

## 実践場面における質的研究法

増井三夫\*1・村井嘉子\*2・松井千鶴子\*3

(平成17年10月31日受付；平成17年11月30日受理)

### 要 旨

実践場面ないし臨床場面での変化する状況における行為者間の関与構造を行為者自身の視点（イーミックな見方）でみる研究法は、教師や看護師の専門性に関わっている。この研究法について質的研究法が近年注目されている。本研究はデータから理論仮説を構築するグラウンデッド・セオリーを大学院で学位論文を執筆する院生に使用できるように改良することを目的とする。院生が実際の作業で最も手こずる場面はデータから最初に概念生成するコーディングの過程であった。ここに行為論をデータ整理の参照系（暫定的視点）として使用し、さらにわれわれスーパーバイザーとの議論を入れると、データ整理から第1ステップの概念生成に要した時間は30時間のゼミナールで可能となった。

### KEY WORDS

質的研究法 qualitative research      グラウンデッド・セオリー grounded theory

### はじめに

学校と医療のフィールドで行為者の本音を理解することは、子ども理解、患者・家族理解にとって不可欠である。この本音は状況の意味文脈によってはじめて理解されるものであり、個性的な相貌を呈している。それゆえにこの限定された状況の意味文脈をいかに理解するかも本音を理解するうえで欠いてはならない。

本音理解はしたがって限定された状況に依拠し、状況が新たな展開をみせればその本音も別の意味をもつと予想されるだろう。状況と本音は相対的であることを特質とする。それゆえに一般化の試み（量的研究）はむしろ個性的な理解をかぎりなく超えてしまうことになり、適切な方法とはいえない。量的研究法にかわる質的研究法<sup>1)</sup>については、エスノメソロジーのほかには、1960年代にデータにもとづいた理論である Grounded Theory データ対話型理論（以下GT）がB.G.GlaserとA.L.Strauss（1997）によってうみ出された。さらにエスノグラフィー法もR.Emerson, R.Fretz, L.Showの共著（2000）になる詳細な技法テキストが邦訳されている。日本でもいわゆるKJ法が開発されていることも周知のことである（川喜多2005）。

質的研究法の研究史については木下康仁（1999）と岡村純（2004）のサーベイが参照できる

---

\*1 学習臨床講座

\*2 石川県立看護大学

\*3 学校教育総合研究センター

ので、ここではそれをあえておこなわない。ここでは質的研究法で共通の方法になっている意味解釈について付言しておきたい。質的研究法はデータにもとづいて理論あるいは仮説を生成することを意図するが、<もとづいて>とは解釈によってといったほうが正確である。意味解釈とはデータから構成される事実を解釈することであるが、「現実とは社会的に構成されている」という理解社会学の基本的認識を前提としている。質的研究法を学習するにあたって理解社会学の<理解>を修得しておくことがのぞましい<sup>2)</sup>。

さて、質的研究法にとってデータ収集とその解釈は特別なトレーニングが必要だといわれるほどに容易ではない。われわれは質的研究法を、大学院で教育実践学や看護学を専攻する学生のみならず、学校と医療の現場で教師と看護師が短時間の学習で使用できるように改善する必要があると考えている。今回は相互行為を分析する研究法の改善をGTにもとづいて試みた。

## 1章 研究目的設定とデータ収集

### 1.1 質的研究法とは何か

量的研究法と質的研究法の差異については、他書でもよく引用されているが、川喜多（2005：13）が作成した下表がよくまとまっている。「実験科学」を量的研究法、「野外科学」を質的研究法と置き換えてもよい。そして「野外」は学校／学級または病院と読み替えてもよい。

表1

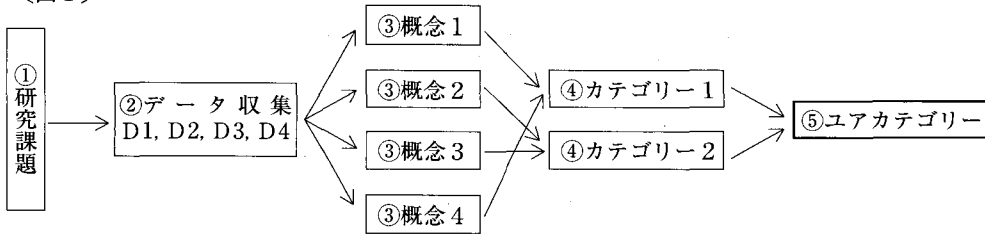
実験科学	実験室的自然	野外的自然	野外科学
閉鎖的	実験室内	野外	開放的
自然を作りだす（制作的）	人工的	ありのまま	自然を作りださない（認知的）
固定的設備施設が必要	統御されている	統御が利かない	携行器具が必要
仮説が分類ワクを要請	要素化が容易	要素化が困難	データが分類ワクを暗示
観測	測定可能	測定不能	叙述的または描写的観察
追試ができる	反復的	1回の	追試ができない
法則追求的	非個性的	個性的	個性把握的
仮説検証的			仮説発想的

とくに質的研究法が「仮説発想的」であることに留意してほしい。この表現はGTでは「理論の生成」（木下1999：41）となるが、われわれは理論仮説の生成（単に理論生成と使用する場合もある）の表現を採りたい。われわれがGTを支持する理由の一つは、この理論の人間像にある。それはGTが成立するための「大前提」と認識されているもので、次のように説明される。「社会を変えていったり秩序ある安定を創り出し維持していく創造的人間像が、社会を支える基本的レベルである日常生活の分析を通して提示されていく。この…理論的主張は研究方法論としてのグランデッド・セオリー・アプローチが成立するための大前提でもある」と（木下1999：51）。

いま少し理論生成の説明についてみておこう。量的研究では「発見の対象は法則でありそれを表現したものが理論」ということになるが、質的研究では、「発見とは解釈のことであり、

解釈には正誤（真理）問題はなく相対的な差だけで、解釈内容を説明的にまとめたものが理論に当たる」（木下1999:81-82）。具体的には図1の概略図のような過程で理論生成が試みられる。この一連のプロセスは人文科学のテキスト解釈で一般的に使用されているものである。概念は例えば新聞紙上のシンポジウム特集で各発言者に付けられる小見出しや書物の小見出し、カテゴリーは節か章のタイトルだと見当をつけておいてもよい。コアカテゴリーには、「甘えの構造」、「タテ社会」という例示が分かりやすいであろう。

〔図1〕



1.2 テーマ設定：研究課題の設定－研究目的提示

テーマ設定は理論生成と関わる。したがって、テーマ設定は理論生成の過程で修正が必要となる。最初は研究課題 research problem と直面する。その基本的作業は、研究目的設定 research question と文献検討となる。

