

## 質的研究のための評価基準： KJ法を用いた動機づけ研究での例

田中 博晃  
広島国際大学

---

### 概要

質的研究法は近年の英語教育学研究の分野で注目されているが、その一方で評価基準が明確に提示されているとは言いがたい。そこで本論では構造構成主義に基づいた質的研究の評価基準を提示し、それを用いた研究例を提示する。具体的には、まず本論での質的研究の定義を行った後、質的研究の評価方法を量的研究と比較しながら概説し、量的研究と質的研究の両方に適用可能なアプローチとして構造構成主義を紹介する。特に近年は量的研究と質的研究を相互補完的に用いるミックス・メソッドが注目されているので、本論では量的研究と比較しながら質的研究の評価基準について述べる。次に構造構成主義が提示する科学性の担保する原則を基に質的研究の評価基準の具体例として、KJ法の評価基準を提示する。最後にKJ法を用いた動機づけ研究において、評価基準に則った研究例を提示する。

**Keywords:** 質的研究の評価, 構造構成主義, 動機づけを高める研究, KJ法の手順

---

### 1. 質的研究とは

まず本論で用いる「質的データ」や「質的研究」という言葉の定義を確認しておく。本論での質的データとは、主に自由記述形式の質問紙、インタビュー、観察などによって収集される数量化されていない言語データを指す。また質的データを数量化せずに言語データのまま分析対象とし、統計を使わずに解釈による分析を行うことを質的研究とする。現象に対して質的研究を行った場合は図1のような研究の流れになる。つまり何らかの教育現象に対して質的データを収集し、それを言語データ化した上で、解釈による分析を行って結果を得る研究プロセスである。よって、質的データをカテゴリーに分類して、カテゴリーごとの頻度を算出した上で統計的に処理する「質的データの量的分析」は本論での質的研究には含めないこととする。

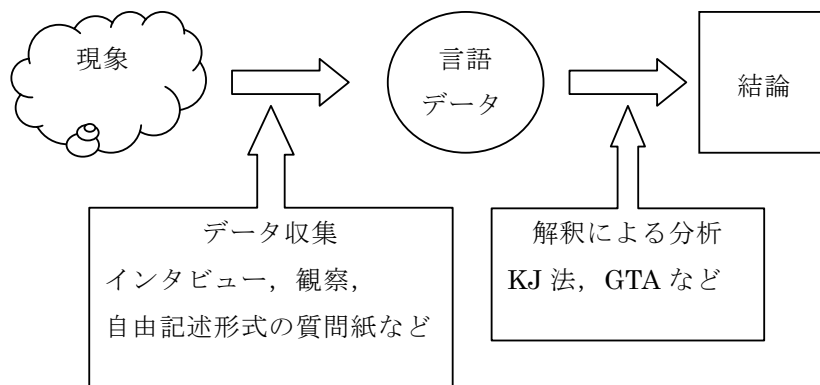


図 1. 質的研究のプロセス

## 2. 質的研究の評価

### 2.1 評価に対する 4つの立場

質的研究の評価には主に 3 つの立場がある (Hammersley, 1992)。それは (1) 量的研究と同じ基準と用語で質的研究を評価する, (2) 質的研究独自の認識論に基づいて質的研究を評価する, (3) 質的研究の評価は不可能である, である。

しかし上記 3 つのいずれの立場でも, 研究を遂行し知見を積みかさねていく上での問題点が指摘できる。

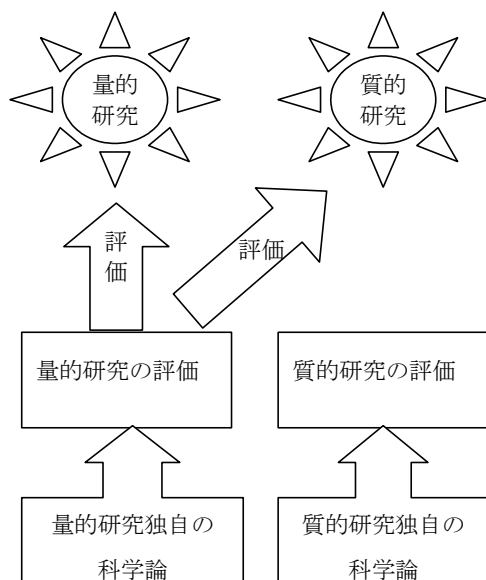


図 2. 量的研究と同じ基準と用語で質的研究を評価する場合

(1) (量的研究と同じ基準と用語で質的研究を評価する) では質的研究と量的研究は背景にしている認識論が異なっているため, 量的研究でいう「科学的な研究」と質的研究

