

教育開発研究における質的調査法 フィールドワークを通じた現実への接近

澤村 信 英

(広島大学教育開発国際協力研究センター)

1. はじめに

発展途上国における教育について調べるのであれば、一部の紛争国を除き、あらゆる国の就学率などの基本統計は、ユネスコや世界銀行のウェブサイトからオフィスに居ながらにして瞬時にわかる。当該国の教育政策や詳細な調査報告など、これまで現地に行かなければ入手できなかったものが、簡単にダウンロードできるようにもなった。しかし、これらの統計や文書だけでは、教育の実態は理解できない。たとえば、各学校がどのように運営され、教師がどのような授業を行っているかなど、特に学校内の実情は判然としない。

日本の教育について考えれば、日本人で日本に住みながら日本の学校の現実をよく知らない。外部者より生徒の方がその実態をまだわかっているだろう。文部科学省や教育委員会の情報は、政策的な動向を理解するには役に立つが、学校現場の問題や苦悩を描き出してはいない。しかし、日本の場合、このような情報を補完する現場の教師自身が執筆した、生き生きとした活動実践や体験をまとめた図書が数多く存在する。また最近では、教育分野に限定しても、質的調査法、フィールドワークあるいはエスノグラフィーを題名に冠する著作が出版されるようになった(たとえば、北澤・古賀編 1997; 志水編 1998; 箕浦編 1999; 古賀編 2004)。

このような日本の状況に比べると、発展途上国、特にサブサハラ・アフリカ(以下、アフリカ)諸国での研究は、学校での活動がブラック・ボックス化している。対象を深く掘

り下げた事例研究が圧倒的に少ない。授業の方法がチョーク・アンド・トークだとか、教師中心、暗記中心といった一般的な記述はあっても、なぜそのような授業をするのか、教師側の理由(原因、背景、他との関係)が分析されていない。学校運営にしても、校長のリーダーシップが重要であるということは言われていても、その実態はよくわからない。調査する事象の何が(what)はわかっていても、なぜそうなのか(why)、どのようにになっているのか(how)が解明されていないことが多い。

これは調査者の専門領域や研究方法、あるいは研究資金を提供する側が期待する調査項目に影響を受けている。たとえば、アフリカ諸国で調査する研究者の場合、概して、授業や学校での活動に関心をもつ者は少ない。日本のように教師自らが教育実践の報告書を書くような文化もない。大規模なサーベイ(質問紙を使って行ういわゆるアンケート調査)が行われることもあるが、学校現場の活動に関与しながらフィールドワークを行うようなことは、まず考えられない。インタビュー調査を中心とした質的調査にしても、実際の学校での聞き取りは調査補助員が行い、そのデータに基づき別の「研究者」が論文を書くようなことが行われている。言ってみれば、都市をベースにした研究者が効率的に動けるように研究の枠組みが設計されている。

政策分析や計量分析は、マクロな現象を把握するためには不可欠な手法である。決して調査研究の方法が間違っているのではない。質的研究より不可欠な情報を提供してくれる

ぐらいである。筆者自身も政策研究は今も続けているし、計量分析によるマクロな情報を積極的に活用している。したがって、これから質的調査の有効性を量的方法と対比しながら議論を進めるが、これは教育開発研究(発展途上国において実施される教育と開発に関わる研究)において質的調査が適していると論じるものではない。

本稿では、まず従来のアフリカを中心とした教育開発研究の特徴を鳥瞰し、量的方法と比較しながら質的方法の特色を整理し、今なぜフィールドワークが重要なのか、その必要性と将来展望はどうか、筆者自身のケニアをはじめとするアフリカ諸国でのフィールド体験とその反省を踏まえながら検証してみたい。調査の方法や技法については、数多くの解説書が出版されており、またそのような方法論について議論することは、筆者の知識と経験を超えているので、ここではそれぞれの特徴を対比するにとどめる。

2. 教育開発研究の特異な傾向

(1) アフリカ諸国における教育開発研究の特徴

アフリカ諸国のような低所得国で行われる教育開発研究は、国際的な援助が絡むことから、研究の対象や方法が通常の学術研究とは異なる。日本のように比較的潤沢な研究資金が援助とは直接関係のない組織から得られることは、例外的である。第一に、アフリカにおける教育開発研究は、その資金源として援助機関が関係することに特徴がある。援助機関による調査、教育省による調査、大学人による研究という境界がはっきりしない。たとえば、調査資金の提供者は援助機関でありながら、その調査は教育省の権限の下で行われ、実施は大学人がコンサルタントとして雇用される、という具合である。

学術研究として優れた成果が国際協力という実践において影響力を持つわけでもない。

仮に現地の大学の修士論文、博士論文として教室レベルの地道な研究成果があったとしても、そのようなものが参考にされることはまずない。援助機関が行う調査研究はその目的がはっきりにしており、それぞれの組織に必要なとしない研究を委託することはほとんどない。ましてや、大学の研究者の独自の発想に基づく研究に資金を提供するようなことはない。逆に言えば、社会的に役立つ調査研究を目指すのであれば、援助機関のコンサルタントとして働くのが一番良いということになる。本来、批判的に物事を見ることを訓練されている研究者が、限りなく実践者に近い立場になり、健全な批判勢力ではあり得ないのである。

農村開発(rural development)の調査法に関して強い影響力を持ってきたチェンバースは、研究者と実践者は同じ外部者(アウトサイダー)であっても、2つの異なる文化を持っていると次のように指摘している。

一概にアウトサイダーと言っても、彼らは同じ文化に属しているわけではなく、その文化は二つの両極端に分かれる。一つは、主として社会学者からなる否定的なアカデミック文化であり、彼らは時間にしばられることなく分析や批判を行う。もうひとつは、肯定的な実践者の文化であり、彼らはある一定の時間内に終えなければならない仕事に従事している。一方の文化に属している者は、もう一方の文化について好ましく思っておらず、往々にして両者に横たわる溝は深い。(チェンバース 1995、65 頁)

この両者間の溝をチェンバースは多元的に農村開発を考察する上で肯定的に捉えている。教育開発の文脈で考えれば、研究者と実践者の間に溝がなく、このバランスの欠如が教育協力の効果的实施を妨げてきた可能性もある。さらにチェンバースはこのような2つ

