

「実践研究」とはどのような研究をさすのか

—論文例に対する教心研編集委員の評価の分析—

市 川 伸 一

(東京大学教育学研究科)

要約 本学会の学会誌である『教育心理学研究』に「実践研究」というカテゴリーを設けるにあたり、どのような論文が適切であるかという調査を実施した。これまでに公刊されているさまざまな学術雑誌や紀要から選んだ17論文に対して、本学会の編集委員20名が評価し、そのデータを分析した。評価の水準や観点の個人差は極めて大きかった。因子分析と記述回答から、主として緻密な分析を行っている研究を評価するという観点と、実践者が開発的に行っている研究を評価するという観点とがあることがわかった。こうした分析をもとに、今後「実践研究」をどのように規定していくかについての私見を最後にまとめた。

はじめに —「実践研究」の経緯と問題—

本学会では、3年以上にわたり、教育実践研究に関する論文が学会誌により多く掲載されるような具体的な方策を検討してきた。それ以前から教育心理学をより実践に即したものにするための議論や努力は続けられてきたことはいうまでもない。しかし、学会誌としてどのような方法をとるべきかということは、積極的な議論にはならなかった。もとより、実践研究を排除していたわけではなく、そうした論文が投稿されれば通常の審査基準にのっとって査読され掲載される道は開かれているという意見も、筆者は多く耳にした。

ただし、現実には、学会誌である『教育心理学研究』では、実験や調査を行って得られたデータを統計的に解析するという、いわゆる学術的な方法論に基づく研究が大半を占め、日常的な教育実践を直接扱った研究や、授業や教材を開発して評価するという研究はほとんど掲載されることがなかった。教育心理学が学問としての専門性や学術性を高めることは重要であるが、教育現場との結びつきという意味では、このような学会誌の現状に対して内外からの不満、批判はしだいに大きくなっていったと考えることができる。

とくにここ2、3年は、本学会が「学校心理士」の資格を認定することに伴い、学校教師や学校カウンセラーといった、教育現場に直接関わる会員が急増しているという事情がある。こうした会員にとって、学会誌で得られる学術情報が、教育実践と直接関わるものであってほ

しいと思うのは当然であるし、自らの実践を研究論文として投稿したいということもあろう。そうした要求は、大学や研究所における研究者にとっても、教育心理学を実践的なものにするための刺激となるはずのものである。

そこで、前常任理事会のもとで実践研究論文に関する第1次ワーキンググループ(以下、WG1と呼ぶ。委員長は三浦香苗氏)が発足し、新たな学会誌をつくるという可能性までも含めたさまざまな案が検討された。WG1は、中間的な報告を理事会、編集委員会、研究委員会に対して行って意見を求めつつ審議をすすめ、最終的には『教育心理学研究』の原著論文の中に『実践研究』というサブカテゴリーを設ける」という答申を残して1997年9月に解散した。

その後、現常任理事会はその答申に沿って、「実践研究」というジャンルをつくる方向で細部の検討を行うよう、第2次ワーキンググループ(以下WG2。委員長は菊池章夫氏)を任命・組織した。WG2も、理事会、編集委員会、研究委員会、総会シンポジウム等で審議内容を報告して意見を広く求め、最終答申を常任理事会に提出して1998年9月には解散している。常任理事会ではそれを受けて、1999年3月発行予定の『教育心理学研究』第47巻1号に「実践研究」の論文を受け付ける公示を掲載することを決定し、以下の詳細な審議は編集委員会に託すこととなった。

筆者は、常任理事の一人としてWG1とWG2に参加し、審議に加わってきた。「実践研究」というジャンルを設けることには賛否両論があったものの、「積極的に実践的な研究を歓迎する姿勢を示せること」と、「査読者側も実践研究としての評価のしかたを考えるきっかけとなること」は大きな利点であろうと筆者は考えている。しかし、最も基本的な問題である「実践研究とはどのようなものをさすのか」という定義は、なかなか合意が得られていないように思われた。そこで、抽象的な定義づくりだけで議論するのではなく、これまでさまざまな学術雑誌や紀要等に掲載されてきた教育実践に関わる論文を素材にして、「教育心理学研究に載せる実践研究として適切だと思えるか」を評価してもらうという調査を実施して、議論の一助にしたいと思い立った。

