

悩みを契機とした中学校教師の 成長・発達研究における方法論の検討 —M-GTAの信頼性と妥当性について—

都 丸 け い 子*
庄 司 一 子**

問題の所在と目的

教師という職業は「ストレスの高い職業の代名詞」(中島, 2002a)であり、「燃え尽き症候群を生じやすい職業の典型」(中島, 2002b)とされている。事実, 文部科学省(2005)によれば, 平成15年度の精神性疾患による教職員の休職者数は, 病気休職者数の約半数にあたる6,308名であり, 在職者数に占める割合は過去10年間で最大となっている。教師のストレスは, 小林(2000)によれば, その大部分が「関係性による」ものである。同様のことは, 多くの調査研究からも明らかにされている(e.g., 武藤, 1994; 松村・小林, 1998; 宮本, 1998)。中でも, 対生徒関係における悩みは, 教師自身のメンタルヘルスの悪化だけでなく, その悩みの対象となっている生徒への直接的な影響も懸念されるために看過できない(秦, 1998)。

このように, これまで教師の悩みやストレスとなる要因は, 教師のメンタルヘルス, ひいては教育実践にネガティブな影響を与えるという観点からのみ論じられてきた。しかし, メンタルヘルスは単に心身の病気や苦痛などがないだけの状態ではない。Jahoda(1958)の提唱した「積極的精神健康(positive mental health)」という考え方によれば, メンタルヘルスには, 「自己実現や成長, 環境への適切かつ主体的な働きかけ」といった意味も含まれる。

ここから, 「困難や悩みなどがないことが必ずしも健康の必須条件ではなく, たとえそれらがあっても, よく理解し受容しさらに解決しようとする力が働いている状態は健康的である」

(児玉, 1988)といえる。教師の職業において, ストレスをすべて回避, またはストレスを完全に排除することは不可能である。都丸(2002)は, 生徒との人間関係における悩みは, 多くの教師が教職生活を営む中で自ずと直面することを明らかにした。よって, ストレスの存在やストレスを前提とし, メンタルヘルスに対して悩みがもたらす悪影響にのみに焦点をあてるのではなく, より健康的な側面(生きがいや充実感, 成長, 自己や環境への積極的な働きかけといったポジティブな側面)にも焦点をあて, それを増進させる要因を検討していく必要がある。実際, 生徒との人間関係における悩みは, 教師のメンタルヘルスに悪影響を及ぼすことが指摘される一方で, 長期的な観点で見た場合, 教師の成長・発達を促す要因ともなる可能性を示唆した先行研究は多く見られる(e.g., 小山・河野・村島・曾我・妹尾, 1989; 今泉, 1995; 能重, 2000; 網谷, 2001)。

ところで, 1970年代から80年代にかけての教師の成長・発達研究においては, 教師個々の日々の実践経験の積み重ねを通じた内的な成長・発達感にはほとんど注目がなされなかったと安藤(2000)は指摘する。焦点が当てられたのは, 外部の教育機関による一般的な教師の成長・発達基準の確立であり, また, 教育現場に

* 筑波大学大学院博士課程人間総合科学研究科

** 筑波大学大学院人間総合科学研究科

おける教師に対してはそれら基準の達成の有無や達成感の程度を明らかにすることであった (e.g., 小島, 1980; 岸本・岡東・林・小山, 1981)。これらの研究は、教育現場を念頭に置いた教師個々の成長・発達への支援には結びつかなかった。そこで、1980年代後半になると、個人々の生涯に密着し、その航路を緻密に描き出そうとするライフコース研究やライフヒストリー研究に注目がなされるようになった (e.g., 木岡・榊原, 1988; 田中, 1993; 山崎, 2002)。これらの研究の目的は、個々の教師の人生を描き出すことを重視し、個別的な成長に丁寧に寄り添った分析をすることである。これは、それまでの教師の成長・発達研究で批判されていた点に 대응するものであった。しかし一方で、個別性に過度に傾斜する傾向を有していた。さらに、コーホートによる検討を行うことで、過度に一般化してしまう危険性も孕んでいたのである。

このように、ライフコース研究やライフヒストリー研究もまた、教師の個々の実践に還元される成長・発達への支援という点で、なお課題を有していた。一般化と個別化の偏りに関しては、従来の研究における質的資料の活用はカテゴリー化や尺度化による数量化か個別事例の例示のどちらかに偏ると、やまだ (2000) もまたその課題を指摘している。さらに、成長・発達研究の新たな課題として「モデル構成によって一般化を目指す方法論」(やまだ, 1986) が今後必要であることを提唱した。

先行研究を概観すると、生徒との人間関係における悩みとその意義の検討における課題は以下の三点である。第一に、ストレス・悩み経験を契機とした成長・発達の観点から教師のストレスや悩みを捉えなおす点である。ここで、教師の成長・発達は長期のプロセスにおける現象であることから、その契機としてストレス・悩み経験を捉える場合、時間軸を考慮することが必要となる。また、ストレス・悩みは教師のメンタルヘルスにポジティブにもネガティブにも影響を与えうることから、ポジティブに認識された場合のプロセスを詳細に検討するために、質的な研究方法が有効である。これは、質的研

究方法が現象のプロセスを捉えるのに適し (Creswell, 1998; Maxwell, 1996; Patton, 1990)、かつ、理論や概念が明確に検討されていない現象や人々の体験の特徴を探索的に調べる場合に適した方法である (Sherman & Reid, 1994; Bogdan & Biklen, 1997; Creswell, 1998; Marshall, & Rossman, 1999) ことによる。第二に、成長・発達は、外的な基準ではなく教師の内的な基準に基づく成長・発達感であることに焦点を当てる点である。第三に、一人ひとりの教師が日々の教育実践において有効に活用しうるような、個性性を孕んだ成長・発達モデルを生成する点である。なお、生徒との人間関係におけるストレス・悩みに関しては、両者を区別し用いることとする。なぜなら、ストレス・悩み共にストレスが生徒である点で共通しているが、ストレスは、ストレスによる短期的なストレス反応の意味合いが強く、成長・発達の契機となるようなストレス反応として長期的な観点から捉える場合、悩みという用語がより適していると考えたためである。悩みは、ストレスに対するストレス反応である点でストレスに内含されるが、悩み事象に対して解決のニーズを有し、同時に、ある一定期間試行錯誤が繰り返される過程である (小田, 2000; 小澤, 2000; 新藤, 1993)。これらの点を踏まえ、生徒との関わりの中で生じた悩みとそれを契機とした成長・発達感のプロセスに焦点を当て、モデル生成を目指す質的な方法論について検討を行った。その結果、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (以下、M-GTA) が最も適した方法論であると判断した。

