

## 質的研究の評価基準に関する一考察 パラダイム論からみた研究評価の視点

著者	久保田 賢一
雑誌名	日本教育工学雑誌
巻	21
号	3
ページ	163-173
発行年	1997-12-20
その他のタイトル	“ Goodness ” Criteria for Qualitative Research from the Viewpoint of Paradigm Theory
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10112/2324">http://hdl.handle.net/10112/2324</a>

# 質的研究の評価基準に関する一考察

## パラダイム論からみた研究評価の視点<sup>†</sup>

久保田賢一\*

関西大学総合情報学部\*

質的研究の重要性は教育工学分野においても、次第に認知されるようになってきた。しかし、まだ当学会内において質的研究に関する評価基準は十分に確立されているとは言えない。そこで本稿では、量的研究と質的研究のパラダイムの違いが、研究方法や評価基準の違いに関係してくることを明らかにする。研究方法論の違いは、単なる手法の違いではなく、パラダイムの基本前提に根ざしたものであり、量的研究の評価基準をそのまま質的研究に当てはめることはできない。そのため、質的研究の評価をするためには量的研究とは違った基準を設定する必要がある。また、質的研究には多様なアプローチがあり、厳密な基準を一元的に当てはめることも適切ではないことに言及し、これからの教育工学における質的研究の評価について展望する。

キーワード：パラダイム、事例研究、構成主義、評価基準、作業仮説

### 1. はじめに

教育工学の研究領域において、質的研究の重要性が次第に認知されるようになり、学会の発表件数も年々増加している（たとえば、大谷 1995, 1996, 山内 1996, 大島ほか 1996）。しかしながら、質的研究論文が日本教育工学雑誌に記載される割合は、量的研究論文に比べるとまだ極端に少なく、学会内で十分な認知を受けていないことが分かる。学会誌に質的論文の記載が少ない理由として、査読委員をはじめ学会員の間で質的研究論文の評価をどのように行うべきか十分な合意が形成されていないことが考えられる。つまり、どのような質的研究が「良い」研究であるのかという基準が研究者により異なるため、研究者集団としての共通の評価をすることが難しいのではないだろうか。

本稿は、そのような現状を鑑み、量的研究と質的研究における評価方法の違いについて考察を加え、質的研究の評価の指針を提示することを目的とする。その

ために質的研究と量的研究のパラダイムをそれぞれ形成している「暗黙の前提」に光をあて、それらの基本的枠組みの違いを明確にし、その違いが研究方法論をはじめ、研究の目的、手法の違いとも関連していることを論じる。パラダイムが異なるのであれば、質的研究の評価基準は量的研究のそれと違うものを当てはめるべきであり、量的研究の基準と質的研究の基準を比較し、違いを明らかにしていく。

### 2. 量的研究と質的研究の方法論

#### 2.1. 客観主義と構成主義のパラダイム

パラダイム論の視点で質的研究と量的研究を見ると、単にデータの質と量の違いとしてではなく、客観主義と構成主義<sup>1)</sup>のパラダイムの違いとして捉え直すことができる（田口 1995, 久保田 1995）。表1に示すように、客観主義パラダイムにおいて、「真実（リアリティ）」は研究者から独立した「唯一の存在」であり、因果関係を持った自然法則にしたがうものであると考えられている。このような真実を見つけ出すために、研究者は研究対象から離れ、研究対象に影響を与えないように研究を進めなければならない。量的研究では仮説を設定し、それに基づいて実験を行い、仮説の検証を繰り返して、法則を作り上げていくという手順をとる。さらに、研究者はこの法則を他のさまざまな場

1997年3月27日受理

<sup>†</sup> Kenichi KUBOTA\*: "Goodness" Criteria for Qualitative Research from the Viewpoint of Paradigm Theory

\* Faculty of Informatics, Kansai University, 2-1-1, Ryouzenji, Takatsuki, 569-1095 Japan

表 1 客観主義と構成主義のパラダイム比較

	客観主義 パラダイム	構成主義 パラダイム
存在論	「唯一の真実」が研究者の関心とは独立して存在する。それは自然の法則に従って因果的に作用する。	社会的に構成された多様な「真実」が存在する。真実とは、批判にさらされ、人々の合意を作り上げる過程のなかから生み出される。
認識論	研究者は、研究対象に直接関わらずに、研究対象がおかれている場から離れて分析する。	研究者自身が直接、研究対象と相互に関わり合う。そのため、研究者は研究対象と独立して研究することはあり得ない。
方法論	前もって仮説を立て、実験的環境を注意深く作りだし、実証的に検証する。	共通の理解を得るために、研究者は研究対象との絶え間ざる相互作用を通して、真実を構成していく。

(GUBA 1987, 1990 を参考)

面に当てはめ、将来を予測したり、効果的な教育環境を設計するための処方箋を作ったりする。このパラダイムにおける教育理論は、刺激と反応の関係を量的に捉えた研究、あるいは脳を情報処理システムと捉えインプットとアウトプットを量的に測定し、相関を調べる研究から導き出されている。

このような客観主義パラダイムとは対照的に、構成主義パラダイムにおいては、ある状況に関わる人々の間の社会的な合意に基づいて、真実は形成されるという前提に立つ。そのため、研究者と研究対象との相互作用が研究の重要な要件となる。つまり研究者自身が、研究対象と直接関わり、相互作用的な発展のなかで真実が形成される。このパラダイムの教育理論は、従来の量的研究の方法論からではなく、エスノグラフィーや文化人類学で使われる参与観察といった方法論のなかから理論構築されていく。たとえば、日常認知や状況論の研究者たち (ROGOFF and LAVE 1984,

