

M-GTA 研究会 News Letter No.57

編集・発行：M-GTA 研究会事務局（立教大学社会学部木下研究室）

メーリングリストのアドレス：grounded@ml.rikkyo.ac.jp

研究会のホームページ：<http://www2.rikkyo.ac.jp/web/MGTA/index.html>

世話人：阿部正子、小倉啓子、木下康仁、小嶋章吾、坂本智代枝、佐川佳南枝、竹下浩、
塚原節子、都丸けい子、林葉子、水戸美津子、三輪久美子、山崎浩司（五十音順）

<目次>

◇第 58 回定例研究会の報告	...	1
【第一報告】	...	3
【第二報告】	...	9
【第三報告】	...	15
【第四報告】	...	25
◇近況報告	...	30
◇共同研究会のご案内	...	33
◇編集後記	...	34

◇第 58 回定例研究会の報告

【日時】10 月 22 日（土）（13：00～18：00）

【場所】立教大学（池袋キャンパス）

【出席者】

会員<60 名>

大浦 明美（千葉大学大学院後期課程）、小倉 啓子（ヤマザキ学園大学）、折田 淳（日本社会事業大学大学院博士前期課程）、加藤 明日香（東京大学大学院医学系研究科社会医学専攻）、鴨澤 小織（日本大学文理学部）、唐田 順子（西武文理大学看護学部）、木下 康仁（立教大学社会学部）、鈴木 京子（成蹊大学非常勤講師）、田村 朋子（立教大学）、辻野 久美子（山口大学大学院医学系研究科保健学系学域）、都丸 けい子（平成国際大学）、中村 明（都立本所工業高等学校）、長山 豊（金沢大学大学院医学系研究科）、橋本 麻由美（国立国際医療研究センター）、畑中 大路（九州大学大学院 院生）、福嶋 俊（NPO 法人企業教育研究会）、福元 公子（首都大学）、山崎 浩司（信州大学）、相場 健一（介護老人保健施設アルボース）、浅川 典子（埼玉医科大学保健医療学部）、安藤 里恵（岩手県立大学看護学部）、石川 幸男（東洋大学大学院）、磯崎 京子（早稲田大学）、伊藤 彩（明治学院大学大学院）、伊藤 祐紀子（北海道医療大学看護福祉学部）、岩崎 香（早稲田大学）、上野 恭子（順天堂大学）、内田 由紀子（聖徳大学大学院臨床心理研究科）、内野 小百合（埼玉医科大学大学院）、大澤 千恵子（淑徳大学看護学部）、大嶽 さと子（浜松医科大学）、我謝 美左子（日本社会事業大学）、加藤 隆子（東京医科歯科大学大学院）、北本 佳子（昭和女子大学）、木村 清美（高崎健康福祉大学）、小石 恵美子（大田区立特別養護老人ホーム羽田）、斎藤 まさ子（新潟青陵大学）、田内 ますみ（神奈川大学大学院）、高橋 由美子（個人）、竹下 浩（ベネッセコーポレーション）、田中 満由美（山口大学大学院医学系研究科）、谷口 須美恵（青山学院大学大学院）、樽矢 裕子（国立看護大学校 研究過程部 学生）、張 勇（政策研究大学院大学）、寺崎 伸一（有限会社藍穂ケアプランわたりだ）、中村 聡美（NTT 東日本関東病院 精神神経科）、成木 弘子（国立保健医療科学院）、馬場 洋介（株式会社リクルートキャリアコンサルティング）、古村 美津代（久留米大学医学部看護学科）、堀 圭介（富士大学）堀田 昇吾（国立看護大学校）、牧野 忍（浜松医科大学：豊橋市役所）、松戸 宏予（佛教大学）、水島 正浩（東京福祉大学）、宮崎 貴久子（京都大学医学研究科）、三好 弥生（高知県立大学）、三輪 久美子（日本女子大学）、山下 ひろみ（浜松医師会看護高等専修学校）、山本 佐枝子（国立国際医療研究センター）、横堀 ひろ（群馬パース大学）

非会員<16名>

田代 真生（立教大学異文化コミュニケーション研究科前期課程）、美甘 きよ（筑波大学大学院）、石橋 嘉一（山形大学）北村 文昭（青山学院大学）、金 義泳（早稲田大学大学院日本語教育研究科）桐生 育恵（群馬大学）、塚本 恵里香（早稲田大学大学院）、寺島 和彦（立教大学大学院生）、内藤 守（新潟青陵大学看護福祉心理学部看護学科）、本間 恵美子（新潟青陵大学）、松下 史子（立正大学）、宮竹 孝弥（東洋大学大学院）、向井 季之（株式会社 別川製作所）、森田 諒（早稲田大学大学院）、吉田 千春（神田外語大学）、佐藤 鈴子（国立看護大学校）

【第一報告 研究発表】**「数学の授業で生徒が抱く成長への疑念を変容させるプロセスの研究—M-GTAによる教育実践応用と理論の相互生成—」**

中村明(東京都立本所工業高等学校 数学科教諭) 岩田拓実(東大和第五中学)

1. 本研究における問題の所在と背景**(1)教育理論が現実事象を他人事にしない必要性**

小中学校で欠席日数や学習のつまづきなどが多く、数学の授業を受けた経験の乏しい生徒たちが数学の授業で見せる様々な学習態度、特に反抗的な言動や行動・姿勢に焦点を当て、背景や一連のプロセスを理解し授業を改善しようと試みた。

授業者である教員は、反抗的な態度を単に思春期に特有な態度と片付けず、上述の対象生徒たちから、数学の授業中の観察記録等の質的データを豊富に収集し、生徒たちが反抗的な言動や態度で考えを包み隠さず吐露したことに正対し、分析することで授業改善に資する研究を行う必要があると考えた。

分析した結果、教員を試したり質問したりすることを反抗的な態度の表現に代えておこなっていた。つまり生徒たちは自らの「成長への疑念」を常に抱いて心配して数学の授業に出席しており、生徒たちは授業で常にその確認をおこなっていたと分析してわかった。

(2)本研究事例と類似の状況で授業をする教員へ実践知を引き継ぐ必要性

公立中学・高等学校の教員は異動がある。様々な異動先で様々な同僚と校務や授業を営む上で、本研究事例も無視できない授業場面である。

数学教員が生徒の抱く「成長への疑念」に気付くまでのプロセスも併せて記述することを通して、授業改善に向けた基礎研究でもある。

2. M-GTAに適した研究であるかどうか

(1)教員は授業で生徒の学習に対して直接的援助関係を行っていると考え、教員が本研究と類似な事例に直面した時に、生徒に効果的な学習が授業で行えるように、教員が生徒を理解し対処する方法の説明がしたい。

(2)M-GTA による分析は、分析する当事者が現象特性に巻き込まれないための第3者(研究者)としての視点を保つ予防装置の工夫が多くあり、授業を行う当事者である教員がプロセスを見出すためには適した研究法である。

(3)インタビューをして授業中だけでは現れない生徒の内面をもさらに深掘りし、授業改善のために生徒理解を行ってあらゆるデータを収集比較し、最善をつくる行動や態度・姿勢は、ぜひ身に付けたい。

3. 研究テーマ

数学の課題に取り組む上で反抗的な言動や態度に至るプロセスに着目して、数学の授業改

善に向けた授業方法や教材の検討と、教員が課題の克服にいかに取り組むことができるかを一つの具体的な研究方法を通して成果をまとめる。

4. 分析テーマへの絞込み

定時制工業高校に在籍している、数学の授業中に反抗的な言動や態度を行う生徒に焦点をあて、より望ましい態度へと変容していく現象をできる限り明確に分析して構造やプロセスを詳細に言語化し、本研究の対象生徒に類する行動や態度を行う生徒へ、数学の授業実践を行うのに有効な手段をまとめる。

5. データの収集法と範囲

本研究で以下のようにデータを平成 23 年 5 月から 7 月の期間に収集した。

データの収集対象を下記の通り不登校で学習に多くの課題を持つ生徒に焦点化した。

特に不登校の生徒は、小中学校で授業を受けない行動を積極的に取っていた生徒に焦点を当てている。また、授業後や職員室内での教員間の会話を随時記録して数学と他教科の差異性にも考察した。

(1)対象の限定

- ①定時制工業高校の生徒で、中学校 3 学年で 30 日以上の不登校経験のある生徒。
- ②中学校卒業時の調査書の 5 段階評定から数学が苦手と成績から判断できる生徒。

(2)データを収集した対象者

- ①定時制工業高校第 1～第 3 学年内、対象の生徒で授業中に反応があった 31 名。
- ②教員 5 名(国語、地歴・公民、理科、英語)。 ※授業の方法の差異を参考にするため

(3)観察によるデータ収集項目

- ①なぜ数学の課題に取り組まないのか？
- ②なぜ勉強に取り組まないのか？

(4)データの収集方法

①数学の授業中の生徒の発言や教室の様子を記憶しまたは教務手帳などにメモし、パソコンのワープロソフトをフィールドノート代わりに逐語データを記録する。

②職員室で教員間の話しをパソコンのワープロソフトにフィールドノート代わりに逐次記録する。

※一旦論文にはしたが、M-GTA としてはまだまだ分析の途中である。

休み時間や登下校時で随時対象生徒から聞き取り調査を行ってデータの補強をしている。

6. 分析焦点者の設定

数学の授業中に様々な反抗的な態度等を取り、学習に取り組もうとしない生徒。

7. 分析ワークシート

概念名	あきらめ
定 義	勉強や学校に意味を持たせようとしない言動や行動および態度
ヴァリエーション (具体例)	<p>レベル低い.</p> <p>簡単すぎ. つまんない.</p> <p>やる価値が無い.</p> <p>そんなことしてなにに役立つの?</p> <p>数学なんてやってもしょうがないじゃん</p> <p>どうせこんな学校の教師なら大したことないよ.</p> <p>どうして先生になったの?よくやっているよね.</p> <p>なんでこんなことしなきゃいけないの!</p> <p>こんな学校クソだ!こんなやつらと一緒になんだからもうたかが知れている.</p> <p>答えだけ教えて.</p> <p>わたし, 数学だけはどうしてもいや. 数学さえなければいいのに.</p> <p>数学を学ぶと, だんだんだめになってしまう. やらないほうがいい.</p> <p>僕はとなりの芝がどうしてもあおく見えるのです. 授業はいつもうるさいので, 勉強している雰囲気ではありません. 転学したくなります. でも転学しようと学校見学したのですがそこでも同じような授業でした. だんだんやる気がなくなって来ます. どうしたらいいのでしょうか?</p> <p>騒がしい授業を受ける度に僕はやる気がなくなって来ます. みんなの状況からも仕方ないですが, どうしても転学が頭をよぎります.</p>
理論的メモ	<p>○あきらめとは逆の, 学習をしようとする姿勢や言動があるときはどんなときか?</p> <p>→授業後やアンケートに多い.</p> <p>他の学校の友達に聞いたら進みが速いけど, うちの学校のほうがいっぱいやっている.</p> <p>(卒) 中学生のとき授業がぜんぜんわかりませんでした. でも高校生になってだんだん数学がわかってきました. でもまだむずかしいことがいっぱいですだから高校生のうちにちょっとでも数学がわかるようにしたいです.</p> <p>→授業中で, 一例だけあった.</p> <p>数学がわかってきた. だんだん好きになってきた.</p> <p>○なぜ授業中にあきらめさせるような言動が多いのか?</p> <p>→成長への疑念を確信にしたがっているのではないか?</p> <p>こんな学校クソだ!こんなやつらと一緒になんだからもうたかが知れている.</p> <p>どうせこんな学校の教師なら大したことないよ.</p>

