

## 論文内に生じる「ずれ」とその要因 ーケース・スタディを用いたある研究の分析ー<sup>(1)</sup>

香月 裕介、伊藤 翼斗、大河内 瞳<sup>(2)</sup>

### 要旨

質的研究の成果を論文にまとめる際、さまざまな要因によって論文内に「ずれ」が生じることがある。本稿では、著者の一人が行ったケース・スタディを用いた論文を対象に、論文内に生じる「ずれ」とその要因を分析した。その結果、【ケース・スタディの特性と研究協力者の選定基準との「ずれ」】【選択したケース・スタディのタイプと実際の分析との「ずれ」】【研究者の立ち位置と実際の記述との「ずれ」】という三つの「ずれ」が確認でき、それぞれがさまざまな要因から生じていることが明らかになった。これらの「ずれ」は、論文の質の低下につながるものである。そのため、研究者には、「ずれ」が生じうることを自覚し、自身の論文のどこにどのような「ずれ」が生じているかを検討することが求められる。その検討のための指針として、「ずれ」が生じている具体的な記述例を蓄積し、類型化していくことは有効であると考え、本稿をその第一歩と位置付ける。

キーワード：質的研究、メタ研究、「ずれ」、「ずれ」の要因、日本語教育

### 1. はじめに

質的研究、そしてその結果がまとめられた論文はどのように評価されるべきか。その適切な方法をめぐっては、さまざまに議論が交わされてきた(ウイリッグ, 2001/2003)。その議論の中で言及される指標の一つに、「一貫性」というものがある(メリアム, 1998/2004; ウイリッグ, 2001/2003; 能智, 2011)。

例えば、能智(2011)は、質的研究の論文をチェックする視点の一つとして「研究の“現実性”」(p.346)を挙げ、その中で「矛盾がなく、一貫した論理性が示されているかどうかは、論文の“現実性”を考える上での最大のチェックポイント」(p.347)であると述べている。また、ウイリッグ(2001/2003)は、「質的研究を評価するには、さらに、質的研究と特に関係の深い特徴を考慮することが必要である」(p.194)とし、その特徴の一つとして一貫性を挙げている。

では、質的研究、その論文における一貫性は、どのようにして確保されるのだろうか。ここで、質的研究の論文における一貫性を支えるものは何かということ、論文執筆に至るまでの研究活動の流れに沿って、先行研究を踏まえながら考えてみたい。

研究活動の流れを大きく「研究方法の選択」「調査・分析の実施」「結果の記述」という三

つの段階に分けて考えていくが、まずその三段階に先立って必要なことは、研究者が依って立つパラダイム<sup>(3)</sup>を明確にすることである。大谷（2019）は、個々の質的研究が多様であること、よってそれらが依拠するパラダイムもそれぞれであることを指摘した上で、「自分が質的研究を実施する際にも、自分がどのようなパラダイムに立ち、どの程度実証主義的どの程度解釈主義的な研究をしたいのかを確認し、決断することが必要」（p.32）と述べている。パラダイムを明確にすることは、研究活動全体の基盤となり、論文の一貫性を支えるものとなる。

パラダイムを明確にした上で至る研究活動の一つ目の段階は、そのパラダイムに基づいて適切に研究方法を採用することである。研究方法を選択する際には、研究者のパラダイムに合うものでなければならない。ウィリッグ（2001/2003）が「使用する研究方法が、リサーチ・クエスチョンに合っていて、認識論的立場と合致するようにしなければならない」（p.198）と指摘しているとおりである。

次に、二つ目の段階は、その研究方法にしたがって適切に調査・分析を行うことである。調査協力者の選定やデータ収集の方法、分析における研究者の立ち位置といった調査・分析の諸段階においては、常にパラダイムと研究方法を念頭に置いておく必要がある。

最後に、三つ目の段階は、その調査・分析を適切に記述することである。研究者のパラダイムに基づいて研究方法を選択し、調査・分析を実施しても、記述の段階でそれが損なわれてしまうことがありうる。そのため、それまでの研究活動を的確に反映した記述が求められる。

この二つ目と三つ目の段階、つまり調査・分析から記述に至るまでの一貫性の確保については、同様の指摘がメリアム（1998/2004）においてもなされている。メリアム（1998/2004）は、一貫性を確保するために必要な方策として「監査証跡（audit trail）」（Guba & Lincoln, 1981）を挙げている。これは、「監査のために、調査者は、いかにしてデータが集められ、いかにしてカテゴリーが引き出され、いかにして探求全体にわたる決定がなされたのかを詳細に記述しなければならない」（p.207）というものである。

このように、研究活動の各段階を適切に実行することによって、論文の一貫性は確保される。しかし、適切に実行しなければならないことはよく分かるものの、どうすれば適切に実行できるのかということは、ここまでに見た先行研究において、必ずしも明確ではない。

