



Title	2024年度教育実践研究セミナーの実施報告
Author(s)	田中, 孝平; Tanaka, Kohei; 石川, 奈保子 他
Citation	高等教育ジャーナル : 高等教育と生涯学習, 32, 67-77
Issue Date	2025-03
DOI	https://doi.org/10.14943/J.HighEdu.32.67
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/94549
Type	departmental bulletin paper
File Information	HighEdu.32_p67-77.pdf



Report on the Implementation of the 2024 Seminar on Research in Educational Practice

Kohei Tanaka^{*}, Naoko Ishikawa, Hanmo Jeong, Rie Emoto and Jun Kamenô

Institute for the Advancement of Higher Education, Hokkaido University

2024 年度教育実践研究セミナーの実施報告

田中 孝平^{**}, 石川 奈保子, 鄭 漢模, 江本 理恵, 亀野 淳

北海道大学高等教育推進機構

Abstract — This report is a record of the 2024 Educational Practice Research Seminar planned and conducted by the editorial boards of the 2024 Seminar on Research in Educational Practice for faculty staff and graduate students. This report first explains the process of writing a research paper on educational practice, which is divided into three phases: formulating the research questions, collecting data during and after the educational practice, and analyzing the data. It also introduces representative research papers on educational practice. Subsequently, this report describes the considerations that must be made when submitting a paper and the essential elements of communication with editorial boards during the period preceding its acceptance. In addition, it responds to pivotal questions that emerged in group discussions during the seminar. Finally, this report highlights the significance and challenges of the seminar based on participants' level of satisfaction and impressions of it.

(Accepted on 1 February 2025)

1. はじめに

初等・中等教育では、現場で行われている教育実践を大学等に所属している研究者が観察・調査したり、現場の教員との間で協働したりする中で、研究化していくケースがよくみられる。それに対して、大学教育では、研究者でもあると同時に教育実践者であるという大学教員の立場を活かして、自らの教

育実践を対象として教育実践研究¹が行われることが少なくない。実際に、医学教育や工学教育といったように、学問分野ごとに特化した教育実践研究が蓄積されてきたことはその証左である。

しかし、教育学を専門としない研究者は、教育実践研究の手法について専門的に学んでいるわけではないため、日々の教育実践を論文化していく上では困難が伴うことも想定される。そこで高等教育

^{*}) Correspondence: Institute for the Advancement of Higher Education, Hokkaido University, Sapporo 060-0817, Japan
E-mail: tanaka.kohei@high.hokudai.ac.jp

^{**}) 連絡先：060-0817 札幌市北区北 17 条西 8 丁目 情報教育館

ジャーナル編集委員会では、『高等教育ジャーナル』などの教育に関する紀要や学会誌への投稿を検討している教育実践者（大学教員や大学院生）を対象として、教育実践研究論文を執筆するためのプロセスや投稿にあたって注意点の説明を含む2024年度教育実践研究セミナーを企画し、実施した。2024年度教育実践研究セミナーは、教育実践者、特に論文の投稿に不慣れな大学教員や大学院生を対象として2024年8月7日に北海道大学内の教室にて対面で開催され、合計8名が参加した。

本セミナーは、全3部で構成された。第1部では、第1著者（田中）が「教育実践を研究論文にする」と題して教育実践を研究論文にするためのプロセスや教育実践研究の事例を紹介した。第2部では、第2著者（石川）が「投稿論文が採択されるまで」と題して論文投稿の流れや、査読者・編集委員とのやりとりの作法、論文執筆時の留意事項を紹介した。第3部では、「グループディスカッション」として、参加者間でそれぞれの教育実践内容の紹介、第1部と第2部に関する質問内容の共有と応答を行った。

本報告では、まず、今回のセミナーで取り上げた第1部、第2部の内容を要約する。次に、第3部で参加者から寄せられた質問のうち、本セミナーに関連する重要な質問を抜粋し、それらの質問に対して応答する。最後に、セミナー参加者に実施したアンケートに基づいて本セミナーの意義と課題を明らかにする。

2. 第1部：教育実践を研究論文にする

2.1 教育実践研究論文の構成とその特徴

教育実践研究論文は、他の研究論文と概ね同様に、「問題と目的」「方法」「結果」「考察」という、いわゆるIMRAD型（Introduction, Method, Results, and Discussion）で構成されるのが一般的である。

ただし、教育実践研究論文では、「方法」の記述の箇所において、以下のような工夫点がみられる。第1に、対象とした教育実践のフィールドで行われる活動の内容が記述される。たとえば、教育実践を行った実施日や実施期間、実践に参加した学生の人

数、教育実践の目標や実施内容、教育実践のために用いた道具など、教育実践の概要を記述することが必要となる。これに加えて、実践における教育実践者の立ち位置や、実践者が参加者へ及ぼす影響などを説明することも求められる。

