

# 教師効果研究におけるエスノグラフィ法の可能性

平山 満義

## 1 問題

教師効果研究は授業目標を実現するための効果要因を  
同定し、その説明理論を定立することにその狙いがある。

これまで効果研究はわが国はむろんアメリカをはじめ  
として諸外国でも取り組まれてきた。筆者は、こうした  
効果要因をアメリカの成果に求め、同一あるいは近似し  
た条件で効果要因を比較照合してみた。その結果驚くべ  
きことに相互にかなりの矛盾（統計的有意差という意味  
で）が見られたのである（平山、1992）。数件の比較照  
合ではあるがわが国の場合においてもこの点はあてはま  
る。したがって得られたこれらの要因は再現性のあるも  
のとはいいがたい。この結果、この研究で求めてきた効  
果の説明理論のプロトタイプは描ける段階に至っていな  
いと言える。

こうした結果を招いた最大の原因はいったどこにあ  
ったのであろうか。第一にそれは授業研究の方法論、と  
りわけ授業評価の方法を指摘できる。そこでこの点につ  
いてわが国の事例を下に逐次検討していくことにする。

これまでの授業評価には次の3つのアプローチが実行さ  
れてきた。ここでいう授業評価とは授業で設定した目標  
の実現の度合いを値踏み判定することをいう。その一つ  
に教育学的アプローチがある。このアプローチに関する  
研究として古いものは1950年代からごく最近までみられ  
る。しかしその研究の狙いと目標には表現の新奇性こそ  
あれ、その本質に大きな差異があるとは思われない。た  
とえばこのアプローチの主な例として、授業目標の実現  
に関する評価（八田昭平、1962、1971；井藤芳喜、1973）、  
授業過程での教師と生徒の思考過程の変化に関する分析  
と評価（重松鷹泰ら、1956～1965；北川健次、1973～76）、  
授業形態の効果に関する評価（入江隆明、1974；岸田元

美ら、1974) などがある。これらの研究から効果要因の  
同定とその説明理論の確立を求めようとすると、次のい  
くつかの不都合な点が見られるのである。まず研究の目  
的が授業を成立させる説明理論の構築にあるのか、それ  
とも、授業の目標を実現するのに効果的な要因の抽出に  
あるのか、あるいは、授業の構造の素描に止めようとす  
るのか、相互の違いが明瞭に示されていない。こうした  
研究目的の不安定さは次に述べる研究方法の採択の非一  
貫性をもたらし、得られた知見の照合を不可能にしてき  
たと考えられる。

次に研究方法がそれ自体、経験的記述方法であったた  
め、その結果の一般性を得ることがきわめて困難であつ  
た点をあげることができる。たとえば、生徒の発達段階  
(学年段階)、教師・教材の特性、学習形態を統制するこ  
となく任意に観察対象の授業を選定し、しかも、研究で  
使用する概念を厳密に定義することなく自由に記述し、  
さらにデータ採集に採られる手続きについてその最適性  
を吟味することなく研究者個人の裁量に委ねられてい  
た。加えて記述する対象は明確に限定されず、時には行  
動的側面と認知処理的側面の両方をデータ採集者によつ  
てはつきりと識別することなく時系列の中で濃淡が生じ

るような記述すら見られた。また、授業過程に限定する  
のか、それを囲む学習環境要因をも含めるのかについて  
明瞭に宣言することなく勝手に記述しているため、検証  
する研究者は検証する手続きの決定において少なからず  
困惑を持たざるを得なかった。この結果、そのデータか  
ら得られた解釈を別の対象により検証しようとしても曖  
昧な手続きしか示されないためしばしば追試できないで  
終わることになる。こうした研究の展開は結果の一回性、  
すなわち再現を保証しない結果を招くことになり、効果  
要因の特定そして説明理論の定立からは程遠い、参照さ  
れることのない結果を積み上げることになる。

第二は教育心理学的アプローチである。このアプロ  
ーチでも教育的アプローチと同様に授業過程での教師と  
生徒の相互作用の分析と評価(松田伯彦ら、1970〜73)、  
学習者の変容に関する評価(速水敏彦、1983、1994)等  
が中心となつている。心理学的アプローチでは通常、授  
業過程での教師の働きかけと生徒の学習結果にはある法  
則性があると仮定し、それを解析することによつてモデ  
ル化しようとする。そのモデル内で前者は独立変数、後  
者は従属変数の役割を果たすことになる。こうしたアプ  
ローチではしばしば、たとえば有能感とか自己効力感と