の文化を持つ外部者に加え、農村の人々を最優先する第3の文化の創造を唱えている。すなわち「農村の貧困をよりよく理解し、何をすべきかについてのよりよい判断を下すためには、アウトサイダーたちは、彼らがどんな分野に関わっていようと、物事をこれまでの逆のもう一方の端から見ようとしなければならない」(チェンバース 1995、97頁)と述べ、「下から上へ、『周辺』から『中心』へ、遠隔地から中央部へ、という逆の理解の仕方」(同書、96-97頁)に注視するよう訴えている。

このようなチェンバースによる著書は、1983年に発表されて以来、広く読者を得てきたところである。教育開発が近年のように関心を持たれ始めたのはせいぜい1990年以降のことである。教育開発研究者や教育協力実践者は、このような農村開発の経験から学べることが多いのではないだろうか。

(2) 研究関心と研究方法の偏向

アフリカ諸国での教育開発研究では、学校レベルでの観察よりも教育政策や教育システム全体に関する現状と課題を議論することが多い⁽⁴⁾。たとえば、国の政策が学校レベルの実践にどのようなインパクトがあるかを検証した研究、あるいは学校の状況を詳細に記述した学校文化に迫るような研究は少ない。学校レベルのデータを含む調査においても、計量化できる指標を集約したような報告が多く、事例研究はまれである。そして、授業や教育実践のようなミクロな事象に関心が寄せられることも少ない。教育開発研究において、社会学において活用されることの多い、エスノグラフィー、ライフヒストリー、グラウンデッド・セオリーなどを分析のツールとして使ったものはほとんどない。

教師が自ら授業研究や教材研究を行うことがないこととも関係するだろうが、大学の研究者も現場に入るミクロな研究をあまり積極的に行わない。アフリカの大半の大学では基

盤となる研究費がないことに加え、家族の生活のためには副収入を得なければならず、教員は研究よりコンサルティングを重視することになる。同じような調査をしながら、援助機関から委託を受けてコンサルタントとして働けば一日あたり数百ドルの報酬を得ることができるのであるから、地道な研究を行うことは今の大学の環境では難しい。何よりも、援助機関の仕事であれば、教育省などからもデータを得やすい。したがって、大学教員の研究の関心、方法、視点は援助機関の「好み」に影響を受けることになる。最近では質的調査やインタビュー結果を中心とする記述的なものも少なくないが、援助に影響を持つ調査結果は、人々の感情や生活実態とはかけ離れた量的分析が多く、意味づけや解釈という点から分析されているものは多くない。

このような資金提供者と調査実施者の関係性が、調査研究のテーマと方法を左右している。これまでのような表面的事実に関する調査研究が多い最大の理由は、学校現場での質的な調査は、苦労が多い割に効率的にデータが収集できないこと、および援助機関の調査ニーズに合致しないことが挙げられる。取りあえず、現場に行き、そこから研究課題を見つけ出すというような方法は、援助機関が行う調査研究では許されることではない。それが研究全体の偏向に結びついてきた。しかし一方で、独自の研究として行う場合、仮に何かが解明されても、援助を行うことを前提とした調査と異なり、その成果が社会に直接還元されにくいというジレンマもある。

このような問題とは別に、計量化した指標を使って統計分析することが実証的・科学的で、具体的な事例を深く掘り下げて客観性に乏しく、研究論文にはならないという主張も一部にある。しかし、質的調査と量的調査は、それぞれの特色と長所・短所を知り、相互に補完することにより、問題をより深く多面的に分析することができる。個性記述的および法則定立的研究はそれぞれに重要であ

り、客観的なものが優れ、主観的な分析が非科学的なのではない。総じて、これまでの教育開発研究においては、事例研究を中心としたミクロな質的調査が不足している。

3. 質的方法と量的方法

(1) 各調査法の特徴

ある教育研究において、量的分析と質的分析の境界は必ずしも明確ではない。質的分析を中心とする論文であっても、就学率や生徒数の推移、質問紙を利用した調査など、計量化した議論も行う。逆に、量的な分析でも、学校現場を訪問し、関係者にインタビューするのが普通である。質的データは計量的研究でも使用するし、インタビューの記録を分析するコンピューター・ソフトもある。メリアム(2004)は、両者の調査法の特徴を表1のとおり整理し、質的調査を「社会現象の自然な状態を出来るだけ壊さないようにして、その意味を理解し説明しようとする探求の形態を包括する概念である」(8頁)と定義している。

質的研究の特徴は、柔軟な調査枠組みの中で、調査者自身がデータ収集のツールとなり、インタビューや観察を通じ、データの意味づけや解釈を行うことにある。

質的調査法の議論においては、どうしても量的分析を批判的に捉えることにより質的研究の長所を描き出すことになるが、これは量的研究に問題があると言っているのではない。質的研究にも多くの批判はあり、この両者は相互補完的な関係にある。質的研究の創成期は1970年代初頭にあり、日本では1990年代になってそれまでの実証主義や量的な質問紙調査に対する批判として関心が高まってきた(テンジン・リンカン2006、iii頁)。それを裏付けるように、1990年代後半以降、世界的な質的研究の入門書が翻訳され、版を重ねている(グレイザー・ストラウス1996;ロフランド・ロフランド1997;フリック2002;メリアム2004;デンジン・リンカン2006;グッドソン・サイクス2006など)。質的調査の基本であるフィールドワークに関しては、さらに多数の図書が近年刊行されている。

表1 質的調査法と量的調査法の特徴

比較のポイント	質的調査法	量的調査法
研究の焦点	質(特性、本質)	量(どのくらいの量や数か)
哲学的ツール	現象学、象徴的相互作用論	実証主義、論理的経験主義
関連用語	フィールドワーク、エスノグラフィック、自然主義的、グラウンデッド、構築主義的	実験主義的、経験主義的、統計的
調査の目標	理解、記述、発見、意味づけ、仮説生成	予測、統制、記述、確証、仮説検証
デザインの特性	柔軟的、発展的、創出的	事前に決定された、構造化された
サンプル	小集団、ノンランダム、目的的、理論的	大集団、ランダム、代表的
データ収集	調査の主たる道具としての調査者、インタビュー、観察、文献	無機的な道具(尺度、テスト、サーベイ、質問紙、コンピューターなど)
分析のモード	帰納的(調査者による)	演繹的(統計的手法による)
調査結果	理解的、全体論的、拡張的、分厚い記述	正確、数字を用いる

