



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	『2025年度教育実践研究セミナー：一歩先の質的研究を構想する』実施報告
Author(s)	山田, 嘉徳; 田中, 孝平; 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, 33, 53-64
Issue Date	2026-04
DOI	https://doi.org/10.14943/J.HighEdu.33.53
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/99286
Type	departmental bulletin paper
File Information	HighEdu_33_p53-64.pdf



Report on the 2025 Educational Practice Research Seminar: Envisioning the Next Steps in Qualitative Research

Yoshinori Yamada^{1)*}, Kohei Tanaka²⁾, Naoko Ishikawa²⁾, Rie Emoto²⁾ and Jun Kamen²⁾

1) Division for Promotion of Educational Development, Kansai University

2) Institute for the Advancement of Higher Education, Hokkaido University

『2025 年度教育実践研究セミナー ——一步先の質的研究を構想する——』実施報告

山田 嘉徳^{1)**}, 田中 孝平²⁾, 石川 奈保子²⁾,
江本 理恵²⁾, 亀野 淳²⁾

1) 関西大学教育推進部

2) 北海道大学高等教育推進機構

Abstract — This report summarizes the 2025 Educational Practice Research Seminar, organized by the editorial board of the *Journal of Higher Education* at Hokkaido University. The seminar was designed primarily for faculty with prior qualitative research experience, aiming to support them in advancing and refining their methodological approaches. The report reviews current trends in qualitative research, highlighting its interdisciplinary nature and the significance of researcher positionality. It then explores methodological diversity, contrasts paradigms, and highlights the emerging influence of pragmatism as a practical framework. A subsequent section discusses approaches to conducting qualitative studies, emphasizing the importance of well-formulated research questions, reflexivity, and transparency through clear reporting standards. The report also addresses issues raised during the seminar, including generalizability, participant accessibility, variations in participants' ability to articulate experiences, and the researcher's dual role as both practitioner and investigator. Together, these discussions provide practical insights for designing and publishing qualitative research in higher education.

(Accepted on 31 January 2026)

*) Correspondence: Division for Promotion of Educational Development, Kansai University, Osaka 564-8680, Japan
E-mail: y_yamada@kansai-u.ac.jp

**) 連絡先: 564-8680 吹田市山手町 3 丁目 3 番 35 号 教育開発支援センター

1. はじめに

『高等教育ジャーナル』編集委員会では、2024年度より教育実践を研究論文にするためのポイントを解説する教育実践研究セミナーを開催してきた。1回目となった2024年度のセミナーでは基礎的・基本的な内容を中心に扱った。ただし、同セミナー後のアンケートでは、セミナー参加者から教育実践研究に取り組んだ経験者に対してもう一步踏み込んだ内容を軸としたセミナー開催を望む声も聞かれた（田中他、2025）。そこで2回目となった2025年度教育実践研究セミナーでは教育実践研究に取り組んだ経験のある方を主な対象としつつ、特に人々の主観的な経験や意味づけを深く理解することを目指す、数値化できない質的なデータを扱う質的研究法を組み込んだ教育実践研究を深化させるためのセミナーを企画、開催することにした。本セミナーには合計5名の教員が参加した。

本セミナーは、全3部で構成された。セミナー第1部では、高等教育における質的研究者である第一著者（山田）が「高等教育における質的研究とは」と題して、高等教育における質的研究の動向や質的研究の考え方について解説した。続いてセミナー第2部では、「質的研究をブラッシュアップする」というタイトルで参加者のこれまでの研究内容や今後取り組みたい研究内容と、それに伴う悩みや疑問点を紹介いただいた。最後に、セミナー第3部では、「Q&Aセッション」としてセミナー第2部の中で参加者から提起された論点について、編集委員である第二著者（田中）のコーディネートのもと、第一著者（山田）及び参加者、一部の他の編集委員と対話を深めながら、協議を行った。

本報告では、まずセミナー第1部の内容を要約し、追加の整理を行う（第2章）。次に、セミナー第2部及びセミナー第3部で論点として挙げられた当日の質問内容を整理し、それに対する追加の考察を踏まえ、質問内容に回答する（第3章）。さらに、質的研究を進める上での留意事項をまとめ、参加者からのアンケート結果も踏まえつつ、今後のセミナー開催に向けた展望を述べる（第4章）。以上の実施報告を通して、読者が質的研究法を取り入れた教育実践研究論文を構想するための手がかりを得ることが本

報告の目的となる。

2. 高等教育における質的研究とは

ここでは、セミナー第1部の内容の要約と追加の整理を通して、高等教育における質的研究の動向及び質的研究の多様性、そして具体的な質的研究の進め方について整理していくことにしたい。

2.1 高等教育における質的研究の動向

2.1.1 高等教育研究の学際的性格

高等教育における質的研究を深く理解するためには、まずこの研究領域の特徴を把握することが重要になる。高等教育研究は、確立された単一の学問分野ではなく、むしろ多様な背景を持つ研究者が様々な立場から参画する学際的な領域である。それゆえ、質的研究を実践する際には、研究者自身がどのような立場に位置し、何を目指して研究を行うのかを明確にすることが重要となる。

質的研究法の研究者である Harland (2012) は、高等教育という領域を「開かれたディシプリン」(open-access discipline) とし、当該領域に關与するグループを以下のように整理している（表1）。