一方で、現実の研究活動がさまざまな要因によって適切に実行されず、その成果である論文の一貫性が損なわれてしまうことが少なくない。論文の一貫性が損なわれると、その箇所には、何らかの矛盾、ずれが目に見える痕跡として残ることになる。以下、本稿では、「一貫性が損なわれた箇所」のことを、論文内に生じる「ずれ」と呼ぶ。

どうすれば適切に実行できるのかを理解するための一つの方法には、「適切に実行できていない例をその原因とともに挙げ、反面教師とする」ということが考えられる。そうであるなら、「適切に実行できていない例」、つまり「ずれ」がどのように生じるのか、なぜ生じる

のかを整理することは、質的研究の適切な実行、そしてその成果をまとめた論文の一貫性を確保するために重要な知見となると考えられる。

そこで、本稿では、著者の一人が行ったケース・スタディを用いた研究論文（大河内、2016）を取り上げ、「ずれ」が論文のどの部分に、どのような形で生じるのか、その要因は何かということを示す。

## 2. ケース・スタディ（＝事例研究）とは

分析対象の論文である大河内（2016）がケース・スタディを採用していることから、ここでは、ケース・スタディとはどのような研究手法かについて説明する。

### 2.1 ケース・スタディの定義

メリアム（1998/2004）は、ケース・スタディについて、「定義的特性を最もはっきりと示すものは、研究対象の範囲を限定するもの、すなわちケース（事例）」（p.39）であり、「ある単一の現象や実体（ケース）を集中的に注目することによって、調査者は、ある現象に特徴的な、重要な要因間の相互作用を示そうとする」（p.41）と述べている。同様の定義づけは、メリアム・シンプソン（2000/2010）でもなされている。メリアム・シンプソン（2000/2010）によれば、「ケース・スタディとは、ある現象あるいは、個人、集団、制度、地域社会といった社会的単位の、集約的な記述と分析」（p.124）である。その目的は「全体論的な（holistic）記述と解釈」（p.124）であり、時間的な変化や現象そのものの姿の記述に関心が向けられる。

このようなケース・スタディという手法に関して、メリアム（1998/2004）は、「特定主義的（particularistic）」「記述的（descriptive）」「発見的（heuristic）」の三つの特性を挙げている。「特定主義的」というのは、ケース・スタディがある特定の現象に焦点を当てるということを意味する。「記述的」というのは、ケース・スタディが多くの変数とその相互関係を描写するために「分厚い記述」を重視することである。「発見的」というのは、ケース・スタディが読者に新しい意味の発見、経験の拡張、現象の再考を促すものであることを示す。

一方、ステイク（2000/2006）は、ケース・スタディについて、「方法論的な選択ではなくて、何が研究されるべきかという、対象の選択」（p.101）であるとした上で、「それぞれの個別事例についての関心によって定義されるのであり、用いた調査の方法によって定義されるのではない」（p.101）と述べている。

### 2.2 ケース・スタディのタイプ

ケース・スタディには、さまざまなタイプが存在する。

メリアム（1998/2004）は、全般的な意図という観点から記述的なケース・スタディ、解釈的なケース・スタディ、評価的なケース・スタディの三つに分類している。まず、記述的

なケース・スタディは「研究対象の現象のくわしい説明を示すもの」(p.55)であり、ほとんど調査が行われていない領域の情報を提供することを目的としたものである。そこには、仮説化や理論の検証といった要素は含まれていない。次に、解釈的なケース・スタディは、現象を単に観察したり記述したりするだけでなく、分析し、解釈し、理論化することを目的とする。解釈的なケース・スタディにおいて、記述されたデータは、「概念的カテゴリーを構築したり、データ収集の前に築かれる理論的仮説を明らかにしたり、支持したり、それに挑戦したりするために用いられる」(p.56)。最後に、評価的なケース・スタディは、記述と解釈に加えて、評価を含むものである。例えば、あるプログラムの全体的な評価を行うにあたって合理的な指標がない場合などに、このタイプのケース・スタディは有効であるとされる。

また、ケースの数による分類は多くの先行研究でなされている(メリアム, 1998/2004; ステイク, 2000/2006; イン, 1994/2011)。イン(1994/2011)は、ケースが一つの場合を単一ケース・スタディ、二つ以上の場合を複数ケース・スタディと呼んでいる。