以下の報告は、17の論文を素材とし、編集委員の有志20名を回答者(論文評定者)として実施した調査の結果とそ

れに基づく考察である。この調査の目的は、けっして「実践研究とはこのようなものである」という編集委員の代表的・平均的な概念を明らかにしてそれに従うことを促すものではないことは強調しておかななくてはならない。むしろ、編集委員の中でさえ実践研究の概念や評価基準はさまざまであることを浮き彫りにし、概念の相対化と相互理解をはかることがねらいである。したがって、評定が相互にどれくらい異なるのか、何がそのような違いをもたらすのかという視点から、評定値の統計的な分析と記述回答の紹介を行っていく。

方 法

評定者 1997年末に編集委員会メンバー全員に評定者としての参加を呼びかける手紙を送付したところ、25名の許諾を得ることができた。このうち、4月末日までに回答した20名が実際の評定者である。これらの評定者を以下ではA～Tと名付ける。(なお、本調査は筆者個人の責任において実施したものであるが、本学会の編集委員に対して調査協力を依頼することについては、常任理事会の了承を得た。)

対象論文 『教育心理学研究』(本学会)、『発達心理学研究』(日本発達心理学会)、『心理臨床学研究』(日本心理臨床学会)、『日本教育学雑誌』(日本教育工学会)、『教育情報研究』(日本教育情報学会)、『日本数学教育学会誌』(日本数学教育学会)、および、その他の雑誌や紀要等から、教育実践に関わるとされる論文を17編選定した。選定者は、学習、発達、臨床をそれぞれ専門とする3人の研究者で、うち1人は筆者(市川：学習領域)である。これらを素材として利用することは、各著者(共著の場合は第1著者)から了承を得た。付録として、これらの論文のタイトル等を掲載した。以下の記述では、論文1～17と名付ける。

調査手続 1998年2月初旬に、17論文を収録した小冊子を評定者宛てに配布した(著者名、掲載雑誌名、謝辞等は削除してある)。評定者には、次のようなWG1の答申における「実践研究」の定義をまず示した—「実践研究」とは、授業研究、教育方法、学習相談、心理臨床等、現実場面における教育実践を直接の対象とした、ケース研究や開発研究をさす。ただし、教育心理学的な視点が盛り込まれていることを基本的な原則とする。なお、小・中・高校の学校教育のみではなく、幼児教育、高等教育、社会教育等の教育実践も広く含めるものとする。

次に、それぞれの論文につき、①「教育心理学研究」の「実践研究」としての適切性、②「教育心理学研究」の一般原著論文としての適切性を次のように5段階評定することを求めた。

5：極めて適切(ぜひ掲載すべきである)

4：まあまあ適切(掲載してさしつかえない)

3：どちらともいえない(掲載すべきかどうか迷う)

2：やや不適切(どちらかといえば掲載したくない)

1：極めて不適切(本誌の論文にはそぐわない)

さらに、そのように判断した理由を記すよう求めた。その際、上記のWG1の定義をそのまま受け入れる必要はなく、あくまでも参考にした上で、『教育心理学研究』の論文としての適切性を各自の基準で評定してほしい旨を教示した。また最後に、

① 「実践研究」はどのような基準で判断したか

② 一般の原著はどのような基準で判断したか

③ 「実践研究」をどのように規定したらよいと思うか

④ その他、このたびの調査についての意見、要望等という4つの質問への回答を求めた。フェイスシートでは、氏名、年齢、性別、研究領域の記入を、さしつかえない限りということで求めた。(無記名の回答者は1名のみであった。)

結 果

以下の記述では、実践研究論文としての適切性の評定値を「実践評定値」、一般の原著論文としての適切性の評定値を「原著評定値」と呼ぶ。データの欠損値はそれぞれ2箇所ずつであり、2人の評定者が、自ら著者となっている論文に対して評価を控えたものである。

評定者の特性とその個人差

各評定者がどのような特性をもっているかを把握するためには、評定の厳しさ、評定の分散の大きさ、実践評定値と原著評定値の相関などから見るができる。まず、TABLE 1を参照しながら、それらを概観しておきたい。

評定者が17論文に対して評定した値の平均値は、その評定者の「厳しさ・甘さ」を表している。これは、評定者Lの1.65から、評定者Fの4.19にまで及ぶ。ただし、こうした極端に厳しい、あるいは甘い評定者は、けっして多くはない。20人中17人が平均2.0以上4.0未満に収まっている。

論文に対する評定のバラツキについては、標準偏差0.72の評定者Hから、1.48の評定者Iまでいるが、0.8から1.3の間に17人がはいており、とりわけ大きな個人差はない。ただ、平均にしてもバラツキにしても、極端な評定者が2、3人はいるものであることは、把握しておいたほうがよいと思われる。

