日本教育心理学会
第66回総会発表論文集

Proceedings of the 66th Annual Meeting of
the Japanese Association of Educational Psychology



2024年9月14日(土)～9月16日(月・祝)

日本教育心理学会
第66回総会発表論文集

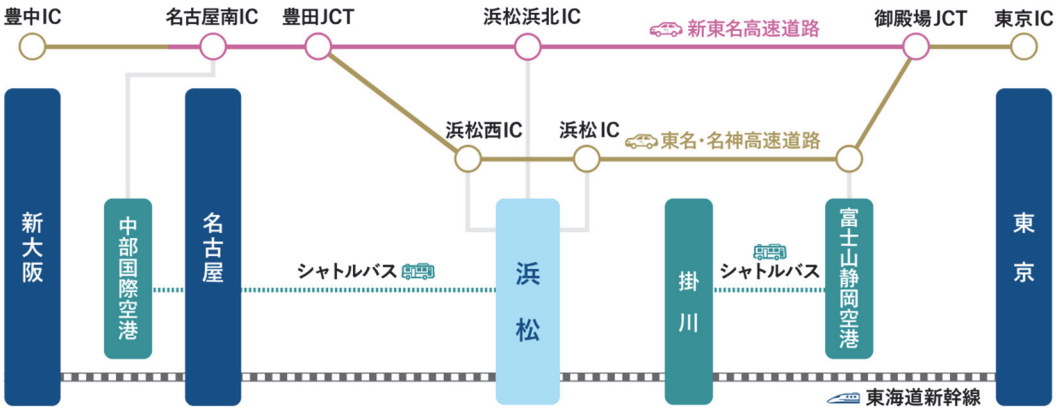
Proceedings of the 66th Annual Meeting of
the Japanese Association of Educational Psychology

2024年９月14日(土)～９月16日(月・祝)

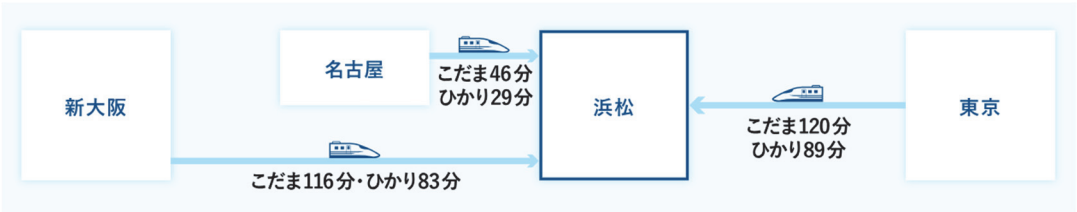
目　　次

交通アクセス　…… 1
会場へのアクセス　…… 2
会場フロア案内　…… 4
会場フロアマップ　…… 5
参加者へのご案内　…… 10
研究発表のご案内　…… 12
総会日程　…… 14
学会企画シンポジウム　…… 17
会員企画シンポジウム　…… 25
ポスター発表　…… 39
学会企画シンポジウム（論文）　…… 71
会員企画シンポジウム（論文）　…… 89
ポスター発表（論文）　…… 175

交通アクセス



■ 新幹線・在来線をご利用の場合



新幹線・在来線ともに JR 浜松駅をご利用ください。JR 浜松駅から徒歩 5～6 分程度です。

■ 飛行機をご利用の場合



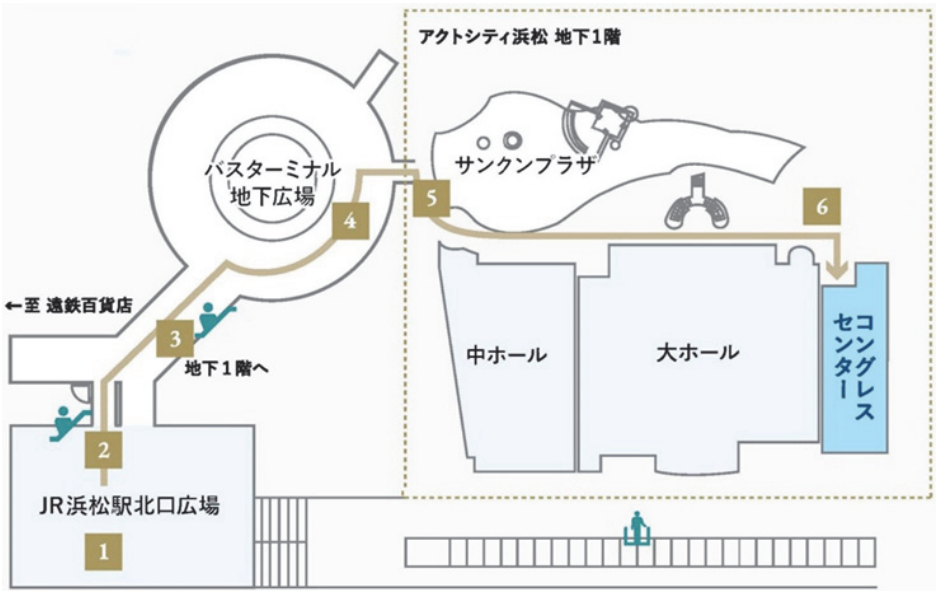
掛川⇔富士山静岡空港のシャトルバスは FDA 搭乗の方のみ利用可能な無料アクセスバスです。

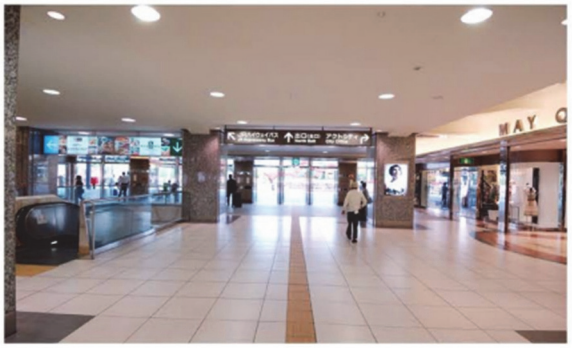
■ 車をご利用の場合

名古屋方面から・・東名高速浜松西 I.C.より車で 30～40 分
東京方面から・・・東名高速浜松 I.C.より車で 30～40 分

会場へのアクセス

【会場】アクトシティ浜松 コングレスセンター
〒430-7790 静岡県浜松市中区板屋町 111-1





1 JR浜松駅

東海道線改札または東海道新幹線改札を出て右手、北口へ。



2 JR浜松駅北口広場

北口を出た後、正面に地下へ下りるエスカレーター・階段があるので地下1階へ降りる。
(エレベーターも階段の横奥にあります。お体の不自由な方はエレベーターをご利用下さい。駅構内には右と矢印がでているが、雨が降っていると傘が必要になってしまいます)



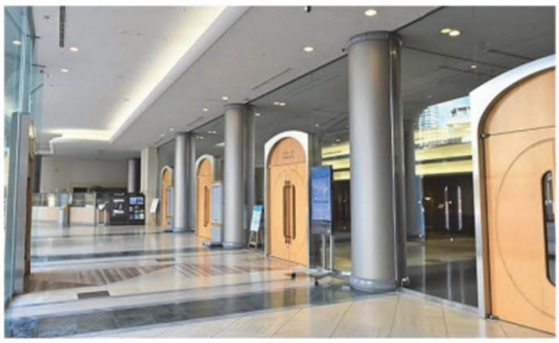
3 バスターミナル エスカレーター前

地下へ下り直進するとバスターミナルへ行くエスカレーターがあり、その横を通過すると吹き抜けがある広場へ出る。



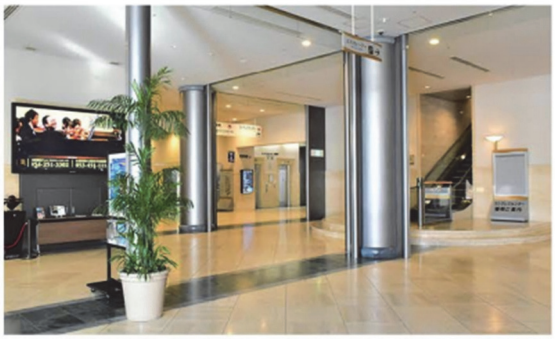
4 バスターミナル地下広場

右壁沿いに進むと青色の看板「B アクトシティ連絡地下道」があり通路を直進。



5 アクトシティ浜松入口

通路を抜けると右手に自動扉があり、入る。すぐ右手に中ホール入口がある。



6 財団事務室前

館内を進むと、インフォメーションが左手に見え、右手に財団事務室がある。
財団事務室手前のエスカレーターまたはエレベーターでコングレスセンターへ。
(そのまま直進すると飲食店街に入ります)

会場フロア案内

アクトシティ浜松
コングレスセンター

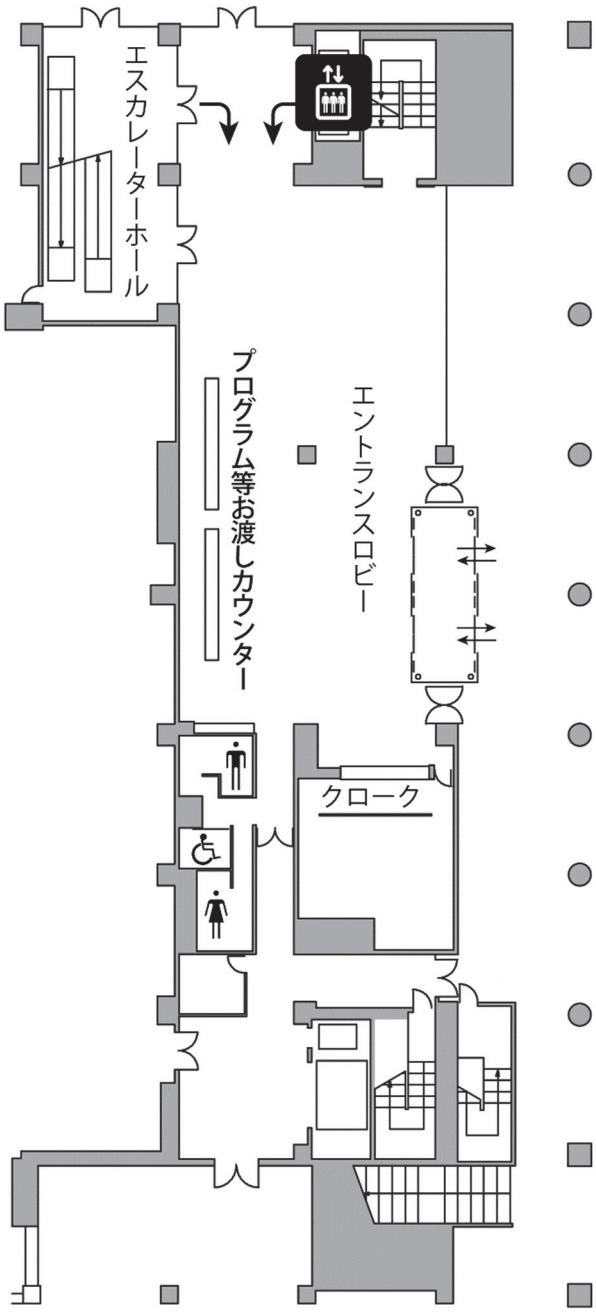
1階	エントランスロビー	
		プログラム・参加章ホルダー等お渡し
		クローク
2階	21会議室	会員企画シンポジウム JA01～JH01
	22会議室	会員企画シンポジウム JA02～JH02
3階	ロビー	総合受付
		発表変更受付
		各種問合せ
		非会員シンポジスト受付
		名誉会員・終身会員受付
		ポスター発表受付
	31会議室	ポスター発表
		書籍等展示
4階	41会議室	学会企画シンポジウム 1～7
		学会企画チュートリアル･セミナー
	43会議室	会員企画シンポジウム JA03～JH03
	44会議室	会員企画シンポジウム JA04～JH04
5階	52会議室	会員企画シンポジウム JA05～JH05
	54会議室	会員企画シンポジウム JB06，JE06
	53会議室	打合せ室（第1日～第3日11時）

会場フロアマップ　1F

1F

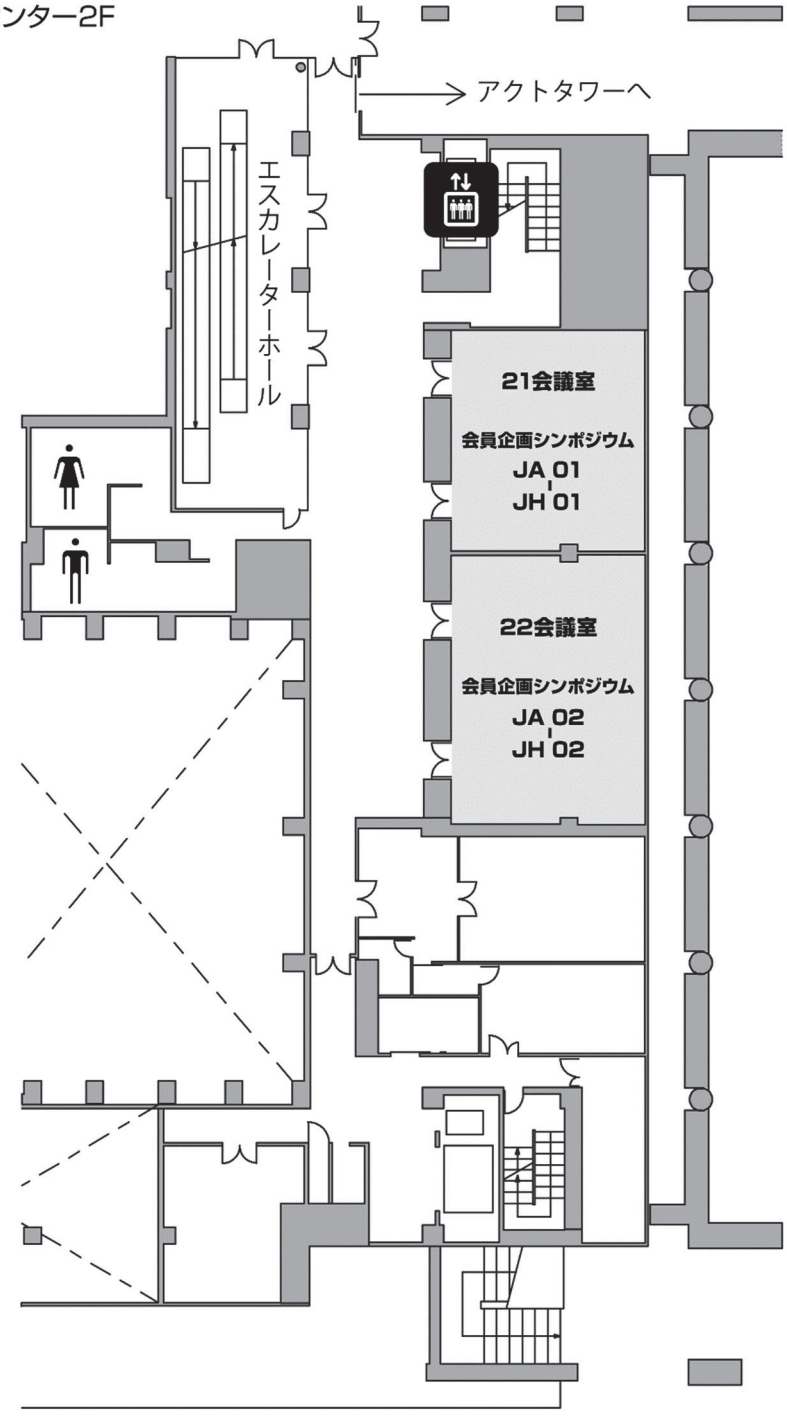
アクトシティ浜松
コングレスセンターエントランスロビー

地下1階
財団事務室前
から上がる
（会場へのアクセス
のページ参照）



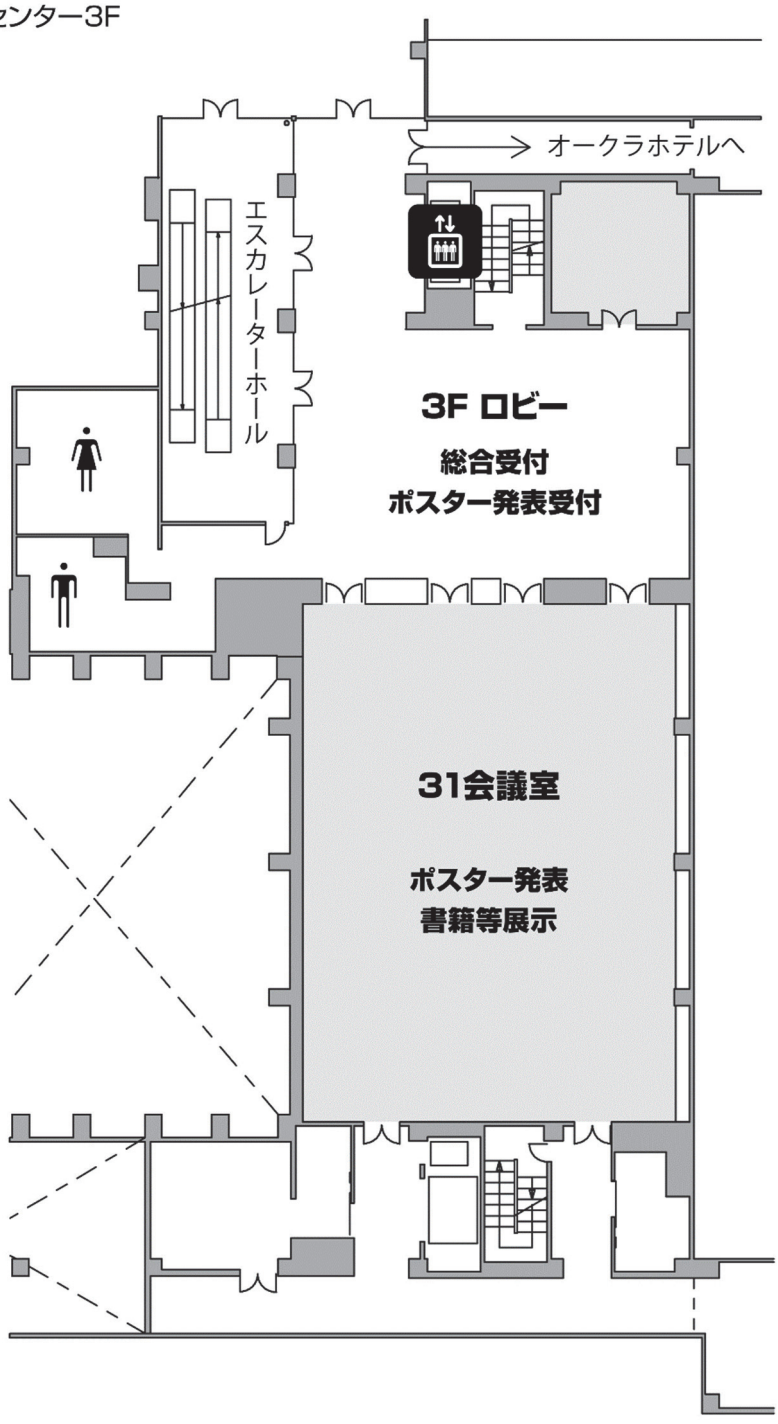
2F

アクトシティ浜松
コングレスセンター2F



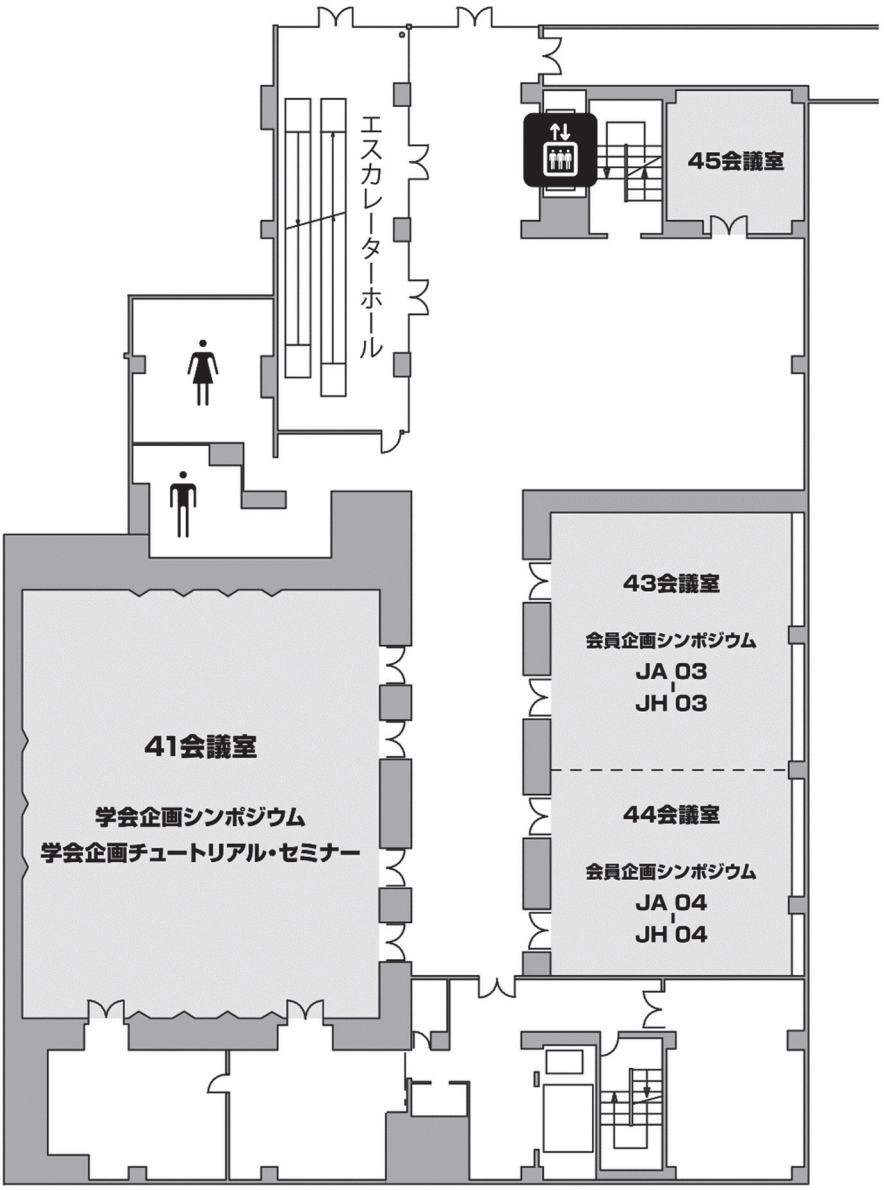
3F

アクトシティ浜松
コングレスセンター3F



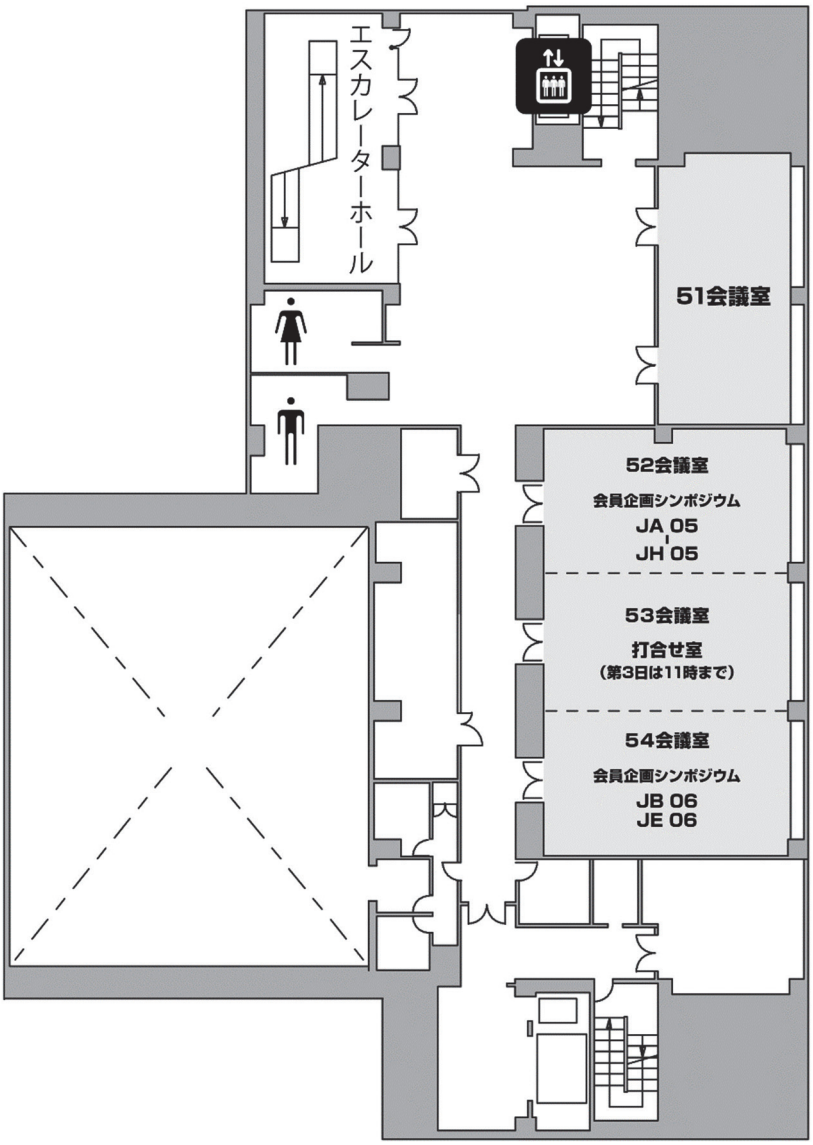
4F

アクトシティ浜松
コングレスセンター4F



5F

アクトシティ浜松
コングレスセンター5F



参加者へのご案内

1. 参加申込み

参加される会員の方は，総会ホームページ
https://www.edupsych.jp/2024-annual-meeting
の「会員の方の参加申込み」ボタンより，事前にお申込みください。
会員でない方は総会ホームページの「会員でない方の参加申込み」ボタンより，また学部学生の方は「学部学生の方の参加申込み」ボタンより，事前にお申込みください。

2. 参加費のお振込み

お申込みいただいた方へは，振込先等を郵送またはメールでお知らせします。
参加費は事前にお振込みをお願いします。もし事前にお振込みができなかった場合は，浜松アクトシティ内郵便局も利用できます。

＜総会参加費＞

会員（一般）	11,000 円
会員（大学院生）	4,000 円
会員外（一般・大学院生）	12,000 円
学部学生	1,000 円

※ 会員外のポスター連名発表者が総会に参加される場合は，お振込み済みの会員外連名発表費と会員外参加費との差額 5,000 円で参加できます。

※ 会員外の会員企画シンポジウム登壇者が当該のシンポジウム以外で総会に参加される場合は，お振込み済みの会員外登壇者参加費と会員外参加費との差額 5,000 円で参加できます。

3. 参加章およびプログラム等引換券

参加費をお振込みいただいた方へは，参加章およびプログラム等引換券をメールでお送りします。
参加章およびプログラム等引換券をキリトリ線で切り離し，必ず会場にご持参ください。

4. 受付

1 階のエントランスロビーにて，ご持参いただいたプログラム等引換券を提出し，参加章ホルダーおよびプログラム等をお受け取りください。
ご持参いただいた参加章を参加章ホルダーに入れ，会場では必ずお付けください。

5. 会員外の会員企画シンポジウム登壇者で当該シンポジウムのみに参加される方

直接，3 階ロビーの総合受付にお越しください。

6. クローク

1階エントランスロビーのクロークにて，荷物をお預かりいたします。預ける荷物には，貴重品を含めないようにお願いします。利用時間は以下の通りです。

＜利用時間＞

第1日　9:00～18:30
第2日　9:00～18:00
第3日　9:00～15:30

7. 打合せ室

5階の53会議室をご利用ください。電源も用意しています。第3日の利用は11時までです。

＜利用時間＞

第1日　9:30～18:00
第2日　9:30～17:30
第3日　9:30～11:00

8. インターネットの利用

会場の2階～5階の各部屋とロビーで，フリーWi-Fiが利用できます。

9. 託児サービス（無料）

会期中，託児室を設けますので，どうぞご利用ください。

＜利用時間＞

第1日　9:30～18:30
第2日　9:00～18:00
第3日　9:00～15:30

ご利用希望の方は，9月1日（日）までに学会事務局（office@edupsych.jp）へご連絡ください。折り返し，申込み書等をお送りします。

10. シンポジウム等の録音・録画

シンポジウム等の録音・録画については，著作権および肖像権の保護のため，司会者より録音・録画を許可する旨のアナウンスがある場合を除き，お控えください。

11. 連絡先

日本教育心理学会事務局　E-mail: office@edupsych.jp
Tel: 03-3818-1534　Mobile: 090-7907-0084

研究発表のご案内

ポスター発表

1. ポスター発表の会場は，3 階の 31 会議室です。
2. 「発達」，「教授・学習・認知」，「社会」，「人格」，「臨床」，「特別支援」，「学校心理学」，「測定・評価・研究法」の 8 部門で行います。
3. 責任発表者は，セッション開始 10 分前までに，ポスター発表会場入口前のポスター発表受付にお越しください。責任発表者を示すリボンをお渡しします。リボンはセッション終了後にポスター発表受付にご返却ください。
4. セッション開始 5 分前までに発表会場の指定された番号のパネルにポスターを貼ってください。
5. パネルの大きさは，横 90cm，縦 180cm です。ポスター最上部に発表題目，発表者の氏名，所属を大きく記載してください。
6. 文字の大きさに特に指定はありませんが，ポスターから離れた位置（約 2m）からでも読める大きさにしてください。
7. 割り当てられたセッション中（2 時間）ポスターを掲示し，かつ，ポスター番号が奇数の方は前半 1 時間，偶数の方は後半 1 時間の在席責任時間の間，質疑に応じることにより正式発表とみなします。在席責任時間以外もできるだけ在席して，質問等にご対応ください。なお，それぞれの在席責任時間中に，責任発表者の在・不在を確認します。
8. 責任発表者が欠席した場合，および在席責任時間中に在席の確認ができなかった場合は原則「発表取消」となります。ただし，連名発表者の会員がいる場合は，申請のうえ，連名発表者の会員 1 人を責任発表者に変更することができます。なお，責任発表者になるのは 1 人 1 回に限りますので，他の発表の責任発表者になっている方に変更することはできません。責任発表者の欠席，変更などについては，会期前はメールで学会事務局に，会期中は当該発表の 30 分前までに 3 階ロビーの総合受付にご連絡ください。
9. 配付資料がある場合は，必要部数を各自で事前にご用意ください。また，配付も各自でお願いします。
10. 掲示したポスターは，セッション終了後 10 分以内に外してください。次の発表予定者の準備時間を確保するために，終了後 10 分を経過しても掲示したままのポスターは取り外し，会期中にお申し出がなかった場合には処分しますのでご了承ください。

会員企画シンポジウム

1. 各会場にプロジェクターと HDMI ケーブルを用意します。パソコンは各自でご用意いただき，備え付けのプロジェクターに接続してください。
2. 配付資料は，各自で事前に印刷して配付するか，またはダウンロードできる URL をシンポジウム内で示すなどしてください。
3. 登壇者の欠席等については，会期前はメールで学会事務局に，会期中は当該シンポジウムの開始 30 分前までに 3 階ロビーの総合受付にご連絡ください。

総会日程 第1日 9月14日（土）

部屋名（人数）	9:00	10:00	11:00	12:00	13:00	14:00	15:00	16:00	17:00	18:00
4階 41会議室 (240)		**学会企画シンポジウム1** 「学力」はどう高まるか				**学会企画シンポジウム2** 創造性を高める教育とは		**学会企画シンポジウム3** 教員による子どもへの暴力はなぜなくならないのか		
		10:00		12:00		13:30		15:30 16:00		18:00
2階 21会議室 (110)		**ＪＡ01** 日本における感謝研究の動向と展望				**ＪＢ01** モチベーションの親子間伝達を議論する		**ＪＣ01** 地域課題解決へと向かう教育者を育てる教育心理学者の七転八起		
2階 22会議室 (140)		**ＪＡ02** 教員養成における体験と振り返りのデザイン				**ＪＢ02** 実践家と研究者の対等で相互互恵的な関係に基づく実践的研究とは		**ＪＣ02** 学習科学はこれからの教育に何を貢献できるか		
4階 43会議室 (180)		**ＪＡ03** 地球規模の課題をエネルギーの視点から探究する小中学校での学習はどうあるべきか				**ＪＢ03** 教師による「真正の問い」は何をもたらすか		**ＪＣ03** 学校現場へのメンタルヘルス心理教育普及における促進要因と阻害要因		
4階 44会議室 (120)		**ＪＡ04** 対応の難しい子どもたちへの教育・福祉・心理・医療の連携の取り組み				**ＪＢ04** ソーシャル・エモーショナル・ラーニング		**ＪＣ04** 通常の学級において児童生徒同士の相互交流を促す取り組み		
5階 52会議室 (70)		**ＪＡ05** 学校法人が運営する「学びの多様化学校」への期待				**ＪＢ05** X自治体におけるいじめ実態調査		**ＪＣ05** 私立小中高等学校と特別支援学校におけるスクールカウンセリングの相違点を整理し支援体制を模索する		
5階 54会議室 (70)						**ＪＢ06** 心理尺度における順序関係・順序構造をめぐって				
		10:00		12:00		13:30		15:30 16:00		18:00
3階 31会議室		**ポスター発表 ＰＡ 書籍展示**				**ポスター発表 ＰＢ 書籍展示**		**ポスター発表 ＰＣ 書籍展示**		

総会日程　第２日　９月15日（日）

部屋名（人数）	9:00	10:00	11:00	12:00	13:00	14:00	15:00	16:00	17:00	18:00
4階 41会議室 (240)		**学会企画シンポジウム4** 良い心・悪い心の「裏側」を探る			**学会企画シンポジウム5** 通常の学級に在籍する発達障害児の理解と支援			**学会企画チュートリアル･セミナー** 教育心理学研究のための欠測データ処理		
	9:30		11:30		13:00		15:00	15:30		17:30
2階 21会議室 (110)		**ＪＤ01** 自己調整学習を教育現場に浸透させるには			**ＪＥ01** 短編物語データベースの未来			**ＪＦ01** 認知能力と社会情動的スキルの発達		
2階 22会議室 (140)		**ＪＤ02** 学校適応はどのようにとらえられるのか(15)			**ＪＥ02** 学業不振の学習支援に役立つ説明のあり方とは？			**ＪＦ02** 自己調整学習をどう指導・支援するか		
4階 43会議室 (180)		**ＪＤ03** 再任用教員のワーク・エンゲイジメントを高める要因は何か			**ＪＥ03** 保護者によるエデュケーショナル・マルトリートメントの理解と支援			**ＪＦ03** 生徒指導提要の改定と新たな研究テーマの設定		
4階 44会議室 (120)		**ＪＤ04** 発達障害・境界知能の子どもへのコグトレの実践と理解			**ＪＥ04** ポジティブ生徒指導の動向（9）			**ＪＦ04** 様々な逆境下において子どものレジリエンスを支えるには		
5階 52会議室 (70)		**ＪＤ05** 学校は児童生徒のメンタルヘルスのために何ができるか			**ＪＥ05** 文系学生に対する心理統計教育			**ＪＦ05** いじめの予防教育に向けたメディアとの効果的な協働の在り方について		
5階 54会議室 (70)					**ＪＥ06** 学校における協働実践研究の変革可能性					
	9:30		11:30		13:00		15:00	15:30		17:30
3階 31会議室		**ポスター発表** **ＰＤ** **書籍展示**			**ポスター発表** **ＰＥ** **書籍展示**			**ポスター発表** **ＰＦ** **書籍展示**		

総会日程　第３日　９月16日（月･祝）

	9:00	10:00	11:00	12:00	13:00	14:00	15:00	16:00	17:00	18:00
部屋名（人数）										
4階 41会議室 (240)		**学会企画シンポジウム6** インクルーシブ教育と心理学			**学会企画シンポジウム7** 学校不適応・過剰適応の教育心理学					
		9:30		11:30		13:00		15:00		
2階 21会議室 (110)		**ＪＧ01** いかにして英語のやり取り力を育むのか			**ＪＨ01** 小中接続期の社会情緒的能力の育ちと学校環境					
2階 22会議室 (140)		**ＪＧ02** 授業を意味づける（8）物語文の読み方を学ぶ国語科授業実践から教育心理学者は何を語るか			**ＪＨ02** 移民の子どもにとってアート活動はどのような意味をもつのか？					
4階 43会議室 (180)		**ＪＧ03** 幼稚園・保育所における保護者支援の現状と保育者への心理的ケア			**ＪＨ03** ウェルビーイング・コンピテンシーの育成に向けて					
4階 44会議室 (120)		**ＪＧ04** 社会性と感情の学習（SEL）の小・中・高等学校における実践（1）			**ＪＨ04** チーム学校の実現に向けた4職種合同多職種連携教育プログラム					
5階 52会議室 (70)		**ＪＧ05** 不登校に関連する要因と必要な支援			**ＪＨ05** 「心理教育プログラム＆フレーム」情報プラットフォーム作成の試み					
5階 54会議室 (70)										
		9:30		11:30		13:00		15:00		
3階 31会議室		**ポスター発表** **ＰＧ** **書籍展示**			**ポスター発表** **ＰＨ** **書籍展示**					

学会企画シンポジウム 1

第 1 日　9 月 14 日（土）10:00～12:00
4 階　41 会議室

「学力」はどう高まるか
――教育心理学からのアプローチ――

企画・指定討論：藤村宣之（東京大学）
企画・指定討論：岡本真彦（大阪公立大学）
企画・司会　　：高橋雄介（京都大学）
話題提供　　：佐藤誠子（東北大学）
思考の道具としての知識の学習をいかに促すか
――「知識・技能」に関連して――
話題提供　　：鈴木 豪 （群馬大学）
多様な考えをどのように扱いどのように引き出すか
――「思考力・判断力・表現力」に関連して――
話題提供　　：伊藤崇達（九州大学）
「学力」の形成過程を支える自己調整学習
――「主体的に学習に取り組む態度」に関連して――

教育心理学や発達心理学の領域では，知識，思考，問題解決，理解，動機づけ，社会性などについての様態や変化，規定因や促進要因など，幅広い意味で「学力」に関連する理論的・実証的研究が重ねられてきている。一方，学校教育では「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体的に学習に取り組む態度」といった「学力の三要素」が教育実践を通して育むべき学力と位置づけられてきているが，教育実践において各要素の内実や相互の関連性，それらの形成過程などが必ずしも明確にされているとはいえないと考えられる。2023 年度の第 65 回総会ではこのような問題意識から「「学力」とは何か―あらためて心理学から問い直す―」をテーマにシンポジウムを開催して議論を行い，教育心理学領域の実証的研究から，学力の「要素」やその形成過程が相互に密接に関連していることなどが明らかになった。その議論をベースとしながら，特に「学力」の形成過程や促進要因などに焦点をあてて，授業場面を直接対象としない実証的研究も含めて「学力」に関連する内容が高まるプロセスやメカニズムを心理学的に明らかにし，教育実践の課題について検討するシンポジウムとしたい。

学会企画シンポジウム 2

第 1 日　9 月 14 日（土）13:30～15:30
4 階　41 会議室

創造性を高める教育とは

企画・司会　　：高橋雄介　（京都大学）
企画・指定討論：外山美樹　（筑波大学）
話題提供　　：石黒千晶　（聖心女子大学）
　　学校教育と創造的自己信念
話題提供　　：渡邊智也　（ベネッセ教育総合研究所）
　　演劇を活用した学習活動における創造的側面
話題提供　　：澤田和輝♯（京都大学）
　　青年期初期の親の自律的支援と創造的動機づけと創造性の縦断的関連
指定討論　　：清河幸子　（東京大学）

創造性は，21 世紀型コンピテンシーの 1 つとして掲げられ，急速に事態が変化しやすい現代社会にあっても，人工知能では再現できない能力として注目されている。創造性は，私たち人間が自分自身やまわりの世界に対する独自の視点やアイデンティティを発見し，それを表現する手段を提供する素地となり，教育，芸術，科学，ビジネスなどさまざまな領域で成功するための要因になり得ると考えられている。創造的な表現活動を通じて，私たちは自己を理解し，他者とのつながりを深めることができる。あわせて，創造性は，表現活動に関連することのみならず，問題一般に対して新しいアプローチやアイディアを生み出す源泉でもあり，私たちは創造的に考えることによって日常的な問題や課題に対して柔軟かつ効果的な解決策を見つけることができる。本シンポジウムでは，この創造性を高めるためにはどのような教育・環境・仕組みが可能であるのかについて，最新の研究成果を話題提供しつつ，議論したい。

学会企画シンポジウム 3

第 1 日　9 月 14 日（土）16:00～18:00
4 階　41 会議室

教員による子どもへの暴力はなぜなくならないのか
――ことばの暴力や心理的暴力を視野に入れて――

企画・司会　　：佐藤有耕　（筑波大学）
企画・指定討論：尾見康博　（山梨大学）
　　部活の文化心理学の立場から
話題提供　　：渋倉崇行　（桐蔭横浜大学）
　　コーチ育成の立場から
話題提供　　：大対香奈子（近畿大学）
　　行動分析学の立場から
話題提供　　：西田公昭♯（立正大学）
　　マインド・コントロールの立場から
指定討論　　：鹿毛雅治（慶應義塾大学）
　　教員養成や動機づけなど広い視点から

2022 年度に子どもへの体罰で懲戒処分などを受けた公立学校教員の数は全国で 397 人となり，大阪市立桜宮高校での事件により調査方法が変わった 2013 年度以降初めて増加に転じた（文部科学省，2023）。懲戒処分にならなかった事例やそもそも調査で把握できない事例があることもふまえると，いぜんとして一定程度の教員が体罰に無自覚，あるいは体罰を肯定していると考えざるを得ない。いまどき教員が聖職者である必要はないが，少なくとも社会のルールや法律を守る社会人であることは当然求められる。そしてそれが子どもの人権に係る案件であればなおのことである。桜宮高校の事件以来，それまで以上に体罰がさまざまなメディアで否定され，文部科学省からも体罰を禁止する通達がなされてきたにもかかわらず，なぜ教員による体罰がそれなりにまかり通っているのか，本シンポジウムではまず，この基本的な問いについて考えたい。また，教員によることばの暴力や心理的暴力にあまり目が向けられていない背景についても検討し，教師不足が叫ばれるなか，教員養成のプロセス，あるいは現職教員の研修等でできることがないのか，議論したい。

学会企画シンポジウム 4

第 2 日　9 月 15 日（日）9:30～11:30
4 階　41 会議室

良い心・悪い心の「裏側」を探る
――心理学概念の望ましさをめぐる諸問題――

企画・司会　　：澤田匡人　（学習院女子大学）
企画・指定討論：小塩真司　（早稲田大学）
話題提供　　：野崎優樹　（甲南大学）
　　情動知能の望ましさをどう捉えるか
話題提供　　：江上園子　（横浜市立大学）
　　母性愛に焦点をあてて
話題提供　　：山岡明奈　（沖縄国際大学）
　　マインドワンダリングに焦点をあてて
話題提供　　：飯村周平 ♯（創価大学）
　　環境感受性の良し悪し（for better or for worse）

近年，教育場面において「非認知能力」への注目が高まりを見せ，種々の教育実践が行われてきている。このような能力だけでなく，時間や場所を越えて比較的安定したパーソナリティを含めて，望ましい側面を促進し，望ましくない側面を抑制すべきだ，という論調がある。しかしながら，ある特定の概念について，何をもって「良い」「悪い」とするかの判断は，それらの概念の一部分に光を当てているに過ぎないため，曖昧な点が少なくない。そこで本シンポジウムでは，一般的に良いとされる概念の悪い側面，悪いとされる概念の良い側面といったように，いくつかの概念に焦点を当てながら，それらの「裏側」に迫る。

学会企画シンポジウム 5

第 2 日　9 月 15 日（日）13:00～15:00
4 階　41 会議室

通常の学級に在籍する発達障害児の理解と支援
――自他理解の発達をふまえて――

企画・司会　：別府 哲　（岐阜大学）
企画　：谷口明子　（東洋大学）
話題提供　：藤野 博♯　（東京学芸大学）
自閉スペクトラム症児の自他理解の発達と支援
――心の理論の観点から――
話題提供　：森村美和子♯（東京都狛江市立狛江第三小学校）
発達障害児の当事者研究の実践
――通常の学級との連携を踏まえて――
話題提供　：古村真帆　（神戸大学）
通常学級の児童は発達障害児の個別支援をどうとらえるのか
企画・指定討論：米田英嗣　（青山学院大学）

2022 年度末文科省は，通常学級（小学校）に在籍する発達障害児の推定値を 8.8%と公表した。発達障害児だけに限らず，特別な教育的ニーズ（Special Needs for Education; SNE）を有する子どもは通常学級に数多く存在し，その支援は教育現場において喫緊の課題となっている。今回はそれを，自他理解の発達との関連で検討する。一つは発達障害児自身の自他理解の発達とその支援についてである。知的に遅れの無い自閉スペクトラム症児の二次障害は，周囲の無理解とそれを理解できる本人の発達（9 歳すぎに心の理論を獲得すること）が，その一つの要因となることが指摘されている。AD/HD や限局性学習症においても，9，10 歳を超えることによる自他理解の発達が，障害や自己の理解を変化させるといわれる。自他理解の発達を踏まえた支援が必要となる。二つは，障害を持たない子ども自身の発達である。通常学級での支援は教師の個別支援にとどまらず，通常学級の子ども集団が発達障害児をどう理解し関わるかが重要となる。障害を持たない子も 9，10 歳の節で自他理解が変化し，それは発達障害児の理解や関わり方にも影響を及ぼす。それを踏まえた障害を持たない子への支援の在り方の検討は必要不可欠である。今回は，発達障害児と障害の無い子どもの自他理解の発達をもとに，通常学級における発達障害児の支援の在り方について検討することとしたい。

学会企画シンポジウム 6

第 3 日　9 月 16 日（月･祝）9:30～11:30
4 階　41 会議室

インクルーシブ教育と心理学
――差別の現実から深く学ぶ――

企画・話題提供：栗田季佳　（三重大学）
排除・抑圧と向き合うインクルーシブ教育に心理学はどう応えるか
企画・司会　：仲 真紀子　（理化学研究所）
話題提供　：北原モコットゥナシ♯（北海道大学）
つないでほどく　アイヌ／和人
話題提供　：呉 永鎬♯　（鳥取大学）
差別の歴史性・構造性
――朝鮮学校へのヘイトクライムを事例に
話題提供　：岸 航平♯　（金子書房）
心理学は差別と向き合ってきたか
――同性愛に対する差別から考える
指定討論　：楠見 孝　（京都大学）

インクルーシブ教育とは教育における排除や抑圧に対する抵抗の概念として生まれた，教育における人権を表し，かつ保障するシステムである。近年，関心の高まりの一方で，「インクルーシブ教育は障害や特別支援教育の問題である」「みんなで一緒に学ぶことは何らかの教育効果を高める」といった，源流と異なる理解もみられる。本企画では，もう一度インクルーシブ教育の本質に立ち戻り，日本における排除や差別を見つめることから始め，教育心理学が取り組むべき課題について議論する。また，本企画では当事者の方々に多くご登壇いただき，当事者の声を中心におくという，インクルーシブ教育の理念を取り入れたシンポジウムという特徴も併せ持つ。話題提供者の栗田は，インクルーシブ教育の基本的な概念を整理し，障害をめぐる差別と抑圧に対する教育心理学の課題を話題提供する。北原氏にはアイヌ差別の現状について，呉氏には，朝鮮学校を事例に差別の歴史と構造について話題提供いただく。岸氏には，教育場面における同性愛者に対する差別の現状，ならびにこれまで心理学が行ってきた研究を概観し，抑圧されてきた人々の経験をふまえた，教育心理学のオルタナティヴなアプローチをご提示いただく。指定討論に楠見氏を招き，インクルーシブ教育を踏まえた心理学の課題について論点を示していただきながら，話題提供者，参加者とともに考えたい。

学会企画シンポジウム 7

第 3 日　9 月 16 日（月･祝）13:00～15:00
4 階　41 会議室

学校不適応・過剰適応の教育心理学
――不登校の未然防止を目指して――

企画・話題提供：高橋雄介　（京都大学）
企画・指定討論：伊藤美奈子（奈良女子大学）
企画・司会　　：西山久子　（福岡教育大学）
話題提供　　：石津憲一郎（富山大学）
　　過剰適応に関連した子どもの苦戦とその支援
話題提供　　：清水 恵＃　（福岡市立舞鶴中学校）
　　多様な不登校傾向の生徒への個に応じた対応の組織化
話題提供　　：関 和浩＃　（久留米市教育委員会）
　　不登校予防の視点を含めた校務支援システム
話題提供　　：鈴木美樹江（愛知教育大学）
　　学校不適応の早期検知のための会津美里町の取り組み
指定討論　　：新井 肇　　（関西外国語大学）

子どもたちが日常的に生活を送る場所は,多くの場合,学校であり,学級であるが,文部科学省（2023）によれば，小中学校における不登校児童生徒数は前年度比で20%以上増加し，約 30 万人となった。子どもたち自身の意思で自由に選択できるわけではない学校や学級は,彼らにとって果たして適切な生活環境となっているのかどうかが問われている。子どもたちが学校に行きたくない感じがしてしまうとき,それはどのような時，どのような要因で，どのようなことが起こっているのか。そして，子どもが自分自身を抑制し，周囲の環境に必要以上に合わせようとした結果生じ得る過剰適応もまた問題である。学校不適応・過剰適応を呈することのリスク要因とそれに陥らないようにするための保護要因にはどのようなことが考えられるか。本シンポジウムでは，教育心理学の観点から，学校・学級という場所が子どもたちにとって居心地のよい（悪くない）場所・環境となるためには，どのようなことが求められるのかについて知見を交換し，学校不適応・過剰適応の背景にある要因やそれを防ぐための手立てについて，理論と実践の両面から探求し，より良い教育環境の構築に向けて議論を行う。

学会企画チュートリアル・セミナー

第 2 日　9 月 15 日（日）15:30～17:30
4 階　41 会議室

教育心理学研究のための欠測データ処理

企画・司会・話題提供：鈴木雅之（横浜国立大学）
統計ソフトウェア R での分析例
企画・話題提供　：宇佐美 慧（東京大学）
完全情報最尤推定法と多重代入法
話題提供　：杉澤武俊（早稲田大学）
欠測が生じるメカニズムと古典的な方法

教育心理学研究において，データの欠測は悩ましい問題である。欠測データの処理としては，削除法（リストワイズ削除・ペアワイズ削除）や，代表値などを代入する単一代入法が伝統的に利用されてきた。しかし，これらの方法は，欠測が完全にランダムに生じているとき（missing completely at random; MCAR）以外は，推定にバイアスが生じてしまう。また，MCAR であっても，たとえばリストワイズ削除の場合，サンプルサイズが小さくなるために検定力が低下するなどの問題が生じる。そのため，これらの方法に代わるものとして，完全情報最尤推定（full information maximum likelihood; FIML）法や多重代入（multiple imputation; MI）法の利用が推奨されているものの，国内の教育心理学研究では十分に活用されていない。そこで本チュートリアル・セミナーでは，欠測が生じるメカニズムと，古典的な方法の問題点について理解を深め，FIML 法と MI 法の考え方，および統計ソフトウェア R での実行方法について理解することを目的とする。

会員企画シンポジウム

〈＃印は会員以外の登壇者を示します〉

第１日　９月14日(土)　10：00～12：00　２階 21会議室

JA01　日本における感謝研究の動向と展望 ―児童・青年期の発達に注目して―

企画・話題提供	新潟県立大学	藤原健志
企画・司会・話題提供	順天堂大学	村上達也
企画・話題提供	和洋女子大学	池田幸恭
指定討論	滋賀大学	蔵永 瞳

第１日　９月14日(土)　10：00～12：00　２階 22会議室

JA02　教員養成における体験と振り返りのデザイン

企画・司会	沖縄県立芸術大学	城間祥子
企画	北海道大学	伊藤 崇
企画	国士舘大学	郡司菜津美
話題提供	福井大学	廣澤愛子
話題提供	大分大学	森下 覚
指定討論	関西福祉科学大学	久保田祐歌 ＃
指定討論	青山学院大学	高木光太郎

第１日　９月14日(土)　10：00～12：00　４階 43会議室

JA03　地球規模の課題をエネルギーの視点から探究する小中学校での学習はどうあるべきか

企画・司会・話題提供	福山市立瀬戸小学校	藤江浩子
話題提供	安芸太田町立加計中学校	栗栖裕司 ＃
話題提供	三次市立甲奴中学校	佐伯貴昭 ＃
話題提供	北海道教育大学釧路校	境 智洋 ＃
指定討論	元関西福祉大学	金沢 緑 ＃

第１日　９月14日(土)　10：00～12：00　４階 44会議室

JA04　対応の難しい子どもたちへの教育・福祉・心理・医療の連携の取り組み

話題提供		手島教介	#
話題提供		笠松聡子	#
話題提供		富田 拓	#
話題提供		大原天青	#
指定討論	三重大学	松浦直己	
企画・司会	埼玉大学	萩生田伸子	

第１日　９月14日(土)　10：00～12：00　５階 52会議室

JA05　学校法人が運営する「学びの多様化学校」への期待

企画・司会	岩手県立大学	井上孝之	
指定討論	群馬大学	音山若穂	
話題提供	ろりぽっぷ学園	八巻寛治	#
話題提供	ろりぽっぷ学園	千葉史奈	#
話題提供	西濃学園	加納博明	#
話題提供	西濃学園	太田宣子	#

第１日　９月14日(土)　13：30～15：30　２階 21会議室

JB01　モチベーションの親子間伝達を議論する

企画・司会・話題提供	大阪大学	後藤崇志	
話題提供	東京理科大学	西村多久磨	
話題提供	南山大学	解良優基	
指定討論	帝京大学	敷島千鶴	#
指定討論	白百合女子大学	菅原ますみ	#

第１日　９月14日(土)　13：30～15：30　２階 22会議室

JB02　実践家と研究者の対等で相互互恵的な関係に基づく実践的研究とは
―学校現場での協働的研究から教育研究交流会の試みまで―

企画・司会・話題提供	東京大学	植阪友理
話題提供	東京大学大学院	柴 里実
話題提供	東京大学大学院	内田奈緒
話題提供	東京大学大学院	劉 夢思
指定討論	上智大学	奈須正裕

第１日　９月14日(土)　13：30～15：30　４階 43会議室

JB03　教師による「真正の問い」は何をもたらすか ―発問を通した教師の学びとあり方―

企画・司会・話題提供	浜松学院大学	野口紗生	
企画・話題提供	常葉大学	渡辺涼子	#
話題提供	尚絅大学短期大学部	佐竹貴明	#
指定討論	長野短期大学	畔上一康	#
指定討論	早稲田大学	宮崎清孝	

第１日　９月14日(土)　13：30～15：30　４階 44会議室

JB04　ソーシャル・エモーショナル・ラーニング ―SEL の今とこれから―

企画・司会	環境とこころとからだの研究所	宮崎 昭	
企画	徳島文理大学	松本有貴	
話題提供	JICA/モザンビーク	岡本啓史	#
話題提供	白百合女子大学	眞榮城和美	
話題提供	郁文館夢学園	鈴木水季	#
話題提供	福岡教育大学	山田洋平	
指定討論	学習院大学	秋田喜代美	

第１日　９月14日(土)　13：30～15：30　５階 52会議室

JB05　X 自治体におけるいじめ実態調査 ―開始までの経緯と経過報告―

企画・話題提供	静岡大学	金子泰之
企画・話題提供	中央大学	都筑 学
司会	東京都立大学	岡田有司
指定討論	常葉大学	太田正義
指定討論	北海道教育大学旭川校	水野君平

第１日　９月14日(土)　13：30～15：30　５階 54会議室

JB06　心理尺度における順序関係・順序構造をめぐって

企画・話題提供	大阪工業大学	酒井恵子	
話題提供	早稲田大学	松居辰則	#
話題提供	大阪教育大学	戸田有一	
指定討論	名古屋大学	石井秀宗	

第１日　９月14日(土)　16：00～18：00　２階 21会議室

JC01　地域課題解決へと向かう教育者を育てる教育心理学者の七転八起 ―準正課プロジェクトにおいて学生のエージェンシーを引き出すには―

企画・話題提供	愛媛大学	富田英司	
企画・話題提供	高知大学	野中陽一朗	
企画・話題提供	信州大学	三和秀平	
企画・司会	京都工芸繊維大学	坪田 康	#
指定討論	東京大学	藤江康彦	
指定討論	弘前大学	古村健太郎	

第１日　９月14日(土)　16：00～18：00　２階 22会議室

JC02　学習科学はこれからの教育に何を貢献できるか

企画・司会・話題提供	東京大学	一柳智紀	
企画・話題提供	福島大学	坂本篤史	
話題提供	早稲田大学	望月俊男	
指定討論	静岡大学	大島 純	#

第１日　９月14日(土)　16：00～18：00　４階 43会議室

JC03　学校現場へのメンタルヘルス心理教育普及における促進要因と阻害要因

企画・司会・指定討論	早稲田大学	嶋田洋徳	
企画・話題提供	桜美林大学	小関俊祐	
話題提供	所沢市立泉小学校	伊東真吾	#
話題提供	川越市立高階中学校	須澤美和子	#
話題提供	埼玉県教育委員会	原 剛	#
話題提供	早稲田大学	西中宏吏	#
話題提供	早稲田大学大学院	長沼千夏	
話題提供	京都橘大学	杉山智風	
指定討論	早稲田大学	桂川泰典	

第１日　９月14日(土)　16：00～18：00　４階 44会議室

JC04　通常の学級において児童生徒同士の相互交流を促す取り組み ―児童生徒同士をつなぐ支援に注目して―

企画・司会・話題提供	早稲田大学	高橋 幾	
話題提供	東京大学大学院	関 大也	
話題提供	元道志村立道志中学校	杉本賢二	#
指定討論	神奈川県立保健福祉大学	深沢和彦	

JC05　私立小中高等学校と特別支援学校におけるスクールカウンセリングの相違点を整理し支援体制を模索する

企画・話題提供	東京農工大学	三浦巧也
話題提供	明治学院大学	日下虎太朗
話題提供	目白大学	堂山亞希　#
司会・指定討論	東京学芸大学	橋本創一

第２日　９月15日(日)　９：30～11：30　２階 21会議室

JD01　自己調整学習を教育現場に浸透させるには

企画・司会・話題提供	学習院大学	篠ヶ谷圭太
企画・話題提供	東京大学	市川伸一
話題提供	帝京大学	木澤利英子
指定討論	名古屋大学	中谷素之

第２日　９月15日(日)　９：30～11：30　２階 22会議室

JD02　学校適応はどのようにとらえられるのか(15)
―集団に注目した新たな研究の展開―

企画・司会	東京都立大学	岡田有司
企画	香川大学	大久保智生
企画	北海道教育大学	半澤礼之
企画・話題提供	北海道教育大学旭川校	水野君平
話題提供	北海道大学大学院	鈴木修斗
話題提供	共愛学園前橋国際大学	唐　音啓　#
指定討論	大阪教育大学	庭山和貴
指定討論	香川大学	金綱知征

第２日　９月15日(日)　９：30～11：30　４階 43会議室

JD03　再任用教員のワーク・エンゲイジメントを高める要因は何か
―役職定年者の心理的支援と活用の可能性―

企画・話題提供	早稲田大学大学院	生貝博子
指定討論	早稲田大学	河村茂雄
話題提供	大和大学	茂呂輝夫
話題提供	早稲田大学大学院	谷戸玲子
話題提供	早稲田大学大学院	田上幸雅

第２日　９月15日(日)　９：30～11：30　４階 44会議室

JD04　発達障害・境界知能の子どもへのコグトレの実践と理解

企画	NPO法人SKILLSカウンセリングセンター	飯島博之
司会	大阪府スクールカウンセラー	椋橋由衣
話題提供	日本COG-TR学会	井阪幸恵　#
話題提供	東京教育専門学校	吉田梨乃
指定討論	福岡女学院	斎藤富由起
指定討論	淑徳大学	守谷賢二
指定討論	千里金蘭大学	小野　淳

第２日　９月15日(日)　９：30～11：30　５階 52会議室

JD05　学校は児童生徒のメンタルヘルスのために何ができるか

企画・司会・話題提供	久留米大学	吉良悠吾
話題提供	同志社大学	石川信一
話題提供	大阪市立十三中学校	鳥飼正葵
指定討論	北海道大学	加藤弘通

第２日　９月15日(日)　13：00～15：00　２階 21会議室

JE01　短編物語データベースの未来 ―分野横断的研究による成果―

企画・司会	法政大学	福田由紀
話題提供	大正大学	井関龍太
話題提供	法政大学	菊池理紗
話題提供	淑徳大学	常深浩平
話題提供	日本大学	望月正哉　#
話題提供	関西外国語大学	石原雅子　#
指定討論	筑波大学	長田友紀
指定討論	一橋大学大学院	伊藤拓人　#

第２日　９月15日(日)　13：00～15：00　２階 22会議室

JE02　学業不振の学習支援に役立つ説明のあり方とは？ ―理解状態のアセスメントと公認心理師等との連携―

企画・話題提供	立命館大学	山本博樹
企画・司会	金沢学院短期大学	鈴木賢男
企画・話題提供	明治大学	伊藤貴昭
話題提供	東京大学	市川伸一
指定討論	日本女子大学	瀬尾美紀子
指定討論	早稲田大学	河村茂雄

第２日　９月15日(日)　13：00～15：00　４階 43会議室

JE03　保護者によるエデュケーショナル・マルトリートメントの理解と支援 ―学校教育，心理臨床，習い事の文脈から―

企画・司会	福井大学	大西将史	
企画・話題提供	福井大学	廣澤愛子	
話題提供	福井大学	岸 俊行	
話題提供	大阪大学	望月直人	
話題提供	東京家政大学	新井豊吉	#
指定討論	一般社団法人ジェイス	武田信子	#

第２日　９月15日(日)　13：00～15：00　４階 44会議室

JE04　ポジティブ生徒指導の動向（9） ―対人関係と不登校への階層的支援モデル（PISSA）―

企画	大阪産業大学	西口利文	
企画・指定討論	南山大学	宇田 光	
企画・司会	大阪産業大学	市川 哲	
話題提供	安曇野市立豊科北小学校	工藤 弘	
話題提供	東京学芸大学	松山康成	
話題提供	東京未来大学	佐藤亮太朗	
話題提供	滋賀県立草津養護学校	森本晃介	
話題提供	阿南工業高等専門学校	福井龍太	#
指定討論	ポジティブ生徒指導・PISSA 研究会	有門秀記	

第２日　９月15日(日)　13：00～15：00　５階 52会議室

JE05　文系学生に対する心理統計教育 ―心理学研究のための R を用いた Web 教材開発―

企画・話題提供	横浜市立大学	山田剛史
企画	文京学院大学	村井潤一郎
企画・話題提供	早稲田大学	杉澤武俊
企画・話題提供	青山学院大学	寺尾 敦
指定討論	山梨大学	小野田亮介
話題提供	専修大学大学院	吉田光成

第２日　９月15日(日)　13：00～15：00　５階 54会議室

JE06　学校における協働実践研究の変革可能性

企画・話題提供	福井大学	岸野麻衣	
企画・話題提供	福井大学	木村 優	
司会・話題提供	東京大学	一柳智紀	
話題提供	福井大学	山浦光雄	#
話題提供	新潟大学附属新潟中学校	橋本貴善	#
話題提供	新潟大学附属新潟中学校	田中健太	#
指定討論	国立教育政策研究所	白水 始	

第２日　９月15日(日)　15：30～17：30　２階 21会議室

JF01　認知能力と社会情動的スキルの発達 ―行動遺伝学からの検討―

企画・司会・話題提供	慶應義塾大学	川本哲也	
話題提供	帝京大学大学院	山口天音	#
話題提供	帝京大学	敷島千鶴	#
指定討論	慶應義塾大学	安藤寿康	

第２日　９月15日(日)　15：30～17：30　２階 22会議室

JF02　自己調整学習をどう指導・支援するか ―学習方略・メタ認知・動機づけの視点から―

企画・司会	名古屋大学	中谷素之	
話題提供	日本女子大学	瀬尾美紀子	
話題提供	九州大学	伊藤崇達	
話題提供	東京大学	秋澤武志	#
指定討論	上智大学	奈須正裕	

第２日　９月15日(日)　15：30～17：30　４階 43会議室

JF03　生徒指導提要の改定と新たな研究テーマの設定 ―課題未然防止教育の充実に向けて―

企画	岡山大学	青木多寿子	
司会	岡山大学	三沢 良	
話題提供	今治市立鴨部小学校	宮川世名	
話題提供	菅公学生服株式会社	麻田明日香	#
話題提供	兵庫教育大学大学院	原 範幸	
指定討論	大阪教育大学	水野治久	

第２日　９月15日(日)　15：30～17：30　４階 44会議室

JF04　様々な逆境下において子どものレジリエンスを支えるには ―予防から回復まで―

企画・話題提供	静岡大学	小林朋子
司会	法政大学	渡辺弥生
話題提供	愛知教育大学	五十嵐哲也
話題提供	埼玉学園大学	藤枝静暁
話題提供	東京共済病院	大沢かおり　#
話題提供	聖心女子大学	小林真理子　#
話題提供	兵庫県立大学	冨永良喜　#

第２日　９月15日(日)　15：30～17：30　５階 52会議室

JF05　いじめの予防教育に向けたメディアとの効果的な協働の在り方について

企画・司会	香川大学	金綱知征
話題提供	TBS	川上敬二郎　#
話題提供	鳴門教育大学	阪根健二　#
話題提供	ジャーナリスト	秋山千佳　#
企画・指定討論	大阪教育大学	戸田有一

第３日　９月16日(月･祝)　９：30～11：30　２階 21会議室

JG01　いかにして英語のやり取り力を育むのか ―小・中・高校における対話型英語スピーキング力向上を目指した実践から―

企画・話題提供	京都大学	マナロ エマニュエル	
司会	名古屋大学	田中瑛津子	
話題提供	京都大学	藍 予智	#
話題提供	京都大学	阿部由香梨	#
話題提供	東京大学	植阪友理	
指定討論	名城大学附属高等学校	澤田麻衣	#
指定討論	京都教育大学附属京都小中学校	今西竜也	#
指定討論	東京家政大学附属女子中学校・高等学校	塩入潔乃	#

第３日　９月16日(月･祝)　９：30～11：30　２階 22会議室

JG02　授業を意味づける(8) 物語文の読み方を学ぶ国語科授業実践から教育心理学者は何を語るか

企画・司会・話題提供	静岡大学	町 岳
企画・話題提供	学習院大学	秋田喜代美
企画・話題提供	慶應義塾大学	鹿毛雅治
話題提供	東京学芸大学	犬塚美輪
話題提供	静岡県三島市立北小学校	齋田裕子

第３日　９月16日(月･祝)　９：30～11：30　４階 43会議室

JG03　幼稚園・保育所における保護者支援の現状と保育者への心理的ケア

企画・司会・話題提供	東京教育専門学校	吉田梨乃
企画・話題提供	淑徳大学	守谷賢二
話題提供	大阪成蹊大学	片岡章彦
指定討論	千里金蘭大学	小野 淳
指定討論	大阪府スクールカウンセラー	椋橋由衣
指定討論	福岡女学院	斎藤富由起

第３日　９月16日(月･祝)　９：30～11：30　４階 44会議室

JG04　社会性と感情の学習（SEL）の小・中・高等学校における実践（1）
―一次的援助サービスとしての SEL の実践―

企画・司会	聖徳大学	山口豊一
企画・話題提供	東京情報大学	原田恵理子
話題提供	埼玉学園大学	藤枝静暁
話題提供	東京成徳大学	小高佐友里
指定討論	福岡教育大学	西山久子

第３日　９月16日(月･祝)　９：30～11：30　５階 52会議室

JG05　不登校に関連する要因と必要な支援
―文部科学省委託事業，不登校要因調査の結果からわかること―

企画・司会・話題提供	公益社団法人 子どもの発達科学研究所	和久田 学	
話題提供	浜松医科大学	西村倫子	
話題提供	明治学院大学	足立匡基	
話題提供	大阪大学	平田郁子	#
話題提供	東北大学	高橋芳雄	#
指定討論	国立特別支援教育総合研究所	清重隆信	#

第３日　９月16日(月･祝)　13：00～15：00　２階 21会議室

JH01　小中接続期の社会情緒的能力の育ちと学校環境
―縦断調査研究に基づく検討―

企画・司会・話題提供	国立教育政策研究所	利根川明子	
企画・司会	立命館大学	篠原郁子	
指定討論	学習院大学	伊藤亜矢子	
指定討論	東京大学	遠藤利彦	#
話題提供	東京都立大学	登藤直弥	
話題提供	宇都宮大学	久保田(河本)愛子	
話題提供	東京大学	島田大祐	#

第３日　９月16日(月･祝)　13：00～15：00　２階 22会議室

JH02　移民の子どもにとってアート活動はどのような意味をもつのか？

企画・司会・話題提供	名寄市立大学	石本啓一郎
話題提供	明治学院大学	小林由利子
話題提供	千葉大学	本間祥子　#
話題提供	埼玉東萌短期大学	蓮見絵里
指定討論	城西国際大学	中川正臣　#
指定討論	埼玉大学	磯田三津子　#

第３日　９月16日(月･祝)　13：00～15：00　４階 43会議室

JH03　ウェルビーイング・コンピテンシーの育成に向けて ―「わたしたちのウェルビーイングカード」を活用した学校教育の実践から―

企画・司会・話題提供	金沢工業大学	平 真由子
話題提供	日本電信電話株式会社	横山実紀　#
指定討論	日本電信電話株式会社	渡邊淳司　#
話題提供	大阪市立天王寺中学校	田窪真樹　#
話題提供	世田谷区立尾山台中学校	加瀬光太朗　#
指定討論	東京都市大学	坂倉杏介　#
指定討論	岡山大学	清田哲男　#

第３日　９月16日(月･祝)　13：00～15：00　４階 44会議室

JH04　チーム学校の実現に向けた４職種合同多職種連携教育プログラム ―関連職種の養成課程からみたコンピテンシーと学びについて―

企画・司会・話題提供	就実短期大学	荊木まき子
話題提供	就実大学	門原眞佐子
話題提供	創価大学	相樂直子
話題提供	就実大学	石原みちる　#
話題提供	沖縄大学	平野貴大
指定討論	大阪教育大学	森田英嗣

JH05　「心理教育プログラム＆フレーム」情報プラットフォーム作成の試み ―ジャンル別プログラム＆フレームの紹介と課題克服への道すじ―

企画・司会・話題提供	滋賀大学	芦谷道子	
企画・司会	静岡大学	小林朋子	
企画・話題提供	鳴門教育大学	山崎勝之	
話題提供	鳴門教育大学	内田香奈子	
話題提供	近畿大学	大対香奈子	
話題提供	法政大学	渡辺弥生	
指定討論	福岡教育大学	小泉令三	
指定討論	兵庫県立大学	冨永良喜	#

ポスター発表

〈○印は責任発表者，＃印は会員以外の連名発表者を示します〉

ポスター発表 A　　第１日　９月14日(土)　10：00～12：00　３階 31会議室

在席責任時間　奇数番号 10：00～11：00　偶数番号 11：00～12：00

発達

PA001 AcNas を用いたナラティブスキルの発達アセスメント（1）
―5種類の課題からみる発達過程―
帝京平成大学 ○瀬戸淳子
白百合女子大学 秦野悦子

PA002 AcNas を用いたナラティブスキルの発達アセスメント（2）
―園生活の適応に困難を抱える事例―
白百合女子大学 ○秦野悦子
帝京平成大学 瀬戸淳子

PA003 児童生徒の認知発達と月齢差による相対年齢効果
大学入試センター ○内田照久
大学入試センター 橋本貴充 ＃
大学入試センター 山地弘起

PA004 父親の育児関与と育児動機づけが母親の育児ストレスに与える影響の検討
東京未来大学 ○大内善広
東京未来大学 野澤義隆
国立教育政策研究所 萩原康仁

PA005 幼児における「養育者の養護行動」及び「自己の養護行動」の認識
―インタビュー調査からわかること―
横浜創英大学 棚澤令子

PA006 就学前の子どもを育てている母親の子ども観と養育態度との関係
広島大学大学院 ○楊 依梵
広島大学 清水寿代

PA007 朝の会における継続的なサークル対話が児童の自尊感情に与える影響
上越教育大学大学院 ○高橋弘樹
上越教育大学 赤坂真二

教授・学習・認知

PA008 教職科目「生徒指導・進路指導の理論と方法」における教師スキル獲得の検討（1）
―事例検討における単語の出現回数と共起ネットワークの分析を通して―
大和大学 ○茂呂輝夫
東京学芸大学 瀧 光彦

PA009 教職科目「生徒指導・進路指導の理論と方法」における教師スキル獲得の検討（2）
―事例検討における階層的クラスター分析を通して―
東京学芸大学 ○瀧 光彦
大和大学 茂呂輝夫

PA010 産学官連携による深い学びの視点を取り入れた全国学力調査の質的項目分析
―認知診断モデルによる理解の深さの診断と学校教育への展開（1）―
東京大学 ○植阪友理
東京大学大学院・日本学術振興会 佐宗 駿 ＃
内閣府 新保俊史 ＃
デロイト トーマツ コンサルティング合同会社 永元隆雄 ＃
デロイト トーマツ コンサルティング合同会社 森田哲朗 ＃

PA011 IRT による小学校段階での学力の成長とつまずきの同定
—認知診断モデルによる理解の深さの診断と学校教育への展開（2）—

名古屋大学 ○光永悠彦
東京大学大学院・日本学術振興会 佐宗 駿 #
東京大学 植阪友理

PA012 定期テストのフィードバックの工夫と日々の指導への活用
—認知診断モデルによる理解の深さの診断と学校教育への展開（3）—

東京大学大学院 ○柴 里実
東京大学大学院・日本学術振興会 佐宗 駿 #
静岡県立静岡西高等学校 坂口卓也 #

PA013 学校の教師が活用することを目指した Web ツール CDMWebTool の開発
—認知診断モデルによる理解の深さの診断と学校教育への展開（4）—

大阪大学 ○仲谷佳恵
伊藤紘一 #
東京大学大学院・日本学術振興会 佐宗 駿 #
東京大学 植阪友理

PA014 中学国語授業におけるメタ認知的指導と自己調整学習の実践
—小説の読解・批評における読解方略の獲得と課題価値との関連—

北海道教育大学 ○吉野 巌
札幌市立宮の丘中学校 藤倉大志

PA015 深い学びを保証する教師のメタ認知の働き
—授業についてのインタビュー調査による探索的検討—

北海道教育大学 ○懸田孝一
北海道教育大学 吉野 巌
北海道教育大学 宮崎拓弥
北海学園大学 浅村亮彦

PA016 友人関係への動機づけの違いと協同作業に対する認識の変化
—大学初年次教育における検討—

医療創生大学 名取洋典

PA017 口頭説明場面における共通基盤意識の指導効果の検討
—対面説明とオンライン説明の比較をとおして—

公立はこだて未来大学 ○辻 義人
公立はこだて未来大学 小林裕汰 #

PA018 低学年のプログラミング活動のグループワークにおける児童の社会性とプログラミング的思考の関連
—グループ単位の評価から—

玉川大学 ○油川さゆり
玉川大学 高平小百合
玉川大学 鈴木美枝子 #
玉川大学 小酒井正和 #
玉川大学 大森隆司 #

PA019 交流場面における ICT 利活用が発表の効力感に与える効果の検討

帝京平成大学 ○齊藤 勝
共立女子大学 井口武俊

PA020 中学生及び高校生における教師の自律性支援への認知と失敗観

東京電機大学 ○岩佐康弘
福岡県立大学 小林亮太 #
山口県立大学 小田真実
川崎医療福祉大学 則武良英

PA021 生徒に外国ルーツがあることは数学的リテラシーの規定要因と影響プロセスに寄与するのか？

国士舘大学 清水優菜

PA022 視覚的支援を利用した授業レポートの工夫が生徒の知識の獲得に与える影響に関する研究
—中学校理科「生物の体のつくりとはたらき」の学習を通して—

倉敷市立倉敷第一中学校 山本卓也

PA023 書領域における探索行為促進のための方法に関する実証的研究

東京大学大学院 ○畠田優衣
獨協大学 松本一樹 #
東京大学 岡田 猛

PA024 視写活動は授業の理解と記憶を促すのか？

早稲田大学 高橋麻衣子

社会

PA025 教員からの自律性支援および教員に対するエンゲージメントが自己効力感・リーダーシップに及ぼす影響（1）
―尺度間の関連―
京都ノートルダム女子大学 ○尾崎仁美
京都ノートルダム女子大学 松島るみ
同志社女子大学 中村 愛

PA026 教員からの自律性支援および教員に対するエンゲージメントが自己効力感・リーダーシップに及ぼす影響（2）
―因果関係の検討―
京都ノートルダム女子大学 ○松島るみ
京都ノートルダム女子大学 尾崎仁美
同志社女子大学 中村 愛

PA027 教員からの自律性支援および教員に対するエンゲージメントが自己効力感・リーダーシップに及ぼす影響（3）
―所属（共学大学・女子大学）による因果関係の検討―
同志社女子大学 ○中村 愛
京都ノートルダム女子大学 松島るみ
京都ノートルダム女子大学 尾崎仁美

PA028 感謝表出スキルと妬み感情の関連
―孤独感に着目して―
宇都宮大学 ○宮代こずゑ
栃木県大田原市立金丸小学校 田代雄大 #

PA029 怒りの社会的共有が出来事の認知および怒り感情に与える効果
―聞き手の反応による差異―
宮城学院女子大学 木野和代

人格

PA030 反応スタイルが抑うつおよびマインドフルネスの要素に及ぼす影響について
帝京平成大学 ○島津直実
早稲田大学 越川房子 #

臨床

PA031 MMPI-3日本版を偽装的な受検態度で回答する
名古屋市立大学 鋤柄増根

PA032 高校までのアサーションの回想的知覚が大学生の過剰適応傾向に及ぼす影響
宇都宮大学 ○川原誠司
小山市立大谷東小学校 石川真央 #

特別支援

PA033 児発･放デイの指導者がもつ困難感と研修ニーズ(1)
アール医療専門職大学 ○徳田克己
筑波大学 水野智美

PA034 児発･放デイの指導者がもつ困難感と研修ニーズ(2)
筑波大学 ○水野智美
アール医療専門職大学 徳田克己

学校心理学

PA035 ソーシャルスキルの個人内パターンと学級生活満足度との関連（1）
―小学生を対象として―
高知大学 ○福住紀明
東京理科大学 西村多久磨
兵庫教育大学 藤原和政
順天堂大学 村上達也

PA036 ソーシャルスキルの個人内パターンと学級生活満足度との関連（2）
―中学生を対象として―
東京理科大学 ○西村多久磨
高知大学 福住紀明
順天堂大学 村上達也
兵庫教育大学 藤原和政

PA037 Witmer の“Psychological Clinic”誌の論文タイトルからみた学校心理学（2）
千葉大学 大芦 治

PA038 「居場所カフェ」に対する高校教員の意識
―千葉県公立高校2校の調査から―
神田外語大学 ○武田明典
一般社団法人麻布教育ラボ 村瀬公胤

PA039 新型コロナ禍の休校が高校生の生活行動と心身の状況にもたらした変化とは
敦賀気比高等学校 坂本理香

PA040 教師の道徳基準に関する基礎的研究
―学校種，勤続年数，性別間での比較―
京都教育大学 安達知郎

PA041 小・中学校におけるスクールカウンセラー活用の実態
―保護者を対象としたインターネット調査より―
目白大学 渡邉はるか

PA042 Q-U に見る臨床操作法肩開き課題の効果
東京福祉大学大学院 片岡弓人

PA043 小学5年生から中学2年生における学校生活での困りごととその対応の関連
―トピックモデルに基づく自由記述の類型化―
人間環境大学 ○徳岡 大
人間環境大学 嘉瀬貴祥

PA044 高校生の学校適応における学年制と単位制の比較
―生徒と教師の関係性に着目して―
北海道情報大学 ○渡邉 仁
札幌新陽高等学校 田渕久倫 #
札幌新陽高等学校 植田佑矢 #

PA045 保護者におけるソーシャルサポートの現状とニーズの調査
―保護者と教師からのサポートを区別した検討―
岐阜大学大学院 ○藤原史香
岐阜大学 吉澤寛之

PA046 多面的な児童アセスメントに焦点をおいた学校不適応の予防実践
―支援力の向上につなげる取組―
大垣市立青墓小学校 ○大平麻里
岐阜大学 吉澤寛之

測定・評価・研究法

PA047 リバースカルチャーショックの経時的変化
―大学生海外留学経験者に対する調査―
北星学園大学 後藤靖宏

PA048 総合旅行業務取扱管理者試験の英文に関する一考察
長岡大学 ○伴 浩美
皆川 順

発達

PB001 幼児の感謝を促進する母親の養育行動（1）
―子どもへの関わりに焦点を当てて―
新潟県立大学　○藤原健志
順天堂大学　村上達也

PB002 幼児の感謝を促進する母親の養育行動（2）
―自身の行動に焦点を当てて―
順天堂大学　○村上達也
新潟県立大学　藤原健志

PB003 青年のための共生対話プログラム（Dialogue for Adolescences: D4A）開発のための予備的検討
関西学院大学　藤井恭子

PB004 幼児の友人間の「ほめ」(5)
―観察法による「ほめ」の頻度の検討―
藤女子大学　青木直子

PB005 幼児期から小学校低学年の子どもの ICT の使用と養育者の意識
―養育スタイルとの関連―
小田原短期大学　○風間みどり
東京女子大学　平林秀美

PB006 道徳的価値判断の発達段階と学校における『遊び』との関連の検討
―モラルジレンマ授業を通した発達促進の試み―
東京学芸大学大学院　武富敦史

PB007 高校生における対人的な「傷つき」の探索
―「自分がした」という視点から傷つき体験を再検討して―
北海道大学大学院　鴨田祐汰

教授・学習・認知

PB008 食の流通に関するボード型ゲーム教材の開発（1）
―乳を題材にしたニーズ調査とゲーム設計―
弘前大学　○古村健太郎
新潟大学　澤邉 潤

PB009 食の流通に関するボード型ゲーム教材の開発（2）
―大学生，高校生を対象にした試行的実践―
新潟大学　○澤邉 潤
弘前大学　古村健太郎

PB010 小学生と大学生間におけるメンタリング活動は子どもの学習にポジティブな影響を及ぼすかもしれない
網走市教育委員会　○大垣正紀
東京農業大学　後藤広太郎
東京農業大学　西村一夫

PB011 絵本の読み聞かせにおけるマイクロティーチングの効果（3）
―保育科学生と現職者を対象にした力量形成の比較―
埼玉純真短期大学　○金子智栄子
鎌倉女子大学　金子智昭
植草学園大学　金子功一
国士舘大学　清水優菜

PB012 小学校教員における生成 AI の教育活用についての経験，賛否，期待と意欲
―文部科学省の暫定ガイドラインに基づく web 調査による検討―
京都大学　○楠見 孝
大阪大学　齊藤貴浩
大阪商業大学　西川一二
東京工業大学　栗山直子

PB013 大学所属変更と学生の成績他の変化の様相
―与えられた先入見などが成績他にどう影響するか―
○皆川 順
長岡大学　伴 浩美

PB014 大学生の散文理解における心の理論の下位技能
―誤信念理解に対する後知恵効果（1）―
光田基郎

PB015 探究的な国語の授業を創り実践した大学院生の意識の変化
—生成 AI を活用した中学校国語科の探究的な授業の実践—
千葉大学 ○小山義徳
千葉大学 安部朋世 #

PB016 外国語学習と創造的活動
—隠された反復を持続させる—
学習院高等科 山本昭夫

PB017 英文要約化における重要語・マクロ構造選抜特性
大同大学 ○浅井 淳
名古屋工業大学 石川有香 #

PB018 全学教職課程履修学生の教職課程イメージに関する研究（3）
—卒業後の進路希望と実習前後のイメージ変容との関係—
岡山大学 三島知剛

PB019 保育者養成における対人コミュニケーションへの気付きを促す授業の試み
豊田工業大学 池田琴恵

PB020 UDL を導入した授業における学生の学習行動と認識について
—HyFlex 型授業および生成 AI に着目して—
福岡工業大学短期大学部 ○藤井厚紀
福岡工業大学短期大学部 石田琢朗 #

PB021 授業での協同的な交流における大学生の取り組み
文教大学 ○山本琢俟
早稲田大学 川杉桂太 #

PB022 児童・生徒の地理・歴史リテラシーを育成する授業のプロセスと効果に関する研究
—中学校歴史的分野「第一次世界大戦」を題材として—
東京大学大学院 ○青柳尚朗
三川町立三川中学校 小池勇也 #
東京大学 藤村宣之

PB023 高等学校理科授業における質問づくりの効果の検証
—主体的・対話的で深い学びを目指した授業実践—
神奈川県立生田高等学校 志村拓弥

PB024 ポジティブな調理実習体験と性格特性との関連
東京福祉大学 石橋和子

社会

PB025 コロナ禍の大学1年生にとって有益な大学の友人と教職員のサポート
広島文化学園大学 堀井順平

PB026 大学生の話し合い活動と学業に関連したスキルにかかる行動意図との関連性
大阪産業大学 ○西口利文
福岡教育大学 植村善太郎
九州大学 伊藤崇達

PB027 ソーシャルスキルと話し合い活動への態度との関連
福岡教育大学 ○植村善太郎
大阪産業大学 西口利文
九州大学 伊藤崇達

PB028 中学受験期に起きるエデュケーショナル・マルトリートメント
—学習塾が果たせる役割の検討（父・母・学習塾の関わり編）—
日本女子大学 浅見里咲

PB029 親の学歴は学力への遺伝の影響を調整する
—高校生の学力における遺伝×社会階層交互作用—
慶應義塾大学 安藤寿康

人格

PB030 大学のオンライン授業における Big Five とコメントシートの内容との関連
早稲田大学大学院　○Deng Sixin
早稲田大学大学院　薛 駿毅　#
早稲田大学　小塩真司

PB031 社交不安及び ASD 傾向における曖昧な表情に対する感情評定
―感情の二次元評定を用いて―
聖徳大学　佐伯素子

臨床

PB032 いじめ予防を志向したアサーション活動を取り入れた小学校学級活動案に対する教職課程学生の効力感と教職不安との関連性
和歌山信愛大学　村上凡子

PB033 新型コロナウイルス感染症（COVID-19）が児童生徒に与えた心的影響
―2023年9月までの要支援者率の推移と震災トラウマの影響―
岩手大学　○山本 奨
立命館大学　大谷哲弘

特別支援

PB034 医療的ケア児と家族介護者のニーズに関する文献レビュー
東京医療保健大学　○新山真奈美
福井大学　夏梅るい子　#

PB035 ASD を伴う軽度知的障害児に対する「こころえほん」アプリを用いた役割取得能力トレーニングの実践（2）
―小学5年生を対象に―
新潟青陵大学　本間優子

学校心理学

PB036 小学校高学年児童における不登校傾向と感情スキル，教師不信感・信頼感，登校動機づけとの関連
埼玉学園大学大学院　○山田綾夏
埼玉学園大学　藤枝静暁

PB037 教師志望学生の教師効力感（1）
―大学でのコロナ禍を経験した学生に関する検討―
秀明大学　○関塚麻由
秀明大学　荒井明子
仙台白百合女子大学　岡 敬一郎　#

PB038 教師志望学生の教師効力感（2）
―学校現場実習に対する不安・期待と自己肯定意識との関連からの検討―
秀明大学　○荒井明子
秀明大学　関塚麻由
仙台白百合女子大学　岡 敬一郎　#

PB039 スクールカウンセラーへの面接調査にみる不登校への間接的支援
学習院大学　○伊藤亜矢子
佐賀大学　下田芳幸

PB040 GIGA スクール時代における小学校教員の宿題の実態調査
宮城教育大学　平 真木夫

PB041 中学生における自己の強みの認識と学級集団内地位，学級適応感との関連
―学級風土の違いに着目した検討―
愛知教育大学 ○石田靖彦
株式会社オリエンタルランド 板倉有希 #

PB042 高校公民科「公共」における青年期授業のあり方についての検討
―授業の振り返り分析から―
大阪府立四條畷高等学校 堀江竜也

PB043 レジリエントな学級づくりに関する研究（3）
―小学生用学級レジリエンス尺度の作成および信頼性・妥当性の検討―
広島国際大学 ○松木太郎
中京大学 加納裕久 #
鳥取大学 太田真貴 #
産業医科大学 榎原 毅 #

PB044 SNS 使用に起因するいじめの抑止を目的としたアサーション・スキルの学習プログラム開発
―いじめ否定の規範意識に着目したプログラム効果の検討―
帝京平成大学 ○中村玲子
法政大学 渡辺弥生
早稲田大学 越川房子 #

PB045 児童の協同学習に対する肯定的認識と友人サポートの関連
兵庫教育大学 真田穣人

PB046 学級目標を基盤とした自己調整サイクルによる学級づくりが学級の目標構造に与える影響
横浜国立大学 藤原寿幸

PB047 施設分離型小中一貫校における児童生徒の社会性の課題に関する検討
―アセスメントを用いた学校課題の明確化―
岐阜大学大学院 ○花房 茂
岐阜大学 吉澤寛之

PB048 中学校におけるスクールエンゲージメントの縦断的変化
兵庫教育大学 藤原和政

測定・評価・研究法

PB049 誤答選択枝カスケード分析における選択パターン解釈の容易性と項目識別力の関連
―図の視覚的特徴を統計量に反映させた探索的検討―
大学入試センター 寺尾尚大

PB050 混合研究法における概念検討に現象学的方法を適用する（2）
東京工芸大学 小沢一仁

ポスター発表 C　　第 1 日　9 月14日(土)　16：00～18：00　3階 31会議室

在席責任時間　奇数番号 16：00～17：00　偶数番号 17：00～18：00

発達

PC001 教職課程大学生のアイデンティティ発達と教職志望動機
—4年間の縦断調査の分析—
奈良教育大学　○石井 僚
奈良教育大学　中山留美子

PC002 教職課程大学生の教師効力感発達とアイデンティティ探索の関連
奈良教育大学　○中山留美子
奈良教育大学　石井 僚

PC003 幼児期の仲間間のポジティブ感情としての「かわいい」への言及
—言及状況とその関係調整的役割—
千葉大学　岩田美保

PC004 幼児のオンラインコミュニケーションの特徴（3）
十文字学園女子大学　○石田有理
十文字学園女子大学　大宮明子

PC005 中学生における友人への向社会的行動生起モデル
—3時点データでの検討—
関西福祉科学大学　○山村麻予
岐阜大学　松本拓真
北海道大学大学院　鈴木修斗
北海道大学　大谷和大

PC006 アスリートの認知的方略タイプによるコーピングの違い
早稲田大学大学院　○牧野紘子
早稲田大学　河村茂雄

PC007 幼保小の接続期における「子どもの援助要請行動」に対する保育者の対応
東京 YMCA　吉田健人

教授・学習・認知

PC008 現職教員と教員志望学生の教えることに関する信念の検討（4）
—教員志望学生の学年による違いの検討—
阪南大学　○崎濱秀行
関西福祉科学大学　林 龍平
奈良教育大学　藤田 正

PC009 現職教員と教員志望学生の教えることに関する信念の検討（5）
—教員志望学生の教職志望度合いによる違いの検討—
関西福祉科学大学　○林 龍平
奈良教育大学　藤田 正
阪南大学　崎濱秀行

PC010 現職教員と教員志望学生の教えることに関する信念の検討（6）
—現職教員の勤務校種による違いの検討—
奈良教育大学　○藤田 正
阪南大学　崎濱秀行
関西福祉科学大学　林 龍平

PC011 意図記憶における自己選択効果と情動制御能力の個人差
追手門学院大学　豊田弘司

PC012 児童期の教師や友人との良好な関わりと大学生の自己肯定感の関係
—信頼感に着目して—
岡山大学　○青木多寿子
岡山市立吉備小学校　河原千尋　#

PC013 繰り下がりがない一桁ひき算の減数の影響
北海学園大学　後藤 聡

PC014 予習の実施と授業内学習方略を促す学習プロセスシートの作成
学習院大学 ○篠ヶ谷圭太
コアネット教育総合研究所 福本雅俊 #
コアネット教育総合研究所 山本愛美
芝中学高等学校 岡田憲治 #

PC015 自動採点システムを用いた高校のプログラミング授業の効果
会津大学 ○蛯名正司
会津大学 渡部有隆 #
福島高校 柴田和聖 #
福島高校 菊池啓一郎 #

PC016 学校で学ぶ知識の機能に対する大学生の認識
―「知識機能観」尺度構成の試み―
東北大学 ○佐藤誠子
放送大学 進藤聡彦
東北大学 工藤与志文

PC017 生徒同士の対話に基づく性教育の学習環境デザイン
―認知的負荷は恥ずかしさを低減させるのか―
国士舘大学 郡司菜津美

PC018 どんな物語ならちゃんと読む？
―ウェブ調査における読み時間と物語文章の特性の関連―
法政大学 ○菊池理紗
法政大学 福田由紀
淑徳大学 常深浩平
大正大学 井関龍太
日本大学 望月正哉 #

PC019 学習支援プログラムに継続参加する中学生の長期的変化
―学習への意識と自尊感情・自己有用感に注目して―
北海道大学大学院 ○高橋陸斗
北海道大学大学院 三井小波 #
北海道大学大学院 内山 昴 #
北翔大学 飯田昭人
北海道大学 加藤弘通

PC020 算数授業における児童の関数に関する概念的理解の深化プロセス
―他事象想起課題に対する記述の質的分析―
東京大学大学院 吉田知世

PC021 直前の認知課題に関するメタ認知が再認テストを歪める
杏林大学 三浦大志

PC022 被教育者から教育者への視点の転換
―サービス・ラーニングによる学生の学びと成熟のプロセス―
亜細亜大学 ○小湊真衣
帝京科学大学 大西圭介 #
帝京科学大学 前嶋深雪 #

PC023 知能観は学習方略の使用に影響するか？
―中高生における数学の学習に焦点を当てた検討―
東京大学大学院 ○岡野晴穂
奈良女子大学 竹橋洋毅

PC024 勉強の面白さを教えることが児童の学習意欲に与える効果
―「子どもの生活と学びに関する親子調査」のデータを用いた縦断的研究―
岡山大学大学院 ○大鷹幹樹
岡山大学大学院 長谷川颯大 #
岡山大学大学院 渡邊友萌 #
岡山大学 岡崎善弘

PC025 英語学習方略の使用に有効性の認知と時間コストが与える効果の検討
東京学芸大学大学院 ○橋本真一
横浜国立大学 鈴木雅之

社会

PC026 保育士を辞めたいと思う理由と継続の条件
椙山女学園大学 ○石橋尚子
広島文化学園大学 山崎 晃

PC027 仕事価値観尺度の作成と信頼性，妥当性の検証
労働政策研究・研修機構 ○室山晴美
労働政策研究・研修機構 秋山史子

PC028 教員養成学部生の職業選択動機にみる利他と利己
滋賀大学 若松養亮

PC029 東アジアの小学校教科書に描かれた子どもの遊びにみるジェンダーバイアス
―日本・中国・韓国・台湾の次世代に期待されたジェンダー意識―
同志社女子大学 塘 利枝子

PC030 高校生における教師に対する信頼感とその規定因
下関市立大学 谷口弘一

人格

PC031 短期大学生の就業不安およびパーソナリティ特性との関連について
鳥取看護大学 ○河村壮一郎
鳥取短期大学 池谷千恵 #

PC032 教師の Grit と自意識及び失敗観の関連
木更津市立鎌足小学校 山本裕貴

臨床

PC033 中学生インターネットヘビーユーザーの心身の健康
―コンテンツ（動画，SNS，ゲーム）別の検討―
山梨大学 ○若本純子
山梨県甲府市立山城小学校 望月志保美 #
山梨大学教育学部附属幼稚園 望月なぎ沙 #

PC034 小中学生の無気力感および関連要因
―発達段階・性別を踏まえた検討―
大阪教育大学 牧 郁子

特別支援

PC035 大学生の注意欠如・多動傾向と就業不安との関連
お茶の水女子大学 ○齊藤 彩
お茶の水女子大学 佐藤みのり

学校心理学

PC036 模写についての評価と学業成績との関連性
―簡単な図形の組み合わせを模写した結果は何を予見するか―
金沢学院短期大学 鈴木賢男

PC037 いじめ場面での仲裁と傍観（2）
―モラルディストレスと教師の呼応性の影響について―
広島修道大学 西野泰代

PC038 小学校教師における同僚教師との教育観のズレと職場風土に関する認知との関連
金沢星稜大学 ○森永秀典
早稲田大学 河村茂雄

PC039 中学生に対するポジティブな心理的介入における心の状態への影響の検証
大阪大学大学院 ○福島直美
金沢大学 荒木友希子

PC040 小学生時期のいじめ被害経験が大学生の自尊感情に与える影響と緩和要因の検討
―高校生時期の教師からの被サポート経験の調整効果に着目して―
信州大学 ○横嶋敬行
こころとそだち研究会 賀屋育子
中村学園大学 野口太輔
新潟こども医療専門学校 小野 挙 #

PC041 レクリエーション活動を通した保育学生のパーソナリティ変化
―星と波テストを用いた実践―
東京立正短期大学　倉持こころ

PC042 社会情緒的コンピテンスの伸長が児童の学校適応の促進に及ぼす影響
―児童の主体性と自尊感情の影響の媒介モデルによる検討―
岐阜県瑞浪市立稲津小学校　○奥村尚浩
岐阜大学　吉澤寛之

PC043 教職への満足度と学校現場での各業務改善の取組状況
―「小中学校教員の働き方実態調査2023」に基づいた結果報告―
ベネッセ教育総合研究所　北條大樹

PC044 ソーシャルスキルが低い児童への ICT 利活用による効果の検討
―学級満足感・友人意欲の影響について―
共立女子大学　○井口武俊
帝京平成大学　齊藤 勝

PC045 通信制高校に通う生徒を対象とした社会性と情動の学習プログラム（SEL-8Career）とペップトークの実践的研究
―生徒 A の事例検討を通して―
福岡教育大学大学院　○日下典子
福岡教育大学　山田洋平

PC046 子ども時代の身近な暴力（いじめの芽からいじめまで）に,「声をあげる」ことができた文脈的要因の検討
―大学生へのライフストーリー・インタビューの協働的分析から―
千葉県柏児童相談所　○小林麗子
筑波大学　飯田順子

PC047 小中学校教員の評価懸念とバーンアウトに関する調査研究
―教師への期待感と保護者対応への不安に着目して―
埼玉学園大学大学院　○谷地竜二
埼玉学園大学　藤枝静暁

測定・評価・研究法

PC048 高学力層の大学進学機会に対する少子化による地域間格差拡大の実相
―東北大学の事例から―
東北大学　倉元直樹

PC049 重回帰分析において説明変数の測定誤差が第二種の過誤へと及ぼす影響
愛知学院大学　小野島昂洋

ポスター発表 D　　第2日　9月15日(日)　9：30～11：30　3階 31会議室

在席責任時間　奇数番号 9：30～10：30　偶数番号 10：30～11：30

発達

PD001 現代のコロナ環境下における乳幼児の母親を対象とした虐待リスク予測因子の解明（1）
―育児感情，精神的健康，相談行動，相談資源に注目して―
埼玉学園大学 ○藤枝静暁
埼玉学園大学 増南太志
東京家政大学 堀 科 #
埼玉県立大学 森田満理子 #

PD002 現代のコロナ環境下における乳幼児の母親を対象とした虐待リスク予測因子の解明（2）
―子育てに関する相談内容と利用しやすい相談方法―
埼玉学園大学 ○増南太志
埼玉学園大学 藤枝静暁
埼玉県立大学 森田満理子 #
東京家政大学 堀 科 #

PD003 スポーツ体験の心理発達に関する効果についての一考察
―スポーツチャンバラの体験会，及び，クラブ活動の授業における感想に見られる心理的影響から―
荒木正昭

PD004 母子家庭における青年の離婚の受け止めが親子間コミュニケーションを介して心理的離乳に及ぼす影響
和光大学 ○高坂康雅
沼井美澪 #

PD005 中学生の社会的情報処理過程におけるネガティブ感情の測定の試み
山形大学 関口雄一

PD006 養護教諭が定年退職を通して働くことを問い直す過程
―複線径路等至性アプローチ（TEA）を用いて―
筑波大学大学院 ○江原美登里
筑波大学 飯田順子

PD007 中国と日本の中高年期における罪悪感喚起状況について
宇都宮大学大学院 ○斉 昊博
宇都宮大学 石川隆行
宇都宮大学 石川由美子

教授・学習・認知

PD008 説明的文章の読解における「想念の侵入」を触発する要因について
札幌学院大学 ○舛田弘子
東北大学 工藤与志文

PD009 高1への適性形成型支援による構造方略の使用向上は説明文理解と学業成績を促すか（1）
―構造方略の持続使用に及ぼす効果―
立命館大学 ○山本博樹
京都府立医科大学 村上嵩至

PD010 基本的心理欲求理論に基づく授業評価尺度の予備的開発
早稲田大学 向後千春

PD011 生成 AI は短期集中的な使用体験に基づきどのような対象として理解されうるのか
―ChatGPT 使用体験の追想的言語報告についての検討―
上田女子短期大学 多田幸子

PD012 小学校低学年における探究学習支援の試み
―課題設定のプロセスに着目して―
名古屋大学 田中瑛津子

PD013 大学生における授業外学習の動機づけと心理的欲求の充足との個人内関連
京都外国語大学 ○梅本貴豊
京都外国語大学 稲垣 勉

PD014 学業における自己価値の随伴性と動機づけ調整方略が学業的満足遅延に及ぼす影響
植草学園大学　金子功一

PD015 道徳教科化が授業の実施に与えた影響
―道徳教育推進教師へのインタビュー調査から―
武蔵大学　新原将義

PD016 日本語版フィードバックリテラシー行動尺度の開発の試み
ベネッセ教育総合研究所　○渡邊智也
ベネッセ教育総合研究所　野澤雄樹
東京大学　瀬崎颯斗　#
ベネッセ教育総合研究所　小野塚若菜　#
京都大学　楠見 孝

PD017 授業の遂行場面における教師の専門的力量の理論的検討
―影響過程に着目したモデルの提案―
慶應義塾大学大学院　相良雄一郎

PD018 学習成果のフィードバックによる意欲向上とその変化
―小学生に対するマイクロステップ・スタディを用いた実践―
兵庫教育大学大学院・日本学術振興会　○山本康裕
日本赤十字広島看護大学　益岡都萌
鳴門教育大学　田中義人　#
岡山大学　山際あゆみ　#
岡山大学　田邊彰洋　#
岡山大学　津田慎吾　#
岡山大学　山上 保　#
岡山大学　寺澤孝文

PD019 児童は何を考えながら文字を書いているのか？
―目標，方略に着目して―
東京学芸大学大学院　川原名見

PD020 協働学習認識尺度の作成
東京大学　○一柳智紀
山梨大学　小野田亮介

PD021 教職志望学生の実践報告の活用に向けた探索的分析
―「言葉と数の教室」における実践報告に着目して―
高知大学　○野中陽一朗
大学入試センター　内田照久

PD022 社会科教科書の統計グラフを学習者はどのように読んでいるか
東京学芸大学大学院　○櫻木陽向
東京学芸大学　犬塚美輪

社会

PD023 援助者の探求過程（6）
―援助者の情緒的巻き込まれによる対人ストレスコーピングについて―
奈良大学　○太田 仁
家族社会心理学研究所　稲垣日奈子　#

PD024 他者志向的な達成動機づけと親からの期待
―日本・中国・アメリカの比較―
学習院大学　伊藤忠弘

PD025 小学校教師の児童認知次元と自己認知次元が指導行動に及ぼす効果
愛知教育大学　○弓削洋子
高浜市立高取小学校　松本明華　#

PD026 中学生・高校生のスマートフォン利用アプリに関する報告
中部大学　三島浩路

PD027 ガスライティング研究の基礎資料として（1）
九州医療科学大学　藤原幸子

人格

PD028 大学生の心理についての研究
—コロナ禍における美意識の変化—
聖泉大学　李 艶

PD029 社会的問題解決が反すうに及ぼす影響に対する注意制御の調整効果について
早稲田大学　石川遥至

臨床

PD030 遠隔初回面接における心理師の印象は治療同盟と関連するか？
上越教育大学　松下 健

PD031 教師の心理的危機経験と精神状態や教師アイデンティティに関する研究
—危機に直面している教員と他の状態の教員との比較—
神奈川大学　○高橋 誠
兵庫教育大学　森本哲介

特別支援

PD032 保育者の神経発達症および場面緘黙の認識（3）
—保育者の対応に関する検討—
東京家政大学　○水野裕子
筑波大学　水野雅之

PD033 聴覚支援学校が担うセンター的機能の実態について
—担当教員数ならびに支援園・支援校数から—
東北福祉大学　○茂木成友
福岡教育大学　喜屋武 睦

学校心理学

PD034 「教員間いじめ」の目撃頻度と道徳的不活性化の関連
—個人および学校単位の分析による検証—
奈良教育大学　出口拓彦

PD035 学校現場での教員の学びに大学教員がどのように関われるのか？
琉球大学　道田泰司

PD036 学校給食の時間におけるやり取り形式の校内放送が児童の共食意識と食育意識に与える影響
東京学芸大学　○梶井芳明
さいたま市立大砂土小学校　藤巻琴美　#

PD037 小学5年生から中学2年生におけるレジリエンススキルの縦断的変化の検討
静岡大学　○小林朋子
兵庫教育大学　藤原和政
愛知教育大学　五十嵐哲也

PD038 聴くスキルの向上を目指すルーブリックを活用したSEL の実践
東京情報大学　○原田恵理子
法政大学　渡辺弥生

PD039 COVID-19流行による高校生のマスク着用目的の変化
—自尊感情と SNS 利用との関連—
浜松医科大学　○坪見利香
元浜松医科大学　飯塚日菜子　#
元浜松医科大学　大林 命　#
元浜松医科大学　小杉果歩　#
元浜松医科大学　中山絵莉乃　#
筑波大学　水野雅之

PD040 学級経営における自治的集団形成に関する一考察
埼玉県公立小学校　石井雄大

PD041 不登校生徒の心身状態の実態と欠席状況との関連
―シャボテンログ健康観察 WEB アプリを通じて―
北海道大学大学院　○舒 悦
スタンドバイ株式会社　谷山大三郎　#
北海道大学　加藤弘通

PD042 学校風土の多面的評価
―児童生徒と教師の認識，その他の教師要因との関連性―
大阪大学大学院　○平田郁絵
公益社団法人子どもの発達科学研究所　大須賀優子
公益社団法人子どもの発達科学研究所　和久田 学
公益社団法人子どもの発達科学研究所　津久井伸明
浜松医科大学　西村倫子

PD043 担任教師のいじめ対策への意欲がいじめ仲裁者の担任教師への信頼感に及ぼす影響
東京大学大学院　江見桐子

PD044 コミュニティ・スクールを活用した児童の非認知能力の育成
―学校・家庭・地域が一体となった学校経営を通して―
岐阜市立厚見小学校　○大野晋一朗
岐阜大学　吉澤寛之

PD045 中学生の日常における会話内容研究
―中学生が自分の考えや感情を表現できる質問紙の作成を通して―
浜松医科大学附属病院　山口三依子

測定・評価・研究法

PD046 不道徳な質問項目への正直申告は期待できるか
―ポイ捨て抑制効果研究におけるリッカート法と一対比較法の比較―
北海道教育大学函館校　林 美都子

PD047 子どもが安心して学ぶための保護者のサポート尺度開発に関する研究
東北大学大学院　古賀輝実

発達

PE001 学生の自傷行為，「消えたい」体験，希死念慮とその関連要因についての予備的調査
―死生観，幸福感，死別経験との関連―
拓殖大学北海道短期大学　○穴水ゆかり
大阪公立大学　大野志保
愛知学泉大学　永津利衣
石狩市ひきこもりサポートセンター　續橋淳子

PE002 看護師・保育者・教員養成課程の学生にみられる死生観と幸福感
―「死の準備教育」プログラム作成に向けた予備的調査―
愛知学泉大学　○永津利衣
大阪公立大学　大野志保
石狩市ひきこもりサポートセンター　續橋淳子
拓殖大学北海道短期大学　穴水ゆかり

PE003 情動反応性・情動制御性にかかる3つの気質
―コロナ禍における社会情緒面での問題行動・パーソナリティ形成に与える影響―
中京大学　水野里恵

PE004 友人関係における状況に応じた切替の4類型と多様性志向および孤独感類型（LSO）の関連
―不使用型を適応的とみなすのは果たして適当か？―
兵庫教育大学大学院　大谷宗啓

PE005 幼児期における人物画の「動きの表現」の発達に関する研究
―実行機能および自己理解との関連―
北海学園大学　進藤将敏

PE006 幼児期における習得動機づけと養育態度の関連
広島大学大学院　○立石杏佳
広島大学　杉村伸一郎

PE007 多様な文化的言語的背景をもつ幼児における萌芽的リテラシー活動の違い
―園の絵本コーナーにおける吸音パーテーション有無の比較―
洗足こども短期大学　○篠沢 薫
浜松学院大学　野口紗生

教授・学習・認知

PE008 児童が「物語の大事なところを一文で表す」読解方略を獲得する過程の検討（1）
―物語を表す一文に対する評価の推移から―
静岡大学　○町 岳
静岡県三島市立北小学校　齋田裕子

PE009 児童が「物語の大事なところを一文で表す」読解方略を獲得する過程の検討（2）
―物語を表す一文を検討するグループ・学級の発話から―
静岡県三島市立北小学校　○齋田裕子
静岡大学　町 岳

PE010 認知カウンセリングの経験を通じた教員志望学生の教授行動の変容
―チュータリング実験を通した検討―
広島大学　○深谷達史
松山市立窪田小学校　中越拓海　#

PE011 小学校授業における教師および児童が遂行する対人配慮発話内行為
―相互行為のフレイムに着目し，ポライトネス理論を参照にした教室談話分析―
武蔵野大学　川島 哲

PE012 読み書きに対する就学前保護者の疑問や不安に関する調査
―年長児の文字習得に着目して―
関西福祉科学大学　宮本直美

PE013 やりとりによる知識獲得の促しにおける感情の影響
―各感情価に注目して―
盛岡大学　奈田哲也

PE014 大学生における課題に対する自己効力感と授業の重要度が先延ばしに与える影響
―実際の授業の課題に着目して―
愛知学院大学　太幡直也

PE015 課題価値と困難度の予期が学習行動に及ぼす影響
南山大学　○解良優基
南山大学　浦上昌則
南山大学　藤田知加子

PE016 ボランティア継続動機と自己肯定意識との関連
―子ども食堂のボランティア活動を通して―
東北生活文化大学短期大学部　○米川純子
東北生活文化大学　伊藤常久　#

PE017 授業改善をするために授業評価をどう捉えて活用すればよいか
東京学芸大学大学院　藤森裕紀

PE018 多様な知識が関連づけられた概念的理解を促進する高校物理の授業に関する実証的研究
―協同過程における発問の効果に着目して―
市川学園市川中学校･高等学校　飯高匡展

PE019 教員の総合的な学習の時間への苦手意識に関する一考察
早稲田大学大学院　○富永香羊子
早稲田大学　河村茂雄

PE020 小学校教諭免許状の取得を目指す学生の数学科の公式の捉え方が算数科指導の効力感や不安に及ぼす影響
福山市立城東中学校　○池田悠真
広島大学　藤木大介　#

PE021 非定型問題解決による授業における方針提示の影響についての追加検討
東京大学大学院　稲村 建

PE022 大学初年次生の説明文産出に対するチェックリストを用いた長期的支援は読み手意識を促進するか
立命館大学大学院　○足立萌々香
立命館大学　山本博樹
立命館大学　亀井隆幸　#

PE023 フレームリーディングと構成図を用いた授業が小学校高学年児童の文章構成理解に及ぼす影響
東京学芸大学大学院　○江原可奈子
東京学芸大学　梶井芳明

PE024 大学生における踊りの教え合いが動作学習と運動有能感に及ぼす効果
―「なぜ」や「そもそも」といった意味や原理に関する説明の重要性―
立命館大学大学院　○利岡実侑
立命館大学　山本博樹
立命館大学大学院　亀井隆幸　#

PE025 幼児の数概念の理解を促進する Playful Learning の効果
早稲田大学大学院　○古本果花
慶應義塾大学　今井むつみ

社会

PE026 体罰は「体」への「罰」にとどまらない
―体罰論から暴力論へ―
山梨大学　○尾見康博
山梨大学　豊田 隼　#

PE027 北陸地域における市民のヘルプマークに関する認知度
富山大学　西館有沙

PE028 自分の好きなことの発表が親和動機づけに及ぼす影響
北海道千歳リハビリテーション大学 和田義哉

PE029 大学生のいじめ経験におけるサイコパシー傾向と成人愛着型の影響
札幌保健医療大学 安念保昌

PE030 社会人の学び始めの動機づけが学習エンゲージメント・学習継続期間に与える影響
株式会社リクルートマネジメントソリューションズ ○川崎裕子
株式会社リクルートマネジメントソリューションズ 今城志保
株式会社リクルートマネジメントソリューションズ 山田 香 #

人格

PE031 保育学生の共感性と子ども観の関連
安田女子短期大学 中村 涼

臨床

PE032 3種類のセルフ・コンパッションの手紙の受容性の比較
筑波大学 水野雅之

PE033 奨学金受給大学生における家族ケアの実情
―大学生ケアラーに着目して―
お茶の水女子大学 ○佐藤みのり
お茶の水女子大学 齊藤 彩

特別支援

PE034 発音不明瞭を主訴とする児童の発音明瞭度に関する研究（2）
―対象児との関わりの有無による評価の比較検討―
大阪教育大学 湯浅哲也

PE035 病院内学級での学年や教育課程を超えた道徳科合同授業の実践研究
―中学生のワークシートの記述からの一考察―
公立特別支援学校 下村太郎

学校心理学

PE036 チーム学校の実現に向けた4職種合同多職種連携教育プログラム試行について
―学校領域協働コンピテンシーの学習効果―
就実短期大学 ○荊木まき子
創価大学 相樂直子
沖縄大学 平野貴大
就実大学 門原眞佐子
大阪教育大学 森田英嗣
就実大学 石原みちる #

PE037 更新講習を担当した大学教員による教員免許更新制のイメージ
―PAC 分析の結果を専門的助言に沿って読み解く―
室蘭工業大学 今野博信

PE038 高校生の保護者，教員のうつ病に関するメンタルヘルスリテラシーの探索的検討
―認識，原因帰属，初期対応の意図に着目して―
山形大学 河合輝久

PE039 能登半島地震の被災地での教員研修の意義についての検討
―参加者の研修後の所感から見えてくるもの―
金沢工業大学 ○平 真由子
日本電信電話株式会社 横山実紀 #
日本電信電話株式会社 渡邊淳司 #

PE040 児童の援助要請行動の抵抗感『評価への懸念』に焦点を当てた心理教育プログラムの提案とその効果の検証
岩手県 県北教育事務所 ○菊地亜矢子
岩手大学 山本 奨

PE041 ACT-Matrix を使った心理教育プログラムの参加者への影響の検討
―集団実施時と個別実施時の共通点と違いの一考察―
立命館大学大学院 小笹大道

PE042 学級における教師の社会的目標意識が児童に与える影響
埼玉県児玉郡美里町立松久小学校 森 健司

PE043 通常学級における神経発達症やその傾向をもつ児童のための e-ラーニング・ティーチャートレーニング
―無作為化比較フィジビリティスタディー―
大阪大学 石井篤子

PE044 在日中国人児童の学校適応感に関するテキストマイニングによる分析
大阪大学大学院 ○Li Shuming
金沢大学 荒木友希子

PE045 不登校に対する支援の体系化
―学校不適応感を経験した事例をもとに―
岐阜県スクールカウンセラー 小寺聖子

PE046 学習内容とソーシャルエモーショナルラーニングとの関連について（3）
―小学校「保健」の教科書分析から―
静岡大学大学院 ○勝又慎之輔
静岡大学 小林朋子
静岡大学大学院 小川良子

PE047 アサーション・トレーニングを用いた自尊感情の育成における留意点の検討
―小学校単学級における一事例研究を通して―
杉並区立富士見丘小学校 ○小宮山深生
東京学芸大学 梶井芳明

測定・評価・研究法

PE048 紙テストによる能力測定の限界を超える問題開発への取り組み
―Computer Based Testing による能力の新しい測定方法―
國學院大學 寺本貴啓

PE049 大学入試志願者本人記載書類の作成における文章生成 AI 利用への印象
―高校教員への質問紙調査から―
東北大学大学院 ○加美山若奈
東北大学 倉元直樹

発達

PF001 子どもの攻撃性が親の能動的・反応的攻撃性並びに養育行動に及ぼす影響について
筑波大学　濱口佳和

PF002 幼児期の家庭生活と就学時の学習の基盤（数・言語）との関連
―5年間の「まなびスタート調査」から―
京都ノートルダム女子大学　○高井直美
同志社女子大学　塘 利枝子
京都ノートルダム女子大学　薦田未央
京都ノートルダム女子大学　伊藤一美

PF003 幼児期の母親の子育てに影響するのは何なのだろうか
―社会参加状況，子どもの行動理解，親の愛着不安に着目して―
同朋大学　小沢日美子

PF004 保育者における退職意思及び転職意思の予測因に関する縦断的検討
筑波大学　○松田侑子
比治山大学　濱田祥子

PF005 友人に対する内的作業モデルが共感性に与える影響
―自閉症傾向高低群の比較から内的作業モデルの可能性を考える―
東大阪大学　木下雅博

PF006 友人関係における「他者への配慮のなさ」に対する不寛容の検討
―大学生の文化的自己観との関連から―
関西学院大学大学院　服部 茜

PF007 日本語版 ADHD Stigma Questionnaire（ASQ-J）の作成および妥当性・信頼性の検討
早稲田大学大学院　○前田千晴
早稲田大学大学院　佐々木三紗
早稲田大学　桂川泰典

教授・学習・認知

PF008 乳幼児の保護者における就学前教育への期待とイメージ（1）
―モンテッソーリ教育の認知度に関する全国 Web 調査より―
神戸学院大学　○清水寛之
神戸学院大学　村井佳比子
神戸学院大学　道城裕貴

PF009 乳幼児の保護者における就学前教育への期待とイメージ（2）
―モンテッソーリ教育に関する内容説明の前後における意識変化―
神戸学院大学　○道城裕貴
神戸学院大学　村井佳比子
神戸学院大学　清水寛之

PF010 科学技術のリスクとベネフィットを踏まえた意思決定を目指す教育プログラム
―小学生のリスク認知に関する成果評価―
神戸大学　○坂本美紀
神戸大学　山口悦司　#
兵庫教育大学　山本智一　#
神戸大学附属小学校　俣野源晃　#
神戸大学　村山留美子　#

PF011 40代群における記述対象双極性数値評定法による痛みのオノマトペの検討
―強い痛み，弱い痛みを中心として―
金城大学　奥田裕紀

PF012 情報リテラシー講義のグループワークにおける対話活動量とアサーションスキルに基づくグループ構成との関係
名古屋学芸大学 ○内田君子
愛知県立大学 奥田隆史 #

PF013 学生によるオンラインおよび対面授業の選択と学習活動
青山学院大学 寺尾 敦

PF014 命の大切さを学ぶ防災・減災教育プログラム開発と教育評価に関する研究
―生成 AI による自由記述データの分析―
宮城学院女子大学 ○西浦和樹
宮城学院女子大学 伊藤哲章 #
宮城学院女子大学 守 涉 #
宮城学院女子大学 平川久美子
宮城学院女子大学 兪 キョン蘭 #

PF015 理科の自由研究における課題設定と計画立案の支援
―レリバンスと理科の考え方に着目した実践―
大阪大学 ○後藤崇志
大阪大学 高津 遥 #
大阪大学 西森年寿 #

PF016 小学校算数科「比を求める計算」での教科書への書き込み意図が書き込み及び説明活動に及ぼす影響についての検討
武蔵野大学 ○小野健太郎
横浜市立別所小学校 田中真菜実 #
東京学芸大学 梶井芳明

PF017 大学院生活における感情の起伏の契機に関する調査
帝京大学 ○森 玲奈
京都外国語大学 根岸千悠 #
大阪大学 村上正行 #

PF018 内発的動機づけと保育実践の関係
―自信と専門性向上の観点から―
宝塚医療大学 ○成田亜希
日本福祉大学 大西 満

PF019 退屈に対する信念尺度の作成と信頼性・妥当性の検討
―高校生を対象として―
長崎大学 湯 立

PF020 英語コミュニケーションの不安軽減
―国際英語論の教育的導入―
東京学芸大学大学院 小林ゆみ

PF021 小学校教員は大学生のインプロ・ゲーム実践をどのように捉えるか
横浜国立大学大学院 ○疋田翔己
横浜国立大学 有元典文

PF022 高校生の探究学習における持続可能な開発教育（ESD）
―履修コースが批判的思考，探究・境遇活用スキルに及ぼす効果―
京都大学大学院 ○梶谷哲史
京都大学 楠見 孝

PF023 学級の学業的・社会的目標構造の認知と学業的援助要請との関連
―目標構造の類型に着目した検討―
名古屋大学大学院 ○川本心羽
愛知教育大学 石田靖彦

PF024 中学生におけるコスト認知が学習方略に及ぼす影響
―達成目標を媒介にして―
名古屋大学大学院 ○真鍋一生
名古屋大学 中谷素之

PF025 小学校教員によるユーモア表出に対する児童の認知と学級集団との関連
早稲田大学 ○河村昭博
早稲田大学 河村茂雄

社会

PF026 しつけ（教育）と虐待（体罰）の認知に関する検討
福井大学 岸 俊行

PF027 大学1年生のキャリア意識とライフコースの選択
—専門職志向に着目して—

金城学院大学 ○石津和子
東京大学 高橋美保
東京女子大学 森田慎一郎
金城学院大学 鶴田美保子 #

PF028 少年鑑別所入所者の認知情動行動リスクと対人環境が反社会的行動に及ぼす影響
—反社会的行動のタイプ別の自己報告に基づく検討—

岐阜大学 ○吉澤寛之
名古屋少年鑑別所 反中亜弓
岐阜聖徳学園大学 吉田琢哉
久留米大学 浅野良輔

PF029 部活動での経験や学びが，能力・態度を変容させる可能性における一考察
—茶道部合宿でのワークショップを通して—

杉並学院高等学校 ○原田昌子
杉並学院高等学校 小崎光展 #

PF030 3つのゲーム障害尺度の構造比較および精神健康指標との関連

早稲田大学大学院 ○海野利文
東京大学大学院 加藤 剛
早稲田大学 小塩真司

人格

PF031 VR を用いた未来の自己との対話が長期目標の追求に及ぼす効果

筑波大学 千島雄太

臨床

PF032 発達障害児童に対する「音楽療法的アプローチ」の効果
—音楽技能評価と子どもの行動チェックリスト（CBCL）の測定による検討—

環境とこころとからだの研究所 ○宮崎 昭
山形大学 佐川 馨 #
アジェンダやまがた 児玉千賀子 #

PF033 中学生における表情認知の変容がストレスマネジメント教育の効果に及ぼす影響

早稲田大学大学院 ○長沼千夏
早稲田大学大学院 成田めぐみ
早稲田大学大学院 石川 律
早稲田大学 西中宏吏 #
早稲田大学 嶋田洋徳

特別支援

PF034 小学生は授業ルールから逸脱している児童をどのように捉えるのか
—授業ルールの明示に着目して—

岐阜大学 古村真帆

PF035 子どもの共同注意関係行動に対する保育士の認識研究

多機能型児童発達支援事業所ディアーズ1'st ○土屋文昭
聖徳大学 鈴木由美
聖徳大学 東原文子

学校心理学

PF036 小学生の学校不適応がゲーム依存傾向に及ぼす影響

國學院大學 渡邉雅俊

PF037 コロナ禍の授業形態が大学生の学校満足度と学校生活意欲に与える影響（2）
―コロナ禍の授業形態が大学生の大学生活満足度に与える影響―
摂南大学　牧野幸志

PF038 教職志望学生の理想的学級像とその関連要因について
大阪教育大学　○四辻伸吾
大阪教育大学　水野治久

PF039 強み介入が青年の自己の肯定的側面の評価に与える影響について
岡山大学　伊住継行

PF040 高1の学業ストレスを規定するのは学習適応か学業成績か？（2）
―「進路多様校」における「進学クラス」と「通常クラス」の違いに着目して―
立命館大学大学院　○王 語非
立命館大学　山本博樹

PF041 中学生における援助要請経験と利益・コストの関連
―援助要請経験の認識の違いに着目して―
武庫川女子大学大学院　○奥 穂波
武庫川女子大学　玉木健弘

PF042 中学生の攻撃性と抑うつおよび学校不適応傾向との関連
○笹谷愛望
武庫川女子大学　玉木健弘

PF043 シェアリング方式スーパービジョンによる校内研修が初任者に及ぼす影響
早稲田大学大学院　高島英公子

PF044 小学校教員の心理的安全性に関する研究
―心理的安全性が高い年，低い年の語りの分析を通して―
東京学芸大学大学院　五十嵐健一

PF045 高校生の社会的自立に向けた自己理解とキャリアプランニング能力の育成
―相談相手を自ら選ぶキャリア・カウンセリングの効果検討―
福岡県立糸島高等学校　○三苫由美子
福岡教育大学　西山久子

PF046 感情制御の力を育む心理教育プログラム「いやな気持ちと一緒に」の開発と学習効果
○高柳 翼
静岡大学　町 岳

PF047 高学年児童を対象とした強みへの注目と強みの活用感および子どもが認識する父親・母親からの強みへの注目の関連の検討
株式会社水戸心理・療育センター　○梶原真衣
埼玉学園大学　藤枝静暁

PF048 中学生の友人同士の対立場面における介入行動意図と学校環境適応感の関連
東京学芸大学　○松山康成
兵庫教育大学　真田穣人

測定・評価・研究法

PF049 対面授業に Zoom を取り入れたコンピュータリテラシー教育におけるモチベーションの分析
―モチベーションの向上を目指して―
東京電機大学　○土肥紳一
東京電機大学　今野紀子

PF050 中学生版多様性と困難への寛容度尺度の作成と信頼性・妥当性の予備的検討
福井大学　○藤岡 徹
筑波大学　飯田順子
福井大学　水野賀史　#
福井大学　岩堀美雪
福井大学　松崎秀夫　#

発達

PG001 保育における保護者支援が，保育の質・保育者のかかわり・保育の内容を介して，0・1・2歳児の社会・情動的能力に与える影響
元神戸松蔭女子学院大学　寺見陽子

PG002 幼少期の絵本経験と大学生の共感性との関連
大分県立芸術文化短期大学　藤田 文

PG003 小学校1年生の授業における時間的・空間的構造と幼児期からの学びの連続性
福井大学　岸野麻衣

PG004 親子関係向上のための「親子つながるシート」の効果
―親要因の検討―
静岡県立大学短期大学部　○小林佐知子
菊川市立六郷小学校　増田直功　#
静岡県警察本部　堀野良介　#

PG005 制御適合メッセージは幼児のパフォーマンスを高めるか？
新潟国際情報大学　○佐々木宏之
慶應義塾大学　林 洋一郎　#

PG006 思春期における家庭での教育の強制の経験と成人後の心理的 well-being の関連
上智大学　○岡田紗苗
上智大学　齋藤慈子

PG007 高校生の登校回避感情を基盤とした不登校傾向と精神的健康との関連
白百合女子大学大学院　○寺岡良子
順天堂大学　吉武尚美　#
白百合女子大学　菅原ますみ　#

PG008 保育者養成校における授業プログラムについての一考察
―「幼保小連携・接続」に着目して―
松山東雲短期大学　小松和佳

教授・学習・認知

PG009 小学生を対象とした対話によるプログラミングへの利用価値介入
―動機づけ指標に着目して―
松本大学　○海沼 亮
信州大学　三和秀平
江戸川大学　長峯聖人
長崎大学　湯 立
筑波大学大学院　浅山 慧
筑波大学　外山美樹

PG010 小学生を対象とした対話によるプログラミングへの利用価値介入
―プログラミング課題の成果に着目して―
信州大学　○三和秀平
松本大学　海沼 亮
江戸川大学　長峯聖人
長崎大学　湯 立
筑波大学大学院　浅山 慧
筑波大学　外山美樹

PG011 小学校低学年を対象とする協同性を重視したプログラミング学習の方法を探る試み
聖徳大学　○東原文子
聖徳大学　田中真紀子

PG012 威光模倣による探究型授業実践の学習
―「畏敬の念」は探究型授業の模倣への態度と実践化を促すか―
大阪成蹊大学　羽野ゆつ子

PG013 教師による働きかけと児童生徒の学校適応に関する研究（1）
―積極的授業参加行動の因子構造の確認と学年差・性差の検討―

岐阜聖徳学園大学　○安藤史高
岐阜聖徳学園大学　後藤綾文

PG014 教師の生徒指導力と教師アイデンティティ・教師効力感の関連

同志社大学　○田中希穂
同志社大学　山口洋介
同志社大学　大橋忠司　#
同志社大学　井上浩史　#

PG015 教師の科目内容に対する内発的動機づけに着目した動機づけの社会的伝達プロセスの検討

国立教育政策研究所　○寺尾香那子
名古屋大学　中谷素之

PG016 授業・復習の2場面における学習方略と数学の概念的理解との関連
―高校生の方略利用の実態と課題―

東京学芸大学　太田絵梨子

PG017 失敗観が自己効力感の状況的変化に与える影響
―経験サンプリング法による検討―

京都教育大学　赤松大輔

PG018 教職・保育職志望学生の表現の学びと自己肯定感，レジリエンスに関する一考察

愛知東邦大学　堀　篤実

PG019 コミュニケーション・スキルの自己評価による群分けと各群の授業有用感および実践意欲
―アクティブラーニング型授業における双方向型オンラインと対面の比較検討―

群馬医療福祉大学　漆畑典子

PG020 教職志望学生がICTを活用した指導を体験することにより得る気付き
―同期型遠隔授業のメリットとデメリットのテキストマイニングによる分析―

実践女子大学　宮脇　郁

PG021 授業についていけない子どもの成長をどう促し，見取るか
―メタ認知に着目した支援と評価方法の提案―

東京大学大学院　○金森なつき
東京大学　植阪友理

PG022 体育授業・運動遊びのプログラム介入における児童の意識の変容

和泉市立芦部小学校　○吉原久貴
兵庫教育大学　秋光恵子

PG023 学内の学生同士におけるメンタリング活動の効果検証
―サポートするメンターに視点をあてて―

東京農業大学　○西村一夫
東京農業大学　後藤広太郎

PG024 小学生の英単語定着と学習方略使用の促進を目指した実践
―小学6年生への学習法講座の実施を通して―

広島大学大学院　○成瀬陽奈子
広島大学　深谷達史

PG025 「深い理解」を促す授業に関するシステマティックレビュー
―講義と問題解決の統合順序と設計特色に着目して―

東京大学大学院　○高橋幸太郎
東京大学　植阪友理

PG026 自律的な学習が児童の自律的学習動機づけに及ぼす影響

鹿児島国際大学　住田裕子

社会

PG027 オンライン面接に対する意識を変容させる介入の試み
―オンデマンド動画を用いて―
京都外国語大学 ○稲垣 勉
流通経済大学 澤海崇文
澄川采加 #

PG028 児童・青年期における攻撃と心理社会的不適応との関連
―多重メタ回帰分析を用いた調整効果の検討―
関西大学 水谷聡秀

PG029 学校活動への保護者の関わりが地域に対する態度および地域活動に与える影響
―小学校における8か月間の3時点縦断データに基づく検討―
岐阜聖徳学園大学 ○吉田琢哉
岐阜大学 吉澤寛之
久留米大学 浅野良輔

PG030 なぜ男児のランドセルの色が多様化しないのか
神戸女学院大学 ○矢野円郁
神戸女学院大学 和田夏果 #

PG031 恋愛関係における知覚されたソーシャルサポートとセルフ・コンパッションの関連
合同会社ひといき ○夏 勤修
名古屋大学 中谷素之

PG032 大学のゼミ活動における学習意欲に教員・ゼミメンバーとの心理的距離とゼミ・研究室の雰囲気が与える影響
東京学芸大学大学院 ○河口陽菜
株式会社早稲田学習研究会 森泉遥樹 #
東京学芸大学 品田瑞穂

人格

PG033 特性ノスタルジアとアイデンティティ形成との関連
―短期縦断調査による検討―
江戸川大学 ○長峯聖人
筑波大学 外山美樹

臨床

PG034 ネガティブ感情の分化と知覚されたストレスが現在の生活満足度に及ぼす影響
京都大学大学院 ○岡村百香
京都大学 高橋雄介

PG035 小学生におけるウェルビーイングと共同体感覚の関連
上越教育大学大学院 ○目黒幸士郎
豊橋市立富士見小学校 水流卓哉
上越教育大学 赤坂真二

特別支援

PG036 特別支援学校における部主事のリーダーシップと教員のレディネスが職場適応に及ぼす影響
岐阜大学大学院 ○伊藤 徹
岐阜大学 吉澤寛之
岐阜大学 益子典文

PG037 中学校通常学級担任の合理的配慮の提供における意識の変容プロセス
松戸市立小金北中学校 ○吉川祐子
筑波大学大学院 宮川拓人

学校心理学

PG038 大学生対象の自殺予防教育の実践と評価
―テキストマイニングによる授業後課題の分析―
福井工業大学　荒木史代

PG039 教員による児童・生徒の行動面に関するアセスメントと登校状況との関連
―忘れ物・提出物等の自己管理観点からの検討―
愛知教育大学大学院　○飯沼あゆみ
愛知教育大学　鈴木美樹江
京都大学　高橋雄介

PG040 中学生における各学期の通知表評定と1年間を通じた登校状況との関連
愛知教育大学大学院　○奥田菜央
愛知教育大学　鈴木美樹江
京都大学　高橋雄介

PG041 就学時健診における知的発達スクリーニング検査の結果と登校状況との関連
愛知教育大学大学院　○竹峰泰成
愛知教育大学　鈴木美樹江
京都大学　高橋雄介

PG042 小学生・中学生の学校歯科健診結果と登校状況との関連
愛知教育大学大学院　○中山桜希
愛知教育大学　鈴木美樹江
京都大学　高橋雄介

PG043 親和学級2タイプの比較検討（2）
―教育的相互作用の比較―
神奈川県立保健福祉大学　○深沢和彦
早稲田大学　河村茂雄

PG044 達成行動の志向性と他者の関係
―自由記述からの検討―
学習院大学大学院　今井 真

PG045 学習支援活動に参加した大学生のスキル・信念の変化
東京学芸大学大学院　○伊藤慶彦
東京学芸大学　犬塚美輪

PG046 アサーション授業の実施による児童の自己表現法の効果検証
金沢大学・日本学術振興会　○塩田友果
金沢大学　辻 知陽　#
大阪大学大学院　福島直美

PG047 メタファを活用したインクルーシブ教育導入教材の有用性
―自然生態系をソースとするメタファを用いた心理教育―
慶應義塾大学　○小泉二郎
NEXT WAVE　小泉允志　#
信州大学　加藤彩乃　#

PG048 公立小中学校50代教諭と60代教諭のワーク・エンゲイジメントの比較検討
―「やりがい」と「ストレス」に注目して―
早稲田大学大学院　○生貝博子
早稲田大学　河村茂雄

PG049 教員養成課程における「不登校のサインに気づく」ための授業とその効果
愛知教育大学　○五十嵐哲也
信州大学　茅野理恵
千葉大学　藤川大祐　#

測定・評価・研究法

PG050 エージェンシー尺度の開発
福井大学　○木村 優
東京大学　一柳智紀

PG051 性格検査の項目見直し手法の探索的研究
―経年変化に着目した項目パラメータドリフト検出の試み―
株式会社リクルートマネジメントソリューションズ　○伊藤有梨花
株式会社リクルートマネジメントソリューションズ　坂本佑太朗

発達

PH001 幼児期の食と睡眠に関する心理学的研究
中村学園大学　田中るみこ

PH002 親になる「条件」として想起される記述の分類
立教大学　扇原貴志

PH003 音声を通した多様な感情理解の発達
法政大学大学院　○澤田葉月
法政大学　渡辺弥生
目白大学　佐藤壮平　#
お茶の水女子大学　大森美香　#

PH004 「ちくちく言葉」と「ふわふわ言葉」の現在地
―実践研究レビューして―
新潟こども保育カレッジ　板垣 寛

教授・学習・認知

PH005 メタ創造性と創造性の関連
―創造性を高める方略とは？―
筑波大学　外山美樹

PH006 対人関係ゲームにおける「保育学生の気づき」の分析
聖徳大学　鈴木由美

PH007 オンライン学習過程における自己効力感とエンゲージメントの関連
―異なる教授ストラテジーによる関連の違い―
三重大学　○中西良文
京都外国語大学　梅本貴豊

PH008 小学校英語における物語を題材とした活動の指導効果について
―獲得した英語スキルとエンゲージメント―
青山学院大学　アレン玉井光江

PH009 日本語学習者のメタ認知を高めるための心理学教育
北海道大学　小林由子

PH010 学習場面の批判的思考態度とスマホ依存傾向，協働学習の認識，一般的批判的思考態度との関連
―高校生への調査から―
東京大学教育学部附属中等教育学校　石橋太加志

PH011 日中大学生によるオンラインコミュニケーションツールを活用した対話の試み
―大学授業を結ぶ対話的異文化交流授業の開発―
東京学芸大学　○榊原知美
中国政法大学　片 成男　#
一般財団法人 発達支援研究所　渡辺忠温

PH012 予防焦点の高い個人が失敗経験後にパフォーマンスを向上させるには
―課題遂行過程のポジティブ・ネガティブフィードバックの影響―
名城大学　○原田知佳
稲垣設備工事株式会社　新美友唯　#

PH013 高校生の情報活用能力の育成を目指したデータサイエンス講座の実践報告
―総合的な探究の時間を用いて―
富山大学　○小澤郁美
富山大学　春木孝之　#
富山大学　林 誠一　#
富山県立砺波高等学校　野村伸一　#
富山県立砺波高等学校　西川泰良　#

PH014 教師による自律性支援とソーシャルスキルに対する自律的な動機づけとの関連の検討
山口学芸大学　○森 俊博
早稲田大学　河村茂雄

PH015 学びの本質としての「読解力」
—RST と非認知能力との関連から—
神奈川工科大学 ○佐藤史緒
神奈川工科大学 山本 聡 #

PH016 高校生における学業的援助授与・要請と学習方略との関連性について
三重県立津東高等学校 ○吉田卓司
名古屋大学 中谷素之

PH017 学生サポートルームの説明文構成が読解意欲と理解度ならびに援助要請に及ぼす影響（2）
—テキスト外構成によって変化する援助要請に至るまでの影響過程の検証—
立命館大学大学院 ○原 千尋
立命館大学 山本博樹
立命館大学 亀井隆幸 #
立命館大学大学院 王 語非

PH018 前期高齢者の自己説明が手順説明文の学習に及ぼす影響
—加齢による体制化方略使用の抑制を自己説明は支援できるか—
立命館大学大学院 ○元木萌水
立命館大学 山本博樹
立命館大学 亀井隆幸 #
立命館大学大学院 王 語非

PH019 読み手の専門性による decorative picture への注意配分の違い
—数学教科書を用いた検討—
広島大学大学院 ○陳 放
広島大学大学院 梁 葉飛
広島大学大学院 有馬多久充
広島大学 森田愛子

PH020 解答を見られた時の児童の反応尺度の作成と信頼性および妥当性の検討
—回顧法を用いた大学生に対する予備的調査—
奈良教育大学大学院 岡田拓人

PH021 異なる授業形態での学習者の知識・技術の修得に関わる自己認知
—対面授業と遠隔授業の比較—
東京電機大学 ○今野紀子
東京電機大学 土肥紳一

PH022 アクティブ・ラーニング型授業におけるグループ活動の変化の軌跡に関する検討（1）
—潜在クラス成長分析および成長混合モデルによる潜在クラスの同定—
九州工業大学 ○佐藤友美
関西大学 杉本英晴
立正大学 高比良美詠子

PH023 アクティブ・ラーニング型授業におけるグループ活動の変化の軌跡に関する検討（2）
—発言活動の潜在クラスが汎用的能力・態度および学びへの取り組みに及ぼす影響—
関西大学 ○杉本英晴
立正大学 高比良美詠子
九州工業大学 佐藤友美

PH024 アクティブ・ラーニング型授業におけるグループ活動の変化の軌跡に関する検討（3）
—協同活動の潜在クラスが汎用的能力・態度および学びへの取り組みに及ぼす影響—
立正大学 ○高比良美詠子
九州工業大学 佐藤友美
関西大学 杉本英晴

社会

PH025 感謝感情と負債感情の経験に関するゆるし傾向性による調整効果の検討
武蔵野大学 吉野優香

PH026 日本語非母語話者の発音への適応と異文化受容態度
—日本人大学生の場合—
早稲田大学 ○木下直子
早稲田大学 SHEPPARD Chris #

PH027 消費者がダークパターンとして認識しているデザインや表記の整理
信州大学 ○佐藤広英
愛知学院大学 太幡直也

PH028 コミュニケーションメディアの違いは友人とのコミュニケーションにどのような差異をもたらすのか
—自己開示と相手に期待する反応に注目して—
神戸市外国語大学 ○田村美恵
田岡化学工業株式会社 山中梨生 #

PH029 いじめ仮想場面における自己中心性バイアス発生の検証
―攻撃性ならびにいじめ役割経験に着目して―
三郷市立南中学校 ○平賀真樹
鳴門教育大学 内田香奈子

PH030 女子大学生のライフコース選択に影響を及ぼす要因
―過去の家庭や学校における経験・現在の性役割観に着目して―
お茶の水女子大学大学院 長尾和奏

人格

PH031 日本人成人におけるパーソナリティの変化と安定性
慶應義塾大学 川本哲也

臨床

PH032 セルフ・コンパッションは教職員の努力-報酬不均衡を抑制するか
同志社大学大学院 ○中島 匠
同志社大学 神原広平 #

特別支援

PH033 多職種が活用できる「巡回相談スキル」抽出のための聴き取り調査
星美学園短期大学 ○竹森亜美
神尾陽子クリニック 染谷 怜 #
所沢市子ども支援センター 須田なつ美 #

PH034 就学前障害児幼児への臨床動作法へのかかわり
尚絅学院大学 三好敏之

学校心理学

PH035 児童家庭支援センターにおける関係機関連携の実態
―学校との連携に着目して―
白百合女子大学 堀口康太

PH036 幼児対象の社会性と情動の学習（SEL-8N）プログラムの実践効果の検討
―行動観察による分析―
福岡教育大学 ○山田洋平
福岡教育大学 小泉令三
岡山大学 三島知剛

PH037 新任教師は学級の児童をどのようにとらえていたか
―教師用 RCRT を用いた1年間のふり返り―
びわこ学院大学 南 雅則

PH038 高学年児童における協同的な学びの促進プロセス
東京大学大学院 遠田将大

PH039 学校適応感尺度 ASSESS と教師用 RCRT を活用した省察的実践による学級雰囲気の変化
大阪市立加島小学校 ○貴村亮太
兵庫教育大学 秋光恵子

PH040 保護者交流会を媒介とした高等学校における保護者支援に関する質的研究
金光藤蔭高等学校 ○的場恵美
兵庫教育大学 秋光恵子

PH041 小規模小学校における生徒指導改善のための認知情動行動リスクのアセスメントと対人環境要因の影響の検討
岐阜大学大学院 ○七種典威
岐阜大学 吉澤寛之

PH042 工業高校の生徒を対象とした認知情動行動リスク要因と対人環境要因による分類
―自立的改善を目標とした支援方法の基礎データとして―

岐阜県立大垣工業高等学校　○河本美后子
岐阜大学　吉澤寛之

PH043 中学校教師を対象としたインタビュー法による外国人生徒の生徒指導上の工夫と課題の解明

埼玉学園大学　○肖　テイ
埼玉学園大学　藤枝静暁

PH044 小学生における共同体感覚の構造的視点からの検討

豊橋市立富士見小学校　○水流卓哉
東京学芸大学　松山康成
上越教育大学　赤坂真二

測定・評価・研究法

PH045 国語の記述式問題における評定者間の評価の一致度に関する検討
―回答欄の字数制限と評価基準が及ぼす影響―

岡山大学　○安永和央
名古屋大学　野口裕之

学会企画シンポジウム
学会企画チュートリアル・セミナー

「学力」はどう高まるか
―教育心理学からのアプローチ―

企画・指定討論：藤村宣之（東京大学）
企画・司会：高橋雄介（京都大学）
話題提供：鈴木 豪（群馬大学）
企画・指定討論：岡本真彦（大阪公立大学）
話題提供：佐藤誠子（東北大学）
話題提供：伊藤崇達（九州大学）

キーワード：学力，形成過程，促進要因

企画趣旨

教育心理学や発達心理学の領域では，知識，思考，問題解決，理解，動機づけ，社会性などについての様態や変化，規定因や促進要因など，幅広い意味で「学力」に関連する理論的・実証的研究が重ねられてきている。一方，学校教育では「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体的に学習に取り組む態度」といった「学力の三要素」が教育実践を通して育むべき学力と位置づけられてきているが，教育実践において各要素の内実や相互の関連性，それらの形成過程などが必ずしも明確にされているとはいえないと考えられる。2023 年度の日本教育心理学会第 65 回総会ではこのような問題意識から「「学力」とは何か―あらためて心理学から問い直す―」をテーマにシンポジウムを開催して議論を行い，教育心理学領域の実証的研究から，学力の「要素」やその形成過程が相互に密接に関連していることなどが明らかになった。その議論をベースとしながら，本シンポジウムでは，特に「学力」の形成過程や促進要因などに焦点をあてて，授業場面を直接対象としない実証的研究も含めて「学力」に関連する内容が高まるプロセスやメカニズムを心理学的に明らかにし，教育実践に関わる課題について検討したい。

思考の道具としての知識の学習をいかに促すか
―「知識・技能」に関連して―

佐藤誠子

本シンポジウムの趣旨は「学力の形成過程に関わる認知プロセスやメカニズムを明らかにすること」である。これは学習者の内的過程に注目するものであるが，学力が学習活動の成果であるとすれば，それは「どう教えられたか」という教授の問題を避けて通れない。したがって学力が「高まる」メカニズムを考えるにあたっては，教授者側の教授活動をも考慮する必要がある。このような視点から，本話題提供では学力形成にかかわる知識学習のあり方について検討を試みたい。

さて，本話題提供は学力の「要素」のうち「知識」に焦点を当てるものであるが，その本質は思考の道具という点にある。そこでは学んだ知識を使って問題解決をおこなうこと，さらにはそこから新たな課題を発見し自らの知識を問い直すことも期待される。では，そのためには知識学習をどのように進めるべきであり，教師はどう教えればよいのだろうか。

このことについてルール学習を例に考えてみたい。ルールは一般的に成立する法則的知識であり，それが適用可能なすべての対象に対して（それが既知の事例でも未知の事例でも）同一の判断を可能にするものである。そのためルールを教えれば問題解決が可能になると想定されてきた。しかし，ルールを学ぶ学習者にとってこのことは自明ではなく，学習者は既知事例に対してはルールを適用するが，未知事例には適用しにくい傾向がある（知識適用における既知性効果；工藤他，2023）。この現象に関して，工藤他（2023）はルールの機能に関する学習者の認識の問題を指摘した。すなわち，ルールに対して「要約機能」（既知の事柄をまとめるもの）の認識にとどまっており，「予測機能」（未知の事柄に対する予測を可能にするもの）の認識が不十分であるということである。一方，ルールの予測機能を強調して教授された場合には，未知事例へのルール適用が促進され既知性効果が解消された。未知事例に対する予測は，学んだルールを思考の道具として積極的に「使う」ことでなされる。知識学習ではそうした認識を形成することが肝要になるといえる。

そのような視点から，佐藤（2022）は大学生を対象に，複数の学習領域（種子植物ルール，金属ルール，四角形の内角和ルール）を例に，ルールを積極的に「使わせる」授業をおこなった。そこでは未知事例に対してルールを使って予測し，その結果を確かめるという予測 - 確認活動が含まれていた。その結果，授業で直接取り上げていない「三角型四角形問題」（3 頂点が一直線上に並んだ特異な四角形；佐藤・工藤，2021）においてもルールに基づく判断が促進されたことが示された。上記の研究から示唆されるのは，知識学習では単にルールの「存在」を明示し個別的知識をルールに「まとめておしまい」（進藤，1999）にするのではなく，学んだルールを積極的に「使う」活動を通して道具としての知識機能の認識を形成する援助が必要だということである。本話題提供では，そのような認識形成を促す教授学習過程について具体的な学習課題とともに紹介し，それがどう「学力の高まり」につながるかについて議論したい。

多様な考えをどのように扱いどのように引き出すか
―「思考力・判断力・表現力」に関連して―

鈴木 豪

日本の子どもは，国際調査等の結果の分析から，多様な思考が可能な非定型問題が，解や解法が一つに定まるような定型問題に比べて，苦手であることが指摘されている（e. g.，藤村，2023）。こうした非定型問題

を適切に解決できるようになることは，「思考力・判断力・表現力」の育成にもつながると考えられる。特に，本発表では，小学生と対象とした，主に代表値を用いてデータを解釈・判断する課題を用いた面接形式の実験研究および質問紙調査研究の結果について報告する。

鈴木(2015)は，児童に対する面接形式の実験から，複数のデータを比較する際に，例題において，複数の比較方法(平均値，最大値，最小値，最頻値など)の共通点や相違点を考えた場合は，「もっとも良い比較方法」を選択し，その理由を考えた場合よりも，事後の同型課題で児童が複数の代表値を用いて回答することが多かった。加えて，事後の外れ値を含むデータをもとに次の値を予想する事後課題では，外れ値を含んだ平均を用いない児童が多かった。事前に「もっとも良い方法」への着目があったことが，(研究実施時点で)唯一の既習事項である平均値以外への着目を妨げた可能性が考えられる。

また，鈴木(2016)では，鈴木(2015)の事後課題のうち，後者と同様の問題を含む問題の 3 問の回答について学習観との関連を検討した。その結果，鈴木(2015)で用いられた課題については，暗記再生志向学習観(学習を内容の暗記やその再生と捉える学習観)の尺度得点が高いほど，外れ値があるときに外れ値を含んだ平均をそのまま用いる回答である確率が高かった。暗記再生志向学習観が高いことが，既習事項や問題中の目立つ情報以外への着目しにくさにつながっている可能性が考えられる。

加えて，鈴木(2015)の事後課題のうち，前者を用いて後に行った記述型調査では，事前に示した例題において，複数の代表値を組み合わせた回答を提示された場合に，単一の代表値を用いた回答を複数提示された場合よりも，事後課題で複数の観点から比較をする可能性が高まるものの，それは児童の暗記再生志向学習観点の得点が低い場合に限られた。

児童が多様な観点に着目しながら問題解決を行いやすくなるためには，共通点や相違点から多様な考えを検討することと，暗記再生志向学習観の得点が高まらないようにすることが有効であることが示唆される。

以上をふまえ，子どもが多様な考えを活かして問題解決しやすくなる条件と，「思考力・判断力・表現力」との関係について検討したい。

引用文献

鈴木 豪 (2015). 児童による多様な考え方の比較検討方法の違いが課題解決に及ぼす影響―代表値を用いた判断課題を題材として 教育心理学研究, *63*(2), 138-150.

鈴木 豪 (2016). 小学校高学年における学習観と算数の課題解決との関連 教育心理学研究, *64*(3), 327-339.

藤村宣之 (2023). これからの時代の子どもの学力の形成 恒吉僚子・藤村宣之 国際的に見る教育のイノベーション―日本の学校の未来を俯瞰する (pp. 181-229) 勁草書房

「学力」の形成過程を支える自己調整学習
―「主体的に学習に取り組む態度」に関連して―

伊藤崇達

「学力」とは何か，これは教育心理学において長らく問われ続けてきた研究課題であるが，市川 (2000) は，学力の概念を「学んだ力」と「学ぶ力」の次元と，「測りやすい力」と「測りにくい力」の二次元で分類して整理している。本シンポジウムのテーマは学力の形成過程を問題とするものであり，それは「測りにくい力」であり，また「学んだ力」というより「学ぶ力」に相当するもので，学習意欲や学習方法，学習計画力といった学びを支えている主要な要素が含まれてくる。日本の学校教育でいわれる「学力の三要素」のうちの「主体的に学習に取り組む態度」は，まさに学力のこうした側面の重要性を表すものといえる。

「学力がどのように高まるか」という問いに迫るにあたって，形成メカニズムの核心にあるものについて考えてみたい。筆者は，とりわけ「自ら学ぶ力」がいかに成立し，どのように向上するかが，その本質をなすものと考えている。これは，教育心理学研究が実証的に解明してきた，まさに「自己調整学習 (self-regulated learning; SRL)」(e.g., Zimmerman & Schunk, 2011) のプロセスとメカニズムの問題といえる。国内外の数多くの研究知見と理論的枠組みが，教育実践を深く捉える視座をもたらしている。

SRL の見地からみれば，構造論としては，「自ら学ぶ力」は，「メタ認知」「自律的動機づけ」「自己調整学習方略」といった重要な心理的な要素によって構成される。自ら学ぶ力の高まりは，これらの要素の有機的な連関のもとで支えられている。次に，過程論としてみると，SRL は，螺旋的，循環的なサイクルによって進行する。「予見」「遂行／意思コントロール」「自己省察」の 3 つの主体的な学びのフェーズからなるプロセスとして捉えられている。さらに，形成論としては，他者が学びの基盤となる段階から自己が学びの基盤となる段階まで，4 つの段階を経て，自己調整の水準が変化していくことが示される。観て学ぶ，真似て学ぶ段階から，自己制御から自己調整によって学ぶ段階に至るまで，自己調整の水準が徐々に高まっていく。

個別に最適な学びの視点もふまえて，学びのメカニズムを明らかにするためには，構造論と過程論を重ね合わせながら捉えていく見方が求められるだろう。すなわち，例えば，情報処理のスタイルによって，「予見」「遂行／意思コントロール」「自己省察」の 3 つフェーズの展開のあり方は，異なる様相を示すこととなる。学びに躓いている子どもが辿り得る自己調整のサイクルについても留意が必要である。教室において，主体的な学びが深まるプロセスに，さらに迫っていくには，近年の注目を集めている「社会的に共有された学習の調整 (socially shared regulation of learning; SSRL)」に関する諸理論 (e.g., Hadwin et al., 2011) からの検討も欠かせないのではないかと考えられる。教育実践上の課題を見据えながら，SRL および SSRL の見地からどのように「学力」の形成メカニズムに迫り得るか，その可能性について探りたい。

創造性を高める教育とは

企画・司会：高橋雄介（京都大学）
話題提供：石黒千晶（聖心女子大学）
話題提供：澤田和輝＃（京都大学）
企画・指定討論：外山美樹（筑波大学）
話題提供:渡邊智也(ベネッセ教育総合研究所)
指定討論：清河幸子（東京大学）

キーワード：創造性，創造的自己，創造的問題解決

企画趣旨

創造性は，21 世紀型コンピテンシーの１つとして掲げられ，急速に事態が変化しやすい現代社会にあっても，人工知能では再現できない能力として注目されている。創造性は，私たち人間が自分自身やまわりの世界に対する独自の視点やアイデンティティを発見し，それを表現する手段を提供する素地となり，教育，芸術，科学，ビジネスなどさまざまな領域で成功するための要因になり得ると考えられている。私たちは創造的な表現活動を通じて，自己を理解し，他者とのつながりを深めることができる。あわせて，創造性は，表現活動に関連することのみならず，問題一般に対して新しいアプローチやアイディアを生み出す源泉でもあり，私たちは創造的に考えることによって日常的な問題や課題に対して柔軟かつ効果的な解決策を見つけることができる。

本シンポジウムでは，「創造性を高めるためにはどのような教育・環境・仕組みが可能であるのか」という問いについて，学校教育・演劇教育・養育態度という異なる 3 つの教育心理学に関連するテーマの最新の研究成果からの話題提供を行い，その後，創造性教育とその個人差について精力的に研究を行っている 2 名の研究者を指定討論に交えて議論したい。

学校教育と創造的自己信念

石黒千晶

学校や職場など様々な場面で創造性の重要性が高まる中，創造性教育に関する研究が盛んになりつつある。創造性教育はかつて英才教育の一つとして語られることが多かったが，現在は学校教育の中で創造性教育のカリキュラム開発も行われている(OECD 教育革新センター，2023)。

話題提供の中では，主に学校における創造性教育に焦点を当てて，まず，近年学校などの教育場面で注目されている創造的自己信念とは何か，その位置付けや役割を説明する。次に，創造的自己信念を育む上で学校がどのような場面でどのように教育を行うことができるかを議論する。

創造的自己信念とは何か

創造性は多元的で複雑な概念であるが，学校や組織での創造性教育において近年特に注目されているものの一つに創造性に関する信念，すなわち，創造的自己信念がある(Karwowski & Kaufman, 2017)。創造性研究では拡散的思考などの認知能力，経験への開放性などのパーソナリティ特性や専門分野での知識が創造的潜在能力として位置付けられ，創造的行動や達成の基盤になると考えられてきた（e.g., Benedek, 2024)。ただし，創造的潜在能力を持っていても，全ての人が実際に創造活動に取り組むわけではない。潜在能力を発揮するには創造的自己信念が鍵になる(Karwowski & Beghetto, 2019)。創造的自己信念は自己形成とともに発達し，思春期から青年期が変容の激しい時期だと考えられる。そのため，学校教育では児童や生徒の創造的自己を育み,その発達を支援することが求められる。

学校教育での創造的自己への働きかけ

学校教育でどのように創造的自己発達を働きかけられるだろうか。話題提供では教育の場面と教育の方法に焦点をあてる。学校での創造性教育の場面は，教科教育と総合的な学び，課外活動（部活動や習い事など）に分けられる。これらの場面での創造性教育のあり方や創造的自己発達との関わりについて，これまでの実証的な知見を踏まえながら議論する。後者の教育の方法については，Beghetto (2019)の創造性教育の 3 つの形態，すなわち，創造性に関する教育(Teaching about creativity)，創造性のための教育(Teaching for creativity)，創造性による教育(Teaching with creativity)を踏まえて議論する。特に，近年の創造的自己や創造的活動の教育研究の知見を上げながら，どのような形態の教育が創造的自己の発達に寄与するのか，学校の中でこれらの創造性教育をどのように統合することができるのかを投げかける。

演劇を活用した学習活動における創造的側面

渡邊智也

物語の登場人物を声や体を使って演じる演劇体験は,他者との円滑な相互作用を支える他者理解能力(他者の心的状態を推測し，理解する能力）や共感（他者の感情状態を共有する能力）などの社会的能力を育む手法として期待されている。演劇が社会的能力への効果を生ずる要因は複合的だが，先行研究は演者間のコミュニケーションを中心的な要因として検討している。舞台作品は一人の俳優だけではなく演出家・音響照明の技術者・制作者など数多くの関係者の連携によって制作される。明確な正解のない舞台作品を創造する過程における様々な関係者の対話的過程や，他の俳優の演技を踏まえて演技を構築していく過程が社会的能力と関連しているとする研究がある。

他方，渡邊・楠見 (2021)は，集団での創造的活動を支える演技者個人の演技創造における認知・行動・感情プロセスに着目した。多くの演技はセリフとト書き

（人物の行動の説明文のこと）からなる戯曲という表現形式の物語を題材に構築される。戯曲はあくまでも演劇の「設計図」であり，小説と異なり登場人物の心情説明が省かれた余白の多い表現形式であるため，最終的な舞台作品が完成するまでに俳優や演出家による創造的行為が重要な役割を果たす。演劇は，戯曲を読み，物語の内容に基づく推論や自身の知識を活用して演技を構想し，それを舞台上で声や身体を使って具体的に表現するという 3 つのステップで捉えることができるが，演劇の他者理解や共感への効果は，そのステップで演技表現を実行するために自分とは異なる異質な他者である登場人物の心的状態を推測し，その感情を共有するような経験が要求されることが一つの要因と仮定されている。実際に上記の研究では，一般の大学生を対象に 3 つすべてのステップを経験する演劇群と，戯曲読解のあとに内容要約を行う戯曲群を比較した結果，物語に深く移入し，その鮮明なイメージを形成した参加者において，演劇群が戯曲群よりも他者理解と共感が高くなった。単なる戯曲の理解・解釈を超え，直接表現されていない登場人物の振る舞いに関する演技を構想し，創造するプロセスが演技者の他者理解や共感と関連を持つことを示している。なお，筆者らの別の研究では，戯曲を読むだけではそのような効果が得られない可能性が示されている。演技構想と表現のプロセスが及ぼす影響をより具体的に解明していくことが重要であると思われる。

本話題提供では，一般成人や演劇俳優を対象に実施した演技構想の過程とその前後での他者理解・共感の変化の関連性に関するオンライン実験の結果，およびその結果に基づく熟達俳優との議論を紹介する。演技における創造的活動の特徴，および演技構築や演技者自身の社会的能力に及ぼす影響に関する考察を踏まえ，創造性を育む演劇活動のあり方を検討する。

青年期初期の親の自律的支援と創造的動機づけと創造性の縦断的関連

澤田和輝

創造性は 21 世紀を生きる上で重要なコンピテンシーの一つとされ，創造性を育むことは教育目標の一つにも掲げられている。このような教育方針に合わせてか，国内外を問わず，教育の文脈における創造性研究の出版数や引用数は 2000 年ごろから急増しており，比較的新しい分野と言えるかもしれない。

創造性の発達において重要な時期の一つが青年期である。青年期は，家族や学校の先生や友人との関わり方や頻度が劇的に変化する発達段階であり，それらの文脈における多様な経験が創造性のようなコンピテンシーに影響を及ぼすとされる。青年期の創造性発達も，親・学校の先生・友人などさまざまな人々の関係性に影響を受けることが示されている。

とりわけ，本話題提供では，青年期の創造性発達と関連する要因として，親の養育態度に着目し，家庭内の教育という観点から，今後ますます発展が期待される創造性教育の研究や実践について考えたい。

創造性と親の養育態度に関する研究のほとんどは，自己決定理論に準拠している。子どもにいろいろな選択肢を与え，やりたいことをサポートする養育態度は，子どもの自律的な動機づけを高め，創造性の発達を促す。対して，子どもにあれこれと指図したり自身の期待を押しつけたりする支配的な養育態度は，子どもの自律的動機づけを低下させ，創造性の発達を阻害しうることが示されている。このような自律的支援や心理的支配と呼ばれる養育態度と青年期の創造性との関連は繰り返し検討されてきたが，その多くは，横断研究であり，個人間関係に着目している。創造性に関する縦断研究は多々あるものの，創造性と親の養育態度との関連において縦断的検討はほとんど見られない。多くの方がご存知の通り，個人間関係は個人内関係を示唆するものではない。創造性と養育態度で言えば，親が自律的支援をしてくれている子どもほど創造性が高いことと，親の自律的支援が増えるほど子どもの創造性が上昇することはイコールではない。

こうした背景のもと，話題提供者自身は，青年期初期の子どもの創造性と親の養育態度に関する縦断調査を行ってきた。具体的には，中学 1 年生から 2 年生を対象に，6 ヶ月間隔で合計 3 時点の縦断調査を実施し，生徒らの創造性，創造的になりたいという動機づけ（創造的動機づけ），そして親の養育態度（自律的支援と心理的支配）に対する認知を測定した。そのような 3 時点の縦断データに，ランダム切片交差遅れモデルを適用することで，親の養育態度と創造的動機づけと創造性との個人内関係を検討した。

本話題提供では，このような試みを紹介しながら，創造性の家庭内教育に関する研究について今後の方向性を展望するとともに，具体的にどのような実践や支援が考えられるのかについても議論したい。

引用文献

Beghetto, R. A. (2019). Creativity in classrooms. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.). *Cambridge handbook of creativity (2nd Ed.)*. Cambridge University Press.

Benedek, M. (2024). On the relationship between creative potential and creative achievement: Challenges and future directions. *Learning and Individual Differences*, *110*, 102424.

Karwowski, M., & Beghetto, R. A. (2019). Creative behavior as agentic action. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *13*(4), 402.

Karwowski, M., & Kaufman, J. C. (Eds.). (2017). *The creative self: Effect of beliefs, self-efficacy, mindset, and identity*. Academic Press.

OECD 教育研究革新センター（編著） 西村美由起（訳）(2023) 創造性と批判的思考―学校で学び教えることの意味はなにか 明石書店

渡邊智也・楠見 孝 (2021). 演劇体験が社会的能力に及ぼす促進効果の実験的検討 認知科学, *28*(1), 122-138.

教員による子どもへの暴力はなぜなくならないのか
―ことばの暴力や心理的暴力を視野に入れて―

企画・司会：佐藤有耕（筑波大学）
話題提供：渋倉崇行（桐蔭横浜大学）
話題提供：西田公昭＃（立正大学）
企画・指定討論：尾見康博（山梨大学）
話題提供：大対香奈子（近畿大学）
指定討論：鹿毛雅治（慶應義塾大学）

キーワード：体罰，暴力，文化

企画趣旨

2022 年度に子どもへの体罰で懲戒処分などを受けた公立学校教員の数は全国で 397 人となり，大阪市立桜宮高校での事件により調査方法が変わった 2013 年度以降初めて増加に転じた（文部科学省，2023）。懲戒処分にならなかった事例やそもそも調査で把握できない事例があることもふまえると，いぜんとして一定程度の教員が体罰に無自覚，あるいは体罰を肯定していると考えざるを得ない。いまどき教員が聖職者である必要はないが，少なくとも社会のルールや法律を守る社会人であることは当然求められる。そしてそれが子どもの人権に係る案件であればなおのことである。桜宮高校の事件以来，それまで以上に体罰がさまざまなメディアで否定され，文部科学省からも体罰を禁止する通達がなされてきたにもかかわらず，なぜ教員による体罰がそれなりにまかり通っているのか，本シンポジウムではまず，この基本的な問いについて考えたい。また，教員によることばの暴力や心理的暴力にあまり目が向けられていない背景についても検討し，教員不足が叫ばれるなか，教員養成のプロセス，あるいは現職教員の研修等でできることがないのか，議論したい。

コーチ育成の立場から

渋倉崇行

青少年スポーツ活動におけるコーチの暴力行為は大きな社会問題となっている。青少年の人間形成という教育的な意義が大きく期待されるスポーツ活動において，コーチの暴力的指導は許されざる行為である。2013 年に「スポーツ界における暴力行為根絶宣言」が発せられ，我が国のスポーツ界から暴力を根絶するという強固な意志が表明された。また，2017 年に策定された「第 2 期スポーツ基本計画」（文部科学省）は「スポーツ・インテグリティ」を高めることに言及し，2019 年に策定された「スポーツ団体ガバナンスコード」（スポーツ庁）では「コンプライアンス意識の徹底」を図ることが求められた。スポーツ選手をハラスメントや虐待から保護するためのガイドラインは相次いで発表されている。しかし，コーチによる暴力行為は依然として起こっている。

コーチは暴力を指導方法の一つとして用いていることがある。練習の効率性を高めようと選手をコントロールするための手段として暴力が用いられる。あるいは，困難な経験を乗り越えること自体に意味を見出し，その手段として暴力が用いられる。また，コーチが自らに生じた怒りの感情に適切に対処することができず，暴力を振るってしまうこともある。たとえば，選手がミスをした際やコーチの指示を守らなかった際などに起こりがちである。これらはいずれもコーチの資質能力の問題である。

その一方で，暴力行為の背景に目を向けると，スポーツ界あるいは社会が有するスポーツ観にも問題がある。特に，勝利を過度に重視する「勝利至上主義」はスポーツ指導の在り方に大きな影響を及ぼしており，コーチの暴力行為を発生させる土壌を形成することにもなっている。たとえば，優勝チーム（者）を決めるトーナメント方式の全国大会は小学生年代から実施されており，そうした競技大会は学校期毎に開催されることが多い。もし，コーチが大会での勝利に偏重するならば，選手が在籍する 2 年余りの短期間で選手を勝てるように仕上げなくてはいけない。その時に，罰を原動力とした外発的動機づけとしての暴力は，即座に選手をコントロールすることができるという点で，コーチにとって都合のよい指導方法になっている場合がある。

豊田ほか（2022）は，高校運動部活動で被体罰経験がある大学生は体罰容認度が高くなることを指摘している。スポーツ系学部の学生で将来コーチを目指すという者は少なくない。そうした学生の中にも一定程度の被体罰経験者がいることを考えると，コーチの暴力行為は世代間で連鎖することも考えられよう。誤った指導観の継承を今，止めなくてはいけない。対応策としては確かな指導力を備えたコーチ育成を行うことが不可欠である。本シンポジウムでは話題提供者自身の実践報告も含め，コーチ育成に関わる方策や研究の役割などを検討したい。

行動分析学の立場から

大対香奈子

教員による体罰事案が一定数起こり続けてしまうのは，「行動はペナルティーだけでは完全にコントロールできない」ということを示す最たる例だと言える。体罰問題に限らず，何か問題行動がありそれを抑止しよう，なくそうと考えた場合に，一般的によく取られる方法が，「問題行動を禁止する」「問題行動を行なった場合に厳しい罰則を設定する」といった，ペナルティーにより行動をコ

ントロールしようとする方法である。また，現場では体罰の未然防止や再発防止のための研修がどんどんと増えるが，このようなやり方は train and hope アプローチと言われ，研修の効果が必ずしも約束されたものではなく，ただ教員の負担を負やすことにしかならない場合も多い。

そもそも，体罰がどのような状況で起こるのかを考えると，それはアンガーマネジメントができない教員の暴走ということではなく，多くの場合は「指導」という文脈の中で起こると考えられる。つまり，その場で教員は児童生徒の行動を修正しようという意図で，教育的な目的で関わっているのである。ただ，その手段として用いられる関わり方が，「注意や叱責」「禁止ルールを設ける」「監視を強める」などのペナルティーコントロールと言える対応に偏ってしまうことにより，体罰のリスクが高まる。上記のようなペナルティーコントロールは，問題となる行動を即時的に抑制する効果はあるが，その効果は一時的・場面限定的であることが多く，また適切な行動を教えるということを積極的にしない限り，問題行動が適切な行動に自然と改善されるということは起こりにくい。つまり，結論から言えば行動の修正には効果的ではない。したがって，叱ったりペナルティーを課しても問題行動が繰り返されることとなり，その中で一線を超えた対応としての体罰が起こってしまうと考えられる。

また，効果を「期待（hope）して」，体罰をなくすための研修を実施しても，その期待が裏切られることが多い。その理由は，研修で身に付けられるのは「知識」に留まり，実際にそこで学んだ行動が教育現場で行動として実行されるための環境整備がされない限り，体罰に繋がるような教師の不適切な指導行動は変容しないからである。私たちの行動が環境との相互作用の中で作られているという行動分析学の考え方に基づくと，教師の不適切な指導行動に代わる，より適切な指導行動が引き出される環境と，その適切な指導行動が強化されるような環境がないと，体罰問題を根絶することは難しい。

私が専門としているポジティブ行動支援（Positive Behavior Support; PBS）は，ポジティブな行動をポジティブな手続きで増やす枠組みであり，子どもの問題行動を減らす・予防する効果が国内外の研究でも確認されている。この PBS の枠組みは子どもだけでなく大人の行動にも適用可能であり，本セッションでは教員の体罰をなくすために，PBS の視点からできることを提案したい。

マインド・コントロールの立場から

西田公昭

マインド・コントロールとは，他者支配のための欺瞞的なコミュニケーションである。つまり，その目的は個人の尊厳や自立を重んじる現代の教育とは真逆にもとれるものであろう。しかし，現代日本の「学校」という集団は，ある日突然に西洋的な民主主義教育をするようになったせいか，新たな教育理念を掲げつつも，過去の反省や総括どころか，自らが受けてきた教育の功罪をよく議論せずに，基本的には成果にばかり注目して正当化しながら踏襲してきたのではないだろうか。つまり当時の教員は，戦前の軍国主義ないし全体主義的教育を受けて教育者になったのだから，新たな理念をよほど深く学び，自己統制しない限り，個人規範が突然に変わるはずがないし，教育上の「罰」としての，身体的・言語的暴力，無視や拒否といった社会的暴力ならびに性的暴力の濫用をただちに不適切だとみなす文化規範もなかったのではないか，そして，そのような暴力容認の集団文化が 80 年を経た現在にまで世代踏襲されてきたと考える。

マインド・コントロール行為は，「カルト」と呼ばれる，1）集団優先，2）批判封鎖，3）私生活の干渉，4）絶対服従といった全体主義的集団が，組織管理にしばしば用いている。こんな 4 特徴が顕著にみられる集団への所属はほとんどの生徒が期待しないし，現代教育の理念にもあからさまに反する。しかし，その集団傾向を微妙に容認する教員はいないとは限らない。なぜなら，現在の教員自身がそうした特徴のある集団に育まれて成果があがったとみなし，カルト的集団規範を受容し，実践さえしている可能性はあるからだ。おそらく，一般に教員は，暴力的教育を不適切であるとみなす一方で，自分の行為は暴力とはいえない水準であるし，かつて自分たちを教えた教師や学校の集団規範からすると，「ずっとまとも」な必要範囲内であり，社会的合意がある妥当な行為とみなしているのではないだろうか。「体育」や特に「部活」には，尾見（2019）の指摘する，勝利至上主義，気持ち主義，一途主義，減点主義が見られ，それらが肯定的な教育成果を示していると賛美さえする傾向は，学校でも社会でもあまり衰えていない。

ところで，マインド・コントロール行為は，欺瞞的な信頼関係の構築，社会的遮断，恐怖と無力感，偽装の権威構築，欺瞞的な現実感の構築，自己価値の否定で構成されており，カルトとの相対的な判断では，過激な部活においても，直ちにそれと明言できない。しかし，そのような危険な要素が依然と強い部活もあると認められる。生徒たちは，自己決定を放棄して「先生」という権威に無批判的に服従する集団規範を是とする心理的現実が形成されて，その指示から逸脱したときには，「罰」という名の正当化された様々なタイプの暴力を受けいれさせられるのではないだろうか。また生徒は，卒業によって，そんな部活集団からでも離脱するために，暴力被害も忍従のうちに終わり，認知的不協和が作用して正当化されて自己非難しやすいし，ノスタルジーとなって問題が顕在化しにくい。

引用文献

尾見康博（2019）．　日本の部活　ちとせプレス

豐田 隼・山田智之・加戸隆司・飯塚駿・百瀬光一・遠藤俊郎（2023）．学校運動部活動における体罰容認意識の説明要因に関する研究　スポーツ心理学研究，*50*(1)，20-30.

良い心・悪い心の「裏側」を探る
―心理学概念の望ましさをめぐる諸問題―

企画・司会：澤田匡人（学習院女子大学）
話題提供：野崎優樹（甲南大学）
話題提供：山岡明奈（沖縄国際大学）
企画・指定討論：小塩真司（早稲田大学）
話題提供：江上園子（横浜市立大学）
話題提供：飯村周平＃（創価大学）

キーワード：非認知能力，教育，パーソナリティ

企画趣旨

教育場面において非認知能力への注目が高まりを見せて久しく，種々の教育実践が行われてきている。その中で，このような能力だけでなく，時間や場所を越えて比較的安定したパーソナリティを含めて，望ましい側面を促進し，望ましくない側面を抑制すべきだ，という論調がある。しかしながら，ある特定の概念について，何をもって「望ましい（良い）」もしくは「望ましくない（悪い）」とするかの判断は，それらの概念の一部分に光を当てているに過ぎないため，曖昧な点が少なくない。また，「望ましい心的能力を伸ばしていこう」とする方向性が共有されているものの，何が望ましいものであるかという点を問い直すことは，教育実践においても研究活動においても不可欠な観点と言えよう。そこで本シンポジウムでは，一般的に良いとされる概念の悪い側面，悪いとされる概念の良い側面といったように，いくつかの概念に焦点を当てながら，それらの「裏側」に迫る。

情動知能の望ましさをどう捉えるか

野崎優樹

情動知能とは，自分自身や他者の情動を活かす力を指す概念であり，社会的知能の一種として位置づけられる。情動知能の高さは，幸福感・健康・対人関係満足度などをはじめとする様々な種類の心理的・身体的・社会的な適応の高さと正に関連することが示されており，その望ましさが強調される概念でもある。これらの動向を背景として，情動知能を高めるトレーニングに関する研究や実践も積極的に行われている。

一方，先行研究では，情動知能の高さは必ずしも社会的に「よい」行動と結びつくわけではないことも示されてきた。たとえば，他のパーソナリティ特性や本人の意志との組み合わせ次第では，情動知能が高い人ほど，自分の利益になるように他者の情動や行動を操作しようとする傾向が見られることが明らかにされている（e.g., Nozaki & Koyasu, 2013）。IQ の高さも，その活かし方次第で，社会的に望ましい行動と社会的に望ましくない行動のどちらとも結びつきうるが，同様のことが情動知能についても示唆されている。

本話題提供では，情動知能の負の側面を示唆する研究知見を紹介した上で，情動知能はどのような意味で望ましいと言えるのか，その捉え方に関する議論を行う。その際に，情動知能のような「卓越性」に関する概念が，規範や価値を扱う倫理学において，どう扱われているのかについても触れながら，心理学における構成概念の価値づけを巡る話題に関して，今後の展開を考察したい。

母性愛に焦点をあてて

江上園子

母性愛とは一般的に「母親が持つ，子に対する先天的・本能的な愛情」という周知がなされている。確かに，子どもが健康的に育つためには親やそれに代わる養育者からの愛情やケアは重要であろう。そのため，母性愛概念はこれまで社会的にポジティブに捉えられてきた歴史的な背景がある。

しかしながらこの母性愛概念が，当事者である女性たち，母親たちを辛い立場に追い込んでいるという指摘も大きく取り上げられるようになってきた。実際に「母親なのに」子どもを愛せない・子どものために動けないという状態を周囲に非難されるだけではなく，自分自身でも責めてしまい，心理的に追い詰められていくという臨床的な事例も報告されている。さらには，母性愛信奉傾向（社会文化的通念である伝統的性役割観に基づいた母親役割を信じそれに従って養育を実践する傾向）を測定する尺度を用いた研究でも，母性愛概念のネガティブな影響力が示唆された。盲目的な母性愛信奉は母親自身を苦しめるだけではなく，母親の子どもへのかかわり方にも作用することで子どもの発達に関して皮肉にも逆説的にネガティブな結果をもたらしてしまうのである。

本話題提供では，母性愛信奉傾向が限られた場合ではポジティブな影響を及ぼす可能性がありつつもそれ

を安易に提示することの危険性に触れながら，実際には多くの場合でネガティブな影響を与えるものであるという研究結果を紹介したい。そのうえで，誰にとっての母性愛概念の是非をこそ問うべきなのか，という問題についても議論したい。

マインドワンダリングに焦点をあてて

山岡明奈

マインドワンダリングとは，目の前の課題や周囲の環境から注意がそれて，自己生成的な思考をする現象である。例えば，授業中に注意がそれて，ぼんやりと関係のないことを考えたり，車の運転中に注意が逸れて別のことを考えたりしている状態である。先行研究では，マインドワンダリングが生じると，その時行っていた課題のパフォーマンが低下したり，マインドワンダリングの生起頻度とネガティブ気分や，抑うつ，不眠との正の関連が示されたりと，マインドワンダリングのネガティブな影響に着目されることが多かった。また，マインドフルネス・トレーニング等を用いて，「人に悪影響を与えるマインドワンダリング」の生起を抑制しようとする研究も多く行われてきた。

一方で，マインドワンダリングのポジティブな影響や機能的な側面について報告した研究も存在する。例えば，マインドワンダリングを行うことで，し忘れ防止が促進されること，退屈が緩和されること，未来の計画が促進されること，などいくつか存在するが，中でも注目を浴びているのが，創造的な問題解決との関連である。本話題提供では，マインドワンダリングのネガティブな影響に関する知見を紹介した後，創造性との関連を中心に，マインドワンダリングのポジティブな影響に関する知見を紹介し，どのようなマインドワンダリングを，どのようなタイミングで，抑制あるいは促進すべきだと考えられるのかを考察する。

環境感受性の良し悪し（for better and for worse）

飯村周平

これまで素因ストレスモデルあるいは二重リスクモデルは，子どもの精神発達病理の機序を説明する有力な枠組みであった。これらの伝統的な枠組みでは，ある子どもは別の子どもよりも特定の遺伝子型や気質を含む「脆弱性」あるいは「リスク」因子をもつために，逆境的な環境に対する「脆弱性」が高く，それゆえにうつ症状や問題行動などを呈しやすいと説明される。

しかし，進化発達心理学者の Jay Belsky（e.g., Belsky & Pluess, 2009）が差次感受性理論を提唱して以降，それまで「脆弱性」因子とみなされていた遺伝子型や気質が，実際には「可塑性」あるいは「被影響性」因子だということが頑健に示されつつある。脆弱だと思われた子どもたちは，サポーティブな環境下では望ましい影響をより受け取りやすい子どもたちであったのである。

このように差次感受性理論では，ある子どもは特定の遺伝子型や気質を含む「可塑性」因子をもつゆえに，他の子どもよりも逆境的な環境からよりネガティブな影響を受けやすい一方で，サポーティブな環境下では発達的に利益を享受しやすい―すなわち「良くも悪くも（for better and for worse）」影響を受けやすいことを説明する。

現在の研究パラダイムでは，素因ストレスモデルや差次感受性理論など既存の枠組みを統合的に解釈しようとする動向があり，そこでは環境感受性と呼ばれる正負両方の環境に対する被影響性を説明するメタ概念が提案されている。こうした最近の動向を踏まえつつ，本発表ではヒトの発達における環境感受性の機能の「良し悪し」を論じたい。

指定討論：パーソナリティ心理学の観点から

小塩真司

ある心理特性の良し悪しは，その心理特性の内容自体に依存するのではなく，何を予測するかに依存すると考えられる。知能であれ Big Five パーソナリティの誠実性であれ，現実社会の中で重要だとされる結果を予測することで，その重要性が確認されてきた。

しかし，そこにもいくつかの問題がある。例えば，結果の測定方法は重要な観点である。学業成績を成績そのもので評価している場合もあれば，主観的な評価によって間接的に評価している場合もある。また，結果の望ましさ自体も時代や場所によって変わる。例えば長寿は望ましいとされてきたが，社会の負担というイメージも伴う。指定討論では，いくつかの観点から心理的な概念の良し悪しについて議論する。

引用文献

Belsky, J., & Pluess, M. (2009). Beyond diathesis stress: Differential susceptibility to environmental influences. *Psychological Bulletin*, *135*(6), 885-908.

Nozaki, Y., & Koyasu, M. (2013). The relationship between trait emotional intelligence and interaction with ostracized others' retaliation. *PLoS ONE*, *8*(10), e77579.

通常の学級に在籍する発達障害児の理解と支援
―自他理解の発達をふまえて―

企画・司会：別府 哲（岐阜大学）
話題提供：藤野 博＃（東京学芸大学）
話題提供：古村真帆（岐阜大学）
企画：谷口明子（東洋大学）
話題提供：森村美和子＃（狛江市立狛江第三小学校）
企画・指定討論：米田英嗣（青山学院大学）

キーワード：発達障害児，通常学級，自他理解

企画趣旨

2022 年度末文科省は，通常学級（小中学校）に在籍する発達障害児の推定値を 8.8%と公表した。発達障害児だけに限らず，特別な教育的ニーズ（Special Needs for Education; SNE）を有する子どもは通常学級に数多く存在し，その支援は教育現場において喫緊の課題となっている。今回はそれを，自他理解の発達との関連で検討する。

一つは発達障害児自身の自他理解の発達とその支援についてである。知的に遅れの無い自閉スペクトラム症児の二次障害は，周囲の無理解とそれを理解できる本人の発達（9 歳すぎに心の理論を獲得すること）が，その一つの要因となることが指摘されている。AD/HD や限局性学習症においても，9，10 歳を超えることによる自他理解の発達が，障害や自己の理解を変化させるといわれる。自他理解の発達を踏まえた支援が必要となる。

二つは，障害を持たない子ども自身の発達である。通常学級での支援は教師の個別支援にとどまらず，通常学級の子ども集団が発達障害児をどう理解し関わるかが重要となる。障害を持たない子も 9，10 歳の節で自他理解が変化し，それは発達障害児の理解や関わり方にも影響を及ぼす。それを踏まえた障害を持たない子への支援の在り方の検討は必要不可欠である。今回は，発達障害児と障害の無い子どもの自他理解の発達をもとに，通常学級における発達障害児の支援の在り方について検討することとしたい。

自閉スペクトラム症児の自他理解の発達と支援
―心の理論の観点から―

藤野 博

自閉スペクトラム症（ASD）の子どもたちは自己や他者の心を理解する力である「心の理論」の発達に問題を抱えている。しかし，定型発達（TD）の子どもより遅れるものの心の理論が獲得できることがある。ただし，その獲得過程は通常の発達の場合とは異なる。直観的な心の読み取りの困難を言語による推論で補うという形を取るのである（別府・野村，2005）。9 歳レベルの言語力があるとその可能性が高まる。

ASD 児が獲得する心の理論は「ハッキング」（Frith et al.，1994）と表現されることもある。根付いたものでなく取って付けたものといったニュアンスだろうか。しかし別な見方もできる。他者の心の理解には自動的なものと意識的なものという 2 つのシステムがあるという説があり，前者は素早く効率的に処理されるがステレオタイプであるのに対し，後者は努力と時間は要するものの判断が固定していないという特徴がある（Apperly，2011）。ASD 児は心について自動的で素早い判断はできないが思考を介することで深い判断ができる可能性があるだろう。その一方で，ASD 児は心の理論が獲得されると自己不全感や対人関係における被害念慮が増すという知見もある（辻井・杉山，1996）。他者からの社会的な眼差しへの意識が高まることで精神的健康にネガティブな影響がもたらされることがあるようである。TD 児のように自動処理で適当にやり過ごすことができず相手の心を熟考し過ぎてしまうことがその理由として考えられる。

心の理論や認知粒度，興味関心などのスタイルの違いは TD 児とのコミュニケーションのギャップをもたらす。ASD の子どもたちは友達を求めながらも気の合う仲間が通常の学級で見つかりにくいことを訴えることが多い。波長の合わない相手と無理やり親しくしようとしても精神的な不調や過剰適応につながるだけだろう。自閉的共感性（Komeda et al.，2015）の仮説によれば，類似した特徴をもつ仲間とは共感的な関係を築きやすいと考えられる。自分らしさを保ちながら興味関心を共有できる仲間と活動を楽しめる場「サードプレイス」が支援には有効であろう。セカンドプレイスである学校の中にサードプレイスに近い場（2.5th プレイス？）を作れるだろうか。本話題提供ではサードプレイスでの我々の実践例を紹介し，学校でのインクルーシブな 2.5th プレイスの可能性について議論したい。

発達障害児の当事者研究の実践
―通常の学級との連携を踏まえて―

森村美和子

通常の学級に在籍する学習面又は行動面で著しい困難を示す発達障害の可能性があるとする児童は小中学校では，8.8%という結果が 2022 年文部科学省の「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」で明らかになったのは記憶に新しい。一方，特別支援学級に在籍する児童は，10 年で 2 倍となりその中でも自閉症・情緒障害の児童数の増

加が大きいという（学校基本調査より）。

ダイバーシティ&インクルージョンの多様性の尊重といった新たな価値観の重要性が示されており，教育は大きな変革の時期であり過渡期といえる。特別支援教育のみならず，学校教育全体の構造上の課題や通常の学級へのアプローチも求められているのではないか。一方で教育における課題は山積みだ。いじめ・不登校の増加，虐待・非行などへの対応，貧困や教育格差，家庭と地域との連携，人手不足，教員の多忙化など，ゆとりのない現場において，教員は疲弊しており持続可能性が問われている。

このような葛藤の連続の時代だからこそ，まずは当事者である子どもの声を聴き『子供の見ている景色』を丁寧に見つめることからスタートしてみるのはどうだろうか。ここでは，筆者が特別支援学級や通級等で取り組んできた『自分研究』の実践を紹介し，その中で見えてきた子どもたちの声や子供から学んだことを共有する。

また，インクルーシブな学校作りのために通常の学級の担任と連携して取り組んだ実践を紹介する。「学校は多様な子供がいることが前提となっているか」インクルーシブな学校作りのためには，特別支援に関わる教員だけでなく，教職員全体の理解が必要だ。児童の背景の理解とともに，学校の協力や特別支援への理解協力が重要となる。多様な子供がいることを前提とした学校を作るためにも，通常の先生や特別支援の先生，管理職，心理職など様々な立場の人が一緒になり校内での研修を実施した。特別な支援の必要な子供達についての理解はもちろん，各クラスのインクルーシブな工夫について全校の先生で語り合いを定期的に実施した。

上記の様々な実践事例を紹介する中で，通常の学級における発達障害児に支援のあり方や環境の整え方を模索し，これからの新しい教育のかたちについて考えを深めていく一助としたい。

通常学級の児童は発達障害児の個別支援をどうとらえるのか

古村真帆

近年，インクルーシブ教育や特別支援教育が推進され，通常学級に在籍する発達障害児等に対する合理的配慮や個別支援の必要性が広く認識されるようになっている。個別支援を実施する際には，個別支援の内容の検討に加え，教室で「どのように」実施するかが課題となる場合がある。例えば，同学級児童が個別支援に対して「ずるい」等の否定的な感情を抱くと，その個別支援を受ける発達障害児本人への否定的な感情に繋がりかねない。周囲の児童が個別支援を肯定的に理解できるよう配慮しながら実践を進めることは重要である。

発表者はこれまで，児童の個別支援に対する捉え方を明らかにすることを目的に，児童を対象に架空の個別支援が実施される事例を用いた調査を行ってきた。具体的には，公正観の発達段階（Damon, 1980）を参照し，個別支援を平等ではなく公平な支援として理解する認知的基盤を検討した。その結果，公正かどうかを欲求中心に判断する児童より，平等や公平に基づいて判断する児童の方が個別支援を肯定的に理解することが明らかとなった。しかし，公正観の発達段階は絶対的なものではなく，状況との関係を統合的に考察する必要がある。そこで，学級適応感に着目した検討を行った。その結果，小学 3・4 年生では，教師や友人からの信頼や受容されている感覚（被信頼・受容感）が高いと個別支援に対する共感は高く無関心や不満は少ない，小学 5・6 年生では，学級における居心地の良さの感覚や充実感が高いと個別支援に対する肯定・無関心は少ないことが明らかになった。加えて，個別支援の捉え方の組み合わせと学級適応感の関連を探索的に検討したところ，高学年では居心地の良さの感覚が高いと個別支援に不干渉は少なく両価的な捉え方をする児童が多いことが示された。これらの結果から，学年や学級適応感の高さにより個別支援に対する捉え方は異なることが示唆された。特に，高学年では，これまで経験則的に言及されてきた「学級適応感が高いと個別支援を理解できる」は的確ではない可能性がある。むしろ学級適応感が高いからこそ，子どもたちは多様な感情を抱き，葛藤を経て，個別支援の理解に至ることが推察される。

以上の調査結果や理論的仮説を踏まえ，話題提供では，周囲の児童の個別支援に対する理解に影響を及ぼす個や集団の発達的要因を踏まえた発達障害児の支援の在り方について検討したい。

指定討論

米田英嗣

本シンポジウムは，「通常の学級に在籍する発達障害児の理解と支援　自他理解の発達をふまえて」というものであり，最初の話題提供では，心の理論の観点から，2 番目の話題提供では，発達障害をもつ児童当事者の立場から，3 番目の話題提供では，通常学級の児童の視点から，発達障害をもつ児童に対する深い理解とそれに基づく支援について発表をしていただく。本指定討論では，まず，自他理解について，改めて検討してみる。自他理解をするには，自己の視点と他者の視点が異なるということを認識する必要がある。自己と他者の視点の違いに気がつくようになり，心の理論に必要な他者の視点理解が可能になる（藤野，2013）。ASD 児は，視点取得の方略が，定型発達児と異なり，他者視点よりも自己身体感覚に基づいて行っていることが示唆されている（Hirai et al., 2021）。そこで，自己視点および他者視点の取得について，サードプレイスに近い場としての 2.5th プレイス（藤野），当事者研究（森村），個別支援における効果（古村）の立場からご意見を賜り，時間の許す限り，シンポジウム参加者の皆様と議論できればと考えている。

インクルーシブ教育と心理学
―差別の現実から深く学ぶ―

企画・話題提供：栗田季佳（三重大学）
話題提供：北原モコットゥナシ＃（北海道大学）
話題提供：岸 航平＃（金子書房）
企画・司会：仲 真紀子（理化学研究所）
話題提供：呉 永鎬＃（鳥取大学）
指定討論：楠見 孝（京都大学）

キーワード：インクルーシブ教育，差別，排除

企画趣旨

インクルーシブ教育とは教育における排除や抑圧に対する抵抗の概念として生まれた，教育における人権を表し，かつ保障するシステムである。近年，関心の高まりの一方で,「インクルーシブ教育は障害や特別支援教育の問題である」「みんなで一緒に学ぶことは何らかの教育効果を高める」といった，源流と異なる理解もみられる。本企画では，もう一度インクルーシブ教育の本質に立ち戻り，日本における排除や差別を見つめることから始め，教育心理学が取り組むべき課題について議論する。

また，本企画では当事者の方々に多くご登壇いただき，当事者の声を中心におくという，インクルーシブ教育の理念を取り入れたシンポジウムという特徴も併せ持つ。

排除・抑圧と向き合うインクルーシブ教育に心理学はどう応えるか

栗田季佳

インクルーシブ教育の名前を一躍世界に広げたのは，1994 年のサラマンカ宣言であった。それは，ストリートチルドレンや移民の子ども，障害児などがおかれている教育の排除は，教育が子ども達のニーズに合っていないことに由来し，万人の教育のために通常学校を改革しようという宣言であった。インクルーシブ教育は，特定の子どもの問題ではなくすべての子どもの問題であり，個人的ではなく社会的課題であり，教育方法ではなく権利の保障であり，結果ではなくプロセスなのである（UNESCO，2017）。

排除と向き合う教育は,国内においても歴史がある。戦後民主主義教育が整備される中で，部落地区の子ども達の欠席の多さ，障害児の学び場が分けられていること，在日コリアン生徒の通名問題，在日外国籍の子どもの不就学などに対して,現場レベルの実践があり，時に行政を動かしてきた。これらはインクルーシブ教育とは名指されてこなかったものの，関連性の深いものであり，一方でインクルーシブ教育に回収されない独自の意味もある。

他方，このような教育をめぐる人権の問題に対して,心理学はどのように応えてきただろうか。心理学においても，人種，ジェンダー，性的指向，身体的特徴などにおける様々なマイノリティを対象とした研究が多数行われてきた。それらはインクルーシブ教育という観点からみたときに,どのような意味をもつだろうか。

当日は，心理学が行ってきた研究を社会実践という位置づけから振り返り，現実に子ども達が直面している問題と，心理学の取り組みを照らし合わせ，排除を克服するプロセスに関与するために，心理学が何をなすべきかを論じる。それは，心理学が心をどのように捉えているのか，という根本的な問題を再考することになると考えている。心理学の中にある，研究の実践にも触れながら，本テーマについて話題提供する。

つないでほどく　アイヌ・和人

北原モコットゥナシ

北海道の学校教育では，主として小学校 3 年生と 4 年生でアイヌ民族に触れる。これは国語教育をはじめとした日本的民族教育が就学以後のカリキュラムの中心となっていることとは対照的である。

主たる学習内容はアイヌ語に由来する地名や文様，音楽，物語など，いわゆる「伝統文化」に集中し，「自然に近い」など和文化とは異なる特殊な文化として説明する。多くの場合，教員は和民族（和人＝日本の民族的マジョリティ）であり，なおかつその立場に無自覚な者である。また各教室にアイヌ民族児童が在籍している可能性は考慮されていないことがほとんどである。そのため，教員の説明や教材の記述には，無自覚ながらも「和民族教員が和民族児童にアイヌについて説明する」という日本中心的スタンスが顕著である。つまり，アイヌ児童は，アイヌに関する教育において学習主体に位置づけられていないし，存在そのものが不可視化している。そして，主な教区内容である「伝統文化」は，アイヌ児童のリアリティとは遠いものであり，周囲からの誤解やアイデンティティの混乱を招く危険もはらんでいる。また,和民族の教員・児童も，自らを透明な存在のように感じているという点で，存在が見えなくなっている。

19 世紀に人種主義を取り込んだ日本では，人種や民族といった言葉で周囲の集団を名づけながら固定化し,序列化してきた。戦前の日本では，マジョリティに対しても日本民族や大和民族などといった呼称が使われていたが，敗戦によって植民地を手放し，日本国内に

暮らした海外ルーツの人びとが「外国人」に位置づけられたこと，アイヌや琉球については日本との同一性が強調されたこと，アイヌは「同化」に加え「消滅」のイメージが繰り返し語られたこともあり，日本の民衆は国籍・体質・文化・アイデンティティが一致する均質な人々と見なされるようになった。自らの社会を素朴に「単一民族国家」と信じながらも，民族的自称を持たない状態をさして「名無しの単一民族国家」と呼ぶこともある。教育現場で各自の民族的立場が不可視化しているのはこの結果であり，児童は差別や格差などの現代社会における問題について学ぶ機会が無いか，誰が誰を差別しているのか・自分はどの位置に居るのかといった具体性を欠いたまま「差別はよくない」という抽象的な目標を教えられることになる。

マイノリティ児童を可視化することは，当人の被差別リスクが高まることを意味し，一方でマイノリティを不可視化したままでは，教員も児童も当事者意識をもって学ぶことが難しい。マイノリティを可視化し，同じ場で学ぶためには，マジョリティがなぜマイノリティを排除して来たのかというマジョリティ側が抱えるリスクやその歴史を学ぶことが必須である。アイヌ民族については，文化やルーツとの断絶・喪失，ヘイト・スピーチなど現代のアイヌ民族を取り巻く問題を，社会モデルの視点に立って教えることが不可欠である。

差別の歴史性・構造性
―朝鮮学校へのヘイトクライムを事例に―

呉 永鎬

本報告では，差別として観察される事象と，歴史的に制度に埋め込まれてきた，あるいは社会に継続してきた排除や抑圧との関係を，在日朝鮮人（朝鮮半島出身者およびその子孫）に対する差別―具体的には 2009 年の京都朝鮮学校襲撃事件―を事例に考える。

外国人に限らず障害者や被差別部落民，セクシュアルマイノリティへの差別を論じた際，「悪い人が差別をする」といった解釈がなされることがある。明確な悪意をもって差別を行う者がいることは間違いないが，しかしこうした言説は差別を個人的な問題として捉えさせうる点において注意を要するものでもある。すなわち，制度や政策，慣習等をとおして歴史的・社会的につくられてきた差別の構造への刮目を妨げたり，「善い人」がそうした構造の維持に関わってきたことやその改革に無頓着でいられることの意味を問う筋道を狭めたりしてしまう可能性がある。

共生社会の構築ならびにそのための教育のあり方を考えていくうえでは，人々がつくりあげてきた差別の構造への理解や分析が欠かせないだろう。植民地主義と連動して駆動するレイシズム（人を人種化し，生きるべき者と死ぬべき者とを分け，実際に殺す／死なせる権力），近代の要件でもあり，生命尊重の思想（あなたと私の命は等しく大切である）を基盤とする人権の意味を確認しながら，また在日朝鮮人教育の取り組みや実際の被害者の声を踏まえながら，近年の日本におけるヘイトクライムとして知られる京都朝鮮学校襲撃事件を歴史的に位置づけたい。そうした把捉のあり方から，今日の日本において求められるインクルーシブ教育への示唆を導出する。

心理学は差別と向き合ってきたか
―同性愛に対する差別から考える―

岸 航平

多様なセクシュアリティをめぐる権利擁護が進むなか，性的マイノリティに対する差別は依然として根強い。本話題提供では，男性同性愛者としてのアイデンティティを持つ発表者が，こうした状況の背後にある要因，ならびにこれまでの心理学によるアプローチを整理し，今後の展望を検討する。

同性愛者のおかれた状況を理解するうえで重要なのは，異性愛以外の性的指向を劣位におくイデオロギーである異性愛主義（heterosexism）である。異性愛主義は個人の態度や価値観だけを指すのではなく，文化や法，宗教，慣習，教育など，より大きなシステムを含む構造的イデオロギーである。同性愛者はあらゆる発達段階・場面で異性愛主義に不可避的に直面し，対処を迫られる。同性愛者のウェルビーイングの問題は，あくまで当事者個人の問題とみなされがちであるが，ありのままに生きることをマイノリティに許さない社会の問題であるということを，発表者の経験をふまえつつ論じたい。

一方，心理学はこうした当事者の経験に十分に応答してきたのであろうか。差別にまつわる心理学の研究では，偏見や態度，ステレオタイプなど，個人の内部にあると仮定される構成概念，認知的プロセスに焦点が当てられることが多かった。そのため，差別に対処する方法として，偏見を低減する教育プログラムなど個人をターゲットにするものが主流である。しかし，同性愛者が経験する差別は，個人からの攻撃のような対人レベルのものばかりではない。個人の内部に目を向けることは，たしかに心理学に期待される重要な貢献ではあるが，差別の背後にある構造的要因に目を向けないままでは，十分に差別を理解することはできない。

以上をふまえ，心理学はどのような方向に進むことができるのであろうか。心理学の外部で積み上げられてきた理論と実践も参考に，当事者のナラティヴへの注目，マクロな要因の効果の検討など，新たな研究実践を提示する。

指定討論

楠見 孝

指定討論では楠見氏より，インクルーシブ教育を踏まえた心理学の課題について論点を示していただき，話題提供者，参加者とともに本課題について議論を深めることとする。

学校不適応・過剰適応の教育心理学
―不登校の未然防止を目指して―

企画・話題提供：高橋雄介（京都大学）
企画・司会：西山久子（福岡教育大学）
話題提供：清水 恵＃（福岡市立舞鶴中学校）
話題提供：鈴木美樹江（愛知教育大学）
企画・指定討論：伊藤美奈子（奈良女子大学）
話題提供：石津憲一郎（富山大学）
話題提供：関 和浩＃（久留米市教育委員会）
指定討論：新井 肇（関西外国語大学）

キーワード：不登校，学校不適応，過剰適応

企画趣旨

子どもたちが日常的に生活を送る場所は，多くの場合，学校であり，学級であるが，文部科学省（2023）によれば，小中学校における不登校児童生徒数は前年度比で 20%以上増加し，約 30 万人となった。子どもたち自身の意思で自由に選択できるわけではない学校や学級は，彼らにとって果たして適切な生活環境となっているのかどうかが問われている。子どもたちが学校に行きたくない感じがしてしまうとき，それはどのような時，どのような要因で，どのようなことが起こっているのか。そして，子どもが自分自身を抑制し，周囲の環境に必要以上に合わせようとした結果生じ得る過剰適応もまた問題である。学校不適応・過剰適応を呈することのリスク要因とそれに陥らないようにするための保護要因にはどのようなことが考えられるか。

本シンポジウムでは，教育心理学の観点から，学校・学級という場所が子どもたちにとって居心地のよい（悪くない）場所・環境となるためには，どのようなことが求められるのかについて知見を交換し，学校不適応・過剰適応の背景にある要因やそれを防ぐための手立てについて，理論と実践の両面から探求し，より良い教育環境の構築に向けて議論を行う。

過剰適応に関連した子どもの苦戦とその支援
石津憲一郎

過剰適応は，内的な感覚に伴う自己の欲求を抑圧しながら外的環境から求められる基準に適応しようとする他律的な適応方略である（石津・安保，2008）。この定義にもあるように，その適応方略は，つらさを覆い隠したりしながら環境に合わせていくため内的苦悩もまた上昇させるリスクを含んでいる。その一方で，この適応方略を用いることで，外的な要求への適応には寄与しうるため，一定の学校環境との調和が保たれることがあり，いわば“成功している適応方略”として機能していることもある。そのため，過剰適応を「悪いもの」として切り取りその部分だけを「修正」することは，かえって不適応を助長しかねない難しさがある。

本シンポジウムでは，こうした適応方略を，第 3 世代の認知行動療法の一つである Acceptance and Commitment Therapy/Training（ACT）の中心概念である「体験の回避（感情回避）」と「価値とコミットメント」の視点から見ることで，過剰適応の子供たちの自律性について考えていきたい。ここでの価値とは「自由に選択され，継続的でダイナミックな進化する行動パターンの結果であり，価値ある行動パターンへの関与そのものに内在する，その活動に対する強化因子を確立するもの」（Wilson, 2009, p. 66）と定義される。ACT は，“症状の消去”を主目的とはしておらず，クライエントが大切にする価値を決定することで，クライエントが自分にとって大切な資質と一致する人生の方向性を選択し，その方向への変化を支える目標を設定することの支援を目指している（Dahl et al., 2009）。そのため，自律的に価値を同定しながらそこへ向かう行為（コミットメント）が，過剰適応傾向の子供たちに対する自律性の（再）構築として予防的に寄与する可能性を考察する。

多様な不登校傾向の生徒への個に応じた対応の組織化
清水 恵

複雑化・多様化した課題を解決するための体制整備について，文部科学省（2015）は，生徒指導や特別支援教育等の充実のため，学校や教員が心理や福祉等の専門スタッフ等と連携・分担する体制の整備と，学校の機能の強化の重要性を示している。そこで，筆者の在籍校では，生徒支援委員会を設置し，教育相談コーディネーター（以下 Co.）の機能を生かし，学校組織として生徒を支援するシステムを構築した。

そのシステムのひとつとして，生徒の支援の検討について，以下のフローを作成した。まず，学級担任が学年主任に生徒の状況について相談する。次に，学年会において実施可能な支援の手だてを検討し，一方，教育相談 Co.，特別支援教育 Co.，養護教諭，スクールカウンセラー，スクールソーシャルワーカーを構成員とする生徒支援ワーキンググループ（以下支援 WG）において専門的な観点による支援方針を検討する。そして，生徒支援委員会で学年会と支援 WG それぞれで検討した内容を擦り合わせ，学校としての支援方針を決定するという流れである。

本シンポジウムでは，これらの生徒支援のシステムを運用することによる，関係教職員や専門性の異なる複数の支援者が多面的・多角的にアセスメントし，適切に支援の手だてを検討，実施し，評価して次の支援につなげるという循環サイクルを用いた支援の実践の成果について報告する。

不登校予防の視点を含めた校務支援システム
関 和浩

子どもの「先生あのね」を全職員でリアルタイムに共有し，不登校のサインを見過ごさないことを目的として，福岡県久留米市では「気もちメーター」を構築した。背景として，校内の情報共有が十分でないことなどによる，本市の不登校児童生徒数の増加がある。

そこで，本市は重点目標として ①「学校が楽しい」と思える子どもが増加すること，② いじめ認知率，不登校児童生徒のつながり率（学校・外部機関・SC・SSW 等とつながっている率）が増加することを挙げている。「気持ちメーター」とは Google フォームで自らの心身の調子を申告するもので，具体的には，次の 8 つの内容からなる（① 今日の体調を選択，② 今日の気分を選択，③ ②の選択理由を記述，④ 朝食を食べたかを選択，⑤ 昨日の就寝時間を入力，⑥ 今日の起床時間を入力，⑦ 相談がある人はあのねボタンを押す，⑧ 今日の一言を入力）。

子どもが登校時に入力した内容は，新たに構築したダッシュボードで教職員がリアルタイムに確認・情報共有することができる。蓄積されたデータから見える変化（例：「いらいらする」が継続）がある場合に，アラートが出る等の仕組みを具備している。2024 年 1 月に試験運用を開始した学校から，「数日前から就寝時間が遅くなっていた子へ教育相談を行い，家庭での諸事情の発生を把握できたことで早期の支援が行うことができた」との報告を受けている。今回の発表では，半年の運用検証を踏まえた考察とともに，今後のシステムの展望について報告したい。

学校不適応の早期検知のための会津美里町の取り組み

鈴木美樹江・高橋雄介

こども家庭庁は，潜在的に支援を必要としている子どもや家庭を把握し，プッシュ型・アウトリーチ型の支援につなげるためのデータ連携の取組を実施している。この取組の一環として，会津美里町は，不登校に至る前段階の学校不適応兆候を早期に検知することを目指し，学校やこども教育課（校務支援システムデータ），健康ふくし課（小児保健・福祉関連データ）等の各課の保有するデータを横断的に連結したうえで分析を行う実証事業を展開しており，本報告ではこの実証事業の成果の一部を報告する。

校務支援システムデータを用いて，保健室来室理由が登校状況に与える影響について検討を行った結果，2022 年度 1 学期の保健室来室理由のなかでもとりわけ相談・過呼吸・欠食・疲労が 2022 年度の遅刻早退日数と正に関連していた。上記の理由で保健室を来室する児童生徒は，遅刻・早退ひいては欠席日数の増加につながる可能性も考えられるため，早期の段階から注視する必要性が示唆された。次に，小児健康・保健福祉データを用いて，幼児期におけるフッ素塗布の状況の違いが就学期における登校状況の差を生み出すかどうか検討を行った結果，2 歳児・3 歳児健診時にフッ素塗布の有る群は無い群と比べて就学以降の出席日数が多い傾向にあった。幼少期の歯の健康状態は家庭の状況が多分に影響を与えている可能性もあり，これは登校状況の悪さひいては学校不適応を早期に説明する要因の一つと言えるかもしれない。また，校務支援システムデータから抽出された登校状況（月次の出席率）を示す縦断データを用いて児童生徒のクラスタリングを行い，それぞれの潜在クラスへの所属確率を説明するような不適応兆候を明らかにした。

指定討論

伊藤美奈子

「確保法」によると，不登校というだけで問題行動と見なしてはならないという点が強調された。しかし「問題」ではなくとも，当事者である不登校の子どももその保護者も不安や悩みは大きいのであり，支援は不可欠である。他方，文科省(2022)の『改訂版生徒指導提要』では，すべての（まだ何も「問題」を示していない)子どもたちへの発達支持的生徒指導が重視された。

今回の発表では＜不登校になれない（過剰適応の）子どもたち＞，＜不登校になるかもしれない子どもたち＞，＜不登校している子どもたち＞に対する教育現場での支援のあり様が議論されると思われる。指定討論の立場からは，今改めて展開される多様な不登校支援に関するご報告に対し，“見える化に先立つ子どもと教員との関係構築”“エビデンスや AI 活用+教師の経験に基づく直観”“学校として子どもの状況を共有する風土とシステム”という観点から考えてみたい。

新井 肇

不登校の深刻な状況は，学校の存在意義自体が揺るぎ，「児童生徒はどうして学校に来ないのか」という問いから，「児童生徒はどのような学校であれば来るのか」という問いへの転換を迫るものと捉えることができる。

このような状況のなかで，①子どもたちが来たくなる学校，魅力ある学校とはどのような学校なのか。② 不登校特例校（「学びの多様化学校」）など，学びを保障する場を学校の外に求めるという傾向が強まっているが，不登校の児童生徒とそうでない児童生徒を分離しようとする方向性に問題はないのか。③「社会的自立」に向けて，支援機関等につながっていない児童生徒をどう支援につなげるのか。また，「社会的自立」とは何か。④多様なプロセスを辿って成長していく子どもたちを，個々の状況に応じてどう支援していくのか。

以上，4 つの問いに，教育・子ども支援に携わる者ができることは何か，また，教育心理学が提供できる知見は何か，ということを論点として議論を深めたい。

引用文献

Dahl, J., Lundgren, T., Plumb, J., & Stewart, I. (2009). *The art and science of valuing in psychotherapy: Helping clients discover, explore, and commit to valued action using acceptance and commitment therapy*. New Harbinger Publications.

石津憲一郎・安保英勇 (2008). 中学生の過剰適応傾向が学校適応感とストレス反応に与える影響 教育心理学研究, *56*(1), 23-31.

文部科学省 (2015). チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)

文部科学省 (2022). 生徒指導提要（改訂版）

文部科学省 (2023). 令和 4 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果

Wilson, K. G. (2009). *Mindfulness for two: An acceptance and commitment therapy approach to mindfulness in psychotherapy*. New Harbinger Publications.

教育心理学研究のための欠測データ処理

企画・司会・話題提供：鈴木雅之（横浜国立大学）　企画・話題提供：宇佐美 慧（東京大学）
話題提供：杉澤武俊（早稲田大学）

キーワード：欠測値，完全情報最尤推定法，多重代入法

企画趣旨

教育心理学研究において，データの欠測は悩ましい問題である。欠測データの処理としては，削除法（リストワイズ削除・ペアワイズ削除）や，各変数の代表値などを代入する単一代入法のような古典的な方法がしばしば利用されてきた。しかし，これらの方法を利用した場合には,推定のバイアスや検定力の低下など，推定上のさまざまな問題が生じうる。そのため，一定の条件下では，これらの方法ではなく，完全情報最尤推定（full information maximum likelihood: FIML）法や多重代入（multiple imputation: MI）法を利用することが望ましいとされている（Enders, 2010）。しかしながら,『教育心理学研究』誌では，欠測値の存在やその割合等について説明していない論文や，リストワイズ削除やペアワイズ削除を用いている論文が多いことが指摘されている（杉澤, 2011; 鈴木, 2018）。そこで本チュートリアル・セミナーでは，欠測が生じるメカニズムと，古典的な方法の問題点について理解を深め，FIML と MI の考え方，および統計ソフトウェア R での実行方法について理解することを目的とする。

欠測が生じるメカニズムと古典的な方法

杉澤武俊

欠測データ処理の方法が妥当であるか否かには，当該データにおける欠測メカニズムが関係する。欠測メカニズムとは，欠測が生じなければ得られるはずである「完全データ」を所与としたときに，どのデータが欠測するかという欠測の出現パターンに関する条件付き確率として表される。欠測データ処理に関する文献では，Little & Rubin (2002)が提案した枠組みに準じた欠測メカニズムの分類が一般的に用いられる。その分類とは，(1) 欠測となる確率がデータのあらゆる要素と無関係に定まる，つまり，変数ごとに一定の確率で欠測となるデータをランダムサンプリングしたとみなすことのできる「完全にランダムな欠測」(missing completely at random: MCAR)，(2) 欠測となる確率が欠測したデータによらない，言い換えれば，実際に観測されたデータの情報だけで定まる「ランダムな欠測」(missing at random: MAR)，(3) 欠測となる確率が欠測したデータの値に依存し，実際に観測されたデータの情報だけでは決まらない「ランダムでない欠測」(missing not at random: MNAR)の 3 種類である。これらの欠測メカニズムは，(1)，(2)，(3)の順に，母数の推定においてバイアスが生じないようにするために，より高度な手法を必要とする。

従来適用されてきた古典的な欠測データ処理の方法としては，削除法と単一代入法がある。削除法はさらに，欠測値が 1 つでも含まれる観測対象（実験参加者など）を全ての分析から除外するリストワイズ削除(listwise deletion)と，分析ごとに，使用する変数に欠測が生じている観測対象のみ削除するペアワイズ削除(pairwise deletion)の 2 種類に分けることができる。また，単一代入法とは，欠測となったデータに対して，何らかの方法により求めた 1 つの値を代入する方法である。単一代入法にはさまざまな手法が提案されており，欠測値の全てに当該変数の平均値を代入する平均値代入法(mean imputation)，他の観測された変数を説明変数として，回帰式によって求めた予測値を代入する回帰代入法(regression imputation)などが知られている。

これらの古典的な方法は，一般的に望ましくない性質を有する。たとえば，欠測値を含んだ変数の母平均を推定する場合，欠測メカニズムが MCAR であれば，上記いずれの方法でもバイアスのない推定が可能であるが，削除法ではサンプルサイズが小さくなることに伴って標準誤差が大きくなり，単一代入法ではデータの分散が小さくなることに伴って標準誤差を過小評価するという問題が生じる。これ以外の欠測メカニズムと推定する母数の組合せにおいても，古典的な方法は多くの場合にバイアスのある推定となり，また，標準誤差に関する問題は常に生じることとなる。

当日の発表では，数値例や人工データを用いたシミュレーションの結果なども示しながら，欠測メカニズム，および，古典的な欠測処理の方法によって生じる問題について解説を行う。

完全情報最尤推定法と多重代入法

宇佐美 慧

教育心理学研究では，構造方程式モデリング（structural equation modeling: SEM）の枠組を用いたモデルの推定や評価は広くなされている。例えば(確認的）因子分析やパス解析，縦断データの軌跡のモデリングのための潜在成長モデルなどは SEM の下位モデルである。

FIML（e.g., Arbuckle, 1996）は SEM の応用に際し

て最もよく使われている欠測処理の方法であり，MAR の仮定の下でモデル内の母数を適切に推定できる。R の lavaan パッケージ（Rosseel, 2012）や Mplus（Muthén & Muthén, 1998-2017）のような SEM のソフトウェアでは FIML が容易に実行できる。FIML のしくみは単純明快であり，各個人に対して観測されたデータのみを用いて尤度を構成して母数を最尤推定する。例えば 3 つの変数（V1, V2, V3）があり，ある個人の V3 に欠測がある場合，観測されている V1 と V2 のみを用いて尤度を計算する。より具体的には，SEM ではデータの平均や（共）分散を説明するためのモデルの平均構造や共分散構造を考えるが，いまの個人の尤度は，これらの構造において V1 と V2 に対応する一部の要素のみを取り出して計算する。

このような説明からも直感的に分かるように，FIML では観測されている変数の数が多い，すなわち，母数を推定する上で多くの情報をもつ個人の方が全体の尤度関数により大きな影響を与える。また，いまの 3 変数の例では，どの変数が観測されているかに関するパターンの総数は（全ての変数が欠測している場合は除き）$7\ (=2^3-1)$ 通りあるので，集団全体は 7 つの群（下位集団）に分かれているとみなせる。すると，FIML はこのような複数の群のデータを扱う多群モデル（multi-group model; 多母集団モデルとも呼ばれる）として位置付けることもできる。データの欠測がこのような群を表す外的な情報としての変数から説明できると仮定していることから，FIML は MAR の仮定に基づく方法であることが分かる。

FIML に対して MI（Rubin, 1987）は，データの補完を行い，かつ段階的な手続きを通した欠測処理を行う方法である。MI ではまず，観測データと補完のためのモデル（補完モデル）に基づき，乱数により生成された補完値によって欠測値を置き換えることで（データの欠測がないという意味での）完全データセットを複数発生させる（補完の段階）。次に，各完全データセットに対して，確認的因子分析モデルなど，分析者の関心のあるモデルをそれぞれあてはめ（分析の段階），最後に得られた推定値や標準誤差の結果を統合する（統合の段階）。MI では欠測メカニズムが MAR であることを通常仮定する。

MI は，例えば変数間の関係が非線形である場合や，縦断データ分析において残差分散の個人差を仮定する場合のような，通常の SEM の範疇では直接取り扱うことが困難なモデルを利用する際の欠測に対しても汎用的に利用できる点が魅力である。同時に，SEM の中でも MI は現在広く利用されるようになり，段階的な手続きである MI の作業を一括処理できるような環境も，lavaan パッケージや Mplus において整備されている。

モデルが正しく設定されていれば，FIML と MI が互いにかなり類似した結果を示すことは経験的にもよく知られている（Graham, 2009; Lee & Shi, 2021）。一方，実際の場面ではモデルの誤設定が生じるケースが多く，とりわけこのような場合には FIML と MI の間で推定結果に大きな乖離が生じる可能性がある（e.g., Lee & Shi, 2021）。この点を含めた FIML と MI の比較と選択についてはまだ研究の余地がある話題である。

統計ソフトウェア R での分析例

鈴木雅之

FIML については，SEM による分析を実行するためのソフトウェアの多くで利用することができる。具体的には，商用ソフトウェアとしては SAS や AMOS，Mplus などが挙げられる。また，R では lavaan パッケージで利用できる。MI については，補完と統合の双方が可能であるのは，商用ソフトウェアとしては SAS や SPSS，Mplus がある。R では，Amelia や MICE，pan，jomo のほか，lavaan パッケージでも利用できる。本発表では，フリーソフトウェアである R に焦点化し，t 検定や回帰分析，因子分析などの教育心理学研究で多く用いられている統計解析を，FIML や MI を利用して行う方法について紹介する。

引用文献

Arbuckle, J. L. (1996). Full information estimation in the presence of incomplete data. In G. A. Marcoulides & R. E. Schumaker (Eds.), *Advanced structural equation modeling* (pp. 243-277). Lawrence Erlbaum Associates.

Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. Guilford.

Graham, J. W. (2009). Missing data analysis: Making it work in the real world. *Annual Review of Psychology*, *60*, 549-576.

Lee, T., & Shi, D. (2021). A comparison of full information maximum likelihood and multiple imputation in structural equation modeling with missing data. *Psychological Methods*, *26*(4), 466-485.

Little, R. J. A., & Rubin, D. B. (2002). *Statistical analysis with missing data* (2nd Ed.). John Wiley & Sons.

Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998 -2017). *Mplus user's guide* (8th Ed.). Muthén & Muthén

Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, *48*(2), 1-36.

Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. John Wiley & Sons Inc.

杉澤武俊（2011）. 測定・評価に関する動向と方法論研究のススメ　教育心理学年報, *50*, 126-135.

鈴木雅之（2018）. 測定・評価・研究法に関する研究動向と展望―統計的分析手法の利用状況と評価リテラシーの育成に向けて　教育心理学年報, *57*, 136-154.

会員企画シンポジウム

日本における感謝研究の動向と展望
―児童・青年期の発達に注目して―

企画・話題提供：藤原健志（新潟県立大学）
企画・話題提供：池田幸恭（和洋女子大学）
企画・司会・話題提供：村上達也（順天堂大学）
指定討論：蔵永 瞳（滋賀大学）

キーワード：感謝，児童期，青年期

企画趣旨

本シンポジウムでは，児童・青年期の発達に着目して，日本における感謝研究の動向と展望について議論する。

感謝の重要性は，心理学のみならず，教育学，社会学，哲学，倫理学，宗教学などの諸領域において指摘されている（Emmons, 2004; 池田, 2020）。Wood et al.（2010）は，個人特性としての感謝を「世界における肯定的な物事に気づき，その価値を認識するという人生の志向性」として定義している。これまでの実証的研究の成果から，感謝は心理的 well-being の増大や精神的健康を促進し，他者との関係形成と維持につながることが示されている（Wood et al., 2010）。

他方で，Davis et al.（2016）はメタ分析の結果，感謝の介入法の一定の効果は認められるが，長期的な効果の検証が必要であることを論じている。特に日本の研究では，感謝感情について負債感などを含んだ複合的な感情としてとらえる傾向がみられる（藤澤・内藤, 2015）。蔵永・樋口（2011）は，恩恵の受領評価は主に肯定的な感情体験を促進し，他者のコスト評価はすまなさ，申し訳なさといった感情体験を促進することを論じている。

このような感謝の特徴を理解する上で，発達的観点の重要性が指摘できる。Naito & Washizu（2019）は，児童期には感謝の学習と獲得，青年期と成人期には社会的視点の取得に伴う他者との関係をとおしたアイデンティティ探求と感謝との関係，老年期には感謝の増大と統合がみられるとして，感謝が発達的に変化することが論じられている。また，OECD（経済協力開発機構）による生徒の学習到達度調査（PISA）では，近年，「生徒の学校への所属感」を指標とした教育における well-being に注目している。このような教育における well-being と感謝の関係をとらえる上でも，児童・青年期の感謝の発達的特徴を理解することが重要になるといえる。

以上を踏まえて，本シンポジウムでは，(1) 感謝感情の端緒と児童期における感謝特性の測定，(2) 適応との関連からみた児童期の感謝特性の特徴，(3) 青年期の自立と依存との葛藤からみた感謝の特徴について，話題提供を行う。指定討論者からは，教育現場ならびに学校教育の観点から感謝研究に関する論点を投げかけていただく。参加者との議論をとおして，日本における感謝研究の動向と展望について検討したい。

感謝感情の端緒と児童期における感謝特性の測定

藤原健志

感謝を身に付けることは，現行の学習指導要領（文部科学省，2018）において，小中学校では「特別の教科　道徳編」の内容の一つとして位置付けられている。発達心理学では，いつごろ感謝感情が芽生えるのかについて，これまで様々な検討が行われてきた。

幼児期においては，親の促しによって感謝の表明が行われる（Grief & Gleason, 1980）ことや，多くの幼児が「お返しすべきだ」といった返報の意識を抱いている（泉井, 2009）ことなどから，有光（2010）は，感謝の感情を持つことができるのは他者の思考や感情を推測可能な 3〜4 歳頃であると述べている。

藤原他（2013）は，児童を対象とした調査を実施し，児童では主に他者からの被援助状況において感謝感情が生起すること，「ありがとう」といった言葉による表明やお返しをするなどの返報行動によって感謝感情が表明されることを明らかにした。この結果に基づき，藤原他（2014）では，児童における他者に対する感謝特性を測定する心理尺度が開発され，その信頼性や妥当性が検討されるとともに，その発達的特徴について考察されている。

本話題提供では，児童・青年期の感謝を議論するのに先立ち，感謝特性がどのように形成されるのかについて発達的視点から概観するとともに，児童期における感謝感情が生起する状況や感謝の表明方法，そして児童期の感謝特性の測定について話題提供者が行ってきた研究群に基づいて紹介する。

適応との関連からみた児童期の感謝特性の特徴

村上達也

感謝に関する研究は，当初，青年や成人を対象とした研究を中心に進められてきたが，それらから得られた理論や研究方法論に基づき，感謝研究を児童期にも拡張する動きがみられている。例えば，成人を対象として開発された特性感謝を測定する尺度である GQ-6（McCullough et al., 2002）は，その後児童期後期までの適用が確認されている（Froh et al., 2011）。また，成人を対象とした感謝の筆記介入（Emmons & McCullough, 2003）は，その後同様のパラダイムを用いて，児童・青年へと適用されている（Froh et al., 2008）。

このような感謝研究の発達的広がりの中で，本邦に

おいても，児童における感謝特性尺度の開発や（藤原他，2014）感謝と学校適応との関連（村上他，2014），感謝と向社会的行動との関連（村上他，2015），感謝と生活満足度（村上他，2016），感謝と抑うつ感の関連（藤原・村上，2020）といった基礎研究に関する研究知見が得られている。

本話題提供では，児童期において，感謝特性が適応とどのような関連を有するのか，また，後の適応をどのように予測するのかについて，話題提供者が行ってきた研究群を紹介し，児童期の感謝の特徴について，議論を行う。

青年期の自立と依存の葛藤からみた感謝の特徴

池田幸恭

青年期は心理的自立を模索し，他者に依存しているという感覚と自立という感覚の葛藤を感謝は伴うことから，感謝への抵抗が生じやすい時期であるといえる（内藤，2004；池田，2020）。また，感謝の対象は，青年期から成人期にかけて，具体的な対人関係においてだけなく，自然の恵み，自分の健康状態，いのちのつながりなど抽象的な対象へも広がって感じられるようになることが報告されている（池田，2015）。このような抽象的思考への移行によって，青年は社会的視点を取得し，他者との関係をとおしたアイデンティティを探求することがみられるようになる（Naito & Washizu, 2019）。青年期に他者との関係性を意識することで，感謝の気持ちが喚起され，同時に感謝への抵抗も生じやすいことが考えられる。

池田（2021）は 2021 年 3 月に web 調査を行い，15 歳から 24 歳までの 928 名（戸籍上の性別が男性 455 名，女性 473 名）の回答について，依存性からみた青年期の感謝の特徴を分析している。その結果，自己愛傾向やアイデンティティの感覚の程度を考慮しても，自立と両立すると考えられる統合された依存性を示すほど，個人特性としての感謝，被援助場面における満足感，感謝の表明がみられ，感謝への抵抗感は低減することが示唆されている。

本話題提供では，青年期の自立と依存の葛藤からみた感謝の特徴について親に対する感謝も含めた研究成果を紹介し，感謝研究を展望する。

主要引用文献

Davis, D. E., Choe, E., Meyers, J., Wade, N., Varjas, K., Gifford, A., Quinn, A., Hook, J. N., Van Tongeren, D. R., Griffin, B. J., & Worthington, E. L. (2016). Thankful for the little things: A meta-analysis of gratitude interventions. *Journal of Counseling Psychology*, *63*(1), 20-31.

Emmons, R. A. (2004). The psychology of gratitude: An introduction. In R. A. Emmons, & M. E. McCullough (Eds.), *The psychology of gratitude* (pp.3-16). Oxford University Press.

Emmons, R. A. , & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(2), 377-389.

Froh, J. J., Fan, J., Emmons, R. A., Bono, G., Huebner, E. S., & Watkins, P. (2011). Measuring gratitude in youth: Assessing the psychometric properties of adult gratitude scales in children and adolescents. *Psychological Assessment*, *23*(2), 311-324.

Froh, J. J., Sefick, W. J., & Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, *46*(2), 213-233.

藤澤 文・内藤俊史（2015）．道徳性と道徳教育　児童心理学の進歩，*54*，83-108.

藤原健志・村上達也（2020）．小学生における特性感謝と抑うつの関連　教育心理学研究，*68*(3)，311-321.

藤原健志・村上達也・西村多久磨・濱口佳和・櫻井茂男（2013）．小学生における感謝生起状況とその表明についての探索的研究　筑波大学発達臨床心理学研究，*24*，19-26.

藤原健志・村上達也・西村多久磨・濱口佳和・櫻井茂男（2014）．小学生における対人的感謝尺度の作成　教育心理学研究，*62*(3)，187-196.

池田幸恭（2015）．感謝を感じる対象の発達的変化　和洋女子大学紀要，*55*，65-75.

池田幸恭（2020）．感謝に関する心理学的研究の動向からみた親に対する感謝の特徴　和洋女子大学紀要，*61*，1-11.

池田幸恭（2021）．依存性からみた青年期の感謝の特徴　日本青年心理学会第 29 回大会発表論文集，35-36.

蔵永 瞳・樋口匡貴（2011）．感謝生起状況における状況評価が感謝の感情体験に及ぼす影響　感情心理学研究，*19*(1)，19-27.

McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*(1), 112-127.

村上達也・藤原健志・西村多久磨（2016）．小学生における対人的感謝と学級適応との関連 カウンセリング研究，*49*(2)，85-95.

Naito, T., & Washizu, N. (2019). Gratitude in life-span development: An overview of comparative studies between different age groups. *Journal of Behavioral Science*, *14*(2), 80-93.

Wood, A. M., Froh, J. J., & Geraghty, A. W. A. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*, *30*(7), 890-905.

教員養成における体験と振り返りのデザイン

企画・司会：城間祥子（沖縄県立芸術大学）
企画：郡司菜津美（国士舘大学）
話題提供：森下 覚（大分大学）
指定討論：高木光太郎（青山学院大学）
企画：伊藤 崇（北海道大学）
話題提供：廣澤愛子（福井大学）
指定討論：久保田祐歌＃（関西福祉科学大学）

キーワード：体験性，省察，専門職養成

企画趣旨

教員養成課程では，これまでも教育実習をはじめとして，学校体験活動，介護等の体験など，「体験」を通して学ぶことが重視されてきた。中央教育審議会(2002)は，「理論中心の授業科目と，現場での体験や実習における実践的な科目を相互に往き来し，学びを深めていくような」教育課程となっているかを確認する必要があると指摘している。さらに，この答申では，教育実習等の時期や実施方法を見直すことが提言された。具体的には，従来の短期集中型の教育実習に加えて，通年で決まった曜日などに実施する教育実習や，早い段階から学校体験活動を経験し，教育実習の一部と代替する方法，異なる学年の学生が同時に参加する工夫などが示されている。各大学の教職課程は，体験の機会を充実させるだけでなく，体験が学生の学びや成長につながるように，振り返りまでを含めた学習過程をデザインすることが求められている。

しかし，体験と振り返りをデザインすることには根源的な困難がある。現場での体験には一つとして同じものがない。学生が出ていく現場は多様であり，そこで起こる出来事は１回限りの個別具体的なものである。また，同じ出来事であっても，その出来事をどのように体験するのかは，一人一人異なる。そして，体験したことは後に続く体験に影響を与える。さらに，振り返りに関しても，どのような場や方法で，誰と振り返るのかによって，浮かび上がる体験は異なったものになる。いくら綿密にデザインしても，実際に何を体験するか，体験から何を学ぶか，ある程度方向づけることしかできないのである。また，デザインによって見えなくなってしまうものもあるだろう。

本シンポジウムでは，教員養成という文脈で，体験を通して何が目指されているのかをあらためて考える。まず廣澤氏と森下氏より，教員養成における体験型の学習活動について，どのような成果を期待して活動をデザインしているのか，実際に学生は何を学んでいるのかをご報告いただく。次に久保田氏より社会福祉専門職における批判的思考の観点から，高木氏より出来事の体験と想起の観点から，話題提供へのコメントをいただく。教員養成課程における体験と振り返りの意義，体験と振り返りをデザインするとはどのような社会的実践であるのかをフロアをまじえて議論したい。

なお本企画は，SIG DEE（日本認知科学会教育環境のデザイン分科会）が主催する。

実践と理論の往還
―ライフパートナー活動の実際―

廣澤愛子

筆者が勤務する福井大学教育学部では，小・中学校で，援助を要する児童生徒に学習支援や心理支援を行う学校支援ボランティアを，教育相談・生徒指導に関わる実習授業に位置づけている。この学校支援ボランティアは，通称，ライフパートナー活動（以下，LP 活動と略記）と呼ばれ，市の教育委員会，現場の小・中学校,及び大学の 3 者間連携のもと,実施されている。現在，約 140 名の学生が LP 活動を行っており，教員養成の中核をなす授業として定着しつつある。

LP 活動の目的は，援助を要する子どもへの個別支援の力量を形成すること，3 年次に始まる教育実習への準備として，学校の 1 日の流れや教師の仕事，さらに学級の様子などを体験的に知ることである。学生は，週 1 回 2 時間，最低 12 回以上，学校現場（学級・相談室・保健室等）に出向いて LP 活動を行い，同時に，大学で年間 20 回の授業を受講する。つまり，学生は比較的長い時間をかけて，子どもへの理解を深めながら，支援を積み重ねていく。そして大学スタッフは，個々の学生の LP 活動を支えるべく，20 回の授業の中で，支援に役立つ援助スキルや学術理論を提供したり，学生が LP 活動を報告するケースカンファレンスを行ったり，実践と理論をつなぐ試みを行う。加えて，学生の LP 活動の記録を，学校現場の教師と大学スタッフ（教員やティーチングアシスタント）が読んでコメントし，学生がこれらのコメントを踏まえ LP 活動を省察し，支援の質を深められるよう支える。

実際これらを通して，学生には，子どもの状態像を観取し，子どもの状態像に合った係わりを提供するという点で,学びの深まりが確認された(廣澤他，2021)。一方，学生の学びを保障するには，関係機関との連携や学生への細やかな対応が不可欠であるが，慢性的な人手不足もあり，十分に出来ているとは言い難い。関係機関との連携強化と，大学側の後方支援の仕組みをブラッシュアップすることが今後の課題である。

学校体験活動における体験の偶発性を
どのようにデザインするか

森下 覚

教員養成という文脈において,「体験」が目指しているものは多様な側面をもっている。一つ目の側面は，知識や技能の獲得で表現されるような個人内変化とし

ての学習である。大学では知り得ない教職に関わる知識や技能が，学校現場には存在する。実際に学生は，学校現場に入り教師の文化的な実践に触れることで，新しい知識を獲得したり，大学で学んだ知識を捉え直す機会を得たり，魅了されるような技能を目の当たりにし模倣する機会を得ることもある。二つ目の側面は，実践共同体における参加のあり方や関係性の変化としての学習である。教員養成における学校体験活動では，学生が長期的に教師の実践共同体に参加するだけでなく，学校現場における真正性のある実践に携わり，成し遂げるために活動を行う。そこには，学生が教師として子ども達に受け入れられていく過程，学校の教師達の信頼を得て徐々に様々な業務を分配してくれるようになる過程，学校の組織に中に教師見習いとしてのポジションを獲得していく過程などが含まれる。三つ目の側面は，よりマクロな社会文化的文脈における互恵性の構築である。教員養成における学校体験活動は，大学だけではなく，地域の学校現場，教育委員会との間に，互恵的な関係を築くための活動としても機能する。例えば，学校体験活動は，大学では教員志望学生の学習の機会，学校現場では貴重な教育支援人材を獲得する機会，教育委員会では将来的に質の高い教師を獲得する機会や現場の教員の省察・研修の機会として捉えられる。

本話題提供では，教員養成における学校体験活動の縦断的な調査研究によって得られた事例を紹介し，教員養成における体験が目指しているものが単に学生が学校現場に参加すれば生起する事象では無いことを示す。その上で，学校体験活動の支援や運営体制のあり方について議論したい。

指定討論

久保田祐歌

批判的思考は学士課程教育の学修成果の一つであり，各学問分野において批判的思考を学修成果とする際は，学問分野固有の文脈を踏まえ，批判的思考の定義や構成要素を検討する必要がある。

そこで，社会福祉専門職を養成する社会福祉系学部に焦点を当て，ソーシャルワーカーに必要とされる資質・能力にどのように批判的思考が位置づくかを検討するため，現場経験 10 年以上，現場経験 3 年未満の社会福祉士，社会福祉士養成課程の現場実習担当教員，実習教育を受けた学生に聴き取りをしてきた。

批判的思考をソーシャルワークに位置づける枠組みとしては，Barnett（1997）による「Critical being に向けた教育」が有効である。Barnett の枠組みは，「批判的推論」「批判的自己省察」「クリティカルアクション」から構成される，思考，省察，実践を統合したもので，省察的実践を含む福祉専門職の在り方を捉えることができる。

ソーシャルワークに必要で実習教育でも重視される「自己覚知（self-awareness）」は，「実践に多大な影響を与える個人的自己について理解し，意識化すること」（山辺，2002）である。現場実習を終えた実習生は，援助対象者への支援の最中や実習後の振り返りにおいて，自己覚知の不足を自覚している。この自己覚知は，Barnett の枠組みの「批判的自己省察」に位置づく。こうした社会福祉専門職の批判的思考の観点からコメントを行う。

指定討論

高木光太郎

「出来事を体験する」あるいは「出来事を想起する」とは，一体どのような事態か。現場に行き，実際にその環境と交わることを通して得た「記憶」と，現場の様子を子細に記述した文書を読むことや，鮮明な現場の映像を見ることで得られた「情報」には，どのような違いがあるのか。出来事を渦中で体験し，それを想起することによってのみ得られる「何か」があることは，経験的には間違いないように思われる。しかし，その「何か」を的確に言い当てることのできる心理学的説明は，いまだ十分に整えられていない。

おそらく，出来事の体験やその想起には，出来事が本来的にもつ「不可視性」が深く関わっている。出来事の渦中では，目の前にあるドアの向こうを見透すことはできない。それを知るには実際にドアを開けるしかないのだが，その時，予想もしないことに遭遇するかもしれない。こうした不可視性によって，出来事の渦中における行為は必然的に投企的な性質を帯びる。出来事の想起は，既知となった出来事情報の単なる喚起ではなく，このような渦中の行為の投企的なあり方を何らかのかたちで反復するモメントを含むものと考えられる。一方，文書や映像を通して得られた情報は，出来事の不可視性を縮減し，投企的な行為に由来するリスクを回避することに役立つだろう。

当日は，このような捉え方を踏まえつつ，話題提供について生産的な対話につながるコメントができればと思う。

引用文献

Barnett, R. (1997). *Higher education: A critical business*, Open University Press.

中央教育審議会（2022）.「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について―「新たな教師の学びの姿」の実現と，多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成（答申）

廣澤愛子・笹原未来・大西将史・織田安沙美・鈴木静香（2021）. 大学ー小・中学校ー教育委員会の連携による「いじめ・学級崩壊・不登校」を予防する持続可能な学校支援システムの構築とその効果検証 福井大学教育実践研究, *45*, 23-29.

山辺朗子（2002）. 自己覚知 黒木保博・山辺朗子・倉石哲也（編著） 福祉キーワードシリーズ ソーシャルワーク（pp. 48-49）中央法規

付　記

本研究は JSPS 科研費 JP17K04359, JP20K02742 の助成を受けたものである。

地球規模の課題をエネルギーの視点から探究する小中学校での学習はどうあるべきか

企画・司会・話題提供：藤江浩子（福山市立瀬戸小学校）
話題提供：佐伯貴昭＃（三次市立甲奴中学校）
指定討論：金沢 緑＃（元関西福祉大学）
話題提供：栗栖裕司＃（安芸太田町立加計中学校）
話題提供：境 智洋＃（北海道教育大学釧路校）

キーワード：地球規模の課題，探究学習，教科関連型学習

世界が抱える喫緊の問題には貧困，紛争，難民，感染症，人権侵害，環境破壊などが挙げられる。これらは政治，経済，環境，社会，地理などの要因が複雑に絡み合っており，自国のみで解決できる問題でなく，国境を越えてつながっている問題で，地球規模の課題となっている。

近年の社会情勢や温暖化による気候変動など私たちを取り巻く問題は複雑化してきており，これら社会にみられる課題を把握しながら，その解決に向けて発想する力を養うには，現代的な諸課題を踏まえた内容を学校教育において取り扱う必要がある。そのため，グローバルな視点から公民的資質を養うことを目的として，小中学校社会科において，地球規模の課題を取り扱う内容が加わり，その課題の１つにエネルギーがある。

エネルギーの学習は，火力，水力，原子力，再生エネルギー等の発電の仕組み及び原子力発電によって生じる廃棄物の処理など多岐にわたる。したがって，学校教育においては，発電の仕組みを学ぶ小学校第４学年社会科，発電方法を学ぶ中学校第２学年理科と１つの学年や理科，社会科といった各教科だけでは完結しない学習である。このような特性から，エネルギー教育は探究的な学習に適しているといえる。

そこで，話題提供者には，小学校，中学校，教員養成大学としての立場からエネルギー教育を取り扱う際の具体的学習内容を示していただく。そして，地球規模の課題を扱うには，学校種別や教科の枠を超えたエネルギー教育の在り方及び，小中学校の学習はどうあるべきかを柱として協議を行う。

話題提供

小学校でのエネルギーを視点に探究する教科関連の学習内容の提案

藤江浩子

平成 29 年度学習指導要領改訂により，地球規模の課題を解決する学習内容が小学校社会科の第６学年に加わり，国際的な視点から探究する学習内容を指導することとされている。第４学年～第６学年社会科では，身近な社会から日本全土，世界へと視野を広げながら学ぶ内容となっている。国際的な視点を持ち課題を追究するには土台となる知識の関連が必要であるが，現在，学年間における内容を関連付けた指導はほとんど行われていない。小学校において児童に探究させるには，教科における学習内容をつなぎ合わせ，生活に密着した問いを生成させることが必要である。

地球規模の課題をエネルギーの視点から検討すると，発電によって生じる廃棄物（ゴミ）の処分という課題が見出される。社会科第４学年の内容に，公共事業を学ぶ内容があり，供給する事業として飲料水，電気，ガスの事業，廃棄物を処分する事業として家庭ゴミ，下水の処理のいずれから選択することとなっている。電気を扱う際，家庭への供給については学ぶが，生じる廃棄物は取り扱われず，家庭ゴミの処分との学習のつながりがない。他にも，第５学年では「我が国の食料生産」，「我が国の工業生産」があり，製造について学ぶがその過程で生成される廃棄物や処分は扱う内容となっていない。

廃棄物の処分はほとんど埋設型で，地質，地下水の流れ，地層といった理科学習に関連する内容も多いにもかかわらず，取り扱いがほとんどないのが現状である。

地層処分は近年報道にも取り上げられており，エネルギー問題を解決する上で大きな課題である。しかし，地層処分という言葉自体知らない児童も多いことが予想される。世界には調査を終え，地層処分を開始する段階の国がある一方で，日本は処分地を確保するための文献調査が行われている段階である。このような内容に対して自らの考えを持ち議論する子どもたちを育成するには，日常で生じるゴミを意識づけておく必要がある。

そこで，小学校における学年間の各教科の学習を関連付け，エネルギーを視点とした課題を探究する学習内容の話題を提案する。

地球規模の課題をエネルギーの視点から探究する中学校での学習

栗栖裕司

エネルギーを視点とした課題を探究する学習には以下の２点が必要であると考える。

①系統立てた学習のカリキュラム編成と教師の意図
②多面的・多角的に考えることが出来るように，科学的側面と社会的側面のような複数の視点

①では，全９時間を２次で計画し，１次は課題の生成，資料の情報をもとに各発電の長所・短所の整理をする。２次では廃棄物を視点とし主たる発電方法を決定し，学習とする。必要な情報を収集・整理・分析して互いの主張から考え，単元のまとめを行う。

また，中学校段階での学習関連を意識して，中学１年生のエネルギーの分野で光･音･力の学習を行う際，エネルギーのつながりについて触れる。地球分野の学習では，指導者が高レベル放射性廃棄物の地層処分のイメージを持ち，授業を行う。2 年生では，電流について学習で，発電や放射線について学び，3 年生の学習につながる内容であることを重視した。理科の学習全体を通し，地球規模の環境について触れることで，全体を通し一貫性のあるカリキュラム構成とした。

②では，科学技術と人間の単元で発電の長所・短所を取り扱い，主となる発電にはどの発電方法が向いているかという課題について科学的根拠を理科，社会的な合意形成を社会科で行う。電気の安定供給と各発電で発生する廃棄物を視点に考えさせ，発電による廃棄物として，二酸化炭素，高レベル放射性廃棄物などが地球規模の課題であることを知り，各国が処理方法を検討していることを加味する。

放射線の性質，発電による廃棄物の処理

佐伯貴昭

中学校学習指導要領理科（平成 29 年）では，(7) 科学技術と人間 (ｱ) エネルギーと物質 ㋐エネルギーとエネルギー資源について，「様々なエネルギーとその変換に関する観察，実験などを通して，日常生活や社会では様々なエネルギーの変換を利用していることを見いだして理解すること。また，人間は，水力，火力，原子力，太陽光などからエネルギーを得ていることを知るとともに，エネルギー資源の有効利用が大切であることを認識すること。」としている。

ここでは，様々なエネルギー資源の利用について，人間が水力，火力原子力，太陽光など多様な方法でエネルギーを得ていることをエネルギー資源の特性やエネルギー変換の方法と関連付けて理解させることがねらいである。また，エネルギーを有効，安全に利用することの重要性を認識させることがねらいである。

これまでの学習では，いろいろな発電方法の長所･短所は学習していたが，発電による廃棄物（特に放射性廃棄物）の学習は不十分であった。科学的根拠をもとに正しく判断し，エネルギーの有効かつ安全な利用を考えるためには，単元に「発電によって生じる廃棄物と処理」についての内容を組み込み，多面的に考えるための視点を獲得する必要がある。そこで，本実践では，放射線の性質の内容を掘り下げるとともに，発電による廃棄物処理の学習を加えた単元構成を行った。

単元計画

次	学習内容（時間数）	
1	日本のエネルギー使用	(1 時間)
2	各種発電方法の長所と短所	(1 時間)
3	放射線の性質	(2 時間)
4	発電による廃棄物とその処理	(1 時間)
5	エネルギーの有効利用	(1 時間)

エネルギー教育を視点とした プロジェクト型講義の導入による教員養成

境 智洋

小学校，中学校理科では「エネルギー」を柱とした単元が散りばめられている。それらは，学年に応じた内容として系統的に取り組まれ，エネルギーに関する事物・現象を理解し，科学技術の発展と人間生活との関わりについて認識を深めていることになる。社会科ではエネルギーに関わる内容について地理的な側面，歴史的な側面，公民的な側面から課題を追究し，実地調査や資料等を用いながら解決することが学年に応じて取り組まれている。それでは，喫緊の課題である地球規模のエネルギー問題を取り上げるにはどうすべきだろうか。エネルギー問題は，理科，社会にとどまらず教科を横断し，探究的に学ぶ内容を「総合的な学習の時間」を柱に構想したい。例えば，小学 6 年理科「電気の利用」を学んだ後に，「我が家の電気がどのように作られ，どのように送られてきているのか」，「発電方法とともに発電するために環境に負荷はかかっていないのか」など，太陽光発電の現場や，水力・火力・原子力などの地域に応じた発電所の見学や，送電線の見学などの実地調査を取り入れ，子どもたちの学びから得た問題を解決する時間を設け探究させたい。中学 3 年理科「エネルギーと物質」では，「エネルギーの変換」や「エネルギー資源の利用」から課題を見出し，義務教育 9 年間の学びを総合的に活かして，「持続的にエネルギーを得ていくにはどうすべきか」，「これからのエネルギーはどのように得ていくべきか」，「発電施設の寿命や発電に用いた際に生じる廃棄物をどうすべきか」など，個々の問題意識から課題を見出し，探究していくことをさせたい。

それらの授業を作りあげていくには，教員の柔軟な授業構想力が必要である。そのために，教員養成大学として，学生自ら探究するプロセスの経験を積ませるとともに，プロジェクト型の講義を導入して探究学習を指導できる教員養成に取り組んでいるところである。

参考文献

原子力発電環境整備機構 (2022). 高レベル放射性廃棄物の地層処分について https://www.numo.or.jp/pr-info/to_media/pdf/houshaseihaikibutsu_shobun_20220519.pdf
核燃料サイクル工学研究所 (2023). 核燃料サイクル工学研究所の概況 核燃料サイクル工学研究所
経済産業省 (2023). 令和 4 年度 エネルギーに関する年次報告 https://www.enecho.meti.go.jp/about/whitepaper/2023/pdf/whitepaper2023_all.pdf
文部科学省 (2018). 小学校学習指導要領（平成 29 年告示）総則 東洋館出版社
文部科学省 (2018). 中学校学習指導要領（平成 29 年告示）総則 東洋館出版社
日本原子力発電株式会社 (2023). 東海第二発電所概要・安全性向上対策の状況 日本原子力発電株式会社

対応の難しい子どもたちへの教育・福祉・心理・医療の連携の取り組み

話題提供：手島教介＃
話題提供：富田 拓＃
指定討論：松浦直己（三重大学）
話題提供：笠松聡子＃
話題提供：大原天青＃
企画・司会：萩生田伸子（埼玉大学）

キーワード：児童自立支援施設，行動上の問題，連携

企画趣旨

本企画では対応の難しい子どもたちへの支援について，児童自立支援施設における取り組みを例に，教育・福祉・心理・医療の各立場から連携した対応のあり方について提案する。児童自立支援施設は児童福祉法 46 条に位置づけられた児童福祉施設である。全国に国立施設が 2 箇所，都道府県及び政令指定都市による設置 54 箇所，民間 2 施設が設置されている。家庭環境上の課題を抱え感情のコントロールや非行等の行動上の問題，発達障害などの重複的な課題を有する小学生から高校生までの子どもたちが入所している。ここでは，日常の生活を通した支援に加えて公教育が提供されている。対応の難しい子どもたちに対して，福祉職，心理職，教職員，医師などの専門職が連携しながら日々の支援が行われている。本シンポジウムでは支援の実際について報告するとともに，犯罪学や特別支援教育の視点から指定討論者によるコメントを踏まえ議論していく。

児童自立支援施設の支援

手島教介

児童自立支援施設に入所する子ども達は，令和 3 年度で 1,335 名である。そのうちのほとんどは中学校年齢であり，昔ながらの暴行や窃盗を理由とした入所は依然として多いものの，ここ数年はそれまで少数派だった性非行や他施設不適応による入所児童数が顕著に増加している。私の勤務している兵庫県立明石学園においても，非行とは言えないような親子関係の不良や被虐待を主たる理由（主訴）にした子ども達が近年数多く入所してきており，子ども達の様子がかなり変わってきている。

とはいえ，非行が主訴でない子ども達においても，何かしらの行動上の問題を抱えているからこそ，地域の小学校や中学校に通わせる児童養護施設ではなく，施設内に学校がある児童自立支援施設への入所が選択されることがほとんどであり，地域や学校でいわゆる『問題児』や『指導困難児』として扱われてきた子ども達が多く入所する。

しかし，彼らが『問題児』となるには，彼らなりのやむにやまれぬ事情がある。

被虐待児の割合は明石学園で 7 割を越え，実父母のそろっていない家庭で育った子どもも同じく 7 割に上る。入所前に家出を経験していない子どもは少数派で，本来そうであるべき家庭が安心できる居場所にはならず，親の愛情を確認するために家出や問題行動を起こすケースも少なくない。発達特性や虐待の影響から，行動面の問題や不適切な対人関係の取り方を，自分の力だけでは（もちろん家庭の力でも）コントロールできない子どもも多い。

私たちは，このような子ども達に一定の枠を作りつつ，安心できる家庭的な環境の中で子ども達の健全な成長を支援している。とりわけ特徴的なのが，児童自立支援施設が伝統的に採用してきた，「小舎夫婦制」という方法である。私たちは夫婦で施設の中に住み込み，同じ屋根の下で子ども達とひとつの家族のような関係を作り，互いに支え合いながら生活を共にしている。我々の先人が 110 年以上守り続けてきた「小舎夫婦制」の現在の取り組みについて紹介する。

福祉・心理の立場から

大原天青

筆者は児童自立支援施設の心理職や児童相談所の児童福祉司として非行や発達障害，被虐待などがある対応の難しいとされる子どもたちの支援に関わってきた。こうした子どもたちの支援は，学校教育，服薬の調整や精神療法，心理療法といった各専門性の高い支援や治療のみでは対応することが困難である。特に行動上の問題を顕著に示す子どもたちに対しては，各専門職による支援が組み合わされてはじめてそれぞれの支援が効果を発揮してくる。そのため学校教育のみがどんなに優れていても，また医療による服薬や心理療法がどんなに優れていても，単独では本来の効果を発揮することは十分に出来ない。こうした認識を持ちつつ，チームによる支援の中での心理職の役割について本シンポジウムで報告したい。

児童自立支援施設施設は子どもたちが家庭から離れて一定期間入所する中で，これまでの逆境体験の中で十分に身につけることができなかった側面の発達を引き出す機能がある。特に行動化の問題を抱えた子どもに対しては，明確な枠組みを示しつつ，自らの感情や行動を統制する力を高めていく支援が提供されていく。その段階を経て，一定程度行動化への抑制が可能な状態になると次のような心理的働きかけが行われる。

まず，「自分の望ましい（適切な）生活目標」を設定することで面接への動機付けを高める。この段階は，問題にのみ焦点を当てるのではなく，肯定的な目標設定のために自らの課題を扱っていくという共有認識を

作ることが大切になる。次に，「現在の要因へのアプローチ」として，現在起きている生活上の困難やトラブルを中心に扱っていくことからスタートする。さらにその問題が過去の体験と重なっている場合には「過去の要因へのアプローチ」を行う。このような働きかけが進むと「地域生活への準備」や「アフターケア」へと繋げて行く段階がある。こうした働きかけの実際について報告する。

児童自立支援施設と教育の連携

笠松聡子

児童自立支援施設は，1998（平成 10）年の改正児童福祉法施行時にその名称を「教護院」から「児童自立支援施設」に改めた。この改正前，すなわち教護院時代は，同法 48 条において「教護院の長は，在学中，学校教育法の規定による小学校又は中学校に準ずる教科を修めた者に対し，小学校又は中学校の課程を修了したものと認定しなければならない」とされ，これが長く教護院の「準ずる教育」と呼ばれたものである。しかし，この「準ずる教育」では，卒業証書が発行されない等さまざまな不都合が生じたことから，改正法 48 条で児童自立支援施設長の就学義務が規定された。ただ学校教育の導入は，児童自立支援施設の多くが各都道府県に運営を委ねているという事情から，法改正後すぐに，すべての児童自立支援施設で導入された訳ではない。各自治体，教育委員会等との話し合いの中で，それぞれの施設の実情に合わせた形で導入が進められ，現在，学校教育が導入されていないのは 2 施設を残すのみとなっている。自身の勤務する国児学園についても，2000 年に学校教育が導入され，現在は卒業後の進路に「進学」を希望するものがほとんどであり，学校教員との連携は欠かせないものとなっている。

医療の立場から

富田 拓

本シンポジウムでは，①児童自立支援施設において中学校卒業後の進路に「進学」を希望する子ども達が，男女合わせて 86.3%となっている状況や現場がこれにどう対応していくのか，②施設内での中卒児対応をどうしていくか，また③児童自立支援施設では児童養護施設や里親宅など，措置変更の結果，自宅以外に居所を複数移している子ども達の学籍をどうするかなどがあり，これらについて，事例を交えながら話題提供を行いたい。以前の児童自立支援施設は「非行少年のための施設」と言うことができたが，現在は，親子関係の不調を主とする愛着の問題や，ADHD，ASD などの発達の問題，素行症や間欠爆発症などの行動上の問題を抱え，反社会的な問題だけでなく，非社会的な問題も含め，学校や地域，家庭で対応することが困難となった子たちが入所してくるようになった。その結果他の児童福祉施設との対象の重なりが大きくなった。また，医療的な関わりが必要な子が極めて多くなった。ただし，医療が必要な子であっても，医療のみで問題が解決する子が児童自立支援施設に措置されることはほとんどない。生活を基盤とした豊かな環境と対人関係があって初めて，行動の変容が期待できる子たちである。いわゆる生活療法を主体とした全人的な関わりは，入所児童の問題の重篤さを考慮すれば 1–2 年という比較的短期間で，子どもたちを大きく成長させる。主体はあくまで生活とそこでの人間関係そのものであり，演者としては医療はその生活をサポートする立場であると考える。そのためには，生活を共にする職員との交流を密にすることが重要であり，子どもとの診察時間よりも，職員との情報交換の時間の方が長い事もしばしばである。また，子どもの生活の場を十分に知っておくことも大切になる。また，医療的な治療について必ずしも肯定的でない親も少なくないため，治療の開始に当たっては，父母の同意を得ることが必要になる。子どもの問題が遺伝的な要素を含むことも少なくないため，この際も，生活を共にする職員による取り次ぎが大きな役割を果たす。さらに，退所に当たっては，医療的な支援の途切れが生じないよう，父母の十分な理解と外部の医療機関との連携も重要である。シンポジウムでは具体的な事例も交えて報告を行う。

指定討論

松浦直己

本シンポジウムで取り上げる「対応の難しい子ども」というのは，いわゆる感情爆発をくり返したり，教員や職員に対して極端な挑発的かつ挑戦的な態度をとったりする子どものことである。このような子どもは，感情爆発の障害を有していたり，極端な認知の歪みを伴うパーソナリティの問題を有していたりする。

しかしながら，多くの専門家らは「発達障害」や「愛着障害」で説明していることが多いようである。このようなアセスメントのズレは，実際の療育や教育で致命的な齟齬をもたらすことがある。なぜなら「発達障害」や「愛着障害」によって反社会的行動や感情爆発がもたらされているのであれば，全面受容や共感，寄り添いという，強いて言えば曖昧な対応をとらざるを得ないからである。

このような子どもたちに対して，児童自立支援施設は適切な枠組み（教育環境の構造化）を提供し，「育て直し」を実施してきた。今こそ，このような取り組みを理論的に説明，共有し，教育・福祉・心理・医療の関係者がタッグを組むときであろう。

参考文献

厚生労働省 (2014). 児童自立支援施設運営ハンドブック

厚生労働省 (2020). 児童養護施設入所児童等調査の概要（平成 30 年度）

全国児童自立支援施設協議会 (2020). 全国児童自立支援 施設運営実態調査 平成 31 年度/令和元年度

付 記

本研究はニッセイ財団の助成を得た。

学校法人が運営する「学びの多様化学校」への期待

企画・司会：井上孝之（岩手県立大学）
話題提供：八巻寛治＃（ろりぽっぷ学園）
話題提供：加納博明＃（西濃学園）
指定討論：音山若穂　（群馬大学）
話題提供：千葉史奈＃（ろりぽっぷ学園）
話題提供：太田宣子＃（西濃学園）

キーワード：不登校，学びの多様化学校，教育相談

企画趣旨

井上孝之

学校に行かない子どもへの眼差しが変化してきた。不登校児童生徒は 30 万人に迫り，学校制度の疲弊が問題ではないかとされる一方，いまだに教室復帰を目標とした予防に特化する指導も少なくない。そこで，このシンポジウムでは，子どもの発達と教育の視点から，学校法人が運営する「学びの多様化学校」の実践を紹介し，現状と課題について検討する。

ろりぽっぷ小学校：学校の特色

八巻寛治

令和 5 年度に仙台市初の「学びの多様化学校（いわゆる不登校特例校）」として開校した私立ろりぽっぷ小学校。ここには，人間関係で抵抗を感じたり，学習に自信を無くしてしまったりするなど，様々な理由で公立の学校に行けなくなった児童が通っている。

母体である“ろりぽっぷ学園”は，仙台市内に 11 の認定こども園や学童などを運営する学校法人で，探求活動や体験活動を重視した幼児教育をベースにした運営を行っている。

ろりぽっぷ学園の理念を尊重したろりぽっぷ小学校は，幼児教育とイエナプラン教育を掛け合わせた，“ろりぽっぷプラン”を柱にしている。

幼児教育とイエナプラン教育では，異年齢学級編成，教師は，子どもと対等な関係という意味のグループリーダー，子どもが安心して学べるリビングルームのような教室環境，子どもたちが作成するリズミックな週計画，主に教科学習を行うブロックアワー，答えではなく，問いを探究するワールドオリエンテーション，グループ全員の信頼関係を築くためサークル対話等，自己選択・自己決定を尊重して安心・安全な学習環境を構成している。

学校のモットーは「明日また行きたくなる学校」で，学びの選択肢の一つとして，新しい学校を創りたいという思いから開校した学校である。在籍児童は，一年間ほぼ 9 割の出席率であった。

人間キャリア科の取り組み例

千葉史奈

新設教科である「人間キャリア科」は，道徳と特別活動の要素をもった新教科で，児童の特性に合わせたメンタルサポートや社会的スキルの習得（SEL やストレスマネジメント等）ができる教科である。週予定では，朝と帰りに 15 分ずつの帯で設定している“こころタイム”として実践している。

特徴としては，「自己の振り返り」や「人間関係の作り方」を学ぶ為に「自己内対話」や「クラス対話」を用いている。“不安や悩みの解消”や“認知の捉え方を変えていく”といった前向きなスキルの習得を期待しており「自分の思いを尊重」「相手の意見を否定しない」という理念で“自分と相手の意見は違っていい“という考え方がある。いろいろな人の考えを知り，自分を振り返ることを大切にしているからだ。

3 年生の K は，友だちと折り合いをつけることが苦手で，相手が自分の思い通りにいかないと納得しない面があり，感情のコントロールが苦手なところがあった。下学年の学級に所属し，毎朝「クラス対話」を行っていた。5 月頃から「アンガーマネジメントのカード」を用いて，クラスで対話をする活動を取り入れた。カードに描かれた事例を確認し，その事象に対し自分ならどう感じるか「感情の温度計」を用いて対話を行った。そこでは「自分はこういう場面ではとても腹が立つ」や「相手と自分では同じ事柄でも怒りの感じ方やその度合いは違う」ということに気づいていた。さらに，怒りを感じてしまう理由をも対話の中で話すことができていた。その後，クラスの掲示物に「嬉しい温度計」「怒りの温度計」の 2 種類を掲示した。すると子どもたち同士で「今自分の気持ちは…」と普段の会話に取り入れ，お互いの気持ちを理解し合う場面などが見られていた。自分の気持ちが否定されないと感じた K は，少しずつ相手の気持ちにも寄り添い行動することが増えてきた。

上学年の M は，HSC の傾向にあり，不安傾向が強い子であったが，ストレスマネジメントや認知行動療法に興味を持ち，自ら物事のとらえ方や対人関係の特性を自己認識したうえで，相手とのコミュニケーション

の取り方を少しずつ身に付け，卒業時には，人前でも堂々と卒業の言葉を述べるまでになった。将来はアナウンサーになりたいと語るほどである。(心理検査等の結果は当日資料で紹介する。)

西濃学園中学校：学校の特色

加納博明

学校法人西濃学園は，私立の中学校と高等学校(全日制)から成る。岐阜県揖斐郡揖斐川町に在り，最寄りの揖斐駅からはコミュニティバス・車で 30 分ほどのところに位置する。揖斐川町は，過疎や少子高齢化の問題は抱えるが，山や川の四季が鮮やかな自然豊かな地域である。

西濃学園中学校は設立 15 年目を，西濃学園高等学校は全日制の高等学校としては 3 年目であるが，その前身の技能連携校の歴史も含めると 16 年目を迎える。また，中高共に学びの多様化学校(旧不登校特例校)の指定を受けて，西濃学園中学校が 7 年目を，西濃学園高等学校は 3 年目となる。

特色① 地域と共に 西濃学園中学校も西濃学園高等学校も揖斐川町より廃校の無償貸与を受けている。私立の学校ではあるが地域の生きる力に学ぶため，祭礼や植樹・揖斐川クリーン作戦，体育祭・文化祭といった地域の行事や活動を共に行っている。地域に根差し共に在ることを理念とし，特色として活かした教育を行っている。

特色② 寮のある学校 西濃学園は寮を併設している。子どもたちは，寮生活を通して，生活リズムを確立し，集団の皆が気持ちよく生活するために欠かせないルールや協力，また異年齢の人間関係を経験する。そして，生活者として主体的に生きるようになり，社会的自立に必要な多くのことを身に付けてゆく。

特色③ 臨床心理学を活用した教育 西濃学園には複数(3 名)の常勤スクールカウンセラーがいる。各学年週 1 時間，自己理解と他者理解とコミュニケーションを体験的に学ぶ授業を行う。また，予防的カウンセリングの視点から，全生徒のカウンセリングを行う。また，ケースカンファレンス研修を開き全職員の指導力の向上を図る。その他，教育力向上を目的とし，調査・研究と報告を行う。

西濃学園中学校：生徒の学びと教師の役割

太田宣子

西濃学園では，生徒が卒業後，社会的に自立できることを目指し教育を行っている。その一環として，昨年度，文部科学省の委託を受けて実施した「社会的自立を支えるスキルを育む教育の確立をめざして」という調査研究の報告をもって，西濃学園の学びと教師の役割の一端を紹介する。

まず，卒業生の社会的自立の現状を調査し「就労群」「就学群」「ニート群」に分類した。次に，社会的自立に重要と考えられる 10 項目のスキルを設定し，各スキルにおいて 5 レベルから成るスケールを作成し，生徒の卒業時の達成度を評定した。そして，各スキルにおいて「就労群」「就学群」「ニート群」を分散分析し，ニートとならないために意味があるスキルについて，また，どのレベルの達成度が必要かを明らかにした。その結果，基礎学力以上に社会情動スキル(非認知的スキル)を育てることが重要であることが分かった。
また，ロジスティック回帰分析を行い，社会的自立に影響力の大きいスキルを分析した結果，環境調整のスキル，精神安定のスキル，生活管理のスキル，協働のスキル，責任のスキルの順で，社会的自立への影響が大きいことが分かった(上位 5 スキルを記載)。

社会的自立に重要なスキルにおいて，必要な達成レベルの獲得を目指す教育の開発も行った。社会的自立への影響力が2番目に大きかった精神安定のスキルを育む授業案の提案である。この授業は，スクールカウンセラー中心に行われた。全4回から成り，第１回は，自己のストレスの現状理解とストレスの基礎知識について学び，第２回では，ストレスに気づくため，身体感覚を意識するゲームを行った。第３回は，過剰なストレスをもたらす認知の癖に気づくワークを行い，第4回では，架空の事例を通して，ストレス・マネジメントを学んだ。今後も，各スキルの向上に役立つ教育活動の開発を試みる。（分析結果や授業指導案の詳細は当日資料で紹介する。）

指定討論者から

音山若穂

不登校児童生徒数の増加が止まない現状は，従来から指摘されてきた「誰もが安心して学べる魅力ある学校づくり」の難しさを反映しているように思われる。そうした中で，ろりぽっぷ小学校では，幼児教育をベースにした教育を行うことで子どもに安心・安全な学習環境を提供し，子どもの主体性を引き出すことに成功している。西濃学園中学校では，社会的スキル学習の授業を各学年週 1 時間行ったり，全生徒のカウンセリングを行ったりするなど，心理面の教育に力を入れており，また生徒の卒業時の達成度を測定し検証している点が特徴的である。両校とも「個」を重視し個別最適な学びを充実させることで，一人一人の発達を意識した教育の多様化を実現している。もとより一人一人の発達を意識するという視点は幼児教育では教職員間で共通認識となっているが，学校教育では必ずしもその理解が十分でない。両校の実践成果と現状の課題を捉え，我々は何を学ぶ必要があるかを共に考える必要がある。

モチベーションの親子間伝達を議論する

企画・司会・話題提供：後藤崇志（大阪大学）
話題提供：解良優基（南山大学）
指定討論：菅原ますみ＃（白百合女子大学）
話題提供：西村多久磨（東京理科大学）
指定討論：敷島千鶴＃（帝京大学）

キーワード：動機づけ，親子間伝達，価値

企画趣旨

意志・意欲に関わる側面であるモチベーションの概念は，教育実践上の関心が高く，教育心理学の領域においても活発に議論され，知見が蓄積されている領域である。これまでの研究から，モチベーションに関する数々の理論やモデルが提唱されており，それらの理論やモデルは，親や養育者のモチベーションが子へと伝達される親子間伝達のような他者からの影響をも含む形で，モチベーションの形成・発達プロセスを描こうとしている。モチベーションの形成に関わる親子間伝達の過程を明らかにすることは，親子間の学力の正の関連を発端とする教育格差の問題とも繋がる重要な教育的課題である。他方で，そうした理論やモデルが概略的に記述される際に，モチベーションの親子間伝達に関する実証知見が十分に蓄積されているとは言い難く，まずはモチベーション研究の中での現在地を研究者間で共有していく必要があろう。

本シンポジウムでは，本邦において実証研究を行っている 3 名の話題提供を受け，モチベーションの親子間伝達過程に関する知見を整理したい。さらに指定討論者として，敷島千鶴先生からは行動遺伝学の研究の視点から，菅原ますみ先生からは人格発達に関わる養育環境の影響に関する研究の視点からの示唆を受けながら，モチベーションの親子間伝達過程について探究するために必要な研究の視点や教育的示唆についても議論したい。

満足遅延の親子間伝達
―領域固有な価値の伝達に着目した検討―

後藤崇志

人は，日常生活の中で複数の物事に動機づけられることがある。社会生活で望ましい結果を得るためには，長期的に重要な目標の追求が必要な場面において，即時的・衝動的な欲求を我慢する形で動機づけの葛藤を解決する満足遅延が求められる。子が満足遅延を発揮する個人差の形成には，親から子に対する遺伝・環境を介した伝達が関わると考えられる。

満足遅延が求められる領域は，食事，物質利用，他者との関わり，金銭，目標達成と多岐に渡る。さまざまな領域で適切に満足遅延を遂行できるかは，領域を超えた全般的な能力に依存するものとして考えられやすい。しかしながら，実際には人がある領域において満足遅延を発揮できるかには，それぞれの領域に固有な要因も関わっている。満足遅延の個人差は，領域固有性を考慮して測定した方が，領域全般的なものとして測定した場合に比べて，社会生活の中での成功や問題と関連しやすいことも示されている(Hoerger et al., 2011)。

要因のひとつとして考えられるのは，それぞれの領域に対して認識している価値である。長期的な目標を追求した結果として得られるものは，金銭か食糧かといった形で異なる種類の報酬であり，報酬の種類が異なれば，欲求を我慢してまでそれぞれの報酬を得ようと動機づけられるかも異なりうる。得られるまでに時間がかかる報酬を求めようとするかは，周囲の他者などの社会環境の影響を受けることが示されてきた(e.g., Goto, 2023)。子がある領域において満足遅延を発揮しようとするかにも，親の持つ価値観からの伝達が生じている可能性がある。

本発表では，満足遅延の個人差の親子間伝達について，領域固有性も含めて検討した調査の結果を報告する。領域固有な満足遅延の個人差の親子間での類似性，およびその類似性をもたらしうる親子間での関わり方について，調査報告に加えて，先行研究の知見も踏まえながら議論したい。

引用文献

Goto, T. (2023). Normative information can induce biased choice toward delayed larger rewards in adulthood. *Asian Journal of Social Psychology*, *26*(3), 351-362.

Hoerger, M., Quirk, S. W., & Weed, N. C. (2011). Development and validation of the Delaying Gratification Inventory. *Psychological Assessment*, *23*(3), 725-738.

将来目標の親子間伝達
―人生価値観の伝達に着目した検討―

西村多久磨

将来目標 (aspirations) とは，個人が自分の人生において何を重視して生きていこうとしているのかに関する人生価値観のことである。この心理学的構成概念は，自己決定理論 (self-determination theory) という動機づけ理論の中で提唱されたものであり，個人のパーソナリティ傾向や活動への動機づけ，精神的健康 (well-being) を左右する要因であるとされている (Ryan & Deci, 2017)。自己決定理論で注目する人生

価値観は２つに大別されるが，それらは，人としての成長や社会の発展などに価値を置く内発的将来目標と社会的名声や金銭的成功などに価値を置く外発的将来目標である。そして，内発的将来目標よりも外発的将来目標が個人の中で相対的に優勢となった場合に，不適応や不健康などのネガティブな結果をもたらすことが理論上想定されている。

近年では，年齢の低い対象にもこの理論が適用されはじめ，子どもの将来目標に関する研究が進められている(Nishimura, 2024)。このような研究を行う中で，子どもの将来目標（人生価値観）において親の影響は無視できないものであることがわかってきた。価値観研究において親子間の類似性はすでにいくつかの研究で報告されているため,将来目標も親子間の類似性(正の相関関係）がみられると予想されるが，この点に関する実証的検討がまずは必要である。そして，このような検討が進み知見が蓄積されれば，子どもの将来目標の育成に対する親の役割やその重要性が明確になることが予想される。そこで，本シンポジウムでは，①親子間で将来目標(内発的将来目標と外発的将来目標)の類似性はどの程度あるのか，②親の期待は子どもの将来目標にどの程度影響を及ぼすのか，③親子間の将来目標の類似性を促進させる条件（調整変数），について話題提供を行う予定である。そして，この機会に，今後の自己決定理論研究の展望と子どもの動機づけに対する親の影響についても議論したい。

引用文献

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* Guilford Press.

Nishimura, T. (2024). A unique variance in future motivation for observed active behaviors on positive class participation beyond the effect of current motivation. *Japanese Psychological Research*, *66*(2), 138-153.

モチベーションの親子間伝達の調整変数
―認知的な動機づけ要因からの検討―

解良優基

子どもの動機づけを高める要因として，親や教師など，子どもにとって身近な大人の信念・行動の重要性が指摘されてきた。特に，一般的に保護者は子どもと接する時間も長く，子どもの信念形成にも影響力が大きいと考えられる。

こうした信念の中でも，例えば学習課題に対する価値づけを指す課題価値という概念は，子どもたちの学習動機づけを考えるうえで重要な機能を持つことが多くの研究で示されてきた。学習者が，学習課題に対して興味や有用性といったポジティブな価値を認知することは，有効な学習方略の使用や学習の持続性，キャリア選択など，様々な指標と正の関連が報告されている。動機づけ概念の中における課題価値概念のユニークな点として，課題価値を提唱したEcclesたちは，当初から学習動機づけの社会化モデルの中でこのような動機づけ概念を位置付けている点が指摘できる。すなわち，様々な価値観や役割観をもつ社会化エージェントの影響を受けながら，子どもたちは学習課題に対する期待や価値を形成するという，社会化の重要性が強調されてきたといえる。こうしたモデルに基づきながら，海外では保護者に学習課題の有用性を伝える介入（利用価値介入）を行うことが，家庭での親子間の相互作用を経て子どもの動機づけや行動に影響することを示した研究も報告されている（e.g., Harackiewicz et al., 2012)。

課題価値は領域（教科）に対する動機づけ信念であるが，より広く，個人が自身の知能や能力の可変性についてどのように捉えるかという信念を指す知能観（マインドセット）も，子どもたちの動機づけに大きく影響する要因であることがわかっている。先行研究では，知能は自身の努力次第で伸ばすことができるという信念を指す増大的知能観をもつことが，学業達成上ポジティブな指標と関連することが多く示されてきた。このような知能観の問題についても，古くから親子間伝達に関する議論がなされており，縦断データを用いた研究においても保護者の増大的知能観が，子どもの増大的知能観を促進することが示されている(Ohtani et al., 2020)。保護者自身の知能観を反映した行動である褒め方や叱り方などを通して，子どもの知能観を形成するというプロセスが考えられる。

このように，特に認知論的な動機づけ概念の親子間伝達についてはいくつかの理論的なモデルや実証的知見もみられるが，これらの伝達過程には，様々な調整要因があると考えられる。モチベーションの親子間伝達を促進・抑制する要因について明らかにすることは，理論的にも教育実践的にも意義があると考えられるが，こうした問題について，実証的に検討した研究は多いとは言えないのではないか。そこで本発表では，課題価値・知能観に着目して，親子間の動機づけの調整要因について検討した研究結果を話題提供する。

引用文献

Harackiewicz, J. M., Rozek, C. S., Hulleman, C. S., & Hyde, J. S. (2012). Helping parents to motivate adolescents in mathematics and science: An experimental test of a utility-value intervention. *Psychological Science*, *23*(8), 899-906.

Ohtani, K., Murayama, K., Ishii, R., Fukuzumi, N., Sakaki, M., Ishikawa, S., ...Tanaka, A. (2020). Parental motivational perseverance predicts adolescents' depressive symptoms: An intergenerational analysis with actor-partner interdependence model. *Journal of Youth and Adolescence*, *49*(1), 212-227.

実践家と研究者の対等で相互互恵的な関係に基づく実践的研究とは
―学校現場での協働的研究から教育研究交流会の試みまで―

企画・司会・話題提供：植阪友理（東京大学）
話題提供：柴 里実（東京大学大学院）
話題提供：内田奈緒（東京大学大学院）
話題提供：劉 夢思（東京大学大学院）
指定討論：奈須正裕（上智大学）

キーワード：実践家と研究者の関係性，実践的研究，教師との協働的研究

企画趣旨

現在，世界中で様々な教育における課題が議論されている。例えば，移民や難民の増加に伴う，教室内の学力格差の増大などはその１つの例である。さまざまな社会課題に早急に対応し，問題解決の糸口を得るためには，各国の研究者が連携するのみならず，研究者も実践家と連携して問題解決することが不可欠である。現在，教育政策系の研究を中心に，実践家と研究者が対等で互恵的な関係で実践的研究することの必要性や理論的枠組みが盛んに議論されている（e.g., Farley-Ripple et al., 2018）。

その一方で，こうした関係性を踏まえた教育研究及び教育実践は，世界的に見ると十分に行われていない実態がある。日本は，教師が授業を公開して研究者もまじえながら議論する「授業研究（lesson study）」の文化があり，世界的にも注目を集めている。このため，研究者と実践家の関係性は世界の他の国に比べると，進んでいると考えられる。それでも，１つの社会課題を解決すべく，共に解決策を作り出している（Co-Creating）とは，いまだ言い難い状況である。

本シンポジウムでは，若手研究者を中心に，対等かつ互恵的な関係性の中で教育の社会課題に取り組むことを目指した研究を紹介する。また，対等かつ互恵的な関係性を広げていくための試みである，教育研究交流会をはじめとする社会的な動きについても紹介する。

教師や子どもとの関わりを通じた研究の展開

柴 里実

本シンポジウムでは，筆者がこれまで学校現場で教師や子どもとどのように関わりながら，研究テーマを見出し，自分の研究や実践を行ってきたかについて，2 つの研究テーマを題材に報告する。

1 つめは，自分の間違いから学んだことを教訓として引き出し，次の学習に生かすように促す学習方略「教訓帰納」（市川, 1991）に関する研究である。このテーマを設定したきっかけは，筆者が個別学習相談「認知カウンセリング」を実践する中で，多くの子どもが「ケアレスミスをしないように気をつけたい」といった次の学習の役に立たないような教訓を残していることに気づいたことである。大学院時代は，実証研究によって中学生の教訓帰納の利用の実態や学習成果との関連について検討したが，研究による一時的な介入では，子どもの方略利用の変化を十分に把握することが難しいという限界も感じていた。そのような中，運良く教訓帰納に関心を持つ中学校教師と出会い，協働しながら「学習法講座」を開発し，普段の指導において生徒の教訓帰納の利用を支援する実践をすることになった。その過程で，中長期的なレベルでの生徒の教訓帰納の利用の変化や信念の変化を見とることができたと考えている。

2 つめは，学習方法の振り返りと改善を促すテストのフィードバックのあり方に関する研究である。このテーマを設定したきっかけも，筆者が教師と研究の議論をする中で，「自分の学び方についても教訓帰納をして調整できる生徒を育てたい」という話題が挙がり，生徒の学び方の様子を観察するという実践的な経験があったからである。現在は，フィードバック研究や認知診断モデルの研究知見も活用し，中学校と高校の教師と連携しながら実践研究を進めている。

本発表では，大学院生や若手研究者の段階から実践に関わりながら研究を進めることの意味や難しさについても紹介し，議論したい。

学習法講座と授業を連携した学習方略の指導実践
―英語教師と協働した実践の展開―

内田奈緒

学校現場でどのように生徒の学習方略の使用を促せるだろうか。効果的な学習方略を明示的に教えることや，その後に暗示的にその使用を促すことも有効だとされる一方，学校現場ではそうした教師からの明示的な方略指導の少なさも示されている（e.g., Dignath & Veenman, 2021）。研究においても，一定期間の介入とその前後の測定のみが行われることが多く，実践と研究の両者に課題があると思われる。このような方略指導における現状に対し，本発表では，研究者と英語教師が協働し，生徒の方略使用の変化を促した実践を取り上げる。2020-2022 年度（第 1 期）と 2023 年度以降（第 2 期）に分け，実践の概要を紹介する。

第 1 期は，高校 1 クラス 33 名を対象に，語彙学習の関連づけ方略を指導した実践を行った。1 年生の 4 月に，研究者が明示的に方略を教える講座を実施した。その後 3 年間，教師が通常授業で関連づけ方略を用いた説明や活動を取り入れ，調査結果や観察に基づき指導の工夫について両者で議論を行った。質問紙調査の結果，生徒の関連づけ方略の使用が増加したことが示された。また，インタビュー調査から生徒の方略使用の変動に関わる個人差要因も検討された。1 年目の実践は内田他（2023）で論文化されている。

第 2 期は，研究者が議論に入りつつ，より教師を主体とした形での方略指導実践へと展開している。例えば，語彙や文法の学習方略や読解方略の明示的な教授も教師自身が行っている。研究者は，指導したい方略

の整理や指導のポイントなどを一緒に議論する形で協働している。また，教育研究交流会（後述）をきっかけに，生徒が自身の学習を振り返るための試みも始まっている。

本発表では，実践に関わることを通して見えてきた今後の研究に向けた課題等についても紹介したい。

高校教員との協働による効果的なノートテイキングの指導実践—深いノートテイキングとその活用促進—

劉 夢思

授業中に何かの情報を与えられた際に，白紙や教科書などの資料にメモを取ったり，下線を引いたりとするノートテイキングは，学校教育において重要な学習活動である。しかし，多くの学習者は板書をそのまま写すなど，必ずしも効果的に行えているわけではない（e.g., Mueller & Oppenheimer, 2014）。一方，書かれた内容に縛られず，ノートテイキングする際の認知活動を考慮する「深いノートテイキング」が授業理解を深めることを実証されてはいる（Liu & Uesaka, 2022）が，学校現場での集団指導において，これをどのように実装できるかに関する知見は不足している。そこで本研究では，授業理解に寄与する深いノートテイキングを促すために，高校教員と連携した指導実践を行った。

実践の概要

2022 年 10 月から 2023 年 3 月にかけて，A 県の公立高校 2 年生の 43 名を対象に実践を行った。授業中における深いノートテイキング及び授業後におけるその活用を指導するために，研究者による学習法講座の設計や実施，教員による通常授業での声掛けを含む方略使用の支援との協働体制をとった。また，実態把握のための事前調査から始まり，実践中の講座設計や方略利用の途中調査，事後調査に至るまで，不定期にオンライン会議ツールの Zoom を用いて協議を行った。

実践の結果と考察

本研究では，方略使用を調査する質問紙データと記述データの分析から，生徒の深いノートテイキングの利用における改善が見られた。この結果は，研究者と教員との協働による方略利用を促す実践の有効性を示唆している。本発表では，長期にわたる協働の中で教員がどのような変化を遂げたかについても報告する。

教育研究交流会（EdBridge Forum）の試みと展開

植阪友理

このシンポジウムにおいて紹介してきたように，実践家と対等で互恵的な関係性を構築し，実践的研究を行う若手の研究者が生まれつつある。こうした関係性が日本のみならず，世界でも広がっていくことが期待される。

一方で，研究者と実践家の対等で互恵的な関係性を広げていくためには，課題もある。例えば，研究者が授業研究等で学校を訪れても，研究者自身の研究を紹介することは稀である。また授業研究で共有されるのは，1 つの授業実践であり，個々の実践家が自分の問題意識に基づいて行っている実践については十分に共有する機会はほとんどない。ある学校教員は，「自分の実践について同僚の教員と話すことはあっても，学校を超えてそれを共有することは稀」と述べている。日本には研究授業の文化があり，他国に比べると比較的日常的に研究者と実践家が話をする機会が存在するものの，これだけでは十分ではないことが分かる。

偶然ではなく実践家と研究者の対等で互恵的な関係性に基づく研究を発展させていくためには，実践家と研究者が自らの研究関心や実践的研究を持ち寄り，議論する場を構築していく必要がある。また，そこで見出した共通テーマについて，継続して議論し，実践的研究へと結びつけていく必要がある。このために，発表者が中心となって，教育研究交流会（EdBridge Forum），教育研究検討会（EdInnovate Circle），教育実践研究（EdAction Initiative）の３つを含む枠組みを提案し，まずは教育研究交流会から始めている。

2024 年 2 月に実施した教育研究交流会では，40 名を超える実践家と研究者が集い，ポスター発表によってそれぞれの関心について議論するとともに，ラウンドテーブル（テーマ：いかにして深い理解を促すための ICT を活用するか）でも議論を重ねた。参加した教員からは「とても面白かったです。研究者の方と，現場で実践をしている立場の人間がフラットな形で混ざり合っていることで，それぞれの取り組んできたことが有機的に結びついてくる感覚がありました」，学生からは「今回私自身調査メインの発表でしたが，実践に引きつけた面白さや疑問を投げかけていただけて，それも勉強になりましたし，今後に繋げていきたいと思いました」などの感想が得られた。こうした試みは，必ずしも実践家と直接的に協働しない研究者からも歓迎された。本発表ではこうしたコミュニティを海外へと結びつけていく試みである “Online Lesson Study” の実践についても報告する。

引用文献

Dignath, C., & Veenman, M. V. J. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning: Evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review, 33*(2), 489-533.

Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K., & McDonough, K. (2018). Rethinking connections between research and practice in education: A conceptual framework. *Educational Researcher, 47*(4), 235-245.

市川伸一（1991）. 実践的認知研究としての「認知カウンセリング」 箱田裕司(編) 認知科学のフロンティアⅠ(pp.134-163) サイエンス社

Liu , M., & Uesaka, Y. (2023). *Examining the effect of a deep lecture notetaking intervention on mathematics deeper understanding.* EARLI Conference; Thessaloniki, Greece.

Mueller, P. A., & Oppenheimer, D. M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science, 25*(6), 1159-1168.

内田奈緒・水野木綿・植阪友理（2023）. 効果的な学習方略はいかにして学習に取り入れられるか—研究者と教師が連携した語彙学習方略指導の効果とそのプロセス 教育心理学研究, *71*(2), 145-158.

教師による「真正の問い」は何をもたらすか
—発問を通した教師の学びとあり方—

企画・司会・話題提供：野口紗生（浜松学院大学）
話題提供：佐竹貴明＃（尚絅大学短期大学部）
指定討論：宮崎清孝（早稲田大学）
企画・話題提供：渡辺涼子＃（常葉大学）
指定討論：畔上一康＃（長野短期大学）

キーワード：発問，教師の学び，生涯発達

企画趣旨

教師の発問は，学習者の学習過程を方向づけ学習内容の理解に影響することから，教育心理学や諸領域において様々な研究が行われてきた。その多くは，発問の機能や形式，その効果等に焦点化する傾向にあり，教室での発問の実態や教材解釈など発問を可能にする教師の学びについては未だ十分に明らかとはいえない（寺田・中島・中井，2018）。また従来の研究では，known information question(Mehan，1979)に代表されるような，教師のみが「正解」を知る閉じた問い，あるいは thought-provoking question（Wells，1999）といった学習者に考えさせるために教師側が用意した問いなど，学習を主導するために教師が用いる問いが多く扱われてきた。

一方，1990 年以降から，教師と学習者が教材に対して「対等の権利」を持ち問いを生み出す対話的関係(宮崎，2005)への注目とともに，対話構築を可能にする「真正の問い；authentic question（Nystrand，Wu，Gamoran，et al，2003)」の重要性が指摘されている。「真正の問い」は，「オープンエンド」・「(教師は）答えを知らない」・「アイデアを明確する」・「生徒の意見や考え方を尊重する」等 (Nystrand & Gamoran，1991）と特徴づけられ，教室での対話理解の指標の一つとされると同時に，その定義の曖昧さも指摘されてきた。これに対し Schaffalitzky(2022)は，「真正の問い」に関する先行研究には 4 つのカテゴリのいずれかが含まれることを指摘している。それらは，1）教育的側面：真正の問いはテスト問題と異なること，2）認識論的側面：真正の問いは情報を獲得したいという願いから動機づけられること，3）社会的側面：真正の問いは，他者の考えを知るという願いにより動機づけられること，4）内容面：真正の問いは深い謎に関すること，を指す。更にこの 4 つのカテゴリの検討から，「真正の問い」は教師が生徒をテストするために用いるというより，生徒を一人の人間として尊重するという教師の認識に基づくこと，また問いの解釈では学習の文脈が重要であることを明らかにした。

このように「真正の問い」の性質についての議論がなされる反面，上述のように，教師が「真正の問い」をどのように発見し，なぜ用いるのかについての研究は未だ少数であり，その生成過程は明らかではない(西林・宮崎・工藤，2017)。教師が「教科内容」を真摯に理解しようと尽力する中で「真正の問い」が生じる（宮崎，2005）なら，「真正の問い」を可能にする教師の学びや教材・学習者理解のあり方についての検討が必要である。

これらの議論を踏まえて，本シンポジウムは教育やケアの場面で「真正の問い」がどのように生まれ，結果，何がもたらされるかについて，3 つの異なる実践場面から検討する。話題提供として，野口は，保育場面を対象に，保育者と子どもの関わりを通して生じる「真正の問い」及びそこでの保育者の学びについて検討する。佐竹貴明氏からは，学校教育場面で，教師と学習者の対話を可能にする「真正の問い」について検証していただく。渡辺は，高齢者施設における認知症ケア場面から，ベテランの介護者が「真正の問い」を通して認知症患者とともに学ぶ過程を紹介する。学校教育現場のみならず，幼児教育やケア場面での教育的やりとりを対象とすることで，「真正の問い」の探求が，様々なフィールドの実践者の豊かな学びと人の生涯にわたる発達に深く関わることを検討していきたい。また指定討論者として，対話主義的な授業論の立場から教師の問いについて研究されている宮崎清孝氏と，教師教育の専門家であり教師の実践知について造詣の深い畔上一康氏から，「真正の問い」の持つ可能性と課題について，それぞれの立場から考察していただく予定である。

保育実践から

野口紗生

保育の場における「真正の問い」とは，どのようなものなのだろうか。本報では子どもが想像的な活動を展開していく場面に注目し，そこでの保育者の問いについて考えてみたい。ごっこ遊びやアート制作など想像的な活動ではいわゆる正答はなく，そこでの発問−例えば「これなあに」「なんでだろう」との問いにおいて，保育者は答えを知らない，つまり unknown question(宮崎，2005）である。それではそうした想像的な活動を深める意味ある問いとは，いかに発せられるのか。これを，子ども−対象（想像世界）−保育者，との三項関係（Miayazaki，2019）の考えを用いて検討したい。Miyazaki は教師が対象（学習材料）を本気で面白がることの重要性を指摘している。想像的な活動を深める真正の問い，つまり子どもの想像を一歩深める機会となる問いとは，保育者が想像世界を子どもと共に面白

がり，同時にそれを深めたいと願うことによって発せられるのではないだろうか。

加えてそうした問いを発する保育者の学びについても考えてみたい。真正の問いを発する保育者は，子どものこたえを閉じたものとしてではなく，自分にはない考えを提示してくれるものとして，開いた期待を寄せている。こうした保育者の態度はいかに獲得されるのだろうか。保育者は，想像世界について真に学ぶ。それにより子どもの問いへのこたえを“自分にはない魅力的な考え”として聴ける。対象と真に関わりつつ問うという行為が，保育者にとり真に子どもに学ぶ経験となるのではないか。

学校から

佐竹貴明

本報告では，授業の中で教師と生徒によって生成展開される「真正の問い」について検討していく。

企画趣旨にもあるように，先行研究の中で指摘されている「真正の問い」とは，教師が用いる発問の分類の一つであるとされている。これらの研究群の中では，教室の中で教材について問う主体は教師であるとし，生徒は提示された問いに応答していく存在であるという前提がある。一方本報告では，「問い」を教師と生徒が持つ教材についての「追求の方向性」（コリングウッド，1981）と定義し，授業の中で教師も生徒も「対等な立場」として教材についての問いを持つ存在であるという授業観に立つ。さらに，バフチン（2013）の対話主義における「問いと答えは論理的関係にはない」という指摘を援用し，「真正の問い」に基づく授業展開では，教師が提示する発問と生徒が教師の発問から持つ問いは異なるものであるとし，その違いが，授業の展開だけでなく，教師の教材内容理解も豊かにしていくという内実に関して事例をもとに分析していく。

認知症ケア場面から

渡辺涼子

認知症ケアでは，介護者の関わりが認知症高齢者の活動に大きく影響することが知られているが，近年，患者に対してケアの「正しいやり方」を一方向的に実行するのではなく，介護者が認知症高齢者の経験世界を共有しながら，より適切なケアを共に形成しようとする関わりが注目されている（例：小澤・土本，2004）。上記のアプローチにおいて介護者は，予めケアの「正解」を知る教授者というより，認知症高齢者と共に望ましいケアを探す対話のパートナー（Anderson，1997）であり，高齢者に問いかけ応えながら学ぶ者としても位置づけられる（Watanabe，2016）。そして「真正の問い」とは，こうした認知症高齢者と介護者の対話的な関係の下で，高齢者にとってより意味を持つ活動や願いを協同的に追求する中で生じる，オープンな問いではないか。

上記の観点から本報告では，認知症ケア場面において，どのような「真正な問い」が生じ，「真正な問い」の追求を通して何が学ばれ，どのようなケアが実現されているか，について，ベテランの作業療法士によるアルツハイマー型認知症高齢者のケアの事例から議論する。

引用文献

Anderson, H. (1997). *Conversation, Language, and Possibilities: A Postmodern Approach to Therapy.* Basic Books.

