

カリキュラム研究に関する覚書 (Ⅳ)

—フィールドワークと研究者の役割—

田中 統治*

A Note on Curriculum Study (Ⅳ) —The fieldwork and role of researcher—

Toji TANAKA*

Abstract

This is the fourth in a series of research notes aims at broadly examining new key concepts in curriculum research. In this current paper, I focus on “fieldwork” in curriculum studies and its meaning for researchers. In recent years, the meaning of fieldwork has shifted from a focus on on-site field survey to an educational experience for researchers. Reflecting on my own fieldwork-like experiences over 32 years as a researcher, and particularly the turning point when I changed my role to that of a practical fieldworker, it made me realized that I was experiencing a role dilemma between being an outsider and an insider in curriculum action research. The road to a solution of this dilemma is to; firstly keep a free position as outsider for deep observation, secondly recognize the variety of fieldworks for methodological development, and lastly involve in action research with self-control and within a limited time.

Keywords : Curriculum studies, Fieldwork, Action research

序

本稿は筆者がこれまで32年間に行ったフィールドワークの中から研究者としての役割を考え直した転換点を振り返り、その結果と方向性を検討するものである。

カリキュラム研究にとってそのフィールドでの調査研究は欠くことができない。実際、日本カリキュラム学会は第3回若手育成セミナーにおいて「フィールドにおけるカリキュラム研究をどのように論文にするか」(2024年2月23日、オンライン)を開催している⁽¹⁾。なぜ若手向けなのかと言えば、彼らの多くが学位論文作成に向けて、査読付の全国学会誌への論文採択が切実な課題だからである。筆者自身も若手と呼ばれた時期には資料収集のためにフィールドに出かけたものである。その際のフィールドワークとは「現地調査」という意味合いで用いており、現地で研究協力者から資料を得ることを主たる目的としていた。つまりフィールドワークとは調査研究の一環であった。

カリキュラムの調査研究では、調査者として現地の状況(その多くは学校)にどれほど深く関与するかによって、参加観察から非参加観察まで方法に幅がある。20～30歳代の頃には主に質問紙による非参与観察法を採ることが多かった。ところが40歳代以降になると各学校でのカリキュラム開発者の一員となることを期待さ

れ、調査者というより実践者の役割まで担うようになる。フィールドワークの予定がいつの間にかアクションリサーチに変わってしまうわけである。しかもカリキュラム研究の専門家として実践研究を指導する立場に置かれることも多くなる。アドバイザー役のつもりがリーダー役を依頼されるような経験である。その経験も参与観察の1つではあるのだが、しかしフィールドワーカーとしては状況に深入りし過ぎである。調査者が状況に参入することにより、調べるはずの状況自体を変えてしまうからである。

フィールドワークにおいて研究者の果たす役割をめぐるとしたジレンマを解決する上では、調査者としての立場を堅持することが重要である。すなわちそれはフィールドにおいてアウトサイダー(部外者)である立ち位置を忘れずに、不断に自己点検することである。たとえば「なぜここではそうするのか」、「そうしないのはなぜか」、「もっと別のやり方があるのにこちらを選ぶ理由は何か」といった問い直しを繰り返すことで、フィールドへの理解が深まる経験を筆者は何度かしてきた。この経験こそがリサーチ・クエスションのレベルを上げるために貴重であった⁽²⁾。その意味でフィールドワークは「教育する力」を持っており、総合的学習や体験学習等の中で広く利用されているのも頷ける⁽³⁾。

以下では筆者が経験した「フィールドワークの力」を

*東海大学児童教育学部

示す事例をもとに振り返って検討してみることにする。各事例は時系列に沿って整理しており、相互に関連しているわけではない。だが筆者にとって40歳代以降の研究者としてのキャリアが色濃く表れていて、とくに42～63歳の22年間は筑波大学の教員として得難い経験を重ねることができた。その経験の多くは、筆者がカリキュラムの研究者だったからというよりも、筑波大学の教員であったがゆえになしえたものであったと言ってよい。もちろん筑波大学の前任校である愛知教育大学と、後任校の放送大学の教員としてもフィールドワークの経験はあった。ただ愛知教育大学での12年間は学位論文作成のために、また放送大学での7年間は科研費等による調査研究にそれぞれ追われており、フィールドワークで味わえる「自由度」は低かった。

ここでは、各事例の内容を詳細に説明するのではなく、フィールドワークとしての経験内容とそれがカリキュラム研究者の「成長」に及ぼした影響を中心に、覚書として簡潔に記述することを目指す。中にはフィールドワークとは言い難い事例も多々あるけれども、「現場に立ち、状況に参加した」リアルな経験としてご容赦願いたい。その点では本稿もまた、当紀要3号に掲載された前稿と同じく、筆者自身の研究者としての履歴を対象とした「履歴カリキュラム」研究の続編に当たるかもしれない。以下、筆者がこれまで32年間に行ったフィールドワークと呼べるような活動の中から研究者としての役割を考え直した転換点を振り返り、その結果と方向性を検討する。

1. カリキュラム研究と「フィールドワーク」の事例

(1) 文部省(当時)研究開発学校の企画評価協力者の場合

筑波大学に赴任してから最初に依頼された仕事の1つが研究開発学校(通称、研発)の企画評価協力者である。研究開発学校制度の詳細については文科省のホームページを参照願いたい⁽⁴⁾。当時の担当者であった方とはその後も日本カリキュラム学会で親しく接していただいている。筆者は当時その依頼の電話を不審に思い「どなたからの推薦ですか」といぶかしく尋ねた記憶がある。失礼な対応であったがその後文科省からの専門委員等の依頼が突然の電話連絡で行われることを知った。