そこで、本研究の目的は以下の二点である。第一に、グラウンデッド・セオリー・アプローチ (以下、GTA) および M-GTA の概要と特質を示し、生徒との人間関係における悩みを契機とした教師の成長・発達研究における方法論としての M-GTA の採用理由を明確にする。第二に、質的研究全般における信頼性と妥当性についての近年の先行研究の概観を通じ、M-GTA を用いて生徒との人間関係における悩みを契機とした教師の成長・発達研究を行う場合の信頼

性・妥当性の確保について検討を行う。

1. M-GTA の採用理由

(1) GTA の概要

GTA は、1960 年代に開発された (Glaser & Strauss, 1967/1996)。それは、社会学における実証研究と理論の乖離を克服するために提示された (Carmaz, 2000; 木下, 1999) 帰納的な質的調査の方法論である。この方法では、研究対象となる現象を反映したデータに徹底的に密着して解釈を積み上げることによって、独自の理論を作り出すことが目指されることが特徴である。

なお、GTA における理論とは、木下 (2003b) によれば、以下の三点を特徴としている。第一に、それは継続的比較分析法による質的研究により生成される。その分析結果は、データに密着した分析から創られた独自の概念によって統合的に構成された説明図である。第二に、社会的相互作用に関係し、人間行動の予測と説明に関するものである。同時に、他のどのアプローチよりも、研究者によってその意義が明確に確認されている研究テーマによって限定された範囲内における説明力に優れている (木下, 1999)。つまり、人間の行動の何らかの変化と多様性を説明できるのである。第三に、実践的な活用を念頭に置いたものである。つまり、提示された研究結果は応用、すなわち収集された現場と同じような社会的な場に戻されて、試されることによってそのできばえが評価されるべきものである。通常、「理論」とは一般的・普遍的に適用されるようなものを指す。しかし、GTA における「理論」とは、理論の言及する特定領域や日常生活上の他領域の理解と働きかけを促進するための抽象的な表現であり、『『モデル』という言葉の語感に近い』(能智・伊藤・新田, 2003) のである。それは、R. K. マートン (2005) における「具体理論」もしくは「中範囲の理論」に相当し、深谷・大瀧 (1995) は、「現場において実践者が考慮すべき様々な条件を案内図的に描き出すものである」と述べている。GTA によって導き出された理論は、「こうすれば必ずこ

うなる」というような明確な因果関係を示すものではない。しかし、能智・伊藤・新田 (2003) は表面的・直感的な特徴を保持している点、また適度に抽象的でない点を指摘し、「多くの人々が様々な事象に働きかける際に用いるアナロジーのベースとして利用できる」と、その有効性を評価している。理論が、実践の場に戻され実践者によって活用される時、実践者による調節が可能である余地を有し、また、実践において試されることで絶えず変化していく理論である。しかし、理論は限定された範囲での説明力に優れているため、研究テーマとした現象との間で大幅な相違が生じることはない。

GTA の使用が適しているのは、社会福祉や看護などの実践的な領域での臨床的ヒューマン・サービスにおける社会的相互作用や対人援助の行われているプロセスを明らかにする場合である (木下, 1999)。日本でも近年、看護学や社会福祉学などヒューマン・サービス領域をはじめ、社会科学領域においても関心をもたれている (e.g., 小倉, 2005; 林, 2005; 水野, 2003; 塩川, 2003)。GTA は社会的相互作用の中での個人の意味づけの仕方と行動との関係に焦点を当てたものであり、相互行為から意味や規範の体系を経て、獲得された意味や規範とは何かに至る過程を説明することができる (能智・伊藤・新田, 2003)。さらに、GTA の使用が適しているのは、ヒューマン・サービス領域において実際に問題になっている現象で、研究結果がその解決や改善に向けて実践的に活用されていることが期待され、研究対象自体がプロセス的性格を持っている場合 (木下, 1999) である。

(2) M-GTA の特性および採用理由

生徒との人間関係における悩みを契機とした教師の成長・発達研究における方法論として GTA を採用した理由は、以下の三点による。

第一に、先行研究や理論も十分示されていない「教師の成長・発達という観点から、生徒との人間関係における悩みと悩みを抱える過程の積極的な意義を明らかにする」というテーマにおいて、理論構築を目指す GTA は適していると考えたからである。またその理論は、「調査が

行われている状況に適合し、実際に利用される場合にも有効性を発揮するものでなければならない」(Glaser & Strauss, 1967/1996) ことを強調されて生成される。このことは、教育実践を行っている教師個々の個別性に適合しうる教師の成長・発達モデルの生成を可能にするとも言え、教師への支援策を構築する際に寄与するものである。第二に、教師の内面的なプロセスにおいて生じる生徒との人間関係における悩みとそれを契機とした成長・発達感の獲得という一連の複雑な現象を扱うことが可能なためである。三毛(2002)は、実践者によって日常的に使われているが、明確な分析なしに使用されている用語や曖昧な定義で流布している概念の存在を指摘した上で、以下の場合においてGTAを用いることの意義を述べている。調査者が関心を持った現象が既存の概念や実践理論で十分表現されていない場合、関連先行研究はあるものの現象に関する新たな物の見方を示したい場合、最後に、曖昧な用語を概念として精緻化したい場合である。第三に、GTAは人々の相互作用を解明することができる(木下, 1999; Strauss & Corbin, 1990/1999)ためである。つまり、研究対象がプロセス的性格を持っていたり、人と人との相互作用である場合や、コンテキストと結びつけて人々の行為を明らかにするのに適した方法論なのである(木下, 1999)。現実の人間の行動は決して静止しているわけではなく常に多彩な影響下で変化し、二つとして全く同じ社会的状況はない。このような考えを前提とし、GTAでは類似した社会状況における主要な変化を関連付けて理解できる理論が生成され、また重視される。先述したように、人間行動の説明だけでなく予測に有効であるという特徴は、人間の行動の変化と多様性を一定程度説明でき、さらにはその知識に基づいてこれからの社会的相互作用に方向性を持てる。理論内容のどの部分に働きかければ相手の行動がどう変化するかを予想できるので、ヒューマン・サービス領域での実践的な活用に耐えうる。本研究で生成されたモデルを教師支援に結びつけることを鑑みても、これは本研究の目的に沿っ

