

教育研究における「語り」の主観・客観性

宮澤優弥

1. はじめに

教育研究において教育的事象・行為や「語り」を扱うとき、どのような研究スタンスを取りうるか。本稿は、以上の問題認識の基で稿者の研究スタンスを示す。

論を進める前に、本稿の位置づけについて示す。本稿は、筑波大学日本語日文学会第41回大会パネルディスカッション「語り」の視点—主観と客観の在り方をめぐって」における基調報告に基づいている。この討論は、『事実に基づく記述の行われた文章(作品・資料)において「主観性」「客観性」のそれぞれがどのようにかかわっているのかについて、種々の視座から提案し、問題意識の所在、考察のあり方、分析に伴う方法論、発展や境界連携可能性について情報共有・議論を行うことで、「語り」研究のさらなる発展を目指すもの』であった。稿者は教育を主に研究する立場から報告を行った。本稿はこの文脈の中で、稿者の研究スタンスを示すものである。

2. 研究活動と客観性に関する議論

稿者は主に小学校で行われている「読み聞かせ活動」を対象とした研究活動を行ってきた(詳しくは参考引用文献欄を参照)。特に、質的研究を中心に「読み聞かせ活動に関わる人々が、活動にどのような意味(意義、問題、学び等)を見出しているかを、活動に関わる人々の「語り」から描き出してきた。

この質的研究の分野では「客観性」に関する議論がある。例えば、量的研究の分野で通用している評価基準(客観性や再現性)を、質的研究に応用する意味を疑問視する論者もいる。現在、質的研究における評価基準としては、客観性よりも妥当性や信頼性、厚い記述等が一般的であると言えよう。ただし稿者のスタンスとしては、客観性が評価基準にならないとしても、社会科学が科学である以上は、できる限り客観的事実を追求する必要があると考える。

3. 本稿の具体的内容と展開

先述の通り、稿者は客観性が質的研究における評価基準にならないとしても、できる限り客観的事実を追求する必要があると考える立場にある。ではこの立場にあるとき、具体的にどのようなことができるのか。稿者はまずその第一歩として、「研究上のどこに主観・客観があるかを認識し、分析するか」ということを常に心に留めておく必要があると考える。言い換えれば、「自身が研究を行う際に主観性や客観性(あるいは主体・客体)をどう捉え、記述しているか」を意識化することが重要であると考えられる。

以降では、この認識に基づき稿者の研究スタンスを提示する。その手順は次の通りである。まず先程の認識を行動に着目し「自身が研究を行う際に主観性や客観性（あるいは主体・客体）を①どう捉え、②記述しているか」と、二つに分割しよう。ここから次の二つの問いを導き出した。

問1：教育研究において、主観的な「語り」をどのように客体化し、客観的知識を追求するのか。（展開①）

問2：結果をどのように記述するのか。（展開②）

以上の二つの問いに稿者自身が答える形で論をすすめることで、研究スタンスを示す。この内容が、読者の利用可能な資源になれば幸いである。

4. 展開①：教育研究において、主観的な「語り」をどのように客体化し、客観的知識を追求するのか

シュワント（2009）は『質的研究用語事典』の中で、「主体－客体関係の伝統的なモデル」（p.113）を示している（図1）。この理解の仕方は、自然主義の哲学に特徴的であり、また多種の質的研究においても前提とされているという。

