

教育実践分析への質的研究手法の導入の検討
—KJ法を活用した質的研究—

清水 凌平・村上 忠幸

Examination of introduction of qualitative research methods into educational practice analysis
-Qualitative research using the KJ method-

Ryohei SHIMIZU, Tadayuki MURAKAMI

教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要

第4号 (2022年1月)

Journal of Educational Research
Center for Educational Career Enhancement

No.4 (January 2022)

教育実践分析への質的研究手法の導入の検討

—KJ法を活用した質的研究—

清水 凌平

(京都教育大学附属桃山中学校)

村上 忠幸

(京都教育大学教育学部)

Examination of introduction of qualitative research methods into educational practice analysis

—Qualitative research using the KJ method—

Ryohei SHIMIZU, Tadayuki MURAKAMI

2021年8月31日受理

抄録：教育現場では、教育課題に対し創意工夫した教材研究を重ね、日々様々な授業実践が行われている。しかしながら、その多くが授業開発およびその実践にとどまっており、その授業の実態は詳細に分析されることなく、未整理なままになっていることが多い。そのような課題に対し、データの質的側面に注目した質的研究の手法を導入し、分析を行うことを検討する。本稿では、質的研究の概要、また質的研究手法の中でも特に初学者が分析を始めやすいKJ法を取り上げ、その手順を実際の教育実践の分析例を基に整理した。

キーワード：質的研究, KJ法, 授業分析

I. はじめに

1. 研究背景

筆者は、2017年当時所属していた本学の理科教育研究室において初めて質的研究に出会った。それまで筆者は、研究とは数値データのようなエビデンスを客観的に積み重ね仮説を検証していくことを指すと考えており、そのような考え方は異なった営みを行う研究方法である質的研究の存在に大変驚いた。質的研究はこれまで主に医療や看護分野の研究で盛んに利用されてきた経緯があり、教育研究においても質的研究による報告は見られる(例えば向井, 2019)が、医療・看護領域などに比べると少数にとどまっているといえる。確かに、教育実践研究を行うにあたって、数量データの分析を中心とした量的研究はもちろん欠かせないものであるが、展開された教育活動の中での児童・生徒の行動や言動、授業者の支援や学習者に対する見取りなどのその場で起きた実態についてリアリティを伴って分析することは量的研究だけでは難しい。一方で、佐藤(2015)は質的研究の魅力として「その記述の迫真性と内容の豊かさである」と述べているように、質的研究では非数値データを中心として調査対象とする教育活動で生じる実態を立体的に浮かび上がらせることができる。このような点から、質的な視点からの分析を教育実践研究に導入していくことは、大変意義があると考えられる。

2. 問題の所在

教育現場では、日々多様な授業実践が行われる。授業者が教育課題に対し創意工夫し教材研究を重ね、授業を構築されるが、その多くが授業開発およびその実践にとどまってしまう、授業の終了後に「その授業でどのような実態が生じていたのか」「実践した授業のエッセンスとなる要素は何であったか」が十分に分析されないままであることが多い。これについて、児童・生徒の記述データや会話記録などを収集していない、あるいは収集してもその分析方法が分からない、といった背景があるのではないかと考えた。このような課題に対して、質的分析手法の導入が有効であると考えられる。本稿では、質的研究の概要をまとめると同時に、数ある質的研究手法の中からKJ法を取り上げ、実際の分析手順を挙げながら、授業分析への導入を検討していくこととする。

Ⅱ. 質的研究の概要

1. 質的研究の定義

質問紙調査における段階的評価や実験によって得られた数値など数量的なデータを対象として、統計的手法などを用いて分析を行う研究は質的研究に対して、量的研究と呼ばれる。大谷（2008a）では質的研究について、「研究対象に対する非計量的データを採取し、それを科学的な手続きで分析して結論を得る経験科学的研究」と定義している。質的研究は、質問紙の自由記述、面接記録、フィードノートなどの言語記録をはじめとして、場合によっては画像、動画、音声、楽曲などを「質的データ」として分析の対象とする。これらは、数量化することが難しい場合が多く、質的研究ではこのようなデータを「量」的な側面ではなく、「質」的な側面に焦点化して分析を行い、解釈を目指す。大谷（2017）は、質的研究の特徴として以下のような特徴があると述べている。

