Annual Letters of Clinical Psychology in Shinshu
2019 No.18 pp.13—40

原著

心理学における実践研究の特徴と課題
－『教育心理学研究』の掲載論文の分析－

水口　崇　　信州大学学術研究院教育学系
杉村僚子　　文化学園長野保育専門学校

概要

国内の心理学における実践研究を分析した。日本教育心理学会の機関誌『教育心理学研究』を対象とした。掲載された全ての実践研究（130 本）を考究した結果，１）小学生と中学生が研究対象とされやすい，２）実験や事例研究が占める割合が高く，実験は準実験として実施される，３）教授－学習の効果は，教科教育に関する研究が多いことが分かった。今後の課題として，実践研究の分担や役割の詳細を明記する意義，仮説や目的を知らない者が実践を行う必要性，効果の有無に加えてそれをもたらす機序の解明，当事者として実践研究に携わる責任，実用に耐える知見を希求する研究の在り方を論じた。

キーワード：日本国内，心理学界，実践研究，『教育心理学研究』，実践と実用

問題と目的

はじめに

本研究の目的は，我が国の心理学界における実践研究を検分することである。これは近年における実践研究の位置づけの変化をトリガーとしている。具体的には，実践研究の学術論文を分析してその特徴について明らかにした上で，今後の課題について論議する。

心理学界の機関誌と会員数

まず論文と学会，学会員数の関係を所論の先陣とする。欧米の心理学界においても学会は存在する。勿論，投稿された論文を掲載する機関誌も発行されている。ただ，機関誌に論文を投稿するため，学会員になる必要はない。一方，日本では当該学会に所属しなければ，その学会が発行している機関誌に論文を投稿することができない。そして学会員にのみ機関誌が配布される。また欧米の場合，ジャーナル（Journal）と呼ばれる，学会組織と関連を持たない雑誌が極めて潤沢である。このため論文の投稿先はジャーナルの割合が高い。日本の心理学界の場合，ジャーナルと同じ性質の雑誌は皆無に等しい。よって我が国では，研究成果を報告することもその報告書を受け取ることも学会員に限定される。このようなルールの下，各学会が擁護する学会員数は，学術成果の波及の他，様々な影響力と

関連を持つ。近年は論文の閲覧に関する規制緩和が進んでいるが，それ以外に大きな変化はない。依然，会員数は重点の一つである。

本邦の心理学会で会員数 3000 名以上は，日本心理学会，日本発達心理学会，日本教育心理学会の３つの組織である。学会は学術の向上と発展を目的としており，研究者の自主的な集まりと運営とされている。会員数は 100 名以上が条件となる。そして日本学術会議から指定を受けると成立する。この条件を満たしていたとしても，学術団体というより，職能団体としての性質が堅固な学会もある。職能団体とは，当該団体の職業の社会的役割の維持・向上を主要な目的とした組織である。心理学会における典型例は日本心理臨床学会であろう。機関誌も発行しており年次大会も開催されている。但し，その中心的な役割は，臨床心理士という資格の認定やその資格の維持・向上にある。実際，臨床家の会員も多く，臨床心理士の技法や知識に関する研修会やワークショップが年間複数回，全国で開催されている。臨床心理学やカウンセリングに関する学会の中には，上述した３つの組織と比肩する，或いはそれ以上の会員数の組織が多数ある。但し特定のカウンセリングメソッドとそのグラウンドをなす人間観の普及も発足の目的となっている。加えてそれら膨大な学会組織は，網の目のような有機的結びつきを保ちながら，それぞれに機関誌を発行している。偏重しないように取り扱い範囲を設定しにくかったため，今回は分析の対象としなかった。

３つの学会と機関誌

上記３つの組織が発行する機関誌を見てみる。日本心理学会の機関誌は『心理学研究』，『Japanese Psychological Research』，『心理学ワールド』である。この中で新しく解明された学術成果の公表は『心理学研究』と『Japanese Psychological Research』によってなされる。『Japanese Psychological Research』は英国の John Wiley and Sons（Wiley）を出版社としている。つまり，国外に研究成果を公表すると同時に，広く諸外国から投稿論文を募る雑誌として刊行されている。このため，我が国の実践研究を査閲しようとする本研究の目的と一致しない。次に『心理学研究』である。2019 年 5 月 15 日現在，『心理学研究』に収録された論文数は 4976 本である。その中で表題や本文等の全てを対象として日本の論文の検索システム（CiNii Articles）で調べた結果，実践という用語が含まれている論文は 0 本であった。少なくとも実践と直接的な関連を有する論文は希少であると考えられた。そこで『心理学研究』は分析対象としなかった。

次に日本発達心理学会である。機関誌は『発達心理学研究』と『ニューズレター』である。学術成果は前者によって公表される。ただ，編集された機関誌には特徴がある。例えば，American Psychological Association が発行する『Developmental Psychology』，先述の Wiley 発行の『British Journal of Developmental Psychology』等の欧米のジャーナルを見ると，Developmental Psychology はセオリーとメソッドを重視した基礎的な研究分野に位置づけられている。掲載論文からもその編集方針を伺い知ることができる。一方，

『発達心理学研究』に掲載されている論文は，保育所等の現場実践の研究，発達障害児に対する支援方法等の数が多い。しばしば，子どもに対する現場実践や教育的配慮の特集も企画されている。日本が欧米から Developmental Psychology を輸入した当初は，欧米と同様，基礎研究の分野であったと考えられる。ところが，日本の風土に馴染んでいく中で独自の発展を遂げた。恐らく『発達心理学研究』の編集者のメンバーや編集方針が伝統的に実践を重視してきたのだろう。ただ，掲載論文の中に実践研究と推測される論文とそうではない論文が混交していた。いずれに属する論文なのか時に類別が困難であり，今回は分析対象とすることを差し控えた。

最後に日本教育心理学会である。機関誌は『教育心理学研究』と『教育心理学年報』である。『教育心理学年報』はその年，或いは過去数年間における国内の論文や学会発表を紹介している。レビュー論文というよりは，国内の研究動向の報告が主な役割である。そのため，日本教育心理学会に限定せず，日本心理学会や日本発達心理学会の論文や学会発表も取り扱っている。新しい学術的な知見の掲載は『教育心理学研究』である。『教育心理学研究』には“原著”と区分された論文と“原著〔実践研究〕”と区分された論文がある（“原著〔実践研究〕”は以後，実践研究とする）。このような明確な分類が『教育心理学研究』の特徴である。そして学会の機関誌の中で，実践研究を掲載する特別な枠を設けているのは，『教育心理学研究』のみである。そこで，この実践研究を本稿の議論の対象とすることにした。

『教育心理学研究』の実践研究

『教育心理学研究』の編集規程には次の説明がなされている。まず，“原著論文は，実証的，実践的，または理論的な研究とする”と記されている。続いて“原著論文の内，実践研究は，教育方法，学習・発達相談，心理臨床等の教育の現実場面における実践を対象として，教育実践の改善を直接目指した具体的な提言を行う教育心理学的研究を指す。この場合，小・中・高校の学校教育のみでなく，幼児教育，高等教育，社会教育等の教育実践を広く含めるものとする。”と記されている。原著論文と実践論文は必ずしも相互に独立しているようではない。言い換えれば，原著論文と実践研究には重複している部分が見受けられる。それにも関わらず実践研究の区分を設けたことには特別な理念と目的があったと推測される。そこで実践研究が設立した過程を見てみる。

日本教育心理学会の実践研究

日本教育心理学会は現在，一般社団法人日本教育心理学会となっている。その前身となる日本心理学会協会は 1952 年に設立されている。機関誌『教育心理学研究』第 1 巻，第 1 号は 1953 年発刊である。『教育心理学研究』に初めて実践研究の論文が掲載されたのは 2000 年 48 巻 3 号である。約半世紀の時が経過している。以後，実践研究はほぼ毎号掲載され続けて『教育心理学研究』に定着していった。

実践研究という新区分の設置には慎重な議論がなされた。それは機関誌への位置づけを検討した市川（1998）からも伺われる。実践研究の定義や在り方は3年間に渡って議論が重ねられた。その過程で編集委員会の構成員を対象に，教育実践の論文の匿名による評価・審査を行った。それらを数値化したデータ，及び自由記述から分析を試みた。結果から，実践研究はそのための独自の基準が必要であること，相違点の明示は難しいが実践研究と実践報告は区別する必要であること等が提案された。また，実践研究とは授業者・実践者・開発者の研究といった見解が提言される一方，著者が実践者でなくても教育実践を取り扱った研究であれば実践研究といった見解も示された。実践研究は従来の研究論文と系統が異なることは共通認識だった。しかしながら，その定義と在り方の合意形成については，容易ではなかった。このため幾つかの不整合や懸案を抱えたまま，実践研究の編纂が開始されたと考えられる。