いった安定性の低い人為的な心理的構成概念を当て、それを測定尺度としている。それ故、授業という多くの変動要因で包まれた場で使用する場合、追実験あるいは検証実験による再現が困難になることが少なくない。同時に、それらを数個の低位レベルの条件下で実験を行い、それをミクロに解析し解釈するため、そこから得られた知見を同様のあるいは類似場面で検証しようとしてもその場面自体の再現がしにくいため、結果的にはそれが不可能な状態となる。また、こうしたミクロな処理は、多様な顕在的あるいは潜在的要因あるいは未確認の要因で構成される授業過程のごく一部に焦点化してモデル化しようとするため、授業現場への適用可能性は益々遠くことになる。言い換えればこれは、授業過程での教師効果要因としてどの要因がどのレベルで効果的に機能するかといった効果要因の階層性（順次性）を見失わせる原因となる。第3にこうしたミクロな処理は、授業過程の外的な要因、たとえば家庭や地域、学校あるいは学級文化といったホーリスティックな雰囲気文化的要因の効果を軽視することにもなりかねない。言い換えれば生態的妥当性の視点が見失われ、本来の姿である生活組織体としての生の授業がもつ効果要因をともしれば見落とす

ことになるのである。

最後に教育工学的アプローチである。これは工学的手法であるシステムズアプローチを根幹にして取り組まれてきた。システムズアプローチとは考察対象を構成要素に分け、それらの入出力を相互に制御しながら時系列的に目標実現を図るという動的手法である。したがって授業目標の実現を意図する授業過程はその本質としてスケジューリングされているため、格好の研究対象となる。しかしながら現実に行われてきた研究を見るとこの方法の持つ特性を充分生かしきれず、これまで述べてきた2つのアプローチとさほど違いの無い方法が執られていたのである。言い換えれば、このアプローチの独自性が他のそれと紛れて判然としなくなってきたのである。たとえば、授業目標の実現に関する評価（水越敏行ら、1975）、授業形態あるいは授業技術の評価（西之園晴夫、1987；織田揮準、1984）などである。この結果、その問題点はたとえば心理学的アプローチと一部重なることになる。まず授業の構成要素あるいは効果要因の特定において発問、フィードバックあるいは問題解決ストラテジーといった授業技術あるいは形態といった授業過程の内的要素を重視するため、雰囲気のあるいは文化的な

外的環境要素を軽視することになる。本来なら、こうした行動要素という捉え方ではなく授業システムを構成する時間要素としてのサブシステムあるいはパーツ（たとえば「教材提示系列」とか「ストラテジー系列」など）として捉えるべきだが、この独自性を主張しないため心理学的アプローチと同じ問題点を持つことになる。次に、このアプローチは授業の構成要素の相互関係を状態遷移的に捉えようとするが、分析条件の限定が心理学的アプローチより緩やかなために授業の動的・生活的変化の自在さに翻弄され、その特定を困難にしてしまう。第3に仮に授業目標の実現過程を状態遷移的に捉えたとしても、構成要素間の相互の調整を現実の授業において可能であるかどうかは疑わしい。なぜなら、特定したはずの個々の要素はメカニカルに制御可能な属性を保持しているかどうか、また保持できるかどうかの吟味は実際上不可能に近いと思われるからである。これは既に述べたように、授業自体が本来有機体的存在であるからである。

授業研究において従来執られてきた主な3つのアプローチはそれぞれこれまで述べてきたような問題点を内包している。そこで、本小論ではこれらの問題点を克服するために有効と思われるエスノグラフィーというアプロ

ーチを新たに提案し、それらとの比較においてこの有効性を論証する。また、その発展を願いその手続きについても詳しく論及する。

## 2 エスノグラフィー法の意義と特性

エスノグラフィー法は元来、文化研究あるいは人間集団の生態的研究の一手段である。エスノグラフィーの対象とする文化とは特定の間集団の行動パターンを表したものである。そこには人々が日頃の様々な経験を解釈することによって自己流に獲得した、その集団に適合するのに必要な隠された真の知識あるいは行動誘因が凝集されている。そうした知識あるいは誘因をその集団を生態として維持したまま（日常の姿で保持したまま）発掘し収集整理することによってその集団の行動を決定する認知原理を明らかにするのがこの手法の狙いである。

これを明らかにするために、従来は回答者あるいは被験者からデータを集め数量的に解釈する「社会科学的方法」が使われていた。たとえば質問紙法による調査分析がそうである。しかしこの方法ではその実現は困難といわねばならない。なぜならこうした方法では通常、①問

題の選定②仮説の設定③データ収集④データ分析⑤結果の記述という手順を辿ることになる。この場合しばしば持続性の無い単発的なデータ収集から結果を導こうとするために日常の彼らの行動を決定している生動的な「認知原理」とは相容れない一過性の行動原理しか手に入れることはできない。

そこで、そうした手法の限界を超えるものとして最近見直されているのがこのエスノグラフィ法である。エスノグラフィ法では①問題の選定②文化的データの収集③文化的データの分析④エスノグラフィ的仮説の設定⑤エスノグラフィの記述という手順を執り、前述の社会科学的方法とは第2段階から明らかに異なっている。あらかじめ仮説を設定してそれを立証するためにデータを集めるのではなく、設定された仮説そのものに疑いを持ち、それを否定する方向で検証し、これをくり返しながら真の仮説の原理を探りあてようとする手順において決定的に違うのである。