- ①仮説検証を目的としない。
- ②実験的研究状況を設定しない。
- ③インタビューや観察から言語データを作成する。
- ④言語データを分析する。
- ⑤データ以外の得られる資料も総合して検討する。
- ⑥研究者の主体的解釈を積極的に活用する。
- ⑦研究対象の有する具体性や個性を通して一般性や普遍性を追究する。
- ⑧心理・社会・文化的な文脈を考慮してデータを分析する。
- ⑨そうして現象に内在・潜在する意味を見い出して理論化する。

以上の特徴のうち、「①仮説検証を目的としない」と「⑥研究者の主体的解釈を積極的に活用する」は質的研究の特筆すべき性質であり、量的研究との大きな差異である。「①仮説検証を目的としない」について、量的研究では仮説を立て、その仮説を証明するための調査・実験を計画し、データを収集・分析することで仮説を検証することが目的となる場合が多い。一方で、質的研究は後述する分析者の主観が入ることなども一因として仮説検証には向かない研究方法である。質的研究では、課題や仮説、概念、新たな発想の創出、あるいは研究対象とするものの実態を解釈・説明することを主たる目的とする。「⑥研究者の主体的解釈を積極的に活用する」について、量的研究では可能な限り分析者の主観を排除し、客観的な視点からデータに向き合う。これとは逆に質的研究では、分析をするにあたり分析者の主観を積極的に盛り込む。いうなれば、分析者自身の主観を分析ツールの一部として扱うということである。これによって質的データにある種の立体感を与えることができる。質的研究法の具体的な手法として、GTA（グラウンデッド・セオリー・アプローチ）やSCAT（Step for Coding and Theorization, 大谷, 2008b）などが挙げられる。

ここまでみてきたように量的研究と質的研究は、それぞれ得意とすることやデータの見方、分析者の在り方など、様々な点で異なっている。自然科学を始めとして、量的研究の手法によって研究を進めることが研究において不可欠な手続きのように扱われているように感じるが、どちらが優れた研究の進め方であるかという議論は、あまり意味をなさない。質的研究、量的研究双方に得意不得意があり、明らかにしたいことや調査対象に合わせて適切な研究の進め方を選択していくことが肝要である。なお、近年では質的研究と量的研究両方の利点を生かし相互に補い合う混合研究法も注目されている。

2. 質的研究における注意点

先に述べたように質的研究は、分析者の主観が入り込むことが前提となる。これにより、データを客観的に分析するだけでは見えない重層的な実態を明らかにすることができる一方で、誤った認識で質的研究に臨むと分析結果が恣意的なもの、あるいは思い込みや印象ばかりが羅列された根拠に乏しいものとなる可能性をはらんでいるのも事実である。佐藤（2015）では、このような質的調査に特有な欠陥を抱えた調査報告を「7つのタイプの薄い記述」として整理している。以下にその「7つのタイプの薄い記述」を引用する。

- ①読書感想文型…主観的な印象や感想を中心とする、私的エッセイに近い報告書や論文
- ②ご都合主義的引用型…自分の主張にとって都合のよい証言の断片を恣意的に引用した記述が中心のもの
- ③キーワード偏重型…何らかのキーワード的な用語ないし概念を中心にした平板な記述の報告書や論文
- ④要因関連図型…複数の要因間の関係を示すモデルらしきものが提示されているのだが、その確実な根拠となる資料やデータがほとんど示されていないもの
- ⑤ディテール偏重型…ディテールに関する記述は豊富だが、全体を貫く明確なストーリーが欠如している報告書や論文
- ⑥引用過多型…「^{なま}生」の資料に近いものを十分な解説を加えずに延々と引用したもの
- ⑦自己主張型…著者の体験談や主観的体験が前面に出過ぎており、肝心の研究対象の姿が見えてこない報告書や論文