実践研究の掲載数

表1, 2, 3, 4に，実践研究が掲載された2000年から現在（2018年）までの掲載論文を整理した。原著論文，実践論文，展望論文を含めた各号の総掲載論文数，各号に掲載された実践論文数に区分してある。さらに総掲載論文数に占める実践研究の割合を算出した。総掲載論文数については以下の四期に区分できる。概ね各号12本（年間48本）を掲載していた2000年から2008年迄（第一期），時間の経過に伴って次第に掲載数が減少してほぼ各号6本（年間24本）となった2009年から2015年の前半迄（第二期），掲載数が急増して各号12本まで回復した2015年後半から2017年前半迄（第三期），再び掲載数が減少して各号5本となった2017年後半から現在迄（第四期）である。つまり約20年の間で2つの大きなウェーブがあったと言える。これまでの推移を踏まえれば，次期は掲載数が再び増加，或いは急増するだろう。

次に実践研究数を概観する。初めて実践研究が掲載された2000年3号以降，概ね各号1～3本程度掲載されている。初めて掲載されて以後，実践研究の掲載数の割合は平均約18%であった。表中に実践研究の割合が18%以上の号に網掛けを行った。2009年後半から2011年前半，及び2017年から2018年の間，切れ目なく各号平均を上回る掲載数が保持されている。上述した総掲載論文数の推移を四期に分類した結果と照合すると2つの点に気付く。まず，第二期は総掲載論文数が減少していくと共に，実践研究数も減少していった。次に，直近に位置する第四期は，総掲載論文数が減少していったにも関わらず，実践研究の占める割合が高く維持されている。これは実践研究が独自の方向性を持ち始めた可能性を予想させる。或いは，実践研究以外の論文と異なって投稿数が定数を維持するようになってきたのかも知れない。今後数年の変化を注視していくことによって，動態を正確に捉えることができるだろう。ただ，本研究では2019年に掲載開始から20年を迎えるこの時期を区切りとして，分析を進めていく。

表 1　2000 年から 2004 年の総掲載論文と実践論文

年	2000				2001				2002				2003				2004			
号	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
総掲載論文数	10	14	12	12	12	12	11	11	12	12	12	11	11	11	11	8	8	10	12	12
実践研究数	0	0	1	2	1	1	2	0	3	0	2	1	1	4	2	1	1	0	2	4
実践研究割合	0	0	8	17	8	8	18	0	25	0	17	9	9	36	18	13	13	0	17	33

表 2　2005 年から 2009 年の総掲載論文と実践論文

年	2005				2006				2007				2008				2009			
号	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
総掲載論文数	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	10	10	10	10	10
実践研究数	1	2	1	2	2	2	4	2	4	2	3	2	3	2	1	1	1	1	4	5
実践研究割合	8	17	8	17	17	17	33	17	33	17	25	17	25	17	8	10	10	10	40	50

表 3　2010 年から 2014 年の総掲載論文と実践論文

年	2010				2011				2012				2013				2014			
号	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
総掲載論文数	10	10	10	10	10	10	8	8	8	8	8	8	8	8	8	6	6	6	6	6
実践研究数	3	3	2	3	2	4	1	1	0	0	0	3	0	1	1	1	0	3	0	1
実践研究割合	30	30	20	30	20	40	13	13	0	0	0	38	0	13	13	13	0	50	0	16

表 4　2015 年から 2018 年の総掲載論文と実践論文

年	2015				2016				2017				2018			
号	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
総掲載論文数	6	8	10	10	10	10	12	12	12	11	8	8	8	5	5	5
実践研究数	0	2	1	1	5	1	2	2	3	2	2	2	2	1	1	2
実践研究割合	0	25	10	10	50	10	17	17	25	18	25	26	25	20	20	40

対　象

全 130 本の論文を研究対象別に区分した（図 1）。区分の際には，主要な研究対象を特定した。例えば，松沼（2009）の研究では大学生を対象に予備実験を行い，本実験を高校生に行っている。この場合の対象は高校生とした。また服部（2002）のように小学生の読字障害を対象とした場合，研究の目的と密接に関係している読字障害（発達障害）を分類上優先した。なお図 1 では，本田・佐々木（2008），浦野（2001），飯田（2002），小林（2005）

図1　研究対象別の実践論文の区分（N=130）

のように教師と小学生を対象としている場合は，教師のみを対象としている研究（木村，2010；角南，2013；松尾・丸野，2007；上村・石隈，2007；鹿毛・藤本・大島，2016；遠藤，2008；池田，2018）と同じ教師のカテゴリーに区分した。

図1を大観すると，小学生を対象とした研究が最も多いことがわかる。その次が中学生である。以下，高校生や大学生，教師，発達障害児者を対象とした研究が概ね同程度の件数である。但し上述したように，発達障害児者のカテゴリーには校種を超えた子どもが含まれている。このように見てみると義務教育を受けている子どもを対象とした研究が多いと言えよう。

その他のカテゴリーの対象は以下の通りである。幼児を対象とした榊原（2004），外山（2009），湯澤・湯澤・関口・李・齊藤（2010）は幼児の現場実践上の問題が研究対象となっているとは限らない。研究テーマから必然的に幼児が研究対象として導き出されている。介護福祉系の専門学校生を対象とした西村・村上・櫻井（2015）も同様であり，共感について研究するにあたってそれに適した対象の選定を行っている。また保育の実務上の問題を扱った藤崎・木村（2005），田中（2010），三山（2011）は保育者を対象としている。この他特記すべき研究として，病院内学級の分析を行った谷口（2005），学校内に設立されたコーディネーション委員会が変化を遂げていくプロセスを分析した家近・石隈（2003）と家近・石隈（2007），相談室の変化を分析した宇留田・高野（2003）や相樂・石隈（2005）は，有形ではない無形の制度やシステムを対象としている。

既に述べたように，編集規程によれば実践研究は，小学校・中学校・高等学校の学校教育のみでなく，幼児教育，高等教育，社会教育等の教育実践を広く含めると記されている。それにも関わらず，幼児を対象とした実践研究は目立って少ない。議論を先取りすることになるが，小学生・中学生・高校生・大学生では大きなウェイトを占めている心身の健康

や対人関係に関する研究が，幼児ではほぼ見当たらない。教科教育や教授－学習に相当する保育内容やその指導方法の実践に関する研究はない。幼児教育の特色である，健康・人間関係・環境・言葉・表現といった５つの領域を組み合わせたような研究もなされていない。それらの研究は，実践研究以外で行われているのかも知れない。但し，実践研究に独自の意義があるならば，これらの事項に関する実践的な研究がもっと必要であろう。

方　法

研究の方法について区分した。少なくとも心理学の場合，方法に優劣はない。つまり高度な手法や低次な手法という捉えはなく，取り扱う現象を解明する際により妥当性の高い方法や統計が採用される。このため方法それ自体を査問する必要はあまりない。例えば，遺伝学や細菌学等のような先端科学においては，研究方法や研究機材の変革が劇的なパラダイムシフトをもたらす。それらと比較すると，心理学の方法論は日進月歩ではあるものの，その違いが決定的な変化はもたらさない。ただ，実践研究においてどのような方法が採用されやすいか知ることは，実践研究が取り扱う現象を知る上で意義がある。

実験，調査，観察，事例といったカテゴリーを設けて分類を試みた。極めて稀であったが，タイトルが実験となっていて，論文中の見出しに調査と書いてある場合，内容を調べて実験にカテゴライズした。その逆の場合もあったが，同様に内容から判断した。質的研究やグラウンデッド・セオリー・アプローチ（Grounded Theory Approach：GTA）は，事例のカテゴリーに入れた。その他にカテゴライズされているのは，以下の論文である。高校の教師を対象にして観察と調査の両方を実施した木村（2010），小学生を対象にやはり観察と調査を行った松尾・丸野（2008），高校生を対象に質問紙調査と面接調査を行った高橋・村山（2006）である。なお，保護者（母親）の手記を分析対象としてその心境の変化を分析した田村・石隈（2007）は事例にカテゴライズされている。

図２に方法別に区分した結果を示した。実験と事例が最も頻繁に使用されていることがわかる。まず実験である。実験では，検証しようとする変数のみ操作を施して，それ以外の全てを条件間で完全に一致させる。つまり，変更する独立変数以外，条件間に違いを生起させないことによって，従属変数の値の違いを独立変数の違いに帰属させて因果関係を検証する。条件や群分け，提示順序の統制等が保証されている場合，独立変数以外の要因はほぼ関与しない。しかしながら，実践研究の場合，教室や学級の子どもを対象として実験的な方法で研究がなされる。それらの方法は実験の中でも準実験と呼ばれる。それは独立変数以外の変数が結果を左右する可能性を意味する。

