社会科教育における質的研究の論点整理
―現職教員の立場から―

吉田　英文（東京都立府中東高等学校）

０．はじめに

本稿は、2015 年 11 月 8 日に行われた第 65 回日本社会科教育学会の全国研究大会における課題研究Ⅳ「社会科授業研究のための質的研究方法の課題」での発表をもとにしている。本稿の前提となる課題研究の主旨を以下に引用する。

社会科の授業研究には長い歴史と豊富な蓄積がありますが，最近では他分野で研究が深められてきている「質的研究」の方法に学ぼうとする傾向が顕著になっています。授業の合理的な解釈を志向する試みです。本分科会では，授業の解釈から授業改善につながる，社会科教育研究における質的研究のあり方について検討してみたいと思います。
（コーディネーターは、東京学芸大学：川崎誠司、岡山大学：桑原敏典）

以上の主旨に対して、学校現場に身を置く立場から見解を発表したが、その際のベースになったのは、教職大学院における学びである。今回、社会科教育の学会で発表した内容を教職大学院年報に投稿したのは、教職大学院での学びが、学校現場における研究活動にどのように影響しているのかの一例になればと思ったからである。

もちろん質的研究に関する議論は社会科のみならず、他の教科でも議論されるものであり、社会科以外の分野にとっても有益な点があると感じている。

１．質的研究との出会い

まずは、筆者と質的研究との出会いについて述べたい。出会いは約 7 年前、教職大学院の大学院生のころで、1 年生時の科目「授業研究の方法」においてである。科目の担当は、課題研究のコーディネーターでもある川﨑誠司先生だった。

質的研究の第一印象は、極めて悪いものだった。理由は、おおよそ３つ。１つ目は、最初に授業で輪読した文献がつまらなかったこと。川﨑先生はお勧めとのことだが、はじめてよむ質的研究の本としては（個人的に）面白さが伝わって来ず、つらかった（註１）。２つ目は、道行く人を観察するなどの課題が出されたりしたが、質的研究のスキルが身に付いたり、向上したりすることを感じられなかったこと。量的研究であれば、多様な分析方法を身に着けていくことで研究方法の習得や上達を感じられるだろうが、質的研究は素人の観察と上達者の観察の違いが何なのか（今でもだが）ピンと来なかった（註２）。３つ目は、とりあえず現場（フィールド）に入り問題意識は後で構わない、とされたこと。「問題意識が見つかるのに３、４年かかることもある。それが質的研究。急がなくていい」との発言を忘れられない。「急がなくても良いっていわれても大学院は２年間しかないんですけど…」と心の中でツッコんだ記憶がある（註３）。今になって思えば、この苛立ちによって、質的研究の出会いが忘れられないものになっているのだと感じる。

以上の第一印象の悪さから、質的研究への興味を放棄しそうになったが、川﨑先生による佐藤郁哉さんの研究（暴走族のエスノグラフィ）の紹介が魅力的で、惹きつけられた。

たまたま弟が佐藤郁哉さんのいる大学に通っており、シラバスを借りて教室を調べ、授業にもぐりこんで聴講したりもした。（この時の講義内容が最近『社会調査の考え方』として書籍化された。）大学院を修了して、教員になってからも佐藤郁哉さんの本を読んでおり、細々とであるが質的研究への関心を持ち続けてきた。

以上、長々と自己開示を行ってきたが、質的研究において、このような自己開示をすることの是非も、重要な論点になるだろう。通常の論文や研究発表ではあまり語られない研究の背景や、本の「あとがき」に書かれる筆者の個人的な思い。フィールドを外から眺めるのでなく、フィールドの中に身を置く観察者（とくに教員の場合は授業実践の当事者）は、研究の中に自身の存在を無にできない。そうであるならば、自身の立場性をなるべく公開することが、研究としてフェアなのではないかと考えるが、いかがであろうか。

以下、これ以外の質的研究に関する論点を列挙し、それぞれ検討を加えたい。

２．質的研究に関する論点

（１）「研究」なのか「研鑽」なのか

「質的研究」の語からイメージするものは、どのようなものなのか。筆者の出身地である島根県では「てんぷら」とはさつま揚げを指すのだが、「てんぷら」という言葉を互いに使いながらも頭のなかで「てんぷら」と「さつま揚げ」と異なるものをイメージしていては話が食い違ってしまう。特に、研究の世界と学校の現場とでは「研究」という言葉に関して、大きな隔たりがあるように感じる。