なお、同様の分析は原著評定値についてもなされたが、本論では実践評定値の特性を報告することが主たる目的であるため割愛する。原著評定値が全体として低めであったことは事実としてあげておきたいが、これは、選

TABLE 1 各評定者における実践評定値の特性

評定者	平均	標準偏差	最低	最高	両評定間相関
A	2.76	1.03	1	4	0.506
B	3.59	0.80	3	5	0.821
C	2.76	1.25	1	5	0.807
D	3.35	1.00	1	5	0.207
E	2.35	1.32	1	5	0.677
F	4.19	0.98	2	5	0.794
G	3.41	1.50	1	5	0.145
H	3.47	0.72	2	4	0.318
I	2.94	1.48	1	5	0.824
J	3.41	1.00	1	4	0.294
K	2.88	0.99	1	5	0.668
L	1.65	1.22	1	5	-0.242
M	4.06	1.03	2	5	0.825
N	3.00	1.17	1	5	0.848
O	3.47	0.87	2	5	0.601
P	3.00	1.00	2	5	0.057
Q	3.47	1.46	1	5	0.844
R	3.06	0.77	2	4	0.836
S	2.76	1.30	1	5	0.829
T	3.24	0.83	2	4	0.071

定された論文が典型的な原著論文を避けて、教育実践に関わるものだけにしたので当然のことであろう。(原著評定値のおよその傾向は、後出の FIGURE 1 を参照していただきたい。)

次に、実践研究としての評価と、一般の原著論文としての評価がどれくらい独立しているものかを見るために、各評定者ごとに2種類の評定値の相関係数を求めてみた。その結果、0.6以上の相関係数になる評定者が12人と圧倒的に多いことがわかった。これは、評価基準が実践研究と一般原著とであまり分化していないことを示すものといえよう。しかし一方では、非常に弱い正の相関、もしくは弱い負の相関となる評定者も3分の1ほどいる。こうした評定者は、それぞれどのような基準で判断しているかを、質問①～④への記述回答から見てみよう。

評定者L：日頃、教師は種々の工夫を凝らしながら実践活動を行っています。その工夫の中にはごくありふれた工夫もありますが、他の教師にとって有益な工夫もあるはずです。そうした日頃の工夫が教育上望ましい効果をもたらすことが示されるなら、その実践活動を「実践研究」論文として掲載すべきではないかと考えます。もちろん、評定した論文の中にもありますように、著者自身が活動の場を設けて行った実践活動も、

論文の対象になります。あくまでも著者自身の実践活動であることが基本です。教育現場に焦点を当てても、著者が実践活動を行っていない場合(観察研究)は、「実践研究」論文の対象外であると思います。

評定者T：実践研究とは一授業者・実践者・開発者の報告であること／実証性、客観性など実践の評価を含めていること／事例報告の場合は実践の重要性や事例から得られた知見の普遍性があること／教材開発の場合はその有効性評価を含むこと／臨床事例については教育面とのつながりがあること。一般の原著論文とは一授業者・実践者からやや距離を取り、客観的にまた厳密に教授・学習を評価測定していること／理論的背景の中で研究が位置づけられ、理論的貢献が見られること／サンプルのある程度の普遍性・一般性に配慮がなされていること。

このように、実践研究とは、実践者自らがやっている研究であることが強調されている。すると、いわゆる研究者が教育実践を子細に分析した研究は、いくら現実場面の実践を対象にしているといっても、実践研究に含まれないことになり低く評定される。これが別の評価基準となって実践評定値と原著評定値の低い相関を生み出していると考えられる。

各論文に対する実践評定値と原著評定値

論文ごとに実践評定値と原著評定値の20人分平均値を求めてプロットしてみると、FIGURE 1 のようになる。ここでは、標準偏差×0.5の値を、平均値からのバーの長さとして表示してある。全体として、2種の評定値は正の相関が極めて高い。これは、もともと多くの評定者においてこの2種の評定値の相関が高かったためと考えられる。また、それぞれの論文において、評定値のバラツキがかなり大きいことも、この標準偏差の大きさから見てとれる。一例として、論文13に対して20人の評定者がどのような評定をしているかを見ると、TABLE 2 のような分布になり、非常にバラツキがある。これは、他の論文においても同様である。つまり、評定者の中で2つの評定値の相関が高くなる傾向があるものの、個々の論文に対して皆が似たような判断をしているわけではなく、その評価の視点や基準は評定者により大きく異なっているのである。