準実験の研究例として社会的スキルトレーニング（Social Skill Training；SST）が挙げられる。実践研究において学級を単位としてSSTを実施した研究がしばしば報告されてきた（藤枝・相川，2001；江村・岡安，2003；多賀・佐々木，2008；出口・木下・吉田，2010；西村・村上・櫻井，2015；小林・渡辺，2017；大沢・橋本・嶋田，2018）。これら

図2　方法別の実践研究の区分（N=130）

の研究は，対象とした校種，SSTの内容，訓練の期間や方法，効果を測定するための尺度等がそれぞれ異なっている。しかしながら，学級単位でSSTを実施した群としなかった群と比較して何らかのメンタリティに対する効果や効能を論じている点で共通している。

教示方法の効果に関する準実験も実践研究の代表と言えよう。教室を単位として特定の教示方法の効果を検証する方法は，教授－学習の研究領域において最もスタンダードな手法の一つである（荒井・宇野・工藤・白井，2001；中川・守屋，2002；湯澤・山本，2002；中川・梅本，2003；菊池・中山，2006；松沼，2008；尾之上・井口・丸野，2017）。独立変数と従属変数に工夫したり，校種や教科に特定の意義を設けたりしながら，教授－学習に役立てることを目指した実践研究が行われている。これらも主に教室を単位として効果の測定がなされている。ただ，各群のメンバーの学力の等質が保証しにくかったり，教授者側の力量や学習者側の動機等の等質が統制しにくかったりといった理由から交絡変数が残りやすい。

事例研究も盛んに行われている。上述した準実験では扱われていない発達障害児に関する研究が挙げられる。具体的には，発達障害児の算数指導を扱った植木（2000），読字障害の平仮名の読みに関する服部（2002），LD児等を特徴や指導計画について研究した海津（2004）や岡田（2005），自閉スペクトラム障害（自閉性障害）の共同注意や特定の行為の形成を検討した遠藤（2008），渡辺・遠藤（2011），須藤（2011）等がある。これに加えて，病院内学級の特徴について調べた谷口（2005）や学校長の学校管理について検討した池田・池田（2018）等も実験では見られない研究だった。

フィールド

当該の研究を実施した場所について整理してみた（図3）。フィールドは，データの収集

図3　フィールドの区分（N=130）

を行ったところから区分してみた。まず，方法等の部分にフィールドとなった場所が記述されていない場合があった。これはその他にカテゴライズした。教育機関については教室と学級を区分した。これは教育上の定義としては厳密には不適格であるが便宜上の区分である。主に教科学習に代表される授業の効果等を扱う場合は教室，SST やクラスへの適応に関する研究は学級とした。なお，大学生を対象とした講義方法等に関する研究は教室の区分に入れた。

特筆すべきものとして，教育実習に関する研究を行った森下・尾出・岡崎・有元（2010）は教室と学級の両方がフィールドとなっている。家庭教師として対象者の家庭で実践を行っていた小堀・上淵（2001），学校と家庭（山本・小松，2016），家庭と相談室（栗原，2006）のように対象の家庭がフィールドとなっている研究もあった。また学習障害児の算数に関する植木（2006）の研究では，公園やスーパーマーケット等，複数の場所が実践の場となっていた。保育所や幼稚園の巡回相談について調査した三山（2011）の場合，フィールドを幼稚園・保育所とした。幼児の生物概念について研究した外山（2009）の場合は，幼稚園・保育所の中でもフィールドが園庭であった。これらはその他に属している。

図3を参照すると教室をフィールドとした研究が最も多いことがわかる。これは，教科の学習方法や指導方法に関する研究が多いためだろう。次に学級にカテゴライズされた研究が多い。有効な学級経営や望ましい学級経営の在り方について探求することは，教壇に立つ教師にとって興味深い事項であろう。さらに学級適応が困難になってくると相談室をフィールドとした研究になってくると思われる。そこで次に，実践研究における研究テーマに関してさらに分析していく。

テーマ

研究テーマについては特定しにくい場合もあった。具体的には，解明したり検証したりした検討課題が多義性を持っており，一義的には判断しにくかった。そのような場合は英文のタイトルから判断したり，独自の解釈を行ったりした。このような手続きも含まれているため，必ずしも著者が取り組んだテーマや企画した意図と一致していない可能性もあった。但し，教科に関する指導や学習に関する研究を教科教育と区分けした結果，教科教育と関連するテーマが多いことが示された（図4）。その他が非常に多かったことは，実践研究の裾野が広くテーマが多岐に渡っているからだろう。そこで教科教育に絞って検討していく。

教科教育に関する実践研究の内訳を示したものが図5である。概観すると，語学とされる国語と英語をテーマとした研究が多い。また理系科目である数学（算数）と理科も多いことがわかる。さらに社会科や音楽の研究がなされている。その他に属しているのは，数学とその他複数の科目をテーマとした市川（2000），理科と数学の2つの科目をテーマとした湯澤・山本（2002）である。

なお，著者が選出したキーワードの分析も試みた。集計してみたが，小学生・中学生といった教育制度上の区分が頻出した。次に多いのはSSTやGTAといったキーワードであった。それ以外は，関連・類似したキーワードはあまり見られなかった。これは取り扱う研究内容が多種多様であることの裏付けであろう。そこでキーワードについては深く分析しないことにした。但し，選出されていたキーワードを通観できるように各論文のキーワードを資料1として末尾に添付した。

図4　研究テーマ別の実践研究の区分（N=130）

図5　教科教育の教科別の区分（N=39）

実践研究と実践者

実践研究と実践者について検討した。実践研究を設立する際，実践研究とは実践者自らが行っている研究である，といった見解を強調する意見もあった。日本教育心理学会の組織決定としては，実践者以外が行ったエスノグラフィーのような観察研究や実践場面の綿密な分析等も幅広く実践研究として捉えていくといったものであった。そこで，かつて議論された実践研究の在り方の系譜を追跡してみた。具体的には，実践者であるか否かについて実践研究の論文中に明示されているか調べてみた。論文の一頁目の表紙に著者の所属として小・中学校名が書かれている場合もあったが，これは間接的事実である。教育の実践者であるかどうか，厳密にはわからない。そこで論文中の記述を調べた。

市川（2000）と植木（2000）には，著者の立場がカウンセラーと明示されていた。このような場合，実践者による実践研究となる。家近・石隈（2003）と田村・石隈（2003）も同様にカウンセラーであることが記されていた。田村・石隈（2007）は第一著者がスクールカウンセラー，三山（2011）は相談員であり巡回相談に従事していることが示されていた。安藤・新堂（2013）は第二著者が家庭裁判所の調査官，庭山・松見（2016）は第一著者が実践者で教育者であることが表明されていた。小堀・上淵（2001）は小学生に家庭教師として教育を行っていた，浦野（2001）は教師に対するコンサルテーションを行っていることが書かれていた。植阪・光嶋（2013）と深谷・戸部・立見（2017）は第二著者が教師で実践を担当と表示されていた。

その他，著者が子どもに処遇を行った（子どもと関わった）と記されていた場合，それを実践者，あるいは実践としてよいか不明であった。また，臨床心理士であると書かれて

いる場合もあったが，そのような資格を有していることと実践をしていることは完全に一致するとは限らない。さらに，自らが大学教員であることを方法に明記した上で，大学生を対象にした研究も幾つかあった。この場合，確かに実践者の研究になるが，大学生を対象としている研究は概ねこれに属するため，今回は取り上げなかった。以上のように，やや厳密な方法でカウントした。結果，130 本の実践研究の中で文章中に実践者であることを記述した論文は１割に満たなかった。このように，かつて議論の俎上に載せられて，その在り方を巡って真摯に論じられた事柄は，その後あまり意識されていなかった。しかしながら，後述するように実践研究の担い手には，実践の有無と異なる重要な要件があると考える。

今後の検討課題

オーサーシップ

これは著者となるべき者が著者として明記されるというルールである。一般に問題となるのは，オーサーシップの過不足である。具体的には，質問紙調査において，質問紙の配布を行っただけで著者となる，研究に本質的な貢献をしたが著者にならない等といった場合である。これらは研究倫理の問題である。ここで提案したいのは，各著者の属性と役割をなるべく具体的に記述することである。

実践研究では授業を行ったり，何らかのトレーニングを行ったりする場合が多い。そしてその効果が測定される。十分なラポールが形成されている担任の教師が実施する場合と全く不慣れな者が実施する場合では，研究結果も異なってくるだろうが，読み取る側（実践研究の読者）の読み取り方も異なってくる。つまり，その実践論文を読んでそれに倣って実用する場合に，実践を行った者の属性は重要である。既述したように，現状では実践を行った者が誰でありどのような経歴やキャリアを有するのか，ほぼ記述されていない。欧米では，オーサーシップの確認として，全ての著者の担当を記入するジャーナルが散見される。このような方法を参考に，より具体的なレベルで著者の属性等も書き加えると有意義と考える。より一層，実用に繋がる実践研究となるには，どのような者がどのようにして実践を行ったのか，詳しく明記されていることが望ましいだろう。何を書き足すと実用に繋がりやすいのかは，実践研究の著者の熟考と工夫が必要だろう。