研究目的選定とは、問題の所在から目的を決定する作業である。授業実践場面と看護臨床場面で相互関係を見る研究課題をそれぞれ1例をあげてみよう。看護臨床場面の研究目的例として、「患者が痛みを訴えているが、看護師がその患者の言葉を信じないとき、いったい何が起きているのか」が想定される（Strauss,Corbin 2004:55）。授業実践場面での研究目的例では、「授業場面において、発言が控えめないし無い子どもの指吸い行為は何を意味しているか」が設定される。

この研究目的の選定にあたって常に留意すべきは、研究される人々－前者では患者、後者では発言が控えめないし無い子ども－の事実認識や問題解決、関係の取り方、気持ちや感情を彼ら自身の視点（イミミックな見方 emic perspective）に立って把握しているかどうかについてチェックしておくことである。次いで研究課題と目的に関する先行研究文献の検討が必要である。これについてはすでにほとんどの大学院生が経験済みであるので省略する。

1.3 データ収集：目的的对象選択

質的研究法では「ディテールの豊富なデータ」収集が求められる。とはいえ、「なんとなく関心をひく情報はなんでも集めるという態度が必要」（川喜多2005:34）では、限られた期間で学位論文を作成する大学院生には自ずから限界がある。まして、「フィールドノーツを書く作業は、単に生まれつきの感性や洞察力だけでなく、時間をかけて修得しかつ鍛えあげてきた技術を前提とするものだという立場をとる」（Emerson,Fretz,Show 2000:11）を求められては、もうお手上げである。難問はデータ収集とフィールドノーツの記述作業である（後者については次章でその改良を提示する）。

データ収集でも GT 法が他の質的研究法よりもシステム化されている。データ収集で重要な

ことはいかにして対象を選択するかにある。対象選択 sampling (量的研究の標本抽出) である。質的研究では、研究対象 sample (量的研究の標本) の選択には、目的的对象選択 purposeful (purposive) sampling と対象選択の2タイプがある。目的的对象選択は、研究課題にそくして特定の個人 (キーパーソン) を選択することである。

対象選択の対象には、同質対象 homogeneous sample と異質対象 heterogeneous sample がある。同質対象は、同一下位文化に属しているか、似たような特徴をもつ人々から成っている。異質対象は、主な特徴が互いに異なる人々から成っている。(Holloway, Wheeler 2005: 76-79)

#### 1.4 事例検討

ここで上記研究目的例 (「授業場面において、発言が控えめないし無い子どもの指吸い行為は何を意味しているか」) にもとづく対象選択の方法を、井口史香 (1996) に収められている授業記録を使用して<sup>3)</sup>、示しておこう。

表2

手順	サンプリング	データ収集法
① 事例校の選定	岐阜県 M 小学校 2 年 O 学級 (全 32 名) の授業 (国語『たんぼのちえ』)	担任教師 T (女性) は 1 年生から持ち上がり
② 事前観察	R (男性) だけに見られる身体表現 (指吸い行為) を観察	
③ R をキーパーソンとする	カンファレンス 目的的对象選択の採用	
④ ビデオ・観察 1995/06/30		ビデオカメラを黒板に向かって左右に配置し、調査者は出入口 (前) 近くで観察

とくに手順③に留意してほしい。具体的にはこうである。研究者 (井口) は R だけに見られる身体的表現 (指吸い行為) を観察した。研究者はこの観察の妥当性をえるために以下の手続きをとった。第1は、担任教師の評価をえること - 担任教師は R のこの行為を「集中しなくなると、よそ見をして指吸いを始める。注意すると気が付いたように止めるが、すぐ吸い始める」とコメントした。第2は、それ以外の複数の教師の評価をえること - A 教師 (教職歴 17 年, 上越教育大学大学院生) と B 教師 (教職歴 15 年, 上越教育大学大学院生) に授業ビデオを見てもらった。その結果、R の指吸い行為が他の子どもたちには見られない行為であったことが確認された (井口 1996: 67)。

以上の手順を経て、R がキーパーソンとして選定された。対象選択には少なくとも事前の現場観察が不可欠であり、それを踏まえて、必要があれば③の手順のようなカンファレンスを入れて、キーパーソンを選定していくことが必要である。

#### 1.5 会話記録の作成：理論的サンプリング

ビデオから会話記録を作成するさいに、授業展開にそって、R の身体表現を、同じように身

体表現が見られたAおよび2人以外の子どもたちCの身体表現と比較できるように工夫することが必要である。このように比較のためにAと他の子どもたちCをサンプリングすることを、理論的サンプリング theoretical sampling という。

理論的サンプリングは、「理論生成という観点からみて適合的な標本抽出 (= 対象選択) を行う」(Glaser, Strauss 1997: 64)。標本抽出は対象選択のことであるが、わかりにくい説明である。O学級を例に説明しておこう。理論生成とは、Rの指吸いが教師Tと子どもCの相互関係において、いかなる行為を意味しているのかを構成する作業とここでは理解しておいてもよい。「適合的な」はRの身体表現と類似したAおよび他の子どもCの身体表現を比較対象として選ぶことである。会話記録からその様子の一部を表3で示してみよう。

表3

発言者	Rの身体表現	Aの身体表現	Cの身体表現
T	左の親指をくわえて吸う	前を見る / 身体を左右に動かす	前を見る
C			
T			
C			
T	指を離す / 左の親指を口にくわえて吸う		
C			
T	指を離す / 拳手をする	右手で頬杖をついて前を見る	前を見る / 7人ほどが拳手をする
C	手を後ろにして前を見る	右足を前に伸ばす	

### 1.6 イーミックな見方にもとづくデータ収集

Rの身体表現は指吸い行為に限定されていない。だが研究者(井口)は事前観察の過程で、指吸い行為にR特有の自己表現があると感じ取っている。このように、繰り返すが、研究対象者Rに「密着」して、Rの「内側の視点から観察する」ことが、GTのみならず、質的研究法において、データの信頼性を測る基準となる。この感性を磨くことに初学者の大学院生は大変苦勞する。とくにこの事例では、身体行為というコトバを発しない対話行為が対象となるので、現場観察でRの微細な動きまで追いその意味をRの「視点から観察する」感性が問われることになる。この観点は、エスノグラフィー法でもまったく同様に、重要である。そこで、定評あるUCLAで使用されたエスノグラフィー法のテキストからその該当箇所、敢えて長文を顧みず、引用するので参照していただきたい。

フィールドワーカーの仕事は、現場に出かけて行って他者の活動や日常の経験に密着するところにある。「密着」というからには、現場の人々の日常的な生活と活動に物理的にも社会的にも接近することが最低限必要となる。つまり、他者の生活における重要な場面や状況を観察し理解するためには、そのただ中に身を置くことができないからなのである。しかし、密着ということには、これ以外にも、もう一つはるかに重要な要素が含まれている。フィールドワーカーは、他者の世界に対してより深く溶けこむことによって、重大な意味を