第2に、分析に使用するデータや指標の概要に加え、分析の手順について説明される。たとえば、実践中・実践後に取得したデータの中身、その中から実際の分析に使用する指標について解説されたり、取得したデータをどのような手順で分析したのかについて記述されたりする。教育実践への参加者から特定の調査対象者を絞り込んで調査や分析を行った場合には、絞り込んだプロセスや選定基準を開示することも必要になる。

2.2 教育実践を研究論文にするためのプロセス

教育実践研究論文の執筆プロセスは、①問いを立てる（2.2.1）、②データを収集する（2.2.2）、③データを分析する（2.2.3）という3つのフェーズで構成されることが多い（詳細は秋田・藤江（2019）を参照）²。大学教育学における教育実践研究論文を参照すると、①の内容が「問題と目的」、②の内容が「方法」、③の内容が「結果と考察」に対応して記述されることが多い。ただし、後述するように、教育実践研究論文の執筆プロセスは、必ずしも①から③へという一方向的に決まった順序ですすむとは限らない。

2.2.1 問いを立てる

教育実践研究は、まず、他者の教育実践を観察したり、自身のこれまでの教育実践を省察したりする中で、自身が教育実践の中で感じてきた疑問や戸惑いを書き出してみることから始まる。次に、実際に教育実践に取り組んだり、教育実践の観察へ出かけたりする前に、自分の問題意識に照らしてどのような類似の教育実践が行われ、先行研究の中で何が議論されてきたのかを幅広く渉猟し、自分の疑問や戸惑いを既存の先行研究群に位置づける作業へ移る。

その上で、類似の教育実践や先行研究にはどんな課題があるのかを整理し、既存の教育実践における課題や先行研究に含まれる問題点を乗り越えるため

の焦点化したリサーチクエスチョン（以下、RQ）を設定することになる。

なお、教育実践研究では、教育実践に取り組む前に設定した RQ にこだわり続ける必要はない。教育実践の最中に、あるいは教育実践が終わった後に、記録されたデータを整理し、吟味する過程で、何度も RQ が設定され直す点に教育実践研究の特徴が見られる。

ただし、RQ は教育実践中に収集すべきデータに影響を与えるため、教育実践に取り組む前に、量的データ（数値データ）を軸とした研究とするのか、あるいは質的データ（主に文字データ）を軸とした研究とするのか、リサーチデザインを決めておくことは重要である。たとえば、教育実践前後での特定の能力向上の程度を効果検証したいのであれば量的データを、グループ内での学生どうしの会話や、教育実践に対する学生の捉え方を分析したいのであれば質的データを収集する必要がある。一般的に、特定の仮説の検証を目指す RQ の場合、量的データを軸とした研究デザインがとられることが多いのに対して、新たな仮説の生成を目指して現象の意味を追求する RQ の場合、質的データを軸とした研究デザインがとられることが多い。また、教育実践研究では、量的データと質的データの両者を組み合わせて研究を行う混合研究法（Creswell & Plano Clark, 2007）を構想することも可能である（具体的な構想方法については第 4 章を参照）。

2.2.2 データを収集する

次に、教育実践者は、自分の教育実践を行う中で、データを収集していくことになる。収集するデータの種類については、松下（2016）の「学習評価の構図」に則して考えるとわかりやすい（図 1 参照）。なぜなら、教育実践研究では、教育実践の中で収集される評価データが使われることが多いためである³。

図 1 では、直接評価（学習者の知識や能力の表出を通じて学習のプロセスや成果を直接的に評価するもの）—間接評価（学習者による学習の自己報告を通じて学習のプロセスや成果を間接的に評価するもの）という軸と、量的評価（測定・評価の客観性を重視した評価）と質的評価（学習者の学習や指導の改善のための評価）という軸の 2 軸によって整理さ

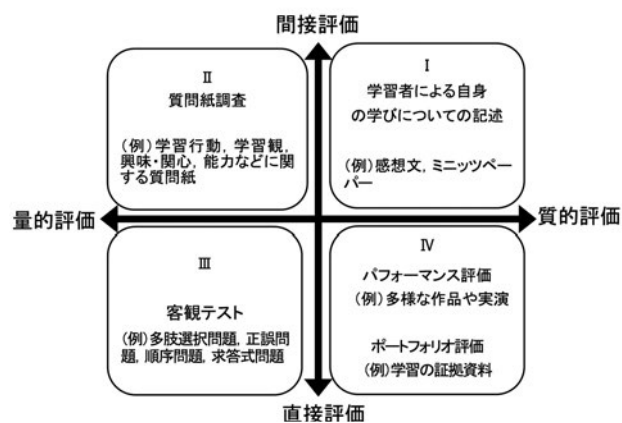


図 1 学習評価の構図
(出典) 松下 (2016, p.18)