バフチン. M. 桑野 隆（訳）(2013). ドストエフスキーの創作の問題　平凡社

コリングウッド, R. G. 玉井 治(訳) (1981). 思索への旅―自伝　未来社

Mehan. H. (1979). "What time is it, Denise?": Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into practice*, *18*(4), 285-294.

宮崎清孝(編) (2005). 総合学習は思考力を育てる　一莖書房

Miyazaki, K. (2019). Dialogic lessons and triadic relationship among pupils, learning topic, and teacher. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, *7*, 58-87.

西林克彦・宮崎清孝・工藤与志文 (2017). 教科教育に心理学はどこまで迫れるか　教育心理学年報, *56*, 202-213.

Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long, D. A. (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes, 35*(2), 135-198.

Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, *25*(3), 261-290.

小沢 勲・土本亜理子 (2004). 物語としての痴呆ケア　三輪書店

Schaffalitzky, C. (2022). What makes authentic questions authentic? *Dialogic Pedagogy: A Journal for Studies of Dialogic Education. 10*, A30-A42.

寺田佳孝・中井俊樹・中島英博 (2018). 大学教育における発問の活用可能性の探究―発問の機能的整理を通じた研究課題の明確化　名古屋高等教育研究, *18*, 117-132.

Watanabe, R. (2016). *Listening to the voices of dementia: The therapist's teaching-learning process through co-construction of narrative and the triadic relationship.* Universitatis Ouluensis.

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education.* Cambridge University Press.

ソーシャル・エモーショナル・ラーニング
—SEL の今とこれから—

企画・司会：宮崎 昭（環境とこころとからだの研究所）　企画：松本有貴（徳島文理大学）
話題提供：岡本啓史＃（JICA/モザンビーク）　話題提供：眞榮城和美（白百合女子大学）
話題提供：鈴木水季＃（郁文館夢学園）　話題提供：山田洋平（福岡教育大学）
指定討論：秋田喜代美（学習院大学）

キーワード：SEL 実践，ライフスキル，カリキュラム

企画趣旨

松本有貴・宮崎 昭

社会性と情動の学習（SEL）は，子どもの学びを支え，メンタルヘルスを向上させるというエビデンスにより世界的に実践が拡がっている。SEL は，子どものウェルビーイングの向上に貢献する。近年，子どもの自殺，不登校などの問題に対して多様な支援が試みられているにもかかわらず，改善への方向が見出しにくい現状において， SEL アプローチを予防・介入に取り入れる動きがみられる。これらの問題に SEL が有力な対応策になるのではないかという期待があるのだ。

SEL とは，「自己への気づき」「他者への気づき」「自己マネージメント」「対人関係のスキル」「責任ある意思決定」の 5 つのコアスキルを学び，よりよく生きるために必要な力をつけるプロセスである（CASEL，2022）。全ての子どもにこのプロセスを届けるためには，学校で包括的に取り組むことが有効である。しかし，様々な実践報告により関心は高くなってはいるが，継続的な実施と全国的な広がりを難しくしている課題があると思われる。本邦における SEL 実践の報告から成果や課題を共有することで 見えてくる方策や， 海外の実践や動向に学ぶことで得られる課題解決へのヒントがあると思われる。

本シンポジウムでは，国内外の SEL 実践と動向をふまえ，「学校のカリキュラムに SEL が入り，すべての学校で SEL が継続的に実践される」という近未来予想のもと，今とこれからにおける SEL に対する期待と不安について話題提供を求める。それらにより， 本邦の SEL 実践を発展させるための活発な議論を行いたい。

その議論の過程で，「日本 SEL 学会」の役割を明らかにしたい。前身である SEL 研究会は， SEL の研究・発展・普及に寄与することを目的として 2009 年 10 月 25 日 に設立された。乳幼児の保育や学校教育，あるいは，様々な困難のある人の支援に従事する方々と共に，SEL を基盤とする心理教育の研究と実践の交流を深め，日本における SEL の発展と普及に貢献すべく活動してきた。本年度の学会化により，多くの子ども・若者・成人の有効な支援につながる日本の SEL を発展させていきたいと決意するものである。

現在，教育現場のみならず， 乳幼児から大人まで，人生の様々な出来事に対処するために， SEL を基盤とする心理教育プログラムが開発され実践されている。心理の国家資格である公認心理師の業務にも心の健康に関する知識普及を図るために教育及び情報提供を行うことが規定されている。社会的役割を担う SEL の今とこれからを議論するために， 日本 SEL 学会として，本シンポジウムを企画する。

世界の SEL／ライフスキルの動向とモザンビークにおける実践例

岡本啓史

世界各地において， 教育の質を疑問視する深刻な議論がされている。低・中所得国においては， 子どもたちの大多数が小学校卒業までに単純な文章を理解することができないという「学びの危機」が明らかになっている。一方で， 学びの危機は読み書き計算といった基礎的スキルの一部に限定されることが多く，学業，学校の出席や中退防止，ウェルビーイング， その他のスキル向上において効果が実証されている SEL /ライフスキルは度々包括的な学びとして含まれないことがある。

学びの危機が深刻であるモザンビーク共和国では，国家教育セクター計画（2020-2029）や初等教育カリキュラム改定版（2020）の両方で， SEL に関連するライフスキルの重要性と包括的な学びが強調されている。

これらの背景から，本シンポジウムでは， グローバルレベルにおける SEL の効果とギャップ， およびモザンビークにおける実践例を検証し， これからの SEL における政策提言・実践・評価などについて話題提供をする。

SEL プログラム「セカンドステップ」実践各国の動向から

眞榮城和美

セカンドステップは， アメリカの NPO 法人 CFC（Committee for Children）が 1985 年に開発した暴力防止プログラムである。2011 年には， SEL プログラムへと大幅改訂を行い，世界各国で実践されている。本シンポジウムでは，2024 年 3 月に米国シアトルにある CFC 本部において開催された国際コンソーシアムでのセカンドステップを中心とした SEL プログラム実践関連の報告内容に基づく話題提供を行う。
具体的には，次の 3 点から報告する予定である。

1. CFC 国際コンソーシアム参加 11 ケ国（オーストラリア・ブラジル・チリ・中国・リトアニア・メキシコ・スロバキア・トルコ・英国・米国・日本）における SEL の受け入れ状況と SEL の実践における課題。
2. SEL と疾病予防に関する研究の機会と挑戦（Greenberg.M）に関する報告とディスカッション。
3. CFC 国際コンソーシアム参加各国における SEL 実践時の類似点と相違点。

各国の類似点としては，COVID-19 パンデミック後における子どものいじめ問題の増加，教職員のメンタルヘルスの悪化や離職率の急増，SEL プログラムの効果測定実施の困難さが挙げられていた。そのため，SEL プログラム（本報告においてはセカンドステップ）の実践者である教員へのアプローチやモチベーション維持に関わる SEL 実践上の工夫についても検討する予定である。

なお，本話題提供時には，前提として，セカンドステップの概要を紹介し，最新の取り組み（「いじめ防止プログラム」「高校生版セカンドステップ」等）についても説明を行う。

最後に，今後の SEL の展望として，CFC 国際コンソーシアム内で英国から話題提供がなされた「AI と SEL」についても議論する方針である。

スクールカウンセラーが教師と協働で行う SEL の実践例と今後の課題・展望

鈴木水季

公認心理師の業務内容の一つとして「心の健康に関する教育・情報提供活動」が公認心理師法にも示されており，学校現場では 1 次支援として，スクールカウンセラー（以下，SC）が関与して SEL を行う必要性が高まっている。

話題提供者は，私立中高一貫校において SC として教師との協働による SEL を約 12 年間実践している。中学校においては，授業のテーマの設定や年間で実施する回数，時期などを教師と相談しながら，各学年の年間シラバスを作成している。授業案やワークシート等の作成は SC が担っており，授業実施は SC が行う場合もあれば担任教師が行う場合もある。また高校においては，教師からのオーダーに応じて「レジリエンス」や「自己肯定感」「いじめ予防」等のテーマの SEL を SC が実施者となって行っている。

複数の教師に対するインタビュー等の結果から，SEL の実施者について，多くの教師が「担任でもできると思うが普段生徒と接していない SC からの指導も有効と感じる」と考える一方で，「自分でもできる内容かどうかには課題がある」とも考えており，SC・担任どちらが何を実施するのか検討する必要性が示唆された（2015，中根，鈴木）。また，担任教師が実施者になる場合は，普段の生徒の様々な場面を反映させながら「スキル」「コミュニケーション」に関連したトピックスを実施すること，SC が授業者になる場合は，専門知識が必要なトピックスについて侵襲性への配慮やその後のフォローなどができる強みを活かした実践をすることが，教師からは望まれていることも示唆された（2019，鈴木，中根）。

本シンポジウムでは，中学校・高校において SC が教師と協働しながら実施している SEL の実践例を紹介し，今後の課題や展望について話題提供する。

中学校における SEL-8S 実践の視点から

山田洋平

日本の学校での SEL 実践は，確実に広がりを見せている。一方で，SEL を学校に導入したり実践したりする上で様々な課題があるのも事実である（例えば，小泉（2015））。

こうした中で，小泉（2016）は学校での SEL プログラムの実施と持続において重要となる 10 の手続きや着眼点をまとめている。これらの視点が学校現場で効果的な SEL 実践を行う上で重要なことは言うまでもないが，学校現場において実装が難しい項目もある。例えば，小泉（2016）において「カリキュラム構成と評価」で説明されている SEL プログラムの教育課程への位置づけが挙げられる。井上・山田（2024）は中学校において SEL-8S（小泉・山田，2011）を実施した。SEL-8S（Social and Emotional Learning of 8 Abilities at school）とは，日本の小中学校の教育事情に合わせながら，発達段階に応じて，効果的に社会的能力を育成することができるように整理された SEL プログラムである（小泉，2011）。井上・山田（2024）は，SEL-8S を学級活動の時間に実施し，学校適応感や社会的能力の向上といった成果が見られた。一方で，SEL の実施者である教員に対するアンケートでは，取り組み全体の意義については 96%の教員が肯定的に評価をした。しかし，SEL-8S の授業実施に関しては「どちらかといえば難しかった」という回答をした教員の割合が 57%となり，過半数を占める教員が授業実施の難しさを感じていた。具体的には「SEL の授業イメージがつかみにくい」「授業実施者として指導にあたっての視点の明確化が必要ではないか」など授業の進め方や指導方法の難しさに関する回答が得られた。

本シンポジウムでは，井上・山田（2024）での取り組みを中心に話題提供を行う。学校現場での実践における課題と今後の展望について議論していきたい。

指定討論

秋田喜代美

世界的に実践が拡がっている SEL が学校のカリキュラムに入り，すべての学校で SEL が継続的に実践されて，子どもたちの Well-being が豊かになる近未来の希望に向けて討論いただきたく予定である。

X 自治体におけるいじめ実態調査
―開始までの経緯と経過報告―

企画・話題提供：金子泰之（静岡大学）
司会：岡田有司（東京都立大学）
指定討論：水野君平（北海道教育大学旭川校）

企画・話題提供：都筑 学（中央大学）
指定討論：太田正義（常葉大学）

キーワード：いじめ，小中学校，学校集団

企画趣旨

本シンポジウムでは，X 自治体のすべての公立の小中学校で実施したいじめの実態調査の結果を報告することを目的とする。

X 自治体のいじめ防止対策推進委員として関わることになったことが，今回報告するいじめ実態調査を始めるきっかけになっている。すべての小中学校で使われていたいじめ把握のためのアンケートを確認したところ，同じ自治体でも調査内容が学校ごとに異なっていることが明らかになった。児童生徒が回答しやすい様式のアンケートを行っている学校や，いじめ被害の実態を捉えやすい項目を用いたアンケートを行っている学校がある一方，そうなっていない学校もあった。

同じ自治体の公立学校であるにもかかわらず，学校ごとに使われているアンケート様式が異なることは，いじめの実態を明らかにしていく上での課題であると考えられた。そこで，学校独自のアンケートとは別に，文科省が児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査で用いている項目を無記名式で回答する形式のアンケートを，X 自治体すべての小中学校で実施することを提案し，それが実施されることになった。調査は夏休み前の 7 月に実施し，児童生徒が家庭で回答したものを学校に提出して回収する手続きにした。いじめの変化を検討できるように年に 1 回の縦断調査（毎年 7 月に実施）によって実態を把握するような計画になっていた。本シンポジウムでは，その縦断調査の一部の結果を報告する。

X 自治体におけるいじめ実態把握調査の経緯と計画

金子泰之

X 自治体のいじめ防止対策推進委員として，全ての小中学校のいじめの実態調査のアンケートを確認したところ，以下の 3 つの課題があった。

1 つ目は，いじめ被害把握のための質問項目の内容である。いじめ被害の有無だけを 2 択で回答する様式や，複数の具体的ないじめを項目とし，いじめ被害があったかを回答する様式が入り混じっていた。文部科学省の調査では，いじめの態様を 8 項目から捉えている。いじめには身体暴力，陰口や無視，金品を搾取，SNS を用いたいじめ等，様々ないじめ行動がある。その種類によって，被害を受ける児童生徒に与える影響の大きさは異なる。いじめ被害の有無だけでなく，いじめ被害を具体的ないじめの行動から捉えることができる項目を用いる必要がある。被害だけでなく，加害と傍観の経験の有無や，それらが発生した時間や場所の把握も，学校での対策を具体的に進めるために必要な項目である。

2 つ目は，記名式・無記名式の回答形式の混在である。回答する児童生徒が，自身の氏名を記名するもの，無記名のものがあった。また，いじめ被害を受けたことがある場合，そのいじめを誰から受けたのか，加害児童生徒の氏名を記入する形式のアンケートもあった。被害を受けた児童生徒が，加害児童の氏名をアンケートに記入するのは抵抗を感じる可能性がある。無記名式であっても，クラスでいじめ被害があったことが分かれば，担任がすべての児童生徒を対象に個別面談を行い，実態の確認を行えば，「誰かが先生に言いつけた」というトラブルは生じにくい。そこで無記名式による回答を用いることにした。

3 つ目は，学校生活の楽しさや教員と児童生徒の関係等，いじめ以外の要因に関する項目の有無である。例えば，「学校が楽しい」といった学校享受感に関する項目を，いじめ実態把握のアンケートに組み込んでいる学校や，いじめ実態把握に関係する項目だけに絞っている学校があった。児童生徒と教員の関係や学級の荒れがいじめを深刻化させる（加藤・太田・藤井，2017）ことが，これまでの先行研究で指摘されている。項目数が増えすぎないように，いじめ要因に関係する項目を組み込み，児童生徒の学校生活を把握できるようにした。

上記 3 つの課題を踏まえて構成した項目を用いていじめ実態把握のための調査を実施した。具体的には，水野・太田・加藤（2018）が用いているいじめ 8 項目を用いて，いじめ被害経験，いじめ加害経験，いじめ傍観経験を捉えることにした。被害の経験があった場合は，その時間帯と場所，対応を尋ねた。教師の関わりに関する項目は，能動的なかかわり，事後的なかかわり，学習面のかかわり，各因子 3 項目 9 項目（金子，

2021）を用いた。学校享受感に関する項目は，古市・玉木（1994）の尺度のうち，3 項目を用いた。

学校ごとのいじめの実態の検討
－加害・被害・目撃の経験と相互の関係－

都筑　学

金子・岡田・都筑（2023）は，小学 1 年生から中学 3 年生までの 1,165 名の児童生徒を対象に，いじめ被害，加害，目撃の経験について検討した。その結果，いじめ被害率は中学校段階より小学校段階，特に小学校低学年で高いことが明らかになった。また，いじめ被害，加害，目撃の経験が有る者は無い者よりも，教師のかかわり（能動的，事後的，学習面）が少ないことがわかった。

上記の結果から，発達段階的に異なっている小学生と中学生を区分していじめの実態を検討する必要があると考えられる。また，学校の環境や文化・風土，歴史は学校により異なっており，そのような要因がいじめの生起に影響を与えることが予想される。

以上のようなことを踏まえて，本報告では，調査対象となった 5 つの学校を単位として，学校ごとにいじめの被害，加害，目撃の経験および，それらの相互の関連について検討する。

対象者の人数は，A 小 168 名，B 小 261 名，C 小 355 名，P 中 221 名，Q 中 160 名である。A 小と B 小の児童は P 中に進学し，C 小の児童は Q 中に進学する。また，C 小は，本調査が実施された前年に複数の小学校が統合された新設された小学校である。

被害，加害，目撃の「経験がない」を 0 点，「1 回ある～週に何回もある」を 1 点として集計したところ，「ない」と回答した割合は，P 中が最も高く，被害（85.6%），加害（82.0%），目撃（75.6%）だった。それに対して，B 小において，被害（52.9%）と目撃（49.4%）経験が「ない」者の割合が最も低かった。加害の未経験率は，7～8 割であり，学校間での差があまり見られなかった。これらのことから，5 つの学校間で児童生徒のいじめの被害と目撃の生起に関して，差異が見られることが明らかになった。

そこで，それぞれの学校の学習や教師との関係，学級の様子が，いじめの生起に関係するのではないかと考え，それぞれの学校の特徴を検討することにした。そのために，学校享受感，教師の能動的かかわり，事後的かかわり，学習面でのかかわり，クラスの雰囲気，学級の荒れの 6 つの変数に関して，学校差が見られるかどうかを検討するために一要因の多変量分散分析をおこなった。その結果，有意な学校の主効果（Wilks’λ = . 954; F (4, 1099) =8.74, p < .001, η^2=.046)が得られた。そこで，それぞれの変数に関して，分散分析を行ったところ，学校享受感と学習面でのかかわりを除く他の 4 変数で有意な主効果が認められた。Bonferroni の法による多重比較の結果，Q 中は，能動的かかわり（M=3.22）と事後的かかわり（M=3.44）の得点が最も低かった。クラスの雰囲気の得点は，P 中（M=3.61）が最も高く，B 小が最も低かった（M=3.30）。それとは逆に，学級の荒れの得点は，P 中が最も低く（M=1.56），B 小が最も高かった（M=2.03）。

ここまでの結果を総合すると，いじめの生起頻度の高い B 小学校と低い P 中学校を比較すると，クラスの雰囲気や学級の荒れの程度が対照的であることが分かる。いじめと学級の様子は，相互に影響し合う関係にあると言えるだろう。

以上の結果を踏まえると，学校を単位としていじめの実態を検討していくことが，今後のいじめ研究における重要な課題であると考えられる。

指定討論

指定討論は，太田正義氏（常葉大学）と水野君平氏（北海道教育大学旭川校）のお二人にお願いした。

太田氏は，いじめ問題対策委員として，静岡県内の多くの自治体に関わっている。その豊富な実践経験にもとづくコメントをいただく。

水野氏は，スクールカーストと学校適応やいじめ被害加害の関係について研究されている。大規模ないじめ実態調査にも参加されており，いじめ防止等連絡協議会のメンバーとして実践にも関わっている。実践と研究の両面にもとづいてコメントをいただく。

引用文献

古市裕一・玉木弘之 (1994). 学校生活の楽しさとその規定要因　岡山大学教育学部研究集録, *96*, 105-113.

金子泰之 (2021). 小学生から中学生への移行をとらえる学校適応尺度と生徒指導尺度の作成―学校内問題行動，向学校的行動，教師の関わり尺度についての横断的・縦断的検討　静岡大学教育研究, *17*, 69-77.

金子泰之・岡田有司・都筑 学 (2023). 小学 1 年生から中学 3 年生までの横断調査にもとづくいじめ実態調査　静岡大学教育研究, *19*, 19-40.

加藤弘通・太田正義・藤井基貴 (2017). いじめ深刻化の要因の検討とアセスメントツールの開発　日工組社会安全研究財団 2017 年研究助成実績 https://www.syaanken.or.jp/wp-content/uploads/2018/12/RP2017A_002.pdf

水野君平・太田正義・加藤弘通 (2018). 道徳教育による規範意識の涵養といじめ問題の関連―小中学生を対象とした自己/他者の罪悪感といじめ調査からの一考察　心理科学, *39*(2), 1-8.

心理尺度における順序関係・順序構造をめぐって

企画・話題提供：酒井恵子（大阪工業大学）
話題提供：戸田有一（大阪教育大学）
話題提供：松居辰則＃（早稲田大学）
指定討論：石井秀宗（名古屋大学）

キーワード：項目分析，順序関係分析，意味構造分析法

企画趣旨

学力テスト等において,「易しい問題は解けるが難しい問題は解けない」者は一定数存在するが,「難しい問題が解けるのに易しい問題が解けない」者は例外的にしか存在しない。このような非対称性あるいは一方向性に注目することが，テスト項目間の順序関係を明らかにする際の出発点となる。

心理尺度における順序関係・順序構造については，例えば項目反応理論（IRT）に基づいて各項目の困難度を推定したり適応型テストを構成したりする際には自ずと意識されることとなるが，今日広く行われている因子分析に基づく尺度構成手続きでは，相互に相関の高い項目群によって尺度が構成され，上述のような順序関係・順序構造にはあまり目が向けられない場合が多いと推察される。

本シンポジウムでは，企画者らが開発した順序関係分析(酒井他，2018)，その先行研究である竹谷(1991)の意味構造分析法，およびこれらの源流ともいうべきガットマン尺度や POSA（Partial Order Scalogram Analysis）等を取り上げ，心理尺度における順序関係や順序構造に注目することで見えてくるものについて議論を深めたい。

順序関係分析について

酒井恵子

順序関係分析（酒井他，2018）は，心理尺度の尺度項目間の順序構造を樹状図により表現する，項目分析の一手法である。分析にはＲプログラム“SSRA”（Yanagida & Sakai，2016）を利用できる。順序関係分析では尺度に含まれる 2 項目間の順序関係を「相関条件」と「差異条件」の 2 条件により判定する。(a)相関条件：2 項目間の相関係数（Kendall の順位相関係数）が基準以上（原則として 0.3 以上），かつ統計的に有意であること。(b)差異条件：2 項目間の平均値差が基準以上（Cohen の d が原則として 0.2 以上），かつ t 検定の結果が有意であること。(a)(b)ともに充たせば「順序関係」，(a)のみ充たせば「等価関係」，その他の場合は「関係なし」と判定する。

尺度の樹状図の作成にあたっては,平均値の低い(難易度が高い／該当する人が少ない)項目は図の上方に，平均値の高い（難易度が低い／該当する人が多い）項目は図の下方に配置される。そして,「順序関係」にある 2 項目を矢印（→）で結び,「等価関係」にある 2 項目を破線（---）で結ぶことにより，下から上へと伸びていくような樹状図が完成する。

順序関係分析によって明らかにされる順序関係・順序構造の中には,「高度化」を意味するものと,「特殊化」を意味するものとが混在していることに注意を有する。「高度化」とは当該特性がより高度に発展(発達)していく過程であり，例えば「1 桁の掛け算」→「2 桁の掛け算」→「3 桁の掛け算」のようなものがこれに該当する。「特殊化」とは当該特性がある方向へと特化していく過程であり，例えば「音楽が好き」→「クラシック音楽が好き」→「バッハが好き」のようなものがこれに該当する。

順序関係分析の活用法として，例えば以下のようなものが考えられる。①尺度の改良のために利用する：探索的因子分析を経て構成された尺度の内部構造を検討し，尺度項目の削除や追加などを行い，例えば，尺度の一次元性を高める，いくつかの下位尺度に分けるなどの改良を行う。②単一項目尺度の作成にあたり，どの項目を選ぶかの判断の参考にする。③TEM（複線径路・等至性モデル）と組み合わせて使用する。

順序関係分析により尺度の順序構造を図示することで，当該構成概念の構造や成り立ち，内在するプロセスやストーリー等が明らかになると考えられる。

意味構造分析法について

松居辰則

竹谷（1991）の意味構造分析法（Semantic Structure Analysis／略して SS 分析法）は，2 値データを扱う Airasian & Bart（1973）の順序理論（Ordering Theory）を，5 件法や 7 件法等の多値データにも適用可能な形に拡張したものである。SS 分析法では，尺度に含まれる 2 項目ごとに順序の判定を行う。例えば項目 I_j の難易度が項目 I_k の難易度よりも高いと仮定した場合,「例外的」な回答者，すなわち項目 I_j への評定値を q，I_k への評定値を r とすると，q>r である回答者の数に注目し，例外が相対的に少ない場合に，2 項目間に「順序関連」があると判定する。そして,「順序関連」の程度を順序性係数で定量化する。例えば 5 件法（m=5）の 2 項目（I_j，I_k）に回答した 100 名中 1 名のみ，難易度が高いはずの項目 I_j への評定値 q=5，難易度が低いは

ずの項目 I_k への評定値 r=1 という例外的な回答パターンを示し，他の 99 名は全て想定通りの回答パターン（q≦r）を示した場合，順序性係数は 0.99 となる。

SS 分析法では r_{jk} と r_{kj} とを求め，いずれか一方のみ 0.93 以上なら「順序関連」，両者共に 0.93 以上なら「等価関連」と判定する。こうして 2 項目ごとの順序を判定した後，尺度全体の順序構造を樹状図（SS グラフ）で表現する。SS 分析は集団の意識構造や認知構造を順序という観点から可視化することが可能である。さらに，SS グラフを比較することによって意識構造や認知構造の類似性の評価を行うことも可能である。Matsui et al.（1995）では，SS グラフの類似性を定量化し，教育コンテンツによる意識変容を定量的に評価している。また，青木他（2018）ではオノマトペに関する通様相性の観点から熟達者と非熟達者の認知構造の相違の程度を定量的に評価している。金今他（2018）は統合失調症患者の病状評価に関連する要因の認知構造に関する熟達者と非熟達者の相違の程度を定量的に評価している。一方，SS グラフは順序構造を一次元で表現するが，これを 2 次元表現に拡張することにより，SS 分析と因子分析の関係も導いている（松居，1992）。その他，評定尺度データを区間評定データに拡張した場合の SS 分析についても紹介したい。

発達の順序を時間軸を含めて表現するために

戸田有一

「こういうデータを，相関係数でみるのって，どうなんでしょうね」。35 年ほど前，発達検査の大量データで諸課題間の相関係数をまとめた論文をめぐって議論したゼミの終わり際，教授がぽつんと問いかけた。院生だった私は，「自分もそう感じてました」と思ったものの，その違和感の理由は，その場では明確にできなかった。

その違和感の理由を，わかりやすい喩えを使って説明したい。Q1「あなたは身長 150cm 以上ですか」と Q2「あなたは身長 170cm 以上ですか」の 2 問に YES（○）か NO（×）かで回答を求めた場合を想定しよう。Q1 と Q2 の順に「××」「○○」「○×」はありえても，「×○」は想定できない（あったとしたら記録ミス等）。ピアソンの相関係数では，回答全体のうち「××」「○○」の数が「○×」「×○」に比べてどのくらい多いのかを反映する。上記の違和感は，この「○×」「×○」をいっしょにしてしまうことからだった。発達のなかで「×○」はふつう無いが，「○×」はおおいにありうる。比べるのであれば，「××」「○×」「○○」の計と「×○」を比較すべき。そのことを教えてくれたのが，ガットマン尺度の考え方であり，POSA の手法であった（ガットマン尺度および POSA については，林（1974）に詳しい）。

しかし，この手法は，教育心理学や発達心理学の分析方法として見かけることがほぼない。POSA を使った論文を検討すると，その限界に気が付く。では，どうしたらいいのか。新たな分析手法を模索し，研究仲間のアイディアと理論的説明とプログラミングでようやく提案できたのが順序関係分析である。しかし，この手法にも，まだいくつか検討の余地がある。そのひとつが，発達研究のための時間軸を入れることができるかどうかである。

時間軸を入れるために，まず，2 時点のデータを用いて順序関係分析を行う案を検討した。この場合，時点 1 の項目に比べて時点 2 の項目の方が通過率は高くなっているので，時点 2 の項目が樹状図の下に来てしまう。そこで，同一項目の時点間比較では，「未通過率」が時点 1 に比べて時点 2 において低くなっているかどうかを検討して表現するなどの工夫が必要かもしれない。しかし，その他にも問題がないか，実際のデータで試してみる必要があろう。時間軸を入れるためには，また，POSA の発想に戻って，時点 1 と時点 2 で「××」が「○×」や「○○」に，「○×」が「○○」に変化（順行変化）した比率，その逆方向に変化（逆行変化）した比率，そして変化しなかった比率を比べるなどの方法も考えられる。しかし，この方法は，POSA の弱点を引き継いでいる。この課題のブレークスルーのために，皆様のお知恵をいただきたい。

引用文献

Airasian, P. W., & Bart, W. H. (1973). Ordering theory: A new and useful measurement model. *Educational Technology*, *13*(5), 56-60.

青木三枝・村松慶一・松居辰則 (2018). 視覚的イメージの伝達コミュニケーションにおけるデザインスキルの有無に着目した感覚モダリティ関連構造の比較 日本感性工学会論文誌, *17*(4), 395-404.

林 知己夫 (1974). 数量化の方法 東洋経済新報社

金今直子・大山直子・田和辻可昌・松居辰則 (2018). 意味構造分析を用いた統合失調症患者の顔映像に対する医療従事者の病状評価構造の形式化 日本感性工学会論文誌, *17*(4), 381-393.

Matsui, T., Sasaki, H., & Takeya, M. (1995). Metamorphosis analysis of consciousness structure for environment problem. *Educational Technology Research*, *18*(1-2), 9-15.

松居辰則・中村直人・竹谷 誠 (1992). 意味構造グラフの 2 次元配置法 電子情報通信学会論文誌, *J75-A*(2), 390-398.

酒井恵子・Takuya Yanagida・松居辰則・戸田有一 (2018). 価値志向性尺度における尺度項目間の順序関係の分析 教育心理学研究, *66*(1), 1-13.

竹谷 誠 (1991). 新・テスト理論―教育情報の構造分析法 早稲田大学出版部

Yanagida, T., & Sakai, K. (2016). SSRA: Sakai sequential relation analysis. R package version 0.1-0. https://cran.r-project.org/web/packages/SSRA/

地域課題解決へと向かう教育者を育てる教育心理学者の七転八起
—準正課プロジェクトにおいて学生のエージェンシーを引き出すには—

企画・話題提供：富田英司（愛媛大学）
企画・話題提供：三和秀平（信州大学）
指定討論：藤江康彦（東京大学）
企画・話題提供：野中陽一朗（高知大学）
企画・司会：坪田 康＃（京都工芸繊維大学）
指定討論：古村健太郎（弘前大学）

キーワード：準正課，プロジェクト，エージェンシー

企画趣旨

持続可能な社会を形づくるためには市民がそれぞれ協同し，エージェンシーを発揮していくことが欠かせない。そのため，教員養成課程をはじめとして，これからの教育を担う大学生には，大学教員だけでなく，地域住民や関係する諸組織等とともに協同でプロジェクトを企画運営し，プロジェクトを進めていく中で自己を成長させていくことが期待される。しかし，このような経験は正課をすべて適切に修了したとしても，ふつうなかなか得られるものではない。富田・他(2022)は，正課教育の内容の洗練に伴い，教職志望学生の主体性を育む余地が少なくなっている問題がある中で，主体性を発揮できる機会の確保や機会の質を高める大学教員側の支援体制を検討する必要性を指摘している。こうした問題点の解決や必要性を満たすためには，地域社会や自分自身の興味関心に目を向け，何らかの実践に身を投じ，その中で自ら課題を発見し，課題解決に他者と協同で取り組むプロジェクトへの参加が求められる。また，プロジェクトの企画運営に大学教員がどのように携わり，共にプロジェクトを創っていくかについて，実践事例の蓄積や見出された成果や課題に関する議論が必要となる。

そのため，本企画では，アクション・リサーチを通じ，実際に大学生を様々な準正課プロジェクトへと招き入れる取組を進めてきた研究者の事例研究を紹介し，大学生がプロジェクトを主導していくようになる過程をどのようにモデル化していくことができるか検討を進める。また，指定討論者からは，各話題提供者の事例研究に対する質疑だけでなく，大学生や大学教員に必要となる事項等のコメントを通し，今後の実践・研究の方向性への提言を行ってもらう。最終的には，参加者全体でのディスカッションを通し，教育心理学における実践研究の位置づけも踏まえ，新たな方向性への提言を行うことも目的としている。

信州大学での実践の事例から

三和秀平

令和の日本型学校教育を担う教師の姿として，「①環境の変化を前向きに受け止め，教職生涯を通じて学び続けている，②子供一人一人の学びを最大限に引き出す教師としての役割を果たしている，③子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えている」ことが求められる（中央教育審議会，2022）。このような資質能力を養うためには，大学での学びの中で学生自身が主体的に取り組み，子どもとの関わりの中で問題解決をしていく経験が重要である。しかしながら，正課外で主体的に活動している学生もいるものの，活動に興味を持ちながらも動くことができていない学生も多いと想定される。そのような学生に対して，まずは教員が関わりつつ，学生が主体的に取り組むことができる環境をつくることが重要であろう。

そこで，話題提供者は教育学部の学生とともに，マインクラフトのゲームを活用した子ども支援を行っている。この活動では，交流のファシリテーションやトラブルの対応，定期的に開催する企画の運営などを学生と大学教員がともに考え取り組んでいる（三和，2023）。これまでには，ゲームの中での哲学対話や英語教室，プログラミング教室など，学生が提案した企画も実施してきた。また，令和 6 年度からは，上記の取り組みを生かして，長野市の教育支援センターにおいて，メタバース上での不登校支援にも取り組んでいる。このような活動を行うにあたっては，学生の募集，学生の主体性を引き出す運営，活動の継続などの面で多くの困難があった。本話題提供では，話題提供者が行った実践の概要や運営の工夫を紹介し，その効果や課題について考える。

高知大学における準正課活動の実践事例に着目して

野中陽一朗

大学生が自主的に選択・傾倒する活動（正課外活動）だけでなく，大学内の教職員が一定の戦略・意図を持ち，関与・設計・運用する活動（準正課活動）にも注目が集まっている。準正課活動では，参加する大学生のニーズを踏まえつつ，教職員が携わる意義や準正課活動の独自性も求められるのではないだろうか。そこで，本話題提供では，2022 年度より話題提供者が教職志望学生と共に開始し取り組んでいる 2 つの準正課活動に関する実践事例や今後の課題を報告する。

1 つ目の準正課活動は，教職志望学生に対して，教育学部と教育学部附属学校園とが協働・連携した準正課活動「言葉と数の教室」である（野中他，2023）。「言葉と数の教室」は，小学 1 年生を対象とした放課後の学習支援であり，国語や算数といった小学 1 年生の授業内容の学びと連動させ，授業外だからこそ実施可能な「学びを多角的に捉えた活動」により児童の学びに向かう力の育成を目指す個別支援である。「言葉と数の教室」において，参加する教職志望学生は担当児童の特性を踏まえ，活動内容や教材を作成し，当日の活動

に臨む。活動内容や教材作成に際しては，附属小学校教員より資源の提供もなされる。加えて，省察や長期の実践記録の意義も踏まえ，自らの実践を実践報告として毎回作成し提出することを課すようにした。なお，実践報告に対しては，大学教員より個々にフィードバックが得られ，次に活かせるようにしている。活動当日には簡易的な振り返りを実施し，適宜，振り返りの会が教育学部附属小学校教員と大学教員とが支援する形で実施されている。

2 つ目の準正課活動は，公立中学校と連携した「提案型のプロジェクト」である。「提案型のプロジェクト」では，教職志望学生が自分自身の専門性や興味関心を踏まえ，プロジェクトの実施内容を構想し，大学教員と検討を行う。次に学校長を始めとする学校側に対して，プレゼンテーションを実施し，質疑応答や助言を受け，実施承諾の獲得を目指す。実施承諾を得たプロジェクトについては，参加する中学生の募集を行い，活動を展開する。2022 年度は，「あそ部」という運動遊びに関するプロジェクト，「学び STATION－数学教室－」という数学が苦手な生徒に対する体験型の学びに関するプロジェクト，「Let's Enjoy English」という英語の表現を使うことを目指し留学生との交流も行うプロジェクトといった 3 つが展開された。各プロジェクトの代表者は，プロジェクトを主導し，プロジェクト内での参画者との対話の場を設け，より良いものになるよう実践を展開し，2 つのプロジェクトは 2023 年度も継続していた。

1 つ目の「言葉と数の教室」については，参加する対象児童の募集自体を教職志望学生が行う必要はなく，教職志望学生は担当児童との学びを創ることに注力することが出来る。一方，2 つ目の「学生提案型のプロジェクト」については，参加する対象生徒自体を如何に集め活動を維持するかにも工夫が求められた。こうした参加者の募集や活動の課題だけでなく，教職志望学生が準正課活動を継続する上では正課内教育，学年進行に伴うキャリアとの関連に伴う課題も生起する。2 つの準正課活動は，教職志望学生の発揮する主体性に差異があるが，各活動の独自性や意義も考えられる。そのため，教職志望学生のニーズに応じて，大学教員は準正課活動のあり方を捉える必要がある。また，教職志望学生が望む準正課活動が，誰を対象に意義を有するかも踏まえた支援体制の構築が求められ，準正課活動自体の活動のあり方だけでなく，実践研究としての今後の方向性についても検討を行いたい。

学生をフローへと招き入れるサポート体制とは

富田英司

新型コロナ感染症拡大を防止するために私達の社会は様々な人と人の自然な繋がりを長期にわたって弱体化させることになった。その長期的な影響は今後の検証を待つことになろうと思われるが，私自身一人の教育者として，学生が大学に期待するものが正課活動に代表される制度化された機会に大きく偏ってしまっている印象を持っている。

それとは対照的に，我が国は人口減少の加速によって，未曾有の規模と速度で地域の社会構造が弱体化しつつある。そのような傾向の中，学校は従来のように「将来的に必要となる資質能力，態度等を身につける場所」と位置づけられるだけではなく，「子どもが学校を取り巻く地域課題への取り組みを通して教師や地域の大人とともに学び，成長する場」として位置づけられるようになってきている。

私は，そのように子どもたちが地域課題へと向かうために，地域の持続可能なかたちで発展できるような取り組みに教師自身が展開し，そのプロセスを通して子どもも教師も地域の人々も共に学ぶことができるような学習環境の構築ができる資質能力を身につけるプロセスが，教職課程のコアに位置づけられるものだと考えている。

今回の発表では，愛媛大学において私がこれまで学生を招き入れながら取り組んできた，様々な地域課題解決プロジェクトの形式を紹介しながら，それぞれの形式が持つ特色を明らかにし，学生のエージェンシー発揮を十全にサポートする形式を特定したい。

愛媛大学では，地域連携実習という学生の主体的な取り組みを支える実習制度があり，大学やその他の組織が主催するプロジェクトに学生が参加できる。その中で学生は，教育現場で期待される様々な役割を疑似体験し，学校での業務への適応力を高めている。しかし，そのような枠組みはその一方で学生が主体的に地域課題を発見し，自分たちでプロジェクトを組織し，継続的に地域と繋がって課題解決へと繋がるアクションを展開していくことまでを支えてくれる訳ではない。そのような形式の地域連携実習では，教師として必要な素養をカタログ的に選び，小さく切り出されたスキルや経験を持ち帰るという単発的な取り組みが繰り返される。そのような学びのあり方はエージェンシーを発揮する教師への成長には繋がらない。

他方，視野を広げれば学生が地域に住む市民として主体的に地域課題を発見し，他の学生や教員，地域の大人と協同してその解決のためのプランニング，予算獲得，広報活動を展開するというような高い水準でエージェンシーを発揮している学生プロジェクトも存在する。香川大学の学生有志による ESD プロジェクト SteeeP（ステップ）はそのような取組の１つである。

今回の私の報告では，SteeeP の窓口を担当する大学教員と幹部学生を対象としたグループ・インタビューから学んだことを紹介した後，そこからどのように私がプロジェクト支援のあり方を変更したかを説明する。そして，この自主シンポジウムが開催される 2024 年 9 月現在においてそれらのプロジェクトがどのように展開していっているか報告する。

最後に，以上の事例検討を通して，学生が高い水準でエージェンシーを発揮するために必要な環境構築の原則について仮説生成を試みたい。

付　記

JSPS 科研費 19K14318・21K02440・23K02686 および公益財団法人マツダ財団の助成を受けた。

学習科学はこれからの教育に何を貢献できるか

企画・司会・話題提供：一柳智紀（東京大学）
話題提供：望月俊男（早稲田大学）
企画・話題提供：坂本篤史（福島大学）
指定討論：大島 純＃（静岡大学）

キーワード：学習科学，学習，テクノロジ

企画趣旨

学習科学が誕生して 20 年以上が経過した。その間，学習科学の知見を整理した書籍がいくつか出版され，日本語に翻訳されてきた。近年では『How People Learn Ⅱ（以下 HPLⅡ）』が 18 年ぶりに出版され，2024 年に『人はいかに学ぶのか：授業を変える学習科学の新たな挑戦』として翻訳された（全米科学・工学・医学アカデミー著）。また，2014 年に出版された『The Cambridge Handbook of Learning Sciences』の第 2 版は 2016-2018 年に翻訳され，ガイドブックとして『主体的・対話的で深い学びに導く学習科学ガイドブック』（大島他，2019）が出版された。さらに，同ハンドブックは 2022 年に第 3 版が出版され，こちらも現在翻訳作業が進行している。

これらの最新版の著作では，この間に展開された学習科学の知見が具体的なエビデンスに基づき紹介されている。とりわけ『人はいかに学ぶのか（HPLⅡ）』においては，前著から新たに加筆された点として，具体的に以下の 6 点を挙げている。すなわち，①人種や民族，文化的多様性，ジェンダーといった社会文化的文脈が学習に与える影響，②脳科学や神経科学の進展から得られた学習に関する知見，③認知的側面だけではなく情動に関する研究の発展を踏まえた内容，④生涯にわたる視点から捉えた学校の内と外を接続していく学習に関する知見，⑤学習者の多様性としての様々な学習障害とその支援に関する内容，⑥進化するデジタルテクノロジが学習に与える影響に関する知見，である。これらはこの数年で加速度的に変化した国際化や IT 化に伴い，多様化した学習者とそのニーズ，複雑化した学習およびその文脈を反映している。

そこで本シンポジウムでは，学習科学が検討してきたいくつかの概念に焦点を当て，授業の研究法や概念をもちいて，いかにその知見が教育および研究に貢献できるかを，上記 HPLⅡや学習科学ハンドブックの翻訳に携わった研究者らにより話題提供いただきながら，指定討論およびフロアとの対話を通して，これからの学習科学の可能性を検討していきたい。

教室の学びにおける社会文化的側面

一柳智紀

学習科学における学習に対する捉え方の特徴の一つに，あらゆる個人の学習は，その人が置かれている特定の文脈に大きく影響されるというものがある。そして，学校を含むすべての学習環境は，文化によって形成された社会的な文脈であるとされている。これを踏まえ，これまで学習者が文化的に定義された文脈の中で，文化的に定義された方法で，どのように成長し，学習するのかが検討されてきた（全米科学・工学・医学アカデミー，2024）。そこには国や地域といったマクロな文脈から，ある特定の地域や教室といったミクロな文脈があると考えられる。そうした多層的な文化的文脈のもとで，教室での学習は日々特徴づけられていると言える。

このとき，本研究では教室のコミュニケーションに着目する。教室で日々展開するコミュニケーションはそれ自体が文化的影響を受けたものである（e.g. Cazden, 2001）。そして，教室では学習者が学習内容だけではなく，そうしたコミュニケーションのあり方自体を学習している。従来，こうしたコミュニケーションは教師によって左右され，教師主導のコミュニケーションを学習者中心のコミュニケーションに変革していくために教師の問い方や応じ方を変えることが重要であると論じられてきた（e.g. 一柳，2012；van der Veen et al., 2017）。しかし，近年においては主体として自律的に学び続ける学習者の育成が重要視されるようになっている（OECD, 2019）。そこでは，学習者を単に文化的影響を受ける受動的な存在としてではなく，新たな価値を創造し，よりよく生きていく主体として成長していく能動的な存在として捉えることが必要だろう。これを踏まえると，教室での学習においても，教師がどのようにコミュニケーションを組織し，それを学習者がいかに獲得していくかだけではなく，教師と学習者がコミュニケーションやそこで重視される価値をいかに一緒に形成していくかという視点が重要だと思われる。

そこで本研究では，従来の学習科学の知見で明らかにされていた教室のコミュニケーションの特徴を踏まえつつ，教師と学習者が社会文化的側面をどのように形成，再形成していくのかを検討したい。これにより，より自律した主体としてコミュニケーションを形成していく学習者の姿を描きたい。

学習科学と教師の学習

坂本篤史

HPLⅠから HPLⅡへの変化として，学習者の多様性がより強調されていることが挙げられる。学習者は学校も含めた多様な社会文化的な文脈の中で生きており，

特定の人種や文化圏として括ることができないことが示され，また，学習に関する障がいに関する知見も随所で記述されている。

HPLⅡの第 7 章「学校教育への示唆」においては，このような文化的差異に関するバイアスが教育者や学習者自身にあることによって学習に対して負の影響がもたらされるという知見が示されていることから，教授アプローチだけでなく，教育者側の文化的差異への理解が重要であること，そして，それらの学習者が学校外で関与する文化的実践を「欠陥」とみなすのではなく，学習者の持つ「よさ（assets）」とみなすことがある。文化的差異に関する教育者側の理解があれば，学習者の文化的経験に基づく教育を実践することで，学習の質を高めるとともに，学習者がより自身の学習に責任をもつことが示されている。

その一方で，教師の学習については，HPL Ⅰに比べて記述が薄い。筆者は教師の学習に関する研究を重ねてきた（e.g.，坂本，2007，2013）。学習科学が現場に生きるためには，現職教師の学習が鍵となる（Tabak & Radinsky，2015）。自己調整学習や問題基盤型・プロジェクト型学習，協働学習などの教授アプローチ，ラーニング・プログレッションやエビデンスに基づく評価，フィードバックなどのアプローチ（全米科学・工学・医学アカデミー，2024）に関しても，単に手法としてではなく，その理論的背景等を含めた理解を教師が形成する必要がある。したがって，HPLⅡの知見に基づき，教師の学習に関する研究や実践と接続していくことが重要であると考える。

本話題提供では，歴史や制度に埋め込まれた教師の学習環境としての授業研究会（坂本，2013）や，教育実習指導を通して実習指導教員の学習がいかに生じるか（坂本・三島・一柳，2024）について，HPLⅡの知見を用いた考察を加えて報告を行う。HPLⅡの知見が日本の学校の社会文化的文脈に接合するための教師の学習のあり方を考えたい。

テクノロジを活用した学習評価と学習支援

望月俊男

学習科学の特徴は，実験室研究ばかりでなく，授業のような現実の学習場面を研究の対象とすることである。さらに，学習プロセスの分析や学習支援のためにテクノロジや学習者の協調を積極的に活用することがある。これにより人間の学習の諸相を明らかにしつつ，学習者の能力をよりよく発揮することを目指している。

教育データマイニングや学習分析の分野は，テクノロジ利用の研究として近年急速に発展している。学習中の発話，生理データ，身体動作を含むマルチモーダルデータを分析する研究がさかんに行われている（Järvelä et al.，2021；Schneider & Radu，2022（Sawyer，2022，Chapter 17））。データ分析の結果を単に教師にフィードバックするだけでなく，学習者にフィードバックして自己調整を促すことも重視されつつある（Winne & Azevedo，2022（Sawyer，2022，Chapter 5））。だが分析結果を単にフィードバックするだけでは学習プロセスの改善には結びつかない。

筆者らは協調的議論の参加度を評価するために各学習者の発話量を測定・分析し，発話量の偏りがあると，別の学習者に発話を促すエージェントを開発し，授業実践で評価している（西村ほか 2024）。エージェントの促しによって，発話量の偏りが均等化されることがわかった。さらに，エージェントの促しを学習者がどう捉えているかを，批判的ディスコース分析を用いて検討した（Mochizuki et al.，2023）。その結果，学習者はそのフィードバックを自分たちで評価できる関係であり，その評価を通して，次第に自らの学習活動が適切なのかを把握しようとすることがわかった。

テクノロジによる学習評価を導入することで，学習者が本来自律的に働かせられる能力を引き出す学習支援につながることがある。そうした新しい学習者の可能性を見出せるのは，粒度の高い学習プロセスの質的・量的分析あってこそであろう。

引用文献

Järvelä, S., Malmberg, J., Haataja, E., Sobocinski, M., & Kirschner, P. A. (2021). What multimodal data can tell us about the students' regulation of their learning process? *Learning and Instruction*, *72*, Article 101203.

National Academies of Sciences, Engineering, And Medicine (2018). *How people learn II: Learners, contexts, and cultures.* National Academies Press.（全米科学・工学・医学アカデミー（編）秋田喜代美・一柳智紀・坂本篤史（監訳）(2024). 人はいかに学ぶのか―授業を変える学習科学の新たな挑戦　北大路書房）

西村龍之介・居原田梨佐・菅本祐也，石井 裕・望月俊男：江木啓訓 (2024). 議論における発話の偏りに基づいて参加の均等化を促す議論支援システム 情報処理学会論文誌，*65*(1)，197-210.

大島　純・千代西尾祐司(編)(2019). 主体的・対話的で深い学びに導く 学習科学ガイドブック 北大路書房

坂本篤史 (2013). 協同的な省察場面を通した教師の学習過程―小学校における授業研究事後協議会の検討　風間書房

坂本篤史・三島知剛・一柳智紀 (2024). 教育実習における実習指導教員の学びに関する探索的研究―指導形態との関連に着目した小学校教員の語りの分析　質的心理学研究，*23*(1)，114-132.

Sawyer, R. K. (Ed.) (2014). *The Cambridge handbook of the learning sciences (2nd edition)*, Cambridge University Press.（ソーヤー，R. K.（編著），(2016-2018). 学習科学ハンドブック　第二版　北大路書房）

Sawyer, R. K. (Ed.) (2022). *The Cambridge handbook of the learning sciences (3rd edition)*, Cambridge University Press.

学校現場へのメンタルヘルス心理教育普及における促進要因と阻害要因

企画・司会・指定討論：嶋田洋徳（早稲田大学）
話題提供：伊東真吾＃（所沢市立泉小学校）
話題提供：原 剛＃（埼玉県教育委員会）
話題提供：長沼千夏（早稲田大学大学院）
指定討論：桂川泰典（早稲田大学）
企画・話題提供：小関俊祐（桜美林大学）
話題提供：須澤美和子＃（川越市立高階中学校）
話題提供：西中宏吏＃（早稲田大学）
話題提供：杉山智風（京都橘大学）

キーワード：ストレスマネジメント教育，認知行動療法，持続可能な心理的支援

企画趣旨

児童生徒の心身の健康の維持，増進や不適応状態の改善，予防を考える際に，教育現場におけるストレスマネジメントに代表される心理教育の実践と普及啓発が重要な課題となっている。ストレスマネジメント教育や，認知行動療法に基づく学級集団を対象とした心理教育は，さまざまな目的や学級集団のアセスメントに基づいて実践成果が蓄積され，その有効性は一定程度確認されている（森田他，2011）。

その一方で，これらの心理教育の普及における大きな障壁となっているもののひとつに，授業時間の確保などの問題がある。学校教育においては，現在，小学校の体育と中学校の保健体育のカリキュラムで，それぞれ 1 時間ずつのみがストレス対処に関する教育機会として設けられている（文部科学省，2019）。そして，2021 年 3 月の参議院予算委員会において，学校におけるストレスマネジメント実践の現状と課題について質疑が行われ，実際に工夫をしながらストレスマネジメントを「授業」として対応に取り組んでいる様子が報告されたものの，その結果からストレスマネジメント教育が十分に普及したとは言いがたいのが現状である。

また，いつ発生するかわからない緊急時への対応を円滑かつ効果的に実施するためには，平時のストレスマネジメント教育の積み重ねが肝要であり（一瀬他，2021），実際に災害発生以前のうちに認知や感情をうまくコントロールする術を学んでおくことは，災害の経験を乗り超えることに役に立つという指摘もある（Wachinger & Renn, 2010）。これらを踏まえると，心理教育の普及は喫緊の課題であり，そのためには普及における促進要因と阻害要因を明確にした上で，具体的な対応策を講じることが求められる。

そこで本シンポジウムでは，さまざまな立場から心理教育を実践している話題提供者から，心理教育を学校で実践するまでの促進要因や阻害要因，心理教育を単年度ではなく，持続可能な心理的支援にしていくための促進要因や阻害要因などについて紹介していただく。それと共に，心理教育の普及と定着に向けた課題について，指定討論を通して議論を行うこととする。

ストレスマネジメント教育の普及を目指した取り組み ―日本ストレスマネジメント学会の実践例から―

小関俊祐

日本ストレスマネジメント学会は，ストレスマネジメントに関する研究を推進し，その成果の社会的普及に貢献することを目的として，さまざまな実証研究，実践研究を中心とした事業に取り組んできた。たとえば，中学生や高校生のストレスマネジメントに関する自主学習や特別活動の時間や教科横断型の指導などの際に活用可能な児童生徒向けオンラインコンテンツである「ストマネマスターへの道」の作成をはじめとした関連事業を推進してきた。

しかしながら，ストレスマネジメント教育の普及には，他の心理学的アプローチとの理論的，手続き的な異同の整理，および他関連学協会との協働による必要性の提示，地方自治体（教育委員会）を巻き込んだ好事例作り，あるいは教科書会社などを巻き込む形での授業への浸透，および保健体育や道徳などの教科別のアプローチの提示，教職員やスクールカウンセラーなどへの研修機会の確保と充実化といった課題があることが浮き彫りになっている。このような状況を踏まえて，教育現場において実施されてきた心理教育とストレスマネジメント教育の位置づけの整理を行っている。

本シンポジウムでは，これらの経緯を踏まえた上で，ストレスマネジメント教育の扱う範疇と，それに基づいたメンタルヘルス心理教育普及における促進要因と阻害要因について話題提供を行う。

小学校の立場からの促進要因と阻害要因

伊東真吾

現在の小学校において，不登校の予防や支援が重要なテーマのひとつになっている。不登校の児童の著しい増加は各種の調査結果からも明らかであり，児童が年度途中に，突然（のように）休み始め，そのまま全欠に近い状態になってしまうケースも少なくない。不登校は，さまざまな要因が絡み合って生起，維持するケースが多く，学校は具体的な対応に苦慮している。

埼玉県所沢市では 2019 年度に「心のエネルギープロジェクト」を立ち上げ，児童生徒の自己肯定感の醸成に取り組んでいる。また，本校では今年度より「サポートルーム」を新設し，不登校児童の学校での居場所づくりを進めているところである。

不登校や登校しぶりの予防や支援に対して，ストレスマネジメントなどの心理学の知見や方法を取り入れる際の阻害要因としては，授業時間の確保や教職員の共通理解の困難さ，学校現場の多忙さなどがあげられるが，学校教育と心理学の間にいまだ存在する「溝」について，話題提供者自身の経験をふまえて問題提起する。そして，児童生徒のためという共通目的の下，

互いに理解し，高め合うために必要な事項について検討を行うこととする。

中学校の立場からの促進要因と阻害要因

須澤美和子

多感な思春期である中学校時代には，同級生や他学年をはじめとする他者との関わりや受験を通した進路決定などさまざまなストレスを抱えながら学校生活を送っている。生徒の不登校やいじめなどの学校不適応には，ストレスコーピングを学ぶストレスマネジメント教育が有効である。生徒の大きなストレスの要因のひとつである対人関係を解決する際に，他者の表情を適切に読み取る認知や他者の情報を収集するスキルを身につけることなど，多くのコーピングを知ることによってストレス反応を軽減することができる。

学校現場の促進要因としては，ストレスマネジメント教育が有効であることに関する知識の獲得や実践の見聞などがある。一方で，阻害要因としては，まず教育課程の位置づけの曖昧さがある。実際にどの学年を対象とするのか，いつ誰がその教育を実践するのか，また実践する授業について年間を通して何回どの期間に取り入れるのか，年間行事計画を決定する際に綿密に検討する必要がある。そして，取組みが一時的なものではなく持続可能な実践と結びつくためには，ストレスマネジメント教育に対する管理職自身の知識と理解，組織として取り組むために教職員への意識づけや研修が必要である。また，ストレスマネジメント教育を実践する環境を整えることが必要である。この環境とは，地域や保護者をも含んでおり，管理職はその環境作りを調整する必要がある。その背景には，教員の働き方改革という視点から，限られた時間の中で実施するには学校現場だけでは難しい状況がある。したがって，学校だけではなく，各自治体，教育委員会や大学などの教育機関の連携が何よりも必要である。管理職としては，これらの関係機関との調整力を持ち，心理教育の普及にあたっていきたいと考えている。

教育委員会の立場からの促進要因と阻害要因

原　剛

学校現場において，メンタルヘルス心理教育普及が喫緊の課題となっている。文部科学省による令和４年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果によると，いじめの認知件数，いじめの重大事態の件数，暴力行為の発生件数，不登校児童生徒数，小中高等学校から報告のあった自殺者数のいずれもが前年度に比べ軒並み増加している。

このような状況を受け，国，県，市町村は，生徒指導・教育相談に係る問題の未然防止の観点から児童生徒に対するさまざまな心理教育（ストレスマネジメント教育など）を周知・促進させる動きがみられ，ここ数年では心理教育が授業時間を使って行われることについて，一定の理解が進んでいるように思われる。

一方，学校現場に心理教育を定着させるには，教職員の多忙化や他職種との連携不足，学年間・学級間による心理教育に対する温度差など多くの阻害要因が存在し，学校のみでは解決できないものについては県，市町村の行政サイドからのアプローチが必要となる場合がある。そこで，教育委員会の立場から学校現場へ心理教育を普及させるための促進要因と阻害要因を整理し，阻害要因に対する手立てを考察する。

学校教員に対するインタビューデータの検討

長沼千夏・西中宏吏

文部科学省は 2019 年に心身の健康教育スキームを提示した。しかし，そのスキームにおいて，ストレスマネジメント教育などの心理教育は明確に位置づけられていない。ストレスマネジメント教育が実施されるかどうかは学校の裁量に委ねられているのが現状である。したがって，ストレスマネジメント教育の社会的実装のためには，学校，あるいは教師の認識を明らかにすることが不可欠である。話題提供者らは，ストレスマネジメント教育の実装に対する学校の促進要因および阻害要因を探索的に明らかにすることを目的として，小中学校の教師にインタビュー調査を実施した。インタビューにおいては,「ストレスマネジメント教育について知らない」「教職員の負担が増える」「年間指導計画に位置づけることができるのか」といった課題に関する認識が述べられる一方で,「ストレスを抱えている生徒は多い」「研修の機会を作ってほしい」などストレスマネジメント教育の必要性を訴える声も少なからずあげられた。本話題提供においては，インタビューデータの分析を通して，ストレスマネジメント教育の実装に関する促進要因と阻害要因を整理し，実装に向けた取り組みについて提案を試みる。

ストレスマネジメント教育が未実施の高等学校での実践事例に基づく促進要因と阻害要因の検討

杉山智風

ストレスマジメント教育の普及に向けた課題として，教科課程の位置づけ，実施時間の確保，学校種や地域における実践数の格差などがあげられる（小関・杉山，2023）。こうした課題を踏まえ，ストレスマネジメント教育を実施したことのない高等学校の実践事例から，普及に求められる手続きと課題を整理した。

本話題提供で取り上げる実践は，高校 1 年生 24 名を対象とした事例である。介入効果として，ソーシャルスキルおよび学校適応感に有効性が示された。その一方で，学校長からは正式な講師依頼を通して継続的に実施すべきという理由から，発表者らが実施予定であった実践は中止となった。1 学年担当の教員が協議し，独自に SST が実施されることになった。また，後日，対象校の教諭が同地域の教職員に働きかけ，自主的な研修会が開催された。研修に参加した教職員の働きかけにより，同県内の小学校 3 校，中学校 3 校にてストレスマネジメント教育が実施されるに至った。

本話題提供では，上記の実践事例から整理された普及に向けた手続きと課題を踏まえ，社会的実装のための促進要因および阻害要因について検討を行う。

通常の学級において児童生徒同士の相互交流を促す取り組み
—児童生徒同士をつなぐ支援に注目して—

企画・司会・話題提供：高橋 幾（早稲田大学）
話題提供：関 大也（東京大学大学院）
話題提供：杉本賢二＃（元道志村立道志中学校）
指定討論：深沢和彦（神奈川県立保健福祉大学）

キーワード：学級経営，インクルーシブ教育，ICT

企画趣旨

文部科学省（2022a）の調査において，小中学校の通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の割合は 8.8%であることが報告された。令和 4 年度の小学校の 1 学級あたりの児童数の平均は 22.8 人となっており（文部科学省，2022b），単純な計算上では，多くの学級に特別な支援を必要とする児童生徒が，複数名在籍している可能性があり，授業や学校生活において日常的に支援を行っていくことが求められている。一方で，深沢（2021）は，2005 年と 2017 年に行った小学校の通常学級における調査研究の結果より，特別支援教育が開始されてから 10 年経った 2017 年においても非対象児と対象児の学級適応感には差が認められたことを報告し，この問題の背景として，教師の指導や学級経営にばらつきがあり，インクルーシブ教育に対応した指導を行っている教師は，一部にとどまっている状況である可能性を指摘している。また，中学校においても，特別支援教育の対象となる生徒が，通常の学級において不適応となっている可能性が継続的に報告されている（岡島他，2017 等）。つまり，特別支援教育が開始され，インクルーシブ教育の展開も求められて久しいが，義務教育段階での通常の学級における特別支援教育の対象となる児童生徒への指導や支援の向上が求められている状況と考えられる。

児童生徒の困難は，環境との相互作用によって変化する。義務教育段階での環境には，教師の指導や友人との関係性，学級の状態が含まれている（河村，2019）。通常の学級では，教師が児童を管理統制するつもりはなくても，集団の中で生活することを学ばせようとする志向が強くなり（安藤，2013），児童たちに一律に行動することを求める同調圧力が強く働いていることが報告されている（恒吉，1996）。また，意欲が低い児童生徒や，行動への対処が難しい場合に，教師はより統制的になることも報告されている（Reeve，2009）。通常の学級において特別支援教育の対象となる児童が複数名在籍する場合に，教師の技量や心理状態との相互作用から，教師がより統制的な指導を志向する可能性も報告されている（髙橋，2024）。以上より，教師に児童生徒同士の相互作用を制限するような管理統制的な指導をする意図が無くとも，教師が通常の学級での対応に困難を感じることで，結果として，児童生徒同士の相互交流を避けることが予想される。そして，通常の学級に特別支援教育の対象児の在籍する割合が高まっている現状において，その懸念はより大きなものとなっていると考える。

本シンポジウムでは，特別支援教育の対象となる児童生徒の支援ニーズが高まっている義務教育段階の通常の学級において，教師が管理統制的な指導ではなく，児童生徒同士の相互交流を促す指導を展開する際に，援助となる要因を検討することを目的とする。特に，「ICT の活用」と「アセスメントを活用した持続的な支援」の 2 点に注目して発表を行う。

児童生徒同士の相互交流を促す 2 つの可能性
高橋 幾

集団指導を前提とすることが多い義務教育段階の通常の学級において，特別支援教育の対象児が在籍する場合に，画一的あるいは管理統制的な指導を有効なものと認識している教師が一定数存在しており，児童同士の相互交流を促すような指導を行うことには不安を感じている可能性が報告されている（髙橋，2024）。また，教師はインクルーシブ教育を必要なもの，望ましいものと捉える一方で，実現に対して懐疑的であったり，否定的であったりすることも報告されている（de Boer et al.，2011）。本シンポジウムでは，まず，学級内に特別支援教育の対象となる児童が複数名在籍する公立の小学校において ICT を活用して児童同士の相互交流を促した取り組みを発表する。ICT の使用について，学年や発達を踏まえて段階的に学習課題を設定し，タイピングのスキル等を磨いていった取り組みを紹介する。次に，公立の中学校においてアセスメントを活用して，不登校傾向のある生徒と他の生徒との相互交流を促した取り組みを発表する。心理尺度を活用して，生徒と学級の状態を教師間で共有し，個人と学級の双方の実態を踏まえて行った介入を紹介する。

生徒の葛藤を支える持続的な支援について
杉本賢二

2023 年度の学会企画シンポジウムでは，全校生徒 30 名程度の小規模校において，標準化された心理検査や学力検査を活用しながら，個人と集団の実態に応じた適切な指導と相互交流の促進により，協働学習の活性化を図った取り組みを発表した。

本シンポジウムでは，前年度の発表後に，安定した学級状態を基盤として取り組んだ異学年交流の実践や，

生徒自身の自己理解，自己選択を踏まえた授業実践について紹介する。

前任校は小規模校であったが，病気や心理的要因，人間関係の形成等の理由から多様な生徒が在籍していた。また，学級編成ができない固定的な関係によって階層的序列の問題もあった。さらに，教職員の多くが若手教員で，経験の乏しさや人事異動によって，安定した学級経営の実現は難しい状況であった。このような状態では，多様な他者と協働し，他者を価値ある存在として尊重して確実に一人ひとりの資質・能力を育成する協働的な学びの実現は困難であるため，校長を中心とした教職員の組織的な改善を試みた。昨年度の発表について，具体的な取り組みを振り返ると，観察，面接とあわせて標準化された心理尺度を活用した調査から個人と集団の実態を捉え，優先順位と対応方法を全職員で共有し，特に，班を基盤とした活動を繰り返し，目標が達成されたら班を変える等，学級内での人間関係が固定化しないように，意図的に取り組みを行い，学級内の規範意識や生徒同士の関係性を醸成することで，安定性のある学級の構築を実現した。

今年度は，安定性のある学級の状態を基盤として，生徒同士の協働的な学びと，生徒の主体的な学びを推進した実践を中心に報告する。協働的な学びについては，生徒の活動において①安心の保障，②学習目標達成，③多面的・多角的・違いとの出会いと追及，④知恵を出し合う創造の 4 つをキーワードとして教職員間で共有して取り組んだ。具体的な取り組みとして，編成の際に，①それぞれの生徒の心理的安全性を保障したグルーピング，②学習目標の実現のために，相互に助言しあえるグルーピング，③異なる考えや意見を持つ生徒と交流できるグルーピングについて，生徒と教職員で相談して設定した。さらに，言語活動を通して，各自が自分の考えを表現し，聞いてもらい認めてもらう，構成や枠を介して「自己開示」を促進する，違いとの出会いにより，見方や考え方を広げ，他者理解を推進する等の効果を目指した。この様な取り組みを段階的に異学年交流に取り入れていった。

生徒の活動における主体性を重視するため，学習キャリアパスポートを活用し，各自が各教科の単元内で学習目標を達成する学習計画を作成した。また，学習意欲の向上のために，調査や面談の情報を活用して学習課題を生徒の興味や関心が高く，現実的・実践的で役に立つ内容を扱った。また，生徒にアセスメントの結果をフィードバックし，結果を踏まえて教師と相談しながら，自身の学力，認知スタイルを踏まえた学習参加の在り方を検討することで，生徒の主体的な学びを促進した。

授業支援クラウドの具体的な活用―事業者の立場から

関 大也

企画趣旨の通り，児童生徒の特性や環境などが近年より多様になりつつある中で，相互交流や学び合いを行う上での工夫がより教師に求められつつあると考えられる。本シンポジウムでは，授業支援クラウドを活用して児童同士の相互交流を促進した小学校の事例について，実践内容と定量的・定性的な結果を取り上げ，授業支援クラウドが果たす役割や今後の展望に関して検討したい。

まず本実践で利用した授業支援クラウドの概要や具体的な活用方法について示す。授業支援クラウドであるスクールタクトは，データと AI を活用し主体的・対話的で深い学びを円滑に実現することを目指す web アプリケーションである。2024 年時点で国公私立問わず，全国 2,000 校以上，100 万 ID 以上で導入・利用されており，総務省（2015）や文部科学省（2018），デジタル庁（2022）といった省庁での実証に採用された実績がある（スクールタクト，2024）。回答キャンバス上で使える課題テンプレートは，教師経験者の監修のもと作成されたものも多く存在し，各教科や単元での学習に活用することが可能であり，課題テンプレートを学校内で共有することで教師間の協働にも寄与し得ることも報告されている（インプレス教育 ICT 書籍編集チーム，2023）。スクールタクトの基本的な機能の中で，特に本実践で活用した機能について 3 つ紹介する。1 つ目は課題配布機能であり，この機能によって教師は教材配布や資料提示を速やかに行える。2 つ目の機能は回答一覧画面であり，これを用いて複数の児童生徒の進捗を確認することで，教師は机間指導を補完できる。3 つ目は共同閲覧機能であり，これを有効にすると児童生徒同士で相互に作成物を共有でき，教師はより積極的に協働学習を促進する環境を提供することが可能である。

次に事例を紹介する。当該の学級では学習内容の理解などの点で困難を抱える児童が複数名在籍しており，授業を進める上で配慮が求められていた。そこで，話題提供者が所属するコードタクト（スクールタクトの開発・提供元企業）と教師の協議の上で授業展開の検討を行った。具体的には，教師は授業の終わりに 5 分間から 10 分間ほどスクールタクトの回答キャンバス上で振り返りを児童に書かせ，次の授業の冒頭にその振り返りを教師が紹介しつつ，児童同士での相互閲覧を促したというものである。効果検証のために，ICT 活用の有用性認識尺度（中西・矢野，2021）や文章産出困難感尺度（岸他，2012）などを定量的な手法として用いつつ，定性的な手法として教師へのインタビューも交えて検証したところ，困難を抱える児童に変化が見られたことが示唆された。

最後に今後の展望を述べたい。友人関係が認知的・学業的成果に影響する研究は多数なされており（メタ分析として Wentzel et al., 2018），授業支援クラウドでの学び合いのための機能は，学級内での一定の友人関係を前提としつつ更に成果を含め高める可能性もあるが，使い方次第ではいじめのきっかけになったり他者のアイデアにフリーライドさせ，自分で考える場面を奪ってしまったりと，必ずしも効果的に働くとは限らない。社会的・学術的な潮流も踏まえつつ，より良い使い方について議論を深めたいと考える。

私立小中高等学校と特別支援学校におけるスクールカウンセリングの相違点を整理し支援体制を模索する

企画・話題提供：三浦巧也（東京農工大学）
話題提供：堂山亞希＃（目白大学）
話題提供：日下虎太朗（明治学院大学）
司会・指定討論：橋本創一（東京学芸大学）

キーワード：スクールカウンセリング，私立学校，特別支援学校

企画趣旨

私立小中高等学校，そして特別支援学校におけるスクールカウンセリングは，それぞれ独自の課題とニーズを持っている。これらの教育機関・現場におけるスクールカウンセリングの相違点を明らかにし，最適な支援体制システム構築の視座を得ることを目的とした。特に，私立小中高等学校におけるカウンセリングの効果的な運用方法や，特別支援学校における多様な教育的ニーズに対応するためのアプローチに焦点を当てる。本シンポジウムに参加される先生方には，独自性のある教育機関・現場でのスクールカウンセリングのベストプラクティスを共有し，ディスカッションを通じて互いによりよい支援体制のあり方について模索する機会を提供する。最終的に，全ての児童生徒が適切な援助サービズおよびサポートを受けながら健全に成長できるように，教育の多様性を尊重しつつ，より包括的なスクールカウンセリングの枠組みを構築するためのアイデアを共有する。

私立小学校におけるスクールカウンセリングの現状と課題

三浦巧也

本話題提供では，私立小学校におけるスクールカウンセリングと教育相談体制の現状と課題に焦点を当てている。近年，私立小学校においてもスクールカウンセラーや教育相談員を配置し，児童や保護者および教師の特別な支援ニーズに応える体制を整えようと努めている。しかし，それにもかかわらず，人材の確保と育成，理解と認知度の向上，情報共有と連携の強化，予防的な取り組みの強化など，さまざまな課題が残されている。

まず，人材の確保と育成に関して，スクールカウンセラーや教育相談員の数が依然として不足しており，適切な資格や専門知識を持った人材を確保することが難しい現状がある。また，理解と認知度の向上においては，一部の保護者や教師からカウンセリングや相談活動に対する抵抗感や偏見が根強く残っていることが指摘されている。加えて，情報共有と連携の強化が必要である。私立小学校内での情報の共有，他の専門家や地域の支援機関との連携も不十分であることが効果的な支援体制の構築を妨げている。さらに，予防的・開発的な取り組みの強化が必要である。児童の心理的な健康を促進するための予防的・開発的な取り組みやプログラムの開発が不足しており，喫緊の課題であるといえる。

以上のような課題を克服し，私立小学校におけるスクールカウンセリングと教育相談体制をより充実させるためには，学校法人，保護者，地域の支援機関など，様々なステークホルダーが連携し，継続的な取り組みが必要である。全ての子どもたちが安心して学び成長できる環境を整えるために，努力が求められている。本話題提供では，私立小学校におけるスクールカウンセリングおよび教育相談・支援体制の単一事例を紹介し，その独自性を整理するとともに課題についてシンポジストやフロアの先生方と共有したいと考える。

私立中学校におけるスクールカウンセリングの現状と課題

三浦巧也

本研究では，私立中学校におけるスクールカウンセリングと教育相談体制の現状と課題に焦点を当てる。私立中学校におけるスクールカウンセリングは，生徒の心理的な健康や学業，対人関係などに関する支援を提供し，教育相談体制は生徒や保護者からの相談に応じ，適切な支援を提供することを目指している。

現状では，私立中学校がスクールカウンセラーや教育相談員を配置し，生徒のニーズに対応する体制を整えようと努めている。しかし，その一方で，学校の建学の精神や校風に応じた適切な専門性や専門知識を持ったスタッフの不足があり，これが生徒に対して支援を行う上での課題となっている。また，理解と認知度の向上も重要である。一部の私立中学校では，カウンセリングや相談活動への理解や認知度が不十分であることがあり，これが生徒や保護者が相談をためらう要因となっている。教職員や保護者，生徒自身の理解を深めるための取り組みが必要である。加えて，情報共有と連携の強化が求められる。私立中学校内での情報の共有が不十分であり，他の専門家や地域の支援機関との連携が不十分であることが，効果的な支援体制の構築を妨げている。情報の円滑な流れと連携の促進が必要である。さらに，個別対応の充実が必要である。生徒一人ひとりの支援ニーズや状況に合わせた個別の支援が必要である。

そして近年では，特に発達障害（その可能性）のある生徒への支援に様々な課題がある。小学校の段階で不適応であった当該児童は，悪化した対人関係の継続を拒み，地域の公立中学校へ進学することを避け，きめ細かい指導に期待して私立に進学するケースがある。不適応の状態が十分に改善されないまま私立に入学することによって，問題行動がより顕著化する可能性が

示唆される。こうした受験時のストレスに加えて，不適応となるリスクが高い状況で入学するケースでは，中 1 ギャップが余計に深刻化してしまう。公立中学校以上に，当該生徒のメンタルヘルスや学校適応の状態を早期に把握し，適切な支援を行っていくことが求められている。

本話題提供では，私立中学校におけるスクールカウンセリングおよび教育相談・支援体制の単一事例を紹介し，その独自性を整理するとともに課題についてシンポジストやフロアの先生方と共有したいと考える。

私立高等学校におけるスクールカウンセリングの現状と課題

日下虎太朗

本話題提供では，日本の私立高等学校におけるスクールカウンセリングと教育相談体制の現状と課題に焦点を当てる。スクールカウンセリング・教育相談に関する理論や実践はさまざまな形で提供されてきており，その研究や実践は確実に積み重ねられてきている。しかしながら，各学校種の特質に応じた形での議論はまだまだ少ない。筆者は私立中学・高等学校において教諭として，またスクールカウンセラーとして勤務してきた。そのような中で，とりわけ私立高等学校における教育相談は，支援目標の設定や支援の進め方について他の学校種や公立学校とは異なる特徴があるのではないかと感じるようになってきた。

一般的に，学校不適応は，身体的・心理的・社会的なさまざまな背景要因が複雑に絡み合っている。したがって，不登校や問題行動といった現象は同じでも，その支援方法については個別のケースによって大きく異なるが，高校生の支援においてはいくつか共通して考慮すべき点があると考えるようになった。

まず，対象生徒の「出席日数」「欠課時数」「残りの出席すべき日数」である。高等学校は他の学校種と異なり，学校や授業の出欠状況が進級・卒業の判定に大きく影響を及ぼす。したがって，支援の初期に支援目標を設定する際はもちろんのこと，支援期間中は継続的に出欠状況を確認しながら進めていく必要がある。また，対象生徒の年齢が「18 歳（成人）を超えているか」どうか（超えていない場合はあと何日で 18 歳になるか）ということである。特に，背景要因として虐待が疑われる場合は児童相談所等の福祉機関との連携が必要になる。その際に，18 歳未満であるかどうかは重要なポイントとなる。またこれは医療機関との連携が必要な際も同様である。

そして，対象生徒の「担任や学年の先生がどのような先生か」ということも重要である。特に私立学校の場合，対象生徒の担任や学年の先生の意向や進め方が支援の方向性に大きく影響されることが多い。対象生徒だけでなく，担任の先生の性格や価値観を把握し，うまく連携するための方法を考えていくことが重要である。

このような観点から，本話題提供では，私立高等学校におけるスクールカウンセリングおよび教育相談・支援体制について，いくつかの事例を紹介しながら，その独自性を整理するとともに今後の課題についてシンポジストやフロアの先生方と共有したい。

知的障害特別支援学校における スクールカウンセリングの現状と課題

堂山亞希

本話題提供では，知的障害特別支援学校のスクールカウンセリングと教育相談体制の現状と課題について検討することを目的とする。近年，知的障害特別支援学校の生徒数は増加傾向にあり，特に軽度知的障害のある高等部生徒の在籍者数が増加している。全国の知的障害特別支援学校の高等部を対象にした調査では，軽度知的障害のある生徒の生徒指導上の課題として，「不登校」「不健全な異性との交友」「精神症状」の 3 点が多く挙げられている（国立特別支援教育総合研究所，2012）。また，知的障害児のメンタルヘルスの問題（不安，うつ，強迫性障害，問題行動等）は一般の子どもに比べ3〜4倍も発生率が高く(Emerson & Hatton, 2007)，3 分の 2 が成人になってもメンタルヘルスの問題を抱えている(Einfeld et al., 2006)。
学校における生徒の不登校や心の問題に対しては，教員だけでなくスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどの多職種による支援が必要だが，知的障害特別支援学校のスクールカウンセラーの配置率は，通常の学校より著しく低く，スクールカウンセリングの実践そのものも蓄積されていない。

知的障害のある生徒のメンタルヘルスの問題の特徴として，堂山（2021）は，知的障害による認知処理能力の弱さから柔軟な思考や多角的な視点をもつことが難しいこと，人間関係の狭さや言語表現力の弱さから悩みを友人に相談し気持ちを安定化させることが難しいことなどを指摘している。また，知的障害のある生徒は，悩みを抱えていても自らすすんで相談することが難しいことが少なくない（堂山，2022）。このような知的障害のある生徒のメンタルヘルスの問題を学校現場においてスクールカウンセラーが早期に把握し，知的障害の特性をふまえた適切な支援を行うことが求められる。

以上のことから，児童生徒の状況が変化している知的障害特別支援学校において，スクールカウンセラーも含めた教育相談・支援体制を検討する必要がある。そこで，本話題提供では，知的障害特別支援学校におけるスクールカウンセリングおよび教育相談・支援体制の実践事例を紹介し，その独自性を整理するとともにスクールカウンセラー配置の必要性を示したい。また，実践上の課題について他のシンポジストや参加者と議論する。

指定討論

橋本創一

公立学校ではない独自性のある学校のスクールカウンセリングの相違点や課題とその解決策を検討し，よりよい支援体制の構築に向けてアイデアを共有し，ディスカッションを通じて模索する。

自己調整学習を教育現場に浸透させるには

企画・司会・話題提供：篠ヶ谷圭太（学習院大学）
話題提供：木澤利英子（帝京大学）
企画・話題提供：市川伸一（東京大学）
指定討論：中谷素之（名古屋大学）

キーワード：自己調整学習，教育実践，理論と実践

企画趣旨

指導要録の観点別学習状況評価の改訂（2019）に際し,「主体的に学習に取り組む態度」の一側面として「自らの学習を調整する」ということが明記された。こうした文言は，審議の経過からしても，教育心理学における自己調整学習（self-regulated learning）の研究を踏まえていることは明らかである。しかし，教育委員会や学校現場からは,「主体的に学習に取り組む態度」とりわけ「学習の自己調整」とは何かについての疑問が提起されることも多い。そこで，本シンポジウムでは，1）学習者を対象とした取り組み，2）教員を対象とした取り組み，3）教育行政との連携をもとに，自己調整学習を教育現場に浸透させる上で，研究者が果たす役割について考えていきたい。

自己調整学習を支える学習方略指導

木澤利英子

筆者はこれまで，英語入門期のリテラシー教育における学習方略指導のあり方について研究してきた。日本のように日常生活で英語と接する機会が限られている環境では，授業外学習の量および質が学習成果に直結する。しかし，効果的な学習方法を用いずに，ただやみくもに反復するだけでは，定着に時間を要するだけでなく，英語学習に対する動機づけが低下することにもつながりかねない。

Zimmerman(1989)が指摘するように,良い学習者は,様々な方略を使用しながら自身の学習に能動的に関与している。多くの中学生がつまずきの要因に挙げる英単語の学習に関しても，教育心理学研究では効果的な学習方略が複数見出されてきた。しかし，そうした方略を用いる学習者が多いかというと，必ずしもそうではないこともわかっている。たとえば，中学校 1 年生から高校 3 年生までの英単語学習方略について横断的に検討した内田（2021）では，ひたすら読んだり書いたりする「反復方略」の使用がどの学年でも一貫して多く見られる一方,効果的だとされる「関連づけ方略」や「表現・活用方略」の使用は，学年が上がるにつれて停滞,あるいは減少することが示されている。また，筆者が独自に行った調査においても，方略を明示的に指導している英語科教員は必ずしも多くない。

竹内（2019）によれば，学習方略とは，学習者の個人要因や学習目標，取り組む課題の特徴や学習環境により「良い」ものが規定されていくとされている。つまり，できるだけ様々な学習方略を知り，その都度自分の状況に合った方略を選択して，効果的に使用できるようになることが重要であり，それこそがまさに自己調整的な学習者の姿といえるだろう。

筆者は学習方略の明示的指導の重要性を教育現場に伝えるとともに，自己調整学習の考え方や目指すべき学習者像を教育現場と共有することを目的として，学校と連携しながら，これまで児童生徒に対して様々な授業を実践してきた。当シンポジウムでは，筆者の務める大学の系列中学校と高等学校で実施した学習法講座について紹介し，研究者が学習者に直接指導を行う中で，どうすれば自己調整学習を教育現場に浸透させていくことができるかについて考えていきたい。

自己調整学習を軸に学校間，学校内で教員をつなぐ

篠ヶ谷圭太

筆者はこれまで，予習や復習の役割に着目し，家庭学習と授業を通じていかにして自己調整学習スキルを高めるかについて研究してきた。そうした研究活動の一環として，この 3 年は，私学マネジメント協会が主催する「主体的な学びを科学する研究会」に，監修役として関わっている。本研究会は先進的な取り組みを行う私立中学校・高校の教員が参加するもので，自己調整学習理論にもとづきながら個々の実践を展開し，その成果を対外的に発信することを目的としている。

初年度の取り組み

この研究会の初年度では，1 年間にわたる実践研究に取り組み，その成果を報告する役割を担う「共同研究校」と，実践研究には取り組まない「一般参加校」の枠を設け，それぞれ参加者を募るようにした。その結果,共同研究校 5 校(9 名)，一般参加校 9 校(17 名)が研究会に参加することとなった。

まず，自己調整学習理論の認識を研究会内で共有するため，月に 1 度，Zoom を用いてオンライン勉強会を開催し，自己調整学習の中心的な概念である「動機づけ」「学習方略」「メタ認知」に関する研修を行った。講師は筆者を含め，自己調整学習の諸理論に詳しい研究者が務めた。その際，日々の学習活動の中には，自己調整学習における予見―遂行―省察のサイクルが様々な形で埋め込まれていることに触れ，定期考査を軸とした自己調整だけでなく，毎回の授業や宿題を軸とした自己調整なども可能であることを伝えた。

このようにして自己調整学習の理論を学んだ上で，

主体的な学習者を育成する上で，特に動機づけ，学習方略，メタ認知のどの側面に注目しながら実践に取り組むか，各自のテーマと具体的な指導上の工夫を考えてもらった。その後は 3 ヶ月に一度，オンラインで研究会を開催し，共同研究校の教員の実践について，進捗状況を報告してもらい，一般参加校の教員には質問やフィードバックを行ってもらった。また，効果指標の測定方法を含めて，共同研究校の教員から質問や相談が生じた際には，筆者と私学マネジメント協会の方で，メールや Zoom を用いて適宜対応した。

こうした取り組みの結果，初年度は教科横断型の授業や新入生へのオリエンテーション，学習バディ制度などを通じて動機づけを高めた実践が展開された。また，定期考査前に生徒に歴史の論述問題を作成させる活動や，総合的な学習の時間の中で自身の学び方について探究させる活動を通じて，学習方略の改善を図る実践も展開されることとなった。そして，年度末には私学関係者を集めて報告会を開き，こうした実践の成果について発信した。

2 年目以降の取り組み

2 年目以降は「一般参加校」の枠は設けずに，本研究会の中で実践研究を行うことを希望した教員のみを対象として活動を行った。この年度から新たに研究会に参加した教員に対しては，前年度に「動機づけ」「学習方略」「メタ認知」の勉強会の様子を録画した動画を用いて自己調整学習理論について理解を深めてもらい，3 ヶ月に 1 度，オンラインで研究会を開催して個々の実践の進捗状況の共有を図った。また，筆者と私学マネジメント協会で，必要に応じてメールや Zoom を用いて個別に対応を行った。さらに，3 年目にあたる今年度は，これまで継続して実践研究に取り組んできた教員を「シニア会員」として位置づけ，シニア会員のいる学校の中で，新たに研究会に参加する教員を増やす形で活動の規模を拡大させている。

このようにして，本研究会では，自己調整学習理論にもとづいた実践が徐々に広がりを見せている。それらの取り組みはいずれも，夏季休暇中の集中講座や放課後の課外活動ではなく，日々の授業を中心とした実践である。こうした実践の広がりを見るに，今後，自己調整学習が教育現場に浸透する上では，学校間，学校内で教員同士をつなぎ，問題意識や実践上の工夫を共有していくことが重要になるのではないかと考えられる。

教育行政への働きかけと連携

市川伸一

今回の学習指導要領や指導要録の改訂には，教育心理学のコンセプトがかなり生かされている。教育界では，「学習の自己調整」が文科省用語であるかのようにとらえられていることもあるが，実際には，長年にわたる理論，実証研究，教育実践の背景があり，それが教育政策の主要な部分として取り入れられたものである。筆者が主査を務めた文科省の学習評価ワーキンググループ（2018～2019 年）では，教育心理学分野の委員からの提案に対し，一般社会人の委員や教育課程課行政官は非常に肯定的な反応を示したが，一方では，教育学他分野（教育評価論，カリキュラム論，教科教育学などを含む）の専門家や学校教育関係者からは，理解されにくかったという事情があり，それは今でも尾を引いているように思われる。

そうした中で，東京都教育委員会は，「学びに向かう力」「主体的に学習に取り組む態度」といった側面の指導と評価にいち早く着目し，公立小・中学校の悉皆調査（毎年，小 4～中 3 の約 50 万人）と，授業改善拠点校 20 校を中心にした実践研究を展開することとなった。それは，文科省の動きに対応して急に起こったわけではない。担当指導主事の説明によれば，『学ぶ意欲とスキルを育てる』（市川，2004）といった教育心理学をベースにした教育書から，動機づけ，メタ認知，学習観・学習方略といった概念と，それが「認知カウンセリング」や「教えて考えさせる授業」といった実践として具現化されていることが教育委員会指導部の中ですでに共有されていたという。そのため，「学習の自己調整」というコンセプトが文科省から出されたときに，それがどういうことかの具体的イメージがすぐにわいたということであった。

文科省は 2007 年度以降，全国学力・学習状況調査を実施しているが，都教委では，結果としての学力だけでなく，学習のプロセスに着目して，「学びに向かう力」「主体的・対話的で深い学び」「主体的に学習に取り組む態度」などに関する質問紙調査を作成することとなり，筆者と鈴木雅之氏（横浜国立大学）が，従来心理学で使われてきた項目や尺度を大幅に改訂する作業に協力した。2021～2023 年度にわたる調査と拠点校での実践では，「粘り強さ」「自己調整（学習改善の工夫）」「対話的な学び」「深い理解への志向」といった項目群が授業の理解度評定や成績と相関するという再現性の高い結果が得られ，日常的な授業を通して改善されることも示された。各児童生徒には質問紙調査の個票がフィードバックされ，保護者に対しては，個票の見方とともに，家庭学習における学び方や対話的指導のマニュアルが Web で提供されている。こうした結果を踏まえて，2024 年度以降も「学びに向かう力を育む授業改善」をテーマにした実践研究へと引き継がれることになっている。

教育行政，とくに文科省は中教審答申や学習指導要領を通じて，次々にキーワードを出してくる。一方，教育心理学は学術研究としての理論や知見を生み出し続けている。しかし，学校現場に浸透することなく消えてしまうものはどちらにも数多い。学習の自己調整は，それらが融合して社会的に実装（implementation）される可能性をもった有望なコンセプトの一つであろう。そして，これを機に，教育心理学で蓄積されてきた，動機づけ，メタ認知，学習方略などに関する研究が，児童生徒の学習改善に資するようになることを期待したい。

学校適応はどのようにとらえられるのか(15)
—集団に注目した新たな研究の展開—

企画・司会：岡田有司（東京都立大学）
企画：半澤礼之（北海道教育大学）
話題提供：鈴木修斗（北海道大学大学院）
指定討論：庭山和貴（大阪教育大学）
企画：大久保智生（香川大学）
企画・話題提供：水野君平（北海道教育大学旭川校）
話題提供：唐 音啓＃（共愛学園前橋国際大学）
指定討論：金綱知征（香川大学）

キーワード：学校適応，学級集団，友人グループ

企画趣旨

児童生徒は特定の学級に配属され，少なくとも１年間はその学級で学校生活を過ごすことになる。学級は児童生徒，教師から構成される集団であり，各構成員の特性や構成員間の関係性によって，学級ごとに異なる雰囲気が形成される。児童生徒は学級を基本単位として学校生活を過ごすといえ，その時々の学級集団に適応できるか否かは学校生活全体における適応にも大きな影響力を持つ(岡田，2008)。例えば，以前の学級集団にはうまく馴染めており学校生活も順調だった児童生徒が，新たな学級集団には馴染めず学校不適応に陥ってしまうという事態も起こり得る。

所属する学級において適応的に過ごすためには学級内で良好な人間関係を形成することが重要であるが，その実態は複雑である。学級内には更に複数の友人グループが形成され，グループ間で緊張や葛藤がある場合も少なくない。また，グループの在り方も流動的なものである。こうした学級の力動的な様相を捉えるために，国内ではソシオメトリック・テストの手法を用いた研究が蓄積されてきたが，倫理的な課題も指摘され，現在ではこのアプローチによる研究は実施しにくい状況にある(水野・唐，2019)。しかし，学級や友人集団が学校適応において重要な要因であることには変わりがない。近年，この状況を打破するように，ソシオメトリック・テストとは異なる視点から学級・友人集団にアプローチする研究が見られるようになってきた。そこでは例えば，スクールカーストや学級内地位，排他性といった概念を手掛かりに，洗練された分析手法も適用しながら研究が進められている。本シンポジウムでは，こうした新たな学級・友人集団に関する研究の展開について理解を深め，そのことが今後の学校適応研究にどのようなインパクトをもたらすのかについて，フロアとともに考えていきたい。

学級風土から学校適応を考える
—学級内地位の観点より—

唐 音啓

近年，学校現場では多様な登校形態が取り入れられている。登校し，学級に行き，自分の席につくことから一日が始まるとは限らなくなったものの，依然，多くの子どもたちにとっては，学級で過ごす時間が日常の大半を占めているといえるだろう。学級は，学びを深める学習としての場だけでなく，競争や協同を経験する生活としての場を子どもたちに提供してきた。

学級によって，その環境や雰囲気はさまざまである。そのような違いは，「学級の心理社会的・個別性質を意味する」学級風土として扱われている（伊藤・宇佐美，2017)。学級風土は，子どもたちの学校適応に多面的に影響をもたらすものとして，国内外を問わず検討がなされてきた。加えて，学級風土形成の重要な担い手である教師による働きかけや介入に主軸を置いた研究が多々行われている。例えば，三島・宇野（2004）は，教師の受容的な指導態度や，親近感が湧くような特性が良好な学級風土に寄与することを示している。そうした中で，学級の構成員である子どもたちに目を向けたときに，言うまでもなく彼らもまた，学級風土を作り上げる当事者でありながら，彼ら自身が学級風土に与える影響については，十分な検討がなされてきたとは言い難い。

本発表では，子どもたちが持つ特性が学級風土に与える影響について検討し，学校適応とどのように関連をするかについて議論したい。具体的には，学級で生じる社会的地位の階層関係とされている，学級内地位を取り上げる。学級内地位の概念は，主に欧米において，学級や周囲に影響を与える人気（Popularity）研究として知見が蓄積されており，「認識された人気（Perceived Popularity)」と「ソシオメトリック人気（Social Popularity)」が弁別して扱われてきた（水野・唐，2019)。「認識された人気」は，学級内で「目立っていること，中心性を持つこと，かっこよいことを反映する概念」を意味し，対して「ソシオメトリック人気」は，学級内で「好感を持たれ，仲間から受容されていることを反映する概念」を意味する。両概念と，学級風土の一側面である学級への満足感の関連について，そして，多面的な学校適応とどのように関連するかについて，中学生を対象とした調査研究を紹介し，検討することとしたい。

友人グループ間の地位からみる学校適応

水野君平

思春期には１対１の友人関係だけでなく，インフォーマル・グループ（いわゆる「友人グループ」など）での友人関係がよく見られる。排他性などグループ内での関係性に起因する様々な問題も起こり得るが，グループ間の関係性に起因する問題も起こることが知られている（水野・唐，2019)。それは，「スクールカースト」と呼ばれる問題であり，学校適応感やいじめと

の関わりが論じられており，実証研究も着実に蓄積されている。特に，現在は不登校児童生徒数が増加しており児童生徒が学校不適応に陥らないかを考えることは重要であるし，児童生徒の学校適応に影響する現象や問題を理解することも重要である。

発表者は 2018 年の教育心理学会第 60 回総会自主企画シンポジウム「学校適応はどのようにとらえられるのか（10）」において，中学生の「スクールカースト」と学校適応の研究について報告してきた（水野，2018）。本シンポジウムの話題提供では，その報告以降に行われてきた「スクールカースト」に関する研究の紹介や，報告者が行ってきた「スクールカースト」と学校適応に関する研究についての報告を行いたい。

本報告では「スクールカースト」と自尊心および学校適応感の中高生間差（水野・柳岡，2019），学級適応感と学校適応感（水野・飯田，2020），攻撃性（水野他，2023），ビッグファイブ・パーソナリティ，そして現在取り組んでいる３年間に渡る友人グループと学校適応の経時的な変化のプロジェクトについて紹介し，議論したい。

友達グループの排他性と関係性攻撃からみる学校適応

鈴木修斗

これまで学校適応感の研究においては，「個人と環境の調和」の重要性が指摘されている（大久保，2005）。例えば，どの学校に所属しているかによって子どもの学校適応感の規定要因は異なることが示されており（大久保，2005），環境が変わればその中にいる子どもの適応のあり方も異なるといえる。こうした研究は，環境を学校という集団から捉えているものであり，個人と集団の関係性を見ていくことが学校適応感を考える上で重要と考えられる。

学校の中で個人と集団の関係性を考える上では，学校生活の多くの時間を複数人で過ごす友達グループ（以下，グループと呼ぶ）の視点は欠かせないといえる。グループは子どもにとって何かあったときに複数の友達から支援を受けられ安心できるといった側面があり（佐藤，1995），学校適応感の規定要因の一つに友達関係があることからも（大久保，2005；中井，2016），学校適応を集団の視点から捉える上では，個人とグループの関係性について見ていくことは有益である。特に，仲間はずれといったグループに関わる対人トラブルである関係性攻撃（Crick & Grotpeter，1995）をされること（以下，被害視点は関係性被害と呼ぶ）が，学校適応感と関連していることが示されており（Buhs，2005），関係性被害がどのように起きているのかを明らかにすることは，学校不適応のリスク要因を特定するうえでも重要であると考えられる。

また，関係性被害について検討する上では，グループの排他性の視点も有益である。排他的なグループでは，グループ内に関係性が閉じて，グループから抜け出しにくいことが対人トラブルの深刻化の背景要因として指摘されており（石田・小島，2009），排他的なグループ内で起こる関係性被害についても深刻化する可能性がある。その一方で，一見すると不適応と見られる学校の問題行動も生徒の視点から見れば適応的な行動である場合が指摘されており（加藤・大久保，2006），グループ外の者を排除する場合，排他的なグループにおいては関係性攻撃についても加害視点で見るとグループへの適応感を高める合理的な行動として理解できる可能性がある。

そこで，本報告では，中学生を対象とした調査結果を示しながら，第一に，グループ内で起こる関係性被害に着目し，排他性がどのようにして関係性被害の深刻化と関わっているのかを検討することにより，学校不適応のリスク要因について考えていきたい。第二に，グループの排他性は関係性攻撃とどのように関係するのか，グループへの適応的な側面も合わせて検討し，学校適応をどのように考えていけばよいのか議論していきたい。

引用文献

Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, *43*(5), 407-424.

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, *66*(3), 710-722.

石田靖彦・小島 文 (2009). 中学生における仲間集団の特徴と仲間集団との関わりとの間連―仲間集団の形成・所属動機という観点から 愛知教育大学研究報告, *58*, 107-113.

伊藤亜矢子・宇佐美 慧 (2017). 新版中学生用学級風土尺度 (Classroom Climate Inventory; CCI)の作成 教育心理学研究, *65*(1), 91-105.

加藤弘通・大久保智生 (2006). 〈問題行動〉をする生徒および学校生活に対する生徒の評価と学級の荒れとの関係―〈困難学級〉と〈通常学級〉の比較から 教育心理学研究, *54*(1), 34-44.

三島美砂・宇野宏幸 (2004). 学級雰囲気に及ぼす教師の影響力 教育心理学研究, *52*(4), 414-425.

水野君平・飯田昭人 (2021). 友だちグループ間の地位と学校への適応―学級への適応を媒介要因とした検討 パーソナリティ研究, *30*(2), 83-85.

水野君平・唐 音啓 (2019). 仲間関係研究における「スクールカースト」の位置づけと展望 心理学評論, *62*(4), 311-327.

中井大介 (2016). 中学生の友人に対する信頼感と学校適応感との関連 パーソナリティ研究, *25*(1), 10-25.

岡田有司 (2008). 学校生活の下位領域に対する意識と中学校への心理的適応―順応することと享受することの違い パーソナリティ研究, *16*(3), 388-395.

大久保智生 (2005). 青年の学校への適応感とその規定要因―青年用適応感尺度の作成と学校別の検討 教育心理学研究, *53*(3), 307-319.

佐藤有耕 (1995). 高校生女子が学校生活においてグループに所属する理由の分析 神戸大学発達科学部研究紀要, *3*(1), 11-20.

再任用教員のワーク・エンゲイジメントを高める要因は何か
—役職定年者の心理的支援と活用の可能性—

企画・話題提供：生貝博子（早稲田大学大学院）
話題提供：茂呂輝夫（大和大学）
話題提供：田上幸雅（早稲田大学大学院）
指定討論：河村茂雄（早稲田大学）
話題提供：谷戸玲子（早稲田大学大学院）

キーワード：ワーク・エンゲイジメント，再任用教員，役職定年

企画趣旨

文部科学省（2022）は，令和 3 年 5 月 1 日時点において小・中学校で 1,701 人 （0.28%）の教員が不足の実態を明らかにした。このような教員不足の担い手として期待されているのが再任用教員である。

我が国では，企業の再雇用者や役職定年者のワーク･エンゲイジメントに関する研究が増加傾向にあり，以下のような知見を得ている。役職定年者の役職定年の受け止め方には,「喪失」というネガティブな受け止めと,「責任からの解放」というポジティブな受け止め方があり，その後のモチベーションやメンタルヘルスへの影響が懸念されている。また，再雇用や役職定年者には現実を受け止め，受け入れるといった「創造的あきらめ」（宮野，2019）といったようなマインドセットが必要であることが示唆されている。再雇用者や役職定年者の新たな役割としては，現役世代をサポートするタイプと自己の経験や強みを生かす専門職タイプがあり，その新たな役割とのマッチングが再適応には重要であることが論点となっていた（笠井，2012）。

一方，公立学校では，2023 年 4 月から段階的定年延長に伴い，暫定再任用制度，定年前再任用短時間勤務制，管理監督職勤務上限年齢制(役職定年制)などが新たに導入された。また，例外規定として，公務の運営に著しい支障が生ずる場合に限り，校長を引き続き管理監督職である校長として勤務させることができる特例が設けられた。この再任用校長（特例校長）はあくまでも特例的措置であり，希望者が多い場合は選考により選抜される。また，地域の実情から採用がない自治体や地域もあるため，今後も多くの管理職が役職定年の教員として働くことが予想される。

組織マネジメントやメンタルヘルスの研究領域において,「ワーク・エンゲイジメント」という概念が再雇用と役職定年の関連から注目され，研究が増加している。ワーク・エンゲイジメントは,「仕事に関連するポジティブで充実した心理状態であり，活力，熱意，没頭によって特徴づけられる。特定の対象，出来事，個人，行動などに向けられた一時的な状態ではなく，仕事に向けられた持続的かつ全般的な感情と認知である」（Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker, 2002; Schaufeli & Bakker, 2004; 島津, 2014）と定義されている。

河村（2017）は，教育実践の成果に影響を与える最も重要なものは,教員の内発的なモチベー ションであると述べている。また，園部（2020）は，役職定年者は同僚教員に対する遠慮もあることから，メンバーシップの〈喪失〉を感じていることも報告している。今後さらに増加が見込まれる役職定年者のワーク・エンゲイジメントをいかに高めていくかについては，特に役職定年者の心理的理解と支援が必要であると考える。

本シンポジウムでは，役職定年者のワーク・エンゲイジメントを高めていくための視点として,「専門性を生かした活用」,「モチベーションとメンタルヘルスの保持」,「キャリア・シフト・チェンジを受け入れるための心理」,「新たな役割とのマッチング」の 4 つの視点で検討を行う。それぞれの視点から，役職定年者の活用の可能性と，学校全体のワーク・エンゲイジメントの向上を図る上での知見を示すことを目的とする。

「専門性を生かした活用」の視点から

谷戸玲子

須藤・岡田（2022）は，役職定年者にとっては役職定年後の新たな役割が重要であり，それによって自己の価値を再認識することが次のキャリア形成への原動力となっていることを指摘している。

東京都においては，校長が定年退職した場合，暫定再任用制度の再任用校長がある。また，職務の遂行上の特別の事情等がある場合の特例任用については,「都教育委員会の重点施策や先進的な取組を行う学校，管理に困難性のある学校において，校長・副校長が一般的に備えているとはいえない。特に高度の専門的知識や経験を生かして経営を行う必要がある等」(全国都道府県教育長協議会第 3 部会，2023）場合としている。このことからも再任用校長に期待されていることは，学校経営についてのマネジメント力や専門性，新しい取組への推進力だと考えられる。再任用校長にとっては，地域，保護者をはじめとする他者からの期待が，自らのやりがい感を高める要因に関連しているものと推察される。筆者は，再任用校長を務めた 5 年間において，区の教育施策を受け，イエナプランの実践校を創り上げることがあった。このことは,筆者のワーク・エンゲイジメントを高めていた要因であるといえる。

役職定年者には，教科研究や自己の得意とする専門分野での研究で活躍していた者が多数いると推察される。このような役職定年者は,自己の専門性を活かし，自分の能力と興味関心，自己効力感を大切にした働き方を通してワーク・エンゲイジメントを高めているものと考えられる。

本発表では，再任用校長や役職定年が自己の専門性が活かせる新たな役割を担った場合は，自己効力感を通じてワーク・エンゲイジメントの向上に繋がる可能性を報告したい。

「モチベーションとメンタルヘルスの保持」の視点から

茂呂輝夫

本発表では，再任用教員や役職定年者に対して，計画的なセカンドキャリアやメンタルヘルス対策とともに，新たな施策や各学校での体制作りの必要性について問題提起したい。

大坪（2018）は，役職定年者のモチベーションの低下の要因には，管理職の肩書の喪失が影響している可能性を指摘している。

筆者が経験した役職定年者としてのモチベーションの低下について，実体験を踏まえて報告する。河村（2017）は，校長が教員の承認欲求を満たし，内発的動機が喚起される仕組み作りが重要であることを指摘している。露口（2020）は，教員の同僚との良好な信頼関係がワーク・エンゲイジメントを向上することを明らかにしている。筆者は，管理職の肩書を喪失してから周囲の同僚との関係において，年下上司や年下同僚との間に現実受容の困難さ，疎外感などに苦しんだ。役職定年者が周囲との関係性を維持するためには，役職時とは異なる行動変容，自己調整行動が必要であり，モチベーションを維持することが非常に難しいことを経験した。学校現場では，役職定年制が導入されたばかりであり，役職定年者のモチベーションの維持に関するフォローアップ体制は構築されていない。したがって，役職定年者の有用な人材確保のためにも，モチベーションの維持への校内体制，フォローアップ体制作りが急がれる。

「キャリア・シフト・チェンジを受け入れるための心理」の視点から

田上幸雅

石山・高尾（2021）は，企業等において高年齢の労働者の定年という転機への対応は個人差があり，うまくキャリア・シフト・チェンジができる者とできない者がいると述べている。また，大木（2019）は，就いていた職位が高い者ほど挫折感，喪失感を乗り越えて，キャリア・シフト・チェンジしている者が一定数いると報告している。

このような状況は，学校現場においても見られる。この「キャリア・シフト・チェンジ」について，学校管理職から教員となった役職定年者の中には，挫折感や焦燥感を乗り越え，新たな役割意識とやりがいを見つけている人がいる。例えば，これまでの教員としての教科指導や生徒指導のキャリアを活かして，学習指導や学級経営を熱心に行っている者もいる。また，初任者指導教員として，若手教員の人材育成に熱心に取り組んでいる者もいる。さらには，チーム学校の一員として，サポート的役割を担い，他の教員に積極的に話しかけて同僚・協働性を高めたりするなどして，学校の集団効力感を高めるのに寄与している者もいる。これは教員自身のマインドセットに関連するものと考えられる。

山田（2020）は，加齢とともに基本的な能力が低下するため，高齢雇用者は「下りるキャリア」というものを受け止めるマインドセットが重要であると指摘している。50 代後半では，セカンドライフについて深く考える者が多いと思われる。その時，過去の自分の職位や実績にすがることなく，過去に行ってきた経験の中から新たな自分の役割を自覚し，気持ちを切り替えた者がキャリア・シフト・チェンジに成功し，ワーク・エンゲイジメントが向上するのではないだろうか。つまり，役職定年者のキャリア・シフト・チェンジには，教員自身のマインドセットのあり方が問われる可能性があり，それを踏まえた再適応が必要であることを提案したい。

「新たな役割とのマッチング」の視点から

生貝博子

役職定年者が担う新たな役割については，「社員の補助・応援」に関するものでは対する意欲や組織貢献意欲が低下している（大木，2018）。一方で，自分にあうと考える職業像に合致した者は意欲や組織貢献意欲が高く，役割が曖昧な場合は仕事への取組み意欲が減退するが，役職定年者はプロフェッショナルでありたいといった過去の経験から培われた仕事に対するポリシーから，与えられた役割に手を抜かないという特徴がある（須藤・岡田，2018）。本発表では，これらの役職定年者の特徴を活かした新たな活用の可能性を示したい。

A 市では，B 中学校の分校として夜間中学校がある。夜間中学校では，中学校を卒業していない人，不登校等の理由により学び直しを希望する人，外国籍の人など，10 代から 70 代の人が学んでいる。また，授業を担当している教員のほとんどが再任用教員であり，役職定年者である。夜間中学校に通う生徒は，個々の問題とあわせて家庭環境にも課題を抱える者が多い。そのため夜間中学の教員たちは，生徒一人ひとりの心に寄り添いながら個別支援に力を入れた指導をしている。例えば，外国籍の生徒を指導するために自ら日本語教員の資格を取得したり，日本の地理や歴史を正しく理解させるためにこれまでとは異なる視点から教材研究に取り組むなどしている。また，高齢者の学び直しには，役職定年者ならではの知識や人生経験が活かされるものと推察される。これらのことから B 中学校の夜間中学校に勤務する役職定年者の状況を概観すると，新たな役割とマッチした場合には，自分自身の学びスイッチが刺激され，自己効力感を通してワーク・エンゲイジメントを高めているように推察される。

本発表では，他者のために役に立ちたい，プロフェッショナルでありたいといったような役職定年者の特性を活かした役割とのマッチングから，役職定年者の活用の可能性を示したい。

発達障害・境界知能の子どもへのコグトレの実践と理解

企画：飯島博之（NPO法人SKILLSカウンセリングセンター）
話題提供：井阪幸恵＃（日本 COG-TR 学会）
指定討論：斎藤富由起（福岡女学院）
指定討論：小野 淳（千里金蘭大学）

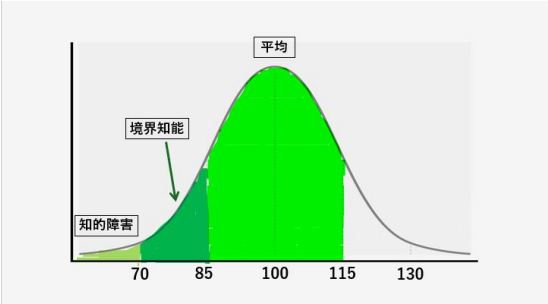
司会：椋橋由衣（大阪府スクールカウンセラー）
話題提供：吉田梨乃（東京教育専門学校）
指定討論：守谷賢二（淑徳大学）

キーワード：境界知能，発達障害，コグトレ

企画趣旨

現在，発達障害や境界知能が注目されている。特に境界知能にある子どもは Figure 1 のように IQ において 70 以上 85 未満の範囲にあり，知的障害の診断に当てはまらないが，学業や社会的機能における問題を抱えていることが多い（Fernell et al., 2020）。学校生活では授業についていけない，友だちとうまく付き合えない，感情コントロールが苦手といった困りごとを有することがある（宮口，2023）。Peltopuro ら(2023)の行ったフィンランドでの大規模な調査では，境界知能のある人がパートナーシップ，教育，仕事，人生の満足度などに関して脆弱であることが示されており，生涯を通じてサポートが必要となる。しかし，実際には見過ごされてしまい適切な支援を受けられていない。

Figure 1
知能指数の分布（宮口(2023)を参考に作成）



発達障害や境界知能の子どもへの学校におけるさまざまなプログラム（例：ビジョントレーニング，コグトレなど）が導入されている。特にコグトレに関しては，教育現場でも特別支援学級から通常級まで幅広く導入されている。その理由として，コグトレが学習の土台となる認知機能（覚える，見つける，写す，数える，想像する）を対象にしていることがあげられる（Figure 2）。

それに加え，社会面や身体面まで含まれることで，日常生活にも役立つプログラムとなっている。現在，コグトレに関するエビデンスは少しずつ積み重なっている。例えば，勅使河原(2021)は就労移行支援の利用者にコグトレを行うことで，部品組み立ての作業の正確性が増し，組み立て間違いが減少したことを報告している。これはコグトレを学ぶことで日常生活に般化させることができることを示している。今後，さらにコグトレのエビデンスが蓄積されることが必要であろう。

Figure 2
COGET のトレーニング構成（日本 COG-TR 学会学会のホームページを参考に作成）

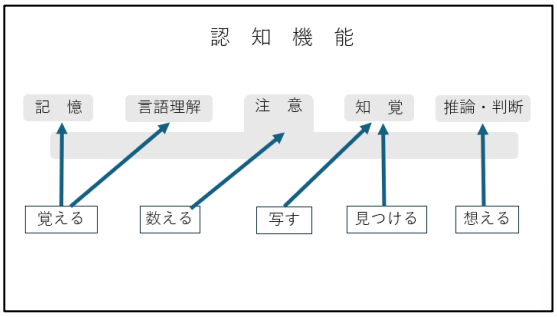
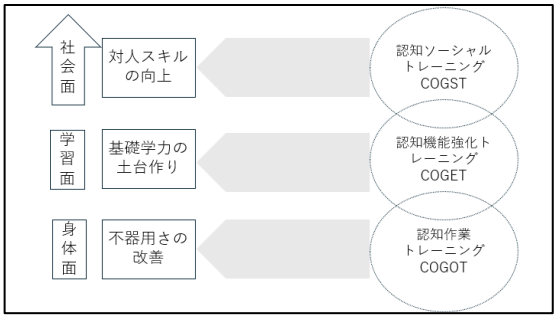


Figure 3
コグトレプログラムの構成（日本 COG-TR 学会のホームページを参考に作成）



学校において黒板の字を写すことができず，席を立ち歩いてしまう，漢字の形が覚えられず漢字テストは何も書かないなど特性が本人の学習を困難にしていることは少なくない。子どもたちへの配慮が前提にあることは当然であるが，一方で子どもが動機づけを高め達成感を得られるよう支援していくことも必要であろう。

本シンポジウムでは，話題提供者の「発達障害や境界知能へのコグトレ」の具体的な実践例をもとに，発達障害や境界知能のある子どもたちへの効果的な支援を検討していく。コグトレの実際について理解を深め，実践に役立てたい。

学校現場でのコグトレ実践

井阪幸恵

通級指導教室の対象児童は，言語障害・自閉症・情緒障害・弱視・難聴・LD・ADHD・肢体不自由・病弱及び身体虚弱とされる。通常の学習におおむね参加でき，一部特別な指導を必要とする程度のものである。

コグトレは，COGOT（認知作業トレーニング・運動面の基の力），COGET（認知機能強化トレーニング・学習面の基の力），COGST（認知ソーシャルトレーニング・社会面の基の力）を育成するものである。そのため，通級指導教室の指導に有効で，対象児童の困りごとの改善に大きな役割を果たしている。

具体的な例を挙げる。発達障害の一つである，ADHD の子どもたちの困りごとは「集中力・抑制の力」の弱さと言える。COGOT にも，COGET にも，「集中力・抑制の力」を向上させる課題が多い。その課題に取り組ませることによって，困りごとが軽減し，学習・生活共にスムーズになっていく。

もう一つ，学習症の例を挙げる。「計算」に弱さのある子どもの場合，序数性と基数性の視点で弱さを強化していく。COGET の課題には，どちらの視点も入っており，計画的に学習の基の力をつけられ，さらに学習そのものの力も向上させることができる。

こうして，通級指導教室で力を向上させた子どもたちが通常の学級でも安心して学習を続けるためには，学校全体でのコグトレによる取り組みが必要となる。境界知能の子どもたち，そして近年のコロナ禍で育ってきた子どもたちの現状も踏まえて，実践を伝えたい。

オンライン個別指導におけるコグトレの効果

吉田梨乃

宮口（2019）により開発されたコグトレは，社会面（対人関係）・学習面（学習の土台）・身体面（不器用さ）の認知を強化する包括的なプログラムである。発表当初のコグトレは非行少年の認知強化トレーニングという趣があったが，現在では非行傾向という領域を超え，広く認知機能になんらかの困難を抱える子どもへのトレーニングとして広がりを見せている。学校心理士として基礎自治体の教員研修を担当する中でも適応指導教室（教育相談センター）や特別支援学級の教員からコグトレに関する質問が多数寄せられるようになってきた。

また，通常学級の担任や保護者からも境界知能や発達障害のある子どもへの指導法としてコグトレに関する活発な質疑が行われており，ユニバーサルデザインとしての認知機能トレーニングとなる可能性が示唆される。実際，筆者が担当する個別相談では発達障害や境界知能の子どもだけでなく，いわゆるグレーゾーンの子どもたちが増えており，彼ら彼女らは学校生活での困り感あるいは激しい癇癪などの家庭での不適応感からコグトレを利用している。指導形態も様々で，クラスワイドのＳＥＬの中にコグトレを含む場合もあれば，オンラインでコグトレを指導する場合もある。

近年，筆者は学校心理士の立場から，通常学級に在籍する境界知能の子どもや，発達障害の診断のある子どもへのオンライン個別指導を重視している。彼ら，彼女らは概して学校や家庭に不適応感を持っており，コグトレへのモチベーションが最初から高いわけではない。認知機能トレーニングそのものも重要だが，支持的な対話を重ね，彼ら彼女らの関心に合わせたプログラムの修正や個別教材を作り，指導を行う必要がある。その結果，知能検査の値に変化が見られたケースについてその概要を報告する。このことは，特別支援学級や適応指導教室で「コグトレを学んでほしい子どもに教材を渡してみたけれど，苦手意識からコグトレをやろうとしない」と悩む教師やスクールカウンセラーの参考になるかもしれない。

あらゆるトレーニングがそうであるように，コグトレも良好な人間関係の中でその効果が発揮されるのだろう。本シンポジウムでは，関係づくりのために使用した教材などを紹介しながら，境界知能の小学生および ADHD のある小学生のケースを通じて，知能検査の変化に基づくコグトレの効果を確認するとともに，コグトレにおける支援関係の性質について検討したい。

指定討論

情報処理教育の心理学を専門とする小野からはコグトレの認知機能の概念について飯島に質問を行う。学校で長年スクールカウンセラーを勤めている守谷からは，学校現場でのコグトレの実践の課題と導入のヒントを井阪に尋ねる。注意―認知―行動のプロセスからクラスワイドの SST を実践している斎藤からは知能検査の変化の背景にある認知プロセスと関係性の影響を吉田に尋ねる。多くのトレーニングが毎年開発され，その効果検証が行われている。効果の検証の重要性は言うまでもないが，同時に学校現場に新しい方法を導入する課題や，トレーニング全般にモチベーションを失っている子どもへの対応など，実際的な課題も検討されるべきである。本シンポジウムが学校現場の実際に役立つ一助になれば幸いである。

引用文献

Fernell, E., & Gillberg, C. (2020). Borderline intellectual functioning. *Handbook of Clinical Neurology*, *174*, 77-81.

一般社団法人日本 COG-TR 学会（2024）. 一般社団法人日本 COG-TR 学会ホームページ https://cog-tr.net/

宮口幸治（2023）. 境界知能の子どもたち SB クリエイティブ

Peltopuro, M., Vesala, H. T., Ahonen, T., & Närhi, V. M. (2023). Borderline intellectual functioning and vulnerability in education, employment and family. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *25*(1), 334-349.

勅使河原美智恵（2021）. 就労移行支援における「コグトレ」導入と効果 国立のぞみの園紀要, *14*, 46-53.

学校は児童生徒のメンタルヘルスのために何ができるか

企画・司会・話題提供：吉良悠吾（久留米大学）
話題提供：石川信一（同志社大学）
話題提供：鳥飼正葵（大阪市立十三中学校）
指定討論：加藤弘通（北海道大学）

キーワード：メンタルヘルス予防，学校規模介入，教師の教育行動

企画趣旨

令和 4 年度において，児童生徒の不登校者数や自殺者数が過去最悪を記録するなど，児童生徒のメンタルヘルスの問題が深刻化している。それに対応するように，令和 4 年度に見直された自殺総合対策大綱では，子ども・若者の心の健康を維持するための仕組みづくりや，精神疾患に対する正しい理解や適切な対応を含めた心の健康の保持に係る教育等が推進されることとなった。一方で，学校現場において，児童生徒のメンタルヘルス予防に向けた支援体制が十分構築されているとは言い難く，メンタルヘルスの問題を抱えた児童生徒に相対した教師やスクールカウンセラーなどが個別に対応しているのが現状である。そこで本シンポジウムでは，学校で実施する心理教育プログラムや学校規模のポジティブ行動支援といった介入実践とともに，教師の教育行動と生徒のメンタルヘルスに関する研究成果を紹介してもらい，児童生徒のメンタルヘルスの問題に対して学校という場が何をすることができるのかについて，日本の学校現場の特徴や制度上の課題を踏まえつつ，検討を行っていきたい。

学校で実施する心理教育プログラムの効果と社会実装

石川信一

近年，子どものメンタルヘルス予防のための体系的な取り組みが求められている。令和 4 年度の文部科学省（2023）の報告によると，不登校児童生徒数は年間 299,048 件と過去最多の値が示され，その不登校の要因として最も高い割合を占めるものは「無気力・不安(51.8%)」であるとされている。さらに，新型コロナウイルスによる影響は，子ども達の不安や抑うつの悪化をもたらしていることが示されている。

我が国における子どもに対する認知行動療法の研究は，1990 年代の社会的スキル訓練に始まり，学校で実施する集団認知行動療法プログラムに発展を遂げており，特に近年は不安や抑うつの改善を目指した実践研究が数多く発表されている（Ishikawa et al., 2023）。したがって，これらの研究成果に基づいた学校での心理教育プログラムの取り組みの潜在的な有用性が指摘できる。

著者らの研究チームでは，子ども達のメンタルヘルスの問題を広く扱うことができるプログラムとして，Universal Unified Prevention Program for Diverse Disorders（Up2-D2; Ishikawa et al., 2019）を開発した。Up2-D2 は，上記の学校で実施する集団認知行動療法の成果を整理し，有効性とともに User-Centered Design に基づき利用者が使いやすいプログラムを目指した。具体的な特徴としては，漫画による導入やメタファーを用いた教示方法などがあげられる。

これまでに Up2-D2 を用いた実践研究は，小学校を中心として，中学校や幼児教育場面，特別支援学校，通級指導教室など幅広い領域で実施され，自己効力感の向上，総合的困難の減少，不安や抑うつ症状の低減等，一定の成果を上げてきた。(詳細は，岸田他，2023)。それだけではなく，社会実装の観点から各地の実施者にプログラムの研修会を届ける方法や，幅広いステークホルダーに働きかける方略などを蓄積してきた。そこで，本シンポジウムにおいては，学校で実施する心理教育プログラムについて，研究と実践の両側面から成果と課題を発表し，今後の展望について議論を行っていきたい。

中学校における学校規模ポジティブ行動支援（SWPBS）第一層支援の効果

鳥飼正葵

本話題提供では，公立中学校 1 校における学校規模ポジティブ行動支援（以下，SWPBS）第 1 層支援の実践事例について紹介する。ポジティブ行動支援（以下，PBS）とは，「当事者のポジティブな行動（本人の QOL 向上に直結する行動）をポジティブに（罰的ではない肯定的，教育的，予防的な方法で）支援するための枠組み」のことであり（日本ポジティブ行動支援ネットワーク，2024），応用行動分析学を基盤としている。この PBS を多層支援モデルに基づいて学校全体で組織的に実践するのが SWPBS である。

対象校では SWPBS の実装前，一部の生徒の問題行動だけでなく，自傷行為の増加，虐待事案対応等の増加から教員が疲弊している状態にあった。生徒の「メンタルヘルス」に課題があるのではないかという生徒指導主事からの意見をもとに，「子どもの強さと困難さアンケート（以下，SDQ）」を実施し，実態把握を行なった。その結果，内在化問題を抱えていると見られる生徒が各学級に複数在籍していること，また学校全体の平均値にも課題があることが明らかとなった。さらに校内の問題行動の指導件数をグラフ化したところ，増

加傾向にあることが示された。これらの結果を踏まえ，学校として SWPBS 導入を決定した。

SWPBS の導入時には，PBS の説明に加えて，学校全体で共通した行動目標を持つために「ポジティブ行動マトリクス(以下，マトリクス)」の作成研修を実施した。これによって，全教職員の意見を取り入れた学校全体の行動目標ができ,その後の取組みの促進に繋がった。また，生活指導部が中心となって SWPBS 推進計画を立案した。この推進計画に基づき，生徒の現状把握と課題を確認するためのデータ活用，教職員の業務負担の解消から実践の実行度を高めるための会議システムの見直し，そして教職員から生徒への称賛機会の増加を狙った実践を実行していった。

成果として，SDQ の結果の改善や問題行動の指導件数の減少が見られた。しかし，SDQ の下位尺度である情緒不安には課題が残ったため，翌年度はメンタルヘルス予防プログラムであるこころあっぷタイム＋（肥田他，2020）を SWPBS に統合して実施することとなった。本話題提供では，以上の実践について報告したうえで，SWPBS にメンタルヘルス予防プログラムを統合して実施することの有用性・有効性について議論したい。

生徒のメンタルヘルス向上に繋がる教師の教育行動

吉良悠吾

生徒のメンタルヘルス向上のためには，心理社会的介入といった専門的な支援だけでなく，日頃から生徒と接している教師の教育行動も重要となる。これまでの先行研究より，教室内で行う教師の教育行動は大きく，教授行動（生徒の授業内容の理解や能力の発達を促すための教示的な行動），社会情緒的行動（生徒に対する受容的であたたかい関わり），否定的行動（生徒への罰での脅しや挑発，矛盾した関わり）の 3 つに分類され，これらの教育行動が生徒の抑うつと関連することが示されている。

これまで行われてきた教師の教育行動と生徒の抑うつとの関連性に関する研究は，欧米の教師や生徒が対象であるとともに横断調査であったため，文化や学校制度の異なる日本の教師と生徒においても同様の結果が得られるのか，また教師の教育行動が生徒の抑うつの変化を予測するのかは明らかでなかった。そこで著者らは，先行研究で用いられている尺度を日本語に翻訳し，日本でも教師の教育行動を欧米の教師と同様に測定でき，それらが高校生の抑うつと関連することを明らかにした。さらに縦断調査により，教師の教育行動が抑うつを低減させるメカニズムやその機能についても検討を行ってきた。本話題提供では，これまでの研究成果を報告するとともに，生徒のメンタルヘルス向上に繋がる教師の教育行動を促進するために学校が行うことのできる取り組みや，教師の教育行動と心理社会的介入との相補性について議論を行いたい。

指定討論

加藤弘通

教育現場の協働を有効なものにするためには，他の教育活動とのバランスと効果測定の単位が重要である。どんなに効果的な方法であったとしても，現場の負担が大きすぎる場合，それを現場で取り入れることは現実的ではない。またその方法をとることで，本来ならやれていた教育活動の利得と比較して，その効果が上回るのかも重要だろう。

さらに何をもって効果があるとするのか？という視点も重要である。教師にとってよいことが必ずしも子どもによいこととは限らない場合もある（逆もまたしかり）。また，どういう時間軸で効果を考えるかということも検討する必要があるだろう。一時的に効果があったとしても，長い目で見ると効果がないということは多々ありえるし，逆に一時的には効果がない，あるいは悪化するようにみえて，中長期的に効果が出てくるものもある。当日は，バランスと効果の単位という視点から，心理学研究と現場の関係について考えたい。

引用文献

肥田乃梨子・石川信一・村澤孝子・小國真由子（2020）．中学生のメンタルヘルス問題に対する診断横断的予防プログラムの有効性の検討　心理臨床科学，*10*(1)，3-13.

Ishikawa, S. I., Kishida, K., Oka, T., Saito, A., Shimotsu, S., Watanabe, N., Sasamori, H., & Kamio, Y. (2019). Developing the universal unified prevention program for diverse disorders for school-aged children. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, *13*, 44.

Ishikawa, S., Kishida, K., Takahashi, T., Fujisato, H., Urao, Y., Matsubara, K., & Sasagawa, S. (2023). Cultural adaptation and implementation of cognitive-behavioral psychosocial interventions for anxiety and depression in Japanese youth. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *26*(3), 727-750.

岸田広平・松原耕平・肥田乃梨子・石川信一（2023）．日本における学校でのメンタルヘルス予防教育の現状と課題―こころあっぷタイム（Up2-D2）の社会実装 不安症研究，*15*(1)，10-19.

文部科学省（2023）．令和 4 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt_jidou01-100002753_1.pdf

日本ポジティブ行動支援ネットワーク（2024）．日本ポジティブ行動支援ネットワークホームページ https://pbsjapan.com/about-pbs/

短編物語データベースの未来
―分野横断的研究による成果―

企画・司会：福田由紀（法政大学）
話題提供：菊池理紗（法政大学）
話題提供：望月正哉＃（日本大学）
指定討論：長田友紀（筑波大学）
話題提供：井関龍太（大正大学）
話題提供：常深浩平（淑徳大学）
話題提供：石原雅子＃（関西外国語大学）
指定討論：伊藤拓人＃（一橋大学大学院）

キーワード：短編物語 DB，文章・心理変数，国語・日本語教育

企画趣旨

福田由紀

物語は様々な年齢の人々を対象に諸分野で研究されているが，例えば，心理学における実験では研究者個人の判断によって物語が選定されることが多く，統一的な理論の構築が難しい。一方，言語学分野でも心理変数を考慮した物語のデータベースが整っているとはいえない。国語教育や日本語教育の現場でも物語は教材として利用されているが，その特性に関する計量的な評価はなされていない。よって，物語の特徴を明らかにし，それらをデータベース化することは，今後，物語を研究する際の指針となり，心理学や言語学，教育学，生涯学習など複数の分野の発展に寄与できるであろう。

本シンポジウムでは，短編物語データベースを構築するにあたり，どのような情報が必要なのか明らかにする。具体的には，物語を構成する文章の特性と読み手の主観的難しさとの関連，物語を読んだ後の印象である読後感や物語から得られる認知的特性である物語多面的指標，また，読み手の認知的ジャンル，そして，国語教師がどのような認知的ジャンルの物語を授業で利用したいかに関する意識について話題提供する。それらに対して，教育の現場が教材としての物語に何を望んでいるかに関して，国語教育および日本語教育の立場から，討論を行い，短編物語データベースの利用可能性について検討する。

文章の分析を通して特徴を捉える

井関龍太・菊池理紗

多数の物語文章を何らかの観点から比較するためには，まずその特徴を要約的に表現する必要がある。文字数や文数などの文章そのものが備える特徴をここでは文章変数と呼ぶことにする。文章変数にはさまざまな候補がありうるが，短編物語データベースを心理学の実験や国語教育・日本語教育の教材の手がかりとするという観点から考えれば，文章そのものの長さや漢字の割合，学習者のレベルに合った難易度などが重要になるだろう。つまり，さまざまな意味でのリーダビリティに関わる指標を備えることが適切であろう。リーダビリティについてはさまざまな指標が提案されているため，異なる側面を捉える指標を適切に組み合わせることが課題となる。

もうひとつの観点としては，文章の備える情緒的な側面があると思われる。実験や教育の目的によっては，読むことによって特に気分に影響しないことが求められる場合もあれば，ポジティブな気分を抱いてほしい場合もあるだろう。情緒的側面を文章のみから形式的に推測することは難しいが，センチメント分析を利用することによっておおよその雰囲気を捉えることは可能であるかもしれない。

リーダビリティと情緒的側面の 2 つの観点から短編物語データベースに収録されたテキストを分析し，それらの物語文章の特徴について検討する。このことを通して，データベースにおける適切な文章変数とは何であるかを考察し，他にどのような観点からの要約が必要であるのかを検討する。

物語データベースにおける心理変数の開発と意義

常深浩平

読書をしていると，様々な感情を抱いたり，その作品のことが好きだと感じたりする。あるいはその内容について実際に起きそうな話だと感じたり，登場人物を応援したいと感じたり，読んで学びがあったと感じたりすることもある。こうした読解時に読者が感じる心理的な反応は，物語文章だけの分析でも得られず，また物語文章を抜きに読者に尋ねるだけでも得られない。特定の物語を読解した際に物語と読者の相互作用として初めて得られる心理変数と言える。物語文章と読者の間に現れるこうした反応をすべて網羅するのは現実的に困難ではあるが，本短編物語データベースの作成にあたり，福田他（2022）は特定の対象に対する印象を検討しているアプレイザル理論(Martin & White, 2005)の観点から気分因子と評価因子の 2 因子構造を持つ読後感尺度を，常深他（2022）は心理学と教育学の観点から重要と考えられる 6 つの概念を選定した物語多面的特性指標を作成した。本発表ではこれらの概要と理論的な意義について論じ，データベースの項目としての利用可能性について触れる。

引用文献

福田由紀・菊池理紗・伊藤拓人・望月正哉・井関龍太・常深浩平（2022）．読後感尺度の開発―物語文章を対象として 日本心理学会第 86 回大会ポスター発

表

Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: appraisal in English.* Palgrave Macmillan.

常深浩平・福田由紀・望月正哉・井関龍太・石原雅子・長田友紀 (2022). 物語多面的特性指標の開発 日本心理学会第 86 回大会ポスター発表

物語の認知的ジャンルを捉える

望月正哉

物語文理解を研究する際には，その材料として既存の物語を使用することがある。その際に，検討したい内容を踏まえ，どういったジャンルの物語を用いるのが適切かを考える必要がある。

ところで，物語のジャンルはどのように決められるのだろうか。ジャンルは，多様な社会的・文化的文脈のなかで流動的に決定されるものの（Paltridge, 1997），文学研究におけるジャンルは，専門家の考えに基づいて定義や分類がなされることが多かった。一方で，読者はそれまでの読書経験や一般知識からジャンルのイメージを作り，それに基づいて作品を選択したり評価したりしていると考えられる。そこで望月他（2021）は，事前に設定したジャンルタグから読者に物語に該当すると思うタグを選ばせることで，読者の認知的ジャンルが測定できる可能性を示した。

本発表では，短編物語データベース作成の一環として，108 の作品に対して 7,360 名が物語を読み，その認知的ジャンルを評価した結果を報告する。評価内容からデータベースの収録作品には多様なジャンルがあることが示された。さらに，少数のタグに集約される作品と，多様な要素をもち，少数のタグに集約されない作品もみられた。本発表では，参加者の属性がジャンルの選択に与える影響についても報告する。このデータベースを参照することで，研究や授業の目的に合ったジャンルの作品を選ぶことができると考えられる。さらに，読み手はジャンルタグが物語のジャンルをどのように認識するのかを探索するための材料となりうることを紹介する。

引用文献

望月正哉・井関龍太・福田由紀・長田友紀・常深浩平・石黒圭 (2021). 読者がもつ物語の認知的ジャンルの測定 読書科学, *62*(3/4), 160-174. https://doi.org/10.19011/sor.62.3-4_160

Paltridge, B. (1997). *Genre, frames and writing in research settings*. John Benjamin Publishing.

国語教師はどのような物語を扱いたいのか？

石原雅子

国語教育では，小・中・高等学校を通じて読書指導が重視されている。そのなかで，児童生徒の読書意欲をいかに喚起するかということは，校種を問わず重要な課題の一つである。現行の国語教科書における読書単元は，豊富な「読書案内」をはじめとして，その課題に取り組むうえで有効な手段となりうる。しかし，坂口（2018）が指摘するように，読書単元の充実は，国語教師の選書眼や選書指導力を一層必要とする事態を発生させることとなった。現在，国語教師には，「自分はどのような作品を扱いたいのか？」を改めて問い直し，「子どもたちはどのような作品を読みたいのか？」を踏まえながら，自身の選書を含めた教材選定のあり方を批判的に検討し，更新していくことが求められているといえるだろう。そして，国語教師の教材選定のあり方を把握することは，読書指導について考えていくうえで一定の意味を持つと思われる。

本発表では，2023 年に小・中・高等学校国語教師を対象として実施した Web 調査から，国語教師はどのような物語を授業で扱いたいのか，ということについて，認知的ジャンル（望月他，2021）を観点とした場合に得られた結果を報告する。認知的ジャンルという新たな切り口でのアプローチにより，国語教師の教材選定のあり方に対するいくつかの示唆が得られた。

引用文献

坂口京子（2018）．教師の選書を視点とした読書指導の改善 早稲田大学国語教育研究，*38*，17-23.

指定討論
国語教育の視点から見た物語データベース研究

長田友紀

国語（科）教育においては物語を読むことや，それを読む力を付けることが長年にわたって重視されてきた。ただし，多くの国語教師にとって教科書に掲載された教材群が「物語」として念頭に置かれてしまうことが多い。このような状況を踏まえ，国語（科）教育にとって教科書以外の作品も多く含めた物語データベースにどのような意味があるのか，またそれに基づく研究成果が何をもたらしうるのかについて議論する。

指定討論
日本語教育の視点から見た物語データベース研究

伊藤拓人

日本語教育の多くの現場で中心的な読解教材は説明的文章である。物語・小説を扱うのは，言葉の力の向上という目標は前提としつつ，その現場の学習者の属性・日本語レベル・到達目標・関心等に即した積極的な選択である。教材選択において物語作品のどのような特性が考慮されるのか，さらに授業を経験した教師・学習者の実感について，インタビュー調査を基に提示したい。

付　記

本研究は JSPS 科研費 20H01764 および 23K20195 の助成を受けた。

学業不振の学習支援に役立つ説明のあり方とは？
―理解状態のアセスメントと公認心理師等との連携―

企画・話題提供：山本博樹（立命館大学）
企画・話題提供：伊藤貴昭（明治大学）
指定討論：瀬尾美紀子（日本女子大学）
企画・司会：鈴木賢男（金沢学院短期大学）
話題提供：市川伸一（東京大学）
指定討論：河村茂雄（早稲田大学）

キーワード：学業不振，理解状態，アセスメント

企画趣旨

学校教育では授業を通して教師が児童生徒の困り事に応じて学習支援を提供する場合が多い。ここで教師の授業を支えていくべきなのが公認心理師等の専門資格を有する SC（以降は総じて公認心理師）ということになるが，これはコンサルテーションと呼ばれる。両者の連携により「支援的な授業」が生まれると期待されている（山本，2021）。

この「支援的な授業」の始発点は授業を「アセスメントの場」にすることである。医学の世界では，「病」を診ずに月並みな薬を出すだけの医師は「葛根湯医師」と呼ばれて戒められてきた。対局にある立場が応病与薬であり，学習支援にも通底する立場である。かけがえのない一人一人の児童生徒が学習で困り事を抱えているなら，それらを受けとめて支援するという考え方である。ここで学習支援の定義に戻ると「学業不振の原因に関する客観的診断と対応する方法」（林，2015）となり，原因の診断を先行する点がポイントであり，アセスメントが重要な役割を担う（山本，2021）。つまり，①観察（授業等で対象となる子どもを観て診断），②面接（子どもに直接会って情報を収集），③検査（様々な心理検査を用いて原因を解明）を用いて学業不振の原因を探るのである。

それでは「授業の中」で学習支援に向けたアセスメントは十分に行われているのだろうか。実態として，アセスメントというと定期試験や心理テスト等を思い浮かべるが，残念ながら授業を「アセスメントの場」にするという考え方は案外浸透していないのではないだろうか。けれど児童生徒の日常的な学びは授業の中にあるのである。「わかりにくい授業は耐えがたいものである」（北尾・速水，1986）から，その苦戦の常態を「授業の中」でアセスメントすべきという考え方は理に適っている。実は北尾他（1986）は授業に着目し，学業不振児が授業との間に調和的な関係が築けない点を見据えた。その上で授業が教師の説明や児童生徒同士の説明，ならびに教科書の説明文など様々な言語情報によって媒介されている点を踏まえて，児童生徒の「言語理解力」が授業適応を規定し，学業成績に差をつくりだすと考えた。この「授業適応仮説」に基づくと，学業不振につながると考えられる説明に対する児童生徒の理解状態を「授業の中」でアセスメントするという発想の重要性が再確認できる。

以上を背景として，今回のシンポではいかに「授業の中」で理解状態をアセスメントするかを議論したい。確かに，北尾他（1986）が言うように授業は教師の口頭説明，児童生徒同士の相互説明，あるいは教科書等の説明文などの様々な説明から成り立っているから，その説明に関わる理解状態をアセスメントすることで授業適応が評価でき，学業不振の原因究明が可能になると考えられよう。実は「授業の中」の説明に着目してアセスメントを行うという発想は 1 つの教育実践とも言える活況状態を密かに呈している。もとより説明とは「説いて明らかにする」言語活動であり，「理解不振を把握・改善する支援行為」であるから（山本，2017），授業に説明を導入した際の必然の帰結として，説明の中に相手あるいは自分の理解状態のアセスメントが含意されるからであろう。

例えば，認知カウンセリングの発想を活かした「教えて考えさせる授業」の立場から市川（2014）は，教師の説明の後に行う生徒同士の相互説明を用いて理解状態をアセスメントさせ，理解促進への有効性を指摘している。伊藤（2022）もやはり学習者の自己説明をアセスメントに活かす立場に立つが，聞き手の「わかった」と感じている程度と実際の理解に乖離が見られ，理解状態のアセスメントが意外と難しいことを示唆している。以上の 2 つの研究は口頭説明だが，説明文でも原則的に同様であり，理解状態のアセスメントが含まれているはずである（山本他，2018）。

上記 3 名の研究はいずれも「授業の中」で説明に関わる理解状態をアセスメントするという発想に立つものであり，今後の発展が期待される。そこで 3 名から，アセスメントの事例を紹介いただき，今後ますます期待される公認心理師等との連携の可能性についても示唆を頂く。

話題提供

「教えて考えさせる授業」でのアセスメント

市川伸一

本シンポジウムのテーマは「学習支援に向けての授業の中でのアセスメントのあり方」ということである。また，その中でも「説明」の役割に注目するということになっている。そこで，観察，面接（個別指導を含む），検査（学力テストや質問紙などを含む）はひとまず置いておくことになる。すると，話題が非常に限定されてしまいそうに見えるが，「教えて考えさせる授業」（以下，OKJ と略称；市川，2008，2020）では，次のような膨らみや特徴をもたせている。

第 1 に，OKJ では習得の学習のサイクルを「予習ー授業ー復習」としてとらえているため，狭義の授業中の発

話や行動だけでなく，予習時や復習時におけるメモ，記述などもアセスメントの材料とする。第 2 に，メタ認知育成の視点から，理解状態をアセスメントするのは，教師とともに学習者自身であることを視野に入れることである。第 3 に，何をアセスメントし指導につなげるかというと，学習の内容的側面だけでなく，学習観や学習方略にも配慮することである。

その上で，OKJ の特徴をあげると，「教師の説明」では，教材・教具を工夫したわかりやすい説明を教師自身がまず示す。次に，相互説明による理解確認を入れるが，説明のしかたの指導も入れて理解状態の評価規準を学習者がもてるようにすることが望まれる。理解確認や理解深化の協働学習場面では，多くの発話やメモが得られるため，これは教師にとってのアセスメント材料になる。自己評価では，「授業でわかったこと，わからなかったこと」の記述を求めるため，学習者自身も教師も学習改善の素材として活かしたい。

説明活動における説明者と聞き手の理解認識の実態について

伊藤貴昭

本発表では，説明活動の当時者である説明者と聞き手の理解がどのように評価されているかにまつわる以下の一連の研究を取り上げたい。

個別指導のような個々の理解状況に応じた指導が可能な場面であっても，教師が生徒の理解状況を正しく把握できていない可能性があることが過去に指摘されている（Chi et al., 2004）。発表者がこれまでに行った実験においても，説明者と聞き手の理解に対する認識のズレが見いだされている。たとえば伊藤・垣花（2016）では，説明中の理解不能を合図として送ってもらうという方法を用いた。その結果，説明者と聞き手の認識には大きなズレが生じることが明らかとなった。また，聞き手の状況を確認した研究として伊藤（2022a）では，理解確認のための説明活動において，聞き手が説明を聞くことで理解度の自己評価を向上させることが示されたが，それが実際の理解状況を正しく反映していないという可能性も同時に明らかとなった。一方，説明者の認識については，自らの産出した説明内容が，聞き手にどの程度伝わっていると思うかという認識について大きな個人差があることも示唆された（伊藤，2022b）。

以上の研究は，いずれも本シンポのテーマであるアセスメントの難しさを示唆するものである。もちろんこうしたズレが生じるのは，ある意味当然であるものの，それが理解不振につながるようなものなら解消されるべきだし，そのための対策をするべきであろう。その点についてはシンポの場において議論していきたい。

「高 1 クライシス」につながる説明文の理解プロセスと公認心理師と連携したアセスメントの視点

山本博樹

今回の発表では「高 1 クライシス」とも呼ばれる高 1 の学業不振を事例に考えたい。高 1 段階の「中退者」は「登校者」に比べて「授業がよくわかる」の評定値が低い上に（国立教育政策研究所，2017），高校授業は「教科書中心」に進むため教科書の説明文に対する理解状態を「授業の中」でアセスメントする視点が重要になろう。しかしそれはかなり難しい。「説明」の原義からいえば読み手の理解をアセスメントすべきなのに，である。理由は執筆者や編集者が授業に立ち入る際の制約は置くとしても，教師が生徒の時間的な広がりを持った理解プロセスの全容をリアルタイムにアセスメントすることが難しいからである。

高校教科書に書かれた説明文には最上位構造のもとに個々の文が配置される基本構造を持つため，生徒が構造方略（最上位構造を同定し活用する読み方）を使用することで理解が高まり，学業成績につながるという影響過程が想定されている（山本・織田，2018）。ならば「授業の中で」構造方略の使用実態をアセスメントすればよいのだが，構造方略は時間的な広がりを持った説明文理解時の体制化過程の中で生じるから，アセスメントが難しいのである。読解後になって構造方略を「使えた」／「使えなかった」と，過去の一時点を想起させてアセスメントするだけでは，上記の影響過程が捉えにくいのである。

今回の発表では，教師による生徒の構造方略のアセスメントの様子を示すとともに，公認心理師と協働で行ったアセスメントの実践を紹介し，両者の連携の可能性を検討したい。

指定討論

瀬尾美紀子（日本女子大学）

学習者による説明活動では，教科書の記述や，教師の説明を単に繰り返すのではなく，自分が理解したことや，まだ理解できていない，わからないと感じたことを具体的に言語化することで，より実効性の高い「理解状態のアセスメント」が可能となるのだろう。しかし，それはそれほど簡単なことではない。①メタ認知の働き，②言語化する能力と意欲に加え，③「理解するとはどういうことか」といった「理解観」とも呼べる信念など，複数の認知的／非認知的要因が関わっていると考えられるためである。どのように考えていくとよいか議論したい。

河村茂雄（早稲田大学）

協働学習が展開できる学級集団の状態をアセスメントする取り組みを，長年続けてきた。「説明に対する児童生徒の理解状態を「授業の中」でアセスメントする」には，児童生徒が説明に対して「どのように理解したのか」「理解できていないところはどこなのか」を，学級集団の中で表明することが必要である。これを授業で当たり前にできる学級は，とても心理的安全性の高い状態であり，理想的な学級集団の状態である。だが，筆者の持つデータでもその出現率は少なく，近年益々減少気味である。この点について議論したい。

保護者によるエデュケーショナル・マルトリートメントの理解と支援
―学校教育，心理臨床，習い事の文脈から―

企画・司会：大西将史（福井大学）
話題提供：岸 俊行（福井大学）
話題提供：新井豊吉＃（東京家政大学）
企画・話題提供：廣澤愛子（福井大学）
話題提供：望月直人（大阪大学）
指定討論：武田信子＃（一般社団法人ジェイス）

キーワード：マルトリートメント，教育，支援

企画趣旨

大西将史

武田信子先生によって提起された「エデュケーショナル・マルトリートメント（Educational Maltreatment: EM)」や「やりすぎ教育」，これらの関連概念である「教育虐待」や「教育ネグレクト」といった概念は定期的に新聞やテレビで取り上げられ，注目を集めてきている。EM とは，“大人が子どもに対して教育のつもりで行う，子どもの発達や健康にとって不適切な行為”（武田，2021，p.47-48）と定義される我が国発祥の概念である。そこには，教育の強制と教育の放棄・剥奪という abuse と neglect に対応する対極的な行為が含まれる。また，行為者は子どもの保護者に限らず，広く子育てや子どもの教育に関わる教育関係者，行政，教育産業，地域，メディア，企業といった広範な「社会」までをも含む（武田，2021）。最近では，NHK クローズアップ現代において『“教育虐待”その教育は誰のため？（初回放送 2024 年 3 月 13 日)』も放映され，EM や教育虐待はこれまで以上に世間からの注目を集めるようになっている。体罰の是非はもとより，教育という子どもを育て導く営みに対しても，その在り方や捉え方を改めて考えることの必要性が指摘されている。

このように，親や教師による行き過ぎた教育の問題性が認識されつつあるものの，彼らはむしろ子どもを大切に思っており，将来を案じるからこそ高い期待をかける。時に学業や特定のスポーツ・芸術活動が極端に重視され，子どもの発達にとって必要不可欠な遊びや余暇活動，休息の時間は顧みられない。しかし，これらの高い期待と活動の偏りは，一定の成果とともに子どもへの過度な負担をも生む。中学受験などを経験する子どもは，学習塾での長時間学習，睡眠時間の縮減，過度な競争によるプレッシャーに晒されており，心身のバランスを崩すこともしばしばみられる。実際，EM が自己肯定感の低さや学校嫌い，不登校，引きこもり，自殺企図，非行，うつ病といった広範な問題につながっていることが指摘されている（古荘・磯崎，2015；宮本，2018)。EM は子どもの将来を案じる親や教師の当たり前の心理から生じているからこそ，被害者になりうる子どもの数は膨大である。しかも，周囲からも，親自身も，教育の専門家である教師すらもそれが人権侵害や発達にとって望ましくない行為であるとは気づかない。事件や臨床事例にならずとも，親の期待を一身に背負ってそれに応えるしかない子どもの負担は計り知れず，それが上で挙げた様々な問題につながっている。

保護者や教師の「ボタンの掛け違い」や「思いの空回り」から生じる EM を，真に子どもの発達にとって効果的な教育的関わりに転換していくためには，教育・福祉・医療・行政など，子どもに関わる様々な大人が子どもの置かれている状況を深く理解し，彼らに気づきを促し，親も子も苦しい状況から抜け出せるように支援することが重要である。そして，彼らを社会全体で支え，EM を予防することができるような社会システムを構築していくことが必要である。そのために，何よりもまずは EM についてより適切かつ詳細な理解が必要であり，その土台となる実証的知見の蓄積が求められている。

しかし，報道はもちろんのこと，これまで発表された著書や論文においては，特徴的な事例によって事象の概要を捉え，その問題性への気づきを促すような内容となっているものの，その実証的裏付けという点においては課題が残るものとなっている。

そこで筆者らの研究グループは，2020 年度より，EM の理解と支援，予防を目的として研究を重ねてきている。これまで，EM 及びその関連概念についての整理を試み（大西・大西，2022)，福祉・医療・教育現場で実践活動を行っている心理士，医師，教師から聴き取った EM の事例を質的研究法により詳細に分析した（大西ら，2023，2024)。また，EM を行ってしまった保護者や，保護者から EM を受けてきた大人から聴き取った事例を詳細に分析している（未発表)。これらの実証的知見に基づき，子どもに関わる多様な専門職が EM について理解し，支援するための土台となる知識を提供する書籍を，『保護者によるエデュケーショナル・マルトリートメントの理解と支援（仮題』として刊行することとなった。

本シンポジウムは，この書籍の内容にも触れながら，子どもに関わる多様な専門職が，保護者による EM とその支援についてともに議論できる場となることを願って企画した。加えて，EM を予防することのできる社会システムをともに築いていくためのネットワーク作りの場になることも企図している。

本シンポジウムは 4 人の話題提供者から報告を行う。まず，EM とその関連概念について整理した結果（岸俊行）を確認し，それを踏まえて学校教育の視点（新井豊吉)，心理臨床の視点（望月直人)，習い事指導者の視点（廣澤愛子）からみた EM の特徴と支援の要点について報告する。最後に，EM 概念の提唱者である武田信子先生より指定討論をしていただく。

話題提供

エデュケーショナル・マルトリートメントの概念の整理

岸 俊行

エデュケーショナル・マルトリートメント（Educational Maltreatment: EM）という言葉やそれに類する事例・報道を多く目にする。また近年では「毒親」という言葉や，それに伴う不適切な親子関係の報告を SNS などでも多く目にする。EM の定義として「大人が子どもに対して教育のつもりで行う，子どもの発達や健康にとって不適切な行為」（武田，2021）と聞くと何となくわかった気になるが，では児童虐待防止法によって定められている児童虐待との違いはどこにあるのだろうか。また「教育のつもり」で行われている行為が“Maltreatment”と判断されるのはどういう状況なのだろうか。近年新たな概念として注目されている EM に関して，いくつかの事例に基づいて類似する概念との関係についての整理を試みる。その際に，子どもの権利に関する歴史をひもとき，子どもにとっての「不適切な行為」とはいったいどのようなものなのかに関して，心理学的視座と教育学的視座からの検討を試みる。

学校教育の視点からみたエデュケーショナル・マルトリートメントの特徴と支援

新井豊吉

教育界の EM を考えると二つの大きな問題がある。ひとつはクラブ活動に代表されるような指導者と生徒が主従関係になりやすい活動である。部活動による体罰や事故は途絶えることがない。指導者が厳しい指導が必要との信念をもち，生徒もそれを望み，保護者も容認しているならばクラブ活動の意義を問い直す必要がある。もうひとつは発達障害に代表されるような，見てわかりにくい障害に対する支援の貧困さである。小学校・中学校通常学級において 8.8%の発達障害の可能性がある子どもが在籍していると言われている。教員や保護者には，個々の障害の特性に応じた支援が求められている。しかし教員が子どもに定型発達を求めるのであれば，授業だけではなく，給食指導・生活指導のなかで子どもは受忍限度を越えた不適切な指導を受けることになる。不登校・自傷・他害等の二次障害をもつことなく自分らしく生きることの大切さを提議したい。

心理臨床の視点からみたエデュケーショナル・マルトリートメントの特徴と支援

望月直人

臨床現場において，EM 事例に共通する当事者の心性は，極端な自尊心の低さやアイデンティティの不安定さである。これらは現実生活での適応状況に関係なく通底すると思われる。他方，相談主訴で EM が悩みとして報告されることはほとんどない。これは通常の児童虐待事例と同様に，当事者に恥や諦めの思いが生じるためと考えられる。さらに，EM では保護者への感謝や罪悪感があったり，そもそも EM に気づいてなかったりする場合もあり，余計に開示されにくいと推察される。そのため心理面接のなかで，支援者は EM 事例に特徴的な反応にセンシティブになっておくことが求められる。加えて，当事者への EM の影響は被虐待児者と変わらないため，支援者のトラウマケアの知識や対応も鍵となる。本報告では，面接や対話場面における EM 当事者の特徴や反応を提示したうえで，実際の臨床場面での面接の工夫や対応の仕方について考える機会としたい。

習い事指導者の視点からみたエデュケーショナル・マルトリートメントの特徴と支援

廣澤愛子

習い事は，本来，子どもが生き生きと好きなことに没頭し，その技能や社会性を育む場である。しかし近年，不登校臨床の現場で，親の意向で複数の習い事を必死にこなしてきた子どもや，そのような子ども時代を過ごしてバーンアウトした青年にしばしば出会う。学業，芸術，スポーツに至るまで，上昇志向一辺倒の価値観の中で，子どもたちは「やりすぎ教育」（武田，2021）の犠牲に晒されている。しかし，過重な習い事は子どもの能力を伸ばしたいという親心から生じることが多く，問題が生じる前に，親が子どもの心身の疲弊に気付くのは困難である。したがって，子どものバーンアウトを未然に防ぐには，親だけでなく習い事指導者の認識・理解が重要である。本報告では，質問紙調査の結果から，習い事指導者の子どものバーンアウトへの認識や対応を明らかにし，当事者（＝親子）の周囲（＝習い事指導者）の働きかけが，EM の予防に貢献しうる可能性について検討する。

指定討論

武田信子

私たちの目の前にありながら見過ごしているものの一つが EM である。EM によって子どもたちの心が苦しいのだとしたら，教育心理学はその問題を取り上げる必要がある。しかしあまりにも慣れているがゆえに，私たちはそれについて愚痴や噂話を言うばかりで根本からの解決を求めようとしてこなかった。たとえば，日本のエリートの大多数が少数の有名進学塾出身者であるが，教育分野で塾の問題が議論されたことはほとんどない（早坂,2018）。また，小学一年生からの比較評価や宿題の弊害について気づく者がいても対応は遅い。私たち大人が作ってきたのが，子どもたちが苦しいと感じて生きている社会であるということについて改めて振り返りたい。

引用文献

大西将史・廣澤愛子（編）（印刷中）．保護者によるエデュケーショナル・マルトリートメントの理解と支援（仮題） 中央法規出版株式会社

武田信子 （2021）． やりすぎ教育―商品化する子どもたち ポプラ社

ポジティブ生徒指導の動向（9）
—対人関係と不登校への階層的支援モデル（PISSA）—

企画：西口利文（大阪産業大学）
企画・司会：市川 哲（大阪産業大学）
話題提供：松山康成（東京学芸大学）
話題提供：森本晃介（滋賀県立草津養護学校）
指定討論：有門秀記（ポジティブ生徒指導･PISSA 研究会）
企画・指定討論：宇田 光（南山大学）
話題提供：工藤 弘（安曇野市立豊科北小学校）
話題提供：佐藤亮太朗（東京未来大学）
話題提供：福井龍太＃（阿南工業高等専門学校）

キーワード：対人関係，不登校支援，PBIS

企画趣旨

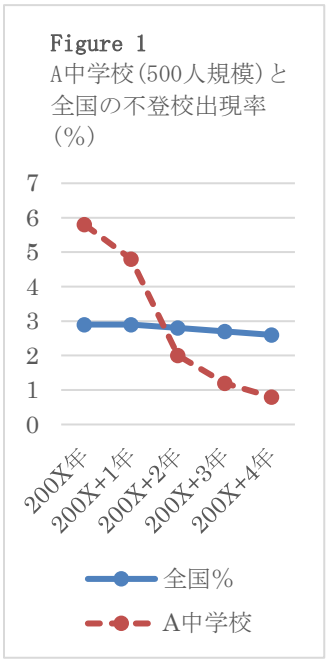
本シンポジウムは，過去 8 回に渡り PBIS(ポジティブ行動支援;ポジティブ生徒指導)の理論と実践を中心に,我が国の学校現場でのポジティブで予防的な生徒指導について検討してきた。今回取り上げる PISSA（Positive Interventions & Supports for School Attendance：登校のためのポジティブな介入と支援：不登校激減法）方式とは，不登校・登校しぶりへの予防的立場に立ち，早期発見，早期対応，予防的対応から構成される不登校（問題行動）・深刻ないじめを克服し，登校力を高めるための，「すてきなクラス」づくりの実現を目指すモデルである。いわば不登校支援に特化した PBIS のようなものである。今回は，児童生徒の対人関係と不登校との関係に焦点を当て，5 名の先生方から PISSA 方式や PBIS に関する理論と実践をご紹介いただく。それにより，不登校に対するポジティブで予防的な生徒指導の効果的な導入方法やその課題について引き続き考えていきたい。

不登校ゼロになる実践の紹介
—第一部門「登校力診断テスト SUTEKI-アイ」による登校力回復のアプローチと，第三部門における「ほめ」について—

工藤 弘

市川・工藤（2017）では，予防的対応，初動対応，遅延対応により，不登校出現率を 500 人規模の中学校で 5.8%→0.80%に（Figure 1），1000 人規模の小学校で 1.5%→0%に減らすことに成功した。また同様の方法で，180 人規模の小学校でも不登校出現率が激減した（2.75%→0.60%）。市川・工藤（2017）では，「登校しぶりでの欠席連絡」があったその時から学校が行う初動対応から長期欠席に至った児童生徒への対応，さらに予防的な対応が述べられている。また，この方法を実施すると，全国平均は減っていないのに，全面実施の翌年に不登校は半減した。B 小学校での実践では，103 人中 101 人（R1 末現在 108 人中 106 人）が，1 年以内に学級完全復帰（特別支援学級含む）を達成した（98%）。

本シンポジウムでは,第一部門予防的対応として「登校力診断テスト SUTEKI-アイ」の活用方法と，第三部門での初動対応，早期対応，遅延対応での 3 者コンプリメントについて紹介する。第一部門の「SUTEKI -アイ」は，本学会総会会員企画シンポジウム「ポジティブ生徒指導 7(2023)」で紹介した「SUTEKI アンケート」の発展型である。さらにその結果から，解決に焦点化したアプローチを提案した。このテストで登校力低群に該当した児童生徒には「3 者コンプリメント」を実施することで登校力が向上した。「3 者コンプリメント」とは，教師，友達，親からの「ほめ」である。「3 者コンプリメント」の実際の実施方法を紹介する。さらに第三部門（早期対応，遅延対応など）における「たまったポイントカード（たまｐ）」や感謝状努力賞の実践も紹介する。



対人関係における階層的支援を実現する学級経営

松山康成

「生徒指導提要（文部科学省，2022）」では，2 軸 3 類 4 層の階層的支援の重要性が指摘されており，課題性への対応として，発達支持的，課題予防的，困難課題対応的生徒指導の 3 つが挙げられている。これらの内，個別に焦点を当てた取り組みは実践されつつあるが（大畑，2024），3 つの生徒指導が連帯した実践はまだ少ない。本発表では，1 年間の小学校における学級経営の中で，特に対人関係に関する 3 つの生徒指導が連帯した実践を紹介する。具体的には，発達支持的生徒指導として，SST（Social Skills Training）および PPR（Positive Peer Reporting，松山・枝廣・池島，2016），さらに課題予防的生徒指導として感情体調共有ポケットチャート（松山・栗原，2021）と PMTP（Peer Mediation Training Program，松山・池島，2015），そして困難課題対応的生徒指導としては教員による修復的対話の実施と子ども主体のポジティブ行動支援（松山，2018）を実施した。発表ではこれら 3 つの生徒指

導の成果と，わが国の学校・学級で実施する上での課題,そして 3 つの生徒指導の在り方について議論する。

長期欠席及び不登校の早期スクリーニング

佐藤亮太朗

我が国の不登校児童生徒数は著しい増加傾向にあるが，それに加え近年は学内外の機関で支援を受けない不登校児童生徒が増加している(文部科学省,2023a)。こうした現状を鑑みると，早期スクリーニングが求められると言える。今日までに様々な心理・社会的要因と不登校との関連が示されてきたが（Gubbels, van der Put, & Assink, 2019），不登校の要因が多様である（文部科学省，2016）ことを鑑みると，それらの要因を基としたスクリーニングは容易ではない。本話題提供では心理・社会的要因に加えて，小学校高学年における長期欠席の発現を推定する 1 学期の欠席日数の基準値を提案する。そして，不登校の予防的観点に立つ PISA 方式（市川・工藤, 2023）や重層的支援構造（文部科学省, 2023b）における本基準値の活用方法を検討したい。

特別支援学校における CICO の実践 ―対人関係力の向上を目指して―

森本晃介

PISSA 方式や PMC 法に基づいた実践では，温かい対人関係を構築し,登校力の向上につながっている(市川ら，2021；工藤ら，2022；溝口，2020)。文部科学省(2021)でも，対人関係は登校力と関連があることが示唆されている。今回は PBIS の理論に基づいた個別支援である CICO について取り上げる。CICO とは Check In Check Out の略であり，生徒が登校時に教員のところに行って（チェックイン）目標の確認を行い，下校の際も教員のところへ行き（チェックアウト）一日のふりかえりを行うというものである。なお，目標は生徒各々の状況に合わせて設定される。

森本(2023)では，担当するクラスの 3 名の生徒を対象に CICO の実践を行った。教員と 3 名の生徒のコミュニケーションが活発になり,行動の質が改善された。それに伴い，教員に加え友だちからの賞賛される機会が増え，教員や友だちとの関係性が深まった。3 名の生徒からは「学校が楽しくなった」,「友だちや先生から褒めてもらえて嬉しい」との感想が上がり，保護者からも「(我が子の) 成長を感じる」,「楽しく学校に通う事ができ嬉しい」等の言葉が聞かれた。感情や愛着理論を踏まえ，山田(2022)や米澤(2022)を参考に考察すると，CICO は教員とのコミュニケーションが盛んになり，信頼関係が深まる。加えて，生徒の情緒面の安定や行動意欲の向上につながり，友だちとの対人関係にも良好な影響を及ぼすと考えることができる。CICO を中心に個別支援の観点から対人関係，登校力の向上について幅広く議論していきたい。

PBIS の適用可能性とその限界

福井龍太

PBIS(ポジティブ生徒指導)が学生支援において果たす役割は大きい。一方で，子どもが抱える問題は，本人に起因するものばかりではないことにも留意する必要がある。子どもの素行が不良になった場合，PBIS を実施する前およびその過程において，原因が何であるのか推定することも重要である。

発表者からは，ある学校の 2 事例を取り上げ，PBIS の実施に至らなかった場合について報告し，PBIS の適用可能性と限界についての検討を行う。

引用文献

Gubbels, J., van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, *48*, 1637-1667. https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5

市川千秋・工藤 弘 (2017). 不登校は必ず減らせる 学事出版

市川 哲・工藤 弘 (2023) . 学校教師による不登校児童生徒への予防的指導支援方策―PISA 方式(不登校激減法)について 学校カウンセリング研究, *23*, 45-52.

工藤 弘(2023). 登校力診断テスト「すてき(SUTEKI)アンケート」について 日本教育心理学会第 65 回総会会員企画シンポジウム「ポジティブ生徒指導の動向 7」

松山康成・枝廣和憲・池島徳大 (2016) . 子ども同士で感謝と賞賛を伝え合うポジティブカードの有効性の検討―対人的感謝と学校環境適応感に及ぼす影響 ピア・サポート研究, *13*, 25-38.

松山康成・池島徳大 (2014) . ピア・メディエーショントレーニングプログラム (PMTP) を用いた生徒指導実践 ピア・サポート研究, *11*, 21-28.

松山康成 (2018) . 児童会活動による学校全体のポジティブ行動支援―ビジュアル版行動指導計画シートの開発と活用 学校カウンセリング研究, *18*, 25-31.

文部科学省 (2016) . 不登校児童生徒への支援に関する最終報告― 一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/108/houkoku/1374848.htm

文部科学省 (2023a) . 令和 4 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査について https://www.mext.go.jp/a_menu /shotou/seitoshidou/1302902.htm

文部科学省 (2023b) . 生徒指導提要 東洋館出版社

シモンセン, B, マイヤーズ, D. 宇田 光・西口利文監訳 (2020) . ポジティブ生徒指導・予防的学級経営ガイドブック―いじめ, 不登校, 学級崩壊を予防する問題解決アプローチ 明石書店

文系学生に対する心理統計教育
—心理学研究のための R を用いた Web 教材開発—

企画・話題提供：山田剛史（横浜市立大学）
企画：村井潤一郎（文京学院大学）
企画・話題提供：杉澤武俊（早稲田大学）
企画・話題提供：寺尾 敦（青山学院大学）
指定討論：小野田亮介（山梨大学）
話題提供：吉田光成（専修大学大学院）

キーワード：心理学研究，R を用いた Web 教材，ベイズ統計

企画趣旨

心理学研究の遂行においては一般的に，(1)研究計画の立案（どのようにデータを取得するか），(2)分析方法の思案（リサーチ・クエスチョンに適した分析方法を探る），(3)分析の遂行（データを取得し，分析を実行する），という 3 つのステップを踏むことが想定される。なお，(1)と(2)のステップは同時に行われる。つまり，データ取得前にこれらのステップは完了しておく必要がある。既存の心理統計の教材では，主に(3)のステップをターゲットにしたものが多いだろう。しかし，その前の研究立案・分析思案の段階も重要であり，それら全体を通して心理学研究が遂行できるようになる。

そこで，本シンポジウムでは，本研究組織が開発した心理学研究の遂行に役立つ Web 教材を紹介する。具体的には，(1)古典的な心理学論文を題材にした教材，(2)心理学科 1 年次必修の実験演習科目と卒業研究補助の教育活動および臨床心理学を始めとした様々な実践領域での実践家との共同研究に従事した経験をベースとした教材，そして，近年，心理学領域で注目が集まっている(3)ベイズ統計学の教材,について紹介する。これらの教材はいずれも，Web 上で R を動かすことができる Moodle のプラグイン（R Code プラグイン）を用いて開発されている(石井他，2019,2021)。

3 件の話題提供の後，授業研究，文章産出・文章評価を専門とし，ICT を活用した授業実践にも詳しい先生に指定討論を頂く。その後，フロアとの意見交換を通じて，心理学研究の遂行のために有用な教材について議論する。

本シンポジウムは，科学研究費補助金課題番号 20K03368 の助成を受けた。

有名論文で学ぶ心理学研究法と論文の書き方

寺尾 敦

心理学の学生が学ぶべきことは多い。心理学の基礎知識に加え，研究法，統計学，論文の書き方を学ぶ必要がある。これら多くのことを同時に学習する方法として，教科書に掲載されている有名な研究の，オリジナル論文を読むことが考えられる。基礎知識,研究法,統計学，論文の書き方をそれぞれ単独で学習することに比べ，これらを有機的に関連づけて学習できるだろう。たとえば，どのような問いが立てられどのような研究がデザインされたか，統計的手法から問いに対してどのような回答が得られたか，こうした重要な情報を伝えるために論文はどのように構成されているか，といったことを学習できる。

有名な研究の論文を読むという学習を支援するために，筆者は Web 教材の作成を始めた（http://terao.akiba.coocan.jp/lecture/review/review_top.html）。論文を読むことでさまざまなことを有機的に学習できるが，学生が独力で学習を進めることは難しい。心理学の学生であれば授業で教員が論文の解説をしてくれることがあるかもしれないが，口頭での解説やスライド教材だけでは十分な学習は難しい。豊富な情報を含み，自分のペースで何度でも繰り返し学習のできる Web 教材は，価値のある学習リソースとなるだろう。現時点で提供できているのは Loftus と Palmer(1974)による目撃者証言の研究（事後の情報により事象の記憶表象が変容する）を素材とした Web 教材だけであるが，他の論文を利用した教材を今後追加していく予定である。

Web 教材では，論文の内容についての解説に加え，研究法，統計的手法，論文の書き方について解説している。教科書での研究の紹介は論文に書かれていることのごく一部なので，論文の解説によって，研究で得られた知見をより深く理解することができる。研究法の解説では，実験デザインなど基本的なことの他に，研究法の授業ではおそらくあまり教えられていないことも解説している。たとえば，複数の実験をつなぐ論理の解説である。Loftus と Palmer は，実験 1 で得られた結果に２つの解釈を提示して，そのうち一方の解釈を支持する証拠を提出するために実験２をデザインしている。結果についての複数の解釈を提示し，次の実験で決着をつけるという構成は，複数の実験の典型的な構成のひとつだが，明示的に教えられることはあまりないだろう。統計的手法については，論文で提示されている分析を R で実行する方法を解説している。オリジナルのデータは入手できないことが多いので，要約統計量など論文で提示されている情報をもとにデータを作成している。論文の書き方は，APA Publication Manual (7th Edition)に基づいた解説を行っている。

統計嫌いだった統計ユーザーが学部生や実践家と共に学び考える中で気づいた心理統計学の入り口

吉田光成

本話題提供では，学部生や実践家といった主に心理

統計学を学び始める人達に向けた心理統計学の入り口となる教材について報告する。まず，本教材作成の背景となった,筆者のバックグラウンドについて述べる。筆者は，心理統計学の専門家ではなく，統計嫌いだった過去を持つ統計ユーザーである。数学（心理統計学の理解の基礎となる教科である）を使わずに大学入試をクリアしたということも統計嫌いだった過去の一因である。日本の大学の心理学科には，文系出身の学生が多く，筆者のようなケースはまれではないだろう。統計嫌いが解消されるきっかけは，大学院での実践的なデータ解析演習の経験であった。この経験でデータ解析への効力感と動機づけを得た。一方で，解析経験と学びが進むにつれ，統計学の知識不足に悩むことが増え，基礎的な統計学の学びの重要性を認識することとなった。この経験は基礎に降りていく学び(市川, 2001)の過程であると考えられる。

所属大学における 1 年次必修の実験演習と卒業研究補助の教育活動，量的研究を専門としない研究者や実践家との共同研究など，統計嫌いな人達と「統計の難しさや統計学習への動機づけ」について対話を続ける中で，以下の 2 点が初歩的な課題であるという気づきを得た。統計学への効力感と動機づけの低さから紋切り型の理解に留まるために,(1)分析対象のローデータの様相を意識することなく先行研究で行われた統計手法を無批判に利用すること,(2)検定で有意な結果が得られないと「レポートや論文が書けない」と混乱し思考停止に陥ること，である。統計嫌いな初学者は，統計学の知識不足や低い効力感に加えて，統計ソフトの操作にも苦手意識がある。このため，実際の解析経験の中での創意工夫や発見的理解を通した興味深さを伴う効力感や動機づけの向上を経験することができないという悪循環に陥る様子を数多く見てきた。

こうした現状を改善し，心理統計に対する効力感や動機づけを高めるため，統計嫌いな初学者が実際のデータ解析の模擬的な体験をできる教材を開発することを目指した。具体的には，実際の研究の文脈での仮想データを作成し,(1)ローデータを丁寧に確認することの意義を体感できる教材（例えば，平均値と標準偏差が等しいが分布の形状が異なるデータ，第三変数の交絡(吉田, 2018)が生じているデータ，これらのデータのヒストグラムや散布図を丁寧に見ることで新たな気づきを得ることができる教材），(2)有意かどうかだけでなく効果の大きさなどデータの本質的な特徴に目を向けることの意義を体感できる教材(例えば,効果量,サンプルサイズ，検定力の関連についてデータ分析を通じて実践的に学べる教材）を作成した。初学者が本教材に取り組むことで，実際のデータ解析に準じた経験から心理統計学やデータ解析への効力感や動機づけが向上し，分析法の紋切り型の理解や誤用への課題意識を持つことが期待される。

Cmdstanr を実装したベイズ統計学の教材開発

山田剛史・杉澤武俊

近年，心理学領域でベイズ統計学への注目が集まっている。ベイズ統計学が注目される理由として，(1)様々な問題が指摘されている有意性検定に代わるものとして，また，(2)データの生成過程をモデル化するベイズモデリングの汎用性が心理学研究と相性が良いことがあげられる(清水，2018)。心理学を専攻する学部生・大学院生はこうした新たな方法論についての学習を継続する必要があり，授業担当教員は近い将来，ベイズ統計学について講ずることが求められるようになるかもしれない。具体的な心理学研究を例に，ベイズ統計学と頻度論の両者を適用した場合に，どのような差異が生じるかを対比させながら学習できれば，統計や確率についての理解が深まるだろう。心理学を学ぶ学生に，今後心理学研究を遂行する上での選択肢を増やすためにも，ベイズ統計学・ベイズモデリングを盛り込んだ教材の開発は一定の意義を持つ。

そこで，本話題提供では，R Code プラグインに cmdstanr パッケージをインストールして，学習者が入力した Stan コードを実際にサーバ上でコンパイルして実行結果を確認できる教材を開発した。本研究組織によるベイズ統計学の教材開発自体は，石井他(2021)ですでに行われている。しかし，石井他(2021)では，学習者が入力した Stan コードをサーバ上でコンパイルすることでパラメタの事後分布を推定するのではなく，事前に推定を行った結果（事後分布に従う乱数）を R Code プラグインで読み込ませる形式を取っていた。今回の話題提供で紹介する教材は，学習者自身が記述した Stan コードをその場で実行して結果を得ることができる。このことで，学習者によりリアルな分析体験を提供することが可能となる。発表時間の制約もあるが可能であれば，本話題提供では，実際の教材のデモンストレーションを行うことで，Stan コードの実行，MCMC サンプルの取得，MCMC サンプルから事後分布のパラメタについての考察など，実際のベイズ推定の流れを紹介することができればと考えている。

引用文献

市川伸一（2001）．学ぶ意欲の心理学　PHP 研究所

石井志昂・山田剛史・中原敬広・土井 黎・村井潤一郎・杉澤武俊・寺尾 敦(2019)． R による心理統計の自習用 Web 教材の開発と評価　日本教育工学会論文誌, *43*(Suppl.)，157-160.

石井志昂・山田剛史・中原敬広・村井潤一郎・杉澤武俊・寺尾 敦(2021)． 心理学を学ぶ学生を対象としたベイズ統計学の自習用 Web 教材試作と評価　日本教育工学会論文誌，*45*(Suppl.)，65-68.

Loftus, E. L., & Palmer, J. C. (1974). Reconstruction of automobile destruction: An example of the interaction between language and memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, *13*(5), 585-589.

清水裕士 (2018)． 心理学におけるベイズ統計モデリング　心理学評論，*61*(1)，22-41.

吉田寿夫 (2018)． 本当にわかりやすいすごく大切なことが書いてあるちょっと進んだ心に関わる統計的研究法の本Ⅲ　北大路書房

学校における協働実践研究の変革可能性

企画・話題提供：岸野麻衣（福井大学）
司会・話題提供：一柳智紀（東京大学）
話題提供：橋本貴善＃（新潟大学附属新潟中学校）
指定討論：白水 始（国立教育政策研究所）
企画・話題提供：木村 優（福井大学）
話題提供：山浦光雄＃（福井大学）
話題提供：田中健太＃（新潟大学附属新潟中学校）

キーワード：実践研究，理論と実践，校内研究

企画趣旨

今日，『令和の日本型学校教育』を担う教師は，授業観・学習観と同時に教師自身の学び（研修観）を転換し，「新たな教師の学びの姿」を実現していくことが求められている（中央教育審議会，2022）。とりわけ，教職生活全体を通じた学びにおいて「理論と実践の往還」を実現することが重要とされ，そこでは，理論の実践化と実践の理論化の双方向が必要であるともされている。

これまで教育心理学会総会では幾度となく，「理論と実践」や「研究と実践」の関係についてシンポジウムやセミナーが行われてきた。学会員には教育に関わる実践者も多く，日々の教育実践をいかに研究していくべきか，探究し続けている会員も今もなお多いのではないだろうか。

その背後には，学校における「研究」の多重性があると考えられる。日本の学校では伝統的に「授業研究」が行われ，教師の力量形成を支えてきた（木村・岸野，2019）。それぞれの学校で研究テーマを設定した「校内研究」が行われ，学校によっては，実践を協働で捉え返し，実践研究の成果として実践記録等を紀要として発行する取組も行われてきた。一方で，学界においても，「教育心理学研究」をはじめ，さまざまな学会で「実践研究」の枠が設けられ，実践に根差し，また実践に寄与しうる研究が推奨されてきた。ひとくちに「研究」といっても，その意味合いは多重であり，葛藤を含むものでもある。

たとえば，「授業研究」「校内研究」とは，誰が主体となり，何のために行う，どのような意味での「研究」なのか。学校によっては，目指す子ども像に迫るための手立てを「仮説」として設定し，実践を通して実証していく研究も行われている。しかし，厳密な方法論に則った「研究」かといえば，研究の型に則っただけの予定調和なものであったりもする。では，学校においてはどのような研究が求められるのだろうか。

あるいは，より良い教育実践を探究してきて，そこで見えてきたことを「学術研究」として論文化していくとき，実践の場の豊かさや面白さを掬いとり，描きだすことがどこまでできるだろうか。時として，研究の方法論としては適格だが，豊かさや面白さのそぎ落とされたものにもなりかねず，研究のための研究にもなる危険性もあるのではないだろうか。

もう一方で考えたいのが「省察的実践研究」の軸である。教育に関わる実践に取り組む者は「省察的実践者」（Schön, 1987）であり，たえざる実験を重ね，そこでの驚きや予想外の事態を省察し，学びを得ていく。これらのレパートリーは，実践の中の理論（Theory in practice）を形作り，フレームとして構築され，フレームそのものの省察もまた絶えず重ねられていくことになる。実践の省察を通した概念化は，実践を持続・発展させていく上で支えとなるものであり，同時にそれは，学界においても評価されるものとなるかもしれない。では，単なる実践の記述や報告を超えて，こうしたフレーム化や概念化を果たすには，どのようなことが手がかりとなるのだろうか。

このように，学校での実践研究は，多重な意味を持ちながら，多様な軸で展開している。そしていずれも，同僚との協働や，実践者と研究者の協働など，さまざまな関係性の中で進められているものでもある。本シンポジウムでは，こうした学校における協働実践研究の変革可能性について考えたい。瑞々しく豊かな，しかし複雑でもある学校での実践研究をめぐって，その価値や課題を探り，また学術研究へと融合する方策や基盤となる考え方を探る。指定討論をはじめ，参加者との議論を通して，ともすると実践と研究の乖離に陥りがちな学術研究に変革を生み，同時に実践研究の変革を生む特異点を見出していきたい。

学校現場の教師にとって「研究」とは そこで学ばれているものとは

山浦光雄

私は，長野県の小・中学校において，20 年近く教師をしてきた。これまでの勤務校には，どの学校にも「研究」「重点研究」の時間が放課後設けられており，同僚の先生方と協働で授業づくりをしたり，授業を見合って意見を交換しあったりしてきた。しかし，思い返してみると，教師になりたての頃，自分はこの学校現場における，教師による協働の授業づくりの時間が「研究」と呼ばれていることに，違和感を感じていた。それは，自分が学生時代に描いていた「研究」という言葉があらわすものと，自分が学校現場で行っている「研究」との間に，違いを感じていたからだと思う。自分が若い頃に学校現場で体験した「研究」は，先行研究を踏まえているわけでもないし，何か理論に基づいて

いるわけでもなかった。また，自分が「研究」を通して明らかにしたことが，多くの方に共有されるわけでもないし，それが引き継がれて，誰か次の方の授業実践の礎のようなものになっていると感じたこともなかった。これを「研究」と呼ぶのだろうか。こうした思いをもやもやと抱えながら，教師として 10 年ほどを過ごしたが，信州大学附属長野小学校に配属となり，この学校で同僚と「研究」を進める中で，教師としての自分が内側から変わっていくような，手応えのある「研究」をしている，と感じるようになった。また，附属長野小学校での「研究」を通して，技術レベルでなく，自分の，教師としての在り方そのものが変わっていった実感があった。これまでの勤務校での「研究」と，附属長野小学校での「研究」には，どのような違いがあったのだろうか。また，自分は附属長野小学校の「研究」で何を学び，自分の，教師としての在り方そのものが変わっていったと感じるに至っていったのであろうか。いくつかの学校の「研究」と，附属長野小学校の「研究」を比較して振り返りながら，学校現場の教師にとっての「研究」とは何なのか，その中で，教師は何を学んでいるのか，話題提供をさせていただけたらと考えている。

豊かな対話を求め，共に学ぶコミュニティの形成―生徒と教師のエージェンシーの重層的な育ちの視点から

橋本善貴・田中健太・木村優・一柳智紀

新潟大学附属新潟中学校（以下，附属新潟中）は「生き方を求めて学ぶ生徒」を教育目標に掲げ，2021 年度からエージェンシーの育成に着目した教育課程の編成とその実践研究を推進してきた。ここで教育心理学研究者 2 名は「協働研究者」として同校の実践研究に参画し，先生方とともに研究のデザイン・実施・分析に協働であたり，教育課程の編成や校内研修の実施の支援を行なってきた。過年度には，実践研究の主題に即して，生徒たちのエージェンシーの育ちを複数時点間で捉える「エージェンシー尺度」（木村・一柳，2022，2024）の協働開発，学びのサイクルに準拠したカリキュラムデザインにおける「対話するカリキュラム」（木村，2022）の析出を行なった。同校ではこれらの知見をふまえ，生徒たちのエージェンシーを育む授業・カリキュラムデザイン，生徒たちと教師たちが対等な関係で明日の学校のより良い姿を描く「附中の明日を語る会」の継続的発展，エージェンシー尺度を活用して生徒と教師が学期毎の学びと育ちを振り返り次への見通しを立てる「エージェンシー対話」等，新しい仕組み・試みを学校の教育活動に実装してきた。

附属新潟中学校では，こうした協働の実践研究の推進から，「生徒がエージェンシーを発揮するほど，教師にはそれを受け止める高い専門性が要求される」課題が浮き彫りになった。そこで 2024 年度より，生徒たちと教師たちが互いにエージェンシーを育み合い，発揮し合う「学校コミュニティの編み直し」を研究の主題に組み込み，生徒たちと教師たちが共に学ぶコミュニティの形成プロセスとそこでの互いの学びと育ちの相互関係のメカニズムを解明することになった。

本報告では，附属新潟中において推進される学校コミュニティのシステムと文化の変革という長期的かつ複雑で動的な事象について，いかにして生徒たち・教師たち・研究者たちの協働の実践研究によってそのプロセスと価値を理論化できるのか，また，この協働の実践研究によって導出される学校コミュニティのシステムと文化の変革知見をいかにして学術研究へと融合することができるのかを参会者の方々との協働探究の問いとして共有する。そしてこの協働探究から，教育心理学研究をはじめとした教育学研究療育における学術変革の可能性を探っていく。

架け橋期のカリキュラム開発のプロセスをめぐる省察的実践事例研究のアプローチ

岸野麻衣

幼児教育と小学校教育の接続においては，幼保小が協働して，施設を越えた「架け橋期」の教育についてカリキュラムを作成し，それぞれの教育を充実させていくことが必要とされている（文部科学省，2023）。「架け橋期」における教育の質的転換が起こっていくには，どのようなモデルを構築するとよいのだろうか。報告者は「架け橋アドバイザー」として，ある自治体の研究指定学区で架け橋期のカリキュラム開発に３年間関わってきており，協働での実践研究に携わっている。そこでのポジションは，研究者として外側からアクションを提案するといったことではなく，このプロジェクトに関わるさまざまなメンバーと共に状況を探り，何をどうするとよいのかを考え，やってみては振り返り，展望を見出すという参画である。そして当事者の一人として，このプロセスを省察し，実践事例研究として学術的な価値を見出したいと考えている。介入研究のように事前・事後でアクションの効果を測るといったアプローチとは異なり，こうした実践研究では，ある種，混沌とした状況の中で，やってみたことに，あとになって思いがけない意味が生じてくるものでもある。誰が何をどうしたかといった事実の羅列的報告を超えて，プロセスを捉え返し，意味や構造を概念化していく省察的実践事例研究のアプローチの可能性を提起したい。当日は，3 年間のプロセスについて，実践コミュニティの変遷の構造と，それを支えたツールとフレーム，コーディネータの役割，といった観点から捉え返し，見えてきたことを報告する。そして，架け橋期カリキュラムを開発し，それに基づいて教育を行うという PDCA 的な単線の進行モデルが前提となっているのに対して，むしろ，実践コミュニティの連動する中で，実践を通して学びのつながりが見え，より良い授業や保育が創られ，その過程でつかんだことがカリキュラムとして形になっていくという，逆向きの螺旋形モデルを提案したいと考えている。

認知能力と社会情動的スキルの発達
―行動遺伝学からの検討―

企画・司会・話題提供：川本哲也（慶應義塾大学）　話題提供：山口天音＃（帝京大学大学院）
話題提供：敷島千鶴＃（帝京大学）　指定討論：安藤寿康（慶應義塾大学）

キーワード：学力，社会情動的スキル，行動遺伝学

企画趣旨

学齢期の子ども達に対する教育の目標として，学習指導要領では，基礎的な知識・技能，柔軟な思考力・判断力・表現力，主体的に学習に取り組む態度や人間性の 3 つが掲げられている。これら 3 要素のうち，知識・技能や思考力・判断力・表現力は認知能力に含まれるのに対し，主体的に学習に取り組む態度や人間性は社会情動的スキルに相当する。人の生涯にわたる発達における社会的に望ましいアウトカムの生起に対し，認知能力や社会情動的スキルが重要な役割を果たすことは以前より指摘されている（e.g., OECD, 2015）。しかし，認知能力や社会情動的スキルそのものの発達や，さらには両者の関連性についての基礎的知見は決して多くはなく，特に遺伝と環境という原因論的観点からの検討を試みた知見は数少ないものしかない。

慶應義塾ふたご行動発達研究センターでは，学齢期の子ども達が認知能力と社会情動的スキルをいかに発達させるのかを，その背後の遺伝環境構造に着目することで詳細に明らかにしようとしてきた。特に，首都圏ふたごプロジェクトの参加者を対象とし，2017 年度より実施されてきている「学力と生きる力のふたご家族調査」は，この問いに答えを出すことができる大規模な双生児縦断研究である。双生児法による行動遺伝学的分析は，一卵性双生児と二卵性双生児のデータを併用することで，認知能力や社会情動的スキルなどの様々な心理的形質の個人差と，それらの関連性を，遺伝と環境という要因に分解し，そのメカニズムを詳らかにすることができる。この手法を用いることで，家庭や学校における教育・養育が，真に認知能力や社会情動的スキルの発達に効果を持ちうるのか，科学的に検討することが可能となる。

本シンポジウムでは，これまでに「学力と生きる力のふたご家族調査」が明らかにしてきた，学力や情動知能などの認知能力と社会情動的スキル，そしてキャリア・アダプタビリティのような発達的アウトカムとの間の縦断的関連性における遺伝環境構造に関する知見を紹介する。そして，それらの知見をもとに，学齢期の子ども達に対する，認知能力と社会情動的スキルの教育の在り方とその将来的な展望を議論したい。

学齢期の社会情動的スキルの発達における遺伝と環境

川本哲也

近年，教育の文脈において注目を集める社会情動的スキルは，知能などの認知能力とは独立した心理的形質であり，生涯発達過程においてポジティブなアウトカムをもたらしうる一つの要因である。社会情動的スキルの標準的な発達軌跡や発達の個人差の規定因に関する知見は，その教育可能性を議論する上で重要となる。なぜならば，社会情動的スキルの発達的変化の分散に対し環境要因が一定程度の説明力を持つことは，社会情動的スキルの教育可能性を強く支持するからである。しかし，社会情動的スキルの発達における遺伝と環境の寄与について，縦断的分析からの検討はいまだ十分に行われていない。特に学齢期に相当する児童期や青年期の子どもにおける知見は，成人期以降の知見数と比して研究数も少なく，基礎的な知見の積み重ねが期待されている。そこで本発表では，「学力と生きる力のふたご家族調査」の 4 時点縦断データを用い，社会情動的スキルの発達における遺伝・環境要因の寄与を，潜在成長モデルを応用した行動遺伝学的分析により検討した結果を報告する。具体的には，絶対的な得点の変化と安定性の個人差を説明する遺伝・環境要因の相対的寄与を検討した結果を紹介する。その結果をもとに，社会情動的スキルに対する教育的介入の可能性と是非に関し議論を深めたい。

学力の個人差に寄与する遺伝と環境

敷島千鶴

欧米の行動遺伝学の縦断研究は，子どもの認知能力の個人差には顕著な遺伝の影響があり，認知能力を個人内で安定させている主な要因は，家庭環境ではなく，その個人の遺伝であることを明らかにしている（Tucker-Drob & Briley, 2014）。本話題提供では，日本の小中学生の学力の遺伝と環境の構造について，「学力と生きる力のふたご家族調査」のパネルデータから得られた予備的結果の報告を行う。

分析対象は，2003～2010 年度生まれの，小学 3～中学 3 年生の双生児である。各回の調査には項目反応理論による垂直等化が施された学年別のテストを導入し，そこから推定された算数/数学と国語の潜在的能力値を分析に用いる。そして，小学生から中学生へのトランジションを経て，個人の学力の安定と変化をもたらす要因を，遺伝と環境のレベルから明らかにする。さらに一部の双生児には，就学前の知能テストのデータも存在する。就学前の認知能力が，学齢期の学力とどのように関連していくのか，認知能力の長期に及ぶ発達を媒介する遺伝と環境の要因についても検討を行う。

学力が遺伝するとは何を意味するのか，そのメカニズムについて考察したい。

スキル発達の先の社会的成功における遺伝と環境

山口天音

社会環境の変化，産業・経済の構造変革，雇用形態の多様化・流動化に伴い，子どもたちへの「変化を恐れず，変化に対応していく力と態度」の育成が求められている（文部科学省，2011）。「変化する仕事や労働条件に対応する準備」と定義されるキャリア・アダプタビリティ（Super & Knasel，1981）は，個人の社会的成功の重要な要素の一つと考えられる。本発表では，社会的成功の指標として，キャリア・アダプタビリティを採用し，認知能力である学力，社会情動的スキルである Grit との相互関係を，遺伝と環境という原因論のレベルから検討する。

Heckman（2008）を端緒とした経済学・社会学の一連の研究は，社会情動的スキルの重要性を主張し，認知能力の発達に先行する社会情動的スキルを育む教育の有効性が指摘されている。家庭や学校による教育的介入が社会情動的スキルを高め，それが後の認知能力の向上を促すという因果関係があるのならば，両変数には有意な環境相関が見られるはずである。しかし「学力と生きる力のふたご家族調査」の分析結果では，日本の中学生において，学力と Grit の遺伝相関は見られるが，共有環境・非共有環境相関は見られていない（山口，2023）。これより Grit が学力を向上させるのではなく，個人の遺伝子の働きが両者を同時に発達させていると考えることができる。

本研究では，この分析枠組みをさらに拡張し，認知能力と社会情動的スキルの発達の先に，社会的成功まで含めたモデルを新たに構築する。そして，キャリア・アダプタビリティという社会的成功が，スキル発達の先にある成果であるのか，それとも認知能力・社会情動的スキルと共通の遺伝的基盤をもつその個人の特性であるのか，双生児のデータから検討を行う。

指定討論―教育における行動遺伝学の意義

安藤寿康

行動遺伝学はこの 10 年間で，古典的双生児法による遺伝率推定の時代から，大規模 GWAS（全ゲノムスキャン）から導き出されたポリジェニックスコアの時代に革命的な変貌を遂げつつある。これまで集団の統計量でしか表現できなかった遺伝の影響が，個人レベルで記述と予測が可能になってきたのである。なかでも最も説明力と予測力を示しているのが，本シンポジウムでも対象となっている学力とそれに関連する非認知能力変数である（e.g., Okbay et al., 2022）。

しかしこの動向は，古典的な双生児法の価値を貶めるものではない。ポリジェニックスコアによる研究は，双生児法で見出されてきた知見を，より高い精度で後追いの確認をしているにすぎない。数百万人のサンプルを擁する西欧人集団では頑健な知見を示しつつあるポリジェニックスコアを用いた行動遺伝学研究を，それに匹敵するデータベースをもたないわが国で実施することは今のところ望めないが，見出すべき知見の多くは，本シンポジウムでなされたような古典的な双生児研究が見出す知見の方が先行しているといってよい。

学力とその関連変数の個人差に大きな遺伝的影響があるという頑健な知見は，ただテストの成績をあげること，そしてより偏差値の高い学校に進学することが教育の目標だという考え方を根本的に問い直す契機となるだろう。遺伝が環境に還元されない学習の内的モデルを形成する要因だとすれば，生徒や学生を学校環境における受動的な学習者とみなす教育観から，一人ひとり異なる遺伝的個性をもった人間が，この社会を形作る多様性に富んだ文化と個性的に関わり続けて生きるための内的モデルの能動的模索者とみなす教育観への転換が求められるだろう。

引用文献

Heckman, J. J. (2008). Schools, skills, and synapses. *Economic Inquiry, 46*(3), 289-324.

文部科学省（2011）. 中学校キャリア教育の手引き―文部科学省

OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing.

Okbay, A., Wu, Y., Wang, N., Jayashankar, H., Bennett, M., Nehzati, S. M., Sidorenko, J., Kweon, H., Goldman, G., Gjorgjieva, T., Jiang, Y., Hicks, B., Tian, C., Hinds, D. A., Ahlskog, R., Magnusson, P. K. E., Oskarsson, S., Hayward, C., Campbell, A., … Young, A. I. (2022). Polygenic prediction of educational attainment within and between families from genome-wide association analyses in 3 million individuals. *Nature Genetics, 54*, 437-449.

Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance & Counselling, 9*(2), 194-201.

Tucker-Drob, E. M., & Briley, D. A. (2014). Continuity of genetic and environmental influences on cognition across the life span: A meta-analysis of longitudinal twin and adoption studies. *Psychological Bulletin, 140*(4), 949-979.

山口天音（2023）. やり抜く力（Grit）と学力はなぜ相関するのか　ワークショップ「認知能力と非認知能力の行動遺伝学的分析「学力と生きる力のふたご家族調査」による検討」　日本社会心理学会第 64 回大会

付　記

「学力と生きる力のふたご家族調査」は，科学研究費補助金基盤研究(S)16H06323,若手研究(B)17K13921，基盤研究(C)20K03342，基盤研究(C)23K02900，依存学推進協議会 2019 年度研究助成 の助成を受けた。

自己調整学習をどう指導・支援するか
―学習方略・メタ認知・動機づけの視点から―

企画・司会：中谷素之（名古屋大学）
話題提供：伊藤崇達（九州大学）
指定討論：奈須正裕（上智大学）
話題提供：瀬尾美紀子（日本女子大学）
話題提供：秋澤武志＃（東京大学）

キーワード：自己調整学習，学習方略，メタ認知

企画趣旨

中谷素之

子ども自身が学びを自己調整できるようになることは，主体的な学びの実現を考えるうえで欠かせない。自己調整学習研究は，子どもがよりよい自己調整学習者になるためには何が必要か，そしてそのためには教師や大人はどのような指導や支援が重要であるか，について，さまざまな研究知見を蓄積してきている（例 中谷・犬塚・岡田，2021）

今日，ポストコロナの時代を迎え，新指導要領施行後，次期指導要領策定に向けて，新たな子どもの学びとはどのようなものか，特に主体的な学び・学びの自己調整といったキーワードを改めて整理し，捉えなおす時期に来ていると思われる。自ら学びの計画や見通しを立て，方略的に進めながら得られた結果を振り返っていく自己調整学習の過程を進めるうえでは，授業や指導・支援のなかでどのように実践，介入していけばよいのだろうか。方略や認知・メタ認知，そして動機づけや協働の各観点から，近年の知見に基づき，理論的・実践的な示唆を議論する。

メタ認知・学習方略の視点から

瀬尾美紀子

学習を自己調整するために，その要となる，メタ認知，学習方略，動機づけを有機的に機能させることの重要性は，教師や教育関係者に了解されるようになってきたと感じられる。一方で指導・支援などの具体的実践について，何を行うとよいか，これまでの取り組みがどのように対応づいているかなどは，必ずしも十分に理解し実践される状況には至っていないように見受けられる。そうした現状を踏まえ，メタ認知・学習方略の観点から，特に以下の３つを提案したい。

1 つめは，メタ認知を促す働きかけを幼少期から開始することを勧めたい。授業中に自らの学びを振り返る活動について，「1，2 年生には難しいから行わせていない」と言われることがある。確かに，幼少期の子どもにとって正確な自己モニタリングは困難であることが，メタ認知の発達研究において指摘されている。しかし，難しいからこそ，教師の働きかけや子どもどうしの相互作用を通して，長期的スパンで育成していくことが求められる。例えば，低学年の子どもどうしで，どんなことを学んだかどこが難しかったかなどを口頭で伝え合うという活動が行われていることがある。他の子どもの振り返りを聞き，自らの学習がどうだったか考えることは，まさにメタ認知を働かせることと言える。

2 つめは，メタ認知の主要な活動である（1）理解状態の把握方法（モニタリング）と（2）対処・改善の方法（コントロール）を具体的に指導・支援することである。（1）モニタリングでは，①「わからないところがわからない」，②「わかったつもりになる」の 2 つの失敗が多い。①は自らのつまずきが特定できないということであり，つまずきを明確化する方法を学ぶ必要がある。その 1 つにチェックリストを使用する取り組みがある。瀬尾（2005）は，チェックリストを用いて数学のつまずきの言語化を促す授業を実施し，授業後には高校生のつまずきがより明確なものになったことを確認している。②は自己モニタリングが不正確ということである。理解したかどうかの判断基準が甘いといった可能性が考えられる。（2）対処・改善については，学習方略の問題となる。「上手な勉強のしかたがわからない」小中高生は 6〜7 割を占めることが明らかになっている（ベネッセ，2023）。学校には，効果的な学び方に関する情報を提供し学習への取り組み方を学べるような指導や支援を行うことが求められる。学び方を学ぶための授業として「学習法講座」が開発されてきている（e.g.，市川，2003；福田，2020）。

3 つめは，学校の授業を教科内容とともにメタ認知と学習方略が学べる授業へ転換を図っていくことである。メタ認知や学習方略は，それ自体を学習内容から独立させ抽象的に教えたとしても，自らの学習に活用できる子どもは少ないと考えられている。そのため，学習法講座の実践研究では，教科の内容に対応させた活動を組み込んで講座開発が行われてきた。ただし単発で実施されることが多く，その限界も指摘されている。子どもたちのメタ認知や学習方略を促す指導・支援を，学校授業の中で明示的に実践していくために，カリキュラムレベルでの授業改革が必要である。

動機づけ・協働の視点から

伊藤崇達

子どもたちが主体的に学ぶためには，「動機づけ」の視点は欠くことができず，心理的にみて重要な役割を担っている。Zimmerman（1986）によれば，自己調整学習者は，メタ認知，動機づけ，行動の面で，自らの学習過程に能動的に関与する者とされている。興味や好奇心に従って学ぼうとする「内発的動機づけ」や，学ぶ内容に価値や意義を認めて学ぼうとする「同一化的

動機づけ」は，「自律的動機づけ」として捉えられ，主体的で深い学びを支えている。

この自律的動機づけに関して，Reeve et al.（2008）は，自己決定理論の見地から自己調整学習がなぜ成立するかを論じている。子どもたちの自律的動機づけを促すためには，「自律性支援」の重要性が実証的に明らかにされてきたが，近年では，Autonomy-supportive teaching として，より具体的な教授者の行動のあり方が明示されるようになってきている。自己調整学習の成立にあたっては，学習動機づけの内在化プロセスの進化が鍵を握っており，伊藤・梅本（2024）は，教室における教師と子どものダイナミズムについて一定の示唆を得てきている。

学びが協働によって支えられるためには，ピア・ラーニングの視点も欠かすことができず，自律性支援の互恵性にも目を向けておく必要があるだろう。Ito, et al.（2024）は，自律性支援を提供することが，期待・価値の動機づけ要因を介して，パフォーマンスを規定する可能性を示している。また，自己調整学習研究では，協働の見地から，「社会的に共有された学習の調整（socially shared regulation of learning; SSRL）」に関する理論化と実証(e.g., Hadwin, et al., 2011)が進められてきている。SSRL 理論に基づき，主体的に学びあう自律的動機づけの様相を解明していくことで，自己調整学習の指導と支援に示唆をもたらしうる可能性について検討できればと考えている。

高校数学の方略指導の視点から

秋澤武志

新学習指導要領では，高校においても学習内容を理解するだけではなく「主体的に学習に取り組む態度」の育成が重要視されている。この態度を評価するためには，挙手の回数や課題の提出状況では十分ではないことが，「学習評価のあり方ハンドブック」において指摘されている（文部科学省，2019）。さらに，同書では「粘り強い取組を行おうとする側面」に加えて，「自らの学習を調整しようとする側面」の重要性が強調されてており，自己調整学習とも通じている。しかし，学校現場では「自らの学習を調整しようとする側面」をどのように評価し，改善を促すのかの具体策は十分に提案されてきていないと考えられる。そこで本発表では，普段の授業を通じてどのように「主体的に学習に取り組む態度」を育成し，どのように評価するかについて提案する。

自己調整学習が目指すのは自立した学習者である。すなわち，自身の理解を客観的に捉える活動や，学習したことを振り返る活動などを通して，自身の学び方をより良く工夫・改善していける生徒である。さらにこの前提として，授業中には深い理解を目指す必要がある。数学で言えば公式の成り立ちや，立式の根拠，自らの間違いの理由などを把握する必要がある。これらを踏まえたうえで，自立した学習者の育成を目指し，以下の 4 つの工夫を取り入れた。

1.「振り返り－説明する活動」：授業の最後および次回までに学習した内容について振り返りを行い，次の授業の冒頭に他者に対して自分の言葉で説明する場面を設定した。また，生徒の活動が円滑に進むように振り返りシートを作成・配布をした。

2. ノートの取り方の工夫：自身が学習内容を理解するために必要なポイントや間違えた時の理由を書き残すようにノートの取り方指導を行った。また，教員による説明時に途中式の「根拠」に注目するように促した。さらに，問題文を書いたプリントを配布し，授業内で板書に使っていた時間をプリントや教科書への書き込みを行い，考える時間を確保した。

3. 説明動画の作成と自己評価：学習したことについて説明する動画を作成する宿題を出し，授業内で自身の説明を見て自己評価する活動を行った。

4. 能力別フィードバック：定期考査において，教員が授業時に大切にしている数学の問題を解くために必要となる能力（①概念理解②定理・計算法則Ⅰ③定理・計算法則Ⅱ④等式の論理的考察⑤図のイメージ⑥計算力）を数値化したシートを作成・配布し，学習内容の振り返りだけでなく，普段の学び方について考える場面を設定した。

上記の工夫 1・2 を含めた授業を行うことで，生徒は自発的に学習の課題や学習内容のつまずきを捉え，学んだことを振り返りつつ，さらに理解を深めようとする姿勢が見られた。工夫 3・4 を通して自身の学び方を客観的に捉え，不足している能力を補うように学習をするなど，普段の学び方の工夫・改善につなげようとする記述が多く見られた。

引用文献

ベネッセ総合教育研究所(2023)．子どもの生活と学びに関する親子調査 2023

福田麻莉 (2020)．数学用語の理解を深めるための教科書活用を促す学習法講座の効果 日本教育工学会論文誌，*44*(1)，59-73.

市川伸一 (2003)．学習相談と学習法講座―東京大学附属中等教育学校(第 3 部 学力向上に向けての取り組み) 学校臨床研究．*2*，78-81.

伊藤崇達・梅本貴豊 (2024)．学習への動機づけの内在化過程の検証―教室をフィールドとした発話分析に基づいて 九州大学教職課程研究紀要，*8*，1-15.

Ito, T., Umemoto, T., & Nakaya, M. (2024). Providing and receiving of autonomy support promotes self-efficacy and value for group activities in university and the workplace. *International Journal of Educational Research Open*, *7*, 100339.

中谷素之・犬塚美輪・岡田 涼（編）(2021)．子どもと大人の主体的・自律的な学びを支える実践―教師・指導者のための自己調整学習 北大路書房

瀬尾美紀子 (2005)． 数学の問題解決における質問生成と援助要請の促進―つまずき明確化方略の教授効果 教育心理学研究，*53*(4)，441-455.

生徒指導提要の改定と新たな研究テーマの設定
―課題未然防止教育の充実に向けて―

企画：青木多寿子（岡山大学）
話題提供：宮川世名（今治市立鴨部小学校）
話題提供：原 範幸（兵庫教育大学大学院）
司会：三沢 良（岡山大学）
話題提供：麻田明日香＃（菅公学生服株式会社）
指定討論：水野治久（大阪教育大学）

キーワード：課題未然防止教育，いじめ・不登校，チーム学校

企画趣旨

生徒指導提要が改訂され，課題未然防止教育，発達支持的生徒指導，チーム学校等が重視されるようになった。生徒指導に関して心理学は，メンタルヘルスや心のケアストレスマネイジメント，各種の心理教育プログラム等,様々な取り組みを実施してきた。他方で，いじめや不登校の数が必ずしも明確に減っていないことを考えると，他のアプローチを探る余地があるのではないかろうか。そこで本シンポジウムでは，問題行動の課題未然防止教育，発達指示的生徒指導，チーム学校について新たな問題設定で取り組んだ 3 つの研究を紹介する。

まずはいじめの未然防止に関する宮川氏の研究を紹介する。平成 25 年にいじめ防止対策推進法が施行され，いじめの早期発見のためのアンケートが多くの学校で実施されるようになった。このアンケートの目的は早期発見であることから，宮川氏はこれを改良して未然防止型のアンケートを開発する研究を行った。

二人目は，不登校の未然防止に関わる麻田氏の研究を紹介する。麻田氏は，不登校の最も大きな要因でである「無気力」を取り上げ，高校生を対象にその予防について検討した。教育心理学では，意欲の問題は動機づけ理論で説明されることが多い。これに対して麻田氏は，アパシーの観点でこの問題を取り上げた。

最後に心理教育を教育現場に取り入れるのに SC が主体となってうまく機能した実践を紹介する。原氏は勤務日数が年一桁の完全複式の学校の SC として勤務している。少ない勤務日数でもチーム学校の一員になれることを実証し，その要因の定式化を試みた。

これらの研究を通して，課題未然防止教育，発達指示的生徒指導について，新たな研究テーマの可能性と有効性について考えたい。

有効ないじめアンケートの開発
―早期発見型から未然防止方へ―

宮川世名

いじめアンケートの主な目的の1つは早期発見である。しかし，いじめの認知件数が減っていないこと，早期発見では，いじめを未然に防げないことから，現行のアンケートはいじめの件数を減らすには上手く機能していない可能性を考え，未然防止型のアンケートを開発する必要があると考えた。

そこでその尺度として，いじめの結果予測力を想定した。従来から，いじめの予防のために相手の気持ちを思いやること，いじめは良くないこと等の指導が成されてきた。にも関わらず，いじめが減らないのは，どの児童生徒もいじめが良くないことは知識として知っていても，いじめをした結果，どんなことになるのか，その予測力が低いことが要因の一つではないかと考えた。そこで，従来のいじめアンケートから中核となる問い12項目を選び(宮川・青木，2024)，その語尾について結果を予測する文章に変えたアンケートを作成した。

さらにその尺度の有効性を確かめるため，先行研究で既に加害傾向との関連が示されている情動的共感性（加藤・高木，1980），ポジ好感（村上・西村・櫻井，2014），視点取得（村上・西村・櫻井，2014）との関連で，小学生を対象に妥当性を検討した。ここでポジ好感とは「他者のポジティブな感情への好感」である。

小学生を対象にアンケートを実施し，分析した結果情動的共感性，ポジ好感，視点取得が高い児童はいじめの結果予測力も高いことが示された。このことからいじめの結果を予測できる児童はいじめ加害傾向が低いことが伺え，結果予測力がいじめ未然防止アンケートの指標として妥当であることも示された。

またこの指標は12項目しかなく，児童に負担をかけず，学校現場の教師も専門的な尺度ほど結果の解釈に時間をかけなくとも理解できる指標である。この指標

を用いて背後に悩みを抱える児童を早期に発見し，教師が気にかけ，指導・援助してゆけば未然防止につながることが期待できる。

高校生の無気力の予防について

麻田明日香

文部科学省（2023）の発表によると高校生の不登校の主たる要因の上位3つは「無気力・不安（40.0%）」，「生活リズムの乱れ・あそび・非行（15.9%）」，「いじめを除く友人関係をめぐる問題（9.2%）」である。「いじめ」や「いじめを除く友人関係をめぐる問題」はそれぞれ0.2%，9.2%と，無気力より遙かに少ない。つまり，無気力は不登校の要因としていじめ以上に対応すべき課題であると考えられる。さらにこの数値から，学校に通っている高校生の中にも無気力を呈している生徒がいると考えられる。

そこで本研究は，高校生の無気力の予防について検討した。大学生の無気力はアパシー傾向として検討されている。そこで，高校生の無気力もアパシー傾向が関係していると考え，アパシー傾向が高いと無気力が高くなると想定し研究を行った。

本研究では，アパシー傾向を予防するものとしてタイムマネジメント（以下，TM）と将来展望（現在の充実感・目標指向性・希望）を考え，これらの関係を検討した。高校1から3年生の217名を対象に質問紙調査を行った。分析の結果，現在の充実感が特に強く無気力を低減する可能性が示唆された。また，希望も無気力を低減する可能性がみられた。一方で，アパシー傾向の自分のなさでは，TMのタイプによって異なる関係がみられた。つまり，TMが苦手な生徒に対しては，目標指向性をもつことで無気力を低減できる可能性が示唆された。

以上のことから，高校生の無気力を予防するためには毎日が充実し，満足していること，未来をきりひらく自信を持つことが有効であると考える。一方で，TMが苦手な生徒に対しては将来の希望は描けなくても未来を想定して今から準備することが有効であろう。TMが苦手な生徒は未来をきりひらく自信を持つことが難しいのではないだろうか。その変わりに，具体的な選択肢やお手本に沿って未来のために準備していくことが有効であると考察した。

勤務回数が少ないSCがチーム学校の一員になるには ―プランニングシートの開発を通して―

原 範幸

文部科学省の公立小中学校全校への SC 配置方針により，拠点校の勤務回数を周辺の小学校で分ける拠点校方式が採用された結果，勤務回数が少ない SC が出現した。年間 1 桁の勤務回数では継続的な個別面談ができないため，SC 活動は従来の個別面談より，職務の多様化が求められている。

筆者は年一桁の勤務回数しかない，完全複式の小学校の初めての SC として赴任した。初年次はあまり役に立っていない気がしたことから，2 年目には，初回勤務日に管理職と打ち合わせを行うプランニングシートを開発した。このシートを用いて打ち合わせをした結果，勤務回数が年 6 回でもチーム学校の一員になれたとの実感を持った。そこで全国のガイドラインを参考にして改良し，A3 版 1 枚のプランニングシートを完成させ（原，2022），近隣の，同じく完全複式の小学校でも使ってもらった。

他方で，SC である筆者が「チーム学校に一員になれた」と思っていても，学校側がそのように思っているかどうかはわからない。そこで教頭，TT で活動した担任，プランニングシートを使った他校の SC にインタビューを通して検証を行った。また，プランニングシートを使った B 校のスクールカウンセラーにもインタビューを行った。

分析はインタビューを起こして KJ 法で分類し，山口(2008)が示したチームになる 4 つの指標が見られるかを検討した。その際，KJ 法も 4 つの要件の確認も複数で確認を行った。ここで，4 つの要件とは①目標の共有，②相互依存関係，③役割の割り振り，④境界が明瞭であること，である。

分析の結果，2 つの小学校では，どちらも勤務日数が年に 1 桁であり，取り組んだ内容は，心理教育と全員面接と異なる内容であったにもかかわらず，チーム学校の一員として機能していることが窺えた。この結果から，2 つの学校に見られた共通要素を抽出し，チーム学校に一員になるには，「目標の共有」「教員との打合せ」「実行」「振り返り」「翌年への工夫」とのステップがあることを示した。

様々な逆境下において子どものレジリエンスを支えるには
―予防から回復まで―

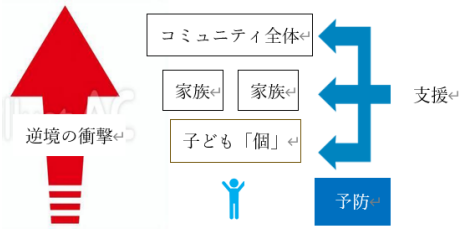
企画・話題提供：小林朋子（静岡大学）
話題提供：五十嵐哲也（愛知教育大学）
話題提供：大沢かおり＃（東京共済病院）
話題提供：冨永良喜＃（兵庫県立大学）
司会：渡辺弥生（法政大学）
話題提供：藤枝静暁（埼玉学園大学）
話題提供：小林真理子＃（聖心女子大学）

キーワード：子ども，レジリエンス

企画趣旨

American Psychological Association（n.d.）はレジリエンスを「精神的，感情的，行動的な柔軟性と外部および内部の要求への適応を通して，困難または困難な人生経験にうまく適応するプロセスとその結果」と定義し，逆境に対しポジティブな適応を遂げるためにいろいろな手法を使って強化することが可能だとしている。さらに，APA（n.d.）は，人が逆境にどれだけうまく適応するかには多くの要因が関与しているが，その中でも特に重要なのは，(a)個人の世界の見方や関わり方，(b)社会的リソースの利用可能性と質，(c)特定の対処戦略，であると指摘している。また「環境」については，子どものレジリエンスの多くの保護因子に関する研究の共通した結果として，支援的な大人との密接な関係，効果的な学校，およびより広い地域社会における有能で社会的な大人とのつながりが重要であったことを指摘している（Luther et al.，2000）。

レジリエンスは逆境からの回復因子として非常に重要であるが，予測不能な VUCA 時代においては予防としても注目されている。そこで本シンポジウムでは，多様な逆境の中で，子どもたちを支えるために，子ども本人，家庭や学校へどのようなアプローチが有効かを話題提供を通して議論することを目的としたい。



災害事件事故後の子どものレジリエンスを支える ―個別面談と心のサポート授業の意義と役割―

冨永良喜

災害・事件後には人は災害・事件時のトラウマ体験や避難所生活やメディアスクラムなど災害・事件後の日常ストレスなど非日常のストレスを抱える。災害・事件後のさまざまな心身反応は異常事態における正常な反応とされている。そして人はその反応を収めていく自己回復力（レジリエンス）をもっている。そのレジリエンスを促進するのが心のケアであり，子どもが対象では，個別相談と心のサポート授業が展開される。東日本大震災後には，身近な教員が適切なかかわりを身につければ，子どもに起こるさまざまな心身反応はほとんど収めることができると仮説した。A 県教育委員会は，私たちの仮説に基づき，学校再開から半月後，発災から約 2 か月後からの 6 週間の派遣スクールカウンセラー（以下，SC）が，沿岸部の全クラスで心のサポート授業 1 を担任と協働で行うことを推奨した。この心のサポート授業で活用されたワークシート（5 項目のストレスチェックと授業の感想など）を参考にしながら，担任と SC のカンファレンスが行われ，担任や SC による全員の個別面談が行われた。心のサポート授業 1 は，思い出してつらいや思い出す場所（海岸など）を避けるなどのトラウマ反応への対処を前面にださずに，眠りやイライラの対処法を児童生徒が発表し分かち合い，SC が担任と共に眠りのためのリラックス法や絆のワークなどの体験を提案した。そして，半年後にトラウマ反応に対する対処を学ぶ心のサポート授業 2 が A 全県下で行われた。ストレス障害の経過リスク因は強い回避と自責感である。心のサポート授業 1 と 2 の間に再体験反応への適切な対処法を個別面談と心のサポート授業で展開できれば，ストレス障害のリスクをより抑制し，レジリエンスをさらに高めることができるのではないかと考える機会を得たので，話題提供を行いたい。

がんになった親とその子どものレジリエンスを支える ―グループサポート（CLIMB プログラム）の実践とその効果について―

大沢かおり・小林真理子

発達期の子どものいる親ががんになると，家族の一員としての子どもたちの日常生活にも影響が及び，行動面・認知面・情緒面でさまざまなストレス反応が生じる。通常，子どもたちは同じ状況（親のがん罹患）のほかの子どもたちと会う機会はなく，不安や緊張，罪悪感を一人で抱えていることが多い。がん患者本人だけでなく，その子どもを含む家族全体への心理社会的サポートを提供することが必要である。今回は，筆者らの支援活動の中でも，CLIMB プログラムを用いたグループサポートの意義とその効果について紹介したい。発表者らは，2010 年より，がんになった親を持つ子どもと親のためのグループ（CLIMB プログラム）を継続的に実施してきた。これは，親ががん治療中の学齢期の子どもを対象とした構造化された全 6 回のグル

ーププログラムで，その目的は，子どもの持っている力を引き出し，親の病気に関連するストレスに対処していくための能力を高めること（＝レジリエンスを育むこと）である。子どもたちは同じ境遇の仲間と出会い，工作などのグループ活動を通して，親のがんにまつわる自分の気持ち（混乱，悲しみ，怖さ，怒りなど）を表現し周囲に伝える方法を学んでいく。同時に，親を対象としたグループも並行して開催している。グループ参加前後に行ったアンケート調査から，親の病気に関連した子どものストレス症状は軽減し，親から見た子どもの QOL は高くなっていた。また患者である親自身の QOL も改善し，親子で気持ちを表現できるようになり親子の絆が深まったことが報告された。また，守られた環境（場所・支援者）のなかでのグループ活動であったことは，同じような経験をしている仲間というつながりを醸成し，個々人のレジリエンスをより高めることにつながったと思われる。

コロナ禍の子どもと保護者のレジリエンスを支えるチーム学校による支援
―対面とオンラインの平行利用による子育て相談―

藤枝静暁

コロナ禍において児童虐待件数は過去最多となった（警察庁，2023）。被虐待者のうち乳幼児が全体の約 44%を占めている（厚生労働省，2023）。筆者は公立幼稚園の非常勤保育カウンセラーとして勤務し，幼児の観察，子育て相談，保育者とのカンファレンスなどを行っている。コロナ禍の 2020 年度～2021 年度の 2 年間は断続的に，筆者が行っていた対面による子育て相談は中止となった。他方，保護者からの相談希望は寄せられていた。

中央教育審議会（2015）は，学校現場で課題が生じた場合，教員が心理や福祉等の専門家および関係機関や地域と連携し，チーム支援による対応を提唱している。コロナ禍における実施可能な子育て相談体制を構築するために，チーム学校の考え方に基づき，筆者と管理職・保育者による園内カンファレンスを行った。その結果，感染予防と子育て相談を両立することができるオンラインを用いた子育て相談（オンライン子育て相談）を新たに導入し，従来の対面相談と併用する新たな子育て相談体制を構築した。今回は，2 年間の実践をふり返り，対面相談とオンライン子育て相談の方法の違いによって利用件数，相談内容に違いがあるのかを報告する。また，オンライン子育て相談の利用者を対象にアンケート調査を実施した結果から，オンライン子育ての機能と課題を報告する。

不登校の予防につながるレジリエンスとは何か

五十嵐哲也

現在，学校は，不登校の急激な増加という状況に直面している。文部科学省（2019）は，不登校児童生徒への支援に対する基本的な考え方として，「児童生徒によっては，不登校の時期が休養や自分を見つめ直す等の積極的な意味を持つことがある一方で，学業の遅れや進路選択上の不利益や社会的自立へのリスクが存在することに留意する」よう指摘している。その上で，児童生徒が不登校にならないよう，将来の社会的自立に向けた生活習慣づくりなどに取り組む必要性を指摘している。この点に関連し，小林・五十嵐・中井（2024）は，小学生から高校生のレジリエンススキルが「ルーティン行動」や「セルフケア」を含む構造であることを示している。したがって，こうしたレジリエンスの育成を試みることによって，文部科学省（2019）が指摘する不登校の予防へとつながる可能性があるのではないだろうか。小林・渡辺・五十嵐（2019）は，この考えに基づいて検討を行い，「ルーティン行動」を取ることは，不登校傾向（五十嵐，2015）のうち「全般的な登校意欲の喪失」につながることを明らかにした。一方，「セルフケア」については，不登校傾向（五十嵐，2015）のうち「心理的な不調傾向」に作用していることも明らかとなった。このように，レジリエンスが登校への意識にもたらす影響は様々であり，見解が定着しているとは言い難い。蓄積が進んでいる本分野の研究を紹介しながら，この点に関する議論を深めたい。

学校での子どもたちのレジリエンスを育むための方略と実践について

小林朋子

Alvord&Grados （2005）は，「レジリエンスは，個人が対処するのに役立つ，さまざまな程度の，複数のスキルの所有を示している」とし，「レジリエンスは個人が困難，難しさや挑戦に適応できるようにするスキル，属性，および能力として捉え，レジリエンススキルを習得し，強化することができる」と述べている。そこで，回復の過程に寄与する保護因子をスキルとして捉えることで「困難を経験した時に，よりよい適応状態に進むプロセスにつながりやすい認知や行動」をレジリエンススキルとし，そのスキルに着目することで，子どもたちのレジリエンスを育てることに繋がるのではないかと考えた。

日本の学校は教育目標に「最後までやり抜く心や態度をつける」「失敗を恐れず，自分で考え行動する生徒」など，レジリエンスの概念に沿ったものを目標となっていることが多い。学校は子どもたちにとって，逆境からの回復の場であり，将来の逆境に対処するための「知恵」を学ぶ場所でもある。しかし日本の学校で心理教育プログラムを実施していくために様々な壁があることが指摘されていることもふまえ（山崎ら，2013），日本の学校教育になじむ形で，子どもたちのレジリエンスを育てる必要がある。そこで，普段の学校の教育活動を活かしたアプローチ（小林ら，2017），保護因子に関係する内容を取り扱ったプログラムを行い（山西ら，2019；瀧・小林，2021；小林ら，2022），それぞれ子どもたちのレジリエンスが上昇し，不登校傾向が減少した。今回は先生や子どもたちが主体的に取り組めるような取り組み（小林ら，2017）について紹介したい。

いじめの予防教育に向けたメディアとの効果的な協働の在り方について

企画・司会：金綱知征（香川大学）
話題提供：阪根健二＃（鳴門教育大学）
企画・指定討論：戸田有一（大阪教育大学）
話題提供：川上敬二郎＃（TBS）
話題提供：秋山千佳＃（ジャーナリスト）

キーワード：いじめ問題，予防教育，メディアとの協働

企画趣旨

いじめ防止対策推進法（平成 25 年法律第 71 号，以下法）が施行されて 10 年が経った。この間，法第 2 条に定められた定義に基づく文部科学省調査においては，コロナ禍真只中であった令和 2 (2020) 年を除いてその認知件数は増加の一途を辿っている。文部科学省は，認知件数の増加の背景について，一方で新型コロナウイルス感染症の 5 類感染症移行等に伴う学校行事等の再開による児童生徒の接触機会の増加に伴ういじめ事案発生の増加を挙げつつ，もう一方で，法におけるいじめの定義やいじめの積極的な認知に対する理解の広がりや，アンケートや教育相談の充実など，学校のいじめ予防・対応への意識の向上と努力の成果であると肯定的に解釈している（文部科学省，2023）。

一方，各種メディアでの報道をみると，「前年度から何割増で過去最多となった」という見出しとともに，その取り上げられ方は必ずしも肯定的なニュアンスではない場合も少なくない。また法第 28 条に基づく「重大事態」が発生した際の報道においては，時として学校側の不適切な対応ばかりがクローズアップされてしまうケースも見受けられる。TBS テレビ「報道特集」のディレクターとしてメディアの側からいじめ問題と向き合ってきた川上（現在は「news23」編集長）は，これまでのいじめに関する報道の多くが，被害児童生徒の自死など重大な事件が起きた後の「事後的報道」であったが，それらは起こったいじめの内容や，その後の学校や自治体の対応が中心となり，再発防止の観点が抜け落ちてしまっていたと警鐘を鳴らしている。そして今後力を入れるべきは，いじめ自死の背景を探り，どうすれば防げたのかを考える「予防的」報道であると訴えている（川上，2023）。

本シンポジウムでは，メディア側からいじめ問題と向き合ってきた川上敬二郎氏と秋山千佳氏に加え，中学校教員として長年学校現場で務めた後に大学教員となり，いじめ対策に努めてきた実績とともにメディアとの協働にも詳しい鳴門教育大学の阪根健二特命教授による話題提供の後，いじめのプロセスモデルの提唱や，いじめモニタリングアプリの開発など長くいじめの予防教育に携わってきた大阪教育大学の戸田有一教授による指定討論を踏まえ，4 氏による今後のいじめ予防に向けた効果的なメディアとの協働の在り方について座談会方式で検討する。

メディア報道の視点から―予防的報道の意義

川上敬二郎

2024 年 1 月から，TBS テレビ報道局「news23」で編集長を務めている。その前は，「報道特集」でディレクターを務めていた。既に 20 年以上，テレビ報道の現場にいるが，私も関わってきた分も含め，これまでの大手メディアのいじめ報道のおおよその傾向を振り返ってみよう。

夏休み明けの「9 月 1 日」前後には，子どもたちの自殺を憂慮してのニュース企画が検討される。毎年秋には，文科省から公表されるいじめ認知件数等の増加を嘆き，警鐘をならす。そして，いじめ自殺や遺族による訴訟があれば，その被害の過酷さに心を痛めつつ，詳細を報じる。自死後によくあるのは，自治体等が設置する第三者委員会の報道や検証番組だ。もちろん，いじめ問題が多くの人を傷つける深刻さを重く受け止めるからこそではあるが，その多くは「事後的」報道で，従来は，「予防」という観点からの報道は圧倒的に少なかった。

そもそも，いじめをしっかり予防し，いじめの芽が重大な被害に進展するのを防ぐことができれば，数々の悲劇は記事にすらならずに済むはずだ。だが「事後的」報道で評論家等が，「いじめ問題」を解決できない焦燥感を，教育関係者や行政などにぶつけるようなコメントをしても，事態は好転してこなかった。もしかしたら国のいじめ対策が「事後的対応」に偏り，「予防」が軽んじられているように「見える」ことの一端に，私たちメディアも関与してきたのではないか。そう自省すると，教育関係者や行政などとも協働して，共通の課題である「いじめ」という現象そのものと闘わなければならないと強く思う。

傷つく人が一人でも減るよう，私は「予防」にフォーカスを当てて取材することにした。2019 年 6 月には，深夜のドキュメンタリー番組「ザ・フォーカス」で「いじめ予防」をテーマに放送した。https://note.com/tbsnews/n/n5a70a07cd7b2

その後も続編を作りたいと考えていたが，コロナ禍で学校現場をじっくり取材することが難しくなり，取材で出会った大阪教育大学の戸田教授の応援も得て，2020 年 9 月から始めたのが TBSNEWS の公式 note での連載「いじめ予防・100 のアイデア」だった（現在は TBSNEWSDIG に掲載中）。

予防の最前線に立つ研究者や実践者，今も苦しむいじめ被害者，自責にさいなまれる加害経験者など，このテーマと真剣に向き合っている関係者の，ことばと思いと知恵を幅広く結集して伝えたいと考えた。焦点を絞った学術論文ではあり得ない，メディア人ならではの幅広い俯瞰的な視点と，現代的社会問題とも関連づけた洞察も含んだ提言を試みた。

いじめ予防で重要な役割を果たすのは，子どもたちや教職員だけでない。保護者や地域の人々，つまり私たちも含まれる。より多くの人たちが幅広い視点からアイデアを出しあい，「いじめ予防」のエッセンスを共有し協働するための触媒でもある。昨年末，これまでの一連の取材からの知見と上記 note をもとに，自身の願いを込めて書籍を刊行した。題は，「いじめという現象と子どもたちの仲間関係には，明確に説明できないことがたくさんある」との気持ちから『なぜかいじめに巻き込まれる子どもたち』とした。鳴門教育大学の阪根教授にも，執筆の際にヒントをいただくとともに，「これまでにないジャーナリストならではの“価値ある一冊”」との推薦文をいただいた。いじめ解決への模索を一冊にまとめ，改めて感じるのは，いじめ問題の複雑さ，そして多様な視点と多様なプレイヤーの協働による予防への取り組みの重要性だ。まさに，研究者とメディアが知見を共有し，子ども・保護者・教員・学校・行政等と協働し，社会全体を巻き込んでいかなければ，「いじめ予防」は成し遂げられない。今回も，そのような協働のために参加している。

いじめの予防教育・実践の立場から

阪根健二

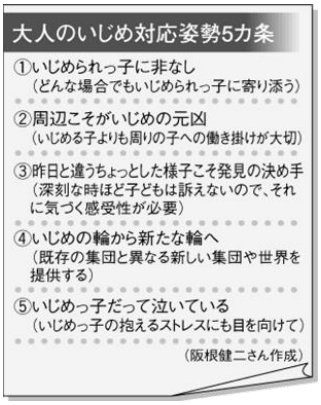
ジャーナリズムと教育には意外な共通点がある。マスメディア（以下，メディア）は，ある特定の事実を取捨選択し，受け手へと「dumbing down」を行っているといえる。一方，教師も同じような過程を通して，知識等を未成熟な児童生徒に

伝えている。そこでは，「価値」「事実」「倫理」などを検証しながら伝える行為があり，人と人が相互に織りなす活動が伴っている。共に，公正・公平や客観性を重視している故に，「自らの責務について他者に語られることを好まないし，多くの規範的な議論に関しても共感することは少ない」と言われる。(Denis McQuail, 2010)

一方で，ジャーナリストと教育関係者の間には大きな溝がある。それは，互いの使命や共通点を理解しないまま，独自の価値観によって，不毛な対立関係を作ってしまっているといえよう。例えば，メディアの中立性が議論の対象になるが，これは中間地点に立っている訳ではない。独立した存在であることを標榜するためにも，あえて主張の弱い立場に立たないと，強く主張できる側（例えば為政者側）に寄ってしまう落とし穴があるからだ。強い側への批判力をもたないと，ジャーナリスト足りえないのである。これさえ理解していれば，「メディアが学校を目の敵にしている」という曖昧な被害者感情を持つ必要がないのである。メディア対応には，まずこうした立ち位置の理解から始めることからだろう。

学校で不祥事が発生すれば，「いじめの存否」とか「教師の責任」が大きな話題となる。いじめの周辺や背景までは報道する余裕もなく，当事者間の責任問題だけの報道で十分なのである。しかし，学校現場では，複雑な関係を考慮しないといけない現実が待っている。そこで，責任回避や隠蔽ととられかない動きをしてしまうといえよう。

いじめ自殺が頻発した 2006 年秋に，朝日新聞東京本社社会部記者からいじめ自殺事案のコメントを求められた。そこでは，責任問題を問う記事ではなく，周辺の大人たちへの対応を教えて欲しいという要請だった。当時としては珍しい動きだったが，いじめ自殺防止へのメディアと学校の協力を感じた好例だった。記事は，2006 年 10 月 22 日付で朝日新聞全国版社会面に大きく掲載された。その後，地方新聞や教育雑誌等にも取り上げられた（図参照）。



メディア側から見れば，学校は権力側である。当然，学校に批判的ではあるが，批判を受けても自己改革できる一定の強さがあると認めているのである。問題が起これば学校側は批判される立場だと理解しておきたい。

保健室から考えるいじめの予防教育

秋山千佳

2010 年から全国の小中高校の保健室を取材してきた。いじめをはじめ，貧困や虐待といった子どもたちをとりまく諸問題をどこよりも見渡せるという実感からだ。

子どもにとって，保健室は，成績やスクールカースト的な物差しで評価されることがない場である。だから養護教諭にはどんな話をしても否定されない，と安心できる。「お腹が痛い」「熱っぽい」といった体調不良を主訴として来室した子が，養護教諭の問診を経て，他の悩みを語りだすことは珍しくない。

翻っていじめとは，理不尽に評価され，否定される経験だ。いじめに傷ついた子が保健室に駆け込むのは，いじめとは逆のベクトルである「評価されない」「否定されない」という保健室（養護教諭）の性質を自ずと感じ取っているからではないだろうか。そして取材実感として，いじめる側も保健室にやってくることが多い。養護教諭がよく使う言葉に「困った子は困っている子」がある。問題行動を起こす困った子は，見方を変えると，困難を抱えて助けを必要とするような困っている子である，という意味だ。いじめを起こす子が保健室を訪れるのも，助けを求めたい事情を人知れず抱えている可能性がある。

いじめを早期に覚知する，さらにいじめを予防するには，彼らの話を受け止め，孤立・孤独感を解消することが鍵となる。実際に，保健室で「ありのままの自分が尊重される経験」を積み重ねると，子どもは変わっていく。

小学校で同級生に暴力を振るっていた男子は，保健室で「死にたい」と語り，自ら死体に扮しての「死体ごっこ」を養護教諭に仕掛けたことで，自分にも死んだら悲しむ人がいると知ったのを機に，いじめが止んだ。多様な「困っている子」が集う場である保健室では，いじめが収まると，次の段階としてピアサポートが生じるという好循環もしばしば見られる。保健室的な場は，保健室の外にも広がるのが望ましい。ある高校では，コロナ下で生徒指導の件数は増えた（校外での飲酒と喫煙が主）が，いじめは出てこなかった。学校内で話を聞いてほしい生徒がいたら教職員が連携して即対応する体制にしたからだろう，と同校の養護教諭は分析する。同様の実践は，地域に拡張できる可能性がある。

進学で環境の変わった子どもがいじめに遭った際，ありのままの自分が尊重された経験が自殺予防に繋がった事例にも，最後に触れておきたい。

指定討論

戸田有一

阪根先生には，出会った当初，愚痴を聞いていただいた。「メディアが学校や教育委員会をいじめている」と嘆く私に，焼き鳥を食べながら「学校もメディア対応が下手なんよ」と諭し，ご自身の経験を話してくださった。そして「メディアと協働する」ことの大切さを教えてくださった。その内容を出版社に紹介したところ，阪根先生の数多くの著作の一冊となった（阪根，2007）。附属管理職としても活用させていただいた。

秋山さんは，新聞記者として，高知県の高等学校でのネットいじめ対策実践を私が支援した際に取材してくださった。私の話を聴きおえ，「それは，『かっこ善（よ）い』ということですね！」と看破された。子ども世界の「かっこいい」価値観と，おとなの期待する「道徳的」価値観の融合を目指した実践であることを見抜いて表現してくださった場面（喫茶店の椅子の座り位置とかも）と，そのときのうれしさは，十数年たった今も鮮明に覚えている。その一つの高校での実践が，新聞紙面 1 枚を使い全国に発信された。フリーになられてからの著作（秋山，2016）は，養護教諭の仕事の機微を，何年もかけた丁寧な取材で活写している。私たちの研究の姿勢も，かくありたい。

川上さんは，世田谷区立の全小学校に導入された「いじめ免疫プログラム」の開発段階から取材をしてくださった。そして，川上さんが知り合った先駆的な実践者を紹介してくださったり，私が海外から招聘した研究者を取材してくださったりしている。多くのジャーナリストが社内の命令で異動やむなく，いじめ問題にかかわる取材を継続できないなか，ライフワークで取り組んでくださっている。いじめ対策の同志である。

阪根先生の「メディアと協働せよ」との教えから，幸福な出会いが重なった。その出会いの集大成の語り合いをしたい。

引用文献

秋山千佳（2016）．ルポ保健室　朝日新書
Denis McQuail (2010). *McQuail's mass communication theory (6th ed.)*. Sage.
川上敬二郎（2023）．なぜかいじめに巻き込まれる子どもたち―子どもを守るために親が知るべき「いじめの正体」と予防策　ポプラ新書
阪根健二（2007）．教育関係者が知っておきたいメディア対応―学校の「万が一」に備えて　北大路書房

いかにして英語のやり取り力を育むのか
―小・中・高校における対話型英語スピーキング力向上を目指した実践から―

企画・話題提供：マナロ エマニュエル（京都大学）
話題提供：藍 予智＃（京都大学）
話題提供：植阪友理（東京大学）
指定討論：今西竜也＃（京都教育大学附属京都小中学校）
司会：田中瑛津子（名古屋大学）
話題提供：阿部由香梨＃（京都大学）
指定討論：澤田麻衣＃（名城大学附属高等学校）
指定討論：塩入潔乃＃（東京家政大学附属女子中学校・高等学校）

キーワード：英語教育，対話型英語スピーキング力，実践研究

企画趣旨

英語を外国語として学ぶ環境において，対話型スピーキング力に課題が生じることは，一般的によく知られている。このような環境では通常，英語が英語の授業以外で話されることはないため，学生はほとんど話す練習をする機会がなく，したがって向上の機会もない（Butler, 2015）。こうした環境ではモチベーションにも否定的な影響がある。社会，仕事，または日常生活の他の状況で英語が必要でないため，英語を話せようになる価値が学生に伝わらない（石田ら，2024）。

具体的な改善方法がわからないという問題と，英語の話し方を学ぶ動機が欠如していることは，多くの英語の授業において学生に影響を与える。例えば日本では，文部科学省が近年「インタラクティブな英会話スキル（やり取り力）」の重要性を強調している（文部科学省，2018）。しかし，具体的な指針や研修が教師に提供されていないため，英語によるやり取り力をどのように実現するかについては明確でない。したがって，ほとんどの英語の授業は教科書を基本とし，主に読み書きに焦点があたり，時々聞き取りが扱われる。学生が話すことが求められる場合，通常はインタラクティブ（双方向）なやり取りではなく，準備した一方向のプレゼンテーションを行う。そして例えば「議論」を行うよう指示される場合でも，通常は議論するために役立つ話し方についての具体的な指導はない。さらに，学生の英会話スキルを育成する責任のかなりの部分は，アシスタント言語教師（ALT）に委ねられている。これは彼らが単に外国人であり，英語でのコミュニケーションが上手いと思われるためである。しかし彼らのほとんどは，英語教育の正式なトレーニングを受けたことがない。

本シンポジウムでは，対話型のスピーキング（やり取り）力向上を目指した，小・中・高校における実践を紹介する。ここで紹介される学校では，研究者と教員が連携をとりながら，児童生徒の「やり取り力」の発展を促進するための指導開発を行なった。留意した点は，単一のやり方ではなく，各学校の実情に合わせた形で実践開発を行うことである。この方針に基づき，研究者と教師との議論の中で児童生徒にとって必要なスキルや課題が決定され，指導方法も決定された。これは一種のアクションリサーチであったと考えられる（Burns, 2019）。本シンポジウムでは，このようにして開発された対話型スピーキング力向上の実践を紹介する。

高校における海外研修での英会話に備えたスピーキング指導

エマニュエル マナロ・澤田麻衣
藍 予智・阿部由香梨・田中瑛津子

日本の多くの高等学校では，生徒向けに海外研修が提供されている。しかしこのような研修から，生徒が最大限「英語スピーキング力の向上」というメリットを得られるための具体的な計画は通常存在しない。したがって，名城大学附属高等学校の三名の教諭と共同で，これを目標とした二つの課題を開発した。これらの課題は，生徒たちが何をいつ言うのが適切かに関する知識（宣言的知識・条件知識）と，それらを効果的に言う方法（手続き的知識）を得るために十分な練習とフィードバックを提供することを目的とした。

生徒の目的地は二つあり，一つはインドネシアのバリ島，もう一つはニュージーランドのギズボーンであった。一つ目の課題は，生徒がホストファミリーにインドネシアでのラマダンとニュージーランドでのイースターについてインタビューするものであった。これらのトピックが選ばれたのは，生徒たちが 3 月に訪問するときに，それぞれの国にそのような行事が予定されていたためである。二つ目の課題は，生徒が訪問先の学校の他の生徒と，自分が興味を持っていることについて会話し，ビデオで記録するというものであった。生徒たちがこれらの課題を成功させるために必要な会話表現やフレーズは，教師と研究チームによってあらかじめ準備・指導されていた。例えば，相手にインタビューの許可を求めるために何を言うべきか，また，相手の回答を理解し，続けて質問をする方法などが事前に指導された。他にも表現やフレーズのバリエーションを担保し，起こりうる困難な状況を予測することにも留意した。相手の言っていることが理解できないときや，相手が適切な答えをくれないときに何と言えばいいのか，などが想定された。また，必要とされる表現・フレーズが適切に含まれているか，その言い方の正確性と質について評価する採点基準を用意した。

一ヶ月にわたり，生徒たちは英語の授業時間中にペアで練習を行い，何度かその練習セッションをビデオで記録した。その結果，生徒たちの発話のパフォーマンスを時間の経過とともに評価することができた。海

外研修の直前には，生徒たちはオンラインで研究チームにインタビューする練習セッションを行なった。

研修から帰国後，生徒たちが無事インタビューと情報交換の課題を終了してきたことが報告された。今回の実践で，対話型のスピーキングにおいて何が期待されるのかとその評価基準を生徒たちに明確に示すことができた。これによって協力者の教師たちは，生徒たちが何をすべきか・何を言うべきかを正確に理解し，よりよく準備することができたことに満足しており，生徒たちが英語での対話能力を確実に向上させたという所感を持つことに至った。

一方向のスピーチから双方向の質疑応答へ —中学校における指導実践—

阿部由香梨・今西竜也・エマニュエル マナロ

これまでの学校教育における英語スピーキングの指導は，多くが一方向のプレゼンテーション（発表）型であった。これは文部科学省の英語教育実施状況調査が示すように，中学校の場合，授業内の英語パフォーマンステストの９割以上が一方向のスピーチ・プレゼンテーション・インタビューであり，双方向のディベート・ディスカッションはほとんど行われていないことからも分かる(文部科学省，2017)。

一方向の発表に関しては，事前の原稿の用意や発表練習により，指導のフォーマットがある程度出来上がっているであろう。一方で，ある生徒の発表に対して他の生徒から自主的な質問を促し，質疑応答のやり取りを促進することに関しては，教師側も具体的な指導の方法や評価方法について課題を感じているかもしれない。こうした現状に対して，最新の学習指導要領改訂(文部科学省，2018)においては，中学・高校ともに「話すこと」の項目において「発表」と「やり取り」が区別され，後者にも意識的な指導が必要であることが明記された。

今回の発表では，京都教育大学附属京都小中学校の今西竜也教諭と行った指導実践について報告する。本実践においては，多くの学校英語の授業で用いられる「発表」の指導に加えて，質疑応答をもとにした「やり取り」につなげる指導実践を行なった。中学３年生の生徒を対象に，教科書で扱ったキング牧師の内容をもとに，生徒自身が好きな偉人に関するスピーチを行い，質疑応答まで行う計画とした。ニュージーランドの外国語教育の方式に倣い，生徒たちが自分たちの会話を録画して自身の「やり取り力」を振り返ることから始めた。その上で研究チームと今西教諭で，「質問の種類（内容を確認する・内容を掘り下げるなど）と英語での問い方」「英語での答え方」を指導するワークシートを作成し，指導を行なった。指導の中では，生徒が自分のスピーチを他の生徒に一対一で伝え，ペアを変えながら質疑応答も繰り返すことが行われた。

指導をされた今西教諭の所感として，まず質問する側の生徒の「何を問えばいいのかわからない」という不安が，具体的な質問の種類・方法が与えられ，ペアという小さなユニットで複数回練習することで軽減された，という点が挙げられた。他にも Yes/No を期待する単純な種類の質問は徐々に減ってゆき，質問の数自体が増えた。一対一で練習を行なうことで聞き手が集中するだけでなく，スピーチする側の生徒も，聞き手に気を配って話すという変化が見られた。

本事例をもとにした議論では，いかに中等教育で現在行なっていることを活かして「やり取り」力の育成を目指して行けるかを扱いたい。

小中学校ではどのようなスピーキング指導が可能か？

植阪友理・塩入潔乃

スピーキング力は，ある程度の英語力がついてから育成するという考え方が根強いのではないだろうか。こうした考え方が一般的であることは，スピーキング研究の多くが，大学生や大学院生を対象にしたものであることもからも示唆される。

一方で，学んだことを使いながら，なんらかの表出活動を行うことで，英語そのものの深い理解につながる可能性や， 意欲につながる可能性がある。なお，ニュージーランドの言語教育では，こうした発想に基づいて授業が行われている。すなわち，英語学習初期にもスピーキング活動は重要であると考えられる。上記を踏まえ，本発表では，小学校･中学校における対話型スピーキング力育成を目指した実践について紹介する。

まず，中学校での事例を紹介する。この授業は，発表者である東京大学の塩入と植阪に加え，埼玉県立伊奈学園中学校の宮脇勇祐教諭も参加し，定期的に議論しながら行われている。例えば，塩入の授業では，対話型スピーキングの時間が設けられている。検定教科書を使った授業では，毎回異なるペアが組まれ，数分間英語で対話する時間がある。対話に必要な相槌の入れ方や，会話が途切れたときの対処法については，教師が事前に明確に指導している。また，スピーキング後には，どの点が良かったか，どの点は改善が必要かを筆記，録画，録音などで振り返り，次の授業の冒頭でそれを反省し，改めて英語スピーキングに取り組ませている。生徒からは，「日本語なら簡単に言えるのに英語になった途端，単語がわからないというだけで話が詰まってしまい，そこで初めて，英単語の勉強の必要性を実感した」といった感想が得られており，より深く英語を学びたいという意欲につながっていることが示されている。

さらに，小学校では，日本と台湾の小学５年生を結びつける授業を行っている。この試みは，貝塚市の安栗達也教諭および台北市の Michelle Juan 教諭，Kate Li 教諭との共同研究である。プレゼンテーション後にフリートークの時間を設けて生徒同士の交流を促す。初期はファシリテーターのサポートが必要であるが，将来的には生徒たちが自発的に会話を進めたいという意欲を喚起することが期待される。これらの事例を共有することで，英語学習初期にどのような指導が可能かについて議論したい。

授業を意味づける(8)
物語文の読み方を学ぶ国語科授業実践から教育心理学者は何を語るか

企画・司会・話題提供：町 岳（静岡大学）
企画・話題提供：鹿毛雅治（慶應義塾大学）
話題提供：齋田裕子（静岡県三島市立北小学校）
企画・話題提供：秋田喜代美（学習院大学）
話題提供：犬塚美輪（東京学芸大学）

キーワード：小学校国語科，物語文，読解方略

企画趣旨

町 岳

今回で 8 回目を迎える本シンポジウム「授業を意味づける」の特徴は，実際の授業の一部を（映像により）参観し，授業についての「研究協議会」を，教育心理学会の会場の中で，フロアの参加者とともに行うことにある。今回は，5 年ぶりに実現した対面での議論を通して，テーマにより深く迫りたい。

今回取り上げるのは，小学校 4 年生国語科物語文の授業実践である。近年学校現場では，主体的に学習に取り組む態度の育成に向け，「学び方を学ばせる」指導が注目されるようになってきたが，必ずしもその実践が成功しているとはいえない。例えば小学校学習指導要領解説国語編（文部科学省，2017）では，「人物の心情の変化と，そのきっかけになる出来事を捉える」という，物語の読み方が示されているが，それを物語の読み方を学んでいると捉えている学習者は少ないという可能性が指摘されている（犬塚，2013）。

今回の授業提案は，物語の大事なところを表す一文を考える活動を通して，子ども達に「物語文の読み方」を学ばせることを意図している。具体的には，一文の型（「中心人物」の「変容前後の様子」を「変容の要因」と関連づけて表す）を提示し，より良い一文にするためにはどうしたらよいか考える活動に，単元を通して取り組ませることで，物語を深く読む読み方の過程を学べるようにした。この提案授業に対して，教育心理学の研究者が，それぞれの視点から切り込んで話題提供を行う。フロアの参加者も交えて，授業だけでなく話題提供についても議論の対象とすることで，「学び方」を学力の 1 つとして捉える，新たな授業研究の可能性を示したい。

「物語文の主題を表す一文を検討する読解方略」の授業デザイン

齋田裕子

国語科物語文の授業においては，「イメージや感覚で物語の表層をなぞるような指導」や「学習したことを他の教材の読み取りに生かすことができない指導」という問題点が指摘されてきた。今回提案するのは，物語文の主題を表す一文を検討する読解方略の授業デザインである。まず一人一人が考えた，物語の大事なところを表す一文Ⅰを，主題を表す一文の型をもとに，「中心人物」の「変容前後の様子」を「変容の要因」と関連付けた一文Ⅱにする。次にその一文Ⅱを，より物語の大事なところを表す一文Ⅲにするために友達と検討する。これらは，学習指導要領の物語文を読む学習過程の「内容と構造の把握」，「精査・解釈」に対応しているが，「（物語の大事なところを表す一文を考えることを通して）物語文の読み方を学ぶ」ことを，児童に明示した点に特徴がある。

「世界でいちばんやかましい音」は，9 月の「ポレポレ」に次ぐ，2 つ目の物語文教材であり，児童は「物語文の読み方」を既に学習している。今回の授業（6 時間目）では，一文の型にあてはめて書いた一文Ⅱをグループや学級全体で検討し，より物語文の大事なところを表す一文Ⅲにする。一文成立要件を果たしている一文Ⅱであるが，教師の発問や友達との学び合いによって，これまで気づかなかった中心人物（王子様）の変容やその要因の因果関係に気付き，その気付きを適切に表現するために，言葉を吟味しながら一文Ⅲを書く。本単元の学習を通して，本読解方略の有用性を感じ，他の物語文でも活用してほしい。

物語文の本質に迫る読みや，他の物語文においても汎用的に活用できる読解力を育てることを目的とした今回の提案について，本授業を手がかりに全体で検討していただきたい。

物語の読解方略をどう教えるか

犬塚美輪

物語とは「因果の繋がりの中に様々な出来事や登場人物を含むもの（Green & Donahue, 2008）」と定義できる。したがって「中心となる出来事の因果を捉える」ことは物語理解の要となる。しかし，因果の記述は不明確なことが多いため，読み手は，明示された状況や登場人物の行動からそれを推論しなくてはならない。本授業では，指導者がこの点を明確に意識し，方略の観点から指導を試みている点が特徴的である。

本発表では，この授業について方略指導の観点から 3 つの論点を提示したい。第一の論点は，指導の有効性を発揮する要件である。本授業では，物語とは異なる展開を想定し，その場合に同様の

結果が生じるかを児童に考えさせることで，真の原因を推論させようと試みている。汎用性の高い指導方法の提案であるが,有効性を発揮するには,提示する「結果」が本来捉えたい因果と的確に対応することが重要だろう。この観点から本授業における児童の反応を再検討したい。

第二の論点は，児童がこの活動から読解方略を認識できたか，という点である。児童は授業中の活動が方略であることに気づきにくいことを踏まえると，方略としての意図や重要性，効果を児童に十分伝えるための手立てが必要であろう。本授業で効果的だった手立てや改善しうる点を具体的に考えていきたい。

第三に，読み取りの「良さ」を評価する基準をどのように示すか考えたい。本授業では，仲間の意見の参照や,「グループの意見」としてまとめが期待されていたが，仲間の意見と同じになることは読み取りの良さの評価基準としてどのくらい適切だろうか。「正解」を提示しにくい読解の指導において「良さ」を評価するための基準をどのように見出していくか本授業をもとに考えたい。

教育の「目的」と授業の「目標」をめぐって

鹿毛雅治

一般に問題解決は，大きな「目的」を実現するための手段として「目標」を設定し，その達成を積み上げていくプロセスとして理解でき，その背後には「手段－目的」という上下関係のある「目標構造」が存在していると考えられる。ただ，目標達成研究が一般に明らかにしている重要な事実は，われわれには目先の「下位目標」の達成にばかり注意を向ける傾向があり，大きな「目的」に対する意識が遠のいてしまいがちだという点だろう。

この論点は授業実践にも当てはまるように思う。現行の教育課程においては，子どもたちがいわゆる「学力の三要素」を一体的に身につけていくために，教師たちに対して「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が求められている。その根拠（の一つ）として「一人一人が持続可能な社会の担い手として,その多様性を原動力とし,質的な豊かさを伴った個人と社会の成長につながる新たな価値を生み出していくことが期待される」（学習指導要領（平成 29 年告示）解説）という点が挙げられている。

このような大きな「目的」のもとで，すべての単元が構想され「本時」が展開されるはずなのだが，教科，そして単元，さらには本時といった目標構造が実際の計画として具体化され，それが実践として実現する際，どうしても目先の本時目標への「視野狭窄」に陥り，そこに拘泥した授業展開になってしまうという現象(「本時目標しばり」)が遍在しているように思う。果たしてそのような実践が積み重ねられて大きな「目的」が実現するのであろうか。

当日は「物語の読み方を学ぶ」という目的のもとで構想された小学校 4 年生の国語の授業をもとに，子どもたちが学ぶ姿とそのプロセスを確認しながら，授業の背後にある「目標構造」が学習活動に及ぼす影響について考えてみたい。

読み方方略を論理的に教える授業と子どもが読み進め読み味わう授業のバランス

秋田喜代美

授業は授業における授業者，授業参加者の価値によりかわる。授業においてどのような質の時間が保障されたかが問われる（秋田，2024，初等教育資料)。物語（文学）を読み深める授業では，作品としてのテキストとの対話，仲間の読みと自己の読みの間の差異から生まれる対話，それらの対話を通して一人一人が自分の以前の読みを深めていくことができることで，読むことの授業は楽しいと子ども自身が感じることを基盤にして，読み方を習得していく経験の繰り返しが重要と考える。教師が読み方指導に傾くと，子ども一人一人の読みの世界よりも,読みの技能に重点がいくことで,教室のコミュニケーションにおいても，子どもの固有名が消え，主体をうたいながらも，教師の方向付けが多くなり，子ども同士の発言がつながる前に教師が自分の意図で引っ張る活動が多くなる。そこでは主体的対話的で深い学びが，教師の指示によって活発に活動し話し合いをし，教師が子どもの発言を聴くことよりも方向付けて授業目標の達成に進むことになる。子ども一人一人が自分の読みについての自己表現を深めることが難しくなる。私は Input-oepration-output モデルと impression-dialogue-expresion モデルの授業と呼んでいる。物語の授業のむずかしさは，作品の固有の内容とレトリックの積み重ねの中で，読み方や読み方略という脱文脈的な一般的方法へと読みのメタ化が生じるための手立てを教師が授業の中で色々考える所にある。そしてどの授業も，この間で教師は揺れる。

スキルや方略重視の授業と味わうこと重視の授業では客観的な授業時間は同じでも主観的な学びの時間は変わってくる。

本授業では，子どもが「ちょっと違う」と自分の考えを加えたり,「それもあるけどもう１個ある」などと子ども同士の協働での深まりが随所に見えると同時に「時間があればつくかもしれないんだけど，今日ごめんなさい，時間が限られている」といった面もある。２モデルの中の揺れ動きの中で授業が進行していく。物語や文学の読みの授業で，深い学びととは何なのか，限られた単元や単位時間の中でどのような時間をもつことが子どもにとって深い学びを持つことになるのだろうか。このような視座から齋田先生がご提供くださる実践から学ばせていただきたいと思う。

幼稚園・保育所における保護者支援の現状と保育者への心理的ケア

企画・司会・話題提供：吉田梨乃（東京教育専門学校）　企画・話題提供：守谷賢二（淑徳大学）
話題提供：片岡章彦（大阪成蹊大学）　指定討論：小野 淳（千里金蘭大学）
指定討論：椋橋由衣（大阪府スクールカウンセラー）　指定討論：斎藤富由起（福岡女学院）

キーワード：保護者支援，保育者が抱く困難感，メンタルヘルス

企画趣旨

保育者が離職する理由の一つに保護者支援の難しさ（東京都福祉保健局，2023）が指摘されている。保護者支援について，小中学校は「鍋蓋型組織」の対応から管理職や外部の専門職を含めたチーム学校による対応へと変化しているのに対して，保育者には統一された構造的支援体制はなく，子ども中心のチーム体制がとれないケースも少なくないのではないだろうか。

保護者支援の困難感の構造性について，例えば岸本・武藤（2019）は「保護者自身に起因する困難感」と「保育者自身に起因する困難感」がそれぞれ存在し，それらの折り合いがつかなくなるところから「関係性に起因する困難感」が生じることを指摘している。

保護者支援は保育者の専門性の一つであり，事例によっては子育て支援に関わるソーシャルワークやカウンセリングを行うことが保育者に求められている（例えば金城ら，2011；高橋，2015）。また勝浦・上田（2021）は保育士と保護者との関係を関係葛藤期，構築困難期，関係構築期に分類し，それぞれの時期に特有の専門性が求められることを指摘している。しかし，具体的な専門性と保育士の構造的なケア体制についての議論は十分に行われているとは言えない。

そこで本シンポジウムでは保育現場の保護者支援の困難なケースについて，現役保育者から得たデータを守谷が報告する。そうした現状を踏まえた上で，吉田が保育者養成の視点から学生の保護者支援について不安を感じる要因を検討する。最後に片岡から保育者のケア体制についての構造的な問題点を報告する。本シンポジウムを通じて，保育者のより安全で持続可能な保護者支援の体制づくりの一助となる議論が生まれることを期待したい。

保育現場における保護者支援の現状

守谷賢二

2007 年の学校教育法の改正にともなって，幼稚園において子育て支援の役割が位置づけられた。それを受けて，2008 年の『幼稚園教育要領』の改定では，園庭の開放，関係機関との連携，保護者との関係構築等が明示された。さらに，同年告示された『保育所保育指針』においては，「保護者に対する支援」の章が盛り込まれ，これ以降，保育者にとって保護者支援は業務の 1 つとなっている（なお，現在は「子育て支援」という名称に改定されている）。

こうした中で，筆者は自治体のカウンセラーとして幼稚園や保育所に巡回相談を行うことがある。その中で，保育者からどのように保護者を支援していけばよいかといった相談を受ける機会が非常に多い。保育者の保護者支援の内容は，いわゆる育児のコツのようなものから，就学支援，要保護児童対策地域協議会の対象となっている児童の保護者の支援など非常に多岐にわたっている。

そこで，本シンポジウムでは，保育者の抱える保護者支援の難しさや困難事例などの現状をデータに基づいて報告し，保育現場における保護者支援の展望について話題提供を行う。

保育学生が持つ保護者支援のイメージ

吉田梨乃

保護者の意向や子どもを取り巻く状況を汲み取ったアプローチを行うためには，保育者による保護者への共感的理解が不可欠となる。そのため保育者養成校では「子どもの理解と援助」や「子ども家庭支援の心理学」，心理的側面からの「子どもの理解」，さらに「家族の発達」や「親子関係の理解」，「保護者の仕事」あるいは「家族の多様性」等を学修する。これらの科目以外にも福祉的観点からの保護者支援の科目が用意されている。これらの科目の目標を大きくまとめると，さまざまな家族の形態に留意し，親子関係を中心に保護者の子育ての不安やストレスについて見立て，子どもの最善の利益を実現するように，保護者を共感的に支援する方法や視点を学修するということになるだろう。

他方，ここまで多くの科目が準備されているにもかかわらず，そして学生は保護者支援の重要性を理解しているにもかかわらず，保護者支援に不安を抱く者は多い。学生は保護者支援の何に不安を感じているのだろうか。現行のカリキュラムに足りない視点は何だろうか。経験が乏しいが故の不安だけではなく，本質的

に何が将来の保育者に不安を抱かせているのだろうか。そこには彼ら・彼女らが日常的に感じている保育者養成への不安も関連しているのではないだろうか。

こうした保護者対応への不安は保育者養成の時期から始まっており，現場に出てからそれが克服される者もいれば，それが克服されず，話題提供の片岡が指摘するように，離職に至るケースも珍しくない。このような状況が長く議論されているならば，それは保育者養成の時期に根を持つ「保育者養成課程の構造的な問題」とも考えられる。そして，この構造的な問題の上に，保育者の経験不足と現場の支援体制の課題が加わり，個別の事例に影響を与えるのだろう。このようにまとめると，保育者に求められているのは，構造的な問題を踏まえた保育者による保護者対応の Deliberate practice（Miller, 2020）といえるかもしれない。当日は学生からのデータを踏まえ，上記の諸点について話題提供を行い，保育者養成と保護者対応の課題について話題提供を行いたい。

保育現場のカスタマーハラスメントの実態と保育者支援

片岡章彦

保育者の役割の一つとしての保護者支援については，養成校で学修するだけではなく，保育者研修においても度々研修テーマとして挙げられており，その重要性については誰もが理解しているところである。

しかし，その一方でこれまでに得てきた保護者支援に関わる保護者対応の仕方では対応できないような保護者による「園への過度な要望」「悪質なクレーム」「高圧的な態度」といったカスタマーハラスメントに該当するような事案が近年問題化してきている。更に問題なのは，そのような事案の対応に直面した保育者が疲弊して離職に追い込まれることである。そのような実態をうけ，園独自にカスタマーハラスメントに関する方針を作成し，保護者に示している園もあるが，そのような園は現状では極めて少ない。

この問題は，表面化していないだけで，多くの園が抱えている問題だと考えられる。この問題で重要なのことは，カスタマーハラスメントへの対応についてでもあるが，その対応に直面した保育者をいかに守るかである。本シンポジウムにおいては，実際の事例を示しながら，保育者が働く意欲を失い離職に追い込まれることがないような，「保育者を守る」という支援のあり方について話題提供を行う。

指定討論

情報処理に関する教育心理学が専門の小野からは SNS 等を使った保育士支援の視点から保育士のケアについて守谷と討論を行う。保育士は on-the-job training で育成される部分があるがゆえに，現場での支援体制が大きな比重を占める。しかし，そこに不足がある場合，SNS などを利用している保育士も多い。現場での保育士支援不足という現実を前提に，どのような支援がありうるのか，検討したい。

現在，療育施設でも保護者の相談業務を行っている椋橋からは，保護者と保育者の信頼関係づくりや職員間の連携について議論を行う。保育者と保護者との信頼関係づくりは古くからの課題だが，近年は発達障害などの発達支援が占める比重が大きくなっている。発達障害の障害受容に関する対応は保育所の文化やインクルーシブな体制とも関係しており，その中で保育者と保護者の関係も結ばれる。椋橋からは，子どもの発達障害の受容の観点から保護者と保育者の信頼関係について片岡に質問を行う。

スクールカウンセリングが専門の斎藤からは第一に，チーム学校の視点から保育者の持続的かつ構造的な保護者対応について吉田に指定討論を行う。第二に保護者対応についての保育者の意図的な訓練（Deliberate practice）を検討することは，保育者の初任者だけでなく，経験年数の長い保育者にとっても必要ではないだろうか。以上の二点を吉田の話題提供から考察したい。

保護者対応の構造的な問題は養成課程からベテランの保育者に至るすべての保育者に関わる検討課題である。本シンポジウムでは，保育者がどのように守られ，どのように成長していくかという学びの問題を保護者支援の観点から検討したい。

引用文献

勝浦眞仁・上田敏丈（2021）．保護者支援における保育士の抱える困難感のフェーズを探る―保育士による保護者支援のための文献研究　桜花学園大学保育学部研究紀要，*24*，35-50.

金城 悟・安見克夫・中田英雄（2011）．保育職の大変さとやりがいに関する保育者の意識構造について―M-GTA による分析の試み　東京成徳短期大学紀要，*44*，25-44.

岸本美紀・武藤久枝（2019）．保育者が保護者支援で抱える困難感の内容と構造―先行研究の分析けっかから　岡崎女子大学・岡崎女子短期大学研究紀要，*52*，39-46.

Miller, S. D. Hubble, M. A., & Chow, D.（2020）. *Better results: Using deliberate practice to improve therapeutic effectiveness*. American Psychological Association.

東京都福祉保健局（2023）．東京都保育士実態調査報告書

社会性と感情の学習（SEL）の小・中・高等学校における実践（1）
―一次的援助サービスとしての SEL の実践―

企画・司会：山口豊一（聖徳大学）
話題提供：藤枝静暁（埼玉学園大学）
指定討論：西山久子（福岡教育大学）
企画・話題提供：原田恵理子（東京情報大学）
話題提供：小高佐友里（東京成徳大学）

キーワード：社会性と感情の学習（SEL），一次的援助サービス，学校心理学

企画趣旨

SNS が普及し，今もなお社会が変化をし続けている現在，社会の変化に伴い，不確実な未来（VUCA の時代）を生きる児童生徒に求められる能力は，知識型から課題解決型へと変わり，直面した課題や困難を自らの力で解決する能力が重視されるようになった（白井，2020）。学校教育においては，社会の中で自立し，他者と連携・協働しながら，社会を生き抜く力や地域の問題解決を社会の構成員の一人として主体的に担うことができる力など，主体者として求められる資質・能力を育むことが求められている（山口・石隈，2020）。そして教育活動では，「自分らしく生きていけるようになること」と「社会の一員として生きていけるようになること」の両立を目指して進められていることから，進路指導・キャリア教育の充実とともに，生徒指導・教育相談などにおいて，社会性と感情の育成が重要とされている（山口，2022）。そして，生徒指導提要では学校教育において社会情緒的能力を育む SEL の実施が推奨されている（文部科学省，2022）。その社会情緒的能力とは，すべての人が，健やかに自我を発達させ，環境を管理し，個人及び集団の目標を達成し，他人に共感して，思いやりを持ち，支えあう人間関係を築き，維持し，責任ある決断をするための知識・スキル・態度を習得し，それを応用するプロセスである（CASEL，2020）。

さて，学校心理学では，心理教育的援助サービス（以下，「援助サービス」）におけるすべての子どもを対象とする「一次的援助サービス」，やや苦戦している一部の子どもを対象とする「二次的援助サービス」，援助ニーズの高い特定の子どもに対する「三次的援助サービス」の三段階の援助サービスが設定されている（石隈，1999）。新版生徒指導提要（文部科学省，2022）では，四層の援助サービスに構造化されているが，一次的援助サービスは，発達支持的生徒指導に相当する。

学校教育全体で展開するということは，学校の様々な教育活動を通して，学校種・学年段階に応じて，一人ひとりの基礎的・汎用的能力の発達や育成，職業人としての自立を促すことが重要になってくる。同時に，新たな環境や課題への不安を解消させ，勇気を持って取り組めるようにさせるための対話を通した個別の支援であるカウンセリングも必要になってくる。

以上より，社会性と感情の学習（SEL）を一次的援助サービス，換言すれば，発達支持的生徒指導と位置づけ，小学校，中学校，高等学校における SEL の実践的展開を各実践者より発表いただき，議論を進めたいと考えている。そして，このような視点からの指定討論をいただき議論をさらに深めたいと考えている。

話題提供 1
小学校の実践から―高学年児童を対象としたソーシャルスキル教育の実践報告―

藤枝静暁

小学校の高学年の担任教師より，「男女間で，毎日いざこざが起こる。学習面にも良くない影響が出ている。クラスの雰囲気を変えたい」という相談を頂いた。筆者は小学校を訪問し，子どもの様子を観察した。気になったことは，ポジティブな言葉が少ないことであった。たとえば，何かしてもらった時に「ありがとう」，「助かったよ」などの言葉が出ないのである。教師らにこのことを話したところ，「確かにそうだな」という意見であった。生徒指導提要（文部科学省，2022）では，社会性の発達を支援するプログラムの一つとして，ソーシャルスキル・トレーニングが推奨されており，学校現場ではソーシャルスキル教育（SSE）として普及している。また，特別の教科道徳（文部科学省，2017）においては，指導内容について，児童が自ら考え，実践できるようになることが求められている。道徳の指導内容の見出し B「主として人との関わりに関すること」の中には，感謝が含まれている。そこで，児童が感謝する心を持ち，相手に伝えることを目標とした SSE を実施することになった。SSE は，3 学期に，4－6 年生の学年毎に，45 分×2 回実施された。学校と家庭が連携することで SSE の効果が高まる（藤枝，2011）ことから，本実践でも家庭に協力を依頼した。具体的には，児童が「ありがとうスキル練習カード」に記入し，それに対して，保護者がコメントを記入するよう依頼した。この取組は SSE 終了後から 3 学期末まで継続した。SSE の効果を検討するために pre，post，follow の 3 時点で，感謝スキルとソーシャルサポートを測定するアンケート調査を行った。分析の結果，3 学年の中でも，pre 時点で感謝スキルの得点が低かった児童群において，感謝スキルとソーシャルサポートの得点の有意な上昇が確認された。学級担任からは，「クラスのいざこざが減り，まろやかな雰囲気になった。授業中断が減り，学習に落ち着いて取り組む児童が増えた」との感想をいただき，SSE が一次援助サービスとして一定の機能を果たすことが示唆された。

話題提供 2
中学校の実践から―2 年生を対象とした スクールカウンセラーによる SEL 実践の効果と課題―

小高佐友里

感情は自己の内面で進行するプロセスであるため，外から捉えることが難しく，繰り返しの実践が必要となる。そのため，小高（2022）は，SC と教員の協働により，目に見えない感情を視覚的に捉える補助教材を用い，複数回にわたり繰り返し感情について学ぶことで，トレーニングの効果を高める授業実践を行った。その際，中学生用 J-WLEIS 尺度（豊田・桜井，2007）を用い，SEL 実施前後の得点変化について分析を行った。その結果，プログラム実施前に自己評価の低かった生徒は，実施後にプラスの方向に変化した一方で，高かった生徒のマイナス方向への変化が確認された。授業を受講したことで感情への付き合い方に自信をつけた低群と，自分はできていると安易に捉えていた感情への理解が，よい意味で慎重になった高群といったように,個々の生徒がそれぞれに学びを深めたことが，肯定的な得点変化につながったものと思われる。また，特にプログラム受講時点において，困り感を有していないと思われた中間群の生徒にも，概ねプラスの変化が見られたことから，この SEL の実践は，生徒の感情との付き合い方に示唆を与える，学年全体を対象とした，一次的援助サービス（発達支持的な取組）に該当するものであったと考える。

その一方で，得点の伸びが思わしくなかった因子が見られた点や，SC の限られた勤務時間の中で，指導案作成のための時間を確保することの難しさといった課題に加え，教員との効果的な協働を促していく上での改善点も確認された。そこで，アセスメントの評価を元に，小高（2022）に修正を加えることで，学年全体を対象とした SEL 実践を，より簡易かつ効果的に行うための介入方法について，さらに検討を加えた。本発表では，アセスメントや生徒の現状を踏まえ，プログラムを修正し，簡易かつ高い効果を目指した実践の修正点とその成果について報告する。

話題提供 3
高等学校の実践から ―アセスメントの実施と工夫について―

原田恵理子

近年,SEL の実践が高等学校でも注目され,いじめ，不適応，対人関係のトラブルなどの課題に加えて，キャリア発達，学習など学校教育活動の支援の充実を目的としてその実践は広がり始めている。さらには，想定されない課題解決に向けて様々な立場の他者の見方や考え方，価値を尊重して自己調整をしながら逆境を乗り越え，コミュニティや友人・家族などの Well-being を目指すことも求められ（白井，2020），SEL は重要な教育の１つとして，高校で一層の実践と定着が期待される。その一方，SEL の実施においては課題がいくつかある。例えば，高等学校は小学校・中学校とは異なり，学校の特性や生徒の実態が高校間によって大きく違う。また最終の教育の機会となって社会に出る生徒がいることがあることからも，学校の実態や生徒の特性，教育目標に基づいて計画的に実施する等，学校組織として SEL を実施する時には目的を明確にして取り組むことが求められている（原田，2023）。そのため,アセスメントの実施がとても重要になってくる。しかし実際には，アセスメントをせずに単発で SEL が実施される，多忙のためにアセスメントをする時間の確保が困難な状況もある。また，教員の中にはアセスメントをどのように行えばよいのか,その意義は何か,アセスメントの結果をどのように活かせばよいのか等がわからない場合も少なくない。これらのような状況の中では，SEL の実施において適切なアプローチができず，教育効果や定着に至らないことが懸念される。心理教育を行う際にはアセスメントは不可欠（石隈，1999）であり，一次的援助サービスとして全ての生徒を対象に SEL を実施するためにはアセスメントの実施とその結果を SEL へ有効に活かすことが求められる。そこで，本発表では，アセスメントの意義を教員が理解して SEL に反映させた高校の取り組みを報告する。

以上のことから，本発表では，一次的援助サービスの視点から実施した SEL において行われたアセスメントについて話題を提供したい。

引用文献

CASEL（2020）. *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf

藤枝静暁（2011）. 夏休みと冬休みにおける児童を対象とした家庭でのソーシャルスキル・トレーニングの実践研究　カウンセリング研究, *44*(3), 313-322.

原田恵理子（2023）. アセスメントの工夫を試みたソーシャルスキル・トレーニングの実践　教育実践学研究, *26*, 29-37.

石隈利紀（1999）. 学校心理学　誠信書房

小高佐友里（2022）. スクールカウンセラーによる学校危機予防教育―ソーシャル・エモーショナル・ラーニングの導入　風間書房

文部科学省（2022）. 生徒指導提要　https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf

白井 俊（2020）. OECD Education プロジェクトが描く教育の未来　ミネルヴァ書房

豊田弘司・桜井裕子（2007）. 中学生用情動知能尺度の開発　教育実践総合センター研究紀要(奈良教育大学), *16*, 13-17.

山口豊一・石隈利紀（編）（2020）. 学校心理学が変える新しい生徒指導　学事出版

山口豊一（編）（2022）. 学校心理学の理論が創る生徒指導・キャリア教育　学文社

付　記

本研究は，JSPS 科研費 JP18K03075，JP23K02868 の助成を受けた。

不登校に関連する要因と必要な支援
―文部科学省委託事業，不登校要因調査の結果からわかること―

企画・司会・話題提供：和久田 学（公益社団法人 子どもの発達科学研究所）
話題提供：足立匡基（明治学院大学）
話題提供：高橋芳雄＃（東北大学）
話題提供：西村倫子（浜松医科大学）
話題提供：平田郁子＃（大阪大学）
指定討論：清重隆信＃（国立特別支援教育総合研究所）

キーワード：不登校，学校，発達障害

企画趣旨

文部科学省の「令和 4 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査（以下，問題行動等調査）」によると，小中学校の不登校は令和 4 年度で約 30 万人と過去最多となっている。不登校の要因については，「無気力・不安」とされるものが全体の半数を占めているが，その「無気力・不安」の原因こそ，不登校対策のために必要なものであり，実際にはよくわかっていない可能性がある。

一方，令和 4 年 3 月 31 日に文部科学省は，永岡文部科学大臣（当時）の下，「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策」（COCOLO プラン）を取りまとめている。この COCOLO プランにおいて，その実効性を高める取り組みとして，一人ひとりの児童生徒が不登校になった要因や学びの状況等を分析・把握することが重要であるとし，その結果，昨年度，不登校要因調査が行われた。

本シンポジウムでは，昨年度，文部科学省の委託を受けて不登校要因調査を行った研究グループが，その調査結果からわかったことを多面的に報告すると共に，それを活かした不登校支援について議論する。

不登校の要因分析に関する調査の概要

和久田 学

令和 5 年度に文部科学省の委託事業として行われた不登校の要因分析に関する調査（以下，不登校要因調査）の目的は，①不登校の児童生徒に関する教師回答，本人回答，保護者回答の三者間比較を行うと共に，不登校の児童生徒とそうでない児童生徒を比較し，不登校に関連する要因を明らかにすること，②令和 4 年度問題行動等調査において，不登校の主たる要因が「無気力・不安」であると報告された児童生徒（以下，「「無気力・不安」群」）の詳細を把握し実態をつかむこと，③令和 4 年度問題行動等調査において，学校内外の専門機関等で相談・指導等を受けていないと報告された児童生徒の実態を明らかにすることの 3 点である。

本調査は吹田市（大阪府），府中市（広島県），延岡市（宮崎県），山梨県の教育委員会の協力を得て，令和 4 年度に小学校 3 年生から高校 1 年生だった児童生徒とその保護者（ただし中学校 3 年を除く）及びその担任教師等を対象に，Web 等を使った質問紙で行い，児童生徒約 2 万 5 千人のデータを取得した。

統計解析を行ったところ，不登校に関連する要因として，いじめ被害や教職員とのトラブル，宿題，制服・給食・行事への不適応などが明らかになると共に，教師と児童生徒の回答の相違が明らかになった。

令和 4 年の問題行動等調査の「無気力・不安」群は，「無気力・不安」以外の群と比較して，不登校について象徴的なきっかけがないことが示唆された。

令和 4 年度問題行動等調査において，学校内外の専門機関等で相談・指導等を受けていないと報告された児童生徒は，受けたと報告された児童生徒と比較して，学業不振や宿題の問題が多く見られると共に，家庭的な背景要因を持つ割合が多かった。

不登校のきっかけ要因の類型化

西村倫子

不登校要因調査において，学校に行きづらいと感じ始めた時につらかったこと（以下，きっかけ要因とする）として，いじめや友人関係の問題，学業の問題，心身の不調など様々な要因が挙げられ，多くの児童生徒が複数の要因を挙げていた。一方で，主となったきっかけ要因について知ることは，支援の手がかりになる。そこで本研究では，きっかけ要因に関する類型化を行った。

潜在クラス分析の結果，対人関係や学校生活上の問題を主なきっかけ要因とするクラス，学業の問題を主なきっかけ要因とするクラス，全般的な困難さをもつクラスに類型化された。いずれのクラスも高い割合で心身の不調がみられた。全般的な困難さをもつクラス

では発達障がいの診断・疑いの割合が多く，学業の困難さをもつクラスでは家庭的背景要因の割合が多くみられた。このような背景要因への合理的配慮と，きっかけ要因へのアプローチを組み合わせた支援の在り方が期待される。

不登校と発達障がい

足立匡基

不登校要因調査において，児童・生徒が学校に行かなくなる背後にはさまざまな要因が存在することが判明した。その中において「発達障がいの診断や疑い」が一つの要因として浮かび上がった。これは，自閉スペクトラム症や注意欠如多動症など，学業や社会生活に困難をもたらす症状が不登校へと繋がることを示す先行研究（Schroeder et al., 2014; Meinzer et al., 2014）とも一致する。しかしながら，本調査で同時に明らかになったのは，発達障がいが疑われる児童・生徒の約 8 割が不登校に至っていないという事実である。この結果からは，発達障がい特性と不登校との間には一定の関連は見られるものの，発達障がい特性そのものが直接的な不登校の原因となるわけではないということが伺える。発達障がいの疑いや診断があっても，学校に通い続けている児童・生徒が多数存在する現実を見直す必要がある。

本発表では，発達障がいの診断や疑いがある中で，不登校になっている児童・生徒とそうでない児童・生徒の背後にある因子について報告を行う。特に，学校や地域社会といった環境要因が児童・生徒のメンタルヘルスに及ぼす影響（Mori et al., 2022）に着目し，発達障がいの有無にかかわらずその重要性を論じる。この議論が，すべての児童・生徒が安心して学べる環境を整えるための一助となることを期待する。

不登校と睡眠の不規則性

平田郁子

起床困難や夜更かしなどの睡眠の問題と不登校の関係が注目されている。今回我々は，睡眠の不規則性，起床困難，昼間の眠気に関する回答をもとに，潜在クラス分析を実施し，抽出された 4 つのクラスと，登校状況，学校成績，友人関係などの保護因子との関連について，ロジスティック回帰分析を実施した。

睡眠が不規則な児童は，規則的な児童に比して，女子が多く，不登校状態にある児童が多く，学習や，友人関係，家族関係に困難感のある児童が多かった。不登校・登校状態を問わず，睡眠の不規則性の問題を抱える児童は，学年が上がるごとに増加し，規則正しい睡眠習慣の児童であっても，二度寝や居眠りが相当数に見られるなど睡眠の問題を抱えている児童が多いと考えられた。

心理的背景に比べ，比較的学校でも把握しやすい睡眠の不規則性は，困難感を抱えている児童の一つのバロメーターとなるとともに，不登校予防に向けた早期介入の一助となる可能性がある。

感覚の問題と不登校

高橋芳雄

今回の不登校要因調査では，教師と児童生徒・保護者において不登校の要因に対する認識に不一致があることが話題になった。しかし一方で，教師と児童生徒・保護者において認識が一致した項目もあり，それが「感覚の過敏性」に関する問題である。こうした共通の認識があるにも関わらず，不登校を論じる際にその要因としてあまり注目されてこなかった。理由として，感覚の問題のあり方が一様でなく，その領域や程度に関して個人差が非常に大きいことが挙げられる。そのため，感覚の問題があるとわかっていてもその困難さを理解することや環境的な制約の面から個別対応が困難であることが考えられる。しかし，不登校の要因として一定数の児童生徒が感覚の問題を挙げていることから，感覚の問題に対してアプローチをすることは有効な不登校対策になるといえる。本発表では調査データから明らかになった感覚の問題と不登校の関係や，感覚の問題への対応方法などについて紹介する。

指定討論

国立特別支援教育総合研究所　理事　清重隆信

引用文献

公益社団法人子どもの発達科学研究所（2024）. 不登校の要因分析に関する調査研究 https://kohatsu.org/pdf/futoukouyouin_202403_a.pdf

文部科学省（2024）. 令和4年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査 https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt_jidou01-100002753_1.pdf

文部科学省（2023）. 誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策（COCOLO プラン） https://www.mext.go.jp/content/20230418-mxt_jidou02-000028870-cc.pdf

小中接続期の社会情緒的能力の育ちと学校環境
―縦断調査研究に基づく検討―

企画・司会・話題提供：利根川明子（国立教育政策研究所）
指定討論：伊藤亜矢子（学習院大学）
話題提供：登藤直弥（東京都立大学）
話題提供：島田大祐＃（東京大学）
企画・司会：篠原郁子（立命館大学）
指定討論：遠藤利彦＃（東京大学）
話題提供：久保田(河本)愛子（宇都宮大学）

キーワード：社会情緒的能力，小中接続期，縦断調査

企画趣旨

人生における成功や幸福について，認知能力のみならず,「社会情緒的能力」が重要な要因となることが近年改めて注目され，実証的知見が相次いで報告されている。国際的にも関心が高まる一方で，日本においては大規模な縦断調査に基づく検討が必ずしも十分とは言いがたく，児童生徒の社会情緒的能力の発達の様相や学力，学校生活との関連などの実態について知見の蓄積が必要であると考えられる。

本シンポジウムでは，このような問題意識に基づいて実施された，日本の児童生徒，保護者，教員，学校管理職を対象とする縦断調査研究（国立教育政策研究所，2024）の知見に基づき，①小中接続期の児童生徒の社会情緒的能力，学力が学校生活にもたらす影響，②この時期の児童生徒らの社会情緒的能力，学力の発達の様相，③学校・学級の影響の 3 つの視点から報告を行う。特に，学校適応，学校環境に関する分析結果に着目して話題提供を行い，小中接続期の児童生徒の社会情緒的能力の育ちと，それらを育む学校・学級の環境設定，今後の課題について議論することとしたい。

なお，本シンポジウムにおける話題提供はいずれも国立教育政策研究所（2024）による研究報告書の内容に基づくものである。

話題提供

小中接続期の社会情緒的能力及び学力と学校生活との関連

久保田（河本）愛子

本発表では，小中接続期における社会情緒的能力（感情知性，向社会的行動，セルフコントロール）及び学力（学力調査における国語，算数・数学の平均偏差値）がどの程度「学校生活」（学級適応感と達成関連感情）に関わるアウトカムと関連するかについて得られた分析結果の報告を行う。

分析においては，まず，小学校 6 年生～中学校 1 年生の各時点における社会情緒的能力及び学力が同時点の「学校生活」に関わるアウトカムに対して，どのような関連を示すのか検討を行った。次に，小学校 6 年生冬時点の社会情緒的能力と学力が，1 年後の中学校 1 年生冬時点における「学校生活」に関わるアウトカムに対してどのような関連を示すか検討を行った。

分析の結果，自治体によって結果が異なるケースも見られたものの，小中接続期の児童生徒の「学校生活」に関わるアウトカムの多くに対して社会情緒的能力と学力が有意な関連を示していた。また，自己回帰の効果を考慮してもなお，中学校 1 年生冬時点の「学校生活」に関わるアウトカムに対して，小学校 6 年生冬時点の社会情緒的能力や学力が小さいながらも有意な関連を示す結果がみられた。

社会情緒的能力，学力の発達の様相と相互因果関係の検討

登藤直弥

本分析ではまず，小中接続期における児童生徒の社会情緒的能力ならびに学力の発達の様相について検討を行った。具体的には，小学校 6 年生の冬と中学校 1 年生の夏・冬時点に実施された感情知性とセルフコントロール，向社会的行動に関する質問紙調査の結果と小学校 6 年生と中学校 1 年生の冬時点に実施された学力調査の結果とから，これらの能力が小学校 6 年生の冬から中学校 1 年生の冬にかけてどのような発達の様相を示しているのか，主に時点間の相関係数の値に基づいた検討を行った。その結果，時点間相関係数の値等から，この期間において，各能力の大小関係については完全に維持されるわけではないものの安定的に引き継がれていくことが示唆され，加えて，変化の仕方に小中接続期特有の傾向がみられるわけではないことも示唆された。

続いて，社会情緒的能力，学力の間の継時的相互作用について検討した。ある能力の値が高いことが，その後の他の能力が高いことにつながるか検討するため，交差遅延モデルに基づく分析を行なった結果，社会情緒的能力と学力の間の関連は示されなかった。一方，社会情緒的能力内において，各能力の変化に別の能力が関連している場合もあること，その関連の多くが能力を伸ばす方向であったことが確認された。具体的には，小学校 6 年生冬時点でのセルフコントロールがより高い児童ほど，中学校 1 年生夏時点での感情知性が高くなる傾向にあった。また，中学校 1 年生夏時点での感情知性がより高い生徒ほど，中学校 1 年生冬時点での向社会性が高くなる傾向にあることが示された。ただし，結果に関して地域差がみられることも示唆された。

学級の特徴と児童生徒の社会情緒的能力及び学力の関連

島田大祐

学級担任から見た学級風土，学級担任の児童生徒への関わり方，児童生徒が担任に抱く認識等を説明変数とし，児童生徒の社会情緒的能力及び学力を目的変数としたマルチレベル分析を実施した。その結果，小学校 6 年生冬時点では，児童生徒の感情知性は担任のアタッチメント機能と有意に正の関連を持つことが示された。また，児童生徒の向社会的行動は担任から見た学級風土のうち学級への満足感の得点と有意に正に，学級規模と有意に負に関連していた。児童生徒のセルフコントロールも学級規模と有意に負に関連することが確認された。さらに，担任から見た学級風土のうち学習への志向性，担任のアタッチメント機能が高いほど，児童生徒の学力が有意に高い傾向が示された。

中学校 1 年生冬時点では，児童生徒の感情知性，セルフコントロール，向社会的行動のいずれもが担任のアタッチメント機能と有意に正の関連を示した。また，学級担任から見た学級風土のうち学習への志向性が高いほど，児童生徒の学力が高い傾向にあった。

以上の結果から，小学校・中学校に共通して，学級風土の良好さ，児童生徒が感じる担任のアタッチメント機能が，その学級の児童生徒の社会情緒的能力及び学力の高さと関連することが示唆される。しかし，有意な関連が見られたものの整合的な解釈が難しい結果が含まれていた点，学級の特徴の効果量が大きいとは言い難い点には注意が必要である。

学校の特徴と児童生徒の社会情緒的能力及び学力との関連

利根川明子

本発表では，学校の特徴として小中連携の取組に着目し，児童生徒の社会情緒的能力及び学力との関連について報告する。

まず，小中連携の取組の実施状況に関して，本研究における調査対象学校においては，小学校と中学校の教員同士の情報共有や交流は比較的多く実施される一方，小学校と中学校の児童生徒同士が密に関わるような協働的な特別活動の実施については相対的に少ない傾向にあることが確認された。また，小中連携の取組と児童生徒の社会情緒的能力，学力との関連について，取組の種類の多さと社会情緒的能力及び学力の間には有意な関連が確認されず，取組の内容ごとの効果のみが確認された。

具体的には，「第 6 学年の児童が中学校に行って，体験入学などを行うこと」が児童生徒の中学校進学後の感情知性の高さ，セルフコントロールの高さと関連するなど，小学校 6 年生時点で行われた小中連携の取組が，中学校進学後の児童生徒の社会情緒的能力に対して促進的あるいは緩衝的な効果を持ちうることが示唆された。

指定討論 1：学級という視点から

伊藤亜矢子

進学塾の前に溢れる親子を見ると，机に向かう時間の長さが心配になる。身体を動かし，多くの人や物事と出会い，さまざまな気持ちを経験することで育まれるものは多い。そうした成長の機会を，こんなにも熱心に奪って大丈夫だろうか。学校・学級も本来，ただ受け身に静かに机に向かうだけの場ではなく，同年齢の子ども同士がさまざまに関わり合い成長していくダイナミックな活動が用意され，多様な行事や学級活動が行われる場であったはずが，近年では，教科学習の重視が進んできたように思う。

学級風土アセスメントとコンサルテーションを行っていると，人に個性と物語があるように，各学級にも個性と物語があることがわかる。しかし 30 年近く実践研究を継続してきて，子ども達の関わり合いが希薄化し，教師の学級へ向かう意識も変化して，個性や物語を支える学級集団の力が薄れてきたようにも感じられる。本シンポジウムでは，個々の学級の風土を検討してきた立場から，本調査結果をどう解釈し，子どもを育む場の豊かさにどう繋げるかを考えたい。

指定討論 2：なぜ，今，社会情緒的能力なのか

遠藤利彦

現在，世界規模で，グレート・アクセラレーションとも言われる，社会経済システムや地球システム等における変化の度合いは，日々，加速度的に高まり，もはやシステムがシステムとしての恒常性や安定性回復機能を果たし得ないプラネタリー・バウンダリー（地球の限界）に達しつつあるのでないかというやや悲観的な見方もなされている。その一方で，科学技術の進展は凄まじく，殊に AI に関しては，その機能が人の脳の力を凌駕する，いわゆるシンギュラリティに達するのもそう遠い未来ではないことが指摘されている。

こうした中，これからの時代をたくましく生き抜いていかなくてならない子どもたちがどのような心の力を身につけておくべきかということに関わる議論も日々，活発化してきており，そして，その中核的課題に据えられているものが社会情緒的能力の育成と把捉することできる。今回の指定討論では，時代の大きなうねりというやや少し高所の視座から，なぜ社会情緒的能力が必要なのか，また殊に小中接続期≒思春期において，その学校内外での教育がいかに在るべきかに関して，思惟するところを少しばかり述懐することとしたい。

引用文献

国立教育政策研究所（2024）．令和 2〜5 年度プロジェクト研究報告書「社会情緒的(非認知)能力の発達と環境に関する研究：教育と学校改善への活用可能性の視点から」発達調査チーム研究報告書 国立教育政策研究所

移民の子どもにとってアート活動はどのような意味をもつのか？

企画・司会・話題提供：石本啓一郎（名寄市立大学）
話題提供：本間祥子＃（千葉大学）
指定討論：中川正臣＃（城西国際大学）
話題提供：小林由利子（明治学院大学）
話題提供：蓮見絵里（埼玉東萌短期大学）
指定討論：磯田三津子＃（埼玉大学）

キーワード：移民の子ども，アート，多様性

企画趣旨

移民の子どもは，移動先の社会において「必要な能力」の欠けた存在としてみなされることが多い。特に，日本語能力（読む・書く・聞く・話す）をいかに獲得させるかが，学校や学習支援の場で大きな課題となっている。一方で，子どもたちの能力は，言語知識や書字能力に限定されるものではない。例えば，アート活動を通して子どもたちの豊かな能力の一側面を捉えることができるが，一般的に学習の場でアート活動は「おまけ」や「息抜き」のように捉えられることもある。本シンポジウムでは，移民の子どもを対象にアートに基づくワークショップを実施している 4 名が話題提供する。そのワークショップは，保育園，小学校，放課後教室と協働で実施してきたもので，アート活動で用いられる媒体は，文字，描画，楽器の即興演奏，パペットのドラマ／演劇とさまざまである。これらのアート活動の意味と課題について検討した上で，多文化教育，社会におけるインクルージョンや継承語教育の観点からさらに議論を深めたい。

小学校における文字の見立て遊びワークショップ

石本啓一郎

これまで，移民の子どもの「言語ができない」「読み書きができない」といった欠けたところに焦点化することで，それを埋めるような教育的介入が提案されてきた。例えば，移民の子どもの教育に関する議論が蓄積されてきたアメリカ合衆国では，マイノリティの子どもの「萌芽的リテラシー（emergent literacy）」に関する研究が多数展開され，家庭のリテラシー実践（絵本読み聞かせ等）がリテラシーの発達にとって本質的であるという認識が形成されてきた。それは，マイノリティの子どもを「文化的に剥奪された子ども」とみなし，中流階級家庭のリテラシー実践を提供するように促してきた（Razfar & Gutiérrez, 2013）。

一方で，見方を変えれば，移民の子どもは言語的文化的に多様な資源を持つ豊かで有能な存在として捉えられる。このように移民の子どもを言語的文化的に異なるが対等で「有能な存在」とみなす考え方に基づいたリテラシー教育実践も展開されてきた。特に，Kriss Gutiérrez らによる実践とそれを支える理論は注目に値する。Gutiérrez らは，ヴィゴツキーの精神発達理論とフレイレの批判的リテラシーを参考に，移民の子どものリテラシー教育実践をデザインしてきた（例えば Gutiérrez, 2008）。そこでは社会批判に焦点化されてきたが，それは Gutiérrez も指摘するように学習者を悲観的にさせる側面もある。

本研究では，社会批判と同じく新しい理解を生み出す働きとして，美的感覚に焦点を当てたワークショップを試みた。具体的には，言語の美的機能（池上，1984）に注目し，移民の子どもが在籍する公立小学校において文字の美的機能を学ぶ「文字の見立て遊びワークショップ」を実施することで，通常の規則を離れて文字を捉え直し，新たな理解が生み出されることを目指した。こうしたアート活動は，言語的文化的に多様な人々が共に新たな理解を生む機会になり得る。

地域日本語教室における造形ワークショップ

本間祥子

従来，外国につながる子どもたちへの日本語教育は，初期適応指導や教科学習への参加を目的として行われることが多かった。日本語の力が十分でない子どもたちが，一刻も早く日本の学校に適応し，授業についていけるようにすることが目指されてきたのである。そのような教育実践において育まれることばの力とは，日本語の言語知識や運用能力に限定して捉えられることが多い。しかし，複数言語環境で生きる子どもたちにとって必要なことばの力とは，それだけではない。空間，言語間といった，さまざまな移動を経験しながら成長する子どもたちのことばの力を多角的に捉え，日本語のみに限定されない主体的な学びを育んでいくことが重要である。

子どもたちの主体的なことばの学びを後押しするために，現在では，複言語話者である子どもたちの多様なことばの力のあり様を捉え，育もうとする試みが行われている。例えば，子どもたちの成長・発達を支えるために，子どもたちが一人ひとりの主体として自己実現していくことを支えることばの教育が展開されている（尾関，2013）。本発表で報告するワークショップは，このような研究の流れのなかに位置づけられる。具体的には，地域の日本語教室において，外国につながる小学生を対象とした造形ワークショップ「木をかこう　森をつくろう」を開催した。ブルーノ・ムナーリの絵本『木をかこう』から着想を得て，子どもたちが思い思いに木の絵を描き，それをつなげて，森をつくるといった活動である。このような活動を通して，子どもたちが心理的に安全な環境で自分自身に向き合い，日本語能力の優劣だけで評価されない環境が醸成

されることが期待される。また，アートとことばの間を行き来することによって，子どもたちが自分の思いや考えを言語化していく，経験的な学びのプロセスを支援することができるのではないだろうか。

移民の子どもの自己肯定感と音楽との関係と可能性

蓮見絵里

本発表では，移民の子どものための学習教室で行っている音楽ワークショップの実践をもとに，アート活動と移民の子どもの自己肯定感との関係について議論するとともに，アートの中でも音楽活動の特徴や可能性について検討する。

移民の子どもの教育では，子どもを文化的欠損がある者と見なし，優位な文化の知識を注入することの問題が指摘され，子どもが自身の文化的アイデンティティを肯定し，有能であると思えるようにするために，どのような教育が可能であるか検討されている（Vásquez, 2002）。その一つの方法として，アート活動に関心が持たれている。

では，アート活動でのどのような経験が，移民の子どもたちの自己肯定感の獲得に繋がるのだろうか。本発表では，音楽実践の事例から，他者と通じ合うことの喜びや，違いを楽しむ情動的な経験が，信頼や尊敬という他者との関係を築き，それらが自己肯定感の基盤になる可能性があることを示したい。

アート活動の中でも音楽において特に経験されることは何であろうか。本発表では，音楽実践の事例をもとに (1) 音という媒体の特性，(2) 文化的道具としての楽器という 2 つの観点から検討する。

音楽活動での他者とのコミュニケーションは，会話と比較すると情報が絞り込まれる。それによりコミュニケーションに参加しやすい。また，情報の絞り込みにより抽象度が高まり，他者との情動的な共通点を見つけやすくなる。一方で，演奏を通じて，その子どもの文化的特徴が可視化され，他者は自身との違いに驚き楽しむことができる。リアルタイムのコミュニケーションにより，他者と音が合うといった共感的な経験ができる。

楽器は使用される地域の環境や生活と強く結びついた文化的道具である。楽器の素材・色・形・音を糸口に自身の文化を語り，他者が自身との違いを面白がるといったことが，音楽活動では起こりやすい。

以上のことから，移民の子どもにとってアート活動のなかでも音楽は，他者とのコミュニケーションに参加しやすく，より共感を得やすく，移民の子どもと関わる者にとっては，自身との相違を楽しむことができる活動であり，他者への信頼や尊敬へと繋がりうることを示したい。

乳幼児対象のワークショップに向けた保育士研修

小林由利子

移民の子どもを対象にした演劇手法を用いたワークショップを実践するためには，保育士研修を通して，保育士が日常的に「自発的な活動としての遊び」と連携しながら乳幼児と共にワークショップをする必要があると考える。なぜならば，乳幼児と面識のないファシリテーターが，突然幼児教育・保育施設を訪問して，演劇的手法によるワークショップを実施することは，乳幼児とラポートがないために困難が生じる可能性が高いと考えたからである。そこで，2022 年 6 月から日常的に移民の子どもたちとかかわっている保育士が，演劇的手法を用いたワークショップを体験し，アクション・リサーチをしながら保育士と共にプログラムを開発している。具体的には，導入として誰にでもできると言われているゲーム形式のインプロビゼイション（Spolin, 1963）を行ってきた。その後，保育に応用できるようにさまざまなパペットを使ったワークショップを実施した。初期段階において，ノン・バーバルなインプロを行い，徐々にバーバルなインプロビゼイションを実践するようにプログラムを組み立てた。保育士からは，「こんなに笑ったのは久しぶり」，「最初は恥ずかしかったけど，表現するおもしろさを感じた」などのコメントが振り返りのときにあった。昔話を劇化して，グループでお互いに見せ合うとき，「いやだ，いやだ」と言っていた保育士が，前に立つと突然大胆に登場人物を演じることがあった。その姿を見て，驚く保育士たちがいた。パペットについて保育士から，移民の子どもがパペットに興味を示し，保育士自身がパペットをボロボロになるまで保育で使っている，というコメントがあった。

保育士研修として演劇的手法を用いたワークショップを実践する中で，パペットという媒介によって，保育士が誰かになることの抵抗感が軽減されているのではないか，という感触を得ている。また，保育士が乳幼児とコミュニケーションするときの媒介となっていると考える。

引用文献

Gutiérrez, K. D. (2008). Developing a socio-critical literacy in the Third Space. Reading Research Quarterly, *43*(2), 148-164.

