

教育研究者と学校現場の関わり方についての省察的検討

— 学校改革における「役割」に注目して —

蒲生 諒太

1. 問題設定

教育研究者が学校現場との関わりはジョン・デューイの実験学校(Laboratory school)など古くから一般的なものである。本邦でも佐藤学が「学びの共同体」を提唱(佐藤、1998)、佐藤自身が現場にスーパーバイザーとして関わっている(佐藤、2006)。

これらの例は「学校改革」に研究者が関わるものである。ここでの「学校改革」とは学校組織のシステム変化を指し、「学校を組織として再構築すること」つまり、「組織的教育の実現」を目指すものである。そのため、本稿では学校改革の価値や内容の妥当性、生徒の変容などの学校改革の教育的効果について踏み込むことはない。そのため、本稿で用いる「学校改革への貢献」という語は校内システムの変更に對する貢献という意味合いでしかない。

さて、このよう研究者の関わり方は「社会的な課題や問題に應じて実施され、その成果がその状況を改善するために利用されるような、社会的に有益でかつ理論的にも意義がある研究」(鹿毛、2002、160)、アクションリサーチと考えられる。このような研究者の関わり方を体系的に整理するために2つの軸から考えたい。まず、「学校共同体に対する研究者の位置」、次に「活動の能動性と受動性」である。前者に関しては従来の研究で議論されているが、後者に関してまとまった議論は余りない。

「学校共同体に対する研究者の位置」については「参与」の問題として考えたい。前出の佐藤は、「教員の実践に介入しないフィールドワーク」から「教員と協同し学校改革に関与するアクションリサーチ」への転換を教育研究者に提案し(佐藤、2013[1998]、46)、志水(2001)はこれを受け、「学校臨床社会学」の構想を示している。志水のこの問題意識はその後、「力のある学校」研究へと向かう(志水編、2009)。ここでは「フィールドワークからアクションリサーチへ」という方法的転換ではなく、両者の根本にある基盤、つまり、研究者がアクションリサーチないしフィールドワークをする、つまり学校共同体に「参与」することそのものに注意したい。

すべての学校現場に関わる研究者がアクションリサーチ的な関わり方をしているわけではない。研究者自身が学校現場に対して一定の距離をとって関わる場合もあるだろう。研究者が(学校)共同体に参与しているとはいにくい状況を、フィールドワークの方法論では「非参与的観察」と呼ぶ。それは「調査対象集団を外側から」観察するものであり、観察者は集団の構成員から「よそ者」として見られることになる(島崎、2007、13)。その一方で対象集団、この場合、学校共同体に参与し、「集団とともに生活することによって集団の構成員から‘仲間’である認

識を得て」「調査課題の核心にせま」るような観察を参与観察という(島崎、2007、13)。アクションリサーチは基本的に現場の教員と協同的な関係を結び、一定の信頼関係を前提とした参与観察として考えられる。ただ、この非参与と参与の関係は必ずしも明確に区別されるわけではなく、あくまでも一つの軸の両極として理解されている(参与の程度については、佐藤、2002、69-71 や Hammersley & Atkinson, 1983, 93)。

もう一つの軸は「活動の能動性と受動性」である。これは研究者が現場の教員と協同するときに受動的に活動するか、能動的に活動するかという問題である。たとえば、ある研究者は自身の専門性をもとにカリキュラムを作ることができる。その研究者はカリキュラムを作り提言・提案するか(能動的に活動するか)、現場の教員が作成したカリキュラムを点検し助言するのか(受動的に活動するか)。「能動性」や「受動性」と言うのと抽象的であるが、ここでは教育実践の原案やミーティングの叩き台を作成するなど、実践の端緒を生み出すことを「能動的な活動」とし、そこで生み出された原案や叩き台に助言を加えたり修正したりすることを「受動的な活動」とする。これは教育実践の端緒を生み出すのは研究者か、現場の教員かという実務上の問題であって、能動性と受動性は一つの軸の極として対になっている。

この軸についてまとまった議論は見受けられない。先の志水(2001)では研究者の複数の立場を分類しているが(376)、あくまでも類型であり共通の枠組み上で整理されたものではない。能動—受動の軸は学校現場に研究者が関わる際、どの程度の仕事をすべきか、現場の教員とどのように役割を分担すべきか、現場の教員をリードすべきかされるべきかという実務上の問題に直結する。重要なことは現場の教員と研究者の協同作業はその延長に「学校現場をより良くする」、「学校現場を円滑に運営する」という目的があるということである。この目的を達成するために研究者はどのように活動すべきか、この問いがこの軸から浮かび上がる。

本稿では、研究者として学校共に「参与」し⁽¹⁾、その専門性を駆使しながら学校改革に「能動」的に参加していった報告者の事例が検討対象となる。本事例での「参与」の問題は別稿で改めて検討し、ここでは「能動—受動性」の問題に着目する。その際、重要になるのが学校改革における報告者の実務、「役割」である。この研究者の「役割」を検討しながら、学校現場と研究者との協同で生じる問題を明らかにしたい。