研究開発学校制度は、次期学習指導要領の改訂に向けた実証的な資料を収集するための指定校制度であり、協力者の主な役割は指定校の選定と指定後の学校訪問調査である。学校訪問調査はフィールドワークというよりも「行政査察」のように受け取られていた。実際、事情により必ずしも計画通りに進んでいない学校の場合には、専門的な立場から助言を行うことがあった。中には指定校の申請に教員が反対しており、担当指導主事や学校長が苦慮しているケースも見られた。日本の学校の多くはカリキュラム開発の経験が少なく、学習指導要領に縛られない新たな教育活動の試行実験であるとされても、実証的資料を暗中模索で集めている様子が窺えた。

研究開発学校に指定されると指定期間中に毎年、研究発表会を開催することになっている。県教委等の研究指定校の場合と異なり、その発表内容は全国の学校関係者から注目され参加者も多数に上る。協力者の中には当該研究の「運営指導委員」として研究指導に直接に携わるケースもある。筆者も依頼されていくつかの研発校に実地に足を運んだことがある。学校訪問調査の場合とは違って、インサイダーに近づく関係性の中で、アクションリサーチの領域にまで踏み込むこともあった。実証的な資料を収集するために大学院生を同行して共同研究の形で調査に協力するのである。院生にとっては願ってもない研究の機会である。「調査拒否」に直面して研究協力校を探すのが困難になっており、指導教員が依頼に乗り出すことが多いときに、研究開発学校での調査協力はフィールドワークとして貴重である。

(2) ベネッセ教育総研「モノグラフ・中学生の世界」

モノグラフ(monograph)とは、一つの問題だけを対象に書かれた研究論文という意味である⁽⁵⁾。『モノグラフ・中学生の世界』はベネッセ教育総合研究所が1978年から2004年度まで刊行していた調査報告書である⁽⁶⁾。筆者は1994年度からその「同人」に加入して、中学生調査の企画、質問紙と報告書の作成に携わった。研究会の主幹は子ども研究で著名な方が務めて、「同人」には研究者よりも現職の中学校長や教員の方々が多かった。年3回の頻度で刊行するために月1回は研究会が行われ、そこで調査のテーマや調査票の内容が検討された。フィールドワークというわけではなかったが、その研究会の場は現職の中学校教員とリアルな意見交換を行う機会を与えてくれた。まさに都内の「中学校の世界」があらまの姿で現出するような時間であった。

愛知教育大学では「教育調査実習」という科目を担当していたので、学生に『モノグラフ』の報告書を使って質問紙の作成を教えていた。また筑波大学に移ってからは、学部生を対象にモノグラフ研究会を主宰して調査報告書の読書会を行った。筆者にとって「モノグラフ」は学術的内容というよりも、身近な生活感覚をもった時事的内容を提供する材料であった。だから研究会も院生を獲得するためというのではなく、広く心理志望の学生にも門戸を開いて、教職教育とは異なる教育研究の面白さを知ってほしいという意図から続けていた。その後、この研究会の参加者の中から研究者の道に進む者が出たことは願い通りであった。このように研究会活動は一種のフィールドワーク的な雰囲気を漂わせており、これが「空気の教育」⁽⁷⁾ となって世代を超えて受け継がれていくものである。

(3) ジェンダーフリー教育の教員向け教材の開発

カリキュラム研究のフィールドワークとして忘れられない経験は、「隠れたカリキュラム」の考え方を使得って男女平等教育を推進しようという東京女性財団(当時)での試みである。それは当初、若手教員向けの研修パン

フレットを作成することから始まった。ジェンダー・バイアス・チェック表を試作して教員に記入してもらうなどの調査を行った。ジェンダーフリー教育の立場はソフトからハードのものまで多様であり、筆者らはソフトな立場から教材の開発を試みたわけであるが、後にバッシングを受けることになった。その結果、ジェンダーフリー教育という用語を使うこと自体が憚られる事態が発生した。

ジェンダーフリー教育はフェミニズムの影響を受けているので教員向けの教材開発においては扱いが難しい面がある。ジェンダーにとらわれまいとすればただけジェンダーの区別を意識させるというジレンマが生ずるからである。とくに日本の学校教育の場では男子・女子のカテゴリーがよく使われがちである。その原因の一つは、伝統的に集団指導が優勢なために子どもを男女に分けて「集団として動かす」ことが当たり前とされてきたからではないか。つまり効率性の点から男女分けが自明視されやすいわけである。この状況は「個に応じた教育」を推進する立場からも改善すべき教育指導上の課題である。

そこで「隠れたカリキュラム」の視点から若手に限らず広く教員向けのVTR教材を作成することになった。その中ではジェンダーフリーという用語は用いずに、男女平等教育推進のための視聴覚教材という扱いとされた。東京都の財団が依頼元であったという事情からであろう。筆者はその要請を受けて、教師がとかく行いがちなバイアスのかかった指導例を「隠れたカリキュラム」の視点から解説した。作成したVTR⁽⁸⁾は全国の教員研修や大学での授業等で利用され好評を得たようである。ある研修会の場でベテランの男性教師から「確かに男女の仲の良いクラスでは学級経営がうまく進んでいる」という感想を聞いて、我が意を得たと実感した。フィールドワークの経験としては紆余曲折があった事例であるが、研究者としては「叩かれる」経験も一定程度は必要なのかもしれない。