池上嘉彦 (1984). 記号論への招待　岩波書店

Munari, B. (1982). 木をかこう（ムナーリ, B. 須賀敦子（訳））　至光社

尾関 史 (2013). 子どもたちはいつ日本語を学ぶのか　複数言語環境を生きる子どもへの教育　ココ出版

Razfar, A., & Gutiérrez, K. D. (2013). Reconceptualizing early childhood literacy. In J. Larson & J. Marsh (Eds.). *The Sage handbook of early childhood literacy* (pp. 52-79). SAGE.

Spolin, V. (1963). *Improvisation for the theater*. Northwestern University Press.

Vásquez, O. A. (2002). *La Clase Mágica: Imagining optimal possibilities in a bilingual community of learners*. Laurence Erlbaum Publishers.

付　記

本研究は JSPS 科研費 23K22288 の助成を受けた。

ウェルビーイング・コンピテンシーの育成に向けて
―「わたしたちのウェルビーイングカード」を活用した学校教育の実践から―

企画・司会・話題提供：平 真由子（金沢工業大学）
指定討論：渡邊淳司＃（日本電信電話株式会社）
話題提供：加瀬光太朗＃（世田谷区立尾山台中学校）
指定討論：清田哲男＃（岡山大学）
話題提供：横山実紀＃（日本電信電話株式会社）
話題提供：田窪真樹＃（大阪市立天王寺中学校）
指定討論：坂倉杏介＃（東京都市大学）

キーワード：ウェルビーイング，コンピテンシー，中学校

企画趣旨

近年，様々な分野で「ウェルビーイング（Well-being）という言葉を耳にするようになった。教育の分野においても，文部科学省が策定した第 4 期 教育振興基本計画（令和 5 年 6 月 16 日 閣議決定）では，そのコンセプトとして「2040 年以降の社会を見据えた持続可能な社会の創り手の育成」とともに「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」が掲げられている（文部科学省，2023）。本シンポジウムでは，このウェルビーイングをテーマとして取り上げ，ウェルビーイングに関する資質／能力をどのように教育現場で育むことができるのか，そのためのツールの開発，現場での実践，学術的な展望について，研究者・教育者が集まり議論する。

背景と企画概要

第 4 期教育振興基本計画の中でウェルビーイングとは，「身体的・精神的・社会的に良い状態にあることをいい，短期的な幸福のみならず，生きがいや人生の意義など将来にわたる持続的な幸福を含むものである。また，個人のみならず，個人を取り巻く場や地域，社会が持続的に良い状態であることを含む包括的な概念」と述べられている。しかしながら，このようなウェルビーイングに関する学びを，どのように教育現場で実践していけばよいだろうか。その問いが本シンポジウムの端緒である。ただし，ウェルビーイング（「身体的・精神的・社会的に良い状態にあること」）すべての側面について議論しようとすると，それに関連する教科は，体育，家庭科，道徳，総合，美術など広範囲に及び，議論の焦点が定まらなくなってしまう。そこで，本シンポジウムでは「持続的ウェルビーイング」に焦点を当てて議論を進めたい。ウェルビーイングの要因（実現される条件）を大きく身体的要因と心理的要因に分けた場合，心理的要因はさらに感情的要素（例えば，喜怒哀楽）と認知的要素（例えば，満足や充実感）に分けられる。「持続的ウェルビーイング」とは，特に心理的要因のうち主として認知的要素であり「心身の潜在能力を発揮し，意義を感じ，周囲の人との関係のなかでいきいきと活動している包括的な状態」のことを言う（Calvo & Peters, 2014）。そして，「持続的ウェルビーイング」は，その実現に何が重要なのかは人それぞれ異なる。自身が何かに熱中し，成長することが重要な人もいれば，家族や親しい人と過ごすことが重要な人もいる。社会貢献をすることが大切な人もいれば，自然とのつながりを大切に思う人もいる。ただし，各個人が，自身の持続的ウェルビーイングの要因，つまりは自身が何を大切にしているかを，普段から意識することは少なく，また，身近な人同士であっても価値観を相互に理解する機会を持つことは稀である。しかしながら，未来が予測できない社会で，周囲の人々と共にまだ見ぬ課題を解決していくためには，そのような資質／能力は必要不可欠である。また，日本のようなウェルビーイングに相互協調的な関係性を大切にする文化では，特に重要であろう。以上まとめると，自身のウェルビーイングに大切なことに気がつき，他者と共有できる資質／能力を本稿では，「ウェルビーイング・コンピテンシー（日本電信電話株式会社・金沢工業大学，2024）」と呼び，そのような資質／能力を育むことは，「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」に向けた一つの学びのあり方であると考える。本シンポジウムでは，このような学びのツールとして「わたしたちのウェルビーイングカード」（日本電信電話株式会社，2021；渡邊・日本電信電話株式会社，2024）（以下「WB カード」）を取り上げ，以下のような話題提供・討論を行う。さらに，参加者からの声も交え「日本社会に根差したウェルビーイング」の学びの枠組みや実践のあり方について，新たな示唆を得ることをめざす。

① ツールの開発経緯や，その機能や特徴，これまで使用された所感等について，横山実紀（日本電信電話株式会社）が紹介する。

② 学校現場でカードが使用された実践報告を行う。道徳：平真由子（金沢工業大学），美術：田窪真樹（大阪市立天王寺中学校），学校全体としての取り組み：加瀬光太朗（世田谷区立尾山台中学校）が報告する。

③ カードを活用した教育実践の可能性やウェル

ビーイング・コンピテンシーとの関わりについて，渡邊淳司（日本電信電話株式会社），坂倉杏介（東京都市大学），清田哲男（岡山大学）が学術的な視点から討論する。

具体的な話題提供の内容や討論の意図

本シンポジウム取り上げるツール等の関係性は，最初に「わたしたちのウェルビーイングカード」の制作が行われ，学校を始めとする様々な場でのカードを使った実践の中で，その学びを把握することが必要となり，WB カードの枠組みを参照しつつ「ウェルビーイング・コンピテンシー」の構築に至った。シンポジウムでは，その順で話題提供を行う。

① わたしたちのウェルビーイングカードの紹介

横山の所属する NTT 社会情報研究所 Well-being 研究プロジェクトでは，人と人のつながりからウェルビーイングに関する研究を推進してきた。その中で，自身のウェルビーイングに意識を向け，周囲の人々と対話しウェルビーイングを相互に理解するツールとして WB カードを使った取り組みを行っている。WB カードには「熱中・没頭」，「親しい関係」等，ウェルビーイングの要因が記載されている（図を参照）。2024 年現在のバージョンとして，専門用語も含むスタンダード版（32 種）と，要因の表記を平易にし，数を減らした中学校の授業等で使用するエントリー版（26 種）がある。カードに書かれている要因は，1000 人を超える大学生に自分がウェルビーイングを感じることを 3 つ挙げてもらった回答を参考に，これまでの心理学の研究を参照しながら，小中学校や企業，福祉施設等，様々な年代や職種の方々とワークを行うなかで追加･修正，再構成しながら決定された。カードに書かれている要因は“I”，“WE”，“SOCIETY”，“UNIVERSE”の 4 つのカテゴリに分類される。“I”は自分の気持ちや行動に関する要因，“WE”は家族や友人など近しい特定の人との関わりの要因，“SOCIETY”は不特定多数の他者を含む社会との関わりの要因，“UNIVERSE”は自然や世界などより大きな存在とのつながりの要因である。これまで，企業の新人教育やチームビルディング研修で，カードを用いたワークショップを実施してきた。自分の大事な価値観を 3 枚選び，4-5 人のグループで共有するワークを行ったところ，カードを使うことで「あまり日頃考えていない自分の想いに気が付いた」といった感想や，「カードがあることでエピソードを聞きやすいし，よりパーソナルな部分を聞くことができた」という感想が得られた（横山ら，2024）。自分のウェルビーイングの要因への気づきを促すだけでなく，他者理解も深まると考えられる。



② 授業での実践報告

WB カードは学校における教育活動の中で手軽に活用しやすいツールであり，これまで全国各地から様々な実践事例が報告されている（ふるえ Vol.44,51）。平は，北陸地方の公立中学校 1 年生 3 クラスの「特別の教科 道徳」の授業について報告する。田窪は，WB カードを活用した「美術科」の授業での取り組みを紹介する。 加瀬は，世田谷区尾山台中学校で取り組む授業や学校全体での取り組みについて紹介する。

③ 学術的展望についての討論

学校現場における実践は，その教育プログラム全体で考えた時には，大きくは地域とのつながりや教員の育成とも関連する。坂倉は東京都市大学コミュニティマネジメント研究室が運営する「おやまちリビングラボ」という地域との関わりの中で取り組み，清田は，岡山大学大学院教育学研究科附属創造性・STEAM 教育開発センターでの取り組みについて述べる。渡邊は，ウェルビーイング・コンピテンシーの項目や，ウェルビーイングの状態測定（満足度等）との関わりについて述べる。

引用文献

日本電信電話株式会社・金沢工業大学 (2024). ウェルビーイング・コンピテンシー https://www.rd.ntt/sil/project/socialwellbeing/article/well-being_competency_wp.html
日本電信電話株式会社 (2021). ニュースリリース https://group.ntt/jp/newsrelease/2021/06/17/210617b.html
文部科学省 (2023). 教育振興基本計画 https://www.mext.go.jp/content/20230615-mxt_soseisk02100000597_01.pdf
渡邊淳司（監修）(2024). わたしたちのウェルビーイングカード―働く，学ぶ，暮らす場で，楽しくチームが生まれてしまう？！ NTT 出版
横山実紀・村田藍子・渡邊淳司 (2024). ウェルビーイング価値観を可視化・共有するツールの活用事例 1 第 28 回一般社団法人情報処理学会シンポジウムインタラクション 2024, 667-671.

チーム学校の実現に向けた 4 職種合同多職種連携教育プログラム
—関連職種の養成課程からみたコンピテンシーと学びについて—

企画・司会・話題提供：荊木まき子（就実短期大学）
話題提供：相樂直子（創価大学）
話題提供：平野貴大（沖縄大学）
話題提供：門原眞佐子（就実大学）
話題提供：石原みちる＃（就実大学）
指定討論：森田英嗣（大阪教育大学）

キーワード：チーム学校，多職種連携教育，協働コンピテンシー

企画趣旨

荊木まき子

チーム学校の支援に関連する職種は，学校現場に他職種を受け入れる側の職種（教員・養護教諭），参画側の職種（心理職・福祉職）が存在し（森田，2023），それらの各職種の立場の違いは 4 職種合同多職種連携教育プログラム（以下学校領域 IPE プログラムと表記）に臨む姿勢や，学習内容の位置づけおよび学生への評価にも影響を与えると考えられる。

例えば去年のシンポジウム（荊木・門原・相樂・石原・平野・森田，2023）において，4 職種の養成課程の共通前提として，多職種連携学習は必要とされているが概念理解に留まること，教員養成では受け入れる立場を自覚すること，養護教諭養成では協働の具体的理解を深めること，心理職・福祉職養成は職種としてのアイデンティティ形成の揺らぎの中での学校の協働を学ぶ難しさを各養成課程の教員が感じていることが示された。今後，各職種の養成課程学生の受け止めの違いを配慮する必要がある一方で，チーム学校として何を職種の共通理解にするのかといったことも明確にしていく必要があると考えられる。

したがって本シンポジウムでは，去年の「学校領域多職種協働ルーブリック（以下学校領域 IPW ルーブリックと表記：荊木・森田，2023）」を元に学校領域 IPE プログラムの実施に際し，各養成課程の学生が本プログラムをどのように受け止めたのかを各養成課程の教員の立場から話題提供をお願いし，学校領域 IPE プログラムの可能性と課題について，フロアの方々と共に議論していきたいと考えている。

教員養成の立場から

門原眞佐子

チーム学校について，教員養成学生には「校内の教職員や多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し，チームとして組織的に諸課題に対応することの重要性を理解している」ことが求められている（文部科学省，2017）

これまで学生はチーム学校について学修し，概要は理解していた。しかし，「学校領域 IPW ルーブリック」による多職種連携教育により，自職種の役割の明確化と他職種の理解，異なる視点を持つ専門家と協働することの大切さ，実際のケース会議への具体的イメージ，他職種との積極的なコミュニケーションと連携への意欲，単独での課題解決志向から多職種連携により解決することの重要性，実際の職場でも他者を頼ることの心構えなど，実感を伴った理解として捉えることができた。

さらに，学校領域 IPE プログラムに対して，多職種と協働するためのスキル（傾聴，語彙力，整理力，発信力など）の必要性，早期の段階での学修による学校支援ボランティアへの活用，教員のキャリアステージや他校種（幼・中・高）の教員との学修による視点の違いなど，より充実，発展させる意欲的評価が多かった。これらのことから「学校領域 IPW ルーブリック」による多職種連携教育は教員養成学生にとって，非常に有効であると考える。

今後の可能性として，多職種連携の目的を明確にして，基礎的要素（必要なスキル）は他科目との関連を図ること，教育実習の分散化を視野に「学校領域 IPW ルーブリック」の年次配当を行い，より効果的に理論と実践の往還を図ること，本学の小学校教員養成，養護教諭養成，心理職養成と連携を図り，大学独自に推進することなどが考えられる。

養護教諭養成の立場から

相樂直子

チーム学校において，養護教諭はスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等の専門能力スタッフとのコーディネーターの役割を果たすことが期待されている(文部科学省，2015)。日本看護系大学協議会養護教諭養成教育検討委員会(2017)は，看護学士課程で養成する養護教諭のコアコンピテンシーの 1 つに「V 群 多様なケア環境とチーム体制に関する実践能力」を位置付け，「子どもの健康課題に応じて，関係する人々とチームを構築し協働で支援する能力」としている。このことから，養護教諭養成における多職種連携教育は，「学校領域 IPW ルーブリック」に加え，養護教諭独自のコアコンピテンシー，双方の視点からプログラムの検討・実施が求められる。

2023 年の学校領域 IPE プログラムでは，4 職種共通内容（3 回）に，保健医療福祉機関との連携に焦点を当てた内容（2 回）を加え，計 5 回で実施した。まとめの授業では，「学校領域 IPW ルーブリック」の項目に沿って振り返りを行ったところ，養護教諭はチームのメンバーに応じて必要とされる役割が変化すること（専門性志向），養護教諭がコーディネーターになることへのメリット，限界や課題（チームを促進する能力）などについて，意見が交わされた。

以上のことから，「学校領域 IPW ルーブリック」では，どの職種にも共通する多職種連携に必要な能力の育成を図るとともに，各職種の独自性・専門生を付加したプログラムへと発展させる可能性が示唆された。

心理職養成の立場から

石原みちる・荊木まき子

チーム学校においてスクールカウンセラー（以下 SC）への期待（文部科学省，2022）は個別の児童生徒の事後支援に留まらず，教員の指導能力向上への寄与や児童生徒全体の発達支持的･予防的支援等多岐にわたる。SC は心理学的視点より行動の背景や個人の潜在的可能性に目を向け，安心できる関係性を形成し，個人の主体性を尊重して関わり，個人の成長・回復への可能性を引き出す役割を担う。これらの役割を学校現場で実践するには SC の学校理解が前提となり，SC が学校現場で受け入れられることが必要となる。

心理職の学びと「学校領域 IPW ルーブリック」との関連性では，心理職としてのアイデンティティ形成について，参加学生は心理学の講義や心理系ボランティア等で知識としての必要性は理解するものの，支援の具体的イメージが薄く，心理職を志す上で必要な大学院進学に迷いのある学生もいることが現状である。さらに，学校領域 IPE プログラムでは，コミュニティ文化理解の一例として学校を位置づけることになる。

学校領域 IPE プログラムの受講学生は，開始当初はこれまでの心理職としての学びの上で他職種との距離感等を図っていたが，次第に他職種との関わりを通じて守秘義務等自職種が関われる範囲の効果的な他職種との協働の在り方や伝え方を模索する姿が見られた。

本 IPE プログラムで，学生が他職種のコミュニティに参入する際，心理職としてのアイデンティティの曖昧さを実感するが，そこから再度心理職としてできることを考える体験となり得る。今後，心理職の多職種連携の 1 領域例として位置づけることが望まれる。

社会福祉士養成の立場から

平野貴大

チーム学校の中で社会福祉士は，その専門性をもとに，1. 学校に福祉の視点の導入，2. アセスメント・プランニング・モニタリングのシステム化，3. 学校内での福祉的支援が機能するための調整，4. 学校・福祉機関の代弁，通訳を通じた機関間の調整，といった主に 4 点の役割が求められている。

社会福祉士養成課程において，チーム学校に関する学びは，児童家庭福祉に関する授業の中で触れることになるが，チーム学校について 1 コマ以上の時間を費やして学ぶ機会は明確に確保されていない。しかし，「学校領域 IPW ルーブリック」に記述されている能力は，社会福祉士養成に関する各種講義演習の中で学校領域とは異なるが，どこかで触れられている内容となっている。よって，学校領域 IPE プログラムは，社会福祉士養成課程の中での学びを学校領域に置き換えて再構成を行う応用的な位置づけとなっている。

また，本プログラムを受講した学生は，計 240 時間のソーシャルワーク実習を終えた後であり，実習での振り返りの中で学校領域 IPE プログラムに参加する形となっている。そのため，児童だけではなく医療や高齢，障がいなどの福祉現場で社会福祉士の活動について学んできた内容との比較し応用力を涵養する場となっている。さらに，他の養成課程の学生との関りの中で，改めて社会福祉士がどのような役割を担うべきなのかを確認すると同時に，他の専門職との同異に気づく機会となっていた。

この結果から，学校領域 IPE プログラムは，チーム学校の場面を通じた社会福祉士の役割や独自性の理解を涵養する場として，社会福祉士養成課程の中で活用できる可能性が考えられるだろう。

指定討論

森田英嗣

学校領域 IPE プログラムの可能性と課題は，少なくとも二つの視点から検討する必要がある。第一の視点としては，現状の各養成課程カリキュラムで学ぶ学生が本プログラムによりどのようなねらいに即した学びを実現したかという学習科学的な分析により，その可能性と課題を検討することになる。第二の視点としては，本 IPE プログラムと既存の各養成課程カリキュラムとの関係性，さらには就任後の現職教育のニーズやカリキュラムとの接続との関係で，カリキュラム論的観点から,その可能性と課題を検討することになる。

指定討論ではまず,「学校領域 IPW ルーブリック」の作成意図を確認したい。その上でこれらの 2 視点から話題提供者の論考を位置付け，以下の問いを発して本 IPE プログラムの可能性と課題を議論したい。

1. 第一の視点から
- 学生の学びの成果と課題（受入と参入職種の養成課程に所属する学生の反応の違いを含めて）
- 学校領域 IPE プログラム，および学校領域 IPW ルーブリックの改善への示唆

2. 第二の視点から
- 学校領域 IPE プログラムが各職種の現行養成カリキュラムにもたらす影響，および組み合わせの可能性
- 受入側職種に共通するカリキュラム，参入側職種に共通するカリキュラム，そして 4 職種に共通するカリキュラムのあり方
- 各職種の現職教育へのカリキュラムへの接続

引用文献

荊木まき子・門原眞佐子・相樂直子・石原みちる・平野貴大・森田英嗣 (2023). チーム学校の実現に向けた 4 職種合同多職種連携プログラム―関連職種の養成課程から見た学びとプログラムについて 日本コミュニティ心理学会第 26 回大会発表論文集, 25.

付　記

本研究は科学研究費（課題番号：22K02618・20K13977）の助成を受けた。

「心理教育プログラム＆フレーム」情報プラットフォーム作成の試み
―ジャンル別プログラム＆フレームの紹介と課題克服への道すじ―

企画・司会・話題提供：芦谷道子（滋賀大学）
企画・話題提供：山崎勝之（鳴門教育大学）
話題提供：大対香奈子（近畿大学）
指定討論：小泉令三（福岡教育大学）
企画・司会：小林朋子（静岡大学）
話題提供：内田香奈子（鳴門教育大学）
話題提供：渡辺弥生（法政大学）
指定討論：冨永良喜＃（兵庫県立大学）

キーワード：心理教育プログラム，情報プラットホーム，学校ニーズ

企画趣旨

コロナ過を経て，子どもたちの自死や不登校，いじめ，暴力といった心の問題が深刻さを増し，学校ではその対応が喫緊の課題となっている。この問題に対応するため，学校において子どもたちの心の安定と育みに寄与する「心理教育プログラム&フレーム」を可能な限り導入することが望ましいと考える。

心理教育プログラム&フレームとは，心理学の理論や技法を駆使して，子どもたちの心身の健康を守る教育のことであり，詳細が練り上げられ，実施手順が示されたプログラムと，大きな枠組を示して先導するフレームからなっている。

現状において，この心理教育プログラム&フレームは,学校で安定して取り入れられ実施されてはいない。その背景には多様な原因があるが，現実的にプログラム導入を検討する学校側の視点に立つと，以下のような主要課題があると考えられる。①日本で実施できる心理教育プログラムにはどのようなものがあるのか，その全体が見えない。②そのプログラムをどのように導入し，どのようなサポートをどのように受けられるかが分からない。またその教育にはどのような効果があるのかも不明である。児童生徒の心の健康や適応に課題を抱える学校がプログラムの一覧を目にすることができ，そのニーズに沿って利用できるプログラムを選択できる情報プラットフォームがあれば，プログラム導入がよりスムーズに促進されると考える。

そこで，現状の課題を解決し，日本の学校において心理教育プログラム&フレームを広めるために,「心理教育プログラム・フレーム」普及協会が設立された。協会が担う最初のプロジェクトは，①日本で活用しうる心理教育プログラム&フレーム一覧をウェブサイトで紹介し，②学校側がニーズに合わせて選択実施できるようにすること，③実施・評価支援への情報を提供し，実際の支援につなげることを目指す。

本シンポジウムではこのプロジェクトの主旨と活動，ジャンル別のいくつかの具体的なプログラム・フレームを紹介し，遭遇する困難とその解決法，サポート情報について論じる。さらに，プロジェクトの今後の発展の方向性や課題について検討し，よりよい情報プラットフォームの在り方について議論することを目的とする。

「心理教育プログラム＆フレーム」推進への革新
山崎勝之

心理学においては，子どもたちの心理・行動的適応を予防的に守る心理教育プログラム&フレーム（PF）が多数開発され，学校において適用されてきた。しかし，その適用は一過性のものが多く，安定して恒常的に実践されることはなかった。この適応を維持向上させるには，恒常的安定実施が必須の要件になる。

このことが実現できない原因は多数あるが，学習指導要領に縛られ多忙を極める学校の状況を別にすれば，効果があり魅力度の高い心理教育 PF には，どのようなものがあり，どのような効果をもって，どのように実施できるのかが，学校側にとって不明なことが大きな原因であった。「心理教育ＰＦ」普及協会は，最初のプロジェクトとして，それらの PF を整理し，目標，実施・評価方法，支援内容など実施に必要となる情報を総合的にまとめ，ウェブサイト（https://www.psychedu-society.com）に提示し，総合プラットフォームとして機能させ始めている（特定非営利活動法人「予防教育科学アカデミー」と連携協力）。

PF は，4 つのタイプの下，5 つの群，その下に 6 つの系に目標や実施規模別に分類され，現在 17 の PF が紹介されている。いずれも，効果評価が確認され，学校側へ実施のために教材や情報が提供でき，支援体制が整えられた PF 群である。

このプラットフォームをもって，学校側のニーズに迅速に応える体制の基盤が完成した。学会当日，その全体像をお見せしたい。

感情の理解と対処の育成（感情・情動の理解と対処系）
内田香奈子

感情の理解と対処の育成は，鳴門教育大学予防教育科学センターが母体となり開発された「いのちと友情」の学校予防教育トップ・セルフ（TOP SELF: Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship）に属する教育プログラムの一つである。非意識と意識の連動機能を強調したトップ・セルフの理論（e.g., 山崎, 2011）をベースに構築されたこのプログラムは，ストレス・コーピング（stress coping）のうち，情動焦点型コーピングに対する教育を，感情の同定，理解，対処（対応）の 3 領域から，理論的，かつエビデンスを持って教育内容を構成している（内田・山崎, 2012）。小学校 3 年生から中学生版までの開発後は多くの学校で実施され，現在では潜在的な感情面も含め

た教育効果が確認されている(e.g., Uchida et al., 2016)。

学校での安定実施を試みたアプローチのうち，より効果が高かったものとして①短縮版の提供，②教材準備時のサポート，③授業後の個別フォロー，④教育効果評価の実施とフィードバックなどが挙げられる。さらに提供するプログラム内容の予習を少なくした教材（第三世代）や，新しく開発中の低学年版のプログラム内容なども紹介しながら，恒常的な実施に向けて必要な事柄を探る。

子どもマインドフルネス・プログラム（総合的教育系）

芦谷道子

マインドフルネスは「意図的に，今この瞬間に，価値判断することなく注意を向けること」と定義され(Kabat-Zinn, 2013)，心理的問題や脳機能の改善，パフォーマンス向上といった効果が示唆されている。

マインドフルネスに関する教育リソースを提供している英国の Mindfulness in Schools Project (MiSP)は，ユニバーサルな中高生向けマインドフルネス・プログラム，.b（ドットビー)を開発している。ドットビーは，全 10 回，各回 40-60 分のレッスンから構成されており，マインドフルネスの基本である注意を向ける体験に始まり，心配事やストレス，困難なことへの気づきと対応，日常のささやかなことへの感謝などを体験的に学ぶプログラムである。生徒のみならず教師への効果も報告されており，学校全体のウェル・ビーイングを向上させることが期待されている。2021 年より我が国においても講師養成が開始され，現在までに 4 日間の指導者講習を受講した 88 名のドットビーティーチャーが誕生している。現在，複数フィールドでの効果検証が進行中である。

他の心理教育 PF 同様，プログラムの安定普及においては，①学校教育への導入，②講師の養成，③日常への汎化と継続といった課題が挙げられる。特に①の問題は心理教育が学習指導要領に位置付けられていない我が国において,大きな障壁となっている。そこで，4 回の短縮版プログラムの邦訳版作成などの課題解決に向けた試みを紹介する。

学校規模ポジティブ行動支援（教育・育成へのフレーム系）

大対香奈子

学校規模ポジティブ行動支援（School-wide Positive Behavior Support; SWPBS）は，応用行動分析学を理論的基盤とした実践のフレームワークであり，望ましい行動を罰などの嫌悪的な手続きを使わずにポジティブな手続きで増やすことで,問題行動を予防し，関わる人全ての QOL を高め，学校を安心・安全な環境にすることを目的としたものである。学校規模という名前にある通り，校内の全ての児童生徒を対象にユニバーサルに実施されるが，データから必要と判断された児童生徒にはより手厚い支援を追加で行っていく。就学前の幼児から高校生まで幅広い年齢・学校種を対象に実践されており，日本で本格的に導入され始めたのは 2017 年度からである。

その他の心理教育 PF に違わず，SWPBS においても実践の継続性については大きな課題とされるが，現在日本において最も長く取り組まれている例としては，2017 年度から現在に至るまで SWPBS の実践が続いている学校がいくつかある。その経験から継続性に寄与したと考えられる要因として，①データに基づく意思決定，②実施校のオーナーシップとコミットメント，③実行度の評価とそれによる実践の改善の 3 点が考えられる。本話題提供では，この 3 点がどのように機能して実践の継続性に繋がるかについて，具体的な実践例を示しながら紹介する。

ソーシャルスキルトレーニングの「これまで」と「これから」

渡辺弥生

ソーシャルスキルトレーニング（SST）は，国内外で取り上げられるようになって，おおよそ 60 年近く経つ。社会的スキル訓練，ソーシャルスキル教育など名称は変われども，精神医療領域，更生・矯正施設，そして発達・教育領域で活用されてきた。社会で適応するに必要な能力・資質を，可視化できる教育可能なソーシャルスキルとして捉える(渡辺，2017）。

こうした考え方は，対人関係に悩む子どもだけでなく大人にとっても練習すればできる，という意欲を喚起することができる。近年は，介入だけでなく，社会情緒能力の発達や予防教育としてのユニバーサル教育として活用されている。道徳・LH・総合的な学習の時間として導入されることが多いが，　不登校生向けの通信教育や特別支援学校における年間の授業としても導入され始めている。特に生徒指導提要に記載されたソーシャルエモーショナルラーニング(SEL)のフレームワークのもとに実施されている。

課題は，①プログラムにどの程度忠実に実施できるか，②どれくらいのレッスンが必要か，③教える側の力量の養成，④生活への般化，⑤効果の検証（アセスメントやデータの活用）などがある。本話題提供では，年間カリキュラムへの導入例などを可能にする指導案や教材，e-Learning の活用などいくつかの課題を解決する試みを紹介する。

指定討論

5 名の話題提供のあと，まず，日本において SEL 研究と実践を牽引してこられた小泉先生に，次いで，災害における子どもたちのトラウマカウンセリングやストレスマネジメント，心の健康教育に広く携わってこられた冨永先生より指定討論をしていただく。

心理教育プログラムの研究と実践に造詣の深い先生方からの討論を受け，話題提供者を含めて全体で討議し，プロジェクトの今後の発展の方向性や課題を探りたい。

参考文献

山崎勝之（編）(2022). 日本の心理教育プログラム―心の健康を守る学校教育の再生と未来　福村出版

ポスター発表

AcNas を用いたナラティブスキルの発達アセスメント（1）
—5 種類の課題からみる発達過程—

○瀬戸淳子（帝京平成大学）　秦野悦子（白百合女子大学）

キーワード：談話能力発達評価，幼児期，ナラティブスキル

問題と目的

幼児期後期に発達をする談話能力は，学童期の学習や読み書き能力との関連性も示唆される重要な言語発達スキルだが，その発達プロセスや評価の方法については十分に研究が進んでいない。そこで報告者らは，幼児期の談話能力について検討するために，談話の組織化の程度とコンテクスト依存度の異なるナラティブに関連する課題を作成し，4 歳から 6 歳児を対象に調査を実施し，それぞれ課題ごとに分析を進めてきた。そして，その結果をもとに，5 つの課題からなるナラティブスキルの発達アセスメントツール：AcNas（Assessment Scale for Children's Narrative Skills）を作成した。本報告では 5 つの課題を通してナラティブスキルがどのように発達をしていくのかを検討する。

方　法

調査参加児　保護者の承諾が得られ調査を実施した幼稚園年少・年中・年長児 203 名を対象とした（4 歳前半 22 名，4 歳後半 35 名，5 歳前半 35 名，5 歳後半 43 名，6 歳前半 34 名，6 歳後半 34 名）。

課題と手続き　**1）文復唱**：文の記憶課題で，練習を実施した後，4～8 文節からなる 10 問題文を，提示された通りに復唱してもらう。**2）事象系列**：日常のルーティン行動（朝の支度など）の知識に関する課題で，表出課題と理解課題に分かれている。表出課題 3 問は，話の最初と最後の内容を示す絵カードを提示し，その間の行動を順番に話してもらう。理解課題は 2 問で，表出課題で基準に達していない場合，先に提示した絵カードの間に 4 枚の絵図版を行動する順番に並べてもらい，その後図版を見ながら話してもらう。**3）遊びルール**：遊び体験から得る日常的事象の知識（遊びのルール）に関する課題で，遊び方を説明してもらう。いすとりゲームなど 3 問からなる。**4）状況絵**：複数の登場人物が解決すべき困難に直面している状況が描かれている 1 枚の絵図版を見て，その葛藤状況を説明する課題である。3 問あり，絵の内容を説明してもらう。**5）物語再生**：絵本『クレヨンはしご』（板橋敦子著　ひさかたチャイルド発行）から，出版社および著者の承諾を得て絵のない紙芝居を作成した。4 分の録音音声を聞かせながら紙芝居を見せた後，絵を見せずに紙芝居の内容を話してもらう。**分析資料**　発話は IC レコーダに録音しすべての発話のトランスクリプションを作成し分析対象とした。

結果と考察

1）文復唱：10 問題文とも正確にすべての文節を復唱できた場合は 2 点，1 文節以内の誤りは 1 点とし，20 点満点で得点化をした。Figure 1 に文復唱得点の推移を示した。中央値は 5 歳台以降徐々に上昇した。**2）事象系列**：表出と理解を合計した総合得点の推移を Figure 2 に示した。表出と理解別にみると，他の年齢群に比較して 5 歳前半は，表出，理解得点共に個人差が大きくなり，その後理解得点が表出に先行して上昇しながら，次第に一定の水準に収束する様子がみられた。**3）遊びルール**：大枠として開始，骨格，終了ルールに分け，各課題に必要な事象を取り出し，語りを得点化した。総合得点の推移をみると 5 歳前半から後半に得点の上昇が大きく 6 歳で一定の水準に達した。**4）状況絵**：各課題の 5 つの構成要素から語りを得点化した。年齢が上がるにつれ得点が上昇し，6 歳で一定の水準に達した。**5）物語再生**：物語のマクロ構造と談話構造の点から語りを得点化した。Figure 3 に談話構造得点の推移を示した。5 歳後半で個人差が大きくなり 6 歳で一定の水準に収束する様子がみられた。**まとめ**　課題によって発達のずれがみられながら 6 歳で一定の水準に達した。個人差が大きいので，パーセンタイル値で発達を捉えるのが有効だと考えられた。

付　記

本研究は JSPS 科研費 JP19K02958 の助成を受けた。

Figure 1
文復唱得点の平均値･4 分位数の推移

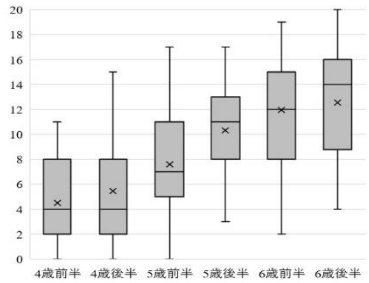


Figure 2
事象系列 総合得点の推移

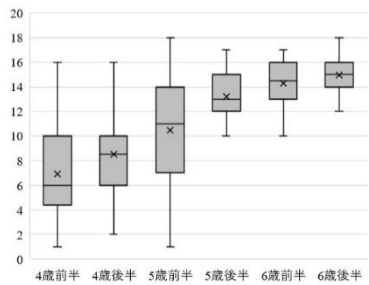
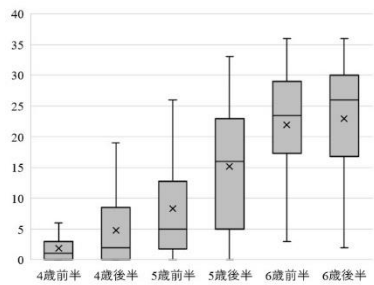


Figure 3
物語再生 談話構造得点の推移



AcNas を用いたナラティブスキルの発達アセスメント（2）
—園生活の適応に困難を抱える事例—

○秦野悦子（白百合女子大学） 瀬戸淳子（帝京平成大学）

キーワード：幼児期，ナラティブスキル，発達アセスメント

問題と目的

報告者らは，AcNas によるナラティブスキルの発達アセスメントの実用化に向けて検討を進めている。これまでの研究（瀬戸・秦野，2024）から，AcNas の 5 課題によるナラティブスキルの発達過程は，課題により発達のずれがみられながら 6 歳で一定の水準に達することが明らかにされた。ナラティブスキルの発達過程は個人差が大きいので，得点評価はパーセンタイル値で捉えるのが有効であることが示された。そこでこの基準により，各個人のナラティブスキル得点を課題ごとにパーセンタイル値に表記し，言語コミュニケーション評価プロフィールから，ナラティブ発達を捉えた（瀬戸・秦野，2023）。本報告では，園生活の適応に困難を抱える一事例を通して，アセスメント結果をどのように支援に活かしていくのかについて，検討することを目的とした。

方　法

参加児　園生活の適応に困難を抱える年長児 A 君。1 歳 6 ヵ月児健診にて発語がなく相談した。保育所に 3 歳児クラスから通園して 3 年目。このほか，療育センター，複数の児童発達支援を定期的利用している。

知的には年齢相応。集団での活動には参加せず，保育室から一人抜けて出て行く。入室，着替え，手洗いなどに気持ちが向かず，個別に担任がつくなど生活面で適応行動上の困難さが顕著。

話しは一方的であり，また会話はできるが，大人びた表現や知識，興味が違うことで他児との会話は伝わらないことが多い。

倫理的配慮　本研究は連名発表者所属機関で倫理審査委員会の承認を得，この審査に則り，A 君の保護者に依頼書を渡し，AcNas 実施，保育観察，園からのヒアリング，研究発表の承諾書を得た。

手続き　A 君の園での保育観察を午前中から昼寝前までの 3 時間程行なった。これとは別日に，保育所の静かな小部屋で A 君に AcNas を実施した。

分析資料　保育観察フィールドノート，および園からの聞き取り記録を分析の対象とした。また AcNas 実施中の発話は IC レコーダーに録音し，全ての発話のトランスクリプションを作成し分析の対象とした。

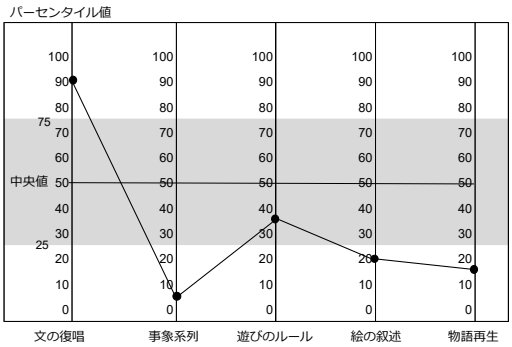
結果と考察

AcNas 評価点のパーセンタイル値プロフィール

Figure 1 に示されたように，文の復唱は評価点が高く，文を記憶する力は非常に優れていた。一方，事象系列については，事象全体を見通して出来事を順序だてて説明することは苦手だった。身の回りの事象については，特定事象に注目して，その部分だけを説明した。絵の叙述は事象知識や描かれた状況と人物の関連性についてある程度の語りはみられるが，課題によって評価点に差がみられた。物語再生については，事象のつながりを言語化し，全体を見通して語りを構成する力が不足だった。

Figure 1

A 君の AcNas5 課題の評価点プロフィール



園生活から捉えた言語・コミュニケーション

A 君は発音，滑舌，文法に特に問題はない。語彙数は多く，仮名，漢字も読める。「〇年度卒園制作」の掲示板を読み，文字から意味を推測できる。本や動画などで得た多くの知識があるが，生活言語で用いない語用論的なずれがある（あげる→与える／しまう→格納する／怒っている時→怒っている画面／紙芝居の絵→静止画）。担任が保育室からの抜け出しを注意すると「なんでだめなの」「どうして」を繰り返し，納得しない姿があった。事象における対象間の関係性や，状況を捉えることは難しく，状況絵の統合した理解は困難。言語記号系は得意だが，イメージの展開は苦手なことが推測された。条件文も一般的事象として捉えるのでなく，具体的，日常的，個別的事象として受け止める傾向があった。

まとめ　社会性や生活力を育てる中で，他者とのやりとりを通して，生活経験についての語りを積み重ねていく支援へとつなげた。会話期に入った子どもに対する談話能力の発達アセスメントツールとして，AcNas は，日常の言語・コミュニケーションにおける語用論的側面を効果的に反映している事が示された。

付　記

本研究は JSDP 科研費 JP19K02958 の助成を受けた。

児童生徒の認知発達と月齢差による相対年齢効果

○内田照久（大学入試センター）
山地弘起（大学入試センター）
橋本貴充＃（大学入試センター）

キーワード：大学入試センター試験，月齢，発達

問題と目的

西暦 2001 年に誕生した 1 月生まれと 7 月生まれの出生児を，20 年余にわたって追跡している厚生労働省と文部科学省による共管調査「21 世紀出生児縦断調査（平成 13 年出生児）」の特別報告が公表された （文部科学省，2023)。そこでは，早生まれの 1 月出生児よりも，7 月出生児の方が，高等教育機関への進学率が有意に高いことが報告されている（いわゆる相対年齢効果)。しかし，早生まれの者が，大学などへの高等教育機関に進学する段階に至ってもなお，学力面で不利なのかどうかについては，議論の余地がある

暦年少者のポテンシャルは，生来的にけっして低くないはずである。それをふまえ，相対年齢効果の不利が払拭されて，本来の力量が発揮されるタイミングを探索する。そこでの分析を手がかりにして，相対年齢効果の発生機序の解明を試みる。

方　法

早生まれの児童生徒における相対年齢効果，及び，逆相対年齢効果の発現機序を解明するために，

(a) 厚生労働省の人口動態調査のデータ
(b) 大学入試センターの試験情報データ
(c) 21 世紀出生児縦断調査の追跡データ

の 3 つの全国規模データを関連づけて分析した。

調査対象者は，平成 2（1990）年～令和 2（2020）年に実施された大学入試センター試験に志願した，高校卒業見込の生徒（中等教育学校の卒業見込者も含む），31 年分の学年コホートである。

コホートごとの全国月齢別人口をもとめるために，各々が生まれた年の人口動態調査のデータを集計して補正した。その上で，月齢別のセンター試験の志願者数，教科ごとの試験成績，大学の合格率などについて，大学入試センターの試験情報データと学年コホートとを対応づけて分析した。

結果と考察

分析の結果，学年コホート内で月齢の高い暦年長者ほど，月齢別人口の中でセンター試験志願者の割合が高かった。一方，センター試験を受けて国公立大学を受験した者の合格率は，早生まれの暦年少者ほど高かった。ただし，月齢別人口に占める国公立大学の合格者の割合を見てみると，今度は暦年少者で低かった。

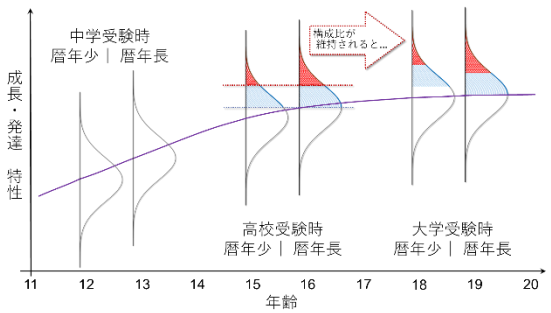
この一見矛盾した現象の発生機序を解明するために，21 世紀出生児縦断調査の追跡データを分析した。その結果，暦年少者は高校進学時点では学力面で不利だったが，高校 3 年間で少なくとも学力の自己評価では暦年長者を凌駕していることがわかった。

早生まれの暦年少者は，高校受験時点では学力面で相対的に不利だが，高校 3 年間で暦年長者を凌駕する水準まで伸長した。高校の段階が月齢による発達差のくびきから解放される年齢段階であり，個人の潜在的な資質と日々の学習の努力が，実質的な成果に繋がる時期であることが示された

しかし，暦年少者は，発達差の影響がまだ残る高校受験時に選抜が行われるため，進学校に進む者の割合が相対的に低下する。その構成比率がそのまま高校の終わりまで維持される。そのため，大学受験まで至らない者が多くなっていたと見られる（Figure 1)。

この初等中等教育段階での早期選抜に起因する，暦年少者の進学機会の減耗に対する支援対策の必要性が指摘された。

Figure 1
成長発達曲線と進学時の選抜に伴う暦年少者の構成比率の偏りの発生，及び，成績の逆転プロセスの模式図



付　記

本研究は JSPS 科学研究費補助金（JP20K03353, JP20K20421）の援助を受けた。

引用文献

厚生労働省（2023）．人口動態調査
https://www.mhlw.go.jp/.toukei/list/81-1.html
文部科学省（2023）．21 世紀出生児縦断調査(平成 13 年出生児）特別報告
https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa08/21seiki/kekka/mext_00002.html

父親の育児関与と育児動機づけが母親の育児ストレスに与える影響の検討

○大内善広（東京未来大学）　野澤義隆（東京未来大学）
萩原康仁（国立教育政策研究所）

キーワード：父親，育児動機づけ，育児ストレス

問題と目的

父親の育児関与への社会的関心が高まっており，例えば，父親の育児関与は母親の育児ストレスを軽減し，子どもの自発性・社会性への発達スキルを高める（牧野，2010）ことなどが指摘されている。また，母親は父親の主体的な育児関与を求め（北村・佐鹿・大久保，1999），育児への貢献が少なくても自発的であり熱心に育児に取り組んでいる父親を肯定的に受けとめている（青木，2011）ことが示されている。

本研究では，父親の実際の育児関与と育児への動機づけが，母親の育児ストレスにどのように影響しているのかを検討した。分析モデルとして，父親の労働時間が育児関与に影響し，また，母親の育児ストレスに対して，父親の育児動機づけの直接効果と，育児関与を媒介した間接効果を想定して分析し，実際の育児関与と育児動機づけの影響の違いについて明らかにすることを目的とした。

方　法

調査対象者・調査方法

マクロミル社に依頼し，Web 上で 2019 年 2 月に調査を実施した。未就学児の子どもがいる，父母子どもが皆同居している夫婦という条件でスクリーニングし，412 件の有効なペアデータを収集した。

調査項目

以下の 3 つの尺度について，調査を実施した。

育児動機づけ尺度　大内・野澤・萩原（2019，2020）を使用した。高自律的動機づけ因子，中自律的動機づけ因子，低自律的動機づけ因子の 3 因子 26 項目の尺度であり，父親に対して 5 件法にて回答を求めた。

労働時間　一週間あたりの平均的な労働時間について，父親に対して 8 件法（0:労働時間なし，1:週 10 時間未満，2:週 10～20 時間，・・・，7:週 60 時間以上）にて回答を求めた。

育児関与状況　平日・休日でどれくらい育児に関われていると感じているかを，父親に対してそれぞれ 1 項目ずつ 5 件法にて回答を求めた。

育児ストレス尺度　井上・柳田・深見・深野（2014）を参考に 9 項目を作成した。負担感因子，時間のなさ因子，不安感因子の 3 因子 9 項目の尺度であり，母親に対して 5 件法にて回答を求めた。

結果と考察

Mplus Ver8.10 を用いて分析した結果，モデルは識別された。父親の育児動機づけと労働時間から育児関与へのパス係数の推定値については Table 1，父親の育児動機づけと育児関与から母親の育児ストレスへのパス係数の推定値は Table 2 の通りとなった。なお，パス係数の有意性検定にあたっては，Holm 法による修正を加えた。また，適合度指標は，RMSEA=0.061，CFI=0.966，SRMR=0.046 であった。

Table 1
父親の育児動機づけと労働時間の育児関与へのパス係数の推定値（標準化解）

パス			推定値	標準誤差	有意確率
低自律的動機づけ	→	平日育児関与	-0.025	0.052	0.630
中自律的動機づけ	→	平日育児関与	0.054	0.051	0.286
高自律的動機づけ	→	平日育児関与	0.260	0.049	0.000 *
労働時間	→	平日育児関与	-0.206	0.050	0.000 *
低自律的動機づけ	→	休日育児関与	0.082	0.050	0.100
中自律的動機づけ	→	休日育児関与	-0.048	0.046	0.296
高自律的動機づけ	→	休日育児関与	0.390	0.045	0.000 *
労働時間	→	休日育児関与	-0.006	0.047	0.892

Table 2
父親の育児動機づけと育児関与の母親の育児ストレスへのパス係数の推定値（標準化解）

パス			推定値	標準誤差	有意確率
低自律的動機づけ	→	負担感	0.155	0.052	0.003 *
中自律的動機づけ	→	負担感	0.082	0.048	0.084
高自律的動機づけ	→	負担感	-0.219	0.051	0.000 *
平日育児関与	→	負担感	-0.135	0.048	0.005
休日育児関与	→	負担感	-0.123	0.045	0.006
低自律的動機づけ	→	時間のなさ	0.258	0.054	0.000 *
中自律的動機づけ	→	時間のなさ	-0.120	0.048	0.012
高自律的動機づけ	→	時間のなさ	0.058	0.057	0.313
平日育児関与	→	時間のなさ	-0.168	0.050	0.001 *
休日育児関与	→	時間のなさ	-0.043	0.053	0.423
低自律的動機づけ	→	不安感	0.102	0.058	0.080
中自律的動機づけ	→	不安感	0.010	0.048	0.837
高自律的動機づけ	→	不安感	-0.095	0.057	0.093
平日育児関与	→	不安感	-0.094	0.048	0.051
休日育児関与	→	不安感	-0.029	0.051	0.574

分析の結果，労働時間が長いほど平日の育児関与が少ない傾向が示された。一方，高自律的動機づけが高いほど平日と休日の育児関与が多い傾向が示された。また，父親の高自律的動機づけが高いほど母親の負担感が低い傾向や，平日の育児関与が多いほど母親の時間のなさが低い傾向が示された。さらに，低自律的動機づけが高いほど，母親の負担感や時間のなさが高い傾向が示された。本研究の結果から，父親の育児関与において，実際の育児関与が多いことだけでなく，自律的な動機づけによって育児関与することが母親の育児ストレスを軽減させることが示唆された。

幼児における「養育者の養護行動」及び「自己の養護行動」の認識
—インタビュー調査からわかること—

梱澤令子（横浜創英大学）

キーワード：養護性，幼児，養護行動

問題と目的

幼児は，相手に共感して優しく接する，思いやりを持って接するといった向社会的な行動をとることがあるが，中でも，親が乳児に対して持つと考えられる「相手の健全な発達を促進するための共感性と技能」という養護性（2010）も持ち合わせていると仮定し，検討してきた。

幼児の養護性を調査するために，「絵の選択課題」などを用いて（2011）検討してきたが，養護行動を探る中で，子どもたちの「乳児と養育者との関係」へのまなざしを，垣間見ることできると考える。本論文では，幼児が「乳児と養育者との関係」をどう捉えているか，また，「自分は乳児にどのように接することができるか」に焦点をあてた。

方　法

調査対象者

2 保育園に通園している家庭のうち，年少前・年少・年中・年長児クラスで，保護者から同意が得られた 71 名の幼児に対して，調査を行った。内訳 :年少前 17 人，年少児 15 人，年中児 18 人，年長児 18 人。（プレテストに応じられなかった 2 名と不正解の 1 名を除く合計 68 名）

面接内容

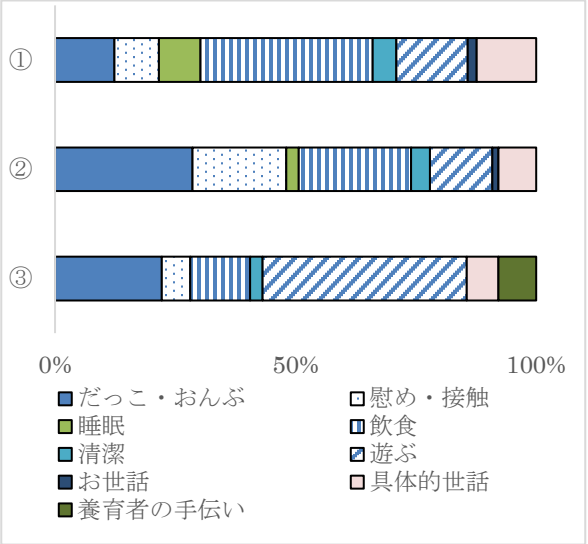
「赤ちゃんのお世話をする人」（養育者）を 5 枚（母・父・祖母・祖父・同性の子ども）のカードから選択してもらい，選んだカードを養育者として，次の 3 つの質問を行った。「（カードの人：養育者は）赤ちゃんにどのようなお世話をしますか」（①），「赤ちゃんが泣いているときに，（養育者は）どうしますか」（②），「あなたは，赤ちゃんにどんなことができますか」（③）。

結果と考察

幼児の発言内容を分析し，カテゴリー分類を行った上で，各カテゴリーの言及数をカウントした。幼児が言及した内容を，カテゴリー分類した結果が，Figure 1 である。「養育者の養護行動」（①）として，Figure 1 の左から，『だっこ』（12%）『慰め』（9%）『睡眠』（9%）『飲食』（36%）『清潔』（5%）『遊ぶ』（15%）『お世話』（2%）『具体的世話』（12%）の 8 カテゴリーに分けられた。「乳児の泣き場面における養育者の養護行動」（②）では，『だっこ』（29%）『慰め』（19%）『睡眠』（3%）『飲食』（23%）『清潔』（4%）『遊ぶ』（13%）『お世話』（1%）『具体的世話』（8%）の 8 カテゴリーに分けられた。「自分ができる養護行動」（③）では，『だっこ』（22%）『慰め』（6%）『睡眠』（12%）『飲食』（3%）『清潔』（3%）『遊ぶ』（42%）『具体的世話』（7%）に『養育者の手伝い』（8%）を加えた 7 カテゴリーに分類した。

Figure 1

カテゴリーの割合



これらの結果から，養育者が乳児に対して，ミルクを飲ませたり（『飲食』），おむつを替えたり（『清潔』），寝かせたり（『睡眠』）等の世話行動を行う人であると認識しているといえる。これは，養育者が乳児の生理的欲求に対応していることを理解しているともいえる。さらに，乳児の泣き場面において，養育者はミルクやおっぱいをあげることより，抱っこしたり，慰めたり（触ったり）する行動の言及割合が増えている。乳児の泣きに対して，抱きや慰めは泣きをとめる方法として理解しているようだ。「だっこ」や「いい子いい子」という慰め・接触は，体感した上での言及かもしれない。抱っこや接触の経験が，内的ワーキングモデル（IWM）の形成にも何らかの影響を与えているのではないかと推測する。

また，幼児自身が乳児に対してできる養育行動として，「遊んであげること」や，「養育者の手伝い」をあげる割合が高かった。養育者の養護行動と自分が行える養護行動を分けて認識しているといえる。

就学前の子どもを育てている母親の子ども観と養育態度との関係

○楊 依梵（広島大学大学院） 清水寿代（広島大学）

キーワード：子ども観，養育態度

問題と目的

近年，養育行動に影響する要因として，親の認知面にも着目がなされている（森川，2021）。親の認知（子どもへの期待，子育ての知識，満足感，帰属意識など）は多岐にわたる機能を果たしており，養育認知が養育実践を生み出し，ひいては子どもの発達と適応をもたらすことは多くの先行研究で示されている（Goodnow, 2002; Holden & Buck, 2002）。しかし，親の養育認知に含まれる子ども観の研究対象は主に保育者またはこれを志す学生（髙橋，2015）が対象となっており，母親の子ども観に対する知見は限られている。保育園と家庭では子どもの置かれた環境は異なる（原田,2003）ことが指摘されており，子どもと関わることが多く，子どもと過ごす時間が多い母親の子ども観が注目されている（滝口，2011）。そこで，本研究は母親の子ども観と養育態度の関連について検討する。

方　法

調査対象

3-6 歳の子どもを持つ母親 200 名にオンラインで質問紙調査を行った。不備のあった 8 名を除外し，192 名（平均年齢 35.36，*SD* = 3.95）を対象として分析した。

調査時期

2022 年 11 月に調査を実施した。

調査内容

(1) 属性　母親の年齢，最終学歴，就業形態，子どもの人数，子どもの年齢と性別，同居家族について尋ねた。(2) 子ども観　永澤（1996）の子ども観尺度（5 件法）を使用した。(3) 養育態度　PSDQ 日本語版（Robinson et al.，1995；野嵜ら，2014；5 件法）を使用した。

結果と考察

初めに，母親の子ども観及び養育態度の相関関係を調べた。子ども観の 6 下位尺度のうち，「無知な存在（α=.44）」は信頼性の数値が低かったため，分析から外した。「一人の人間」は指導的な養育態度と正の相関関係（r=.49，p<.01），権威主義的な養育態度と負の相関関係（r=-.27，p<.01）があった。「否定的な存在」は権威主義的，放任的な養育態度と正の相関関係（r=.35 p<.01；r=.29，p<.01）があった。「愛しい存在」は指導的な養育態度と正の相関（r=.33，p<.01），権威主義的な養育態度と負の相関関係（r=-.35，p<.01）があった。

次に，子ども観を説明変数，養育態度を目的変数とする重回帰分析を行った（Table 1）。その結果，「一人の人間（β=.34，p<.01）」「否定的な存在（β=-.16，p<.05）」が指導的な養育態度を有意に予測した。「否定的な存在（β=.28，p<.01）」「愛しい存在（β=-.25，p<.01）」「親の私物（β=.29，p<.01）」が権威主義的な養育態度を有意に予測した。「否定的な存在（β=.29，p<.01）」「親の私物（β=.22，p<.05）」が放任的な養育態度を有意に予測した。重回帰分析の結果からは，母親の子ども観のうち，子どもを独立な人間として尊重する「一人の人間」が指導的な養育態度に影響を及ぼしていることが示唆された。また，母親の子ども観のネガティブな側面（子どもは否定的な存在，子どもは親の一部である）が権威主義的及び放任的な養育態度に影響を及ぼしていることが示唆され，これは先行研究（永澤，1996）と一致する結果であった。

子どもをどう捉えるのかという課題は母親のみでなく，今後の研究では，父親を含めて検討する必要があると考えられる。

引用文献

永澤道代 (1996). 母親の子ども観と養育態度の関係 追手門学院大学 心理学論集，*4*，11- 21.

Table1
母親の子ども観と養育態度の重回帰分析結果

	指導的な養育態度	権威主義的な養育態度	放任的な養育態度
	β	β	β
一人の人間	.34 **	.05	.03
否定的な存在	-.16 *	.28 **	.29 **
愛しい存在	.00	-.25 **	.10
親の私物	.09	.29 **	.22 *
不完全な存在	.09	-.09	-.04
調整済みR^2	.24 **	.24 **	.11 **

** p < .01　* p < .05　+ p < .10

朝の会における継続的なサークル対話が児童の自尊感情に与える影響

○高橋弘樹（上越教育大学大学院）　赤坂真二（上越教育大学）

キーワード：自尊感情，サークル対話，イエナプラン教育

問題と目的

近年，日本の子どもの自尊感情の低さが問題視されている。自尊感情の低さは，いじめや自傷・他害行為等の問題行動に関連することや（松本ら，2006），精神疾患との関連が認められており（國方ら，2006），このことから，児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題の認知件数が過去最多（文部科学省，2022）であったことも自尊感情の低さが一因であると考えられる。そのため，学校教育で自尊感情を育んでいくことは重要なテーマであるといえる。イエナプラン教育では，サークル対話を最も重要で基礎的な活動としている。その目的は，クラスの子どもたちが平等の価値を持っており，そのことを尊重することであり，その経験は自分自身の価値を仲間から認められ，そのことを通して自分自身を知り，自尊感情の大切な基礎になる（リヒテルズ，2010）。そこで，他者を尊重し合い，自尊感情を育むために「サークル対話」に注目した。本研究では，サークル対話を毎朝の活動に取り入れることで,児童の自尊感情が向上するか検証する。また，サークル対話のどの側面が児童の自尊感情に影響を与えるか検討することを目的とする。

方　法

調査対象　2023 年 10 月から 2024 年 3 月にかけて，小学校の 4 年生から 6 年生までの異学年学級の児童 27 名を対象として実施した。

調査内容　毎朝の会において 20 分間，行事等で実施が困難な日を除き，サークル対話を行った。対話のテーマは，筆者及び担任との相談の上で選定した。

調査質問紙　自尊感情の測定には，日本語版 Rosenberg 自尊感情尺度（Mimura, 2007）を使用し，加えて自由記述形式の質問紙による調査を実施した。

倫理配慮　学校長，担任，児童及び保護者に本研究の意図を説明し，論文等において発表すること，個人情報の配慮とデータを活用することに同意を得た。

分析方法　サークル対話実施前後の自尊感情の平均値について，対応のある t 検定（「js-STAR」を使用）で比較分析を行い，有意水準は 5%と設定した。さらに，児童からのサークル対話に関する感想を自由記述で収集し，これらの記述を KHCoder Ver.3 を用いて共起ネットワーク分析を行った。

結　果

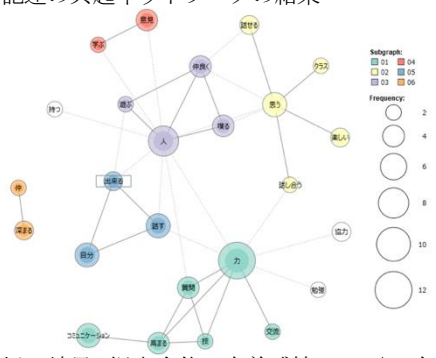
10 月と 3 月における自尊感情の平均値の比較結果を Table 1 に示した。また，サークル対話に対する自由記述を Figure 1 に示した。

Table 1
児童の自尊感情の変化（N =27）

	n	10 月平均値（標準偏差）	3 月平均値（標準偏差）	t 値
全体	27	2.67(0.36)	2.97(0.44)	$t(26)=3.82^{**}$
4 年	6	2.72(0.28)	2.83(0.19)	$t(5)=0.84^{ns}$
5 年	14	2.71(0.37)	3.01(0.49)	$t(13)=2.51^{*}$
6 年	7	2.51(0.38)	3(0.45)	$t(6)=3.52^{*}$

p<.10　$^{*}p$<0.5　$^{**}p$<.01

Figure 1
自由記述の共起ネットワークの結果



分析の結果，児童全体の自尊感情は，1%の有意水準で統計的に有意な上昇を示した。学年別にみると，5 年生と 6 年生では 5%の有意水準で有意な上昇が認められたが，4 年生では有意な変化は観察されなかった。共起ネットワーク分析からは，「コミュニケーション」などの「力」の向上に関するサブグラフが浮かび上がり，また，「話す」「仲良く」などの「人」との関係性に関するサブグラフも構成された。

考　察

本結果から，毎朝行うサークル対話は，児童の自尊感情を向上させる手段として有効であることが示唆される。サークル対話を通じて積み重ねられる他者との関わりから，意見をもつことの経験，コミュニケーション能力の向上など，自身の成長を自覚することが，自尊感情の促進に寄与したと考えられる。しかし，サークル対話の根本的な目的である相互尊重に関しては，児童の記述が「仲良く」「仲が深まる」といった程度であり，相互尊重の文化が創られたとは言い難い。特別活動ではよりよい人間関係のために，互いのよさを見つけ違いを尊重し合うことを目指している（文部科学省，2017）。他者尊重や他者受容をする資質が育まれながら，自尊感情や自己受容する資質の育成に資する実践の検証が望まれる。

教職科目「生徒指導・進路指導の理論と方法」における教師スキル獲得の検討（1）
―事例検討における単語の出現回数と共起ネットワークの分析を通して―

○茂呂輝夫（大和大学）　　瀧 光彦（東京学芸大学）

キーワード：生徒指導，進路指導，KH コーダー

はじめに

大学の教職科目である「生徒指導・進路指導の理論と方法」は，実践的な内容を学習し，実際に教員となった時，生徒対応に有効な科目である。

ここでは，架空の事例を学生に提示し，その対応を検討する課題を与えた。そのことにより，近い将来において教師となる意欲向上と実践的な教師スキルの獲得を目指した。

調査概要

関東圏内の A 大学において，「生徒指導・進路指導の理論と方法」の授業を行った。そのB回目の授業で，以下の課題を与えた。「学級ですぐに暴力をふるってしまう小学６年生の A さん（男）がいた。～（中略）A さんは父親から暴力的な虐待を受けて育っていた。～（中略）ある日，同じクラスの B さん（男）の方が先に手を出したが，A さんはいつものように叱責された。～（中略）A さんは，帰宅して父親に訴えた。父親は激怒して学校にやってきた。」この問いに対して，74 人分の回答を KH コーダーにかけて，単語の出現回数からどのような特徴が見られるかを検討した。

なお，学生へは氏名や書いた内容が公にならないことを説明し，統計的に分析することを伝えた。その上で，同意を得た学生からの回答を得た。

結　果

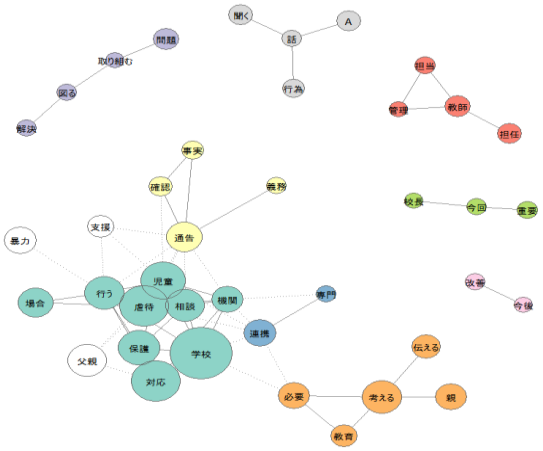
まず，単語の出現回数は Table 1 の通りである。

Table 1
単語の出現回数

抽出語	頻度	抽出語	頻度
学校	72	場合	23
虐待	44	生徒	23
対応	44	家庭	22
児童	37	暴力	19
保護	32	連携	19
考える	29	機関	18
行う	29	子ども	18
相談	28	親	18
父親	28	必要	18
通告	24	伝える	15

次に，共起ネットワーク分析（Figure1）を行った。ここでは，以下の大きく４つのカテゴリーに分類した。

Figure 1
共起ネットワーク分析結果



① 父親からの児童への虐待は，学校が専門機関と連携を取る対応が必要である。その場合，事実を確認して通告する義務がある。
② 担任，学年主任や生徒指導主事などの担当教員，管理職などの教師がチームで対応する。
③ まずは，A 君の話をよく聞き，どんな行為を受けたか聞くことが大切である。
④ 問題解決に向けて協力した体制が必要である。

これらの分類から，学校側が取り組むべき具体的な対応が抽出できた。

考　察

単語の出現回数から，学校側の児童虐待の対応として，その児童の保護がまず優先されることが示唆された。そして，専門機関へ家庭内暴力として父親を通告することも示された。これらのことから，大学の教職科目である生徒指導・進路指導の理論と方法の講義に参加していた学生は，教師としての適格な判断力が身についているとも考えられる。

一方，共起ネットワーク分析の結果は４つのカテゴリーに分類された。特に，学校が専門機関と連携を取り，担任が一人で抱え込まないようにすることの重要性も示されている。

今後の展望

この調査から，回答した大学生は教師としての基本的な判断力，チーム学校の重要性が理解できたと考えられる。今後も実践的な課題で教師力を高めていくような大学での教職科目の展開が期待される。

教職科目「生徒指導・進路指導の理論と方法」における教師スキル獲得の検討（2）
―事例検討における階層的クラスター分析を通して―

○瀧 光彦（東京学芸大学）　　茂呂輝夫（大和大学）

キーワード：生徒指導，進路指導，KH コーダー

はじめに

「生徒指導・進路指導の理論と方法」は大学の教職科目であり，授業の中で実践的な内容を学習し，教員となった時に保護者や児童・生徒対応に有効な科目である。ここでは，大学生に架空の事例を提示し，その対応について検討する課題を与えた。実践的な教師スキルの獲得をとおして，この事例検討が教師となる意欲向上につながることを目指した。

調査概要

関東圏内の A 大学において，教職科目である「生徒指導・進路指導の理論と方法」の授業を行った。そのＢ回目の授業で，父親から虐待を受けている可能性のある児童について，生徒指導に関する課題を与えた。この課題に対して，74 人分の回答を KH コーダーにかけて，単語の出現数から，大学生の回答にどのような特徴が見られるかを検討した。

なお，学生へは氏名や書いた内容が公にならないことを説明し，統計的に分析することを伝えた。その上で，同意を得た大学生からの回答を得た。

結　果

階層的クラスター分析を行った。ここでは，以下の 6 つのカテゴリーに分類した。

1　児童虐待の疑いがあれば，相談機関へ通告する。
2　学校の対応として教師が連携し，子どもから状況を聞き，子どもの保護に努める。
3　父親から暴力を受けている A 君へ個別支援を行う。
4　担任や学年主任，管理職などの教師がチームとなって対応する。
5　家庭との信頼関係を学校全体の問題として捉え，真摯な態度で話し合いを進めていく。
6　子どもの親の教育指導方針を重要なものとして受け止める。

考　察

階層的クラスター分析の結果は，6 つのカテゴリーに分類された。これらの分類から，課題に回答した大学生の意見が具体的に抽出できたと考えられる。まず，児童虐待の疑いを把握したら，速やかに児童相談所などの相談機関へ通告するということは教師の対応として第一優先にすべきことである。そして，教職員がチーム学校となり，担任だけでなく管理職を含む教師で対応することの重要性が示されている。さらに，学校に対して，激怒してやってきた父親に対して家庭との信頼関係を学校全体の問題として捉え，真摯な態度で話し合いを進めていくとしている。

これらのことから，大学生の教師としての対応は十分によく検討されており，回答は適切であると考えられる。それゆえ，この課題学習から授業受講者の実践的な教師スキルは，ある程度身に付きつつあるとも推察できる。

今後の展望

今後も，「生徒指導・進路指導の理論と方法」の授業の中で，学校現場で起こり得る様々な事例を検討し，実際に学校現場で働く時の有効な事前学習となることが必要であろう。さらに，その学びをとおして，大学生が持つ生徒・進路指導に関する不安を解消し，教師となるための更なる意欲向上につながっていくことが期待される。

産学官連携による深い学びの視点を取り入れた全国学力調査の質的項目分析
—認知診断モデルによる理解の深さの診断と学校教育への展開（1）—

○植阪友理　（東京大学）
新保俊史＃（内閣府）
森田哲朗＃（デロイト トーマツ コンサルティング合同会社）
佐宗 駿＃　（東京大学大学院･日本学術振興会）
永元隆雄＃（デロイト トーマツ コンサルティング合同会社）

キーワード：認知診断モデル，理解の深さ，全国学力調査

問題と目的

エビデンスに基づく政策立案（Evidence Based Policy Making，以下 EBPM）の必要性が高まっている中，政府においても様々な取り組みが進められている。近年では大規模政策（GIGA スクール構想など）への EBPM の適用も進んでいる。産学官が連携し，新たな知見を積極的に取り入れて提供することは，学術的進展と社会的ニーズの双方にとって重要である。本発表では，産学官連携の新たな形態を示す一例を紹介する。

取り上げるのは，「GIGA スクール構想のエビデンス整備に関する研究会」（以下，研究会）である。当初，学力を単一の指標により解析してきたものの，学力の多面的な測定の必要性が議論された。そこで，近年，教育測定学を起点に進展が著しい認知診断モデル（以下，CDM）を用いて，学力を深い学びの視点から多面的に捉え，ICT との関連を検討することとなった。研究会では，主に全国学力・学習状況調査（以下，全国学調）をデータとして利用していた。CDM では，測定対象となる複数の認知的スキルを「アトリビュート」と称し，各項目の正答に必要とされるアトリビュートを通常，事前に Q 行列として設定する。Q 行列の設定は，その誤設定が推定精度に大きく影響するため，重要なプロセスである。しかし，現場の教員と連携して Q 行列を設定する事例はまだ少なく，全国学調を深い学びという視点から解析した事例はまだない。本発表では，全国学調の Q 行列設定の事例を用いて新たな産学官連携を提案するとともに，深い学びの視点から全国学調を再考する。

産学官連携のプロセス

産学官連携の具体的なプロセスは以下の通りである。

解析法についての共通理解の形成　まず，深い学びの視点から，CDM を用いて定期試験や標準学力調査を解析した研究事例を，大学関係者からコンサルティング会社関係者および内閣府関係者に紹介した（e.g，佐宗・岡・植阪，2021，2023）。この研究を例に，CDM の基本的概念に関する共通理解を形成した。

Q 行列の設定と議論，解析　その後，コンサルティング会社関係者と大学関係者が独立して令和 4 年度の全国学調【小学校算数】にアトリビュートを設定し，Q 行列を作成した（Q 行列の第 1 案）。この Q 行列をもちより，3 者で相違点を中心に意見交換を行った。最終的には大学関係者のアイデアも考慮にいれて，コンサルティング会社関係者が，解析に用いる Q 行列を設定した（Q 行列の第 2 案）。この段階で一度，CDM で解析し，生じた問題については大学関係者がサポートするとともに，見えてきた問題点について指摘した。また，この時期には研究会において CDM を用いた解析の是非について議論し，基本的な方向性について承認された。

学校現場の教員による Q 行列の議論　設定された Q 行列の妥当性を検証し，より適切なものに修正するために，学校教員を招いて議論を行った。この会議には大学関係者 2 名，コンサルティング会社関係者 2 名，内閣府関係者 2 名，学校の教員 4 名が参加した。これらの教員は過去に CDM を使用した研究に参加経験がある者(3 名)や数学教員(2 名)，小学校教諭経験者(1 名)を含む。約 2 時間の議論を経て，すべての教員が納得する Q 行列が設定された（Q 行列の第 3 案，最終版）。この議論では，別のアトリビュートを設定する可能性も検討されたが，最終的には第 2 案で提案された 6 つのアトリビュートが適切であると結論づけられた。また，各項目を確認した結果，最終的にはすべての教員が納得する形で Q 行列が設定された。

解析と有識者会議での共有　最終的にコンサルティング会社のメンバーが解析を行い，アトリビュートの習得状況や ICT 利用との関連についての試行的解析が，研究会で報告された。また，経済財政諮問会議においても，EBPM の一例として報告された。

設定されたアトリビュートと課題例及び今後の課題

最終版のアトリビュートと課題例を Table 1 に示す。概念理解，立式それぞれに浅い理解，深い理解を想定した。これに加え，図表の読み取り推論や計算の遂行も設定された。研究会では試行的な解析を行って報告したが，今後は学術的な視点からも検討を継続したい。また今後，他年度の全国学調も同様に解析し，CDM を適用する。

Table 1
令和 4 年度全国学力・学習状況調査【小学校算数】において設定されたアトリビュートと課題例（最終版）

アトリビュート名				アトリビュートの定義	問題例
A	数学的概念	A-1	数学的概念の浅い理解	問題文に記述されている小学4年生以上で学ぶ数学的概念について、問題解決の遂行に支障がない程度に理解できている（具体例と結びついていたり、図などと関連づけて理解できていなくても良い）	14と21の最小公倍数を求める
		A-2	数学的概念の深い理解	小学4年生以上で学ぶ数学的用語について、意味や具体例、図表と関連づけられた理解をしている	85×21の答えが、1470より必ず大きくなることが分かるためには、85と21をどのような概数にして計算すべきかを求める
B	立式	B-1	立式の浅い理解	問題文から式を立てたり、公式をあてはめて計算をしたりすることができる（なぜそうなるかは必ずしも理解していなくても良い）	表中のアに入る数を式を立てて求める 遊び / 票数：ビンゴ 17、クイズ 13、宝探し 12、しりとり ア、合計 48
		B-2	立式の深い理解	提示された計算手続きや公式に対して、なぜそのような立式が成り立つのかを理解している	21個入り1470円のケーキ7個分の値段を1470÷3で求めることができる理由を、言葉と式を使って求める
C	図表の読み取り・推論			与えられた図表を読み取ったり、与えられた図表を踏まえて推論を行ったりすることができる	飲み物をもとにしたときの果汁の量の割合を求める 
D	計算の遂行			小学4年生以上で学習する計算の遂行に関する能力を有している	1050×4の計算を求める

IRT による小学校段階での学力の成長とつまずきの同定
―認知診断モデルによる理解の深さの診断と学校教育への展開（2）―

○光永悠彦（名古屋大学）
植阪友理（東京大学）
佐宗 駿＃（東京大学大学院・日本学術振興会）

キーワード：学力調査，等化，深い学び

問題と目的

「主体的・対話的で深い学び」を促す授業を実践する上で,教員が児童生徒ごとの「深い理解」「深い学び」の達成状況を把握することが有効となろう。一方で，学びの深さとは別に「学年に対応した学びの進度」を検討することで，これらの指標を組み合わせたフィードバックを児童生徒や教員に対して実施することで，より効果的な学習につながる可能性がある。

本研究では A 市における小学校 2～6 年生までの学力調査データを用いて，在籍学年ごとの学年レベル指標（以下「学力の経年変化指標」）と，各学年における浅い理解・深い理解の習得状況の指標（以下「理解の深さ指標」）の関連性の検討を目的とする。複数の学年間で共通の意味をもつ学力尺度により児童の学力を表示するため，学力の経年変化指標は共通項目デザインを用いた項目反応理論（IRT）による垂直尺度化をした能力値とする。また理解の深さ指標は認知診断モデル（CDM）の推定結果により表示する。

方　法

調査問題冊子（テスト版）

東京書籍株式会社の「標準学力調査・算数」2 年から 6 年向けのテスト版を用いた。学年別のテスト版以外に，垂直尺度化の手掛かりとして前後学年の項目を混ぜた「ミックス版」を 2 年向けから 6 年向けの 5 種類作成し，モニター受検者（後述）に出題した。

調査対象者及び実施時期

関東地方に所在する A 市の小学校児童（小 2：1386 名[2018 年実施]，小 3：1672 名[2019 年]，小 4：1674 名[2020 年]，小 5：1679 名[2021 年]，小 6：1642 名[2022 年]）に実施され，1158 名がこれら 5 種すべての学年別テスト版を各年度はじめに解答した。また関東地方・近畿地方の小学校 5 校に在籍する小 2 から小 6 の児童 477～504 名をモニター受検者とした。第 3 著者の属する機関の倫理審査専門委員会の承認を受けた。

分析手続き

学力の経年変化指標を算出するために，ミックス版と学年別のテスト版を統合したデータセットをつくり，各学年在籍時点での垂直尺度化された学力指標を算出し，非階層クラスタ分析により分類した。また理解の深さ指標を検討するために，学年ごとのテスト版について「用語の浅い理解」「用語の深い理解」「手続きの浅い理解」「手続きの深い理解」「計算力」の 5 種（小 2 のみ「用語の～」を除いた 3 種）をアトリビュートに設定した Q 行列を作成し，CDM の分析を行った。

結果と考察

学力の経年変化指標から，在籍学年に比べて学力が早く成長する群（C1）から，在籍学年と比べ学力の成長が遅い群（C7）までの 7 クラスタが見出された。

CDM の分析では，DINA モデル，DINO モデル，ACDM，G-DINA モデルのうち各学年で，情報量規準および尤度比検定の観点から最も支持された ACDM を用いて，児童ごとのアトリビュート習得パタンの最尤推定値を算出した。C1 から C7 の群ごとに各アトリビュートを習得していると判断された児童の割合をプロットした。C1 では学年が進行しても「浅い理解」「計算力」を習得できている一方で，C4 では学年が進むにつれて「深い理解」→「手続きの浅い理解」→「用語の浅い理解・計算力」の順に習得できなくなっていく傾向がみられた。今回の結果をふまえ，学力調査において本手法を組み込む具体的手法を検討する必要が示唆された。

Figure 1
能力値の経年変化を 7 カテゴリ別に表したグラフ

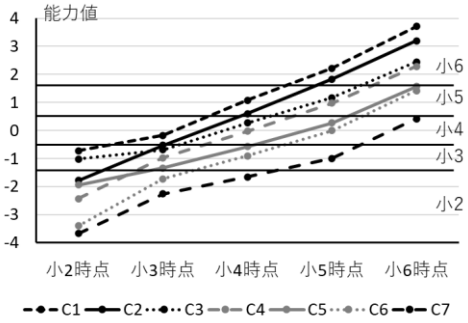
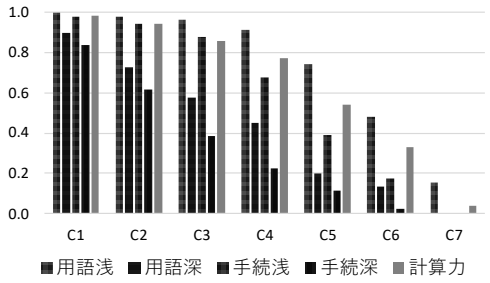


Figure 2
小 4 におけるアトリビュート習得状況



付　記

本研究は JSPS 科研費(19H01626,20H01720,23H00065,24K00485）の助成を受けて行われた。「標準学力調査」の利用を許諾いただきました株式会社東京書籍に感謝申し上げます。

定期テストのフィードバックの工夫と日々の指導への活用
—認知診断モデルによる理解の深さの診断と学校教育への展開（3）—

○柴 里実 （東京大学大学院）
坂口卓也＃（静岡県立静岡西高等学校）
佐宗 駿＃（東京大学大学院・日本学術振興会）

キーワード：フィードバック，学習改善，認知診断モデル

問題と目的

学校で行われる定期テストは，児童生徒の学習改善を促す良い機会になる。一方で，一般的にテスト後に生徒へフィードバック（以下，FB）される情報は，問題の正誤情報や総合得点に留まりがちで，生徒がそのような情報のみから自身の学習上の強みや弱みを把握し，学習方法を調整することは必ずしも容易ではない。

本研究では，高校の定期テストを対象として，認知診断モデルを活用した新たな FB 方法を考案し，実践した。さらに，高校教員と連携して，日々の指導の中で FB を活用することにより，生徒が学習状況を自覚し，学習方法を調整するように促した。本稿では紙幅の都合上，実践の過程を中心に報告する。

実践の過程

本研究は県立高校の物理選択クラスで実施され，高校２年生９名（男子７名，女子２名）が参加した。

認知診断モデルによる定期テストの解析

まず，教員（第三著者）の授業において育てたい生徒の学習スキルについて議論し，6 つのアトリビュートを設定した。このアトリビュートは２学期２回と３学期１回の定期テストで共通して使用した。定期テスト前には，著者らで議論をして，教員が作成した問題に対して Q 行列を作成した。認知診断モデルの分析では，小サンプルサイズ下であることを勘案し，ノンパラメトリック推定法（距離関数は DINA モデルの理想反応を利用した[重みつき]ハミング距離）を利用した。

フィードバックの実施と学習改善に向けた指導

認知診断モデルの解析結果を生徒に理解しやすい形で伝えるために，FB シート(Figure 1)を作成し，通常通りのテスト返却の後に配布した。生徒に対しては，アトリビュートを「物理の授業で大事にしたい学習スキル」と説明し，結果の解釈の仕方や各学習スキルを測定している問題について口頭で解説を行った。

実践の過程で，FB を受け取るだけでは，生徒が自分自身で学習改善に取り組むことが難しい様子が見られた。そこで，さらなる実践として，FB で受け取った結果をもとに次の定期テストに向けて目標や計画を立てる時間を設定した。また，生徒に学習方法を意識させるため，教員が学習スキルと関連づけた授業中の活動や宿題を設計し，日々の指導で実施した（Figure 2）。

結果と考察

生徒の変化を測定するため，定期テスト後に１人 15 分程度の個別インタビューを実施し，定期テストに向けた勉強の様子や FB シートへの感想を尋ねた。その結果，生徒全員が学習スキルに即した FB の有用性について言及していた。また，実践中に成績が向上した生徒は，学習上の弱みと診断された学習スキルを意識して学習時間を増やした，または自発的に自己説明を行うなど学習方法を工夫していたことが示唆された。

付 記

本研究は公益財団法人博報堂教育財団による「第 18 回 児童教育実践についての研究助成」を受けて実施された。

Figure 1
本研究で作成したフィードバックシート

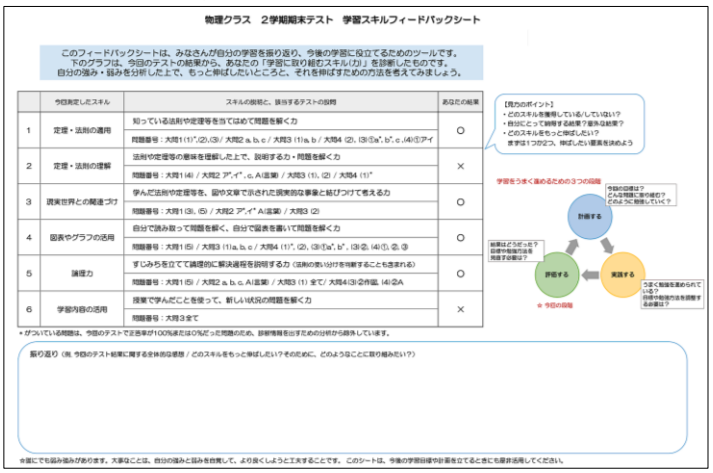
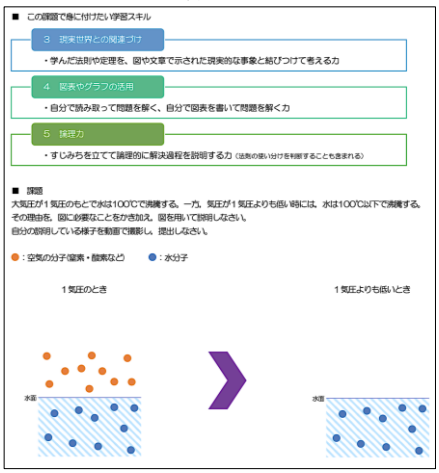


Figure 2
アトリビュート(学習スキル)と関連づけた宿題



学校の教師が活用することを目指した Web ツール CDMWebTool の開発
—認知診断モデルによる理解の深さの診断と学校教育への展開（4）—

○仲谷佳恵 （大阪大学） 伊藤紘一＃
佐宗 駿＃（東京大学大学院・日本学術振興会） 植阪友理（東京大学）

キーワード：認知診断モデル，教授・学習支援システム開発

問題と目的

教育現場で実施されるテストの活用に関するアプローチの 1 つとして，研究者と教師が連携して，認知診断モデルの活用をベースに，学習者の能力を複数の認知的要素（アトリビュート）に分け，その習得・未習得を統計的に診断すること，そしてその結果をもとに授業改善や学習改善に向けたフィードバックの提供などの取り組みがされている。しかしながら，こうした取り組みには現状，統計の知識および統計ソフトウェアのスキルを持った専門家が不可欠であるという課題がある。認知診断モデルおよびこれに基づく実践を，現場の教師が自身の実践の中で行う定期テスト・確認テストなどの解析や，学習・指導改善へ活かすには，教師が活用しやすい水準で認知診断モデルを運用可能にし，授業改善に向けた指針を得られるシステムの開発が必要となる。

そこで本研究では Q 行列，および解答データ行列（0：誤答，1：正答）の形で正誤情報の数値を，ブラウザのテキストエリアに入力するだけで，アトリビュートの習得状況を自動で計算・可視化するシステム CDMWebTool を試行的に開発した。本稿では，システムの概要を述べた上で，教師の活用可能性を広げるための今後の検討課題について述べる。

CDMWebTool の概要

CDMWebTool の特徴は，以下の 2 点である。第 1 に，ユーザのコンピュータの OS に依存せず，ブラウザ上で動作する点である。第 2 に，ユーザに統計ソフトウェアの操作の知識を必ずしも必要とせず，CDMWebTool の説明に従って，Q 行列と正誤情報の値のみ入力するだけで，自動で分析が行われ，結果が解釈しやすい表およびグラフで可視化される点である。

CDMWebTool の操作方法は次のとおりである。第 1 に，項目数，アトリビュート数，そして学習者の人数を入力する。第 2 に，Q 行列を入力する。入力は，1 つずつ値を入力する方式，Microsoft Excel の表をコピー・アンド・ペーストする方式，csv ファイル（カンマ区切り）をコピー・アンド・ペーストする方式の 3 種類に対応している（Figure 1 の左）。第 3 に，学習者の正誤情報を，解答データ行列の形で入力する。Q 行列と同様に，3 種類の入力方法に対応している。第 4 に，計算に使用する推定方法を選択する。現在は，おまかせ，ノンパラメトリック推定法，最尤推定法の 3 種類が選択できる。おまかせについては，試行的にサンプルサイズのみに依存しており，いずれの推定法を利用するかが決定される設計となっている（なお，現在の CDMWebTool β 版では，ノンパラメトリック推定法には R の NPCD パッケージを，最尤推定法には GDINA パッケージを使用している）。第 5 に，CDMWebTool に実装された R プログラムが計算を実行し，学習者ごとのアトリビュート習得状況（ノンパラメトリック推定法の場合はアトリビュート習得パタン，最尤推定法の場合はアトリビュート習得確率）に関する表とグラフ，そして学習者全体に関する各アトリビュートの習得割合がグラフになって表示される（Figure 1 の右）。

今後の課題

CDMWebTool の今後の課題は，以下の 3 点である。第 1 に，データを解析する R プログラムの改良である。具体的な方向性の一例として，一般化ノンパラメトリック推定法の採用や，絶対的適合度の算出が挙げられる。第 2 に，現場の教師に CDMWebTool を実際に使用してもらい，ユーザビリティの評価を行う。第 3 に，分析を繰り返しやすいようにシステムの手順やインターフェースを改良することである。Q 行列の作成は容易ではなく，教師が自身の実践を通じて Q 行列の作成と修正を繰り返したりすることが想定される。そうした過程で CDMWebTool を使用する際に，分析とデータの修正の試行を繰り返しやすい機能があると，CDMWebTool の活用可能性が広がると考えられる。

Figure 1
CDMWebTool の入力画面（左）と解析結果表示（右）



中学国語授業におけるメタ認知的指導と自己調整学習の実践
―小説の読解・批評における読解方略の獲得と課題価値との関連―

○吉野 巌（北海道教育大学）　藤倉大志（札幌市立宮の丘中学校）

キーワード：メタ認知，自己調整学習，中学国語

メタ認知は,自己調整学習の重要な構成要素であり，現行学習指導要領でも，「主体的学び」（主体的に学習に取り組む態度）の実現のために必要であるとされている。また，現行学習指導要領では，各教科における「見方・考え方」という概念が提唱されているが，これは「どのように課題を認識・分析するか」「どのように課題について考えるか」というメタ認知の問題として捉えることができる。このように，メタ認知的思考やメタ認知的方略の使用を促すことで，主体的学び，深い学び，自己調整学習が促進されることが期待されるが，国語教育分野ではメタ認知や自己調整学習を促す研究実践がまだ少ない。そこで本研究では，中学 3 年生の国語授業において，①メタ認知と自己調整学習の意識づけを行った上で，②生徒のメタ認知・自己調整学習，小説批評に関連する学習方略の獲得を促進する指導を行い，③自己調整学習意識や動機づけ（課題価値),読解方略使用を測定し,指導の効果を検証する。

方　法

調査対象者

公立中学 3 年生 159 名。実験群は 2 クラス 66 名，通常授業を行う統制群は 3 クラス 93 名であった。

実験群クラスの指導方法

メタ認知と自己調整学習の意識づけ　メタ認知の存在や自己調整学習の重要性について，国語科における「言葉による見方・考え方」,読解方略の使用や動機づけなどと関連づけて説明する。(約 10 分)

生徒のメタ認知・自己調整学習，学習方略の獲得を促進する指導　「⑴プランニング（見通しを立てる）→⑵手立ての選択→⑶学習活動→⑷成果と課題を内省→⑸次のプランニング…」という自己調整学習サイクルを授業の中で体験してもらう。既習の読解方略の意図的な選択・使用を促すため，小説の「批評」を行う読解単元（故郷：5 時間）で指導を行った。5 時間目は，故郷の「批評文」を書く活動を行い，最後に単元全体の「振り返り」を書かせた。批評文は，読解の観点１つの特徴を価値づけてまとめていれば標準（3 点）とし，1-5 点で得点化した。振り返りは，読解の観点について学びの効果を１つ書けていれば標準（3 点）とし，1-6 点で得点化した。

事後調査（実験群・統制群クラス共通）

物語読解授業の課題価値尺度と自己調整学習尺度を作成し，単元終了後に実験群クラス・統制群クラスで調査を行った。物語読解授業の課題価値尺度は，解良・中谷（2014）の理科版を参考に，実践的利用価値，制度的利用価値，興味価値，獲得価値が各 3 項目計 12 項目で作成した。物語読解授業の自己調整学習尺度は，自己調整学習の予見段階，遂行段階，省察段階で想定される活動全 10 項目で作成した。また，読解方略を調べるため，普段物語を読むときに使っている読解方略を自由記述で答えてもらった。解答は意味のある一まとまりごとに区切り，KJ 法で分類を行うとともに，生徒ごとに読解方略数をカウントした。

結果と考察

各群ごとに，物語読解授業の課題価値尺度得点（４つの下位尺度得点含む),自己調整学習(SRL)尺度得点,読解方略数の平均を求めた(Table1)。実験群の課題価値尺度得点が統制群より高くなる傾向（$t(157)=1.45, p<.10$ 片側）が，特に制度的利用価値（例. 入試に役立つ）や興味価値（例. 物語読解の授業は楽しい）で見られた。自己調整学習得点に群間差はなく，読解方略数は逆に統制群の方が有意に多くなった。今回，事後調査を行ったのが実験授業の約 3 ヶ月後だった。そのため，実験群で行った自己調整学習や方略指導の効果が消失してしまった一方で，有用性や面白さの感覚はやや残存していたのかもしれない。

Table 1
課題価値，自己調整学習(SRL)の尺度得点と方略数

群	課題価値（実践	制度	興味	獲得）	SRL	方略数
実験群	**45.6**	11.8	**12.1**	**11.2**	10.5	32.1	**2.1**
統制群	**43.9**	11.6	**11.6**	**10.5**	10.3	31.0	**2.7**

（太字数値は，t 検定で有意傾向）

課題価値得点と自己調整学習得点の間には中程度の相関が見られた($r=.62$)。また，自己調整学習得点の上位下位別の読解方略数の平均は,上位群 2.7 下位群 2.2 で,差が有意傾向であった（$t(157)=1.51, p<.10$ 片側)。自己調整学習を行っている生徒は，物語の授業は面白く役に立つと思っており，より多くの読解方略を用いる傾向があると言える。

次に，実験群の批評文と振り返りについて，自己調整学習得点の上位（33 点以上 28 名）と下位（32 点以下 32 名）に分けて分析を行った。批評文の平均得点は上位群 3.1 下位群 2.3 で,差は有意（$t(58)=2.19, p<.05$）であった。振り返り得点は上位群 3.3 下位群 2.2 で，差は有意（$t(58)=3.16, p<.01$）であった。実験群で自己調整学習の意識が高い生徒は，読解方略の選択・使用を意図的に行い，言葉による見方・考え方に基づいた批評文を書くことができたと考えられる。

付　記

JSPS 科研費（22K02882）の助成を受けた。

深い学びを保証する教師のメタ認知の働き
—授業についてのインタビュー調査による探索的検討—

○懸田孝一（北海道教育大学）　吉野 巌 （北海道教育大学）
宮崎拓弥（北海道教育大学）　浅村亮彦（北海学園大学）

キーワード：メタ認知，深い学び，授業

問題と目的

子どもたちにとって深い学びは重要であり，教師がこの学びを保証することが重要な教育課題である。この課題は同時に，教師の学習指導力の問題とも考えられる。

深い学びには様々な側面があるが，学習者が知識を相互に関連づけて学習内容をより深く理解することがまず必要である。学習内容を深く理解するためには効果的な学習方略を利用することが有効であり(植阪, 2010),学習方略の利用のためにはメタ認知を働かせなければならない（深谷, 2016; 瀬尾ら, 2008)。また，教授者が学習者のメタ認知を促すためには，教師が自分の教え方に対してメタ認知を十分に働かせることが鍵になると指摘されている（三宮, 2008)。

このように，子どもたちの深い学びのためには，教師自身がメタ認知を働かせることが重要である。ただ，学習指導時の教師のメタ認知を検討した実証的研究は十分に実施されているとは言えない。そこで，教師がどのようなことを意識して授業を行っているか，インタビューを通して調べることとする。これによって，教師は具体的にどのようなメタ認知知識をもち，どのようなメタ認知活動を行っているかを明らかにする。

方　法

調査参加者　北海道内の公立小中学校に勤務している教員 4 名（小学校 3 名，中学校 1 名）が参加した。教員経験年数は 11 年から 15 年であった。本インタビュー調査は，北海道教育大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施された（承認番号北教大研倫 2023083001)。

インタビュー項目の作成　授業（授業前，授業中，授業後）で見られる教師の様々な行動には教師自身のメタ認知の働きが反映されていると推測できる。そこで，先行研究（藤木・國田・中條・磯崎, 2004, 北海道教育大学ステップアップ型チェックリストをコアにした教師力育成プログラム作業委員会, 2013, Jiang, Ma, & Gao, 2016, 木下・松浦・角屋, 2005, 山田, 2015, 秋田・佐藤・岩川, 1991, 柏崎, 2009, 岡田, 2023, 杉山, 2012）を参考にし，授業時の教師のメタ認知を反映している行動のカテゴリー（以下，メタ認知行動カテゴリーと呼ぶ）を決定した。そして，そのメタ認知行動カテゴリーに含まれる具体的な行動の内容や頻度について尋ねる 16 項目の質問(授業前 7 項目,例「授業計画を立てる場合，どのようなことを意識したり注意したりしていますか？」, 授業中 5 項目，例「児童生徒のメタ認知を促進するためにどのような働きかけをしていますか？」, 授業後 4 項目，例「授業の前に立てた目標が達成されたか，どのような視点で省察していますか？」）を作成した（Table 1)。

手続き　調査参加者はインタビュー前に Google フォームで 16 項目の質問に回答し，その回答を基に修正や補足等がないかを尋ねた。また，必要に応じて回答に対して追加の質問を行った。最後に，メタ認知についての知識の程度等について尋ねた。所要時間は約 40 分～83 分であり，参加者の回答はすべて録音した。

Table 1
メタ認知行動カテゴリー

授業前	授業中	授業後
・目標の設定 ・授業計画の具体性 ・教材の準備 ・児童・生徒の反応や躓きの予測 ・学習内容の選定 ・指導法の選択	・児童・生徒のメタ認知活動の促進 ・指導方法（板書，ノート，説明の仕方について） ・児童・生徒の理解を定着させたり、深めたりする方法 ・授業計画のコントロール	・目標達成の自己評価 ・授業方法の自己評価 ・児童・生徒や他の先生からのフィードバック

結果と考察

録音したインタビューをすべてテキストに変換し，メタ認知を反映すると考えられる発話とそれ以外の発話に分類した。そのうえで，メタ認知を反映すると分類した発話単位にコードを割り当て,授業前,授業中,授業後において働く，教師の効果的なメタ認知を見いだした（Table 2)。これらの分類は著者たち 4 名が協議しながら行った。

Table 2
授業時の教師の効果的なメタ認知

授業段階	授業時の教師のメタ認知
授業前	・到達目標の下位目標を設定する ・単元全体の目標を意識して授業計画をたてる ・全学年の学習の中のどの位置づけの学習となるのかを意識する ・子どもたちの生活に近いイメージしやすい学習内容を準備する
授業中	・何のための活動かを常に意識させる ・問い返すことで自分が何をどう考えているか意識させる ・ルーブリックやチェックリストを使用して、ゴールに対して子どもたち自らの到達度を把握できるようにする ・分かるための方法を考えさせるように意識する
授業後	・子どもたちにとってわかりにくかったところ，難しかったところは何かを子どもたちの目線で振り返る ・生徒に機能したかどうかで省察する ・自主的な授業の録音を材料にする ・子ども自身が自分の成長を感じられる授業になっているか注意する

付　記

本研究は JSPS 科研費(課題番号 23K02677)の助成を受けた。

友人関係への動機づけの違いと協同作業に対する認識の変化
—大学初年次教育における検討—

名取洋典（医療創生大学）

キーワード：友人関係への動機づけ，協同作業認識，大学初年次教育

問題と目的

2010 年代以降，大学教育の質的転換が議論される中で，所謂，アクティブラーニングの導入が求められてきた。アクティブラーニング型の授業においては，グループワークの機会が多くあるが，メンバー間の軋轢が生じる等，受講学生の認識の違いが引き金になり，期待している教育効果が得られないこともある。

本研究では，グループワークを積極的に導入した大学初年次教育プログラムの受講者の，友人関係への動機づけの違いと協同作業に対する認識の変化の関係について，探索的に検討することを目的とした。

方　法

調査対象者

2022 年度および 2023 年度の東北地方の私立大学文系学部 1 年生合計 87 名（2022 年度 38 名，2023 年度 49 名）を対象とした。不備のある回答は，分析ごとに除外した。

調査内容

友人関係への動機づけ　岡田（2005）が作成した質問項目から，「外的」，「取り入れ」，「同一化」，「内発」の各因子に負荷量が高かった 2 項目ずつを選出した（計 8 項目，5 件法）。

協同作業に対する認識　長濱他（2009）が作成した「協同作業認識尺度」から，「個人志向」，「互恵懸念」，「協同効用」を測定するために 3 項目ずつを選出した（計 9 項目，5 件法）。教示文を変更し，グループ活動についての回答を求めた。

なお，調査項目には，授業の効果測定を目的とした他の質問項目も含まれていた。

手続きおよび調査時期

フレッシャーズセミナー1」（前期）および「フレッシャーズセミナー2」（後期）の授業内に，学習支援システムのアンケート機能を用いて行った。匿名で回答を収集したが，教員側は回答者の確認ができる。

前期（4 月～7 月）3 回，後期（9 月～1 月）4 回の調査を実施した。

倫理的配慮

アンケート画面の冒頭，(1) 回答は無記名であること，(2) 個人を特定できる形でデータを公表することはしないこと，(3) 調査データを記録した電子媒体には，第三者が各調査回答者を特定できる情報を含めないこと，(4) 収集したデータを記録した電子媒体は，研究実施者の研究室にて厳重に保管すること，(5) 収集したデータは，調査から一定期間経過後に研究実施者が廃棄すること，(5) 本人の同意なく個人を特定できる形でデータを公表することはしないことの 5 点を表示し，同意できる場合のみ提出するよう伝えた。

結果と考察

友人関係への動機づけのタイプ

前期開始時の「外的」，「取り入れ」，「同一化」，「内発」の 4 つの下位尺度を用いて，クラスター分析（マハラノビス距離による k-means 法）により 4 つの動機づけタイプに分類した。得点の様相から，「内的調整型」（内型）（n=19），「外的調整型」（外型）（n=24），「低動機づけ型」（低型）（n=21），「高動機づけ型」（高型）（n=22）とした。

友人関係への動機づけのタイプと協同作業に対する認識の変化

測定時期（4 月を除く 6 時点）を参加者内要因，動機づけタイプを参加者間要因とする 6×4 の 2 要因分散分析を，「個人志向」，「互恵懸念」，「協同効用」の 3 つの「協同作業認識」を従属変数として行った。いずれも有意な交互作用はみられず（順に，$F(15, 350)=0.721$，$\eta_p^2=.030$，$p=.740$；$F(15, 350)=0.629$，$\eta_p^2=.026$，$p=.827$；$F(15, 350)=0.844$，$\eta_p^2=.035$，$p=.604$），動機づけタイプの主効果のみが，「個人志向」（$F(3, 70)=3.429$，$\eta_p^2=.128$，$p=.022$）と，「協同効用」（$F(3, 70)=5.148$，$\eta_p^2=.181$，$p=.003$）の 2 つで有意であった。「互恵懸念」では，有意な動機づけタイプの主効果はみられなかった（$F(3, 70)=1.344$，$\eta_p^2=.054$，$p=.267$）。また，時期の主効果はいずれも有意ではなかった（順に，$F(5, 350)=0.375$，$\eta_p^2=.005$，$p=.839$；$F(5, 350)=1.185$，$\eta_p^2=.017$，$p=.317$；$F(5, 350)=1.771$，$\eta_p^2=.025$，$p=.135$）。

Holm 法による多重比較の結果，「協同効用」は外的調整型（M=3.707）よりも高動機づけ型（M=4.309）で高いことが示されたが，「個人志向」では明らかにはならなかった。

友人関係において，道具的な付き合いをしている学生は，協同作業の有効性をあまり認めていない可能性が示唆された。

引用文献

長濱文与・安永 悟・関田一彦・甲原定房（2009）．協同作業認識尺度の開発 教育心理学研究，*57*(1)，24-37．https://doi.org/10.5926/jjep.57.24

岡田 涼（2005）．友人関係への動機づけ尺度の作成および妥当性・信頼性の検討―自己決定理論の枠組みから パーソナリティ研究，*14*(1)，101-112．https://doi.org/10.2132/personality.14.101

口頭説明場面における共通基盤意識の指導効果の検討
—対面説明とオンライン説明の比較をとおして—

○辻 義人（公立はこだて未来大学） 小林裕汰＃（公立はこだて未来大学）

キーワード：口頭説明，オンライン説明，共通基盤

問題と目的

知識伝達を目的とした説明活動に関して，対面説明とオンライン説明との違いが検討されている。例えば，角田ら（2023）は，授業の双方向性に注目し，対面条件，遠隔 2 条件（受講者顔表示あり・顔表示なし）の 3 条件を比較した。その結果，対面条件の集中度がもっとも高く，授業の双方向性が，授業の質や展開にも影響を及ぼす可能性について指摘している。知識伝達の双方向性に関して，比留間（2002）は，説明者と聞き手における共通理解の重要性に関して，共通基盤の重要性について言及した。これによると，説明活動は，説明者のみが行うのではなく，説明者と聞き手との協働的な対話をとおして成立する。本研究では，知識伝達を目的とした説明場面（対面形式・オンライン形式）に注目し，説明者に共通基盤に関する指導を行った場合の説明対話の様相について比較を行う。この研究をとおして，わかりやすい口頭説明を行うことを目的とした指導に際する知見が得られることが期待される。

方　法

実験は，2024 年 1 月に実施した。被験者は，大学生 10 名であった。説明者役と学習者役を 5 名ずつ設定し，5 ペアを対象に実験を実施した。説明者役に対して，事前に説明課題に関する教示を行った。説明課題は，折り紙（紙飛行機：2 種類）を作成するものであった。説明課題の設定理由として，一定の説明順序があること，また，説明活動の成否がその場でわかりやすいことが挙げられる。ここで，説明者のうち 2 名に，口頭説明活動における共通基盤の構築と効果に関する指導を行った（教示あり群）。なお，残りの 3 名には，説明課題のみ指導を行った（教示なし群）。学習者役に対しては，あるテーマについて説明を聞き，簡単な作業を行うことを教示した。実験に際して，ランダムに説明者と学習者の割り当てを行った。実験に際して，各ペアに，オンライン形式（Zoom 利用），対面形式の順で，説明活動を行わせた。その際の対話を録画し，発話内容のアイデアユニットの収集と分類を行い，生起頻度について比率の差の検討を実施した。

結果と考察

オンライン形式と，対面形式における口頭説明対話について，アイデアユニットに分類し，生起頻度の差の検討を実施した（Table 1）。生起頻度に関する比率の差の検定（カイ二乗検定）の結果，オンライン説明場面において，共通基盤に関する教示なし説明者の「介入（説明者が自発的・補足的に補足と修正を行う発話）」の生起頻度が高かった（$p<.05$）。この理由として，説明者と学習者の間において，既有知識や用語の統一化（共通基盤化）が行われていなかったため，口頭説明ごとに，説明者が修正や補足を行う必要があった可能性がある。また，学習者の発話について，説明者に共通基盤の教示を行ったとき，「あいづち（説明相手に対する肯定的発話）」の生起頻度が高かった（$p<.01$）。この結果より，説明者に共通基盤に関する指示を与えることによって，説明者による一方的な知識伝達でなく，説明者と聞き手の対話にもとづく説明活動がなされていたことが窺える。

次に，対面説明場面に注目すると，説明者に共通基盤に関する教示を行った条件において，学習者の「あいづち」発話の生起頻度が高い結果が得られた（$p<.01$）。この結果は，オンライン場面と共通であった。この結果より，説明者に対して，共通基盤（学習者の既有知識に注目し，相互の理解状況や用語について意識を向けること）について指示を行うことで，説明者と聞き手との対話に基づく口頭説明対話となることが示された。

結　論

いずれの説明場面においても，説明者に共通基盤意識を指導することによって，説明者と聞き手との対話に基づく口頭説明がなされていることが示された。今後の課題として，学習者の理解度に関する定量評価が必要である。また，より多くのペアを対象とし，説明方法の順序についても統制する必要がある。

付　記

本研究は，科学研究費補助金（基盤 C：23K02662）による助成を受けた。

Table 1
各説明場面における命題生起比率

オンライン説明

	教示あり	教示なし
説明者		
説明	30	31
あいづち	22	39
反復	3	4
介入	26*	60*
確認	3	6
その他	2	1
学習者		
あいづち	40**	31**
反復	11	12
確認	34	61
その他	5	5

対面説明

	教示あり	教示なし
説明者		
説明	34	48
あいづち	18	31
反復	0	2
介入	10	20
確認	2	0
その他	2	5
学習者		
あいづち	25**	17**
反復	3	10
確認	9	27
その他	3	3

**:$p<.01$, *:$p<.05$

低学年のプログラミング活動のグループワークにおける児童の社会性とプログラミング的思考の関連
―グループ単位の評価から―

○油川さゆり （玉川大学）
鈴木美枝子＃（玉川大学）
大森隆司＃ （玉川大学）
高平小百合 （玉川大学）
小酒井正和＃（玉川大学）

キーワード：プログラミング教育，プログラミング的思考，グループワーク

問題と目的

2020 年度から小学校でプログラミング教育が必修化されたことを受け，低学年を対象にプログラミング的思考を育むとされる教育ロボットを用いた授業実践を行い，児童への影響を検証してきた。活動はグループワークであるが，本研究では，グループの児童の社会性と，プログラミング的思考や動機づけとの関連を明らかにすることを目的とする。

方 法

対象者 首都圏の私立小学校の 2020 年度の 1 年生 70 名（男子：37 名，女子：33 名，*M*=6.67 歳），2021 年度の 1 年生 65 名（男子 30 名，女子：35 名，*M*=6.73 歳）。小学校のグループウェアを通して保護者に研究説明を行い，研究参加への同意を得た（大学倫理審査委員会承認済）。

プログラミング活動 クラス（約 35 名）ごとに，2020 年 11～12 月と 2021 年 2～3 月の総合学習の授業で，1 回あたり約 90 分間の活動を 2 回行った。活動は 1 クラスあたり 9 グループ(各 3,4 名)にわかれて行った。各担任が共通の絵本を用いて授業を進めた。各クループにファシリテーターとして大学生等を配置し，活動の支援を行った。2 回目の活動の翌週に児童に対し，認知課題と質問紙調査を，ファシリテーターに対し質問紙調査を行った。

材料（認知課題と質問紙）

Ⅰ 児童用認知課題―ブロックの機能や目的地までの経路を問うた(9 問)。

Ⅱ児童用動機づけ・社会性評価―顔文字を用いて 3 件法で問うた。①動機づけ(4 問)②仲間の協力(2 問)③協調性(4 問)。

Ⅲファシリテーター用質問紙―児童用質問紙に対応した内容①認知課題予想(9 問),②動機づけ(4 問),③仲間の協力(2 問),④協調性(4 問)を実施した。活動における児童の変化について尋ねた。①動機づけの変化（4 問），②仲間関係の変化（4 問）。

分析方法 各グループの児童の Ⅰ，Ⅱ，Ⅲの変数の平均を算出し，変数間の相関分析を行った。

結果と考察

変数間の相関を Table 1 に示す。動機づけ（Ⅱ-1）と仲間の協力（Ⅱ-2），協調性（Ⅱ-3）の 3 つの変数の間にそれぞれ比較的強い正の相関関係が，仲間の協力（Ⅲ-3）と協調性（Ⅲ―4）の間に高い相関関係が見られた。動機づけの変化（Ⅲ-5）と友達関係の変化（Ⅲ-6）の間に高い正の相関関係が見られた。先行研究では個人単位で動機づけ，仲間の協力，協調性の 3 つの変数に相関関係が見られたが（油川他，2021），グループ単位でも，高い協調性が見られたグループほど仲間から協力を得られる傾向があることが示された。児童評価とファシリテーター評価による，動機づけと協調性，動機づけと仲間の協力の間に相関関係が見られなかったことから，注意して考察する必要があるが，仲間の協力が得られ，仲間関係がポジティブに変化したグループほど動機づけが高い傾向があり，グループ分けへの配慮や活動中協力を促すことの重要性が示された。

認知課題（Ⅰ）と動機づけ（Ⅱ-1）の間に弱い負の相関関係が見られた。一般に，動機づけが強いほど課題が遂行されるものの，動機づけが強すぎると課題遂行の妨げになるとされる（Yerkes & Dodson,1908）。強すぎる動機づけがグループワークの質に影響し，認知課題にネガティブに影響した可能性も考えられる。

認知課題予想（Ⅲ-1）と仲間の協力（Ⅲ-3），協調性（Ⅲ-4),の間に弱い～比較的強い正の相関関係が見られたが，認知課題予想はファシリテーターの主観的な考えを尋ねたもので，認知バイアスが含まれている可能性がある。Tversky & Kahneman（1981）は，初めに考えたことをなかなか捨て去ることが出来ないという性質のこと確証バイアスと呼んだが，仲間と協力をしたり仲間から協力を得られたりする児童はよく理解できていて認知課題得点の結果も高いだろうと予測した可能性があり,今後注意して分析を進める必要がある。

Table 1
変数間の相関（*n*=35）

	Ⅰ	Ⅱ-1	Ⅱ-2	Ⅱ-3	Ⅲ-1	Ⅲ-2	Ⅲ-3	Ⅲ-4	Ⅲ-5	Ⅲ-6
Ⅰ 認知課題	—									
Ⅱ-1 動機づけ	.36*	—								
Ⅱ-2 仲間の協力	.01	.47**	—							
Ⅱ-3 協調性	-.01	.45**	.63**	—						
Ⅲ-1 認知課題予想	.00	.24	-.29	-.01	—					
Ⅲ-2 動機づけ	-.03	.18	.36*	.36	.16	—				
Ⅲ-3 仲間の協力	.17	.11	-.05	.06	.37*	.03	—			
Ⅲ-4 協調性	.26	.09	.03	.26	.48**	.32	.72**	—		
Ⅲ-5 動機づけの変化	.01	-.21	-.25	.06	.16	.29	.15	.21	—	
Ⅲ-6 仲間関係の変化	-.07	-.15	-.27	.17	.06	.29	.13	.24	.78**	—

注）*p<.05, **p<.01

付 記

研究にご協力頂いた，小学校の先生方，児童，児童の保護者に感謝する。

本研究は科研費（20K03103）の支援のもと実施された。本研究はキャンドルウィック株式会社との共同研究による。

交流場面における ICT 利活用が発表の効力感に与える効果の検討

○齊藤 勝（帝京平成大学） 井口武俊（共立女子大学）

キーワード：ICT，発表，効力感

問題と目的

2021 年から実施された GIGA スクール構想によって，児童生徒 1 人 1 台端末，高速大容量通信ネットワークといった教育 ICT 環境の整備が進められた。令和の日本型学校教育（中央教育審議会，2021）においても，個別最適な学びと協働的な学びの実現の構築を目指し，学校教育を支えるツールとして ICT が不可欠であることが示された。

清水ほか（2008）は，ICT を活用した授業と活用しなかった授業を比較し，ICT を活用した授業の方が，思考力・表現力の項目において，有意に高い結果だったことを明らかにしている。齊藤ほか（2024）は，コミュニケーションが困難な児童が在籍する学級において，チャット機能を用いた非接触型の交流学習が，当該児童の学習に対する動機づけを高め，人間関係を広げていくことにつながることを報告している。

しかし一方で，現在の子どもたちは人間関係が希薄となり，等質的なグループや人間関係の中でのみコミュニケーションをとる傾向がみられ，異質な人々によるグループ等での課題を解決することが苦手であったり，回避したりする傾向があることも指摘されている（文部科学省，2021）。

そこで本研究では，通常学級において，学習に対する不安を抱いた児童が一定数在籍することを想定し，交流場面において ICT を活用した学習が，発表の効力感にどのように影響するのかについて検討した。

方　法

調査対象者　A 県の公立小学校の 7 学級，4 年生 3 学級（88 名），5 年生 2 学級（63 名），6 年生 2 学級（67 名）を対象とした。欠損値のない完全回答は 202 名の児童から得られた。この完全回答のデータを分析の対象とした。

調査質問紙　(1) 学級満足度尺度（河村，1999），(2) スクール・モラール尺度（河村，1999）から学習意欲（発表の効力感を測定する項目のみを抽出），(3) 対人恐怖心性尺度（堀井・小川，1996），(4) ICT 利活用尺度（井口・齊藤，2023）を使用した。

手続き　学校長に実施を依頼し，承諾が得られた後にアンケート調査を実施した。学級内の学習や活動に ICT を積極的に取り入れた実践を依頼し，特に児童が不安や緊張を抱きやすい協働活動や発表の機会などに重点的に実施した。

児童の保護者には，研究の目的と方法，所属する学校での評価とは一切関係がないことについて説明が書かれた紙面を配付した。児童には，本調査が学校の成績に関係がないこと，教員および友達に回答の内容が公開されないことを明示し，すべての質問項目への回答をもって同意取得とみなすと説明するよう依頼した。全ての児童から同意を得て，回答が得られた。

分析ソフト

本研究の分析は，HAD（清水，2016）を用いた。HAD のバージョンは，17.202 を使用した。

結果と考察

対象児童の不安と ICT 利活用の程度に応じて，発表への効力感に変化があるかを比較検討するため，各指標の平均値から 2 群に分け高群（以下，H 群）と低群（以下，L 群）として割り振った。

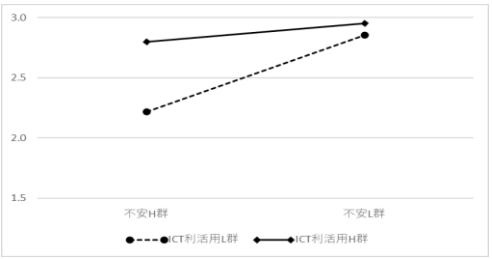
ICT 利活用の程度によって，発表の効力感に差があるか比較検討するために，満足感（承認および被侵害）について，ICT 利活用 2 群と不安 2 群の 2 要因分散分析を行った。分析の結果，発表の効力感において ICT 利活用の主効果は有意であり（F (1, 89) =4.26, p<.05），SS4 群の主効果も有意であった（F (1, 89) =2.98, p<.05）。

また，ICT 利活用 2 群および不安 2 群は有意傾向であるものの，交互作用が認められた（F (1, 89) =2.28, p<.1）。交互作用が有意傾向であった発表の効力感については，多重比較を行ったところ，ICT 利活用 H 群と L 群において配慮優位群と SS 高群に有意な差がみられた。

上記の結果から，不安低群は，ICT 利活用の程度に関わらず発表の効力感は高いこと。また，不安高群でも，ICT 利活用の程度が高いと，不安低群の子どもたちと同程度の発表の効力感を得られることが示唆された。他方，不安高群かつ ICT 利活用低群の子どもは，発表の効力感が低くなるということが考えられる。今後は，不安の軽減につなげるために，ICT 活用スキルの育成を含めた支援方法を検討する必要がある。

Figure 1

発表の効力感の交互作用の結果



中学生及び高校生における教師の自律性支援への認知と失敗観

○岩佐康弘（東京電機大学）
小田真実（山口県立大学）
小林亮太＃（福岡県立大学）
則武良英　（川崎医療福祉大学）

キーワード：教師の自律性支援，失敗観

問題と目的

学習場面での失敗に対する価値観（失敗観）には，失敗は学習に活きるものである「活用可能性」と，失敗は恐ろしく回避すべきだという「脅威性」の 2 側面がある（西村他，2017）。失敗観の 2 側面の形成には，個人差のタイプが想定されている（Akamatsu & Goto, 2021）。学校での生徒の適応を支えるためには，失敗の活用可能性の価値観を促すことが重要である。生徒の失敗観が形成される教育的文脈として，生徒と教師との関係性が考えられる（西村他，2017）。そこで，本研究では，生徒の失敗観の形成要因として，教師が生徒の立場に立った上で生徒の選択や自発性を促すことを指す「教師の自律性支援（Deci & Ryan, 1987）」の生徒による認知に着目する。生徒による教師の自律性支援への認知の程度が，生徒の失敗観の個人差のタイプにどのように関わるのかについて明らかにする。

方　法

調査対象者

中学 1 年生から 3 年生および高校 1 年生から 3 年生の計 237 名（女性 121 名，平均年齢 15.3 歳）。

手続き

オンライン上で質問紙への回答を求めた。使用尺度に関して，教師の自律性支援への認知は日本語版学習風土尺度の短縮版（青島・鈴木，2022)を，失敗観は学業場面（テスト失敗場面）に対する失敗観尺度（西村他,2017）を使用した。

結　果

Gore（2000）の 2 段階手続きに沿って，クラスター分析を行い，4 つの失敗観プロフィールを抽出した。先行研究（Akamatsu & Goto, 2021）に基づき，各プロフィールを，①失敗活用群（活用可能性の尺度得点高群；49 名），②平均群（活用可能性・脅威性の尺度得点平均群；60 名），③失敗恐怖群（脅威性の尺度得点高群；72 名），④失敗無関心群（活用可能性・脅威性の尺度得点低群；56 名），とした。

教師の自律性支援への認知と失敗観プロフィールとの関連を検討するために，多項ロジスティック回帰分析を行った（Table 1）。統制変数として，性別（男性・女性），学年（中学 1～3 年・高校 1～3 年）を投入した。教師の自律性支援への認知の得点が高い者ほど，平均群，失敗恐怖群，失敗無関心群より，失敗活用群に所属しやすいことが示された。また，教師の自律性支援への認知の得点が高い者ほど，失敗恐怖群より，平均群に所属しやすいことが示された。

Table 1
失敗観に対する多項ロジスティック回帰分析の結果

失敗観プロフィール	教師の自律性支援への認知			
	参照群	*OR*	[95% CI]	
失敗活用群	平均群	1.48	[1.07, 2.04]	*
	失敗恐怖群	2.06	[1.47, 2.89]	***
	失敗無関心群	1.71	[1.16, 2.52]	**
平均群	失敗恐怖群	1.40	[1.09, 1.79]	**
	失敗無関心群	1.16	[0.85, 1.58]	
失敗恐怖群	失敗無関心群	0.83	[0.61, 1.13]	

*p < 0.05　**p < 0.01　***p < 0.001

考　察

中学生及び高校生の失敗観プロフィールに関して，Akamatsu & Goto（2021）で示された中学生の失敗観プロフィールと同じ特徴の 4 タイプが抽出された。これらより，中学生及び高校生において，同様の失敗観の個人差のタイプが想定されることが示唆された。

また，教師の自律性支援への認知の程度が高い生徒ほど,失敗は今後の学習に活きるという「活用可能性」の程度が高い失敗観（失敗活用群）を形成しやすいことが明らかになった。つまり，学校での教師による生徒への指導の仕方次第で，生徒の学校適応的・不適応に繋がる可能性のある失敗観が形成されることが示唆される。これらより，生徒の適応的な失敗観を学校で支えていく上で，教師の生徒への関わり方の重要性と手がかかりを提示した。

今後は，縦断的検討により，中学生・高校生の失敗観の発達軌跡や教師の自律性支援との関連の詳細な検討が必要である。

付　記

本研究は福岡県立大学附属研究所研究奨励交付金の助成を受けたものである。

生徒に外国ルーツがあることは数学的リテラシーの規定要因と影響プロセスに寄与するのか？

清水優菜（国士舘大学）

キーワード：外国ルーツ，数学的リテラシー，

問題と目的

昨今，我が国においては，外国人材受入の社会的要請に伴い，外国人の流入が増加の一途を辿っている。その中で，共生社会の実現に向けて外国人児童生徒等教育の推進が図られてきたが，その教育施策の立案・評価に必要な統計的な基礎研究はほとんど行われていない現状にある（例えば，川口，2011；小池，2020）。本稿では，生徒に外国ルーツがあることによって，「学力」，とりわけ数学的リテラシーの規定要因とその影響プロセスに差異があるのか検討することで，外国人児童生徒等教育施策の立案・評価に資する知見の一端を示したい。

方　法

本稿では，OECD が公開している PISA2022 における生徒質問調査の日本データ（有効回答数 5760）を使用した。本稿の使用変数について，数学的リテラシーの規定要因として，性別（男性ダミー），社会経済文化的背景（ESCS），自己効力（形式的・応用的数学／推論と 21 世紀的な課題），数学不安を取り上げた。数学的リテラシーは項目反応理論で推定された PVs のうち「MATH1PV」を用いた。また，生徒の外国ルーツの有無は，両親とも日本生まれであるか否かによって判断し，「両親とも日本生まれ」の場合は外国ルーツなし，「両親のどちらかないし両方が外国生まれ」の場合は外国ルーツありとした。

結果と考察

まず，外国ルーツの有無によって，使用変数の平均値に差異があるのかを検討したところ，外国ルーツがある生徒の方が数学的リテラシーは有意に低いことが示された。なお，他の使用変数の平均値には有意差は認められなかった。

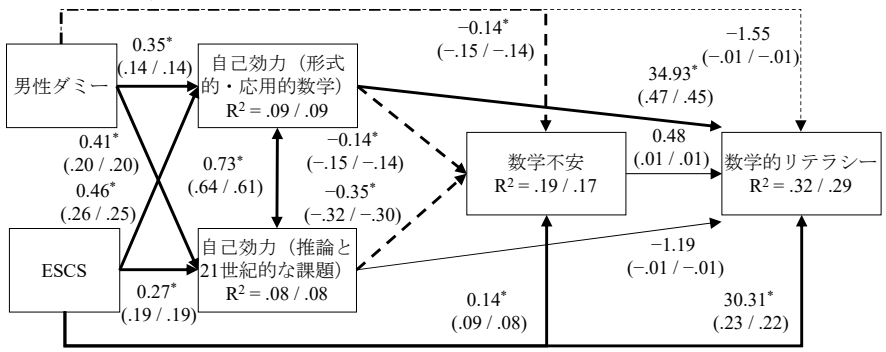
次に，外国ルーツの有無をグループ化変数とした多母集団同時分析を行い，「配置不変モデル」と「測定不変モデル」を推定したところ，情報量規準と尤度比検定の結果から「測定不変モデル」を採択した（Figure 1）。ゆえに，数学的リテラシーの規定要因とその影響プロセスは，生徒に外国ルーツがあることに依存しないことが示唆された。

Figure 1より，生徒の外国ルーツの有無に関わらず，社会経済文化的背景が恵まれている生徒ほど，形式的・応用的数学の自己効力が高い生徒ほど，数学的リテラシーは高いことが示された。また，間接効果の推定を行ったところ，男性であること，あるいは社会経済文化的背景が恵まれているほど，形式的・応用的数学の自己効力が高くなり，その結果数学的リテラシーは高いことが示された。

畢竟するに，数学的リテラシーに対して，ジェンダー，社会経済文化的背景，形式的・応用的数学の自己効力は，外国ルーツの有無を問わず「一律効果」を有することが示唆された。ゆえに，外国にルーツのある生徒の数学的リテラシー向上のために，形式的・応用的数学の自己効力を一層高めることが求められよう。

Figure 1

測定不変モデルの推定結果



注）*: $p < .01$

注）括弧内の数値について，左は「両親とも日本生まれの生徒」，右は「両親のどちらかないし両方が外国生まれの生徒」の推定結果である。

視覚的支援を利用した授業レポートの工夫が生徒の知識の獲得に与える影響に関する研究
―中学校理科「生物の体のつくりとはたらき」の学習を通して―

山本卓也（倉敷市立倉敷第一中学校）

キーワード：主体的な学習，知識の獲得，視覚的な支援

問題と目的

中学校学習指導要領解説理科編では，改訂の経緯を説明する中で，学校教育には子供たちが様々な変化に積極的に向き合い，他者と協働して課題を解決していくことや，様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと，複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようにすることが求められている。また教科の目標(1)の解説では,知識及び技能を育成するに当たり，日常生活や社会との関わりの中で，科学を学ぶ楽しさや有用性を実感しながら，生徒が自らの力で知識を獲得し，理解を深めて体系化していくようにすることが大切であると述べられている。今回，視覚による支援を重視したワークシートを作成し，それを使用することによって，生徒が自ら教科書やタブレットから情報を収集するときの難易度を下げることができるのではないかと考えた。そしてそのことによって生徒が主体的に取り組みやすくなると考えた。また，生徒の主体的な取り組みと情報収集してワークシートに再構成していく中で，知識の獲得が効果的に行えると考え，その効果を調べることにした。

方　法

調査対象者

中学 2 年生 3 クラス 96 名（X 組, Y 組, Z 組とする）

調査期間

202X 年 6 月～202X 年 9 月

調査を実施した単元

理科 2 年「生物の体のつくりとはたらき」

授業の展開

毎時間の授業展開について以下に示す。

(1) ワークシート配布
(2) 課題の提示と説明
(3) ワークシートを使って学習
(4) ワークシート回収
(5) 次時の予告や連絡等

なお，生徒が提出したワークシートの内容によっては次の授業の時に補足説明を行った。また授業中については教師主導の一斉授業の形はとらず，生徒は個人，ペア，グループなど各自で選択してワークシートに取り組んだ。

評価方法

生徒が提出したワークシートは評価基準を作り A, B, C の 3 観点で評価を行った。レポートは 1 章～4 章の計 12 回行った。知識の獲得状況については副教材として購入した市販の問題用紙を使用し，各章（1～4 章）の終了後，章末テストを行い，単元が終了後には全体の内容を問う単元テストを 1 回行った。テストの回数は 5 回であった。そこで生徒が得た得点のうち，知識技能に関する問題の達成率で効果の測定を行った。レポートの評価基準の例を以下に示す。

倫理的配慮　今回の実践結果については氏名やクラス等の特定ができない形での発表を行うこととし，生徒やその保護者からの同意を得ている。

動物の呼吸の例

①評価 A の例（「十分満足できる」状況の例）

ヒトの呼吸器官のつくりとはたらきについて各部の名称をあげて,それぞれを関連づけて説明している。

②評価 B の例（「おおむね満足できる」状況の例）

ヒトの呼吸器官のつくりとはたらきについて，各部の名称をあげて説明している。

③評価 C の場合の支援（「努力を要する」状況の場合の支援）

小学校 6 年の学習を思い出させた後，図 41 を用いて説明する。

結果と考察

ワークシートの評価結果については，全体平均が評価 A が 52.6%，評価 B が 44.6%，評価 C が 2.5%であった。全 12 回中，ほぼ同じ割合であったため，ワークシートの構成には一定の効果があったと考えられる。また，章末テストおよび単元末テストの各クラス平均達成率の結果は,X 組の第 1 章が 87%,第 2 章が 86%,第 3 章が 72%，第 4 章が 85%，単元末が 75%，Y 組の第 1 章が 81%，第 2 章が 84%，第 3 章が 72%，第 4 章が 80%，単元末が 67%，Z 組の第 1 章が 89%，第 2 章が 93%，第 3 章が 91%，第 4 章が 96%，単元末が 74%であった。なお，3 クラス全体の達成率は，第 1 章が 85%，第 2 章が 88%，第 3 章が 78%，第 4 章が 87%，単元末が 72%であった。以上のことから，本単元において，使用したワークシートが知識の獲得に有効であったと考える。

書領域における探索行為促進のための方法に関する実証的研究

○畠田優衣（東京大学大学院）　松本一樹＃（獨協大学）
岡田 猛（東京大学）

キーワード：書道，探索行為

問題と目的

日本の書教育は筆は正しく扱い文字は整えて書かなければならないという固定観念を持たせ，それは書の美的側面への理解を妨げていると考えられる。そのような固定概念を外すためには探索が有効であることが指摘されている(岡田・縣，2020)

本研究は，書領域において探索行為を促進する教授法として「探索教授法」を，その比較対象として「従来教授法」を設定し，2 つの教授法が書の理解を目指した授業においてどのような違いをもたらすかを解明することを目的とする。探索教授法は，書の領域知識としての参考例を与えたうえで点画や字形についての探索を行わせる教授法である。それに対して従来教授法は，点画や字形を模倣を通して学ぶ教授法である。

方　法

実験計画

授業形式の実験を行った。教授法の違いによる「探索教授法」「従来教授法」2 水準と，課題の施行時期(実験前:pre と実験後:post)2 水準の 2 要因混合計画であった。

参加者

オンライン公募 44 名(年齢:M =39.3 歳，SD =12.1，max =59，min =18，性別:男性 16 名，女性 28 名)。

手続き

Table 1 に実験の概要を示す。全 5 工程のうち，ワーク 2・3 において「探索教授法」と「従来教授法」の 2 つのタイプの介入を行なった。なお，東京大学の倫理審査委員会より承認を受けている (22-325)。

Table 1
授業の流れ

ワーク	内容	書の理解を促す要素
	pre質問紙	
	ウォームアップ	
1 見るワーク	提示された課題に対して参加者からそのイメージを募り、そのイメージに合わせた書作品を、書家として活動する発表者が制作する過程を見る。作品は数種類制作する。	創作プロセス 多様性
2 線のワーク（介入）	**多様な線を提示しhands-onで実践を行う。**	自律性 多様性 個性
3 文字のワーク（介入）	**多様な文字を提示し、hands-onで実践を行う。**	自律性 多様性 個性
4 作品制作	ワークで学んだことを活かし自身の作品を作る。	自律性 個性
5 作品共有	制作した作品を参加者間で紹介し合う。	多様性 個性
	post質問紙	

結　果

pre/post の課題作品について，SimSiam と呼ばれる教師なし，機械学習アルゴリズムを用いて作品画像間の非類似度を数値化し，両教授法の創作過程の探索の幅の検討を行った。結果として，両群共に作品制作の過程で探索的な創作活動が行われているが，探索群の方が従来教授法よりも個人内の一連の作品画像間の非類似度が高い傾向にあり，より探索的な思考を試みていたことがわかった。

また，post 作品について Consensual Assessment Technique (CAT; Amabile, 1982) を用いた熟達者評定を行ったところ，仮説を裏付ける有意差はなかったものの，探索教授法において作品の「書的品格」が低下していることが示された。

Table 2
CAT を用いた熟達者評定の各群の因子得点平均 (標準偏差)

		探索群		従来群	
		pre作品	post作品	pre作品	post作品
$F1$	表現の工夫や技術	2.30(0.77)	3.44(1.02)	2.64(1.00)	3.72(0.87)
$F2$	創造性	2.33(0.66)	3.93(0.66)	2.49(0.72)	3.91(0.62)
$F3$	評定者の主観的好み	1.91(0.78)	2.51(1.10)	2.30(0.92)	2.97(1.06)
$F4$	品格	2.35(0.9)	2.09(0.89)	2.97(1.01)	3.03(0.92)

考　察

探索教授法の利点は，幅広い範囲で探索ができたことである。しかし，そのことにより「書的品格」を低下させる，書作品とみなすことが難しい作品を制作する参加者が複数見られたことは探索教授法の欠点であるだろう。

広い探索を行うことで書的品格の低い作品が出来上がることに対処するため，今後は，Design-based Research (Barab & Squire, 2004) の枠組みに基づき，「書としてのふさわしさ」を次なるデザイン指針として書教育プログラムのデザインを行っていくこととする。

引用文献

Amabile, T. M. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*(5), 997-1013.

Sasha, B. & Kurt, S. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences, 13*(1), 1-14.

岡田 猛・縣 拓充 (2020). 芸術表現の創造と鑑賞，およびその学びの支援. 教育心理学年報, *59,* 144-169.

視写活動は授業の理解と記憶を促すのか？

高橋麻衣子（早稲田大学）

キーワード：視写，ノートテイク，個別最適な学び

問題と目的

黒板に書かれたものをノートに書き写す視写の活動は，ノートテイクの一環として学校場面で多く求められている。しかし，視写を反復することが情報の保持を必ずしも促進するわけではなく（例えば Naka, 1998, *Memory & Cognition*），学習者の認知特性等によっては妨害的に働く可能性も指摘できる。近年，タブレット端末等の ICT の導入によって，ノートテイクの方法の選択肢が増えた。本研究では，提示された情報を視写以外の方法で学習し，学習成績を比較することで，これからのノートテイクの在り方を再考するための基礎的資料を提供することを目的とする。

本研究では，視覚提示した情報を 1. 内容をすべて書き写す，2. コメント等を書きこむ，3. 何も書かない，の 3 条件で学習してもらい，その後の理解成績を比較する。実験 1 では，学習スライドを上記 3 種類の方法で各自で学習してもらう。実験 2 では，実際の授業場面を模して，学習スライドを提示しながら実験者が口頭で説明を加える。参加者には説明を聞きながら上記の 3 種類の方法でスライドを学習してもらい，その後の学習成績を比較する。

実験 1

方法

実験参加者　大学生 20 名

刺激　教育心理学（動機づけ，記憶）についての学習スライド 6 枚（70 字程度の文章のみ 3 枚，30 字程度の文章と図表をあわせたスライド 3 枚）

手続き　参加者に学習スライドを 1 分間提示し，3 種類の学習方法のうち指定された方法で学習するように教示した。学習後に無関連な課題を挿入した後で，各スライドに提示された用語を説明する課題を課した。この回答を 5 点満点で採点し，学習成績とした。

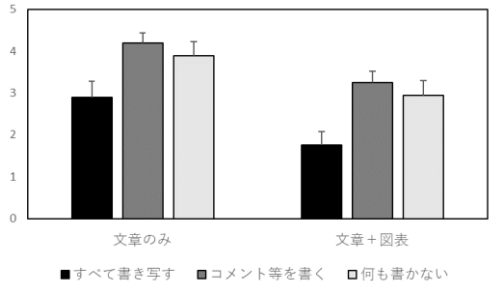
結果

学習条件別の平均点を Figure 1 に示す。得点についてスライドの種類 (2) と学習方法 (3) を参加者内要因とする分散分析を実施したところ，各主効果が有意となった（F (1, 19) = 18.98, p < .01; F (2, 38) = 15.97, p < .01）。多重比較の結果，すべて書き写す方法の成績が他の条件よりも低いことが示された。

さらに，参加者にどの学習方法が効果的だと感じたかを事後インタビューしたところ，20 人中 17 名がコメントのみ書きこむ方法と回答し，残りの 3 名が何も書かない方法と回答した。

Figure 1

実験 1　条件別の平均成績



実験 2

方法

実験参加者　大学生 15 名

刺激　実験 1 と異なる学習スライド 6 枚

手続き　学習スライド提示の際に実験者が 1 分 30 秒程度の口頭説明を加えた以外は実験 1 と同様である。

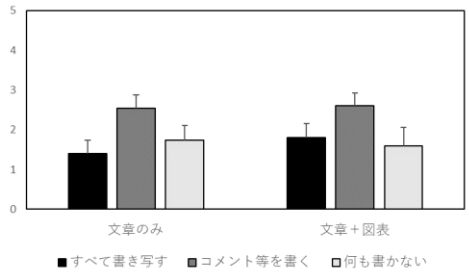
結果

実験 2 の結果を Figure 2 に示す。実験 1 と同様の分散分析を実施したところ，学習方法の主効果が有意となり，コメントを書く方法の成績が他の条件よりも高いことが示された（F (2, 28) = 6.83, p < .01）。

最も効果的があったと思った学習方法については，11 名がコメントのみ，2 名がすべて書き写す，2 名が何も書かないと回答した。

Figure 2

実験 2　条件別の平均成績



総合考察

実験 1, 2 において，情報をすべて書き写すよりも他の学習方法での成績が良いことが示された。今後は学習者のワーキングメモリ容量等の認知特性の違いによって，効果的な学習方法が異なるかを検討する。

教員からの自律性支援および教員に対するエンゲージメントが自己効力感・リーダーシップに及ぼす影響（1）
―尺度間の関連―

○尾崎仁美（京都ノートルダム女子大学）　松島るみ（京都ノートルダム女子大学）
中村 愛（同志社女子大学）

キーワード：自律性支援，エンゲージメント，自己効力感

問題と目的

「Global Gender Gap Report」（2023 年版）によると，日本のジェンダーギャップ指数は 146 カ国中 125 位であり，2006 年の公表開始以来，最低の順位となった。 真の問題解決には，企業や地域，国レベルでの議論や政策が必要である一方，大学教育では，卒業後を見据え，女子学生のリーダーシップをどのように養成し，社会活動を活発化させるのかは重要な課題の一つである。本研究では，女子大学生を対象に，教員からの自律性支援に焦点を当て，リーダーシップに対する意識やその背景にあると考えられる自己効力感への影響について検討する。

なお，教員からの自律性支援のみならず，教員，学生双方のエンゲージメントが大学生の学習と発達を伸長させる可能性が示唆されていることから（山田，2018），教員からの自律性支援が大学生の動機づけやエンゲージメントに直接的に影響するというよりも，教員からの自律性支援をきっかけに学生から教員への働きかけが増え，学生と教員との相互作用が活発化することにより，学習者の動機づけや自信を深めることにつながるのではないかと推察される。

本研究は(1)～(3)の一連発表であり，(1)では，教員からの自律性支援，学生の教員に対するエンゲージメント，自己効力感，およびリーシップに対する自信の関連を検討する。

方　法

調査時期・調査対象者

2023 年 11 月に 18 歳～23 歳までの 1～4 年生の女子大学生計 599 名（女子大学所属 79 名，共学大学所属 520 名）を対象とした無記名の web 調査を実施した。

調査内容

教員からの自律性支援　染谷(2022)の教師の動機づけスタイルに関する「自律性支援」の 7 項目のうち，5 項目を使用した。

教員に対するエンゲージメント　江・田中(2018)を参考に 5 項目を使用した。

自己効力感　Jerusalem and Schwarzer (1992) の General Perceived Self-Efficacy Scale (GSE) を三宅(2010)が翻訳した 10 項目のうち 7 項目を使用した。

リーダーシップに対する自信　三宅(2010)より 2 項目を使用した。

選択形式は全て，4 件法（よくあてはまる(4)～全くあてはまらない(1)）であった。

結果と考察

各尺度の記述統計

各尺度についてα係数を算出した結果，全ての尺度で十分な内的一貫性（.84～.90）が確認されたため，各尺度を構成する項目の合計点を項目数で除し，尺度得点を算出した。なお，調査対象者の学年，所属大学による各尺度得点に有意差はみられなかった。

各尺度の相関関係

教員からの自律性支援，教員に対するエンゲージメント，自己効力感，リーダーシップに対する自信の関連を調べるため，ピアソンの相関係数を算出した（Table 1）。この結果，教員からの自律性支援の得点が高い者ほど，自己効力感やリーダーシップに対する自信が高いことが明らかになった。また，自ら教員に質問したり，自分の考えを知ってもらおうとする等，教員に対するエンゲージメントの得点が高い者ほど，自己効力感やリーダーシップに対する自信が高いことが明らかになった。

Table 1
各尺度間の相関係数(n=599)

	教員からの自律性支援	自己効力感	教員に対するエンゲージメント
自己効力感	.398**		
教員に対するエンゲージメント	.815**	.587**	
リーダーシップ に対する自信	.089	.572**	.175

**p<.01

引用文献

江 聚名・田中あゆみ（2018）．エージェンテイック・エンゲージメント尺度日本語版(AES-J)の作成　ソーシャル・モチベーション研究，*9*，22-33.

三宅えり子 （2010）． 女子大学と共学大学における女子教育力の比較研究―試行的調査その 2 同志社女子大学総合文化研究所，*27*，137-148.

染谷藤重 （2022）． 教師の動機づけスタイルがエンゲージメントに及ぼす影響―英語の授業における心理的欲求を媒介として 中部地区英語教育学会紀要，*51*，33-40.

山田剛史 （2018）． 大学の質的転換と学生エンゲージメント　名古屋高等教育研究，*18*，155-176.

教員からの自律性支援および教員に対するエンゲージメントが自己効力感・リーダーシップに及ぼす影響（2）
―因果関係の検討―

○松島るみ（京都ノートルダム女子大学）　尾崎仁美（京都ノートルダム女子大学）
中村 愛（同志社女子大学）

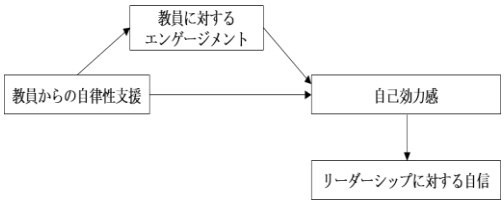
キーワード：自律性支援，エンゲージメント，自己効力感

問題と目的

本研究は(1)～(3)の一連発表であり，女子大学生を対象に，教員からの自律性支援および教員に対するエンゲージメントがどのように自己効力感やリーダーシップに対する自信に影響しているのか検討することを目的としている。

(2)では，まず，自律性支援が自己効力感を高めるという先行研究を踏まえて仮説を検証する。加えて，教員からの自律性支援だけではなく，学生自ら積極的に教員に働きかけることにより教員と学生の相互作用が活発化することで，さらに学びを深めたり，精神的な安定感につながるという可能性が考えられることから，教員からの自律性支援が教員に対するエンゲージメントを媒介して，自己効力感を高め，それによりリーダーシップに対する自信や責任感を高めるというモデルを想定し（Figure 1），モデルの検証を行いたい。

Figure 1
本研究の仮説モデル



方　法

調査方法や調査内容は(1)と同様である。

結果と考察

教員からの自律性支援，教員に対するエンゲージメントが自己効力感，リーダーシップに対する自信に及ぼす影響について調べるため，共分散構造分析を実施した(Figure 2)。この結果，適合度の指標は，$\chi^2(3) = .723$，$p = .868$，CFI（Comparative Fit Index；比較適合度指標）＝ 1.000，RMSEA（Root Mean Square Error of Approximation；平均二乗誤差平方根）=.000であり，良好なモデル適合度を示すことが明らかになった。

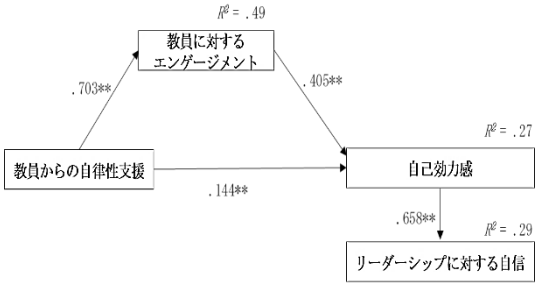
共分散構造分析の結果，教員からの自律性支援が自己効力感に直接影響を示すことが明らかになったものの（$\beta = .144$，$p < .01$），教員に対するエンゲージメントを媒介する間接効果の方がより大きな影響がみられることが確認された。具体的には，教員からの自律性支援が教員に対するエンゲージメントに有意な正のパスを示し（$\beta = .703$，$p < .01$），さらに教員に対するエンゲージメントが自己効力感にも有意な正のパスを示した（$\beta = .405$，$p < .01$）。また，自己効力感からリーダーシップに対する自信にも正の有意なパスを示した（$\beta = .658$，$p < .01$）。

共分散構造分析の結果，教員からの自律性支援が教員に対するエンゲージメントを媒介し，学生の自己効力感に影響を及ぼすこと，さらに，自己効力感がリーダーシップに対する自信に影響を及ぼすことが明らかになった。教員からの自律性支援が自己効力感を高めるという関係性が弱いながらも見出されたが，自律性支援により教員に対するエンゲージメントが引き出されるからこそ自己効力感が高まると考えられる。

近年は大学教育や教員の指導に対して，大学に責任を求めたり，教員の指導に依存するような傾向が垣間見られる。本研究では教員からの自律性支援に焦点を当てたものの，教員の支援というレベルに留まるのではなく，そのことにより，学生と教員との相互作用が生じることがより重要であることが改めて示唆される結果となった。

コロナ禍以降，大学では非対面での学びや活動も増えているが，そこには他者との関係性を構築したり，協働したりといった取組みを反映させ，他者との相互作用を喚起させる視点を忘れてはならないであろう。相互作用があってこそ，大学生の心理的成長や心理的な充足感につながるものと考えられる。

Figure 2
共分散構造分析の結果



**$p < .01$

教員からの自律性支援および教員に対するエンゲージメントが自己効力感・リーダーシップに及ぼす影響（3）
―所属（共学大学・女子大学）による因果関係の検討―

○中村 愛 （同志社女子大学）　松島るみ（京都ノートルダム女子大学）
尾崎仁美（京都ノートルダム女子大学）

キーワード：自律性支援，エンゲージメント，自己効力感

問題と目的

本研究は(1)～(3)の一連発表であり，教員からの自律性支援および教員に対するエンゲージメントがどのように女子大学生の自己効力感やリーダーシップに対する自信に影響しているのか検討することを目的としている。

本研究では，女子大学生のみを対象としているが，その理由として，女子大学生のリーダーシップ養成はこれまで以上に大学教育に求められる課題になっていること，また教員・学生の相互作用のあり方は，先行研究結果により，大学の環境による差異がみられると推測されるからである（例えば，三宅（2009，2010）。このため，一連発表(3)では，女子大学所属と共学大学所属による差異を中心に検討することを目的とする。

方　法

調査方法や調査内容は(1)と同様である。

結果と考察

所属による下位尺度得点の差異

教員からの自律性支援，教員に対するエンゲージメントが自己効力感，リーダーシップに対する自信について，所属（女子大学・共学大学）による差異を調べるため *t* 検定を行ったところ，両者による有意な差異はみられなかった。

Table 1
所属による下位尺度得点の差異

	共学大学(n=520)		女子大(n=79)		t値	p値
	M	SD	M	SD		
教員からの自律性支援	2.80	0.66	2.89	0.68	1.174	0.241
教員に対するエンゲージメント	2.54	0.73	2.62	0.73	0.510	0.610
自己効力感	2.73	0.62	2.77	0.66	0.942	0.346
リーダーシップに対する自信	2.38	0.83	2.39	0.82	0.110	0.912

所属による下位尺度間の関連および因果関係

下位尺度間の相関係数　各下位尺度間の相関係数について所属ごとに算出した(Table 2，Table 3)。両者に顕著な差異はみられなかったが，女子大学の学生においては，共学大学の学生には有意であった，教員からの自律性支援とリーダーシップに対する自信，また，教員に対するエンゲージメントとリーダーシップに対する自信の間には有意な相関がみられなかった。

下位尺度間の相関係数：共分散構造分析について，所属ごとに結果を示したのが Figure 1（共学）および Figure 2（女子大）である。女子大学の結果においては，教員からの自律性支援が自己効力感に直接影響を及ぼさず，教員に対するエンゲージメントを媒介してのみ自己効力感に影響を及ぼすことが明らかになった。三宅（2009，2010）は，女子大学の学生は，大学教員からの期待や学業面の支援が高まると自己効力感も高まり，それにより，将来の必要時にリーダーシップを発揮する自信が強まるとしているが，本研究では，所属による人数の偏りが大きいため，今後データ数を増やしさらに検討する必要がある。

Table 2
所属による下位尺度得点の差異（共学大学）

	教員からの自律性支援	自己効力感	教員に対するエンゲージメント
自己効力感	.435**		
教員に対するエンゲージメント	.685**	.493**	
リーダーシップに対する自信	.303**	.544**	.360**

Table 3
所属による下位尺度得点の差異（女子大学）

	教員からの自律性支援	自己効力感	教員に対するエンゲージメント
自己効力感	.398**		
教員に対するエンゲージメント	.815**	.587**	
リーダーシップに対する自信	.089	.572**	.175

**p<.01

Figure 1
共分散構造分析の結果（共学大学）

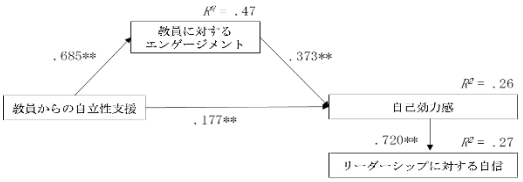
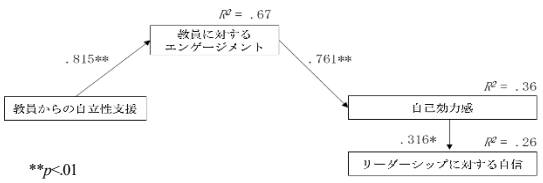


Figure 2
共分散構造分析の結果（女子大学）



**p<.01

引用文献

三宅えり子（2009）．女子大学と共学大学における女子教育力の比較研究―試行的調査から　同志社女子大学学術研究年報，*60*，19-30.
三宅えり子（2010）．女子大学と共学大学における女子教育力の比較研究―試行的調査その２　同志社女子大学総合文化研究所，*27*，137-148.

感謝表出スキルと妬み感情の関連
―孤独感に着目して―

○宮代こずゑ（宇都宮大学）　田代雄大＃（栃木県大田原市立金丸小学校）

キーワード：感謝表出スキル，妬み感情，孤独感

問題と目的

近年,「感謝すること」がもたらす効果に注目が集まっている。酒井・相川(2020)は，感謝介入の効果を測定する「感謝表出スキル」が「知覚されたサポート」を媒介して「孤独感」を低減させることを明らかにしており，感謝することそのものというよりは，感謝を表出する対象が身近にいることを実感することにより，孤独感が低減されることが示された。

一方で，孤独感が低い状態というのは，他者との関わりが多い状態であると推察されるため，他者と自分を比較する場面が多くなるとも考えられる。自分にとって望ましいものを所有する他者や集団との比較によって生じる不快な感情は妬み（envy）と呼ばれ，敵意を帯びたものは悪性妬み(benign envy)，向上心につながるものは良性妬み(malicious envy)と呼ばれる(サブタイプ理論；Lange & Crusius, 2015; 澤田・藤井, 2016)。本研究で感謝表出スキルの高さと妬み感情の生起の関連を明らかにすることができれば，良好な人間関係の形成のための感謝の表出の重要性を示すことができる。そこで本研究では，感謝表出が孤独感を媒介して，個人の妬み感情にどのように関連するのかを検討する。仮説は以下の通りである。感謝表出スキルの実行が，孤独感を媒介して悪性妬みを低減させ，良性妬みを増加させる。

方　法

調査参加者　大学生 256 名(男性 76 名，女性 174 名，その他 1 名，「回答しない」1 名，性別未回答 4 名；平均年齢 18.68±0.92 歳，年齢未回答 3 名)。

調査内容　①フェイスシート，②酒井・相川（2021）による感謝表出スキル尺度 29 項目,③片受・大貫(2014)による大学生用ソーシャルサポート尺度 23 項目，④Lange & Crusius (2015) の Benign and Malicious Envy Scale（BeMas）を澤田・藤井(2016)が日本語訳した妬み感情尺度 10 項目，⑤ Russell（1996）の UCLA 孤独感尺度第 3 版を豊島・佐藤(2013)が日本語訳した孤独感尺度 20 項目。

結果と考察

各下位尺度得点間の相関分析を実施した。その結果,「配慮のある行動による表出」得点と良性妬み得点の間に正の相関(r=.345, p<.001)が見られた。仮説を検証するため，感謝表出スキルの下位尺度である配慮のある行動による表出を独立変数，孤独感の下位尺度それぞれを媒介変数，妬み感情の下位尺度である良性妬みを従属変数として媒介分析を行った。その結果，感謝表出スキルは孤独感を媒介して妬み感情を有意に予測せず，仮説は支持されなかった。

しかし，感謝と良性妬みの関連が示されたことから，感謝教育の重要性が示されたと言えよう。本研究の課題としては，調査参加者が全て大学生であったため，小学生や中学生，高校生といった他の発達段階の子どもにおいても同様の結果が得られるかが明らかにならなかった点が挙げられる。今後調査参加者の年齢層の幅を広げて改善を行っていく必要がある。

引用文献

片受 靖・大貫尚子（2014）. 大学生用ソーシャルサポート尺度の作成と信頼性・妥当性の検討―評価的サポートを含む多因子構造の観点から　立正大学心理学研究年報, *5*, 37-46.

Lange, J., & Crusius, J. （2015）. Dispositional envy revisited: Unraveling the motivational dynamics of benign and malicious envy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *41*(2), 284-294.

Russell, D. W. （1996）. UCLA loneliness scale (version3): Reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, *66*(1), 20-40.

酒井智弘・相川 充（2020）. 感謝表出スキルの実行が孤独感の低減に及ぼす効果　教育心理学研究, *68*(2), 111-121.

酒井智弘・相川 充（2021）. 感謝表出スキルの実行を測定する尺度の開発　教育心理学研究, *69*(4), 339-352.

澤田匡人・藤井 勉（2016）. 妬みやすい人はパフォーマンスが高いのか？―良性妬みに着目して　心理学研究, *87*(2), 198-204.

Salovey, P. （1991）. Social comparison processes in envy and jealousy. In J. Suls & T. A. Wills (Eds.), *Social comparison: Contemporary theory and research*. Lawrence Erlbaum, 261-285.

豊島 彩・佐藤眞一（2013）. 孤独感を媒介としたソーシャルサポートの授受と中高年者の精神的健康の関係　UCLA 孤独感尺度第3版を用いて　老年社会科学, *35*(1), 29-38.

怒りの社会的共有が出来事の認知および怒り感情に与える効果
—聞き手の反応による差異—

木野和代（宮城学院女子大学）

キーワード：怒り，社会的共有，聞き手の反応

問題と目的

他者との間で生じる怒り感情は，取り扱いが難しい感情の一つといえる。怒り経験後の行動のうち，その感情を他者に語る社会的共有は，怒り緩和を目的にとられる行動とされる一方で，結果的に怒りを増幅させることもある行動とされる(湯川・日比野，2003)。その一因には，聞き手の反応があると考えられる。

吉田(2012)は怒り経験からの自己成長感獲得において，社会的共有を行った際の聞き手の受容的反応の重要性を指摘したが，ここでの受容的反応はアドバイス，共感など下位側面が統合されたものであった。岡崎・宮戸(2020)は，共有によって聞き手に抱えられた気持ち，視野の拡大，経験の再構成が怒りの鎮静に向かうとしながらも，共感を得ることが怒りの再体験につながり，鎮静化を阻害することを指摘している。そこで本研究では，怒りを共有した際の聞き手の反応について，アドバイスと共感を区別して取り上げ，これらが怒り感情の強さや認知の変化に及ぼす影響を比較検討することとした。

方　法

調査対象者および手続き　調査会社に依頼して，25～39 歳の有職者 480 名を対象に WEB 調査を実施した(年齢平均=32.18，*SD*=4.04)。この際，調査項目に DQS を 2 つ含めて，これらに不適切な反応をした回答者のデータを納品データから除くよう依頼した。

質問内容　仮想場面を用いた質問紙実験を行った。仮想場面は，職場の同僚の怠惰や責任転嫁により自分が不利益を被っている場面とした(喚起場面)。また，この出来事について他部署の同期に話した際の反応として，アドバイスをくれた場合(条件 A)，理解・共感を示したくれた場合(条件 B)のいずれかを提示した(共有場面)。質問は，STAXI(鈴木・春木，1994)および多面的感情尺度(寺崎他，1992)を参考に，(a)喚起場面での怒り強度，(b)共有場面での怒り強度について，3 項目ずつ用意した。また，怒り経験に対する認知尺度(日比野・湯川，2004)を参考に，(c)共有場面での怒り経験に対する認知の変化について 10 項目用意した。いずれも 6 件法で回答を求めた。その他，喚起場面での怒り表出行動や，個人特性に関する質問を行ったが，本報告では分析対象外とした。

結果と考察

尺度構成　各尺度得点は，構成項目に対する評価値の合計を項目数で除算したものとした。仮想場面で怒りを感じた対象者に関する分析をするために，(a)喚起場面での怒り強度得点が 3 以下を示した 42 名分のデータを以降の分析から除外した。質問(a)(b)の尺度得点のα係数はそれぞれ，.96，.98 であった。質問(c)の下位尺度得点のα係数は，.71～.90 であった。

聞き手の反応による違い　各下位尺度について，条件(聞き手の反応)と性別を独立変数，喚起場面での怒り強度を共変量とする，共分散分析を行った(Table 1)。いずれも平行性の仮定をしてよいことが確認され，回帰の有意性は客体化以外で確認された(0.1%水準)。

分析の結果，怒り強度では，有意な効果は認められなかった。肥大化では，条件の主効果が有意であった($F(1,433)=5.04$, $p=.025$, 条件 A<B)。自責化では，条件の主効果が有意($F(1,433)=9.86$, $p=.002$, 条件 A>B)，性別の主効果が有意傾向($F(1,433)=2.94$, $p=.087$, 男<女)であった。客体化では，性別の主効果が有意傾向であった($F(1,433)=2.99$, $p=.084$, 男<女)。終息化では，条件の主効果が有意傾向であった($F(1,433)=3.13$, $p=.078$, 条件 A>B)。

共有前後で怒り強度の平均値は低下したが，聞き手の反応の違いによる共有後の怒り感情には差がみられなかった。しかし，認知については，理解・共感反応の方が肥大化をもたらす傾向にあることが示された。岡崎・宮戸(2020)の指摘と整合する結果といえる。なお，自責化および終息化はアドバイス反応の方がもたらしやすい可能性が示されたが，評定値が全体に低く(1～3 はあてはまらない方向の選択肢)，少なくとも本研究の仮想場面では，これらの認知変化は全体に起こりにくいと考えられた。

Table 1
共有後の怒り強度および認知変化の平均(*SD*)

	怒り強度		肥大化		自責化		客体化		終息化	
	条件A	条件B	条件A	条件B	条件A	条件B	条件A	条件B	条件A	条件B
男性	3.70 (1.31)	4.07 (1.58)	3.49 (1.09)	3.74 (1.13)	2.53 (1.19)	2.19 (1.11)	3.68 (0.99)	3.50 (1.26)	2.88 (1.12)	2.60 (1.14)
女性	3.89 (1.42)	3.94 (1.32)	3.58 (1.26)	3.82 (1.14)	2.71 (1.21)	2.40 (1.04)	3.85 (1.06)	3.72 (1.25)	2.77 (1.02)	2.69 (1.04)

条件A：アドバイス反応(男性105名，女性112名)。
条件B：理解・共感反応(男性107名，女性114名)。
共有前の怒り強度得点：条件Aの男性5.27(0.80)，女性5.24(0.75)，条件Bの男性5.30(0.79)，女性5.25(0.83)。

反応スタイルが抑うつおよびマインドフルネスの要素に及ぼす影響について

○島津直実（帝京平成大学）　越川房子＃（早稲田大学）

キーワード：反応スタイル，抑うつ，マインドフルネス

問題と目的

反応スタイル理論では，抑うつ気分時の考え込み反応は抑うつの持続・重症化に，気そらし反応は抑うつの短期化・回復に繋がると説明する。精神的健康が阻害されるのは，抑うつが持続し重い抑うつ状態に陥る時である事が知られており，抑うつへの介入・予防には抑うつの持続と回復をもたらす要因の研究が求められる。

抑うつの発生および重症化の予防に関して注目されているマインドフルネスでは,「ものごとを評価せず,受け入れ，あるがままにしておく」という物事の関わり方にモードをシフトさせるというパラダイムを用いる。マインドフルネスは抑うつの低減に効果があるとされているものの，抑うつの持続・低減と関係があるとされる反応スタイルと併せて研究されたものはまだない。

そこで本研究では，技法実施前の反応スタイルの各下位因子が，2 週間後の抑うつの程度に与える影響を検討することを目的とする。

方　法

手続きと調査協力者

マインドフルネス技法の実施は 2 週間とし，対象者自身が技法を毎日 5 分程度実践した。2 週間の間隔をおいて同一の調査を 2 回(T1 および T2)集団で実施した。分析には 2 回の調査に回答した都内某私立大学の学生 32 名（男性 16 名，女性 16 名，平均年齢 21.4 歳，SD=0.50）を対象とした。なお，T2 の時点でドロップアウトは 3 名であった。

査定尺度と使用データ

①日本語改訂版反応スタイル尺度（日本語版 RSS-R；島津，2005）:抑うつ時の反応スタイルを否定的考え込み反応尺度，回避的気そらし反応尺度，問題解決的考え込み反応尺度，気分転換的気そらし反応尺度の 4 因子で捉える反応スタイル尺度を用いた。②自己評価式抑うつ性尺度（SDS）および③6 因子マインドフルネス尺度（SFMS；前川・越川，2015）の下位尺度「受容・自動的に反応しないこと」を用いた。③は目の前の出来事や自分の内的体験に対して自動的に反応せず，評価や価値判断を加えることもせずに，あるがままの状態を受け入れる態度を表わす。分析には T1 の①と T2 の②および③のデータを用いた。

結果と考察

まず，T2 の抑うつを従属変数とし，T1 の各反応スタイルを独立変数とした重回帰分析を実施した。その結果，決定係数（R^2）は.27（p<.05）となり，分析に投入した独立変数で T2 の抑うつのおよそ 1/4 を説明していた。また，抑うつに対して否定的考え込み反応（B=1.05，$SE\ B$=.35，β=.55，p<.01）が有意な正の影響を及ぼしていた。しかし，それ以外の反応スタイルである回避的気そらし反応，問題解決的考え込み反応，気分転換的気そらし反応はいずれも抑うつへの影響は示されなかった。このことから，技法実施前の時点で否定的考え込み反応を多くする人ほど，2 週間後の抑うつの程度が高いことが示された。

次に，T2 の SFMS の下位尺度「受容・自動的に反応しないこと」を従属変数とし，T1 の各反応スタイルを独立変数とした重回帰分析を実施した。その結果，決定係数（R^2）は.81（p<.001）となり，反応スタイルは T2 の「受容・自動的に反応しないこと」のおよそ 8 割を説明していた。また,「受容・自動的に反応しないこと」に対して否定的考え込み反応（B=-1.16，$SE\ B$=.15，β=-.71，p<.001）が有意な負の影響，問題解決的考え込み反応（B=.48，$SE\ B$=.18，β=.26，p<.05）と気分転換的気そらし反応（B=.95，$SE\ B$=.20，β=.50，p<.001）が有意な正の影響を及ぼしていた。尚，回避的気そらし反応は非有意であった。このことより，技法実施前の時点で否定的考え込み反応を多くするほど,2 週間後のマインドフルネスの「受容・自動的に反応しないこと」の要素が弱くなり，反対に問題解決的考え込み反応と気分転換的気そらし反応を多くするほど強くなることが示された。

今後サンプル数を増やしていくことで，反応スタイルと抑うつの関係についてより詳細に調べていくことが望まれる。

引用文献

前川真奈美・越川房子（2015）．6 因子マインドフルネス尺度（SFMS）の開発．健康心理学研究，*28*(2)，55-64.

島津直実（2005）．反応スタイルと二次的受容が抑うつに及ぼす影響　早稲田大学文学研究科修士論文

付　記

本研究は科学研究費助成事業（学術研究助成基金）（課題番号　21K13710）の助成を受けた。

MMPI-3 日本版を偽装的な受検態度で回答する

鋤柄増根（名古屋市立大学）

キーワード：受検態度，MMPI-3 日本版，妥当性尺度

問題と目的

MMPI-3 日本版(MMPI-3 日本版研究会, 2022)では，偽装的な受検態度を検出することを目的とした妥当性尺度が，旧版より増えている。これらの尺度が有効に機能するのかを，悪く見せようとする，あるいは自分の問題を過剰に報告する受検態度(Over-Reporting)で受検した結果と，良く見せようとする，あるいは自分の問題を過小評価する受検態度(Under-Reporting)のそれとの比較から検討する。

方　法

検査協力者　Over-Reporting(OR)群 101 名(男 34, 女 67), Under-Reporting(UR)群 101 名(男 38, 女 63), 年齢は 18 から 33 歳(中央値と最頻値は共に 20 歳)。標準の教示下で受検した健常群1236名(男592, 女644)と臨床群 284 名(男 119, 女 165)は MMPI-3 日本版の標準化集団(詳しい属性はマニュアルを参照)である。

質問紙　MMPI-3 日本版の冊子

手続き　OR 群には「社会に適応しておらず, 心理的・情緒的な問題を抱えており，混乱している」という印象を与えるように回答することを求めた。UR 群には「社会に非常によく適応しており，賢く，なおかつ精神的にも健全である」という印象を与えるように回答することを求めた。それぞれに該当する具体的な場面例も示した。

実施期間　2022 年 10 月から 2023 年 11 月に，公立小松大学と名古屋市立大学で実施された。

倫理審査　2022 年 3 月に公立小松大学研究倫理審査にて承認(医倫 2127-2)。

結果と考察

MMPI-3 ではジェンダー別基準はないので, 以下の各尺度の T スコアの平均はジェンダーをまとめたものである。妥当性尺度では線形変換 T スコア，臨床尺度は Uniform T スコア(MMPI-3 日本版マニュアル参照)となるが以下ではいずれも T スコアと記載する。

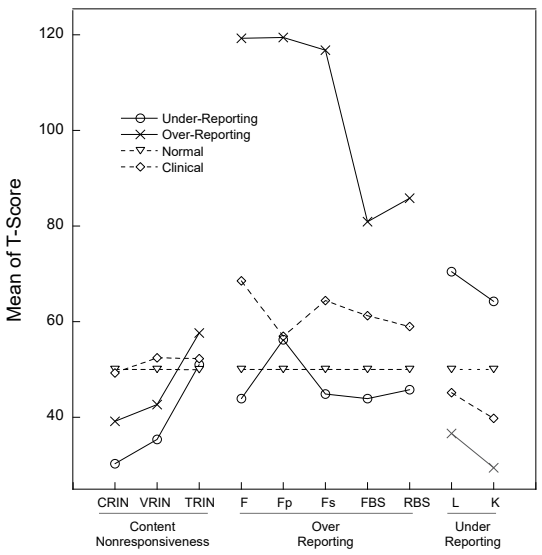
Figure 1 に妥当性尺度の T スコアの平均を示す。OR 群では OR を検出する妥当性尺度(F, Fp, Fs, FBS, RBS)の T スコアが上昇しているが, UR を検出する妥当性尺度(L, K)の T スコアは低くなっている。一方，UR 群では，OR 群と逆に OR を検出する尺度の T スコアは低く, UR を検出する L, K の T スコアが上昇している。したがって，受検態度を検出する妥当性尺度は適切に機能しているといえる。

臨床尺度である，高次(HO)尺度，再構成臨床(RC)尺度，特定領域の問題(SP)尺度，パーソナリティ精神病理 5(PSY-5)尺度における T スコアに関しては，OR 群はいずれも T スコアが 70 前後から上昇しており，自分の持つ問題を過剰に報告することで悪く見せようとしていることが分かる。

UR 群では逆に T スコアは 50 より低くなっているが，自信過剰(SFI)の平均 T スコアが 70 とかなり高いのが特徴的である。さらに，支配性(DOM)の平均 T スコアが 57，攻撃傾向(AGGR)が 54 とやや高くなっている。良く見せかける受検態度で回答する場合，受検者は自分の文化の価値観に照らしてどのような特性を持つ人が望ましいかを考えて回答するので，その文化の価値観が反映されることになる。T スコアが高くなった尺度から，人より自信があり有能であると自分を評価し，自己主張をし，他者を支配下におこうとすることでリーダーシップをとろうとするような特性を持つことが望ましいとする価値観が大学生の中にあることが分かる。一方，OR 群では，どの臨床尺度の T スコアも高く，特に PSYC の 99，SUB の 98 と高かった。

Figure 1

各群の妥当性尺度の T スコア



引用文献

MMPI-3 日本版研究会 (2022). MMPI-3 日本版マニュアル　三京房

付　記

学術研究助成基金助成金(基盤研究 C: 21K03110)を受けた研究である。

高校までのアサーションの回想的知覚が大学生の過剰適応傾向に及ぼす影響

○川原誠司（宇都宮大学） 石川真央＃（小山市立大谷東小学校）

キーワード：過剰適応傾向，アサーション，発達的影響

問題と目的

前報（川原・石川，2024）で大学生の過剰適応傾向が精神的健康に密接に関連していた。その過剰適応傾向を形作るのは何か。過度に相手に合わせる点から，自分自身の思いを出せないことが考えられる。その点でいえば，アサーションの要素が大きく関わると考えられる。大学生までにどのようにアサーション体験を経てきたか，回想的知覚を回答してもらうことで，発達的な変化についての本人の意識が分かる。

本研究は，大学生に高校までのアサーションの回想的知覚を質問し，それが現在の過剰適応傾向にどのように影響しているかを検討するものである。

方　法

調査対象者

関東地方の国立大学，私立大学，短期大学の大学生に質問紙調査を実施し，180 名の回答を得た。

調査内容

学年や性別の他，本発表に関係するのは以下 2 つ。

アサーションの回想的知覚　「小学 5 年時」「中学 2 年時」「高校 2 年時」の 3 時点を設定し，「仲間」と「教師」に対して，A～C の 3 つの「場面」でアサーションに関する 3 つの質問「アサーティブ（以下，主張）」「アグレッシブ（以下，攻撃）」「ノンアサーティブ（以下，非表出）」をおこなった。質問項目数は 54 項目であり，「5 とてもあった」～「1 なかった」の 5 段階で回答してもらった。

過剰適応傾向　川原・石川（2024）で示してある。因子分析後に「否定的評価の過剰な回避」（6 項目），「過剰な他者優先の姿勢」（4 項目）「期待に応える過剰な努力」（2 項目）の下位尺度で構成した。

倫理的配慮

第 1 発表者の所属する大学の倫理委員会の承認を得た（H23-0065）。

結　果

アサーションの回想的知覚項目の因子分析と平均値

各時期の対象別に因子分析をおこなったところ，ほぼ全ての時期で，場面によらず「主張」「攻撃」「非表出」別にまとまる因子が抽出された。

仲間に対する男女別の平均を Table 1 に示した。回想時期の差を見ると，「攻撃」と「非表出」で学年が上がるにつれ平均値が小さくなった。性差については 3 つ全てに見られ，「主張」と「攻撃」については“男性＞女性”，「非表出」については“女性＞男性”となった。

アサーションの回想的知覚が過剰適応傾向に及ぼす影響のパス解析

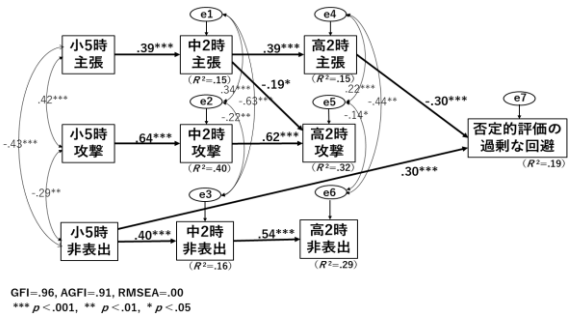
Figure 1 に仲間へのものについての女性の結果を示した。高 2 時の「主張」から「否定的評価の過剰な回避」への負のパスは全てのもので同様であった。女性においては，小 5 時や中 2 時の非表出から正のパスが見られた。

Table 1
仲間へのアサーションの回想的知覚の平均値

		小5時 男性	小5時 女性	中2時 男性	中2時 女性	高2時 男性	高2時 女性	主効果のF値 回想時期	主効果のF値 性別	交互作用 F値	回想時期の多重比較（Bonferroni）
主張	*M*	3.60	3.38	3.59	3.16	3.77	3.34	2.06	8.03 **	0.88	
	SD	1.12	1.06	1.04	1.08	0.90	1.09				
攻撃	*M*	2.92	2.41	2.59	2.04	2.10	1.67	52.15 **	12.51 **	0.32	小5＞中2＞高2
	SD	1.21	1.08	1.20	1.03	1.21	0.84				
非表出	*M*	2.74	3.12	2.64	3.08	2.46	2.84	6.42 **	9.13 **	0.07	小5，中2＞高2
	SD	1.11	0.94	1.08	1.06	1.04	1.13				

** p<.01

Figure 1
仲間へのアサーションの回想的知覚が過剰適応傾向に及ぼす影響の結果（女性）



GFI=.96, AGFI=.91, RMSEA=.00
*** p<.001, ** p<.01, * p<.05

引用文献

川原誠司・石川真央（2024）．過剰適応傾向を測定する尺度の開発―既存尺度の質問表現の検討を通して　日本心理学会第 88 回大会発表論文集

付　記

本発表は，第 2 発表者が第 1 発表者の指導下で作成した卒業論文が基になっている。本発表にあたり両者で検討し，発表資格の都合等で第 1 発表者が責任発表者となった。再分析等したので，文責等は第 1 発表者にある。過剰適応傾向の部分については，科研費基盤研究（C）（課題番号 23K02453）の助成を受けた。

児発・放デイの指導者がもつ困難感と研修ニーズ（1）

○徳田克己（アール医療専門職大学） 水野智美（筑波大学）

キーワード：児童発達支援，放課後等デイサービス，困難感

問題と目的

現在，児童発達支援（以下，児発），放課後等デイサービス（以後，放デイ）が乱立するようになり，指導者の専門性の脆弱さが指摘されるようになっている（小澤，2018）。児発，放デイに従事する指導者の専門性を向上させるための研修プログラムを作成することを最終の目的とし，本稿では児発，放デイの指導者がどのような困難を感じているのかを明らかにする。

方　法

調査対象者

児発あるいは放デイ(以下，児発・放デイ)で，子どもへの支援業務に常勤として従事している 285 名を対象とした。そのうち，183 名から回答があり（回収率 64%），回答に不備がある者を除き，164 名を調査対象者とした。

調査手続き

複数の児発・放デイを運営する団体に調査の協力を依頼し，団体を通して児発・放デイに勤務する指導者に質問紙を配布してもらい，留置法によって回収した。調査時期は，2023 年 8 月～10 月であった。

結果と考察

属性

年齢は，20 代 37%（60 名），30 代 25%（41 名），40 代 15%（25 名），50 代以上 22%（37 名），無回答 1%（1 名）であった。現在，児発に勤務している人が 26%（43 名），放デイ 30%（49 名），児発と放デイの両方 43%（70 名），無回答 1%（1 名）であった。児発・放デイでの勤務年数の平均は 3.73 年（±2.64）であった。児発・放デイでの勤務より以前に職業に就いた経験のある人は 99 名(60%)であった。そのうち幼稚園，保育所の保育者（99 名のうちの 28%）が最も多く，障害者施設(19%)，高齢者施設(17%)，小学校教諭(15%)が次いだ。障害児施設での勤務経験がある人は 9%，特別支援学校は 6%のみであり，障害児に関連した機関での勤務経験者は非常に少なかった。

保有する資格として，保育士・幼稚園教諭が最も多く(35%)，中学校/高等学校教諭(20%)，小学校(16%)，社会福祉主事任用資格（15%）であった。特別支援学校教諭は 4%，言語聴覚士 4%であり，障害に関連した資格保有者は少なかった。

対応への困り感

発達障害児に関する 23 の状態についてどの程度，困り感があるかを 5 段階のリッカート尺度で尋ねた（Table 1；数字の高い方が困り感が強いことを示す）。なお，表示した行動をする子どもに対応した経験のある人にのみ回答を求めた。Table 1 より「周囲の人に乱暴する」「大人の気をひくためにわざと不適切な行動を繰り返す」「他人が嫌がることを平気で言う」「自分が思うようにならないと癇癪を起こす」といった暴力や暴言への対応に苦慮していることがわかる。一方で，「言いたいことを言葉で表現できない」「はじめての活動に参加できない」「自由度が高い活動が苦手である」「同じ遊びしかしない」「ルーティンの行動を覚えられない」といった子どもの学びを深める，自己表現を伸ばす，活動への参加を促すなどの指導目標に関することについては，それほど困り感が強くなかった。これらの結果は，指導者の指導力はあまり高くなく，目前の問題行動ばかりに着目して，子どもにどのように介入すれば教育目標が達成できるかということを認識していないことを示唆している。療育機関の専門家として，子どもの発達を長いスパンでとらえる必要がある。

Table 1
発達障害児への対応に関する困り感

	n	M	SD
周囲の人に乱暴する	148	4.11	0.92
大人の気をひくためにわざと不適切な行動を繰り返す	158	4.04	0.97
他人が嫌がることを平気で言う	148	3.99	0.88
自分の思うようにならないと癇癪を起こす	158	3.97	0.91
暴言を吐く	146	3.84	0.93
活動の切り替えができない	155	3.83	0.89
一番にならないと激しく怒る	155	3.75	0.94
指示に反抗する	151	3.64	0.96
言いたいことを言葉で表現できない	158	3.61	0.96
じっとしていられない	158	3.61	0.89
活動の途中で飽きてしまう	156	3.60	0.91
はじめての活動に参加できない	152	3.55	0.98
はじめて行う際のルールややり方の指示が伝わらない	155	3.49	0.89
屁理屈を言う	143	3.49	0.95
自由度が高い活動が苦手である	141	3.45	0.96
周囲の人と適度な距離を保てない	154	3.44	0.88
すぐに活動に取り掛かろうとしない	156	3.39	0.92
順番を待てない	156	3.37	0.82
周囲との活動のペースが違い過ぎる	156	3.34	0.91
同じ遊びしかしない	149	3.32	0.97
会話が一方的である	152	3.29	0.89
いつも一人で遊んでいる	155	3.25	0.94
ルーティンの行動を覚えられない	140	3.19	0.87

児発・放デイの指導者がもつ困難感と研修ニーズ（2）

○水野智美（筑波大学） 徳田克己（アール医療専門職大学）

キーワード：児童発達支援，放課後等デイサービス，研修

問題と目的

児発・放デイに従事する指導者の専門性を向上させるための研修プログラムを作成することを最終の目的とし，本稿では児発・放デイの指導者がどのような研修をこれまでに受け，また今後，どういった内容の研修を受けたいと考えているのかを明らかにする。

方　法

調査対象者および手続きは，「児発・放デイの指導者がもつ困難感と研修ニーズ 1」と同様である。

結果と考察

研修の経験

障害に関する研修の受講経験の有無を尋ねたところ，研修を受けたことがある人は 70%（114 名）であった。受講経験者に，具体的な研修内容を尋ねたところ（Table 1），「ASD 児の特性と対応」（60%）「ADHD 児の特性と対応」（55%）「知的障害児の特性と対応」（51%）については，半数以上が受けたことがあったが，「個別支援計画の立て方」（35%）「日々の活動における支援計画の実施方法」（32%）は約 3 割しか受けておらず，児発・放デイでは支援計画に基づいて個々の子どもの指導をすることが必要とされているにもかかわらず，基本的な研修を受けることなく指導が行われていることが確認できた。

また保護者への対応，他機関との連携についての研修を受けた人も 3 割に満たないことも確認できた。

視覚障害，聴覚障害，肢体不自由，内部障害に関する研修を受けた経験のある人はいずれも 2 割以下であった。これまでに，視覚障害児を担当したことがあった人は 77 名，聴覚障害 68 名，肢体不自由 93 名，内部障害 46 名であったことから考えると，研修を受けずに対応していた指導者が多く，療育機関としての専門性に問題があると言わざるを得ない。

研修のニーズ

Table 1 に示した内容に関する研修を今後，どの程度受けたいかについて，5 段階のリッカート尺度を用いて尋ねた（点数が高い方が研修ニーズが高いことを示す）。その結果，ほとんどの項目で平均が 4 に近く，研修を受けたいというニーズが高いことがわかる。その中でも，「個々の子どもの問題行動への対応」「個々の子どもへの具体的な対応の仕方」についての研修ニーズが高かった。「児発・放デイの指導者がもつ困難感と研修ニーズ 1」において，子どもの発達的な指導目標に関する内容よりも，暴力や暴言への対応などの問題行動に指導者が苦慮していることが確認された。すなわち，児発・放デイの指導者は子どもの問題行動に悩んでおり，長期的な視点で子どもの発達をどのように支えていくかいう視点に欠けていることが推測されるのである。また，Table1 に示した内容以外に研修で学びたいことを自由記述で尋ねたところ，一人も記述した人がいなかった。現在，児発・放デイは障害児の療育機関として位置づけられており，指導者は専門家として扱われているが，指導者は自身が何を身につけておかなければならないのかという自覚に乏しいことが懸念される。

Table 1
研修の経験とニーズ

	研修経験		研修ニーズ	
	n	%	M	SD
個々の子どもの問題行動への対応	75	46%	4.31	0.75
個々の子どもへの具体的な対応の仕方	73	45%	4.29	0.74
ASD 児の特性と対応	99	60%	4.29	0.68
子どもの状態に関する保護者への伝え方	48	29%	4.29	0.75
保護者からの相談の受け方	48	29%	4.28	0.74
ADHD 児の特性と対応	91	55%	4.27	0.70
子どもの障害の受容ができていない保護者への対応	37	23%	4.25	0.75
LD 児の特性と対応	72	44%	4.22	0.70
知的障害児の特性と対応	83	51%	4.19	0.78
支援計画を日々の活動でどのように具体的に実施するか	53	32%	4.17	0.73
教師，保育者との連携の取り方	40	24%	4.17	0.81
就学先の選び方についての保護者への相談	28	17%	4.17	0.81
個々の子どもの問題行動が生じる背景要因	68	41%	4.16	0.80
就学前の発達障害のある子どもの特性と対応	71	43%	4.12	0.85
小学校高学年以降の発達障害のある子どもの特性と対応	50	30%	4.09	0.87
医療機関との連携	29	18%	4.07	0.89
肢体不自由児の特性と対応	33	20%	3.95	0.93
個別の支援計画の立て方	58	35%	3.95	0.94
聴覚障害児の特性と対応	26	16%	3.91	0.96
内部障害児の特性と対応	22	13%	3.90	0.97
視覚障害児の特性と対応	24	15%	3.89	0.96

ソーシャルスキルの個人内パターンと学級生活満足度との関連（1）
―小学生を対象として―

○福住紀明（高知大学）
藤原和政（兵庫教育大学）
西村多久磨（東京理科大学）
村上達也　（順天堂大学）

キーワード：ソーシャルスキル，パーソンセンタードアプローチ，小学生

問題と目的

子どもを対象としたソーシャルスキル研究の中で，個人内でどのようなバランスでソーシャルスキルが活用されているかという点に注目する研究のアプローチがある。これを人中心アプローチ（person centered approach）と呼ぶ。我が国で開発されたソーシャルスキル尺度は複数の因子（下位スキル）を想定しているものが多く（安達，2013 を参照のこと），そのため複数の下位スキルの個人内パターンに注目することは妥当な考えであるといえる。また，教育実践におけるソーシャルスキルの指導という点を考慮すると，下位スキルが個人内でどのようなバランスをもって活用されているのかといった視点を持つことが重要である。しかしながら，本邦においては十分な知見が蓄積されていないのが現状である（福住他，印刷中）。

そこで本研究では，この人中心アプローチを採用し小学生を対象としてソーシャルスキルの個人内パターンを明らかにした上で，その個人内パターンと学級生活満足度との関連を検討することを目的とした。本研究で注目したソーシャルスキルは，河村（2001）が開発した尺度で測定できる２つのソーシャルスキルである。それらは，集団のルールやマナーの順守と関連のある配慮のスキルと，集団の中で積極的に人と関わる際に必要とされるかかわりのスキルである。

方　法

調査対象者

本研究では，すでに公開された論文で用いられた質問紙調査によるデータを二次利用した。河村（2001）で測定される小学生用のソーシャルスキル尺度は 30 項目ら構成される原尺度と教師評定用の開発時に妥当性の検討のために用いられた 10 項目から構成される自己評定用短縮版尺度がある。そこで原尺度に回答した小学のサンプル A（611 名：4 年生から 6 年生）とし，短縮版に回答した小学生をサンプル B（1257 名：4 年生から 6 年生）とした。また，全員が QU（学校生活満足度尺度：図書文化社）に回答した。QU では，児童の学級での満足度（12 項目）と生活意欲（9 項目）を測定することができる。

結果と考察

k-means 法によるクラスタ分析によって，サンプル A ではソーシャルスキルの活用において中群，低群，高群の 3 つの個人内パターン，サンプル B では，中群，かかわり不足，高群，低群という 4 つの個人内パターンが抽出された。学級生活満足度の 4 群に対する χ^2 検定の結果を Table 1 に示した。この結果から，ソーシャルスキルをバランスよく活用することが学級生活の満足度において重要であることが示唆された。また，学校生活の意欲に関して分散分析を行った結果，どちらのサンプルにおいても，両スキルをバランスよく高活用している児童の生活意欲の高いことが示された。

引用文献

福住紀明・西村多久磨・村上達也・藤原和政（印刷中）集中学生におけるソーシャルスキルの個人内パターン―データの二次分析を通して　学校カウンセリング研究，*24*.

付　記

本研究は JSPS 科研費 24K06474 の助成を受けた。

Table 1　ソーシャルスキルの個人内パターンと学級生活満足度との関連（クロス集計表）

	サンプルA：611名			サンプルB：1257名			
	中群	低群	高群	中群	かかわり不足	高群	低群
学校生活満足群	▼73	▼2	△157	▼229	▼45	△362	▼7
非承認群	△73	20	▼41	△147	△76	▼49	△30
侵害行為認知群	40	▼1	44	43	12	47	▼1
不満足群	△86	△46	▼28	88	△62	▼27	△32

注：△＝5%水準で有意に出現率が高い。▼＝5%水準で有意に出現率が低い。

ソーシャルスキルの個人内パターンと学級生活満足度との関連（2）
―中学生を対象として―

○西村多久磨（東京理科大学）　福住紀明（高知大学）
村上達也　（順天堂大学）　藤原和政（兵庫教育大学）

キーワード：ソーシャルスキル，パーソンセンタードアプローチ，中学生

問題と目的

本研究の目的は，人中心アプローチを採用し中学生を対象としてソーシャルスキルの個人内パターンを明らかにした上で，その個人内パターンと学校生活満足度との関連を検討することである。人中心アプローチ（person centered approach）では，個人内のソーシャルスキルの活用のバランスに焦点が当てられるが，本研究では河村（2001）尺度を用いる。この尺度では集団のルールやマナーの順守と関連のある配慮のスキルと，集団の中で積極的に人と関わる際に必要とされるかかわりのスキルの２つのスキルを測定することができる。すでに福住他（印刷中）によって，この尺度を用いて，図１に示したような５つのスキルの個人内パターンが抽出されることが示唆されている。それらは，配慮のスキルと関わりのスキルの両スキルの高いレベルで活用している児童生徒，これらが中程度レベルの活用に留まっている児童生徒，そしてまったく活用できていない低レベル児童生徒，そしてどちらかの活用に偏っている児童生徒（配慮優位型とかかわり優位型）である。本研究ではこれらに対応する個人内パターンが抽出されるかどうかも２つのサンプルを用いて検討する。

方　法

調査対象者

本研究では，すでに公開された論文で用いられた質問紙調査によるデータを二次利用した。河村（2001）で測定される中学生用ソーシャルスキル尺度は，28 項目ら構成される原尺度と教師評定用の開発時に，妥当性の検討のために用いられた 10 項目から構成される自己評定用の短縮版尺度がある。そこで，原尺度に回答した中学生をサンプル A（883 名）とし，短縮版に回答した中学生をサンプル B（1138 名）とした。

調査内容

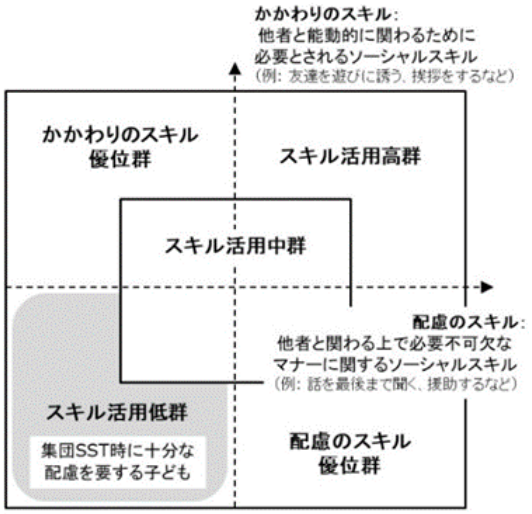
学校生活満足度尺度（河村，1999）に回答した。この尺度は，承認得点（10 項目），被侵害得点（10 項目）が測定され，これらの得点のカッティングポイントを用いて，学校生活満足度が判定される。全国平均値よりも承認得点が高く，被侵害得点の低い，学校生活満足群，両得点の低い非承認群，両得点の高い侵害行為認知群，そしいて承認得点が低く，被侵害得点の高い学校生活不満足群である。

結果と考察

k-means 法によるクラスタ分析によって，サンプル A ではソーシャルスキルの活用において配慮優位群，配慮不足群，低群，高群という 4 つの個人内パターン，サンプルＢでは，低群，中群，高群の 3 つの個人内パターンを抽出した。まずこの結果から，福住他（印刷中）で示唆されている個人内パターンを安定して抽出することは難しいことが判明した。このことは，人中心アプローチによる研究を蓄積する上での課題に成り得ると考えられる。

また，ソーシャルスキルの個人内パターンと学校生活満足度の 4 群に対する χ^2 検定を行った結果，配慮のスキルとかかわりのスキルを高いレベルでバランス良く活用している個人内パターン（サンプル A と B における高群）に属する生徒の学校生活満足度が高いことが示された。一方，両方のソーシャルスキルの活用の程度が低かったり，活用のバランスが悪かったりする生徒は，学校生活満足度が低くなる傾向にあることが明らかにされた。

Figure 1
想定されるソーシャルスキルの個人内パターン



引用文献

福住紀明・西村多久磨・村上達也・藤原和政（印刷中）集中学生におけるソーシャルスキルの個人内パターン―データの二次分析を通して　学校カウンセリング研究，*24*.

Witmer の“Psychological Clinic”誌の論文タイトルからみた学校心理学（2）

大芦 治（千葉大学）

キーワード：学校心理学，心理学史，Psychological Clinic

問題と目的

著者は学校心理学の起源と初期の歴史に関心をもち検討してきた。その中で課題となったのは，今日，学校心理学の創始者として位置づけられている Lightner Witmer（1867-1956）の扱いだった。Witmer は今でこそ学校心理学の創始者として当然のごとく受け入れられているが，こうした見方が定着したのは実際には 1950 年代後半以降だった。Witmer が現役だった 1930 年代以前，彼の活動は臨床心理学と呼ばれていた。

そこで，著者は 1907 年から 1935 年まで Witmer が創設し，編集者として実際に編集にあたった“Psychological Clinic”誌のすべての記事を分析し，当時，Witmer が心理学のどのような部分を自分の“守備範囲”と考えていたのか，そして，それが後年学校心理学とされる領域と共通するものなのかといった点について考察してみた。

前回（2023），著者は，創刊号 1 巻（1907）から 13 巻（1922）まで 14 年間分の記事のタイトルからキーワードを抽出し，“Psychological Clinic”誌が，今日，学校心理学の中心的領域とされる知能の診断，知的障害の支援などに関する研究を扱っていたことを明らかにした。一方，現在，臨床心理学の中心領域と考えられている適応，パーソナリティなどに関するキーワードは，非行など一部に限られていた。

ところで，“Psychological Clinic”誌は 23 巻（1935）まで刊行されたもので，前回の分析はおよそ半分を分析した。そこで，今回は残りの半分に同様の分析を実施し，Witmer が“Psychological Clinic”誌に対してどのような姿勢をとっていたのかを検討する。

方　法

方法は前回と同じである。“Psychological Clinic”誌の 14 巻（1922）から 23 巻（1935）までのすべての記事（ただし，会報，書評のような記事は除いた）のタイトルから，キーワードを抜き出し集計した。個別に対象とすべきかどうか判断した。

なお，キーワードは 1 論文当たり 1 個（必要な場合は複数）割り当てた場合もある。

結果と考察

取り上げた記事の数は 290 となった。

抜き出された（割り当てられた）キーワードのうち頻度の高いもの（概ね 5 回以上）あげると「臨床レポート（ケース研究），30 回」「診断的教授（教育），23 回」「知能（定義など），12 回」「（知能・性格などの）テスト，8 回」「スタンフォード・ビネー・テスト」6 回」「職業指導，7 回」「職業的興味，7 回」，「優秀児童，6 回」「非行・犯罪，6 回」「優秀児童，6 回」「メモリー・スパン・テスト，5 回」，「ラテラリティ（右利き，左利などの左右差）5 回」などであった。この結果を見ると，知的な側面の障害に関するキーワードが前回の分析同様多くを占めている。その一方，前半の分析時には十分に確立されていなかったケース研究，Witmer の学派に属する者に特徴的な診断的教授（教育）といったものが本格的に行われるようになったこともわかる。また，「職業指導」に関するキーワードも増えているが，これは，1923 年 Witmer のクリニックに，Morris Viteles を中心にして設けられた職業指導部門の成果であろう。他に「優秀児童，6 回」というキーワードも目に付く。クリニックは一般には知的障害などの児童を対象としていたと思われているが，Witmer は優秀児童に対しても興味を向けていた。また，心理栄養学（Psychodietetics）」「心理―生化学（Psycho-biochemistry）」のようなものも見られた。

以上，1922 年から 1935 年までに刊行された“Psychological Clinic”誌の論文タイトルについても検討してみた。前半と同様に知能の診断，知的障害の支援など，今日，学校心理学と呼ばれる領域が中心になっていることがわかった。

“Psychological Clinic”誌は 1935 年に休刊になる。その理由は必ずしも明らかではないが，高齢になった Witmer にとって編集業務が負担になったことなどが考えられる。このとき Association of Counseling Psychology（後のアメリカ心理学会の臨床系の部門）との間で誌名を変えないことなどを条件に出版権を譲渡するという話もあったようだが，失敗に終わっている。結局，Witmer は臨床心理学を自称しながら，学校心理学の下地作りに力を注いだのである。

付　記

本研究の実施にあたり令和 5 年科学研究費補助金の支援を受けた）

「居場所カフェ」に対する高校教員の意識
―千葉県公立高校 2 校の調査から―

○武田明典（神田外語大学）　村瀬公胤（一般社団法人麻布教育ラボ）

キーワード：居場所カフェ，高校教員，サードプレイス

問題と目的

近年，高校を中心に居場所カフェの設置が増えている。外部の NPO 法人と高校が協働して学校図書館等で開催しているケースから，高校が場所の提供のみ行い，運営には関わらないケースまで，様々な形態がある。一方，居場所カフェ事業は，先進地域と，まだあまり認知されていない地域がある。

本調査は，県行政が居場所カフェに取り組み始め，一部に開設された高校がある千葉県において，居場所カフェ未設の高校教員がそれをどのように認識しているのか，またその設置に関してどのような意識を持っているのかについて，質問紙による調査を行った。

方　法

調査対象

調査対象は，千葉県内で多様な生徒が通う県立高等学校 2 校（A；B）の教員で，両校ともに常勤教員を対象とした。有効回答は，A 高校 43 名，B 高校は 35 名の計 78 名であった。

調査内容

A3 判 1 枚の質問紙で，質問項目は合計 10 問である。本調査のテーマである居場所カフェに関しては，学校現場ではまだ広く認知されていないことから，調査用紙冒頭箇所に居場所カフェの概略を説明したうえで回答を依頼した。質問紙本文では，まず居場所カフェを認知していたか，つぎにもし開設されたら参加関心があるか，及びその理由を尋ねた。また，所属勤務校ではなく一般的な高校勤務を想定させ，居場所カフェの設置や課題点などの設問を設けた。

調査時期・調査方法

2023 年 9 月に本調査を行った。調査に先立ち，対象校の校長に対して質問紙を提示して内容の確認を得て，後日，各校長に質問紙を郵送した。本調査の実施は，各校長により職員会議で調査の趣旨説明を行い配布され，10 日程度の後，回収・郵送された。

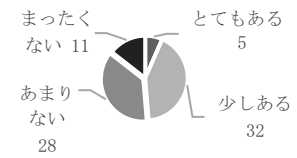
結果と考察

本調査の結果の概要と考察を以下に記す。

まず，居場所カフェについて知っていたかどうかについては，「はい」19 名「いいえ」59 名で，約 4 分の 1 の教員だけが知っている現状が明らかになった。

一方，仮に勤務校で居場所カフェが開設されるとしたら参加に関心を持つか，について尋ねたところ，Figure 1 のような結果になった。肯定的な意見（とてもある・少しある）の合計と否定的な意見（あまりない・まったくない）の合計は，ほぼ同数で，「居場所カフェ」への関心は二分していることがわかる。

Figure 1
参加への関心



次に，関心があるという回答者に対して，関心がある理由を尋ねたところ，Figure 2 のように，「福祉的な生徒のサポート」を理由に挙げる回答が過半数を占め，「その他」の意見も，「登校のきっかけになるから」という福祉的側面言及していた。

Figure 2
関心がある理由

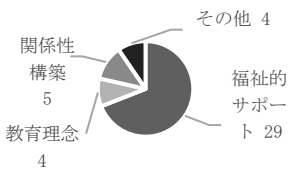
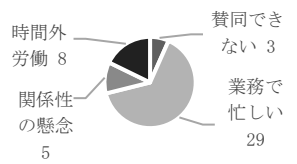


Figure 3
関心がない理由



他方，関心がない回答者にその理由を尋ねたところ，Figure 3 のように，「業務で忙しい」が最も多数を占めたほか，「時間外労働」や教師―生徒間の「関係性の懸念」も理由に挙がっていた。

居場所カフェを知っていた教員と知らなかった教員について，参加関心度に違いがあるかを分析した結果が Table 1 である。カイ二乗検定の結果，「知っていた」群は「知らなかった」群よりも「関心がある」回答が多かった（x^2 (1)=9.287，p <.01）。

この結果から，教員が居場所カフェについて知っていることは参加関心をもたらすと考えられ，居場所カフェについての周知や理解の重要性が示唆された。

Table 1
「居場所カフェ」の認知と参加関心度

	関心がある	関心がない
知っていた	15 （9.25）	4 （9.75）
知らなかった	22 （27.75）	35 （29.25）

（　）内は期待度数

引用文献

武田明典・村瀬公胤（2024）．「居場所カフェ」に対する高校教員の意識―千葉県公立高校 2 校の調査から 神田外語大学研究紀要，*36*，261-280.

新型コロナ禍の休校が高校生の生活行動と心身の状況にもたらした変化とは

坂本理香（敦賀気比高等学校）

キーワード：高校生，生活行動，新型コロナ禍

問題と目的

新型コロナ禍における学校の休校措置は，高校生の睡眠等の生活習慣に変化をもたらし，心理的健康の悪化と関連したとされる（坂本，2021）。2022 年度の調査では「希死念慮」の状態だと診断された 20 才未満の初診外来者は，2019 年度の 1.6 倍にのぼり，コロナ禍の行動制限等が子どもの心に長期的な影響を及ぼしたとされる（中日新聞，2024）。よって，本研究では，高校生の休校中の生活行動および心身の状況の変化に焦点を当て，その変化を抽出し，検討することを目的とする。

方　法

実施期間　2020 年 7 月下旬から 8 月上旬

調査対象　私立高校 1 校に在籍する 1〜3 年（男子 319 名，女子 282 名合計 601 名）

調査内容　生活習慣チエックリスト学生版（田中，2006)について 22 項目総計を「良好な睡眠行動」とし，22 項目のうち休校により「できなくなったこと」「できるようになったこと」を 問うた。インターネット依存傾向 Dianostic Questionnaire（Young KS，1998）（邦語版）の 8 項目について該当あり 2 点，該当なし 1 点と配点し，セルフコントロール尺度短縮版（尾崎・後藤・小林・沓澤，2016）について 5 件法，日常生活主訴（坂本,2015）について 4 件法にて配点を行った。自尊感情尺度（山本・松井・山成，1982）および独自に作成した，休校中の生活習慣および心身の状況に関する内容 21 項目について「そう思わない」から「そう思う」まで 1〜5 点で配点した。

倫理的配慮　学校長等に研究の目的と個人情報の保護について文書にて説明し,承諾を得た。対象者に対し，質問紙冒頭にて個人情報の保護および回答しないことを選択できること，回答しないことによる不利益が生じないことを明示した。

分析　集計と解析には，SPSS Statistics19.0 を用いた。

結果と考察

睡眠習慣のうち，休校中に「できなくなったこと」「できるようになったこと」としてあげられた項目を多い順に 5 位までを Table 1 に示す。

Table 1 臨時休校期間中に「出来なくなったこと」「できるようになったこと」

出来なくなったこと				できるようになったこと			
順位	行動	度数	%	順位	行動	度数	%
1位	午前0時までに就寝する	88	14.64	1位	決まった時刻におきる	76	12.64
2位	決まった時刻におきる	83	13.81	2位	脳と身体をリラックスする	42	6.98
3位	睡眠時間不規則にしない	67	11.14	3位	朝食を規則正しく食べる	38	6.32
4位	朝食を規則正しく食べる	53	8.81	4位	ぬるめの湯につかる	36	5.99
5位	人と話し活動的にすごす	51	8.48	5位	睡眠時間不規則にしない	34	5.65

「決まった時刻におきる」「朝食を規則正しく食べる」「睡眠時間不規則にしない」は，休校により出来なくなった場合と，できるようになった場合があり，休校前の生活の違いや，家族の生活時間に影響されている可能性が考えられる。すなわち，部活動の早朝練習や，放課後の遅くまでの練習により，登校時間と帰宅時間に無理があり，休日との差が大きかった者は，休校により，無理のない生活時間が確保できたかもしれない。逆に，休校中，登校の必要がないために，休日同様に遅い就寝，遅い起床を繰り返していた場合は，休校前よりも睡眠や朝食が不規則になったことが考えられる。また，「(寝る前に）脳と身体をリラックスさせる」ことや「ぬるめの湯につかる」ことができるようになったという回答もあり，睡眠リズムの乱れはあったが，時間が多くあることで余裕ができ，良質な睡眠に必要な行動が取れるようになった者もいたと思われる。次に，休校中の行動や心理的状況の変化を平均値が高い順から見ていくと，男女ともに，ゲームやユーチューブ等を長時間しすぎたことが 1 位であり，生活習慣では,「朝起きる時間が遅くなった。」「夜更かしや昼寝などをして，睡眠リズムが乱れた」の得点が高かった。男子では「学校があるときより，気分が良かった。」女子では「友だちに会えないのがつらかった」が 2 位であり，「家族との時間が増えて良かった。」は男子で 4 位，女子では 6 位であった。「不安になったり，ゆううつな気分になった。」「親がうるさくて嫌だった。」等のネガティブな心理的状況は，比較的得点が低く，睡眠リズムの不規則化による弊害は大きいものの，家族との時間をポジティブにとらえる傾向も見受けられるという結果であった。

教師の道徳基準に関する基礎的研究
—学校種，勤続年数，性別間での比較—

安達知郎（京都教育大学）

キーワード：教師，道徳基準，倫理

問題と目的

体罰，性加害・性犯罪に代表されるように，教師の倫理は社会的問題のひとつとなりつつある。教師の倫理に関しては，長谷川（2018）が教育活動に対する責任意識という観点から検討している。本研究では，「責任」という視点からではなく，「道徳」，つまり，善悪の判断基準という視点から検討する。具体的には，日本語版道徳基準尺度（金井，2013）を用いて，教師の道徳基盤を学校種（小学校，中学校，高等学校），勤務年数（15 年未満，15 年以上），性別（男，女）で比較検討する。

方　法

調査対象者・調査方法

学校種，勤務年数，性別，それぞれを組み合わせた 12 群に各 50 名を割り付け，合計 600 名に質問紙法による Web 調査を実施した。

質問紙（本発表に関連する部分のみ）

①基本情報　学校種，勤続年数，性別を尋ねた。

②日本語版道徳基準尺度（MFQ）　金井（2013）による日本語版道徳基準尺度を用いた。この尺度は，傷つけないこと，公平性，内集団への忠誠，権威への敬意，神聖さ・純粋さの 5 下位尺度（各 6 項目，合計 30 項目）から成る。本尺度の妥当性は村山・三浦（2019）で確認されている。

結果と考察

分析対象者

回答に問題がなかった 416 名を分析対象とした（Table 1）。

Table 1
分析対象者数

	小学校		中学校		高等学校		合計
勤続年数（15年）	未満	以上	未満	以上	未満	以上	
男性	33	38	27	35	29	38	200
女性	38	38	30	37	39	34	216
勤務年数合計	71	76	57	72	68	72	416
学校種合計		147		129		140	416

尺度分析

MSF について確認的因子分析を行ったところ，RMSEA が.08，CFI が.67，GFI が.78，AGFI が.74 であった。α係数は.55〜.72 であった。これらの値は十分なものではなかった。しかし，村山・三浦（2019）でほぼ同様の値が得られている上に，政治的態度，イデオロギーとの関連から妥当性がある程度，確認されていることから，本研究でもこの尺度を用いた。

MFQ と学校種，勤続年数，性別との関連

独立変数を学校種（小学校，中学校，高等学校），勤務年数（15 年未満，15 年以上），性別（男，女），従属変数を MFQ の各下位尺度とする三要因分散分析を行った。結果，いずれの従属変数についても，2 次，1 次の交互作用は有意ではなかった。傷つけないことでは，学校種の主効果が有意で（$F(2,404)=5.10$，$p<.01$），小学校，中学校が高等学校よりも高かった。公平性では，学校種の主効果が有意で（$F(2,404)=5.67$，$p<.01$），小学校，中学校が高等学校よりも高かった。また，性別の主効果が有意で（$F(1,404)=10.24$，$p<.001$），女性が男性よりも高かった。神聖さ・純粋さでは，学校種の主効果が有意で（$F(2,404)=3.81$，$p<.05$），中学校が高等学校よりも高かった。また，勤続年数の主効果が有意で（$F(1,404)=4.41$，$p<.05$），15 年未満が 15 年以上よりも高かった。内集団への忠誠，権威への敬意では有意な主効果は見られなかった。

学校種間の比較では，傷つけないこと，公平性，神聖さ・純粋さで高等学校の得点が低かった。これは高等学校では小学校，中学校に比べ，教科教育が重視され，倫理的判断が求められやすい生徒対応がそれほど重視されないことと関連していると考えられる。

引用文献

長谷川 裕（2018）．教師の期待認知・責任意識とその性格　久富善之・長谷川裕・福嶋裕敏（編）教師の責任と教職倫理―経年調査にみる教員文化の変容（pp.192-212）　勁草書房

金井良太（2013）．脳に刻まれたモラルの起源―人はなぜ善を求めるのか　岩波書店

村山 綾・三浦麻子（2019）．日本語版道徳基準尺度の妥当性の検証―イデオロギーとの関係を通して 心理学研究，*90*(2)，156-166.

付　記

本研究実施にあたり，公益財団法人日本教育公務員弘済会より令和 5 年度日教弘本部奨励金の助成を受けました。

小・中学校におけるスクールカウンセラー活用の実態
—保護者を対象としたインターネット調査より—

渡邉はるか（目白大学）

キーワード：スクールカウンセラー，ニーズ，保護者

問題と目的

教育相談等に関する調査研究協力者会議（2017）の「児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～(報告)」では，不登校，いじめ等の学校教育が抱える課題について，未然防止，早期発見，早期支援の重要性が指摘されており，スクールカウンセラー（以下 SC）やスクールソーシャルワーカー（以下 SSW）等の専門家を含めたチーム学校としての取組が求められている。

SC は平成 7 年度の「スクールカウンセラー活用調査研究」にはじまり，平成 13 年度からの「スクールカウンセラー等活用事業」を通して全国的に配置が進み，教育相談を担う重要な存在として位置づけられている。主な職務には,児童生徒へのカウンセリング,保護者への助言・援助,教職員へのコンサルテーション,アセスメント等があり，効果的な活用にあたり保護者の理解と協力は欠かせない。現在，常勤化に向けた議論が進む中，あらためて保護者の視点から小・中学校におけるスクールカウンセラー活用の実態を整理し，成果と課題を明らかにすることを目的とする。

方　法

調査対象者・手続き

アイブリッジ株式会社のアンケートツール Freeasy に登録している全国の 24 歳～65 歳で，子どもがいる 10,000 人にスクリーニング調査を実施し，小学校及び中学校に子どもが通っており，当該学校に SC がいると回答した 200 名を対象に本調査を実施した（有効回答 186 名：男性 80 名，女性 106 名）。

調査時期

2024 年 2 月 21 日にスクリーニング調査を実施し，2 月 26 日～27 日にかけて本調査を実施した。

調査内容

SC の人数，勤務日数等に関する認知について質問した。高田（2018）を参考にし，スクールカウンセラーの活用経験について 40 項目の質問をした。倫理的配慮として，回答の自由や個人が特定されないこと等を明記し，同意が得られた者に回答してもらった。

結果と考察

小・中学校における SC の人数は，Table 1 の通りであった。小学校では約 76.3%，中学校では約 74.2%の保護者は，具体的な人数を認知していた。

Table 1
SC の人数

	1人	2人以上	不明
小学校	116	26	44
中学校	114	24	48

（単位）人数

SC の勤務日数は，Table 2 の通りであった。小学校では不明が 61.3%，中学校では不明が 61.8%と十分に認知されていなかった。

Table 2
SC の人数

	週1	週2	週3	週4	週5	不明
小学校	33	12	11	3	11	114
中学校	32	14	8	3	12	115

（単位）人数

いじめや不登校等の全 20 項目の課題に対して小・中学校の SC に相談した経験について，「自身が利用」「パートナーが利用」「子どもが利用」「利用したことはない」「答えたくない」の選択肢から回答を求めた。その結果，全ての質問で「利用したことはない」と回答をした者が小学校 107 名（62.9%），中学校 118 名（63.4%）であった。

次に男女で利用した経験に差があるか χ 二乗検定を行った。小学校では，全項目で有意差は見られなかった。一方，中学校では「いじめ被害」「非行」「生活リズムの乱れ」「LGBTQ 等の性に関する相談」で有意差が見られ，いずれも男性の相談が多かった。

小・中学校ともに SC の存在は認知されているものの利用は特定の保護者に限定されており，具体的な勤務日等までは認知されていない様子が窺えた。利用にあたっては，課題に応じて誰が相談するか使い分けられている可能性が示唆された。今後も保護者と SC を含む学校が連携して児童生徒を支援していくためには，理解に向けた手立てが必要である。

引用文献

高田 晃 (2018)．スクールカウンセラーに対する教員のニーズと満足度に関する調査研究　宇部フロンティア大学附属地域研究所年報，*8*(1)，47-64.

教育相談等に関する調査研究協力者会議（2017）．児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～（報告）https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/07/27/1381051_2.pdf

Q-U に見る臨床操作法肩開き課題の効果

片岡弓人（東京福祉大学大学院）

キーワード：臨床動作法，Q-U，ストレスマネージメント

問題と目的

臨床動作法では,動作とはこころとからだが調和的・一体的に働くことと定義している。そして，そのように動作努力することで様々な出来事への関わり方(体験様式)がより良く変わるとしている(成瀬, 2000)が，その要因として動作自体感の明確化をあげている(鶴, 1991)。学級集団内の様々な問題への対処にはｽﾄﾚｽﾏﾈｰｼﾞﾒﾝﾄ学習が有効であるが,そこには外的環境との関係性ｽｷﾙの問題と,自身の内的認知処理方略や感情処理方略の問題が関係する。ｿｰｼｬﾙｽｷﾙやｱｻｰｼｮﾆﾝｸﾞ等は主に外的環境への関与方略を整えるが，一方で出来事への体験の仕方である認知(感情)処理方略を整えなければ瞬時に的確な対処を行うことができない。

近年，認知行動療法におけるﾏｲﾝﾄﾞﾌﾙﾈｽなどの有効性も示されているが，臨床動作法における動作自体感に注意を向けて動作努力する活動は,認知制御(藤川他, 2021)と感情制御の向上効果を期待できる。

そこで，小学 3 年生の学級集団に行った臨床動作法が Q-U(河村，2006)の数値にどのような効果を与えたかを調べた。また，動作法実施後毎に行った動作自体感尺度(原戸他，2004)の「動作への気づき」の変化と対比し，Q-U における変化の要因を考察した。

方　法

調査対象者　小学 3 年生 31 名（男 15 名・女 16 名）

動作法実施　2007 年 9 月 3 日～10 月 5 日

実施方法　ｽﾄﾚｽﾏﾈｼﾞﾒﾝﾄ学習(45 分間，8/24, 8/30)後，動作課題を 8 ｾｯｼｮﾝ(th)行う。各 th は概ね 15 分間。

実施課題　動作課題（椅子坐位での肩開き・肩上げ）同性同士の二人組で交互に実施。

測定方法　Q-U を 6/6, 9/3,（動作法 th8 回），10/5, 12/5 に実施。動作自体感尺度(原戸他, 2004)を各 th 実施後に実施。

倫理的配慮　対象児の同意と対象教諭の承認を得た。

結果と考察

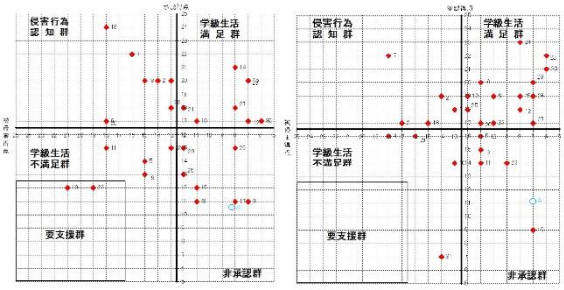
Q-U を 4 回実施した。1 回目(6/6)の実施 3 ヶ月後の 2 回目(9/3)と 3 回目(10/5)の間である 1 ヶ月間に臨床動作法 th を 8 回実施した。その 2 ヶ月後(12/5)に 4 回目の Q-U を実施した。その結果，Figure 1 に示すように，臨床動作法実施期間を挟んで，学級生活満足群の数値が 26.7%から 51.7%となり，全国平均以下から全国平均の 40%を上回った。臨床動作法実施前においては 3 ヶ月経過後も 26.7%と変化は見られなかった。また臨床動作法実施後の 51.7%から 2 ヶ月後は 41.9%と 10%程度低下した。Table 1 に示すように，実施前の全体に散らばった分布は，実施後においては右上の学級生活満足群に収束し,臨床動作法の効果を示した。動作自体感尺度の「動作への気づき」因子の数値においては，th1 から th8 において各 th 毎に上下があるものの実施前半と後半における数値変化には有意差が見られなかった。

Q-U 数値上昇の要因としては，動作自体感という自己身体の自己受容感覚への注意が認知制御及び感情制御の覚醒度を高めると予測したが，その向上を示すであろう「動作への気づき」因子の数値は各 th 毎に上下はあるものの有意差を認めることはできなかった。しかし，学級生活満足群の数値が向上する要因となる出来事が他にないと 3 ヶ月後も変化はなかった点，実施終了後 2 ヶ月経過後の数値は一定数低下している点から,臨床動作法実施により学級生活満足群の数値(承認得点, 被侵害得点)が向上したと言える。

本研究においては,「動作への気づき」数値の向上が Q-U 数値向上の効果要因であると考えたが，動作自体感の有意な変化は見られず，効果要因を示すことはできないが，臨床動作法が学級集団の満足度を向上させるであろうことが示唆された。

今後の研究において,ｽﾄﾚｽ対処方略の違いなどを考慮し,動作自体感の向上傾向を調べる必要がある。

Table 1



9 月 3 日実施　　10 月 5 日実施

Figure 1

侵害行為 認知群	6月6日	7 人 21.9 %	全国 15 %	学級生活 満足群	6月6日	8 人 25 %	全国 40 %
	9月3日	8 人 26.7 %			9月3日	8 人 26.7 %	
	動作法8th実施				動作法8th実施		
	10月5日	5 人 17.2 %			10月5日	15 人 51.7 %	
	12月5日	6 人 19.4 %			12月5日	13 人 41.9 %	
学級生活 不満足群	6月6日	13 人 40.6 %	全国 25 %	非承認群	6月6日	4 人 12.5 %	全国 20 %
	9月3日	6 人 20 %			9月3日	8 人 26.7 %	
	動作法8th実施				動作法8th実施		
	10月5日	4 人 13.8 %			10月5日	5 人 17.2 %	
	12月5日	3 人 9.7 %			12月5日	9 人 29 %	

引用文献

河村茂雄（2006）． 学級づくりのための Q-U 入門．図書文化

鶴 光代（1991）．動作療法における「自体感」と体験様式について．心理臨床学研究，*9*(1)，5-17.

成瀬悟策 （2000）．動作療法―まったく新しい心理治療の理論と方法　誠信書房.

原戸三佳・古賀 聡（2004）．小学生における「疲労感」と自体感の関連性―ペア・リラクセイション課題を用いて　リハビリテイション心理学研究，*32*(1)，39-52.

藤川卓也・安部主晃・腹巻 豊（2021）．動作法と認知制御の関係―身体運動への注意とその実行における順向性制御・反応性制御の寄与の違い　リハビリテイション心理学研究．*47*(1)，1-15.

小学 5 年生から中学 2 年生における学校生活での困りごととその対応の関連
―トピックモデルに基づく自由記述の類型化―

○徳岡 大（人間環境大学）　　嘉瀬貴祥（人間環境大学）

キーワード：テキストマイニング，トピックモデル，困りごと

問題と目的

学校生活における児童生徒の困りごとやそれに対する対処について把握することは，児童生徒の学校適応について教育心理学的観点から検討する上で重要な取り組みの一つであると思われる。COVID-19 のパンデミック下での長期休校明けには，マスクや感染不安といった感染症に関連した内容が困りごととして述べられていた（田村他，2022）。社会的にはポストコロナに移行したといわれる中，小学生や中学生が学校生活でどのような困りごとを感じ，対応しているのか，明らかにすることを目的とする。

方　法

調査対象者

2023 年 7 月に愛媛県内の 269 小学校と 125 校の中学校から，小学 5 年生 9,636 人，小学 6 年生 9,087 人，中学 1 年生 9,109 人，中学 2 年生 9,073 人の児童生徒を対象に，最近の学校生活の中で困っていること，困っていることに対してどのように対応しているかを自由記述で回答してもらった。その結果，困りごとについては 25,196 人から，対応については 25,183 人から回答が得られた。

結果と考察

形態素解析

困りごととその対応について，得られた自由記述の形態素解析を行い，名詞，動詞，形容詞の 3 つの品詞を分析対象とした。そして，児童生徒の固有名詞や時間を意味する単語，意味不明な単語や，総出現頻度が 10 以下の単語については，この後の分析からは除外した。さらに，困りごとについては，「特になし」「困っていない」といった回答も分析から除外した。形態素解析を行った結果，困りごとは 16,043 人の自由記述に含まれる 3 つの品詞が分析対象となり，困りごとに対する対応は，20,679 人の自由記述に含まれる 3 つの品詞がトピックモデルでの分析対象となった。

トピックモデルによる類型化

困りごとと対応について，それぞれをトピックモデルにより類型化した。困りごとは 5 つのトピックに，対応は 4 つのトピックに分類された。

困りごとのトピック 1 には 3,189 人が分類された。「授業」，「うるさい」，「先生」，「喋る」といった単語の出現頻度が高く，授業環境に関する困りごとの記述が多かった。困りごとのトピック 2 には 3,289 人が分類された。「言う」，「友達」，「喧嘩」，「られる」，「悪口」といった単語の出現頻度が高く，いじめに関連する困りごとの記述が多かった。困りごとのトピック 3 には 2,879 人が分類された。「勉強」，「多い」，「分かる」，「宿題」，「できる」といった単語の出現頻度が高く，児童生徒本人の学習に関する困りごとの記述が多かった。困りごとのトピック 4 には 2,687 人が分類された。「友達」，「関係」，「授業」，「聞く」，「しまう」といった単語の出現頻度が高く，友人とのトラブルに関する困りごとの記述が多かった。

困りごとに対する対応のトピック 1 は，5,762 人が分類され，「注意」，「先生」，「言う」，「自分」，「話す」，「頑張る」といった単語の出現頻度が高く，自ら問題に対して積極的に対処し，時に他者へも介入して問題解決しようとするような対応の記述が多かった。困りごとに対する対応のトピック 2 には 3,982 人が分類された。「聞く」，「できる」，「勉強」，「言う」，「やめる」，「先生」といった単語の出現頻度が高く，他者に頼って対処方法を考えようとする記述が多かった。困りごとに対する対応のトピック 3 には 2,879 人が分類された。「友達」，「相談」，「聞く」，「無視」といった単語の出現頻度が高く，困りごとの友人，家族，および先生などに相談をするという記述が多かった。困りごとに対する対応のトピック 4 には 8,055 人が分類された。「無い」という単語の出現頻度が高かった。他には「相談」，「言う」，「先生」，「謝る」という単語の出現頻度が高めであった。トピック 4 で頻出した「無い」という単語が含まれる具体的な回答としては，ほとんどが「困りごとはない」，「特になし」という記述であった。

困りごとと対応の関連

困りごとと対応の類型のクロス集計表を Table 1 に示した。χ^2検定の結果は有意であり（$p < .001$），下位検定を実施した。これらの結果から，困りごとによって取られやすい対応は異なることが示された。

Table 1
困りごとと対応の類型のクロス集計表

		対応			
		自発的対処	他者に頼る対処	相談	何もしない
困りごと	授業環境	1167	688	472	277
	いじめ関連	897	697	668	469
	自身の学習	1206	1117	654	296
	友人トラブル	1024	637	561	383
	他者への不満	952	661	361	229

高校生の学校適応における学年制と単位制の比較
—生徒と教師の関係性に着目して—

○渡邉 仁　（北海道情報大学）
植田佑矢＃（札幌新陽高等学校）
田渕久倫＃（札幌新陽高等学校）

キーワード：学校適応，高校，単位制

問題と目的

近年，学年制を廃止して単位制を採用する高校が増えてきている。無学年制の単位制高校の特徴として，クラス単位の活動はほとんどない。そのため，固定化した集団に起因する問題が起きにくく，生徒と担任教師との相性の悪さも影響が小さいという利点がある。一方で，生徒の学校適応場面において，クラスに対する依存度は学年制と比べて低く，クラスの友人や担任教師との関係が希薄になる可能性があることが考えられる。そのため，生徒に対して，教師全体として関わっていくというコンセプトで教育活動を行う単位制高校もある。しかし，これまでに単位制高校の学校適応場面における生徒と教師の関係性を検討した先行研究はほとんどなく，単位制高校の実情が明らかになっていない。

以上のことから，本研究では前述したコンセプトの高校に通う生徒を対象に，担任教師や教師全体との関係と生徒の学校適応感の関連において，学年制と単位制の違いを検討することを目的とする。

方　法

調査対象者

調査した高校は調査時点で 1 年生（206 名）と 2 年生（105 名）が単位制，3 年生（83 名）が学年制である。また，1 年生と 2 年生は異学年混在で，A から D の 4 つのグループに分かれている。

調査内容

回答形式は全て 5 件法である。

学校適応感は，大久保（2005）の学校への適応感尺度のうち，居心地の良さの感覚と課題・目的の存在の 2 因子 6 項目，担任教師との関係は，中井・庄司（2008）の STT 尺度のうち，安心感の 3 項目，教師全体との関係は，大久保・青柳（2004）の中高生用学校生活尺度のうち，教師との関係 3 項目，友人との関係は，大久保・青柳（2004）の中高生用学校生活尺度のうち，友人との関係 6 項目を使用した。

結果と考察

単位制である 1 年生・2 年生，学年制である 3 年生を分け，さらに 1 年生・2 年生はグループ別に，教師全体との関係尺度・担当教師との関係尺度・友人との関係尺度を独立変数，学校適応感尺度を従属変数として，強制投入法による重回帰分析を行った（Table 1）。

その結果，単位制の特徴，学年制の特徴といったように，制度特有の結果は現れなかった。むしろ，先行研究において学校での居心地には友人との関係が重要であると指摘されていることは，単位制や学年制に関わらず，同様の結果であった。一方で，課題・目的があることによる充実感が高まるためには，A と 3 年生は友人との関係，B と C は教師全体との関係が重要であり，D については決定係数も低く，友人や教師との関係の他に何らかの要因があると考えられる。

以上のことから，単位制を導入するか学年制を導入するかよりも，グループや学年を担当する教師集団が生徒にどのような関わりを持っているのかが重要であると考えられる。

そのため，今後は，調査した高校の教師に対するインタビューを通して，本研究の結果の解釈を検討していく必要がある。

Table 1
教師全体・担当教師・友人との関係を独立変数、学校適応感を従属変数とした重回帰分析結果

	居心地の良さの感覚					課題・目的の存在				
	A	B	C	D	3年生	A	B	C	D	3年生
教師全体との関係	-.021	.252 *	.254 *	.179	.017	.141	.499 ***	.494 ***	.220	.263 *
担当教師の安心感	.021	-.180	.016	-.262	.174	.220 *	.074	.030	-.079	.080
担当教師の役割遂行評価	.208 *	.004	.240 *	.124	.032	.133	.123	.268 *	.195	.151
友人との関係	.731 ***	.697 ***	.537 ***	.611 ***	.734 ***	.412 ***	.164	.136	.266 *	.412 ***
決定係数R^2	.595 ***	.658 ***	.594 ***	.389 ***	.726 ***	.388 ***	.500 ***	.559 ***	.193 **	.521 ***

*** p <.001, ** p <.01, * p <.05

保護者におけるソーシャルサポートの現状とニーズの調査
—保護者と教師からのサポートを区別した検討—

○藤原史香（岐阜大学大学院）　吉澤寛之（岐阜大学）

キーワード：ソーシャルサポート，保護者，教師

問題と目的

家庭と子どもの育ちをめぐる問題が複雑化・多様化し，家庭を社会全体で支える必要性が高くなっている。牧（2019）は親の養育態度と不登校要因の「無気力・不安」との関連性を，露口（2019）は保護者ネットワークの弱体化と教育問題の生起・状況悪化との関連性を示唆している。先行研究や社会の動向を踏まえ，「家庭教育の困難」を保護者のつながりの視点から捉え直し，学校を通して保護者同士のつながりや関わり合いを豊かにしていくためのネットワークの構築，及び保護者の安心感の向上を目的とした支援が求められるといえる。

本研究では，周りのサポートや子育て支援のあり方によって育児不安を低下させることができることを示す知見(牧野，1982；手島，2003)に着目し，保護者が安心できる子育て環境を学校の中で構築するための基礎データとして，保護者のソーシャルサポートの現状とサポートニーズを把握し，学校としてできる保護者サポートの方法を明らかにすることを目的とする。

方　法

調査対象と手続き

小学校の在籍児童(末子)295 名の保護者いずれか 1 名に対し，無記名式の質問紙法による調査を令和 6 年 2 月 14 日から 1 週間の期間で実施した（有効回答数 117 名)。

測定内容

未就学児のいる親用ソーシャルサポート認知スケール（SSPS-P）（平谷・法橋，2013；28 項目 5 件法）のソーシャルサポートの定義とサポート源をもとに，ソーシャルサポートの現状，更にサポートニーズの項目を追加して質問紙を作成した。フェースシートでは個人が特定されないよう配慮し，性別，年齢，職業，休日，世帯構成，所属学年，子ども数，学校区住居年数を測定した。調査項目として，以下を測定した。a）現在，誰とつながりどのようなサポートをどの程度受けているか（必要な時に頼れる可能性)。b）現在サポートを受けられていない理由。 c）誰からのどのようなサポートが必要と考えるか。

結果と考察

保護者から受けている(受ける可能性)サポートの種類（情緒・手段・情報・評価）の差があるか検討するため，サポートの種類を独立変数とし，従属変数を受けている(可能性)サポートの程度とした 1 要因 4 水準（情緒・手段・情報・評価）の反復測定分散分析を実施した。分析の結果，4 時点でサポートの種類は有意に異なっていた（$F(3,339)=54.581, p<.001$）ため，Holm 法による多重比較を行った。その結果，情緒と評価の間を除く，全てのサポート間の差が有意（$ps<.01$）であり，手段，評価と情緒，情報の順に高くなることが分かった（Figure 1)。また，教師についても上記同様の検定を行った結果，4 時点でサポートの種類は有意に異なっていた（$F(3,342)=66.745, p<.001$）ため，Holm 法による多重比較を行ったところ，全てのサポート間の差が有意（$ps<.05$）であり，手段，評価，情緒，情報の順に高くなることが分かった（Figure 2)。

4 種のサポートにより，必要・不必要の頻度に差が生じるかを検討する為，サポート（4 水準）×ニーズ（必要・不必要）の 2 次元のクロス集計について，独立性の検定（χ^2検定）を実施した。分析の結果，サポート源の対象が保護者の場合，情報サポートを必要としている保護者が多いことが示された（$\chi^2(3)=80.398, p<.05$；Figure 3)。

また，サポート源が教師の場合においても同様の結果が得られた（$\chi^2(3)=41,088, p<.05$)。

学校現場において，保護者が気軽に情報交流ができる場を設定し，交流内容を工夫する事で，人とのつながりを通して保護者の不安を低減させていくことになると想定される。また，保護者間だけでなく教師の適切な保護者支援が求められることから，教師の受容的な受け止め方，情報サポートの与え方についての研修も含めた実践的研究が求められるだろう。

Figure 1
保護者サポートの現状の差

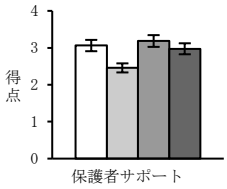


Figure 2
教師サポートの現状の差

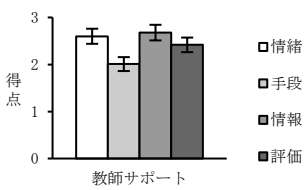
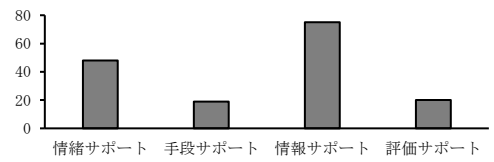


Figure 3
保護者サポートニーズの度数



多面的な児童アセスメントに焦点をおいた学校不適応の予防実践
—支援力の向上につなげる取組—

○大平麻里（大垣市立青墓小学校）　吉澤寛之（岐阜大学）

キーワード：アセスメント，学校不適応，教師支援力

問題と目的

小学校における不登校においては過去最多，いじめ認知件数，暴力行為発生件数は高水準を維持し，憂慮すべき状況となっている（文部科学省,2023）。問題行動や学校不適応の前兆は見抜きにくく，支援につなげるためには，子どもを見立てていく教師のアセスメント能力が必要とされる。三浦(2007)は，ストレスチェックリストからアセスメントを行い，ストレス反応低減と学校での人間関係の改善を報告した。さらに，藤井（2017）は学校不適応を未然に予防していくために教師の「子ども支援力」も高めていくことの必要性を述べている。そこで，本研究では，内面の（心理的）課題を把握する STAR アセスメント（吉澤，2021）と日常生活で行動レベルの前兆を把握する心理教育的援助サービス（石隈，1999）の焦点項目を参考にした行動観察の 2 つのアセスメントを併用し，両者の結果のズレを解消する研修，SST や子ども支援力に関する研修の実践を行い，効果を検証する。

方　法

対象者

実践校の児童 4〜6 年生 246 名（4 年 83 名・5 年 83 名・6 年 80 名），教師 24 名を対象とする。

測定内容

児童に対しては，認知情動行動リスクの測定として反社会的行動への潜在態度を測定する紙筆版の反社会性 Single Category IAT（吉澤，2014），尾崎他（2016）のセルフコントロール尺度短縮版から抜粋した 8 項目，松木・齊藤（2017）の刺激欲求尺度から抜粋した 6 項目，Frick（2004）の冷淡・情動の欠如尺度邦訳版から抜粋した 7 項目，Bandura et al.（1996）の道徳不活性化尺度を邦訳した 11 項目（6 件法），吉澤他（2009）の認知的歪曲尺度 14 項目（6 件法），規範的攻撃信念尺度の一般攻撃信念下位尺度 8 項目を用いた（件法の記載のない尺度は 4 件法）。対人環境の測定として，教師は，三隅・矢守（1989）の P 機能と M 機能からなる教師リーダーシップ尺度 17 項目を用いた。友人は，Laird et al.（1999）の良好な関係を測定する尺度 5 項目，Bukowski et al.（1994）の関係の悪さを測定する尺度 4 項目を邦訳して用いた。教師に対しては，教師版子ども支援尺度（藤井，2017）に児童の状況を多面的に把握する情報収集能力の項目を追加して用いた。それぞれ，2023 年 5・11 月に実施した。

多面的アセスメントに関する取組

「行動観察チェック」シートを用いて，全担任に，6 月・9 月・11 月に行動観察チェックを行うように求めた。4〜6 年生を対象とした STAR アセスメントで児童が報告する問題と，行動観察チェックで教師が把握する問題を標準化して対応する指標同士の差得点を算出することで問題のズレを示し，担任にフィードバックした。

教師の支援力強化の取組

「カウンセリング技法」（文部科学省，2010），児童のよい面に注目していく「賞賛行動」（飯島・桂川，2020），認知のゆがみによる「いじめ」（大西，2014）等を，終礼や打ち合わせ等を使って各担当者等と連携しながらミニ研修を行った。2 つのアセスメントにより明らかになった課題を改善する SST（小泉，2011）やグループアプローチ（曽山，2021）等が入った指導案集を作成し，学級の実態に合わせて選択して取り組むように提案した。

結果と考察

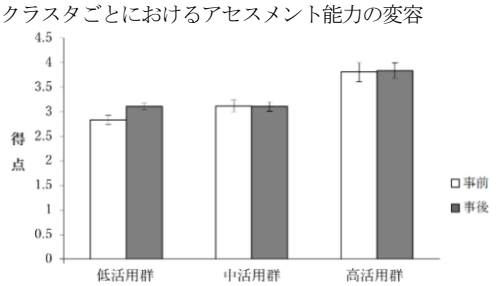
教師版子ども支援尺度に基づき支援力を分類するため，ウォード法・ユードクリット距離によるクラスタ分析を行った結果，低活用群・中活用群・高活用群の 3 クラスタが見いだされた。各クラスタと時期（事前・事後）を要因とした 2 要因分散分析を実施した結果，低活用群は，アセスメント能力（$F(1,21)=5.161$，$p<.05$）（Figure 1）と専門機関連携能力（$F(1,21)=5.314$，$p<.05$）が有意に向上し，教師連携能力（$F(1,21)=3.107$，$p<.10$）と情報収集能力（$F(1,21)=3.259$，$p<.10$）が有意傾向で向上した。中活用群は，専門機関連携能力（$F(1,21)=11.805$，$p<.01$）が有意に向上した。高活用群は，専門機関連携能力（$F(1,21)=3.543$，$p<.10$）において有意傾向で向上したことにより，学校全体の支援力は底上げされた。

教師が把握する児童の問題のズレの変化が，児童が報告する問題の変化にどのように影響するかを調べるために，行動観察チェックズレの変化量を独立変数，STAR アセスメントの変化量を従属変数とした重回帰分析を実施した。対人トラブルのズレを解消した教師は，刺激欲求（$\beta=.230$，$p<.01$），道徳不活性化（$\beta=.203$，$p<.01$），認知的歪曲（$\beta=.203$，$p<.05$），一般攻撃信念（$\beta=.191$，$p<.05$），友人悪関係（$\beta=.180$，$p<.05$）を改善させた。

児童が報告する問題と教師が行動観察チェックにより把握する問題とのズレを 4〜6 年生担任へフィードバックしたことで，ズレを認識して，2 回目以降の行動観察チェックでは正確に見立てようと修正を図った。対人トラブルのズレを減少させたことは，複数の内面の問題の改善につながった。今後は，ズレを減少させていくため継続して実践していくことが求められる。また，児童の個別ニーズが多種・多様化されていることから，多様な支援を実現できるよう，支援力ごとに有効な取組を提案していく必要があると考える。

Figure 1

クラスタごとにおけるアセスメント能力の変容



リバースカルチャーショックの経時的変化
―大学生海外留学経験者に対する調査―

後藤靖宏（北星学園大学）

キーワード：リバースカルチャーショック，経時的変化，大学生留学経験者

問題と目的

“文化”に加えて大学生活に関わる様々な問題を扱い，留学経験を持つ日本人大学生に特化したリバースカルチャーショック(以下“RCS”とする)を検証した。調査 1 で作成した RCS 評価基準を用いて，調査 2 では帰国後の変化を調査した。

調査 1　RCS の評価基準の提案

調査対象者　在学中に 3 ヶ月以上の留学を経験した大学生および短期大学生 77 名であった。

質問紙　留学経験者 14 名による自由記述式質問紙への回答内容から 206 項目を抽出した。別の留学経験者 5 名にそれらの項目を評価させ，その結果から 92 項目を選定して 7 件法で評定させる質問紙を作成した。

手続き　質問紙に直接回答させる方法と，Web 上で回答させる方法で行った。その際，帰国後から今までの考えを総合的に評価するよう教示した。

結果と考察　大学生留学経験者の RCS 測定に必要な 49 項目を選定し，それらを因子分析によって整理した結果，“日本人の気質に対する反発”，“留学先の文化へのこだわり”，“日本の文化･習慣に対する違和感”および“卒業後の進路決定に対する不安”の 4 要素 31 項目で構成されていた(後藤，2020)。これら 31 項目を大学生留学経験者に特化した RCS の評価基準とした。

調査 2　RCS の要素の時間経過に伴う変化の検証

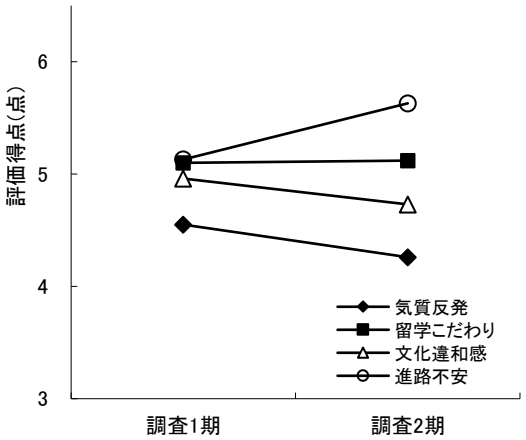
調査対象者　調査 1 と同様の留学経験を持ち，帰国後 3 ヶ月以下の大学生および短期大学生 14 名であった。

質問紙　4 つの RCS 要素における 31 の質問項目を Web 上で呈示し，7 件法で評定させた。

手続き　帰国後経過日数が約 3 週間～3 ヶ月で調査 1 期，約 4 ヶ月～6 ヶ月で調査 2 期を行った。その際，各調査時点での状態をもとに評価すること，調査 1 期と調査 2 期の回答の整合性は考慮する必要はないことを伝えた。

結果と考察　調査 2 期で見られた各 RCS 要素間の差と平均値から，“日本人の気質に対する反発”と“日本の文化・習慣に対する違和感”の評価は調査 1 期より調査 2 期で下がり，“卒業後の進路決定に対する不安”の評価は上がったと考えられる。“留学先の文化へのこだわり”は，どの調査時期でも他の RCS 要素と差が見られなかったため,変化がなかったと言える(Figure 1)。

Figure 1
各調査時期ごとのRCS要素の評価得点の平均値



総合考察

大学生留学経験者の RCS は 4 つの要素から成っており，帰国後半年までは比較的一定の変化を遂げて，それ以降は個人差が見られることが分かった。以上の結果を踏まえて，留学経験者が自らの状態を客観的に捉えることが出来，帰国後の自己効力感の維持や不安の軽減に繋がると考えられる。また，周囲の人々が帰国後の環境作りに役立てることが出来ると言える。

今後は，留学していた国や期間，留学中の適応度等の要因を踏まえて，留学経験者の RCS を詳細に検討する必要があるであろう。

引用文献

後藤靖宏 (2020). リバースカルチャーショック測定のための評価基準の作成―大学生の海外留学経験者における調査結果からの検討　日本教育心理学会第 62 回総会発表論文集，375.

総合旅行業務取扱管理者試験の英文に関する一考察

○伴 浩美（長岡大学） 皆川 順

キーワード：総合旅行業務取扱管理者試験，テキストマイニング，データマイニング

はじめに

旅行業界に将来携わりたいと思っている人にとって目にする機会が多い「旅行業務取扱管理者資格」であるが，これは旅行業界唯一の国家資格である。旅行業法では，旅行会社が旅行商品を販売する際，各営業所に 1 名以上の旅行業務取扱管理者を配置しなければならないと定められている。その資格には 3 種類あるが，その内「総合旅行業務取扱管理者」は海外旅行商品も取り扱えるものであり，試験科目に「海外旅行実務」があるが，その中に語学，すなわち英語がある。

本研究では，この試験の英文にはどのような特徴がみられるのか，計量言語学的な解析を行った。すなわち，総合旅行業務試験の英文について，文字種や単語種，及びその出現頻度を調査した。

解析方法

本研究において解析を行った試料は，入手可能であった総合旅行業務取扱管理者試験（以下，旅行試験と略す）平成 15 年度（2021 年）試験問題～令和 4 年度（2022 年）の 20 回分の試験問題，20 試料である。なお，比較のため，日本の中学校教科書 *NEW HORIZON English Course 1, 2, 3*（東京書籍，2010）（以下，JHS 1, 2, 3 と記す）と高校教科書 *UNICORN ENGLISH COURSE Ⅰ, Ⅱ, READING*（文英堂，2010）（以下，HS 1，2，3 と記す）の本文の解析も行った。解析プログラムは C++ で構成されている。

結果と考察

まず，各試料の文字頻度特性を求めた。上位 50 位までの使用頻度の高い文字順に 50 位まで片対数でプロットし，その特性を［$y = c \cdot \exp(-bx)$］で指数近似を行った。結果として，全ての試料の係数 c と b にほぼリニアな関係が見られる。教科書では学年が高くなるにつれて値が高くなっている。旅行試験はいずれも高校 2 年よりも低い値となっている。前報において著者らは様々なジャンルの英文を解析し，上位 50 位迄の文字について，近似式の係数 c と b には正の相関が見られ，ジャーナリズムや技術英文に近いほど c と b の値が小さく，文学作品に近いほど，それらの値が大きい傾向にあることを示した。従って，旅行試験の英文は高校の教科書と比べるとジャーナリズムに似た傾向があると言える。

単語についても同様の解析を行ったところ，係数 c について，教科書 6 試料が 1.8579（JHS 3）～2.0784（JHS 1）であるが，旅行試験の 19 試料はそれ以上の値となっている。係数 b については，中学校教科書が 0.0391～0.0425，高校が 0.0456～0.0479 の順に高くなっているが，旅行の 3 試料が中学校と同程度，中学校より若干高く高校より低い 3 試料があるが，他の 16 試料は中学校より低くなっている。なお，両係数について JHS 1 と旅行試験の 5 試料が比較的近い値を取っており，1 つのクラスタと見なすことが可能であると思われる。

次に，各試料がどの程度の難易度であるかを示すため，日本の中学校必修単語 508 語と，*The American Heritage Picture Dictionary*（2003）に掲載されている 798 語（以下，「基礎単語」と記す）を基準とし，難易度を求めた。難易度を表すパラメータには，単語種数からの難易度（D_{ws}）と単語数からの難易度（D_{wn}）を考慮した。これらは，全単語数（n_t），全単語種数（n_s），必修［基礎］単語数（n_{rs}），各必修［基礎］単語数（$n(i)$）とすると，［$D_{ws} = (1 - n_{rs} / n_s)$］，［$D_{wn} = \{1 - (1/n_t \cdot \Sigma n(i))\}$］より求められる。さらに適切な指数を与えるため，$D_{ws}$ と D_{wn} を変量として主成分分析を行い，それぞれの主成分得点を求めた。結果として，必修単語を基準とした場合，旅行試験は 1 試料を除き，中学 3 年より難しく高校 2 年よりも易しい。基礎単語の場合，高校程度のものが 10 試料あり，また高校よりも難しいものが 8 試料あることが明らかとなった。

また，一文当たりの単語数について，20.565～24.443 語と，高校よりも長くなっており，旅行試験の英文が難しいと言える。なお，助動詞の頻度については 1.324～3.680%と，教科書よりも高く，助動詞を多く用いて微妙なニュアンスを表していることが窺われる。

幼児の感謝を促進する母親の養育行動（1）
―子どもへの関わりに焦点を当てて―

○藤原健志（新潟県立大学）　村上達也（順天堂大学）

キーワード：感謝，養育行動，幼児

問題と目的

幼児において，他者からの促しにより感謝表明が促進されることや(Greif & Gleason, 1980)，被援助状況において，多くの幼児が返報規範を理解しているとの指摘がある(泉井, 2010)。子どもの感謝を高める親のかかわりとして，Hussong et al.(2021)は，モデリングなどの４つを提唱している。また同様に,O’Brien et al.(2018)ではモデリングの役割が強調されている。親が子どもに感謝表明を促す介入により，子ども自身の感謝表明の機会が増えたという報告もある(Hussong et al., 2019)。これまで著者らは，幼児の感謝表明を促す保護者の働きかけの尺度化を試み(藤原・村上, 2022),これが子どもの感謝表明と関連を有することを明らかにしている(村上・藤原, 2022)。

以上より，本研究の目的は，自由記述調査を通じて得られた語を，テキストマイニングを用いて分類することにより，幼児の感謝表明を促進する保護者の関わりを具体的に明らかにすることである。

方　法

調査対象者

幼児期の子育てを終えた小学１年生の子どもを持つ母親300名を対象とした(子どもの男女は150名ずつ)。年齢の平均(と *SD*)は 39.23(4.89)歳であった。

調査方法

クロス・マーケティング社を通じて調査対象者へ依頼を行い，Web 経由で回答を求めた。

調査内容

以下の内容について，自由記述調査形式で回答を求めた。(A)子どもへの具体的な関わり：感謝表明できる子どもに育てるために，母親が日常的に行っている子どもへの関わりについて，回答を求めた。(B)母親自身の行動：同様に，母親自身の行動として日常生活の中で心掛けていることを尋ねた。このうち本研究では(A)を KH-Coder(樋口, 2020)を用いて分析した。

結果と考察

形態素分析と語の出現数

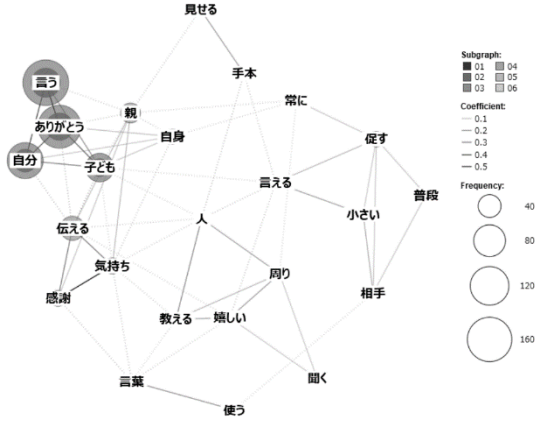
得られた記述について，入力ミスや変換ミスが疑われる記述や「特に何もしていない」という記述，設問に適切に対応していない回答を分析から除外した。抽出語は 218 種類，総数 1,328 語であり，頻出語は最も多い順に,「言う」(170 回),「ありがとう」(150 回),「自分」(104 回),「子ども」(64 回),「伝える」(45 回),「親」(30 回)などであった。

共起ネットワーク分析

出現度数６以上の 777 語を使用し，共起ネットワーク分析を行った(Figure 1)。その結果,「自分もありがとうと言う」や「自分自身が，いつも感謝の気持ちを伝える」といった，母親が子どもに対して行う感謝表明や,「自分が手本になって周りの人たちにありがとうを伝えるようにしている」など，①母親自身が子どものモデルとなるよう心掛けた行動が見いだされた。また,「ありがとうをちゃんと言わないといけないということを日常的に教えている」や「うれしい気持ちは言葉にしないと伝わらないと教えている」など，②感謝表明の重要性を教えること，「『ありがとう』を言わないときに促す」や「小さい時から『ありがとう』を言えるように促している」など，③子の表明を促すような関わりも見いだされた。

こうした母親の行動は，先行研究(Hussong et al., 2007; O’Brien et al., 2018)で示唆されたかかわりと一致する。今後は，こうした関わりと子どもの感謝表明の関連を検討したり，保護者を対象とした心理教育の構成への活用が期待される。

Figure 1
子どもへの関わりに関する共起ネットワーク分析



付　記

本研究の実施にあたり，JSPS 科研費の助成を受けた(基盤研究(C)／課題番号：23K02896)。

幼児の感謝を促進する母親の養育行動（2）
—自身の行動に焦点を当てて—

○村上達也（順天堂大学）　藤原健志（新潟県立大学）

キーワード：感謝，養育行動，幼児

問題と目的

近年の研究では，子どもたちは 4〜5 歳ごろからある程度，感謝の概念を理解するようになると考えられている（Gordon et al., 2004; Nelson et al., 2013）。子どもたちが感謝の概念を理解し，感謝の感情を持つようになる要因の一つとして親の養育行動が研究されている。Hussong et al.（2021）は，感謝を促進する親の関わりとして，感謝のモデリングや感謝の促し（足場かけ），感謝の行動を起こす機会や環境を増やすこと（ニッチ選択），感謝についての会話が重要であると指摘している。本邦においては，藤原・村上（2022）や村上・藤原（2022）が，子どもの感謝表明を促す養育行動として，感謝のモデリング，感謝の促し，感謝表明の見守りの 3 種類が有効であることを明らかにしている。しかし，これらの研究はいずれも理論的な枠組みを参照して示された養育行動であり，その網羅性には疑問が残る。

そこで本研究では，理論的に導出された感謝を促進する養育行動以外に，そうした養育行動があるかどうかを探索的に検討する。具体的には，母親を対象に感謝を促進する養育行動について自由記述調査を行い，得られた記述をテキストマイニングで分類する。そして，これまで理論的に得られてきた感謝を促進する養育行動の網羅性や妥当性について検討を行う。

方　法

調査対象者

幼児期の子育てを終えた小学 1 年生の子どもを持つ母親 300 名を対象とした（子どもは男女 150 名ずつ）。年齢の平均（*SD*）は 39.23（4.89）歳であった。

調査方法

クロス・マーケティング社を通じて調査対象者へ依頼を行い，Web 経由で回答を求めた。

調査内容

以下の内容について，自由記述形式で回答を求めた。(A) 子どもへの具体的な関わり：感謝表明できる子どもに育てるために，母親が日常的に行っている子どもへの関わりについて回答を求めた。(B) 母親自身の行動：感謝表明できる子どもに育てるために，日常生活の中で心掛けている自身の行動を尋ねた。

このうち本研究では (B) を KH-Coder（樋口，2020）を用いて分析した。

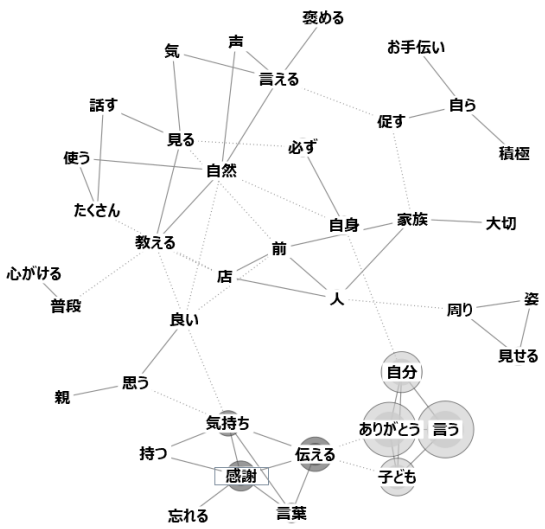
結果と考察

得られた記述について，入力ミスや変換ミスが疑われる記述や「特に何もしていない」という記述，設問に適切に対応していない回答を分析から除外した。

得られた記述について形態素分析を行った結果，256 種類，1343 語が抽出された。これらを用いて，出現数 4 以上で，共起ネットワーク図を作成した（Figure 1）。その結果，モデリングに対応すると考えられる「見せる」を含むクラスタ，「自分」を含むクラスタ，「伝える」を含むクラスタや，促すに対応すると考えられる「促す」を含むクラスタ，感謝についての会話に対応すると考えられる「教える」を含むクラスタ，ニッチ選択に一部対応すると考えられる「普段」を含むクラスタが抽出された。しかし，見守りに対応するようなクラスタは抽出されなかった。

この結果から，先行研究で示されてきた見守り以外の感謝を促進する養育行動の一定の妥当性が示された。見守りについては行った動き（行動）ではない，と捉えられた可能性もあり，さらなる検討が必要であろう。

Figure 1
共起ネットワーク図



付　記

本研究の実施にあたり，JSPS 科研費の助成を受けた（基盤研究(C)／課題番号：23K02896）。

青年のための共生対話プログラム（Dialogue for Adolescences: D4A）開発のための予備的検討

藤井恭子（関西学院大学）

キーワード：青年期の心理社会的危機，共生，対話

問題と目的

近年グローバル化の進展とともに，「民族，言語，宗教，国籍，地域，ジェンダー・セクシャリティ，世代，病気・障がい等を含む様々な違いを有する人々が，それぞれの文化やアイデンティティの多元性を互いに認めあい，対等な関係を築きながら共に生きる（河森・栗本・志水，2016）」共生社会の構築が喫緊の課題となっている。岡田（2014）によれば，共生のための教育とは，「人々の間の対立葛藤，（中略）異文化間葛藤というとてつもない工程を経たうえでやっと近づける理想である」と指摘される。しかし人々の多様性は増している一方で，現代社会における対人関係は相互不可侵が行動規範となり，「過剰な消極的相対主義」を生むことに繋がっている。こうした現代社会において青年の心理社会的危機はともすれば自己責任の問題に帰せられてしまう。そこで本研究では，青年期の心理社会的危機をテーマとして，共生社会のための開発援助的な「青年教育」を目的とした＜青年のための共生対話プログラム：Dialogue for Adolescence（以下 D4A）＞開発のために，予備的検討を行った。

方　法

調査対象者（参加者）

大学生 3 回生 14 名（M=3，F=11），大学 4 回生 13 名（M=3，F=10）の 2 グループ。参加および発言は自由意思によるものであることなど倫理的配慮事項を説明し，録音・録画および研究データとしての使用についても調査同意書を用いて了承を得た。

実施方法

青年期の発達的な危機への焦点化のために，性，ルーツ，ルッキズム，働くこと，の 4 つのテーマを設定した。各回 90 分，室内で椅子を車座に置き，実施者（1 名）・実施協力者（2 名）もその中に加わる形で実施した。D4A の進め方として，①治療や哲学的思考の訓練ではなく「共生社会のための青年教育」として行われること，②実施者・実施協力者と参加者は指導関係・治療関係ではないこと，③実施者は厳密なファシリテートはせず「応答者」に徹すること，を説明した。各回の冒頭では，該当テーマに関する青年心理学の研究知見や情報を提示した。その後，話し手と聞き手を明確に分けるために，コミュニケーションボールを使用した。80 分間の対話セッションはオープンエンドであったが，その後リフレクションペーパーに記入を求めた（10 分）。また，すべてのセッション終了後には D4A が生活場面に与えた影響や他者との対話についての考え方などに関する多肢選択式・自由記述式 19 問からなる調査をおこなった。

結果と考察

M. M. Bahktin の対話思想（田島，2014）を理論的基盤として，実施協力者とともに録音・録画データの質的分析を行った。(1) ホモフォニー的モノローグの展開の特徴として，【一方通行的説明】（例：「（話題のすり替えの後に）それが私なりの働く意義です」），【曖昧さの肯定】（例：「具体的なことがあるわけじゃないんですけど」），【消極的相対主義的捉え方】（例：「みんなそれぞれでいいんじゃないんですか？」）などが見いだされた。(2) ポリフォニー的ダイアローグの展開の特徴として，【複数性と内的葛藤の呈示】（例：「自分はそんなに立派な人間じゃなくて…」「（私は）絵が好きでも画家になるってわけじゃないし」），【他者との葛藤の自覚と呈示】（例：「（多数派とは逆の意見として）仕事だけじゃなくて，自分の人生を仕事とは別のことで充実させたい」，【対話への能動性・開放性】（例：「○○さんが言ってたような一番の軸になるのは…（周りを見ながら）ほかにありますか？」などがあった。(3) 「応答者」の特徴：ポリフォニー的ダイアローグの展開部分では【自他の変容可能性の確信】，【他者性・外在性を示すための介入】，【心理的安全性の確保】，【絶対的分離隔（M. Buber）の意識】などの特徴をもつ「応答者」が重要な役割をもつことが示唆された。(4) ポリフォニー的ダイアローグの経験者は，セッション終了後も参加者の生活場面において内的対話が続いていることが報告された。

幼児の友人間の「ほめ」(5)
—観察法による「ほめ」の頻度の検討—

青木直子（藤女子大学）

キーワード：ほめ，幼児，友人

問題と目的

幼児の友人間の「ほめ」に関する調査によると，3 歳以降になると友人間の「ほめ」が増えること，友人間の「ほめ」は遊び場面で生じやすいことが指摘されている（青木，2021，2022，2023）。

しかし，これらは，保育者を対象とした質問紙調査であり，幼児の友人間の「ほめ」の実際の様子をとらえた研究も必要といえる。そこで，本研究では，観察法による調査を行い，「ほめ」の頻度などを検討する。

方　法

2 人 1 組の幼児のペア（年少児 3 ペア，年中児 1 ペア，年長児 4 ペア）を対象とした実験を行った。ペアの相手は，事前に保護者間で相談の上，決定した。

まず，幼児に対し，工作に対する態度・状態自尊感情などをたずねた。次に，シールやマスキングテープを台紙に貼り，1 人が 1 つの写真立てを作る活動を行った。製作時間が 20 分を超える場合は，実験者が声をかけて活動を終了した。工作にかかった時間は平均 16 分 44 秒であった。工作を終えた後，実験者が「A ちゃんの作品を B ちゃんに見せてあげよう」など声をかけ，1 人ずつ順番に自分の作品を相手に見せた。作品を発表しあう時間は平均 32 秒であった。その後，再度，状態自尊感情などをたずねた。最後に，10 分間，おもちゃで自由に遊ぶ時間を設けた。

実験室では，幼児用の個人机をはす向かいになるように配置し，実験の様子をビデオカメラで撮影した。また，実験者は，実験室内で幼児の取り組みを見守ったが，積極的な関わりはしなかった。なお，本研究は，藤女子大学倫理審査委員会の承認を得ており，保護者・幼児からも参加への意思を確認した上で実施された。

結果と考察

実験の様子を録画した映像から，幼児と実験者の発言を文字に起こした。そして，独立した 2 名の評定者が文字起こししたものを読み，相手・自分・お互いに対する「ほめ」と思われる部分を抜き出した。さらに，ピックアップした部分の前後の映像を見ながら，その発言が「ほめ」とみなせるかどうかを確認した。評定の一致率は 76.71%で，評定の一致しなかった部分については，映像を確認しながら協議し，決定した。

相手に対する「ほめ」は，「すごい・いいね」など，相手に対する肯定的なメッセージを言葉で伝えること，また，相手が「(自分は) すごい」のように相手自身をほめたとき，「本当だね・そうだね」のように，相手の発したほめを肯定的に受け止めるメッセージを言葉で伝えること，と定義した。自分に対する「ほめ」は，「すごい・いいね」など，自分に対する肯定的なメッセージを自分に向けて言葉で伝えること，もしくは，「すごいでしょ・いいでしょ」など，自分に対する肯定的なメッセージを相手に向けて言葉で伝えること，また，相手からほめられたときに「本当だよね・そうでしょ」のように，相手の発したほめを肯定的に受け止めるメッセージを言葉で伝えること，と定義した。お互いに対する「ほめ」は，「私たちすごい・どちらもいいね」など，相手と自分の両方に対する肯定的なメッセージを言葉で伝えること，と定義した。

まず，3 つの「ほめ」の有無を確認したところ，相手への「ほめ」はすべてのペアにおいて 3 場面のいずれかで生じていた。次に，1 分あたりの「ほめ」の平均回数・最小値・最大値を求めた (Table1)。ペア内での「ほめ」の相関係数については，工作場面の相手への「ほめ」で正の相関がみられた（r = .87)。

Table 1
1 分あたりの「ほめ」の平均回数・最小値・最大値

	工作場面	発表場面	自由場面
相手	0.14 (0.00-0.32)	2.75 (0.00-7.89)	0.15 (0.00-0.30)
自分	0.09 (0.00-0.20)	0.08 (0.00-0.65)	0.28 (0.00-0.60)
お互い	0.00 (0.00-0.00)	0.00 (0.00-0.00)	0.05 (0.00-0.30)

本研究で対象となったペア数の少なさから，結果の解釈には限界があるが，以下のことがらが推測できる。工作場面では，お互いに同じ活動をしているため，相手の作品のよさに気付きやすい。そのため，相手への「ほめ」に相関がみられたり，相手への「ほめ」の頻度が中程度であったと考えられる。発表場面では，実験者にうながされて相手の作品を見たことが相手への「ほめ」の頻度の高さにつながったと思われるが，園生活での発表場面での経験から，幼児がこのような場面ではコメントをするものだと考えていた可能性もある。自由場面では，さまざまな遊び方が可能なおもちゃを使用し，工作場面よりも自由な発想で活動に取り組めた。そのため，幼児は“できた・今度はこれができた”とさまざまな遊び方に挑戦でき，そのことが自分への「ほめ」が多さにつながったと考えられる（本研究は JSPS 科研費 JP21K03032 の助成を受けた）。

幼児期から小学校低学年の子どもの ICT の使用と養育者の意識
—養育スタイルとの関連—

○風間みどり（小田原短期大学）　　平林秀美（東京女子大学）

キーワード：ICT，子ども，養育者の意識

問題と目的

近年，幼児期から児童期の子どもの ICT 使用は増えており，ICT を使用した活動の効果について，集中力や協調性の発達や学習能力の向上（Puolanacho, 2017; 上松, 2014）などが示されてきた。さらに，子どもの ICT 使用は，教師の ICT に対する知識や経験とその活動の種類と関連する（Nikolopoulou et al., 2015）。しかし，子どもの ICT 使用と養育スタイルなど養育者の考え方との関連はあまり検討されていない。そこで 5〜6 歳と小学校 1〜2 年生の養育者を対象に，子どもの ICT 使用と養育者の養育スタイルや子どもの使用に対する考え方との関連について検討することとした。

方　法

対象者　クロス・マーケティング社に web 調査を委託し，5〜6 歳の幼児とその養育者 150 組，小学校 1〜2 年生とその養育者 150 組を対象として，小田原短期大学の倫理審査の承認を得て 2024 年 3 月に実施した。

調査項目　子どもの ICT の使用状況，子どもの ICT 使用に関して気になること，良い影響についての養育者の考えを調査した。さらに子どもへの関わりについて養育態度尺度（加藤・黒澤・神谷, 2014）を用い，受容的なしつけ・一貫性のない優柔不断なしつけ・統制的なしつけについて 5 件法で測定した。

結果と考察

子どもの ICT 使用状況

スマートフォン使用の有無について，年齢群と性別の関連を χ^2 検定で検討した。男児では 5〜6 歳の使用者が期待度数より多く小学校 1〜2 年生では少ないことが示された（$\chi^2(1)=4.423, p=.035$）が，女児は関連が示されなかった。ゲーム機の使用の有無は，男児も女児も 5〜6 歳に比べて小学校 1〜2 年生は期待度数より多くなった（男児 $\chi^2(1)=4.512, p=.034$；女児 $\chi^2(1)=5.067, p=.024$）。さらにゲーム機の使用時間について男女合わせて年齢群との関連をみたところ，5〜6 歳に比べて小学校 1〜2 年生になると期待度数より多くなった（$\chi^2(1)=15.702, p=.003$）。学習・音楽を聴く・動画をみる・本やマンガをみるなどの目的の ICT の使用時間では，年齢群との関連は示されなかった。

子どもの ICT 使用と養育者の意識

子どもの ICT の 1 日の使用時間を養育者が制限するかについて年齢群との関連が有意であった（$\chi^2(5)=11.505, p=.042$）。5〜6 歳では「制限していない」と回答した人が最も多く（5〜6 歳 35.8%；1〜2 年生 30.5%），1〜2 年生では 1〜2 時間が最も多かった（5〜6 歳 18.3%；1〜2 年生 32.8%）。そのほか 30 分未満（5〜6 歳 15.8%；1〜2 年生 6.9%）30 分〜1 時間（5〜6 歳 27.5%；1〜2 年生 25.2%），2〜3 時間（5〜6 歳 2.5%；1〜2 年生 3.8%）であった。小学生になると制限時間が長くなる傾向が示された。

子どもの ICT の使用時に養育者が気になる程度と良い影響があると考える程度の得点を算出した（ない 1 点〜ある 4 点）。睡眠時間減少 2.18（*SD* 1.05），視力悪化 2.82（1.03），姿勢悪化 2.81（1.00），ICT への依存 2.80（0.99），子どものコントロール力 2.59（0.97），本物体験の減少 2.34 （0.98），性的誘惑 2.13（0.95）であった。子どものコミュニケーション力の発達 2.46（0.84），知的好奇心の発達 2.68 （0.85），発想力思考力の発達 2.65（0.84），基礎学力の発達 2.54 （0.86）であった。養育者が気になる程度（7 項目）と良い影響と考える程度（4 項目）を従属変数，子どもの年齢群と性別を独立変数として 2 要因分散分析を行った。いずれの項目も有意な差は示されず，子どもの ICT 使用における養育者の懸念や期待は，子どもの年齢や性別とはあまり関連がないと考えられる。

養育スタイルと子どもの ICT 使用における養育者の懸念と期待

年齢群別に子どもの ICT の使用における養育者が気になる程度（7 項目）と養育スタイルとの関連について相関係数を算出した。5〜6 歳児では，養育スタイルとの関連はあまり示されなかった。1〜2 年生では，一貫性のない優柔不断なしつけの高さと子どもの視力悪化の懸念との間に弱い負の相関を示した（$r=-.237, p=.004$）。次に，年齢群別に，子どもの ICT の使用における養育者が良い影響と考える程度（4 項目）と養育スタイルとの関連について相関係数を算出した。5〜6 歳児では，養育スタイルとの関連はあまり示されなかった。1〜2 年生では，受容的なしつけの高さと子どもの知的好奇心の発達との間に正の相関（$r=.254, p=.002$），一貫性のない優柔不断なしつけの高さと子どものコミュニケーション力の発達との間に正の相関（$r=.265, p=.001$），統制的なしつけの高さと子どものコミュニケーション力の発達との間に正の相関を示した（$r=.291, p=.001$）。

結果から，子どもの年齢によって，子どもの ICT 使用に対する養育者の意識が異なるとともに，養育スタイルの違いによっても期待や懸念が異なる可能性が示唆された。今後さらなる詳細な分析が必要である。

付　記

本研究は 21K13554 の助成による。

道徳的価値判断の発達段階と学校における『遊び』との関連の検討
―モラルジレンマ授業を通した発達促進の試み―

武富敦史（東京学芸大学大学院）

キーワード：道徳性，遊び，モラルジレンマ

問題と目的

文部科学省の調査(2023)からも，いじめの認知件数は増加傾向にある。いじめの発生原因の１つには，共感性の欠如や社会的スキルの欠如があり，これらを高めていくための１つに道徳性の向上が挙げられている。道徳性の発達は，幼稚園教育要領の中で，「遊び」の中で育まれるとされている。一方，小学校においては，道徳性の発達を，道徳の授業を中心に学校教育全体で育むものとされている。道徳性の発達に効果的であると考えられている手法の１つに「モラルジレンマ教材」を用いた授業がある。そこで本研究においては，モラルジレンマ教材を用いて，道徳性の発達段階を調査し，道徳性の発達と学校における遊びの関連を探ることを目的に調査を行った。

方法

研究対象

東京都 A 市立 B 小学校 3 年生 29 名。

課題

2 つの調査と 4 回の授業実践を行った。

調査①：モラルジレンマ課題に対する判断の調査

モラルジレンマ教材の 1 つである「なくしたかぎ」(荒木, 1997)を用いて，児童を葛藤場面に置き，どのような判断を，どのような理由で行ったのかを記述させた。児童の記述を，コールバーグの発達段階(1958)に沿った基準を用いて，児童の発達段階を確定した。調査①は，ベースライン時と実践①の実施後の 2 回行った。

調査②：道徳的価値判断の要因を探るアンケート調査

児童の遊びの様子や遊びの種類，頻度を問う質問紙調査を調査①とほぼ同時期に行った。

実践①：道徳の授業実践

モラルジレンマ教材を用いた道徳の実践授業を週に 1 回の頻度で 4 回行った。また，授業ごとに，児童の記述を調査①と同様に基準を設定し，児童の発達段階を確定させた。また，授業ごとに児童の回答方法や意見の交流方法を変化させた。

結果と考察

本学級の児童の発達段階の平均値は，全体の平均段階は 1.93，男女別の平均は男子 1.53，女子：2.38 であった。また，ベースライン期と実践授業後を比較すると，平均値は増加し，個人内でも上昇した児童が 12 名だった。男女を比較すると，女子の方が発達段階の平均値も高く，全体の傾向として，女子の発達段階が高い記述を行っていた。また，判断の際に男子は規則を優先させる傾向にあることが明らかになった。

遊びのアンケートの結果を，発達段階ごとに分けたグループの平均値を求め，比較したところ，喧嘩の有無・仲直りができるか・異性と遊んでいる頻度の項目で発達段階と遊びが関連している可能性が示された。また，ベースライン時と授業実践後を比較すると，発達段階が高くなった児童の特徴として、遊びの頻度が増し，遊びの質でも，喧嘩の有無・仲直りができる・友達との折り合いをつけることができるという３つの項目で学級全体の推移と比較し，特徴的な変化を示した。この結果より休み時間の遊び方は発達段階に影響を与えている可能性が示された。

授業実践では，1 回の授業では児童の発達段階に大きな変化はなかったものの，繰り返しモラルジレンマ授業を行うことで発達を促進させることができる可能性があることを示された。

モラルジレンマ授業の実践を行った 2 カ月を経て，約 45%の児童の発達段階を上昇させることができた。モラルジレンマ授業を何度も実施することで，他者と意見交流すること経験し，様々な考え方に触れ，発達段階を促進させることができたのではないかと考えられる。また，実施の際には，授業形式が発達段階に影響を与えている可能性があるため，工夫が必要であることも本研究の結果から考察することができた。本研究では，児童に回答を求める際には，選択形式の方が，自由記述よりも発達段階が高くなるという結果になった。また，児童同士の意見交流の方法については，自由交流，グループ交流の間に差を見出すことができなかったため，有効な意見交流については今後の検討していくべき課題の 1 つであると思われる。

引用文献

荒木紀幸（1997）．続 道徳教育はこうすればおもしろい 北大路書房

Kohlberg, L.（1958）. *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16.* The university of Chicago.