個人差が大きいとはいえ、20人の平均値は、それぞれの論文の全体的な評価を表していると考えられるので、FIGURE 1 に基づいて、それぞれの論文の特徴と対照させてみることはむだではないであろう。2つの評定値の中

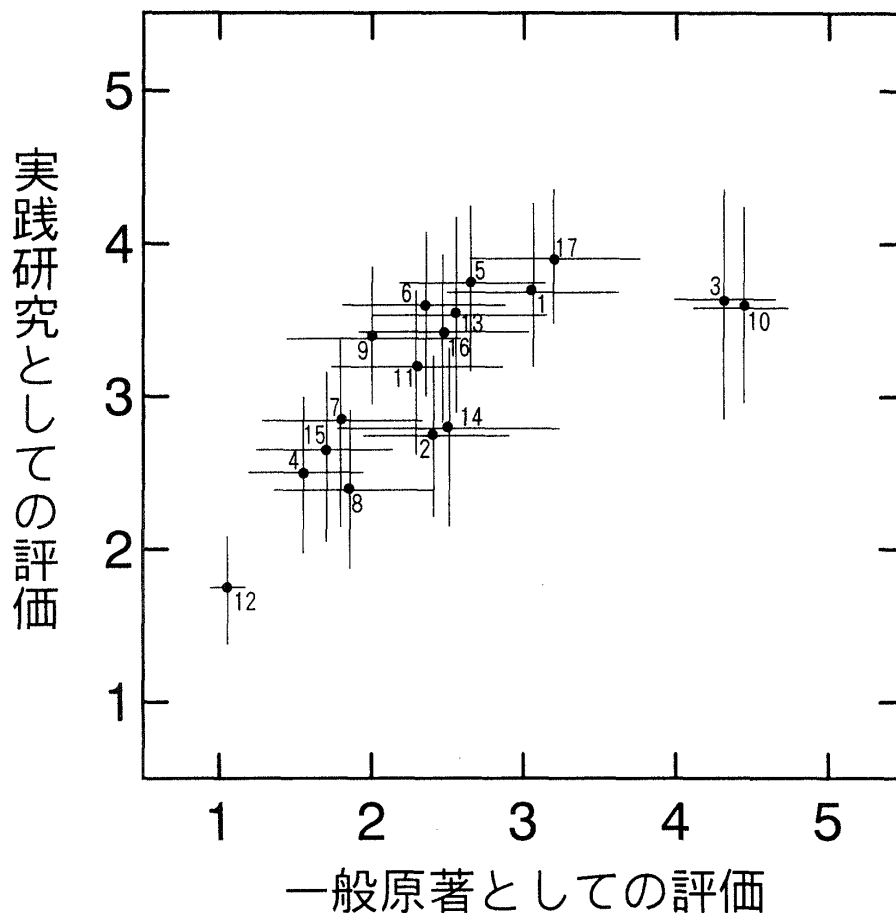


FIGURE 1 各論文に対する2種の平均評定値のプロット

性点3を基準にすると、4つの象限に分かれるのでそれぞれのタイプについて考察する。(ただし、実践評定値が低く、原著評定値が高いという右下の象限に属するタイプの論文は今回存在しなかった。これは、論文の選定のしかたから来たものであろう。)

右上のタイプは、実践評定値も原著評定値も高いもので、論文1, 3, 10, 17が属する。論文1は小学校の授業における児童の認知過程の詳細な分析で、論文17は障

害児に対する治療過程の記述と考察である。これらは、教育実践場面でのリアルな姿をとらえているものとして、実践評定値が高い。論文10は教師の教育観が、児童の自己有能感や学校適応感にどのような影響を与えるか、また、実際の授業場面ではどのようなやりとりが行われているのかを詳細に分析したものである。論文3は、中堅の教師が行っている授業のビデオを素材にして、熟練教師と初任教師がそれをどのように見てコメントするかをテープにとり、両者の観点や推論の違いを明らかにしたものである。これら2つの論文は洗練された緻密な分析方法をとっているために、原著論文として高い評価を得ていると考えられる。さらに、現実の授業場面を扱っていることから、実践研究としての評価も比較的高いが、前述の評定者LやTのように、研究者(論文執筆者)自らが実践者であることを実践研究の要件と考える評定者からは、必ずしも高い評価を得ていない。そのため、この2論文に対する評定は大きな分散を生じ、平均値はそれほど高くはなっていない。