ところでエスノグラフィの研究目標は次の2つにおよそ分けられる。その1つはマクロエスノグラフィという立場からのものである。これは前述のようにこの手法の発案当初からあるもので、人間社会の文化の理解

すなわち、現地人の生活信条、生活慣習と風俗との関係、彼らの世界観（イデオロギー）を把握することによってその理論的説明を図ろうとする立場である。もう1つはミクロ・エスノグラフィの立場からのもので最近重視されている考えである。これは、観察者の目から捉えにくい個人行動の本質（後述するが「本音」の行動）を捉えるためにビデオ画面の再生を援用しながらその意味構造を精査することによってある事象の「認知原理（行動を本質的に規定している文化的約定）」を捉えようとする点に特徴がある。

この手法の特性はいずれの場合であれ、自然生態的見方あるいは質的現象的見方を重視する。これは自然の場が人間行動に影響を与えるという立場から、集団の一部である伝統、価値観、役割、規範が人間の觀念にどのように規定するかを解釈することを目指している。特にその集団を取り囲んでいる文脈を背景にした行動の「意味と見方」を解釈しようとする点がこの手法の特質といつてよいであろう。

### 3 再帰的方法としてのエスノグラフィー法

前節で述べたように、個人の行動を支配する文化的「認知原理」を見いだすことに重点を置いていたために、この方法では次の「手がかり」に鋭敏になることが重要である。すなわち、対象となる組織社会の中に1. 社会的な矛盾、2. 文化的な矛盾、3. その社会を支配している認知されない行動原理、4. 没個人的な社会関係、5. 奇異な地位獲得と保全の手段の存在、6. 個人の特殊な問題解決、が存在すると考えることである (Spradley, J. P., 1979, p. 44)。こうした手がかりはその組織社会の行動を決定する原理を容易に取り出す契機にすることができる。

さてこうした手がかりを下に研究に着手するのであるが、既に述べたようにエスノグラフィー法の手順は、従来の社会科学的方法とは大きく異なる。

すなわちエスノグラフィー研究では図1のように研究の流れが

- ①手がかりによる問題の選定
- ②組織社会に関するデータの収集と記述
- ③組織社会に関するデータの分析

- ④エスノグラフィー的発見(仮説)の設定
- ⑤エスノグラフィーによる解釈

という手順で通常、展開する。しかも①から⑤まで相互に参照しあい、行きつ戻りつしながら螺旋的に次の段階に進みながらエスノ的発見(仮説)を指向するという独特の特徴を持つ。したがってこれは再帰的方法 (recursive method) といえる。

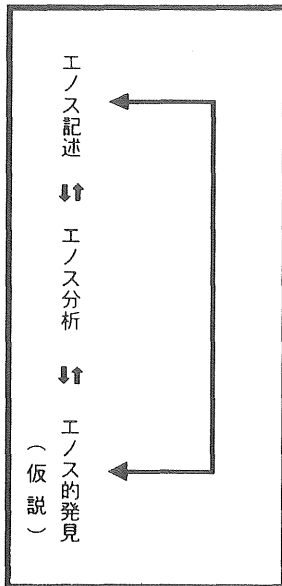


図1. エスノグラフィーの再帰的研究法概念図

一方、社会科学的研究では、

- ①問題の選定
- ②仮説の設定
- ③データ収集
- ④データ分析
- ⑤結果の記述

という手順で展開する。しかしながらこれらの段階で行きつ戻りつすることは通常ありえない。この点で両者は決定的に違うのである。

#### 4 エスノグラフィ法と授業研究

ところでエスノグラフィ法により、これまでどのような知見あるいは発見を得ているのであろうか。これはこのエスノグラフィ法の有効性を判定する上で重要な指標になる。まずこの方法について豊富な経験を持つアメリカでの成果をレビューしてみよう。その1つは、自然学級場面は環境のネットワークとしての組織社会であるという見地に立ち、そこで長期間に形成される学級文脈の構造とそこでの多様な処理、系統的・累積的効果に注目して教師あるいは生徒の認知行動原理の解明に取り

組んだ研究(Barnes, D., 1971, p. 36)がある。ここで得られた知見にはたとえば次のようなものがある。「生徒のパフォーマンス(ふるまい)を全く期待していない教師、生徒の達成を全く期待していない教師、パフォーマンスとして承認できる条件を全く示していない教師、フィードバックとして必ずしも有効でない情報を提示する教師がいる」と。これは正に教師の行動を本音から捉えたものに他ならないといえよう。これに対し、Mehan, H. (1974)は教師の誤った指導に対する生徒自身の行動補整法として次の3つがあることを明らかにしている。それは、①答えの自己探索(searching)、②答え方の模倣(imitating)、③友だちの協力による結果の生成(cohort production)である。これは生徒の本音を反映した彼らの行動原理を抉り出したといえる。Lawrenz, F. (1976)は、「授業はそれ自体独自の文化を持っている。そうした中で生徒の忍耐性は生徒の学業成功の最も健全な技能の1つとなっている。また生徒の注意力は学習結果に大きく影響している」、ことを見いだしている。Zahorik, J. A. (1968)は学級文化の解明に取り組み、「授業には曖昧さ、非一貫性がある」「授業は内的・外的障害に対し敏感に反応する」「学級は(生徒に対し)