文部科学省（2023）．令和 4 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果

高校生における対人的な「傷つき」の探索
—「自分がした」という視点から傷つき体験を再検討して—

鴨田祐汰（北海道大学大学院）

キーワード：傷つき体験，hurt feelings，KJ 法

問題と目的

傷つき体験は「『自分は他者から低く評価されているという知覚』によって引き起こされる，“心理的な痛みや傷”，またネガティブ感情(例：怒り，恥，罪)を伴う体験(小田部ら，2009)」であり，“hurt feelings (Leary et al.，1998)”を邦訳した概念である。しかしその運用には課題がある。まず挙げられるのは定義に関わる問題である。“hurt feelings”は自意識的情動の一つとして，社会的機能(Margaret et al.，2012)やその発達(David & Daniel，2020)が検討されてきたが，傷つき体験はトラウマの関連概念として国内で定着しており，心的ダメージの総称として，未定義のまま用いられることも多い。

さらなる課題として挙げられるのは，「傷つき体験」と“hurt feelings”が，共に「された」体験のみを対象としていることである。「傷つけられ」でも「傷つけ」でもなく「傷つき体験」であること，またこれらの情動体験は，（一見すると大したことがないものを含む）広範な対人経験において生じるものと指摘されていることから，何かを「したこと」によって傷つくという過程も十分に想定されるはずである。

以上を踏まえ，若者の「傷つき」について，「した経験」を含め再検討することを本研究の目的とする。

方　法

調査対象者

関東，北海道地方の高校生(1044 名)のうち，倫理的配慮により回答を中断した者を除く 618 名(男性 308 名，女性 292 名，不明 18 名)を分析対象とした。

手続き

小田部(2009)と同様に，「日常的な人との関わりの中で起こる“傷つき”」について回答をするよう教示をおこなった後，ランダムに二種類の質問紙を配布し，回答を依頼した。一方の群には「自分がされたことで最も傷ついた経験」を，もう一方の群には「自分がしてしまったことで最も傷ついた経験」をイメージしてもらい，続く項目について回答を求めた。

調査内容

(当時／現在における)傷つきの程度 3 項目(小田部ら，2009)を 7 件法で尋ねた。さらに，体験の自由記述と最も関係する人物，体験時の年齢を尋ねた。

結果と考察

体験内容の自由記述の分類

心理学を専攻する大学院生 3 名による協議の結果，された経験の内容は全て，Leary et al.(1998)や小田部ら(2009)で示された 7 カテゴリに分類された。した経験の内容については，KJ 法による分類の結果，6 つのカテゴリが生成された(Table 1)。

体験に関係する人物・体験時の年齢

体験の種類×関係する人物のクロス表について残差分析をおこなった結果，回答割合に差がみられ($\chi^2(5)=21.64$，$p<.001$，$Cramer's\ V=.200$)，した経験においては同級生の割合が低く，家族の割合が高かった。友人は体験に関係する人物として最も報告された(45.2%)が，体験の種類による割合の差はみられなかった。以上から，青年期における対人関係の中心は友人関係であることがあらためて確認され，した傷つきは家族などの親密な関係の中で起こりやすいが，された傷つきはその限りではないことが示唆された。

体験年齢の平均は 12.8 歳($SD=3.18$)だった。体験時の年齢が思春期・青年期に重なっていることは，同時期に自意識が発達することからも解釈できる。

傷つきの程度について

当時／現在の傷つきについて t 検定を実施したところ，現在の傷つきにおいてのみ有意差がみられ($t(369)=2.95$，$p<.01$，$d=.338$)，した経験の方が現在の傷つきが高いことが示された。以上から，した経験についても従来の傷つき体験と同程度以上に「傷ついている」といえ，傷つきの持続に関しては特に，「した傷つき」に注目する必要がある。また以上の結果は，現代青年の特徴とされる「傷つけ合い回避心性(岡田，2012)」とも関連があるのかもしれない。

Table 1
「したことによって傷ついた経験」の内容カテゴリ

大カテゴリ	定義	記述例	記述数(%)
1. 意図的な傷つけ	相手を傷つけようという明確な意図に基づいた言動、またその参加	「口論になり、『死ね』といった」 「無視してしまった／いじめに加担した」	34(32.3)
2. 配慮に欠けた行為	自身の行為について、軽率だったこと、また相手を傷つけた可能性が高いことに後で気づくこと	「その場のノリで心無いことを言ってしまった」 「自分のわがままに相手をつき合わせた」	16(15.2)
3. 関係の悪化	結果として、相手と疎遠になってしまった／対立してしまったことに対する心残り	「連絡を全然返さなかった／相手を振った」 「仲たがいをした／喧嘩した」	11(10.4)
4. 道義に反するおこない	約束・信義・期待に背く行為、また社会的に望ましくない行動	「お金の約束を破った／嘘をついた／浮気」	7(6.6)
5. 物理的損害	他者／物体 に対して、物理的損害をあたえること	「うっかりシャーペンを壊してしまった」 「家の物をぐちゃぐちゃにした」	9(8.5)
6. された	自身がしたことをきっかけに、他者に傷つくことをされたこと	「上手く話せず『時間の無駄だった』と言われた	28(26.6)
合計			105(100)

食の流通に関するボード型ゲーム教材の開発（1）
—乳を題材にしたニーズ調査とゲーム設計—

○古村健太郎（弘前大学） 澤邉 潤（新潟大学）

キーワード：流通，ゲーミング

問題と目的

食料生産，流通，フードロスなど食に関わるテーマを扱う教育が小学校から盛んに行われている。そこでは，消費者や生産者のみの視点からの理解に留まらず，生産から加工，小売，消費へと至るプロセス全体からの理解が重要であろう。そこで本研究は，流通における生産—加工—小売—消費という立場の違いを認識することで，消費者としての自分を認識し，省察と変容を促す教材や授業実践の開発を目指す。

この際，題材として「乳」を扱う。その理由は，学校給食で牛乳が身近であり，かつ，発育に必要な栄養接種に重要な役割を果たしていること，近年離農する酪農家が増えていることなど，「乳」というテーマが流通だけではなく，食育など他のテーマへと発展しうる汎用性の高さによる。本発表では，教材や授業開発のための調査と開発された教材について報告する。

インタビュー調査

乳の生産に関わる流れで生じる困難や葛藤を把握するため，一般社団法人Ｊミルク，新潟地方及び東北地方の乳業メーカーにインタビューを行った。その結果，酪農，メーカー，消費者の間の葛藤として Table 1 の内容が抽出された。また，高等学校の学習指導要領（総則，全教科，活動）および教科書（高等学校「農業」，小学校５年「社会科」）の内容分析を行い，学校教員を対象としたインタビューもおこなった（澤邉・古村，2023）。

Table 1
インタビューで得られた内容例

・ 品質管理や安心安全といった「当たり前」を提供・維持することのコスト
・ 生産者のために適正価格で牛乳を販売の必要性と消費者のニーズ（例：安売り）とのギャップ
・ 牛や酪農家を守るためことの必要性
・ 販売価格以外で牛乳の価値を伝えることの難しさ
・ 企業努力を価格転嫁することができない
・ 牛乳を巡る状況や企業努力を消費者に理解してもらうことが容易ではない

教材の開発

ゲーミングの採用 インタビューを通し，牛乳を販売することが企業の利益だけではなく，酪農家や乳牛を守ることへと直結すること，安全安心を提供することの労力，それらに関する消費者の理解を得る難しさといった困難や葛藤が抽出された。これらの困難や葛藤は，消費者の視点のみから認識し理解することは難しい。そこで本研究は，ゲーミングによるアプローチを試みた。ゲーミングによる仮想的体験を通して消費者以外の立場から消費者を認識することが，消費者意識の変容に結びつくであろう（杉浦・三神, 2020）。ゲームは，小学５年生社会科及び高校生の農業に，食料の流通に関わる内容を扱える単元があることを踏まえ，文言のみが異なる小学生版と高校生版を作成した。

ゲームの設定とルール プレイヤーは，牧場から生乳を仕入れて牛乳を販売する乳業会社の社長として，会社を維持・発展させることを目指す。

ゲームは 3〜4 名で行う。1 年は 4 ターンに分けられ，ターン毎に１名がイベントカードを引き，そこに書かれた内容によって，プレイヤーのポイントが増減する。また，1 年の終わりには決算を行い，すでに手元にあるカードの条件によって，ポイントの増減が生じる場合がある。3 年目は 2 回カード引く。これらを行い，3 年目の決算時にポイント数の多かったプレイヤーの勝利となる。

カードの作成 ゲームの中心的な役割を果たすイベントカードは，インタビューで得られた葛藤やその具体的なエピソードに基づき作成した。

ボード作成 12 マス（1 年 4 ターン×3 年）に，小学校社会科の教科書を参照し，食品流通や乳に関する知識，食に関わる社会課題についての情報を記入した。

試行 2 つの大学と乳業メーカー1 社で試行し，ルールや内容について検証し，了解性を確認した。

Table 2
イベントカードの例

カード名	ポイント
ラッキーカード（収入）	
・学校給食への採用・・・・・・	500P もらう
・環境を大切にする製造・・・・	決算時にサイコロの目×200P もらう
バッドカード（支出）	
・会社の機械が故障・・・・・・	300P はらう
・感染症で学校が休校・・・・・	300P はらう，かつ，自分以外の全員がサイコロの目×300P はらう
・安売りセール・・・・・・・・	500P はらう
チャンスカード（駆け引き）	
・製造ラインの効率化・・・・・	決算時にサイコロの目によって，1000P はらう/200P もらう/800P もらうかが決定される

付 記

本研究は一般社団法人Ｊミルク「食と教育」委託研究により実施された。

食の流通に関するボード型ゲーム教材の開発（2）
—大学生，高校生を対象にした試行的実践—

○澤邉 潤（新潟大学） 古村健太郎（弘前大学）

キーワード：授業設計，流通，ゲーム教材

問題と目的

一連の研究では，食や乳の流通を学びながら社会課題に親しむゲーム教材の開発を進めている。この教材では，食に関わる社会課題を学習者の日常生活と関連付けながら問うことが期待されている。

本発表では，開発されたゲーム型教材を用いて，大学生を対象とした試行及び高等学校農業科での実践により，授業や単元開発に関する情報収集と学校教育場面での活用可能性を検討することを目的とする。

方　法

対象者　大学生学部 4 名，高等学校 2 学年 22 名

材料　ゲーム型教材一式（3〜4 名で実施）

手続き

（1）大学生を対象にした試行（2024 年 3 月実施）

研究者からゲームルールの説明後，参加者間でゲームを試行してもらい，実施後にゲーム教材の感想，課題について，参加者で振り返りを行った。

（2）高等学校農業科（2 年）での教育実践

研究者と授業者でゲーム教材の確認と指導案検討を行い，授業を実践した（Table 1）。研究者が授業実践を参観し，授業後に授業者の視点から，生徒の反応，教材の活用可能性に関する振り返りを行った。

結果と考察

大学生を対象とした試行

本試行の目的は，ゲーム内容の理解と課題を検討することであった。ゲーム後，参加者にゲームの感想，気になったカードやマスに関する意見交換を行った。

Table 1
高等学校農業科での指導案検討結果

項目	記載内容及び教育実践
目的	① 牛乳のフードチェーンを理解し，どのような仕事が関わっているかを理解する ②社会課題との関連から，どのような立場でそれを解決するか，主体的に考察することができる
導入	・牛乳をたくさん生産するための技術の説明 ・牛が産出する牛乳の成分を問う
展開	・ゲームルールの説明，グループでのゲーム実践 ・グループごとの振り返り，感想共有
まとめ	・牛乳の価格変化，大量廃棄に関する新聞記事提示 →なぜ課題が生じるか，どう対応すべきか？

その結果，農業や畜産に関する内容を広く知ることができることや学生個人の興味・関心（例えば，栄養面，マーケティング等）によって注目する部分が異なることが言及されたことから，プレイヤー（学習者）の関心に応じた気づきや学びを誘発できる可能性が示唆された。印象に残ったカードとして「酪農家の離農」が複数の学生から選択された。その理由として，生産者が減少している事実を理解はしていたが，そのことが流通や消費に与える影響まで意識が及んでいなかったことが語られていたため，消費者の立場から課題を問い直す契機になったと推察される。以上のように，ゲーム教材の教育的効果や意義が一定程度は認められたものの，ポイント授受や清算に関するルールの理解が困難である課題も指摘された。

高校学校での教育実践

農業科「私たちの暮らしと農業・農村」等の単元の発展的内容として実践された（Table 1）。振り返りでは，ゲーム教材の内容や水準の適切性が確認された。また，品質管理に対する設備投資や気候変動といった環境問題との関連でマスやカード内容に生徒が疑問を抱く場面が観察されたことから，ゲーム教材に対する教育的意義がある程度認められたといえる。

一方で，当該校では，生徒の興味関心を重視した実習を中心としたカリキュラムを実践していることから，授業者が想定したよりもマスやカードの内容理解が十分でない可能性も言及された。こうした背景を考慮すると，高校 2 年の飼育等の体験的学習後に教材を活用する順番がカリキュラム設計上，効果的であることが示された。ゲーム教材におけるマス内の用語理解の困難さへの対応として，用語を解説するカード等の必要性が挙げられた。将来的な活用として，ゲームボードのマスやイベントカードの内容自体を生徒が検討・作成する新たな探究学習の可能性も議論された。

まとめと課題

本研究では，大学生や高校生への試行・実践によって，学習者の興味関心に応じた活用や他教科との関連付けた授業設計の教育的意義が示唆された。今後は，教材内容の質やリアリティ（吉川，2019），小学校での事例の蓄積，評価に基づく改善が必要といえる。

付　記

本研究は一般社団法人 J ミルク「食と教育」委託研究により実施した。

小学生と大学生間におけるメンタリング活動は子どもの学習にポジティブな影響を及ぼすかもしれない

○大垣正紀（網走市教育委員会）　後藤広太郎（東京農業大学）
西村一夫（東京農業大学）

キーワード：楽しい，寄り添い，自由

問題と目的

メンタリングとは，「経験の浅い人（メンティ）と経験豊富な人（メンター）間の対人関係であり，メンティの個人/職業的な発達促進を目標としている（Kram, 1988)」と定義され，早くから職場においてトレーニングの一環として取り入れてきた。教育現場においても，メンタリング導入が模索されてきており（島田, 2013；森本・高橋, 2022），中学/高校生と大学生のマッチアップによるピア・メンタリングの試みも報告されている（桜井, 2014；伊藤, 2023)。本研究では，大学生メンターとのメンタリング活動である学習サポート活動について，①小学生メンティの保護者の主観的評価（5 件法のアンケートで実施），②小学生メンティ自身の主観的評価（インタビューを実施），の二つの尺度を基に検討した。

方　法

調査対象者

北海道オホーツク管内在住の小学生 2 名（小学校低学年女子，高学年女子），および小学生の保護者 1 名。

調査対象活動期間・場所

2023 年 5 月から 11 月にかけて，計 9 回メンタリング活動（市町村自治体が主催する学習サポート活動）を公共施設において 9 時-12 時の時間帯で実施。

調査対象活動内容（下記の流れで活動を実施）

1 対話重視・自己課題解決を意識した学習 45 分
2 レクリエーション活動 45 分
3 対話重視・自己課題解決を意識した学習 45 分

アンケート調査 4 項目（5 段階評価，保護者対象）

「1. 学習がはかどったか」「2. 楽しかったか」「3. 質問をした時わかりやすく教えてくれたか」「4. そばにいることで学習しやすかったか」

インタビュー調査（子ども対象）

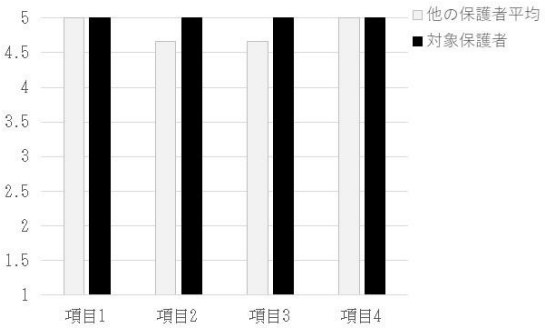
「アンケート調査 4 項目」と「学校の授業との違いの有無」についてインタビューを実施。負担を考慮し 10-15 分のインタビュー時間に設定。

結果と考察

アンケート調査

インタビュー対象の子どもの保護者のアンケート調査結果から，4 項目全てにおいて最高値の 5 であることが確認された。また他 3 名の保護者回答の平均スコアと概ね一致している傾向であることが確認された（Figure 1)。

Figure 1
メンタリング 4 項目における保護者の評価



インタビュー調査

小学生 2 名へのインタビューデータについて KJ 法を基に分類した結果，①楽しい，②寄り添い，③自由，の三つのカテゴリーが想定された。＊メンタリング時の対象小学生 2 名の活動の様子もメンター報告書から確認し，データ数は少ないながら③を設定した。インタビューデータの分類については，①「楽しいです」「レクとかがあって楽しいです」「苦手な科目でも楽しく勉強できる」，②「優しくニコニコ教えてくれます」「自分一人に学生の人がついてくれて，教えてもらわなくても見てくれて嬉しい」「（小学生）一人に（大学生が）一人か二人くらいついてくれてちゃんと見てくれる」「先生まではいかないけど，歳が近いからすごく話しやすい」，③「自分の好きな順番で学習できる」，という内容に基づいてカテゴライズをした。メンタリング活動を上記の結果から検証すると，「①楽しい」についての解釈として，対象小学生は二人とも，メンタリング（学習サポート活動）での活動を楽しみにしているが確認され，学習を含む活動にポジティブな影響を与えていることが示唆された。また，「学校の授業との違い」が学習活動そのものにポジティブな影響を及ぼしている可能性がうかがわれた。「②寄り添い」については，安心感・親近感が学習を含む活動を促進させているように考えられた。「③自由」については，自分で活動内容を決定することが保証される環境による主体性の実感によるポジティブな効果と推測された。

絵本の読み聞かせにおけるマイクロティーチングの効果（3）
―保育科学生と現職者を対象にした力量形成の比較―

○金子智栄子（埼玉純真短期大学）　金子智昭（鎌倉女子大学）
金子功一　（植草学園大学）　清水優菜（国士舘大学）

キーワード：マイクロティーチング，保育者の力量，絵本の読み聞かせ

問題と目的

マイクロティーチング（MT）とは，特定の教育技術を習得するための教育方法であり（Allen＆Ryan, 1969），研修生が短時間で実践を行い，そこで指摘された事に基づき指導案を修正し，直ぐに実践（2 回目）を繰り返し，再び反省会（2 回目）を行う，という一連のプロセスから構成される（川合，1989）。研究ⅠⅡ（日本保育学会大会，2023，2024）では，幼児を対象にした場合を「MT」，模擬保育を用いた場合を「簡易型 MT」と定義して，絵本の読み聞かせの効果を MT の有効性測定尺度を用いて，保育科学生と現職者で比較した。両者に有効性は認められたものの，その効果は学生の方が大きいことが示された。ただし，有効性尺度の測定は MT および簡易型 MT の実施後の一時点で行われており，効果の妥当性に課題が残された。そこで本研究（Ⅲ）では，事前事後の２回にわたる縦断調査を実施することにより，効果をより明確に検討する。

方　法

日時と場所　千葉県内の私立幼稚園の保育室にて，現職者は2021年7月，学生は同年の11月に実施された。

参加者　私立幼稚園に勤務する現職保育者（保育経験年数8年～24年）の6名と，保育実習の全課程を終了した4年制大学の4年次学生の6名である。反省会の際にフィードバックを行うアドバイザーは，保育者歴42年で保育者養成に携わっている大学教員（園長）と，読み聞かせを専門としている保育者の2名である。

指導内容　読み聞かせの題材は『はらぺこあおむし』で，ねらいは「ストーリーや場面，登場人物を想像したりイメージしたりしながら，楽しんで聞く」である。

MTの手続き　簡易型MT，MTともに，1回のセッションに必要な時間は，読み聞かせが約3分，検討会が約7分の計10分である。そのセッションを繰り返すため，所要時間は1人につき約20分となる。指導案は同一であるが，導入などの工夫は各自に任せた。簡易型MTを実施した後，1週間後にMTを実施した。簡易型MTは研修生のうち1名が保育者役となり，他の5名が幼児役となった。現場体験を基に幼児の特徴をイメージさせて，幼児役を演じやすいようにした。MTでは幼児への影響を考慮し，保育者となる研修生以外は保育室に入らないようにした。幼児は3歳から6歳の3名程度で，繰り返しにあたってはできる限り幼児の年齢などを統一にするようにした。

効果測定尺度　金子（2013）の6分類20力量（（態度：①保育への熱意と情熱 ②受容的態度 ③毅然とした態度 ④人権に対する理解と態度），（技術：⑤専門的知識と技術 ⑥計画と環境構成 ⑦遊びと生活への援助 ⑧集団把握とその指導 ⑨得意分野の形成），（技能向上：⑩反省による保育の模索 ⑪自己研鑽 ⑫要配慮児への対応），（協働的関係：⑬保育者集団の質的向上 ⑭園運営での役割と見通し），（連携：⑮保護者との連携 ⑯地域との連携 ⑰小学校との連携），（視野の拡大と深化：⑱今日的な保育の課題への関心 ⑲他の学問領域への関心 ⑳研究への理解と深化））を効果測定の指標として用いた。簡易型MTとMTの各々で実施前後の2回に分けて「現在のあなたには，どの程度身についていますか？」について「4. 身に付いている～1. 身に付いていない」の4段階で評定を求めた。参加者へ倫理事項を説明し，研究協力の意思を確認した上で，簡易型（MT）の事前事後で調査を実施した。

結果と考察

線形混合モデルによる分析の結果，力量の「技能向上」は，MT ・簡易型 MT ならびに学生・現職者を問わず，事前から事後にかけて有意な向上が認められた（$\Delta = 0.28$，$p < .05$）。力量の「技能」は，MT・簡易型 MT を問わず，学生では事前から事後にかけて有意な向上が認められた（$\Delta = 0.47$，$p < .001$）。「連携」と「視野の拡大と深化」は，簡易型 MT の学生において，事前から事後にかけて有意な向上が認められた（$\Delta = 0.83$，$p < .05$；$\Delta = 0.83$，$p < .001$）。

これら結果から，MT および簡易型 MT の効果は，学生において顕著であり，特に簡易型では連携，視野の拡大と深化を高めることが示唆された。簡易型 MT では模擬保育を用いており，観察学習とロールプレイの効果があったのかもしれない。他方，現職者は絵本の読み聞かせを日常の保育で行っており，学生と比べで効果が少なかったと考えられる。

付　記

科研費基盤(C)19K02981の助成を受けました。

小学校教員における生成 AI の教育活用についての経験，賛否，期待と意欲
—文部科学省の暫定ガイドラインに基づく web 調査による検討—

○楠見 孝 （京都大学）
西川一二（大阪商業大学）
齊藤貴浩（大阪大学）
栗山直子（東京工業大学）

キーワード：生成 AI，小学校教員，思考力

問題と目的

生成 AI の教育利用については，文部科学省が 2023 年 7 月に作成した「初等中等教育段階における生成 AI の利用に関する暫定的なガイドライン」に基づいてパイロット的活用が一部の学校で始まっている。一方で，生成 AI の教育活用には，思考力低下や誤情報への懸念がある。そこで，本研究では，小学校教員の生成 AI の教育活用の経験率と賛否，それを支える生成 AI 活用の期待，将来活用することへの意欲について，2024 年 2 月に調査を行った。また，本研究は，プログラミング教育についての教員対象の 3 回目の継続調査も兼ねており，プログラミング教育との関係も検討した。

方　法

調査対象者

Web 調査会社モニターの全国の小学校教員 619(男 286,女 333)名，公立校勤務 97%，教諭 80%，平均 42 歳，大学院修了 8%,前回回答者 186 人であった。

質問項目

①文科省生成 AI ガイドラインに基づく活用法に対する賛成度　10 項目(Table 1)への 6 件法評価（1:強く反対～6:強く賛成），②生成 AI の効果への期待：(a)全体的期待(3 項目，例:子どもに良い影響がある)，(b)AI の理解促進（3 項目，例：AI に慣れる），(c)学習への波及効果（5 項目，例：批判的思考ができるようになる），③活用意欲（1 項目，生成 AI を現場で使いたい），以上 5 件法評価を求めた。あわせて，②と対応したプログラミング教育の効果への期待，意欲など（楠見他，2020）についても評定を求めた。

結果と考察

生成 AI の活用法の経験率と賛成度　Table1 に示すとおり，生成AI活用の経験率は，約11-15%であった。賛成度評定値が高い活用法は，教員による行事の行程や栞のたたき台，情報モラル教育，外国人児童対応であった。賛成度評定値の因子分析(最尤法,Promax 回転)により 3 因子を抽出して，3 下位尺度を構成した。

生成 AI の活用法賛成度と効果への期待　活用法賛成度の下位尺度と関連指標との相関は，第 1 因子[教師の仕事効率化]への賛成度は，全体的期待(.54)や働き方改革への期待（.53）や，活用意欲(.52)と正相関があった。第 2 因子[新たな授業法，外国人児童への活用]への賛成度は，全体的期待(.49)，AI の理解(.46)や学習への波及効果への期待(.41)，活用意欲(.41)と相関した。第 3 因子[児童の創作活動への活用]への賛成度は，全体的期待(.59)，AI の理解(.46)や学習への波及効果への期待(.53)，活用意欲(.48)と相関した。

生成 AI を使いたくない理由　活用意欲において，「使いたくない～わからない」回答者（379 名）の回答理由は，生成 AI をよく知らない(54%)，学習効果(42%)や活用法(39%)がわからない，思考力低下(37%)，様々な議論があり，定まった答えがない(30%)であった。

Table 1　文部科学省の生成AIガイドラインに基づく活用法に対する経験率，賛成度評定値(*M*, *SD*)，因子分析結果(*N*=619)

	生成AIの活用法（質問票の項目よりも簡潔に表示している）	経験率 (%)	賛成度[b] *M*	*SD*	因子負荷量 1	2	3
	第1因子：教員の仕事の効率化　（抽出後の寄与率50.0%，α＝.90）						
8	教員が生成AIを授業プラン,教材,問題作成のたたき台づくりに利用	14.9	3.97	1.18	**.95**	-.01	-.07
9	教員が生成AIの出力を児童の学習評価（コメント，所見等）のたたき台づくりに利用	13.6	3.81	1.26	**.83**	-.10	.18
10	教員による生成AIを学校行事のしおり,学級学校通信等のたたき台つくりに利用	14.9	4.09	1.14	**.83**	.16	-.13
	第2因子：新たな授業法，外国人児童への活用（抽出後の寄与率8.3%，α＝.80）						
4	教員が情報モラル教育として生成AIの誤りを教材として使い,その限界等を児童に気付かせる	12.8[a]	4.05	1.07	-.09	**.85**	-.02
7	児童が班の考えをまとめる過程で,生成AIの回答を議論を深める目的で活用	12.8[a]	3.88	1.09	-.01	**.77**	.11
2	教員が生成AIを外国□児童等の日本語学習の会話相手,教材作成,保護者へのおしらせに活用	11.3	4.06	1.09	.22	**.60**	-.12
	第3因子：児童の創作活動への活用　（抽出後の寄与率7.2%，α＝.83）						
5	児童が宿題,作文,作品等において,生成AIに問いあわせ,下書きに利用して,提出物作成	-	3.11	1.28	-.11	-.09	**.98**
6	発展的な学習として、生成AIを用いた高度なプログラミングを行わせる	-	3.63	1.13	.00	.23	**.53**
3	教員が詩俳句の創作,音楽美術等の表現鑑賞等の授業で,生成AIによる創作例,感想を提示	12.8[a]	3.49	1.27	.40	-.08	**.52**
1	児童が生成AIの活用方法を学ぶ目的で,自らの文章を生成AIに修正,推敲する過程を経験させる	-	3.72	1.13	.13	.36	**.42**

注)[a]授業での利用経験を3,4,7を例示して1項目で回答　[b]6件法（1:強く反対～6:強く賛成）　[c]因子負荷量.40以上を太字

大学所属変更と学生の成績他の変化の様相
—与えられた先入見などが成績他にどう影響するか—

○皆川 順　　伴 浩美（長岡大学）

キーワード：教員の先入見，学生の持つ偏見，変容困難

以前から大学においても種々の教授方略での工夫がなされている。第一著者も種々の方略を用いて学習指導に役立ててきた。その際，学習指導法と被教授者（大学においては学生）との間に種々の適性に関する研究は多い。

他方，学生を取り巻く条件はこれらに限らない。講義の始まる前に他の教員が当該の教員に対して種々の情報をもたらす場合がある。これらが前向きで積極的に学生の学修促進に寄与するならば大変重要なことである。

しかしながら，人間関係の中には必ずしも良いことばかりが存在する訳ではない。結果的に相手を貶めたりするような例も相当にあると思われる。

ところがわが国ではではこのような問題にじっくりと取り組んできたとは必ずしも言えないのではなかろうか。本報告はこれらに関して第一著者自身の経験に基づき，述べるものとする。

問題と目的

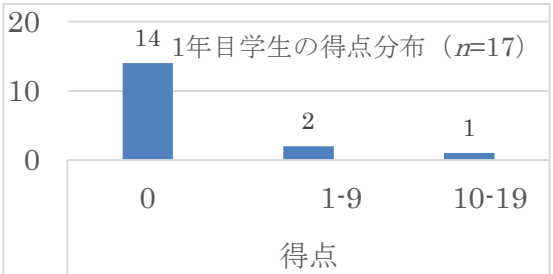
上記の文章内容に基づき，具体的に第一著者が実際に遭遇した事象を報告し，検討し，より良い方策を考えるとともに，偏見を抱いたままの学生に対する指導に必要性に関して，広く考えを求める。

方　法

調査対象者

なお，秘密厳守のため，大学・短大・大学院をすべて「大学」と表記し，時期・調査地区その他に対しても完全な形では表記しないこととする。また教科名についても秘密保持のため，記さない。

Figure 1
着任 1 年目の小テスト成績　平均 1.9 点



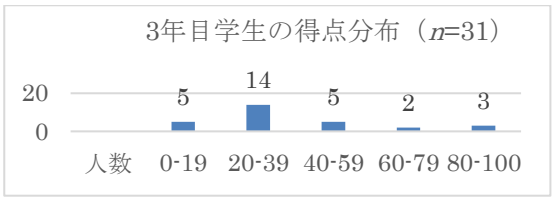
結　果

Figure 1 は，第一著者が A 大学から B 学に移って 1 年目の，教科 X の小テストの結果である。

Figure 2 は同じ教科・内容によって，移動して 3 年目に行った同一内容のテストである。なお，教科書，パワーポイント，そのスライド内容，テスト内容，テスト時間は同一であり，100 点満点である。

これら両群の平均値の差は，$p<.00001$ で有意であった（t 検定による）。

Figure 2
着任 3 年目の小テスト成績　平均 39.0 点



考　察

当初，第一著者が講義を始めようとすると，教室にいるすべての学生がうつ伏していた。教科書やパワーポイントに関しても，全く興味を持たないようであった。このような状態が最後の二日まで続いた。

授業の最後に配布する「本日の発見」は，その日の授業に関して見出したこと，興味を持ったことなどを書いて提出するものであったが，内容はほぼすべて講義と無関係の，第一著者に対する悪口・誹謗中傷であった。このような傾向は 3 年目にして初めて解消された。

この件は後に聞いた，ある東日本の大学の先生への問い合わせで，「今度来る○○という人はどんな人？」という電話に対して，受けた本人がどのように返答したか，が問題と言える。返答途中でその人の指導教員が「余計なことを言うな」と大声で叱ったので，指導教員が本当は良く知っていると思われる。しかし本人がどう思おうが，実際に指導する立場の人がより良く指導できる情報を伝えるのが望ましいのではないか，と第一著者は考える。

大学生の散文理解における心の理論の下位技能
—誤信念理解に対する後知恵効果（1）—

光田基郎

キーワード：絵本読み聞かせ，誤信念理解，後知恵効果

問題と目標

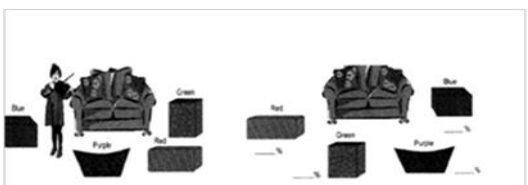
学生に大画面で絵本を読み聞かせ，そこに描かれた 2 次的誤信念内容の理解過程の技能の実験である。下位技能として人を欺いて誤信念内容に従わせる意図の理解に不可欠な (a) 真実と誤信念内容の対比及び真実の抑制，(b) 本報告では父が息子達にアメの壺に猛毒在中，触れるなと欺く時，息子が欺かれた振りで「過失の責任を取る服毒自殺を偽装」での報復を描く絵本の文章構造と意味の理解に必要な文法技能，(c) 意味的な類推の理解とその下位技能となる真実と誤信念内容の対比（写像）と (d) 上記の情報処理の作業台となる作業記憶の負荷，特に (e) 下記の方法に示す様に誤信念理解における後知恵に対処する際の情報処理負荷増加（光田，大阪経大論集，vol. 74，No. 6，2024）を指摘した。

方　法

手続　デザインは，欺かれた振りでの復の筋立ての理解の下位技能として 2 肢及び 4 肢選択のサリーアン型誤信念理解課題（Birch など，2007）を用いた。Figure 1 に示す様に姉がバイオリンを青色ケースに入れて退室後に妹が無断で (a) 4 個のケースの何れかに移し替えて退室，(b) 妹が紫色ケースに移して退室した情報無効条件又は (c) 赤色ケースに移してケースの位置も入れ替えて退室（情報追加の後知恵）条件の各々に学生を等数ずつ割り当て，姉が戻った時にどのケースからバイオリンを取り出そうとするか予想させ，各条件毎に (d) 下記の絵本の内容理解成績と (e) 息子達が過失を装ってわざと茶器や掛軸を壊す意図は欺かれた振りで，過失を反省した服毒自殺の偽装との理解程度の主観的な 5 段階評定値を求めて従属変数に，下記の技能検査項の夫々を独立変数に重回帰分析を試みた。

Figure 1

4 肢選択誤信念課題（Birch et al.，2014 を改変）



上記以外に役者が人間に化けたタヌキを装って大蛇を欺いて誤信念内容に従わせる筋立ての絵本の理解と上記の「欺かれた振り」の理解との関連付けも試みた。

材料・参加者　(a)『附子』（ささめやゆき著，講談社）より父が息子達を欺いてアメの壺を猛毒在中と偽り，「開ければ毒の風が吹くから開けるな」と教えて外出中に息子 2 人は扇子で壺を煽いでは恐々接近して壺を開け，中身がアメと分かって 2 人で食べる。次にわざと大切な茶器や掛軸を壊して「兄弟で相撲を取って誤って茶器と掛軸を壊した。叱られる前に壺の毒を飲んで死ぬ気だったが，中身がアメ」と言い訳する筋立て 14 画面と，(b)『たぬきえもん』（藤巻愛子著，子どものとも社）より，たぬきえもんという役者が人間に化けたタヌキを装って怖い大蛇を欺いて大金を自宅に届けさせる筋立ての絵本読み聞かせを電算に録音・録画して大学 1 年生 28 名（M;20，F;8）にこの絵本 2 点を大画面で読み聞かせた後，下記の検査項に選択反応させた。

検査項　(a) 上記の絵本毎に内容の逐語・推理再認，(b) 絵本と無関係の図形の類推，(c) 反応抑制：車の絵に触れる前に時計と花の絵を指さす課題など 4 件，(d) 文法理解（タクシーがトラックを牽く絵，ウサギがタヌキを押す絵などの選択 2 件及び，サルに押されて別のサルを押すヒツジの絵で示された文の入れ子構造の理解を求めた選択反応，(e) 誤信念内容理解検査で対象の予期しない移動先を問う 2 肢選択のサリーとアン課題，(f) Figure 1 に示す様に後知恵効果を検討する意図で 4 肢選択のサリーアン型の誤信念検査），(g) 別の物語記憶検査（留守番中のエピソード 3 件の順序構成）を実施。

結　果

手続の (a)—(c) の誤信念理解課題で「妹がどの容器にバイオリンを移したか不明」条件で高い再認成績と，欺き文の推理再認が自殺偽装の理解の説明変数（5%水準），紫容器に移した「情報無効」条件で 2 肢選択の誤信念理解課題が有意な説明変数，赤容器に移し替え，姉が最初に楽器を入れた青容器の位置に並べ替えた「情報追加と後知恵」条件で有意変数なし。

探究的な国語の授業を創り実践した大学院生の意識の変化
—生成 AI を活用した中学校国語科の探究的な授業の実践—

○小山義徳（千葉大学）　　安部朋世＃（千葉大学）

キーワード：探究的な学習，生成 AI，教員養成

問題と目的

小学校や中学校において，「総合的な学習の時間」が導入されて 20 年以上経つ（文部科学省，2015）。また，2022 年に高等学校に「総合的な探究の時間」や「日本史探究」等，「探究」の授業が導入された（文部科学省，2018）。そのため，小学校や中学校，高等学校で教える教員には「探究的な学習」の授業を実践するスキルが要求される。しかし，大学の教員養成課程では「総合的な学習の時間」を学ぶ科目があるものの，実際に授業を行う機会が少ない。

そこで，本研究では，教員を目指す大学院生が，教員になる前に，探究的な授業をつくり，実践することで，大学院生の教師としての成長や考え方にどのような変化があるのか，授業実践の前後でアンケート調査を行い分析を行った。

方　法

調査対象者

A 中学校の選択国語において，生成 AI を活用して生徒が探究的に学ぶ授業を開発し，実践を行った大学院生 7 名を対象に，実践の前後で記述式によるオンライン・アンケート調査を行った。指導前の時点では，生成 AI を活用した探究的な国語の授業で「難しそうなこと」，「楽しみなこと」について尋ねた。指導後のアンケートでは「実践して難しかった点」，「難しかった点」，「学んだこと」について尋ねた。

分析手順

まず，アンケートの回答を，意味のまとまりごとに区切った。次に，意味のまとまりの内容を概念に抽象化した。最後に，抽象化した概念のうち，関連する概念同士を同じカテゴリーにまとめた。

結果と考察

実践前後のアンケート結果を，カテゴリーと概念に分けたものを Table 1，2 掲載した。

授業実践前の時点では，「生成 AI の出力結果の正確さ」や「授業の評価の困難さ」，「授業時間が不足」，「生成 AI の利用による思考の広がりへの期待」に関するカテゴリーが生成された。

一方，授業実践後には「思考プロセスの明確化」のように，生成 AI を使った探究の授業に特徴的なカテゴリーが生成された。また，「評価」の難しさ」や「声かけやヒントの出し方」等，一般的に探究的な学習の授業で，教師が考える指導の難しさと共通するカテゴリーも生成された。

一方，生成 AI の要因を除いて，大学院生が「探究的な授業の指導の難しさやおもしろさ」に関して，どのように考えたかについては，カテゴリー生成されなかったため，調査項目を修正する必要性がある。

Table 1
探究的な授業を実践する前の大学院生の回答

指導前の不安	生成AIの出力結果の正確さへの不安	生成AIの回答の不正確さに対する不安
		生成AIが出力する文章の正確さへの不安
		学習していない内容に関して，生成AIの出力内容の正誤判断がしにくい
		生徒も教師も生成AIの出力内容の精査がしにくい
	交流時間の確保への不安	生徒がAIとだけ対話しないようにする
		生徒同士が対話する時間の確保
	評価の困難さ	評価対象と方法の決定が困難
		目標設定と評価方法の決めにくさ
	授業時間の不足	生成AIという道具の紹介だけにとどまる危惧
		時間不足により，生成AIの活用まで手が回らない心配
指導前の期待	生成AIの利用による，思考の広がり	生成AIによる学習の広がりや，深まり
		生徒のプログラミング思考につながる
	生成AIの活用による，生徒の変化	生成AIを活用する方法を考えるきっかけになる
		生成AIに適切な指示が何かを，考えるようになる
	生成AIの使い方にあらわれる，個人差	生徒の，生成AIへの問いかけ方に，個人の工夫や個性が出るところ
		生成AIの出力した内容の活用の仕方にも，個人差が出る点
	生成AIの出力結果の判定	生成AIと自分の考えの比較できる点がおもしろそう
		生成AIの出力の正誤判定をする活動がおもしろそう

Table 2
探究的な授業を実践した後の大学院生の回答

指導の難しさ	工夫した指示文の必要性	生徒が求める回答を生成AIから得るには，指示文に工夫が必要
		具体的な指示文を入力しないといけない点
	支援の難しさ	生徒への声かけやヒントの出し方が難しい
		評価が難しい
生徒の成長と個人差	生徒のスキルアップ	生成AIの出力結果を評価するスキルが生徒に必要
		生徒の「読む」と「書く」のどちら活動にも使える汎用性
		生徒の協同的な学習の相手になる可能性
	生徒の個人差	生徒によって生成AIの使い方が異なる点
		生成AIへ出す指示文が生徒によって異なる
		生成AIへのプロンプトによって，結果が大きく異なる点
授業実践からまなんだこと	思考プロセスの明確化	生徒が生成AIを使うことで，国語においてどのように生徒の思考が働いているか明らかになった
		生徒が自分の考えや，まとめたい個所をいかに言語化するかが問われる点
	生成AIの限界と可能性	生成AIは何でもできるわけでない
		生成AIにはできることと，できないことがある
		生成AIには，できないと思われたことが，工夫次第ではできたこと
		生成AIの出力した結果には，人間の手による修正が必要
		生成AIの活用は，生徒にとって有用である
	授業目的の重要さの再認	生成AIは，ツールであるので，授業目的とどのような形で使うかを考える必要
		生成AIはツールを使って，どのように目的を達成するかを支援する環境づくりが大切
		生成AIを活用するための目的の設定の難しさ

引用文献

文部科学省（2015）．教育課程部会生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ資料 6「総合的な学習の時間について」

文部科学省（2018）．高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説総合的な探究の時間編

外国語学習と創造的活動
―隠された反復を持続させる―

山本昭夫（学習院高等科）

キーワード：英語学習，創造的活動，隠された反復

「学校で学んだ英語が使えない」という問題は，古くて新しい。日本において外国語として学ぶ英語の学習には様々な制約と限界があり，さらに大学受験の英語という「目的」もあることから，「英語ができる・できない」という意味も実は人によって思っていることが違っていることが多い。

問題と目的

外国語としての英語学習は，英単語や英語構文を覚え，英文法を理解して，聴き取りや読解，話したり書いたりする訓練を行うことが一般的だが，その前提として，明示的な反復練習を行うことが多い。しかしながら，ことばを使うのは，刻々と状況が変化する中でことばの意味が変わり，そのことばを運用する人の意図も異なると，本来は「同じ場面」に出会うことはなく，「同じ意図」で覚えた表現を同じように使えるわけではない。ことばを使えるようになるためには，状況の変化に対応しつつ，意思疎通をとる相手との創造的なことばの使用の訓練が求められるだろう。

本発表では，相手を次々に替えるペアワークやショートムービー活動を授業に導入した実践を紹介し，創造的活動の外国語学習への効果の可能性の検討する。同じ課題で相手を替えて行ったり課題を少しずつ変化させながら相手を替えて行うペアワークやショートムービー作成などはその一例である。ショートムービーでは台詞から演技まで自分たちで考える。

方　法

東京の私立大学の語学授業における受講者 26 名を対象に週に 1 回，90 分の授業が行われた。大学推奨英語教科書の一冊はあるものの，ペアワークで英語を話す訓練に時間を用い，またパワーポイントでの作品発表や映画製作を行った。ドラマ俳優や映画監督を招聘してコメントや撮影上のミニレクチャー，Unleash Tokyo 動画視聴も行った。

結果と考察

英語を話すことに抵抗のあった受講生は，授業内の話す訓練により自信がついた。映画作成は授業外に協働作業を行うために日程調整や時間づくりに各グループは苦労した。作成した受講生から満足感の声があった。2 回目の目自由課題のときに，映画作品の質を高めることに意識が行き過ぎ，英語使用の少ない作品がつくられた。映画作成という創造的活動が英語学習に役立つという実感を持つ受講生がいた。

引用文献

山本昭夫 (2007)．外国語学習における反復練習と多読再考―アフォーダンス理論と熟達化研究が示唆するもの 『人文 5』2006 年 学習院大学人文科学研究所，81-100.

山本昭夫 (2009)．アフォーダンスと外国語学習―変化し続ける場と言語使用の関係 信学技報，*109*(297)，TL2009-31，13-18.

山本昭夫 (2022)．「分人」とアフォーダンスのペアワーク―オクラホマミキサ風ペアワークがつくる無自覚的反復練習 信学技報，*122*(103)，TL2022-3，13-18.

山本昭夫 (2022)．分人の振り返りと Self-study―オクラホマミキサ風ペアワークによる分人の産出と多面的な振り返りと学び 信学技報，*122*(304)，TL2022-31，26-30.

山本昭夫 (2022)．オクラホマミキサ風ペアワークによる外国語学習―隠された反復練習と「分人」効果 日本教育心理学会第 64 回総会発表論文集 https://www.jstage.jst.go.jp/article/pamjaep/64/0/64_175/_article/-char/ja/

山本昭夫 (2022)．オクラホマミキサ風のペアワーク―Chat から Public speaking へ JASELE 第 47 回北海道大会 2022 年 8 月 6-7 日 オンライン開催

山本昭夫 (2022)． 隠れた反復練習 関東甲信越英語教育学会(KATE)第 46 回栃木研究大会 2022 年 12 月 10 日（土）11 日（日）オンライン開催

山本昭夫 (2024) 英語の授業でショートムービーをつくる 第 30 回大学教育研究フォーラム

Yamamoto, A. (2020). Covert repetition. 学習院高等科紀要，*18*, 1-13.

英文要約化における重要語・マクロ構造選抜特性

○浅井 淳（大同大学） 石川有香＃（名古屋工業大学）

キーワード：要約化，キーワード，メタ認知

目　　的

大学初年次において将来の有用性をみすえて英語の要約を作る機会を設けて，その過程の特徴を調べている。重要語すなわちキーワードやマクロ構造を表す語などをメタ認知的着眼点として，学生が作成した要約について調査分析した。

方　　法

参加者は大学一年生 23 名で，授業時間外学習機会として教材の各章に対して要約を 1 学期毎週計 15 回作成した。うち，12 名は語数制限が無く，11 名は対象英文の 1/9 の語数制限を設けられた。

科学技術系本文中の重要語を指導者が各章 4 から 5 語を選んで指標とした。同様に，それに準じて事象・事物を包括する主に抽象概念語をマクロ的，細かい具体的事物を指す語をミクロ的として選んだ。さらに，人名や地名や組織名などの語を固有名として抽出した。これらの指標的語を初頭 2 週と最終 1 週を除く 12 週分の要約に参加者がどれだけ使うかで作成状況を調べた。

結　　果

指導者側が選定した重要語ならびに注目する語が教材原文中に現れる数，指導者，参加者が要約に重要語を用いた数に基づく使用指標値［重要語値と略記；以降同様］およびマクロ的な語などを使用した述べ語数値の割合を Table 1 に示す。下 2 行は語数制限が無い場合と有る場合の参加者が要約に使用した重要語値とそれに準ずる 3 区分語の使用割合の平均値である。

Table 1
重要語の出現率・使用指標値・使用率

種別	重要語値	マクロ語	ミクロ語	固有名
原文	0.025	0.007	0.034	0.014
要約例	0.114	0.029	0.051	0.046
無し	0.067	0.011	0.039	0.014
有り	0.101	0.021	0.046	0.052

語数制限が無いと原文との語数比 0.24 で，制限が有る場合の約倍に長くなったが，参加者の要約において重要語を選抜するカバー率に違いは観られなかった。重要語値は原文より高くなり，特に語数制限が有ると重要度の低い語の使用を減らしたり，使用語の反復を減らしたりする工夫が現れた。

次に，参加者の要約作成タイプ［要約型］は要約語数制限が無いと，安定均等，漸次向上，効率重視の三型に，語数制限が有ると，安定均等，約出試行，重点指向の三型に主に分けられることを援用すると，今回の着眼点では Table 2 に示すように教材原文の記述パターンのうち，弁証法的展開よりも単軸解説的展開［解説的］，ならびに，工業発展か環境保全かを問うような二項対立的な選択提起型［提起］よりも一つの観点に依拠する主張を積極的・肯定的に期待して展望する型［展望］に関して，本文全体をそのまま短縮するように要約するタイプ［安定均等］において要約語数制限が無いと重要語値が高く，語数が少なめで重要箇所を焦点化して要約するタイプ［効率重視］などで重要語値が低くなった。

Table 2
要約作成・原文記述区分別の重要語使用指標値

種別／要約型	解説的	弁証的	展望	提起
無し				
安定均等	0.094	0.080	0.098	0.075
漸次向上	0.059	0.068	0.056	0.070
効率重視	0.074	0.080	0.076	0.075
有り				
安定均等	0.098	0.102	0.098	0.096
約出試行	0.103	0.095	0.101	0.098
重点指向	0.103	0.098	0.103	0.096

そして，原文が現代的特徴描写に限定されて対象時間幅が狭いと，語数制限が無い場合に重要語値が低くなった。一方，歴史的経緯を含めて叙述の焦点が拡がると個人差が大きくなった。

考　　察

先行調査報告と同様に教材原文で多く現れる語ほど多く選ばれやすく，人物名や物質名など着目しやすい語が高い確率で選ばれやすいが，要約の語数制限が有ると語の重要性に関する考えを深めた様子がうかがえた。語数制限が有り，語選抜への意識が強くなると，マクロ構造を把握して叙述内容を上位概念化するメタ認知的作用がより大きく現れるようであった。

このような学習過程の認知状況について，さらに検討の必要があると考えられる。

全学教職課程履修学生の教職課程イメージに関する研究（3）
—卒業後の進路希望と実習前後のイメージ変容との関係—

三島知剛（岡山大学）

キーワード：全学教職課程履修学生，教職課程イメージ，教育実習

問題と目的

教員免許状の取得は教育学部生のみならず，教育学部以外の学生も要件を満たすことで可能である。教育学部以外の学部に所属し教職課程を履修する学生（以下，全学教職課程履修学生）は一定数存在すると考えられるが，彼らの教職課程を履修する目的や動機について検討していくことは彼らを理解することや支援していく上で重要と考えられる。そして，彼らの教職課程イメージへの着目はその手がかりの一つとなると考えられる。

全学教職課程履修学生の教職課程イメージについては，三島（2022）や三島（2023）において検討がなされ，1 年生と 4 年生では教職課程イメージが異なる可能性などが指摘されている。一方，教職課程履修において教育実習は重要な出来事であり，教育実習を通して実習生が成長することは自明のこととも考えられるが，実習前後で教職課程イメージが変容するのかどうかについては不明であり，検討していく必要があると考えられる。

そこで，本研究は全学教職課程履修学生の教育実習前後の教職課程イメージの変容を検討することを目的とする。また，彼らの中には教員以外の進路選択を行うものも一定数おり，教員になる学生かどうかということで教職課程イメージの変容も異なる可能性もあると考えられる。そこで，本研究では，卒業後の進路希望にも着目し，教育実習前後での教職課程イメージの変容について着目することとした。

方　法

調査対象者・時期

2023 年 11 月に，教育実習を終了した全学教職課程履修学生 4 年生を対象に調査を実施し，67 名を分析対象とした。

調査内容

三島（2023）の教職課程イメージ尺度を用い，各項目に対して実習前後の 2 時点それぞれを振り返り回答するよう求めた。また，卒業後の進路希望として，「教職（中学校または高等学校の教員）」（以下，「教職」），「民間企業（学習塾などの教育関係）」，「教育に関係しない職種」の選択肢を設け，回答を求めた。

結果と考察

実習前後における教職課程イメージの変容及び卒業後の進路希望との関連を検討するために，教職課程イメージの下位尺度ごとに平均値を算出し，時期×群の 2 要因の分散分析を行った。

その結果，「被教育体験の振り返りの機会」において有意な交互作用が見られ（$p<.05$），単純主効果の検定の結果，「教職」を除く 2 群においてそれぞれ実習後に得点が高まる結果であった（$p<.05$）。実習前の段階ではそれほど被教育体験について意識することは薄かったものの実習でのリアルな経験等によって被教育体験を意識することも多々生じて，被教育体験の振り返りの機会というイメージが高まった可能性が考えられる。また，教員にならない学生にとって，「被教育体験の振り返りの機会」という意味づけは教育実習を経験することでより意識化されるものであるということなのかもしれない。

また，「能動的な学びの場」「自分を知る場」「被教育体験の振り返りの機会」「将来の保険」「様々な人との交流の機会」「長期的な学びの場」において有意な時期の主効果（$p<.05$）が見られ，いずれも実習後に得点が高まっていた。また，「人としての成長の場」において有意傾向が見られ（$p<.10$），実習後に得点が高まっていた。群の主効果については見られなかった。この結果は全学教職課程履修学生が教職課程の履修やそこでの学びが有意義であったという思いを高めた結果と考えられる。教育実習において実習生は生徒を前に授業を実施するなど教師として，あるいは教師のようにふるまうことが求められると考えられる。そうした中，これまで漠然と抱いていた教師や授業といった事柄がより明確化したものと考えられる。また，教職課程を履修することやそこでの学びの意味づけも実習前に比べて容易になったことが考えられる。

本研究より，教員にならない学生の実習前後の教職課程イメージの変容の特徴として「被教育体験の振り返りの機会」が高まることがある可能性が示唆された。一方で，教員になるかどうかに関わらず全体的な特徴として実習前後で教職課程イメージが肯定的なものに変容する可能性も示唆された。実習後に教職課程の履修やそこでの学びをプラスのものとして様々に意味づけているということなのであろう。彼らを理解することや支援を検討するうえで重要な知見と考えられる。

付　記

JSPS 科研費 21K02774 の助成を受けた。

保育者養成における対人コミュニケーションへの気付きを促す授業の試み

池田琴恵（豊田工業大学）

キーワード：対人コミュニケーション，人間関係，保育者

問題と目的

保育現場における離職・人材不足の問題が指摘される中，その要因の一つとして子どもや保護者との人間関係のみではなく職場内の保育者間の人間関係が挙げられている。加藤・安藤（2019）は，こうした現状に対して，保育職に就く前段階の大学生である保育者養成教育において人間関係力を育成することが，就職後の職場適応における困難感の軽減につながる可能性に言及している。そして保育者養成教育における人間関係力の育成には，まず学生自身が人間関係力向上の必要性を感じ，自らの課題や目標の達成に向けて取り組めるよう意欲を高めていくことが大切であると述べている。保育士・幼稚園教諭養成課程においては，資格取得の必修科目として保育内容の 5 領域の一つである「人間関係」の科目が設定されているが，この授業の構成の多くは子どもや保護者との人間関係についての学びである。本研究は，この保育内容「人間関係」の授業を活用して，学生自身が自らの人間関係の特徴をつかみ，自らの人間関係力を高めようとする意欲へとつながる活動を取り入れる試みを行い，その効果について検討することを目的とする。

方　法

対象者　愛知県内の保育士・幼稚園教諭養成課程大学の学生 3・4 年生 37 名（女性 34 名，男性 3 名）

調査時期　202X 年 4 月。保育内容「人間関係」に該当する講義・演習のうち，第 2 回に実施した。

活動プログラム　中尾（2007）の「感情の取り扱いに関するトレーニング」のうち，「私のコミュニケーションの棚卸し」を一部変更して実施した。活動プログラムでは，(1)自分自身が「対人コミュニケーション」で苦手なことを思い出して記録する，(2)「私の対人コミュニケーションの棚卸し（以下，棚卸し）」の実施および下位要素の得点の算出，(3)棚卸しの下位要素の得点に対する個人の所感，(4)棚卸しの結果に基づくグループディスカッション，(5)グループディスカッション後の気付きの記録，の順に実践した。

調査内容　上記の活動プログラムのうち，(2)の下位要素得点（各 7 項目，各項目得点 0～3 点，下位要素ごとの得点範囲 0～24）(3)個人の所感，(5)のグループディスカッション後の気付きを分析対象とした。

分析方法　上記(3)，(4)のテキストデータについて，KH Coder を用いて階層的クラスター分析を行った。

倫理的配慮:記載内容は成績の点数には無関係であり，記載内容を研究に使用することに同意を得た。

結果と考察

5 つの下位要素の平均値および標準偏差　5 つの下位要素について参加者の平均値と標準偏差を算出したところ，最も低いものは「感情の取り扱い（M=14.16, SD=3.92)」，最も高いものは「明確な表現（M=17.38, SD=3.49)」であった。中尾（2007）においても，最も得点の低かった要素を答えさせたところ，5 つの要素のうち「感情の取り扱い」が最も低いと回答した学生が 3 分の 1 以上と多かったことが報告されている。この要素は，感情が傷つけられた時や意見が異なった時などに生じる感情の処理に関わる要素であり，本調査の結果からも，大学生がつまずきやすい要素である可能性が考えられる。

個人での振り返りにおける所感の分析　「棚卸し」の結果に対する所感についての記述をもとに，階層的クラスター分析を行った結果，7 つのクラスターが抽出された。自身の人間関係を 5 つの側面で可視化することで「各要素の高低」に着目したものとして，「感情の取り扱い」，「自己概念」の低さも抽出された。また対象によってコミュニケーションが異なると考える「家族と他者」，「自己理解」に伴って「考えるきっかけ」，「自信をもつ意欲」が示された。

グループディスカッション後の気付きの分析　グループディスカッションを行った後の気付きの記述をもとに，階層的クラスター分析を行った結果，6 つのクラスターが抽出された。「グループディスカッション」を通じて，「コミュニケーションタイプの理解」が進み，「傾聴」，「伝える」といった要素に「コミュニケーションの多様性の理解」を見出し，「自己理解」と「他者尊重」の重要性を感じた傾向が見いだされた。

個人での振り返り後とグループディスカッション後の記述を比較すると，グループメンバーとの比較によって自らの結果を別の視点からも捉えられるようになり，また，相互コミュニケーションの相手である他者に対する意識の広がりがあったと考えられ，人間関係への新たな気付きを生み出す可能性が示唆された。

引用文献

加藤由美・安藤美華代（2019）．大学生の人間関係力育成に関する研究の動向と保育者養成教育への活用に向けて　岡山大学教師教育開発センター紀要，*9*，337-350.

中尾陽子（2007）．感情の取り扱いに関するトレーニングの試み　人間関係研究（南山大学人間関係研究センター紀要），*6*，99-128.

UDL を導入した授業における学生の学習行動と認識について
—HyFlex 型授業および生成 AI に着目して—

○藤井厚紀（福岡工業大学短期大学部） 石田琢朗＃（福岡工業大学短期大学部）

キーワード：UDL，HyFlex 型授業，生成 AI

問題と目的

我が国の高等教育への進学率の増加によって，学生の多様化が顕著となっている。従来の画一的な教育方法によって，この問題に対処することは困難である。

学びのユニバーサルデザイン（UDL；CAST，2018）は，学習者の多様性を考慮に入れたカリキュラムを設計するための理論的枠組みである。コロナ禍によって台頭した遠隔・ハイブリッド型授業や，近年急速に普及している生成 AI を，UDL の枠組みに導入することによって，柔軟で個別化された学習環境を構築することが可能となる（Fujii，2024）。

そこで本研究では，情報処理／プログラミング系の科目において ICT によって強化された UDL の枠組みを新たに導入し，当該コースにおける学生の学習行動と認識について調査することを目的とした。

方　法

本研究は，大学の「ビジネス情報演習」の授業において実施した。このコースの学習目標は，主に Microsoft Excel を用いたデータ分析とマクロプログラミングのスキルを習得することであった。受講生は 39 名であり，そのうち 31 名（男性 18 名，女性 13 名）が本研究に参加した。

当該授業は，UDL の 3 原則とチェックポイント（CAST，2018）に基づき設計した。対面または遠隔授業の選択肢を提供する HyFlex 型授業（Beatty，2019）を導入し，さらに授業時間内の学習や課題制作のための学習リソースに選択肢（教員，友人，生成 AI，検索エンジン，図書）を設けた。これらの枠組みの下で，教員（筆者ら）は受講生に対して，各自の学習方略の好み（嗜好）や状況に応じて自ら選択するよう促した。

本研究では，7 週目（第 1 期間）と 15 週目（第 2 期間）にアンケート調査を実施した。各学習リソースの利用の度合いや，対面・遠隔授業の選好および HyFlex 型授業に対する印象について 5 件法により回答してもらった。また，各設問について追加の自由記述回答を収集した。

結果と考察

参加者の学習行動に着目すると，友人にサポートを求めることや検索エンジンの利用の度合いは，第 1 期間，第 2 期間ともに高かった。教員に質問した頻度は，第 2 期間において顕著に増加した。生成 AI の利用頻度は図書の利用よりも高かったが，検索エンジンの利用よりも低かった。生成 AI を利用した学生のうち 5 名は，検索エンジンを併用することによって，生成 AI で得た情報の信憑性を検証していた。

学習（授業）形態に関する選好の内訳については，対面授業を好む学生が 13 名であり，遠隔授業を好む学生は 10 名と概ね均等に分かれた。しかし後者の科目成績は，前者よりも低い傾向にあった。

参加者の 93.5%が HyFlex 型授業を肯定的に評価した。その理由としては「対面授業だとわからないことをすぐに聞けるし，遠隔授業はどうしても学校に行けないときに便利だから」，「自分のペースで進められるから」，「教室よりも自宅や図書館など，人が少ない環境の方が効率よく学べる人もいるため」など，柔軟な学習環境に対する好意的な意見が多くみられた。

本研究の結果から，UDL の枠組みは学生のニーズや状況に応じた柔軟で個別化された学習を促進し，コースの満足度に寄与する可能性が示唆された。今後の実践上の課題としては，HyFlex 型授業において遠隔の学習を好む学生に焦点を当てた学習支援の導入や，個々の学生にとって効果的な学習方略の習得や選択を促すためのフィードバックの導入などが挙げられる。

付　記

本研究の一部は，JSPS 科研費（22K02733）によって行われた。

引用文献

Beatty, B. J. (2019). *Hybrid-flexible course design: Implementing student-directed hybrid classes.* EdTech Books. https://edtechbooks.org/hyflex

CAST (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2.* http://udlguidelines.cast.org

Fujii, A. (2024). Exploring autonomy support and learning preference in higher education: Introducing a flexible and personalized learning environment with technology. *Discover Education*, *3*, 26. https://doi.org/10.1007/s44217-024-00111-z

授業での協同的な交流における大学生の取り組み

○山本琢俟（文教大学） 川杉桂太＃（早稲田大学）

キーワード：アクティブ・ラーニング，協同，大学生

問題と目的

大学教育においてアクティブ・ラーニングが求められて久しい。受動的な学修から能動的な学修への転換が求められる中でその重要性が主張されてきた（文部科学省，2012）。

特に他者との協同的な交流を取り入れた学修については，学修内容の定着や社会的スキルの獲得，学修への主体性向上における有用性が確認されている（e.g.，中谷・伊藤，2013）。協同的な学修については，授業担当者といった学修を支援する側の視点から授業プログラムについての検討が多く行われている。その一方で，受講者などの学修を行う側が協同的な交流にどう取り組んでいるかに関する検討は十分とは言えない。学修者の協同的な交流に対する取り組みを検討することは，学修者がどのように能動的な学修を行っていくのかを検討するための重要な視点と考える。

以上より，本研究では協同的な交流を取り入れた授業における大学生の取り組みについて検討する。

方　法

調査対象

首都圏にある総合大学で実施された心理学系科目（履修者は学部 2 年生 39 名，学部 3 年生 4 名の計 43 名，女子 29 名，男子 14 名）において実践を行った。

アクティブ・ラーニングを意図した授業概要

伊藤（2018）を参考として，実践を行う授業に合わせて詳細を調整した。まず，受講生に自身が担当するキーワードを選んでもらい，担当キーワードごとに以下の流れを計画した。すなわち，「担当キーワードに関するプレゼンテーション」（10 分），「ペアワーク」（7 分），「ミニレポート執筆」（8 分）である。ペアワークでは「発表内容についての教え合い」と「発表内容に関するテーマについての話し合い」を行った。

キーワードプールは，授業担当者が授業の達成目標と参考図書を基にあらかじめ準備した。先の担当キーワードごとの流れを 1 セッションとして，1 度の授業で 3 セッション(キーワード 3 つ分)程度を実施した。

調査内容

授業のまとめと振り返りとして「授業を受ける中でペアワークで特に意識するようになったことはありますか」について自由記述で回答を求めた。回答者の負担を最小限とするため，回答については 1 人 1 文の記述で十分である旨を告げた。また，他にも項目を設定したが，本研究とは目的が異なるため扱わない。倫理的な配慮を踏まえ調査協力を募ったところ，36 名からの回答を得た。

結　果

40 種類の自由記述が収集された。これらについて，心理学を専攻する大学教員 2 名と大学院生 2 名が KJ 法（川喜田，1967）を参考として内容を分類した。

Table 1 に小分類と大分類についてまとめた。まず，小分類として，「能動的に聴く工夫」，「メモを取る工夫」，「自分の言葉で説明する工夫」，「具体例を考える工夫」，「説明の時間配分に配慮する工夫」，「相手の様子を把握する工夫」，「援助要請的な工夫」，「型の獲得に関する工夫」が見られた。小分類をさらに大分類としてまとめたところ，「プレゼンテーションの聴き方の工夫」，「ペアへの説明時の工夫」，「その他」が見出された。

検討の結果，授業におけるペアワークの存在が，ペアへの説明を見越したプレゼンテーションの聴き方を考慮する誘因となっていることや，学業的な援助要請の機会としても活用されていること，自分なりの型の考案および獲得に繋がっていることが分かった。なお，本研究で確認できなかった努力回避的な工夫について，その把握と検討を今後の課題としたい。

Table 1
得られた自由記述の分類

大分類	小分類	該当する記述例	出現回数
プレゼンテーションの聴き方の工夫	能動的に聴く工夫	「重要そうなところを特に意識して聴くようになった」	6
	メモを取る工夫	「なるべく発表内容をメモするようにした」	1
ペアへの説明時の工夫	自分の言葉で説明する工夫	「用語説明だけでなく，自分の経験と照らし合わせながら言葉を補う」	11
	具体例を考える工夫	「分かりやすくなるよう具体例を加えて話すようになった」	8
	説明の時間配分に配慮する工夫	「時間内で簡潔に説明するよう工夫している」	5
	相手の様子を把握する工夫	「相手の反応を見て理解できているかを確認する」	2
その他	援助要請的な工夫	「分からなかったところをペアの人に聞く」	3
	型の獲得に関する工夫	「時間内に分かりやすく説明できるような説明の型（流れ）が出来た」	3

児童・生徒の地理・歴史リテラシーを育成する授業のプロセスと効果に関する研究
―中学校歴史的分野「第一次世界大戦」を題材として―

○青柳尚朗（東京大学大学院）　小池勇也＃（三川町立三川中学校）
藤村宣之（東京大学）

キーワード：地理・歴史リテラシー，地歴統合

問題と目的

現代社会に生起している問題の本質を理解し，その問題の解決方法を探るには，問題の歴史的背景とそれが生起する空間的･地理的条件をあわせて考えることが必要であると考えられる。そこで本研究では，児童・生徒の「地理・歴史リテラシー」（現在および未来の社会生活に活きる，地理的・歴史的事象に関する深い概念的理解と思考プロセスの表現）を高めるために，「地歴統合型授業」（社会科歴史的分野の授業で，歴史的事象の探究に加えてその事象が生起する地理的条件についても考察させる授業）のプロセスと効果について心理学的に明らかにすることを目的とした。

方　法

参加者と実施時期　山形県内公立中学校 2 年生 3 クラス（A 群 18 名，B 群 22 名，C 群 20 名）を対象に調査を実施した。時期は 2024 年 2 月中旬であった。

調査内容と調査手続き　3 クラスを対象に，歴史的分野の授業観察を行った。その際，同一内容（第一次世界大戦後の世界）の観察となった 2 クラスに対して，地図の提示方法（A 群：発問に合わせて地図を提示，B 群：授業開始時から地図を提示）に差異を設けるよう授業者（第二著者）に依頼した。

本時の学習の中心は，第一次世界大戦前の主にイギリス・フランスなどのヨーロッパ諸国が世界を牽引していた状況の中，戦後にアメリカがその役割を担うに至るまでの理由を考えさせることであった。授業では第一次世界大戦後に米が台頭した理由について，各国の力関係の変化を米・英・仏・独の金銭の貸借の模式と地図を用いながら探究させる活動を組織した。その際，A 群では「なぜ米は第一次大戦中に物資・資金を英仏独に貸せるだけの余裕があったのか。地図を踏まえて考えてみよう。」という発問が加えられた。また，C 群は授業者が日常的に実施している授業を既に終えていたため対照群として対比が可能であると判断した。

分析は，授業者が平時から実施している「単元学習シート」の記述を用いた。本ワークシートは単元開始時に単元課題に対する「仮説」を，終了時に「解答」を記述させるものであり，各時間については単元課題の解答につながるよう文章やキーワードで生徒個々人がまとめる形式であった。単元前後で同一の課題を記述させていることから，生徒の変化を検討可能であると判断した。本単元の単元課題は「世界大戦を経験した人類は何を得たのか」という生徒たちが学習内容や既有知識を自分なりに関連づけながら多様に解答することが可能な課題（非定型課題）であった。

単元中のいずれかの授業に欠席した生徒と単元前後の課題をどちらか一方でも記述していない生徒ら計 12 名を分析から除外した。その結果，A 群 16 名，B 群 19 名，C 群 13 名が分析対象となった。

結果と考察

単元課題への解答に対して，授業内容と実際の生徒の記述からカテゴリー化を行った。カテゴリーは「戦争に対する恐怖・忌避感」「領土（植民地）の増減」「経済力」「（国際）協調」「権力・国力」「独立」「人権意識」が見いだされ，それぞれ記述した人数を集計した。同一の生徒が複数のカテゴリーを記述した場合は，それぞれの人数に含めた。そのうえで各カテゴリーの記述人数の比率の差を検討するために，Fisher の直接確率法を行った。有意水準は Holm の方法により 5％に調整した。単元前の時点で各カテゴリーの記述人数の比率に差はみられなかったことから，群間で事前状態に差異はなかったものとみなして分析を行った。

単元後において「領土（植民地）」の記述率に有意差がみられ，下位検定を行ったところ A 群は B 群と比べて有意（p = .007）に多かった（Table 1）。他のカテゴリーでも，A 群では「経済力」（62.5%），「独立」（56.3%）のように，50%を越えるカテゴリーがみられた。

3 群の単元課題に対する「解答」の記述から，発問を提示する際，生徒に地図へ着目するよう促すことは，多様な解答が可能な非定型課題において歴史的事象の地理的側面に言及する可能性を高めることが示唆された。「地図」を歴史的事象を探究するための対象であると明示することは地理的要素（領土の増減）への認知を活性化させ，歴史的事象を地理的に探究することにつながると考えられる。

Table 1
単元後におけるカテゴリー「領土」の各群の記述人数

	A群	B群	C群
記述あり	12	4	5
（期待度数）	(7.0)	(8.3)	(5.7)
記述なし	4	15	8
（期待度数）	(9.0)	(10.7)	(7.3)
記述率（%）	75.0	21.1	38.5
Fisherの直接確率法		p = .006	
下位検定	（A群，B群） p = .007	（B群，C群） p = .427	（A群，C群） p = .133

下位検定のp値は調整済みの数値である。

付　記

本研究は JSPS 科研費 18K18628（研究代表者：藤村宣之）の助成を受けたものです。

高等学校理科授業における質問づくりの効果の検証
―主体的・対話的で深い学びを目指した授業実践―

志村拓弥（神奈川県立生田高等学校）

キーワード：主体的・対話的で深い学び，質問づくり（QFT），アクティブ・ラーニング

問題と目的

筆者は「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指し，授業の中で「質問づくりワーク」と呼ぶ活動を実践している。本実践は Rothstein ＆ Santana(2011 吉田訳 2015)が提唱する「質問づくり(以下，QFT)」という 1 時間程の活動をもとに，毎授業の 10 分程を使って実施できるように構成したものである。Rothstein ＆ Santana によれば QFT は学習者の「発散志向」「収束思考」「メタ認知思考」を育むことができる。たとえば椿山(2023)は中学校国語の授業に QFT を導入することでこれらの力を育むとともに「主体的・対話的で深い学び」を実現する可能性を指摘している。そこで，10 分程に短縮した本実践にそれらの力を育む効果があるかを検討するため，本研究を行った。本研究の目的は，本実践による(1)質問をつくる力の育成，(2)メタ認知能力の育成，(3)質問をつくる力が他教科に転移する可能性の 3 点を検討することである。

方　法

2023 年 10 月に神奈川県の公立高等学校において，筆者が担当する授業を受講する生徒（1 年生 159 名，3 年生 44 名）に対し，Google フォームを用いてアンケートを行った。質問項目は①本実践中の質問の思いつきやすさの変化（「思いつきやすくなった」「変わらない」「思いつきにくくなった」「どちらとも言えない」の 4 件法），②本実践以外の筆者担当の授業時間中の質問の思いつきやすさの変化（①同様の 4 件法），③それぞれのように回答した理由（自由記述），④本実践を経験してからの授業への意識･姿勢の変化(自由記述)，⑤筆者担当授業以外で質問を思いつきやすくなった教科の有無（自由記述），⑥前述⑤で回答した教科の授業への意識・姿勢の変化（自由記述）の 6 項目とした。回答にあたり，自由記述の中に個人情報を含めないように注意を行った。アンケートにより得られた 181 人分のデータから，本研究の各目的に対応する記述を抽出した。

結果と考察

質問をつくる力の育成

質問①②のいずれかでも「思いつきやすくなった」と回答した生徒数は 125 人 (69.0%) であった。また，それらの生徒の質問③の回答から質問をつくる力を育成する要因として 105 切片が抽出され，8 つのカテゴリーが存在すると考えられた（Table 1）。

Table 1
質問をつくる力を育成する要因

要因	切片数
①慣れ	19
②知識の増加	24
③探究心	13
④質問を考えながら受けようとする態度	19
⑤質問を持つことへの積極的な態度	1
⑥意見共有などによる視野の広がり	16
⑦時間をとること	10
⑧授業に積極的に参加しようとする態度	3

メタ認知能力の育成

質問④の回答（119 回答）から，メタ認知能力に関連する記述として 104 切片が抽出され，メタ認知的知識に対応する 3 カテゴリーと，メタ認知的活動に対応する 3 カテゴリーが存在すると考えられた(Table 2)。

Table 2
メタ認知能力に関連する記述

要因	切片数
メタ認知的知識	
①質問をつくる価値の認識	2
②質問を覚えておく工夫	9
③協働的に学ぶ意義の認識	4
メタ認知的活動	
④質問を考える意欲，探究的な態度	61
⑤授業への積極的な参加	25
⑥自分の状態の認識	3

質問をつくる力が他教科に転移する可能性

質問⑤で筆者が担当する以外の教科・科目を回答した生徒は 43 人（23.8%）であり，質問をつくる力が他教科に転移する可能性は低いことが示唆された。

本研究により，本実践が質問をつくる力の育成に一定の効果があるが，その力を汎用的に用いることには課題が残ることが示された。今後，研究手法を確立し質問をつくる力の要因をより明らかにするとともに，この力が汎用的に用いられる可能性を探っていきたい。

引用文献

Rothstein, D. & Santana, L. (2011). *Make just one change: Teach students to ask their own questions.* Harvard Education Pr.（ロスステイン，D. & サンタナ，L. 吉田新一郎（訳）(2015). たった一つを変えるだけ―クラスも教師も自立する「質問づくり」 新評論）

椿山美紀（2023).「質問づくり(QFT)」を国語の授業で活用する意義―学習者主体の探究的な学びに向けて 国語探究，*3*，69-85.

ポジティブな調理実習体験と性格特性との関連

石橋和子（東京福祉大学）

キーワード：調理実習，性格特性，Big　Five

現在の日本の学校教育における小学校，中学校，高等学校においては，家庭科教育が推進されている。それは文部科学省が告示する学習指導要領に示された内容に沿って，児童生徒の成長段階に応じて適する内容が実施されている。

問題と目的

家庭科教育の目的は，学校教育で習得した知識や技能を各自の生活に活用できる能力の育成がその主な狙いである。内容は大別して，家族・家庭生活，衣食住の生活，消費生活と環境の 3 領域であり，そのうち食生活の指導では調理実習の内容が組み込まれている。

そこで，本研究では調理実習へのポジティブな思いを持つ学生について性格特性間の関連がどのようであるかについて明らかにし，家庭科教育発展の一助となることを狙いとする。

方　法

調査対象者・人数

教育学部に在籍する私立大学生男女　243 名

調査日時

2024 年 2 月

調査方法

調理実習への思いを把握するために，調理実習への思いを選択式で，その理由については記述式で回答を求めた。次に，性格調査についてはアメリカの心理学者であるルイス・R・ゴールドバーグが提唱したとされる，Big　Five の性格特性からの分析を試みるために，小塩真司，阿部晋吾，カトローニ・ピノが発表した日本語版 Ten　Item　Personality　Inventory を使用した。

Big　Five で表現される性格特性の 5 つの因子は，「Extraversion(外向性)，Agreeableness（協調性），Conscientiousness（勤勉性），Neuroticism(神経症傾向），Openness(開放性)」であり，日本語版はそれを 10 の質問にまとめている。「7 強くそう思う，6 まあまあそう思う，5 少しそう思う，4 どちらでもない，3 少し違うと思う，2 おおよそ違うと思う，1 全く違うと思う」の 7 段階で評価した。

倫理的配慮

著者が所属する大学の研究倫理不正防止委員会での承認を得ている。

結果と考察

Table 1

性格特性の各項目の平均値及び標準偏差

性格特性	平均値	標準偏差	分散	最小値	最大値
外向性	4.12	1.55	2.41	1	7
協調性	5.36	1.06	1.13	3	7
勤勉性	3.37	1.33	1.76	1	6.5
神経症傾向	4.36	1.59	2.53	1	7
開放性	4.20	1.30	1.69	1.5	7

調理実習は，初等教育では調理の基礎的内容である，ゆでる，炒める調理操作を体験する。中等教育では，扱う食品数が増え，調理操作も蒸す，煮る，寄せる，和える，焼くなどと複雑なものへと変化する。それらの経験を思い出して，調理実習への思いについて問うた。その結果は調理実習が楽しいと回答した者が 97%であった。そのため本研究では楽しいと回答した学生についての性格特性間の関連について分析した。

楽しいと回答した学生の日本語版 TIPI-J の結果は Table2 に示すとおりである。

協調性と勤勉性，外向性と開放性について $p<.01$ となった。このことは，調理実習はグループでの学習形態をとる場合が多いという特徴がある。そこでは，例えば，他者と協力しながら調理を完成させるという共通の目標に向かって等(協調性)，自身に割り当てられた調理作業の役割をきちんとこなす等(勤勉性)，他者とコミュニケーションをとりながら等(外向性)，調理作業上で発生する問題に対して知性を発揮して考えながら解決する等(開放性)について高い値となった。

Table 2

5つの性格特性の各特性間の相関係数、t検定値、ｐ値

	外向性	協調性	勤勉性	神経症傾向	開放性
外向性		.06	1.21	.69	3.03
		.59	.23	.49	.01
協調性	.06		3.15	-2.87	1.53
			.01	.01	.013
勤勉性	.14	.33**		-1.67	2.60
				.10	.011
神経症傾向	.08	-.31	-.19†		-0.11
					.916
開放性	.32**	.06	.28*	-.01	

注）左下半分は相関係数、右上半分上段の数値はt検定値、下段はｐ値を示す。

コロナ禍の大学 1 年生にとって有益な大学の友人と教職員のサポート

堀井順平（広島文化学園大学）

キーワード：ソーシャルサポート，大学 1 年生，コロナ禍

問題と目的

2020 年から 2023 年までに生じた新型コロナウイルスの感染拡大の社会状況（コロナ禍）においては，大学通学に制限が設けられることがあり，身体症状を抱えて精神的健康が良好でない大学生が一定数存在していた（内田・黒澤, 2021）。何らかの事情で大学に通学できない状況に置かれた大学生は孤独感を募らせることになるだろう。

そこで，本研究では，コロナ禍において実施した調査結果を基に，キャンパス内への立ち入りに制限かかけられた状況において，学内の友人と教職員から受けた，大学 1 年生にとって有益なサポートについて探索的に検討することを目的とする。

方　法

調査対象者と調査時期

2020 年 8 月に，国立 A 大学の大学生 69 名に Web 調査を実施し，1 年生 68 名を分析対象とした。

調査内容

1. 入学から現在までの間に大学の友人と教職員のそれぞれから得られ，ありがたいと感じたサポート内容（最大 3 つまで）。

2. 各サポートを得た手段。

3. 各サポートを得た頻度（6 件法）。

結果と考察

大学生がありがたいと感じたサポート内容の自由記述を KJ 法によって分類した。以下では，自由記述の分類について，大カテゴリーを【】，小カテゴリーを＜＞で示す。

まず，大学の友人のサポート内容について，【学習関連サポート】（＜授業内容の相談対応＞＜授業外課題の相談対応＞＜学習活動の共有＞＜質問への回答＞），【履修登録のサポート】（＜履修登録の相談対応＞＜実際の履修登録の協力＞），【積極的なコミュニケーションと受容】（＜声かけ＞＜悩みや不安の受容＞＜SNS でのやりとり＞），【授業外行動の共有】（＜娯楽活動の共有＞＜食事の共有＞＜大学での行動の同伴＞＜面会の機会の設定＞），【大学関連の情報・援助提供】（＜大学関連の情報提供＞＜生活上の道具的サポート＞），【オンライン交流会】（＜ゼミのオンライン交流会＞＜オンライン交流会＞）が抽出された。

続いて，大学の教職員のサポート内容について，【学習関連サポート】（＜授業内容の相談対応＞＜課題対応＞＜授業方法の工夫＞），【履修登録のサポート】（＜履修登録の相談対応＞＜履修関連の相談対応＞＜履修登録の不備の確認＞），【学生の支援体制の確立】（＜学生への気配り＞＜相談受付体制の確立＞＜学生同士の交流促進＞），【大学関連の情報・援助提供】（＜大学に関する質問対応＞＜事務手続き対応＞＜パソコン対応＞），【進路関連サポート】（＜進路の相談対応＞＜進路の受容＞），【その他】が抽出された。

これらの結果より，大学の友人と教職員のサポートに共通して，学習や履修登録に関連するサポートが大学生にとって有益であることが明らかになった。大学のシステムに慣れていない大学 1 年生にとって，大学での学習の進め方や履修登録および履修科目の選択は困難に感じやすく，友人や教職員といった学内の人的資源からのサポートが必要とされると考えられる。

一方，友人に特有のサポートとして，LINE などの SNS ツールを使用している点が挙げられる。この点は，【積極的なコミュニケーションと受容】の小カテゴリーの 1 つである＜SNS でのやりとり＞や，【オンライン交流会】に加え，他のカテゴリーにおいても，LINE のメッセージや電話 Zoom を使用して授業や大学生活について相談を受けていた旨の記述が多く見出されている。対面での交流が制限された状況だからこそ，学生同士で可能な交流手段を駆使しているといえる。加えて，授業外に友人と共に娯楽活動や食事をすることといった行動の共有も，学生にとって有益なサポートと認知されており，対面での交流の必要性が示唆される。

また，教職員に特有のサポートとして，学生の支援体制の確立が挙げられる。具体的には，学生に対して困っていることがないかを定期的に確認する等の気配りや，困ったことがあればいつでも相談を受け付けることの伝達，学生同士がオンライン上で交流できるような工夫といった実践が挙げられる。このような実践により，学生は困った時の拠り所を見出すことができ，大学生活の開始と対面での交流制限による不安が緩和され，安心感につながると考えられる。

ただし，教職員のサポートについて，教員と事務職員では具体的なサポートの内実が異なると考えられる。今後，教職員のサポートを細分化し，それぞれのサポートが大学生のどのようなニーズの充足に寄与するのかについて検討していく必要がある。

大学生の話し合い活動と学業に関連したスキルにかかる行動意図との関連性

○西口利文（大阪産業大学）　植村善太郎（福岡教育大学）
伊藤崇達（九州大学）

キーワード：話し合い場面での行動意図，セルフマネジメントの行動意図，大学生

問題と目的

大学生において，集団討議，いわゆる話し合いの能力を高めることには一定の意義はあるものの，彼らは話し合いに対して困難さを感じ，またその内容も多岐にわたる（植村・西口・伊藤，2022）。仮に，話し合いの活動のあり方が，個人の特性を反映するならば，彼らが自らの特性を理解することで，特性を活かし話し合いに参加する態度や，話し合いに貢献する上で一層高めるべき特性を理解することへと繋がるだろう。

大学生の特性のうち，学業に関連したスキルとも呼ばれる，時間マネジメントスキル，学習スキルおよび学習習慣，リーダーシップスキル，問題解決および対処方法，コミュニケーションスキルは，学業成果に影響することが知られる（Robbins et al., 2004）。本研究の目的は，学業成果の点からも軽視できない，大学生の学業に関連したスキルと結びついた行動に着目し，話し合い場面での行動との関連性について，行動する意図の強さという点から探索的に調査することである。

方　法

調査対象者と手続き

大学の教職課程に在籍する2年生,3年生を対象に，学内の新年度オリエンテーション（2024 年 3 月）の終了後に実施した。回答は完全に任意であることを伝えた上で，回答を研究に利用することの同意（署名）を得た 101 名のデータを分析に使用した。

調査項目

学業に関連したスキルに結びついた行動にかかる指標として，セルフマネジメントの行動意図（西口他，2018）の 4 つの下位尺度（「開発」「予防」「回復」「協力関係」の各マネジメント）からなる 19 項目を使用した。日常で直面する課題に対処する行動の意図の強さを尋ねる尺度であり，一部の尺度で学業成果との関連性も確認されていた。ならびに，話し合い場面での行動の意図の強さを測定する 11 項目を作成した。いずれも 5 件法（「全くあてはまらない（1 点）」から「ひじょうにあてはまる（5 点）」）で回答を求めた。

倫理的配慮

本調査は，第一著者の所属機関における「人を対象とする研究」倫理規定に基づく審査（申請番号　2023-人倫-33）で承認を受けて実施した。

結果と考察

話し合い場面での行動意図を因子分析（最尤法，プロマックス回転）した結果，「合理性」「調和性」の行動意図を反映した 2 因子を抽出した(Table 1)。以下，各因子に負荷量の高い項目群を，それぞれ 2 つの下位尺度として扱った。セルフマネジメントの行動意図と，話し合い場面での行動意図の各下位尺度間の相関および偏相関は Table 2 のとおりであった。

Table 1
話し合い場面での行動意図の因子分析結果

項目（全体：α = .83, ω = .85）	F1	F2	*M*	*SD*
第 1 因子　合理性の行動意図（α = .81, ω = .83）				
出てきた意見を活かして斬新な意見を導こうとしている。	.672	.151	3.71	.95
出てきた意見をきちんと記録するようにしている。	.668	−.106	3.28	1.11
できるだけ司会進行役を務めるようにしている。	.660	−.216	3.08	1.21
出てきた意見をわかりやすく整理するようにしている。	.641	.054	3.71	1.03
できるだけ時間を意識するようにしている。	.558	.036	3.62	1.01
自分の意見を積極的に発言している。	.476	.116	3.71	1.03
出てきた意見から良い意見を探すようにしている。	.453	.382	4.18	.85
第 2 因子　調和性の行動意図（α = .62, ω = .68）				
できるだけまわりの意見を取り入れようとしている。	−.147	.928	4.16	.81
まわりの意見に積極的に耳を傾けている。	.087	.648	4.31	.76
できるだけ慎重に発言しようとしている。	−.118	.428	3.85	.96
できるだけ自分の意見を理解してもらおうとしている。	.068	.412	3.85	.92

Table 2
セルフマネジメントの行動意図と話し合い場面での行動意図との相関および偏相関

			セルフマネジメントの行動意図			
			開発	予防	回復	協力関係
話し合い場面での行動意図	合理性	相関	.58 **	.55 **	.43 **	.53 **
		偏相関	.39 **	.26 **	.26 **	.29 **
	調和性	相関	.47 **	.60 **	.23 *	.58 **
		偏相関	.24 **	.36 **	−.04	.40 **

* p<.05　** p<.01

「合理性」は「開発」のマネジメントと，「調和性」は「予防」および「協力関係」の各マネジメントとの間で，相対的な関連性の強さが見られた。大学生の学業成果に影響する行動的な特性が，彼らの話し合い活動のあり方にも反映しうるものと考えられる。

引用文献

西口利文・定金浩一・谷田信一・塩見剛一（2018）．社会人基礎力に通じるセルフマネジメントが授業でのパフォーマンスに及ぼす影響　大阪産業大学論集 人文・社会科学編，*32*，35-54.

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *130*(2), 261-288.

植村善太郎・西口利文・伊藤崇達（2022）．大学生における話し合い活動の困難さ・苦手さに関する探索的研究　日本心理学会第 86 回大会発表論文集，162.

付　記

本研究は，JSPS 科研費 JP20K03293 の助成を受けたものです。

ソーシャルスキルと話し合い活動への態度との関連

○植村善太郎（福岡教育大学）　西口利文（大阪産業大学）
伊藤崇達　（九州大学）

キーワード：ソーシャルスキル，話し合い活動，アクティブラーニング

問題と目的

「話し合い」活動を用いた学習は，「アクティブラーニング」の代表的で具体的な一つの方法として，様々な学習段階で用いられている。その一方で，話し合い活動の運営には様々な困難があることも知られている(e.g.，植村，2020)。効果的な話し合いの条件を明らかにすることは，学習効果を高める上で重要だと考えられる。

植村他(2022)は，話し合い活動で感じた困難さについて，大学生を対象とした自由記述での調査を行い，人間関係維持に関する課題や，結論の出し方に関する課題などが意識されていることを報告している。Uemura(2023)は，植村他(2022)が見出した困難課題を参考にした尺度を構成し，困難を感じる程度が，話し合い活動の過去の経験頻度によって異なるかを検討した。その結果，経験頻度が高い人は，話し合い活動への好意的感情が高く，人間関係維持への不安が高くなる傾向を見出している。学習活動として継続することが，話し合い活動への参加の仕方に変化を生じさせる可能性が見出されている。

一方，話し合い活動でのパフォーマンスとの関連が高いと考えられる個人差としてのソーシャルスキルの影響はあまり検討されていない。そこで，本研究では，話し合い活動での不安，懸念とソーシャルスキルとの関連を探索的に検討することにした。

方　法

調査対象

2 つの大学の学生 154 名（男性 67 名，女性 83 名，無回答 4 名，平均年齢 19.61，*SD*=0.84）であった。

調査内容

高校卒業までの学校での授業時間中の集団討議の経験頻度（「まったくない」から「ほぼ毎日」までの 9 段階），植村他(2022)が見出した困難課題を参考にした集団討議に対する態度尺度項目(Uemura，2023)を用いた。評定は「まったく当てはまらない」から「とてもよく当てはまる」の 5 段階評定を設定した。ソーシャルスキルは，菊池(2004)の KiSS-18 を「仕事」という用語にのみ修正を加えて用いた。評定は「いつもそうでない」から「いつもそうだ」の 5 段階とした。

倫理的配慮

調査は講義時間中に依頼したが，完全に任意参加であり参加後の中断も可能であること，データは研究に利用することを説明し，同意のあった回答だけを分析に使用した。

結果と考察

集団討議に対する態度尺度を因子分析(最小残差法，プロマックス回転)し，「パフォーマンス不安」（α=.90，項目例：自分の考えや意見をうまく伝えられるか不安に感じる），「対人関係不安」（α=.84，項目例：他の参加者といい関係を作るあるいは維持できるかに不安を感じる），「苦手意識」（α=.73，項目例：話し合い活動は不得意だ）の 3 因子を抽出し下位尺度を構成した。話し合い活動が好きな程度を尋ねた項目は，単独で分析に用いた。

ソーシャルスキル尺度についても同様の因子分析を行い，「コミュニケーションスキル」（α=.90，項目例：他人が話しているところに，気軽に参加できますか）と「課題達成スキル」（α=.82，項目例：仕事（作業，課題など）をするときに，何をどうやったらよいか決められますか）の 2 因子を抽出した。

これら下位尺度間の相関係数を求めてみたところ，Table 1 のようになった。

Table 1
ソーシャルスキルと話し合いに対する態度との相関表

	話し合い活動好き	パフォーマンス不安	対人関係不安	苦手意識
コミュニケーションスキル	.46***	-.09	.03	-.23***
課題達成スキル	.24***	.00	.04	-.19*
KiSS-18 総合	.41***	-.06	.04	-.23***

*** p<.001, ** p<.01, * p<.05

ソーシャルスキルは，話し合い活動への好悪感情と関わりを持っている一方で，パフォーマンス不安や対人関係不安とは明確な関連が見出されなかった。

引用文献

植村善太郎・西口利文・伊藤崇達（2022）．大学生における話し合い活動の困難さ・苦手さに関する探索的研究　日本心理学会第 86 回大会発表論文集，162.

付　記

本研究は，JSPS 科研費 JP20K03293 の助成を受けたものです。

中学受験期に起きるエデュケーショナル・マルトリートメント
—学習塾が果たせる役割の検討（父・母・学習塾の関わり編）—

浅見里咲（日本女子大学）

キーワード：エデュケーショナル・マルトリートメント，中学受験，学習塾

問題と目的

昨今，「ウェルビーイングな中学受験」（首都圏模試センター，2023）やエデュケーショナル・マルトリートメント（Educational Maltreatment: EM）への関心が高まりつつあるものの，「中学受験期に起きる EM」を主題とした研究は少ない。これは中学受験に対し「親のエゴ」というイメージが根強く存在することや，EM を「家庭の問題」として，またその意味合いの強い「教育虐待」という用語で認知することで，その責任の全が「自己責任」として，家庭・親に押し付けられている状況にあるためではないかと考えた。

今回の発表は，この状況に変容をもたらすものとして学習塾の存在に着目し，「中学受験期の子どもに対する父・母・学習塾の関わり」について，かつての中学受験生の認知を明らかにすることを目的とした。

方　法

調査対象者　中学受験経験のある 30 代までの成人 133 名（男性 64 名，女性 69 名）。

調査時期　2023 年 8 月。

手続き　Web 調査を行った。中学受験当時の父・母・学習塾の関わり方に関する具体例 各 10 項目について「全く当てはまらない」から「よく当てはまる」の 5 件法で尋ねた。具体例は 10 年以上の中学受験指導経験を持ち，保護者との面談にも携わる学習塾職員数名への事前インタビューから独自に定めた。

倫理的配慮　調査の依頼文には研究の趣旨の説明や，回答が個人を特定されないよう統計的な処理を行った上で扱われること，途中離脱が可能であること等を明記し，回答の完了を以って同意したものとみなした。

分析　SPSS（Ver.29.0.1.0）を用いて主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。因子間で相関する項目は削除対象とした。

結果と考察

まず，中学受験期の父母による身体的暴力が，父 13.6%，母 12.8%，心理的暴力が，父 10.5%，母 14.3%の割合で存在したことが明らかになった。そして父母の関わり方には２つの傾向が明らかとなり，それぞれ「直接介入型」「間接介入型」と名付けた（Table 1，2）。直接介入型について，父親は身体的暴力，母親は心理的暴力を用いた動機づけを行う傾向が見られたことから「スパルタ教育的」と形容できると考えた。一方間接介入型は，一見理想的な関わりに見えるものの，父親は中学受験に対する熱量を子ども以上に持つ傾向が，母親は情に訴えて動機づけを行うような傾向が見られた。これらは行き過ぎれば「真綿で首を絞めるような」EM 的態度・物言いに繋がるのではないかと推察した。つまりそれぞれの関わり方と EM は地続きの関係にあり，中学受験に関わる親であれば誰しも EM に至る可能性を持つのではないかという結論を得た。

次に，中学受験期に学習塾から身体的・心理的暴力を受けたことがある人は10.5%～15.8%の割合で存在したことが明らかになった。また父母と同様、学習塾にも 2 つの傾向が明らかになり，それぞれ「面倒見の良い塾」「鍛えてくれる塾」と命名した（Table 3）。

今後は学習塾から生徒・親への働きかけについて、EM 予防の観点での検討が必要である。

Table 1
「当時の父親の関わり方」の因子構造

項目	直接介入型	間接介入型
⑧ 成績の推移や勉強の取り組みに関連して、暴力を振るわれた。	**.894**	-.186
⑥ 人格や人生を否定されるような発言を受けた。	**.842**	-.059
⑦ 勉強の意義や大切さを、納得のいくように教えてくれた。	**.834**	-.043
⑨ 受験をやめるという選択肢を与えてくれた。	**.730**	.195
④ 褒めてくれるのは模試の結果が上がった時だけだった。	**.616**	.231
② 勉強や成績について、厳密に管理された。	.035	**.854**
⑩ 父親と塾や家庭教師が、良好な関係を築いていた。	-.051	**.810**
③ 自分よりも父親の方が、中学受験に熱を上げていたと思う。	-.029	**.737**
回転後の負荷量平方和	3.380	2.450
因子間相関　「直接介入型」	—	.35
「間接介入型」		—

Table 2
「当時の母親の関わり方」の因子構造

項目	直接介入型	間接介入型
⑥ 人格や人生を否定されるような発言を受けた。	**.807**	.053
④ 褒めてくれるのは模試の結果が上がった時だけだった。	**.802**	.136
⑦ 勉強の意義や大切さを、納得のいくように教えてくれた。	**.793**	.030
⑨ 受験をやめるという選択肢を与えてくれた。	**.782**	-.014
⑧ 成績の推移や勉強の取り組みに関連して、暴力を振るわれた。	**.701**	-.212
⑤ 成績が上がらなければ、なにかを禁止されることがあった。	**.649**	.008
⑩ 母親と塾や家庭教師が、良好な関係を築いていた。	.031	**.837**
① 自主性にまかせ、温かく応援してくれた。	-.220	**.788**
② 勉強や成績について、厳密に管理された。	.206	**.726**
回転後の負荷量平方和	3.544	1.928
因子間相関　「直接介入型」	—	-.06
「間接介入型」		—

Table 3
「当時の学習塾の関わり方」の因子構造

項目	面倒見の良い塾	鍛えてくれる塾
⑩ 保護者と良好な関係を築いていた。	**.848**	-.063
① 自主性にまかせ、温かく応援してくれた。	**.844**	-.065
③ 自分よりも先生の方が、中学受験に熱を上げていたと思う。	**.829**	.017
② 勉強や成績について、厳密に管理された。	**.798**	.174
⑥ 人格や人生を否定されるような発言を受けた。	.063	**.881**
⑦ 勉強の意義や大切さを、納得のいくように教えてくれた。	-.294	**.785**
⑧ 成績の推移や勉強の取り組みに関連して、暴言や暴力を振るわれた。	-.232	**.732**
④ 褒めてくれるのは模試の結果が上がった時だけだった。	.192	**.726**
⑤ わからない問題があった時などに、嫌な態度をとられた。	.296	**.686**
回転後の負荷量平方和	3.026	2.965
因子間相関　「面倒見の良い塾」	—	-.03
「鍛えてくれる塾」		—

引用文献

首都圏模試センター（2023）. ShuTOMO, *3*(2), 4-15.

付　記

本研究は，筆者が 2023 年度に日本女子大学へ提出した卒業論文の一部を，加筆修正したものである。

親の学歴は学力への遺伝の影響を調整する
—高校生の学力における遺伝×社会階層交互作用—

安藤寿康（慶應義塾大学）

キーワード：学力，遺伝と環境，社会階層

問題と目的

学力にはおしなべておよそ 50%程度の遺伝と 30%程度の共有(家庭)環境の影響があることが行動遺伝学では報告されている(Asbury & Plomin, 2013)が，西欧圏では低社会階層では共有環境が大きく，高社会階層では遺伝の影響が大きいという遺伝×社会階層交互作用もしばしば報告されている(Tucker-Drob & Harden, 2012)。同じ現象が日本でも見出されるかを検証することを目的とする。本研究は慶應義塾大学文学部倫理委員会の承認を得て実施された。

方　法

調査対象者

首都圏(東京都，神奈川県，埼玉県，千葉県)に在住の双生児家庭(住民基本台帳から同世帯に 2 名の同生年月日の個人が確認できた家庭)のうち，中等教育課程にある 5279 家庭に調査票を送付，自発的な回答を得た 960 件(18.9%)のうち，高校に在学する双生児家庭 412 件(うち一卵性 232 件，同性二卵性 88 件，異性二卵性 92 件)とその親(主に母親)。

調査変数

双生児に対して　成績の主観評定：「(いまの学年で)数学/英語/総合科目ではよい成績をとっている」の問いに「あてはまらない(1)」から「あてはまる(4)」の 4 件法の回答の平均値。

四年制大学進学割合：「あなたの在籍している高校では，学年の何割くらいが四年制の大学に進学しますか」の問いに「ほとんどいない」「2 割/4 割/6 割/8 割程度」「ほとんど全員」の 6 件法での主観的評定。これを本人の学力ならびに進学希望の間接的な指標として用いる。

親(主に母親)に対して　社会階層の変数として，家庭の収入，ならびに父親・母親それぞれの最終学歴。

結果と考察

協力家庭の収入，ならびに両親の最終学歴は Table 1,2 に示すように広く分布していた。

成績の主観評定平均よりも四年制大学進学割合の評定の方が，家庭収入や両親の最終学歴との相関が高かったため(Table 3)，四年制大学進学割合の評定を学力の推定値とみなす。

学力の遺伝と共有環境，非共有環境の説明率と家庭収入の階層の間には明確な関係は見出されなかったが，両親の最終学歴との間にはFigure 1，2に示すように，高卒以下では学力の個人差が遺伝ではなく共有環境によって説明され，高専短大以上では共有環境ではなく遺伝によって説明されることが示され，西欧の結果とほぼ一貫した傾向があることが示された。

Table 1　家庭の収入(年収)の卵性別分布

収入	一卵性	二卵性	異性二卵性	計
0～400万円未満	15	7	7	29
400～800万円未満	72	35	26	133
800～1000万円未満	59	13	16	88
1000～1500万円未満	65	24	31	120
1500万以上	21	9	12	42
計	232	88	92	412

Table 2　父親・母親の最終学歴の分布

		母学歴			
		高卒以下	高専短大	大卒以上	計
父学歴	高卒以下	65	38	8	111
	高専短大	11	36	3	50
	大卒以上	46	108	86	240
	計	122	182	97	401

Table 3　学力指標と社会階層変数の相関

	収入		父学歴		母学歴	
成績主観評定平均	0.086	*	0.083	*	0.099	**
四年制大学進学割合	0.352	***	0.366	***	0.251	***

* p<.05　** p<.01 *** p<.001

Figure 1　父親の最終学歴別遺伝・環境の説明率

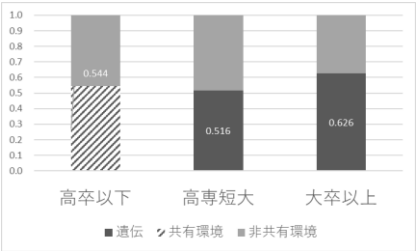
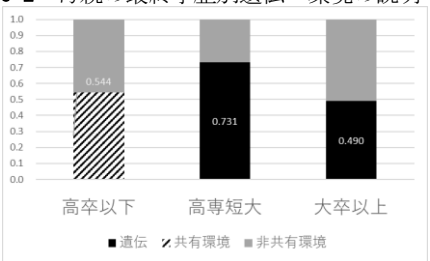


Figure 2　母親の最終学歴別遺伝・環境の説明率



引用文献

Asbury, K., & Plomin, R. (2013). *G is for genes*. Wiley.

Tucker-Drob, E. M., & Harden, K. P. (2012). Intellectual interest mediates gene x socioeconomic status interaction on adolescent academic achievement. *Child Development, 83*(2), 743-757.

大学のオンライン授業における Big Five とコメントシートの内容との関連

○Deng Sixin（早稲田大学大学院） 薛 駿毅＃（早稲田大学大学院）
小塩真司 （早稲田大学）

キーワード：オンライン授業，Big Five，コメントシート

問題と目的

新型コロナウイルス感染症の流行以降，各国はその影響を対処するため，地域の状況に応じてオンライン授業を展開している。Hollister et al（2022）によれば，オンライン授業において，多くの学生がオンライン授業で質問をすることや回答することにより快適に感じたことを報告している。

オンライン授業の形式とプロセスがより洗練されつつある今，学生が受け入れ可能なオンライン授業の展開はありえることであると考えられる。私たちは同じシラバスのオンライン授業を 2 年連続で実施し，受講学生の出席状況およびコメントシートに関する追跡調査を行った。2023 年の日本パーソナリティ心理学会大会で，1 年目の授業内容に対して，受講学生が最も注目している授業内容を単語の共起ネットワークで表し，学生が授業内容のキーワードを中心にし，コメントシートを書いていることを報告した。

また，授業のコメントシート内容には学生のパーソナリティ特性が影響を及ぼす可能性がある。学年開始前のパーソナリティ特性の「勤勉性」と「開放性」が入学後の成績にポジティブな影響を与えることが明らかにされている（Corazzini et al., 2021）。よって，オンライン授業の関与に「勤勉性」と「開放性」の高い学生がより出席し，授業に関するコメントシートの内容を書く可能性がある。

「勤勉性」と「開放性」の高い学生が多めにオンライン授業を出席していると予想され，授業内容をより把握し，コメントシートの内容ではより多めに授業内容に関して考察することが考えられる。本研究では，学生のパーソナリティ特性とオンライン授業の出席状況および学生が提出するコメントシート文章の単語数との関係性を明らかにすることを目的とした。

方　法

調査参加者　2023 年 10 月から 2024 年 2 月にかけて，約 800 人の大学生がオンライン授業（人間発達に関する授業）に参加した。尺度調査に参加し，欠損値のない大学生 86 名を分析対象にした。

調査内容と方法　①基本属性（年齢,性別,学籍番号），②BFI-2-J（吉野他， 2022），③秋学期の全 14 週講義に関する感想を調査対象とした。

また，①と②は学期中に 1 回，③では 14 週講義の中に追跡できない第 10 週目の感想を除き，全体の感想を加えて全 14 週分の感想を分析対象とした。性別（女性 = 0；男性 = 1），出欠状況（欠席あり = 0，37 人；欠席なし = 1，49 人），BFI-2-J の下位尺度を独立変数とし，学生のコメントシートから単語を抽出し，単語の総数を文の総数で割った平均値（単語数 / 文数 = 28.90±5.93）を従属変数として重回帰分析を行った。

また，各回の学生が提出するコメントシートに対してテキストマイニングを行い，単語を抽出し，加算して単語の総数とした。

倫理的配慮　この調査では，事前に匿名性や守秘義務の尊重，研究への参加拒否権，不利益等が生じないことなどについて説明して実施した。

結果と考察

性別と出欠状況をダミー変数として BFI-2-J の下位尺度を標準化し，単語数 / 文数を従属変数とした重回帰分析を行った結果，出欠状況と「勤勉性」の標準化決定係数の変化量が有意な値を示した（Table 1）。

Table 1
重回帰分析の結果（N = 86）

	β	Std. Error	t	p	95%CI
定数					
性別	-.13	.11	-1.20	.22	
出欠状況	.28	.11	2.56	.01*	[.06, .50]
外向性	-.13	.12	-1.07	.29	
協調性	-.12	.12	-1.02	.22	
勤勉性	.25	.12	2.01	.05*	[.00, .49]
否定的情動性	-.05	.11	-0.46	.65	
開放性	.11	.11	1.00	.32	
R Square	.18				
ANOVA: F	2.42*			.03	
Adj. R Square	.11				

* $p < .05$

オンライン授業の特徴では，受講時間の管理や課題の完了などが考えられる。オライン授業では，学生が同期や先生とのつながりを維持するのに苦労し，課程のペースを管理するのが難しいと報告されている（Hollister et al., 2022）。出欠状況が良好な学生ほど，コメントシートの内容が多く，授業に関する個人の理解をより多めに書いてコメントシートの内容を増やす傾向があると考えられる。また，誠実で自己制御ができる学生は，より長いコメントシートを書いて提出する傾向があると考えられる。

社交不安及び ASD 傾向における曖昧な表情に対する感情評定
—感情の二次元評定を用いて—

佐伯素子（聖徳大学）

キーワード：曖昧な表情認識，社交不安，ASD 傾向

問題と目的

社交不安障害（以降，SAD）は，社会的状況において強い恐怖を感じ，それら状況を回避するなどの社会的機能不全に陥る。SAD の社会的機能障害の要因として，他者の感情状態を正しく推測するのに必要な手がかりに注意を向けることの困難さがあげられている。他者の感情状態を推測するには，相手の表情を正しく認識することが求められる。SAD と同様に，他者の表情認識に困難さがみられる障害として，自閉症スペクトラム（以降，ASD）がある。日常生活において，感情は複雑で，同時に複数の感情を経験することも多い。表情は曖昧で，変化するため，より感情状態の推測することは困難となる。感情認識は，例えば表情を提示し，いくかの感情語から一つ選択するよう求めるなどして，評定されることが多い。しかし，曖昧で，変化する表情の認識においては，感情カテゴリー選択よりも，感情の基本的次元である感情価と覚醒度の二つの次元による測定が有効であると考える。

そこで，本研究では，曖昧な表情に対して，感情価と覚醒度の二次元による評定を行い，表情認識と ASD 及び SAD 傾向の関連を検討する。SAD では，他者の顔を見ることを避けたりする一方で，ネガティブな情報（他者の不快な表情変化等）に敏感に反応すると考え，特に感情価次元においてより不快に評定すると考える。一方，ASD では，曖昧な表情が不快に変化しても，感情価，覚醒度評定値は変化しないと考える。

方　法

調査協力者　20 名，年齢 20 歳～40 歳男女

質問紙調査　a）対人不安（相互作用不安尺度（岡林・生和，1991），b）ASD 傾向(AQ-J10)10 項目

表情静止画と感情評定　ATR 顔表情データベース DB99（ATR-Promotions，2006）より男子と女性の「真顔」「悲しい」を選択した。Sqirlz Morph2.0 を使用し，「真顔」から「悲しい」に連続して変化する画像を作成した（フレーム数 1000）。変化する画像から 2 つの静止画を切り取った。真顔→曖昧 1→曖昧 2→悲しいの順に 17.3 型ノート PC（解像度 1600×900pixel）に 3 秒間提示した。

感情二次元評定（Affect grid）　感情価（快—不快）・覚醒度（睡眠—覚醒）9×9 のマスの左右に「快」「不快」，上下に「覚醒」・「睡眠」を表示。呈示された表情静止画に対して，感情価と覚醒度が組み合わせられた升目上にチェックを求めた。次元評定値は高いほど覚醒，快程度が高くなる。

研究倫理　聖徳大学ヒューマンスタディに関する倫理委員会より承認を得た。協力者には研究計画，個人情報保護等を説明し，同意を得た。

結果と考察

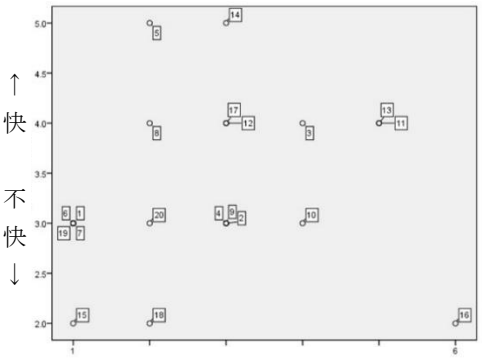
二次元評定の平均値及び標準偏差は Table 1 の通りであった。覚醒度では，真顔よりも悲しい表情で高く，曖昧表情で低くなった。感情価では，真顔から悲しい表情にいくほど高くなった。

SAD 及び ASD 傾向において，覚醒度，感情価ともに真顔から悲しい表情間の変化量に関連は認められなかった。ASD 傾向において，曖昧 1 表情で快を高くつける傾向がみられるたが，最も ASD 得点の高い協力者（ID16　ASD6 点）は不快と評定していた。この協力者の各表情の感情価評定は，真顔：3，曖昧 1(2)，曖昧 2(2)，悲しい(2)で，真顔以外の表情の感情価評定値は同じであった。ASD 者の場合には，快—不快の感情価の評定が困難である可能性も考えられるが，今回の協力者は AQ-J10 のカットオフポイントを下回っており，推測に過ぎない。

Table1　覚醒度・感情価評定平均値

	男性							
表情	真顔		曖昧1		曖昧2		悲しい	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
覚醒度	4.50	1.50	4.25	1.37	4.50	1.54	5.95	1.93
感情価	5.10	1.07	3.75	1.02	2.90	1.07	2.35	.67
	女性							
表情	真顔		曖昧1		曖昧2		悲しい	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
覚醒度	4.65	1.81	4.35	1.23	4.35	1.53	5.50	1.91
感情価	4.40	.94	3.35	.88	3.05	.76	2.50	1.00

Figure 1
曖昧 1 表情の感情価評定平均値と ASD 得点



ASD 傾向

いじめ予防を志向したアサーション活動を取り入れた小学校学級活動案に対する教職課程学生の効力感と教職不安との関連性

村上凡子（和歌山信愛大学）

キーワード：いじめ予防，学級活動，教職不安

問題と目的

筆者はいじめ予防に対するアサーションの理念を取り入れた学級活動案に対して，教職課程の学生の意識を調査し，概ね実践意欲と効力感を抱いていることを報告した（村上, 2023）。本研究は，その調査に関して，学級活動案を実践することを想定し，西松（2005）をもとに授業実践不安と児童生徒関係不安という２つからなる教職不安との関連性に関する分析を示し，検討を加えることを目的とする。

方　法

村上（2023）の質問紙調査に関して，いじめ予防の効力感と西松（2005）による授業実践不安と児童生徒関係不安に関する分析を新たに実施した。調査時期は 202X 年 7 月である。対象者は小学校教員免許取得を目指す教職課程の学生 40 名である。本研究に関して所属する機関の研究倫理委員会の承認を受けている。

結果と考察

質問カテゴリーは，1）実践意欲，2）1）の選択理由の２つからなる。1）および 2）への回答は複数回答可の条件で「はい」，「いいえ」の選択肢での回答を求めた。1）の質問項目と「はい」の選択度数は，a. 周りからの助言やサポートがなくても実践したい（15），b. 大学教員からの助言やサポートがあれば実践したい（21），c. 現場の教員からの助言やサポートがあれば実践したい（24），d. スクールカウンセラーからの助言やサポートがあれば実践したい（6）であった。実践したくないという項目の選択者はゼロであった。

カテゴリー2）の選択理由の各項目と「はい」の選択度数は，a. アサーション能力の育成を通して児童の対人関係ストレスが軽減し，いじめが予防できそうだと考えたから（23），b. アサーション能力の育成を通して学級内に一人一人の居場所ができ，いじめが予防できそうだと考えたから（30），c. 指導計画案やワークシートの原案が共有されるため，授業実践できそうだと考えたから（13），d. 指導計画案を考案した大学教員からの助言が受けられるため，授業実践できそうだと考えたから（11）であった。授業実践不安と児童生徒関係不安の項目は西松（2005）（Table 1）を用い，7 件法で回答を求めた。平均と標準偏差の結果を Table 1 に示す。

第 1 の分析として，教職不安の 8 つの各項目を独立変数とし，カテゴリー2）実践の選択理由に係る各項目を従属変数として重回帰分析を行った。その結果，授業実践不安②「わかりやすい授業」の不安の項目が，c. 授業計画案等の作成に係る項目に対して正の影響を与えていることが示された（$\beta = .818$, $p < .05$）。この点から，大学教員による授業実践へのサポートがあれば，授業実践不安は軽減されることが示唆された。

第 2 の分析として，カテゴリー2）の選択理由の各項目を独立変数とし，カテゴリー1）の各項目を従属変数として重回帰分析を行った。1）b. 大学教員からの助言の項目に対して 2）d. 居場所の生成といじめ予防の項目の正の影響が示された（$\beta = .353$, $p < .05$）。

第 3 の分析として，教職不安の各項目を独立変数とし，カテゴリー1）の実践意欲の合計得点を従属変数として単回帰分析を行った。その結果，児童生徒関係不安の①（$\beta = .376$, $p < .05$），③（$\beta = .342$, $p < .05$），及び④（$\beta = .370$, $p < .05$）が実践意欲に正の影響を与えていることが示された。これらの点から，いじめ予防を志向した学級活動案の実践への効力感は，児童生徒との関係から生成される不安の影響を受けることが示唆された。

Table 1

授業実践不安と児童生徒関係不安の平均と標準偏差

授業実践不安		平均値	標準偏差
①	手際よく授業ができないのではないかと不安だ	5.75	1.06
②	子どもにわかりやすい授業ができるか不安だ	5.83	1.17
③	教え方が未熟で、授業を聞いてもらえないのではないかと不安だ	5.35	1.29
④	子どもの雑談が多くなり、収拾がつかなくなりそうだと不安だ	4.68	1.51
児童生徒関係不安			
①	子どもたちとうまくやってゆけるか不安だ	3.95	1.62
②	失敗をして、子どもに馬鹿にされるのではないかと不安だ	3.33	1.53
③	人前で話すこと自体が不安だ	4.00	1.99
④	学校側とうまくやってゆけないのではないかと不安だ	4.08	1.67

まとめ

以上により，1）大学教員による授業実践へのサポートがあれば授業実践不安は軽減されること，2）大学教員からの助言の項目に対して居場所の生成といじめ予防の項目の正の影響が示されたこと，3）いじめ予防を志向した学級活動案への実践意欲は児童生徒関係不安の影響を受けることが示唆された。これらの知見をいじめ予防のための実践への効力感を高めるために，教職課程の授業改善に活かすことが求められる。

引用文献

西松秀樹（2005）．教師効力感と不安に関する研究　滋賀大学教育学部紀要，*55*，31-38.

付　記

本研究に関して利益相反に該当する事実はない。

新型コロナウイルス感染症（COVID-19）が児童生徒に与えた心的影響
—2023 年 9 月までの要支援者率の推移と震災トラウマの影響—

○山本 奨（岩手大学） 大谷哲弘（立命館大学）

キーワード：COVID-19

問題と目的

新型コロナウイルス感染症（COVID-19）に関し，世界保健機関（WHO）が最初に声明を発したのは 2020 年 1 月であり，その 3 月には世界で少なくとも 2 億 9 千万人の子供が休校などの影響を受けたと，国連教育科学文化機関（UNESCO）は報告している。COVID-19 は，家族・本人の罹患やその恐れ，休校や隔離，機会の喪失など様々な形で，児童生徒に心的影響を与える。その影響は，感染拡大の過程で如何に推移し，5 類感染症移行により好転したのであろうか。その検討のためには，2020 年 1 月を境とする流行前後を比較する必要があるとの指摘もあるが（山本・大谷，2023a），都道府県規模での比較検討は，国内外共に十分ではない。また，過去のトラウマ経験が COVID-19 起因の不安や抑鬱を加速させるとの指摘もあるがその検討は十分ではない。

そこで，本研究では，平時と 2020 年以降の広域における児童生徒の心的反応を比較することで COVID-19 拡大がこれに与えた影響の推移を明らかにすると共に，過去のトラウマ経験がこれに与える影響を検討することを目的とする。

方　法

岩手県教育委員会が，県内公立小中高等学校の全児童生徒を対象に，東日本大震災発災年から毎年 1 回 9 月に実施してきたトラウマ反応尺度「心とからだの健康観察」による要支援者率の校種別と沿岸・内陸別の 2018 年から 2023 年までの公表データを用いた。

結果と考察

COVID-19 起因の要支援者率の校種別推移

公表された要支援者率には，①震災起因によるもの，②平時の学校生活等に起因するもの，③その時々の社会に共通する未知の要因によるものが含まれる（山本・大谷，2023a）。そこで各年の①と②の推計値を山本・大谷（2023b）の非線形回帰式を用いて生成し，これと各年の実測値を比較することで，③の COVID-19 の影響を明らかにすることを試みた。

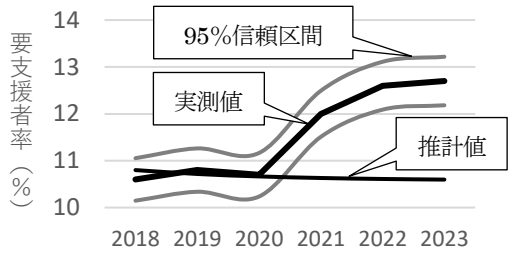
実測値の母比率の推定を行ったところ，95%信頼区間の下限が推計値を上回ったのは，小学生では 2020～2023 年，中学生と高校生では 2021～2023 年であった。その内の中学生の結果を Figure 1 に示した。

次に，各年の実測値から山本・大谷（2023b）で生成した推計値を減じることで上記③の COVID-19 の影響を捉え多重比較を行った。その結果小学生と高校生は直近でも上昇が続いており，中学生では 2022 年と 2023 年に有意差はなく上昇が止まったことが示された。

このことから，小学生には COVID-19 が社会に知られると直ぐに反応が生じ，中学生と高校生にはそれが身近になってはじめて反応したことが示された。5 類感染症となった 2023 年，中学生に限っては影響が上限に達したことがうかがわれたが，小学生と高校生はなお上昇したことが示された。

Figure 1

中学生の要支援者率の推移

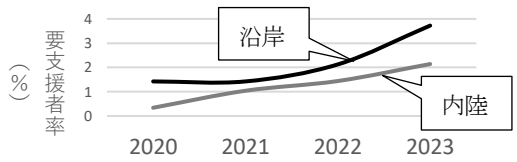


過去のトラウマ経験による反応の差

東日本大震災発災時の津波被害のあった激甚の「沿岸」被災地域と相対的に被災が小さいとされた「内陸」地域との要支援者率の差を検討し，過去のトラウマ経験の影響を明らかにすることを試みた。先と同じ方法で③の COVID-19 の 2020～2023 年の影響を生成し，校種別に沿岸と内陸の母比率の差の検定を行った。その結果，小学生では 2020 年以降全ての年で有意な差があり沿岸の方が高かった。中学生では 2020 年のみ有意で沿岸が高かった。高校生では 2021 年以降有意で沿岸が高かった。そこでの 95%信頼区間を考慮したオッズ比は最大でも 4.23 で多くは 1 ポイント台であった。その内の小学生の結果を Figure 2 に示した。

Figure 2

小学生の COVID-19 由来の要支援者率



このことから，小学生と高校生では，過去のトラウマ経験が，COVID-19 の心的影響を加速する可能性があることが分かった。中学生ではその影響は認められなかった。

引用文献

山本 奨・大谷哲弘（2023b）．非線形回帰式による東日本大震災における児童生徒の震災トラウマ収束の予測　心理臨床学研究，*41*(5)，496-501.

医療的ケア児と家族介護者のニーズに関する文献レビュー

○新山真奈美（東京医療保健大学） 夏梅るい子＃（福井大学）

キーワード：医療的ケア児，ニーズ，介護負担

問題と目的

厚生労働省において医療的ケア児とは，医学の進歩を背景として，NICU 等に長期入院した後，引き続き人工呼吸器や胃ろう等を使用し，たんの吸引や経管栄養などの医療的ケアが日常的に必要な児童のことである。さらに医療的ケア児は，全国で約２万人いると推計され,年々増加傾向にあると言われている。全国的にも，医療的ケア児の状態像やサービス利用の現状等の調査が行われてきている。そこで本研究では，国内の先行研究から，医療的ケア児と家族介護者のニーズの特性を明らかにする。

方　法

医中誌 Web 版で,「医療的ケア児」「家族・家族介護者」で検索した。さらに選定基準を設け，6 篇を文献対象とした。データ整理と文献統合には，大木(2013)や古橋(2020)の研究手法を参考に，質的研究者のスーパーバイズを受け，信憑性と妥当性を図った。

結果と考察

医療的ケア児と家族介護者のニーズの特性には,【児の心身共に健全な成長発達】,【切れ目のないサービス提供】,【児の状況に応じた，より専門性のあるサービス】,【介護者・家族の心身共に安心した生活の維持】,【児の日常生活に必要なケア・サポート】の５つカテゴリーが抽出された。さらに，関連図を用いて分析した。医療的ケア児と家族介護者が求めるニーズには，心身の介護負担の軽減に関する特性がみられた。これらのニーズの根底には，社会全体に対するニーズであり，特に周囲の医療ケア児に対する理解が重要であることが示唆された。

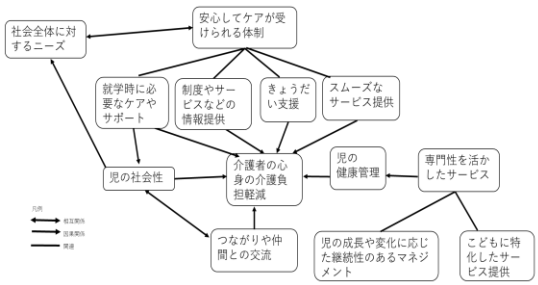
Table 1
医療的ケア児と家族のニーズに関する文献一覧

文献番号	年	著者名	タイトル	掲載誌	対象	方法
1	2018	横田久考	当院での小児疾患に対する訪問リハビリの実態調査	岩手理学療法学	訪問リハを実施した小児疾患患者23例	診療記録調査
2	2019	浅井佳士	医療的ケア児の成長発達を支援する社会資源のあり方　主療育者のニーズに焦点をあてて	小児保健研究		インタビュー調査
3	2019	櫻井浩子	小児在宅医療における薬剤師の役割　親へのインタビュー調査より	癌と化学療法	医療的ケア児を介護している親15名	インタビュー調査
4	2019	木村愛	小児慢性特定疾病がある医療的ケア児における就学の有無別に見た支援ニーズの実態 2017年度医療的ケア児実態調査	厚生の指標	小児慢性特定疾病医療給付制度を利用している医療的ケア児の母親	WEB無記名自記式質問紙調査
5	2020	植田嘉好子	医療的ケア児とその家族へのインクルーシブな支援の実態と課題　保育所を利用する医療的ケア児のケーススタディから	川崎医療福祉学会誌	保育所に通院している医療的ケア児２事例	ケーススタディ
6	2023	成田修名	青森県に於ける医療的ケア児の保護者が抱える福祉ニーズ　保護者からのインタビューを通して	日本ヒューマンケア科学会誌	3~15歳の医療的ケア児５名の保護者６名（うち１組は両親）	インタビュー調査

Table2
医療的ケア児と家族のニーズに関するカテゴリー分類

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
児の心身共に健全な成長発達	児の健康管理	児が健康でいる事
		心身、機器のトラブル予防し、自宅で家族と暮らす
	児の社会性	児の社会性
		児が人とのかかわりを持つこと
切れ目のないサービス提供	スムーズなサービス提供	保育施設へのスムーズな入所
		入院から在宅へのスムーズな移行
	制度やサービスなどの情報提供	制度を教えてほしい
		制度やサービスに関する情報
児の状況に応じた、より専門性のあるサービス	専門性を活かしたサービス	（NSに対して）専門知識、技術、小児特有の知識
		（薬剤師に対し）服用方法
	児の成長や変化に応じた継続性のあるケアマネジメント	将来を見据えたケア、子育てアドバイス
		生活の変化への対応を一緒に考える
		サービス調整する専門家
介護者・家族の心身共に安心した生活の維持	つながりや仲間との交流	同じような立場にある人同士の交流
		身近に相談できる人の存在
		精神的なケア、サポート
	きょうだい児への支援	きょうだい児への支援
	社会全体に対するニーズ	医療的ケアの周囲の理解
	介護者の心身の介護負担軽減	家族の精神面のサポート
		送迎・外出サービス
		薬の配達
		家族での外出
		長時間の利用
		急な対応や長時間利用
	安心してケアが受けられる体制	子どもを預けられるサービス
		入所できる施設
児の日常生活に必要なケア・サポート	子どもに特化したサービス提供	子どもの生活リズムに合わせたサービス
		自宅ではできない遊びや教育
		子どもに対応した訪問介護
		子どもに対応した訪問看護
	就学時に必要なケアやサポート	学校や施設利用中の医療的ケア
		学校への送迎
		学校での付き添い

Figure 1
医療的ケア児と家族介護者が求めるニーズの関連図



引用文献

大木秀一（2013）．文献レビューのきほん　看護研究・看護実践の質を高める　医歯薬出版
古橋洋子（2011）．基本がわかる 看護研究ビギナーズ NOTE 改訂第２版　学研メディカル秀潤社

ASD を伴う軽度知的障害児に対する「こころえほん」アプリを用いた役割取得能力トレーニングの実践（2）
―小学 5 年生を対象に―

本間優子（新潟青陵大学）

キーワード：軽度知的障害児，ASD，役割取得能力

目　的

特別支援学級に在籍する児童の約 9 割は，軽度知的障害児・自閉スペクトラム症児である。両障害種に共通する課題として役割取得能力の発達段階の低さに伴う，社会適応の困難さが挙げられる。両障害種は重複することも多いが，両障害種に対応できる特別支援学級における自立活動プログラムは未開発である。筆者は小学校特別支援学級に在籍する ASD を伴う軽度知的障害児（2 年生）の男児を対象とした「こころえほん」アプリを用いた役割取得能力トレーニングの実践を報告した（本間，2023）。本研究では小学 5 年生に対し実践を行い，有用性を検証することを目的とした。

方　法

対象者　小学校特別支援学級に在籍する軽度知的障害（5 年生）の男児（A 児），女児（B 児）。軽度知的障害と診断され（A 児：田中ビネー知能検査Ⅴ：IQ49，B 児：WISC-Ⅳ：全 IQ65），ASD も伴っていた。

使用教材　役割取得能力トレーニング用アプリ「こころえほん」（本間・阿部・株田，2021）を使用した。計 8 つの物語課題（「その 1」，「その 2」：各 4 課題）と各物語課題につき 6 つの質問で構成されている。物語は動物を主人公とし，主人公が対人的な葛藤を感じ困ってしまうという内容であり，質問 1，2 で内容理解を確認し，質問 3 から 6 ではその他の登場人物の気持ちをたずね，その上でどう行動したら良いかをたずねる。

手続き　週 1 回 15～20 分程度，タブレット端末にインストールされた「こころえほん」アプリの「その 1」とトレーニング用の質問が印刷されたワークシートを用いて特別支援学級の教諭によりトレーニングが行われた。物語課題は週 1 回のトレーニングにつき，1 課題が用いられた。ワークシートには，質問の回答と子どもの全体的な様子について教諭に記載を求めた。

効果検証の方法およびその内容　役割取得能力測定課題である「木のぼり」（荒木，1998）の施行がなされた。回答内容は役割取得検査マニュアル（荒木，1988）に基づき，発達段階の評定がなされ，対象児の行動面への効果評定として，児童の役割取得能力との関連が示されているクラス内行動評定尺度（本間・内山，2002）より，授業不参加行動（全 3 項目），規則遵守行動（全 3 項目）を用いた。さらに，Interpersonal Competence Scale-Teacher（Cairns，Leung，Gest，& Cairns，1995）より，向社会的行動尺度（全 4 項目）を日本語に翻訳しバックトランスレーションを行い，使用した。回答方法は全尺度において 5 件法であった。役割取得能力・行動評定ともに介入前後（ともにトレーニングの開始/終了から 1 週間以内）に実施および評定を行った。

倫理的配慮　新潟青陵大学倫理審査委員会の審査を受け，承認を得た上で実施された（承認番号：201801）。

結果と考察

役割取得能力　介入前の発達段階は各々の児童共に段階 1 であったが，介入後は共に段階 2 に促進し，父親の立場に立った上で主人公の気持ちを理解し，それを言語化できるようになった。

行動評定　対象児の得点の変化を Table 1 に示す。授業不参加行動および向社会的行動が改善が示された。

Table 1
介入前後のクラス内行動評定尺度の変化

	A児		B児	
	介入前	介入後	介入前	介入後
授業不参加行動	2.67	2.33	3.33	3.00
規則順守行動	4.33	4.33	4.00	4.00
向社会的行動	3.50	4.50	2.50	3.00

担当教諭より，A 児については情緒面が弱く，自分なりのルーティーンがあり，それが崩れるとパニックになり，学習へのスイッチの切り替えが難しかったが，介入後は国語の時間に興味がある言葉を辞書で調べたり，算数の時間に計算問題に取り組むことができるなど，学習面への適応も改善した，B 児については，介入前は自分中心だったが，介入後は周囲の様子を受け止めたり，素直にわからないところは「教えて」と言えるようになったとの所感が得られた。A 児，B 児ともに役割取得能力の発達段階が段階 1 から段階 2 に促進しており，自己の立場からではなく他者の立場から物事を考えられるようになったことが反映されたと言える。また，トレーニングに用いた「こころえほん」アプリは，幼児から小学校低学年を対象としており，小学校中・高学年用の「こころえほん Jr.」アプリも開発されている。本研究では対象児は小学校高学年だが，軽度知的障害を伴っていたため，「こころえほん」アプリを使用したが，児童および担当教諭からは物語が簡単すぎるという声は聞かれず，「こころえほん」アプリで難易度が適切であることが明らかとなった。

付　記

JSPS 科研費 23K02350 より実施された。アプリは無償でダウンロード可（iPad 専用）。ワークシートは https://kokoro-ehon.com/よりダウンロード可。

小学校高学年児童における不登校傾向と感情スキル，教師不信感・信頼感，登校動機づけとの関連

○山田綾夏（埼玉学園大学大学院）　藤枝静暁（埼玉学園大学）

キーワード：不登校傾向，感情スキル，高学年児童

問題と目的

不登校傾向の児童生徒の増加が指摘されている（日本財団，2018）。不登校傾向とは，登校しつつも登校回避感情があり，学校生活を楽しむことに困難が生じている状態と定義されている（五十嵐，2004）。その数は不登校の児童生徒よりも多いにも関わらず，その支援には手が回っていない（林・水口，2020）。本間（2000）は不登校や不登校傾向の児童への支援として，学校とのつながりを見つけ出し，そのつながりを促進・強化することの重要性を指摘している。そこで，本研究では不登校傾向に該当する児童と学校とのつながり要因を探索的に解明することを目的とする。不登校傾向に関する先行研究で扱われている変数である教師不信感と教師信頼感，登校動機づけ（林・水口，2020；五十嵐・茅野，2018）に加え，不適切な自己表現による対人関係のつまずきが不登校の要因と指摘されていることから（渡部・稲川，2002），感情スキルを取り上げる。

方　法

調査協力者　公立小学校 1 校の 4 年生 30 名，5 年生 26 名，6 年生 26 名の計 84 名。

調査内容　①フェイスシート（学年，クラス，性別）②不登校傾向尺度（林・水口，2020）の「全般的な登校意欲の喪失傾向」因子 6 項目，③不登校傾向尺度（林・水口，2022）の「別室登校を希望する不登校傾向」因子 3 項目と「精神・身体症状を伴う不登校傾向」因子 4 項目，④児童用感情コンピテンス尺度（藤枝，2020）の「他者感情理解」「感情制御」「感情表出」「自己感情覚知」の各因子計 12 項目，⑤STT 尺度（中井・庄司，2007）の「不信」因子 6 項目，⑥教師信頼感尺度（児玉・川本，2015）の「好意・安心感」因子 7 項目，⑦登校への動機づけ尺度（五十嵐・茅野，2018）の「同一化的理由」と「内発的理由」の各因子計 6 項目。

調査時期および方法　調査は 2024 年 2～3 月にかけて Google Forms を利用して実施した。調査については，所属大学倫理審査委員会および小学校長より実施の承認を得た。

結果と考察

回答に不備があった 2 名を除き，分析対象者は 82 名であった。各尺度得点の分析結果は以下であった。不登校傾向における性差と学年差を検討するため，2 要因の分散分析を行った結果を Table1 に示した。学年の有意な主効果が認められ（$F(2, 76)=3.90$，$p<.05$），多重比較の結果，5 年生＜4 年生であった（$p<.05$）。感情スキルにおいても同様の分析を行った結果，学年の有意な主効果が認められ（$F(2, 76)=3.30$，$p<.05$），多重比較の結果，6 年生＜5 年生で有意傾向差が見られた（$p<.10$）。教師不信感においても同様の分析を行った結果，学年の有意な主効果が認められ（$F(2, 76)=9.70$，$p<.01$），多重比較の結果，4 年生と 5 年生＜6 年生であった（$ps<.05$）。教師信頼感においても同様の分析を行った結果，学年において有意な主効果が認められ（$F(2, 76)=10.15$，$p<.01$），多重比較の結果，6 年生＜4 年生と 5 年生であった（$ps<.05$）。登校動機づけにおいても同様の分析を行った結果，学年において有意な主効果が認められ（$F(2, 76)=7.82$，$p<.01$），多重比較の結果，4 年生と 6 年生＜5 年生であった（$ps<.05$）。

次に，不登校傾向と各変数の関連を検討するために相関分析を行った。その結果，不登校傾向と感情スキルおよび登校動機づけにおいてそれぞれ有意な負の相関が見られ（順に，$r=-.36$，$-.55$，$ps<.01$）その大きさは，順に，弱い負の相関，比較的強い負の相関であった。また，不登校傾向を目的変数，各変数を説明変数とする重回帰分析を行った。その結果，登校動機づけが不登校傾向を有意に説明していた（$F=10.03$，$p<.01$，調整済み重決定係数=0.31）。以上より，不登校傾向，感情スキル，教師不信感，教師信頼感，登校動機づけのすべての変数において，学年差があることが明らかになった。また，感情スキルや登校動機づけが低いと，不登校傾向が強まる可能性が示唆された。

Table1　各変数の平均値と分散分析結果

サンプル数＝82	4年生		5年生		6年生		学年差	性差	交互作用
	男子（19名）	女子（11名）	男子（13名）	女子（13名）	男子（15名）	女子（11名）	*F*	*F*	*F*
Ⅰ. 不登校傾向	25.16 (5.79)	20.73 (4.05)	18.23 (3.49)	19.92 (5.55)	23.80 (6.53)	20.64 (5.46)	3.90* 5年生＜4年生	2.67	2.42
Ⅱ. 感情スキル	34.26 (9.12)	40.18 (5.40)	38.15 (4.60)	37.38 (5.71	33.73 (7.65)	32.82 (5.60)	3.30* 6年生＜5年生	0.84	2.2
Ⅲ. 教師不信感	7.05 (1.58)	7.82 (2.09)	8.77 (3.59)	7.54 (3.33)	10.80 (3.51)	11.45 (4.85)	9.70** 4年生＜6年生 5年生＜6年生	0.008	0.8
Ⅳ. 教師信頼感	25.11 (3.02)	24.91 (2.77)	25.08 (4.19)	23.23 (6.02)	20.27 (5.27)	18.91 (6.17)	10.15** 6年生＜4年生 6年生＜5年生	1.17	0.22
Ⅴ. 登校動機づけ	19.05 (4.20)	20.36 (2.94)	22.92 (1.71)	22.92 (1.66)	20.13 (3.64)	20.27 (3.35)	7.82** 4年生＜5年生 6年生＜5年生	0.46	0.35

*$p<.05$，**$p<.001$

教師志望学生の教師効力感（1）
—大学でのコロナ禍を経験した学生に関する検討—

○関塚麻由　（秀明大学）　荒井明子（秀明大学）
岡 敬一郎＃（仙台白百合女子大学）

キーワード：教師効力感，教師志望学生，コロナ禍

問題と目的

教師志望学生にとって教育技術を磨き教師としての自己効力感を高めていくことは，将来，教師になって働き続ける上でも大切である。そのため，教員養成段階から教職に関する知識や技能を身につけ，多様な人間関係を構築してコミュニケーション能力を培うことは重要である。しかし，新型コロナウイルス感染症の影響により，2020 年度入学生が大学での本来の学びや多様な経験の機会が得られなかったこと（文部科学省，2021）に着目し，教師効力感と学校現場実習に対する意識，自己肯定意識の調査を通して，コロナ禍が教師志望学生へ与えた影響について検討する。

方　法

調査対象者と調査時期

4 年制大学教員養成系学部小学校教員養成課程に在籍する 1 年生（2021 年度入学生）32 名と 2 年生（2020 年度入学生）34 名を対象者とし，2021 年 4 月に実施。

調査内容

教師効力感　春原（2007）による教育学部生用教師効力感尺度を用いた。「学級管理・運営効力感」11 項目，「教授・指導効力感」9 項目，「子ども理解・関係形成効力感」6 項目の合計 26 項目，5 件法。

学校現場実習に対する意識　岡他（2019）の学校現場実習に対する意識尺度を用いた。「教育技術に対する不安」10 項目，「子どもとの関わりに対する期待」5 項目，「教員との関わりと学びへの期待」4 項目，4 件法。

自己肯定意識　平石（1990）による自己肯定意識尺度を用いた。「対自己領域（自己受容，自己実現的態度，充実感）」9 項目，「対他者領域（自己閉鎖性・人間不信，自己表明・対人的積極性，被評価意識・対人緊張）」9 項目を選び，計 18 項目，5 件法。

これらの分析には，各下位尺度の平均値を用いた。

また，調査実施にあたり，回答は任意，成績とは無関係等の説明をして倫理的配慮を行った。

結果と考察

大学 1 年生と 2 年生に対して，教師効力感と学校現場実習に対する意識，自己肯定意識を調査し，各下位尺度の差の検定を行った（Table 1）。教師効力感の「学級管理・運営効力感」「教授・指導効力感」「子ども理解・関係形成効力感」で，1 年生より 2 年生で値が低く有意差が認められた。また，自己肯定意識の「自己閉鎖性・人間不信」「被評価意識・対人緊張」で 1 年生より 2 年生で値が高く有意差がみられた。学校現場実習に対する意識には有意差がなかった。

調査対象者の 2 年生は，コロナ禍の影響により，1 年生前期は自宅でオンライン授業，後期は大学の寮に入り対面授業とオンライン授業を受け，教員になるための学修に取り組んだ。教職に関する学修の過程で，学校現場の厳しさや教職の難しさを知り，自分の教師としての資質能力が不十分だと認識して，教師効力感の得点が 2 年生は 1 年生より低いことが考えられる。また，コロナ禍による，授業形態の特殊性や人間関係づくりの困難さの経験から，対人ストレス，孤立や不安を感じ，対他者領域得点が低いことが示唆される。

Table 1
教師効力感，学校現場実習に対する意識，自己肯定意識の学年別の平均と標準偏差

	1年生(n=32)		2年生(n=34)		
下位尺度	平均	標準偏差	平均	標準偏差	t 値
教師効力感					
学級管理・運営効力感	3.20	0.68	2.70	0.72	2.87 **
教授・指導効力感	3.09	0.55	2.59	0.68	3.24 **
子ども理解・関係形成効力感	3.56	0.62	3.16	0.59	2.60 *
学校現場実習に対する意識					
教育技術に対する不安	2.87	0.58	2.99	0.61	-0.88
子どもとの関わりに対する期待	3.78	0.38	3.72	0.43	0.58
教員との関わりと学びへの期待	3.80	0.29	3.75	0.30	0.67
自己肯定意識					
自己受容	4.17	0.84	3.89	0.95	1.29
自己実現的態度	4.30	0.83	3.91	0.83	1.97
充実感	4.30	0.88	4.12	0.72	0.95
自己閉鎖性・人間不信	1.68	0.70	2.36	0.96	-3.50 ***
自己表明・対人的積極性	4.13	0.84	3.81	0.80	1.64
被評価意識・対人緊張	2.68	1.11	3.18	0.98	-2.00 †

*** p<.001 **p<.01 *p<.05 †p<.1

教師志望学生の教師効力感（2）
—学校現場実習に対する不安・期待と自己肯定意識との関連からの検討—

○荒井明子　（秀明大学）　関塚麻由（秀明大学）
岡 敬一郎＃（仙台白百合女子大学）

キーワード：教師効力感，学校現場実習，自己肯定意識

問題と目的

近年の教員を取り巻く環境の厳しさから，教員には有用なストレス対処法を取り入れ，モチベーションを維持し，教師としての自己効力感を高めていくことが必要だと考えられる。本研究では，教員養成段階での学生支援の手立てを考えるために，教師効力感と関連する要素を探ることを目的として，学校現場実習に対する不安・期待の意識，自己肯定意識を同時に調査して，それらの項目の関連性について検討する。

方　法

調査対象者と調査時期

調査対象者は，4 年制大学教員養成系学部に在籍する 1 年生で，小中高校の教員を志望する学生 65 名，調査は 2021 年 4 月に実施した。

調査内容

教師効力感　春原（2007）による教育学部生用教師効力感尺度を用いた。「学級管理・運営効力感」11 項目，「教授・指導効力感」9 項目，「子ども理解・関係形成効力感」6 項目の合計 26 項目，5 件法。

学校現場実習に対する意識　岡他（2019）の学校現場実習に対する意識尺度を用いた。「教育技術に対する不安」10 項目，「子どもとの関わりに対する期待」5 項目，「教員との関わりと学びへの期待」4 項目の合計 19 項目，4 件法。

自己肯定意識　平石（1990）による自己肯定意識尺度を用いた。「対自己領域（自己受容，自己実現的態度，充実感）」9 項目，「対他者領域（自己閉鎖性・人間不信，自己表明・対人的積極性，被評価意識・対人緊張）」9 項目を選び，合計 18 項目，5 件法。

調査実施にあたり，回答は任意，成績とは無関係等の説明をして倫理的配慮を行った。

結果と考察

教師効力感，学校現場実習に対する意識，自己肯定意識の各下位尺度得点を算出し，相互相関を求めた（Table 1）。教師効力感の 3 つの下位尺度のすべてと正の相関を示した項目には，自己肯定意識の「自己実現的態度」「自己表明・対人的積極性」「充実感」があった。これらの項目は，自己肯定意識の対自己領域における，前向きに物事をとらえて夢や目標に向かう強い意志力を示す内容と，対他者領域における，他者と交流をする際に心配りをすると同時に自己主張のできるコミュニケーションの積極性を示す内容であった。よって，目標達成のためのより意欲的な姿勢が，教師効力感を高めることと関連があることが示唆される。

Table 1
各下位尺度の記述統計量および相関係数（n=65）

	下位尺度	平均	標準偏差	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	教師効力感													
1	学級管理・運営効力感	3.14	0.68	—										
2	教授・指導効力感	2.97	0.61	.744 ***	—									
3	子ども理解・関係形成効力感	3.32	0.65	.522 ***	.455 **	—								
	学校現場実習に対する意識													
4	教育技術に対する不安	2.92	0.65	-.099	-.176	-.154	—							
5	子どもとの関わりに対する期待	3.68	0.40	.106	.024	.197	-.192	—						
6	教員との関わりと学びへの期待	3.71	0.38	.232	.156	.253 *	-.167	.727 ***	—					
	自己肯定意識													
7	自己受容	4.12	0.83	.282 *	.195	.239	.079	.092	.155	—				
8	自己実現的態度	4.25	0.79	.481 ***	.360 **	.245 *	-.060	.020	.161	.478 ***	—			
9	充実感	4.19	0.88	.338 **	.260 *	.293 *	.042	.199	.272 *	.669 ***	.638 ***	—		
10	自己閉鎖性・人間不信	1.89	0.84	-.272 *	-.202	-.168	-.039	-.121	-.108	-.475 ***	-.486 ***	-.524 ***	—	
11	自己表明・対人的積極性	3.95	0.77	.440 **	.418 ***	.263 *	-.131	.111	.055	.342 **	.540 ***	.295 *	-.417 **	—
12	被評価意識・対人緊張	2.87	1.09	-.171	-.106	-.115	.007	-.094	-.074	-.430 ***	-.298 *	-.376 **	.541 ***	-.455 **

*** p<.001　**p<.01　*p<.05

スクールカウンセラーへの面接調査にみる不登校への間接的支援

○伊藤亜矢子（学習院大学）　　下田芳幸（佐賀大学）

キーワード：不登校，スクールカウンセリング，間接的支援

問題と目的

コロナ禍以降，小学生を含む不登校が増加し，その対応が大きな教育課題となっている。不登校の児童生徒は，連続して登校しない例も多く，いつどのように支援を行えば良いのか戸惑う教師は少なくない。一方で，スクールカウンセラー（以下 SC）の多くは非常勤であるが，勤務の回数や時間も限られる中で，早期発見や予防，教職員や保護者を通しての間接的支援やフォローアップなど多様な支援を 9 割以上の SC が行っている(日本臨床心理士会,2023)。そこで本研究では，そうした不登校への間接的支援を SC が教師と協働して実際にどう行っているかについて，熟練 SC への面接調査を通して知ることを目的とした。

方　法

調査対象者

概ね 10 年以上（平均 14.8 年）の SC 経験者 28 名（男性 9 名女性 19 名）。30 歳代 5 名，40 歳代 12 名，50 歳代 7 名，60 歳代 4 名。

方法

Table1 のインタビューガイドで，半構造面接を行った。面接者は著者 2 名で，約 20 年の SC 経験がある。実施には所属機関の倫理審査委員会承認を得た。

分析手続き

質的データ分析法（佐藤,2008）に準じて MAXQDA ソフトを用いて行った。Step1：逐語録と概要記録を繰り返し読んで事例マトリクスを作成し，回答の布置を確認した。Step2：MAXQDA で，全員の逐語録から具体的な臨床実践が語られた部分に 1 回目のコーディングを行った。Step3：得られたコードと逐語録を著者 2 名で検討し，教師との協働のあり方・協働における実践の工夫の詳細・協働による不登校対応，の少なくとも 3 つの主題でデータ分析が可能かつ妥当と考えられた。Step4：そこで本研究では，不登校対応の工夫とコード化された発言について内容を精査した。

結果と考察

全協力者の発言中，不登校対応の工夫とコード化された発言数は 202 であった。うち教師支援に関するものが 66，保護者支援に関するものが 28 であった。

教師を通した支援では，教師の直接的支援の支援に関するものとして，家庭訪問に関する助言が多く見られた。また，教師からの断片的な情報を再統合して本人の心理的な状況を見立て，教師に伝えて適切な支援に繋げることや，面談への登校機会に SC が，教師と本人が会える時間や 3 者で話す時間を設けて，校内の居場所づくりを進める例，登校に至るまでの学校側で認知しにくい心理的成長を教師に伝え，教師自身を支える支援も多く語られた。さらに，ベテラン教師とは教師主導で，若手教師とは SC 提案での支援と，教師に応じて多様な支援が行われていた。

保護者を通した支援では，特に小学校中学校では，保護者支援が不登校支援の鍵であることを指摘する SC も多く，保護者の気持ちを支え，保護者の家庭での関わりを支援することで本人の成長促進的な環境づくりを家庭内で進めて不登校解消へと繋げる例が多かった。一方で，勤務時間の制限等から保護者面接の機会が得にくいとの指摘もあった。

不登校では，直接的支援だけでなく，教師・保護者を通した間接的支援の有効性が認知されることで，支援に繋がる当事者が増える可能性もある。間接的支援の具体的方法の蓄積は，今後も課題と考えられる。

Table 1
インタビューガイド（概略）

＜教育訓練について＞
・心理職として受けた教育　・それらの中で，SC 活動に役立っているもの
＜活動方針について＞
・活動方針　・教師との協働についての考え
＜活動の基盤について＞
・基本情報　・学校になじむ工夫　・主な活動と工夫
＜教師コンサルテーション，協働での工夫＞
・教師コンサルテーション，協働での全般的工夫
・担任教諭等と協働しての不登校対応が求められる不登校事例での，コンサルテーション，コラボレーションの進め方
＜その他＞
・その他の工夫や活動の基盤

付　記

本研究は，科研(基盤 C)18K03132，同 22K03152（代表伊藤）による。申告すべき利益相反はない。

引用文献

日本臨床心理士会 (2023). 文部科学省令和 4 年度いじめ対策・不登校支援等推進事業報告書　スクールカウンセラー及びスクールソーシャルワーカーの常勤化に向けた調査研究　日本臨床心理士会
佐藤郁哉 (2008). 質的データ分析法　新曜社

GIGA スクール時代における小学校教員の宿題の実態調査

平 真木夫（宮城教育大学）

キーワード：調べ学習，自己調整，小学校教員

問題と目的

佐藤(1999)によると，「宿題」が生まれたのは二〇世紀に入ってからで，その歴史は百年程度であると報告されている。近代公教育システムが整備され，習得してほしい「国民的教養・技能」が質と量ともに多くなり，学校の授業時間だけではすべてを習得させることが困難となった。そこで授業時間内に習得できない分を家庭での学習によって補う必要が発生し，宿題が始まった。太田（2019）は宿題のメリットとして，授業時間外での学習機会が増えることによる即時的な学力の向上，将来的に自立して学習に取り組める態度や習慣，スキルを育てることなどが挙げられている。こうしたことから，教育課程にも組み込まれておらず，学習指導要領にも「宿題」という語句が出てこないにもかかわらず，多くの学校現場では宿題に取り組んでいる現状がある。「GIGA スクール構想」は，文部科学省が 2019 年に開始した取り組みで，全国の児童・生徒 1 人に 1 台のコンピューターと高速ネットワークを整備することを目指す構想となっている。この構想は教育のデジタル化を推進し，子どもたちの学びの形をアップデートするものと考えられている。

このような文脈で戦前，前後と宿題が一般的なものとなったと考えられるが，GIGA スクール時代において，宿題のあり方に変化が見られるのであろうか。特に，一人一台タブレット型端末が配備されている状況で，宿題がどのようにとらえられているのか，現職教員を対象に実態を調査するのが本研究の目的である。

方　法

調査対象者

本研究では，教員歴約 12～37 年の現職の教師または教職経験者 8 名の協力を得た。うち 2 名は教職大学院の実務家教員，1 名が教職大学院 1 年生，5 名が仙台市内の小学校の現職の教師である。調査時期は 2023 年 11 月中旬から下旬であった。

調査手続き

以下の項目を中心に，個別に半構造化面接を実施した。時間は 30 分～1 時間で，録音の許可を取り記録した。

（1）基本情報

・教職員経験年数
・これまで受け持った学年

（2）宿題の内容，出し方に関する質問

・どのような宿題を子供たちに出していたか
・宿題の確認は行っていたか

（3）宿題に対する考え方に関する質問

・宿題は必要だと思うか
・宿題は何のために行うか

（4）授業観に関する質問

・授業を行う上で大切にしていることは何か
・授業を通してどのような力を身につけてほしいか

結果と考察

いずれの教員も宿題を出すことは必須の課題と考えていたが，情報活用能力に関して研究してきた教員（退職校長・教職大学院実務家教員）だけ宿題を必須の要素と認識していなかった。具体的には以下のような考えが述べられた。「自分で課題を設定し，課題解決に向かうといった探求的に学び取る力の育成を目指す観点から一律に一定量課せられた宿題をこなすことは必要ない。」そして，授業を行う上で大切にしていることとして，授業を行う中で学び方を教えていくことが挙げられていた。

その一方で，自己調整力を獲得させたい教員に共通した特徴として，次の二つが見られた。一つ目は，調べ学習型の自主学習を宿題として取り入れていることである。調べ学習型の自主学習では，調べる過程でインターネットや本，インタビューなど自分に合った調査方法を考え，それをまとめる際にも，文字やイラストなど分かりやすいまとめ方を自分なりに考えてまとめる作業を行うことになる。そのような活動を繰り返していくことによって，生徒各自が自分に合った学習の仕方を見出し，他の生徒の取り組み状況からより良い学び方を会得していくことができると述べられていた。二つ目は授業の際に自分の考えを発信することを大切にしている教師は，量にこだわらない自主学習の形をとっているということである。これらの特徴は，学校だけではなく，各生徒が端末を自宅に持ち帰って利用していることで実現されているのではないだろうか。

引用文献

太田絵梨子（2019）．学習における宿題の役割に関する心理学的検討　教育実践学研究，*20*(2)，27-39.
佐藤秀夫（1999）．『宿題』はなぜ生まれたのだろう―その歴史の意味するところ『おそい・はやい・ひくい・たかい』No.2　ジャパンマシニスト社，17-22.

付　記

本研究の実施に関して，小田島芽衣子氏のご助力に感謝申し上げる。

中学生における自己の強みの認識と学級集団内地位，学級適応感との関連
—学級風土の違いに着目した検討—

○石田靖彦（愛知教育大学） 板倉有希＃（株式会社オリエンタルランド）

キーワード：自己の強み，学級集団内地位，学級適応感

問題と目的

自分の「強み」を認識したり活用したりすることは精神的健康を高めることが明らかにされている（阿部他, 2021；大竹他, 2005）。ただし，集団によって求められる強みは異なり，その集団での地位や適応感に関連する強みは，集団によって異なる可能性がある。

本研究では，中学生を対象にして，各学級の特徴（学級風土）を測定し，強みの認識と学級集団内地位，学級適応感との関連が，学級の特徴（学級風土）によってどのように異なるのかを検討した。

方　法

調査対象者・調査時期

公立中学校 1 校 1—3 学年の各学年 6 学級計 18 学級で調査を実施した。分析には，回答に不備のない 410 名（男子 182 名，女子 228 名）を用いた。調査時期は 2023 年 10 月—11 月であった。

調査内容

強みの自己評定　Shimai & Urata(2023)の「24 の強み尺度（CST24）」を使用した。5 件法。

学級集団内地位　吉田・石田（2016）の 3 項目を使用した。5 件法。

学級適応感　江村・大久保（2012）の「居心地の良さの感覚」「被信頼・受容感」「充実感」を使用した。各 3 項目計 9 項目。5 件法。

学級風土　伊藤・宇佐美（2017）の「学級活動への関与」「生徒間の親しさ」「学級内の不和（の少なさ）」「学習への志向性」「規律正しさ」「リーダー」を使用した。各 2 項目計 10 項目。5 件法。

結果と考察

学級風土の 5 つの下位尺度得点の平均値を学級毎に算出し，その得点を用いて 18 学級をクラスタ分析した。結果，2 つのクラスタ（CL1，CL2）が抽出された（CL1=12 学級，CL2=6 学級）。CL1 は CL2 に比べてすべての学級風土得点が有意に高かったため，CL1 を「統合型学級」，CL2 を「非統合型学級」とした。

生徒の強みと学級集団内地位，学級適応感との相関をクラスタ別に算出した（Table 1）。全体的な傾向として，「節度」領域の強みは地位や適応感との相関が低かった。クラスタ間の比較では「統合型学級」での相関は，「非統合型学級」での相関にくらべて高かった。このことから，集団としてのまとまりが低い非統合型学級では，それぞれの生徒の強みが評価されにくい可能性が示唆された。

付　記

本研究は JSPS 科研費(23K02887)の助成を受けて行われた。

Table 1

「統合型学級」と「非統合型学級」における，自己の強みと学級集団内地位，学級適応感との相関

		統合型学級（12学級；n=292）				非統合型学級（6学級；n=118）			
		集団内地位	居心地	被信頼受容	充実感	集団内地位	居心地	被信頼受容	充実感
知恵と知識	1. 独創性	.46 **	.33 **	.42 **	.43 **	.47 **	.17 †	.35 **	.31 **
	2. 好奇心	.41 **	.32 **	.33 **	.36 **	.36 **	.23 *	.32 **	.34 **
	3. 判断力	.46 **	.34 **	.41 **	.40 **	.43 **	.10	.32 **	.26 **
	4. 向学心	.45 **	.34 **	.45 **	.43 **	.39 **	.23 *	.46 **	.45 **
	5. 見通し	.47 **	.33 **	.44 **	.37 **	.46 **	.22 *	.36 **	.42 **
	6. 勇敢・勇気	.50 **	.33 **	.39 **	.39 **	.52 **	.19 *	.39 **	.26 **
勇気	7. 勤勉性・粘り強さ	.46 **	.34 **	.44 **	.44 **	.33 **	.15	.33 **	.29 **
	8. 誠実性・正直	.29 **	.25 **	.34 **	.28 **	.37 **	.07	.40 **	.25 **
	9. 熱意	.59 **	.47 **	.52 **	.57 **	.57 **	.36 **	.44 **	.45 **
人間性	10. 愛情・親密性	.59 **	.49 **	.60 **	.56 **	.53 **	.20 *	.52 **	.37 **
	11. 親切心	.34 **	.32 **	.36 **	.39 **	.34 **	.03	.46 **	.26 **
	12. 社会的知能・人間力	.35 **	.26 **	.35 **	.29 **	.48 **	.14	.43 **	.32 **
正義	13. チームワーク	.50 **	.45 **	.54 **	.50 **	.47 **	.26 **	.49 **	.46 **
	14. 公平性・平等	.23 **	.31 **	.30 **	.34 **	.12	.08	.12	.14
	15. リーダーシップ	.71 **	.41 **	.55 **	.48 **	.69 **	.25 **	.45 **	.41 **
節度	16. 寛大・寛容性	.13 *	.21 **	.24 **	.20 **	.13	.13	.13	.19 *
	17. 謙虚さ	.12 *	.22 **	.20 **	.23 **	.14	.07	.16 †	.04
	18. 思慮深さ・慎重さ	.19 **	.16 **	.23 **	.19 **	.14	.05	.16 †	.08
	19. 自己コントロール	.17 **	.23 **	.30 **	.24 **	.27 **	.05	.18 *	.17 †
超越性	20. 審美心・審美眼	.17 **	.26 **	.29 **	.31 **	.08	−.02	.16 †	.08
	21. 感謝心	.32 **	.34 **	.40 **	.39 **	.26 **	.06	.29 **	.23 *
	22. 希望・楽観性	.45 **	.42 **	.43 **	.52 **	.34 **	.17 †	.39 **	.32 **
	23. ユーモア・遊戯心	.54 **	.43 **	.41 **	.48 **	.51 **	.32 **	.35 **	.39 **
	24. 精神性	.46 **	.41 **	.44 **	.49 **	.43 **	.24 **	.41 **	.32 **

注）$^{**}p < .01$, $^{*}p < .05$, $^{\dagger}p < .10$

高校公民科「公共」における青年期授業のあり方についての検討
—授業の振り返り分析から—

堀江竜也（大阪府立四條畷高等学校）

キーワード：公民科，高校心理学，青年期

問題と目的

平成 30 年告示の高等学校学習指導要領により「倫理」では，心理学関連の内容の刷新が行われ，個性，感情，認知，発達について取り上げられることになった。高校段階から心理学の知に触れる機会が拡充されたことになり，懸案事項であった高校段階での誤概念形成（佐藤，2017）が軽減されることになった。

しかしながら，共通テストにおける科目再編や倫理の完全選択科目化により，今後履修者の大幅減が生じると予想される。実際，筆者の勤務校においても共通テスト「倫理，政治経済」時代より，倫理選択者が約３分の１となり，内容が充実したとしても，心理学の内容を十分に高校生に伝えることができるとは言い難い。

一方，高校公民科では必履修科目として「現代社会」に代わり「公共」が新設され，従来「現代社会」において心理学関連のテーマを取り扱っていた青年期は公共に引き継がれることになった。「現代社会」の時代より，青年期は高校生全員が心理学的内容に触れる初めての出会いであり，「倫理」の履修状況を考えると，「公共」における青年期の単元は，中等教育のおける心理学教育充実の重要な場となる。しかし，「倫理」に比べ「公共」青年期の内容はほとんど刷新されておらず，かつ内容も少なくなっている（堀江，2023）。「倫理」における心理学教育法の充実を促す提言（e.g.，池田，2023）などが増えつつあるが，同時に「公共」における青年期教育の充実も図られるべきだと考える。なぜなら，2 年次以降に「倫理」を選択する生徒の動機には，少なからず，心理学的内容を含んだ青年期の学習経験が含まれると推察されるからである。

以上より本研究では，実際に「公共」青年期の授業を受けた生徒が，どのような内容に関心があるのか彼らの振り返りから明らかにし，青年期の授業改善の一助を提供したい。

方　法

対象者

公立学校に通う高校 1 年生 40 名

使用教材

数研出版『新版公共』

対象授業

第 1 章　公共的な空間をつくるわたしたち

第 1 節　青年期と自己形成

1「青年期の意義と課題」

2「自我の確立と自己形成」

以上を青年期の単元として 2 時間の授業実践を行った。各時間の終了時にかねがね 5 分程度時間をとり，Google Form で振り返りを記入させた（「本日の授業を受けて感じたことを，学んだ内容をふまえて記述してください」）。なお，振り返りは評価対象に含めることは通知したが，記入に関して具体的な要求（何文字以上，用語の使用など）はしなかった。

振り返り回答のコーディング

授業 2 回分の計 80 の振り返り回答を，その記述内容から以下の教科書の小見出しごとに分類した。「青年期の意義と課題」は①青年期の特徴，②大人になることの意味，③子どもと大人の境界，④親からの精神的自立，⑤ライフサイクルと自己実現であり，「自我の確立と自己形成」は⑥青年期の課題とアイデンティティ，⑦欲求と防衛規制であった。ただし，記述内容が授業内容に直接関係ないもの，どの小見出しに属するか明確でないもの，用語の単なる羅列は分析対象から除外した。また，複数の文章を記述している場合は，文章の数だけコーディングを行った。

結果と考察

上記のコーディングルールから分析対象となったのは 72 個の記述（文）であった。分類結果を Table 1 に示す。

Table 1

振り返り回答のコーディング結果

分類	回答数
①青年期の特徴	9
②大人になることの意味	8
③子どもと大人の境界	19
④親からの精神的自立	3
⑤ライフサイクルと自己実現	6
⑥青年期の課題とアイデンティティ	8
⑦欲求と防衛規制	19

「青年期の意義と課題」では③子どもと大人の境界「自我の確立と自己形成」では⑦欲求と防衛機制に関して言及した生徒が多かった。まず③の記述が多かったのは，子どもと大人という二元論的考えではなく，曖昧な存在として青年期があるという発想が生徒の中になく，思考の変容が生じたためであると推察される。また⑦の記述が多いのは，中学での保健体育での学びや日常生活と内容が繋がりやすく，生徒の心の中に残ったのではないかと推察される。③⑦以外の内容に関しては，生徒の心に残りやすいような工夫が必要であると示唆された。しかしながら，本研究は授業者の授業法にも影響を受けるため一般化には限界がある。

レジリエントな学級づくりに関する研究（3）
—小学生用学級レジリエンス尺度の作成および信頼性・妥当性の検討—

○松木太郎　（広島国際大学）　　加納裕久＃（中京大学）
太田真貴＃（鳥取大学）　　榎原 毅＃　（産業医科大学）

キーワード：小学生，不登校，学級レジリエンス

問題と目的

不登校支援では個の要因に焦点を当てることが重要である一方で,集団への予防支援の観点も必要である。そこで本研究では，不登校が顕在化し始める小学校中高年を対象に，組織レジリエンスを学校現場へ応用した学級レジリエンス尺度を作成し，その信頼性・妥当性を検討することを目的とした。

方　法

手続き　株式会社マクロミルに委託し，同意が得られた保護者による代理回答として調査協力者の参加が行われた。

調査時期と対象　2024 年 1 月に実施された。調査協力者は,全国の小学校 4 年生から小学校 6 年生の児童 206 名ずつ計 618 名（男子 325 名，女子 293 名）であった。

小学生用学級レジリエンス尺度　尾関他（2015）の定義に基づいて以下の予備調査を実施後，さらに心理的安全性に関する記述を参考に，最終的に 24 項目からなる小学生用学級レジリエンス尺度を作成した。

予備調査　①小学校教員の自由記述の収集：トラブルなどに対応できる学級にするために，学級経営で意識していたことや実際に取り組んでいたこと，②小学生へのインタビュー:「あなたのクラスでは，みんなで仲良く過ごすためのルールや約束はありますか？」「あなたのクラスの雰囲気が悪くなったときや良くないことが起こったとき，あなたのクラスで何かしていることはありますか？」。

教示文は,「あなたのクラスのことについて，あなたが思っていることや知っていることを教えてください。」とし，4 件法で回答を求めた。

関連尺度　妥当性の検討のために，小学生用 Ego-Resiliency 尺度（ER89-K）（藤原他，2021），小学生用学級適応感尺度（江村・大久保，2012），小学生用ストレス反応尺度（嶋田他，1994）を用いた。

結果と考察

小学生用学級レジリエンス尺度の各項目について床効果・天井効果がないことを確認し，最尤法（Promax 回転）による探索的因子分析を行った。ガットマン基準および最小平均偏相関の結果から，24 項目 2 因子構造を採用した。第 1 因子は，快適な学級生活や活動の維持・促進・回復に関する項目群から「学級生活支持因子」，第 2 因子は，学級における他害行為の回避・予防に関する項目群から「他害予防因子」と命名した。因子間相関は $r = .75$（$p < .01$）であった。各信頼性係数は，快適維持・促進因子 $\omega = .94$，他害予防因子 $\omega = .87$ であり，十分な信頼性が確認された。また，小学生用学級レジリエンス尺度と各尺度との相関分析を行った結果，ER89-K とは $r = .53$（$p < .01$） 学級適応感とは $r = .60$ から $r = .68$（$ps < .01$），ストレス反応とは $r = -.29$ から $r = -.35$（$ps < .01$）であり，小学生用学級レジリエンス尺度の妥当性を支持する結果が得られた。

Table 1
小学生用学級レジリエンス尺度の探索的因子分析結果および各項目の平均と標準偏差

項目	F1	F2	*M*	*SD*
F1：学級生活支持因子				
わたしたちのクラスは，クラスのみんなの良いところを見つけ合う	**.74**	-.03	2.92	0.72
わたしたちのクラスは，クラスのだれかが良いことをしたら，ほめる	**.74**	-.02	3.06	0.69
わたしたちのクラスは，クラスのだれかががんばっていたら，その人をおうえんする	**.73**	.01	3.13	0.68
わたしたちのクラスは，必要なときはおたがいに助け合う	**.71**	.03	3.12	0.67
わたしたちのクラスは，クラスのみんなのとくいなことを知っている	**.70**	-.13	2.78	0.75
わたしたちのクラスは，クラスのだれかがこまっていたら，その人にすぐに声をかける	**.70**	.03	2.99	0.69
わたしたちのクラスは，クラスのだれかが失敗したら，その人を元気づける	**.69**	.07	2.97	0.68
わたしたちのクラスは，クラスのみんなの意見を大事にする	**.66**	.14	3.04	0.65
わたしたちのクラスは，クラスのだれかに何かをしてもらったら，お礼を言う	**.63**	.07	3.18	0.71
わたしたちのクラスは，クラスのみんなが楽しい気持ちになるような活動をする	**.62**	.11	3.05	0.70
わたしたちのクラスは，クラスの先生の協力が必要になったときは，先生にすぐに相談する	**.61**	.01	3.01	0.77
わたしたちのクラスは，クラスのみんなが気持ちよくあいさつをする	**.60**	.16	3.01	0.74
わたしたちのクラスは，クラスの目標についてみんなで考える	**.59**	.07	3.03	0.73
わたしたちのクラスは，クラスのだれかが良いことをしたら、それを見習う	**.58**	.16	2.95	0.70
わたしたちのクラスは，クラスのみんなの苦手なことをささえあう	**.58**	.07	2.83	0.69
わたしたちのクラスは，クラスのみんながいろいろな考え方や感じとり方があっても良いと思-	**.55**	.13	3.06	0.67
わたしたちのクラスでは，良くないことはくり返さないように，みんなで話し合う	**.51**	.19	2.84	0.75
わたしたちのクラスは，クラスのみんながおたがいに話しやすい	**.40**	.25	3.02	0.73
F2：他害予防因子				
わたしたちのクラスは，クラスのだれかの失敗を，ばかにしない	-.06	**.85**	2.93	0.77
わたしたちのクラスは，クラスのだれかが失敗しても，その人をからかわない	.04	**.76**	2.90	0.77
わたしたちのクラスは，クラスのだれかをきずつけるようなことをしない	.01	**.75**	2.91	0.79
わたしたちのクラスは，クラスのだれもぼう力をふるわない	-.06	**.68**	2.95	0.86
わたしたちのクラスは，クラスのだれかが失敗しても，その人をせめない	.21	**.58**	2.97	0.73
わたしたちのクラスは，おだやかだ	.16	**.46**	2.83	0.79

SNS 使用に起因するいじめの抑止を目的とした アサーション・スキルの学習プログラム開発
―いじめ否定の規範意識に着目したプログラム効果の検討―

○中村玲子　（帝京平成大学）　　渡辺弥生（法政大学）
越川房子＃（早稲田大学）

キーワード：いじめ，中学生，ロールプレイ

問題と目的

中村・渡辺・越川(2022)は中学生を対象に SNS 上での友人とのトラブルに起因するいじめを主な題材として，アサーション・スキルの獲得によりいじめの抑止を目指す心理教育的プログラムを開発している。本研究では本プログラムの実施前後で効果の測定を行い，①アサーション・スキルの使用への自己効力感，②いじめ加害傾向の 2 点，及びいじめ否定の規範意識の高低に着目して検討を行う。

方　法

調査対象者　A 中学校 1 年生 147 名，3 年生 146 名
プログラム　2021 年度に学級単位で，1 回 50 分の学級活動で行われた。プログラムは臨床心理学の専門家がサポートし，教員が実施した。内容は，①アサーション・スキルの学習，②SNS 使用に起因するトラブル場面の提示，③いじめについての心理教育の 3 点を含んだ。具体的には，LINE グループでのやり取りから生じた誤解からトラブルとなった事例に対し，いじめとならないためにはどのようなコミュニケーションが必要か参加生徒に考え，ロールプレイを用いて学習してもらうものであった。実施前後の査定の際は，回答しなくても不利益がない等の説明を行った。
調査票　①藤本・大坊(2007)を参考に作成したアサーション・スキル使用に対する自己効力感(5 件法)，②いじめ否定の規範意識(7 件法)(大西・吉田，2010 を改変)，③抑制が難しいとされる制裁型いじめ加害傾向(4 件法)(中村・越川，2014)等から構成された。査定は全参加者（1 年生 182 名，3 年生 161 名）に対して行い，記入もれのない 293 名を分析対象とした。

結果と考察

尺度の各平均値を用いて実施前後で対応のある t 検定を行ったところ，1 部を除いて有意な差が認められた (Table1)。プログラム効果について学年間に差があるかを調べるため，各尺度得点を用いて介入前の得点を共変量，介入後の得点を従属変数として共分散分析を試みたところ，有意な差は認められなかった。

いじめ否定規範 pre 得点(49 点)の SD (=7.17) を用い，平均値 (=40.80) から上下 1 SD をカットオフポイントとして，それより上をいじめ否定規範高群(n=65, M=48.20)，下を低群(n=66, M=30.41)として抽出した。またいじめ否定規範の高低による 2 群間に差があるかを調べるため同様の分析を行ったところ，「相手の理解」は条件を満たさず，「認知的対処」及び「自己主張」において群の主効果が有意であった（「認知的対処」：($F(1,128) = 26.098$, $p < .001$)，「自己主張」：($F(1,128) = 5.055$, $p < .05$))。

Table 1
プログラムの効果の平均値（SD）

		pre	post	
相手の理解	1 年生	3.76(1.09)	3.97(1.05)	**
	3 年生	4.08(0.85)	4.18(0.88)	
認知的対処	1 年生	3.60(0.93)	3.69(1.06)	
	3 年生	3.81(0.74)	3.93(0.88)	
友好的態度	1 年生	3.01(1.18)	3.34(1.24)	**
	3 年生	3.08(1.17)	3.52(1.15)	***
自己主張	1 年生	2.81(1.08)	3.15(1.08)	***
	3 年生	2.80(0.95)	3.11(1.10)	***
制裁型加害	1 年生	1.72(0.72)	1.51(0.69)	***
	3 年生	1.62(0.67)	1.52(0.67)	**

**p<.01　***p<.001

実施前後で一部のアサーション・スキル使用に対する自己効力感や制裁型加害傾向に変化が認められ，本プログラムは一定の効果をもつ可能性が示唆された。「相手の理解」や「認知的対処」については，pre 得点の高さから独力で用いられているスキルであると予想される。また中村・越川 (2014) では，いじめ否定の規範意識が高い生徒のほうがプログラムの効果があらわれやすい可能性が示されており，本研究においては「認知的対処」及び「自己主張」において同様の傾向がみられた。規範意識の強さが本プログラムのレディネスと想定され，高群の生徒の自己効力感が増加しやすかったと考えられる。

引用文献

大西彩子・吉田俊和 (2010). いじめの個人内生起メカニズム―集団規範の影響に着目して　実験社会心理学研究, *49*(2), 111-121.
藤本 学・大坊郁夫 (2007). コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み　パーソナリティ研究, *15*(3), 347-361.

付　記

本研究は JSPS 科研費 21K03006 により行われた。

児童の協同学習に対する肯定的認識と友人サポートの関連

真田穣人（兵庫教育大学）

キーワード：協同学習認識，友人サポート，計量テキスト分析

問題と目的

次代を切り拓く子どもたちには，対話や協働を通じて知識やアイディアを共有し新しい解や納得解を生み出す力が求められている。そのような資質能力を育むために，個別最適な学びと協働的な学びとを一体的に充実させた主体的・対話的で深い学びが求められている。そこで，重要と考えられるのが協同学習である（杉江，2022）。協同学習に期待される効果は，協同学習をどのように認識しているかで異なる（長濱・安永・関田・甲原，2009）。これまで，協同学習認識を検討した研究は幾つか見られるが，児童についての研究は希少である。そこで，児童の協同学習に対する肯定的な認識を明らかにするとともに友人サポートとの関連を検討することが本研究の目的となった。

方　法

調査実施時期と調査対象者

調査は，202X 年 1 月に実施された。調査対象者は，A 市の公立小学校 6 年生 304 名（男子児童 148 名，女子児童 150 名，不明児童 6 名）と B 市の公立小学校 6 年生の児童 102 名（男子児童 54 名，女子児童 47 名，不明児童 1 名）であった。

調査内容

協同学習に対する肯定的なイメージについて自由記述形式でたずねた。また，学校環境適応感尺度（山田・米沢，2011）の中から，友人サポートの 3 項目について 5 件法で回答を求めた。

結　果

友人サポートの信頼性を確認するため，Cronbach のα係数を算出した結果，概ね良好な値が得られた（α=.85）。一定の内的一貫性が確認されたため，加算平均値を尺度得点として以後の分析に用いた。

児童 406 名分のテキストデータの総語彙数は，7352 であった。テキストデータを総合的に把握するために，KH Code で抽出した頻出語について，上位 30 語を表にまとめた（Table 1）。

次に，友人サポートの平均値を算出し，その数値に基づき，平均値+1/2SD 以上の群を高群，平均値+1/2SD から-1/2SD までに含まれる群を中群，平均値-1/2SD 以下の群を低群とし，友人サポートのレベルと肯定的な協同学習認識の対応分析を行なった（Figure 1）

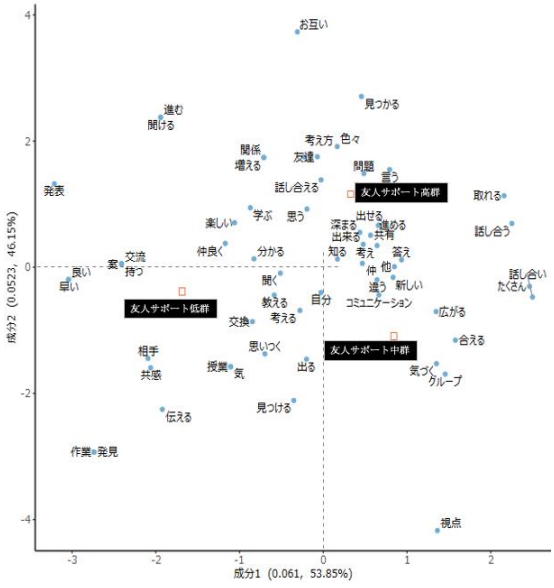
考　察

テキスト分析の結果，児童が協同学習に対して多くの効用を感じていることが示された。また，対応分析の結果，友人サポートの程度によって，児童の協同学習に対する肯定的な認識には違いが見られることが明らかになった。友人サポート高群，または中群の児童は，協同学習ではたくさん話し合い，考えを伝え合うことで自らの考えと他のメンバーの考えの違いに気づき，メンバー間の仲を深めたり，考えを深めたりすることができると認識していた。一方，友人サポート低群は，聞くことを通して分かることができる点を協同学習のメリットと感じていることが示された。友人サポートの程度が協同学習の効果をうむ相互作用に影響を及ぼす可能性が示された。

Table 1
肯定的な協同学習認識に関する抽出語（上位 30 語）

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
意見	272	深まる	52	学ぶ	25
自分	149	共有	50	相手	22
人	146	協力	44	仲良く	22
考え	114	仲	35	コミュニケーション	21
聞く	108	考える	34	色々	21
分かる	66	出る	33	答え	20
他	62	違う	32	話す	19
知る	61	友達	32	考え方	17
グループ	59	楽しい	29	思いつく	17
教える	53	出来る	26	話し合い	16

Figure 1
友人サポートと肯定的な協同学習認識の対応分析



付　記

本研究は，JSPS 科研費 JP22K20264 の助成を受けた。

学級目標を基盤とした自己調整サイクルによる学級づくりが学級の目標構造に与える影響

○藤原寿幸（横浜国立大学）

キーワード：学級の目標構造，自己調整サイクル，小学生

問題と目的

達成目標理論（e.g. Dweck & Leggett, 1988; Ames, 1992）では，学習において個人がもつ目標は，課題の熟達を通して自分自身の能力の向上を目指す習得目標と，他人との比較によって自分の能力や他者からの評価の獲得を目指す遂行目標の 2 つに大別される。習得目標ではなく熟達目標という用語が使われることもあるが，本研究では同義として捉えることとする。

学級の目標構造は学級全体や教師が志向する目標である（Ames, 1992）。熟達目標構造は学習促進的な教室環境に寄与し，自己の進歩，理解，知識の習得などに関心を抱かせ，深い処理の方略の使用をもたらすこと等が示唆されている（三木・山内, 2005）。

では，どのようにすれば，児童が習得目標構造をより強く認知できるようになるのか。その方法については十分に検討されていない。竹橋(2021)は，習得的な学級文化を創生するには，長期的な協同学習プロジェクトを導入することが有益であると指摘していることから，本研究の目的は，児童を主体とした学級集団づくりの取り組みを学習と捉え「学級目標を基盤とした自己調整サイクルによる学級づくり」というプロジェクト型の実践が学級の目標構造にどのような影響を与えるかを検討することとする。

方　法

調査時期　202X 年 4 月～202X＋1 年 12 月

対象学級　公立 A 小学校 5～6 年生 66 名

測定用具　学級の目標構造（大谷・中谷・伊藤・岡田, 2012）を活用した。

調査手続き　学校長,学級担任に承諾を得た上で,児童への質問紙調査を実施した。実施するにあたり，調査は成績に関係がないこと，回答は強制ではなく回答しなくても不利益を被らないこと，回答は担任教師を含め教職員に見られることないこと，個人のプライバシーは守られることが調査参加者に伝えられ，フェイスシートにも明記した。

実践概要　A 小学校の 5・6 年生で田中（2013）を参考にした「学級目標を基盤とした自己調整サイクルによる学級づくり」(藤原・河村・河村, 2024)を実践した。まずは「どのような○年生になりたいか」を全員が発表してから「どのような学級にしたいか」という共有ビジョンの流れで話し合い，学級目標を決定した。①レーダーチャートを見て，学級の状態を分析し，②どのような活動をすれば学級目標達成に近づけるか，について話し合い，決定し（①②が予見段階），③決まった活動を実践した（遂行段階）。④再度アンケートを取り，達成状況について可視化し，⑤これまでの取り組みについて評価し，今後の方針について確認（④⑤が自己内省段階），確認されたことを実践する，という予見―遂行―自己内省の自己調整サイクルであり，その周期は学期毎であった。質問紙の調査時期は 6 月と，年度 2 回目のサイクルが終わった段階である 2 学期末（12 月）であった。

結果と考察

熟達目標構造得点について，Time1（6月）と Time2（12月）において対応のある t 検定を行った結果，12月の熟達目標構造において有意な向上が見られた（Table 1）。

以上のことから,「学級目標を基盤とした自己調整サイクルによる学級づくり」により，児童は年間を通して，学級目標を習得目標として認知する傾向が高まったことが推察される。そのことにより，児童は学級目標の達成に向けて意欲的に活動することができたと考えられる。

Table 1

学級の目標構造得点における対応のある t 検定結果

	Time 1 (n=66)	Time2 (n=66)	t 値	比較
学級の目標構造				
熟達目標構造	21.70 (3.60)	22.94 (2.34)	2.97 **	Time1 < Time2
遂行目標構造	13.94 (4.77)	12.53 (7.16)	1.62 *n.s.*	

引用文献

大谷和大・中谷素之・伊藤崇達・岡田 涼 (2012). 学級の目標構造は自己価値の随伴性の効果を調整するか―内発的興味と自己調整学習方略に及ぼす影響　教育心理学研究, *60*(4), 355-366.

施設分離型小中一貫校における児童生徒の社会性の課題に関する検討
—アセスメントを用いた学校課題の明確化—

○花房 茂（岐阜大学大学院）　　吉澤寛之（岐阜大学）

キーワード：対人環境，認知情動行動リスク，小中一貫校

問題と目的

令和 4 年度の「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」(文部科学省初等中等教育局児童生徒課，2023）の結果では，問題行動の発生件数は，年を追うごとに深刻化し，憂慮すべき状況が続いている。児童の問題行動や学校不適応に早期に気付き，適切に支援することが重要である。近年，全国的に設置が促進されている一小一中の施設分離型小中一貫校においては，人間関係の固定化が，生徒指導上の問題の原因になることが予想される。そこで，小中一貫校における児童生徒の実態に応じた常態的・先行的な生徒指導を展開するために，アセスメントを活用して，子どもの実態や学校課題を明らかにすることを目的とする。

方　法

調査対象者

施設分離型小中一貫校における小学 4・5・6 年生，中学 1 年生の児童生徒 379 名を対象とし 11 月から 12 月にかけて調査を実施した。

対人環境の測定内容

家庭環境は，内海（2013）の受容，心理的統制，モニタリングからなる養育尺度 15 項目，小保方・無藤（2006）の暴力尺度 4 項目を用いた。教師は，三隅・矢守（1989）の P 機能と M 機能からなる教師リーダーシップ尺度 17 項目を用いた。友人は，Laird et al.（1999）の良好な関係を測定する尺度 5 項目，Bukowski et al.（1994）の関係の悪さを測定する尺度 4 項目を邦訳して用いた。地域住民は，吉澤他（2009）の非公式社会的統制と社会的凝集性・信頼からなる集合的有能感尺度を短縮した各 3 項目を用いた（上記尺度はすべて 4 件法）。

認知情動行動リスクの測定内容

反社会的行動への潜在態度を測定する紙筆版の反社会性 Single Category IAT（吉澤，2014），尾崎他（2016）のセルフコントロール尺度短縮版から抜粋した 8 項目，松木・齊藤（2017）の刺激欲求尺度から抜粋した 6 項目，Frick（2004）の冷淡・情動の欠如尺度邦訳版から抜粋した 7 項目，Bandura et al.（1996）の道徳不活性化尺度を邦訳した 11 項目（6 件法），吉澤他（2009）の認知的歪曲尺度 14 項目（6 件法），規範的攻撃信念尺度の一般攻撃信念下位尺度 8 項目を用いた（件法の記載のない尺度は 4 件法）。

結果と考察

県内複数の自治体の児童を含めた全児童徒を母数として算出した標準化得点を確認したところ，小学校の 4 年生において，対人環境要因の「友人との良好な関係の低さ」「友人との関係の悪さ」が，認知情動行動リスク要因の「冷淡・情動の欠如」が 1 より大きく，これらの指標に課題がみられることが分かった。中学校の 1 年生において，認知情動行動リスク要因の「セルフコントロールの低さ」が 1 より大きく，この指標に課題がみられることが分かった。

この課題を受け，小・中学校のそれぞれの段階で，対人環境要因を独立変数，認知情動行動リスク要因を従属変数とする重回帰分析と，独立変数と従属変数を入れ替えた重回帰分析を実施し，標準偏回帰係数の値を比較した。学校課題が関連する分析結果において，「セルフコントロールの低さ」「冷淡さ・情動の欠如」から「友人との良好な関係の低さ」「友人との関係の悪さ」の 2 指標への影響が，逆の因果よりも大きいことが分かった（小学校：Figure 1，中学校：Figure 2）。この結果から認知情動行動リスク要因のなかで，それを高めることで，「友人関係良の低さ」「友人関係の悪さ」の改善を図れるのが「冷淡さ・情動の欠如」のみであることが明らかになった。

本結果から，「友人関係良の低さ」を高め「友人関係の悪さ」を改善するためには，「冷淡さ・情動の欠如」＝思いやり行動を高める教育的実践の有効性が示唆された。しかし，この結果は単年度の各学年によって違いがあるともとれる。施設分離型小中一貫校学校全体の傾向と言えるのかは，疑問が残る。今後は，年度を追った変化も調査していく必要がある。

Figure 1
小学校段階における学校課題となった認知情動リスクと対人環境との因果関係の抽出結果

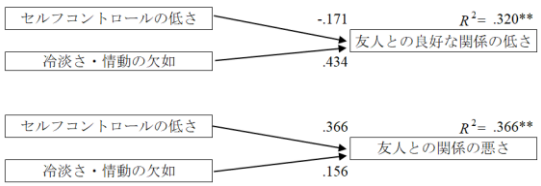
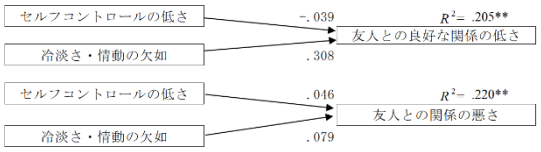


Figure 2
中学校段階における学校課題となった認知情動リスクと対人環境との因果関係の抽出結果



中学校におけるスクールエンゲージメントの縦断的変化

藤原和政（兵庫教育大学）

キーワード：スクールエンゲージメント，潜在成長曲線モデル，中学生

問題と目的

中学生の教育活動に対する取り組みの質を高めることの重要性が指摘されている。このことについて，学校生活における様々な教育活動への主体的で積極的な関与や心理状態を表す概念として，スクールエンゲージメントがある(Fredricks et al., 2004)。

スクールエンゲージメントについては，教育活動への関与や学習成果，出席，欠席率などとの関連について検討した知見が蓄積されてきた(例えば，Fredricks et al., 2019; Wang & Holcombe, 2010)。またスクールエンゲージメントと教育成果などとの関連については，中・長期的にも関連することが明らかにされている(Finn & Zimmer, 2012)。そして，スクールエンゲージメントは固定的なものではなく，学校での様々な経験によって変動することも示唆されている (Finn & Zimmer, 2012)。

しかしながら，我が国においては，スクールエンゲージメントの変化に関する知見はあまり蓄積されいない現状がある。そこで本研究では，スクールエンゲージメントの縦断的変化について検討することを目的とした。

方　法

調査対象者と調査時期

A 県内の公立中学校 2 校の 1 年生 332 名（男子 158 名，女子 174 名）を対象に，1 年次 6 月（Time 1），1 年次 11 月，2 年次 6 月に調査を実施した。

調査内容

感情的，行動的，認知的エンゲージメントから構成されている中学生用スクールエンゲージメント尺度（藤原，2020）を用いた。

結果と考察

中学生用スクールエンゲージメント尺度の 3 時点データを用いて，各下位尺度の切片と傾きを仮定した潜在成長曲線モデルを Mplus ver. 7.11 で作成した。その結果，Table 1 のように十分なモデル適合度が示された。

分析の結果，あくまでも全体の平均的な傾向ではあるが,感情的エンゲージメントは約半年ごとに 0.04 得点ずつ増加する一方で，認知的エンゲージメントは 0.07 得点ずつ減少することが明らかになった。また，認知的エンゲージメントは，切片と傾きにおいて負の関連が認められたことから，Time 1 時点の得点が低かった生徒ほど，その後の得点がより減少していることも明らかになった。

以上の結果をまとめると，スクールエンゲージメントを構成する側面によって，縦断的変化の様相には差異があることを指摘することができるだろう。それとともに，学習活動に関連している認知的エンゲージメントが，時間の経過とともに減少傾向にあることには留意する必要があると考えられる。

付　記

本研究は JSPS 科研費 21K13596 の助成を受けた。

Table 1
潜在成長曲線モデルの結果

	M	*SE*	*p*	2
1. 感情的エンゲージメント（切片）	3.75	.04	< .001	−.22 (−.03)
2. 感情的エンゲージメント（傾き）	0.04	.02	< .05	
χ^2 (1) =0.30 (p = .58), CFI = 1.00, TLI = 1.01, RMSEA = .000				
	M	*SE*	*p*	2
1. 行動的エンゲージメント（切片）	3.87	.04	< .001	−.37 (−.03)
2. 行動的エンゲージメント（傾き）	0.02	.01	.10	
χ^2 (1) =1.60 (p = .21), CFI = .997, TLI = .992, RMSEA = .043				
	M	*SE*	*p*	2
1. 認知的エンゲージメント（切片）	3.62	.04	< .001	-.27* (−.05*)
2. 認知的エンゲージメント（傾き）	−0.07	.02	< .001	
χ^2 (1) =2.40 (p = .165), CFI = .992, TLI = .975, RMSEA = .075				

注）*M*=平均値，*SE*=標準誤差を示す。括弧内の数値は共分散を示す。
* p<.05

誤答選択枝カスケード分析における選択パターン解釈の容易性と項目識別力の関連
—図の視覚的特徴を統計量に反映させた探索的検討—

寺尾尚大（大学入試センター）

キーワード：項目分析，誤答選択枝，データ可視化

問題と目的

多枝選択式項目における各選択枝の選択状況を可視化する際，テスト得点や潜在特性値の推定値で任意の数に分割した能力群を横軸に，選択率を縦軸に据えたトレースライン（設問解答率分析図，五分位図）が用いられてきた。トレースラインは個々の項目の選択状況の把握には適するが，複数項目を束ねた場合，組合せの数が多くなりすぎて煩雑になり,解釈できない。そこで Terao（2022）は，沖積図を用いた誤答選択枝カスケード分析を開発し，複数項目の選択パターンを効果的に可視化できる手法を提案した。この手法は，順序多枝選択式項目のほか，大問形式や連動問題などの項目集合に対する記述統計的分析にも利用できる。

寺尾（2023）は，I-T 相関係数の低い項目集合を用いた場合，解釈可能な主流のカスケードが出現しないことを報告した。本研究では，沖積図の視覚的特徴を反映した統計量を用いて，I-T 相関係数の高い項目集合を用いた場合と低い項目集合を用いた場合の違いを検討し，誤答選択枝カスケード分析の解釈上の特徴と項目特性との関連を探索的に明らかにする。

方　法

使用したデータセット

本研究では 2 つのデータセットを用いた。データセット 1 は，Terao（2022）の描出に使用した，R の ShinyItemAnalysis パッケージに含まれるオープンデータ CZmatura（チェコの大学入試の数学テストのデータ）であり，I-T 相関係数の高い項目集合を含んでいた。データセット 2 は，寺尾（2023）において高校生 228 名に実施した順序多枝選択式の英語文章読解項目であり，I-T 相関係数の低い項目集合の大問 2 つを含んでいた。なお，各データセットを用いた誤答選択枝カスケード分析による描図結果は，Terao（2022）と寺尾（2023）に掲載されている。

分析計画

誤答選択枝カスケード分析を用いた可視化の特徴として，選択パターンの多様性を表すエントロピー，条件つきエントロピーを算出した。エントロピーは次式で定義され，選択状況の不確実性を表す。

$$H = -\sum_{\forall k} P(\mathbf{x}_i = k) log\big(P(\mathbf{x}_i = k)\big)$$

エントロピーが大きいとき，どの選択パターンにも受検者数が分散していることを表し，エントロピーが小さいとき，特定の選択パターンに多くの受検者が集中していることを表す。また，合計得点を基に 1/3 ずつの人数に分割した能力群を所与として，条件つきエントロピーの大きさも評価した。さらに，条件つきエントロピーを計算する途中で得られる群ごとのエントロピーも算出した。

結果と考察

各データセット（のうちの大問）の選択状況の多様性に関する分析結果を Table 1 に示した。全体のエントロピー・条件つきエントロピーは，項目集合の識別力の高低で違いが見られなかった。他方，群ごとのエントロピーについては，識別力の高い項目集合では能力低群と高群で大きな差異が見られたが，識別力の低い項目集合では特段の差異が見られなかった。

Table 1
各データセットの I-T 相関とエントロピー

	Dataset 1	Dataset 2 の第 1 問	Dataset 2 の第 2 問
I-T 相関の平均	.589	.030	.141
H	3.331	4.804	3.006
H_cond	3.067	3.796	2.071
H_L	5.136	4.235	3.638
H_M	3.312	4.389	3.871
H_H	1.357	3.850	3.612

引用文献

Terao, T. (2022). Distractor cascade analysis: Brand-new trace lines using an alluvial plot. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *41*(4), Cover. https://doi.org/10.1111/emip.12447

寺尾尚大 (2023). 順序多枝選択式英語文章読解項目における選択状況の可視化―トレースライン・誤答選択枝カスケード分析を用いて 日本テスト学会第 21 回大会発表論文抄録集，88-93. オンライン開催，2023 年 8 月 27 日.

混合研究法における概念検討に現象学的方法を適用する（2）

小沢一仁（東京工芸大学）

キーワード：現象学的方法，混合研究法，概念検討

問題

本発表では，小沢(2023)に続いて，混合研究法における哲学的立場の問題を解くために，現象学的方法を適用する試みについて検討する。

抱井(2015)は，量的方法と質的方法を用いる研究者間での「パラダイム論争」において，量派の「ポスト実証主義」・対・質派の「構成主義」の対立は，「両立不可能性論」まで行き着いたという。そして，プラグマティズムが両者を繋げる役割をし，混合研究法(Mixed Methoeds Research; MMR)の幕開けがなされたとした。そして，質量の対立の解決を目指す捉え方が，「実験主義」に立つ「実験主義的 MMR」から「解釈主義」に立つ「質的研究主導型 MMR」へと変遷し，「客観重視のポスト実証主義と，主観性重視の解釈主義の連続体の中間に自らの立ち位置を求める研究者が多い」と述べている。この問題の根底には，研究者として自らがいかなる人間観をもち，心理学という学問についてのいかなる哲学的立場を取るかにつながっていると考えられる。

目的と方法

本発表の目的は，量対質の方法論の対立を解くことをめざして，現象学及び現象学的方法とは何を意味するのかについて検討することである。主にフッサールは現象学をどのように提唱し，フッサール及び竹田は現象学をどのように捉えているのかを検討していく。

結果と考察

量・対・質の方法論の対立は，両方を行う混合研究法で特に露わになる。心理学研究において，様々な心的現象は個人の心という主観で起こる。それを客観的に捉えるべきだと考えると，数値化し多数のデータで統計を用いた量的方法を取る。逆に，主観である心をその動きをそのまま捉えるべきだと考えると，語りや文章での表現を用いた質的方法を取る。さらに，人間の心は，物質のように因果法則に従うと捉えるか，物とは異なり意味を自ら構成し付与すると捉えるかという，心の捉え方，人間観の違いにも関わる。

客観性を重視し，客観的に対象があるから主観である心がそれを捉えられると考えるか。主観性を重視し，主観である心があってこそ客観と言われる対象を捉えられると考えるか。まさに，抱井(2015)のいう「パラダイム論争」に関わり，「実証主義」対「構成主義」，「実験主義」対「解釈主義」の対立が生じる。

竹田(1989,2017.2022) は，哲学の歴史における「観念論・対・経験論」「唯心論・対・唯物論」「主観・対・客観」を示している。これらの対立はまさに，心理学という学問における方法論の問題として現れていると考えられる。竹田は，これらの対立を主観と客観は一致するのかという認識問題として捉え，この問題を解くために，フッサールは現象学を提唱したと示した。例えば，フッサール(1950)の記述を振り返ると「認識は，それがどのように形成されていようと，一個の心的体験であり，したがって，認識する主観の認識である。しかも認識には認識される客観が対立している。ではいったいどのようにして認識は認識された客観と認識自身との一致をたしかめうるのであろうか？」と述べている。

この方法論の問題について，ハイデガー，ボスやビンスワンガーによる解釈学的現象学は，主観側に立った方法論の問題の解決の仕方といえる。この解釈学的現象学は，質的方法の理論的根拠として，看護，教育，心理学など様々な領域に適用され，その有効性が示され発展している。

竹田(1989 等)による現象学的方法の捉え方は，「確信成立の条件を明らかにする」ことであり，主客問題で両者の架橋となる見方である。この見方に立つと，心理学の概念とは，心の中にある実体（「本体」）ではなく，心理事象についての信憑，つまり確信となる。そして，量的方法と質的方法を実施する前に，概念化の段階(Teddlie ら,2009)で，現象学的方法を適用することで，量的方法及び質的方法を用いる段階へと進んでいくことができると考えられる(小沢，2022)。

引用文献

Husserl, E. (1950). *Die idee der phänomenologie*, Biemel, W. (Ed.), Martinus Nijhoff. (立松弘孝（訳）(1965). 現象学の理念　みすず書房)

小沢一仁 (2023). 混合研究法における概念検討に現象学的方法を適用する　第 9 回日本混合研究法学会年次大会ポスター発表

小沢一仁 (2022). 現象学的方法による心理学の概念検討と自己理解心理学の提唱―竹田現象学の心理学への適用　本質学研究, *10*, 2-26.

竹田青嗣 (1989). 現象学入門　NHK ブックス

竹田青嗣 (2017). 欲望論第Ⅰ巻　講談社

竹田青嗣 (2022). 新・哲学入門　講談社現代新書

抱井尚子 (2015). 混合研究法入門　医学書院

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research*. SAGE. (土屋 敦・八田太一・藤田みさお (監訳) (2017). 混合研究法の基礎　西村書店)

教職課程大学生のアイデンティティ発達と教職志望動機
—4 年間の縦断調査の分析—

○石井 僚（奈良教育大学）　　中山留美子（奈良教育大学）

キーワード：アイデンティティ，大学生，教職

問題と目的

近年，教員不足や教職志望者の減少が深刻化している。2022 年には，文部科学省も教師不足に関する実態調査を行うなど，その実態の把握に乗り出している一方，公立学校教員採用選考試験の実施状況調査では，採用倍率が低下，低迷していることが示されている（文部科学省，2022）。

青年期の発達課題であるアイデンティティは，職業選択と関係が深い一方，教職課程の大学生がどのような発達プロセスを歩むのか，またそのプロセスと関連する要因について縦断的に検討した知見は少ない。岩佐他（2019）も，職業を具体的に想定しながらアイデンティティを発達させる教職課程の大学生の特殊性と，その先行研究の少なさを指摘している。そこで本研究では，教職課程大学生のアイデンティティについて，大学 4 年間の発達軌跡を明らかにすること，そしてその軌跡と入学当初の教職志望動機との関係を明らかにすることを目的とする。

方　法

手続きおよび調査対象者

教職課程の大学生 298 名を対象に，入学時から卒業時までの 9 時点にわたって縦断調査を行った。そのうち，5 時点以上の調査に回答をした 168 名（女性 107 名，男性 58 名，不明 3 名；入学時平均年齢 18.19 歳）を分析対象とした。

調査内容

アイデンティティ　多次元アイデンティティ発達尺度（中間他，2015）のうち，短縮版（Marttinen et al.，2016）の項目を用いた（11 項目 5 件法）。

教職志望動機　教職志望動機尺度（春原，2010）のうち，各下位尺度で最も因子負荷量の高い項目を用いた（5 項目 5 件法）。

結果と考察

分析には R version 4.3.3 および gbmt パッケージを用いた。4 年間のアイデンティティの発達の軌跡について検討するため，混合軌跡モデリングを用いて分析を行った。3 次関数までのモデルを当てはめて検討した結果，適合度指標および軌跡の構成人数比率の観点から，2 パターンの軌跡を採用した。1 つは，入学時からある程度一貫してコミットメント（形成および同一化）も適応的な探索（広い探求および深い探求）も高い一方，反芻的探求が少しずつ上昇していく軌跡であった。もう 1 つは，入学時からやや低いコミットメントと，相対的にやや低い探索が，入学 1 年後まで若干の低下を続けた後に上昇していく一方，入学時から高い反芻的探求が徐々に下がっていく軌跡であった。

入学時の各教職志望動機が，その後の軌跡と関係しているかを検討するため，各教職志望動機の項目を従属変数，軌跡の群を独立変数とした対応のない t 検定を行った。その結果，学校教授志向（t（104.08）= 4.08，p < .01），子ども志向（t（116.97）= 2.18，p = .03），恩師志向（t（121.96）= 3.32，p < .01）は，1 つ目の軌跡の人の方が高かった。目的無自覚・同調（t（138.82）= −0.42，p = .67）と経験活用志向（t（130.63）= 0.94，p = .35）には有意差がみられなかった。

Figure 1
アイデンティティの発達軌跡1 (n = 102)

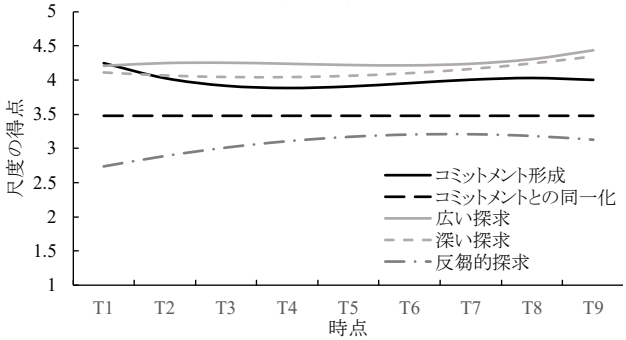
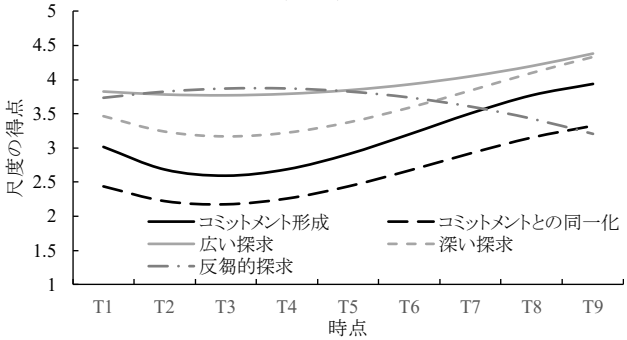


Figure 2
アイデンティティの発達軌跡2 (n = 66)



教職課程大学生の教師効力感発達とアイデンティティ探索の関連

○中山留美子（奈良教育大学）　　石井 僚（奈良教育大学）

キーワード：教職，教師効力感，アイデンティティ探索

問題と目的

公立学校教員採用試験の志願者の減少が続くなど，教員志望者の確保は社会的な課題となっている。教員志願者の減少傾向は国立の教員養成大学・学部などにおいても示されており，教員養成課程の見直しを含めた対応が求められている（文部科学省，2021）。

しかし，なぜ志願者が伸び悩んでいるのかという現状について，明確な知見は得られていない。また，そもそも，教職課程のなかで大学生がキャリアや自己の状態をどのように発達させながら進路決定に向かうのかという問いに関する研究が，十分に蓄積されているとは言えない状況にある。

本研究では，教職課程の中で変動する心理的要因として着目されている教師効力感を扱い，教職課程 4 年間における発達軌跡を検討する。また，異なる発達軌跡をたどる学生が，各時点でどのようにアイデンティティ探索を行っているのかを明らかにすることも目的とする。

方　法

調査対象者

教職課程の大学生 298 名を対象に，入学時から卒業時までの 9 時点に渡って縦断調査を行った。調査対象者のうち，5 時点以上の調査に回答した 168 名（女性 107 名，男性 58 名，不明 3 名；入学時平均年齢 18.19 歳）を分析対象とした。

分析に用いた調査の内容

教師効力感　春原(2007)による教師効力感尺度(「学級管理・運営効力感」，「教授・指導効力感」，「子ども理解・関係形成効力感」の 3 下位尺度，計 12 項目 5 件法）を用いた。

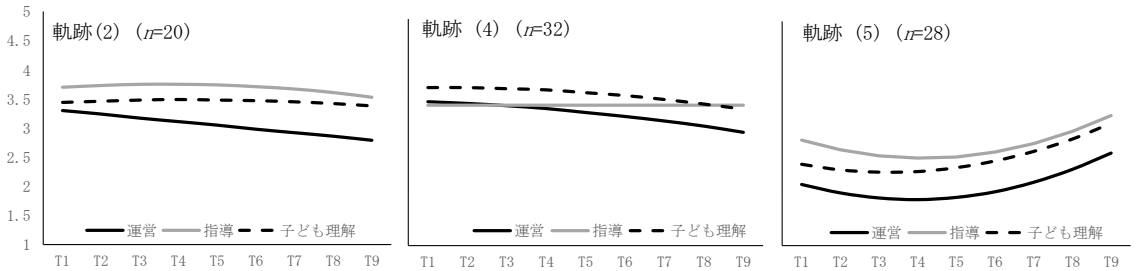
アイデンティティ探索　多次元アイデンティティ発達尺度短縮版（Marttinen et al.，2016）のうち，適応的な探索の指標である「広い探究」，「深い探究」の 2 下位尺度の項目を用いた。

結果と考察

分析には EZR version 1.6.4 および gbmt パッケージを用いた。混合軌跡モデリングを用い，2 次関数までのモデルを当てはめて 4 年間（9 時点）の自己効力感の発達の軌跡を検討し，適合度指標および軌跡の構成人数比率の観点から，6 パターンの軌跡を採用した。軌跡は，(1) 教授・指導効力感（以下，指導）が高まるもの(n=17)，(2) 学級管理・運営効力感（以下，運営）が低下するもの，(3) 運営と指導が高まるもの(n=34)，(4)運営と指導が低下するもの，(5) 当初低いが 3 年次以降にかけて全体的に上昇するもの，(6) 子ども理解が上昇するものであった。なお，軌跡 2，4，5 と人数を Figure 1 に示した。

連続した回答が限られるため，これらの軌跡と進路決定期である 3 年生秋(T6)までの各時点の広い探究，深い探究の関係を探ることを目的とする一要因分散分析を行った。その結果，両指標とも，各時点でグループ間差がみられた（Fs=2.37-4.99，ps=.000-.043）。たとえば，軌跡(2)は，T1-4 および 6 において，軌跡(5)のグループよりも広い探究の得点が高く，T2-4 において深い探究の得点が高かった。また，T3 において軌跡(6)のグループよりも深い探究の得点が高かった。軌跡(4)は，T2，4，5 において，軌跡 (5) のグループよりも広い探究の得点が高く，T6 において深い探究の得点が高かった。

Figure 1
自己効力感の発達軌跡（軌跡2，4，5）



幼児期の仲間間のポジティブ感情としての「かわいい」への言及
—言及状況とその関係調整的役割—

岩田美保（千葉大学）

キーワード：感情語，社会的相互作用，関係調整機能

問題と目的

幼児期の親密な仲間間で感情言及を含んだやりとりがいかに行われるかという点は，感情コンピテンス(Saarni，1999)の発達の観点から重要な検討課題といえる。これまでの検討（岩田，2019）から，幼児たちが仲間遊びの中で,ポジティブ感情言及(「おもしろい」「楽しい」)を関係調整的に使用している様相が示唆された。本研究では,仲間間の愛情や相互的な関心(Dunn，2004，等）の表現や共有を可能にしうるポジティブ感情語の一つとして「かわいい」への言及に着目する。同言及について，3〜4 歳児クラス期（2 年間）の仲間遊びにおける言及状況の変化とその関係調整的役割に焦点をあて，縦断的な検討を行った。

方　法

研究協力者　首都圏の国公立幼稚園に通う園児 56 名（3 歳入園児 28 名及び 4 歳入園児 28 名（いずれも男児 14 名，女児 14 名））

観察手続き　朝の自由遊び時間（約 2 時間）に概ね 1 か月に 2 回の割合で，室内及び屋外（一部の遊具）での 3〜5 歳児クラスの 2 名以上の仲間同士のやりとりについて縦断的な参与観察を行った（筆記記録を中心とし，補助的に音声記録を使用)。

分析　本研究では，201X 年〜201X+1 年の 3〜4 歳児クラス期の 2 年間のプロトコルデータに基づき，〈かわいい〉への言及がみられた部分に着目し，その言及の原因とそれへの反応を含む一連のやりとり部分を「かわいい」言及に関わる事例とし，17 事例を抽出した。それをもとに言及状況について分類した。分類については，心理学の知識のある者と筆者が独立で行い，一致率は 82.4%であった。

結果と考察

3 歳児クラス期前期（4 月〜9 月）では，仲間との並列的な関わり（Ⅰ）で,保育者を媒介とし,「かわいい」への言及がみられた。3 歳児クラス期後期（10 月〜3 月）からは，一方が主導する形（Ⅱ）で，仲間に直接向けられた「アピール」や「共感」に加え，仲間同士の相互関係的なやりとり（Ⅲ）での「実現化（評価)」といった状況で同言及がみられるようになった。そうした相互関係的なやりとり（Ⅲ）での言及は，4 歳児クラス期以降さらに多様になり,「同意」や「遊戯的」，対象物の「価値づけ」，対象（ものや人）への「愛着共有」といった状況で，言及がみられるようになった。

すなわち，幼児たちが「かわいい」への言及を関係調整的に用いるようになるのは，相互関係的（Ⅲ）な言及がみられた 3 歳児クラス後期からであり，特に 4 歳児クラス期に入ると，同言及をより明確に仲間間で関係調整的に用い，人やものなどの対象物に感じとる愛らしさを伝え合ったり,「かわいさ」をもつものを価値づけて遊びに用いたり，ものや人への愛着を仲間間で共有したりするようになることが示唆された。

また，特に「実現化」に関わる言及状況は，3 歳児クラス期後期の「実現化（評価)」より，4 歳クラス期以降の「実現化（協同)」,「実現化（意外性)」「実現化（関係拡張)」と広がりがみられた。単純な比較は難しいものの，これまでの「おもしろい」,「楽しい」への言及の検討（岩田，2019）では，そうした「実現化」に関わる言及状況は 5 歳児クラスの 11 月〜3 月（5 期）までみられなかった。こうしたことからは,「かわいい」ものを作るという目的を共有し，その実現を目指すような関わりが，仲間間で馴染み深いものとして比較的早期からみられ，そうした関わりがポジティブ感情としての「かわいい」への言及の一つの重要な機会となっていることが推察される。

Table 1

仲間遊びでの「かわいい」への言及状況

仲間との関わり		3歳前期	3歳後期	4歳前期	4歳後期
Ⅰ.並列的		●(★)			
Ⅱ.関係的（一方主導）	アピール	(★★)	●		
	共感		●(★)		
	援護			●	
Ⅲ.相互関係的	同意		(★☆)	●(☆)	
	遊戯的			●	
	遊戯的(ゲーム的)				(★)
	価値づけ			●(☆☆)	(☆)
	価値づけ(ごっこ遊び)			●●(☆☆)	(☆☆☆)
	実現化(評価)		●		
	実現化(協同)			●	●●(★)
	実現化(意外性)			●	
	実現化(関係拡張)				●
	愛着共有(物)				●
	愛着共有(対人)				●(★★)

注.●の数が当該学年(X学年)の事例数。カッコ内は言及状況抽出にあたり比較対象としたY学年(★)とZ学年(☆)の事例数を示した。〈遊戯的(ゲーム的)〉は，相手とつながり呼応的に「かわいい」と述べあうことがゲーム的になされるもので,Y学年のみみられたが参考までに示した。

付　記

科学研究費（基盤研究(C)，課題番号 23K02860，研究代表者　岩田美保）の助成を受けた。なお，本研究は岩田(2022)による「園の仲間遊びでのポジティブ感情表現としての「かわいい」への言及–その関係調整的役割に着目した 3〜4 歳児クラス期の発達的検討　保育学研究，*60*(2)，19-31.」に基づく。

幼児のオンラインコミュニケーションの特徴（3）

○石田有理（十文字学園女子大学）　大宮明子（十文字学園女子大学）

キーワード：オンラインコミュニケーション，幼児，対面コミュニケーション

問題と目的

近年，デジタルメディアが急速に普及し，低年齢の子どもたちも，様々な場面で双方向デジタルメディアを利用したリアルタイムのやりとりに参加させられることになった。3 歳児を対象に，幼児のオンラインコミュニケーションの特徴を検討した結果(大宮・石田，2023),対面時とオンライン時で言語反応数に大きな違いは見られなかったが，オンライン時では頷いたり首を振ったりといった非言語反応が減少した。オンラインコミュニケーションにおいては，相手がどこを見ているかを判断することは困難であり，非言語的な行動は伝わりにくい。したがって，幼児であっても，相手の視線の方向を判断しにくいオンラインコミュニケーションにおいては言語を介してコミュニケーションをしようとする傾向が高い可能性が考えられる。したがって，本研究においては，オンラインコミュニケーションにおいて非言語的な応答が減少するのは，相手が自分を見ているかどうかが弁別できないためであると予測し，この予測を確かめることを目的とする。

方　法

参加者

埼玉県内の幼稚園に通う 3 歳児 9 名（男児 4 名，女児 5 名），5 歳児 9 名（男児 4 名，女児 5 名），計 18 名。

材料

Zoom に接続された 15.6 インチのノートパソコン 2 台，おはなし作りの課題に用いる絵カード 4 枚，3 種。

手続き

個別面接により，参加児は，実験者と向かい合って対面でコミュニケーションを行う対面条件と，実験者が横向きになった状態でコミュニケーションを行う横向き対面条件と，zoom によるオンラインでコミュニケーションを行うオンライン条件の 3 条件に参加した。3 条件とも，新型 K 式発達検査と田中ビネー知能テスト内の質問と，絵カード 4 枚でおはなし作りをしてもらった。各条件で同種の質問だが，条件ごとに質問内容は異なっていた。オンライン条件では，zoom に接続されたノートパソコンの前に座り，zoom を介して別室にいる実験者の質問に答えた。zoom 画面はギャラリービューで表示されていた。会話をしている様子をビデオカメラで撮影し，音声を IC レコーダーで録音した。実験後，撮影動画と音声からスクリプトを作成し，やり取り時の言語反応・頷きなどの非言語反応・子どもからの自発的な発言の頻度を数え，やり取り時に実験者をどの程度見るかなどを分析した。

結果と考察

3 条件で言語反応数には大差はみられなかった。どちらの年齢群でも，ことばでのやり取りはスムーズであった。一方，非言語反応において，非言語反応が対面条件で多く見られた参加者については，横向き対面条件とオンライン条件では非言語反応が減る傾向がみられたが，3 歳児においてのみ，オンライン条件で非言語反応が増える参加者もいた。

また，対面条件では，子どもは言語的な応答するときのみ実験者を見るが，それ以外は他のところを見ていることが多い傾向にあり，子どもによっては実験者をほとんど見ないまま応答する場合もあった。対して，横向き対面条件では，実験者が横を向いているため，実験者が見ているであろう先を見ていることが多く，オンライン条件では画面を注視している時間が長かった。

これらの結果から，大宮・石田（2023）における，オンライン時には非言語反応が減少するという結果は一部追認され，横向き対面条件の結果から，子どもは大人がどこを見ているのかということをモニターし，それに合わせた反応をしていると考えられる。乳児期から，子どもは対面している大人が自分に向けている視線を弁別し，選好する（Farroni et al.，2002 等）。オンラインでコミュニケーションを行う際に，年少児であっても，相手がどこを見ているのか判断することが難しい状況であることを理解し，言語中心のコミュニケーションが優位になると考えられる。同時に，画面に表示される情報に注意を払い，相手に伝わったかどうかを判断し，言い直しなどの行動が促進されるといえる。今後は，大人の子どもに対する働きかけの特徴を合わせて検討する必要がある。

引用文献

大宮明子・石田有理（2023）．幼児のオンラインコミュニケーションの特徴(2) 日本心理学会第 87 回大会論文集

Farroni, T. et al. (2002). Eye contact detection in humans from birth. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *99*, 9602-9605.

中学生における友人への向社会的行動生起モデル
—3 時点データでの検討—

○山村麻予（関西福祉科学大学）
鈴木修斗（北海道大学大学院）
松本拓真（岐阜大学）
大谷和大（北海道大学）

キーワード：中学生，向社会的行動

問題と目的

向社会的行動の生起モデルにかんする研究はこれまでも多く実施されてきたが，その多くは 1 時点でのデータを用いており，その因果関係を検討するうえでは不十分な点もある。この点を受け，山村他（2024）では 2 時点（X 年 1 学期末と 2 学期末）のデータを用いて検討を行った。しかし，対象とした中学生は青年期前期に位置し，対人関係の変動が大きく，関連する変数も変化していることが考えられる。そこで，本研究ではさらにもう 1 時点（X+1 年 1 学期末）のデータを追加し，さらなる発達的変化を明らかにする。また，本研究の独自性として，向社会的行動を表出・非表出（山村・中谷，2023）に分けたうえで，共感性や援助効力感など，従来から関連が指摘されている諸変数がどのように影響を及ぼしているかを検討する。

方　法

研究協力者　A 県公立中学校 2 校に通う 777 名の中学生（X 年時点で 1 年生 385 名，2 年生 389 名，不明 3 名）。このうち 3 時点での照合がとれ，全ての調査に参加している 424 名（男子 179 名，女子 223 名，その他・答えたくない 21 名）を分析対象とした。

調査項目　学年，クラス，自認する性の記入欄に続いて，①向社会的行動 8 項目 4 件法，②共感性 10 項目 4 件法，③友人を援助することに対する自己効力感 5 項目 4 件法，④友達からのソーシャルサポート知覚 3 項目 4 件法への回答を求めた。なお，他にも質問項目はあったが，紙面の都合上割愛する。

手続き　あらかじめ調査協力が得られた 2 校に対し，調査画面に遷移する URL を通知した。各校が使用しているタブレット等で生徒がアクセスできる状態にしたうえで，調査についての説明を各学校の教員が行い，参加に同意する生徒が回答する時間を設けた。調査は，Microsoft Forms を使用し，X 年 1 学期末と 2 学期末，進級後の X+1 年 1 学期末，計 3 回実施した。なお，調査日はそれぞれの学校に一任した。各データを照合するため，「姓の頭文字」「名の頭文字」「名の最後の文字」「誕生日」の記入を依頼し，これらを用いて，研究者がデータ照合を行った。

倫理的配慮　調査の開始画面に，調査の目的や実施者，データの匿名性，参加が任意であること等を明記した。調査実施に当たり，北海道大学教育学部研究倫理審査委員会の審査を受けた（番号 21-14）。

分析　分析には IBM SPSS Statistics29.0 と Amos27 を使用した。

結果と考察

得点化　各尺度の因子構造について，①向社会的行動は「表出的行動」と「非表出的行動」に，②共感性は「認知的共感性」「情動的共感性」に分かれることと，③④の尺度は単因子構造であること確認した。これらの因子ごとに項目平均を算出し，以降の分析で使用することとする。

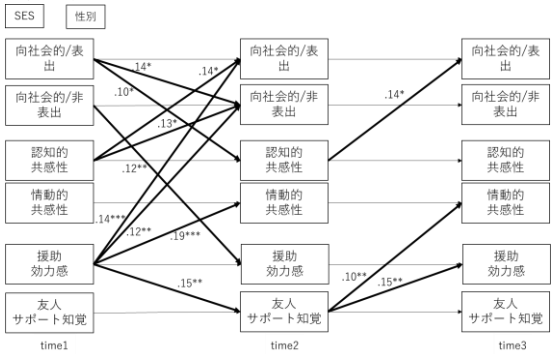
時間による差と性差の検討　測定時点と性（その他の性を除く）を独立変数，得点化した変数を従属変数においた分散分析の結果，交互作用はすべて有意ではなかった。性別の主効果がすべての変数でみられ，いずれも男子より女子の得点が高かった。時間の主効果はソーシャルサポート以外の変数で有意であった。多重比較の結果，いずれも Time3 で得点は下がっていた。

交差遅延モデルの検証　飽和モデルでの検証を行った。表出的向社会的行動は Time2，Time3 ともに認知的共感性からのパスが確認された。一方で非表出的向社会的行動は Time1 から Time2 ではいくつかの変数からの有意なパスが見られたが，Time1 または time2 から Time3 へのパスは見られなかった。友人への援助に対する自己肯定感を持つことで向社会的行動の頻度が高まること，一方で新たな関係を構築する必要がある場合は認知的共感性から表出的行動に正の関連がみられることが示唆された。

付　記

本研究は科研費（20K03355）の助成をうけて実施した。

Figure 1
交差遅延モデル



注）強調矢印は交差遅延効果が有意であったパス。Time1 から Time3 のパスと相関関係ならびに有意でない交差遅延効果の記載は省略した。

アスリートの認知的方略タイプによるコーピングの違い

○牧野紘子（早稲田大学大学院） 河村茂雄（早稲田大学）

キーワード：アスリート，認知的方略，コーピング

問題と目的

アスリートが競技力向上とともに健康で継続的に競技に取り組むためには，アスリート個人の特性を踏まえた支援を行うことが重要である。

個人の思考の傾向を理解するものの 1 つとして，認知的方略が挙げられる。認知的方略とは，「問題状況に直面した際に目標や行動に向かうための認知・計画・予期・努力の一貫したパターン」と定義され（Norem, 1989；光浪，2011），Norem & Cantor（1986）は 4 つの認知的方略タイプを報告している。しかし国内では，アスリートを対象として認知的方略 4 タイプそれぞれに着目した研究は少ないのが現状である。そのため，本研究ではアスリートにおける認知的方略タイプによるコーピングの違いを検討する。

方　法

調査対象者・調査時期・調査内容

競泳競技のアスリート 299 名を調査の対象とし，欠損値や一様回答がない有効回答者 290 名（高校生 97 名，大学生，大学院生 153 名，社会人 40 名）を分析の対象とした。調査は 2023 年 3 月から 5 月にかけて実施した。回答用紙には調査の目的や問い合わせ先を明記し，得られたデータは記号化し個人が特定されることはないこと，回答は任意であることを記して倫理的配慮を行った。調査では認知的方略尺度（外山，2015；荒木，2008），TAC-24（神村他，1995）を用いて，回答者が競技場面での状況を想起しやすいよう一部修正し，ともに 5 件法で回答を求めた。また，分析には IBM SPSS Statistics 28 を使用した。

結果と考察

まず調査対象者を認知的方略タイプに分類するため，階層的クラスター分析を行った。その結果，4 つのクラスターが認められた。第 1 クラスターは目先にある状況は楽観的に考えられる「刹那的・楽観主義群」（Ephemeral Optimism；以下 EO 群）（n=64），第 2 クラスターは計画を立てて取り組みながら楽観的に考えられる「計画的・楽観主義群」（Planned Optimism；以下 PO 群）（n=76），第 3 クラスターは取り組むことに無気力になっている状態で悲観的に考えてしまう「無気力的・悲観主義群」（Lethargic Pessimism；以下 LP 群）（n=33），第 4 クラスターは不安が高く熟考をする「防衛的・悲観主義群」（Defensive Pessimism；以下 DP 群）である（n=117）。

次に認知的方略 4 クラスターを独立変数，コーピングを従属変数とし一元配置分散分析を行った結果，認知的方略タイプによってコーピング下位尺度得点に差異があることが認められた。

Table 1

認知的方略各群とコーピングの一元配置分散分析結果

	EO群 n=64	PO群 n=76	LP群 n=33	DP群 n=117	F	多重比較
前向きなリフレーミング	3.72 (.83)	4.11 (.84)	3.32 (.92)	3.85 (.79)	7.38 ***	PO群>EO群, LP群 DP群>LP群
先達・専門性のある人からのサポート	3.03 (.88)	3.52 (1.01)	2.82 (.85)	3.79 (.88)	15.16 ***	DP群, PO群>EO群, LP群
感情表出による発散・相談	3.27 (1.04)	2.92 (1.15)	3.24 (1.04)	3.36 (1.10)	2.55 *n. s.*	
取り組みに対する省察	3.50 (.67)	4.07 (.90)	3.31 (.95)	4.21 (.71)	18.88 ***	DP群, PO群>EO群, LP群
自らの抑制	2.59 (.82)	2.13 (.92)	2.74 (.81)	2.37 (.81)	5.74 ***	LP群, EO群>PO群
欲求充足的な発散	3.47 (.95)	3.21 (1.20)	2.88 (1.15)	3.28 (1.12)	2.09 *n. s.*	

上段は平均値　下段は標準偏差　***p<.001

PO 群と DP 群はストレスに向き合い，リフレーミングして前に進もうとする傾向があり，適応的であることが示唆された。一方で，LP 群と EO 群はストレスに向き合わず発散や抑制してしまう傾向があり，非適応的であることが示唆された。以上より，アスリートを対象とした本研究においても学業場面を想定した先行研究（光浪，2011）と類似する結果が得られた。

PO 群は，認知的方略下位尺度の得点の高さや光浪（2011）が指摘している楽観性の高さを踏まえ，ストレスに対してこれまでの成功経験から乗り越えられる自信をもち，問題に向き合い解決しようとしたり，自然と物事の良い面に目を向けて前向きに考えたりすることができると考えられる。DP 群は，外山（2015）が熟考することを特徴として挙げているように，ストレスに対して問題状況を改善する解決策はないか，過去の失敗経験と成功経験，現状を勘案した上で思考し，見通しをもてるまで対処計画を立てていくため，ストレスに対して適切に対処できると考えられる。一方で EO 群や LP 群は，認知的方略下位尺度の得点の傾向を踏まえ，ストレスフルな状況から逃れようと，その場しのぎで我慢や回避をする傾向が示唆された。

今後は，認知的方略タイプのコーピングの違いを踏まえ，アスリートの支援の在り方をより詳細に明らかにすることが必要であろう。

幼保小の接続期における「子どもの援助要請行動」に対する保育者の対応

吉田健人（東京 YMCA）

キーワード：接続期，小 1 プロブレム，共感

問題と目的

幼保小の接続期における問題として，小 1 プロブレムが挙げられる。小 1 プロブレムの発生理由として，家庭におけるしつけの不足や子どもの低い自己抑制，幼稚園・保育所の自由保育傾向が挙げられている（文部科学省，2010）。

保育者は小 1 プロブレムの課題を保育者側からの問題として意識しているのだろうか。筆者は小 1 プロブレムの解決方法として，子どもの援助要請場面における保育者の対応が，子どもの行動を成長させることができるのではないかと考えている。本研究では，横井（2007）が指摘する幼保小の接続期と言われる 5 歳児 10 月の時点における子どもの援助要請行動に着目し，その場面での保育者の対応を明らかにすることを目的とする。その上で，接続期における保育者の対応の必要性について検討したい。

予備調査

令和 2 年 2 月～3 月に，関東地方の 5～6 歳の保育を担当した経験がある保育者 10 名に，幼児の具体的な援助要請場面について，自由記述の質問紙調査を実施した。平均年齢は 32.00 歳（*SD* 9.19）であった。その結果，子どもの援助要請場面では，「主張」「助言希求」「寂しさ」の 3 つの場面に分類された（Table 1）。池田・岡田（2019）が指摘する援助要請に対する保育者の 4 対応と予備調査で明らかになった「見守り」の対応を追加して，本調査で使用する 5 場面を作成した（Table 2，Table 3）。

本調査

令和 3 年 8 月～9 月に，関東地方の保育者 170 名（女性 155 名，男性 10 名，その他 5 名）に質問紙調査を実施した。質問内容は保育者の年代，経験年数，年長児担任経験の有無，労働形態とし，各園に依頼し収集した。本研究は，聖徳大学倫理委員会の承諾を得ている。

結果と考察

本調査では，幼保小の接続期における子どもの援助要請行動の場面に対し，保育者の対応として，①行動化，②提案，③共感，④補助，⑤見守りを設定し，保育者の年代（3：20 代・30 代・40 代以上），経験年数（3：初任者・中堅者・熟練者），年長児担任経験の有無（2：有・無），労働形態（2：常勤保育者・非常勤保育者）と保育者の対応（3：しない・どちらでもない・する）について，χ^2 検定で分析を試みたが，有意な偏りは見られなかった。保育者の対応としては，各条件において同様の傾向が見られた。

幼保小の接続期と言われる 5 歳児 10 月の時点における子どもの援助要請行動に対して，保育者は共感の気持ちを優先させており，共通した対応をしていることを示した。つまり，保育者は小学校への進級を意識した対応をしていないと考えられる。今後の課題として，保育者は小学校教育の現状を理解し，共有していくことが期待される。

Table 1

子どもの援助要請場面　59切片

場面（合計項目数）	内容	項目数	関連場面
主張(16)	保育者にしてもらいたいことがあるとき	17	①
	自分の頑張りを見ていてほしいとき	8	⑤
	気持ちを伝えられないとき	3	
助言希求(15)	保育者から教えてほしいとき	11	④
	遊び方がわからないとき	4	②
寂しさ(13)	登園直後の寂しいとき	7	③
	怪我や体調不良のとき	5	
	苦手なものが食べられないとき	1	

Table 2

本調査：保育者の対応定義

名前	定義と内容	関連場面
行動化	幼児の要請に合うように行動する	①
提案	幼児の要請が実現できるよう新たな考えなどを出す	②
共感	幼児の気持ちに共感する	③
補助	幼児自らの力で行うことができるように補助をする	④
見守り	幼児の要請に対して必要に応じて関わる	⑤

注1）池田・岡田（2019）①～④　注2）予備調査⑤

Table 3

子どもの援助要請場面における保育者の対応

場面	対応	内容	関連場面
場面1	行動化	クレヨンを取ってほしいと子どもに言われた際に，とってあげる	①
場面2	提案	「何で遊んでよいか」と子どもから聞かれ，遊びを提案する	②
場面3	共感	落ち込んでいる子どもを膝にのせる	③
場面4	補助	制作で悩んでいる子どもに，助言を与える	④
場面5	見守り	木登りをしている子どもを見守り続ける	⑤

引用文献

池田七海・岡田 涼（2019）．保育場面における幼児の援助要請行動　子育て研究，*9*，31-41.

文部科学省（2010）．幼児期の教育と小学校教育の接続について

横井紘子（2007）．幼小連携における『接続期』の創造と展開　お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要，*4*，45-52.

現職教員と教員志望学生の教えることに関する信念の検討（4）
—教員志望学生の学年による違いの検討—

○崎濱秀行（阪南大学）　林 龍平（関西福祉科学大学）
藤田 正 （奈良教育大学）

キーワード：教えることに関する信念，教員志望学生，学年

問題と目的

本研究の目的は，教員志望学生が有する教えることに関する信念の重視度合いに学年による違いが見られるかどうか，違いが見られるとすればどのような違いが見られるのかを検討することである。

崎濱・林・藤田（2023）は現職教員および教員志望学生を対象に，教えることに関する信念の重視度合いをたずねるための調査を行い，「教えることに関する信念尺度再改良版」の作成を試みた。その結果，「教えることの信念」は「大学で教え方について学ぶ必要性」「教え方を学ぶ手段とその内容」の 2 側面で構成されることが示された。また林・藤田・崎濱（2023）では，「大学で教え方について学ぶ必要性」のうち「6. 大学の教室で学ぶ授業では教えることに関する実践に役に立つ知識や技能を何も提供できていないと思う。」において現職教員の方が教員志望学生に比べて相対的に，「そう思う」と捉える方向であったこと，「教え方を学ぶ手段とその内容」のうち「5. 大学では，教え方について学ぶ時間よりも，生徒との接し方や理解のしかたを学ぶ時間を多くすべきだと思う。」で教員志望学生の方が現職教員に比べて相対的に「そう思う」と捉える方向であったことが示唆された。このように，現職教員と教員志望学生では教えることに関する信念の重視度合いに違いが生じたものの，教師教育という観点からは教員志望学生の信念についてさらに詳細な検討を行う必要があろう。その一つとして本研究では，教えることに関する信念について学年による違いが見られるのかどうかを検討する。

方　法

調査対象者　国内在住の教職課程履修学生 200 名（男性 38 名，女性 162 名，平均年齢は，男性 20.39 歳，女性 20.38 歳）が本研究の調査に参加した。内訳は，1 年生が男性 8 名（平均年齢 19.13 歳），女性 49 名（平均年齢 18.98 歳），2 年生が男性 12 名（平均年齢 19.83 歳），女性 34 名（平均年齢 19.94 歳），3 年生が男性 11 名（平均年齢 20.91 歳），女性 40 名（平均年齢 21.03 歳），4 年生が男性 7 名（平均年齢 22.00 歳），女性 39 名（平均年齢 21.87 歳），であった。

材料　教えることに関する信念尺度再改良版（「1. 学級経営がうまく行けば，教えることに関する知識や技能がなくても学習指導はうまく行くと思う。」等の 15 項目で構成）。回答者に対し，各々の項目について，1（まったくあてはまらない）～4（非常によくあてはまる）の 4 件法で回答するよう求めた。

手続き　調査は 2023 年 2 月，web 調査会社（クロス・マーケティング社）を介して行われた。まず web 調査会社がモニター—のスクリーニングを行い，その中から回答可能なモニター—を対象として本調査が行われた。その際，本調査の目的についても示された。調査実施後，目標回答数（調査対象者数）に達した時点で筆者らにデータが提供された。なお，提供データには回答者個人を特定しうる情報は含まれていなかった。

結果と考察

得られたデータについて，SPSS Ver.27.0 を用いて分析を行った。教員志望学生が有する教えることに関する信念の重視度合いに学年による違いが見られるかどうかを検討するため，学年を独立変数，崎濱・林・藤田（2023）において見出された 2 つの下位尺度（「大学で教え方について学ぶ必要性」「教え方を学ぶ手段とその内容」）および各々の下位尺度を構成する下位項目を従属変数として 1 要因分散分析を行ったが，2 つの下位尺度ともに F 値は有意ではなかった（結果は Table 1 を参照）。そこで，各々の下位尺度を構成する下位項目についても検討を加えたが，F 値は有意ではなかった。この結果が生じた理由の一つとして，回答者個々の教員志望度合いの違いが考えられる。この点については今後検討が必要になろう。

Table 1
教えることに関する信念尺度再改良版の下位尺度，下位項目，評定平均値，分散分析結果　（　）は SD

下位尺度名 / 項目	1 年生 N=57	2 年生 N=46	3 年生 N=51	4 年生 N=46	*F* 値	
第 1 因子：大学で教え方について学ぶ必要性	2.15(0.61)	2.05(0.61)	2.22(0.69)	2.04(0.61)	0.91	*n. s.*
6. 大学の教室で学ぶ授業では教えることに関する実践に役に立つ知識や技能を何も提供できていないと思う。	2.14(0.85)	2.15(0.87)	2.31(0.95)	2.13(0.89)	0.48	*n. s.*
第 2 因子：教え方を学ぶ手段とその内容	2.89(0.64)	2.99(0.44)	2.99(0.44)	2.78(0.58)	1.59	*n. s.*
5. 大学では，教え方について学ぶ時間よりも，生徒との接し方や理解のしかたを学ぶ時間を多くすべきだと思う。	2.84(0.80)	2.87(0.78)	2.92(0.69)	2.57(0.72)	2.15	*n. s.*

現職教員と教員志望学生の教えることに関する信念の検討（5）
—教員志望学生の教職志望度合いによる違いの検討—

○林 龍平 （関西福祉科学大学） 藤田 正（奈良教育大学）
崎濱秀行（阪南大学）

キーワード：教えることに関する信念，教職志望学生，教職志望度の違い

問題と目的

崎濱・林・藤田（2024）では，教えることに関する信念を構成する２つの側面(「大学で教え方について学ぶ必要性」と「教え方を学ぶ手段とその内容」, 以下「(2つの）下位尺度」）および各下位尺度を構成する質問項目（下位項目）に関する学年間の重視度の違いが検討された。その結果いずれにおいてもその重視度に学年間での違いは見出せなかった。崎濱ら（2024）はその理由として教員志望学生の教職志望度の違いの影響を指摘した。そこで本研究では教員志望学生における「教えることに関する信念」への教職志望度合いによる影響の有無を検討した。

方　法

調査対象者　国内在住の教職課程履修学生 200 名（男性 38 名，女性 162 名，平均年齢は男性 20.39 歳，女性 20.38 歳）が本研究における調査に参加した。教職志望度合いの内訳は，教員を「志望する」者（群）94 名（男性 22 名，女性 72 名。平均年齢は男性 20.50 歳，女性 20.54 歳），「志望しない」者（群）64 名（男性 10 名，女性 54 名。平均年齢：男性 20.50 歳，女性 20.43 歳），「わからない」群 42 名（男性６名，女性 36 名。平均年齢は男性 19.83 歳，女性 20.00 歳）だった。

材料　崎濱・林・藤田（2024）と同じだった。

手続き　崎濱・林・藤田（2024）と同じだった。

結果と考察

教職志望度合いの違いが教員志望学生が持つ「教えることに関する信念」の在り方に違いをもたらしていたのか否かを検討するため，教職志望度合い（志望する，不明，志望しない）を独立変数，崎濱ら（2023）で見出された 2 つの下位尺度（「大学で教え方について学ぶ必要性」「教え方を学ぶ手段とその内容」），および各下位尺度を構成する質問項目を従属変数とした 1 要因分散分析を行った。分析には SPSS Ver. 27.0 が用いられた。その結果，「大学で教え方について学ぶ必要性」について F 値が有意となり（$F(3, 196)=3.18$, $p<.05$），下位検定の結果，志望群で評定平均値が非志望群でのそれよりも有意に低かったことが分かった。この尺度では評定平均値が低いほど「教え方について大学で学ぶ必要性」を重視する傾向が強くなるよう構成されていたことから，この結果は教職志望学生が非教職志望学生方よりも「大学で教え方について学ぶことの必要性」をより重視していたことを示すものと解された。この点をさらに検討するため，下位尺度を構成する各質問項目について教職志望度合いによる違いを検討した。その結果，項目 4「大学に来てまで人の学ぶしくみや学び方，そしてそこから導かれるはずの合理的な教え方というものについて学ぶ必要はない」（$F(2, 197)=5.30$, $p<.01$）および項目 9「上手に教えるためには人の学ぶ仕組みについての理解が必要だが，自分はこれまでの学習経験を通じそこはよくわかっているので，学ぶことや教えることに関する授業を大学で用意する必要はないと思う」（$F(2, 197)=6.23$, $p<.01$）という結果となった。これらはいずれも教職志望群の評定平均値が非教職志望群のそれよりも有意に低いことを反映するものだった。但し教職非志望群での評定平均値はいずれも 2.30 以下だったことから，必ずしも彼らが「大学で教え方について学ぶ必要性」を全く軽視していた訳ではないことに留意することが必要である。以上を整理すると本研究に参加した教職志望学生はその教職志望度合いの高低にかかわらず全般的に「大学で教え方について学ぶ必要性」を重視していたと言える。但しその重視度合いは教職志望度合が高いほど高くなる傾向があったとも言えるだろう。

引用文献

崎濱秀行・林 龍平・藤田 正（印刷中）. 現職教員と教員志望学生の教えることに関する信念の検討(4)—教員志望学生の学年による違いの検討　日本教育心理学会第 66 回総会発表論文集

Table 1.　下位２項目における教職志望度合ごとの評定平均値

質問項目＼教職志望度	教職志望群	不明群	教職非志望群
項目 4	**1.86**（*0.82*）	**1.95**（*0.73*）	**2.30**（*0.92*）
項目 9	**1.81**（*0.77*）	**2.19**（*0.97*）	**2.25**（*0.85*）

（　）内は*S.D.*を示している。

現職教員と教員志望学生の教えることに関する信念の検討（6）
—現職教員の勤務校種による違いの検討—

○藤田 正（奈良教育大学）　崎濱秀行（阪南大学）
林 龍平（関西福祉科学大学）

キーワード：教えることに関する信念，現職教員，勤務校種

問題と目的

本研究の目的は，現職教員が有する教えることに関する信念の重視度合いに勤務校種による違いが見られるかどうかを検討することである。

崎濱・林・藤田（2023）は教えることに関する信念には「大学で教え方について学ぶ必要性」，「教え方を学ぶ手段とその内容」の２側面が存在することを見出した。

また藤田・崎濱・林（2023）は現職教員を対象に勤務年数の長さによる信念の様相の違いを検討した結果，「教え方を学ぶ手段とその内容」において勤務年数の長いほどその重視度合いが高かったことを見出した。しかしながら，藤田ら（2023）では教員の勤務校種が検討されていなかったことから本研究では現職教員の勤務校種に着目し，勤務校種の違いによって教えることに関する信念の各側面の重視度合いに何らかの違いが見られるのかどうかについて検討する。

方　法

調査対象者　国内在住の小・中・高校現職教員 200 名（男性 156 名，女性 44 名，平均年齢は，男性 54.19 歳，女性 47.07 歳）が調査に参加した。このうち小学校勤務が 75 名（男性 51 名，女性 24 名，平均年齢は，男性 54.08 歳，女性 48.08 歳），中学校勤務が 51 名（男性 43 名，女性 8 名，平均年齢は，男性 53.65 歳，女性 37.13 歳），高等学校勤務が 74 名（男性 62 名，女性 12 名，平均年齢は，男性 54.66 歳，女性 51.67 歳）であった。

材料　崎濱・林・藤田（2024）に同じ。

手続き　崎濱・林・藤田（2024）に同じ。

結果と考察

Table 1 は，校種別の下位尺度ごとの評定平均値を示したものである。得られたデータについて，SPSS Ver.27.0 を用いて分析を行った。参加者の中には複数の校種を経験した者が含まれるが，本研究においては調査時点における勤務校種を参加者の校種とした。その上で崎濱・林・藤田（2023）において見出された 2 つの下位尺度（「大学で教え方について学ぶ必要性」「教え方を学ぶ手段とその内容」）それぞれについて勤務校種（1：小学校　2：中学校　3：高等学校）を独立変数とする 1 要因分散分析を行った。

その結果，「大学で教え方について学ぶ必要性」，「教え方を学ぶ手段とその内容」のいずれにおいても有意な F 値が得られた（前者が $F(2,197)=4.56$, $p<.05$，後者が（$F(2,197)=3.32$, $p<.05$）。そこでそれぞれについて下位検定を行ってみた結果，前者では高等学校教員の方が小学校教員と比べて評定平均値が低かったこと，後者では中学校教員の方が高等学校教員に比べて評定平均値が高かったことが分かった。

前者の結果は，高等学校教員の方が小学校教員に比べて大学で教え方について学ぶ必要性を重視していることを示している。ただし，小学校教員においても評定平均値は 2.26 であったこと，どの校種とも差が有意ではなかった中学校教員の場合でも評定平均値が 2.15 であったことから，どの校種の教員も大学で教え方について学ぶことを重視してはいるものの，その度合いが高等学校教員でより高かったと言える。

他方，後者の「教え方を学ぶ手段とその内容」については，評定平均値が高くなるほどその中身を重視していることを意味する。したがって，上記の結果は中学校教員の方が高等学校教員に比べて教え方を学ぶ手段とその内容についてより重視していることが窺える。ただし，高等学校教員においても同下位尺度の評定平均値は 2.74 であり，教え方を学ぶ手段とその内容についてはどちらかといえば重視していることを意味する。このことから，どの校種の教員であっても教え方を学ぶ手段とその内容を重視してはいるものの，その度合いは中学校教員の方がより高かったと言える。

これらの結果が生じた理由として，まず「大学で教え方について学ぶ必要性」の側面に焦点を当てて考えると，中学校，高等学校と進むにつれて学習内容の専門性が高まることが考えられる。また「教え方を学ぶ手段とその内容」については，中学校以降本格的な教科担任制が始まること，学習内容が抽象化・複雑化することが上記の結果に至った理由として考えられる。

Table 1
学校種別の下位尺度ごとの評定平均値と（*SD*）

	小学	中学	高校
大学で教え方について学ぶ必要性	2.26 (0.49)	2.15 (0.62)	2.00 (0.45)
教え方と学ぶ手段とその内容	2.86 (0.40)	2.94 (0.40)	2.74 (0.49)

引用文献

崎濱秀行・林 龍平・藤田 正（2023）．日本教育心理学会第 65 回総会発表論文集，214.
藤田 正・崎濱秀行・林 龍平（2023）．日本教育心理学会第 65 回総会発表論文集，216.

意図記憶における自己選択効果と情動制御能力の個人差

豊田弘司（追手門学院大学）

キーワード：意図記憶，自己選択効果，情動制御能力

問題と目的

参加者が自分で選択した語を記銘する場合が，指示された語を記銘する場合よりも記憶成績の良い現象を自己選択効果と呼ぶ。豊田ら（2007)は，選択規準が明確である場合のみ自己選択効果が出現することを明らかにし，選択された記銘語（選択語）が認知構造へ統合されやすいとする統合仮説を提唱した。ただし，選択語の統合されやすさには，参加者の個人差が反映する。本報では， 能力の個人差が自己選択効果量に影響するか否かを検討する。豊田（2021）と同じ快語―中立語対を用いて，快な出来事を想起する語を選択させる場合（快規準）と，不快な出来事を想起する語を選択させる場合を比較する。MR 能力が高いと選択規準が適合しない語から想起される感情を抑制するので，不適合選択規準の場合に再生率が低下すると予想される。したがって，選択規準が適合している場合（快規準）には MR 能力の高群と低群間に差はないが，選択規準が不適合である場合（不快規準）では，前者が後者よりも自己選択効果量は低下するであろう。この予想を検討するのが，本報の目的である。

方　法

実験計画　2（MR の高低）×2（選択型；自己選択，強制選択）×2（選択規準；快，不快）の要因計画。第 1 要因が参加者間，第 2 及び 3 要因が参加者内要因。

参加者　看護専門学校の学生 32 名が実験に参加。(J-WLEIS により MR 高及び低群を 13 名ずつ抽出)。

材料　a)記銘リスト 提示される快語－中立語対は，兵藤ら（2003）から選択された漢字 2 文字熟語 16 対。要因計画による 4 条件に 4 語対ずつを割り当て，4 つのリストを作成。リストの最初と最後にバッファー語対を 1 対ずつ追加し，18 対からなる表紙をつけた 19 ページの A5 判の小冊子にして提示。自己選択条件における快選択規準では「より良いエピソードが想起されるのは？」，不快選択規準では「より嫌なエピソードが想起されるのは？」という質問が単語対の下に印刷。また，強制選択条件における快選択規準では「良いエピソードが想起されますか」という質問及びその下に「はい　いいえ」の選択肢，不快選択規準では「嫌なエピソードが想起されますか」という質問及びその下に「はい　いいえ」の選択肢が印刷。c) 自由再生テスト 書記再生するための用紙。d)採点票 本実験の意図と解説をするための採点票。

手続　意図記憶手続きによる集団実験。1) 記銘試行 自己選択条件のページでは，単語の下に記載している質問に対応して，「より良い（あるいは嫌な）エピソードが想起される単語を〇で囲んで，その語を覚えてください。」，強制選択条件のページでは，一方の下線の引いてある単語に対する質問に対応して，「良い（あるいは嫌な）エピソードが想起されるかを「はい　いいえ」のいずれかを〇で囲むように指示し，その下線の語を覚えてください」という指示。参加者は実験者の合図にしたがって 1 ページにつき 10 秒のペースでページをめくり，上記の記銘試行を遂行。2)自由再生テスト 書記自由再生 3 分。3)採点と解説 参加者が採点票に基づき採点し，著者から自己選択効果及び実験の意図の解説を受けた。4)J-WLEIS（豊田・山本，2011）MR 能力を査定するための尺度として使用。

結果と考察

選択語（指示語）(Table 1 の上欄)　分散分析の結果，選択型の主効果及び選択型×選択規準の交互作用が有意であり，快規準では自己選択＞強制選択，不快規準では自己選択＝強制選択。MR 能力の高低との交互作用は有意でなかったが，MR 高群のみ選択型×選択規準の単純交互作用が有意であり，快選択規準のみで自己選択＞強制選択という関係が示された。この結果は，予想と一致し，MR 能力の個人差が自己選択効果量に影響することが示された。

非選択語（非指示語）(Table 1 の下欄)　分散分析の結果，選択規準（$p<.05$）（快＞不快）及び選択型×選択規準の交互作用が有意傾向であり，快規準では自己選択＝強制選択，不快規準では自己選択＝強制選択であった。

Table 1

MR，選択型及び選択規準ごとの再生率

選択型			自己選択		強制選択	
選択規準			快	不快	快	不快
選択語	MR 高	*M*	.62	.35	.27	.37
		SD	.21	.18	.21	.19
	MR 低	*M*	.50	.50	.37	.46
		SD	.24	.17	.25	.32
非選択語	MR 高	*M*	.17	.06	.08	.10
		SD	.15	.10	.15	.16
	MR 低	*M*	.15	.10	.08	.04
		SD	.16	.12	.12	.10

引用文献

豊田弘司 (2021). 記憶に及ぼすマズローの欲求階層構造の水準に対応する選択規準の効果　追手門学院大学心理学部紀要, *15*, 1-18.

児童期の教師や友人との良好な関わりと大学生の自己肯定感の関係
—信頼感に着目して—

○青木多寿子（岡山大学） 河原千尋＃（岡山市立吉備小学校）

キーワード：大学生の自己肯定感，児童期に形成された信頼感，教師と友人

問題と目的

自己肯定感は悩みや困難を乗り越える上で極めて重要とされる（栗田・本間，2007）。大学生は新たな人間関係が広がったり，自分の将来の職業選択を行ったりする時期であり，この時期に自己肯定感が高ければ，人間関係や職業選択に関する様座な悩みや困難に直面したとき，前向きに解決できるのではなかろうか。

これに関し姜・砂川（2022）は児童期の親の養育態度，仲間関係と大学生の自己肯定感の関係を検討し，大学生の自己肯定感にこれらが関係していることを示した。このことから児童期の教師との関係も大学生の自己肯定感の高さに関係しているのではないかと考えた。そこで本研究では児童期の教師や友人への信頼感が大学生の自己肯定感に関わっているのかを検討した。

方　法

調査対象者・調査方法

岡山県内の大学生 173 名。調査は無記名で行い，調査協力の意思を確認する設問を設けて参加者を募った。

質問紙の構成

回答者がその時期を思い出しやすいように，小学校6年生を設定し，教師や友人との間で印象に残っているエピソードを自由記述で尋ねた。加えて，6年生の頃の教師や友人のことをどの程度思い出せたかを，「とてもよく思い出せた」を5，「全く思い出せなかった」を1として回答を求めた。また，「全く思い出せなかった」と回答した人は調査対象から外した。

自己肯定感について 平石（1990）の作成した「自己肯定意識尺度」の下位因子「自己受容」を測る全8項目，「自己閉鎖性・人間不信」を測る全8項目，「自己表明・対人的積極性」を測る全8項目を使用した。「よくあてはまる」を4，「あてはまらない」を1とする4件法で回答を求めた。

信頼感について 中井・庄司（2008）の作成した「STS 尺度」の下位因子「安心感」を測る全11項目，「不信」を測る全10項目を使用した。「よくあてはまる」を4，「あてはまらない」を1とする4件法で回答を求めた。

また，友人への信頼感については，中井（2016）の作成した「STT 尺度」の下位因子「友人への安心感」を測る全 15 項目，「友人への不信」を測る全 12 項目を使用した。「よくあてはまる」を 4，「あてはまらない」を 1 とする 4 件法で回答を求めた。

結果と考察

安心と自己肯定感との関係

教師や友人への安心感をそれぞれ中央値で分けて，以下の4群に分けた。どちらも高い HH 群（45名），教師への安心感は高いが，友人への安心感は低い Hl 群（29名），教師への安心感は低いが，友人への安心感は高い hL 群（32名），どちらも低 Ll 群（50名）である。次に自己肯定感の３つの下位尺度（「自己受容」「自己閉鎖性・人間不信」「自己表明・対人的積極性」）ごとに，教師への安心感（H・L 群）×友人への安心感（h・l 群）の二元配置分散分析を行った。その結果，友人への安心感が高ければ，自己受容，自己表明・対人積極性が高くなることがわかった。

不信と自己肯定感の関係

教師や友人への不信をそれぞれ中央値で分けて，以下の4群に分けた。どちらも高い Hh 群（46名），教師への不信が高い Hl 群（28名），友人への不信が高い Lh 群（27名），どちらも低い Ll 群（55名）である。安心感と同様の分散分析を行った結果，教師への不信が高いと「自己受容」が低くなり，「自己閉鎖性・人間不信」には，教師，友人両方への不信の高さが関わっていた。

以上，教師への安心は自己肯定感の高さに影響しないが，不信感は自己肯定感を低くすることが示された。

引用文献

中井大介・庄司一子（2008）．中学生の教師に対する信頼感と学校適応間との関連　発達心理学研究，*19*(1)，57-68.

中井大介（2016）．中学生の友人に対する信頼感と学校適応感との関連　パーソナリティ研究，*25*(1)，10-25.

繰り下がりがない一桁ひき算の減数の影響

後藤 聡（北海学園大学）

キーワード：一桁ひき算，反応時間

問題と目的

先行研究では一桁ひき算（減数，答が一桁である整数ひき算）の繰り下がりがない問題について，被減数が大きくなると反応時間（計算に要する時間）が大きくなるサイズ効果が明らかになった。本研究では，減数が反応時間にどの様に影響するか，被減数別に減数の違いを検討して明らかにする。

方　法

対象　小学校 2 年生 77 名

方法　繰り下がりがない一桁ひき算問題全 43 問の回答を求めた。パソコンを用いて問題を表示し反応時間を自動的に記録した。減数 0 の問題については，被減数＝答という特異な性質があるため除外した。

結果と考察

被減数，減数別に反応時間の平均値(sec)を算出して Table に示した。

また，被減数別に，減数の違いによる反応時間の影響を検討するために以下の分析を行った。減数と反応時間との相関係数を算出したところ r=.25 であり有意ではなかったため，サイズ効果はなかった。被減数別に，減数についての一元配置分散分析を行った。

被減数 3～5 については有意でなかった。

被減数 6 は減数の効果が有意であった（$F(4, 304)$=8.536，p<.01）。多重比較によれば，1 と 2・4，2 と 3・5，4 と 5 が 1%水準，3 と 4 が 5%で有意であった。これらより，1・3・5 は 2･4 より反応時間が小さかった。

被減数 7 は減数の効果が有意であった（$F(5, 380)$=5.989，p<.01）。多重比較によれば，1 と 3，2～5 と 6 が 1%水準，1 と 6，3 と 5 が 5%水準で有意であった。これらより，1･5 は 3 より，6 は 1～5 より反応時間が小さかった。

被減数 8 は減数の効果が有意であった（$F(6, 456)$=4.992，p<.01）。多重比較によれば，1 と 6，2 と 4･7，3･5･6 と 4，6 と 7 が 1%水準，1 と 2，3 と 7，5 と 6 が 5%水準で有意であった。これらより，1 は 2・6 より，4 は 2･3･5･6 より，5 は 6 より，7 は 2･3･6 より反応時間が小さかった。

被減数 9 は減数の効果が有意であった（$F(7, 532)$=10.401，p<.01）。多重比較によれば，1 と 2･3･6･7，2･3･6･7 と 4･5･8 が 1%水準，5 と 8 が 5%水準で有意であった。これらより，1 は 2･3･6･7 より，4･5･8 は 2･3 より，4･5 は 6･7 より，8 は 5～7 より反応時間が小さかった。

被減数 10 は減数の効果が有意であった（$F(8, 608)$=4.452，p<.01）。多重比較によれば，1 と 4･6･7，2･5･9 と 4，5･9 と 6･7 が 1%水準，2 と 7，3 と 4･7，4 と 8 が 5%水準で有意であった。これらより，1 は 4･6･7 より，2･3 は 4･7 より，5･9 は 4･6･7 より，8 は 4 より反応時間が小さかった。

以上より，完全な結果ではないが減数の影響として次の傾向が得られた。

- 被減数の値が大きい場合は反応時間が減数の影響を受ける。
- 減数の値が小さい，または大きい場合は反応時間が小さい。
- 減数が答と同数の場合は反応時間が小さい。
- 減数が 5 の問題は反応時間が小さい。

Table　減数別一桁ひき算の反応時間（sec）

被減数	減　数								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	1.50	1.69							
4	1.53	1.54	1.57						
5	1.70	1.95	1.72	1.55					
6	1.67	2.49	1.77	2.25	1.50				
7	2.03	2.28	2.71	2.44	2.22	1.59			
8	2.03	2.85	2.69	1.55	2.28	3.10	1.80		
9	2.03	3.33	3.35	2.22	2.38	3.47	3.41	1.67	
10	1.65	1.88	1.90	2.42	1.66	2.21	2.31	1.96	1.57

予習の実施と授業内学習方略を促す学習プロセスシートの作成

○篠ヶ谷圭太（学習院大学）
山本愛美　（コアネット教育総合研究所）
福本雅俊＃（コアネット教育総合研究所）
岡田憲治＃（芝中学高等学校）

キーワード：予習，自己調整学習，学習方略

問題と目的

これまで予習の効果（cf. 篠ヶ谷, 2008, 2011, 2013）や，予習の背景要因（cf. Shinogaya, 2017, 2018）が実証的に検討され，近年では反転授業の普及によって，大学での実践研究も見られるようになっているが（cf. 三保他, 2016；宗村他, 2017），中等教育で予習を取り入れた実践の知見が十分に蓄積されているとは言い難い。そこで本研究では，中学 3 年生を対象とした数学の授業において予習を導入し，予習や授業の受け方の変化について検討を行った。

方　法

調査対象者

本実践の対象となったのは中高一貫の私立の中学 3 年生である。本実践はこの学校の中学 3 年生のクラスのうち，授業を行った数学教師が担当する 3 クラス（計 128 名）で行われた。

実践の展開

3 クラスの 1 学期の初回の授業において，まず予習の重要性について教師の方から説明を行った。毎回の授業では，教科書を読む予習や問題を解く予習を推奨しながら，教科書に記載されている公式や解法について，「なぜその公式が成り立つのか」や「なぜその手続きで解けるのか」を説明し，類題や発展問題の演習に取り組ませた。なお，生徒の自発的な予習行動を重視するため，予習の実施を評価の対象とせず，毎回の予習内容の提出は求めなかった。

しかし，1 学期の授業では，毎回 2 割程度の生徒しか予習を実施してこなかった。その原因として，「前時の学習内容と本時の授業内容の関連性」や，「予習の内容と本時の授業内容の関連性」が生徒に理解されておらず，予習の有効性が感じにくかった可能性が考えられた。そこで 2 学期では，自己調整学習で重視される，予見―遂行―省察から成る「個人的フィードバック・ループ（Zimmerman & Moylan, 2009）」にもとづいて，1）前時の授業内容の確認，2）予習内容の確認，3）本時で扱う問い，4）本時の振り返りで構成される「学習プロセスシート」を作成し，毎回の授業で使用するようにした。シートは A4 用紙 1 枚であり，まず前時に扱った内容の類題を 1〜2 題配置して前時の省察を行うようにし，予習時の疑問を記入する欄や，予習した内容に関する確認課題を解く欄を設けて予習の省察を促した。また，授業に向けた予見として，「本時で扱う問い」を記載した。シートの最後には，授業の「省察」として，「本日の振り返り」の欄を設けた。

測定

シートの導入前と導入後に質問紙調査を実施して，予習や授業中の方略使用について測定を行った。項目は市川他（2009）にもとづき，予習（教科書のこれから習うところを読んでおく，など 3 項目），基本的学習方略（先生から指示された問題を解く，など 3 項目）と発展的学習方略（先生が説明しているときは，なぜそうなるのかを考える，など 3 項目）を用いた。

結果と考察

データの使用に同意が得られた 107 名を分析対象とし，有意水準を 1%に設定して対応のある t 検定を行ったところ，予習得点においては，シートの導入前より導入後の方が有意に得点が高いことが示された（$t(106) = 2.80$, $p < .01$, $d_D = 0.17$）。また，授業中の基本的方略得点（$t(106) = 2.98$, $p < .01$, $d_D = 0.19$），授業中の発展的方略得点（$t(106) = 3.03$, $p < .01$, $d_D = 0.19$）においても有意な変化が見られており，シート導入後の方が得点が高くなっていた。こうした結果からは，前時の授業と本時の授業の関連や，予習と授業の関連，予習内容の省察や本時に向けた予見が可視化されたことで，予習の実施が促され，授業での学習の質も向上したことが示唆された。今後は各回のシートにおける記述内容に着目し，学習の質的な変化について検討する必要がある。

Table 1
予習得点および授業内方略得点の変化

	導入前		導入後		$t(106)$	d_D
	平均	*SD*	平均	*SD*		
予習得点	3.50	1.16	3.69	1.23	2.80***	0.17
基本的方略	4.21	0.98	4.39	1.02	2.98***	0.19
発展的方略	4.25	0.96	4.40	0.99	3.03***	0.19

*** $p < .01$

自動採点システムを用いた高校のプログラミング授業の効果

○蛯名正司　（会津大学）
柴田和聖＃（福島高校）
渡部有隆＃　（会津大学）
菊池啓一郎＃（福島高校）

キーワード：プログラミング授業，高校生，自動採点システム

はじめに

高校の情報科でプログラミングが必修化され，高校生向けのカリキュラム開発が喫緊の課題となっている。そこで本研究では,大学のコンピュータ系学部で開発・運用されてきたプログラムの自動採点システム「会津オンラインジャッジ（以下 AOJ）」を活用して，高校生のプログラミング学習が促進されるかを検討する。本稿では，AOJ を用いたプログラミング授業によって，①プログラム構文の定着が促進するか，及び②プログラミング学習の動機づけが向上するかを明らかにする。

方法

参加者

福島県立 A 高等学校普通科第 2 学年の生徒 268 名を対象とした。事前事後調査に参加し，テスト前の授業日程がほぼ共通であった 131 名を分析対象とした（文系 44 名，理系 87 名）。データの使用にあたっては，生徒・授業者・学校管理者の同意を得た。

手続き

アンケート　事前事後調査では，プログラミングに関する動機づけ尺度（興味・関心はあるか/積極的に学びたいか/アプリやゲームを作りたいか）を用いて，4 件法で回答を求めた。事後調査では，AOJ に関する評価項目として,「これからも，プログラミングの勉強に AOJ を使用したい」（4 件法），「採点結果の即時フィードバックはあなたの学習意欲の向上に役立ったか」（はい/いいえ，回答理由）に対して回答を求めた。

テスト問題　プログラミング（Python）の基本概念（変数，代入演算など）及びプログラム構文の理解を問う構文問題 9 問を選択式で出題した。

授業　情報科教諭がプログラミングに関する授業を 15 回担当した。各回の授業は，前半に AOJ 開発者（第 2 著者）の原案に基づいて作成されたスライドによってプログラミングの基本概念および構文が説明され，後半に AOJ を用いた問題演習が課された。なお，AOJ を用いた演習の取り組み進度は各生徒にゆだねられ，正答するまで何度でも自身のコードの正誤判定を AOJ から受け取ることが可能であった。

結果と考察

AOJ の演習問題には，算術演算や論理演算が含まれ，これらの内容は数学の理解と密接に関連する。高校のコース間（文系・理系）では数学の習熟度が異なることから，以下の分析はコース別に実施する。

テストの成績　AOJ の演習問題（全 94 問）の平均解答数は 62.7 問であったことから，63 問以上を解答数高群（71 名），62 問以下を解答数低群（60 名）に分類した。構文問題についてコース（文理）×解答数（高低）の 2 要因参加者間分散分析の結果（Table 1），解答数の主効果は有意であった（$F(1,127)=4.06$, $p=.031$）。また，コースの主効果およびコースと解答数の交互作用は有意ではなかった（$F(1,127)=0.46$; $F(1,127)=0.08$, *n.s.*）。以上から，コースとは無関係に，AOJ を用いた問題演習が豊富であるほど，基本的なプログラミング構文は定着しやすいことが示唆された。

動機づけの変化　プログラミング学習の動機づけ尺度（3 項目）の平均値について，コース（文理）×時期（事前事後）の 2 要因混合分散分析を行った（Table 2）。その結果，コースの主効果および時期の主効果が有意であった（$F(1,129)=15.98$, $p=.000$; $F(1,129)=19.39$, $p=.000$）。また，コースと時期の交互作用は有意ではなかった（$F(1,129)=0.00$, *n.s.*）。このことから，プログラミングに関する動機づけは事前事後ともに，理系コースが高く，また事前から事後にかけて，両コースとも動機づけが低下したことが示された。

また，事後調査での「AOJ の即時フィードバックは学習意欲の向上に役立ったか」という質問に対しては，全参加者の 88.5%が「役立った」と回答した。一方で「これからも AOJ をプログラミングの勉強に使用したい」および「AOJ の問題は簡単だった」に「（とても／ある程度）あてはまる」と回答した参加者はそれぞれ 46.6%と 4%であった。以上を踏まえれば，自動採点システムそのものは高校生の学習動機の向上には有用である一方で，AOJ で取り組んだ演習問題が高校生にとっては難易度が高かったことにより，プログラミング学習に対する動機づけが低下した可能性が考えられた。今後は,高校生でも取り組みやすい問題の開発や，協同による問題解決場面を積極的に導入することが学習動機の向上に有効か検討する。

Table 1
コースと AOJ 解答数による構文問題の平均値比較

コース	解答数高群	解答数低群
文系	5.67 (1.74)	4.87 (2.40)
理系	5.48 (2.31)	4.43 (3.00)

Table 2
プログラミング学習の動機づけに関する変化

コース	事前	事後
文系	2.27 (0.74)	2.02 (0.65)
理系	2.77 (0.74)	2.52 (0.76)

学校で学ぶ知識の機能に対する大学生の認識
—「知識機能観」尺度構成の試み—

○佐藤誠子　（東北大学）　進藤聡彦（放送大学）
工藤与志文（東北大学）

キーワード：知識の機能，尺度構成，大学生

概要　知識機能観尺度の構成概念妥当性を検討するため，知的好奇心および学習への積極的態度との関連を調べる。さらに，知識機能観の形成に影響を及ぼしうる要因として探求的な授業経験，メディアの接触頻度を取り上げ関連を検討する。なお，学習領域として法則的知識を扱う教科である理科(科学)を取り上げた。対象者は大学生 478 人であり，調査 1 と同様の手順で実施した。

質問項目　(1)知識機能観尺度　調査 1 の 23 項目を使用した。(2)知的好奇心尺度　西川・雨宮(2015)の知的好奇心尺度(12 項目)を使用し 5 件法で評定を求めた。(3)理科への(積極的)態度(5 項目)　(4)(高校)理科での探求的な授業経験(7 項目)　(5)メディアと科学(接触頻度)(4 項目)　なお，(3)～(5)はいずれも PISA(2015)の生徒質問調査から質問項目を選定し，4 件法で評定を求めた。

結果と考察　回答に不備のある者を除く 394 人が分析対象者となった。知識機能観の各下位尺度の α 係数は思考のための知識.936，理解のための知識.883 であり，十分な内的整合性が確認された。各下位尺度の合計評定値を項目数で割った値を尺度得点とした結果，思考のための知識の平均は 3.53（SD=0.74），理解のための知識の平均は 3.77（SD=0.71）となった。上記の平均値を境に H 群，L 群に分類し，それらの組み合わせにより HH 群(思考知識 H・理解知識 H 群 192 人)，LH 群(43 人)，HL 群(16 人)，LL 群(143 人)に群分けした。なお，HL 群は理論的想定から外れる群であるため分析から除外した。群ごとに各項目の平均得点を算出した結果を Table1 に示す。一元配置分散分析および多重比較(Tukey 法)の結果，「拡散的好奇心」（$F(2,375)=30.61$, $p<.01$）と「(高校)理科での探求的な授業経験」（$F(2,375)=15.09$, $p<.01$）では HH 群＞LH 群，LL 群，「特殊的好奇心」（$F(2,375)=48.05$, $p<.01$）では HH 群＞LH 群＞LL 群，「理科への(積極的)態度」（$F(2,375)=6.06$, $p<.01$）では HH 群＞LL 群であることが示された。知的好奇心では「理解のための知識」だけでなく「思考のための知識」の認識の高さが関係することが示され，知識機能観尺度について一定の妥当性が確認されたといえよう。加えて，「思考のための知識」の認識形成には探求的な授業経験が関与している可能性が示唆された。

Table1
各項目得点の平均値（SD）

知識	知的好奇心		理科(科学)に関する		
機能観	拡散的	特殊的	積極的態度	探求的授業	接触頻度
LL 群	2.85(0.70)	3.11(0.68)	2.34(0.77)	2.08(0.67)	1.56(0.70)
LH 群	2.97(0.88)	3.50(0.66)	2.51(0.77)	1.97(0.52)	1.41(0.49)
HH 群	3.52(0.86)	3.83(0.66)	2.64(0.81)	2.42(0.69)	1.51(0.67)

問題と目的

学校教育では様々な領域の知識が教えられるが，知識を適用した問題解決にはその内容的側面だけでなく，それを学ぶことで何ができるかといった機能的側面の学習が重要である(工藤他，2023)。工藤他(2022)は，知識を問題解決のために自ら進んで考えるための道具として捉える考え方を「道具的知識観」，知識は教わった形のままで使うものだとする考え方を「機械的知識観」と呼び，知識学習においては前者が重要となることを指摘している。では，一般的に学校で学ぶ知識のもつ機能についてどのように認識されているのだろうか。本研究は，大学生を対象に知識機能観の構造を検討し，その個人差を把捉するための尺度を作成することを目的とするものである。

調査 1

概要　知識機能観の因子構造を検討する。対象者は大学生 360 人であり，クロス・マーケティング社を通して Web 調査により実施した。実施にあたっては個人情報の保護等について説明し同意を得た。

質問項目　工藤他(2022)を参考に，道具的知識観に関する知識の機能について述べた 14 項目，機械的知識観に関する機能について述べた 14 項目を作成した。「あなたは学校で学ぶ知識はどのようなものだと思いますか」とたずね，各項目について 5 件法で評定を求めた。

結果　回答に不備のある者を除く 298 人が分析対象者となった。全 28 項目について因子分析(最尤法)をおこない，固有値 1 以上を基準とし因子の解釈可能性から 2 因子を採択した。これらの因子に対してプロマックス回転をおこない，因子負荷が 0.4 以上でかつ複数の項目にまたがっていない項目を選定し因子分析を繰り返した。また，解釈可能性の問題により 3 項目を削除し再度因子分析をおこなった。その結果，23 項目が選出された。第 1 因子(α=.94)は「自ら進んで考えをめぐらせることができるようにしてくれるもの」「自分で課題(新しい問題)を発見できるようにするもの」「さまざまな物事に対して，自分なりの考えや意見を持てるようにするもの」等の 14 項目で，思考や判断に使用する知識の側面に関わることから「思考のための知識」に関する因子とした。第 2 因子(α=.88)は「一般に正しいとされていることを教えてくれるもの」「試験問題に正しく答えられるようにしてくれるもの」「日常生活を営む上で困らないようにしてくれるもの」等の 9 項目で，内容を正しく理解し伝達する役割としての知識の側面に関わることから「理解のための知識」に関する因子とした。

調査 2

生徒同士の対話に基づく性教育の学習環境デザイン
—認知的負荷は恥ずかしさを低減させるのか—

郡司菜津美（国士舘大学）

キーワード：性教育，学習環境デザイン，恥ずかしさ

問題と目的

性教育は「主体的・対話的で深い学び」の観点で実施されることが求められているが(東京都教育委員会, 2019)，約 7 割の中学校教員が対話に基づく性教育に抵抗感があると回答し，その理由に恥ずかしさを挙げている（宮川ら，2020)。一方で，対話に基づく性教育で，生徒がどの程度恥ずかしさを認識するのかその実態に関する研究は見当たらない。そこで本研究では，高校 1 年生を対象とした性教育講演会で対話を促すペアワークを実施し，どの程度恥ずかしさを認識するのかその実態を明らかにすることを目的とした。

方　　法

2023 年 10 月に，関東圏内の公立進学校 A 高校一年生を対象に，50 分の性教育講演会を実施した。内容は，①デート DV 予防，②性行為と避妊，③性感染症予防であった。それぞれのテーマの冒頭で，生徒保健委員と大学生・高校教員による性について困っている高校生が登場する 30 秒程度の即興劇を鑑賞させた。この登場人物へのアドバイスを考える課題を与え(1)3 分〜6 分程度の講師自作の解説動画で性の知識を得る時間と，(2)3 分程度，実際にどうアドバイスをするかをペアで考える時間を設定した。管理職の許可を得た上で，回答任意（研究の同意含む）で事後の Web アンケートを行った。アンケートでは (1)動画視聴時，(2)ペアワーク時，の恥ずかしさを 10 段階で評価させ（例「1：全然恥ずかしくなかった」〜「10：とても恥ずかしかった」)，その理由を自由記述式で尋ねた。回答に協力した 239 名のデータを分析対象とした。

結果と考察

動画視聴時とペアワーク時の恥ずかしさの数値と人数

(1)動画視聴時と(2)ペアワーク時の恥ずかしさの数値と人数は Figure 1 の通りとなった。「1」を選択した生徒が最も多く，平均点がそれぞれ(1)3.06 点，(2)2.36 点だったことから，ほとんどの生徒が恥ずかしさを強く認識していない可能性が示された。

また，それぞれの得点の平均値に差があるかどうか分析したところ，(2)ペアワーク時の方が得点が低かった($t(238)=6.23$, $p<.001$)。(2)ペアワーク時の方が恥ずかしさを認識しなかった可能性がある。

恥ずかしさの数値を選択した理由と人数

(1)動画視聴時と(2)ペアワーク時の恥ずかしさの数値とその選択理由を記述した人数は Table 1 の通りとなった。

Figure 1

恥ずかしさの数値と人数

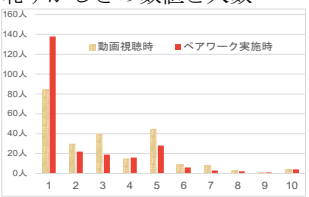


Table 1

恥ずかしさの数値選択理由（自由記述）と人数

(1)動画視聴時　←とても恥ずかしかった　全然恥ずかしくなかった→

カテゴリ名	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	合計（切片）	割合
未来に必要・大切・役立つこと	0	0	0	0	0	4	3	9	9	20	45	19%
既習事項・慣れ	0	0	0	1	0	7	2	5	6	15	36	15%
無記入	1	1	0	1	1	8	2	7	3	5	29	12%
普通・当然のこと	0	0	0	0	1	2	0	1	1	13	18	8%
自分ごと・現実にあること	0	0	0	0	0	0	2	4	0	9	15	6%
学びの場・真剣な取り組み	0	0	0	0	0	3	2	3	2	4	14	6%
恥ずかしくなさ・気にならなさ	0	0	0	0	0	2	1	2	0	9	14	6%
性の具体的な情報の刺激性	2	0	2	1	2	3	0	0	3	0	13	5%
恥ずかしさ・気まずさ	0	0	0	4	3	6	0	0	0	0	13	5%
雰囲気の良さ・友人との関わり	0	0	0	0	0	2	0	3	3	4	12	5%
特になし・わからない	0	0	0	0	1	0	0	3	1	3	8	3%
非日常性・不慣れ	1	0	1	1	1	3	0	1	0	0	8	3%
その他	0	0	0	0	0	2	0	1	1	1	5	2%
実感のなさ・関心のなさ	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1	4	2%
ネガティブ感情	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	3	1%
知らないこと	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2	1%
合計（切片）	4	1	3	8	9	45	15	40	30	84	239	100%
割合	2%	0%	1%	3%	4%	19%	6%	17%	13%	35%	100%	

(2)ペアワーク時　←とても恥ずかしかった　全然恥ずかしくなかった→

カテゴリ名	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	合計（切片）	割合
課題の性質・真剣な取り組み	1	0	0	1	0	6	6	3	4	18	39	16%
未来に必要・大切・役立つこと	0	0	0	0	0	4	4	2	4	21	35	15%
ペアの性別・仲の良さ	1	0	0	0	1	0	3	2	1	25	33	14%
無記入	1	0	0	0	1	7	2	6	3	10	30	13%
自分ごと・現実にあること	0	0	0	0	1	1	0	1	3	12	18	8%
普通・当然のこと	0	0	0	0	1	3	0	1	1	10	16	7%
恥ずかしくなさ・気にならなさ	0	0	0	0	0	0	0	1	1	14	16	7%
既習事項・慣れ	0	0	0	0	0	0	0	2	0	10	12	5%
意見共有の機会・協力	0	0	0	1	0	1	0	0	3	7	12	5%
気まずさ	0	0	1	1	0	4	1	0	0	0	7	3%
雰囲気の良さ・楽しさ	0	0	0	0	0	1	0	0	1	5	7	3%
特になし・わからない	0	0	0	0	1	0	0	0	0	4	5	2%
非日常性・経験なし	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	3	1%
その他	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	1%
知らないこと・難しさ	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2	1%
実感のなさ	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0%
合計（切片）	4	1	2	3	6	28	16	19	22	138	239	100%
割合	2%	0%	1%	1%	3%	12%	7%	8%	9%	58%	100%	

Table 1 中の網掛け部分は，(1)(2)それぞれでのみ記述されたカテゴリである。動画視聴という受動的な課題よりも，アドバイスを対話的に考える能動的で協働的な課題の方が，恥ずかしさが低減する可能性が示された。他者とやり取りをするということに認知的負荷が高くなり，恥ずかしいという情動的反応に対して注意が配分されづらい可能性が考えられた。

付　　記

本研究は JSPS21K17989 の助成を受け行われた。

どんな物語ならちゃんと読む？
—ウェブ調査における読み時間と物語文章の特性の関連—

○菊池理紗　（法政大学）　福田由紀（法政大学）
常深浩平　（淑徳大学）　井関龍太（大正大学）
望月正哉＃（日本大学）

キーワード：文章理解，文章の特性，読み時間

問題と目的

現在，様々な分野において，インターネットを利用したウェブ調査が行われている。中でも，常深他（印刷中）や福田他（印刷中）では，参加者に物語文章を読ませ，その読後感や多面的特性について回答させており，物語文章理解研究の新しい可能性を示した。

一方で，同研究では，材料である物語文章の読み時間が極端に短い，あるいは，長いデータが収集されることも指摘された。読み時間は，材料を正確に読んでいたかを確認する Instructional Question Check(IQC)の通過率に影響を与える（福田，印刷中）。つまり，適切なデータを収集するためには，読み時間は重要な手がかりであるといえる。

彼らが使用した物語文章を検討したところ，不適切な読み時間が出現する割合が，作品によって異なることが示唆された。ここから，文章そのものが持つ特性が，読み時間に影響を与える可能性が考えられる。そこで，本研究では，読後感や多面的特性，主観的わかりやすさといった特性と読み時間の関連を検討した。

方　法

分析対象　福田他（印刷中）の本調査で用いられた物語文章 108 作品について分析を行った。

調査参加者　20 代から 50 代の男女合計 8,567 名が，ウェブ調査会社を通して参加した。彼らは，短大卒以上の学歴で，日本語が第一言語であった。

手続き　参加者は著作権を侵害するような行為をしないことに同意した後，割り当てられた物語文章 1 作品を読み，読後感尺度（福田他，2022，形容詞 6 対，5 件法）と物語多面的特性指標（MAIN，常深他，2022，6 項目，5 件法），主観的わかりやすさ（5 件法），物語材料に関する認知ジャンル，既読度（5 件法）に回答した。なお，物語文章は，参加者の年代や性別が可能な限り偏らないように調節した上で，ランダムに割り当てた。また，質問項目についても，位置効果や順序効果が出ないように，項目順や提示順を参加者毎にランダムに入れ替えた。

結果と考察

各物語文章の読み時間について，総文字数を読み速度で割り，適切な読み時間の範囲を算出した。読み速度は，森田（2009）と小林・川嶋（2018）より，最も早い読み速度を 1 分間に 2932.7 字，最も遅い読み速度を 1 分間に 305 字と定義した。算出された読み時間を基準に，収集したデータを適切／不適切に分類した。なお，この分類の際，参加者は善意で参加していることを加味し，短い読み時間の 1 の位を切り捨て，または，長い読み時間の 1 の位を切り上げした範囲内に収まるものを適切，それ以外を不適切と判断した。

不適切と判断されたデータを削除し，各物語文章への回答数に対する削除率を算出した。削除率の低い上位 10 作品（2.4-6.1%）を低群，削除率の高い上位 11 作品（20.0-26.1%，うち 2 作品は同率）を高群，削除率の中央値に該当する作品とその上下 5 作品ずつの計 11 作品（10.5-11.3%）を中群とした。

各群の特徴を比較するために，線形混合モデル分析を行った。分析では，群を独立変数，読後感尺度と MAIN の各項目，主観的わかりやすさを従属変数とし，物語文章をランダム効果とした。

読後感尺度のうち，ランダム切片モデルで主効果がみられたのは「切ない—楽しい」（p=.04）と「つまらない—面白い」（p=.02）であった。得点をみると「切ない—楽しい」では，低群の作品（M=2.9）が他の 2 群（中群：M=2.1，高群：M=2.2）より楽しいと評価されていた。「つまらない—面白い」では，低群（M=3.2）と中群（M=3.3）が高群（M=3.0）よりも面白いと評価された。また，これらはランダム傾きモデルでは，推定値が収束しなかった。

MAIN では，ランダム切片モデルで「学びがあった」（p=.02）と「登場人物や場面の映像が目に浮かぶようだ」（p=.01）に主効果がみられた。「学びがあった」は，中群が最も高く（M=3.2），高群（M=2.9），低群（M=2.6）で低かった。「登場人物や場面の映像が目に浮かぶようだ」では，中群（M=4.0），低群（M=3.8），高群（M=3.7）となった。また，これらもランダム傾きモデルでは推定が収束しなかった。

主観的わかりやすさは，ランダム傾きモデルで主効果がみられ（p<.001），削除率が低群（M=3.6）や中群（M=3.7）の物語文章は，高群（M=2.6）よりもわかりやすいと考えられた。

これらの結果から，物語文章理解研究をウェブ調査で行う際には，使用する物語文章の特性について事前に把握しておく必要があることが示唆された。

引用文献

福田由紀他（印刷中）ウェブ調査による物語文章理解研究の困難さ（Ⅱ）読書科学
常深浩平他（印刷中）ウェブ調査による物語文章理解研究の困難さ（Ⅰ）読書科学

付　記

本研究は，JSPS 科研費 20H01764 および 23K20195 の助成を受けた。

学習支援プログラムに継続参加する中学生の長期的変化
―学習への意識と自尊感情・自己有用感に注目して―

○高橋陸斗 （北海道大学大学院）
内山 昴＃（北海道大学大学院）
加藤弘通 （北海道大学）
三井小波＃（北海道大学大学院）
飯田昭人 （北翔大学）

キーワード：学習支援，自尊感情，自己有用感

問題と目的

子どもの居場所づくり活動の一環として，放課後の学習支援を実施することは全国的にみられる活動である。学習支援プログラムに参加することにより，保護者が子どもの学習意欲の向上を感じると指摘されている（財団法人日本システム開発研究所，2009）。

本研究では A 市で行われている中学生の学習支援について取り上げる。子どもが学習支援を継続的に受けることで現れる変化を明らかにするため，複数年継続で参加した中学生の学習への意識がどのように変化するか，また中学生の自尊感情や自己有用感とどのような関連を示しているかについて検討する。

方　法

調査・分析対象者

2022 年度と 2023 年度に A 市の学習支援事業に参加した中学生を対象とした横断調査を行った。

本研究の分析対象は年度に参加した 1・2 年生 173 名，及び 23 年度も継続参加し参加 2・3 年目となった 2・3 年生 235 名とした。結果として対象延べ 408 名を対象とした。

分析の手続き

本研究では，学習支援への参加が「初参加→2 年目（22 年度初参加組）」，「2 年目→3 年目（21 年度初参加組）」でそれぞれの学習への意識の平均差を検討する。項目は「勉強に対する考えやイメージ変化（3 件法）」，学習に関して参加してよかったこと 3 項目（5 件法）の計 4 項目である。

次に，学習への意識に対して自尊感情（3 項目 5 件法）や自己有用感（4 項目 5 件法）がどのように関連しているか参加年度別に相関分析により検討した。

結果と考察

初年度と 2 年目，2 年目と 3 年目の差について t 検定を行ったが，全項目で有意差は見られなかった（Table 1）。また，自尊感情及び自己有用感と各項目の関連について，初年度から 2 年目，2 年目から 3 年目と異なる項目が関係していることが分かった（Table2）。特に勉強のイメージに関しては初年度から 2 年目にかけて自尊感情や自己有用感との関連が低くなる傾向にある一方，2 年目から 3 年目にかけては関連が初年度以上に強くなっていた。このことから，活動参加して時間が経つと学年の関係もあってか自尊感情や自己有用感と勉強に対するイメージの良化が乖離してしまう場合でも，さらに長期参加することでその乖離が解消され，より関連が強まることが明らかになった。

引用文献

財団法人 日本システム開発研究所（2009）．放課後子ども教室における学習支援の取組に関する実態調査報告書 https://manabi-mirai.mext.go.jp/document/1-1-06-01.pdf

Table 1
継続参加年数毎にみる学習への意識の年度別平均差

		2022	2023	t	d
初→2年	勉強イメージ	1.88	1.97	1.47	.148
	勉強好き	3.31	3.22	0.71	.179
	勉強面白い	3.57	3.38	1.46	.023
	宿題	4.07	4.11	0.31	.060
2→3年	勉強イメージ	2.04	1.91	1.51	.249
	勉強好き	3.01	3.18	1.17	.093
	勉強面白い	3.40	3.38	0.15	.191
	宿題	3.97	4.03	0.39	.040

Table 2
自尊感情や自己有用感・学習への意識の相関係数

	初年度→２年目				２年目→３年目			
	自尊感情		自己肯定感		自尊感情		自己肯定感	
	2022	2023	2022	2023	2022	2023	2022	2023
自尊感情			.748**	.727**			.829**	.748**
自己有用感	.748**	.727**			.829**	.748**		
勉強イメージ	.259**	.025	.188*	.073	.007	.469**	.088	.426**
勉強好き	.319**	.357**	.238**	.354**	.218*	.470**	.152	.414**
勉強面白い	.385**	.318**	.303**	.410**	.118	.419**	.165	.413**
宿題	.128	.414**	.155	.294**	.138	.217	.121	.138

算数授業における児童の関数に関する概念的理解の深化プロセス
—他事象想起課題に対する記述の質的分析—

吉田知世（東京大学大学院）

キーワード：概念的理解，児童，理由づけ

問題と目的

吉田(2021)では,関数関係とその成立根拠の探究(第1時)，第1時に学習した事象と同種の関数関係をもつ他事象の想起とその関数関係の成立根拠の説明(第 2時)により構成された授業(MSi 群)が，児童の関数に関する概念的理解の深化を促すことが，授業前後に実施した事前・事後課題の分析から示された。そこで本研究では，MSi 群の第 2 時で使用したワークシートの記述の質的分析により，児童の関数に関する概念的理解の深化プロセスについて検討することを目的とした。

方　法

調査対象と実施時期　公立小学校4年生3学級(MSi 群 28 名，SSi 群 27 名，SSu 群 29 名)を対象とした。

授業　和が一定($y = a - x$，aは定数)の事象を題材として「伴って変わる二つの数量」の単元の導入授業(2時間)を 3 種類設定し，各学級に対して研究者が実施した。関数関係の把握とその成立根拠の説明について，SSu 群では順番(Successive)に，MSi 群と SSi 群では同時(Simultaneous)に探究し関連づけを促した。また，SSi 群と SSu 群では主に単一(Single)の事象を扱った。一方，MSi 群では第 1 時に学習した事象と同種の関数関係が成り立つ事象を児童自身に想起させ(導入問題 2)，クラスで共有された複数(Multiple)の事象の共通点について検討した後，導入問題 2 で想起した事象やクラスで共有された事象とは異なる別の事象を個別に想起させる課題(展開問題 2)を実施した。

調査課題と手続き　和が一定(事前課題 1,事後課題 1)と一次関数的変化(事前課題 2，事後課題 2)の事象に関する課題を各 1 問作成し，授業前後に実施した。各課題は関数関係を把握する課題とその関数関係の成立根拠を説明する課題の 2 つの小問から構成された。

結果と考察

他事象の想起が関数に関する概念的理解の深化に及ぼす効果　他事象の想起(展開問題 2)が事後課題 1 の記述の質に及ぼす効果について検討するために，展開問題 2 における児童の解答を，和が一定の関数かそれ以外の線形な減少関数をもつ事象の記述の有無によって分類した。また，事後課題 1 における児童の解答を，共変関係を把握しその成立根拠を記述している解答(「共変関係+理由」)，共変関係を把握しているがその成立根拠を記述していない解答(「共変関係」)，共変関係を把握していない解答(「未把握」)の 3 水準に分類した。Fisher の直接確率計算法(両側検定)により，他事象の記述の有無(展開問題 2)によって事後課題 1 の水準別人数(3 水準)に差があるか検討したところ，有意な差はみられなかった($n.s.$)。

自ら想起した事象における関数関係の成立根拠の説明が関数に関する概念的理解の深化に及ぼす効果　自ら想起した事象における関数関係の成立根拠の説明(展開問題 1)が事後課題 1 の記述の質に及ぼす効果について検討するために,展開問題 2 における児童の解答を，自ら想起した事象における関数関係の成立根拠を記述している解答と，それが記述されていない解答の 2 水準に分類した。Fisher の直接確率計算法(両側検定)により，展開問題 2 における記述の質の違いによって事後課題 1 の水準別人数(3 水準)に差があるか検討したところ，有意な差がみられた($p<.05$)。下位検定(Bonferroni 法)により,「共変関係+理由」と「未把握」の間に有意な差がみられ($p<.05$)，展開問題 2 で自ら想起した事象における関数関係の成立根拠を記述した者では事後課題 1 で「共変関係+理由」が相対的に多く，他事象や関数関係の成立根拠を記述しなかった者では事後課題 1 で「未把握」が相対的に多かった。

関数関係の成立根拠に関する説明の質的分析　展開問題におけるどのような記述内容の有無が事後課題 1 の記述の質に違いを生じさせたのか検討するために，関数関係の成立根拠に関する説明(展開問題 2)において，「具体値」「式(対応関係)」「変化量への意味づけ」「図」の 4 つのカテゴリーの記述の有無を分析した。Fisher の直接確率計算法(両側検定)により，事後課題 1 における記述の質の違いによって展開問題 2 の各カテゴリーの記述人数に差があるか検討したところ，「式(対応関係)」と「変化量への意味づけ」でのみ有意傾向がみられ，事後課題 1 で「共変関係+理由」を記述した者では「共変関係」を記述した者や「未把握」の者に比べて，展開問題 2 で「式(対応関係)」と「変化量への意味づけ」の記述が多い傾向がみられた。

以上より，他事象想起課題への取り組みを通して，自ら想起した事象における共変関係と対応関係に関する数学的知識同士の関連づけや，共変関係とその変化量への意味づけという数学的知識と日常的知識の関連づけが促されることで，関数に関する概念的理解が深化されることが示された。

引用文献

吉田知世 (2021). 児童の関数に関する概念的理解の深化を促進する算数授業―関数関係の成立根拠と複数事象の共通点に関する探究に着目して 日本教育心理学会第 63 回総会発表論文集, 196.

直前の認知課題に関するメタ認知が再認テストを歪める

三浦大志（杏林大学）

キーワード：メタ認知，記憶，リベレーション効果

問題と目的

メタ認知は認知活動の効率化に不可欠であり，学習におけるメタ認知の寄与は多くの研究で示されている。メタ認知が関わる現象の 1 つであるリベレーション効果は，アナグラム等の認知課題を行った直後に単語の再認判断を求めると「old」と判断されやすいという効果である。本効果は，認知課題が再認成績を低下させるというメタ認知が，判断基準を緩い方向にシフトさせることで生起すると考えられている。リベレーション効果はこれまで，記憶判断を伴う実験でのみ確認されてきた。これは，記憶以外の課題では，認知課題が直後の課題成績を低下させるというメタ認知がなされないためだと予測される。そこで本研究では，記憶課題（実験 1）の他に人物検出課題（実験 2）を用いて，リベレーション効果が生起するか，および本効果とメタ認知の関連を検討した。

方法（実験 1）

実験参加者　19～38 歳（M = 21.0）の大学生・大学院生 48 名（男 19 名・女 29 名）。

材料　学習時に 60 語，再認時に 96 語（old 項目，new 項目 48 項目ずつ）の日常単語を呈示した。5 文字の日常単語の文字を並び替えたもの 48 語をアナグラム課題として用いた。

手続き　実験計画は，単語要因（old，new），アナグラム要因（アナグラムあり，なし）の 2 要因参加者内計画であった。学習フェイズで単語を 1 語ずつ呈示した後テストフェイズで 96 語の再認判断を求めた。テストフェイズの半数の試行では直前にアナグラムが挿入され（アナグラムあり条件），残りの半数の試行では挿入されなかった（アナグラムなし条件）。最後に，直前にアナグラム課題をした時の再認成績が，そうでない時と比べてどうであったか（上がった/下がった/どちらでもない）を訊ねた（メタ認知評定）。

結果と考察（実験 1）

old 判断率の平均値（Table 1）について，単語要因とアナグラム要因の 2 要因分散分析を行った。その結果，old 判断率はアナグラムなし条件(.47) よりアナグラムあり条件 (.55) で有意に高かった（F(1, 47) = 19.34, p < .001）。有意な交互作用は見られなかった（F < 1）。メタ認知評定は，上がった (12)・どちらでもない (8) に比べて，下がった (28) の回答人数が多かった。アナグラムが再認成績を低下させるというメタ認知が多くなされた記憶課題では，リベレーション効果が見られた。

方法（実験 2）

実験参加者　18～33 歳 (M = 19.4) の大学生 62 名（男 18 名・女 44 名）。

材料　ブラー加工を施した 60 枚（人物あり(yes)，人物なし（no）30 枚ずつ）の写真刺激を呈示した。実験 1 と同様のアナグラムを用いた。

手続き　実験計画は，人物要因（yes，no），アナグラム要因（アナグラムあり，なし）の 2 要因参加者内計画であった。学習フェイズは行わず，1 枚の写真刺激を 2 秒ずつ呈示し，再認ではなく人がいるかどうかの yes/no 判断を求めた。その他の手続きは実験 1 と同様であった。

結果と考察（実験 2）

yes 判断率の平均値（Table 1）について，人物要因とアナグラム要因の 2 要因分散分析を行った。その結果，アナグラム要因の有意な主効果および交互作用は見られなかった（Fs < 1）。メタ認知評定の回答人数は，上がった (22)・どちらでもない (19)・下がった (21) で同程度であった。メタ認知評定に偏りがなかった人物検出課題では，リベレーション効果が見られなかった。

総合考察

本研究から，認知課題が直後の再認成績を低下させるというメタ認知とリベレーション効果の関連が示唆された。しかし，本研究のメタ認知評定はすべての課題終了後に訊ねた内観である。課題遂行中のメタ認知を正確に捉えられていない可能性もあり，今後の研究が期待される。

本研究は，直前の認知課題に関するメタ認知が再認を歪めることを示している。再認は教育効果を測定するテストでも一般に用いられる手法であり，様々な問題を連続して行うテストにおいてもこの再認の歪みが生起している可能性がある。リベレーション効果とメタ認知の関連の検討が，精確な教育測定の実現に寄与するかもしれない。

Table 1

条件ごとの old/yes 判断率の平均値

	アナグラムあり		アナグラムなし	
	old/yes	new/no	old/yes	new/no
実験1	.74	.36	.66	.28
実験2	.57	.22	.55	.23

被教育者から教育者への視点の転換
—サービス・ラーニングによる学生の学びと成熟のプロセス—

○小湊真衣　（亜細亜大学）　　大西圭介＃（帝京科学大学）
前嶋深雪＃（帝京科学大学）

キーワード：サービス・ラーニング，教員養成，保育者養成

問題と目的

教員養成校において，これまで教育を受ける側であった学生をいかにして教育者へと育てていくかということは重要なテーマの 1 つである。被教育者と教育者ではその在り方自体が大きく異なるため，教員養成課程では理論的知識の伝授だけでなく，様々な学びや経験の機会の創出を通して学生の視点や考え方を成熟させていくための取り組みが必要である。

「教わる側」と「教える側」の立場に注目した研究としては，例えば児童生徒どうしの「教えあい」や「学びあい」に着目した調査研究など行われているが，教員養成課程で提供された学びの機会における学生の視点の転換について調査された研究の蓄積は十分であるとはいえない。

学生の視点の転換をうながす課程内の学びや経験の代表的なものとしては模擬授業や教育実習などが挙げられるが，これらはどれも学習の集大成として学年の後半に設置されていることが多い。教わる側から教える側への視点の転換は，学生自身の学ぶ姿勢や意欲にも直結するため，入学後のできるだけ早い時期から視点の転換を後押しする工夫をしておくことが望ましい。

課程内における視点の転換を促す機会としては様々なものが考えられるが，例えば小湊・大西・前嶋(2024)は教員養成課程においてサービス・ラーニングを導入することの意義と学修効果について報告している。そのため，今回は学びの機会のうちサービス・ラーニングの活動を通して学生の視点がどのように変化したのかを検証することとした。

方　法

関東近郊の大学における教員養成課程で開講された 1 年生対象の半期科目「こども文化教育演習」を履修した学生を対象とした。調査趣旨と倫理的配慮事項を説明し同意が得られた学生 14 名（男性 10 名，女性 4 名）に対し，学内外で実施されたサービスラーニング活動（全 5 回：2023 年 9 月～2024 年 1 月）終了後に無記名式のアンケートへの回答を依頼した。今回はアンケート項目のうち「学んだこと・感想」への自由記述の回答を分析対象として自由記述の文脈に沿ってカテゴリとサブカテゴリの生成を行い，活動期間内の学生の視点の変化を検討した。なお，本調査の実施にあたり，帝京科学大学「『人を対象とする研究』に関する倫理審査委員会」の承認を得た（承認番号:23A019）。

結果と考察

自由記述の内容を分析した結果，「子どもとの関係」「取り組みの評価・振り返り」「自身の課題」「子どもの姿」「環境」「感情」「意欲」といったカテゴリが生成された。その中でも今回は被教育者から教育者への視点の転換を検討するものとして，以下のカテゴリに注目した。なお，以下ではカテゴリを《　》サブカテゴリを「　」，具体例を“　”内に示す。

まず，《子どもとの関係》では「自分中心の視点・上下関係」と「子ども主体の視点・対等な関係」の 2 つのサブカテゴリが生成された。前半から中盤では“遊んであげる”“言うことを聞かせられたり”といった自分中心の視点や，“言うことをきかない”“いろいろ考えてやってもついてきてくれない”といった，自身の取り組みがうまくいかないことの原因を相手に求める「自分中心の視点・上下関係」への言及が多く見られた。それに対し終盤では“楽しんでくれて”“積極的に答えてくれて”“覚えていてくれて”といった「子ども主体の視点・対等な関係」への言及が増加していた。これは教育を受ける主体から教育・保育者としての主体への転換として捉えることができ，加えて，この転換は子どもの主体性を尊重する視点を同時に含み，養成課程における学生にとっては必要な体験であることが示唆される。

《子どもの姿》では「全体的・表面的視点」と「個別・具体的視点」の 2 つのサブカテゴリが見出された。序盤の“子どもたちがのびのびと遊んでいた”といった「全体的・表面的視点」が終盤になると，子ども一人一人の具体的な行動や具体的発言への言及を伴う「個別・具体的視点」へと変化していく様子が見受けられた。《取り組みの評価・振り返り》では，序盤では“良い経験ができた”“しっかりと関わることもできた”といった「抽象的視点」のみであったのが，終盤にかけて自分の発言内容や具体的な工夫に言及しながらの「個別・具体的視点」が増加していた。

《自身の課題》についても，初回時の“どうしたら良いか考える”といった「表面的・抽象的視点」が，中盤以降からは自身の具体的かつ実現可能な改善点について詳細に言及する「本質的・具体的視点」へと変化している様子が見受けられた。このように，子どもや自分自身を含めた環境を見る視点という成熟のプロセスが明確になったことにより，今後はその理由と要因についての更なる検討を行う必要がある。

今回の調査の結果，全 5 回のサービス・ラーニング活動を通じ，《子どもとの関係》は「自分中心の視点・上下関係」から「子ども主体の視点・対等な関係」へ，《子どもの姿》は「全体的・表面的視点」から「個別的・具体的視点」へと変化し，《取り組みの評価・振り返り》や《自身の課題》も表面的なものから本質的・具体的内容へと変化していた可能性が示唆された。このたびは半期の科目を通した学生の視点の成熟や，被教育者から教育者への視点の転換の萌芽に注目したが，今後はより長期的なスパンで学生の成熟のプロセスを検証するとともに，視点の変化がもたらされる要因についても検討していく。

引用文献

小湊真衣・大西圭介・前嶋深雪（2024）．授業科目におけるサービス・ラーニング導入の学修効果―学びと対人不安感および感情の活性度合いを指標とした検証より　日本発達心理学会第 35 回大会発表論文集，202.