表1 高等教育研究に貢献するグループ

グループ	説明
1. 教育学の研究者 (Education department researchers)	教育学部に所属し、高等教育を専門とする研究者
2. 研究機関の専門職 (Research institute professionals)	政府機関や専門研究機関に所属し、高等教育政策やガバナンスを研究する専門家
3. パートタイムの研究者 (Part-timers)	主要な研究テーマを持ちつつ、高等教育研究(通常は教育について)も行う人々
4. 分野別教育研究者 (Disciplinary education researchers)	特定分野の教育研究のみを専門とする研究者(例: 医学教育)
5. 分野別専門家 (Disciplinary specialists)	自分の専門分野の観点から高等教育に関心を持つ人々
6. アカデミック・デベロッパー (Academic developers)	研究活動を行うアカデミック・デベロッパー
7. アドミニストレーター (Administrators)	大学の経営者、運営者、サポートスタッフで研究にも関わる人々

(注) Harland (2012) を一部編集して作成

第一のグループは、教育学部に所属し、高等教育を主要な専門領域とする教育学研究者である。教育学の学術的基盤と研究蓄積を背景に、この分野に対する高等教育の理論的・概念的な発展において中心的な役割を担っている。

第二のグループは、政府系の研究機関や政策関係の研究所に所属する研究者である。主に高等教育政策、ガバナンス、制度設計を研究対象としており、政策立案や制度改革に直結する実証的研究を通じて、高等教育システムの改善への貢献を果たしている。

第三のグループは、最も規模が大きく、他の専門分野を主軸としながら副次的に高等教育研究に従事する研究者グループである。自然科学、人文科学、社会科学等の多様な背景を持ち、各専門分野の視点から教育・学習に関する知見を提供している。

第四の分野別の教育研究者は、医学教育、工学教育、法学教育など特定の専門領域における教育研究のみに特化した研究者である。分野固有の教育課題や教授法の開発に専門的に取り組んでいる。

第五の専門分野の専門家は、経済学、心理学、社会学等の確立された学問分野のアイデンティティを持ちながら、研究テーマとして高等教育を扱い、各分野の理論的枠組みを高等教育研究に応用している。

第六のグループは、アカデミック・ディベロッパーと呼ばれるもので、通常、大学の教育開発センター等に所属し、実践的な教育改善と並行して研究活動を行う専門職として、実践と研究の橋渡し役をつとめている。

最後のグループは、大学執行部、事務職員、支援スタッフ等で構成されるもので、実務経験に基づく研究や実践報告を通じて現場の課題認識と改善実践の観点から独自の知見を提供している。

これらの多様なアクターの存在は、高等教育研究が本質的に学際的性格を持つことを示している。各グループの異なる視点や専門性が相互補完的に機能することで、高等教育という複雑な現象の多面的理解が可能となる。ただし、明確なディシプリンを持たないため、その境界は流動的で曖昧である。

高等教育における質的研究においては、「研究する私」が誰であるのかという当事者性が不可分であ

る以上、他の研究領域以上に、自身がどのような立ち位置で研究活動を進めているのかという立場性 (positionality) の自覚が求められる。自身の依って立つフィールドや研究者自らの志向性に自覚的になりながら、高等教育への貢献可能性や研究知見の還元のある方を再帰的に検討する姿勢が重要である。当然それは必ずしも教育改善への直接的貢献に限定されるものではないが、研究者としての立ち位置の検討にあたり一つの手がかりになると考えられる。

2.1.2 高等教育における質的研究の現状

このような多様なアクターが関わる高等教育研究において、近年の研究手法の動向はどのような状況にあるのだろうか。今日に至って、質的研究が高等教育分野においても馴染みのある手法として認知されつつあるが、依然として量的研究への偏重は顕著である。質的研究実践の豊富化と成果の蓄積は、高等教育研究における重要な方法論的課題といえよう。

量的研究は仮説検証型のアプローチを採り、結果の予測と知見の一般化可能性の検討を主目的とし、客観性と再現可能性を重視する。それに対し質的研究は、仮説生成 (問題発見) を重視し、時にはリサーチクエスション自体の探索から始まり、固有の現場における知見の創出を目指す。そこではストーリー性、信憑性、リアリティに価値が置かれ、研究対象者の主観的な体験や言動に対する「意味づけ」に焦点を当て、未知の現象や人々の体験の特徴を探索的に明らかにすることが目指される。

こうした特徴ゆえに、質的研究の評価基準は必ずしも一律に定まらず、量的研究が「科学的」とみなされがちな学術環境において、質的研究固有の価値とアプローチの特徴を明確に示すことの必要性が指摘されてきた。

他方で、質的研究は存在論・認識論という哲学的基盤の違いに基づく複数のパラダイムの影響を受けるが、哲学的基盤の明示に関する実態は必ずしも明確ではないことも指摘されている。例えば、主要な高等教育研究雑誌である『Teaching in Higher Education』と『Studies in Higher Education』に 2010 年から 2013 年の間に掲載された 602 本の論文を対象とした Harland (2014) のレビューでは、存在論あ

るいは認識論（これらをまとめて「研究哲学」と表現）に関する記述の有無が検討された。その結果、何らかの形でこうした哲学的基盤に言及している論文はわずか12本にとどまることが報告されている。