ていると考えられる。

なお、グラウンデッド・セオリー・アプローチは、GlaserとStraussによるオリジナル版以降、その歴史的経緯から異なる四つのタイプが存在する。それは、Glaserによるグレーザー版(Glaser, 1978, 1992)、Straussによるストラウス版(Strauss, 1987)、StraussとCorbinによるストラウス・コービン版(Strauss & Corbin, 1990/1999;)、木下による修正版(木下, 1999, 2001, 2003a)である。三毛(2002)は、認識論、調査者と調査対象者との相互作用、およびデータ分析の技法に関し、それぞれの相違を検討している。

生徒との人間関係における悩みを契機とした教師の成長・発達研究における方法論では、四タイプのうち、修正版(M-GTA)を採用した。その理由は、以下の四点である。なお、M-GTAにおける分析の手続きはTable1に示した通りである。

採用理由の一点目は、M-GTAがデータの切片化を柔軟にとらえている点である。研究対象の人々の経験に即した形で彼らが用いている概念やその諸特性を明らかにしていくという特色(能智, 2000)により、すべてのタイプがデータに基づいた分析を重視している。ここで、M-GTA以外のタイプではデータを詳細に切片化する方向での厳密さを重視する。つまり、データを一語一語、一文一文ばらばらにし、分析している。一方M-GTAは、研究者の問題意識、つまり分析テーマに忠実にデータをコンテキストで見えていき、そこに反映されている人間、つまり分析焦点者の認識や行為、それに関わる要因や条件などを丁寧に検討していく(木下, 2003b)。それは、現象の大きな流れ、つまりプロセス的性格や、データ提供者におけるデータのまとまりや統合性を重視していることによる。研究対象の人々にとって、意味のあるまとまりを持ったものとしてデータを見ることは、悩みから成長・発達感を得るに至った一連のプロセスを検討する上で欠かせない視点である。ただし、M-GTAにおいては、分析の基礎となる調査者の研究テーマおよび分析テーマの設定が分

Table1 M-GTA の主な分析手順の概要 (木下, 2003; 表は筆者が本文をもとに作成)

	主な作業	作業の内容
手順①	研究テーマの設定	先行研究や実践より得られた知見から研究者の問題関心を明確にし、研究テーマの設定を行う。
手順②	理論的サンプリングによるデータの収集	データを収集する。理論的サンプリングを行い、データ範囲の設定を行う。なお、理論的飽和化がなされたと思なされるまで、理論的サンプリングを基にデータの収集はなされる。さらに、データの範囲は、方法論的限定を行うことで制御される。
手順③	研究テーマの調整と分析テーマの設定	手順②と並行して、研究テーマの調整を行う。手順①で設定した研究テーマと、実際に収集したデータとの間にズレが見られた時には、修正を行い、さらに分析テーマを設定する。なお、手順③は研究の初期の段階で、得られたデータに沿って再検討が繰り返される。さらに、分析テーマは、方法論的限定を行うことで制御される。
手順④	概念の生成	概念の生成を行う。分析テーマと分析焦点者に照らして、得られたデータの関連箇所に着目する。それを一つの具体例(ヴァリエーション)とし、他の具体例をも説明できると考えられるような説明概念を生成し、分析ワークシートを作成する。分析ワークシートには、概念名、定義、最初の具体例などが記入され、概念の数だけ作成される。手順④は、新たな概念が生成されないか、生成される必要がなくなるまで進められる。
手順⑤	継続的比較分析(類似例・対極例)	手順④と同時並行で、生成された概念の類似例をデータの別の箇所、もしくは他のデータから探す。類似例は、ワークシートのヴァリエーション欄に追加記入していく。さらに、生成された概念に関して対極比較も行う。なお、具体例が豊富に出てこないような場合には、破棄、または他の概念との融合を行う。分析の過程で得られた対極例・アイディア・仮説(その概念と関係するであろう未生成のほかの概念についての検討も含む)は、分析ワークシートに理論的メモ欄を設け、記入する。
手順⑥	カテゴリーの生成	手順④、⑤の作業と同時並行で、生成した概念と他の概念との関係を個々の概念ごとに検討し、関係図にしていく。ここから、複数の概念の関係からなるカテゴリーを生成する。分析の途中で、カテゴリー間の関係に関して得られた知見やアイディア、仮説は、理論的メモ・ノートに記入する。
手順⑦	ストーリーラインおよび結果図の作成	手順④、⑤、⑥の作業と並行して、カテゴリー相互の関係から分析結果をまとめる。ここでなお、研究テーマ、つまり明らかにしたいプロセスが明確化される。そのプロセスの概要を簡略に文章化し(ストーリーライン)、さらに結果図を作成する。理論的飽和化まで分析は続けられる。理論的飽和化は、方法論的限定を行うことで制御される。

析の初期の段階において慎重になされる。採択理由の二点目は、M-GTA においては、分析手順が明確化されていることによる。M-GTA では、他の三タイプにおいては提示することが困難であった分析手順を、分析ワークシートを用いて第三者にも明示することができ、またデータに密着した分析を行うための概念生成の方法、つまり継続的比較分析の手法を独自に開発している。