でいう「科学的な研究」は別物である。つまり、量的研究は实在論を背景にしており、客観性を重視する一方、質的研究は観念論を背景にしており、客観性ではなく主観性を重視する。そのため量的研究の基準で質的研究の評価を行えば、質的研究は主観的で客観性のない劣った研究となってしまう（図 2 参照）。よって、この(1)の立場で質的研究の評価を行うことは適切ではないと考えられる。

次の(2)（質的研究独自の認識論に基づいて質的研究を評価する）の立場は多くの質的研究者がとる立場と言えよう。この立場では質的研究と量的研究で異なる評価基準を採用する（図 3 参照）。この場合、質的研究の枠組みの中だけでみれば、十分妥当に質的研究を評価できる。同様に量的研究の枠組みの中だけでも、量的研究を妥当に評価できる。では量的研究から得られた A という研究と質的研究から得られた B という研究を統合させる場合はどうだろうか？ 量的研究者からみれば B の質的研究は主観的で、非科学的とみなされる可能性がある。逆に B の質的研究者からは A の量的研究は客観性ばかりを重視した、リアリティのない無機的な研究と評価される可能性がある。このような場合、どちらの「科学性」を重視すればいいのか。さらに同じ研究の中で量的研究と質的研究を組み合わせる場合は、どちらの立場をとればいいのか？ これでは質的研究者と量的研究者の間で対立を招きく可能性がある。いわゆる共約不可能性に陥ってしまうため、この(2)の立場も難題を含んでいる。

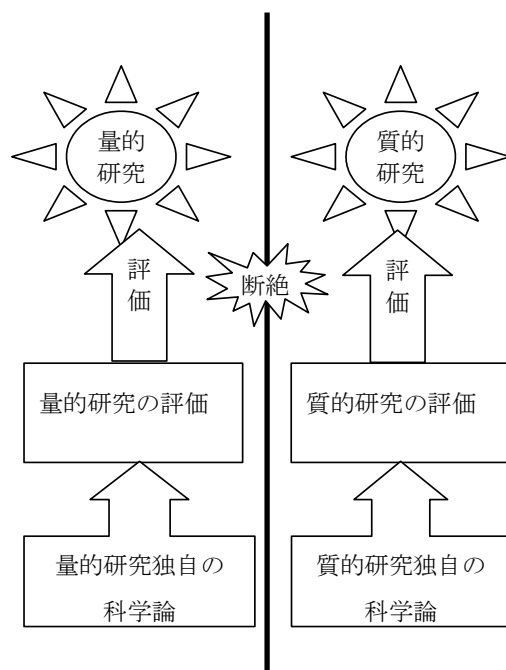


図 3. 質的研究独自の認識論に基づいて質的研究を評価する

最後の(3)（質的研究の評価は不可能である）の立場は評価という行為の放棄と言えよう。これでは、なんでもアリの相対主義に陥ってしまい、研究が成立しなくなってしまう

う。

以上のように、3つの立場はそれぞれ深刻な問題を含んでいるため、新たなアプローチが必要となる。それが第4の立場である。

第4の立場は、量的研究と質的研究の両方に共通した科学論に基づき、量的研究と質的研究で共通の評価を行う、というアプローチである。ここでは両者に共通の科学論を用いることで（図4参照）、(1)のような科学論の相違による不公平さが回避可能になる。また(2)とは異なり共通の科学論を土台にするため、量的研究と質的研究の統合も可能になる。そして(3)のような、なんでもアリの相対主義も回避できよう。このような両者に共通の科学論として、構造構成主義（西條，2005）が挙げられる。構造構成主義に則った評価を行えば、量的研究でも質的研究でも公平に評価可能である。