7. カテゴリー生成

「避ける」概念の中には「つかれた—数学はもう嫌だ。」などの「反発」の意味合いも兼ね

ていることが具体例から分析できる。従って、「避ける」行為などは「反発」概念に含まれていると判断できる。

また、「あきらめ」、「反発」など生徒の望ましくない行為をまとめて考えると、対局の概念が想起できる。つまり、あきらめない、反発しないとはどういうことを考え、一方で「しがみつきの」様相も加味すると、生徒たちが数学の授業内容に信頼している教室の様子とは「成長への信頼」に当たり、対局は「成長への疑念」であることがわかった。

これらの分析を踏まえ、対局概念を立ち上げ、図示すると結果図が描けた。

「避ける」の対局概念は、教師の意図に反した行為にならないような関わり方をする事、教員が生徒へ学習させたい授業の内容などを生徒が理解しようとする言動や行動・態度及び雰囲気であるため「授業の意図を汲む」とし、「反発」カテゴリーの対局に当たる「受容」カテゴリー内に「授業の意図を汲む」があると分析できる。

実際に収集したデータから具体例を探すと、「先生も僕と同じで、何でそうなるのか説明してからでないとだめな人なんだね。」が見つかった。

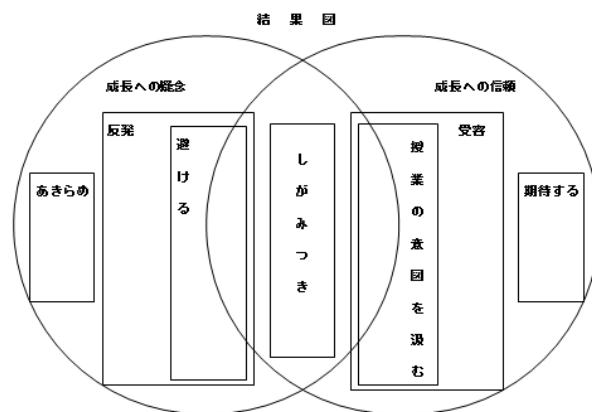
しかし、肯定的な具体例はこの他に、第三学年で正弦定理を使い直径 10cm の円周に任意に三点とらせて三角形を描かせ、頂角と対辺を実測した後、説明をしたときに「先生は先生なんだね」という感心した言動を含めた 2 例のみであった。

さらに、「あきらめ」の対局概念として「期待する」を置いた。この概念に当たる具体例は「数学がわかってきた。だんだん好きになってきた。」という 1 例しか得られていなかった。

また、2 学期 9 月の授業からオープンエンドな問題や、数問の計算をもとに法則を発見させる等を取り入れた授業にしたら次のデータが取れた：

- ・「最近、今までの先生とは違う」（ニコニコしながら）←「期待する」の例
- ・授業中によく発問に応えてくれる。←「教師の意図を汲む」の例
- ・授業中の発問に応え、プリントの問題に取組まない生徒が取組む生徒より少なくなった。

8. 結果図



9. ストーリーライン

数学の授業を行うときに、求値問題を、与えられた時間内に与えられた量をこなさせようとすると、本研究の対象生徒たちは小中学校のときから「反発」等を行って課題に取り組まず、反抗的な言動や態度を教員に示し続けてきた。

しかし、M-GTA による分析によって生徒の反抗的な態度を教員が適切に分析した結果、生徒が学習を行いやすい工夫を、授業当事者の教員が行うことができる。さらにその分析結果から、オープンエンドな問題の提示等の工夫をして、生徒が授業に参加している状況を与えることで、生徒の「成長への疑念」を減らすことができる。

10. 理論的メモ・ノートをどのようにつけたか、また、いつ、どのような着想、解釈的アイデアを得たか、現象特性をどのように考えたか。

(1)理論的メモ・ノートをどのようにつけたか

ヴァリエーションに現れる事象の関連や、その対極を考える必要があると判断した時に理論的メモ・ノートをつけた。

(2)いつどのような着想、解釈的アイデアを得たか

フィールドメモをとってから 1 カ月経ってから「成長への疑念」という言葉から電車の中で「わかった」。

(3)現象特性をどのように考えたか

反抗的な生徒が多数を占める教室で、反抗的な生徒たちを無視せずに一緒に授業を行うことは容易ではない。

生徒を理解するとは、教科を指導するとは、の 2 点を中心に教員の視点から分析を行うことを具体的に示すことができれば、本研究事例と類似な教育現場の生徒と教員双方に有益な研究成果となる。

常に、授業中での生徒の数学の課題に取り組ませるためにはどのようにしたらよいのか？という課題を持っている。生徒への接し方をどうしたらよいのか？教材は何か適切か？などの課題を持っている。生徒の気分などの状況は、普通と呼ばれる学校の生徒よりも日々の変動が激しい。

毎日暴言まがいのことは、授業中に必ず生徒から発せられることは一貫している。このような原因を、心理学的な病気や、家庭・友人関係などの社会的、経済的問題としてのみ取り扱うならば、数学の授業をいくら改善しても、生徒の変容を促すには程遠い努力となる。

そのため、数学の授業は他の教科に比べたときの特性とは何か？生徒の暴言まがいな発言は授業の進度を妨害するだけではなく、何かの意図をもって行われているのではないかと考えた。

結果として、「成長への疑念」が背景にあり、教室の他の望ましくない態度の生徒と同化することで生徒が自分の劣等感を立証しようとしていると分析できた。

11. 分析を振り返って、M-GTA に関して理解できた点、よく理解できない点、疑問点

(1)理解できた点：「わかった」という実感（今後はさらにより深い「わかった」を実感してみたい）。

概念を生み出そうとずっと考えているとき、ふと思いついて生徒の気持ちや言動、様子などが一致して前後の説明がつけやすくなったことです。

(2)インタビューから逐語録をとる重要性について

①反省点（テキスト化するデータについて）

始めのうちは授業中の生徒の発言をテキスト化しました。授業を改善するために生徒の考えや気持ちを様々な機会を使って情報収集して授業を改善する必要は常に切実に感じており情報を収集しました。しかし、授業後や他の休み時間・部活など様々な機会を使って得たインタビューの言動については、テキストデータを補完する程度の扱い、つまり授業中に言っていることはこういう意味だったのか、などの解釈を補完するものとして使用しておりました。（インタビューでは、授業以外で発言される内容だけをテキスト化していました）

（ア）2時間続きの世界史の授業なんか、うろうろと机を離れて、私語をしたり、携帯をいじったり2時間目はお菓子を食べたりとパーティーですよ。

（イ）僕はとなりの芝がどうしてもあおく見えるのです。授業はいつもうるさいので、勉強している雰囲気ではありません。転学したくなります。でも転学しようと学校見学したのですがそこでも同じような授業でした。だんだんやる気がなくなって来ます。どうしたらいいのでしょうか？

（ウ）騒がしい授業を受ける度に僕はやる気がなくなって来ます。みんなの状況からも仕方ないですが、どうしても転学が頭をよぎります。

（エ）今度授業が騒がしかったら、もう数学の授業は出ませんから。

僕も子どもじゃないんでよろしくおねがいします。

②改善点

対象生徒について、インタビューを行って深堀することも、論文を書く上で「インタビューによるデータ収集」状況や、「結果としてのストーリーライン」「理論的飽和化の説明」を明記し、随時データと照らし合わせて分析を深めていくプロセスをきちんと記述したいと考えます。

この流れは、教員が授業改善のためにとるプロセスとしても、とても重要な態度だと実感しました。

【SV コメント】

竹下浩（ベネッセコーポレーション）

ご報告、おつかれさまでした。独力でデータ収集・分析され、既に論文も投稿済、今回の研究会では、「フロアの皆さんからも助言を頂き、次回の投稿に備えたい」とのことでした。

事務局からご依頼頂き、報告前に、メールで数回、対面で1度、SVをさせて頂きましたが、微力ながら、少しでもお役にたてていれば、幸いです。

当日は、以下のことなどお伺いさせて頂きました。（ご本人はご発表とご回答で大忙しだったと拝察しますので、私の方からも簡単に振り返っておきます。当日不参加の方々の参考になれば光栄です）

研究手法の妥当性：関心は、個人の内面と相互作用の変容過程（例：GTA）か、フィールドの改善（例：エスノグラフィー）なのか。「現象特性に巻き込まれないための…視点」（レジュメ1）とあったが、この視点は、監督者（例：観察・統制）か、援助者（例：理解・相互作用）か。

研究テーマ：先行研究（例：教科特有の課題、教師のカウンセラー的役割）に、どのようなギャップがあり、本研究はどう追加的に貢献できると考えるか。

分析テーマ：一言で言うと、何のプロセスか。「うごき」は何か。

データ収集：分析をしながら追加的な収集をしているか。収集してから分析、論文にしたのか。（データ収集に関わる倫理的配慮については解説書を、半構成インタビューの質問ガイドラインについては、分析テーマを固められた上でテキスト[例：ライブ講義、p.236]を参照されるよう、お薦めしました）

分析WS：最初に気になったヴァリエーションは何か。なぜ気になったか。概念名は「このデータならではの」の解釈になっているか。複数の解釈が可能なヴァリエーションはないか。

結果図：現象特性は何か。

データ：生徒の発言、観察、教師の発言、それぞれ、A4用紙にすると、現時点で何枚程度か。（概念間の関係、理論的飽和の検討をするには、厚いデータが必要なので）

フロアからも、「厳しい現場を何とかしようとする熱意がひしひしと伝わってきた。」「実践で応用できるモデルを提示すれば意義ある研究になると思う。」「M-GTAでやるなら、分析焦点者を整理してはどうか？」など、数々の貴重なご示唆を頂きました。なかでも、「生徒からのデータ収集が困難であれば、分析焦点者を教員にしてはどうか」との視座は、私も勉強になりました。皆さんの暖かいご協力のお陰で、フロアと一体になれたセッションでした。改めてお礼申し上げます。