左上のタイプは、一般原著としての評価は低いですが、実践研究としては高く評価されたもので、「実践研究」というジャンルを設ければ『教育心理学研究』に掲載しうる

TABLE 2 論文13に対する2種の評定値の同時分布

	5	一般原著論文として				
		1	2	3	4	5
実践研究として	4	1	4	2	2	1
	3		1	1	1	
	2	3				
	1	1				
		1	2	3	4	5

候補となる論文群といえよう。ここには、論文5, 6, 9, 11, 13, 16の6論文が属する。論文5は学習者の思考過程の分析, 論文6は教師教育の技法の開発, 論文9, 13, 16は新しい教育方法の提案・実施・評価, 論文11はカウンセリング事例をもとにした考察と、場面や領域はさまざまである。しかし共通することは、研究者が面接・指導なり授業開発なりに直接関わっており、文字どおり「実践的に」研究しているものといえる。ただし、これらの研究も一部の評定者からは、「単なる実践報告にすぎない」として低く評価されることがあり、バラツキは大きい。実践において何らかの心理的データをとって考察している点や、心理学的な研究との関連づけは多かれ少なかれ見られるものの、評定者によってはより高い水準のものを期待するのであろう。実践研究と実践報告の違いはどこにあるのかは今後大きな論点となることが予測されるので、あらためて「考察」のところで述べたい。

左下のタイプは、今回の調査では、「実践研究」としても、一般の原著論文としてもあまり適当でないと判断されたものである。評定者の記載した理由は個々の論文で異なるが、今後投稿しようとする著者にとっては参考となるだろう。たとえば、「領域としてそぐわない」、「具体的な実践についての研究というよりモデルの提案としての色彩が強い」、「開発報告が主体で実践場面での評価データが十分でない」、「実践をとりあげてはいるが、心理学的なデータや理論に基づく分析があらう」などの指摘が見られる。今回の評価はあくまでも、『教育心理学研究』という学術誌の実践研究論文としての評価であり、学術的、もしくは、実践的な価値そのものではないが、

どのような研究が本誌では受け入れられにくいのか、また、どのような点に留意すれば受け入れられやすくなるかという点では参考になる結果である。

実践評定値における評定者間の相関と因子分析

実践研究としての評定における観点の個人差がどれくらいあるかを見るために、まず評定者間の相関を求めてみた。最も高いのは、評定者MとNの間の0.777で、最も低いのは、評定者PとQの間の-0.555である。全190の組合せ対のうち、負の相関は24対(約13%)を占めていた。ちなみに、原著評定値のほうは、-0.063の1対を除きすべての相関係数が正の値である。これと比較すると、実践研究としての評価は評定者によってかなりまちまちであることがわかるであろう。

全体としての様相を把握し、観点の個人差がどのようなことに基づくのかを探るために、それぞれの評定者を変数、各論文を個体とみなして因子分析を行った。初期解を主成分解としてバリマックス回転を行い、因子としての安定性と解釈可能性から2因子解を選択した。この2因子の分散説明率は約49%である。回転後の因子負荷量はFIGURE 2のようになった。これらの因子を解釈するには、それぞれの評定者がどのような観点で実践研究を評価したかという自由回答を参照するのが一つの方法である。しかし、ここでは、論文に対して算出された因子得点を参照して因子の意味を探るほうが明瞭である。FIGURE 3は因子得点の散布図である(評定に欠損値のある論文3と16は、因子分析にあたって削除したので因子得点は算出されていない)。