(4) 日教組「カリキュラム検討委員」と

「全国教研共同研究者」

日本のカリキュラム研究の特徴の一つは教職員の労働組合が研究活動を行っていることである。とくに日教組（日本教職員組合）の全国教研（全国教育研究集会）は多様な分科会を編成してそこで発表された中から優秀な実践報告を選定して毎年『日本の教育』として刊行している。『日本の教育』に掲載されることは発表者にとって名誉なことである。都道府県単位の地方教研大会から選ばれた代表としては実践研究の成果を全国的に発表の場である。と同時に、そこでは各地方教組の立場と方針の違いを間近で観察する場面でもあった。筆者は愛教組（愛知県教組）の高校部会から始めて、全国教研には「教育課程部会」の共同研究者として数年間にわたって参加した。助言者ではなく共同研究者と呼ぶところが教員組合らしいところである。

世紀末が近づく頃、全国教研とともに「21世紀カリキュラム検討委員会」（仮称）にも参加することになった。こちらは日教組版中教審（中央教育審議会）のようなもので、有名なものでは『教育課程改革案』⁽⁹⁾において「総合学習」を早くから提案したことで知られる。文部省（当時）の「総合的な学習の時間」はこの「総合学習」を模造したものではないかとして、ある委員は「的が付くのは敵だ」と評していた。これに対抗するように、90年代後半には、「日教組の先生方がおっしゃるように、これからは壮大なる教育課程の自主編成運動を展開なさってください」と皮肉る官僚も現れた。当時は東西対立の融解を背景に、文部省と日教組も和解ムードが漂っていた。カリキュラム検討委員会のメンバーの中には中教審の「重役」を務める方が入っていた。また文部省の「高官」をヒアリングに招くこともあった。以前の対立状況とは様変わりした関係が見られた。

会議の場をフィールドと見立てれば、組合員の教師と共同研究者の間で意見が食い違うこともあって、思想的に緊張した関係に陥る場面が生じた。日教組の内部も一枚岩ではなく、組合員同士でも論争が始まる。ただ学会等と多少違うところは政治的な背景をもって発言しているので、立場上「ためにする」議論が見られた。余裕をもってひいて観察すれば教組間のそうした背景がわかってくる。余談だが、会場外部では右翼の宣伝車が高音量で周回して、毎年、大会を開催する教組は対応に迫られている。抗議文を受け取る本部の担当者は右翼側の担当者と顔見知りらしく、「君はまだ本部の役員に出世しないのか」とやり合っていた姿が印象的だった。右翼側も承知の上なのか、「北教組の諸君、本部のいうことに従いなさい」とアナウンスするなどユーモア交じり緊張関係が見られた。

(5) 英国イーストアングリア大学（UEA）での 客員研究員

旧文部省の在外研究員制度が廃止になる直前に、応募回数の履歴から上位の候補に選ばれるという好機に恵まれた。愛知教育大学での応募回数を考慮してもらった結果であったが、ミレニアム年の50歳にしてようやく外国留学がかなった。英国のイーストアングリア大学教育学部で10か月間、外国人客員研究員として受け入れてもらった。英国東部、ノーフォーク州の古都ノリッジ市にある大学で、地球環境、経済学、またアートの研究でも有名である。教育関係ではカリキュラム研究で著名なステンハウス（Stenhouse, L.）が創設したCARE（Center for Applied Research on Education）が付設研究所として注目されている。筆者は教育社会学者のグッドソン（Goodson, I.）教授に指導を受けながらカリキュラムの社会学的研究について研究した。ケンブリッジ大学が近く、あの広大なキャンパスや図書館、書店を巡ったものである。愛知教育大学で同僚であった寺西和子先生（教育方法学）がケンブリッジ大学に滞在中で旧交を温めた。

また個性化教育連盟の主宰者であった加藤幸次先生（教育方法学）ともUEAでお会いする機会を得た。

UEAでの滞在記は筑波大学の『教育学系論集』⁽¹⁰⁾にまとめたので、ここではフィールドワーカーとしての客員研究員の経験に絞って2点を述べたい。まず言葉の壁は如何ともしがたいが、現地在住の日本人ネットワークを手繰る形で何かとお世話になった。現地日本人留学生との最初の出会いは大学のコインランドリーにおいてであった。下手な英語でランドリーの使い方を尋ねたら、「日本人ですか？」と返ってきたので安堵したものである。つぎに子どもの現地学校への受け入れ交渉である。帰国時に現地校で一定期間受け容れてもらって在籍していたことを証明してもらう必要があった。その手続きと学校探しに困っていたところ、同じ研究室の非常勤研究員のテレサさんが「私の子どもが通うヒューイト校に知人の先生がいるから頼んでみてあげる」と言ってくれた。英国人は困っている人から相談され頼まれると親切に対応してくれる。とくに教育関係者はそうである。だからたとえ英語が下手でも、思い切って困っていることを切実に訴えるコミュニケーションスキルが必要である。筆者が学校教育専門の研究者であることを知った時、現地の先生たちが顔を見合わせていた様子が忘れられない。

次に英国での研究者と教師の間にある「隔たり」のようなものである。教育社会学者はフィールドワーカーとして学校内に立ち入って事例研究を行っている。学校のエスノグラフィでは優れた研究成果を上げている。だが現場の教師と共同で研究する機会は限られているようで、わずかに夏休み中に教師向けの研修講座を開催している程度であった。英国では教育研究者の中に元教師という履歴をもっている方が多い。だが研究者になるとアカデミックな世界でのキャリアがものをいうらしい。日本のように研究者が教師と共に授業研究を行うケースは少ないようである。実際、その点では日本の授業研究等から学ぶべきであるとの論考が近年見られる⁽¹¹⁾。ステンハウスは「研究者としての教師」という斬新なビジョンを打ち出したことで知られている。とくにカリキュラム研究においては教師が率先して研究のイニシアティブをとることが重要である。「研究者としての教師」という理念は英国の大学においてどのように継承されているのだろうか。