【第二報告 研究発表】

「公立小学校におけるミドルリーダーの経営行動－アイデア実現行動プロセスの分析－」
畑中大路（九州大学大学院後期課程）

研究背景および研究目的

現代の公立小学校の懸案事項の一つに「ミドルリーダーの育成」が挙げられる。それは

次の二点を背景とする。第一に、教職員の需給バランスである。団塊の世代の大量退職とそれに伴う新任教員の大量採用が行われており、退職者に代わる経営参画と若手教員育成の必要性が生まれている。第二に、政府の進める学校経営改革である。分権改革のもとで学校経営は従来の管理型から自律型への移行、つまり自律的学校経営を推進する必要性に迫られている。これら学校経営環境の複雑化へ対応するキーパーソンとして、組織のトップ・レベルとストリート・レベルを調整・媒介し、学校改善・組織活性化において中核的役割を果たすミドルリーダーに期待が集まっているのである（露口 2008、小島 2010）。筆者もフィールドワークやインタビュー調査を行う中で、キーパーソンとしてのミドルリーダーに対する学校現場の期待の高まりを感じるとともに、ミドルリーダーの存在が学校活性化に影響を与えることを実感している。これらを背景として、近年では学校経営研究におけるミドルリーダー研究の蓄積が徐々になされている。

しかし、先行研究の多くはミドルリーダーを主任や主幹教諭といった職位を担う教員と置き換え、法制的な視点からミドルリーダーの有るべき姿（当為論）を述べるに留まる（畑中 2010）。つまり現在のミドルリーダー研究はミドルリーダーの現実を押さえることなく当為論を展開するという、現実との齟齬を生みかねない危険性をはらんでいると言える。

既述のように、組織を取り巻く環境が急速に変化する現在、その対応へのキーパーソンとなるミドルリーダーを育成するためには、当為論を展開するだけでなく、現実根ざした知見としてのミドルリーダー行動の検討が急務である。このミドルリーダーの現実を踏まえた上での議論を行うことによってこそ、ミドルリーダー育成という喫緊の課題に資する研究蓄積が可能となるのではなかろうか。そこで本研究では、従来の法制的な視点ではなく、ミドルリーダーの視点から、ミドルリーダーの経営行動という現実を捉えたい。

1. M-GTAに適した研究であるかどうか

学校経営は、相互作用によってなされる意思決定を基盤とする、プロセス性を持つ事象である。それゆえ、学校経営の実際という「内部過程を扱う<スループット>分析」（藤田ら 1995：33）を行うにあたっては、インプット・アウトプットの調査研究を得意とする量的研究ではなく質的研究が適すると認識され、近年の学校経営研究でも質的研究への着目が見られている。筆者は其中でも特に、社会的相互作用によってなされる変化プロセスを分析対象とする GTA は、学校経営の特徴と一致するゆえ、学校経営事象を分析するに適した方法だと考える。

また、学校は独自の文化を持つ場であると言われている。つまり学校経営事象を分析対象とする上では、データの背後に潜む文脈の解釈が求められるため、切片化を用いない M-GTA を用いることにした。

2. 研究テーマ 公立小学校におけるミドルリーダーの経営行動

3. 分析テーマへの絞込み

公立小学校におけるミドルリーダーは、一般企業におけるミドルリーダーや学校組織におけるトップ（例えば校長）と比較して明確な権限を持たない。よってミドルリーダーが学校経営へ参画するにあたっては、他者との関係・相互作用が重要になる。本研究ではミドルリーダーの経営行動を明らかにするうえで、この点に着目したい。

そこで分析の視点として取り上げたのが、新たな取り組み・アイデア創造に適するマネジメント・スタイルの一つ、ミドル・アップダウン・マネジメントである（野中ら 2010）。一般に学校は、新奇なことをして問題を生じさせるよりも、去年と同じほうが安全であると考えられやすく、前例踏襲や慣行重視の活動が展開される傾向にある（木岡 2006）。このような学校で、明確な権限を持たないミドルリーダーがアイデアの実現を図る際には、他者との相互作用が重要となると予想できる。そこで分析テーマを「ミドルリーダーのアイデア実現行動プロセス」とした。

4. データの収集法と範囲

データ収集は、ミドルリーダーに対してのインタビューにおいて、①「これまでの教職経験の中で、新たな取り組み（＝アイデア実現行動）を行ったことがあるか」について尋ねた後、②「その行動の具体的な展開」について尋ねる半構造化形式で行った。

調査は 2010 年夏季から 2011 年夏季にかけて行った。調査時間はそれぞれ約 1 時間程度、空き教室や職員室にて筆者と調査協力者の 1 対 1 で行い、面接内容は調査協力者の了解が得られた場合は録音し、逐語録としてまとめている。

5. 分析焦点者の設定

本分析では、アイデア実現行動をとるミドルリーダーを分析焦点者とする。

具体的には、既存のミドルリーダー研究対象として取り上げられている「主任」「新たな職（主幹教諭・指導教諭）」「中堅教員」（畑中 2010）に対して行ったインタビュー調査のうち、アイデア実現行動についてのデータを得られた 11 名の教員を対象とした。本報告は、A～G の 7 人のデータを分析したものである。

調査協力者の属性

		性別	教職経験年数	校務分掌・職位
1	A 教諭	女性	30 年	特別支援コーディネーター
2	B 教諭	女性	30 年	学年主任
3	C 教諭	男性	25 年	学年主任
4	D 教諭	女性	27 年	研究主任、学年主任
5	E 教諭	男性	22 年	教務主任
6	F 教諭	男性	22 年	研究主任
7	G 教諭	男性	22 年	学年主任
8	H 教諭	男性	15 年	研究主任

9	I 教諭	男性		主幹教諭（教務主任）
10	J 教諭	男性	22 年	教務主任
11	K 教諭	男性	32 年	教務主任

6. 分析ワークシート [他者からの価値づけ]（省略）

7. カテゴリー生成（【巻き込み】カテゴリー）

分析ではミドルリーダー行動のうち、特に「アイディア実現行動プロセス」を意識して具体例を探し、対極例や類似例を検討しながら、その都度理論的メモに記入した。また具体例の重複も合わせて理論的メモに記載し、重複の理由についても検討することでカテゴリー生成を行った。

本研究の分析焦点者であるアイディア実現行動をとるミドルリーダーは、トップ（例えば校長）とは異なり明確な権限を持たない。そのため自身のアイディア実現を果たすためには、権限に代わる「何か」が求められる。[他者からの価値づけ] は、その「何か」にあたるもの、つまりミドルリーダー自身が持たない権限の代替となるものであると解釈した。

この概念 [他者からの価値づけ] からはアイディア実現行動における「他者」の存在が浮かび上がる。そこで、「アイディア実現行動における他者はどのような意味を持つのか」という検討を行ったところ、本分析で用いたデータからは、自身のアイディアの拠り所としてトップのビジョンを位置づけるという [トップビジョンへの依拠] が生成できた。この [他者からの価値づけ] と [トップビジョンへの依拠] はいずれも「他者の力を後ろ盾とする」点で共通することから、サブカテゴリー＜後ろ盾獲得＞を生成した。

また、アイディア実現行動において「他者」が存在するのであれば、対極としてミドルリーダー自身による「直接的な」アイディア実現行動も存在すると考えられる。この視点から検討を行った結果、本分析においては2つの概念（[子どもの成長]、[周囲の主体性誘引]）がこれにあたると解釈できたので、サブカテゴリー＜背中で示す＞を生成した。

＜後ろ盾獲得＞と＜背中で示す＞という2つのサブカテゴリーはいずれも「アイディア実施への周囲の理解・協力」を企図した行動であり、この共通点から【巻き込み】カテゴリーを生成した。

8. 結果図 （省略）

9. ストーリーライン（省略）

10. 理論的メモ・ノートをどのようにつけたか、また、いつ、どのような着想、解釈的アイディアを得たか。現象特性をどのように考えたか

○理論的メモ

分析時の解釈・疑問・他概念と重複した具体例とその解釈を記載した。特に具体例の重複は、概念間・カテゴリー間の関係性を検討する上で役立った

○理論的ノート

分析ワークシートとは別にワードファイルを準備し、思い付いた発想を随時記録した。時間の制約があり、分析を中断せざるをことが多かったため、分析再開時に出来るだけスムーズに分析に戻れるよう、その日に行った分析内容を日記感覚で記述するようにした。

○現象特性：具体名を持つ子ども・教師、そして組織の成長の探求。

ミドルリーダーはミドルであるがゆえ、当該校の子どもや学校の現実に接する機会が多い。そのためミドルリーダーは日々接する子ども・教師・学校組織の成長を探求しており、これがアイディア実現行動の原動力となっている。

11. 分析を振り返って、M-GTA に関して理解できた点、よく理解できない点、疑問点

○理解できた点

- ・分析における具体的データの必要性（問いかけの甘さ）

○良く理解できていない点

- ・カテゴリー化の方法
- ・現象特性、コアカテゴリーの関係

○疑問点

- ・分析結果にはスタートとゴールがなければいけないか

引用・参考文献（省略）

【当日いただいた主なご意見・ご質問】

- ・分析焦点者であるミドルリーダーの相互作用相手は誰か
- ・「ミドルリーダー」は任命される存在ではないとのことだが、調査協力者を「ミドルリーダーである」とした基準はなにか。また、調査協力者は「自分はミドルリーダーである」と自覚しているのか。
- ・現象特性が広すぎるのではないか。「アイディア実現行動」とはどのようなタイプの行動なのか。何に似ている行動なのかを考える必要がある。
- ・概念・カテゴリーにはウエイトの違いがあるのではないか。
- ・結局、アイディアは実現するのか。現在の分析結果では、周囲は巻き込まれてばかりで負担感ばかりが増えるように感じる。

【発表を終えての感想】

M-GTA や自身の分析結果について、感覚としては理解しているつもりでしたが、その言

語化を求められると表現に困りました。しかし、大学に閉じ籠り、一人で分析を行うのでは決して得ることのできない刺激的な発表当日までの1ヶ月でした。

小倉先生より度々ご助言いただいた「そうか、わかった」という地点に近づきつつある実感を抱いてはいますが、まだたどり着いてはいません。「M-GTA 自体がプロセス性がある」、「データとの対話、自分を省察することの明け暮れであり、集中力や忍耐力がないと、つまらないところで妥協して、自分にとって手応えのない結果になる」とのご指摘を忘れず、再度データに向き合い、納得のいくまで分析を続けたいと思います。