もちまた大切だと他者が実感していることを把握しようとするのである。現場に溶けこむことによって、フィールドワーカーは、現場の人々がどのように生活を送り、どのようにして日常的な活動をおこない、どのようなことがその人たちにとって重大な意味をもち、また何故にそう思うのかなどについて、内側の視点から観察するのである。このようにして、現場に溶けこむことによって、他者の生活の変転きわまりない様相に直接ふれることができるようになり、また、人々のあいだのやりとりや社会的なプロセスに関する感度を高くすることができるのである。」(Emerson,Fretz,Show 2000:25)

傍点(引用者)箇所をとくに注意。この箇所を一読すると、ただ「なんとなく関心をひく」ではダメだということである。この「関心」を解説すると傍点箇所のようになるということだ。では「内側の視点から観察する」ことは現地に行きすぐに行けることなのであろうか。この率直な疑問についてテキストは次のように答えている。これも少々長い引用になる。傍点箇所  
に注意を払ってほしい。

局外者である受動的な観察者の立場でフィールド・リサーチをおこなうなどということはできなくなる。対象者の日常生活における出来事に積極的に参加することによって初めて、それらの人々の生活に密着することができるのである。…つまり、自分がこれまで経験してきたものとは異なるタイプの生活様式にできるだけ完全にまた可能な限り一人の人間として参加していく中で、その世界の一員になるために要求されている事柄について理解し、メンバーの経験に近い形で出来事や意味を体験することを学ぶのである。

(Emerson,Fretz,Show 2000 : 25-26)

### 1.7 インタビュー：オープンエンドな質問

ビデオの他にインタビューを入れる場合もある。井口は事前観察(1995年6月23日)で、TにRの指吸い行為についてコメントを求めている。これは、あらかじめ質問事項にそって自由に語ってもらう半構成的質問である。半構成的質問は、T自身の本音や考えを自由に語ってもらうオープンエンドであることが望ましい。その理由は、実践場面や臨床場面のインタビューによってその後の学習と教授、療養と治療に支障が出てはならず、むしろ被質問者が本音を語れ、それが質問者に受容されていると、実感されていることが求められるからである<sup>4)</sup>。したがってそのような関係性が成り立っていなければインタビューでイーミックな見方(「内側の視点」)を捉えることは制限される。

## 2章 レベル1の概念化

### 2.1 データ構成の予備的観点：データ分析の参照系導入

データを部分に分けて検討し、概念化するプロセスであるオープン・コード化 open coding は、大学院生を最も悩ます。コード化は第1～3レベルまでである(具体的な事例検討は後述)。第1レベルは、GTの教科書では、最初のカテゴリー生成のための詳細な1行ごとのマイクロ分析 microanalysis、と説明されている(Strauss,Corbin 2004:73)。概念 concept は、「ラベリングされた現象理論」であり、研究者がデータの中で重要であると識別したブロックである

(Strauss,Corbin 2004:129)。この「ラベリング」がコーディングで、それによって生成された概念はコード（概念名）を持つ。さっそく例をみておこう。

表4

	データ	コード
①	私は生き延びることができないだろうという恐怖を抱いた。	死にゆく恐怖
②	誰も私を助けてくれる人はいなくて、私は全くのひとりきりだと感じた。	サポートの欠如
③	病気のとき、私たちは皆、自分のそばにいてくれる人を必要としている。	重要他者の必要性

Holloway,Wheeler2005:110

さすがに洗練されたコードが付されている。だが大学院生にとって、多数のデータからこの①～③を選定し、それにコードを付すことは困難をきわめる作業となる。まさしくその選定の予備的観点を大学院生が持ち合わせていないと、詳細な一行ごとの分析は膨大な数にのぼるのみならず、途中で一体何をしているのか分からなくなり、不安に駆られて研究室に駆け込んでくる。まして今回のようなコトバではなく、指吸いという身体表現による対話行為を分析する場合にはなおさらそうである。

質的研究法はこの選定の予備的観点提示に否定的である。おそらく、予備的観点であっても、それはある理論に基づくことになり、データ選定が理論仮説の検証となってしまうと認識しているからであると考えられる。しかしコードが果たして被観察者である「私」の「経験に近い形で出来事や意味」を表しているか、大学院生は不安を訴える。むろんわれわれのスーパーバイズがあっても、その時には納得するが、自分の力にはなかなかかなりえない。そこでわれわれはここに改良を加えることにした。

表5 データ分析の参照系

	行為世界	行為モデル	行為特性	了解志向的行為	行為特性
①	事実の世界	目的論的行為	目的の合理的達成	事実の一致・追求	事実の真実性
②	社会的世界	規範的行為	既存規範との一致	相互人格的關係の構築と修復	規範の正当性
③	主観的世界	演劇的行為	自己表現行為	信念・感情・希望等の表明	行為の誠実性

Habermas 1987:148より作成

われわれは行為研究の成果に依拠する。すなわち、相互行為は事実的（客観的）世界、社会的世界、主観的世界の行為世界で展開されており、各世界での相互行為は、行為モデル（目的論的行為、規範的行為、演劇的行為）、そして了解志向的行為論を観点にもつと、容易に読み取れ、これらをデータの最初の処理の予備的観点として採用する。データから行為世界を構成するには最小限この4つの予備的観点があれば可能である。いま少し説明しておこう。あるテーマで相互行為がおこなわれている状況での行為は、①事実や事態についていろいろ考え、意図した結果や事態を創り出そうとしたり－客観的世界、②ルールや約束といった規範に一致・従おうとしたり、あるいは一致する・従うことを求めたり－社会的世界、③笑ったり泣いたり怒ったり目で合図したりなどの感情や願望を表出して、他人に対して、自分を表現する－主観的世界<sup>5)</sup>。

①の行為が「目的論的行為」、②の行為が「規範的行為」、③の行為が「演劇的行為」<sup>6)</sup>であり、ハーバーマスによれば「社会科学のなかで大い暗黙裏に使用されている多くの行為概念」である(Habermas 198:132)。われわれもこの見解に従う。さらにハーバーマスの行為論(了解志向的行為論)にわれわれが着目する理由は、これがこれらの行為モデルの特性が状況の展開に応じて生じるズレを読み解く観点としてきわめて優れているからである<sup>7)</sup>。表5は、データを最初に分類するときの予備的観点=参照系として、3つの行為世界での行為モデルとハーバーマスの行為論を利用するために、用意された。もちろんこれらの予備的観点は、データ分類作業を容易にするための参照系にすぎず、概念生成のプロセスで無視されてもよいものである。

## 2.2 参照系ではここまでデータを読み取れる

それではこの参照系でデータ分析が容易になることの例を示しておこう。データは身近にある新聞記事である。朝日新聞2005年7月12日付「芸能」欄に載った、シンガー・ソングライターYUI(ゆい)の現在を記者藤崎昭子がインタビューと観察で構成した「一瞬も惜しみ「音楽だけ」(大見出し)である。