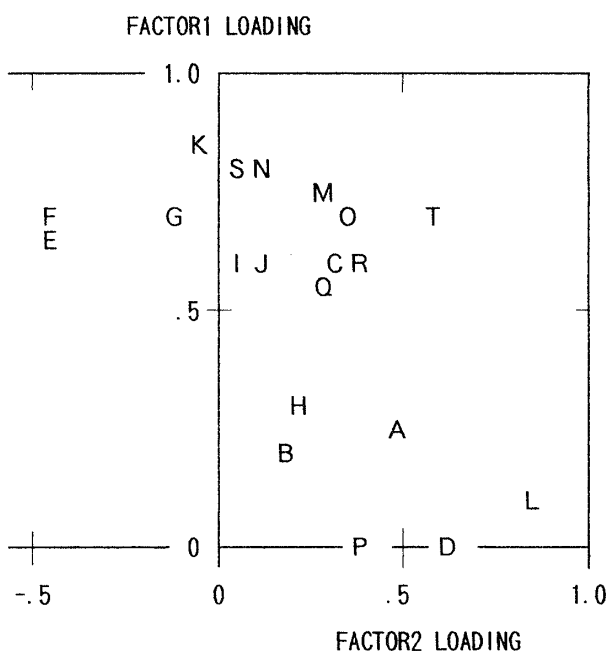


FIGURE 2 各評定者の因子負荷量

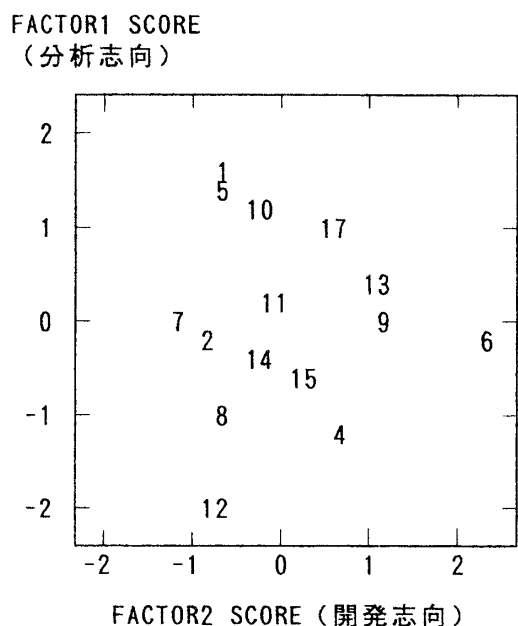


FIGURE 3 各論文の因子得点

第1因子の得点が高いのは、論文1, 5, 10, 17等であり、いずれも学習者ないしは授業の過程を詳細に分析しているものであるため、この因子は「分析志向」の因子と命名する。一方、第2因子は、論文6, 9, 13の因子得点が高く、これらの論文は教育方法の提案・実施・評価という内容的な特徴をもっていることから、第2因子を「開発志向」と名付けることにする。それぞれの因子に負荷量の高い評定者は、そうした志向を強くもって評価をしていると見ることができる。

ここで特徴的なのは、開発志向の因子負荷量が負になる評定者がいることである。評定者EとFは、厳しさからいえば対照的で、Eは平均2.35と厳しく、Fは平均4.19と甘いほうである。しかし、因子分析は各評定者ごとに標準化して行っているので、水準の差を度外視すれば、分析志向的な研究を高く評価し、開発志向的な論文を低く評価するという傾向が類似していることになる。記述回答では、彼らは、次のように述べている。

評定者E：新しいユニークな授業の提案もおもしろいとは思いましたが、「教育心理学」として考えるならば、方法の提案・紹介だけでなく、この方法を実施したときの生徒の心理的变化の様相について、多少とも言及がほしかったと思います（もともと掲載された雑誌がそういう性格のものではなかったのでしょうか、無理な注文だとは思いますが）。

評定者F：〔実践研究は〕ある教材やシステムを開発したとか、ある教授法や介入法を行ったということの記述ではなく、それを行った実践者やその実践に参加した研究対象者の心理過程に関する知見が提示されているということである。（中略）なんらかの心理過程のモデルやデータが示されているかどうかということが一つの基準である。（中略）一般化、定式化を志向する印象が強いものがどちらかといえば原著向きであるのに対し、一般化よりはその実践が行われた文脈や固有性、その実践に参加したものの固有性を微細に記したものが実践研究向きと判断した。

実は、今回の17論文ではいずれも、対象者に求めるアンケートや感想文、行動観察等も含めれば何らかの心理的なデータをとって、その心理過程に言及している。したがって、評定者Eが「多少なりとも」と言うのは、少なくとも他の評定者との比較で見ればかなり水準の高いものを要求しているものと考えてよい。評定者Fのコメントでは、一つの実践に踏み込んで「心理過程のモデルやデータ」を示すことが強調されている。「分析志向」の