そして研究者を目指す以上、まずはジャーナルへの掲載を目指しますが、その時点で終わるのではなく、実践といかにして対話できるかについても考えていきたいと思っています。

最後になりましたが、準備期間から発表当日までご指導頂いた小倉先生、そして発表会場や懇親会会場でご指導くださった先生方に心より感謝申し上げます。今後ともよろしくお願いいたします。

【SV コメント】

小倉啓子（ヤマザキ学園大学）

1. M-GTAに適した研究であるか：学校経営には、いろいろな職位、経験をもつ教師と保護者、教育行政との相互作用による意思決定、実践のプロセスがみられること、その相互作用を解釈して把握することが研究目的であるところから、適切な選択と考えられる。

2. 研究テーマ 公立小学校におけるミドルリーダーの経営行動：これは大き過ぎるテーマだが、このテーマのもとにいくつかの論文を書くとのこと。どの部分になるかを確認すれば良いと思う。

3. 問題意識とミドルリーダーという見方について：畑中さんは、ミドルリーダーが問題意識を持って問題改善に積極的に活動することは、学校環境の改善、生徒の成長、教師の成長にとって重要であると考えている。一方、ミドルリーダーの弱点は権威の裏付けがなくリーダーシップが発揮しにくいことである。そこで、畑中さんは、ミドルリーダーが、いかにその弱点を克服し、目的達成に向けて行動するのか、そのプロセスを明らかにしようとされているようだ。

2点、考えていただきたいと思う。一つ目は、結果の現場での実践的有効性である。ミドルリーダーの弱点を補強し、活動支援につながるような結果のまとめ方がM-GTAでは求められる。

2つ目は、畑中さんはミドルリーダーという人がいると前提で研究を進めておられるが、研究会で確認したところ、ミドルリーダーという職位、実体はないということである。

すると、畑中さんのみているのはミドルリーダーの行動ではないことになる。では、誰のどういう意味のある行動なのか。例えば、ミドルが境界人の立場を活用して、ある行動

を問題解決に必要なものと意味づけ、積極的主体的に動くリーダーシップ行動かもしれない。「巻き込み」は、ミドルだからこそ取れる有効なリーダーシップ行動の一つと考えることも出来る。同じミドルでもリーダーになる人とならない人が生じるそうであるが、ミドル特有のリーダー的行動をとるかとならないかということで説明がつくかもしれない。つまり、ミドルリーダーだからアイデア実現行動をとるのではなく、そういう行動をとることでリーダーになっていくとみることも出来るかもしれない。

従って、初めからミドルリーダーの行動として見るのではなく、ミドルがミドルゆえの弱点を逆転させて問題解決に動くことがミドル特有のリーダー的動きの本質なのかもしれない。このように見ることで、ミドルのある行動をリーダー的行動として捉える視点が得られ、そのリーダー的行動を発揮しやすい環境整備が必要であるという提言が出来ると思われる。そこに、本研究のオリジナリティや実践的有效性もアピール出来るのではないか。

リーダーシップをとる行動と捉えると、それは螺旋的上昇的で継続的な動きになるので研究会で問題になったゴールのことは問題にならないと思う。

少々踏み込み過ぎたコメントになったが、畑中さんの「そうか、わかった」という実感が何よりも大事である。

4. 概念「他者からの価値づけ」の理論的飽和化：概念名の決定はあくとして、関心や肯定的評価を示す他者として、校長・同僚・保護者・教育委員会があり、場面も多様なで飽和化の点では進んでいると思う。他に、どのような人が考えられるか、生徒はどうか。個々の分析ワークシートで理論的飽和化をチェックして分析を進めていただきたい。

【第三報告 研究発表】

異文化体験が教員を成長させていくプロセス

鈴木京子さん（成蹊大学非常勤講師）

1. はじめに

20 世紀後半に始まった人・物・資本・情報のグローバル化は、21 世紀には今まで以上の速さと量を獲得し、その形態も多様化・複雑化している。このような社会の変化に対応できる共生に向けた教育が急務の課題と認識され、学校においても社会の複雑な様相に対応した取り組みが求められるようになって、国際社会を生きる人材育成に提言が多く出されてきた。社会の変化に伴った国際問題に対応する教育の国際化に関わる一番の推進者は学校であるが、その中心となるのは生徒を指導する教員であり、国際化のための教員の資質向上を問う必要がある。

文部科学省は、在外日本人学校・補習校への教員派遣、外国教育施設日本語指導教員派遣事業（通称 REX プログラム）、独立行政法人教員研修センターによる教職員の海外研修制度という海外への教師派遣制度を持っている。また、青年海外協力隊は 2001 年度より「現

職教員特別参加制度」を開始している。そのため、日本の学校には、このような制度で海外での教員体験を経て帰国した教員が様々にいる。

2005 年 8 月に「初等中等教育における国際教育推進検討会報告～国際社会を生きる人材を育成するために～」という報告書が文部科学省から出された⁽¹⁾。この報告書の中では、教育委員会や学校、他の教員の理解が不十分であったり、経験を評価し活用するという方針が教育委員会や校長にないため、海外経験を生かす場所がなく、これらの教員の経験や能力が十分生かされていないことが問題であると指摘されている。報告書はまた、国際教育の充実は何よりも教員の力量にかかっているために、これらの教員が帰国後派遣の成果を広く学校教育に還元していく必要性を説いている。

しかし現実にはどのような力量がどのようにして海外派遣によって形成されるのかはほとんど明らかにされていない。また、この報告書が提出されて以降、教育の国際化の議論は下火になり、代わりに近年では、日本人の内向き志向の問題点が指摘されるようになってきた（例えば杉原の言説⁽²⁾）。このような時期であるからこそ、教育の国際化の議論がもっと交わされるべきであり、それを推進するための教員の力量の育成が行われるために、海外派遣によってどのような力量がどのような過程を経て形成されるのか、またそれがどのような意味を持つのかを明らかにする必要がある。そこから今後の教員海外派遣プログラムの運営に示唆を得ることが本研究の目的である。

2. 教員の海外派遣に関する先行研究

海外における教員の異文化体験に関する先行研究は 2 種類に分類される。一つは教職課程に在籍中の教職新任前の学生に対する海外教育体験プログラムについての実践報告（Mahan & Stachowski, 1985⁽³⁾; Pence and Macgillivray, 2008⁽⁴⁾; Tang and Choi, 2004⁽⁵⁾, The University of Alabama College of Education, 1969⁽⁶⁾; Willard-Holt, 2001⁽⁷⁾）で、もう一つは教職に就いて以降の教師の海外教育体験に関する先行研究（Garson, 2005⁽⁸⁾; Gu, 2005⁽⁹⁾; Razzano, 1996⁽¹⁰⁾; Woods, 2000⁽¹¹⁾）である。

日本でも、近年になって教育実習の一環として海外教育体験をさせる大学が出始め、その研究報告が出されている（早矢仕, 2002⁽¹²⁾; 山崎、Hall, Unher, 2010⁽¹³⁾）が、いずれもプログラムの概要説明となっている。現職教員の海外教育体験研究もいくつか出されている（喜多、2003⁽¹⁴⁾; 高木、1998⁽¹⁵⁾; 星野、2004⁽¹⁶⁾）。

これらの研究から言えることは、学生対象に行われる海外研修においては、指導教官が付き添うことで学生の異文化間学習に寄り添い、よりよい適応を指導することが可能であるが、ひとたび教員になってからの異文化間学習は、そのような指導教官がいないために、その有効性は、教員個人の努力や資質に依存せざるを得ないということである。それゆえ、教員が異文化間学習をするときにより効果的な結果を出すためには、どのようなプロセスを経て異文化間学習が行われるのか、何が異文化間学習を促進するのか、また異文化間学習によって教員はどのように成長するかを明らかにする必要がある。

3. M-GTA に適した研究であるかどうか

本研究は、以下の点で M-GTA に適していると考えた。

- ① 異文化間学習は、Shaules(2007, 2010)⁽¹⁷⁾が指摘するように、適応までのプロセスを持つ。教員が異文化間学習をすることで成し遂げる成長は、一時点でのみ起こるものではなく、様々な適応の積み重ねで起こるものであると考える。
- ② 異文化適応、またそれによって起こる成長は、異文化の中で常に人、システムや物理的条件などと相互作用した結果見られるものである。
- ③ 異文化間学習による教員の成長に関わる先行研究はほとんどなく、この研究によって、今後教員海外派遣プログラムに参加する教員が、どのような点に留意して異文化間学習に臨めばいいのか、また事前研修でどのようなことを留意点として指導すればよいかの示唆を与えると考える。

3. 研究テーマ

異文化間学習が教員を成長させていくプロセス：海外の学校で教育実践を行うことで教員がたどった変化の道筋

4. 分析テーマへの絞り込み

最初は異文化体験という漠然とした観点から教員の成長を捉えていたので、日本人学校に赴任した経験を持つ教員を含めてインタビューを何名かしてみた。しかし日本人学校は、日本の文部科学省による学習指導要領に則って運営されており、学校内では日本の学校とシステムが変わらないため、インタビューでは学校外での異文化体験が語られ、教員の異文化における教育体験という根本的なデータがきわめて限定されていることに気づいた。そこで調査対象者を現地校での教育体験を持つ教員に限定することにした。この場合、外国教育施設日本語指導教員派遣事業（通称 REX プログラム）と青年海外協力隊による現職教員特別参加制度の二つの候補が考えられるが、海外で教える教科を一つに統一したプログラムの方が条件を統一できると考えたこと、また身近に関係者がいたことからアクセスしやすい REX プログラムで派遣体験を持つ教員とした。最初分析テーマは、「海外の学校で教育実践を行うことによる異文化間学習から、教員が成長を遂げるプロセス」とすることにしていた。けれども木下先生のスーパーバイズで、このように分析テーマを設定すると「異文化間学習」の定義が必要となること、「成長」という言葉を用いると、これも定義が必要になり価値的な言葉なので、成長以外の場合をどのように解釈に盛り込むかの問題が出てくると指摘を受けた。そこでこのような定義を必要としない表現で、分析テーマは、「海外の学校で教育実践を行ったことのある教員の経験プロセス」とすることにした。