研究の意図

教室や学級で授業やトレーニングを行っているのは，当該の研究者か担任教師等であった。当該研究の主体者の場合，その実験等の仮説も意図もわかっている。担任教師等の場合は，研究者が事前に研究の目的やねらい，研究結果の教育上の意義等を事前に詳しく説明してある。いずれの場合においても，意図も仮説も熟知した者が何らかの介入のようなことを実施している場合が少なくなかった。

一般論として，研究の意図や仮説を知った者が実験や実験的な介入をすることは望まし

くない。コンピュータのプログラムを用いるような機材実験においても研究の意図を察知されないよう様々に配慮を行う。教師や教師のような立場になって教授－学習やトレーニングのような実践を行う場合，身体所作や声量，表情や視線等から研究の意図が伝わってしまうことは想像に難くない。そもそも教室・学級において，教師と子ども達は日常的に互いの意図を読み取りあっている。さらに意識はしていないが，間主観的に互いの意図が互いの言動に影響を及ぼし合っている。このような教師と子どもの関係を考えると，研究の意図の問題は看過し難い。

理論や仮説に対する確信や信念が強固であれば，より一層意図が察知されやすくなるかも知れない。実践の内容によっては，そのような態度で取り組めば，同様の作用を得られる場合，実質的に問題のないものもあるかも知れない。しかしながら，どのような条件下において期待できる効果であるか明確にしなければならない研究も多いだろう。この点を踏まえると，仮説や意図を知らない者が教壇に立って実践を行うことが望ましい。或いは研究の意図を読み取られにくいように工夫した実践とする必要がある。

実験の手法

多くの場合，特定の処遇を行った群と行わなかった群を比べて何らかの特性が向上していることが報告されていた。教室で授業をした場合では，新たに考案した指導方法の効果が検証されていた。学級で活動をした場合，これまで試されていなかったスキルのトレーニング等の効用である。効果・効用があったことは報告されているが，それらが生起した理由については充分検証されていない。つまり，実施したらポイントが上がった，という事実が，一つのまとまりを持った研究業績として完結していた。

効果・効用の発見は重要である。ただ，その効果発現の理由やメカニズムを解明しなければ，どのような状況で期待できるか推測できない。このため，他の実践に応用しようとする場合に，効果・効用の予想が立たない。実践研究は概して一回性や個別性が高いように思われる。それにも関わらず求められている成果は，類似しているが異なる場面への実用である。教室や学級をフィールドとした実践研究は様々な制約があってなかなか自由に研究計画を立案しにくいものと思われる。また，上述したような研究の意図の察知を回避するための工夫も容易ではない。ただ諸般の事情が許せば，効果・効用の確認に加えてどのような機序で生じるのかさらに追及することが望ましい。

当事者としての実践研究

既述したように，実践研究という区分を設ける際，実践研究は実践を行っている者の研究であるか否かが論点となった。実践研究の定義や在り方は不明なままである。確かに，日本教育心理学会における実践研究は，実践者の研究という定義ではなくなった。これは結果的に，実践研究が扱う範囲を拡張したと同時に，実践研究の研究成果に属する論文の投稿数を増加させた。但し，学会の機関誌内でどのような位置づけになったかという結果と実践研究の本来の在り方は別次元である。よって，実践研究とはどうあるべきか問い続

けることは相変わらず意義深い。ただ『教育心理学研究』の全ての実践研究を紐解いた結果，これに対する関心は低下傾向と思われた。実践研究の中に，当該の実践を行った者の属性の明示が少なかったこともその表れと考えられる。心理学の領域を越えて，大学院の重点化や量に偏重した業績主義といった学問や学術を取り巻く状況の変化が，個々の学問が本来どのようにあるべきか論考する契機を奪取したのかも知れない。換言すれば，我々は現状と未来の理想的な在り方を追求するより，目先の功利と刹那な功績を得ることに専念しやすい状況下で研究する境遇にある。しかしながら，この種の論考が低調になれば，その学問は方向を見失って枯渇する恐れがある。

実践研究は実践を行っている者の研究だけではないと考える。但し，教育実践の当事者でなければならない。実践を行っている者が当事者とは限らず，実践を行っていない者は当事者でないとも限らない。現実の幼児・児童・生徒らに確かに実用可能な知見を実践研究によって明らかにしようとする者が当事者である。真に有意義な実践知にたどり着くには多くの時間と労力が必要となる。一つの実験や調査で仮説を支持する結果を得ることが到達点ではない。それを教育現場に実用するには，より慎重な吟味やさらなる検討の積み重ねが必要である。教育には責任があり，その責任を我が身で強く感じ深く理解している者が当事者である。よってただ実践を行っているだけでは実践の研究者にならない。責任感に裏付けられた当事者意識を持ち続けている者が，実践研究の担い手である。

無論これは実践研究固有の問題ではない。研究が基礎と応用に分かれている科学分野を例にする。基礎研究は再現可能であり論理的な整合性を持っていなければならない。この点が担保されていなければ，応用に耐えられない。基礎的知見を使用した応用研究は，結果の良し悪しに一喜一憂はできない。どのような条件・状況下において応用が可能となるのか繰り返し厳密に調べていかなければ，実用に耐えられない。このように考えると，研究が実践研究であろうとそうでなかろうと，基礎研究であろうと応用研究であろうと，大切なことは共通している。それは研究に携わる責任の自覚である。

付　記

本研究は，科学研究費補助金（No. 17K04348）の助成を受けて行われた。

文　献

安藤有美・新堂研一（2013）. 非行少年における視点取得能力向上プログラムの介入効果－視点取得能力と自己表現スタイルの選考との関連－　教育心理学研究，*61*，181-192.

縣　拓充・岡田　猛（2009）. 養護教育における「創造活動に関する知」を提供する授業の提案－「創作プロセスに触れること」の教育的効果－　教育心理学研究，*57*，503-517.

荒井龍弥・宇野　忍・工藤与志文・白井秀明（2001）. 小学生の動物概念学習における縮小過剰型誤概念の修正に及ぼす境界的事例群の効果　教育心理学研究，*49*，230-239.

有川　誠・丸野俊一 (2000). 原理に対する理解及び操作体験が工具操作能力の改善に及ぼす効果　教育心理学研究, *48*, 501-511.

出口拓彦・木下雅仁・吉田俊和 (2010). 「人間や社会に対する考え方の基礎を養う」授業の効果に対する実験的検討　教育心理学研究, *58*, 198-211.

遠藤　愛 (2008). 特殊学級教師の指導行動の変容を促す介入－教師の抵抗感を回避するためのフィードバックの工夫－　教育心理学研究, *56*, 116-126.

遠藤　愛 (2010). 境界領域の知識を有する発達障害生徒に対する算数文章題解決のための学習支援－認知特性とつまずいている解決課程の分析から－　教育心理学研究, *58*, 224-235.

江村理奈・岡安考弘 (2003). 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究　教育心理学研究, *51*, 339-350

江角周子・庄司一子 (2016). 中学生における聴くことの学びを通した聴く行動の変容プロセスの検討　教育心理学研究, *64*, 268-280.

藤枝静暁・相川　充 (2001). 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討　教育心理学研究, *49*, 371-381.

藤崎春代・木原久美子 (2005). 統合保育を支援する研修型コンサルテーション－保育者と心理の専門家の協働による互恵的研修－　教育心理学研究, *53*, 133-145.

深谷達史・戸部栄子・立見康彦 (2017). 説明スキーマに基づく読解と表現を促す授業実践－小学４年生における説明的な文章の指導－　教育心理学研究, *65*, 414-428.

深谷達史・植阪友理・太田裕子・小泉一弘・市川伸一 (2017). 知識の習得・活用および学習方略に焦点をあてた授業改善の取り組み－算数の「教えて考えさせる授業」を軸に－　教育心理学研究, *65*, 512-525.

深谷達史・植阪友理・田中瑛津子・篠ヶ谷圭太・西尾信一・市川伸一 (2016). 高等学校における教え合い講座の実践－教え合いの質と学習方略に対する効果－　教育心理学研究, *64*, 88-104.

本田ゆか・佐々木和義 (2008). 担任教師から児童への個別的行動介入の効果－小学校１年生の授業場面における問題エピソードの分析－　教育心理学研究, *56*, 278-291.

市川伸一 (1998) .「実践研究」とはどのような研究をさすのか　教育心理学年報, *38*, 180-187.

市川伸一 (2000). 概念, 図式, 手続きの言語的記述を促す学習指導－認知カウンセリングの事例を通しての提案と考察－　教育心理学研究, *48*, 361-371.