本稿の目的は①研究者(大学院生)である報告者が関わった公立高等学校での学校改革の事例を報告者が現場の教員と協同で行った実践とそこでの報告者の役割に注目して報告すること、②報告者がそれらの役割を能動的に担うことによって生じる問題を明らかにし今後の課題を提示すること、以上の2点である。本稿は事例研究であり、提示される問題や課題が一般性をすぐに持つとは考えにくい。しかし、学校現場に研究者が関わる際において生じる、研究者はどこまで能動的に活動すべきか、もし能動的に活動した場合どのような問題点が生じ、それを解決するためにはどのような課題が生じるのかという実際的な問題の参考になると考えられる。

2. 方法

(1)「省察的検討」について

本稿の検討では当事者が自分の体験について記述しながら自身の行為を省察するという構造になっている。自らが自らの行為を書き記し、それについて考察を加える「省察的検討」とは

どのような理論的背景によって可能になるのか。本稿での検討を質的研究として考えた場合(アクションリサーチも質的研究とされる)、省察というプロセスに研究としての価値が見いだされる。やまだ(2007)は「研究者自身も、どのような現場にいるか、どのような文脈のどの位置で、何を見ており、どのように現場にはたらきかけているのか、省察的な研究の対象となる」としている(63)。この言及の背景には質的研究の理論モデルであるナラティブ・モデル (同)がある。このモデルの特徴は一般的な科学モデルが研究者と観察対象を切り離すのに対して、研究者も観察対象との相互作用の中に存在する点である。参与観察では研究者が対象集団に入り込む。研究者は対象集団との相互作用の中に存在することになる。そのとき、「内部の対立などの人間関係に巻き込まれたり、観察者本人が客観的観察者の視点を失う」可能性がある(島崎、2007、13)。このようなことは研究者が観察対象と切り離れていたら起きないことである。

本稿では参与観察的な関わり方を前提とするため、ナラティブ・モデルを基本としている。それを確認した上で、研究者が「どのように現場にはらきかけているのか」という点に注意して省察を行う。本事例を記述するためには焦点を絞る必要がある。本稿では研究者が「どのように現場にはらきかけているのか」、つまり報告者の学校改革における「役割」を取り上げる。この点をもとに本事例を記述しながら、報告者自身の体験を省察する。

研究者＝実践者自身が自分の体験を振り返りながら、分析的検討を行うという研究が既になされてきている(方法論の整理としては牛田、2004 の「オートエスノグラフィー」について、事例としては成田、2012 や半原、2014 など)。そこでは当時の記録など、客観性を担保できるものを用いることがある。本稿では「探究活動開発実践の報告書」、「探究活動開発実践に関する学会発表原稿」、「総合的な学習の時間ワーキング・グループ成果報告の学習会発表原稿」、「報告者のスケジュール帳や送受信したメール」を用いるが、報告者の心情や相互作用などではなく、「役割」に焦点を当てるため、事実の羅列という報告書的な記述になることを断っておく。

(2)事例概要と段階の整理

ここでは事例の全体像を説明する。報告者は2011年に教育学の修士課程を修了後、大学事務員としてパートタイム勤務をしながらある公立高校に非常勤講師として着任した。当該高校は1学科3コースの普通高校であり、地域では有名な学校であったが、組織的な教育改善やカリキュラム編成などの面で十分な整備はなされていなかった。個別の工夫はあったものの、授業づくりや生徒指導など、教員たちの技術をうまくまとめる理論的システムのプラットフォームが確立されていなかったのである。2014年度に学科改編により新学科立ち上げが行なわれ、それを機に学校の組織体制の再構築、学校改革が進んでいる。当該高校を管轄する自治体ではパイロット校の成功事例から「総合的な学習の時間」(総学)が教科や学年を越えた組織的教育、つまり学校改革の要であるという認識が共有されていた。この認識のもと、当該高校でも学校改革の端緒の一つとして総学の再編が取り沙汰されることになる。

報告者は2012年度に同大学の博士後期課程に進学し、当該高校には2014年度現在4年間、勤務している⁽²⁾。2012年度から報告者は管理職のサポートのもと、若手教員有志とともに自主的な探究活動の開発実践を行っている。2013年度にはその年に赴任した新校長に活動が評価され、報告者は学校改革の一環である「総合的な学習の時間ワーキング・グループ」に参加する。2014

年度、ワーキング・グループが提示した改編方針によって新しく再編された「総合的な学習の時間」のコーディネータ(カリキュラム案・授業案の作成、教育効果の測定など)として、報告者は活動を始めた。研究者が非常勤講師として学校改革に参加し特定のポストに就くというのは当該自治体では珍しいことであった⁽³⁾。佐藤(2013[1998])はアクションリサーチにおける研究スタイルとして実際に教壇に立ち授業を創造する研究者像を提示していたが同時にこのスタイルが稀であると指摘している(50-51)。本事例は大学院生ではあるものの、研究者が実際に教壇に立ち、周囲との同僚性を育む中で学校改革に関わった稀な事例と考えられる。

表 1 3つの段階

1. 「学校現場への参与」段階(2011 年度)
……学校共同体による承認や授業に慣れる期間。報告者の立場は非常勤講師＝現場の教員。
2. 「学校改革の形成」段階(2012 年度～2013 年度)
……「探究活動開発実践」と「総合的な学習の時間ワーキング・グループ」。
報告者は自身の「研究者」としての側面を強調。
3. 「学校改革の推進」段階(2014 年度～)
……「総合的な学習の時間」コーディネータとして活動する。

