

## 院内学級における入院児への教育的援助 ーフィールドワークから論文へー

谷口明子(武蔵野大学)

### 発表の概要

まず、簡単にフィールドワーク研究のプロセスを確認し、研究プロセスの中の記述の位置づけについて明らかにします。次に、私自身の研究の概要を短く振り返りまして、その後で論文を書くという時に長い研究のプロセスをどのように記述するのか、Writing up に焦点をあてて話題提供させていただきます。

### フィールドワーク研究プロセスにおける記述の位置づけ

フィールドワーク研究においては、混沌とした現実、ある一人の研究者が入って、そこから特定の視点を持って現実を見つめる中で現実の一部にスポットがあてられます。スポットがあたったところから何らかの形での記述、フィールドノートという形で現実の一部が文字化されることになります。ここで第一の記述が登場してきます。この記述を分類し、概念との間であれこれ考えて迷って「これではだめか」「これはどうか」と思いながら、ある種のインサイト、洞察を得て「これだ」というカテゴリーに出会い、その上でまたそこからさらにすんなりいくかと思うと、またもとに戻ったりしながら最終的な理論を論文に書きあげるといった作業になってくるかと思えます。

このプロセスの中で第一の記述は、フィールドノートをつけるという現実に近いレベルの生の記述ですが、第二の記述はコンセプチュアルカテゴリーを生成する段階ではないかと思えます。カテゴリーにするということは一種、生の記述をより抽象的な概念レベルの記述にとらえ直す、あるいは記述し直す作業であると考えています。そこからさらにまとまった形での主張を含む形の記述である論文に仕上げていくこととなりますが、今回はこの write up というところに焦点をあてます。

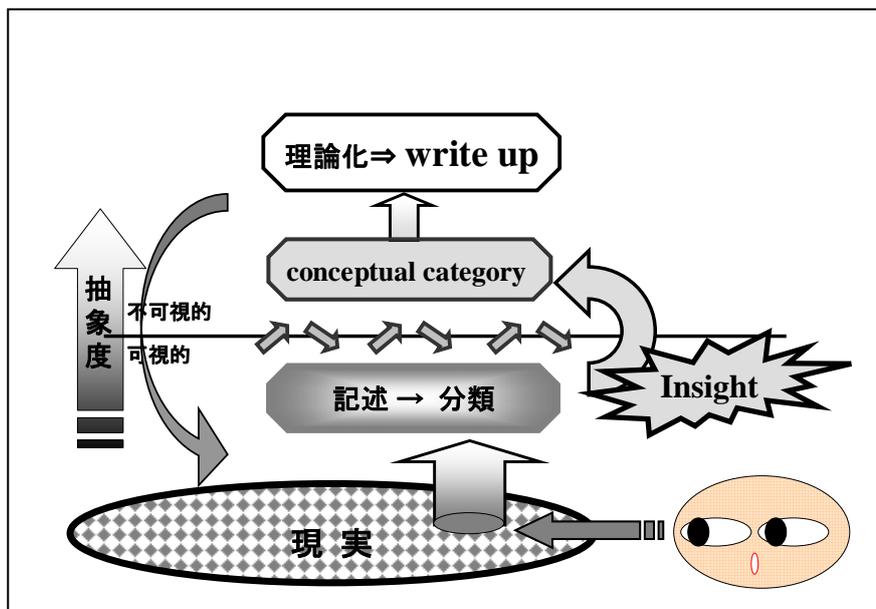


図1. フィールドワーク研究のプロセス

## 院内学級におけるフィールドワーク研究の実際

次に、私自身のフィールドワーク研究(谷口, 2004;2005;2006)の内容を簡単にご紹介します。私は、ある院内学級の小学校部をフィールドとして研究活動を行って参りました。リサーチクエストとしては「院内学級ではどのような教育活動が行われているのだろうか。また、教師という立場から入院児をどのように援助しているのだろうか」という事実レベルの問いが一つ。もう一つは、「院内学級における教育活動が、援助という観点から考えた時、どのような機能を持っているのだろうか」という、実践の背後にある隠れた意味を問うものでした。最終的には、教育的援助モデルを生成することを目的として、研究を行いました。