きゃしゃながら強い意志が伝わる歌声と、あぐらをかいてギターを弾き語るスタイルで、2月にデビューした。デビュー曲「feel my soul」が月9ドラマ「不機嫌なジーン」の主題歌に、6月発表のセカンドシングル「Tomorrow's way」が映画「HINOKIO」の主題歌に、と順調な滑り出した。

母がカーステレオで流す大黒摩季や松任谷由美を聞くうちに、自然と曲を作るようになった。15歳のとき、高校とアルバイトの両立に追われ「音楽の道はもうないのかな」と漠然とあきらめていたが、風邪をこじらせて体を壊した1カ月ほど、自分の将来をじっくり考えたという。

そんな時、地元で知り合ったストリートミュージシャンにある音楽塾を勧められ、高校もやめ、作曲の基礎などを学び始めた。「みんなと違う道に進む不安より、音楽をなくしてしまうことの方が不安だった」

音楽のことだけを考え、海辺やあぜ道に座ってギターを弾いていた福岡時代。「自分らしくて落ち着く」という“あぐらスタイル”で昨年3月のオーディションを勝ち抜き、半年後に上京した。「一瞬たりとも、もったいないことをしたくない」「聞いてくれる人の期待に応えたい」。張りつめた横顔がりりしい。

このデータは、まずは、①YUI(ゆい)のシンガー・ソングライターとしての歩み、②YUI(ゆい)の歌声と“あぐらスタイル”、③「聞いてくれる人」との関係性から構成されている。①はYUI(ゆい)がシンガー・ソングライターを旨とした客観的・事実に領域、②はYUI(ゆい)が聞いてくれる人の前で自己を表現する領域での演劇的行為、③は自分と「聞いてくれる人」との間に自分なりのルールをもった関係性をとろうとする規範的領域、をそれぞれ示している。これらの行為が一体となって、シンガー・ソングライターとしてYUI(ゆい)の現在が叙述されている。そしてその現在は、一瞬も惜しみ「音楽だけ」、と命名されている。

もちろん藤崎昭子はそれぞれの領域での行為論にもとづいてデータを収集して記事にし



ていたのではないであろう。そして YUI (ゆい) がインタビューに応じている内容もこの行為論を意識しているのではない。それにもかかわらずこの行為領域で構成されていることは、第1に、これらの行為領域が YUI (ゆい) の現在を構成していること、第2に、そのことが YUI (ゆい) の個性性をゆたかに描出していること、第3に、藤崎昭子のデータ収集とその解釈は YUI (ゆい) の現在をリアルに描出しようとする意図をもった目的行為であるが、その目的をもっとも有効に達成する仕方としてのデータ収集と解釈が YUI (ゆい) の現在と一致していた、ということを示しているであろう<sup>8)</sup>。

表6は行為モデルを参照してデータを分類し、さらに表4のコード番号を対照した。データの分類は行為モデルを参照すると容易に作業が開始される。これはわれわれのゼミナールでも確認されている。大学院生は、この作業を数回こなすと、データが事實的 (客観的) 世界、社会的世界そして主観的世界から構成されていると分かってくる。

表6

	行為世界	行為モデル	了解志向的行為	データ分類	表4
①	事實的世界	目的論行為	事實の眞実性	シンガー・ソングライターとしての歩み	①
②	社会的世界	規範的行為	規範の正当性	聴衆との関係性	③
③	主観的世界	演劇的行為	行為の誠実性	自分らしいスタイル	②

この分類は表4に見られる、データ整理と一行見出の作成のプロセスとほぼ合致している。すなわち、①「私は生き延びることができないだろうという恐怖を抱いた。」は「生き延びたい」「生き延びれるか」という眞実性 (客観性) と死への恐怖感という主観的世界に関わっている。②「誰も私を助けてくれる人はいなくて、私は全くのひとりきりだと感じた。」は、サポートの欠如という事実と孤独であるという主観的な思いの表出とに関わっている。③「病気のとき、私たちは皆、自分のそばにいてくれる人を必要としている。」は、病人には思いやりのある介助・看護が必要であるという社会的価値やモラルに関わっているであろう。われわれの議論では、②のコード「サポートの欠如」は「サポートの欠如と孤独感」が妥当であるとする意見が出された。コードは意味文脈で選定されるが、表4のデータ以外は示されていない。したがって後者のコードは可能性として考えられる、ということである。この可能性も含めて、参照系がデータの最初の分析であるマイクロ分析で力を発揮できそうだとということが理解されたであろうか。

### 2.3 レベル1のコーディング：参照系の応用

Rの指吸い場面のデータを取り出してみる。われわれは、授業展開での相互行為の観察データを整理する方法として、①授業展開をキーパーソンの行為が現れる場面ごとに区切り、この区切りを状況と捉え、②その状況ごとに、第1にTとRの関係、第2にCとRとの比較、第3に外見上Rのような頻度の高い身体表現をしているAとの比較、の項目を設定することを薦める。

状況1では、Tの前時の確認と本時の課題提示時 (下線箇所) にRは指吸いを始める。状況2では、Tの前のCの発言内容の確認時 (下線箇所) にRの指吸いが始まる。状況3では、Tの「どっちなの」の質問時 (下線箇所) に指吸いが始まり、Cの応答で指を離す。いずれの状況もTは、事實的世界で、授業の目標を達成する目的論的行為をおこない、「どんな知恵なん

だろう」, 「どっちなの」のように, 子どもに思考の転換を促している。これに対してRは, 主観的世界で, 自分の気持ちを表出している。状況1~3のコードは, 「Tの授業内容確認に应答するRの指吸い行為」, である。

次にCとRとの関係で, Rの指吸い行為を見てみよう。状況4はC1が「種を太らせる」「わけ」を話したときに(下線箇所), Rの指吸い行為が始まり, ゆういちとTとの話し合いが一段落した時に, 指が離された(なお, T1, T2の理解確認がなされているので, 指吸い行為は継続している)。状況5も同様に, みほが一緒の意見だと思う「わけ」を説明すると(下線箇所), 指吸いが始まり, その説明が終わった時点で離されている。状況4, 5のコードは, 「他の子どももののわけの説明に应答するRの指吸い行為」, である。

状況1: T-R関係 (●: 指吸い, ○: 指を離す)

授業展開		R
T	さあ, そのたんぼぼの知恵ってどんな知恵なんだろうってことをノートにこないだ一所懸命調べたです。2分あげますから, 一所懸命読んで, あ, こういう知恵だった, こういう知恵だったなあってのをちゃんと頭に入れること。きのう, 本読みしてある人。(3~4人が挙手) ああだめだよ。じゃあ本読みから入ります。はい。どんな知恵があるか, ノートから, こないだのノートでは落ちていないかもしれませんからね。気を付けながら, もっと見付けたら後で発表するようにしといてください。	●
		○

状況2: T-R関係 (●: 指吸い, ○: 指を離す)