れている。第一象限（間接評価—質的の評価）には、感想文やミニツツペーパーなどの学習者による自身の学びについての記述が相当する。教育実践後にインタビュー調査を実施した場合に得られるインタビュー・データなどもこれに該当すると考えられる。また、第二象限（間接評価—量的の評価）としては、学習行動、学習観、興味・関心などを尋ねる質問紙などの質問紙調査が相当する。こうした質問紙調査は、教育実践の前後、あるいは教育実践の途中で実施される。

一方、第三象限（直接評価—量的の評価）には多肢選択問題、正誤問題、順序問題、求答式問題などの客観テストが該当する。これに対して、第四象限（直接評価—質的の評価）には、作品や実演の評価を対象とするパフォーマンス評価や、学生の学習の根拠資料であるポートフォリオ評価が相当する。パフォーマンス評価とは、評価内容に応じたパフォーマンス課題を与えて解決・遂行させ、それを複数の評価者が評価基準表（ルーブリック）を用いて評価する評価法のことである（松下, 2007）。もちろん質的データとしてパフォーマンス評価の特徴を分析することもできるが、評価基準表であるルーブリックを用いることによって、質的データ（パフォーマンスの質）を量的データに変換することができる。量的データに変換することによって、学年・学期をまたいで学生の資質・能力の変化を長期的に分析したり、第二象限の質問紙調査の結果と組み合わせて幅広い統計的な分析に持ち込んだりすることが可能になる（松下, 2019）。

2.2.3 データを分析する

教育実践中あるいは実践後にデータを取得できれば、次はデータの分析の作業を行うことになる。実際の分析では、量的データの分析と質的データの分析、あるいはその両方の分析が行われるが、本セミナーでは、『高等教育ジャーナル』への投稿件数が多かった質的分析——特に図1の第一象限のデータの分析——に絞り、その方法を紹介しよう。

第1に、最もよく用いられる分析方法として「コーディング」を挙げることができる⁴。コーディングとは、質的データを縮約し、繰り返し表れるものに見出しをつける作業のことを指す（佐藤，2008）。コーディングの作業は、それぞれの分析名称ごとに細かなルールが定められるが、概して質的データに対していくつかのプロセスを踏みながら独自の概念を創り出す営みとして捉えることができる。

こうしたコーディングを含む質的データの分析の過程では、いかに「分厚い記述」をすることができるかという点が共通して重要になる（佐藤，2008）。「分厚い記述」とは、研究対象となる人々にとって個別具体的な意味の世界と、研究者の間で共有されている意味世界との間の往復運動によって生まれる記述のことを指す（佐藤，2008）。分厚い記述を達成するためには、分析者によって「現場の言葉」をいかにして「理論の言葉（学問の言葉）」へと変換することができるかという点が重要になる。これは、教育実践研究でも例外ではなく、教育現場で語られた言葉をいかに変換して、理論の言葉（学問の言葉）として表現することができるかが教育実践者（研究者）に課せられた固有の仕事であるといえよう。

第2に、計量テキスト分析（テキストマイニングの一種）を挙げることができる。計量テキスト分析とは、テキスト（文章）について、個人の感想や印象ではなく、統計を使って正確かつ客観的に分析する方法である（樋口，2020；樋口他，2022）。大学教育に関する実践研究の中でも、自分が抱える問題を実践的に解決する学習を通して、学生自身にどのような影響がみられたのかについて学生の記述645件に対して計量テキスト分析を用いて共起ネットワーク図（語句間の共起関係を作図したもの）を作成した西野（2024）など、この方法がしばしば用いられている。

ただし、計量テキスト分析はデータの概要を容易に可視化できる点に強みがある一方で、単に質的データを要約して図示するだけでは深まりのある教育実践研究にはならないこともある。したがって、計量テキスト分析によるデータの要約を出発点としながら、分析者自身のコーディングルールにしたがって仮説検証や問題意識の追求を行ったり、他の分析手法と組み合わせてさらなる考察を行ったりすることが大切となる。

また、注意が必要なのは、ここで紹介した2つの質的分析の手法は、あくまでも多様な質的研究法の一例に過ぎないということである。そのため、教育実践研究論文の執筆に際しては、サトウ他（2019）が示す「質的研究法マッピング」（p.3）などを参照しながら、自身の研究目的に適合する分析方法を選択し、分析を行っていくことが必要となる。

そして、分析を通じて得られた研究知見は、先行研究との比較を通じて新規性や有用性を提示することが求められる。たとえば、今回の教育実践では、既存の教育実践と比較してどのような新しい知見を得られたのか、また、他の教育実践者が既存の教育実践の改善を目指す際に、今回行った教育実践のどのような点が参考になるのか、今回行った教育実践のどのような点が適用できるのかなどをまとめておくことが重要である。

2.3 教育実践研究論文の事例

本節では、大学教育における教育実践研究論文として複数の実践研究が掲載されている『大学教育学会誌』の中から、2つの興味深い教育実践研究論文を例示してその特徴を浮き彫りにしたい。