具体的なデータの収集法としては、足掛け3年半にわたり、全58回の参与観察を行いました。この参与観察によって得られたエピソードが主な分析資料となりますが、加えて先生方にインタビュー(半構造化面接)をさせていただき、さらに文書資料の収集を行っております。具体的には、学校要覧、ベッドサイド学習の担当表などの場の理解への助けとなるような資料を集めました。

分析はグラウンデッド・セオリー法を援用して分析を進めました。フィールドノートの記述をエピソードに区切ってまとめ上げていく手法です。最終的な知見としては、教育という形での先生たちの活動が、実は入院中の子どもたちを取り囲む援助資源の間をつないでいる、間をつなぐことで子どもへの援助がスムーズにいくという“つなぎ”機能を持っているのではないかということを見出しました。また、院内学級という場が、単なる教育の枠組みを出てソーシャルワーク的な要素や医療的な要素をもっており、通常ならご家庭がするような援助的なかかわりを先生がしていることもあるという、多様な援助の様相を持っているという教育の場であることを見出しました。

最後の分析として、ここまで生成したモデルに時間軸という視点を導入し、入院の初期にはどの“つなぎ”に重点をおかれているのか、中盤にはどうなのか、退院間近になるとどこに重点がおかれるのかと、フィールドワーク研究から生成したモデルを、語りの分析を中心として援助プロセスを検討しました。

こうして自分の研究活動を振り返りますと、「やはりフィールドワークには途中の苦勞がたくさんあった…」としみじみ思います。院内学級というところはプライバシーに対する配慮がとて必要になります。子どもたちは病を抱えていますし、ご家族の方も大変なストレスを抱えています。自分自身の言動に大変な注意が必要になるところであると常に心を引き締めておりました。また現場の先生方にもそういう場であるという認識が強くありますので、研究者に対して警戒心が強いと考え、先生方に対しても、こそこそ何かをやるということは一切しないという態度をあえて示すことは心掛けていたように思います。

## 投稿論文にまとめる際の記述の問題点

研究途上の苦勞だけではなく、いざそれを論文にまとめようという段階でも大に行き詰りました。心理学の論文は、問題と目的があつて、方法があつて、SPSSやSASを用いた統計的検討の結果がグラフなり表なりでまとめられていて、\*の有無をもとに先行研究と照らし合わせつつ考察して、今後の課題…というふうに、ぴっちりフォーマットが決まっております。自分の研究をこの通りにま

とめようとする、どうもピンとこず、ハテ…とずいぶん迷った覚えがございます。特に修論のような形で紙幅の制限があまりない、長く書いても許されるような場合はこの悩みも小さかったのですが、学会誌投稿論文のように厳しい紙幅の制限があるような場合には、膨大な量の情報をどのように10ページにまとめたらいいのだろうと、頭を悩ませました。

困った時には文献にあたるということで、文献を見てみますと、「包括的な概念枠組みを用いて形成されるべきである」「枠組みは新しいものであるべきである」「枠組みは報告書の中でまたは報告書を通して練り上げられ、また展開されるべきである」「枠組みは質的データが豊富だという意味で出来事が豊富に盛り込まれているべきである」、そして「枠組みには実証的資料が折り込まれているべきである」とあります。こうしたことを念頭におきながら論文をまとめて投稿をいたしました。その結果、レフリーの先生方から大変厳しいご指摘を山のように頂きまして、当然へこむということがございましたけれども、そのご指摘をよく読んでいきますと、留意点としては、三つのポイントに絞られることに気づきました。