適応的と言うより選別的に機能する」(p. 142)という知見を得ている。また、「教師賞賛は批判よりも有効だ」という指摘があるが、批判は達成基準をより多く明示するので賞賛より妥当だ」という従来の行動科学的知見とは異なつた見解も得られている。さらに「達成度の高い生徒は低い生徒より正しいフィードバックをより多く受けている」(Rowe, M. B. 1974, p. 266)という興味深い知見もある。加えて、「生徒は一般に教師の否定的なフィードバックに対する解釈に長じている」(Hill, W. M., 1976, p. 30)という意外な報告もこの方法で得られている。こうした結果は既に述べたようにエスノグラフィ法により得られた知見の具体例である。

またこの方法により次のような新概念も見いだされている。たとえばSmith, L. M. Geoffrey, W. (1968)は学級内で起きる様々なトラブルを生徒内で自然に処理するのに中心的役割を果たす生徒を見いだし、それを「仕切役 (ringmaster)」という新概念で表現している。Kounin, J. S. (1970)は生徒の逸脱行動を回避するために教師がとる様々な示唆行動を見つけ、それを「警告意思表示 (desist)」という新概念であらわしている (Duncan, M. J., Bidlie, B. J., 1974, pp. 146-147)。

この方法により発見された概念の中で、特に注目すべきものは、「パフォーマンズの席次競争 (performance grades of exchange)」という概念である。Doye, W. (1977)によれば、生徒の知識や技能(生活の知恵と言つても良い)は、彼らの過「す学級生活の中で獲得される、と考えられている。そこで彼らが獲得する内容は、第一に彼らの達成を導く鍵となる「キュー・リソース(意思決定の要素)の制御法」であり、第二に彼らの「パフォーマンズの席次競争」に役立つ「反応セット」である、という。言い換えると、教師の与える特定の処遇は生徒の行動の最終決定要素とはならない。むしろ生徒自身の置かれた状況でのキュー・リソース階層の位置によつて彼の行動は最終的に決定されるといふ。つまりその位置は、生徒自身の作り上げた「パフォーマンズの席次競争」の中で決定されるのである。たとえば、生徒の成績は彼らの教材理解能力に依存するのではなく、教師のフィードバックが示すパフォーマンズ評価基準を彼がいかに認知し評価するにかかっているのである。その結果、生徒の達成行動間に競争が生じ、その間で入れ替えが発生することになる。この方法による調査によれば、パフォーマンズ席次の入替えは教師の指導の



質よりも学級が長期にわたって作りだした学級デマンド（学級集団が全一的にメンバーに求める無形の要求）及び生徒ひとりひとりのキユー利用能力と補償能力に大きく依存するという。キユー利用能力とは学級デマンドが生徒反応に求めている情報（キユーという）を正當に変換する能力のことをいう。達成の高い生徒はこのキユー利用能力が高く、低い生徒はこの能力が不足しているといえる。補償能力とはキユーの1つである教師の指導資源の非一貫性と非信賴性を補整するために学習者自身が自己調整する力のことを言う。言い換えれば通常のキユーを越えたキユーの探索、キユーの再生、利用可能なキユーを再構造化することをいう。学級内で生徒は学級デマンドの中のあるキユーを解釈し、それを階層構造化する。たとえば学級デマンドのキユー構造において指導資源の相対的価値を値踏みすることがそれである。その価値認定に誤認があると察すれば、生徒はすばやく入れ替えてそれを補償しようとする。したがってキユー構造において生徒が指導資源の相対的価値の変更をしなければ、教師がいくら教師行動や教材を変えて働きかけを強めても生徒の学習結果にそれらは全く影響しないことになる。たとえば、授業の内容の価値を生徒が認め彼のキ

ユー構造でそれが上位にランクされることがなければ、教師が手を変え品を変えても、生徒はこの授業に熱意を傾けることはないのである。こうした知見は、教師や生徒の行動が学習結果をすべて決定するという偏狭な「Process-Product パラダイム」による行動科学的研究では解き明かせなかつた1つの新しい発見であるといえるであろう。ちなみにこうした研究結果はいずれもエスノグラフィ法の先進国の1つであるアメリカにおいて得られた知見である。

さて、わが国ではこうした方法による研究はどうであろうか。結論を言えばまだ緒についた状態にあり、残念ながら手探りのな知見しか得られていない段階にあるといえる。小林(1989)は、「物語文の学習において子どもは自己の独自の理解を成立させると同時に、教師の期待に適合させるもう一つの理解を持つて臨んでいる」という状況依存的な解釈を得ている。これは前述の「パフォーマンスの席次競争」と同様に子どもなりに独自に解釈の意思決定を行う彼らの隠れた一面を抉り出した一例といえよう。また阿部(1988)は「児童は授業に効果的に参加するために自らの不適切な形式や内容に対する教師の反応の仕方を注意深く観察したり、教師の曖昧な指示で