### 2.3 ケース・スタディの限界

ケース・スタディの限界は、ケース・スタディという手法そのものが持つ限界と、実践における現実的な制約から生じる限界とに分けられる。

手法そのものが持つ限界は三つにまとめられる。まず、理論として一般化ができないことが挙げられる。ここで言う一般化とは、量的研究における一般化を指す。メリアム・シンプソン(2000/2010)は、「ケース・スタディの調査結果を、無作為抽出による調査結果と同じやり方で一般化することはできない」(p.128)と述べている。ただし、ケース・スタディはこうした一般化を志向した研究ではないので、厳密には限界であるとは言えない<sup>(4)</sup>。次に、データの選択に恣意性が生じかねないということも指摘されている(Guba & Lincoln, 1981; フリック, 2007/2011)。つまり、「研究者が自分にとって都合のよいデータだけ選んで、解釈を一見もっともらしく、説得力があるようにする」(フリック, 2007/2011, p.466)可能性があるということである。さらに、データの解釈において研究者の主観をどのように捉えるかという問題<sup>(5)</sup>もある(メリアム, 1998/2004)。

現実的な制約から生じる限界は、メリアム(1998/2004)において三つ挙げられている。一つ目は、時間や資金の不足という制約から、分厚い記述が十分にできなくなることである。二つ目は、分厚い記述による調査結果は、理解・活用の際に負担が大きくなってしまいうことである。「時間をかけたケース・スタディが価値あるものだと考えられていることもあり、調査結果は、多忙な政策決定者や教育者が読んで活用するには、量が多すぎたり、詳しくすぎたり、深入りしすぎていたりすることがある」(p.61)のである。三つ目はケース・スタディの分析や記述を文献で学んだり訓練したりする機会が十分に提供されていないことである。「記述の量や分析方法、要約の方法に関しては、調査者の判断に委ねられている」

(p.61)にも関わらず、文献で学んだり訓練したりする機会は「十分に提供されていないことが多い」(p.62)と指摘されている。

### 3. 分析対象とした論文

本稿で分析の対象としたのは、筆者の一人である大河内(2016)の博士論文「コミュニティにおける日本人日本語教師の学びとその学びをもたらした要因－タイの大学で教える教師のケース・スタディ」である。この論文は、日本語教師の学び、その中でも日本語教師が参加するコミュニティにおける学びを捉えた研究である。具体的には、タイの大学で教える二人の日本語教師(吉田さん、上山さん)を対象に、二人が所属する大学内のコミュニティで何を学んでいるのか、そして、その学びはどのような要因によって可能になったのかを探求したものである。大河内による分析の結果、吉田さんと上山さんは「個人に関わる能力構築」「コミュニティの実践に関わる能力構築」「組織の実践に関わる能力構築」という三層の学びを経験していることが明らかになった。また、そこから従来のコミュニティ研究に欠けていた「過去の経験と未来への思い」「コミュニティ外の経験」という二つの視点を見出した。

この論文を分析対象とした理由は二つある。一つは、学位論文であるということが、論文の質の保証になると考えたためである。もう一つは、この論文の筆者である大河内が本研究に参加していることから、筆者へのアクセスが可能であり、記述の意図までも分析に含み入れることができるためである。

ここで、先述のケース・スタディのタイプ分類を踏まえて、大河内(2016)のケース・スタディのタイプを確認しておく。まず、大河内(2016)では、「本研究は、これまでにほとんど調査が行われていない領域の基本的な情報を提供することを目的にしている。この目的においては、ケース・スタディの中でも記述的なケース・スタディが有用であることから、本研究では記述的なケース・スタディを採用する」(p.62)と記述的なケース・スタディであることが明示されている。また、吉田さんと上山さんの二人のケースを扱っていることから、複数ケース・スタディである。

### 4. 分析と考察の手順

分析と考察は、次の手順で行った。

まず、本稿の著者である三人(香月、伊藤、大河内)が各自で大河内(2016)を読み、論文内で「ずれ」として捉えた箇所を記録した。特に、大河内(2016)に記述されているパラダイム、研究方法の選択、実際に行われた調査・分析、それらの結果の記述という点に着目し、一貫性が損なわれている箇所を「ずれ」として記録していった。

次に、それぞれが「ずれ」として捉えた箇所を共有した上で、検討し、【「ずれ」が生じている箇所】として確定した。このような研究者のトライアングレーション<sup>(6)</sup>を実施するこ

とは、「ひとりの研究者の偏り（バイアス）を見つけ出したり、最小化したりする」（フリック、2007/2011, p.542）ことにつながる。

続いて、【「ずれ」が生じている箇所】について、「ずれ」が生じた要因を考察した。論文内の記述から「ずれ」の要因を考察できる箇所もあったが、論文内の記述からは「ずれ」の要因が十分に判断できない箇所も見られた。そこで、それらの箇所については、分析対象論文の著者である大河内に質問することにした。質問した項目は以下の通りである。