まず、混合研究法の事例として松尾他（2022）を紹介したい。松尾他（2022）は、危険性、チャレンジ、ストレスを含むプロジェクトアドベンチャー（PA）の活動を取り入れた新入生オリエンテーションにはどのような教育効果があるのかというRQを設定し、PAに参加したX大学Y学科及びZコースの学生合計48名を対象として3つの調査を行い、異なる3つのデータを取得している。具体的にいえば、カメラやビデオカメラを使って記録した参与観察の記録、活動実施前後の能力獲得感についての質

問紙調査の結果、さらには特定の学生を抽出して実施したインタビュー調査のデータである。これらのデータに対して、まず参与観察の中で撮影された写真と学生のワークシートの記述を対照させる方法をとっている。また、活動実施前後の能力獲得感については統計的な分析を実施し、インタビュー・データに対してはコーディングを行うとともに、特定の学生に焦点化した継続的な追跡調査を行っている。

このように、松尾他 (2022) は、参与観察、質問紙調査、インタビュー調査という3つの異なる調査を行い、それらを有機的に組み合わせて分析することによって、教育実践の効果へ包括的に迫ろうとしている。複数の異なるデータを用いることによって、効果検証という目的を多角的な視点から確かめることに成功している点が興味深い。

2つ目は、質的研究の事例として菊地 (2021) を紹介したい。なお、菊地 (2021) は、自身が実際に教育実践を行っているわけではないが、興味深い分析上の着眼点を含んでいる。菊地 (2021) は、キャリア科目に対する学生の評価が大学入試の難易度の高低によっていかに変化するかというRQを設定し、特定の教育実践（キャリア科目）を経験した、偏差値57以上もしくは偏差値47以下の8大学に属する文系学部（教育系、心理系、経営系、法律系、人文系）の学生18名を対象としたインタビュー調査を行っている。インタビュー調査では、キャリア科目の授業内容、授業に対する評価、大学で印象に残っている授業などを尋ね、質的データを取得している。インタビュー調査終了後、それらについての語りを抽出し、コーディングした上でその語りの内容について大学難易度によりどのような違いがあるのかを分析している。このように、大学難易度という1つの基準を予め設定し、2つの異なる学生群の語りの内容を比較しながら分析することによって、新たな視点を析出しようとしている点が興味深い。

以上の2つの論文にみられる工夫点として、松尾他 (2022) は利用可能な複数のデータを多角的に用いて論証を行っている点、菊地 (2021) は複数事例を用いて異なる事例の比較を行っている点を挙げることができる。

3. 第2部：投稿論文が採択されるまで

3.1 論文投稿後の流れ

投稿論文とは、研究者が自身の研究内容を公開するために執筆し、その内容に合った領域の論文誌に掲載してもらうために投稿する論文である。本セミナーは論文の投稿に不慣れな参加者を対象としていた。そこで、投稿論文が論文誌に採択されるまでの流れ、投稿論文に関わる投稿者（著者）、査読者、論文誌の編集委員の役割や内実、論文投稿後のルールについて説明した。なお、採択までの流れやルール等は一例であり、学会誌や学問領域等のコミュニティによって少しずつ異なることは承知いただきたい。

投稿論文が論文誌に採択されるまでの流れは、概ね以下のようなものである。投稿者から投稿された論文は、編集委員会が受理する。担当編集委員がその投稿論文を査読できそうな研究者を選出し、査読を依頼する。3～4週間の査読期間を経て、編集委員会に各査読者から査読結果が報告される。これらの査読結果をもとに編集委員会で投稿者に返す結果と査読コメントが審議される。編集委員会からの審査結果を受けて投稿者が論文を修正し、再び編集委員会に投稿する。その後、編集委員会は査読者に2回目の査読を依頼する。このように、投稿者、編集委員会、査読者のやり取りは複数回行われることが多い。

投稿者に返される結果は、「採録」「条件付き採録」「種別変更を伴う採録」「返戻」などである。

「採録」は、文字通り採録決定という結果である。初回の査読では「軽微な修正は必要であるもののほぼそのまま採録する」ということであり、数回の査読後は「採録条件をクリアしたため採録する」ということである。

「条件付き採録」は、査読者や編集委員から付けられた採録条件に対して加筆や修正が求められており、十分に加筆や修正されたら採録、不十分であったら不採録になる、という結果である。学会誌によって査読回数は異なる。査読が2回の場合は、1回のみ修正機会が採録してもらえるように慎重に加筆・修正する必要がある。査読が3回以上の場合、加筆や修正によって新たに疑問が出てきた場合

は再び「条件付き採録」として修正を求められることがある。数週間あるいは数ヶ月間で加筆・修正し再提出することになる。

「種別変更を伴う採録」は、投稿時に希望した論文種別とは異なる種別での採録である。たとえば「原著論文」で投稿したものの「資料」として採録といったことが起こる。投稿時の論文種別に対しては内容が不十分であるものの、別の論文種別であれば掲載するのに十分な内容であると判断された場合である。