2. カリキュラムの調査研究から実践研究に踏み出した事例

(1) N市N小・中学校での「小学校外国語科」運営指導委員

2020年度から日本の小学校教育課程に外国語と外国語活動が新たに導入されているが、そのカリキュラム開発研究が本格的に開始されたのは90年代後半からであったと記憶する。英国から帰国した直後に依頼されたの

が表記の研究開発学校の運営指導委員である。筆者の専門分野からは遠かったが、カリキュラム開発の面からならば少しは助言ができると思った。と同時にカリキュラム研究室の大学院生がこのテーマで研究していたのでフィールドワークの機会が得られると思った。

ところがこの開発では調査研究だけに留まらず実践研究にまで踏み出すこととなった。その理由は2000年代に入ってから小学校の英語教育を推進する施策が打ち出され、そのモデルとして研究開発学校の授業実践研究の成果が注目され始めたからである。その注目度は次第に強まって、年度末に開催された研究発表会には英語教育の業界関係者が多数押し寄せた。ビジネスチャンスの到来を見込んでいることは明らかだった。N市は国際都市づくりを目指して英語教育に注力しており、この潮流に乗って市内の小中学校で連携を強める方針を掲げていた。小学校の教員にとって不安のある英語教育について、たとえばモジュール・カリキュラムの開発、ALTや中学校教員とのチームティーチング、さらには外国人観光客を授業に呼び込む「参道」活動などが取組まれた。筆者らも卒業生調査などに協力した。

その結果、当初の研究計画からさらに踏み込んで、教科「小学校英語」の新設までも視野に入れた実践研究の方向に舵を切ることになった。アルファベットの文字学習の導入や教科書の試作など、実証的資料の収集という研究本来の目的からやや逸れ始めていた。運営指導委員の中には「調査資料の収集などは必要ない」と言い放つ方まで現れる。小学校の英語教育については賛否の諸説があり、早期教育が良い結果をもたらすとは限らない。開発はその条件を見極めるための資料収集を目指す制度である。だが官邸主導の施策決定の中で先に結論ありきの状況に陥りがちであった。文科省の専門家会議の中で研究的な色彩の濃い開発制度であったのだが、特区の指定など次第にその役割が変化していく。このことは後の(3)において検討する品川区での開発でさらに一層明確になる。

(2) SSH（スーパーサイエンスハイスクール）

企画評価協力者

理数系の高校への強化策として2002年度から始まったスーパーサイエンスハイスクール（SSH）制度はこれまで全国の名門校を指定して教育成果を収めてきた⁽¹²⁾。SSHは構造改革特別措置として予算が組まれており現在では増額の傾向にある。筆者はSSH創設時から約10年間にわたりSSHの企画評価協力者を務めた。主な役割は、SSH指定校申請の審査、指定後の継続調査と助言、そして生徒発表等の審査である。多額の予算が支給されるけれどもその使途は制限されるために、指定を受けることは担当の理科教師にとって大変な負担だった。計画書の中に大学や地域との連携と生徒の海外研修などを盛り込む必要があり、それに沿った申請書の書き方を指南する

役を引き受ける方がいたらしい。民主党政権下のときに行われた財政支出の「仕分け」作業の際にSSHはよい取り組みの1つと評価された。

カリキュラム研究の立場から見れば、普通科高校のとくに理数科系の実践研究は低調であった。大学入試準備に偏った授業の中では、実験や観察に時間を割くことは少なかったからである。SSHでは授業だけでなく課外活動においてグループ研究を行い、その成果を学会や地区の発表会でプレゼンする機会も多かった。発表準備のために学校に居残ることが増えたために、保護者の間からは受験勉強への影響を懸念する声上がることもあった。SSHの「効用」として大学に進学後には有益な経験となること、また推薦入試枠での進学の可能性も高いこと等を訴えていたが、その形での高大連携はまだ道半ばであった。意外な成果としては女子高を中心に「理系女子」が増えたことである。それも医療や建築といった限られた分野ではなく、土木やITなどに進路の選択幅が広がる効果が見られた。

(3) 品川区「系の学習」の運営指導委員長

研究の審査に携わった経緯から、そのプロジェクトの運営指導委員長まで務めることになった事例である。理由は主担当者の異動であり、後任の指導主事から切実な依頼の電話を何度か受けて、結局引き受けたケースである。筆者にとってフィールドワークというよりはカリキュラム開発を計画段階から実験段階にまで引き上げるという役目を負った実践研究となった。2000年代初め品川区ではW教育長のリーダーシップのもと、小中一貫教育を実験的に実施する特区指定を受けていた。「系の学習」は小中一貫教育のための教科再編計画であり、学習活動を5つの「系」（健康系、言語系、自然系、社会教養系、及び芸術系）に分けて実験的に研究するものである。これは幼稚園教育要領における5つの領域（健康、人間関係、環境、言葉、及び表現）に近いもので、小学校2校と中学校1校による3年間の共同研究の形をとっていた。