(出所) メリアム(2004、12頁)

(ヴァン＝マーネン 1999；エマーソンほか 1998；中村・広岡 2000；好井・桜井編 2000；佐藤 2002；佐藤 2006 など)。

量的研究の基本データは定型化されたサーベイにより得られる。フィールドワークを中心とする調査者にとっては、サーベイから得られたデータは明らかに信頼度が低いように見える。構造化された質問には、調査者のバイアスが含まれるであろうし、浅薄な情報は人々の生活実態から離れているように感じられる。教育に対する価値観など人々の考え方や意識を質問する場合、構造化された質問紙では回答は得られるであろうが、データの信頼性はかなり低くなる。この2次データである量的指標の妥当性と信頼度が低いだけに、それをどのように操作しようと出てくる結果は、分析などしなくても常識の範囲内でわかることも多い。それ以外でも、当初設定した研究枠組みに沿った一部の側面だけを抽出した調査となり、対象とする事象の全体像を捉えることはできない。

農村開発でよく行われるサーベイは、一般に考えられている以上に信頼性の問題がある(チェンバース 1995)。普遍的法則性を調べようとするランダム・サンプリングにしても、結果として有意抽出になっているのが普通である。たとえば、学校の保護者にアンケート調査をするような場合、仮に個別訪問調査であるにしても、全数調査でもしない限り、偏りは生じる。サーベイは、都市を拠点にした、フィールドに出ることを最小限にしたい調査者には便利な方法であるが、そのデータの解釈には往々にして誤解がある(同書、98頁)。

(2) 質的調査法の難しさ

それでは質的研究が優位のようなのであるが、この手法の問題点は、誰でも勉強すればできるものではないことである。調査者はデータ収集と分析のツールである。メリアム(2004)は質的調査者が有すべき特性につい

て「あいまいさへの寛容、文脈とデータへの感受性、すぐれたコミュニケーション能力の3つ」(36頁)を挙げている。佐藤(2006)は「フィールドワークに向く人、向かない人」(17頁)という表現を使い、同様に「というのは、フィールドワークというのは、人によってはまったく性に合わない方法であるかもしれないからです。向き不向きというのは何にでもまた誰にでもあることですが、フィールドワークの場合にはそれが極端で、『人がフィールドワークを(手法として)選ぶ』というよりは、『フィールドワークの方が人を選ぶ』といった方が正しいことも多いのです」(19頁)と述べている。これはフィールドワークが手法というより芸であり技であると表現される所以でもある。

それに比べると量的分析は、手法が明確であり、知識として理解できれば、経験に左右される部分が少ないが、質的分析はそうはいかない。たとえば、「数量的方法論は統計学の知識を必要とするが、系統だって学習していけば本質的にだれにも理解、習得できる、その意味で普遍的な方法論である。学習すべき内容は明確である。しかし、質的方法論では、優れた研究がなされてもそれはその研究者という特定個人の特別な能力によるものであり、いかなる方法で研究を行ったかは実はよく分からないし、そうした研究者自身方法論に関しては語っていない場合が一般的である」(木下 1999、167-168頁)。

質的調査はその時その時が真剣勝負であり、生き生きとした情報が得られるが、それだけに調査者の力量が得られる情報の量と質を決める。データを集めながら分析も同時に行い、次の問いを見つけなければならない。2次データにより研究室でデータ分析を行い、不明な点が出てくれば後で誰かに確認する、という訳にはいかない。

質的研究者にとって、量的分析は論理構造が明快であり調査の方法も間違っていないが、あらかじめ想定される平凡な調査結果に

終わり、どうも現実とは違うのではないかと考えるしかない研究がある。多変量解析により因子分析することも重要であり、量的手法をある程度学んだ後に質的研究に取り組んだ方が質的研究の長所を最大限に利用できるとも言われる。しかし、量的研究では往々にして数字ばかりを操作するのに熱心になり、方法論は完全であっても、現実の子どもたちの姿が想像できるような生活観と人間味のある結論にはたどり着かない。

4. フィールドワークを必要とする背景

(1) フィールドワークと人文科学

フィールドワークは屋内での実験や文献検索などの作業に對しての野外での調査であるが、本稿で使うフィールドワークは佐藤(2006)が分類するところの参与観察や現場密着型のインタビュー調査などの「関与型フィールドワーク」であり、1回限りのインタビューやサーベイなどの「非関与型フィールドワーク」は含めていない。「フィールドワークというのは、とてつもなく非効率的で無駄の多い仕事です」(佐藤 2006、40頁)と表現されるように、フィールドワークを通した質的研究の効率は良くない。今でこそ携帯電話があり、必要な人にあらかじめインタビューの約束を取り付けることも出来るが、それでも当初の計画を変更しなければならぬことは多い。

レヴィ=ストロースによる『悲しき熱帯』は、フィールドワークや民族誌を語るときに必ず引用される古典であるが、彼は「どのようにして人は民族学者になるのか」という章において、ある1冊の民族学者による書を読み、次のように述べている。これは澤村(2005)がフィールドワークの魅力として「学校現場のフィールドで長期にわたり調査を続けていると、妙な表現ではあるが、地球上に生きていることを実感させてくれ、心が豊かになるような気持ちにさせてくれる」

(283頁)と記しているのと似ている。

しかし、私はそこで出会ったのは、本から借りてきて直ぐに哲学の概念に変形させられる知識ではなく、原住民社会で生きた体験であり、しかも観察者が原住民社会に深く参与しているため、意味が損なわれずに保たれているような体験であった。私の思考は、哲学的思弁の訓練のために密閉された甕(かめ)に押し込められ、汗を流している状態を逃れた。外気の中に連れ出されて、私の思考は、新しい風に当って生気を取り戻すのを感じた。山の中に解き放たれた都会人のように、私は広々とした空間に陶醉し、そしてそのあいだにも、私の目は眩しさをこらえながら、私を取り巻く対象の豊かさや多様さを測っていた。(レヴィ=ストロース 1977、90頁)