これらについて佐藤 (2015) は、質的研究を現場の言葉から理論の言葉への翻訳作業ととらえて考察を行っており、定性的コーディングの重要性を主張している。コーディングは量的分析、質的分析どちらでも用いられる手続きである。コーディングとは、データを分析可能な形に縮約する手続きであり、量的研究では各設問の回答に特定の数値を割り振る作業を指す。例えば、5件法において、大変良いを5、良いを4…というように、あらかじめ回答に数値を割り振る（これをプレコードという）、あるいは自由回答において頻繁に解答された項目に数値を振って分類する（これをアフターコーディングという）などの手続きが量的研究におけるコーディングである。一方で、質的研究におけるコーディングは定性的コーディングと呼ばれる。佐藤 (2015) では「文章セグメントに対して、その内容を端的に示す『小見出し』のような語句や短文を付けていく手続き」と述べている。後述する KJ 法においては、ラベルづくりが定性的コーディングにあたる。

Ⅲ. KJ 法の概要と分析の手順

この章では質的研究法の 1 つとして KJ 法を取り上げ、具体的な分析の手順を整理していく。KJ 法と類似の研究手法として GTA が挙げられるが、KJ 法は研究プロセスに難解な専門用語を使用しないため初学者にも理解しやすい (田中, 2010) という特徴を有しており、教育現場において実践を行う教員が授業分析を試みるにあたって導入への敷居が低いのではないかと考えられる。

表 1 KJ 法の各バージョンにおける相違点 (田中, 2010 より)

1. KJ 法の概要

KJ 法は川喜田二郎が考案した研究方法である (川喜田, 1967, 1986, 1997)。KJ 法は名刺程度の紙片に記されたデータのグループ分け、図解化、文章化を通して質的データを整理・分析していく手法である。KJ 法は 1967 年に川喜田二郎によって開発されてから大きく 2 回の改訂が行われている。田中 (2010) によって、3 つのバージョンの相違点がまとめられている (表 1)。

1967 年版	1986 年版	1997 年版
1) 紙切れ作り	1) ラベルづくり ・名称が変更	1) ラベルづくり ・1986 版を継承
2) グループ編成 ・「一行見出し」の作成 ・見出しは土の番りを入れる	2) グループ編成 ・「一行見出し」から「表札」に変更 ・表札は各ラベルの「志」を集めて作成する ・手順の明確化 ラベル ^① →ラベル集め→表札づくり	2) グループ編成 ・1986 版を継承 ・表札づくりの具体的方法として、「核融合法」と「まぜあわせ方式」を提示
3) A 型図解化 ・手順は空間配置→輪どり (リング) →輪どりの間を記号で結ぶ ・図解化のみで分析を終了することも可能。この場合は KJ 法 A 型と呼ぶ	3) A 型図解化 ・手順は空間配置→図解化 ・図解化の手順は、元ラベルの添付→品どり→品間の関連付け→シンボルマーク→表題と註記の記入。 ・図解化のみで終了しない。	3) 図解化 ・1986 版を継承
4) B 型文章化 ・文章化は必ずしも必要ではない。ここまで分析を続けた場合は KJ 法 AB 型と呼ぶ	4) B 型叙述化 ・図解と叙述化はセット	4) 叙述化 ・1986 版を継承

2. KJ法の手順

KJ法は①ラベルづくり、②グループ編成、③図解化、④叙述化の4つの手続きに大別することができる(図1)。以下に、それぞれの手続きの具体的な作業を示していく。なお、以降に示す手順は川喜田(1967)や田中(2012)などを参考にしているが、筆者が実際にKJ法を用いて分析を行った際の経験をもとにして教育実践の場で活用しやすいように、一部改定している。