第一が「方法の欄の記述」について、そして第二が「研究(分析)プロセス」について、このプロセスについては大変厳しいご指摘をたくさん頂戴しました。そして三つ目は「研究知見」についてです。これを先程の基準にあてはめると、最初の二つは「知見」についてのことであって、最後の三つは「研究分析プロセス」についてのことになります。自分ではそれなりに工夫して書いたつもりでも、まだまだ不十分な記述にしかになっていなかったことを痛感しました。レフリーの先生方から頂いた数多くのご指摘に答えながら論文をまとめなおしていくこの時の作業が、質的研究論文を書くということについて、自分に多くの学びをもたらしてくれたと思っております。

### 方法の記述：フィールドの概要

当初、フィールドの概要とフィールドにおける筆者の位置づけを、「フィールドの概要」という一つの章としてたて、かなり詳しく記述しました。背景には、私自身が「院内学級って、何？」と質問を受けるという経験がたくさんありましたので、ここはぜひ詳しく説明しておかなければという気負いと思いつ込みがあったと思います。しかし、「一つの章として立てるのではなく方法の章に入れて、一つの節として扱うべき」とのご指摘をいただき、「方法の章」の一部として短くし、すっきりとまとめました。

### カテゴリー生成プロセスの記述

カテゴリー生成のプロセスについては、「トップダウンの分類ではないか」とのご指摘がありました。投稿時には、列左側からカテゴリー名を書いて、サブカテゴリー、サブカテゴリーの特徴の説明という一番スタンダードな形の表にまとめたのですが(図2 Table5 参照)、これだと最初から枠組みがあつて、それにそって分類したように見える」「分析プロセスが不明瞭であり、恣意的ではないのか」とのご指摘でした。私たちは、横書きの時には左から読んでいきますので、左端にまず大きなカテゴリー面があると、最初にそこから入っていった、それから分かれていったように読んでしまうという認知のプロセスがあるのではないかと思います、左側に特徴がくるよう、逆の順序にいれかえました(図2 Table4参照)。小細工のような感じですが、表をまとめる際に必要な工夫ではないかと思ってお

ります。また、エピソード数については、論文中に記す必要はないという考え方もありますが、どのエピソードが何回観察されたのかはひとつの情報として貴重だと思い、エピソード数を記入しました。

さらに、文献には、「出来事が起こった順次に沿って書く」(van Maanen, 1999)、「知見は断片を積み重ねるように提示する」(Flick, 2002)とあります。私はエピソードを2段階でコーディングしましたが、第一段階ではエピソードの内容を端的に表すようなタイトルという意味でのコーディング、第二段階ではエピソード中の教育活動がどのような機能を持っているかという視点からのコーディングを行いました。このカテゴリー生成プロセスをより明確にするための工夫として、論文をまとめる際に、まずエピソードを提示して、自分が行ったコーディングの手順に沿って分析プロセスの一例を記述してみました。例えば、図3「ばらまきカルタ」のエピソードですが、体育館の中に大きなカルタをばらまいて走りながら「ア」と言われたら「ア」を探して「ハイ」と手をつく、そういうゲームです。車椅子のお子さんはどうしても自分で手をつくことができない。そのときスッと先生が姿を消されてお裁縫用の物差しを持ってきて「これを使ってごらん」という形で物差しを渡していただきました。