付　記

本調査は帝京科学大学教育推進特別研究(No. 11)の助成をうけて実施された。

知能観は学習方略の使用に影響するか？
―中高生における数学の学習に焦点を当てた検討―

○岡野晴穂（東京大学大学院） 竹橋洋毅（奈良女子大学）

キーワード：知能観，学習方略

問題と目的

学習において有効な資質の一つとして知能観が注目されている(Dweck & Yeager, 2021)。知能観は自己や他者に対して持つ知能に関する信念であり，自分の知能が成長可能であるという信念は増大的知能観，自分の能力が固定されており，変えることができないという信念は固定的知能観とよばれる(Dweck & Yeager, 2018)。増大的知能観を持つ人は，努力を肯定的にとらえ，失敗を特性に帰属させず，改善行動をとりやすいことが示されている(e.g., Blackwell et al., 2007)。

しかしながら，近年，知能観と学業成績の関連はごく弱いことがメタ分析により示されており(Sisk et al., 2018)，知能観がどのような意味で学習に有効な概念であるかについて関心が高まっている。そこで，本研究では学習方略に注目し，知能観がどのように学習において有効な概念であるのかについて検討する。本研究では，中学生の数学の学習に焦点をあて，知能観が学習方略の使用，有効性認知，コスト感とどのように関連するかを検討した。

方　法

調査対象者

生徒 615 名（中学生 369 名，高校生 246 名）に対して，クラス単位で調査を実施した。学習方略についての各設問について同一回答したデータを分析から除外し，600 名を分析対象とした。

調査項目

知能観尺度(市村・井田, 2019)に加え，数学のテスト勉強に対する 21 の学習方略項目(吉田・村山, 2013)について(1)使用の程度，(2)有効性の認知，(3)コスト感，の 3 つの観点について 5 件法で尋ねた。

結果と考察

相関分析

固定的知能観と学習方略使用についての相関を，Table 1に示す。「教科書や問題集の問題を解いてみて，わからなかったとき，すぐに答えを見ずに，時間がかかっても，なるべく自分で解こうとする」などの方略において，固定的知能観との間に.07〜.20 程度の相関がみられた（ps $<$ .05）。

媒介分析

固定的知能観と学習方略使用の程度ついて有効性の認知を媒介変数とする媒介分析を行った。その結果，「教科書や問題集の問題の答えを見るとき，『どうして，こうなるのか』とか『なぜ，こういうふうに解いたらいいのか』などということについて考える」（β = −.298, β = .403)などの精緻化方略や，「次間違えないためにどうしたらいいかについて考える」（β = −.306, β = .284)，「間違えた問題をもう一度解いてみる」（β = −.264, β = .278)といったメタ認知的方略において有効性の認知が高く媒介していた。コスト感を媒介変数とする媒介分析を行った結果，「重要語句，重要事項，定理，公式などをノートやカードなどに書き写す」（p < .05)以外では間接効果はほとんど見られなかった。

以上から，増大的知能観が高い者ほど，精緻化方略やメタ認知的方略といった有効性の高い方略の有効性を認知し，使用することが示唆された。

Table 1
固定的知能観と学習方略使用の相関

学習方略	r
教科書，ノート，参考書などに書いてある重要語句，重要事項，定理，公式などをノートやカードなどに書き写す。	−.161 **
重要語句，重要事項，定理，公式などのところにしぼって，教科書，ノート，参考書などに目を通す。	−.097 *
教科書や問題集の問題を解いてみて，間違えたり，わからなかったりしたところを，もう一度解いてみる。	−.161 **
教科書や問題集の問題を解いてみて，わからなかったとき，すぐに答えを見ずに，時間がかかっても，なるべく自分で解こうとする。	−.203 **
自分がやった方法や，教科書や問題集の問題の答えに書いてある方法以外にも解き方がないか，考える。	−.078 +
教科書や問題集の問題の答えを見るとき，「どうして，こうなるのか」とか「なぜ，こういうふうに解いたらいいのか」などということについて考える。	−.155 **
教科書や問題集の問題を解いてみて，間違えたとき，「なぜ間違えたのか」とか「これから，間違えないようにするためには，どうしたらいいか」など考える。	−.173 **
わからないところや難しそうなところを中心に勉強する。	−.198 **
「どういう勉強方法がいいのか」ということについて考える。	−.170 **

** p < .01, * p < .05, + p < .10

勉強の面白さを教えることが児童の学習意欲に与える効果
—「子どもの生活と学びに関する親子調査」のデータを用いた縦断的研究—

○大鷹幹樹　（岡山大学大学院）
渡邊友萌＃（岡山大学大学院）
長谷川颯大＃（岡山大学大学院）
岡崎善弘　（岡山大学）

キーワード：勉強の面白さ，学習意欲，親子

問題と目的

親子間のコミュニケーションの多さは児童の学習意欲や学習動機に影響を与えることが示唆されている。例えば，親子の信頼関係が良好である場合，児童は内発調整（楽しいから勉強をする）や同一化調整（大切なことだから勉強をする）の程度が高くなる（竹村・小林，2008）。

勉強の意義や興味関心を重視した学習支援は，児童生徒の方略志向，意味理解志向，思考過程重視志向，失敗活用志向の向上につながると思われる（ベネッセ教育総合研究所，2015）。しかし，親子間に焦点を当てた研究は現在も少なく，親の関わり方が児童の学習に与える影響は現在も明らかになっていない。そこで，本研究は「子どもの生活と学びに関する親子調査」のデータを用いて，親が勉強の面白さを教える程度が児童の学習意欲に与える効果について検討する。

「子どもの生活と学びに関する親子調査」は 2015 年から調査が続けられており，調整変数を統制した上で親の関わり方と児童の学習意欲の関係を検討することができる。

仮説　親が子どもに勉強の面白さを伝えている程度が高い場合，まったく伝えていない場合と比べて，児童の学習意欲は高いことが予想される。

方　法

分析対象データ　「子どもの生活と学びに関する親子調査」の 2017 年度のデータ（Wave 3）と 2018 年度のデータ（Wave 4）を用いた。回答に不備があったデータを除外した結果，分析対象は 3067 名だった。

説明変数　質問項目「勉強のおもしろさを教える（Wave 3）」を説明変数の指標として用いた。回答は 4 件法で尋ねた（とてもあてはまる，まああてはまる，あまりあてはまらない，まったくあてはまらない）。

目的変数　質問項目「勉強がどれくらい好きか（Wave 4）」を学習意欲の指標として用いた。回答は 4 件法で尋ねた（とても好き，まあ好き，あまり好きではない，まったく好きではない）。

調整変数　子どもの性別（Wave 3），子どもの学年（Wave 3），保護者の年収（Wave 4），保護者の最終学歴（Wave 4），勉強がどれくらい好きか（Wave 3）を調整変数として用いた。

結果と考察

調整変数を投入した重回帰分析の結果を Table1 に示した。「勉強のおもしろさを教える」の「まったくあてはまらない」をリファレンスとした場合，「勉強のおもしろさを教える（とてもあてはまる）」と学習意欲は有意な正の関連が示された（B = 0.45，p < .001，CI [0.31，0.60]）。また，「勉強のおもしろさを教える（まああてはまる）」と学習意欲においても有意な正の関連が示された（B = 0.29，p < .001，CI [0.17，0.40]）。

Table1
勉強の面白さの共有と学習意欲の偏回帰係数

勉強の面白さを教える	学習意欲	（95%信頼区間）		VIF
	偏回帰係数	下限	上限	
1. まったくあてはまらない	リファレンス			
2. あまりあてはまらない	0.10	-0.01	0.21	3.81
3. まああてはまる	0.29*	0.17	0.40	3.72
4. とてもあてはまる	0.45*	0.31	0.60	1.95

* p < .001

本研究の結果から，勉強の面白さを教えることは児童の学習意欲に影響を与えていることが示唆された。したがって，児童期の子どもに対して親が勉強の面白さを伝えることは重要と思われる。また，本研究の結果は，学校だけでなく，家庭学習の必要性を示唆した。

本研究の課題として，未測定の調整変数が挙げられる。例えば，親子間の会話，勉強以外の賞賛，子どもが認知する保護者との関わり具合などが挙げられる。

引用文献

ベネッセ教育総合研究所（2015）．小中学生の学びに関する調査報告書（2015）資料編 https://berd.benesse.jp/up_images/research/Survey_on_learning_report_1.pdf

竹村明子・小林 稔（2008）．小学校における親子関係と学習への動機づけの相関分析　琉球大学教育学部紀要，*73*，215-224.

付　記

東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターSSJ データアーカイブから〔「子どもの生活と学びに関する親子調査　Wave1～4，2015-2019」（ベネッセ教育総合研究所）〕の個票データの提供を受けました。

英語学習方略の使用に有効性の認知と時間コストが与える効果の検討

○橋本真一（東京学芸大学大学院） 鈴木雅之（横浜国立大学）

キーワード：英語学習方略，有効性の認知，時間コスト

問題と目的

英語学習において，既習事項との関連付けや体制化を行う深い処理の方略や，メタ認知的方略などの効果的な方略を使用することは，高い学業成績や学習意欲と関連する（赤松，2017b；岡田，2007）。これらの学習方略を長期的に使用させるためには，その有効性を認識させることが重要である(村山,2003；押尾,2017)。しかし，有効性を認識しながらも，その方略の使用度が低い学習者の存在が指摘されている（橋本・鈴木，2024)。有効性を認識しながらも使用しない背景には，有効性の認知と方略使用の関連を調整している要因があると考えられる。

そこで本研究では，この要因の１つとして，学習方略を使用する際にどの程度時間がかかるか（時間コスト）に着目する。つまり，「その方略を有効だと思っても，使用するのに時間がかかるから使用しない」という可能性が考えられる。また，方略使用に対して全体的にコストを感じる学習者は，有効だと思っても方略使用度があまり高まらない可能性がある。なお本研究では,英語の定期テストに向けた学習場面に着目する。これは，多くの生徒がテスト勉強以外の学習をする習慣がなく，また，学習するとしても学習時間が少ないためである（根岸，2009)。

方　法

調査対象者・調査手続き

GMO リサーチ株式会社にモニター登録している高校 1，2 年生を対象に 2 回の調査を行った。1 回目は有効性の認知と時間コスト，2 回目は学習方略使用について回答を求めた。テストに向けた学習を全くしない生徒と，不注意回答者を除き，157 名を分析対象とした。

調査項目

英語学習方略尺度（赤松，2017a，2017b）27 項目を用いた。それぞれの項目に関して，テストに向けた学習における方略使用，テスト有効性の認知（テストで点数をとるのにどれくらい役立つと思うか),時間コスト（テストに向けた学習を行う上で使用にどれくらい時間がかかると思うか）について，いずれも 6 件法で回答を求めた。

結果と考察

Mplus ver.8.7 を用いて，ベイズ推定によるマルチレベル分析を行った。具体的には，テストに向けた学習における方略使用を従属変数，テスト有効性，時間コストを独立変数として，個人内変動に基づいた分析を行った。また，切片と各独立変数の傾きそれぞれについて，個人間差および項目間差があるかを，情報量規準である DIC をもとに検討した。その結果，方略使用得点の切片，テスト有効性と時間コストの傾きのいずれについても，個人間差と項目間差の双方を想定したモデルの DIC が最も低かった。このモデルのもとで推定を行った結果，テスト有効性は方略使用と正の関連を示し，時間コストは関連を示さなかった(Table 1)。

次に，個人内レベルの変数として，テスト有効性と時間コストの交互作用項を投入した結果，交互作用効果はみられなかった（M = 0.008, 95%CI[−0.040, 0.056])。つまり，「その方略を有効だと思っても，使用するのに時間がかかるから使用しない」といった傾向はみられなかった。また，時間コストの個人平均を算出し，テスト有効性の傾きの個人差変数として投入し分析した結果，調整効果がみられたものの（M = 0.075, 95%CI[0.003, 0.147]), 時間コストの個人平均が全体平均値より 1 標準偏差高い場合（M = 0.322, 95%CI[0.243, 0.400]）と 1 標準偏差低い場合（M = 0.229, 95%CI[0.144, 0.307]）とで，テスト有効性の効果はほとんど変わらなかった。したがって,「時間コストを感じやすい学習者は有効だと思ってもその方略を使用しない」という傾向も，ほとんどみられなかった。一方，時間コストと方略使用の関連には個人差がみられ,「時間がかかるほどその方略を使用する」学習者が存在する可能性が示唆された。

Table 1
マルチレベル分析の結果

	事後期待値	95% 確信区間 下限	上限
固定効果			
切片	3.545	3.331	3.759
テスト有効性	0.278	0.210	0.344
時間コスト	0.001	−0.066	0.066
変量効果(分散)			
方略レベル			
切片	0.203	0.104	0.390
テスト有効性	0.015	0.005	0.035
時間コスト	0.014	0.004	0.033
個人レベル			
切片	0.628	0.493	0.798
テスト有効性	0.038	0.021	0.059
時間コスト	0.050	0.031	0.074

保育士を辞めたいと思う理由と継続の条件

○石橋尚子（椙山女学園大学）　山崎 晃（広島文化学園大学）

キーワード：保育士，離職理由，継続条件

問題と目的

全国保育士養成協議会専門委員会の調査（2010）によれば，新卒保育士の 4 人に 1 人が 2 年以内に離職している。保育士の早期離職は，後輩の保育職選択を躊躇させる要因の一つであり，保育士の専門性の向上を阻害し，保育の質の低下を招きかねない危険性をはらんでいる。

離職の原因については，新卒者の対応力不足や適性面，労働条件や職場環境も大きな要因であるが指摘されている（規制改革会議，2008；宇佐美他,2015）。あわせて保育者がやりがいを感じながら将来にわたって働きつづけられるように，労働条件や職場環境を整えることは,高度な保育力をもつ保育者の安定的確保と，保育の質の確保・向上につながるものである。

そこで本調査は，現職保育士を対象に，保育士の離職と継続に関する要因との関連などを明らかにすることを通して，保育労働や職場環境の改善を目指す研究の端緒としたい。

方　法

調査対象者･調査期間　I 県内の保育士 195 名（公立 129 名；私立 66 名）。2023 年 11 月実施。

調査手続き　保育所経由の個別配布並びに厳封回収による質問紙調査。

分析　勤務年数を基に，勤務 1-2 年群（85 名），3-5 年群（47 名），6-9 年群（21 名），10 年以上群（42 名）の 4 群間で χ^2 検定により比較した。

結果と考察

保育職選択の理由（9 項目）　子どもが好き（83.1%），子どもの頃からの夢（50.3%），やりがいがある仕事（37.9%）であった。やりがいのある仕事に関しては，勤務年数による違いがみられた（χ^2=9.23，p<.05）。（%）は各項目に対する全体の選択割合で,以下同じ。

職場選択の理由（17 項目）　給与の額（49.2%），正規雇用か否か（32.8%），通勤の利便性（31.3%）であった。給与の額に関しては，勤務年数による違いがみられた（χ^2=20.47，p<.005）。

保育職にやりがいを感じるとき（15 項目）　ほとんどの保育士（99.5%）が，日々の保育にやりがいを感じている（よく感じる 47.2%；時々感じる 52.3%）。それは，子どもの成長が感じられたとき（92.8%），子どもとの信頼関係が深まったとき（78.5%），子どもへの理解が深まったとき（59.0%），保護者と一緒に子どもの成長を喜び合えたとき(61.5%),保護者から感謝されたとき(61.0%)などであった。保護者から感謝されたときに関しては，勤務年数による違いがみられた（χ^2=13.57，p<.005）。

95.4%の保育士が離職を考えたことがある。その理由を示したのが Table 1 である。仕事量の多さによる疲れ（57.9%）と職場の人間関係の軋轢（55.4%）の割合が高い。仕事量の削減と職場内の人間関係の緩和は，保育現場の喫緊の課題と言えよう。

保育職従事者を増やすための条件（20 項目）　給与が仕事に見合っている（79.5%），休暇がとりやすい（71.3%），職場の人間関係が良い（69.7%），勤務時間が守られている（56.4%），福利厚生が充実している（31.2%）であった。

以上のことから，保育士の離職と継続に関連する主な要因は，仕事の量，職場の人間関係，仕事に見合う給与であった。これらの改善には，保育業務の実態解明が必要である。

Table 1
保育職を辞めたいと思う理由

	1-2年	3-5年	6-9年	10年以上	合計
仕事の量が多すぎて,疲れる	50	27	9	27	113
職場の人間関係が嫌だ	51	28	12	17	108
給与が仕事に見合っていない	30	18	7	9	64
思ったような保育ができない	31	10	8	13	62
仕事の責任が重すぎる	26	13	6	13	58
仕事の充実感や喜びが感じられない	28	9	6	13	56
勤務時間が長く，休みがとりにくい	26	9	7	13	55
仕事と家庭の両立が難しい	26	10	6	6	48

付　記

本研究は，科学研究費補助金(23K02240)により実施した。

仕事価値観尺度の作成と信頼性，妥当性の検証

○室山晴美（労働政策研究･研修機構） 秋山史子（労働政策研究･研修機構）

キーワード：職業選択，仕事価値観尺度，信頼性

問題と目的

職業選択にあたっては，適性検査の評価の視点としてしばしば用いられる能力，興味のほかに，どのように働きたいか，仕事や職業生活に何を求めるかという仕事に関わる価値観的な側面も一つの重要な要素となる。本研究では仕事価値観という側面から個人の適性を捉えるための簡易な尺度を開発し，信頼性および妥当性の検証を行う。

方　法

調査対象者

20 代から 60 代前半の就業者 3100 名,18 歳から 34 歳までの高等教育課程在学者 1200 名を調査対象とした。分析には 4298 名のデータを用いた。

調査項目の作成と調査方法

仕事価値観尺度に組み込む変数としては,職業レディネス・テストを高等教育課程在学者と若年求職者に適用するための補足的尺度として開発中のワークスタイルチェックテストの一部の変数および厚生労働省の職業情報提供サイトで用いられている価値観に関する変数を検討した上で 11 変数を選定した。11 変数が示す概念を測定するための 136 項目を作成し，妥当性を確認するための他の調査項目とともに 2022 年と 2023 年に Web モニター調査でデータを収集した。仕事価値観項目は「今までに学んだ知識や技術を生かせるような仕事をしたい」(専門性) などの短い文章に対し,「あてはまらない」から「あてはまる」までの 5 段階で評価してもらう形式である。

結果と考察

仕事価値観尺度の予備項目である 136 項目に対し,5 段階で回答された評定を 0 点～4 点で得点化した。項目分析を行った上で各変数 4 項目,全体として計 44 項目を抽出した。11 変数の内容および分析の際に算出した信頼性係数（クロンバックのα）と属性別の平均値等を Table 1 に示す。

信頼性係数は最も高いものが「社会貢献」の.91，最も低いものが「労働安全衛生」の.80 となり各変数とも 4 項目という少ない項目数で測定しているものの一定以上の信頼性が確認できた。なおこの 11 変数は因子分析をすると 3 因子にまとまり,「達成感」から「自律性」までが因子 1,「私生活との両立」から「労働安全衛生」までが因子 2,「報酬や収入」と「社会的認知・地位」が因子 3 となる。因子 1 は職務内容ややりがいに関連するもの,因子 2 は働き方や職場環境に関連するもの,因子 3 は報酬や地位などの条件に関連するものと解釈できる。対象者の属性による 11 変数の平均値の傾向の違いや尺度の妥当性を検討するため就業者,在学者,男女別に平均値を算出し分散分析を行った。就業者については在学者と年齢を揃えるため 34 歳以下のデータを抽出した。全体として在学者の平均値が就業者よりも高めであり特に因子 1 の変数はすべて有意となった。男女別の平均値では因子 2 の変数に関して女性が男性よりも高めの傾向が見られた。因子 3 の「社会的認知・地位」は男性の方が女性よりも高かった。この尺度では仕事価値観を 3 つの因子という観点から大まかに捉えた上で個々の変数の特徴も加えて解釈することができる。

Table 1
仕事価値観尺度の属性別の平均値 *(M)*，標準偏差 *(SD)*，2 要因分散分析の結果

変数	信頼性係数	就業者 男性(*n*=497) *M*	*SD*	就業者 女性(*n*=550) *M*	*SD*	在学者 男性(*n*=569) *M*	*SD*	在学者 女性(*n*=587) *M*	*SD*	*F*値	
	α係数										
達成感	.86	9.07	(3.36)	8.43	(3.55)	10.34	(3.55)	9.82	(3.62)	5.74＊	就業(8.73)＜在学(10.08)
自己成長	.89	9.93	(3.41)	10.07	(3.40)	11.49	(3.59)	11.82	(3.33)	8.69**	就業(10.00)＜在学 (11.66)
専門性	.88	10.26	(3.21)	10.27	(3.32)	11.64	(3.50)	11.70	(3.22)	8.66**	就業(10.27)＜在学(11.67)
社会貢献	.91	9.40	(3.58)	9.52	(3.55)	10.91	(3.67)	11.42	(3.56)	5.25*	就業(9.46)＜在学(11.17)
自律性	.80	9.69	(3.05)	9.66	(2.82)	10.48	(3.25)	10.32	(2.90)	4.95*	就業(9.67)＜在学(10.40)
私生活との両立	.84	11.51	(3.30)	12.53	(3.14)	11.96	(3.34)	13.10	(2.80)	4.47*	男性(11.75)＜女性(12.83)
雇用や生活の安定	.85	11.31	(3.27)	12.23	(2.96)	11.93	(3.23)	13.09	(2.82)	*ns*	
良好な対人関係	.87	10.90	(3.25)	11.98	(3.06)	11.76	(3.44)	13.12	(2.87)	3.39†	男性(11.36)＜女性(12.57)
労働安全衛生	.80	10.08	(2.86)	11.08	(2.86)	10.82	(3.17)	11.89	(2.83)	2.72†	就業(10.60)＜在学(11.36)
										5.28*	男性(10.47)＜女性(11.50)
報酬や収入	.83	10.36	(3.35)	10.29	(3.36)	11.14	(3.35)	11.31	(3.19)	*ns*	
社会的認知・地位	.89	8.33	(3.83)	6.95	(3.87)	9.28	(4.10)	8.25	(4.00)	10.25**	男性(8.84)＞女性(7.62)

**p＜.01　＊p＜.05　† p＜.10　*ns*有意差なし

教員養成学部生の職業選択動機にみる利他と利己

若松養亮（滋賀大学）

キーワード：進路意思決定，大学生，利他

問題と目的

教員の労働環境が過酷であると報じられ，若者の教職離れが問題視されている。ただ一方で，教職を強く志望する教員養成学部生も少なからず存在する。本研究では，本田（2008）が指摘する対人サービス業の奉仕性の指摘をふまえ，利他的な動機と志望の強さに正の関連があることを検証する。

また，利他的な動機は必ず利己主義的なものに帰着するという岡部（2014）の指摘も検証する。

方　法

調査対象者

国立大学の教員養成学部の 3 年次生 191 名

調査の概要

教育実習が終了した 2023 年 11 月後半に，必修の授業時間終了後に質問紙を配布し，その場で回収した。

調査の内容

動機の測定に先立って，卒業後に最も想定される職業をカテゴリで 1 つ選択させ，可能な範囲で具体的に書いてもらった（以下，これを想定選択肢とする）。

選択動機は，若松（2022）で用いた選択理由尺度 36 項目の 6 因子から 3 項目ずつ抽出して提示し，想定選択肢を目指したいと思った理由にあてはまる程度を尋ね，「5. とてもよくあてはまる」～「1. あてはまらない」の 5 件法で評定させた。

志望の強さは，想定選択肢を希望する強さを，「1 点」～「10 点」の 10 件法で評定させた。

結果と考察

卒業後の進路として教職を想定した人は 136 名（71%）であった。全員のデータをもとに，選択動機 18 項目に対して最尤法による因子分析を行い，プロマックス回転を施して得られた 4 因子，および項目例を以下に示す。

Ⅰ．自己との適合性（ω=.93）
　例）発揮したい能力を生かせそう
Ⅱ．対人的親和性（ω =.84）
　例）自分が困ったら相談に乗ってくれそう
Ⅲ．私的時間とゆとり（ω =.85）
　例）仕事以外の自分の時間がとれそう
Ⅳ．身分の安定（ω =.82）
　例）雇用や給与の安定が見込める

このうち因子Ⅰに利他と利己の項目が含まれていたことからそれぞれの項目群（ω=.83，82）の評定平均，および因子Ⅱ～Ⅳに負荷した項目の評定平均によって，計 5 種類の動機得点を算出した。

この評定平均と想定進路の志望の強さの相関係数を Table 1 の(a)欄に示した。

Table 1　5 種の選択動機得点と志望の強さの関連を相関係数と重回帰分析で

	全体で算出		教職想定者で算出	
	(a)相関	(b)重回帰	(a)相関	(b)重回帰
Ⅰ-(a) 利他性	.411 **	-.076	.391 **	-.137
Ⅰ-(b) 利己性	.601 **	.683 **	.636 **	.789 **
Ⅱ.対人的親和性	.304 **	-.046	.280 **	-.020
Ⅲ.私的時間とゆとり	.150 *	.009	.127	-.069
Ⅳ.身分の安定	.126 †	.008	.095	-.053
R^2		.369 **		.431 **

** p < .01　* p < .05　† p<.10

因子Ⅰの利己性と利他性が中程度の正の相関を示した。他に因子Ⅱも弱い正の相関を示し，待遇や労働条件を表す因子Ⅲ・Ⅳより関連が強かった。教職想定者においてはⅢ・Ⅳは有意ではなかった。

次に志望の強さに対して，動機得点を説明変数とした重回帰分析の結果（Table 1 の(b)欄），決定係数は有意で大きな効果量を示した。有意な偏回帰係数は「利己性」の動機のみとなり，相関係数では有意であった他の動機の寄与はすべて有意でなかった。また以上の結果は教職想定者のみを対象とした場合でも同様であったが，「利己性」の偏回帰係数はより大きかった。

「利他性」と「利己性」は同じ因子Ⅰの項目群であり，それぞれが志望の強さに対して有意な中程度の相関を示していながら，動機変数をすべて投入した重回帰分析では「利他性」の寄与は有意でなくなった。両評定平均間の相関は.747 あることから，志望の強さに対する「利己」の寄与に「利他」の寄与が含まれると見ることができる。このことは，利他的な動機が利己主義的なものに帰着することの傍証とみられる。また併せて，利己的な動機が職業志望にもたらす影響の大きさが見て取れる結果であった。

引用文献

本田由紀（2008）．軋む社会　双風社
岡部光明（2014）．利他主義（altruism）の動機と成立構造について　SFC ディカッションペーパー　SFC-DP 2014-002，1-24.
若松養亮（2022）．教育学部生における教職・非教職の選択と職業価値観　日本キャリア教育学会第 44 回研究大会発表論文集，92-93.

付　記

本研究は，科学研究費補助金（課題番号 23K02864）の支援を受けています。

東アジアの小学校教科書に描かれた子どもの遊びにみるジェンダーバイアス
―日本・中国・韓国・台湾の次世代に期待されたジェンダー意識―

塘 利枝子（同志社女子大学）

キーワード：小学校教科書，東アジア・地域，ジェンダーバイアス

問題と目的

小学校で用いる教科書は，どの国でも時間と費用をかけて各国・地域の教育関係者が次世代に伝えたい内容や価値観を盛り込んで作成している。そこにはそれぞれの時代の各国・地域の大人の価値観が反映されていると言えるだろう。特に各国・地域の公用語を学ぶ国語教科書は，道徳科，社会科，家庭科などとは異なり，意図的な価値観を伝えようと作成されたものではなく，文字の読み書き等に関する知識や技術を第一の目的としている。しかし国語教科書にどんな子どもの姿を描くかは，その時代の大人の無意識の価値観が反映されている。

また教科書にはそれぞれの時代の社会の課題なども映し出される。教科書が漫画や児童書とは異なり次世代のよりよい生活を期待して作成されるという特性を鑑みると，大人の無意識の価値観だけではなく，次世代に託した理想像も描かれている。現代社会の課題の一つとして，ジェンダーバイアスの是正があるが，小学校教科書ではそれをどう描いているのだろうか。

本研究では東アジア 4 か国・地域（日本・中国・韓国・台湾）の小学校 1～3 年生用国語教科書に描かれた子どもの遊びに焦点をあてて，教育材料として重要な教科書が次世代の子どもたちにジェンダーバイアスをどう是正しようとしているかについて分析した。

方　法

日本・中国・韓国・台湾において，検定もしくは国定の 2020～2021 年に刊行された小学校 1～3 年生用の国語教科書を分析対象とした。日本 24 冊，中国 6 冊，韓国 12 冊，台湾 18 冊の教科書に描かれた子どもの遊びを選定した結果，日本 33 作品，中国 15 作品，韓国 43 作品，台湾 91 作品が分析対象となった。それらの作品に描かれた内容を，子どもの性別，人数，遊びの内容，活動量の多さ（①多い ②中程度 ③少ない）に分類し，国家間で比較を行った。

結果と考察

第 1 に，遊んでいる様子が描かれている男女数について国家間比較を行ったところ有意差は見られず，どの国・地域も同程度の男女数が描かれていた。すなわち 4 か国・地域とも登場させる子どもの性別の量に配慮し，教科書に登場させる性別割合を同程度にしようとしていることが推測された。

第 2 に，各国・地域別に性別と遊びの活動量について分析を行った。活動量の多いものとそれ以外に分類して男女間比較を行ったところ，日本では男児の方が有意に活動量の多い遊びを行っていた（χ^2＝(1, N=464)=5.76, p<.05)。その一方で，中国・韓国・台湾では男女間に有意差は見られなかった。

第 3 に，従来男児の遊びとされてきたサッカーに焦点をあてて分析を行った。1 件しかサッカーの表記が見られなかった中国を除く 3 か国・地域でサッカーをする子どもの性別数に関する分析を行ったところ，3 か国間に有意差は見られず，どの国・地域でも男児の方がサッカーをする姿が多く描かれていた。

これらの結果をジェンダー・ギャップ指数と照らし合わせてみると，第 1 に，4 か国・地域の中で男女の活動量に違いが見られた日本ではジェンダー・ギャップ指数の順位が最も低く，台湾のデータを入れると 147 か国・地域中 126 位となっている（台湾行政院性別平等會，2024)。このような社会での価値観が日本の小学校教科書に描かれた子どもの遊びにおけるジェンダーバイアスにも反映されたと考えられる。

第 2 に，ジェンダー・ギャップ指数が 6 位（World Economic Forum，2023）のドイツの国語教科書と比較すると（塘，2023），東アジア 4 か国・地域のジェンダー・ギャップ指数の順位は低く，子どもの遊びについても男女の無意識の役割意識が残っていると考えられる。

次世代の価値観を創っていく一端を担う小学校教科書においては，近年ジェンダーバイアスに配慮した作成がなされており，男女が同数の掲載になるよう配慮されてはいる。但し男女児がどのような活動をするかにおいても配慮する必要があり，今後の教科書作成にあたっては登場人物の活動内容も考慮する必要があるだろう。今後は東アジア 4 か国・地域の教科書に描かれた子どもの遊びを 1960 年～2020 年までの時代に区切って時代的な変遷を見ていくとともに，欧州の教科書と比較しながら分析を進める予定である。

引用文献

台湾行政院性別平等會 (2023). 性別不平等指数 https://gec.ey.gov.tw/page/E0810325D36C4E10

塘 利枝子 (2023). 欧州の教科書にみる多様化する家族―イギリス・フランス・ドイツ・イタリアの小学校教科書に描かれた次世代へのメッセージ ナカニシヤ出版

World Economic Forum (2023). *Global gender gap report 2023.*

付　記

本研究は科学研究費補助金（基盤研究（C)「東アジアと欧州の小学校教科書に描かれた価値観と変容過程（代表者：塘 利枝子)」により行われた。

高校生における教師に対する信頼感とその規定因

谷口弘一（下関市立大学）

キーワード：信頼感，教師，高校生

問題と目的

中井・庄司（2006）は，中学生の教師に対する信頼感の内容を検討し，安心感，不信，正当性の 3 因子から構成される生徒の教師に対する信頼感尺度（STT: Students' Trust in Teachers）を作成した。また，彼らは，STT 尺度によって測定された教師に対する信頼感が，基本的信頼感，対人的信頼感，友人との親密さ，保護者の教師に対する信頼感，教師からのソーシャル・サポートといった 5 つの変数によって規定されることを示した。本研究では，高校生を対象にして，中井・庄司（2006）と同様の 5 つの変数を取り上げ，それらの変数と教師に対する信頼感との関連について検討を行った。

方　法

調査対象者と手続き

高校生 160 名（男性 79 名，女性 81 名）が調査に参加した。平均年齢は 16.02 歳（*SD* = 0.81）であった。調査は，インターネット調査会社を介して，15 歳以上 18 歳未満の登録モニターに対して実施された。調査実施前に，参加は任意であり，参加に同意した後でも自由に中断可能であること，回答内容や個人情報が特定されることはないことなどが文章で説明された。参加者は，ウェブ上で「同意する」ボタンをチェックした上で，調査に参加した。

調査内容

調査には，年齢，性別，学校種を質問する項目に加えて，下記の尺度が含まれていた。

基本的信頼感　谷（1998）が作成した基本的信頼感尺度 6 項目を使用した。参加者は，各項目が自分自身にどの程度当てはまるかについて 7 件法で回答した。

対人的信頼感　谷（1998）が作成した対人的信頼感尺度 5 項目を使用した。参加者は，各項目が自分自身にどの度程度当てはまるかについて 7 件法で回答した。

友人との親密さ　Self-Perception Profile for children（Harter，1988）の日本語版（稲葉・戸田，1998）の中から，友人関係評価に関する 3 項目を使用した。参加者は，各項目が自分の友人関係にどの程度当てはまるかについて 4 件法で回答した。

保護者の教師に対する信頼感　中井・庄司（2006）が作成した生徒の認知する保護者の教師に対する信頼感尺度 3 項目を使用した。参加者は，各項目が自分の保護者にどの程度当てはまるかについて 4 件法で回答した。

教師からのソーシャル・サポート　久田他（1989）が作成した学生用ソーシャル・サポート尺度 16 項目を用いた。参加者は，現在通っている学校の教師から期待されるサポートについて 4 件法で回答した。

教師に対する信頼感　中井・庄司（2006）が作成した STT 尺度の 3 つの下位尺度（安心感，不信，正当性）から，因子負荷量を考慮し，各 5 項目ずつ合計 15 項目を選択して実施した。参加者は，特定の先生または平均的な先生を思い浮かべて，各項目がその先生にどの程度当てはまるかについて 4 件法で回答した。

結果と考察

測定変数間の関連　各尺度の相関係数を Table 1 に示す。対人的信頼感，友人との親密さ，保護者の信頼感，ソーシャル・サポートが，教師に対する信頼感の下位尺度である安心感ならびに正当性とそれぞれ有意な正の相関を示した。

Table 1
各尺度の平均値，標準偏差（*SD*），α係数ならびに尺度間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	平均値	*SD*	α係数
1 基本的信頼感	—							23.95	6.33	.77
2 対人的信頼感	.22**	—						22.77	5.03	.73
3 友人との親密さ	.08	.49**	—					9.58	2.46	.90
4 保護者の信頼感	-.02	.34**	.32**	—				8.19	2.42	.92
5 ソーシャル・サポート	.03	.38**	.40**	.75**	—			44.73	11.25	.97
6 安心感	.01	.33**	.28**	.72**	.81**	—		12.98	4.22	.94
7 不信	-.08	-.13	.08	-.09	-.05	-.03	—	11.92	3.99	.91
8 正当性	-.05	.37**	.37**	.68**	.71**	.71**	.13	13.97	3.27	.85

** $p < .01$

教師に対する信頼感の規定因　教師に対する信頼感の各下位尺度を従属変数，基本的信頼感，対人的信頼感，友人との親密さ，保護者の信頼感，ソーシャル・サポートを従属変数として重回帰分析を行った（Table 2）。安心感ならびに正当性は，保護者の信頼感，ソーシャル・サポートとそれぞれ有意な正の相関を示した。不信は，友人との親密さと有意な正の相関を示した。安心感と正当性に対する保護者の信頼感，ソーシャル・サポートの影響は，中井・庄司（2006）や谷口（2014）においても同様に確認されており，高校生においても，生徒の認知する保護者の教師に対する信頼感や教師からのサポート期待を通して，教師に対する信頼感が形成されることが再確認された。

Table 2
教師に対する信頼感の規定因（重回帰分析結果）

	安心感	不信	正当性
1 基本的信頼感	-.01	-.06	-.08
2 対人的信頼感	.04	-.18	.08
3 友人との親密さ	-.08	.20*	.07
4 保護者の信頼感	.27**	-.12	.32**
5 ソーシャル・サポート	.62**	.04	.41**
説明率（R^2）	.69**	.05	.57**

注）数値は標準偏回帰係数
* $p < .05$ ** $p < .01$

短期大学生の就業不安およびパーソナリティ特性との関連について

○河村壮一郎（鳥取看護大学）　池谷千恵＃（鳥取短期大学）

キーワード：就業不安，短期大学，ビッグファイブ

問題と目的

2 年課程の短期大学では比較的早期に進路に向けたキャリア教育が開始される。そのため，学生は 1 年時から就業に対する意識が高まりやすい一方，不安をもっていることが予想される。本研究では，前期の授業期間で就業に対する不安の実態を調査するとともに，個人のパーソナリティ特性との関連を吟味する。

方　法

調査対象者

私立 A 短期大学 1 年 205 名（男性 52 名，女性 150 名，未回答 3 名），2 年生 64 名（男性 10 名，女性 53 名，未回答 1 名），全体の平均年齢は 18.67 歳（*SD*=0.32）であった。

調査内容

フェイスシート　年齢と性別の回答である。

就業不安　古市・久尾（2007）の 5 項目 5 件法の尺度である。

特性不安　State-Trait Anxiety Inventory（STAI）（清水・今栄，1981）から特性不安の 20 項目 4 件法である。

ビッグファイブ　日本語版 Ten Item Personality Inventory（TIPI-J）（小塩他，2012）の 10 項目 7 件法である。

調査時期・手続き

2022 年 5 月と 6 月に，無記名，自由意思による参加などについて説明した後，Google Forms を用いて同意が得られた対象者より回答を得た。

結果と考察

就業不安尺度の平均値は 17.76（*SD*=4.84）で，学年別では 1 年生 17.76（SD=5.07），2 年生 17.78（*SD*=4.48）であった。学年間に差は認められず，先行研究での得点との比較から，対象者は 1 年時において就業に対する不安を有していると考えられる。性別の得点は男性 17.74（*SD*=5.15），女性 17.79（*SD*=4.89）で，両得点間に有意差はなかった。

特性不安尺度の平均値は 49.90（*SD*=9.79）であった。就業不安と特性不安の関連を分析した結果，正の相関が認められた（r=.36，p<.01）。この関連は先行研究の結果と同様であり，特性不安が強い学生は就職に対して不安が高まりやすいことが示唆された。

就業不安とビッグファイブ特性との関連を検証するために Pearson の相関係数を算出した（Table 1 上段）。その結果，4 つの特性との間で関連が認められた。次に，ビッグファイブ特性と特性不安の尺度間で相関が認められたため（r=−.11〜.49），特性不安を統制変数として，就業不安とビッグファイブとの偏相関係数を算出した（Table 1 下段）。その結果，勤勉性のみ就業不安との負の関連が示された。この結果は就職あるいは就職活動に向けた学生の自己像を反映している可能性が推察される。

1 年前期において就業に対する不安が確認されたことから，短期大学生に対して早い段階から心理面を含めたキャリア支援が必要であることが示唆された。一方，今回の調査対象者は 1 つの大学に限定されていることから，早期のキャリア支援についてより広範囲な対象者に対しての検討が必要であると考えられる。

引用文献

小塩真司・阿部晋吾・カトローニ ピノ（2012）．日本語版 Ten Item Personality. Inventory（TIPI-J）作成の試み パーソナリティ研究，*21*(1)，40-52.

古市裕一・久尾敏子（2007）．青年の職業忌避的傾向と就業不安および進路決定効力感　岡山大学教育学部研究集録，*135*，1−7.

清水秀美・今栄国春（1981）．STATE-TRAIT ANXIETY INVENTORY の日本語版（大学生用）の作成　教育心理学研究，*29*(4)，62-67.

Table 1
就業不安尺度とビッグファイブ尺度の相関係数・偏相関係数

外向性	協調性	勤勉性	神経症傾向	開放性
-.18 **	-.17 **	-.26 **	.14 *	-.06
-.12	-.09	-.16 **	-.04	-.02

注）上段は Pearson の相関，下段は偏相関を表わす。
*:p <.05，**:p <.01

教師の Grit と自意識及び失敗観の関連

山本裕貴（木更津市立鎌足小学校）

キーワード：Grit，自意識，失敗観

問題と目的

近年，教育や社会の課題を解決する非認知スキルとして Grit が着目されている（井本他，2019）。Grit とは「長期的な目標のための根気と一貫性」であり，長期的な目標達成において，才能や遺伝的優位性よりも大きな影響を与えることを報告している（Duckworth et al.，2007）。Grit に影響を与えている心的要因として山口他（2019）は失敗観を挙げている。失敗をしたときにネガティブに捉える人もいれば，ポジティブに捉える人もいるだろう。その違いが Grit へ影響を与えていると考えられる。また山口他（2019）は，失敗観へ影響を与える要因として自意識も示してる。つまり Grit の高低には自意識と失敗観が関連しているといえよう。ただ，Grit に関する先行研究の多くは，小学生や大学生を対象としたものであり，教師に着目したものは見当たらない。よって自意識と失敗観が教師の Grit とどのように関連するのか検討する。

方　法

調査対象と手続き

小・中・高等学校及び特別支援学校の教師を対象に，質問紙を用いて調査をした（有効回答数：102 名　男性教師 64 名，女性教師 38 名）。また，教職経験年数は 5 年以下 21 名，6～10 年 25 名，11～20 年 33 名，21～30 年 10 名，31 年以上 13 名である。

調査材料

日本語版ショートグリット尺度（西川他，2015） Grit を測定する尺度の日本語短縮版である。「根気」と「一貫性」の 2 因子で構成されている（8 項目／5 件法）。

日本語版自意識尺度短縮版（鈴木，2020） 自意識を測定する尺度の短縮版である。「私的自意識」と「公的自意識」の 2 因子で構成されている（6 項目／7 件法）。

失敗観尺度（池田他，2012） 失敗に対する価値観を測定する尺度である。「失敗のネガティブ感情価」「失敗からの学習可能性」「失敗回避欲求」「失敗の発生可能性」の 4 因子で構成されている（24 項目／5 件法）。本研究では「失敗のネガティブ感情価」を失敗に対するネガティブ感情として，「失敗からの学習可能性」を失敗に対するポジティブ感情として 2 因子のみ採用した（12 項目／5 件法）。

結果と考察

各尺度における下位因子の相関係数を SPSS を用いて算出した。その結果，Grit は私的自意識とポジティブ感情との間に有意な正の相関が示された（私的自意識：r =.203，p <.05／ポジティブ感情：r =.294，p <.01）。また，Grit は公的自意識とネガティブ感情との間に有意な負の相関を示された（公的自意識：r =-.213，p <.05／ネガティブ感情：r =-.298，p <.01）。公的自意識はネガティブ感情との間に有意な正の相関が示された（ネガティブ感情：r =.605，p <.001）。私的自意識はポジティブ感情との間に有意な正の相関が示された（ポジティブ感情：r =.425，p <.001）。さらに，公的自意識は私的自意識との間に有意な正の相関が示された（私的自意識：r =.303，p <.01）。

Table 1
Grit，自意識，失敗観における相関関係

		グリット	公的自意識	私的自意識	ポジティブ感情	ネガティブ感情
グリット	Pearson の相関係数	1	-.213*	.203*	.294**	-.298**
	有意確率 (両側)		.031	.041	.003	.002
	度数	102	102	102	102	102
公的自意識	Pearson の相関係数	-.213*	1	.303**	-.014	.605**
	有意確率 (両側)	.031		.002	.891	<.001
	度数	102	102	102	102	102
私的自意識	Pearson の相関係数	.203*	.303**	1	.425**	.195*
	有意確率 (両側)	.041	.002		<.001	.050
	度数	102	102	102	102	102
ポジティブ感情	Pearson の相関係数	.294**	-.014	.425**	1	-.036
	有意確率 (両側)	.003	.891	<.001		.716
	度数	102	102	102	102	102
ネガティブ感情	Pearson の相関係数	-.298**	.605**	.195*	-.036	1
	有意確率 (両側)	.002	<.001	.050	.716	
	度数	102	102	102	102	102

Grit と「私的自意識」と「ポジティブ感情」との間に正の相関が認められたことから，私的自意識が強いことや，失敗経験をポジティブに捉えることが，教師の Grit の高さと関連があるといえる。また Grit と「公的自意識」と「ネガティブ感情」との間に負の相関を示されたことから，公的自意識が強いことや，失敗経験をネガティブに捉えることが教師の Grit の低さと関連することが示唆された。公的自意識はネガティブ感情，私的自意識はポジティブ感情に有意な正の相関があることから，自意識の強さが失敗経験をどのように捉えるかの要素になる可能性があるだろう。Grit と関連する心的要因は，対象が教師となっても山口他（2019）の指摘と一致した。

中学生インターネットヘビーユーザーの心身の健康
―コンテンツ（動画，SNS，ゲーム）別の検討―

○若本純子　（山梨大学）　　望月志保美＃（山梨県甲府市立山城小学校）
望月なぎ沙＃（山梨大学教育学部附属幼稚園）

キーワード：中学生，インターネット，ヘビーユーザー

問題と目的

わが国では GIGA スクール構想のもと，ICT 導入が強力に推進されている一方，世界的には，青少年のソーシャル・メディア利用がもたらすメンタルヘルスへの重大な悪影響に警鐘が鳴らされている。本研究は，本学附属校園養護教諭と実施している共同研究「園児児童生徒がメディアと適切に付き合っていくための保健教育」のうち，中学生がインターネットをヘビーユースすると，日常生活や心身の健康にどのような影響を与えるか，コンテンツ別に検討したものである。

方　法

A 中学校 1-3 年(12-15 歳)を対象に，保健教育のための「メディアの使い方のアンケート」(WEB 調査)を 2023 年 7 月に実施し，413 名から回答を得た(回収率 96.5%)。調査内容のうち本研究で使用したのは，①生活面：コンテンツ別の平日・休日別の利用時間，就寝・起床時間，朝食摂取習慣(頻度を 3 段階評定)，②心身の不調(頻度を 3 段階評定)：不安抑うつ，イライラ，疲労無気力，質の悪い睡眠，③心理・対人面(あてはまりの程度を 4 段階評定)：自己肯定感，居場所感，対人行動として，若本・西野(2020)を参考に作成したノリ同調，嫌われ回避同調。④フェイス項目：学年，学級，出席番号(記入は任意)。

結果と考察

動画，SNS，ゲーム各コンテンツの利用者の 1 日当たりの利用時間((平日分*5+休日分*2)/7 で算出)をもとに，上位 25%パーセンタイルをヘビーユーザー(HU)，中央値周辺の標準群，下位 25%のライトユーザー(LU)，利用なし群(NU)の 4 群に分類した(Table 1)。利用時間の中央値は，動画 55.7 分，SNS 38.6 分，ゲーム 38.6 分であった。また，ゲームのみ 4 群の分布と性別との間に有意な関連が見られ($\chi^2(3)=58.52$, $p<.001$)，HU と標準群で男子が有意に多く($p<.01$)，利用なし群で女子が有意に多かった($p<.01$)。

Table 1
コンテンツ別の利用状況の分布

	動画		SNS		ゲーム	
NU	41	(9.9%)	123	(29.8%)	182	(44.1%)
LU	47	(11.4%)	35	(8.5%)	50	(12.1%)
標準	222	(53.8%)	146	(35.4%)	120	(29.1%)
HU	103	(24.9%)	109	(26.4%)	61	(14.8%)
合計	413		413		413	

NU:利用なし，LU:ライトユーザー，HU:ヘビーユーザー

勉強・就寝時のスマホの所在と HU との関連を検討したところ，動画($\chi^2(3)=25.83$, $p<.001$)，SNS($\chi^2(3)=17.89$, $p<.001$)，ゲーム($\chi^2(3)=8.34$, $p<.05$)すべてで有意な関連が見られた。残差分析から，動画と SNS では，HU で常にスマホが手もとにある生徒が有意に多く($p<.01$)，標準群で有意に少なく(動画 $p<.01$，SNS $p<.05$)，ゲームでは，HU で常にスマホが手もとにある生徒が有意に多かった($p<.01$)。ここから，HU を誘発する一因として，常時スマホが手もとにあることが関連していると考えられる。加えて，多くの生徒が利用する動画と SNS では，HU と標準的な利用との間に違いが見られ，保健教育では，「利用の可否」ではなく「適切な利用の仕方」が焦点になると推測された。

続いて，コンテンツ別に HU を含む 4 群で差の検討を行ったところ，中学生のインターネット HU の生活や心身の健康状態は，コンテンツにより違いがあることが明らかにされた。以下では HU と他群に有意な違いが見出された結果のみを抽出して示す。

動画 HU は，朝食摂取頻度が LU より低く($F(3,409)=4.25$, $p<.01$)，イライラ($F=3.12$, $p<.05$)，疲労無気力($F=2.66$, $p<.05$)が標準群より高く，ノリ同調が NU より高かった($F=6.71$, $p<.001$)。心身の健康面において HU と標準群との間に複数の有意差が見られたことは注視すべきである。動画視聴という受身のかかわりが Passive User(Nesi, Telzer, & Prinstein, 2022 など)のリスクを反映しての結果かもしれない。

SNS HU は，睡眠時間が他 3 群より有意に少なく($F=9.23$, $p<.001$)，ネットの居場所感が標準，NU より高かった($F=6.22$, $p<.001$)。睡眠時間を削っておしゃべりに興じていると考えられる一方，心身の健康面においては HU と他群との有意差は見出されなかった。

ゲーム HU は，休日と平日の睡眠差分が他 3 群よりも有意に少なく($F=6.07$, $p<.001$)，ノリ同調が LU,NU より有意に高く($F=6.96$, $p<.001$)，ネットの居場所感が標準群より高く($F=8.15$, $p<.001$)，ドーパミン由来のハイテンションな傾倒が看取された。一方，ゲームのみ標準群と NU との間に，イライラの有意差が見られ，ゲームは，動画や SNS とは異なり，利用の有無そのものが心理的健康と関連している可能性が示唆される。

付　記

本研究の一部は，2023 年 11 月令和 5 年度関附連養護部会，2024 年 8 月令和 6 年度全附連養護部会において発表された。また，本研究は科研費 19K03254 を受けて実施された。

小中学生の無気力感および関連要因
—発達段階・性別を踏まえた検討—

牧 郁子（大阪教育大学）

キーワード：小学生，中学生，無気力感

問題と目的

近年，学校現場における心理的支援の課題として，不登校・うつ病・自殺などの問題が挙げられている。文部科学省(2022)の不登校の主たる要因に関する統計調査によると，小学生・中学生ともに「無気力・不安」が最も多い結果となっている。さらに日本の小学生・中学生の抑うつリスクの割合は欧米を上回っている（傳田,2004)との指摘もある。また厚生労働省(2019)の自殺対策白書によると，日本の 10 歳～19 歳までの若年層の死因の第１位が自殺であり，米国・仏蘭西・英国などに比べて高い比率であることが報告されている。このように生きる意欲の低下が，わが国の子どもたちにおいて，喫緊の課題となっているといえる。以上から，学齢期の子どもの不登校・うつ病・自殺予防を鑑みると，その早期発見・早期対応のために，児童期から思春期にかけての無気力感を発達的連続性の観点から検証する必要があると考える。そこで本研究では，無気力感の予防・対処を鑑み，発達段階と性別による，無気力感およびその関連要因の違いを検討することを目的とした。

方　法

調査対象者

本研究では調査会社に委託し，登録されている全国の小学生 360 名（男性＝180 名，女性＝180 名；4 年生=120 名，5 年生＝120 名，6 年生＝120 名；平均年齢＝10.87 歳，*SD*＝0.88)，および中学生 360 名（男性＝180 名，女性＝180 名； 1 年生=120 名，2 年生＝120 名，3 年生＝120 名；平均年齢＝13.90 歳，*SD*＝0.88）を対象にオンライン調査を行った。

手続き

小中共用版の無気力感尺度（牧， 2023)， 主観的随伴経験尺度（牧，2023)，コーピング・エフィカシー尺度（牧，2023)，思考の偏り尺度（牧，2023)，情動交流尺度（牧，2023）からなるアンケートを実施した。なお「次のしつもんは，ふだんのあなたにどのくらいあてはまりますか？いちばん近いものを１つえらんでください」と教示し，「まったくあてはまらない＝1」から「とてもあてはまる＝4」までの 4 件法で実施した。

結果と考察

発達段階と性別を踏まえた無気力感の違いを検討するため，学校段階（中学校・小学校）×性別（男性・女性）を独立変数，小中共用版　無気力感尺度（牧，2023）の下位尺度である気力・行動意欲の低下と抑うつ状態それぞれを従属変数とした 2 要因分析を行った（Table 1)。その結果，気力・行動意欲の低下において，交互作用は認められなかったものの学校段階の主効果が認められ，中学生が小学生より有意に得点が高いことが認められた。なお抑うつ状態においては，主効果・交互作用ともに認められなかった。

Table 1
学校段階×性別の無気力感尺度の平均値と 2 要因分散分析結果

	男性		女性		2要因分散分析		
	中学生	小学生	中学生	小学生	性別	学校段階	交互作用
	(*N*=180)	(*N*=180)	(*N*=180)	(*N*=180)	*F*値	*F*値	*F*値
気力・行動意欲の低下	28.75	26.80	29.46	26.72	0.31	17.39***	0.50
	(7.40)	(7.65)	(7.93)	(7.20)		小＜中	
抑うつ状態	14.47	14.27	15.07	14.14	0.45	2.55	1.03
	(4.72)	(4.77)	(5.08)	(4.47)			

***p<.001

続いて発達段階と性別を踏まえた無気力感関連要因の違いを検討するため，学校段階（中学校・小学校）×性別（男性・女性）を独立変数，ポジティブ情動の送受信，ネガティブ情動の送受信，随伴経験，非随伴経験，コーピング・エフィカシー，思考の偏りそれぞれを従属変数とした２要因分析を行った（Table 2)。

Table 2
学校段階×性別の各尺度の平均値と 2 要因分散分析結果

	男性		女性		2要因分散分析		
	中学生	小学生	中学生	小学生	性別	学校段階	交互作用
	(*N*=180)	(*N*=180)	(*N*=180)	(*N*=180)	*F*値	*F*値	*F*値
ポジティブ情動の送受信	20.98	22.71	22.03	23.36	2.55*	18.23***	0.31
	(4.80)	(4.38)	(5.09)	(4.89)	男＜女	小>中	
ネガティブ情動の送受信	12.94	14.42	13.74	14.75	4.21*	20.01***	0.40
	(3.48)	(3.66)	(4.00)	(3.76)	男＜女	小＞中	
随伴経験	21.18	22.49	22.49	22.96	1.19	15.20***	0.06
	(4.66)	(4.85)	(4.85)	(4.76)		小>中	
非随伴経験	16.08	15.59	16.09	15.59	0.00	1.85	0.00
	(4.56)	(5.38)	(4.49)	(5.00)			
コーピング・エフィカシー	15.03	15.91	15.11	16.04	0.13	10.42**	0.01
	(3.41)	(4.05)	(3.80)	(3.82)		小>中	
思考の偏り	14.64	13.95	14.63	14.28	0.26	2.92	0.32
	(4.12)	(4.08)	(4.18)	(4.03)			

*p<.05　**p<.01　***p<.001

その結果，随伴経験，コーピング・エフィカシーともに学校段階の主効果が認められ，いずれも小学生の方が中学生より有意に得点が高い結果となった。

以上から，発達段階が進むに従い，情動交流，随伴経験，コーピング・エフィカシーが低下し，無気力感につながる可能性が示唆された。

付　記

本研究は JSPS 科研費・基盤研究（C)（課題番号 20K03413）の助成を受けたものです。

大学生の注意欠如・多動傾向と就業不安との関連

○齊藤 彩（お茶の水女子大学） 佐藤みのり（お茶の水女子大学）

キーワード：注意欠如・多動傾向，就業不安，大学生

問題と目的

注意欠如・多動症（ADHD）の主症状である不注意および多動性・衝動性に関する行動傾向（以下，注意欠如・多動傾向）は，診断の有無を問わず，一般人口集団内で連続体として捉えられることが報告されている（McLennan, 2016）。高等教育機関に在籍する ADHD のある学生数は増加を辿っており（日本学生支援機構, 2023），診断閾下の注意欠如・多動傾向の高さを抱える学生を含めると，高い注意欠如・多動傾向をもつ大学生の割合は決して低いものではない。

ADHD をはじめ発達障害のある学生は，就業に関して一般の学生の数倍の困難さを抱える可能性が指摘されている（小貫他, 2016）。篠田・山崎（2015）は，大学生の不注意症状が直接的または間接的に進路決定を阻害する可能性を示唆するメカニズムを実証している。しかしながら，大学生の注意欠如・多動傾向と就業に関する不安感（以下，就業不安）との関連，あるいはこれらの関連を調整する要因については，これまでに十分な検討が行われていない。

そこで本研究では，大学生の注意欠如・多動傾向と就業不安との関連を明らかにするとともに，進路決定効力感ならびにソーシャルサポートによる調整効果について実証的検討を行った。

方　法

調査対象者と手続き

2024 年 2〜3 月に，調査会社にモニターとして登録されている大学生を対象に web 質問紙調査を実施し，429 名（男子 177 名）から回答を得た。調査開始画面において，本研究の目的・方法，プライバシーへの配慮等に関する丁寧な説明文を提示し，「調査に参加する」の回答を選択した者のみが調査画面へと進み，最終的な回答の送信をもって同意を得たものとした。

測定尺度

①注意欠如・多動傾向：Adult ADHD Self-Report Scale（ASRS: Kessler et al., 2005）（18 項目，5 件法）。②就業不安：就業不安測定尺度（古市・久尾, 2007）（5 項目，5 件法）。③進路決定効力感：進路決定効力感尺度（古市・久尾, 2007）（16 項目，5 件法）。④ソーシャルサポート：家族，学校の教職員，友人・知人からのサポートの入手可能性に関する項目を作成（5 項目，5 件法）

結果と考察

はじめに，性別，年齢，就職予定の有無を統制した上で，各変数間の偏相関分析を行った（Table 1）。

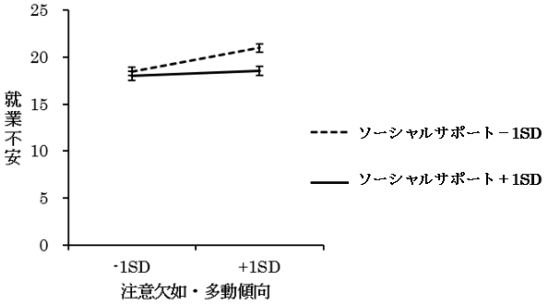
Table 1
各変数間の偏相関係数

	1	2	3
1 注意欠如・多動傾向			
2 就業不安	.17 **		
3 進路決定効力感	-.07	-.31 **	
4 ソーシャルサポート	.02	-.15 **	.35 **

** $p < .01$

続いて，就業不安を従属変数とし，独立変数の Step1 に統制変数，Step2 に注意欠如・多動傾向，進路決定効力感またはソーシャルサポート，Step3 に注意欠如・多動傾向と進路決定効力感またはソーシャルサポートとの交互作用項を投入した階層的重回帰分析を実施した結果，注意欠如・多動傾向×ソーシャルサポートの交互作用項が有意な関連を示した（$\beta = -.14$, $p < .05$）。サポート高群では注意欠如・多動傾向は就業不安に有意な関連を示さなかったが，サポート低群では注意欠如・多動傾向の高さが就業不安の高さに有意な関連を示した（$\beta = .26$, $p < .01$）（Figure 1）。

Figure 1
単純傾斜分析の結果



注意欠如・多動傾向が高い大学生は，就業不安が高い傾向にあることが明らかとなった。一方で，注意欠如・多動傾向が高い大学生であっても，身近な人からのソーシャルサポートの入手可能性を高く評価できている場合には，必ずしも就業不安が高くないことが示された。注意欠如・多動傾向が高い大学生へのソーシャルサポートの充実が重要であるといえるだろう。

模写についての評価と学業成績との関連性
—簡単な図形の組み合わせを模写した結果は何を予見するか—

鈴木賢男（金沢学院短期大学）

キーワード：模写，学業不振，高等教育機関

問題と目的

「大学全入時代」と呼ばれる状況が危惧されるようになった頃から，基礎学力や学習意欲の低下とは異なり，学業生活全般に支障を来すのではないかと思われるような認知面での不十分さを示す学生が比較的多く見受けられるようになったと思われる。筆者には 2021 年度頃から顕著となってきており，板書を写しきれない，教科書から所定の段落や語句を探し出せない，簡単だと思われる指示内容が途中までしか伝わっていない等を示すケースが増えてきているように思われた。

以上のように，記憶や思考活動に入る前に，現前の感覚情報（多くは視覚情報）を頭の中に写し取る際に困難さが伴うことが予想されたので，簡単な図形の組み合わせを模写課題として提示して，学業不振との関連性を検討した（鈴木他，2022）。模写課題の評定値による成績で２科目以上不可となった学生の有無についての判別式が有意に得られることがわかった。

そこで，本研究では模写課題の数を増やし，模写課題を評価する視点を複数設けた上で，改めて異なる調査対象者に実施し，GPA（Grade Point Average）との関連を検討することとした。

方　　法

対象者　X 短期大学 1 年生 29 名，2 年生 33 名の計 62 名（内，男性は 1 年生 2 名，2 年生 1 名）。

調査方法　模写課題については，1 年生は 2023 年 4 月 24 日，2 年生は 4 月 10 日に，前期ガイダンスの続きとして参集された際に，当該学生に調査の依頼を行い，20 分を制限時間として実施，回収を行った。模写課題は 2 つあり，「交点のズレ」「重ね違い（図形の透過の有無）」「欠損」「変形」「比率」「面積」「偏り」の 7 つの観点について，「問題あり」を 2，「疑問あり」を 1，「問題なし」を 0 として 3 人が独自に評定を行い，平均値を課題の評定点とした。GPA に関しては，当該短期大学の学科および教務委員会に許可を求め，前期成績の GPA を教務部より取得した。

倫理的配慮　本研究に関しては，金沢学院短期大学における人を対象とする研究計画等倫理審査を受け承認を得た（人研倫 R04002）。これに基づき，調査対象者に説明を行い，同意を経て実施された。データ分析においては学籍番号，氏名等を外して行った。

結果と考察

模写課題 A と B（Figure 1）の評定値の平均と標準偏差を Table 1 に示した。評定の理論値としては最大値が 2 となり，得点が高い方が「問題あり」を示す方になるが，0.5 を超える比較的高い平均を示した評価観点は，「変形」「比率」であった。また，「変形」の方が高い傾向にあることがわかった。課題による問題の程度に課題 A と B で逆転が認められたのは，「交点」「重ね」であり，「変形」は模写 B でより生じやすくなっていることが窺われた。

Figure 1
模写課題 A と B

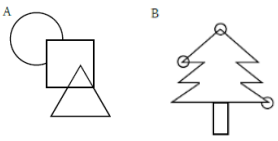
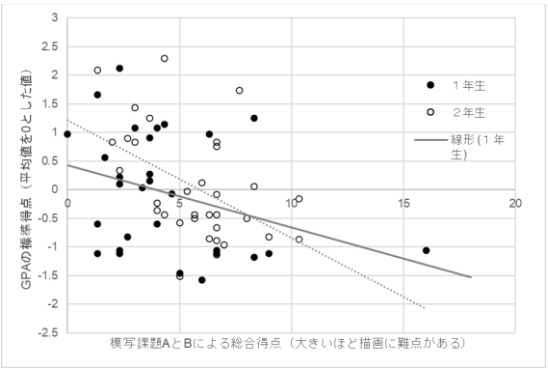


Table 1
模写課題 A と B の評定平均

評価基準→		交点	重ね	欠損	変形	比率	面積	偏り
模写A	平均	0.5	0.0	0.0	0.7	0.6	0.2	0.2
	SD	0.48	0.19	0.00	0.46	0.46	0.36	0.33
模写B	平均	0.3	0.5	0.1	0.9	0.6	0.2	0.2
	SD	0.34	0.63	0.38	0.53	0.47	0.36	0.34

以上の 7 つの観点による評定を合計した後，模写 A と B の評定を合計した値と 2023 年度前期成績との積率相関係数を求めたところ，r=−.37 となり 1%水準で有意な負の相関が認められた。従って，模写課題に困難さを示すほど，学業不振の傾向にあることが窺えた。

Figure 2
模写課題 A と B の合計点と GPA との相関図



いじめ場面での仲裁と傍観（2）
—モラルディストレスと教師の呼応性の影響について—

西野泰代（広島修道大学）

キーワード：いじめの仲裁と傍観，モラルディストレス，教師の呼応性

問題と目的

いじめが起きた際，周辺にいる子どもたちの動向がいじめの重篤化を左右することが度々指摘され(e.g., 森田，2010; Salmivalli et al., 2011)，学校現場でも傍観者を仲裁者に変容させる指導の重要性が共有され始めた。西野・若本(2022)は，いじめ場面での多様な傍観の生起に学校段階，モラルディスエンゲージメント(以下，MD)が関わることを見出したが，Gini et al.(2020)は，いじめ場面の仲裁と傍観に対する MD の影響をモラルディストレスが調整することを指摘した。一方，西野(2024)では，MD を統制したうえで，モラルディストレスが仲裁を促進し，傍観を抑制する可能性が示唆された。そこで本研究では，いじめの重篤化を抑止するための介入への示唆を得るべく，モラルディストレスが喚起されやすい学級環境を明らかにすることを目的とする。なお，学級変数として，いじめに対する教師の呼応性(以下，教師の呼応性)を用いる。

方　法

中規模都市の教育委員会から協力を得て，小学 4 年生から中学 3 年生を対象とした質問紙調査を実施した。分析対象者数は 2,555(小学生 43.1%，男子 50.1%)であった。調査内容は，いじめ場面での経験について仲裁(間接的仲裁 4 項目と直接的仲裁 3 項目)と傍観(無力な傍観と無関心な傍観各 3 項目)各 3 件法およびモラルディストレス 4 項目 5 件法(西野，2023a)，教師の呼応性 5 項目 5 件法(西野，2023b)であった。調査は所属機関の倫理審査と承認を得て実施された。なお，分析に使用した項目は調査の一部である。本研究は JSPS 科研費 18K03083 の助成を受けて実施された。

結果と考察

各尺度について適合度指標(CFI=.99-1.00; GFI=.99-1.00; SRMR=.00-.02)，内的整合性(ω=.77-.93)はいずれも十分な値が示された。尺度得点の学校段階差を確認するため t 検定を行ったところ，「無関心な傍観」と「モラルディストレス」を除き，いずれも小学生が中学生より有意に得点が高いことが示された。

次に，仲裁と傍観の生起に対して各変数がどう関わるかについて検討するため，仲裁と傍観の経験について「一度もない」を「0」，その他を「1」と 2 値に変換し，仲裁と傍観の経験を目的変数とする 2 項ロジスティック回帰分析を行った(Table 1)。その結果，学校段階は仲裁 2 様態と無力な傍観に対し，モラルディストレスは直接的仲裁と無関心な傍観に対し，教師の呼応性は無関心な傍観に対してそれぞれ有意な主効果を示した。モラルディストレスと教師の呼応性の交互作用項は仲裁 2 様態においてのみ有意な効果を示し，単純傾斜検定の結果，仲裁 2 様態ともに教師の呼応性が高い群においてのみモラルディストレスの効果が有意(p <.05)であった。すなわち，教師の呼応性が高ければモラルディストレスが低くても仲裁が起こりやすいことが示唆された。

本研究の結果から，教師がいじめにきちんと対応する姿勢を示すことが「気づかないふりをする」といった傍観を抑制するとともに，仲裁者を増やすことに寄与する可能性が示唆された。いじめの重篤化を抑止するためにいじめを許さない環境づくりが推奨されており(文部科学省，2017)，今後は，「見ていることしかできなかった」といった無力な傍観を減らすためにどのような学級環境づくりが効果的なのかを探るべく，さらなる変数を投入した検討が必要であろう。

Table 1
2 項ロジスティック回帰分析の結果

	間接的仲裁			直接的仲裁			無力な傍観			無関心な傍観		
	B	オッズ比	95%信頼区間	B	オッズ比	95%信頼区間	B	オッズ比	95%信頼区間	B	オッズ比	95%信頼区間
学校段階	−1.01***	0.37	0.31-0.44	−1.00***	0.34	0.29-0.40	−0.60***	0.55	0.47-0.65	−0.13	0.88	0.74-1.04
モラルディストレス	−0.04	0.96	0.87-1.06	−0.19*	0.91	0.82-0.99	−0.09	0.92	0.84-1.01	−0.30***	0.74	0.67-0.81
教師の呼応性	−0.04	0.96	0.87-1.06	0.00	1.00	0.91-1.10	−0.07	0.93	0.85-1.02	−0.12*	0.89	0.81-0.97
モラルディストレス×教師の呼応性	−0.13**	0.88	0.81-0.96	−0.10*	0.90	0.83-0.98	−0.07	0.93	0.86-1.01	−0.04	0.96	0.89-1.05

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

小学校教師における同僚教師との教育観のズレと職場風土に関する認知との関連

○森永秀典（金沢星稜大学） 河村茂雄（早稲田大学）

キーワード：小学校，職場風土，教育観

問題と目的

児童を取り巻く問題が深刻化・複雑化する中で，教師に求められる教育観も多様化している。子どもたちの学習規律を促す教師の指導の必要性（文部科学省，2016）や，子どもたちの興味関心に基づいた支援の必要性（文部科学省，2021）等の提言がなされる中で，教師の指導や支援の在り方は，各教師の持つ教育観に大きく影響を受けることが考えられる。近年，児童を取り巻く様々な問題に対して組織的な対応が求められているものの，多様化した教育観を持つ教師同士での取り組みは容易ではないと思われる。森永・河村(2023)は，小学校教科担任制導入において，同僚教師間の教育観のズレが協働性構築の阻害要因になっていることを報告しており，各教師の持つ教育観のズレの調整は，組織的な取り組みにおける課題の一つであると考えられる。そこで本研究では，教師の同僚教師との教育観のズレの認知を測定し，職場風土との関連を検討する。

方　法

調査対象者

A，B 県の小学校教師 111 名であった。

調査手続

調査は，A，B 県の小学校の学校長及び教師に直接調査依頼を行った。学校ごとに，アンケート用紙またはインターネット上での回答のいずれかを選択してもらい実施した。調査依頼の際には，回答は任意であり無記名で実施すること，調査結果は研究論文の発表に限定して用いられることを伝えた。

調査内容

同僚教師との教育観のズレの測定　教師の教育観を取り上げた 30 件の先行研究を整理し，児童の管理や統制的な指導を重視する教育観と，児童の主体性や満足感を重視する教育観の大きく 2 つに整理された。先行研究と小学校現場の教師への聞き取りから項目を選定し，10 項目から成る「教育観のズレ認知尺度」を作成した。5 件法により実施した。

職場風土を測定する尺度　「職場風土に関する尺度（淵上他，2004)」の短縮版（西山他，2009）を実施した。共に協力し活動的な雰囲気をもつ協働的風土と，意見や主張がなされにくい同調的風土を測定することのできる尺度である。

結果と考察

「教育観のズレ認知尺度」の作成

探索的因子分析の結果，2 因子構造であると判断された。天井効果，床効果は見られず，寄与率も 71.80 と十分な値であった。信頼係数を確認したところ各因子共に十分な値が得られた。さらに，確認的因子分析を行ったところ，適合度指標は，CFI=.899，AGFI=.837，RMSEA=.092 という結果が得られ，許容できる範囲であると判断した。以上より，第 1 因子を「管理・統制に対するズレ」，第 2 因子を「子ども志向に対するズレ」とした。各因子間の相関は r = .49（p < .001）であった。(Table 1)。

Table 1
教育観のズレ認知尺度の因子分析結果の一部抜粋

項　目	Ⅰ/Ⅱ	共通性
管理・統制に対するズレ（α=.91）		
1.子どもの行動について，もっと管理したほうがよいと感じることがある。	.949	.782
（他 4 項目）	/	
子ども志向に対するズレ（α=.94）		
6.子どもの失敗に対してもっとおおらかに構えたほうがよいと感じることがある。	.902	.726
（他 4 項目）		
因子寄与率(%)	71.80	

教育観のズレ認知尺度得点と組織風土得点との関連

各因子得点との関連を検討するため，相関係数の算出を行った。教育観のズレ認知尺度の各下位尺度と協働的風土得点との間に負の関連が見られた(Table 2)。

Table 2
教育観のズレ認知得点と組織風土尺度各因子得点との関連

	協働的風土	同調的風土
管理・統制に対するズレ	−.275**	.004
子ども志向に対するズレ	−.344**	.090

**p < .01

本研究により，学校組織内における同僚教師に対する教育観のズレの測定が可能になった。また，教育観のズレの認知と協働的風土との間に負の相関が見られたことから，組織内における教師間の教育観のズレの大きさが協働的風土の醸成を阻害している可能性が考えられる。したがって，教員組織づくりにおいては，組織内の教師間の教育観のズレの状態を把握し，そのズレを調整していくことが求められると思われる。

中学生に対するポジティブな心理的介入における心の状態への影響の検証

○福島直美（大阪大学大学院） 荒木友希子（金沢大学）

キーワード：ポジティブな心理教育，ポジティブ日記，中学生

問題と目的

ポジティブ感情の拡張―形成理論（Fredrickson, 1998）によれば，人はポジティブ感情の経験により柔軟に考え，視野を広げることができるようになり，その結果として身体的，知的，社会的な個人資源を獲得し，対処能力やレジリエンスを高め，健康やウェルビーイングを促進できる。不適応を改善するだけでなく，人間性や社会性の成長を目指すポジティブ心理学の考え方は学校現場になじみやすいと考えられる（菖蒲・齊藤・南，2016）。

また，筆記療法（Pennebaker et.al., 1997）は，ストレスに対処するための感情制御に有効な自助的アプローチである。近年，筆記療法をポジティブ心理学の観点から見直した新たな筆記介入として，ポジティブ日記が注目されている（鬼塚・手塚，2009）。

しかし，慢性的にストレスフルな状況に直面しネガティブ感情が強くみられる状態では，客観的な出来事をポジティブに表現するポジティブ日記を記載することは難しいと思われる。そこで幼少期のポジティブな記憶の想起をおこなうことによってポジティブ日記を記載しやすくなるのではないかと考えた。

また，メンタルコントロールを認知的負荷の高い状況で無理におこなおうとすると，むしろ努力と反対の効果（ironic effect）を生じることも報告されている（Wegner, 1994）。

そこで本研究では，学業や部活動，友人関係など非常に心理的ストレッサーの多い日本の中学生を対象に，通常のポジティブ日記を実施する想起なし群，および，幼少期のポジティブな記憶の想起をおこなってから取り組む想起あり群，ポジティブ日記に取り組んだがほとんど書けなかった未記載群をそれぞれの群に設定し，ポジティブな心理的介入をおこなうことで心の状態への影響を検証することを目的とした。

仮　説

仮説 1 として，ポジティブな心理的介入により，想起あり・想起なしにおいて，ポジティブな尺度（満足度，ポジティブ情動，強み認識，自尊感情，将来への期待，サポートへの期待）が向上し，ネガティブな尺度（ネガティブ情動，自己否定，絶望的思考）が下がるが，未記載群（想起あり・なし）は効果が期待されない。

仮説 2 として，ポジティブな尺度において，想起あり群は他の 3 群よりも高く，未記載群（想起あり・なし）は他の 2 群よりも低くなる。ネガティブな尺度では，逆の効果が期待される。

方　法

調査対象者

公立中学 2 年の 210 名（男子 111 名，女子 99 名）をクラスごとに想起なし群と想起あり群に分けた。

手続き

対象者に対してポジティブ心理学に基づいた心理教育に関する授業を週 1 回，合計 2 回おこない，2 週間毎日ポジティブ日記を自宅で実施することを求めた。想起なし群には，通常のポジティブ日記の記載方法（手塚，2011）として，1 日を振り返り自分をほめる言葉を使った内容を 3 つ記入することを求めた。想起あり群には，自分が小さかったころを想起し，嬉しかったことのエピソードや気持ちを 1 つ記入した後，想起なし群と同様，ポジティブ日記としての内容を 2 つ記入することを求めた。また，授業および日記実施の一連の介入前後に質問紙調査を実施した。なお，本研究は，金沢大学倫理審査委員会の承認を得て実施した。

質問紙

生活満足度尺度（吉武，2010），PANAS（佐藤・安田，2001）「ネガティブ情動，ポジティブ情動」，強み認識尺度（高橋・森本，2015），自尊感情尺度（須崎・兄井，2013），および，児童用自動思考尺度（佐藤・嶋田，2006）「自己否定，絶望的思考，将来への期待，サポートへの期待」を使用した。

結果と考察

分析対象は質問紙に回答，授業に出席した生徒とした。その結果，ポジティブ日記を完全に記載した想起あり群 44 名，想起なし群 58 名，未記載群（想起あり）24 名，未記載群（想起なし）32 名合計 158 名となった。各尺度の総得点および各下位尺度得点を算出し，群（想起あり・想起なし・未記載（想起あり）・未記載（想起なし））と時間（前・後）の 2 要因分散分析を行った。その結果，満足度尺度において，交互作用が有意（$F(3, 154)=3.56$, $p<.05$），ネガティブ情動において，交互作用が有意（$F(3, 154)=4.29$ ，$p<.01$），強み認識尺度において，時間の主効果が有意傾向（$F(1, 154)=3.16$, $p<.10$），交互作用が有意傾向（$F(3, 154)=2.13$, $p<.10$），自尊感情尺度において，時間の主効果が有意（$F(1, 154)=7.05$, $p<.01$），交互作用が有意（$F(3, 154)=2.78$, $p<.05$），自己否定において，時間の主効果が有意傾向（$F(1, 154)=1.50$, $p<.10$），交互作用が有意（$F(3, 154)=3.21$, $p<.05$），将来への期待において，時間の主効果が有意（$F(1, 154)=10.14$, $p<.01$），サポートへの期待において，交互作用が有意（$F(3, 154)=5.08$, $p<.01$）であった。

自尊感情において，介入後の値が 4 群ともに上昇，強み認識，将来への期待において，介入後の値が 3 群で上昇した。自己否定において，介入後の値が 4 群とも低下した。この結果により，仮説 1 は想起あり・想起なしにおいて概ね一致したが，未記載群においてはほぼ支持されなかった。

また，交互作用のあった満足度，ネガティブ情動，強み認識，自尊感情，自己否定，サポートへの期待において単純主効果の比較をおこなったところ，想起あり群において，満足度，強み認識，自尊感情が他の 3 群より高くなり，ネガティブ情動，自己否定は他の 3 群より低くなった。未記載群（想起あり・なし）において，強み認識，自尊感情が他の 2 群より低くなり，ネガティブ情動，自己否定が他の 2 群より高くなった。この結果より，仮説 2 は一部支持された。

ポジティブ日記を完全に記載し，さらに幼少期のポジティブな記憶の想起をおこなってから取り組むことで，心の状態が改善する可能性が示唆された。またほとんど書けなくても心理教育を組み合わせておこなうことの必要性が予測された。

今後はポジティブ日記の記載内容の言葉を質的に分析することにより，小さい頃のエピソードを想起するというポジティブ感情の経験が視野を広げることにつながるのか明らかにしたい。

小学生時期のいじめ被害経験が大学生の自尊感情に与える影響と緩和要因の検討
—高校生時期の教師からの被サポート経験の調整効果に着目して—

○横嶋敬行（信州大学）
野口太輔（中村学園大学）
賀屋育子 （こころとそだち研究会）
小野 挙＃（新潟こども医療専門学校）

キーワード：いじめ，自尊感情，ソーシャルサポート

問題と目的

近年，いじめの認知件数は増加傾向にあり，中でも中学校や高等学校と比較して小学校におけるいじめの認知件数が突出して多い。また，小学生時期のいじめ被害経験は大学生時期に至るまで長期的に心的状態に対してネガティブな影響を及ぼすことが明らかにされている（水谷・雨宮，2015）。いじめが増加傾向にある今日において，いじめ被害経験の長期的影響を緩和させるための教育・支援に取り組むことは，学校教育における重要な課題の 1 つであると考えられる。

そこで本研究では，小学生時期のいじめ被害経験が大学生の自尊感情に与える長期的影響に対する緩和要因として，教師からの被サポート経験（情緒的サポート・道具的サポート）に着目した。

方　法

調査対象者　大学生 147 名を対象とした。参加者の中で質問紙の回答に欠損が見られた 4 名を除き，143 名（男性 84 名，女性 59 名）を有効回答として分析に使用した。

調査材料　(1)いじめ被害経験：水谷・雨宮（2015）を参考に，回顧法によって小学生時期に受けた「言動のいじめ被害」と「仲間はずれのいじめ被害」の経験を尋ねた（各 1 項目，5 件法）。(2)教師からの被サポート経験：上記の 2 種類のいじめ被害経験に対して，高校生時期に得た教師からの被サポート経験（情緒的サポート・道具的サポート）を，回顧法によって尋ねた（各 1 項目，5 件法）。(3)自尊感情尺度：Rosenberg の自尊感情尺度（Mimura & Griffiths, 2007）を使用した（10 項目，4 件法）。

倫理的配慮　本研究は信州大学全学教育機構等におけるヒトを対象とした教育研究に関する倫理委員会の審査を受け実施の承認を得たものである（承認番号第 R04-14 号）

データ分析　分析には統計ソフト HAD18_003（清水，2016）を用いた。

結果と考察

分析は階層的重回帰分析を行った。従属変数には自尊感情を投入した。独立変数について，Step 1 では共変量として性別を統制した上で，いじめ被害経験（言動のいじめ被害・仲間はずれのいじめ被害）と教師からの被サポート経験（情緒的サポート・道具的サポート）を組み合わせた 4 パターンを投入した。Step 2 では各パターンに対応したいじめ被害経験×教師からの被サポート経験の交互作用項を投入した。分析の結果，仲間はずれのいじめが自尊感情に与える影響にのみ，教師からの被サポート経験（情緒的サポートと道具的サポートの両方）の調整効果が認められた。単純傾斜検定を行ったところ，情緒的サポート（道具的サポート）を受けた経験が高い群（+1SD）では仲間はずれのいじめの効果が見られなかったが，低群（-1SD）では仲間はずれのいじめが自尊感情を低下させていた。

小学生時期に受けた仲間はずれのいじめ被害経験による自尊感情への長期的な負の影響は，高校生時期に教師からの情緒的・道具的サポートを受けることで緩和することができる可能性が示唆された。一方，言動のいじめ被害経験については緩和要因を見出すことができず，今後の研究課題となった。

Table 1
自尊感情を従属変数としたいじめ被害経験と教師からの被サポート経験の階層的重回帰分析

	Step 1			Step 2		
	B	(*β*)	*SE*	*B*	(*β*)	*SE*
性別	-.12	(-.12)	.09	-.13	(-.12)	.09
言動のいじめ被害経験 (a)	-.10	(-.27) **	.03	-.08	(-.23) *	.03
被情緒的サポート経験 (c)	.03	(.07)	.04	-.01	(-.02)	.05
交互作用項 (a) × (c)				.05	(.14)	.03
R^2	.09 **			.10 **		
ΔR^2				.01		
性別	-.12	(-.12)	.09	-.12	(-.12)	.09
言動のいじめ被害経験 (a)	-.10	(-.27) **	.03	-.09	(-.25) **	.03
被道具的サポート経験 (d)	.03	(.08)	.04	.01	(.03)	.05
交互作用項 (a) × (d)				.03	(.08)	.03
R^2	.09 **			.09 **		
ΔR^2				.01		
性別	-.12	(-.12)	.09	-.13	(-.12)	.08
仲間はずれのいじめ被害経験 (b)	-.09	(-.24) **	.03	-.07	(-.20) *	.03
被情緒的サポート経験 (c)	.02	(.04)	.04	-.05	(-.10)	.06
交互作用項 (b) × (c)				.07	(.21) *	.03
R^2	.08 *			.10 **		
ΔR^2				.03 *		
性別	-.12	(-.12)	.09	-.13	(-.13)	.08
仲間はずれのいじめ被害経験 (b)	-.09	(-.25) **	.03	-.08	(-.21) *	.03
被道具的サポート経験 (d)	.02	(.04)	.04	-.05	(-.09)	.06
交互作用項 (b) × (d)				.07	(.20) *	.03
R^2	.08 *			.10 **		
ΔR^2				.03 *		

Note. *B* = unstandardized coefficient, *(β)* = standardized coefficient, *SE* = standard error.
** $p < .01$, * $p < .05$

レクリエーション活動を通した保育学生のパーソナリティ変化
―星と波テストを用いた実践―

倉持こころ（東京立正短期大学）

キーワード：レクリエーション，保育学生，星と波テスト

問題と目的

本研究の目的は，レクリエーション活動（以下，レク）を通した学生におけるパーソナリティの変化を検討ことである。レクリエーションは，人々の心を元気にすること(公益財団法人日本レクリエーション協会，2017）と定義されている。パーソナリティの変化を確認する手段として，星と波テスト(The Star-Wave-Test:以下 SWT)を使用する。SWT は,1970 年代に Ursula Ave-Lallemant が開発した投影描画法テストである。香月（2015）は，SWT についてパーソナリティの何かを映し出すのかという問いに対し，描き手の一時的な状態像を映し出す働きを担うばかりでなく，描き手における比較的安定性の高い，場合によっては中核的とも考えられるパーソナリティ要素についても映し出すことが可能であると示唆している。香月（2019）は，描画テストの中でも星や波といったシンプルな課題は書き手にとっており，描画への抵抗感が生じにくいと述べている。

方　法

調査期間

20××年 9 月から 20××年 1 月の保育者養成校での筆者担当授業内の演習として 5 回実施した。

調査対象者

保育者養成校の学生（専門学校学生：15 名）を対象に実施した。実際に回収された学生数は，レク実施前（以下，実施前）13 名，実施後（以下，実施後）14 名であった。

倫理的配慮

本研究にあたり，授業の成績に影響しないこと，SWT の用紙は任意で提出することを説明した。

調査に必要な道具

調査は，2B の鉛筆，消しゴム，鉛筆削り，SWT の検査用紙を準備した。SWT の検査用紙に関しては，A4 判用紙に内法（15.4cm×10.5cm，枠の太さ 1mm）が印刷した用紙を使用した。

SWT 調査の教示方法

調査方法は，Ave-Lallemant（1979/2003）の教示を元に「鉛筆で，海の波の上に星空を描いてください」と指示した（ブルーノ・杉浦・鈴木，2000）。

レク活動名

本研究のレク活動は，第 1 回「後出しジャンケン」，第 2 回「ラッキー7」，第 3 回「バースディ・チェーン」，第 4 回「白雪姫からの相談」，第 5 回「バンガロー殺人事件」を実施した。

結果と考察

本研究の目的は，レク活動を通した学生におけるパーソナリティの変化を検討ことであった。Table 1 は，Ave-Lallemant（1979/2003）による分類解釈の基準から「絵の分類」「空間の構成形式」の出現率を示した。出現率から，レク活動前後における学生のパーソナリティ変化は見られなかった。

Table 1
各解釈項目の出現率

（単位：%）

解釈項目		実施前	実施後
絵の分類	要点のみのパターン	61.5 (8)	71.4 (10)
	絵画的なパターン	23.1 (3)	0
	感情のこもったパターン	0	0
	形式的なパターン	0	7.1 (1)
	象徴的なパターン	15.4 (2)	21.4 (3)
空間の構成形式	自然の調和	23.1 (3)	0
	並置	15.4 (2)	7.1 (1)
	規則性	38.5 (5)	42.9 (6)
	不調和	23.1 (3)	50.0 (7)

注＞度数を項目ごとに全体個数で除したものを%にて表示・（）内は人数

「絵の分類」・「空間の構成形式」について

「要点のみ」の分類は，実施前後共に出現率が最も高い結果となった。「要点のみ」は，教示内容を素直に受け入れた証ではあるものの，テーマを処理しただけとも捉えることができた。

空間の構成形式に関して，実施前「規則性」，実施後「不調和」の出現率が最も高い結果となった。保育者養成学生において，実施前の「規則性」出現が高い理由は，保育所保育指針や規律等で求められる保育者像が影響しているのではないかと考えられた。実施後の「不調和」出現率が高い理由は，レク活動を行う演習中に，保育実習も並行して行われているため，影響が出ているのではないかと考えられた。

今後に向けて

レク活動における演習実施期間と時期を見直し，再度調査する必要があると考えられた。

社会情緒的コンピテンスの伸長が児童の学校適応の促進に及ぼす影響
―児童の主体性と自尊感情の影響の媒介モデルによる検討―

○奥村尚浩（岐阜県瑞浪市立稲津小学校）　吉澤寛之（岐阜大学）

キーワード：社会情緒的コンピテンス，学校適応，主体性

児童の「社会情緒的コンピテンス(非認知能力)」の伸長は，学校適応の促進に有効であるとされ，国立教育政策研究所（2017）は，教育におけるその内容を，「自分に関する領域」（自尊感情，主体性など)，「他者に関する領域」（共感性など)，「自分と他者や集団との関係に関する領域」(社会性など）の３領域としている。共感性に関わって，本間（2017）は，「役割取得」の伸長が，社会性に関わって，村上他（2016）は「向社会性」の伸長が，それぞれ児童の学校適応に関係するとしている。奥村・吉澤（2019）は，都市部にあり，地域や家庭の教育力が低く，課題が多い小学校における検証で，「向社会性」や「規範行動」の伸長が学校適応に有効であるとの報告をしている。主体性の伸長が児童の学校適応に有効であるかの報告は，主体性のとらえが多様である（谷宮他，2020）こともあり，管見の限りみられない。

本研究では，主体性の伸長が，児童の学校適応に，どのように影響するかを，自尊感情を媒介要因に設定したモデルに基づき明らかにすることを目的とした。

方　法

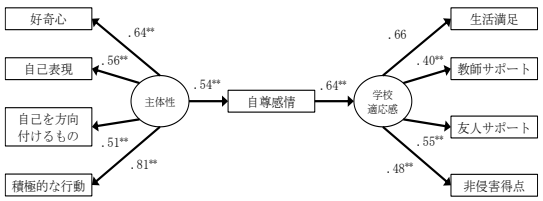
調査対象　郊外にあり，地域や家庭の教育力が比較的高い，岐阜県内Ｉ小学校の 3～6 年生を対象とした。2023 年 6 月と 12 月に質問紙調査を実施し,すべての回答がそろった 128 名(3 年 30 名，4 年生 35 名，5 年生 33 名，6 年生 30 名）を分析対象とした。

調査内容　学校適応に関して，①６領域学校適応感尺度（山田・米沢，2011；生活満足度，教師サポート，友人サポート，非侵害得点，向社会スキル，学習的適応　各 5～6 項目 5 件法)，社会情緒的コンピテンスに関して，②自尊感情尺度（横嶋他，2020；自尊感情　8 項目 4 件法)，③主体性尺度（浅海，1999；好奇心，自己決定力，自己表現，自己を方向付けるもの，積極的な行動　各 4～5 項目 4 件法)，④児童用多次元共感性尺度（長谷川他，2009；共感的関心，視点取得　各 6～9 項目 5 件法)，⑤社会性測定尺度（藤枝・相川，2001；引込み思案，向社会性　各 4～7 項目 5 件法）を測定した。反転項目はすべて反転処理を行い，数値の高いほうが好ましい傾向にあるようにした。

結果と考察

まず，各尺度の 6 月と 12 月の平均値を比較し，①の「生活満足」,「友人サポート」,「非侵害関係」に有意な伸びがみられ（t（127）＝2.48～2.62, ps＜.02)，③の「好奇心」，「自己を方向付けるもの」「積極的な行動」，④の「視点取得」，⑤の「引込み思案」に有意な伸びがみられた（t（127）＝1.70～3.99, ps＜.09)ことを確認した。次に，6 月から 12 月への変化量を算出し，探索的に，①の変化量を目的変数，②～⑤の変化量を説明変数とする重回帰分析を行ったところ，②の「自尊感情」が，①の「生活満足」（β＝.646, p＜.01)，「非侵害的関係」（β＝.465, p＜.01）に正の影響を与えることを確認した。尺度間の関係性を明らかにするために，各尺度の変化量を用いて，自尊感情による媒介過程を想定した構造方程式モデリングによる分析を行ったところ，Figure 1 に示すモデルが最も適合値が高くなった(CFI=.95,RMSEA=.06, SRMR=.06, GFI=.94, AGFI=.90)。主体性（の一部）の伸長が，「自尊感情」の伸長を介して学校適応感（の一部）に正に影響していることが示され，児童が好奇心をもち，自己の意思で積極的な行動をとることを促したり，自己表現ができる能力を高めたりすることが学校適応に有効であることが示唆された。共感性や社会性の影響が確認されなかったが，児童の実態や取り巻く環境によって，学校適応に影響する社会情緒的コンピテンスに差が生じることも予想され，異質な環境を対象とした調査を行い，本モデルの再現性の検証が必要である。

Figure 1
構造方程式モデリングの結果



教職への満足度と学校現場での各業務改善の取組状況
—「小中学校教員の働き方実態調査 2023」に基づいた結果報告—

北條大樹（ベネッセ教育総合研究所）

キーワード：教員，働き方改革，教職

問題と目的

2019 年の文科省中教審の答申（第 213 号）を境に「教員の働き方改革」が活発になった。答申から 5 年経過し，都道府県や政令指定都市で様々な働き方改革が実施されている。文科省や OECD などが定期的に教員の働き方に関する定量的な調査を行っているものの，回答者が教育委員会だったり，各学校単位の教員の実態や状況など，調査で把握しきれていない部分も多い。本研究では，各調査で捉えきれなかった部分を学校教員に尋ね，学校単位で各取組が実際にどれくらい実施されているかなどの国内状況を調査した。

方　法

回答者

ウェブ調査会社に登録されている職業が教員（管理職・教育委員会含む）となっている回答モニタに回答を依頼した。回答者数は 1441 人（小学校 740 人，中学校 495 人，教育委 206 人）であった。教職年数などの属性について特定の偏りはなく，地域のみ関東・関西都市部がやや多かった。

調査項目

文部科学省の「令和 4 年度教育委員会における学校の働き方改革のための取組状況調査」，OECD の「TALIS2018（OECD 国際教員指導環境調査）」，教員へのヒアリングなどを参考に調査項目を設計した。

結果と考察

現在の職や待遇への満足度について集計したのが Table1 である。現在の待遇について不満を抱えている教員は多い反面，仕事のやりがいを感じている教員は 7 割程度いることがわかった。

Table 1

職への満足度（現在の満足度を主観かつ直感で回答）

現在のあなたの満足度を選択してください（主観かつ直感で構いません）	不満*	満足*
小　学校の教職員（常勤）の数	**79.5**	20.5
中　学校の教職員（常勤）の数	**74.1**	25.9
小　学校の教職員（非常勤・サポートスタッフ）の数	**71.1**	28.9
中　学校の教職員（非常勤・サポートスタッフ）の数	**66.5**	33.5
小　一日の業務時間	**72.4**	27.6
中　一日の業務時間	**70.5**	29.5
小　休日の日数（部活動等で出校する日は除く）	41.2	**58.8**
中　休日の日数（部活動等で出校する日は除く）	**57.6**	42.4
小　職務に対して支払われる給与	**74.3**	25.7
中　職務に対して支払われる給与	**75.2**	24.8
小　給与以外の教員としての雇用条件（例：福利厚生・勤務時間）	**56.1**	43.9
中　給与以外の教員としての雇用条件（例：福利厚生・勤務時間）	**61.2**	38.8
小　仕事のやりがい	30.1	**69.9**
中　仕事のやりがい	33.9	**66.1**

*不満＝不満である＋とても不満である，満足＝満足している＋十分満足している

単位(%)

また，働き方改善に関する具体的な取組が，現場で実施されているかについて尋ね，先行調査の結果と比較を行った（Table 2）。

Table 2

管轄(参考値)/学校(本調査)ごとの実施率の比較

分類	取組（項目）内容 ※紙幅の都合で文言省略	参考値* 実施率	本調査 実施率
学校以外が担うべき業務	登下校時の対応	66.1	20.1
	放課後から夜間等の対応	29.5	9.8
	学校徴収金の徴収・管理	45.3	26.5
	地域人材等との連絡調整	47.7	11.1
教師が担う必要のない業務	調査・統計への回答等	39.9	14.0
	休み時間における対応	5.9	5.6
	校内清掃	18.2	11.8
	部活動の対応	73.2	16.0
負担軽減が可能な業務	給食の対応	21.9	15.1
	授業準備	74.9	17.0
	学習評価や成績処理の業務	42.4	11.9
	行事等の準備・運営	53.2	12.7
	進路指導のの情報収集等	12.8	8.0
	支援が必要な学生等への対応	97.5	24.1

*参考値は、令和5年度教育委員会における学校の働き方改革のための取組状況調査結果(文科省)

単位(%)

Table 2 の参考値は，各教育委員会が管轄地域について回答した実施率であり，管轄地域単位未満（各学校単位）の正確な実施率は不明である。本調査の実施率は，悉皆調査ではないが，各学校単位の実施率を教員に尋ねているものである。

両実施率が必ずしも一致するとはいえないが，実施率に大きな差が出ることは，参考値の管轄地域の実施率が，管轄地域のすべての学校の結果を反映したものではなく，管轄地域のどこかで実施されている結果を表している可能性がある。したがって，本調査結果は，参考値の実施率のみで今後の教員の働き方を議論することに注意が必要であることを示し，各学校単位の正確な実態に伴う調査や議論が必要になることを示す一つの材料となるだろう。

たとえば，部活動の対応は，参考値の実施率は 73.2%となっている一方で，本調査の実施率は 16%となっている。つまり，各学校単位ではまだまだ部活動の取組が普及していない可能性が示唆される。

ソーシャルスキルが低い児童への ICT 利活用による効果の検討
―学級満足感・友人意欲の影響について―

○井口武俊（共立女子大学）　齊藤 勝（帝京平成大学）

キーワード：ソーシャルスキル，ICT，学級満足度

問題と目的

河村（2001）は，子ども同士が建設的にかかわり合い，学級が集団として成立するためにソーシャルスキル（以下，SS）が必要であり，高い満足感を持っている学級では「配慮のスキル」と「かかわりのスキル」が高いことを指摘している。つまり，SS を高めることが他者と協働する上で重要な要因となることが考えられる。

髙津ほか（2021）は，コミュニケーションが困難な児童に対する，サインや絵カード，ICT 機器などのさまざまな利活用によって，児童一人ひとりが自分の意思を表出する手段を早いうちに獲得し，人間関係を広げていくことが可能になると指摘している。そこで本研究では，SS が低い児童への手立てとして，ICT を利活用することで，周囲から認められたり，承認されたりしているか実証的に明らかにしていくことを目的としている。

方　法

調査対象者　A 県の公立小学校の 7 学級，4 年生 3 学級（88 名），5 年生 2 学級（63 名），6 年生 2 学級（67 名）を対象とした。欠損値のない完全回答は 202 名の児童から得られた。この完全回答のデータを分析の対象とした。

調査質問紙　オンラインフォームを使って以下の尺度を使用した。(1) 学級満足度尺度（河村，1999）「承認（6 項目）」，「被侵害（6 項目）」，(2) ソーシャルスキル尺度（河村，1999）「配慮（8 項目）」，「かかわり（8 項目）」，(3)友人意欲（河村，1999）（スクール・モラール尺度から友人意欲（3 項目）のみを使用して実施した。

手続き　202X 年 7 月に pre アンケートを実施し，202X 年 12 月に post アンケートを実施した。Pre から post にかけて，学級内の学習や活動に ICT を積極的に取り入れた実践を依頼し，特に SS が低い児童が抵抗を感じやすい協働活動や発表の機会などに重点的に実施してもらった。

学校長に実施を依頼し，児童とその保護者に研究の目的と方法，所属する学校での評価とは一切関係がないことについて説明が書かれた紙面を配付した。すべての質問項目への回答をもって同意取得とみなすと説明するよう依頼した。

分析ソフト

本研究の分析は，HAD（清水，2016）を用いた。HAD のバージョンは，17.202 を使用した。

結果と考察

SS（配慮およびかかわり）の発揮度について武蔵（2012）を参考に 4 群分けを行った（Table 1）。配慮とかかわりどちらも高い群を SS 高群とし，反対にどちらも低い群を SS 低群とした。また，配慮だけ高くかかわりが低い群を配慮優位群とし，かかわりだけ高く配慮が低い群をかかわり優位群とした（以下，SS4 群）。

SS の発揮度の違いが学級満足度および友人意欲の pre から post にかけて結果に差がみられるか検討するために，各尺度の pre から post を対応のある t 検定を行った。その結果，SS 低群において，友人意欲と承認に有意な向上が認められた。また，SS 高群において，承認に有意に低下しているという結果が得られた。SS が低い児童において，ICT の利活用の取り組みによって，友人意欲ならびに承認の高まる手立てであることが示唆された。一方，SS を高く発揮している高群の児童にとっては ICT の取り組みよりも，表情が見え，即時に反応が返ってくるような直接的な関わりが承認感を得やすいということも考えられる。今後は，SS 発揮の程度に合わせた支援を検討する必要がある。

Table 1
SS4 群における各変数の事前事後の結果

	SS 高群（n=84）			配慮優位群（n=38）		かかわり優位群（n=29）		SS 低群（n=51）		
	pre	post		pre	post	pre	post	pre	post	
友人意欲	11.45	11.30		10.50	10.37	10.62	11.00	9.12	9.76	*
	(0.97)	(1.13)		(1.66)	(1.89)	(1.24)	(1.13)	(2.45)	(2.17)	
承認	22.15	21.71	*	18.87	18.82	20.00	19.83	16.39	17.78	**
	(2.20)	(2.57)		(3.16)	(3.63)	(2.93)	(2.75)	(4.53)	(3.91)	
被侵害	8.77	8.95		10.24	9.79	9.45	10.10	11.90	10.96	
	(3.49)	(3.57)		(3.94)	(3.43)	(2.93)	(2.64)	(4.64)	(3.54)	

上段が平均値，下段が標準偏差，**p<.01, *p<.05

通信制高校に通う生徒を対象とした社会性と情動の学習プログラム（SEL-8Career）とペップトークの実践的研究
―生徒 A の事例検討を通して―

○日下典子（福岡教育大学大学院）　山田洋平（福岡教育大学）

キーワード：SEL-8Career，ペップトーク，通信制高校

問題と目的

通信制高校は，中学校での不登校経験者や高等学校の中途退学者なども多く在籍するようになっている（加藤・撫尾，2006）。江頭ら（2008）や磯田（2009）は，中退や不登校経験など様々な理由から通信制の高校を選んだ生徒たちは，対人関係能力や生活・心理面で問題を抱えていることも多いと指摘している。そこで本研究では，対人関係能力を育成するプログラム，社会性と情動の学習（social and emotional learning :SEL）の中の高校生を対象とした SEL-8Career（小泉ら，2021）と自己肯定感を高めるペップトークを通信制高校に通う生徒を対象に実施し，生徒の対人関係能力と自己肯定感の向上をめざすことを目的とした。SEL-8Career で学習したスキルの日常的な活用を促すため，「短く，わかりやすく，行動指針を明確に伝えるショートスピーチ」（岩崎，2010）ペップトークを加えた。

方　法

実施期間　2023 年 10 月～2023 年 12 月

調査時期　事前調査 9 月，直前調査 10 月，直後調査 12 月，フォローアップ調査翌年 1 月

研究対象　都内通信制高校に在籍する 1 年生 6 名に本研究を実施した。そのうち，ワークショップ（以下，WS）に全て参加した生徒 A を分析対象者とした。なお，研究対象校と，生徒 A には本発表承諾を得た。

効果測定　①キャリア発達社会的能力尺度（小泉ら，2021）（以下，SEL 尺度）4 件法。②自己肯定意識尺度（平石，1993）5 件法。

手続き　1 回の WS で，SEL-8Career とペップトークを各 30 分，応用編を 40 分行った。合計 1 時間 40 分のワークを 4 日間行った。実施したユニットは Table 1 の通りである。

結果と考察

事前から直前の得点変化よりも，直前から直後の得点変化が大きかった項目を肯定的な変化と考えると，SEL 尺度では，「自己のコントロール」，「対人関係」，自己肯定意識尺度では，「自己受容」，「自己実現的態度」，「充実感」において，実施期間に肯定的な変化が見られた（Table2）。これらは SEL-8Career の特に第 1 回の「別の面に気づこう」で，物事には複数の視点があることや，第 2 回の WS で，自分の想いの伝え方を学んだり，とらえ方を変換する方法を知ったりすることにより，特に「対人関係」，「自己実現態度」に大きな肯定的な変化が見られたと推察される。

Table 1
実施したユニット名と内容

回	実施月	SEL-8Career		ペップトーク	
		ユニット名	内容	テーマ	内容
1	10	別の面に気づこう	他者理解	PT とは	大谷翔平選手の PT
2	11	気持ちの伝え方 上手な頼み方と断り方	気持ちの伝達 依頼と断り	受容 承認	事実を受け入れる とらえ方を変換する
3	12	友だちや友人をつくろう 健康な生活を送るために	関係開始 心身の健康	行動 激励	してほしいことを伝える 背中のひと押し
4	12	困難な状況に対処しよう	援助要請	演習	今までに学んだ PT を使って実習する

Table 2
生徒 A の SEL 尺度と自己肯定意識尺度の変容

	事前	直前	直後	フォローアップ
SEL 尺度（MAX=4, MIN=1）				
自己への気づき	4.0	4.0	4.0	4.0
他者への気づき	4.0	4.0	4.0	3.0
自己のコントロール	3.7	2.7	3.7	2.7
対人関係	2.0	2.2	3.3	3.3
責任ある意思決定	3.3	3.7	4.0	4.0
自己肯定意識尺度（MAX=5, MIN=1）				
自己受容	4.8	4.4	5.0	4.8
自己実現的態度	2.4	3.0	4.2	3.6
充実感	2.6	2.4	4.6	3.6
自己閉鎖性・人間不信	1.0	1.0	2.6	3.6
自己表明・対人的積極性	4.2	4.8	4.8	4.6
被評価意識・対人緊張	2.6	3.8	4.2	3.2

主な引用文献

江頭美紀・小泉令三・大坪靖直・井原 晃・本山公己（2008）．サポート校における通信制高校の社会性と情動の学習（SEL）の効果　日本教育心理学会第 50 回総会発表論文集，548.

岩崎由純（2010）．心に響くコミュニケーション ペップトーク　中央経済社

子ども時代の身近な暴力（いじめの芽からいじめまで）に，「声をあげる」ことができた文脈的要因の検討
―大学生へのライフストーリー・インタビューの協働的分析から―

○小林麗子（千葉県柏児童相談所）　　飯田順子（筑波大学）

キーワード：いじめ，傍観者，ライフストーリー・インタビュー

問題と目的

昨今の「いじめ」について，加害者，被害者，傍観者が入れ替わること，「いじめ」「からかい」「遊び」の境目が明確ではないことなど，流動性があることが指摘されている（伊藤，2017；戸田，2013）。加害者や被害者への介入だけでなく，暴力の周辺に居る人やコミュニティ全体への働きかけが重要と言われている（中村・越川，2014；宇田・上山，2020）。本研究では，いじめなど暴力の周辺に居る人の中でも，声をあげた人に焦点を当ててインタビューすることによって，周辺への働きかけの方法について考える一助にすることを目指す 。子ども時代に身近で起きた暴力（いじめの芽からいじめまで）に対して「声をあげる」こと（いじめなど暴力を止めることだけでなく，被害者に寄り添う・誰か大人に助けを求めることなど）ができた要因について文脈も含めて捉えるため，ライフストーリー・インタビュー（McAdams，1993；2009）を用いて分析する。

本研究は，「声をあげる」ことができた人たちの中にある共通性や，その人の中でも「声をあげる」ことができなかった時との違いを探り，その人が身近で起きた暴力に対して「声をあげる」ことができた時，どのようなプロセスで「声をあげる」力を発揮できたのかを明らかにすることを目的とする。この研究において「声をあげる」という行為について，a)誰が：暴力（いじめの芽からいじめまで）の周辺に居る人が，b)誰に対して：加害者・被害者・大人に対して，c)どんな事態について：同じコミュニティ内での「いじめ」「からかい」「いじり」について，d)何をすること：（加害者を）いさめたり止めたりする・（被害者を）慰めたり味方になる・解決できる人（大人）に助けを求めることとした。

方　法

調査対象者（以下語り手）と語り手の選定

2022 年 6 月～2022 年 9 月に大学生の語り手 15 名（大学 1 年生 1 名，2 年生 2 名，3 年生 4 名，4 年生 8 名；女性 13 名，男性 2 名；教育学専攻 5 名，心理学 4 名，社会学 2 名，総合政策・体育専門・看護・工学各 1 名）に対して，インタビューを実施した。今までに身近でいじめなどの暴力があった時に「声をあげる」ことができた（被害者に寄り添うなど何かしら行動を起こしたことがある）人を機縁法にて募った。

ライフストーリー・インタビュー

質問は，まず今までの人生を 5 つ程度の章に分けて目次を考えてもらい，最高の経験やどん底の経験など 8 つのエピソード，重要登場人物 4 人，未来，ストレスと問題，信念などを聞き，最後にこの物語に題名をつけてもらった。また，いじめなどの暴力に対して「声をあげる」ことができたエピソードについて「声をあげる」ことができたのはそれまでのどんな経験があったからですか？など深める質問をした。なお，当時の所属機関にて倫理審査を受けて実施した。

分析方法

まず①逐語録を作成し，②各語り手の要約を作成した。次に，③傍観者の意思決定モデルに照らして語り手がいかに「声をあげる」ことができたのか？促進要因や阻害要因を抽出した。そして，④要因が的確に抽出できているか複数で検討した。最後に⑤語り手 15 人全員の「声をあげる」ことができたエピソードと促進要因・阻害要因について，ケース・マトリックス（岩壁，2010）や KJ 法を援用して比較検討した。

結果と考察

身近で起きたいじめなどの暴力に対して小学生時に声をあげた人が 9 名，小中学生時両方で声をあげた人が 2 名，中学生時に声をあげた人が 4 名であった。

「声をあげる」ことができた促進要因や阻害要因として抽出された要因は，個人のパーソナリティや資質などの個人要因（自己効力感・自尊感情・共感性・罪悪感・正義感・責任感・寛容さ・過去経験・スキル），加害者や被害者との関係性やピア（仲間・帰属集団）・コミュニティの質といった環境要因，「声をあげる」ことになった事態の明確さや深刻さ・その場の状況といった状況要因の 3 つに大別できた。ある要因が促進要因となることもあれば，阻害要因となることもあり，個人要因と環境要因，状況要因，それらの相互作用については複雑に絡みあっている様子が示された。「声をあげる」行動に至る要因として，まず個人要因があり，そこに行動を後押しする環境要因が影響し，語り手がその事態をどう捉えてどう評価するか（状況要因）により行動が選択されることを文脈を含めて描き出すことができた。現在傍観者に焦点をあてたいじめ予防教育が重視されているが（中村・越川，2014），本研究で示されたような傍観者の行動選択に影響する要因を考慮することが重要と考えられた。

小中学校教員の評価懸念とバーンアウトに関する調査研究
―教師への期待感と保護者対応への不安に着目して―

○谷地竜二（埼玉学園大学大学院）　藤枝静暁（埼玉学園大学）

キーワード：評価懸念，バーンアウト，保護者対応

問題と目的

昨今，教員の離職が問題となっている。退職に至る前段階の離職意思はストレスから直接的に，あるいは，バーンアウトを介して，高められることが分かっている（小橋，2013）。ストレッサーの一つには保護者対応がある(草海，2014)。この他に，バーンアウトにつながる要因として，個人が持つ評価懸念がある(水澤・中澤，2014)。評価懸念とは,他者からの評価に対する心配や,否定的に評価されるのではないかという予測に対する苦痛,心配の程度と定義される(Watson & Friend, 1969)。バーンアウトにつながる可能性がある環境的要因では，社会から教職への期待がある(Gupta, 1981)。上記 2 つの要因が高い教員は，保護者との関わり方に不安を抱いている可能性がある。こうした保護者対応の難しさを意識することは，離職やバーンアウトのリスクを高める可能性がある。

以上より本研究では，小・中学校の教員を対象として，バーンアウト予防の観点から，保護者への評価懸念，社会から教職への期待感，保護者対応への不安感とバーンアウトの関連を検討する。

方　法

調査対象者　担任経験を有する小学校・中学校教員 200 名。

調査内容　①フェイスシート（勤務年数，勤務校種）②評価懸念尺度短縮版(笹川・金井・村中・鈴木・嶋田・坂野，2004)の一部文言を修正した 10 項目，③日本版バーンアウト尺度（久保，1998）17 項目，④教職への期待を尋ねる 1 項目，⑤保護者対応についての不安を尋ねる 1 項目。

調査時期および方法　「freeasy」を用いてインターネット調査を行った。

結果と考察

分析対象者は回答に不備のなかった 195 名であった。各尺度得点を項目数で割った値を Table 1 に示す。

各項目における相関係数を算出した結果，教職への期待は，保護者対応への不安(r=.-20，p<.01)とバーンアウト(r=-.29，p<.01)それぞれと相関が見られた。評価懸念との相関は見られなかった（r=-.09，$n.s.$）。保護者対応への不安は，評価懸念(r=.35，p<.01)とバーンアウト(r=.43，p<.01)それぞれと相関が見られた。評価懸念とバーンアウト(r=.33，p<.01)間に相関が見られた。

バーンアウトを目的変数に，教職への期待，保護者対応への不安，保護者への評価懸念を説明変数とした重回帰分析の結果を Table2 に示す。重回帰分析の結果，バーンアウトに教職への期待は（β=-.21，p<.01）の影響を，保護者対応への不安は（β=.32，p.<01）の影響を，保護者への評価懸念は（β=.20，p<.01）の影響を与えていることが明らかになった。決定係数は(R^2=.26，p<.01)であった。

保護者に対して評価懸念を抱いていることや，保護者対応へ不安を抱いている教員はバーンアウトを引き起こしやすい可能性が示唆された。一方で，社会から教職への期待を感じることは，バーンアウトに負の影響を与えていることからバーンアウトを予防できる可能性が示唆された。

Table 1
尺度得点の記述統計量

n=195	平均値	標準偏差
教職への期待	3.73	0.94
保護者対応への不安	3.09	1.11
保護者への評価懸念	3.09	0.70
バーンアウト	2.84	0.68

Table 2
バーンアウトを目的変数とした重回帰分析の結果

説明変数	バーンアウト
教職への期待	-.21 **
保護者対応への不安	.32 **
保護者への評価懸念	.20 **
R^2	.26 **

** $p < .01$

高学力層の大学進学機会に対する少子化による地域間格差拡大の実相
—東北大学の事例から—

倉元直樹（東北大学）

キーワード：少子化，大学進学機会，地域間格差

問題と目的

近年のわが国の大学入学者選抜では，首都圏等大都市圏に居住する学力上位層の受験生の進学実績の躍進に対し，地方の進学実績が振るわないことが話題となっている。大学進学機会の公平性や日本社会の将来像の視点から捉えると望ましくはない。社会の構造的変化が背景要因とされ，経済格差拡大を主因と位置づける社会学的検証が盛んである。人口学的には少子化の進行の地域差が注目を引く。若年層の大都市圏への流入により地方の少子化の進行が一層深刻に進むというモデルである。このようなマクロな因果分析は，問題の所在を明らかにし，衆目の関心を惹くためには欠かせない。一方，今後の対策を考えるには，教育現場の状況をミクロ捉える視座が必要不可欠である。

本研究はミクロとマクロの中間に位置する。学力上位層の大学進学機会に関する処方箋を直接導くものではないが，対策の方向性を示す役割がある。具体的には，地方に立地する研究大学のサンプルとして東北大学のケースを取り上げ，2000～2021 年度入試までの 22 年間における都道府県別進学実績データの変化を基に少子化の影響を除去した上でのこの間の動向を示す。

方　法

調査データ

本研究で分析に利用する年度別，都道府県別のデータは以下の 3 種類である。

(1) 大学入学者数（学校基本調査による）
(2) 東北大学志願者数合計
(3) 東北大学合格者数合計

なお，一人が複数の受験機会に志願することは可能だが，合格できるのはそのうち 1 度だけとなっている。ここから以下の複合指標を作成して分析の対象とした。

(4) 志願密度（ (2)/(1) ）：大学入学者数の中で，東北大学を志願する受験生の割合（重複含）
(5) 合格密度（ (3)/(1) ）：大学入学者数の中で，東北大学に合格する受験生の割合（重複無）
(6) 合格率（ (3)/(1) ）：複数の受験機会を通算した志願者の中で合格に達した受験生の割合

(4)は志願先としての東北大学の魅力の代理指標であり，値が大きいほど魅力的と解釈できる。入学辞退率が低いことから，(5)は東北大学への入学者の割合であり，値が大きいほどその率が高いと解釈できる。(6)は値が大きいほど受験が効率的であり，本気度が高いとも言えるが，値が低い場合には，「記念受験（受験すること自体が魅力ないし，ステータスと感じる受験生)」の割合が多いと解釈することができる指標である。

結果と考察

22 年間の志願密度の平均値は Table 1 のような結果となった。なお，地域分類は倉元（2007）による。地域によって極端な違いが見られることが分かる。

Table 1
志願密度平均値

地域	平均	最小	最大
ホーム（東北 6 県）	9.00%	5.70%	15.53%
ネイバー（周辺 7 県）	2.46%	1.49%	3.12%
シティ(大都市含 10 都道府県)	0.78%	0.21%	1.48%
アウェイ（その他 24 県）	0.44%	0.18%	1.64%

次に，クラスター分析を行い，22 年間の動向を確認した。なお，中部地方のアウェイのうちの 3 県（福井県，岐阜県，愛知県），近畿地方，中国地方，四国地方，九州地方では分析に耐え得る志願者が得られていないため，地方ごとにまとめた。いずれも 4 類型が適当と判断した。志願密度は「ホーム」の 6 県から成る第 1 類型が経年的に大きく減少していた。志願が少ない 5 地方から成る第 4 類型は微減であった。合格密度は福島県を除く「ホーム」5 県から成る第 1 類型が当初値を伸ばしたが，2018,19 年度を境に大きな減少に転じた。南関東に北海道（シティ）を加えた第 3 類型は経年的に微増していた。合格率は 2019 年度以降に南関東 4 県と宮城県から成る第 3 類型が値を伸ばした。

東北大学のデータから，少子化の影響以上の学力上位層の大学進学実績における地域間格差拡大傾向が確認された。学力上位層が狙う国公私立大学への進学が首都圏の都市部で優位になっている状況（末永・倉元，2022)を合わせると，他大学に流出して可能性は低い。志願密度の分析から，それが志願の段階で現れていることが分かる。一方，合格密度の分析からは東北大学のＡＯ入試の導入及び拡大方針の影響も確認された。

付　記

学校基本調査データは遠藤学氏（東北大学教育・学生支援部入試課［当時］）の提供による。本研究は JSPS 科研費 JP21H04409 による研究成果の一部である。

重回帰分析において説明変数の測定誤差が第二種の過誤へと及ぼす影響

小野島昂洋（愛知学院大学）

キーワード：重回帰分析，測定誤差，第二種の過誤

問題と目的

重回帰分析において説明変数に測定誤差が含まれる場合には，様々な問題を引き起こす。先行研究ではこれまで偏回帰係数に生じるバイアスおよび第一種の過誤への影響が中心的に検討されてきたが (e.g., Shear & Zumbo, 2013)，説明変数に含まれる測定誤差が第二種の過誤に及ぼす影響の知見は乏しい。第二種の過誤の確率を適切に制御できないことは，サンプルサイズ設計の正確性を損なわせるため，この振る舞いを理解することは重要である。特に心理学では説明変数の信頼性を研究者が制御できない状況も多いのでこの知見はなおさら重要であろう。

そこで本研究は重回帰分析において説明変数に測定誤差が含まれた場合に第二種の過誤へと及ぼす影響を,モンテカルロシミュレーションを用いて検討した。

方　法

操作した要因

説明変数の数は 2 つに固定し,次の要因を操作した。(1) 説明変数と目的変数の関係の強さについて Large と Small の 2 水準を設定した。Large 条件では，説明変数 1 と目的変数の母相関を.5，説明変数 2 と目的変数の母相関を.2 とし，Small の条件ではそれぞれを.3，.1 とした。(2) 説明変数の信頼性は全く測定誤差を含めない Perfect 条件，および.9 を高い (High) 信頼性，.7 を低い (Low) 信頼性として，これらの組み合わせ HH，HL，LH，LL からなる合計 5 水準を設定した。(3)説明変数間の相関係数は-.5，-.25，0，.25，.5 の 5 水準を設定した。各要因の水準を組み合わせた 50 条件について，説明変数 1 の効果量に基づき標本サイズを設計した場合と，説明変数 2 の効果量に基づき標本サイズを設計した場合で,合計 100 条件で検討した。有意水準は.05，検出力は.80 となるように標本サイズを設計した。

データの発生

各データ発生条件に基づいて母相関行列を指定して，多変量標準正規分布からデータを発生させた。説明変数の信頼性に基づき誤差変数の分散を算出し，誤差変数を正規分布から発生させたものを，各説明変数に誤差項として加えた。

分析

発生させた誤差を含むデータから回帰分析を行い，標本サイズ設計のもとにした回帰係数についての検定結果を記録した。各条件でデータを 10000 回発生させ，回帰係数が有意とならなかった割合を求めた。

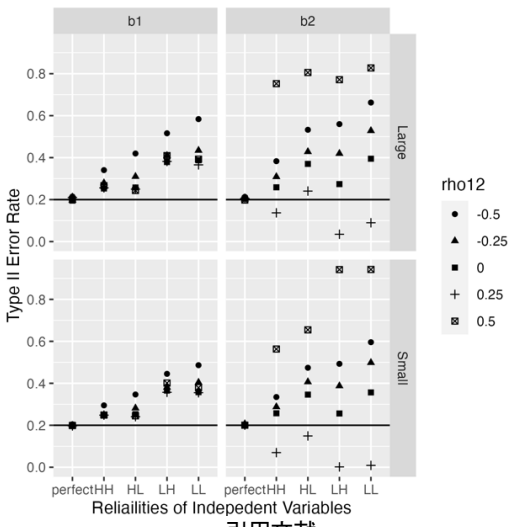
結果と考察

説明変数と目的変数の関係の強さ，説明変数の信頼性，説明変数間の相関，標本サイズ設計のもとにした回帰係数ごとの第二種の過誤の割合を Figure 1 に示した。Figure 1 から(1)信頼性の低下とともに，各変数の第二種の過誤の割合は高まること，(2) 説明変数と目的変数の関係が強い場合の方が，弱い場合に比べて信頼性の低下が及ぼす影響が大きいこと，(3) モデル内において目的変数に及ぼす影響が相対的強い変数に比べ弱い変数では，信頼性の低下の影響が大きいこと，(4) モデル内において目的変数に及ぼす影響が相対的強い変数に比べ弱い変数では，特に説明変数間の相関係数の絶対値が高い場合に，第二種の過誤の割合が大きく高まることの 4 点が明らかとなった。

本研究の結果から，信頼性の程度が異なる説明変数を用いる場合の重回帰分析の標本サイズ設計では，測定誤差の影響を考慮する必要が示唆される。特に説明変数間の相関関係が強い時には，測定誤差の影響が顕著になるので一層の注意が必要とされるだろう。

Figure 1

条件ごとの第二種の過誤の割合



引用文献

Shear, B. R., & Zumbo, B. D. (2013). False positives in multiple regression: Unanticipated consequences of measurement error in the predictor variables. *Educational and Psychological Measurement, 73*(5), 733-756. https://doi.org/10.1177/0013164413487738

現代のコロナ環境下における乳幼児の母親を対象とした虐待リスク予測因子の解明（1）
―育児感情，精神的健康，相談行動，相談資源に注目して―

○藤枝静暁（埼玉学園大学）　増南太志　（埼玉学園大学）
堀 科＃（東京家政大学）　森田満理子＃（埼玉県立大学）

キーワード：虐待リスク，子育て相談，育児負担感

問題と目的

2022 年度の児童虐待相談件数は過去最多となった（こども家庭庁，2023）。コロナ禍を経て，子育てはいっそう困難となり，虐待リスクが高まっている。背景には，育児不安や育児負担感，保護者自身の精神疾患等の要因が指摘されている。本研究では，乳幼児を養育する母親の中でも虐待リスクが高いと考えられる母親（虐待リスク高群）に注目し，以下の 2 点を目的とする。まず，虐待リスク高群の育児感情，精神的健康および，幼稚園・保育所・認定こども園の子育て相談の利用状況等の実態を明らかにする（目的 1）。次に，目的 1 で取り上げた要因のいずれが虐待リスクを予測するのかを明らかにする（目的 2）。

方　法

調査対象者と調査時期　調査対象者は，関東地方の幼稚園 2 園計 195 名，保育所 3 園計 222 名，認定こども園 3 園計 295 名の母親であった。調査時期は，2023 年 1～3 月であった。

調査方法と質問紙の構成　園を介して無記名のアンケート調査への協力を依頼した後，Google フォームを用いてオンライン上で回答を求めた。回答期間は 10 日間から 2 週間であった。フェイスシート項目は，母親の年齢（10 代～50 代以上の 5 段階），就労状況（正社員～専業主婦までの 4 段階），家族形態（核家族またはそれ以外と子どもの人数），今の生活状況（苦しい～ゆとりがあるの 4 件法），子育て中の気持ちのゆとり（ある～ないの 4 件法）であった。

母親の精神健康度を尋ねる尺度として K6（Furukawa et al.，2008），母親の育児に対する感情を尋ねる尺度（荒牧・無藤，2008）の「育児負担感」「育児不安感」「育児肯定感」，虐待傾向を尋ねる項目として「子どもを感情的に叩いたことはありますか」「子どもにキツい言葉を使ったことはありますか」，母親が認知している園内の子育て資源としての支援者（担任の先生，担任以外の先生，園長・副園長先生，看護師，養護の先生，保育カウンセラー，巡回相談員，保護者仲間，その他），母親の子育てに関する相談の利用経験（経験の有無，頻度（1 度も相談しなかった～週に 1 回程度の 4 件法），相談相手（担任の先生，担任以外の先生，園長・副園長先生，看護師，養護の先生，保育カウンセラー，巡回相談員，保護者仲間，その他），相談方法（立ち話，一対一の面談，Zoom などを利用した面談，電話，連絡帳，園と家庭のオンライン連絡ツール，メール，LINE などのチャット機能）を尋ねた。

結果と考察

幼稚園 119 名（回収率 61.03%），保育所 132 名（同 59.46%），認定こども園 122 名（同 41.36%）から回答を得た。これらを分析対象とした。虐待傾向を尋ねた 2 項目の間には比較的強い相関関係があったことから（r=.43，p<.01），2 項目の値を合算し，合計得点が 6 点以上を虐待リスク高群（N=85），5 点以下を低群（N=288）と操作的に定義した。

目的 1 の結果　各変数について，虐待リスク高群と低群で平均値に差があるかを確認した結果（Table 1），K6，育児負担感，育児不安感について低群の得点が高群よりも有意に高かった（順に t=3.86，7.76，4.14，ps<.01）。育児肯定感と子育てのゆとりに関しては，高群＜低群であった（順に，t=5.31，2.99，ps<.01）。各変数について，虐待リスク高群と低群の度数（比率）の検定をした結果，子育て相談をした相手として担任以外の先生を挙げたのは低群（12.85%）＜高群（28.24%）であった（p<.01）。子育て相談資源の園長・副園長先生を挙げたのは，高群（29.41%）＜低群（42.71%）であった（p<.01）。

目的 2 の結果　虐待傾向得点を目的変数，各変数を説明変数とする重回帰分析を行った（Table 2）。その結果，幼稚園と保育所よりも認定こども園において，また，育児負担感が虐待リスクを予測する変数であることが明らかになった（F=1.95，p<.05，調整済み重決定係数=0.12）。

以上より，コロナ禍で子育てをしている母親の中でも虐待リスク高群は低群よりも，精神的健康度と子育て肯定感は低く，子育てのゆとりが少なく，育児負担感と育児不安感が高いこと，中でも育児負担感が虐待につながる要因である可能性が示唆された。虐待リスク高群は，低群と比べて，担任以外の先生に相談していること，園長等の管理職を子育て相談ができる資源としての認識程度が低いことが明らかになった。

Table 1
虐待リスク高・低群の各変数の平均値差

	高群（N=85）	低群（N=288）	t 値	自由度	
K6得点	6.64（4.81）	4.40（4.22）	3.86	124.70	***
育児負担感	16.60（3.49）	13.26（3.48）	7.76	137.29	***
育児不安感	6.31（2.75）	4.96（2.22）	4.14	118.18	***
育児肯定感	12.46（2.32）	13.90（1.76）	−5.31	114.08	***
子育てのゆとり状況	2.60（0.80）	2.90（0.83）	−2.99	141.07	**

** p<.01，*** p<.001

Table 2
虐待傾向得点を目的変数とした重回帰分析の結果

	偏回帰係数	標準誤差	t 値	
園種（認定こども園）	0.24	0.13	1.88	†
育児負担感	0.05	0.02	2.51	*

† p<.10，* p<.05

現代のコロナ環境下における乳幼児の母親を対象とした虐待リスク予測因子の解明（2）
―子育てに関する相談内容と利用しやすい相談方法―

○増南太志　（埼玉学園大学）　藤枝静暁（埼玉学園大学）
森田満理子＃（埼玉県立大学）　堀 科＃　（東京家政大学）

キーワード：虐待リスク，コロナ禍，子育て相談

問題と目的

令和 4 年度，児童虐待相談件数は過去最多となった（こども家庭庁, 2023）。背景には，育児不安や育児負担感，保護者自身の精神疾患等の要因が指摘されている。コロナ禍を経て，子育てはいっそう困難となり，虐待リスクが高まっている。本研究では，乳幼児を養育する母親の中でも虐待リスクが高いと考えられる母親（虐待リスク高群）に注目し，保育カウンセラーに子育ての相談をするとしたら，相談内容によって，どのような方法が相談しやすいか，なぜその相談方法を選んだのかを明らかにする。

方　法

調査対象者と調査時期　調査対象者は，関東地方の幼稚園 2 園計 195 名，保育所 3 園計 222 名，認定こども園 3 園計 295 名の母親であった。調査時期は，2023 年 1～3 月であった。

調査方法と質問紙の構成　園を介して無記名のアンケート調査への協力を依頼した後，Google フォームを用いてオンライン上で回答を求めた。回答期間は 10 日間から 2 週間であった。調査項目のうち本研究に関わる項目は，虐待傾向を尋ねる項目のほか，保育カウンセラーによる子育て相談の内容と方法がある。子育て相談の内容とは，子どもの①発達（言語発達の遅れ，運動発達の遅れ，コミュニケーションの難しさ等），②性格・情緒（不安が高い，神経質，落ち着きがない，怒りっぽい，頑固，活動に取り組むまでに時間がかかる等），③しつけ（排泄，食事，睡眠，習い事等），④健康（コロナウイルス等の感染症，アレルギー，偏食，小食・過食等）であった。また，子育て相談の方法は，A 対面（直接会い，一対一で相談），B オンライン通話（LINE，Zoom 等のツールで音声で相談），C オンライン video（LINE，Zoom 等のツールで動画で相談），D オンラインチャット（E メール，SNS 等のツールで文字で相談）であった。①～④の相談内容に対し，A～D の相談方法から相談しやすい順番を回答するよう求め，1 位の相談方法は，その理由について自由記述で回答を求めた。

結果と考察

幼稚園 119 名（回収率 61.03%），保育所 132 名（同 59.46%），認定こども園 122 名（同 41.36%）から回答を得た。これらを分析対象とした。虐待傾向を尋ねた 2 項目の間には比較的強い相関関係があったことから（r=.43, p<.01），2 項目の値を合算し，合計得点が 6 点以上を虐待リスク高群（N=85），それ以外（N=288）と操作的に定義した。

虐待リスク高群について，子どもに関する相談内容（発達，情緒，しつけ，健康）ごとに，カウンセラーに相談するとしたらどの方法が相談しやすいか（対面，オンライン通話，オンライン video，オンラインチャット）の結果を示した（Table 1）。いずれの相談内容においても，対面による相談が最も選ばれる傾向にあった。ただし，保育所の保護者においては，「しつけ」「健康」では有意差はみられなかった。

また，自由記述より，対面相談が最も選ばれた理由として，「相手の表情を見ながら話す方が的確に伝えられる」「対面の方が話しやすい」「話のニュアンスが伝えやすい」などがあげられていた。

Table 1
虐待リスク高群の相談内容と相談方法

		A対面	Bオンライン通話	Cオンラインvideo	Dオンラインチャット	$\chi^2(3)$	p	ライアン法
園種全体	発達	70 (82.35%)	4 (4.71%)	2 (2.35%)	9 (10.59%)	150.34	**	A>B,C,D
(n=85)	情緒	64 (75.29%)	9 (10.59%)	3 (3.53%)	9 (10.59%)	115.80	**	A>B,C,D
	しつけ	54 (63.53%)	11 (12.94%)	6 (7.06%)	14 (16.47%)	68.84	**	A>B,C,D
	健康	52 (61.18%)	11 (12.94%)	6 (7.06%)	16 (18.82%)	61.68	**	A>B,C,D
幼稚園	発達	21 (84.00%)	2 (8.00%)	1 (4.00%)	1 (4.00%)	46.52	**	A>B,C,D
(n=25)	情緒	20 (80.00%)	2 (8.00%)	1 (4.00%)	2 (8.00%)	40.44	**	A>B,C,D
	しつけ	17 (68.00%)	3 (12.00%)	2 (8.00%)	3 (12.00%)	24.76	**	A>B,C,D
	健康	18 (72.00%)	4 (16.00%)	1 (4.00%)	2 (8.00%)	30.20	**	A>B,C,D
保育所	発達	16 (72.73%)	1 (4.55%)	0 (0.00%)	5 (22.73%)	29.27	**	A>B,C
(n=22)	情緒	13 (59.09%)	5 (22.73%)	1 (4.55%)	3 (13.64%)	15.09	**	A>C
	しつけ	9 (40.91%)	4 (18.18%)	2 (9.09%)	7 (31.82%)	5.27	ns	
	健康	9 (40.91%)	3 (13.64%)	1 (4.55%)	9 (40.91%)	9.27	*	
認定こども園	発達	33 (86.84%)	1 (2.63%)	1 (2.63%)	3 (7.89%)	77.79	**	A>B,C,D
(n=38)	情緒	31 (81.58%)	2 (5.26%)	1 (2.63%)	4 (10.53%)	65.37	**	A>B,C,D
	しつけ	28 (73.68%)	4 (10.53%)	2 (5.26%)	4 (10.53%)	48.32	**	A>B,C,D
	健康	25 (65.79%)	4 (10.53%)	4 (10.53%)	5 (13.16%)	33.79	**	A>B,C,D

* p<.05, ** p<.01

スポーツ体験の心理発達に関する効果についての一考察
―スポーツチャンバラの体験会，及び，クラブ活動の授業における感想に見られる心理的影響から―

荒木正昭

キーワード：スポーツ，体験会，授業

問題と目的

スポーツには一過性でも継続しても心理的恩恵があるとされる（手塚，2018）。筆者はスポーツチャンバラを生徒指導の一環として始め，今も社会体育として行っている。スポーツチャンバラは 1971 年，小太刀護身道として始まり，長剣，槍等様々な道具を使う競技として 1974 年，この競技名となった。日本スポーツ協会，日本レクリエーション協会に加盟し国内外で大会を開催している。筆者が生涯学習ボランティアとして行った体験会について参加者の感想を調べ，かつ，会員の競技者と比較し今後の指導上の参考にすることを研究の目的とした。

方　法

調査の対象

体験会の小学生は，A：まち協あそび場，25 名，B：子どもの居場所m，17 名，C：子どもの居場所ｔ，39 名，D：公民館体験講座，9 名，体験授業：1 月ごとの 3 回，同じ児童 15 名，15 名，14 名（3 回目に 1 名欠席）。会員は小学生～成人 20 名

調査の方法

2017 年～2024 年，調査紙法によって体験後の意識調査を行った。無記名で学年，性別に○をつけ，次の 5 項目について，◎とてもよい，○よい，△あまりよくない，×よくない，のどれかを○でかこむとした。（実際の質問紙はルビつき）

① 礼をしてはじめ，礼をしておわる　◎ ○ △ ×
② 1 対 1（ひとり対ひとり）でたたかう　◎ ○ △ ×
③ 勝ったり，負けたりする　◎ ○ △ ×
④ 体を動かすので体力がつく　◎ ○ △ ×
⑤ すばしっこく動く　◎ ○ △ ×

結果と考察

①～⑤のそれぞれについて，◎2 点，○1 点，△－1 点，×－2 点として集計し，回答者数×2 を 100 として%を算出し，Table 1，2 の結果が得られた

Table 1
体験会の感想(%)

	①	②	③	④	⑤	平均
A	58.0	74.0	62.0	80.0	58.0	66.4
B	67.6	82.3	82.3	67.6	88.2	77.6
C	69.2	58.9	57.6	64.1	57.6	61.5
D	72.2	66.6	72.2	88.8	61.1	72.2
平均	66.8	70.5	68.5	75.1	66.2	69.4

全体として，体力がつく，の値が高く，1 対 1 でたたかう，勝ったり負けたりするが次いだ。礼についてはどの体験会でも一定の高さが見られ，すばしっこく動く，にはばらつきが見られた。礼についてが高い C，すばしっこいが高い B，という体験会による違いも見られる。

Table 2
授業の感想(%)

	①	②	③	④	⑤	平均
9 月	96.6	86.6	96.6	93.3	96.6	93.9
10 月	93.3	80.0	86.6	86.6	76.6	84.6
11 月	100.0	82.1	89.2	96.4	92.9	92.1
平均	96.6	82.9	90.8	92.1	88.7	90.2

クラブ活動の授業では，礼についてが毎月高い値を示し，勝ったり負けたりと体力がつくが次いでいる。2 回目，やや全体に下がったが，3 回目に持ち直す傾向も見られた。

会員については，2019 年にやや詳しく答えてもらったところ，礼儀正しくなった，よく話をするようになった，明るくなったという回答が多かった。

Table 3
以前より良くなったと思うこと

	体力(筋力)	すばしっこい	礼儀正しい	明るくなった	よく話をする	声が大きい	友達がふえた
小学生	7.0	5.5	6.5	8.0	7.5	5.0	5.5
中学生	9.5	5.0	7.0	4.5	5.0	5.0	3.5
高校生	5.7	5.3	7.3	7.7	9.0	7.7	9.3
成人	1.5	4.5	4.5	2.0	1.0	0.0	0.0
保護者	7.5	7.5	8.0	7.5	8.0	8.5	8.0
指導者	6.9	6.9	7.8	8.3	7.9	7.5	8.5
平均	6.4	5.8	6.9	6.3	6.4	5.6	5.8

以前より良くなった分について、10～0の11段階で回答
保護者は子どもについて回答

会員の回答者のグループごとの標準偏差を出したところ，保護者はばらつきが小さく，中学生，小学生，成人競技者の順に大きかった。会員についてはスポーツの効果について，心理的効果が身体的効果と同等かそれ以上に高いことが分かる。体験会の参加者では体力向上や，1 対 1 の勝負など，競技の特長による印象が強いようである。今後，心理的安定，社会性も視野に入れ，心身両面での発達に寄与するような指導に努めたい。

引用文献

荒木雅信（2018）．これから学ぶスポーツ心理学　改訂版　手塚洋介（著）健康スポーツ心理学　1 健康スポーツ心理学の基礎（pp. 122-123）　大修館書店

母子家庭における青年の離婚の受け止めが親子間コミュニケーションを介して心理的離乳に及ぼす影響

○高坂康雅（和光大学） 沼井美澪＃

キーワード：母子家庭，親子間コミュニケーション，心理的離乳

問題と目的

青年期においては，親子関係の再統合が行われ，子が親から自立するとともに，親子が対等な関係を築く心理的離乳が重要な課題とされている。青年期の親子関係の変化や心理的離乳は，親子間コミュニケーションによって変化していくと考えられる。しかし，これまでの親子関係研究は父母がそろっていることが（暗黙の）前提となっており，シングル家庭における親子関係の変化や心理的離乳の過程は明らかとされていない。特に，親の離婚によってシングル家庭となった場合，子が親の離婚をどのように受け止めているかは，親子間コミュニケーションに関わり，それが心理的離乳にも影響すると考えられる。

そこで，本研究では，離婚によって母子家庭となった青年を対象に，子の離婚の受け止めが親子間コミュニケーションを介して心理的離乳に及ぼす影響を明らかにする。

方　法

調査対象者

①現在 18 歳から 25 歳で，②6 歳から 15 歳の間に両親の離婚を経験し，③現在の親権者が母親で，④母親が再婚をしていない，という条件に合致する 187 名（男性 87 名，女性 100 名；平均年齢 21.6 歳，SD2.4 歳）を調査対象者とした。

調査時期・方法

2022 年 7 月にスクリーニング調査を，9 月に本調査を，インターネット調査会社による web 調査にて行った。

調査内容

①心理的離乳尺度（佐藤，1998）：5 下位尺度 30 項目を使用した。

②親子間コミュニケーション尺度（平石，2007）：4 下位尺度 18 項目を使用した。

③別居・離婚に伴う心理的苦痛尺度（直原・安藤，2020）：4 下位尺度 13 項目を使用した。

結果と考察

別居･離婚に伴う心理的苦痛尺度4得点を第1水準，親子間コミュニケーション尺度4得点を第2水準，心理的離乳尺度5得点を第3水準としたパスモデルを作成し，男女による多母集団同時分析を行った。男女いずれにおいても有意にならなかったパスを削除しながら，繰り返し分析を行い，すべてのパスが男女いずれかにおいて有意となっているモデルを採択した。適合度は，GFI=.940，AGFI=.848，CFI=.992，RMSEA=.028 であった。

その結果，男性では「子どもらしさの棄却」が「浸透性」「相互性」を介して「信頼承認」「頼りにする」などに正のパスを示し，女性では「寂しさ」が「相互性」を介して「信頼承認」「頼りにする」などに正のパスを示していた。一方，男女とも「自己非難」は「相互性」を介して「信頼承認」「頼りにする」に負のパスを示していた。

以上から，男性では早く自立し母親を支えようとする意識が，女性では両親の離婚に対する寂しさを抱えることが，親子間コミュニケーションを促進し，心理的自立を高めると考えられる。

Figure 1
男性における共分散構造分析結果

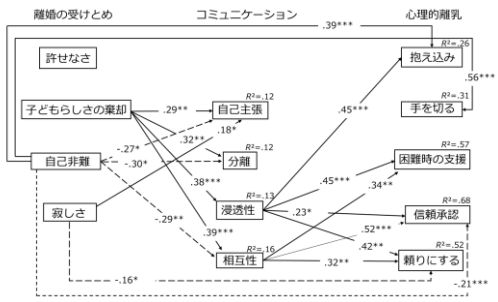
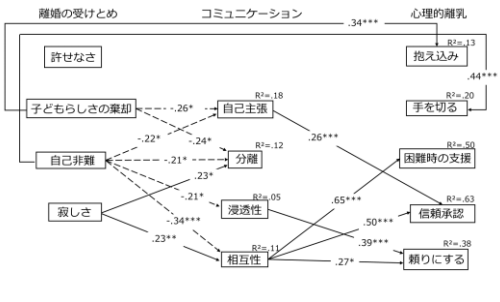


Figure 2
女性における共分散構造分析結果



中学生の社会的情報処理過程におけるネガティブ感情の測定の試み

関口雄一（山形大学）

キーワード：社会的情報処理モデル，ネガティブ感情，中学生

問題と目的

児童生徒の社会的行動の生起における認知面と感情面の両方の機能を検討するモデルに統合的社会的情報処理（integrated model of emotion processes and cognition in social information processing；以下，統合的 SIP）モデルが提唱されている（Lemerise & Arsenio, 2000）。このモデルでは，社会的相互作用場面において，規範などからなるデータベースと 6 つの情報処理プロセスである符号化，意図解釈，目標明確化，反応検索，反応決定，反応実行が感情と相互作用しながら行動の表出に至る一連の内的過程を想定している。例えば,怒りや恥などの感情が作用することで，より相手の行動を敵意的に解釈したり，相手の行動を誤って認識したり，情報処理の認知的な側面にエラーを起こしやすくなることが想定されている。本研究では，統合的 SIP モデルに基づき，感情を含めた情報処理プロセスの測定を可能にする測度の作成を試み，信頼性と妥当性の検討を行うことを目的とする。

方　法

調査対象者

東北地方の中学 1 年生～3 年生 243 名（男子 121 名，女子 120 名，不明 2 名）を調査対象とした。

調査時期

2022 年 10 月～12 月

調査手続き

調査協力に関する学校長の同意を得られた学校にて，学級ごとに一斉配布で調査を実施した。なお，依頼時には，生徒が調査協力への同意を拒否できる機会を保障した。

調査内容

①性別・学年，②場面想定法による社会的情報処理過程におけるネガティブ感情の項目（3 場面×6 項目）を独自に作成した。各場面は，回答者が学校生活で何らかの失敗をしており，その失敗について同級生から言及されるという状況を想起させるものであった。教室での場面，校庭での場面，休み時間の場面の 3 つの場面についてそれぞれ回答を求めた。なお，ここで登場する同級生の意図は曖昧な表現にとどめた。③場面想定法による社会的情報処理過程における意図解釈の項目（3 場面×3 項目）。Crick, Bigbee, & Grotpeter（2002）で使用された，加害者の意図をことさら悪意があったと解釈する傾向である敵意帰属バイアスの項目の日本語訳を用いた。④場面想定法による社会的情報処理過程における応答的行動の項目（3 場面×6 項目）。各場面において，回答者が取り得る応答的行動として攻撃行動と関係維持行動の 2 種類の行動を想定した項目への回答を求めた。

研究倫理

本研究は，山形大学地域教育文化学部倫理委員会の審議後，学部長の許可を得て行われた。

結果と考察

Crick et al.（2002）の手続きを参照し，3 つの場面それぞれで測定された対応する項目同士の得点を加算し，場面数である 3 で除した値を算出した。そうして得られた 3 場面の平均値を感情の 6 項目とし，この 6 項目に対して最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。その結果，2 因子解が解釈可能なものとして得られたが，想定していた因子に対して十分な負荷量を示さなかった 1 項目を分析から除外することとなった。再度最尤法，Promax 回転による因子分析を行い 5 項目 2 因子解が得られた。各項目の内容から第一因子は屈辱感と命名された（α=.83）。そして，2 項目からなった第二因子は罪悪感と命名された（α=.90）。

次に，本研究で測定した変数間の相関係数を算出した。その結果，屈辱感と罪悪感は有意な弱い正の相関を示した（r=.31, p<.001）。一方で，屈辱感は敵意帰属バイアスと有意な中程度の正の相関を示したが（r=.62, p<.001），罪悪感は有意な相関を示さないなど，2 種類のネガティブ感情と他の変数の相関の表れ方に違いがみられた。本研究で使用した変数の相関係数を Table1 に示す。これらの結果から，ネガティブ感情の種類によってその後の社会的情報処理過程に作用するメカニズムが異なる可能性が示唆された。

Table 1
本研究で使用した変数間の相関係数

	1	2	3	4	5
1. 屈辱感	-				
2. 罪悪感	.31***	-			
3. 敵意帰属バイアス	.62***	.01	-		
4. 攻撃行動	.28***	-.18**	.39***	-	
5. 関係維持行動	.14*	.53***	-.13*	-.29***	-

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

養護教諭が定年退職を通して働くことを問い直す過程
―複線径路等至性アプローチ（TEA）を用いて―

○江原美登里（筑波大学大学院）　　飯田順子（筑波大学）

キーワード：養護教諭，定年退職，複線径路等至性アプローチ（TEA）

問題と目的

日本は高齢化が進み（厚生労働省，2021），健康寿命も延伸している（厚生労働省，2019）。この状況を踏まえ，政府は 65 歳までの雇用確保(義務)制度（厚生労働省，2012）や 70 歳までの就業確保(努力義務)制度（厚生労働省，2020）等の法改正を行い，高年齢者の雇用環境を段階的に整えている。これにより，定年退職後の継続勤務希望は 87.1%にのぼる（厚生労働省，2022）。

この社会的状況は公立学校の教育職員にとっても同様であり，再任用制度(暫定再任用)等を利用し 65 歳までの勤務が可能となり，希望者は増加している（文部科学省，2022）。教育職員である養護教諭は，心身の健康の専門家として学校内で多様な役割を担っているが，約 99%が女性である（文部科学省，2023）という特徴から女性特有の課題(土岐，2017；宮上他，2017)に直面することや，多くがひとり配置（日本学校保健会，2018）という特殊性から定年退職に至るまでに学校内で若手の養護教諭を育成し業務を分担することができない場合が多い。このことから，一般教諭と同じ教育職員でありながら異なる役割を担う養護教諭が，定年退職を通しどのような経験をし，どのような意思決定をしたのかを明らかにすることは，養護教諭にとって働く意味や働く環境を検討する上で重要と考える。

本研究の目的は，定年退職した 60 代半ばまでの養護教諭を対象に，定年退職を通して働くことを問い直す過程について，複線径路等至性アプローチ(Trajectory Equifinality Approach：以下，TEA)を用いて明らかにすることであった。

方　法

研究協力者は機縁法で募り，養護教諭として定年退職を迎えた 60 代半ばまでの女性 10 名に対して半構造化面接を行い，質的研究法の TEA を用いて分析した。TEA は，第 1 層〈経験・思考〉，第 2 層〈記号〉，第 3 層〈価値観・信念〉の 3 層で自己の変容・維持過程を概念化し，外界の情報を意味ある記号に変換し，自己の価値観・信念とすり合わせ，新しい価値観を創造するまでを分析する手法である。これは，過ごした時間における出来事の意味と価値を見える化し，過去への意味付けを行い未来への意思決定のツールとなり得るため（安田・サトウ，2017），本研究に適していると考え用いた。なお，調査実施に先立ち，第一筆者が当時所属していた大学院の研究倫理委員会より承認を得た。

結果および考察

主なストーリーラインについて，3 層それぞれの特徴を以下に示す。なお，分析を進める中で働くことを問い直す過程は，第 1 期の〈定年退職を意識する頃から定年退職〉，第 2 期の〈定年退職後から目標とする退職年齢〉，第 3 期の〈未来展望〉の 3 期に区分された。

第 1 層は，第 1 期では，命を預かる重責がずっと続くと認識しているが，その一方，自身の知力・気力・体力の衰えを自覚するようになった。そして，自分と家族の状況を見つめ直す分岐点を経て，やがて世代交代の時期だと認識するようになった。さらに，定年退職前後には，COVID-19 への対応で業務が激増することとなった。このような中で定年退職を迎え，養護教諭として生徒に関わる選択，あるいは，定年退職後は養護教諭を退く選択がなされた。第 2 期は，キャリア・お金・働き方を見つめ直す分岐点を経て，働くことはお金のためだけではないという思いや，働くことを一年ごとに考えられる自由があるという意識から，自分が納得する働き方へ移行し，目標年齢まで養護教諭のキャリアを活かして生徒に関わる選択，あるいは，養護教諭のキャリアを活かしつつも目標年齢の手前で退く選択がなされた。第 3 期は，賃金の多寡にこだわらず社会と繋がりたい思いと，一方で働くことにこだわらず人生を楽しみたい思いの両側面が明らかにされた。

養護教諭が定年退職を通して働くことを問い直す過程は第 3 層に表れており，第 1 期と第 2 期を通して，〈ずっと働くことは当たり前のこと〉であったが，第 2 期の分岐点により，〈働かないのは未知の世界のこと〉へと，働くことは当たり前であることがより強固なものとなった。そして，第 3 期では，〈働くことは社会と繋がること〉へと変容していた。

第 3 層と第 1 層を媒介する第 2 層は，自己の内面を省察する気づきとなる促進的記号(サイン)が発生し，第 3 層に影響を及ぼしていた。その促進的記号（サイン）は，第 1 期は，〈フルマラソンの最終コーナー〉が〈フルマラソンのラストスパート〉へ，第 2 期は，〈ジョギングのスタート〉が〈ジョギングのフォーム調整〉へ，第 3 期は，〈徒歩で自由行動〉へと変容していた。

総合考察

これらの結果から，定年退職を通して働くことへの捉え方は多様で複線的であり，様々な促進要因や阻害要因が関与していること，また，学校現場では余り行われていない教育職員自身のキャリア教育について，本研究が 1 つのモデルとなり，キャリアの早い段階から働くことを問うことによりライフキャリアを見つめ直すことになり得ること，という 2 点の知見を得た。

中国と日本の中高年期における罪悪感喚起状況について

○斉 昊博 （宇都宮大学大学院） 石川隆行（宇都宮大学）
石川由美子（宇都宮大学）

キーワード：中高年期，罪悪感

問題と目的

現代社会では，高齢化の加速と社会構造の変化に伴い，中高年の心理的健康問題がますます重視されている。その中で，罪悪感は複雑で深い感情体験として，個人の心理状態と生活の質に重要な影響を与える。罪悪感は，基準やルールから外れ，自分の行動を否定的に評価したときに生じる後悔の念と定義される（Ferguson & Stegge, 1998）。

罪悪感の喚起状況は，他傷，他者への配慮不足，利己的行動，他者への負い目の 4 つに分類される（有光，2002）。罪悪感喚起状況については，青年期で検討されているが（古川・森永，2013），中高年期の罪悪感喚起状況に関する研究は数少ない。

また，青年期では，中国と日本の罪悪感喚起状況について検討されているが（黄・井上，2018），両国の罪悪感喚起状況の差異は明確となっていない。中国と日本の社会的背景の相違が，罪悪感喚起状況に影響する可能性がある。

そこで，本研究では，中国と日本の中高年期の罪悪感について自由記述を用いて調査を行い，有光(2002)を参考に罪悪感喚起状況を分類する。

方　法

調査参加者

中国の中高年者 72 名 （男性 30 名，女性 42 名，平均年齢 56.1 歳，年齢範囲 40～83 歳），日本の中高年者 30 名 （男性 17 名，女性 13 名，平均年齢 62.5 歳，年齢範囲 55～74 歳）であった。

調査項目

「あなたは，どのようなことに罪悪感を感じますか。3 つ詳しく書いてください。」と尋ね，調査参加者に自由に回答させた。回答の結果は，有光（2002）による罪悪感喚起状況に従い 4 つに分類した。

調査手順

中国においては，WeChat のモーメンツを通じて，調査項目を明記した QR コードを配布し，同意を得て自由記述調査を実施した。日本においては，調査参加者に調査協力の同意を得て，自由記述調査を集団にて実施した。回答時間は約 20 分であった。調査終了後，調査に関する十分な説明を速やかに行った。

結果と考察

罪悪感喚起状況の回答については，中国全体で 132 の回答が得られた，そのうち，男性 56，女性 76，1 人当たり平均 1.83，回答率 80.8%）。日本の回答については，全体で 80 の回答が得られた（男性 45，女性 35，1 人当たり平均 2.67，回答率 88.9%）。

Table 1 は，有光（2002）による罪悪感喚起状況の分類を示した。Table 1 について，χ^2検定を行ったところ，全体については有意差がなかった（$\chi^2(3)=5.170$, ns）。

次に，中国と日本の男性においてχ^2検定を行った結果，有意差が認められなかった（$\chi^2(3)=1.888$, ns）。同じく，両国の女性において Fisher の正確検定を行った結果，有意ではなかった（$p=.338$）。

本研究の結果から，中国と日本の中高年期における罪悪感喚起状況には差異が認められなかった。中国と日本の中高年者は，自身の行動が犯した悪い結果に対して，同様に罪悪感を引き起こす可能性がある。また，両国が異なる社会的背景をもつにもかかわらず，中国と日本の罪悪感喚起状況は同様であることから，罪悪感の通文化的特徴が示唆される。

Table 1
有光（2002）による罪悪感喚起状況の分類

	男性		女性		全体	
	中国	日本	中国	日本	中国	日本
他傷	6	9	4	5	10	14
他者への配慮不足	10	8	15	4	25	12
利己的行動	24	18	34	16	58	34
他者への負い目	16	10	23	10	39	20
合計	56	45	76	35	132	80

引用文献

有光興記 （2002）． 日本人青年の罪悪感喚起状況の構造 心理学研究，*73*(2)，148-156.

Ferguson, T. J., & Stegge, H. (1998). Measuring guilt in children: A rose by any other name still has thorns. In J. Bybee (Eds.), *Guilt and children* (pp.19-74). Academic Press.

古川善也・森永康子 （2013）． 人は罪悪感を感じた時に何をするか―罪悪感喚起状況別の分類 広島大学心理学研究，*13*，61-68.

黄 黎雯・井上 弥 （2018）． 大学生の自己意識的感情経験の中日比較―恥・罪悪感を喚起する状況の比較 日本教育心理学会第 60 回総会発表論文集，641.

説明的文章の読解における「想念の侵入」を触発する要因について

○舛田弘子（札幌学院大学） 工藤与志文（東北大学）

キーワード：想念の侵入，説明的文章，読解

問題と目的

説明的文章を文脈から逸脱をせず読解することは，大学生においても容易な課題ではない。このような不適切な読解の原因の一つとして，舛田・工藤(2021)は文章内容から触発された想念が読解表象に入り込む現象，すなわち「想念の侵入（以下侵入）」を指摘した。ここでは「侵入」が，「トップダウン処理による読解ストラテジーの誤用」という観点から考察された。この観点からは，読者は文章中のキーワードの意味内容を推測し，それを利用して文章全体を理解するストラテジーを取ることが想定される。仮にこの意味内容の推測を誤ったならば不適切な想念の侵入を許し，文章全体の理解が妨害される可能性がある。さらに，何らかの教授手段によって正しい意味理解が進めば，侵入は抑制され，文章全体の適切な理解が促進されると想定される。そこで，①文章を理解する上で重要なキーワードについて未知または不十分な理解の下での読解と，②そのキーワードについて講義を通じて理解が進んだと考えられる状態での読解を比較し，侵入を触発および抑制する可能性のある要因をさらに詳細に検討することが構想された。これは読解研究であるのみならず，大学における授業研究にも位置づけられる。本論文では上記①を，舛田・工藤(2021)とは異なる文章において検証した結果を報告する。

方　法

調査対象者　筆者の一人が開講する心理学概論の講義（通年）を受講した私立文系大学 1 年生。

実施の手続き　当該の対象者たちに課題として前期(23 年 6 月中旬)に下記の課題文と問いをオンライン上で配布した。その際課題について授業内で「心理学的なテーマ（パーソナル・スペース，以下 PS）についての学習者たちの事前の理解を把握する」と説明し，その後，1 か月の期限を設けて上記ファイルでの提出を求めた。続いて後期（23 年 11 月初旬）には，講義の中で PS について解説し，「講義を聞いて文章の理解がどのように変わったか(変わらなかったか)把握する」として，再度同じ課題に同様の形式で解答を求めた。なお，当該課題の後期の講義への利用，またその後の研究利用については，講義内で説明を行った。

課題文と問い　朝日新聞 2022/7/12 付の記事を編集した 1383 字の文章。2 部構成とし，「Ⅰ 電車内でのエピソード（722 字)」では，電車内での座席の間隔をめぐる他人同士の男女 2 人のやり取りが，「Ⅱ 心理学的な分析（661 字)」では，PS の観点からこのやり取りをどう理解できるか，専門家の意見を交えた解説が書かれている。この課題文の適切な理解のためには，PS の意味内容について正しく理解することが重要となる。Ⅰの後に「Q1　あなたは上記の「電車内でのエピソード」に出てくる女性と男性の行動についてどう思いますか。（選択肢)」「Q2　Q1 の選択理由を下に書いてください。」 の 2 つの問いを呈示し，Ⅱの後に「Q3　この文章全体（ⅠとⅡ）には，どのようなことが書いてありますか。あなたの読み取ったことをまとめてください。」の問いを配置した。

結果と考察

分析の対象としたのは，前期の課題を提出し，後期に PS についての講義を受講し，さらに後期の課題を提出した 62 名である。

読解の適切性とその分類　Q3 の記述について「課題文中に記述のない内容」を同定したところ，62 名中 39 名(62.9%) の記述が該当し，半数以上の対象者について文脈から逸脱した不適切な読解がなされていることがわかった。この不適切な読解の内容を分類したところ，「誤解（文章内容の明らかな取り違え)」が 23 件(37.1%)，「MR（道徳的な価値との結び付け：侵入)」が 17 件(27.4%)，「意見・感想(個人的な見解の吐露：侵入)」が 16 件(25.8%)，「その他:侵入」が 3 件(4.8%)であった（いずれも延べ数)。このように，不適切な読解の半数近くに侵入が認められ，中でも MR と意見・感想が多いことが示された。

キーワードの理解　前述のように課題文のキーワードが PS であるのにもかかわらず，PS の記述がない対象者が 12 名(19.4%)いた。内 10 名(16.1%)が不適切な読解に分類された。また，PS の記述があるものでも，課題文中にはない「価値観」という記述を伴い，PS を個人の価値観と捉えていることが推測された（13 名，20.9%)。さらにその内 12 名(19.4%)が不適切な読解であり,侵入に分類されたのが 9 名(14.5%) であった。

MR および意見・感想の内容の分類　MR17 件のうち，最多は「異なる他者の尊重(12 件)」だった。また意見・感想 16 件のうち多かったのは，「コロナ前後の行動や認識の違い（7 件)」や「課題文Ⅰでの男女のエピソードへのコメント（5 件)」であった。

以上を総合すると，課題文での「男女の PS の個人差」がよく理解できない場合に，それを既知である「価値観の個人差」に読み替え，そこから「他者の尊重」という MR の侵入に至るという経路が想定できる。

高 1 への適性形成型支援による構造方略の使用向上は説明文理解と学業成績を促すか（1）
—構造方略の持続使用に及ぼす効果—

○山本博樹（立命館大学）　村上嵩至（京都府立医科大学）

キーワード：高 1 クライシス，構造方略使用，適性形成型支援

目　的

「高 1 クライシス」による中途退学者は「登校者」に比べて，入学時から傾斜する「教科書中心」の授業の理解に苦戦していることが明らかになっている（文部科学省，2021）。これを受けて入学早期の高 1 において，教科書の説明文理解時に使う構造方略の形成を図る適性形成型支援の有効性が示されてきた（山本他，2022）。しかし構造方略の使用は理解時の体制化過程の時間的な広がりの中で生じるため，いかに持続的に使用されたかの検討が不十分であった。本研究では理解時の体制化過程の中で，適性形成型支援によって形成された構造方略がどのように持続的に使用され，学業成績の向上につながるのかという影響過程の解明を目的とした。今回は構造方略の持続使用への効果を検討した結果を報告する。

方　法

参加者　「進路多様校」の高 1（156 人）。IC の後，「支援前テスト」で「構造方略使用傾向尺度」（犬塚，2002）を使って「3」点をカットオフポイントとして，媒介欠如群を反映する下位群（87 人）と産出欠如群を反映する上位群（69 人）を構成した。

手続き　①適性形成型支援（5 週間の課題実施）：2023 年 5/26 に支援講義を行った後，支援前テストを行った。その後 7/7 まで毎週 1 回，生徒の自己ペースで見出し課題（最上位構造に見出しをつける課題）と評価課題（構造方略使用傾向の評定）を実施した。見出し課題は週ごとに取扱説明書，日本史，手順書，レシピ，科学史の順で題材を変えた。

②支援前・支援後テスト：5/26 と 7/7 に以下を実施した。

構造方略使用傾向：犬塚（2002）に基づき，「構造方略使用傾向尺度」（7 項目）を実施した（7 段階評定）。

構造同定率：山本等（2018）に基づき，構造同定率を算出した。12 文あるので配列時期は 12 期となった。

説明文理解度：山本等（2022）で用いた説明文（659 字）を用いて，標識無版（本文は 10.5 ポイントの明朝体），2 階層標識有版（10.5 ポイントの本文と同じ文字形・サイズの大見出しと小見出し），2 階層標識強調版（小見出しは 12 ポイントのゴシックで大見出しは 14 ポイントのゴシック）を作成し，理解度を 7 段階で評定させた。

学習適応性検査：辰野・応用教育研究所（2007）を実施した。

学業成績：5 教科の理解度を 7 段階で評定させた。

結果と考察

適性形成型支援による構造方略の形成

構造方略使用傾向尺度の評定値を用いて，群（2:媒介欠如群/産出欠如群）×評定時期（7:「支援前」，5 週，「支援後」）の 2 要因分散分析を行うと，群と評価時期の主効果が有意で（F (1, 154)=31.93, p <.001; F (6, 924)=73.55, p <.001），両者の交互作用が有意だった（F (6, 924)=14.78, p <.001）。多重比較より，評価時期に関わらず概ね媒介欠如群＜産出欠如群となったが，媒介欠如群で「支援前」＜「支援後」となった。しかし「支援後」に媒介欠如群はカットオフポイントの「3」には届かなかった。媒介欠如群の中には「3」を超えなかった者が 55 人おり，超えた者が 32 人いた。前者を媒介欠如群未達成群，後者を媒介欠如達成群と区分し，産出欠如群と併せた 3 群で以降の分析を続けた。

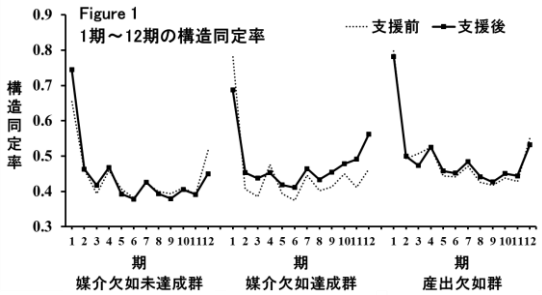
適性形成型支援による構造方略の使用向上

第 1 に，構造方略の使用を反映する構造同定率を体制化過程の 1 期～12 期において算出し，群（3）× 体制化過程（12）× 評定時期（2:「支援前」/「支援後」）の 3 要因分散分析を実施した。その結果，2 次交互作用が有意に認められた（F (22, 1683)=1.76, p =.016）。期ごとに 2 要因分散分析を実施したところ，1 期，2 期，5 期，7 期，9 期では非有意だった。しかし，3 期，4 期，6 期，10 期，11 期で群の主効果が認められ，10 期，11 期になると Figure 1 が示すように媒介欠如未達成群＜媒介欠如達成群となった。また，12 期では交互作用が有意に認められ（F (2, 153)=4.53, p =.012），単純主効果の検定より，「支援前」から「支援後」にかけて媒介欠如未達成群では構造同定率が低下する傾向が示されたが，媒介欠如達成群では向上する事が示された。

第 2 に，構造同定率について「支援前」から「支援後」の変化量を 1 期から 12 期ごとに求めて，各期の間の相関係数を求めた。媒介欠如未達成群では 1 期や 12 期では他の期との間に有意な相関は認められない場合が多いが，媒介欠如達成群では 1 期や 12 期での有意な相関が示され，12 期との相関も 8 期～11 期で有意に認められた。産出欠如群でも 6 期以降は全ての期の間で有意になり，12 期との相関も 6 期～11 期において有意差が認められた。

総括

媒介欠如未到達群，媒介欠如到達群，産出欠如群の 3 群における 5 週間の適性形成型支援の効果を検証したところ，媒介欠如達成群では体制化過程の終盤である 12 期になると「支援前」から「支援後」にかけて構造同定率が高まることが示され，構造方略の持続使用が向上したと言える。今回の分析は構造方略の形成と構造同定率に限られたが，今後は，説明文理解度や学業成績等との関連を検討することが重要な課題になる。



付　記

科研費（基盤(C):課題番号 21K03015）の助成を受けた。

基本的心理欲求理論に基づく授業評価尺度の予備的開発

向後千春（早稲田大学）

キーワード：授業評価，尺度，基本的心理欲求

問題と目的

Deci & Ryan (1985) の基本的心理欲求理論に基づいて，学校における基本的心理欲求（有能感，関係性，自律性）がどれくらい充足されているかを測る尺度がいくつか開発されている（大久保・長沼・青柳，2003；西村・櫻井，2015；染谷，2020）。これらの尺度は，個人が学校環境あるいは一般的な生活環境の中で，どれくらいうまく適応しているかを測ることができる。

その一方で，これらの項目を授業や研修を評価するための尺度として使うこともできるだろう。基本的心理欲求が満たされているような授業・研修は，参加者の学習に対する動機づけを高めていると考えられるからである。こうした尺度は一般的に使われている授業評価の項目（たとえば「授業の内容に興味を持ったか」「授業に満足したか」など）のように参加者からの視点で授業を評価するのではなく，参加者自身が授業の中でどのように感じたかを測定するという点で，一味違った授業や研修の評価尺度になりうる。

本研究は，基本的心理欲求の概念を取り入れた授業や研修の簡便な評価尺度を開発し，その有用性を検討することを目的とした。

方　法

質問項目の作成

先行研究（大久保・長沼・青柳，2003；西村・櫻井，2015；染谷，2020）の質問項目を参照しながら，以下の 3 分類 11 項目を作成した。

(C)有能感：(1)この授業ではうまくやれていると感じた　(2)この授業を受けて達成感を感じた　(3)この授業では自分の能力を確認できる機会があった

(Ra)関係性（まわりとの）：(1)この授業ではまわりの人と良い関係を持てた　(2)この授業では友だちができそうな感じがした　(3)この授業ではまわりの人たちは親切だった

(Rb)関係性（教員との）：(1)この授業の教員に親しみを感じた　(2)この授業の教員との距離が近く感じた

(A)自律性：(1)この授業では自分の考えを表現することができた　(2)この授業では自分らしくふるまうことができた　(3)この授業では自分から進んで行動できた

調査対象者

X 大学における 2023 年度の授業の受講生 151 人を対象として，授業の最終回にオンラインのアンケートへの回答を依頼した。回答は匿名，任意によるものであった。

結果と考察

因子分析

有効回答 71 件（回収率 47%）に対して最尤法プロマックス回転によって多重負荷の項目を削除しながら因子分析を行なった。固有値は大きい順に，6.67，0.65，0.49，0.32 となり，分析結果は 1 因子解を示唆していたが，当初の 3 因子を仮定し，以下のような 3 因子解 7 項目(RMSEA=0.065)を採用した。

第 1 因子：関係性
(R1)この授業の教員に親しみを感じた
(R2)この授業ではまわりの人と良い関係を持てた
(R3)この授業ではうまくやれていると感じた
第 2 因子：有能感
(C1)この授業では自分の能力を確認できる機会があった
(C2)この授業の教員との距離が近く感じた
第 3 因子：自律性
(A1)この授業では自分らしくふるまうことができた
(A2)この授業では自分の考えを表現することができた

以上，暫定的な因子名をつけたものの，(R3)は有能感の項目としていた。「うまくやれている」が授業内の人間関係として理解された可能性がある。また，(C2)は関係性の項目としていた。「教員との距離が近く」が，有能さを認められていると理解された可能性がある。

重回帰分析

「この授業を他の人にどれくらいお勧めできますか」という 5 段階の回答を目的変数とし，3 因子の尺度得点を説明変数として重回帰分析を行なった。その結果，自律性の 2 項目による得点が，お勧め度を予測することがわかった（β=0.50，R^2=0.25）。

結　論

(1) 学生が授業をどの程度勧めるかは，授業で自分らしくふるまえるなどの自律性項目によって予測できる。
(2) 基本的心理欲求理論に基づく授業評価尺度の開発にはさらにさまざまな授業においてデータをとって分析し検討する必要がある。

生成 AI は短期集中的な使用体験に基づきどのような対象として理解されうるのか
—ChatGPT 使用体験の追想的言語報告についての検討—

多田幸子（上田女子短期大学）

キーワード：ChatGPT，初学者，対象理解

問題と目的

生成 AI(generative artificial intelligence)の一例である ChatGPT を取り上げ，その使用体験から，成人が，生成 AI という新しい技術にどのような理解を形成するのかを探索的に検討した。本発表では，参加者が自らの ChatGPT の使用体験を追想し言語報告した内容に焦点を当て，実体験に基づく対象理解の特徴を描出することを試みた。

方　法

参加者・期間・場所

生成 AI についての学習経験･使用経験がない 18 歳から 59 歳までの成人女性 8 名を対象として，2023 年 10 月-2024 年 2 月で A 学校の一般教室で実施した。

使用した生成 AI

OpenAI による大規模言語モデル ChatGPT の GPT-3.5 及び GPT-4。

研究の流れ

導入期，実践期，総括期の 3 つの時期を設けた。導入期では ChatGPT の操作方法の説明と使用上の注意を確認した。実践期には，特定の年齢向けの絵本を探す条件，随筆を要約する条件，暗喩を考案する条件，自由に雑談する条件の 4 つ条件のもとで ChatGPT を用いた。各使用回は最長 90 分の個別実施であり，毎回 4 つの条件が実施された。総括期では，実践期の使用体験全体の振り返りを行った。体験を振り返る際に用いたアンケートには，ChatGPT 使用時の注意事項の定着度，追想された ChatGPT の使用体験とその体験からの感想，ChatGPT 使用時に実践した工夫について尋ねる項目が含まれていた。

本研究における生成 AI 使用時の注意事項

次の 5 つの事項を，ランダムな順で，導入期及び実践期前半の各使用回の冒頭に示した。①個人を特定しかねない情報は入力しない，②回答には事実と異なる内容が含まれる可能性がある，③回答には偏見が含まれる可能性がある，④回答は人間がそのとき，その場で，直接作成しているわけではない，⑤回答をそのまま自分が作成したものとして扱わない。

結果と考察

一度も使用しなかった 1 名を除く，7 名(P1-P7)の結果に焦点を当てた。各参加者の ChatGPT 使用回数は P1 が 3 回，P2-P5 が 4 回，P6 が 6 回，P 7 が 8 回であった。この 7 名の ChatGPT 使用時の 5 つの注意事項の想起の程度は，先述①②の 2 項目が 2 名(P1 と P7 で全体の 29%)，①または②の 1 項目が 2 名(①は P2，②は P5 で 29%)，どの項目も思い出せなかった者が 3 名(P3，P4，P6 で 43%)であった。このことから，使用時の注意事項の定着を図るには，各参加者に対して，折に触れて提示する必要性がうかがわれた。

ChatGPT の使用体験に対する感想からは，ChatGPT が，「しりとり」で「ミス」をしたり(P1，P2)，ある年の情報までしかアクセスできなかったり(P5)，質問に対して的外れな回答を返したり（P3）するのを目の当たりにし，ツールとしての性能の限界に気づく場面があったことが推察された。しかしながら，そのような ChatGPT の「できなさ」は否定的に捉えられるばかりでなく，特にゲームでの「ミス」は参加者によっては「面白」さとして評価されることがあった(P1，P2)。

また，各参加者が ChatGPT 使用時に実践した工夫を見てみると（Table 1），プロンプト作成にあたって，ChatGPT が読解しやすい質問文･指示文になっているかどうかが意識されており(P1，P2)，参加者によっては，受け取り手である ChatGPT を人間に類似した感情や好みを持つものとみなして質問する内容や指示の表し方に注意を払っていた（P2,P4)。さらには，ChatGPT に，自分が取り組んでいる問題の解そのものを答えさせるのでなく，参加者自身が解に至れるような「ヒント」を出させる質問文･指示文を考案することを心掛ける者もいた(P5，P7)。こういった，プロンプト作成における工夫の背後には，先述した，ChatGPT の「できなさ」への気づきがあったと推察され，ツールとしての頼りなさが却って，参加者に，問題を解決する役割を担うものとしての主体感を生起させる可能性が見いだされた。

Table 1

実際の使用体験を経て各参加者が報告した ChatGPT を用いる際の工夫

参加者	内　容
P1	あいまいな質問をせず、どんな答えが欲しいかを具体的に細かく伝わるように意識して入力する。
P2	毎回の使いはじめに礼儀正しくきちんと挨拶をし、何か協力してもらいたいときは何をお願いしたいか、内容を端的かつ優しい言い方で分かりやすく伝える。
P3	何度も問いかける。単語でもいいから打ってみる。
P4	ChatGPTにこちらが合わせ、共感して話を進める。Chat GPTの機嫌を損ねないようにする。ChatGPT自身の感情や気分などに関することを質問しない。それ以上は話が広がらず、若干、冷たくて愛想がない、不機嫌そうな回答が返ってきて、あとの作業を落ち着いてできないから。
P5	正しい回答をもらおうとせず、ヒントだけをもらい、問題自体は自分で解決する。尋ねたことへの返事が求めているものと違ったら、ChatGPTに伝わるような別の言い方・尋ね方で、重ねて質問する。「追い質問」をすることが大事。
P6	工夫する･コツをつかむような余裕がなかった。
P7	答えそのものを出してもらおうとすると作業が難航するので、回答に行きつくためのヒントとなる単語などを出してもらうようにする。ある問題を解こうとするなら、まず、その問題に出てくるキーワードを知っているか尋ねるところからはじめるなど、良いヒントをもらえるよう必要に応じて迂回する。

注1 自由記述後に口述で補足された内容を含む
注2 個人を特定しかねない表現，意味が伝わりづらい表現は参加者に確認し大意が変わらない別表現に置き換えた

付　記

本発表が基づく研究は令和 5 年度長野県私学教育協会私立学校研究助成金の補助を受けて行われた

小学校低学年における探究学習支援の試み
—課題設定のプロセスに着目して—

田中瑛津子（名古屋大学）

キーワード：探究学習，自由研究，小学校低学年

問題と目的

探究的な学習の重要性が文科省はじめ様々な場で強調され，低年齢のうちから探究的な姿勢を身につけることが意識されるようになってきた。しかし，小学生の低学年の探究学習をどのように支援するかについては，まだ知見が十分とは言えない。特に児童自身の興味に基づき，かつ探究学習に適した課題の設定をすることは難しい。本研究では，小学校低学年の親子を対象に，探究学習を支援する試みを行った。特に，児童の興味や問題意識から出発しつつも，学びを深められる課題を設定するための支援に焦点を当てた。

方　法

調査対象者

探究学習の支援を希望した 5 組の親子（小学生 1〜2 年生）。

支援の概要

支援は全 5 回，各回約 1 時間 30 分で，対面にて行った。テーマ設定までを行う第 1〜2 回までは，参加者によっては 2 組一緒に実施したが，基本的には 1 組ずつの支援を行った。

第 1 回　探究学習とは何か？という説明をした後，取り組むテーマを決める方法として以下 3 つの方法を提示し，一緒に取り組んだ。①好きなことについてのマインドマップを書いていき，出てきたキーワードについて不思議に思ったことや調べてみたいことを書き出した。②生活の中で不思議に思ったことを思い出し，書き出した。宿題として，ふと疑問に思った時にメモを書いておくように伝えた。③世の中の「困りごと」を探し，書き出した。宿題として，誰がいつどのように困っているかについてメモしておくように伝えた。

第 2 回　3 つの方法それぞれから出てきた探究テーマについて，自分が取り組みたいワクワクするテーマを 3 つずつ選んでもらい，付箋に書き出した。それらを「ワクワクレベル」「できそうレベル」の 2 つの軸で評価し，グラフ上に配置してもらった。その結果を踏まえ，児童の希望に基づき，最終的に取り組むテーマを決めた。その後，選んだテーマについて調べる方法として「人に聞く」「本を探す」「インターネットで検索する」という 3 つを紹介し，それぞれ児童が選んだテーマに沿って，実際の調べ方の案を一緒に考えたり，本を検索したり，インターネットで検索してみたりした。宿題として，3 つの方法で調査するとともに，調べた中で，もっと調べたいことや面白かったことを 5 つ程度選んでくるように伝えた。

第 3 回　「課題」の設定方法の例として「〜について本などで調べてまとめる」「〜について調査して調べる（観察／アンケート／インタビュー）」「〜が本当か実験して確かめる」「〜について実験して試してみる」「〜を作る」を示した。児童が選んできた 5 つの内容について，一緒に「課題」の形に変換した。内容によっては複数の「課題」をつくることもできた。第 2 回でテーマを選んだ時と同様に，付箋に書き出して「ワクワクレベル」「できそうレベル」の 2 軸で評価を行った上で，最終的には児童自身が取り組む課題を選んだ。その後，計画を立てるために，課題達成のために必要なことを書き出し，スケジュールを決め，次回までに計画に従った活動を行うこととした。

第 4 回，第 5 回　活動の成果をまとめて発表する方法を伝えるとともに，子どもと相談しながらスライドを作成し，子どもがスライド等を使いながら発表する様子をビデオに収め，それを最終的な成果物とした。

結果と考察

本実践研究の参加者は小学 1〜2 年生であったが，親子で講座に参加し，支援を行うことで本人の興味に基づいた研究課題を設定し，成果としてまとめることができた。

5 組の事例を通じて，テーマを設定した後，「関連する内容について調べる」というプロセスが，子どもが納得し，取り組みがいのある課題設定となるか，その後の取り組みが深まるか，の重要なポイントになることが示唆された。例えば，ししとうのヘタの形と辛さの関係について調べるため，家族でたくさんのししとうを食べて検討を行った子どもの出発点は「辛いししとうを見分けたい」という動機であった。第 2 回の宿題の中で，辛いししとうの特徴として，「育つ時にストレスがかかる」「種が少ない」「ヘタの形が丸い」等の情報を見つけた。その中からヘタの形に注目して研究を進めた。実験計画の際には，種の量も影響する可能性があることを踏まえて，「調理する前に重さを測りたい」というアイディアが児童から出てきた。また，最も辛かったししとうが，曲がりくねった形のししとうであった点について，生育時のストレスが関係しているのではないか，と考察を行うことができた。

また，「時間がない」「子から発言がすぐに出ない」という理由で，親が代わりに発言したり話を進めようとした際に，子どもの熱量が一気に冷めるという事例がいくつかあった。子供自身の興味関心や考えに寄り添いながら支援することの重要性が示唆された。

大学生における授業外学習の動機づけと心理的欲求の充足との個人内関連

○梅本貴豊（京都外国語大学） 稲垣 勉（京都外国語大学）

キーワード：授業外学習の動機づけ，心理的欲求，個人内関連

問題と目的

学校において学習を深めていくためには，授業内だけではなく，授業外での取り組みも重要になる。授業外での学習は，授業内での学習とは異なり，先生や友だちがそばにいないため（Katz et al., 2010），学習者がより自律的に取り組む必要がある。その際に重要になってくるのが，動機づけである。動機づけは，学習への努力や粘り強さだけではなく，学習への取り組み方などを規定することが示されており，学業達成に影響する重要な要因である。つまり，授業外の学習の動機づけが，自律的な授業外学習を促進すると考えられる。しかしながら，多くの学習者は授業外学習が好きではないため（Moè et al., 2018），授業外学習の動機づけの支援について検討することが必要である。

本研究では，自己決定理論に基づき，授業外学習の動機づけと心理的欲求の充足との関連を検討する。その際，変数間の相互関係や因果関係を明らかにするためには，個人内レベルの関連を検討することが重要となる（宇佐美, 2022）。そこで，Mulder & Hamaker（2021）に従い，縦断データに対してランダム切片交差遅延パネルモデル（RI-CLPM）を用いて分析を行う。

方　法

調査参加者

授業外学習（宿題）を課す必修授業を受講する大学生を対象とし，1 つのセメスター内の 3 時点（1 か月ごと）の縦断的なオンライン調査を行った。調査会社に依頼し，登録しているモニタを対象に調査を行い，496 名の大学生を分析対象とした（平均年齢 20.16，標準偏差 1.32；国公立 151 名，私立 345 名；1 年生 137 名，2 年生 147 名，3 年生 127 名，4 年生 85 名）。496 名のうち 285 名が第 2 回の調査に参加し，496 名のうち 205 名が第 3 回の調査に参加した。各参加者からは，研究参加への同意を得た。

調査内容

授業外学習の動機づけを測定するために，Katz et al.（2011）をベースに大学生用に作成された梅本・稲垣（2023）の尺度を使用した。下位尺度として内的調整（5 項目），同一化調整（6 項目），取り入れ調整（4 項目），外的調整（3 項目）が含まれた（5 件法）。

心理的欲求の充足を測定するために，Nishimura & Suzuki（2016）の尺度を用いた。この尺度は，生活全般の心理的欲求充足を測定する尺度であったため，大学における心理的欲求充足を測定するために，各項目に「この大学で」という記述を含めた。下位尺度として自律性欲求の充足，関係性欲求の充足，有能性欲求の充足が含まれた（各 4 項目；5 件法）。

結果と考察

確認的因子分析を用いて，各尺度の longitudinal measurement invariance を確認した。その際，時点間で因子構造を同一とした configural invariance，時点間で各項目の因子負荷量に等値制約を課した metric invariance，それに加え時点間で各項目の切片にも等値制約を課した scalar invariance の 3 つのモデルの適合度を比較した。その結果，各尺度について少なくとも metric invariance が確認されたため，RI-CLPM による分析を行っても問題ないと判断した。

まず，4 つの動機づけ得点から relative autonomy index（RAI）を算出した（Grolnick & Ryan, 1987）。そして，RAI と 3 つの心理的欲求の充足との関連を RI-CLPM によって検討した。なお，心理的欲求の充足間にはクロスラグパスを仮定しなかった。パス係数を自由推定したモデルと，時点間で等値制約を課したモデルの適合度を比較し，後者を採用した（$\chi^2(28)=37.558$, $p=.107$, CFI=.997, RMSEA=.026, SRMR=.036）。その結果，3 つの心理的欲求の充足から次の時点の RAI へのパスはいずれも有意にならなかった。今回は，当該の授業での欲求充足ではなく，大学生活での欲求充足を測定しており，動機づけと測定文脈が異なったため関連を示さなかったのかもしれない。一方で，RAI から次の時点の自律性欲求の充足への負のパスが示された（$B=-0.07$, $SE=0.03$, $p=.021$）。これは，自律的な動機づけで取り組むことによって，個人内で欲求を満たす基準が高まるため，相対的に自律性欲求の充足が低下したのではないかと考えられる。つまり，自律的な動機づけで授業外学習に取り組む学習者に対しては，徐々に自律性支援の量を増やしたり質を高めたりしていく必要があると考えられる。なお，各ランダム切片の分散は有意で（RAI: $var=8.10$, $p<.001$; 自律性: $var=0.65$, $p<.001$; 関係性: $var=0.78$, $p<.001$; 有能性: $var=0.58$, $p<.001$），全てのランダム切片間には正の相関が示された（RAI-自律性: $r=.57$, $p<.001$; RAI-関係性: $r=.42$, $p<.001$; RAI-有能性: $r=.64$, $p<.001$; 自律性-関係性: $r=.67$, $p<.001$; 自律性-有能性: $r=.85$, $p<.001$; 関係性-有能性: $r=.69$, $p<.001$）。これは，各変数には特性的な個人差が存在し，個人間レベルで変数間に正の関連があることを示している。

学業における自己価値の随伴性と動機づけ調整方略が学業的満足遅延に及ぼす影響

金子功一（植草学園大学）

キーワード：自己価値の随伴性，動機づけ調整方略，学業的満足遅延

問題と目的

自己価値の随伴性とは，個人が特定の自己領域をどの程度重視しているかの指標である（大谷・中谷，2010）。学業領域に自尊感情を随伴させている者は，学業を達成することで自尊感情を高めようとすることが指摘されている（Crocker, Luhtanen, Cooper, & Bouvrette, 2003）。一方，自己価値の随伴性が内発的動機づけ低下の要因となっている可能性も示唆されている（大谷・中谷，2010）。ただし，学業における自己価値の随伴性と動機づけ調整方略，学業的満足遅延との関連を直接扱った研究は少ない。そこで本研究では，大学生を対象に，学業における自己価値の随伴性と動機づけ調整方略が学業的満足遅延に及ぼす影響を明らかにすることを目的とする。

方　法

調査時期　2023 年 12 月から 2024 年 1 月

調査対象者　国立大学・私立大学生 318 名（男性：92 名；女性：226 名，M=19.06 歳（SD=1.09））。

調査内容

1）学業における自己価値の随伴性尺度（大谷・中谷，2010）7 項目（6 件法）。

2）動機づけ調整方略尺度（梅本・田中，2012）。この尺度は，興味高揚方略（6 項目），価値づけ方略（5 項目），達成想像方略（3 項目），環境調整方略（4 項目），認知変容方略（3 項目），協同方略（2 項目），成績重視方略（2 項目）の計 25 項目（4 件法）。

3）学業的満足遅延尺度（小川内・龍，2013）14 項目（5 件法）。

結果と考察

性差

学業における自己価値の随伴性，動機づけ調整方略の各要因，学業的満足遅延について，性差を検討するため，t 検定を行った。その結果，学業的満足遅延（$t(316)=4.12$, $p<.01$）において，女性よりも男性の方が有意に高いことが示された。本研究の結果から，女性よりも男性は，学業場面において，「試験に合格する」「良い成績を取る」などの，将来的に，より価値の高い目標を達成するため，「今すぐ遊びたい」等の衝動的な充足欲求を自制する可能性が示唆された（Bembenutty & Karabenick, 1998）と考えられる。

相関分析

学業における自己価値の随伴性，動機づけ調整方略の各要因，学業的満足遅延との相関分析を行ったところ，学業における自己価値の随伴性は，動機づけ調整方略の興味高揚方略（r=.27, $p<.01$），価値づけ方略（.44, $p<.01$），達成想像方略（.38, $p<.01$），成績重視方略（.24, $p<.01$），環境調整方略（.27, $p<.01$），認知変容方略（.25, $p<.01$），及び学業的満足遅延（.31, $p<.01$）とそれぞれ有意な正の相関があった。一方，協同方略との間に有意な差はみられなかった。また，動機づけ調整方略と学業的満足遅延との関連では，興味高揚方略（r=.39, $p<.0$）），価値づけ方略（.45, $p<.01$），達成想像方略（.40, $p<.01$），認知変容方略（.26, $p<.01$）とそれぞれ有意な正の相関があった。一方，成績重視方略と環境調整方略には有意な差はみられなかった。

重回帰分析

学業における自己価値の随伴性と動機づけ調整方略の興味高揚方略，価値づけ方略，達成想像方略，環境調整方略，協同方略，成績重視方略，認知変容方略を独立変数，学業的満足遅延を従属変数とする重回帰分析を行った。決定係数は有意（R^2=.33, $p<.01$）であった。学業的満足遅延は，興味高揚方略（β=.11, $p<.05$），価値づけ方略（.20, $p<.01$），達成想像方略（.19, $p<.01$），認知変容方略（.21, $p<.01$）からそれぞれ有意な正の影響が示された。普段の学習場面において，やる気がでない時に，学習内容に興味を抱いたり，学習自体を価値づけたり，達成感を意識したりするなどと工夫している学習者は，将来的な目標を達成するため，自分自身の衝動的な欲求を自制しながら，学習を継続することができると考える。一方，成績重視方略（β=−.16, $p<.01$）から有意な負の影響が示された。この結果は，単位を取るためだけに勉強することは，学習の継続につながらない可能性を示していると考えられる。なお，学業における自己価値の随伴性から学業的満足遅延への影響はみられなかった。

本研究の結果，動機づけ調整方略の各要因によって，学業的満足遅延への影響が異なることが示唆された。今後はより詳細に各要因間の影響プロセスを検討したいと考えている。

付　記

本研究は科学研究費助成事業（基盤研究（C）課題番号：21K02806）の助成を受けて行われた。

道徳教科化が授業の実施に与えた影響
—道徳教育推進教師へのインタビュー調査から—

新原将義（武蔵大学）

キーワード：道徳教育，特別の教科道徳

問題と目的

本研究の目的は，「特別の教科道徳」全面実施から 5 年間の大きな変動のなかで道徳教育を担ってきた教員が，道徳科授業についてどのような困難を感じているのか，そしてそれに道徳教科化がどう影響したかを明らかにすることである。この目的のため，本研究では都内の現職教員，とくに「道徳教育推進教師」を務める教員を対象としたインタビュー調査を実施した。

方　法

調査対象者

本研究では，東京 X 区内の複数の公立中学校の校長宛に研究協力の依頼を出し，研究協力者を募集した。その結果，道徳教育推進教師を務める 5 名の教員を対象に調査を行うこととなった。協力者の概要は以下の通りである。

倫理的配慮について

本研究では倫理的配慮として，インタビュー実施時に調査の目的について説明を行った後，データを学科一票や論文において公表する場合は，教員名や勤務校が特定されないよう匿名化すること，また調査完了後でも調査への同意を撤回可能であることについて説明を行い，了承を得てからインタビューの録音を開始した。

結果と考察

録音データを逐語録化した後，修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下 M-GTA）による分析を行った。本発表では特にオープンコーディングの結果について詳細に報告する。

逐語録を参照しながらオープンコーディングを行った。得られた概念は，生成された順に“授業時数の確保の厳格化”“「評価がでかい」”“評価方法の統一の必要性”“評価が「形式的」”“評価が「役立ってない」”“評価が「ぶつ切り」”“評価の「負担感」”“「難しい教材」”“ノンフィクション教材はやりにくい”“価値の明記が「邪魔」”“「軸」の重要性”“「議論が広がっていかない」”“担当教科による得意，不得意”の 13 個であった。このうち多くは，①道徳教科化以降必須となった評価に関する概念，②教材やその扱いに関する概念，のいずれかに分類可能であった。

評価に関する概念の内容からは，以下の事例のように評価の教育的意義や実効性を疑問視する語りが多く見られた。

0　正直，役立ってないと思います。
M　だから，どれだけ子どもたちが見てるのかなって，その評価を。各教科は見るじゃないっすか。これ，5 だとか，A，B，C だって見ると思うんですけど，道徳の所見は果たしてどれだけ見てるのかなって。
T　体系的じゃないですね。要するに，ぶつ切りっていうか。本校なんかも，この授業ではっていう。判断をするのは，ワークシートに最後，深く学べたかとか，1 から 4，深く学べたら 4 を丸するとか，そういうところを見て，評価にフィードバックするっていうところなんですけど。これ，内容項目もそれぞれで，これをどう体系的な評価として評価できるかっていったら，評価できないっすね。それぞれの項目があって，それぞれの評価も違ってくるし。

また教科書の内容やその扱いに関する概念の内容には，授業における議論の展開の多様性を重視する意見が多く見られた。

－　さっき M 先生，自然系がちょっと嫌いだっていう。
M　いや，嫌いというか，苦手な先生がたが多いなっていう。そうですね，自然・畏敬の念っていうと。あと，自分は社会科なので，そうでもないですけど，伝統文化とかっていうところとか，ノンフィクション系が苦手な先生がたが多いかと。
－　自然系は大体ノンフィクションになるのか。
M　そうですね。
T　苦手というか，読んだら終わりなんですね。
M　子どもたちも，こうですよねっていう。要は，自然，大切にしていこうみたいな，こうですよねみたいなものになっているので，考え，議論する道徳っていう点においては，少し授業として広がりが難しいのかなと思いますね。

こうした語りから，フィクションかノンフィクションかといった教材の特性や，教科書において注目すべき道徳的価値がないよう項目として明記されていると言った仕組みによって議論の展開可能性が阻害されていると教員が感じる場合があり，そうした事態が問題視される傾向にあることが明らかになった。

付　記

本発表は，新原将義（印刷中）道徳教科化による授業実施上の困難への影響の探索的検討－道徳教育推進教師を対象としたインタビュー調査によって－（武蔵大学教職課程研究年報 38）を元に内容を再構成したものである。

日本語版フィードバックリテラシー行動尺度の開発の試み

○渡邊智也　（ベネッセ教育総合研究所）
瀬崎颯斗＃（東京大学）
楠見 孝　（京都大学）
野澤雄樹　（ベネッセ教育総合研究所）
小野塚若菜＃（ベネッセ教育総合研究所）

キーワード：フィードバックリテラシー，尺度開発，妥当性

問題と目的

学習への取り組みに対するフィードバック（以下，FB と略す）が学習改善に有効に機能するためには，学習者自身が FB プロセスに主体的に関与することが重要である。Carless & Boud (2018) は大学生の FB 活用の認知・感情・行動プロセスを支える概念を「フィードバック・リテラシー」として整理し，「情報を理解し，自身の取り組みや学習方略を向上させるために情報を利用する際に必要な理解，能力，気質」と定義した（c. f. 瀬崎他，2023）。学習者個人のフィードバック・リテラシーの測定尺度について量的に妥当性が検証された日本語版尺度はない（例えば，天野，2024）。そこで，本研究は Dawson et al. (2023) が行動の側面を測定するために開発した Feedback Literacy Behavior Scale（FLBS）の日本語版（FLBS-J）を作成し，その妥当性の証拠（構造的側面，外的側面）を得ることを目的とする。

方　法

質問項目の作成

FLBS は理論的に特定された「FB の探索」「FB の理解」「FB の利用」「FB の提供」「感情の管理」の 5 つの行動プロセスが要求される場面の行動頻度を評価する。原著者の許諾を得て著者らが項目と教示を邦訳し，翻訳会社による逆翻訳を経て初案を作成した。予備調査を経て項目内容を微修正し，日本語版を作成した（Table 1）。参加者は 6 件法で回答する（1 まったくない～6 いつもある）。設問文は「次の一連の質問について，あなたが学習する際に普段から行っていることを考え，それらのことをどれぐらいの頻度で行っているか評定してください。」であった。

調査期間・調査参加者・調査手続き

2024 年 2～3 月に会場調査により実施した。大学生 387 名（有効回答者 383 名，M age = 20.7（SD = 1.3））が参加した。デモグラフィック項目（性別，年齢，専攻）と開発尺度に加え，原版と同様に Big Five 尺度短縮版（並木他，2012），本研究独自に大学生版自己調整学習方略尺度（畑野・斎藤，2021）と認知的方略尺度（梅本，2012，2013）を用いた。全尺度で項目順を原版から無作為に入れ替え，全員一律で提示した。

結果と考察

原版と同じ 5 因子構造を仮定した確認的因子分析の結果，「FB の探索」と「FB の理解」，「FB の探索」と「FB の利用」の因子間相関が 1 を超え不適解となった。そこで探索的因子分析の結果も参考にしつつ，理論的に密接に連動した行動プロセスである上記 3 因子を暫定的に「FB の探索・理解・利用」1 因子に併合し，対角重み付き最小二乗法を推定法とし確認的因子分析を実施した（Table 1）。適合度は$\chi^2 = 259.29$（$p < .000$），CFI = .999，TLI = .999，RMSEA = .01 で比較的良好だった。外的基準尺度との相関（Table 2）を算出した。Big Five との相関パタンは原版と概ね一致したが，「FB の提供」と調和性の正相関，「感情の管理」と情緒不安定性の負相関が見られず，原版と異なっていた。いずれの因子も認知調整方略や深い処理方略との中程度以上の相関が認められた。

本研究では 5 因子構造は再現されなかった。探索・理解・利用の 3 因子が密接した行動プロセスであること，項目提示順を無作為化したため各因子が想定する場面での行動頻度評定が大学生には難しかった可能性があること，項目表現の表面的類似性があることなどから，因子をまたぐ項目間相関が検出され，不適解となった可能性がある。今後，頻度評定の場面の識別を促す工夫が求められる。

Table 1
FLBS-J の内容，因子負荷量，項目平均得点と *SD*

項目番号	項目内容	因子負荷量	*M*	*SD*
Ⅰ. フィードバックの探索・理解・利用（α = .893）				
SF1	わたしは自分の学習への取り組みの質を振り返り，取り組みを改善するための情報源としてその振り返りを利用する。	.707	4.33	1.13
SF3	わたしは自分の学習への取り組みを改善するために良い取り組みの例を探す。	.572	4.66	1.17
SF4	他者から自分の学習への取り組みに対する意見をもらうとき，わたしはしっかり考えながら意見を聞いたり，読んだりする。	.647	4.83	1.00
SF5	課題に取り組んでいるとき，わたしは類似の課題で受け取ったコメントを考慮する。	.589	4.57	1.15
SF7	わたしは自分の学習への取り組みの特定の側面についてコメントを求める。	.513	3.70	1.28
MS1	わたしは自分の学習への取り組みに対するコメントを利用するかどうか決める前に，そのコメントについて注意深く考える。	.653	4.42	1.17
MS2	自分の学習への取り組みに対して異なる情報源から相反する情報を受け取ったとき，わたしはどれを利用するか判断する。	.488	4.65	1.04
MS4	コメントに基づいて何をするか決めるとき，わたしはコメントの情報源が信頼できるかどうかを考える。	.594	4.91	1.10
MS5	わたしはコメントが評価観点あるいは評価基準にどのように関係するか考える。	.580	4.42	1.24
UF2	わたしはコメントに基づいて行動した後，自分の学習への取り組みがよくなったかどうかを確認する。	.665	4.25	1.21
UF3	自分の学習への取り組みに対するコメントに基づいて，わたしは質の高い取り組みがどのようなものなのかをより良く理解する。	.676	4.43	1.12
UF4	コメントを受け取ったとき，わたしはそれらを直近の課題に対してだけではなく，自分の将来の学習への取り組みを改善するためにどのように利用するか計画する。	.629	4.07	1.22
UF5	わたしは以前の学習の取り組みに対するコメントを将来再び利用するために残しておく。	.596	3.67	1.41
UF6	わたしは他者からコメントを受け取るとき，自分がそのときに取り組んでいることを改善するために利用する。	.695	4.67	1.04
Ⅱ. フィードバックの提供（α = .705）				
PF3	他者の学習への取り組みにコメントするとき，わたしは建設的な批判を行う。	.357	2.96	1.21
PF4	わたしは求められれば他の人たちの学習への取り組みにコメントする。	.641	4.38	1.24
PF5	わたしは他の人たちの学習への取り組みにコメントするとき，わたしは評価基準あるいは評価観点に言及する。	.605	3.99	1.26
PF6	わたしは自分の仲間にフィードバックを提供することを申し出る。	.536	3.22	1.42
PF7	他者にフィードバックコメントを提供するとき，わたしはできるだけ明確に伝えようとする。	.682	5.00	0.99
Ⅲ. 感情の管理（α = .791）				
MA1	わたしは自分の学習への取り組みに対する筋の通った批判を受け入れる。	.623	4.66	1.08
MA2	わたしはフィードバック情報に対するどんな否定的な感情反応にもうまく対処する。	.688	3.90	1.19
MA3	フィードバックのメッセージが有益である一方で，わたしを動揺させる，あるいはいらだたせるものであっても，そのフィードバックを活かす方法を見つける。	.627	4.21	1.07
MA4	批判的なコメントは自分の学習への取り組みを改善するための動機になる。	.700	4.19	1.14
MA5	たとえ受け入れることが難しい内容であっても，わたしは批判的なコメントを活用する。	.629	3.83	1.22

Table 2
FLBS-J 因子間相関と各因子の外的基準尺度との相関

尺度名	下位因子	FBの探索・理解・利用	FBの提供	感情の管理
開発尺度の因子間相関	FBの探索・理解・利用	–	–	–
	FBの提供	.76	–	–
	感情の管理	.78	.64	–
BigFive短縮版	外向性(.873)	.18**	.33**	.16**
	誠実性(.842)	.26**	.19**	.12
	調和性(.793)	.18**	.03	.23**
	情緒不安定性(.848)	-.04	-.10	-.09
	開放性(.719)	.27**	.33**	.17**
大学生版自己調整学習方略	動機づけ調整(.896)	.31**	.20**	.30**
	認知調整(.804)	.56**	.41**	.36**
	行動調整(.818)	.28**	.21**	.17**
	感情調整(.768)	.16**	.15**	.16**
認知的方略	深い処理(.828)	.52**	.36**	.32**
	まとめ作業(.793)	.14**	.16**	.06
	反復(.813)	.05	.00	-.02

** $p < .01$

授業の遂行場面における教師の専門的力量の理論的検討
—影響過程に着目したモデルの提案—

相良雄一郎（慶應義塾大学大学院）

キーワード：教師の専門性，ナラティブレビュー

問題と目的

はじめに

授業における教師の専門的力量を明らかにすることは，教員養成，研修のあり方を定める上で重要な課題だろう。しかし，教師の力量については国際的にもコンセンサスに至っておらず，我が国でも理論的，実証的研究が不足している。そこで，近年蓄積されつつある教師の力量に関する実証的知見を整理して，授業における教師の専門的力量のモデルの提案を試みる。

授業における教師の専門的力量を構成する要因

米国心理学会の定義によれば，能力は特定の身体的，心理的な行為を可能にするものとされ(VandenBos, 2007)，そのような行為がパフォーマンスとして，環境に対して影響を与えることを想定する。これにならい，本研究では児童・生徒の学力や動機づけに影響を与える教師の身体的，心理的な行為を教師の力量と定義する。また，そのような教師の力量の構成要素として，授業中の教師の行動と認知，およびその背景にある知識，信念，動機づけを挙げる。

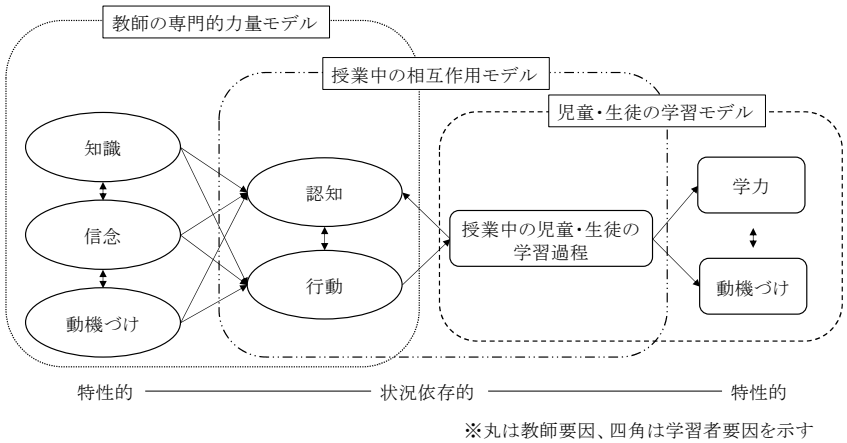
まず，これらの五つの要因の中で児童・生徒の学力や動機づけとの関連が最も想定されてきたのが授業中の教師の行動だろう。その代表的な研究群である教育方法の効果研究(teaching effectiveness)では，構成主義的な学習観に立ち，児童・生徒の学習過程が実質的に豊かになるような学習機会の提供の重要性を指摘している(Seidel & Shavelson, 2007)。特に近年は教師の働きかけを認知，行動，社会・情緒の三側面に区別し，それらを総合した指導の質(Instructional quality)が学力および学習動機づけと関連することを示している(Vieluf & Klieme, 2023)。

続いて，そのような指導の質との関係が深いと思われるのが教師の授業中の認知である。Sherin ら(2011)は，教師の授業認知を「教師の気づき(teacher noticing)」と呼び，「場面に応じた指導を展開するために，指導を修正するための鍵である教室の相互作用の相(aspects)に気づき，解釈できる状況依存的なスキル」と定義した(Sherin et al., 2011)。このような教師の授業中の認知は，教師の行動を規定する要因として想定され，実際に複数の実証研究において指導の質との関連が報告されている他(Yang & Kaiser, 2022)，近年は児童・生徒の学力と関連するとの研究結果もある(Blömeke et al., 2022)。

さらに，そういった授業中の認知を規定する要因として想定されるのが，教師の知識，信念，動機づけである(Yang & Kaiser, 2022)。具体的には，教師の動機づけや信念は注意の対象を規定し，知識は情報の解釈や判断を規定すると考えられる。

これまでに挙げた各要因の関連を整理すると，Figure 1 のように整理することができるだろう。具体的には，次の三つの影響モデルに分けて考えることができる。第一に学習者の学習過程モデル，第二に授業中の教師と学習者の相互作用モデル，第三に授業における教師の専門的力量モデルである。ただし，本モデルは授業前後の教師の行動や認知を含めていない点，授業以外の仕事内容を想定していないなど，限定的なモデルである。したがって，今後はモデルの精緻化，およびその実証的な検討が求められる。

Figure 1
教師の専門的力量モデルとその影響過程



※丸は教師要因、四角は学習者要因を示す

学習成果のフィードバックによる意欲向上とその変化
―小学生に対するマイクロステップ・スタディを用いた実践―

○山本康裕　（兵庫教育大学大学院･日本学術振興会）
田中義人＃（鳴門教育大学）
田邊彰洋＃（岡山大学）
山上 保＃（岡山大学）
益岡都萌　（日本赤十字広島看護大学）
山際あゆみ＃（岡山大学）
津田慎吾＃（岡山大学）
寺澤孝文　（岡山大学）

キーワード：学習意欲，e-learning，フィードバック

問題と目的

学校教育現場では，子どもの学習意欲の低下が度々問題として取り上げられている。教育心理学の文脈では，この学習意欲の問題について動機づけの観点から複数の研究知見が報告されてきた。例えば Corpus et al.（2009）は，3 年生から 8 年生を対象に，内発的動機づけと外発的動機づけの個人内変化や学年間での違いを検討し，内発－外発ともに時間経過に伴って低下していくこと，さらには個人間比較ではあるが，学年が上がるにつれて内発－外発ともに低下することを報告している。このような子どもの学習意欲の低下について，寺澤他（2008）は子どもが日々の学習の効用を実感できていないことが原因の 1 つであると指摘している。一方，マイクロステップ・スタディ（以下，MSS とする）とよばれる e-learning は，潜在記憶の研究知見を基盤として，日々のわずかな学習効果の蓄積による微細な変化を描き出し，それをフィードバックすることを可能としている（寺澤，2021）。そこで本研究では，MSS を用いて日々の学習効果が実際に積み上がっていく様子をフィードバックすることに伴い，子どもの学習意欲がどのように変化するのかについて検討することを目的とした。

方　法

調査対象者　A 小学校に所属する児童 98 名を調査対象とした。学年の内訳は，3 年生 24 名，4 年生 28 名，5 年生 18 名，6 年生 28 名であった。

調査期間　2022 年 5 月から 2022 年 12 月まで。

尺度　学習意欲を測定する尺度として，学芸大式意欲調査（簡易版）（下山他，1983）から，「いろいろなことが知りたいので，学校の勉強だけでなく，家でも勉強しています」などの 5 項目からなる自主的学習態度の尺度を使用し，全て 4 件法で回答を求めた。

手続き　調査協力校では，上記調査期間に渡って MSS による漢字の読みの学習ドリルと英単語の学習ドリルが実施された。なお，英単語の学習は小学 5・6 年生にのみ実施された。学習ドリルは，提示された語句に対して理解度を自己評定するのみの学習であり，1 日に 1 日分の学習が行われることを想定してスケジュールが組まれた。学習の最後には尺度項目が挿入され，調査対象者は 1 日分の学習を終えるごとに尺度項目に回答することが求められた。また，調査協力校との相談の上，2022 年の 6 月から約 1 か月に 1 度のタイミングで学習成果のフィードバックが行われた。

統計分析　各フィードバック間で測定された自主的学習態度得点の平均値を利用し，そのデータに直線的な変化を仮定する一次の潜在曲線モデルと曲線的な変化を仮定する二次の潜在曲線モデルを適用させ，よりデータに適したモデルを選択した。また，測定で生じた欠損は全てランダムな欠損であると仮定した。

結果と考察

Table 1 に分析結果を示す。一次モデルの適合度は，AIC = 1101.62，BIC = 1135.23，RMSEA = .13，CFI = .90，二次モデルの適合度は，AIC = 1076.42，BIC = 1120.36，RMSEA = .10，CFI = .95 であり，本研究では最終的に二次モデルを選択した。まず，傾きで統計的に有意な正の値が得られたことから，全体的な傾向として，フィードバック開始時点で自主的学習態度得点が増加することが示された。また，曲率で統計的に有意な負の値が得られたことから，フィードバックを継続して行うにつれて自主的学習態度得点の増加率は徐々に低下していく傾向が示された。さらに，切片と傾きの相関，傾きと曲率の相関で統計的に有意な負の値がそれぞれ得られたことから，自主的学習態度得点が元々低い児童ほど，フィードバック開始時点での得点の増加率が高く，またフィードバック開始時点での得点の増加率が高い児童ほど，得点の増加率が低下していく程度が大きいことが示された。以上の結果から，児童全体の中でも特に元々学習意欲が低い児童は，日々の学習効果が着実に積み上がっている様子を示したフィードバックを受けることで，これまで学校生活の中で中々実感することが難しかった学習の成果を MSS を通して実感することができ，特にフィードバックを受け始める初期の段階で学習意欲が向上した可能性が示唆された。

Table 1
潜在曲線モデルの推定結果

	一次モデル			二次モデル		
	推定値	SE	95 %CI	推定値	SE	95 %CI
切片	1.73***	0.07	[1.59, 1.87]	1.64***	0.08	[1.49, 1.80]
傾き	0.03*	0.01	[0.003, 0.06]	0.10*	0.04	[0.02, 0.17]
曲率				-0.01*	0.004	[-0.02, 0.00]
切片分散	0.42***	0.08	[0.27, 0.57]	0.43***	0.10	[0.25, 0.60]
傾き分散	0.01***	0.003	[0.01, 0.02]	0.08***	0.02	[0.04, 0.13]
曲率分散				0.001*	0.00	[0.00, 0.001]
相関（切片・傾き）	-0.29*	0.12	[-0.54, -0.05]	-0.35*	0.14	[-0.62, -0.07]
相関（切片・曲率）				0.20	0.19	[-0.17, 0.56]
相関（傾き・曲率）				-0.94***	0.03	[-0.998, -0.89]

*p<.05, ***p<.001

主要引用文献

寺澤孝文（2021）．高精度教育ビッグデータで変わる記憶と教育の常識―マイクロステップ・スケジューリングによる知識習得の効率化　風間書房

児童は何を考えながら文字を書いているのか？
―目標，方略に着目して―

川原名見（東京学芸大学大学院）

キーワード：方略，字の丁寧さ，書字速度

問題と目的

字を丁寧に書くことは学習指導要領の書写の 1,2 年の目標であり，書く速さを意識することは 5,6 年の目標である。児童は，丁寧にかつ速く書字するよう指示された場合，何を考え，どのような書字方略を使用するだろうか。本研究では児童の学習場面でよく使用される「視写」（文章を書き写すこと）を材料とし，半構造化面接を通じて児童の書字中の思考を調査した。

方　法

調査対象者　首都圏在住の児童 26 名を対象とした。

材料　学年に関わらず同じ文章で視写できるよう，学年配当漢字の配置に配慮した課題文(川原・犬塚,2023)を用意した。B4 サイズの用紙に縦書きの課題文と 1cm ×1cm のマス目の視写スペースを印刷した。

手続き　児童は，課題文を 1 分間黙読し，3 分間で視写した。教示は，河野ら（2008）他に倣い「だれもが読めるように丁寧に，でもなるべく速く書き写してください。」と与えた。視写後，児童に「この文章を書くときに何を思って，何に気をつけて書いたか」から始まる半構造化面接を実施した。

結果と考察

グループ化　書写指導の有資格者 2 名が，児童の視写を，学年を伏せたまま，上位：字が丁寧で読みやすい，下位：字の読みやすさ丁寧さに欠ける，を基準とし，上位と下位のグループに分類した。判定が違なる場合は協議し決定した。(Table 1)。

Table 1
各グループの学年人数構成

	1年	2年	3年	4年	5年	6年	合計
上位	2名	2名	7名	2名	2名	0名	15名
下位	0名	2名	2名	3名	1名	3名	11名

視写速度の比較　丁寧さは考慮せず児童が視写できた文字数をカウントした。平均は上位 47.93 文字（SD = 22.80），下位 78.00 文字（SD = 24.60）であった。各グループの視写文字数に差があるか Welch の検定を行ったところ下位の方が上位より有意に視写文字数が多かった（t (20.70) = 3.18 , p < .001, d = 1.28)。

児童の発言の分析　類似する発言をグループ毎にまとめ，目標とそのための方略，その他の思考，書字後の振り返りに分類した（Table 2）。上位グループは，「丁寧＝整った字」の意識が高く，書字中の方略使用が多くみられた。下位グループは，「丁寧＝間違えない」の意識が高く，「トメハネ注意」以外に字を整えて書く具体的な方略は無かった。方略使用の有無が書写指導者の評価を分けたと思われた。下位は時間の意識は高く書字速度の速さに繋がった。また書字中，外部環境など文字以外の発言もみられた。しかし 11 名中 7 名が「丁寧に書けた」と発言しており，速度優先だけでなく丁寧に書こうとする意欲があったのではないだろうか。各グループの課題は，上位は速度が 2 年生程度（川原・犬塚，2023）のため速度を上げることであり，下位は書写の教科で指導される整った字の方略を定着させ，日常書字場面で生かすことであろう。

Table 2
各グループの児童の発言（丸数字は件数，無印は 1 件　児童 1 名からの複数回答含む）

	（目標）児童の書字方略	書字中の他思考	書字後の振り返り
上位	**（字の配列・配置）**マス目の中に揃えた/はみ出さない/4 つの部屋を意識②/漢字を大きく平仮名を小さく **（字形）**字形や字のバランス②/線と線が付かないように/先生の注意を思い出して/線が手本と同じ角度になるように **（速度）**ゆっくり②/ ゆっくりだけど少し速く **（用紙の使い方）**1 マス目を下げる②/点や鍵括弧の位置⑤ **（その他）**一字一字でなくまとめて/濃く書く/漢字を丁寧に/苦手な字を綺麗に書き直す	文章の内容④/習っていない字は，見て，こういう字だと思って書いた	書くのは大丈夫/丁寧に書けた②/丁寧を意識しすぎた②/難しく思ったより書けなかった/丁寧に書けた字がある④/失敗した字がある③/平仮名を丁寧に書けた/この字を次はこう書きたい
下位	**（正確さ）**字を間違えないように⑤ **（字形）**トメハネに注意する **（速度）**ゆっくり②/いつもよりちょっと速く **（用紙の使い方）**鍵括弧は一マスに **（その他）**読みやすいように/気を付けたことはあまり無い②/なんとなく書いた	時間がかかる・大変⑤/文章の内容③/文章の体裁/紙が書きにくい/寒くて手が動かない/マス目が小さい	丁寧に書けたかわからない/丁寧に書けた字がある⑤/失敗した字がある④/いつもより丁寧③/平仮名を丁寧に書けた/丁寧な字はない/ここまで書きたかった②/もっと汚く書けば速かった

協働学習認識尺度の作成

○一柳智紀（東京大学） 小野田亮介（山梨大学）

キーワード：協働学習，尺度，認識

問題と目的

協働学習についてはその有効性が示される一方で，苦手意識を持つ学習者の存在も指摘されてきた。こうした学習者への支援を考える上では，その学習者が協働学習のどの部分につまずいているかを具体的に把握する必要がある。しかし，従来提案されてきた協働学習に関連する尺度は，必ずしも具体的なレベルでの評価をするためのものではなく(e.g.，長濱ら，2009)，小学生にも実行可能な項目を含んでいない(e.g.，一柳，2023)など，検討の余地が残されている。そこで，本研究では小中学生の協働学習に対する認識を測定するための尺度を作成する。

方　法

調査対象者

小学生3〜6年生1156名(男性595名,女性561名)，中学生1〜3年生550名(男性300名，女性250名）を対象とした。なお，調査当日の欠席者，調査に同意をしなかった者，回答に不備があった者は分析から除外した。その結果，最終的な分析対象者数は小学生 794名，中学生476名となった。

測定項目

(1) 学年，学籍番号

(2) 協働学習認識尺度原案：小中学生701名から得られた，協働学習における「得意なこと」「好きなこと」「苦手なこと」の自由記述から 29 項目からなる原案を作成し「1：まったくあてはまらない〜5：とてもあてはまる」の5件法で回答を求めた。

(3) 協同作業認識尺度(長濱ら，2009)：3因子（協同効用，個人志向，互恵懸念)18項目について5件法で回答を求めた。

(4) 学級適応感尺度(江村・大久保，2012)：3因子（居心地の良さの感覚，被信頼・受容感，充実感）15項目について4件法で回答を求めた。

結果と考察

協働学習認識尺度の原案 29 項目に対して探索的因子分析を実行した。MAP 基準および因子の解釈可能性から，4 因子解が妥当と判断した。因子分析(最尤法，プロマックス回転)を行い，負荷量が.40に満たない項目，および複数の因子に.40 以上の負荷を示した項目を削除し，4因子21項目を採用した。

第 1 因子は，「グループやペアのなかまを助けることは大切だ。」など，他者を支えたり支えられたりすることについての項目からなるため,「相互扶助」因子(ω=.86）と解釈した。第2因子は，「グループやペアの中で自分から発言することは簡単だ。」など，自分から積極的に発信することについての項目からなるため,「積極的発信」因子(ω=.82）と解釈した。第3因子は,「グループやペアでは，話し合いが進みにくい。」など，協働学習の停滞や難しさに対する認識を表す項目からなるため，「話し合いの困難さ」因子(ω=.73）と解釈した。第4因子は,「一部の人の考えだけでグループやペアの話し合いが進んでいてもよい。」など，協働学習への消極性を受容する態度を示す項目からなるため,「消極的参加の受容」因子(ω=.74）と解釈した。

小学生と中学生の集団間で測定不変が成立するか検討するため，多母集団同時分析による検証的因子分析を行った結果，適合度は制約なしモデル(CFI = .912, RMSEA = .056, SRMR = .058)，因子負荷に等値制約をかける弱測定不変モデル(CFI = .909, RMSEA = .056, SRMR = 061)，因子負荷と切片に等値制約をかける強測定不変モデル(CFI = .894, RMSEA = .059, SRMR = .062）であり，概ね許容できる値が認められた。なお，AIC は制約なしモデルで最も低い値を示し，BIC は弱測定不変モデルで最も低い値を示した。

次に，構成概念妥当性の検討のため，協働学習認識尺度の下位尺度と他の変数との相関分析を行った結果，Table 1 に示すとおり概ね想定通りの相関が認められた。以上より，協働学習認識尺度は，協働学習に対する小中学生の認識を測定する上で十分な妥当性と適用性を有していると考えられる。

Table 1　協働学習認識尺度の下位尺度と各変数間の相関係数

	協同作業認識			学級適応感		
	協同効用	個人志向	互恵懸念	居心地の良さ	被信頼・受容感	充実感
1. 相互扶助	.72** / .72**	-.43** / -.27**	-.29 **/ -.35**	.52** / .44**	.43** / .38**	.57** / .47**
2. 積極的発信	.42** / .42**	-.26** / -.15**	-.13** / -.18**	.39** / .34**	.49** / .43**	.47** / .43**
3. 話し合いの困難さ	-.34 **/ -.17**	.61** / .54**	.37** / .23**	-.40** / -.20**	-.35** / -.18**	-.41**/ -.24**
4. 消極性の受容	-.35** / -.22**	.45** / .18**	.44** / .36**	-.23** / -.07	-.21** / -.11*	-.29** / -.09

注. / の左側が小学生，右側が中学生の相関係数。 $*p < .05$　$**p < .01$

教職志望学生の実践報告の活用に向けた探索的分析
―「言葉と数の教室」における実践報告に着目して―

○野中陽一朗（高知大学） 内田照久（大学入試センター）

キーワード：実践報告，記述，共起ネットワーク図

問題と目的

高知大学教育学部は，2022 年度から「言葉と数の教室」を運営している。「言葉と数の教室」とは，小学校 1 年生児童を対象とし，児童の学びに向かう力の育成を目的とした放課後の個別学習支援環境である。「言葉と数の教室」は，教職志望学生が個々の児童の特性等を踏まえ，目的を達成するための実践活動を週 1 回程度実施する。教職志望学生は，実践活動後に実践報告の作成が必須となる。実践報告の提出後には，大学教員からのフィードバックが得られ，次の実践活動に活用出来る。また，実践報告はオンラインシステム上にも保存され，参画者および附属小学校教員も閲覧し内容を共有出来る。実践報告のためのテンプレートは，教職志望学生の実践日の目標，実践日の概要，児童の気になったことに関する情報，児童と関わる上で配慮出来たポイントと配慮出来なかったポイントを含む総計 8 観点より構成されている（野中他，2023）。

従来，教師の学びの方法には実践記録（事例）を読むことや書くことがあること（e.g.，若松，2020），ケースレポートの書き方に関する留意点（e.g.，柏原他，2021）が示されてきた。しかし，教職志望学生の育成という視点に鑑みれば，教職志望学生自身が実践活動にどのような目標で臨んでいるのか，実践活動でどのようなことに配慮出来，出来なかったと捉えているのか記述量や内容から整理する必要性もある。

そこで，本研究では，「言葉と数の教室」の実践報告の記述に基づき，実践日の目標，配慮出来たポイント，配慮出来なかったポイントそれぞれがどの程度記述され，どのような単語や内容が存在しているのかを探索的に整理することを目的とする。

方　法

分析対象

分析対象は，「言葉と数の教室」に参画した教職志望学生 31 名が作成した 301 本の実践報告の 8 観点の内，実践日の目標，配慮出来たポイント，配慮出来なかったポイントといった 3 つの観点の記述であった。31 名の「言葉と数の教室」に参画している期間は，半年から 2 年間と差異があり，実践報告に占める教職志望学生の割合も異なっているが全体を対象とした。

分析方法

分析対象に対し，文の意味単位で区切った数，記述量の平均値を算出する。各観点の記述内で出現回数の多い上位 10 の単語を選出，共起ネットワーク図より単語の関連性を可視化し内容の整理を探索的に行う。

結果と考察

実践日の目標は，文の意味単位で区切った数が平均値 1.71（SD=0.78），記述数が平均値 49.56（SD=30.27）となった。上位 10 の単語は，児童（170：出現回数を示す，以降同様），活動（151），行う（54），前回（51），苦手（48），数（42），知る（42），見つける（41），学習（37），確認（31），取り組む（31）であった。共起ネットワーク図に対して，上位 10 の単語に着目し内容を捉えれば，児童を中心とし，児童に活動にどう取り組んでもらうか，前回の活動を踏まえどうするか，児童の苦手を把握することを目標と定めていた。「知る」や「見つける」という単語は，「苦手」と関連があるが，「確認」という単語は，「苦手」と関連がなく，文字や数に関する活動の定着や成長を見取る際に活用されていた。

配慮出来たポイントは，文の意味単位で区切った数が平均値 1.67（SD=0.73），記述数が平均値 78.84（SD＝66.36）となった。上位 10 の単語は，活動（185），児童（170），書く（54），プリント（52），思う（52），学習（42），前回（40），褒める（39），話（37），時間（35）であった。共起ネットワーク図に対して，上位 10 の単語に着目し内容を捉えれば，活動と児童の関連が強く，前回の活動との繋がり，子どもの好きな活動の展開や興味を持つ学習の工夫，子どもの書くプロセスでの関わり，集中する時間等が配慮出来たポイントであった。

一方，配慮出来なかったポイントは，文の意味単位で区切った数が平均値 1.67（SD=0.92），記述数が平均値 89.99（SD=80.06）となった。上位 10 の単語は，活動（134），児童（170），思う（68），時間（67），書く（62），考える（57），プリント（41），言う（40），出来る（38），分かる（35）であった。共起ネットワーク図に対して，上位 10 の単語に着目し内容を捉えれば，活動と児童の関連，活動と時間あるいは思うという単語の関連が強く，活動時間の配分や終わり方，活動の課題や失敗を思うという自己の動詞の語りで整理されていた。また，配慮出来たポイントと逆に子どもの書くプロセスでの関わりに配慮出来なかった場合，対応で分からないことがある場合を配慮出来ないことと捉えていた。

今後，記述内容を自己決定させる自由度を踏まえ，目標や配慮の記載時に本研究で見出した上位の単語や内容に基づく観点を設定し，実践報告の記述時に活用可能な工夫を検討する必要もある。実践活動の時期による記述の特徴や個人内変動を検討する必要もある。

付　記

本研究は，JSPS 科研費 23K02686 の助成を受けた。

社会科教科書の統計グラフを学習者はどのように読んでいるか

○櫻木陽向（東京学芸大学大学院） 犬塚美輪（東京学芸大学）

キーワード：グラフ読解

問題と目的

教科書を読むときは，文や段落から構成された連続型テキストだけでなく，データを視覚的に表現した非連続型テキストを読むことが重要である。特に，社会科においては地図や図表，グラフなど多様な非連続型テキストが教科書にも多く用いられている。国や地域の特徴を把握するためには，非連続型テキストを読解する能力が必要になると言える。

岸ら（2011）は教科書読解時に図表に注目することが理解度を高めることを示唆しているが，非連続テキストを適切に読み取る上では困難も少なくない。例えば，福屋ら(2018)は大学生を対象に連続型テキストと地図で構成された文章の読解について研究し，大学生であっても地図を適切な視点から読み取ることが難しい場合があることを示した。

本研究では，社会科の教科書に頻繁に用いられる非連続テキストとして，統計グラフの読み取りに注目した探索的な検討を行う。特に，学力とグラフの読み取りの関連を分析することにより，グラフ読み取りにおける困難に関する示唆を得ることを目的とする。

方　法

調査対象者

高校生 624 人，大学生 80 人，合計 704 人

材料

中学校 1 年生社会科教科書の第 2 編「世界のさまざまな地域,第 2 章 世界の諸地域,第 3 節 アフリカ州,第 2 項アフリカの産業と新たな開発」の見開き 2 ページを用いた。含まれている非連続型テキストのうち，以下の 3 つの資料に注目した。

資料 6「ダイヤモンドと主なレアメタルの産出国」：ダイヤモンド，プラチナ，コバルト，クロムのそれぞれについて，2015 年の産出量と国ごとの産出割合を示す帯グラフ。

資料 7「農産物や鉱産物にかたよる輸出品」：ボツワナ，コートジボワール，ナイジェリアの 3 カ国それぞれの輸出額と主な輸出品が占める割合を示す帯グラフ。

資料 8「南アフリカ共和国の貿易相手国と輸出品」：南アフリカ共和国の貿易相手として各国が占める割合と輸出入総額の帯グラフと，各輸出品が占める割合と輸出総額を示す帯グラフ。

手続き

材料を提示し，「南アフリカ共和国の輸出に関して，他のアフリカの国々とは異なる特徴を，資料 6-8 から読み解き 3 つ挙げなさい。参考にした資料の番号をカッコの中に書きなさい。」と教示した。

結果と考察

解答をテキストマイニングの手法で分析した。分析には KH Coder（ver. 2)を利用した。高等学校，及び大学の入学時偏差値ごとに，学力高・学力中・学力低とラベル付けし，外部変数として導入した。選択された資料番号ごとに，自立語の生起頻度と外部変数との共起を分析した。共起の分析では，Jaccard 係数 0.1 以上を基準として共起ネットワークを作成した。

どの学力ラベルも，各資料から読み取れる南アフリカ共和国の特徴に該当する単語（例，資料 6「プラチナ」，資料 8「輸出」）と共起しており，統計グラフから読み取れる特徴を正しく読み取れている対象者がどの学力層にも多いことがわかった。

学力ラベルによる違いに注目すると，学力高は，グラフには直接含まれていないが，内容を抽象的な言葉にまとめた単語と共起が見られた（例，資料 6「鉱産資源,」，資料 7，資料 8「経済」）。また，グラフの読み取りに適切な語彙（資料 6「占める」，資料 7「比べる」）との共起が見られた。

一方で，学力低ラベルは，南アフリカ共和国の特徴を述べるには不要あるいは不適切な他の国の特徴に該当する単語との共起が見られた（例，資料 6「ダイヤモンド，コバルト」，資料 7「石油」，資料 8「中国」）。また，「石油」（資料 6)，「中国」（資料 8)，のようなグラフにおいて広い面積を占める，視覚的に目立つ単語との共起も見られた。

社会科の教科書に掲載されている統計グラフについて,高校生･大学生の多くは適切な情報を抽出できた。ただし，学力ラベルのとの共起分析からは，統計グラフの読み取りにおける失敗として，(1) 本来着目すべき要素ではなく，目立つ特徴を持つ要素に囚われる，(2) 指示されている観点から逸れた内容に注目してしまう，の 2 点が示唆された。また，高学力と関連した適切な読み取りの語彙の生起頻度も多いとは言えなかった。ここから，指示の読み取りや理解，非連続テキストの解釈における視点の維持，解釈の記述といった複数の段階が関連していることが想定できる。有効な教育的介入を立案するためには，各段階での学習者の行動に注目した検討が必要である。

付　記

本研究は JSPS 科研費（21H04416）の助成を受けた。

援助者の探求過程（6）
—援助者の情緒的巻き込まれによる対人ストレスコーピングについて—

○太田 仁（奈良大学） 稲垣日奈子＃（家族社会心理学研究所）

キーワード：HSP，情緒的巻き込まれ，ストレスコーピング

問題と目的

「自殺対策白書」（厚労省，2023）によると，小中高生の自殺者数は 1980 年に集計を始めて以来，2020 年の 499 人を超えて最も多く 507 名となった。若者の自殺予防のためたすけを求めやすい社会的環境の整備が急務とされている。自殺予防は，全体的予防介入，ハイリスク集団への選択的介入，ハイリスク個人への介入に分けられる(Miller，2009)。選択的介入では，援助資源の探索方法や仲間(peer)への援助希求の重要性が含まれている。自殺への親和性の高いうつ病者の多くは援助を求めない(Andrews et al.，2001)。また，身近な他者への過剰な依存により援助者が心理的に自他の境界が曖昧な状態と関連した，不安定で過剰な援助により情緒的巻き込まれ(鈴木・小川，2001)が懸念される。特に被援助者に対して，視覚や聴覚などの感覚が敏感で，刺激を受けやすいという特性をもつ人（HSP； Aron，2008）は，その可能性が高いことが予測される。具体的にはHSP は些細な刺激にも敏感に反応しやすいことから「被影響性」や「想像性」が高くなることが想像される。特に根底にある対人関係の未熟さ（鈴木・木野，2008）は，若者の特性でもあり，脆弱性を示す指標とも言えよう。以上の議論から，本研究では，HSP が情緒的巻き込まれを経験した際に選択するストレスコーピングについて探索的に検討することにより社会的に未熟な若者の心理社会的困窮者に対する援助の課題を明らかにすることを目的とする。

方　法

調査対象者　大学生 127 名調査期間　2023 年 5～6 月
調査方法　Google form を用いた質問紙調査
質問紙の構成　1. Highly Sensitive Person Scale 日本版（HSPS-J19）（高橋，2016），2. 情緒的巻き込まれ尺度（鈴木ら，2001），3. 大学生用対人ストレスコーピング尺度（加藤，2000）

結果と考察

HSP が情緒的巻き込まれを経験することによるストレスコーピングへの影響過程を説明するため，独立変数として想定した「HSP（「低感覚閾 α=.87」「易興奮関 α=.79」）」から「情緒的巻き込まれ＝（全 6 因子内「献身的行動 α=.77」，「他者感情の取り込み α=.78」，「重責感 α=.82」を抽出使用)を媒介する「ストレスコーピング（「ポジティブ関係コーピング α=.85」「ネガティブ関係コーピング α=.85」「先送りコーピング α=.64」）へのパスを設定した。モデルの適合度指標の値は下記の Figure 1，2 に示した。

Figure 1
HSP の重責感巻きこまれ経験によるストレスコーピングへの影響過程

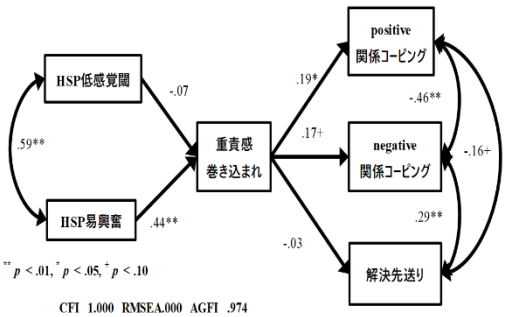
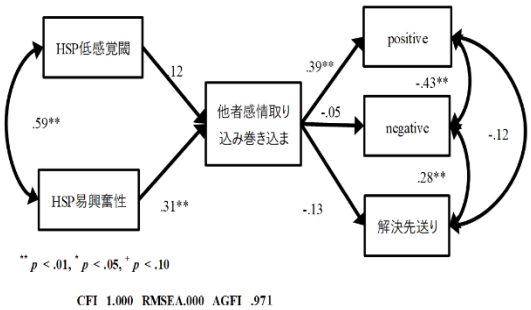


Figure 2
HSP の他者感情取り込み巻きこまれ経験によるストレスコーピングへの影響過程



易興奮性により「重責感巻き込まれ」が活性化した場合は，ポジティブ・ネガティブ双方の関係コーピングが選択された。援助希求を受けその問題解決に対して重責を感じた場合には その関係性を維持するため解決に努力する一方で相手との距離をとりたいといったアンビバレントな状況に置かれていることが推察される。易興奮性により「他者感情取り込み巻き込まれ」が活性化した場合はポジティブ関係コーピングが選択された。援助希求に応え相談にのる中で他者感情を取り込み巻き込まれた際にはポジティブストレスコーピングとして積極的に肯定的な関係を維持するため努力することが予見されるが，「低感覚閾」と「易興奮性」は有意な相関を示していることから微細な変化を察知し（低感覚閾），その結果として激しく動揺する（易興奮性）という順序性も想定される。対人関係において未熟で過敏な若者が探索的にその関係性の構築過程で重篤度の高い問題については，解決が困難な場合も予測されることから信頼できる大人との連携を促進するトレーニングが求められよう。

他者志向的な達成動機づけと親からの期待
—日本・中国・アメリカの比較—

伊藤忠弘（学習院大学）

キーワード：達成動機，他者志向，親の期待

問題と目的

他者志向的達成動機とは，人の願いや期待に応えることを自分に課して努力を続ける意欲である。児童期から青年期では，親の願いや期待の有無や内容が影響を与えると予想される。伊藤他(2013)では，「自分のため」と「周りの人のため」を並立させる統合的な達成動機づけと親の社会的受容や自己実現の期待の認知が関連していた。

一方，他者志向的達成動機が従来指摘されているように，日本人に典型的と言えるかは明らかではない。本研究では，自己と他者の関係性が異なるとされるアメリカ，および東アジアの中国との比較を行って，親の期待との関連を含めてこの問題を検討する。

方　法

研究参加者

日本の大学生 205 名，中国の大学生 228 名，アメリカの職業学校・大学・大学院の学生 172 名。

尺度項目

他者志向的達成動機への態度　伊藤(2020)の 25 項目を 4 件法で回答させた。

親の期待認知　伊藤他(2013)の項目を再検討し「自己実現」,「社会的受容」,「社会的成功」,「親孝行」,「親の見栄」を 3 項目ずつ，加えて「専門性」と「自立」を 3 項目ずつ作成した。5 件法で回答させた。

手続き

ネット調査会社に委託し，日本と中国は 2022 年 2, 3 月，アメリカは 2023 年 2 月にデータ収集した。

結果と考察

いずれの尺度も確認的因子分析では日本以外の適合度が低かった。他者志向的達成動機への態度は従来の 5 因子での解釈は難しかったため，「他者志向的動機の重視」と「自己・他者志向的動機の統合」の 2 因子に負荷量の高い 8 項目の平均値を「他者志向的達成傾向」とし(α係数:日本 .81,中国 .66,アメリカ .77)，「他者志向的動機の重視」(3 項目)の平均値から「自己志向的動機の重視」(4 項目)の平均値を引いた得点を「他者志向的動機の相対的な強さ」とした。親の期待認知では一部 3 項目のうち子負荷量の低い 1 項目を削除し 2 項目で下位尺度を構成した。

他者志向的達成傾向は中国，アメリカ，日本の順で高く，親の期待認知も同様であったが，「自立」と「自己実現」のみアメリカが高かった(Table 1)。

他者志向的達成傾向は，伊藤他(2013)と同様に「自己実現」や「社会的受容」，さらに「自立」の期待認知と相関が高かった。中国とアメリカも親の期待認知の各変数と.30 前後の相関が認められた。他者志向的動機の相対的な強さは，日本で「自己実現」との.25 以外で顕著な相関は認められなかった(Table 2)。

Table 1

国ごとの下位尺度得点の平均と分散分析の結果

	他者達成	相対強さ	社会的成功	専門性	親孝行	自立	見栄	社会的受容	自己実現
日本	2.87	0.07	3.12	3.42	3.12	3.58	2.99	3.48	3.55
中国	3.02	-0.02	3.85	4.01	3.99	4.04	3.72	3.84	4.05
アメリカ	2.95	0.05	3.49	3.91	3.70	4.13	3.17	3.65	4.24
*F*値	5.42*	0.75	58.48**	46.14**	84.88**	41.41**	53.39**	13.42**	57.66**

** $p < .001$　* $p < .01$

Table 2

親の期待認知と他者志向的達成動機への態度との関連

		社会的成功	専門性	親孝行	自立	見栄	社会的受容	自己実現
日本	他者志向達成	.26 **	.43 **	.22 **	.49 **	.18 *	.49 **	.52 **
	相対的な強さ	.17 *	.11	.13	.14 *	.06	.14 *	.25 **
中国	他者志向達成	.37 **	.16 *	.25 **	.27 **	.35 **	.36 **	.24 **
	相対的な強さ	.15 *	.03	.08	.07	.17 *	.19 **	.04
アメリカ	他者志向達成	.39 **	.38 **	.27 **	.33 **	.28 **	.36 **	.26 **
	相対的な強さ	.03	.07	.07	.07	.07	-.01	.09

** $p < .001$　* $p < .01$

他者志向的達成動機の 2 指標を目的変数，親の 7 つの期待認知を説明変数とする重回帰分析を行った。他者志向的達成傾向は 3 カ国とも 0.1%水準でモデルが有意であり（調整済み R^2：日本 .32，中国 .22，アメリカ .19），日本で「自己実現」（β=.27，p<.01），「自立」(.21，p<.05)，「社会的受容」(.17，p<.05)，中国で「親の見栄」(.22，p<.01)，「社会的受容」(.19，p<.01)，「社会的成功」(.17，p<.05)が予測していたが，アメリカでは有意な期待認知は認められなかった。他者志向的動機の相対的な強さは，日本のみ 5%水準でモデルが有意で「自己実現」(.29，p<.01)が予測していた。

日本では「自己実現」と「社会的受容」の期待認知と他者志向的達成動機の関連が再確認された。中国とアメリカでは尺度回答で日本以上に他者志向的な達成動機づけが示唆されたが，日本と同様の因子構造は確認できず，親の期待認知の影響も異なっていた。

引用文献

伊藤忠弘・上淵 寿・藤井 勉・大家まゆみ (2013). 達成動機づけにおける重要な他者の果たす役割―日本と韓国の比較研究　東洋文化調査研究報告書 NO.58　学習院大学東洋文化研究所

付　記

本研究は学習院大学東洋文化研究所 2021-2022 年度一般研究プロジェクトの一部として実施された。

小学校教師の児童認知次元と自己認知次元が指導行動に及ぼす効果

○弓削洋子（愛知教育大学） 松本明華＃（高浜市立高取小学校）

キーワード：児童認知，指導行動，教師

問題と目的

小学校教師による児童の多面性認知を認知次元の多さから捉えた場合，教師によって次元数が異なり（近藤, 1994），様々な指導行動をおこなう教師は児童認知次元が多いことが示されている（茅野, 2012）。ただし，児童認知次元数の多い教師は，様々な児童を受け入られるよう幅広く指導行動をおこなうとも考えられる。つまり，教師の児童認知次元数の多さが指導行動の多様さを規定することが予想される。加えて，自己認知は他者認知の準拠枠であり（e.g., Markus et al., 1985），児童認知次元だけでなく自己認知次元が教師の指導行動の多様さを規定すると考えられる。

本研究は，教師の児童認知次元と自己認知次元が教師の指導行動に及ぼす効果の検討を目的とする。さらに，児童認知次元の規定因として，教師の児童理解に影響する相談連携要因を探索的に検討する。

方　法

調査対象者と調査手順

小学校教諭または経験者 37 名（教職歴 M=11.0 年, SD=8.5）。Google Forms にて 2023 年 8 月に実施した。

教師の児童認知と自己認知　茅野（2012）に準じて制限記述法を用い，各対象人物の性格特性を 4 語，自由記述させた。対象人物は，「気の合う児童（合う児童）」「少し気の合わない児童（合わない児童）」「自分（教師自己）」である。

教師自身の指導行動　指導行動尺度（弓削, 2012）から 21 項目を選択した（5 件法）。下位尺度は「注意指示」「突きつけ」「受容」「理解」である。

日頃の同僚，養護教諭，SC，保護者との相談・連携　頻度を評定させた（4 件法）。主成分分析の結果，同僚と養護教諭との項目のみ負荷量が.40 以上であり，「他教諭連携」とした（ω=.70）。

結　果

性格特性の自由記述分類

対人認知の基本次元（社会的評価，知的評価，力量性，活動性）に分類した。次元数平均は 2.30 で，対象人物間に次元数の差はなく社会的評価が最も多かった。

各認知次元数と指導行動間および他教諭連携との関連

「合う児童」「合わない児童」は，「教師自己」，各指導行動と無相関であったが，「合う児童」は，他教諭連携と有意な正相関であった（r=.40, p<.05）。「教師自己」は突きつけ（r=−.49, p<.01），理解（r=−.33, p<.05）と有意な負相関であった。

また，児童認知次元と教師自己認知次元の関連から児童認知の多面性を捉えるために，認知の準拠枠となる「教師自己」認知次元とは異なる児童認知次元の数を，教師自己認知に対する児童認知の多面性指標とした。「教師自己」と異なる「合う児童」次元数は，突きつけ（r=.58, p<.01），理解（r=.32, p=.05），および他教諭連携（r=.34, p<.05）と有意な正相関があった。「教師自己」と異なる「合わない児童」次元数は，突きつけ（r=.42, p<.01）と有意な正相関があった。

児童認知と教師自己認知が指導行動に及ぼす影響

「教師自己」と異なる「合う児童」次元数が多いほど，突きつけと理解の指導行動が増え，「教師自己」と異なる「合う児童」次元数は，他教諭連携によって増えることを示している（Fig. 1）。

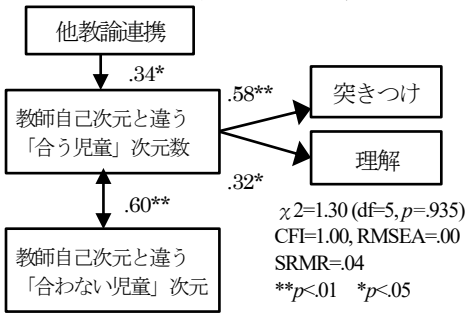
考　察

他教諭との相談連携が，教師自己認知とは異なる児童の多面性認知を促し，児童に課題を突きつける指導と児童理解の指導を促す可能性が示唆される。ただし，自己認知次元数の影響が強い可能性があり，教師自己と児童認知の関連指標を再検討する必要がある。

引用文献

茅野理恵（2012）．筑波学院大学紀要，*7*，85 - 92.
近藤邦夫（1994）．教師と子どもの関係づくり　東京大学出版会
Markus, H. et al.（1985）. J.P.S.P, *49*, 1494-1512.
弓削洋子（2012）．教育心理学研究，*60*(2)，186−198.

Figure 1
教師の児童認知次元が指導行動に及ぼす影響



中学生・高校生のスマートフォン利用アプリに関する報告

三島浩路（中部大学）

キーワード：スマートフォン，アプリケーション，中学・高校生

問題と目的

スマートフォンは日常生活に不可欠なツールとなり，その利用は中学生や高校生の間にも広がっている。スマートフォン利用に関しては，日常生活の利便性を高めるといったメリットがある一方，スマートフォンに依存してしまい，日常生活に支障をきたすことがあるといった問題もある。中学生や高校生の場合，深夜までスマートフォンを利用し続けた結果，翌日の授業に集中できなかったり，起床時刻が遅れてしまい，翌日の始業時刻に遅刻してしまったりすることなどを通して，学校適応を低下させる可能性がある。中学生や高校生のスマートフォン依存による学校適応の低下を予防・改善するための手立てとして，スマートフォンの利用時間・時間帯制限や就寝時にスマートフォンを枕元に置かないことを促す指導など，生徒の状況等に応じた指導・支援が工夫されている。

スマートフォンへの依存は，スマートフォンの利用を継続する中で生じる問題であり，スマートフォンを利用するようになってから，依存状態に陥るまでには何らかのプロセスがあることが推察される。三島(2018)は，スマートフォンで利用するアプリケーションにより，依存のスタイルやプロセスが異なることを示唆しており，スマートフォンに対する依存の問題を考える場合には，スマートフォンで利用するアプリケーションの違いにも着目する必要がある。そこで，本報告では中学生や高校生がスマートフォンで頻繁に利用しているアプリケーションを質問紙法により調査し，校種や性別によってスマートフォンで利用するアプリケーション（以下「アプリ」と表記）に違いがあるのかどうかを考察する。

方　法

実施時期

2022 年 6 月

実施対象

A 県 B 市にある市立中学校 1 校と県立高等学校 1 校で調査を行った。調査協力者は 429 人（男性 179 人，女性 245 人，不明 5 人。中学生 82 人，高校生 347 人）であり，それぞれの分析に必要な項目に回答がなかった生徒は分析から除外したために，分析対象者は 389 人（男子 161 人・女子 228 人）である。

調査の概要

今回の報告ではスマートフォン依存に関連する一連の調査の中の「スマートフォンの利用目的」についての回答を利用した。この調査では，「スマートフォンで多く利用している順に以下の 4 つを並べてください」という教示文の後，「LINE 等によるコミュニケーション」「TikTok・YouTube 等の視聴」「YouTube・Twitter 等による情報発信」「ゲーム」の 4 つを挙げ，これらを「いちばん多い」「2 番目に多い」等の順に記入する形式である。なお，今回の分析には，「いちばん多い」としてあげられた利用目的（以下「最頻利用目的」と表記）のみを使用した。

結果と考察

中学・高校生の最頻利用目的（アプリ）

中学生と高校生との間に，4 つの最頻利用目的の割合にちがいがみられるのかどうかを検討した。その結果(Table 1)，中学生と高校生との間に有意なちがいはみられなかった（χ^2=3.82, df=3, *n. s.*）。どのようなアプリをスマートフォンで頻繁に利用しているのかという点について，中学生と高校生とのちがいは少ないと考えられる。

Table1 校種別スマートフォンの最頻利用目的（4アプリ）

	LINE等	Tiktok等視聴	Youtube等発信	ゲーム	合計
中学生(人)	13	38	6	15	72
(%)	18.1%	52.8%	8.3%	20.8%	100%
高校生(人)	66	191	19	41	317
(%)	20.8%	60.3%	6.0%	12.9%	100%

最頻利用目的（アプリ）の性差

男女間で 4 つの最頻利用目的の割合にちがいがみられるのかどうかを検討した。その結果，(Table 2)，男女間に有意なちがいがみられた（χ^2=9.30, df=3, p<.05）。男女間に有意なちがいがみられたことから，残差分析を行った結果，女子に比べて男子の方が「ゲーム」が有意に大きいことが示唆された（p<.05）。

女子生徒に比べて男子生徒の方がゲームを目的としたスマートフォン利用が多いことが示唆された。

Table2 男女別スマートフォンの最頻利用目的（4アプリ）

	LINE等	Tiktok等視聴	Youtube等発信	ゲーム	合計
男子(人)	28	92	8	33	161
(%)	17.4%	57.1%	5.0%	20.5%	100%
女子(人)	51	137	17	23	228
(%)	22.4%	60.0%	7.5%	10.1%	100%

引用文献

三島浩路 (2018). スマートフォンによるインターネット依存―スマートフォン用アプリケーションによる依存スタイルの違いに着目して 中部大学現代教育学部紀要, *10*, 61-67.

付　記

本研究は，日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究(C)課題番号 21K03036）によるものである。

ガスライティング研究の基礎資料として（1）

藤原幸子（九州医療科学大学）

キーワード：ガスライティング，心理的虐待，メディア

問題と目的

ガスライティングとは，広義には「自分は頭がおかしくなった」と相手に感じさせたり思い込ませたりする心理的虐待の一種とされている。他の型の心理的虐待と共通点があり，そうした一群の虐待の一部と考えることができる。ガスライティングという言葉は，映画『ガス燈』(1944)に由来している。この 10 年間で，ガスライティングは驚異的なスピードで普及したが，体系的な社会科学的データを用いて調べる研究は始まったばかりである。[1]本研究の目的は，ガスライティングが新聞紙･雑誌でどのような捉え方をされているか，どのように掲載されているのかなどについての資料を提供することである。

方　法

データ収集には，各新聞のデータベース，雑誌記事索引データベース大宅壮一文庫 Web OYA-bunko を用いた。「ガスライティング」「gaslighting」をキーワードとして検索し，ガスライティングに関する記事を抽出した。その中から虐待に関する記事のみを取り上げた。

結果と考察

ガスライティングに関する記事は 6 件(Table 1)，中日新聞・日経サイエンス・日本経済新聞・週刊文春 1 件，週刊実話臨増 2 件だった。発行年は 2013 年・2018 年 1 件，2019 年・2023 年 2 件で年々増加傾向にある。

日本国内のガスライティングについて書かれたものが 3 件(50.0%)，国外について書かれたものは 1 件(16.7%)，国内と国外について書かれたものは 2 件(33.3%)であった。国外はアメリカ 2 件，イギリス 1 件だった。写真やイラストを掲載した記事は 4 件(66.7%)，被害者と加害者のイラストが 4 枚，日本の政治家のイラストが 1 枚であった。ガスライティングの定義や説明をしていた記事は 5 件(83.3%)，ガスライティングの手口を具体的に示した記事は 5 件(83.3%)みられた。ガスライティングへの対抗策を示す記事は 2 件(33.3%)のみであった。ガスライティングへの対抗策は年が経るごとに詳細に記載されていた。これは国民の興味・関心や意識が反映されていることによると推察できる。

引用文献

Sweet, P. L. (2023). ガスライティング　相手の現実認識をゆがめる虐待　日経サイエンス, *53*(6), 94-100.

Table 1
分析対象記事一覧

記事タイトル	発行日	新聞紙名・雑誌名
憎き存在をこらしめる！禁断の抹殺テクニック　※上司に援交させて写真撮影，同僚へのガスライティング，近所への宅配攻撃，違法物をロッカーに，元カノへの紙爆弾，妻を神経衰弱に，他	2013.9.6	週刊実話臨増
中日春秋	2018.12.9	中日新聞
町山智浩の言霊ＵＳＡ　４７８回　Ｇａｓｌｉｇｈｔｉｎｇ（ガスライティング＝自分の嘘を指摘する相手の精神状態を責めること）　※トランプ大統領による政治的ガスライト行為	2019.5.9.	週刊文春
痛快特集　サラリーマンも真似たい闇紳士７人の復讐劇　実録スカッと裏社会　※嫌みなジジイにデリヘル攻撃，脱法ハーブをタバコに混ぜて吸わせて緊急搬送，生意気な若者にガスライティング，他	2019.6.8	週刊実話臨増
ガイド――平戸悦山の陶磁器を販売，日経サイエンス２０２３年６月号２５日販売，他（日経グループからのお知らせ）	2023.4.24	日本経済新聞
社会学　ガスライティング　相手の現実認識をゆがめる虐待　※“私はおかしくなってしまったのだろうか”そんな思いに陥れる心理的虐待。この虐待には当事者間の力の不均衡だけでなく社会的な孤立や不平等が深く関わっている	2023.6	日経サイエンス

大学生の心理についての研究
—コロナ禍における美意識の変化—

李 艶（聖泉大学）

キーワード：大学生，美意識，整形

問題と目的

ウィズコロナの約 3 年間の生活によって，現在のさまざまな価値観が変わっている。人々の顔の美容形成に対する意識の変化もあった。アメリカの調査では，新型コロナウイルスの感染拡大中，コロナ前よりも自分の容姿に不満を感じているという人が 80%を超えていたと報告した。

テレワークの増加，Zoom などのオンラインコミュニケーションツールの使用増加，マスク生活，おうち時間の増加によって，働く男性・女性の顔に対する意識，および女性の美容形成への意識は高まっていることが判明した。本研究では，大学生を対象とし，ウィズコロナ／アフターコロナによって顔の美容形成に対する意識がどのように変化したのか，調査・研究を行い明らかにすることを目的とした。

方　法

本研究は研究倫理を遵守した上で行われた。本研究の調査は質問紙法によって実施された。以下，厚生労働省の新型コロナウイルス感染症の位置づけに基づき，「コロナ前（2019 年 11 月以前）」，「ウィズコロナ・アフターコロナ」→「コロナ禍・コロナ後（2023 年 5 月 8 日以降）」と表示した。質問紙は Google フォームにて作成し，調査対象者が携帯電話で回答した。

対象者　対象者は，大学生 99 名（男性；48 女性；41）平均年齢は，21 才である。

質問項目は自作であり，以下の構成されている。

コロナ前の外見意識について
コロナ前の美意識について
コロナ禍・コロナ後の外見意識について
コロナ禍・コロナ後の美意識について
コロナ禍前の外見の自己評価について
コロナ禍・コロナ後の外見の自己評価について
コロナ後の社会的比較について

結果と考察

コロナ前とコロナ後での t 検定の結果から，外見意識・美意識・容姿満足度・社会的比較について 5%水準で有意差があったことから，これらは，新型コロナウイルスにより美容形成意識が変わったと考える。その他の質問項目で有意差が出なかった原因として，「新型コロナウイルス以外の原因」「数年であまり変化しないこと」が挙げられる。コロナ後に，他者評価を気にするようになった原因として，「マスク生活」がもっとも多かったが，「コロナ禍以外」の原因が挙げられた。「制服がなくなったため」「容姿をより良くしたいため」という原因が挙げられた。美容施術の有無とその理由についても，「コロナ禍以外」という理由が挙げられていたため，新型コロナウイルスの影響ではなく，大学生の年齢による美意識が関係しているのではないかと考えた。また，2019 年から現在まで，数年しかたっていないため，あまり意識や生活が変化していない場合もあると考えた。

顔の特定部位不満の有無について，コロナ前とコロナ後で結果があまり変わらなかったことから，顔の特定部位への不満は 1 つだけでなく，2 つ以上あると想定した方が良かったと考えた。コロナ禍で 1 つは解決されても，他は解決しない。そのため，あまり変化のない結果になったと考えた。

相関分析の結果から，外見意識が高い人ほど，他者評価を気にする・美意識が高い・広告への興味が高いと言える。美意識が高い人ほど，広告への興味が高いと言える。外見自己評価が高い人ほど容姿満足度も高いと言える。

美容施術を受けた人がコロナ後に増加，理由として，新型コロナウイルス流行による生活様式の変化が挙げられていたことから，美容施術のハードルが下がったのではないかと考えた。マスク生活やおうち時間増加等で，術後のダウンタイムにあまり影響がない事が要因ではないかと考える。美容施術については，新型コロナウイルスにより美容形成意識が変化したと考える。

他者評価で，ポジティブな影響を受けたと回答した人が増えたことから，大学生になり，容姿に気を使う機会が増えたことが要因ではないかと考える。

外見自己評価と社会的比較については，考え方や受け止め方という自分の内の要因が関係していると考えた。コロナ前・コロナ後の，探索的因子分析を行った結果から，外的要因と内的要因の 2 つの因子が関係していると考えた。外見意識・他者評価・美意識・広告興味・食生活・社会的比較については，生活環境や人間関係などの外の要因が主に関係していると考えた。

男女の比較について。女性の場合，他者評価・美意識・容姿満足度が 5%水準で有意差があった。男性の場合，外見意識に 5%水準で有意差があった。

結論は，大学生の美容形成意識の変化は，新型コロナウイルス流行以降，数年で大きな変化はなく，男女で美容意識に差があった結果となった。

引用文献

Sharma, G. K., & Asaria, J. (2021). The impact of COVID-19 on patient interest in facial plastic surgery. *Plastic and Reconstructive Surgery-Global Open, 9*(10), e3890.

社会的問題解決が反すうに及ぼす影響に対する注意制御の調整効果について

石川遥至（早稲田大学）

キーワード：問題解決，反すう，注意制御

問題と目的

社会的問題解決は，対人的，社会的な問題に適切に対処するための内的プロセスを指し（Nezu et al., 2012),特に青年期以降の精神的健康や社会適応に影響を及ぼすことが示されている。社会的問題解決には問題の定位と問題解決スタイルの二段階が想定され，前者は二種類の認知スタイル，後者は三種類の問題解決スタイルを含む（D'Zurilla et al., 2002)。このうちポジティブな問題の定位，合理的問題解決スタイルは積極的に問題解決に向かう適応的方略とされる。

反すうは不快な状況の原因や結果についての受動的・反復的思考であり，問題解決を妨げる（Watkins & Baracaia, 2002)。ただし，合理的問題解決スタイルと反すうが正の相関をもつこと（Hasegawa et al., 2015),問題解決プロセスの持続が思考の制御困難を招くこと（杉浦, 2002）など，社会的問題解決が反すうに繋がりうることを示唆する知見もある。ここから，社会的問題解決と反すうの関連を何らかの個人特性が調整している可能性が考えられる。

本研究は，大学生の社会的問題解決が反すうに及ぼす継時的な影響，およびこの影響に対する注意制御スキルの調整効果を検討することを目的とした。

方　法

調査対象者

都内大学の学部生・院生を対象として，約 3 ヵ月の間隔を空けた 2 回（t1, t2）のオンライン調査を実施した。166 名（男性 70 名，女性 92 名，未回答 4 名，平均年齢 21.1±2.0 歳）から回答を得た。

尺度

SPSI-R:S　社会的問題解決における問題の定位・問題解決スタイルを測定する尺度であり，因子「ポジティブな問題志向」「ネガティブな問題志向」「合理的問題解決」「衝動的/不注意型問題解決」「回避型問題解決」（各 5 項目）から構成される。

RRS　反すう傾向を測定する尺度であり,本研究では「考え込み」因子（5 項目）のみを使用した。

CES-D　抑うつを測定する全 20 項目の尺度である。

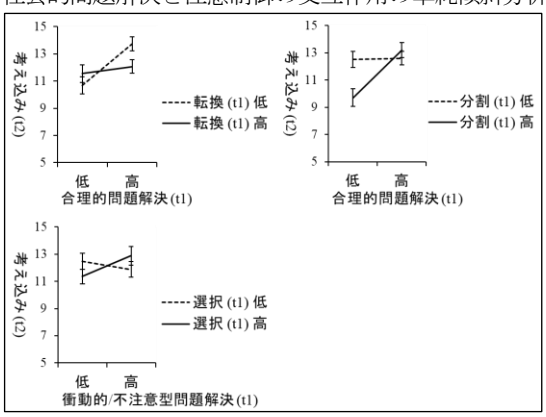
能動的注意制御尺度　注意制御スキルを測定する尺度であり，因子「選択的注意」「転換的注意」「分割的注意」（各 6 項目）から構成される。

結果と考察

t2 時点の考え込み得点を目的変数とする階層的重回帰分析を行った。Step1 では性別と年齢，Step2 では抑うつ（t1）・SPSI-R:S のいずれかの因子（t1）・注意制御スキルの 3 因子（t1）を投入し,Step3 では SPSI-R:S の因子と各注意制御スキルの交互作用を投入した。この結果，SPSI-R:S の合理的問題解決を予測変数とするモデルにおいて Step3 で決定係数が増加し（ΔR^2=.04, p=.04），転換的注意および分割的注意との交互作用が有意であった。単純傾斜分析を行ったところ（Figure 1），転換的注意が低い場合（−1*SD*）および分割的注意が高い場合（+1*SD*）に，合理的問題解決から考え込みへの正の影響がみられた（β=.44, p<.001; β=.51, p<.001）。合理的問題解決は問題の分析や解決策の産出を入念に行う方略であるが，注意の転換が困難な場合は問題に関する思考を中断できないことで，注意の分割に優れる場合には思考を収束できないことで，反すうに繋がる可能性が示唆された。

衝動的/不注意型問題解決を予測変数としたモデルでも Step3 で決定係数が増加し（ΔR^2=.05, p=.02），選択的注意との交互作用が有意傾向を示した。単純傾斜分析の結果，選択的注意が高い場合に，衝動的/不注意型問題解決から考え込みへ有意傾向の正の影響がみられた（β=.22, p=.09）。解決策を十分に吟味せずに実行するスタイルと集中力の高さが結びついた場合，有効でない解決策に固執することで問題解決が阻害された結果，反すうに陥ってしまうと考えられる。

Figure 1
社会的問題解決と注意制御の交互作用の単純傾斜分析



付　記

本研究は科研費（20K14197）の助成を受けた。

遠隔初回面接における心理師の印象は治療同盟と関連するか？

松下 健（上越教育大学）

キーワード：遠隔初回面接，治療同盟，印象

問題と目的

カウンセリング（以下，心理面接とする）はカウンセラー（以下，Co とする）とクライアント（以下，Cl とする）の信頼関係を基盤にしたコミュニケーションである。Co と Cl の信頼関係が良いと心理面接結果も良好であることから（Horvath & Symonds, 1991; Simpson, 2009），Co は心理面接の初期段階で Cl に専門家として好印象を与え，信頼関係を構築することが望ましい。このような信頼関係は治療同盟関係と呼称される（Rickard, Hevey, & Wilson, 2021）。心理師の専門家としての印象は，専門家としての信頼感（Dowell & Berman, 2013），共感的な印象（Dowell & Berman, 2013），どれだけ Cl が安心できるかという状態不安（Horvath & Greenberg, 1989）などにより測定される。

現状は，心理師の専門家としての印象が治療同盟関係にどのような関連を示すかは十分に検討されていない。そこで，本研究では心理師の専門家としての印象と治療同盟の関連について検討することを目的とする。

方　法

研究協力者

協力者は私立大学生 26 名であった。彼らの年齢の平均値は 20.08，年齢の標準偏差は 1.26，年齢の最小値は 18，最大値は 22 であった。性別については 22 名が女性，4 名が男性であった。

手続き

心理面接の模擬映像を作成し，協力者は Cl の立場になって視聴した。映像は Co の表情（笑顔と無表情）および視線（長時間と短時間）を独立変数とした 2 要因計画であり，4 種の模擬遠隔心理面接映像を作成し。映像呈示順序はカウンターバランスをとった。映像は先行研究を基に作成し（Matsushita, 2022），大学生の CL が，将来やりたいことが見つからなくて漠然とした不安を抱えていることを TH に相談する内容であった。協力者は映像を 1 つ見るたびに Co の印象を回答した。測定尺度は信頼感（Dowell & Berman, 2013），共感的な印象（Dowell & Berman, 2013），状態不安（Horvath & Greenberg, 1989），そして治療同盟（Luborsky, Barber, Siqueland, Johnson, Najavits, Frank, & Daley, 1996）であった。なお，本研究は第一著者の前所属の研究倫理委員会にて承認を得た（承認番号 2022-15）。

結　果

4 種のデータを用いてポジティブ治療同盟またはネガティブ治療同盟を目的変数，信頼感，共感的な印象，状態不安を説明変数とした重回帰分析を行ったところ，すべての回帰式が有意であった（$ps < .01$）。ポジティブ治療同盟を目的変数とした場合，共感的印象（$B = .29-.76$, $ps < .05$）および状態不安（$B = -.30--.50$, $ps < .05$）は有意であった（$adjR^2 = .76 - .89$）。ネガティブ治療同盟を目的変数とした場合，笑顔・長時間条件と笑顔・短時間条件のデータは共感的印象（$B = .29-.76$, $ps < .05$）が有意であった（各 $adjR^2 = .49, .82$）。無表情・長時間条件のデータは信頼感と状態不安が有意であった（$B = .55, -.52$, $ps < .05$, $adjR^2 = .53$）。無表情・短時間条件のデータで B は非有意であった。

考　察

ポジティブ治療同盟を目的変数とした場合，信頼感，Co の共感的な印象，そして状態不安の 3 変数では，共感的印象は正の関連があり，状態不安は負の関連がある。また，状態不安よりも共感的印象のほうが関連は強いことが明らかになった。ネガティブ治療同盟を目的変数とした場合，有意な関連を示す変数は安定していないことが明らかになった。したがって，初回面接で Co が Cl と治療同盟関係を早期に構築するためには，共感的な対応を心がけ，Cl の不安を解消することが有効である可能性が示唆される。

今後の課題は，ネガティブ治療同盟と有意な関連を示す変数を特定することである。

付　記

本研究は JPSP 科研費 21H00845 の助成を受けた。この発表に関連し，開示すべき利益相反関係にある企業等はない。

教師の心理的危機経験と精神状態や教師アイデンティティに関する研究
—危機に直面している教員と他の状態の教員との比較—

○高橋 誠（神奈川大学）　　森本哲介（兵庫教育大学）

キーワード：心理的危機，教師アイデンティティ，バーンアウト

問題と目的

教員の慢性的な人手不足や精神疾患率の高さから心理的に危機的な状況に陥っている可能性が考えられるものの，教員の心理的危機に焦点を当てた研究は少ない。本研究は教員の心理的危機を経験している教員の状態像について探索的に検討する。

方　法

調査対象者

Web 調査会社に登録している小中学校と高等学校に在籍し担任か副担任を経験している現職教員 397 名（平均年齢 40.96±11.64 歳，男性 229 名，女性 168 名，小学校 167 名，中学校 111 名，高等学校 119 名）を対象に調査を行った。

調査内容と倫理的配慮

「教員の心理的危機」として，「教員として仕事をする中で心理的に苦しい・続けていくことが厳しいという辛い経験」について，経験回数，最新の経験年数，危険の辛さを確認した。調査尺度として以下のものを用いた。「抑うつ感（福田・小林，1973）」，「教師バーンアウト(伊藤,2000)」，「教師やりがい(河村,2002)」，「授業力の自己認知（三和・外山，2016)」，「教師アイデンティティ（松井・柴田，2008)」，「休退職意向（草海，2014)」。被験者の負担を考慮して調査は 3 回に分けて実施した。本調査は所属機関の「人を対象とする研究に関する倫理審査委員会」の承認を受けて実施した（承認番号：2023-45）

結果と考察

心理的危機の危機経験率は全体で 86.9%であり，1 年未満に危機を経験したものは 40.1%であった。また，小中高等学校のすべてで 80%以上が危機を経験していた。危機経験数に性差は見られなかった。

続いて 1 年以内に危機を経験した群（危機直面群），2 年以上前に経験した群（危機経験後群），危機未経験群に分けて Kruskal-Wallis 検定ならびに Bon-ferroni 法による多重比較を行った(Table 1)。その結果，危機直面群は他の群よりも抑うつ感やバーンアウト，疲労型の休退職意向の得点が高く，授業力や教師アイデンティティの得点が低かった。

本研究は，2023 年度―2026 年度日本学術振興会科学研究費補助金（若手研究. 課題番号:23K12888，研究代表者：高橋誠；若手研究. 課題番号:22k13814，研究代表者：森本哲介）の助成を受けて行われた。

Table 1
心理的危機の経験群ごとによる Kruskal-Wallis 検定と Bonferroni 法による多重比較結果

	(a)危機未経験群			(b)危機直面群			(c)危機経験後群			Kruskal-Wallis の *H(K)*	Bonferroni法による多重比較
	n	*M*	*SD*	*n*	*M*	*SD*	*n*	*M*	*SD*		
教員勤務年数	52	16.67	(11.21)	156	13.65	(10.44)	180	20.33	(10.59)	34.40 ***	b<c***
教師アイデンティティ:教育観確立	15	17.67	(3.72)	58	15.17	(3.70)	74	16.81	(3.13)	10.13 **	a>b*,b<c*
教師アイデンティティ:教師自負	15	38.00	(9.78)	58	29.62	(7.13)	74	34.95	(8.32)	20.96 ***	a>b**,b<c***
教師アイデンティティ:社会貢献	15	29.33	(5.27)	58	25.19	(5.53)	74	27.89	(5.04)	11.74 **	a>b*,b<c*
教師アイデンティティ:生き方自信	15	29.27	(6.81)	58	22.84	(6.36)	74	26.84	(5.69)	20.05 ***	a>b**,b<c***
授業力:生徒理解	15	21.47	(3.96)	58	20.19	(3.63)	74	21.72	(3.23)	6.49 *	b<c*
授業力:統率力	15	18.87	(3.20)	58	17.55	(3.55)	74	19.04	(2.80)	6.25 *	b<c*
授業力:指導技術	15	32.33	(5.98)	58	28.78	(4.92)	74	31.36	(4.40)	9.86 **	a>b*,b<c**
授業力:教材解釈開発	15	22.13	(4.36)	58	19.19	(4.39)	74	21.74	(3.60)	11.01 **	a>b*,b<c**
抑うつ感	23	39.35	(5.70)	59	47.14	(7.00)	52	41.60	(6.18)	29.56 ***	a>b***,b>c***
教師バーンアウト:情緒的消耗感	37	11.76	(3.38)	99	15.53	(3.57)	109	14.00	(3.35)	29.82 ***	a<b***,a<c**,b<c**
教師バーンアウト:脱人格化	37	11.86	(3.16)	99	14.94	(3.86)	109	13.04	(3.66)	23.64 ***	a<b***,b<c***
教師バーンアウト:個人的達成感	37	13.16	(2.87)	99	15.28	(3.29)	109	13.65	(3.11)	20.14 ***	a<b**,b<c***
休退職意向:疲労蓄積型	18	22.67	(8.24)	54	30.96	(7.05)	58	26.97	(8.08)	15.52 ***	a<b***,b>c*
休退職意向:発想転換型	18	9.00	(3.50)	54	12.52	(3.54)	58	11.95	(3.33)	12.91 **	a<b***,a<c**

$p^{***}<.001, p^{**}<.01, p^{*}<.05$

保育者の神経発達症および場面緘黙の認識（3）
—保育者の対応に関する検討—

○水野裕子（東京家政大学）　水野雅之（筑波大学）

キーワード：保育者，神経発達症，場面緘黙

問題と目的

神経発達症の子どもが生活を送る上で，保育者による子どもの行動への気づきは，支援の第一歩となることが指摘されている（宮寺・吉澤，2015）。水野・水野（2023）では，保育者の半数以上は，それぞれのビネット内の子どもの示す行動特徴から，神経発達症や場面緘黙である可能性を認識しており，特に ASD に関しては，保育者の約 75%がその可能性を認識していた。

本研究では，ビネットに示された子どもの行動特徴から，神経発達症や場面緘黙の可能性を認識する保育者（認識群）とそうでない保育者（非認識群）の，子どもへの対応の自己評価を比較することを目的とした。

方　法

調査手続きと調査対象者

インターネット調査会社が保有する調査モニターを対象に，2023 年 9 月にオンライン調査への回答者募集を行い，保育者 152 名（女性 147 名）から回答が得られた。平均年齢は 38.99 歳（*SD* = 11.74）であった。

調査内容

属性に関する項目　各調査対象者の年齢および性別については，調査会社から情報を収集した。また，所属と保育経験年数について回答を求めた。

子どもの行動特徴への気づき　水野・水野（2023）と同様に，子どもの行動特徴への気づきを測定するために，メンタルヘルスリテラシーの「疾患の認識に関する能力」の測定方法を使用した（Jorm et al., 1997; Koyama et al., 2008）。具体的には，ASD と ADHD 多動・衝動性優勢に存在，ADHD 不注意優勢に存在，場面緘黙の行動特徴を示すビネットを提示し，子どもの状態象に合う選択肢をひとつ選ぶよう求めた。選択肢は「疾患や障害にはあてはまらない」「統合失調症」「うつ病」「知的障害」「自閉スペクトラム症（ASD）」「注意欠如・多動症（ADHD）不注意優勢」「注意欠如・多動症（ADHD）多動・衝動性優勢」「注意欠如・多動症（ADHD）不注意と多動・衝動性が混合」「限局性学習症（SLD）」「分離不安症」「場面緘黙（かんもく）・選択性緘黙（かんもく）」「その他」であった。

外部の専門家による支援へのつなぎ　ビネットを再度提示し，ビネット内の子どもへの対応の自己評価（Table 1）を，5 件法で回答するよう求めた。

倫理的配慮

筑波大学人間系研究倫理委員会における研究倫理審査の承認を受けて実施した。

結果と考察

認識群と非認識群の，子どもへの対応の自己評価を比較するために，群（認識群・非認識群）を独立変数，対応の自己評価を従属変数とする，対応のない *t* 検定を実施した（Table 1）。

その結果，いずれのビネットにおいても，認識群の方が非認識群よりも，ビネット内の子どもへの関わり方について研修を受けたいと考えていることが示された。また，全体的な傾向として，認識群の方が非認識群よりもコンサルテーションを受けることや同僚から助言を受けることを希望していた。一方で，対応への自信や困難感に関する自己評価については，認識群と非認識群で有意差はほとんどみられなかった。

以上より，神経発達症や場面緘黙の子どもの状態象を適切に認識することによって，そのような子どもへの関わりについて，より自己研鑽を積む必要性があると捉えられていると考えられる。逆に，そのような認識がない保育者には，子どもへの関わりについての自己研鑽の必要性が認識されておらず，神経発達症や場面緘黙の健康な育ちにつながる保育が提供されにくくなっている可能性がある。

Table 1
ビネットごとの認識群と非認識群の対応の比較

項目	ASDのビネット					ADHD-HIのビネット					ADHD-IAのビネット					場面緘黙のビネット				
	認識群(n=112)		非認識群(n=40)		*t* 値	認識群(n=69)		非認識群(n=83)		*t* 値	認識群(n=83)		非認識群(n=69)		*t* 値	認識群(n=93)		非認識群(n=59)		*t* 値
	M	*SD*	*M*	*SD*		*M*	*SD*	*M*	*SD*		*M*	*SD*	*M*	*SD*		*M*	*SD*	*M*	*SD*	
上手く対応できると思う	3.26	0.87	2.95	0.90	-1.91	3.14	0.94	3.10	1.01	-0.30	3.29	0.76	3.14	0.90	-1.08	3.11	0.93	3.22	1.00	0.71
対応が難しい	3.19	1.03	3.03	1.03	-0.86	3.33	1.01	3.33	0.91	-0.05	3.28	0.83	3.04	0.98	-1.59	3.37	0.93	3.00	0.96	-2.33 *
同僚から助言が欲しい	3.83	0.94	3.40	1.01	-2.44 *	3.88	0.92	3.78	0.87	-0.70	3.78	0.90	3.49	0.96	-1.92	3.83	1.00	3.31	1.10	-3.03 **
外部の専門家から助言が欲しい	4.10	0.83	3.25	1.08	-5.12 **	4.01	0.96	3.77	1.07	-1.46	4.00	0.91	3.52	1.04	-3.03 **	4.10	0.83	3.46	1.13	-3.99 **
関わり方について研修を受けたい	3.99	0.91	3.30	1.07	-3.95 **	4.01	0.85	3.71	1.01	-1.99 *	4.02	0.84	3.55	1.05	-3.09 **	3.95	0.95	3.39	1.05	-3.38 **

聴覚支援学校が担うセンター的機能の実態について
—担当教員数ならびに支援園・支援校数から—

○茂木成友（東北福祉大学） 喜屋武 睦（福岡教育大学）

キーワード：特別支援学校，聴覚障害，センター的機能

問題と目的

現在，聴覚障害児を主たる対象とする特別支援学校（以下「聴覚支援学校」と略記），難聴特別支援学級，通級による指導(聴覚障害)といった，特別な場で学ぶ聴覚障害児については，在籍校(学級)がその人数や実態を把握しており，教育の課題が明確になっている。また，乳幼児においても聴覚支援学校の教育相談を定期的に利用している場合には，子育てや就学先決定に向けての情報提供が行われている。それらの場においては担当者の専門性及び支援体制についても一定の水準が担保されてきた。

その一方，近年，補聴器の高性能化，人工内耳の普及などに加え，障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶインクルーシブ教育システムの構築に伴い，通常の学級で学ぶ聴覚障害児が増加している。また，小・中学校における難聴特別支援学級は毎年増加しており，その担当者の研修等も課題となっている。さらに，聴覚支援学校幼稚部に在籍していない，就学前の重度聴覚障害幼児及び指導者に対する支援についても，聴覚支援学校が果たすべき役割であり，これまで以上に重要になってきている。

そこで，本研究では，聴覚支援学校を対象に，地域支援担当者数，支援を行っているこども園・小学校等の教育関係機関数に関する調査を行った。

方　法

全国 17 県に所在する聴覚支援学校 27 校を対象として，記名自記式の質問紙法の調査を実施した。倫理的配慮については，責任発表者が在籍する機関に倫理申請を行い，その承認に基づき実施された（承認番号: RS220705)。調査時期は 2022 年 6 月～2023 年 12 月であった。

質問紙は，地域支援担当部局に在籍する教員数，支援を行っている聴覚障害児および保護者の人数，支援を行っている教育機関数等に関する項目で構成されている。

結果と考察

地域支援担当部局教員数

地域支援担当部局に在籍する教員数の平均は 6.3 人（最小 2 人～最大 16 人）であった。学校ごとの実態により，その配置数に大きな差が生じているが，幼稚部から高等部までが設置されている聴覚支援学校の場合には，支援対象となる教育機関も学部に対応した形で増えるため人数が多くなる傾向にあることが要因であろう。また，教員定数については，在籍する幼児児童生徒数によって決まるため，地域支援担当部局に専任教員を配置できる学校もあれば，地域支援担当部局を各学部担当者と兼任する形で構成する聴覚支援学校もみられた。

地域支援担当教員が支援する教育機関数

支援する教育関係機関数については平均 31.9 件(最小 1 件～最大 80 件）であった。教育機関別の平均支援数について Table 1 に示した。

Table 1
教育機関別の平均支援数

こども園他	小学校	中学校	高等学校	計
7.3	16.1	6.6	1.9	31.9

教育機関別にみると，支援を行っている対象は小学校が最も多く，高等学校への支援が最も少なかった。在籍期間の長さを考えると，高等学校への支援の数が小学校の支援数の半数以下になると想定される。また，高等学校に在籍する生徒の場合，中学校段階までに，自身の障害像や求めるべき支援のあり様について理解が出来ており，聴覚障害生徒本人と学校とで問題解決を図ることができていることで，支援の数が少なくなったと予想される。

支援を行っている教育機関数の 1 人当たりの数字が最も大きかった聴覚支援学校の場合，1 人当たり 19 件の教育機関を支援していることが明らかになった。地域支援担当者が数多くの支援先を抱えることで，その負担が大きくなることが予想され，各県の実態に合わせて校内での人員配置も含めた環境整備が必要であろう。合わせて，小学校段階の聴覚障害児が抱えやすい学校生活上の困難などについて，ケースレポートや啓発用パンフレットの開発によって，地域支援担当者の負担軽減につながる可能性が示唆された。

付　記

本研究は JSPS 科研費 23K22307 の助成を受けたものです。

「教員間いじめ」の目撃頻度と道徳的不活性化の関連
—個人および学校単位の分析による検証—

出口拓彦（奈良教育大学）

キーワード：「教員間いじめ」，道徳的不活性化，組織風土

問題と目的

学校での「教員間いじめ」の目撃頻度と道徳的不活性化の関連について，個人単位・学校単位の分析で検討した。

方　法

調査対象者および手続き

日本全国から無作為（ただし，各都道府県に最低１校は含まれるようにした）に小・中・高等学校各 400（計 1200）校を抽出し，郵送で WEB 調査への協力を依頼した（１校あたり最大 15 名が回答可能となるようにした）。調査前に，著者所属大学の「人を対象とする研究倫理審査委員会」に研究計画書を提出し，実施の承諾を得た。対象校の抽出および調査は，クロス・マーケティング社に委託した。

測定した変数

「教員間いじめ」の目撃頻度　出口(2020)による 15 項目の尺度（5 段階評定）を使用した。

道徳的不活性化　Bandura(1996)や大西・木下(2022)，吉澤(2015)，吉澤他(2023)による尺度を参考に，教員を対象とした項目を作成した。この尺度は，Bandura による 8 つの下位概念各 3 項目計 24 項目で構成されており，各下位概念は「教員間いじめ」に特化した 2 項目と，一般的な内容について問う 1 項目で成っている。そして，「回答者」「他教員」の双方について 6 段階評定で回答を求めた。さらに，吉澤他(2023)の 11 項目版も使用した（「回答者」のみ測定）。

結果と考察

回答校および回答者数

194 校 690 名の教員（校長・教頭等を含む）から回答が得られた。平均教職経験年数は 18.33（SD = 12.25）。

指標の算出

「教員間いじめ」の目撃頻度　R 技法によるクラスター分析（平方ユークリッド距離，Ward 法）を行い，解釈可能性等を基に，「業務関連」「侮辱叱責」「セクハラ」「暴力」「孤立化」という５クラスターによる分類を採用した。そして，クラスター毎に回答を合計して指標とした（合計得点は項目数で除した。以下も同様）。

道徳的不活性化　24 項目版は，a. 全 24 項目，b. 一般的な内容の 8 項目のみ，c.「教員間いじめ」に特化した 16 項目のみ，をそれぞれ合計した 3 種類の指標を作成した。一方，11 項目版は，全項目を合計して指標とした。

また，24 項目版（「回答者」「他教員」）における各指標(a, b, c)と 11 項目版（「回答者」）間のスピアマンの順位相関係数（外れ値の影響を抑制するため。以下も同様）を算出した。その結果 .46 ～ .56（ps < .05）となった。

「教員間いじめ」の目撃頻度と道徳的不活性化の関連

まず，1 校あたり（最大で）3 名以上の有効回答者を含む学校に所属する教員による回答を抽出し，71 校 487 名分のデータを分析対象とした。そして，個人単位の分析で，両変数間の相関係数を算出した(Table 1)。その結果，「回答者」の道徳的不活性化には顕著な相関は示されなかった。一方，「他教員」には部分的に弱い正の相関が見られた。

次に，学校毎に各指標の平均値を算出し，学校単位で分析した。その結果，個人単位の分析と同様の結果となった。

以上のことから，自らの道徳的不活性化よりも，他教員ないし学校全体の道徳的不活性化が「教員間いじめ」の目撃頻度を規定している可能性がある。ただし，11 項目版(「回答者」のみ測定）と目撃頻度の相関を算出したところ，個人単位の分析において部分的に．2 台の有意な相関が示されたことから，この点については，さらなる検討が必要となろう。

主な引用文献

出口拓彦（2020）．教員間「いじめ」を受けた頻度と対人関係の関連　日本教育心理学会第 62 回総会発表論文集，339.

吉澤寛之・笹竹佑太・酒井 翔・松下光次郎・吉田琢哉・浅野良輔（2023）．対人環境が子どもの反社会的傾向の変化に及ぼす影響：COVID-19 対策としての長期自宅待機前後の縦断的検討　実験社会心理学研究，*62*(2)，149-168.