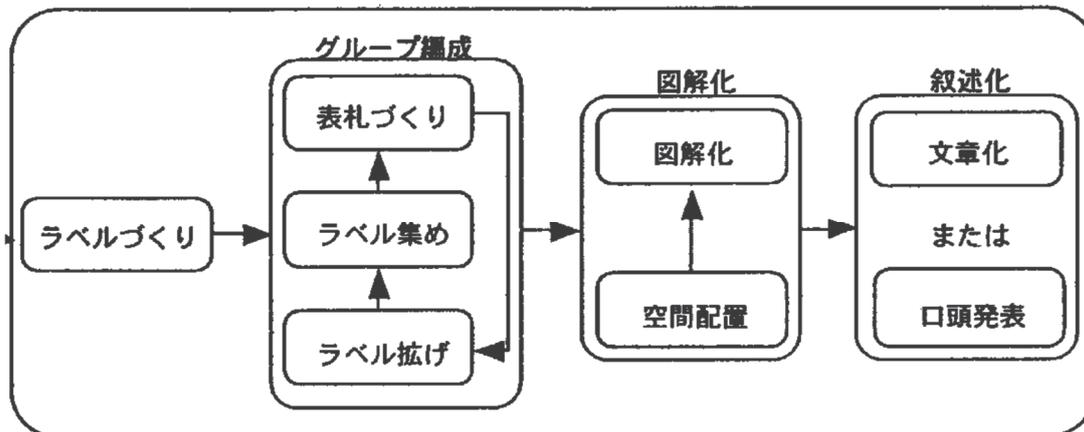


図1 1986年版以降のKJ法の手順(川喜田, 1997を田中, 2010が一部改定)

(1) ラベルづくり

得られた質的データ(この場合は質問紙の自由記述や会話記録、インタビュー記録などの言語データ)を書き起こす。書き起こした言語データ(以降、基データと呼ぶ)を、内容ごとに区切り、名刺大の紙片に1つの内容が1枚の紙片に入るように転記する。この紙片を「ラベル」とよぶ。ラベルに記載される文は、内容を損なわない範囲でなるべく短文にとどめる。またこの際、基データと対応するナンバリングを各ラベルに施すなど、いつでもラベルから基データへと戻れるように工夫を行う。

(2) グループ編成

作成したラベルを広い机の上などに広げる。広げたラベルを吟味し、内容の似たものを集めて小グループを作成する。この際、あらかじめカテゴリーを想定してグループ分けすることや、先行事例における既存の枠組みに従って分類していくことは恣意的に分析を進めることを助長するため禁忌である。あくまで、紙片に記載されている内容を基にグループを作成していく。また、細かな言葉尻や時系列などにとらわれず、素直に内容に向き合いグループ分けを行っていくことを意識する。すべてのラベルをどこかのグループに分類する必要はない。吟味を重ねて、どのグループにも含まれないと判断した場合は、保留する、あるいは単独のラベルで小グループを構成する。似たものをグループに分けられたら、そのグループの内容を端的に示す「表札」を作成する。表札は付箋などを使って、ラベルを束ねたときに貼ったり剥がしたりできるようにするとよい。表札は、単語や体言止めよりも簡潔な文章としてまとめる。この際の禁忌事項として、既存の理論やキーワードを無理矢理表札にあてがうことが挙げられる。先述の「薄い記述」のキーワード偏重型の分析に陥る可能性があるためである。小グループが作成出来たら、さらに小グループを内容が似たものどうしを集めていき、中グループを作成する。中グループを作成出来たら、小グループと同じく表札を作成する。なお、小グループの表札とは異なる色の付箋を使用するとよい。さらに中グループを同様の手順で集約し、大グループを作成し、表札を付ける。今回は、小グループ→中グループ→大グループと3段階のグループ編成として説明したが、作成したラベルの数などに応じて、さらにグループ編成の数を増やすこともある。表札を確認し、解釈可能になるまでグループ編成を繰り返す。