だが、その共同研究の指導者はおらず、3校の連携も進まず、発表会の期限が迫る中で、年末を迎えようとしているというまさに危機的な状況にあった。筆者は研究の返上を勧めたが、そういうわけにもいかずに年明けまでに計画の練り直すことになった。その際、W教育長から言われたことは「必要なら学校内に研究室を置いてそこで研究していただいて結構だ」という言質である。附属学校でさえ困難な現地常駐による研究体制はフィールドワーカーにとって願ってもない申し出である。実際には実現しなかったけれども、2003年から2005年にかけて品川区内の小・中学校に通い「系の学習」の単元を試作し実践の資料を集めた。

このフィールドワークで得られた収穫としては、第1にカリキュラム開発の校内会議に参加観察ができたことである。学校ではなぜカリキュラムづくりの会議が低調なのかその原因について考える機会となった。原因の一

つに教師にとってカリキュラムづくりは負担が大きくこれ以上仕事を増やしたくないという心理が働くことである。このため単元づくりの会議では提案が出にくく議事が進まない場面が多い。何か提案すれば自分がそれをやらされると思うから意見が出にくいようであった。そこで提案した先生だけがやるのではなく全員で取り組むことをまず決めた。会議の効率を上げるため全員当番制で議事録を作成することとした。すると会議への関与度が上がって意見交換が進むようになった。学校の会議は非効率の指摘されるけれども、その原因を探って対策を立てることが必要である。

第2に小・中教員間の文化的な相違である。同じ5年生児童の行動を見ても、小学校では「まだ子どもだから仕方がない」となるが、中学校では「5年生にもなってこれでは中学生になって困る」となる。子ども観をもとにした指導観の違いが小中一貫・連携によるカリキュラムづくりの過程で露呈することになって、これは学校文化と教師文化の差異つまりまるで異文化を観察するようなものであった。教科再編という大掛かりなカリキュラム開発では教師集団の組織化が扇の要となる。ベテランの先生たちを中心に発表会を重ねるにつれて次第に協力体制が整っていった。当時、開発したカリキュラムで今も残っているのはスキルアップ学習と呼ばれる短期の単元くらいであるが、公立の普通の学校でカリキュラム開発ができることを示せたことはよい経験となった。余談だが、現地調査のため非常勤講師となって調査研究を行っていた大学院生が協力校の先生と結ばれるという副産物まで生まれた。これもフィールドワークにありがちなエピソードである。

(4) 筑波大学附属学校での運営指導委員

2005から2007年度まで筑波大学附属小学校の校長を務めた。それ以前にも筑波大学の附属学校（とくに坂戸高校、駒場中・高校、大塚養護学校）にはフィールドワークでお世話になっていた。東京教育大学の再編・移転後、地理的にも遠くなって、筑波大学教員との研究交流が途絶えていたようだ。筆者は筑波大に赴任（1993年）後、研究発表会の案内状を見かけたので出かけてみた。どの学校でも驚かれ案内役まで付けてもらった。しかもその後、坂戸高校は総合高校への再編で、また筑駒はSSHの指定で、それぞれ接点ができて、運営委員として頻繁に訪れるようになった。また大塚養護学校には教育研究科修士課程の修了者が就職して研究発表会に招待してくれた。このように各附属の先生たちと親しくなると次第に「ため口」をききあうようになる。そうなれば実践研究のパートナーとして認めてもらったようなものである。

附属学校でのフィールドワークで助かった点は、院生の学位論文作成のための調査研究に全面的に協力してもらえたことである。授業観察はもちろんだが教員や生徒へのインタビューにも好意的に協力してくださり、研究

に必要な内部の情報まで一部教えてもらうことさえできた。こうした研究協力の結果は附属学校にとってもメリットとなる場合がある。国会で国立大学附属学校の在り方をめぐってある議員から質問があり、大学への研究協力の実績を提出するよう求められた際には、これまでの研究協力の成果を示すことができた。とかく一般附属校の場合には児童生徒の学力水準が高いので実践研究には不向きであると批判されがちである。だが教育実習や研究協力によって生じる学習進度の遅れをある程度カバーしうよう児童生徒層を受け入れる理由も一定程度、頷ける面がある。

とは言え、国立大学系附属学校の在り方をめぐっては法人化以降、何度も問われてきた。教育実習校や実験校としての役割については時代や社会の要請によって変わるだろう。筆者は附属小学校の校長時代に、「国際附属学校」としての存在意義を考えて、JICAのプロジェクトに協力したことがある。附属学校連盟の大会等でアピールしたこともあった。この実績が評価されたのかは不明だが、その後、JICA筑波との中南米教員研修を引き受け、文科省国際課の中南米教育支援WGにおいて成果発表する機会を得た。またこれと関連して坂戸高校がJICAの協力校としてインドネシアとの交流を続けており、近年ではIB（国際バカロレア）の教員養成にも踏み出している。教育実践研究のフィールドは世界と繋がっていることを実感する。

3. 地方での活動としてのフィールドワークの事例

(1) 愛知県豊橋市「教育フォーラム」のコーディネーター

1993年度から約3年間にわたり豊橋市教育委員会からの依頼で今後の教育のあり方について市民からの声を聴く「教育フォーラム」のコーディネーターを引き受けた。市教育長の発案で始まったが、企画と進行は任せるとのことで筆者にとって東三河地区中心都市である豊橋市での初めてのフィールドワークとなった。地元出身の方々ばかりでなく、豊橋市に拠点を置くフォルックスワーゲン日本支社長や豊橋技術科学大学の学長等を招くこともあった。臨時教育審議会最終答申（1987年）が示された後の時期であり、市民の関心も高く、来るべき21世紀に向けた豊橋市の教育の方向性について忌憚のない意見交換がなされた。大方の意見は人間としての「根っこを育てる」教育の重要性を指摘するもので、それは生涯学習を展望する当時の論調とほぼ同調していた。