COLLINES *et al.* 1988, BROWN *et al.* 1989, LAVE and WENGER 1991) は、質的研究をもとに、従来の知識観とは違う、共同体としての知識を提唱し、徒弟制における文化的実践そのもののなかに「学び」があると主張している。

構成主義、客観主義という前提の大きく異なるパラダイムでは、単に研究方法が違うだけでなく、そこから導き出される理論の捉え方、理解の仕方が大きく異なる。言い換えると、質的研究は研究の「一つの方法」として捉えられるべきものではなく、そこから導き出される教育理論や教育実践との整合性を持った「研究方法論」として捉えられるべきものである。それらの土台となるものがパラダイムの哲学的前提であり、土台の上に位置する教育実践、教育理論、研究方法論が、常にダイナミックな相互作用を通して調和を作り出す。その過程を図 1 に示す。

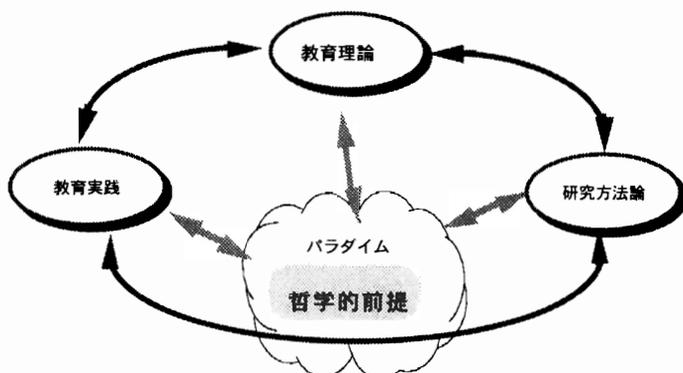


図 1 理論、実践、方法の相互作用 (久保田 1995)

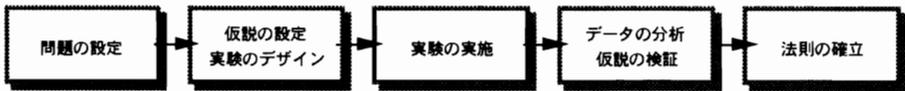
## 2.2. 量的研究と質的研究の方法論

実際上の研究において質的方法論と量的方法論の両方の手法を取り入れることがありえても、パラダイムの基盤となる「暗黙の哲学的前提」は、客観主義と構成主義パラダイムの間では対立するものであり、理論的には二つのパラダイムが融合することはあり得ない (KUBOTA 1991)。この対立する前提に立つことは、研究目的が異なることであり、目的を達成する手順や手法も違ってくる (HAMMERSLEY and ATKINSON 1983)。量的研究の目的は、一般法則を見つけだすことであり、その法則に従って教育現場の出来事を説明し、さまざまな場面において起こる事象を予測することである。それに対し、質的研究の目的は、ある状況において人々がどのように現実を捉え、その現実との相互作用のなかでどのように生きているか、人々の主観的な立場を尊重し、理解することである。

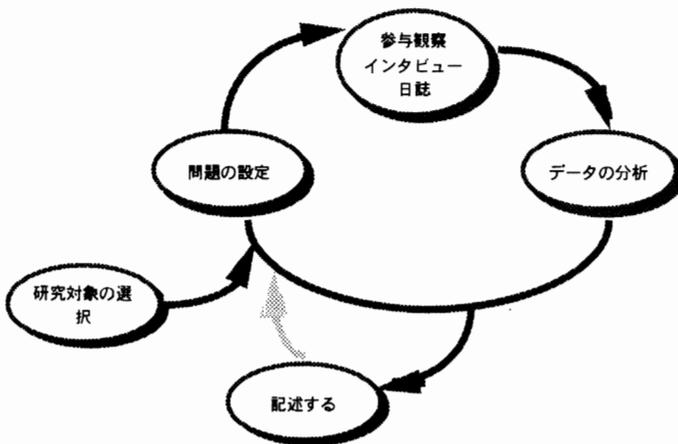
研究目的が異なることで、設定される問題も違ってくる。たとえば、PAPERT (1987) はコンピュータの教育利用に関する研究において、二つの異なった問題設定とそれに続く研究方法の違いについて説明している。「コンピュータは人々にどのような影響を与えるか」

という問題設定と、「人々はコンピュータを使って何をするのか」という問題設定は、研究目的の違いからくるもので、問題を解く手順も、図2に示すように違うものとなる。

「コンピュータは人々にどのような影響を与えるか。」という問いにおいては、コンピュータのどのような要因がどのような影響を研究対象に与えるかを調査する方法、つまり量的研究手法によって答を導き出せる。量的研究の具体的な手順は前もって決められており、一定の手順に従って仮説検証を行っていく。この方法で、忠実に実験手順にしたがえば、誰が行っても同様の結果が出ることが期待されている。つまり研究者は、学習者に影響を与えるさまざまな要因を分離し、一つ一つの要因が独立変数としてどのような影響(従属変数)を学習者に与えるか、実験的な状況を作り、検証していく。たとえば、コンピュータの学習者に対する影響を調べるとき、コンピュータを導入したクラスと導入していないクラスで、「コンピュータ導入」という要因以外をすべて同じにして実験をする。このように学習者を実験群と統制群の2グループに分け、実験の前後にテストを実施し、コンピュータの導