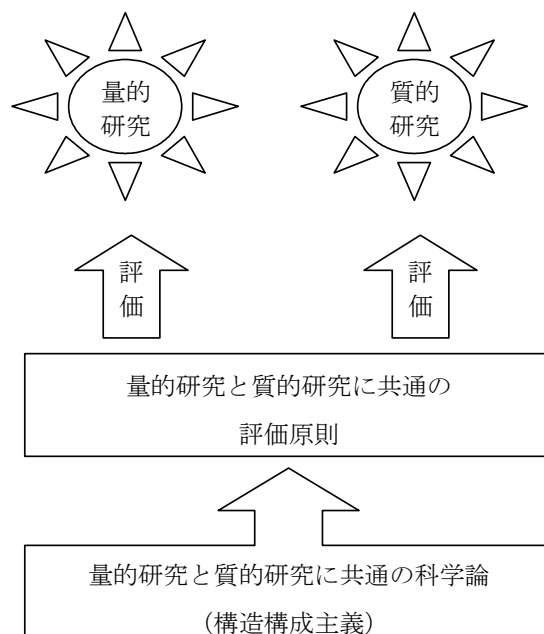


図4. 量的研究と質的研究で共通の評価を行う

## 2.2 新しい科学論に基づいた評価

構成主義では科学性を保つ条件として2つの原則をあげている<sup>1</sup>。それは、(1)現象の構造化、(2)構造化に至る軌跡の開示、である。

構造構成主義では、ハードサイエンスにしる、ソフトサイエンスにしる、研究の行為を「対象となる現象を説明する構造を探求する営み」と捉える。ここで言う「構造」とは、コトバとコトバの関係式と定義される。例えば、化学では水は  $H_2O$  として表現する。つまり水は  $H_2 + O$  というコトバとコトバの関係式で表現していると言えよう。同様に外国語教育でも、「コミュニケーション能力は〇〇能力と□□能力から成り立っている」や

「学習者の□□を高めれば内発的動機づけが高まる」というコトバとコトバの関係式で現象を記述している。このようにコトバとコトバの関係式で現象を表現することを現象の構造化と呼ぶ。

また現象を構造化する際、研究者は自分勝手に結論を出すわけではなく、研究目的に沿って調査協力者の選出、データの収集方法、分析方法、分析や解釈の視点など、広範囲に及ぶ決定を行う。このように構造化に向けた意思決定プロセスをオープンにすることが「構造化に至る軌跡の開示」である。どのような条件や制約から結論が導き出されたかを開示しておけば、実験や調査を再現ことも、また反証することも可能になる。

以上が構造構成主義で提示されている 2 つの科学性の原則である。これらの原則は原理的にはどのような質的研究の手法にも適用可能であるので、本論では構造構成主義の原則を踏まえた KJ 法の評価基準を提示する。

### 2.3 KJ法の評価

KJ 法とは文化人類学の分野で川喜田二郎が考案した研究法（川喜田，1967，1986，1997）で、文化人類学や心理学、看護学だけでなく、英語教育学でも質的データの分析方法として利用されている。KJ 法は名刺程度の大きさのカードにデータを転記し、そこから読み取れる内容を基にカードをグループ分けし、グループごとの関係を図解化する。最後に図解を基に文章化を行い、データの解釈を行う、という分析手順をとる。

表 1. KJ 法の評価基準

データ 収集段階	1) データ収集方法やフィールドでの研究者の関わり度合いを明示しているか 2) データの加工方法を示しているか 3) データの質と量は研究目的に対して適切か 4) 対象となる調査協力者について詳細に記述しているか	構造化に至る 軌跡の開示
分析段階	1) グループ編成はデータをして語らしめているか 2) 表札づくりのプロセスが可能な限り透明化されているか 3) 図解はデータに根ざしているか	
結果の 提示段階	1) 結論と共にデータと図解が提示されているか 2) 図解は他者と納得が共有できるように説明されているか 3) 叙述化は図解に沿って目的相關的に構成されているか 4) 現象を構造化し、結論を明示しているか	現象の構造化

本論で提示する KJ 法の評価基準は田中（2011）に加筆修正が行われた田中（印刷中）で提示されたもので、KJ 法の分析手順に沿って、データ収集段階、分析段階、結果

の提示段階の3つの段階に分けて評価基準が提示されている（表1参照）。

データ収集段階では、1)研究者と調査協力者の関係、2)データの取り方と加工方法、3)データ自体への評価、4)調査協力者に関する情報提供、について評価が行われる。これは調査手続きの部分で、構造化に至る軌跡の重要な一部分と言えよう。このように手続きを明確に開示すれば、他の研究者が同様の手続きを踏むことで再調査が可能となる。