普通の暮らしを送っている市民の方々が教育について語るとき、その口調は「園芸師」のようであった。たとえばそれは子どもを育てる環境としての「土壌」の重要性であり、また必要な時に必要なだけの「手間」をかける必要性などである。これは豊橋市名産のミニトマトの栽培農家の方が強調されていた。当時は1999年からの学力低下論はまだ影響していなかった。「ゆとり」教育という表現はまだ聞かれなかった。地元根付いた「ふ

つうの」教育論が提案された。地域性からみれば東三河地区は温暖な土地柄で、穏やかな風土を特徴としている。学校や教師への協力意識も高く、地域の教育文化等においてとくに問題や課題を感じる場面は少なかった。

しかしながら今になって市教育長（当時）の期待を振り返れば、愛知の教育界に漂う沈殿した空気を市民からの意見を取り入れる形で入れ換えてみたいという意向があったのかも知れない。地域の教育界には「ドン」とみなされる有力者が存在し、校長会や同窓会を通じて隠然たる支配力を行使しているケースがみられる。教員の人事等に関してはそうした力が働いていると聞いたことがある。教育長といえどもこうした土着の力を無視するわけにはいかない。先述の品川区の場合でも教育長が打ち出す施策について校長会の了承を得ることが必要だったようである。ただし校長会の中には研究熱心な地域もあって、茨城県日立市の校長会は率先して調査研究に取り組み、研究発表会では副校長や教頭たちが質問する役目を引き受けるケースも見られた。校長自らが発表するのである。また信濃教育会上高井教育会において3年間に渡って研修会の講師を引き受けた際には、「信濃の国は…」で始まる教育歌の伝統や、異動や退職する教師への万歳三唱とその返礼の万歳三唱で送る慣例等を実地に見聞した。教育県と呼ばれる地域にはこうした教育文化と豊かな慣行が残っている。

(2) 茨城県教育研修センターでの共同研究指導者

茨城県の教育研修センターでは研修の講師を務める機会がよくあった。教育課程の編成や学校経営に関するテーマが多かったが、その中で授業改善についての共同研究（小中高特）を指導するようとの依頼があった。研究課題は2年間の期限で学校種別の異なる実践校で授業を改善する取り組みを行い、その結果を年度報告書にまとめるというものである。センターの指導主事が支援するとは言え、「研究」と銘打つ以上は何らかの資料的な裏付けをもとにしなければならない。

そこで筑波大学で学生対象に行っていた授業アンケートの項目をもとに、それを各学校の児童生徒を対象とした質問紙に仕上げることに、そして試験的に実施してみるという課題を設定した。項目中に、授業の内容がどれだけ理解できたかを尋ねる項目と、「授業をこうしてほしかった」という要望があれば自由に記述する欄を設けた。設問文の表現を変えるのに時間を要したが、パイロットスタディとして実施しながら改良を加える方式を採った。すると小学校2年生でも自由記述欄に書いてくれた、特別支援学校では保護者に記入してもらったら改善に役立つヒントが得られた、仲間の教員が面白そうだと言って調査に協力するばかりか集計までやってくれたなどの反響があった。

意外だったのは高校教員の反応である。授業調査ではなく「教員の人気度」調査になると協力が得られないケースが見られた。筑波大学でも実施している調査だから

と説得を試みてもやはり協力は難しかった。そこで各授業のほか、学校行事についての調査も行った。自身が担当しない活動であれば警戒心も和らぐのだろうかそれには協力的であった。調査結果をもとに学校行事への生徒の要望を取り入れたところ、見違えるように活動が改善されて、これを地元中学生向けに公開して好評を得るという効果があった。これらの資料をもとに研究報告書をまとめた後の反省会では、「もっと研究を進めなくなった、研究の面白さが分った、学会に入会するにはどうすればよいか」といった感想まで聞かれた。当初は共同研究に対して否定的だった先生方がこのように肯定的に変化することに気づかされた。

共同研究において気を付けたい点として、専門用語をどの程度まで咀嚼できるかという課題が横たわっていた。ジャーゴン (jargon) と呼ばれる「わけのわからない」専門用語は始めのうちは珍しがられることもあるけれども、しかし多くの場合はまた学者の「偉い」先生が難しいことを言い始めたとして受け取られている。極力こうした専門用語は使わずに了解しやすい例や表現を工夫することもフィールドワークでは必要なことである。とくにユーモア等を用いてその趣旨をうまく掴んでもらうコツを身に付けたい。筆者の例で言えば、「紙キュラム」という表現で教育課程に関する文書主義の弊害を説いたことがある。この表現は筆者のオリジナルではないのだが、まるで著作権者のように「本で使ってもよいか」と承諾を求められたこともあった⁽¹³⁾。笑いのオブラートで包めば、難しいジャーゴンの趣旨も忘れられない形で「ささる」ものである。