(1)量的研究の手順



(2)質的研究の手順

図2 量的研究と質的研究の手順

入がどのような影響を与えたかテストの成績をもとに推測統計学的手法を使い分析をしていく。このような実験は、繰り返され、何回か繰り返された実験から違う結果が出た場合は、方法が厳密ではなかったか、誤っていたと見なされる。このように量的研究では、実験室的な状況あるいは人為的に特定の状況を作り出す必要があり、実験の期間は一般的に短い。研究者は中立性、客観性を保つため研究者の存在が学習者に影響を与えないように、テストやアンケートなどの道具<sup>2)</sup>を使うことでデータ収集を行う。また、導き出された法則から一般性を導き出すために、標本を母集団から無作為抽出し、標本の数をできるだけ大きくすることが求められる。

一方、「人々はコンピュータを使って何をするのか」という問いに対しては、教育現場に関わる人たちがコンピュータをどのように捉えているかを見るため質的研究方法がとられる。このような方法では、教師や生徒、父母など教育に関わるさまざまな人々がコンピュータと関わることによって、どのような変化が起きるか、社会・文化的な側面から理解することに重点がおかれている。研究者はアンケートなどの道具を使わず、研究者自身が、研究対象となる人々との直接的な関わり合いのなかでデータが集められる。しかし、その際

の相互作用は事前に予測することができないため、研究デザインを前もって決め、それにしたがって調査をするという方法はとれない。研究は「自然な状況」<sup>3)</sup>のなかで行われ、意図的に研究対象を選択し、参与観察やインタビュー、あるいは研究者の研究日誌などをデータとして利用する。長期にわたる参与観察を行ったり、何回ものインタビューを重ねて、研究対象からの主観的なデータを記録し、さらに研究者自身の内省的な日誌をデータとして内容分析を反省的に行う。質的研究は、量的研究のようにいくつかの変数についての相関や因果関係を求めることで仮説検証を行うのではなく、集められたデータの総合的でかつ有機的なつながりを明らかにし、行為を読み解く「分厚い記述 (thick description)」(GLASER and STRAUSS 1967) をすることで、仮説生成をめざす。

上記のように量的研究と質的研究は、基本的前提が違うため、表2に示すようなさまざまな差異がある。そのため、研究成果としての論文をどのように評価するかという基準も当然違ってくるはずである。次節において、研究成果の評価の考え方について考察を加える。

表2 量的研究と質的研究の比較

比較する点	量的研究	質的研究
焦点	量(どれくらい)、発見	質(性質, 本質), 意味
哲学的前提	客観主義, 論理実証主義	現象学, 解釈学, 象徴的相互作用
関連する用語	実験, 実証, 統計, 客観, 中立的	エスノグラフィック, 自然主義, データ対話型, 主観的, 中立的ではあり得ない
目標	予測, 制御, 確証	理解, 描写, 協同で構築
研究デザイン	事前に決定, 構造的	柔軟, 変化していく, 次第に明らかになっていく
状況	人工的, 操作的, 実験室, 状況から独立している	自然的, 日常的, 状況に依存する
標本	大きい, 無作為, 代表	小さい, 意識的
データ収集	テスト, アンケート, サーベイ調査など	インタビュー, 参与観察, 日誌など
理論	理論の検証	理論の生成
期間	(一般に) 短い	長い
知見	正確, 狭い, 還元主義的	理解, 全体的, 広がり

(MERRIAM 1988 を参考)

### 3. 研究成果の評価基準

日本教育工学会の学会誌への「投稿論文の条件」を見ると二つの条件を満たすことが記載されている。第一に、発表論文は未投稿のものであること。第二に論文内容にオリジナリティがあることである。同一パラダイム内にいる研究者の間では、「条件」はこれだけで十分であり、どのような論文が「良い」論文であるか細かく文章で規定しなくとも暗黙の了解がある。なぜならパラダイムには先験的に何が良くて何が悪いかという価値観が暗黙に埋め込まれている (GUBA and LINCOLN 1989) ため、同一パラダイム内にいる研究者たちは、その価値基準に疑いをはさむことなく、当然のものとして受け入れているからである。ところが、質的研究が教育学分野においても、一定の地盤を築き、論文が投稿されるようになると構成主義と客観主義のパラダイムの間にある対立性に目を向けなければ、質的論文は単に「主観によって書かれた感想文」としか受け取られないことになろう。本節において、量的研究と質的研究の評価基準の違いが何処にあるのかを比較し、二つのパラダイムの評価基準をともに受け入れることにより、学際領域としての教育学がより発展していくことを展望する。

#### 3.1. 量的研究の評価基準

研究論文が「良い」ものであるかどうかの判断は、その研究成果が読み手を十分に説得できるかどうかにかかっている。では、説得するためにはどのような要件を満たしている必要があるのだろうか。量的研究においては、次の四つの質問に十分に答えられるかどうか、論文の善し悪しを決める判断となる (LINCOLN and GUBA 1990)。