(3) 図解化

大グループや中グループをグループ間の関係性を考えながら並べていく。このプロセスを「空間配置」と呼ぶ。空間配置を行う際は、模造紙の上などで行うとグループ間の関係性を書き込むことができる。グループの空間配置ができたら、グループ間の関係性を矢印や線で書き込み概念図を作成していく。概念図を作成するにあたって、書き込む線や矢印は、それぞれのグループに含まれるラベルを絶えず確認し、関係性の根拠が記述データに依るよう心掛ける。なお、線や矢印を引く根拠となる記述がラベルの中に明確に見られないが、データ収集を行った際の研究者の経験や記述データ以外の場所に根拠があると考えられる場合は、それを即座に棄却するのではなく、慎重に判断したうえで、点線など他の矢印や線など区別して表すなどの工夫が考えられる。なお、グループ間の関係を示す線や矢印などの「関係記号」について、田中（2010）では「1967年版では記号に特定のルールはなく研究者の創意工夫で作成するようになっていたが、1986年版と1997年版では統一の関係記号が提示された」とある。分析結果を学会などの場で報告する際は、この関係記号のルールに則るべきであろうが、初学者が授業実践などを分析する際は、先述の点線の例のように空間配置から見える関係性を分析者自身が理解しやすく、最もよく表現できるような記号を用いればよいと考える。

(4) 叙述化

図解化によって作成された概念図を解釈し、文章化を行う。概念図から一貫するストーリーラインを見出すことが肝要である。なお、1967年版のKJ法では叙述化を行わず、図解化までで分析を終了することも可能（その場合KJ法A型と呼ばれる）とされている（叙述化までを行った場合KJ法AB型と呼ばれる）。授業分析を想定すると、叙述化までを行うことを筆者は推奨する。図解化によりシャープになった授業の実態を、叙述化することで授業を1つのストーリーとしてとらえることができ、より実施した授業実践への理解が深まると考える。

以上がKJ法の一連の流れであるが、KJ法をはじめとした質的研究では分析手順は一方通行ではない。それぞれの手続きの要所要所で絶えず、基データを見返し、場合によっては分析手順の必要な段階まで立ち返り、その手順をやり直すことも必要である。

IV. KJ法を用いた分析例

この章では、実際にKJ法を用いて教育実践を分析した例として清水（2020）を示し、KJ法の各手順について具体的にみていく。

1. 分析例の概要

清水（2020）では、探究活動におけるマルチプル・インテリジェンス（MI）理論に基づくグルーピングの有効性を検討することを研究目的として、高校生を対象に行われた「自由度の高い協働的な探究学習」（村上,2019）3例についてKJ法を用いた質的調査によって実態把握を行った。なお、MI理論とは、ガードナー（Howard,Gardner）によって提唱された人間の知性について8つの知能（インテリジェンス）に分けられるとした理論である（Gardner,2001）。授業後に質問紙調査を行い、自由記述式の設問「普段（授業・生活など）と自分の行動や発言が違ふと感じた場面はありましたか？」で得られた生徒の回答を基に分析を行っている。本稿では3例の分析のうち、TK高校についての分析事例を取り上げる。

(1) ラベルづくり

31名分の記述を基に、70個のラベルを作成した。例えば、「皆がたくさん意見を出して活発に議論をしているので『自分も何か言わなきゃ』という思いで、普段の自分よりずっと多く発言が出来たし、実験などへの行動も積極的だったと思います。」という基データから、「皆がたくさん意見を出して活発に議論をしていた」「自分も何か言わなきゃ」という思い「普段の自分よりずっと多く発言が出来た」「実