(3) 新潟県糸魚川市「0～18歳一貫教育」指導委員

フォッサマグナで有名な糸魚川市において、2009年頃から約15年間に渡って、「0～18歳一貫教育」の総括指導委員を務めた。新潟県上越地方の最西端に位置して「翡翠の里」として知られており、また北前船の伝統なのか「人あたりがよく、よそ者を暖かく迎える」土地柄だと言う。市長の肝いりで子育ての一貫教育の特色で日本一を目指すユニークな施策が採られていた。初期段階には「早寝・早起き・朝ごはん」運動が展開され、中期には保育園～高校までの異校種・園の間で地域交流が試みられ、後期には地元高校生を含む地域教育の拠点づくりが目指された。学校統廃合が進む中において地域で教育を支えようという熱心な取組として注目されて視察者が絶えなかった。何よりも「子ども課」(後に子ども教育課)をいち早く設置したことで知られた。

フィールドワークのように外で活動する機会は少なかったが、筆者にとっては地方教育委員会の役割を実地に学ぶよい機会となった。豊橋市の場合は年1回だったが、糸魚川市では年2回(7月と2月)の一貫教育集会を開催して、市内の主だった教育関係者のみならず市長自らシンポジウムや反省会まで参加される姿に打たれた。途中、糸魚川大火を経験され中央行政から支援を得るために官

庁回りをされる姿もあった。市長を先頭に市民一丸となって災害を克服される過程でも一貫教育の施策は継続された。すでに任期を終えられたが地方公共団体における市長と教育委員会の果たす役割を実地に観ることができた。品川区、豊橋市、そして糸魚川市の三つの地域は、筆者にとって忘れがたいフィールドである。

糸魚川市には三つの県立高校があるが、そのうち新潟県立海洋高校には相撲部があり、その卒業生の一人が横綱大の里である。市教育長室に飾られた手形で知った。また男子バレーボール選手として知られる川合俊一のサインも置いてある。文化人としては早稲田大学校歌「都の西北」の作詞者として著名な相馬御風、最近の思想家では若松英輔が出身者であると聞いた。この他では、女芸人横澤夏子は糸魚川高校の出身で、高校時代の友人たちとの冗談と雑談(主に先生の物まね)がいまの芸風に繋がったとあるテレビ番組で述べていた。現在は3人の娘を育てながら芸人生活との両立を図っていると言う⁽¹⁴⁾。両親は糸魚川市で教師をされており、そのらかな教育環境を感じさせる。地元出身の著名人たちのこうした「育ちの現地情報」に接することもフィールドワークの賜物である。

(4) 神奈川県高校入試調査委員会

次は深刻な問題となった高校入試の採点ミスに関する原因と対策に関する調査委員会での活動である。神奈川県では合否判定のライン上で採点ミスが発生し、合格者を不合格者とした事案まであった。原因を調べてみれば、単純なヒューマンエラー(人為的ミス)であって、マニュアル通りに慎重に採点すれば起こりえないように見える。だが起こってしまった以上は、従来のやり方に問題があったからであり、それを二度と起こらないように是正することが求められた。しかも年度を遡って点検してみたところ、同様の採点ミスが過去にも発見された。結局、選択肢式の問題についてはマークシートによる採点方式とすることを提案した。記述式の方は何重にもチェックする採点方式に変更した。神奈川県ではその後も追跡検証調査を継続して行った。

茨城県でも同様の採点ミスが起っていたことが2021年に発覚した。県としては関係した教員の処分まで行って、ミスの多かった記述式は次年度の入試では出題しないという措置まで講じた。神奈川県の場合と異なり、財源上の理由からマークシート方式は導入しなかった。この事情は山形県の措置でも同じであった。第三者委員会の提案を受けた対応は地域によって分かれたが、そこには首長の判断が反映されたのだろう。筆者は神奈川県高校入試調査委員長を務めた立場から、採点ミスの発生する原因についてインタビューを受ける機会があった⁽¹⁵⁾。その際に答えた点の1つが、高校教員の間で見られる「教科別教員文化」によるコミュニケーション不全の状況である。たとえば他教科の採点作業に介入することを控える傾向が生じ、その注意不足がミスを助長しているケー

スがそれである。教員が複数名で何回点検しても、最初の採点結果が当該教科の担当者によるものであれば、間違いはないだろうと思ひ込む嫌いがある。これは高校で起きがちな「組織的な病」なので担当教科以外の採点作業にも細心の注意を払う問題意識を教員に持たせる必要がある。

高校別にミスの数を調べてみると、採点ミスが発生していない学校が数校あった。詳しく調査すると、その高校では合否ライン上の答案については管理職者が中心となって再度点検して確認を行っていたとのことであった。ヒューマンエラーのリスクを考えればそれくらいの周到さが求められるだろう。と同時に考えたことは、日本の公立高校の入試問題はこのままの形でよいのかという疑問である。皮肉なことに選択肢の採点ミスは、受験生に答案コピーを公開したその結果、発覚した。シンガポール出身のある大学教員が、今時、高校入試で選択肢の試験問題を課している国は日本くらいではないか、記述式による試験が世界の潮流であると指摘していた。選択式試験によって客観的な公平性が担保されているように見えるけれども、実際には教員の採点業務の負担軽減策として継続されている面もある。更なる少子化の時代を迎えた今こそ、選択式から記述式の高校入試問題へと転換することが検討されてよいのではなかろうか。

4. まとめ—フィールドワーク的な学びと成長—

本稿の目的は、筆者がこれまでに行った「フィールドワーク」の中から研究者としての役割を考え直した転換点を振り返りその結果と方向性を検討することであった。ここまでの検討から筆者なりの結果と方向性を示すとすれば次のようになる。