分析段階では、に対する評価が行われる。KJ法の分析プロセスを透明化することで、ここでも構造化に至る軌跡を開示し、明示性の確保を目指している。これによって、なぜその発想にいたったかという思考プロセスを開示でき、論文の読み手などの他者との納得を共有できるようになろう。同時にデータに根ざした解釈を行うことで、研究者の自分勝手な解釈が行われないように抑止も行う。

KJ法の締めくくりは、叙述化を行い、結論の提示を行う段階である。1)結論だけではなく、結論の根拠となる図解とデータの重要な部分を提示することで、結論に至る根拠を提示する必要がある。これは構造化に至る軌跡の開示の重要な部分である。その際に2)図解を論文の読み手などの他者に十分に理解可能なように説明する必要がある。また3)叙述化は研究目的に沿って行い、かつ、明確に結論を提示する必要がある。質的研究では、しばしば結論の部分が散漫な記述になり、他者からはどこが結論かわからない時がある。そこで、4)研究目的という軸に沿って明確に結論を提示することで、現象の構造化を行う必要がある。

以上が構造構成主義に基づいたKJ法の評価基準である。

### 3. 研究例

#### 3.1 背景と目的

ここでは動機づけを高める研究を例にとってKJ法を用いた質的研究の例を提示する。この研究の目的は、動機づけが高まるときの有能性の欲求<sup>2</sup>の働きを詳細に捉えることである。ただし、この例は量的研究と質的研究を組み合わせた研究のため、ここでは本論に直接関係のある質的研究の部分のみを切り出して提示する。この研究例では、上記の評価基準に合致する形での論文記述を目指している。

#### 3.2 調査協力者

調査協力者は日本人大学生1年生56名（男子23名、女子33名）で、TOEIC IPのスコアの平均は505点である。2010年度のTOEIC IPでの日本人大学生1年生（ $N = 161,976$ ）の平均点は $M = 419$ であるので<sup>3</sup>、調査協力者は平均水準以上の学力を持っている学習者だと考えられる。一方、動機づけの初期状態は7件法の質問紙で特性レベルの内発的動機づけが $M = 5.18$ 、英語授業レベルの内発的動機づけが $M = 3.83$ である。特性レベルの内発的動機づけはやや高い値を示しているが、英語授業レベルは7件法の間値程

度である。つまり英語学習自体には内発的に動機づけられている一方、それと比較すると授業への動機づけは必ずしも高くない学習者だと言えよう。

### 3.3 手続き

調査協力者には動機づけを高める方略を取り入れた全 15 週の教育的介入を行った。動機づけを高める方略は「外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動」の改良版（田中，2010b）が用いられた。実験授業，およびデータ収集，データの加工はすべて当該授業を担当している著者によって行われた。

介入前後で動機づけの測定を 7 件法の質問紙で測定したところ，教育的介入によって内発的動機づけが高まったことを確認した。具体的には特性レベルの内発的動機づけは  $M_{diff} = 0.54$ ，英語授業レベルの内発的動機づけは  $M_{diff} = 1.32$  の上昇が見られた。授業活動レベルの動機づけにおいても，介入前後で上昇がみられた。リスニング活動への動機づけは  $M = 4.92$  から  $M = 5.86$  ( $M_{diff} = 0.94$ )，スピーキング活動への動機づけは  $M = 4.21$  から  $M = 5.16$  ( $M_{diff} = 0.95$ ) の上昇である<sup>4</sup>。

介入後のポスト測定で自由記述形式の質問紙調査も行った。本論の例ではこの自由記述データを調査の対象とした。回答はコンピューターベースで行われたため，学習者の回答はそのままデジタルデータとして分析対象とした。質問内容は授業への学習者の取り組みの自己評価，および授業の感想を問うこととし，有能性の欲求について直接問うことはしなかった。調査協力者への質問を有能性に限定せずにあえてオープンエンドにすることで，調査協力者の自然な心情を記載できるようにした。

### 3.4 結果

#### 3.4.1 記述のピックアップ

動機づけを高める授業での有能性の欲求を詳細に把握するため，質的データを解釈による分析を行った。ただ調査協力者から得られた自由記述のすべてが有能性に関連しているわけではないため，まず有能性の欲求に関連する記述をピックアップした。