採択理由の三点目は、新たな理論的飽和化の考え方を明示していることによる。理論的飽和化とは、継続的比較分析により分析を進めていったときにデータから新たに重要な概念が生成されなくなり、理論的サンプリングからも新たにデータを収集して確認すべき問題点がなくなったと判断される状態を指す（木下，2003a）。しかし、M-GTA 以外のタイプにおいては、分析の過程での飽和化の判断の基準が明示されず、非常に曖昧な概念であった。そのために研究者自身、また研究者間でも理論的飽和化については一致が取れなかった。その点、M-GTA では理論的飽和化に対して新たに方法論的限定性の概念を提唱し、データの範囲や析テーマの設定、理論的飽和化を制御している。

採択理由の四点目は、データの分析における調査者の立場の相違によるものである。M-GTA では、分析の過程で「研究する人間」を重視している。他の三タイプは、データへの密着を強調するあまり、解釈する分析者を論理に基づくだけの透明な存在として扱う（木下，2003b）。つまり、分析者の先入観や恣意性の混入をできるだけ排除するため、研究者の問題意識・関心や、データの持っているコンテキストには焦点が当てられなかった。一方、M-GTA では「分析者の問題関心」を分析過程において最重要視し、それに依存した形でデータの解釈作業が行われる。よって、創出された概念やカテゴリーは分析者の問題関心を反映したものとなる。ただし、この問題関心は研究者が実際に収集したデータとのズレが見られた時には、得られたデータを基に常に修正される。これは、仮説を検証する量的研究とは大きく異なっている。「分析

者の問題関心」は、分析者自身が明確に意識し、また読み手にも明示される。ただし、研究者が意識せずに一定方向に解釈を進める危険性も孕んでいるために、M-GTA の分析には継続的比較法および研究テーマの調整が含まれている（木下，2003b）。

このように M-GTA は、調査者が解釈し独自の概念を生成することによって知識を創出することに積極的な意義を有する。しかし、M-GTA に限らず、質的研究法においては調査者がデータを解釈するという行為に付随する権力性の存在（三毛，2002）が指摘されている。M-GTA、ひいては質的研究法において、量的研究での信頼・妥当性に相当するような評価基準はどのように考えられ、また、いかにそれらに配慮すべきかに関して研究者は注意しなければならない。

2. 質的研究における信頼性・妥当性

(1) 量的研究と質的研究の信頼性・妥当性の相違

分析の過程で明らかになったものが、データの重要側面を十分に表しており、それらが事実と近似し、真実性が高いと思われた場合、妥当性があるとみなされる。また、時を隔てても、分析の過程で明らかになったものにおいて同一のものが見られる場合、信頼性があるとみなされる。この二点は研究の方法および導き出された結果を評価する際に重要な視点である。量的研究においては、信頼性・妥当性の評価基準は客観的・普遍的・論理的な形で現象を定式化していこうという自然科学の公準から導き出された。しかし、質的研究においては、対象となる人々の主観的経験・日常場面における行為に則った新しい仮説・理論を構成することを目標としているために、それらはあてはまらない（能智，2000）。Chenitz, & Swason (1986/1992) や大川・萱間・山本・太田 (2002) もまた同様に、量的研究と質的研究の研究過程の相違や、物事は歴史的・文化的背景によって変化するという質的研究の立脚する世界観に言及し、両者の信頼性・妥当性の規準も異なることを指摘している。しかし、量的研究における信頼性・妥

当性に相当する明確な評価基準は、質的研究においては今なお論議されているところであるが、データの収集と分析に関して一定の方法を用いることで、量的研究における妥当性と信頼性のような評価基準が確保されるとの指摘も近年なされてきている (e.g., Merriam, 1998/2004; Flick, 1995/2002)。

(2) 質的研究における信頼性の確保

量的研究における信頼性とは、調査結果がどの程度再現されるかを指す。つまり、ある調査内である結果が繰り返し観察されたり、同じ調査を再試行したときに同じ結果が得られたりすれば、その研究は有効であるとみなされる。これは、唯一無二の真実というものがあることを前提としており、それを調査すれば同じ結果が繰り返されることを意味する。一方、質的研究においては、その目的は人間行動の法則を導くことではなく、むしろ世界をあるがままに記述し説明しようとするのである。生起していることについては様々な解釈が可能のため、伝統的な実験主義的な意味での反復測定を行なったり、信頼性を確認したりするような水準点はない。特に、教育分野で調査されることは、流動的・多面的・かつ高度に文脈依存的である。また、収集される情報は、その提供者が誰で、調査者がそれを上手く収集できるかにかかっており、質的ケース・スタディの創出的な調査デザインは、事前の条件統制を排除している。よって、伝統的な意味での信頼性を設定するのは非現実的であり不可能である。そのため、質的研究における信頼性とは、むしろ「依拠の可能性 (dependability)」と「一貫性 (consistency)」に基づくものである (Lincoln & Guba, 1985)。それは収集したデータに照らしてその結果に納得し、一貫性があり頼りになるという同意を意味する。このように、研究手続きの信頼性が質的研究における信頼性であり、それは「確実性 (dependability)」つまり、「当てにできるかどうか」に代替することができる (Flick, 1995/2002)。また、Merriam (1998/2004) は、質的研究においてそれを確保するためには、データの成立仮定を明らかにすること、および

研究プロセス全体にわたって反省を常に行い、それを記録に残していくことが必須であることを指摘している。

(3) 質的研究における妥当性の確保

妥当性とは、「研究者が見ようとしているものを実際に見ているかどうか」という点に要約される (Kirk & Miller, 1986)。さらに、妥当性は内的妥当性と外的妥当性に二分される。以下では、それぞれに関して、量的研究における基準と比較し、検討を行う。