第1に、カリキュラム研究においてフィールドワークの持つ意義は、「教育計画と学習結果の因果関係」を現地で得た資料をもとにリアルにかつ動態的に把握するところにある。その際、観察の対象に据えるカリキュラムの実体を説明するには分析位相の位置を明示することが必要である。フィールドワークの利点はその位置関係を予め確定するのではなく、研究の進行に伴って変更する余地を残しておける点にある。すなわちこの余地とは、佐藤郁哉の表現によれば「事例について知る」から「事例を通して知る」へ⁽¹⁶⁾、教育研究の場合で言えば実践と理論の間を往還するためのバネのようなものである。実証的な研究者にとってそれはオープンな実験空間や比較位相に出てみるような経験である。フィールドでのこうした実経験は、研究室やゼミ室といった閉鎖的空間から飛び出しました戻ってくるため一種のシミュレーションとして重要である。この点はとくに大学院生のためのトレーニングとして有意義である。

第2に、フィールドワークの方法的な多様性である。本稿の中では会議への出席等も含めてフィールドワークとして扱った点に疑問を持たれたかもしれない。だがそ

れは現地に出かけて出席した会議でありリモート等ではないのでフィールドワークの中にも含めている。本文中でも述べているように、諸会議への参加観察によって得られた資料は、エスノグラフィのようなアウトサイダーの立場ではなく、インサイダーの立ち位置で守秘義務を順守しつつ障りのない範囲で検討している。近年、公的な会議の議事録が公開されており、その内容分析によってカリキュラム研究を行うことも可能となっている。だが実際に会議の状況に参加してみれば、非参加観察や音声記録等の分析のみでは理解が及ばない社会的文脈があることがわかる。会議への出席もフィールドワークの一つとして興味深い方法を提示している。筆者はフィールドワークの方法的な多様性を認める方向で、その限界や弊害を克服し是正していく道を探ることを提案したい。

第3に、カリキュラムの実践的研究への関与の仕方である。依頼されたとは言え、カリキュラムづくりの主役は飽くまでも現地の教師や行政官である。研究者として関心のある研究テーマやアイデアは持っているけれども、それをそのままの形で助言することは控えてきた。ただし研究発表会や報告書づくりに向けて時間不足が切迫して懸念される場合には、間に合わせるために「補助線」を提案することはあった。品川区での研発の場合がそうであり、教育長から研究委託されるような段階があって、やむを得ず実践研究にまで踏み込む形となった。研究者としてのポジションと役割を自覚して関与の仕方を自制し、また関与の期限を区切って引き際を考えながら取り組んだ。それでもなお「私であればこうする」という表現で助言・介入した場面もあった。なぜなら実践研究を行ううえでも一定のキャリアが必要であって、實際上、研究者によるフィールドワークが教師にその基礎を獲得させるための研修期間となっているからである。

最後に、全体を振り返って、筆者が研究者として成長の転換点となったフィールドワークを挙げるとすれば、文部省「研究開発学校・企画評価協力者」として活動した経験が大きい。この点で筆者を委員の一人に推薦してくださった安彦忠彦先生と磯田文雄先生には深甚なる謝意を表したい。文部省とOECD-CERIとの共同国際セミナー（1974年）が開催されたことが研発制度を発足させる契機となった。学習指導要領を改訂する際に、審議の参考とする実証的資料を収集することを目的としており、この実験的なカリキュラム開発のシステムが今後さらに一層充実することを念じて本稿のまとめとする。

注

- (1) 西岡加奈恵（2025）「フィールドにおけるカリキュラム研究をどのように論文にするか」日本カリキュラム学会編『カリキュラム研究』第34号、99頁。
- (2) 佐藤郁哉（2024）『リサーチ・クエスチョンとは何か？』ちくま新書。
- (3) 奥野克巳（2025）『フィールドワークの力』亜紀書房。
- (4) <https://curriculumdb.mext.go.jp/bc/kk/>

(最終閲覧日2025年12月19日)

- (5) 『精選版 日本国語大辞典』EX-word版
- (6) https://benesse.jp/berd/shotouchutou/research/detail_mono08.html (最終閲覧日2025年12月19日)
- (7) 外山滋比古 (2011) 『空気の教育』 ちくま文庫.
- (8) 東京女性財団 (1996) 『「隠れた」カリキュラムを考える』 企画；桜映画社. 東京ウィメンズプラザ 資料検索 https://www2.twp.metro.tokyo.lg.jp/blabo/AllSch.htm?active_menu_td_id=id_crossing_search (最終閲覧日2025年12月19日)
- (9) 日教組教育改革委員会 (1974) 『教育課程改革案』 勁草書房.
- (10) 田中統治 (2002) 「英国教育報告—在外研究を終えて—」 『筑波大学教育学系論集』 第26巻, pp.73–81.
- (11) サラー・セレチニョフ (2025) 「ステンハウスの意志を継ぐ—イングランドにおけるカリキュラム研究の機会としてのレッスン・スタディー—」 日本カリキュラム学会編 『カリキュラム研究』 34号, pp.75-85.
- (12) <https://www.jst.go.jp/cpse/ssh/> (2025年10月18日閲覧)
- (13) 筆者の記憶では中留武昭氏 (九州大学名誉教授) の講演で聞いたものである。氏にお聞きしたところでは、故森昭氏の発案だと言う。
- (14) 日本テレビ『アナザースカイ』 2025年3月15日放送.
- (15) NHK水戸局『いば6』, 「入試採点ミス 1,100人余を処分」 (2021年5月25日), 「採点ミス どう変わる」 (2021年12月23日), 及び「県立高校入試 採点ミス受け 激変」 (2022年3月14日) でのコメント.
- (16) 佐藤郁哉 (2024) 前掲書 240-245頁.