「返戻」は、加筆・修正がされても、当該学会誌に採録できる程度の内容にはならないと判断された際の結果である。この場合はここで審査は終了である。

採録が決定した後は、投稿者は最終原稿を作成する。最終原稿受理後に、冊子体あるいはオンラインジャーナルにするための最終確認である「著者校正」がある。校正原稿が受理されれば、あとは出版・公開されるのを待つばかりとなる。

3.2 投稿者、査読者、編集委員とは

投稿論文に関わる投稿者、査読者、論文誌の編集委員の役割、および内実について解説する。論文を投稿すると、想像以上に多くの人たちに自分の論文に関わり、時間を割いてもらっている。それは査読者であり論文誌の編集委員である。採録が決定すればさらに多くの人が関わってくる。

まず、論文を執筆し投稿する本人である投稿者は、大学教員や大学院生、研究機関職員などの「研究者」であることが多い。研究、実践の内容を公開するために論文を書く。それは研究者の存在意義の一つである社会貢献のためである。とはいえ、そこには学位取得、研究業績といった目的が含まれることもある。

査読者は、ある論文誌に投稿された論文が、その論文誌に採録されるのに十分な内容であるかを審査する役割を担う。その論文のテーマの周辺領域を専門としている研究者が選出され依頼される。1本の論文あたり、1人から3人程度が査読する。多くの場合はボランティア（無償）である。査読を引き受ける研究者の多くは、学問領域への貢献のために引

き受ける。本務外の仕事であるため、勤務時間外に従事する査読者は多いであろう。査読者は、たいてい数時間から数日の時間を費やしている。自分の専門領域や熟知している研究方法、分析方法と異なる内容である場合は、論文で使われている用語や方法に関する資料を確認しながら査読を進めていく。引用文献リストにある文献をすべて読んだり、文献が入手困難であれば取り寄せたりして丁寧に確認する査読者もいる。

学会誌の編集委員は、いわゆる出版社の編集者とは役割が異なる。投稿された論文の内容を審査することが可能な研究者を選出し、査読を依頼し、報告された査読結果を吟味し、審査している。この仕事は、学会論文誌であれば、その学会の学問領域で活躍しその研究者コミュニティで信頼されている研究者が務めている。多くの場合はボランティアである。査読を引き受けるときと同様に、学問領域の貢献のために引き受ける。本務外の仕事であるため、勤務時間外に従事している人は多い。紀要論文誌であれば、紀要を発行する組織（大学の部局等）に所属する研究者が務めている。いずれにしても編集委員をしているのは「研究者」である。1本の論文に数人の編集委員が、数ヶ月の審査期間中は断続的に関わっている。

以上のように、1本の論文には多くの研究者が関わっている。査読や審査に関わる間、彼らは自分自身の「研究」を中断しているということを、投稿者は知っておくべきであろう。

3.3 査読者・編集委員の着眼点

査読者や編集委員は、投稿された論文のどこにまずは着目するのであろうか。新規性であらうか。有用性であらうか。

多くの査読者や編集委員は、「体裁」と答える。どの論文誌でも査読事項には「了解性」が含まれている。論文誌のフォーマット等に表示された規定に沿って整えられていることは非常に重要である。句読点かカンマ・ピリオドか、英数字の全角か半角かが指定通りか。本文中での引用箇所の記載の仕方、引用文献リストの作り方が適切か。これらを一瞥すれば、投稿者がこの論文をどの程度丁寧に執筆し推敲

したのかが査読者や編集委員には分かってしまう。

査読依頼する前に投稿された論文の体裁チェックをしている学会誌もある。体裁が当該学会誌の規定に従っていない場合は「差し戻し」される。これは研究者として大変恥ずかしいことである。

体裁が規定通りでなかったり崩れていたりする論文、誤字脱字が多い論文はとても読みにくい。「見た目からして整っていないなら内容も大したことがないだろう」と査読者や編集委員に捉えられ、心象が非常に良くない状態で査読や審査が始まることもあるであろう。投稿する論文誌の規定に則して執筆し、十分に推敲をして見た目を整えた上で投稿すべきなのである。

次のように着目されるのが、新規性、信頼性、有用性である。これらは互いに関わり合っている。

「新規性」は、ほかの研究との違いが明示されているかである。研究は「巨人の肩の上に立つ」ものである必要がある。すなわち、先人が積み上げてきた先行研究（巨人）を精査し、まだ解決されていない課題を見つけ、明らかになっていない問いを立て、明らかにしていくものである。「思い付いたのでやってみました」という報告は研究とはいえないのである。

具体的には、周辺テーマの先行研究の中での位置付けが記載されていることが必要である。論文で取り上げるテーマに関する理論やモデルが示されていることや、RQに関わる先行研究を複数取り上げながら、検討の余地がある課題が示されていることが求められる。そして、RQが明確であることは大前提である。