この事例で報告者は3つの段階を経て学校改革へ参加した。1つは学校共同体に参加する段階、次に学校改革が形成される初期段階、そして、学校改革を推進する現在の段階である。「学校現場への参与」段階は報告者が学校現場に入り教員として承認されていく段階である(勤務初年の2011年度)。この時期、報告者はあくまで新任の「非常勤講師」でしかなかった。「学校改革の形成」段階は校内での探究活動開発実践が始まった2012年度から総合的な学習の時間ワーキング・グループが活動した2013年度である。このとき、報告者は研究者としての専門性を発揮しながら、自身を「研究者」として学校共同体へと関与し始めた。「学校改革の推進」段階は「総合的な学習の時間」コーディネータとして活動している2014年度以降である(表1)。

本稿ではこの中から「学校改革の形成」段階に焦点を当てる。それは報告者の学校改革での役割が拡大し、自身の「研究者」としての側面を強調しだした段階である。そのため、研究者の学校現場への関わり方を考える本稿の目的に合致する。続く3章と、4章では「学校改革の形成」段階における2つの活動とそこでの報告者の役割について報告する。

3. 「探究活動開発実践」について

(1)概要と経緯

探究活動開発実践は2012年度に始まり、2013年度、2014年度と続いている。この実践は2012年度、若手教員の自主的な実践として始まった。2013年度、前年度の反省から校内に担当部署を設けてもらい、自由参加・自主的な実践としては変わらぬものの、公的なものとして認知された。このとき、新校長よりこの実践の当該高校「総合的な学習の時間」への利用可能性について検討するように助言があった。この実践の大きな枠組みは「自由参加で集まった若手教員が制約のない時間(夏休み及び休日)に自由参加で集まった生徒と『探究活動』を開発する」というものである。この実践は校内に若手教員の学びのネットワークの形成と各人の職能の開発、さらに総合学習に関するノウハウを蓄積することに役立っていると考えられる。このことは実践後の振り返りなどから検証され、この実践が学校運営に必要な力の養成になっている可能性が示唆されている。実際に2013年度末の「総合的な学習の時間ワーキング・グループ」では探

究活動開発実践の参加教員が加入するなど、この実践は人的な学校改革の萌芽であった。また、この実践で蓄積されたノウハウは2014年度、報告者が「総合的な学習の時間」コーディネータとなったことで実際の授業に利用されることになった。このようにこの実践はその後に展開される当該高校の学校改革に一定の貢献を果たしたのである⁽⁴⁾。この実践で報告者は学校現場の中で抑制していた研究者としての専門性を発揮していった。実践に対して学習理論上の基礎づけを行い、効果測定として振り返りシートの分析を行い、学会等で発表していったのである。

(2)2012年度の探究活動開発実践

ここでは探究活動開発実践の初年度である2012年度について触れたい。この実践では教員5名で(教歴がいずれも3-2年目で、教諭1名、常勤講師3名、非常勤講師の報告者1名である)、参加した生徒はいずれも3年生、参加教員が顧問をしていた部活動の5名であった。期間は2012年度夏季休暇期間が中心であり、9月の学園祭での発表で一応、終了し、年末に改めて振り返りを行った。生徒5名はワークショップ(WS)形式のグループワークで探究活動を行った(テーマは「生活リズム」)。探究活動を行うために、先駆的な実践を行っている同市内のH高校に探究活動やポスター発表のノウハウを聴き取りしに行った。

表2 2012年度 探究活動開発実践 主要な役割

【A先生】	生徒との連絡・モチベーションの維持・日程調整、学習環境設定、教材案の作成 反省会の企画
【B先生】	ミーティング日程設定、他機関との連携窓口、学習環境設定、実践記録、校内調整
【C先生】	生徒の探究活動への助言、教材案の作成
【D先生】	生徒の探究活動への助言
【報告者】	実践モデル・学習プログラム案作成、教材案作成、報告書案作成、反省会の企画、 ミーティングの進行

教員がどのような役割で仕事をしたのか表2にまとめた。表2から実践開発と運営の全体像はだまかに「企画」→「実践」→「反省」と理解できる(所謂「PDCA サイクル」)。ミーティングを通じて意見が交換され、実践モデル(理論的裏付けを伴う全体イメージ)と具体的な学習プログラムが提示され(以上「企画」)、実践を行える具体的な環境が整えられ、生徒のモチベーションなどを気遣いながらプログラムにそった教材を提示することで生徒の探究活動を促す。その中で適宜、生徒への助言を行う。これらの実践について必要に応じ校外の機関と連携を取る(以上「実践」)。さらに反省会を行い、そこでの振り返りをもとに一連の実践を報告書としてまとめる(以上「反省」)。報告者は実践モデルと学習プログラム、教材案(生徒に提示するパワーポイント)、反省会企画、企画書案を作成、他の教員に提言・提案しミーティングを進めた。