学校現場では、授業研究、教材研究といった言葉が使われるが、その意味は、先行研究に対してオリジナリティーのある知見を提起するという意味での「研究」ではなく、授業実践の力量や質の向上を意味する「研鑽」ではないだろうか。上淵寿は、以下のように述べている。

一般に言う「授業研究」とは、教師が自己やほかの教師の授業の研鑽のために行う授業への批評だからである。／東京学芸大学教育実習ノートには、適切に次のようなことが書いてある。「皆さんが行うのは「授業研鑽」です。研鑽は、常用漢字ではない漢字「鑽」を含みますので、その代わりに「研究」という言葉をつかうのです。」（上淵　2009）

また、日本における質的研究の先駆者、佐藤郁哉氏は以下のように述べている。

社会調査の究極の目的は、何らかの意味での「ニュース」、すなわち新しい知見を提供することにある。さらに限定していえば、社会調査というのは、本来、未知の事柄の中でも特に社会的ないし理論的な意味で重要な側面に絞り込んだ上で、それを一定の時間や費用をかけて調査をおこなうに値する問いとして設定して、それに答えを求めるために実施されるべきものなのである。佐藤郁哉（2015）

質的研究で授業改善といったときに、それは「研鑽」なのか。それとも“ニュース”＝新しい知見をもたらす「研究」なのか。それによって、議論は大きく異なってくるだろう。

（2）量的研究と質的研究の比較

質的研究と量的研究に対する得意／不得意をまとめたのが、以下の表である。

	質的研究　― ミクロが得意	量的研究　　― マクロが得意
時間軸	１授業 1 単元を丹念に。	年間での変化 追跡調査
対象	１生徒、 小グループ	クラス、学年、 学校全体

一概には言えないが、質的研究はミクロな分析、量的研究はマクロな分析が得意と言えるだろう。例えば、学力と学習方略の関係を調査するとしよう。ある一人の特徴的な生徒、たとえば（私自身もそうであったが）あえてノートを書かないという方略をとる生徒が、ノートを書かない代わりに授業中にどのようなことを意識しているのか、といったテーマであれば質的研究が向いている。しかし、そのクラス全体や学校全体でノートを書かない方略を取る／取らないといった全体の傾向をつかもうとする場合、量的研究が向いている。調査する期間においても、プロトコルやエスノグラフィなどでは（もちろん長期にわたる事例もあるが）一つの授業や、一単元など比較的短期が向いている。一方で、一つの授業の前後で質問紙調査するのは、妥当でない。反対に、長期にわたる追跡調査をつぶさに行うには、量的研究が適しているだろう。

問題は、そういった調査方法の長所・短所を理解した上で自覚的に選択されているのか、という点である。巷（インターネット上の言説や研究者同士の会話など）では、複雑な量的研究が苦手であるので、数学が不得意でもできそうな質的研究を選ぶといったことが聞かれる。実際に、社会科で質的研究を推進しようという言説は聞いても、(社会科の担い手は数学が苦手な人が多いからなのだろうか)量的研究に関しては推進の声を聞くことない。では量的研究が十分に蓄積されているかと言えば、そうではない。近年刊行された『社会科教育学研究法ハンドブック』においても「日本の社会科教育研究においては、経験的・実証的研究の積み上げはまだまだ乏しい」(180 頁）とある。

筆者も量的研究が万能であるとは決して思わない。質的研究か量的研究か。このような議論は 50 年も前から議論がなされている（見田　1965)。やはり研究対象によって使い分けたり、双方を用いるトライアンギュレーションを行ったりする方が、より確かな方法だろう。しかし、そのためにも社会科の研究をする際に質的研究だけでなく、量的研究の方法も習得していく必要がある。「教育実践、カウンセリング心理学の領域で用いられる統計的検定では、ｔ検定、分散分析、χ２検定、相関の検討、因子分析の５つができれば、ほぼ 70%はこと足りるでしょう」（河村　2011）との指摘もある。何も難しい分析を用いる必要はない。もっと基礎的な量的研究のスキルの習得と研究知見の積み重ねこそ必要ではないだろうか。

（3）科学であり芸術であり

エスノグラフィー（質的研究）はサイエンス（科学）と同時にアート（芸術・文芸）であると言われる。小林秀雄さんの言葉に「美しい花がある。花の美しさという様なものは無い。」というものがあるという。これを授業にあてはめると「良い授業がある。授業の良