自己決定理論での有能性の欲求の定義（Deci & Ryan, 2002）や先行研究での自由記述データの分析結果（田中，2009b, 2010a）を基に「有能性」のカテゴリーには「分かるようになった」，「英語力に自信がもてるようになった」といった内容に該当する記述を分類した。具体例として「TOEIC のリスニングの点が上がったのは，この授業のおかげだと思います。」や「教材がよかったので，しっかり聞こうとできたので，リスニングは向上したと思います。リスニングが苦手なので，とにかく少しでも多く聞き取ろうと頑張りました。」という記述が「有能性」に分類された。その結果，112 個の記述の中から 25 個の記述を「有能性」の記述としてピックアップし，分析対象とした。データ収集の際は質問を有能性の欲求に限定せずにオープンエンドな質問であった点を考えると，112 個中 25

個の記述量は研究を遂行する上で十分であると考えられる。

データは川喜田（1997）の手順に基づいて KJ 法を用いた。KJ 法は、ラベルづくり→グループ編成→図解化→叙述化の手順で行われた。ラベルづくりは 1 名の記述を 1 枚のラベルに転記し、合計で 25 枚のラベルを作成した（ラベルづくり）。次にラベル内に込められた調査協力者のメッセージを読み取り、メッセージに共通性があるラベルのグルーピングを行った（グループ編成）。はじめに小さなグループから作成し、次に小グループ同士をグルーピングして、より大きなグループを作成した。最終的に 3 グループにまでラベルを集約した。次にこれらのグループを解釈可能な形に図解としてまとめ（図解化）、それを文章化して解釈を行った（叙述化）。

### 3.4.2 グループ編成の例

本論では独善的な質的研究にならないため、田中（2011）の KJ 法評価基準に準拠し、解釈に至るプロセスを開示する。つまり、グループ編成のプロセスを開示し、なぜその解釈に至ったかという思考プロセスのオープン化を目指す。ここでは、KJ 法の結果から得られたグループ 1.【使うことで身につく】を使って、グループ編成をどのようなプロセスで行ったかを紹介する。

グループ編成には川喜田（1997）の核融合法を用いた。核融合法とは全体感の把握→殺し文句の作成→家庭懇談会→短歌作り→化粧直し→清書の手順を踏む方法である●。

まずラベル 25 枚を丁寧に読み込み、全体感の把握として、20)、24)、25)のラベルを解釈しやすいように表 5 のように配置した。この 3 つのラベルが「学習事項を活かす」「使う」という内容で共通していると考えて 1 つのグループとした。各ラベルを読み込み、各ラベル内のメッセージを集約した。この集約したものを KJ 法では「殺し文句」と呼ぶ。ラベル 20)の殺し文句「習った内容を活かせるテストは楽しくてやりがいがあった。クラスメイトからの評価も今後に活かせる」、ラベル 25)の殺し文句は「テストは習ったことを基に発表原稿を作ったので、身につけやすかった」、ラベル 24)の殺し文句は「習ったことを使えるテストは面白くていい機会」とした。以上の 3 つの殺し文句から「やりがい」「習ったことを活かせる」「使える」「いい機会」「面白い」といったキーワードを点メモとして書き出した（家庭懇談会）。これらの点メモを基に、【習ったことを活かせる会話テストはやりがいがある】という表札を作成した。



表 5. 小グループ【習ったことを活かせる会話テストはやりがいがある】の記述

	記述	殺し文句	点メモ
20)	習った内容を <u>会話の中で活かした</u> ことがとても勉強になった。ペアでコミュニケーションすることはとても楽しく、とてもやりがいがあった。ほかの人が自分たちのコミュニケーションをどういう目で見ているのかを知れたことは今後の英語学習に活かせると思う。	習った内容を活かせるテストは楽しくてやりがいがあった。クラスメイトからの評価も今後活かせる	<ul style="list-style-type: none"> <li>・やりがい</li> <li>・習ったことを活かせる</li> <li>・使える</li> </ul>
25)	コミュニケーションテストでは、今まで習った表現を使って文章を考えたため、身につけやすかったと思います。	テストは習ったことを基に発表原稿を作ったので、身につけやすかった	<ul style="list-style-type: none"> <li>・活かす</li> <li>・習得しやすい</li> </ul>
24)	最後の speaking のテストは面白かったです。授業の表現を <u>実際に使える機会</u> があるのは良いことだと思いました。	習ったことを使える テストは面白くていい機会	<ul style="list-style-type: none"> <li>・いい機会</li> <li>・面白い</li> </ul>