「信頼性」は、研究目的に対して研究・分析方法、記述内容が妥当であるかである。その領域にある「型」、たとえば研究デザイン、分析方法、分析結果の記述の仕方から研究が行われている必要がある。かつ、研究方法は他者が再現できるように十分に記述されていること、内容が首尾一貫していることが求められる（第2章を参照）。

「有用性」は、世の中の役に立つ研究であるかである。学術・産業の発展、人々の生活の質の向上に貢献できるような何らかの示唆が含まれていることが必要である。序論で示した課題に対する新たな知見が示していることや、本論文で対象とした集団以外

の集団や環境でどのように適用できるか（一般化可能性）を示せていることが求められる。また、考察において結果の解釈だけでなく、先行研究を踏まえた結果の意味づけがされていることも必要である。そして、有用性は、信頼性が高いことが前提である。信頼性、すなわち研究デザインの適正さがなければ、有用性は主張できないのである。また、何らかの新規性がなければ、先行研究の二番煎じということであり有用性も低くなる。このことから、研究計画を立てる時点での先行研究の精査は、必要不可欠な過程であるといえる。

3.4 論文投稿後の留意事項

論文投稿後に投稿者が留意すべき事柄について説明する。これは、査読者や編集委員により円滑に査読・審査をしてもらうための工夫である。

査読は、投稿者と査読者との間でなされる、論文をよくするためのコミュニケーションである。査読者は、学問領域の発展に貢献したくて査読を引き受けているので、投稿者を応援しているのである（もちろん編集委員も応援している）。よって、批判的（critical）なコメントは「論文」に対するものであって、投稿者の人格を否定するものでは決してない。

しかしながら、査読者も人間であるため、時にはコメントが辛口になってしまうことはある。査読者が嫌がることは、まずは体裁が整っていないことである。見た目で明らかな不備が気になってしまつて、内容が精査できないためである。

査読2回目以降において査読者が困ることは、どこがどのように修正されたか分からないことである。修正箇所を探すのに時間がかかってしまう。その結果、コメントがやや辛口になってしまうことも起こりうるのである。しかし、これは「修正原稿」と「回答書」を作成するときの工夫で解決できる。

修正原稿は、加筆・修正箇所が分かるように原稿を作成する。具体的には下線付きや赤字にする。回答書には、査読者のコメントに対する回答文と修正対照表をつける。回答文は、各コメントに対して、どう考えて、どこをどのように修正したかを説明する必要がある。「ご指摘のとおり修正しました」だけでは査読者は納得しない。修正対照表は、各コメ

ントに対して該当する箇所の修正前と修正後の違いが一目でわかるように付ける。もちろん加筆・修正箇所は下線付きや赤字などにする。査読コメントに対する十分な回答や修正対照表がない場合、返戻になってもおかしくはないのである。

査読コメントが多かったり、厳しかったりするときはどうするといいいのか。それらは査読者が丁寧に査読してくれた証拠である。「条件付き採録」でも「返戻」でも、査読者に期待や応援をされていることを投稿者には心に留めておいてほしい。

そして、条件付き採録判定を受け取ってからの取り下げはできる限りすべきではない。前述のように査読者、編集委員は何日もかけて論文を査読・審査している。「こんなにたくさんコメントがあったら自分には対応が難しいから」という理由で取り下げるとは、関わった人たちの尽力を無駄にする行為である。また、投稿者にとって研究者としての信頼を失う行為でもあるのである。

最後に、採録決定後のルールについてである。最終原稿および著者校正の提出時には、査読者や編集委員会から問い合わせがあった事項以外の内容や表現の修正は厳禁である。なぜならば審査が終了して、「掲載内容」が確定しているからである。許されるのは、表記ゆれや誤字脱字の最低限の修正までである。

最初の投稿時、修正原稿の提出時までに原稿の体裁と表現について十分に推敲すべきである。そうすることで、論文が採択される可能性はさらに上がり、論文誌に掲載された際には読者にとって読みやすい論文となるであろう。

4. 第3部：グループディスカッション

第3部では、参加者間で自身の教育実践内容を紹介した後、第1部と第2部の中で参加者が感じた質問や疑問を参加者間で集約し、それぞれの質問に対する応答を行った。本章では、本セミナーの内容に主に関連する代表的な質問内容をまとめ、その内容を紹介し、応答していくことにしよう。

まず、コーディングにおいて言葉を縮約すると、分析者の主観が入ってしまう可能性があるが、それ

は問題ないのかという質問である。質的研究とは、客観化ができないものについて、主観性を重視して取り上げる研究であり、分析者の主観を保持したまま研究が進められることを前提とした研究手法である(大谷, 2019)。したがって、質的研究プロセスの1つであるコーディングの作業自体に分析者の主観が含まれること自体には問題がないと考えられる。ただし、どのようなプロセスでコーディングを行ったのかを開示したり、語りとそれに対するコードの対応関係の例をマトリクスで示したりすることによって、間主観性を高める工夫が必要となる。