質問 A：研究協力者の選定において「対照的であること」を基準とした理由は何か。

質問 B：ケースを二つにした理由は何か。

質問 C：研究の意義を「ほとんど調査が行われていない領域の基本的な情報を提供する」ことに限定した理由は何か。

この三つの質問項目に、分析対象論文の著者である大河内が回答し、その回答を踏まえて要因の考察を進めた。

## 5. 分析と考察

分析の結果、以下の三種類の「ずれ」が確認できた。

- (1) ケース・スタディの特性と研究協力者の選定基準との「ずれ」
- (2) 選択したケース・スタディのタイプと実際の分析との「ずれ」
- (3) 研究者の立ち位置と実際の記述との「ずれ」

以下、5.1で(1)の「ずれ」について、5.2で(2)の「ずれ」について、5.3で(3)の「ずれ」について詳述する。

### 5.1 ケース・スタディの特性と研究協力者の選定基準との「ずれ」

研究協力者として吉田さんと上山さんの二人を選定した理由について、大河内（2016）では、以下のように述べられている。

吉田さんが男性であるのに対して上山さんが女性であること、吉田さんが教師としての経験が長いのに対して上山さんは経験が浅いこと、吉田さんが働く A 大学は日本語学科が新設されたばかりであるのに対して上山さんが教える B 大学の日本語学科は歴史が長いこと等、上山さんが吉田さんと対照的であったことも上山さんに協力をお願いした理由である。（pp.65-66、下線は筆者）

大河内（2016）によれば、調査当時、吉田さんは日本語教育の経験が10年目であり、それ以前に日本の中学校でも10年ほど教師をしていた。つまり、調査時点での吉田さんの教

師としての経験は20年近くあり、上山さんは、日本語教師としての経験が4年を少し超えたところであった。二人を比較すれば、確かに上山さんの経験年数は吉田さんよりも短い。大河内（2016）では、金田（2006）が示している分類<sup>(7)</sup>に基づいて、「上山さんは初任の時期に、日本の中学校とタイでの経験を持つ教師としての吉田さんは熟練の時期にあたる」（p.154）と述べている。しかし、別の基準、例えば、文化審議会国語分科会（2018）の定義<sup>(8)</sup>を当てはめるなら、経験年数が4年を超えた上山さんは、中堅の時期に入ることになる。こうした基準に一意的に当てはめたり、吉田さんとの比較を以って上山さんの経験を「浅い」と捉えたりすることは、上山さんを極めて単純化した記述であるように思われる。

日本語学科の歴史においても同様のことが言える。大河内（2016）において、B大学の日本語学科が開設後何年経っているのかは明示されていないが、「歴史が長い」という記述は、新設されたばかりのA大学の日本語学科との比較によってなされていると考えられる。

2.1で見たように、ケース・スタディとは、本来、ケースの複雑性を理解しようとする試み（ステイク、2000/2006）である。経験の長さや学科の歴史を「対照的であった」として単純化して評価することは、複雑性の記述を志向するケース・スタディにはそぐわないものであると言える。ここに一つ目の「ずれ」が生じている。

大河内（2016）では、なぜこのような対照性に基づく選定が行われたのだろうか（質問A：研究協力者の選定において「対照的であること」を基準とした理由は何か）。この問いに対する大河内の回答は「ケース間分析をするにあたり、似たようなケースではなく、違うタイプのケースを扱ったほうが比較・検討する意味や価値が生まれると考えたため」であった。一般に、ケース間分析を行う際、多様なケースの比較によって分析を深める必要があるが、大河内（2016）のケースは二つのみである。ケースが二つの場合にその多様性を示すには、二つのケースがどれだけ違うかを示すことになる。その結果、二つのケースを二項対立的に単純化した記述がなされたと考えられる。

では、なぜ大河内（2016）のケースは二つであったのか（質問B：ケースを二つにした理由は何か）。この問いに対する大河内の回答は、「本当はケースを三つにしたかったが、現実的な制約から二つにした。日本で授業や仕事がない長期休みにしか調査ができず、また、一か月の調査を行うには、費用もかかる。さらに、一か月にわたる調査を受け入れてくれ、かつ条件を満たす研究協力者を探すのは非常に困難であった」というものであった。これらは、まさにメリアム（1998/2004）において挙げられているケース・スタディ研究の現実的な制約から生じる限界に当てはまるものである。

## 5.2 選択したケース・スタディのタイプと実際の分析との「ずれ」

3. で述べたとおり、大河内（2016）では、記述的なケース・スタディが採用されている。分析部分の記述を見てみると、吉田さんと上山さんの学びについては、各ケースのケース内分析において、「学びが起きている場に着目」（p.68）する形でまとめられているが、その

「学びが起きているかどうか」の根拠となるのは、研究者である大河内の判断ではなく、吉田さんあるいは上山さんがそれを学びだと捉えているかどうかであるとされている。実際に、大河内（2016）では、各ケースのケース内分析において、これらの学びを詳細に記述することで基本的な情報を提供することに成功している。この点において、大河内（2016）は記述的なケース・スタディであると言ってもよさそうである。