初めに、量的研究における内的妥当性とは、調査結果がリアリティ (日常世界・現実世界) に即しているかどうかを意味する。そこでは、発見や観察や測定をされるのを待っている単一で固定的で客観的な現象が存在することを前提としている。一方で、質的研究における内的妥当性とは、現象は全体論的かつ多层次的で、たえず変化しつづけるものであることが前提とされる。Hammersley (1992) は「繊細な実在論」において以下の三点を指摘している。第一に、知見の妥当性は、確かさ (certainty) の点では評価できず、知見とは仮定であり、それは説得力 (plausibility) や信憑性 (credibility) があるかどうかで評価されるという点である。第二に、現象は、調査者のそれに関する過程から独立して存在しており、現象に関する調査者の仮定は、その現象のおおよその近似値でしかないという点である。第三に、現象へのさまざまな視点を通して、現実には接近可能となり、研究が目指すのは、リアリティの正確な再現ではなく、現実を表現・提示する点である。さらに Kerlinger (1973) は、「妥当性の問題は複雑で、色々な議論のある問題であり、人間行動の研究では特に重要な問題である。この場合は、おそらく他のどの問題よりも事実の性質が問われるだろう (p.456)」と指摘している。また、Cook & Campbell (1979) は、妥当性とは命題が真に限りなく近似することとしている。彼らは、妥当性を問題とするときの「近似」という言葉の重要性を強調している。その理由は、命題が真であることに確信を持てる人は誰もいないからである。これらの知見に基づくと、量的・質

的調査は両方ともリアリティそのものを計測することはできないのである。そこで、質的研究における内的妥当性とは、分析結果が導き出されるまでのプロセスを重視することによって確保される (Merriam, 1998/2004)。このことから、Mishler (1990) は、「妥当化 (validation)」という語を新たに提唱し、妥当化のプロセスを重視することで、論文の「信用性 (trustworthiness)」が評価されるとし、妥当性概念の書き換えを試みている。

また、内的妥当性に関し、やまだ (1986) は、質的データの解釈に恣意性、主観性が混入しやすい点を取り上げ、客観性の問題を指摘している。しかし、心理学における客観性とは、物理的や外的存在ではなく、相互主観性をさす (小笠原, 1967)。相互主観性とは、初めは個人の主観に発するものであっても、その個人の主観を越えて、個人相互間の共通性、一致性を獲得して、公共性、共有性を備えることである。質的研究が研究のどの段階でこのような意味での規準に達しなければならぬのかについて、やまだ (1986) は「モデル構成の段階で客観性を獲得する必要は必ずしもなく、検証によって客観性を獲得できる形でモデルを構成することが要請されるであろう」と述べている。また、個人では気がつかない変数を他者が気づく可能性があるという点で、質的データにおいて個人の持つ解釈の歪みを是正する方法として、他者との相互一致度がある。それは数量的データにおいては、相互一致度があるほど信頼性の高い良いデータになるが、質的データでは新しい発見ができるデータほど良いデータだといえ、内的妥当性を高めるとみなされる。つまり、判断や解釈の可能性をできるだけ広げるものとして他者の視点は扱われるのである。

次に、量的研究における外的妥当性とは、ある調査結果が、どの程度他の状況に適用できるのかということと関わっている。つまり、調査結果をどの程度一般化できうるのかという問題を指す。それは、サンプルとその母集団との相応関係の仮定や、サンプル数のランダム・サンプリングなどで事前に状況を統制することによ

って、調査結果を他の場面や人々に対しても一般化できるものとされる。このようなデータの代表性の問題点に関し、やまだ (1986) もまた、質的データは多量のサンプルを得ることが困難であり、そのために少数のサンプルが母集団を代表しているという保証が得られないことを指摘している。しかし、質的研究の目的は、多くの一般的な人々に当てはまることを目指すのではなく、むしろある特定の事例の深い理解にある。よって一つのケース、あるいはランダムでない少数のサンプルが選ばれることがほとんどである。サンプルの代表性に関し、見田 (1965) は、サンプルの代表性は目的によって規準が異なることを明確に述べている。つまり、対象の数量的な属性を知ることが目的とする場合にはできるだけ母集団と近似したサンプリングがなされなければならない。それに対して、対象の諸要因の質的な構造連関が問題である時は、平均的なサンプルではなく、事例への質的な典型性を考慮すべきである。さらに、見田 (1965) は、データ選定の基準として以下の三点を掲げている。できるだけ多様な類型を含んでいることを示す「類型に関するカバレッジ」、精神構造の中のできるだけ多くの側面に触れていることを示す「次元ないし要因領域に関するカバレッジ」、最後に、できるだけ多くの要因が顕在化した形で含まれていることを示す「要因の顕在性」である。質的データは、これらの次元を目的に沿ってカバーしていることで「代表」とであるとみなされるのである。

また、質的研究における外的妥当性は、ある文脈から別の文脈への知見の「転用可能性 transferability」、もしくは様々な文脈の比較可能性の程度としての「適合度 fittingness」という用語への置き換えも試みられている (Lincoln & Guba, 1985)。その際に配慮すべき点は、以下の三点である。第一に、どの程度の一般化を目指されるのか、また達成可能かを明記することで一般化の要求レベルを押さえること、第二に、研究される現象が埋め込まれた様々な事例や文脈を慎重に統合していくこと、第三に、得られた材料を系統的に比較することである。

質的研究に関して、量的研究における信頼・妥当性にあたる評価基準をいかに確保したらよいかに関し、質的研究の特質によりかなうように「方法に適した評価基準」(Flick, 1995/2002)の創出が試みられている。いくつかの方策を Table2 に示した。

3. 総合的考察

一生徒との人間関係における悩みを契機とした成長・発達研究へ M-GTA を用いる場合の信頼性・妥当性の確保一

(1) 信頼性の確保

小城・川名・片岡(1990)は、GTA を用いた研究に信頼性を持たせるためには、方法のステップを書くこと、引用例を書くことであると述べている。大川・萱間・山本・太田(2002)もまた、GTA における「監査証跡または監査の道筋」の重要性を指摘している。この点に関して M-GTA では、分析ワークシートや理論的メモ・ノートによって、分析の軌跡をたどることが可能である。生徒との人間関係における悩みを契機とした成長・発達の検討を行う場合の、信頼性を確保する他の方策は以下の通りである。