- (1) 研究が行われた場において、変数の関係を適切に測定しているか。
- (2) 研究によって得られた知見を他の場所でも当てはめることができるか。
- (3) 別の場所の同じような研究対象に、同様の研究を行えば同じ結果を得ることができるか。
- (4) 研究者によって得られた知見に、研究者の偏見、関心、意図などの主観が含まれていないか。

これら四つの質問は、量的研究の四つの基準、内的妥当性、外的妥当性、信頼性、客観性を満足しているかどうかと言い換えられる。そこでこれら四つについて概略する。

#### (1) 内的妥当性 (internal validity)

内的妥当性とは、仮説で設定した二つの変数の関係を適切に測定しているかということである。たとえば、「コンピュータは学習者にどのような影響を与えるか」という問いに対しては、「コンピュータ導入により学習効果が上がる」という仮説を設定し、「コンピュータ導入」(独立変数)が学習効果(従属変数)に影響を与えるかどうか測定する方法を考える。そのためには、実験的な場を作り、それ以外に影響する変数を注意深く取り除かなくてはならない。

内的妥当性を脅かすさまざまな要因にも注意を払わなければならない。たとえば、事前、事後テストの間に実験室外部での出来事が事後テストに影響を与える可能性もある。事前、事後テストの間が長いと、時間が単に経過することで学習者が成長し、その結果、事後テストの成績が上がることもあるかもしれない。あるいは、コンピュータ導入という「新奇性効果 (novelty effect)」により学習者が学習意欲を高めたのかもしれない。また、実験に参加しているという意識や、研究者から注目されているという意識が、学習意欲に反映され事後テストの結果が良くなるという「ピグマリオン効果」が起きているかもしれない。このような議論に対し一つずつ反証していくことも、内的妥当性を高めるために必要なことである。

#### (2) 外的妥当性 (external validity)

外的妥当性とは、仮説の因果関係を別の場においても当てはめることができるかということである。つまり、母集団から無作為抽出された標本での結果は、その母集団に対してどの程度同じ仮説を当てはめることができるかを指す。変数の因果関係(内的妥当性)を高めるためには完璧な実験的空間を作り、その空間を制御する必要があるが、その因果関係はその実験的な場だけに当てはまり、一般状況には当てはまりにくい(外的妥当性が低い)。反対に、一般状況に当てはまるような(外的妥当性が高い)仮説は、実験室内で制御しにくく、変数間の因果関係が希薄になる(内的妥当性が低い) (COOK and CAMBELL 1979)。つまり、外的妥当性と内的妥当性は補完関係にあり、両方の妥当性を同時に高めることはできない。したがって、研究内容によりどの程度、内的、外的妥当性のバランスをとらなければならないか検討する必要がある。

#### (3) 信頼性 (reliability)

信頼性とは、安定性、一貫性、予測性、正確さのことである。研究者が注意深く測定を行い、同様の実験

を再現したときに、同様の結果を導くことができるとすれば、信頼性は高いと言える。反対に、研究方法が不適切であったり、不注意なデータ収集があれば、実験の再現性は低くなり、信頼性は低い。つまり、信頼性は妥当性を高めるための前提条件であり、信頼できない測定からは妥当な結論を導くことはできない。

(4) 客観性 (objectivity)

客観性とは、研究者の偏見や個人的な体験など主観的な内容が研究成果に反映しないように、偏見などを排除しているかということである。個人的な偏見を避け、主観がなるべく入り込まないような方法、つまり、アンケートやテストなどを用い、研究者は研究対象と直接的な関わりを避けることで客観性を高めることができる。

日本教育工学雑誌の投稿規定には「オリジナリティ」だけが謳われ、外的妥当性、内的妥当性、信頼性、客観性の四つの基準についての詳細な記述はない。なぜなら、これらの基準は客観主義パラダイムのなかでは当然の前提であり、これら四つの基準は満たしているという暗黙の前提のもとで、研究論文のオリジナリティが求められているからだ。

3.2. 質的研究の基準

前節で説明したように量的研究の評価基準には、オリジナリティの前提として四つの基準が示され、パラダイム内において合意が形成されているが、質的研究においてはそのような明確な基準というものがまだ確立されていない。質的研究を正当に評価するために、このような基準をどのように作るべきか検討を加える。

教育人類学者である WOLCOTT (1990) は、フィールド調査の妥当性を高めるために普段注意をしていることをいくつかあげている。

- (1) フィールド調査をする際、自ら発言することはなるべく控え、多くのことを聞くように心がける。
- (2) できるだけ正確に記録する。
- (3) フィールド調査を始めてなるべく早い時期から記述を始める。
- (4) 一次データをできるだけ盛り込む。
- (5) 理解できないデータも含めて、十分な内容を記述する。
- (6) フィールドにおける自らの関わりを明確にする。
- (7) 調査の過程で研究対象からのフィードバックを受ける。
- (8) バランス良く描くようにする。
- (9) できるだけ正確に記述する。