(3)2013年度の探究活動開発実践

次に探究活動開発実践の2年目である2013年度について触れたい。この実践では報告者らが企画した探究活動の他に校内で行動していたグループと途中で合流し、教員5名(昨年度から参加が報告者を含め3名。1名が別グループで行動していた。教諭3名、常勤講師1名、非常勤講師の報告者1名)であった。参加した生徒は校内で行動していた別グループの4名と報告者らのグループが募集した5名の計9名である。期間は2013年度夏季休暇期間が中心であり、9月の学園祭以降、校外のイベントで発表活動を重ね、その後、2月に反省会を行った。

この年は大きく分けて3つのプログラムが同時並行で行なわれた。まず、生徒の興味関心に沿った探究活動(「自由研究」)、次に合流した別グループのもので、こちらは教員が高度で専門的な探究活動の枠組みを作成し生徒が参加していく研究室形式のものであった(「サイエンス・ゼミ」)。3つ目に昨年度のワークショップ形式での探究活動を継承したワークショップである(「ワークショップ」)。ワークショップ開発には大学附属博物館での実践や芸術大学での美術鑑賞実践を参考にし、当該機関の研究者に助言をもらった。2013年度の実践は前年度と比較して対面のミーティングを行える機会が少なく、複数のプログラムが同時並行で動いていたため、教員同士が電話ミーティングを行ったりメールで確認しあったりと流動的な運営になった。加えて、2012年度になかった学校外の他機関との連携が盛んに行われるようになった⁽⁵⁾。

この実践において教員がどのような役割で仕事をしたのか、表3にまとめた。E先生とF先生は2013年度からこの実践に参加した。3つのプログラムが同時並行しているが基本的な実践の全体像は2012年度と同じく、「企画」→「実践」→「反省」の順番である。

報告者の役割は2012年度と同じく、実践モデルと学習プログラム、さらに教材案、反省会企画、企画書の案を作成し、他の教員に提言・提案し、ミーティングを進めた。2013年度は報告者が在籍する大学や報告者が既に関係を作っている研究者との連携も行なわれたため、当該高校とその機関との連携を補佐する役割も担っていた。さらに「ワークショップ」では企画の段階から参加し、ファシリテータを務めた。

表3 2013年度 探究活動開発実践 主要な役割

【A先生】	「ワークショップ」ファシリテータ、授業案作成、教材案作成
【B先生】	「活動全体」ミーティングの設定、他機関との連携窓口、学習環境設定 「自由研究」生徒との連絡・モチベーション維持・日程調整、探究活動への助言
【E先生】	「自由研究」探究活動への助言
【F先生】	「サイエンス・ゼミ」生徒との連絡・モチベーション維持、探究活動への助言 他
【報告者】	「活動全体」実践モデル・学習プログラム案・教材案作成(「サイエンス・ゼミ」以外) 反省会の企画、報告書案の作成、他機関との連携補、ミーティングの進行 「ワークショップ」ファシリテータ

4. 「総合的な学習の時間ワーキング・グループ」について

(1)概要と経緯

2013年、学校内では新学科立ち上げに伴う学校改革の動きが出ていた。9月4日の職員会議で学科改編準備室より現行の「総合的な学習の時間(以下、総学)」の問題点の洗い出しのため、企画広報部に調査が依頼された。シラバスの印刷枚数(2月末)を考えると残り時間は短かった。

9月12日学園祭、生徒の探究活動発表後、校長室を訪れた報告者は学校の現状についての意見交換を行った。その際、報告者は校長より企画広報部の調査に参加するように依頼され受諾、企画広報部の部長と面会し問題意識を共有した。それから事前会議を経て11月に正式に「総合的な学習の時間ワーキング・グループ」が招集された。ここに探究活動開発実践に参加していた教員(A先生、B先生、F先生)が合流した。この時点で報告者は、非常勤講師の身分での参加に限界を感じ、「研究者」として共同研究というかたちでの参加を提案し了承される。

ワーキング・グループでは現行総学と学校についての調査が行なわれ、調査分析の結果、総

学再編の必要性が明らかになった。同時並行的に再編後のカリキュラム案が検討された。調査結果と再編の方針は3月3日の教員向けの学習会で発表された。実働期間は4-5ヶ月であった。

報告者は総学調査とカリキュラム作成の2つの活動に深く関与した。次項以降、詳しく検討する。その前にワーキング・グループの議事と意思決定について、中心的な役割を果たしたB先生、企画広報部部長(当時)のG先生、そして、報告者に絞って表4にまとめた。

表4 ワーキング・グループの議事進行 主要な役割

- 【B先生】日程調整、議事進行、議事記録
- 【G先生】ワーキング・グループとしての最終意思決定
- 【報告者】議事案作成、議事進行

表4から分かるように、ワーキング・グループでの議事は日程調整の後、招集されたメンバーに議事案が提出され、ディスカッションの後、修正等を経て、最終決定され、議事記録されるというものである。報告者はここでは議事案の作成と議事進行を行った。

(2)「総合的な学習の時間」調査

ここでは現行総学と学校の現状に関する全校調査について触れたい。ワーキング・グループにおいて総学及び学校の状況について調査する必要が話された。最初に行なわれたのが「聴きとり調査」である。各教科から数名の教員がピックアップされ企画広報部の部員によって予備的な調査として聴き取りが行なわれた(期間は11月中旬)。これに続いて、授業の実態を調べるためシラバスなど授業関連書類の調査が行なわれた。調査対象は2013年度シラバスと全コース共通授業である1年総学タイムスケジュールである。関連書類調査の結果、学習指導要領とのズレやカリキュラムの一貫性が弱いなどの問題点が挙げられ、新学科立ち上げを機に総学カリキュラムの再編が提案された(12月までに)。