一柳智紀 (2009a). 児童による話し合いを中心とした授業における聴き方の特徴－学級と教科による相違の検討－　教育心理学研究, *57*, 361-372.

一柳智紀 (2009b). 教師のリヴォイシングの相違が児童の聴くという行為と学習に与える影響　教育心理学研究, *57*, 373-384.

家近早苗・石隈利紀 (2003). 中学校における援助サービスのコーディネーション委員会に関する研究－A 中学校の実践をとおして－　教育心理学研究, *51*, 230-238

家近早苗・石隈利紀 (2007). 中学校のコーディネーション委員会のコンサルテーションおよび相互コンサルテーション機能の研究－参加教師の体験から－　教育心理学研究, *55*, 82-92.

池田琴恵・池田　満 (2018). エンパワーメント評価型学校評価の導入における校長の意識の変容過程　教育心理学研究, *66*, 162-180.

石川信一・岩永三智子・山下文大・佐藤　寛・佐藤正二 (2010). 社会的スキル訓練における児童の抑うつ症状への長期的効果　教育心理学研究, *58*, 372-384.

原田杏子 (2004). 専門的相談はどのように構築されるか－法律相談を題材とした質的研究－　教育心理学研究, *52*, 344-355.

飯田　都 (2002). 教師の養成が児童の学級適応感に与える影響－児童個々の認知様式に着目して－　教育心理学研究, *50*, 367-376.

浜谷直人 (2006). 小学校通常学級における巡回相談による軽度発達障害児等の教育実践への支援モデル　教育心理学研究, *54*, 395-407.

服部美佳子 (2002). ひらがなの読みに著しい困難を示す児童への指導に関する事例研究　教育心理学研究, *50*, 476-486.

本田真大・大島由之・新井邦次郎 (2009). 不適応状態にある中学生に対する学級単位の集団社会的スキル訓練の効果－ターゲット・スキルの自己評定, 教師評定, 仲間評定を用いた検討－　教育心理学研究, *57*, 336-348.

鹿毛雅治・藤本和久・大島　崇 (2016).「当事者型授業研究」の実践と評価　教育心理学研究, *64*, 583-597.

海津亜希子・佐藤克敏 (2004). LD 児の個別の指導計画作成に対する教師支援プログラムの有効性－通常の学級の教師の変容を通じて－　教育心理学研究, *52*, 458-471.

神崎真美・サトウタツヤ (2018). ボランティアと協働した学級復帰の支援体制づくり－全日制単位制高校におけるフィールドワーク－　教育心理学研究, *66*, 241-258.

上村恵津子・石隈利紀 (2007). 保護者面談における教師の連携構築プロセスに関する研究－グラウンデッド・セオリー・アプローチによる教師の発話分析を通して－　教育心理学研究, *55*, 560-572.

加藤弘通・大久保智生 (2009). 学校の荒れの収束過程と生徒指導の変化－二者関係から三者関係に基づく指導へ－　教育心理学研究, *57*, 466-477.

川井栄治・吉田寿夫・宮元博章・山中一英 (2006). セルフ・エスティームの低下を防ぐための授業の効果に関する研究　教育心理学研究, *54*, 112-123.

菊池一彦・中山勘次郎 (2006). 外国映画のリスニングが中学生の学習意欲に及ぼす影響　教育心理学研究, *54*, 254-264.

木村　優 (2010). 協働学習授業における高校教師の感情経験と認知・行動・動機づけとの関連－グラウンデッド・セオリー・アプローチによる現象モデルの生成－　教育心理学研究, *58*, 464-479.

清河幸子・犬塚美輪 (2003). 相互説明による読解の個別学習指導－対象レベル - メタレベルの分業による協同の指導場面への適用 -　教育心理学研究, *51*, 218-229

小林朋子 (2005). スクールカウンセラーによる行動コンサルテーションが教師の援助行動および児童の行動に与える影響について－周囲とのコミュニケーションが少ない不登校児童のケースから－　教育心理学研究, *53*, 263-272.

小林朋子・櫻田智子 (2012). 災害を体験した中学生の心理的変化－中越大震災一ヶ月後の作文の質的分析より－　教育心理学研究, *60*, 430-442.

小林朋子・渡辺弥生 (2017). ソーシャルスキル・トレーニングが中学生のレジリエンスに与える影響について　教育心理学研究, *65*, 295-304.

小泉令三・若杉大輔 (2006). 多動傾向のある児童の社会的スキル教育－個別指導と学級集団指導の組み合わせを用いて－　教育心理学研究, *54*, 546-557.

倉掛正弘・山崎勝之 (2006). 小学校クラス集団を対象とするうつ病予防教育プログラムに関する教育効果の検討　教育心理学研究, *54*, 384-394.

栗原慎二 (2006). 学校カウンセリングにおける教員を中心としたチーム支援のあり方－不登校状態にある摂食障害生徒の事例を通じて－　教育心理学研究, *54*, 243-253.

庭山和貴・松見淳子 (2016). 自己記録手続きを用いた教師の言語賞賛の増加が児童の授業参加行動に及ぼす効果－担任教師によるクラスワイドな“褒めること”の効果－　教育心理学研究, *64*, 598-609.

町　岳・中谷素之 (2014). 算数グループ学習における相互教授法の介入効果とそのプロセス－向社会的目標との相互作用の検討－　教育心理学研究, *62*, 322-335.

益川弘如 (2004). ノート共有吟味システム ReCoNote を利用した大学生のための知識構成型協調学習活動支援　教育心理学研究, *52*, 331-343.

松沼光泰 (2007). 学習内容の体制化と図作成方略が現在完了形の学習に及ぼす影響　教育心理学研究, *55*, 414-425.

松沼光泰 (2008). 学習者の不十分な知識を修正する教授方法に関する研究－等位接続詞 and の学習をめぐって－　教育心理学研究, *56*, 548-559.

松沼光泰 (2009). 受動態の学習における学習者の不十分な知識とその修正　教育心理学研究, *57*, 454-465.

松尾　剛・丸野俊一 (2007). 子どもが主体的に考え，学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているか－話し合いを支えるグランド・ルールの共有過程の分析を通じて－　教育心理学研究, *55*, 93-105.

松尾　剛・丸野俊一 (2008). 主題的に考え，学び合う授業実践の体験を通して，子どもは

グラウンド・ルールの意味についてどのような認識の変化を示すか　教育心理学研究, *56*, 104-115.
道田泰司 (2011). 授業においてさまざまな質問経験をすることが質問態度と質問力に及ぼす効果　教育心理学研究, *59*, 193-205.
三浦正江 (2006). 中学校におけるストレスチェックリストの活用と効果の検討－不登校の予防といった観点から－　教育心理学研究, *54*, 124-134.
三山　岳 (2011). 保育者はいかにして相談員の意見を受け止めるか－巡回相談における保育者の概念変容プロセス－　教育心理学研究, *59*, 231-243.
水品江里子・麻柄啓一 (2007). 英文の主語把握の誤りとその修正－日本語「～は」による干渉－　教育心理学研究, *55*, 573-583.
森本哲介・高橋　誠・並木恵祐 (2015). 自己形成支援プログラムの有効性－高校生女子を対象とした強みの活用による介入－　教育心理学研究, *63*, 181-191
森下　覚・尾出由佳・岡崎ちひろ・有元典文 (2010). 教育実習における学習はどのように構成されているか－教育的デザインと実践の保持のデザインとのダイナミクス－　教育心理学研究, *58*, 69-79.
中川惠正・守屋考子 (2002). 国語の単元学習に及ぼす教授法の効果－モニタリング自己評価訓練法の検討－　教育心理学研究, *50*, 81-91.
中川惠正・梅本明宏 (2003). モニタリング自己評価を用いた教授法の社会科問題解決学習に及ぼす促進効果の分析　教育心理学研究, *51*, 431-442
中村玲子・越川房子 (2014). 中学校におけるいじめ抑止を目的とした心理教育的プログラムの開発とその効果の検討　教育心理学研究, *62*, 129-142.
西村多久磨・村上達也・櫻井茂男 (2015). 共感性を高める教育的介入プログラム－介護福祉系の専門学校生を対象とした効果検証－　教育心理学研究, *63*, 453-466.
野村亮太・丸野俊一 (2017). 質問と回答を取り入れた授業による認識的信念の変容　教育心理学研究, *65*, 145-159.
小堀友子・上淵　寿 (2001). 情動のモニタリング操作が学習に及ぼす影響　教育心理学研究, *49*, 359-370.
小田切　歩 (2012). 数学授業における協同過程が高校生の指数関数的変化についての理解に及ぼす効果とそのプロセス　教育心理学研究, *60*, 416-429.
及川　恵・坂本真士 (2007). 女子大学生を対象とした抑うつ予防のための心理教育プログラムの検討－抑うつ対処の自己効力感の変容を目指した認知行動的介入－　教育心理学研究, *55*, 106-119.
岡田いずみ (2007). 学習方略の教授と学習意欲－高校生を対象とした英単語学習において－　教育心理学研究, *55*, 287-299.
岡田　智・後藤大士・上野一彦 (2005). ゲームを取り入れたソーシャルスキルの指導に関

する事例研究－LD, ADHD, アスペルガー症候群の３事例の比較検討を通して－　教育心理学研究, *53*, 565-578.