上記の内容は、基準というよりもフィールド調査を行う際の研究者の心構えと言えるだろう。これらは量的研究の基準と比べるとあまりにも常識的な内容であり、異質に見える。

客観主義と構成主義のパラダイムではその基本前提が大きく異なるため、量的研究の評価基準をそのまま質的研究に当てはめても、評価を適切に下すことは難しい。質的研究の基準を考える上で、量的研究の基準は参考になるが、その評価基準は構成主義パラダイムの前提と整合性のある独自のものでなくてはならないだろう。たとえば、質的研究では、量的研究のように「一定の手順」に従って行う方法によっては信頼性や客観性を高めることができない。なぜなら研究者自身が研究対象と直接関わるため事前に「一定の研究手順」を決めておくことが難しいからだ。また、量的研究においては、アンケートという道具が良くできているかどうかが問われるが、研究者自身の能力や資質は本質的な問題ではない。ところが、質的研究においては研究者自身が「道具」となるため、研究者(道具)が変われば、研究結果も変わる可能性がある。GUBA and LINCOLN (1989) は、量的研究に対応する基準として「方法論に関する基準」をあげているが、本稿では、質的研究独自の基準として、「研究者の意識に関する基準」、「倫理に関する基準」、「研究対象との関わりについての基準」を加え、多様な角度から質的研究を評価したい。以下、これらの基準について検討する。

(1) 方法論に関する基準

GUBA and LINCOLN (1989) は、質的研究の評価基準を量的研究のそれと対応させ、表3に示すような用語を当てはめた。各用語の意味は量的研究の用語と基本的に同じであるが、統計的手法のイメージの強い量的研究の用語の使用を意図的に避け、質的研究のため

表3 対応する基準

量的研究の判断基準	質的研究の判断基準
内的妥当性 (internal validity)	<信用性> (credibility)
外的妥当性 (external validity)	<移転性> (transferability)
信頼性 (reliability)	<信憑性> (dependability)
客観性 (objectivity)	<確証性> (confirmability)

に新しい用語を提案している。それは、質的研究における評価の違いを強調するためである。これらの日本語訳は、必ずしも適切であるとはいえないが、とりあえずの訳語ということで〈 〉で囲んで表すことにする。

#### ① <信用性>

<信用性>は内的妥当性に対応するが、量的研究の前提である唯一の「真実 (リアリティ)」を見つけたのではなく、構成された「真実」を描いているかどうかを基準にしている。つまり、研究対象となる人たちが構成した「真実」を研究結果のなかに正確に描いているかどうかを判断基準となる。<信用性>を高めるには質的研究の方法が厳密に行われたかどうかが重要となる。<信用性>を高めるために、どのような手法をとるべきかを以下に示す。

第一に、研究者はフィールドで「長期的関わり (prolonged engagement)」を持たなければならない。間違った情報やひずんだ情報を受け取らないためにも、研究対象との共感関係、信頼関係を打ち立てる必要がある。そのためには調査場所での観察が長いほど、またデータ収集の期間が長いほど構成された「真実」の<信用性>が高まる。

第二に、「持続的な観察 (persistent observation)」をすることで、表面的なデータだけでなく、見逃しそうなデータも見つけださねばならない。このようなデータを入手することで、研究の深みが増し、<信用性>が高まる。

第三に、直接フィールドに関わっていない研究仲間に途中の分析結果を報告 (peer debriefing) し、批評を受けることで、研究者自身が意識していなかった点などを指摘してもらわなければならない。また、仲間にフィールドでの問題を語ることで、研究者は調査からくるストレスを和らげたり、自信をつけたりすることができる。

第四に、「作業仮説 (working hypothesis)」に合わない事例を見つけだし、分析すること (negative case analysis) で、作業仮説をより洗練されたものにしなければならない。否定的な事例がなくなるまで、何度も作業仮説を作りなおしていくプロセスが求められる。

第五に、研究者によって描かれた「真実」は研究者個人によって構成されたものではなく、研究に関わる人たちによって共同で構成された「真実」でなければならない。もちろん、研究者は全くの白紙で研究対象にあたるわけではない。ある特定の調査をすること自

体、研究者の心の中に一定の価値判断が含まれていることになる。そこで研究者が構成した「真実」をモニタリングする過程が必要となる (progressive subjectivity)。

第六に、収集したデータやその解釈を研究対象とした人たちに提示し、点検してもらい、彼らの認識とのずれを修正 (member check) していかねばならない。

以上のような手続きを経ることにより、<信用性>は高めることができる。

#### ② <移転性>

<移転性>は、量的研究における外的妥当性あるいは一般性に相当する。しかし質的研究は、仮説検証を行うことが目的ではなく、作業仮説 (working hypothesis) を作ること (つまり研究対象を理解すること) が目的であるため、量的研究のような方法では一般化できない (GLASER and STRAUSS 1967)。手法も、量的研究では無作為抽出した標本で検証した仮説を一般化していく過程を経るが、質的研究では、はじめから意図的サンプリングをするので統計的な方法は使えない。

GEERTZ (1973) は、質的研究においては量的研究のような一般化はできないため「分厚い記述」を行うことで読み手に十分な情報を与え、それが他の状況に当てはまるかどうかという判断を読み手にゆだねる必要があると述べている。つまり、研究成果をどれだけ自分の置かれている状況に当てはめて学ぶことができるかは、読み手の側の問題になってくる (WILSON 1979, WALKER 1980)。そのため、読み手が他の状況に作業仮説を当てはめることができるように十分なデータと解釈を提示することが重要であり、研究者自身が将来を予測したり、他の状況に当てはめてみせることは質的研究のめざすところではないという。

#### ③ <信憑性>

<信憑性>は、量的研究における信頼性に対応するものであり、時間経過によってデータの信憑性がなくなる程度と関係している。また、研究者が疲労していたり、長い緊張のもとでストレスを感じているなかで研究を進めると、研究プロセスの<信憑性>に悪い影響が出てくる。