また、量的・質的研究をどのように組み合わせ、混合研究法を実施するのかという質問も出された。混合研究法については多様なアプローチがみられるが、特に教育学における代表的なものとしては、(1) 質問紙調査を行った後、補足的にインタビュー調査を実施するものや、(2) 質問紙調査を実施した後にインタビュー調査を実施したり、インタビュー調査で得た知見を質問紙調査で確認したりするといったものなどがある(川口, 2011)。

最後に、現場の言葉からの理論の言葉への変換をするにはどうすればいいかという質問も出された。この質問に対して性急に回答することは難しいが、第1著者(田中)の経験も踏まえると、調査によって得られた録音データを何度も聞き直したり、何度もデータを見つめ直したりしながら、先行研究の中で見落とされてきた視点はないかということを繰り返し考えることが重要であると考えられる。また、コーディングされた情報を付箋に書いて模造紙に貼り付けて構造化したり、テキストマイニングを用いてデータの概要を掴んだり、また両者の結果を比較するなどして、時間をかけて興味深い論点を探索することが必要である。

5. 本セミナーの意義と課題

ここでは、本セミナーに関する成果検証、及び、今後の課題発見を目的として実施した事後アンケートの結果に基づき、本セミナーの意義と課題について述べる。回答者数は参加者全員である(8人)。質問項目には、多肢選択式5問、自由記述式2問、合

計7問が設けられた。

「問1 あなたはこれまでに自身の教育実践について論文投稿した経験がありますか」に対する回答の内訳は、「ある」3人、「ない」5人であった。「問3 今回のセミナーを通じてどの程度有意義な知見が得られましたか」に対する回答の内訳は、「得られた」5人、「やや得られた」1人、「どちらともいえない」1人、「あまり得られなかった」1人、「得られなかった」0人であった。「問4 今回のセミナーを通じて教育実践研究論文執筆に対してどの程度自信を得られましたか」に対する回答の内訳は、「得られた」3人、「やや得られた」2人、「どちらともいえない」2人、「あまり得られなかった」1人、「得られなかった」0人であった。「問5 本セミナーに対してどの程度満足していますか」に対する回答の内訳は、「満足している」3人、「やや満足している」4人、「どちらともいえない」0人、「あまり満足していない」1人、「満足していない」0人であった。

自由記述式質問項目「問6 今回のセミナーに関して感想やご意見があれば、自由にご記入ください」に対しては、「本日のセミナーは大変参考になるものでした。ありがとうございます。…今後、すすめていく中で、活用していけそうです」「今日の内容はわかりやすくよかったです」など、ポジティブなコメントが見られた。これらの結果からは、本セミナーは、教育実践に関する研究活動を支援するという当初の目的をある程度達成できたと思われる。

一方で、本アンケート調査を通じていくつか課題も見られた。「問2 今回のセミナーの長さはどうでしたか」に対する回答の内訳は、「長かった」0人、「やや長かった」1人、「ちょうどよかった」5人、「やや短かった」2人、「短かった」0人で、「やや長かった」と「やや短かった」の両方の回答が見られた。これには、教育実践論文の投稿経験が関係していると推測される。「やや短かった」と回答した2人は投稿経験がないことから、基礎にじっくり取り組むような内容を求めている可能性がある。「やや長かった」とした回答者は、投稿経験があり、問3から問5に対してネガティブな回答をしていた。さらに、「問7 セミナーの中で、他に聞きたかった内容があれば、自由にご記入ください」に対し、「質問に対して、出ている本を読んで下さいは納得できるも

のではありませんでした。せめて本の紹介やある程度フォローはほしい」と述べていた。よって、より発展した内容を期待していた可能性がある。以上の結果を踏まえ、次回以降の実施においては、対象を未経験者、経験者に分けて実施する方法、特に経験者に対してはすでに行った実践に対する助言を行うクリニック的な手法を取り入れる方法などが考えられる。

6. おわりに

本報告では、2024年度教育実践研究セミナーで実践した内容について第1部、第2部、第3部それぞれについて報告し、本セミナーの意義と課題を述べてきた。まず、2では、教育実践研究のプロセスとその特徴について「問いを立てる」「データを収集する」「データを分析する」という3つのフェーズに沿って研究論文執筆のプロセスを概説し、教育実践研究論文の代表的な事例を紹介した。次に、3では、投稿論文が採択されるまでのプロセスとして、論文執筆時の注意点や、査読者や編集委員とのやり取りのポイントを述べた。さらに、4では参加者から寄せられた質問として、コーディングに含まれる分析者の主観の問題、混合研究法の多様性、現場の言葉から理論の言葉への変換のポイントを紹介し、それらに応答した。最後に、5では、参加者へのアンケート結果を踏まえて、本実践の意義と課題を述べた。