付　記

本研究実施にあたって，科研費(JP22K03055)の援助を得た。

Table 1
「教員間いじめ」の目撃頻度と道徳的不活性化とのスピアマンの順位相関係数（個人単位・学校単位による分析）

		道徳的不活性化	「教員間いじめ」の目撃頻度				
	対象	指標	業務関連	侮辱叱責	セクハラ	暴力	孤立化
個人単位	回答者	24項目総合（一般版+特化版）	.15	.11	.15	.09	−.02
(N = 366 − 388)		教員一般版（８項目）	.15	.08	.10	.08	−.02
		「教員間いじめ」特化版（16項目）	.15	.13	.18	.08	−.02
	他教員	24項目総合（一般版+特化版）	**.21**	**.21**	**.21**	.09	.06
		教員一般版（８項目）	.18	.18	.17	.09	.08
		「教員間いじめ」特化版（16項目）	**.23**	**.22**	**.24**	.10	.07
学校単位	回答者	24項目総合（一般版+特化版）	.02	−.02	.09	.04	−.07
(N = 71)		教員一般版（８項目）	.04	−.18	.04	.05	−.10
		「教員間いじめ」特化版（16項目）	.00	.02	.10	.02	−.07
	他教員	24項目総合（一般版+特化版）	**.24**	.17	**.23**	.11	.03
		教員一般版（８項目）	**.27**	.16	.19	.18	.03
		「教員間いじめ」特化版（16項目）	**.24**	.17	**.24**	.10	.06
平均値（標準偏差）			1.40（0.63）	1.40（0.67）	1.31（0.63）	1.04（0.25）	1.09（0.43）

注：下線のある数値は「絶対値.20以上かつp<.05」を示す。平均値（標準偏差）は個人単位で算出した。

学校現場での教員の学びに大学教員がどのように関われるのか？

道田泰司（琉球大学）

キーワード：現職教員，授業実践，悩み相談

授業での力量形成に，大学教員はどのように関わることが可能であろうか。本稿では，「お悩み相談会」を中心に学校現場に関わってきた大学教員の事例を検討した。

方　法

インフォーマントは教職大学院教員の A 氏。公立小学校教員経験を経て，9 年前から大学教員として勤務しながら，学校教員対象のお悩み相談会を実施している。その様子について，聞き取り調査を行った。

結果と考察

当日の流れ

指定時刻に指定場所（図書室など）に行くと，たいてい 6〜7 人程度の教員が来ている。相談は 1 時間。いったん終了しても，半数ほどが残るので，更に 30 分ほど相談を続ける(相談第 2 部)。

相談が終わると校長室で，大まかな報告を行う。その後，職員室にぼんやりと座っていると，職員から話しかけられたりする。たとえば「子どもから″怖い″と言われるんですよ」など，茶飲み話のような相談が出る(相談第 3 部)。「ちょっと聞かせて？」と話を聞く。「それに対して何ができそう？　2 つ 3 つ挙げてみて？」と言うと，「何ができるかなあ」などと言いながら，思いつくことをいくつか挙げてくれる。それを聞いて，「2 番目のものをやってみたら？」などとアドバイスしたりする。

1 回の相談の場だけでは，「一見些細に見えるが実は重要な話」が出るとは限らないようであった。

1 年間の関わり方

始まりは，1 学期や夏休みに校内研（理論研）講師として呼ばれたところからである。講話の後に軽く，「今日の話を受けて，皆さんがどんなこと試しているか知りたいから，10 月ごろまた来まーす」と伝える。9 月ごろ，依頼者(研究主任など)に候補日を送り，第 1 回相談日を確定する。教頭などから事前に，「この日に来るので，希望者は図書室に集まってください」とアナウンスしてもらう。約 1 ヶ月の間隔をおいて，3 回程度相談会を開催する。

1 回目は参加者の相談をざっと聞き，アドバイスを行う。中には，「ぜひ授業を見に来てください」という先生が 1〜2 名いる。そこで次回以降は，その先生の相談が中心となる。前回アドバイスしたことをやってみてどうだったかを確認し，最近の授業や子どもの様子を聞いて次のアドバイスを行ったりする。

このように相談者を絞り，深めていっていた。

具体的な相談例

A 氏の専門分野は生活指導だが，相談の 7 割は授業に関することである。「授業中，集中しない子がいる」「グループ活動をすると揉める」「考えを書かせると″書けない″と言う」というような相談が多い。「どんな場面ですか？」「今日の授業でいうと？」「もう少し詳しく教えて？」など問い，場面を共有する。場面の共有は重要で，最初に聞いた話だけで受け止めないようにしている。

他の教員がいる場合，「あなたはどうしてるの？」と話を振る。そうすることで，その学校の状況や雰囲気（硬さ－柔らかさ加減）が見えてくる。そのように，学校状況を確かめることも重要である。

まずは話を聞くことを中心に 5〜10 分しゃべってもらう。話がポンポンと進んでも良いことはないので，他の先生方にも適宜話を振ったりして，間を置きながら進めている。いくつかの意見が出たら，「どれができそう？」などと聞く。こうすれば，自分は 3 回しかその学校に行けなくても，本人ができそうな提案をした先生が，その人にとってのメインアドバイザー（日常的に相談できる人）になりうる。お悩み相談会はこのように，メインアドバイザーを見つける場所でもあった。また，こちらのアドバイスが多いと消化に時間がかかるので，自分のアドバイスは 2 つまで，と決めているとのことだった。

このように A 氏は，場面の具体が共有できるまで話を聞き，また学校の雰囲気を知ることを重視していた。本人が受け入れやすいアドバイスとするためには，本人の選択や他者の考えを活かすことなど，相談会だけの場ではない問題解決を目指していた。

9 年間を通した気づき

最初は，1 対 1 での相談もあった。しかし相談者の気持ちが沈んでいき，まず慰める必要が出たりするので，今はできるだけグループでやるようにしている。また最初は，自分が取り仕切って進めていた。しかし，誰かに取り仕切る役をやってもらった方がいいことが見えてきた。学校の雰囲気が見えてきたり，全体を俯瞰的に見てメインアドバイザーに繋げたりできるので，司会進行は学校の先生にお願いすることが多い。

相談者は，初回相談時から変化を自覚すると，アドバイスを受け入れやすくなる。また「どんな授業を目指しているのか？」と質問することも，意外と良かった。言葉にしたことがないことを言語化してもらうことで，自分の考えが明確化・具体化するからである。

全体として A 氏は，本人が話しやすく，アドバイスを受け入れやすくする工夫を様々に行っていた。

付　記

本研究は JSPS 科研費 24K06029 の助成を受けた。

学校給食の時間におけるやり取り形式の校内放送が児童の共食意識と食育意識に与える影響

○梶井芳明（東京学芸大学） 藤巻琴美＃（さいたま市立大砂土小学校）

キーワード：共食意識，食育意識，校内放送の教育的活用

問題と目的

食に関する指導の手引（文部科学省，2019）や「さいたま市 5 つの『食べる』」（さいたま市教育委員会，2008）に見られるように，共食の重要性が強調されている。しかし，共働き世帯の増加による家庭での共食の減少や，新型コロナウイルス感染症予防のための学校給食の黙食形態は，児童の共食意識の低下を招いている（東京新聞，2022）。

本研究では，「やり取り形式の校内放送」を通じて，学校給食の時間を活用し，児童の共食意識および食育意識に与える影響を検討する。この「やり取り形式の校内放送」とは，児童が放送を通して互いに体験に基づく意見を共有し，給食時の放送内容に参加する形式を指す。この放送を通じて，児童の共食意識の向上と食育意識の育成を目指す。

方　法

対象は，公立小学校 6 年生の 2 学級。2023 年 10 月～12 月にかけて実施した。取り入れ型説明クラスでは児童の意見を取り入れた放送を，既定型説明クラスでは一方的な放送を行った。検討対象児は，予備調査に基づき，共食意識の低い児童として各クラスから 1 名ずつ選出した。事中調査では放送への理解度と満足度を測る放送効果調査と，検討対象児へのインタビュー調査を実施し，事後調査では予備調査と同様の質問紙調査を行った。

結果と考察

共食意識調査

因子 2「給食時の友だちとの関わりの希求」に関する質問項目，「放送を聞いて，友だちのことをより知れると感じますか？」「放送を聞いて，考えたことや感じたことを友だちと話したいと感じますか？」において，取り入れ型説明クラスが事前より事後に有意に高いことが示された。この結果から，やり取り形式の校内放送が児童の友だちとの給食時の関わりに対する希求を高めることに効果的であることが示唆された。この放送形式が児童に対して友達と積極的に関わる機会を提供し，共食時の社交的な動機付けを強化する可能性が推察された。

食育意識調査

「買い物をするとき，食材の選び方や見分け方を知りたいと感じますか？」および「食材の生産者や関わる方々に対して，感謝の気持ちを持って食事をしていますか？」という質問について，事前より事後の得点が高いことが示された。放送日の献立に関連する食材の情報が詳しく提供されたことが，児童の食材に対する関心や感謝の気持ちを高めた可能性が示唆された。この情報提供が児童に食材の背景を理解させ，食材に対する価値認識を深める助けとなったことが推察される。児童が食材の選び方や食事の意義について考えるようになることは，食育の目的の一つであり，教育的な影響が期待される。

検討対象児

既定型説明クラスの検討対象児は，因子 1「放送内容に向けた関心と給食の味わい」に関する項目で高い得点を示し，インタビュー調査においても給食の味わいに関する回答が多かった。この結果は，既定型説明クラスの放送が，給食内容への興味や味わいの深化に効果があったことを示唆している。なお，既定型説明クラスの放送は，給食の詳細な説明を通じて児童が食事の内容や味をより深く理解し，味わうことに重点を置いていた。一方，取り入れ型説明クラスの検討対象児は，因子 1 のほぼ全ての項目で事前より事後の得点が高くなり，放送を通じて他の児童との関わりを楽しんでいる様子が見られた。また，因子 2「給食時の友だちとの関わりの希求」に関する項目でも事前より事後の得点が高かった。これは，取り入れ型説明クラスの放送が，児童の共食意識と食育意識の両方に効果的であったことを示唆している。なお，取り入れ型説明クラスの放送は，児童の意見を放送に取り入れることで，給食時の友だちとの関わりや食事の共有に対する関心を高め，児童間のコミュニケーションを促進している様子が窺えた。

これらの結果から，校内放送の形式が児童の共食意識および食育意識に異なる影響を与えることが明らかになった。特に，取り入れ型の放送は，給食時間の社会的相互作用を強化し，児童がお互いの考えや感情を共有する場を提供することで，共食意識の向上を促進することが示唆された。一方，既定型の放送は給食の内容理解を深め，食に対する興味や評価を高めることが推察された。このことから，放送の形式や内容を，児童の興味や学び方に合わせて調整することが推奨される。

小学 5 年生から中学 2 年生におけるレジリエンススキルの縦断的変化の検討

○小林朋子　（静岡大学）　藤原和政（兵庫教育大学）
五十嵐哲也（愛知教育大学）

キーワード：子ども，レジリエンススキル

問題と目的

レジリエンス研究は，レジリエンスを各人の有する力（特性）として捉える立場から，過程と捉える立場へ，そして誰もが持つ力として捉える立場へと展開してきている。レジリエンスを獲得的要因で捉えた研究（平野，2010）や，レジリエンスの保護因子を学習可能な認知や行動の側面から捉え 7 つの「レジリエンススキル」としてプログラムとしている試み(宇野,2015)などがある。レジリエンスを高等教育の学習成果の文脈に最も関連性の高い特定のスキルに分解し，それらのスキルを評価する方が賢明である指摘(Patry,2016)もあることから，後天的に介入可能な側面から保護因子を捉える必要がある。

また，レジリエンス研究は縦断的な経過観察研究が重要な役割を担っていることが指摘されているが(Masten, 2015)，10 代のレジリエンスについては，中学生や高校生といったそれぞれの校種における横断的な検証になっており，学校種を超えた 10 代の縦断的な検証は行われていない。それを可能にするために「困難を経験した時に，よりよい適応状態に回復する過程を促進する保護因子を認知的・行動的な側面から捉えたもの」としてレジリエンススキルを定義し，小学 4 年生から高校 3 年生までが使用可能な尺度を作成された（小林・五十嵐・中井，2024）。そして本研究では，小学 5 年生から中学 2 年生にかけての 4 年間の縦断調査により，潜在成長曲線モデルを用いてレジリエンススキルの縦断的変化について明らかにした

方　法

調査対象者　S 県内の国公立学校小中学校 6 校に在籍し，2018 年度に小 5 で 2021 年度に中 2 であった 204 名（男子 105 名，女子 99 名），2019 年度に小 5 で 2022 年度に中 2 であった 99 名（男子 49 名，女子 50 名）で，計 303 名（男子 154 名，女子 149 名）を対象。

調査内容　子ども用レジリエンススキル尺度（小林・五十嵐・中井，2024）を用いた。尺度は，「冷静な自他への関わり」「ポジティブな自己認識」「ルーティン行動」「セルフケア」の 4 因子であった。

調査時期および方法　調査は，2018 年度から 2022 年度に毎年 9〜10 月にかけて教室で実施した。調査については静岡大学倫理審査委員会より承認を受けて実施した（承認番号 16-24）。

結果と考察

変数間の相関係数

5 年次の得点との相関を算出したところ，6 年次とは.36〜.53，4 年後の中 2 で.24〜.32 であった。

	6年	中1	中2
冷静な自他への関わり(5年)	.455**	.265**	.240**
ポジティブな自己認識(5年)	.529**	.416**	.288**
ルーティン行動(5年)	.507**	.421**	.324**
セルフケア(5年)	.365**	.352**	.261**

潜在成長曲線モデルによる検討

小 5 から中 2 にかけての 4 時点データの各下位尺度のデータを用いて，潜在成長曲線モデルを作成した。まずはレジリエンススキルの全ての下位尺度について，まずは 2 次曲線を想定した分析を行ったところ，「冷静な自他への関わり」「ポジティブな自己認識」「セルフケア」は 2 次曲線モデルの適合度が高かったため，2 次曲線モデルが採用された。しかし，「ルーティン行動」は 2 次曲線モデルの適合度が低かったため，1 次曲線モデルを想定し再度分析を行ったところ， CFI，TLI は許容範囲であったが RMSEA が.1 を超えたため，1 次曲線も採用できなかった。

次に，適合度が高かった 3 つの因子について，下位尺度の切片と傾きの推定値と標準誤差およびそれらの推定値同士の関連を調べた。その結果，「冷静な自他へのかかわり」，「ポジティブな自己認識」および「セルフケア」は，小 5 から中 2 にかけて増加した後に減少に転じることが明らかになった。横断的なデータではあるが，望月ら（2016）が小学生から中学生にかけて自尊感情が小 5 から小 6 で上昇し，その後，低下することを示している。そのため，レジリエンススキルも同じように推移していくと考えられる。

冷静な自他への関わり	2次曲線　χ^2 (1) = 4.04 (p < .05)，CFI = .982，TLI = .890，RMSEA = .100 [90%CI: .013, .210]					
		M	*SE*	*p*	2	3
	切片	3.77	0.05	<.001	−.28*	.06*
	傾き1	0.16	0.05	<.001		−.08*
	傾き2	−0.05	0.02	<.001		
ポジティブな自己認識	2次曲線　χ^2 (1) = 0.27 (p = .604)，CFI = 1.00，TLI = 1.02，RMSEA = .000 [90%CI: .000, .122]					
		M	*SE*	*p*	2	3
	切片	3.67	0.06	<.001	−.04	−.02
	傾き1	0.12	0.06	<.05		−.04
	傾き2	−0.05	0.02	<.001		
ルーティン行動	2次曲線　χ^2 (1) = 0.05 (p = .825)，CFI = 1.00，TLI = 1.02，RMSEA = .000 [90%CI: .000, .092]					
		M	*SE*	*p*	2	3
	切片	3.47	0.06	<.001	−.11	.00
	傾き1	0.04	0.07	.536		−.10
	傾き2	−0.08	0.02	.139		
	1次曲線　χ^2 (5) = 22.74 (p < .001)，CFI = .936，TLI = .923，RMSEA = .108 [90%CI: .066, .115]					
		M	*SE*	*p*	2	
	切片	3.55	0.06	<.001	−.10***	
	傾き	−0.19	0.02	<.001		
セルフケア	2次曲線　χ^2 (1) = 2.77 (p = .096)，CFI = .988，TLI = .930，RMSEA = .076 [90%CI: .000, .190]					
		M	*SE*	*p*	2	3
	切片	3.36	0.08	<.001	.08	−.04
	傾き1	0.27	0.10	<.01		−.19
	傾き2	−0.10	0.03	<.01		

M = 平均値，*SE* = 標準誤差を示す　　* p <.05,** p <.01,*** p <.001

聴くスキルの向上を目指すルーブリックを活用した SEL の実践

○原田恵理子（東京情報大学）　渡辺弥生（法政大学）

キーワード：SEL，聴くスキル，ルーブリック

問題と目的

近年，SEL は社会性や感情を教育する以外に，友人関係，学校不適応等に対する有効なプログラムとして注目され，高校で実践が広がり始め，教育効果も実証されている。なかでも聴くスキルは，その獲得と実行が全般的スキルの獲得と向上に貢献するだけでなく，被侵害感が軽減されるとし，ソーシャルスキルの向上において初歩的スキルの聴くスキルは，その獲得を特に重視する必要があるとされている(藤原･濱口,2020)。この聴くスキルの獲得に注目した原田・渡辺（2022）は,聴くスキルのルーブリックを作成して SEL を行い，聴くスキルの向上を明らかにしたが，低群の生徒へ支援する SEL には至っていない。ルーブリックの活用は，生徒自身が学習活動を重視しどのようなスキルを身に付ければよいのか評価基準を明確にし，最終的な成果の評価だけでなく学習プロセスそのものにおいてもスキルの評価を考えさせ，生徒の自律性を促す自己評価になる（寺嶋・林，2006）だけでなく，教師にとってもアセスメントとして活用することが期待される。ゆえに，1 年生で実施する SEL は，聴くスキルの低い生徒だけでなく，入学後の良好な仲間関係と適応感の向上にも期待できる。そこで本研究では，SEL の考え方を基盤とする SST において，聴くスキルのルーブリックを使用し，生徒を高低群に分けて SEL の効果を検討する。

方　法

調査対象者　公立高校 1 年生 315 名。

手続き　調査は SEL 実施前後に行い，2023 年 10 月～11 月の総合的な探求の時間に SEL を 6 回実施。3 回目の「聴くスキル」でルーブリックを使用し，聴くスキル低群の生徒に，ほめる・認める等の正の強化子を授業内外で教員が与えた。

調査内容　①聴くスキルルーブリック（原田・渡辺，2022）;「会話内容の理解度」「話し手に対する共感」「会話への言動応答」「姿勢・アイコンタクト」「うなずき・あいづち・遮らずに聴く」の 5 項目 5 件法。②学校適応感尺度（大久保，2008）；「居心地の良さの感覚」「課題・目的の存在」「被信頼・受容観」「劣等感のなさ」の 4 因子 30 項目 5 件法。本研究は第 1 筆者の所属大学の倫理審査で承認されている。

結果と考察

データの正規性を確認したところ，非正規分布だったため中央値で 2 群に群分けし，各尺度の因子・項目の平均値と標準偏差を算出した（Table 1）。

Table 1

各尺度の因子・項目及び平均値と標準偏差

学校適応感			*N*	平均値	標準偏差
居心地の良さの感覚	事前	低群	160	35.47	5.59
		高群	140	48.32	3.97
	事後	低群	145	38.41	7.00
		高群	128	47.39	4.86
課題・目的の存在	事前	低群	174	23.13	3.52
		高群	127	30.91	2.49
	事後	低群	164	24.52	4.23
		高群	116	29.79	3.44
被信頼・受容観	事前	低群	165	15.41	2.71
		高群	140	21.98	2.81
	事後	低群	155	17.50	3.67
		高群	134	22.63	3.70
劣等感のなさ	事前	低群	170	18.64	2.71
		高群	127	25.83	2.31
	事後	低群	154	19.04	3.90
		高群	120	24.48	3.45

聴くスキル			*N*	平均値	標準偏差
会話内容の理解度	事前	低群	155	2.91	0.29
		高群	141	4.20	0.40
	事後	低群	145	3.86	0.69
		高群	137	4.44	0.60
話し手に対する共感	事前	低群	235	3.47	0.59
		高群	61	5.00	0.00
	事後	低群	219	4.26	0.68
		高群	63	4.70	0.59
会話への言語的応答	事前	低群	264	3.51	0.70
		高群	32	5.00	0.00
	事後	低群	247	4.02	0.76
		高群	35	4.51	0.74
姿勢・アイコンタクト	事前	低群	238	3.62	0.67
		高群	59	5.00	0.00
	事後	低群	218	4.27	0.77
		高群	64	4.58	0.64
うなづき・あいづち、さえぎらず	事前	低群	232	3.44	0.71
		高群	64	5.00	0.00
	事後	低群	215	4.36	0.79
		高群	67	4.72	0.55

各尺度・項目において時期と群による 2 元配置分散分析を行った。その結果，聴くスキルは，高低群で「会話内容の理解度」（$p<.001$）が上昇し，「話し手に対する共感」「会話への言語的応答」「姿勢・アイコンタクト」（$p<.001$），「うなずき・あいづち・さえぎらずに聴く」（$p<.05$，$p<.001$）は低群が上昇し，高群が低下した。学校適応感では，低群は「居心地の良さの感覚」（$p<.001$），「課題・目的の存在」（$p<.001$），「被信頼感・受容感」（$p<.001$）が上昇し，高群は「居心地の良さの感覚」（$p<.001$），「課題・目的の存在」（$p<.001$），「劣等感のなさ」（$p<.001$）が低下して「被信頼感・受容感」（$p<.05$）が上昇した。以上より，低群は，「劣等感のなさ」以外の学校適応感及び聴くスキルのルーブリック項目全てが上昇し,ルーブリックを活用した SEL は，聴くスキル及び学校適応感の低群の生徒に教育効果が高いことが明らかとなった。ゆえに,ルーブリックの活用は教育効果に，そして評価項目を指標とする教師の支援につながるアセスメントとしても援用できる示唆を得たが，高群への活用とその支援には検討の余地が残った。

付　記

本研究は，JSPS 科研費 JP23K02868 の助成を受けた。

COVID-19 流行による高校生のマスク着用目的の変化
―自尊感情と SNS 利用との関連―

○坪見利香　（浜松医科大学）
大林 命＃　（元浜松医科大学）
中山絵莉乃＃（元浜松医科大学）
飯塚日菜子＃（元浜松医科大学）
小杉果歩＃　（元浜松医科大学）
水野雅之　（筑波大学）

キーワード：COVID-19，マスク，高校生

問題と目的

2020 年以降，新型コロナウイルス感染症（以降コロナと呼ぶ）の感染拡大防止のため，マスク着用が習慣化した。加えて，緊急事態宣言中の休校および学校生活における学生間の交流は，対面から SNS へと移行した。総務省（2023）によれば，高校生の 92%が SNS を利用しており，SNS の利用と日常的なマスクの着用が与えた影響は大きいことがうかがえる。思春期は，周囲の影響を受けながら 1 人の大人として自己を確立し始める時期であるが，常時マスク着用を求められて学校生活を過ごした彼らは，対面による交流の機会が減少し，メンタルヘルスに大きな影響を与えている可能性がある（Khan et al，2023；Gould et al，2023）。コロナ禍以降のマスク着用目的と自尊感情・SNS 利用との関連は明らかにされていないことから，本研究は高校生を対象に，マスクの着用目的の変化，SNS の利用状況・コンテンツと自尊感情との関係を明らかにすることを目的とする。

方　法

調査対象者

機縁法によって抽出した高校生 589 名に無記名自記式質問紙を配布し 394 名を分析対象とした（有効回答率 69.1%）。調査時期は，2023 年 8 月である。

調査内容

①対象者の属性，②コロナ前後のマスク使用目的，マスク着用状況，マスクの着用動機（吉澤・吉澤，2022），③自己認知の諸側面（山本・松井・山成，1982），④ローゼンバーグ自尊感情尺度（桜井，2000），⑤醜形恐怖心性尺度（大村・小島・中田・沢宮，2015），⑥SNS 利用の有無・目的，閲覧コンテンツなどである。本研究は，所属大学の倫理委員会の承認を受けて実施した（承認番号 23-148）。

結果と考察

学校で日常的にマスクを着用していた者は 342 名（60%）であった。マスク使用目的をコロナ前後によって比較した結果，「顔を隠す」「顔の見た目をよくする」「ファッション」の 3 項目で増加を認めた。マスク着用動機を，マスク着用の有無で比較した結果，【同調】と【顔を隠す安心感】は，マスクを着用している人の得点が有意に高かった。【同調】は，否定的評価を恐れ，社会の規範に従う行為を示す項目で構成されていることから，マスクを外しにくい状況を作り出している可能性が示された。顔を隠す安心感が高い群は低い群に比べて，自尊感情が低いことから，自尊感情の低さがマスク着用によって【顔を隠す安心感】につながっており，マスクを着用するという行動に至っていることがうかがえた。自己認知の諸側面では，【顔を隠す安心感】が高い群は，【容貌】【生き方】の得点が低い群より有意に低かった。醜形恐怖心性尺度の【顔を隠す安心感】高群が，容姿に対する強いこだわりを持っていることがわかった。以上より，マスクを着用し続ける理由には，マスクで顔を隠すという自己防衛が含まれ，自尊感情の低さ，自分の外見や能力・自分そのものへの自信のなさ，外見への関心の高さ，他者からの評価を気にする，ということが関連していることが示された。

マスクで顔に自信が持てるか否かの 2 群で，閲覧するコンテンツを比較した結果，自信が持てる群では美容のコンテンツを閲覧している傾向にあることが明らかになった。SNS に投稿する群と，閲覧のみ群で醜形恐怖心性尺度を比較した結果，投稿する群は，容姿に気を遣い，容姿に対するこだわりを持っていることが示された。これらのことから，SNS 利用とマスク着用は，マスクを着用することで，顔に自信を持ちたい，容姿を良く見せたい，という公的美意識や，容姿へのこだわりの面で関連があることが推測された。

SNS 利用は，本来情報収集目的という主体的な行動である。しかし，個人のスマートフォンは，AI によってパーソナライズされた投稿がレコメンドされることで情報の偏りが生じやすい。これらが情報取得の基準となり，公的美意識や容姿へのこだわりがさらに助長され，認知のゆがみが生じる可能性がある。コロナ禍で自己防衛や公的美意識を目的として，マスクを着用する高校生が増えたことが明らかになった。マスク着用は，自尊感情の低さ，自分の外見・自信のなさに加え，外見への関心の高さ，他者からの評価を気にする等の理由が考えられた。また，マスク着用は，SNS 利用，公的美意識，容姿へのこだわりに関連があることが示唆されたことから，高校生に対する情報リテラシーを含む健康教育の必要性が示された。

学級経営における自治的集団形成に関する一考察

石井雄大（埼玉県公立小学校）

キーワード：学級経営，学級集団と児童理解，自治的集団

問題と目的

水流・赤坂(2024)によれば，「自治的集団」とは「協力的かつ自分たちの学級や学校生活をよりよくしていこうとする課題解決型志向の学級集団」としている。しかし，自治的集団形成に関する実証研究は少なく，「発達段階や学級の実態に応じた自治的集団の在り方（水流・赤坂，2024）」について検討を重ねていく必要がある。本研究では，1 年間の実践を考察することで，自治的集団形成の在り方について検討した。

方　法

調査対象者　X 県公立 A 小学校 4 年生 1 クラス 34 名（男子 16 名・女子 18 名）

調査期間　2021 年 4 月から 2022 年 3 月にかけて 1 年間の縦断的調査を行った。

調査手続き　個人と集団という 2 つの側面から，年間の学級経営計画を立て，実践を行った（Table 1）。集団の変容に関しては，学級集団満足度尺度(Q-U)を用いて，自治的集団形成の要因について考察した。

結果と考察

学級生活満足群の数値は 91%，非承認群が 9%であり，侵害行為認知群と学級生活不満足群は 0%であった。自治的集団が形成されたと考えられる。結果としては，以下の要因が考えられる。

他者を認め合う場をつくること

児童の実態を把握するために，教師が一人ひとりとつながりをつくり，実態を把握することが必要である。観察だけでは見られない心の機微を把握していくことが必要である。また，教師とのノート交換はもちろん，書いた内容を通信に発行して，クラスで共有した。このことにより，一人ひとりの意見を大切にする土壌が生まれたと考えられる。また，ほめ言葉のシャワーを行い，日直の良いところを認め合う活動を毎日行った。他者を認め合うことで，関係性が深まり，安心感が形成されたと考えられる。

子共たちの意見を活かすこと

係活動では，子供たちの「やりたい」という想いを尊重した。このことにより自主性が育まれたと考えられる。また，行事の際には，1 つの目標に向かって協力し合う姿勢を育んだ。結果を残そうと一致団結するなかで，子供たちから生まれてきた意見を大切にして活動することで，一体感が生まれたと考えられる。

対話・話し合い活動を大切にすること

学級会では，クラスで出てきた提案を大切にして，常に合意形成を図った。また，普段の授業から，子供たち同士が関わる場面を多くした。自分の意見を主張しながらも，他者の意見を尊重するという「聴き合う姿勢」を育んだ。他者とのコミュニケーションが円滑になることで，子供同士のつながりが深まっていったと考えられる。

Table1
学級経営年間計画



不登校生徒の心身状態の実態と欠席状況との関連
―シャボテンログ健康観察 WEB アプリを通じて―

○舒 悦　（北海道大学大学院）　　谷山大三郎＃（スタンドバイ株式会社）
加藤弘通（北海道大学）

キーワード：不登校，心身健康，追跡調査

問題と目的

不登校の問題は深刻であり，文部科学省の調査によると不登校の人数が急増している(文部科学省, 2023)。斉藤ら(2005)が高校生を対象に行った中学時代の経験を回顧する調査では，普通の生徒と比較して不登校だった生徒は，身体症状や抑うつにおいて有意に高いことを示されている。一方，長野・足立 (2015) の研究では，欠席がない生徒に比べて，欠席傾向のある生徒は抑うつや不安症状を感じることが多いものの，身体反応に有意差は認められないという，矛盾する結果が報告された。さらに，不登校生徒は欠席が多いため，これらの生徒の多くがアンケート調査に参加していない可能性が考えられる。そこで，本研究ではスタンドバイ（株）と共同で健康観察 WEB アプリ（シャボテンログ）を使用し，4 ヶ月間にわたり児童生徒の心身健康を測定したデータにもとづき，不登校による心身状態の違い及び欠席日数との関連を明らかにすることを目的とした。

方　法

調査対象者

小 1～中 3 の生徒 1972 人，調査時期は 2023 年 9 月～12 月。

調査内容

シャボテンログの健康観察 WEB アプリを使用し，児童生徒に心身状態を 4 件法で回答してもらった。児童生徒は毎日，登校時または学校へ来られない場合は自宅で，当日の状態を記録した。さらに，不登校の基準（30 日以上の欠席）を満たした児童生徒たちについては，2023 月 9 月から 12 月までの欠席日数を A 市の教育委員会から，個人が特定されないように個人情報を伏せたものを入手した。

分析手続き

心身状態のデータについて，月ごとに算出した平均値を用いて，不登校による心身状態における違いがあるかを t 検定で分析した。その後，心身状態の平均値を独立変数に，欠席日数を従属変数とするポアソン回帰分析を実施した。

結果と考察

不登校による心身状態の違い

身体の状態について，各月において有意な差が認められた（9 月：$t(22.73) = 2.98$, $p < .01$, $d = .52$, 10 月：$t(22.02) = 3.59$, $p < .01$, $d = .60$, 11 月：$t(15.95) = 4.99$, $p < .001$, $d = .83$, 12 月：$t(14.51) = 2.58$, $p < .05$, $d = .55$)。心の状態についても，ほとんどの月で有意な差が見られた(9 月：$t(22.84) = 3.25$, $p < .01$, $d = .58$, 10 月：$t(21.85) = 3.73$, $p < .01$, $d = .66$, 11 月：$t(15.72) = 5.05$, $p < .001$, $d = .93$, 12 月：$t(14.56) = 2.13$, $p = .051$, $d = .43$)。

心身の状態と欠席日数との関連

心身の状態を独立変数，欠席日数を従属変数にポアソン回帰分析を行った結果を Table 1 に示した。その結果，心身状態は共に，欠席日数と負の関連があることが示された（体：$\beta = -0.29$，心：$\beta = -0.19$)。

Figure 1
不登校による心身状態の違い

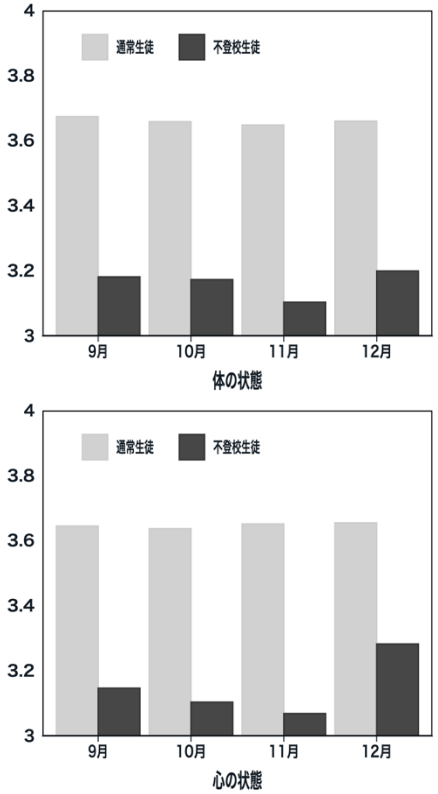


Table 1
ポアソン回帰分析の結果

変数	β	標準誤差	z 値	η^2
体の状態	−0.298	0.033	−9.01***	.0059
心の状態	−0.192	0.034	−5.65***	.0003
切片	−2.232	0.027	−86.25***	

***$p < .001$

本研究では，長時間にわたり児童生徒の心身状態を追跡調査し，不登校の影響による心身状態の違いを分析した。その結果，通常の生徒に比べて不登校生徒の心身状態が悪化していく傾向が明らかになった。また，心身状態は欠席日数と負の関連が確認され，特に体の状態が心の状態よりも強く欠席日数に関連していることが示された。そうした心身状態の悪化はどのように回復するか，またその回復が不登校傾向に，どのような影響があるかは，今後の課題である。

学校風土の多面的評価
—児童生徒と教師の認識，その他の教師要因との関連性—

○平田郁絵 （大阪大学大学院）
和久田 学 （公益社団法人 子どもの発達科学研究所）
西村倫子 （浜松医科大学）
大須賀優子 （公益社団法人 子どもの発達科学研究所）
津久井伸明 （公益社団法人 子どもの発達科学研究所）

キーワード：学校風土，規律風土，生徒と教師の評価

問題と目的

学校風土とは「学校生活の質と特徴」であり(National School Climate Council, 2007)，個人の経験よりも大きな集団現象である。

学校風土は複数の視点から測定することで，改善の努力や介入の優先順位や領域の設定ができるが，教師の評価と児童生徒(以下，生徒)の評価は必ずしも有意な関連を示さない。Mitchell et al. (2010) は，生徒の学校風土評価は教師と生徒の割合など学校レベルの要因に関連し，教師の学校風土評価は学級経営などの学級レベルの要因により関連すると述べている。

教師の学校風土評価には教師要因（教師自己効力感やストレスなど）が関連することは明らかになっているが，教師要因が生徒の学校風土評価と関連するかは明らかにされていない。

そこで，本研究は，学校風土に対する教師と生徒の評価に有意な関連があるかどうか，関連がない場合，教師要因がそれぞれの学校風土評価に関連しているかを明らかにすることを目的とした。

方　法

調査対象者　公立学校（小学校 8 校・中学校 3 校）生徒(4 年生から 9 年生)3395 名と教師 103 名のうち，担任教師の回答が得られた 59 学級の生徒 1831 名(53.9%)，教師 59 名(57.3%)を分析対象とした。

調査内容　生徒の学校風土評価には日本学校風土尺度（JaSC)を使用した(Nishimura et al., 2020)。加えて学年，学級，性別を求めた。

教師の学校風土評価は，Teaching and Learning International Survey (TALIS) において学校風土と規定されている規律風土，教師と生徒の関係性，学校への参画を使用した。教師要因はTALIS から教師自己効力感，職場の幸福感とストレス，仕事ストレス，生徒行動ストレス，指導実践を使用した。加えて，年齢，性別，現任校歴を求めた。

分析　生徒と教師の学校風土評価の関連はマルチレベル分析を，教師の学校風土評価と教師要因は重回帰分析を用いた。

結果と考察

生徒と教師の学校風土評価は，教師が評価した 3 つの尺度(規律風土，教師と生徒の関係，学校への参画)のうち，規律風土のみが，学級レベルでの生徒の学校風土評価と有意に関連した(β = 0.132, 95%CI[0.063, 0.201], $p < 0.001$)。

教師要因を統制した後も，規律風土のみ生徒の学校風土評価と有意に関連した（β = 0.097, 95% CI[0.006, 0.187], p = 0.036)。

教師の学校風土評価である規律風土に含まれるような生徒の具体的な行動を問う項目は，生徒と教師の学校風土評価の不一致を避けるために有効な可能性がある。また，規律風土を維持することが生徒の学校風土評価を肯定的にするために重要かもしれない。

教師にとって学級経営や行動管理のスキルを身につけることは重要であるが，多くの教員養成課程では，教員免許取得や学位取得のために，そのようなスキルを専門的に身につける科目は義務付けられていない。そのため，今後教員養成課程で学級経営について学ぶことが求められていくであろう。さらに，ただ学ぶだけでは不十分であり，教師は学んだことを実践し，学級経営の効果を評価する必要がある。具体的に規律を維持する方法としては，排除的な規律の維持ではなく，積極的な行動支援（例えばPBIS）を用いていくことが望ましい。また，教師は生徒の様子やアンケートなどを定期的に取り，子どもたちがどのような認識で学校生活を過ごしているのかフィードバックデータを取り入れることが，生徒との学校風土に対する評価の不一致を解決する上で重要である。

引用文献

Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, *80*(6), 271-279. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00501.x

National School Climate Council (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy.* https://schoolclimate.org/wp-content/uploads/2021/05/school-climate-challenge-web.pdf

Nishimura, T., Wakuta, M., Tsuchiya, K. J., Osuka, Y., Tamai, H., Takei, N., & Katayama, T. (2020). Measuring school climate among Japanese students-Development of the Japan school climate inventory (JaSC). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(12), 4426. https://doi.org/10.3390/ijerph17124426

担任教師のいじめ対策への意欲がいじめ仲裁者の担任教師への信頼感に及ぼす影響

江見桐子（東京大学大学院）

キーワード：いじめ，いじめ仲裁者，中学生

問題と目的

いじめは，子どもが 1 日の大半を過ごす学校内で頻繁に起きており，校内で最も伝染しやすい悪質な行為である。多くのいじめは教師が監視していない時間帯や場所にて発生する為，学校側が全てのいじめを検知するのは困難であることが挙げられるが，国内において被害者が担任教師に開示したいじめ問題の 88%が解決されていることから(山田・関本，2017)，教師は生徒をいじめから守るに値する力を十分に兼ね備えており，即座に教師にいじめの報告をする仲裁者の増加がいじめを抑制する鍵となる事が理解できる。しかしながら，傍観者がいじめを報告しない理由として，教師が助けを求めるに値する存在ではないと考える傾向がある事が挙げられる(Boulton et al.，2013)。実際，多くの教師がいじめ問題とその影響に対し危機感を抱いているものの(岡本，2005)，業務による多忙感から，生徒と接し，人格形成に関わるという使命を疎かにしていると感じていることから(文部科学省，2006)，教師のいじめ防止への意欲の表れが，仲裁者の援助行動を促進させる可能性がある。そこで本研究では，担任教師のいじめへの認識といじめ対策への意欲が生徒の担任教師への信頼感に及ぼす影響について解明する。

方　法

調査対象者

本研究では,私立中学校 2 校の 1 年生 3 組 (1 組 n=34，2 組 n=33，3 組 n=32)，2 年生 4 組(1 組 n=35，2 組 n=36，3 組 n=28，4 組 n=31)，3 年生 4 組(1 組 n=32，2 組 n=32，3 組 n=30，4 組 n=36)から得られた生徒の回答 (n=393)と教師の回答(n=11)をデータ分析に使用した。また，各教師が特定されないよう 2 校のクラスが学年別にランダムに配置された。

調査内容

本研究では，以下の変数を分析に使用した。1. 加藤ら(2005)の尺度を教師のいじめへの認識といじめ対策への意欲の指標(47 項目 5 件法 1 まったくあてはまらない - 4 とてもあてはまる)として平均得点化し，使用した (信頼係数 いじめの定義: α=.77，いじめの認知発覚: α=.74，いじめの基本方針: α=.82，いじめの組織的対応: α=.74，いじめ対応の難しさ: α=.77)。2. 児玉・河本(2015)の尺度を生徒の担任教師への信頼感の指標(19 項目 4 件法 1 まったくそう思わない - 4 とてもそう思う)として平均得点化し，使用した(信頼係数 安心: α=.96，好意: α=.92，願望: α=.92)。

分析方法

教師のいじめへの認識といじめ対策への意欲を独立変数，生徒の担任教師への信頼感を従属変数とした。分析には SPSS Statistics 28 を使用した。

結果と考察

Table 1
学年別教師への信頼感の平均値と標準偏差値

		担任教師への信頼感					
		安心		好意		願望	
		M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
学年 1	1 組	2.60	.67	2.76	.72	2.38	.68
	2 組	2.54	.71	2.63	.77	2.34	.82
	3 組	3.19	.90	3.38	.74	2.97	.82
学年 2	1 組	2.81	.73	3.15	.56	2.61	.75
	2 組	2.72	.74	2.99	.60	2.50	.63
	3 組	2.41	.81	2.48	.69	2.21	.68
	4 組	2.35	.68	2.56	.60	2.30	.66
学年 3	1 組	2.46	.88	2.83	.81	2.44	.86
	2 組	2.99	.79	3.32	.67	2.78	.78
	3 組	2.41	.73	2.63	.74	2.22	.63
	4 組	2.62	.83	2.83	.66	2.46	.72

Table 2
学年別担任教師のいじめへの認識といじめ対策への意欲に関する各項目の平均値

		担任教師のいじめへの認識といじめ対策への意欲				
		定義	認知発覚	基本方針	組織的対応	難しさ
		M				
学年 1	1 組	2.86	3.20	2.50	4.13	3.33
	2 組	3.43	4.20	3.50	4.50	3.00
	3 組	4.00	4.20	4.00	4.63	4.33
学年 2	1 組	2.43	4.80	4.25	4.63	3.83
	2 組	2.86	3.00	3.00	4.63	3.83
	3 組	2.57	3.60	4.00	4.00	3.17
	4 組	2.57	3.60	2.75	3.75	3.17
学年 3	1 組	2.57	3.00	3.75	4.38	3.50
	2 組	4.29	3.40	3.25	4.63	4.33
	3 組	3.71	3.20	2.25	4.00	3.50
	4 組	3.57	4.20	3.25	3.88	3.17

本研究では，担任教師のいじめへの認識や対策への意欲が受け持つクラスの生徒達の教師への信頼感に微弱ながらプラスに影響する事が示唆された。

引用文献

Boulton, M. J., Murphy, D., Lloyd, J., Besling, S., Coote, J., Lewis, J., Perrin, R., & Walsh, L. (2013). Helping counts: Predicting children's intentions to disclose being bullied to teachers from prior social support experiences. *British Educational Research Journal*, *39*(2), 209-221. http://www.jstor.org/stable/24463927

コミュニティ・スクールを活用した児童の非認知能力の育成
―学校・家庭・地域が一体となった学校経営を通して―

○大野晋一朗（岐阜市立厚見小学校）　　吉澤寛之（岐阜大学）

キーワード：非認知能力，コミュニティ・スクール，学校経営

文部科学省が公表している「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」によると，いじめをはじめとした学校適応に関わる諸問題は増加傾向にある。日常からの意図的指導により，児童の学校適応を促進する必要性が高まっている。そのためには，栗原(2022)が示すような課題分析に基づくエビデンスベースドな生徒指導が重要である。

石川(2014)は，小学生の共感性を育成することは，いじめ抑制につながるとしており，生徒指導上の課題への対応における非認知能力向上の有益性を示唆している。さらに吉田ら(2022)は，地域連携におけるチームワークは，子どもが安心して過ごすことのできる学級環境を整えるうえでも重要であることが示されたとしている。本研究では，学校・家庭・地域が一体となったコミュニティ・スクールの中で，児童の非認知能力や対人環境のアセスメントを有効活用しながら，児童・保護者・地域へ包括的に働きかけることで，対人環境を改善し，児童の非認知能力を向上する介入実践を行った。

方　法

対象者

A 小学校児童 4～6 年生 192 名(4 年 70 名・5 年 61 名・6 年 61 名)とその保護者，学校運営協議会委員，コミュニティ・スクール関係者，教員 22 名対象に介入実践を行った。

アセスメント測定内容(事前 6 月・事後 11 月調査)

非認知能力の測定内容　生徒指導上の課題に直結する非認知能力として認知情動行動リスクを測定した。尾崎他(2016)のセルフコントロール尺度短縮版から抜粋した 8 項目，松木・齊藤(2017)の刺激欲求尺度から抜粋した 6 項目，Frick(2004)の冷淡・情動の欠如尺度邦訳版から抜粋した 7 項目，Bandura et al.(1996)の道徳不活性化尺度を邦訳した 11 項目(6 件法)，吉澤他(2009)の認知的歪曲尺度 14 項目(6 件法)，規範的攻撃信念尺度の一般攻撃信念下位尺度 8 項目を用いた(件法の記載のない尺度は 4 件法)。

対人環境の測定内容　家庭環境は，内海(2013)の受容，心理的統制，モニタリングからなる養育尺度 15 項目，小保方・無藤(2006)の暴力尺度 4 項目を用いた。教師は，三隅・矢守(1989)の P 機能と M 機能からなる教師リーダーシップ尺度 17 項目を用いた。友人は，Laird et al.(1999)の良好な関係を測定する尺度 5 項目，Bukowski et al.(1994)の関係の悪さを測定する尺度 4 項目を邦訳して用いた。地域住民は，吉澤他(2009)の非公式社会的統制と社会的凝集性・信頼からなる集合的有能感尺度を短縮した各 3 項目を用いた(上記尺度はすべて 4 件法)。

児童の共感性と向社会的行動を促進する実践

共感性を高め，向社会的行動につなげる全校 SST を実施した。全校テレビ放送やワークシートから場面設定について理解し，自分ならどのような行動をするのかを考えた。「困っている仲間に寄り添うとは」というテーマ等を具体的な場面にあてはめて考え，行動につなげることを促した。

教職員への働きかけとアセスメントを生かした具体的指導

職員会や打ち合わせの際に，教職員向けのミニ研修を実施した。成功体験や感動体験を得ることが児童の社会的適応を促すこと，同じ指導を繰り返してもうまくいかない場合は様々なアプローチを試し，比較的有効であったことを続けるブリーフセラピーの考え方等を周知した。また，アセスメント結果のフィードバックから，具体的指導について考える機会を位置付けた。

保護者を介した意図的に児童の共感性を高める取り組み

沢田(1992)の述べるポジティブな自己概念の推進，子どものストレスへの親の支持，他者との類似性の知覚の推奨，過剰な競争の抑制といった 4 つの側面から，共感性を高めるために望ましい接し方について啓発した。PTA 説明会で周知し，概要版を配信した。また，意図的に子どものよさを見つけ，伝える取り組みを位置付けるとともに，学校だよりでも様々な子どもの肯定的な捉え方があることを共有した。

保護者とのチームワーク構築を目的とした地域への働きかけ

学校運営協議会や支援推進委員会の場で話し合い，児童のよさや問題行動につながる意識の傾向について共有した。そして，共感性の育成を目指して同じ方向性で児童と接していくために，目標や具体的な声かけ，評価等を共有した。

結果と考察

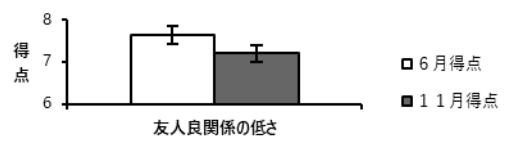
事前と事後の変化を確認するために，対応のある t 検定を実施した。「教師 P 機能」「教師 M 機能」「友人良関係(Figure 1)」「社会的凝集性・信頼」「非公式社会統制」において，それぞれ 6 月より 11 月の方が，有意に得点が改善した($t(166)=2.135$～2.741，$p<.05$)。また，「保護者受容」($t(166)=1.950$，$ps<.10$)において，有意傾向の改善が認められた。本実践により，保護者，教師，児童，地域といった児童を取り巻く対人環境が改善したことが分かる。

対人環境と認知情動行動リスクの関連を検討するため，6 月から 11 月の変化量を用いた多変量回帰分析を行った結果，「保護者心理的統制」は「刺激欲求」に，「友人良関係」は「冷淡・情動の欠如」に，「友人悪関係」は「セルフコントロール」「冷淡・情動の欠如」「道徳不活性化」「認知的歪曲」に，「非公式社会的統制」は「一般攻撃信念」にそれぞれ有意に影響しており($\beta=.189$～$.325$，$ps<.004$)，対人環境の改善が認知情動行動リスクの低下につながり，学校適応の向上につながる可能性が示唆された。

本実践では，児童の対人環境は大きく改善したものの，認知情動行動リスクに有意な改善は見られず，非認知能力の変容に至るまではより長期に渡る働きかけが必要となる。今後も本研究の枠組みを生かした取り組みの継続が求められる。

Figure 1

友人良関係の事前事後の得点の変化



中学生の日常における会話内容研究
—中学生が自分の考えや感情を表現できる質問紙の作成を通して—

山口三依子（浜松医科大学附属病院）

キーワード：中学生，質問紙，日常会話

問題と目的

学校では，学校生活に関するアンケートが定期的に行われ，中学生の悩みに対応しようとしているが，生徒が感情を素直に表現することはむずかしい。本研究では，PF—STUDY を参考とした質問紙の作成を行う。質問紙の内容から，中学生がどのような応答をするのか，その質問紙に生徒が自由に表現できるかを検討した。

方　法

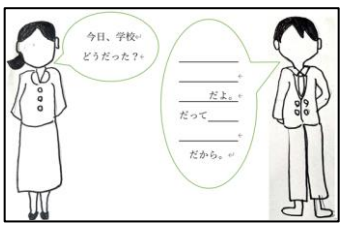
調査対象者

A 市の公立中学校に通う 3 年生 59 名(男子 30 名，女子 29 名)であった。

質問紙とその内容

日常の学校生活おける 4 つの場面(学校生活，学校の授業，友人関係，中学校の先生)を想定した自作の質問紙を用意した。

Figure 1
質問紙



結果と考察

本研究の結果，イラストや吹き出しを使用した質問紙を使えば，自分の考えを素直に表現することができ，評価法では分からない理由なども知ることができることが示唆された。学校生活の応答では，45.8%が友人との内容的側面が挙げられることや友人関係の応答でも，主観（関係）が 45.1%であったことから，中学生は他者との関わり，特に友人関係が学校生活への適応に大きく影響しているのではないかという結果が得られた。学校の授業に関する応答では，教師に関する肯定的な記述が多かった一方で授業内容が難しいと感じている生徒は，学校の授業に関して否定的な側面があると推測される。中学校の先生に関する応答では，教師との主観による関係性が多かった。3 年生の 11 月という時期で，教師との関係性による安定性が高まったことは想像に難くない。肯定的な生徒がいる一方で，「両価的」「中性的」「否定的」にとらえる生徒もいた。中学生の時期について岸田(1983)は，理想と現実の教師のずれを発見し，批判的な傾向が強まり，教師に対する反抗的な態度が現れるとしている。心理的歩みの過程で，教師に対する視点も客観的，批判的になることも示唆されたと言える。

Table 1
学校生活

感情側面	内容側面				
	友人	授業・勉強	出来事	全般的	合計
肯定	27	3	7	1	38(64.4)
否定	0	6	0	1	7(11.9)
中性	0	0	0	12	12(20.3)
両価	0	1	0	1	2(3.3)
合計	27 (45.8)	10 (16.9)	7(11.9)	15(25.4)	59(100.0)

注）（　）は出現率を表す

Table 2
学校の授業

感情側面	内容側面					
	内容	能力	教師	環境	全般的	合計
肯定	3	3	8	4	0	18(60.0)
否定	4	1	0	0	0	5(16.7)
中性	0	1	0	0	0	3(10.0)
両価	3	1	0	0	0	4(13.3)
合計	10 (33.3)	6 (20.0)	8(26.7)	4(13.3)	2(6.7)	30(100.0)

注）（　）は出現率を表す

Table 3
友人関係

感情側面	内容側面			
	事実	関係(主観)	関係(行動)	合計
肯定	4	13	23	40(67.8)
否定	2	0	0	2(3.4)
中性	13	0	1	14(23.8)
両価	1	0	2	3(5.0)
合計	20(33.9)	13(22.0)	26(44.1)	59(100.0)

注）（　）は出現率を表す

Table 4
中学校の先生

感情側面	内容側面			
	事実	関係(主観)	関係(行動)	合計
肯定	2	14	17	33(55.9)
否定	1	2	0	3(5.1)
中性	5	2	1	8(13.6)
両価	4	10	1	15(25.4)
合計	12(20.3)	28(47.5)	19(32.2)	59(100.0)

注）（　）は出現率を表す

引用文献

岸田元美 (1983). 子どもの教師認知・態度　学習指導研修, *6*(6), 84-87.

不道徳な質問項目への正直申告は期待できるか
—ポイ捨て抑制効果研究におけるリッカート法と一対比較法の比較—

林 美都子（北海道教育大学函館校）

キーワード：一対比較法，リッカート法，不道徳な質問項目

研究目的によっては，「ゴミ箱のない公園にゴミをポイ捨てしても良いと思うか」など不道徳な内容を参加者に質問することがある。しかし，社会通念上望ましいとされる答えで反応され，正直なありのままの回答を得るのが難しい可能性が高い。そのため，IAT や一対比較法など測定方法が工夫されてきた。

ゴミのポイ捨て抑制研究においても，風景などの写真を見せて「どのくらいここにゴミを捨てても良いと思うか」等と尋ねても「ゴミのポイ捨ては絶対にダメである」などの定型的な回答しか得られない可能性がある。そこで，例えば，花の咲いた風景画とゴミの散らばった風景画と，どちらの方がよりゴミを捨てても良いと感じるか，強制的に二択で選択させる一対比較法を用いた研究(中俣・阿部，2016)等が散見される。

本研究では，リッカート法を用いた不道徳な質問項目に対して，参加者からありのままの正直な回答が得られる可能性について，ゴミのポイ捨て抑制効果研究の文脈で探索的に検討することを試みた。

方　法

調査対象者　大学生 154 名

調査ツール　Psytoolkit(Stoet，2010，2017)を用いた。調査対象文章 9 種類を 2 種類ずつ組み合わせて提示し，どちらかを選択させる一対比較法と，また，文章を読んで「ポイ捨てしやすい　—　しにくい」等の形容語対へ 5 段階で評定させるリッカート法による測定を行った。対象文章の左右組合せや提示順，形容語対や質問文の提示順はPsytoolkit の機能を用いてランダマイズしたが，必ず先に一対比較法による測定を実施し，その後リッカート法を行った。

調査対象文章　ポイ捨てを抑制するための 3 要素として「罰金の有無」「命令か告知か」「呪いの有無」をピックアップして組合せ，Figure 1 に示したような 9 種類の文章を作成した。

手続き　心理学概論系の授業にて，実験協力を求めるチラシを配布した。成績などへの不利益はなく，個人が特定されることはないことなどを説明し，協力可能な場合は，説明日より一か月以内に，ご自身のパソコンで，好きな場所で好きなタイミングで答えるようお願いした。回答所要時間はおよそ 15 分であった。

結果と考察

本研究では，リッカート法でも一対比較法でもポイ捨て抑制文の並びはほぼ同じとなった。一対比較法では一直線上に順に並ぶため同順位はない(順位間の差に大小はある)が，リッカート法のデータは分散分析して並べたため，有意差のない場合は同順位とした。

本研究の結果からは，リッカート法を用いても必ずしも定型的な回答のみにはならないことが示され，少なくともポイ捨て抑制研究には使用できる可能性が示唆された。ただし，本研究の手続きが結果に影響している可能性がある。各自が自分のパソコンで好きな場所で回答出来るオンライン調査であったため，参加者は匿名性を感じ，正直に回答しやすかった，あるいは，先に一対比較法を実施しているため，各文章を見比べ，その差異を認識しやすかったのかもしれない。「呪い」等のやや現実離れした単語が常識的な定型的な回答からの逸脱を促進した可能性も指摘できよう。

Table 1
リッカート法ならびに一対比較法によって判定したポイ捨て抑制文のゴミの捨てにくさ順

リッカート法	一対比較法	ポイ捨て抑制文
1	1	ゴミを捨てたら罰金払え
2	2	ゴミを捨てたら罰金です
2	3	ゴミを捨てないでください
2	4	ゴミを捨てたら罰金を払ってくださいませんか
2	5	ゴミを捨てないでくださいませんか
2	6	ゴミを捨てるな
3	7	ゴミを捨てたら呪うぞ
4	8	ゴミを捨てたら呪われます
4	9	ゴミを捨てたら呪っても構いませんか

子どもが安心して学ぶための保護者のサポート尺度開発に関する研究

古賀輝実（東北大学大学院）

キーワード：学習意欲，サポート

問題と目的

子どもが家庭で学習をする際に，保護者は子どもに様々な関わり方をする。櫻井(2009)は，子どもの学習意欲が発現するためには物質的環境と人的環境から構成される安心して学べる環境が重要だと述べており，安心して学べる環境の主要因として保護者の関わり方は重要であると考えられる。しかしそうした観点からの研究は見当たらず，保護者の関わりが適切であるかどうかを把握するために測定尺度の開発が必要である。

本研究では尺度開発に必要な資料収集のために教師および子どもを対象に半構造化面接を実施する。保護者の関わりはサポートと捉えることができるため，石隈(1999)が援助者のサポートとして援用している，House(1944)のソーシャルサポート論をもとに 4 つの観点から分類する。

方　法

調査対象者　教員歴 10 年から 38 年までの教頭 1 名，主幹教諭 2 名を含めた小学校教員 7 名と小学校 5 年生児童 20 名。

調査時期　2024 年 3 月中旬～4 月上旬。

質問項目　教員には保護者と子どもの学習面での関わりに関して印象に残っていること等について質問した。児童へは保護者との学習面での関わりに関して嬉しかったこと等について質問した。

倫理審査　東北大学教育学研究科研究倫理審査委員会より承認を得ている。

結果と考察

半構造化面接の内容を一義的に解釈できる意味内容ごとに切片化した結果，320 のデータが得られた。このデータを KJ 法を使って分類し，そのうち「子どもと保護者の学習に関する関わり」に関連する 119 項目を分析の基礎データとして使用した。119 項目のなかで類似した項目を 1 つの項目にまとめ，House のサポート論に基づき 4 つの観点から分類し，あてはまらないものをその他としたところ 21 項目を抽出した。教師からの回答については(教)を子どもからの回答については(子) として回答例に記した。項目と回答例について Table 1 に示す。

また，半構造化面接のなかで，多くの教員が「保護者の関わりは子どもの学習意欲に影響する。」と考えていた。今後は今回の調査で作成した項目をさらに検証し，保護者のサポート尺度の開発を行う。

Table 1

House の観点，項目，回答例の一覧表

観点	項目	回答例
情緒	子どもの学習の様子見守っている	勉強している様子を近くでみている（教）（子）
		机にむかっているか確認している（教）
	子どもに対する関わり方が一定で親の情緒が安定している	保護者の機嫌によって子どもへの対応が変わることはない(教)
		毎日子どもの学習をみている（教）
	子どもと学校生活に関して話をしている	今日は学校でどんなことをしたのと聞く（教）（子）
		学校であったことをおうちの人は聞いてくれる（教）（子）
	子どもがやりたいことを応援している	希望する中学校を受験させている（教）
		一緒に虫を探している（子）
	子どもの学習ペースを尊重している	「ゆっくり考えればいいよ」といってくれる（子）
		「もうちょっとだからがんばってね」といってくれる（子）
評価	がんばりを認める声かけを行っている	「毎日がんばっていて偉いね」といってくれる（子）
		「ノートのとり方を工夫していていいね」といってくれる（子）
	よい結果の時には子どもを認めている	「すごいね」と言われることが嬉しい（子）
		「よかったね」と言われることが嬉しい（子）
	悪い結果の時は子どもを励ましている	「次はできるよ」と励ましてくれる（子）
		テストで８０点以上とれなくても「大丈夫だよ」と励ましてくれる（子）
	ご褒美を与えている	勉強をがんばったらゲーム等自分が好きなことをさせてくれる（教）（子）
		勉強をがんばったらゲーム等を買ってくれる（教）（子）
	学校で作ったものを飾っている	図工の作品を家に飾ってくれる（子）
		習字などを家に飾ってくれる（子）
情報	勉強する必要性を伝えている	中学校でも必要な内容だと教えてくれる（子）
		なぜ中学受験をする必要があるか教えてくれる（教）
	勉強を教えている	わからない問題がある時は教えてくれる（教）（子）
		漢字の成り立ちなどを教えてくれる（子）
	学習内容を把握している	教科書を一緒に読んでくれる（教）（子）
		今日の宿題は何か聞かれる。（教）（子）
	学習の定着度合いを把握している	宿題のまるつけをしている（教）（子）
		テストの点数を把握している（教）（子）
	勉強の仕方を教えている	ノートのとり方を教えてくれる（子）
		保護者が読書感想文の書き方の本を買い，勉強したうえで子どもに読書感想文の書き方を教えている（教）
道具	学習環境を整えている	Wi-Fi や電子機器が用意されている（子）
		家に帰るとノートと鉛筆が用意されている（子）
	学習教材を提供している	市販のドリルなどを買い与えてくれる（教）（子）
		テスト前には予想問題をつくってくれる（子）
	勉強に関する習い事や塾に通わせている	英語の教室等に通わせてくれる（子）
		塾に通わせている（教）
	勉強中に飲食物を提供している	勉強をしているとお菓子や飲み物をもってきてくれる（子）
		勉強していると夜食をもってきてくれる（子）
	学習時間を管理している	勉強をしてからごはんを食べるというように時間の使い方に関してルールがある（教）（子）
		家での過ごし方について時間割がある（子）
その他	間接的に情報を得ている	子どもの学校の様子を教員に聞いている（教）
		PTA や学校行事に保護者が参加している（教）

引用文献

石隈利紀 (1999). 学校心理学―教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス (pp. 244-248) 誠信書房

櫻井茂男 (2009). 自ら学ぶ意欲の測定とプロセスモデルの検討 筑波大学心理学研究, *38*, 61-71.

House. J. S. (1944). *Work stress and social support.* Addision-Wesley Educational Publishers Inc, 24-25.

学生の自傷行為，「消えたい」体験，希死念慮とその関連要因についての予備的調査
―死生観，幸福感，死別経験との関連―

○穴水ゆかり（拓殖大学北海道短期大学）　大野志保（大阪公立大学）
永津利衣　（愛知学泉大学）　續橋淳子（石狩市ひきこもりサポートセンター）

キーワード：自殺関連行動，死生観，死別経験

問題と目的

わが国では 10 歳代 - 20 歳代人口の減少が続いているにもかかわらず，自殺者数は増加傾向が続いている。自殺企図には自傷行為（e.g.，Klomek et al.，2016）や「消えたい」体験（e.g.，松本・今村，2009）などとの関連が報告されている。特に「死」に対する客観的な認識が形成されていない青少年は，悩みを深め，現実の過酷さを感じたときに「死」を選択しやすいことが推察される。本研究では学生を対象に，自傷関連行動とその関連要因について検討することを目的とした。

方　法

調査協力者　大学 3 校，短期大学 2 校，専門学校 1 校にて調査を行った。大学生 77 名（男子 20 名，女子 53 名，その他 4 名），短期大学生 148 名（男子 47 名，女子 97 名，その他 4 名），専門学校生 27 名（男子 11 名，女子 15 名）の 251 名から有効回答を得た。本調査では 10 歳代及び 20 歳代の学生を対象とした。

調査の時期と方法　2024 年 1～2 月に実施した。2 校は自記式質問紙票を用い，4 校では google フォームを使用した。調査実施に際しては第一著者の所属機関の倫理審査を受けた。

調査内容　①死生観：臨老式死生観尺度（平井，2000）7 因子 27 項目　②幸福感：日本版主観的幸福感尺度（島井他，2004）4 項目　③自殺関連行動：消えたい気持ちの体験，希死念慮経験，自傷行為の経験の有無　④死別経験の有無

測定尺度：臨老式死生観尺度　「死への恐怖・不安」「解放感としての死」「死からの回避」「死後の世界観」「人生における目的意識」「死への関心」「寿命観」の 7 因子により構成された。

結果と考察

自殺関連行動と性差　Figure 1 のとおり，男子は女子より自傷行為経験率が高かった（$\chi^2(1)=4.619$, $p<.05$）。

自殺関連行動とその関連要因　自傷行為，「消えたい」体験，希死念慮と，死生観，幸福感，死別経験との関連を分析するため，強制投入法による二項ロジスティック回帰分析を行った。Nagelkerke の疑似決定係数はそれぞれ.190. .259, .246 で，いずれも中程度の説明力を有していることが示された。

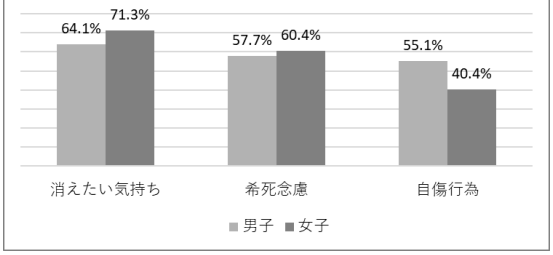
(1)「自傷行為」では，男子は女子に較べて 0.48 倍（-2.08 倍）みられやすく（*OR*=.48, 95%CI[.25, .89], $p<.05$），「死別経験」を伴う可能性が 1 段階上がるごとに 2.20 倍，自傷行為をしやすいことが示された（*OR*=2.20, 95%CI[1.24, 3.90], $p<.05$）。

(2)「消えたい気持ち」では，「人生における目的意識」「死別経験」を伴う可能性が 1 段階上がるごとにそれぞれ 0.88 倍（-1.14 倍），1.94 倍，消えたい気持ちになりやすいことが示された（*OR*=.88, 95% CI[.82, .95], $p<.01$; *OR*=2.22, 95%CI[1.18, 4.18], $p<.05$）。

(3)「希死念慮」では，「解放感としての死」「死別経験」を伴う可能性が 1 段階上がるごとにそれぞれ 1.12 倍，2. 0 倍，希死念慮を起こしやすいことが示された（*OR*=1.12, 95%CI[.1.06, 1.19], $p<.001$; *OR*=2.00, 95%CI[1.10, 3.62], $p<.05$）。

いずれの自殺関連行動においても，最も関連がみられたのは，身近な人との死別経験だった。死について考え，生きることへとつなげる学びの機会とすること，死生観をもつことが重要であると考えられる。

Figure 1　「消えたい気持ち」「希死念慮」「自傷行為」の経験



看護師・保育者・教員養成課程の学生にみられる死生観と幸福感
—「死の準備教育」プログラム作成に向けた予備的調査—

○永津利衣（愛知学泉大学）　大野志保　（大阪公立大学）
續橋淳子（石狩市ひきこもりサポートセンター）　穴水ゆかり（拓殖大学北海道短期大学）

キーワード：死生観，幸福感，死の準備教育

問題と目的

「死生観」とは生と死に対する考え方のことである。「死生観」をもつことによって，人はより明確に自分の生き方を考え，人生観を築くことができると思われる。そして，身近な人の死に直面したとき，自身がもつ「死生観」が，その死の受け入れに影響すると考えられる。加藤・庄司（2018）の調査では，大学生の約 9 割が高校卒業までに「死別体験」をしている。一方で，家族・社会の構造や医療事情が変化し，現代では家で家族を看取ることや，葬儀のあり方の変化により近所の葬儀を目にすることがなくなるなど，かつてと比べて，死は身近なものではなくなっていると思われる。死を穢れととらえる風潮がある中で，死について考える機会は少なくなっているといえる。このような社会において，学校現場において生と死を考える「死の準備教育」が必要と思われる。「死の準備教育」の内容や進め方について検討するにあたり，将来，「死の準備教育」にかかわる保育者，教師，看護師となる学生自身の死生観の形成が必要となる。

そこで本研究では，保育者養成課程，教員養成課程，看護師養成課程の学生の「死生観」と，自分の人生への満足感を計る「幸福感」の関連について探ることを目的とした。

方　法

調査協力者　大学 3 校，短期大学 2 校，専門学校 1 校にて学生を対象に調査を行った。学生の専攻別内訳は，看護師養成課程 47 名（男子 16 名，女子 31 名），保育者養成課程 87 名（男子 11 名，女子 72 名，その他 4 名），教員養成課程 43 名（男子 13 名，女子 28 名，その他 2 名）だった。

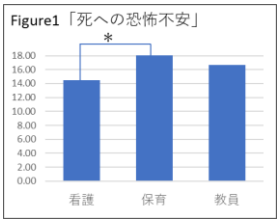
調査の時期と方法　2024 年 1 月～2 月に実施した。2 校は自記式質問紙票を用い，4 校では google フォームを使用した。調査実施に際しては第 5 著者の所属機関の倫理審査を受けた。

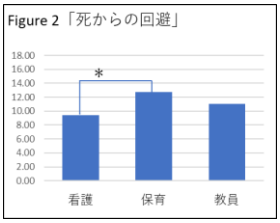
調査内容　①臨老式死生観尺度（平井，2000）27 項目 ②幸福感：日本版主観的幸福感尺度（島井他，2004）4 項目

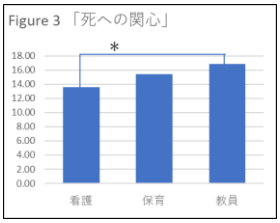
測定尺度：臨老式死生観尺度　「死への恐怖・不安」「解放感としての死」「死からの回避」「死後の世界観」「人生における目的意識」「死への関心」「寿命観」の 7 因子により構成された。

結果と考察

学生の専攻を独立変数，「臨老式死生観尺度（以下，死生観）」から得た 7 つの下位尺度と，「日本版主観的幸福感尺度（以下，幸福感）」をそれぞれ従属変数とする一元配置の分散分析を行った。その結果，死生観の第Ⅰ因子「死への恐怖・不安」，第Ⅲ因子「死からの回避」，第Ⅵ因子「死への関心」でそれぞれ有意差が認められた（$F(2, 174)=3.498$，$p<.05$；$F(2, 173)=5.437$，$p<.01$；$F(2, 173)=3.660$，$p<.01$）。Tukey 法による多重比較の結果，「死への恐怖・不安」「死からの回避」は看護師養成課程の学生よりも保育者養成課程の学生のほうが高く（(I-J)=3.79，$p<.05$；(I-J)= 3.36，$p<.01$），「死への関心」は看護学生よりも教員養成課程の学生のほうが高いことが示された（(I-J)=3.34，$p<.05$）。「幸福感」については，いずれも有意差がみられなかった。これらの結果を Figure 1～3 に示す。







子どもの命をあずかり，子どもに命の大切さを教える保育者を志す学生は，「死ぬことがこわい」と感じ，「死について考えることを避け」る傾向がみられた。また，生命の尊さやつながり（文部科学省，2017）を重視する教員養成課程の学生では，「死についてよく考える」傾向がみられた。

そのため，「死の準備教育」の教育プログラムを検討するにあたり，保育者養成では，「死」は忌み嫌うものではなく，命の尊厳とともに死の尊厳に気付くことから始める必要がある。一方，死への関心が比較的高い教員養成課程の学生では，死に対する客観的な認識を形成することにより，死に対する思索を深め，人生の意味に気付き，生への探求につなげていくことができるであろう。その上で，教育プログラムを検討していくことが必要と考えられる。

情動反応性・情動制御性にかかる 3 つの気質
—コロナ禍における社会情緒面での問題行動・パーソナリティ形成に与える影響—

水野里恵（中京大学）

キーワード：気質，SDQ，パーソナリティ

問題と目的

研究発表者は，2010 年出生の第一子を対象にした縦断研究を実施してきているが，これらの子どもたちは，小学校高学年をコロナ禍で過ごすことになった。

本研究では，コロナ禍前(2019 年 1 月)に測定した子どもの気質 3 次元(BI, EX, EC)と，コロナ収束時(2022 年 3 月)に測定した SDQ（子どもの強さと困難さアンケート），小学生用 5 因子性格検査との関連を検討する。本研究の目的は，児童期（8-9 歳）の気質 3 次元（BI, EX, EC）が，コロナ禍での子どもの社会情緒面の問題やパーソナリティ形成に与える影響を検討するために，縦断データの分析を行なうことである。

方　法

調査対象者

幼児期(2015 年)からの縦断研究に参加している第一子とその母親 157 組が分析対象となった。

調査内容

2019 年 1 月　2010 年生まれの第一子の子どもとその母親に回答を求めるウェブ調査を実施した（2019 年 1 月）。子どもの気質は Temperament in Middle Childhood Questionnaire を翻訳して，母親に回答を求めた。使用した気質次元は，Activation Control: AC, Assertive/Dominance: AD, Attention Focusing: AF, Fear: FE, High-Intensity Pleasure: HP, Impulsivity: IM, Inhibitory Control: IC, Low-Intensity Pleasure: LP, Perceptual Sensitivity: PS, Shyness: SH である。

2022 年 3 月　母親に SDQ（子どもの強さと困難さアンケート），子どもに小学生用 5 因子性格検査(FFPC)への回答を求めた。

結果と考察

尺度得点算出　TMCQ から，Effortful Contorol1: AC, AF, IC, Effortful Contorol2: LP, PS, Exuberance: AD, HP, IM, Behavioral inhibition: FE, SH の 4 気質得点を算出した。SDQ から，各問題行動，総合的困難さ，向社会的行動の得点を，5 因子性格検査から協調性・統制性・情緒性・開放性・外向性の 5 性格得点を算出した。

気質と SDQ との関連　各尺度得点間の相関を示した(Table 1)。ステップワイズ重回帰分析の結果，総合的困難さ，向社会的な行動ともに，エフォートフル・コントロールで説明できた（総合的困難さは負に，向社会的行動は正に関係した)。

Table1 気質4尺度得点とSDQ各尺度得点との相関

SDQ	Effortful Control1	Effortful Control 2	Exuberance	Behavioral Inhibition
情緒の問題	-.303**	-.095	-.05	.312**
行為の問題	-.270**	-.163*	.144	-.048
多動/不注意	-.468**	-.219**	.144	-.034
仲間関係の問題	-.285**	-.165*	-.133	.141
向社会的な行動	.361**	.432**	.05	-.037
総合的困難さ	-.453**	-.219**	.038	.121

** <.01 * <.05

調査対象となった子どもたちは，小学校高学年でコロナ禍を経験し，学校生活における様々な制約を受けることになった。多くの子どもたちが社会情緒面で不安定になることが心配されるが，その程度は，子どものエフォートフル・コントロールによってある程度干渉されるものであると考察できた。

気質と性格検査特性との関連　各尺度得点間の相関を示した(Table 2)。協調性と統制性はエフォートフル・コントロール 1 と，開放性はエフォートフル・コントロール 2 と，情緒性は行動的抑制傾向と，外向性は接近快活性と有意な正の相関が認められた。エフォートフル・コントロールの 2 次元は，気質次元相互間の関連性でも独自の方向で関連を持っている。

Talbe2 気質4尺度得点と5因子性格検査各尺度得点との相関

FFPC	Effortful Control 1	Effortful Control 2	Exuberance	Behavioral Inhibition
協調性	.391**	.166*	-.02	-.183*
統制性	.387**	.196*	.157*	-.06
情緒性	-.243**	-.042	-.097	.304**
開放性	-0.063	.208**	.108	.123
外向性	-.159*	.053	.471**	-.233**

** <.01 * <.05

情動反応性・情動制御性における 3 次元の気質は，神経生物学的個人差に基盤をもっており，個人のパーソナリティ形成に関与している。パーソナリティには，個人の規準・価値観が反映される。本研究では，子どもの気質については 2019 年に母親が回答，子どものパーソナリティについては 2022 年に子どもが回答をしている。気質からパーソナリティへの発達過程でどのような要因が関与するのかについて，2020 年に実施した子どもの学習行動調査内容を検討することで，明らかにしたい。また，今回の結果は，エフォートフル・コントロールが 2 つの下位次元から構成されると考えることの妥当性を提起したと考えている。

付　記

本研究は，科学研究費助成（No.22K03064）を受けて実施した。

友人関係における状況に応じた切替の 4 類型と多様性志向および孤独感類型（LSO）の関連
―不使用型を適応的とみなすのは果たして適当か？―

大谷宗啓（兵庫教育大学大学院）

キーワード：状況に応じた切替，孤独感類型（LSO），多様性

問題と目的

友人関係において状況に応じて関係対象を切り替える「対象切替」と自己のあり方を切り替える「自己切替」は，両得点が低いか高い者（不使用型・両用型）に比べ，片方の得点のみ高い者（対象切替偏用型・自己切替偏用型）の発達主題得点（勤勉性～生殖性）が相対的に低いのみでなく，発達状態の診断で問題となる域に入る（大谷・渡部・若松，投稿中）。その関連は性・年齢層を問わず共通しているが，大学生では両用型が多数を占め，成人と高齢者では不使用型と両用型の比率が拮抗した。その結果と，青年期では多様な相手との交友が，成人期以降では相性の良い相手に限った交友が志向されること（O'Brien, & Hess, 2020）を踏まえれば，交友相手の多様性を志向するか否かが不使用型と両用型を分ける特徴ではないかと予測される。また，両用型の者の語りからは，不使用型の者が他者の個別性を意識していない可能性が予測される（大谷, 2019）。本研究ではその 2 つの予測を検討する。

方　法

調査の概要

2023 年 8 月から 2024 年 2 月，近畿地方の国・公・私立大学生 601 名に MS-Forms による無記名式調査への回答を依頼し，331 名の回答を得た。30 歳以上の者と，現在の友人数を 0 名と回答した者を除く 327 名（男性 131 名，女性 196 名）を分析対象とした。平均年齢は 19.66 歳（SD = 1.22）であった。

調査の内容

紙幅の制約から本稿に用いた設問のみ記載する。

状況に応じた切替　大谷（2007, Appendix）の対象切替 7 項目と自己切替 7 項目。「あてはまる」（4 点）から「あてはまらない」（1 点）の 4 件法で回答を求めた。

多様性志向　「同性の友人たちとの普段の付き合い方について，あなたの考えに最も近いものを，ひとつ選んでください」と尋ね，「色々なタイプの友人と付き合いたい」（4 点）から「相性が良い友人との関係に集中したい」（1 点）の 4 件法で回答を求めた。

孤独感類型　LSO（落合，1983）全 16 項目。原典通り「はい」（2 点）から「いいえ」（-2 点）の 5 件法で回答を求めた。

結　果

回答者の分類

切替 4 類型　落合（1983）を参考に，対象切替・自己切替の少なくとも一方が中性点である者を分類不能として除外した上で，対象切替×自己切替の高低を組み合わせ，不使用型（LL），対象切替偏用型（HL），自己切替偏用型（LH），両用型（HH）の 4 類型に分類した。その比率は大谷他（投稿中）と整合的であった。

多様性志向の高低群　4 件法単項目の 3 点以上を高群，2 点以下を低群に分類した。

孤独感類型　落合（1983）に従い分類した。大学生では B 型・C 型の極端な少なさが繰り返し報告されており今回の結果もそれら先行研究と整合的であった。

切替 4 類型×多様性志向高低群×孤独感類型の関連

切替 4 類型・孤独感類型の分類不能と B 型・C 型を除外した 236 名を分析対象とした。切替 4 類型と多様性志向は，孤独感 D 型（n = 141）で独立（$\chi^2(3) = 0.63$, $p = .890$），孤独感 A 型（n = 95）で有意に関連し（$\chi^2(3) = 9.19$, $p = .027$），残差分析の結果，孤独感 A 型で不使用型・多様性志向高群と両用型・多様性志向低群が有意に少なく，不使用型・多様性志向低群と両用型・多様性志向高群が有意に多かった。切替 4 類型と孤独感類型は，多様性志向高群（n = 95）で独立（$\chi^2(3) = 2.47$, $p = .480$），多様性志向低群（n = 141）で有意に関連し（$\chi^2(3) = 29.85$, $p < .001$），残差分析の結果，多様性志向低群で不使用型・D 型と両用型・A 型が有意に少なく，不使用型・A 型と両用型・D 型が有意に多かった。多様性志向高低群と孤独感類型は，切替 4 類型の不使用型（n = 95; $\chi^2(1) = 1.04$, $p = .309$），対象切替偏用型（n = 22; $\chi^2(1) = 0.19$, $p = .665$），自己切替偏用型（n = 62; $\chi^2(1) = 1.01$, $p = .315$），両用型（n = 121; $\chi^2(1) = 2.60$, $p = .107$）の全てで独立であった。

考　察

不使用型の特徴は，多様性志向の低さと孤独感類型 A 型が合わさっていることにあり，どちらか一方の条件が欠ければ不使用型である確率は低い。そのため，多様性志向が高い大学生では両用型が多数を占めるが，多様性志向が低下する成人・高齢者では孤独感類型に応じて不使用型が一定程度を占めるのであろう。友人関係研究では，選択化論や多元的自己の研究も含め一貫して，不使用型に相当する者の適応感の高さが示されてきた。しかし本研究の結果は，不使用型の者が，相性の良い者に交友相手を限定し，他者と理解し合うことの難しさに気づかず，他者の個別性を意識していない，情緒的・依存的融合状態（落合，1974）にある可能性の高さを示すものである。それを「適応的」とみなすのは，果たして適当であろうか？

幼児期における人物画の「動きの表現」の発達に関する研究
—実行機能および自己理解との関連—

進藤将敏（北海学園大学）

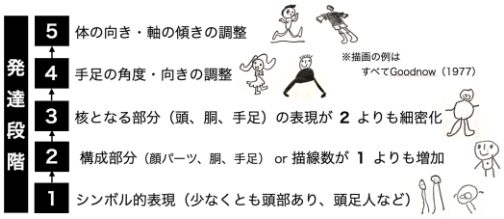
キーワード：描画，実行機能，自己理解

問題と目的

従来の描画研究では，幼児期における人物画の「動きの表現」の発達として，手足が直立した表現から手足の屈曲や胴体の軸が傾いた表現への移行が報告されている（Goodnow, 1977）。本研究は「動きの表現」の発達がどのような認知的要因と関連するかを調べる目的から，「実行機能」と「自己理解」の要因に着目した。近年，実行機能は自己制御をはじめとした「自己」の発達との関連（Hofmann et al., 2012）のほか，描画発達への関与も指摘されている（Morra, 2008）。このことから「動きの表現」の発達には，実行機能および自己理解の発達（特に，自己の行動や感情の言語化）との関連が推察される。本研究では「動きの表現」の発達段階を想定した上で（Figure 1），実行機能および自己理解との関連を一事例において縦断的に探る。

Figure 1

本研究が想定する「動きの表現」（人物画）の発達段階



方　法

対象者：幼児 1 名（男児，調査開始時 4 歳 6 か月）。**調査期間**：20XX 年 4〜10 月。**描画課題**：日常生活場面の描画を 4，6，8，10 月に 1 回ずつ，計 4 回描いてもらった。テーマは「かけっこ」「たいそう」など，人物の動きが関わる内容に限定した。**実行機能課題**（DCCS 課題：Dimensional Change Card Sort）：「形」または「色」で区別された図形刺激を同じ形同士，または色同士で分類する課題（Zelazo, 2006）を実施した。形分類 6 試行，色分類 6 試行，形分類と色分類がランダムに生じる 15 試行（計 27 試行）を描画後に実施した（計 4 回）。**実行機能の評定**（BRIEF-P）：浮穴ら（2008）を参考に，「行動制御」（16 項目 例：衝動的である），「切り替え」（10 項目 例：新しい状況に動揺する），「感情制御」（10 項目 例：気分が頻繁に変化する），「ワーキングメモリ」（17 項目 例：注意が長く続かない），「計画」（10 項目 例：課題の手順を示されてもやり遂げることがない）を 3 件法（1. よくみられる〜3. みられない）で保護者が評定した。**自己理解の指標**：描画中における参加児の「自己感情」（例「楽しかった」）に関する言及数と，感情生起に関わる「自己行動」（例「かけっこした」）に関する言及数を記録した。この時，実験者は参加児に「何をしている場面なのか」を尋ねるに留め，できるだけ参加児の自発的な発言を記録するよう努めた。以上の手続きは，保護者の同意と参加児の意向を都度伺った上で実施された。

結果と考察

Figure 1 に基づき，描画の発達段階を評定した結果，時系列に伴う発達が認められた（Figure 2）。段階 5 は，幼児期後半または児童期以降に生じると推測される。そして，実行機能（Figure 3）と自己理解に関する指標（Figure 4）についても漸次的な発達が見られており，特に動きの表現の発達段階 3・4 への移行期において著しい変化が窺われる。

Figure 2

「動きの表現」の発達的変化

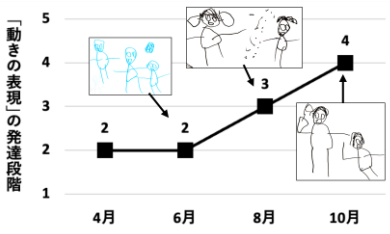


Figure 3

DCCS 課題（左）および BRIEF-P（右）の得点変化

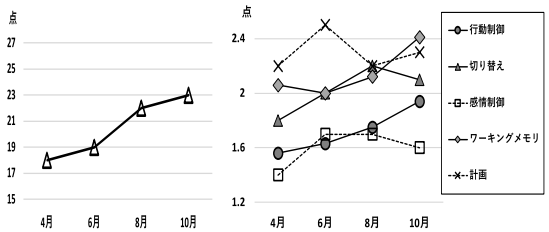
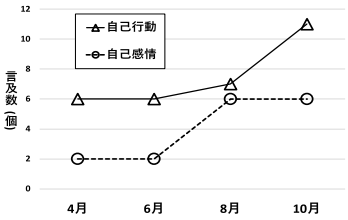


Figure 4

自己行動および自己感情に関する言及数の変化



付　記

本発表は，JSPS 科研費 20K13933 の助成を受けた。

幼児期における習得動機づけと養育態度の関連

○立石杏佳（広島大学大学院）　　杉村伸一郎（広島大学）

キーワード：習得動機づけ，養育態度，幼児

問題と目的

近年の研究により，子どもの動機づけの重要性が示されている。例えば，桜井（1985）では，内発的動機づけと学業成績との間に弱から中程度の正の相関がみられることが明らかになっている。

この動機づけに関連する重要な要素として，養育態度が挙げられる。日本における研究では，児童期における意欲や内発的動機づけと養育態度との関連が検討されており，女子では養育態度と内発的動機づけとの間に弱から中程度の正の相関がみられた(加藤・大谷，2014)。海外においては内発的動機づけだけでなく，習得動機づけという概念に着目し養育態度との関連が検討されつつある。

習得動機づけとは，個人にとって少なくとも中程度の難易度の問題解決やスキル・課題の習得を，集中的かつ持続的に自主的に試みるよう促す心理的な力である（Morgan et al.，1990)。海外の研究では，肯定的な養育態度や応答性と習得動機づけとの間に弱から中程度の正の関連がみられ，否定的な子育てと習得動機づけとの間に中程度の負の関連がみられた（Fung，2022；Józsa et al.，2018；Lin et al.，2023)。

今後，幼児期も含め習得動機づけの重要性が高まると考えられるにもかかわらず，日本では養育態度との関連を検討した研究は行われていない。そこで本研究では，幼児期における習得動機づけと養育態度との関連を検討することを目的とした。

方　法

調査対象者

調査会社（株式会社クロス・マーケティング）を通じて応募があった 2 歳から 6 歳の子どもを持つ保護者の内，DQS 項目等に不備があった者を除外し，531 名（父親 137 名，母親 394 名）を分析対象とした。

調査内容

習得動機づけ尺度　DMQ18 幼児用日本語版（立石・杉村，2023）：7 つの下位尺度「認知的・対象的持続性（5 項目）」，「粗大運動の持続性（5 項目）」，「大人との社会的持続性（5 項目）」，「子どもとの社会的持続性（6 項目）」，「習得の喜び（5 項目）」，「習得場面での挑戦への否定的な反応（8 項目）」，「コンピテンス（5 項目）」の計 39 項目から成る。回答を 5 件法で求めた。

肯定的・否定的養育態度尺度（伊藤他，2014）「意思の尊重（6 項目）」，「過干渉（5 項目）」，「肯定的応答性（5 項目）」の計 16 項目を使用した。回答を 4 件法で求めた。

親の養育態度尺度（中道，2013）「応答性（8 項目）」，「統制（5 項目）」の計 13 項目から成る。回答を 4 件法で求めた。

結果と考察

養育態度と習得動機づけの関連を調べるため，月齢を統制した偏相関分析を行った（Table 1)。肯定的・否定的養育態度尺度では，意思の尊重と粗大運動の持続性，習得の喜び，コンピテンスとの間に弱い正の相関，過干渉と習得の喜びとの間に弱い負の相関，肯定的応答性と否定的反応ならびにコンピテンス以外の下位尺度との間に弱～中程度の正の相関がみられた。また，親の養育態度尺度では，応答性と否定的反応以外の下位尺度との間に弱～中程度の正の相関，統制と大人との社会的持続性，習得の喜びとの間に弱い正の関連がみられた。

以上の結果，子どもに対して肯定的な応答が多いほど習得動機づけが高い傾向にあり，その中でも特に習得した時の喜びとの関連が強いことが示された。また，統制や過干渉の程度が習得の喜びと関連することが示唆された。

Table 1

月齢を統制した養育態度と DMQ18 の偏相関

		肯定的・否定的養育行動尺度			親の養育態度尺度	
		意思の尊重	過干渉	肯定的応答性	応答性	統制
DMQ18	認知的・対象的持続性	.20 **	-.05	.20 **	.29 **	.08
	粗大運動の持続性	.22 **	-.01	.25 **	.34 **	.10 *
	大人との社会的持続性	.16 **	.01	.25 **	.32 **	.21 **
	子どもとの社会的持続性	.16 **	.06	.23 **	.26 **	.11 *
	習得の喜び	.24 **	-.22 **	.48 **	.49 **	.34 **
	否定的反応	-.07	.18 **	.02	-.05	.15 **
	コンピテンス	.20 **	.01	.19 **	.30 **	.04

* p < .05, ** p < .01

多様な文化的言語的背景をもつ幼児における萌芽的リテラシー活動の違い
—園の絵本コーナーにおける吸音パーテーション有無の比較—

○篠沢 薫（洗足こども短期大学）　　野口紗生（浜松学院大学）

キーワード：CLD 幼児，萌芽的リテラシー，興味関心

問題と目的

読み書きの芽生えの発達に関する包括的な概念を萌芽的リテラシー（Emergent Literacy）といい（Whitehurst & Lonigan, 1998），萌芽的リテラシー活動には，文字を眺めることや文字のようなものを描くことも含む。多様な文化的言語的背景をもつ幼児（CLD 幼児）の萌芽的リテラシー活動は言語環境と関連する（Silvén & Rubinov, 2010）。言語環境のうち音環境の工夫は，周囲や自分の音声が聞きやすくなり幼児の意欲に影響するため（野口他，2023），CLD 幼児が複数言語間の音の違いや，音と文字のつながりに気づく契機になる可能性がある。本研究は，園の絵本コーナーでの吸音パーテーションの有無による CLD 幼児の萌芽的リテラシー活動の違いを明らかにする。

方　法

対象児者　3〜5 歳児クラスに CLD 幼児が平均 28.8%在籍する公立保育所の CLD 幼児 5 名（A：5 歳 7 ヵ月女児，B：5 歳 7 ヵ月男児，C：6 歳 3 ヵ月男児，D：5 歳 1 ヵ月女児，E：4 歳 4 ヵ月女児）と保護者，保育者 14 名。対象児は全員日本で出生し，将来も日本に居住予定であった。対象児の使用言語は，A：日本語・カンボジア語，B・C：南米スペイン語・ポルトガル語・日本語，D：日本語，E：日本語・英語であった。

調査期間　20xx 年 10 月〜20xx＋1 年 1 月。

手続き　預かり保育時に単一事例研究を実施した。ベースライン期（2 回）と介入期（4 回）を設定し，介入期にホールの絵本コーナーに吸音パーテーションを設置した。効果として，周囲よりも 5dB 程度静かになること，高音域が効果的であることが確認された（空室時に騒音計とスピーカー：ピンクノイズ音源・積み木を用いて測定）。毎回 130 分程，絵本コーナーを定点でビデオ撮影した。活動中の音環境（観察時に室内の棚上に騒音計を設置して測定）は，70-77dB（$L_{Aeq,\ 10min}$），発生音として，積み木等の音，会話の音声の重なりがあった。また調査開始時に以下の調査をした。1. CLD 幼児：日本語の発達評価（PVT-R），園と家庭での萌芽的リテラシー活動への興味関心の評価，2. 保育者・保護者：CLD 幼児の日常に関する質問紙。保育者に聴き取り。

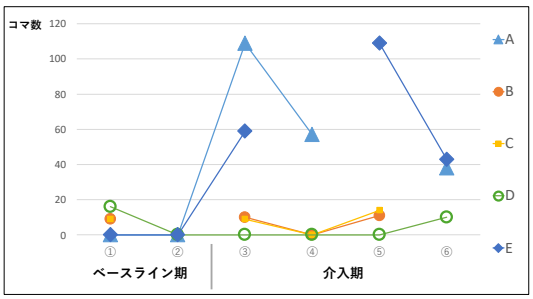
分析方法　対象児が絵本コーナーに現れた動画データを分析した。1. 萌芽的リテラシー活動，2. 他者とのかかわり，について 30 秒 1 コマとし 1-0 サンプリングをした。全 503 コマの 20%を第一著者と第二著者が独立して評定した（萌芽的リテラシー活動：κ ＝.51，他者とのかかわり：κ ＝.64）。

結　果

絵本コーナーで過ごした時間の推移

各回に対象児が絵本コーナーで過ごした時間を Figure 1 に示した。その時間の推移は，パターンⅠ：介入期に増加（対象児 A，E）と，パターンⅡ：大きな変化はなし（対象児 B ，C，D）の 2 つに大別された。パターンⅠでは，ベースライン期には絵本コーナーで過ごすことがなかったが，介入期には毎回絵本コーナーで過ごした。パターンⅡでは，ベースライン期も介入期も 10 分程，絵本コーナーで過ごすことがあった。

Figure 1
対象児が絵本コーナーで過ごした時間の推移



絵本コーナーでの萌芽的リテラシー活動の主な内容

パターンⅠ： A は，他児の抱っこ等の触れ合いの合間にときおり絵本棚の絵本を眺めた。E は，他児が行う絵本の読み聞かせを聞いたり，歌を口ずさんだりした。パターンⅡ： B と C は，ベースライン期に他児が行う絵本の読み聞かせに参加し一緒にページをめくることもあった。C は，介入期に他児に読み聞かせるように絵本を見せることもあった。D は，介入によらず保育者と絵本を読み合い，その内容を話したり，1 人で何冊も絵本を眺めたりしていた。

考　察

対象児の日常に関する保育者への聴き取りより，パターンⅠの 2 名は日中にも自分で絵本を眺める，パターンⅡの B と C は絵本の絵を見ることは好む，D は絵本を眺めて内容を話す，という回答があった。こうした日常の様子も併せて考えると，パーテーション設置は，絵本を自分で眺めるくらい興味が出始めた CLD 幼児に対しては，その興味をさらに深める契機となる可能性がある。また，萌芽的リテラシー活動の内容として他児とのかかわりが共にみられたため，他児と一緒に過ごせることも重要である可能性が考えられる。

付　記

本研究は JSPS 科研費 23K18927 の助成を受けた。

児童が「物語の大事なところを一文で表す」読解方略を獲得する過程の検討（1）
—物語を表す一文に対する評価の推移から—

○町 岳（静岡大学） 齋田裕子（静岡県三島市立北小学校）

キーワード：小学校国語科，物語文，一文読解方略

問題と目的

主体的に学習に取り組む態度の育成が目指される中で，児童に学び方を学ばせる学習方略指導に注目が集まっている。本研究では，小学校４年生の国語科において，「物語の大事なところを表す一文を検討する読解方略（以下一文読解方略）」指導を行い，児童が読解方略を獲得していく過程について，児童が書いた一文に対する評価の推移をもとに検討する。

方　法

対象・時期　A 市立 B 小学校 4 年生 C クラスの 27 名の児童を対象に，一文読解方略を学ぶ国語科物語文の授業実践 1・2（ポレポレ，世界で一番やかましい音；学校図書）を，2023 年 9 月～11 月にかけて行った。また児童が学習した読解方略を，他の物語文でも活用できるか検証するために，読解方略指導を伴わない実践３（ともだちや；偕成社）を 2024 年 1 月に行った。実践に対しては，研究協力校の管理職，学級担任に研究内容を文書にて説明の上，了承を得た。

一文読解方略指導　実践 1・2 の単元指導計画（各 7 時間）は，学習の見通しをもち（第 1 時），叙述や描写をもとに物語文の内容を捉え（第 2～4 時），物語の大事なところを考え（第 5～6 時），物語に対する考えを友達と交流して全体を振り返る（第 7 時）というものだった。

一文読解方略指導（物語の大事なところを表す一文の検討）は，第 1・5・6 時で行った。第 1 時には，物語を初めて読んだ段階で，物語の大事なところを一文Ⅰで表現させた。第 5 時には，第 2～4 時の学習を踏まえ，「中心人物」「変容前後の様子」「変容の要因」の 3 つの要素を抽出し，それらの因果関係を一文で表す型を指導し，一文Ⅱで表現させた。第 6 時には，一文を構成する 3 つの要素について，教師の足場かけの問いをもとに掘り下げて，一文Ⅲで表現させた。実践 3 では，物語を読んで登場人物を整理させ（第 1 時），物語の大事なところを（一文で表すと提示せず），見直しも含めて 2 回記述させた（第 2 時）。

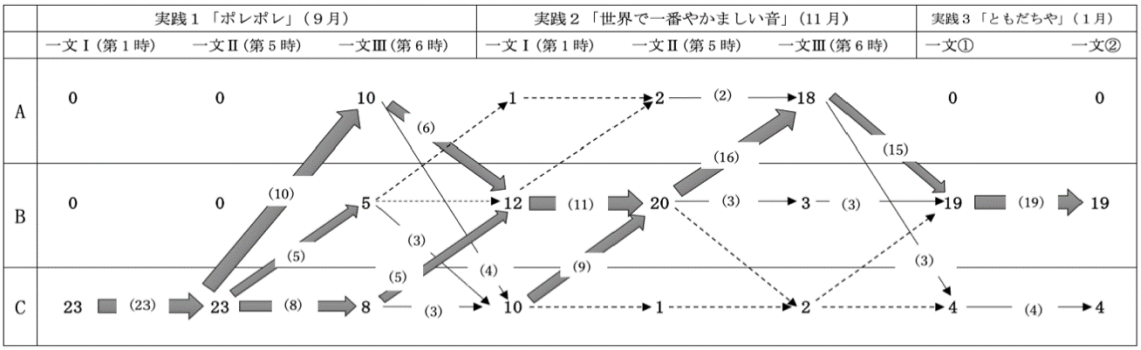
物語の大事なところを表す一文に対する評価　4 つの実践を通して参加した 23 名の児童が，ワークシートに記述した一文（実践 3 では「物語の大事なところ」）を分析対象とした。物語ごとに具体的な基準例を定めたルーブリクを別に作成し，「A：中心人物の変容前後の姿や変容の要因を掘り下げた一文」，「B：主人公の変容と要因を関連づけた一文」，「C：B に至らない一文」の 3 段階で評価した。第一著者と第二著者の 2 名が別々に評価したところ，2 名の評定者による一致率は 89.4%であり，評価が不一致だったものについては，協議により評価を決定した。

結果と考察

実践 1～3 における「物語文の大事なところを表す一文」に対する評価の推移は，Figure 1 の通りである。物語を一文の型に沿って表現できた（B 評価以上の）児童は，実践 1 から 2 にかけて段階的に増えていく傾向が確認できた。一方，中心人物の変容前後の姿や変容の要因を掘り下げた一文で表現できた（A 評価）のは，実践 1・2 とも一文Ⅲにおいてであった。また方略指導を行わない実践３では，ほとんどの児童が，一文の型に沿った一文で表せた（B 評価）が，その一文を掘り下げて表せた（A 評価）児童はいなかった。このことから，児童は読解方略を繰り返し活用しながら自分達の力で段階的に獲得していく反面，児童達だけでは獲得するのが難しい段階がある可能性が示された。

Figure 1

３つの実践における「物語の大事なところを表す一文」に対する評価の推移　（N=23）



（注）数値は各評価の人数、括弧内の数値は推移した人数を表す。ただし点線の矢印は１人の推移を表す。

児童が「物語の大事なところを一文で表す」読解方略を獲得する過程の検討（2）
—物語を表す一文を検討するグループ・学級の発話から—

○齋田裕子（静岡県三島市立北小学校）　町 岳（静岡大学）

キーワード：小学校国語科，物語文，一文読解方略

問題と目的

主体的に学習に取り組む態度の育成が目指される中で，学び方を学ばせる学習方略指導に注目が集まっている。本研究では，小学校 4 年生の国語科において，「物語の大事なところを表す一文を検討する読解方略（以下一文読解方略）」指導を行い，児童が読解方略を獲得する過程を，児童が一文を検討する場面のグループと学級の発話の特徴をもとに検討する。

方　法

対象・時期　A 市立 B 小学校 4 年生 C クラスの 27 名の児童を対象に，一文読解方略を学ぶ国語科物語文の授業実践 1・2（ポレポレ，世界でいちばんやかましい音；学校図書）を，2023 年 9 月～11 月にかけて行った。実践に対しては，研究協力校の管理職，学級担任に研究内容を文書にて説明の上，了承を得た。

一文読解方略指導　実践 1・2 の第 5・6 時における一文読解方略指導（町・齋田，2024）では，一文を検討する視点をもとに自分の書いた一文を修正させた。一文を検討する視点は，一文Ⅱ（第 5 時）では「（○○だった中心人物）が，（出来事）によって，（△△になった）話」という一文の型に沿っているかであり，一文Ⅲ（第 6 時）では，中心人物の変容前後の様子や変容の要因を掘り下げる，教師からの発問である。一文の検討は，個人・グループ・学級の 3 段階で行わせ，グループの話し合いでは，話し合いの手順を提示した。

発話分析　実践 1・2 の第 5・6 時における，一文を検討する，グループ（ランダムに 2 グループを抽出）と学級の発話を分析対象とし，ビデオと集音マイクによりデータを収集した。作成したトランスクリプトをもとに，それぞれの発話の特徴を第 1・第 2 著者で検討し，読解方略獲得過程との関係を考察する。

結果と考察

一文Ⅱを検討するグループ内発話では，実践 1 から 2 にかけて，児童が一文の修正に習熟する様子が見られた（Table 1）。一文Ⅱの検討でグループの話し合いが効果を発揮したのは，一人ひとりの一文を，一文の型に沿っているか順番に見直すという手順が，方略獲得の過程に合致していたためだろう。一方一文Ⅲの検討では，個々の児童の発話をつなげる教師の足場かけによる，学級全体の話し合いが効果的だった（Table 2）。これは一文を掘り下げる様々な意見を生成させるためには，グループサイズの大きい学級がより効果的であり，大きい集団で個々の児童の意見を関連づけて深めていくためには，教師が話し合いを運営する必要があるためであろう。本研究は，国語科の授業を通して児童に読解方略を獲得させるには，個人の方略獲得過程に，集団（グループ・学級）や教師という学校現場がもつ様々なリソースを効果的に組み合わせる必要があることを示している。

Table 1

一文を検討するグループの話し合いの手順とグループ内発話の特徴

手順	一文Ⅱ検討：一文の型に沿っているか，一人ずつ順番に見直し修正する（第５時）		一文Ⅲ検討：一文を掘り下げる意見を発表し合い，合意形成を図る（第６時）	
	実践１	実践２	実践１	実践２
発話の特徴	全員が中心人物をいずみと捉えていたため，話し合いを経ても，一文の型に沿った修正はされなかった。	一文の型に沿っていない児童も，話し合いを経て，中心人物の変容を捉える一文に修正された。	前半はポレポレ，後半はピーターに対する気持ちの変容について話し合い，一文に修正された。	話し合いが平行線で合意に結論に至らない(D)，全員同じ意見で話し合いが深まらない(E)グループがあった。

Table 2

一文Ⅲ（中心人物の変容前の姿）を検討する学級全体の話し合い

no.	発話者	発話内容
186	教師	この世で一番。なるほどね。もっと際限なくなるんじゃないかっていってますが。クラスでどちらかの考えをまとめたいってなったとしたら，どっち？
187	生徒達	（がやがや‥‥相談する）
188	教師	だれか言ってくれません？
189	河村	なんか，最初わたしも満足した？だったんだけど，だけどなんか今の今のなんか５班？
190	教師	うん
191	河村	の意見聞いて，なんか満足しなかったに変わった。なんか意見が変わった。
192	教師	変わったっていってますが，いいの？満足派いいの？
193	教師	どうぞ，どうぞ
194	田中	誕生日計画が成功してるんだからさ，やっぱそれほど大きい声が出てるってことは満足してる。
195	教師	聞きたいことが成功したんだもんね。満足するさっていってるけどどうする？
196	生徒達	うんうんうん
197	教師	うんうん，どっちだどっちだ。加藤さん何？
198	加藤	でもさ，あのさどんなに音をやかましくしても，もっともっとってなってるんだから，世界で一番やかましい音を聞いても絶対もっともっとってなる気がする。
199	教師	絶対もっともっとだってはい。山田さんどうぞ。
200	山田	でもさ，明らかに大きい音なんだからさ，これはすごいと思って満足するんじゃないかな。
201	教師	あー，ちがいないって言ってるけど，あ，はい鈴木さん
202	鈴木	いつも興奮とかしてるから
203	教師	興奮してる，はいはい。
204	鈴木	宇宙1とかいいそう。

注）児童名は仮名

認知カウンセリングの経験を通じた教員志望学生の教授行動の変容
—チュータリング実験を通した検討—

○深谷達史（広島大学） 中越拓海＃（松山市立窪田小学校）

キーワード：認知カウンセリング，チュータリング実験，指導力

問題と目的

従来，教え手と学び手がペアとなって，教え手が学び手と学習内容をやりとりしあうチュータリングは，伝統的な一斉指導形式の教授法に比べて学習効果が高いとされてきた（Bloom, 1984）。一方，実際のチュータリングを詳しく分析した研究では，教え手は必ずしも効果的な教授行動をとれるわけではないことも明らかにされている。例えば，McArthur et al.（1990）は，チューターが，代数の問題を生徒に教える場面のやりとりを分析した。その結果，熟達したチューターでも，生徒の知識を診断する質問は必ずしも多く発しておらず，さらに，質問していても「分かった？」といった表面的な質問が多いことを報告している。

それではどのような手だてによって，チュータリングにおける効果的な教授行動は実現できるのだろう。本研究では，認知心理学の理論に基づき個別的な学習相談を通じて学習の悩みの診断と解消を目指す認知カウンセリング（市川，1993）の経験に着目する。認知カウンセリング（以下 CC）では，学習者の意味理解を促すことに加え，学習者が本当に理解できたかを的確に診断することが重視される。そのため，CC を経験した教え手は，学習者の理解状態を把握し，理解を促す教授行動を多く示すようになると予測される。

方　法

調査対象者

小学 4〜6 年生に認知カウンセリングを行う実習が開講される国立 A 大学の教員養成課程の学生に調査協力を依頼した。この実習は選択科目として開講されていたため，履修学生と非履修学生が存在した。履修学生 23 名を CC 群，非履修学生 17 名を非 CC 群とした。チュータリングの学び手となったのは，地域の広報誌から調査協力に承諾した小学 5・6 年生 40 名だった。

手続きと題材

概要の説明後，別室で学生と児童に質問紙への回答を求めた。学生には CC 実習の履修歴の質問などが，児童には学習題材の既有知識を測定する事前テストなどが含まれた。その後，学習テキストを各自で読んだ後，実験室で対面形式のチュータリングが 45 分程度行われた。やりとりはビデオと IC レコーダーで記録された。実施の際，あとで内容理解テストが行われること，児童は自ら質問はしないことなどを教示した。学習内容は水溶液とその性質で，中学 1 年理科の教科書を参考に作成した。終了後，別室で両者に事後テストの回答などが求められた。テストは，テキストに答えが明示された明示テスト 4 問と，明示されない非明示テスト 8 問から構成された。実験は第二筆者が行った。

結果と考察

テストは 1 問 1 点で採点した。CC 経験を独立変数，2 種類の事後テスト成績を従属変数，事前テスト成績を共変数とした共分散分析を実施した。明示テストでは，CC の効果は有意でなかった一方，非明示テストでは有意で，CC 群の学生とチュータリングを行った児童の方が高いテスト成績を示した（Table 1）。

チュータリングの詳細を分析するため，8 名分（各群 4 名）のやりとりについて発話分析を行った。すべての発話をアイディア・ユニット（IU）に分け，教え手は 15 種，学び手は 11 種のカテゴリーに分類した。まず，IU 総数の平均を比較したところ，CC 群の教え手は 324，非 CC 群の教え手は 212，CC 群の学び手は 102，非 CC 群の学び手は 24 と，教え手と学び手の双方で大きな群間差が見られた。カテゴリーごとの詳細な違いを確認したところ，教え手についてテキストの明示的な内容を質問する「確認的質問」や非明示的内容を質問する「発展的質問」，児童に説明を求める「説明の要求」で CC 群の発話が多かった。これらの発話に対応し，学び手においてもテキストの明示的内容を説明した「言い換え的説明」や非明示的内容を説明した「意味付与的説明」が CC 群において多かった。

以上から，指導経験がない内容をやりとりした場合であっても，CC の経験によって，学び手の理解状態を確認したり，テキストに明記されない情報を分かりやすく説明したりする効果的な指導行動が促進され，結果的に学び手の理解が促されることが示された。

Table 1
事後テストの平均値と *F* 値（括弧内 *SD*）

	CC 群	非 CC 群	*F* 値
明示テスト（4 点満点）	3.22 (0.85)	2.94 (0.66)	0.91
非明示テスト（8 点満点）	5.87 (1.63)	4.41 (1.91)	6.27*

Note. * $p < .05$

小学校授業における教師および児童が遂行する対人配慮発話内行為
—相互行為のフレイムに着目し，ポライトネス理論を参照にした教室談話分析—

川島 哲（武蔵野大学）

キーワード：教室談話，フレイム分析，ポライトネス理論

問題と目的

教室談話に対する分析は多くの視点から行われてきており，その秩序を成立させる多くの要因が明らかにされようとしている。

このような分析には，談話の特徴から整理が必要である。まず発話が意味する内容より受け手の認識や事例中にどう扱われているのかが大きな影響力を持つ（ex. perceived choice: Ryan, Koestner & Deci, 1991 や会話分析：Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974)。また発話が字義的に意味する内容は，発話することで遂行する行為と別に扱われ，後者は発話内行為と呼ばれる（オースティン，1978)。

Batson（1972）による別の分類では，表示レヴェルと，メタコミュニケーション・レベル（行為の枠組みや対人関係に関するメッセージ）があり，そこに齟齬がある場合，ダブルバインド状態に陥るとされる。教室においては，それは避けるべき事態だろう。

発話のメタコミュニケーション・レヴェルでは，社会関係や相互行為の枠組みを規定するフレイムを導入するとゴッフマンの理論を元に考えられている(阪本, 1991)。また，川島（2018 等）は，表示義において，いかに対人的な配慮をしているのかをポライトネス理論（Brown and Levinson, 1987）に基づく分析をすることで，人間関係や指示の負担について推察していた。

本研究では，共示義において教師や児童が発話によって何をしたのかという発話内行為に着目し，教師と子どもがどのようなフレイムに位置付くのかを明らかにすることを目的とする。

方　法

調査対象　首都圏郊外に位置する小学校 3 年生の授業を対象とした。担任は教歴 7 年目の男性で，真島先生（仮名）であった。校長・担任から許可をもらい，担任を通して保護者から許可を得て参観し，映像・音声の記録を取ると共に，フィールドノートを作成した。

分析方法　対象となる授業をすべて文字起こしした。その上で，授業中の教師の発話の中から，フレイムの設定と調整を行っている場面を抽出し，どのような設定と調整が行われているのか分析した。ポライトネス理論からフェイスの概念や，基本的欲求理論から有能性・親密性・自律性が満たされることが望ましいということを前提として分析を行った。

結果と考察

フレイムと対人配慮発話内行為という視点から 2 授業のトランスクリプトから事例を抽出したところ，9 事例が該当した。そこで，行われている教師と児童の行為から，以下の 3 点が明らかになった。

児童のポジティブ・フェイス保護　真島先生は，児童のフェイスが失われそうな際に，フレイムの再設定を行うことでそれを避けていた。「ことわざ」の意味を質問した事例では，挙手した児童が定義を言えずにいたため，辞書で調べないと答えられない質問であったことを教室全体に伝えて，定義を言えない状態はポジティブ・フェイスが傷つく状態ではないとしていた。算数の授業では「分からない人」として挙手した一名の児童を保護する発話内行為を教師がしていた。一方で，児童の側でも，困っている児童や教師に手助けをして，学習フレイムが滞りなく維持されるよう配慮が見られた。

叱責によるフェイス侵害の軽減・最小化　特定の児童が教師から叱責を受ける状態は，教師と児童双方のフェイスが脅威にさらされている状態である。叱責されたのではない児童がその叱責フレイムを学習フレイムに戻すことで，最小限のフェイス侵害に留めていた。別の事例では，教師による叱責を子どもが冗談の一部として回収することで，叱責フレイム自体を冗談フレイムで上書きしていた。

児童の非公式の発話の許容　児童が行う雑談に真島先生が楽しそうに参加することは，教師児童間の親密性を高める対人配慮発話内行為として捉えられた。学習内容とつながりを持つ雑談ではそれが許容されており，教科書の内容にうまく言及すると教師が褒め，内容として誤りが含まれると教師が指摘することで，日常的な文脈の中で学習内容を活用する場としても機能し，児童の有能性を高めている可能性があった。

総合考察　以上の 3 点から，真島先生による対人配慮発話内行為は主に子どもの有能性に関わるフェイスに対して行われていることが示された。一方で，児童も学ぶ人であり続けるために，授業に協力している様子が観察された。この教室は，教師児童とも授業中には同じフェイスに配慮して相互行為しており，それにより授業の秩序が維持されていたことが示唆された。

読み書きに対する就学前保護者の疑問や不安に関する調査
―年長児の文字習得に着目して―

宮本直美（関西福祉科学大学）

キーワード：保護者，読み書き，年長児

問題と目的

小学校入学を控えた年長児の保護者は，学校生活，友達関係，学習面に対する不安が高い（山田・大伴，2010）。近年，幼児期から文字の学習を重視する母親は増加傾向にあると報告され，読み書きに対する保護者の関心は高くなっていると考えられる（ベネッセ教育総合研究所，2022）。国立国語研究所（1972）は文字習得が低い幼児の親ほど，文字指導に積極的な態度を示す傾向にあると指摘しているが，子どもの文字の習得状態を保護者自身がどの様に捉えているかについての言及はない。本研究では，保護者が子どもの読み書きの状態をどの様に捉え，どの様な疑問や不安を抱えているかについて調査し，考察することを目的とする。

方　法

対象者　A 県公立幼稚園（128 名），保育所（106 名），私立認定こども園（70 名），B 県公立認定こども園（18 名）の年長児保護者（回収率 48.4%）。

調査項目　文字に関する子どもの様子や家庭教育の 4 項目（Table 1 参照），読み習得の 8 項目（自分の名前がわかる，名前を音読できる，名前以外の文字をいくつか読む，一文字ずつ拾い読みする，拗音があっても読む，文を声に出して読む，文や本を黙って読む，文字には関心がない），読み書きに対する子どものエピソードと疑問や不安などの自由記述。

調査実施期間　202X 年 3 月から 202X＋3 年 3 月（各年 3 月実施）

調査方法　質問紙を封筒に入れ，園を通じて配布，回収した。

分析方法　読み習得項目：各項目 1 点とし，習得度得点を算出して低群と高群に分けた。子どもの様子や家庭教育の項目：低群と高群で χ^2 検定を実施した。自由記述：User Local AI テキストマイニングで分析した。前所属である大阪千代田短期大学研究倫理審査委員会の許可を得ている。

結果と考察

習得度得点の平均と SD は 6.7 点（±1.3）であった。1SD 得点の低い幼児 24 名を低群，高い幼児 44 名を高群とした。家庭教育の項目全てにおいて，実数を用いて χ^2 検定を行ったところ有意な差はなく，低群保護者の方が文字を積極的に教えることは確認できなかった（Table 1）。保護者の疑問や不安について，低群は Figure 1 に，高群は Figure 2 に示す。低群エピソードでは，文字に興味を持ち始め，五十音の読み書きを練習している様子が示された。保護者は，わが子は平仮名を覚えたり文を読んだりすることが苦手であると考え，入学がせまる中で不安を持っていた。子どもに読み書きの練習を促しても納得せず癇癪を起こすため，文字に対する興味を育てることについて悩む保護者もいた。高群エピソードでは，文字や絵本，漢字にも興味を持ち，自分で読んだり書いたりしながら文字を覚える様子が示された。保護者は，小学校での教育内容やどこまで文字を教えたらよいのかについて疑問を持ち，書き順やカタカナ習得に対する不安も持っていた。遊びの重要性は理解しているが，早期教育についても検討していた。幼児の文字の習得は個人差が大きく，保護者の不安は文字の習得状態によって異なるが，両群ともに小学校での文字学習が見通せないことからくる疑問や不安を持っている。就学前の保護者には，小学校での文字学習についての情報提供とともに，子どもの文字習得状態に応じた助言の必要性が示唆される。

Table 1
子どもの様子や家庭教育の項目における実施率

	低群	高群
1. 平仮名をどう読むか聞くので教えた	83.3%	84.1%
2. 気がついたら平仮名を覚えていた	58.3%	75.0%
3. 家庭で積極的に教えた	54.2%	40.9%
4. 習い事や通信教育で習った	12.5%	27.3%

Figure 1
低群保護者の読み書きに対する疑問や不安

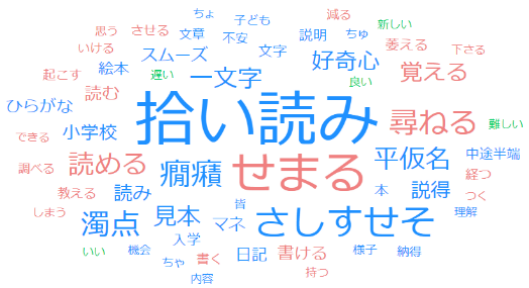
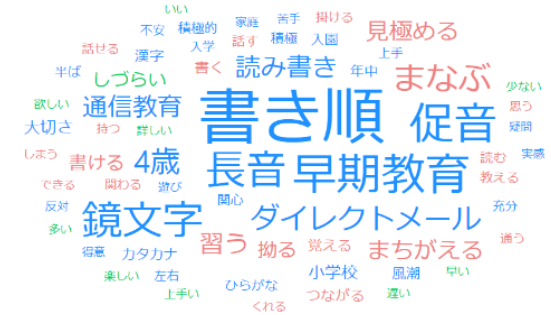


Figure 2
高群保護者の読み書きに対する疑問や不安



やりとりによる知識獲得の促しにおける感情の影響
―各感情価に注目して―

奈田哲也（盛岡大学）

キーワード：やりとり，知識獲得，感情

問題と目的

やりとり中に生起したポジティブ感情は，個の中に，やりとりに対する身体的，精神的な積極的態度を形成することで知識獲得を推し進めることが明らかになっている（奈田・堀・丸野，2017）。ただ，そこでは，個の中に生起したポジティブ感情，ネガティブ感情というように，総体としての感情がどのように知識獲得を促すのか明らかにしていた。どのような感情を生起させることになれ，言葉かけの内容が異なれば，個の課題に対する向き合い方は異なってくる。相手からの褒め方によっては個の自尊心は低下し，その後の活動のモチベーションが高まらなかったりする（溝川，2021）。つまり，感情を生起させる声かけにより，ポジティブ感情といった漠然とした感情ではなく，詳細に，どのような感情が生起し，その感情が如何に知識獲得と結びつくのか，といったことを明らかにしていくことが必要となってくる。こういったことから，本研究で，個の中に生起した個々の感情が如何に知識獲得を促しているのかについて検討していく。

方　法

調査対象者　対象者の所属学校の一室で，小学校 3 年生を調査対象者とし，NP 条件に 15 名，PN 条件に 14 名，PP 条件に 14 名をランダムに割り当てた。なお，PP 条件は，実験参加者の考えを賞賛し続ける条件で，PN 条件は，実験参加者の考えを否定することを繰り返した後に賞賛していく条件で，その逆が NP 条件である。

手続き　指定された複数の品物を購入できる最短ルートを考える“買い物課題（Radziszewska & Rogoff, 1988, 1991）”をプレテスト（単独学習），感情生起セッション，感情生起確認テスト，協同活動セッション，ポストテスト（単独学習）という流れで行った。感情生起セッションでは，上記した条件毎のやりとりの仕方で，参加者の中に生起する感情の質を変化させた。また，感情生起確認テストは，日本語版児童用正負感情尺度（PANAS-C; Yamasaki, Katsuma, & Sakai, 2006）を改変して用いた。最後に短いアニメを見せて感情の回復に努めた。

倫理的配慮　調査においてネガティブ感情を生起させること，調査を途中でやめても良いことなどを対象者や保護者に説明し，参加への同意を得た。

結果と考察

条件毎の感情生起程度の結果は Table 1 の通りである。見て分かるように，そこまで高いネガティブ感情は生起していなかった。知識獲得の程度を示す過剰距離の減少に関しては，プレテストの過剰距離を共変量とし，ポストテストにおける過剰距離を従属変数，条件を実験変数とした共分散分析を行った。その結果，有意差（$F(2,37)=21.39$，$p<.01$，$\eta^2=0.54$）が得られ，Bonferroni 法を利用して多重比較を行ったところ，全ての条件間で有意差（全て $p<.05$）があり，PP 条件，NP 条件，PN 条件の順にプレテストからポストテストにかけて過剰距離が短くなっていたことが判明した。

結果から，どの条件のやりとりであっても，課題に興味をもち，わくわくしていたことが窺える。その中で，自分の考えが賞賛され続けた PP 条件の調査対象者は，そのやりとり故に自分の考えに自信をもて，積極的に課題に参加でき，知識獲得が促されやすくなったと考えられる。一方，自分の考えがいったん否定される NP 条件は，正しいと思った考えが否定されることで，おろおろすることになったり，自分の考えに対して不安を持つことになる。ただ，そういった自分の考えに対する不安が，自分の考えの振り返りにもつながり，知識獲得がある程度促されることになったと考えられる。そして，そのどちらも中途半端であった PN 条件の調査対象者は，自分の考えに自信をもつことも，自分の考えを振り返る態度の形成もうまくされず，知識獲得がそこまで導かれなかったと考えられる。

Table 1
条件毎の個々の感情生起頻度

	NP(N=15)		PN(N=14)		PP(N=14)		
	M	SD	M	SD	M	SD	
Positive感情							
興味をもった	3.87	(1.25)	3.91	(0.92)	4.43	(0.64)	
わくわくした	3.67	(1.29)	3.79	(0.97)	4.50	(0.52)	†
うれしい	3.87	(1.19)	3.57	(0.76)	4.29	(0.73)	
元気いっぱいな	3.80	(1.08)	3.57	(1.02)	4.29	(0.61)	
自信がある	2.67	(1.18)	3.50	(0.85)	4.07	(0.92)	NP<PP
陽気な	2.93	(1.58)	2.49	(1.14)	3.18	(1.59)	
いきいきした	2.53	(1.41)	2.74	(1.58)	3.64	(0.74)	†
しあわせな	2.80	(1.42)	3.09	(1.14)	3.31	(0.78)	
大喜びの	2.60	(0.99)	2.61	(1.26)	3.50	(1.02)	†
落ちついた	2.80	(1.42)	2.54	(1.34)	2.71	(0.83)	
活発な	2.48	(1.49)	1.56	(1.06)	3.86	(1.03)	NP=PN<PP
力強い	2.33	(1.23)	1.95	(1.07)	3.11	(1.57)	†
Negative感情							
きんちょうした	3.13	(0.92)	2.64	(1.08)	2.50	(0.52)	
心配した	3.13	(1.06)	2.00	(0.78)	1.71	(0.83)	PP=PN<NP
おろおろした	3.67	(0.98)	1.30	(0.61)	1.36	(0.50)	PP=PN<NP
はずかしい	1.33	(0.49)	1.43	(0.51)	1.21	(0.43)	
みじめな	1.08	(0.26)	1.24	(0.42)	1.00	(0.00)	
あきあきした	1.00	(0.00)	1.21	(0.43)	1.07	(0.27)	
落ちこんだ	1.10	(0.26)	1.14	(0.36)	1.00	(0.00)	
おびえた	1.00	(0.00)	1.00	(0.00)	1.14	(0.36)	
腹がたった	1.08	(0.26)	1.00	(0.00)	1.00	(0.00)	
悪いことをしているような	1.08	(0.26)	1.00	(0.00)	1.00	(0.00)	
悲しい	1.00	(0.00)	1.00	(0.00)	1.00	(0.00)	
さびしい	1.00	(0.00)	1.00	(0.00)	1.00	(0.00)	

大学生における課題に対する自己効力感と授業の重要度が先延ばしに与える影響
—実際の授業の課題に着目して—

太幡直也（愛知学院大学）

キーワード：先延ばし，自己効力感，授業の重要度

問題と目的

先延ばしとは，書類の提出や納税など，やらなければならないことを行わない，あるいは遅らせることである。大学生における学業の先延ばしに影響を与える要因の一つに，自己効力感（目標達成のために必要な行動をとることができると感じられる程度）が挙げられる。中西・中谷（2014）は，学習に対する自己効力感と将来展望（将来的に報酬を得られる見込みを持つこと）がどちらとも高い者は，先延ばしをしにくいことを報告している。しかし，この研究では，学習全般に関する自己効力感のみが扱われている。また，対象となる学習をどの程度重要だと認識しているかは着目されていない。加えて，大学生における学業の先延ばしに関する研究では，実際の授業の課題での先延ばしを測定した研究は少ない。

以上のことから，本研究では，大学生における課題に対する自己効力感と授業の重要度が先延ばしに与える影響について，実際の授業の課題での先延ばしを測定して検討する。本研究では，先延ばしを，自己報告（主観的先延ばし），課題着手，提出の予定と実際の差（客観的先延ばし）の，二つの点から測定する。

方　法

調査対象者　四国地方の国立大学で，2023 年 9 月 1 日から 4 日に開講された集中講義「社会心理学」（著者が授業担当者）を受講していた 39 名であった。1 回目の調査の回答に不備がみられた 4 名を除き，35 名（男性 11 名，女性 24 名，平均年齢 20.37 歳（SD=0.47））を分析対象とした。

調査手続き　「社会心理学」の最初の授業において，単位取得のための最終課題として，授業内容に関する 4 択問題 10 題と，「社会心理学とはどのような学問分野か，授業内容を 2 回以上踏まえて中学生にわかるように説明する（800 字以上）」という説明問題を課すことを説明した。また，授業終了時点から 4 日後（9 月 8 日）の 23:59 が提出期限であること，全授業終了後に Google Form のサイト上で回答することを説明した。

1 回目の調査は，最終課題を説明した翌日に，質問紙を配付して実施した。2 回目の調査は，最終課題の提出後すぐに，調査用のサイトに誘導して実施した。

質問項目　(a) 1 回目の調査：年齢，性別に加え，2 回の調査の回答を照合できるよう，「誕生日 4 桁＋携帯電話番号下 4 桁」の計 8 桁の数字に回答するように求めた。続いて，授業の重要度を，視覚的評価法（Visual Analog Scale）を用いて評定するように求めた。マーク点に基づき得点化した（0-100）。また，課題に対する自己効力感について，森（2004）の英語に対する自己効力感尺度を参考に，課題の内容を踏まえて作成した 5 項目に，4 件法で回答するように求めた。最後に，課題着手，提出の予定の日時を，「9 月__日　午前（午後）__時頃」の形式で回答するように求めた。(b) 2 回目の調査：最初に，1 回目と同様の 8 桁の数字に回答してもらった。続いて，主観的先延ばしの指標として，古屋（2017）の遅延傾向尺度を参考に作成した，遅延行動 4 項目，無計画実行性 4 項目に，4 件法で回答するように求めた。また，客観的先延ばしを測定するために，課題着手の日時を，「9 月__日　午前（午後）__時頃」の形式で回答するように求めた。なお，課題提出の日時として，2 回目の調査への回答日時として Google Form 上に記録された時刻を用いた。

結果と考察

各指標の相関係数と記述統計を Table 1 に示す。客観的先延ばしは，「実際－予定」により算出した（単位は時間）。課題着手遅延量は 0 よりも有意に大きく，課題着手に先延ばしが生じていた（t(34)=2.46, p=.019, d=0.42, Skewness=0.49, Kurtosis=0.66）。一方，課題提出遅延量は 0 と有意差はみられなかった（t(34)=0.93, p=.358, d=0.16, Skewness=0.42, Kurtosis=0.44）。

次に，授業の重要度，課題に対する自己効力感，交互作用項を独立変数，先延ばしに関する指標を従属変数とする重回帰分析を行った。その結果，遅延行動の得点は，授業の重要度が低いほど高かった（B=−0.02, SE=0.01, β=−.37, 95%CI[−.37, −.03], p=.034）。しかし，その他は有意な関連はみられなかった。

本研究の結果から，重要度が低いと認識している授業の課題に対して，取り組む際に先延ばしをしやすくなると推察される。なお，課題提出に先延ばしがみられなかったことから，授業の課題提出については，課題の量や難易度が先延ばしの程度に影響すると推察される。

Table 1　各変数の相関係数と記述統計（N=35）

	2	3	4	5	6	M	SD	α
1. 授業の重要度	-.01	-.36*	-.09	.17	-.08	64.51	20.62	—
2. 課題に対する自己効力感	—	-.22	-.10	.00	.07	2.62	0.40	.77
3. 遅延行動		—	.53**	.08	.12	2.87	0.98	.88
4. 無計画実行性			—	.38*	.35*	2.38	0.86	.84
5. 課題着手遅延量（時間）				—	.56***	13.37	32.19	—
6. 課題提出遅延量（時間）					—	5.11	32.46	—

注）個人特性に関する変数は，得点が高いほどその特性が当てはまることを示す。
*p<.05, **p<.01, ***p<.001.

付　記

本研究は，愛知学院大学総合政策学部の中島彩七さんの卒業論文のデータを再分析したものである。

課題価値と困難度の予期が学習行動に及ぼす影響

○解良優基　（南山大学）　浦上昌則（南山大学）
藤田知加子（南山大学）

キーワード：課題価値，困難度，予期

問題と目的

学習動機づけ研究では，学習者の課題への価値づけという問題に対して，課題価値という概念を用いて研究がされてきた（Eccles & Wigfield, 2020）。課題価値には，ポジティブな価値づけの他に，学習に対する負担感を指すコストというネガティブな価値も想定されている。このような課題価値の認知は，学習者の行動や成績に影響することが先行研究では示されてきた。

従来の課題価値研究は，リアルタイムで取り組んでいる課題の価値の認知に注目してきた。しかし，学習者は課題に取り組む前から，当該課題に対する価値の予期（e.g.，「面白そうだ」など）をもっていることが考えられる。近年，Beymer et al.（2023）は，こうした問題意識について予期されたコストと実際に経験したコスト，そして学業達成との関連をみた。その結果，予期されたコストは学業達成に正の影響を与えた一方，経験したコストを媒介して負の影響をももつことが示された。

本研究は，Beymer et al.（2023）の研究を拡張し，コストの他にもポジティブな価値の 1 つである興味価値と，加えて課題の困難度にも着目する。それぞれの動機づけ信念の予期と経験，そして学習行動との関連について検討を行う。

方　法

参加者

参加者は，クォーター制を導入している大学 1 校に所属し，統計に関する基本的内容を扱う授業を受講した大学生 123 名であった。

対象とした授業の概要

授業は，反転学習を取り入れた形式で行われた。受講生にはほぼ毎回，授業終了時に次週の授業に向けた予習の課題が課された。予習の内容としては，統計のテキストの指定箇所を中心に読み，次回の授業で扱う重要概念について概要をまとめる作業が中心であった。

調査時期

授業は，2023 年 9 月から 2023 年 11 月の間に 2 回行われた。授業の初回（T1）には，興味価値，コスト，授業の困難度の予期について尋ね，授業の最終回（T2）では，現在上記について現在どのように感じているかということ（以下，経験）と，学習行動について尋ねた。

測定変数

課題価値　Gaspard et al.（2020）の尺度を参考に，興味価値 4 項目，コスト 12 項目を用いた。

授業の困難度　授業の困難度について，3 項目で尋ねた。課題価値と授業の困難度について，予期を尋ねる際には，今後のこの授業の予測について尋ねるという教示文のもと，各項目について「…だろう」と表現を修正して用いた（例：「この授業の内容を理解することは，私にとって難しいだろう」）。経験を尋ねる際は，現時点での考えを尋ねるように教示文・項目を修正した。

予習方略　本授業は反転授業を取り入れた形式であったため，予習が重要な意味を持つと考えられた。そのため，予習時の学習行動を捉えるために，解良他（2024）で作成された予習方略尺度を用いた。予習の取り組みとして認知的な処理の深い方略である先行知識への統合方略 9 項目と，処理の浅い暗記方略 4 項目の 2 因子を用いた。

結果と考察

予期→経験→予習方略という媒介過程を想定し，動機づけ概念 3 種類と予習方略 2 種類の組み合わせを変えながら媒介分析を行った。結果を Table 1 に示す。その結果，興味価値においては，「この授業は面白そうだ」といった興味価値の予期が実際に興味価値の認知につながり，予習の取り組みとして先行知識への統合方略を促し，暗記方略を抑制する媒介効果がみられた。また，困難度については，「難しそうだ」という困難度の予期が実際に困難度の認知につながり，暗記方略の使用を促進する媒介効果が示された。コストについては，有意な媒介効果はみられなかったものの，「大変そうだ」といったコストの予期が直接暗記方略の使用につながることが示唆された。

以上の結果より，興味価値，コスト，そして困難度のいずれも，授業前から抱く予期がその後の授業における学習方略の使用と関連することが示された。

Table 1
媒介分析の結果

					予期→経験	経験→予習方略	予期→予習方略	
		間接効果	95%CI		パス a	パス b	パス c'	パス c
先行知識への統合方略	コスト	-.10	-.21	.08	.65 ***	-.16	.00	.10
	興味価値	.29 **	.06	.29	.71 ***	.41 **	.29 **	.01
	困難度	-.09	-.18	.08	.69 ***	-.13	-.11	-.03
暗記方略	コスト	.11	-.06	.28	.65 ***	.17	.37 ***	.28 *
	興味価値	-.23 *	-.38	-.03	.71 ***	-.33 *	-.15	.07
	困難度	.22 *	.04	.35	.69 ***	.32 *	.36 ***	.17

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$
パスc' は，媒介変数を投入する前のパスを示す。
値はすべて標準化係数

ボランティア継続動機と自己肯定意識との関連
—子ども食堂のボランティア活動を通して—

○米川純子（東北生活文化大学短期大学部）　伊藤常久＃（東北生活文化大学）

キーワード：ボランティア，自己肯定意識，自我同一性

問題と目的

青年心理学において，青年期にあたる大学生の発達課題は「自我同一性の確立」といったテーマで問題視されることが多い。また，青年期の特質は自己意識の転換期，再構成期に入ることと捉え，心理学的健康の指標として重要な意味を持つとされている。「自分とは何者なのか，自分は何のために生きていくのか」という自我同一性の確立に必要な概念の一つに，自己肯定意識がある。本研究では，地域というマイクロシステムの中において，学生たちの専門性も活かせる子ども食堂のボランティア活動に着目し，その経験の中で自我同一性の獲得に向けて，自己肯定意識が高まることに期待し，ボランティア活動を継続していく動機と自己肯定意識との関連について検討した。

予備調査

調査対象者

本学の 3 専攻 1 年次に在籍する 118 名を対象とし，ボランティア活動実施前にアンケート票が回収できた 107 名を調査対象とした。

調査内容

第 1 調査は，ボランティア活動実施前に 3 専攻の学生を対象に，①ボランティア活動にどんなイメージがあるか②ボランティア活動をするならどんなことをしてみたいかについて自由記述を行った。第 2 調査では，ボランティア経験の有無において自己肯定意識に差があるのかを検討した。

本調査

調査対象者

ボランティア活動実施前に回収できた 107 名を調査対象とした。さらに，ボランティア活動実施後に回収できた 91 名を調査対象とした。

調査内容

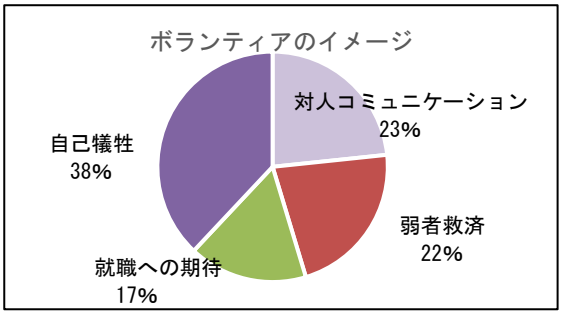
ボランティア活動継続動機測定尺度　妹尾・高木（2003）によって作成された尺度を用いて，ボランティア活動を継続したい動機・理由について 5 件法で回答を求めた。得点が高いほど援助成果が得られていることを表している。

自己肯定意識尺度　平石（1990b）によって作成された尺度を用いた。自己肯定性次元の個人差を，対自己領域と対他者領域の 2 つに分けて測定した。

結果と考察

ボランティア活動が青年期の発達課題である自我同一性の確立に影響があるのかボランティア活動のイメージついて自由記述を行った結果，弱者救済や自己犠牲など「人のため」に行う利他的行動として捉えている傾向があることが明らかになった（Figure 1）。

Figure 1
ボランティア活動のイメージ



さらに，ボランティア活動の有無と自己肯定意識との関連を検討するために t 検定を行った結果，($t(196)=-5.459$，$p<.032$，$d=-0.766$）ボランティア活動を行うと，自分自身への充実感が高まることが明らかになった。そのボランティア活動を継続的に行おうとする動機づけと自己肯定意識の関連では，活動志向的動機と自己実現的態度に正の相関がみられた（Table 1）。子ども食堂に関するボランティア活動において，自らの行動の有効性を実感し，活動継続につながることで，目指すべき自己実現への意識が強まるということが推察された。

Table 1
ボランティア活動継続動機と自己肯定意識の相関係数
ボランティア活動実施後

尺度・因子名	1	2	3	4
1　活動志向的動機				
2　自己受容	.106			
3　自己実現的態度	.448**	.234*		
4　充実感	.149	.474**	.170	

*$p<.05$，**$p<.01$，***$p<.001$

授業改善をするために授業評価をどう捉えて活用すればよいか

藤森裕紀（東京学芸大学大学院）

キーワード：実践研究，授業改善，授業評価

問題と目的

文部科学省(2022)は教職に必要な素養の一つとして，教員自らの力だけではできないことを客観的に捉え，協働を通じて課題を解決しようとする姿勢を挙げている。授業は教員と生徒との協働が不可欠な実践である。だからこそ，授業改善も両者の協働だといえよう。本研究では，筆者の授業実践をもとに，授業改善における授業評価アンケートの活用方法について検討することを目的とした。

方　法

関東圏内にある共学の私立高校の英語科非常勤講師であった筆者が，2022 年度に授業改善を実践した。勤務校が定める 5 タームの内，4 ターム（1 学期中間，1 学期期末，2 学期期末，3 学期）の終わりに，授業の「速さ」「難易度」「板書量」「満足度」「期待度」を問う授業評価アンケートを生徒に実施した（5 件法，SD 法）。アンケート結果をもとに授業の省察を行い，次のタームの授業実践へ反映するサイクルを繰り返した。

結　果

全タームのデータ（有効回答数：720）の項目ごとに平均値の差の検定を行った（5×4 の混合計画）。

速さと難易度はタームの主効果が 5%水準で有意であり（$\hat{\eta}^2$=.02，.17），生徒が振り返った授業の速さは 1 学期期末が 2 学期期末と 3 学期よりも高く，難易度は 2 学期期末が 1 学期中間よりも高かった。

満足度と期待度はタームの主効果が 1%水準で有意であり（$\hat{\eta}^2$=.23，.24），生徒が振り返った満足度は 3 学期が 1 学期中間と期末，2 学期期末よりも高く，期待度は 3 学期が 1 学期中間と期末よりも高かった。

板書量は交互作用が 5%水準で有意であり（$\hat{\eta}^2$=.25）生徒が振り返った板書量はクラス 1 で 1 学期期末＞2 学期期末と 3 学期，クラス 2 で 1 学期中間＞2 学期期末，1 学期期末＞2 学期期末と 3 学期，クラス 3 で 1 学期中間＞2 学期期末，1 学期期末＞2 学期期末，クラス 4 で 1 学期期末＞1 学期中間と 2 学期期末＞3 学期，クラス 5 で 1 学期中間＞2 学期期末と 3 学期，1 学期期末＞2 学期期末と 3 学期となった。

考　察

速さと難易度はタームの効果が有意だったが，平均値の範囲が.14[2.99，3.13]と.24[2.89，3.13]であった。このことから，タームごとの得点分布は実務上有意味な変化はなく，生徒にとって授業が速すぎたり難しすぎたりしない授業となった可能性が推察される。

満足度と期待度もタームの効果が有意だったが，均値の範囲が.29[4.34,4.62]と.32[4.14,4.46]であった。このことから，タームごとの得点分布は実務上有意味な変化はなく，生徒にとって授業の満足度と期待度は高い水準で安定していた可能性が推察される。

板書量はクラスとタームの交互作用が有意であり，平均値の範囲が 1.16[1.84，3.00]であった。2 学期以降の板書はプリントへの書き込みを投影する形式であったことから，生徒は授業中の書き込みを板書と認識したことで，2 学期以降の板書量が少ないと回答する傾向にあった可能性が推察される。

総括すると，板書量以外の得点分布の実質的変化は見られなかった。有元(2013)は変化しない変化という学習のあり方を指摘している。生徒にとっての学びやすさが変わらないように，授業者である筆者が授業の工夫を変え続けていた結果だと推察される。

ただし，量的データの情報量だけで授業改善を行うことには限界がある。教育実践を十全に評価するために，質的な言語データの活用も不可欠だといえる。

Table 1
項目ごとの平均値と標準偏差（クラス・ターム別）

項目名	クラス	n	1学期中間 M(SD)	1学期期末 M(SD)	2学期期末 M(SD)	3学期 M(SD)
速さ	1	28	3.11（0.42）	3.04（0.19）	3.04（0.19）	3.00（0.27）
	2	26	2.92（0.68）	3.23（0.64）	2.96（0.52）	3.08（0.62）
	3	30	2.93（0.51）	3.13（0.50）	2.97（0.48）	3.00（0.52）
	4	32	3.16（0.44）	3.13（0.33）	3.03（0.47）	3.00（0.25）
	5	28	3.07（0.46）	3.14（0.64）	2.96（0.50）	2.89（0.31）
難易度	1	28	2.93（1.12）	3.26（0.97）	3.37（0.73）	3.11（0.57）
	2	26	2.77（0.89）	2.85（0.72）	2.96（0.71）	2.88（0.64）
	3	30	2.87（0.96）	2.93（0.57）	3.07（0.77）	2.83（0.82）
	4	32	2.91（0.88）	2.97（0.77）	3.06（0.86）	3.25（0.66）
	5	28	2.96（0.91）	2.71（0.84）	3.18（0.71）	2.86（0.64）
板書量	1	28	2.59（0.62）	2.96（0.43）	2.37（0.73）	2.44（0.63）
	2	26	2.73（0.65）	2.96（0.59）	2.08（0.83）	2.35（0.92）
	3	30	2.70（0.74）	2.67（0.75）	2.00（0.77）	2.40（0.76）
	4	32	2.44（0.75）	2.88（0.48）	2.34（0.96）	1.84（0.83）
	5	28	2.86（0.58）	3.00（0.60）	2.11（0.86）	2.32（0.76）
満足度	1	28	4.52（0.74）	4.70（0.53）	4.48（0.63）	4.81（0.47）
	2	26	4.23（0.89）	4.27（0.98）	4.65（0.68）	4.58（0.69）
	3	30	4.20（0.70）	4.13（0.76）	4.13（0.72）	4.37（0.80）
	4	32	4.16（0.87）	4.44（0.66）	4.31（0.81）	4.69（0.53）
	5	28	4.57（0.68）	4.57（0.82）	4.54（0.63）	4.68（0.60）
期待度	1	28	4.22（0.74）	4.41（0.62）	4.19（0.72）	4.59（0.62）
	2	26	4.00（0.92）	4.15（0.77）	4.35（0.87）	4.58（0.63）
	3	30	4.03（0.75）	3.97（0.80）	4.17（0.69）	4.23（0.84）
	4	32	4.03（0.88）	4.28（0.80）	4.22（0.82）	4.53（0.75）
	5	28	4.39（0.72）	4.43（0.73）	4.54（0.63）	4.36（0.77）

多様な知識が関連づけられた概念的理解を促進する高校物理の授業に関する実証的研究
—協同過程における発問の効果に着目して—

○飯高匡展（市川学園市川中学校・高等学校）

キーワード：概念的理解，発問，物理科

問題と目的

物理では，言葉，方程式，表，グラフ，図など多様な表現を関連づけて用いることで有用な認知的効果を発揮するとされているため（Redish, 2003），様々な表現変換課題が開発されているが（Thornton, 1998），多様な表現と物理の中核的概念の関連づけに関する質的変化の検討は不十分だと考える。

本研究が題材とする鉛直投げ上げ運動について，多様な表現を用いた教授（Knight, 2003），コンフリクトマップの実践（太箸ら，2018）などの研究があるが，獲得した概念が非定型問題を解決できる本質的な概念的理解なのかまでは精緻に検討できていない。また，これらは認知的葛藤（失敗）を重視しており，それだけでは概念変化に至りづらいという指摘がある（Smith et al., 1993）ことから，本研究は生徒の部分的正概念を生かす協同的探究学習（藤村ら，2018）に沿って授業をデザインする。

藤村らは，生徒の概念的理解の促進には，解法が多様である非定型問題を用いた個別探究と，他者とともに多様な知識を関連づける協同探究を組み込んだ協同的探究学習の有効性を明らかにしている。協同過程で，教科の本質に向かうための焦点化された追究型発問を教師が投げかけ，それぞれの考えの根拠や意図を再考し共有することで，知識が精緻化・再構造化されて概念的理解を促進するとしている。しかし，高校物理領域において，この発問による効果の検証を精緻に分析した研究は見当たらない。そこで本研究では，「物理の概念的理解が深まること」を「物理の中核的概念が多様な知識・表現と関連づけられて精緻化・再構造化されること」と定義し，物理の概念的理解を促進する授業デザインについて，協同過程の発問の効果に着目して検討する。

方　法

調査対象と実施時期　千葉県内の私立高校 1 年生 4 学級（実験群 74 名，対照群 75 名）を対象とした。実施時期は 2023 年 5 月中旬であった。

授業　高等学校物理基礎「鉛直投げ上げ運動」1 単位時間を各学級に対して研究者本人が実施した。授業構成は協同的探究学習に依拠し，個別探究Ⅰ→協同探究→個別探究Ⅱの順で行った。探究課題は両群共通で，表からデータを読み取り多様な知識・表現を関連づけて問題解決を図る非定型問題にした。個別探究Ⅰは，鉛直投げ上げ運動，個別探究Ⅱは斜面上の物体の運動の課題とした。協同過程において v–t グラフ（縦軸速度，横軸時間）を描く根拠について追究型発問を行い，平均の速度を考えてグラフを描く根拠と意味を引き出す群を実験群とし，この追究型発問を行わない群を対照群とした。生徒と保護者からの了承を得たうえで，協同過程の発話の音声と黒板の内容をビデオカメラにより撮影した。

調査課題と手続き　「加速度とは何か」「速度とは何か」「位置とは何か」を問う課題を授業前後に実施し，協同探究の授業過程と個別探究Ⅱの問題解決の記述を分析した。

結果と考察

事前・事後調査の分析例　物理の中核的概念である加速度が「変化量」に加えて「単位あたり量」と関連づけられているかを明らかにするために，事前・事後調査の加速度に関する記述を 2 水準（水準 1:単位時間あたりの速度の変化量と捉えられている，水準 0:捉えられていない）に分類した。この結果に対して，群（実験群，対照群）×調査（事前，事後）の二要因の比率の差に関する交互作用の検定（岡,1990）を行ったところ，交互作用は有意であった（z=2.947，p=.003）。続いて，Fisher の直接確率計算法（両側検定）により，事前と事後における 2 群の各水準別の人数分布の差を分析したところ，事前では差が有意でなく（p=1.000），事後では差が有意であった（p=.003）。続いて，群内の事前から事後における各水準別の人数分布変化を，水準が向上した生徒と低下した生徒の間で二項検定を行ったところ，実験群は水準の向上が有意であった（p=.000）が，対照群では変化が有意でなかった（p=1.000）。以上より，実験群の方が対照群よりも，加速度を「変化量」に加えて「単位あたり量」であると捉えられるようになったことが明らかになった。

個別探究Ⅱの分析例　個別探究Ⅱの記述を「ベクトル量」に関する理解に基づいて記述できているかという観点で 2 水準（水準 1：ベクトルを踏まえてグラフが記述できている，水準 0：できていない）に分類した。この結果を，Fisher の直接確率計算法（両側検定）を用いて 2 群の各水準別の人数分布に差があるか分析したところ，差が有意であった（p=.023）。これより，実験群の方が対照群よりも「ベクトル量」についての概念的理解に基づいて個別探究Ⅱの v–t グラフを描くことができていることが明らかになった。

総合考察　以上の例と同様の分析を他の観点にも実施し，実験群の方が対照群よりも，物理の中核的概念の「変化量」「単位あたり量」「ベクトル量」と「平均の速度」の概念的理解に基づいた個別探究Ⅱにおける v–t グラフを描く問題解決とその根拠の記述が促進され，加速度や速度と「変化量」「単位あたり量」「ベクトル量」，位置と「ベクトル量」が関連づけられた概念的理解が促進された。また，協同過程の発話の記録から，手続き，概念の用語，数値などを引き出す追究型発問ではなく，生徒なりの言葉で根拠や意味を引き出す追究型発問や，教師による生徒の発言の繰り返しによる生徒の言語化の支援が概念的理解をより促進できることが示唆された。

教員の総合的な学習の時間への苦手意識に関する一考察

○富永香羊子（早稲田大学大学院）　河村茂雄（早稲田大学）

キーワード：総合的な学習の時間，課題設定，若手教員

問題と目的

近年，教員の大量退職による若手教員の増加に伴い，教員の経験年数の均衡が顕著に崩れ始め，先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承をうまく図ることのできない状況がある（文部科学省，2015）。また，働き方改革による時短の影響から，勤務時間を削減することのみが重視されており，本来若手教員の学びに必要な時間まで削減されつつある現状が見られる（森，2023）。

このような中で文部科学省（2021）は，総合的な学習の時間で育成することを目指す資質・能力について他教科と同様に，総則に示された「知識及び技能」，「思考力，判断力，表現力」，「学びに向かう力，人間性」という三つの柱を明示した。総合的な学習の時間は，教科教育とは異なり教科書がないため，教員自身の指導スキルが子供の学びに大きな影響を及ぼすことが推測される。若手教員の中には，総合的な学習の時間の指導を難しいと感じたり，苦手意識を持ったりしている教員も少なくない（大貫他，2011；武田他，2018；金井，2021；村井，2016a；秋葉，2014）。しかし，子供の意識調査では，「総合的な学習の時間が好き・楽しみにしている」という回答が 70%を超えている（ベネッセ，2005；ベネッセ，2015）。

このように，総合的な学習の時間において教員の意識と子供の意識との間に乖離が見られる。そこで，本研究では，若手教員の総合的な学習に対する意識調査を実施し，その現状を明らかにすることで，若手教員の苦手意識の要因について考察する。

方　法

調査対象者　調査対象者は，A 県 B 市において文部科学省の示す法定研修である初任者研修を修了した，公立小・中・義務教育学校に勤務する若手教員 53 名と，指導主事経験のあるベテラン教員 15 名とし，20XX 年 2 月に実施した。指導主事とは，「専門的教育職員（教育公務員特例法第 2 条 5 項）」である。田村・宮代（2020）は，自分の指導が的確であるかどうかを客観視することの難しさを指摘しているため，若手教員の意識とベテラン教員から見た若手教員の意識を比較することで，課題を客観的に捉えられるようにした。

調査内容　調査項目は，若手教員が持つ総合的な学習の時間に対するイメージや，総合的な学習の時間に対する苦手意識に関する内容とした。本研究では，個人的な考えを明らかにするため，既定の尺度によらず，KJ 法（川喜田，1967）の手続きを参考に分析を行った。

倫理配慮　調査は無記名で参加は任意であること，調査内容は，研究の目的にのみ使用されることを説明し，同意を得て質問紙調査を実施した。

結果と考察

若手教員の苦手意識

若手教員は，「課題設定」や「情報収集」を苦手と感じる傾向が見られた。子供が考える課題が多岐にわたるため，「どのように対応してよいか分からない」という回答が多かった。そのため，課題については予め教員が準備をしたものの中から選択させ，グループで解決させるように授業を構成する傾向が見られた。

「まとめ」については，苦手と感じる若手教員は少数であった。しかし，まとめを苦手と回答した理由については，触れられていなかった。そのため，どのようにまとめてよいか分からず，調べ学習だけに留まり，まとめを行っていない可能性が推察された。小野施・佐藤（2020）は，教員志望の学生の調査から，自身の授業デザインを省察する中で，子供の考えや変容を想定する必要性に気づくため，それらを行わない場合，単なる授業者によるまとめ（知識や技能の習得）になるようなことも多く，子供の考えの深化・拡大が授業の終着地点となっていないことを指摘している。

ベテラン教員からみた若手教員の実態

若手教員が，「単元設定や構成についてそもそも考えが及んでいない」ことを指摘していた。本来，単元の中に課題設定が組み込まれているが，若手教員は，予め決まっている単元をそのまま取り入れようとする傾向がある。そのため，「なぜこの単元の学習が必要なのか，何のために行うのかを考えずに授業に向かう傾向がみられた」と述べている。従って，何を課題として扱ってよいのか見当がつかず，始める前から苦手意識を持っている傾向がある。村井（2016ｂ）は，総合的な学習の時間の指導が好きかという問いに対する小学校教員の否定的な要因として「見通し」や「計画性」などを指摘しており，これらの結果と合致する。

これらのことから，若手教員は，①あらかじめ決められた単元を活用するため本来の目的を理解していない。②目的を理解していないため，課題設定に苦慮している。③まとめをどのように行うのかについてまで考えが及んでいない。以上の３点が，推察された。今後は，さらにインタビュー調査を実施し，苦手意識の克服に繋がる学習モデルの提案を検討していく。

小学校教諭免許状の取得を目指す学生の数学科の公式の捉え方が算数科指導の効力感や不安に及ぼす影響

○池田悠真（福山市立城東中学校）　　藤木大介＃（広島大学）

キーワード：公式観，算数科指導の効力感，算数科指導への不安

日本の児童の算数科の学習の実態を見ると，国際的に成績は高い一方で，楽しい，得意だと思う児童は国際平均を下回っている（国立教育政策研究所，2019）。児童が算数科をつまらないと感じる原因には指導に自信が持てない教師の授業の画一性があるかもしれない。

教師の算数科の指導は自身の数学科の学習経験に左右されると考えられる。数学科の成績に影響を及ぼすものとして公式観がある（池田・藤木，2023a，2023b；池田他，2023）。公式観とは「数学を学習する上での公式の意義に対する信念，及び数学の学習過程で形成された公式に対する感情」と定義され，数学科学習に関わる様々な概念との関連があり，数学の価値認識である数学信念から影響を受けることも示されている（池田他，2023）。これらのことから，公式観は教師自身の算数科の教材研究や学習指導にも影響を及ぼすと考えられる。そこで本研究では数学信念の影響を受けた公式観が小学校教諭免許状の取得を目指す学生の算数科指導の効力感や不安に及ぼす影響について検討する。特に公式に対して困惑することは数学科の成績に対して強い負の影響があったことから，指導への不安を促進すると考えられる。一方で数学科の成績に強い正の影響を与える公式観の因子はなかったため，指導への自信を促進する因子はない，あるいは影響がかなり小さいと考えられる。

方　法

対象者　小学校教諭免許状の取得を目指すコース所属の大学 1-3 年生 403 名であった。

材料　基礎的な情報の質問，数学信念尺度，公式観尺度，指導効力感・不安尺度を伴う質問紙であった。基礎情報は学年や所属，卒論ゼミ，高校の文理選択，主免・副免の種類，就職希望を尋ねるもの，数学信念尺度は犬塚（2016）のうち，因子負荷量が高い各因子 4 項目，公式観尺度は池田・藤木（2023a）のもの，指導効力感・不安尺度は中嶋・久坂（2020）を算数科指導用に改訂したものであった。

手続き　講義の一部を用いて 2023 年 8，10 月に実施した。質問紙を配布し，注意事項の説明を行い，調査への参加に同意する場合は回答することを求めた。

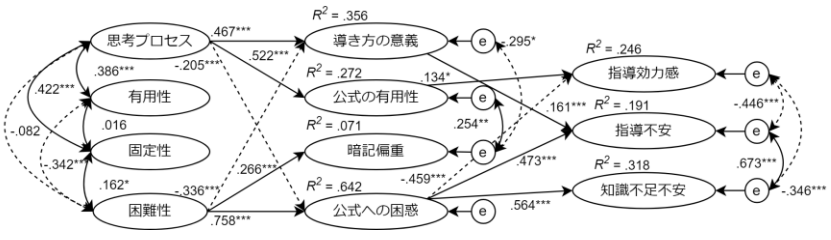
結果と考察

分析は調査への参加に同意することの署名があった 399 名分を対象とした。数学信念と公式観の確認的因子分析を行ったところ，それぞれ，CFI が.754，.759，RMSEA が.102，.088 で適合度が低かったため，推定値が.4 に満たない 3 項目，10 項目を除外したところ CFI が.894，.909，RMSEA が.076，.067 で許容できる値となったため，これを採用した。指導効力感・不安の探索的因子分析（最尤法，プロマックス回転）を行い，3 因子が抽出された。

公式観は数学信念から影響を受けるとともに，指導効力感や不安に影響を及ぼすという仮定で SEM を行った（Figure 1）。その結果，数学信念から影響を受けた公式観は指導効力感や不安に影響を及ぼすことが示された。特に公式に対して困惑することは指導への不安に強い有意な正の影響があり，効力感には強い有意な負の影響があった。一方で指導効力感に有意な正の影響を与えるものに公式を有用に感じる因子があったが，影響はかなり小さかった。すなわち，小学校教師を目指す学生の持つ公式観，特に公式に対して困惑することは算数科指導への自信や不安に影響を及ぼすことが示唆された。

Figure 1

数学信念や公式観が指導効力感・不安に及ぼす影響



注）* $p < .05$，** $p < .01$，*** $p < .001$。CFI = .862，RMSEA = .053。

主要引用文献

池田悠真・平見真希人・藤木大介（2023）．算数科の内容を一般化した理解度や数学信念が大学生の公式観に及ぼす影響　学習開発学研究，*15*，59-68.

犬塚美輪（2016）．大学初年次生の数学信念の構造　教育心理学研究，*64*（1），13-25.

中嶋彩華・久坂哲也（2020）．小学校教員の理科指導に対する不安，教師効力感，学習動機の検討　日本教育工学会論文誌，*44*，1-9.

非定型問題解決による授業における方針提示の影響についての追加検討

稲村 建（東京大学大学院）

キーワード：非定型問題，方針提示，不等式

問題と目的

稲村(2024)では，授業で非定型問題解決を扱う際に方針提示を行うことによって，クラス内で共有された多様な解法に価値の序列を生じさせ，概念的理解の深化を妨げることに繋がる可能性が示唆されている。しかしこのことは，方針提示の下で個別の問題解決を行った生徒（方針提示群）と自由な探究の下で個別の問題解決を行った生徒（自由探究群）が混在した状態で解法の共有を行う混合クラスにおいては，概念的理解の深化の差としては表れていない。方針提示を行うことによって，当該授業が規範的な解法を取り入れるものとして生徒にとって位置づけられた可能性があり，それを踏まえると，特に方針提示群における各生徒の定型学力との関連が考えられる。そこで本研究では，先行研究における混合クラスに焦点化し，定型学力との関連も参照しながら検討することを目的とする。

方　法

調査対象と実施時期

都内の国立大学附属中等教育学校第 3 学年の 3 クラス(104 名)を対象とし，2023 年 7 月初旬に実施した。

調査内容

調査内容は稲村(2024)に準じるものとし，実験授業については混合クラスのみを設定した。ただし調査対象となる生徒らは当該年度より著者が数学の授業を担当している生徒らであるため，それを踏まえて数点の改変を行っている。具体的には，第 2 回授業のみの実施であること，用いた調査課題の一部改変である。また定型学力については，実験授業以前に授業内で実施した計 3 回のテストの平均点(50 点)を用いた。

結果と考察

先行研究との差異と群比較

本研究では，事前課題の時点で先行研究における概念的理解の深化後の水準に相当する生徒が多くみられていた。そこで，代数的解法から代数的解法以外の解法への利用の変化や拡大ではなく，自身が事前課題において用いていた解法から代数的解法以外の他の解法への利用の変化や拡大として理解深化を捉えることとした。その際，そこで考慮する解法は，授業内において代表生徒により紹介された 4 種類の解法に限定することとする。これにより，他者の解法の取り入れとして理解深化が表れていると判断できると考えた。

このような理解深化の基準において，該当生徒数と非該当生徒数について，方針提示群(31, 21)と自由探究群(33, 19)の間に有意な差はみられなかった。

定型学力との関連

先述の理解深化のみられた生徒について，両群における定型学力得点の平均は，方針提示群が40.9点($n = 31$，$SD = 6.6$)，自由探究群が36.5点($n = 33$，$SD = 9.8$)であった。F 検定により分散に有意な差がみられた($p < .05$)ことに加え，T検定により平均点に有意な差がみられた($p < .05$)。しかし方針提示群の生徒全体と自由探究群の生徒全体の定型学力得点の平均点がそれぞれ38.8点($n = 52$，$SD = 9.2$)と36.5点($n = 52$，$SD = 9.6$)であり，有意ではないものの平均得点に違いがある($p = .197$)ことから，先述の平均得点の差がこのことに起因している可能性がある。そこで，両群における生徒全体を母集団と考え，そこから理解深化のみられた生徒を抽出したとして考える。このとき方針提示群においてのみ標本分散が母分散よりも有意に小さかった($\chi^2_{(30)} = 16.0$，$p < .05$)。よって方針提示群では自由探究群と異なり，理解深化のみられた生徒が定型学力の比較的高い生徒に偏っていたと考えられた。

授業内の解法の検討

授業の冒頭において当該授業課題に対して用いていた解法について，提示方針の解法のみを用いていた生徒数とそれ以外の解法を用いていた生徒数を両群で比較したところ，前者について方針提示群の方が多く($p < .05$)，これは授業終盤で再度実施した類似の課題に対しても同様であった($p < .01$)。また授業の冒頭において提示方針以外の解法を用いていた生徒について，方針提示群では 16 名中 8 名が，授業終盤においては提示方針の解法のみを用いるようになっており，自由探究群では 29 名中 7 名だった。これは有意な差ではないが，方針提示群における提示方針への収斂が推察される。

引用文献

稲村 建(2024)．非定型問題解決による授業において解決の方針提示が概念的理解の深化に及ぼす影響 教育心理学研究，*72*(1)，27–39.

大学初年次生の説明文産出に対するチェックリストを用いた長期的支援は読み手意識を促進するか

○足立萌々香（立命館大学大学院） 山本博樹（立命館大学）
亀井隆幸＃（立命館大学）

キーワード：説明文産出，読み手意識，長期的支援

問題と目的

近年，大学初年次生が説明文を執筆する際に，その説明文のわかりにくさに無自覚であり，適切な推敲ができていないという問題が指摘されている（外山，2018）。このような説明文産出時のつまずきに対して，読み手意識への支援が検討されている（岸・綿井，1997；小野田，2021）。読み手意識とは，読み手に関する情報を長期記憶中で検索し，その情報を踏まえて書く内容等を選択する一連の活動をいい（崎濱，2003），岸他（2014）は，「説明意識」，「書き手意識」，「メタ理解」，「工夫・実践」の 4 因子を想定している。足立ら（2023）は，岸他（2014）の読み手意識尺度で説明文の書き手に読み手意識を自己評価させる支援を説明文産出前に 1 回実施し，短期間でも有効性があることを示唆している。そこで，本研究では効果の促進を狙って 5 週間の支援の効果を検証した。具体的には，読み手意識尺度を説明活動で留意すべき項目のリストとして，5 週間にわたり自己評価させるチェックリスト法の支援（介入）を実施した。

方　法

参加者　大学初年次生 72 名であった。このうち，読み手意識尺度に対する自己評価の回答に不備がない 39 名を分析対象とした。

材料　岸他（2014）の読み手意識尺度（「説明意識」，「書き手意識」，「メタ理解」，「工夫・実践」，全 16 項目）を用いた。作文課題に，山本（2011）の「携帯電話から 119 番通報をかける方法」の題材を用いた。作文中の自己モニタリングの測定に，吉野他（2008）のメタ認知尺度から活動的側面に関する項目を用いた。

手続き　読み手意識尺度の 16 項目を提示し，過去 1 週間に行った自身の説明活動にどれくらい当てはまるかを自己評価させた。この介入を 2023 年 6 月から同年 12 月の期間中に，隔週で 5 週間行った。このとき，介入の前後に作文課題とモニタリング測定を実施した。今回は，介入期間にみられた読み手意識に対する自己評価の推移を報告する。

結　果

介入期間における自己評価の変化

読み手意識に対する自己評価に基づき，読み手意識因子（4：「説明意識」，「書き手意識」，「メタ理解」，「工夫・実践」）×評価時期（5：1 回目～5 回目）の分散分析を行った。結果，2 要因の主効果がいずれも有意であった（F (3, 114) = 18.15, p <.01；F (4, 152) = 8.26, p <.01）。多重比較の結果，「説明意識」は他の 3 因子よりも有意に高く，「書き手意識」は他の 3 因子より有意に低かった。また，評価時期の 1 回目より 5 回目の自己評価が有意に高かった。

介入期間における自己評価の変化の個人差

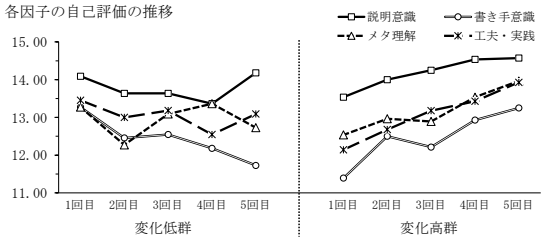
読み手意識に対する自己評価について，例えば 2 回目-1 回目のように評価時期ごとの差分を求め，それらの平均値を個人ごとに算出し変化量とした。その変化量の平均値（0.93）をカットオフポイントとして変化低群（20 名）と変化高群（19 名）を構成した。

そして，自己評価について，変化量（2：変化低群／変化高群）×読み手意識（4）×評価時期（5：1 回目～5 回目）の 3 要因分散分析を行った（Figure 1）。結果，読み手意識と，評価時期の主効果が有意であった（F (3, 111) = 18.32, p <.01；F (4, 148) = 11.42, p <.01）。また，変化量と評価時期の交互作用が有意であった（F (4, 148) =12.90, p <.01）。単純主効果の検定をおこなったところ，1 回目の評価では，変化低群が変化高群より自己評価が高かったが，5 回目では逆転し，変化高群が変化低群より自己評価が高かった（F (1, 37) = 9.22, p <.01；F (1, 37) = 2.94, p <.10）。また，変化高群は 1 回目より 5 回目の自己評価が有意に高かった（F (4, 148) = 23.73, p <.05）。

総　括

今回の結果，説明者に読み手意識を自己評価させるチェックリスト法の長期的介入は，概して読み手意識を向上させる効果があることが示唆された。ただこのとき，介入期間中の自己評価の変化に個人差がみられたことに留意したい。自己評価の変化高群では，介入により読み手意識が総じて向上することが示唆された。他方，変化低群では，初回の介入時には高群より読み手意識が高いという結果だったが，その後の介入では高くならず，チェックリスト法による読み手意識の形成に印象的な違いが見られた。こうした形成の違いが実際の説明文産出にどのような影響をもたらしたかについての検討を今後の課題としたい。

Figure 1
変化量（変化低群／変化高群）ごとの読み手意識における各因子の自己評価の推移



フレームリーディングと構成図を用いた授業が小学校高学年児童の文章構成理解に及ぼす影響

○江原可奈子（東京学芸大学大学院）　梶井芳明（東京学芸大学）

キーワード：フレームリーディング，構成図，文章構成の理解

問題と目的

小学校国語科の「読むこと」の学習において，文部科学省（2017）は文章の読解プロセスの重要性を強調しており，このプロセスには構造と内容の把握，精査・解釈，考えの形成，共有が含まれる。最近の全国学力・学習状況調査（国立教育政策研究所，2023）では，児童の考えの形成に課題が見られたため，文章の構造や内容を理解し，それを精査・解釈する能力の向上が求められている。

本研究では，文章構成の理解を促す学習教材として，フレームリーディングと構成図に焦点を当てる。フレームリーディングは，数えることで文章を俯瞰し，選ぶことで焦点化して読む，というステップに基づく学習活動（青木，2017）であり，構成図は形式段落の番号を用いて文章構成を図式化する手法（青木，2017；伊藤，2020）である。これらの教材の有効性に関しては，他の実践との比較による検証は行われていない。

そこで本研究では，これら 2 つの教材を用いた授業を実施し，児童の文章構成に対する意識や理解の変容を捉えることで，教材の有効性と，児童の実態に応じた適切な活用方法を検討することを目的とする。

方　法

対象としたのは，予備調査と同様の，都内公立小学校第 5 学年の児童 60 名（各学級 30 名）。さらに，各学級から選出した，文章構成に関する気付低群，文章構成を意識した読み低群に属する児童 1 名ずつ，計 4 名を検討対象児とした（以降，気付低群，読み低群と記す）。研究期間は 2023 年 10 月から 11 月までであった。手続きは以下の通りである。(1) 1 組ではフレームリーディングを，2 組では構成図を用いた授業を各 45 分間，3 回実施した（以降，1 組をフレームリーディング学級，2 組を構成図学級と記す）。この学習は，児童が文章構成を理解しやすい形式で構築された。(2) 予備調査で実施した意識調査と同様の調査を，本調査の最後に再度実施した。また，学習課題も実施した。(3) 検討対象児を対象に，文章構成に関する意識や理解の変容を探るためのインタビュー調査を 2 回実施した。なお，本研究は学校長及び学級担任の許可を得た上で実施した。

結果と考察

意識調査において，フレームリーディング学級では，他者の文章における文章構成の工夫への気付きに関する項目で，構成図学級よりも事後得点が有意に高かった（$F(1, 86)=6.198$, $MSe=0.450$, $p=.015$, 偏 $\eta^2=0.126$）。これは，フレームリーディングのステップに基づく学習活動が児童の文章構成への理解を深めたことを示唆している。一方，構成図学級では，文章構成の知識に関する項目で，フレームリーディング学級よりも事後得点が有意に高かった（$F(1, 86)=8.007$, $MSe=0.633$, $p=.006$, 偏 $\eta^2=0.157$）。これは，文章全体の構成を視覚的に理解できる構成図の特性が有効であったことを示唆している。また，構成図学級では，段落間の繋がりに着目した読みに関する項目でも，フレームリーディング学級よりも得点が有意に高かった（$t(43)=2.09$, $p=.043$）。インタビュー調査では，構成図学級の検討対象児が構成図を用いた学習が段落間の繋がりの理解を深める効果があると述べており，各段落の見出しをつけたり，構成図を書くために内容をよく読んだりする学習活動が段落間の繋がりに着目した読みに有効であることが示唆された。

学習課題において，フレームリーディング学級では，筆者の意見・経験と事例との関係を捉える問題の正答数が事後に増加し（$\chi^2(1)=3.914$, $p<.05$, $\phi=0.274$），児童の文章理解力の向上にフレームリーディングの文章を焦点化して読む学習活動が寄与していることが示唆された。一方，構成図学級では，段落の並べ替え問題に正答した児童は，段落の重要な一文を選ぶ人数が有意に多かった（事前：正確確率検定 $p=.033$（両側），$\phi=0.413$, $h=1.144$；事後：正確確率検定 $p=.047$（両側），$\phi=0.358$, $h=0.915$）。これは，構成図を用いた学習が段落間の繋がりの理解と文章全体の構成を捉える力を育成することを示唆している。

さらに，意識調査で，文章構成を意識した読みによる効力感に関する項目では，気付低群の児童の事後得点が有意に増加した（$F(3, 43)=4.127$, $MSe=0.427$, $p=.012$, 偏 $\eta^2=0.224$）。フレームリーディングのステップに基づく学習活動が文章構成を意識した読みを促進することが示唆された。また，インタビュー調査では，構成図学級の検討対象児が見出しを考えることで構成が理解しやすくなると述べており，構成図の各段落の見出しをつける学習活動が，文章構成を意識しやすくすることが示唆された。

構成図学級の読み低群の検討対象児は，学習を通して事実と，筆者の感想，意見との関係を捉えた読みが促進された。これは，構成図に見出しを書き加えて，事例と筆者の考えとの関係を視覚的に捉えた学習が有効であったことを示唆している。したがって，文章構成を意識した読みができていない児童に対しては，構成図を用いてこのような学習を積み重ねることが重要であると言える。

大学生における踊りの教え合いが動作学習と運動有能感に及ぼす効果
—「なぜ」や「そもそも」といった意味や原理に関する説明の重要性—

○利岡実侑　（立命館大学大学院）　　山本博樹（立命館大学）
亀井隆幸＃（立命館大学大学院）

キーワード：教え合い，動作学習，運動有能感

問題と目的

2012 年より小中学校で必須化されたダンス（踊り）の学習で困り感を抱える児童生徒は一定数おり，この困り感は大学生になっても解消されない点を踏まえて（酒井他，2021），利岡他（2023）は大学生が踊りを「なかなか覚えられない」といった困難性を支援ニーズとして取りあげ，教え合いの効果を検証した。本研究は利岡他（2023）の知見を一般化するために，2 つの仮説により，実験群と統制群に分けて教え合いの前後で動作学習成績と運動有能感を比較した。仮説の 1 つとして，実験群は統制群と比べて，教え合い後の再生動作数，再生連得点，運動有能感が向上すると考えた（仮説 1）。もう 1 つは，教え合い時における動作の意味や規則・原理に関する「説明の主題」（深谷他，2016）と呼ばれる説明の実践（発話中に行うか否か）と教え合い後の各測度は関連すると考えた（仮説 2）。

方　法

参加者

大学生の「よさこい」経験者 80 名（平均年齢 20.2 歳，女性：58 名，男性：22 名），平均経験年数は半年〜4 年であった。

手続き

利岡他（2023）で用いた「よさこい」の 2 つの動作系列の動画を学習材料として，以下を実施した。

事前テスト・事後テスト　15 秒間の動作系列動画を 5 分間提示し，動作系列を覚え，踊ってもらい，動画を撮影した。そして，チェックリストで個々の系列要素（1 つ 1 つの動作）の習得の指標である再生動作数と，動作系列の習得の指標である再生連得点（山本他，2018）を求めた。また，運動有能感下位尺度（藤田他，2009）を用いた（1〜5 の 5 件法）。

教え合い　事前テストと事後テストの間に，ペアで教え手と聴き手に分かれ，5 分経過で役割を交代し，10 分間教え合いを行わせた。その様子の録画を元に，深谷他（2016）の 7 つの発話カテゴリー（具体例，説明の主題，診断的質問，説明の要請，自己診断，理解確認の質問）に従い当該発話の有無をコード化した。なお，統制群ではこの同じ間は，教え合いではなく 1 人で動画やチェックリストを用いながら自己学習を行わせた。

結果と考察

実験群を教え合い時に「説明の主題」が発生した群（「説明の主題」有群，以下「有群」と略称）と発生しなかった群（「説明の主題」無群，「無群」と略称）に分けた。前者は 30 人，後者は 10 人となった。統制群を含めた 3 群について以下の測度について，説明の主題（3:無群，有群，統制群）×評価時期（2）の 2 要因分散分析を行った。

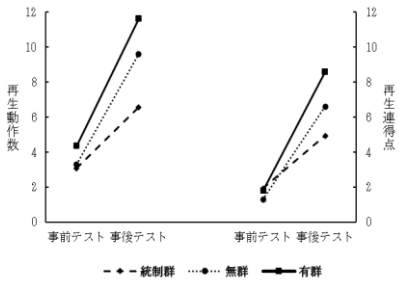
第 1 に，再生動作数では群及び評価時期の主効果（F (2, 77) = 7.96, p < .01 ; F (1, 77) = 338.90, p <.01）が有意であった。また，両者の交互作用が有意だったため（F (2, 77) = 13.36, p < .01），単純主効果の検定を行った。この結果，統制群（F (1, 77) = 42.76, p <.01），無群（F (1, 77) = 138.54, p <.01），有群（F (1, 77) = 184.32, p <.01）において評価時期の単純主効果が有意に認められ，いずれも事前テストより事後テストで向上した。また，事後に群の単純主効果が有意に認められ（F (2, 77) = 16.45, p <.01），多重比較を行ったところ，統制群＜無群＜有群の順で再生動作数が高くなった。総合すると，事前段階で 3 群に差は無かったが，事後に実験群で再生動作数が向上し，特に Figure 1 で示すように「説明の主題」が発生した有群で最も高まることが示された。

第 2 に，再生連得点では，評価時期の主効果（F (1, 77) = 261.93, p <.01）と両者の交互作用が有意であった（F (2, 77) = 12.48, p < .01）。単純主効果の結果，統制群（F (1, 77) = 31.15, p <.01），無群（F (1, 77) = 97.24, p <.01），有群（F (1, 77) = 158.54, p <.01）において評価時期の単純主効果が有意に認められ，いずれも事前テストより事後テストで向上した。また事後テストで群の単純主効果が有意であり（F (2,77) = 7.00, p < .01），多重比較の結果，統制群＜有群の順で再生動作数が高くなった。

第 3 に，運動有能感の評定値について同様の分析を行ったところ，評価時期の主効果（F (2, 77) = 259.24, p <.01）が有意に認められ，どの群も事前テスト（平均：無群 29.1 点，有群 31.3 点，統制群 30.6 点）より事後テスト（平均：無群 35.8 点，有群 37.3 点，統制群 35.4 点）で向上した。

以上の結果は本研究の 2 つの仮説を概ね支持した。今後は「説明の主題」がもたらす効果のメカニズムが検討課題とされた。

Figure 1
各群の測度の事前と事後の比較



幼児の数概念の理解を促進する Playful Learning の効果

○古本果花（早稲田大学大学院）　今井むつみ（慶應義塾大学）

キーワード：比率，数の類推，プレイフルラーニング

問題と目的

小学 3 年生で学習する分数は，子どもの将来に重要な役割を果たす（Siegler, 2012）が，現在，多くの児童が分数の概念的な理解に躓いている（今井他，2022）。幼児は日常生活の中で暗黙的な数の活動（EM:Everyday Mathematics）を行う（Golinkoff et al., 2009 例．クッキーを兄弟で公平に分ける）にも関わらず，EM と小学校で学習する明示的な分数を結びつけることができない。子どもの数の学習を効果的にするために，EM に基づいた「遊び心ある学習」が推奨されている（Golinkoff et al., 2009. pp. 159）。また，数値的な内容を含む親子遊びは，幼児の自発的な数値情報への注意（SFON:Spontaneous focusing on numerosity）を鋭くし（Braham, 2018），小学校低学年の児童の数量関係への注意傾向（SFOR:Spontaneous Focusing On quantitative Relations）は，数年後の分数の知識を予測する（McMullen, 2014; McMullen, 2017）。そこで本研究では，日常的活動に関連づけながら数値的情報に対する注意を促すことが，数概念の習得に効果を及ぼすかどうかを検討した。

方　法

調査対象者

神奈川県の保育園の 5，6 歳（M=77.1 ヶ月，SD=4.89 ヶ月）69 名（男児 41 名，女児　28 名）が参加した。

調査材料

介入の効果を測る指標として，今井ら（2020）らが作成した「かんがえるたつじん 3」大問 8「複数次元の変化を伴う類推」　の幼児版を作成し，使用した。

実験群は，日常生活に関連付けた 3 種類の数のゲーム（比例推論のゲームが分数の理解に寄与する（Gouet et al., 2020）ことから，動物の親子に 2:1 の比率で餌を与えるカードゲーム，比率の発達の初期段階において子どもが「半分」を手掛かりにする（Spinillo et al., 1991）ことから，怪獣のおもちゃを等分するカードゲーム，整数バイアス（Lortie-Forgues et al., 2015）を克服するために多様な数の増え方に着目できるよう，倍数の魔法使いが増やすおやつの数を当てるゲーム）を作成し，使用した。

統制群は，数の発達との関連が報告されていない 3 種類のゲーム（じゃんけん，神経衰弱，しりとり）を使用した。

手続き

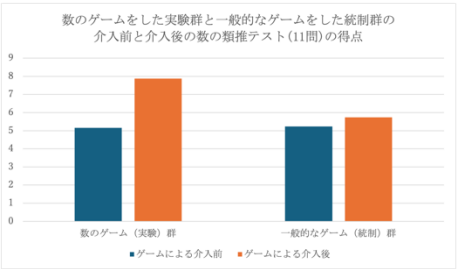
数の類推テストの実施後，クイズの成績が均等になるように，幼児を実験群と統制群にランダムに分け，実験群は数のゲーム，統制群は一般的なゲームを 1 週間以内に全て実施し，1 週間後に数の類推テストを行った。介入の前後に実施するクイズの得点の差を出すことにより介入効果を測定した。

結果と考察

ゲームによる介入後の数の類推テストの得点は，介入前よりも有意に向上し（$p<.001$），介入後の数のゲームをした実験群の数の類推テストの得点は，一般的なゲームをした統制群の介入後の数の類推テストの得点よりも有意に高い（$p<.001$）ことから，算数能力向上のゲームの介入効果が見られた。遊びを通して比率や半分，2 倍の概念への注目を促すことにより，数の類推の能力が向上したと考えられる。

Figure 1

数のゲームをした実験群と一般的なゲームをした統制群の介入前と介入後の数の類推テスト（11 問）の得点



引用文献

Spinillo, A. G., &Bryant, P. (1991). Children's Proportional Judgments: The Importance of "Half". *Child Development*. 62(3), 427-440.

Braham, E. J., Libertus, M. E., & McCrink, K. (2018). Children's spontaneous focus on number before and after guided parent-child interactions in a children's museum. *Developmental Psychology*, *54*(8), 1492-1498.

Gouet, C., Carvajala, S., Halberdab, J., & Peñaa, M. (2020). Training nonsymbolic proportional reasoning in children and its effects on their symbolic math abilities. *Cognition*, *197*(5):104154.

Singer, D., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2006). *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford University Press.

Lortie-Forgues, H., Tian, J., & Siegler, R. S. (2015). Why is learning fraction and decimal arithmetic so difficult? *Developmental Review*, *38*, 201-221.

今井むつみ・楠見 孝・杉村伸一郎・中石ゆうこ・永田良太・西川一二・渡部倫子（2022）．算数文章題が解けない子どもたち―ことば・思考の力と学力不振　岩波書店

McMullen, J., Hannula-Sormunen, M. M., & Lehtinen, E. (2014). Spontaneous focusing on quantitative relations in relation to children's mathematical skills. *Cognition and Instruction*, *32*(2), 198-218.

McMullen, J., Hannula-Sormunen, M. M., & Lehtinen, E. (2017). Spontaneous focusing on quantitative relations as a predictor of rational number and algebra knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, *51*, 356-365.

Siegler, R. S. (2012). Early predictors of high school mathematics achievement. *Psychological Science*, *23* (7) , 691-697.

体罰は「体」への「罰」にとどまらない
―体罰論から暴力論へ―

○尾見康博（山梨大学） 豐田 隼＃（山梨大学）

キーワード：体罰，対人暴力，部活動

問題と目的

「体罰」はながらく子どもの教育手段，あるいはしつけの手段として用いられてきた。とりわけ運動部における指導をはじめ，スポーツ指導場面では半ば常識化されてきた。そして，桜宮高校の事件以来，「体罰」が指導方法として不適切であるという論調が，教育界，スポーツ界ともに支配的になっているにも拘らず，いまだに「体罰」の報道が散見されている。

「体罰」は身体的な側面が強調されがちであるが，欧米では，身体的，心理的，性的の 3 つの「対人暴力」という広い概念の中で「体罰」が扱われている（e.g., Parent & Vaillancourt-Morel, 2021）。日本においても体罰概念の曖昧さが指摘されるようになり(内田他, 2020)，心理的暴力も研究事象として含まれるようになりつつある。他方，身体的暴力と心理的暴力の被害経験の連関性は頑健であるものの，両者が同時に経験されるのか，あるいはいずれかが単独で経験されるのかといったことに関する知見は乏しい。そこで本研究では，競技スポーツ・運動部活動における身体的・心理的暴力被害経験の関連性を明らかにするとともに，体罰概念を再検討することを目的とした。

方　法

調査対象者と手続き

アイブリッジ株式会社の Freeasy の登録モニターに横断的 web 調査を実施した。小学生・中学生・高校生時代の全学校種で競技スポーツチームまたは運動部活動への所属経験を有する 18 歳から 69 歳の 600 名のうち，欠損回答や注意力チェック項目違反を除去した 498 名（平均年齢 45.28±13.72 歳，男性 359 名，女性 139 名）を分析対象とした。本研究は，山梨大学教育学域研究倫理委員会の承認を得て行われた（No.R5-035）。解析には JASP version 0.18.3 を用いた。

使用変数

デモグラフィック属性：年齢，性別，競技スポーツ・運動部活動経験等。小学生・中学生・高校生時代の対人暴力の被害経験頻度：2 因子 18 項目からなる IViS-J（Toyoda et al., 2023）を用い，回答は「全くない」から「いつもあった」5 件法で求めた。

結果と考察

各学校種における身体的・心理的暴力被害の内的整合性は十分な値を示した（ω=.919-.958）。Shapiro-Wilk 検定の結果，全ての下位尺度の正規性は認められなかった（W=.456-.822, ps<.001）ため，スピアマンの順位相関係数により関連性を確認したところ，全ての下位尺度の間に中程度から強い正の相関が見られた（ρ=.461-.774, ps<.001）。身体的・心理的暴力被害について，全く経験していないか，一度でも経験したかによって 2 値変数に置換し，学校種ごとに身体的・心理的それぞれの暴力の有無によりクロス集計したところ，小学生(χ^2(1)=120.545, V=.492)，中学生(χ^2(1)=132.392, V=.516)，高校生(χ^2(1)=135.972, V=.523）の全てで偏りが認められた（ps<.001）。身体的・心理的いずれの暴力も受けていない者は，小学生(31.7%)，中学生(39.0%)，高校生(52.2%)の順に低く，逆にどちらの暴力も受けた者の割合は，小学生(38.0%)，中学生（33.1%），高校生（22.3%）の順に高く，被暴力経験は年少児の方が多いことが示唆された。そして，心理的暴力のみを受けた者の割合に比べて，身体的暴力のみを受けた者の割合は，全学校種に共通してかなり少なかった（小学生 28.1%: 2.2%; 中学生 25.1%: 2.8%; 高校生 23.5%: 2.0%）。つまり，心理的暴力は単独でも生じることが多いが，身体的暴力を受ける状況下では必然的に心理的暴力も付随して発生しがちということである。「体罰」は身体的暴力としてのみ捉えられがちであるが，身体的暴力に心理的暴力が付随しがちであるなら，その捉え方の見直しが必要であると考えられる。「体罰」はときに加害者の行為を教育の名のもとに正当化することすらあるので，「体罰」には心理的暴力が含まれている，とするより，「対人暴力」概念で捉え直すべきなのかもしれない。

引用文献

Parent, S., & Vaillancourt-Morel, M. P. (2021). Magnitude and risk factors for interpersonal violence experienced by Canadian teenagers in the sport context. *Journal of Sport & Social Issues*, *45*(6), 528-544.

Toyoda, H., Ishikawa, K., Omi, Y., Kado, T., Iizuka, S., & Endo, T. (2023). Psychological violence victimization with moral injury in sports exacerbates PTSD symptoms. *Sports Psychiatry*, *2*(1), 3-12.

内田遼介・寺口 司・大工泰裕 (2020). 運動部活動場面での被体罰経験が体罰への容認的態度に及ぼす影響　心理学研究, *91*(1), 1-11.

付　記

本研究は，日本コーチング学会 2023 年度 HRW 研究助成（第二著者）の支援を受けて実施された。

北陸地域における市民のヘルプマークに関する認知度

西館有沙（富山大学）

キーワード：ヘルプマーク，認知度，一般市民

問題と目的

ヘルプマークは赤い背景色に白色のハートと十字のマークが縦に並んだデザインであり，外見からは障害や病気があることがわからない人が，周囲から必要な援助や配慮を得られることを目的として東京都が作成したものである。2017 年に日本産業規格が案内用図記号に加えたことで，現在ではすべての都道府県で配布や普及活動が行われている。しかし，ヘルプマークが有効に機能するためには，市民がこのマークについて知っていることが必要である。

そこで本研究では，北陸地域を対象に，ヘルプマークに関する市民の認知度を明らかにすることを目的とした。対象地域では 2018 年度よりマークの配布が始まっており，本調査では 5 年ほどが経過した時点における市民の認知度を調べたことになる。

方　法

北信越地方の X 県内に在学あるいは在職しており，県内あるいは隣県に居住地がある市民を対象とした。調査期間は 2022 年 6 月から 2023 年 6 月であった。一般市民対象の講座や保育者研修会の参加者や大学生に任意で調査協力を呼びかけ，質問紙を配布し，留置法により回収した。回収できた回答済質問紙は 174 名分，回答者の年齢は 20 代が 82 名，30 代が 54 名，40 代が 27 名，50 代以降が 8 名であった。本調査の実施にあたり，富山大学人間を対象とし医療と目的としない研究倫理審査委員会の承認を得た（J2021008）。

結果と考察

ヘルプマークを見たことがあるかを尋ねたところ，見たことがあると答えた者は 78%（174 名中 135 名）であった。また，このうちマークの名称を知っていると答えた者は 65%（135 名中 88 名）であった。マークをどこで見たかについて選択式で尋ねたところ，「人が（カバン等に付けて）身につけていた」が最も多く（59%，135 名中 80 名），「インターネットのニュースやブログ等の記事」（26%，35 名），「駅やバスターミナルに貼ってあるポスター」（25%，34 名）が続いた。

ヘルプマークを見たことがあると答えた者に対して，このマークが何のために作られたと思うかを選択式で尋ねた。「外見からは障害や病気などがあることがわかりにくい人が，必要な援助等を受けるため」を選んだケースを正答とし，正答のみを選んだ者，正答を含む複数項目を選んだ者，正答以外を選んだ者に分けて集計した。その結果，正答のみを選んだ者は 47%（135 名中 63 名）であった。正答を含む複数項目を選んだ者も，正答以外を選んだ者も「援助や配慮を必要とするすべての人が必要な援助等を受けるため」を選んだ者が多く，マークの対象を幅広く捉えている者が少なくないことがうかがえた。

ヘルプマーク携帯者を援助した経験がある者は 6%（135 名中 8 名）と少なかった。この 8 名が行った援助の内容はいずれも「席を譲った」であった。また，ヘルプマーク携帯者への対応において，とまどった経験があるかを尋ねたところ，あると答えた者は 17%（135 名中 23 名）であった。どのような場面でとまどったのかを選択式で尋ねたところ，「電車やバスの中で，ヘルプマークを身につけた人が立っていた」が最も多く（52%），「ヘルプマークを身につけた人が前方をゆっくり歩いていた」（30%），「ヘルプマークを身につけた人が階段を上って（下りて）いた」（17%）が続いた。また，対応にとまどった理由についても選択式で尋ねたところ，「援助が必要かどうかの判断ができなかった」が最も多く（65%），「自分に援助できるかどうか，自信がなかった」（39%），「声をかけるタイミングがつかめなかった」（30%）が続いた。

まとめ

マーク携帯者や，マークに関するインターネットの記事，啓発ポスターを見た経験があることなどにより，マークの知名度は高かった。また，市民はマークの対象を幅広く捉える傾向にあった。実際に，マーク携帯者の状態はさまざまであり，その状態により求める援助等が異なる場合あることが確認されている（西館，2023）。このような状況にあっては，市民が援助の必要性の有無を判断できない，援助できる自信がないといったことを理由に援助を躊躇することが起こりうる。現在，自治体は「席を譲る」「声をかける」などを援助や配慮の例として啓発を行っている。しかし，マーク携帯者のニーズをふまえつつ，より市民が行動に移しやすい援助や配慮の内容を検討し，効果的な啓発・教育につなげていくことが必要であると考える。

自分の好きなことの発表が親和動機づけに及ぼす影響

和田義哉（北海道千歳リハビリテーション大学）

キーワード：親和動機づけ，大学生，自己開示

問題と目的

大学に入学したばかりの 1 年生はまだ大学生活に慣れておらず，学習だけでなく人間関係においても手探り状態である。最近は大学生の友人関係の希薄化も言われている。今回大学生活の円滑化を図るため，授業の中でクラスメートに自分のことを知ってもらう目的で，自分の好きなことをプレゼンテーションする機会を設けた。発表内容に興味があればそれをきっかけとして友人形成の一助になればと考える。

本研究では好きなことを発表し自己を開示することで，他の学生と親しくなりたいといった親和動機づけにどのように影響するのか検討する。

方　法

調査対象者　C 大学の 1 年生 83 名（男性 54 名，女性 29 名）（平均年齢 18.4 歳）

課題　当該大学の授業「理解と表現」内で，自分の好きなことを PowerPoint を使ってプレゼンテーションを行う企画マイフェイバリットプレゼン（以下，MFP）を実施した。6 人ほどのグループを作り，1 人 10 分の持ち時間の中で 7 分発表 3 分質疑応答を行った。

調査方法　アンケート形式で行った。内容は親和動機づけ測定尺度（岡島,1988）を使用した。

手続き　MFP 実施 2 週間前に親和動機づけ測定尺度のアンケートを行い，ベースラインを測った。その後授業にて MFP を行った。その後感想メッセージを書き，各発表者に渡した。その直後に親和動機づけ測定尺度のアンケートを行った。

分析方法　親和動機づけ測定尺度を MFP 前と後に行い，その違いを比較した。点数は総得点のほか，情緒的支持(EM)，ポジティブな刺激(PO)，注目(AT)，社会的比較(SO)の 4 つの下位尺度も対象となった。MFP 前後の比較には独立した t 検定を行い，統計ソフトは IBM SPSS Statistics 25 を使用した。

なお，今回の調査にあたり所属大学からの研究倫理審査委員会から許可を得ている(通知番号 23-04)。

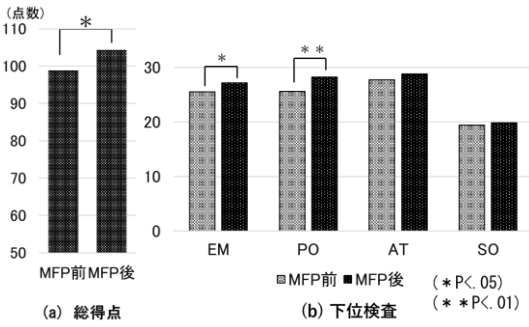
結果と考察

MFP2 週間前と MFP 直後の親和動機づけ測定尺度の総得点ほか 4 つの下位尺度を比較した結果，t 検定にて有意に差が出たのは,総得点,情緒的支持(EM)（p<.05），ポジティブ刺激（PO）（p<.01）であった。

さらにアンケートの各質問において，情緒的支持では「物事がうまくいかない時，人と一緒にいることが一番の慰めになる。」や他 1 項目が MFP 後に高く，ポジティブ刺激では「人を見ていたり，人を理解することは楽しみの一つである。」や他 3 項目で MFP 後に点数が高くなった。他にも注意では「好感をもてる人と友達になれると非常に満足する。」という質問項目が，社会的比較では「私が注目の的になれるときは，人と一緒にいたい。」という質問項目が MFP 後に点数が高くなった。

Figure 1

MFP 前後の親和動機づけ尺度の総得点ならびに下位検査の得点



結果より，今回の自分の好きなことをプレゼンテーションする企画によって，人と仲良くなりたいという親和動機づけが向上したことがわかった。これは 1 年生前期において未だクラスメートとの接触が手探りの状態であるため，あまり接触機会のない学生とのふれあいが感情的にも良い結果となったと考える。特に，下位検査において，他者とのふれあいによって知的好奇心が満たされ，喜びや満足感が得られる「ポジティブな刺激」において MFP 後の向上が見られた。自分が発表する内容に注目してもらいたい思いよりも，他者の発表に興味を持ち，自分との接点を探る動きを見せている学生が多いのではないかと推察する。さらに，「情緒的支持」の向上については，自分の発表に興味を持ってくれるか不安な中，発表後に感想メッセージをもらい共感してくれる学生がいることに対し，仲間意識が芽生えたのではないか考える。それゆえ，今回の MFP において学生たちは，友達作りを積極的に行おうとしている傾向にある。

本研究より，今後は授業や他の課外活動等で学生同士が大いに接触できる機会を増やす必要がある。

引用文献

岡島京子 （1988）． 親和動機測定尺度の作成―尺度構成とその妥当性　日本教育心理学会第 30 回総会発表論文集，864-865.

大学生のいじめ経験におけるサイコパシー傾向と成人愛着型の影響

安念保昌（札幌保健医療大学）

キーワード：いじめ，サイコパシー，愛着

問題と目的

いじめは教育心理学における重要な課題であり，その原因となる個人の心理的特性，特に，サイコパシー傾向と愛着スタイルは，それを解明する重要な鍵となりうる。サイコパシー傾向は，精神病質傾向（P）と自己愛傾向（S）という二つの側面から成り，これらは個人の対人関係や社会的行動に深く影響を及ぼす。Conradi et al.（2016）によると，サイコパシー特性は愛着回避と正の関連があり，無情緒性は愛着不安と負の関連を示す。つまり，サイコパシー傾向がいじめの加害者や被害者になるリスクに関連している可能性がある。一方で，愛着スタイルは対人関係形成に重要な役割を持ち，見捨てられ不安と親密性回避の二つの基本的な特性は，サイコパシー特性と相互作用し，いじめ経験に複雑な影響を及ぼす可能性がある。Fanti & Kimonis（2013）は，無情緒性がいじめ行動と関連し，衝動性が被害者になりやすいことを示している。本研究の目的は，サイコパシー傾向（P と S），愛着スタイル（見捨てられ不安と親密性回避），およびこれらの交互作用が加虐と被虐にどのように影響を及ぼすかを調べることにある。

方　法

調査対象者

大学生 118 人を対象に質問紙調査を実施した。

質問紙

サイコパシー（PS）傾向を評価するための精神病質傾向（P）と自己愛傾向（S）の尺度，成人愛着型を評価するための，見捨てられ不安と親密性回避の尺度，そして学生のいじめ経験（被害と加害）を測定する項目で構成された。いじめ経験については，7 種類の被虐および加害経験について自己報告を求めた。収集したデータは，多変量回帰分析によって分析された。この研究は当大学の研究倫理審査委員会の許可を得て行われている（許可番号：022003-3）。

結果と考察

分析の結果，被虐経験における無視とインターネットを介したいじめに対して，PSP 傾向と見捨てられ不安がそれぞれ有意に関連していて，見捨てられ不安が高い学生は無視によるいじめを受けやすく，P 傾向が高い学生はインターネットを介したいじめを受けやすかった。さらに，PSP 傾向が低い学生では，親密性回避が高い場合に言葉による被虐が増大した。しかし，PSP 傾向が高い場合，親密性回避が被虐には影響せず，P 傾向が親密性回避による負の影響を緩和する可能性を示唆した（Table 1 参照）。

加虐経験に関しては，P 傾向がネット加虐や物利用加虐を有意に増大させた。この結果は，サイコパシー傾向が高い学生が加害行動を取りやすいことを示している。また，言葉による加虐では，PSP 傾向が低い場合に親密性回避と見捨てられ不安が交互作用をもち，親密性回避が高く，見捨てられ不安が低い場合に加虐が見られ，PSP 傾向が高い場合はこの傾向が逆転した（Figure 1 参照）。

この研究から，サイコパシー傾向と成人愛着型の特性が，学生のいじめ経験に複雑な影響を持つことが示され，被虐においては，特定の個性が特定のいじめの形態に対する脆弱性を高める一方で，加虐では，これらの心理的特性が加害行動の誘発要因となり得ることが示唆された。これらの結果は，いじめ問題に対するより精緻な心理学的理解と効果的な介入策の考案に寄与すると考えられる。

Table 1

PSPS と愛着および交互作用がいじめに及ぼす影響

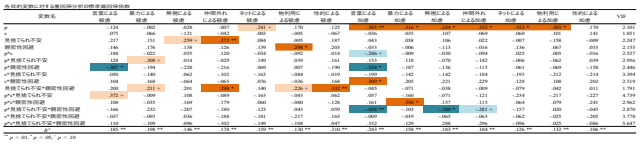
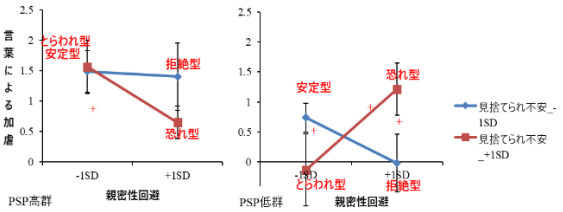


Figure 1

言葉による加虐に及ぼす PSP と愛着の 3 次交互作用



引用文献

Conradi, H. J. et al. (2016). Examining psychopathy from an attachment perspective: The role of fear of rejection and abandonment. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, *27*(1), 92-109.

Fanti, K., & Kimonis, E. (2013). Dimensions of juvenile psychopathy distinguish “bullies,” “bully-victims,” and “victims.” *Psychology of Violence*, *3*(4), 396-409.

社会人の学び始めの動機づけが 学習エンゲージメント・学習継続期間に与える影響

○川崎裕子 （株式会社リクルートマネジメントソリューションズ） 今城志保（株式会社 リクルートマネジメントソリューションズ）
山田 香＃（株式会社リクルートマネジメントソリューションズ）

キーワード：学習動機づけ，成人学習，学習エンゲージメント

問題と目的

初職で就いた会社や仕事のまま定年まで働くことが当たり前ではなくなり，一方で企業の人材育成力が低下傾向にある今日，社会人が企業や国に頼らず，自ら主体となって学びに取り組むことの重要性はますます高まっている。しかし「きっかけがつかめない」「学びたいことが見つからない」などから学び始めることができなかったり,「ほかに熱中するものができた」「環境が変わった」などにより学習の継続が難しかったりするケースが少なくない。

社会人の学びには，仕事に関するものもあれば生活に関するものもあり，学び始める理由もさまざまであるが，成人学習の研究では，学習者が主体的に学習に取り組むのに必要な 3 要素のひとつに動機づけがあげられ，プロセスの中で重要な役割を果たすとされている（Garrison, 1997）。そこで今回は，社会人の学び始めの動機づけに着目し，学習への主体的な取り組みや学習継続への影響を検討した。

Deci & Ryan（2002）は，動機づけを自己決定性の程度によって「内的調整」「同一化的調整」「取り入れ的調整」「外的調整」と位置づけ，内発的動機づけと外発動機づけの間を細分化した。学校教育分野では，これらを用いた多くの研究がある。興味や楽しさに基づく「内的調整」と将来の成功などの価値を認める「同一化的調整」がもたらす効果の違いについての検討も多く，例えば西村ら（2011）では，教育的に最も望ましいとされる「内的調整」より「同一化調整」のほうが長期的な学業成績などポジティブな効果につながると報告されている。

一方，社会人については,「内的調整」と「同一化的調整」が学習プロセスに与える影響について，あまり検討がない。アンドラゴジー（Knowles, 1980）では，成人の学習は外発的動機よりも内発的動機に基づくとされるが，一方で，直面した問題の解決に役立つものに方向付けられるともされる。そこで，本研究では，社会人の自発的な学習において，学び始めの動機づけとしての「内的調整」「同一化的調整」が，主体的な学習への取り組み態度である「学習エンゲージメント」（櫻井， 2020）と学習の持続的な継続を示す「学習継続期間」にどのように影響するか検討した。

方　法

データ収集

2024 年 1 月，調査会社を用いてインターネット調査を実施。対象は「ここ 1 年の間に，自ら興味をもって自発的に新たに学び始めたことがある」従業員 300 名以上の企業で働く 23～59 歳(平均 40.6 歳)の大卒・大学院卒正社員 541 名（男性 74.1%，管理職 26.1%）。

使用変数

学習領域　「ビジネス」「IT」「語学」「スポーツ」など 7 領域から単一選択。

動機づけ　西村ら（2021）を参考に 6 項目 6 件法で測定。「面白そうでワクワクした」など 2 項目による「内的調整」(r＝.65) と「抱えている問題の解決に役立ちそうだと感じた」など 4 項目による「同一化的調整」（α＝.77）を尺度に構成。

学習エンゲージメント　「熱中して取り組んでいる」など 6 項目 6 件法を尺度化（α＝.88）。

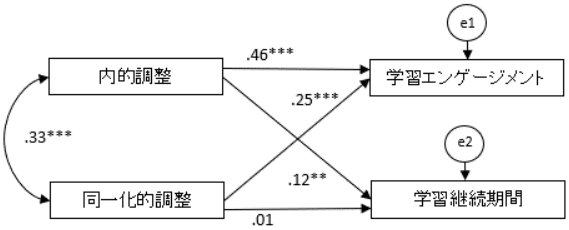
学習継続期間　「1. 3 か月未満」「2. 3 か月以上 6 か月未満」「3. 6 か月以上 9 か月未満」「4. 9 か月以上」の単一選択。

結果と考察

共分散構造分析を行ったところ（Figure 1），「内的調整」と「同一化的調整」はいずれも 0.1%水準で学習エンゲージメントに有意な影響を与えた。一方，学習継続期間に対しては,「内的調整」は 1%水準で有意な影響が見られたが,「同一化的調整」では影響がみられなかった。なお「内的調整」「同一化調整」の平均値に有意な差はなかった（3.63 / 3.64）。

社会人の主体的な学びの動機づけは，そのこと自体に興味や楽しさを感じることと，将来の成功や目の前の問題解決に役立てようとすることが同程度あり，いずれも主体的な学習態度につながる。また，前者は学習継続にもポジティブな影響を与える。ならば，何を学べば将来の役に立つかわからず学び始められない場合には，面白そうという好奇心に従い最初の一歩を踏み出すことも有効だと考えられるだろう。同一化的調整」による目的や価値の実現のための学びは継続につながらないという結果は，例えば資格取得などは短期間に集中するほうが望ましいことなどが影響していると考えられる。今後は，2 つの動機づけと学習成果の関係についてもさらに検討を進めたい。

Figure1
共分散構造分析の結果



数値は標準化係数,相関係数
*** p<.0001, **p<.001

X^2=2.37, df=1, p=.12
GFI=1.00, AGFI=.98, CFI=1.00, RMSEA=.05

保育学生の共感性と子ども観の関連

中村 涼（安田女子短期大学）

キーワード：多次元共感性尺度，子ども観，保育者養成

問題と目的

共感性は，看護師や介護士，保育士や幼稚園教諭といった保育者など主に対人援助職を中心とした職業場面において必要な資質と見なされている（木野・内田, 2018)。保育者を目指す学生は学修が進むにつれて，適切な保育行動の一例として「子どもに共感する」という言葉を多用するようになるが，同じ学生が別の課題では「子どもに○○させる／してあげる」など，子どもの主体性を軽視した適切ではない考え・表現として保育者養成課程で繰り返し指導される回答をすることがある。この点に着目した中村（2020，教心総会）は，保育者を目指す学生の共感性と保育観の関連について検討し，他者指向的反応または視点取得が高い学生は協調的保育観や子ども中心保育観をもち，想像性が高い学生は子ども中心保育観をもっているのに対し，自己指向的反応が高いまたは視点取得が低い学生は管理的保育観をもっていることを明らかにした。本研究では，これらの保育観の背景にあると考えられる子ども観と共感性の関連について検討することを目的とした。

方　法

調査協力者及び手続

2 年制の保育者養成課程の 2 年次女子学生 114 名の協力を得た。最終学期である後期末に，調査に対する協力の有無は成績評価とは無関係であることを明確に伝えた上で調査用紙を配布し，回答を依頼した。

調査内容

共感性　鈴木・木野（2008）による多次元共感性尺度 24 項目を用いた。他者指向的反応，自己指向的反応，被影響性，視点取得，想像性の 5 下位尺度からなり，項目数は自己指向的反応のみが 4 項目，他は 5 項目であった。回答は，「とてもよくあてはまる (5 点)」から「まったくあてはまらない (1 点)」の 5 件法で尋ねた。

子ども観　永澤 (1996) の子ども観尺度 45 項目を用いた。一個の人間(13)，否定的な存在(10)，愛しい存在(6)，親の私物(8)，不完全な存在(5)，無知な存在(3)の 6 下位尺度で構成され，「非常にあてはまる (5 点)」から「まったくあてはまらない (1 点)」の 5 件法で尋ねた。

結果と考察

調査協力者 114 名のうち，欠損値があった 1 名を除く 113 名を分析の対象とした。各下位尺度の平均と標準偏差，下位尺度間の相関係数を Table 1 に示した。多次元共感性と子ども観の関連については，他者指向的反応と一個の人間及び愛しい存在，自己指向的反応と否定的な存在，視点取得と一個の人間及び愛しい存在，想像性と一個の人間及び愛しい存在の間に有意な正の相関が，他者指向的反応と否定的な存在，視点取得と否定的な存在，想像性と否定的な存在の間に有意な負の相関が見られた。すなわち，悲しんでいる人をなぐさめてあげたくなったり，人の頑張りを見たり聞いたりすると自分には関係なくても応援したくなったりする学生，相手の立場からその他者を理解しようとする認知傾向がある学生，自己を架空の人物に投影させる認知傾向をもつ学生は，子どもを「あらゆる可能性をもっている」「かわいい存在」など，子どもを一人の人間として素晴らしい力をもった愛おしい存在と見ているが，そうでない学生は子どもを「自分勝手」「手間がかかる」など否定的な存在と見ていることが示された。また，他者の失敗を見て自分ではなくてよかったと思ったり，他者の成功を素直に喜べなかったりする学生も，子どもを否定的に見ていることが明らかになった。

したがって，中村（2020，教心総会）と同様に，保育者養成課程では共感性の重要さを強調するだけでなく，適切な保育行動やそれを支える保育観・子ども観に結びつく共感性を，学生個々人が省みる機会が必要であると言えよう。

Table 1　共感性と子ども観の平均 (*SD*) と相関係数

【子ども観】			一個の人間	否定的な存在	愛しい存在	親の私物	不完全な存在	無知な存在
	M		61.09	24.21	27.36	14.49	15.92	9.58
【多次元共感性】	*M*	(*SD*)	(3.44)	(5.64)	(2.51)	(3.83)	(3.10)	(1.65)
他者指向的反応	21.02	(2.82)	.41**	−.32**	.39**	−.16	−.04	−.13
自己指向的反応	13.66	(2.84)	−.11	.32**	.01	.11	.14	.07
被影響性	16.18	(4.11)	−.11	.07	.06	.13	.04	.04
視点取得	19.06	(2.96)	.32**	−.30**	.19*	−.14	−.02	−.10
想像性	18.49	(3.84)	.22*	−.21*	.28**	.01	−.01	−.12

N＝113　*$P<.05$　**$P<.01$

3 種類のセルフ・コンパッションの手紙の受容性の比較

水野雅之（筑波大学）

キーワード：受容性，セルフ・コンパッションの手紙

問題と目的

セルフ・コンパッションの手紙はコンパッションに基づく介入（Compassion-based intervention: Kirby et al., 2017）で用いられるアプローチのひとつであり，①思いやりのある自分から他の人に宛てた手紙を書く，②思いやりのある自分から自分に宛てた手紙を書く，③思いやりのある他の人から自分に宛てた手紙を書くという 3 つの手続きがあるとされる（岸本 2021; Neff & Germer, 2018）。

しかし，これら 3 つの手続きにどのような特徴があるのかについて，十分に比較検討されていない。水野（2024）は，いずれの手続きであっても，手紙を書く前後で，状態セルフ・コンパッションが有意に向上すること，①思いやりのある自分から他の人に宛てた手紙を書く群では，状態セルフ・コンパッションの変化量と特性セルフ・コンパッションとの間に負の相関，セルフ・コンパッションのデメリットとの間に正の相関がみられることを明らかにしている。

一方で，それぞれの手続きを研究参加者がどのように捉えているかについては不明確なままである。そこで，本研究では，これら 3 つの手続きを受容性の観点から比較することを目的とした。

方　法

研究参加者

2023 年 9 月に，オンライン調査会社を通じて研究参加者を募集し，最終的に 126 名（男性 72 名，女性 54 名，平均年齢 49.54 歳，*SD*=8.06）が分析対象となった。

研究手続き

事前調査　特性セルフ・コンパッション尺度短縮版（有光他，2016）とコンパッションの恐れ尺度（Asano et al., 2017）のうち，セルフ・コンパッションへの恐れ（セルフ・コンパッションに対する惨めさとセルフ・コンパッションのデメリットの 2 つの下位尺度）へ回答を求めた。また，日常生活のストレスを 1 つ思い浮かべ，空欄に記入した上で，その苦痛度を 0 から 10 で選択してもらった。

手紙の筆記課題　①思いやりのある自分から他の人に宛てた手紙を書く群（47 名），②思いやりのある自分から自分に宛てた手紙を書く群（42 名），③思いやりのある他の人から自分に宛てた手紙を書く群（37 名）に振り分けられ，想起したストレスに対して，セルフ・コンパッションの手紙を筆記した。

事後調査　受容性に関する 7 項目の質問（例：「この手紙を書く課題は自分に役立った」，「この手紙を書く課題を他の人にも勧めたい」）に，4 件法（「1：まったくあてはまらない」から「4：とてもよくあてはまる」）で回答を求めた。

倫理的配慮

筑波大学人間系研究倫理委員会における研究倫理審査の承認を受けて実施した。

結果と考察

取り組んだ手紙の筆記課題の手続き（3 群）を独立変数，受容性の 7 項目を従属変数とした一要因分散分析を実施した。その結果，「この手紙を書く課題に取り組むのは苦痛だった」の項目で主効果が有意であり（$F_{(123,\ 2)}$=3.68, p<.05），Tukey の事後検定によると「③他の人から自分に宛てた手紙を書く」群（*M*=2.35, *SD*=0.92）は，「①自分から他の人に宛てた手紙を書く」群（*M*=1.92, *SD*=0.78）よりも有意に，「②自分から自分に宛てた手紙を書く」群（*M*=1.93, *SD*=0.75）よりも有意傾向で平均値が高かった。

補助的な分析として，「③思いやりのある他の人から自分に宛てた手紙を書く」群における，「この手紙を書く課題に取り組むのは苦痛だった」得点と特性セルフ・コンパッション，セルフ・コンパッションの恐れ，ストレスの苦痛度の相関係数を求めた。なお，年齢と性別を統制した。その結果，「この手紙を書く課題に取り組むのは苦痛だった」はセルフ・コンパッションに対する惨めさ（r=.38, p<.05）およびセルフ・コンパッションのデメリット（r=.37, p<.05）と有意な正の相関を示した。

以上より，受容性の観点からは，③思いやりのある他の人から自分に宛てた手紙を書く手続きが，①思いやりのある自分から他の人に宛てた手紙を書く，②思いやりのある自分から自分に宛てた手紙を書く手続きよりも苦痛が伴う可能性があり，特にセルフ・コンパッションへの恐れが高いほど，課題に取り組むことが苦痛であることが示された。水野（2024）の結果を踏まえると，セルフ・コンパッションのデメリットが強い場合は，①思いやりのある自分から他の人に宛てた手紙を書く手続きの方が，効果的かつ受容性も高いと考えられる。

奨学金受給大学生における家族ケアの実情
―大学生ケアラーに着目して―

○佐藤みのり（お茶の水女子大学）　齊藤 彩（お茶の水女子大学）

キーワード：ヤングケアラー，大学生ケアラー，貸与型奨学金

問題と目的

何らかの病気や障害を有するために日常的にケアを必要とする家族メンバーに対し，恒常的に相当量のケアを提供し，本来は大人が負うようなレベルの責任を引き受けている子どもを「ヤングケアラー」という（Dearden & Becker, 2004）。同様の文脈で，家族のケアを担う大学生を「大学生ケアラー」といい，英国における先行研究は，少なからぬ大学生ケアラーがケア負担と学業生活の両立において困難を抱えており，精神的健康を損なう場合がめずらしくないことを報告している（Runacres & Herron, 2022）。

日本においては，ヤングケアラーへの社会的関心がますます高まりを見せているものの大学生ケアラーへの注目度は比較的低く，先行研究も僅少であるためにこの実態が十分に明らかとなっているとは言い難い状況である。そこで，大学生ケアラーの実情を明らかにすることを目的として,本研究を実施することとした。なお，先行研究（Runacres & Herron, 2022）で経済的困窮の体験が大学生ケアラーの精神的健康度をより低める要因になっているとの指摘をふまえ，本研究では所得制限が設けられている貸与型奨学金を受給している大学生ケアラーを対象とすることとした。

方　法

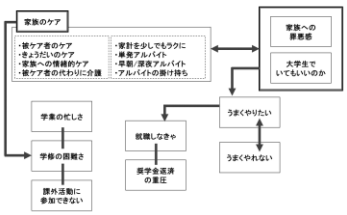
2022 年 12 月から 2023 年 4 月までの期間中，首都圏に所在する 2 つの私立大学のうちのいずれかに在籍する，私立大学生 3 名（男性 1 名，女性 2 名）に対しインタビュー調査を実施した。得られたデータの分析にはテキストマイニングソフト KH Coder3. Beta.03i（樋口，2020）ならびにKJ法(川喜田，1967)を用いた。

対象者には，調査への協力を依頼する段階において，本研究の目的，方法，プライバシーの配慮等について丁寧な説明文を提示し，調査協力を依頼した。調査への協力は任意とし，協力の同意が得られた後にも，インタビュー調査の開始前に紙面および口頭にて調査の概要とプライバシーの配慮についての再度の説明を実施した。また，本調査のなかで普段は目を向けていない「家族のケアに従事する自身の状況」に注目することで対象者が心理的な揺れを経験するリスクに配慮し，調査により辛くなった場合の相談窓口（精神科医・臨床心理士を設置）を対象者に案内した。

結果と考察

分析の結果得られたKJ図をFigure 1に示す。なお，紙面の都合上，テキストマイニングによって得られた共起ネットワークはポスターで示す。

Figure 1
奨学金を受給する大学生ケアラーの生活と心理的体験の実情（簡略版）



本研究の結果，貸与型奨学金を受給し私立大学に通う大学生ケアラーは，家族に対するケア提供のために多くの時間的制約を受けていることが示された。このことは，英国の大学生ケアラーの実情（Runacres & Herron, 2022）と同様であった。本研究の対象者は，大学進学以前から実施してきたケアを大学進学後にも継続するばかりでなく，深夜や早朝のアルバイトやアルバイトの掛け持ちにより家計を助けるといった経済的なケアも追加で担っていた。また彼らは,「大学に通わせてもらえること」について負債感に似た感謝を抱きながら家族のケアに従事しており，奨学金返済の重圧から早期から就職を意識し行動していたが，ケアのために就職ガイダンスやインターンへの参加機会を逃すこともあった。加えて，対象者はより経済的負担の少ない国立大学への進学や給付型奨学金の受給が叶わなかった自身の学業成績を恥じ，家族に対する罪悪感を抱いていることも示唆された。

本研究の結果から，大学生ケアラーの高等教育における修学とキャリア形成においては，①彼らの実際のケア負担を軽減し学業に従事する時間を確保すること，②大学生ケアラーの体験をめぐっての彼らの傷つきや疲れに対する専門家によるケア導入が必要であり，支援制度の拡充が喫緊の課題であるといえるだろう。

発音不明瞭を主訴とする児童の発音明瞭度に関する研究（2）
—対象児との関わりの有無による評価の比較検討—

湯浅哲也（大阪教育大学）

キーワード：発音不明瞭，発音明瞭度，関わりの有無

問題の所在と目的

音声評価者の対象児・者の発音に対する「聴覚的慣れ」によって，発音明瞭度の結果が変わることが言及されている（岡，1999）。

そこで本研究は，湯浅（2023）に引き続き，発音明瞭度検査を実施し，対象児との接触機会の多い保護者・教員と接触機会のない大学生による聴覚的評価の結果を比較検討することを目的とした。

方　法

対象　発音不明瞭を主訴とした児童 1 名（録音時：9 歳 5 ヶ月）を対象とした。また，音声評価者は対象児と接触機会の多い保護者 1 名・通級担当教員 3 名・元担任 1 名・現担任 1 名（接触機会有群），接触機会のない大学生 6 名（接触機会無群）を対象とした。

音声材料　発音明瞭度検査で用いる検査リストは，板橋（1999）のリスト No.2 を使用した。

手続き　対象児の発話音声は IC レコーダー（SONY ICD-UX560F）に録音した。聴覚的評価は，音声資料をスピーカ（Bose SoundLink MiniII）より 1 回流して聞こえた通りに書き取らせた。

分析方法　各評価者の音節レベルの正答の結果より，発音明瞭度と母音明瞭度を求めた。また，子音は構音点及び構音方法別に正発率を集計した。そして，接触機会有無別に Wilcoxon の順位和検定を行ない，両群間に有意差が見られるかについて比較した。

倫理的配慮　研究内容及び研究倫理の説明を行ない，本人・保護者の同意を得てから調査を実施した。

結果と考察

発音明瞭度及び母音明瞭度の結果を Table 1 に示した。その結果，中央値は接触機会有群 49.0%，接触機会無群 41.5%であった。個人的に見ると，現在対象児を指導している通級担当 A が最も高く，通級担当 B も近似した高い明瞭度を示していることが明らかになった。一方，接触機会無群は，50%を超える明瞭度を示した音声評価者は確認されなかった。

群間比較において，発音明瞭度は接触機会有群の方が有意に高かった。また，構音点別では歯茎音（$p<.01$），両唇音・軟口蓋音（$p<.05$），構音方法別では破裂音・摩擦音（$p<.05$）に接触機会有群の方が有意に高いことが示された。今後の課題は今回は対象児 1 名のみであったため，対象児を増やして更なる検討が必要である。

Table 1
発音明瞭度及び母音明瞭度の結果

接触機会有群	発音明瞭度	母音明瞭度	接触機会無群	発音明瞭度	母音明瞭度
保護者	51	98	大学生A	39	98
通級担当A	60	98	大学生B	42	95
通級担当B	59	98	大学生C	40	97
通級担当C	47	97	大学生D	44	98
元担任	47	98	大学生E	41	94
現担任	42	96	大学生F	45	97
中央値	49.0	98.0	中央値	41.5	97.0

（明瞭度：%）

Table 2
構音点別の発音明瞭度の結果

接触機会有群	両唇音	歯茎音	硬口蓋音	軟口蓋音	声門音	接触機会無群	両唇音	歯茎音	硬口蓋音	軟口蓋音	声門音
保護者	57.7	45.7	60.0	31.3	33.3	大学生A	34.6	31.4	60.0	25.0	66.7
通級担当A	69.2	48.6	73.3	43.8	66.7	大学生B	42.3	34.3	60.0	31.3	33.3
通級担当B	53.8	51.4	80.0	50.0	66.7	大学生C	42.3	31.4	60.0	25.0	66.7
通級担当C	34.6	48.6	53.3	37.5	66.7	大学生D	42.3	37.1	73.3	12.5	66.7
元担任	46.2	42.9	66.7	37.5	66.7	大学生E	38.5	37.1	46.7	31.3	66.7
現担任	50.0	37.1	46.7	25.0	66.7	大学生F	42.3	40.0	66.7	31.3	33.3
中央値	51.9	47.1	63.3	37.5	66.7	中央値	42.3	35.7	60.0	28.1	66.7

（明瞭度：%）

Table 3
構音方法別の発音明瞭度の結果

接触機会有群	破裂音	鼻音	摩擦音	破擦音	弾音	母音	接触機会無群	破裂音	鼻音	摩擦音	破擦音	弾音	母音
保護者	55.3	68.8	35.7	40.0	25.0	100.0	大学生A	28.9	68.8	35.7	60.0	0.0	80.0
通級担当A	65.8	68.8	42.9	80.0	37.5	100.0	大学生B	39.5	68.8	21.4	80.0	25.0	80.0
通級担当B	57.9	75.0	42.9	100.0	37.5	100.0	大学生C	39.5	62.5	32.1	60.0	0.0	60.0
通級担当C	39.5	62.5	42.9	40.0	37.5	100.0	大学生D	36.8	68.8	35.7	80.0	0.0	100.0
元担任	52.6	62.5	35.7	60.0	25.0	40.0	大学生E	42.1	68.8	28.6	20.0	12.5	80.0
現担任	44.7	62.5	35.7	20.0	12.5	60.0	大学生F	39.5	62.5	28.6	80.0	50.0	80.0
中央値	53.9	65.6	39.3	50.0	31.3	100.0	中央値	39.5	68.8	30.4	70.0	6.3	80.0

（明瞭度：%）

文　献

板橋安人（1999）. 聴覚障害児の発音技能の形成に関する研究　風間書房

岡 辰夫（1999）. 岡辰夫が語る土曜の午後のろう教育　川崎市立聾学校・土曜研修会

湯浅哲也（2023）. 発音不明瞭を主訴とする児童の発音明瞭度に関する研究（1）　日本教育心理学会第 65 回総会発表論文集，309.

病院内学級での学年や教育課程を超えた道徳科合同授業の実践研究
—中学生のワークシートの記述からの一考察—

下村太郎（公立特別支援学校）

キーワード：病院内学級，道徳科，合同授業

問題と目的

学習指導要領の改訂に伴い，小学校では 2018 年度から，中学校では 2019 年度から「特別の教科　道徳」が全面実施された。特別支援学校の小学部，中学部における道徳科の目標，内容及び指導計画の作成と内容の取扱いは小学校，中学校の学習指導要領に準ずるほかに 3 点が加わっている（文部科学省,2017）。青木・田中・奥住（2022）は特別支援学校での道徳科授業実践の研究動向について調査し，聴覚，視覚，病弱の各特別支援学校では実践研究がなかったという。

本稿では病弱・身体虚弱の子供に焦点を当て，小児がん拠点病院内にある A 学級中学生の道徳科合同授業の教育的意義を明らかにすることを目的とした。研究にあたり個人が特定されないように配慮し，A 学級管理職の承認を得た。

方　法

調査対象者

著者が A 学級で担当した道徳科授業に参加した中学生を対象とした。調査日や単元名，対象者等は Table 1，Table 2 の通りである。

Table 1
調査日・単元名・学年別対象者

調査日	単元名	学年別対象者		
		中 1	中 2	中 3
202X. 1	COP2Y から学ぶ各国の立場	3	3	0
202X. 12	ハッピーホリデー	1	3	1

Table 2
各単元の内容項目・主な学習活動・教育課程別の対象者

単元名	内容項目	主な学習活動	教育課程別対象者 準ずる	知的
COP2Y から学ぶ各国の立場	社会参画等	仮想 COP2Y＋1 の役割演技	5	1
ハッピーホリデー	国際理解等	調べ学習	3	2

調査内容

中学生がワークシートに記述した下記の項目を調査内容とした。

(1)COP2Y（国連気候変動枠組み条約第 2Y 回締約国会議）から学ぶ各国の立場
　①米国・欧州連合チームとインド・中国チームをそれぞれ体験して，気付いたことや印象に残ったこと
　②地球温暖化を食い止めるために，あなたができること
　③今日の学習で気付いたことや印象に残ったこと，役立ちそうなこと
(2)ハッピーホリデー
　①クリスマスに関して調べた感想
　②友達の発表を聞いて，気付いたことや印象に残ったこと
　③今日の学習で気付いたことや印象に残ったこと，役立ちそうなこと

分析方法

KJ 法で分析し，上記の調査内容をカテゴリー【　】にグルーピングした。

結果と考察

調査内容(1)の①は【それぞれが厳しく不利な立場】【電力消費量や火力発電を減らす提言】【また闘う】【対策や省エネをしている中国やインド】，②は【無駄遣いしない電気とガス】【徒歩や自転車移動】【温泉オンリー】【グリーンカーテンの設置】【マイバッグ持参】，③は【いろいろな意見や各国の立場】【抑えたいエネルギー消費と二酸化炭素排出】【相手チームの応援】【I・N・D 表記】だった。

調査内容(2)の①は【クリスマスツリーへの興味】【クリスマスケーキや七面鳥への興味】【クリスマスの由来や興味】【サンタクロースの正体】【大正天皇の命日と陰謀】，②は【長い歴史や意味がある一つ一つの物】【サンタクロースが親かどうかを調べることへの驚き】【大切にしたいみんなで楽しくできるクリスマス】，③は【楽しいクリスマス】【ハッピーホリデーとしての捉え直し】【宗教的で歴史に関わるおもしろさ】【サンタクロースの正体】【永遠を象徴するモミの木】だった。

(1)から各国や個人の立場に立って考えていること，(2)から得た知識から興味をもったり，捉え直したりしていることが示唆された。

引用文献

青木利樹・田中 亮・奥住秀之・大井雄平（2022）．特別支援学校における道徳科授業の実践に関する研究動向―学習指導要領に基づく指導・支援と教育課程編成の充実に向けて　教育研究実践報告誌，*6*(1)，8-14.

文部科学省（2017）．特別支援学校　幼稚部教育要領　小学部・中学部学習指導要領，p. 192

チーム学校の実現に向けた 4 職種合同多職種連携教育プログラム試行について
―学校領域協働コンピテンシーの学習効果―

○荊木まき子（就実短期大学）　相樂直子　（創価大学）
平野貴大　（沖縄大学）　門原眞佐子　（就実大学）
森田英嗣　（大阪教育大学）　石原みちる＃（就実大学）

キーワード：チーム学校，多職種連携教育，協働コンピテンシー

問題と目的

多様な子どもの支援に「チーム学校（文部科学省，2015）」が提唱され，学校での多職種連携教育の開発は急務である。従って本研究は教員・養護教諭・心理職・社会福祉士による多職種連携教育プログラムを行い，各養成学生の「学校領域協働コンピテンシー（荊木・森田，2023）」育成における学習効果を明らかにすることを目的とする。

方　法

授業の実施時期　2023 年 11～12 月（90 分授業×3 回）
受講生及び研究協力者　A 大学教員養成課程 4 年生 5 名・心理職養成課程 3 年生 2 名，B 大学教員養成課程 4 年生 30 名（全員研究協力者），C 大学養護教諭養成課程 4 年生 15 名（研究協力者 14 名），D 大学社会福祉士養成課程 3 年生 12 名（研究協力者 11 名）が参加した。
授業構成　第 1 回は各大学の対面授業とし，チーム学校の講義，職種紹介準備，2 回以降は 4 職種合同のオンライン授業とし，各班 6～7 名（各職種 0～3 名）での第 2 回: 職種紹介・質問会，第 3 回:事例検討会を行った。
調査内容　1 回授業前（事前），2，3 回後に Excel で，①子ども・養育者の課題を中心に捉える能力，②専門性を志向し柔軟に発揮しようとする能力，③コミュニケーション能力，④学校内外チームを促進する能力，⑤支援の分析・計画・実施・評価の能力，⑥自己とチームを振り返る能力を質問し，自由記述を求めた。
分析方法　帰納的な主題カテゴリを作る「テーマ中心の質的テキスト分析（ウド・クカーツ，2018）」を行った。
倫理的配慮　就実大学:2023-10，大阪教育大学:23054，宮城大第:391 号，沖縄大学:2023-09 の承認を得た。

結果と考察

各養成学生の番号毎での多い特徴を下記に示す。
教員養成　①当事者へ事前は傾聴，2･3 回後が他職種からの理解，3 回後は本音の傾聴，②事前は教科専門性と学校限界が 2･3 回後は当事者との日常的関与での理解や対応と個別支援の困難，③事前･2 回後は他職種と対話の理解が 3 回後は多様で深い支援，④全回で情報共有，2 回後は他職種理解，3 回後は目標統合，⑤事前の課題児童事例が 2 回後は多職種支援，3 回後は連携課題，⑥事前の無回答が 2･3 回後は相互職種理解であった。
養護教諭養成　①当事者に事前は傾聴，2 回後は多職種視点での理解，3 回後は当事者の目標理解や中心とした支援計画，②事前は健康促進等が 2 回後は評価しない立場の可能性と限界，3 回後は保健室の強み，③事前は情報共有が 2 回後は職種理解，3 回後は人に伝わる工夫だった。④事前は他職種の役割理解，密な情報や目標共有，2 回後は情報共有の工夫，3 回後は情報共有と役割分担，⑤事前は課題児童の事例や解決方法の課題，2 回後は他職種の可能性(3 回後も）との支援，3 回後は具体的解決方法，⑥事前は定期的情報交流や連携上の課題，2 回後は自他職種理解不足，3 回後は多職種とのコミュニケーション模索があがった。
心理職養成　①当事者に事前は寄添いや傾聴，2 回後は本音理解，3 回後は意見把握での計画，②事前は心理職・学校常勤職の対象者から 2 回後は第三者の利点と当事者を繋ぐ教員連携の重要性，3 回後は他職種情報の見立てと協働の意義，③事前は他職種との距離を模索，2 回後は相違点を統合する意義が 3 回後は相違が前提の関係性模索，④他職種と事前は守秘義務内での共有化，2 回後は自職種限界，3 回後は協力体制を模索，⑤多職種と事前･2 回後は検討上の家庭介入から 3 回後は他の視点を含む心理的援助や配慮，⑥多職種に事前は理解，2 回後は関係構築，3 回後は対話方法の検討であった。
社会福祉士養成　①当事者へ事前は傾聴や意思理解，2 回後は背景理解，3 回後は希望を理解して関係構築，②事前は広い視野からの支援の一方支援の橋渡しが前提，2 回後は橋渡しの一方非常勤故に学校内の関係構築が困難，3 回後は多様な橋渡し，③他職種へ事前は傾聴や受容，2 回後は受容と発信，3 回後は多職種での司会進行，④多職種と事前は目標共有，2 回後は役割理解，2･3 回後は情報共有，⑤事前は課題児童の事例や多様な支援，当事者との関係構築課題，2･3 回後は環境調整や追加項目なし，⑥事前は定期的情報共有が必要，2 回後は相互の専門性理解不足，2･3 回後は会議を円滑に進め軌道修正，追加項目なしであった。

以上より，①傾聴から他職種視点の取得や当事者把握，②紋切型･表面的理解から他職種視点も含む自職種理解，③対話の必要性から違いを受容した対話，④共有方法の模索から明確化，⑤課題児童の事例から各職種による課題解決，⑥各職種の課題意識からの協働により，多職種とのコミュニケーション模索が明らかになったため，各職種での振り返りの必要性が示唆された。

付　記
本研究は科学研究費（22K02618）の助成を受けた。

更新講習を担当した大学教員による教員免許更新制のイメージ
—PAC 分析の結果を専門的助言に沿って読み解く—

今野博信（室蘭工業大学）

キーワード：個人別態度構造，教員免許更新制，教職志望

問題と目的

教員免許更新制度は，目的とされた教師の資質能力の向上以外にも教員養成や採用など多方面に影響を及ぼした。2009 年の開始から 2022 年の廃止まで，毎年約 10 万人が受講し，総数は 100 万人を超えた。

制度に対する研究や調査は多く，制度設計の経緯や目的の達成度などが論じられ，受講の前後で変化した教員の意識調査も多い。今野(2022)では，講習未参加の若手教員と教職課程履修学生も含めた更新講習に対するイメージを比較検討して，習得内容が学校内などで共有されにくい私事化の実態を描き出した。

一方，更新講習が講師側に与えた影響についての研究は少ない。今後の教員研修が広い視野から構想されるためには講師側の体験も重要である。本研究では，教員免許更新講習を担当した大学教員の制度に対するイメージを PAC 分析し，別な大学教員からの専門的な助言を得て印象を解釈することを目的とした。

方　法

調査対象者

都市部の私立大学で，教員免許更新講習(選択)を担当した中堅の女性大学教員。リモートでデータ収集と樹形図の聞き取りを行った(2023 年 3 月)

PAC 分析の刺激文は，「・教員免許更新制についてどのような印象をもっていますか。ご自身が更新講習を受け持った経験や，同僚と交わした会話，教員の資質向上の実態や，あるいは制度全般に対する思いなど，頭に浮かんだものを教えてください。

・更新制度は廃止(発展的解消)されましたが，教員の研修は重要です。どのような研修にすべきかについて教員免許更新との関連でイメージしたことがあれば，それも教えてください」であった。

解釈の助言者は，更新講習の講師体験をもつ男性の大学教員で，2024 年 3 月に約 2 時間の協力を得た。

結果と考察

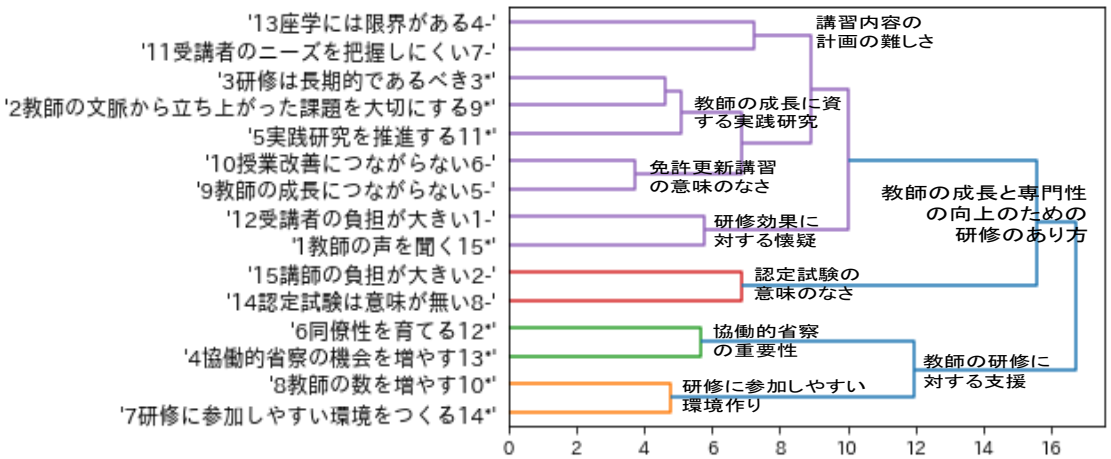
想起されたのは 15 項目で，ポジティブな印象の項目はなく，8 項目が「どちらでもない」，7 項目がマイナスの印象であった。自身の樹形図を見て「受講者も講師も負担感が大きい，受講者がもつやらされ感に報いたい思いがあった」などとコメントした。

助言者からは，上部のクラスターは講習担当者には共通する問題認識で，下半分にはこの講師の課題意識が現れていて，教員研修の理想と比較がなされているとの見立てがあった。助言者自身からも講習実施時に講義内容や展開に工夫を凝らした苦労が語られた。

更新講習の強制性や受講認定への疑問があっても講師には，より効果的な講習への責任感を確認できた。しかしその達成には困難さがあり，必然的に不全感をもたらしていた。

引用文献

今野博信 (2022). PAC 分析研究第 6 巻 PAC 分析学会



高校生の保護者，教員のうつ病に関する メンタルヘルスリテラシーの探索的検討
—認識，原因帰属，初期対応の意図に着目して—

河合輝久（山形大学）

キーワード：メンタルヘルスリテラシー，保護者，教員

問題と目的

日本人高校生は自らの抑うつ症状について，友人や親を相談相手として選好する（Yoshioka et al., 2014）。また，教員は生徒のメンタルヘルスの問題に気付いて，必要な支援を提供する立場にある（Johnson et al., 2011）。これらを踏まえれば，保護者，教員はうつ病発症期にある高校生の早期発見と対応の担い手である。精神障害の早期発見と対応に関する概念として，精神障害の認識，管理，予防を支える知識や信念を指すメンタルヘルスリテラシー（Mental health literacy；以下 MHL）（Jorm et al., 1997）がある。

わが国の高等学校教員を対象とした MHL 研究は存在するものの（e.g., Yamaguchi et al., 2021），原因帰属や初期支援方略は検討されておらず，保護者を対象とした研究は見当たらない。そこで，本研究では日本人高校生の保護者，教員のうつ病に対する認識，原因帰属，初期対応方略の実態を探索的に検討する。

方　法

調査対象者と調査手続き

調査対象者は，日本の高等学校の生徒の保護者及び教員の計 542 名であった。アイブリッジ株式会社の保有モニターのうち，6000 名を対象に当該会社のセルフ型アンケートツールを用いてスクリーニング調査を実施し調査対象者を募った。このうち，回答期限までに本調査への協力に同意のうえ回答し，かつトラップ設問を通過した保護者 210 名（$M(SD)$=50.15(7.44)歳）及び教員 211 名（$M(SD)$=48.64(10.77)歳）の計 421 名を分析対象者とした。うつ病事例を示し，自らの子ども/生徒が事例のような状態になった場合を想定させ，下記の質問項目（(e)，(g)，最終学歴を除く）に回答を求めた。

倫理的配慮

著者の所属機関の倫理審査を経て実施した。協力内容，回答の任意性，回答データの管理等を含む同意説明文を示し，研究協力への同意を求めた。

質問項目

共通　(a)事例認識（Yamasaki et al., 2016，択一式回答），(b)中根他（2003）を参考とした事例の原因帰属（9 項目 5 件法），(c)中根他（2003）を参考とした事例に対する援助資源の有効性認知（11 項目 5 件法），(d)初期対応の意図（11 項目 6 件法），(e)バランス型社会的望ましさ反応尺度日本語版（谷，2008，24 項目 7 件法），(f)過去の事例のような状態および専門家への援助要請経験（2 件法），(g)精神障害に関する研修経験（2 件法），(h)最終学歴，(i)うつ病/社交不安症の事例のような子ども/生徒の有無

保護者のみ　高校生の子どもの人数と性及び学年

教員のみ　勤務校の設置者及び課程，勤続年数，職名，学級担任の経験，担当科目

結果と考察

以下には結果の一部とその考察を述べる。

事例に対し「うつ病」と回答した保護者は 78 名（37.14%），教員は 126 名（59.72%）であり，χ^2 検定の結果，教員の方が保護者よりも「うつ病」と回答した者が有意に多かった。また，事例認識と原因帰属の連関について，χ^2 検定を行った結果，保護者では変数間の多くに有意な連関が認められた。多重比較の結果，心理社会的な原因（日々の問題，身近な人の死，心的外傷体験，幼少期の問題，神経質さ）に対し「非常にそうらしい/そうらしい」と回答した保護者は，「うつ病」回答群の方が「病気ではない＋わからない」回答群よりも有意に多かった。さらに，保護者と教員の援助資源の有効性認知の違いについて χ^2 検定を行った結果，心理職や福祉職や精神科医を「助けになる」と回答した者は，教員の方が保護者よりも有意に多かった。保護者と教員の初期対応の意図の得点差について，t 検定を行った結果，教員の方が保護者よりも「決めつけず，批判せずに話を聴く」，「安心につながる情報と支援を提供する」，「専門家のサポートを受けるように勧める」等の意図の得点が有意に大きかった（いずれも $p < .001$，順に d=0.43，d=0.33，d=0.78）。以上から，保護者と教員では高校生のうつ病に関する MHL にギャップがあると考えられ，うつ病発症期の高校生への初期支援の連携・協働のためにはこの溝を埋める啓発・教育の必要性が示唆された。

引用文献（一部）

Jorm, A .F., Korten, A. E., Jacomb, P. A., Christensen, H., Rodgers, B., & Pollitt, P. (1997). "Mental health literacy": A survey of the public's ability to recognise mental disorders and their beliefs about the effectiveness of treatment. *Medical Journal of Australia*, *166*(4), 182-186. http://doi.org/10.5694/j.1326-5377.1997.tb140071.x

付　記

本研究は，山形大学令和 5 年度分野融合による健康と学びの総合サポート事業の助成を受け実施した。

能登半島地震の被災地での教員研修の意義についての検討
—参加者の研修後の所感から見えてくるもの—

○平 真由子 （金沢工業大学）　横山実紀＃（日本電信電話株式会社）
渡邊淳司＃（日本電信電話株式会社）

キーワード：惨事ストレス，メンタルケア，セルフ・コンパッション

問題と目的

2024 年 1 月 1 日に発生した能登半島地震はそれに伴う津波，火災，土砂崩れにより，甚大な被害に見舞われた。さらに，被災地までの道路が寸断されていたため，外部からの支援が遅れ，地域内の自助によって安全や安心を確保しなければいけない状況であった。学校が地域の重要な避難所となり，多くの教員が被災者でありながら支援者として，避難所の設置や避難所の運営に尽力していた。また，児童生徒の安否確認，学校再開に向けての環境整備等に追われていた。こうした状況の中で，1 月中旬に希望する中学生の集団避難が決定した。混乱状態の中で，教員たちは自らの役割を遂行すべく奔走していた。これまでの研究で，震災後の教員の惨事ストレスの高さや影響の長期化などのメンタルヘルスの問題や，教員のメンタル面への支援の必要性とその課題については言及されてきている（荒堀，1997；飯田ら，2018；小林，2021）。しかし，1 月の時点では，教員が支援の対象となることはなく，心理的負担が日に日に増していた。こうした状況の中，被災地の学校現場から，メンタルケアに関する研修の要請を受け，1 月中旬から対面やオンラインで研修を実施した。本研究の目的は，震災直後に行った研修を通して，参加者である被災地の教員が，どのような所感を得たのかを自由記述回答を分析することで，研修の意義を明らかにすることである。

方　法

対象者

能登地方の A 中学校で実施した研修に参加し，研究への同意が得られた 12 名の教員を対象とした。

研究方法

手続き　2024 年 1 月中旬に被災地の中学校内で研修を行った。研修は 4 つのプログラムから構成されている。①惨事ストレスについての説明，②初期段階のメンタルケアの重要性と，具体的なメンタルケアの方法についての紹介，③深呼吸などのリラクゼーションと「わたしたちのウェルビーイングカード」(NTT，2021；渡邊・NTT，2024）を使用したワーク，④惨事発生後の子どもとの関わりにおける留意点の確認である。③のワークで使用した「わたしたちのウェルビーイングカード」は，32 枚から構成されており，「日常」「親しい関係」「社会貢献」「平和」など，ウェルビーイングをもたらす要因が書かれている。カードを使用することのメリットとして，価値観を可視化できる，自己への気づきが生まれる，自己理解が深まる，周囲の人と共有できる，他者との対話につながる，他者理解が深まるなどが挙げられている（渡邊，2024）。研修後，研究の目的，研究参加は任意であること，データの公表に際して個人情報は守られることを説明し，同意を得た参加者に研修の振り返りを自由記述回答形式で書いてもらった。本研究は金沢工業大学の人を対象とする研究倫理審査委員会の承認を得ている。

分析方法　自由記述回答で得られたテクストデータを意味のまとまりごとに切片化し，42 のテクストデータを得た。KJ 法（川喜田，1967）を参考にカテゴリー化を行った。上記の分析は教育心理学の研究者 1 名と社会心理学を専門とする研究者 1 名で行い，認知心理学を専門とする研究者 1 名と中学校現場での教育実践経験を有する大学教員 1 名で確認した。

結果と考察

分析の結果 8 つのカテゴリーに集約された。参加者にとって，本研修は【新しい知識の獲得】の機会となり，「1 年生はこの活動を行うことが大切である」などの教員としての今後の【教育実践の手がかり】を見出していた。研修後半に行われたカードを使ったワーク体験は，震災後初めての【自己省察の機会】となり，【非常事態という状況認識】をした上で，【自己理解】を促し，「自分の生き方，他者の生き方を大切にしながら前に進んでいきたい」といった【未来志向】につながっていた。また，グループ活動によって，【他者理解】も深まっていた。研修全体を通して，「今日は自分の思いを話せて楽しかった」などの【ポジティブ感情】の想起が見られた。以上のことから，本研修は，心理学の知見に基づいた知識の獲得や，それをきっかけとした今後の教育実践についてアイディアの創出，役割意識の向上だけではなく，参加者自身のメンタルケアにもつながったことが推察される。正しい知識の獲得とカードを使ったワークの体験によって，状況を俯瞰できるようになり，さらにセルフ・コンパッション(Neff，2003）を高めることにつながったと考えられる。

児童の援助要請行動の抵抗感『評価への懸念』に焦点を当てた心理教育プログラムの提案とその効果の検証

○菊地亜矢子（岩手県 県北教育事務所）　　山本 奨（岩手大学）

キーワード：援助要請行動，評価への懸念，心理教育プログラム

文部科学省（2023）によると，令和 4 年度の自殺した小中高校生の総数は 411 人となり，過去 2 番目の多さとなった。文部科学省・厚生労働省（2018）は，自殺対策基本法を基に「各教科等の授業等の一環として，SOS の出し方に関する教育を少なくとも年一回は実施する」よう各校に通知しているが，児童の援助要請行動の抵抗感に迫った授業実践は見受けられない。

そこで本研究では，菊地・山本（2021）で示されている児童の援助要請行動の抵抗感を参考に，3 つの抵抗感のうち『評価への懸念』に焦点を当てた心理教育プログラムを提案，実施しその効果を検証することとする。

心理教育プログラムの提案

授業のねらいを「様々な不安や悩みへの対処方法として，相談することで相手にどう思われるかを心配することなく，相談しようという考えをもつことができる」とした。授業の工夫点として，①「相談カード」を使用し，実際に相談をする体験，受ける体験をする②相談をした，受けた体験の感想を交流する③相談を受けた側の気持ちに着目させる④自分のことを知らない人の方が相談しやすい場合に備え，24 時間 SOS ダイヤルについて触れる，の 4 点を考えた。

方　法

調査対象者　公立小学校 4-5 年生 117 名（男子 64 名，女子 53 名）

調査時期　2021 年 5-7 月

調査手続き　学校長に調査依頼を行い，各学級担任に趣旨と方法及び児童の安全に係る配慮事項を説明した。調査対象となる児童に対して心理教育プログラムの授業内で説明を行い，第 1 時でプレデータを，7～10 日後の第 3 時でポストデータをその場で回答を求め回収した。ポストデータから約 1 ヶ月後に各学級担任に質問紙の配付と回収を依頼し，フォローデータをとった。

調査材料　児童用援助要請行動抵抗感尺度（菊地・山本，2021）

結果と考察

回答が得られなかったものと無回答項目があったものを削除した後の構成は，4 年生 48 名（男子 29 名，女子 19 名），5 年生 59 名（男子 29 名，女子 30 名）計 107 名であり，回答率は 91.45%であった。

心理授業実践後，児童の援助要請行動への抵抗感がどの程度下がったかを検証するために，児童用援助要請行動抵抗感尺度（菊地・山本，2021）の 3 下位尺度それぞれについて［学年要因］×［援助源要因］×［時期要因］の 3 要因混合計画の分散分析を行うこととした。学年要因については，小学校 4 年生，小学校 5 年生の 2 水準を設けた。援助源要因は教師，友達の 2 水準を設けた。時期要因については，プレ，ポスト，フォローの 3 水準を設けた。

平均と標準偏差を Table 1 に示した。［援助源要因］×［時期要因］の交互作用が有意であった（$F(2,210)=3.32$，$p<.05$，$\eta_p^2=0.03$）。その効果量は小さいものであったが，プログラムの修正に資する知見を明らかにするために水準毎の単純主効果を検討することとした。その結果，プレ，ポスト，フォローいずれにおいても援助源要因に有意な差はなかった。教師における時期要因が有意であり（$F(2,210)=5.20$，$p<.01$），友達における時期要因に差はなかった。Holm 法による多重比較を行ったところ，プレとポスト，ポストとフォローの間に有意な差はなく，プレとフォローの間に有意な差があった（$MSe=12.66$，$p<.05$）。フォローはプレよりも低かった。

分析の結果から，授業実践後一定期間おいた後に『評価への懸念』に関する教師への援助要請行動の抵抗感が下がることがわかった。授業実践後に学校生活を送っている中で，教師から自分がどう思われているかを児童それぞれが考え，自分が思っているよりも教師は自分を評価しないのだと判断した結果であると推察された。一方，『評価への懸念』に関する友達への援助要請行動の抵抗感に変化はなく，今回の 1 時間の授業だけでは『評価への懸念』に関する友達への援助要請行動の抵抗感を下げることはできないことが推察された。

Table 1　平均と標準偏差

学年	対象	プレ		ポスト		フォロー	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
4 年	教師	13.56	4.93	12.69	5.23	12.48	5.34
	友達	13.27	5.45	12.35	5.52	12.85	5.86
5 年	教師	13.44	6.03	12.85	5.86	11.37	5.21
	友達	13.44	6.39	12.49	5.89	12.25	5.41

引用文献

菊地亜矢子・山本 奨（2021）．小学生の援助要請行動を阻害する要因の探索とその測定尺度の試み　日本教育心理学会第63回総会発表論文集

菊地亜矢子・山本 奨（2023）．児童の援助要請行動の抵抗感『自立への固執』に焦点を当てた心理教育プログラムの提案とその効果の検証　日本教育心理学会第65回総会発表論文集

ACT-Matrix を使った心理教育プログラムの参加者への影響の検討
―集団実施時と個別実施時の共通点と違いの一考察―

小笹大道（立命館大学大学院）

キーワード：集団と個，心理的安全性，心理的柔軟性

問題と目的

現在の児童生徒の諸課題として，不登校児童生徒数の増加が挙げられる。その不登校の理由として最も多いものについて，文部科学省（2023）は，本人に係る状況の「無気力・不安」(51.8%) としているが，その要因は明確にされておらず漠然としている。井口・河村（2021）は，①同調圧力が高まった集団においてはスケープゴートなどにみられる異質性排除の傾向がみられること，②集団の同調圧力が高まることで有益な発言が抑制され，集団志向の結果，適切な合意形成が妨げられること，③表面的な同調は心的葛藤や認知的不協和を引き起こすが，集団から孤立する不安や緊張を低減する情緒的な作用が働き，同調行動の維持につながっていることを学級における同調行動・同調圧力に関連する問題点としてまとめている。こうした外的要因に影響を受ける一方で，黒沢（1993）は同調圧力について，大学生の多数派への同調に対して，同調しない人は自尊心が高いことを示しており，内的要因に関連する要素もあることが分かっている。ただ，どのような場合に同調圧力が高まるのかについて，集団を組織するメンバーの影響,個人のパーソナリティなど，様々な要因が考えられる。しかし，グループ・ダイナミクスに関する先行研究の多くは，その時点での状態を測定した量的な研究が多く，過去の経験や個人の価値観から出てくる思考・感情・行動と，集団の力動や個人の関係性がどのように関連するのかを示した研究はない。

そこで本研究の目的は，外的要因の影響が強い集団時と内的要因の影響が強い個別時において，それぞれに起こる影響とその集団を構成する人同士や講師との関係性について仮説生成することを目的とする。

方　法

調査対象者

ACT-Matrix を使った心理教育プログラムを集団で実施（以下，集団実施群），または同様のプログラムを個別で実施（以下，個別実施群）した保護者とその子ども（中学生）各 4 組，8 名，合計 16 名とした。

分析

一人ずつ半構造化インタビュー調査を実施後，逐語録を作成し，修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下，M-GTA)を用いて調査分析を行った。

倫理的配慮

本研究は研究実施にあたり研究実施者所属大学の研究倫理審査を受け承認を得た。【衣笠-人-2023-26】

結果と考察

集団実施群の結果

M-GTA による分析の結果，6 のカテゴリー，19 の概念が生成された。6 のカテゴリーは，①日常に起こっている不快な感情・疑問・葛藤，②プログラムによる視点取得と行動の変容，③集団時における自己理解・他者理解への影響，④1 対 1 における自己理解への影響，⑤人との関係性や役割による影響の違い，⑥プログラムの改善であった。

個別実施群の結果

M-GTA による分析の結果，6 のカテゴリー，20 の概念が生成された。6 のカテゴリーは，①プログラムによる視点取得と行動の変容，②１対１における自己理解の深まりと自立の難しさ，③集団での学びの広がりと自律性，④他者の存在と関係性による思考・感情・行動の変容，⑤安心感を生むための前提，⑥プログラムの改善であった。

集団実施群・個別実施群の共通点と違い

両群ともカテゴリーグループは，ACT プログラムでの気づき，形態による違い，関係性，ACT プログラムの改善に分けることができた。また，集団時では他人の経験や考えから知らないことを教えてもらえる「広がり」があり，個別時では自身の考えを自分のペースで掘り下げる「深まり」があることが語られた。また集団や個別という形態以上に，関係性や役割に影響があることが語られた。集団実施群からは日常に起こっている不快な感情・疑問・葛藤について語られた。個別実施群からは安心感を生むための前提について語られ，「目的設定と課題意識の共有」「秘密保持の担保」「安心感を得るための環境条件」が語られた。

考察

分析の結果，外的要因について，相手の考えや気持ちを尊重しつつ，自分の意見を率直に主張できるアサーティブな状態になるための環境づくりを必要とし，心理的安全性が高い状態を求めていると考えられる。内的要因については，個人の学習履歴を受容し他者に対してオープンにできるかというマインドセットとして心理的柔軟性が物事の受け取り方に大きな影響を与えていると考えられる。また集団が多くなるほど各個人の自律性が必要になることも示唆された。そして，これらの観点を取り入れて集団時の教育活動を行うことで，漠然とした「無気力・不安」は軽減され，関係者の well-being につながる可能性があることが示唆された。

学級における教師の社会的目標意識が児童に与える影響

森 健司（埼玉県児玉郡美里町立松久小学校）

キーワード：向社会的目標，規範順守目標，教師行動

問題と目的

学級の社会的目標構造は，思いやりや互恵性に関する目標である向社会的目標と，規則や秩序を守る目標である規範遵守目標の 2 側面から捉えられる(岡田ら，2017)。加藤ら(2016)は，学級の規範遵守目標の認知が低くなることと学級の荒れとの関連が予想されるとし，他者の規範意識を低く見積もってしまうことが学級の荒れ状態を悪化あるいは維持させるとしている。一方，大谷ら(2016)は，学級の規律正しさについて，規範遵守目標の認知よりも向社会的目標の認知の方が予測力は大きいとしている。

学級に規範遵守目標を定着させるためには，教師はいずれの社会的目標を意識づける指導を行うのが有効か。本研究は，教師の指導行動が，児童の社会的目標行動にどのような影響を与えるのかを明らかにすることを目的とした質問紙調査をおこなった。

方　法

学級の社会的目標構造尺度(大谷ら，2016)に基づき，担任教師の社会的目標意識付けの指導行動を測定した。また，児童の社会的目標行動を社会的責任目標尺度(中谷，1996)に基づき測定した。

対象は，公立小学校 5 校の 3 学年以上の全普通学級 45 学級の担任 45 名と，その学級児童 1279 名であった。手続き期間は，2023 年 11 月に実施した。

結果と考察

教師の指導行動について，測定尺度の向社会的目標構造因子と規範遵守目標構造因子の平均評定値を，教師ごとに算出した。各教師をどちらの因子の平均評定値が高いかによって，向社会的目標優位か，規範遵守目標優位かに分けた。向社会的目標優位教師，及び規範遵守目標優位教師のそれぞれの学級における，児童の社会的目標行動について，向社会的目標行動因子及び規範遵守目標行動因子毎の平均評定値を算出した(Table 1)。教師の指導タイプ(向社会的目標優位・規範遵守目標優位)×児童の社会的目標行動(向社会的目標行動・規範遵守目標行動)の 2 要因分散分析を，児童の目標行動得点を従属変数として実施した。交互作用は有意($F(1.1279)=6.87$，$p<.01$)であり，下位検定の結果，児童の向社会的目標行動得点は，向社会的目標優位教師の学級の方が，規範遵守目標優位教師の学級よりも高かった。児童の規範遵守目標行動得点に，両教師の学級間の差は見られなかった。

Table 1
教師の指導行動と児童の社会的目標行動得点の平均評定値と分散分析の結果

項目	向社会的目標優位教師	規範遵守目標優位教師
	F値(単純主効果)	
児童の向社会的目標行動得点	3.29(0.58)	3.21(0.57)
	$F(1.1279)=3.99, p<.05$*	
児童の規範遵守目標行動得点	3.19(0.50)	3.20(0.46)
	$F(1.1279)=0.94$, n.s.	

注１　（　）内はSD
注２　†$p<.10$　*$p<.05$　**$p<.01$

次に，学級ごとの児童の向社会的目標行動得点および規範遵守目標行動得点を算出し，全児童平均値を基準として，全 45 学級を両目標行動の高低によって 4 類型分類した。各類型の学級において，担任教師がどちらのタイプであったか，その人数を Table 2 に示した。

Table 2
学級の４類型における教師の指導行動タイプ別人数

		向社会的目標行動低学級		向社会的目標行動高学級	
		規範遵守目標行動低学級	規範遵守目標行動高学級	規範遵守目標行動低学級	規範遵守目標行動高学級
教師の指導行動	向社会的目標優位	７人	６人	８人	１３人
	規範遵守目標優位	４人	５人	１人	１人

注１　全体では45学級，n=45人であった。

カイ 2 乗検定の結果($\chi^2(3)=6.611$，$p<.10$)，人数の偏りに有意傾向があった。児童の向社会的目標行動得点及び規範遵守目標行動得点が，両方とも高い学級においては，向社会的目標指導行動優位の教師が 13 人と突出して多いものの残差分析の結果，有意ではなかった。

以上より，担任教師の指導行動において，向社会的目標を重視している学級では，児童の向社会的目標得点が高くなることが明らかとなった。学級の向社会的目標は，教師の指導によって定着しやすいといえる。一方，規範遵守目標を重視している学級では，児童の規範遵守目標得点は高くならないことが明らかとなった。すなわち，学級に規範遵守目標を定着させるためには，教師が規範遵守目標を強調して指導することは必ずしも有効ではないことが示された。

引用文献

中谷素之 (1996). 児童の社会的責任目標が学業達成に影響を及ぼすプロセス 教育心理学研究, *44*(4), 389-339.

大谷和大・岡田 涼・中谷素之・伊藤崇達 (2016). 学級における社会的目標構造と学習動機づけの関連―友人との相互学習を媒介したモデルの検討 教育心理学研究, *64*(4), 477-491.

大谷和大・山村麻予 (2016). 学級の社会的目標の提示が心理的リアクタンスと目標の共有に及ぼす影響 心理学研究, *88*(5), 499-503.

岡田涼・大谷和大 (2017). 児童における社会的目標構造の認知と協働的な学習活動―動機づけを介する過程の検討 パーソナリティ研究, *25*(3), 248-251.

加藤弘道・太田正義 (2016). 学級の荒れと規範意識および他者の規範意識の認知の関係―規範意識の情勢から規範意識をめぐるコミュニケーションへ 教育心理学研究, *64*(2), 147-155.

通常学級における神経発達症やその傾向をもつ児童のための e-ラーニング・ティーチャートレーニング
—無作為化比較フィジビリティスタディー—

石井篤子（大阪大学）

キーワード：神経発達症，教師支援，教師のストレス

問題と目的

神経発達症の診断や傾向をもつ子どもが，通常学級にも在籍しており，通常クラスを担当する全ての教師に子どもの特性に応じた対応が求められている(文部科学省，2012；2017)。注意欠如・多動症(ADHD)は小児・青年の 5-7%で診断される神経発達症のひとつであり(Polanczky et al.，2007)，不注意・多動衝動性の症状が，学校環境において子どもの行動や学業面の問題として現れることがよくある(Daley et al.，2010)。さらに，行動問題のある子どもを教える教師のストレスの高さについても指摘されている(Greene et al.，2002)。自閉スペクトラム症(ASD)は約 1%の罹患率で，社会性やコミュニケーションの問題，こだわりや繰り返しの行動などがみられ，対人応答の難しさなどから，学校で担当する教師に与えるストレスの大きさ(Coman et al.，2012)が示されている。

先行研究によると，教師トレーニング実施直後の教師の ADHD 知識は向上する(Ward，2022)。また，ASD 児のための特別支援教師トレーニングについては，教師の自己効力感の向上が示されている(Love，2020)。近年，通常クラス担任のための ASD 児を対象とした教師トレーニング研究はインクルーシブ教育実施の観点から更なる発展の重要性が示されている(Bolourian，2021)。

本研究では，小学校通常学級担当教師に e-ラーニング・ティーチャートレーニング(e-LTT)を実施し，フィジビリティスタディーとして，研究手順の実行可能性と介入プログラムの受容性の確認，また，e-LTT 実施による教師のストレスの変化について検討した。

方　法

対象　A 市内公立小学校通常クラス担当常勤教員 15 名。

手順　本研究は 2022 年 9 月から 2024 年 3 月に実施された。参加者は，学校単位でブロック法により介入群と統制群に無作為に割り付けられた。介入前データ測定(T1)を行い，その後，参加者への割り付け結果を連絡した。まず介入群にはプログラム提供がなされ，介入後データ測定(T2)，フォローアップ時データ測定(T3：介入終了から 6 週間後)の 3 時点でのデータ収集が終了した後に，統制群に本プログラムへのアクセス方法と教材が与えられた。

プログラムと実施方法　TV 会議式介入で効果が確認されている TT プログラム(Ishii et al.，2020；石井ら，2020)を小学校通常学級担当の教師向けに調整した。参加者が教室で使いやすいように，プログラム各セッションでの説明はクラスルームマネージメント方略(CMS)を軸に整理した。本プログラム(Table 1)は，ADHD・ASD 特性の心理教育と行動療法の手法を用いた内容からなり，配信動画にて講義，TV 会議システム Teams にて宿題報告・ロールプレイ・ディスカッションが実施された。参加者は事前に郵送された教材を見ながら受講した。参加者は動画(20 分)視聴後に 1 週間宿題に取り組み，メールにて提出した。Teams セッション(70 分)は 4 名までの小グループ形式で行い，メンバーは固定とした。

評価項目と評価方法　主要アウトカムとして，研究の実行可能性：(1)リクルート結果　(2)離脱数　(3)データ収集完了率の確認と，プログラムの受容性を問う質問紙調査(介入群，T2)を行った。副次的評価として教師のストレス；心理的ストレス反応測定尺度(SRS-18：鈴木ら　1997)の標準化得点を確認した(両群，T1，T2，T3)。本研究は大阪大学大学院人間科学研究科教育学系研究倫理委員会の承認を得て実施した。

結果と考察

実行可能性　(1)リクルート結果：A 市教育委員会を通じて市内全 36 校に 2 回リクルートを行った。それぞれの申し込み数は，5 校 6 名，3 校 9 名であった。割り付け後の介入群(7 名)，統制群(8 名)の性別 / 平均年齢はそれぞれ，男 3・女 4 / 31.7 歳，男 2・女 6 / 34.4 歳であった。(2)離脱数：介入群からの離脱者はなかったが，統制群からは T3 時点で 1 名が確認された。理由は休職の為であった。(3)データ収集完了率：介入群，統制群，それぞれ，100%，92%であった。

プログラムの受容性　トレーニングの全体的な満足度の平均は 91%で，6 件法による質問項目でも高い満足度が確認された。特に高かった項目(平均 5.7 以上)は「配信動画へのアクセスは容易にできた」，「宿題の送信方法はわかりやすかった」，「Teams セッションは役に立った」，「Teams のなかで発言しやすい雰囲気だった」，「プログラムを受けて，意識的にクラスルームマネージメント方略を使ってみた」であった。一方，最も低かった項目は「宿題の課題は取り組みやすかった」(平均 4.4)であった。

教師のストレス　T1 時点で SRS-18 の 4 段階評定値が，「やや高い」又は「高い」に分類される参加者が，両群それぞれ 1 名ずつ確認された。その他は全て，「弱い」又は「普通」に分類された。後者の標準化得点の平均は T1，T2，T3 それぞれ，介入群；39.33，42.50，41.67，統制群；43.86，47.42，48.33 であった。また，T1 で「やや高い」以上に分類された各参加者の標準化得点はそれぞれ，介入群；58，59，63，統制群；68，64，欠損(休職のため)であった。

以上のことから，e-LTT の実現可能性について概ね肯定的な結果が確認された。宿題への取り組みについては，教師の学校現場での実施の難しさが窺われた。また，e-LTT 受講により，教師のストレス悪化を軽減する，休職を予防するなどの可能性があるかもしれないことが示唆された。

Table 1

e-LTT プログラム内容

(1回目) 子どもの行動の観察と理解	(2回目) 子どもの行動への良い注目方法
(3回目) 子どもが従いやすい指示，環境設定	(4回目) 良い指示と見守り方法
(5回目) 限界設定，情緒問題への対応，まとめ	＊全5セッションを10週間に渡り実施

付　記

本研究は独立行政法人科学技術振興機構(JST)の研究成果展開事業「センター・オブ・イノベーション(COI)プログラム：グラント番号 JPMJCE1310」の支援によって行われた。

在日中国人児童の学校適応感に関するテキストマイニングによる分析

○Li Shuming（大阪大学大学院） 荒木友希子（金沢大学）

キーワード：学校適応感，動機づけ，在日中国外国人児童

問題と目的

在日中国人児童の日本語レベルは学校適応感の高さと関係することがこれまでの研究から明らかとなっており（山野上, 2016; 平野・後藤, 2018 等），在日中国人児童には日本語習得の支援が重要であると考えられている。しかし，外国人である在日中国人児童が異文化環境で直面するさまざまな心理的問題に対しても支援をおこなう必要があるだろう。児童期における学校での経験は子どもの心身に発達に大きく影響し，学校への適応のあり方が子どもの人格形成にも重要な影響を及ぼすことが指摘されている(たとえば,岡本,1999)。本研究では，自己決定理論(Ryan & Deci, 2000)に基づいた学習動機づけという心理的要因を媒介変数として取り上げることとした。学習動機づけの異なる児童の間には，日本語レベルが同程度であったとしても，学校適応感に大きな違いが生じている可能性がある。本研究では，日本の小学校に在籍する在日中国人児童を対象にインタビューを実施し,KH Coder(樋口,2020)を用いたテキストマイニングを通じて学校適応感に影響を与えている要因を見いだし，学習動機づけの違いが学校適応感に影響を与えているという仮説の生成を試みることを目的とした。

方　法

調査対象者

男子４名（A, B, C, D)。A と C は５年生で，B と D は４年生である。この４人は３年前に家族とともに来日した。女子２名（E と F)。E は５年生で， F は３年生である。2 人は 1.5 年前来日した。6 人とも東京の公立小学校に在籍している。

手続き

対象者の言語レベルにあわせ，母語の中国語および第二言語の日本語の両方を用いて第一著者が半構造化インタビューを実施した。インタビュー項目は西部(2009)に基づいて設定した。第一著者は，調査協力者及び保護者と過去に何度か交流があった。インタビューは調査協力者の自宅において実施した。所要時間は約 45 分であった。

結果と考察

得られたインタビューデータについて,KH Coder(樋口,2020)を用いたテキストマイニングによる分析を行なった。Table 1 は対象者のインタビュー記述からの頻出語１から 20 位を表したものである。「授業」が最も多く出現している語であった。それ以外の頻出語は「友達」「日本語」「日本人」「先生」「クラスメイト」などであり，日本の小学校に通っている中国人児童の学習動機付けや学校適応感に影響を与えるエピソードの特徴を確認できた。

Table 1

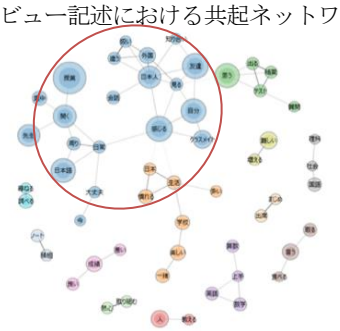
インタビュー記述の頻出語 1～20 位

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
①授業	60	⑪クラスメイト	18
②感じる	37	⑫難しい	16
③友達	37	⑬好き	15
④自分	34	⑭外国	14
⑤思う	33	⑮言う	14
⑥日本語	33	⑯成績	13
⑦聞く	29	⑰楽しい	12
⑧日本人	28	⑱頑張る	12
⑨先生	25	⑲学校	11
⑩勉強	24	⑳慣れる	11

Figure 1 に共起ネットワークの結果を示す。頻出語 1 位という語とともに，「先生」「日本語」「日常」という語に強い共起関係が見られ，日本語レベルは学習意欲又は授業を積極的に聞くかということに影響を与えていることが読み取れる。また,「日本」「生活」「学校」「慣れる」などの語に共起関係を持っている「感じる」という特定の語に注目すれば,「授業」「日本語」「日常」「友達」「クラスメイト」などの語に強い共起関係が明らかとなった。「学習が面白いので，学習する」という自発的な学習以外は，良い友人関係，日本語がペラペラになったこと，いい家庭環境などのことは学習への動機付けにつながる可能性が高い。これらのことから，学校に興味を持ち価値を見出すことができ，学校適応感に良い影響を与えていると推測される。日本語能力は外国人児童生徒が日本の学校生活に適応する程度を測る指標としてされることが多い。今後，日本語レベルが学習動機づけを介入して学校適応感に間接効果が成立するかどうかを検証したい。

Figure 1

インタビュー記述における共起ネットワーク



不登校に対する支援の体系化
―学校不適応感を経験した事例をもとに―

小寺聖子（岐阜県スクールカウンセラー）

キーワード：不登校，学校不適応感，保護者相談

問題と目的

小中学校における不登校の児童・生徒数は平成 25 年から増加の一途を辿っており，また，高校の不登校生徒数は令和 2 年度から令和 3 年度にかけて著しい増加率が見られている（令和 4 年度文部科学省調査）。この状況に対し，従来の学校外の学びの場の他，学校内にも相談室や別室，登校支援室を設置，また，インターネットやオンラインを利用するといった様々な支援が拡充されつつある。これらの支援のいずれも基にある考え方は，児童・生徒が主体性や社会的なつながりを保ち自立することと言える。不登校に対する支援は個人に適した方法があり，登校するようになることだけではないが，社会性を保ち自立するには，他者との接触を図れる居場所の存在は不可欠なのではないだろうか。石本（2010）は，「他者との関係性に対する意味づけを居場所の心理的条件」と指摘しており，学校は他者との関係性を構築し得る最も生活に即した居場所と言える。また，賀屋・前川（2023）は，学校の中の特定の場所で不適応感を抱いたとしても，別の場所で心理的居場所を感じられることは学校生活の継続を支えており，学校が多面的な場を提供できる意義を唱えている。そこで，本研究では，不適応感を抱きながらも学校適応へと向かうには，どのような支援が有効であるのかを学校全体で共有できるような体系を導くことを目的として，検討を行う。

方　法

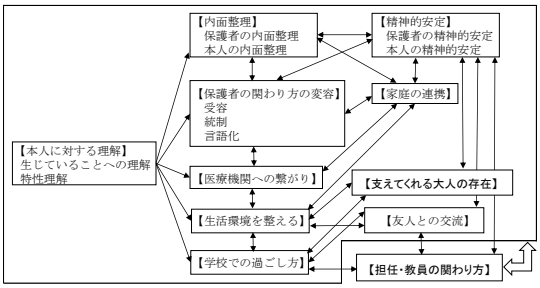
筆者がスクールカウンセラーとして，数年間，複数校で関わった事例の中で，不登校ないしは登校することへの辛さを主訴の一つとして挙げながらも，後に学校適応への回復が見られた，小中学校 22 ケース，高校 19 ケースのあわせて 41 ケースを取り上げ，どのような支援が行われたか，学校適応につながったと思われる支援の数々を KJ 法により分析した。なお，登校の程度はケースによって差異があり，不登校から別室登校となったケース，別室登校から教室登校に踏み出せたケース，登校することが苦しく欠席が目立っていたが，徐々に精神的な落ち着きを増し，適度な欠席を挟みながらも，卒業まで迎えることができたケースなど様々である。

結果と考察

KJ 法による分類の結果，11 のカテゴリーに分類された。カテゴリーはいずれも相互に関連していると考えられるが，対象ケースをもとに配置を考慮すると，Figure1 のような図が得られた。まず，本人に対して何が起こっているのかをクライエントと一緒に考え，SC の見立てを伝えるところ，つまり【本人に対する理解】から始まり，児童・生徒やその保護者が【内面整理】を行う。前述の手続きに沿ってケースを抽出したところ，小中学校の 24 ケースにおいて，児童・生徒の面談を行ったケースは 14 であるが，すべてのケースで保護者面談を行っている。高校になると，19 ケースのうち生徒の面談は 17，保護者面談は 12 となっている（親子の重複を含む）。このことは，学校への不適応感を抱く小中学生のケースにおいては特に，保護者面談の重要性を示唆している。そのため，【保護者の関わり方の変容】は重要な支援と考えられ，「受容」「統制」「言語化」のサブカテゴリーが抽出された。また定期的に話を聞いてもらうことによる保護者の【精神的安定】は本人を安定へと導いている。さらに，面接経過の中で，【医療機関への繋がり】【家庭の連携】が見られた。一方，【生活環境を整える】，【学校での過ごし方】を考える支援も並行して行われていた。【支えてくれる大人の存在】，【友人との交流】が特に重要な役割を果たしていたケースもあった。SC という性質上，教員と SC が情報共有を行うごとに，【担任・教員の関わり方】は本人に合わせた支援へと変容する傾向があるため，全体の流れと相互に関連する形で図式化された。

Figure 1

学校不適応感に対する支援の体系



本研究では，筆者自身が経験したケースをもとに，学校への不適応感に対する有効な支援について分析を行ったところ，保護者支援の重要性が示唆され，小中学校では特に顕著であった。今後，例えば学校不適応感を経験したことのある者の話を聞いた情報をもとに分析を行うなど，データの種類を考慮し，さらに調査を行うことが必要とされる。

学習内容とソーシャルエモーショナルラーニングとの関連について（3）
―小学校「保健」の教科書分析から―

○勝又慎之輔（静岡大学大学院）　小林朋子（静岡大学）
小川良子　（静岡大学大学院）

キーワード：SEL，保健，小学生

問題と目的

様々な社会変化の中で予測困難な時代となっており，子どもたちの現代的な健康課題の解決を図り，「生きる力を育む」として保健教育の重要性が示されている（文部科学省，2019）。保健教育はその目標として，「生活環境の変化に伴う新たな健康課題を踏まえつつ，児童生徒が積極的に心身の健康の保持増進を図っていく資質・能力を身に付け，生涯を通じて健康・安全で活力ある生活を送るための基礎を培う」としている。特に小学校５年生では，心に関する学習内容もあり，Social and Emotional Learning（以下，SEL）の５つの力（以下，SEL コンピテンシー）との関連も深いと考えられる。そこで本研究では，小学校の保健の教科書の学習内容と SEL コンピテンシーとの関連について明らかにした。

方　法

分析対象　東京書籍が発行する『新編新しいほけん 3・4』および『新編新しい保健 5・6』と，それぞれの教師用指導書を用いた。

分類手続き　第一発表者が，学習内容ごとに小泉（2022）が示す SEL コンピテンシー（自己への気づき，他者への気づき，自己コントロール，対人関係，責任ある意思決定）とその具体例に基づき分類を行った。それを基に，3 名で協議し分類を行った。

結果と考察

3 年生では，「自己への気づき」と「自己のコントロール」がそれぞれ 4 つの学習内容のうち 1 つずつ関連していた。4 年生では，「自己への気づき」と「他者への気づき」，「対人関係」が 3 つの学習内容のうち 1 つと特に関連していた。5 年生では，8 つの学習内容のうち 7 つと関連していた「自己のコントロール」が最も多かった。6 年生では，7 つの学習内容のうち 4 つと関連していた「責任ある意思決定」と「自己のコントロール」が最も多かった。これらのことから，学年により関連ある SEL コンピテンシーに違いがあることや，関連している学習内容の数の差があることが明らかにされた（Table 1）。また，5 年生の学習内容である「心の健康」では，「自己への気づき」や「他者への気づき」，「対人関係」と特に関連し，かつ，「自己のコントロール」にも関連があるなど，学習内容によっては複数の SEL コンピテンシーと関連していることが明らかにされた（Table 2）。

以上の結果から，小学校の保健分野の学習内容は SEL コンピテンシーと関連していることが明らかにされ，保健分野の学習により児童の SEL コンピテンシーを高めることができる可能性が示唆された。小林，五十嵐（2021）は，中学校段階での不登校傾向の高い生徒は，小学 4 年時からストレス反応が高いことを明らかにした。さらに，「イライラ」が高群の生徒はその後上昇していくことを示している。こうしたことから，小学校 3 年生から教科として行われる保健の授業において，児童の社会情動的スキルを高めることができれば，児童生徒の不登校傾向の低下を防ぐ一助になると考える。そのため，今後は保健分野の学習による効果について明らかにしていくことが求められる。

Table 1
各学年の SEL コンピテンシーと関連のある学習内容の数

学年 / コンピテンシー	3年 ◎	3年 ○	4年 ◎	4年 ○	5年 ◎	5年 ○	6年 ◎	6年 ○
①自己への気づき	0	1	1	0	3	2	0	0
②他者への気づき	0	0	1	0	1	0	0	1
③対人関係	0	0	1	0	1	2	0	1
④責任ある意思決定	0	0	0	0	0	1	0	4
⑤自己のコントロール	0	1	0	0	1	5	0	4
計	0	2	3	0	6	10	0	10

注）◎は「特に関連しているもの」，○は「関連があるもの」を示す。

引用文献

文部科学省（2019）．改訂「生きる力」を育む小学校保健教育の手引き
渡辺弥生・小泉令三（2022）．ソーシャル・エモーショナル・ラーニング（SEL）―非認知能力を育てる教育フレームワーク　稲村出版
小林朋子・五十嵐哲也（2021）．中学校段階での不登校傾向群における小学校段階でのストレス反応の推移について―中学校　4　年間の縦断調査から　日本教育心理学会第 63 回総会発表論文集，363.