さという様なものは無い。」となろうか。

質的研究によって、授業を包括的にとらえることの重要性を提起するとともに、一方で「授業の良さ」というような形で抽出したり、それによって授業の改善を図ったりすることが、どれほど可能なのか。授業はとても複雑で、その複雑さをそのまま「分厚く」記述していくのが質的研究の特徴かつ利点になる。授業の良さは、ミクロな授業技術であったり、教師の個性であったりに還元される部分もあれば、もしかするとその地域の風土に根差す場合も考えられる。実際、ハワイを対象にしたフィールドワークを行い、公正さの認識の要因の一つに、マジョリティーが存在しないハワイの民族構成があげられることだってある。その場合、教師個人の力量よりももっと大きい改善をしない限り授業を良くできない、ということも十分に有り得る。質的研究で明らかにしたことがそのまま授業改善というように進むのだろうか。この点も論点になるだろう。

（4）原っぱと遊園地

建築家の青木淳さんの著作に『原っぱと遊園地』がある。質的研究は、この比喩でいえば「原っぱ」にあたるだろう。方向性があらかじめ決められたものでなく、現場の中から方向性を生成していくようなものである。あらかじめ方向性や前提を持たずにいくため、「社会科教育」といった教科教育の視点に最終的に行き着くかどうかもわからない。質的研究は、本質的に社会科教育（教科教育）と相いれないものではないだろうか。社会科の授業でありながら社会科以外のところに問題意識が波及したり、反対に社会科以外の場面に社会科の要素が入っていたりするなど、偶発的なことが起こりえる。川﨑先生のハワイのフィールドワークも、社会科の授業ではなくランゲージアーツの授業観察の中から社会科の重要目標である「公正さ」の構築を分析している。

また質的研究は、その性格から、あらかじめ特定の目的を持たず、授業の分析に終始すべきものである。もとから特定の問題意識をもつこと＝恣意性を排除することが質的研究に求められるなら、前提として「授業改善」を目的に設定するのは無理なのではないか。大学院時代に聞いたゴールフリー評価論の話の中でも、百マス計算が計算力の向上というよりも、遅刻の減少に効果があり、計算力のみに注目して検証を行うと効果がないように判断され、他の点での大きな成果や改善点に目がいかなくなるという指摘があった。民俗学の分野でも、介護現場での話から博労の実態があきらかになるという「意外性」が指摘されている（六車　2012）。もとから「授業改善」などの問題意識をもつというより、現場の中での「意外性」の発見が改善を促すことはあるだろう。しかし、授業改善を「前提」にするこの課題研究のテーマ設定は妥当なのか。授業改善を前提に授業を分析するなら「原っぱ」ではなく「遊園地」になってしまわないだろうか。

（5）授業と授業外

質的研究は、授業そのものというより、教材研究やルーブリック作成のプロセスなど、普段、一般には公開されていない部分へ果敢に切り込むことに意味があるのではないか。佐藤郁哉さんが暴走族の研究をしたように、社会学の分野では一般の人が容易には入り込めないフィールドを対象に研究知見を積み重ねている。そして、それによりこれまでの常識を相対化している。授業を対象にするのであれば、これまで蓄積されてきた授業研究の

知見と何が異なってくるのか、あいまいになる。質的研究の方法を適用するのであれば、これまでブラックボックスとなっていたような現場、例えばノートやレポート課題をどのように採点しているのか、ベテランと新人教師だと教材研究の方法はどう異なるか、など表舞台に出てこない「授業外」に焦点を当てる方がよいのではないだろうか。

（６）教師の力量形成－省察をめぐって

実践者自身による質的研究（エスノグラフィ、実践記録）は、実践者の恣意性を免れるだろうか。というのも、デューイは省察を行う態度として「責任をもつ（都合の悪い事実も含めて、真実を見つめようとする態度）」を挙げている。都合が悪いことを含めてうけとめるなら、わざわざ時間のかかる質的研究ではなく、自身の授業をＶＴＲに撮ってみるのでは、いけないのだろうか。西川純さんも、授業力向上に授業を撮ることを勧めている。また、教師同士の授業検討なども重要だろう。教師の力量形成という視点に立った際、どれほど質的研究が必要か。