今回実施したセミナーでは、教育実践研究の進め方に関する総論的な内容が中心を占めたため、個別的・具体的な内容にまでは踏み込んだ内容を取り扱うことができなかった。今後は、参加者の教育実践の経験や論文執筆経験の程度にしたがって、複数回に分けてセミナーを開催するという方向性も考えられるだろう。高等教育ジャーナル編集委員会では、教育実践者が自身のレベルに応じて、日頃の教育実践を共有し、それを研究として発展させることを支援する企画を継続的に検討していきたい。

注

- 1 教育実践研究に関する定義には諸説があるが、本報告では、日常的に教育活動を営んでいる現場に出向いて行う「教育実践についての研究」と、研究者が対象について働きかける関係をもちつつ、対象者に対して援助と研究（実践）を同時に行っていく「教育実践を通しての研究」（秋田・市川，2001，pp.153-154）の両者を包括したものと捉え、特に後者の「教育実践を通しての研究」に焦点をあわせる。
- 2 秋田・藤江（2019）は、主に初等・中等教育における教育実践研究（質的研究）の進め方について論じている。本セミナー内では、秋田・藤江（2019）の議論を土台としつつ、関連する先行研究や大学教育学に関する先行研究を幅広く参照し、大学教育の文脈を考慮した上で内容を再構成した。
- 3 実際に質的分析で使用するデータには、学習評価の目的のために収集したデータ以外も含まれるため、松下（2016）の記述を踏まえつつ、内容を一部拡張して説明を加えている。
- 4 山田（2023）は、『大学教育学会誌』に2000年度～2022年度までに掲載された質的研究及び質的量的併用研究71本で使用された分析手法を整理している。その結果、「記述なし」を除くと、コーディング7本、KJ法5本、計量テキスト分析4本が上位を占めたことが示されている。ただし、KJ法のプロセスの1つに「見出しをつける」というコーディングのプロセスが含まれていることを踏まえ、本セミナーでは、コーディングと後述する計量テキスト分析について紹介した。

付記

本報告は、1, 2, 4, 6を第1著者（田中）が、3を第2著者（石川）が、5を第3著者（鄭）が執筆した。また、第4著者（江本）と第5著者（亀野）が本報告全体の総合的な確認とコメントを行った。

謝辞

2024年度教育実践研究セミナーに参加していただいた8名の参加者に感謝の意を表したい。

文献

- 秋田 喜代美・藤江 康彦（2019）. 学校教育実践研究のための質的研究法——質的研究とはなにか—— 秋田喜代美・藤江康彦（編）これからの質的研究法—— 15の事例にみる学校教育実践研究——（pp.2-39） 東京図書
- 秋田 喜代美・市川 伸一（2001）. 教育・発達における実践研究 南風原朝和・市川伸一・下山晴彦（編）心理学研究法入門——調査・実験から実践まで——（pp.153-190） 東京大学出版会
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications. （大谷 順子（訳）（2010）. 人間科学のための混合研究法——質的・量的のアプローチをつなぐ研究デザイン—— 北大路書房）
- 樋口 耕一（2020）. 社会調査のための計量テキスト分析【第2版】——内容分析の継承と発展を目指して—— ナカニシヤ出版
- 樋口 耕一・中村 康則・周 景龍（2022）. 動かして学ぶ！はじめてのテキストマニング——フリー・ソフトウェアを用いた自由記述の計量テキスト分析—— ナカニシヤ出版
- 川口 俊明（2011）. 教育学における混合研究法の可能性 教育学研究, 78(4), 386-397.
- 菊池 美由紀（2021）. 文系学部の学生はキャリア科目をどのように評価しているのか——大学の入試難易度に着目して—— 大学教育学会誌, 43(1), 130-139.
- 松尾 美香・望月 雅光・松下 佳代（2022）. 新入生オリエンテーションに組み入れた冒険教育の教育効果——プロジェクトアドベンチャーの実践を通して—— 大学教育学会誌, 44(2), 73-83.
- 松下 佳代（2007）. パフォーマンス評価 日本標準
- 松下 佳代（2016）. アクティブラーニングをどう評価するか 松下 佳代・石井 英真（編）アクティ

ブラーニングの評価 (pp.3-25) 東信堂

- 松下 佳代 (2019). 話題提供 教育方法学の拡張と危機—教育心理学との対話の必要性 (実学 (サイヤンス) する教育心理学——隣接する学問との対話——) 教育心理学年報, 58, 228-230.
- 西野 毅朗 (2024). 初年次教育における自分問題解決学習の試み 初年次教育学会誌, 16 (1), 128-135.
- 大谷 尚 (2019). 質的研究の考え方——研究方法論から SCAT による分析まで—— 名古屋大学

出版会

- 佐藤 郁哉 (2008). 質的データ分析法——原理・方法・実践—— 新曜社
- サトウ タツヤ・春日 秀朗・神崎 真実 (2019). 質的研究法マッピング——特徴をつかみ, 活用するために—— 新曜社
- 山田 嘉徳 (2023). 大学教育学会誌を対象とした質的研究の文献調査 大学教育学会誌, 45 (1), 30-35.