Table 2
小学校 5 年生における学習内容と SEL コンピテンシーとの関連の例

学習内容	具体例	①	②	③	④	⑤
心の健康	①感情，価値観，思考を結びつけること ②他者の気持ちに関心を示すこと ③好ましい関係の構築 ⑤自分の感情（情動）の管理	◎	◎	◎		○

注）①～⑤は，SEL コンピテンシー（①自己への気づき，②他者への気づき，③対人関係，④責任ある意思決定，⑤自己のコントロール）を示す。

アサーション・トレーニングを用いた自尊感情の育成における留意点の検討
―小学校単学級における一事例研究を通して―

○小宮山深生（杉並区立富士見丘小学校）　梶井芳明（東京学芸大学）

キーワード：アサーション・トレーニング，自尊感情，単学級

問題と目的

櫻井 (2012) は 10 歳頃の児童は他者との比較や視線に敏感で，自尊感情の低下を経験しやすいと指摘している。この傾向は学校環境において，特に教員や同級生との相互作用が自尊感情の発達に重要な役割を果たしていることを示唆している。文部科学省（2015）によれば，単学級の児童は人間関係が固定化しやすく，他者を尊重する経験やコミュニケーション能力が十分に育つ機会に恵まれないことが多い。そこで本研究は，アサーション・トレーニングが単学級の児童に及ぼす影響を検証することを目的とする。児童が自分の感情や意見を正直かつ適切に表現し，他者と尊重し合う関係を築ける能力の向上を目指す。

方　法

本研究の対象は，東京都内の公立小学校の 5 年生，単学級の児童 35 名であった。この学級の児童は人間関係が固定化されがちで，その影響で自尊感情やコミュニケーション能力の発達が他の学級形態と異なる可能性があった。アサーション・トレーニング（以下，AT）を 3 時間実施し，保護者の同意を得た児童 23 名に対して，事前調査と事後調査を行った。自尊感情尺度は東京都教職員研修センター (2011)，アサーション尺度は半田（2008）と蔭山（2009）の研究をもとに作成した。さらに，自尊感情が低い児童 3 名を特定し，AT の前後で観察と半構造化インタビューを行った。

結果と考察

児童の反応を観察した結果，AT は単学級の児童の自尊感情とアサーティブなコミュニケーション能力の向上に有効な手段であることが示唆された。本研究で扱った AT プログラムは，児童が自己の意見や感情を適切に表現し，他者との健全な関わりを築くためのスキルを獲得することを目的とし，ロールプレイやグループディスカッションなどの活動を通じて，これらの技術を実践的に学ぶ機会を提供するように実施した。

具体的には，自尊感情の項目である「自己主張・自己決定」に低さの見られた児童 A は AT を通じて自己表現の意欲が顕著に向上し，自身の考えや感情をより自信をもって表現できるようになった。しかし，特定の相手に対してのコミュニケーションにおいては依然として不安を感じていた。このことから，AT は自己表現のスキルを向上させることに寄与するが，すべての社会的状況において不安を克服できるわけではないことが示唆された。「自己評価・自己受容」と「関係の中での自己」の低い児童 B においては，AT を通じて自信をもって意見を述べることができるようになり，人間関係の質が顕著に改善された。これは，AT が児童の社会的スキルの発達に肯定的な影響を与えることを示している。一方，「自己評価・自己受容」の低い児童 C は AT の内容に対して抵抗感をもち，自分の気持ちを話すことに不安を強めていた。これは，表現の形式に対する抵抗感が，AT の効果を制限する要因となることを示している。アサーティブな表現の根本の考え方を，時間をかけて確認することにより，日常生活での実践に対する不安や抵抗感を軽減することが求められる。

以上のことから，AT の効果は児童の家庭環境や学校での人間関係によって異なり，児童一人ひとりの社会的背景に応じた柔軟なカリキュラム設計が求められると推察される。特に，固定化した人間関係の中で育つ単学級の児童にとって，AT を通じて新たな自己表現の方法や他者との健全な関わり方を学ぶ機会は，自尊感情の向上に直接的な影響を及ぼす可能性がある。

今後は，学校外の家庭環境や地域社会での経験が AT の効果を補強または抑制する要因となるため，これらの要素を総合的に考慮したプログラム設計が必要である。

付　記

本稿は，第二著者の指導のもと，第一著者が 2023 年度に東京学芸大学教職大学院総合教育実践プログラムに提出した課題研究の成果をもとに加筆・修正を施したものである。

研究にご協力いただいたすべての方々への深い感謝の意をここに記す。

紙テストによる能力測定の限界を超える問題開発への取り組み
—Computer Based Testing による能力の新しい測定方法—

寺本貴啓（國學院大學）

キーワード：CBT，能力，評価

全国学力・学習状況調査が来年度より本格的に PBT（Paper Based Testing）から順次 CBT 化することになっている。CBT 化は操作性や表現力が PBT と大きく異なり，これまで測定できなかった能力を顕在化できる可能性が出てきた。そこで，小学校や中学校においてこれまで紙テストで測定しにくかった能力に対して，CBT による“測れなかった能力”を顕在化させる問題開発をし，どのような新しく能力が測定できるのか明らかにしていく。

問題と目的

本研究の目的は，CBT によって測定できる能力を顕在化させ，テスト問題モデルの開発し，実際に測定することを通して，CBT による能力測定の有効性の検証すること」とし，①これまでの PBT と CBT の違いやそれぞれの特徴，②CBT ならではの特徴を活かした問題開発，③CBT によってどのような能力が，どの程度測定が可能なのかについて，作問，実施，分析を通して明らかにすることである．

方　法

研究①：PBT と CBT の違いやそれぞれの特徴
CBT システムは様々な会社から出されており，その機能もまちまちである。本研究では，現在各国の国内大規模調査や日本の全国学力・学習状況調査によって活用されている CBT システムである TAO を活用してその特徴を検討する。

研究②：CBT ならではの特徴を活かした問題開発
研究①によって特徴や CBT の機能を明らかにしたものを参考にし，これまで“測れなかった能力”を顕在化させる問題開発を行う。

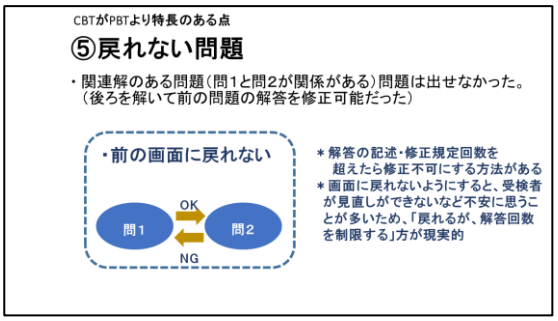
研究③：これまで測定なかった能力の測定の可能性
これまで“測れなかった能力”を顕在化させる問題を複数開発することで，CBT 問題の可能性について明らかにしていく。

結果と考察

これまでも国立教育政策研究所委託事業で問題開発は行ってきたが，研究として研究①～③を行った。

研究①：PBT と CBT の違いやそれぞれの特徴
CBT 問題としての特徴は，現段階では 12 の特徴を挙げている（Figure 1）。

Figure 1
CBT 問題としての特徴



研究②：CBT ならではの特徴を活かした問題開発
CBT ならではの特徴を活かしこれまで“測れなかった能力”を顕在化させる問題開発を行った（Figure 2）。

Figure 2
資料から抽出する問題（小学校国語）



研究③：これまで測定なかった能力の測定の可能性
CBT 問題としての特徴を 12 挙げ，実際に作問をしたが 12 の特徴分だけの“測れなかった能力”が顕在化するのではなく，その組み合わせで明らかにできる可能性が明らかになった。

・解決の手順が正しいか×途中でどう判断したか
・瞬時に解答できるか×単語や文章がつくれるか

参考文献

國學院大學　（2024）．国立教育政策研究所委託事業全国学力・学習状況調査の CBT 化に向けた CBT の特性を生かした調査問題の在り方に係る調査研究事業報告書

付　記

本事業は「國學院大學特別推進研究助成金事業（2023）」の支援を受けて実施した。

大学入試志願者本人記載書類の作成における文章生成 AI 利用への印象
—高校教員への質問紙調査から—

○加美山若奈（東北大学大学院）　倉元直樹（東北大学）

キーワード：大学入試，志願者本人記載書類，文章生成 AI

問題と目的

2023 年度大学入学者選抜において，短期大学等を除く大学全体の入学者のうち一般選抜を経た者の割合は 47.9%となり，半数を下回っている（文部科学省，2023a）。この他の主な選抜区分としては，学校推薦型並びに総合型選抜が挙げられ，特に後者では「入学志願者本人の記載する資料」として活動報告書，大学入学希望理由書及び学修計画書等を積極的に活用することが推奨されている（文部科学省，2023b）。また，学校推薦型選抜においても志願者本人記載書類が課されることが多く，結果的に現在の日本の大学入学者選抜では志願者本人記載書類が必要とされることが多い。その一方で，文章生成 AI の普及が進み，書類を用いた選抜の公平さが損なわれるのではないかという懸念も生じ始めている。そこで，本研究では生徒の書類作成を指導する高校教員を対象に質問紙調査を行い，文章生成 AI の利用により書類の出来映えがどの程度影響を受けると考えられているのかを明らかにする。選抜制度のあり方に関する議論に資するものとしたい。

方　法

調査対象者

東北 6 県に所在する全ての高等学校（中等教育学校の高等部を含む）に加え，これと同数になるようランダムサンプリングした東北以外の地方の高等学校を合わせて 878 校に調査票を送付し，所属する教員に回答を求めた。なお，1 校あたりの回答者数は制限しなかった。本研究で扱う項目への有効回答数は 220 であった。

調査時期及び調査方法

2023 年 8 月上旬に調査票を郵送した。回答方法は，グーグル・フォームの利用を標準とし，回答記入済みの調査票を郵送することも可とした。回答期限は 10 月 2 日とした。

調査内容

総合型及び学校推薦型選抜の出願指導体制や志願者本人記載書類の特徴別に書きづらさ評価に関し回答を求めた「大学入学者選抜総合型・学校推薦型選抜における志願者本人記載書類に関する調査」より，文章生成 AI に関する質問（17）から（21）を用いた。

結果と考察

志願者本人記載書類を用いた選抜に文章生成 AI が与える影響に関して尋ねた質問（20）に含まれる 12 項目に対して探索的因子分析を行い（主因子法，プロマックス回転），カイザー・ガットマン基準により 3 因子を抽出した。第 1 因子を「選抜への影響懸念」（値が低いほど懸念が高い），第 2 因子を「質の高い書類作成」（値が低いほど質の高い書類作成への期待が高い），第 3 因子を「制度的対応の必要」（値が低いほど生成 AI 利用による影響を排しようとする傾向が高い）と命名し，他の質問項目や回答者の勤務校の進学実績（4 区分）との相関関係を分析した。なお，相関関係の指標としてスピアマンの順位相関係数を用いた。

回答者の文章生成 AI 利用経験の有無を尋ねた質問（17）を先述の 3 因子との相関係数を Table 1，志願者本人記載書類について指導する教員と生徒本人の文章生成 AI 利用可否について尋ねた質問（18）並びに（19）との相関係数を Table 2 に示す。生成 AI の利用経験がある回答者のほうが，全般的に「選抜への影響懸念は少ない」として，志願者本人記載書類の作成において補助的に生成 AI を利用することを可とする傾向が見られた。

さらに，回答者の勤務校の進学実績との相関を Table 3 に示す。回答者の勤務校の進学実績が低いほど文章生成 AI で質の高い書類が作れると感じるとともに，選抜における書類評価への公平さに懸念を持つ傾向が見られた。生成 AI が平均的な内容の文章をアウトプットすること考えると，文章表現が不得手な生徒の多い学校では表現力等が底上げされると感じられるために，このような結果になったと推察される。

Table 1
文章生成 AI 利用経験と各因子の相関係数

	第 1 因子	第 2 因子	第 3 因子
生成 AI 利用経験	.267**	.102	.051

**p <.01
注）生成 AI 利用経験は「無」を 0，「有」を 1 とした。

Table 2
本人記載書類への文章生成 AI 利用可否と各因子の相関係数

	第 1 因子	第 2 因子	第 3 因子
教員等利用可否	−.283**	.209**	−.004
生徒利用可否	−.348**	.128	−.011

**p <.01
注）利用可否は「全般利用可」を 1，「補助的利用可」を 2，「利用不可」を 3 とした。

Table 3
回答者勤務校の進学実績と各因子の相関係数

	第 1 因子	第 2 因子	第 3 因子
進学実績	−.174*	−.247**	−.014

*p <.05　**p <.01
注）進学実績は 4 区分で，実績が最も高い区分の数値 1 に始まり，数値 4 までを割り振った。
注）異動 2 年以内で，前任校を想定し指導体制を答えた回答者は分析から除外したため，この Table のみ n=172 である。

引用文献

文部科学省（2003a）．令和 5 年 11 月 29 日報道発表 令和 5 年度国公私立大学入学者選抜実施状況．https://www.mext.go.jp/content/20231129-mxt_daigakuc02-000032825_01.pdf

文部科学省（2023b）．令和 6 年度大学入学者選抜実施要項 令和 5 年 6 月 2 日付け 5 文科高第 369 号文部科学省高等教育局長通知．https://www.mext.go.jp/content/20230719-mxt_daigakuc02-000005144_10.pdf

付　記

本稿は JSPS 科研費 JP21H04409 の助成による研究成果の一部である。

子どもの攻撃性が親の能動的・反応的攻撃性並びに養育行動に及ぼす影響について

濱口佳和（筑波大学）

キーワード：能動的・反応的攻撃性，養育行動

問題と目的

本研究では，児童の攻撃行動が，1 年後の親の能動的・反応的攻撃性,共感性,養育行動と児童の攻撃行動にどのような影響を与えるかを 1 年間隔の縦断的研究デザインで明らかにすることを目的とした。

方　法

調査対象者

NTT コムオンラインの登録モニターの中から，小学 1 年生～6 年生までの児童を子どもに持つ親 276 名(父親 140 名，母親 136 名)を対象とした。

調査内容

Web 調査により下記の尺度項目のデータ収集を行った。(1) 自記式能動的･反応的攻撃性尺度：濱口(2022)により,小学生 親用に再構成されたもの。反応的攻撃性 3 尺度(怒り，報復意図，外責的認知)，能動的攻撃性 3 尺度(攻撃有能感，他者支配欲求，自己中心性)全 42 項目。(2)攻撃行動傾向：BAQ 日本語版(安藤他 1999)から，敵意(6 項目),身体的攻撃(6 項目)，磯部・菱沼(2007)から関係性攻撃尺度(7 項目)。(3)多次元的 共感性尺度(登張,2003)： 共感的関心(13 項目)，気持ちの想像 (5 項目)。(4)小学生保護者用養育行動尺度(改訂版)(濱口，2022)：肯定的養育行動 52 項目，否定的養育行動 20 項目)，(5)CSBS (Crick & Grotpeter, 1995)；顕在性攻撃 4 項目，関係性攻撃 5 項目，向社会的行動 6 項目，子どもの抑うつ・不安 傾向の測度も収集したが分析対象としなかった。上記全尺度を 2021 年 3 月と 2022 年 3 月の 2 時点で実施した。

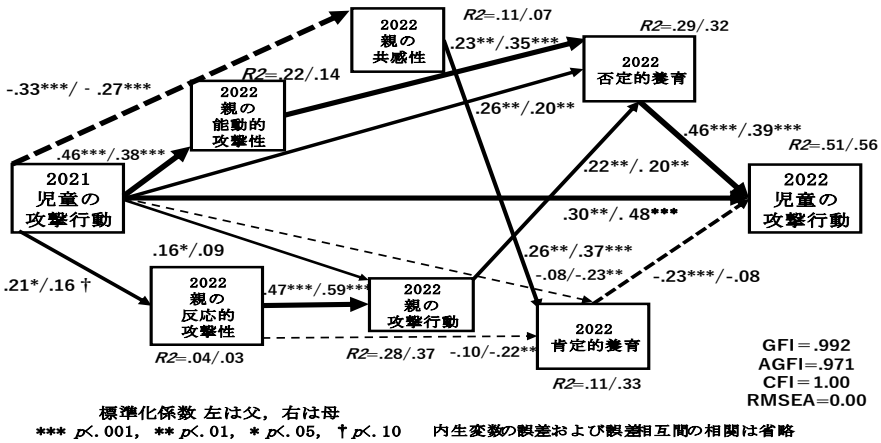
結果と考察

2021 年の児童の攻撃行動を Stage1，2022 年の親の能動的攻撃性，反応的攻撃性，共感性を Stage2，親の攻撃行動を Stage3，親の養育行動を Stage4,児童の攻撃行動を Stage5 とした構造方程式モデリングを，親の性別(父･母)による多母集団同時分析で実施した。適合度指標はいずれも基準値をクリアした。2021 年の児童の攻撃行動は，1 年後に，父母の能動的攻撃性を高め(.46，.38),共感性を低め(-.33，-.27)，否定的養育行動を高める(.26，.20)ことが，加えて，父親の反応的攻撃性(.21)と攻撃行動(.16)を高めることが明らかにされた。濱口(2023)では，親の能動的・反応的攻撃性，共感性，攻撃行動，養育行動が，1 年後の児童の攻撃行動を高める方向の因果関係を明らかにしたが,本研究の結果は逆の因果関係を実証した。本研究の結果は，親子間の攻撃的な相互作用を通じて互いの攻撃性を高める悪循環の存在を示唆している。

本研究は日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究 C，課題番号 24K06467）の助成を受けた。

Figure 1

児童の攻撃行動が 1 年後の親の攻撃性・共感性・養育行動ならびに児童の攻撃行動に及ぼす影響



幼児期の家庭生活と就学時の学習の基盤（数・言語）との関連
—5 年間の「まなびスタート調査」から—

○高井直美（京都ノートルダム女子大学）　塘 利枝子（同志社女子大学）
薦田未央（京都ノートルダム女子大学）　伊藤一美 （京都ノートルダム女子大学）

キーワード：保護者アンケート，小学校 1 年生，数・言語領域

問題と目的

2019 年度より京都府教育庁は，幼児教育から中学校教育までの学びの連続性・一貫性を通して，困難な状況に置かれている児童生徒を含むすべての子どもたちに「認知能力」と「非認知能力」を一体的にはぐくむ学校づくり事業を，5 中学校区をモデル地区に設定して推進してきた。筆者らはその一環で行われた「まなびスタート調査」の分析を担当し，幼児期の家庭生活が，就学後の学習の基盤となる数や言語の力とどのように関連するのか明らかにしようとした。

方　法

調査時期　2019 年～2023 年の 5 年間の 4～5 月。

調査対象者　府内 5 地区の小学 1 年生とその保護者 1817 組(年度順に 377，329，385，364，362 組)。

調査内容　①保護者アンケート 20 項目（子どもの日常生活，遊び経験，保護者の子育て)。4 件法で当てはまる程度を尋ねた。②児童見取り調査 (数領域 5 課題：「順位性」「基数性」「時計課題」「集合加算」「5 の補数」, 言語領域 4 課題：「1 人しりとり」「平仮名の読み」「音韻」「運筆・筆圧」)。9 課題ごとに達成度を 4 段階で評定した。領域ごとに課題の総合点を求め，さらに 2 領域の点数を合計した全領域得点を算出した。

調査方法　アンケートは各校で保護者に依頼した。児童見取り調査は，担任等が児童に個別に実施した。

結果と考察

最初に保護者アンケート 20 項目の主成分分析を行った。どの主成分とも十分な負荷を示さなかった 5 項目を除き，15 項目で主成分分析を行った結果を Table 1 に示した。第 1 主成分は 15 項目すべてに正の負荷を示し，家庭で子どもを育む総合的な力を示していると考えられた。保護者が子どもの話を聞き，良いところをほめる受容的な会話,「しりとり」「絵本読み聞かせ」「トランプ」などの数・言葉に関係する遊び，きまりや約束ができる保護者と子どもとの関係性などが高い負荷を示していることから「受容・遊び・制御」と命名した。

保護者アンケートの 4 つの主成分得点と児童見取り調査の 3 領域得点の相関分析結果は Table 2 に示した。「受容・遊び・制御」が各領域点と最も高く相関しており，家庭での保護者とのコミュニケーションのあり方や関係性，遊び体験の豊富さなどが総合的に，就学後の学習の基盤となる，数概念の形成や言語の発達に関与している可能性が示唆された。

Table 1

保護者アンケート項目の主成分分析結果

保護者アンケート項目	受容・遊び・制御	時間管理・遊び不足	会話不足・遊び介入	行事参加・遊び不足
子の話を聞く	**.572**	*-.082*	***-.430***	.069
子の良い所をほめる	**.523**	*-.154*	***-.577***	*-.009*
しりとり遊びをする	**.522**	***-.442***	.234	*-.260*
絵本の読み聞かせ	**.516**	.197	.059	.092
トランプ等数遊び経験	**.481**	***-.438***	**.357**	*-.299*
子はきまり約束を守る	**.480**	.014	*-.281*	.016
テレビ等の時間を制限	**.474**	**.524**	.257	*-.048*
子はあいさつをする	**.417**	.075	***-.312***	.118
子の友達の名を知る	**.408**	***-.328***	.130	**.350**
疑問にアドバイスする	**.403**	.228	*-.188*	*-.217*
就寝時間が決まってる	**.387**	**.387**	.060	.014
はさみ・のりで遊ぶ	**.386**	*-.292*	.175	***-.334***
アナログ時計を見る	**.385**	.103	.277	**.321**
テレビ等の視聴時間	**.375**	**.500**	.281	*-.251*
保護者の行	**.300**	*-.136*	.287	**.672**
累積寄与率(%)	20.056	29.458	37.928	45.167

注）太字は0.3以上の負荷，イタリック体は負の負荷

Table2

保護者アンケート主成分得点と児童見取り調査の相関

主成分得点	数領域	言語領域	全領域
受容・遊び・制御	.253 **	.298 **	.318 **
時間管理・遊び不足	-.022	-.089 **	-.063 **
会話不足・遊び介入	.162 **	.220 **	.221 **
行事参加・遊び不足	-.004	-.085 **	-.049 *

注）数字はピアソンの相関係数　**p<.01，*p<.05

幼児期の母親の子育てに影響するのは何なのだろうか
―社会参加状況，子どもの行動理解，親の愛着不安に着目して―

小沢日美子（同朋大学）

キーワード：Parenting, Maternal Anxiety, Young Children

問題と目的

子どもは，生きる上での基本的な信頼感を獲得するために，母親や他の主要な養育者との繰り返しの相互作用の中で，強い愛着関係を形成する必要がある。（e.g., Bowlby, 1973, 1980）。子どもの健全な発達における親子の関係性は重要であるが，子どもの養育は日々の生活において意図的にも無意図的にも行われている。しかし，今日，子育てという文化継承の一形態の在り方は,社会的価値観変化の中にある。さらに，犯罪の低年齢化が生じ，子育てのあり方は広く社会全体の課題となっている。

核家族化や共稼ぎが進む現代においても子育ての最前線にいる女性の就業と育児について，ここでは，子育てに当たる母親自身の社会参加状況と，子どもの行動理解と子育て不安に関連性があるのかどうかを検討することとした。

方　法

調査概要

調査対象者　幼児期の子どもを育てる母親（専業主婦 200 名，有職者 100 名，保育者・教育者 100 名）。オンライン調査システムを利用した（クロス・マーケティング）。平均年齢 35.56 歳（範囲 23.00-48.00）。育児休業中 31%，フルタイム勤務 61.5%，パートタイム勤務 6%）。調査時期：2024 年 3 月。

本調査対象項目　社会参加状況，子どもの行動に対する認知尺度・親に対する愛着尺度（中谷，2012）。

結果と考察

Table 1，Table 2 に結果を示す。

母親の職業，配偶者の協力，子どもの性別を独立変数とし，Ⅰ．子どもの行動に対する認知尺度とⅡ．親に対する愛着尺度を従属変数として分散分析を行った。配偶者の協力が有意だった（$p<.05$）。配偶者の協力と子どもの性別の交互作用が有意だった（$p<.05$）。調査者間効果では，配偶者の協力が，子どもの行動に対する認知尺度,親に対する愛着尺度で有意だった($p<.01$, $p<.05$)。また，配偶者の協力と子どもの性別が，親に対する愛着尺度で有意だった（$p<.05$）。

本報告では，詳細は明らかにならなかったが，母親の職業・年齢，性別および子どもの性別・年齢を統制しても，子どもの行動に対する認知と母親の親に対する愛着が強い関連があることが示された。そして，配偶者の協力が母親の子どもの行動に対する認知と母親の親に対する愛着に影響を与えていることが示された。配偶者の協力には子どもの性別との関係性も示唆された。したがって，ここでは，母親の社会的参加状況に共通して，子どもの行動理解と子育て不安感には，現代社会の核家族化傾向において，配偶者間の協力関係の影響が大きいことが考察される。

ここでは，母親の子育てに影響するだろう共通要因が示されたが，母親の社会的参加状況，母親の年齢，子どもの年齢・性別などの各要因による典型的な類似性については，より詳細な分析を行って明らかにしていきたいと考えている。

Table 1
子ども・母親の年齢と母親の子どもの行動に対する認知度，母親の親に対する愛着

	平均	標準偏差
子どもの年齢	4.42	1.08
母親の年齢	35.56	4.74
子どもの行動認知	2.34	0.80
親の親への愛着	2.38	0.85

Table 2
母親の子どもの行動に対する認知度，母親の親に対する愛着との関連（数値は相関係数）

	Ⅰ	Ⅱ
Ⅰ子どもの行動認知		
Ⅱ親の親への愛着	0.149**	

注）統制変数は，母親の職業，子どもの性別・年齢，母親の年齢

付　記

本研究は JSPS 科研費 19H01754 の助成を受けたものです。

保育者における退職意思及び転職意思の予測因に関する縦断的検討

○松田侑子（筑波大学） 濱田祥子（比治山大学）

キーワード：保育者，退職意思，転職意思

問題と目的

本研究の目的は，6 か月間の縦断調査を通じて，保育者の退職意思及び転職意思の予測因を明らかにすることである。従来，属性要因による検討は行われているが（例：庭野，2020），職場を変わることと保育職を離れることは区別されておらず，これらの違いを明らかにすることが必要である。

方　法

調査手続き　インターネット調査会社を通じて，Time1 では 2022 年 5 月下旬に 2,472 名分（女性 2,354 名，男性 118 名，平均年齢 34.28±9.29 歳）のデータが得られた。Time2 の調査は，Time1 の回答者に実施し，保育職を継続している 1,310 名分（女性 1,256 名，男性 54 名，平均年齢 35.47±9.35 歳）のデータが得られた。

調査項目　①属性に関する項目：施設種別（保育所／幼稚園／認定こども園），施設の設置主体（国公立／私立），保育経験年数，平均勤務日数／月，現職場に勤め始めた時期，年齢，性別である。

②BJSQ（厚生労働省，2015）：簡略版 23 項目 4 件法を使用した。「心理的な仕事の負担（量）」「仕事のコントロール度」「心身のストレス反応」「上司からのサポート」「同僚からのサポート」を測定する。

③保育者の専門職アイデンティティ（松田・濱田，2023）：17 項目 7 件法で回答を求めた。「保育者としての目標（以下，目標）」「保育者である自分への迷い（以下，迷い）」「他者からの承認（以下，承認）」「保育者を続ける確信（以下，確信）」の 4 下位尺度で構成。

④保育者効力感（三木・桜井，1998）：10 項目 5 件法。

⑤退職意思：職場を辞めることを真剣に検討している程度を測定するため，「現在，あなたは勤めている職場を辞めることを考えていますか？」について 5 件法で回答を求めた。

⑥転職意思：保育職を離れることを真剣に検討している程度を測定するため「現在，あなたは保育の仕事を辞めて，別の仕事に就くことを考えていますか？」について 5 件法で回答を求めた。

結果と考察

Time2 の退職意思を従属変数とした階層的重回帰分析を実施した。まず，Time1 の退職意思，属性要因（年齢，年齢二乗，性別，設置主体，平均勤務日数/月，現職場勤務月数），Time1 以降の職場変更の有無を共変量として強制投入し，Time1 の職業性ストレス，専門職アイデンティティ，保育者効力感をステップワイズ法により投入した結果，最終的に確信と同僚からのサポートを含むモデルが採択された（R^2=.427，p<.001，Table 1）。同様に，Time2 の転職意思を従属変数とした階層的重回帰分析を実施した。その結果，最終的に確信，迷い，同僚からのサポート，承認を含むモデルが採択された（R^2=.387，p<.001，Table 2）。

Table 1
Time2 の退職意思に関する階層的重回帰分析（最終）

						B の 95%CI		
	B	*SE*	*β*	*t*	*p*	下限	上限	VIF
T1退職意思	.584	.025	.574	23.439	<.001	.535	.633	1.359
年齢	-.004	.004	-.029	-1.038	.300	-.011	.003	1.734
年齢（二乗項）	.001	.000	.049	1.924	.055	.000	.001	1.466
性別	-.004	.128	-.001	-.032	.975	-.255	.247	1.025
設置主体	.165	.055	.065	3.019	.003	.058	.273	1.042
月平均勤務日数	.003	.004	.014	.659	.510	-.006	.012	1.009
現職場勤務月数	-.001	.000	-.038	-1.646	.100	-.001	.000	1.225
退職有無	.711	.161	.095	4.412	<.001	.395	1.027	1.041
T確信	-.043	.011	-.093	-3.845	<.001	-.065	-.021	1.333
T1同僚からのサポート	-.032	.012	-.061	-2.765	.006	-.055	-.009	1.089
	R^2	.427 ***						

Table 2
Time2 の転職意思に関する階層的重回帰分析（最終）

						B の 95%CI		
	B	*SE*	*β*	*t*	*p*	下限	上限	VIF
T1転職意思	.464	.029	.448	16.266	<.001	.408	.520	1.601
年齢	-.009	.003	-.077	-2.681	.007	-.016	-.002	1.734
年齢（二乗項）	.000	.000	.035	1.307	.191	.000	.001	1.475
性別	.081	.122	.015	.662	.508	-.159	.321	1.027
設置主体	.024	.052	.010	.457	.648	-.078	.126	1.032
月平均勤務日数	.001	.004	.006	.257	.797	-.007	.009	1.016
現職場勤務月数	.000	.000	-.007	-.290	.772	-.001	.001	1.226
退職有無	.200	.153	.029	1.307	.191	-.100	.501	1.031
T1確信	-.076	.013	-.179	-5.787	<.001	-.101	-.050	2.022
T1迷い	.014	.005	.081	3.019	.003	.005	.023	1.539
T1同僚からのサポート	-.036	.012	-.073	-3.089	.002	-.059	-.013	1.176
T1承認	.026	.008	.083	3.077	.002	.009	.042	1.551
	R^2	.387 ***						

***p<.001

本研究の結果から，退職意思と転職意思それぞれを予測する要因を明らかにすることができた。具体的には，いずれも予測していたのは，確信と同僚からのサポートであり，保育人材の安定的供給においては，保育者として続けられそうであるという見通しと，同僚が相談できる相手であるかどうかが重要であることが示された。また，属性要因については，実際の離職と職場変更を予測する要因を検討した松田・濱田(2024)で得られた結果と一致しない点が散見された。従って，実際の行動と意思とでは区別して検討する必要がある。

友人に対する内的作業モデルが共感性に与える影響
—自閉症傾向高低群の比較から内的作業モデルの可能性を考える—

木下雅博（東大阪大学）

キーワード：内的作業モデル，共感性，自閉症

問題と目的

自閉症傾向が高い人は共感性が低くなることが報告されているが（太田・岡田，2020），その原因の一つとして，自閉症傾向が高い人はアタッチメントの形成が困難なことが挙げられる。アタッチメントの内在化によって形成される内的作業モデルは，共感性に影響を与えることが示されており（大浦・福井，2016），木下（2024）は自閉症傾向の高さによる，養育者に対する内的作業モデルが共感性に与える影響の違いを検討した。しかし，成人になると養育者以外にも重要な他者として友人の果たす役割が大きくなっていく。

そこで，本研究では，自閉症傾向の高い人と低い人における友人に対する内的作業モデルが共感性に与える影響を比較することで，友人に対する内的作業モデルの可能性を提示することを目的とする。

方　法

調査協力者・調査時期　近畿地方に存在する私立大学 2 校に在籍する大学生 350 名を対象に質問紙調査を行い，欠損値の少ない 340 名を分析対象とした。（男性 103 名，女性 237 名；M ＝ 20.07，SD ＝ 1.20）を分析の対象とした。

調査項目　フェイスシート（性別・年齢）。自閉症傾向尺度（若林・東條・Baron-Cohen・Wheelwright (2004) が作成した自閉症スペクトラム指数日本語版）50 項目，友人に対する内的作業モデル尺度（古村・村上・戸田（2016）が開発したアダルト・アタッチメント・スタイル尺度）9 項目，共感性尺度（鈴木・木野（2008）の多次元性共感性尺度）20 項目。全て 4 件法で評定を求めた。

結果と考察

友人に対する内的作業モデル尺度，共感性尺度について因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った（複数に因子に同程度の負荷量を示した項目を除外）。固有値の減衰状況と解釈可能性に基づき，以下の結果を抽出した。内的作業モデル尺度：親密性の回避（4 項目），見捨てられ不安（3 項目），α ＝ .87～.88 であった。共感性尺度：視点取得（4 項目），被影響性（3 項目），想像性（4 項目），他者指向的反応（4 項目）α ＝ .62～.80 であった。自閉症尺度は 2 件法に変換し，項目の合計得点を基に，26 点までを自閉症傾向低群，27 点以上を自閉症傾向高群とした。

次に，友人に対する内的作業モデルが共感性に与える影響モデルの自閉症傾向高低群比較を，共分散構造分析の他母集団同時分析を用いて行った（Figure 1-1, 1-2）その結果，自閉症傾向が低い群のみ親密性の回避が想像性を抑制していた。また，見捨てられ不安は，自閉症傾向が低い群のみ被影響性と創造性を高めていた。加えて，見捨てられ不安は，自閉症傾向が低い群では他者思考的反応を抑制していたが，自閉症傾向が高い群では逆に他者思考的反応を促進していた。自閉症傾向が低い人では，見捨てられ不安にとらわれて他者のことが配慮できなくなるのに対し，自閉用傾向が高い人では，見捨てられ不安が高まることで，他者の気持ちに興味をもつようになると考えられる。

Figure1-1
自閉症傾向高群

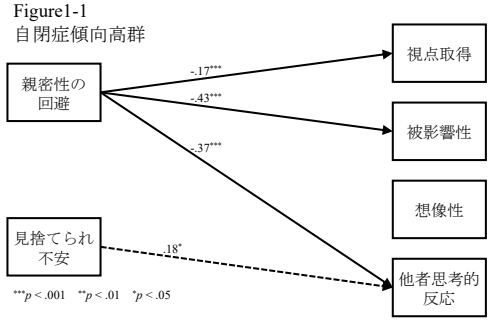
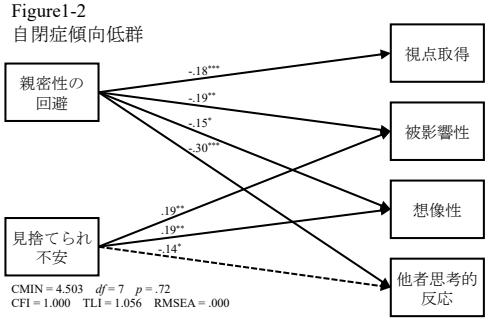


Figure1-2
自閉症傾向低群



友人関係における「他者への配慮のなさ」に対する不寛容の検討
—大学生の文化的自己観との関連から—

服部 茜（関西学院大学大学院）

キーワード：寛容，友人関係，文化的自己観

問題と目的

どうしたら，友人に寛容になれるか。大学生意識調査プロジェクト(東京広告協会，2022)では，現代青年の理想とする友人関係について,「狭く深くつきあいたい」と回答する学生が半数を超えるが，このような友人関係を築く上で友人との「異質さ」に直面することは免れない。そこで生じる不寛容の問題は，青年の友人関係を揺らがし，その人格の形成に多大な影響を及ぼすと考えられる。

本研究では，大学生の友人関係において問題となる「他者への配慮のなさ」に対する不寛容について明らかにするために，文化的背景に着目し，以下の 2 点の下位目的と仮説を立て，検討を行った。

(1) 文化的自己観の様相と友人に対する不寛容の関連を明らかにする。(仮説:相互協調的自己観が高いほど他者への配慮のなさを「罪(木村，1972)」として認識し，不寛容が生じやすいだろう。)

(2)友人に対する不寛容について親密度・文脈・性による差異を明らかにする。

方　法

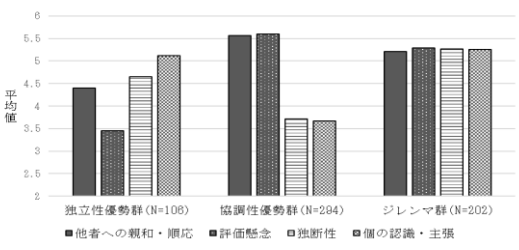
国立・私立大学生 614 名に，(1)不寛容尺度：服部(2023)を参考に作成した【自己の優位性主張】【周囲の人々の心情軽視】【無責任】【権威主義】の 4 つの友人との不寛容生起場面について，親密度(2 水準)・場面ごとに，関係継続の意思 3 項目(木村ほか，2012)・違和感 3 項目・価値基準に反する程度・非許容度について回答を求めた(5 件法)。(2)相互独立的—相互協調的自己観尺度(高田ほか，1995)20 項目 (7 件法)，(3)友達とのつきあい方に関する尺度(落合・佐藤，1996)30 項目(5 件法)について回答を求めた。

結果と考察

文化的自己観のパターンの抽出

Ward 法によるクラスタ分析の結果，3 クラスタが抽出された(Figure 1)。

Figure1
相互独立的—相互協調的自己観尺度二要因分散分析結果



それぞれのクラスタの文化的自己観の様相から，第 1 クラスタは「相互独立性優勢群」，第 2 クラスタは「相互協調性優勢群」，第 3 クラスタは「ジレンマ群」と命名された。青年期には完全な相互独立性優勢型(高田，2012)が見いだされる可能性は低く，相互協調的自己観に立脚した相互独立性優勢群である可能性が高いことが明らかになった。

文化的自己観と友人に対する不寛容の検討

各クラスタの友人関係における不寛容の特徴を明らかにするため，相互独立性優勢群・相互協調性優勢群・ジレンマ群を独立変数，親密度・場面ごとに不寛容尺度を従属変数として，一要因分散分析を行った。

違和感得点について，親しい間柄では【優位性主張】【心情軽視】の場面において，顔見知りの間柄では【心情軽視】【無責任】【権威主義】の場面において有意な得点差がみられた(p<.01～.05)。個人の価値基準に反する程度について，親しい間柄では【心情軽視】【無責任】【権威主義】の場面において，顔見知りの間柄では【心情軽視】【権威主義】の場面において有意な得点差がみられた(p<.001～.05)。

Table1
違和感得点の一要因分散分析結果

親密度		独立性優勢群	協調性優勢群	ジレンマ群	F値	多重比較
親しい	優位性主張	2.56(1.07)	2.92(.99)	2.90(1.13)	4.83**	独立性優勢群＜協調性優勢群**，独立性優勢群＜ジレンマ群*
	心情軽視	3.66(1.06)	3.97(.81)	3.86(.98)	4.65**	独立性優勢群＜協調性優勢群**
	無責任	4.03(.95)	4.22(.74)	4.20(.92)	2.04	
	権威主義	3.82(.99)	4.03(.81)	3.98(.90)	2.26	
顔見知り	優位性主張	2.82(1.04)	2.98(1.08)	3.05(1.15)	1.50	
	心情軽視	3.40(1.20)	3.80(.96)	3.74(1.13)	5.65**	独立性優勢群＜協調性優勢群**，独立性優勢群＜ジレンマ群*
	無責任	3.89(1.11)	4.20(.89)	4.09(1.03)	3.97*	独立性優勢群＜協調性優勢群*
	権威主義	3.71(1.14)	4.00(.94)	3.96(1.02)	3.30*	協調性自立群＜協調性同調群*

注)**p<.01 *p<.05 ( )内は標準偏差

Table2
価値基準に反する程度の一要因分散分析結果

親密度		独立性優勢群	協調性優勢群	ジレンマ群	F値	多重比較
親しい	優位性主張	2.25(1.04)	2.48(1.02)	2.47(1.19)	1.93	
	心情軽視	3.22(1.16)	3.68(.97)	3.69(1.09)	8.66**	独立性優勢群＜協調性優勢群***，独立性優勢群＜ジレンマ群***
	無責任	3.81(1.19)	4.03(.90)	4.17(1.01)	4.54*	独立性優勢群＜ジレンマ群**
	権威主義	3.34(1.23)	3.74(.96)	3.78(1.09)	6.89***	独立性優勢群＜協調性優勢群**，独立性優勢群＜ジレンマ群**
顔見知り	優位性主張	2.71(1.11)	2.90(1.11)	2.89(1.25)	1.06	
	心情軽視	3.26(1.25)	3.64(1.07)	3.64(1.26)	4.70**	独立性優勢群＜協調性優勢群*，独立性優勢群＜ジレンマ群*
	無責任	3.87(1.16)	4.04(1.00)	4.16(1.08)	2.73	
	権威主義	3.49(1.19)	3.78(1.08)	3.82(1.20)	3.18*	独立性優勢群＜ジレンマ群*

注)***p<.001 **p<.01 *p<.05 ( )内は標準偏差

一連の検討の結果，相互協調的自己観が高いほど「他者へ配慮しないこと」に対して不寛容が生じやすいだろうという本研究の仮説は，一部支持された。場面ごとに差が生じる変数が異なるものの，感情的側面や個人に内在化されている基準には文化的自己観と関連がみられた。

また，文化的自己観の様相に関わらず，青年期の友人関係の「他者への配慮のなさ」について，【無責任】場面が最も許容されにくいこと，相互協調性の高さが，顔見知りの友人の「他者」への配慮のなさに対して，認知的・感情的両方の側面から不寛容を高めやすいことが明らかになった。

日本語版 ADHD Stigma Questionnaire（ASQ-J）の作成および妥当性・信頼性の検討

○前田千晴（早稲田大学大学院）　佐々木三紗（早稲田大学大学院）
桂川泰典（早稲田大学）

キーワード：ADHD，パブリックスティグマ，尺度翻訳

問題と目的

スティグマとは，特定の集団に対する否定的な認知，感情，行動を表す概念であり（樫原，2014），障害者に対するスティグマが，彼らの社会参加に対する障壁となっていると言われている（米倉，2016）。

注意欠如・多動症（attention deficit hyperactivity disorder：ADHD）は，不注意，多動性，衝動性などの特性をもつ発達障害である。ADHD はその特性により，日常生活場面や対人場面において無理解や衝突が生じやすく，その結果，世間からスティグマの対象として認識されやすいといえる。しかし ADHD に対するスティグマの程度を測る日本語版尺度は存在せず，スティグマが ADHD 者に及ぼす影響および支援の必要性に関する検討は進んでいない。そこで本研究では英語版の ADHD Stigma Questionnaire を日本語に翻訳し，質問紙調査を通じて妥当性，信頼性を検討することを目的とする。

方　法

調査対象者

ADHD 者 103 名（M = 35.05, SD = 10.90），非 ADHD 者 76 名（M = 34.94, SD = 12.32）の計 179 名を対象とした。

調査時期

2023 年 10 月-2024 年 2 月に実施した。

測度

デモグラフィックデータ　性別，年齢。ADHD の診断を有する者のみ，診断された年齢，ADHD 以外の発達障害の有無，服薬有無および薬名。

日本語版 ADHD Stigma Questionnaire（ASQ-J）　ASQ を開発した原著者に確認の上，日本語への翻訳を行った。翻訳後の項目について，ADHD 者 3 名，非 ADHD 者 3 名が確認を行い，内容的・表面的妥当性，項目の表現等に関する精査を行った。その後，発達障害，教育臨床を専門とする大学教員 1 名が内容的・表面的妥当性の確認を行い，全ての項目において専門家の合意が得られた。また，日本語訳した項目を改めて英語にバックトランスレーションし，原著者が原版との等価性を確認した。全 26 項目で構成されており，「全くそう思わない」，「あまりそう思わない」，「ややそう思う」，「とてもそう思う」の 4 件法で回答を求めた。

K6 尺度（Furukawa et al., 2008）　抑うつや不安障害のスクリーニングに用いられる尺度である。全 6 項目で，5 件法で回答を求めた。

自尊感情尺度（櫻井，2000）　自尊感情について尋ねる尺度である。全10項目で，4件法で回答を求めた。

倫理的配慮

早稲田大学「人を対象とする研究に関する倫理審査委員会」の承認のもと，調査を実施した（承認番号：2023-289）。

結果と考察

調査対象者 179 名を対象に確認的因子分析を行った結果，適合度が不十分であった（CFI = .820, TLI = .802, RMSEA = .083, SRMR = .084）。そこで二重負荷が認められた計 2 項目を削除した結果，概ね良好な適合度が示された（CFI = .925, TLI = .912, RMSEA = .058, SRMR = .059）。次に McDonald’s ω を用いて一次元信頼性の確認を行った結果，各因子について許容可能な信頼性が示された（第 1 因子：ω = .857，第 2 因子：ω = .817，第 3 因子：ω = .870）。ADHD 者を対象とした確認的因子分析においても，概ね良好な適合度が示された（CFI = .919, TLI = .906, RMSEA = .057, SRMR = .073）。

ADHD 者 103 名を対象に，ASQ-J と K6 尺度，ASQ-J と自尊感情尺度の相関分析を行った結果，K6 尺度の間に有意な正の相関（r = .335），自尊感情尺度の間に有意な負の相関が示された（r = -.466）。次に，非 ADHD 者 76 名を対象に，ASQ-J と K6 尺度，ASQ-J と自尊感情尺度の相関分析を行った結果，　K6 尺度の間に有意な正の相関（r = .565），自尊感情尺度の間に有意な負の相関が示された（r = -.444）。以上を踏まえて，ASQ-J の一定の信頼性，構造的妥当性が示された。

相関分析の結果，ASQ-J と K6 尺度の間に正の相関，ASQ-J と自尊感情尺度の間に負の相関が示されたことから，ASQ-J は抑うつ等の精神症状を強めるとともに，自尊感情を低下させる可能性が示された。

今後はより大きなサンプルを用いて，ASQ-J の信頼性や構造的妥当性，再検査信頼性等に関する精緻な検討を行う必要があると考えられる。

乳幼児の保護者における就学前教育への期待とイメージ（1）
―モンテッソーリ教育の認知度に関する全国 Web 調査より―

○清水寛之（神戸学院大学）　村井佳比子（神戸学院大学）
道城裕貴（神戸学院大学）

キーワード：乳幼児，子育て，モンテッソーリ教育

問題と目的

モンテッソーリ教育は，継続的に実施されている教育としては最も古く，世界で最も広く実施されている代替教育（alternative education）であり，日本において乳幼児を対象としてモンテッソーリ教育を実施している園は 180 以上あることが報告されている（日本モンテッソーリ教育総合研究所，2024）。その一方で，モンテッソーリ教育の効果についてはこれまでに十分に検討されてきたとは言えない。そこで，本報告では，乳幼児をもつ一般の保護者を対象に全国 Web 調査を実施し，モンテッソーリ教育に関する知識や経験の違いがモンテッソーリ教育への期待やイメージにどのような影響を及ぼすのかを検討することを目的とした。

方　法

調査対象者

就学前の乳幼児を持つ保護者 600 名（男性 300 名，女性 300 名，平均年齢 37.4 歳，SD8.46）。

調査内容

①フェイスシート，②モンテッソーリ教育に関する認知度（5 件法），③モンテッソーリ教育に対するイメージに関する質問（15 項目，5 件法），および，④就学前の子どもを対象とした施設に対する期待に関する質問（自由記述）で構成されていた。また，子どもがモンテッソーリ教育を取り入れた施設に通っている，あるいは，通った経験がある人に対しては，モンテッソーリ教育による子どもの変化に関する質問への回答（自由記述）を求めた。

結果と考察

モンテッソーリ教育の認知度によるイメージの差

モンテッソーリ教育の認知度に関する質問への回答をもとに調査対象者を①経験群，②認知群，③知識群，④曖昧群，⑤未知群，の 5 群に分類した。モンテッソーリ教育に対するイメージについて因子分析を行い，「主体性・創造性」「社会性」「非協調性」の 3 因子を抽出した。因子ごとに群を独立変数とした 1 要因の分散分析を行った（Table 1 参照）。その結果，主体性・創造性と社会性において主効果が有意であった（$F(4, 595) = 9.11$，$p < .01$，$\eta 2 = .06$；$F(4, 595) = 4.56$，$p < .01$，$\eta 2 = .04$）。多重比較（Holm 法）を行ったところ，主体性・創造性においては未知群が他の 4 群に比べて有意に低く（$ps = .00 \sim .24$），社会性については経験群が知識群，曖昧群，未知群より有意に高いことが示された（$ps = .00 \sim .01$）。非協調性については群による差は認められなかった（$F(4, 595) = 3.44$，$n.s.$）。

Table 1
5 群におけるモンテッソーリ教育へのイメージ平均値

	経験 n=52	認知 n=91	知識 n=67	曖昧 n=163	未知 n=227
主体性・創造性	3.78	3.53	3.49	3.48	3.17
社会性	3.66	3.30	3.19	3.23	3.09
非協調性	2.76	2.42	2.74	2.46	2.69

モンテッソーリ教育の経験の有無による分析

子どもがモンテッソーリ教育を実施している就学前施設に通っている，あるいは，通っていたことがあると回答した 52 名（経験者）と，それ以外の 548 名（未経験者），それぞれについて，就学前の子どもを対象とした施設に対する期待を検討するため，自由記述による回答をテキスト型データ分析ソフト KH Coder 3.00 に読み込ませ，頻出語を確認したうえで，共起分析を行った。モンテッソーリ教育経験者の回答の総抽出語数は 138，未経験者の回答の総抽出語数は 1,761 であった。分析の結果，いずれも「子ども」を中心として，モンテッソーリ教育経験者は「教育」「期待」「成長」，モンテッソーリ教育未経験者は「楽しい」「尊重」「個性」といった語が，比較的結びつきが強いことが示された。

結果として，モンテッソーリ教育において，主体性を育み，創造性を伸ばすというイメージが定着しており，自身の子どもがモンテッソーリ教育を実施している施設に通っていた，あるいは，通っている場合，その効果としても実感されていることが明らかになった。

引用文献

モンテッソーリ教育総合研究所（2024）．モンテッソーリ教育実施園リスト　https://sainou.or.jp/montessori/about-montessori/sitqf000000003rl-att/List_schools_20240112.pdf

付　記

本研究は 2022 年度・2023 年度の神戸学院大学心理学部社会貢献・地域連携プロジェクト助成金の助成を受けて実施された。

乳幼児の保護者における就学前教育への期待とイメージ（2）
―モンテッソーリ教育に関する内容説明の前後における意識変化―

○道城裕貴（神戸学院大学）　村井佳比子（神戸学院大学）
清水寛之（神戸学院大学）

キーワード：乳幼児，子育て，モンテッソーリ教育

問題と目的

本報告では，現在，乳幼児を養育している保護者を対象に調査を行い，モンテッソーリ教育に関する簡単なレクチャー（内容説明）の前後で，当該教育方法へのイメージ，子育てに関する捉え方・感じ方にどのような変化が生じるかを検討することを目的とした。

方　法

研究対象者

レクチャーに応募した，保護者 14 名（女性 14 名，平均年齢 33.7 歳，27 歳～43 歳，子どもの年齢 0 歳 7 か月～4 歳 5 か月）。

効果指標（質問紙）

レクチャー前の質問紙は，①モンテッソーリ教育に関する認知度（報告 1 と同様），②モンテッソーリ教育に対するイメージに関する質問（報告 1 と同様），および③子育てに対する感じ方に関する質問（5 項目，5 件法）で構成されていた。また，子どもがモンテッソーリ教育を取り入れた施設に通っている，あるいは，通った経験がある人に対しては，モンテッソーリ教育による子どもの変化に関する質問への回答を求めた。レクチャー後の質問紙は，①，②，③および，レクチャーの評価（5 件法），受講の感想（自由記述）で構成されていた。

レクチャー

レクチャーは，兵庫県の私立大学内にある地域子育て支援拠点でのプレイルーム開放（見守り保育）を利用している家族を対象に企画した。レクチャーは，約 40 分であった。①映画「モンテッソーリ子どもの家」の紹介動画（4 分）視聴，②モンテッソーリ教育に関する講義（15 分），③モンテッソーリ教育の事例紹介（15 分）であった。②，③はいずれも発達心理学を専門とする大学教員が行った。

結果と考察

レクチャー前後のイメージの変化

モンテッソーリ教育に対するイメージについて，レクチャー受講前と受講後の変化をみるために，下位尺度それぞれについて対応のある t 検定を行った（Table 1 参照）。モンテッソーリ教育に対するイメージについては報告 1 と同様に，「主体性・創造性」「社会性」「非協調性」の 3 因子を用いた。その結果，「主体性・創造性」の平均値が，レクチャー後に有意に高くなった（$t(13)=4.49$，$p<.01$，$d=1.03$）。一方，「社会性」「非協調性」には差は認められなかった（$t(13)=0.79$，*n. s.*；$t(13)=0.81$，*n. s.*）。

Table 1
5 群におけるイメージ平均値

	前	後	t 値	有意差
主体性・創造性	4.12	4.56	4.49**	前<後
社会性	3.45	3.59	0.79	*n. s.*
非協調性	2.11	1.96	0.81	*n. s.*

**$p<.01$

レクチャー前後の子育てに対する感じ方の変化

子育てに対する感じ方について，レクチャー受講前と受講後の変化をみるために，質問項目それぞれについて対応のある t 検定を行った。その結果，質問項目「子育てはしなければいけないものだと思う」の平均値が，レクチャー後に有意に低くなった（$t(13)=2.51$，$p<.05$，$d=0.45$）。それ以外の項目については，差は認められなかった。

レクチャーへの評価

レクチャーへの評価を「大変よかった」から「全くよくなかった」の 5 段階で求めたところ，「大変よかった」8 名，「よかった」5 名，「どちらでもない」1 名であった。感想について，「難しく考えていたが，今，やっていることに結びつくことが分かった」等の回答が見られた。

結果として，レクチャーを受講することで，モンテッソーリ教育の「主体性・創造性」のイメージを促進することが明らかとなった。「主体性・創造性」の得点はレクチャー前から比較的高く，これは本研究の一連報告（1）で得られた，モンテッソーリ教育の一般的なイメージとして，「自主性・自発性」が定着していること，また，「自主性・創造性」のインパクトが強く，広がりやすのではないかという推測を支持するものであるといえる。さらに，実際の育児に役立つ面があったことが示唆された。

付　記

本研究は 2022 年度・2023 年度の神戸学院大学心理学部社会貢献・地域連携プロジェクト助成金の助成を受けて実施された。

科学技術のリスクとベネフィットを踏まえた意思決定を目指す教育プログラム
—小学生のリスク認知に関する成果評価—

○坂本美紀　（神戸大学）
山本智一＃　（兵庫教育大学）
村山留美子＃（神戸大学）
山口悦司＃（神戸大学）
俣野源晃＃（神戸大学附属小学校）

キーワード：意思決定，リスク認知，小学生

問題と目的

筆者らは,科学技術の社会問題(SSI)としてのゲノム編集を題材に，リスクとベネフィットを踏まえた意思決定を目指す小学生向け教育プログラムの開発と評価を行っている。ゲノム編集された魚の開発と販売を扱ったプログラムでは，小学校高学年で根拠に基づく意思決定が可能だったものの，リスクを過度に重視した意思決定やゼロリスク志向は克服させられなかった（坂本ら，2023, SJST他）。理由としては，食品固有のリスク認知要因（村山，2019）や，児童がコミットしづらい社会問題だったことが影響したと考えられた。これらをもとに内容を改善したプログラムについて，本研究では，リスク認知の観点から成果評価を行う。

方　法

参加者と手続き　国立大学法人附属小学校6年生2クラス計63名。教育プログラムの前後に，クラス単位で質問紙に回答させた。

教育プログラム　遺伝子ドライブを使用したマラリア対策をテーマに，児童のコミットメントを高める工夫のもとに基礎的な知識を学習させた後，ベネフィットとリスクのトレードオフ，続いて使用する場合のリスクと使用しない場合のリスクのトレードオフを考慮させ，計2回の意思決定を実施した。

質問紙　リスクリテラシー尺度（金沢ら，2020）を参考に作成したリスク認知を問う4項目と，SSIへの関心を問う2項目について，5件法で回答させた。

結果と考察

教育プログラムの前後における平均得点をTable 1左側に示す。遺伝子ドライブの使用に対する賛否によって回答傾向が異なった。例えば事後調査では，2回目の意思決定で賛成の立場を取った児童ではベネフィット重視とリスク許容の得点が高く，反対した児童ではゼロリスク志向の得点が高かった（N=18, 38）。従って本研究では，尺度構成を行わず，質問項目ごとに分析を実施する。

事前と事後を比較するため，意思決定での賛否が一貫していた児童を抽出し，項目ごとに賛否×プログラムの2要因分散分析を実施した。条件ごとの平均得点はTable 1右側の通り。リスク認知の1項目を除き賛否の主効果があった他，ベネフィット重視とゼロリスク志向の項目で交互作用が有意となった。遺伝子ドライブを利用したマラリア対策に反対の児童においては，リスクよりベネフィットを重視した判断を認める傾向がプログラム後に弱まったことと，ゼロリスク志向が強まったことが示された。プログラムの主効果はどの項目でも認められなかった。

本研究の教育プログラムでは，食品以外のゲノム編集技術をテーマにし，科学技術を使用しないことで生じるリスクにも着目させる学習活動を加える等の改善を施した。しかし本プログラムでは，使用への賛否がほとんど変化しなかっただけでなく，多数を占めた反対児童が有するゼロリスク志向や，リスクを重視した意思決定の傾向を変容させることができなかった。小学生においても，リスク認知の強固さがうかがえた。

今後の課題は，児童の意思決定の内容，特に理由の自由記述などの分析を進め，リスク認知との関連を探っていくことである。

付　記

JSPS科研費JP22K18625，JP24K00467の助成を受けた。

Table 1
参加者全体および賛否別の事前および事後調査でのリスク認知および関心の各項目の平均得点(SD)

	全体				一貫して賛成				一貫して反対			
	事前		事後		事前		事後		事前		事後	
ベネフィットとリスクを考えて判断すべき	4.58	(.81)	4.51	(.92)	4.50	(.65)	4.43	(.94)	4.67	(.79)	4.50	(.97)
ベネフィット重視	3.61	(1.04)	3.30	(1.37)	3.86	(.95)	4.21	(.89)	**3.64**	(.96)	**3.00**	(1.26)
リスク許容	3.89	(1.22)	3.81	(1.23)	4.36	(.93)	4.50	(.85)	3.81	(1.01)	3.56	(1.25)
ゼロリスク志向	3.21	(1.18)	3.53	(1.23)	2.86	(1.23)	2.43	(1.34)	**3.31**	(1.01)	**3.86**	(.90)
自分にとって大切	4.11	(.91)	4.19	(.91)	**4.21**	(.70)	**4.71**	(.47)	4.03	(.77)	4.00	(.96)
参加意欲	4.23	(.93)	4.12	(1.02)	4.50	(.52)	4.43	(.76)	4.08	(.91)	4.11	(.85)

注）全体N=58，一貫して賛成N=14，一貫して反対N=36名。太字は交互作用の下位検定で有意差が認められた箇所。

40 代群における記述対象双極性数値評定法による痛みのオノマトペの検討
―強い痛み，弱い痛みを中心として―

奥田裕紀（金城大学）

キーワード：痛み，オノマトペ，認知

問題と目的

年齢により痛みのオノマトペに関する認知・使用には，差異が生じる可能性が考えられる。そこで，奥田（2022）は，青年群，高齢者群など複数の年齢群において，痛みのオノマトペに関する認知について検討を行った。しかし，40 歳代の研究参加者については，他群と同等のデータ数に基づく，十分な検討が行えていなかった。そこで，本研究では，50 人の 40 歳代の研究参加者のデータに関して分析を行うこととした。なお，本研究では，検討した 12 の痛みの特性のうち，強い痛み―弱い痛みに関する結果を中心に示し，他の痛みの特性に関しては，別に示すこととする。

方　法

研究参加者　40 歳～49 歳までの日本語話者 50 人であった（以下，40 代群とする）。各研究参加者には，本研究の目的，方法，倫理的配慮などについて説明し，任意の研究参加の同意を得た。

記述対象双極性数値評定法　この評定方法は，評定対象が双極性（とされる）痛みの何れかの特性をあらわすかによって，指定された欄の中に 0～100 までの数値で評定することを求めるものであった。最初に左端の欄の中に，強い痛み―弱い痛みなど，その都度指定された（いわゆる）双極性の痛みの特性をあらわす語として，良く用いられると思うオノマトペを記入することが求められた。そして，（いわゆる）双極性の痛みの何れかを示す各欄に，当該の痛みをあらわす程度について，0～100 までの数値で評定することが求められた。研究参加者には，全部で 100 以上の候補となるオノマトペを提示したが，全てをスキャンすることが容易ではないことから，各痛みの特性ごとに，先行研究などを参考として選択した 30 のオノマトペを提示した。しかし，各痛みの特性において提示した 30 語の例や，本研究で提示した 100 以上のオノマトペに含まれない語も，自由に選択・記述することが可能であった。

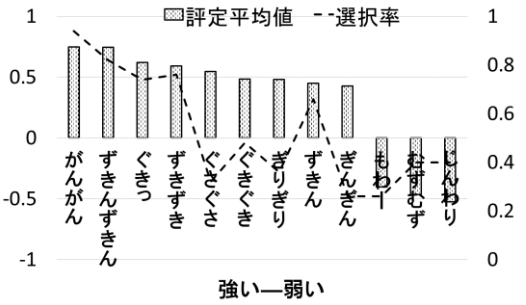
評定された痛みの特性　双極性の痛みとされていた，以下に例を示したような 12 種の痛みであった。すなわち，鋭い痛み―鈍い痛み，深い痛み―浅い痛み，広い痛み―狭い痛み，強い痛み―弱い痛みなどであった。

結果と考察

Figure 1 に示したように，40 代群において，選択・記述率 10%以上，評定平均値±0.4 以上の基準を満たした痛みのオノマトペは，12 語であった（評定値は，0～1 に変換した。また，各双極性の痛みのうち，先に表記した痛みの平均評定値は＋，後に表記した痛みの評定平均値はーで示した。例えば，強い―弱い痛みについて，＋は強い痛み，ーは弱い痛みの評定平均値を示す）。このうち，上述の基準を満たした，強い痛みをあらわすオノマトペは，9 語で，弱い痛みをあらわすオノマトペは，3 語であった。

これらの語には，他の年齢群で，同一の基準を満たした語とは，異なるものも含まれていた。また，12 の痛みの特性に関して，青年群，高齢者群，40 代群において基準を満たした語の平均数の差異は，青年群と高齢群間の差は有意であったが，40 代群と他の 2 群との間の差は有意水準には達していなかった。今後，年齢群による痛みのオノマトペによる認知の差異などに関して，複数の年齢群を対象として，さらに検討を行うことが重要であると思われる。

Figure 1
40 代群における強い痛み―弱い痛みについて基準を満たしたオノマトペ



引用文献

奥田裕紀（2022）．青年群と高齢者群における痛みのオノマトペに関する認知検討　日本知能情報ファジィ学会 第 27 回曖昧な気持ちに挑むワークショップ講演論文集，37-41.

情報リテラシー講義のグループワークにおける対話活動量とアサーションスキルに基づくグループ構成との関係

○内田君子（名古屋学芸大学） 奥田隆史＃（愛知県立大学）

キーワード：グループワーク，対話活動量，アサーションスキル

問題と目的

アクティブラーニングの施策化を契機に，大学教育ではグループワークなど対話を通じた学びが広がってきている。しかし，実際の対話活動には個人差があり，対話活動を積極的に行わない学生もいることがわかっている(内田ほか，2023a)。このような事態が生じる一因としてアサーションスキルが挙げられる。アサーションスキルとは，自己表現やコミュニケーションにおいて自他を尊重した適切な態度やスキルのことで，対話活動に影響を与えることが示されている(佐藤ほか，2021)。

以上を踏まえ本研究は，大学の情報リテラシーに関する講義に取り入れたグループワークを対象に，アサーションスキルが対話活動に及ぼす影響を調査した。その結果，アサーションスキルタイプによって対話活動量に差があり，特に「A（Assertive：自他尊重的自己表現）」タイプは対話活動量が多いことが明らかになった（内田ほか，2024b）。そこで本稿では，アサーションスキルタイプに基づくグループ構成に着目し，A タイプの人数およびタイプ組合せと対話活動量との関係を検討する。

方　法

調査対象と時期

対象は，愛知県内の私立大学で開講された初年次科目「情報リテラシー演習」の受講生 165 名（5 クラス）である。調査協力への同意の下，対話データを収集できた 103 名を分析対象とした。

時期は，2023 年 6 月，前期授業 15 回の第 7 回～9 回に 2 調査を行った。第 7 回にアサーションスキルに関する調査(1)，第 8 回～9 回にグループワーク形式授業における対話活動に関する調査(2)を実施した。

Table 1
グループ構成における A タイプ人数と対話活動量

Aタイプ（Assertive）		対話活動量（対話数/1分） グループワーク1	グループワーク2
0（*n*=24）	*Mean*	4.25	4.81
	SD	1.37	1.41
1（*n*=48）	*Mean*	8.76	5.18
	SD	1.95	1.82
2（*n*=31）	*Mean*	9.40	6.03
	SD	1.39	1.76 *

*$\rho < .05$

調査(1)，(2)の内容

調査(1)　大学やバイト先で適切な批判を伝えたい時や自分の失敗や間違いを指摘された時など，20 種のシチュエーションにおいてどのような反応をするかについてアンケートを実施した。回答は，自己表現として「正直，積極的，自他尊重，自己選択で決める」，「引っ込み思案，消極的，他人本位，相手の承認で決める」，「強がり，無頓着，自分本位，相手に指示する」の 3 択で求め，アサーションスキルタイプを判定した(平木 2012)。

調査(2)　情報倫理に関する問題を解決する対面形式グループワーク 10 分～15 分を 2 回連続で行った。グループは，乱数によるランダムな 2～3 名で編成し固定した。対話活動量として対話数を測定した。対話数は，グループワーク時の対話データを収集してテキスト化し，一人の話者が話し始めてから次話者へ発言が移行するまでを 1 対話としてカウントした。

結果と考察

アサーションスキルタイプに基づくグループ構成と対話活動量との関係を検討した結果，A タイプの多いグループ構成では対話活動量が増加する傾向が示された（Table 1）。さらに，最も対話活動量が多かったタイプ組合せは A×NA (non-Assertive：他者尊重的己表現タイプ）であることが確認された。

引用文献

平木典子（2012）．アサーション入門　講談社
佐藤友美・高比良美詠子・杉本英晴（2021）．混合軌跡モデリングによるアクティブラーニング型授業の効果測定 日本教育心理学会第 63 回総会発表論文集. 231.
内田君子・奥田隆史（2023a）．大学生のグループワークに対する好嫌感情とグループワーク形式授業における活動・意識との関係　日本教育工学会春季全国大会論文集，481-482.
内田君子・奥田隆史（2024b）．グループワークにおける対話活動とアサーションスキルの関係 日本教育工学会春季全国大会講演論文集，401-402.

付　記

本研究の一部は，JSPS 科研費 JP（21K18523）の助成を受けた。

学生によるオンラインおよび対面授業の選択と学習活動

寺尾 敦（青山学院大学）

キーワード：オンライン授業，対面授業，成績

問題と目的

新型コロナウイルスの感染症対策として，2020 年度より，ほとんどの大学オンライン授業が実施された。オンライン授業に関する質問紙調査はかなり多く行われた一方で，学生の実際の行動を把握した研究は見当たらない。対面とオンラインを実際に選択できるのであれば，学生はどちらを選択するだろうか？　この選択と，学習活動あるいは学習パフォーマンスとの間に，何らかの関係は存在するだろうか？　本研究はこうした疑問に解答を与えることを目的とする。

方　法

調査対象者

青山学院大学社会情報学部での 1 年生必修科目「人間科学概論」は 6 名の教員によるオムニバス形式で実施されている。2021 年度および 2022 年度の履修者に対して，筆者が担当する 1 回の授業を，対面あるいはオンライン（リアルタイム）のいずれかで受講するよう指示した。2021 年度の出席者は 201 名，2022 年度の出席者は 205 名であった。

結果と考察

受講方法の選択

2021 年度の出席者 210 名のうち，受講方法の選択は，対面が 35 名(17%)，オンラインが 175 名であった。2022 年度の出席者 205 名では，対面が 83 名(40%)，オンラインが 122 名であった。2021 年度と 2022 年度で授業の時間割配置は同一であったが，2022 年度には対面の受講者が増加した（$\chi^2(1) = 27.769, p < .001, V = .264$）。

講義前クイズへの回答

講義前に回答することが求められたクイズへの回答の有無を Table 1 に示す。「未登録」はクイズが用意された学外の LMS への登録を行っておらず，したがってクイズへの回答も行っていない。2021 年度は，対面受講者の 86%が回答していたのに対して，オンライン受講者は 73%であった。独立性の検定の結果は有意ではないが，対面受講者に比べてオンライン受講者での未回答者が多かった。2022 度は，対面受講者の 88%が回答していたのに対して，オンライン受講者は 71%であった。独立性の検定の結果は有意であり（$\chi^2(1) = 5.904, p = .015, V = .182$），対面受講者に比べてオンライン受講者での未回答者が多かった。

Table 1
講義前クイズへの回答者数

受講方法	クイズへの回答 未登録	なし	あり	合計
		2021 年度		
対面	4 (11%)	1 (3%)	30 (86%)	35 (100%)
オンライン	25 (14%)	22 (13%)	128 (73%)	175 (100%)
		2022 年度		
対面	6 (7%)	5 (6%)	72 (88%)	83 (101%)
オンライン	25 (20%)	10 (8%)	87 (71%)	122 (99%)

授業後の課題の成績

受講方法によって，授業後に提出する課題の成績（100 点満点）に違いがあるかを検討した。2021 年度は，対面受講者の平均値は 62.9（*SD* = 22.3），オンライン受講者の平均値は 62.6（*SD* = 22.9）で，違いは認められなかった。2022 年度は，対面受講者の平均値は 64.1（*SD* = 22.5），オンライン受講者の平均値は 55.7（*SD* = 27.5）で，対面受講者の方が有意に高かった（$t(196.15) = 2.386, p = .018, g = .339, 95\%\mathrm{CI}[1.45, 15.27]$）。

科目成績

この科目を担当する 6 名の教員がそれぞれつけた成績を総合した，最終的な科目成績（100 点満点）について，受講方法によって違いがあるかを検討した。2021 年度は，対面受講者の平均値は 79.4（*SD* = 6.6），オンライン受講者の平均値は 74.8（*SD* = 10.4）で，対面受講者の方が有意に高かった（$t(72.621) = 3.342, p = .001, g = .619, 95\%\mathrm{CI}[1.84, 7.30]$）。2022 年度は，対面受講者の平均値は 78.3（*SD* = 9.6），オンライン受講者の平均値は 73.7（*SD* = 14.1）で，対面受講者の方が有意に高かった（$t(202.99) = 2.822, p = .005, g = .402, 95\%\mathrm{CI}[1.41, 7.93]$）。

付　記

本研究は JSPS 科研費 20K03160 の助成を受けたものです。

命の大切さを学ぶ防災・減災教育プログラム開発と教育評価に関する研究
—生成 AI による自由記述データの分析—

○西浦和樹 （宮城学院女子大学）
守 涉＃ （宮城学院女子大学）
兪 キョン蘭＃（宮城学院女子大学）
伊藤哲章＃（宮城学院女子大学）
平川久美子（宮城学院女子大学）

キーワード：防災教育，定性的評価，生成 AI

問題と目的

我が国の防災教育プログラムに関する研究は，学校教育の中で小中学生を対象とした研究がほとんどで，保育者養成校の保育学生を対象とした研究，および教育プログラムの開発と評価の研究は皆無である。

西浦ら（2023）の研究では，「被災地研修から学んだこと」について，自由記述の共起分析ネットワークの分析を行った。KH Coder によるテキストマイニングでは，出現語の関係性の強さについて可視化することで，①保育を通して命を守る，②震災で津波の被害にあった門脇小学校，③被災地研修で実際に感じ，子どものことを考える，等といった「命の大切さ」を学ぶ研修プログラムとなっていることがわかった。

しかしながら，自由記述データの分析について，共起ネットワーク分析に比して，生成 AI を活用すれば，①単語の出現頻度や共起関係に留まらず，文章の文脈や意味を理解して要約を生成できること（分析の深さ），②テキストデータの関連性を直観的に把握することに留まらず，要約文により情報を短時間で把握できること（可視化の利点），という新しい視点での分析と評価が可能になる。

本研究では，引き続き，災害発生時における保育者の適切な対応に焦点を当て，被災地研修の学生の意識の変化と学習効果を検討する。

方　法

事前研修

子どもの生命を守るための危機管理体制構築のために，本プログラムでは事前説明会を行った後，被災地での研修を実施した。対象となる 47 名の学生と授業は，幼児教育専攻に所属する 3 年生の専門演習の授業で 1 コマ 90 分 2 回のなかで行った。

被災地研修

2023 年 7 月 1 日に，石巻市震災遺構門脇小学校で実施した。「東日本大震災を振り返って防災教育を考える」というテーマに，元小学校の教員，現役の保育士の 2 名から講話をいただいた。

調査概要

被災地研修実施前に，レジリエンス，災害自己効力感，被災地研修終了後に，解決構築能力を測定した。同時に，「被災地研修に興味があるかどうか」を二択（「はい」「いいえ」）で求めた。なお，自由記述データの分析には，Poe Assistant（ChatGPT3.5-turbo）を用い，回答の分析を行った。

結果と考察

今回の分析に先立って，事前アンケートと事後アンケートの両方で「被災地研修に興味があるかどうか」のデータを使用した。なお，「興味あり→興味あり（35 名）」「興味なし→興味あり（8 名）」「興味なし→興味なし（3 名）」「興味あり→興味なし（1 名）」であった。ここでは，被災地研修への参加動機づけが高く，態度変容しなかったグループを「興味分類 2」，研修への参加によって興味ありに態度変容したグループを「興味分類 1」として，興味分類別に被災地研修で学んだ具体的な内容をまとめることとした。

その結果，興味分類 1 について，「日常生活から防災への意識を高めることの重要性」「避難訓練や防災教育の実施の重要性」他 2 つの内容が抽出された（Table 1）。

一方，興味分類 2 について，「二次避難から三次避難までの検討の重要性」「避難のカスケードと地域の協力の必要性」「判断力と迅速な行動の重要性」他 3 つの内容が抽出された。

まとめると，被災地研修への興味が前後ともに高かったグループ（「興味あり→興味あり」のグループ）は，防災教育と地域の連携が災害時の対応において重要であることを学び，語り部の発言を深く理解していたことがわかった。

Table 1
興味分類別の学びの概要（1 のみ掲載）

興味分類- 被災地研修で学んだこと（具体的な内容）
1- 日常の生活から防災への意識を高めることの重要性: 研修では，日常のさまざまな行動や習慣が災害時の行動につながることが学ばれました。廊下の歩き方や授業の受け方，先生の話の聞き方など，普段の行動が災害時の迅速な対応に繋がることが理解されました。日常の生活での防災意識を高めることが重要だと感じられました。

引用文献

西浦和樹・守 涉・兪 幔蘭・伊藤哲章（2023）．保育者養成における防災教育プログラム開発と教育評価に関する研究―テキストマイニングを活用した定性的・定量的データの同時分析　宮城学院女子大学発達科学研究，*23*，73-79.

付　記

本研究は，私学共済事業団学術振興資金の助成を受けた。

理科の自由研究における課題設定と計画立案の支援
—レリバンスと理科の考え方に着目した実践—

○後藤崇志 （大阪大学）
西森年寿＃（大阪大学）
高津 遥＃（大阪大学）

キーワード：自由研究，科学研究，レリバンス

問題と目的

理科の自由研究は，児童・生徒が主体的に取り組む探究活動の一種であり，多くの小・中学校において夏休み等の長期休業の課題に設定されている。そのため，教師の指導を受けにくく，児童・生徒が困難を抱えることもある。特に，テーマの設定（e.g.，小倉，2005）や適切な手法の選択等の計画の立案（渡邉他，2014）に困難を抱えていることが報告され，児童・生徒自身の興味や日常の問題意識であるレリバンスを見出した課題設定のもとで主体的な探究活動を遂行できていない可能性がある。深谷・三戸(2021)は自由研究の課題設定を支援する授業実践を行い，テーマの設定や計画書の作成への焦点化が促されたことを報告している。しかし，児童・生徒がレリバンスを見出せる課題として設定できていたかや，課題の解決につながる整理・分析が可能な計画立案ができていたかは検討されていない。本研究では，レリバンスを見出した課題設定と，整理・分析も可能な計画立案，特に科学的探究に有用な理科の考え方を利用した計画立案を促すことを目的とした自由研究支援の実践を行った。

方　法

実践の概要と参加者

滋賀県内にある 2 つの学習塾で 2023 年 7 月にイベント「自由研究のテーマを探せ！」を開催した。25 名（小学生 14 名，中学生 11 名）が参加した。実施時間は 10 分程度の休憩を挟み，2 時間であった。

実践のプログラム

(1) 「好きなもの」で自己紹介しよう（アイスブレイク，関心のあるテーマの準備） (2) こんな自由研究，やってみました（大学生メンターによる自由研究事例のプレゼンテーション） (3) 知りたい！クエスチョンを探してみよう（深谷・三戸(2021)を参考にした，関心のあるテーマから問いを引き出す活動） (4) 科学の考え方を学んでみよう（「比べる」を題材としたカードゲーム（加納，2019）の実施と，「関係付ける」「条件を制御する」のレクチャー） (5) 自由研究の計画を立てよう（(1)～(4)の活動を振り返って研究計画を立案）

イベント前後の質問紙調査

イベント開始前に，過去の自由研究の有無を尋ねた。経験ありと回答した参加者にはさらに，最近取り組んだ自由研究の自己評価として，深谷・三戸(2021)を参考に，包括的な評価，課題の設定，情報の収集，整理・分析，まとめ・表現の 5 つの観点について 4 件法で回答を求めた。イベント終了後には，これから取り組む自由研究への期待として，同じ 5 つの観点について 4 件法で回答を求めた。

追跡調査

イベント後，2023 年 9 月に任意で実際に学校の課題で行った自由研究のコピーを提出してもらった。（紙幅の都合により調査内容の一部は省略した。）

結果と考察

過去に自由研究に取り組んだ経験のあった 14 名について，イベント前の自己評価とイベント後の期待を比較した。その結果，4 つの観点において，自己評価よりも期待の方が高い傾向がみられた（Table 1）。整理・分析やまとめ・表現まで見通しのよい計画立案を支援できていたことを示唆している。

続いて，追跡調査で理科の自由研究を提出した 6 件について，課題の設定と計画の立案・実施を評価した。課題の設定については，6 件中 5 件において個人的な興味や日常の問題解決を志向した課題設定がされていた。また，6 件すべてで「比べる」「関係付ける」の考え方が取り入れられており，6 件中 4 件は「条件を制御する」ことが組み込まれていた。件数が限られていたことには留意する必要があるものの，実際にレリバンスを見出した課題設定と，理科の考え方の利用を促せていたことを示唆する結果である。

Table 1
イベント前の自由研究の自己評価とイベント後の自由研究の期待の平均値（*SD*）

項目	イベント前の自己評価	イベント後の期待
包括的な評価*	2.93（0.62）	3.86（0.36）
課題の設定*	3.21（0.70）	3.86（0.36）
情報の収集	3.43（0.65）	3.57（0.51）
整理・分析*	2.93（0.62）	3.79（0.43）
まとめ・表現*	2.93（0.83）	3.57（0.51）

注）分析対象は自由研究の実施経験があった参加者（n = 14）。t 検定の結果が有意（$p < .05$）であった項目には*を付した。

小学校算数科「比を求める計算」での教科書への書き込み意図が書き込み及び説明活動に及ぼす影響についての検討

○小野健太郎（武蔵野大学）　田中真菜実＃（横浜市立別所小学校）
梶井芳明　（東京学芸大学）

キーワード：比を求める計算，書き込み意図，説明活動

問題と目的

本研究は，算数教育における「計算の意味の理解」の重要性を背景に，新しい教育手法の提案とその効果の検証を目的とする。文部科学省の教育課程部会 算数・数学専門部会（文部科学省，2014）によると，算数・数学教育においては，基礎的な計算技能の定着は見られるものの，「計算の意味」の理解に課題があると指摘されている。特に，比を求める計算において，数量の変化や関係性の理解が不十分であることが，国立教育政策研究所の全国学力・学習状況調査の結果（国立教育政策研究所，2022）からも明らかになっている。これらの課題に対処するため，本研究では，教科書への書き込みと説明活動を通じて，児童が比を求める計算の背景と応用を深く理解できるようにすることを目指す。先行研究によれば，書き込み活動は学習者の思考を具体化し，理解を深める効果があるとされている（根本，2009；福田，2019）。また，説明活動は学習者の理解を促進し，学習内容の定着に寄与する（伊藤・垣花，2019）。

このような背景から，本研究では教科書への書き込みと説明活動を組み合わせた教育手法の効果を検証し，算数教育における「計算の意味の理解」を深めるための新たなアプローチを提案する。

方　法

本研究では，2023 年 11 月から 12 月にかけて，小学校 6 年生の 3 学級を対象に，比を求める計算の学習における教科書への書き込みと説明活動の効果を検証した。予備調査で行った意識調査の結果を基に，児童を，比を求める計算の書き込み意識低群，書き込み意識全般低群，中群，高群の 4 つのクラスタに分類した。実践は，教師説明群と友達説明群の 2 つのグループに分けて行い，前半では 1 組と 3 組が友達説明群，2 組が教師説明群として活動し，後半ではこれらの群を入れ替えた。教師説明群では児童が教師に対して，友達説明群では児童が友達に対して説明するため，それぞれ書き込み及びそれに基づく説明活動を行った。

研究の手法として，教科書に基づいたワークシートを用い，児童が書き込みを行いながら学習することを促した。ワークシートには，比を求める計算に関連する基礎問題と応用問題に取り組むためのいくつかの解法が記載されており，児童はこれらの解法の説明を行うために書き込みを行った。また，デジタル端末の録画機能を活用し，児童が行った説明活動を記録した。

研究の評価方法として，ワークシートの記述内容の分析，意識調査，学力調査を行った。ワークシートの記述内容は，解法ごとにレベル分けし，群の違いによる書き込みレベルの差を分析した。意識調査では，児童の書き込みや説明活動に対する意識を，学力調査では，比を求める計算に関する児童の理解度を評価し，実践の効果を検証した。

結果と考察

ワークシートの分析

解法ごとの書き込みについて，「数値のみの記述」「計算過程のみ記述」「理解を深めるための追加記述」の 3 つのレベルに分類したところ，群間で有意差は見られず，群の違いによる書き込みの質に大きな違いはないことが示唆された。また，各群のクラスタの違いによる書き込みレベルにはいくつかの解法で有意差が見られた。

意識調査の分析

1 組，3 組が友達説明群として行った事前―中間調査の意識調査では比を求める計算に関する書き込みの重要性で有意差が見られ，1 組，3 組が教師説明群として行った事前―事後調査の意識調査では算数全般に関する書き込みの重要性の項目で有意差が見られた。このことから，友達に説明する活動では単元に絞った書き込みの重要性の意識が高まり，教師に説明する活動では算数全般に関する書き込みの重要性が高まることが示唆された。

学力調査の分析

事前調査―中間調査では比から人数を求める計算の文章題の書き込み意識中群において，教師説明群に比べ友達説明群で有意に高いことが示された。また比から長さを求める計算の文章題の教師説明群において，書き込み意識中群に比べ書き込み意識全般低群で有意に高いことが示された。これは片方の量と比から一方の量を求める文章題では，書き込み意識中群において，友達に説明する方が教師に説明するより適切な解答を行うことや，教師に説明する中では書き込み意識全般低群の方が書き込み意識中群よりも適切な解答を行うことを示唆している。基礎問題において，事前調査と比較して中間調査，事後調査の方が得点が有意に高く，繰り返しの学習効果や実践を通じての理解の深まりが推察された。

大学院生活における感情の起伏の契機に関する調査

○森 玲奈　（帝京大学）
村上正行＃（大阪大学）
根岸千悠＃（京都外国語大学）

キーワード：大学院生，インタビュー，感情の起伏

問題と目的

大学院生に対する調査は量的アプローチをとることが多かったが，それは連続性のある営みとして扱う視点に乏しいと考えられる。そこで本研究では，大学院博士課程在籍者の研究活動における転機となる経験を把握することを目的とする。大学院生が研究しやすい学習環境について示唆を得ることを目指す。

方　法

博士課程大学院生に対して帝京大学の倫理審査後 Zoom にて半構造化インタビューを行う。インタビューアーは協力者とインタビュー時点に教授 - 被教授の関係を持たないものとする。ライフラインメソッド（サトウら，2019）を参考とする。具体的には，事前に自身の研究活動における気持ちの抑揚について折れ線グラフを所定のワークシートに描いてもらう。それをもとに契機となった出来事と，折れ線の上下した理由について質問する。最後に森（2022）を参考にし，質問を行う。

結　果

2023 年 9 月～2024 年 3 月までに，27 名の協力者に対して半構造化インタビューを行った。それぞれの研究科や研究テーマが異なるように協力者を選定した。各協力者の専門分野には平成 30(2018)年度科研費より利用されている小区分表を用いた。

コロナの影響を受けた学生が多くいるなか，それ以外の部分についても分析を行った。結果専門に関わらず教員との関係性で悩む学生が一定数いる一方，研究室内外の人間関係によって研究生活上のメンタルを維持できている学生も多く見られた。また論文投稿や学振申請は大きな契機となっていた。

Table 1
インタビュー協力者

	学年	専門分野
1	D3	地域研究関連
2	D3	英語学関連
3	D3	美術史関連
4	D3	船舶海洋工学関連
5	D2	バイオ機能応用およびバイオプロセス工学関連
6	D1	医療薬学関連
7	D3	外国語教育関連
8	D2	国際関係論関連
9	D2	哲学および倫理学関連
10	D3	半導体，光物性および原子力関連
11	D3	細胞生物学関連
12	D2	社会学関連
13	D2	磁性，超伝導および強相関系関連
14	D1	ケミカルバイオロジー関連
15	D2	加工学および生産工学関連
16	D2	教育工学関連
17	D2	ネットワーク工学関連
18	D2	電子工学関連
19	D1	社会学関連
20	D1	実験心理学関連
21	D2	ゲノム生物学関連
22	D3	社会学関連
23	D2	教科教育学および初等中等教科教育学関連
24	D3	社会学関連
25	D3	社会学関連
26	D2	応用生物化学関連
27	D1	エンターテインメントおよびゲーム情報学関連

引用文献

森 玲奈（2022）．私立大学大学院生生活における躓きと乗り越え　帝京大学高等教育開発センターフォーラム，*9*，61-78

森 玲奈・根岸千悠・村上正行（2024）．博士課程在籍者の研究活動に関する探索的研究　第 30 回大学教育研究フォーラム発表論文集，96.

サトウタツヤ編 (2019)．質的研究法マッピング　新曜社

付　記

本研究は科研費挑戦的研究（萌芽）20K20826 の助成を受けて行われたものである。本報告は森ほか(2024)からインタビュー協力者を増員し，展開させたものである。

内発的動機づけと保育実践の関係
―自信と専門性向上の観点から―

○成田亜希（宝塚医療大学）　大西 満（日本福祉大学）

キーワード：保育実践，学習動機づけ，自信

問題と目的

子どもとの信頼関係が保育者効力感を向上させるとされている。近年の保育現場における業務範囲の拡大，業務量増加の中，子どもと保育者の双方が落ち着いた状況で保育を行うことが重要である。

そこで，子どもに適した願いの持ち方や有効なほめ方，育むための行動などの内容の研修会を実施し，保育の質，保育者の専門性向上に努めている。このような研修が，保育者の保育への自信，その後の学習動機づけにどのように影響するのか，さらには，上記のどのような子どもとの関わり方が研修後に実践されているのか，不足しているのかを探索したので報告する。

方　法

調査対象・手続き　認定こども園，保育園に在籍する保育者 53 名を対象に，研修前，研修後 1 か月・3 か月・6 か月時に質問紙調査を行った。なお，本調査は所属機関 倫理委員会の承認（承認番号：HCCR-005）を得て実施した。

調査内容　(1)子どもとの接し方への自信「全くない」～「非常にある」の 5 段階評定。(2) 学習動機づけ　速水ら（1996）が自己決定理論に基づき作成した動機づけ尺度を保育者用に文言を修正して使用した。外的調整，取り入れ的調整，同一化的調整，内発的動機づけの 4 因子，各 7 項目。(3) 子どもとの関わり方　子どもに適した願いのもち方，育むための行動，教えて導く行動，有効なほめ方，生きていくための技術の教え方，予め教えること，アンガーコントロールの 7 因子，各 4 項目。(2) (3) は「全然あてはまらない」～「非常にあてはまる」の 5 段階評定。

結果と考察

自信については，研修から 1 か月後，3 か月後にもわずかな上昇はみられたものの，6 か月後に初めて研修前よりも有意な上昇がみられた。

学習動機づけ（Figure 1）については，常に同一化的調整が一番高値であるが，研修前よりも研修後 1 か月，3 か月，6 か月すべて有意に低下していた。内発的動機づけも常に高値であり，1 か月後に一度低下するも 3 か月後には有意に上昇し回復がみられた。外的調整は，1 か月後，3 か月後，6 か月後ともに有意に低下していた。

子どもとの関わり方（Figure 2）については，子どもに適した願いのもち方，育むための行動，教えて導く行動が常に高値であり，生きていくための技術の教え方が常に一番低値であった。変化の点からは，生きていくための技術の教え方，アンガーコントロールは，研修前よりも，研修後 1 か月・3 か月・6 か月時のすべてで有意に上昇していた。さらに，研修 1 か月後には予め教えること，3 か月後には子どもに適した願いのもち方が上昇していた。

研修後，内発的動機づけが上昇，外的調整が低下し，自信をもって実践できるようになるまでに 6 か月を要した。また，子どもの発達過程を知った上での子どもに適した願いのもち方，育むための行動，教えて導く行動は常に意識しており，保育実践においては欠かせないものであることが確認できた。しかし，社会スキルである生きていくための技術の教え方は，保育者が意識しているものの低値であった。子どもの困った行動に対し，指摘するといった対処行動に留まり，具体的な生きていくための技術の教え方が不十分であると示唆される。さらなる生きていくための技術の教え方の実践研修が必要であることが明確となった。

Figure 1
学習動機づけの変化

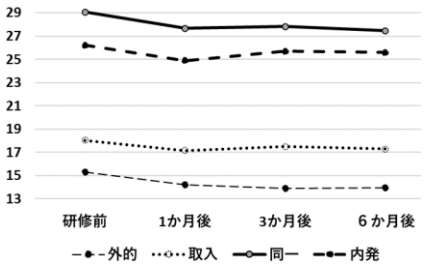
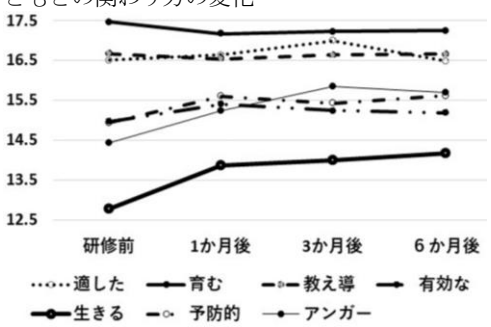


Figure 2
子どもとの関わり方の変化



退屈に対する信念尺度の作成と信頼性・妥当性の検討
—高校生を対象として—

湯 立（長崎大学）

キーワード：退屈に対する信念，メタ動機づけ信念，高校生

問題と目的

動機づけが低下する際に人々がしばしば退屈を経験する。退屈に対する解釈は学習者の動機づけ調整行動に影響を与える可能性がある(Tam et al., 2023)。しかし，これまで退屈に対する信念についての研究が不足している。そこで，本研究では，退屈に対する信念尺度を作成し，その信頼性と妥当性の検討を目的とした。

方　法

調査協力者

高校生 479 名（女性 376 名，男性 103 名，平均年齢 16.91±0.90 歳）が分析対象者であった。本研究は東京成徳大学研究倫理審査委員会の承認（23-8）を得て行った。

調査内容

退屈に対する信念　Tam et al.（2023）および予備調査の結果をもとに作成した退屈に対する信念尺度の原案の 35 項目を用いた。5 段階評定で尋ねた。

ネガティブ感情に対する信念　Kashimura et al.（2023）によって作成された日本語版Emotion Beliefs Questionnaire（EBQ）における「ネガテイブ・有用性」（4 項目）と「ネガテイブ・制御可能性」（4 項目）の 2 下位尺度を用いた。7 段階評定で尋ねた。点数が高いほど，ネガティブ感情が無用／コントロールできないという信念が強いこと示す。

感情の可変性信念　庵野他（2022）によって作成された日本語版 Implicit Theories of Emotion Scale（4 項目）を用いた。5 段階評定で尋ねた。点数が高いほど，感情を変えることができるという信念が強いことを示す。

学習中の退屈状態　日本語版仕事の退屈尺度（Kawada et al., 2022）をもとに作成した 6 項目を用いた。7 段階評定で尋ねた。

エンゲージメント　「行動的エンゲージメント」は梅本・田中（2012）の 4 項目を，「感情的エンゲージメント」は梅本他（2016）の 5 項目を用いた。5 段階評定で尋ねた。

結果と考察

探索的因子分析

退屈に対する信念尺度の原案 35 項目について，項目分析を行った結果，1 つの選択肢に 50%以上の調査協力者が回答した 1 項目，肯定率（少しそう思う＋とてもそう思う）が 70%を超えた 4 項目を分析から除外した。次に，残った 30 項目に対して最尤法による探索的因子分析を行った。MAP と解釈可能性の観点から，4 因子構造を採用し，再度最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。最終的な因子パターンを Table 1 に示す。4 因子を構成する項目の内容を吟味し，それぞれ「前向きなサイン」，「制御可能性」，「否定的なサイン」，「有害性」と命名した。

Table 1
退屈に対する信念尺度の因子分析の結果

		因子				h^2
		F1	F2	F3	F4	
F1	**前向きなサイン（α=.83）**					
31	退屈は，新しい体験をして成長を求める合図である。	**.74**	-.05	.08	.03	.54
19	退屈は，現状を変えさせるものである。	**.69**	-.03	-.05	.00	.45
8	退屈は，自分の本当の興味を探るのに役立つものである。	**.65**	-.07	-.01	-.02	.38
10	退屈は，他のやりたいことを探すエネルギーとなる。	**.63**	.05	-.05	-.06	.42
23	退屈は，もっと意味のあることを見つけようという気にさせる。	**.58**	.02	.11	.03	.38
6	退屈は，人を新しいことに挑戦させるものである。	**.55**	.04	-.14	.00	.33
15	退屈を感じることで，自分にとって本当に意味のあるものを区別できるようになる。	**.52**	-.01	.38	-.10	.39
27	退屈は，人がレベルアップするために乗り越えるものである。	**.51**	.12	-.13	.19	.39
F2	**制御可能性（α=.80）**					
13	工夫すれば，退屈はコントロール可能なものである。	-.13	**.84**	.02	-.03	.62
7	意志があれば，退屈はコントロール可能なものである。	-.03	**.75**	.05	-.02	.54
26	自分次第で退屈はなくせるものである。	.06	**.63**	.02	.00	.43
34	人は，退屈をコントロールすることを学ぶことができる。	.17	**.58**	-.04	.12	.48
17	退屈は，考え方によって和らげることができる。	.21	**.41**	-.07	-.15	.32
F3	**否定的なサイン（α=.78）**					
14	退屈は，今の取り組みから得るものが無いことを思わせる。	-.06	.05	**.75**	-.12	.49
30	退屈を感じることは，今の取り組みが自分にとって必要のないことを意味する。	.05	.00	**.71**	-.10	.45
24	退屈を感じることは，今の取り組みが自分に向いていない証拠である。	.11	-.11	**.58**	.04	.38
11	退屈は，無駄な時間を過ごしていることを知らせるものである。	-.15	.06	**.52**	.10	.33
32	退屈は，やりがいがないことを感じさせる。	-.01	-.01	**.46**	.25	.38
20	退屈な状態は，前に進めなくなっている状態を意味する。	.00	.05	**.40**	.29	.35
F4	**有害性（α=.75）**					
28	退屈な状態は，人を嫌な気持ちにさせるものである。	.03	-.08	-.06	**.71**	.49
25	退屈で人の気分は落ち込む。	.12	.00	-.07	**.66**	.44
18	退屈するのが怖い。	-.02	.07	-.02	**.59**	.34
35	退屈な状態は，人にとってよくないものである。	-.11	.00	.20	**.54**	.42
9	退屈を感じることは，人にとって苦しいものである。	-.01	-.03	.01	**.53**	.29
	因子間相関：F2	.50				
	F3	.09	-.04			
	F4	.18	-.03	.48		

信頼性・妥当性の検討

退屈に対する信念尺度の各下位尺度のα係数を算出したところ（Table 1），満足できる値が示され（α=.75～.83），内的一貫性の観点から本尺度の信頼性が確認された。また，退屈に対する信念尺度と外的変数との相関係数を算出したところ（Table 2），概ね予想通りの関連が見られ，本尺度の外的側面の妥当性についての証拠が得られた。

Table 2
退屈に対する信念尺度と外的変数との相関係数

	前向きなサイン	制御可能性	否定的なサイン	有害性
ネガティブ・有用性（無用）	-.10 *	-.15 ***	.28 ***	**.36** ***
ネガティブ・制御可能性（制御不可）	-.11 *	**-.19** ***	.26 ***	.31 ***
感情の可変性信念	.17 ***	**.34** ***	-.18 ***	-.12 **
学習中の退屈	.01	-.04	**.17** ***	**.17** ***
感情的エンゲージメント	**.23** ***	**.24** ***	-.10 *	.00
行動的エンゲージメント	**.25** ***	**.22** ***	-.03	.01

*p<.05 **p<.01 ***p<.001
注）太字は関連が見られると予想していたものを示す。

付　記

本研究は JSPS 科研費 JP23K12881 の助成を受けたものである。

英語コミュニケーションの不安軽減
—国際英語論の教育的導入—

小林ゆみ（東京学芸大学大学院）

キーワード：英語コミュニケーション，不安，国際英語論

問題と目的

日本の英語教育における主要な課題の一つは，英語コミュニケーション能力の向上であるが，従来の教育方法では効果的なコミュニケーション能力の向上に繋がっていない。その要因の一つとして学習者の不安が挙げられる。

この課題に対する対策の一つとして， 本研究では国際英語論の視点を導入し，その教育的導入が学習者の不安感を軽減し，英語コミュニケーション能力の向上にどのような影響を及ぼすかを探る。国際英語論を英語教育に取り入れることにより，学習者は多様な英語使用に触れ，それを認識し尊重することを学ぶ。このような環境が学習者に与える影響を通じて，彼らは自身の英語に対する不安を軽減し，肯定的な自己認識を得る可能性があり，塩澤(2016)も学習者が自己の英語（My English）を肯定的に受け入れることの重要性を強調している。小林(2023)の研究では，日常的に英語を使用する者も不安を感じており，国際英語論の理解を深めることで不安が軽減され，自信が増したと示されている。本研究の目的は，国際英語論の視点を英語教育に導入することにより，学習者の英語コミュニケーションにおける不安を軽減し，自己の英語を肯定的に受け入れることを促す教育的介入の効果を検証することである。

方　法

本研究では， 都内の私立大学に所属する経済学部，経営学部，現代法学部の 2 年生 13 名を対象とした。研究デザインにはミックスメソッドを採用し，定量的データとして外国語教室不安尺度日本語版（FLCAS）(Yashima et al., 2009)を用い参加者内一要因分散分析を行った。定性的データとしてフォーカスグループインタビューおよび自由回答式の質問紙を用い，構造構成主義（西條， 2005)を基に関心相関的抽出による帰納的アプローチに基づきコーディングによる内容分析を行った。教育的介入として，国際英語論のディスカッションと多様な英語のリスニングを含む授業内アクティビティを通じて，学習者が多様な英語と接触し，国際英語論の理解を深める機会を提供した。この介入の目的は，英語学習者が自身の英語に対する認識を変え，コミュニケーションにおける不安を軽減することである。

結果と考察

参加者の英語学習における不安度は， 授業開始から終了までの期間にわたって統計学的に有意に減少した。定量的データによると， FLCAS のスコアは時間の経過と共に有意に減少したことは，教育的介入が学習者の不安を軽減する効果を持つことを示唆する。定性的データからは，学習者が国際英語論の理解を深めたこと，そして多様な英語との接触が，自己の英語に対する肯定的な認識へと変化し，英語コミュニケーションに対する不安の軽減に寄与したことが示された。特に,多様な英語に触れることで学習者の自己認識を変え,「My English」を受け入れることが，コミュニケーション能力の向上に繋がる重要な要因であることが強調された。これらの結果は，英語教育において学習者の多様な英語への接触と国際英語論の理解を深めることが，不安軽減と自信向上に寄与することを示しており,英語教育の方法論に新たな示唆を与えるものである。

引用文献

小林ゆみ （2023）. 英語コミュニケーションにおける不安と自信―国際英語論の視点 *Media, English and Communication: A journal of the Japan Association for Media English Studies*, *13*, 9-29.

西條剛央 （2005）. 構造構成主義とは何か―次世代人間科学の原理 北大路書房

塩澤 正 （2016）. 今，なぜ国際英語論の視点が必要か 塩澤 正・吉川 寛・倉橋洋子・小宮富子・下内 充（編）「国際英語論」で変わる日本の英語教育（pp. 27-51）くろしお出版

Yashima, T., Kimberly A, N., Shizuka, T., Takeuchi, O., Yamane, S., & Yoshizawa, K. (2009). The interplay of classroom anxiety, intrinsic motivation, and gender in the Japanese EFL context. 関西大学外国語教育研究, *17*, 41-64.

小学校教員は大学生のインプロ・ゲーム実践をどのように捉えるか

○疋田翔己（横浜国立大学大学院）　有元典文（横浜国立大学）

キーワード：インプロ・ゲーム，苦手意識，実践研究

問題と目的

「相互扶助的で共感的な学級経営」（文部科学省，2022）の具体的手法として，本研究ではインプロ・ゲームに注目する。インプロとは，台本のない即興演劇を指し，簡単な制約を設けたものはインプロ・ゲームと呼ばれる（清家，2019）。インプロは良い人間関係づくりに有効である（Lobman & Lundquist，2007）が，協働に苦手意識を抱く児童の存在（一柳，2021）が懸念される。

普段から協働を苦手とする児童に支援を行っている，小学校現場の教師の声は，インプロを適切に活用する上で重要である。本研究では，筆者が小学生に対してインプロ・ゲームの実践（以下，インプロ実践）を行い，教員から得られたフィードバックを分析することで，インプロ・ゲームを小学校現場で応用する上での有用な知見を探索的に検討することを目的とする。

方　法

202X 年 12 月に首都圏住宅地の公立小学校 3〜6 年生各 1 学級（3 年 24 名，4 年 34 名，5 年 31 名，6 年 30 名）に 45 分間，管理職の許可を得てインプロ実践を行った（Figure 1）。ファシリテーターは，小学校教員を志望する大学 4 年生（当時）の筆者が務めた。インプロのファシリテーターは未経験であった。担任教師と予め授業案を協議し，担任教師は実践を補佐する役目であった。実践冒頭で自分が目立つことではなく，仲間同士応援し合うことが目標だと伝えた。実践後，インプロ中の主観的意識を 7 段階で尋ねる「インプロ・ゲーム意識アンケート」（疋田，2024）（以下，ICQ）を児童に配付し，匿名で一斉に実施した。回答は任意であった。その後，担任教師からフィードバックをもらい，許可を得た上で録音した。

Figure 1
実践で行ったインプロ・ゲーム

ゲーム名	ルール
カウントアップ（以下，「①」）	1〜10 までの数字を一つずつ誰かが言う。一人が複数回言っても良い。声が被ったら最初から。
ミングル（以下，「②」）	無軌道に部屋中を歩く。条件を徐々に追加した。(a)誰かが手を叩いたら立ち止まる，(b)出会った人と目を合わせる，(c)お辞儀をする，(d)「こんにちは」と声を合わせる，(e)「逆じゃんけん」（勝ったらガッツポーズ，負けたら拍手）。
ナイフとフォーク（以下，「③」）	発話なしで指定時間内にジェスチャーを協働的に完成させる。ペアで「モデルとカメラマン」「釣り竿と魚」や，学級全体で「花火」「笑顔」など。

結果と考察

ICQ の有効回答数は 117 であった（Figure 2）。10 項目の平均値が理論的中央値未満の児童は，7 名いた（3 年 4 名，4 年 0 名，5 年 2 名，6 年 1 名）。一部の児童はインプロに否定的感情を喚起させていた可能性が窺える。Tukey 法による多重比較の結果，7 項目において 3 年学級と 4 年学級との間に 5%水準で有意差が見られた。4 年学級は 3 年学級よりも実践を高く評価したと推察される。

得られたフィードバックを切片化し，ボトムアップで切片をカテゴライズした（Figure 3）。まず，担任教師の理解している学級風土が色濃く出たという話題が出た。例えば，4 年学級は「話を聞ける学級」と捉えられる一方，3 年学級は「心の理解が苦手な」児童が多いと捉えられた。児童を否定的に捉えてしまったのは，事前の児童理解と協議が不足していたためだと考察される。学級の事情に応じてゲームを設定し，児童が無理なく協働できる学習環境デザインが重要である。

担任団は，ゲーム①で一部の児童が目立ち，「お客さん」が目立たないことを問題視し，全員が目立てるゲーム③を高く評価した。現場における全員参加・協働の価値観が示唆された。ただし，「参加」の概念を，明瞭で見えやすい「活躍」という意味に限定させたことは反省すべき点である。「参加」を「場に社会的に位置づく」(有元, 2022) こととして広く捉える必要がある。

インプロ・ゲームによって一部の児童しか活躍できない場が作られやすいことに留意して，個性が組み合わさって協働的にパフォーマンスを創造していることを伝えられるよう，さらなる検討と研鑽が求められる。

Figure 2
インプロ・ゲームにおける小学生の意識

項目	3 年(n =24)		4 年(n =34)		5 年(n =29)		6 年(n =30)	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
好悪感情	**5.04**	1.94	**6.26**	.96	5.55	1.72	5.77	1.10
失敗の脅威性	5.21	1.74	5.85	1.26	5.79	1.57	5.63	1.45
満足感	**5.58**	1.74	**6.53**	.66	6.00	1.14	6.37	1.00
楽しさ	**5.88**	1.78	**6.82**	.58	6.31	1.04	6.50	.78
他者貢献	**5.25**	1.68	**6.24**	.89	6.03	1.12	5.97	1.10
評価懸念	5.17	1.99	5.35	1.69	5.35	1.88	5.47	1.55
能力・スキル	**4.71**	1.94	**6.03**	1.19	5.41	1.76	**5.83**	1.09
協働	**5.17**	1.58	**6.62**	.70	6.41	.98	**6.33**	1.03
実用性	5.42	1.59	6.00	1.04	5.48	1.84	5.77	1.41
動機づけ	**5.75**	1.98	**6.79**	.64	6.00	1.39	6.63	.77

注）「失敗の脅威性」と「評価懸念」は逆転項目の処理済である。
有意差のある 2 群を太字（高）と下線太字（低）で示している。

Figure 3
小学校教員のフィードバック（一部）

切片名	具体例
目立ちたがり	・前に出たい子が「浮く」ゲーム(①②) ・待てない子を周りが責めてしまっていた（①） ・特定の子しか手を叩かない（②）
お客さん	・10 人しか言えないなら，他の 20 人は何もしないお客さんでいいのかな（①）
協働・協力	・支援級の子が周りと上手くやれてた（③）。 ・全員参加して協働できるゲーム（③）
学級風土	・心の理解が苦手な子たちが集められている ・話を聞ける学級ってよく言われる

高校生の探究学習における持続可能な開発教育（ESD）
―履修コースが批判的思考，探究・境遇活用スキルに及ぼす効果―

○梶谷哲史（京都大学大学院）　　楠見 孝（京都大学）

キーワード：持続可能な開発のための教育，批判的思考，境遇活用スキル

問題と目的

2022 年の高等学校の学習指導要領の改訂において「総合的な探究の時間」が新たに創設され，前文に「持続可能な社会の創り手」の育成が掲げられており，持続可能な開発のための教育（ESD：Education for Sustainable Development）が理念とされている。そのため，探究学習は ESD の実践の一つの形として捉えることができる。探究学習に関する先行研究において，コースの特色などが探究学習スキルと批判的思考態度の育成に影響を持つことが示唆されている（楠見，2019）。また，VUCA の時代においては，学習機会を能動的に活用できる学習者を育成することが求められている。そこで，偶発性理論に基づく境遇活用スキルの獲得が重要と考える，

本研究では，ESD として実践された探究学習のコースによる特色（国際問題／地域の環境問題）が探究スキル，批判的思考態度，境遇活用スキルに及ぼす影響を検討する。

方　法

調査対象者

公立の進路多様校の高校生のうち，国際系（GL）94 名（1 年 37 名，2 年 31 名，3 年 26 名），理数系（SR）99 名（1 年 39 名，2 年 30 名，3 年 30 名）の計 193 名を対象とした。

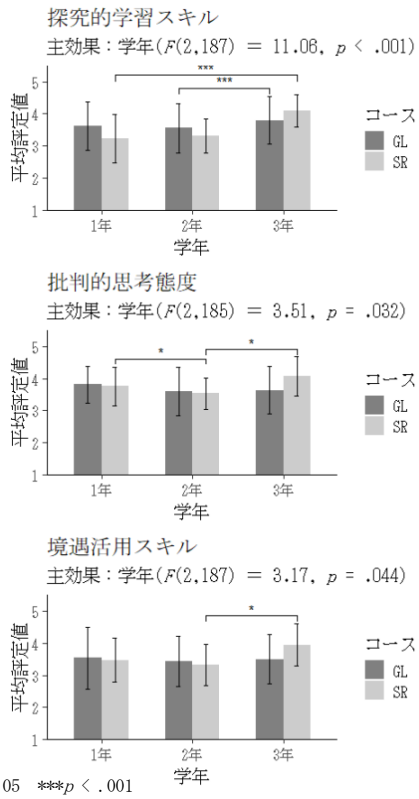
質問紙構成

批判的思考態度尺度（楠見・村瀬・武田，2016）　「論理的思考」，「探究心」，「関連付け」の 10 項目で構成された（例：はっきりとした理由を考えて自分の行動を決める）。5 件法で回答を求めた（1：あてはまらない～5：あてはまる）。

探究的学習スキル（楠見，2019）　「探究法」，「読解法」，「表現法」の 11 項目で構成された（例：根拠が明確な参考資料を探す）。5 件法で回答を求めた（1：身につけていない～5：身につけている）。

境遇活用スキル（浦上・高綱・杉本・矢崎，2017）　ワーディングを高校生向けに変更し項目を削減した。「興味探索」，「継続」，「変化」，「楽観」，「開始」，「紐帯」の下位尺度について 15 項目で構成された（例：何の役に立つかわからないことでも，興味を感じたらやってみること）。5 件法で回答を求めた（1：うまくやれないと思う～5：うまくやれると思う）。

Figure 1
各尺度の平均評定値（エラーバーは標準誤差）



結果と考察

各尺度について，学年×コースの 2 要因被験者間分散分析を行った。すべてにおいて学年のみ主効果が確認され，3 年次は有意に 2 年次より高かった。批判的思考態度では 1 年次は 2 年次より有意に高かった。一方で，交互作用は探究的学習スキルでのみ確認された（$F(2, 187) = 4.16$, $p = .017$）。単純主効果の検定の結果，SR 科において 3 年次は 2 年次より有意に高く，1 年次において国際系が理数系より有意に高かった。

様々な学習機会を積み重ねてきた 3 年次で高い評定値が得られたことから，探究学習の一定の効果が見られたと考えられる。今後はカリキュラムも同時に検討する必要があると考えられる。

学級の学業的・社会的目標構造の認知と学業的援助要請との関連
―目標構造の類型に着目した検討―

○川本心羽（名古屋大学大学院） 石田靖彦（愛知教育大学）

キーワード：学業的援助要請，学業的目標構造，社会的目標構造

問題と目的

Wentzel（1989, 1999）の多目標理論では，児童生徒の学習動機づけや学習方略，学業達成に影響を与える要因として，達成目標（学業的目標）以外に，社会的目標の存在が取り上げられた。

また，教室場面において児童生徒は，級友とのかかわりを通して学習する場合がある。そのなかで，内容が難しい問題や解き方が分からない問題に直面した場合，級友に援助を求めることがある。この学習方略は学業的援助要請と呼ばれ，学習において他者とのかかわりを必要とする社会的方略である点に独自性を有する。

本研究では，クラスタ分析を用い，学級の学業的・社会的目標構造に対する生徒個人の認知を類型化した。また，類型によって学業的援助要請の志向性（適応的援助要請，依存的援助要請，援助要請の回避）にどのような差異がみられるかを検討した。

方　法

実施時期と調査対象者

調査は 2023 年 10 月下旬～11 月上旬に実施され，欠損値を除く調査対象者は公立中学校 2 校の 1～3 年生 903 名であった。

質問紙の構成

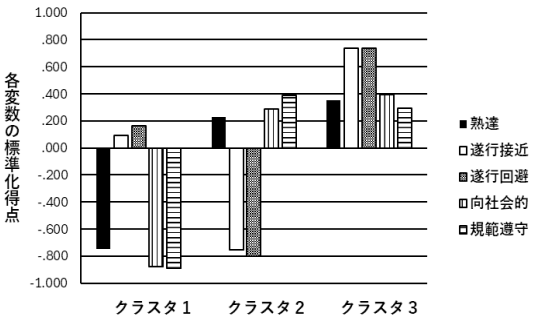
学級の学業的目標構造　Midgley et al.(2000)，三木・山内（2005），渡辺（1990）を参考に，熟達，遂行接近，遂行回避目標構造の3側面を測定する各4項目，計 12 項目を作成して使用。

学級の社会的目標構造　大谷他（2016）の学級の社会的目標構造尺度を，中学生用に表現を修正して使用。

学業的援助要請（志向性）　野﨑（2003）の学業的援助要請尺度を使用。

回答はすべて「5：あてはまる」～「1：あてはまらない」までの 5 件法であった。

Figure 1
各クラスタ別の目標構造の標準化得点



結果と考察

学業的目標構造 3 つ（熟達・遂行接近・遂行回避）と社会的目標構造 2 つ（向社会的・規範遵守）を投入した Two Step クラスタ分析をおこなった。その結果，3 つのクラスタが得られた。各クラスタの特徴を Figure 1 に示した。クラスタ 1 は熟達・向社会的・規範遵守目標構造の認知が低かった。クラスタ 2 は遂行接近・遂行回避目標構造の認知が低かった。クラスタ 3 は全ての目標構造得点が高かった。

各クラスタの学業的援助要請得点の平均値に関する一元配置分散分析および多重比較をおこなった（Table 1）。その結果，クラスタ 1 とクラスタ 2 を比べると，クラスタ 2 の適応的援助要請得点のほうが有意に高かった（p <.001）。また，クラスタ 1 の依存的援助要請得点と援助要請の回避得点のほうが有意に高かった（依存的 p <.01；要請回避 p <.001）。全ての目標構造の認知が強かったクラスタ 3 では，適応的・依存的援助要請得点が高かった。このクラスタ 3 とクラスタ 2 を比べると，クラスタ 2 の依存的援助要請得点と援助要請の回避得点が有意に低かった（どちらも p <.001）。

これらの結果から，熟達目標構造に加え，社会的目標構造も強く認知されることで，適応的援助要請の志向性が高まると考えられる。また，それらの目標構造が強く認知されておらず，遂行的な目標構造が強く認知されている場合，依存的援助要請や援助要請の回避といった望ましくない援助要請方略の志向性が高まると考えられる。さらに，クラスタ 2 とクラスタ 3 の比較から，望ましくない援助要請の志向性を抑えるためには，遂行接近・遂行回避目標を強調しないことが重要であると考えられる。

以上より，本研究の結果からは，クラスタ 2 のような環境を構築することが，適応的援助要請を高め，望ましくない援助要請を抑えることにつながると考えられた。本研究は，全ての評定が個人の認知であったため，今後は学級レベルで類型化をおこなうことが求められる。

Table 1
クラスタごとの学業的援助要請得点の平均値と多重比較の結果

クラスタ名（Nは人数）	適応的	依存的	要請回避
第１クラスタ（N=251）	3.43	2.75	2.54
第２クラスタ（N=338）	3.87	2.48	1.96
第３クラスタ（N=314）	3.95	3.02	2.53
分散分析のF値	38.7 ***	25.88 ***	36.46 ***
多重比較	1＜2,1＜3	2＜1＜3	2＜1,2＜3

注）非有意となった多重比較の結果は省略した。*** p <.001

中学生におけるコスト認知が学習方略に及ぼす影響
―達成目標を媒介にして―

○真鍋一生（名古屋大学大学院）　　中谷素之（名古屋大学）

キーワード：コスト，期待価値理論，達成目標

問題と目的

学習時や課題に取り組む際に，学習者は様々な負担を感じることがある。この負担感は，期待価値理論の課題価値に含まれる「コスト」として定義される（Eccles & Wigfield, 1985）。また，コストは動機づけや学業達成に負の影響を与えると考えられてきた。

これまでのコスト研究では，コストが下位尺度に分類されることが少なく，まとめて包括的なコストとして扱われることが多かった。しかし，コストは機会コスト・ 努力コスト・心理コストの三種類に分類されると考えられており，コストの下位尺度が学業達成に与える影響は異なる可能性が示唆されてきた（e.g, 解良・中谷, 2016）。また，コストと学業達成の関係を媒介する要因として，達成目標が検討されている（Jiang et al., 2020）。

これらを踏まえ本研究では，コストが達成目標を媒介し学習方略に与える影響について，包括的なコストが学習方略に与える影響と，コストの下位尺度が学習方略に与える影響を検討した。

方　法

調査時期・対象者

本調査は 2023 年 10 月に実施した。調査対象者は，愛知県公立中学校 2 校の中学生 297 名であり，各中学校の担当教諭にホームルーム等の時間を使って実施，質問紙を回収していただいた。

質問紙に使用した尺度

用いた尺度項目は，コスト尺度 11 項目（解良・中谷, 2016），目標志向性尺度 15 項目（岡田他, 2012），学習方略尺度 14 項目（三木・山内, 2005），メタ認知方略尺度 5 項目（佐藤・新井, 1998）である。

結果と考察

包括的なコストが学習方略に与える影響を分析した結果，コストは非適応的な学習方略を促進する可能性が示された。この包括的なコストの分析結果は，先行研究である Jiang et al.（2020）の分析結果と一致しており，コストが学習に対してネガティブな影響を与えることを示唆している。

次に，コストの下位尺度が学習方略に与える影響を分析した結果，努力コストは適応的な学習方略を，機会コストは非適応的な学習方略を促進する結果となった。また心理コストは，達成目標を介して間接的に学習方略に影響を与えることも明らかになった。

このように，コストの下位尺度が学習の目標や用いる学習方略にそれぞれ異なる影響を与えることが確認されたため，本研究ではコストを合計として分析するだけではなく，コストを下位尺度に分類して分析することの意義を示唆する結果となった。さらに本研究では，これまで検討されていなかったコストの三つの下位尺度と達成目標との関連についても検討することができた。

引用文献

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1985). Teacher expectancies and student motivation. In J. B. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies* (pp. 185-226), Lawrence Erlbaum Associates.

Jiang, Y., Kim, S. I., & Bong, M. (2020). The role of cost in adolescent students' maladaptive academic outcomes. *Journal of School Psychology*, *83*, 1-24.

Figure 1
包括的コストが達成目標を媒介し学習方略に与える影響

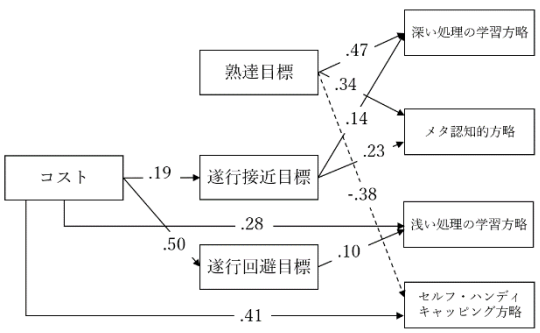
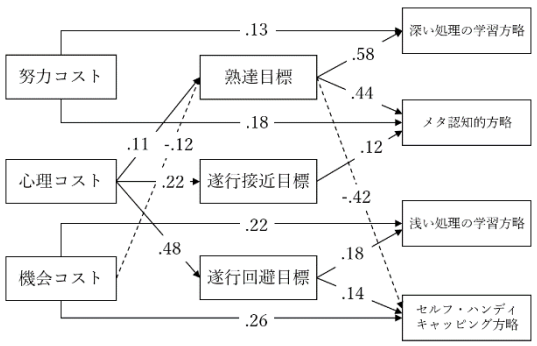


Figure 2
コストの下位尺度が達成目標を媒介し学習方略に与える影響



小学校教員によるユーモア表出に対する児童の認知と学級集団との関連

○河村昭博（早稲田大学） 河村茂雄（早稲田大学）

キーワード：指導行動，小学校教員，ユーモア

令和 2 年度より全面的な新学習指導要領改訂が施行されたが（文部科学省），基本方針として“思考力，判断力，表現力”の育成や“学びに向かう力・人間性”の涵養がまとめられている。児童生徒に求められているのは，自ら能動的に活動できるような意識と行動力である。そのような中で，教員に期待される指導行動は，児童生徒の自律性や主体的な行動を促していく支援などであり，児童生徒が，学校生活の中で緊張感や不安が少ない状態で，自ら考えやってみようという意欲を喚起できる指導行動のあり方が求められている。海外では，ユーモアの活用を教員の指導行動に適切に取り入れることが盛んである（e.g., Rissland & Gruntz, 2009）が，国内では，教員のユーモアに関する先行研究は少なく，教員が指導行動にユーモアを活用する方法やその影響についての先行研究も海外と比べて少ない。学級環境を捉える試みの１つとして，教員が「授業中面白いことや冗談などを言いながら楽しい授業をする」といった，その場を明るくし，学級に活気を促し，授業中の雰囲気を和ませることの必要性と，それらが学級集団の環境形成に作用することを，佐藤(2001)は指摘している。そこで本研究では，日本の教育現場において，さらなる向上が求められている教員の指導行動の中にユーモアを活用する視点を提起する。そのために，教員が指導行動の中にユーモアを表出することで，そのユーモアを児童がどのように認知するのかを分類し，さらに分類された児童が，学校生活での学級の型の分類の中で，どのように出現し，またどのように関連するかを実証的に明らかにすることを目的にした。

方　法

対象児

20XX 年 7 月首都圏の公立小学校 3 校◎学級 33 クラス（男子 424 名，女子 467 名）を調査の対象とした。

調査質問紙

教員のユーモア行動測定尺度（河村･武蔵・河村，2015），学校生活満足度尺度（河村，1998）を実施した。教員のユーモア行動測定尺度は，児童が認識する教員のユーモア表出を「楽しさ喚起ユーモア」「皮肉・風刺ユーモア」「元気づけユーモア」の 3 つの因子で測定するものである（それぞれ以下，楽しさ，皮肉，元気と表記）またポジティブ（肯定的）なユーモアを楽しさと元気，ネガティブ（否定的）なユーモアを皮肉とする。

結果と考察

教員のユーモア表出に対する児童のユーモア認知について検討を行うために，まず，クラスタ分析による分類を行った。具体的には，教員のユーモア行動測定尺度の下位尺度得点を標準化し，階層クラスタ分析（Ward 法）を行った。解釈可能性を考慮して，それぞれポジティブ高群（皮肉は低く，ポジティブは高い），全高群（3 つ全てのユーモアが高い），皮肉高群（皮肉が特に高い），全低群（3 つ全てのユーモアが低い）と 4 クラスタによる分類を採用し解釈した。

χ^2検定の結果より，親和型は，ポジティブ高群と全高群が多く，皮肉高群と全低群の児童は少なかった。このことから，教員が表出するユーモア全体を肯定的に認知する一方,皮肉だけを高く認知することはなく，教員が表出するユーモアを認知しない児童は少ないと考えられる。また教員にとっても肯定的な雰囲気の中で活動している場合には，ポジティブなユーモアを普段から表出しやすい環境であることが予想される。逆に，肯定的な雰囲気の中では，皮肉のようなネガティブなユーモアを表出することも少ないことが考えられ,児童もそれを認知することが少ないと考えられる。ただし，皮肉を含む全高群の児童も多かったことについては，次回の課題としたい。ルールの指導面が強く，クラス内のふれあいが少ないことが特徴であるかたさ型は，ポジティブ高群が少なく，全低群が多かった。これは，クラス内が，普段からポジティブなユーモア表出をしない雰囲気であり，ユーモア表出自体も少ないことが予想される。ゆるみ型は,全低群が多かった。これは,教員がユーモア自体を表出しない,あるいは,教員が表出するユーモアを認知しない児童が多いことが考えらえる。荒れ始め型は,全高群の児童が少なく，全低群が多かった。これは，教員が表出するユーモアを肯定的に認知していない，または，教員もあまり児童に対してユーモアを表出していない可能性が考えられる。荒れ始め型を構成する学校生活不満足群に属する児童の特徴として，プラス面が喪失し，マイナス面が現れ，教員のリーダーシップも効を奏さなくなり，特にこの群の児童たちが多くなるにつれて，お互いに傷つけあう行動が目立ち始めるとの指摘からも，そのような雰囲気の中で，攻撃的でネガティブなユーモア表出を認知する児童が多いと考えられる。したがって，学級集団のタイプと，教員のユーモア表出に対する児童の認知は関連しており，分類ごとで児童のユーモア認知タイプの出現率も異なることが明らかになった。

しつけ（教育）と虐待（体罰）の認知に関する検討

岸 俊行（福井大学）

キーワード：虐待，しつけ

問題と目的

子どもが被害者になる虐待事案の報道が後を絶たない。虐待案件の加害者である親（土同居人）の多くは「しつけの一環」であったと主張する事が多くあった。そのような事を背景に，児童虐待防止法や児童福祉法が改正され，たとえしつけの一環であったとしても体罰は禁止とされた。それに合わせ 2022 年に民法も改正され 822 条に規定されていた親の懲戒権が削除された。これによりたとえ親がしつけの一環であったとしても，全て体罰（虐待）と認められるような法体制が整えられたといえる。しかし，実際に親や子どもはどこまでがしつけ（教育）の一環で，どこからが虐待と認知しているのかの認識について明確にしている研究はあまり見られていない。法整備が重要であることは論をまたないが，実際に私たちの虐待としつけの認知についても明らかにしていくことは，虐待防止策を考えていく上で非常に重要なことといえる。

そこで本研究では，しつけと虐待の認知の差異について，年齢や被養育経験などの個人特性などとの関連について明らかにすることを目的とする。

方　法

調査対象者および調査時期

調査対象者 828 名(男：432，女：406)のうち，中学生が 314 名（男：155，女：159），高校生が 81 名（男：33，女：48），大学生が 243 名(男：144，女：99)，社会人(男：100，女：100)が 200 名である。調査は 2019 年 10 月～2019 年 12 月に行われた。

調査項目

質問紙は，(1)フェイスシート，(2)虐待の認知，(3)しつけ（教育）と虐待（体罰）の認知，(4)被養育経験，(5)愛着形成，(6)一般的性格の 6 つのパートで構成されている。

虐待の認知　実際の虐待行為例とする李ら（2012）が挙げている 23 の項目を用いた（なお中高生の質問項目は 22 項目を用いた)。それぞれの行為に対して「虐待だと思う」（1 点）から「虐待とはいえない」（5 点）とした 5 件法で回答を求め，その合計得点を【虐待認識得点】とした。

しつけ（教育）と虐待（体罰）の認知　家庭と教育現場の具体的な場面を想定した質問項目を各 5 項目作成した。回答は「しつけ（教育）だと思う」（4 点）から「虐待（体罰）だと思う」（1 点）までの 4 件法で回答を求め，合計を【虐待判断得点】とした。

被養育経験　パーカーらが開発した PBI（Parental Bonding Instrument）25 項目を用いた。なお質問項目は大学生・社会人のみで用いた。

愛着形成　戸田 (1988)によって作成された内的作業モデル尺度 18 項目を用いた。

倫理的配慮

本研究は福井大学教育学部倫理審査委員会の承認を経て行った。

結果と考察

虐待行為の分類

虐待行為を分類するために，虐待認知として用いた 22 項目の内容に関して，階層的クラスタ分析を行った。その結果，5 クラスタに分類する事が妥当と判断した。それぞれ「罰則的攻撃」（6 項目）「精神的攻撃」（5 項目)「直接的身体攻撃」(5 項目)「ネグレクト」(3 項目)「軽度な叱責」（3 項目）と命名した。

年齢と虐待認知との関連

対象ごとに虐待に関する認知がどのように違いがあるのかを検討するため，虐待認識得点，虐待判断得点，5 つの虐待類型を従属変数に，対象（中高，大学生，社会人）を独立変数とした分散分析を行った。分散分析の結果，直接的身体攻撃，軽度な叱責以外において 5%水準以上の有意な差が見られた。有意な差が見られた項目においては，全てが中高生の得点が高く，年齢が上がるにつれ低くなる傾向が見られた。つまり，それぞれの項目に関して，中高生の方が「虐待ではない（＝しつけ・教育の一環である)」という認識が強いことが明らかになった。

子どもの有無と虐待認知との関連

子どもの有無により虐待に関する認知に違いがあるのかを検討するため，社会人を対象に，虐待認識得点，虐待判断得点，5 つの虐待類型を従属変数に，子どもの有無を独立変数とした t 検定を行った。検定の結果，「軽度な叱責」で有意差がみられた（t=2.208，df=198，p<.05，r=.155)。それ以外の項目では有意な差が見られなかったことより，虐待の認知に関して，子どもの有無による大きな差異は認められないが，「軽度な叱責」に関しては，実際に子育てをしている人の方が自身の経験を基に判断しているため，「虐待ではない」と判断する傾向にあることが推察できる。

大学 1 年生のキャリア意識とライフコースの選択
—専門職志向に着目して—

○石津和子　（金城学院大学）
森田慎一郎（東京女子大学）
高橋美保　（東京大学）
鶴田美保子＃（金城学院大学）

キーワード：キャリア教育，専門職志向，女子学生

問題と目的

就職活動が早期化する一方でキャリア形成環境は見通しの立てづらい状況となっている。本研究は，女子学生のキャリア支援に資する基礎資料を得ることを目的として，女子大学 1 年生における専門職志向に着目してキャリア形成状況との関連を検討した。

方　法

質問紙調査は 2023 年 7 月に Google Forms を用いて A 女子大学の学生を対象として行った。有効回答 622 名のうち，1 年生 613 名（平均年齢 18.31 歳：標準偏差 0.56）を分析対象とした。質問紙の内容は，フェイスシート（学部学科，学年，年齢，性別，利用した科目・支援），理想・予定ライフコース（再就職，両立，専業主婦，わからない，非婚就業，DINKs），キャリア関連尺度として①Career Action Vision Test（CAVT：下村ら，2013）：「アクション」「ビジョン」の 2 因子 12 項目，②就業効力感（古市，2012）：1 因子 6 項目，5 件法，③成人版ライフキャリア・レジリエンス（LCR）短縮版（高橋・石津・森田，2015）：「長期的展望」「継続的対処」「多面的生活」「楽観的思考」「現実受容」の 5 因子 20 項目，6 件法，④変化予期・変化準備各 3 項目 4 件法，⑤短縮版心理的 well-being（岩男ら，2015）：「人格的成長」「人生の目標」「自律性」「自己受容」「環境制御」「積極的他者関係」の 6 因子 24 項目 6 件法。

結果と考察

利用した科目・支援は，多い順にキャリア開発科目 574 名（93.6%），学内ガイダンス 44 名(7.2%)，キャリアアップ講座 15 名(2.4%)であった。看護学部または教員免許（幼・小）の受験資格取得が卒業要件である学科への在籍を専門職志向の高さとみなし，それらに在籍する学生を専門職志向高群（152 名），その他を低群（461 名）とした。まず専門職志向とライフコースの選択の関連を検討するために χ^2 検定を行った。結果，理想・現実ライフコースの「両立」「わからない」「非婚就業」で専門職志向の高さによる差が有意（$\chi^2(5)=18.34$，$p<.01$；$\chi^2(5)=29.45$，$p<.001$）で，残差分析の結果，理想と現実とも高群が低群より「両立」で多く「わからない」「非婚就業」が少なかった（$p<.05$）。次に，専門職志向の高さを独立変数としキャリア関連尺度を従属変数とした一要因の分散分析を行った。結果は Table 2 に示すとおり，CAVT のアクション・ビジョン，就業効力感，LCR の長期的展望・継続的対処，変化予期・準備と心理的 well-being の人格的成長における差が有意で変化予期を除き専門職志向高群の尺度得点が高いことが示された。専門職志向によりキャリアの展望や準備状態が異なる可能性が示唆された。

Table 1
理想・現実ライフコースの専門職志向の高さによる選択者数の比較

	理想ライフコース			現実ライフコース		
	高群	低群	合計	高群	低群	合計
再就職	34	97	131	33	109	142
両立	71	155	226	60	95	155
専業主婦	19	45	64	14	28	42
わからない	9	53	62	25	118	143
非婚就業	10	77	87	19	94	113
DINKs	9	34	43	1	17	18
合計	152	461	613	152	461	613

Table 2
専門職志向によるキャリア意識の差（分散分析または Welch 検定）

	群	n	*M*	*SD*	*F* 値	
アクション	高	152	3.04	0.75	20.69	***
	低	461	2.71	0.80		
ビジョン	高	152	3.40	0.80	87.51	***
	低	461	2.68	0.90		
就業効力感	高	152	3.24	0.71	5.90	*
	低	461	3.07	0.90		
長期的展望	高	152	4.23	0.83	4.22	*
	低	460	4.04	0.98		
継続的対処	高	152	3.58	0.98	10.64	**
	低	461	3.27	1.02		
多面的生活	高	152	4.52	1.03	2.08	
	低	461	4.67	1.12		
楽観的思考	高	152	3.78	0.97	2.21	
	低	461	3.63	1.08		
現実受容	高	152	3.80	0.75	0.51	
	低	461	3.74	0.81		
変化予期	高	152	2.29	0.56	11.12	**
	低	461	2.48	0.62		
変化準備	高	152	1.83	0.72	4.56	*
	低	461	1.69	0.70		
人格的成長	高	152	3.85	1.16	7.33	**
	低	461	3.55	1.19		
人生における目的	高	152	3.49	0.34	0.00	
	低	461	3.49	0.37		
自律性	高	152	3.41	1.05	0.03	
	低	461	3.39	1.22		
自己受容	高	152	3.63	1.19	1.56	
	低	461	3.49	1.28		
環境制御力	高	152	3.75	1.11	1.34	
	低	461	3.62	1.16		
積極的他者関係	高	152	4.16	0.80	2.00	
	低	461	4.04	1.03		

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

付　記
本研究は金城学院大学特別研究助成費の助成を受けました。

少年鑑別所入所者の認知情動行動リスクと対人環境が反社会的行動に及ぼす影響
―反社会的行動のタイプ別の自己報告に基づく検討―

○吉澤寛之（岐阜大学）
吉田琢哉（岐阜聖徳学園大学）
反中亜弓（名古屋少年鑑別所）
浅野良輔（久留米大学）

キーワード：少年鑑別所，認知情動行動リスク，反社会的行動

問題と目的

対人環境である保護者，友人，社会文化的文脈（地域や学校）は，子どもの内面の要因である認知，情動，行動リスクを介して，反社会的行動に影響する（Dodge & Pettit, 2003）。吉澤他（2021）ではこのモデルに基づき，低自己統制，刺激欲求，冷淡・情動の欠如，道徳不活性化，認知的歪曲，規範的攻撃信念といった子どもの認知情動行動リスクと，家庭での養育や暴力，友人関係，地域住民の集合的有能感，教師リーダーシップといった対人環境を包括的にWeb 上でアセスメントし，個人・学級単位の結果を生徒指導情報としてフィードバックするシステムを開発した。

吉澤他（2023）では，アセスメント指標の反社会的行動に対する予測的妥当性の検証として，少年鑑別所の入所少年を対象に，認知情動行動リスクや対人環境要因を測定し，罪種履歴や再犯歴に及ぼす影響を検討した。一方で，罪種履歴や再犯歴では把握されていない暗数を含めた予測のためには，少年のみが把握する自己報告による過去経験との関連も検討し，吉澤他（2023）の結果と比較する必要がある。したがって，本研究では，少年鑑別所入所者を対象に，認知情動行動リスクや対人環境要因を測定し，自己報告の反社会的行動との関連を検討する。

方　法

調査対象者

少年鑑別所の入所少年 111 名（男子 97 名，女子 14 名；M age = 17.00，SD = 1.45；少年鑑別所過去入所回数：0 回 65 名，1 回 31 名，2 回 11 名，3 回 3 名，4 回 1 名；少年院過去入院回数：0 回 101 名，1 回 7 名，2 回 3 名；再入期間（月数）M = 4.22，SD = 8.34）を分析対象とした。

測定内容

認知情動行動リスク　浅野他（2023）の子ども用セルフコントロール尺度 8 項目，松木・齊藤（2017）の刺激欲求尺度から抜粋した 6 項目，Frick（2004）の冷淡・情動の欠如尺度邦訳版から抜粋した 7 項目，Bandura et al.（1996）の道徳不活性化尺度を邦訳した 11 項目（6 件法），吉澤他（2009）の認知的歪曲尺度 14 項目（6 件法），規範的攻撃信念尺度の一般攻撃信念下位尺度 8 項目を用いた（件法の記載のない尺度は 4 件法）。

対人環境　家庭環境は，内海（2013）の受容，心理的統制，モニタリング（監督）からなる養育尺度 15 項目，小保方・無藤（2006）の暴力尺度 4 項目を用いた。教師は，三隅・矢守（1989）の P 機能と M 機能からなる教師リーダーシップ尺度 17 項目を用いた。友人は，Laird et al.（1999）の良好な関係を測定する尺度 5 項目，Bukowski et al.（1994）の関係の悪さを測定する尺度 4 項目を邦訳して用いた。地域住民は，吉澤他（2009）の非公式社会的統制と社会的凝集性・信頼からなる集合的有能感尺度を短縮した各 3 項目を用いた（上記尺度はすべて 4 件法）。

反社会的行動　吉澤・吉田（2004）の社会的逸脱行為尺度を用い，20 行為の施設入所前の経験について回答を求めた（5 件法）。

結果と考察

認知情動行動リスクの指標群もしくは対人環境の指標群をそれぞれ個別に独立変数，反社会的行動における自己影響型逸脱行為（他者に直接的な害を与えない）と他者影響型逸脱行為（直接的な害を与える）のそれぞれを従属変数とした重回帰分析（強制投入法）を実施した。その結果，認知情動行動リスクの低セルフコントロール（β = .20，p < .05）や認知的歪曲（β = .35，p < .05）に，他者影響型逸脱行為との正の有意な関連が認められた。対人環境の友人との良好な関係の低さに，自己影響型逸脱行為との負の有意な関連が認められた（β = -.25，p < .05）。友人との関係の悪さに，他者影響型逸脱行為との正の有意な関連が認められた（β = .28，p < .01）。

吉澤他（2023）と一貫する結果として，低セルフコントロールに反社会的行動と正の関連が認められ，主観的な自己報告と客観的な履歴ともに説明する予測力の高い要因であると考えられる。加えて，本自己報告では，認知的歪曲と反社会的行動との正の関連が認められ，Andrews & Bonta（2010）が主要な要因と位置付ける反社会的認知による説明の有効性が確認された。一方で，友人との良好な関係が自己影響型の逸脱行為を促進する一方，友人との嫌悪的な関係が他者影響型の逸脱行為を促進しており，本自己報告では，反社会的行動のタイプにより，友人関係の影響が異なるとする知見が得られた。今後の研究では，縦断研究による因果の明確化，対人環境から認知情動行動リスクを媒介した分析が求められる。

部活動での経験や学びが，能力・態度を変容させる可能性における一考察
―茶道部合宿でのワークショップを通して―

○原田昌子（杉並学院高等学校）　　小崎光展＃（杉並学院高等学校）

キーワード：能力・態度，茶道部，SDGs

問題と目的

学校における子どもの成長，発達は，長引く新型ウイルス感染症による行動制限の影響や，混迷を増す社会情勢等のなかで，ことに情緒面においては大きな苦痛を強いられている。明和（2022）は，マスクの影響などコロナ禍が子どもの脳と心に及ぼす影響の甚大さを示しており，また，政府の各種統計によると SNS 利用時間の増加，長期欠席者，自殺者，精神障害者，不登校や虐待等々各々の増加が散見されている。このような時代にあっては，子どもが様々な変化に積極的に向き合い，他者と協働して課題を解決していくことや，様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し新たな態度に変容していけることが求められている。

よって，本研究では，教室における教科指導ではないところの部活動での経験や学びを，子どもの能力深長や行動変容につなげる可能性を考察することを目的とする。

方　法

2023 年 8 月 2～4 日におこなった茶道部合宿（コロナ禍あり 4 年ぶりの合宿実施）において，高 1～3 各学年の男女 46 名の生徒に金沢工業大学／タカラトミー開発の SDGs 人生ゲームを用いたワークショップをおこない，その前後におけるアンケート内容の変化を検討した。金沢工業大学が開発した「7 つの能力・態度」に茶道固有の項目 2 つを加え，9 つの質問をワークショップ前日とワークショップ直後に 5 段階評価（リッカート尺度）で「とてもあてはまる」及び「少しあてはまる」肯定的割合を検討した。

結　果

Figure 1
能力・態度・茶道意識に関するアンケート

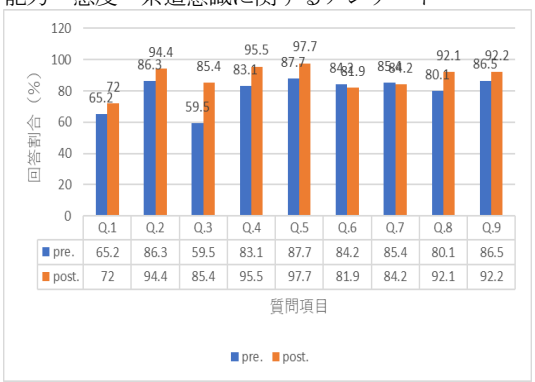


Table 1
質問項目

Q1.	批判的に考える力
Q2.	未来を予測して計画を立てる力
Q3.	多面的・総合的に考える力
Q4.	コミュニケーションを行う力
Q5.	他者と協力する力
Q6.	つながりを尊重する態度
Q7.	進んで参加する態度
Q8.	学校生活の中での茶道部活動の癒し
Q9.	茶道文化が育む思いやり・配慮

能力と態度，および茶道文化に関するアンケート上では，ワークショップの前後で，能力・態度および茶道意識のいずれにも変化が見られた。

考　察

教室メンバーではない部活のなかでの学びあいにおいては，日頃培ってきた部の凝集性が，思いやりと助け合いが必要なゲームに般化され，態度等の変化につなげられた可能性がある。よく部活と勉強は両立が難しい，また勉強の妨げになると言われることもあるが，分野によっては 部活の学びが勉強と相乗する可能性が示唆された。

茶道部という分野別・学年縦割りという体制で，かつ SDGs の視点を取り入れたワークショップは，総合的な学習の理念に寄与でき得る可能性もあると考えられる。

茶道の精神や理念は，環境への配慮や心の平穏を大切にすることに基づいており，「地球上の平和と繁栄を確保する」（SDG 16）という目標には 茶道の精神が響き，「生活において良質な教育をみんなに提供する」（SDG 4）という目標にも，茶道部活動は寄与することが出来る。部活動における稽古には，礼儀や作法，集中力や忍耐力など，生徒たちの自己成長につながる要素が詰まっていることも能力・態度を変容させるに至るのだと考えられる。

参考文献

明和政子（2022）．マスク社会が危ない―子どもの発達に「毎日マスク」はどう影響するか？ 宝島社新書
文部科学省（2023）．今，求められる力を高める総合的な探求の時間の展開（高等学校編）
文部科学省，厚生労働省，内閣府，こども家庭庁各 HP

3 つのゲーム障害尺度の構造比較および精神健康指標との関連

○海野利文（早稲田大学大学院）　加藤 剛（東京大学大学院）
小塩真司（早稲田大学）

キーワード：ゲーム障害，ゲーム依存

問題と目的

ゲームの利用を自身でコントロール出来なくなる状態が長期間続くゲーム障害は，新たな疾病として近年関心を集めている。一方でゲーム障害の基準については長らく議論が続いており，主要な基準に絞っても薬物依存のモデルを使用した Component モデル，Component モデルを基に提案された DSM-V の診断基準，ゲームによる機能障害に焦点を当てた ICD-11 の診断基準が存在する。それぞれの基準について，その基準を基に作成された日本語版のゲーム依存尺度が存在するが，それらの基準が同じ構成概念を測定しているかについては疑問がある。本研究ではそれら 3 つのゲーム障害尺度の因子構造を再検討した上で，構成概念の差異について検討する。

方　法

調査対象者

インターネット上の調査に参加した 400 人に調査用紙を配布した。事前に男女比，年代比が均等になるよう割付を行った。最終的に分析対象となったのは 380 人であった（男性 180 人，平均年齢 30.67 歳，*SD* = 10.32）。

依存尺度

GAS（古賀・川島，2018） Component モデルを基に作成された尺度の日本語版。7 項目 5 件法。

IGDT-10（堀内ら，2022） DSM-V の「インターネットゲーム障害」の診断基準を基に作成された尺度の日本語版。9 項目 3 件法。

GAMES test（Higuchi et al., 2021） ICD-11 の「ゲーム障害」の発表を受けて作成された尺度。9 項目 2 件法（本研究では内 8 項目のみ使用）。

結果と考察

それぞれの尺度について固有値による因子数の検討を行った所，3 つ全ての尺度で 1 因子のみ固有値 1 を超えたため，1 因子解を採用した。内的整合性を示す Cronbach の α は GAS が 0.83，IGDT-10 が 0.82，GAMES test が 0.71 と十分な値を示した。続いて各尺度と精神的健康指標の相関分析を行った（Table 1）。各ゲーム障害尺度の間には中程度から高い相関が見られた。精神的健康指標との関連については，抑うつについて GAMES test が，孤独感については GAS と GAMES test が有意な結果が得られなかった。

続いてゲーム障害尺度の構成概念として想定されている「ゲーム依存」因子が尺度間でどの程度共通しているかを検討するため，全ての項目をモデルに投入した上で 1 つの尺度につき 1 つの潜在因子を仮定し，確認的因子分析を行った。分析の結果，因子間相関は 0.77-0.86 であり，高い相関が得られた。従って 3 つのゲーム障害尺度の構成概念には差がないと考えられる。

Table 1
ゲーム障害尺度と精神的健康指標の相関

Variable	1	2	3	4	5
1. GAS					
2. IGDT	.79** [.71, .84]				
3. GAMES test	.69** [.59, .77]	.61** [.50, .71]			
4. Depression	.28** [.12, .43]	.26** [.09, .41]	.15 [-.02, .31]		
5. Loneliness	.12 [-.05, .28]	.21* [.04, .36]	.11 [-.06, .27]	.49** [.35, .61]	
6. Distress	.29** [.13, .44]	.24** [.07, .39]	.20* [.04, .36]	.80** [.74, .86]	.43** [.28, .56]

引用文献

堀内由樹子・坂元 章・秋山久美子・寺本水羽・河本泰信・松本正生・村井俊哉・佐々木輝美・渋谷明子・篠原菊紀（2022）． ゲーム障害尺度（IGDT-10）日本語版の信頼性及び妥当性―小中学生，高校生，大人を対象とした 3 つの調査による検討　シュミレーション＆ゲーミング，*32*，1-11.

Higuchi, S., Osaki, Y., Kinjo, A., Mihara, S., Maezono, M., Kitayuguchi, T., Matsuzaki, T., Nakayama, H., Rumpf, H. J., & Saunders, J. B. (2021). Development and validation of a nine-item short screening test for ICD-11 gaming disorder (GAMES test) and estimation of the prevalence in the general young population. Journal of Behavioral Addictions, *10*(2), 263-280.

古賀佳樹・川島大輔（2018）. 日本語版Game Addiction Scale（GAS7-J）の作成と妥当性の検討　パーソナリティ研究，*27*(2)，175-177.

VR を用いた未来の自己との対話が長期目標の追求に及ぼす効果

千島雄太（筑波大学）

キーワード：VR，キャリア，目標

問題と目的

近年，VR を用いた自己の身体化に関する研究に注目が集まっており，未来の自己のアバターへの身体化を用いた研究も行われ始めている(e.g., Ganschow et al., 2021; van Gelder et al., 2022)。例えば，van Gelder et al.(2022)は，有罪判決を受けた者に，VR を用いて未来の自己アバターとの対話を促した結果，未来の明瞭性が上昇し，1 週間後に飲酒などの衝動的な問題行動が減少したことを示している。

このような未来の自己と VR 内で対話を行う研究はまだ数が少ないが，未来の鮮明なイメージを形成するという利点を踏まえると，キャリア教育にも応用可能であると推察される。そこで本研究では，大学生・大学院生を対象に，5 年後の自己のアバターと VR 内で会話を行うことのキャリア教育的効果を検証した。特に，望ましい未来を想像する場合と，望ましくない未来を想像する場合を比較することに主眼を置き，会話を行わない場合との比較を含めて検討を行った。望ましい未来の自分との会話が，最も未来の明瞭性や目標達成への自信を高めるという仮説を立てた。

方　法

参加者

大学生・大学院生 146 名（男性 67 名，女性 77 名，不明 2 名，平均 20.77 歳，*SD* = 1.77）であった。

手続き

参加者は 3 つの条件に分けられた。「ポジティブ未来条件」と「ネガティブ未来条件」は実験室でランダムに割り振られ，会話課題を行った。測定のタイミングは，実験の直前（事前測定），直後（事後測定），実験から 1 週間後（フォローアップ測定）であった。統制条件は，会話課題を行わず，オンライン上で事前測定とフォローアップ測定に回答した。

実験室では，まず理想的または理想的でない 5 年後の生活を想像し，プロフィールを作成した。次に VR ゴーグルを装着し，理想的または理想的でない未来の自己の 3D アバターを用いて一人二役で会話課題を行った。現在の自己と未来の自己のアバターは，参加者自身の顔写真から作成された。会話課題中は，コントローラー操作で，両アバターの視点を入れ替えながら発話を行った。発話中の動作・音声は録画されており，視点が転換した際に，自動的にその動作・音声が再生され，その後に次の発話を行った。会話は，5 分間続けるように指示された。

測定内容

(a)5 年後の明瞭性・肯定性・連続性(6 段階評定，Sokol et el., 2020)，(b)キャリアに関する長期目標の内容と達成への自信やモチベーション(5 段階評定)，(c)会話課題へのエンゲージメント(7 段階評定，O'Brien et al., 2018)。(a)と(b)は毎回尋ね，(c)は統制条件以外に尋ねた。

装置

VR 環境は，Unity engine を用いて作成した。VR ゴーグルは，Meta Quest 3 を用いた。

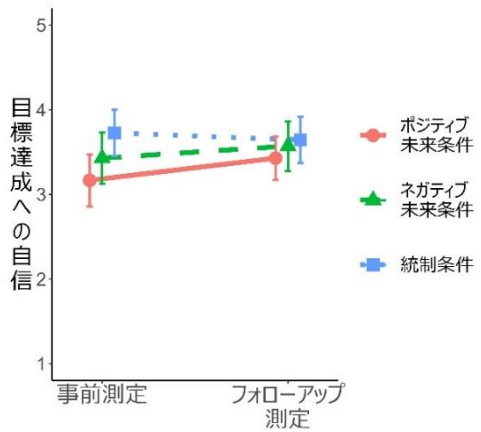
結果と考察

会話課題へのエンゲージメントの各変数について *t* 検定を行った結果，両条件で有意差が示されなかった。3 条件と 2 回の測定時期を要因とした分散分析を行った結果，5 年後の明瞭性と目標達成への自信において交互作用が示された。単純主効果検定の結果，5 年後の明瞭性ではポジティブ未来条件とネガティブ未来条件で，得点が有意に上昇していた（順に，$p < .001$, $d = 1.11$; $p < .001$, $d = 0.99$）。目標達成への自信については，ポジティブ未来条件のみで有意に上昇していた（$p = .020$, $d = 0.28$）。結果を Figure 1 に示した。

以上のことから，望ましい未来の自己アバターとの会話によって，未来を鮮明にイメージできるようになり，キャリア目標を達成するための自信につながることが示された。また，望ましくない未来のアバターであっても，逆効果にはならないことも示唆された。

Figure 1

条件ごとの得点の変化



発達障害児童に対する「音楽療法的アプローチ」の効果
―音楽技能評価と子どもの行動チェックリスト（CBCL）の測定による検討―

○宮崎 昭　（環境とこころとからだの研究所）　佐川 馨＃（山形大学）
児玉千賀子＃（アジェンダやまがた）

キーワード：発達障害，音楽療法，CBCL

問題と目的

音楽療法的アプローチを受けた軽～中度の発達障害等を伴う幼児・児童を対象に，音楽支援の効果を音楽能力アセスメントと子どもの行動特徴を保護者のチェックリスト評価によって検討した。本研究は，科学研究費助成事業の基盤研究(B)「特別支援教育の音楽指導における「音楽療法的アプローチ」の実証的研究(課題番号：22H00998)」の関連研究として実施された。

方　法

研究協力者

指定障害児通所支援事業にて音楽支援を受けている発達障害のある児童のうち，保護者から研究への参加同意書をいただいた 24 名（年齢 4 歳～14 歳）。そのうち，自閉スペクトラム障害（ASD）傾向がある者は 12 名，知的な問題がある者は 8 名，学習障害傾向がある者は 3 名，ADHD 傾向のある者は 1 名であった。

音楽支援

音楽支援は，1. 身体活動によるリズムの獲得，2. 障害特性に合わせた視覚提示による理解，3. 即興奏による表現意欲の喚起を目的に構成した独自メソッドに基づき行われた。支援はグループ(2～10 名，50 分間)と個人（30 分間）により，実態に合わせた音楽プログラムが提供された。グループ活動は，1. はじまりの歌，2. 身体表現（音楽に合わせた粗大運動と微細運動）とリズム活動（パルスと拍の獲得），3. 季節の歌を使った療育的活動，4. 唱歌・合唱曲・J-POP の歌唱，5. ソルフェージュ（音名と音程の一致），6. おわりの歌で構成。個人活動はそれぞれの実態に合わせ，音楽療育の活動，ピアノ，ドラム，歌などの音楽実技の指導を行った。参加者はグループと個人のいずれかもしくは両方に概ね週に 1 回参加した。

測定と分析方法

音楽能力アセスメントは，音楽支援を 8 ヶ月行った前後に児玉ほか（2022）の評価スケール「リズム・身体表現」を使って支援者が評価した。子どもの行動特徴の評価は，音楽支援開始半年後とその 1 年後に，子どもの保護者による行動チェックリスト（CBCL/4-18：以下 CBCL と略）の評価で測定した。

2 回の測定結果は清水（2016）の HAD を用いて対応のある t 検定によって分析した。

結果と考察

音楽能力アセスメント「リズム・身体表現」の総合得点の変化は，音楽支援の前後で 1%水準有意な改善が認められた（$t(23)=-6.091$，$p<.01$）。技能水準別の変化では 4 段階の一番高い水準に 1%水準有意な改善が認められた（$t(23)=-3.546$，$p<.01$）。下位の 3 つの水準では 10%水準の有意傾向であった。この結果は，比較的音楽技能水準の高い児童への指導が効果的だったことを示唆している。

子どもの行動チェックリスト（CBCL）の総得点の変化は，1 年後の評定では 1%水準有意な改善が認められた（$t(23)=-2.813$，$p<.01$）。下位尺度では攻撃的傾向の変化に 1%水準有意な改善（$t(23)=3.098$，$p<.01$），外向尺度の変化に 1%水準有意な改善（$t(23)=2.851$，$p<.01$），身体的訴えの変化に 5%水準有意な改善（$t(23)=3.098$，$p<.01$），内向尺度得点の変化に 5%水準有意な改善（$t(23)=2.271$，$p<.05$）が認められた。思考の問題尺度では 10%水準有意傾向であったが，他の下位尺度では有意な変化は認められなかった。また，音楽能力アセスメント「リズム・身体表現」の 4 つの技能水準の変化と CBCL 下位尺度の変化の相関分析を行った結果，4 段階の二番目に高い水準の変化が CBCL の攻撃的行動得点の変化と $r=-.45$ と 5%水準有意の関連が認められた。

この結果は，特に音楽技能水準の比較的高い児童への指導が児童の心身の安定と共に攻撃的な行動を減少させたとも考えることができる。なお，対象児童は学校において特別支援教育等を受けている者も多く，音楽支援を受けていない場合との比較研究を行って確認することが今後の課題である。

引用文献

児玉千賀子・宮﨑 昭・佐川 馨（2022）．発達・知的障害児童を対象とした音楽能力の評価指標及び評価方法の開発―障害児のための音楽能力アセスメントの作成と実施　第 22 回日本音楽療法学会学術大会ポスター発表

清水裕士（2016）．フリーの統計分析ソフト HAD―機能の紹介と統計学習・教育，研究実践における利用方法の提案　メディア・情報・コミュニケーション研究，*1*，59-73.

中学生における表情認知の変容がストレスマネジメント教育の効果に及ぼす影響

○長沼千夏（早稲田大学大学院）　成田めぐみ（早稲田大学大学院）
石川 律（早稲田大学大学院）　西中宏吏＃（早稲田大学）
嶋田洋徳（早稲田大学）

キーワード：ストレスマネジメント教育，表情認知，中学生

問題と目的

児童生徒の学校場面におけるさまざまな問題に対する予防的介入として，ストレスマネジメント教育（Stress Management Education：SME）の有効性が示されている（野中他，2019）。一方で，集団を対象として SME を実施する際，児童生徒の個人差が効果に影響することが容易に想定される。そして，その個人差の１つとして，表情認知がある（Besel & Yuille，2010）。

認知行動論の枠組みにおいては，表情認知の困難さは，他者の随伴性を理解できず，良好な社会的相互作用が見込まれる行動の選択を阻害すると考える。したがって，表情認知の困難さは，社会的相互作用の理解を前提とする SME プログラムの効果を阻害する可能性がある。表情認知の向上には，表情模倣の有効性が示唆されている（Kowallik et al.，2021）。そこで，本研究では中学生を対象とした SME に表情模倣をとり入れ，表情認知の変容に及ぼす影響を検討することを目的とした。

方　法

調査対象者　関東圏の中学１年生 178 名（男子 87 名，女子 85 名，その他６名）を分析対象者とした。

測度　(a) フェイス項目：性別，学年，年齢，クラス，出席番号，氏名，(b) 表情認知の正確性：FEEST（Young et al.，2002）の素材をもとに男女１名ずつ，計 48 枚の画像を呈示した（Eckmann の６情動×25，50，75，100 の感情強度）を呈示し，その正答数を得点とした。

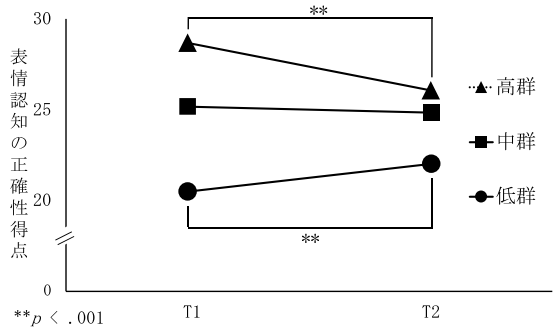
手続き　標準的な SME を行う群と SME に表情模倣の手続を加えた表情模倣群を設定し，授業を行った。表情模倣の手続きとしては，練習ブロックにおいて表情模倣の練習を実施後，144 枚の表情画像を大型テレビに呈示し，画像刺激の模倣を実際に行わせた。画像刺激は６情動のそれぞれに，４段階の感情強度（25，50，75，100）および男女のパターンを組み合わせた刺激を使用した。48 枚の刺激の呈示を１セッションとし，合計３セッション行った。各セッション間には１分間の休憩を挟んだ。測度への回答は授業の前後と１ヶ月後に求めた。本研究は，早稲田大学「人を対象とする研究に関する倫理委員会」の承認を得て実施された（承認番号：2023-035）。

結果と考察

表情認知の程度による介入効果の差異を検討するため，T1 の表情認知の平均得点より 0.5*SD* 以上の得点の者を高群，平均得点より 0.5*SD* 以下の得点の者を低群，平均得点から±0.5*SD* の範囲内の得点の者を中群とした。表情認知の程度が表情模倣を含む SME が表情認知の変容に及ぼす影響を検討するため，表情認知の程度（高群，中群，低群）と介入内容（標準 SME 群，表情模倣群）と時期（T1，T2）を独立変数とし，表情認知の程度を従属変数とした３要因の分散分析を行った。その結果，介入内容と時期の２次の交互作用が有意であり（F（1，172）= 4.865，p = .029），表情模倣群においてのみ，T1 から T2 にかけて有意に表情認知が低下したことが示された（p = .012）。また，表情認知の程度の群と時期の２次の交互作用も有意であり，高群において，T1 から T2 にかけて有意に表情認知が低下したことが示され（p < .001），低群においては T1 から T2 にかけて有意に表情認知が増加したことが示された（p = .003：Figure 1）。

以上の結果から，表情模倣の手続きによる表情認知の増加は認められなかったものの，ベースラインの表情認知の程度が低い生徒に対しては，SME の介入をすることによって，表情認知の増加が見られることが示された。表情模倣の手続きによる表情認知の増加が見られなかった原因として，介入手続きの新奇性が高く，実行の際に混乱した可能性が考えられる。そのため，一度に多くの表情模倣の試行を行うのではなく，継続的に負荷のかからないセッション数で行うことに加え，長期的に試行や効果測定を行うなど，さらに検討を重ねる必要があると考えられる。その一方で，表情認知の程度が低い生徒に対しては，手続きの工夫を行い，さらに表情認知の向上をうながすことによって SME の効果を高めることに寄与することが期待できると考えられる。

Figure 1
表情認知の程度による介入前後の表情認知の変化



小学生は授業ルールから逸脱している児童をどのように捉えるのか
—授業ルールの明示に着目して—

古村真帆（岐阜大学）

キーワード：授業ルール，逸脱，児童の認識

問題と目的

通常の学級において，行動面に著しい困難さを抱える児童が複数いることが報告されている(文部科学省，2022)。行動面に著しい困難さがある児童の中には，一般的な授業ルールから逸脱している場合が想定される。学級集団での共通性は集団内の規範意識を生じさせ，その規範を守ることが集団に属する条件になる(川原，2000)。授業ルールから逸脱する児童は，級友から否定的な感情を持たれやすい可能性がある。その際，ルールが明示されていることで，逸脱行動が際立つため，児童はより否定的に捉えることが予想される。本研究の目的は，授業ルールから逸脱する級友を児童がどのように捉えるか，ルール明示の影響を明らかにすることである。

方　法

調査対象者

近畿地方の小学生 3・4 年生 214 名，5・6 年生 170 名であった。

手続き

集団でのアンケート調査形式で実施した。調査者が各教室を訪問し，研究の説明や実施を行った。主な調査項目は，授業中にお絵描きをしている架空の児童について（以下，架空授業逸脱場面）であり，調査対象者をルール明示条件と非明示条件に分けて行った。なお，ルール明示条件は，「A さんのクラスでは，「授業中に勉強と関係がないことはしない」というルールがあります。」と教示された。両条件とも質問項目は共通であった。主な質問項目は，「いいと思う」「ずるいと思う」「迷惑だと思う」であり，それぞれ全然思わない（1 点）～とても思う（4 点）から 1 つを選択させた。

倫理的配慮

所属機関の研究倫理審査委員会の承認を受けた。管理職・保護者に研究内容を説明した上で承諾を得たのち，児童に調査内容を説明し同意が得られた児童に調査を実施した。

結果と考察

架空授業逸脱場面の学年及びルール条件の差を検討した結果を Table 1 に示した。「いい」得点は，交互作用が有意であった。単純主効果の検定より，ルールあり条件における学年の単純主効果が有意（F (1, 380) = 10.54, $p < .05$)であり，ルール明示条件において高学年は中学年よりも高かった。また，高学年において，ルール条件の単純主効果が有意（F (1, 380) = 6.97, $p < .05$)であり，高学年はルール明示条件が非明示条件よりも高かった。「迷惑」得点は学年の主効果のみ有意であり（F (1, 381) = 24.63, $p < .001$)，中学年が高学年よりも高かった。以上より，中学年は高学年よりも,授業中にお絵描きをする行動に「迷惑」と考える児童が多く，高学年では，ルールが明示されていると，「いい」と思う児童が多かった。

授業中のお絵描きは，一般的な授業ルールから逸脱はしているが，他者への影響は少ない。しかし，中学年では高学年に比べ「迷惑」と考える児童が多く，逸脱行動そのものを否定的に捉える可能性が高い。高学年では，ルールが明示された条件の方が，お絵描きを「いいと思う」と考える児童が多かった。ルールが明示されることで，逸脱する児童を否定的に捉えるのではなく，相手の視点に立ち困り感を理解して回答する児童が多かった可能性がある。

Table 1

学年×ルール条件ごとの架空授業逸脱場面の得点の平均値と 2 要因分散分析結果

	中学年		高学年		学年 F値	ルール条件 F値	交互作用 F値
	ルール非明示条件	ルール明示条件	ルール非明示条件	ルール明示条件			
いい	1.87（.83）	1.84（.90）	1.91（.84）	2.26（.84）	6.44*	3.26	4.57*
ずるい	2.00（.96）	2.15（.95）	2.07（1.01）	2.00（.84）	0.16	0.16	1.21
迷惑	2.42（.99）	2.48（1.01）	1.97（.99）	1.94（.90）	24.63***	0.02	0.15

注）（　）内は標準偏差

*P<.05，***P<.01

子どもの共同注意関係行動に対する保育士の認識研究

○土屋文昭（多機能型児童発達支援事業所ディアーズ1’st）　鈴木由美（聖徳大学）
東原文子（聖徳大学）

キーワード：保育士，共同注意，ASD

問題と目的

ASD の早期兆候を識別する可能性が高いのは，乳幼児期から接する保育所の保育者である。そこで ASD の診断特性の一つとして知られる共同注意の発達における重要な指標である「指さし行動」や「社会的参照」，「提示・手渡し」に着目し，保育者が ASD の徴候である共同注意関連項目をどの程度理解しているかを測るため「保育者の共同注意認識尺度」を自作した。

方　法

調査対象者

東京都及び千葉県，埼玉県，大阪市の保育所に勤務する保育士 500 名に依頼し，108 名の回答を得た。そのうち欠損部のない有効な回答は 96 名であった。本研究は聖徳大学倫理委員会の承諾を得て実施した。

質問紙とその内容

日本語版 M-CHAT 及び大神 (2002) の共同注意関連行動の出現時期，徳永 (2014) の「学習到達度チェックリスト」を参考に，30 項目の５件法による質問紙を作成した。

結果と考察

因子分析結果の考察

本研究の主要目的は，保育所における保育者の共同注意関連の発達段階の理解について明らかすることであった。この目的のために，「保育者の共同注意認識尺度」を作成し，最尤法，プロマックス回転による因子分析を実施し，その因子構造を解明することができた。因子分析の結果，言語期の共同注意の発達に関する質問の内容は３因子構造となった。それらは「社会的参照」「基礎コミュニケーション」「指さし利用」であった。共同注意関連行動の発現時期の観点からみると，最も早く発現するのが因子 2「基礎コミュニケーション」で，次が因子１「社会的参照」，最後に因子３「指さし利用」となる。このように保育者の共同注意認識には３因子あり，それらは共同注意関連行動の発現時期に関係があると考えられる。具体的には，因子２「基礎コミュニケーション」に含まれる項目は比較的，その行動に対する発現時期が早いものが多く，6 から 12 か月に発現するものが多いと言える。因子１で抽出された項目の発現時期を確認すると 8 から 12 か月以降に発現するものが多いことがわかる。因子 3「指さし利用」が最も遅く現れるものが多く，12 から 13 か月以降に発現する。

各因子における得点分布結果の考察

「基礎コミュニケーション」および「指さし利用」は 4 点台がそれぞれ 62 人と 40 人で，5 点台がそれぞれ 13 人と 29 人であり高い得点を示しており「社会的参照」の 4 点台が 27 人，5 点が 5 人と比較して高い数値を示している。これは「社会的参照」が感情などの内面的な理解についての内容であるため，保育者がこれらの機会に気が付きにくいという側面がある可能性がある。一方，「基礎コミュニケーション」と「指さし利用」は日常の保育活動においてこれらの行動が頻繁に観察され保育者にとって比較的高く認識されやすいことが示唆される。

Table 1
保育者の共同注意認識尺度と因子分析結果

		因子負荷量 F1	F2	F3	*M*	*SD*
F1:社会的参照　α=.88						
q11	子どもが遊びたいと思う人や友達を見つけたとき保育者の表情をうかがうことができる	**.855**	−.286	.079	3.30	0.99
q10	子どもが初めて滑り台で遊びたいとき、保育者の表情をうかがうことができる	**.851**	−.184	.117	3.45	0.90
q09	子どもが初めて出会う人に会ったとき、保育者の表情をうかがうことができる	**.790**	.072	−.107	3.84	0.96
q08	子どもが初めて訪れる場所に来たとき、保育者の表情をうかがうことができる	**.719**	.245	−.132	3.69	0.93
q07	子どもが初めて見る虫や生き物を見つけたとき、保育者の表情をうかがうことができる	**.630**	.145	.099	3.58	0.99
q15	保育者の視線の先にあるものを目で追うことができる	**.579**	−.084	.093	3.58	1.02
q16	保育者の行動を後追いして見ることができる	**.473**	.215	−.039	4.15	0.71
q06	取って欲しいものがある時に，大人の手を引っぱらずにそれを自分で取ることができる	**.466**	.197	−.075	3.80	0.90
F2:基礎コミュニケーション　α=.76						
q20	「バイバイ」などの保育者の行った行動の真似をすることができる	−.101	**.790**	.047	4.38	0.64
q28	保育者の「バイバイ」、「さよなら」の言葉に反応する事ができる	−.102	**.654**	.071	4.46	0.63
q18	保育者が後ろから子どもの名前を呼んだとき、振り向くことができる	.200	**.648**	−.044	4.23	0.83
q17	保育者が子どもの名前を呼んだとき目を合わせることができる	.099	**.638**	−.045	4.47	0.74
q19	「バイバイ」などの保育者の言った言葉の真似をすることができる	−.143	**.541**	.115	4.26	0.76
q25	保育者に「ちょうだい」と言われたおもちゃを保育者に持ってくることができる	.069	**.452**	.098	4.14	0.76
F3:指さし利用　α=.82						
q02	見つけた飛行機や鳥を指さすことができる	.058	.082	**.883**	4.04	0.86
q01	保育者が飛行機や鳥を指さすとそれを見つけることができる	−.050	.041	**.775**	4.36	0.71
q03	子どもが欲しいものを手さしや指さしで保育者に伝えることができる	.120	.123	**.509**	4.27	0.79
	因子相関行列 F1	−	.573	.463		
	F2		−	.486		
	F3			−		

引用文献

大神英裕 (2002)． 共同注意行動の発達的起源　九州大学心理学研究，*3*，29-39.

徳永 豊(編著) (2014)．障害の重い子どもの目標設定ガイド―授業における「学習到達度チェックリスト」の活用　慶應義塾大学出版会

小学生の学校不適応がゲーム依存傾向に及ぼす影響

渡邉雅俊（國學院大學）

キーワード：小学生，学校不適応，ゲーム依存傾向

問題と目的

ゲームは，今や小学生の生活の一部を成し，保護者の主たる心配事である。教員ばかりでなく，教育心理臨床に携わる者にとって，懸念されるのは，ゲーム障害のリスクであろう。本研究は，ゲーム障害のリスクを予防する一助となることを目指して，次の仮説を検証することを目的とした。仮説 1 は「小学校高学年児童は学校不適応により情緒的問題が引き起こされると，ゲーム障害のリスク（以下，ゲーム依存傾向）が高まる」，仮説 2 は「保護者が我が子のゲーム使用行動へ介入すること（以下，保護者介入）」は，ゲーム依存傾向を抑制することである。

方　法

調査協力者と手続き

対象は，小学校 2 校に在籍する 5,6 年生の保護者 173 名であった。このうち，自分の子どもにはゲームで遊ぶ習慣がないと答えた 17 名は除き，調査は 156 名を対象として実施した。調査にあたり，文書を通して，調査の趣旨と手続き，研究成果の公表の説明，データ管理，個人情報保護を誓約する旨を説明した。

質問項目の構成

学校不適応尺度　保護者が認知した我が子の学校適応を調べるために設定した。学習領域（学習の動機付けと態度の適応）7 項目と社会領域（対人関係の形成の適応）4 項目について，結果を理解しやすくするために一部の表現を反転し，それぞれ学業不適応尺度と対人不適応尺度とした。得点が高いほど学校不適応の度合いが高いことを示す。

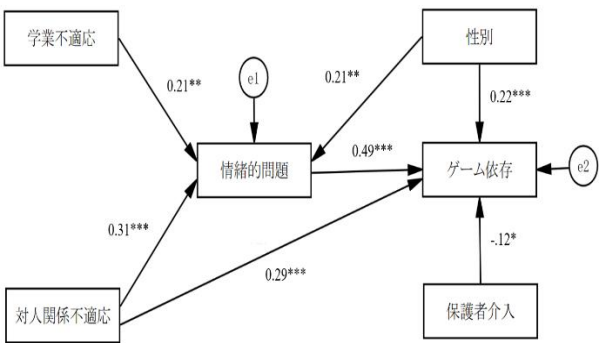
情緒的問題尺度　小学生の情緒的問題を測定する尺度は，子どもの強さと困難さアンケート(SDQ) における抑うつ状態や不安の強さといった情緒的不安定さを測る 5 項目の質問を採用した。

ゲーム依存傾向尺度　保護者から見た子どものゲームへの依存傾向を測定するために，例えば「ゲームをやめるように言っても，子どもがなかなかやめようとせず，ゲームをし続けてしまうことがある.」といった日本の幼児・児童のゲーム利用の実態をふまえた 14 の質問項目を設定した。

保護者介入尺度　保護者が子どものゲーム使用行動に介入する程度を測る質問項目は，例えば「ゲームで遊んでよい時間（30 分以内など）や時間帯間（夜 9 時までなど）を決めて，守らせてきた.」のような保護者の介入行動を調べるため，3 つの質問項目を設定した。

結果と考察

パス解析によって下の図のモデルが得られた。仮説 1 の検証のため，Bootstrap 法による間接効果の有意性の検討を行った。学業不適応とゲーム依存傾向について回帰分析を行った結果，有意な正の効果を示した。また，学業不適応から情緒的問題への有意な正の効果が認められた。情緒的問題と学業不適応を独立変数，ゲーム依存傾向を従属変数として重回帰分析を行ったところ，情緒的問題からゲーム依存傾向への有意な正の効果が見られた。学校不適応が情緒的問題を介してゲーム依存傾向に与える間接効果の bootstrap 検定を行った結果，間接効果が有意となり，媒介変数投入後の β=.32 が β=.08 となったため，有意でなくなった。つまり，学業不適応からゲーム依存傾向への直接のパスがなくなった。このことから，学業不適応とゲーム依存傾向に情緒的問題は，完全に媒介することが示された。また，対人関係不適応においても，ゲーム依存傾向に対する回帰分析の結果，有意な正の効果が見られた。また，対人関係不適応から情緒的問題への有意な正の効果が認められた。そして，情緒的問題と対人関係不適応を独立変数，ゲーム依存傾向を従属変数として重回帰分析を行った結果，情緒的問題からゲーム依存傾向への有意な正の効果が見られた。対人関係不適応が情緒的問題を介してゲーム依存傾向に与える間接効果について bootstrap 検定を行ったところ，有意な間接効果が認められた。しかし，媒介変数投入後の β=.45 は，β=.28 となったため，有意なままであった。そのため，対人関係不適応からゲーム依存傾向への直接のパスは残り，対人関係不適応からゲーム依存傾向の関連は，情緒的問題によって部分的に媒介されていることが分かった。仮説 2 に関わるパスでは，保護者介入からゲーム依存傾向に対して，負の影響が認められた。また，性別については，情緒的問題とゲーム依存傾向に対して正の影響が示されたことから，男児の関与を認めた。



コロナ禍の授業形態が大学生の学校満足度と学校生活意欲に与える影響（2）
―コロナ禍の授業形態が大学生の大学生活満足度に与える影響―

牧野幸志（摂南大学）

キーワード：コロナ禍，学校満足度，学校生活意欲

問題と目的

2020 年 4 月新型コロナウイルスの感染が拡大し，全国に緊急事態宣言が拡大した。このような状況に対して，各大学では急ピッチでオンライン授業の整備が行われた。しかし，初めてのことが多く，対応は各大学でばらつきがみられた。特に，授業形態は，完全オンライン，一部の授業だけを対面など実施方法に差がみられた。受講生の学生は，初めてのオンライン授業に戸惑いをみせた。

2020 年度，多くの大学ではオンライン授業が実施された。2021 年度前期には一部対面授業を実施する大学もみられた。このようなオンライン授業による大学生活では，教員と学生，学生同士の対面コミュニケーションが行われない。これは，これまで誰も経験したことのない大学生活であった。本研究では，コロナ禍における授業形態が大学生活の満足度，生活意欲に与える影響を検討する。

方　法

調査対象者　調査対象者は関西地区の 2 つの大学（どちらも私立総合大学）の学生 129 名（男性 56 名，女性 73 名，年齢幅 19～22 歳，平均年齢 19.46 歳）。ただし，欠損値があるため分析により人数が異なる。

手続き　調査は，「大学生の学校生活と生活意欲に関する調査」という形で無記名にて実施された。参加者には，研究目的，方法を説明し，参加は任意であること，拒否による不利益はないこと及び，個人情報の保護について説明を行い，調査票内で同意を得た。

調査票の構成　大学生活満足度　河村（2010）の　学校生活満足度尺度（大学版）の一部を利用した（21 項目，5 段階評定）。　**大学生の生活意欲**　学校生活意欲尺度（河村，2010）の一部を利用した（15 項目，5 段階評定）。これらの尺度は，2021 年 7 月段階で過去の 2020 年度評価と 2021 年度前期の評価が実施された（被験者内）。

結果と考察

各大学の授業形態　A 大学は，2020 年度は全ての授業がオンラインであり，2021 年度前期もほとんどの授業がオンライン形式であった。以下，オンラインと表記する。他方，B 大学は，2020 年度は多くの授業がオンラインであったが，一部の授業は入替制で対面にて実施していた。2021 年度前期は半数の授業は対面で行われていた。以下，対面ありと表記する。

大学生活満足度の因子構造　大学生活満足度に関する項目に対する因子分析を行った（主因子法，プロマックス回転）。その結果，6 因子構造であった。因子は，河村（2010）の学校生活意欲尺度の構造と似ていた。類似の因子は，教員との関係，学習内容，友人との関係であった。その他の因子は，サークル活動，アルバイト状況，通学状況と具体的な内容であった。これらの 6 つに対する満足度得点を分析に利用した。

分析計画　分析は，2 要因混合計画であった。独立変数は，授業形態（被験者間：オンライン，対面あり）×コロナ経過（被験者内：2020 年度，2021 年度前期）であった。従属変数は，大学生活満足度に関する 6 因子得点であった。

授業形態とコロナ経過が大学生活満足度に与える影響

教員との関係　2 要因分散分析の結果，主効果，交互作用ともに有意差はみられなかった。教員との関係の満足度は中点程度に保たれていた。

学習内容　コロナ経過の主効果が有意であった（F (1, 127)=4.79, p <.05）。2021 年度前期（M =3.66）は，2020 年度（M =3.52）よりも，学習内容の満足度が高かった。

友人との関係　2 要因分散分析の結果，コロナ経過の主効果が有意（F (1, 127)=33.61, p <.01），交互作用が有意傾向であった（F (1, 127)=3.02, p <.10）。下位検定の結果，2020 年度において，対面あり（M =3.52）は，オンライン（M =3.30）よりも，友人との関係の満足度が高かった。また，2021 年度前期の方が，2020 年度よりも友人関係への満足度が高かった。

サークル活動　2 要因分散分析の結果，コロナ経過の主効果が有意傾向であった（F (1, 127)=3.05, p <.10）。2021 年度前期（M =2.22）は，2020 年度（M =2.09）よりも，サークル活動の満足度が高い傾向がみられた。

アルバイト状況　2 要因分散分析の結果，主効果，交互作用ともに有意差はみられなかった。アルバイト状況の満足度は 3 点台後半と比較的高かった。

通学状況　2 要因分散分析の結果，授業形態（大学）の主効果が有意であった（F (1, 127)=4.73, p <.05）。対面あり（M =3.49）は，オンライン（M =3.12）よりも，通学状況の満足度が高かった。オンラインでは通学していなかったのであてはまらなかった。

以上の結果から，コロナの経過により，学習内容とサークル活動の満足度が高くなった。コロナの蔓延下（2020 年度）では，対面ありの授業形態のほうがオンラインよりも友人関係への満足度が高かった。

教職志望学生の理想的学級像とその関連要因について

○四辻伸吾（大阪教育大学） 水野治久（大阪教育大学）

キーワード：理想的学級像，教職志望学生，行動基準

問題と目的

本研究は，教職志望学生がどのような学級を理想と考えるのかという理想的学級像とその関連要因について検討したものである。

研究 1

目的 教職志望学生が考える理想の学級のための要因について検討する。

調査対象者 教職志望の大学生 141 名

方法 学級が「理想の学級」になるための必要な要素について自由記述にて回答を求めた。

結果 得られた 416 件の回答を KJ 法にてカテゴライズした結果,「学級内の人間関係が良好であること」「学級内にいじめがないこと」「学級担任の先生が信頼できること」「学級内でルールやマナーが共有されていること」「学級全体のまとまりや団結力があること」「子ども一人ひとりが主体的に行動できること」「授業が楽しいこと」「お互いを認め合うことができる雰囲気があること」の 8 つのカテゴリーが得られた。

研究 2

目的 教職志望学生の理想的学級像に影響を与える要因について検討する。

調査対象者 教職志望の大学生 526 名

方法 理想的学級像と性別・教職志望（教師になりたい程度）・行動基準（菅原他，2006）を尋ねた。

結果

理想的学級像について,「学級内の人間関係が良好であること」を選択した割合が 32.7%と一番多く，次いで「お互いを認め合うことができる雰囲気があること」が 23.2%，「学級内にいじめがないこと」が 16.4%となった。これをふまえ「学級内の人間関係が良好であること」を基準カテゴリとして，多項ロジスティック回帰分析を行った。その結果,「学級内の人間関係が良好であること」ではなく「学級担任の先生が信頼できること」を選ぶ確率に対して，教職志望が正の有意な効果を示した。オッズ比は，教職志望 0.99 であった。また「学級内の人間関係が良好であること」ではなく「授業が楽しいこと」を選ぶ確率に
対して，＜地域的セケン＞が正の有意な効果，＜公共利益＞が負の有意な効果を示した。オッズ比は，地域的セケン 0.78，公共利益 0.46 であった。

Table1
多項ロジスティック回帰分析の結果

	B		オッズ比	95% 信頼区間
学級内にいじめがないこと				
教職志望	0.10		0.90	0.70 － 1.16
自分本位	−0.21		1.00	0.71 － 1.42
地域的セケン	0.10		1.34	0.96 － 1.86
仲間的セケン	−0.21		1.09	0.79 － 1.51
他者配慮	0.04		0.64	0.41 － 1.02
公共利益	0.15		0.88	0.52 － 1.49
学級担任の先生が信頼できること				
教職志望	0.34	*	0.99	0.74 － 1.33
自分本位	−0.22		0.82	0.53 － 1.26
地域的セケン	−0.22		1.48	0.99 － 2.22
仲間的セケン	−0.33		0.88	0.60 － 1.30
他者配慮	−0.03		0.67	0.39 － 1.14
公共利益	0.11		1.03	0.54 － 1.94
学級内でのルールやマナーが共有されていること				
教職志望	0.40		1.26	0.91 － 1.75
自分本位	0.17		0.81	0.50 － 1.30
地域的セケン	−0.38		1.08	0.71 － 1.63
仲間的セケン	−0.25		0.78	0.50 － 1.22
他者配慮	0.62		0.62	0.35 － 1.12
公共利益	−0.69		0.99	0.50 － 1.95
学級全体のまとまりや団結力があること				
教職志望	−0.20		1.33	0.82 － 2.16
自分本位	0.36		1.18	0.64 － 2.20
地域的セケン	0.44		0.91	0.50 － 1.66
仲間的セケン	0.30		0.85	0.45 － 1.60
他者配慮	−0.42		1.19	0.49 － 2.92
公共利益	0.38		0.44	0.18 － 1.09
子ども一人ひとりが主体的に行動できること				
教職志望	−0.28		0.74	0.48 － 1.12
自分本位	0.16		1.44	0.86 － 2.42
地域的セケン	−0.54		2.06	1.14 － 3.75
仲間的セケン	−0.49		1.46	0.89 － 2.41
他者配慮	0.61		0.42	0.21 － 0.84
公共利益	−0.66		1.29	0.55 － 3.00
授業が楽しいこと				
教職志望	−0.26		0.68	0.36 － 1.28
自分本位	0.36		1.17	0.60 － 2.30
地域的セケン	1.24	*	0.78	0.41 － 1.46
仲間的セケン	0.17		0.67	0.31 － 1.42
他者配慮	−0.10		1.18	0.46 － 3.05
公共利益	−1.67	**	0.46	0.18 － 1.17
お互いを認め合うことができる雰囲気があること				
教職志望	0.11		0.69	0.32 － 1.50
自分本位	0.00		1.44	0.59 － 3.52
地域的セケン	−0.29		4.63	1.32 － 16.21
仲間的セケン	−0.08		1.28	0.54 － 3.03
他者配慮	0.44		0.58	0.18 － 1.84
公共利益	0.13		0.17	0.05 － 0.52

注）基準カテゴリは「学級内の人間関係が良好であること」とする
*p＜.05 **p＜.01

総合考察

教員になりたいという思いが強いものほど，「教員」の存在感をより意識しており理想的学級像の要因として「学級担任の先生が信頼できること」を挙げる傾向が高いと考えられる。また＜地域的セケン＞を意識することは，教師としてのステイタス等を意識することにつながると考えられ，この教師のステイタスの一つとして「授業をすること」に重きを置くため,「授業が楽しい」ことを選択する傾向があると考えられる。＜公共利益＞を意識していないもの，つまり目の前の子どもたちというある種限定的な対象に対してい「授業を楽しくしたい」と意識していることにつながり，この傾向が「授業が楽しい」を選ぶ傾向につながるものと考えられる。

強み介入が青年の自己の肯定的側面の評価に与える影響について

伊住継行（岡山大学）

キーワード：強み介入，性格特性的強み，自己の肯定的側面

問題と目的

児童生徒の不適応やうつなどの精神的問題が増加している(文部科学省，2021，2023)。その要因の一つに自己評価に関する課題が指摘され(Butler，Hokanson，& Flynn，1994)，自己の肯定的側面の育成を意図したさまざまな心理教育プログラムが開発・実践されている(菱田，2022；山崎，2017)。一方，平野(2021)は，日本文化の特徴を挙げ，こうした心理教育プログラムを日本で実践する場合，自己の肯定的側面を評価するような学習活動をスムーズに導入することが難しい場合があると指摘している。そこで，本研究では，青年を対象に，Peterson & Seligman(2004) に示されている個人の性格特性的強み(Character Strengths:CS)を使った強み介入が自己評価のスムーズさに与える影響について検討することにした。

方　法

調査対象者と実施手続き　中国地方の A 看護専門学校の看護学科 1 年生 86 名を対象とした。この中で，調査協力に同意が得られた 79 名(男性 6 名，女性 73 名)を分析対象とした。筆者が担当する「教育学」の講義で，自己・他者の肯定的側面の理解に関するワークを実施し，その後に自己の肯定的側面に関する調査を実施した。

学習活動　学習活動は，Linkins，Niemiec，Gillham，& Mayerson(2015)の強みに基づく教育の基本的な方針を参考に，(1) CS を示す言葉と物の見方を発達させる，(2) 他人の強みを認識し，それについて考える，(3) 自分自身の強みを認識し，考えるの順に学習を進めることにした。

調査内容　強みの選択として，「一番目～三番目に自分らしいと思えた強みを選びましょう。」という指示で自分らしいと思えた CS を 3 つまで選択させた。また，強み選択の難易度として，平野(2019)と同様に，「その強みを選ぶことは簡単でしたか，それとも，難しかったですか。1(とても難しい)～10(とても簡単)で自分にもっとも当てはまる数字を答えましょう。」と教示して Web アンケートでの回答を求めた。

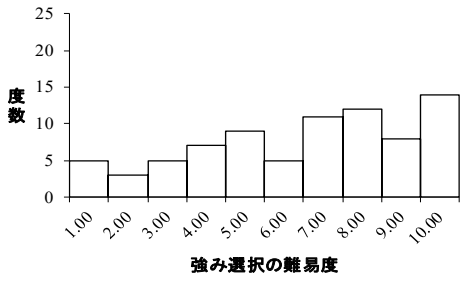
倫理的配慮　まず，所属長に研究の趣旨を説明し，調査の許可を得た。次に，対象者には，調査目的と趣旨を伝えた後，調査への同意について回答を求め，調査参加へのインフォームドコンセントを確認した。

結果と考察

強みの選択　上位 3 つとして選択した CS を合計した結果，224 個の強みが選択された。1 人当たりの平均選択数は 2.84 個(SD = 0.46)であった。選択数が多かった CS は「愛情」(27 名，12.05%)，「対人関係力」(23 名，10.27%)，「思いやり」(20 名，8.93%)になった。次に，本研究と平野(2019)の強みの選択数の間の関連について検討するためにカイ二乗検定行った。その結果，両者の間に有意な関連が見られた($\chi^2(23, N = 478) = 42.45$, $p < .01$)。残差分析の結果，本研究では，「対人関係力」，「好奇心」，「見通す心」の人数の割合が有意に高く(いずれも $p < .05$)，平野(2019)では，「希望」，「楽観性」の人数の割合が有意に高かった(いずれも $p < .05$)。これらの結果から，本研究の対象者である看護専門学生は，看護師としての適性を自覚し，それを自身の強みと認識している者が多かったのではないかと考えられる。

強み選択の難易度　強みの選択の難易度について，1(とても難しい)～10(とても簡単)として評価を求めた。その結果，平均値が 6.51(SD = 2.75)であった(Figure 1)。平野(2019)では，同様の質問に対する回答の分布が二峰性を示したが，本研究では，右側に偏った分布を示した。このことから，本研究で実施した強み介入の結果として，学生は自己や他者の強みについての理解を深めることができ，強みの選択が容易になったのではないかと考えられる。

Figure 1
強み選択の難易度



引用文献

平野真理 (2023). 自分らしいレジリエンスに気づくワーク―潜在的な回復力を引き出す心理学のアプローチ　金子書房

高 1 の学業ストレスを規定するのは学習適応か学業成績か？（2）
―「進路多様校」における「進学クラス」と「通常クラス」の違いに着目して―

○王 語非（立命館大学大学院）　　山本博樹（立命館大学）

キーワード：体制化方略，学習適応，学業ストレス

目　的

現在，教育現場では高 1 段階の学習不適応に対応するために，生徒の学業ストレスを低減させることまでを目指す視点が重要とされている（三浦・坂野，1996； 王他， 2024）。学業ストレスとは，学習者の能力を超える学業に関する要求への身体的・心理的反応である（Wilks, 2008）。学業ストレスを低減させる要因としては学習適応と学業成績があげられ，王他（2024）は，「進路多様校」の高 1 を対象に体制化方略の使用傾向が学習適応を介して学業ストレスを低減させるプロセスを示した。しかし，調査対象者は「進学クラス」のみと限定的であったこと，実際に体制化方略使用促進の支援は実施していないことが課題となった。そこで本研究では，「進路多様校」の「進学クラス」と「通常クラス」の高 1 を対象に体制化方略使用の授業支援を行い，支援前後において学業ストレスを低減させるプロセスに相違があるのか，クラス別に比較検討することを目的とする。

方　法

参加者　「進路多様校」と定義される公立高校の 1 年生 175 名を分析対象とした。「進学クラス」は 34 名，「通常クラス」は 141 名であった。「進学クラス」は入学時に進学を希望した生徒で構成されたクラスである。

手続き　対象校及び参加者から調査実施の同意を得た後，事前テストとして 2023 年 7 月に「体制化方略使用尺度」（堀野・市川，1997），「英単語学習達成度の自己評定」（寺澤・吉田・太田，2008），「学習適応性検査」（辰野・応用教育研究所，2007），「主要 5 教科の理解度評定」（山本・織田，2018），「学業ストレッサー評価尺度の成績ストレッサー項目」（神藤，1998）を集団で実施した。同日に体制化方略を教授する講義（授業支援）を行った。その後，事後テストとして，2023 年 9 月に再度集団で 7 月と同様の質問紙調査を実施した。

結　果

影響のモデル化　王他（2024）を参考に，体制化方略使用傾向が学習適応または学業成績を介して学業ストレスに及ぼす影響のモデルを構築した。なお，モデル内の因子は各尺度値の平均値を使用した。

モデルの検証　Amos29.0 を用いて，講義実施前のクラス別のモデル（以下，事前モデル），及び講義実施後のクラス別のモデル（以下，事後モデル）について，多母集団同時分析を実施した（Figure 1 及び 2）。適合度指標は，事前モデルにおいて χ^2 (6) = 4.434, p = .618, GFI = .990, $AGFI$ = .950, NFI = .970, CFI = 1.000, $RMSEA$ = .000, AIC = 52.434，事後モデルにおいて χ^2 (6) = 6.434, p = .343, GFI = .960, $AGFI$ = .910, NFI = .913, CFI = .909, $RMSEA$ = .015, AIC = 55.942 であり，どちらのモデルも適合していると判断した。

考　察

「通常クラス」において，事前モデルでは，体制化方略使用傾向は学習適応と学業成績のどちらをも介して学業ストレスを低減するプロセスが示されたが，事後モデルでは学業成績を介するプロセスは認められなかった。また，「進学クラス」においては事前，事後の両モデルにおいて学習適応を介するプロセスのみが示された。ここから，授業支援を受け，その後一定期間を経ることで「通常クラス」における学業ストレスの規定因に変容が生じる可能性が示唆された。ただし，その変容は夏休み中の学習方法や授業支援以外の要因等が影響した可能性がある。今後はインタビュー調査によって，影響過程を詳細に検討することが求められる。

Figure 1
「通常クラス」における体制化方略支援授業前後での変化

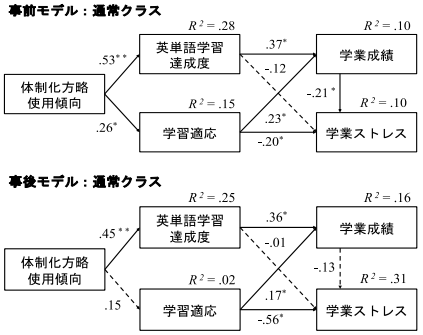
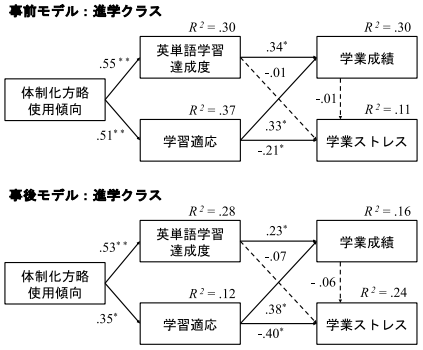


Figure 2
「進学クラス」における体制化方略支援授業前後での変化



注：パス係数は標準化推定値。実線は有意なパスを示す。
$^{**}p < .01$　$^{*}p < .05$

中学生における援助要請経験と利益・コストの関連
—援助要請経験の認識の違いに着目して—

○奥 穂波（武庫川女子大学大学院） 玉木健弘（武庫川女子大学）

キーワード：援助要請経験，利益・コスト

問題と目的

援助要請に関わる要因の一つに利益・コストがある。援助要請の結果の予期には，受けた援助に関わる評価だけではなく，援助要請の経験そのものに対する認識が関連している可能性も考えられる。しかし，援助要請経験に対する認識の違いと結果の予期との関連については十分に検討されていない。そこで，相談してよかった，相談しない方がよかったという援助要請経験に対する認識の違いに着目して検討を行った。

方　法

調査対象者　兵庫県内の公立中学校に通う中学生 627 名に調査を依頼し，回答に不備のあったものを除外し，559 名（1 年生男子 76 名，女子 102 名，2 年生男子 105 名，女子 85 名，3 年生男子 97 名，女子 94 名）を分析対象とした。

手続き　2023 年 9 月に集団で調査を実施した。

調査内容

フェイスシート　性別，学年について尋ねた。

中学校入学後の援助要請経験　中学校入学後の友人に対する援助要請経験について尋ねた。また，援助要請したことに対する認識について尋ねた。

被援助志向性尺度　本田・新井・石隈（2011）の被援助志向性尺度の友人に関する 13 項目を用いた。

相談行動の利益・コスト尺度改訂版　永井・新井（2008）の相談行動の利益・コスト尺度改訂版の 26 項目を用いた。

結果と考察

援助要請経験の群分けによる利益・コストの差

中学校入学後の援助要請経験に基づき，「相談してよかった生徒」「相談しない方がよかった生徒」「どちらでもなかった生徒」「悩み経験あり・相談経験なしの生徒」「悩み経験なしの生徒」に分類した。群分けによって，利益・コストに差があるか 1 要因分散分析を行った（Table 1）。その結果，「ポジティブな結果」得点は，相談してよかった生徒は他の群より得点が高いことが示された。相談してよかった生徒は，相談経験や悩み経験がない生徒より「問題の維持」得点が高いことが示された。これらのことから，相談してよかった生徒は，ポジティブな結果や，相談しないままでは状況が悪化するかもしれないという相談しない場合のコストを高く予期していることが示された。

一方，「否定的応答」「秘密漏洩」「自己評価の低下」得点は，相談しない方がよかった生徒が相談してよかった生徒より得点が高いことが示された。このことから，相談しない方がよかった生徒は，何らかのネガティブな経験をしており，今後友人に相談する際に心理的な負担を感じている可能性がある。「自助努力による充実感」得点では，相談経験のない生徒が相談してよかった生徒より得点が高いことが示された。自分で悩みに向き合い，解決することで充実感を得ること自体は意義があると考えられる。しかしながら，悩みが深刻になるほど期待する援助が受けられない可能性も否定できない。そのため，生徒自身で問題解決できるような間接的な援助を提供することや，悩みを抱え込んでしまわないよう，援助要請を促すことが必要であると思われる。

悩みの内容の分類

中学校入学後に経験した悩みの内容について，自由記述形式で回答を求めた。頻出しているキーワードを把握するため，KH Coder によって抽出語リストを作成した。その結果，悩みを経験した際に援助要請した生徒と援助要請しなかった生徒では，友達関係や人間関係の悩み，勉強や部活動など学校生活に関する概ね共通した悩みを経験していることが明らかになった。

本研究の結果から，援助要請経験に対する認識の違いが利益・コストと関連することが明らかにされた。また，同じような悩みを経験した際に援助要請する生徒と援助要請しない生徒が存在することも明らかにされた。この点について，援助要請者自身の要因や援助者側の要因，さまざまな要因が関連していると考えられる。そのため，具体的な援助要請時の状況についてより詳細に検討する必要があると考えられる。

Table 1
群ごとにおける相談行動の利益・コスト尺度の平均値，標準偏差および分散分析の結果

	1 (*N* = 167)	2 (*N* = 31)	3 (*N* = 25)	4 (*N* = 88)	5 (*N* = 248)	*F* 値	多重比較
①	32.31 (5.47)	26.77 (6.61)	27.52 (5.28)	25.14 (7.46)	30.00 (6.37)	21.42***	1 > 2, 3, 4, 5 5 > 4
②	11.03 (3.24)	10.29 (3.05)	9.80 (3.18)	9.58 (3.71)	9.20 (3.55)	7.37***	1 > 4, 5
③	12.53 (4.54)	17.68 (5.52)	14.76 (4.20)	16.95 (5.60)	12.68 (4.80)	20.37***	2 > 1, 5, 4 > 1, 5
④	6.10 (2.79)	9.48 (3.70)	7.36 (2.89)	8.13 (3.56)	6.12 (3.03)	15.08***	2 > 1, 5, 4 > 1, 5
⑤	6.86 (2.94)	8.97 (3.88)	7.00 (2.29)	8.97 (3.51)	6.56 (2.92)	10.77***	2 > 1, 5 4 > 1, 5
⑥	8.18 (2.65)	9.06 (2.77)	8.44 (2.22)	10.03 (3.18)	9.12 (2.88)	6.74***	4 > 1 5 > 1

*** $p < .001$

注 1）①：ポジティブな結果，②：問題の維持，③：否定的応答，④：秘密漏洩，
⑤：自己評価の低下，⑥：自助努力による充実感
注 2）1 ： 相談してよかった生徒，2 ： 相談しない方がよかった生徒，
3 ： どちらでもなかった生徒，4 ： 相談経験なしの生徒，5 ： 悩み経験なしの生徒

中学生の攻撃性と抑うつおよび学校不適応傾向との関連

○笹谷愛望　　玉木健弘（武庫川女子大学）

キーワード：攻撃性，抑うつ，学校不適応

問題と目的

子どもの不適応行動には，いじめ，不登校，自殺，暴力行為，非行などがあり，これらは増加傾向にあることが報告されている（文部科学省，2023）。メンタルヘルスの問題は，抑うつと攻撃性がそれぞれの中核とされる（村山他，2017）。本研究では，中学生を対象に，攻撃性と抑うつおよび学校不適応傾向との関連について検討を行うことを目的とし，学年差や性差についても検討を行った。

方　法

調査対象者　公立中学校の生徒 420 名を対象に調査を行った。最終的な分析対象者は，中学生 368 名（1 年生 ：男子 55 名，女子 54 名 ； 2 年生 ： 男子 69 名，女子 61 名 ；3 年生 ： 男子 75 名，女子 54 名）であった。

手続き　2022 年 7 月に調査を行った。学級単位の集団一斉方式で担任教師により実施された。

調査内容　①下田・寺坂（2012）の JS-MSAI 中学生用を使用した。中学校との協議の結果，生徒への負担を軽減するために，「破壊的表出」「積極的対処」の 2 下位尺度のみを使用した。②並川他（2011）の Birleson 自己記入式抑うつ評価尺度（DSRS-C）短縮版を使用した。③鈴木（2021）の不適応徴候尺度を使用した。

結果と考察

JS-MSAI の因子構造の検討　下田・寺坂（2012）によって行われた因子分析と同様に，主成分分析を用いて，バリマックス基準による回転を行った結果，使用したすべての項目が先行研究と同じ因子構造であることが確認された。

学年と性差の検討　学年と性の違いを検討するため，分散分析を行った。その結果，攻撃性については，「破壊的表出」「積極的対処」のいずれも学年と性の交互作用は認められなかった。「抑うつ気分」では性の主効果，「活動性および楽しみの減衰」では学年の主効果，「学校不適応傾向」では性と学年の主効果が見られた。このことから，3 年生は 1，2 年生より学校不適応傾向が高く，男子より女子で学校不適応傾向が高いことが示された。3 年生は受験を目前に控えているため他学年よりストレスを抱えやすいことから，これらの症状が生じやすい可能性があり，特に女子生徒で生じることが多いことが示された。

分析モデルの検討　仮説に基づき，分析モデルの検討を行った。その結果，中学生全体の適合度は GFI = .997，AGFI = .952，CFI = .994，RMSEA = .073，AIC = 30.969 であることが示された。なお，分析モデルは Figure 1 に示す。

因果関係の検討　各変数間の因果関係を検討するため，パス解析を行った。

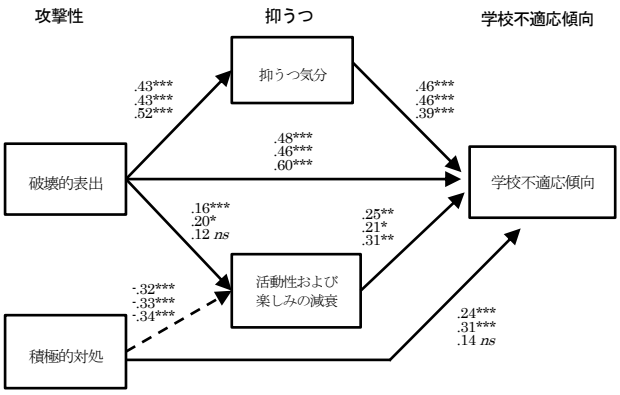
その結果，攻撃性と抑うつとの関連については，「破壊的表出」から「抑うつ気分」および「活動性および楽しみの減衰」へのパスに正の影響が示され，「積極的対処」から「活動性および楽しみの減衰」へのパスに負の影響が示された。攻撃行動をとる子どもは仲間から拒否されやすく，その結果孤立し，抑うつ感が高くなるという先行研究の結果（坂井・山崎，2003）を支持する結果が示された。一方，積極的対処は適応的な対処行動であり，怒りを感じた場面で適切に対処することで抑うつ気分や学校不適応行動が低減すると考えられる。

そして，抑うつから学校不適応傾向との関連については，「抑うつ気分」「活動性および楽しみの減衰」のいずれも「学校不適応傾向」へのパスに正の影響が示された。抑うつ症状を抱えている子どもは自ら援助要請を求めることが少なく（Garland & Zigler，1994），加えて，問題が内在化している可能性もあり，周囲の大人が気づきにくいため，周りに相談できないまま学校不適応状態に至ることも考えられる。そのため，学校の中や家庭において，困ったことを話せる環境を整えることが求められる。

さらに，攻撃性から学校不適応傾向への直接効果については，「破壊的表出」「積極的対処」ともに「学校不適応傾向」への正の影響が示された。

以上のことから，学校不適応状態に至るまでに，攻撃行動や抑うつ感を示す生徒を早期に発見し，支援を行うことが重要であると考えられる。

Figure 1
中学生の攻撃性と抑うつおよび学校不適応傾向との関連



注）上から順に，全体，男子，女子の数値を表記している。
*p < .05　**p < .01　***p < .001

シェアリング方式スーパービジョンによる校内研修が初任者に及ぼす影響

高島英公子（早稲田大学大学院）

キーワード：シェアリング方式スーパービジョン，自主・向上性，同僚・協働性

問題と目的

中央教育審議会答申（2015）では，近年，若手教員を取り巻く環境が変化し，かつてのように先輩教員から若手教員への知識・技能の伝達をうまく図ることのできない状況があることが指摘され，とりわけ採用から数年の研修の改善・充実の必要性が提言された。そこで，授業や学級経営などの初任者が抱えている具体的な問題へのスーパービジョンを行うことで，サポートが可能になると考えた。スーパービジョンは同一職種の中で，より経験のある者がスーパーバイザーとなり，初任者であるスーパーバイジー自身の知識や技能の向上を目指して行う。大友（2003）は，グループ内で感じたことを味わい，吟味し，他者に伝えることを通し，個人内体験を集団内体験として変換するシェアリングをベースにして教師へのサポートを行うことをシェアリング方式スーパービジョン（Supervision by Sharing Method：以下 SSM）と呼んだ。本研究では SSM を継続的に行うことで，初任者の質的および技能の向上を図ることができると考え，SSM の初任者 A 教諭に対する効果を検証することを目的とした。

方　法

調査時期　2023 年 4 月から 2024 年 3 月

調査対象者　B 小学校（A 教諭在籍）の教員 14 名を対象とした。

調査方法　所属校の学校長を通じて研究協力を依頼し，教員を対象に 2023 年 7 月，11 月に Microsoft Forms を用いたオンライン形式の調査を実施した。

倫理的配慮　WEB 調査にあたり，回答は任意であり，協力に同意した者のみ回答するように調査概要を説明した。

使用尺度　教員組織所属意識尺度（河村ほか，2014）本尺度は，自主・向上性尺度と同僚・協働性尺度の２つの下位尺度から構成され，教師の組織への所属意識を測定する。分析には，IBM SPSS Statistics28 を使用した。

SSM の方法　本研究で行われた A 教諭に対する SSM の簡単な流れを示すと次のとおりである。

⑴ 毎日，児童下校後 15 分間，A 教諭に対して一日を振り返る SSM を行う。

⑵ メンバーは教務主任や特別支援コーディネーター等数人とし，会議室で行う。

⑶ 内容は，①今日の授業の内容，②明日の授業の目当てと内容，今日やるべきことの優先順位の確認，③学級の児童で気付いた事，よい姿が見られた場面の確認について，初任者の気づきを中心に行う。

結果と考察

7 月の教員組織所属意識尺度では，A 教諭は「やらされ傾向群」に位置していた。日々の活動に追われ，働くことに意味を見出せていないように思われた。学級の子供たちと休み時間に遊ぶこともなく，授業の準備と保護者対応に追われている様子であった。２学期になり，SSM に授業研究を含む内容が多くなると，教材を工夫して楽しい授業にしようとする姿が見られるようになった。

A 教諭は，先輩方の高いレベルの教育実践のアドバイスがなかなか自分の日々の実践に生かせず，１学期は挫折感を感じていたと語っていた。周りがよかれと思った助言も，自信を失う原因になっていた。また，日常生活では，授業がどんどん遅れる A 教諭に同僚が強く当たってしまう場面も見られることがあった。

A 教諭の１学期（7 月）と２学期（11 月）の教員組織所属意識調査の推移によると，自主・向上性が 16 ポイント上昇している（Table 1）。スーパービジョンは，スーパーバイジーが子供とどのように関わり，そのときスーパーバイジーがどんなことを学びたいのかをスーパーバイザーが汲み取り，学びを深めていく作業になる。時間がかかるが，効果のある人材育成といえる。A 教諭は，自分の思いを語ることで自らの学ぶ力を取り戻していった。初任者は，日々の業務をこなすことで精一杯である。研修の導入時期には，同僚が授業を見せたり，初任者が授業を公開したりしながら，子ども理解，授業づくり，教師としての心構え等について「自己盲点」に気付かせていく SSM が効果的である。初任者は，自己開示を通して自己理解を深め，スーパーバイザーから認められることで自己肯定感を高め，教師として成長していくと考えられる。

Table 1

A教諭の教員組織所属意識尺度の推移

	同僚・協働性	自主・向上性
１学期（7月）	64	39
２学期（7月）	68	55
増加率	.06	.41

引用文献

大友秀人（2003）．シェアリング方式スーパービジョンの試み⑴　日本教育カウンセラー協会研究発表論文集，206-207.

河村茂雄・武蔵由佳・藤原和政（2014）．教員組織への所属意識を測定する尺度の開発　学級経営心理学研究，*3*(1)，52-65.

小学校教員の心理的安全性に関する研究
—心理的安全性が高い年，低い年の語りの分析を通して—

○五十嵐健一（東京学芸大学大学院）

キーワード：心理的安全性，小学校教員，生徒指導

問題と目的

近年, 教師を取り巻く環境は厳しさを増している。そのような中で , 職場での教師の心理的安全性は重要な要素である。教師を対象とした研究において, 学校組織風土の一つとして心理的安全性が取り上げられ，教師のチームワークとの正の関連が報告されている（三沢・森安・樋口, 2020）。また, 小・中・高校の現職教師対象の調査によると, 協働的で心理的安全性の高い学校組織風土, および保護者に対する心理的安全性が, 教科指導に関する自発的・自律的な学習動機を高め，学校運営への積極的な参画を促すことも示唆されている（森本, 2021）。

教師の心理的安全性が高い年，低い年にはどのような違いがあるのだろうか。本研究では, 小学校教師を対象とし, 年単位で見た時に教師の心理的安全性がどのようなことの影響を受けているのかを検討する。

方　法

調査時期　2022 年 7 月から 9 月にかけて実施

調査対象者　A 県に勤務する小学校教諭 17 名

調査方法とその内容

半構造化面接法で行った。本調査（面接）はいつでもやめられること，聞き取った内容を研究以外では使用しないことを伝え，同意書に署名をもらってから面接を始めた。新任の年から現在までの自身の「心理的安全性」について, 1 年ごとに 1 点から 10 点の 10 段階による自己評価を求め, それに関わるエピソードも語ってもらうよう求めた。

結果と考察

今回の調査で, 心理的安全性が高い年については学年主任や職員とのコミュニケーションが円滑に取れているという語りが多く見られた。また，持ち上がりで同じ子ども達を担任しているという語りも多かった。

一方で，心理的安全性が低い年については，学年主任や職員とのコミュニケーションが上手くいかない，学年主任に分からないことを聞きづらいという語りが多く見られた。また，学級崩壊状態，いじめ，様々な面での子ども達への指導の難しさ，保護者対応の難しさについての語りも多く見られた。

どちらについても，同僚との関係，とりわけ同じ学年職員との関係が，教師の心理的安全性に大きな影響を与えていることが分かった。また，担任する子ども達との関係については，持ち上がりで同じ子どもたちを担任する際に教師の心理的安全性が高まっている事例が多かったが，その逆の事例も一定数見られた。また，学級崩壊，いじめ等の学級の児童への指導の難しさは，教師の心理的安全性に大きな負の影響を与えることも分かった。

今回の調査で，同学年職員とのコミュニケーションの質や子どもへの指導の難しさが心理的安全性に影響を与えることが分かった。一方で，子どもへの指導が難しくても，心理的安全性が高い年も数例見られた。職員同士の関係と担任する子どもへの指導の難しさ，それぞれがどのように相互に関連しながら教師の心理的安全性に影響を与えているかということについては，今後も検討の必要がある。

Table 1
心理的安全性が高い年に語られた内容

カテゴリ	コード	語り	事例数
教員同士の関係	同学年職員との関係	**学年主任に聞きやすい・頼りがいがある**	**4**
		学年職員とのコミュニケーションが上手く取れた	**10**
		学年職員で助け合えた	3
		学年職員の年齢構成が近い	2
		子どもが難しかった分，学年職員が団結	1
	管理職との関係関係	管理職が頼りにならない	1
		管理職から認められていると感じる	1
	リーダーシップが取れる状況	長い間同じ学校に在籍し，立ち位置が確立	1
		自分が学年主任	2
子どもとの関係	学級の子どもとの関係良好な関係	子どもに任せられるようになった	3
		子どもとの相性が良かった	2
		子ども達が落ち着いていた	2
	学徴の子どもの難しさ	**子どもの指導が難しい**	**4**
	子どもとの以前からのつながり	過去に担任した子ども達を再び担任	2
		持ち上がりで同じ子ども達を担任	**9**
保護者との関係	保護者との信頼関係	保護者との信頼関係が築けた	2
	保護者対応難しさ	保護者との関係が難しい	1
		保護者同士のトラブル	2

Table 2
心理的安全性が低い年に語られた内容

カテゴリー	コード	語り	事例数
教員同士の関係	同学年職員との関係	**学年主任に聞きづらい**	**6**
		学年職員同士のコミュニケーションが上手くいかな	**5**
		学年で協力できない	1
		学年スタッフのケアが大変	1
	職務職員との関係	初任者指導担当とうまくいかない	2
	管理職との関係	管理職に相談しやすい	2
		管理職に相談しづらい	3
	リーダーシップが取れる状況	自分が学年主任	2
	環境の変化	異動による環境の変化がストレス	1
子どもとの関係	学級・学年崩壊状態	学年の子供たちが崩れていた	2
		学級の子供たちが崩れていた	**6**
	指導の難しさ	**いじめ問題の対応**	**5**
		子どもの指導が難しい	**11**
	子どもの以前からの関係	持ち上がりで同じ子ども達を担任	3
保護者との関係	保護者対応の難しさ	**保護者との関係が難しい**	**7**

付　記

本研究は, 千葉大学大学院教育学研究科令和 4 年度修士論文のデータの一部を再分析したものである。

高校生の社会的自立に向けた自己理解とキャリアプランニング能力の育成
—相談相手を自ら選ぶキャリア・カウンセリングの効果検討—

○三苫由美子（福岡県立糸島高等学校）　西山久子（福岡教育大学）

キーワード：キャリア・カウンセリング，自己理解・自己管理能力，キャリアプランニング能力

問題と目的

高校のキャリア教育では，生徒が現在の学びと将来の繋がりから，社会的・職業的自立の基盤となる資質・能力を身に付け，自己の在り方生き方を考えた主体的進路選択ができるよう，学校の教育活動全体を通して基礎的･汎用的能力を全教員で育成する(文部科学省，2012・2016・2018)。社会的自立とは，社会の一員として責任ある行動をとり，人との関わりの中で合意形成すること（文部科学省，2018）であり，一人で全て行うことではない。本研究では，生徒が自己分析に応じた相談相手を全教職員から選び,キャリア･カウンセリングを受ける機会を設けた。生活全般の課題や目標達成に向け，適切な相手に援助要請し，傾聴される経験の，分析的な自己理解の深化とキャリアプランニング能力の伸長への効果や生徒の変容を見取ることとした。

方　法

研究期間　202X 年 4 月～202X 年 12 月
研究対象　九州北部の公立 A 高校第 2 学年 347 名
実施内容　1 年次には 1 学級 36 名が，ワークシートによる自己分析に応じた相談相手を，担任を除く全教職員から選び，キャリア・カウンセリングを受けた。担当教職員は内容を情報共有ツールに入力し，生徒支援資料として共有した。2 年次は学年全体を対象にし，2 年間実践した学級と，2 年次のみ受けた 8 学級(1 年次は質問紙の回答のみ)を比較し,経年的変容を追跡した。
測定方法　生徒に,キャリア発達社会的能力尺度(小泉，2021)，キャリアデザイン力尺度(改訂版)(三川･石田･神田･山口，2017)の職業理解力(6 項目)等からなる質問紙調査を行い，実施前後の変容を分析した。個人情報保護に関し，管理職に説明し，書面で同意を得た。

結果と考察

1 年次・2 年次の事前事後調査全てに回答した生徒の，2 年 8 月・11 月の欠損値のないデータから，キャリア・カウンセリング前後の変容を分析した。分析には統計分析ソフト HAD18_002（清水，2016）を用いた。

キャリアデザイン力尺度の職業理解力（6 項目）において，統制群 148 名に対し，実践群 16 名の方に中程度の効果量がみられ（Table 1），継続して実施する方が職業理解力に影響する可能性が示唆された。

Table 1
職業理解力の推移と効果量

	M	*SD*	*SE*	*95%CI*	*t*	*d*
対照群8月	20.101	4.306	0.354	19.388-20.814	0.533	.053
対照群11月	19.919	4.851	0.399	19.140-20.698		
実践群8月	20.500	5.164	1.291	18.332-22.668	1.983*	.447
実践群11月	22.563	4.273	1.068	20.193-24.932		

**p<.01, *p<.05

Table 2
自己理解の推移と効果量

	M	*SD*	*SE*	*95%CI*	*t*	*d*
対照群8月	27.183	3.596	0.320	26.529-27.836	0.903	.109
対照群11月	27.492	3.894	0.347	26.808-28.176		
実践群8月	29.615	4.735	1.313	27.581-31.650	0.360	.101
実践群11月	30.000	3.764	1.044	27.870-32.130		

Table 3
キャリアプランニング能力の推移と効果量

	M	*SD*	*SE*	*95%CI*	*t*	*d*
対照群8月	7.984	2.280	0.203	7.579-8.389	1.979	.186
対照群11月	8.286	1.975	0.176	7.932-8.639		
実践群8月	8.615	2.468	0.684	7.355-9.875	1.621	.356
実践群11月	9.385	2.293	0.636	8.285-10.484		

Table 4
キャリア･カウンセリング前後に生徒が自覚した変化（%）

項目	対照群	実践群
1) 明確だと思っていた自分の考えを、もっとよく考えてみたいと思った	11.6	12.5
2) 自分の考えや目標・方向性が、もっと具体的になった(はっきりした)	25.0	37.5
3) 自分の新しい面(よさ・興味・可能性など)に気づくことができた	6.3	0.0
4) もっと他の人の意見を聞いたり、情報を得たりしたいと思った	17.0	25.0
5) 自分の目標達成や課題解決のために、今取り組むべきことが分かった	25.9	12.5
6) 特に変わったことはない	12.5	12.5

統制群 126 名・実践群 13 名のキャリア発達社会的能力尺度のデータで自己理解・自己管理能力，キャリアプランニング能力を分析した。自己理解・自己管理能力に強く関連するとされる「自己への気づき」,「自己のコントロール」,「責任ある意思決定」では，各群の時期による効果は低いが（Table 2），対照群と実践群の平均値差と効果量は 2.470(t(137)=2.590, d=0.750)となり，高い効果量がみられた。また，キャリアプランニング能力に強く関連するとされる「人生の重要事態に対処する能力」では，対照群で低程度の，実践群で中程度の効果量が示された（Table 3）。対照群と実践群の平均値差と効果量は 0.865(t(137)=1.500, d=0.435)であり，中程度の効果が示された。

自己分析と自ら選んだ教職員との面談を経て，自身の考えの不足への気づきや，考えや行動の具体化が変化として生徒に自覚された(Table 4)。できると思っていたものを再考する必要性を感じた結果が，取組の事後への効果量として単年実施の対照群には低く，継続実施の実践群には中程度に表れたと推察される。

感情制御の力を育む心理教育プログラム「いやな気持ちと一緒に」の開発と学習効果

○高柳 翼　　町 岳（静岡大学）

キーワード：感情制御，不快感情，課題未然防止教育

問題と目的

自分の感情をうまく表現できず，暴力や暴言，ときには自分を傷つけるなどの形で表出して苦しむ子どもがいる。このような感情制御の力を獲得できずに問題行動を表出した子どもに対しては，これまで主に個別の支援の充実が図られてきた(文部科学省，1998)。本研究では，生徒指導提要改訂(文部科学省，2022)で注目されている課題未然防止教育に焦点を当て，感情制御の力を育む心理教育プログラム「いやな気持ちと一緒に」を開発し，公立小学校 5 年生においてその学習効果を検討した。

方　法

対象と時期　A 県内公立 B 小学校 5 年生 2 学級の計 60 名(男子 24 名，女子 36 名)の児童を対象に，2023 年 6 月上旬から 7 月上旬に授業実践と調査を行った。実践に当たっては，協力校の学校長および学級担任に対し，研究計画書に基づいて研究の目的・内容に関する十分な説明を行い，研究承諾書による了解を得た。

「いやな気持ちと一緒に」の内容　第Ⅰ部では感情制御が困難になるメカニズムや感情の役割等を理解させることで，不快感情に対する認識を肯定的なものに転換させる。第Ⅱ部では自分の中にある不快感情に向き合い，言語化できるようにする。第Ⅲ部では自分の中の不快感情と一緒に，よりよく過ごすための方法を考え実行できるようにする。さらに全児童に個別面接を実施し，言語化と対処法の発見を支援する(Figure 1)。

手続き　不快感情を(に)「肯定的に捉える力」・「言語化する力」・「対処する力」を，介入前後（それぞれ 1・3，1・4，6・7 時間目）の問いに対するワークシートの記述等で測定した。それぞれの力への効果を，「不快感情に対する肯定的な記述」，「自分の不快感情の言語化」，「不快感情への対処法」の記述の有無により「達成・未達成」の 2 段階で評価するルーブリックを別途作成した。それに基づき，第一著者と教育学専門の小中学校教諭 3 名が別々に評価したところ，一致率は 92.0〜98.3%であり，評価が一致しないものについては，協議の上決定した。

結果と考察

不快感情を（に)「肯定的に捉える力」・「言語化する力」・「対処する力」について，介入前後の達成・未達成の比率をマクネマー検定で検討した結果(Table 1)，全ての力について有意に向上したことが示された(p =. 00)。これは，本プログラムで不快感情を肯定的に捉えるようになったことで，自分の中の不快感情の自覚化・明確化・言語化が促され，不快感情と一緒によりよく過ごす作戦の発見につながったためであろう。

Table 1.
感情制御の力に対する効果

事前 / 事後	肯定的に捉える力		言語化する力		対処する力	
	未達成	達成	未達成	達成	未達成	達成
未達成	7	49	0	16	1	24
達成	0	0	0	41	0	31

Figure 1.
感情制御の力を育む心理教育プログラム「いやな気持ちと一緒に」の単元構成

一斉授業					個別面接		
部		目標	時間	学習内容	目標	時間	面接内容と支援（・）
Ⅰ部	不快感情を肯定的に捉える	感情制御が困難になるメカニズムや感情の発生や役割，身体とのつながりを理解し，不快感情を肯定的に捉える	1	感情制御に困難さを抱えた人物（そうくん）の感情や行動について考えることを通して，なぜそこまで怒っているのかということに疑問をもつ	授業者との対話を通して，自分の中の不快感情に気づき，それを言語化したり，自分に合った対処法を見つけたりする	6	①自分の中の不快感情に気づき，それを言語化する ・自分の中の不快感情に向き合い，言語化しようとするプロセスを受容，承認し，勇気づける ・不快感情の言語化が難しい児童に対しては，児童の感情を想像して言語化するなどし，言語化などによる表出を促す ②自分に合った対処法について説明する ・自分に合った対処法を見つけようとするプロセスを受容，承認し，その良さに気付かせる。 ・自分に合った対処法を見つけることが難しい児童に対しては，うまくいかない理由を一緒に考えたり，対処法を見つけることができていることへの気づきを促したりする
			2	「暴力はだめだ」と理解していてもやってしまうのはなぜかを考えることを通して，不快感情を（適切に）制御できていないことが要因と気付く			
			3	感情の役割，身体とのつながりを理解することを通して，そうくんの「怒り」という不快感情を肯定的に捉える			
Ⅱ部	不快感情に気づき言語化する	自分の中の不快感情に気づき，それを言語化する	4	自分の中の感情を見つめることを通して，自分の中の不快感情に気づき，それを言語化する			
Ⅲ部	不快感情に対処する	自分に合った不快感情への対処法を見つける	5	不快感情への対処法（作戦）を学級全体で共有し，それを参考に自分に合いそうな作戦を考える			
				＜１週間トライアル期間＞ 対処法（作戦）が自分に合っているか試す			
			7	自分なりの対処法（作戦）について振り返り，効果や課題を考えることを通して，今後も工夫を続けていこうという思いをもつ			

高学年児童を対象とした強みへの注目と強みの活用感および子どもが認識する父親・母親からの強みへの注目の関連の検討

○梶原真衣（株式会社水戸心理･療育センター）　藤枝静暁（埼玉学園大学）

キーワード：強み，親子関係，小学校高学年児童

問題と目的

小学生の不登校の要因の一つには，「親子のかかわり方」があり（文部科学省，2023），学校適応において児童期の親子関係や親の養育態度に着目することは重要であると考えられる。また，近年は，学校現場における諸課題に対して，予防的活動や強みを扱った介入が行われている。強みに関しては，子どもが自分の強みについて親から認識されていることや強みの活用を促されるとストレスフルな状態にないことが明らかにされている（Waters, 2015）。このことから，親からの子どもの強みへの注目は子どもにポジティブな影響を及ぼすなど，親子関係と強みは関連があると考えられる。しかし，国内の強み研究において親子関係を扱った研究は見当たらない。そこで，本研究は，小学校高学年児童を対象として強みに着目し，予防的心理教育方法を構築する際の基礎資料を提供することを目的とする。

方　法

調査対象者　小学校 1 校に協力を依頼し，小学校 4 年生から 6 年生の 172 名が調査対象者であった。回答に不備があった者を除き，分析対象者は 156 名であった。

調査時期　2023 年 3 月上旬に調査を実施した。

調査手続き　当該クラスの担任の先生に質問紙の配付および教示文の読み上げを依頼し，実施した。調査は無記名式であり，回答時間は 10 分程度であった。

調査内容　①強みへの注目：子ども用強み注目尺度（阿部他，2019）を使用した。②強みの活用感：児童用強み活用感尺度（小國・大竹，2017）を使用した。③子どもが認識する父親（男性保護者）からの強みへの注目，④子どもが認識する母親（女性保護者）からの強みへの注目：阿部他（2019）の承諾を得た上で，尺度の一部改変をしたものを使用した。

倫理的配慮　埼玉学園大学研究倫理審査委員会および小学校長より調査実施の承認を得た。

結果と考察

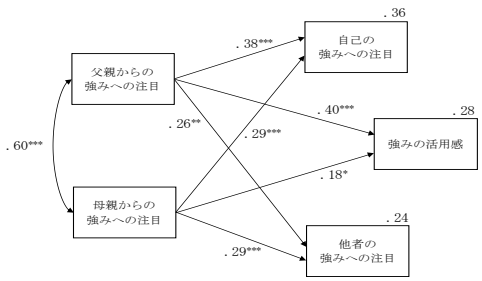
各変数間の関連を検討するため，Pearson の積率相関係数を算出した。その結果，すべての変数間に有意な相関が見られ（$ps < .01$），中程度から強い正の相関であった。このことから，すべての変数間に関連があると考えられる。

親からの強みへの注目が子どもの強み変数に与える影響を確認するためにパス解析を行った。その結果，子どもが認識する父親および母親それぞれからの強みへの注目が自己の強みへの注目および他者の強みへの注目，強みの活用感に影響を与えていた（χ^2 (3) = 208.36, $p < .001$）。モデルの適合度は，CFI = .52, RMSEA = .67 であった。特に，父親からの強みへの注目は強みの活用感に，母親からの強みへの注目は自己や他者の強みへの注目に正の影響があることが確認された（Figure 1）。このことから，父親は子どもの行動部分に，母親は子どもの内面に注目する傾向があるのではないかと考えられる。

子どもが認識する父親および母親からの強みへの注目得点を合算して「両親からの強みへの注目」得点を算出し，調査対象者の回答の分布を確認したのち，満点から平均−1SD までの範囲を高群，残りを低群に分類した。対応のない t 検定を行った結果，両親から強みに注目してもらっていると認識している方が，自己の強みへの注目（t (154) = 6.69, $p < .01$, d = 1.40）および他者の強みへの注目（t (154) = 5.52, $p < .01$, d = 1.15），強みの活用感（t (154) = 5.66, $p < .01$, d = 1.18）の得点が高いことが確認された。このことから，子どもは両親からの強みへの注目により，自分の強みを理解し，活用できるのではないかと推察される。また，両親から自分の強みに注目してもらっていたように，他者の強みに注目することができるようになるのではないかと推察される。

最後に，本研究の結果より，強みの注目や活用は，家族を含む他者は自分の強みに注目してくれているという認識や経験が影響していると示唆される。そのため今後は，強みに注目されることや注目することの効果について質問紙調査による検討にとどまらず，実際に介入をして検討する必要があると考えられる。

Figure 1
親からの強みへの注目が子どもの強み変数に与える影響



*$p < .05$　**$p < .01$　***$p < .001$

引用文献

阿部 望・岸田広平・石川信一（2019）．子ども用強み注目尺度の作成と信頼性・妥当性の検討　パーソナリティ研究，*28*（1），42-53.

小國龍治・大竹恵子（2017）．児童用強み認識尺度と児童用強み活用感尺度の作成及び，信頼性と妥当性の検討　パーソナリティ研究，*26*（1），89-91.

中学生の友人同士の対立場面における介入行動意図と学校環境適応感の関連

○松山康成（東京学芸大学） 真田穣人（兵庫教育大学）

キーワード：修復的対話，介入行動意図，対立問題

問題と目的

日本の学校教育現場では，子ども同士の対立が起因であると考えられる暴力・いじめの認知件数が増加傾向である(文部科学省，2023)。松山・真田・栗原(2021)は対立する当事者以外の他者による対立場面における介入行動に着目し，その行動に関わる意図を明らかにしている。このような子どもの対人援助的な向社会的行動は学校適応との関連が指摘されている(Bulotsky-Shearer et al., 2008)。介入行動意図についてはこれまで小学生については検討されているが（松山・真田，2022)，中学生については検討されていない。そこで本研究では中学生の介入行動意図と学校環境適応感の関連について検討し，生徒の学校環境適応感の特徴に応じた介入行動意図の傾向についても明らかにする。

方　法

調査対象者

中学 1～3 年生 659 名に対して，X 年 4 月～7 月に山田・米沢（2011）の学校環境適応感尺度及び松山・真田・栗原（2021）の介入行動意図尺度を実施した。実施に際して調査対象者及び調査対象者が所属する学校長に対して研究の目的と内容を説明し同意を得た。

結　果

中学生の介入行動意図と学校環境適応感の関連

介入行動意図の各変数と学校環境適応感の各変数との相関を算出し（Table 1），独立変数を学校環境適応感の各変数，従属変数を介入行動意図の各変数とした共分散構造分析を行なった（Table 2）。分析の結果，モデルの適合はほぼよい値を示した（$\chi^2(19)=39.17$ ($p<.01$), GFI=.988, AGFI=.966, CFI=.992, RMSEA =.040)。

中学生の学校環境適応感プロフィールによるクラスター別の介入行動意図

学校環境適応感下位尺度を基に Ward 法による階層的クラスター分析を行なった。その結果 3 クラスターを採用した。次にこれら 3 つのクラスターを独立変数，学校環境適応感下位尺度と介入行動意図下位尺度得点を従属変数とした分散分析を行なった（Table 3)。

考　察

共分散構造分析の結果から，向社会的スキルは援助意図，介入意図に正の影響を及ぼすとともに，傍観意図，非介入意図に負の影響を及ぼしていることが認められた。これは小学生での傾向（松山・真田，2022）と同様であった。教師サポートについては小学生では援助意図及び介入意図に正の影響が見られたが，中学生では援助意図のみに正の影響が見られた。

クラスター分析及び分散分析の結果から，学校環境適応感高群のクラスター3 では援助意図及び介入意図は高く，傍観意図及び非介入意図は低いことが明らかとなり，学校環境適応感低群のクラスター2 ではその反対の傾向であることが明らかとなった。また学校環境適応感中群のクラスター1 は中程度の結果となった。

これらの結果より，介入行動意図と学校環境適応感の関連が示された。学校環境適応感下位尺度の多くは教師サポートの影響を受ける（山田・米沢，2011)。介入行動意図では援助意図のみ教師サポートとの関連が見られたことから，今後はそのサポートの在り方について検討したい。また，援助意図及び介入意図を高めるためには，教師サポートだけでなく向社会的スキルを高めることの重要性も指摘された。介入行動意図に関する教育的支援の在り方についても今後検討したい。

Table 1
介入行動意図と学校環境適応感の各変数との相関係数

	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.生活満足感	.45 ***	.50 ***	.46 ***	.33 ***	.28 ***	.28 ***	-.16 ***	-.16 ***	.23 ***
2.教師サポート	—	.52 ***	.53 ***	.14 ***	.19 ***	.39 ***	-.16 ***	-.19 ***	.29 ***
3.友達サポート		—	.54 ***	.35 ***	.15 ***	.34 ***	-.24 ***	-.25 ***	.31 ***
4.向社会的スキル			—	.16 ***	.22 ***	.51 ***	-.32 ***	-.32 ***	.47 ***
5.非侵害的関係				—	.25 ***	.11	-.20 ***	-.23 ***	.06
6.学習適応					—	.12	-.18 ***	-.16 ***	.09 **
7.援助意図						—	-.38 ***	-.48 ***	.61 ***
8.傍観意図							—	.80 ***	-.29 ***
9.非介入意図								—	-.32 ***
10.介入意図									—

***$p<.001$

Table 2
学校環境適応感と介入行動意図の共分散構造分析結果

	援助意図	傍観意図	非介入意図	介入意図
生活満足感				
教師サポート	.147 ***			
友達サポート				
向社会的スキル	.428 ***	-.293 ***	-.289 ***	.471 ***
非侵害的関係		-.148 ***	-.178 ***	
学習適応				
R^2	.272	.108	.115	.222

***$p<.001$ 注）値は標準化係数

Table 3
各クラスタにおける学校環境適応感と介入行動意図の平均(SD)と分散分析の結果

	クラスター1 学校環境適応感 中群 N=297 平均（SD）	クラスター2 学校環境適応感 低群 N=246 平均（SD）	クラスター3 学校環境適応感 高群 N=116 平均（SD）	F値	多重比較
生活満足感	3.20(0.86)	2.65(0.54)	4.42(0.42)	260.91***	3>1>2
教師サポート	3.73(0.89)	2.82(0.47)	4.83(0.34)	355.75***	3>1>2
友達サポート	3.94(0.74)	3.05(0.54)	4.69(0.41)	300.85***	3>1>2
向社会的スキル	3.70(0.72)	3.02(0.50)	4.47(0.50)	233.14***	3>1>2
非侵害的関係	4.05(0.90)	3.65(0.69)	4.64(0.55)	66.07***	3>1>2
学習適応	3.11(0.88)	2.94(0.68)	3.69(0.81)	35.35***	3>1>2
援助意図	3.24(0.57)	2.92(0.53)	3.58(0.52)	60.76***	3>1>2
傍観意図	2.13(0.69)	2.30(0.56)	1.81(0.70)	22.51***	2>1>3
非介入意図	1.96(0.76)	2.23(0.63)	1.66(0.75)	27.00***	2>1>3
介入意図	2.90(0.67)	2.63(0.58)	3.21(0.71)	32.67***	3>1>2

***$p<.001$

対面授業に Zoom を取り入れたコンピュータリテラシー教育におけるモチベーションの分析
—モチベーションの向上を目指して—

○土肥紳一（東京電機大学）　　今野紀子（東京電機大学）

キーワード：モチベーション，コンピュータリテラシー，SIEM

問題と目的

従来のコンピュータリテラシー教育はコンピュータ教室に情報端末を配置し，授業を行うことが一般的であった。教卓では，教材を配信するための設備が置かれ，中間モニタやプロジェクタに表示していた。このような教室 AV 設備は陳腐化が激しく，膨大な費用が掛かる問題があった。COVID-19 の感染拡大が広がり遠隔講義を強いられ，その後 5 類に移行し，対面授業が復活した。筆者は対面授業でかつ Zoom を利用(教室 AV 設備を使わない)する新しい教育環境を取り入れた。本研究では，このような教育環境が受講者のモチベーションにどのような影響を与え，授業に対する要望感想の自由記述の分析から，受講者がどのように思って授業に出席しているのかの分析を目的としている。

方　法

調査対象者は，工学部の第二部電気電子工学科の「コンピュータ基礎Ⅰ」の受講者である。モチベーションは，SIEM（Systematical Information Education Method：ジーム）アセスメント尺度のモチベーション評価項目を使って測定している。授業の前期，中期，後期に「コンピュータリテラシーを学習することは重要だと思いますか」「コンピュータリテラシーの知識・技術は身についていると思いますか」「もっとコンピュータリテラシーの知識や技術を高めたいと思いますか」の3項目について5段階のリッカート尺度で調査する。各項目は重要度，現状認知度，期待度と名付けている。モチベーションは重要度と期待度の積で定量化し，回答の平均値をクラス全体のモチベーションとしている。主な授業内容を Table 1 に示す。

Table 1
主な授業内容

回	内容	回	内容
1	オンデマンドによるガイダンス	9	3D モデリング
2	電子メール等	10	web ページの作成
3	情報端末の基本操作	11	数式処理
4	文章作成ソフトの基本操作その１	12	プログラミング入門体験
5	文章作成ソフトの基本操作その２	13	web ページの完成（実習のみ）
6	表計算ソフトの基本操作その１	14	web ページコンテスト
7	表計算ソフトの基本操作その２	15	コンピュータ基礎Ⅱの準備
8	プレゼンテーション		

結果と考察

2022 年と 2023 年の前期，中期，後期におけるモチベーションの推移を Table 2 に示す。2022 年は新しい教室と環境で教授者に不慣れな点があったが，2023 年は前期，中期，後期共に 2022 年を上回った。

Table 2
モチベーションの推移

年	前期	中期	後期	履修者数
2022	20.8	20.2	20.4	69
2023	22.1	22.3	21.2	74

Figure 1
KH Coder による自由記述の対応分析結果



自由記述の分析は KH Coder を使った。対応分析の結果を Figure 1 に示す。四角は授業の回を示しており，その周りに多く出現した単語が表示される。○は特徴を強調するために筆者が補助線を加筆した。右上には 4～7 回の内容が集中しており Office 系のアプリの影響がうかがえる。10 回は「難しい」の言葉が隣接しており，初学者にとって難易度が高いようである。1, 13, 15 回はアンケート調査を実施していないため，グラフには出て来ない。11 回には「面白い」との言葉が出現しており数式処理に対する興味の喚起がうかがえる。今後も受講者のモチベーションの向上を目指し，新しい時代の新しい教育環境を目指したい。

引用文献

樋口耕一（2020）．社会調査のための計量テキスト分析　第 2 版　ナカニシヤ出版

中学生版多様性と困難への寛容度尺度の作成と信頼性・妥当性の予備的検討

○藤岡 徹 （福井大学）
水野賀史＃（福井大学）
松崎秀夫＃（福井大学）
飯田順子（筑波大学）
岩堀美雪（福井大学）

キーワード：多様性，尺度作成，中学生

問題と目的

人々の多様な在り方を相互に認め合えるようになることは，重要な課題である。そのような感覚を育む取り組みを進めて行くために，多様性を測定する必要がある。多様性を測定する質問紙に，大学生を対象とした「個人の文化的・人種的・価値観的多様性への開放性だけでなく，異なる考えや価値や観点に問われることを楽しむこと」を測定する「多様性と困難への寛容度尺度」(Pascarella et al., 1996) がある。この質問紙は，日本の大学生を対象としても標準化されている（飯田ら，2020)。しかしながら，質問紙が大学生を対象とされていて，その他の年齢層に対しての標準化は，国際的に見てもなされていない。そこで本研究は「多様性と困難への寛容度尺度」を中学生に活用できるように修正し，標準化することを目的とした。

方　法

調査対象者

A 県の義務教育学校 7 年生 89 名（男児 38 名，女児 48 名，その他 3 名）を対象とした。

刺激

中学生版多様性と困難への寛容度尺度 Pascarella et al. (1996) が作成して，飯田ら (2020) が大学生を対象にして日本で標準化した質問紙を，原著者から小中高生版の作成許可を得て，中学生にも実施な可能な表現に修正した。文章表現については，公立中学校で1年生を担任する教員にも確認を行った。8項目で，「まったく当てはまらない」から「とてもよくあてはまる」の 5 件法であった。

主要 5 因子性格検査（村上ら，1999） 中学生にも実施可能であり，「外向性」「協調性」「勤勉性」「情緒安定性」「知性」の 5 つの下位尺度が得られる。

分析方法

因子構造確認のため因子分析を行い，内的整合性を検討するため Cronbach のα係数を算出した。妥当性検証のために，主要 5 因子性格検査の下位尺度得点との相関係数を求めた。

結　果

因子分析（主因子法，オブリミン回転）を行った結果，2 因子が適切であると判断した。各項目の因子負荷量は Table 1 の通りで，因子 1 は「困難への寛容度」，因子 2 は「多様性因子」とした。α係数は，それぞれ .86 と .84 であった。困難への寛容度得点と多様性得点の主要 5 因子性格検査の相関は Table 2 の通りで，困難への寛容度得点では知性と有意な，また協調性と有意傾向の相関が認められた。

Table 1
記述統計と因子分析の結果

		平均	標準偏差	因子負荷量 因子 1	因子 2
3	自分と違う価値観をもつ人と話をすることは、自分自身や自分の価値観を知ることができるので楽しい。	3.93	0.97	.81	.02
1	自分と違う考えや価値観をもつ人と話し合いをすることは楽しい。	3.88	1.03	.81	-.03
6	違う視点から物事を考えさせられる授業が最も楽しい。	3.92	0.99	.73	-.15
5	自分が正しいと信じていることや価値観が揺さぶられるような授業内容は楽しい。	4.09	0.96	.66	.05
2	学校での教育で、自分とは異なる価値観にふれることは重要である。	4.27	0.78	.62	.29
8	知的に挑戦しがいのある授業を楽しいと感じる。	4.18	0.98	.43	.31
7	自分と背景（例．人種、国籍、性的指向性）が異なる人と接したり学んだりすることは、自分の学校生活に必要である。	3.90	1.01	.03	.73
4	違う国や地域の文化を持つ人について学ぶことは、学校での教育においてとても重要である。	4.26	0.98	-.04	.99

Table 2
相関分析の結果

	外向性	協調性	勤勉性	情緒安定性	知性
困難への寛容度	.12	.19†	.15	-.12	.28*
多様性	.08	.03	.02	.00	.10

*p<.05 †p<.10

考　察

2 因子が適切であったのは，尺度の構成概念からも妥当であったと考えられる。困難への寛容度得点は「異なる考えや価値や観点に問われることを楽しむこと」の部分を反映していたため，知性と協調性との相関が認められたと思われる。多様性得点は「個人の文化的・人種的・価値観的多様性への開放性」の部分を反映していたため，既存の質問紙で測れる概念とは異なる概念を測定していることが示唆され，今後も妥当性検証を進めて行く必要がある。以上より，中学生版の信頼性・併存的妥当性が一定程度示された。

引用文献

飯田順子・青山郁子・堀口康太・藤原健志・大川一郎・杉本希映・遠藤寛子(2020). 多様性と困難への寛容度尺度の日本語版の作成と信頼性・妥当性の検討　日本教育心理学会第 62 回総会発表論文集，305.

Pascarella, E. T., Edison, M., Nora, A., Hagedorn, L. S., & Terenzini, P.T. (1996). Influences on students' openness to diversity and challenge in the first year of college. *The Journal of Higher Education, 67*(2), 174-195.

村上宣寛・村上千恵子(1999). 主要 5 因子性格検査の世代別標準化　性格心理学研究，*8*(1)，32-42.

保育における保護者支援が，保育の質・保育者のかかわり・保育の内容を介して，0・1・2 歳児の社会・情動的能力に与える影響

寺見陽子（元神戸松蔭女子学院大学）

キーワード：保護者支援，保育の質，0・1・2 歳児の社会・情動能力

問題と目的

近年，幼児教育・保育の質が，その後の育ちと学びに影響し，幼児期に育まれた社会情緒的スキルが生涯にわたって影響すること等が，海外での縦断研究において示されている。OECD（2015）によると，社会情動的スキルは，一貫した思考・感情，行動のパターンに発現し，フォーマルまたはインフォーマルな学習体験によって発達させることができ,社会－情動的能力は,個人の一生を通じて社会・経済的成果に重要な影響を与えるような個人の能力である。そうした背景から，今日就学前期の研究が盛んにおこなわれている。しかしながら，その基盤はアタッチメントの形成期にある乳児・幼児前期にある。この期に関する研究は，ほとんど行われていない。本研究は，0・1・2 歳児の社会－情動的能力にインフォーマルな養育への支援（保護者支援）がフォーマルな保育を介してどのような影響を与えるのかを検討する。

方　法

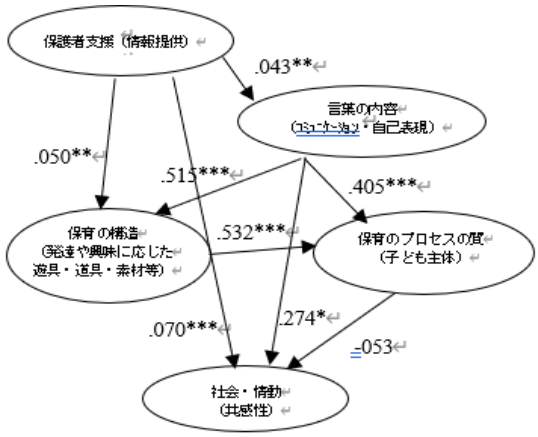
調査対象　260 園 0・1・2 歳児担当保育者 228 名。
調査方法　WEB によるアンケート調査を実施。
調査項目　①属性 ②所属施設 ③保育の構造の質 ④保育のプロセスの質（③④東京大学発達保育実践政策センター，2020；砂上，2020）⑤0・1・2 歳児の社会－情動的能力（遠藤，2017）⑥保育の言葉の内容 ⑦保育者の言語的関わり（⑥⑦小椋他，2012）⑧保護者支援の内容（寺見，2019）。
実施期間　2023 年 2 月 15 日～3 月 31 日。
分析法　因子分析と相関，重回帰分析，共分散構造分析を実施。IBM SPSS ver.26 を使用。
倫理的配慮　所属の倫理審査委員会から承認を得た。

結果と考察

因子分析の結果
③～⑧の尺度に対して最尤法（プロマックス回転）による因子分析を実施した結果，構造の質では３因子（①発達や興味に応じた遊具・道具・素材等，②くつろげる空間,③生活･遊び･文化に関わるものの展示），プロセスの質では 2 因子（①子ども主体，②受容的共感的かかわり），社会－情動的能力では 4 因子（①粘り強さ，②向社会性，③共感性，④思いやり），言葉の内容では 1 因子（言葉によるコミュニケーション・自己表現），言語的かかわりでは 1 因子（わかりやすい言葉かけ），保護者支援では 2 因子（①情報提供，②保育への参加）が，抽出された。

共分散構造分析の結果
各因子の相関を確認し，社会－情動因子を独立変数，他を従属変数に強制投入法による重回帰分析を実施して得えた結果をもとに，保護者支援因子①が，保育の構造因子①，言葉の保育の内容因子①，保育のプロセス因子①を介して，社会－情動因子③に影響を与えるという仮説モデルを設定し，社会－情動を目的変数，他の因子を説明変数にして共分散構造分析を実施した結果，Figure1 のような結果を得た。適合指標は，GIF= .964，AGFI=.943，CFI=.999，MSEA=.009，で十分な適合を示した。

Figure 1
共分散構造分析結果



保護者支援は，言葉の保育の内容を介して保育の構造の質とプロセスの質に影響を与えていた。しかし，社会－情動能力への影響は有意ではなかった。社会・情動は，保護者支援から直接影響を与えていた。

付　記

本研究は 2020 年度科学研究費基盤(C)20K02643『家庭養育と乳児保育の質の向上を促す家庭と乳児保育の連携プログラムの開発』(研究代表者寺見陽子）の一部である。）

幼少期の絵本経験と大学生の共感性との関連

藤田 文（大分県立芸術文化短期大学）

キーワード：絵本，共感性，大学生

問題と目的

絵本は，教育の現場や家庭で，コミュニケーションや言葉，知識や感性や創造性，また状況や感情の想像力の発達に重要な役割を果たしている（松岡， 1987; 古屋, 1996）。しかし，共感性について，実証的に絵本の影響を調べた研究はほとんどない。そこで，本研究では，幼少期の絵本経験と大学生の共感性との関連を検討することを第 1 の目的とする。

また，本研究では絵本のジャンルを知識絵本，ファンタジー・物語絵本，生活・しつけ絵本，ユーモア・ナンセンス絵本に分類し，そのジャンルと大学生の共感性との関連を検討することを第 2 の目的とする。

さらに，幼少期の絵本経験と大学生の小説の読書量の関連を検討することを第 3 の目的とする。

方　法

調査対象者　短期大学の 1，2 年生 87 名だった。

手続き　授業中に一斉に以下の質問調査を実施した。

幼少期の絵本経験　「子どもの頃，よく絵本を読んでいた」「子どもの頃，よく絵本の読み聞かせをしてもらった」等 5 項目について幼児期から小学 2 年生までの自分にあてはまる程度を 5 段階評定してもらった。

幼少期の絵本の好み　幼児期から小学 2 年生の頃，知識絵本，ファンタジー・物語絵本，生活・しつけ絵本,ユーモア･ナンセンス絵本の各ジャンルについて，好きだった程度を 5 段階評定してもらった。

小説の読書経験　「私は現在，よく小説を読んでいる」などの 5 項目について，あてはまる程度を 5 段階評定してもらった。

現在の共感性　日道ら（2017）の対人反応性指標を用いた。「自分より不運な人たちを心配し，気にかけることが多い。」等の共感的関心 7 項目，「何かを決める前には，自分と意見が異なる立場のすべてに目を向けるようにしている。」等の視点取得 7 項目，「自分の身に起こりそうな出来事について，空想にふけることが多い。」等の想像性7項目の計21項目の質問について，あてはまる程度を 5 段階評定してもらった。

結果と考察

幼少期の絵本経験と大学生の共感性の関連

幼少期の絵本経験 5 項目の合計点が平均以上を絵本経験高群（52 名），平均未満を絵本経験低群（35 名）とした。共感性の 3 側面の合計点を算出し，絵本経験群で比較した（Figure 2 参照）。

このデータに基づき，2 絵本経験（高群・低群）×3 共感性（共感的関心・視点取得・想像性）の 2 要因の分散分析を行った。その結果，絵本経験の主効果が有意だった（$F(1, 85) = 7.70$, $p < .01$）。つまり，絵本経験高群が低群よりも共感性が有意に高いことが示された。

また，絵本経験と共感性の交互作用に有意な傾向がみられた（$F(1, 85) = 3.88$, $p < .10$）。共感的関心と視点取得は絵本経験で違いはないが，想像性では違いがみられた。幼少期に絵本経験が多い人は少ない人よりも想像性が高い傾向にあることが示された。

幼少期の好みの絵本ジャンルと大学生の共感性の関連

絵本のジャンル別の好みの平均点より高い人を高群，低い人を低群に分類した。共感性の 3 側面の合計点を算出し，絵本ジャンルごとに，2 絵本ジャンル（高群・低群）×3 共感性（共感的関心・視点取得・想像性）の 2 要因の分散分析を行った。

その結果，ユーモア・ナンセンス絵本におけるジャンルの主効果が有意で（$F(1, 85) = 13.79$, $p < .01$），生活・しつけ絵本におけるジャンルの主効果に有意な傾向がみられた（$F(1, 85) = 3.39$, $p < .10$）。

つまり，ユーモア・ナンセンス絵本が好きだった人の方が好きでなかった人よりも全体的に共感性が高いことが示された(Figure 2 参照)。また生活・しつけ絵本が好きだった人の方が好きでなかった人よりも全体的に共感性が高い傾向にあることが示された。

幼少期の絵本経験と大学生の小説の読書量の関連

幼少期の絵本経験得点により，絵本経験高群(30 名)，中群（32 名），低群（25 名）に分類した。各大学生の小説の読書量の 5 項目の合計点を算出した。このデータに基づき，1 要因の分散分析を行った結果，有意差はみられなかった。幼少期の絵本経験は大学生の小説の読書量とは関連がみられないことが示された。

Figure 1
幼少期の絵本経験と大学生の共感性の関係

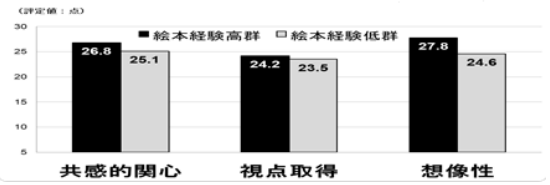
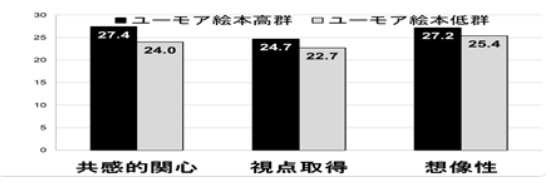


Figure 2
ユーモア絵本の好みと大学生の共感性の関係



小学校１年生の授業における時間的・空間的構造と幼児期からの学びの連続性

岸野麻衣（福井大学）

キーワード：幼小接続，小学校１年生

問題と目的

幼児教育と小学校教育においては，カリキュラムの構成原理や教育観・指導観など様々な違いを有するとされている。それに対して，中央教育審議会（2023）では，義務教育の開始前後の５歳児から小学校１年生の２年間を「架け橋期」とし，幼保小が意識的に協働して子供の発達や学びをつなぐことにより，生涯にわたる学びや生活の基盤をつくることが重要であり，教育内容や指導方法を工夫することが求められている。

また中央教育審議会（2021）では，すべての子どもたちの可能性を引き出す，個別最適な学びと協働的な学びの実現が提起されてきた。奈須（2024）は，幼児教育における「環境を通した教育」を取り上げ，小学校の授業においても，子どもが授業の文脈を理解し，子どもなりの選択が可能な，時間的・空間的な制約から解放された「対面×非同期」の教育の可能性を指摘している。

しかし一方で，決められた教科書のもと，規定された学習内容を網羅して学習を進めなければならないと考える教師も少なくない。教科書をもとに授業を進めていく中で，どのようにしたら時間的・空間的な制約から解放された授業が実現できるのだろうか。そしてその中では，幼児期の学びや育ちがどのように発揮され，どのように繰り上がっているのだろうか。小学校の授業における子どもの学習では，身体的空間から，言語・文字的空間，記号・数式的空間へと転換が起きていく（岸野，2024）。本研究では，小学校１年生の授業において時間的・空間的制約がどのように働き，子どもの学びの幼児期からの連続性がどのように表れるのかを明らかにする。

方　法

研究協力者　ある小学校における，202X 年度の１年生の 2 学級と 202X+1 年度の１年生 2 学級。当該学校は，幼小接続を積極的に推進しようと改革を図っている学校である。

手続き　202X 年度は４月と 12 月の２回，202X+1 年度は 5，9，12，２月の４回，授業の参観とビデオ・筆記による記録を行った。なお，福井大学における倫理審査委員会を経て，研究への協力には説明と同意を得て，進めた。

分析方法　参観した授業のうち，朝の時間，算数，国語の時間を取り上げ，それぞれの時間がどのような時間的・空間的な構造を持っていたか，子どもの学びにおいて幼児期に比べてどのような深まりがあったか，整理し，質的に分析を行った。

結果と考察

朝の時間における構造と学び　年度のはじめにおいては，登校後，それぞれの子どものペースで荷物の整理等が行われ，置かれていた玩具等を使って遊んだり，タブレットを使って絵を描いたりしていた。その過程ではほかの子どもたちと関わりも見られた。朝の会においては，子どもが健康観察の進行を務め，生活上での困ったこととその解決法を相談しあう場面もあった。朝の時間という大きな枠の中で，子どもそれぞれが自分のペースで時間を刻み，好きな場所で過ごしていた。教室での話し合い場面においても，それぞれが考える時間や空間が保障されていたといえる。これらにおいては，幼児期に育まれた自立心や協同性，規範意識の芽生え等があらわれていたともいえる。

算数の時間における構造と学び　たとえば「6 はいくつといくつか」という問題について，タブレットを使って好きな場所や形で自分なりに考える授業や，さまざまな数の写真を５枚撮ってきて分類する授業，身の回りの物を写真に撮って「どちらが長いでしょう」クイズを作るといった授業が見られた。生活の中の数や長さを探す文脈では子どもそれぞれの時間的・空間的選択が保障され，生活上の具体物をタブレット上の平面的な記号に変換し，数や長さといった概念に位置づける学びが展開していた。

国語の時間における構造と学び　たとえば，年度のはじめは，ペープサートを作って物語の世界に入り込んだり，物語の絵について気づきを言葉にしたりして，言語・文字的空間へ誘う授業が見られた。年度の中盤以降では，教室の中のカタカナを探して写真に撮り，文字学習につなぐ授業や，「思い出スゴロク」として１年間の経験を綴り，遊びながら読み直したり書き加えていく授業，自分の選んだ動物の特徴等を調べて「なんの動物でしょう」クイズを作っていく授業が見られた。これらにおいても子どもそれぞれの時間的・空間的選択が保障され，日常生活での経験を書き言葉につなぎ，言葉をより吟味していく学びが展開していた。

親子関係向上のための「親子つながるシート」の効果
—親要因の検討—

○小林佐知子（静岡県立大学短期大学部）　増田直功＃（菊川市立六郷小学校）
堀野良介＃（静岡県警察本部）

キーワード：自尊感情，育児不安，親子関係

問題と目的

本研究は，A 県教育委員会が開発した「親子つながるシート」の効果検証を目的とする。親子つながるシートは「親子できたことノート」（永谷，2016，2021）をもとに考案され，シート上での短い会話を通じて親子間のコミュニケーションや関係性を促進するためのツールとして開発された。小学生が最も信頼感を抱くのは親であり，親や家族との情緒的つながりを強く感じる子どもほど自尊感情が高いとされる（酒井他，2019，2005；伊藤，2023）。他方，安定した母子関係は母親自身の自尊感情と関連する（田所・大塚，2015）。このように，親子関係の向上は自尊感情の促進にもつながることが予想されるが，そのための具体的な手法やツールに関する研究はほとんどない。本研究では，小学生をもつ親を対象に，親子つながるシートが親子関係や自尊感情等にどのように影響するのか，育児不安やコミュニケーション量も含めて事前・事後調査を行い，効果を検討する。

方　法

調査対象者　小学 1 年生～3 年生の子どもをもつ親 31 名（父親 11 名，母親 19 名，不明 1 名）を対象とした。

手続き　調査協力者には，事前調査（Web）を実施した後，「親子つながるシート」を家庭で 2 週間行ってもらった。親子どちらか一方がその日の出来事やできたこと等を短文で書き，もう一方がコメントを書くという作業を日替わりで順番を入れ替えながら進めてもらった。終了後に事後調査（Web）を実施した。

調査内容　親子関係の一側面として「親子間の信頼感に関する尺度」（酒井，2005）改訂版の親用尺度（子どもへの信頼感を評定する）8 項目，自尊感情には「自尊感情尺度」（山本・松井・山成，1982）10 項目，育児不安にはオリジナルの 4 項目を使用した。親子のコミュニケーション量として平均的な平日，休日の会話や遊びの時間（分）を尋ねた。最後に「親子つながるシート」の実施後の感想を自由記述で尋ねた。

なお，調査時には，調査目的や匿名性を厳守すること，参加は自由意志によること，途中でやめてもよいこと等を説明し，同意を得た上で参加してもらった。

結果と考察

相関係数を調べたところ，子どもへの信頼感と自尊感情との間に有意な正の関連が（事前：r = .42；事後：r = .42），育児不安との間に有意な負の関連が（事後：r = −.52）が示された。

各変数の基礎統計量と事前・事後の変化を t 検定により調べた結果（Table 1），親子つながるシート実施後は実施前に比べて子どもへの信頼感や自尊感情が高くなること，育児不安が低くなることが示された。コミュニケーション量は差がなかった。各変数の男女差はみられなかった。

Table 1
各変数の平均値と事前・事後の変化

		M (*SD*)		*t* 値
子どもへの信頼感	Pre	21.48	1.84	−14.9***
	Post	28.23	2.77	
自尊感情	Pre	32.84	7.00	−2.5*
	Post	34.87	7.21	
育児不安	Pre	11.94	2.10	2.8**
	Post	11.26	2.61	
コミュニケーション（平日）	Pre	46.45	38.76	−1.7†
	Post	55.48	44.84	
コミュニケーション（休日）	Pre	182.26	155.88	−0.3
	Post	188.71	179.44	

p †< .10　p *< .05　p **< .01　p ***< .001

親子つながるシート実施後の自由記述（感想）について，類似の記述内容をまとめてカテゴリー化した（Table 2）。その結果，子どもとの会話の楽しさやコミュニケーション促進，日頃の育児を振り返って気づきを得る等の肯定的評価が多くみられた。特に，子どもの気持ちを理解することができたという記述内容が散見され，文字による会話は口頭での会話以上に子ども理解につながることが示唆された。以上の結果から，親子つながるシートは親子関係や自尊感情を促進し，育児不安を低減する効果をもつことが示唆された。

Table 2
自由記述（実施した感想）のカテゴリー

カテゴリー名	数	記述例
子育ての気づき	10	・今まで以上に子どもの気持ちが知れた
		・改めて親子のコミュニケーションの少なさに気づいた
コミュニケーション促進	9	・立ち止まって話すきっかけになってよかった
		・シートがあったことで話題が増えた
楽しさ	7	・色々なことが聞けて嬉しかった
		・書くことで会話をしていなかったので、嬉しかった
大変さ	5	・自分のできていることを見つけるのが難しいと思った
		・書く時間をとるのが難しい時があった
継続意思	5	・引き続き交換日記を続けようと思いました
		・また交換日記をしたいね！と子供に言われた
その他	4	・１年生なので、字を書く練習にもなりました

制御適合メッセージは幼児のパフォーマンスを高めるか？

○佐々木宏之（新潟国際情報大学） 林 洋一郎＃（慶應義塾大学）

キーワード：制御適合，幼児，パフォーマンス

問題と目的

制御焦点理論（Higgins, 1997）によると，動機づけには目標達成や報酬の獲得に焦点を当てる促進焦点（promotion focus）と失敗や損失の回避に焦点を当てる防止焦点（prevention focus）という２種類の志向性がある。また，目標追求の方略も２つに区別され，促進焦点に対してはポジティブな結果を目指す熱望方略（eager strategy），防止焦点に対してはネガティブな結果の回避する警戒方略（vigilant strategy）というように，動機づけの志向性と目標追求方略が一致するときにパフォーマンスが高まることが明らかになっている（外山他，2017）。

促進焦点や防止焦点という自己制御志向は，幼少期の養育者との相互作用の中で発達するとされる。親が幼児に行う言葉がけには制御適合に基づく選択が見出されている（Sasaki & Hayashi, 2015）。しかし，制御適合が幼児の動機づけやパフォーマンスを実際に高めるという知見はまだない。そこで本研究は，制御適合メッセージが，熱望方略・警戒方略課題における幼児のパフォーマンスを高めるかを検討する。

方　法

調査対象者

新潟県内の A 幼稚園と B 子ども園に通園する幼児 185 名（年少 52 名，年中 65 名，年長 65 名，不明２名）が保護者の同意を得て実験に参加した。このうち欠損値や外れ値の点から精度が低いと判断されたデータ（熱望方略課題 25 名，警戒方略課題 20 名）を分析から除外した。

課題

佐々木・林（2018）は制御焦点機能を測定する課題の開発のため，輪投げやだるま落としなどの玩具のパフォーマンスを分析し，加点型で臨機応変な知覚運動課題と減点型で一定の動きを伴う知覚運動課題を提案した。こうした知見から本研究では，熱望方略課題としてモグラたたき課題，警戒方略課題として道路トレース課題を作成した。モグラたたき課題は，タッチパネルに描かれた４つの穴のうちの１つに出現するモグラのイラストを利き手でタッチする課題だった。道路トレース課題は，タッチパネルの描かれた家のイラストから子ども園のイラストに向けて，道路を模した動く波線に沿って指先を移動させる課題だった。

手続き

各課題の前と途中で，保育者がメッセージを読み上げた。促進焦点メッセージでは成功を歓迎し，報酬（謝礼のおもちゃ）を提示した。防止焦点メッセージでは失敗に伴う損害と報酬の剥奪を示唆した。

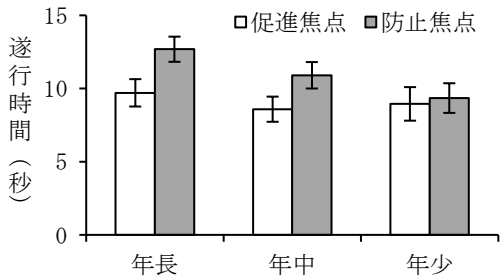
結果と考察

熱望方略課題に関して，メッセージ制御焦点（促進，防止）と学年（年少，年中，年長）を独立変数とし，反応時間と正反応数を従属変数とする２要因分散分析を行ったところ，学年の違いが反応時間と正反応数に与える主効果のみが有意だった（Fs(2, 152)>6.8, ps<.005）。

警戒方略課題に関して，メッセージ制御焦点（促進，防止）と学年（年少，年中，年長）を独立変数とし，課題遂行時間と平均逸脱距離を従属変数とする２要因分散分析を行ったところ，平均逸脱距離は学年の主効果が有意で（F(2, 156)=21.6, p<.001），課題遂行時間はメッセージ制御焦点の主効果が有意となった（F(1, 155)=5.9, p<.05）。

Figure 1

警戒方略課題の遂行時間



防止焦点メッセージによって幼児の警戒方略課題の遂行が慎重になることが示された。制御焦点機能が幼少期に育まれるとする制御焦点理論を支持する結果となった。しかし熱望方略課題では制御適合による影響が見られなかったため，幼児期は促進焦点メッセージの影響が希薄なのか，モグラたたき課題（選択反応課題）がメッセージ効果を確かめるには適切ではなかったのか，検討すべき課題が残された。

引用文献

Sasaki, H., & Hayashi, H. (2015). Regulatory fit in framing strategy of parental persuasive messages to young children. *Journal of Applied Social Psychology*, *45*(5), 253-262.

佐々木宏之・林 洋一郎（2018）．おもちゃ遊びにおける制御焦点―おもちゃ遊びのパフォーマンスと自己制御　東北心理学会第 72 回大会発表論文集，42.

思春期における家庭での教育の強制の経験と成人後の心理的 well-being の関連

○岡田紗苗（上智大学） 齋藤慈子（上智大学）

キーワード：エデュケーショナル・マルトリートメント，教育の強制（やりすぎ），心理的 well-being

問題と目的

教育における子どもの権利侵害に関して，2010 年に提案された「エデュケーショナル・マルトリートメント（Educational Maltreatment：以下，EM とする）」という概念がある（武田，2021）。学習活動，スポーツ・芸術・文化活動に関して，大人が子どもに対して行う子どもの発達や健康にとって不適切な影響を及ぼす行為のことを指す（大西・大西，2022）。教育の強制（やりすぎ）と教育の剥奪に分類され，家庭での場合とそれ以外の場合でも分類される（武田，2021）。

本研究では EM の中でも，思春期（小学校 4 年生から高校 3 年生）における家庭での教育の強制（やりすぎ）に焦点を当てる。心理的 well-being（Ryff，1989）が児童虐待と負の関連にあることが示されているが（e.g. Barros et al.，2022），家庭での教育の強制の経験頻度は，成人後の心理的 well-being と関連するのかを検討する。経験頻度が多いほど現在の心理的 well-being の程度は低いことが仮説のひとつに挙げられる。

方　法

調査対象者　0 歳から 18 歳までの主な居住地が日本である，首都圏の私・国立大学に通う大学生 61 名（女性 48 名，男性 10 名，その他 3 名，平均 20.16 歳，*SD* = 1.72，18 歳～24 歳）であった。

手続き　Web 質問紙調査を行った。期間は 2023 年 10 月 23 日～31 日であった。

質問項目　事前のインタビュー及び自由記述による調査（岡田・齋藤，2022）で得られた事例から，家庭での教育の強制を疑う経験に関する 11 項目（e.g. 勉強をしていないことへの言及，習い事の量の多さ）について，小学校 4～6 年，中学校 1～3 年，高校 1～3 年の時期別に，4 件法（+「覚えていない」，「わからない」）で経験の頻度を尋ね，全期間の合計得点を EM 経験頻度得点とした（0 点～99 点）。心理的 well-being の測定には，心理的ウェルビーイング尺度短縮版（岩野ら，2015）を用いた（24 項目 6 件法，24 点～144 点）。

倫理的配慮　上智大学『人を対象とする研究』に関する倫理委員会の承認を得た（2023-096）。また研究実施に先立って，Open Science Framework にて事前登録を行った（https://osf.io/vktj3）。

結果と考察

EM 経験頻度得点と，心理的 well-being 得点のピアソン積率相関係数の無相関検定を行った結果，有意な相関はみられなかった（r = -.194，95%CI [-.425，.061]，p = .134）。探索的検討として，心理的 well-being の 6 つ下位尺度得点と EM 経験頻度得点の相関係数を算出した（Table 1）。

Table 1
EM 経験頻度得点と心理的 well-being 下位尺度得点の相関

	r	*p*	95%CI
人格的成長	.073	.575	[-.182, .319]
人生の目的	-.089	.497	[-.333, .167]
自律性	-.222	.085	[-.449, .031]
自己受容	-.300	.017*	[-.516, -.056]
環境制御力	-.035	.789	[-.284, .219]
積極的他者関係	-.108	.407	[-.350, .148]

* $p < .05$

教育の強制の経験頻度と心理的 well-being 全体に明らかな関連はみられず，仮説は支持されなかったが，自己受容には負の関連があることが示された。教育の強制の特徴として，それが横暴にみえるものであっても，最高峰の大学に合格するなどの「成功体験」を得ることで，子ども本人が「結果オーライ」と判断してしまうという点がある（おおた，2019）。しかし，ポジティブな影響ばかりを示すものではないかもしれないことが示唆されたため，今後は詳細な心理的側面への影響に注目した検討が望まれる。

主な引用文献

大西将文・大西 薫（2022）．エデュケーショナル・マルトリートメントに関する研究の概観―概念の定義に焦点を当てた検討　福井大学教育実践研究，*46*，85-97.

武田信子（2021）．やりすぎ教育―商品化される子どもたち　ポプラ社

おおたとしまさ（2019）．ルポ教育虐待―毒親と追いつめられる子どもたち　ディスカヴァー・トゥエンティワン

高校生の登校回避感情を基盤とした不登校傾向と精神的健康との関連

○寺岡良子　（白百合女子大学大学院）　吉武尚美＃（順天堂大学）
菅原ますみ＃（白百合女子大学）

キーワード：高校生，登校回避感情，精神的健康

問題と目的

近年，不登校生徒児童の増加が社会的に問題となっている。なかでも高校での不登校は，中途退学に結びつくケースも多く（伊藤，2012），将来的に正規就労への移行困難や精神疾患のリスクが高まることが明らかになっている(Kearney & Bensaheb，2006)。

不登校現象において，登校回避感情を持ちながら登校している「不登校グレイゾーン」の生徒の存在が指摘されて久しい（森田，1991）。しかし高校における不登校グレイゾーンの生徒についての研究はほとんどみあたらないことから，不登校グレイゾーンの生徒が不登校に陥らないようにするための支援について検討が必要だと考えられた。

そこで本研究では，高校生を対象とし，登校回避感情が不登校傾向を媒介して精神的健康に影響を与えるとの仮説のもと，登校回避感情，不登校傾向，精神的健康の 3 要因の関連を量的調査により探索的に検討することとした。また登校回避感情を引き起こす学校ストレッサーに対してソーシャル・サポート（以下 SS）による緩和効果が予想されるため，オンライン・オフラインそれぞれの SS との関連についても検討を行った。

方　法

調査対象者と手続き

2023 年 10 月に北陸地方 1 県を除く 46 都道府県に在住の 300 名の高校生（男子 141 名，女子 159 名）を対象とし，Web による質問紙調査を行った。なお，調査実施にあたり第 2 著者の所属大学における倫理審査委員会の審査・承認を受けた。

調査内容

基本情報　性別，年齢

登校回避感情　登校回避感情尺度(渡辺・小石，2000)の 26 項目より 9 項目を抜粋し使用

不安傾向　Generalized Anxiety Disorder-7（GAD-7）（Spitzer，2006）日本語版（2018）（村松，2018）

欠席日数　調査年度の 4 月から調査実施までの期間における欠席日数

SS 尺度　オンライン・オフライン SS 尺度(Wang，& Wang，2013)の 6 項目より 3 項目を抜粋し使用

結果と考察

高校生の登校回避感情，不登校傾向としての欠席日数，精神的健康としての不安傾向についてパス解析を行った（Figure 1）。

結果として，登校回避感情は欠席日数を媒介して不安傾向に正の影響がみられるとともに，登校回避感情から直接的に不安傾向への正の影響もみられた。このことから登校回避感情は欠席日数を媒介してのみ不安傾向に影響する完全媒介モデルではなく，不安傾向にも直接正の影響がある部分媒介モデルであることが示唆された。

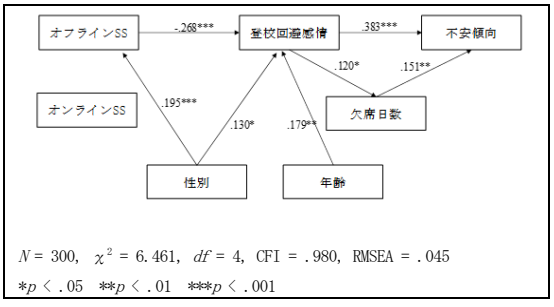
また，登校回避感情に対してオフライン（対面）での SS が負の影響を与えることも示唆された。オンライン SS からのパスは登校回避感情，欠席日数，不安傾向のいずれの項目にも有意ではなかった。

これらの結果より，登校回避感情の軽減のためにはスクールカウンセラーや教員，友人によるピア・サポートなどの対面の支援が重要であり，また，教員と生徒の関係を親密かつ良好に保つことも生徒の登校回避感情を増大させない有効な方法になると考えられる。

また，不登校グレイゾーン生徒において，欠席行動を経由することなく精神的健康の悪化が進行する可能性が示されたことは学校臨床の現場にとっても重要な情報となるのではないかと考えられる。不登校グレイゾーンの生徒について，欠席日数に注目するだけでなく生徒個々の登校回避感情に注意を払い，ソーシャル・サポートを含めた登校回避感情を低減する働きかけを行なっていくことが重要になると考える。

Figure 1

登校回避感情と精神的健康，ソーシャル・サポートに関するパス図



保育者養成校における授業プログラムについての一考察
—「幼保小連携・接続」に着目して—

小松和佳（松山東雲短期大学）

キーワード：幼保小連携・接続，保育者養成校，保育者の専門性

問題と目的

近年，社会を取り巻く環境が大きく変容し，幼児期の教育を担う保育者には，子ども以外の多様な他者や様々な機関と関わる新たな専門性(e.g.，天野,2013)が求められている。最近特に着目されている専門性の中には，小学校教員と協働し，子どもの育ちや学びをつなげる幼保小連携･接続の取組みがある(前田,2023)。保育者としての専門性向上は，保育者養成校から始まっている（野口，2013)。そのため，保育者養成校における幼保小連携・接続を円滑に行う意義や，小学校教員との協働の在り方及び小学校以降の教育へと接続するための保育・教育課程の編成についての学びは，保育者としての専門性向上において重要なカリキュラムの一つになると考えられる。幼保小連携・接続に関する内容を保育者養成カリキュラムの中に組み込む必要性も指摘されている（堀越ほか，2016)。そこで，本研究では，本学の保育科学生に対して幼保小連携・接続に関する授業プログラムを提供し，その効果を検証するための予備的調査を行うことを目的とする。

方　法

調査協力者　筆者が担当している授業を受講した 88 名。受講者 88 名の内，本研究における授業プログラムを受講し，幼保小連携・接続に対する学生の理解度調査及びイメージ調査全てに回答した 69 名を分析対象とした。

授業プログラム　概要は Table 1 に示した通りである。

Table 1
授業プログラムの概要

回	授業の概要
1	・幼保小連携・接続の必要性について ・「架け橋プログラム」の概要及び幼保小が協働するプロセスについて
2	・3 つの資質・能力が育っていく際の具体的な姿である 10 の姿について ・10 の姿を手掛かりとしたエピソード事例の検討
3	・小学校教員との協働における具体的な取組みの方法について ・小学校における幼児教育を踏まえた授業の指導工夫等について

幼保小連携・接続に対する学生の理解度調査　Google フォームから堀越ほか（2015）を参考にした幼保小連携･接続に関する 36 項目について，授業プログラム事前調査（Pre)，事後調査（Post)，事後調査 1 カ月後のフォローアップ調査（Fw-up）において 4 件法で回答を求めた。時期による理解に差が見られるか検討するため，時期を独立変数，理解度調査の平均得点を従属変数とする 1 要因分散分析を HADver.17（清水，2016）を使用し，行った。

幼保小連携・接続に対する学生のイメージ調査　理解度調査と同様の Google フォームにおいて「あなたは，幼保小連携・接続についてどのようなイメージをもっていますか。」と質問し，回答を求めた。まず，Pre の段階において，学生がもつ幼保小連携・接続のイメージを KJ 法（川喜田，2017）によりグループ化し，含意される意味内容に基づき，類似するカテゴリにまとめた。次に Post，Fw-up については，Pre で生成したカテゴリに分類した。カテゴリにまとまらないイメージについては，新たにカテゴリを生成した。

研究倫理　松山東雲女子大学・松山東雲短期大学「人を対象とする研究倫理審査委員会」によって審査されている（承認番号：2023-80)。

結　果

学生の理解度調査の平均得点について 1 要因分散分析を行った結果，実施時期による主効果が認められた（F (2, 136) = 68.32, p < .001, η^2 = 0.501)。多重比較(Holm法)の結果,Post(t(68) = 10.71, p < .001) と Fw-up（t(68) = 10.56, p < .001）は Pre より平均得点が高かった。一方，Post と Fw-up には，平均得点の差が見られなかった（t(68) = 1.01, p = .317)。

また，イメージ調査の結果（Table 2）から，学生は 12 カテゴリのイメージをもっていることが明らかとなった。「学びをつなげる」「大人ができる支援」「子どものために必要であり重要」等，概ね幼保小連携・接続に重要な意味をもつイメージをもっていた。一方，幼保小連携・接続において留意する必要のある「小学校への適応」のイメージをもっていることも示された。

Table 2
「幼保小連携・接続」のイメージ分類（延べ人数）

	カテゴリ	Pre	Post	Fw-up	合計
1	子どものために必要であり重要	17	19	21	57
2	小学校への適応	16	18	8	42
3	大人ができる支援	14	9	9	32
4	困難	10	5	4	19
5	学びをつなげる	9	5	8	22
6	子ども同士の交流	6	7	3	16
7	保育者と小学校教員との情報共有	4	12	5	21
8	保育者と小学校教員との連携	5	2	10	17
9	保育者と小学校教員が理解し合う	4	2	1	7
10	分からない	4	2	1	7
11	進んでいない	2	9	5	16
12	保育・教育の質及び専門性の向上	0	1	0	1
	合計	91	91	75	257

考　察

学生の理解度調査の平均得点は，Pre（事前）から Post（事後）へと上昇し，Fw-up（1 カ月後）においても維持されていたことが明らかとなった。しかし，統制群との比較がなされていないため，授業プログラムの効果について十分に言及することができない。また，学生が「小学校への適応」というイメージをもっていることが明らかになったことから，授業プログラムを改善する必要性が示されたと考えられる。これらの予備的調査の結果を踏まえ，本調査では，改善した授業プログラムを提供し，統制群を含めた研究計画において，授業プログラム効果の検証を行うこととする。

小学生を対象とした対話によるプログラミングへの利用価値介入
—動機づけ指標に着目して—

○海沼 亮 （松本大学）
長峯聖人（江戸川大学）
浅山 慧 （筑波大学大学院）
三和秀平（信州大学）
湯 立 （長崎大学）
外山美樹（筑波大学）

キーワード：利用価値介入，プログラミング，小学生

問題と目的

2020 年から本邦の小学校で「プログラミング教育」が必修化されるなど，児童が効果的にプログラミングを学習することへの関心が高まっている。こうした効果的な学習を支える取り組みの 1 つとして，学習内容の有用性を考える「利用価値介入」に関する検討が進められてきた(e.g., Hulleman & Harackiewicz, 2021)。例えば，Akcaoglu et al. (2018) は，小学 5，6 年生における理科の学習で，自ら利用価値を考えることが学習者の利用価値の向上に寄与することを示している。したがって，小学生の効果的なプログラミング学習を支える試みとして，利用価値介入を援用した検討を行うことは，教育的意義があると考えられる。

しかしながら，小学生のプログラミング学習の文脈で，利用価値介入を援用した実証的検討は，十分になされていない。また，小学生にとってプログラミングの有用性を自ら考えることは抽象度が高く，従来の利用価値介入のように一個人で思考することが困難であることも想定できる。

そこで，本研究では，他者とプログラミングの有用性を話し合う対話の活動を取り入れた利用価値介入が小学生のプログラミングへの興味や期待，価値，コストに与える影響を検討する。なお，プログラミング学習には，マインクラフト（以下，マイクラとする）教育版のゲームを使用した。

方 法

調査参加者

同一内容のワークショップを二日間，午前と午後の計 4 回，実施した。合計 24 名（男子 19 名，女子 5 名；4 年生 9 名，5 年生 10 名，6 年生 5 名）が参加した。なお，本研究は，信州大学研究倫理審査部会の承認を得て実施した（管理番号：23-36）。

手続き

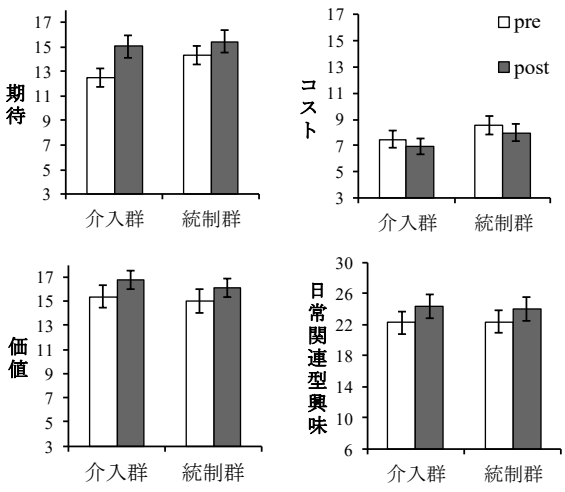
まず，プログラミングの概要および「繰り返し」と「論理」について解説した後，pre 調査を行った。その後，介入群（n = 12）では「プログラミングを学ぶことで自分の生活や社会にどのような良いことがあるか」，統制群（n = 12）では「マイクラを使ってどんなことができるか」を話し合った。話し合いには，参加者に加えて，ファシリテーターの大学生・大学院生も参加した。その後，個々の端末でプログラミングを体験した。プログラミングは，Make Code を用いてアバターを操作し，ワールド上の特定のブロックを破壊することを目標として実施した。最後に，post 調査を行った。調査では，「プログラミングへの期待-価値-コスト（10 項目 6 件法；三和・解良，印刷中）」，「日常関連型興味（6 項目 5 件法；田中，2015）」等について尋ねた。所要時間は，ワークショップ全体で 200 分程度であった。

結果と考察

時期（pre / post）と条件（介入 / 統制）の効果を検討するため，各動機づけ指標についてマイクラ / プログラミングの経験，学年，性別を共変量とした共分散分析を行った（Figure 1）。その結果，期待では，交互作用の p 値が.10 未満であり（F (1, 22) = 3.38, p = .079, η_p^2 = .13），介入群で，pre より post の得点が高いことが示された（d = 1.18）。その他の指標については，コストを除き時期の主効果が有意であり，いずれも pre より post の得点が高いことが示された（ds > 0.31）。コストは，p 値が.10 未満であり，pre より post の得点が低い傾向が示された（p = .06, d = 0.25）。

介入による効果が十分にみられなかった理由として，(1) 本研究は，一度のみの介入だったため，効果がみられにくかった，(2) ゲームを用いたことによって，全参加者が興味を掻き立てられたなどの可能性が考えられる。その一方で，全体的に，pre よりも post の興味や価値の得点が高く，コストの得点が低いというプログラミング学習におけるゲームを使った介入の効果もうかがえた。今後は，継続したワークショップによる介入や測定指標の改善が必要だと考えられる。

Figure 1
共分散分析の結果



小学生を対象とした対話によるプログラミングへの利用価値介入
—プログラミング課題の成果に着目して—

○三和秀平（信州大学）
長峯聖人（江戸川大学）
浅山 慧 （筑波大学大学院）
海沼 亮 （松本大学）
湯 立 （長崎大学）
外山美樹（筑波大学）

キーワード：利用価値介入，プログラミング，小学生

問題と目的

近年ではプログラミング教育の充実が求められているが，小学生のプログラミングへの動機づけが実際のパフォーマンスにどのような関連を示すのかは十分に検討されていない。課題価値の研究では学習内容への有用性である利用価値を感じている学習者は高いパフォーマンスを示すことが示されている（Eccless, 2005）。また，そのような利用価値を高める介入（Hulleman & Harackiewicz, 2021）も行われ，介入による効果も検証されている。そこで本研究では，利用価値介入を対話形式で，プログラミングの文脈で実施し，実際の学習成果との関連を検討する。なお，プログラミングは，マインクラフト教育版のゲームを用いた体験を行った。

方 法

手続きは海沼他（2024）と同様であり，対面で実施した。研究の実施にあたっては，信州大学倫理審査部会の承認を得た（管理番号：23-36）。スケジュールは Table 1 に示した。

Table 1
介入の流れ

時間	概要
10 分	PC やアカウント等の準備
30 分	趣旨やプログラミングの説明
10 分	Pre の質問紙調査の実施
10 分	アイスブレイクの実施
15 分	条件ごとに介入の実施
5 分	各自休憩
70 分	プログラミングの体験
5 分	各自休憩
13 分	テストステージの説明・準備
12 分	テストステージの実施
10 分	Post の質問紙調査の実施
10 分	まとめと感想の共有

プログラミングでは Make code を用いてブロックベースのコーディングを体験した。マインクラフトのワールド上に爆弾のブロックを設置したステージを用意し，アバターを動かして爆弾のみを破壊するように求めた。プログラムの作成にあたり，参加者には「くりかえし」と「論理（条件分岐）」を使いながら攻略をするように促した。プログラミングの体験では大学生が補助に入り，参加者は必要に応じて助言を受けつつ，70 分程度それぞれのペースで準備された 4 つのステージに取り組んだ。その後，12 分で，テストステージの課題を解いた。テストステージでは体験したステージの内容を発展させたものを用意し，大学生の補助は入らず，一人の力で「くりかえし」や「論理」を使って解くように促した。プログラミング課題の成績は，テストステージを 1. 攻略できない，2. 論理や繰り返しを使用しないで攻略，3. いずれか 1 つを使用して攻略，4. 両方とも使用して攻略，5. 両方とも使用して攻略かつ簡潔なコードとして 5 点満点で点数化した。

結果と考察

まず，動機づけ指標とプログラミング課題の成績の相関係数を算出した。その結果，プログラミング課題の成績と post の期待（r = .41）および価値（r = .47）との間に正の相関がみられた。また post の日常関連型興味も中程度の相関がみられた（r = .36）。課題に対して高い価値を感じた参加者ほど成績が良好であり，従来の知見と一致した傾向がみられた。

Table 2
各変数の相関係数

	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅴ
Ⅰ プログラミング	—	.08	.27	-.17	.25
Ⅱ 期待	.41 *	—	.64 **	-.05	.43 *
Ⅲ 価値	.47 *	.85 **	—	-.12	.46 *
Ⅳ コスト	-.12	.02	-.04	—	-.47 *
Ⅴ 日常関連型興味	.36 +	.61 **	.68 **	-.33	—

** p < .01, * p < .05, + p < .10
注）左下は Post の得点，右上が Pre の得点

条件（介入 / 統制）の効果をみるために，プログラミング課題の成績についてマインクラフト / プログラミングの経験，学年，性別，pre の動機づけ指標を共変量とした共分散分析を行った。その結果，条件（介入 / 統制）の効果がみられ（F（1, 14）= 14.48, p = .002），介入群（n = 12, M = 3.17, SD = 1.75）が統制群（n = 12, M = 1.42, SD = 0.79）よりも得点が高かった（d = 1.09）。プログラミングの有用性を考えた参加者は，取り組みへのエンゲージメントが向上したことで良好な成績につながった可能性が考えられる。ただし，興味や価値のような動機づけの指標については介入による効果はみられなかった（海沼他，2024）ため，パフォーマンスの向上につながったプロセスは明らかではない。課題への取り組み方や方略の変化（篠ヶ谷他，2023）など，詳細な点は今後の検討が必要である。

小学校低学年を対象とする協同性を重視したプログラミング学習の方法を探る試み

○東原文子（聖徳大学） 田中真紀子（聖徳大学）

キーワード：プログラミング，小学校低学年，協同性

問題と目的

小学校においてもプログラミング教育が導入された。プログラミングは，他者と協働(協同)しながら粘り強くやり抜く学習としても注目されている。しかし学校現場は GIGA スクール 1 人 1 台タブレットの時代になったため，黙々と各自のタブレットに没頭し，最終的には作品を発表し合うものの，プログラミングのプロセスで協同の学びが薄らぐ危険もあろう。また，論理的思考の未熟な低学年に無理なく教えられるプログラミング指導法の検討が急がれる。そこで本研究では，小学校通常学級の 1 年間での数回の実践の試みを通して，低学年児童を対象とする協同性を重視したプログラミング学習の方法を検討することを目的とした。

方　法

対象

小学 2 年 26 名（男女 13 名ずつ。開始は 1 年時）。

手続き

令和 5 年 2 月～6 年 2 月に全 5 回の指導で，図形ブロックを組み立ててプログラミングするスクラッチ Jr を用いたプログラミング学習を iPad で行い，児童の手元を録画した（所属大学の倫理審査委員会で承認された後，学校長と参加児保護者の承諾を得ている）。

第 1 回　1 年次 2 月「プログラミング指導リレー」 最初に指導者が 2 名だけに教えたプログラム「猫のサッカー」を，それぞれ次の友達にリレー形式で教える。担任が「落ち着きがない」と考える 4 名（グループ A）と「落ち着いている」と考える 4 名（グループ B）の各児童が友達に教える様子を抽出し，プログラミングの 27 のステップ（背景ボタンを押す等）のそれぞれについて，カテゴリーに分けた。各カテゴリー（相手のタブレットを直接操作，手続きだけ伝える，ブロックの意味も伝える）にチェックされたステップ数を 4 名分総和し全体における割合%を出した（Figure 1）。

第 2 回　1 年次 3 月「物語の通りに再現」 「ウサギとカメ」の読み聞かせを聴いた後，ペアで 1 台の iPad で話し合いながら再現。最初はウサギが速いが，途中で休んでしまって，最後は負けてしまうという流れを，「待つ」時間の調整のみで行う。

第 3 回　2 年次 7 月「プログラミングテスト」 1 人ずつ，簡単なプログラムが作れるかテストした。

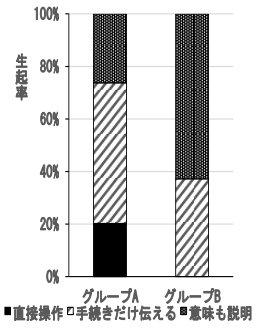
第 4 回　2 年次 9 月「物語世界の自由表現」 既習の「スイミー」の内容を思い出し，まず，ペアで相談して「きえる」「あらわれる」などの紙カードを並べプランしてから，赤と黒の魚が戯れる様子を表現。

第 5 回　2 年次 2 月「歌遊びプログラミング」 「どんな色がすき」の歌に合わせて動くプログラムを作る。予めキャラクター(赤緑紫のクレヨンと，戻るボタン)を用意しておき，赤いクレヨンにタッチするとクレヨンが回転して，赤のページ（トマトが描いてある）に飛び，戻るボタンでクレヨン箱ページに戻るというプログラムのみ作ったものを配付。児童はペアでそれを読み解き，ひとりが緑のクレヨンの動き設定と緑の描画，もうひとりが紫を担当し合作を作る。最後に全員で歌いながらプログラムを同時に動かす。

結果と考察

第 1 回では教師の作ったプログラムを，児童が児童に教えることが小学 1 年でも可能だとわかった。しかしながら，「落ち着きがない」と考えられている児童は，言葉で説明せず，相手のタブレットを直接操作してしまうことがあった。一方，「落ち着いている」とされる児童は，手続きのみならずブロックの意味も説明することが多く，同級生でも友達に教える行動の質が大きく異なった。それでもミニ先生として他児を教えられる児童がいることは，教師の助けになると考えられる。

Figure 1
第 1 回の結果



第 3 回のテストでは，どの児童もブロックの意味を理解していた。一連の指導は徐々に児童に任せるところが増えていき，低学年でも無理なく進められると担任にも評価された。特に第 5 回の歌遊びは「協力する」「互いの良さを認め合う」「心を合わせる」といった協同性の要素があると考えられる。今後，指導法について客観的に評価する方法を考えていく。

付　記

ご協力いただいた小学校の先生方，聖徳大院生の松山彩子さん，大学卒業生の宮本彩花さんに感謝します。

威光模倣による探究型授業実践の学習
—「畏敬の念」は探究型授業の模倣への態度と実践化を促すか—

羽野ゆつ子（大阪成蹊大学）

キーワード：威光模倣，畏敬，教師の学習

問題と目的

今日の教師にとって教育経験・被教育経験の少ない探究型授業の実践化に向けて，威光模倣（社会的権威を帯びているのみならず，その行為の有効性が「証明」され，その行為の形式を身に付けるべく意識的に模倣を開始する行為）による授業実践力の継承が考えられる（井藤他, 2016）。本研究では，教職学生を対象に，探究型授業実践を熟達教師に学ぶプログラムを開発・実践し，熟達教師の実践が威光模倣の対象となり，実践化の可能性を開くのかを検討する（Figure 1）。威光の感情として awe（畏敬と畏怖）に注目した（高野・野村, 2019）。awe は既存の認識スキーマの更新と自己スキーマの更新（自己縮小感や自己の囚われからの解放感）をもたらすこと，畏敬と畏怖では認知的評価に対する効果が異なり，畏敬は共感を生み，内集団への向社会的行動をもたらすことが指摘されてきた。以上から，熟達教師の実践への畏敬は，その実践への共感（模倣への態度）と参加（実践化）を促すと考えられる。本研究では熟達者の探究授業が畏敬を喚起し，学生のスキーマ変容，模倣，実践化への態度をもたらすのかを探索的に検討する。

方　法

対象者　教職履修の現職院生(2 名)，院生（5 名），学部生（6 名）。院生 2 名を除く 11 名は教職志望。

手続き　2023 年 5 月から 2024 年 3 月に研修プログラム実施し，その後，2024 年 3 月に半構造化インタビューをオンラインで行った。

研修プログラム　①探究学習の「材」構想と実践 2 事例（伊那小学校と北九州子どもの村小・中学校）を教師から聞いた（5 月と 6 月各 1 回，オンライン）。②チームで探究の「材」を構想し（7 月），発表して教師から指導を受けた（8 月）。③11 月 and/or2024 年 2 月に探究学習を教育の軸としている学校（南アルプス子どもの村と風越学園）の視察研修（対面）とふりかえり（オンライン）を行った。学生は①に全員参加し，②はいずれかまたは両方に参加。②に参加した者は③も参加した。

インタビュー　2024 年 3 月にオンラインで半構造化インタビューを行った。各実践を振り返った後，①各実践に出会ったときの感情状態（畏敬・畏怖等の 9 感情について 9 件法），②教育・教師・子どもの見方の変化（認識スキーマ更新）の有無，有の場合，きっかけとなった事例，その事例の模倣と実践準備性，③自己スキーマ更新の有無，有の場合，きっかけとなった事例，その事例の模倣と実践準備性を尋ねた。

（大阪成蹊大学研究倫理審査で承認を得て実施した。）

結果と考察

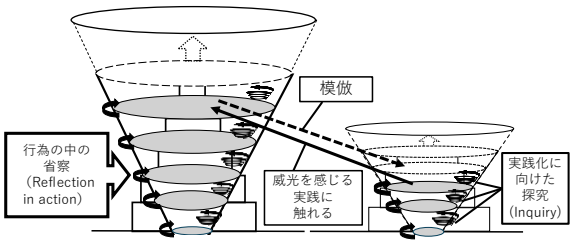
感情評定　対応のある t 検定の結果，畏怖（M= 2.05, SD=0.87）よりも畏敬（M=7.27, SD=2.29）の方が有意に高かった（$t(12)=9.36$, $p>0.001$）。

認識スキーマ更新と効果　13 名中 12 名（教職志望 11 名中 10 名）が見方に変容があったと回答した。きっかけとなった事例として，12 名中 9 名（教職志望 10 名中 9 名）が畏敬評定値 7 以上の事例を挙げた。変容有の教職志望 10 名全員が模倣したいと回答，うち 3 名（現職院生 1 名と非常勤経験のある院生 2 名）は一部実践可能，7 名は実践したいが不安だと回答した。

自己変容と効果　13 名中 12 名（教職志望 11 名中 10 名）が自己感に変容があったと回答した。きっかけとなった事例として，12 名中 9 名（教職志望 10 名中 8 名）が畏敬評定値 7 以上の事例を挙げた。変容有の教職志望 10 名全員が模倣したいと回答，うち 2 名（現職院生 1 名と非常勤経験のある院生 1 名）は一部実践可能，7 名は実践したいが不安，1 名は試みていることとできないと思うことがあると回答した。

考察　熟達者の探究授業に触れることが畏敬を喚起し，学生のスキーマ変容と模倣への態度を生むこと，実践化については経験者（非常勤含）には影響をもたらすが，学部生には限定的であることが示唆された。

Figure 1
威光模倣による学習モデル（羽野, 2024 を筆者改変）



主要引用文献

井藤 元 他（2016）．「威光模倣」をつうじた教員養成の可能性　東京理科大学紀要教養篇，*48*，15-33.

高野了太・野村理朗（2019）．畏敬の念が内集団に対する協力的態度に及ぼす影響　日本心理学会第 83 回大会，198.