授業展開		R
T	ちょっと待って。今, さとしさん一人話したけど, ありさんはなんて言った?	
C	種を太らせる。(複数)	
T	あきひろさんは?	●
C	花の軸は…(C, 個々に言う)	
T	もう一回, さんはい。	○

状況3: T-R関係 (●: 指吸い, ○: 指を離す)

授業展開		R
T	うん, だからこれは, つながっていると思うのか, 別なのか, どっちなの。	●
C	(さとし) つながっている。(C: つながっている)	○

状況4: C-R関係 (●: 指吸い, ○: 指を離す)

授業展開		R
C1	(ゆういち) はい。種を太らせるってことは, (T: うん) ひまわりの種も中身がなきゃあ育たないから, 種を太らせないと中身ができないから種をふくらましていくんです。それは本でしらべました。	●
T1	うん。だから, ありさんの言ったことはどう?	
C2	(ゆういち) ありさんの言ったことは,	
T2	知恵の一つとしていいのか, いけないのか。	
C3	(ゆういち) いい。知恵の一つとして。	○

状況5: C-R関係 (●: 指吸い, ○: 指を離す)

授業展開		R
C	(みほ) わたしは (T: うん), 種を太らせる意見と, 花の軸がぐったりと地面に倒れる意見とは一緒だと思います。わけは, たんぼぼが, たんぼぼの花びらが, 花びらの色が黒っぽくなるのも花の軸が地面に倒れるのも, 赤ちゃんを, わた毛の赤ちゃんを増やすためにやっていることだから。(T: うん) それに, その前に「けれども, たんぼぼは, かれてしまったのではありません。花と軸をしばらく休ませて, たねに, たくさんのえいようをおくっているのです。」って書いてありますね。(複数C: はい)	●
		○

以上のように、状況1～5のコードは、Tの課題確認に応答するRの指吸い行為と他のCのわけの説明に応答するRの指吸いの特性をもつ、課題への応答と内容展開への応答となる。

次いで、TとCとの関係からCの身体表現とRを比較する理論的サンプリングをしておく必要がある。表3からわかるように、他の子ども達（Aを除く）はほぼ教師が発言者の方を見ている。これは上記の状況1～5でも全く同様である。ここでは、Rの指吸い行為時に、他の子ども達は教師か発言者を見るという特性を内含するCの規則的行為が見いだされる。

さらにAの身体表現はどうか。基本的傾向は他のCと同様であるが、それ以外にRの指吸い時とは対応しない-Tの課題確認と他のCのわけの説明に応答せずに、欠伸をする、下敷きをいじるなどを特性とする不規則な身体表現の行為が見いだされる。

コーディングの作業で、大学院生から、Tは子どもに如何なる身体表現を求めているのか、という新たな疑問が生まれてくることを期待したい。それが非常によく現れている状況を、R、Aそして他の子どもCと絶えず比較対照しながら、まずは丹念に見ることが大切である。

状況6：T-C関係

授業展開		R	A	C
C1	(当番) 起立。これから国語の授業を始めます。	立って、他の子と一緒に挨拶せず、臨席のBと机の左側を床の決められた板目の所に合わせている。	左手で鼻を掻きながら、左前方を見ている。	
C2	(複数:声をそろえて) 始めます。(座りかける)		大きな声で、「始めます」と言い、軽く頭を下げる。	ノートや教科書を両手でそろえながら挨拶をする。
T1	はい、やり直し。(男子1人が遅れて入室)	机の上に上半身のり出して机の位置合わせをしている。上半身を起こす。		起立をしているが、顔を前に向けなくて机上や横を向いている。
T2	(遅れた男子に) 遅れてすみません。		遅れてきた子を見る。	指先で何かいじりながら声だけを出している。
C3	遅れてすみません。	上半身を起こす。立ったまま机に両手をつく。机上をみている。		
T3	背中を伸ばさなあかんでしょう。はい、座ってください。(C:座る) みほさん、かまっているからだよ。いいですか。りょうさん、足が痛い、手が痛い、そんなこと休み時間。はい、もう一回やり直し。かずひろさん、机、直しなさい。上履き、履きなさい。急いで、みんな待ってるんだから。(女子2人が遅れて入室)手、前。(彼女たちに) 急いでください、遅れています。たいしたことじゃないです。早くしてください。えりさん、暑さに負けてるだけなんだよ。気をつけ。はいどうぞ。当番	座る。名前を言われ、顔を上げる。  「もうやり直し」の言葉で、素早く立ち、気をつけの姿勢をする。  立ったまま、机上に両手を置く。  「気をつけ」で、気をつけの姿勢をして、手のひらを後ろで組む。	ゆっくり立つ。 手を身体の後ろに回して組み、両足を開いて立っている。  左右に身体を揺する。	素早く立つ。 気をつけの姿勢 身体の後ろで手を組む。 机を身体の前につけて

T 4	(略) はい。じゃあ自分の探したの1番早いほうね。教科書から出てくる早いほうから発表してください。はい。手を後ろにします。机、きちんとあつとかな。さあ最後に印からどれだけずれるかやよ。それ、机がどれだけがとるやで。	前方を見る。  手を後ろにまわしかけるが止める。 机の前の床を見て、机の位置を指定された位置に合わせる。	机の上に右手を出したまま前方を見ている。 机の位置を直すような動きはなく、隣の子の教科書を見ている。	手を後ろにして組む。  座ったまま机の位置を直す。丁寧に直している子が多い。
-----	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------	----------------------------------------------

\* <机の位置合わせ>は、机を指定された位置（床の印）に合わせることを。その位置がずれたらすぐに直すことが決められている。

Tの行為は、参照系を使用すると、規範的行為（規則と一致する＝従う相互行為）であることがすぐにわかるであろう。T-C関係でみれば、TにとってはCが規範に従っているかどうかの評価の基準となっている。それはT3、T4の発話行為とRとCの行為を見れば、容易に、T-Cの相互行為が規範的行為であると一般化できるであろう。ここでさらに2点留意しておきたい。第1に、Rの行為は、A、Cと比べると、C1-R、T3-R（素早く立つ、「気をつけ」に一人反応）から見えるように、より敏感であり、Aは注意散漫であることである。ここから、Tの規範的行為に対してより敏感である特性を内包するRの敏感な規則遵守志向性が、一方、Tの規範的行為に対して無関心な特性を内包するAの行為の注意散漫性が読み取れるであろう。第2に、Tの規範的行為についてであるが、T4に見られるように、前半の下線と後半の波線との関係である。Tの意図は、授業展開上波線が不可欠である、ことを示しているようだ。これは、Cにただ単に規範に従わせるのではなく、授業展開を有効に達成するための手段であると認識されているのだろうか。そうは断言できない。TはCに規範（机を正確な位置に維持・手を後ろに回す）に従うことを求めており、それが学習活動にとって大切であるとCが理解して行為しているとは見られないからである。つまり、Tのタンポポの知恵さがしを授業案にそって進めている授業展開（目的論的行為）と規則に従わせる指示（規範的行為）に対して、Cは個別対応を余儀なくされている。Cが知恵さがしを考えるにさいして、机の位置が移動したり、隣の子とちょっとささやきあったり、身体を様々に動かしながら着想を具体化しまとめたりする行為について、Tが了解しているとは読み取れないからである。