このプロセスを他のラベルにも行った結果、7つの小グループと2枚のラベルに集約した。7つの小グループには便宜上アルファベットで a から g の番号を付けた。これらをまとめたものが表 6 である。先ほどの【習ったことを活かせる会話テストはやりがいがある】はグループ a.とした。

表 6. 第 1 段のグループ編成から得られた表札と記述

	グループに含まれるラベル	表札
a.	20), 24), 25)	習ったことを活かせる会話テストはやりがいがある
b.	15), 18), 19), 23)	習った表現を会話で使うことで覚えられた
c.	7), 14), 17), 21), 22)	今まで習わなかった会話表現を学べて良かった
d.	8), 13)	日常会話を扱った教材は勉強になった
e.	1), 2), 5), 9)	少しずつ実力がついてきてうれしい
f.	3), 4), 11), 16)	苦手だったけど、がんばって少しできるようになった
g.	6), 10)	何度も聞き直しをすることで、分かるようになってきた
		記述
12)		TOEIC のリスニングの点が上がったのは、この授業のおかげだと思います。
23)		リスニングでどういうときにその表現が使えるかよくわかったので、応用しやすいなと思いました。

これらのラベルを再び読み込み、第 2 段のグループ編成を行った。共通したメッセージがないか検討した結果、上述のグループ a. 【習ったことを活かせる会話テストはやりがいがある】とグループ b. 【習った表現を会話で使うことで覚えられた】(表 7 参照)が、「習った表現を使う」「身につく」というキーワードで共通性があると判断した。この 2 つの小グループで再び核融合法を用いて、表札づくりを行った。「習った表現を使う」「身につく」というキーワード(点メモ)を基に、【使うことで身につく】という表札を作成した。同様のプロセスを経て、7 つの小グループと 2 枚のラベルを 3 つのグループにまとめた。これらのグループには便宜上の 1. から 3. の番号を与えた(表 8 参照)。【使うことで身につく】はグループ 1. とした。

表 7. 小グループ【習った表現を会話で使うことで覚えられた】の記述

【習った表現を会話で使うことで覚えられた】	
19)	ただ書いて覚えるのではなく、隣の人と話すことで、より例文が記憶されたと思います。
18)	声に出したほうが記憶に残りやすいのでよかったと思う。
15)	自分でも実際に授業で習った英語を使ってみることでよかったと思います。ペアワークは楽しかったです。
23)	リスニングでどういうときにその表現が使えるかよくわかったので、応用しやすいなと思いました。

表 8. 第 2 段のグループ編成から得られた表札と記述

	グループに含まれるラベル	表札
1.	15), 18), 19), 20), 23), 24), 25)	使うことで身につく
2.	7), 8), 13), 14), 17), 21), 22)	会話表現がわかってきた
3.	1), 2), 3), 4) 5), 6), 9), 10), 11), 16)	できるようになった

以上のように 3 つのグループにラベルを集約することができた。この時点で十分に解釈が可能であると判断し、グループ編成を終了した。

### 3.4.3 有能性の欲求のメカニズム

以上のように 3 つのグループに集約し、それらを図解化したものが **Appendi** である。これを基に解釈による分析を行った。

まず調査協力者は実験授業の中で学習内容を活かす機会があることにやりがいを感じていた（グループ b. 【習ったことを活かせる会話テストはやりがいがある】）。この中の会話テストとは、学期末のペアによる発表活動を指している。発表活動では授業で習った事項を応用して、ペアでコミュニケーション活動の発表を行った。「習った内容を会話の中で活かせることがとても勉強になった。ペアでコミュニケーションすることはとても楽しく、とてもやりがいがあった。」という記述のように、既習事項を会話の状況に応用する機会に調査協力者はやりがいを感じたようだ。またテスト以外でも学習事項を使う機会が授業中にあったことも、調査協力者の学習を促したようだ（グループ a. 【習った表現を会話で使うことで覚えられた】参照）。それらは、ペア活動での会話表現の定着練習や、学習事項が使われているドラマや映画の場면을字幕なしで内容理解する活動などである。「ただ書いて覚えるのではなく、隣の人と話すことで、より例文が記憶されたと思います。」や「自分でも実際に授業で習った英語を使ってみることができよかったですと思います。ペアワークは楽しかったです」という意見に見られるように、それらの活動の中で重要事項を使うことで覚えられるという実感が得られたようだ。これらの実感があいまって、調査協力者は学習事項を会話やリスニングの中で実際に使うことで身につくという学習成果を感じたようだ（グループ 1. 【使うことで身につく】）。