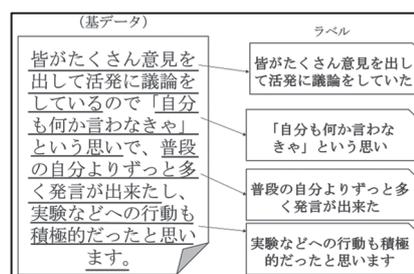


図2 ラベルづくりの例

（清水（2020）を基に著者が作成）

験などへの行動も積極的だったと思います」という4つのラベルを作成している(図2)。

(2) グループ編成

この分析では、小グループの作成をしたのち、大グループの作成を行っている。作成したラベルを基に23の小グループを作成したのち、最終的に6つの大グループと15個の小グループを編成している。先にも述べたが、すべてのラベル、小グループを大グループに集約する必要はないが、グループの数が多すぎると後の図解化が困難となる。逆に大グループのくくりを大きくしすぎても、図解化する際に関係性を考えるグループの数が減り、淡白な概念図となることが予想される。先のラベルづくりで挙げた記述がどのようにグループ編成されたのかを追ってみる。「普段の自分よりずっと多く発言が出来た」のラベルは、「いつもより活発に発言することができた」「授業の時よりも発言が多かった」「わりと発言できた方かなと思う」「いつもより多く、自分の意見を言えた。」「普段はあまり自分から行動しなそうな人でも積極的に発言していた」の5つのラベルと類似点が見出され、「普段よりたくさん発言することができた」という表札をつけた小グループに集約された。また、「実験などへの行動も積極的だったと思います」というラベルは、「自ら積極的に行動した」「いつもより活発に動けた」「普段より積極的に動くことができたと感じた」「最後までたくさん動けました」の4つのラベルと類似点を見出され、「普段より積極的に行動できた」という表札をつけた小グループに集約された(図3)。

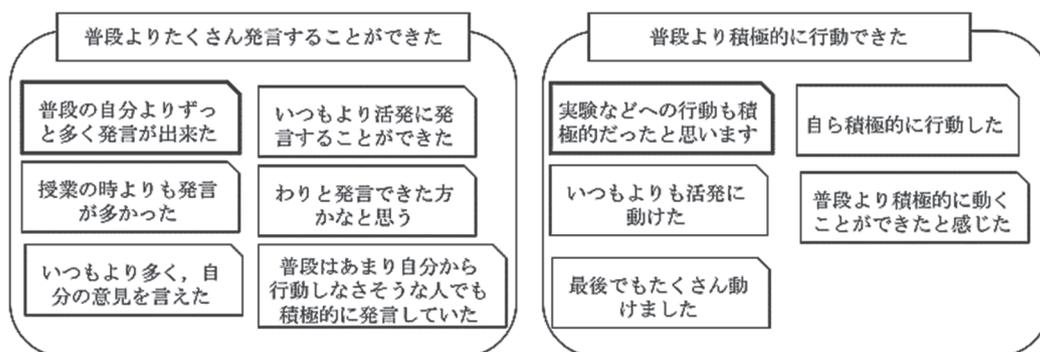


図3 小グループ作成の例 (清水(2020)を基に著者が作成)

さらに、これら2つの小グループは、別に集約された「いつもより積極的に行動・発言できた」「普段より積極的にグループ活動に参加できた」の小グループとの間で類似点を見出し大グループに集約され、「普段より積極的に行動・発言し、グループに参加できた」という表札がつけられている(図4)。

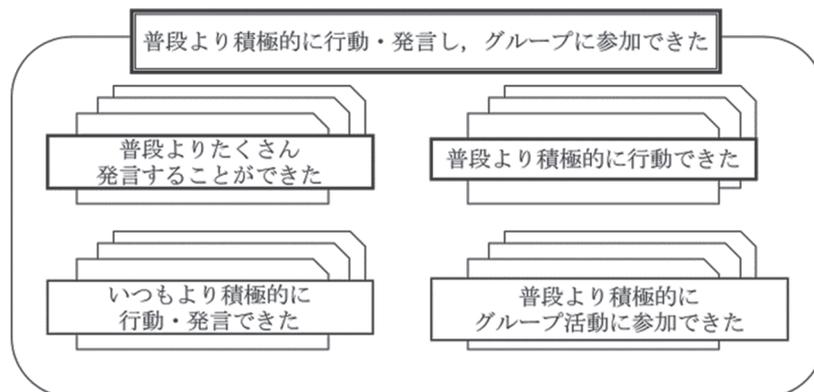


図4 大グループ作成の例 (清水(2020)を基に著者が作成)

(3) 図解化

グループ編成によって集約された大グループおよび小グループについて空間配置を行い、以下のような概念図が作成された(図5)。なお、図中のアルファベットや数字は叙述化での文章中の説明のため、便宜的に付記したものである。このように、作成した概念図には適宜アルファベットや数字などの記号を付記しておくことで、説明や概念図の根拠を示すことが容易になり、口頭発表や学会などでの報告の際に役に立つ。