このような調査を経て、ワーキング・グループは全校生徒、教員を対象としたアンケート調査を行った。そこでは現行総学への意識(生徒・教員)、学力意識(生徒)、生徒に総学でつけたい力(教員)などが調べられた。アンケートは各学年主任や分掌の長への説明後、職員会議で配布、回収され(2013年12月から2014年1月まで)、1月17日のワーキング・グループまでに分析、結果サマリーが提示された。その後、3月3日の学習会に向け再分析と整理がされた。

表5 総学調査 主要な役割

- 【B先生】アンケート用紙作成、アンケート集計システムの構築、アンケート配布と回収、校内調整
- 【G先生】調査企画の最終決定、アンケート案の最終決定、職員会議での提案及び校内調整、分析報告の最終決定、聴きとり調査の実務(企画広報部として)、アンケート配布と回収
- 【報告者】調査企画、シラバス分析、調査アンケート案作成、アンケート分析、報告案の作成

この実践における役割を書き出すと表5のようになる。アンケート調査に絞って実践内容を理解する。調査案が作成されワーキング・グループでの議論により修正、調査案が最終決定された。同時に集計システムが開発された。調査のための校内調整が行なわれアンケート用紙が印刷・配布・回収された。回収されたアンケート用紙は分析に回され、報告案が作成された。ワーキング・グループを経て、最終稿が決定された。報告者はこのとき、調査案を企画し、G先生とB先生によって回収されたデータを分析し、報告案を作成し、提言・提案した。

(3) 「総合的な学習の時間」カリキュラム・シラバス作成

管理職とのミーティングなどを通じて1年生の総合的な学習の時間の再編が提案され、管理職もそれを了承した(2014年1月頃)。報告者は企画広報部の担当者であったG先生とカリキュラム及びシラバスの作成を行うことになった。

1月17日のミーティングで新しいカリキュラム案が提案され、その日のうちに管理職と次年度以降の学校構想との擦り合わせが行なわれた。その次の回の2月7日には次年度、立ち上がりの新学科長を交え、1年生総学の方向性が検討された。2月27日にはタイムスケジュール案が提出されそれをもとに授業内容が詰められた。3月14日、ワーキング・グループに新1年学年主任が合流した。そこで運用レベルでの役割分担の必要性が取り沙汰され、報告者は管理職と企画広報部(新設)の部長に内定したG先生を交え指導体制の確認を行った。詳細なタイムスケジュールは報告者とG先生との間でやりとりがあり、3月31日に新1年学年主任と管理職を交えた会議でおおまかな流れは了承された。シラバスは2月17日に報告者がタイムスケジュール案とともにG先生に提出し、G先生と管理職との間で調整がされた。その後、2月20日に一次入稿、3月18日に授業名が決定し、シラバスの最終入稿を迎えた。

表6 カリキュラム・シラバス作成 主要な役割

【B先生】	ワーキング・グループ・管理職との調整
【G先生】	カリキュラム案の最終決定、シラバス案の最終決定、管理職との調整
【報告者】	カリキュラム案の作成、シラバス案の作成

この実践での役割を書き出すと表6のようになる。カリキュラム作成では作成されたカリキュラム案をワーキング・グループでの議論を加味しつつ、最終決定が下された。また、シラバス作成では報告者とG先生の間で検討されたシラバス案が管理職との調整の後、最終決定されている。報告者はカリキュラムやシラバスの原案を作成し提言・提案する役割を担っていた。

5. 報告者の役割についての分析**(1) 報告者の役割**

以上、探究活動開発実践と総合的な学習の時間ワーキング・グループでの実践について報告してきた。ここでは報告者が一連の実践でどのような役割を担っていたのか、分析する。

表7 実践別 報告者の役割

【2013年度 探究活動開発実践】
実践モデル・学習プログラム案・教材案作成、報告書案作成、反省会の企画、ミーティングの進行
【2014年度 探究活動開発実践】
実践モデル・学習プログラム案・教材案作成、反省会の企画、報告書案の作成、他機関との連携補、ミーティングの進行、WSファシリテータ
【ワーキング・グループの議事】
議事案作成、議事進行
【「総合的な学習の時間」調査】
調査企画、シラバス分析、調査アンケート案作成、アンケート分析、報告案の作成
【カリキュラム・シラバス作成】
カリキュラム案の作成、シラバス案の作成

報告者の役割を表7に書きだした。この表から報告者は実践モデルや学習プログラム、議事案作成や反省会の企画、調査企画など、活動の最初に必要な設計図の作成していたことが分か

る。また、ミーティングやワーキング・グループの進行を行いながら、グループの議論を促進していた。さらにカリキュラムやシラバス、アンケート案の作成、ファシリテーションなどの実務もこなしている。大学院生として自分の在籍する大学と当該高校とつなげる高大連携のコーディネートを行っていたことも分かる。