また調査協力者は方略を取り入れた授業を通じて、会話表現が分かってきたという実感を得たようだ（グループ 2. 【会話表現が分かってきた】参照）。「教科書に載らない様なコミュニケーションの言い回しも多く、実際に日常生活で英語が役立つならこの様な会話だと思いました。その中でも、大切な表現を学べて良かったです。」という記述に見られるように、調査協力者は授業を通じて、今まで習わなかった日常会話表現を学べたことに満足感を得ていたようだ（グループ c. 【今まで習わなかった会話表現を学べて良かった】）

参照)。また「教材に使われていたのがドラマだったので、実際の日常会話のリスニングができて、すごくためになったと思います。」という記述のように、教材の内容自体にも満足感を持ったようだ。このような気持ちから、調査協力者は会話表現が分かってきたと実感したのだろう。

このように調査協力者は学習事項を【使うことで身につく】や【会話表現が分かってきた】という手ごたえを感じた結果、できるようになったという自信が生まれたのではないだろうか（グループ 3. 【できるようになった】参照）。「海外ドラマや映画を見るのが好きなので、楽しく勉強できました。家で映画とか見せて単語や短い会話聞き取れるようになったのがうれしかったです。」という記述に見られるように、調査協力者は自分の実力の付き具合に喜びを覚えていた（グループ e. 【少しずつ実力がついてきてうれしい】）。また「リスニングはすごく苦手だったけど面白い教材のおかげで毎回楽しんでできました。たぶん前より少しは聞き取れるようになったと思います。」という記述に見られるような、苦手意識も若干克服されたようだ（グループ f. 【苦手だったけど、がんばって少しできるようになった】）。あるいは「最後に何回も聞く時間が与えられたことで個人のペースで学習できたのですごくよかったです。聞きとれないところを何回も何回も聞けたので納得するまでやれたので満足です。おかげで TOEIC のリスニングの点数はあがりました。」に見られるように、授業中に繰り返しリスニングを復習する時間を多くとったため、学習者は自分のペースで学習を進めることができ、それが自信へとつながったようだ（グループ g 【何度も聞き直しをすることで、分かるようになってきた】）。

以上の結果を簡潔にまとめると、調査協力者は授業中に会話表現などの学習事項を実際に使うことで、学習事項が身につくという成果を感じ、やがて会話表現がだんだん分かってきたという実感を獲得し、その結果、できるようになったという自信が生まれたと考えられる。これらの関係を簡潔化した図解が以下のインデックス図解（図 5 参照）である。