### 3章 レベル2/3：カテゴリー化

#### 3.1 カテゴリー化：構成概念の生成

レベル2では、レベル1の概念を似たような特性をもつ概念のグループにコーディングする。このコーディングで得られた概念のグループがカテゴリーcategory（構成概念construct）である。レベル2のコーディングはカテゴリー化と同義である。さっそくレベル1で得られた概念を整理してみよう。

概念1, 2, 6は、第1に、Rの指吸いが、Aの身体表現のような授業への集中力の弱さや注意散漫ではなく、授業過程に<積極的に>関わろうとしている自己表現であることがわかる。この<積極的に>は指吸い行為が28回観察されたことからうかがえる。さらに、規範について

表7：レベル1の概念

	概 念	特 性
1	R：課題への応答	Tの授業内容確認に応答するRの指吸い行為
2	R：内容展開への応答	Cのわけの説明に応答するRの指吸い行為
3	C：規則的行為	Rの指吸い行為時に、他の子ども達は教師か発言者を見る
4	A：不規則な身体表現	課題・内容展開に応答なし
5	C：規範遵守	TとCは規範的行為
6	R：敏感な規範遵守志向性	Tの規範的行為に対してCより敏感
7	A：注意散漫性	AはTの規範的行為に対して無関心
8	T-C：了解志向の弱さ	目的論的行為と規範的行為がそれぞれ独立

RはAとCに比べて神経質なほどに机の位置のズレを直そうとしており、また、姿勢（気をつけで、手のひらを後ろで組む）についてもCに比べて進んで直そうとしており、RはTの指図に大変敏感に反応している。一方Cはほぼ前方を見る最小限の姿勢修正だけである。Aは授業にも規範にも注意散漫である。

次に、1～8の概念を、似たような特性をもつ概念のグループにコードを要約する作業に入る。それを整理したものが表8である。カテゴリーI～Vは、表7の概念を含む構成概念である。構成概念の生成を中軸コード化 axial codingと言う。この段階で、研究目的（「授業場面において、発言が控えめないし無い子どもの指吸い行為は何を意味しているか」）について、Rの指吸いが、Aの身体表現と同一のもではなく、授業展開が変化するとき、とくにそれに関わる教師の発問、そしてCの応答時に頻発し、それはCの応答一般に内包されるが、しかしR独自の表現であるという作業仮説 working hypothesis が現れてくる（Holloway,Wheeler 2005：111）。

表8：カテゴリー化：中軸コード化

表7の番号	構成概念 = カテゴリー	特 性
1, 2, 6	R：授業展開への参加志向 R：Tに対する敏感な反応	I 授業の新たな展開時に指吸い行為 II Cに比べて素早く規律に一致させる
4, 7	A：注意散漫	III 授業の展開と規律に関心が弱い
3, 5	C：受動性・規則遵守	IV CはTの授業展開に主導され規則に一致させようとしている
1～8	T：主導的・指示的行為	V Tは授業展開でCを主導し、規則への同調を求める

### 3.2 コアカテゴリーの生成

さていよいよ理論へ発展するコアカテゴリー core category の生成に進む。コーディングがこれ以上出来ない段階に達したとする。この状態をカテゴリーの理論的飽和化 theoretical saturation と言う（Glaser, Strauss 1997：159）。飽和化の時点で、他の全てのカテゴリーと連結し、データを統合する中核となる概念、コアカテゴリーが選択されることになる。この選択の過程が選択的コーディング selective coding である（Holloway, Wheeler 2005：111）。

コアカテゴリーの生成は作業仮説にもとづいて進められる。Rの指吸いは、カテゴリーIの授業への積極的参加志向表現、として一般化される。このカテゴリーIは、カテゴリーIIの、規範的行為次元におけるTの指示への素早い反応に表れているような、Tの指示一般への対応

表9：コアカテゴリーの生成

構成概念 = カテゴリー	コアカテゴリー
I R：授業展開への参加志向	授業への積極的参加志向表現
II R：Tに対する敏感な反応	(Tの指示に素早く対応)
III A：注意散漫	
IV C：受動性・規則遵守	(Rの行為はCと基本的に共通)
V T：主導的・指示的行為	(C全体に対してTは主導的・指示的)

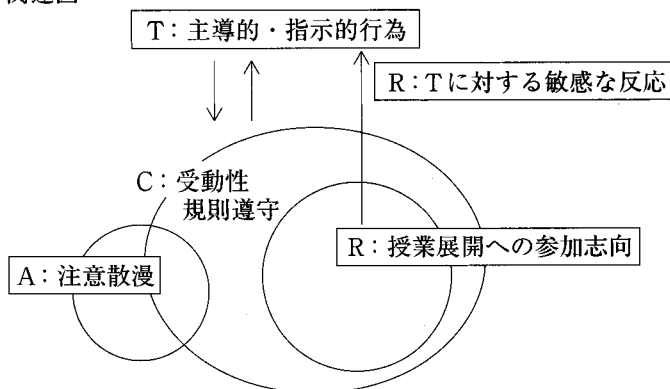
にも通底する行為志向性である。Rのこの身体表現は、カテゴリーVのTの行為に対するカテゴリーIVのCの行為に内包されるもので、そこから決して逸脱してはいない。Cの行為から外れているのはむしろカテゴリーIIIのAの行為である。

#### 4章 考察：構造と理論仮説の生成

##### 4.1 カテゴリー関連図と理論仮説の生成

上記の概念間の関係性を構造化した関連図を作成することは、理論を生成するときに役立つ。関連図はシンプルであること。そのさいに研究目的をいまいちどチェックしておくことも必要である。

カテゴリー関連図



カテゴリー関連図を作成したあとに、この関係の構造を文章化（ストーリーライン story line を作成）しなければならない。授業展開におけるRの指吸い行為は、Cの行為に内包され、異常なかつ逸脱的な意味を有するものではない。後者はAの身体表現が近い—Aは、もちろん、Cの行為を共有する場合もある—。Rの指吸いが、C全体の行為でも目立つのは、表7のレベル1のコードでみたように、机の位置と姿勢の直しの指示に誠実に従おうとする態度ではCと全く同様でありながら、Rの指吸いがTの授業内容確認とCのわけの説明時に無言で応答するR特有の身体表現となっているからだ。Rの指吸いは、個性的な授業参加への気持ちを鋭敏に表現する行為である、という理論仮説を生成することができる。