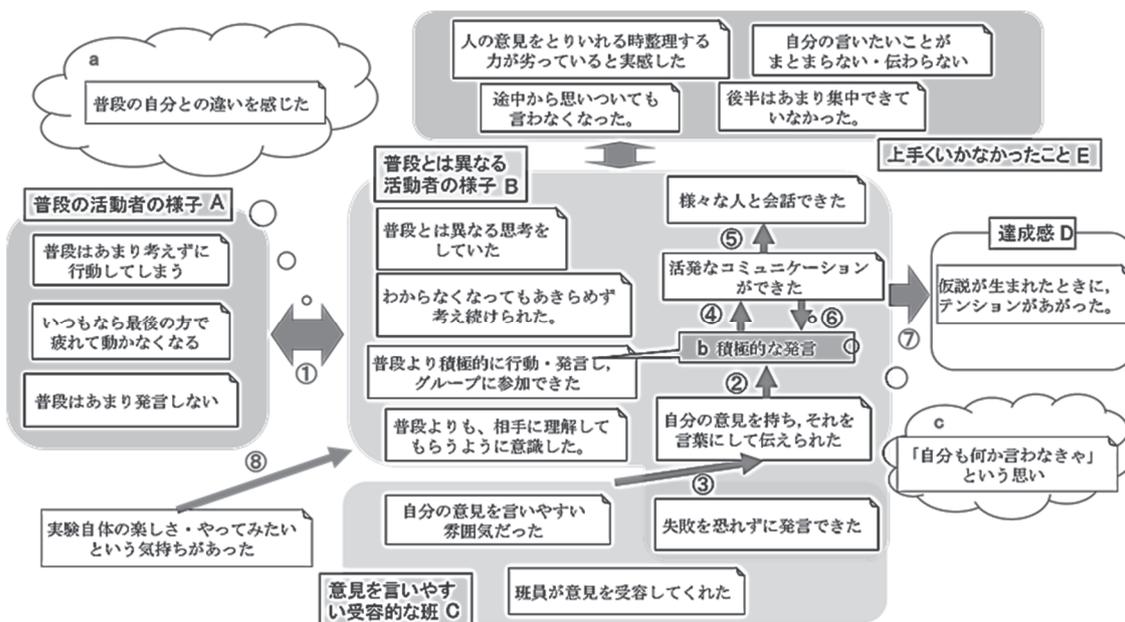


図5 概念図 (TK 高校) (清水 (2020) より引用)

(4) 叙述化

作成された概念図を基に、分析した授業内での生徒の実態を以下のような文章としてまとめた。

TK 高校で対象にした活動者は普通段、「あまり考えずに行動してしまう」「最後まで活動に集中できない」「あまり発言しない」などの実態があった (A)。しかし、①に示したように、今回の MI 理論を用いたグルーピングを含む探究活動で普通段とは異なる様子があった。(a「普段の自分との違いを感じた」) 例えば「普通段とは異なる思考をしていた」「分からなくなってもあきらめず考え続けられた」「普通段よりも相手に理解してもらうように意識した」等が挙げられる (B)。その中でも、注目すべきは「普通段よりも積極的に行動・発言し、グループに参加できた」という実態であると考えられる。特にこのうち積極的な発言 (b) に焦点を当てて考えていく。積極的な発言が多かった背景には、活動者が普通段よりも「自分の意見を持ち、それを言葉にして伝えられた」ためであると考えられる (2)。さらに、その「自分の意見を持ち、それを言葉にして伝えられた」背景には、意見を言いやすい受容的な班 (C) の存在が大きかったのではないかと考えられる (1)。意見を言いやすい受容的な班 (C) とは、具体的な姿として、「自分の意見を言いやすい雰囲気」、「失敗を恐れずに発言できる」、「班員が意見を受容してくれる」が挙げられる。

このような背景によって生じた積極的な発言により、「活発なコミュニケーションができた」のであると考えられる (4)。これにより、「活動者は様々な人と会話できた」と感じている (5)。また、班全体で「活発なコミュニケーションができた」ため、それに触発 (c『自分も何か言わなきゃ』という思い) される形で、さらに積極的な発言が起こったのではないかと考えられる (6)。このような普通段とは異なる活動者の様子 (B) があったことが「仮説が生まれたときに、テンションがあがった」に代表されるような達成感 (D) を得ることに寄与したのではないかと考える (7)。