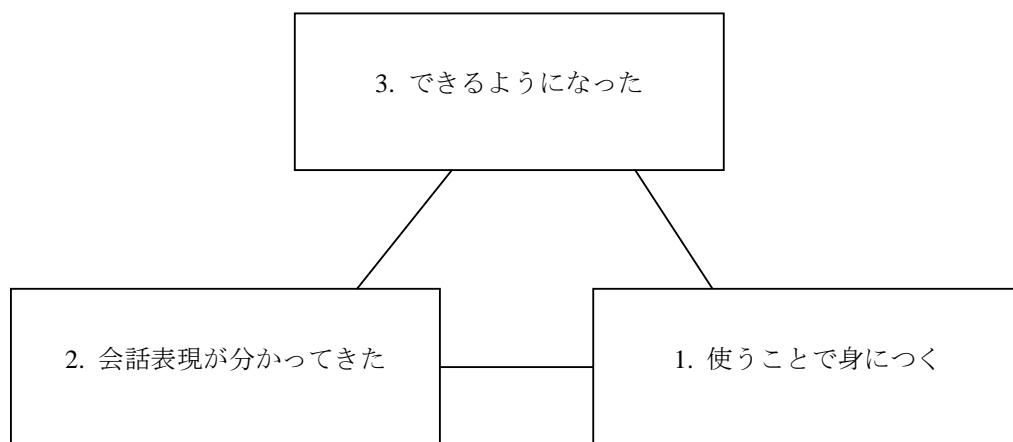


図 5. インデックス図解

#### 4. まとめ

本論では KJ 法の評価基準を提示した上で、その評価基準に則った研究例を提示した。データ収集段階の評価である 1)研究者と調査協力者の関係は 3.3 の手続きの箇所で、2)データの取り方と加工方法は 3.3 と 3.3.1 で、3)データ自体への評価は 3.3.1 で、4)調査協力者に関する情報提供は 3.2 で扱った。また分析段階での評価である 1)グループ編成、2)表札づくり、3)図解作成は 3.4.2 で扱い、結論の提示段階は 3.4.3 で扱った。特に分析段階でグループ編成のプロセスを詳細に公開することで、構造化に至る軌跡の開示を可能な限り行った。これによって解釈に至る思考プロセスを開示でき、他者と納得が共有できるように目指した。今までの質的研究では解釈のプロセスが不透明であったため、研究結果が恣意的であるという印象を与えてしまっていた。しかし、本論で提示した評価基準に乗っ取ることによって、このような恣意性をある程度排除できると考えられる。

#### 注

1. 構造構成主義では現象の構造化と構造化に至る軌跡の開示によって広義の科学性が獲得できるとしている。広義の科学性とは、予測可能性、制御可能性、再現可能性、反証可能性、転用可能性、一般化可能性（アナロジーによる一般化）を指す。詳細は西條（2005）や西條（2008）を参照。
2. 有能性の欲求とは自己決定理論（Self-Determination Theory, Deci & Ryan, 1985, 2002 ; Ryan & Deci, 2009, 以降 SDT と略記）で提示されている内発的動機づけを高める3欲求と呼ばれる要因の1つで、行動をやり遂げる自信や自己の能力を顕示する機会を持ちたいという欲求と定義される。この例では学習者の3欲求を満たすことで、学習者の動機づけを高める教育的介入を行い、動機づけが高まった時の有能性の欲求の役割を詳細に把握することが目的である。
3. この統計値は財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会がホームページで公開している資料（<http://www.toeic.or.jp/toeic/pdf/data/DAA2010.pdf>）による。
4. 動機づけは3時点で測定が行われたので、対応のある1要因分散分析を行った。その結果、特性レベル（ $M_{diff} = 0.53, F(2, 55) = 7.43$ ）、英語授業レベル（ $M_{diff} = 1.32, F(2, 55) = 26.18$ ）、授業活動レベルのリスニング活動（ $M_{diff} = 0.94, F(2, 55) = 29.15$ ）とスピーキング活動（ $M_{diff} = 0.95, F(2, 55) = 17.95$ ）というすべての内発的動機づけで有意な上昇が見られた。ボンフェローニの方法による多重比較の結果から、特性レベルの動機づけでは第1時点から第3時点にかけて、英語授業レベルの動機づけとリスニング活動レベルの動機づけでは第1時点から第2時点、第1時点から第3時点で、スピーキング活動レベルの動機づけでは、第1時点から第3時点と第2時点から第3時点での上昇が5%水準で有意であった。

## 参考文献

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- 川喜田二郎. (1967). 『発想法－創造性開発のために』. 中央公論社.
- 川喜田二郎. (1986). 『KJ法－混沌をして語らしめる』. 中央公論社.
- 川喜田二郎. (1997). 『KJ法入門コーステキスト 4.0』. KJ法本部・川喜田研究所.
- Hammersley., M. (1992). *What's Wrong with Ethnography? Methodological Explorations*. London: Routledge.
- 西條剛央. (2005). 『構造構成主義とは何か-次世代人間科学の原理』. 北大路書房.
- 田中博晃. (2009b). 「3つのレベルの内発的動機づけを高める: 動機づけを高める方略の効果検証」. *JALT Journal*, 31, 87-110.
- 田中博晃. (2010a). 「英語の授業で内発的動機づけを高める研究」. *JACET Journal*, 50, 63-80.
- 田中博晃. (2010b). 「特性レベルの内発的動機づけを高める教育的介入: 動機づけを高める方略の修正」
- 田中博晃. (2011). 「KJ法入門: 質的データ分析法として KJ法を行う前に」. より良い外国語教育のための方法－外国語教育メディア学会関西支部メソドロジー研究部会 2010年度報告論集, 17-29.
- 田中博晃. (印刷中). 「質的研究に関する Q&A －もう少し深く質的分析を知るには」. 竹内理・水本篤 (編著) 『外国語教育研究ハンドブック－研究手法のより良い理解のために－』