## 4.2 理論仮説の共同討議

理論（仮説）は、その妥当性について、Tとの話し合いの機会をもって、議論することが求められる。その議論から、理論仮説の実践への示唆と限界性が明瞭になってくる。ここでは再び前出した担任教師Tのコメントを取りあげてみたい。TはRの指吸い行為を、この調査以前のインタビューで、「集中しなくなると、よそ見をして指吸いを始める。注意すると気が付いたように止めるが、すぐ吸い始める」と指摘していた。調査後にこの理論仮説を提示し、論議したのちのコメントは次のようであった<sup>9)</sup>。

自分の授業を改めて見返すと、ずい分強い出方をしている。それも、学習の内容そのものよりも学習姿勢に対して言っていることが多い。もっと子どもにまかせれば、子どもたちもそれなりに自分たちで学習をしようという構えができるのではないかと思う。これは、今回の授業に限らず日頃思っていることである。しかし、授業に集中してこない子どものよそごとが気になって仕方がないのも事実である。集中できないような授業をしているのかとも思う。

Rの指吸いは1年生の頃から気になっていた。指を吸いながら話は聞いているなど思うこともあり、授業過程と指吸い行為を対応させて見ると事実そうであったことが理解できる。しかし、明らかに話を聞いていないで指だけを吸っていることもある。Rは、言われたことにぱっと反応をするが、じっくりともの考えることが弱い。他の意見を聞く時、始めは指を吸いながら考えていても、考えきれなかったり、聞き取れなかったりすると指を吸うことだけに集中してしまうのではないだろうか。指を吸いながら話を聞いているというのは、なにかに安心を求めその上で考えているのだとも思う。(井口1996:95-96)

Tのコメントは2点に要約される。第1に、Rの指吸い行為は「話を聞いている」ときに表れる、第2に、「しかし、明らかに話しを聞いていないで指だけを吸っていることもある。」第1点は、Rの行為の理論仮説を支持している。しかし、それは第2点の留保付きである。第2点については、Rは、反応は素早い、「じっくりともの考えることに弱」さを持っている、したがって「考えきれなくなったり、聞き取れなくなったりすると」、指を吸って「安心を求め」る傾向があるという理解を前提としている。

ここにTの理解の特性が表れている。すなわち、Tは、Rの「ぱっと反応」する行為がTとの規範的行為でRがTの期待に最も誠実に応えようとする行為であることを理解しようとしていないことである。Tは、Rが指を吸いながら集中し、Tが求めているたんぼぼの知恵をさがし、他のCがそれに応答すると、Rもその発言を受け入れて、指吸いを止める、を受け入れていない。Rの指吸い行為が緊張感をちょっと和らげようとする無意識の生理的動作を含んでいるにしても、これがRの懸命な気持ちの表れで、Rはこのような身体表現で授業に参加しているという理解が、TとRの間では成り立っていない。

したがって、T-Rの相互行為は、Tがその発問にC(R)が、Tの意図にそって、対応することを期待することができるという目的論的行為、規範に一致した行為をCに求める規範的行為、この規範から外れた自己表現行為を注意の対象とみなす、というように、個別行為モデルが状況に応じて表れる特徴をもっている。このような相互行為においては、Rの指吸い行為は、授業展開に参加しようとする気持ち・意欲として評価されない。なぜか。Rのその身体表

現にRの誠意がTによって承認されていないからである。

### 4.3 実践への示唆

Rの指吸いの理論仮説は、0学級の授業に限定された、独立理論（領域密着理論）substantive theoryである。さらにAの身体表現にみられるように、身体表現が個別的で具体的なT-C関係を超えて、個性的な授業参加への気持ちを表現する行為、であるというフォーマル理論 formal theory として成り立ちがたい。そこでわれわれは、この理論仮説が、他の授業展開において子どもの身体表現を見る一つの有効な観点として活かされるかどうかを検討してみた。その一例を簡単に示しておきたい。

われわれは2004年2月22日と25日に上越市立O学校4年1組の総合的な学習の時間において小グループ学習を観察し、身体表現が際立って目立ったMのグループ(5名)に注目した。グループは、近くを流れるA川を探検したデータをもとに、まとめの発表テーマを決めてその具体的内容をポスターで作成する作業にとりくんでいる。Mは主張するさいに立ち上がり、手振り身振りを交えて、声も次第に大きくなっていく。これに対してリーダー格のBは「M、静かに、座って」と注意をする。Mはその注意を受け入れる。このパターンが何度か繰り返された。われわれはRの身体表現の理論仮説を視点にもって、グループメンバーの発話行為を追跡していった。Mの身体表現は、グループの発表テーマ、そしてその内容をめぐる話し合いの場面で、他のメンバーとは異なる独創的な提案をするときに頻発していた。グループメンバーは、Mの身体表現にはBの前述の注意を繰り返すが、しかしMの提案の独創性については受け入れ、その具体化についても共同で話し合いながらまとめている。グループメンバーは、Mの身体表現の騒がしさには注意をするが、そこに表現されている真剣な気持ちを誠実に受け止めようとしている。このグループメンバー間の相互行為は、①Mは、立ち上がりと大声をだす行為を、注意された場合には、注意の正当性を理解し、抑え、②Mの熱のこもった気持ちをメンバーは受容し、③テーマについての一致を目指している。この<目指して>が、①②とともに、メンバーに共有=了解されている。

このように、この理論仮説の視点は、授業場面における子どもの身体活動について理解するさいに、よりの確なデータ収集と分析を可能にする。さらに、行為モデルと了解志向的行為論は、教師と子どもの相互行為の構造を読み解くさいの参照系として有効である。

### 註

- (1) 酒井朗「教育学からみた質的授業研究」、平山満義編著『質的研究法による授業研究』北大路書房1997年によると、「新しい質的研究法」以前の授業研究は1950年代末から1980年代に展開されたが、そこには「経験的記述解釈法」と「経験科学的現象解釈法」という2つ流れがみられた。経験的記述解釈は、「現場教師が、己の指導理念に基づいて取り組んだ授業にとって学級、学校あるいは地域全体にどのような変化を与えたかについてエッセイあるいはドキュメント風に記述し解釈する手法である。これは、わが国独自の探索的な質的研究法の一つとしてとらえてよいだろう。たとえば、斉藤喜博（群馬県鳥小学校『授業創造』の実践：引用者）や東井義雄（兵庫県相田小学校の『村を育てる学力』の実践：引用者）らの現場教師が始めた授業研究がそれで、教育実践記録ともいわれている。」「ここには実証研究のよう