これらの役割は大きく4つに分けられる。まずは実践モデルや活動工程などの教育活動を行うための大きな枠組を作成する「教育企画」、その企画を行うための工程、カリキュラム、シラバスの作成、ミーティングの進行などの事務的な「企画実務」、他機関との連携を円滑なものにする「連携コーディネート」、最後に企画を実際に教育現場で遂行する「臨床実務」である。この4つの役割は「教育企画」から、それを具体化する「企画実務」や「連携コーディネート」を経由し「臨床実務」によって学校現場で現実化すると順序立てて整理することができる。

表8 報告者の役割

【教育企画】

実践モデル・学習プログラム案作成、反省会の企画(2013・2014年度探究活動開発実践)、調査企画(「総合的な学習の時間」調査)、カリキュラム案の作成(カリキュラム・シラバス作成)

【企画実務】

ミーティングの進行、教材案作成、報告書案作成(2013・2014年度探究活動開発実践)、議事案作成、議事進行(ワーキング・グループの議事)、シラバス分析、調査アンケート案作成、アンケート分析、報告案の作成(「総合的な学習の時間」調査)、シラバス案の作成(カリキュラム・シラバス作成)

【連携コーディネート】

他機関との連携補(2014年度探究活動開発実践)

【臨床実務】

WSファシリテータ(2014年度探究活動開発実践)

この4つの枠組みで報告者の役割を整理したものが表8である。これらの役割は報告者が教育研究者として培ってきた知識や専門性に影響されている。たとえば、「教育企画」、「企画実務」では実践モデルや調査の企画、調査の遂行など、大学や大学院で学んだ教育方法や研究方法に関する知識が背景にある。また、連携コーディネートなど、研究者として作り上げた人的つながりを利用していることも注意したい。報告者はこれらの業務を自身が築いてきた教育研究者としての専門的知識や人的つながりを利用して遂行してきたと考えられるのである。

表8を見ると報告者は「教育企画」や「企画実務」を多く担っていたことが分かる。探究活動開発実践の場合では報告者は生徒に直接的に関与するより、生徒が実践する枠組みの整備を担っていたとなる。総合的な学習の時間ワーキング・グループではそもそも生徒が実践する授業枠組みが問題になる。ここでも探究活動開発実践での報告者の役割が形式的には継続して行なわれていたことになる。

このように「教育企画」と「企画実務」が報告者の主な役割であった。この2つはそれぞれの実践の端緒であり、設計図の作成に当たる。報告者はそれぞれの実践においてどのように行動するべきかという計画を立て、現場の教員に提言・提案⁽⁶⁾していたことが分かる。

(2)「教育企画」と「企画実務」について

「教育企画」と「企画実務」について、学校改革での役割を理解したい。当該高校を管轄する公共団体が策定した管理運営規則には「教育企画」や「企画実務」の業務を担う者についての記載がある。それは「企画推進部」であり、この部署の主任は「教育活動の企画及び推進、

学習指導等の研究、広報等に関する事項」を担う。広報を除き、具体的な活動のイメージとしては教科横断的な授業である総学などの開発や学校全体のカリキュラム調整、評価などの教育方法の開発などと考えられる。当該高校で現在進んでいる学校改革において企画推進部は組織的教育の要、つまり学校改革の実務の基点である。この業務は学校全体の教育実践に対して指導法などの研究をもとに、実践を企画し推進、つまり、校内での提言・提案を行うものである。

当該高校では2014年度から新しい校務分掌として企画推進部が立ち上がり、先のG先生が部長(主任級)に就任している。現在、報告者の活動はG先生ら企画推進部との連携によって行なわれており、総学ワーキング・グループも前身の企画広報部所管のものであった。当該高校の学校改革の要が総学であることを考えれば、総学ワーキング・グループを担当した企画推進部が学校改革の実務の基点であることが分かる。また、企画推進部の業務が提言であることを表すように、このワーキング・グループから新しい学校の姿(新しい総学)が提言されたのである。

報告者の「教育企画」と「企画実務」という役割はこの企画推進部の実務と重なっている。当該高校において企画推進部が担う実務のうち、これまでは「教育活動(実践)の企画及び推進、学習指導等の研究」について、深く踏み込むようなものは顕著ではなかった。たとえば、本事例で報告した全構成員を対象とした具体的な教育実践についての調査は初の試みであった(学校評価アンケートを除く)。また、報告者が若手教員と行った自主的に他機関を巻き込んだ探究活動開発実践などの「教育活動の企画及び推進」は異例の活動であった。このように考えると報告者の活動は企画推進部の実務を増強したものであり、報告者は現場の教員に具体的な教育実践の企画を「提言・提案」していたと考えられる。

6. 考察

ここまで報告者の役割を分析し報告者の役割が、一連の教育実践の端緒であり、また、学校改革における局所的な実務の基点であったことが明らかになった。報告者は実践の企画を立て、それを実現するような事務的な手続き、つまり「コーディネート」を行った。報告者は研究者としての専門性をういながら、現場の教員に「助言」をする受動的活動ではなく、現場の教員に企画を「提言・提案」し能動的に活動したのである。それは提言する「能動的な研究者」と提言される「受動的な学校現場」として整理され、両者の先に「学校改革」があった。