しかし、それらの学びがなぜ起きたか、つまりその要因については、「学びをもたらした要因を2人の学びの記述から探って」（p.68）いく形が採られている。この要因を記述から探っている人物、言い換えれば、それを学びの要因だと捉えるかどうかを判断している人物は、吉田さんと上山さんではなく、研究者である。ここには、研究者の解釈の介在が明確に認められる。そうすると、大河内（2016）は、記述的なケース・スタディではなく、解釈的なケース・スタディであるということになる。これが二つ目の「ずれ」である。

大河内（2016）では、「吉田さんと上山さんという2人の協力者の共通点と相違点を探ることで、三つの学びの層とこれまでのコミュニティ研究に欠けた二つの視点という今まで十分に議論されてこなかった点も明らかにすることができた」（p.177）と述べ、これを最終的な論文の意義の一つとして示している。これは、研究者がケースを比較して共通点と相違点を探ったことによって得られた知見であり、まさに解釈的なケース・スタディがなされた成果である。

それにも関わらず、研究方法の説明の時点では、研究の目的が「これまでにほとんど調査が行われていない領域の基本的な情報を提供すること」（p.62）、つまり記述的なケース・スタディに留められているのはなぜだろうか（質問C：研究の意義を「ほとんど調査が行われていない領域の基本的な情報を提供する」ことに限定した理由は何か）。この問いに対する大河内の回答は、「研究の当初は、研究者の解釈によって研究協力者の経験が分析されるケース間分析を行いたくないと考えていた。そのときは、研究者が研究協力者の経験を分析することは非常に暴力的だと感じていたから」ということであった。この大河内の回答からは、研究者の解釈が持つ暴力性に対する懸念が浮かび上がる。以下、この「研究者の解釈が持つ暴力性」について検討する。

研究における研究者の解釈の位置づけについて、能智（2011）は、自然科学の研究論文においては「研究者は、『神の目』のような場所から客観的に現象を観察し、報告しているという建前」（p.333）があるが、質的研究はそうではないこと、そのため質的研究においては研究者をどのように位置づけるかが問題の一つであることを指摘している。この点について、ガーゲン・ガーゲン（2000/2006）は「神の視線」という言葉を用いて、質的研究において「調査者は『神の視線』を放棄し、歴史的文化的個人的に条件づけられたものとして、調査作業を伝えていく」（p.320）ものだと見解を示し、「再帰性（reflexivity）」の重要性を主張している。しかしながら、質的研究においても、自然科学と同様に分析する研究者が「神の目」「神の視線」を持っているように扱われることは往々にして見られる。山竹（2015）

が「現代の質的研究者の多くが、記述データに研究者の主観が関与していることを認めながらも、研究対象の人物と研究者の相互作用を指摘したり、背景となる文脈には詳しく言及していても、研究者自身がどう感じたのか、どのような確信をいただいたのか、その点はほとんど示していない」(p.80)と批判しているとおりである。この批判を踏まえるなら、大河内が「研究者の解釈によって研究協力者の経験を分析することは暴力的だ」と感じるのは、研究者があたかも「神の目」「神の視線」を持っているかのように分析することへの違和感があったためだと考えられる。しかし、ケース間分析を行う以上、そこには研究者の解釈が入り込むことは避けられない。

そうであるなら、大河内(2016)では、この違和感にどのように対処すればよかったのであろうか。八木(2015)は、自身が行った質的研究の手続きを示しながら質的研究の妥当性を担保する方法について論じる中で「このような方法をとったとしても、他者を対象化することの暴力性や内省の限界に、常に自覚的であらねばならない」(p.43)と指摘している。この指摘を踏まえるならば、大河内(2016)においては、研究者の解釈の存在を自覚し、認め、それを明示することが求められた。その上で、ケース・スタディのタイプを「解釈的ケース・スタディ」と改め、ケース間分析を行うべきであったと言える。

### 5.3 研究者の立ち位置と実際の記述との「ずれ」

論文において一貫性を保つためには、研究者は自身の立ち位置を常に意識し、その立ち位置に忠実に記述を進めていくことが求められる。しかし、立ち位置を意識しないままに立ち位置からずれた記述をしてしまうことがある。あるいは、立ち位置を意識していたとしても、論文で求められる簡潔な記述、文章一般で求められる読みやすい記述を目指したために、結果的に「ずれ」が生じてしまう可能性もある。

このような「研究者の立ち位置と実際の記述とのずれ」が具体的に表れたものとして、大河内(2016)においては、①学びの数量化、②結果の一般化、③視点の揺れ、の三つが見られた。以下、一つずつ検討していく。