因子負荷量が最も高く、「開発志向」の因子負荷量がほぼ0である評定者Kは、具体的に次のような評定とコメントをしている。

評定者K：〔論文3に対して〕実践知に真正面からとりくんでいく問題意識は鮮烈で、しかもモデルはシンプルで明快。授業という時間の流れに沿うことも、実践研究に欠かせぬ姿勢であろう。発話プロトコル法は新鮮で、これからも重要な分析法になっていくと思われる（評定値5）。〔論文6に対して〕視聴覚、教育指導の実践例としては、幅広く総合的な内容になっているだろうが、教育心理学は一線を画したい。プログラム作成重視よりは、対人交流の場で失敗成功例を含めた分析が求められる（評定値2）。〔論文9に対して〕実践活動の記述は臨場感あふれていて、その中で参加者たちが獲得し、変化していく姿はよく読み取れ具体的である。しかし、アンケートの粗述だけに終わっている感があり、もの足りない（評定値3）。〔論文13に対して〕教育実践報告としては貴重だし、現代的テーマを扱っている。分析のしかたも手際よいが表層的な印象。観察者の立場や視点がさらに加わってくるとおもしろい。失敗例の分析などが必要（評定値3）。

これらの観点は、開発志向因子への負荷量が高い評定者とは対照的である。すでに、LとTの意見を紹介したように、彼らは実践者が行った研究であることを重要な基準と考えている。教育実践を自ら行った場合の著者は、その実践の背後にある教育理念や、自らの実践の特色をまず強調するであろう。次に、他の実践者にも内容がわかるように計画や方法を記述することに紙数を費やす。このあと、実践のようすや評価を書くとしても、詳細なデータをとって心理的分析や理論づけをすることは、関心からいっても、論文の紙数の制約からいっても手薄にならざるを得ない。もちろん、その両方を満たせる論文が理想的であろうが現実にはほとんど存在しない。そこで、あくまでも実践者としての開発的立場に立った研究を評価する評定者と、教育心理学的研究としての緻密な分析を重視する評定者とに分かれてくるものと考えられる。

考 察

こうした結果から、実践研究としての評価に関わる要因とその問題点について、筆者としては次のように考える。

①実践研究としての評価も、従来の学術研究的な緻密

な分析・記述に引きずられてしまう評定者が多いようである。実際には、そうした観点から見てすぐれた論文は、原著としての高い評価を受けて掲載されていることを考えれば、あえて「実践研究」というカテゴリーを設けるにあたっては、別の基準に沿うことが望ましいのではないだろうか。

②一部の評定者にあったように、実践者自身が行っている開発的な研究を実践研究とするという考え方が、明快な基準であり、実践研究の特色を出すことにもなる。しかし、これは、多数の意見とは言えず、合意が得られるどうかは難しい。また、そうした意見に対して、今年度の総会シンポジウムでは、「教育現場に出向いて行うエスノグラフィ的な研究が、従来の原著でも掲載されにくく、新たな『実践研究』としても排除されてしまう」という批判があったことも見逃せない。

③実践研究としてまずまずの評価が得られた論文でも、一部の評定者からは、「単なる実践報告にすぎない」として低く評価されることが見られた。研究と報告の違いは何かということは難しいが、少なくとも教育実践や教材開発をただ行うだけでなく、データに基づく自己内省的な評価を含めることは必要であろう。このたびの調査で用いた論文でかろうじて実践評定値が平均3を越えた論文は、そうした点を評価する回答者が多かったためと見ることができる。これは、論文投稿者が留意すべき点といえそうである。

こうした点を踏まえ、さらに、総会シンポジウムで出された多くの意見を参考にしつつ、WG2では最後の意見調整がなされた。その結果、実践研究としては、これまで原著論文としては採択されにくかった論文を広く掲載していくことが再確認され、その基準として、(著者が実践者でなくても)現実場面での教育実践をとりあげた研究であれば該当するものとされた。したがって、エスノグラフィ的な観察研究も歓迎するということになる。また、実践場面の緻密な分析を行った研究を一般の原著とするか、実践研究とするかは基本的には著者の判断に委ねることになる。すなわち、一般の原著なのか、実践研究なのかの基準が多少あいまいになっても、排除されるタイプの論文が出てこないほうがよいということであり、筆者もこの考え方は妥当であると考えている。

より詳細な水準や観点については、なかなか合議にいたることは難しいし、WG2においても議論はつきなかった。結局のところは、議論を長く重ねても意見の一致は見られないであろうし、一致させる必要もない。む

しろ、いたずらに議論を長引かせて実施を遅らせることの問題点のほうが大きくなると考えられた。こうした判断から、緩い規定のもとに「実践研究」というカテゴリーをスタートさせ、実際の論文の投稿状況と審査過程を見ながら学会としての方向を探っていくこととなった。筆者も、概念や評価の不一致はあるにせよ、特定の考え方に固執せずに、ひとまず「実践研究」というジャンルを開設することが急務であると考えていたので、この決定には賛成である。