も文脈でもその文脈に応じて教師の要求を読み取ろうとしている」という。これまた前述の Dwyer、<sup>14</sup> や小林と同様に、子どもが自己の行動を独自の規準で意思決定している様子が状況依存的な解釈で示されているといえる。

## 5 参与観察法の手続き

さてエスノグラフィ法の有力な研究手法として参与観察法 (Participant observation) があり、いくつか提案されている。その中で特に「文脈キュー観察法 (contextualization cues)」(Consaro, W. A. 1981) が学校現場ではもっとも実行しやすいので、小学校高学年の事例に基づいてこの方法の手順とその長短を検討してみよう。文脈キュー観察法とは観察対象とそれを囲む状況を構成する重要な「手がかり」を複数見出し、それらの意味関係を時空的に解釈し、認知原理を生成する方法のことという。

### (1) 観察対象校との接触と理解

この観察法を実行する場合、最初に直面する大きな難題は対象校から観察の許可を得ることである。この研究

方法は既に述べたように個人の本音に根ざす認知原理を説明することにあるので相手に細部にわたってデータ収集方法を述べるのに躊躇する事がある。言い換えればこの方法の特性から考えて無難で大まかな研究意図と目的しか説明できないことがある。それ故相手に警戒心や猜疑心を誘発し、断られる場合が少なくない。こうした場合、研究者は面会のチャンスを維持することに主眼を置き、それが実現した場合には複数回の説明は必須と心得、分かりやすい資料を添えてその目的と方法を具体的かつ丁寧に説得することが求められる。場合によっては研究結果の公開についてはあらかじめ承諾を得、そして結果の波及については研究者の良心において責任を持つことの念書を提示する覚悟すら望まれる。この時、誠実で熱意のある一貫した姿勢が重要となろう。特に長期間の観察が必要であることの理解を相手から得ることに留意する必要がある。

### (2) 予備観察 (concealed observation)

観察対象校の担当者から観察許可が得られたら、観察を開始する。この時、すぐ所定の観察記録紙等に記録し始めるわけではない。まずその学校がどのような環境に

あり、どのような目標を掲げ、どのような組織を持ち、どのような問題点を持つかなど、あらかじめ一般的な様子を知っておく。次に子ども達はいつどのような場所に集まり、気軽に談笑しふざけあっているか、を知る。ここが肝心である。なぜならこの特定がこの方法の生死を分ける急所になるからである。したがっていきなりこの場所に入ると胡散臭く見られ警戒心をもたれる。それほどここは彼らにとつて聖域である。そこで時間を掛けて何気なくその場所に近づき、それが牽引グループ (steering group) であり、だれがリーダーシップをとり、どのようなやりとりをしているかを探る。通常、観察者を彼らは先生として見ているので、警戒して場所あるいは時間を変えることがある。また、近づくとすら嫌うこともある。その時は無理をしない。彼らの一員に接触しながら自分は教師ではない、学校にあなた達のような子どもの世界を勉強しに来ている一人の大人であるという気持ちを伝え、一緒に語り遊ぶようにする。こうしたことを繰り返す中で年齢や顔、形の違いを段々意識せず、に気さくにふれあうことができ始める。この段階では警戒心を解くだけでよいと思われる。むしろこの警戒心を解いてこのグループが研究目的の実現にとつて重要であ

るかどうかを見定めることが重要である。こうして重要なポイントを校内の中でいくつか見つけておく。時には校外のこうしたポイントを見つけておく必要もある。この時の様子をそれぞれ記憶しておき、後にフィールドノートに整理して記録しておく。こうした資料の記録と整理は認知原理の仮説の設定、そしてそれに基づいた本観察の設計において重要になる。

### (3) インタビュー法

これは予備観察を経て立てた仮説を立証するためにとる重要な手法の1つである。他にビデオ収録、現地資料収集等の手法があるがこれがこの方法の基本であると考えて良いであろう。

ところでこの手法はエスノグラファー (研究者) がその社会にできるだけ深く自己を投じて相手から信頼を得、多くの対話 (言語、非言語、状況等に関する) 情報をインフォーマント (情報提供者) から集め組織化し、認知原理へとまとめあげていくことを指している。したがって有効な情報を得るためには相互の信頼関係そして相互の尊敬の念が基礎となる。たとえばテープ記録やメモの際、現地語 (方言、隠語、符丁) を理解したい時に、

矛盾、脈絡の無さ、内容の拡散があり繰り返し訊ねたい場合、あるいはインフォーマントの触れたがらない奥に潜む真実の部分（エミツク）を訊ねたい場合、研究目的を説明し直し、彼の了解を得るといのは最低限必要である。

さてエミツクを引き出すためのインタビュー段階は通常次のようになる。

① 共感・インタビューは通常相手に不安や疑いを持って始まる。そこで自己の素性、目的を話し相手の警戒感を解くことが鍵となる。最初彼らは期待に沿えないという理由で断るか躊躇する場合が多い。その際には自分からまずリラククスし、相手の話しの内容に拘らないで聞く姿勢が望まれる。それがインフォーマントを自由にさせ、緊張を解くことになる。とにかくインフォーマントが自由に話し続けられるような環境づくりが重要となる。