#### 5.3.1 学びの数量化

吉田さんのケースと上山さんのケースを比較するケース間分析において、大河内(2016)では、「吉田さんと上山さんはともに実践についての形式的な学びがあったが、授業実践に関わる学びは明らかに上山さんのほうが多くの学びを経験していた」(p.154)と述べている。吉田さんより上山さんのほうに学びが多いとするのは、学びを数量的に測れるものとして捉えているように見える。学びを数量化するのではなく、それが生起する文脈を含めて複雑なまま提示しようとするからこそ、ケース・スタディを採用していることを考えると、ここには「ずれ」が生じていると言える。

### 5.3.2 結果の一般化

「ケース・スタディの限界」で見たとおり、ケース・スタディ研究は、本来、一般化を志向するものではない。しかし、大河内（2016）では、吉田さんのケース内分析において、以下のような記述<sup>9)</sup>が見られる。

調査を行った時点で、日本語学科に採用されたばかりのひなちゃんには教科書会議のメンバーシップが与えられていなかったということは申し添えておかなければならない。「学部卒で上がってきた子だし」「教科書」会議に堪えられるだけの日本語力があるかってことも多分あるだろうし、そこまで意見が出すことができるのか」という吉田さんの発言から明らかのように、メンバーシップの獲得には経験の長さと日本語能力が関わっている。(p.101、下線は筆者)

このような記述は、個別事例であるはずのケースから一般則を導き出しているようにも解釈することができる。そのため、文頭に「このケースでは、」をつけるなどして、あくまでもこのケースに限定されることを明示する必要がある。とは言え、すべての分析の記述に「このケースでは、」をつけていくと、冗長な文章になってしまう。ここでは、研究者の立ち位置に忠実な記述と簡潔で読みやすい記述とのあいだでせめぎ合いが生じている。

### 5.3.3 視点の揺れ

大河内（2016）は、ケースの記述について、「吉田さんと上山さんのケースは研究者である私の視点から書いてある」（p.69）と明記している。しかし、ケースの記述の中には、研究者とは異なる視点が見え表れている箇所が見られる。例えば、研究者の視点の中に吉田さんの視点が見られる箇所がある。以下は、吉田さんへのインタビューデータをもとに「吉田さんの変わらない思い」について記述した箇所である。

山下さんは話を「聞いてもらえる人がいなかったのかな。だからすごいたまっていたんだと思うし、仕事で吉田さんと山下さんの2人がオフィスに残っていたとき」それ「=山下さんの中にたまっていたもの」が、なんか一気に出て、泣いちゃったみたいな」こともあった。吉田さんにできたことは、山下さんの「話を聞いただけかもしれない」。ただ、「話を言うってことは、言ったことによって、ストレスが発散されるじゃないですか」と思う。(p.97、下線は筆者)

この記述において、「話を言うってことは、言ったことによって、ストレスが発散されるじゃないですか」と思ったのは吉田さんである。つまり、「と思う」というのは吉田さんの視点であり、研究者である私の視点ではなくなっているのである。より適切なのは、「と吉

田さんは思っている」という記述であろうが、吉田さんの思いを記述する箇所すべてをこのように書いていくことは、いささか冗長にも感じられる。この例は、研究者の視点と吉田さんの視点が混ざり、それによって、記述における立ち位置が揺れていることを示している。

また、次の例で見ると、観察者の視点と分析者の視点のあいだで揺れている箇所もある。ウィリッグ（2001/2003）は、ケース・スタディにおいて、研究者には「客観的で中立的な観察者であることが、期待され」（p.114）、かつ、分析者として「記述を超え、ケースについての収集情報を越えた洞察を得ることが期待される」（p.113）と述べている。客観的で中立的な観察を行う観察者の視点と、その観察によって得られた情報を越えて洞察を行う分析者というケース・スタディにおける両者の視点の違いが如実に現れている。

同様に、以下のフィールドノーツをもとにした記述には、このような観察者と分析者の視点の揺れが見られる。

私が調査に行ったときには、山下さんと片山さんは、雑談をするような関係になっていた。吉田さん、片山さん、ひなちゃんの3人が高校訪問に行った日の夕方、オフィスには吉田さん、八木さん、片山さん、そして秘書のパットさんがいて、緊張感はなく、全体で話をしたり、個々に冗談を言ったりしていた。それまでの話が一段落したとき、八木さんがもうすぐある学外の催し物で何かいい出し物がないかと、自分の席にいる吉田さんと山下さんに話しかけ、そこから出し物の話が始まる。しかし、しばらくすると、違う話題に移っていた。（p.97、下線は筆者）