しかし、最後に一言申し添えたいのは、論文の評価というものが、いかに個人差が大きく、しかも自分の評価の特性はなかなか本人にはわかりにくいということをし、これから審査者となる委員には知っていただきたいということである。実践研究の評価基準に関する関心は、実は数年前に筆者の知人が『教育心理学研究』に実践的な研究論文を投稿して、複数の審査者からまったく異なる趣旨のコメントを与えられ、とても応じ切れなくなって再投稿を断念したことに由来している。今回の結果を見れば、実践研究に対してとりわけそうしたことが起こるであろうことは予測できる。もしそこでそれぞれの審査者が自分の基準に固執するならば、どの審査者も満足できるような極めて稀な論文しか認められないことになってしまう。幸い、本学会では審査委員が相互のコメントの内容をあとから参照したり、編集委員会や研究委員会で広く議論しあえるようなオープンな雰囲気がある。ぜひそうした土壌を生かして、投稿者と審査者が実践研究というジャンルを大きく育てていけるようになることを願ってやまない。

謝 辞

調査の実施にあたり、論文の使用を了承してくださった著者の方々と、評定に参加して下さった回答者の方々に心より感謝いたします。また、調査用紙の作成やデータの集計にあたり、東京大学大学院教育学研究科修士課程の中村亜希氏から多くの協力を得たことに感謝します。

付録：調査に用いた論文一覧

本研究で評価のために用いた対象論文を以下に示す。いずれも、すでに公開された論文であり、素材のために使用することと、公表してもさしつかえない旨の了解は著者からいただいている。ただし、本研究の結果が論文評価に関わるものであることを考慮し、実践評定値の平均が3以上の論文についてのみ著者名と掲載誌名を付記することにした。

1. 授業における子どもの認知過程—再生刺激法による子どもの自己報告をもとにして—. 吉崎静夫・渡辺和志 (1992) 日本教育工学雑誌, **16**, 23-39.
2. 道徳授業における道徳意識変化の定量的測定とその分析.
3. 教師の授業に関する実践的知識の成長—熟練教師と初任教師の比較検討—. 秋田喜代美・佐藤 学・岩川直樹 (1991) 発達心理学研究, **2**, 88-98.
4. 主体的学習を意図したハイパーテキスト型教材での学習履歴の分析.
5. 一人の児童を通してみた数学的表記の内化の過程の分析—比例的推論との関わりにおいて—. 日野圭子 (1997) 日本数学教育学会誌, **79** (4), 2-10.
6. 実践的な教授技術の習得をめざしたシステムの開発とその検討—ロールプレイング法によるマイクロティーチングの実践事例をもとに—. 近藤 勲 (1995) 日本教育工学雑誌, **18**, 137-151.
7. 思春期・青年期の若者を対象とした町中の「居場所」作りの実践報告.
8. 算数の授業にみられる個と他者との関わりを捉えようとする試み—学習共同体の個の情意面に及ぼす影響について—.
9. 統合的創作活動におけるメディアとコミュニティの役割—英語の歌とCG制作を融合した教育実践—. 市川伸一・岩男卓実・小池若葉・村井潤一郎 (1997) コンピュータ&エデュケーション, **3**, 1-11.
10. 教育方法に関する教師の自律性支援の志向性が授業過程と児童の態度に及ぼす影響. 鹿毛雅治・上淵寿・大家まゆみ (1997) 教育心理学研究, **45**, 192-202.
11. 大学生の個別相談事例から見た卒業期の意味—比較的健康な自発来談学生についての検討—. 鶴田和美 (1994) 心理臨床学研究, **12**, 97-108.
12. 各教科間を同じキーワードでクロスする総合的・横断的学習の試行—「でんぶん」をキーワードにした「土は生きている」の実践—.
13. コンピュータによる心理学実験—一般教育への導入による効果と問題点—. 市川伸一 (1988) 教育心理学研究, **36**, 84-89.
14. 学生相談における心理臨床モデルの研究—学生相談の活動分類を媒介として—.
15. 総合学習支援のためのハイパーメディア教材の開発.
16. 学習者によるテスト問題の自己決定と内発的動機づけ—オーダーメイド・テストなどを試みて—. 倉光修 (1998) 大阪大学人間科学部紀要, **24**, 141-164.
17. 体を起こすことと外界を受容すること—重度・重複障害児の事例研究—. 遠藤 司 (1991) 発達心理学研究, **2**, 32-40.