② 探り・相手は自分の質問に答えられる力があるか、情報に本当に詳しいのか、等最適なインフォーマントとして判定するための探りを入れる必要がある。これは聴取、観察、確認の過程と言え換えることができる。緊張から解放されたい、インタビューが無駄と思う表情を時には見せるかも知れない。しかしそうした様子を察

知できてもあせらずに耐えることがこの過程のポイントである。全幅の協力をというおねだりの意図をあからさまに示すのではなく、気楽に語り合う友という意識で臨むことが肝要であろう。なぜならおねだりは相手におもねることになり、このことが重要な情報の採取を困難にする原因ともなる。またたとえば、説明の繰り返しを求めたり、使った言葉の意味をあれこれと尋ねる行為等も遠慮すべきだろう。これは相手に緊張感を与え、逆に探りの狙いから外れることになるからである。

③ 協力姿勢・この段階では信頼関係ができ、お互いに話すことに満足感を感じ始めるといつてよい。具体的にはインフォーマントは自分自身の言葉で組織社会の文化の内容を見い出すことに意義を持ち始める時である。エスノグラファーに会うことに何ら躊躇しない。むしろ自分から気軽に声を掛け話し始めようという協力姿勢すら見られる時である。両者にはもはや警戒意識や緊張感は見られない状態に入っている段階である。

④ 自主的参加・インフォーマントが研究者に教えることに意義を感じ、むしろ自らの発見を披瀝し始める段階である。言い換えれば情報を積極的に提供し、また、自らも参加して分析しようとする。彼ら自身があたかも工

スノグラフィアーの現地参与観察者(participant observer)になったかのようにふるまい始めるのである。この時本来のエスノグラフィアーは彼らが知っていることについて記録を手助けする役割を担うだけになることすらある。だが全てのインフォーマントがこうなるとは限らない。

#### (4) データ整理法(ドメイン分析法)

これは収集されたデータを整理し、ある観点から範囲を絞り目録作りをする事によってその社会を操作している文化構造をスケッチマップすることを言う。具体的にはその社会に関してインタビュウ法等で取得した多様な記述データをあらかじめ設定した視点でドメイン(領域)とみなし、そのドメインリストを新たに作成したり、あるいは未整理または未確認のドメインを探索して追加し再検討することをいう。

まずドメインリストの作成である。インフォーマントは常に一般的意味関係を考えてインタビュウに込んでいる訳ではない。また彼らの応答の中で使われる表現あるいは用語にはその組織社会でしか理解困難な特有の意味を持たせている場合がある。こうした応答に対処するた

めには次の6段階処理法によって記述データのドメインリストを作成するのがよいと思われる。

①インタビュウノートあるいは付帯資料から得られた現地語のサンプルをすべて書き出す。そうしたサンプル群を包摂語と被包摂語という関係でツリー構造、目次構造、ダイアグラムの形式で階層化するのである。

②次にドメイン構造を説明することである。これは階層化された構造の中で包摂語と被包摂語という関係をもつ構造体を1つのドメインとみなし、それぞれにおいて意味ネットワークを作成するのである。

③包摂語間を階層化するためのサンプル(現地ノート等のワード)を決める。

④包摂語と被包摂語との間で単一の意味関係を仮決定する

⑤ドメイン内の現地語の関係を再確認する。

⑥仮説的にドメインのリストを作成する。

第2にドメイン構造を説明することである。これは意味ネットワークの作成のためである。たとえば次の図2を参照されたい。

## 境界

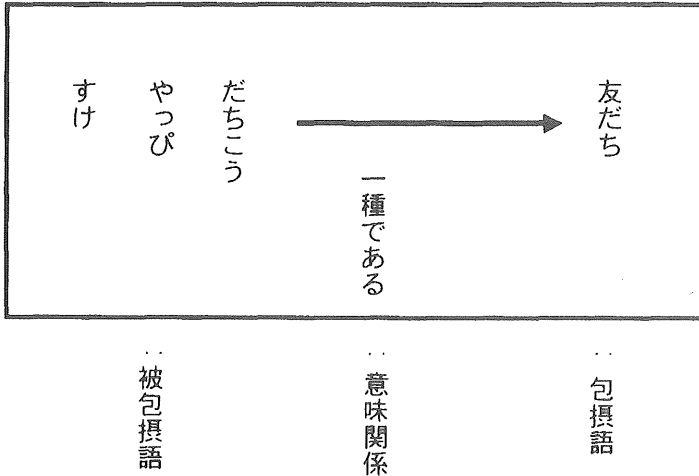


図2、ドメイン構造

第3にこういつたドメイン構造の分析をリンクさせ図3のような意味ネットワークを作成することになる。こ  
 とば（語）は事物、事象、質、過程を示すがそれ自体では意味関係を示さない。意味は言葉間をリンクさせる人の解釈という媒介により発生するのである。したがって意味関係の発見はエスノグラフィという人の「翻案」の力量に依存することになる。