小野田亮介 (2012). 初等教育において習慣化可能な作文課題および実施方法の検討－リレー作文を使用して－　教育心理学研究, *60*, 402-415.

小野田亮介・村松英治 (2016). 低学年児童を対象とした意見文産出指導－マイサイドバイアスの克服に焦点を当てた実践事例の検討－　教育心理学研究, *64*, 407-422.

小野田亮介・篠ケ谷圭太 (2014). リアクションペーパーの記述の質を高める働きかけ－学生の記述に対する授業者応答の効果とその個人差の検討－　教育心理学研究, *62*, 115-128.

尾之上高哉・井口　豊・丸野俊一 (2017). 目標設定と成績のグラフ化が計算スキルの流暢性の形成に及ぼす効果－小学３・４年生を対象とした学級規模での指導を通して－　教育心理学研究, *65*, 132-144.

大橋洸太郎・高嶋幸太 (2018). 学生が望む大学生におけるよい第二外国語教育－ある私立大学生における自由記述データと捕獲率を用いた分析から－　教育心理学研究, *66*, 95-106.

大沢知隼・橋本　塁・嶋田洋徳 (2018). 注意バイアス修正訓練を取り入れた集団ソーシャルスキルトレーニングが児童生徒のソーシャルスキルの維持と般化に及ぼす影響－報酬への感受性の高低による効果の違いの比較－　教育心理学研究, *66*, 300-312.

榊原彩子 (2004). なぜ絶対音感は幼少期にしか習得できないのか？－訓練開始年齢が絶対音感習得過程に及ぼす影響－　教育心理学研究, *52*, 485-496.

坂本美紀・山口悦司・稲垣成哲・大島　純・大島律子・村山　功・中山　迅・竹中真希子・山本智一・藤本雅司・橘　早苗 (2010). 知識構築型アーギュメントの獲得－小学生を対象とした科学技術問題に関するカリキュラムの開発と改善を通して－　教育心理学研究, *58*, 95-107.

佐々木掌子 (2018). 中学生における「性の多様性」授業の教育効果　教育心理学研究, *66*, 313-326.

佐藤　寛・今城知子・戸ヶ崎泰子・石川信一・佐藤容子・佐藤正二 (2009). 児童の抑うつ症状に対する学級規模の認知行動療法プログラムの有効性　教育心理学研究, *57*, 111-123.

坂本美紀・山口悦司・村山　功・中新沙紀子・山本智一・村津啓太・神山真一・稲垣成哲 (2016). 科学的な問いの生成を支援する理科授業－原理・法則に基づく問いの理解に着目して－　教育心理学研究, *64*, 105-117.

清道亜都子 (2010). 高校生の意見文作成指導における「型」の効果　教育心理学研究, *58*, 361-371.

清道亜都子 (2011). 高校生の意見文作成における「紙上交流」の効果－「型」指導に加え

て－　教育心理学研究，*59*，219-230.
相樂直子・石隈利紀（2005）．教育相談システム構築と援助サービスに関する研究－A 中学校の実践を通して－　教育心理学研究，*53*，579-590.
下村英雄（2007）．中学校におけるコンピュータを活用したキャリアガイダンスが進路自己効力感に与える影響　教育心理学研究，*55*，276-286.
新原将義（2017）．ワークショップ型授業における教授・学習活動の対話的展開過程　教育心理学研究，*65*，120-131.
篠ヶ谷圭太（2011）．学習を方向づける予習活動の検討－質問に対する解答作成と自信度評定に着目して－　教育心理学研究，*59*，355-366.
城間祥子・茂呂雄二（2007）．中学校における専門家とのコラボレーションによる和楽器授業の展開過程－「参加としての学習」の観点から－　教育心理学研究，*55*，120-134.
白石智子（2005）．大学生の抑うつ傾向に対する心理的介入の実践研究－認知療法による抑うつ感軽減・予防プログラムの効果に関する一考察－　教育心理学研究，*53*，252-262.
須藤　文・安永　悟（2011）．読解リテラシーを育成する LTD 話し合い学習法の実践－小学校５年生国語科への適用－　教育心理学研究，*59*，474-487.
須藤邦彦（2008）．自閉性障害児における援助行動を生起させる条件の検討－援助者の観察反応を通して－　教育心理学研究，*56*，268-277.
須藤邦彦（2009）．自閉性障害児における他者の作業効率の推測と援助行動の形成－制限時間のある作業課題を用いた条件性弁別の検討－　教育心理学研究，*57*，349-360.
須藤邦彦（2011）．自閉性スペクトラム障害の児童における援助行動の形成－援助事態を明確にする“準備行動”と援助行動をセットにして－　教育心理学研究，*59*，206-218.
角南なおみ（2013）．子どもに肯定的変化を促す教師の関りの特徴－修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる仮説モデルの生成－教育心理学研究，*61*，323-339.
太幡直也（2016）．大学生のチームワーク能力を向上させるトレーニングの有効性－チームワーク能力の構成要素に着目して－　教育心理学研究，*64*，118-130.
太幡直也（2017）．大学生のチームワーク能力を向上させるトレーニングの有効性－時間経過後のチームワーク能力に着目して－　教育心理学研究，*65*，305-314.
多賀谷智子・佐々木和義（2008）．小学４年生の学級における機会利用型社会的スキル訓練　教育心理学研究，*56*，426-439.
高垣マユミ・中島朋紀（2004）．理科授業の協同学習における発話事例の解釈的分析　教育心理学研究，*52*，472-484.
高垣マユミ・田爪弘二・降籏節夫・櫻井　修（2008）．コンフリクトマップを用いた教授法略の効果とそのプロセス－実験・観察の提示による波動の概念学習の事例的検討－　教育心理学研究，*56*，93-103.

高垣マユミ・田爪弘二・中西良文・波　巌・佐々木昭弘 (2009). 理科授業における動機づけ機能を組み込んだ教授方法の効果－小学理科「水溶液の性質」の事例を通して－　教育心理学研究, *57*, 223-236.

高垣マユミ・田爪弘二・中谷素之・伊藤崇達・小林洋一郎・三島一洋 (2010). コンフリクトマップを用いた教授方略が認知的側面と動機づけ的側面に及ぼす影響－中学校地理の事例を通して－　教育心理学研究, *59*, 111-122.

高垣マユミ・田原裕登志・富田英司 (2006). 理科授業の学習環境のデザイン－観察・実験による振り子の概念学習を事例として－　教育心理学研究, *54*, 558-571.

高垣マユミ・田爪弘二・松瀬　歩 (2007). 相互教授と概念変容を関連づけた学習環境の設定による概念変化の促進－溶解時の質量保存の事例的検討－　教育心理学研究, *55*, 426-437.

高橋亜希子・村山　航 (2006). 総合学習の達成の要因に関する量的・質的検討－学習様式との関連に着目して－　教育心理学研究, *54*, 371-383.

高橋あつ子 (2002). 自己肯定感促進のための実験授業が自己意識の変化に及ぼす効果　教育心理学研究, *50*, 103-112.

高橋高人・松原耕平・中野聡之・佐藤正二 (2018). 中学生に対する認知行動的抑うつ予防プログラムの効果－２年間のフォローアップ測定による標準群との比較－　教育心理学研究, *66*, 81-94.

竹下　浩・奥秋清次・中村瑞穂・山口裕幸 (2016). ものづくり型 PBL におけるチームワーク形成過程　教育心理学研究, *64*, 423-436.

田村節子・石隈利紀 (2003). 教師・保護者・スクールカウンセラーによるコア援助チームの形成と展開－援助者としての保護者に焦点をあてて－　教育心理学研究, *51*, 328-338

田村節子・石隈利紀 (2007). 保護者はクライエントから子どもの援助のパートナーへとどのように変容するか－母親の手記の質的分析－　教育心理学研究, *55*, 438-450.

田中浩司 (2010). 年長クラスにおける鬼ごっこの指導プロセス－M-GTA を用いた保育者へのインタビューデータの分析　教育心理学研究, *58*, 212-223.

田中幸代 (2006). 同学年モデルの観察および観察されるモデルとなることが, 大学生の保育実技の「準備」・「自己効力」におよぼす影響　教育心理学研究, *54*, 408-419.