教育実践カテゴリーと特徴		「A」カテゴリーの特徴	「B」カテゴリーの特徴
A: 関係調整 (30) 子どもたちの人間関係構築を助けたり、関係を円滑に保つ、これを未然に防ぐことを意図している。	A-1) よびかけ (2)	「けんかしないで」等直接言語で人間関係に言及し、特定の行動を要請する。	「けんかしないで」等直接言語で人間関係に言及し、特定の行動を要請する。
	A-2) 状況説明 (6)	自己表現が下手な子どもの気持ちを言語化したり、状況の意味の読み取りが苦手な子どもに現状の意味を説明する。	自己表現が下手な子どもの気持ちを言語化したり、状況の意味の読み取りが苦手な子どもに現状の意味を説明する。
	A-3) 課題の設定 (2)	「友達づくり」を意図して相談や協力が必要となる課題を設定する。	「友達づくり」を意図して相談や協力が必要となる課題を設定する。
	A-4) 一緒に活動 (3)	子どもとの関係づくりを意図して子どもと同じ活動をする。	子どもとの関係づくりを意図して子どもと同じ活動をする。
	A-5) その他 (17)	日常会話中に他の子どもへの理解を促したり教師との近い関係を確認する。	日常会話中に他の子どもへの理解を促したり教師との近い関係を確認する。
B: 参加援助 (76) 活動意欲が減退している子に対して、学級の活動への積極的な関与を促したり、子どもが課題を行うのを何らかの形で助けることを意図している。	B-1) 勧誘 (28)	教師が直接で誘う、課題に関する関与を促す力かけたり教師自身の行動により、活動が続く。	教師が直接で誘う、課題に関する関与を促す力かけたり教師自身の行動により、活動が続く。
	B-2) 賞賛 (5)	師範に子どもを「褒める」の形で賞賛しているもの。	師範に子どもを「褒める」の形で賞賛しているもの。
	B-3) 助まし (6)	「がんばってがんばりようお褒めをせよ」と、参加意欲を鼓舞する。	「がんばってがんばりようお褒めをせよ」と、参加意欲を鼓舞する。
	B-4) その他 (12)	子どもに活動に関与する機会を創出する。	子どもに活動に関与する機会を創出する。
	B-5) 一緒に活動 (3)	教師と一緒に活動することで、教師自身の活動も促す。	教師と一緒に活動することで、教師自身の活動も促す。
	B-6) 課題の設定 (6)	意図してある課題を設定することによって、意図して課題の達成を補助する。	意図してある課題を設定することによって、意図して課題の達成を補助する。
	B-7) 道具の提供		

TABLE 4 病院内学級における教育実践カテゴリー		
□※(□)内の数字はカテゴリーに含まれるエピソード数を表す。		
行動形態カテゴリーの特徴	行動形態カテゴリー	教育実践カテゴリーと特徴
「けんかしないで」等直接言語で人間関係に言及し、特定の行動を要請する。	A-1) よびかけ (2)	A: 関係調整 (30) 子どもたちの人間関係構築を助けた り、関係を円滑に保 つ、これを未然に 防ぐことを意図し ている。
自己表現が下手な子どもの気持ちを言語化したり、状況の意味の読み取りが苦手な子どもに現状の意味を説明する。	A-2) 状況説明 (6)	
「友達づくり」を意図して相談や協力が必要となる課題を設定する。	A-3) 課題の設定 (2)	
子どもとの関係づくりを意図して子どもと同じ活動をする。	A-4) 一緒に活動 (3)	
日常会話中に他の子どもへの理解を促したり教師との近い関係を確認する。	A-5) その他 (17)	
教師が直接で誘う、課題に関する関与を促す力かけたり教師自身の行動により、活動が続く。	B-1) 勧誘 (28)	B: 参加援助 (76) 活動意欲が減退して いる子に対して、学 級の活動への積極 的な関与を促した り、子どもが課題 を行うのを何らか の形で助けること を意図している。
師範に子どもを「褒める」の形で賞賛しているもの。	B-2) 賞賛 (5)	
「がんばってがんばりようお褒めをせよ」と、参加意欲を鼓舞する。	B-3) 助まし (6)	
子どもに活動に関与する機会を創出する。	B-4) その他 (12)	
教師と一緒に活動することで、教師自身の活動も促す。	B-5) 一緒に活動 (3)	
意図してある課題を設定することによって、意図して課題の達成を補助する。	B-6) 課題の設定 (6)	
	B-7) 道具の提供	

図2. カテゴリー生成プロセスの表

普通のカルタの後は、「ばらまきカルタ」である。「ばらまきカルタ」は、体育室のバスケットコートの白線内側いっぱいにかルタをばらまき、走りながら札をさがすというルールで行うカルタである。