教育開発研究において実践しようとするフィールドワークは、その方法や関心において、人類学者のものとは異なる。伝統的人類学者や民族学者は伝統文化を侵食するものに対する怒りが根底にあり、学校という近代的組織の存在は好ましいものではなかった。したがって、一般の人類学者の学校や開発に対する見方は冷ややかであり、国際協力や開発に関わる者が学校の役割を開発の文脈から積極的に活用しようとする姿勢とは随分異なる(澤村 2006)。しかし、今やかなり奥地に行っても学校は存在し、その影響を伝統社会は受けており、現在では積極的に開発を志向した開発人類学や教育人類学と呼ばれる領域もあるので、人類学も変容し続けているのだろう。

ここで人類学的アプローチを強調する背景には、次のような文章に代表される理由がある。「……人類学者は、『現実の人々』や『現実の生活』から離れて物事を抽象的に公式化するやり方を信用しない。彼らは、原住民の

居住地に実際に赴き、彼ら自身の目を見聞き、耳をそばだてることによって真実をつかみ出そうとする。こうした作業のことを、私たちは「フィールドワーク」と呼んでいるのである」(ピーコック1988、110頁)。「原住民」という表現は今から見ると不適当かもしれないが、このような「現実」を見極めるフィールドワークがこれまでの教育開発研究に不足しており、それが教育協力の実践に少なからぬ影響を与えているように思われる。

(2)教育開発研究におけるフィールドワーク
 フィールドワークの重要性に関して、川合(1999)は次のように記している。これは途上国の多様な社会において変化し続ける学校教育のあり方を探求しようと試みる筆者の考え方に通じるものがある。

現代においては自らが関わる生活世界、社会的現実、世界そのものが、制度や組織も、規範や価値も、シンボルや意味づけも、時間的位置づけや展望も、感情すらも、大きく揺らぎ変貌しつつあり、私たちが生きていくうえで新たな洞察や思考を試み深めていく必要に迫られている。そのためには、書物や限られた枠組みの中での洞察や思考に留まらずに、変貌する社会的・歴史的状況のなかで自らの経験や体験、観察を活用し自らをささえる意味づけや展望を探り出していく必要がある。(川合1999、229頁)

フィールドワークが教育研究において求められる理由は、日本社会もアフリカなどの社会も変わらない。アフリカ社会も急速に変貌しつつあり、学校教育の役割は多様である。自らの五感を頼りにそのあり方を確かめ直す必要がある。学校での活動に参加し観察しなければ、机上で思考をめぐらすだけでは、新たな考え方は生まれてこない。文脈性に対して感受性を高めなければならぬ。その意味

でもフィールドに身を置くことは大切であり、参与観察が重視される理由である。しかし、調査に協力してくれる学校を選ぶのは容易でない。相手国政府の調査許可も必要であるし、学校現場へ行き着くまでの地方教育事務所には「悪代官」のような輩がいる場合もある。適切な調査協力者(情報提供者、インフォーマント)に巡り会えるまでにも時間を要するし、調査の基礎となる現地の人々との信頼関係(ラポール)を構築するにはもっと時間がかかる。

学校に宿泊し生活を共にしながら話を聞くと、その内容の量と質は数時間滞在するだけの調査者とは全く異なる。生徒や教師の実際の活動を観察すれば、さまざまな実態を学ぶことが出来る。新たなアイデアは頭の中の思考だけで思いつくものではない。観察し、体験し、そして感じたことから生み出されてくる。机上で練った研究計画の枠組みに固執すると、重要な事柄を見過ごす危険性がある。ある程度の経験も必要であり、計画が立てにくく、研究成果が出るのかも判然とせず、慣れるまでは不安になる。

研究を行う以前の問題として、社会的立場も経済力も異なる調査者がフィールドに入ることは、その現場である学校を混乱させることは避けられない。さまざまな支援を求められることはごく普通であるし、いやおうなく彼らの期待を高めてしまう。活動に参加すればするほど、外部者ではいられなくなる。若い研究者は生活世界を知ろうとすればするほど、その現実の厳しさに驚き、冷めた調査者であり続けることが難しくなり、何とか手助けをしようとするがために正常な判断力を失ってしまうこともある。

そのような困難はあっても、現場での体験から論文を作成し、理論の生成を試みられることは、十分に魅力的な作業である。それを途上国の教育現場に適応させる過程で、どのような具体的な問題が起こるのか、次節で筆者の苦い経験を踏まえて検証してみたい。

5. ケニアでのフィールドワーク経験

(1) 現実世界に接近する技

ケニアでのフィールドワーク経験は、筆者が教育開発研究を行う上で数多くのことを教えてくれた。直接的、間接的に、論文の書き方にまで影響を受けた。筆者自身が政策研究を中心に行い、学校へは短時間訪問するだけの研究をしてきただけに、フィールドワークの意味はかえってよくわかる。フィールドワークとは反省の繰り返しであり、新たな学習の機会でもあった。7～8年の間、同じ学校に毎年通い、同じ人物から話を聞いても、毎回新しい発見がある。最初の学校訪問から自分なりに分析した結果は、調査を重ねるごとに修正されるもので、逆に言えば、一度の調査結果には正確でない解釈が含まれることが少なくない。何度も繰り返して同じ事象を観察、分析できることがフィールドワークの強みである。

たとえば、ケニアでは小学校での留年と中途退学が多いことが援助機関の支援を受けて実施した政府の調査でわかっており、そのことが教育システム全体の非効率につながっていると言われていた。政府は、援助機関の協力を受けながら学校に質問紙を配布し、ある時点での留年と中途退学の実態らしきものは把握していた。そして、留年をきっかけとして生徒が中途退学するという教科書的な解釈をしていた。ところが、筆者らの学校レベルの調査によると、留年が中途退学に結びつく事例は少数で、留年者の割合が統計上のデータ以上に多く、学年によってはクラスの半数以上が留年していることが判明した(澤村ほか2003)。この事例がケニアの全初等学校を代表するものであるかの議論はあるが、学校レベルの調査の重要性を示している。これなどは質的な分析というより、量的な分析をフィールドワークに基づき行ったものである。