- な研究の手続き、記述方法、解釈法などの形式はまったく明示されない。」(同上書：17))  
 経験科学的現象解釈には「研究の手続き、記述形式、評価判定の基準などが示されており、  
 経験的記述解釈法とは違っている。」以下はその具体例である。重松鷹泰『授業分析の方法』  
 明治図書1962年、重松鷹泰等「R-R方式による思考体制の追求(第5次報告～第12次報告)」  
 名古屋大学教育学部紀要1956～1965年(R-R方式とは「相対主義的關係追求方式」の略で、  
 「個人と集団のメンバーとのかかわりから、子どものそれぞれの思考体制の変化と、発展の  
 方向を授業全体の動的関連として考察する方法」(同上書：19))、八田昭平「授業における  
 つまずきと子どもの思考の発展」名古屋大学教育学部紀要1961年、日比裕等『授業分析の方  
 法と授業研究』学習研究社1973年。重松等は、「授業実践構造を解明すること」と「授業の  
 改善を図るよりも、授業改善に貢献すべき教育理論を構築すること」に主眼をおいている。  
 そのための分析対象は通常の授業ではなく「中核的関連が明らかな授業。生き生きとした授  
 業」として限定している。」(同上書：18) 酒井はこれらの経験科学的現象解釈にも「論証の  
 説得力すなわち信頼性」の「弱さが認められる」と考えている(同上書：121)。
- (2) そのための文献として、P.L.バーガー、T.ルックマン『日常世界の構成アイデンティティ  
 と社会の弁証法』山口節郎訳、新曜社1992年が推奨されているが、M.ヴェーバー『社会学  
 の根本概念』岩波文庫が初学者には平易である。さらに社会的構成については、上野千鶴子  
 編『社会的構築主義とはなにか』勁草書房2001年を薦めたい。
- (3) ここでの研究目的とデータは井口史香「授業における子どもの身体表現－＜授業空間＞・  
 ＜授業関係＞における身体的表現の意味－」(上越教育大学大学院修士論文、1996年)から  
 援用されている。ただし、一部子どものイニシャルを変えている(T男をA)。井口はさら  
 に他校の同一の授業も比較している。なお井口の研究法はGT法でなく、エスノメソドロジ  
 法をとっている。
- (4) さらに、増井三夫、宮沢謙市、海野浩、大石義敬「生徒の日常性をどこまで構成できるか  
 －逸脱行為者が学校に「居やすさ」を求める日常性－」上越教育大学研究紀要、第25巻第1  
 号、2005年、199-201頁を参照。なお本研究はエスノグラフィ法を使用した具体例である。
- (5) 笑いには哄笑、冷笑、共感的な笑いと多様であり、状況によって意味が異なってくる。泣  
 くも怒るも同様である。
- (6) 原語はDas dramaturgische Handelnである。訳語は、ユルゲン・ハーバーマス『コミュニ  
 ケーション的行為の理論』(上)河上倫逸・M.フープリヒト・平井俊彦訳、未来社1987年、  
 133頁に従った。この用語のより平易な説明は、「みんなの気持ちの中にも、うまく言えない、  
 いろんな思いがあると思う。それを文章にすると、生半可な意見になったり、過剰な意見に  
 なったりしてしまう。そんな微妙な心持ちを表現するのは、演劇が一番得意とするところ。」  
 (劇作家鈴木聡)がよいかもしれない。
- (7) 具体的な例として、増井三夫・福山暁雄・鈴木智子・斎京四郎「保健室の会話記録から相  
 互行為をどこまで読みとれるか－ハーバーマス「コミュニケーション的行為論」の可能性－  
 (2)」上越教育大学研究紀要、第24巻第2号、2005年と註(4)の紀要論文を参照。これに対して、  
 E.ゴッフマン『集まりの構造－新しい日常行動論を求めて－』丸木恵祐・本名信行訳、誠  
 信書房、1991年は、「状況における関与構造」を述べた箇所を、「ある状況における個人の行  
 為は、社会的価値あるいは関与規範によって規制されている」(同上書：205)とあるように、  
 社会的規範のみに注意を払っている。
- (8) さらに他の例を付け加えておきたい。歴史大作「トロイ」の王女役で注目を集めた女優ダ  
 イアン・クルーガーは、最新作「ナショナル・トレジャー」でニコラス・ケイジと共演して

いる。彼女はこの役について次のように語っている。「ベン(ケイジ演じる冒険家)と対等で、時にリーダーシップも発揮する。知性とウイット、ユーモアがあって、守るべきもののためには敢然と立ち上がる。女性のポジティブな面をたくさん持った役なのが気に入りました」(朝日新聞、2005年3月26日付文化・芸能欄)。「対等で」「リーダーシップ」は社会的世界、「知性」は事実的世界、「ウイット、ユーモア」は主観的世界、「守るべきもののためには敢然と立ち上がる」は社会世界と主観的世界というように、世界一級の女優が構成する女性像は3つの世界が一体となっている。それはクルーガーが意識してそのように語ったということではもちろんない。そのことが、逆に、個性は3つの世界の構成のされた方によっていることを示している。

- (9) 井口のエスノグラフィー法による考察結果とわれわれの考察結果は一致した。そこで、井口がその考察の妥当性について直接 T と論議したさいに(1995年12月13日実施)、T が発言したコメントをここでも転載した。

### 使用文献

(註で使用した文献を除く)

- B.G.Glaser,A.L.Strauss,The Discovery of Grounded Theory:Strategies for Qualitative Research,1967.『データ対話型理論の発見』後藤隆・大出春江・水野節夫訳、新曜社1997年
- R.Emerson,R.Fretz,L.Show,Writing Ethnographie Fieldnotes,1995.『方法としてのフィールドノートー現地取材から物語り作成までー』佐藤郁哉、新井裕明、山田富秋訳、新曜社2000年
- 川喜多二郎『発想法 創造性開発のために』中公新書2005年(80版)
- 木下康仁『グランデッド・セオリー・アプローチー質的実証研究の再生ー』弘文堂1999年
- 岡村純「質的研究の看護学への展開ー社会調査方法論の視点からー」沖縄県立看護大学紀要 第5号、2004年3月
- A.Strauss,J.Corbin,Basic of Qualitative Research:Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory,1998.『質的研究の基礎ーグランデッド・セオリー開発の技法と手順ー』第2版、操華子、森田崇訳、医学書院、2004年
- I.Holloway,S.Wheeler, Qualitative Research for Nurses,1996.『ナースのための質的研究入門』野口美和子監訳、医学書院、2005年
- J.Habermas,Theorie des kommunikativen Handelns,Bd. 1,1981.『コミュニケーション的行為の理論』(上)河上倫逸・M.フープリヒト・平井俊彦訳、未来社1987年

# Qualitative Research for Practices of Teaching and Learning

Mitsuo MASUI<sup>\*1</sup> and Yoshiko MURAI<sup>\*2</sup> and Chizuko MATSUI<sup>\*3</sup>

**KEY WORDS** : qualitative research, grounded theory

## ABSTRACT

It is too difficult for graduate students and teachers to use qualitative research for analysis of practices of teaching and learning. This paper purposes to simplify this research method for graduate students and teachers. This time, we try to simplify the method of the grounded theory.

A result is that this simplifying in the first step of coding was easily possible by introducing the act theory of Habermas as act models.

---

\*1 Division of Learning Support

\*2 Ishikawa Prefectural Nursing University

\*3 Center for Educational Research and Development