全体として「なっていた」「言ったりしていた」「移っていた」と「テイタ」を用いて書かれている出来事の中で、一箇所だけ「始まる」と「ル」を用いて書かれている。「テイタ」を使うとき、その使用者は、記述時点からその出来事を見ている。これは、分析者の視点と言える。一方、「ル」の形を用いて出来事を表すとき、その使用者は、その出来事の時点にいる。これは、観察者の視点である。つまり、分析者と観察者の視点で揺れている。

厳密に視点を統一し、揺れがないように書こうと思うと、単純な修正で済む場合ももちろんあるものの、先述の「結果の一般化」の例や「視点の揺れ」の一つ目の例のように、冗長な記述となってしまうことがある。学術論文としては、冗長でない、簡潔な記述が望まれることは論を俟たない。その意味で、こうしたケース・スタディ研究の記述は、時として視点の厳密さと冗長さのはざまに揺れ動くことになる。メリアム（1998/2004）で指摘された「分厚い記述による読み手の負担の大きさ」というケース・スタディが持つ現実的な制約は、それを避けようと記述を簡潔にしたときに、このような形で「ずれ」として顕在化する可能性がある。

## 6. まとめ

質的研究およびその論文を評価するための「一貫性」という指標は、指標として重要であるものの、それがどのようにして確保されるかという点が明瞭ではないという問題があった。そこで、本稿では、「反面教師として、同じ轍を踏まないようにする」ことを目的として、「一貫性が損なわれた箇所」、すなわち「ずれ」を収集することを試みた。具体的には、ケース・スタディを用いた研究論文を対象に、論文内にどのような「ずれ」が生じているか、その要因は何かということ进行分析した。その結果、【ケース・スタディの特性と研究協力者の選定基準との「ずれ」】【選択したケース・スタディのタイプと実際の分析との「ずれ」】【研究者の立ち位置と実際の記述との「ずれ」】という三つの「ずれ」が確認でき、それぞれが現実的な制約をはじめとしてさまざまな要因から生じていることが明らかになった。

これらの「ずれ」は、研究者が自覚しないままに生じる可能性がある。特に質的研究の論文の場合、「書く作業は研究過程の中に組み込まれている」（能智，2011，p.330）ものであり、執筆作業と分析作業を往還して論文作成を進める中で、論文内に「ずれ」が生じるということは十分に有り得る。しかし、それをそのままにしているのは、読み手の混乱を招きかねないだけでなく、論文の質の低下にもつながると思われる。学術論文の執筆においては、このような「ずれ」が生じうることを自覚し、どこにどのような「ずれ」が生じているかを考えながら自身の論文を検討する必要がある<sup>(10)</sup>。

このような「ずれ」をなくしていくためには、一貫性があることというような質的研究の評価基準だけでなく、具体的な記述の例が示されることが有効である。また、具体例の中でも、基準が満たされているものだけでなく、満たされていないものをまとめることも重要である。それは、「反面教師として、同じ轍を踏まないようにする」ことで、質的研究およびその論文の一貫性が保たれると考えられるからである。本稿のようなメタ研究を蓄積していくことで、質的研究論文における「ずれ」の事例が豊富になり、類型化が進めば、論文検討の際の指針として有益なものとなるだろう。本稿をその嚆矢としたい。

### 〔注〕

- (1) 本稿は、日本質的心理学会第14回大会（於：首都大学東京、2017年9月9日）でのポスター発表（香月・伊藤・大河内，2017）の内容をもとに加筆・修正したものである。
- (2) 本稿の執筆は、香月が1, 5, 6章、伊藤が3, 4章、大河内が2章を担当した。なお、本文中にも記載したとおり、本稿の分析は執筆者三名の共同作業によって行われている。
- (3) パラダイムとは、「その研究者とその研究が依拠する存在論、認識論、価値観など」（大谷，2019，p.30）である。
- (4) 定量的研究とは異なる意味での一般化であれば、ケース・スタディにおいても志向される（ウィリッグ，2001/2003；メリアム，1998/2004）。
- (5) ただし、質的研究においては、このような研究者の主観は必ずしも限界として排除されるものでは