（７）実践者の仕事？研究者の仕事？

ただでさえ多忙な学校現場。研究者が外部から現場や授業を観察して、新たな視点を提示することは歓迎されるべきと思う。しかし、実践者自身が多忙な中で質的研究する意味はあるのか。また、研究者も調査研究を中心にすればするほど、授業づくりを教えるという教員養成の本務から遠くなってしまう可能性もある。アメリカでは、研究者が「調査屋」になってしまい、授業の分析はできても、授業をつくり、みずから実践することができなくなるという弊害を耳にした。東京学芸大学のように、４～５人も社会科教育の専任の教員がいれば、1～2 人調査研究を中心にするスタッフがいても教員養成に支障は起きないだろうが、地方の教員養成学部には 1～2 人しか専任がいない。その人が調査研究中心で授業づくりの力量がなければ（さらに他の教員も社会科教育史が専門であれば）、教員養成の役割を十分に担えなくなるだろう。

３．まとめ

理念を語るのは簡単だ。たとえば学校現場での模擬投票推進という方法は、すでに約 90 年前、吉野作蔵が提唱している。課題は、実行に移すこと。さらには「継続」していくことはもっと困難になるだろう。質的研究が継続的な授業研鑽になるにはどうすべきか。

勘違いされると困るので述べておくと、自身は授業改善のために質的研究を推進したいとは思っていない。（心変わりするかもしれないので、念のため「いまのところ」と付け加えておくが。）そして、ただでさえ多忙と言われる学校現場において、現職の小中高の教員が質的研究なる手法で授業研鑽を行うのも、現実的ではないだろう。（落合　2009）たとえ、できる人がいても超人的な能力の持ち主で、一般化することは難しい。授業研鑽というよりも、教材研究や評価の実際（ルーブリック作成の内実）等、これまで一般には知られないような領域を明らかにすることや、研究者が授業を観察して授業者の気づかないことを指摘することなどの質的研究がもっとなされても良いと思う。

言い方は悪いが、社会科教育の世界でも、大学に籍を置いたとたんに研究をしない研究者が多いように感じる。論文の執筆はもちろんのこと、学会での発表すらしない。せいぜ

い、司会者。個人的には、まず大学に籍を置く研究者の中で「ぜひ質的研究を推進したい」という人がおこなっていくべき、と考える。以下、佐藤郁哉さんをシカゴ大学で指導したサトルズ教授の言葉。

博士号を取ったのはいいけれど、それ以降、学位論文で書いたのと同じテーマを重箱の隅を穿り返すように研究して結局一生終わってしまう研究者というのが、世の中には結構多いもんだよ。たしかに一度学位論文としてまとめたテーマだから研究しやすいということはあるだろうけど、それじゃあ余り面白くないだろう。だから、イクーヤ、次のテーマを選ぶ時には、暴走族とはかなり違うテーマを選んだ方がいいと思うね。(佐藤　2010)

今後も同様のテーマで議論が引き続き行われるのであれば、質的研究のトレーニングをきちんと受けた人の実例や、大学に籍を置く研究者で授業改善に取り組んでいる実例をもとに議論がなされるとよいと思う。結論を簡潔に述べれば、筆者は学校現場の教員が授業改善のための質的研究を推進するのには否定的。そのような見解に至ったことを告白する。

4．おわりに

発表当日は、活発な議論がなされた。そこでの議論をやはり聞くと、研究の担い手が誰であるのか、という点は今後も重要な論点になると感じた。論文を書くこと、学会で発表することが直接的に評価されない学校現場の教員にとって、質的研究を担うのは正直つらいというのも率直な気持ちである（この論文を投稿しようと決めても、日常の仕事を行いながら書くのはなかなかしんどかった)。研究活動をすることが間接的に実践をよりよくしていくことは感じながらも、直接的に実践の向上を感じにくいのもまた事実である。

学校現場に身を置く教員がアカデミックな研究成果を発表する余裕は失われつつある一方で、研究者による研究もオリジナリティーを持ったものが少なくなっているようにも感じている。私は研究することにおいて、学校現場の教員は「自転車」、大学の研究者は「自動車」と比喩できると考えてきた。大学の研究者に比べ、学校現場の教員はスピードや馬力ではるかに劣る。しかし、自転車の方は小回りが利き、渋滞の際には自動車を追い抜くこともある。現在、社会科教育の分野では、研究がしつくされたのか、沈滞が起き、新しく魅力的な研究が現れてこない渋滞の状態だ。学校現場に身を置きながら、直面する学校現場の問題＝problem を学術的な研究課題＝issue としていくという興味深い指摘もあり（村瀬　2007)、このような研究の渋滞をするりと抜けて、打開するヒントをだせるのも現場に身をおく教員なのかもしれない。