5. REX プログラムとは

1990 年から文部科学省が総務省や地方公共団体と協力して行っている事業であり、2011 年までに世界 12 カ国に 31 の地方自治体から合計 362 名の教員を派遣した実績を持っている。このプログラムは、近年の急速な学校教育の国際化に伴う国際交流の促進、海外における日本語学習への協力、国際化時代に見合った教員養成の必要性を満たすために始められた。教職経験 3 年以上、年齢概ね 35 才以下の公立中学校・高等学校の若手教員を対象として、海外の日本語教育を行う初等・中等教育施設に 2 年間派遣する事業である。どの科目の教師でも応募できる点に特徴がある。2 年間の中には、東京外国語大学における 4 ヶ月の事前研修及び海外派遣が含まれる。この事前研修では、日本語教授法をはじめとする、外国人に対する日本語教育に必要な専門的知識・能力を身につけ、日本文化・日本事情を学び、教育実習を行い、現地の言語の初歩を学ぶ。海外派遣中は、地方公務員の身分を保有したまま、海外の教育施設で日本語教育に従事する。派遣先は、派遣元の地方公共団体と姉妹都市交流の関係がある都市である。派遣教師は現地の学校で日本語を教えるほか、日本の社会や歴史、文化を紹介する活動などを行う。

6. データの収集法と範囲

REX プログラムで海外に派遣された経験を持つ 25 名の現職教員を対象に、2009 年 8 月から 2011 年 3 月の間の春期および夏期休業中に 1 対 1 の半構成化面接法を用いてインタビューを行った。インタビュー項目は、①どのような教師になろうと志したのか、②REX プログラムに応募したきっかけなどの当時の状況、③事前研修で印象に残っていること、④派遣先での教育活動において印象に残っていること、⑤派遣先での教育活動における問題、協力者について、⑥プライベートな時間の使い方、⑦交際していた人々、⑧帰国して復職してから現在に至るまでの様子、⑨2 年間の経験で変化したこと、⑩REX 教員であることの意味、であった。ただし細かい点に関しては、これら以外にも適宜質問を行った。インタビューは一人あたり約 1 時間から 3 時間で個別に行い、場所は学校、喫茶店、拙宅であった。調査対象者には事前にメールで調査依頼書を送付し、調査の目的を説明した上で同意を得て IC レコーダーに記録した。

7. インタビュー協力者の属性（別紙 1）

8. 分析焦点者の設定

REX プログラムで海外に派遣された経験を持つ中等教育現職教員

9. 分析ワークシート

調査を進めていく中で、欧米派遣の教員とアジア派遣の教員には、異文化間学習に差があることを見出した。それはアジア派遣の教員には外国人教員としての特別待遇がある点、生徒の教員への態度に大きな違いがある点、自力で切り開いていかなくてはならない場面

が欧米派遣の教員のように多くない点に起因すると考えられた。そこで偏りがないようにデータ収集を行い、比較検討することを考えた。その中でまず、異文化体験を豊富に語ってくれている例を3例分析し、そうでない1例と対比した。分析ワークシートの例は、別紙2〈主体的な行動〉に表した。ここでもスーパーバイザーに概念名について、データから離れすぎるというご指摘をいただき、変更も考えてみた。けれども教育学の分野では、教員の主体性という表現は大きな意味を持っていると考えられることがあるので、ここで使用したいと思い直し、今回この表現を用いることにした。今後のデータ分析を行う上で、また考えていきたいと思っている。

10. カテゴリー生成

現段階では4名分のインタビューデータの分析を終了したところである。34の概念と9のカテゴリーを生成した。今後残りの21名分のデータを分析しながら、概念やカテゴリーの見直しをしていこうと考えている。以下では概念は〈 〉で、カテゴリーは[]で示す。

最初に分析を行い始めたとき、M-GTAの理解の根幹に関わるところで誤った理解をしていた。私は、概念を上位概念としてまとめることがカテゴリー化することだと思っていた。しかしその点をスーパーバイザーに指摘していただき、改めて grounded-on-data という点について考えてみたところ、自分の誤解していた点が見えてきた。そこで再度分析を行ってみた。今回の発表は、再度分析を行った時のことである。

カテゴリーの生成は、概念を生成しながら常にプロセスを意識し、概念間の関係を考えていった。インタビューを行う際に時系列的に質問をしていったので、時間的な流れがカテゴリーになっていくことは気がついていった。しかし、〈ポジティブな気持ち〉という概念を立ち上げていたにもかかわらず、その対立する概念である〈ネガティブな気持ち〉を見落としていた。そこで再度データに当たってみたところ、〈ネガティブな気持ち〉が現れている箇所が発見できた。この二つの概念が出そろったところで、それがいつ現れてくるのかが見えてきた。また〈ポジティブな気持ち〉を持つと[差異を受け入れる心]ができること、しかし〈ネガティブな気持ち〉を持つと[差異の受け入れへのためらいや拒否]が起こるという関係も見えてきた。このように対立する概念やカテゴリーを見ていくと、概念間やカテゴリー間の関係が見えてくるのだと身をもって分かってきた。木下先生のご著書には概念間やカテゴリー間の関係を見ることの重要性が繰り返して述べられているが、それが実感できた。

11. 結果図（別紙3）

最初結果図は概念を箱にまとめてラベルを付け、そのラベルをカテゴリーとしていたが、スーパーバイザーから概念を個別に比較してつながりを見出していき、そのまとまりがカテゴリーになるというご指摘をいただいて再度作り直した。

12. ストーリーライン（別紙4）

13. 理論的メモ・ノートをどのようにつけたか。また、いつ、どのような着想、解釈的アイデアを得たか。現象特性をどのように考えたか。

昨年今回分析したデータとは異なるデータを用いてM-GTAによる分析を試みたことがあるのだが⁽¹⁸⁾、その時はヴァリエーションからの in-vivo 概念だらけになってしまった。それはそれでヴァリエーションの細かい分類となって1つの結果を出せたのだが、M-GTA と言えない分析となってしまった。今回はその反省から、分析をする際にもっと抽象的なレベルで概念を考えることを念頭に置いたところ、概念の数を少なくすることができた。しかしどの程度の抽象的レベルで考えるか、また概念の命名自体が、今でも難しく思う。

理論的メモ・ノートは、結果図を何枚も書き、その度に概念間の関係、カテゴリー間の関係を見直し、データに戻って検証して、理論的メモに書くことを考えた。解釈的アイデアは、私の場合には結果図を書かないと明確に全体図が描けずひらめかなかったが、結果図を書くことで徐々にプロセスが見えてきたこともあるし、また先行研究として読んでいた本からの着想もあった。

現象特性は、今でも自分の中ではっきりしない概念なのであるが、「教員が異文化の教育実践に参加していくことで変化を遂げる動き」と考えながら分析を続けていったように思う。それによって「差異の受け入れへのためらいや拒否」、「差異を受け入れる心」、「周囲に合わせた行動」というカテゴリーが立ち上がって、最終的に「周囲に合わせた行動」が取れる部分で教員としての変化が導かれるという点が結果図に表せたと考えている。

14. 分析を振り返って M-GTA に関して理解できた点、よく理解できない点、疑問点など

(1)概念をどの程度まで抽象化するかレベルが難しいと思った。

(2)はじめに概念の上位概念としてのカテゴリーという誤った認識をしていたために、そこに引きずられている部分があるように感じている。特に「周囲に合わせた行動」と「システムに合わせた行動」、「学校文化に合わせた行動」、「人間関係に合わせた行動」、「物理的状况に合わせた行動」との関係性を、今回書いてみた結果図では、うまく表現できていないと感じる。「周囲に合わせた行動」はコアカテゴリーになるのではないかと考えているので、なんとかこの部分がうまく解決できればいいと思う。

【主な質問と意見】

スーパーバイザーから

1. 結果図の一番のポイントとなる部分は何か。
2. 最初の分析テーマで、「成長」という言葉が入っているが、「成長」ということは分析結果を踏まえて判断することなので、論文のタイトルに出てくることはあり得るが、分析テーマはこれからデータの分析に入っていくときの問いの設定にあたるので、

価値的な部分を、研究の動機からすると大事な点であっても、分析の段階にいてしまうと、その視点がデータの解釈に影響していくので、むしろ分析テーマからは意図的にはずしてデータを素直に幅広く見ていけるようになるとうい。

3. 結果図で明らかにしようとするの中に生活体験と教育実践は、どのように関係しているのか。その関係を深めてつかめるようにした方がいいのではないか。
4. ワークシート概念30はすべて学校内のこととして入れたのか。
5. 帰国後の還元とか教員の力量とかに関する部分は、今回の分析でその点にたどり着いていける部分が結果の下の部分で、そのような変化が起きるためには、外国での日本語の教育実践体験が重要だということ、つまり振り返るということと、異文化での教育実践経験ということがどういう繋がりになっているのか。
6. 個人的には違和感を持ちながら合わせるなどの微妙な調整のようなものが異文化を理解することに大切なのではないか。

フロアから

7. 自分も青年海外協力隊で海外に行っていたことがある。同一の職業だったので、違和感はないと思った。自分の個人的な体験に基づくと、[周囲に合わせた行動]というところが、なにも全部周囲に合わせているわけではなくて、相手を尊重した上で自分の意見を言うところは言うということから、「適応」のほうがぴたりくる。また「海外の学校で教育実践を行ったことのある教員の経験プロセス」という分析テーマのところで、生活体験はあえて省いて教育実践に焦点化したとのことだが、子どもとの関わり、同僚との関わり背景には、職場に行くだけではなくて、同僚からお茶や泊まりの誘いを受ける。そのような生活に根ざしたところから人の理解が生まれる。
8. 自分も留学体験がある。結果図から文化というものが見えてこなくて、異文化とか文化という言葉がない気がするが、異文化を体験した教員へのインタビューであったわけだから、日常体験に基づく異文化を省くこのようになってしまっているのではない。多分、その国の文化がその国の教育システムや学校システムに影響していて、生活と密着していると思う。トイレパスに関して、それも文化に関係していて、この先生は自分で紙を作ってチェックしていたが、多分トイレパスの目的は、ふらふらしている学生を取り締まる目的とか、セキュリティとかある。だから文化的に体験したことを日本的感覚で、日本だったらこうするとやられたのではないかと思う。だから文化を入れた方がいい。[主体的な行動]があるから、異文化適応が促進されると言っているが、文化がその人を主体的にさせていることがあると思った。
9. 21世紀のグローバル化を担う人材育成をできる教育とは、どうあるべきで、そこで働く教員とはどうあるべきだと思うか。自分がイメージする教員像と、異文化体験で出てくる概念図の中の姿が違って、[二つの文化に精通]というのが、二つの文化に精通することがグローバル化の中の教育において本当に必要かどうかがよくわからない