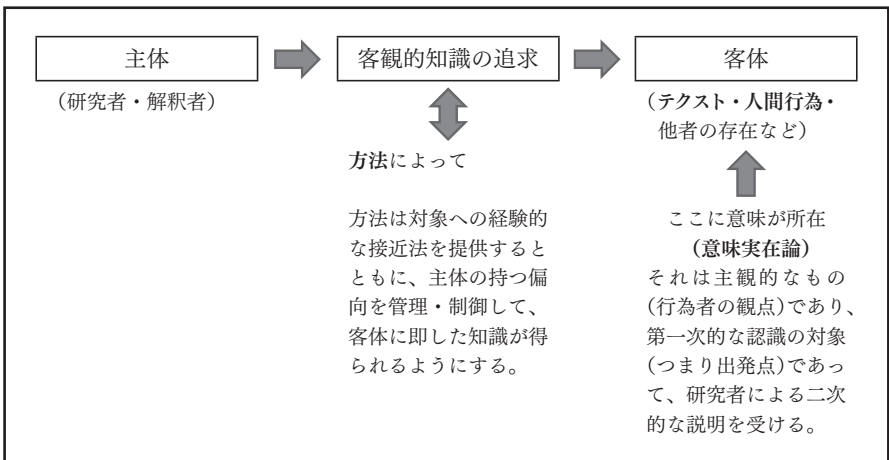


図1 主体と客体の伝統的なモデル：自然主義的に理解された人間科学の反映
（※シュワント（2009）、p.113に基づき稿者作成）

この図にもあるように、客観的知識の追求は方法によってなされるという。シュワントは次のようにも述べる。「(前略) 方法こそが先入観や伝統などによる理性の崩壊を食い止めるための装置だからである。方法の規則を守ることで観察者(主体または認識者)は研究対象から距離を保つことができ、したがって客観的知識が可能となる」(p.113)。このとき、どのような適切な方法を用いて、客観的知識の追求を行うことができるのだ

ろうか。その使用例として、宮澤（2017a）が用いた方法を二例紹介する。

一つは分析段階におけるSCATの使用である。SCAT（Steps for Coding and Theorization）とは、質的研究における質的データ分析手法の一種である。SCATは、マトリクスの中にセグメント化したデータを記述し、そのそれぞれに〈1〉データ中の着目すべき語句〈2〉それを言いかえるためのデータ外の語句〈3〉それを説明するための語句〈4〉そこから浮き上がるテーマ・構成概念の順にコードを考えて付していく4ステップのコーディングと、〈4〉のテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論を記述する手続きからなる分析手法である（大谷、2008、p.27）。この手法を用いることで、客観的知識の追求を行う上で一定に適切な研究を行うことができると考えている。SCATを開発した大谷尚は、この分析手法の機能と特徴について次のように示す。

質的研究は、主観あるいは主体的解釈を積極的に用いるために、場合によってはきわめて恣意的なもの、たとえば伊藤（2010）による表現を借りると「公共性のある「主観」」ではなく、「単なる独りよがりの「主観」」による分析になってしまう危険性も大いに有している。しかしSCATでは、分析の過程が可視化されて明示的に残る。そのため、分析の妥当性確認（妥当化 validation）のための省察を分析者に迫る機能も有している。（大谷、2019、p.273）

大谷が示すように、特に、この手法の特長である「明示的で段階的な分析手続きを有する」（p.271）点が、客観的知識の追求を行う上で一定に適切な研究を行うために重要であると考えている。具体的にどのような分析手続きを踏んで研究がなされたのかは、宮澤（2017a）をご覧ください。J-STAGEで公開されているので、簡易にアクセスすることができる。

二つは複数人での分析である。宮澤（2017a）では、SCATによる分析をコーディング経験のある大学院生一名とともに行った。先に大谷（2019）の引用から示したようにSCATでは分析の過程が可視化されて明示的に残る。この過程を複数人で省察的に検討することで、より一定に適切な研究を行うことができると考える。

5. 展開②：結果をどのように記述するのか

これまで、いかに主観的なものを客体化し、方法・分析によって客観的知識を追求するのかについて論を進めてきた。では、方法を用いて分析したものを、主観性と客観性の存在を踏まえながら、いかに記述することができるのか。ここでは稿者が研究論文を執筆する際に心がけている二つの事柄を示す。

一つは、研究論文における「分析」と「考察」を棲み分けて記述することである。ぜひ、先程も示した宮澤（2017a）を手にとり確認いただきたいのだが、宮澤（2017a）では分析結果に該当する3節では分析から導き出されたデータを、著者の主観を可能な

限り排除し、淡々と記述することに徹している。そして第4節の考察では、分析結果からわかったことを、主観に基づき独創的に記述している。このような記述の棲み分けは、読者が客観的な記述と主観的な記述をわかりやすく区別できることを企図している。

二つは、価値自由のスタンスを採ることである。これは、自身の記述方法を支える考えである。濱嶋他編（2005、p.79）によれば、価値自由とは「社会科学が認識の客観性を保つには価値判断から自由でなければならないというM.ウェーバーの主張」である。「経験科学は人が何をしうるか、何を欲しうるかを教えることはできても、何をなすべきかを教えることはできない」とされる。教育研究では当為（なすべきこと）を記述する研究論文が多いが、稿者はこのスタンスに立ち、基本的に研究論文では存在（あること）の記述に徹し、当為を導き出す役割は論文を読み、それを利用可能な資源とする読者にゆだねている。