この結果は、質的研究における哲学的基盤の明示に関する規準や、良質な質的研究の要件として求められる記述の観点について、高等教育研究コミュニティのみならず質的研究全般においても十分な合意が形成されていないことを示唆している。

2.1.3 国内の高等教育研究における質的研究の動向

では、国内の高等教育研究における質的研究の現状はどうであろうか。『大学教育学会誌』を対象とした分析では、2000年から2021年までの296本の論文のうち、データが用いられた207本の論文について研究デザインの観点から整理すると、質的データに対して質的分析を施した研究35本、質的データと量的データを併用した研究36本、量的データのみが扱われた研究136本となっていた。ただし絶対数は依然として量的なものが多いものの、近年は質的データを用いた論文が増加傾向にあることも示されている（山田、2023）。

論文種別でみると、興味深い傾向が示されている。大学教育学会誌では、「研究論文」（大学教育に関して方法や結果に独創性や新規性が認められる実証的・実践的・理論的な研究）と「事例研究論文」（事例の分析や実践の効果検証などを通じて大学教育の改善に有益な新たな視点や具体的な提言を行うもの）という種別がある。研究論文（92本）では量的デザインが74本（約80%）と大部分を占める一方、事例研究論文（115本）では質的デザイン25本、質的量的併用デザイン28本、量的デザイン62本となっており、研究論文と比較して、事例研究論文では質的データを用いたデザインの比重が相対的に高くなっている。特に事例研究論文においては、質的量的併用を合わせると53本（約46%）となり、量的研究単独の62本（約54%）に迫る割合を示している。

この傾向は、独創性や新規性を重視する研究論文では客観性や再現可能性を担保する量的手法が選好される一方、個別の事例分析や実践の効果検証を扱う事例研究論文では、文脈重視・意味理解を重視す

る質的アプローチが適合的であると研究者に認識されている可能性を示唆している。

ただし、分析方法の記述に着目すると、「記述なし」が71本中40本（約56%）を占めている。これは前述の国外の動向と符合するものであり、質的研究としての方法論的基盤に対する自覚的な取り組みが十分ではない可能性を示唆している。

さらに、高等教育における質的研究のリサーチクエスションの特徴を捉えるため、佐藤（2021）の2W1Hの視点から整理されている。2W1Hとは、「What：どのような～なのか」（事実を問う）、「Why：どうして～なのか」（因果解明を視野に入れる）、「How to：どのように～したらよいのか」（現場実践への直接的示唆を求める）という分類である。分析の結果、「What」が56件と最多で、「Why」が5件、「How to」が10件となっており、現状記述を中心とした研究が多い傾向が確認された。

データ収集方法では、インタビュー（28件）が最も多く、次いでアンケートの自由記述（26件）となっている。これは高等教育研究の実践志向的性格と研究協力者へのアクセス容易性を反映していると考えられる。一方、観察やフォーカスグループといった、より深い文脈理解を可能にする手法の活用は限定的であった。

以上の結果より、質的研究法が記述的な目的で採用されており、質的研究の質向上には、分析手法の明示とその根拠の明確化のあり方を含め、方法論的な基盤に関する議論がより一層必要な状況にあると考えられる。

2.2 高等教育における質的研究の多様性

2.2.1 質的研究を構成する多次元性

質的研究はその性質上、複数の異なる次元や軸に沿って展開されており、これが質的研究法の複雑さと同時に豊かさを生み出している。ここでは、サトウ他（2019）の質的研究法マッピングによる整理を参考に検討していく。なお、「マップ」ではなく「マッピング」とされるのは、その整理も固定的なものではなくあくまで流動的な性格を持つためだとされる。

主要な次元として、法則定立的（nomothetic）アプ

ローチと個性記述的 (idiographic) アプローチ, 公共性 (utility) と事例性 (caseness), 一般化 (generalization) と局在化 (localization) というそれぞれの対比が, 質的研究の多様性を理解する上で有用である。

法則定立的アプローチは, 一般的な法則や普遍的なパターンの発見を目指すものである。これは自然科学的志向に近く, 個別事例から抽出できる共通性や規則性に注目する。例えば, 複数の大学における学生の授業満足度を調査し, 満足度に寄与する要因を見出して一般的な適用可能性を検証する研究がこれに該当する。

それに対し個性記述的アプローチは, 個別の事例や文脈の独自性・特殊性を重視するものである。一般化よりも, その場その時の固有の現象を深く理解することに価値を置く。例えば, 特定のゼミにおける独特な教育文化やその形成過程を詳細に記述・分析する研究がこれにあたる。

公共性とは, 研究結果が社会的に有用であり, 政策決定や実践改善に活用できる汎用性を持つことを重視する観点である。研究成果が多くの人々や組織にとって意味を持ち, 実際の価値を提供することが求められる評価軸といえる。

その対極としての事例性は, 特定の事例が持つ固有の価値や意味に注目し, その事例自体の理解を深めることに重点を置く観点である。必ずしも他の場面への適用可能性を前提とせず, その事例の内在的な価値を追求する。高等教育における臨床的知見の重要性を認め, その価値を問うものもここに含まれる。