フィールドワークの基本は観察とインタ

ビューである。そのような方法を駆使しても、現実世界へ接近することは容易でない。調査者側に熟練が必要である。時として、それまでの調査が無駄になってしまうような話しが突然飛び出してくることもある。現地の人々は親切である。調査者が期待するような、学校がいかに大切かを語ってくれる。親切のあまり、「知らない」と言ってくれず、適当な内容を、自信を持って話されることもある。分析結果に対して意見を求めても批判的なコメントをしてくれることは少ないが、それをそのまま理解してはいけぬ。

インタビューは調査者と回答者の相互行為である。タテマエの話をしているのか、ホンネの話かは、その場の雰囲気からある程度察知できることもあるが、同じ内容を別の角度から確認し、別の回答者に同様の内容を質問するなど、現実により接近するためにはトライアングレーション(三角測量的手法、方法論的複眼)が重要となる。たとえば、同じ質問をA教師とB教師にした場合、全く回答が違うこともある。質問内容が各教師の考え方を問うものであれば、その違いが重要なデータにもなるが、ある1つの事実が異なっては困る。覚えていないことははっきり「わからない」と言ってくれる信頼できる調査協力者を探すことは、フィールドワークの重要な要素である。相互の信頼関係が構築されてくると、教員は校長に対する不満も含め、学校運営についての率直なホンネの話をしてくれる。ある小学校に初めて訪問し校長や教師に話を聞くと、明らかに歓迎されていない雰囲気があっても、気が進まないながら再訪すると、前とは別人のような笑顔で出迎えてくれることもある。

生徒の考え方を知るのはもっと難しい。普段、友人たちと内輪の話をするときは英語でもスワヒリ語でもない生活言語(母語)で話しており、それを理解できない調査者がデータを得るには、インタビューが中心にならざるを得ず、自然な観察の中で必要な情報を得

ることができない。これは保護者に対するインタビューも同じであり、教師に通訳として同行してもらおうと、当然ながら訪問する家庭も模範的で学校に協力的な家庭であり、聞ける話はいかに教育が大切かという、教科書的な話になり、学校に対する不満などのホンネの話は聞ける可能性は低い。

若い学生がフィールドに入り、年配の教師から話を聞くのは簡単なことではない。当然ながら明らかに嫌な顔をする教師もいる。しかし一方で、学校での観察では、学生に対しては「無防備」になり、普段の自然な姿が見られる可能性が高い。生徒に対するインタビューであれば、教員の調査者には話してくれないような内容を聞くことができる優位性もある。

参与観察の古典として現在でも評価の高い『ストリート・コーナー・ソサエティ』を著したW.ホホワイトは、スラムで長期にわたり生活を共にしている。そして、現地での調査に関して次のように述懐している。

それが長い期間を要したのは、わたくしよりもっとも関心をもった研究部分が、人びとや事物になじまなければならないものであったからである。(中略)このなじんていく過程で、この本の中のアイデアは浮かんできた。これらのアイデアは思考だけで考えついたものではない。わたくしが見たり、聞いたり、やったり、そして感じたりしたものから出てきたものである。体験の混沌としたつぼの中から努力してつまみ出したものだ。(中略)ただ時間だけがいたずらに過ぎ去っていく時期もあった。(ホホワイト1974、90-91頁)

ホホワイトの言う「なじんていく過程」を担保できるだけの時間もなく、研究の効率を優先してきたのがこれまでの多くの教育開発研究である。そのために重要なデータに気づか

ず、現実世界へも接近できていなかったのかもしれない。どれだけこの時間を確保できるかは別にして、調査者がこのような制約を意識化することが重要である。その上で内部者の視点から生活観を持って学校を観察することができれば、現実世界へより一歩近づける。

(2) 調査者を魅了するフィールドワーク

フィールドワークは誰でも出来るものではないが、この方法が性格に合えば、何よりも楽しい作業である。学校に接近すると、そこには情報があふれ、研究テーマが頭をぐるぐると回る。人々との雑談が研究のアイデアにつながることも多い。まさに、フィールドワークは人を惑わすだけの魅力がある。教師の家に泊めてもらったり、生徒の授業時間以外の生活を見たり、普段の生活を通して学校生活を観察することには常に新たな発見を伴う。

これまで地域社会の文脈性から学校だけを取り出して研究することが多かったが、家庭から学校、学校から教育事務所など、通常の逆方向から中央部を眺めると、学校現場の見え方まで変わってくる。教師のモラルが低い、授業を休むなどの「問題行動」を一概に批判できなくなる。それは教師の生活という文脈性に寄り添うことになるからであろう。学校と家庭や地域社会の関係、小学校から見た中等学校のあり方など、研究観が180度転換するようなインパクトがフィールドワークにはある。

学校現場の苦悩は、意外に外部者には理解されていない。たとえば、ケニアの教育について、ケニア人の教育研究者以上に政策面での知識を持つことは難しいが、現場の学校の実態に関しては、フィールドに入る日数が物を言うだけに、日本人でもケニア人の専門家に負けない。あるいは日本人であることが現場では有利に働くこともある。すなわち、ケニアの教育界のヒエラルキーの外部にいるか

からこそ、観察できることがたくさんある。たとえば、ケニア人の大学教員が小学校現場を訪問すると、現場の先生方の緊張する様子がよくわかる。そうなると学校現場の実態に接近することは難しくなる。

小学校に対するマサイの人々の考え方は、これまで一般に想定されているものと異なる。チェンバース(2000)が「貧しい地域住民のリアリティ」の章で言及しているように、「貧しい地域住民の価値観、好み、基準は、非常に多く、多様で変化に富んでおり、専門家が考えるものとは往々にして異なっている」(376頁)。ケニアの牧畜遊牧民であるマサイは、学校教育に関して、まさにチェンバースの言う「地域ごとの暮らしの戦略」(378頁)として、伝統的な生活世界に取り入れられる部分においてうまく活用している(内海ほか2006)。この他にも、コミュニティーのなかで「学童」は学校が休みになる週末に放牧の手伝いをし、「牧童」はその週末に休みを取るような分業を行っている例も報告されている(湖中2006)。このような現実は短期しか滞在しない外部者にはなかなか認識できない。