金田(→全員)「じゃあ、3回目は少し体を動かします。この白いビニールテープの中に、かるたをばらまきます。」

子どもたち、「エーッ！」

金田先生(→全員)「体をつかって探して下さいね。広岡君は数野先生が(車いすを)押してくれます。三宅君はね、じゃ、先生(=金田先生自身)が押します。自分でこがなくて、探しましょう。」

水戸先生、ずっと姿を消し、車いすの2人に長さ1mの竹製ものさしを持って来る。これがあると右図のような感じで、カルタ札をものさしで指すことができ、車いすでも参加できるようになる。

水戸先生(→広岡・三宅)「車いすの人さー、これ使ってやるといいよ。」

車いすの2人、ものさしを使ってばらまきカルタに参加する。



図3 「ばらまきカルタ」エピソード

TABLE 1 病院内学級における教育実践の特徴カテゴリー

コーディネーティングされた概念の例	特徴	カテゴリー名
<ul style="list-style-type: none"> <li>&lt;生活介助・障害への配慮&gt;</li> <li>&lt;道具の提供・ハンディキャップのカバー・授業への参加援助&gt;</li> </ul>	子どものハンディキャップをカバーするはたらきかけや、個別の配慮に基づく教育実践。	＝ 特別支援教育的要素
<ul style="list-style-type: none"> <li>&lt;教科指導・戻った時の対応&gt;</li> <li>&lt;生活指導・社会性育成&gt;</li> </ul>	学習指導や生活指導など通常の学校教育の範囲で行われる教育実践。	＝ 普通校的要素
<ul style="list-style-type: none"> <li>&lt;友だち役・遊びの成立保障&gt;</li> <li>&lt;対等なやり取り・心情的交流&gt;</li> <li>&lt;枠のなさ・学校ぐるみの援助&gt;</li> <li>&lt;課題の代行・授業の成立保障&gt;</li> </ul>	児童の人数が少ないことが原因となって展開される教育実践。活動の成りたちを支えるために教師が児童と全く同等の立場で一緒に活動に参加したり、学校ぐるみの子どもの援助。	＝ 小規模校的要素
<ul style="list-style-type: none"> <li>&lt;母親語・幼さへの配慮&gt;</li> <li>&lt;課題の設定・遊びによる育成&gt;</li> <li>&lt;大げさな表情・幼さへの配慮&gt;</li> </ul>	季節を意識した特別活動や、大げさな表情や身振り、母親語の使用、遊びを通して達成感や充実感を感じ成長することがめざされていると考えられる教育実践。	＝ 保育的要素

図4 カテゴリーの表

子どもは物差しを使って車椅子に乗りながらカルタを見つけたら「ハイ、これです」と取ることができるようになったというエピソードです。この図3のエピソードは、第一段階では「道具の提供」とコーディングしました。第二段階では、この教育活動がどのような機能を持っているかということですが、一つは「ハンディキャップをカバーする働き」、そしてもう一つは「授業への参加を助ける」、つまりカルタに直接手が届かないため、ばらまきカルタに普通だったら参加できないけれども、ちょっとした道具が提供されることによって車椅子に乗っている子どもたちも授業に参加することが可能になっている。その授業参加を助けているという援助となっていると考えました。そしてこのエピソード他から生成されたカテゴリーを表にまとめたものが図4です。左から順番に時間を追っていくという形で表づくりをすることで、「このような形でコーディングされた概念が集めると、その特徴はこういうものなので、このようなカテゴリーを生成しました」というプロセスが、理解しやすく提示できるのではないのでしょうか。

