

Creswell J. W., 2000, *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Merrill Prentice Hall.

Chapter2, “Quantitative and Qualitative Approaches”, pp.42-64.

(ジョン・W. クレスウェル『教育研究：量的・質的研究の計画・実施・評価』、第二章「量的研究と質的研究のアプローチ」)

イントロダクション (pp.42-43)

- ・ 本章の目的
 - ・ 量的・質的研究の歴史的発展の概略を整理すること
 - ・ 量的・質的研究双方の特徴を整理すること
 - ・ 研究プロセスの各段階で、2つのアプローチを実施するための手順を説明すること
 - ・ 量的研究と質的研究に典型的に関連する研究デザインの種類を説明すること
 - ・ 研究において量的アプローチと質的アプローチを選択する際に有用な3つの基準を明らかにすること

量的研究と質的研究の対比 (pp.43-44)

- ・ 子どもや若者の生活において暴力的な情報に触れることの影響についての量的研究と質的研究の事例
 - ・ 量的研究 (Vooijs & van der Voort, 1993)
 - － 子どもがテレビの暴力行為に対して疑問をいだいたり、真剣に受け止めたりすることを意図したカリキュラムを受けたグループ(対照群)とそうではないグループ(実験群)に分けて、実験前後における暴力行為に対する態度を測定した。その結果、実験群のほうが、テレビの暴力行為に対して批判的な態度が測定された。
 - ・ 質的研究 (Asmussen & Creswell 1995)
 - － 大学のキャンパス内における銃の発砲未遂事件に対する大学内の反応を8ヶ月間に渡って調査。学生や、学部、心理学者、健康保険センター、メディア、行政などの様々な視点を検討した。その結果、この事件に対する反応の類型を検討している。

・ 量的研究と質的研究の研究プロセスの比較

	量的研究 (Vooijs & van der Voort, 1993)	質的研究 (Asmussen & Creswell 1995)
使用されるデータ	・ 数字から構成されるデータ	・ 言語によって構成されたデータ
分析手法	・ 数学的な手続きによる分析	・ 事象の記述に関わる言語の分析
研究の問い	・ 特定の、狭い質問	・ 広く、一般的な質問
調査プロセス	・ 予測に基づいた調査	・ 仮説の生成
調査者自身の記述	・ 調査者は記述されない	・ 調査者は記述される

教育研究の簡単な歴史 (pp.44-50)

- ・ 教育研究の概略
 - ・ 20 世紀の初頭：量的アプローチ
 - 20 世紀の終わり：伝統的な量的アプローチに質的アプローチが加わる
 - Cf) 論者によっては量的質的の 2 つではなく、3 つ (量的・質的・批判的) もしくは 4 つ (ラディカルヒューマニスト、ラディカル構造主義、解釈主義、機能主義) に分ける場合もある
- ・ この議論におけるジレンマの一つは、研究が「純粋に」量的か質的かということであるが、多くの場合、どちらかに重点を置く程度の偏りである。

- ・ 量的研究の展開
 - ・ 19 世紀後半から 20 世紀初頭にかけての教育研究は、物理学と化学から理論を取り入れ、学校での子どもの振る舞いのパターンなどを説明するという形で発展してきた。
 - ・ 初期の量的研究は、子どもの振る舞いのパターンなどを「数え上げ」てきた。
 - ・ その後の量的研究における 3 つの歴史的な流れ (基本的には心理学の知見の応用)
 - ① 統計的な手法：相関分析(1880s)→線形回帰(1890s)→因子分析(1900s)→T 検定(1900s)→推計統計学(1920s)→対数線形(1970s)→SEM(1970s)→メタ分析(1970s)→効果量推定(1980s)
 - ② テストと測定の実践：1890 年代に最初の心理テストがあり、そこから軍人用の心理テストの開発を経て、学校での測定に至る
 - ③ リサーチデザイン：単純なものから複雑な手続きへ、Kerlinger(1964)が参照点となりうる
 - ・ 代表的な掲載誌：*Journal of Experimental Education, the Journal of Applied Measurement, the Journal of Learning Disabilities.*

- ・ 質的研究の展開
 - ・ 質的研究は近年では、重要な位置を占めているがその歴史は量的研究よりも新しいものである。また質的研究の手法は、教育学の外部 (人類学や社会学) で用いられたものを取り入れてきた。
 - ・ 1960 年代の質的研究擁護派の主張
 - 量的アプローチは、研究者の見解に頼りすぎており、(教師や子どもなどの研究の) 参加者の視点が損なわれている。
 - 従来の研究では、研究参加者が文脈から「取り出され」、個人的な経験とはかけ離れた実験的な状況に置かれるという矛盾した状況が作り出されていた。
 - ・ 質的手法の展開
 - エスノグラフィックな調査からナラティブ・アプローチ等

- ・ 1990年代から2000年代における参加型・アドボカシー型とも呼べる実践の展開
 - 格差や不平等などの告発と解消を志向した研究
 - 質的研究者は文脈の外側に立つ客観的かつ、政治的に中立的な観察者ではないという考え方が背景にある

量的研究と質的研究の相違 (pp.50-61)

- ・ 量的研究と質的研究の特徴の差異は次のようにまとめられる。

量的研究の特徴	研究プロセスのステップ	質的研究の特徴
傾向や変数間の関係の説明を中心に置く	研究課題の特定	現象の探求と理解を中心に置く
主要な役割/ 研究課題の正当化と研究の必要性の特定	先行研究レビュー	些細な役割 研究課題の正当化
固有かつ狭い 測定可能、観察可能なデータ	研究の目的	一般的かつ広い 参加者の体験
所定の手段 数値化されたデータ 大量の事例	データの収集	漸次的に修正される計画 テキストかイメージデータ 少人数 or 少数の事例
統計的分析 傾向やグループ間の比較、または変数間の 関係の記述 結果と予測値の比較	データの 分析と解釈	テキスト分析 記述・分析・テーマの発展 発見のより広範な意味
標準的かつ決まった型 客観的かつ普遍的	研究の報告と評価	フレキシブルかつ都度現れる型 反省的かつ偏りがあるもの

研究手法を選択する際の基準 (pp.61-63)

- ・ ①オーディエンスとの合致
 - ・ 研究者は、政策立案者、教員や大学院の委員会、学校や教育現場などで研究結果を読み、その結果を利用する可能性のある様々な人を対象に研究成果を提示している。それぞれにとってどのような研究手法が伝わりやすいかを検討することが必要。
- ・ ②自身の経験との合致
 - ・ 研究には、方法論に関するスキルが必要となるため、アプローチの選択は、研究者の個人的なスキル、訓練、経験と関連していることが必要
- ・ ③問いと手法のマッチング
 - ・ 本章の冒頭で述べたように、解きたい問いの種類によってアプローチを選択する