- ない。重要なのは、「研究者自身が、研究プロセスの中で、意味の構成に寄与しているという自覚」(ウィリッグ, 2001/2003, p.13)を持ち、その影響を論文内に明示することである(能智, 2011)。しかしながら、こうした明示がなされないことが多いのもまた事実であり、その問題が大河内(2016)における「ずれ」にも影響を与えている。詳細は5.2を参照。
- (6) トライアングレーションは、「研究者がひとつの研究対象に対して、または(より一般的には)研究設問に答えるために、違った視点を取ること」(フリック, 2007/2011, p.543)、「創出された分析結果を確かなものにするために、複数の調査者、複数のデータ源あるいは複数の方法を使うこと」(メリアム・シンプソン, 2000/2010, p.116)などと説明される。
- (7) 「日本では、教師の生涯発達について、初任(教師歴3年あるいは5年程度まで)、中堅(5年から15年程度まで)、熟練/ベテラン(15年あるいは20年以上)といった分け方をするのが一般的」(金田2006, p.28)との記述に依る。
- (8) 文化審議会国語分科会(2018)は、日本語教師を養成・初任・中堅の三つの段階に分けており、初任の日本語教師は「当該活動分野において0~3年程度の日本語教育歴にある者」(p.16)、中堅の日本語教師は「当該活動分野において3~5年程度の日本語教育歴にある者」(p.16)とされている。5年以上の教育歴がある者については、区分に含まれていない。
- (9) 以降の大河内(2016)の記述の引用において現れる「」という記号について、「」は大河内の補足説明を表し、「=」は大河内による言い換えを表している。
- (10) 検討の方法の一つとして、「研究者以外の複数の視点でのチェック」があることはよく指摘される(メリアム・シンプソン, 2000/2010; フリック, 2007/2011; 能智, 2011など)。本稿の分析は、まさにこの複数の視点でのチェックによってなされたものである。

#### 【参考文献】

- イン, R. K. (2011) 近藤公彦(訳)『新装版 ケース・スタディの方法(第2版)』千倉書房。(Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2nd ed.). Newbury Park, C. A.: Sage.)
- ウィリッグ, C. (2003) 上淵寿・大家まゆみ・小松孝至(訳)『心理学のための質的研究法入門-創造的な探求に向けて』培風館。(Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*. Buckingham, U. K.: Open University Press.)
- 大河内瞳(2016)「コミュニティにおける日本人日本語教師の学びとその学びをもたらした要因-タイの大学で教える教師のケース・スタディ」大阪大学大学院文学研究科博士学位論文。  
<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/59503/>
- 大谷尚(2019)『質的研究の考え方-研究方法論からSCATによる分析まで』名古屋大学出版会。
- ガーゲン, M. M. & ガーゲン, K. J. (2006) 「質的研究-緊張と変容」N. K. デンジン, Y. S. リンカン(編). 平山満義(監訳), 藤原顕(編訳)『質的ハンドブック1巻 質的研究のパラダイムと眺望』北大路書房 pp.317-336. (Gergen, M. M., & Gergen, K. J. (2000). *Qualitative Inquiry: Tensions and Transformations*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, C. A.: Sage Publications.)
- 香月裕介・伊藤翼斗・大河内瞳(2017)「論文内に生じたずれとその要因-あるケース・スタディ研究の分析」『日本質的心理学会第14回大会(於:首都大学東京)プログラム抄録集』p.58.  
<http://www.jaqp.jp/conf/JAQP14.pdf>
- 金田智子(2006)「教師の成長過程」春原憲一郎・横溝紳一郎(編)『日本語教師の成長と自己研修-新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』凡人社 pp.26-43.
- ステイク, R. E. (2006) 「事例研究」N. K. デンジン, Y. S. リンカン(編). 平山満義(監訳), 藤原顕

- (編訳)『質的ハンドブック 2巻 質的研究の設計と戦略』北大路書房 pp.435-454. (Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, C. A. : Sage Publications.)
- 能智正博 (2011)『質的研究法 (臨床心理学をまなぶ 6)』東京大学出版会.
- フリック, U. (2011) 小田博志 (監訳)『新版質的研究入門-〈人間の科学〉のための方法論』春秋社.
- (Flick, U. (2007). *Qualitative sozialforschung : Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Verlag GmbH.)
- 文化審議会国語分科会 (2018)『日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告)』.
- メリアム, S. B. (2004) 堀薫夫・久保真人・成島美弥 (訳)『質的調査法入門-教育における調査法とケース・スタディー』ミネルヴァ書房. (Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Application in Education*. (Revised) San Francisco, C.A. : John Wiley & Sons, Inc.)
- メリアム, S. B. & シンプソン, E. L. (2010) 堀薫夫 (監訳)『調査研究法ガイドブック-教育における調査のデザインと実施・報告』ミネルヴァ書房. (Merriam, S. B., & Simpson, E. L. (2000). *A Guide to Research for Educators and Trainers of Adults*. (2<sup>nd</sup> Edition) Krieger Publishing Company.)
- 八木真奈美 (2015)「質的研究の認識論-言葉を使う人間とその世界を理解するために」館岡洋子 (編)『日本語教育のための質的研究入門-学習・教師・教室をいかに描くか』ココ出版 pp.27-48.
- 山竹伸二 (2015)「質的研究における現象学の可能性」小林隆児・西研 (編)『人間科学におけるエヴィデンスとは何か-現象学と実践をつなぐ』新曜社 pp.61-117.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981) *Effective Evaluation*. San Francisco, C. A. : Jossey-Bass.