先ほどの濱田先生のご発表の中で、コアカテゴリーから入って行って、それからカテゴリーを書いて、概念を書いて、生のデータ…という形で、実際に行った順番と逆に組み直すというお話がありました。私はその逆で、実際に行った順に論文に記述しています。このことに、心理学と看護学における質的研究の位置づけの差のひとつが示されているように思いました。質的研究は、看護学分野の方に圧倒的に根づいていることは、多分、否定できないところだと思います。根づいているところでは、コアカテゴリーから出して、カテゴリー、概念、生データという順番で論文が書かれていても、「論文を書いた人は、分析プロセスではそうはやっていない。必ずボトムアップに生データから概念を立てて、そしてカテゴリーを立て、コアカテゴリーを探している」ということが暗黙に了解されているということのように思いました。まだまだ心理学では質的研究が根づいていない。心理学でそういう書き方をすると、恣意的、トップダウン的分析にみえてしまうということのように感じました。

## 研究の知見の記述

概念の明確化と必然性・有効性をしっかりと主張する必要性のご指摘もいただきました。概念の明確化をはかるために、最後の考察に「“つなぎ”概念再考」という節を設け、連携という言葉と相違をはじめとして、概念についての詳細な考察を加筆いたしました。また「概念の必然性」については“つなぎ”という発想が出てきたプロセスについて加筆しました。具体的には各エピソードに対して理論的な示唆のメモをつけますけども、その理論的なメモだけを書き出していく作業をしていく中で、どうやら、「顔つなぎをする」「子どもたちの関係を橋渡しをする」という「関係づくり」というキーワードが浮かんできて、そこから“つなぎ”という概念が出てきたという「発想のプロセス」を書き込みました。

「概念の有効性」につきましては、“つなぎ”という視点を得ることによって教育的な援助を組み立てることができるようになるのではないかという「実践的な有効性」を主張しました。たとえば、花子ちゃんという子どもがいたとしたら、花子ちゃんの元の学校の先生はとても熱心で、よくお見舞いにもきてし、学校のプリントも届けてくれる。けれども花子ちゃん自身は元気がなくて院内学級での活動には乗れないようです。そういう花子ちゃんへの援助を考える際に、花子ちゃんと元の学校のつな

がりはしっかり確保できているので先生がそこに“つなぎ”の重点をおく必要はないけれども、院内学級との“つなぎ”、院内学級の先生も友だちとの“つなぎ”をしっかりと行う院内学級という場での適応援助が課題になってくる…というように、“つなぎ”という視点から援助を考えることができると思われれます。

また、概念と先行研究との関連性をしっかりと論じるようにとの御指導もありました。“つなぎ”には、類似の概念がいくつかありまして、ソーシャルワーク分野では、岩間(2000)が「媒介過程」という概念を出しています。臨床心理学の方では下山(1997)が「“つなぎ”の理論」を出していますので、それぞれの理論との類似点と私の“つなぎ”の概念の独自性ということを明らかにしました。カテゴリーが院内学級独自の実践といえるかどうかについては、たとえば、普通学級における参加援助との相違点として、入院中の子どもの中には、どうしても長い入院生活で意欲が低下しがちであったり、または薬のせいでボーッとしてしまい、教室の中で積極的な参加の姿勢が持ちにくいという事情のお子さんもいます。先生たちがちょっと声をかける、ちょっと道具を提供することの援助によって参加が活性化されることがあります。そういうことを含む参加援助ということで「院内学級独自の援助の意味」を加筆いたしました。

得られた知見の位置づけについては、他の知見の可能性もあるものと考えております。フィールドワークのプロセスは、ある一人の人が入って生成される理論や論文と、また別の人が入って、別の視点から、別のところにスポットをあててみれば、別の理論や論文が生成されるという可能性を含むものであると思います。つまり、フィールドワークから得られた知見は、あくまでも一つの現象理解の枠組みであって、唯一無二ということではないということです。このような知見に対するとらえ方、あくまでも一つの理解の枠組みであって、他の知見、他の理解のあり方の可能性は否定しきれないことを、論文中でも明言することがフィールドワーク研究では大切になることを痛感致しました。