一般化は, 研究で得られた知見を他の類似した状況や文脈にも適用できる形で提示することを目指すものである。量的研究における一般化は統計的手続きによって担保されるが, 質的研究法においては多様な表現が用いられ検討されている。どのような背景において「一般化」と表現するかによって, その意味は大きく異なる (一般化の論点については第3章で詳述)。

局在化は, 特定の場所や文脈に根ざした知識や理解を重視し, その局所性を持つ意味や価値に注目するものである。ローカルな特殊性を重視する姿勢といえる。

そして, 法則定立的/個性記述的, 公共性/事例性,

一般化/局在化といった多次元性は, 実際には異なるパラダイムに根ざし, これがさらなる質的研究の多様性を生み出している。

実証主義パラダイムでは客観的現実の存在を前提とし, 量的方法が活用される傾向にある。解釈主義パラダイムでは主観的な意味構築を重視し, 文脈や個人の経験に焦点を当てる。批判的实在論のパラダイムでは社会構造や権力関係への批判的視点を持ち, 変革志向の研究が行われる。これらの異なるパラダイムがそれぞれの立場から質的研究を方向づけているが, パラダイムの位置づけには複雑な問題があることもまた指摘されている。すなわち, パラダイム間の対話促進による質的研究全体の発展への期待がある一方で, Marsh & Furlong (2017) は「パラダイムはセーターのように着せ替え可能ではなく皮膚のようなもの」と指摘し, 研究者の世界観に深く根ざしたパラダイムの本質的性格を示している。

2.2.2 パラダイムの多様性

こうした状況を踏まえ, 高等教育の教育実践を「有用性」の観点から統合的に捉える「第4パラダイム」としてのプラグマティズム (実用主義) の可能性が検討されつつある。プラグマティズムは, 特定の哲学的立場に制約されることなく, 研究課題への応答達成を最優先とする立場である。「何が有効に機能するか」を重視し, 真理の实在を不問とし, 研究の実践的有用性に価値を置く。このアプローチでは, 研究パラダイムの価値を疑問視する場合もあり, 質的研究として具備すべき要件も研究課題の性質に依存するとされる。

プラグマティズムの特徴として, 方法論的多元主義 (複数の手法の併用を許容), 問題解決志向 (理論よりも実際の問題の解決を重視), 文脈依存性 (状況に応じた柔軟なアプローチの採用) が挙げられる。ただし, 研究と実践報告の境界が曖昧化し, 「事例報告の域を出ない」という懸念も指摘されている (大塚, 2007)。

いずれにせよ, 実証主義, 解釈主義, 批判的实在論, さらにプラグマティズムといったパラダイムに根差した方法は, それぞれが相当に異なる特徴と適用領域を持つ。研究者は研究目的と研究対象の特性を踏まえ, 先の次元に位置づけ直しながら, 適切な

手法を選択し、活用するという態度が求められる。

多様なパラダイムの存在は、質的研究にとって両義的な意味を持つ。一方では、多様さゆえに評価基準が複雑化し、質的研究を学ぶ学生や若手研究者にとって参照すべき明確な指針が見えにくくなっているという現状がある。実際、質的研究の質を評価するための統一的な枠組みづくりを求める議論も少なくない。

しかし他方で、質的研究の多様性は同時に強みでもある。複雑で多面的な高等教育現象を捉えるためには、単一の方法論では限界があり、多様なアプローチが相補的に機能することで、より豊かで深い理解が可能になる場合もある。例えば、学生の学習体験を深く理解する際、個人の意味構築に焦点を当てる現象学的アプローチ、社会的相互作用を重視するエスノグラフィー、制度的文脈を問題化する批判的アプローチなど、異なる視点からの知見が統合されることで、包括的な理解が生まれるケースもある。

さらに、高等教育領域の教育実践研究の志向性を考慮するなら、多様性は現場の多様なニーズに応答する柔軟性をもたらす。教育改善、政策提言、理論構築、実践者の省察支援など、異なる目的に応じて適切なアプローチを選択できることは、質的研究の多様さがもたらす重要な価値といえる。

ただし、多様性を活かすためには、研究者自身が各アプローチの特徴と限界を十分に理解し、自らの研究目的と立場性を明確にした上で、適切な選択を行う能力が求められる。統一性と多様性のバランスを意識しつつ、質的研究の豊かな可能性を最大限に活用することが、高等教育研究の発展にとって重要な課題といえよう。

2.3 高等教育における質的研究を進める上での考え方

2.3.1 質的研究の出発点：切実な関心とリサーチクエスチョン

質的研究の進め方を深く理解するためには、質的研究法の特徴をおさえておく必要がある。高等教育研究における質的研究を体系的にまとめた Jones らによれば、質的研究とは「知識、現実、存在に関する人間中心の公正さについての相互に関連し

た前提と価値観に関する一連の考え方であり、人々の認識や物語を浮き彫りにする切実な関心についてより深く理解するために用いられるもの」(Jones *et al.*, 2022=2025, p.12) とされる。この定義が示すように、質的研究は多様な考え方や価値観を包含する複雑な営みといえる。