また別の事例として、ジェンダーの観点から「複数の兄弟姉妹がいる場合、長男が優先的に教育の機会を与えられる」ということが一般に言われるが、この背景には学校はどのような社会においても価値があり、誰もが行きたい場所であるという教育者(教育研究者)の期待と思い込みがある。マサイの家庭においては、長男が家督を継ぐために優遇されるのは同じであるが、それ故に学校へは行かせず、家畜の世話をさせることが多い。そのような社会においては、逆に女子や末っ子が教育の機会を優先的に与えられる。

このような経験をしながら、一つの教育開発研究におけるフィールドワークのあり方を模索する試みとして、2006年9月、この分野の研究や実践に関わる8名で試行的に「ケニア教育開発合宿」を実施し、小学校に泊ま

りながら2日間のフィールドワークを行った(澤村編2007)。この8名はいずれも教育開発分野の研究者・実践者であるが、同じ学校現場を観察し、教員や生徒にインタビューする時も、個々に関心が違う。教師に熱心に質問をする者、生徒用の机に座って授業をじっくり観察する者、授業など学校の活動にあまり関心のない者など、今まで同類だと思っていた仲間が、フィールドに出るとかなり違う思考を持っていることがわかった。逆に言えば、複数で同時にフィールドワークを行えば、孤独なはずのデータ収集と分析を複眼的に行うことが可能であり、調査の質を高めてくれる。

訪問したある小学校の対応は、8人が大挙して押し寄せると普段の様子とは驚くほど違っていた。今までであれば授業を中断して筆者らを出迎える、あるいは授業をせずに職員室で雑談をしていることが多かったが、この時ばかりは我々はほとんど無視され整然と授業が進行していた。このあまりに取り繕われた姿に感激を覚えた。だが、これは自然な姿ではない。しかし、これがはじめての訪問であれば、この特別な状況を「現実」だと誤解してしまうであろう。

最後に重要なことであるが、研究者にとってこのようなフィールドワークは、相手にとってどのような利益があるのか、フィールドに入る研究者は否応なく考えさせられる。授業を中断して協力してもらい、調査協力者に忙しい時間の中でインタビューに付き合ってもらうなど、現地へのフィードバックがない限りはデータを収奪していると言われても仕方がない。調査に協力してもらっている学校に対して多少の支援をすることはできても、それは言い訳程度のものである。アクション・リサーチという方法もあるかもしれないが、それも筆者のような研究では難しい。今、筆者がしていることは、繰り返し訪問する友人のような関係を構築することであり、調査だけを最終目的にせず、交流の部

分を少しでも増やすことである。

6. 質的研究アプローチの必要性和展望

従来の途上国における教育分析でよくある研究は、学校だけを抽出し、現実の社会の文脈においての関連性を見出そうとしないものである。なぜそのような状況にあるのか、それが本当に問題なのか、現実の社会状況の中でその背景を探ろうとする研究は少ない。内海（2003）は自らの反省も込めて「教室のある場面を取り出していくら綿密に分析しても、織物を小さく切って、糸を顕微鏡で見ているようなもので、全体を織り成す模様は分からないのである」（60頁）と表現している。

これはフィールドワークを中心とする質的調査を通して、教育のあり方を社会的・文化的文脈のなかで分析するような試みがなされてこなかったことにも関係する。質的方法は量的方法に比較し、調査者により設定されたロジックを強制しない柔軟な調査技法である。現場での有用性や妥当性をより正確に知ることができる質的な事例分析は、実践を重んじる開発研究において欠かすことができない（佐藤2003）。人間の安全保障という考え方が主流になり、草の根の人々が援助の対象からアクターとして位置づけられ、また地方分権化が多くのアフリカ諸国で進展するなか、コミュニティーのあり方を理解することは教育協力を効果的に行うための前提である。それにもかかわらず、コミュニティーと地方分権化の諸課題はその複雑性がまだ十分理解されていない（笹岡ほか2007）。したがって、学校レベルの質的調査の役割は、ますます重要になっていくはずである。

言うまでもなく、質的調査にも短所はあり、さまざまな調査法を取り入れながら、複雑な教育事象を解明することが大切になる。社会調査の方法を「フィールドワーク」「サーベイ」「実験」「非干渉的技法」の4つに分類した場合、フィールドワークは「現実の複雑

性に対する配慮」「現実の社会生活に対する調査者の近さ」「調査デザインの柔軟性」において特に優れているが、一方で「調べられる事例の数」「調査活動にともなう干渉のバイアスの排除」において問題がある（佐藤2006、141頁）。このような制約はあるにしても、これまでの教育開発研究の成果、および将来の教育協力において必要となる情報を考えると、今後とも質的研究の成果を蓄積することが重要になるであろう。

日本国内の学校現場で参与観察を行い、エスノグラフィーの方法により学校教育の現実接近を試みる古賀（2004）は、次のように述べている。「小さな1つの学校からの調査であっても、学校制度の矛盾や教育実践の可能性などを描き出すことはできるということ。現場の文脈性に寄り添うことで、あるいはその学校の意味世界に寄り添うことで、マクロな社会的事実への新たな接近の視点を獲得することもできるということ」（ii頁）。このような指摘は、調査地がどこであれ、現場の状況に「寄り添う」ことを重視してこなかった研究者にとっては、貴重な示唆を含んでいる。

実証的なマクロ研究を得意とする研究者は、事例研究に対して、どれだけ一般性があるのか、と批判する。佐藤（2006）はこのような議論の前提には次のような誤解があると答えている。すなわち、「調査対象の数と調査の結果の一般性や妥当性に関する……理解は、対象を調べることと対象を通して調べられることとの混同にもとづいています」（118-119頁、太字原文どおり）。教育研究においてこの議論を当てはめると次のようになる。多くの学校、多くの生徒を対象にサーベイ調査をしても、調査できる項目はごく限定的であり、1度や2度だけの調査なので間違いがあってもそれに気づかない。したがって科学性も客観性もない。それに比べれば、フィールドワークによる質的調査は、異なった人や時間において繰り返し数多くの