### 倫理的配慮

論文にして書くということは公表されるということですので、倫理的配慮は最大の留意点と言えると思います。しかも対外的な配慮だけではなく、フィールドの中での匿名性の確保ということについても十分な配慮が必要です。私自身、肝を冷やした経験がございました。大きな問題にはならずにすみしましたのでよかったのですが、加工しないままの生のデータを論文に引用して載せるとこと行われますが、そうするとちょっとした訛りの癖などから、語り手が特定されてしまったことがありました。その際は、「あ、これはあなたね」という感じで、笑い話になっていたのよかったです。逆に言いますと、自分が情報源であることを知られたくない方もいらっしゃる。そういう場合には、表現をちょっと変えるか、あるいは予め、もっと詳しく「こういう形であなたの語りを引用させていただきます」と、もっときちんと了承をとるべきだったなということは大変反省しました。

### 言葉の意味の再認識

あとは全般的なことですが、論文を書くにあたって、構造とか機能とか何となく普段使っていた言葉について改めて引っかかってきたことがございました。「構造って何だろうか」と考えていくと辞書

を引いたり、用語辞典をあたったり、そういう作業が侮れなかったなということもありました。書くという、記述をするという作業においては、言葉の大切さというものに重きがあることを痛感しました。

## まとめ

最後のまとめになりますが、フィールドワークの論文と言いますのはフィールドから離れた研究室で書かれます。けれども私たちはできるだけそのフィールドの様子を論文の中に書き込みたい、読者の方にそれを共有していただきたいという思いを込めて書いていると思います。そのためにはいくつか注意をしなければいけないこと、また自分で戒めないといけないこともあり、共有したいという思いだけが走らないようにというブレーキを踏むことも大切になるなということも思っております。またどの論文をどの雑誌に投稿するのかということについても考えて書かないといけないと同時に思っています、荻田先生にも出てきましたが、発達系の論文であれば、発達という視点を生かした形で書いていく。教育であれば教育の視点を生かしていく。読者層、雑誌の目的というものを考えながら記述していくことも必要なことではないかと思いました。

最後に、フィールドワーク研究の最大の武器は「エピソードの力」ではないかなと思っております。私自身もフィールドワークを読むのが大好きで、他の人の研究もまずエピソードから読んで「こんなことがあるんだ、こんな語りができるんだ」と、そこにすごい魅力を感じております。そういうダイレクトな意味で読み手にとって大きな価値を持っている、それがエピソードの力だと思います。また案外フィールドメンバーにとっても「ああ、こういうふうなことを私、やってたんだわ、こういうふうに私たちの仲間って思っているんだわ」という形でのエピソードの意味は大きい。理論はフィールドメンバーからの評判がよくないことも多いのですが、エピソードの力はそれなりに手ごたえがあることを痛感しております。今後も私自身は、フィールドということにこだわりつつ、エピソードにもこだわりつつ、研究を進めてまいれたらと思います。また研究をまとめていくということについてもいろいろな形で考えて、他の先生方の論文なども参考にしながら書くということについても研究を進めてまいりたいと思っております。ご静聴ありがとうございました。

## 【引用文献】

- Flick, U. (小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳) 2002 質的研究入門：<人間科学>のための方法論. 春秋社
- 岩間伸之 2000 ソーシャルワークにおける媒介実践論の研究. 中央法規.
- 下山晴彦 1997 臨床心理学研究の理論と実際 東京大学出版会
- 谷口明子 2004 病院内学級における教育実践に関するエスノグラフィック・リサーチ：実践の“つなぎ”機能の発見. 発達心理学研究, 第15巻第2号
- 谷口明子 2005 病院内学級における教育実践の特徴：質的研究法による実践の特徴カテゴリーの抽出. 教育心理学研究, 第53巻第3号
- 谷口明子 2006 病院内学級における教育的援助のプロセス. 質的心理学研究, 第5号
- Van Maanen, J. (森川渉訳) 1999 フィールドワークの物語－エスノグラフィーの文章作法. 現代書館