「調査者の立場の記述」は、文献研究の十分な検討および調査手続きの詳述によって可能となる。「トライアンギュレーション」は、質・量的手法の組み合わせや、方法論的限定性の範囲内の十分な理論的サンプリング、つまり、「調査全体を通じて、理論やモデルを構築していくために有用と思われるサンプルを選択する方略」(能智, 2004)を行うことがあげられる。これにより、その場の真実が他の場においても存在することを見出し、その場の人の確信の程度とその確信と行為が一致していることを確認することが可能となる。「分析的帰納」に関してもまた、十分な理論的サンプリングを行うことが求められ、さらに、M-GTA の手順⑤において常に意識される対極比較によって可能となる。

(2) 妥当性の確保

M-GTA における妥当性とは、説得力と応用時の有効性(コントロール)で判断するのだと木下(2003b)は主張している。つまり、M-GTA

は、データを整理・解釈し、それを現実の問題解決のフィードバックの中で洗練させていく体系的アプローチなのである。

内的妥当性を高めるそれぞれの方策は、M-GTA においては以下のように説明される。信頼性を確保する「トライアンギュレーション」や「分析的帰納」は、結果的に内的妥当性も高めることとなる。さらに、「中学校教師が悩む経験を経て成長・発達感を得るプロセス」研究における「仲間同士での検証またはピア・デブリーフィング」は、中学校に勤務経験のある者や、教育関係者、さらに教師や教育に知見の深い大学教員や大学院生に意見・助言を求めることで確保されるだけであろう。また、「調査者のバイアスの明記」では、Table1 の手順の③を綿密に行うことで可能となる。なお、「メンバーチェックまたはコミュニケーションによる妥当化」や「参加的で共同的な調査のモード」は、データ提供者を長期にわたって、もしくは長時間拘束することとなり、中学校教師が多忙であるという点から鑑みて、本研究テーマにおいては不可能であると判断した。最後に、「悩む経験を経て成長・発達感を得るプロセス」は教師の内的プロセスであり、縦断的研究よりも回想法による面接調査が適している。よって、「長期観察と繰り返し観察」を行うことは困難である。

外的妥当性を高めるそれぞれの方策は、M-GTA においては以下のように説明される。「継続的比較法」は、研究者の恣意性や認知の偏りをできる限り是正するものであるが、M-GTA では、分析過程で考えるすべての解釈を分析ワークシート中の理論的メモに記録し、また同時に生成された概念に対し、絶えず対極比較を行うことが手順の中に組み込まれている(Table1 の手順⑤)。次に、「豊かで分厚い記述」は、分析結果に対して詳細な記述を心がけることで確保されるだろう。さらに、M-GTA において理論的サンプリングによって収集すべきサンプルは、検討したい現象やプロセス等についてゆたかな情報をもたらしてくれると予想される「典型的な事例」(能智, 2004)である。つまり、その事例は検討したい特定の属性をより、

Table2 質的研究の評価基準 (Merriam, 1998/2004 および Flick, 1995/2002 をもとに筆者が作成)

	新たな概念	対策	意味
信 頼 性	確実性 監査可能性 (Miles & Huberman, 1994)	調査者の 立場の記述	調査の背景にある考え方と理論, 調査対象のグループに対する自分の立場, 情報提供者選択の基準と情報提供者についての記述, データが収集された社会的文脈について説明すること (LaCompte & Preissle, 1993)。
		トライアング レーション	一つの現象に対して, 様々な方法, 研究者, 調査群, 空間的・時間的セッティング, あるいは異なった理論的立場を組み合わせること。
	依拠の可能性 一貫性 (Lincoln & Guba, 1985)	分析的帰納	データから理論やモデルを一時的に形成し, 仮説から外れるケースの分析, つまり「否定的な事例の分析 (Lincoln, & Guba, 1985) や統合を通して, 理論と知見を検証すること。
		監査証拠または 監査の道筋	研究の手続きと流れを明確に提示し, 分析結果に確証を持たせること。たとえば, いかんしてデータ収集やカテゴリーの抽出を行ったのか, また調査全般を通じていかんして決定を下したのかの詳細な記述を行うこと。
内 的 妥 当 性	信憑性 真正性 (Miles & Huberman, 1994)	トライアング レーション	信頼性における記述と同様。
		分析的帰納	信頼性における記述と同様。
	説得力 信憑性 (Hammersley, 1992)	メンバーチェッ ク または コミュニケーション による妥当化	データと暫定的な解釈をデータ提供者の下に持っていき, その分析結果が現実的に妥当なものかどうかを尋ねること。
		長期観察と 繰り返しの観察	ある一定期間にわたってフィールドでデータの収集を行うこと。
		仲間同士での検証 または ピア・デブリー フィング	研究に直接関わっていない人と定期的にミーティングを開いて, 自分の研究上の盲点を明るみに出したり, 作業仮説やその都度の分析結果を検証すること。
妥 当 化 (Mishler, 1990)	参加的で共同的な 調査のモード	調査参加者を, 研究目的の設定の段階から調査結果の執筆までのすべての段階に関与させること。	
	調査者の バイアスの明記	調査者の考え方や世界観や理論的方向性を, 調査の初期段階で明確にしておくこと。	
	継続的比較法	個々の事例を再構成し, 事例間で比較対照 (類似例・対極例) されること。これにより複数の事例をまとめるタイプが構成され, 個別例を超えた構造の理解を得ることができる。得られた結果は, 実証的データに含まれた多様性の幅を考慮したものとなる。	
外 的 妥 当 性	転用可能性 適合度 (Lincoln & Guba, 1985; Miles & Huberman, 1994)	豊かで分厚い記述	十分に豊かな記述を行い, 読み手が自分たちの状況が調査状況とどれほどマッチしているか, 比較できるようにすること。それにより, 提示された分析結果を委譲できるかどうかを決定できるようにすること。
	典型性 (typicality) と最適カテゴリー (modal category)		あるプログラムや出来事や個人が, 同じ部類のほかの事例と比べてどのくらい典型的であるかを記述し, 利用者が自分自身の状況と比較できるようにすること (LaCompte & Preissle, 1993)。
	マルチサイト デザイン		複数の調査地やケースや状況を用いるもので, 特に関心対象の現象の多様性を最大限にするようなものを用いること。これにより, 読み手は, 分析結果を広い範囲のほかの状況にまで適用することができる。