普通段とは異なる活動者の様子 (B) が見られた背景には、「実験自体の楽しさ、やってみたいという気持ちがあった」ということからも分かるように、探究プロセスそのものの影響もあると考えられる (8) が、MI 理論を用いたグルーピングによって構成された意見を言いやすい受容的な班が活動を活性化させたことによる

影響は大きいと考えられる。

一方で、「人の意見をとりいれる時整理する力が劣っていると実感した」「自分の言いたいことがまとまらない・伝わらない」「途中から思いついても言わなくなった」「後半はあまり集中できていなかった」といった上手いかなかった様子（E）もあった。この上手いいかない様子の中には「人の意見をとりいれる時整理する力が劣っていると実感した」「自分の言いたいことがまとまらない・伝わらない」といった自身の能力に言及したものが含まれる。これは、MI理論を媒介として自身の能力を省みることができるようになった可能性があると考えられる。

概念図中の矢印や線について、なぜそのような引くことができたのかという根拠を示す必要がある場合は、これに加えて、ラベルや基データの文章を適宜引用することも必要である。

V. おわりに

本稿では、教育実践の分析へ質的研究を導入することを目的として、質的研究の概要や質的研究の一手法としてKJ法を取り上げ、具体的な分析例を基にその手順をまとめた。質的研究の最も重要な点として、「手法を学ぶだけでは十分な分析は行えない」ということが挙げられる。量的研究では、統計的な数値データの処理をある程度習得することで、一定基準での分析を行うことは可能である。しかしながら、質的研究はその手法や理論の背景に存在しているある種の「心得」を体得しなければならない。この心得は、手引書や先行研究を紐解くことだけで身に着けることは困難である。実際に質的データを手元に用意し、試行錯誤を重ねながら実際に手を動かして分析をする中で次第に熟達していくものであると考える。本稿が、教育実践や授業の分析について質的な側面からの分析を検討している者の経験の足掛かりとなり、その実態を深く、豊かに明らかにすることにつながることを願っている。

引用文献

- Gardner, H. (2001) 『MI：個性を生かす多重知能理論』松村暢隆訳, 新曜社
- 川喜田二郎 (1967) 『発想法－創造性開発のために』, 中央公論新社
- 川喜田二郎 (1986) 『KJ法－混沌をして語らしめる』, 中央公論新社
- 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
- 向井大喜ほか (2019) 「高校生による科学的問題解決における仮説形成過程の評価に関する研究」, 『理科教育学研究』第60巻2号 pp455-464, 日本理科教育学会
- 村上忠幸 (2019a) 「自由度の高い協働的な探究学習による『深い学び』の実現へ向けて－『深い関与』の視点から生まれる仮説形成力への可能性」, 『理科の教育』第68巻804号, pp455-458, 日本理科教育学会
- 大谷尚 (2008a) 「質的研究とは何か－教育テクノロジー研究のいっそうの拡張をめざして」, 『教育システム情報学会誌』第25巻3号, pp340-354, 教育システム情報学会
- 大谷尚 (2008b) 「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案－着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き－」, 『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要・教育科学』第54巻第2号, pp27-44
- 大谷尚 (2017) 「質的研究とは何か」, 『薬学雑誌. 乙号』第137巻6号 pp653-658, 日本薬学会
- 佐藤郁也 (2015) 「質的データ分析の基本原則と QDA ソフトウェアの可能性」, 『日本労働研究雑誌』第57巻12号, pp81-96
- 清水凌平 (2020) 「ホリスティックな学びを実現するためのマルチプル・インテリジェンス理論の活用・検討」, 京都教育大学大学院教育学研究科修士論文；令和元年度, 京都教育大学
- 田中博晃 (2010) 「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研究のための方法』pp17-29, 外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部メソドロジー研究部会 2010年度報告論集
- 田中博晃 (2012) 「KJ法クイックマニュアル」外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部メソドロジー研究部会 2012年度報告論集, pp102-106