Jones *et al.* (2022) の議論を踏まえると、質的研究は「切実な関心 (compelling interest)」から導かれる未解決の問いを出発点とする。この「切実な関心」は、研究者自身にとって重要な問題であるだけでなく、大学や社会において研究に値するものでなければならぬとされる。Marshall & Rossman (2016) は、研究テーマの妥当性を「実行したい能力 (want-to-do ability)」「実行すべき能力 (should-do ability)」「実行能力 (do-ability)」の3つの観点から検討することの重要性を指摘している。これらはそれぞれ、研究者の内発的動機、社会的意義、実現可能性を問うものであり、研究の出発点における重要な指標となる。

研究プロセスにおいては、研究者が根差している世界観（実証主義、解釈主義、批判主義、ポスト構造主義）と、研究協力者の経験・主観・文脈・意味世界とを関連づけながら、適切なリサーチクエスチョン、方法論的理論、データ収集方法を選択する。実証主義では現実を物理的で観察可能な出来事として捉え、結果の予測・説明・一般化を目的とする。一方、解釈主義では現実をその場の人々の相互行為を通じて構築されるものとして捉え、複雑な人間事象の理解を深めることを目的とする。この違いを理解することは、適切な研究アプローチを選択する上で不可欠である。

また、質的研究においては、研究者自身の関心や価値観、経験、背景が分析に影響を与えるため、「自伝的評釈 (autobiographical rendering)」により、自身の思い込みや想定、社会化の背景を明らかにしておくことが重要である。これは Glesne (2016) が「主観的な私 (I)」の追跡と呼ぶ活動であり、個人的な自己とそれに結びつく感情に自覚的になることを可能にする。自伝的評釈を通じて、研究者は自身の価値観や経験が研究にどのような影響を与える可能性があるかを明確にし、研究プロセス全体を通じて前提や偏見を省察する再帰性を発揮することができるといえる。これにより、「切実な関心」が抽象的な理論と具

体的な実践を結びつける役割を果たし、理論的知見が実際の大学教育現場にとって意味のあるものとなる可能性が高まる。

2.3.2 質的研究のプロセスにおける再帰性

高等教育における質的研究の進め方についての理解を深めるためには、「なぜ質的研究なのか」という根本的な問いに向き合う必要がある。学習を例にとると、定量的アプローチでは学習プロセスを直線的成長として表現しがちだが、実際の学習は複雑で非線形的である。葛藤、転機となった経験の意味づけ、学習観の変容など、数値では捉えきれない側面を質的研究によって明らかにできる。

学生がゼミでの発表経験を通じて批判的思考力を身につける過程について考えてみよう。「学生はゼミでの議論をどのように意味づけているのか」(What), 「なぜ特定の発表経験が学習の転機となったのか」(Why), 「学生の批判的思考力を育成するためにはどのようにして指導を受け止めることが有効なのか」(How to) といったリサーチクエスチョンが設定される。これらの問いに答えるためには、学生自身の語りや行動の観察を通じて、発表準備における葛藤、批判への対処、自己の意見形成プロセスなどを詳細に捉える必要がある。単純な学習成果の測定では、こうした複雑な学習プロセスの内実を理解できず、ここに質的研究法を取り入れる必然性が生まれてくる。

質的研究は、文脈重視・意味の理解、帰納的アプローチ、主観の活用という特徴に基づき、リサーチクエスチョンの設定、データ収集と分析、解釈と理論構築が循環的なプロセスを経ることが一般的である。ゼミの事例で示すと、最初は「学生のゼミ参加態度はどのようなものか」という漠然とした問いから始まったとしても、実際にゼミを観察し学生にインタビューを行う中で、「学び方が他者との協同プロセスでいかに変容していくのか」といったより具体的で理論的な問いへと発展していくことがある。さらに、データ分析を進める過程で新たな視点が生まれ、「ピア・フィードバックがいかに学び方に影響を与え、変容をもたらすきっかけとなるのか」といった別の角度からの問いが追加される場合もある。このように、各段階が相互に影響し合いながら研究が

深化していく特徴を持つ。

質的研究でのデータ分析と解釈においては、さまざまな作業が重層的に加えられる。そのため、その成果をどのように構成し提示するかが重要な課題となる。グラウンデッド・セオリー・アプローチ(GTA)を例にとると、具体例(事例)と生成途中の概念、そして提案する理論的命題の間を往復する経常的比較(constant comparison)が具体的な分析作業の指針となる。その作業記録自体が膨大な資料となるため、研究者は研究内容の理解と評価、知見の活用のためにも縮約したテキストとして提示することが最大の課題の一つとなる。GTAに限らず、質的研究における言語的縮約をどのように達成し、また達成したとみなすのか。こうした観点から評価規準を意識することが求められる。

2.3.3 質的研究の成果報告

質的研究のアウトプットにあたり、論文として投稿する場合には、判定の可否を分ける境界としての基準(standard)を理解しておく必要がある。例えば、APA(アメリカ心理学会)が策定した質的研究の学術論文報告基準(JARS-Qual)では、著者が研究デザインについて説明すべき情報と、査読者が著者に検討を促すべき事項が詳細に示されていることから、研究の質を研究者自身がチェックする上でも有用である(Levitt *et al.*, 2018)。

質的研究の成果をアウトプットする際には、報告基準を意識しながら、研究の透明性と追跡可能性を確保することが重要である。具体的には、研究デザインの論理的根拠、データ収集と分析の詳細な手順、研究者の立場性と再帰的な省察、解釈プロセスの明示などが求められる。また、研究協力者の声を適切に表現し、理論的考察と実践的示唆を明確に区別して提示することも重要な要素である。