ことを調べることが可能であり、対象を通して一般的な問題を解明できる。

私たちの取り組むべき教育開発研究とはどのようなものなのだろうか。これまでの反省を踏まえ、筆者が将来取り組んでみたい研究の方向性は、次のようなものである。

研究の枠組み

教育を取り巻く社会環境は急速に変化している。研究者が事前に設定した枠組みは現実に追いついていない。柔軟な枠組みの中で現場の体験から理論を作り上げたい。今の多くの教育開発研究は人々の意識とかけ離れたことを議論しているように思える。社会が急速に変化しているのであるから、時間軸においてある1点だけでは動態的な変化を捉えることができない。繰り返し訪問し、経年的な変化を観察することが重要である。そうしなければ、教育開発研究は実践の伴わない孤立した学問になってしまう。

研究の視点

これまでの教育開発研究には中央教育省から各学校を遠くから眺めたようなものが多かった。学校ベースの研究にしても、校長や教員から構造化された項目に基づきインタビューした結果をまとめたものがほとんどである。人々の暮らしに密着し、生活者の視点から社会全体の中での学校のあり方を読み解こうとする考えは不足していた。そのような関係者の生活観を共有することが出来れば、一方的な課題の分析や問題点の指摘に留まらない、学校現場の教育の改善へ向けた教育協力において、より実効性の高い方策を見つめられるような気がする。

研究の方法

過度にフィールドワーク中心になると、特定の国・地域から離れられなくなる。研究したいテーマは次から次へと出てくるので、他の国へ行く必要性もない。いわゆる地域研究

者は、ある特定の国を一生かけて深く研究する。教育開発研究者があまりに1カ国に固執すると、見えるものも見えなくなってしまう。この点、周辺国と比較することは重要であり、たとえばケニアだけを見ていてはケニア的な特質がわからないが、ウガンダやタンザニアを調査して比較すると、初めて気づくことも多い。また、複数で同じフィールドに入ることは、質的調査の質を高めてくれる。

7. おわりに

多くの国際協力実施機関は教育協力の効果を草の根の人々にまで浸透させ、「ミレニアム開発目標」にある、2015年までにあらゆる国で初等教育の完全普及を達成するために支援を続けている。この目標を実現するためには、学校現場での実態や子どもを持つ家庭の生活状況を把握することが重要になり、そのために質的研究方法は有効な手段である。我々外部者はそれぞれの地域の学校文化に接近するような調査研究をしてきたのだろうか。人々のニーズに合った教育協力を本当に行ってきたのか、謙虚に問い直してみる必要がある。これまでの支援におけるニーズの把握は、外部者が不足しているであろうと考える物や知識を充足させる協力が中心であった。

教育の質的改善はEFA (Education for All) 達成の今日的課題である。教育の質が低い、教員のモラルが低いと嘆いても、それが「なぜ」なのか、「どのようにして」起こるのか、どれだけ理解してきたのだろうか。教員の知識不足が問題であれば教員研修を実施し、教科書が不足していれば教科書を配布してきた。一部には効果はあったかもしれないが、自立発展性はほとんど期待できない。教員の生活実態を我々はどれだけ知っているのだろうか。教育分野の協力を考える上では、教師をはじめとする人々の生活の場、子どもたちの学習の場に近いところからの発想

が重要なはずである。

このような情報を得るにはフィールドワークの実践が不可欠である。しかし、援助機関関係者にこのような「非効率」な調査を行うゆとりはない。援助機関にとっては、マクロな政策研究や量的研究でなければ、援助の指針として活用しにくいこともある。ミクロな質的研究だけで複雑な教育事象の実態を解明することは困難であり、マクロな量的研究も引き続き行わなければならない。教育開発研究において、その適応する分析手法が、どの部分、どの次元の教育の実態を把握するために有利なのか、この点をもう少しはっきり意識し、横断的連携を念頭に置き、それぞれの研究を遂行する必要がある。研究者には援助機関関係者には入手困難なデータに基づき独自の研究を行うことも期待されている。そうすれば、研究と実践が相互補完的になり、教育協力を下支えするような教育開発研究を展開することが可能となるのではないだろうか。

付記

本稿での議論の基礎は、2000年からケニアで始めた内海成治教授（大阪大学大学院人間科学研究科）とのフィールドワークでの経験に負うところが大きい。現地の学校、校長、教師、生徒をはじめとする地域の人々からは貴重な時間をいただき、調査協力いただいた。また、アフリカ諸国への調査には、科学研究費補助金基盤研究（A）「アフリカ地域の社会と教育に関する比較研究 フィールドワークによる新たな展開」（平成17～20年度、研究代表者澤村信英）を活用した。ここに記して、関係各位に謝意を表したい。

注

(1) 2007年9月に開催された第9回英国教育開発国際会議（The 9th UKFIET International Conference on Education and Development）

は、途上国の教育と開発に特化した会合であり、大学研究者のみならず国際機関、二国間援助機関、NGOなどの援助実践者により235件の個別発表が行われた。このうち、112件がタイトルに明示的に特定の国あるいは地域の名前が含まれており、その中で60件がアフリカ諸国（サブサハラ）に関するものであった。全体として少なくとも半数以上はアフリカの教育に関する内容であった。

このような数多くの発表が行われたが、大学院生による研究成果の発表がほとんど行われないこともあり、大会要旨集から判断する限り、調査手法としてフィールドワークを中心としたものは、わずか3件だけであった。そのうちの1件が筆者らによる発表（Utsumi & Sawamura 2007）である。援助に関わることの多い参加者の関心は、政策研究を中心とした政策含意（policy implications）に向けられ、子どもや保護者の立場から見た教育現場の「現実」への関心は少ないようであった。

参考文献

- ヴァン＝マーネン、ジョン（1999）『フィールドワークの物語 エスノグラフィーの文章作法』（森川渉訳）現代書館（原著：John Van Maanen, 1988, *Tales from the Field: On Writing Ethnography*. The University of Chicago Press.）
- 内海成治（2003）「国際教育協力における調査手法 ケニアでの調査を例にして」澤村信英編『アフリカの開発と教育 人間の安全保障をめざす国際教育協力』明石書店.
- 内海成治・澤村信英・高橋真央・浅野円香（2006）「ケニアの『小さい学校』の意味 マサイランドにおける不完全学校の就学実態」『国際教育協力論集』9巻2号、27-36頁.
- エマーソン、ロバート・フレッツ、レイチェル・ショウ、リンダ（1998）『方法としてのフィールドノート 現地取材から物語作成まで』（佐藤郁哉・好井裕明・山田富秋訳）新曜社.（原著：Robert M. Emerson, Rachel I. Frez & Linda L.