明瞭に示すことが求められる。よってここから、「典型性と最適カテゴリー」は確保される。この際、何についての典型なのかを明示するために、方法論的限定性によって制御されたデータの範囲、研究テーマ、理論的飽和化について論文中に詳細に記載する必要がある。最後に、「マルチサイト・デザイン」は、理論的サンプリングにより確保される。生徒との人間関係における悩みを契機とした成長・発達研究においては、先行研究により「ストレス（悩み）」や「成長・発達」は、それぞれ個別の概念においては年齢や性別、地域などの影響を受けることが明らかになっている。しかし、個々の中学校教師においても当てはまるような「悩む経験を経て成長・発達感を得るプロセス」について理論化することを研究テーマとした際に、それらは必ずしも当てはまるわけではない。Table1のデータの収集後の手順②において、年齢や性別、地域の影響をも含むが、それら個々の影響に囚われないような、より包括的な理論の構築が可能であると判断された。よって、悩みの種類や悩み方、成長・発達感を幅広く検討するための理論的サンプリングを行うことである。

以上のように、Table2に示した方策を用いることで、生徒との人間関係における悩みを契機とした成長・発達研究における課題を克服できるものと考えられる。

引用・参考文献

- 網谷綾香 2001 不登校児童と関わる教師の苦悩と成長の様相 カウンセリング研究, 34, 160-166.
- 安藤知子 2000 「教師の成長」概念の再検討 学校経営研究, 25, 99-121.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. 1997 Qualitative research for education: An introduction To theory and method, 3rd ed. Allyn & Bacon.
- Carmaz, K. 2000 Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) Handbook of qualitative research (2nd.) Thousand Oaks: CA. Sage. Pp.509-535.
- Chenitz, W. C., & Swason, J. M. 1986 From practice to grounded theory. Addison-Wesley Publishing Company. (W. キャロルチェニッツ・ジャンス M. スワソン (著) 樋口康子・尾奈岡文昭 (訳) 1992 グラウンデッド・セオリー—看護の質的研究のために— 医学書院)
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. 1979 Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings. Boston, Houghton Mifflin Co.
- Creswell, J. W. 1998 Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Flick, U. 1995 Qualitative forschung. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, (ウヴェ・フリック (著) 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子 (訳) 2002 質的研究入門—<人間科学>のための方法論 春秋社)
- Glaser, B. G. 1992 Basics of grounded theory analysis: Emergence vs forcing. Mill Valley, CA: The Sociology Press.
- Glaser, B. G. 1978 Theoretical sensitivity: Advanced in the methodology of grounded theory. Mill Valley, CA: The Sociology Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. 1967 The discovery of ground theory: Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine Publishing Company. (Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (著) 後藤隆・大出春江・水野節夫 (訳) 1996 データ対話型理論の発見: 調査からいかに理論を生み出すか 新曜社)
- 深谷美枝・大瀧敦子 1995 実践から理論を導き出すために(1) ソーシャルワーク研究, 21(1), 39-43.
- Hammersley, M. 1992 What's wrong with ethnography? London: Routledge.
- 秦政春 1998 疲れきった教師たち—教師のストレス 教育と医学, 46(9), 729-737.
- 林葉子 2005 夫を在宅で介護する妻の介護役

- 割受け入れプロセスにおける夫婦関係の変容 老年社会学, 27(1), 43-54.
- 今泉博 1995 困難は新しい視点と発送を生み出す 教師が飛躍するとき 横尾浩一編 Pp.26-53.
- Jahoda, M. 1958 Current concepts of mental health. New York: Basic Books.
- Kerlinger, F. K. 1973 Foundations of behavorial research. New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- 木下康仁 2003a 質的研究の方法論を問うーグラウンデッド・セオリーに焦点を当てて 日本看護研究学会雑誌, 26(1), 31-44.
- 木下康仁 2003b グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い 弘文社
- 木下康仁 2001 質的研究法としてのグラウンデッド・セオリー・アプローチーその特性と分析技法ー コミュニティ心理学研究, 5(1), 49-69.
- 木下康仁 1999 グラウンデッド・セオリー・アプローチー質的実証研究の再生 弘文堂
- 木岡一明・榊原禎宏 1988 教師の自己認識から見た職能成長過程と成長促進要因 日本教育経営学会紀要, 26, 214-22.
- Kirk, J. L., & Miller, M. 1986 Reliability and validity in qualitative research. Beverley Hills: Sage.
- 岸本幸次郎・岡東嘉隆・林孝・小山悦司 1981 教師の職能成長モデル構築に関する研究(2)ー教職能力をめぐる因子分析的考察ー 広島大学教育学部紀要第一部, 30, 119-129.
- 小林正幸 2000 関係の問題に悩む教師たち 教育と情報, 503, 2-19.
- 児玉隆治 1988 教師のメンタルヘルスと方法 柏瀬宏隆・児玉隆浩・飯塚清博(編) 教職員のメンタルヘルス 大日本図書センター Pp.22-37.
- 小島弘道 1980 若い教師の力量傾向と特性ー力量の「自己診断」の分析をとおして 日本教育経営学会紀要, 22, 1-13.
- 小城聖香・川名典子・片岡範子 1990 看護研究に Grounded Theory を活用して 看護研究, 23(3), 69-80.
- 小山悦司・河野昌晴・村島義彦・曾我雅比我・妹尾純子 1989 教師の自己教育力に関する研究ー成長の契機についての自己形成史的分析ー 岡山理科大学紀要, 25, 117-138.
- LaCompte, M. D., & Preissle, J. 1993 Ethnography and qualitative design in educational research.(2nd ed.) Orlando, Fla: Academic Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. 1985 Naturalistic inquiry. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. 1999 Designing qualitative research (3rd ed.) . Thousand Oaks, CA: Sage.
- 松村茂治・小林正幸(編) 1998 教師のための電話相談 教育出版
- Maxwell, J. A. 1996 Qualitative research design: An interactive approach. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Merriam, S. B. 1998 Qualitative research and case study applications in education John Wiley & Sons. (B. S. メリアム(著) 堀薫夫・久保真人・成島美弥(訳) 2004 叢書現代社会のフロンティア 3 質的調査法入門ー教育における調査法とケース・スタディ ミネルヴァ社)
- Miles, M. B., & Hurberman, A. M. 1994 Qualitative data analysis: A sourebook of vew methods.(2nd. ed.) Newbury Park: Sage.
- 三毛美予子 2002 ソーシャルワークの調査方法としてのグラウンデッド・セオリー・アプローチ ソーシャルワーク研究, 27(4), 18-27.
- 見田宗介 1965 現代日本の精神構造 弘文社
- Mishler, E. G. 1990 Validation in inquiry-Guided Research: The role of Exemplars in Narrative Psychology. New York.: Praeger. Pp.233-255.