実践と研究の乖離が良く指摘されるが、実践と理論が乖離しているのではなく、実践の担い手と研究の担い手の「場」が乖離しているだけのようにも感じる。「場」を共有し、それぞれの言語を翻訳する、そういったマインドをもった人が、実践の場にも研究の場にも求められるだろう。そういった担い手を生み出すのが教職大学院の使命の一つにあるとも思う。質的研究に対しては現職教員が担い手になるのは否定的な筆者ではあるが、研究全般についてはそうだと思っていない。もっと現場の problem を issue として発信していくべきだ。それが大学に身を置く研究者にとっても有益になるだろう。教職大学院で身に着けた、「現場におきながらも研究をする姿勢」も、今後も続けていきたいと思う。

【註】

1）量的研究と比べ、質的研究は多様な手法（グラウンテッド・セオリー、エスノグラフィー、ライフヒストリー、KJ 法など）が提起されており、それぞれ紹介する著者によって語り口がさらに異なるので、合う／合わないが出やすいのかもしれない。

2）これも量的研究との比較だが、量的研究であればχ２分析、相関検定、ｔ検定、重回帰分析、因子分析など、様々な方法を習得することで分析の幅が広がり、分析者としての成長を実感することができる。素人と専門家との分析の差も歴然とある。それに対し、質的研究は分析の技術の成長を感じにくいのではないだろうか。質的研究を続けておられる人に尋ねても「まだきちんと手法を習得したという実感はない」といったことが聞かれる。専門家と素人の力量の差が明確でない点をどう考えるのか、という点も論点になるだろう。

3）5 年間一貫の博士課程であれば、腰を据えて 2〜3 年間という長い期間をかけて問題意識を生成するということも可能かもしれない。（もちろん、その年月をかけても学術的に価値のある問題を発見できるとは限らないし、博士課程や終身雇用をえた研究者であっても短期的な成果を求められる傾向が強まっているかもしれない。）しかし、通常の修士課程 2 年間で考えれば、2 年かけて問題設定することは現実的に難しい。

4）草原和博・溝口和宏・桑原敏典『社会科教育学研究法ハンドブック』では、「研究論文型」と「研修論文型」と呼び分けているが、同様の主旨。ただ、研修が「研究」と「修養」の合成語ということで、「研究」と「研修」は完全な対とはなりえず、「研究」と「研鑽」と呼び分けた方がより適切と考えている。

【参考文献】

・青木淳『原っぱと遊園地　―建築にとってその場の質とは何か』王国社　2004 年
・佐久間亜紀「教師教育の方法　ー省察的思考による教師の力量形成とは」岩川直樹 編『教育の方法・技術』学文社　2014 年
・佐藤郁哉『社会調査の考え方』上・下　東京大学出版会　2015 年
・佐藤郁哉「組織エスノグラフィーと試行錯誤」金井壽宏ほか『組織エスノグラフィー』有斐閣　2010 年
・田中耕治「『実践記録』の性格と方法をめぐって」田中耕治編著『時代を拓いた教師たちⅡ』日本標準　2009 年
・西川純『なぜか仕事がうまくいく教師の 7 つのルール』学陽書房　2013 年
・見田宗介「『質的』なデータ分析の方法論的諸問題」『社会学評論』15(4) 1965 年
・村瀬公胤「授業研究の現在」『教育学研究』74(1) 2007 年
・草原和博・溝口和宏・桑原敏典『社会科教育学研究法ハンドブック』明治図書　2015 年
・上淵寿「授業研究のメソドロジー」河野義章編著『授業研究法入門』（図書文化　2009）
・河村茂雄編著『実証性のある校内研究の進め方・まとめ方』図書文化　2011 年
・落合美貴子『バーンアウトのエスノグラフィー』ミネルヴァ書房　2009 年
・山本茂美・山崎朋子・中村政則「鼎談　底辺史研究の研究への直言」中村正則『労働者と農民』小学館　1976 年、付録『日本の歴史　月報 29』
・六車由美『驚きの介護民俗学』医学書院　2012 年
・山口陽弘「今、教育関係者に求められる評価リテラシーとは」『教育目標・評価学会紀要』25、2015

【参考ＷＥＢページ】

・日本社会科教育学会　過去の研究大会「第 65 回全国研究大会（宮城教育大学)」
http://socialstudies.jp/ja/research_past_conference2015.html
（2016 年 9 月 23 日アクセス）

・「質的研究なら簡単にできるという幻想」
http://id.fnshr.info/2015/05/06/qualitative-research/
（2016 年 9 月 23 日アクセス）