報告者が学校現場との関わりにおいて能動的であった背景には学校文化や時間的制約が存在する。まずは学校文化の問題である。当該高校には探究活動開発実践で行ったような、教科を越えた連携や学習理論に基づいた授業設計、総学ワーキング・グループが行ったような組織的なカリキュラム作成やエビデンスに基づいた教育改善という文化は余りなかった。所謂、学年や教科による縦割り主義、あるいは個人主義という古典的な学校文化が根強かったのである。このような学校でそれと逆の志向性を持つ実践をしようとしたとき、ノウハウの蓄積や習慣の問題から学校現場から研究者への企画の提示などは難しく、報告者企画を提示し自らがデモンストレーションし道筋を示す必要があった。また、それぞれの活動状況において時間的制約というのがあった。現場の教員は校務分掌やクラブ指導で多忙である。加えて本稿で報告した実践は短期集中の仕事で、十分な作業時間が確保できなかった。たとえば、総学ワーキング・グループのアンケート調査では予備調査が時間的に難しかった。このとき、研究者としての専門

性と大学院生として時間的余裕のある報告者は適当な人材であったのである。

一方で研究者が能動的に学校現場に関わったことは学校運営を円滑にする上での問題も生じさせている。第一に、一連の活動が報告者に依存してしまっている点である。これらの活動は専門知識を持ち、時間的な余裕があった報告者だからできたのであり、報告者がいなくなればこれまでの実践が継続されなくなるかもしれない。第二に研究者という他者が学校共同体へ侵入することによって、固有の文化が侵害されている危険性がある。エビデンスや理論をもとにした説明は感覚的な反論がしにくい分、意思決定を早めることができる。しかし、この早さは当該高校にある「合議文化」と相容れない。さらには報告者の活動は他校で学校改革を経験した人からも異質に映るものであった。総学ワーキング・グループが提示した資料を前に学校改革の経験者が「数年かけてすることを数ヶ月でした」とコメントした。

これらの問題を概観すると報告者の関わり方が浮かび上がる。報告者の能動的な活動は学校共同体に学校改革の萌芽を生み出したかもしれない。しかし、報告者の存在が前提でそれらが生まれていたとなると、大きな問題がある。学校現場に対して研究者は非構成員＝「他者」でしかない。共同体の秩序を乱す他者＝研究者が去ったとき、現場を乱し継続できない業務を残していった、「やりっ放し」で終わっていったという印象が残る。

このような問題を解決するためにどのような課題をクリアしないといけないか。まずは報告者が担っていた職務、そこに付加するノウハウや職能を現場の先生に時間など物理的条件を考慮した上で譲渡するということである。現在、報告者は総合的な学習の時間のカリキュラムや授業案を作成する中で現場の教員に「教育企画」や「企画実務」を譲渡していつている。この傾向は探究活動開発実践においても同じであり、2014年度はこれまで継続参加しているA先生、B先生、そして新たに参加した先生が「教育企画」、「企画実務」を主導し、報告者は助言者の役割になっている。次は、当該高校の学校改革が既存の学校文化にどのような変化を与えたのか、観察し、検証するということである。現状、当該高校で生じている学校改革には、行政単位の制度的改変や管理職を中心としたマネジメントなど複数の要素が絡み合っている。報告者はその全体像を記録する必要がある⁽⁷⁾。

報告者の現場の参与による学校現場の変化に対する姿勢は、アクションリサーチにおいて研究者による学校という「場」の変化を記述すべきという指摘として既に存在する(佐藤、2013[1998]、48)。実践継続についてのシステムの構築と譲渡の問題は実務的な議論であり、研究者が学校現場に対して能動的に関わり実務を行っていった本事例特有の問題として考えられる。これを解決するためには能動的な研究者と受動的な学校現場という関係を逆転させなければならない。今後は譲渡の作業を進めながら、このような逆転をどのように可能にしていくのか検討していきたい。そのプロセスはこれまでの『助言』ではなく『提言』という報告者の役割が『提言』ではなく『助言』へ移行するものと予期される。

謝辞

本事例を論文化することを許可していただいた当該高校の校長先生、これまでともに活動して下さった現場の先生方、歴代管理職の皆様、実践に参加して下さった生徒の皆様にご心より感謝を申し上げます。

註

- (1)大学院生が研究者として学校現場に赴きアクションリサーチを行うのは珍しいことではない。たとえば、酒井編、2007。
- (2)2012年度は週3日5コマ、2013年度は週2日4コマ、2013年度は週1日2コマの勤務。
- (3)実際は特定教科の非常勤講師であるが、委員会との人事交渉では「総合的な学習の時間」コーディネーターとして折衝され、実際に当該教科の授業は持っていない。
- (4)「探究活動開発実践」での検討では生徒の変容や成長は対象とはならない。あくまでもその後の学校改革の布石としてこの実践は位置づけられるのである。
- (5)大学付属の天文台や博物館、宇宙研究の研究室に訪問した。当該自治体の「小・中・高等・総合支援学校児童・生徒ポスター発表会」で発表(全員参加、以下は希望者のみ)、大学の市民向け科学交流イベントでも発表した。また、生徒向けの科学発表イベントに参加し当該高校として賞を受賞した。
- (6)ここでの提言とは佐藤(1998)のような理念的なものではなく実務的臨床的なものである。
- (7)本稿では報告者の役割に焦点を当てたため、報告者が当該高校の学校改革全体を先導してきた印象を与えるかもしれない。実際は管理職や企画推進部部長のリーダーシップ、現場の教員、そして、生徒の活躍が学校改革を前進させていた。報告者は学校改革の火を灯す作業に助力したに過ぎず、その火を見出し守り大きくしいった現場の教員と生徒の存在を記したい。それらの人々の役割と相互作用についても今後検討していく。学校改革以前の当該高校の教員集団も一定の能力と個性を持ったものであり、無碍に否定されるものとは報告者自身考えていない。従来の学校文化と新しい試みとの交流について注視していきたい。改革が「無前提に善」であるなどありえない。「現状をよりよくする」という方法を「改革」と呼んでいるにすぎない。改革は「よりよくする」というお題目のもとに特定の「価値」を押し付け、誰かを抑圧することになるかもしれない。「改革」に従事していると自覚する者は、その「改革」への最も強力な批判者であり、最も頑強な抵抗勢力でなければならない。