- Shaw, 1995, *Writing Ethnographic Fieldnotes*. The University of Chicago Press.)
- 川合隆男(1999)『訳者 あとがき』『フィールド・リサーチ 現地調査の方法と調査者の戦略』(L. シャッツマン・A. L. ストラウス著、川合隆男監訳) 慶応義塾大学出版会。(原著:L. Schatzman & A. L. Strauss, 1973, *Field Research: Strategies for a Natural Sociologist*. Prentice-Hall.)
- 北澤毅・古賀正義編(1997)『社会を読み解く技法 質的調査法への招待』福村出版。
- 木下康仁(1999)『グラウンデッド・セオリー・アプローチ 質的実証研究の再生』弘文堂。
- グッドソン、アイヴァー・サイクス、パット(2006)『ライフヒストリーの教育学 実践から方法論まで』(高井良健・山田浩之・藤井泰・白松賢訳) 昭和堂。(原著:I. Doodson & P. Sikes, 2001, *Life History Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.)
- グレイザー、B. G. ストラウス、A. L. (1996)『データ対話型理論の発見 調査からいかに理論をうみだすか』(後藤隆・大出春江・水野節夫訳) 新曜社。(原著:B. G. Glaser & A. L. Strauss, 1967, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.)
- 古賀正義編(2004)『学校のエスノグラフィー 事例研究から見た高校教育の内側』嵯峨野書院。
- 湖中真哉(2006)『牧畜二重経済の人類学 ケニア・サンプルの民族誌的研究』世界思想社。
- 笹岡雄一・関谷雄一・吉田昌夫・阪本公美子・斎藤文彦(2007)『東アフリカにおける地域社会と地方分権化の諸課題 ~』日本アフリカ学会 第44回学術大会(長崎大学)研究発表要旨集(57~61頁)。
- 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。
- 佐藤郁哉(2006)『フィールドワーク 増補版 書を持って街へ出よう』新曜社。
- 佐藤仁(2003)『開発研究における事例分析の意義と特徴』『国際開発研究』12巻1号、1-15頁。
- 澤村信英(2005)『教育現場における調査技法』黒田一雄・横関祐見子編『国際教育開発論 理論と実践』有斐閣、279-294頁。
- 澤村信英(2006)『書評 Cati Coe, 2005, *Dilemmas of Culture in African Schools: Youth, Nationalism, and Transformation of Knowledge*』『アジア経済』47巻11号、68-72頁。
- 澤村信英編(2007)『ケニア教育開発合宿 共生的フィールドワークを求めて』広島大学教育開発国際協力研究センター。
- 澤村信英・山本伸二・高橋真央・内海成治(2003)『ケニア初等学校生徒の進級構造 留年と中途退学の実態』『国際開発研究』12巻2号、97-110頁。
- 志水宏吉編(1998)『教育のエスノグラフィー 学校現場のいま』嵯峨野書院。
- チェンバース、ロバート(1995)『第三世界の農村開発 貧困の解決 私たちにできること』(穂積智夫・甲斐田万智子監訳) 明石書店。(原著:Robert Chambers, 1983, *Rural Development: Putting the Last First*. Essex: Longman.)
- チェンバース、ロバート(2000)『参加型開発と国際協力 変わるのはわたしたち』(野田直人・白鳥清志監訳) 明石書店。(原著:Robert Chambers, 1997, *Whose Reality Counts? Putting the First Last*. London: Intermediate Technology Publications.)
- デンジン、N. K. ・リンカン、Y. S. (2006)『質的研究ハンドブック 2巻 質的研究の設計と戦略』(平山満義監訳) 北大路書房。(原著:N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, 2000, *Handbook for Qualitative Research, second edition*. Sage Publications.)
- 中村尚司・広岡博之(2000)『フィールドワークの新技法』日本評論社。
- ピーコック、L. ジェイムズ(1988)『人類学と人類学者』(今福龍太訳) 岩波書店。(原著:J. L. Peacock, 1986, *The Anthropological Lens: Harsh Light, Soft Focus*. Cambridge University Press.)
- フリック、ウヴェ(2002)『質的研究入門 人間の科学 のための方法論』(小田博志・山本則

- 子・春日常・宮地尚子訳) 春秋社。(原著: Uwe Flick, 1995, *Qualitative Forschung*. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.)
- ホワイト、W. F. (1974) 『ストリート・コーナー・ソサエティ アメリカ社会の小集団研究』(寺谷弘壬訳) 垣内出版。(原著: W. F. Whyte, 1943, *Street Corner Society: The Social Structure of an Italian Slum*. The University of Chicago Press.)
- 箕浦康子編(1999) 『フィールドワークの技法と実際 マイクロ・エスノグラフィー入門』ミネルヴァ書房。
- メリアム、S. B. (2004) 『質的調査法入門 教育における調査法とケース・スタディ』(堀薫夫・久保真人・成島美弥訳) ミネルヴァ書房。(原著: Sharan B. Merriam, 1998, *Quality Research and Case Study Applications in Education*. John Wiley & Sons.)
- 好井裕明・桜井厚編(2000) 『フィールドワークの経験』せりか書房。
- レヴィ=ストロース(1977) 『悲しき熱帯 上』(川田順造訳) 中央公論社。(原著: Lévi-Strauss, 1955, *Tristes Tropiques*. Librairie Plon, S. A.)
- ロフランド、J.・ロフランド、L. (1997) 『社会状況の分析 質的観察と分析の方法』恒星社厚生閣。(原著: J. Lofland & L. Lofland, 1995, *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis*, 3rd edition. Wardsworth Publishing Company.)
- Utsumi, S. & Sawamura, N. (2007). The Realities and Roles of 'School' in Difficult Environments: Focusing on feeder schools in the pastoral community of Kenya. Paper presented at the 9th UKFIET International Conference on Education and Development, Oxford University, 11-13 September.