質的研究の質を高める上では、「厚い記述」(thick description)を通じて読み手が研究の文脈と意味を十分に理解できるよう配慮する一方で、学術的な簡潔性も求められる。この緊張関係をどのように調整し、研究成果を効果的に伝達するかは、質的研究者にとって重要な課題といえる。高等教育の実践者にとって有用性の高い知見として提示するためにも、理論的洞察と実践的示唆のバランスを保つ工夫が求

められる。

ただし、高等教育の質的研究においては未だそのあり方が模索されている現状にある。それゆえ、実際の質的研究論文とあわせて質的研究法のテキストやガイドを参照すること、質的研究に精通している仲間や指導者、あるいは関心を同じくする者同士で互いに検討し合うこと、さらには分析と解釈の要点を可能であれば研究参加者とともに見直すことなどを通じて、書かれたテキストをブラッシュアップすることが効果的であろう。

2.4 セミナー第1部のまとめ

本セミナー第1部では、高等教育における質的研究の現状と方法論について、包括的な解説が行われた。第一著者による講演は、高等教育研究の学際的性格と、質的研究の多様な方法論の特徴を中心に展開された。特に、研究者の立場性（positionality）の重要性、質的研究法の多次元性、そして異なるパラダイムの意義について詳細な insights が提供された。参加者からは、質的研究の複雑さと可能性に対する高い関心が示された。特に、研究者自身の背景がいかに関係に影響するかという点や、質的研究法の柔軟性について活発な議論が交わされた。これらの議論は、質的研究が単なる方法論的技術ではなく、研究者の世界観や価値観と深く結びついた学術的実践であることを改めて認識させるものとなった。

3. 質的研究を取り巻く論点

セミナー第2部と第3部においては、セミナー参加者による事例紹介に紐付けながら、「研究における一般化可能性の担保」「研究協力者へのアクセスが難しいときの対処」「研究協力者の語りの質のばらつきへの対応」「実践者兼研究者としての立場の記述方法」といった質問やコメントが寄せられた。ここでは、これらの当日の質問やコメントの内容を以下に挙げる4つの論点に整理し、それぞれの論点に対して応答を加えることにしたい。

3.1 質的研究における事例の一般化可能性

まず、質的研究における事例の一般化可能性に関わる論点を取り上げよう。教育実践研究において、質的研究法を用いる場合、概して事例研究という方法論を取ることが多い。ただし、事例研究における事例とは、母集団から統計的に抽出された標本という形で代表性をもつものではない。そのため、その研究が学術的ないしは科学的であることを論証するためには量的研究で使われている「一般化」とは異なる「一般化」のロジックを用意する必要があるとされる（野村，2017）。

もっとも、量的研究を行う場合であれば、母集団から統計的に抽出された標本の他の事例への「適用可能性」、すなわち、その研究を通じて導き出された知見がそれ以外の事例にもあてはまるかどうか、が議論の対象となる。これに対して、質的研究の場合は「比較可能性」ないしは「翻訳可能性」が強調される。すなわち、読者等がその知見が記された論文を読み、その内容を自分が抱えているケースやその他のケースと比較して自分のケースに翻訳されることによって、一般化可能性が検討されるのである。

質的研究における「一般化」とは、通常「理論的一般化」「自然的一般化」（野村，2017）や「自然主義的一般化」（大谷，2019）と呼ばれる。こうした一般化を行う上では、フィールドワークを通じて観察した事象や、インタビューを通じて得られた語りについて「厚い記述」が行われていることを前提としつつ、その事象やその研究に参加した人々の文脈や背景に関する詳細な記述が必要となる。豊富な記述が行われることによって、読者等が自身や他者のケースと比較や翻訳が可能となり、結果として一般化の程度を検討できると考えられるからである。

しかしながら、一般化というのは、母集団とサンプリングの考え方を前提としつつ、研究の知見を一般化しなくてはいけないという量的研究の議論の中で生み出された制約のもとで考案されたものである点に変わりはない（大谷，2019）。こうした点において、質的研究における一般化の意味や固有性は十分に理解されにくく、結果として「適用可能性」という量的研究における一般化の軸でその実践の成否が決定されることも少なくない。したがって、質的研

究の中で「一般化」について言及したとしても、量的研究者には十分に納得した形で理解を得られないこともあり、そもそも「一般化可能性」を論文内で言及すること自体を再考すべきではないかという指摘もなされている（大谷，2019）。

とはいうものの、教育実践研究は、類似的教育実践や、異なる教育実践に対して何らかの実践的インパクトを及ぼすことを目的として行われる場合がほとんどである。こうした性質を踏まえると、質的研究法を用いた教育実践研究を目指す場合、研究者自身がどのような「一般化」を想定して研究を行っているのか、研究者のスタンスを何らかの形で開示することは研究者にとって重要な課題となるだろう。

3.2 研究参加者へのアクセシビリティ

次に、研究参加者へのアクセシビリティの問題を取り上げたい。必ずしも質的研究に限られないが、教育実践研究を遂行する上では、研究参加者へのアクセシビリティは重要な課題となる。海外の学生の教室における長期的な学びと成長に関する継続的なエスノグラフィー（特定の集団や文化を長期間にわたって観察・参加し、その内側から理解しようとする質的研究法）の実施を例に挙げると、渡航に向けた事前の入念な準備と、実際の長期的な滞在が必要となる。