文献

- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983) *Ethnography: Principles in Practice*. London / New York: Routledge.
- 鹿毛雅治(2002)「フィールドに関わる『研究者/私』: 実践心理学の可能性」下山晴彦・子安増夫 編著『心理学の新しいかたち—方法への意識』誠信書房、132-172 頁
- 酒井朗編(2007)『進学支援の教育臨床社会学—商業高校におけるアクションリサーチ』勁草書房
- 佐藤学(1998)「新しい公共圏の創出へ—学びの共同体としての学校」『日本教育学会大会研究発表要項』(57)、72-75 頁
- 佐藤学(2013[1998])「教師の実践的思考の中の心理学」佐伯胖ら『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会、9-55 頁(1998 年の新装版)
- 佐藤学(2006)『学校の挑戦—学びの共同体を創る』小学館
- 佐藤郁哉(2002)『フィールドワークの技法—問いを育てる、仮説をきたえる』新曜社
- 志水宏吉(2002)「研究 VS 実践—学校の臨床社会学に向けて」『東京大学大学院教育学研究科紀要』41、365-378 頁
- 志水宏吉編(2009)『「力のある学校」の探究』大阪大学出版会
- 島崎哲彦(2007)「社会調査法とは」(島崎哲彦(編)(2007)『社会調査の実際 第五版』所収)
- 半原 芳子(2014)「福井大学教職大学院における新入教員の学びのプロセス—半年間の記録に基づく省察から」『教師教育研究(7)』p.243-258
- 成田喜一郎(2012)「次世代型学校組織マネジメント理論の構築方法: 『水の思想・川の組織論』の創成過程」『東京学芸大学教職大学院年報(1)』p.1 -p.12
- 牛田匡(2004)「自由教育学校(Alternative School)研究に関する一考察: オートエスノグラフィー研究に注目して」『教育学研究年報(30)』pp.61-68
- やまだようこ(2007)「ナラティブ研究」やまだ編『質的心理学の方法—語りをきく』新曜社 54-71 頁

(臨床教育学講座 博士後期課程 3 回生)

(受稿 2014 年 9 月 1 日、改稿 2014 年 11 月 20 日、受理 2014 年 12 月 26 日)

教育研究者と学校現場の関わり方についての省察的検討

—学校改革における「役割」に注目して—

蒲生 諒太

本稿の目的は大学院生である報告者が関わった公立高等学校での学校改革の事例を報告者の活動とその役割に注目して報告すること、報告者の関わりによって生じる問題を明確にし課題を提示することである。非常勤講師として現場の教員とともに自主的な教育実践に取り組んだ報告者は校長の依頼で教育研究者として学校改革に参加した。一連の実践の中で報告者は研究者として学校現場に対して教育企画の提案・提言など能動的な関わり方をした。報告者の能動性は学校の文化や時間的制限などの条件から要求されるものである。しかし、この能動性は学校現場の運営上の問題点を生み出す。それは研究者である報告者へ学校改革の活動が依存している点、次に学校文化の固有性を喪失させている点である。これらを解決するための課題として報告者の役割を現場の教員に譲渡すること、学校改革による学校共同体の変化を記述していくことが挙げられた。

A Reflexive Consideration of Educational Researcher's Relation to the School: Graduate Student Participating in School Reform

GAMO Ryota

This study was performed to explain the author's duties as an educational researcher in a case of school reform and to describe two issues that arose in the author's relation to the school. In this case, the educational researcher was the practitioner of school reform, together with a colleague at the same school, under the direction of the principal. The author applied knowledge as an educational researcher in voluntary educational practices that were not part of the part-time teaching duties. At the principal's request, the author joined the school reform team as an educational researcher and was assigned duties of planning educational practices such as curriculum and instructional research. However, continuing the reform activities raises concerns. First, the activity of school reform depends on the author's special knowledge and time, and second, there is the possibility of the loss of certain cultural characteristics due to the influence of the author, who is an outsider. Therefore, the author must share the duties of school reform with other teachers at the school and must observe and study the changes in the school community under reform.

キーワード： 学校改革、アクションリサーチ、臨床研究、事例研究

Keywords: School Reform, Action Research, Clinical Studies, Case Studies