量的研究において研究途中の方法の変更は信頼性を失うことになるが、質的研究における方法の変更は当然起り得るべきものであり、それにより研究が洗練されたものになることが期待されている。したがって<信憑性>を高めるためには、方法の変更を明確に

記述し、研究プロセスがどのように変わったか、必要に応じてあとをたどることができるようにしなければならない。そうすることで読み手は、研究途中にどのような判断が下されたのかを知ることができる。

#### ④ <確証性>

<確証性>は、量的研究における客観性に対応している。研究成果は研究者の単なる想像の産物ではなく、研究対象から集められたデータにもとづいた解釈でなければならない。量的研究においての客観性は、研究方法が厳密に行われたかどうかに関係している。厳密に実験を行うことで、研究者の個人的な価値観や偏見などが研究成果に混入しないようにすることができる。それに対して、質的研究の<確証性>は、集められたデータは何処からどのように入手したのか、その過程を明確に示すことで高められる。また、そのデータをもとにどのような協同作業を通して「真実」を作り上げてきたかという過程を明らかにすることで、<確証性>が高められる。ちょうど年度末に会計監査が行われるときのように、金銭の出し入れの過程を追うことで、監査することに似ている。質的研究においても同様に、データ収集の過程が読み手に分かりやすく提示されなければならない。

以上のように質的研究に対応した四つの基準は、客観主義パラダイムの基準と用語は違うが基本的な考え方は同等のものである。しかし、これらの基準を満たすだけで質的研究の評価が完結するわけではない。なぜなら、研究方法を厳密にすることだけが、「よい」質的研究の条件ではないからだ。多様な視点から、研究成果を見直し、総合的な判断が求められる。

#### (2) 研究者の意識に関する基準

量的研究において高度な統計処理をすることによって分析結果の信頼性を高められるとすれば、質的研究においては研究者自身の手腕、経験的な視点、洞察力などが研究の「質」に関わる要素となる。研究者は研究手法の訓練を受け、研究実践を積み重ねることにより、研究過程での意識を堅持でき、よりよい研究を実践することができるようになる。

REASON and ROWAN (1981) は、質的研究の「質」を見る上で重要である要素は厳密に方法論に従うということよりも、共同で研究を進めている人々が意識を高く持っていることだと述べている。つまり、信頼に足る研究は基本的に一人だけで行えることではなく、さまざまな人々との関わり合いをどのように持ち、共同して「真実」を構成していくかということが重要と

なる。また、共同で研究している人たちの高い意識が相互に刺激になり、内省的な気づきを促すことによって、理解を深めることが必要である。

研究者の意識が高くないと、ある特定の状況の意味をより深く理解することはできない (REASON 1988)。その状況にいる人にとって当たり前と思われることの中にこそ新しい発見があるのだが、それは研究者の洞察力を高めることによりのみ見いだすことができると言えよう。さらに、共同で研究を進めていく能力、研究対象からデータを集める能力、さまざまな意見をまとめて事例を構成していく能力がシステムチックに質的研究を押し進めていくことにつながる。このように、研究者の意識の高さは、質的研究の評価にとって重要な基準となる。

#### (3) 倫理に関する基準

倫理の問題は量的研究においてあまり議論されていないが、研究におけるインフォームド・コンセント、匿名性、人権などの問題は考慮されなければならない。とくに質的研究における倫理は重要な課題と見なされており、どのように対処したかが研究の質の高さに関係してくる。WALKER (1980) は研究者が事例研究をするときに考慮すべき倫理問題を次の五つにまとめている。

- ・研究者が研究対象の状況の中に巻き込まれる問題
- ・極秘データの取り扱いの問題
- ・データにアクセスしたりコントロールすることについて、立場の違うグループ間の競争に関する問題
- ・匿名性をどの程度保持するかという問題
- ・研究者の解釈とデータとの区別がつかなくなる問題

質的研究では「自然な状態」において観察やインタビューを行い、データを収集する手法を用いるが、研究者が研究対象と接触することによって本質的に「自然な状態」を荒らすことになるとも言える (SPRADLEY 1980)。そのため「どのように研究対象に関わるべきか」という問題を、研究者は繰り返し内省していくことが大切である。また研究者がフィールドに入ることによって想定できない長期的な影響を研究対象に与えるかもしれない。予測し得ない影響に対してもどのように対処していくべきか倫理的な内容も明らかにしておく必要がある。さらに、研究者の属する集団の価値や地位により、「何が重要」で、「何が不要」という判断のフィルターがかかるため、研究者の見方と対立するよ

うなデータは無意識的に除外されることもあり得る。このような問題に研究者はどのように対処してきたか、その過程を明記する必要がある。

「公正さ」をどのように保つかということにも難しい倫理上の問題を含んでいる。研究対象の中に利害を異にするグループが存在し、価値観のぶつかりあいのあるところでデータ収集を行う場合、それぞれの力関係のバランスを考慮しながら研究を進めていく必要がある。さらに、収集したデータをどのように利用し、公表していくかという問題は非常に微妙である。研究者として公正さをどのように達成してきたかという点を記録に留め、明示する必要がある。