しかし、調査の実現可能性を考えると、調査期間には限定性が生じざるを得ない。そのため、長期間の滞在が難しい場合、事前に研究参加者によって記された学びの日誌や記録等を、デジタル技術を用いてオンライン上で収集し、事前に情報整理を行った上で、現地で短期間のエスノグラフィーを行うといった代替案を考えることができるだろう。ただし、こうした方法は、長期間現地に滞在し、エスノグラフィーを実施する場合と比べると、研究参加者との間のラポール形成は希薄にならざるを得ないため、こうした限定性をいかに考えるのか、といった点が重要になる。

また、現在ではコロナ下の影響もあり、オンライン環境下でインタビュー調査を行う「デジタルインタビュー」も普及しており、現在では直接現地に赴いて「対面インタビュー」を行わずとも、一部の質

的研究を実施することが可能になっている（Jones *et al.*, 2022）。ただし、デジタルインタビューでは、インタビュアーとインタビューの相互作用によって生み出される独特の「間」の不足や、身体の大半が覆い隠されてしまうことによる「身体性」の希薄化に関する懸念の声も聞かれる。さらに、デジタルインタビューでは研究参加者がインタビューに集中していないことがしばしばあったり、デジタル技術の使用格差が研究参加に顕著に現れたりするなどの一定の制約もみられる（Jones *et al.*, 2022）。

一方、対面インタビューでは参加協力に困難を抱える研究参加者であっても、場を共有しないことがかえって参加しやすさにつながり、デジタルインタビューであれば調査への協力を示す場合もあるという。こうした点でデジタル技術の向上に伴う質的研究の多様化は、いくつかの留意事項を抱えながらも、アクセシビリティの拡大につながる側面もあるだろう。

3.3 研究参加者間の言語化能力の差異

さらに、研究参加者間の言語化能力の差異に対する考慮に関わる問題についても考えてみよう。言い換えれば、研究参加者の経験の量や質によって、インタビュー調査や自由記述式の質問紙調査において、語られたり、記述されたりする量や質にばらつきが生じる場合があるといった問題である。もっとも、研究参加者の中には上手に言語化できる参加者もいれば、話したり、書いたりすることが苦手な参加者もいることを考えると、単純に経験の量や質の程度に限らず個人の特性によっても言語化の程度に差が生まれるのは必然的なことだろう。

ただし、こうした言語化能力の差異については、インタビュアーの事前準備や問いかけの工夫によって改善される部分も多くあると考えられる（Jones *et al.*, 2022）。例えば、インタビュー参加予定者に対して予備調査を実施し、その参加予定者が、自分が聞き取りたい内容を本当に話すことができる者なのかを事前に判断した上でインタビュー調査を行うことが重要である（Jones *et al.*, 2022）。大谷（2019）も、インタビューに適している人を選ぶ条件の1つとして、「言語能力の高さ」を挙げている。調査自体が事

実の詳細な深掘りを目指すものなのか、研究参加者の認識の把握を目的としたもののかなど、調査目的にもよるが、特に後者の調査の場合、調査目的に対して適切にかつ深く語ることでできる研究参加者を探すことは研究を進める上で必要なことである。

また、研究参加者に対して質問項目を事前に送付することで、研究参加へのハードルを軽減させる工夫も挙げられる。加えて、質問の問い方や質問の順序の工夫、傾聴する姿勢の習得など、インタビューの実施にあたってのインタビュアー側の反復的な練習も欠かせない要素となるだろう (Jones *et al.*, 2022)。

3.4 研究者の立ち位置

2.1 で述べた研究者の立場性の問題は、特に「実践者＝研究者」の場合に複雑な様相を呈する。そこで最後に、質的研究における研究者の立ち位置について触れておこう。質的研究法の代表格ともいえるインタビューは、文字通り「インター・ビュー (interview)」すなわち、人と人との間 (inter) で見解 (view) を交わし合う営みである (Kvale, 2012)。つまり、インタビューとは、共通のテーマについて考える人間の間で考えを共有し合い、テキストを共同で構築する過程そのものを指す。インタビューに限らず、質的研究のプロセスでは、調査主体と調査客体という形で両者を明確にわけ、「聴く一話す」という単なる聞き取りの過程として単純化することを避けられる傾向がある。

こうした点も踏まえ、質的研究における研究者の立ち位置（研究者が実践者としての役割と研究者としての役割をどのように位置づけ、両者の関係性をどう認識しているか）を明確にしておくことは重要である。特に、教育実践研究においては、「分野別専門家」(Harland, 2012) であれば、「実践者＝研究者」となることがしばしばある。このような場合、教室で実践を行いつつ実践を観察している「私」と、実践終了後に実践参加者に対して追加の調査を実施する「私」をそれぞれどのように位置づけるのか、またそうした「私」を研究参加者はどのようにみなしているのか、を考えながら調査設計や分析を進めることが重要になる。というのも、実践者＝研究者で

ある場合、権力関係や信頼関係など、研究参加者との間の関係性が研究結果に影響を与える可能性があるためである。また、研究者自身の立ち位置を含む調査の前提や背景を論文内に記述することは「厚い記述」につながるだけでなく、読者が研究の解釈や限界を適切に評価できる点でも重要だからである。