い。それについてどう考えているか。

10. 概念図を見ていると、教育の中の話があまり出ていなくて、出ているのは〈日本の教育実践の持ち込み〉というところだが、それが大事だと思う。現場で自分がアピールできるポイントは、教育技術だったり、日本で経験だと思う。それが「差異の受け入れへのためらいや拒否」から〈日本の教育実践の持ち込み〉になるかといったらそうでもないと思うし、〈主体的な行動〉をどう考えていくかということ、自分の技術をいかに海外に適應するようにアピールしていくかということになると思う。もっと教育の現場で何が葛藤となるかとか、何が問題となっているのかということを示さないと、単純に海外の文化に触れることによって成長するということが描き出されるのであれば、別に教員が海外で仕事をするのの意味にはつながらないと思う。学校の中で何が起きているのかということを知りたいと思う。

最後にスーパーバイザーより

11. 分析ワークシートのところで、アジアと欧米とで違いがあるとあるが、「偏り」がないようにということがよく分らなかった。違いがあるのは分析上大事なことで、分析を推し進める材料になる。これを徹底するとすると、分析対象者を欧米への派遣経験のある教員と限定し、それ以外の人たちは外してしまった方が分析としてよくできそうであるということならば、焦点者のところで分けてしまうこともできる。「偏り」の意味をよく見当するといいい。

【研究発表の感想と振り返り】

今回発表する機会を与えていただき、今まで自分一人で考えていたことに対して、様々な方向からご意見をいただき、本当によかったというのが正直な感想です。特にスーパーバイザーの木下先生から、分析テーマの設定に関して自分の今までの理解が不足していたことを指摘され、どのような方向で考えればいいのかを具体的に示していただいたことで目の前が明るくなった気がしました。また用語の使い方に関しても、自分の今までの使い方では混乱を招くことがあること、もう少し限定的に使わなければならないことを教えていただきました。概念名の命名については、ずっと自分がうまくできないことを痛感していましたが、やはり今回もその指摘を受けました。データとの対応で概念名の幅を判断することを教えていただきました。結果図の表し方も自分では概念間の関係を表したつもりでしたが、そうっていないというご指摘を受け、そこから改めて関係を見つめ直して、ずいぶんとよくなったと自分で思います。

フロアからのご質問やご意見で、実際に海外体験をなさっている方々が、自分の表したいことをある程度支持してくださっていると感じました。ただ、文化の側面をどのように組み込んでいけばいいかという大きな問題のご指摘をいただき、その点に関してはそれまでも自分で迷っていたので、やっぱりそうだなと思いました。データから概念を立ち上げ

るときに、どうしても具体的な事例が捨象されてしまい、海外でどのように具体的に教員たちが困難に出会うか、どのような点で困難と感ずるかなどは概念が抽象化すればするほど落ちて行ってしまうと感ずます。もう一度概念名命名に立ち返って、分析をやってみる必要があるのかなと思います。

生活体験も異文化体験の一部分として組み込むかという点に関しては、ご指摘を受けて、切り離さないという方向性があることを再認識しました。生活体験も全部含めての異文化体験であるという考え方の方が説得力があると思えますし、やってみる価値があると思います。

欧米系の派遣教員とアジア系派遣教員との違いは、二つを分けてみるといいかもしれないというご指摘を受けました。この点に関して、もし派遣先がどこであっても、まとめて教員の異文化体験について述べたければ、分けない方がいいというご意見を後でいただき、自分の中では今どうしようか非常に迷っています。もう少し時間をかけて考えていきたいところです。

今までは研究会に参加させていただいても、自分が発表できるだけの分析もできておらず、なかなか勇気が持てませんでした。思い切って発表の申し込みをして、実際に皆様のご意見を拝聴でき、自分では見えなかったことが見えるようになって、本当によかったと思っています。特に細かいところまでスーパーバイズしてくださった木下先生に感謝いたします。フロアで聞いてくださった皆様、ご意見をくださった皆様にも感謝申し上げます。今後ともどうぞ宜しくご指導くださいませ。

1. ¹文部科学省 (2005)「初等中等教育における国際教育推進検討会報告～国際社会を生きる人材を育てるために～」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/026/houkoku/05080101/001.htm) 2011年9月10日参照
2. ¹杉原徹哉 (2010)「課長たちも「新興国に行きたくない」」(<http://business.nikkeibp.co.jp/article/world/2010118/216996>) 2011年9月10日参照
3. ¹Mahan, J.M. and Stachowski, L.L.(1985) Overseas Student Teaching: A Model, Important Outcomes, Recommendations. *International Education*, Vol. 15, pp9-28.
4. ¹Pence, H.M. and Macgilivray, I.K. (2008) The Impact of an international field experience on preservice teachers. *Teaching and Teacher Education* 24, 14-25.
5. ¹Tang, S.Y.F. and Choi, P.L. (2004) The Development of Personal, Intercultural and Professional Competence in International Field Experience in Initial Teacher Education. *Asia Pacific Education Review*, Vol. 5, No. 1, 50-63.
6. ¹The University of Alabama College of Education (1969) Improved Teacher Training Through Dimensions of International Education. The University of Alabama College of Education.
7. ¹Willard-Holt, C. (2001) The impact of a short-term international experience for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education* 17, 505-517.

8. ¹ Garson, B. (2005) Teaching Abroad: A Cross-Cultural Journey. *Journal of Education for Business*, Vol. 80, Issue 6, 322-326.
9. ¹ Gu, Q. Intercultural Experience and Teacher Professional Development. *RELC 36*, 1, 5-22.
10. ¹ Razzano, E. (1996) The Overseas Route to Multicultural and Intercultural Education. *The Clearing House*, 69, 5, 268-270.
11. ¹ Woods, C.J. (2000) Japan through the Eyes of a Fulbright Teacher Scholar. *The Clearing House*, Vol.73, No.6, 32-323.
12. ¹ 早矢仕彩子(2002) 「異文化体験と若者の成長ー日本人学生のタイ・ベトナム旅行経験から」『三重大学留学生センター紀要』第4号：101－116
13. ¹ 山崎友子・James M Hall・Mike Unher (2010) 「協働的学びの場としての自主参加による海外教育実習ータイでの英語教育実習「ブアン・プログラム」ー」『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』 第九号：157－162
14. ¹ 喜多恭子 (2003)『在外教育施設派遣教員の帰国後の教育意識に関する実証研究ー東京都の場合』東京学芸大学大学院教育学研究科総合教育開発専攻多言語多文化教育コース提出修士論文
15. ¹ 高木光太郎 (1998)「教師の成長と派遣ー中年期の危機を視座としてー」『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要』第9集：87-96
16. ¹ 星野治賀子 (2004)『海外日本語教師派遣における「教師の成長」と「経験の還元」ーREX プログラム帰国教員の語りからの考察ー』お茶の水女子大学人間文化研究科言語文化専攻日本語教育コース提出修士論文
17. ¹ Shaules, J.(2007) *Deep Culture: The Hidden Challenges of Global Living*. Multilingual Matters Ltd.; Shaules, J.(2010) *A Beginner's Guide to the Deep Culture Experience: Beneath the Surface*. Intercultural Press.
18. ¹ 鈴木京子 (2010)「教員の異文化体験ーREX プログラムに参加した教員の聞き取り調査から」。成蹊大学人文叢書 8。成蹊大学文学部学会編『異言語と出会う、異文化と出会う』風間書房：47－85

【SV コメント】

木下康仁（立教大学社会学部）

事前に一度やり取りをして、分析テーマの明確化をお願いしたが、その方向での発表であった。自分のそもそもの問題関心（この研究では教員の「成長」）がそのまま分析テーマとなる場合もなくはないが、それによってデータの解釈が狭められ他の多様な要素がつかめなくなる危険もある。とくに「成長」のように価値的意味をもっていて、何をもって「成長」と考えるのか、定義が必要な言葉は分析テーマのレベルでは使用に関して慎重さが求められる。分析テーマは自身の関心を反映すると同時に、データ全体を見ていけるようなものでもある必要があるので、実際の分析に入るときに確認する。

「異文化体験」「海外経験」「国際化」「異文化間学習」「異文化適応」など類似した言葉が多く、意味を明確にして用いてもらいたい。

この研究の一番の特徴は、外国における教育実践の経験であるが、鈴木さんは派遣中の

教員の日常生活経験と教育実践経験を切り離し、後者について取り上げているがそれではいかどうかを再検討してもよいだろう。また、教育実践経験に関しても具体的な内容への分析の踏込が希薄だが、むしろ、この部分をていねいに見ていったらどうだろうか。日本で教員として培ってきた教育スタイルを派遣国の学校で、どのように、どこを、なぜ、変えていったり変えずに維持したりしたのか、そのプロセスを明らかにできれば、そして、帰国後に自分の教育スタイルに生じた変化を明らかにすることで、教育実践に焦点をおくこの研究のオリジナリティが出せると思われた。

【第四報告 構想発表】

学校における精神的不調を抱える生徒への支援のプロセスについて

折田淳さん（日本社会事業大学博士前期課程2年）、

0. 本研究の動機

統合失調症の発症は一般には思春期から青年期初期と言われているが、統合失調症の前駆期症状は遅くとも中学生年代からすでに認められるといわれている。前駆期症状とは、精神病の初回エピソードよりも前に見られる、「発症危険状態」(ARMS)の症状である。この症状は、思春期における発達上の危機状況からおこるさまざまな精神的動揺との見わけがつきにくく、さらにこの段階で、その疾患の診断を確実に予測することは困難とされている(松本 2007)。

よって、現在の精神疾患への早期介入は、明らかな症状を呈している人だけでなく、さらに「精神疾患に発展しない人々も含み、また、精神疾患に発展したとしても統合失調症とは限らない」(岡崎 2007)のような、さまざまな前駆症状へのアプローチとなる。

さらに、統合失調症の初回エピソードの後に、できる限り早期に最適な方法で介入することによって、より高い機能レベルを維持することができるとされ、発症早期の医療的介入が重要視されるようになった。

学校現場に対する医療業界の期待には、精神疾患への早期発見と早期介入、治療中治療後の見守りという目的があると考えるが、学校で今現在どのように「精神的不調」である生徒へのかかわりを行っているのか、といった調査や研究は、(不登校や発達障害という文脈では多かったが)少なかった。さらに医療連携をどのようにとっていくか、連携後の関係のとり方などの研究調査は見られなかった。