丹治敬之・横田朋子 (2017). 自閉症スペクトラム障害児に対する作文の自己調整方略学習（SRSD）モデルを用いた小集団介入　教育心理学研究, *65*, 526-541.

谷口明子 (2005). 病院内学級における教育実践の特徴－質的研究法による実践の特徴カテゴリーの抽出－　教育心理学研究, *53*, 427-438.

田島充士・森田和良 (2009). 説明活動が概念理解の促進に及ぼす効果－バフチン理論の「対話」の観点から－　教育心理学研究, *57*, 478-490.

外山紀子 (2009). 作物栽培の実践と植物に関する幼児の生物学的理解　教育心理学研究, *57*, 491-502.

豊沢純子・唐沢かおり・福和伸夫 (2010). 小学生に対する防災教育が保護者の防災行動に及ぼす影響－子どもの感情や認知の変化に注目して－　教育心理学研究, *58*, 480-490.

堤　亜美 (2015). 中学・高校生に対する抑うつ予防心理教育プログラムの効果の検討　教育心理学研究, *63*, 323-337.

植木理恵 (2000). 学習障害児に対する動機づけ介入と計算スキルの教授－相互モデリングによる個別学習指導を通して－　教育心理学研究, *48*, 491-500.

植木理恵・清河幸子・岩男卓実・市川伸一 (2002). テーマ学習における自己制御的活動の支援－地域における実践活動から－　教育心理学研究, *50*, 92-102.

植坂友理 (2010). 学習方略は教科間でいかに転移するか－「教訓帰納」の自発的な利用を促す事例研究から－　教育心理学研究, *58*, 80-94.

植阪友理・光嶋昭善 (2013). 創作と鑑賞の一体化を取り入れた俳句指導－国語における新たな単元構成の提案－　教育心理学研究, *61*, 398-411.

浦野裕司 (2001). 学級の荒れへの支援の在り方に関する事例研究－TT による指導体制とコンサルテーションによる教師と子どものこじれた関係の改善－　教育心理学研究, *49*, 112-122.

宇留田　麗・高野　明 (2003). 心理相談と大学教育のコラボレーションによる学生相談のシステム作り　教育心理学研究, *51*, 205-217

渡辺考継・須藤邦彦 (2011). 自閉性障害児における他者の視覚的注意の理解に関する応用行動分析的研究－他者の視線方向の弁別と自己の応答行動の分化－　教育心理学研究, *59*, 100-110.

割澤靖子 (2015). 臨床実践に関心をもつ大学生の小学校におけるボランティア体験の意味　教育心理学研究, *63*, 162-180

山路　茜 (2017). 中学校の数学授業における一生徒の文字式理解プロセスの質的研究－聴くことと援助要請に着目して－　教育心理学研究, *65*, 401-413.

山森光陽 (2003). 中学校英語科の観点別学習状況の評価における関心・意欲・態度の評価の検討－多変量一般化可能性理論を用いて－　教育心理学研究, *51*, 195-204

山森光陽 (2004). 中学校１年生の４月における英語学習に対する意欲はどこまで持続するのか　教育心理学研究, *52*, 71-82

山本真子・小松考至 (2016). 児童の日記にあらわれる他者との関係の中の自己－小学校４年生の日記の分析－　教育心理学研究, *64*, 76-87.

山内香奈・菊池史倫 (2016). 鉄道従業員向けアナウンス研修の転移促進手法に関する実験的検討　教育心理学研究, *64*, 131-143.

吉田寿夫・坪田雄二・早川貴宏 (2003). 児童の感情認知を促す方策に関する実践的研究

教育心理学研究，*51*，105-114
吉野　巌・山田健一・瀧ヶ平悠史（2014）．音楽鑑賞における演奏者の映像の効果－音楽心理学研究に基づく仮説の実践授業での検討－　教育心理学研究，*62*，143-155.
湯澤正通・山本泰昌（2002）．理科と数学の関連づけ方の異なる授業が中学生の学習に及ぼす効果　教育心理学研究，*50*，377-387.
湯澤正通・湯澤美紀・関口道彦・李　思嫻・齊藤　智（2010）．英語の多感覚音韻認識プログラムが日本人幼児の英語音韻習得に及ぼす影響　教育心理学研究，*58*，491-502.

資料１　掲載年別の各論文のキーワード

市川伸一（2000）
学習指導方法
認知カウンセリング
学習方略
概念獲得
命題的表象
植木理恵（2000）
相互モデリング
実用志向
学習障害児
動機づけ方略
有川　誠ら（2000）
技能
工具
てこの原理
操作体験
技能の転移
浦野裕司（2001）
学級崩壊
教師の子ども認知
子どもの教師認知
コンサルテーション
ティームティーチング
荒井龍弥ら（2001）
概念学習
誤概念
教授法
小学生
小堀友子ら（2001）
情動制御
セルフ・モニタリング
学習
小学生
自己制御学習
藤枝静暁ら(2001)
社会的スキル
学級単位のSST
小学生
中川惠正ら(2002)
モニタリング自己評価訓練
到達度自己評価訓練
国語科での単元学習
植木理恵ら(2002)
テーマ学習
自己制御学習スキル
地域の学習共同体
高橋あつ子（2001）
自己意識
実験授業
自己肯定感
帰属
飯田　都（2002）
学級適応感
認知様式
児童認知次元
認知要因要請
児童

湯澤正通ら（2002）
理科教育
数学
中学生
酸化
服部美佳子(2002)
読み障害
指導
平仮名文字
認知特性
事例研究
吉田寿夫ら(2003)
感情認知
共感性
接近可能性
プライミング
アクション・リサーチ
山森光陽（2003）
観点別評価
関心・意欲・態度
多変量一般化可能性理論
宇留田　麗ら(2003)
学生相談のシステム作り
コラボレーション（協働）
実践的フィールドワーク
清河幸子ら(2003)
相互説明
メタ認知的モニタリング
文章理解
対象レベル - メタレベルの分業による協同
家近早苗ら(2003)
コーディネーション
学校心理学
心理教育的援助サービスのシステム
コーディネーション委員会
相互コンサルテーション
田村節子ら(2003)
コア援助チーム
保護者
教師
スクールカウンセラー
相互コンサルテーション
学校心理学
江村理奈ら(2003)
集団社会的スキル教育
主観的適応状態
中学校
中川惠正ら(2003)
モニタリング自己評価訓練
達成度自己評価訓練
小集団討論
社会の問題解決学習
小学校５年生
山森光陽（2004）
中学生
英語学習
学習意欲
生存時間分析

益川弘如（2004）
協調学習支援
関連付け
デザイン研究
ReCoNote
jigsaw形式
原田杏子（2004）
専門的相談
実践現場からのデータ
発話カテゴリー
GTA
法律相談
海津亜希子ら（2004）
個別の指導計画
教師支援プログラム
ＬＤ学習障害
コンサルテーション
通常の学級
高垣マユミら(2004)
相互作用のスタイル
操作的トランザクション
協同学習
理科授業
小学生
榊原彩子（2004）
絶対音感
絶対音感の習得過程
臨界期
和音判別訓練法
ハイトとクロマ
藤崎春代ら(2005)
研修型コンサルテーション
統合保育
保育者と心理の専門家の協働
互恵性
ふりかえり
白石智子（2005）
抑うつ
認知療法
予防
大学生
小林朋子（2005）
行動コンサルテーション
教師の援助行動
スクールカウンセラー
不登校
谷口明子（2005）
病院内学級
教育実践
特徴カテゴリー
質的研究法
フィールドワーク
岡田　智ら(2005)
SST
ゲームリハーサル
LD
ADHD
アスペルガー症候群