4. おわりに

本報告では、2025 年度教育実践研究セミナーで実践した内容について、セミナー第 1 部における内容解説と、セミナー第 2 部とセミナー第 3 部にもとづく質的研究に関わる論点整理を行ってきた。最後に、第 2 章と第 3 章の知見を総合し、質的研究を進める上での留意点をまとめるとともに、今後の展望を述べることにしたい。

4.1 質的研究を進める上での留意点

質的研究は、複雑な社会現象や人間の経験を深く理解するための重要なアプローチである。しかし、その複雑性ゆえに、研究者は様々な点に注意を払う必要がある。本セミナーでの議論と検討を通じて、質的研究を効果的に進めるための主要な留意点を以下にまとめる。

- ・ 研究者の立場性の自覚
- ・ 研究デザインの透明性の確保
- ・ 研究参加者への倫理的配慮
- ・ 一般化に対する慎重なアプローチ
- ・ 明確な報告基準の遵守

これらの留意点は、質的研究の信頼性を高め、読者に研究の文脈と意義を適切に伝えるための重要な指針となる。

4.2 今後の展望

2025 年度教育実践研究セミナーでは、質的研究法を取り入れた教育実践研究論文を執筆するための方法について焦点をあわせて開催した。終了後に実施

した事後アンケート（回答者4名）では、「セミナーの長さ（5段階評価）」に関して4名全員が「3. ちょうどよかった」と回答した。また、「有意義な知見の獲得度合い（5段階評価）」についても、全員が「5. 得られた」と回答し、「執筆への自信（5段階評価）」については、「得られた」が2名、「やや得られた」が2名であった。さらに、「セミナー全体の満足度（5段階評価）」についても、4名全員が「5. 満足している」と回答していた。以上のように、本セミナー参加者は各項目に対して肯定的な回答を示していた。さらに、自由記述を確認すると、「少人数のセミナーで発言の機会も多く刺激がありました」といった意見や、『『答え』それ自体はだすことに至りませんでした。が、『答え』を出していこうとする道筋・考え・方法のヒントをたくさんいただきました』といった回答がみられ、今回のセミナーを通じて参加者が質的研究法を取り入れた教育実践研究を構想するための手がかりを得たことが窺えた。

一方で、参加者からは「多様な研究法の位置づけについての解説」を取り上げてほしかったという意見もみられた。『高等教育ジャーナル』編集委員会では、多様化する研究手法の中から、教育実践者が教育実践を適切に解釈し、分析するための適切な研究手法を選択し、教育実践を論文化させる上で役立つセミナーを継続的に企画していきたい。

付記

本報告は、第2章を第一著者（山田）が、第1章及び第3章、第4章4.1を第一著者（山田）が、4.2を第二著者（田中）が分担して執筆した。また、第三著者（石川）と第四著者（江本）、第五著者（亀野）が本セミナーの企画・実施、本報告の全体に対して総合的な提案や確認、コメントなどを行った。

謝辞

2025年度教育実践研究セミナーに参加いただいた皆様に、ここに記して感謝いたします。

文献

- Glesne, C. (2016). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (5th ed.). Pearson.
- Harland, T. (2012). Higher education as an open-access discipline. *Higher Education Research & Development*, 31(5), 703–710.
- Harland, T. (2014). Learning about case study methodology to research higher education. *Higher Education Research & Development*, 33(6), 1113–1122.
- Jones, S. R., Torres, V., & Arminio, J. (2022). *Negotiating the complexities of qualitative research in higher education: Fundamental elements and issues*. Routledge. (山田 嘉徳・河井 亨・新見 有紀子 (訳) (2025). 大学教育の質的研究法 東信堂)
- Kvale, S. (2012). *Doing interviews*. Sage. (能智 正博・徳田 治子 (訳) (2016). 質的研究のための「インタ・ビュー」 新曜社)
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., & Suárez-Orozco, C. (2018). Journal Article Reporting Standards for Qualitative Primary, Qualitative Meta-Analytic, and Mixed Methods Research in Psychology: The APA Publications and Communications Board Task Force Report. *American Psychologist*, 73(1), 26–46.
- Marsh, D., & Furlong, P. (2017). *A skin, not a sweater: ontology and epistemology in political science*. In Vivien Lowndes, David Marsh, Gerry Stoker (Eds.), *Theory and Methods in Political Science*, New York, NY: Palgrave MacMillan, pp.177–198.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- 野村 康 (2017). 社会科学の考え方——認識論, リサーチデザイン, 手法—— 名古屋大学出版会
- 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
- 大塚 雄作 (2007). 高等教育の個別の実践と普遍的理論化の狭間で——大学評価・FD 実践の体験を通して—— 高等教育研究, (10), 111–127.
- 佐藤 郁哉 (2021). 問いのかたちと答えのかたち (1)

- 疑問詞の組み合わせからリサーチ・クエス
ションの分類法を模索する—— 同志社商学,
72(5), 857-874.
- 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
- 田中 孝平・石川 奈保子・鄭 漢模・江本 理恵・亀野
淳 (2025). 2024 年度教育実践研究セミナーの
実施報告 高等教育ジャーナル—高等教育と生
涯学習—, (32), 67-77.
- 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.