たとえば一般的意味関係を表すものとして次のようなものが考えられる。これを手がかりにすればエスノグラフィアはより作業がしやすくなると思われる。包摂、位置、因果、理由、行動と場所、機能、手段と目的、階層、帰属などでそれである。これらを手がかりに、たとえば次の図3のように表現するのである。

そうは言っても意味関係を構造化する作業は決して楽ではない。そこでその作業を容易にするための一般的指針を次に挙げてみる。

①補充・これは意味の曖昧な部分を明瞭にするためにとる質問あるいは資料による手続きである。この時、紋切り型ではなく様々な型の質問が柔軟にミックスされて出されるのが望ましい。またこの原理は単に曖昧部分の解明だけでなく親しい会話を展開するためにも必要であ

る。

②説明…ドメインを構造化するための質問はインフォーマントに説明を求めるために、時々彼に防衛機制を働かせしめ、対話を途切れさせることがある。そこで少し回りくどくなつても誤解を与えないように質問の意図を具体的に丁寧に説明することが必要である。

③反復…ドメイン構造を構成する被包撰語を確認するための質問は反復して行われるべきである。なぜなら被包撰語間には類似性があり、それぞれの属性を検証する必要があるからである。

④文脈…エスノグラファーはインフォーマントに文脈情報を提供することによって、状況に応じた意味の解釈ができるように配慮することが肝要である。これは彼に質問の内容を想起し易くし、また彼がテストされているという意識を軽減するためである。

⑤文化的枠組…意味関係は単に個人的意味のみならず文化的意味においても行われるべきである。これは集団として、そして慣習としてどう機能しているかを探るためだからである。

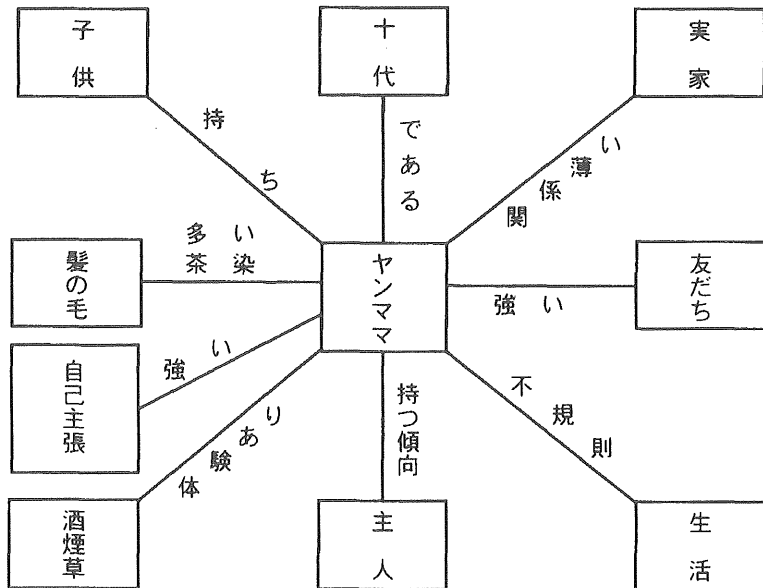


図3 意味ネットワーク

## 6 エスノグラフィ法の課題

エスノグラフィ法によつて得られた知見はややもすると、その一般性について疑念を持つて受け止められることが少なくない。それは観察者または研究者の解釈によるところが大きいためである。これは信頼性と妥当性の問題に関係する。この方法ではこれらの問題について特に厳しく問われており、現在重要な課題の1つとなっている。

ところで信頼性は再現性を意味し、同一方法を使えば先行研究結果と同じ結果が得られることを意味している。一方、妥当性とは得られた命題が因果条件に一致することを言う。言い換えれば考察対象が無関係なものではなく、それ自体を指示していることを意味している。これは通常仮説・検証の実験研究で問われる内容であるが、エスノグラフィ法においても同様にこれらを考えてねばならない。

まず信頼性についてである。それには、外的信頼性と内的信頼性がある。外的信頼性は同一対象に関する多元的なデータが一致することを示している。そこで次の4つの問題点を解決することによつてデータの信頼性をあ

げる必要がある。①最適なインフォーマント(情報提供者)の選択、②社会的文脈を考慮したデータ収集、③分析の構成概念と前提条件の最適な定義、④データ収集と分析法の明示。

次に内的信頼性である。内的信頼性は外的信頼性とは対照的に複数の観察者による同一次元でのデータが一致することを示している。これを満たすためには次の5つの問題をクリアしなければならない。①多数の研究者によるデータ照合と一致、②観察結果のインフォーマントによる確認、③同僚研究者による検証、④機械記録による客観データの収集、⑤具体性のある記述用語。