相樂直子ら(2005)
教育相談システム
心理教育的援助サービス
コーディネーション
養護教諭
学校心理学
川井栄治ら(2006)
セルフ・エスティーム
自己否定的な認知パタンに対する反芻
原因帰属
心の教育
小学生
三浦正江（2006）
不登校
予防
心理的ストレス
学級単位の介入
中学校
栗原慎二（2006）
チーム支援
学校教育相談
教師カウンセラー
目標設定
思春期摂食障害
菊池一彦ら(2006)
英語リスニング
外国映画
内発的動機づけ
文脈化
中学生
高橋亜希子ら(2006)
総合学習
学習様式
質的分析
高校生
倉掛正弘ら(2006)
うつ病
予防的介入
教育プログラム
小学校
浜谷直人（2006）
巡回相談
特別支援教育
軽度発達障害児
発達臨床コンサルテーション
通常学級
田中幸代（2006）
同学年モデル
モデル経験
観察
保育実技
大学生
小泉令三ら(2006)
多動傾向児
個別指導
学級単位のSST
補助者
問題行動
高垣マユミら(2006)
概念変化
学習環境のデザイン
GIsML
観察・実験の説明活動
振り子の等時性の概念
家近早苗ら(2007)
学校心理学
コーディネーション委員会
コンサルテーション
相互コンサルテーション
中学校
松尾　剛ら(2007)
話し合いのグランド・ルール
実践知
即興的思考
一斉授業
熟練教師
及川　恵ら(2007)
抑うつ予防
心理教育
抑うつ対処の自己効力感
認知行動療法
女子大学生
城間祥子ら(2007)
参加としての学習
コラボレーション
中学校
専門家
和楽器の授業
下村英雄（2007）
コンピュータによるキャリアガイダンス
キャリア教育
進路選択に対する自己効力感
進路成熟度
中学生
岡田いずみ（2007）
学習方略
学習意欲
高校生
英単語学習
松沼光泰（2007）
英語学習
現在完了形
体制化
学習方略
学習意欲
高垣マユミら(2007)
相互教授
概念変容教授
自己生成アナロジーモデル
理論チャート
質量保存概念
田村節子ら(2007)
保護者
チーム援助
カウンセリング
コンサルテーション
学校心理学
上村惠津子ら(2007)
教師
保護者面談
連携
GTA
発話分析
水品江里子ら(2007)
誤概念
主語
日本語からの干渉
教授実験
中学生
高校生
高垣マユミら(2008)
コンフリクトマップ
教授方略
概念変化
内観報告
波動の概念
松尾　剛ら(2008)
グラウンド・ルール
リヴォイシング
教室談話
話し合い
教授・学習
遠藤　愛（2008）
特殊学級
指導行動
教師の抵抗感
学生支援スタッフ
間接的フィードバック
須藤邦彦（2008）
自閉性障害児
援助行動
観察反応
本田ゆかり(2008)
小学校１年生
問題行動
担任教師
個別的行動介入
AD/HD児
多賀谷智子ら(2008)
機会利用型SST
仲間関係
自己効力感
社会的スキル
指導態度
松沼光泰（2008）
教授方法
不十分な知識
学習方略
等位接続詞
高校生
佐藤　寛ら(2009)
児童
抑うつ
認知行動的介入
一次予防

高垣マユミら(2009)
教授方略
学習観
学習方略
概念変化
水溶液の性質
本田真大ら(2009)
集団SST
中学生
不適応
仲間評定
須藤邦彦（2009）
自閉性障害児
援助行動
推測
作業効率
条件性弁別
一柳智紀（2009）
聴き方
話し合い
直後再生課題
学級
課題構造
一柳智紀（2009b）
聴く
リヴォイシング
再生
社会科
小学生
松沼光泰（2009）
英語学習
受動態
教授方法
高校生
大学生
加藤弘通ら(2009)
問題行動
学校の荒れ
生徒指導
荒れの収束過程
田島充士ら(2009)
説明活動
概念理解
分かったつもり
日常経験知
トランザクション対話
外山紀子（2009）
幼児
栽培活動
植物に対する
子どもの生命認識
栽培手続きに関する
生物学的理解
縣　拓充ら(2009)
創造的教養
教養教育
創造活動
美術
ワークショップ

森下　覚ら（2010）
教育実習
学校環境
状況的学習論
正統的周辺参加
植坂友理（2010）
方略の転移
教科横断的方略
教訓帰納
事例研究
認知カウンセリング
坂本美紀ら（2010）
アーギュメント
知識構築
認識主体性
科学教育
小学生
出口拓彦ら(2010)
心の教育
対人認知
SST
体験学習
中学生
田中浩司（2010）
遊びの指導
幼児教育
鬼ごっこ
修正版GTA
5歳児クラス
遠藤　愛（2010）
算数文章題
学習支援
アセスメント
認知特性
つまづいている解決過程
清道亜都子（2010）
作文作成指導
意見文
文章の「型」
高校生
石川信一ら(2010)
児童
抑うつ
SST
予防
木村　優（2010）
教師の感情
教職の専門性
心的報酬
省察
GTA
豊沢純子ら(2010)
防災教育
小学生
保護者
脅威アピール
説得

湯澤正通ら（2010）
英語
音韻学習
幼児
音韻認識
非単語反復
渡辺考継ら(2011)
自閉性障害児
共同注意
視線方向
高垣マユミら(2010)
概念変化
動機づけ
コンフリクトマップ
教授方略
中学地理
道田泰司（2011）
大学教育
思考力育成
批判的思考
質問行動
イマージョンアプローチ
須藤邦彦（2011）
自閉症スペクトラム障害
準備行動
援助行動
援助事態
条件性弁別
清道亜都子（2011）
文章作成指導
意見文
紙上交流
文章の「型」
高校生
三山　岳（2011）
コンサルテーション
巡回相談
M-GTA
概念変容
振り返り体験
篠ヶ谷圭太（2011）
予習
質問提示
解答作成
自信度評定
学習観
須藤　文ら(2011)
読解リテラシー
LTD話し合い学習
小学校
説明文
小野田亮介（2012）
リレー作文
習慣化
宛名
文章産出
小学校中学年

小田切　歩（2012）
協同過程
知識の再構造化
指数関数的変化
高校生
小林朋子ら（2012）
災害
中学生
GTA
安藤有美ら（2013）
愛と自由の声
自己表現
視点取得能力
アサーション
非行少年
角南なおみ（2013）
小学校教師
修正版GTA
問題場面
肯定的変化
仮説モデル
植阪友理ら（2013）
俳句
創作と鑑賞
文学
国語
単元構成
小野田亮介ら（2014）
大学教育
リアクションペーパー
質問生成
授業者応答
適正処遇交互作用
中村玲子ら（2014）
いじめ
傍観者
SST
規範
中学校
吉野　巌ら（2014）
音楽鑑賞授業
視聴覚教材
演奏映像
音楽の諸要素の認知
音楽心理学的研究
町　岳ら（2014）
相互教授法
算数グループ学習
向社会的目標
交互作用効果
グループの発話プロセス
割澤靖子（2015）
大学生
ボランティア活動
心理職
専門家としての発達
質的研究
森本哲介ら（2015）
自己形成意識
性格的な強み
高校生女子
心理学的介入
堤　亜美（2015）
抑うつ
予防的心理教育
認知行動的介入
中学生
高校生
西村多久磨ら（2015）
共感性
向社会的行動
自尊感情
社会的スキル
準実験研究
山本真子ら（2016）
日記
質的分析
児童
自己
深谷達史ら（2016）
教えあい
説明方略
自律的援助要請
教授ー学習スキーマ
言語活動
坂本美紀ら（2016）
科学的探究
問いの生成
科学的法則に基づく問い
理科療育
協調学習
太幡直也（2016）
トレーニング
チームワーク
チームワーク能力の構成要素
山内香奈ら（2016）
企業内教育
研修の転移
フィードバック
目標設定
フォローアップ
江角周子ら（2016）
聴く
行動変容
中学生
心理教育
M-GTA
小野田亮介ら（2016）
意見文産出
マイサイドバイアス
反論想定
再反論
低学年児童
竹下　浩ら（2016）
ものづくりPBL
チームワーク
形成過程
修正版GTA
鹿毛雅治ら（2016）
授業研究
自己決定理論
基本的心理欲求
教師教育
談話分析
庭山和貴ら（2016）
授業参加行動
言語賞賛
学級介入
通常学級
自己記録
新原将義（2017）
相互行為分析
音楽教室
音楽アウトリーチ
社会・文化的アプローチ
ワークショップ
尾之上高哉ら（2017）
計算スキルの流暢性
目標設定
成績のグラフ化
学級規模での指導
社会的妥当性
野村亮太ら（2017）
認識的信念
個人の信念論
授業観
多重時間スケールモデル
太幡直也（2017）
トレーニング
チームワーク
チームワーク能力の構成要素
山路　茜（2017）
概念的理解
聴くこと
援助要請
数学学習
グループ討論
深谷達史ら（2017）
説明スキーマ
説明的な文章
読解
表現
言語活動
深谷達史ら（2017）
教えて考えさせる授業
全国学力・学習状況調査
学習方略
指導案作成課題
算数

髙橋高人ら(2018)
抑うつ
中学生
認知行動的介入
長期的効果
標準群
大橋洸太郎ら(2018)
第二外国語教育
高等教育
自由記述データ
捕獲率
池田琴恵ら(2018)
組織開発
学校評価
エンパワーメント評価
Getting to Outcomes
複線径路等至性モデル
神崎真美ら(2018)
不登校
学級復帰
ボランティア
高校
フィールドワーク
大沢知隼ら(2018)
集団SST
維持
般化
注意バイアス
報酬への接近
佐々木掌子 (2018)
性的マイノリティ
LGBTQA
同性愛嫌悪
トランス嫌悪
自尊感情

＊紙面の都合上、社会的スキルトレーニングはSSTと表記した。
また、グラウンデッド・セオリー・アプローチはGTAとした。