精神的不調を持つ生徒への早期介入が叫ばれる現在、あらためて学校現場でのシステムや体制、職員の思いなどの調査が必要であると考えた。

研究への個人的な動機として、精神科病院での勤務経験があったことがあげられる。ここでは慢性期の入院患者たちとかかわることがあり、すこしでも彼らの病状が良くなり、病気による二次障害ともいえる日常生活や社会参加の障害が少なくなることを考えかかっていた。統合失調症への早期介入について知った時、統合失調症という病気から生じる障害を少しでも減らすことになるのなら、という思いが強くなり、今回の研究を始める

きっかけとなった。さらに子どものうちから医療にかかることが、子ども本人の福祉に合うものでなければならない、という思いも強くあり、「中学生期での医療介入」というテーマに思いがいたった。

1. M-GTAに適した研究であるかどうか

グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下 GTA）は、1960 年代にグレーザーとストラウスの二人が、データに密着した分析から独自の理論を生成する研究方法として提唱された質的研究法である。木下（2003）は GTA を技法面で活用しやすくし、さらに GTA に残されていた、客観主義と構築主義という相反する立場を、コーディング方法の改善によって統合した“修正版”M-GTA（以下 M-GTA）：を考案している。

M-GTA の特性として、人間と人間が直接やりとりする社会的相互作用に関係した研究や、ヒューマンサービス領域の研究に特に効果が高いとされている。また、研究対象とする現象がプロセス的性格を持っているとされ、以上のことから医療・看護・福祉・教育などの実践領域での活用が期待されている。

以上のように、今回 M-GTA を使用した理由として「養護教諭の精神的不調を抱く生徒とのかかわり」という実践場面には生徒や家族、教師たちなどの人的な相互作用が予感され、さらにその支援プロセスを明らかにするという研究の目的からも M-GTA が適していると考えたからである。

2. 研究テーマ

研究テーマ：中学校における養護教諭が精神的不調を抱える生徒への支援のプロセスについて

3. 分析テーマへの絞込み

分析テーマ：中学校の養護教諭が精神的不調を抱える生徒をキャッチし、支援を始め、実際にかかわりを築いていくプロセス

⇒個々の事例の内容（精神疾患の程度や頻度）ではなく、養護教諭が実践場で考えたことや行動時の指針とした考えたこと（信念）に注目しておこなった。

⇒分析の視点として「キャッチ・ケア・リリース」を意識して、「どの時点で」「誰に」「誰が」「どのように」「何をしたか」「そしてどうなったか」「結果への思い」などをあらかず部分に注目しておこなった。また、養護教諭の「思い」にもなにかプロセス（変化や違いなど）が見られるのかもしれないと考え注目した。

「キャッチ・ケア・リリース」とはインタビューしていて考え付いたことで、中学校ではニーズがある生徒をまずキャッチすることに力をいれ、日々のかかわりでケアし、3 年間という期限付きであることから次の場所に生徒をリリースしていくというイメージ。釣りの「キャッチ＆リリース」から発想を得たもの。

4. インタビューガイド

- ・ これまで経験した精神疾患の生徒、疑いのある生徒、精神的に不調の生徒へのかかわりについて思い浮かべていただいて、お話いただけますか？
- ・ どのような経緯で支援がはじまりますか？
- ・ またどのように、だれと連携しましたか？（学内で）
- ・ ご家族へのかかわりについてお聞かせください。
- ・ 学内連携をとる際に、どういったことが大切であると考えますか？
- ・ 他機関（医療、保健、福祉など）と連携をとっていく際について。
- ・ どの段階で医療につなげましたか？
- ・ 医療につながった時に、どのようなかかわりをしましたか？
- ・ その際に難しいと感じる点はどのようなことですか？
- ・ 先生が本人にかかわる際に大切なこと、あるいは気をつけていることがあれば教えてください。
- ・ 生徒へのかかわりの終結時についておきかせください
（どう配慮したか、どのように、誰に次につなげたのかなど）

※重点的に聞こうと思った点としては、本人へのかかわりがどのように始まり、つながり、終結するのかといった流れについて、また他の教員や医療、他機関との連携の際に心がけていることなどであった。連携のプロセスというところに視点を置きインタビューを行ったが、養護教諭の思いや信念といったことも重要と考えた。

5. データの収集法と範囲

調査期間：2010年10月～2011年4月

調査対象：中学校に勤務している養護教諭

勤務経験年数：20年以上中学などの教育現場で勤務をしている養護教諭

現在までに7名の対象者からインタビューを行っている。

インタビューは半構造化面接の様式をとり、質問に対して考え付くままを語ってもらった。インタビュー内容は録音し、その後逐語録にあらわした。

まずはひとりの対象者の逐語録を読み込み、そこからいくつかの概念を生成した。概念にはそれが何を意味しているのか定義をし、概念名を付けて分析ワークシートにまとめた。

その一人目の概念を元に他の協力者の逐語録と比較し、同様な内容の語り部分（類似例）や内容が逆の意味をもつ語り（対極例）があれば具体例のヴァリエーションとして分析ワークシートにくわえた。対極例がヴァリエーションの厚みを持ってきた場合には、あらたな概念として起こしていった。逐一結果図（関係図）にまとめながら概念間の関係性を考察していった。

インタビュー協力者は、知人から知り合いの養護教諭を紹介していただきインタビューを行い、さらにその養護教諭からスノーボール式に紹介してもらいインタビューを行っていった。

中学で養護教諭を行っている人に限って話を聞いた。年齢、経験年数などはまずは問わず（問えず）協力を仰いでいった。

結果的には25年～36年の経験年数の養護教諭から話を聞いたが、もっと経験年数の若い先生からも聞いていれば、その世代の先生のヴァリエーションも聞けたと思う。

インタビューの時間は1時間から1時間半ほどで、すべて養護教諭が勤務されている保健室か相談室で行った。

6. 分析焦点者の設定

分析焦点者は「**中学校で勤務されている養護教諭**」とした。

学校現場では養護教諭の他に、担任、スクールカウンセラー（SC）、教育相談担当教諭、生活指導担当教諭、スクールソーシャルワーカー（SSW）などが精神的な不調を抱える生徒と関わるのが考えられる。この中から養護教諭に焦点を当てた理由として、学校のメンタルヘルスの担い手の中心には養護教諭がいるからである。

養護教諭はとくに担任との橋渡し役であり、外部の医療、保健、福祉などとの仲介的存在である（水俣 2008）とされ、校内における保健的連携の中心的役割にすることが考えられる。また、養護教諭が身体的にかかわりだけでなくメンタルヘルスにおいて、精神的不調の生徒を発見する立ち位置におり、実際に生徒に関わっている立ち位置にすることが考えられている（田口 他 2009）。

さらに養護教諭は「子どもの心身の状態把握」に関するコーディネーション行動において、援助チームの中で中心的な役割を担っているとされており、「養護教諭は他の教員とは違った特異な役割を持ち、心理教育的援助サービスにおける重要な存在である」とされる（秋光 白木 2010）。

今回の研究では精神的な不調を抱える生徒が、学校内で支援につながっていくプロセスや、学内から学外の機関に連携が広がっていくプロセスを明らかにすることが目的であることから、その支援の中心にすることが考えられる養護教諭を分析焦点者とした。

現在の状況や課題、疑問

1. 概念がたくさんできてしまい、分析テーマを絞り込み、再度読み直し、解釈をしている状況。今後、概念間の関係を検討して結果図に起こす予定。分析テーマと分析焦点者を通した解釈という点が難しいところ。
2. 疑問点は、概念への上げ方というか、ヴァリエーションのレベルで一人の人が言っていることでも重要であると考えるときは概念にしてもいいものだろうか。人数では

ないと思うのですが、一人が言っていることよりも五人が言っていることのほうが重要なのだろうか。厚みに欠けることはわかるのですが、そうとも言い切れない場合はどうすればいいのでしょうか？

【SV コメント】

三輪久美子（日本女子大学）

・問題意識と研究意義について

この研究をされるにあたって精神科看護師として勤務された経験に基づいた折田さんの強い問題意識を感じました。統合失調症の前駆症状は中学生の頃から認められるとされるため、そうした前駆症状を中学時代に早期発見し介入することが必要であること、また、学校現場での生徒のメンタルヘルスの担い手として中心的な役割を果たすのは養護教諭であるという問題意識は明確に示されていたと思います。

・M-GTA に適した研究であるか

養護教諭による支援のプロセスを明らかにする研究であること、また、養護教諭と生徒、家族、他の教諭、他機関の人々などとの相互作用を扱う研究であるということで、M-GTA には適した研究だと思います。

・分析テーマについて

事前のやりとりによって、研究会では、もともとの分析テーマに比べると、ずい分絞られた分析テーマで発表されましたが、やはりもう少し絞り込まれたほうがよいのではないかと思います。

問題意識と研究意義においては、折田さんのご関心は「統合失調症」に焦点化されています。しかし、研究テーマや分析テーマのところでは「統合失調症」ではなく「精神的不調」となっています。一方、実際のインタビューにおいては、「精神疾患のある生徒、疑いのある生徒、精神的に不調の生徒へのかかわりについてお話いただけますか？」と聞いていらっしゃるの、語られた内容は、治療が必要な精神疾患から思春期の不安定な精神状態まで、かなり広い範囲のものになっているのではないかと思います。それゆえ、折田さんご自身も、「精神的不調だけではなく、発達障害をもつ生徒や不登校状態にある生徒のかかわりについての語りなどもあり、何を対象にした語りなのか区別がつきにくい」と感じられたのではないかと思います。フロアからのご指摘にもありましたが、「かかわり」を知りたいのか、「支援」を知りたいのかななども含めて、折田さんが何を知りたいと思っていられるのか、ご自身の中で再度整理をされてみてはいかがでしょうか。また、M-GTA は、研究結果が現場で応用されることを念頭においた研究ですので、誰にどのように応用されるのかということも考えながら、分析テーマを再考されてみてはいかがでしょうかと思います。

・例示の分析ワークシートについて

分析ワークシートの具体例を見ると、養護教諭が生徒の精神疾患やその疑いを感じているような語りもあれば、そうした事態までは感じていないような語りも含まれているように思います。おそらく、内容豊富なデータが収集されていると思いますので、やはり分析テーマをもう少し絞り込んだ上で再度データを見ていけば、ユニークな概念が浮かび上がってくるのではないかと思います。

・全体としての感想

社会的にも意義のある研究テーマだと思います。どのような結果が明らかにされるのか、個人的にも楽しみにしています。今回は構想発表でしたので、次回は是非、研究発表で結果をご報告いただければと思っています。

◇近況報告：私の研究

堀内泰利（筑波大学人間総合科学研究科生涯発達科学専攻）

私はNECでキャリアカウンセラーとして従業員のキャリア支援を担当しています。2006年から2007年まで筑波大学社会人大学院教育研究科カウンセリングコース（修士課程）で学び、2010年から博士課程に在学中です。