- 宮本幸雄 1998 教師たちの悩み 同朋社
- 水野貴子 2003 小児がん患者の治療の安定段階における母親役割の変化と家族の関病体制維持プロセス(第2報) 日本小児学会誌, 12(1), 8-15.
- 武藤清栄 1994 教師のメンタルヘルス(現代のエスプリ No.323) 至文堂
- 中島一憲 2002a 教師のストレス, その原因と予防 生徒指導, 32(8), 12-15.
- 中島一憲 2000b 先生のストレスとその対処法 文部省大臣官房調査統計企画課編 教育と情報, 503, 14-19.
- 能智正博 2004 理論的なサンプリング 武藤隆・やまだようこ・南博文・麻生武・サトウタツヤ(編) 質的心理学 新曜社 Pp.78-83.
- 能智正博 2000 質的(定性的)研究法 仮説生成を中心に 下山晴彦(編) シリーズ・心理学の技法 臨床心理学研究の技法 福村出版 Pp.56-65.
- 能智正博・伊藤義美・新田泰生 2003 質的研究におけるグラウンデッドセオリー法の位置づけ 人間性心理学研究, 21(2), 299-325.
- 能重真作 2000 私が子ども観を修正したときー教師の子ども観を問うー 生活指導, 553, 8-15.
- 小田友子 2000 青年期における悩みの主観的体験化に関する研究ー「悩み体験スケール」の作成を通じて 人間性心理学研究, 18(2), 117-127.
- 小笠原慈瑛 1967 心理学の定義 八木冕(編) 心理学I 培風館 Pp.1-18.
- 小倉啓子 2005 特別養護老人ホーム入居者のホーム生活に対する不安・不満の拡大化プロセス“個人生活ルーチン”の混乱 質的心理学研究, 4, 75-92.
- 大川貴代・萱間真美・山本則子・太田喜久子 2002 11 妥当性の確保と結果の記述 山本則子・萱間真美・太田喜久子・大川貴代グラウンデッド・セオリー法を用いた看護研究のプロセス 文光堂 Pp.118-127.
- 小澤一仁 2000 悩み 青年心理学事典 久世敏雄・斉藤耕二(監) 福村出版 Pp.211.
- Patton, M. Q. 1990 Qualitative evaluation and research methods(2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- R. K. マー-ton(著) 森東吾・森好夫・金澤実(訳) 2005 復刻版 社会理論と帰納分析 中範囲の社会学理論 青木書店 Pp.4-50.
- Sherman, E., & Reid, W. J. (Eds.) 1994 Qualitative research in social work. New York: Columbia University Ppress.
- 新藤緑 1993 悩み 小林司(編) カウンセリング事典 新曜社 Pp.178-179.
- 塩川紀子 2003 「子ども虐待ホットライン」における母親の訴えの構成特性と相談効果 立教大学大学院社会学研究科年報, 10, 51-60.
- Strauss, A. L. 1987 Qualitative analysis for social scientists. New York: Cambridge University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. 1990 Basics of qualitative research: Grounded theory produces and techniques. Newbury Park, CA: Sage. (A. ストラウス・J. コービン(著) 南裕子(訳) 1999 質的研究の基礎: グラウンデッド・セオリーの技法と手順 医学書院)
- 田中一生 1993 高年齢教師のアイデンティティー類型に関する調査研究(1)ーライフコースの観点からー 日本教育社会学会大会発表要旨集録, 45, 227-228.
- 都丸けい子 2002 中学校教師の悩みと成長・発達に関する研究ー生徒との人間関係を中心にー 平成14年度筑波大学修士論文
- やまだようこ 2000 人生を物語ることの意味ーなぜライフストーリー研究か?ー 教育心理学年報, 39, 146-161.
- やまだようこ 1986 モデル構成を目指す現場心理学の方法論 愛知淑徳短期大学研究紀要, 25, 31-25.
- 山崎準二 2002 教師のライフコース研究 創風社

**Examination of Research Methodology about Teachers' Troubled Feelings and their
Growth/Development : Reliability and Validity of M-GTA**

Keiko TOMARU
Ichiko SHOJI

The purpose of this study was to examine the methodology used when researching about teachers' troubled feelings concerning the relations with their students and their growth/development. In this research, the reason to apply the focus to GTA as the methodology was described. As for it, an effective theory to practice can be assembled, the inside of the teacher who worries can be considered, and it is possible to think about teacher and the student's interactions. It was thought that M-GTA was most suitable though there were four kinds of GTA. Because the analysis procedure is most clearly shown as for it. Finally, the method for securing reliability and the validity of M-GTA was examined.