結局、倫理問題に取り組む基本的な姿勢とは、「人間として研究過程に関わる」ということである。「唯一の真実」という存在を質的研究では受け入れない以上、研究者の持っている偏見や視点を議論の俎上に載せ、研究者自身の立場を明確に示し、研究過程でどのような倫理上の手続きをとったかを詳細に記述し、読み手が判断できるような材料として提示しなければならない。

#### (4) 研究対象との関わりについての基準

質的研究において、研究者は研究対象との絶え間ない相互作用を通じて、研究対象についての理解を深めていく。第一の過程では、研究対象からデータを集め、整理し、解釈を加えてフィードバックをする。次に、フィードバックを受けた人たちの反応を見て、データの再解釈をしてより洗練された内容に練り上げていく。この相互作用のプロセスを記述し、研究対象となった人々がどのように変化してきたか明らかにすることにより、読み手に研究過程に関する判断材料を示すことができる。たとえば、相手を忌み嫌ったり、嫌悪感を抱くような対立的な関係にあった人たちが、たとえ共に賛成するとか、同意するということまで意識が変わらなくとも、相互作用のプロセスを通じて相手の考え方をそれなりに理解し、評価することができるようになったとしたら、研究成果と見なしても良いだろう。

また、研究成果をもとに教育状況を改善するための行動を起こすことも、研究対象との関わりを示す上で重要な指標となるだろう。この基準は、アクションリサーチなど具体的なアクションを起こし改善を図ることが主な目的となる質的研究に当てはまる。さらに、研究成果をもとに行動を起こすだけでなく、研究対象となった人々がどのようにエンパワーされたかということも研究対象との関わりを知る上で重要である。

研究過程で、中間報告として研究対象にフィードバックすることで研究対象がエンパワーされ、行動につながる自信をつけたり、あるいは何らかの恩恵を受けられたかどうかを確認する必要がある。

質的研究を評価する上での四つの基本的な考え方について概略したが、このような基準がすべての質的研究を評価するときに必要なというわけではない。量的研究と比べ、質的研究の手法は多様であり、そのめざすところもさまざまである (EISNER and PESHKIN 1990)。そのため、研究者はどのように自分の研究成果について自己評価をしているのか、研究成果をどのように利用してもらいたいのかをも含めて研究論文に記述すべきである。構成主義パラダイムの前提である「多様な真実」の捉え方そのものが、質的研究の評価を決めているといってもよい。その意味で、これらの四つの考え方は、厳格な基準というよりも、理解のためのガイドラインとしての役割を果たすと考えるべきであろう。

#### 4. まとめと展望

どのような研究が妥当性を持ち、信頼に足るものであるかという判断は、社会的に構成されたものである。この判断は量的研究においては「良さの基準」として確立されてきたが、教育学分野の質的研究においては共通の合意事項としてまだ十分に確立されているとは言えない。しかし量的研究の評価基準の枠をゆるめることで、質的研究を学会誌に記載していこうと考えるならば、それは質的研究は量的研究に比べ劣るものであり、二流のものであるという考え方から抜け出るものではない。質的研究の評価を考えるには、質的研究のパラダイムとしての枠組みがあり、研究を評価する基準も量的研究とは違ったものがあるという考えに基づく必要がある。また、本稿では特にふれなかったが、質的研究には、構成主義パラダイムの他に、フェミニズム研究や批判理論のパラダイムによるものもある (GUBA 1990)。これらの質的研究の特色として、アプローチの多様性を挙げることができる。教育プログラムやプロジェクトレベルの事例研究から、教室内の教師と生徒のやりとりを研究する会話分析、教師が自己の教育方法を改善するためのアクション・リサーチ、教育ソフトのインターフェースを改善するためのプロトコル分析など、さまざまな質的研究が教育学分野にはある。これらの研究に対して一元的な評価基準を当てはめようとする考えは、絶対的な基準を設定

することで評価を一面的にしてしまう恐れがある。構成主義パラダイムで見られる多様な研究方法や考え方を広く受け入れながら共同で研究成果を構成していく過程を考えれば、一律の基準はかえって障害になる。質的研究の「質」を見るための基準は「絶対の物差し」ではなく、あくまでガイドラインとして緩やかな視点で判断する必要があるだろう。

教育工学の領域は学際的であり、これからもさまざまな学問領域を取り込む努力をすることにより発展していくと捉えるのなら、このような新しい「評価基準」を柔軟に取り込んでいく姿勢を持つことが必要であろう。教育を取り巻く種々のパラダイムを認め、それぞれのパラダイムの違いを相互に評価 (appreciate) しようことは、新しい視点や考え方が生まれる土壌を作る。そのためにも、さまざまなパラダイムの相違点と共通点を明確にし、議論を進めていくための努力をしたい。もしそのような努力がなされるならば、自分とは違うパラダイムの前提を相互に認めあい、違うパラダイムで研究を行った成果をも的確に評価でき、学会誌にも積極的に記載していくことができるだろう。

また、研究者たちは新しい基準を受け入れるという時点で安住してしまうのではなく、常にどのような基準が適切であるか自己に問いかける姿勢を持つことが大切である。教育実践を改善していくためには、研究者たちのこのような内省的な問いかけが必要であり、それが教育工学分野で大きな役割を果たしていくことになるのだろう。

## 付 記

本研究の一部は関西大学重点領域研究、研究領域「マルチメディアと情報ネットワーク」、研究課題「マルチメディアによる新しい教育方法と支援システムの研究」(代表:清水和秋)によるものである。