6. まとめ

本稿では、『教育研究において教育的事象・行為や「語り」を扱うとき、どのような研究スタンスを取りうるか』という問題認識の基で、稿者の研究スタンスを示した。具体的にはまず、「自身が研究を行う際に主観性や客観性（あるいは主体・客体）をどう捉え、記述しているか」を意識化することが重要であるとし、ここから『教育研究において、①主観的な「語り」をどのように客体化し、客観的知識を追求するのか②結果をどのように記述するのか』という二つの問いを導き出し、この問いに稿者自身が答える形で論を進めることで、研究スタンスを示すこととした。

一つ目の問い「主観的な「語り」をどのように客体化し、客観的知識を追求するのか」については、客観的知識を追求するためには、適切な方法の使用が重要であるという研究のスタンスを示した。そのうえで、自身の研究である宮澤（2017a）を例とし、この研究の中で用いた適切な方法を例示した。その方法とは、SCATの使用、SCATを用いた複数人での分析であった。

二つ目の問い「結果をどのようにして記述するのか」については、記述の際に心がけている二つの事柄を示した。一つは「分析と考察を棲み分けて記述すること」である。宮澤（2017a）を例に挙げ、分析部分を記述する際には、著者の主観を可能な限り排除することに徹して記述し、考察では分析結果から分かったことを、主観に基づき独創的に記述するスタンスを採っていることを解説した。二つは「価値自由のスタンスを採ること」である。稿者は基本的に、論文では存在の記述に徹し、当為を導き出す役割は論文を読み、それを利用可能な資源とする読者にゆだねていることを説明した。

以上、二つの問いに答える形で自身の研究スタンスを示した。

参考引用文献

- 伊藤哲司 (2010) 「質的研究シリーズ「質」とは何か—「関わる知」と質的研究」日本感性工学会『感性工学』, 第10巻第1号, pp.45-47.
- 大谷尚 (2008) 「4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』, 第54巻第2号, pp.27-44.
- 大谷尚 (2011) 「SCAT: Steps for Coding and Theorization—明示の手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析法—」日本感性工学会『感性工学』, 第10巻第3号, pp.155-160.
- 大谷尚 (2019) 『質的研究の考え方』名古屋大学
- 関口靖広 (2013) 『教育研究のための質的研究法講座』北大路書房
- トマス・A. シュワント (伊藤勇, 徳川直人, 内田健 監訳) (2009) 『質的研究用語事典』
- 濱嶋朗・竹内郁郎・石川晃弘編 (2005) 『社会学小辞典〔新版増補版〕』有斐閣
- フリック, U. (小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳) (2011) 『質的研究入門』春秋社
- マックス・ヴェーバー (富永祐治・立野保男 訳, 折原浩 補訳) (1998) 『社会科学と社会政策にかかわる認識の「客観性」』岩波文庫
- 宮澤優弥 (2015) 「学校における読み聞かせに関する研究レビュー」人文科教育学会『人文科教育』, 第42号, pp.25-33.
- 宮澤優弥 (2017a) 「読み手は学校における読み聞かせ活動をどう意義付けているか」日本読書学会『読書科学』, 第58巻第4号, pp.212-226.
- 宮澤優弥 (2017b) 「学校における読み聞かせの意義はどのように語られてきたか」人文科教育学会『人文科教育研究』, 第44号, pp.109-121.
- 宮澤優弥 (2018a) 「読書コミュニティの発展—読み聞かせ活動をテーマとするN小学校「おはなしピーチの会」を例として—」人文科教育学会『人文科教育研究』, 第45号, pp.35-52.
- 宮澤優弥 (2018b) 「読み聞かせ活動に関わる人々はどのような問題・要望を抱えているか—学校とボランティアの立場に着目して—」日本読書学会『読書科学』, 第60巻第2号, pp.101-114.

[付記]

本稿は筑波大学日本語日文学会第41回大会パネルディスカッション「[語り]の視点—主観と客観の在り方をめぐって」における基調報告に基づいている。

(みやざわ ゆうや 筑波大学)