組織におけるキャリア形成をテーマに研究していますが、修士課程では、キャリア自律（主体的なキャリア形成）が組織コミットメントに与える影響について量的研究を行い、現在はキャリア自律を促進する要因とそのプロセスについてM-GTAによる質的研究に取り組んでいます。M-GTAについては、木下先生の書籍と講演会、筑波大学での山崎先生の特別講義などで大変興味を持ち、M-GTAによる研究に挑戦することにしました。研究では、組織内キャリアに焦点をあて、どのような要因が社員のキャリア自律を促進するのか、どのような心理的プロセスでキャリア自律していくのかを探索的に明らかにすることを目的としています。キャリア形成という長期間にわたるプロセスでありテーマが広いため、M-GTAによる研究が適しているのか迷いながら進めているのが実態です。

研究の状況ですが、企業に勤める中期キャリア段階にある社員で、自律的にキャリアを形成していると思われる方23名（男性17名、女性6名、年齢は30代後半から40代）に半構造化面接を実施し、分析を進めているところです。分析ステップを事務系職種、技術系職種、両職種経験者、転職経験者の4ステップに分け、現在ステップ1（9名）の分析を終え、ステップ2（5名）の分析に入っているところです。面接とその逐語化に時間がかかってしまい、膨大なデータで分析に時間がかかり遅々として分析が進まないことに加え、ステップ1で120もの概念が生成され、概念を安易に生成してしまっているのではないかと、分析テーマが広すぎるのではないかなど悩みながら進めていますが、是非よい研究にしていきたいと思っています。今後研究会で発表できればと考えておりますので、よろしくお

願いたします。

.....

松崎吉之助（横浜国立大学大学院博士後期過程）

研究テーマ：「地域包括支援センターと民生委員の連携・協働について」

はじめまして。私は神奈川県内にある地域包括支援センターで社会福祉士として勤務しながら研究を行っています。

地域包括支援センターは介護保険法で設置されている相談機関で、地域の多様な社会資源と連携・協働し、個別相談からネットワーク構築業務などを行っており、特に民生委員との関わりが深いとされています。

しかし、民生委員の位置付けはボランティアであり、自身が地域住民でもあるという立場の問題や、専門的教育や知識の不足等が原因となる活動のしにくさがあり、なり手不足も問題となっています。さらに最近は児童虐待や孤独死など難しい課題への対応も求められ、民生委員のストレスも大きなものとなっています。地域包括支援センターは民生委員との連携を深めることが今年の改正介護保険法でも示されましたが、民生委員への過度な期待が逆に民生委員を追い詰めてしまっている側面があることも否定できません。

こうした背景を持つ民生委員との連携・協働において、経験ある地域包括支援センター職員は、専門職同士のそれとは異なる様々な工夫をしているのではないかと日々の業務で感じる事が何度かありました。これらの工夫は職人芸のようなものであり、他者が共有し学べる形にはなっていませんが、今後も地域包括支援センターが民生委員と連携・協働を進めていくためには誰もが学べる形にする必要があると思います。こうしたことが私の研究動機になっています。

そこで、経験のある地域包括支援センターの職員に対して実際にどのように民生委員と連携・協働しているのかインタビューを行い、分析テーマを「地域包括支援センター職員による民生委員とのパートナー関係構築のプロセス」として分析を行いました。しかし今までは本を頼りに、殆ど一人で分析を行ってきたため「分析テーマの設定は適切か」「概念とデータの距離は適切か」など迷いも多く、自信もありません。一度研究会での発表に挑戦しなくてはと思いつつも、実行に移せないでいます…。

私自身、現場での実践者であるため、実践での応用を強く意識した研究方法であるところに魅力を感じています。まだ M-GTA に対する理解も十分とは言えませんが「研究する人」を研究の中にしっかりと取り込む M-GTA の考え方に共感しています。

.....

松繁卓哉（国立保健医療科学院 医療・福祉サービス研究部 主任研究官）

私は現在、国立保健医療科学院という組織の医療・福祉サービス研究部という部署に所属しております。この組織は国の研究機関ということもあって、教育面では地域の保健・医療・福祉の専門職実践の向上が主目的とされており、また、研究面では「厚生労働行政に資する研究であること」が求められています。

大学院生の頃からの私自身の元々の研究関心は、既存の専門職規範や国による保健医療へのレギュレーションに対する批判的な視座から発展してきた「健康と病の社会学(sociology of health and illness)」という領域にありました。そういうわけで、現職に就いてから2年半が過ぎた今でも、日々の教育・研究の業務の中で、組織の一員としての使命と自身の研究者としての立ち位置との間で、アイデンティティの根源的なところについて考え込むような時もあります。

ここ2年位の間、研究テーマとしてきたのは、近年の地域包括ケアの議論の中でしばしば語られる「自助」「互助」「共助」「公助」のうち、とくに「自助」「互助」に関するところの実態調査です。この4つの概念については、これまでは比較的クリアカットな定義がなされてきましたが、ミクロレベルの現場の諸実践を見るにつけて、そうした単純化された区分の問題点も実感しているところです。例えば、国家資格を有する者が提供するケアサービスを「公助」とし、地域住民による支え合いを「自助」「公助」と定義することが今までは一般的でしたが、実際には専門職従事者も多分に（専門職という枠組みを越境して）互助的な役割・機能を果たして地域に貢献しています。

研究会では、まだ自身の研究について発表をしておらず、しようしようと思いつつ月日が経過してしまいました。最近、漸く職場での研究・教育の業務の進め方にグリップ感を持てるようになってきたので、今後は本腰を入れて、今まで研究会で学ばせていただいた多くのことを自分自身の研究の中でカタチにして、いつの日か思い切って発表させていただけたらと思います。

.....
松下 年子（埼玉医科大学保健医療学部看護学科・大学院看護学研究科）

振り返ってみますと、私が看護研究に取り組むようになった当初、研究方法を検討するといえば「質か量か」のレベルであったと記憶しています。しかし最近、大学院の授業や研究指導で目にするのは、看護研究に臨む院生さんが「質か量か」よりも先の、どのような質的研究手法を選択するかというレベルで迷い、悩む姿です。研究とは個人レベルでも領域レベルでも常に発展していくものであることを、改めて感じる次第です。さて、私はこれまで精神科看護(精神科救急や依存症問題)、サイコオンコロジー、その他メンタルヘルスに関する分野で研究を続けてきましたが、常に質と量のバランスを考慮しながらやってきたつもりです。両アプローチをもってはじめて現象を正しく、全体的に掌握できると考えるからです。そしてリサーチクエスションはいつも、何が起きているのか、どのような

状況なのか、真実は何か？でした。さらに、より客観的で正確な実態を掌握したいと思い、揺るぐことのない質的研究手法を求めて M-GTA 研究会に入会しました。大学院教育（土曜日開講）もあって研究会にはほとんど出席できないのですが、News Letter を拝読して学ばせていただいております。なお最近、介入・評価研究をはじめ、介入研究の面白さに魅入られています。これまでの研究が色褪せてみえてしまうといったら大袈裟ですが、研究者による介入の良し悪しがものを言う分、投入するエネルギーは大きく、また、その介入の根拠をこれまでの研究実績に置くことから、私の研究活動の集大成ともいえるものです。具体的には、新人看護師の離職防止プログラムを実施し、介入群と非介入群を対象に、専門職としての自律性や SOC（sense of coherence: 首尾一貫感覚）等の心理特性を縦断的に評価しています。SOC に関しては、これまで様々な対象群をもって評価研究を続けてきました。そのような積み重ねがあってこそ、やっとたどり着いた介入研究と捉えています。今後も、「私の研究」がどのように変身、発展していくのが楽しみです。

◇共同研究会のご案内

【日時】11月12日（土）（13：00～17：00）

【場所】東北大学（星稜キャンパス、医学部1号館1階、1講義室）

【内容】「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）の可能性—現場と理論のつながりを問う」

【参加費】M-GTA 研究会、日本質的心理学会、東北大学「質的分析」研究会の会員は無料。それ以外の方は資料代として 500 円。

【参加申込】以下のホームページから 11 月 10 日（木）迄にお申し込みください。

<https://ssl.formman.com/form/pc/AbxvgL6VdXsfH2Yv/>

13:00-13:10 開会の挨拶・趣旨説明 山崎浩司（信州大学）

13:10-13:55 講演Ⅰ「実践する人間」と「研究する人間」 小倉啓子（ヤマザキ学園大学）

13:55-14:40 講演Ⅱ 理論とフィールドの対話を目指して 徳川直人（東北大学）

14:50-16:50 公開スーパービジョン「分析の実際」

データ提供者：菊地真実（早稲田大学）

16:50-17:00 閉会の挨拶 徳川直人・小倉啓子

共催：実践的グラウンデッド・セオリー（M-GTA）研究会、日本質的心理学会研究交流委員会

協賛：東北大学「質的分析」研究会

◇編集後記

・今回は、学会出席で、研究会には、出られませんでした。みなさんの原稿をいただいて、いつもどおり、努力の汗の結晶をみる思いがいたします。多くの会員が発表の機会を得られることを祈りつつ。お互いにがんばりましょう。（林）

・このニューズレターが出るころには、東北大学で開催予定の共同研究会は、当日（11月12日土曜日）まであとわずかとなっていることでしょう。現場と理論のつながりを問うなかから M-GTA の可能性について考える、というのが今回の会の趣旨ですが、彼の地では、震災の前と後で「現場」の意味が変容している気がしています。そうした「現場」と M-GTA 等の質的方法論が生み出す「理論」とはどうつながっていけるのかも意識しつつ、登壇者や参加者の皆さんと活発な議論をしていければと思います。次回のニューズレターで会の成果を報告させていただきます。（山崎）

・先日、上野と御徒町の間ガード下にある、クラフトショップのモールに行ってきました。カバンや帽子、家具、雑貨、文房具など、センスの良い工芸品の他にも、こだわりの食料品や喫茶店があつたりして、これまで行ったことの無い感じの空間で、楽しかったです。1時間程度のお散歩にお薦めですよ。さて、お読み頂いてお感じになられたかと思いますが、今回の定例研究会では、期せずして、「奮闘・活躍する先生たち」の現場を、研究者の方々それぞれの視点から、ご紹介頂くこととなりましたが、いかがでしたでしょうか。学校の外からはなかなか想像できない、広範な責任と大きな課題に、日々挑戦されているのですね。それから、近況報告の皆さま、お忙しい中ご寄稿を頂き、有難うございました。とても興味深いご研究です。研究会でのご報告、楽しみにしております。（竹下）