## 注

- 1) 構成主義とはピアジェの理論をさしたりするが、ここで議論する構成主義パラダイムは、GUBA (1987, 1990) の理論をもとに客観主義パラダイムとの対比で捉えるものとする。
- 2) 道具 (instrument) とはアンケートやチェックリスト、テストなどデータ収集をするためのものである。質的研究においては、このような研究者と研究対象の間に入る道具を使わず、研究者自身が直接、研究対象に関わり、参与観察やインタビューなどの相互作用を通じてデータ収集を行う。
- 3) 研究者が研究対象のいる場所に入り込むという意

味では、自然な状態とはいえませんが、量的研究のように実験的な状況を作って研究を行わないという意味で「自然な状態 (naturalistic)」である。

## 参 考 文 献

- BROWN, J. S., COLLINS, A. and DUGUID, P. (1989) Situated cognition and the culture of learning. *Educ. Res.*, 18 : 32-42
- COLLINS, A., BROWN, J. S. and NEWMAN, S. E. (1988) Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing, and mathematics. In RESNICK, L. B. (ed.), *Cognition and Instruction: Issues and Agenda*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ
- COOK, T. D. and CABELL, D. T. (1979) *Quasi-experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings*. Rand McNally, Chicago
- EISNER, E. and PESHKIN, A. (eds.) (1990) *Qualitative Inquiry: The Continuing Debate*. Teachers College Press, New York
- GEERTZ, C. (1973) *The Interpretation of Cultures*. Basic, New York
- GLASER, G. and STRAUSS, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing Company, Chicago (後藤 隆, 大出春江, 水野節夫 (訳) データ対話型理論の発見: 調査からいかに理論をうみだすか. 新曜社, 東京)
- GUBA, E. (ed.) (1990) *The paradigm dialog*. Sage Publications, Newbury Park
- GUBA, E. (1987) What have we learned about naturalistic evaluation? *Evaluation Practice*, 8 : 23-43
- GUBA, E. and LINCOLN, Y. (1989) *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publications, Newbury Park
- HAMMERSLEY, M. and ATKINSON, P. (1983) *Ethnography: Principles in Practice*. Routledge, London
- KUBOTA, K. (1991) *Developing an Alternative Learning Environment: A Constructivist View*. Indiana University, Bloomington
- 久保田賢一 (1995) 教授・学習理論の哲学的前提: パラダイム論の視点から. 日本教育工学雑誌, 18 : 219-231
- LAVE, J. and WENGER, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, Cambridge
- LINCOLN, Y. S. and GUBA, E. G. (1990) Judging the quality of case study reports. *Qualitative Studies in Education*, 3(1) : 55-59
- MERRIAM, S. B. (1988) *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco

大島 聡ほか(1996) パソコンを含みこんだ生活環境が子どもたちの学習行動に与える影響に関する事例研究：研究の基本的視点. 日本教育工学会第12回大会講演論文集：573-574

大谷 尚(1995) 質的アプローチが教育学において目指すもの. 日本教育工学会第11回大会講演論文集：11-14

大谷 尚(1996) 学校教育におけるコンピュータ利用の特質, 問題, 課題の解明を目的とする質的観察研究. 日本教育工学会第12回大会講演論文集：237-238

PAPERT, S.(1987) Computer criticism vs. technocentric thinking. *Educ. Res.*, **16**(1) : 22-30

REASON, P.(ed.) (1988) *Human Inquiry in Action: Developments in New Paradigm Research*. Sage Publications, London

REASON, P. and ROWAN, J.(1981) Issues of validity in new paradigm research. In REASON, P. and ROWAN J.(eds.), *Human Inquiry: A Sourcebook of New Paradigm Research*. John Wiley and Sons, New York

ROGOFF, B. and LAVE, J.(eds.) (1984) *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Harvard University Press, Cambridge, MA

SPRADLEY, J. P.(1980) *Participant Observation*. HOLT, Rinehart and Winston, Inc., Fort Worth

田口三奈(1995) 構成主義に基づく研究方法論と教育学. 日本教育工学雑誌, **18** : 79-85

WALKER, R.(1980) The conduct of educational case studies: Ethics, theory and procedures. In DCKERELL, W. B. and HMLTON, D.(eds.), *Rethinking Educational Research*. Hodder and Stoughton, London

WILSON, S.(1979) Explorations of the usefulness of case study evaluations. *Evaluation Quarterly*, **3** : 446-459

WOLCOTT, H. F.(1990) *Writing up Qualitative Research*. Sage Publications, Newbury Park

山内祐平(1996) 教育学と質的研究法. 日本教育工学会第12回大会講演論文集：239-240

### Summary

Although the importance of qualitative research has been recognized among practitioners and researchers of Educational Technology, consensus of "goodness" criteria among professionals has not yet been well established. In this paper, the author clarifies that the differences between two paradigms are rooted in their basic assumptions so that methodologies and goodness criteria should be different in qualitative and quantitative research. Since qualitative research includes a variety of approaches, it is not appropriate to apply the same rigorous criteria of quantitative research to qualitative research. In addition, since Educational Technology is regarded as an interdisciplinary field, researchers need to appreciate different paradigms, respect other methodologies, and develop new criteria for qualitative research.

Key Words: PARADIGM, CASE STUDY, CONSTRUCTIVISM, CRITERIA, WORKING HYPOTHESIS

(Received March 27, 1997)