次に妥当性についてである。これには内的妥当性と外的妥当性の2つがある。まず内的妥当性であるが、これは観察者と参加者との間で使用する概念やカテゴリーの意味を共有し合えることを言う。このためには次の5つの問題をクリアしなければならない。①現象に引きづられた見かけ上の結論の回避、②時間の効果を配慮した解釈、③観察者効果の排除、④サンプルの最適な選択と帰効果の除去、⑤欠損データの影響の考慮。

次は外的妥当性である。これはデータの比較可能性(comparability)と翻訳可能性(transferability)を保証



することを言う。これには次の4つの問題をクリアしなければならぬ。①使用するカテゴリーの一致、②研究者が場に与える効果、③集団の歴史が持つ効果、④解釈で使用される構成概念の効果。こうした三つの効果を考えた解釈を実行することである。

今後はこういった信頼性と妥当性について慎重に考察を進め、これまで以上にエスノグラフィ法の解釈データに対する疑念を払う必要がある。

## 引用・参考文献

- 阿部詠子(1992)構成的エスノグラフィの方法による授業過程の研究、中国四国教育学会、教育学研究紀要、3巻、1号
- 井藤芳喜(1973)理科の評価の問題点と思考力・技能の評価基準の作成、島根大学教育学部紀要(教育科学)vol. 7, pp. 81-94.
- 入江隆明(1974)探求の多岐化をめざした小・中学校理科指導の研究、広島大学教育学部紀要第3部第22号, pp. 41-46.
- 織田揮準(1984)学生による授業評価—授業改善の研究、

三重大学教育工学センター研究報告第5号

北川健次(1973〜75)中学生における社会認識過程に関する研究(1〜3)、広島大学教育学部紀要第3部第21号、23号

岸田元美ら(1974)学習指導形態に関する研究、徳島大学教育学部学芸紀要第23巻、pp. 12-23.

小林好和(1989)授業場面における理科過程に関する研究

(2)、札幌学院大学人文学部紀要、46巻

重松鷹泰ら(1956〜1965)R.R.方式による思考体制の追求(第5次報告〜第12次報告)、名古屋大学紀要第2巻〜第10巻

西之園晴夫(1987)授業過程の構造的記述と部分系列置換による解析システムの開発、日本教育工学雑誌第2巻第4号

速水敏彦(1983)子どもの学業成績に対する教師の原因帰属と教授行動の関係、日本教育心理学会誌、vol. 31(4) pp. 42-45.

八田昭平(1962)授業における目標の設定とその実現の過程、名古屋大教育学部紀要、vol. 9, pp. 44-56.

八田昭平(1971)授業における目標と過程について、長崎大学教育科学研究報告、vol. 18, pp. 75-96.

松田伯彦ら(1970～73)『授業過程の心理学的研究(1～4)』千葉大学教育学部紀要、第20～23巻

水越敏行ら(1973～1975)『理科の養見学習の設計・実施・評価に関する研究(第1～3報)』金沢大学教育学部紀要第21～23号

Berliner D. C. and Tikknoff, W. (1975) An ethnographic study of the forty classrooms of the Beginning Teacher Evaluation Study known Sample. Technical Report No. 75-10-5, San Francisco, Calif. Far West Laboratory for Educational Research and Development.

Consaro, W. A. (1981) Entering the Child's World, Green, J. L. and Wainaut, C. (ed.) Ethnography and language in educational settings. Vol. 5, Advances in Discourses Processes, 117-146.

Goetz, J. P. et al (1984) Ethnography and qualitative design in educational research, Academic press.

Diazs, S., Mehan, H. (1986) Sociocultural resources in instruction: A context-specific approach. Evaluation, Dissimination and Assessment Center, California State University, Los Angels.

Diesing, P (1971) Patterns of Discovery in the Social

Sciences. Aldine-Atherton, Chicago, Illinois.

Hill, W. M. (1976). The effects on verbal teaching behavior of learning interaction analysis as an in-service education activity. *Cla Int. News.*, 2 (2), 30-31.

Lawrenz, F. (1976). Student perception of the classroom learning environment in biology, chemistry, and physics courses. *JRST.* 13, 315-324.

LeCompte, M. D. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *RER.* 52 (1), 31-60.

Mehan, H. (1974). Accomplishing classroom lessons. In A. V. Cicourel et al (Eds.), *Language use and school performance.* New York: Academic Press.

Ogden, J. U. (1981). *School ethnography: A multilevel approach.* Antholopology and Educational Quarterly, 12 (1), 3-29.

Palonsky, S. B. (1977). Teacher effectiveness in secondary schools: An ethnographic approach. *HSJ.* 45-51.

Spradley, J. P. (1979) The ethnographic interview, Holt, Rinehalt and Winston Rowe, M. B. (1974). Reflection on wait-time : Some methodological questions. *JRST.* 11,

263-279.

Smith, L. M. & Geoffrey, W. (1968). The complexities of urban classroom: An analysis toward a general theory of teaching. ERIC ED 029 072.

Smith, L. M. (1967). The micro-ethnography of the classroom. *Psychology in Schools*, 15 (3), 216-221.