付　記

本研究は JSPS 科研費 JP21K0245 の助成を受けた。

教師による働きかけと児童生徒の学校適応に関する研究（1）
—積極的授業参加行動の因子構造の確認と学年差・性差の検討—

○安藤史高（岐阜聖徳学園大学）　　後藤綾文（岐阜聖徳学園大学）

キーワード：積極的授業参加行動，確認的因子分析

問題と目的

教師が児童生徒に対して行う「相談行動を促す働きかけ」は，相談行動に対する価値の認知・学校適応・学習行動などに影響すると考えられる。学習行動については安藤・小平・布施（2018）が児童の積極的授業参加行動尺度を開発しているが，本研究では，安藤ら（2018）の積極的授業参加行動尺度の中学生版を作成し，因子構造と学年差・性差について検討を行う。

方　法

調査対象者

中部地方の A 市内の全小中学校のうち，調査の実施ができなかった小・中学校各 1 校以外の小学校 4 年生から中学校 3 年生を調査対象とした。

調査内容

安藤ら（2018）の積極的授業参加行動尺度を実施した（全 17 項目，4 件法）。中学生には一部の文言を中学生用に修正し，調査を行った。これ以外に，学業的援助要請，教師・友人への援助要請行動，援助要請に対する肯定的働きかけ，相談行動の利益についても調査を行ったが，本研究では分析の対象としない。

手続き

調査は，2023 年 6，7 月（T1）と 11，12 月（T2）に実施した。担任教師の指示で，児童・生徒が個人の端末から回答フォームに個別に回答した。

結果と考察

積極的授業参加行動の尺度項目に欠損のない小学校 4〜6 年 821 名（男子 413 名，女子 383 名，不明 25 名），中学校 1〜3 年 853 名（男子 417 名，女子 410 名，不明 26 名）の 1674 名を分析対象とした。

積極的授業参加行動の因子構造の検討

安藤ら（2018）の因子構造に従い T1，T2 それぞれで小中学生の因子構造の差異を検討するために多母集団同時分析を行ったところ，適合度は十分ではなかった。そこで，内容的に類似した項目と逆転項目間に誤差相関を仮定し再分析したところ，適合度の改善が見られた（T1，T2：CFI= .91，.91，RMSEA= .08，.08，AIC= 47393.57，47087.74）。また，制約条件を加えたモデル間で適合度を比較したところ，弱測定不変モデルでは配置不変モデルと同程度の適合度が示され（T1，T2：CFI= .91，.91，RMSEA= .08，.08，AIC= 47425.56，47118.95），因子構造に加えて項目から因子への負荷も小中で同一であると考えられた。α係数は，.74〜 .85 の範囲であった。

学年差・性差の検討

積極的授業参加行動の下位尺度得点を算出し，学年（6）×性別（2）×調査時期（2）の 3 要因分散分析を実施した（Table 1）。いずれの下位尺度も学年・性別の主効果と学年×調査時期の交互作用が有意であった。加えて「挙手・発言」「準備・宿題」は，調査時期の主効果も有意であった。

付　記

本研究は JSPS 科研費 23K02904 の助成を受けた。

Table 1
積極的授業参加行動の下位尺度得点平均・標準偏差

		小4		小5		小6		中1		中2		中3	
		T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
注視・傾聴	男子	3.14 (0.66)	3.11 (0.60)	3.12 (0.60)	3.10 (0.59)	3.02 (0.67)	3.03 (0.63)	3.12 (0.57)	3.11 (0.55)	3.03 (0.51)	3.07 (0.51)	3.13 (0.54)	3.22 (0.55)
	女子	3.56 (0.48)	3.57 (0.47)	3.34 (0.57)	3.35 (0.57)	3.27 (0.57)	3.25 (0.58)	3.37 (0.50)	3.31 (0.55)	3.24 (0.53)	3.28 (0.49)	3.31 (0.49)	3.43 (0.46)
		女子＞男子 ： T1で小4＞小6，中2						T2で小4，中3＞小6，中2 ： 中3でT2＞T1					
挙手・発言	男子	3.10 (0.71)	3.09 (0.66)	3.10 (0.70)	3.03 (0.66)	3.09 (0.74)	2.93 (0.78)	3.11 (0.67)	3.06 (0.72)	3.09 (0.69)	3.06 (0.66)	3.08 (0.69)	3.08 (0.68)
	女子	3.08 (0.76)	2.98 (0.77)	2.89 (0.69)	2.77 (0.69)	2.78 (0.77)	2.74 (0.78)	2.94 (0.63)	2.85 (0.65)	2.86 (0.69)	2.87 (0.69)	2.88 (0.65)	2.94 (0.63)
								男子＞女子 ： T2で小4，中3＞小6 ： 小5，6，中1でT1＞T2					
準備・宿題	男子	3.40 (0.65)	3.30 (0.68)	3.40 (0.64)	3.42 (0.65)	3.37 (0.78)	3.23 (0.80)	3.38 (0.59)	3.23 (0.62)	3.10 (0.65)	3.08 (0.71)	3.10 (0.78)	3.11 (0.80)
	女子	3.65 (0.55)	3.65 (0.56)	3.61 (0.50)	3.58 (0.52)	3.62 (0.52)	3.55 (0.58)	3.59 (0.52)	3.45 (0.64)	3.37 (0.67)	3.31 (0.67)	3.38 (0.69)	3.38 (0.62)
		女子＞男子 ： T1で小4，5，6，中1＞中2，3						T2で小4，5＞中2，3 小5＞中1 小6＞中2 ： 小6，中1でT1＞T2					

（ ）内は標準偏差

教師の生徒指導力と教師アイデンティティ・教師効力感の関連

○田中希穂　（同志社大学）　山口洋介　（同志社大学）
大橋忠司＃（同志社大学）　井上浩史＃（同志社大学）

キーワード：生徒指導力，教師アイデンティティ，教師効力感

問題と目的

集団生活に必要な秩序や規律を教えらえられない教師が増えているという報告は，2000 年代初めからある（学級経営研究会，2000）。また，中原（2015）は，多くの教師が経験する困難や課題として，学級経営にかかわる部分をあげている。このように，教師が示す学級経営力低下や困難が危惧され，学習指導要領では児童生徒の発達を支える支援の充実に向けて，学級経営の充実を図ることを強く求めている。2022 年に改訂された生徒指導提要では，学級経営は生徒指導の土台であることが明記され，児童生徒の人権を尊重した生徒指導力の向上が求められている。

生徒指導力の向上は，教師アイデンティティや教師効力感の発達と関連すると考えられる。教師アイデンティティは，教育理念や教育方法など，教員としての考え方や行動を方向づけたり，教育現場において直面する困難な事象に対処したりしていくためにも重要である（Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004）。また，教師の自分自身への期待である教師効力感も教育場面における教師としての行動に大きく影響を与える（Ashton, 1985）。

そこで，本研究では，現職の教員を対象に，「生徒指導力」と「教師アイデンティティ」「教師効力感」との関連を検討する。これらの関連性が明らかになれば，自らの教員としての資質能力の向上に努め続けるために重要である教師アイデンティティや効力感の発達を目指した「学級経営力向上」に向けた研修プログラムの開発などにつながると考えられる。

方　法

調査対象者

中学校の現職教員 79 名（男性 52 名，女性 26 名，未回答 1 名）を対象とした。平均年齢は 41.86 歳（*SD*=12.11），平均教員歴は 17.90 年（*SD*=11.44）であった。

調査票

生徒指導力　「生徒指導の三機能チェックリスト」（京都市教育委員会生徒指導課，2019）を改変し，「生徒指導の視点チェックリスト」（40 項目）を作成した。下位尺度は「自己存在感の感受」（α=.83），「共感的な人間関係の育成」（α=.82），「自己決定の場の提供」（α=.84），「安全安心な風土の醸成」（α=.85）とした。

教師アイデンティティ　「職業的アイデンティティ尺度」（松井・柴田，2008）から 18 項目を用いた。因子分析の結果，2 項目を削除し，「明確な教師像」（α=.91）「教師としての継続性」（α=.87）「教師としての存在価値」（α=.89）「教師としての貢献意識」（α=.82）を下位尺度とした。

教師効力感　「Teacher Self-Efficacy Scale」（Schwarzer et al., 1999）の 10 項目を用いた。因子分析の結果，1 因子構造を確認した（α=.92）。

結果と考察

生徒指導力をクラスタリング変数とした階層クラスタ分析（Ward 法）を実施したの結果，3 クラスタが妥当と判断した。3 つのクラスタ間の生徒指導力の得点を，1 要因の分散分析を用いて比較した結果（Table 1），Cluster 1 を生徒指導力高群，Cluster 2 を中群，Cluster 3 を低群とした。各群の教師アイデンティティと教師効力感の得点を比較した結果（Table 1），明確な教師像と教師効力感では高群の得点が最も高く，低群が最も低かった。教師としての存在価値と教師としての貢献意識は高群・中群の得点が低群よりも高かった。教師としての継続性においては群間の得点に有意な差はみられなかった。

高い生徒指導力は，教師アイデンティティや教師効力感と関連することが示唆されたことから，生徒指導力を向上する研修などを実施することが，教師アイデンティティや教師効力感の発達につながり，教員としての資質能力の向上に努め続ける態度を育成すると考えられる。

Table 1
生徒指導力・教師アイデンティティ・教師効力感の得点の比較

	Cluster 1 *M* (*SD*)	Cluster 2 *M* (*SD*)	Cluster 3 *M* (*SD*)	*F*値
自己存在感の感受	5.20 (0.45)	4.63 (0.27)	3.67 (0.30)	77.29 ***
共感的人間関係の育成	5.73 (0.22)	5.04 (0.29)	4.33 (0.36)	103.43 ***
自己決定の場の提供	5.22 (0.35)	4.37 (0.42)	3.79 (0.53)	55.62 ***
安心安全な風土の醸成	5.56 (0.35)	5.14 (0.30)	4.29 (0.43)	55.56 ***
明確な教師像	5.30 (0.85)	4.57 (0.80)	3.75 (1.03)	13.97 ***
教師としての継続性	4.54 (1.30)	4.31 (1.00)	3.57 (1.46)	2.66
教師としての存在価値	4.57 (0.85)	4.13 (0.83)	3.34 (0.92)	8.18 ***
教師としての貢献意識	5.33 (0.77)	5.04 (0.76)	4.27 (0.87)	7.23 **
教師効力感	4.99 (0.65)	4.19 (0.60)	3.57 (0.78)	22.12 ***

Cluster1: n=26 Cluster2: n=42 Cluster3: n=11
** p<.01 *** p<.001

教師の科目内容に対する内発的動機づけに着目した動機づけの社会的伝達プロセスの検討

○寺尾香那子（国立教育政策研究所）　中谷素之（名古屋大学）

キーワード：動機づけの社会的伝達，内発的動機づけ，学習活動に対する期待

問題と目的

学習意欲において，教師の内発的動機づけが与える影響が着目され，動機づけの社会的伝達（Social contagion of motivation）という概念で検討されている。しかし，先行研究（e.g., Radel, Sarrazin, Legrain, & Wild, 2010）では，教師が動機づけを向ける対象についてあまり弁別されてこなかった課題がある。

本研究では，これまで扱われていなかった教師の科目内容に対する内発的動機づけに着目し，上記が学習活動に対する期待を介して，学習者の学習内容に対する内発的動機づけにつながるか検討する。本研究によって教育実践的な介入の検討につながりうるとともに，学習者の個人差を調整変数とした伝達プロセスの解明につながると考えられる。

方　法

参加者・実験計画

2023 年の 3 月～5 月に Web 調査サービス Freeasy にて質問紙実験を行った。学生（18～24 歳）の条件で 1,000 名を抽出し，最終的な同意が得られた参加者 62 名を分析対象とした。実験群 33 名，対照群 29 名の 1 要因参加者間計画であった。

手続き

実験説明・プレ尺度への回答　Web 上のフェイスシートにて，動画で授業を視聴すること，前後でアンケートに回答することを伝えた。個人情報保護の遵守，データ管理の徹底，参加の自由意思等について説明し，同意が得られた場合のみ実験を開始した。次に，プレ尺度の回答を求めた。

教師の紹介（実験操作）　教師の自己紹介動画（2 分程）を視聴した。実験群では，教師の名前と所属，科目内容に対する内発的動機づけを示す情報を含んだ自己紹介，対照群は名前と所属のみの自己紹介であった。

ミドル尺度への回答・授業動画　ミドル尺度に回答を求めた。その後，15 分弱の授業を視聴した。授業は全実験で同一であった。内容は項目反応理論に関するものとした。

ポスト尺度への回答・デブリーフィング　ポスト尺度に回答を求めた。終了を告げ，本来の目的を伝えた。その際，同意の可否について再確認を行い，同意が得られた参加者のデータのみを分析に使用した。

測度

プレ尺度では，統計学に対する内発的動機づけ，拡散的好奇心，学業的効力感を測定した。ミドル尺度では，認知された教師の内発的動機づけ，学習活動に対する期待，認知された教師の印象を測定した。ポスト尺度では，学習の取り組み，学習内容に対する内発的動機づけを測定し，教師の教え方や言動，授業の難易度等に関する自由記述を設けた。

結果と考察

操作チェック

対応のない t 検定の結果，教師の科目内容に対する内発的動機づけは実験群のほうが対照群よりも高かった（$t(60)=-2.02$, $p<.05$）。教育活動に対する内発的動機づけは，実験群と対照群で差がみられなかった（$t(60)=-1.75$, *n.s.*）。実験操作が適切に行われていた。

教師の内発的動機づけを認知することの効果

対応のない t 検定の結果，認知された教師の印象（個人的親しみやすさ，社会的望ましさ）においてのみ，実験群のほうが高かった。このことは，対人認知の期待効果によるものと考えられる。

群と個人差が学習活動に対する期待に与える影響

群と統計学に対する内発的動機づけ，及び交互作用項を説明変数，学習活動に対する期待を従属変数とした結果，統計学に対する内発的動機づけのパス係数が有意であった。また群と認知された教師の印象（個人的親しみやすさ，もしくは社会的望ましさ），及び交互作用項を説明変数，学習活動に対する期待を従属変数とした結果，認知された教師の印象のパス係数が有意であった。個人的親しみやすさを説明変数とした場合のみ，群の違いによる影響が有意傾向となった。上記について，オンデマンド授業のような受動的な受講形式であったことが要因の一つと考えられる。

学習活動に対する期待の効果

期待の値によって参加者の群わけを行い，群を独立変数とした対応のない t 検定を実施した結果，いずれも期待高群のほうが，期待低群よりも高かった（学習の取り組み：高群 *Mean*（*SD*）=11.72（2.75），低群 *Mean*（*SD*）=9.59（2.26），$t(59)=-3.32$, $p<.01$，学習内容に対する内発的動機づけ：高群 *Mean*（*SD*）=45.33（10.16），低群 *Mean*（*SD*）=36.70（8.60），$t(58)=-3.55$, $p<.001$）。このことから，オンライン学習の設計において，学習者が期待を形成するような授業や教材の構成要素を検討することが望まれる。

引用文献

Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P., & Wild, T. C. (2010). Social contagion of motivation between teacher and student: Analyzing underlying processes. *Journal of Educational Psychology*, *102*(3), 577-587.

授業・復習の 2 場面における学習方略と数学の概念的理解との関連
—高校生の方略利用の実態と課題—

太田絵梨子（東京学芸大学）

キーワード：学習方略，概念的理解，学習フェイズ

問題と目的

学習において，浅い処理の学習方略に比べ，深い処理の学習方略が有効であることが知られている（e.g., Marton & Säljö, 1976）。また学習方略研究においては，予習や授業，復習といった学習フェイズ間の関連の重要性も指摘されている（篠ヶ谷, 2012）。

一方で子どもの学習の実態を見ると，授業中の学び方と比べ，宿題などの復習場面ではドリルのように暗記・反復的な学習に偏る傾向があるように思われる。しかし，そうした実態に関する調査や，そのことが学習に与える影響についての検討は不足している。

本研究では高校数学に焦点を当て，授業と復習の 2 つの学習フェイズにおける学習方略を測定する尺度を作成し，学習フェイズ間の方略利用の関連と，学習内容の理解度への影響を明らかにする。

方　法

調査対象者

1 都 3 県の高等学校 6 校に所属する高校 1・2 年生 1,023 名（うち有効回答者数 1,016 名）。

質問紙

授業内外の学習方略について作成された先行研究の尺度（市川他, 2009）と，数学教師に対する聞き取り調査の結果を参考に，高校生が数学の授業中と復習中に利用すると想定される学習方略尺度（授業中 11 項目，復習中 10 項目，いずれも 5 件法）を作成した。

数学の概念的理解テスト

高校 1 年次に学習する数学の概念的理解を測定するため，独自に開発したテスト（太田, 2021）を使用した。テストは 17 項目 22 点満点であり，正誤判断や図への書き込み問題などで構成されていた。

手続き

学校長・数学指導教諭の同意を得て，授業時間などを使って高校生に回答してもらった。所要時間は質問紙とテストを合わせて約 30 分であった。

結果と考察

作成した学習方略尺度の探索的因子分析

授業中と復習中の学習方略尺度についてそれぞれ探索的因子分析（最尤法，プロマックス回転）を行った。スクリープロットからいずれも 2 因子解を採用した。

授業中の 2 因子は，「授業中の深い処理方略」（ω = .84；「授業中に先生が説明しているときは，なぜそうなるのかを確認しながら聞く」など），「授業中の浅い処理方略」（ω = .73；「授業中に先生が説明している言葉の意味がわからなくても，とりあえずそのまま覚える」など）と命名した。復習中の 2 因子は，「復習中の深い処理方略」（ω = .70；「問題を間違えてしまったとき，自分は何がわかっていなかったのかを考える」など），「復習中の浅い処理方略」（ω = .75；「テストに出そうな問題を，とにかくたくさん繰り返し解く」など）と命名した。

因子間相関・概念的理解テスト得点との関連

上記 4 因子および概念的理解テストの各尺度得点を用いて相関分析を行った（Table 1）。深い処理方略の利用は，場面を問わずテスト得点と正の相関を示すのに対し，浅い処理方略の利用は，いずれもテスト得点と負の相関ではあるが，復習場面では弱い相関となることが分かった。また，授業中の深い処理方略と復習中の浅い処理方略（r = .18），復習中の深い処理方略と復習中の浅い処理方略（r = .28）がいずれも正の相関を示すことから，深い処理方略を利用する生徒も，復習中に限っては浅い処理方略を併用する傾向にある可能性が示唆された。

Table 1
各尺度得点間の相関係数

変数名	N	Mean	SD	1	2	3	4
1 授業中の深い処理方略	1016	3.46	0.75				
2 授業中の浅い処理方略	1016	3.02	0.91	−.22**			
3 復習中の深い処理方略	1016	3.84	0.80	.66**	−.20**		
4 復習中の浅い処理方略	1016	3.54	0.70	.18**	.40**	.28**	
5 概念的理解テスト	1016	12.67	5.75	.32**	−.33**	.27**	−.08*

*p < .05　**p < .01

次に，概念的理解テスト得点を従属変数，各学習方略尺度得点を独立変数とし，復習中の深い処理方略と浅い処理方略の交互作用項を含めた重回帰分析を行った。その結果，授業中の深い処理方略（β = .21, p < .001），授業中の浅い処理方略（β = −.25, p < .001），復習中の深い処理方略と浅い処理方略の交互作用項（β = −.13, p < .001）で有意な効果が確認された。

復習中の深い処理方略を独立変数，浅い処理方略を調整変数とした単純主効果を検討した結果，浅い処理方略が低群の場合にのみ，深い処理方略の効果が有意となることが示された。このことから，方略利用の実態に反し，復習場面では浅い処理方略を併用しない方が，深い処理方略の効果を得やすいことが示唆された。

失敗観が自己効力感の状況的変化に与える影響
—経験サンプリング法による検討—

赤松大輔（京都教育大学）

キーワード：失敗観，自己効力感，経験サンプリング法

問題と目的

私たちの学習において失敗は避けられないものであるが，それをどのように捉え乗り越えていくかは人それぞれである。こうした失敗に対する信念は失敗観として研究が行われてきた（e.g., Tulis et al., 2018)。

失敗観に関する先行研究では，失敗を自己価値を低めるものと捉える脅威性の認知と，失敗を学習に活かせるものと捉える活用可能性の認知という２つの信念があり，前者が失敗への適応的な対処を促し後者が不適応的な対処を促すことが示されている（西村他, 2017)。よって，活用可能性の高さや脅威性の低さが失敗時の自信の落ち込みを抑制することにつながると想定される。

しかしながら，失敗観を取り上げた研究は１時点の調査研究が主であり（西村他, 2017; Tulis et al., 2018),失敗に伴う自信の変化に失敗観がどのように関わるか示されていない。一方で，失敗と自己効力感の経時的変化の関連を検討した実験研究も散見されるが(e.g., Hardy Ⅲ, 2014)，失敗観のような個人差は想定されていない。こうした問題意識から,本研究では，授業の達成度とその時々の自己効力感を取り上げ，両者の関係性に失敗観がどのように寄与するか経験サンプリング法を用いて検討する。予測として，授業達成度と自己効力感は連動するが，活用可能性が高いあるいは脅威性認知の低い学習者において，授業達成度が低い時の自己効力感の低下が抑制されると考えられる。

方　法

調査対象者と調査時期

調査への参加は任意であり，大学 1 年生 22 名の協力を得た。2023 年 11 月に事前調査を行った。以後の約 4 週間，週 2 回の英語授業の終了時に，経験サンプリング法の調査ツール Exkuma（尾崎, 2021）から調査参加のための信号が発信され，Time 1 から Time 8 の調査が実施された。

質問項目

状況的英語自己効力感（Time 1 以降） Niepel et al.（2021）と松沼（2005）を参考に作成した 4 項目

英語授業の主観的達成度（Time 1 以降） Niepel et al.（2021）を参考に 3 項目

特性的英語自己効力感（事前） 松沼（2005）より 8 項目

失敗観（事前） 西村他（2017）より問題失敗場面と発言失敗場面について計 20 項目

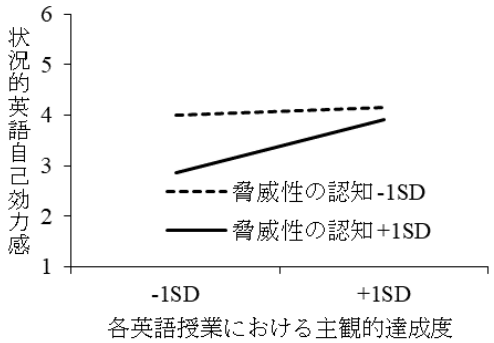
結果と考察

状況的英語自己効力感を目的変数とした階層線形モデルによる分析の結果，まず，個人内のレベルにおいて各授業の主観的達成度の正の効果が示された。ここから，主観的達成度の高い授業回ほどその時点での自己効力感が高まることが示唆された。

次に，事前調査で測定した特性的英語自己効力感と失敗観によって上記の効果が調整されるか検討した。その結果，脅威性の認知と主観的達成度とのレベル間交互作用が有意であり，脅威性の認知の高い個人において，授業毎の主観的達成度と状況的英語自己効力感の共変関係が強まることが示された（Figure 1)。特に，脅威性の認知の高い個人は，主観的達成度の低い授業回における状況的英語自己効力感の低下が大きかった。

本研究には，授業の主観的達成度に伴う自己効力感の変化に脅威性の認知の失敗観が寄与することを示した点で意義があるといえる。ここから，脅威性の認知を低めることによって授業における自信の低下を緩衝できる可能性が示唆される。その一方で，活用可能性の認知の失敗観には調整効果が示されなかった。活用可能性の認知は失敗を後続の学習につなげようとする信念であるという特徴から，授業直後の即時的な自己効力感の変化とは関連しにくかった可能性が考えられる。今後は，失敗に対する長期的な反応や，失敗に対する認知的再評価や失敗時の動機づけ調整といった学習者自身の意図的な自己制御などを含めることで，活用可能性の認知に特有の心理的過程も合わせて明らかにしていく必要があるといえる。

Figure 1
脅威性の認知と主観的達成度のレベル間交互作用



教職・保育職志望学生の表現の学びと自己肯定感，レジリエンスに関する一考察

堀 篤実（愛知東邦大学）

キーワード：表現，創作活動，自己肯定感

問題と目的

保育者や教員は子どもたちの可能性を引き出す「協働的な学び」の実現のために，自身が「協働的な学び」を体験することや資質能力を獲得することが期待されている。その学習方法として演劇体験の可能性があげられている。また，日本の若者の自己肯定感の低さが報告されているが，保育者や教員の自己肯定感を高め子どもとかかわり発達を促すことは重要である。そのため，本研究では教職や保育職を目指す学生が「協働的な学び」の要素を含む総合的な表現である演劇を学ぶことが自己肯定感やレジリエンスに及ぼす影響を検証する。

方　法

調査時期と対象

2023 年 10 月または 2024 年 2 月に「総合表現技術」を受講した大学生 57 名（男子学生 19 名，女子学生 38 名）を対象に，受講前後に調査を実施した。前後両方の調査のデータが得られた対象者は 46 名（男子学生 15 名，女子学生 31 名）であった。各調査とも学生には，自由意思による回答であること，個人情報は保護されることに加えて，得られた回答は学業成績には一切関係がなく，回答者に不利が及ばないことを伝えた。

＊「総合表現技術」とは，身体・言語・音楽・造形の各表現を統合して表現される演劇の創作活動に対しグループワークやディスカッションを通して，発想力，論理力，表現力，批判的思考力，読解力，問題解決力，コミュニケーション能力，想像力，創造力を身につけることを目的として構成された授業である。

調査内容

1 回目，2 回目とも自己肯定感については，田中(2005)の自己肯定感尺度 ver. 2 を使用し，レジリエンスについては，平野（2010）の二次元レジリエンス要因尺度（BRS）を使用し調査を実施した。また，2 回目の調査では「総合表現技術」を学んだことによる変化の有無について質問した。

結　果

自己肯定感とレジリエンスの男女差

2 回の調査における自己肯定感，レジリエンスを男女間で検定した結果，有意な差が得られ（Table 1）。自己肯定感においては，2 回とも男子学生の方が有意に高く，レジリエンスにおいては 2 回とも女子学生の方が有意に高かった。

Table1. 自己肯定感・レジリエンス（男女別）

		男性	女性	
参加前	自己肯定感	25.87	23.13	*
	レジリエンス	41.20	51.52	**
参加後	自己肯定感	26.60	23.35	*
	レジリエンス	38.80	51.00	**

**p<.01,*p<.05

表現の学びと自己定感，レジリエンス

男女別で対応のある t 検定を行った結果，男子には有意な差が得られ自己肯定感が高くなっていたものの女子には有意な差は得られなかった（Table 2）。

また，レジリエンスについて対応のある t 検定を行った結果，有意な差は得られなかった。

Table2. 学び前後の自己肯定感

	参加前	参加後	
男子学生	25.87	26.60	*
女子学生	23.13	23.35	

*p≦.05

学びによる変化

「総合表現技術」を学んだことによる変化の有無について質問した結果，「変化があった」と回答した男子学生は全員（15 名），女子学生は 77.4%（24 名）であった。表現力やグループワーク，人前で話すことに対する意識に変化が見られた。

Table3. 学び後の変化

	表現力が高まった	グループワークが好きになった	自分に自信が持てるようになった	人前で話すことに抵抗がなくなった
男子学生	14 (93.3)	11 (73.3)	5 (33.3)	6 (40.0)
女子学生	18 (58.1)	10 (32.3)	5 (16.1)	6 (19.4)

考　察

結果から演劇の創作活動を通した表現力の学びは教職や保育職を目指す男子学生の自己肯定感を高めることが明らかになった。グループワークやディスカッションなどを通した他者との協働的な学びが男子学生においてより影響していることが考えられる。今後，被検者を増やし創作活動がもたらす影響について検討していく必要がある。

コミュニケーション・スキルの自己評価による群分けと各群の授業有用感および実践意欲
—アクティブラーニング型授業における双方向型オンラインと対面の比較検討—

漆畑典子（群馬医療福祉大学）

キーワード：アクティブラーニング型授業，実践意欲，ENDCOREs

問題と目的

漆畑 (2023)は COVID-19 感染防止対策として双方向型オンラインによるアクティブラーニング型授業を行い，授業後に質問紙調査を実施し，コミュニケーション・スキルと授業有用感および学んだ内容を実践する意欲（実践意欲）について分析，検討した。本研究では，双方向型オンライン授業と同一の対人コミュニケーションに関する科目を対面授業にて実施した後に同様の質問紙調査を実施し，オンライン授業と対面授業の授業有用感と実践意欲を比較し，授業改善のための課題検討を目的とする。

方　法

調査対象者　Zoom を利用した，アクティブラーニング型授業（Zoom のグループ分け機能を利用）を中心とした対人コミュニケーションに関する授業全 15 回を受講した大学生 77 名（202X 年），同一科目のアクティブラーニング型対面授業 14 回，講義形式のライブ配信型授業 1 回，全 15 回を受講した大学生 78 名（202X+1 年）を対象に実施した。無記名の調査であり，自由参加であること，成績評価には一切無関係であることなどのインフォームドコンセントを含む説明をした上で依頼し，202X 年 60 名，202X+1 年 63 名，合計 123 名から回答を得た。

質問紙　コミュニケーション場面での自身の行動を 7 件法で回答する ENDCOREs（藤本・大坊，2007）24 項目，授業内容毎に「役に立つ」など 5 件法で回答する授業有用感（自作）11 項目，「この授業で学習したことをもとに，自分で工夫して実践してみようと思いますか？」という質問に対して「そう思う」など 5 件法で回答する実践意欲（自作）11 項目について Google Forms を用いて回答を求めた。

結果と考察

回答に不備のなかった 106 名（202X 年 50 名，202X+1 年 56 名）のデータを用いて分析を行った。まず，ENDCOREs24 項目に対して主因子法，プロマックス回転による因子分析を行ったところ，「解読力と自己統制」「自己主張と表現力」「他者受容と関係調整」の 3 因子となった。得られた 3 因子の得点を用いてクラスタ分析を行い 3 つのクラスタを得た。次に，得られた 3 つのクラスタを独立変数とし，3 因子を従属変数とした分散分析を行った。その結果すべての因子で有意な群間差がみられた。3 つのクラスタの多重比較を行ったところ，第 1 クラスタはすべての因子で平均値より低い傾向を示したため「苦手群」とした。第 2 クラスタは，「自己主張と表現力」以外は他の群より高く他者に対する表出が苦手と考えられたため「表出苦手群」とした。第 3 クラスタは，「自己主張と表現力」は他の群より高く，その他のスキルは「表出苦手群」よりやや低かったため「表出得意群」とした。全体平均では授業有用感，実践意欲ともに対面授業よりオンライン授業の方が高かった（Table 1）。次に授業有用感および実践意欲がオンライン授業と対面授業で変化したかどうかを検討した。授業毎に比較するために授業有用感 11 項目，実践意欲 11 項目のうち，授業の内容的に一致している 10 項目ずつについて，各回の授業有用感得点および実践意欲得点を従属変数とする 2 要因の分散分析を行った。その結果，各群とも対面授業はオンライン授業より低くなる傾向にあった。オンライン授業は，毎年授業改善を行いながら実施した授業の 3 年目であったが，対面授業は対面に切り替えた 1 年目であり試行錯誤の段階であることも要因のひとつと考えられる。各群の平均値は授業内容ごとに違いがみられた。「表出苦手群」は，講義形式のライブ配信型授業（時間管理）で授業有用感および実践意欲ともに高く，アンガーマネジメントの授業の実践意欲において対面授業の方が高かった。対面授業では，自身の得意分野の授業の授業有用感や実践意欲が高くなる傾向があり，苦手分野の克服だけでなく得意分野を伸ばせるような課題の工夫が考えられる。

Table 1
各群の記述統計

		苦手群		表出苦手群		表出得意群	
		有用感	実践意欲	有用感	実践意欲	有用感	実践意欲
オンライン	*M*	4.35	4.27	4.57	4.51	4.33	4.24
	SD	0.59	0.66	0.3	0.34	0.65	0.84
	n	20		20		10	
対面	*M*	3.88	3.77	4.35	4.33	4.10	4.10
	SD	0.41	0.48	0.57	0.70	0.83	0.82
	n	22		13		21	

引用文献

藤本 学・大坊郁夫（2007）．コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み　パーソナリティ研究，*15*(3)，347-361.

漆畑典子（2023）．コミュニケーション・スキルの自己評価による群分けと授業有用感および実践意欲の関連―対人コミュニケーションに関する双方向型オンライン授業の改善　日本教育心理学会第 65 回発表論文集，207.

教職志望学生が ICT を活用した指導を体験することにより得る気付き
—同期型遠隔授業のメリットとデメリットのテキストマイニングによる分析—

宮脇 郁（実践女子大学）

キーワード：ICT 活用指導力，遠隔授業，テキストマイニング

問題と目的

学校教育の情報化が急速に推し進められているのに伴い，教員にも ICT を活用した指導の力が一層強く求められている。このため教職課程においても，履修者の ICT 活用指導力を養う必要がある。

本研究では，ICT を活用した教育の中でも，遠隔授業に焦点を当てる。遠隔授業はコロナ禍をきっかけに多くの学校で導入され，今後も遠隔授業の効果的な活用が求められている。しかし遠隔授業の実施には対面授業とは異なる難しさがあるため，教職志望者も事前に遠隔授業の実施を体験し，その特徴に気付いておくことが求められる。

そこで本研究では，教職課程の履修者が遠隔授業を実施することにより，どのような気付きを得るかを検討する。今回は遠隔授業として Zoom を用いた同期型の模擬授業を履修生に実施させ，その結果感じた遠隔授業のメリット・デメリットを報告してもらった。それをテキストマイニングにより分析した。

方　法

調査対象者

教職課程において教育方法に関する授業を受講する学生 58 名に調査を行い，このうちデータ使用の許諾が得られた 57 名を分析対象とした。これらの学生は，Zoom による授業を今回初めて実施した。

調査内容と手続き

対象者には授業の一環として，Zoom を用いた 15 分の模擬授業を計画，実施してもらった。そして模擬授業後の課題として，Zoom による授業のメリットとデメリットを報告させた。この回答に対して，テキストマイニング用のソフトウェアである KH Coder3 を用いて分析を行った。

結果と考察

Figure 1 にメリットについての回答で用いられた語の共起ネットワークを示す。共起ネットワークとは，それぞれの回答の中で頻繁に共起する語を線で結んだものであり，強く結びついた部分がグループ化されている（各グループにラベルを付した）。利便性や効率性が高い，教材提示や意見共有が容易，生徒の反応を引き出しやすい・確認しやすいという点に関するグループが多く得られた。

Figure 2 にデメリットについての共起ネットワークを示す。Zoom 操作や機器の不具合により時間のロスが生じやすい，事前準備に時間がかかる，生徒の理解度や反応等が分かりにくいという点に関するグループが多かった。

以上より，教職志望者が Zoom による遠隔授業を 1 回実施しただけでも，数多くのメリット・デメリットに気付くことが示された。教職課程の授業では，時間の制約のため，ICT の活用方法を詳細に指導するのには限界があるが，一度でも体験することにより多くの気付きが得られ，実際に教師として ICT を活用する際の心構えが形成されることが期待できる。

Figure 1
Zoom 授業のメリットについての共起ネットワーク

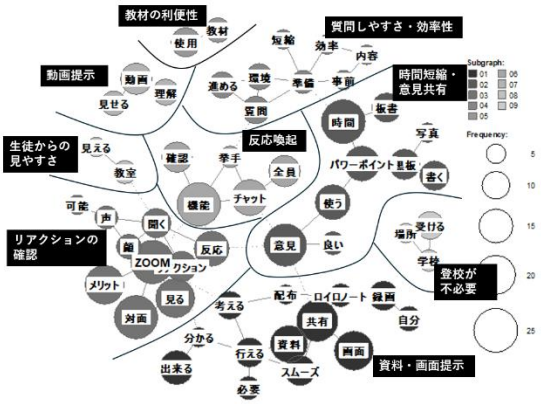
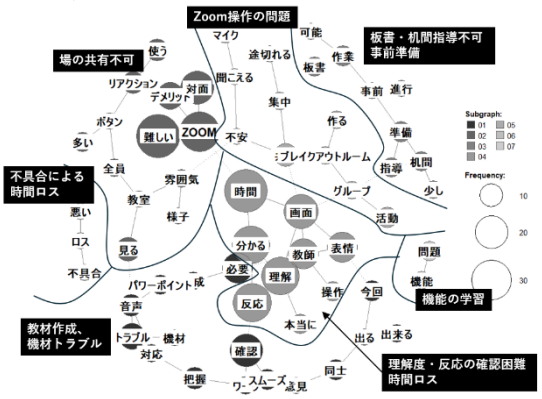


Figure 2
Zoom 授業のデメリットについての共起ネットワーク



授業についていけない子どもの成長をどう促し，見取るか
—メタ認知に着目した支援と評価方法の提案—

○金森なつき（東京大学大学院）　植阪友理（東京大学）

キーワード：学習支援，メタ認知，小学生

問題と目的

文部科学省（2022）によると，「知的発達に遅れはないものの学習面で著しい困難を示す」児童生徒の割合は通常学級において 6.5%と推定される。そのうち 29.1%の割合で授業時間以外の個別の配慮・支援が行われているが，支援内容は教科内容の復習が中心であり，児童が授業や教材から自分で学びを得る力の育成は十分に行われていない。しかしながら，学習面で困難を示す児童が，つまずきの蓄積を抱えながらも日々進んでいく授業から学びを得るためには，児童自身が自分のわからなさを把握し，学習行動を主体的に調整する力を育てることがとりわけ重要である。

本研究では，学習面で困難を示す児童を対象とした放課後の少人数指導において，児童自身によるめあての作成と振り返りの言語化を実施し，メタ認知のモニタリング機能の向上を目指す。めあてと振り返りに工夫を施した授業デザインの有効性は，主に実践研究において示唆されてきた（藤澤，2015；原田・芝山，2022）が，学習面で困難を示す児童への有効性は十分に検討されていない。また，発達初期段階のメタ認知の変容過程やその評価方法についても明らかにされていない。

そこで，本研究では，学習面で困難を示す児童への授業外支援として既に行われている少人数指導に，児童自身によるめあての作成と振り返りの言語化を取り入れる介入を行い，児童のメタ認知の促進を目指す。その際，児童の特性から先行研究の方法がそのまま適用できないことが予想されるため，(1)児童の特性に応じた指導上の工夫を実践すること，(2)児童のメタ認知の変容を見取る視点を検討することを主要な目的とする。

実　践

対象児童

関東の公立小学校の通常学級に在籍する 4 年生 5 名。校長並びに 4 年生の学級担任，指導助手の教師の助言の下，「通常学級に在籍するものの授業についていくことが難しい児童」を選出した。

指導上の工夫

45 分間，計 5 回の算数の少人数指導において，指導冒頭に児童一人一人が本時のめあてを考えて記述するめあての作成と，指導の最後にわかったことやわからなかったことを記述する振り返りの言語化を実施した。更に，より具体的で有効な振り返りを行うためのスモールステップとして，前の大問との違いや，難しかったところ，気をつけるべきことなどを記述する「要点の言語化」を独自に取り入れた。指導に用いる教材や全体的な進め方は，調査対象校で継続的に行われている，学習面で困難を示す児童を対象とした少人数指導のやり方に則った。

メタ認知の変容の見取り

第一に，メタ認知質問紙（市原・新井，2006）によって介入前後のメタ認知得点の変化を検討した。第二に，児童の記述内容を，メタ認知的知識の 3 要素（Zepeda et al.，2019）の観点から独自に抽出・分類し，メタ認知の変容を分析した。3 要素は，自分の能力・理解・自己についての宣言的知識である「個人的知識」，どのように物事を行うかについての宣言的知識である「方略知識」，個人的知識と方略知識をいつ・なぜ適用するかについての宣言的知識である「条件的知識」であった。

結果と考察

1 度でも欠席があった者を除いた 3 名を分析対象とした。まず，メタ認知質問紙による調査では，3 名とも介入前後でメタ認知得点に変化は見られなかった。要因としては，児童の実態に対して質問対象の行動の難易度が高かったことや自己評価の難しさが考えられる。このことから，メタ認知発達初期段階の児童に対する既存の質問紙の限界が示唆された。

一方，記述内容の分析から様々な変容が捉えられた。めあての記述については，回を重ねるごとに授業テーマへの言及が具体的になり，見通しを持って学習に臨むようになったことが示唆された。要点および振り返りの記述については，メタ認知的知識の 3 要素いずれも具体的なものへ変容した。例えば，自己の理解に関する知識である個人的知識では，「きょうのもくてきとかをぜんぶできてたのしかった」という抽象的な個人的知識から，「百の位になるとおろしたりかけたりするのがこんらんした！」というように，問題の性質（百の位になると）や手順（おろしたりかけたりするのが），最終的には自身の認知の変化（最初は～だったが，今は……）に関する言及が含まれる具体的な個人的知識へと変容した。

本研究では，児童が自身のわからなさを徐々に言語化できるようになる質的な変容過程を明らかにした。学習面で困難を示す児童においては，質問紙やテストの点数など目に見える形では成長が表れづらく，学習意欲の低下も懸念されるが，今回示唆されたメタ認知の変容過程を用いることで，その成長を見取り，評価することができる。また，目指すべきメタ認知の状態を段階的に示すことで，より高度なメタ認知を促す指導が可能になるという点でも意義がある。更に，従来の授業外支援が復習中心であるのに対し，本研究では，授業理解を促進するための学び方の育成を目指した。

今後は，継続的な介入や調査対象を増やした研究により検討を重ねることが望まれる。

体育授業・運動遊びのプログラム介入における児童の意識の変容

○吉原久貴（和泉市立芦部小学校）　秋光恵子（兵庫教育大学）

キーワード：学習の振り返り，体つくり運動，集団運動遊び

問題と目的

吉原･秋光（2023）は児童を対象として，体育授業における「体つくり運動」と業間遊びでの「集団運動遊び」を組み合わせた「体力向上プログラム」を試みた結果，集団運動遊びが児童の友達意識や自尊感情を，また，体育授業中の教師の集団活動への支援が社会性を，それぞれ向上させる可能性を示した。しかし，村上ら(2021) は，体育授業には，失敗の原因を洞察させることで学習を促進するというポジティブな側面だけでなく，失敗が動機づけの低下や無力感等のネガティブな影響をもたらすことも指摘している。そこで本稿では，吉原・秋光（2023）において児童が定期的に行った授業の振り返りで記述した授業コメントを分析し，体力向上プログラムの導入によって児童はどのような意識を生成していたのかについて検討する。

方　法

調査時期・実践手続き　2022 年 1 月を 1 次実践期，2 月を 2 次実践期と設定し，1 週間ごとに計 8 回，「体育授業・運動遊び振り返りカード」を記入させた。

体力向上プログラムの内容

体つくり運動　体ほぐし運動や多様な動きをつくる運動を体育授業で実践した。

集団運動遊び　「おに遊び」「縄跳び(大縄)」「ボール」各 10 種類を業間遊びに学級全体で取り組んだ。

研究協力者　公立小学校 4〜6 年生 10 学級（364 名）を 4 群に割り当てた。1 次実践期では 1 群は「体つくり運動」「集団運動遊び」の両方，2 群は「体つくり運動」のみ，3 群は「集団運動遊び」のみを導入し，4 群は導入しなかった。2 次実践期では逆を実践した。

倫理的配慮　研究趣旨を市教育委員会，実践校校長及び各学級の担任教員に説明し，了承を得た。体つくり運動の実施者は各学級の担任教員であり，実践開始前にプログラムに関する研修を第 1 著者が行った。また，対象児童に第 1 著者が集団運動遊びの概要を説明し，心配なことがあれば第 1 著者に尋ねるよう伝えた。

分析方法　1 週間の終わりごとに児童にプログラムの振り返りのコメントを記述させ，4 つの介入群別に 1 次・2 次実践期（計 4 回ずつ）ごとに集計した。

記述された単語分析のためにテキストマイニングツールを用いて単語出現頻度をカウントし，単語出現度数を総回答数で除して単語出現率(%)を算出した。

全介入群・実践時期を通して出現した単語は，1 次実践期と 2 次実践期の出現率を介入群ごとに χ^2 検定で比較した。

介入群ごとに頻出単語出を整理し，1 次実践期と 2 次実践期で出現する単語の共通点と偏りを確認した。

結果と考察

全介入群･実践時期で出現が認められたのは，「協力」「思う」「できる」「動く」「動かす」「分かる」「遊ぶ」「楽しい」「良い」「難しい」「面白い」「嬉しい」「うまい」であった。これらの単語の 1 次実践期と 2 次実践期での記述率を介入群ごとに比較したところ，有意差の認められた単語には違いがあるものの，2 群・3 群・4 群では概ね体つくり運動を導入していた時期において記述率が高かった（2 群：有意差あり 6 語中 5 語，$\chi^2(1)>5.7$，$p<.05$；3 群：有意差あり 5 語中 4 語，$\chi^2(1)>5.1$，$p<.05$；4 群：有意差あり 3 語中 3 語，$\chi^2(1)>4.1$，$p<.05$）。一方，体つくり運動と集団運動遊びを同時に 1 次実践期に導入していた 1 群において，有意差が認められた 4 語中 3 語（「できる」「動く」「遊ぶ」）はプログラムの実践が終了していた 2 次実践期で出現率が高かった（$\chi^2(1)>4.0$，$p<.05$）。以上の結果から，教師主導の体育授業で行う体つくり運動は，児童主体の集団運動遊びよりも，児童に様々な思考を促すことが示唆された。さらに，体つくり運動と集団運動遊びを組み合わせて同時期に実施することで，プログラム実践時の思考は意図的なプログラム実践終了後も継続する可能性も示された。

また，各介入群で記述された単語を整理したところ，どの群でも「ドッジボール」「シュート」「ほぐす」等の運動スキル関連語に加え，「すごい」「がんばる」「楽しめる」等のポジティブな心情を表す単語も多く記述されていた。しかし，集団運動遊びのみを導入した 3 群の 1 次実践期では，「苦手」「〜しにくい」等のネガティブな単語も比較的多く記述されていた。つまり，児童に実践を任せた集団運動遊びだけでは，児童によってはネガティブな経験が印象づけられる可能性もあると言えよう。

運動活動では，村上ら（2021）が指摘したように児童はポジティブとネガティブな心情の両方を経験し，児童に実施を委ねる遊び場面においてその傾向は顕著になる可能性がある。しかし，集団運動遊びと同時，または事前に，スキルの評価を伴わない体育授業として体つくり運動に教師主導で取り組むことで，友達や集団といい関係を築こうとする意識や自身への肯定的な意識を高めることできることが示された。このような意識の向上は，日常生活の集団運動遊びにも般化し，持続的な効果をもたらすことができると考える。

学内の学生同士におけるメンタリング活動の効果検証
―サポートするメンターに視点をあてて―

○西村一夫（東京農業大学）　後藤広太郎（東京農業大学）

キーワード：教育実習，メンタリング活動，理科教育法

問題と目的

本学教職課程では，限られた時間の中で教育実習出向前後におけるトレーニングを行なっている。特に，教育実習後，4 年生は「教職実践演習」という通年科目の中で，さらに授業実践指導力や生徒指導力を身に付けなければならない。本課程では 4 年生をメンター，また未熟な 3 年生をメンティとし，両者の信頼関係に基づくメンタリング活動に注目した。学校現場におけるメンタリング活動は初任者研修において先輩教員が後輩にあたる初任教員を指導する場合が多く（鈴木，2012，流通経済大学），教育実習生に対する指導も初任者研修に類似していると考えられる。本研究では，2022 年度より本課程後学期「教職実践演習」（6/15 コマ）にメンタリング活動を導入した成果と課題を明らかにするために，主に先輩であるメンターを研究対象とした同活動の効果検証を目的とした。

方　法

調査対象者

2022～2023 年度「教職実践演習」を履修したメンター4 年生を対象とした。4 年生は後輩の 3 年生後学期科目「理科教育法Ⅳ」のサポートに当たった。2022 年度は実習終了者 16 名の 4 年生より 8 名のメンターを抽出（平均年齢 22 歳），2023 年度は実習終了者 11 名全員をメンター（平均年齢 22 歳）とした。11 名のうち 5 名は前学年後学期科目「理科教育法Ⅳ」の再履修者である。なお，2022 年度調査アンケートの回収率は 63%，2023 年度は 100%の回収率である。

メンタリング活動の手順

通常の講義時間 90 分間をメンタリング活動時間とし，冒頭で本時の授業ポイント確認をした後，先輩・後輩混合グループとなり各模擬室に分かれ，指導案検討→後輩の授業実演→反省評価→成果と課題の整理→メンター報告書の提出を 6 回繰り返させた。

調査アンケートの質問項目

活動後，学習指導要領（2018）並びに本課程チェックリスト（2021）を基にして「学習指導要領」「指導技術」「個別最適な学習」等の指導力を 3 分類とし，20 項目の質問を行った。評価尺度は 5 段階とし，メンター個々の自己意識（主観）に重点をおき，分析と効果を検証した。

結果と考察

3 年生の時にメンティとしてメンターからサポートされた 2023 年度学生は，一般・再履修学生問わず自己評価点が，サポート経験のない 2022 年度学生より上回った。また，各類別の自己評価点も同様な結果がみられるが，各年度Ⅲ類の自己評価点がⅠ類Ⅱ類をやや下回った。

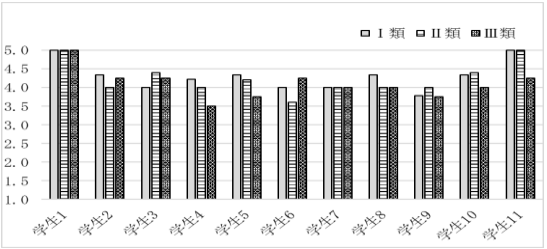
Table 1
メンタリング活動後のメンター自己評価点経年比較

指導力分類	2022 年度 一般学生	2023 年度 一般学生	2023 年度 再履修学生
全体	2.7	4.1	4.3
Ⅰ類	3.0	4.3	4.4
Ⅱ類	2.8	4.2	4.4
Ⅲ類	2.5	4.0	4.3

このことから，継続的な学生同士のメンタリング活動の取組により，一般・再履修に関係なくメンターとしての成長が窺える。しかし，「個別最適な学習」等の新しく求められている指導力向上の対応策を図る必要がある。

次に，メンターの自己評価点や自由記述内容から個々の意識を考察してみる。2022 年度では個々の差がみられたが，2023 年度においては大きな差はみられなかった。

Figure 1
メンタリング活動後のメンター個別自己評価点



このことは，鈴木ら（2012）が，初任研においてはメンターである指導教員に対する研修やカウンセリングの場が提供されなければならないと報告したように，メンターとしての資質能力が大きな原因と考えられるが，メンターとメンティの組み合わせによるものか，抽出・悉皆によるものか今回の調査では不明である。

引用文献

鈴木麻里子・小松崎淳美（2012）. 初任者研修におけるメンタリング　流通経済大学スポーツ健康科学部紀要, *5*, 29-38.

小学生の英単語定着と学習方略使用の促進を目指した実践
—小学 6 年生への学習法講座の実施を通して—

○成瀬陽奈子（広島大学大学院）　　深谷達史（広島大学）

キーワード：方略指導，英単語，小学生

問題・目的

日本人英語学習者にとって英単語の定着は不可欠である。実際に，教育現場では英単語定着に意識を向けた指導が展開されているが(ベネッセ教育総合研究所, 2023),学習者の多くは単語学習に苦手意識が強いうえ（ベネッセ教育総合研究所, 2019），効果的な学習方法を身に着けられていない現状がある（ベネッセ教育総合研究所，2023；内田，2021）。

以上の問題を解決するため，本研究では学習方略の明示的指導に着目する。特に，英語学習が開始される小学校高学年への方略指導が必要であると考えるが，先行研究のほとんどが中高生や大学生が対象であり（e. g.，岡田，2007；内田，2023），小学生への知見は少ない。したがって本研究では，小学 6 年生を対象にした明示的な学習方略指導実践を行い，彼らの英単語定着や方略使用に及ぼす影響について検討する。

方　法

対象者と実践の概要

2023 年 8 月に公立小学校 6 年生児童 79 名を対象とした 5 日間の学習法講座を実施した。講座では英単語とその発音から連想できるカタカナ英語の意味を関連づける精緻化方略を指導した。また，カタカナ英語を連想するために英単語を読む技能も不可欠であったため，フォニックス知識も同時に指導した。

効果検証

英単語学習テスト　講座前後に実施し，語彙成績を測定した。それぞれのテストでは，講座で用いていない英単語 10 語（カタカナ英語連想可能語 6 語，連想不可能語 4 語）の発音や日本語訳を 7 分間で覚え，インターバルを挟んで 3 分間で再生する流れとした。

質問紙　講座前後と，遅延（講座から 2 か月後）にて実施した。英単語学習時の行動として，精緻化方略と反復方略を 3 項目ずつ用意し，すべてに 5 件法で答えるよう教示した。

結果と考察

英単語定着への影響

講座前後に実施したテストの得点を対応のある t 検定にて比較した結果，事前から事後にかけて有意に向上していた（Table 1 参照）。さらに，本実践にて指導した英単語は，カタカナ英語連想可能語に絞ったものであったが，テストでは，連想可能語（6 点満点）のみならず（t (67) = 2.46, p = .02, d = 0.30），指導していない連想不可能語(4 点満点)（t (67) = 2.46, p = .02, d = 0.30）でも有意に得点が向上していた。

方略使用行動の変化

質問紙で測定した 2 つの方略の回答をそれぞれ 1 要因分散分析にて比較した。精緻化方略では時期の主効果が有意であり（F (2, 104) = 19.10, p < .001, η_p^2 = .27），多重比較の結果，事前から事後（t (52) = 5.42, p < .001, d = 0.90），事前から遅延（t (52) = 4.07, p < .001, d = 0.55），事後から遅延（t (52) = −2.24, p = .03, d = −0.27）にて有意差がみられた。講座によって精緻化方略の使用が増え，2 か月後にも持続したことが分かった。反復方略でも時期の主効果が有意であり（F (2, 104) = 18.85, p < .001, η_p^2 = .27），多重比較の結果，事前から事後（t (52) = 6.08, p < .001, d = 0.85），事後から遅延（t (52) = −4.18, p < .001, d = −0.53）にて有意差がみられた。講座直後には一時的に使用が向上したものの，遅延時には講座前と同程度ほどに低下していた。

以上の結果より，本実践が，小学 6 年生の英単語定着と精緻化方略使用に寄与したことが明らかになった。方略の使い方の明示的指導が，方略への有効性実感と情報同士を関連づける認知活動を促進した可能性がある。また，カタカナ英語が児童にとって身近であったこととから，授業や生活内でも活用可能であり，講座後にも使用が持続したのではないだろうか。

Table 1
テスト得点平均値

	事前 M (SD)	事後 M (SD)	t 値	d 値
テスト得点 (10 点満点)	7.12 (2.45)	7.81 (2.23)	3.00**	0.36

Note. $^{**}p < .01$　　N=68

引用文献

岡田いずみ（2007）．学習方略の教授と学習意欲 高校生を対象にした英単語学習において． 教育心理学研究，*55*(2)，287-299.

内田奈緒 （2021）． 中高の英語学習における語彙学習方略―方略使用・有効性と規定要因に関する発達的差異の検討　教育心理学研究，*69*(4)，366-381.

「深い理解」を促す授業に関するシステマティックレビュー
―講義と問題解決の統合順序と設計特色に着目して―

○高橋幸太郎（東京大学大学院）　植阪友理（東京大学）

キーワード：Productive Failure，統合順序，深い理解

問　題

概念理解や転移といった「深い理解」を促す授業として，講義（Instruction）と問題解決（Problem Solving）を統合した授業が注目を集めている（Lee & Anderson, 2013）。とりわけ，「講義（I）の後に問題解決（PS）に取り組ませる授業」と「問題解決（PS）の後に講義（I）をする授業」の比較が盛んに検討されている（以下，前者を「I-PS」，後者を「PS-I」と呼ぶ）。しかし，一貫した結果が得られずにいた。

このような中，Loibl et al.（2017）は，PS-I の学習効果が I-PS より高い結果を示す実験では，①問題解決時に事例を比較する問いを扱っている，もしくは②講義の際に生徒の誤答を活用している，いずれかの設計特色（design feature）が含まれていることを発見した。つまり，「PS-I の設計特色が含まれる時，I-PS より学習効果は高くなる」，これが現在の結論であると言える。

しかしながら，ここには I-PS の設計特色が考慮されていない，という問題があると考える。各授業の学習効果を高める設計特色をそれぞれ考慮した上で比較されるべきである。しかし，PS-I の設計特色のみ考慮されているのが実態であり，公正性に欠ける結論となっているのが現状と考えられる。

ただし，I-PS の設計特色を考慮する必要性を述べたが，著者らの知る限り I-PS の設計特色を言及している研究は見当たらない。よって，最初に I-PS の設計特色を検討することから始める。

I-PS の設計特色の検討

I-PS の設計特色を明らかにするために課題に着目し，克服する工夫を I-PS の設計特色として位置付ける。第１に，I-PS 前半の講義の際に，既習事項の理解が不十分な生徒が講義内容を適切に処理することの難しさが課題として指摘されている（Schalk et al., 2018）。この課題を克服するには，教師からの講義後に生徒が自身の理解状況を確認する機会を設けることが有効であると考える。第２に，I-PS 後半の問題解決の際に，学習した公式を数値計算としてのみ利用するため表面的な特徴にしか注目しないことが課題として指摘されている（Schwartz et al., 2011）。この課題を克服するには，単なるパターンマッチングの問いではなく，知識を活用する問いを扱うことが有効であると考える。

よって，「講義後に生徒が自身の理解状況を確認する機会を設ける」と「問題解決時に知識を活用する問いを扱う」が I-PS の設計特色に該当すると考えられる。次に，統合順序による「深い理解」への影響を公正に検討するために，両授業の設計特色を考慮した上で，システマティックレビューを行う。

方　法

まず，統合順序に関連する用語（productive failure など）を含む文献および最新の展望論文（Sinha & Kapur, 2021）で扱われた文献を特定した。次に，選定基準（I-PS と PS-I を比較しているかなど）に沿って対象として適切であるかを判断し，計 21 本の文献を本レビューの対象論文とした。さらに，これら実験授業に PS-I および I-PS の２つの設計特色が，それぞれ含まれているかを確認し，コーディングを行った。最後に，各実験の概念理解と転移の結果における有意差を基に，PS-I と I-PS の優位性を見出し整理した。

結果と考察

PS-I の設計特色（特色①：問題解決時に事例を比較する問いを扱う，特色②：指導時に生徒の誤答を活用する）と I-PS の設計特色（特色①：講義後に生徒が自身の理解状況を確認する機会を設ける，特色②：問題解決時に知識を活用する問いを扱う）を基に，過去の PS-I と I-PS の比較実験の結果を整理した（Table１）。

Table 1 から，提案した I-PS の設計特色が含まれるとき，PS-I の優位性を示す結果が全く見られないことがわかる（Table 1 の４－６段目）。ここから，I-PS の設計特色は，考慮すべき要素である可能性が考えられる。また，両授業の設計特色を同時に満たす実験はほとんど見らない（Table 1 の６段目）。ここから，今後は公正な統合順序の比較実験が必要であると考えられる。

Table 1

両授業の設計特色を考慮した統合順序の実験の結果

PS-I		I-PS			概念理解	転移
特色①	特色②	特色①	特色②			
yes	no	no	no	PS-I	2	2
				差なし	3	
				I-PS		
no	yes	no	no	PS-I	4	3
				差なし	1	1
				I-PS	1	1
no	no	yes	no	PS-I		
				差なし	1	1
				I-PS		
no	no	no	yes	PS-I		
				差なし	3	2
				I-PS		1
no	yes	no	yes	PS-I		
				差なし	1	
				I-PS		
no	no	no	no	PS-I	3	1
				差なし	5	1
				I-PS	3	

注1)「yes」と「no」は，該当の設計特色の有無を表す。注2)５列目の「PS-I」と「I-PS」は，実験による優位であった授業を表す。注3)６，７列目の数値は，該当する実験の数を表す。

自律的な学習が児童の自律的学習動機づけに及ぼす影響

住田裕子（鹿児島国際大学）

キーワード：自己調整，自律的学習動機づけ，自律的な学習

問題と目的

現行の学習指導要領における学力の一要素として重要視される「主体的に学習に取り組む態度」は，自己調整と大きく関わっており，児童生徒が自らの学習状況を把握し学習の進め方について試行錯誤するなど，自らを学習に動機づけたり自律的に行動したりする調整行動が期待され，自己調整学習が 1 つの目標として設定されている（岡田，2022）。学習を自ら調整する力は，発達段階を経るにつれて高まっていくと考えられている（Zimmerman & Schunk，2002）。とはいえ，授業においては従来よりも教師主導の時間を控え，他者との相互作用の中で自律的な学習を進める活動の時間や選択の機会を増やす授業改善の必要があるとして，近年では自律的な学習が学校現場で推進されている。では，自律的な学習環境デザインのもとで学習を継続した児童の自己調整力はどのように変容していくのだろうか。本研究では，なかでも学習動機づけに焦点を当て，小学生における自律的な学習が自律的学習動機づけレベルに及ぼす影響を検討した。

自己決定理論（Deci & Ryan，2002）では，学習動機づけについて自律性の観点から整理分類し，自律性の程度を 4 つの調整スタイルに細分化している（西村・河村・櫻井，2011）。4 つの調整レベル中，内的調整と同一化的調整は自律的な動機づけとされ，学習場面において自律的な学習動機づけで取り組むことは，成績の向上，学校適応感などの側面において学習者にポジティブな影響を与えることが示されてきた（Ryan & Deci，2009；櫻井，2009）。また，積極的授業参加行動を促進することも明らかになっている（安藤・布施・小平，2008）。一方で，小学校から中学校への学校移行期において，内的調整と同一化的調整は低下し，取り入れ的調整と外的調整が高まることが報告されている（西村・櫻井，2013）。

方　法

対象者

協力を得られた公立小学校 1 校の 3〜6 年生を対象に調査を行い前後期共にデータに欠損のない 112 名分を分析に用いた。協力校では，令和 2 年度より算数科を中心に自律的な学習（住田，2021）を進めている。

調査質問紙

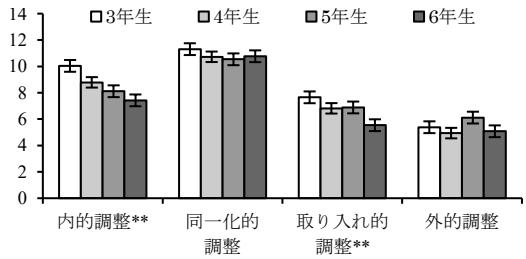
西村ら（2011）の尺度項目のうち各調整レベルの 3 項目を用いて児童の自律的動機づけレベルを，令和 5 年度前期（5 月）と後期（12 月）の 2 度にわたり実施した。

結果と考察

令和 5 年度のそれぞれの学年の自律的動機づけレベルについて調査時期に対して対応のある t 検定を行った結果，3 年生の同一化的調整得点は前期より後期が有意に高く（p=.041），取り入れ的調整得点は前期より後期が有意に低く（p=.035），外的調整得点は前期より後期が有意に低かった（p=.015）。3 年生の内的調整得点および 4〜6 年生の各調整レベル得点には有意な差はなかった。

後期の各自律的動機づけレベルの学年別平均得点を Figure 1 に示す。一要因分散分析を行ったところ，有意な差が示された（$F(3, 107)=5.54$，p=.001）。多重比較（Holm 法）の結果，3 年生の内的調整得点が 5，6 年生より有意に高く（5 年：p_{adj}=.013，6 年：p_{adj}=.000）6 年生の取り入れ的調整得点は 3 年生より有意に低かった（p_{adj}=.005）。同一化的調整得点および外的調整得点に有意な差はなかった。

Figure 1
後期の各自律的動機づけレベルの学年別平均得点



協力校が進める自律的な学習の開始学年である 3 年生においてのみ，取り入れ的調整や外的調整といった統制的動機づけが低下し，同一化的調整の動機づけが高まることが示されたことから，自律的な学習の実施により，統制的動機づけから自律的調整へと学習動機づけが変容していくものと考えられる。また，従来から報告されてきたように加齢に伴う内的調整の低下は確認されたが，自律的動機づけの一部を担う同一化的調整は低下が見られず，取り入れ的調整や外的調整の高まりも見られなかった。この結果について，学年や調査対象の規模の違いなども考慮し慎重に解釈していく必要がある。今後，協力校から中学校へ進学した生徒らについても縦断的な調査を行うなど，自律的な学びへの授業改善が児童・生徒の学習動機づけに及ぼす影響についてさらなる検討が必要である。

オンライン面接に対する意識を変容させる介入の試み
―オンデマンド動画を用いて―

○稲垣 勉　（京都外国語大学）　澤海崇文（流通経済大学）
澄川采加＃

キーワード：オンライン面接，オンデマンド動画，介入

問題と目的

コロナ禍の就職活動において，多くの企業がオンライン面接を導入した。スケジュール調整の容易さや交通費の削減などの利点があり，今後もある程度は残ると思われる。稲垣他（2022，2023）は，対面・オンライン面接の受験者／面接官経験者を対象に，対面・オンライン面接の特徴を検討した。一連の研究結果をもとに，オンライン面接の要点を解説するオンデマンド動画を 3 点（①オンライン面接は対面型の面接と環境面は異なるが，大きな違いはないため過度に不安になる必要はないこと，②受験者と面接官が重視する点には違いもあるため，その点は注意すること，③面接をうまく進める上で重要な，話を聴く態度など，心理学の知見からアドバイスを行う内容で構成）作成した。

本研究では，2・3 年生を対象に動画を視聴してもらい，オンライン面接に対する理解や自己効力感，不安に変化が見られるか否かを検討した。

方　法

調査対象者

大学生 21 名を対象としたが，そのうち 2 名が途中で脱落したので，最終的に 19 名（2 年生 15 名，3 年生 4 名。男性 5 名，女性 14 名。平均年齢 21.21 歳，SD=0.71）を分析対象とした。

手続き

2024 年 2 月に，稲垣他（2023）が作成したオンライン面接の解説動画を参加者に視聴してもらった。視聴のペースは参加者に委ね，視聴の前後（時点 1・2 と表記）で 1 回ずつ以下の尺度に 5 件法で回答を求めた。

オンライン面接に対する自己効力感　梅本他（2019）を参考に，オンライン面接に適用可能と判断した 2 項目を抽出し，使用した。

オンライン面接に対する不安　松田他（2010）の就職活動不安尺度を参考に，アピール不安，試験不安，準備不足不安，サポート不安を測定する 16 項目を使用した。

就職活動の継続に対する不安　松田他（2010）の就職活動不安尺度のうち，「就職活動継続不安」4 項目を使用した。

振り返り項目（時点 2 のみ）　稲垣他（2023）で使用された，動画の理解度に関する 2 項目（オンライン面接の理解が深まった，オンライン・対面の面接に大きな違いはないと思う）を使用した。

なお，紙幅の都合により一部を割愛しているほか，結果での記述も一部に留める。

結果と考察

各尺度は，得点が高いほどその尺度名の傾向が強くなるよう合算平均得点を求めた。時点 2 でのみ測定した振り返り 2 項目の得点は，理論的中央値（3）から有意に高かった（順に M=4.68，4.00；ts>6.54，ps<.001）したがって，参加者は動画視聴を通してオンライン面接の理解を深めるとともに，動画で説明されていた「オンライン・対面の面接に大きな違いはない」ということを理解できていたと考えられる。

オンデマンド動画視聴前後における得点の差　オンライン面接に対する自己効力感・不安，就職活動の継続に対する不安の各尺度について，対応のある t 検定を用いて 2 時点間における得点の差を検討した。その結果，サポート不安，就職活動継続不安を除き，2 時点間の得点の差は有意であった（Table 1）。

Table 1
動画視聴前後における変化

	時点1		時点2					
変数名	M	SD	M	SD	t	df	p	d_p
自己効力感	2.84	0.78	3.24	0.98	2.28	18	.035	0.52
アピール不安	4.07	0.95	3.55	0.94	3.34	18	.004	0.77
試験不安	3.97	1.11	3.59	1.13	2.47	18	.024	0.34
準備不足不安	3.72	1.11	3.22	1.03	3.35	18	.004	0.77
サポート不安	2.72	1.05	2.42	0.90	2.07	18	.053	0.47
就職活動継続不安	3.93	1.12	3.66	1.30	1.59	18	.130	0.23

この結果から，オンデマンド動画の視聴を通じて参加者の自己効力感は上昇し，アピール不安，試験不安，準備不足不安はいずれも減少したといえる。この点は，今回のオンデマンド動画がこうした側面に一定の影響を与えるものであったことを示唆している。

一方，サポート不安や就職活動継続不安の変化については有意には至らず，オンデマンド動画の視聴は，こうした側面には影響を与えていなかったといえる。オンデマンド動画で扱った内容は，オンライン面接の悩みを共有するサポート源については言及していないため，この結果は妥当と考えられる。また，就職活動はオンライン面接だけで全てが決まるものではないことから，就職活動そのものへの不安の低減には至らなかったと考えられる。

主な引用文献

稲垣 勉・澤海崇文・澄川采加（2023）．オンライン面接を解説する動画教材の作成―不安の低減，自己効力感の向上を目指して　教育テスト研究センター年報，*8*，59-61.

児童・青年期における攻撃と心理社会的不適応との関連
—多重メタ回帰分析を用いた調整効果の検討—

水谷聡秀（関西大学）

キーワード：直接的攻撃，間接的攻撃，心理社会的不適応

問題と目的

児童・青年期における攻撃行動と心理社会的不適応との関連について海外ではメタ分析が行われている（Card et al., 2008）。彼らは攻撃が抑うつや不安といった内在化問題，感情調節不全／注意欠陥・多動性障害（ADHD）の症状や非行といった外在化問題などと関連することを明らかにしている。また，攻撃を身体的攻撃，言語的攻撃といった直接的攻撃と，関係性の操作に関わる攻撃といった間接的攻撃に分類し，不適応との関連の相違を示している。さらに，攻撃と不適応との関連が性別や年齢によって調整されることの証拠は得られなかったが，評定法による調整は見られている。しかし，研究対象年齢が低いと自己評定は少ないので，評定法を統制した上で調整を検討すると，発達段階による調整が見られるかもしれない。また，年齢を統制した上で評定法による調整を分析すると厳密である。そこで，本研究では多重メタ回帰分析を行って検討する。

方　法

Card et al. (2008) が付録で提供した，攻撃と不適応の間の半偏相関係数 *sr*，研究対象者数，年齢，攻撃の評定法のデータを使用した。攻撃は直接的攻撃，間接的攻撃の 2 種類，本研究で分析に使用した不適応は内在化問題，感情調節不全／ADHD 症状，非行，向社会的行動の 4 種類であり，8 通りのメタ分析を行った。

結果と考察

研究間の異質性を見るために τ^2，I^2，Qを算出し，メタ分析ではランダム効果モデルを用いて *sr*を推定した(Table 1)。異質性が高いため，研究間の結果が異なることを十分に踏まえた上でメタ分析の結果について判断する必要があるものの，概ねCard et al. (2008) と一致した結果である。各攻撃と不適応との独自の関連が年齢と評定法によって調整されるかを検討するために多重メタ回帰分析を行った。基準変数は *sr* で，年齢と評定法を予測変数とした。評定法は自己評定を参照カテゴリとしてダミー変数にした。結果は Table 1 に示した。とくに攻撃と非行との関連の場合には R^2が.30 以上であり，直接的攻撃と間接的攻撃ともに自己評定と親評定の間に関連の差があった。サブグループ分析では，直接的攻撃と非行との関連の場合，自己評定では *sr* = .28, 95% CI [.13, .43]，親評定では *sr* = −.32, 95% CI [−.42, −.22]であった。間接的攻撃と非行との関連の場合，自己評定では *sr* = .10, 95% CI [−.03, .23]，親評定では *sr* = .49, 95% CI [.40, .57]であった。親の判断では間接的攻撃と非行との関連のみがあったが，直接的攻撃の場合には関連の正負が自己評定と親評定では逆転した。子どもの攻撃に関して親子間の認識のずれがあるため不適応との関連が評定法間で異なる可能性がある。ただし，親評定の研究が少ないため頑健性を検討する必要がある。さらに，自己評定と他の評定法と比較した場合，不適応との関連に有意差のある箇所はCard et al. (2008) よりも本研究では少なかった。しかし，年齢による調整が示されないことは彼らと一致している。以上から，攻撃と内在化問題などの不適応との関連について発達段階による相違はないことが示唆されるものの，評定法による相違は慎重に判断するとよいと考えられる。

引用文献

Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, *79*(5), 1185-1229.

Table 1

メタ分析のランダム効果モデルによる効果量の推定と多重メタ回帰分析の結果

	内在化問題		感情調節不全/ADHD症状		非行		向社会的行動	
	直接的	間接的	直接的	間接的	直接的	間接的	直接的	間接的
τ^2	0.01	0.02	0.26	0.09	0.09	0.03	0.04	0.16
I^2	86.4%	92.4%	98.5%	96.3%	96.4%	91.5%	92.2%	95.9%
Q	206.08 ***	367.22 ***	1388.7 ***	575.01 ***	363.10 ***	152.21 ***	535.49 ***	1018.8 ***
Qの自由度	28	28	21	21	13	13	42	42
sr	−.01	.08 *	.41 ***	.04	.26 **	.12 *	−.25 ***	.09
多重メタ回帰分析								
$b_{切片}$	0.06	0.02	0.06	0.41	0.69 †	−0.17	−0.36 *	0.16
$b_{年齢}$	−0.01	0.01	0.01	−0.02	−0.03	0.02	0.02	−0.01
$b_{観察者評定}$	−0.20	0.08	−0.13	−0.30	—	—	0.23	−0.15
$b_{親評定}$	0.11	0.19	0.75 *	−0.40 †	−0.63 *	0.43 **	−0.05	−0.17
$b_{仲間指名}$	−0.05	−0.05	0.01	0.01	−0.23	−0.001	−0.04	0.12
$b_{仲間評定}$	0.003	−0.08	—	—	—	—	—	—
$b_{教師評定}$	0.01	0.09	0.27	−0.28	−0.03	0.11	−0.09	0.03
$b_{その他評定}$	−0.02	−0.08	0.56	−0.05	0.10	0.17	−0.14	−0.14
R^2	< .01	< .01	.01	< .01	.30	.38	.01	< .01

注）*sr*：半偏相関係数の推定値，多重メタ回帰分析で評定法の参照カテゴリは自己評定，$b_{切片}$以外のbは偏回帰係数

† p < .10, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

学校活動への保護者の関わりが地域に対する態度および地域活動に与える影響
―小学校における 8 か月間の 3 時点縦断データに基づく検討―

○吉田琢哉（岐阜聖徳学園大学）　吉澤寛之（岐阜大学）
浅野良輔（久留米大学）

キーワード：地域連携におけるチームワーク，コミュニティ意識，保護者

問題と目的

近年，地域活動の担い手不足が深刻な問題となっており（総務省，2022），地域活動への参加を促す要因の検討が望まれる。本研究では，小中学生の親世代が自治会・町内会の活動に参加する規定因として，保護者の学校活動への関わり及びコミュニティ意識に注目する。保護者の学校活動への関わりとして，近年は学校と地域との連携が重視されていることから，地域住民，保護者，教員が協力して学校活動にあたること，すなわち地域連携チームワークを指標とする。コミュニティ意識とは，地域社会・コミュニティに対する人々の態度や感情を表す。吉田他（2024）は，小学校における 2 時点の縦断データを用いて，地域連携チームワークはコミュニティ意識を促し，コミュニティ意識は地域活動への参加を促すとの関連を見出している。本研究では変数間の因果関係についてより精度の高い推定を行うため（高比良他，2006），3 波の縦断データを用いてこの結果を再検証する。

方　法

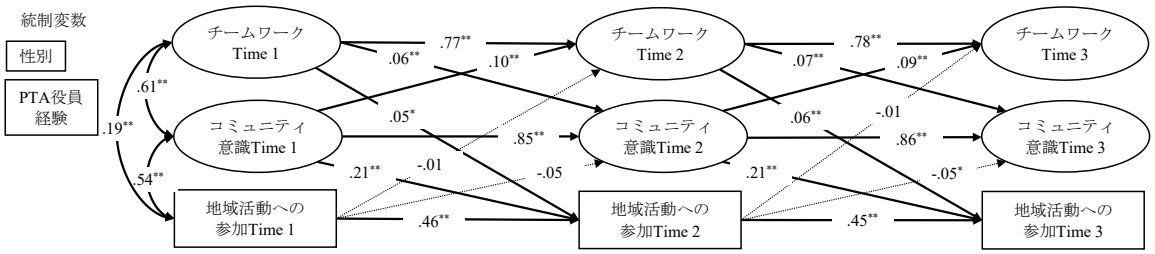
調査対象者と手続き　株式会社クロス・マーケティングに依頼し，小学 1，3，5 年生の長子を持つ保護者を対象に web 調査を実施した。調査は 2021 年の 6 月（Time 1），10 月（Time 2），翌 2022 年の 2 月（Time 3）に行われた。長子の学年と保護者の男女比が均等になるよう割付を行った。3 時点いずれの調査にも回答し DQS を通過した 1021 名を分析対象とした（母親 511 名，父親 510 名，平均年齢 42.3 歳，*SD*=5.9）。

測定内容　以下の質問項目への回答を求めた（いずれも 5 件法）。性別はモニタ情報から付与され，PTA の役員経験は Time 1 で尋ねた。その他の変数はすべての時点で測定した。(a) 地域連携チームワーク　チーム志向性，チーム・リーダーシップ，チーム・プロセスの 3 因子からなる吉田他（2022）の尺度 31 項目を用いた（Time1 での α s = .88～.96）。(b) コミュニティ意識　連帯・積極性，自己決定，愛着，他者依頼の 4 因子からなる石盛他（2013）によるコミュニティ意識尺度短縮版 12 項目を用いた（α s = .68～.83）。(c) 地域活動参加　「自分は自治会・町内会の活動には積極的に参加している」との 1 項目により尋ねた。(d) PTA の役員経験　昨年度あるいは今年度の PTA 役員の経験を尋ね，昨年度か今年度に 1 度でも役員経験がある人を 1，そうでない人を 0 とした。

結果と考察

Time1 から Time2 へのパスと Time2 から Time3 へのパスに等値制約を置いた，交差遅延効果モデルを検討した（Figure 1）。その際，性別および PTA 役員経験を統制した。モデルの適合度は CFI = .95; RMSEA (90%CI) = .056 [.053, .060], SRMR=.06, TLI=.94 と，許容可能な値を示した。地域連携チームワークからコミュニティ意識へのパスと，コミュニティ意識から地域連携チームワークへのパスはいずれも有意であり，保護者が地域住民や教員とともにチームワークを発揮することと，地域社会に対して肯定的な態度を持つことは相互に影響し合うことが示された。地域活動の参加に対しては，地域連携チームワークよりも，コミュニティ意識からのパスが相対的に大きかった。このことから，学校活動への従事と地域活動への参加との関連において，コミュニティ意識を高めることができるかどうかが重要であることが示唆されたと言える。ただし，本研究で用いたデータは，コロナ禍で諸活動が制限された中でのものであり，かつ，こうした効果が校区単位で見られるかは不明である。諸活動の制限が緩和された今日，校区単位で改めてデータを収集したうえでの再検討が求められよう。

Figure 1
地域連携におけるチームワーク，コミュニティ意識，地域活動参加の交差遅延効果モデル



注）パスの値は標準化解を表す。有意な結果は太線，有意でない結果は薄い点線で示した。
誤差項および誤差項間の共分散，統制変数からのパスは省略した。** $p < .01$, * $p < .05$

なぜ男児のランドセルの色が多様化しないのか

○矢野円郁（神戸女学院大学） 和田夏果＃（神戸女学院大学）

キーワード：ジェンダー，色，ランドセル

問題と目的

小学生のランドセルの色は年々多様化しているが，女児と比べて男児のランドセルの多様性は低く，いまだに半数以上が黒であり，その他の色も黒に近い紺などが多い。本研究では，男児の色の多様化が進まない要因を検討するため，ランドセル選びのプロセスについての現状や保護者の意識を調査した。

方　法

調査時期

2023 年 9-10 月。

調査回答者

阪神間にある公立小学校のランドセルを新調した小学 1 年生の保護者 45 名（母親 42 名，父親 3 名）。

調査項目

子どもの性別，ランドセルの色，出資者，初めに子どもが選んだ色，子どもの関心度，購入の際に考慮したこと，意見者，子どもが欲しいといっても買わない色（黒色;白色;灰色;紺色;青色;水色;深紫色;薄紫色;黄緑色;茶色;薄茶色;黄色;朱色;濃い赤色;赤色;濃い桃色;薄い桃色;シルバー;ゴールド）とその理由，性別特性観，年齢。

調査手続き

Google フォームを用いて質問紙を提示した。

結果と考察

45 名の回答者の小 1 の子どもの性別は，男児 29 名，女児 16 名であった。ランドセルの色は，男児では，黒が 18 名，紺 5 名，青 4 名，茶色 1 名，えんじ 1 名であった。一方，女児では，ピンク 5 名，紫 4 名，ミント・水色 3 名，赤 2 名，茶色 2 名であった。女児の色が多様であったのに対し，男児は，62%が黒で，その他の色もほとんどが黒に近い紺や青であった。

ランドセル選びへの関心は，男児では「強く希望する色があった」者が 9 名，「ある程度」関心を示した者 18 名，関心なしが 2 名で，女児では「強く希望する色があった」者は 5 名，「ある程度」関心を示した者が 11 名であった。関心の強さに性差はみられなかった。

子どもが最初に選んだ色は，男児では黒が 12 名，黒か青 1 名，青 5 名，紺 3 名，シルバー2 名，茶色，えんじ，水色が各 1 名であり，女児では紫が 8 名，ピンク 3 名，ピンクと水色，赤，茶色，ミントグリーン，エメラルドグリーンが各 1 名であった。最初に選んだ色も男児では黒が最も多かったが，その理由に関する調査は今後の課題である。実際に購入した色との不一致は，男女ともにあったが，男児の黒への変化（青 3 名，シルバー1 名）が最も多く，黒から他の色への変化はなかった。

出資者が祖父母である人は 30 名いたが，祖父母が意見者に含まれていたのは 3 名（紺の男児 1 名，ピンクの女児 2 名）のみであった。

色選びにおいて親が考慮したことについて，選択された割合を Table1 に示す。性別を考慮して色を決める割合は，男児の親の方が多かった。

Table 1

色選びにおいて親が考慮したこと

	この好み	子の性別	一般的な色	明るい色	いじめられない色
男児	93%	34%	17%	0%	7%
女児	94%	13%	13%	6%	0%

子どもが希望しても反対する色の平均選択数は，男児親（6.4）は女児親（3.6）の倍近くあった。現在，男女ともに所持率が低い「黄色」に対する回答を比較しても，男児親では 15 名(52%)が反対したのに対し，女児親では 3 名（23%）のみが反対した。男児親の反対の理由に，「性別による色の区別はしたくないものの，あまりにも女の子らしい色は，大きくなった時に後悔したら可哀そうだから避けたい」という回答がみられた。男児のランドセルの色を多様化させるためには，まずは，黒に近い紺や濃い茶や灰，薄い色の場合は青系や茶系などから勧めていき，黒の割合を減らすということから始める必要があると考えられる。

「男／女らしさ」を肯定する程度を測る性別特性観尺度（5〜20 点）の平均は 14.1±2.2 点と全般的に高く，親の性別特性観とランドセルの色選びとの関連は見出されなかった。

男性のファッションは女性と比べて多様性が低く地味な色が多い。男性ファッションの多様化のためにも，色のジェンダー・ステレオタイプが固定化されるきっかけとなるランドセルの色のジェンダーギャップの解消の促進が求められる。

付　記

本研究は，2023 年度神戸女学院大学女性学インスティチュートの研究助成により行われた。

恋愛関係における知覚されたソーシャルサポートとセルフ・コンパッションの関連

○夏 勤修（合同会社ひといき） 中谷素之（名古屋大学）

キーワード：セルフ・コンパッション，恋愛関係，ソーシャルサポート

問題と目的

近年の研究知見により，セルフ・コンパッションは，精神的健康や心理社会的適応全般に重要な役割を果たしていることが示されている。しかし，どのような要因が，セルフ・コンパッションに影響を及ぼしているのかは十分に明らかにされていない。Feeney & Collins（2015）により提唱された Thriving theory（親密な人間関係が個人の繁栄を促進する理論）は，親密な関係における情緒的と身体的慰めサポートがセルフ・コンパッションを促進する可能性を提示している。この 2 種類のサポートが恋愛関係において見られていることを踏まえ，本研究では親密な関係の中の恋愛関係に焦点を当てて議論することにした。さらに，知覚されたサポートとセルフ・コンパッションの関連において，交際期間の長さと会う頻度という恋愛関係の質的要因による影響も考えられるため，本研究では，恋愛関係における知覚されたサポートとセルフ・コンパッションおよび関係満足度の関連を検討し，さらに知覚されたサポートとセルフ・コンパッションの関連における恋愛関係の質による影響を検討することを目的にした。

方　法

調査対象者

恋人との交際期間が 2 ヶ月以上の 18～34 歳の者 191 名（男性 90 名，女性 101 名，平均年齢 27.43 歳，SD=4.16）。

手続き

ウェブ調査会社（アイブリッジ株式会社）に依頼して調査対象者を募集し，オンライン調査を実施した。実施時期は 2023 年 10 月であった。

調査内容

セルフ・コンパッション　セルフ・コンパッション尺度の日本語版（有光，2014；6 因子，26 項目，5 件法）を使用した。全ての項目の合計得点をセルフ・コンパッション尺度の全体得点とした。

恋愛関係における知覚されたサポート　Barry，Bunde，Brock & Lawrence（2009）が作成した親密な関係におけるサポート評価尺度（4 因子，25 項目，5 件法）を英語から日本語に翻訳して使用した。

交際期間の長さ　現在の恋人との交際期間の長さについて回答を求めた。

会う頻度　現在の恋人との会う頻度について回答を求めた。

恋愛関係の満足度　恋愛関係満足度の測定に適用する高坂・小塩（2015）の友人関係満足度尺度（豊田，2004；1 因子，8 項目，5 件法）の改訂版を使用した。

結果と考察

恋愛関係における知覚されたサポートとセルフ・コンパッションおよび関係満足度の間には，それぞれ有意な正の相関が見られた。また，恋愛関係における知覚された尊重的・情緒的サポートとセルフ・コンパッションの関連には交際期間の長さと会う頻度による影響が見られた。

交際期間の影響に関しては，交際期間の短い群（1 年未満）においては，知覚された尊重的・情緒的サポートの高低によるセルフ・コンパッションの得点の違いが見られなかったが，中程度群（1 年以上 3 年未満）においては，サポートが高く知覚された場合は，セルフ・コンパッションの得点が有意に高かった。これは，交際が深まるとともに，恋人から得られたサポートが個体のセルフ・コンパッションにポジティブな影響を及ぼしていると考えられる。一方，交際期間の長い群（3 年以上）において，尊重的・情緒的サポートによるポジティブな影響が見られなかった。これは，3 年以上と交際が長期にわたると，尊重的・情緒的サポート自体が当然のこととなり，効果がみられなくなることが考えられるだろう。

会う頻度の影響に関しては，中程度群（週 1 回以上毎日未満）と頻度の高い群（毎日）において，知覚された尊重的・情緒的サポートの高低によるセルフ・コンパッションの得点の違いが見られ，サポートが高く知覚された場合は，セルフ・コンパッションの得点が有意に高かった。これは，尊重的・情緒的サポートを高く知覚されている恋愛関係におけては，恋人と頻繁に会うことで，支持的な環境にいることを認識し，高いレベルのセルフ・コンパッションの形成や維持に貢献することができると考えられる。

Table 1

交際期間と会う頻度による知覚された尊重的・情緒的サポートとセルフ・コンパッションの関連

			平均値	標準偏差	p 値	
交際期間						
	短期間群	サポート低群 n=23	2.85	.52	.055	
		サポート高群 n=37	3.05	.49		
	中期間群	サポート低群 n=34	2.96	.54	.019	*
		サポート高群 n=35	3.29	.70		
	長期間群	サポート低群 n=28	2.74	.53	.157	
		サポート高群 n=34	3.01	.62		
会う頻度						
	低頻度群	サポート低群 n=22	2.88	.50	.332	
		サポート高群 n=24	3.07	.60		
	中頻度群	サポート低群 n=35	3.00	.48	.048	*
		サポート高群 n=58	3.15	.54		
	高頻度群	サポート低群 n=28	2.66	.59	.016	**
		サポート高群 n=24	3.05	.78		

* p<.05 **p<.01

マン・ホイットニーのU検定による結果

大学のゼミ活動における学習意欲に教員・ゼミメンバーとの心理的距離とゼミ・研究室の雰囲気が与える影響

○河口陽菜（東京学芸大学大学院）　森泉遥樹＃（株式会社早稲田学習研究会）
品田瑞穂（東京学芸大学）

キーワード：学習意欲，心理的距離，ゼミ活動

問題と目的

大学におけるゼミナール（以下，ゼミ）形式の授業は，高等教育の専門的な学びの集大成として位置付けられている。ゼミ活動は専門性の深化だけでなく，問題解決力・対人関係力等の汎用的技能の成長実感に繋がることも示されており，ゼミ活動による学習意欲喚起の重要性も指摘されている（伏木田他，2014）。

少人数で行われるゼミ活動では，教員やゼミメンバーとの関係性が，学習意欲の向上に影響すると予測できる。ただし，作田（2007），見舘他(2008)は，教員とのコミュニケーションのみが大学生の学習意欲の高さに影響することを示している。なお，青年の友人関係においては，現実の心理的距離と理想的な心理的距離のズレが小さいことが重要とされている(坂本･髙橋，2009)。ゆえに,ゼミメンバーより教員との関係の方が，ゼミにおける学習意欲の高さに影響を与え，その効果は，心理的距離の理想と現実の差が小さいほど大きくなる（仮説 1）と考えられる。

加えて,小学校や中学校を対象とした研究において，学級雰囲気や友人の学習意欲の高さが，生徒の学習意欲を高める（野原・深見，2018；石田，2012）ことから，ゼミ・研究室の雰囲気が良いほど，学習者の学習意欲が向上する（仮説 2）と予測できる。

よって，本研究では，教員・友人との心理的距離及び，ゼミや研究室の雰囲気が大学生のゼミにおける学習意欲に与える影響について検討するため，同一の対象者に対して 2 時点の短期的縦断調査を行った。

方　法

実施期間　第 1 回調査は，2022 年 6－7 月，第 2 回調査は，2022 年 11 月－12 月にかけて実施した。

調査対象者　ゼミ・研究室に所属している 18 歳以上の日本の大学学部生である。第 1 回調査における有効回答数は，106 名（男性 : 39 名，女性 : 67 名）であり，平均年齢は 21.1 歳（*SD*=1.02）であった。第 1 回調査の回答者に対して行った第 2 回調査の有効回答数は，92 名（男性 : 33 名，女性 : 59 名）であり，平均年齢は 21.1 歳（*SD*=0.83）であった。

調査項目　性別，年齢，学籍番号，所属するゼミ・研究室の人数(4 件法)及び在籍年数(7 件法)を尋ねた。また，三島・宇野（2004）をゼミ用に改変したゼミ雰囲気尺度(5 件法+全くその状況がない)を 1 回目のみ，①ゼミ・研究室の指導教員，及び②ゼミメンバーに対する心理的距離（0-100，理想と現実），ゼミにおける学習意欲（石田・吉田，2015 を一部改変，7 件法）を，2 回の調査の双方で尋ねた。

結果と考察

従属変数をゼミにおける学習意欲とし，階層線形モデリングによる分析を行った（Table 1）。独立変数として，測定時期（1 回目 : 1，2 回目 : 2），教員との心理的距離のズレ,ゼミメンバーとの心理的距離のズレ,ゼミ雰囲気（1 回目のみ）を投入した。なお，切片と測定時期の効果に対して，参加者の ID をランダム効果として投入した。

Table 1
ゼミでの学習意欲に教員・メンバーとの心理的距離のズレ，ゼミ雰囲気，測定時期が与える効果（階層線形モデリングによる検討）

	β	*(SE)*	*t*	*df*	*p*	
（切片）	15.30	5.45	2.81	127	0.006	**
測定時期（1回目＝1，2回目＝2）	3.93	0.75	5.23	127	<.001	***
教員との心理的距離のズレ	-0.14	0.04	-3.62	127	<.001	***
ゼミメンバーとの心理的距離のズレ	0.06	0.04	1.54	127	0.13	
ゼミ雰囲気	1.01	0.22	4.53	127	<.001	***

p *** <.001, *p* ** <.01

その結果，測定時期（$\beta=3.93$，$p<.001$），教員との心理的距離のズレ（$\beta=-0.14$，$p<.001$）及びゼミ雰囲気（$\beta=1.01$，$p<.001$）の効果が有意であった。ゼミメンバーとの心理的距離のズレ（$\beta=0.06$，$p=.13$）の効果は有意ではなかった。

以上より，教員との心理的距離の理想と現実の差が小さいほど，ゼミでの学習意欲が高まり，ゼミメンバーとの心理的距離は，学習意欲に影響を与えないことが示唆された。よって，仮説 1 は支持された。

また，ゼミ・研究室の雰囲気の良さも学習意欲の向上につながることが示唆され，仮説 2 も支持された。

なお，測定時期の効果が見られたことから，2 回の調査の約半年の間に，ゼミにおける学習意欲が向上していることが示された。

特性ノスタルジアとアイデンティティ形成との関連
—短期縦断調査による検討—

○長峯聖人（江戸川大学） 外山美樹（筑波大学）

キーワード：ノスタルジア，アイデンティティ

問題と目的

Batcho et al. (2008) は，ノスタルジアを経験することによってアイデンティティ（コミットメント，探求）に影響があるかを実験室実験により検討した。その結果，ノスタルジアを感じた程度とアイデンティティ探求の得点にのみ有意な正の相関がみられることが明らかになった。このことから，ノスタルジアはアイデンティティ探求を促進する可能性が考えられるが，この研究では大きく 3 つの問題点が挙げられる。1 点目は，アイデンティティのコミットメントと探求について下位側面を考慮していないこと，2 点目は，相関による検討に留まっており，両者の関連について因果関係が不明なこと，3 点目はアイデンティティが長期間にわたり形成されるものであるにもかかわらず，実験室実験による検討に留まっていることである。

本研究では Batcho et al. (2008)におけるこれらの問題点を踏まえ，ノスタルジアとアイデンティティとの関連について短期縦断調査を行い，交差遅延モデルを用いて因果関係に迫る検討を行うこととした。検討にあたり，ノスタルジアについては日常における経験のしやすさである特性ノスタルジアの観点から，アイデンティティについてはコミットメントを 2 つの下位側面（コミットメント形成，コミットメントとの同一化），探求を 3 つの下位側面（広い探求，深い探求，反芻的探究）からとらえた二重サイクルモデル（Luyckx et al., 2008）の観点から測定を行うこととした。また，特性ノスタルジアとアイデンティティの関連において孤独感が交絡変数になっている可能性があったことから，分析では孤独感を統制することとした。

方　法

調査対象者

全国の大学生を対象として web 調査を行った（委託会社はマクロミル）。調査の際は，特性ノスタルジアに関する先行研究（Iyer & Jetten, 2011）と同様に 3 ヶ月の期間を置き，同じ対象者に 2 度調査を行った。全参加者のうち 2 度の調査にいずれも参加しておりデータに問題の無かった 185 名（男性 60 名，女性 125 名，平均年齢 20.42±1.26 歳）を分析対象とした。

使用尺度

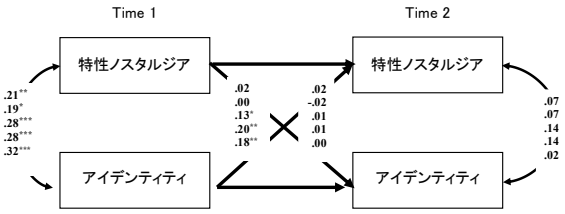
以下の尺度を,Time 1 と Time 2 の両方で測定した。特性ノスタルジアを測定する尺度として Southampton Nostalgia Scale（Routledge et al., 2008）の日本語版（長峯・外山, 2019）を用いた。アイデンティティを測定する尺度として二重サイクルモデルに基いた 5 つの側面を測定できる Dimensions of Identity Development Scale（Luyckx et al., 2008）の日本語版（中間他, 2014）を用いた。孤独感を測定する尺度として，UCLA 孤独感尺度第 3 版短縮版（豊島・佐藤, 2021）を用いた。

結果と考察

特性ノスタルジアがアイデンティティ形成に及ぼす縦断的な影響について検証するために，交差遅延モデルによる共分散構造分析を行った（Figure 1）。分析ではアイデンティティの 5 側面をそれぞれ投入し，孤独感（Time 1, 2）を共変量として加えた。その結果，Time 2 のコミットメント形成およびコミットメントとの同一化に関しては Time 1 の特性ノスタルジアのパス係数が有意ではなかった（順に，β = .02, p = .776; β = .00, p = .991）が，Time 2 の広い探求，深い探求，反芻的探求に関しては Time 1 の特性ノスタルジアのパス係数が有意となった(順に, β = .13, p =.046; β = .20, p = .004; β =.18, p = .006)。

本研究の結果から下位側面によらずノスタルジアはアイデンティティ探求を予測することが示された。これは先行研究と同様の結果であった。以降は，時点を増やしてアイデンティティ・ステイタスの変化についても検討を行うことが望ましい。

Figure 1
交差遅延モデルの結果



*p < .05, **p < .01, ***p < .001
注1) 値は上から，コミットメント形成，コミットメントとの同一化，広い探求，深い探求，反芻的探求
注2) 共変量としてTime 1およびTime 2の孤独感を投入している
注3) 数値は標準化係数
注4) 同一変数間のパス，孤独感に関するパス係数および共分散，誤差変数は省略している

引用文献

Batcho, K. I., DaRin, M. L., Nave, A. M., & Yaworsky, R. R. (2008). Nostalgia and identity in song lyrics. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *2*(4), 236-244.

ネガティブ感情の分化と知覚されたストレスが現在の生活満足度に及ぼす影響

○岡村百香（京都大学大学院）　高橋雄介（京都大学）

キーワード：感情，ストレス，生活満足度

問題と目的

ネガティブ感情の分化(Negative Emotion Differentiation：以下，NED とする)とは，主観的に経験したネガティブ感情を細かく認識し，より個別的な感情に分類できることである(Smidt & Suvak, 2015)。NED によって分化された感情を経験することは，判断材料となる感情を特定し，状況に応じた適切かつ効率的な感情制御を可能にすることが先行研究で示されている（Kalokerinos et al., 2012, 2019)。また，NED の程度が高いほどストレスと内在化問題の関連が緩和されるなど(Nook et al., 2021)，NED の個人差は私たちの心理的な健康に重要な役割を果たしている(Demiralp et al., 2012)。しかしその一方で，NED はストレスによって低下する可能性があることも示されている。Erbas et al. (2018)は，NED とストレスの関係について，経験サンプリング法を用いて検討し，前日のストレスが翌日の NED の低下を予測することを示した。この結果は，日にちレベルでストレスがある場合には，認知資源を用いて効率的にストレッサーの対処にすることが優先されるため，敢えて NED を低下させることがストレス状況下における適応戦略となっている可能性を示唆するものである。この知見を考慮するならば，ストレス状況下においては，NED の程度が低いほうが主観的適応度は高いと予測される。NED のもつ影響が，個人の知覚するストレスなどの状況に応じて変化する可能性があるならば，先行研究のように(Nook et al., 2021)，NED を高く保つことのみが適応的とはいえず，却って心理的な健康を阻害する可能性も想定される。そこで，本研究では，NED の程度と知覚されたストレスの交互作用が主観的な適応感としての現在の生活満足度に対してどのように影響を与えるのかを検証する。

方　法

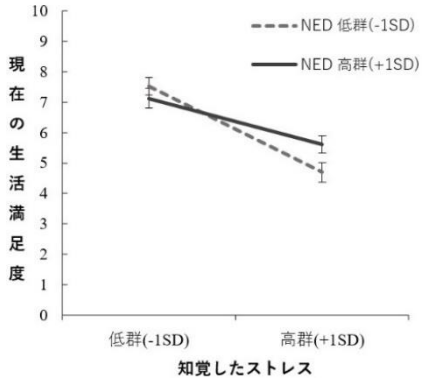
分析対象者と手続き　大学およびクラウドソーシングサービスに登録している 18 歳~25 歳の学生を対象にオンライン調査を実施した。参加者 235 名のうち，以下に示す質問項目のいずれにも欠損値がなく，スクリーニング項目全てに正答した 221 名(男性 112 名，女性 109 名，平均年齢 21.3 歳，*SD* =1.82)を有効回答として分析の対象とした。

調査項目　調査項目は，デモグラフィック項目(年齢・性別)，調査で提示される感情語の一般的な(辞書的な)意味を理解しているかを問うスクリーニング項目(10 項目)，知覚されたストレス尺度 10 項目 5 件法(鷲見, 2006)，現在の生活満足度 1 項目 11 件法(内閣府, 2023)，NED 課題（Erbas et al., 2014; Nook et al., 2018）から構成された。調査は京都大学臨床心理学研究倫理審査会の承認を得て実施された(承認番号：23019-3)。

結果と考察

NED と知覚されたストレス，そしてその交互作用が現在の生活満足度に与える影響について検討するため，階層的重回帰分析を行った。その結果，現在の生活満足度は，NED の主効果では説明されなかったが(β = .35, p = .39)，知覚されたストレスからは負の影響が確認された(β = −1.48, p < .01)。また，NED と知覚されたストレスの交互作用が有意であったため(β = 1.21, p < .05)，単純傾斜分析を行った結果，NED の程度が低い場合(−1SD)よりも(b = −1.91, t = −6.64, p < .01)，高い場合(+1SD)において(b = −1.02, t = −3.40, p < .01)，知覚されたストレスと現在の生活満足度の負の関連が弱くなる傾向にあることが示された(Figure 1)。これは，NED 高群は，低群と比較して，ストレス状況下においても現在の生活満足度の得点が高いことを意味する。以上より，本研究の結果は，Erbas et al. (2018)の知見から導出される予測には反したものの，Nook et al. (2021)の知見とは一貫して，NED の高さはストレス状況下における緩衝要因として機能する可能性を示唆するものである。

Figure 1
NED と知覚されたストレスの交互作用に関する単純傾斜分析の結果



小学生におけるウェルビーイングと共同体感覚の関連

○目黒幸士郎（上越教育大学大学院）　　水流卓哉（豊橋市立富士見小学校）
赤坂真二　（上越教育大学）

キーワード：ウェルビーイング，共同体感覚

「ウェルビーイング」という人間の心の豊かさに関する概念が注目されている。OECD(経済協力開発機構)がプロジェクトしている，「OECD Future of Education and Skills 2030(学びの羅針盤)」では「教育の目的は，個人のウェルビーイングと社会のウェルビーイングの実現である」と提唱しており，学校教育で子どもたちのウェルビーイングを育む必要性が訴えられている。

また，ユニセフ・イノチェンティ研究所が発表した報告書『レポートカード 16－子どもたちに影響する世界：先進国の子どもの幸福度を形作るものは何か』の報告から，子どもが１日の大半を過ごす学校生活において，ウェルビーイング(幸福)を主軸に置いた学校・学級づくりが必要であることが考えられる。日本の子どもの幸福感研究では，周囲とのつながりや関係性が幸福感に影響を与えることが主張されている。

一方で，露口(2017)は，教育分野の幸福研究における，幸福の定義，幸福の決定要因等についての理論本盤が必要であるとしており，岡山(2023)も，子ども自身が「幸せ」の意味を，どのように捉えているのか明らかにすることが求められると示している。これらのことから，学校教育における，子ども自身が捉える幸福について検証していく必要があると考える。

本研究では，学校教育におけるウェルビーイング(主観的幸福感)と他者とのつながりを重視した共同体感覚との関係を示す仮説モデルを作成し，関連を検討することで学校教育における子どものウェルビーイングに対する認知を明らかにし，今後の日本の学校教育が目指す子どものウェルビーイングの向上に寄与することを目的とする。

方　法

調査対象者

A 県内の公立小学校の４，５，６年生，全 32 学級，871 名(男子 429 名，女子 442 名)。

調査方法

伊藤ら(2003)による主観的幸福感尺度
高坂(2014)による小学生版共同体感覚尺度
「学校における幸せについて」の自由記述質問紙

分析方法Ⅰ

共同体感覚および主観的幸福感へのパスについて共分散構造分析を行なった。

分析方法Ⅱ

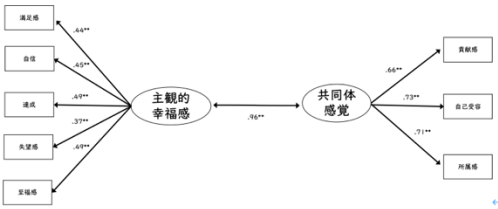
樋口(2020)が開発したフリー・ソフトウェア「KH Coder3(3.Beta.03i)」を用いて計量テキスト分析を行った。

結　果

共分散構造分析

Figure 1 に示したモデルが作成され，モデル適合より，本モデルは受容できると判断した。

Figure 1
主観的幸福感と共同体感覚の関連



KH Coder3 を用いた計量テキスト分析

自由記述を KH Coder で分析し，頻出語数表(Table 1)と共起ネットワーク(Figure 2)を作成した。

Table 1
記述の頻出語数

	頻出語	出現回数
1	友達	415
2	遊ぶ	186
3	話す	62
4	笑う	60
5	先生	51

Figure 2
共起ネットワーク



考　察

共同体感覚と主観的幸福感に有意な強い関連が示され，ウェルビーイング・主観的幸福感を高める取り組みとして，共同体感覚の育成が有効であることが推察できる。さらに，児童の自由記述で，最も多く抽出された語は，「友達」であった。特に「友達と遊んでいる時」「友達と話をすること」など，友達との関わりに関することが多く述べられており，友達との関わりが幸福感に大きな影響を与えると言える。

向後(2015)は，アドラーの提案した概念である共同体感覚を育てていくことが，他者とのよい関係を作り，最終的には幸せにつながると述べていることからも，本研究において，小学生における学校生活のウェルビーイング(幸せ)は，共同体感覚と強い関連があり，その中でも，特に友達とのつながりが大きな影響を与えている可能性が示唆された。

特別支援学校における部主事のリーダーシップと教員のレディネスが職場適応に及ぼす影響

○伊藤 徹 （岐阜大学大学院） 吉澤寛之（岐阜大学）
益子典文（岐阜大学）

キーワード：特別支援学校，専門性，リーダーシップ

特別支援学校では，幼児児童生徒の障害の重度・重複化，多様化等の喫緊の課題に対応し，自立と社会参加に向けた指導の改善を図るうえで，教員の専門性向上が不可欠である。研修等で教員が個人として獲得した専門的な知識や技術を部内で共有し授業等に実装するためには，新たな知識や技術を授業等に取り入れる組織の柔軟な風土や，知識や技術を部内で共有する体制の構築が不可欠である。こうした風土や体制の構築には，部主事のリーダーシップが影響するため，特別支援学校教員の専門性を高めるリーダーの組織マネジメントに関する実証的知見の蓄積が求められる。

部主事のリーダーシップが所属教員の専門性向上に与える影響を検討するうえで，望ましいリーダーシップは教員の「能力と意欲の程度（レディネス）」によって異なると考えられるため，Hersey & Blanchard（1977）が提唱した SL（Situational Leadership）理論に基づき，リーダーシップとレディネスの組み合わせが職場適応に及ぼす影響を検証する。

方　法

調査対象者

A 県肢体不自由特別支援学校 11 校の部主事 33 人，及び教員約 800 人を対象とした。

測定内容

教員のレディネスにおける「能力」は，国立特別支援教育総合研究所（2010）「肢体不自由のある子どもの教育における教員の専門性向上に関する研究」をもとに「教員の専門性」（以下「教員」），「特別支援教育にかかわる専門性」（以下「特支」），「肢体不自由児の教育にかかわる教員の専門性」（以下「肢体」）の 3 つを調査した（4 件法）。「意欲」は，Shimazu et al.（2008）のワークエンゲージメント尺度 9 項目（7 件法）（以下「WE」）と，西村ら（2017）による「看護師のワーク・モチベーション測定尺度」を参考に作成した項目（4 件法）（以下「WM」）で調査した。

各教員が部主事から受けているリーダーシップについては，SL 理論を参考に，①教示的，②説得的，③参加的，④委任的の 4 つから選択を求めた。部主事の主観（以下「部主事」）についても調査を行った。

職場適応は，北島・細田（2021）による「新人看護師の職場適応尺度」を参考に，「行動」と「状態」に整理して作成した項目（4 件法）を調査した。

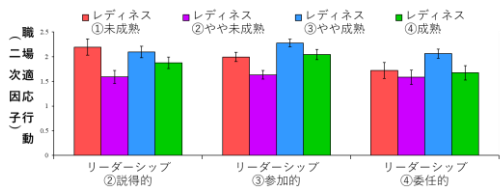
結果と考察

部主事 26 人，教員 107 人（約 13%）の回答について，質問項目を尺度ごとに因子分析し，教員のレディネス構成要素を得点化した。各平均値を基準に高低群に分割し，「意欲」と「能力」の高低の組み合わせで 4 象限に分けて，レディネスの①未成熟，②やや未成熟，③やや成熟，④成熟の 4 群に分類した。

教員のレディネスと部主事のリーダーシップ・スタイルの組み合わせが職場適応に及ぼす効果のパターンは，意欲 2 種（WE，WM）×能力 3 種（教員，特支，肢体）×リーダーシップ 2 種（部主事，教員）×職場適応 2 種（行動，状態）＝24 パターンとなる。独立変数は意欲と能力の組み合わせのレディネス 4 群とリーダーシップの 4 群，従属変数は職場適応の行動もしくは状態とした 2 要因分散分析を実施した。

24 パターンすべてで，レディネスとリーダーシップの交互作用は有意でなく，サンプルサイズが小さいことが影響していると考えられた。そこで，各意欲と能力の特支や肢体を組み合わせたレディネスが職場適応に及ぼす主効果を分析した結果，8 パターンすべてで有意であった。レディネス「WE,肢体」とリーダーシップ「教員」を要因とした分析の結果では，レディネス（F (3, 95) = 9.098, p <.01），リーダーシップ（F (2, 95) = 3.255, p <.05）共に職場適応「行動」への主効果が有意であった。Holm 法の多重比較の結果，レディネスは，②やや未成熟群よりも①未成熟群（p <.01），③やや成熟群（p <.01）が有意に高かった。このことは，能力の高低に関わらず，意欲が弱い教員群は支援を素直に受け入れやすく，職場適応行動が高くなったためと考えられる。また，リーダーシップは，④委任的群よりも③参加的群（p <.05）が有意に高かったが，部主事が教員に責任を委ねるより，支援的行動を高めて教員が自己決定できるように仕向ける方が働きやすく，職場適応行動が高くなったためと考えられる。レディネスの意欲が高い教員群は職場適応行動が低いが，こうした教員を活躍させるうえで部主事のリーダーシップが有効であると考えられるため，多サンプルによる追加検討が求められる。

Figure 1
レディネスとリーダーシップの各組合せにおける職場適応行動の平均値



中学校通常学級担任の合理的配慮の提供における意識の変容プロセス

○吉川祐子（松戸市立小金北中学校）　宮川拓人（筑波大学大学院）

キーワード：合理的配慮，中学校通常学級担任の意識，インクルーシブ教育

問題と目的

障害者権利条約の第 24 条（教育）において，締約国は教育についての障害者の権利を認めること，障害に基づいて一般的な教育制度から排除されないこと，個々の障害者にとって必要な合理的配慮が提供されることが定められている。しかしながら，当事者が自ら「必要な支援を申し出ることが難しい」（西村，2020）ことから，必要な場面で合理的配慮が適切に提供されていない可能性が考えられる。そこで生徒の意思の表明支援をし，合理的配慮の提供を実施した中学校通常学級担任の意識を調査し，今後のインクルーシブ教育や合理的配慮の提供の在り方について検討することを目的とする。

方　法

調査対象者　生徒の意思の表明を起点とした合理的配慮の提供を行った中学校通常学級担任（20 代～40 代男性教諭）4 名。

調査内容　「合理的配慮の提供に至る経緯」「合意形成について」「配慮提供後の生徒の様子や気付き」「合理的配慮について」などの質問を中心とした半構造化面接を各々30 分から 50 分程度実施した。

手続き　調査対象の中学校通常学級担任 4 名を抽出し，面接を実施した。面接内容は録音し，逐語記録として文章化した。なお，本調査は，事前に筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得て実施された。

分析方法　修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）（木下，2003，2020）に基づき分析した。

結果と考察

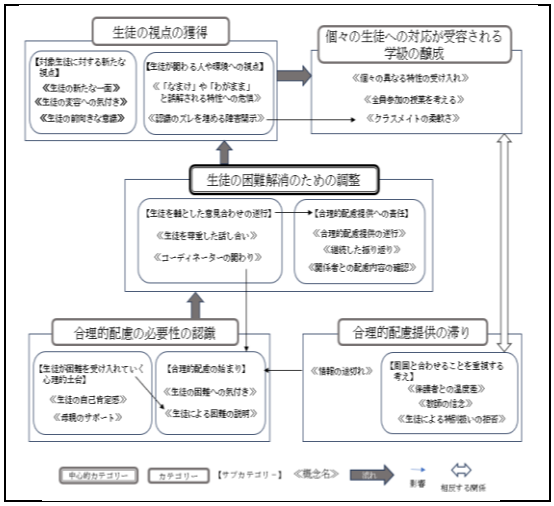
M-GTA において分析したところ，21 の概念と 5 つのカテゴリーが生成された。学級担任の意識のプロセスに沿って概念とカテゴリーの関係が検討され，結果図が作成された(Figure 1)。以降，カテゴリー名を『』内に記す。

中学校通常学級担任による合理的配慮の提供は，担当する障害や困難のある生徒への『合理的配慮の必要性の認識』から始まる。それは，主に母親のサポートを受けた生徒による意思の表明や学級担任などの気付きによるものである。そして，関係者との対話の場において，生徒の社会的障壁を取り除くための環境調整を行う意見のすり合わせが行われる。ここでは，特別支援教育コーディネーターがファシリテーターとなり，配慮を求める生徒と配慮を提供する学級担任という対等な関係性のもと，学級担任は生徒の意思を尊重した『生徒の困難解消のための調整』を行っていく。

学級担任は合理的配慮の提供を遂行する中で，生徒の変容や生徒の新たな一面に気付くだけでなく，クラスメイトや教員から「なまけ」などと誤解される生徒への危惧など，『生徒の視点の獲得』をする。生徒が社会的障壁を抱えており，何らかの環境の調整が必要だという学級担任の理解は，社会モデルの理解に繋がるものと捉えた。そして，誰にでも困難があり，それらに対して行う配慮が当たり前のことと捉える学級担任の意識や生徒の代弁者としての姿勢がクラスメイトに影響を与えるなど，『個々の生徒への対応が受容される学級の醸成』に繋がるものと考えた。

一方，同僚の教師や保護者，そして生徒自身が皆と同じであることにこだわることや小学校からの情報の途切れが『合理的配慮の滞り』に影響を及ぼしていると示された。

Figure 1
中学校通常学級担任の合理的配慮提供における意識の変容プロセス



考　察

中学校通常学級における合理的配慮は，当事者生徒の意思の表明を支援し，それを尊重しながら提供することが重要である。そして，学級担任が当事者生徒の抱える社会的障壁に意識を向けること，さらに彼らの代弁者となって周囲の人と関わっていくことがインクルーシブ教育に繋がる方策であると考えた。

付　記

この研究は，筑波大学柘植研究室において，柘植雅義先生のご指導のもと一年間の現職派遣において行われた研究をまとめたものです。

大学生対象の自殺予防教育の実践と評価
—テキストマイニングによる授業後課題の分析—

荒木史代（福井工業大学）

キーワード：大学生，自殺予防教育，テキストマイニング

問題と目的

2023 年の児童生徒の自殺者数は 500 人を超え，また，自殺により死亡した大学生のうち 8 割以上が学内の相談機関を利用していない等（文部科学省，2022）自殺予防は，学校教育上，喫緊の課題となっている。本研究では大学生対象に自殺予防を目的に行った授業実践と授業後アンケートの結果から，その効果を検証する。

授業実践

一般教養科目「心理学」第 15 回授業時（最終回）に，テーマ「心がどうしてもつらくなったときに」とした自殺予防教育を実施した。授業では教材として，IBAKIRA TV 作成の自殺予防ゲートキーパー養成研修用映像「卒業間近の大学生」，第 33 回丹波篠山映像大賞授業作品「living Alone」（いずれも YouTube にて公開）視聴後に，キーワードとして，ゲートキーパー，心理的視野狭窄について説明した。さらに，援助要請の重要性と学内の相談機関について紹介した。

方　法

対象者

2023 年度に教養科目「心理学」の受講学生 233 名

手続き

授業後「授業の感想」を自由記述にて回答を求めた。

分析方法

KH coder（樋口，https://khcoder.net/dl3.html）を用いた計量テキスト分析を行った。「授業の感想」に記述された自由記述データを見直し，同一語および専門用語における同義語の置換を行い，分析対象の語を設定した。回答全体における総抽出語は 9,906 語，うち分析に使用された語は 2,941 語であり，回答で抽出された語の種類は 1022 種類，うち分析に使用された語は 685 種類であった。語の出現回数の平均は 4.29 回（*SD*=12.74）であった。

結果と考察

語の出現頻度

語の出現頻度を Table 1 に示す。出現回数が多かった語は「相談」で 178 回であった。

共起ネットワーク

出現数による語の取捨選択に関して最小出現数を 10 に設定し，描画する共起関係の絞り込みにて描画数を 60 に設定した結果を，Figure 1 に示す。

Table 1
自由記述における頻出語

順位	語	頻度	順位	語	頻度	順位	語	頻度
1	相談	178	6	困る	50	11	大切	41
2	人	170	7	感じる	46	12	悩む	41
3	自分	134	8	周り	46	13	授業	35
4	自殺	79	9	今回	44	14	聞く	33
5	友達	73	10	考える	42	15	抱え込む	29

Figure 1
自由記述の共起ネットワーク

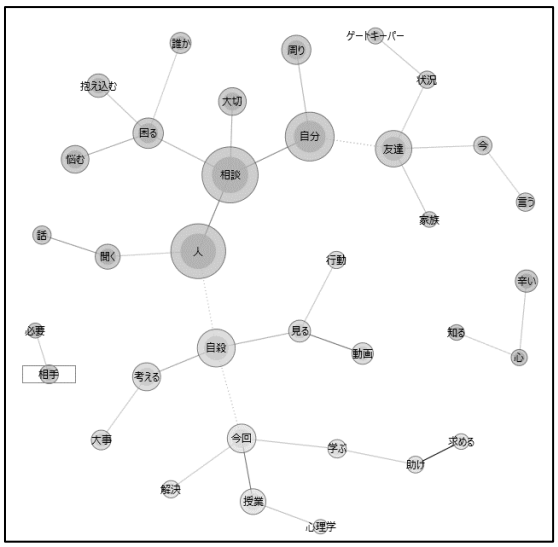


Figure 1 の右上部から，「悩み」や「困る」ことを「抱え込む」のではなく，「人」に「相談」する「大切」さに関連する記述や，「自分」と「相談」を関連づける記述が多くなされていた。さらに，左上部からは，「友達」の「状況」を把握し「ゲートキーパー」としての役割を果たす重要性についての記述がみられた。また，下部からは，「授業」を通して「助け」を「求める」ことを「学ぶ」ことで「解決」につながることに関連する記述も見られた。

これらの結果から，「自殺予防」を目的とした本授業の結果，援助要請やゲートキーパーの役割の重要性について，学生が理解したと考えられる。今後は，大学内の相談機関と連携した継続的な取り組みを検討すること，中高生対象の教材を検討し実践へ展開することが課題である。

教員による児童・生徒の行動面に関するアセスメントと登校状況との関連
―忘れ物・提出物等の自己管理観点からの検討―

○飯沼あゆみ（愛知教育大学大学院）　鈴木美樹江（愛知教育大学）
高橋雄介　（京都大学）

キーワード：登校状況，教員によるアセスメント，

問題と目的

不登校行動を示す児童・生徒に支援をする際に，不登校のきっかけや維持要因をアセスメントすることが推奨されている（文部科学省，2019）。大久保・加藤（2005）は，適応が個人の特徴のみだけではなく，環境との適合性によって規定されていることを示しており，環境との関係の問題に焦点をあてることは，教員や学校の側が積極的に問題解決に関与していく可能性を広げる見方であると述べている。例えば，蔭山他（2021）は児童・生徒の忘れ物が多いことは，家庭が何らかの課題を有しているかもしれない可能性に教員を含めた周囲が気がつくことのできるサインとなることを示している。また，東（2015）は夏休み明けに宿題が終わらないために学校に行きづらくなる子どもの存在を示している。

これらのことから，学校においてやるべきことを児童･生徒が適切に自己管理できているかという観点は，不登校や不適応との関連を調べる上で重要と言える。本研究は，教員が，やるべきことを自己管理できていないと認識している児童・生徒の出席状況について分析を行うことで，教員の気づきが児童・生徒のその後の不登校行動や学校不適応とどのように関連するのかを示すことを目的とする。

方　法

調査実施時期は2021年4月～2022年3月であった。公立小学校 3 校（3 年生～6 年生の 349 人）・中学校 2 校（1 年生～2 年生の 83 人）に在校する児童・生徒のうち，2021 年度 1 学期時点における教員の気づき（行動面で気になる点に関するアセスメント）と 2021 年度 3 学期～2022 年度 3 学期までの欠席日数，遅刻・早退日数のデータを有する 432 名を分析対象とした。教員の気づきは，「宿題・家庭学習の不足」「忘れ物が多い」「提出物が出ない」の 3 つの点に関して，全該当群（6 名：3 つ全てに該当），高頻度群（15 名：いずれか 2 つに該当），中頻度群（17 名：いずれか 1 つに該当），非該当群（394 名）に分類した。なお，本研究はこども家庭庁によるこどもデータ連携実証事業の一環として行われたものである。

結果と考察

教員の気づきによる欠席・遅刻早退日数の差を検討するために，4 つの群を独立変数，2021 年 3 学期～2022 年度 3 学期の欠席日数，遅刻早退日数をそれぞれ従属変数とした一要因分散分析を行った。その結果，欠席日数（F (3, 428)=16.894，p <.001），遅刻早退の回数（F (3, 428)=12.24，p <.001）で有意な群間差がみられた。Tukey の HSD 法（5%水準）による多重比較を行った結果，欠席日数においては，全該当群＞高頻度群＝中頻度群＝非該当群となった。遅刻・早退の回数においては，全該当群＝高頻度群＞中頻度群＝非該当いう結果が得られた。

続いて，この傾向をより詳細に確認するために，小学生と中学生に分けて同様の分析を行った。小学生では，遅刻早退の回数で有意な群間差が見られた（F (3, 345)=3.824，p <.05）。Tukey の HSD 法（5%水準）による多重比較を行った結果，高頻度群＞非該当群との間に有意な群間差が確認された。中学生では，欠席日数（F (3, 79)=9.985，p <.001），遅刻早退の回数（F (3, 79)=14.584，p <.001）で有意な群間差が見られた。Tukey の HSD 法（5%水準）による多重比較を行った結果，欠席日数では全該当群＞高頻度群＝中頻度群＝非該当群となり，遅刻・早退回数では，高頻度群＞中頻度群＝非該当群となった。

これらのことから，家庭学習の不足・忘れ物・提出物が出せていない等，教員がやるべき事ができていないとアセスメントした児童・生徒の欠席日数と遅刻・早退日数は，そうでない生徒よりも多いことが示され，この結果は，教員の気づきはその後の児童・生徒の登校状況と関連することを示唆するものである。

東（2015）は，夏休み明けに宿題を提出することができなかった生徒に対して，具体的に日時を決める，段階的な目標を立てるなどのサポートを行うことで，宿題を終えられなかったという挫折感から不登校に繋がることを抑止できることを示している。提出物の遅れや忘れ物等，自己管理に課題があると教員がアセスメントした場合，上記のようなスモール・ステップの約束をとりつけるなどのサポートを行うことが，当該児童・生徒の不登校や学校不適応の抑止のためには必要かもしれない。

引用文献

東 宏行（2015）．不登校―夏休みの宿題，友達関係の変化がきっかけで不登校になる子どもが多い　総合教育技術，*70*(8)，56-59.

蔭山正子・横山恵子・坂本 拓・小林鮎奈・平間安喜子（2021）．精神疾患のある親をもつ子どもの体験と学校での相談状況：成人後の実態調査　日本公衆衛生雑誌，*68*(2)，131-143.

中学生における各学期の通知表評定と 1 年間を通じた登校状況との関連

○奥田菜央（愛知教育大学大学院）　鈴木美樹江（愛知教育大学）
高橋雄介（京都大学）

キーワード：通知表評定，登校状況

問題と目的

中学生の学習への理解は，欠席願望の抑制要因の 1 つとなり(本間，2000)，不登校傾向には自己学習や同輩とのコミュニケーションなどが関連することなどが明らかにされてきた(五十嵐，2011)。また，小学生・中学生の図工・美術と体育の通知表要録評価が次年度の出席日数に対して正の影響を与えていることも示されており(鈴木・高橋，2024)，学業や学習への理解の程度と登校状況には一定の関連があることが推察される。本研究では，中学生の主要 5 教科(外国語，国語，社会，数学，理科)における学期ごとの通知表評定と 1 年間を通じた登校状況との関連について探索的に検討することを目的とする。主要 5 教科は他の教科に比べて授業時間数が多く，生徒と担当教員が関わる時間が多い。また，高校受験の勉強にも直接的に関わる教科であり，彼らが望む進路やキャリアについて考える際に重要度の高い教科でもある。したがって，中学生を対象として，主要 5 教科の各学期の評定と 1 年間を通じた登校状況との関連を検討することは，生徒の学校不適応徴候を早期に発見したり，各学期に応じた対応を行なったりするために有用な知見が得られる可能性がある。

方　法

調査実施時期は 2022 年 4 月から 2023 年 3 月であった。公立中学校 2 校に在籍する 2・3 年のうち，2022 年 1 学期から 3 学期までの通知表評定と 2022 年度の出席日数，欠席日数，遅刻・早退日数のデータを有する 176 名(2 年生 99 名，3 年生 77 名)を分析対象とした。5 教科の通知表評定は 1 から 5 までの 5 段階であった。本研究は，こども家庭庁によるデータ連携実証事業の一環として行なわれたものである。

結果と考察

各教科の通知表評定が 1 年間の登校状況に与える影響を検討するために，2022 年 1 学期から 3 学期の各教科の通知表評定を説明変数，1 年間の登校状況を従属変数とした重回帰分析を行った。その結果，1 学期の通知表評定について，外国語から出席日数に対する正の標準偏回帰係数が有意であった($\beta = .26$, $p < .05$)。また，外国語から遅刻・早退日数に対する負の標準偏回帰係数が有意であった($\beta = -.28$, $p < .05$)。2 学期の通知表評定については，いずれの教科からも 1 年間の登校状況に対する影響は見られなかった。また，3 学期の通知表評定については，1 学期の通知表評定と同様に，外国語から遅刻・早退日数に対する負の標準偏回帰係数が有意であった($\beta = -.31$, $p < .05$)。次に，学年別に，通知表評定が 1 年間を通した登校状況に与える影響を検討するために，各学年の 2022 年 1 学期から 3 学期までの通知表評定を説明変数，1 年間の登校状況を従属変数とした重回帰分析を行なった。その結果，1 学期の通知表評定において，2 年生は，外国語から遅刻・早退日数に対する負の標準偏回帰係数が有意であった($\beta = -.32$, $p < .05$)。また，3 年生は，外国語から出席日数に対する正の標準偏回帰係数が($\beta = .52$, $p < .05$)，外国語から欠席日数と遅刻・早退日数に対する負の標準偏回帰係数が有意であった(それぞれ $\beta = -.46$, $p < .05$; $\beta = -.72$, $p < .01$)。2 学期と 3 学期の通知表評定については，いずれの学年も 1 年間の登校状況に対する有意な影響が見られなかった。

以上の通り，各学期の通知表評定と 1 年間を通した登校状況との関連について検討した結果，特に 1 学期の外国語の通知表評定が生徒の登校状況に影響を与えていることが示された。外国語の授業は，スピーキングや他の生徒との会話など，他の教科と比べて生徒どうしや担当教員とのコミュニケーションをより多く求められる授業であると考えられる。そのような授業に積極的に参加することができ，他者と円滑にコミュニケーションを取ることができたという経験が，当該年度の出席日数の多さや欠席日数，遅刻・早退日数の少なさと関連したものと推察される。また，とりわけ 1 学期の通知表評定と関連が示されたことも注目に値する。新年度になって最初の学期において，他者とのコミュニケーションを求められる授業で困難を経験するとそれが 1 年間を通じた登校状況の困難に通じてしまうかもしれない可能性が示唆される。

今後は，さらに調査対象者を増やして調査を行い，今回の分析結果が追試されるかどうかを確認したり，鈴木・高橋(2024)が示したような体育や図工などの実技教科の評価と登校状況との関連についても追加的に検討したりしていくことが課題である。

就学時健診における知的発達スクリーニング検査の結果と登校状況との関連

○竹峰泰成（愛知教育大学大学院）　鈴木美樹江（愛知教育大学）
高橋雄介（京都大学）

キーワード：就学時健診，登校状況

問題と目的

文部科学省の調査によると，令和 4 年度における我が国の小学校の不登校児童は 105,112 人であり，前年度と比べて 2 万人以上増加している（文部科学省，2023)。不登校は学校教育の重要課題に位置付けられており（加茂・東条，2010），早期発見・早期対応や予防的な支援を行うことが求められている。

就学時健康診断は，学校保健安全法の第 11 条を基に，初等教育に就学する直前に行われる健康診断である。その中で就学時健診知的発達検査によるスクリーニングは,知的な遅れの可能性のある子どもを発見し,支援につなげることを目的として行われている。

井澤他（2019）は，特別支援学校高等部における軽度知的障害・発達障害のある児童生徒の不登校の増加を示している。このような傾向は，高校生だけでなく小中学生でもみられるであろうか。これらから，就学時健診知能検査の結果と学校の登校状況には関連がみられると考えられる。そこで本研究では，就学時健診知能検査の結果と実際の小中学生の出席日数や欠席日数,出席停止日数，遅刻早退日数との関連を検討する。それらの関連から不登校を予測する基準を検討すること，不登校支援における早期発見・早期対応に繋げることを目的とする。

方　法

調査実施時期は2021年4月～2022年3月であった。公立小学校4校及び公立中学校3校の児童生徒のうち，就学時健診知的発達スクリーニング検査の結果と2022 年度の出席日数，欠席日数，出席停止日数，遅刻早退日数のデータを有する小学 1 年生から中学 3 年生の 1,072 名を分析対象とした。就学時健診知的発達スクリーニング検査（以下，知的発達検査と略記する）は,絵の選択 2 問,やさしい模写 2 問,絵の配列 2 問,数量 2 問，状況の理解 2 問，例外の指摘 2 問，ことばの記憶 1 問（7 つの下位検査項目，合計 13 問）から構成されている。それぞれの項目は,「1. できる」と「0. できない」の 2 段階で評価された。合計得点は 13 点満点であり,「できる」と評価されるほど知的な発達の程度は高い。

なお，本研究はこども家庭庁によるこどもデータ連携実証事業として行われたものである。

結果と考察

知的発達検査の結果と登校状況の関連を検討するため，小学校 1 年生から中学校 3 年生の学年別に，知的発達検査の合計得点と 2022 年度の出席日数等の登校状況で相関分析を行った。その結果，小学校 2 年生において，知的発達検査の合計得点は 2022 年度出席日数と正に相関し（r = .196，p < .05），2022 年度欠席日数，2022 年度遅刻早退日数と負に相関した（それぞれ r = −.198，p < .05；r = −.244，p < .01)。他の学年では，中学 1 年生において，知的発達検査の合計得点が 2022 年度出席停止日数と負に相関した以外には（r = −.235，p < .05），有意な相関は確認されなかった。

相関分析の結果，小学校 2 年生すなわち知的発達検査の受検から 1 年後の登校状況ととりわけ関連が確認されたことから，小学校 2 年生のデータのみを対象として，知的発達検査のうち，どの下位検査が（2022 年度の）登校状況に与えるのかを詳細に検討するため，知的発達検査の 7 つの下位検査得点を説明変数，2022 年度の出席日数等の登校状況を従属変数とした重回帰分析を行った（Table 1)。その結果，絵の選択，やさしい模写，状況の理解，ことばの記憶などの下位検査項目が登校状況と関連することが明らかとなった。

以上より，知的発達検査の合計得点と 2022 年度の出席日数等の登校状況の関連を，学年別で分析した際には，小学校 2 年生においてのみ有意な関連が認められた。この結果は，知的発達検査の結果は，1 年後の小学 2 年生の登校状況の予測に寄与する可能性を示唆するものであり，就学時健診において知的発達検査の合計得点が低い児童の登校状況を早期から注視して支援していく必要性を示すものである。

また同様に，小学 2 年生のデータに限定して行った重回帰分析の結果からは，知的発達検査のいくつかの下位検査の得点がとりわけ登校状況の予測に重要であるかもしれないことが示された。絵や言葉を用いた状況理解の程度の個人差が小学校低学年における登校状況に関連があると言えるかもしれないが，更なる検討が必要である。

Table 1
知的発達検査の下位検査から登校状況を説明する重回帰分析の結果（小学 2 年生；n = 121）

	出席日数	欠席日数	出席停止日数	遅刻早退日数
	β	β	β	β
説明変数				
1絵の選択の合計	.281 **	-.351 ***	-.051	-.270 **
2やさしい模写の合計	.327 ***	-.233 **	-.151	-.271 **
3絵の配列の合計	-.028	.114	.033	-.067
4数量の合計	.066	.007	-.005	-.088
5状況の理解の合計	.171	-.238 *	.016	-.147
6例外の指摘の合計	.136	.024	.104	.150
7ことばの記憶	.187 **	.171	.018	.119
R^2	.223 ***	.235 ***	.030	.196 ***

***p<.001, **p<.01, *p<.05

小学生・中学生の学校歯科健診結果と登校状況との関連

○中山桜希（愛知教育大学大学院）　鈴木美樹江（愛知教育大学）
高橋雄介（京都大学）

キーワード：歯科健診，登校状況

問題と目的

学校歯科健康診断は，学校保健安全法に基づき，児童・生徒の歯や口腔機能の発育・発達の状況を把握することを目的として毎年度実施されるものである（文部科学省，2022）。

先行研究では，歯の健康状態は，家庭の状況や発達障害などの個人的な特性との関連が報告されてきた。例えば，子どものう蝕の多さや歯みがき習慣がないことには，ライフライン使用料支払いの困難などの家庭の経済状況，ほめる頻度が少ない養育態度，朝食欠食，栄養バランスを欠いた食生活などが影響することが示されている（中山・植野，2022）。また，自閉スペクトラム症の症状の 1 つとして食べ物・飲み物へ特定のこだわりを有する場合や歯みがきを嫌がる場合，う蝕が重症化しやすい傾向にあることが指摘されている（大西他，2019）。加えて，不登校の要因として，家庭環境の問題や広汎性発達障害との関連が指摘されていることから（梶原，2021；加茂・東條，2013），歯の健康状態が良くない児童・生徒のなかには，家庭環境や発達の問題が背景にあることも考えられ，結果的に，児童・生徒たちの登校状況と関連が確認できる可能性がある。

そこで，本研究は，小学生・中学生の学校歯科健診の結果と出席日数・欠席日数等との関連について探索的に検討することを目的とする。

方　法

調査実施時期は 2021 年 4 月～2022 年 3 月であった。公立小学校 4 校（1 年生～6 年生）及び公立中学校 3 校（1 年生～3 年生）に在校する児童・生徒のうち，2021 年度健康診断（歯科）学校医所見と 2022 年度（1 学期～3 学期）の出席日数，欠席日数，出席停止日数，遅刻早退日数のデータを有する 479 名を分析の対象とした。2021 年度の健康診断（歯科）学校医所見の診断別の人数は，異常なし群 291 名，要観察群 52 名，要治療群 136 名であった。出席日数等については，2022 年度 1 学期～2022 年度 3 学期までの日数を合計した 2022 年度を通しての日数を分析に用いた。

なお，本研究はこども家庭庁によるこどもデータ連携実証事業の一環として行われたものである。

結果と考察

診断別に，出席日数・欠席日数等に違いがあるのかどうかを探索的に検討するため，異常なし群，要観察群，要治療群の 3 群を独立変数，2022 年度を通しての出席日数・欠席日数等を従属変数とした一要因分散分析を行った。各群の 2022 年度を通しての出席日数・欠席日数等の平均値・標準偏差と分散分析・多重比較の結果を Table 1 に示した。出席日数（F (2, 476) = 11.45, $p < .001$, $\eta^2 = .05$），欠席日数（F(2, 476) = 8.91, $p < .001$, $\eta^2 = .04$），出席停止日数（F(2, 476) = 6.73, $p < .01$, $\eta^2 = .03$），遅刻早退日数（F (2, 476) = 6.83, $p < .01$, $\eta^2 = .03$）のすべてで有意な群間差がみられたため，Tukey の HSD 法による多重比較を行ったところ，出席日数では，異常なし > 要観察 = 要治療，欠席日数と遅刻早退日数では要観察 = 要治療 > 異常なし，出席停止日数では要治療 > 異常なし = 要観察という結果が得られた。

以上の結果より，前年度の学校歯科健診において要観察もしくは要治療となった児童・生徒は，異常なしと診断された児童・生徒と比べて，出席日数は少なく，欠席日数や出席停止日数，遅刻早退日数が多いことが明らかとなった。これらの結果は，学校歯科健診において要観察及び要治療と診断された児童・生徒は，登校状況の観点からも留意する必要性があるかもしれないことを示唆するものである。中山・植野(2022)や梶原(2021)などの先行研究が示すように，家庭環境や個人の特性等が歯の健康状態に影響を与えるのであれば，学校歯科健診の結果から家庭や個人の持つ潜在的なリスクを発見できる可能性もあるため，歯の健康状態と子どもの適応状態の関連には今後も着目する必要がある。

Table 1

各群における出欠等の平均値・標準偏差と分散分析・多重比較の結果

	Cl 1		Cl 2		Cl 3		F値	多重比較検定
	M	SD	M	SD	M	SD		（5％水準）
2022年度出席日数	189.92	13.91	175.81	49.76	178.90	34.43	11.45^{***}	1 > 2 = 3
2022年度欠席日数	3.05	6.94	12.12	32.66	8.26	22.20	8.91^{***}	2 = 3 > 1
2022年度出席停止日数	4.95	4.38	3.77	4.70	6.34	5.42	6.73^{**}	3 > 1 = 2
2022年度遅刻早退日数	1.92	6.70	6.94	20.50	5.45	14.96	6.83^{**}	2 = 3 > 1

Cl 1 ：異常なし群　Cl 2 ：要観察群　Cl 3 ：要治療群

$^{**}p < .01$　$^{***}p < .001$　$df = 2/476$

親和学級 2 タイプの比較検討（2）
—教育的相互作用の比較—

○深沢和彦（神奈川県立保健福祉大学）　河村茂雄（早稲田大学）

キーワード：小学校通常学級，インクルーシブ，教育的相互作用

問題と目的

深沢・河村（2021）は教室観察と学級満足度尺度（河村,1998）の学級分布図により，良好な学級状態にあるとされる親和型学級の中に 2つのタイプがあることを明らかにしている。１つはインクルーシブ教育が良好に展開されている学級（インクルーシブ型親和学級と称す）であり，もう一つは，一見すると良好な学級であるが，周囲児と対象児の対等ではない関係性が認められた学級（学級分布図の特徴からアイランド型親和学級と称す）である。

本研究では，両学級の違いを実証的に明らかにするため，通常学級におけるインクルーシブ教育の推進において重要な要素の一つだと考えられる学級内の教育的相互作用に注目して比較検討した。

方　法

調査対象者　関東圏 A 県, B 県の公立小学校 35 校, 111 学級（4 年 38；5 年 41；6 年 32）に所属する児童 2567 人が本調査に協力した。ただし，欠損値のあった 44 人分は分析から除外したため，分析対象は 2523 人（4 年 904 人；5 年 897 人；6 年 722 人）であった。

調査手続　調査は，2018 年 2 月に実施した。各学校長に調査依頼をし，保護者には校長からの文書で説明した。実施の際は，学級担任教師より調査がテストではないこと，学校の成績とは関係がないこと，個人の調査結果の秘密が守られること，調査結果を研究目的以外で公表しないことを説明した。

使用尺度　学級満足度尺度（河村・田上，1997）は，親和学級を 2 タイプの弁別するために用いた。学級内教育的相互作用測定尺度(短縮版)は,河村･武蔵(2012)の学級内教育的相互作用測定尺度（小学生版）から因子負荷量の上位 3 項目を採用したものである。学級集団内の児童同士の教育的相互作用を測定するために用いた。

結果と考察

インクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級の教育的相互作用の差異を検討するために，2 つの学級類型を独立変数に，教育的相互作用得点を従属変数とした独立サンプルの t 検定を行った。まず，2 つの学級類型の得点の等分散性についての Levene 検定により,分散の大きさに有意差が認められた($F(1,920)=63.66$, $p<.001$)。等分散が仮定されなかったため，Welch の t 検定を行ったところ，教育的相互作用得点について，2 つの学級類型間に有意差が認められた（$t=9.18$, $df=919.04$, $p<.001$)。効果量は，中程度の効果（$d=.56$）であった。結果を，Table 1 に示す。

Table 1
親和学級 2 タイプの学級内教育的相互作用平均値の t 検定結果

	インクルーシブ型 ($n=353$)	アイランド型 ($n=569$)	df	t 値	効果量 d
学級内教育的相互作用	77.07 (6.10)	73.35 (9.51)	919.04	9.18 ***	.56(中)

下段（　）内は標準偏差，***$p<.001$

次に，学級類型別に，周囲児と対象児の差について t 検定を行い，対象の有無による効果量を算出した。教育的相互作用得点について,インクルーシブ型では,対象児と周囲児の得点の等分散性についての Levene 検定により，分散の大きさに有意差が認められた（$F(1,351)=4.02$, $p<.05$）ため，等分散を仮定しない Welch の t 検定を行ったところ，周囲児と対象児の間に有意な差は認められず（$t=1.65$, $df=35.21$, *n. s.*），効果量は小さい効果（$d=.36$）であった。アイランド型でも分散の大きさに有意差が認められた($F(1,567)=22.10$, $p<.001$）ため，等分散を仮定しない Welch の t 検定を行ったところ周囲児は対象児より有意に高く（$t=5.03$, $df=67.76$, $p<.001$），効果量は大きい効果（$d=.92$）が認められた（Table 2）。

Table 2
周囲児と対象児の学級内教育的相互作用平均値の t 検定結果

n：周囲児数，対象児数	周囲児	対象児	df	t 値	効果量 d
インクルーシブ型 $n=321$, $n=32$	78.27 (5.94)	76.06 (7.30)	35.21	1.65 *n.s.*	.36 (小)
アイランド型 $n=507$, $n=62$	74.27 (8.58)	65.81 (12.90)	67.76	5.03 ***	.92 (大)

下段（　）内は標準偏差，**$p<.01$

以上から，インクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級において，学級内教育的相互作用得点を比較したところ，インクルーシブ型親和学級の方が学級内の教育的相互作用が高いことが明らかになった。また，得点の分散は，アイランド型親和学級の方が大きいことが明らかになった。さらに，インクルーシブ型親和学級では，周囲児と対象児の間に有意な差は認められなかったが，アイランド型親和学級では，周囲児と対象児の間に有意な差が認められ，学級内の教育的相互作用の認知について乖離している状況が実証的に明らかにされた。

引用文献

河村茂雄・武蔵由佳（2012）. 学級集団内の教育的相互作用と集団同一視を測定する尺度の作成　学級経営心理学研究，*1*(1)，32-43.

達成行動の志向性と他者の関係
—自由記述からの検討—

今井 真（学習院大学大学院）

キーワード：達成行動，動機づけ，他者志向

問題と目的

我々の達成行動に対し，他者はどのような影響を与えているのだろうか。「進学(就職)のため」や「上手になるため」など，我々は目標を立てその達成のために勉強や練習といった達成行動に従事する。この達成行動は Murray(1938)において達成動機が社会的動機として整理されていることからも分かるように，他者からの影響を受けることが想定された概念だといえる。

達成行動に対する他者の影響に関してはこれまでにもいくつかの議論がなされている。例えば，市川(1995)の「関係志向(他者につられて)」や「自尊志向(プライドや競争心から)」,伊藤(2022)の他者志向的達成動機など動機づけの観点から研究がなされている。このように我々の達成行動は他者から多様な影響を受けるものであり，時にその他者が動機づけの源泉となることが示唆される。このことを踏まえ，本研究では他者が動機づけの源泉となるような達成行動の志向性について探索的に検討する。

方　法

研究協力者　大学生 161 名(内，無回答等 4 名)

質問内容　「『この人がいるから頑張った』という経験について思い浮かべ，以下の①～⑥の質問にお答えください」という教示文を示し，以下の内容について尋ねた。①その経験をしたのはいつか，②その人との関係性，③頑張ったことの具体的な内容，④この人がいるから頑張ろうと思ったきっかけや出来事など理由，⑤その時に思ったこと等,⑥その人の役割,であった。回答は全て自由記述形式で求めた。

手続き　都内にある私立大学の基礎心理学の授業中に，研究の目的，研究参加の任意性，回答の匿名性について説明した後，回答を依頼した。

結果と考察

達成行動は社会的に望ましいとされる目標志向活動を指す広範な概念であり(速水，1995)，共通した明確な基準がない。そこで，より多くの人が経験する一般的な個人の達成行動に関心を向ける本研究は対象とする領域を以下の 2 つに限定した。1 つ目は「勉強」に関する行動である。ここには進学のための受験勉強やテスト勉強，資格の取得などが含まれる。2 つ目は部活動や習い事，トレーニングなどに関する行動(以下，部活動等)である。

以上のことから，アルバイトやゲームを挙げたもの，学校行事やチームスポーツのような集団での達成を目標として挙げたもの，領域の異なる複数の目標を挙げたもの等は対象から除いた。その結果，対象となったのは【勉強】66 名，【部活動等】30 名の計 96 名分の回答であった。「この人がいたから頑張った」の「この人」として挙げられたものについては，数が多かったものから順に「友達・同級生・チームメイト」の 54 名(約 56%)，「親・家族・いとこ」の 20 名(約 21%)，「先生・顧問」の 12 名(約 13%)，「芸能人・有名人」の 7 名(約 7%)，「恋人」の 3 名(約 3%)であった。

他者を動機づけの源泉とする達成行動の志向性について，質問項目③，④，⑤を中心に意味内容ごとに整理した結果，Table 1 に示される 4 つの分類が見出された。なお，複数の分類の特徴を含むものに関しては，各分類それぞれでカウントされている。各分類の特徴を以下に示す。

1 つ目は【他者志向】である。これは他者志向的達成動機に関する分類で，他者からの働きかけや願い・思いなどが動機づけに影響を与えたとする記述や達成に伴う他者の状況に配慮したとする 36 名(約 38%)の記述が反映されている。2 つ目は，【同調・比較志向】である。これは先述の「関係志向」や動機づけの伝播研究に関する分類で，同調的な理由や自身との比較，他者の頑張りに触発されたとする 50 名(約 52%)の記述が反映されている。3 つ目は【道具的志向】である。これは達成行動を賞賛の獲得など，手段的・道具的に用いるとした 15 名(約 16%)の記述が反映されている。4 つ目は【その他】である。ここには分類が困難であった 2 名(約 2%)が含まれている。

主体性と社会性が求められる社会において【他者志向】として分類された動機づけの在り方は示唆に富むものと考えられる。すなわち，本研究で用いられた教示文が表すように，他者志向的な動機づけは自身の目指す目標に対し，他者が後押しとして働くような動機づけの在り方として見出される。

Table 1

志向性の分類と記述内容(例)

1. 他者志向	2. 同調・比較志向	3. 道具的志向	4. その他
応援してくれたから	一緒に頑張ってきたから	かっこいいところを見せたかったから	その人のおかげで前向きになれたから
毎日欠かさず塾に迎えに来てくれたから	背番号を奪われたから		
受験までに色々教えてくれた恩師だから	仲の良い人がいたから	ゼミに向けて良いと言われたから	楽しいから
いつも私のことを第一に考えてくれたから	その人のようになりたいから	受験が終わった後，友人と気分よく遊びたかったから	
	負けたくなかったから		
塾や高校などお金を出してもらったから	自分もあの人のように頑張らないといけないと思ったから	先生に褒められたり，他の人から称賛されたかったから	

学習支援活動に参加した大学生のスキル・信念の変化

○伊藤慶彦（東京学芸大学大学院） 犬塚美輪（東京学芸大学）

キーワード：学校支援活動，指導スキル，児童への困惑

問題と目的

学校における学習支援活動に大学生が学校支援ボランティアなどの形で関わることが増えおり，教職を志望する学生のスキル育成や望ましい態度の涵養が目指されている。しかし，学習支援活動の教育効果については十分明らかでない。そこで本研究では，学習支援活動に参加した学生の児童理解スキル・信念がどのように変化するのか探索的に分析をした。

方　法

調査対象者　国立大学付属小学校の学習支援に定期的に活動していた大学 2 年生から修士課程 2 年生までの 9 名。

調査内容　対象者は，活動経験の長さ，関わった児童の人数と特徴を回答した後，考え方や行動（18 項目）に変化があったかを 3 段階（1：増えた，0：変わらない・－1：減った）で回答した。

結果と考察

活動経験の経歴・関わった人数・児童の特徴

活動経験期間は 1 ヵ月～14 か月（M=9.11, SD=5.26）。関わった児童の人数は 3～5 名（M=4.78, SD=0.67）。関わった児童の特徴は，注意機能，読み書き・計算の問題，コミュニケーションの問題，授業についていけない，説明を理解できない，できないという思いが強い，やる気がない，などのうち複数が含まれていた。

学習支援活動を通しての考え方や行動の変化

項目間の相関をもとに 3 つの尺度を作成した(Table 1)。

学習支援活動を通しての学生の変化

共感　ほとんどの回答者が「増えた(1)」と回答しており(Figure 1)，経験の長さとの間に正の相関(r=.282)が見られた。短期間の活動で児童への共感が高まり，学習支援活動の経験によってその傾向が高まると言えた。

困惑　中央値と分布（Figure 1）から，変化は小さく個人差が大きいことが読み取れた。経験との間には弱い正の相関（r=.354）が見られ,活動期間が長いほど，児童の行動や反応への困惑が増えることが示唆された。経験によって，より困難な事例を担当するようになることや，知識や理解不足を実感する機会が増えるのではないかと考えられる。

また，学校支援員は教師でも友だちでもない中間的存在である(“斜めの関係”，廣澤ら，2018)。日常的な役割関係に縛られない第三者的立場として最初は距離を保っていたが，関わりが長くなるにつれて，関係性が変化して困惑を感じることも考えらえる。

言語を介した指導　中央値は 0 に近く（Figure 1），経験との間には相関がほとんど見られなかった（r= －.038）。学習支援活動を経験によって，子どもへの支援の具体的方法に変化が見られるとは言えなかった。

今後は，一般化可能性を高めるとともに，困惑の背景と教育効果との関連を検討する必要がある。

付　記

本研究は東京学芸大学「特別開発研究プロジェクト」の支援を受けた。

Figure 1
学習支援活動を通しての変化 箱ひげ図

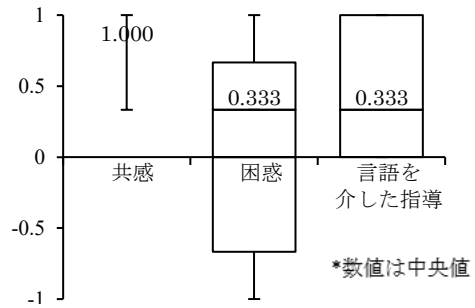


Table 1
作成した尺度

尺度名(クロンバックの α)	項目
共感（.696）	(子どもの)意見をできるだけ聞く,頑張りに気が付く,大変さや辛さを実感する
困惑（.899）	思ったように反応しないことに戸惑う，どう対応すればよいか分からなくなる，反応が予定外だと感じる
言語を介した指導（.514）	学習内容を説明させる，わかるように丁寧に説明する，集中するよう声をかける

アサーション授業の実施による児童の自己表現法の効果検証

○塩田友果（金沢大学・日本学術振興会）　辻 知陽＃（金沢大学）
福島直美（大阪大学大学院）

キーワード：アサーション，メンタルヘルス，自尊感情

問題と目的

思春期は自己意識が高まり，仲間との関係やソーシャルネットワークへの関心が強まる発達段階であり(Bauminger & Kasari, 2000)，何らかの心理的問題や葛藤を抱えやすい。この要因の一つとして児童が適切な自己表現の方法を獲得していないことが挙げられる(松澤他, 2009)。学校で集団生活を送る児童生徒にとって人間関係が良好になると，トラブル防止だけでなく学習意欲も向上し，学校生活が充実すると考えられる。そこで，児童生徒のコミュニケーション能力の向上を目指す方法として「アサーション・トレーニング」に注目した。アサーションとは，「自分の意見・考え・気持ち・相手への希望などをなるべく率直に正直に，適切な方法で表現すること」である（平木, 1993)。アサーションを学ぶことで，自分の気持ちや考えを率直に表現するスキルを身に付けるだけでなく，自己理解や他者理解を深め，自分も他者も大切にしながらより良い人間関係を育むことが期待される。実際，学校でのアサーション・トレーニングは，生徒のアサーティブネスレベルを高め，いじめの防止や（Avşar & Alkaya)，不安，ストレス，抑うつの減少に効果があるといわれるが（Eslami et al., 2016)，短期的な効果は明らかでない。本研究では，アサーション・トレーニングの短期的な実施により，児童のアサーション度の向上が見られるかを検証した。

方　法

調査対象者

公立小学校に通う 5 年生の児童 69 名を対象とした。

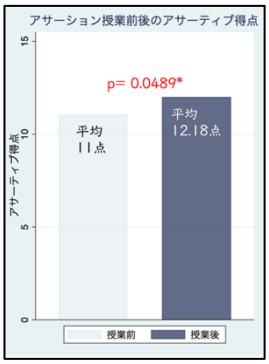
手続き

埼玉県立総合教育センターが作成した児童生徒用指導プログラムを改変し，3 回のアサーション授業を約 1 ヶ月にわたり実施する前向き観察研究を行った（金沢大学医学倫理審査委員会，承認番号：114344-2)。授業の実施前後にアサーション度やメンタルヘルスを調査する質問紙を実施した。アサーション度は「TK 式コミュニケーション力を高めるワーク」（田研出版)を用いて，メンタルヘルスは「SDQ：子どもの強さと困難さアンケート」(Goodman, 1997)を用いて調査した。SDQ は情緒や行動に関する質問紙で，得点が高いほど困難さが高いことを示す。授業の最後にふり返りを実施し，感想を自由記述させた。全授業に参加できた者を分析対象者として，授業前後の各検査項目の得点の平均値を比較した。

結果と考察

分析対象は，結果の公表の同意が得られ，2 回の質問紙調査に回答し，全授業を受けた児童 54 名であった。対応のある t 検定の結果，アサーション授業後はアサーティブ得点が上がり(p =.0489)(Figure 1)，SDQ 得点は下がった(p =.0009)。授業前のアサーティブ得点と自己中心的得点，非主張的得点との相関では，非主張的得点と強い負の相関が得られ(r = -.82)，授業前の自己表現のタイプが非主張的タイプの人ほどアサーティブ得点が低かった。授業前後のアサーティブ得点の変化と授業前の非主張的得点では正の相関が得られ(r =.40)，授業前の非主張的得点が高い人ほど，授業後のアサーティブ得点が上がった。

Figure 1
アサーション授業前後のアサーティブ得点



以上の結果から，短期的なアサーション・トレーニングの実施でもアサーティブ度の向上と困難さによるメンタルヘルスの改善が見られた。今後は自由記述の計量テキストマイニング分析や，長期的な効果を検討していく。

引用文献

Bauminger, N. & Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high functioning children with autism. *Child Development, 71*(2), 447-456.
松澤裕子・内田智美・高橋知音（2009). 児童の自己主張行動について(2)―児童の自己主張行動アセスメントに基づいたアサーショントレーニング介入の効果　日本教育心理学会第 51 回総会発表論文集, 594.
平木典子（1993). アサーション・トレーニング―さわやかな〈自己表現〉のために　金子書房.
Avşar, F., & Alkaya, S. A. (2017). The effectiveness of assertiveness training for school-aged children on bullying and assertiveness level. *Journal of Pediatric Nursing, 36*, 186-190.
Eslami, A. A. et al. (2016). The effectiveness of assertiveness training on the levels of stress, anxiety, and depression of high school students. *Iranian Red Crescent Medical Journal, 18*(1), e21096.

メタファを活用したインクルーシブ教育導入教材の有用性
―自然生態系をソースとするメタファを用いた心理教育―

○小泉二郎　（慶應義塾大学）　　小泉允志＃（NEXT WAVE）
加藤彩乃＃（信州大学）

キーワード：インクルーシブ教育，特別活動，多様性

問題と目的

学校という文脈におけるインクルーシブとは，「学校・学級を構成する全ての児童・生徒が有機的な相互関係を維持している常態」である。つまり，インクルーシブな学校・学級とは，有機的な相互関係がある教員や子どもたちによって構成され，学校を構成する個々の役割が機能することで維持されるといえる。そして学校を構成している教員と子どもたちが学校・学級を維持するための機能であると考えると，学校・学級を構成するすべての人に機能的役割があり，学校を構成する個々の『役割』が機能することでインクルーシブな学校・学級が実現するといえる。またこの役割が有機的に機能することが共生であり，この共生は多様性のもとに維持されている。

しかし，インクルーシブな学級経営の礎となる共生は多様性のもとに維持されているという自然の摂理について子どもたちが理解することは容易ではなく，現状，このような視点に着目した教材などは見当たらない。このため本研究では，自然生態系をメタファとした教材を開発し，インクルーシブ教育の導入授業としての有用性について検討を行うことを目的とした。

方　法

調査対象者

参加者は，関東甲信地方の小学校 1 校において，本研究で開発した教材を活用しておよそ 40 分の授業を実施し，その授業に参加した小学 4 年生／88 名，5 年生／97 名 6 年生／101 名，合計 286 名とその担任，管理職教員（10 名）を対象とした。

調査・実験時期

2023 年 9 月に行なった。

調査材料（調査用紙の構成）

授業効果の測定に関するアンケート（参加児童用）
授業を受けた児童の学習効果の測定とメタファの有用性について検討するため，筆者が作成した 3 因子 6 項目 4 件法で構成したアンケートを授業の前後で実施した。アンケートの 3 因子については，「人について学んだ」「自然について学んだ」「人と自然について学んだ」とした。

結果と考察

共生関係は多様性によって成り立ち，維持されていることは自明なものであるが，多様性を排除することは自らの生存に影響することについても認知的共感を持って理解可能な教材を開発・実施した。その総授業時間 40 分 43 秒の内，自然や生き物（人間以外）について触れた時間は 30 分 36 秒で全体の 75.1%，人について触れた時間は 10 分 8 秒で全体の 24.9%であった。このような授業構成の中，授業に参加した子どもたちは「人について学んだ」ことが示された（Figure 1, Table 1）。

Figure 1
授業の効果(人について学んだ)

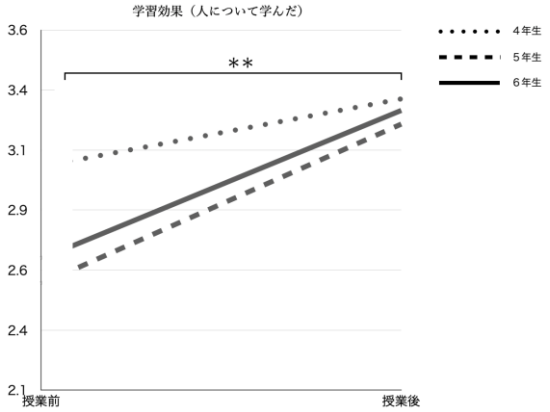


Table 1
授業の効果(人について学んだ)

人について学んだ_(事前／事後)

	平方和	自由度	平均平方	F値	P値	
【個人内】						
時期	9.302	1	9.302	49.020	<.001	*P*<.01
時期 × 学年	1.210	2	0.605	3.188	0.047	*P*<.05
誤差	13.283	70	0.190			
【学年間】						
学年間	1230.447	1	1230.447	2030.530	<.001	
学年	2.623	2	1.311	2.164	0.122	*n.s.*
誤差	42.418	70	0.606			

この結果は，多様な生物が多様な役割で共生関係を維持している自然生態系をソースとするメタファを用いた心理教育によってもたらされた効果であり，インクルーシブ教育の導入授業として有用な教材であると考えられた。加えて自然についても学んだことが明らかになっており，自然と人の多様性と共生について 45 分の授業で同時に学ぶことが可能となると考えられ今後は更なる検証を続け，効果の確立や普及を進めたい。

公立小中学校 50 代教諭と 60 代教諭のワーク・エンゲイジメントの比較検討
―「やりがい」と「ストレス」に注目して―

○生貝博子（早稲田大学大学院）　　河村茂雄（早稲田大学）

キーワード：ワーク・エンゲイジメント，やりがい，ストレス

問題と目的

公立学校では 60 歳以上の教員のフルタイム勤務者が増加している。教員不足の担い手として，今後さらに 60 歳以上の教員比率はさらに上昇すると推察される。ワーク・エンゲイジメント（以下，WE は，活力，熱意，没頭の 3 つの下位概念をもつ（Schaufeli, Salanova, Gonalez-Roma, & Bakker, 2002)。WE が高い人は，仕事に誇りとやりがいを感じ，熱心に取り組み，仕事から活力を得て，いきいきとしている状態をさす（島津, 2010)。

我が国においては，WE は年齢とともに上昇し，仕事に対するやりがいやストレスが WE に影響することが報告されている。そこで，本研究では，公立小中学校の現職 50 代教諭と再任用 60 代教諭の WE，やりがい，ストレスの差異を明らかにすることを目的とする。

方　法

調査対象者

首都圏 A 県 6 市の公立小中学校の令和 6 年度末年齢が 51 - 60 歳の教諭 51 名，61-65 歳の再任用教諭 79 名，合計 130 名である。（教諭には養護教諭，臨時的講師等は含まない）

調査方法

各小中校長に研究の概要と依頼を文書で示した。各学校長を通じて教諭に研究協力を依頼し，2023 年 7 月から 8 月に Google フォームを用いたオンライン形式の調査を実施した。

倫理的配慮

WEB 調査のトップ画面に調査概要を記載し，回答は任意であり，協力に同意した者のみが次の回答場面に遷移できるように設定した。

使用尺度

①日本語版ワーク・エンゲイジメント尺度短縮版（Shimazu et al., 2008），②教職へのやりがい尺度（河村,2002),③学校・場面ストレス尺度(河村,2002）を用いた。分析には，IBM SPSS Statistics 28 を使用した。

結果と考察

各尺度得点の平均値は，全てにおいて 50 代群が高かった。50 代群と 60 代群で t 検定を行った結果，「教職のやりがい」（t (128) = 3.205, p = .002）と，「学校・場面ストレス」（t (128) = 2.403, p = .018）は，50 代群は 60 代群に対して有意な差が見られた。このことにより，現職 50 代教諭と再任用 60 代教諭では，教職に対するやりがいと学校の様々な教育活動の場面で感じるストレスの高さに差があることが明らかになった。

Table 1
各尺度の平均値の t 検定の結果

尺度	群	平均値	SD	t 値	自由度	p 値(両側)
ワーク・エンゲイジメント	50代	38.59	10.046	1.888	128	.061
	60代	35.10	10.429			
教職へのやりがい	50代	72.39	7.884	3.205	128	.002**
	60代	66.82	11.927			
学校・場面ストレス	50代	57.78	12.039	2.403	128	.018**
	60代	51.62	15.546			

* p<.05 ,** p<.01

教師には「子供のため」「生徒のため」に行うという独自性の誇り（河野, 2021），高負荷の仕事にやりがいを感じる特徴（正木・森田, 2020）などがある。本調査では WE，やりがい，ストレスの全てにおいて，60 代教諭は 50 代教諭より低く，分散が大きいという特徴が見られた。このことから 60 代教諭は，定年退職というライフステージの変化が教師としてのやりがいやストレスに影響し，さらに WE に影響していることが考えられる。また，60 代教諭の定年退職の受け入れ方は，様々なタイプがいることが推察される。今後，60 代教諭の WE の向上を図るには，60 代教諭のやりがいとストレスに対する認識や特徴からどのようなタイプが存在するのかを明らかにすることが必要であろう。

引用文献

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, *3*(1), 71-92.

教員養成課程における「不登校のサインに気づく」ための授業とその効果

○五十嵐哲也（愛知教育大学） 茅野理恵（信州大学）
藤川大祐＃（千葉大学）

キーワード：不登校，教員養成課程，授業効果

問題と目的

不登校児童生徒の急増は，学校教育における大きな課題となっている。この課題解決のためには，不登校に至る前の段階で児童生徒の不調に気づき，未然に予防する働きかけが必要となる。その際，学校の日常を踏まえれば，担任をはじめとする教員が児童生徒の様子を気にかけ，不登校になるかもしれないと感じながら対応を行うことが重要になるだろう。しかしながら，教師特有のイラショナル・ビリーフを有していると，不登校児童生徒に対して「批判イメージ」や「弱者イメージ」を抱きやすい（茅野・五十嵐・藤川，2022）ことが明らかとなっている。このことを踏まえれば，教員養成の段階から，学生がそうしたイラショナル・ビリーフの存在を認識し，不登校児童生徒に対する多様な理解を深めることが求められるだろう。そこで，本研究では，教員養成大学・学部の授業において以上の取り組みを行い，その効果検証を行った。

方　法

対象者

教員養成大学・学部に通う 1〜4 年生 233 名（男性 68 名，女性 53 名，無回答など 112 名）を対象とした。そのうち，全ての調査および授業に記入漏れなどがなく参加した 89 名（男性 51 名，女性 37 名，無回答 1 名）を分析の対象とした。

授業内容

授業は，五十嵐・茅野（2022）が作成したいくつかの模擬事例を学生に提示し，そこに登場する子どもが今後不登校になっていく可能性を判断させることを行った。その後，それぞれの判断をグループで共有して理由などを話し合い，全体で発表した。その後，それぞれの判断には何らかの根拠があり，見ている視点が異なることに気づかせ，多様な視点から子どもを見るためには「認知的複雑性」を高める必要があることを示した。その上で，「認知的複雑性」を阻害する要因としての「イラショナル・ビリーフ」の存在に気づかせ，今日のように他の人と話し合うことで自分の考えの偏りに気づき，他の視点からものごとを見ていくことができるようになるということを体験させた。

調査内容

授業の効果検証の指標として，不登校対応自己効力感（岩永・吉川，2000）を用いた。「支持的受けとめ」「再登校の支援」「協力」の計 25 項目から成る。11 件法。

調査時期と手続き

事前調査については，授業実施前の 2023 年 6 月中旬〜7 月初旬および 12 月初旬に，オンラインもしくは授業内で一斉に実施した。事後調査については，授業実施後の 2023 年 7 月中旬〜下旬および 12 月下旬に，オンラインもしくは授業内で一斉に実施した。

結果と考察

授業前後において「不登校対応自己効力感」に差があるかを検討するために，対応のある t 検定を行った。その結果（Table 1），「支持的受けとめ」において，授業後の得点が有意に上昇していた（$t(88)=2.03, p<.05$）。また，「協力」においても，授業後の得点が有意に上昇していた（$t(88)=3.28, p<.01$）。

「支持的受けとめ」は，不登校の原因探しや責任者探しをしたり，怠けや甘えだと決めつけたりせず，今後の方針を保護者と一緒に考えたり，学校復帰を焦らずに待とうという姿勢を表すものである。授業によって，同じ子どもを見ても多様な考え方があり，一つの視点から見て決めつけることには問題があることを学んだ結果，これらの態度が形成されやすくなったのだと考えられる。また，「協力」は，一人で抱え込むことなく，教職員で連携して共通理解を図っていくことの大切さを示すものである。授業によって，他者の視点を学ぶ大切さを実感できたからこそ，「協力」が強く意識されたのであろう。一方，「再登校への支援」については，復帰しやすい学級づくりなどが含まれており，本授業では取り組んでいなかったために変化が認められなかったものと推測される。

Table1
授業前後における不登校対応自己効力感の違い

	授業前		授業後		t値
	M	(SD)	M	(SD)	
支持的受けとめ	7.26	1.34	7.48	1.10	2.03 *
再登校への支援	7.15	1.07	7.26	1.08	1.15
協力	7.27	1.71	7.76	1.42	3.28 **

* $p<.05$ ** $p<.01$

エージェンシー尺度の開発

○木村 優（福井大学） 一柳智紀（東京大学）

キーワード：エージェンシー，コンピテンシー，中学生

問題と目的

ハイパーコネクティブで VUCA が加速する世界で，複雑化する社会課題の解決とウェルビーイングの追求が人々の生と学び（教育）の中心的関心事となってきた。その中で，そうした社会課題の解決とウェルビーイングの追求に資する人間のコンピテンシーであるエージェンシーへの注目が高まっている。エージェンシーは活動理論をはじめ心理学研究で継続して探究されてきた概念で，人間のエージェンシーは複数のコンピテンシーが複合し（Bandura, 2006; OECD, 2019），それを捉えるには多角的アプローチが必要とされる（Eteläpelto et al., 2013）。しかし，このコンピテンシー複合性をふまえて人間のエージェンシーを測定する手法は未開発であり，教育を通じてエージェンシーを育む際に子どもたちと教師たちが活用可能な参照軸が求められる。

そこで本研究では，就学期の生徒が育むエージェンシーの測定尺度の開発を行う。

方　法

調査協力者と調査時期　著者らが協働研究者として参画する中学校 1〜3 年生の生徒 360 人に調査協力を依頼した。依頼にあたっては，著者らの所属大学の倫理審査を経て，生徒・保護者に調査概要を説明した。調査は 2021 年 10 月に実施し，結果，350 人から回答が得られた。調査不同意と欠損値のあるデータを除外し，266 名分を分析対象とした。

エージェンシー尺度の構成　木村・一柳（2022）のエージェンシー研究レビューと OECD（2019）の生徒エージェンシーの主要構成要素をふまえ，エージェンシーを主構成する 7 つのコンピテンシー：成長マインドセット，希望，アイデンティティ，動機づけ，目的意識，自己効力感，所属感を同定した。そして，各コンピテンシー尺度のうち，就学期の生徒や青年期の若者の生活経験を捉える尺度を選定し，エージェンシー尺度を構成した。最後に，協働研究校の教師たちと項目文を中学生向けに改訂し，5 件法（まったくそう思わない/あまりそう思わない/どちらともいえない/ややそう思う/とてもそう思う）で回答を求めた。

暗黙の知能観尺度（Dweck, Chiu & Hong, 1995）3 因子（知性，道徳性，世界観），9 項目。ホープ尺度（加藤・スナイダー，2005）2 因子（方針，行為主体性（agency）），8 項目。アイデンティティ尺度（下山，1992）2 因子（確立，基礎），20 項目。期待−価値−コスト尺度（Kosovich, Hulleman, Barron, & Getty, 2015）3 因子（期待，価値，コスト），10 項目。目的意識尺度（Sharma, Yukhynebko & Kang, 2017）3 因子（利他的目的，目的の認識，目的への目覚め），18 項目。一般性セルフ・エフィカシー尺度（坂野・東條，1986）3 因子（行動の積極性，失敗に対する不安，能力の社会的位置づけ），16 項目。一般性所属感尺度（Malone Pillow & Osman, 2012）2 因子（受容及び包摂，拒絶及び排除），12 項目。

結果と考察

まず探索的因子分析から 8 因子性が示された。そこで，8 因子を仮定して因子の抽出（最尤法）を行った。次に，各因子に対する負荷量.40 以下の項目と複数の因子に.40 以上の負荷量を示した項目を除き，因子分析を行い，最終的に 8 因子：自信，所属感，成長マインドセット，動機づけ，失敗への不安，目的意識，社会貢献，積極性の計 63 項目が得られた。

第 1 因子は 11 項目（α=.90）で，「わたしは，自分なりの生き方を主体的に選んでいます」等の自分の生き方への自信を表す因子と考えられ，「自信」と命名した。第 2 因子は 12 項目（α=.90）で，「わたしは，世界から孤立していると感じています」等の所属感該当項目で構成されるため，「所属感」と命名した。第 3 因子は 9 項目（α=.86）で，「わたしの知性（知的なちから）の質はすでに決まっていて，ほとんど変えることができないものです」等の成長マインドセット該当項目から構成されるため，「成長マインドセット」と命名した。第 4 因子は 6 項目（α=.93）で，「わたしは，学校生活を通して自分自身が成長できると信じています」等の動機づけ該当項目で構成されるため，「動機づけ」と命名した。第 5 因子は 8 項目（α=.87）で，「わたしは，小さな失敗でも他の人よりずっと気にするほうです」等の失敗や間違いに対する不安を表す因子と考えられ，「失敗への不安」と命名した。第 6 因子は 8 項目（α=.90）で，「わたしの人生の目的は明確です」等の目的意識を表す因子と考えられ，「目的意識」と命名した。第 7 因子は 5 項目（α=.87）で，「わたしは，社会に良い変化をもたらすために努力しています」等の社会貢献意識を表す因子であると考えられ，「社会貢献」と命名した。第 8 因子は 4 項目（α=.83）で，「わたしは，どんなことでも積極的にこなすほうです」等の積極性を表す因子と考えられ，「積極性」と命名した。

以上より，8 因子からなるエージェンシー尺度の開発に至った。

性格検査の項目見直し手法の探索的研究
―経年変化に着目した項目パラメータドリフト検出の試み―

○伊藤有梨花（株式会社リクルートマネジメントソリューションズ）　坂本佑太朗（株式会社 リクルートマネジメントソリューションズ）

キーワード：item parameter drift, differential item functioning, 心理尺度の経年変化

問題と目的

20 世紀前半から様々な心理尺度が開発されるようになり約 100 年が経過した現代において，時代に合わせて項目内容の見直しを検討することは，心理尺度を扱うすべての領域において重要な課題である。例えば，1943 年に開発された MMPI（Hathaway & McKinley）は，時代の変化に合わせて不適切な項目を大幅に削除した MMPI3 を 2020 年に公刊している。社会は日々様々な歴史的イベントを経験し，個人もまたそれを受けて価値観を変化させるものであり，開発当時と同じ項目を使って今の人間を測ることが必ずしも正しいとは限らない。しかしながら，性格検査においてこういった時代による変化に向き合い，その見直しの方法論を検討する研究は少ない。

一方，テスト理論の領域では項目パラメータドリフト（item parameter drift, IPD）という方法論が存在する。IPD とは，項目特性値（item parameter）の変化を指し，項目特性の不変性を確認するための概念で，主に学力テストの場面で適用や検証例が多数蓄積されている（Bock, Muraki & Pfeiffenberger, 1988; Park, Lee, & Xing, 2016）。IPD は項目の経年変化を追う有用な手法であるものの，性格検査においてこの理論の適用例は少なく，特に日本においてはほとんど研究がなされてこなかった。

本研究では IPD を心理尺度に取り入れ，性格検査を時代に合わせてより良く運用していくための分析手法を探索的に検討することを目的とする。

方　法

IPD と特異項目機能(DIF)

IPD の検出には特異項目機能（differential item functioning, DIF）の方法論が活用されることが多い。DIF とは「テストが測定しようとしている特性・能力が等しいにもかかわらず，所属する下位集団によって正答率が異なる状態として定義される（渡辺・野口, 1999）。IPD では，特定期間の受検者集団をこの下位集団とみなし，DIF 分析を行うことで，時代の変化に伴うテスト項目の特性の変化を検出する。本研究ではこれらの方法論を性格検査に適用し，IPD の検出を行うこととした。

分析対象者

2013 年と 2022 年に株式会社リクルートマネジメントソリューションズの有する性格検査を受検した 21, 22 歳の大学生男女から 5000 人ずつをランダムサンプリングし，計 20000 名を分析対象とした。

分析手法

IPD や DIF には様々な分析手法が存在しており，複数の手法を用いて総合的に判断することが望ましいとされている。そこで本研究では，IPD の検出手法として，Mantel-Haenszel 法（Mantel & Haenszel, 1959; Dorans & Holland, 1993），Logistic 法（Zumbo, 1999），そして IRT を用いて項目特性曲線(ICC)の面積の差に着目した総面積法の一種である EasyDIF（熊谷, 2012）の 3 つの手法を採用した。

分析に使用した性格検査の項目は 284 項目 27 因子である。また，分析手法の都合により，4 件法を 2 件法に加工し分析を行った。

結果と考察

各分析手法について結果を記載する。なお一部において項目の差分は検出されているが，研究対象となったテストの実施目的に鑑み，測定の妥当性や信頼性を棄損する影響はない。

Mantel-Haenszel 法

Mantel-Haenszel 統計量から求められるΔを算出したところ，ETS 基準(Zwick, 2012)において 2 項目に顕著な差，17 項目に中程度の差が認められた。

logistic 法

ほぼすべての項目で有意な差が認められた。しかしながら，検定手法はサンプル数が多い場合には実質的な差がないにもかかわらず有意とみなされてしまう可能性があるため，その解釈には注意が必要である。

総面積法

284 項目中 7 項目において IPD を検出した。Mantel-Haenszel 法や logistic 法と比較して検出数は少なかった。

IPD が検出された項目例

IPD が検出された項目の例をいくつか記載する。

まず，活動性を測るために「休日を屋内で過ごすかどうか」を尋ねる項目において差が検出された。これは，コロナ禍におけるここ数年の急激な価値観の変化を受けていることが推察される。

次に，素直さを測るために「職場で懇切丁寧な指導を受けたいかどうか」を尋ねる項目でも差が検出された。これは当該期間における社会環境や教育観などの変化を受け，個人の価値観もまた変化していったことの影響を受けていることが考えられる。

このように性格検査は短期的にも長期的にも社会の変化を受けるものであることが示唆され，IPD は性格検査においても有用な分析手法であることが示された。

今後の課題

今後の課題として，サンプル数が多い場合の検定的手法の使い方や，2 値ではなく多値(4 件法)データへの適用を検討していきたい。

幼児期の食と睡眠に関する心理学的研究

田中るみこ（中村学園大学）

キーワード：食，睡眠，幼児期

はじめに

食べる，眠るという行動は，我々にとって生きるための必要な行動の一つであり，生涯を通じて行うものであるとされている。食に関する心理的研究は様々な先行研究が行われているが，幼児期の食と睡眠に関する先行研究は少ない。また，幼児期における食と睡眠は子どもが成長発達する上で，非常に重要なものであり，3 食の栄養素の摂取や睡眠時間は子どもの発育に大いに影響がある傾向が示すことは言うまでもない。加えて，朝食を食べる習慣には，規則正しい就寝・起床などの基本的な生活習慣による影響が考えられ，親世代の朝食を食べない習慣が，朝食を食べない家庭環境に影響している可能性があることも考えられる。そこで，本研究では幼児期における食と睡眠の習慣についてアンケート調査を行い，心理学的側面から検討していく。

問題と目的

近年，子どもの食育の取り組みについては，第 4 次食育推進基本計画（厚生労働省，2021）や食育基本法に示されている。食育を推進するにあたり，「食育はあらゆる世代の国民に必要なものであるが，子どもたちに対する食育は，心身の成長及び人格の形成に大きな影響を及ぼし，生涯にわたって健全な心と身体を培い豊かな人間性をはぐくんでいく基礎となるものである」(食育基本法)と示されている。一方で社会経済情勢の急激な変化により，特に子育て世代の 20 代～50 代は生活習慣も乱れがちである。日々忙しい生活を送る中で子育て世代の食や食育の重要性について実態調査が必要である。また，食と睡眠の先行研究として中村・末丸（2013）は「睡眠時間には，食生活を中心とした生活習慣の乱れや 事故効力の低下,家族支援の欠如などがそれぞれに影響している」と述べている。このことからも，食と睡眠は関連があるものの，社会経済情勢がめまぐるしい変化の中で，人々は毎日の「食」の大切さを深慮していない可能性が高い。そこで，本研究では幼児期の子どもと保証人を対象とした子育て家庭において，食育アンケートと睡眠調査票を分析し，その関連性について心理学的側面から検討する。

方　法

調査対象者

F 市内の保育園 2 園の年長児（55 名）とその保護者を対象とし，アンケートの記載は保証人が回答した。

調査期間

調査期間は 20XX 年 9 月～12 月

調査内容

子どもの眠りの質問票（Japanese Sleep Questionnaire for Preschoolers(JSQ-P)）を使用した。食育アンケートは子どもの月齢,保育園通園歴,朝食,昼食（保育園の献立表），夕食，おやつの内容と食事時間，嗜好，子育て家庭における食の問題，食の意識，困り感等について設問した。

結果と考察

アンケート調査を実施したところ，子どもの平均月齢は 6.5 歳であった。保証人の年齢層は 40 代，30 代が 70%以上を占めていた。保育園の通園歴は 5.6 年であった。朝食は，ご飯・和食系は 40%，パン食・シリアル系は 60%の回答であった。嗜好としておやつは子どもの好きなもの，甘いものを中心に食卓に上げている傾向が見られた。アンケート回答の関連性として，子どもの朝食が食べる量が少ない，パン食である，テレビ・スマートフォン・ゲームの時間を制限していないと回答した子どもは入眠する時間が遅く，睡眠時間が短いことが抽出された。このことからも幼児期の食と睡眠には関連があることが示された。

引用・参考文献

厚生労働省（2021）. 第 4 次食育推進基本計画 https://www.mhlw.go.jp/content/000770380.pdf

中村保子・末丸大悟（2013）. 睡眠時間は生活時間とどのように関係しているのか―検診時アンケート調査より解析　人間ドック，*28*(3)，536-542.

食育基本法（平成 17 年法律第 63 号，最終改正，平成 27 年 9 月 11 日法律第 66 号）https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=417AC1000000063

親になる「条件」として想起される記述の分類

扇原貴志（立教大学）

キーワード：親になる「条件」，自由記述

問題と目的

本研究の目的は，人々が親になる上での必要と考える「条件」を自由記述により収集し，分類することである。従来，青年の親になることへの意識や準備状態は，育児性や親準備性などの概念により研究されてきた（e.g. 井上・深谷，1983；大日向，1988）。

一方，服部（2008）や奥田他（2010）は，未婚の青年が親になる上で必要となる条件として，どのようなものを想定しているのか検討し，経済力や親としての自覚が含まれることを示した。しかし，先行研究は青年が対象であり,幅広い年齢を対象に親になる「条件」を検討した研究は乏しい。多様な年代に親になる「条件」として想起する事柄を尋ね，その要素を検討することで，現代の若年層が親になる際に世間から求められる要件の一端を明らかにすることができる。

そこで本研究では，親になる「条件」として想起される事柄を自由記述により収集・分類することを試みることとした。

方　法

調査対象者・手続き

クロス・マーケティングに登録しているモニターを対象に，オンライン調査サービス「QiQUMO」を用いて調査を実施した。その結果，15 歳―79 歳の 400 名（男性 194 名，女性 194 名，無回答 12 名；平均年齢 40.04 歳，*SD* = 16.81）が回答した。調査は 2023 年 7 月に実施した。

質問項目

親になる「条件」として想起することを自由記述で尋ねた。そのほかに性別，年齢，婚姻状態，18 歳未満の子を育てているかなどを質問した。

結果と考察

親になる「条件」の自由記述について，記述の類似性に従ってカテゴリーに分類した。1 つの記述に複数の論点が含まれる場合は記述を分割した。同一の意味内容の記述が 3 件以上あるものは 1 つのカテゴリーとしてまとめた。意味内容が類似したカテゴリーは，さらに上位のカテゴリーとしてまとめた。その結果，合計 465 件の記述は 12 のカテゴリーに分類された（Table 1）。

抽出されたカテゴリーより，親になる「条件」として最も記述された件数が多かったものは，経済的安定や生活の安定に関するものであった。次いで，心理的余裕や時間的余裕が必要とする記述，子どもや家族への愛情や子どもを個人として尊重することが必要とする記述，子どもを育てるための良好な環境が必要とする記述といったものが続いた。

一方，「分からない」（32 件），「特にない・不要・思いつかない」（79 件）という記述も一定数見られた。このことから，特段「条件」は必要ないとする考えも一定数存在することが分かった。

今後は未婚若年層や育児世代を対象に，自身が親になる「条件」の充足している程度の認識が出生意欲や育児適応感等との関連などを検討する必要がある。

Table 1
親になる「条件」の自由記述分類

番号	カテゴリー	記述数
1	経済的安定・余裕	計141件
1-1	経済的安定・金銭的余裕・安定雇用	137件
1-2	安定した生活ができること	4件
2	余裕・ゆとり感	計44件
2-1	余裕全般	6件
2-2	心理的余裕・忍耐力・レジリエンス	26件
2-3	時間的余裕	12件
3	子どもへの愛情・子どもの尊重意識	計42件
3-1	子どもや家族への愛情	21件
3-2	子どもを個人として尊重・見守る態度	14件
3-3	子どもを守る姿勢・子どもへの奉仕姿勢	4件
3-4	子どものことを第一に考える姿勢	3件
4	子育て環境	計26件
4-1	環境全般	8件
4-2	地理的な子育て環境の良さ	7件
4-3	良好な夫婦関係・家族関係	4件
4-4	周囲の支援を受けられること	4件
4-5	住環境の良好さ	3件
5	親としての人格的成熟	計22件
5-1	親としてのマナー・常識・思いやり	17件
5-2	個人として自立・成熟していること	5件
6	子育て知識・スキル・教育力	計13件
6-1	子育て知識・スキル	10件
6-2	子どもにマナーや善悪を教えられること	3件
7	責任感・覚悟	16件
8	最低限の衣食住・安全の保障	9件
9	健康・体力	8件
10	子どもに教育機会を与えられること	8件
11	分からない	32件
12	特にない・不要・思いつかない	79件
―	分類不可能（3件未満）	25件

音声を通した多様な感情理解の発達

○澤田葉月　（法政大学大学院）　渡辺弥生　（法政大学）
佐藤壮平＃（目白大学）　大森美香＃（お茶の水女子大学）

キーワード：音声，感情理解

問題と目的

近年，ソーシャル・エモーショナル・ラーニングという教育的なフレームワークの視点から，子どもの社会情緒的能力の発達を促す実践の必要性が指摘されている（渡辺，2016）。より効果的な実践を継続して行っていくためには，こうした支援のベースとなる発達的なエビデンスに基づくことが重要である。社会情動的スキルを伸ばすためには，特に感情リテラシーの発達のアウトラインを探る必要があると考えられる。社会情動的スキルの中でも，本研究では「音声」に着目する。コミュニケーションが文字を通して行われることが多くなった昨今，ノンバーバルな手がかりの中でも，特に人の「声」からの感情理解のスキルが獲得されない問題が懸念される。音声からの他者感情理解に関する研究において，近藤・林（2015）や鈴木・田村（2016），重野（2004），翁川ら（2023），Watanabe, et al.（2023）といった先行研究では，喜び，怒りなどの基本感情の理解についてそれぞれ興味深い知見が重ねられている。しかし，これらの研究では成人の音声が刺激として使用されており，未だ子どもの音声を通した基本的な感情理解については十分に明らかになっていない。また，使用された刺激は男女どちらか一方の刺激であったことから，発話者の性別による比較も行われていない。そこで，本研究では小学生男児と女児の音声刺激を作成し，成人を対象に基本的な 6 感情の理解に違いがあるか探索的に検討することを目的とした。

方　法

調査対象者　関東地方の私立大学に通う 18 歳から 34 歳の大学生と大学院生 35 名（男性 8 名，女性 27 名；平均年齢 22.17 歳，標準偏差 3.81 歳）。

調査時期　2023 年 9 月から 12 月に実施された。

手続き　調査は防音室で 1 人ずつ実施された。刺激はノートパソコン（MSI Prestige 14 A12U）を用いてランダムに呈示され，回答すると注視点が 500ms 呈示された後に自動で次の刺激が呈示された。刺激の再生回数は 1 回ずつであった。

刺激　メディアや舞台への出演経験を持つ子役事務所に所属する 7 歳男児と 8 歳女児に 6 感情（喜び・怒り・悲しみ・驚き・嫌悪・恐れ）を表出する演技を依頼した。男女 6 種類ずつ，計 12 刺激を作成した。刺激の作成においては，浜名・針生（2015）を基に作成したストーリー（Table 1）を用いた。言葉の意味による影響を統制するため，全て「わー」というセリフのみで演技を求めた。各刺激は 48kHz，2.00s で構成した。

評価項目　刺激が表す感情について 6 感情から最もあてはまるものを選択させた。

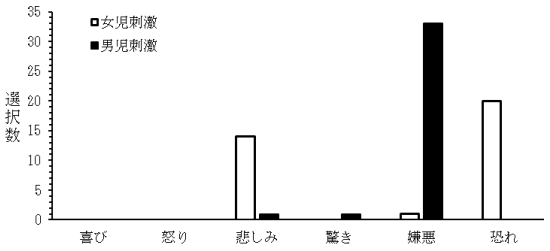
Table 1
音声刺激の作成に使用したストーリー

感情	ストーリー
喜び①	お誕生日が来ました。お父さんとお母さんからプレゼントをもらいました。
喜び②	今，家族で夕食を食べています。今日のおかずは，好きなものがいっぱいです。
怒り①	ブロックで作っていたロボットを，弟が壊してしまいました。
怒り②	大好きなテレビを見ていたのに，お姉ちゃんが勝手にチャンネルを変えました。
嫌悪①	風邪で熱が出てしまいました。お母さんが薬をくれましたが，すごく苦いです。
嫌悪②	お散歩をして歩いていたら，知らないで，犬のうんちを踏んでしまいました。
驚き①	空だと思っていた箱を開けたら，びっくり箱でした。
驚き②	「ただいま」と家のドアを開けたら，バーッと妹が顔を出しました。
悲しみ①	楽しみにしていた遠足が雨で中止になりました。
悲しみ②	大事に飼っていた小鳥が病気で苦しそうです。
恐怖①	お家にいたら，急に雨が降ってきて，「ピカピカ」「ゴロゴロ」と雷が落ちました。
恐怖②	お化け屋敷に入ろうとお兄ちゃんに誘われましたが，何か出てきました。

結果と考察

女児及び男児の 6 感情の音声刺激に対する反応の中で最も正答率が低かったのは女児の嫌悪刺激であった。刺激に対する各選択肢の選択率は一様ではなく（$\chi^2(5)=67.34$，$p<.001$），ライアン法による多重比較の結果，嫌悪の音声に対して喜び，怒り，驚き，嫌悪より悲しみと恐れが多く選択された。一方，最も正答率が高かったのは男児の嫌悪刺激に対する反応であった。これも同様に刺激に対する各選択肢の選択率は一様ではなく（$\chi^2(5)=152.03$，$p<.001$），多重比較の結果，他のすべての選択肢より嫌悪が多く選択されていることが示され，同じ感情でも刺激の性別によって反応が異なることが示唆された。

Figure 1
女児嫌悪刺激と男児嫌悪刺激に対する選択数の分布



「ちくちく言葉」と「ふわふわ言葉」の現在地
—実践研究レビューして—

板垣 寛（新潟こども保育カレッジ）

キーワード：SST，エンカウンター，グループワーク

問題と目的

子どもを対象に対人関係における適切な言葉遣いを教える目的で，「ちくちく言葉」（相手を傷つける言葉）と「ふわふわ言葉」（相手を嬉しい気持ちにさせる言葉）を活用する指導が広がっている。西郷（2021）はこれに対し，学術研究の不在や思考の単純化を招きかねない型式性を指摘している。「ちくちく言葉」「ふわふわ言葉」を用いた指導が，子どものコミュニケーションの質の向上につながるためには，現在での活用され方や効果的な活用法の検討が必要だといえる。

そこで，本研究では，「ちくちく言葉」「ふわふわ言葉」を介入として用いた実践研究を収集しレビューを行い，どのような文脈で活用されているのかについて整理・検討を行う。

方　法

CiNii Articles，J-STAGE，Google Scholar を用いて文献検索を行った。検索には「ちくちく言葉」「ふわふわ言葉」「あったか言葉」「ほんわか言葉」をフリーワードとして用い，タイトル及び本文中にこれらが含まれており，本文が検索サイトおよび機関リポジトリ上で入手可能な文献を抽出した。抽出した文献から，①個人もしくは集団に対する介入研究であるか，②文献内で介入の意図や目的が明記されているか，という 2 点の基準で更に抽出した。基準に合致した論文を，「介入対象」「対象の年齢層」「介入の文脈」「介入の目的」という 4 つの観点で分類した。

結果と考察

検索の結果，タイトル及び本文中に検索ワードが含まれる文献が 37 件抽出された（2024 年 3 月 30 日現在）。そのうち，①②両方の基準を満たさない文献は 7 件，①は満たすが②の基準には合致しない文献は 6 件だった。基準を満たした 24 件を更に分類したところ，介入対象はいずれも集団であり「（クラス・学校全体などの）学校集団」「特別ニーズ児小集団」「特別ニーズ児＋学校集団」，対象の年齢層は「小学校 1〜2 年」「小学校 3〜4 年」「小学校 5〜6 年」「中学生以上」，介入の文脈は「道徳教育・人権教育」「ソーシャルスキルトレーニング/教育(以下，SST)」「構成的グループエンカウンター（以下，SGE)」「アサーション」「ポジティブ行動支援」，介入の目的は「自尊感情の向上」「言葉かけスキルの習得」「自他の感情理解」「主張スキル」「人権意識の醸成・多様性への理解」「親切・思いやりの向上」に大別できた。文献を介入の対象×年齢層の観点でクロス集計したものを Table 1 に，介入の文脈×目的の観点でクロス集計したものを Table 2 に示した。「ちくちく言葉」「ふわふわ言葉」を用いた介入は，小学生の学校集団を対象とし，SST/SSE の文脈で言葉かけスキルや感情理解を目的として実践されている場合が多いことが判明した。

今回レビューした文献では介入のパッケージの一部として「ちくちく言葉」「ふわふわ言葉」が用いられている場合がほとんどだった。今後，対象の性質や目的に即した介入法や効果の検討が求められる。

引用文献

西郷南海子 (2022)．こどもの思考と精神の自由を縛る「ふわふわ言葉」「チクチク言葉」 教育現場への浸透は危うい 朝日新聞 論座 2022 年 12 月 10 日

Table 1
介入対象と年齢層の観点から分類したクロス集計表

	学校集団	特別ニーズ児小集団	特別ニーズ児＋学校集団	合計
小 1〜2	5	2	2	9
小 3〜4	5	3	2	10
小 5〜6	6	1	0	7
中学以上	3	1	0	4
合計	19	7	4	30

★複数の年齢層を対象とする場合それらすべてに“1”を加算

Table 2
介入の文脈と目的の観点から分類したクロス集計表

	自尊感情	言葉かけスキル	感情理解	主張スキル	人権意識・多様性への理解	親切・思いやり	合計
道徳教育・人権教育	0	0	2	0	2	2	6
SST・SSE	1	8	4	0	0	0	13
SGE	0	0	2	0	0	0	2
アサーション	0	0	0	1	0	0	1
ポジティブ行動支援	0	2	0	0	0	0	2
合計	1	10	8	1	2	2	24

メタ創造性と創造性の関連
—創造性を高める方略とは？—

外山美樹（筑波大学）

キーワード：メタ創造性，認知的柔軟性，認知的持続性

問題と目的

創造性（creativity）は，特定の状況や問題に対する斬新で有用なアイディア，洞察，解決策の生成と定義されている（Amabile, 1996; Amabile et al., 2005）。創造性においては，カテゴリーをまたぐ多様な概念の情報処理を一度に行う「認知的柔軟性（cognitive flexibility」と，少数の概念に対して深い情報処理を持続的に行う「認知的持続性（cognitive persistency）」の 2 つの経路があること（「創造性の 2 過程モデル」と呼ばれる）が多くの研究で示されている。

ところで，近年，創造性研究において，「メタ創造性（meta-creativity）」が注目を浴びている（Mevarech, 2019）。本研究では，メタ創造性のうち，「メタ創造的コントロール」（創造性を育む可能性のある方略を意図的に実行すること）に焦点を当て，それと創造性の関連を検討することを目的とする。メタ創造性の内容としては，創造性の 2 過程モデルを用いた。

方　法

分析対象者

調査参加者は，インターネット調査サービスに登録している 18−60 歳の成人 700 名であった。注意力チェックに失敗した 10 名，欠損値があった 6 名，創造性課題の取り組み時間が 30 秒以内だった 31 名を除外し，655 名（男性 318 名，女性 334 名，その他 3 名，平均年齢（*SD*）＝40.72（9.52）歳）を分析対象者とした。

手続き

Qualtrics を用いた調査を web 上で実施した。調査参加者は，創造性課題の UUT（*n* = 316）か RAT（*n* = 339）のいずれかを実施した。UUT は，「靴下」の通常とは異なる使い方をできるだけたくさん挙げさせた。

創造性課題を実施した後に，予備調査の結果に基づいて作成したメタ創造性尺度の 14 項目に 7 段階評定で回答させた。この尺度は，メタ持続性（e.g.「粘り強く取り組む」），メタ柔軟性（e.g.「発想の転換をする」），メタ連想・関連づけ（e.g.「1 つのアイディアを次々に広げていく」）の 3 つの下位尺度から成る。教示文は「あなたは，問題を解いていた時に，以下のことを意識的に実行しましたか」であった。研究の実施にあたっては，筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得た。

結果と考察

UUT を実施したサンプルに対して，メタ創造性と創造性（流暢性，柔軟性，独創性）の相関係数を，RAT を実施したサンプルに対して，メタ創造性と創造性（正答数）の相関係数をそれぞれ算出した。また，メタ創造性と創造性課題の取り組み時間（対数変換したもの）の相関係数も算出した。結果を Table 1 に示した。

本研究より，「メタ持続性」と「メタ柔軟性」は，創造性の幅広い側面と関連していることが示された。一方で，「メタ連想・関連づけ」は，UUT の柔軟性，独創性とは関連が見られなかった。「メタ連想・関連づけ」は，連想的，拡散的に次々にアイディアを広げていく拡散的思考の段階と，創出されたアイディア同士を結びつけたり，創出されたアイディアに自分の知識を組み入れたりするといった収束的思考の段階の両者が含まれた認知プロセスと考えられる。そのため，拡散的思考をより反映している UUT の流暢性と，収束的思考を反映している RAT（正答数）と関連が見られたと考えられる。

一方で，「メタ連想・関連づけ」を意図して使用している個人は，創出されたアイディアの数が多くても，アイディアの多様さや柔軟さがあるとは限らず，また，アイディア自体の独創性が高いわけでもないことが示された。Cropley（2006）は，効果的な収束的思考に導かれない発散的思考は「無謀な新しさ（reckless novelty）」を生み出す危険性があることを指摘している。また，創造性においては，アイディアを次々に創出する拡散的思考と，最も有用なアイディアを評価・選択・開発する収束的思考をバランスよく行うことが重要になってくることが指摘されている（Puccio et al., 2020）。「メタ連想・関連づけ」下位尺度は，連想が 2 項目，関連づけが 1 項目となっており，上記の結果が見られたのは，連想の要素が強く働いたことに起因しているかもしれない。今後は，項目数を増やして，「メタ連想・関連づけ」について丁寧に検討していく必要がある。

Table 1
メタ創造性と創造性の相関係数

	M	*SD*	α係数	相関係数 流暢性	柔軟性	独創性	取り組み時間
UUT実施者（*n*=316）							
メタ持続性	5.07	0.98	.89	.32 **	.20 **	.14 *	.31 **
メタ柔軟性	4.74	0.90	.85	.31 **	.19 **	.13 *	.18 **
メタ連想・関連づけ	4.31	1.06	.75	.28 **	.06	-.05	.10

	M	*SD*	α係数	相関係数 正答数	取り組み時間
RAT実施者（*n*=339）					
メタ持続性	5.14	0.93	.90	.34 **	.28 **
メタ柔軟性	4.80	1.06	.86	.26 **	.07
メタ連想・関連づけ	5.33	0.95	.70	.20 **	.09

対人関係ゲームにおける「保育学生の気づき」の分析

鈴木由美（聖徳大学）

キーワード：対人関係ゲーム，保育学生，気づき

問題と目的

保育実践において，子どもの置かれている状況を察知し，内面を読み取り理解する際に，保育者は「気づき」に注目する。しかし保育者をめざす学生にとって，「気づく」ことは難しい。『幼稚園教育要領』によると「気づき」は瞬間的・直観的でその気づきを後から振り返ることによって，子どもの環境や周囲との関係の中で促されると述べている。保育学生はどのように「気づき」が発展していくのかを明らかにしたいと考えた。看護学生の気づきの研究によると，気づきを困難にさせる要因として，対人関係やコミュニケーション能力の低下を上げている（山崎他，2010）。そこで対人関係ゲームを実施し，「気づき」について，質問紙調査を行った。対人関係ゲームとは，田上（2003）が人と人をつなぎ質の高い集団をつくるガウンセリング技法であり，人と交流し楽しむ経験を繰り返すゲームをすることで，自分は人に受け入れられているし，人を上手に受け入れいれられることができるという自信を高めるものである。本研究での「気づき」の定義は，「これまで気にとめていなかったことに，気づいたこと」とした。本研究の目的は，対人関係ゲームを行い，保育学生の「気づき」について，分析を行う。第一に対人関係ゲーム後の「気づき」の程度を測定する。第二に感想から内容分析を行う。

方　法

調査対象者　短期大学２年生 84 人（女子）X 年 4 月から 7 月に授業の最初の 10 分間で対人関係ゲームを 15 回行った。

実施方法　対人関係ゲームは，筆者が実施した。ゲームの説明にはパワーポイントを使い説明を行った。ゲーム後にグループ内で意見交換を行った。

質問紙　対人関係ゲーム・プログラム実施後に「気づきがあった」「楽しかった」「仲間とふれあった」を弱い1から強い5の段階で学生に質問紙調査を実施した。

倫理的配慮　回答は任意であり，回答の途中で止めても構わないこと，無記名回答であり個人の回答が特定されないことを，調査の際に口頭で説明し，質問紙にも記載した。

結果と考察

目的１　対人関係ゲームの課題によって，「気づき」の得点を明らかにする。結果を Table 1 に示す。

Table 1 対人関係ゲーム実施後の平均値

	ゲーム名	気づき		楽しさ		仲間とのふれあい	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
1	くつ下　どこどこゲーム	3.64	0.99	4.39	0.84	4.68	0.60
2	DOBBLEカードゲーム	3.90	1.04	4.57	0.83	4.71	0.57
3	山を描いてみよう	4.62	0.67	4.54	0.75	3.14	1.37
4	この子は何歳	3.98	0.99	4.06	1.01	4.51	0.81
5	どんな料理ができるかな	3.39	1.02	4.00	1.02	4.23	0.99
6	ラッキーセブン	3.80	0.90	4.29	0.89	4.58	0.78
7	カラスと一緒に遊ぼう	3.61	0.89	3.81	0.92	3.64	0.96
8	ジグソーパズルを完成させよ	3.98	0.89	4.33	0.99	4.57	0.84
9	なぞなぞ	4.06	1.02	4.36	0.90	4.39	0.84
10	牛乳を買いに行こう	4.32	0.84	4.43	0.88	4.70	0.65
11	探検ゲーム	4.11	0.82	4.05	1.02	4.04	1.02
12	白雪姫からの相談	3.96	0.99	4.06	1.13	3.76	1.13
13	間違え探し絵	4.44	0.78	4.62	0.82	4.75	0.58
14	無人島に行こう	4.20	0.95	4.00	1.05	3.86	1.11
15	干しブドウはどんな味	4.01	1.09	3.69	1.27	3.12	1.27

目的２　「気づき」の得点が平均に近い 14「無人島に行こう」課題の「気づき」についての感想文から内容分析を行う。

「気づき」については，自分についてのみの気づき（他者の意見を踏まえていない）34 人，否定的内容は 1 人。他人の意見から自分について気づく 25 人，否定的内容は 7 人。他者の意見のみに気づく 23 人，否定的な内容はなかった。その他は 2 人，「グループの話が広がった」「話しが楽しかった」であった。「気づき」は対人関係やコミュニケーションによって深まると考えられていたが自分への気づきが多く，他者の意見を聞くことによって，自分の「気づき」が促進されるより，課題を行うことで，自分の心の動きを読みとり，新たな自分に「気づく」ことが明らかになった。

引用文献

山崎美惠子他　(2010)．看護基礎教育課程における学生の看護実践能力習得の課題に関する報告　高知学園短期大学紀要，*41*，73-80.

オンライン学習過程における自己効力感とエンゲージメントの関連
—異なる教授ストラテジーによる関連の違い—

○中西良文（三重大学） 梅本貴豊（京都外国語大学）

キーワード：自己効力感，エンゲージメント，オンライン学習

問題と目的

オンライン学習においては，そこでどれだけ課題に深く取り組むか，すなわちエンゲージメントが重要な役割を果たすと考えられるが，これに影響を与える要因の 1 つに自己効力感が挙げられる。この自己効力感に関して中西・大道・梅本(2018)は，2 つの側面から測定する尺度を作成している。1 つは課題を行うことに対する思考への確信に当たるもので，自らの考えや概念に対する自信ともいえるような知識正確性に対する自己効力感である。もう 1 つは，自らの考えを変化させるような，うまく認知的な操作ができる自信に対応する知識再構築に対する自己効力感である。

さて，概念変化が伴う課題においては，学習者の既有知識と対比してどのような情報を提示するかという観点から，既有知識に大きく反する情報を最初から提示する方法と，学習者の持つ既有知識に近い情報をまず提示し，徐々に大きく反する情報を提示する方法に大別することができる。伏見・麻柄(1993)は，前者に相当する方法をル･バー対決型ストラテジー(以下,「対決型」)，後者に相当する方法をル・バー懐柔型ストラテジー(以下,「懐柔型」)と捉えている。

これらの視点から，異なる教授ストラテジーによるオンライン学習の過程において自己効力感とエンゲージメントとの関連を考えたとき，ある時点の自己効力感とエンゲージメントが次の時点のものに相互に影響を与え合っていることが考えられ，さらに，それらの影響は教授ストラテジーによって異なることが考えられることから，本研究ではこういった相互影響過程について検討を行う。

方　法

本研究では，心理学の「内発的動機づけ」に関する 2 本のオンライン動画を視聴し，その前(1 回目)・中(2 回目)・後(3 回目)の 3 時点で質問紙に回答することを求めた。研究協力者は，懐柔型と対決型のどちらかの方法で情報提示を受けたが，1 本目の動画で異なるものを視聴することにより操作を行った。懐柔型では，報酬による動機づけ低減効果について，一般的な予想と同様に報酬導入直後は動機づけが高まることを，対決型では一般的な予想に反し，報酬導入によって動機づけ低減が生じることを強調した。研究協力者は，心理学関連の授業を受講していた大学生に募集を行いそれに応募した 93 名。なお，本研究は第一著者の所属学部での研究倫理審査の承認を受けている。

知識正確性ならびに知識再構築に対する自己効力感尺度　中西他(2018)で作成された知識正確性に対する自己効力感と知識再構築に対する自己効力感を測定する尺度(12 項目 7 件法)を用いた。「学習へのやる気」の知識に関して，それぞれの項目がどのくらいあてはまるかについて回答を求めた。

エンゲージメント尺度　外山(2018)で作成された尺度のうち，感情的，行動的，認知的エンゲージメントに関する項目を修正して用いた(14 項目 7 件法)。

結果と考察

エンゲージメントごとに，動画を見る前の自己効力感得点を統制変数とし，それぞれ 1 本目・2 本目の動画を見た後の 2 種類の自己効力感とエンゲージメントを用いた交差遅延効果モデルでの検討を行った。さらに，教授ストラテジーの 2 つの方法による違いを検討するため，多母集団同時分析を行った。モデル比較から，自由推定でのモデル検討を行うこととした。

その結果，特に感情的エンゲージメントに関して(Table 1 参照)，懐柔型において，2 回目の感情的エンゲージメントが 3 回目の 2 つの自己効力感それぞれに有意な正の関連を示す様子が見られた。また，知識正確性に対する自己効力感への関連については，懐柔型の方が有意に強い正の関連を示していることが見いだされた。ここから，学習者の既有知識に近い情報から提示される懐柔型の場合，感情的に高いエンゲージメント状態によって，自分の知識が正確であると考えることによりつながりやすいと示唆される。

引用文献

伏見陽児・麻柄啓一（1993）．授業づくりの心理学 国土社
中西良文・大道一弘・梅本貴豊（2018）．知識の正確性ならびに知識再構築に対する自己効力感と概念変化　教育心理学研究 *66*(3)，199–211.
外山美樹（2018）．課題遂行におけるエンゲージメントがパフォーマンスに及ぼす影響—エンゲージメント尺度を作成して　筑波心理学研究，*56*，13–20.

Table1 感情的engにおける多母集団同時分析(交差遅延効果モデル)による各係数(標準化解)ならびに係数の差の検定結果

従属変数	再構築ef3		正確性ef3		感情的eng3	
独立変数	対決	懐柔	対決	懐柔	対決	懐柔
再構築ef2	.53 **	.76 **	.05	-.37	-.10	-.11
正確性ef2	.05	-.22	.57 **	.38	-.16	.08
感情的eng2	-.14	.34 **	-.18	.31 *	.34 *	.70 ***
再構築ef1	.07	-.15	-.21	.61 *	.06	.27
正確性ef1	.24	.22	.26	-.05	-.41	.07
R^2	.61	.61	.59	.47	.52	.68

*: p<.05, **: p<.01, ***: p<.001　変数の後の数字は調査時点を示す。
四角で囲われた箇所は群間に5%水準の有意な係数の差あり。
自己効力感をef, エンゲージメントをengと略記。

小学校英語における物語を題材とした活動の指導効果について
—獲得した英語スキルとエンゲージメント—

アレン玉井光江（青山学院大学）

キーワード：小学校英語，物語関連活動，エンゲージメント

問題と目的

早期外国語教育は世界的な潮流であり，日本でも 2020 年度より公立小学校に外国語が教科として導入された。その１つの指導目標として外国語やその背景である文化を学ぶことが設定されているが，その点物語は最適な教材であり,多くの現場で使用されている。本研究は，児童がどのように物語を活用した授業活動に関わっているのか，またどのような言語スキルを発達させるのかを調査することを目的としている。

研究サイトでは，昔話を題材として 4 技能を統合的に指導する Story-Based Curriculum が実施されたが，それは①Storytelling(ﾘｽﾆﾝｸﾞ活動)，②Joint Storytelling (ｽﾋﾟｰｷﾝｸﾞ活動)，③話に関連した CLIL 活動（内容言語統合学習），④原稿読み（ﾘﾀﾗｼｰ活動）という 4 つの活動から構成されている。本研究ではエンゲージメント理論に基づき，①6 年生の当該活動に対する関わり方を調査し，②活動が彼らの英語のスキルをどのように発達させたのかを検証する。

方　法

調査対象者

本研究の参加者は東京の公立小学校に通う小学 6 年生 105 名（男児：55 名，女児 50 名）であるが，そこでは 1 年次より英語は教科として位置づけられている。行動的，認知的，情意的,社会的な engagement を測る 12 項目 (Wang 他，2016 参考) と narrative engagement（Busselle & Bilandzic，2013 参考）を測る 3 項目，合計 15 項目を含む質問紙を用意した。また使用した物語に関連する単語と表現の理解について問うテストを，活動を始める前と終了した後に実施した。これらは実施校の管理職と学級担任に研究の趣旨を説明し，研究協力許可を得て行った。

結果と考察

ここでは簡単に研究結果を報告する。アンケートの信頼度は $\alpha = .921$ であった。因子分析を行った結果，因子負荷が低くどの要因にも入らなかった項目が 1 項目あったが,それ以外の項目で 3 つの因子が抽出された。それぞれを「物語情意因子」，「認知的因子」，「社会的因子」と名付けた。各因子の記述統計は，下記に報告しているが,各因子間に違いがあるのかを Friedman 検定をした結果，認知的および社会的因子に対して，物語情意因子が統計的に有意に低いことが判明した。しかし，それぞれの因子間の相関係数は中程度の強さを示した（物語情意：認知 $\rho = .607$，物語感情：社会 $\rho = .494$，社会：認知 $\rho = .487$)。

Table 1
各因子の記述統計

因子名	平均値	標準偏差	中央値	四分位範囲	歪度	鋭度
物語情意	3.49	0.83	3.50	1.17	−0.67	0.31
認知	4.12	0.73	4.17	0.83	−1.23	2.05
社会	3.95	0.85	4.00	1.00	−0.91	1.12

また英語スキルを測定した単語と表現の理解テストは，下記のような結果となり，Wilcoxon 符号付順位検定により活動前後のスコアを比較した結果，統計的に有意の差が認められ（$Z = 4.06$，$n = 91$），参加児童は活動を通してこれらの力を有意に伸ばしており，その効果量は中程度のものであった（$r = .43$)。

Table 2
プレテスト，ポストテストの記述統計

テスト	平均値	標準偏差	中央値	四分位範囲
pretest	12.88	3.93	13.00	6.00
posttest	15.95	3.86	17.00	7.00

また，認知的因子がテスト結果と最も高い相関を示し（$\rho = .442$)，物語情意因子($\rho = .395$)と社会的因子($\rho = .399$)は同程度の相関係数であった。

引用文献

Wang, M. et al. (2016). The math and science engagement scales: Scale development, validation, and psychometric properties. *Learning and Instruction, 43*, 16-26.

Busselle, R., & Bilandzic, H. (2009). Measuring narrative engagement. *Media Psychology. 12*(4), 321-345,

日本語学習者のメタ認知を高めるための心理学教育

小林由子（北海道大学）

キーワード：心理学教育，日本語学習，メタ認知

問題と目的

メタ認知は教育可能であり，学習者のメタ認知に働きかけることで学習法は改善される（三宮，2018）。富田ほか（2017）では，授業でメタ認知を育成する方法として，算数・数学の学習でのモニタリング自己評価法の実践，メタ認知の意識づけと訓練，教訓機能の自発的使用を促す学習法講座が紹介されているが，これらの実践に対し，科目学習におけるメタ認知に関わる知識やスキルの獲得だけではなく，「場」としての授業での，学習者にとって有意義な内容の提供や学習に関わる情報の「可視化」「共有化」「焦点化」，足場かけ的な相互コミュニケーションの必要性が指摘されている。

そこで，小林（2022）では，日本語が上級レベルの日本語を母語としない大学生・大学院生に対し，日本語で心理学を学ぶ内容重視科目「日本語学習のための心理学」を実施した。開講理由は，明示的な心理学的知識の教授がメタ認知的知識を提供し日本語学習上の問題解決に資すると考えられるためである。日本語学習では日本語に焦点が当てられ，学習者は日本語学習に問題を感じるが明確に意識できないことが多い。また，日本語授業で日本語を学ぶのではなく日本語を手段として心理学を学ぶことは日本語学習においても有効であると考えられる。実践において，受講者は，日本語学習動機づけの低下，学習目標の明確化に対する困難，「覚えられない」などの問題点を自覚していることが明らかになった。

本発表では，4 年間の実践を経たコロナ禍後のグループワークを中心とした対面授業における，受講者の受講当初の問題意識と実践内容および授業終了後に受講者がどのように変容したかについて述べる。

方　法

対象者

「日本語学習のための心理学」を対面で受講し調査許諾を得た非日本語母語話者（国籍：中国・台湾・ベトナム・インドネシア・オーストラリア・ポーランド・フランス）10 名。日本語レベルは全員が上級であり，出身国で日本語を専攻している者，日本の学部課程において日本語で授業を受ける必要がある者が多かった。

授業方法

事前課題を課した後，対面で授業トピックについてのグループディスカッション・補足的な講義を行った。また，最終レポート執筆前に，自らの日本語学習の問題を明確化し解決策を考えるための個人面談を行った。

授業内容は以下の通りである。

・自分の日本語学習における問題点の共有
・学習不安
・動機づけ
・個人差
・言語スキルとはどのようなものか
・技能の獲得
・記憶のメカニズム

結果と考察

受講者が受講前に自覚していた問題点として，緊張して日本語が話せない，述べたいことが書けない・話せない，文法の誤り，発音の問題などが挙げられた。また，受講の動機は，心理学への興味，自分の問題を解決したい，自分の問題を見なおしたい，学習習慣を改善したい，正確に適切な日本語を使いたいなどであった。

一方，最終レポートのテーマは，どのようなマインドセットが自分の学習を阻害しているのか，日本語学習における先延ばしや動機づけの低下にどう対処するか，辞書をどう使うか，自分の日本語のスキルをどうすれば向上させることができるか，書き言葉における文法をどのように学べばよいかなど，情意的面の改善やスキル向上に関するものが多かった。そして，受講前には曖昧だった問題が具体化され，心理学的な知識によって自分の日本語学習をどのように改善するかについての言及が多く見られた。

くわえて，ほぼ全ての受講者が，自分の問題点を他者と共有することにより問題が自分だけのものではないことを知り不安が軽減された，グループワークによって新たな視点を得ることができたことを授業の効用として挙げていた。

以上の結果は，心理学が受講者の日本語学習におけるメタ認知的知識として有効であることを示しているといえる。また，グループワークでの相互コミュニケーションは不安の軽減と問題の可視化に有効である。先行研究で指摘された学習に関わる情報の「可視化」「共有化」「焦点化」，足場かけ的な相互コミュニケーションが行われていたと考えることができる。

本実践は非日本語母語話者を対象とした日本語教育におけるものであるが，グループワークを通じた心理学教育は日本語母語話者に対しても有効ではないだろうか。

引用文献

小林由子 (2022)． メタ認知の育成を目的とした内容重視科目「日本語学習のための心理学」 日本語教育方法研究会誌, *28* (2)，121-122.

三宮真智子 (2018)． メタ認知―学習を支える高次認知機能 北大路書房

富田英治・惠羅修吉・吉野 巌・瀬尾貴美子・鹿毛雅治 (2017)． 授業でメタ認知を育成するには 教育心理学年報， *56*, 235-242.

学習場面の批判的思考態度とスマホ依存傾向，協働学習の認識，一般的批判的思考態度との関連
—高校生への調査から—

石橋太加志（東京大学教育学部附属中等教育学校）

キーワード：学習場面の批判的思考態度，スマホ依存傾向，協働学習の認識

問題と目的

文部科学省(2017)は，新学習指導要領の中で，子どもたちが未来社会を切り拓くための資質・能力を一層確実に育成し，その資質・能力とは何かを社会と共有し，連携する社会に開かれた教育課程を重視している。協働して授業で学ぶことにより，学校適応や批判的思考態度の育成に正の影響があることを示した研究(石橋他，2016)などがみられるようになった。

一方で，高校生の中にスマホの所持・利用が急速に広まり，スマホの過度利用や依存によって，学習や生活姿勢に問題が指摘されるようになった。

学校の授業で，協働学習を取り入れてもスマホが持ち込まれる以前と比べ，高校生の学びが深まらないことを指摘する教員の声がよく聞かれるようになった。そこで本研究では，社会汎用能力の一つであり，学習が深まるうえで大切な資質能力のうち，学習場面における批判的思考態度がスマホ依存傾向や協働学習の認識，一般的批判的思考態度の関連を検討することとする。新学習指導要領を推進するためにも本研究の意義は高いと考える。

研究方法

質問紙調査研究　質問項目の構成①協働学習認識尺度(石橋他,2016)。この尺度は，協働学習の効用感を認識する 2 因子と，互恵懸念を認識する 2 因子の計 4 因子からなる。②スマートフォン依存傾向尺度：風間・加藤・板山・川内・藤谷(2020)の大学生のためのスマートフォン行動嗜癖の原案 42 項目と須田(2014)の高校生を対象としたゲーム依存尺度 12 項目の計 54 項目をもとに因子分析を行い，新たな尺度を作成する。

研究対象　都内高校生 307 名(1 年生～3 年生)を対象とする。対象学校：特色として，さまざまな教科で協働学習を意識的に取り入れて 19 年になる学校であり，教師,生徒ともに通常の学校よりも協働学習への理解・活用が進んでいる。

倫理的配慮について　質問紙調査は，東京大学の倫理審査委員会で了承され，調査学校内の検討機関でも了承を得て実施された。

結果と考察

高校生 1 年生～3 年生まで 307 名の協力を得た。スマホ依存傾向について，因子分析の結果，6 因子で構成されたスマホ依存傾向尺度を作成した。学習場面の批判的思考態度各因子を従属変数とし，スマホ依存傾向各因子，一般的批判的思考態度各因子，協働学習の認識各因子，ゲーム依存傾向因子を説明変数とする重回帰分析(ステップワイズ法)を行った。結果を Table1 に示す。

Table1
学習場面における批判的思考態度とスマホ依存傾向，協働学習の認識，一般的批判的思考態度との関連

	授業の受け方	授業に基づく考えの深め方	意見の聞き方
スマホ第1因子			
スマホ第2因子			
スマホ第3因子	.103*		
スマホ第4因子		-.114**	
スマホ第5因子			
スマホ第6因子	-.218***		
一般　論理的	.336***	.186**	
一般　探究心		.193***	.212***
一般　客観性	.251***		.360***
一般　証拠の重視		.361***	.169**
協働効用感		-.109*	
協働期待感	.174***	.182***	
協働不満足感			
協働不必要感			
ゲーム依存			
調整済み　R^2	.366***	.447***	.366***

*p<.05,　**p<.01,　***p<.001

授業の受け方の自由度調整済み決定係数は.37 となり，重回帰式は有意となった。論理的，客観性で正の有意な標準偏回帰係数がみられたが，スマホ依存第 3 因子でも有意な正の標準偏回帰係数がみられた。また，授業に基づく考え方の深め方では自由度調整済み決定係数は.45 となり，重回帰式は有意となった。ここでは協働効用感が有意な負の標準偏回帰係数をとることがわかった。石橋(2023)で示した学習場面の各因子に有意な負の相関を示したスマホ依存第 4 因子の高低に着目するとまた異なった傾向がみられた。

日中大学生によるオンラインコミュニケーションツールを活用した対話の試み
—大学授業を結ぶ対話的異文化交流授業の開発—

○榊原知美（東京学芸大学）　片 成男＃（中国政法大学）
渡辺忠温（一般財団法人 発達支援研究所）

キーワード：大学生，異文化交流授業，オンラインコミュニケーションツール

目　　的

本研究の目的は，大学生に文化的な葛藤を経験させることを通して，異文化との新たな関係構築を促すことを目指す授業実践における，学生間の直接的な対話を可能にする支援のあり方を検討することである。学生に文化的な葛藤を経験させる授業実践としては，これまで榊原・片・高木（2012），Watanabe（2017），田島（2024）など，いくつかの試みが行われ一定の成果をあげてきた。しかし，これらの試みでは，言語の異なる学生間でやり取りを行うために，学生が書いた感想や意見を翻訳者が翻訳したうえで交換する，対話の場に通訳者を介在させるなど，間接的なコミュニケーションの方法がとられてきた。本研究では，学生間のより直接的なコミュニケーションを可能にするため，即時翻訳機能をもつオンラインコミュニケーションツールを用い，翻訳者や教員が介在しない直接的な対話や共同作業の実現を試みる。このような試みを通して，デジタルテクノロジーが異文化コミュニケーションに果たしうる役割と，文化や言語が異なり，対面で会うことが困難な状況下での対話や共同作業が，学生にどのような異文化体験・葛藤を生じさせるかを検討することが可能になると考える。

実践の概要

対象

東京（33 名，うち留学生 2 名）と北京（27 名）の学部生

授業の手続き

2023 年 10～11 月に計 4 回（各国 2 回），大学学部授業の一部として実施した。テーマは過去の交流授業で扱った「交通ルールの捉え方」（榊原・片・渡辺，2024）とし，日中の学生が共同で，グループごとにイラストに合わせたストーリーを作成し提出した。日中学生の共同作業には，翻訳機能を付加した Slack を用いた。詳細は以下の通りである。

準備回　交流授業で使用する Slack の説明とアカウントの設定を行い，Slack 上で自己紹介の書き込みをした。

1 回目授業　日本人と中国人が半々で一緒に暮らしている仮想の町（A 町）での接触事故の様子として，3 枚のイラスト（1. 信号機のない横断歩道で右折車と歩行者が接触した場面，2. 運転手と歩行者がどちらも相手の方が悪いと思い口論になる場面，3. 最終的に，通りがかりの第 3 者 2 名が介入してその場が収まる場面）を提示し，日本人と中国人どちらにとっても，できるだけ違和感のないストーリーをグループごとに 1 つ完成し，約 2 週間後に提出するように伝えた。

学生による共同作業とストーリーの提出　日中の学生混合の 10 グループそれぞれが，あらかじめ翻訳機能を付加しておいた Slack を用いて共同でストーリーを作成，提出した。

2 回目授業　各グループ 5 分程度で共同作業の経緯や感想などを発表した後，全てのストーリーについて「A 町で起こり得る出来事として，しっくりくるかどうか」と「物語としてのまとまり具合」の 2 つの視点から，個別に評価させた。最後に事後アンケートを実施した。



結果・考察

Slack 上での 1 回の投稿を単位とした投稿総数は，日本 365，中国 441 と国間では同程度であったが，グループごとの書き込み数は 15～274 と幅があった。連絡のすれ違いにより期日が迫るなどの事情で投稿数が少なくなった 4 グループでは（15～32），ストーリーを Slack 上で議論しながら構成していくのではなく，国ごとに取りまとめた内容や特定の学生の意見をつなぎ合わせるだけの形で作業が進められていたものの，投稿数が中程度の 2 グループでは（47，63），Slack 上のやり取りの中でストーリーの共同生成が，部分的もしくは全体的に行われ，投稿数の多い 4 グループでは（92～274），さらに活発な議論の中で作業が進められた。このことから，過半数のグループでは，Slack が，学生間の直接的な対話と共同作業のツールとして有効に機能したと言えるだろう。

また，事後アンケートでは，共同作業の感想として，「言葉の壁があったとはいえ，快適なコミュニケーションを妨げることはなかった」（中国 C10），「歴史に学べ，歴史に縛られるな，とはいうものの，比較的繊細な国である日本との微妙な関係や感情は，はっきりと感じられた」（中国 C01），「国や距離が隔てられているものの，共同で同じ課題に取り組んでいるというのが不思議であり，認識をすり合わせていく過程は面白いと感じた」（日本 J25）など，オンラインコミュニケーションツールを利用した状況でも，文化の異なる相手との間で一定程度深い対話や共同作業をすることできたとするものがみられた。その一方で，「スケジュールが合わず，効果的なコミュニケーションをとるのに苦労しました」（中国 C03）など，遠く離れた相手とのスケジュール調整の難しさを指摘する学生もいた。また，「翻訳機能を使うことは便利と感じましたが，上手く翻訳のニュアンスが伝わらず，難しいと気付かされました（日本 J15）」など翻訳機能の精度への不満もみられた。

このように今回の授業実践において，オンラインコミュニケーションツールを用いた学生による直接的な対話や共同作業自体は，おおむね円滑に進行したと考えられる。しかし，授業実践自体の目的である葛藤の経験を通した異文化理解の深化という点では，十分な成果を得ることができなかった。これは，今回用いた物語のテーマ自体に由来する部分が大きいと考えられるが，今回利用したオンラインコミュニケーションツールに文化間の葛藤を表面化しにくいといった特徴がある可能性もある。例えば，学生同士の直接的なやり取りが可能になったことで，対話相手との個人的な関係性を維持するために，緊張感のある対立よりも調和的な関係を志向してしまった可能性などが考えられるだろう。

付　　記

本研究は JSPS 科研費 JP23K25675 の助成を受けたものである。実施にあたっては東京学芸大学研究倫理委員会の承認を得た。

予防焦点の高い個人が失敗経験後にパフォーマンスを向上させるには
―課題遂行過程のポジティブ・ネガティブフィードバックの影響―

○原田知佳（名城大学）　　新美友唯＃（稲垣設備工事株式会社）

キーワード：制御焦点，プロセスフィードバック，学習性無力感

問題と目的

目標に対する志向性には個人差や状況によって活性化されるモードがあり，促進焦点（ポジティブ結果の有無に焦点，利得接近志向，理想・進歩を志向）と予防焦点(ネガティブ結果の有無に焦点,損失回避志向，義務・安全を志向）といった 2 つの自己制御システムが目標遂行行動をつかさどるとされる（Higgins, 2000)。学習性無力感パラダイム（第 2 課題で解決不可能な問題を解かせることで失敗を経験させ，第 3 課題で学習性無力感を生じさせる課題)を用いた研究では，促進焦点は失敗の回復に優れている一方で，予防焦点は失敗後のパフォーマンスを低下させることが報告されている（外山ら，2018)。では，予防焦点が失敗から回復するにはどういったサポートが有効なのだろうか。制御適合の研究では，制御焦点に合致した手段で目標を追求すると，動機づけが高まったり，パフォーマンスが向上することが報告されている(Higgins, 2007)。また，外山ら（2017）では，課題遂行過程におけるプロセスフィードバックの有効性と実証研究の少なさを指摘した上で，促進焦点にはポジティブなプロセスフィードバックが（P_FB：参加者が重視した方略が良かったことをフィードバック),予防焦点にはネガティブなプロセスフィードバック（N_FB：参加者が重視していた方略以外の点が欠けていたことをフィードバック）が有効であることを報告している。外山ら(2017,2018)の研究では，制御焦点を状況によって活性化させて検証していたが，特性としての検証の必要性も指摘されている。そこで，本研究では，制御焦点の個人差に着目した上で，学習性無力感パラダイムを用い，P_FB/N_FB/統制条件の 3 条件を用意することで，予防焦点の高い個人が失敗経験後にパフォーマンスを向上させるためには，どういったフィードバックが有効かを検証する。

方　法

調査対象者　制御焦点尺度（尾崎・唐沢，2011）に回答した大学生 67 名（男性 18 名，女性 48 名，その他 1 名，*M*＝20.45 歳，*SD*＝1.25）

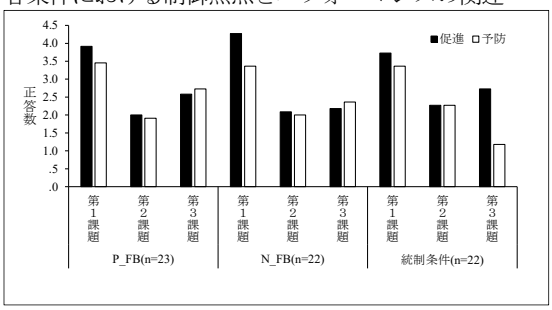
実験課題　外山ら（2018）の学習性無力感パラダイムに基づく計算課題（＋・－・×・÷の演算子で等式を完成させる課題）を用いて，第 1 課題で解決可能な 10 問（4 分間），第 2 課題で解決可能な 8 問と解決不可能な 12 問の全 20 問（8 分間），第 3 課題で解決可能な 10 問（4 分間）で構成した。

手続き　「ある研究グループで開発している知能検査の一つを実施する」とのカバーストーリーのもと，課題を遂行してもらった。第 1 課題実施後に，重視した方略を尋ねた（速さ・正確さ・その他）。第 2 課題実施後，P_FB 条件は重視した方略が良かったことを，N_FB 条件では重視した方略以外の点が欠けていたことをフィードバックした。第 1～3 課題後それぞれで行う確認指標（パフォーマンスの認知・予期，感情，動機づけ）については，外山ら（2018）に倣って測定し，第 3 課題である程度の学習性無力感が生じていることを確認した。

結果と考察

促進焦点から予防焦点を減算して相対的制御焦点得点を算出し，平均値（*M* = -3.64, *SD* = 7.27）をもとに参加者を促進焦点と予防焦点に分けた。正答数を従属変数として，2(促進・予防焦点)×3(P_FB/N_FB/統制条件)×3(課題 1・2・3)の分散分析を行った結果，課題の主効果（$F(2, 122) = 42.14$, $p < .01$）が有意，2 次の交互作用が有意傾向($F(4, 122) = 1.99$, $p < .10$)であった。下位検定の結果,統制条件の第 3 課題では，予防焦点より促進焦点の方が正答数が多いことが確認され，個人差に焦点を当てた本研究においても，促進焦点が失敗の回復に優れていることが確認された。また，予防焦点の第 3 課題では，P_FB が統制条件よりも正答数が多く($p < .05$)，予防焦点における失敗からの回復には P_FB が有効であることが確認された。ただし，予防焦点の統制条件で示されていた第 1 から第 3 課題にかけてのパフォーマンスの悪化は，N_FB 条件でも示されていないことから，P_FB が最も有効であるものの，プロセス FB 自体が失敗からの回復にポジティブな効果をもたらす可能性があるのかもしれない。

Figure 1
各条件における制御焦点とパフォーマンスの関連



高校生の情報活用能力の育成を目指したデータサイエンス講座の実践報告
―総合的な探究の時間を用いて―

○小澤郁美　（富山大学）
林 誠一＃　（富山大学）
西川泰良＃（富山県立砺波高等学校）
春木孝之＃（富山大学）
野村伸一＃（富山県立砺波高等学校）

キーワード：情報活用能力，データサイエンス，高大連携

問題と目的

現行の学習指導要領において，情報活用能力は学習の基盤となる資質・能力と位置付けられている。情報活用能力とは,「世の中の様々な事象を情報とその結びつきとして捉え，情報及び情報技術を適切かつ効果的に活用して，問題を発見・解決したり自分の考えを形成したりしていくために必要な資質・能力」である（文部科学省，2017)。情報活用能力は教科等横断的に育成することが求められているが（文部科学省，2020)，とりわけ総合的な探究の時間には，満遍なく情報活用能力の項目が含まれている（泰山・堀田，2021)。本稿では，高校生の情報活用能力を育成するために，総合的な探究の時間に実施したデータサイエンス講座の実践について報告する。

方　法

実践内容

A 県内の公立高校 1 校に通う高校 1 年生が実践に参加した。2023 年 9 月～11 月の総合的な探究の時間を用いて実践を行った。実践の概要を Table 1 に示す。

第 1～3 回と第 5 回・第 7 回については研究協力校の教員が講義を実施した。第 4 回と第 6 回は第 1 著者と第 2 著者が講義を実施した。この際，Google スプレッドシートを用いて実際に生徒がデータ分析を行う時間を設けた。また，分析の結果から読み取れることについてグループで話し合う時間も設けた。

Table 1
総合的な探究の時間における実践内容

回数	テーマ・概要
第 1 回	サンプルデータのダウンロードと代表値の算出（平均値，中央値，*SD* など）
第 2 回	グラフの作成（ヒストグラム，散布図，度数分布表など）
第 3 回	第 1・2 回の復習
第 4 回	データ分析の必要性，データの性質，記述統計からデータの特徴を考える
第 5 回	第 4 回の復習，第 6 回の散布図の作成
第 6 回	相関，回帰，推測統計，母集団と標本，測定と誤差，信頼区間など
第 7 回	第 6 回の復習

調査内容

2023 年 12 月に以下の内容に関する調査を実施した。

実践参加以前についての項目　実践に参加する前を思い出したうえで，データ分析についてどのような考えを持っていたかを尋ねた（自由記述)。

実践参加後についての項目　実践に参加したことでどの程度情報活用能力が身に付いたかを検討するために，北澤他（2022）のデータサイエンスに関する項目の一部を本実践に添うように改変し，3 つの項目について実践を通してどのくらいできるようになったかを「1:全くできるようにならなかった」から「5:とてもできるようになった」までの 5 件法で尋ねた。その後,実践に参加した後のデータ分析についての考えと，実践を通して学んだことや感想を尋ねた（それぞれ自由記述)。

分析対象者

実践に参加した生徒のうち，調査への回答があった 153 名を分析対象者とした（うち，男性 78 名，女性 75 名)。調査の実施および研究発表にあたり，研究協力校の学校長と参加者から同意を得た。

主要な結果と考察

データサイエンスに関する 3 項目の評定について，「3:どちらともいえない」を基準値とした t 検定を実施した。その結果，項目 1「適切なデータの整理を行うこと」，項目 2「求めた統計量や図表をもとにデータの特徴や傾向を把握すること」，項目 3「得られた結果の特徴や傾向をまとめたり，可視化したりすることを通して，問題解決のために考察すること」の全てにおいて，基準値よりも評定値が有意に高かった（項目 1 は M=3.91，SD=0.05，$t(152)$=18.77，p<.001；項目 2 は M=4.02，SD=0.05，$t(152)$=20.25，p<.001；項目 3 は M=3.82，SD=0.06，$t(152)$=14.38，p<.001)。

本実践では，Google スプレッドシートを用いて代表値を算出したり図表を作ったりする活動を行った。この活動が，適切にデータを整理する能力の育成に寄与したと考えられる。また，データを分析するだけでなく，分析結果の考察をグループで行わせたことで，項目 2 や項目 3 に関する能力が身に付いた可能性がある。

教師による自律性支援とソーシャルスキルに対する自律的な動機づけとの関連の検討

○森 俊博（山口学芸大学） 河村茂雄（早稲田大学）

キーワード：ソーシャルスキル，自律性支援，自律的な動機づけ

問題と目的

子供たちの現状として，等質的なグループや人間関係の中でしか行動できず異質な人々によるグループ等で課題を解決することが苦手で，回避する傾向があることが示されている（コミュニケーション教育推進会議，2011）。このような児童においては，ソーシャルスキルの発揮が動機づけられていない場合があることが伺われ，相手によってはソーシャルスキルを発揮しなかったり，消極的な発揮をしたりすることが想定される。つまり，学級においてソーシャルスキル向上を目的とした取り組みを行った際に，消極的な発揮やソーシャルスキルを発揮せず回避したりする児童の反応は，学級内でソーシャルスキルを発揮しても相手から望むような反応が得られないことにつながる可能性があり，このような体験は，学級に所属する児童のソーシャルスキルに対する動機づけに，ネガティブな影響があることが推測される。そのため，ソーシャルスキルに対する動機づけの実態に応じた支援が求められているといえる。

ソーシャルスキルに対する動機づけが低下した児童は，ソーシャルスキルを発揮しないだけでなく，消極的な発揮をすることが想定される。そのため，注目する動機づけは，動機づけの有無による検討だけでなく，質的な検討が必要になると考えられる。動機づけの質的な側面に注目した動機づけ理論に自己決定理論があり，ソーシャルスキルに対する動機づけにおいては，動機づけの質的な側面に注目した自己決定理論を活用することが考えられる。自己決定理論では，自律性の程度が相対的に高い同一化的調整と内的調整からなる自律的な動機づけは適応的な変数との関連が報告され（西村・櫻井，2013），その自律的な動機づけを高めるためには，自律性の欲求を満たす支援として教師の自律性支援が注目されている（三和他，2021）。これらのことから，ソーシャルスキルに対する自律的な動機づけを高める支援として，教師による自律性支援を行うことが考えられる。しかし，このような検討は行われておらず，教師による自律性支援とソーシャルスキルに対する自律的な動機づけとの関連は明らかにされていない。以上のことから，本研究においては，教師による自律性支援とソーシャルスキルに対する自律的な動機づけとの関連の検討を行う。

方　法

調査対象者・調査時期

公立小学校 2 校の小学 4 年生から 6 年生の計 413 名（男子 213 名，女子 200 名）を対象とする。小学校と第一著者が所属する大学の間で研究に関する協定を締結し，20XX 年 11 月に質問紙調査を実施した。分析には *HAD17_105*（清水，2016）を使用した。

測定用具

ソーシャルスキルに対する自律的動機づけ尺度（森・河村，2021） 4 因子（外的調整，取り入れ的調整，同一化的調整，内的調整）20 項目からなる 4 件法の尺度である。本研究では，内的調整と同一化的調整からなる自律的な動機づけのみを扱うこととする。

自律性支援尺度（三和・外山，2021） 1 因子，7 項目からなる 4 件法の尺度である。

結果と考察

各尺度の内的整合性を確認するために，Cronbach の α 係数を算出した。その結果，ソーシャルスキルに対する自律的動機づけの下位尺度である内的調整.94，同一化的調整.91，自律性支援尺度は.93 であり内的整合性が確認された。先行研究（西村・櫻井，2013）に準じて，内的調整と同一化的調整の得点を合わせて自律的な動機づけ得点とした。また，自律性支援尺度 7 項目を合わせて自律性支援得点とし，得点をもとに，低群・中群・高群に分類した。平均得点から 1/2 標準偏差範囲内の得点の児童を中群(M 群)，中群よりも得点の高い児童を高群(H 群)，中群よりも得点が低い児童を低群(L 群)とし，自律性支援 3 群とした。自律性支援 3 群を独立変数，ソーシャルスキルに対する自律的な動機づけを従属変数とする一要因分散分析を行った（Table 1）。

その結果，自律性支援得点が高いほど，ソーシャルスキルに対する自律的な動機づけ得点が高い結果となった。児童が認知する教師による自律性支援が高いほど，自律的な動機づけでソーシャルスキルが発揮されていることが示唆された。これらのことから，児童が認知する教師による自律性支援を高めることの重要性が示されたといえる。

Table 1
自律性支援 3 群のソーシャルスキルに対する自律的な動機づけ得点と分散分析および多重比較結果

	L 群	M 群	H 群	*F* 値	多重比較
自律的な動機づけ	26.44 8.86	30.83 7.51	32.82 7.74	21.31**	H＞M＞L

**$p < .01$

学びの本質としての「読解力」
—RST と非認知能力との関連から—

○佐藤史緒（神奈川工科大学） 山本 聡＃（神奈川工科大学）

キーワード：読解力（リーディング・スキル），非認知能力，教員養成

問題と目的

教員に必要な力とは何か。学習指導要領の改訂においては，教育内容の改善事項のひとつに「言語能力の確実な育成」が提示された。言語は，「思考」の道具であり，データの理解・解釈だけではなく，対話やプレゼンテーションにおいても重要な役割をもつ。教科等を超えて多様な言語活動を充実させることにより，「思考力・判断力・表現力」を向上させる効果が期待されている。とくに，教員が児童・生徒と対話を行う場合には，相手が意図していることを「読み取り」対応する力が求められる。教員にとって「読解力」は不易な能力ではあるが，そこでいう「読解力」とは何か。どうすれば向上するのかに視点を向けることが重要だ。PISA2022 調査では，「読解力」の得点に上昇傾向がみられ，低得点層の割合が有意に減少した。ICT 機器への慣れなのか，指導の結果なのか。「読解力」のレシピを解き明かすことがよりよい教員育成につながるかもしれない。

ここでは，教員に必要な「読解力」の内容を検討する試みとして，リーディング・スキル・テスト（RST）を活用する。RST は，「教育のための科学研究所」が提供するテストであり，6 分野の問題群（① 係り受け解析（DEP），② 照応解決（ANA），③ 同義文判定（PARA），④ 推論（INF），⑤ イメージ同定（REP），⑥ 具体例同定（INST）-（ア）具体例同定辞書（INSTd），（イ）具体例同定理数（INSTm））から構成される。2019 年度から 3 年間における教職課程履修者の RST の各能力値の変化について検討した結果，とくに「係り受け解析」「推論」が低下傾向であった（佐藤・山本，2021）。RST の程度と関連する要因を検討することにより，大学生の「読解力」の現状を捉え，教員に必要な「読解力」を考えていきたい。

方　法

参加者　教職課程履修者 108 名（1-4 年生）

内　容

RST　情報・システム研究機構国立情報学研究所が開発した項目応答理論に基づく適応型テスト。Web で実施可能であり，個人に結果が提示される。

調査　大学生の本・メディア接触と読解力に関する要因を検討することを目的に作成した。①現在の本やメディアへの接触頻度等（17 項目）②これまでの本やメディア，体験活動への接触頻度等（16 項目）③統計領域に対する関心・意欲や社会的態度および批判的思考力の項目（20 項目）④大学生に重要な国語力（5 つ選択）⑤大学生活で身につけたい力（5 つ選択）⑥これまでの授業と本についての考え等（2 項目）⑦クリティカル・シンキング態度尺度（33 項目，5 件法）（平山・楠見，2004）⑧批判的思考力テスト（久原・井上・波多野，1983）

手続き

RST　PC 教室を使用し集団で実施した。最初に進め方などを説明し，その後 RST の解答については各自のペースで行った。解答時間は，60 分程度であった。

調査　事前に調査用紙を配付し，その後 LMS のアンケート機能を利用して回答を求めた。回答期限は 2 週間程度であり，回答時間は 20 分程度であった。

結果と考察

RST の結果　教職課程履修者の RST の 6 つの問題群について，能力値の平均値と SD を示す（Table 1）。能力値とは，受検者全体の中での相対的能力（中学生の平均がおよそ 0）のことである。比較的高った「イメージ同定」は，文の内容と非言語情報（図表など）の対応を示すものであり，提示された情報の意味を正確に理解できるかどうかによるものである。この力は，物事を批判的に捉えるクリティカル・シンキング態度にも関連することが考えられる。

RST とクリティカル・シンキングとの関連　クリティカル・シンキング態度尺度の 4 つの因子について，RST との相関を検討した結果，「探求心」と RST の「係り受け解析」（r=.210），「具体的同定」（r=.216），「具体的同定辞書」（r=.226）に関連がみられた（ps<.05）。「読解力」には「知りたい」という意欲（非認知能力）が関連する可能性が示唆された。今後「読解力」に関連する要因を詳細に検討していく。

Table 1
RST 能力値の平均と標準偏差

問題群	*M*	*SD*
①係り受け解析（DEP）	0.83	0.58
②照応解決（ANA）	0.67	0.58
③同義文判定（PARA）	0.71	0.63
④推論（INF）	0.73	0.55
⑤イメージ同定（REP）	1.12	0.58
⑥具体例同定（INST）	0.98	0.63
具体例同定辞書（INSTd）	0.72	0.56
具体例同定理数（INSTm）	0.89	0.71

高校生における学業的援助授与・要請と学習方略との関連性について

○吉田卓司（三重県立津東高等学校） 中谷素之（名古屋大学）

キーワード：学業的援助授与，学業的援助要請，学習方略

問題と目的

学業的援助要請に対して援助を授与する行動は学業的援助授与と呼ばれており，学習内容を教えることで援助者自身の理解が曖昧だった部分が精緻化され，援助者の学業達成にも有効になることが指摘されている（e.g., Webb & Farivr, 1994）。

学校においてよく見かける友達との教えあいなどの学習活動では学業的援助授与・要請が双方向的に行われていることが考えられることから，この２つの行動を組み合わせて検討することは実際の学びの場面での学習活動の状況に即していると考えられる。

学業的援助授与・要請を行うには他者の存在が必要であり，それを必要としない他の学習方略とは異なることが考えられるものの，先行研究ではこれらの関連性について検討が十分行われていない。そこで本研究では学業的援助授与・要請を組み合わせて包括的に考えることで，他の学習方略との関連性について検討することを目的とする。

方　法

調査対象者

県立高等学校に通う高校生１年生を調査対象とした。1 年生 226 名（男子 126 名，女子 95 名，不明 5 名），平均年齢 15.96 歳（うち１名不明））を分析の対象とした。倫理的配慮の説明などを行い，実施した。

質問項目

学業的援助授与　吉田（2020）をもとに，下位尺度ごとに各構成概念に即した５項目を設定し，尺度（15 項目）を修正し，5 件法で回答を求めた。

学業的援助要請　野﨑（2003）で用いられた尺度（11 項目）の項目中の「友達」を使って 5 件法で回答を求めた。

学習方略　押尾（2017）で用いられた体制化方略 6 項目，精緻化方略 6 項目，メタ認知的方略 5 項目の計 17 項目を用いて，6 件法で回答を求めた。

結果と考察

学業的援助授与の改訂版尺度の内部一貫性による信頼性と妥当性を検討した結果，許容できる程度の結果が得られた。また，学業的援助授与（高群・低群）と学業的援助要請（高群・低群）を独立変数とし，体制化方略，精緻化方略，メタ認知的方略を従属変数として２要因分散分析を行った。分析の結果，学業的援助授与の使用が体制化方略，精緻化方略，メタ認知的方略の使用に影響を及ぼしていることが示された。さらに，学業的援助授与の使用を行わない傾向にあったとしても，学業的援助要請を使用することで体制化方略，精緻化方略，メタ認知的方略の使用に影響を及ぼしていることが示された。

Table 1
学業的援助授与・要請の高低による学習方略の違い

学業的援助授与	低群		高群		学業的援助授与の主効果	学業的援助要請の主効果	交互作用
学業的援助要請	低群	高群	低群	高群			
体制化方略	3.30 (0.97)	3.77 (0.84)	3.96 (0.87)	3.79 (0.87)	$F(1,222)=7.75$ ** $\eta_p^2=.03$	$F(1,222)=1.47$ $\eta_p^2=.01$	$F(1,222)=6.88$ ** $\eta_p^2=.03$
精緻化方略	3.72 (0.88)	4.12 (0.80)	4.43 (0.84)	4.16 (0.73)	$F(1,222)=11.76$ ** $\eta_p^2=.05$	$F(1,222)=0.30$ $\eta_p^2=.01$	$F(1,222)=9.02$ ** $\eta_p^2=.04$
メタ認知的方略	3.70 (0.82)	4.03 (0.78)	4.40 (0.72)	4.31 (0.69)	$F(1,222)=22.91$ *** $\eta_p^2=.09$	$F(1,222)=1.46$ $\eta_p^2=.01$	$F(1,222)=4.03$ * $\eta_p^2=.02$

（注）尺度得点の下の（ ）内は標準偏差を示す。
*$p<.05$ **$p<.01$ ***$p<.001$

また，学業的援助授与・要請の下位尺度ごとに標準化することで標準得点を算出し，クラスタ分析を行った。その結果，学業的援助授与・要請では依存的な授与や要請を行い，授与や要請を回避する傾向にある非適応的授与・要請群，適応的な授与や要請を行う傾向にある適応的授与・要請群の存在が示された。さらに t 検定の結果，適応的授与・要請群は非適応的授与・要請群よりも体制化方略，精緻化方略，メタ認知的方略の使用が有意に高かった（それぞれ t (224)=5.03, $p<.001$, t (224)=6.21, $p<.001$, t (224)=6.82, $p<.001$）。

引用文献

野﨑秀正（2003）. 生徒の達成目標志向性とコンピテンスの認知が学業的援助要請に及ぼす影響―抑制態度を媒介としたプロセスの検証　教育心理学研究, *51*(2), 141-153. https://doi.org/10.5926/jjep1953.51.2_141

押尾恵吾（2017）. 高等学校の教科における学習方略の横断的検討―方略使用および有効性の認知に着目して　教育心理学研究, *65*（2), 225-238. https://doi.org/10.5926/jjep.65.225

Webb, N. M., & Farivar, S.（1994）. Promoting helping behavior in cooperative small groups in middle school mathematics. *American Educational research Journal*, *31*（2), 369-395. https://doi.org/10.2307/1163314

吉田卓司（2020）. 高校生の学業的援助授与と学業的援助要請との関連について　日本教育工学会論文誌, *44*（Suppl.), 37-40. https://doi.org/10.15077/jjet.S44019

学生サポートルームの説明文構成が読解意欲と理解度ならびに援助要請に及ぼす影響（2）
―テキスト外構成によって変化する援助要請に至るまでの影響過程の検証―

○原 千尋 （立命館大学大学院） 山本博樹（立命館大学）
亀井隆幸＃（立命館大学） 王 語非 （立命館大学大学院）

キーワード：サービスギャップ，説明文構成，援助要請

問題と目的

心理的問題を抱える学生の利益となるよう，大学には専門カウンセラーを擁する学生サポートルーム等の相談機関が設置されているが，カウンセラーに援助要請行動を起こす学生が少ないというサービスギャップが問題視される（Stefl & Prosperi, 1985）。そうした中，学生サポートルームが提示するチラシ等の説明文に援助要請を促進する役割が期待されている。従来の説明文理解研究により説明文構成が読解意欲や理解度に及ぼす影響は検討されているが（例えば，島田, 2016），援助要請に至るまでの影響過程についての研究は少ない。この中で，原他（2023）は，テキスト外構成にカラー挿絵（非写真）が用いられるという限られた条件下ではあるが，読解意欲が高まるとテキスト内構成（見出し）の異なる説明文の理解度を介して援助要請が高まるという影響過程を示した。これは，説明文への読解意欲の向上と見出しを用いたわかりやすい説明文構成が合わさることで援助要請が促進されうることを示唆する知見として興味深い。しかし，原他（2023）では，カラー挿絵以外のテキスト外構成，すなわちモノクロ挿絵，カラー写真，モノクロ写真，画像なしの 4 条件における影響過程は未検証であった。そこで，本研究ではテキスト外構成の 5 条件についてパス解析を実施し，その適合度とパス値の比較を通して，異なる説明文構成条件の影響過程の相違を検討した。

方 法

実験参加者

大学生 20 名（男性 10 名，女性 10 名）が参加した。

材料

大学の相談機関の資料を参考に「学生サポートルームのご案内」というタイトルの説明文を作成した。この説明文において，島田（2016）に基づき，テキスト外構成として画像（挿絵／写真／なし）とそのカラー化を操作した。また，テキスト内構成として大見出しと小見出しの有無を操作した。大見出しは「自分らしい学生生活を送るために」，小見出しは「『考える』時間」「学生サポートルームで出来ること」であった。これにより，テキスト外構成（5；カラー挿絵，モノクロ挿絵，カラー写真，モノクロ写真，画像なし）×テキスト内構成（3；大見出し有・小見出し有（以下，有有条件），大見出し有・小見出し無（有無条件），大見出し無・小見出し無（無無条件））の 15 種を PowerPoint で作成した。

手続き

島田（2016）に基づき，説明文の 2 秒間の提示直後に質問紙によって読解意欲，理解度，援助要請について 5 件法で評定を求めた。1 説明文の提示と評定が終わると次の説明文に移った。読解意欲と理解度については島田（2016）に基づき，「よく読んでみたいと思いましたか？」「わかりやすそうだと思いましたか？」という項目を用いた。援助要請については，「学生サポートルームに行ってみたいと思いましたか？」という具体的な行動意図を問う項目で評定させた。評定は実験参加者の PC を用いて参加者ペースで行われた。

結果と考察

影響過程に関するモデルの構築

原他（2023）では，カラー挿絵条件において，読解意欲が高まると，有有条件と有無条件の 2 タイプの説明文の理解度を介して援助要請が高まるという影響過程が示された。本研究では，このモデルを他 4 条件にも適用して分析を行った。

影響過程に関するモデルの適合度

5 つの条件ごとのモデルの適合度を Table 1 に示した。結果として，カラー挿絵条件と画像なし条件では十分な適合が得られたが，モノクロ挿絵条件，カラー写真条件，モノクロ写真条件では AGFI が GFI と比較して著しく低下しており，適合度が低いと判断した（小塩，2023）。

テキスト外構成により異なる影響過程

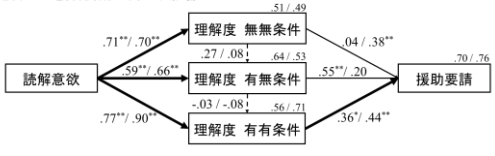
パス解析の結果を総合すると，適合度が十分であったモデルはカラー挿絵条件と画像なし条件であった。具体的には，カラー挿絵条件では，読解意欲が高まると有無条件と有有条件の説明文の理解度を介して援助要請が高まるという影響過程が示された。画像なし条件では，読解意欲が理解度を介して援助要請に及ぼす間接的な影響は確認できなかった（Figure 1）。よって，大見出しがあるカラー挿絵条件の説明文が他の条件と比較して援助要請を促進する可能性が高いことが示唆された。

モノクロ挿絵条件におけるパス解析では，読解意欲が無無条件と有有条件の理解度を介して援助要請に影響を与える過程がみられた。しかし，有無条件の理解度を介した影響過程はみられなかった。同様に，カラー写真条件，モノクロ写真条件についてのパス解析でも，モノクロ挿絵条件同様の影響過程が示された。今後は，カラー挿絵条件に焦点を当て，実際の援助要請行動を引き起こしうるか検討する必要がある。また，今回の分析では適合度が低かった条件について，有効なモデルの検討が必要となるだろう。

Table 1
各条件におけるモデルの適合度指標

	χ^2（df=2）	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA	AIC
カラー挿絵	0.097 p =.953	.998	.985	.999	1.000	.000	26.097
モノクロ挿絵	1.472 p =.479	.970	.774	.982	1.000	.000	27.472
カラー写真	1.838 p =.399	.966	.742	.972	1.000	.000	27.838
モノクロ写真	2.974 p =.226	.946	.592	.958	.984	.160	28.974
画像なし	0.534 p =.766	.989	.918	.993	1.000	.000	26.534

Figure 1
カラー挿絵条件と画像なし条件における読解意欲がテキスト内構成ごとの理解度を介して援助要請に及ぼす影響プロセス



注1）パス係数は標準化推定値 $^{*}p<.05$ $^{**}p<.01$
注2）数値は，カラー挿絵条件 / 画像なし条件。両条件で有意なパスを太線，いずれか1条件で有意なパスを細線，両条件で非有意なパスを破線で示した。

前期高齢者の自己説明が手順説明文の学習に及ぼす影響
—加齢による体制化方略使用の抑制を自己説明は支援できるか—

○元木萌水　（立命館大学大学院）　山本博樹（立命館大学）
亀井隆幸＃（立命館大学）　王 語非　（立命館大学大学院）

キーワード：自己説明，高齢者，手順文

問題と目的

近年のデジタル技術の進展で，前期高齢者を含めた様々なユーザーは機器の手順説明文（以下，手順文）を学習する必要性が高まっているが，手順文の学習に苦戦する高齢者は多いことが報告されてきた（山本，2011）。手順文はただ羅列されるため，記憶すべき手順数が多いほど認知機能の低下する高齢者にとって体制化方略（項目を体系的に整理し系列的に配列する方略）の使用が難しくなると考えられている（山本・島田，2006）。体制化を含めた学習方略は，自分の学習の仕方や方略を見直すといったメタ認知的活動によって調整され（佐藤，2004），このメタ認知的活動は「自己説明」（学習者が自分に分かるように説明する学習活動）によって活性化されると考えられている（例えば，多鹿他，2016）。しかし従来，自己説明研究の多くは若齢者を対象としており（例えばChi et al.，1994），前期高齢者を対象とした研究は少ない。そこで本研究では前期高齢者を対象に，手順文学習時の自己説明が体制化方略の使用と学習に与える影響を明らかにすることを目指す。

方　法

参加者

携帯電話から 119 番通報した経験がない前期高齢者 38 名が参加した。参加者を統制群（19 名，平均 69.95 歳）と実験群（19 名，平均 69.21 歳）にランダムに振り分けた。

教材

学習の教材としては，「携帯電話からの 119 番通報のかけ方」に関する手順文（山本他，2017）を用いた。

手続き

学習フェーズは 10 分間とし，まず「この説明文をよく読んで理解し，12 文を全て正確に記憶してください」と教示した。その上で，統制群には 10 分間の自由学習を，実験群には 8 分間の自由学習に続けて 2 分間の自己説明を行ってもらった。

学習フェーズの後，質問紙で教材の主観的理解度，年齢，教育年数，携帯電話の利用年数を尋ねた。次に杉下（2010）の MMSE-J（精神状態短時間検査－日本語版）を実施した。その後，再生課題と再構成課題を順に行った。

再生課題　教材の内容をできるだけ正確に書くよう教示し，再生させた。採点時は，手順文を命題単位で 17 に区切り，再生された命題の個数（再生得点：17 点）と順序を含む得点（再生連得点：16 点）を算出した。

再構成課題　教材の説明文が 1 文ずつ書かれた紙をランダムに提示し，並び替えさせた。採点時は，正しい前後の順序関係（再構成連得点：11 点）を算出した。

結　果

MMSE-J 得点がカットオフ値とした 23 点以下の者はいなかった。統制群のうち自発的に自己説明を行った者が 2 名いたが，この 2 名は本実験の統制群の条件を満たせないので以降の分析から除外した。主観的理解度，年齢，教育年数，携帯電話の利用年数について t 検定を行ったところ，全項目で群間に有意差（5%水準）は無かったことから，剰余変数が統制されているとみなして分析を続けた。

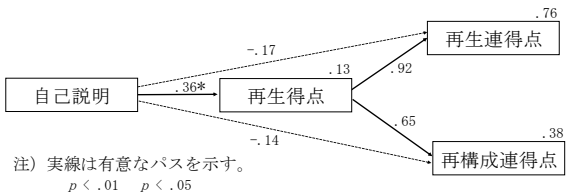
まず再生得点，再生連得点，再構成連得点について t 検定を行った結果，再生得点においてのみ実験群が統制群より有意に高かった（t (29) = 2.20, p < .05, d = 0.73）。再生連得点と再構成連得点については次項のパス解析を踏まえて考察で評価する。

次に，自己説明が再生連得点及び再構成連得点に与える影響のプロセスを検討するため，Figure 1 のモデルを構築し，パス解析を行った。なお，自己説明無を 0，有を 1 のダミー変数として用いた。その結果，得られた適合度指標は χ^2 (1) = .151, GFI = .998, AGFI = .978, NFI = .998, CFI = 1.000, RMSEA = .000, AIC = 18.151 となり，十分な適合度を得た。

考　察

従来，前期高齢者は体制化方略等の学習方略の使用は加齢的な制約のために抑制されるという考え方（方略不使用仮説）がなされてきた（Light, 2000）。この方略不使用仮説に対して，本研究の結果は自己説明の有用性を示唆する結果を得た。つまり，パス解析より，自己説明により手順文からの再生数を高め，これを介して再生連得点と再構成連得点を間接的に高めることが示されたからである。本研究の結果を方略不使用仮説に従って解釈すれば，前期高齢者の場合，加齢的な制約によって生じる体制化方略の不使用は加齢に伴う作業記憶（WM）容量の制約と関連付けて解釈されるが，自己説明はこの制約下での体制化方略の使用を支援する可能性を示唆する。作業記憶容量の制約下における自己説明の効果について，その詳細なメカニズムの解明が求められる。

Figure 1
自己説明が各得点に与える影響のプロセス



読み手の専門性による decorative picture への注意配分の違い
―数学教科書を用いた検討―

○陳 放　（広島大学大学院）　梁 葉飛　（広島大学大学院）
有馬多久充（広島大学大学院）　森田愛子（広島大学）

キーワード：decorative picture，専門性，視線計測

問題と目的

教材に，内容理解に直接貢献しない挿絵などの Decorative Picture（以下，DP と表記する）が含まれることは多い。DP は学習者の関心や動機づけ，ポジティブ感情を高めると考えられているが（e.g., Schneider et al., 2016），DP に注意が向くことで，理解に重要な文章や図表に向ける注意資源が少なくなり，理解が妨害される可能性も指摘されている（e.g., Gonzalez, 2019）。

マルチメディア学習における図表の有効性には個人差があることも知られている。しかし，DP を対象とした個人差の研究は少ない。専門家にとっては DP が影響しないが，学習者にとっては DP が理解にネガティブな効果をもたらす可能性がある。専門家は，理解に不要なものには注意を向けにくい（e.g., Lee et al., 2019）。専門家が想定しない妨害効果が，学習者には生じる可能性もある。

本研究では，専門家と学習者が DP にどれだけ注意を向けるのかを検証する。特に，数学の教科書に焦点を当てる。一定の文章量を含むとともに，DP も多く含まれる中学校数学教科書を刺激とした。専門家と学習者そのものではないが，大学生のうち，数学の専門性により高群・低群を設け，数学教科書読解中の眼球運動を比較した。

方　法

参加者　数学または数学教育を専攻する大学生（専門性高群）10 名，それ以外の大学生（低群）20 名。
課題　参加者は，数学の教科書を読み（読解フェーズ），関連する問に口頭で回答した（テストフェーズ）。
実験計画　数学の専門性（高群・低群）を要因とする 1 要因参加者間計画であった。従属変数は，読解・テストフェーズ中の DP への視線の停留時間と停留数，総停留の中でのそれらの割合であった。
教科書刺激　中学校 1・2 年生の数学の教科書の中で「関数」単元の見開き 1 ページを 4 枚選定し，ディスプレイ上に提示した。ページ数など，見開き 1 ページの理解に無関係な情報は見えないように隠した。読解フェーズ中は，後の問に関連する部分も隠した。本稿では，文章や理解に重要な図表に加えて，理解に関連しない挿絵である DP が含まれている 1 枚を分析対象とする。

結果と考察

正確に眼球運動を記録できなかった 4 名のデータを除外した。読解フェーズにおける専門性高群 9 名，低群 17 名の DP への停留時間の総計，合計停留数を算出した。読解フェーズにおける総停留時間，総停留数中の割合も算出した。これらを Table 1 に示す。テストフェーズにおける同様の結果を Table 2 に示した。いずれの指標についても，専門性高群低群の比較を行うため，Welch 検定を実施した。

読解フェーズ中の停留時間については，停留時間自体でも割合でも，低群は高群より長く DP を見る傾向があった（p <.10）。停留数についても同様の傾向があった。総停留数中の DP への停留数の割合については，群間に有意差があり，低群は高群より多く DP に視線を向けていた。

テストフェーズ中，低群は高群より長く DP を見ていた（p <.05）。総停留時間内の割合では，その群間差は有意傾向にとどまった（p <.10）。DP への停留数については，数自体でも割合でも群間に有意差があり，低群は高群より多く DP に視線を向けていた。

総じて，専門性の低い者は，理解に貢献しない DP にも多く注意を向けていることが推測される。教材作成時には，そのような，専門性の低い学習者の傾向に留意する必要がある。

引用文献

González, F. M., Saux, G., & Burin, D. (2019). The decorative images' seductive effect in e-learning depends on attentional inhibition. *Australasian Journal of Educational Technology, 35*(3), 166-178. https://doi.org/10.14742/ajet.4577

Table 1
読解フェーズにおけるDPへの視線の停留時間（ms），停留数，その全停留中の割合（%）

群	*n*	DPへの停留時間		総停留時間中の割合		DPへの停留数		総停留数中の割合	
		M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
専門性高	9	2811.0	(2219.9)	4.15	(3.27)	13.2	(9.4)	5.31	(3.12)
専門性低	17	5809.2	(6325.0)	7.40	(5.55)	25.6	(25.5)	8.56	(5.43)

Table 2
テストフェーズにおけるDPへの視線の停留時間（ms），停留数，その全停留中の割合（%）

群	*n*	DPへの停留時間		総停留時間中の割合		DPへの停留数		総停留数中の割合	
		M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
専門性高	9	2411.6	(1333.0)	2.55	(0.64)	10.1	(4.3)	3.53	(0.78)
専門性低	17	5786.1	(6369.7)	5.50	(5.58)	23.2	(22.5)	6.80	(6.13)

解答を見られた時の児童の反応尺度の作成と信頼性および妥当性の検討
—回顧法を用いた大学生に対する予備的調査—

岡田拓人（奈良教育大学大学院）

キーワード：机間巡視

問題と目的

授業場面で，間違いやわからないところを先生に見られたときの児童の反応は,様々なものが考えられる。例えば，先生に質問する，友達に助けを求める，自分で調べる，解答を隠すなどである。しかし，これらの反応がどのように生じるのか，どのような要因によって影響されるのか，どのような結果をもたらすのかについては，十分に明らかになっていない。特に，解答を隠すという行動は，わからない問題を棚上げするだけでなく，教師が学習上の発見を遅らせる原因となり得るため，学習に対して不利益である。隠す行動は失敗への脅威性（西村他，2017）との関連が示されているが，その背景にある心理的なメカニズムや，その影響については，ほとんど研究されていない。

本研究では，授業場面で，間違いやわからないところを先生に見られたときの児童の反応を測定する尺度の作成を行い，その信頼性と妥当性について検討することを目的とする。

方　法

手続き及び調査対象者

大学生 168 名（男性 45 名，女性 119 名，性別不明 1 名，平均年齢 19.1 歳）を対象に質問紙調査を行った。その内，165 名を因子分析の際の分析対象とし，構成概念妥当性を検討する際は，自己効力感と成績の両尺度に不備なく回答が得られた 163 名を分析対象とした。

調査内容

解答を見られたときの児童の反応　2024 年 6 月に大学生 49 人（女性 33 人，男性 16 人，平均年齢 19.5 歳）を対象に自由記述形式で予備調査を行い，27 の暫定項目を作成した。この 27 項目について，小学校時代を思い出して回答するよう求めた。

算数に対する自己効力感と学業成績　算数に対する自己効力感と学業成績 小学生時代の算数自己効力感尺度（松沼，2004）と学業成績（三木・山内，2000）を尋ねた。

結果と考察

解答を見られたときの児童の反応を測定する尺度の作成のために最小二乗法・Promax 回転による探索的因子分析を行った（Table 1）。固有値の減衰状況および解釈可能性の観点から 4 因子解を採用し,隠す行動，ネガティブ感情，援助希求，自力解決とそれぞれの因子を命名した。因子間相関として，隠す行動とネガティブ感情には,強い正の相関がみられた。西村他(2017)では，隠す行動とネガティブ感情には正の関連があることが示されており，本研究の結果はそれに類似するものであった。信頼性を検討するため，各下位因子の α 係数を算出したところ，.74–.76 という十分な値が得られた。

また，構成概念妥当性を検討するために，各因子と算数に対する自己効力感および学業成績との間の相関係数を算出した。その結果，自力解決については，算数に対する自己効力感（r =.22，p<.01）および学業成績（r =.27，p<.01）との間に正の相関がみられた。それ以外の因子との間には，ほとんど関連が見られなかった（rs = −.08 − .10）。本調査では，大学生に対し小学生の頃の算数の授業を思い出して回答を求めた。調査対象者の記憶の曖昧さが，隠す行動やネガティブ感情に対する評価を歪めた可能性がある。

Table 1
解答を見られたときの児童の反応尺度の因子分析結果と記述統計量

	F1	F2	F3	F4
ちゃんと解けているふりをする	**.71**	−.04	.00	−.06
いま考えていると、うそをつく	**.68**	−.19	−.06	.04
考えているふりをして、教科書やノートを読む	**.62**	−.06	.07	−.07
ノートをとじたり、違うページをひらいたりする	**.54**	.04	.04	.06
答えや考えている途中のものを消しゴムで消す	**.51**	.13	.09	.02
ノートを見られないように手やモノでかくす	**.51**	.18	−.08	.07
集中できないと感じる	−.17	**.70**	.13	−.06
気まずいと感じる	.07	**.66**	−.05	−.03
考えているところを見られたくないと思う	.13	**.65**	−.09	.04
はずかしいと感じる	.20	**.51**	−.03	.03
目やしぐさで分からないことを伝える	.04	.07	**.84**	.02
だまって先生を見て、わからないことをアピールする	−.03	.10	**.80**	−.04
先生や友達に質問をする。	.07	−.14	**.58**	.08
じぶんで答えを出そうとする	−.17	.04	−.03	**.83**
そのまま考え続ける	.00	−.06	.06	**.67**
じぶんでもう少し考えてみる	.18	−.04	.01	**.63**
因子間相関 F1	−	.67	−.38	−.18
F2		−	−.40	−.18
F3			−	.03

異なる授業形態での学習者の知識・技術の修得に関わる自己認知
—対面授業と遠隔授業の比較—

○今野紀子（東京電機大学）　土肥紳一（東京電機大学）

キーワード：自己認知，対面授業，遠隔授業

問題と目的

学習者の学習意欲（モチベーション）を高める授業戦略について提案することを目的とした，教育システム SIEM（Systematical Information Education Method：ジーム）を構築し実践している。本システムは,学習者のモチベーションをモニタリングし,得られたデータを用いて学習者のモチベーションに最適化した授業展開へフィードバックするものである。

本研究では，対面授業と遠隔授業といった異なる授業形態における，学習者の知識・技術の修得状況に関わる自己認知（現状認知度）について分析し，検討した。

方　法

モチベーションのモニタリングで使用する SIEM アセスメント尺度の評価項目を Table 1 に示す。各評価項目は 5 件法で評価する。

Table 1

SIEM アセスメント尺度評価項目

授業構成因子	
成功機会度	授業中にできた・わかったという実感がありますか。
親性度	授業の内容は親しみやすいですか。
愉楽度	このプログラミングの授業は楽しいと思いますか。
理解度	このプログラミングの授業は理解しやすいですか。
知覚的喚起度	自分が入力したプログラムの動作結果を見るのは楽しいですか。
意義の明確度	授業の意義や目的がはっきりしていますか。
好奇心喚起度	授業では好奇心を刺激されますか。
自発性因子	
将来への有用度	将来に役立つと思いますか。
向上努力度	もっとプログラミングの勉強を努力しようと思いますか。
自己コントロール度	授業で学習したことを基にして，自分で工夫し勉強してみようと思いますか。
自己目標の明確度	自分の到達すべき学習の目標がはっきりしていますか。
双方向性因子	
コミュニケーション度	授業中，学生・教員などとのコミュニケーションはありますか。
所属集団の好意的反応度	教員やクラスのメンバーは好意的ですか。
コンテンツの合致度	演習問題などは授業内容と一致していますか。
参加性因子	
参加意欲度	休まずに出席しようという意欲が起こる授業ですか。
参加積極度	授業での自分の参加態度は積極的ですか。
モチベーション評価項目	
重要度	プログラミングを学習することは重要だと思いますか。
現状認知度	プログラミングの知識・技術は身についていると思いますか。
期待度	もっとプログラミングの知識や技術を高めたいと思いますか。

対象は，情報基礎教育におけるプログラミング入門教育（科目名：コンピュータプログラミングⅠ）の受講学生である。セメスター終了時の有効回答人数は，対面授業（2019 年度実施）42 名，遠隔授業（2020 年度実施）56 名であった。遠隔授業では Zoom を使用し，教員居室からオンラインのライブで講義した。

結果と考察

知識・技術の修得状況に関わる自己認知度を示す現状認知度（どの程度プログラミングの知識・技術は身についていると思うか）について，対面授業と遠隔授業のセメスター終了時で t 検定を行った結果，有意差は認められなかった。次に，現状認知度に繋がる要因と満足度について CS（Customer Satisfaction）分析を行った。本分析では目的変数を現状認知度値，説明変数を各因子の下位項目値に設定した。Table 2 に CS 分析結果を示す。対面授業（上段）と遠隔授業（下段）での各項目の満足度(偏差値)ならびに現状認知度との関連性を表す関連度（偏差値）を記載している。

Table 2

CS 分析結果

項　目	満足度(偏差値)	関連度(偏差値)	改善度	項　目	満足度(偏差値)	関連度(偏差値)	改善度
成功機会度	37.4	45.2	3.6	向上努力度	62.7	54.4	-3.9
	42.5	58.8	11.0		60.4	46.5	-7.8
親性度	37.4	54.3	9.4	自己コントロール度	49.5	45.9	-1.8
	48.4	62.1	7.1		53.9	55.4	0.7
愉楽度	46.2	50.9	2.5	自己目標の明確度	39.6	65.0	16.1
	52.9	57.4	2.1		39.5	57.9	12.0
理解度	30.8	38.0	3.2	コミュニケーション度	45.1	51.2	3.3
	44.5	52.8	5.0		21.0	51.8	15.6
知覚的喚起度	57.2	43.4	-9.5	所属集団の好意的反応度	59.4	46.5	-7.3
	59.4	46.9	-6.9		46.9	28.4	-8.9
意義の明確度	49.5	51.8	1.2	コンテンツの合致度	57.2	64.2	3.2
	47.9	58.5	5.7		55.9	42.9	-8.7
好奇心喚起度	47.3	72.2	12.9	参加意欲度	60.5	34.4	-16.5
	50.4	56.3	2.9		61.4	43.0	-11.4
将来への有用度	67.1	39.5	-17.0	参加積極度	52.8	43.1	-5.5
	62.4	27.5	-21.1		52.4	53.7	0.6

注1)上段は対面授業、下段は遠隔授業のデータ
注2)色付け箇所は各授業形態での偏差値・改善度の最上位

満足度は「将来への有用度」が対面授業（67.1），遠隔授業（62.4）ともに最上位であった。授業形態に関係なく,『将来に役立つと思う』授業内容との評価であった。現状認知度との関連度は，対面授業で「好奇心喚起度（72.2）」，遠隔授業で「親性度（62.1）」が最上位であった。対面授業では,『好奇心が刺激される』と感じる程度が，遠隔授業では『授業内容を親しみやすい』と感じる程度が，学習者の知識・技術の修得自己認知に関連していた。学習者の修得自己認知の向上ターゲットである授業改善度指数では，対面授業で「自己目標の明確度（16.1）」，遠隔授業で「コミュニケーション度（15.6）」が最上位であった。対面授業では『自分の到達すべき学習の目標をはっきりさせる』こと，遠隔授業では『授業中，学生・教員等とのコミュニケーションがある』ことが，学習者にとって，主観的に知識・技術が身についていると実感することに繋がることが認められた。修得自己認知の多寡は学習者の自信にも繋がるものであり，授業形態により，その要因が異なることが示された。

アクティブ・ラーニング型授業におけるグループ活動の変化の軌跡に関する検討（1）
—潜在クラス成長分析および成長混合モデルによる潜在クラスの同定—

○佐藤友美　（九州工業大学）　杉本英晴（関西大学）
高比良美詠子（立正大学）

キーワード：アクティブ・ラーニング，潜在クラス成長分析（LCGA），教育効果

問題と目的

大学教育においては，アクティブ・ラーニング（AL）型授業が積極的に導入され，実施されてきている。AL 型授業の代表的な形態の一つとして，対話を重視したグループワークが挙げられる。佐藤他（2019）は，半期の授業に毎回グループ活動を組み込んだ場合，グループ活動の内容がどのように推移するかについて着目した。その結果，個人の発言活動は平均的には増加していたが，協同活動に有意な変化は見られなかった。しかし個人別にグループ活動の変化の軌跡を見ていくと，様々なパターンが存在しており，標本内にいくつかの下位グループが存在している可能性がある。このような変化の軌跡のパターンを同定することで，中長期的なグループ活動の様態をより詳細に捉えることができる。また，個人がどの変化の軌跡パターンの潜在クラスに所属するかに影響する個人特性を明らかにし，またどの軌跡パターンの活動をするかによって，汎用的能力・態度および学びへの取り組みに及ぼす影響が異なるのかを明らかにすることで，グループワークの教育効果を詳細に検討し，より効果的な介入を考えることが可能になる。

そこで本研究では，潜在クラス成長分析（LCGA）および成長混合モデル（GMM）を用いて分析を行い，グループ活動の推移パターンを同定する。

方　法

調査対象者　大学生 295 名（女性 109 名，男性 186 名）を対象とした。

調査内容　グループワーク活動：杉本（2017）のグループワーク活動尺度（発言活動・協同活動）

調査手続き　第 2 回から第 14 回の授業終了時 に毎回測定した。本研究は，中部大学倫理委員会の審査を受け承認された（承認番号 290076）。

分析　M*plus* 8.4 を使用し，グループワーク活動の発言活動と協同活動について，それぞれ成長混合モデル（GMM）及び潜在クラス成長分析（LCGA）において潜在クラス数を決定した。その際，BIC，Entropy，および Lo-Mendell-Rubin test（LMR）を基準とした。

結果と考察

発言活動　切片，一次項，及び二次項を含んだ LGCA において，潜在クラス数が 3 のとき LMR で有意差が得られ（p = .017），Entropy も 0.84 と十分に高かったことから，LCGA において潜在クラス数を 3 にしたモデルを最適モデルとした。3 つの潜在クラスはそれぞれ，高程度から一度上昇するがその後減少する「高・逆 U 字群(C1)」（切片 3.16（p < .001），二次の傾き-0.005（p < .001），111 名（37.63%)），中程度が維持される「中・維持群(C2)」（切片 2.85（p < .001），一次の傾き-0.004（*n.s.*）136 名（46.1%)），そして低程度が維持される「低・維持群(C3)」（切片 2.29（p < .001），一次の傾き-0.05（*n.s.*），48 名（16.27%)）となった。

協同活動　切片，一次項，及び二次項を含んだ LGCA において，潜在クラス数が 3 のとき次に BIC が低く，LMR で有意傾向の差が得られ（p = .066，Entropy も 0.88 と十分に高かったことから，LCGA において潜在クラス数を 3 にしたモデルを最適モデルとした。3 つの潜在クラスはそれぞれ，中程度から減少する「中・下降群(C1)」（切片 3.02，p < .001；一次の傾き-0.03（p < .05），134 名（45.42%)），低程度から減少する「低・下降群(C2)」（切片 2.55（p < .001），一次の傾き-0.08（p < .01，29 名（9.83%)），そして高程度から一度上昇するが後に減少する「高・逆 U 字群(C3)」（切片 3.39（p < .001），二次の傾き-0.004（p < .01，132 名（44.75%)）となった。

Figure 1
クラスごとの発言活動得点の推移

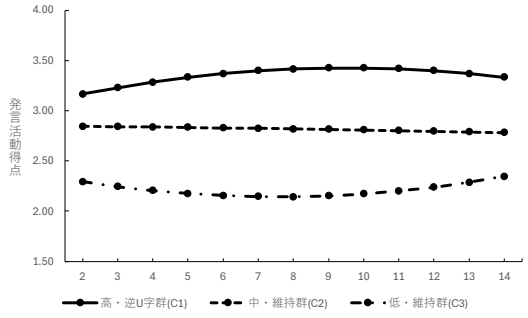
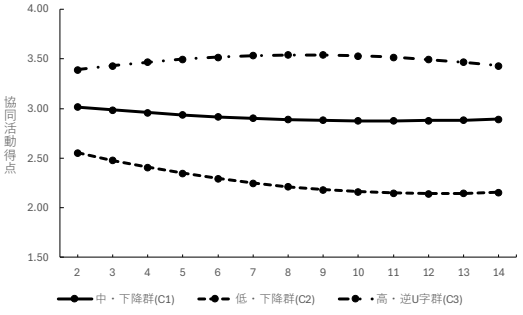


Figure 2
クラスごとの協同活動得点の推移



アクティブ・ラーニング型授業におけるグループ活動の変化の軌跡に関する検討（2）
―発言活動の潜在クラスが汎用的能力・態度および学びへの取り組みに及ぼす影響―

○杉本英晴（関西大学）　高比良美詠子（立正大学）
佐藤友美（九州工業大学）

キーワード：アクティブ・ラーニング，潜在クラス成長分析（LCGA），教育効果

問題と目的

グループワークを伴うアクティブ・ラーニング型授業（AL 型授業）において教育効果を最大化するためには，グループワーク活動の活性化が必要不可欠である。しかし，どのようなグループワーク活動が汎用的能力・態度の形成や学びへの取り組みに影響を及ぼすのかについて十分な検討が行われているとは言い難い。

一連発表（1）では，半年間の AL 型授業におけるグループワーク活動として発言活動と協同活動に焦点をあて，活動の発達軌跡を検討した。その結果，発言活動については，二次関数の発達軌跡を想定した潜在クラス成長分析（LGCA）モデルの当てはまりがよく，3 つの潜在クラスが抽出された（C1：高・逆 U 字群，C2：中・維持群，C3：低・維持群）。

そこで一連発表（2）では，発言活動の 3 つの潜在クラスそれぞれへの所属確率に影響を及ぼす個人差要因としての予測変数を明らかにする。そのうえで，3 種類の潜在クラスに特徴的な発言活動の発達軌跡を経験した結果として，汎用的能力・態度や学びへの取り組みなどの結果変数に及ぼす影響を検討する。

方　法

調査対象者　大学生 295 名（女性 109 名，男性 186 名）であった。

調査内容　(1) アサーションスキル：金子他 (2010) のアサーション行動尺度（自己主張，他者尊重，客観的自己統制，説得交渉），(2) 協同作業認識：長濱他 (2009) の協同作業認識尺度（協同効用，個人志向，互恵懸念），(3) 大学への適応感：大久保・青柳 (2003) の大学環境への適応感尺度（居心地の良さの感覚，被信頼感・受容感，課題・目的の存在，拒絶感のなさ），(4) グループワーク活動：杉本 (2017) のグループワーク活動尺度（発言活動・協同活動），(5) 学びへの取り組み：授業の出席回数，および，授業の課題とされたレポートについて 10 段階で評定したレポート評価，をそれぞれ用いた。

調査手続き　(1) – (3) は第 1 回授業開始前および第 15 回の授業終了後に測定した。(4) は第 2 回から第 14 回の授業終了時 に毎回測定した。(5) の出席回数は授業後に集計し，レポート評価は第 15 回の授業の 1 週間後に提出されたレポート課題の内容に基づき担当教員が評定した。これらは，調査対象者の許諾を得たうえで分析に使用した。本研究の手続きは，中部大学倫理委員会の審査を受け承認された（承認番号 290076）。

分析　*Mplus* 8.4 を使用した。

結果と考察

潜在クラスと予測変数の関係　二次関数の発達軌跡を想定した潜在クラス成長分析モデルに，第 1 回授業開始前のアサーション行動尺度・協同作業認識尺度・大学環境への適応感尺度の各下位尺度を共変量とし，これらの共変量から潜在クラスを予測する多重ロジスティック回帰分析を行った。

その結果，C1（高・逆 U 字群）は，C2（中・維持群）に比べ，客観的自己統制スキルが有意に低く，互恵懸念が有意に高かった。また，C3（低・維持群）に比べ，自己主張スキル，個人志向，被信頼感・受容感が有意に高かった。C2 は，C1 に比べ，客観的自己統制スキルが有意に高く，互恵懸念が有意に低かった。また，C3 に比べ，拒絶感のなさは有意に高く，自己主張スキルと被信頼感・受容感は高い傾向にあったが，課題・目的の存在は低い傾向がみられた。C3 は，C1 に比べ，自己主張スキル，個人志向，被信頼感・受容感が有意に低かった。また，C2 に比べ，拒絶感のなさは有意に低く，自己主張スキルと被信頼感・受容感は低い傾向にあったが，課題・目的の存在は高い傾向がみられた。

以上の結果から，AL で発言活動を積極的に行うことに困難さを抱える学生は，自己主張スキルを有していないだけでなく，他者との関係性における信頼感や受容感の低さによって AL での発言活動を抑制する可能性が示唆された。

潜在クラスと結果変数の関係　次に，二次関数の発達軌跡を想定した潜在クラス成長分析モデルに，第 15 回授業終了後のアサーション行動尺度・協同作業認識尺度・大学環境への適応感尺度の各下位尺度，出席回数，レポート評価を結果変数として加え，各変数のクラス平均の差をワルド検定により検討した。

その結果，協同作業認識の個人志向と大学への適応感の課題・目的の存在，出席回数を除く全ての変数において，クラス平均の間に有意あるいは有意傾向の差がみられた。自己主張スキル，他者尊重スキル，客観的自己統制スキル，被信頼感・受容感は，C3 より C2，C2 より C1 の方が高かった。説得交渉スキル，協同効用，居心地の良さの感覚，拒絶感のなさ，レポート評価は，C3 と C2 より C1 の方が高かった。互恵懸念は，C1 より C3 の方が高かった。

以上の結果から，AL で発言活動を積極的に行うことで，アサーションスキルを全般的に高め，協同作業の意義を見出し，大学への適応感を高め，学びを充実させることが示唆された。

アクティブ・ラーニング型授業におけるグループ活動の変化の軌跡に関する検討（3）
—協同活動の潜在クラスが汎用的能力・態度および学びへの取り組みに及ぼす影響—

○高比良美詠子（立正大学）　佐藤友美（九州工業大学）
杉本英晴　（関西大学）

キーワード：アクティブ・ラーニング，潜在クラス成長分析（LCGA），教育効果

問題と目的

実際の社会で活用できる汎用的な技能・態度および，それを支える能力の育成が求められる中，大学教育におけるアクティブ・ラーニング型授業(AL 型授業)への期待は，ますます大きくなっている。しかし，AL 型授業でグループワーク活動を行わせた場合，個々のグループメンバーの活動量には違いがみられる。

そこで，一連発表(1)では，半年間のグループ活動中に各メンバーが行った発言活動と協同活動の変化の軌跡を検討した。その結果，いずれの活動においても，二次項を含んだ潜在クラス成長分析(LCGA)モデルの当てはまりがよく，3 種類の発達軌跡のサブグループ（潜在クラス）が見いだされた。協同活動については，中程度から下降する「中・下降群(C1)」，はじめから低く，その後も下降する「低・下降群(C2)」，はじめは高く，その後一度上昇してのちに下降する「高・逆 U 字群(C3)」の 3 つの潜在クラスが抽出された。

一連発表(3)では，この協同活動の 3 種類の潜在クラスに着目し，それぞれの潜在クラスへの所属確率に影響を及ぼす予測変数を明らかにする。また，3 種類の潜在クラスに特徴的な協同活動の発達軌跡を経験した結果として，汎用的能力・態度や学びへの取り組みなどの結果変数に生じる影響を検討する。

方　法

調査対象者　大学生 295 名（女性 109，男性 186）。

調査内容　(1)アサーションスキル（自己主張，他者尊重，客観的自己統制，説得交渉）：金子他(2010)の尺度使用。(2)協同作業認識（協同効用，個人志向，互恵懸念）：長濱他(2009)の尺度使用。(3)大学への適応感（居心地の良さの感覚，被信頼感・受容感，課題・目的の存在，拒絶感のなさ）：大久保・青柳(2003)の尺度使用。(4)グループワーク活動(発言活動・協同活動)：杉本(2017)の尺度使用。(5)学びへの取り組み：授業の出席回数と，授業課題であるレポートの評定（10 段階評定）。

手続き　全 15 回の授業で 4〜8 名の固定メンバーによるグループ活動を行った。(1)〜(3)は第 1 回授業開始前と第 15 回授業終了時に測定した。(4)は第 2〜14 回授業終了時に毎回測定した。(5)の出席回数は授業終了後に集計した。レポート評価は第 15 回授業の 1 週間後に提出されたレポート課題の内容に基づき担当教員が評定した。(1)〜(5)は，調査対象者の許諾を得た上で分析に使用した。分析の際には *Mplus* 8.4 を用いた。本研究の手続きは，中部大学倫理委員会の審査を受け承認された（承認番号 290076）。

結果と考察

潜在クラスと予測変数の関係　二次項を含む LCGA に，第 1 回授業開始前のアサーションスキル，協同作業認識，大学環境への適応感の下位尺度を共変量として加え，これらの共変量から潜在クラスを予測する多項ロジスティック回帰分析を行った。

その結果，C1(中・下降群)は，C3 に比べ，他者尊重スキルが高い傾向にあった。また，C2 に比べ，拒絶感のなさが高い(拒絶感を感じにくい)傾向が見られた。C2（低・下降群)は，C3 に比べ，客観的自己統制スキルが低い傾向にあった。また，C3 と C1 に比べ，拒絶感を感じやすい傾向が見られた。C3（高・逆 U 字群）は，C2 に比べ，客観的自己統制スキルが高く，拒絶感を感じにくい傾向が見られた。そして，C1 に比べ，他者尊重スキルが低い傾向が見られた。

以上の結果から，他者から拒絶されていると感じやすく，客観的自己統制スキルが低い人ほど，協同活動が低調になることが示された。また，他者尊重スキルと協同活動は，逆 U 字の関係にある可能性が示唆された。

潜在クラスと結果変数の関係　同じく，二次項を含むLCGAに，第15回授業終了後のアサーションスキル，協同作業認識，大学環境への適応感，授業の成績を結果変数として加え，各変数のクラス平均の差をワルド検定により検討した。

その結果，授業の出席回数，説得交渉スキル，課題・目的の存在を除く全ての変数において，クラス平均の間に有意あるいは有意傾向の差が見られた。C3（高・逆 U 字群），C1（中・下降群），C2（低・下降群）の順で差が見られたのは，他者尊重スキルと客観的自己統制スキルだった。なお，自己主張スキルは，C3 と C2 でのみ差が見られ，C3 の方が高かった。そして，C3（高・逆 U 字群）の得点が他の 2 群より高かったのは，居心地の良さの感覚と，協同効用認識，互恵懸念認識だった。個人志向認識については，逆に C3 が他の 2 群より低かった。被信頼感・受容感と拒絶感のなさに関しては，C3(高・逆 U 字群)と C1(中・下降群)の得点が，C2 より高かった。

以上の結果から，AL で協同活動を積極的に行うことによって，授業での学びが充実するだけでなく，アサーションスキル，共同作業認識のような汎用的な技能・態度も獲得されることが示唆された。あわせて，大学への適応感も向上することが示された。

感謝感情と負債感情の経験に関するゆるし傾向性による調整効果の検討

吉野優香（武蔵野大学）

キーワード：感謝感情，負債感情，ゆるし傾向性

問題と目的

感謝感情は，他者のおかげで望ましい状況の獲得もしくは悪い状況の回避がなされたと認知することで生じる肯定的な感情とされ（吉野・相川，2018），ポジティブ心理学的介入に用いられるなど（Seligman et al.，2005），その効果が注目される感情である。その一方で，感謝感情を頻繁に経験する被援助場面は，返報を促す負債感情の経験（吉野・相川，2018）や自尊心を脅かす示唆（Kashdan et al.，2009）があり，感謝感情の経験にはネガティブな効果のある経験が伴う可能性がある。

他者へのゆるし，自己への積極的ゆるし・消極的ゆるしの 3 側面から構成されるゆるし傾向性は，神経症傾向や抑うつ傾向と負の関連（石川・濱口，2007）が指摘されるため，ゆるし傾向性の高さは，個人の感謝感情や負債感情の経験を調整すると予想できる。

本研究では，感謝感情と負債感情の規定因を構成する誠実性，コスト，価値の主観的評価から両感情への影響に対する，ゆるし傾向性の調整効果を検討することを目的とする。

方　法

調査対象者と調査の手続き

調査対象者は大学生 104 名であり，全調査の 7 割以上を回答した参加者を分析対象とした。最終的な分析対象は 75 名（男性 10 名女性 64 名不明 1 名，平均年齢 19.07 歳±0.96 不明 1 名）であった。

調査協力依頼時に事前調査を求めた。Exkuma を利用したオンラインでの縦断調査を行った。吉野（2022）と同様に調査期間は，調査依頼日の翌日から 1 週間とし，毎日 4 回（10 時，14 時，18 時，22 時）の報告を求めた。

調査内容

事前調査では，調査参加者の性別，年齢，国籍，および特性尺度としてゆるし傾向性尺度（石川・濱口，2007）を尋ねた。

毎日の調査では，通知と通知の間の時間を振り返り，申し訳なく思った感謝の経験頻度（1 回，複数回，なし）と申し訳なく思った感謝経験についての報告を求めた。なお，以降は本研究で使用した質問項目について報告する。申し訳なく思った感謝経験があったと報告した調査参加者には，その経験への利益の評価（価値，コスト，誠実性）3 項目と感謝感情と負債感情の 8 項目に 11 件法で回答を求めた。

本研究に関わる全ての研究倫理的事項は調査実施者の所属大学における研究倫理審査の承認を得ている。

結果と考察

ゆるし傾向性は，質問項目の平均値によって他者へのゆるし，自己への積極的ゆるし・消極的ゆるしの 3 変数を作成した。感謝感情と負債感情は，測定項目の平均値を変数とした。誠実性，コスト，価値は，1 項目の得点を変数とした。各変数の級内相関係数は Table 1 の通りであった。

感謝感情と負債感情をそれぞれ従属変数とした交互作用の HLM を実施した。レベル 2 では，ゆるし傾向性の 3 変数と誠実性，コスト，価値が，感謝感情もしくは負債感情に影響を及ぼすとし，レベル 1 では，誠実性，コスト，価値が感謝感情もしくは負債感情に影響を及ぼすとし，レベル 1 のパスをゆるし傾向性の 3 変数が調整すると仮定した。

レベル 1 における 3 点のパスの分散の有意性を検定した。感謝感情を従属変数とした場合に，価値からの回帰係数の分散についてのみ有意であった（τ=0.03，p< .05）。負債感情を従属した場合には，回帰係数の分散はいずれも非有意であった。よって，以降は，価値から感謝感情への影響に対するゆるし傾向性 3 変数の調整効果を分析した。

レベル 2 において，価値から感謝感情への影響は，ゆるし傾向性のいずれにおいても調整効果が確認されなかった（他者へのゆるし：γ=0.09，*n.s.*，自己への消極的ゆるし：γ=0.07，*n.s.*，自己への積極的ゆるし：γ=−0.08，*n.s.*）。

本調査では，感謝感情と負債感情の経験に関するゆるし傾向性の調整効果を確認できなかった。ゆるし傾向性の平均値が低く，高群の効果を確認できなかった可能性がある（他者へのゆるし：*M*= 2.80，*SD*= 0.74，自己への消極的ゆるし：*M*= 2.25，*SD*= 1.02，自己への積極的ゆるし：*M*= 3.39，*SD*= 0.89，）。

Table 1
反復測定の変数における級内相関

感謝感情	.38	***	誠実性	.53	***
負債感情	.62	***	コスト	.40	***
			価値	.48	***

付　記

本研究は JSPS 科研費 22K13821 の助成を受けたものである。本研究に利益相反はない。

日本語非母語話者の発音への適応と異文化受容態度
―日本人大学生の場合―

○木下直子（早稲田大学） SHEPPARD Chris＃（早稲田大学）

キーワード：日本語非母語話者，発音の適応度，異文化受容態度

背景と目的

外国人との共生社会を実現させるために，日本語母語話者（以下，NS）にも様々な言語話者が話す日本語の発音を聞く「聞き手の国際化」（土岐 1994）が求められている。

Clarke & Garrett (2004) によると，英語母語話者は第二言語話者の発音に 1，2 分で適応したという。発音へ適応度は，その第二言語話者に対する偏見・態度にも改善が見られたという結果も報告されている（Derwing et al. 2002）。

本研究では Kinoshita & Sheppard(2022)をふまえ，日本人大学生が日本語非母語話者（NNS）の発音を数分聞く訓練によって彼らの発音に適応するか，その適応度は聞き手の異文化受容態度とどのような関係があるかについて検討する。

方　法

調査協力者・手順

日本人大学生に公募を出し，応募のあった 40 名に対し，オンライン実験構築ツール「Gorilla」（https://gorilla.sc/）を通して発音適応度を測るタスクと異文化受容態度に関するアンケート調査を行った。

発音適応度を測るタスク

Clarke & Garrett (2004) の調査方法を参考に，現代日本語書き言葉均衡コーパスで頻度が 10-50wpm となる 3 モーラ語と，同程度の頻度で 1 モーラが異なる対語を調査語とした（「移転」と「遺伝」etc.）。この調査語を文頭に入れ，文脈から語が予測されにくい 4，5 文節の 32 文を作成し，ベトナム人 NNS と NS に読み上げてもらった。32 文は 8 block に分け，練習 2 block，実験 4 block，ベースライン 2 block の順に提示した。実験 4 block は，NNS の発音を①すべて聞くグループ，②最後の 1 block のみ聞くグループ，③まったく聞かないグループに分けた。

調査協力者は，静かな環境で文を聞き，文に調査語が含まれていたかを迅速に判断し，選択した。各参加者の実験環境の影響を考慮し，グループごとに実験 block の反応時間（RT）からベースラインの平均反応時間を引いた。その後，不正解と大幅に RT が遅いデータを除き，分析対象とした。

異文化受容態度に関するアンケート調査

異文化受容態度に関するアンケート調査は，Card et al. (2005) の質問紙を参考に 5 段階スケールで選択する 29 項目を作成し，探索的因子分析により質問紙の構成的妥当性を確認した 4 つの因子を用いた。

結果と考察

統計分析ソフト R で，NNS の発音を数分聞く訓練で発音に適応するかを混合モデル ANOVA で確認したところ，NNS の発音を 4 block 聞いた①グループは次第に RT が短くなり（$F(3,72)=9.28$, $p<.001$），NS の発音だけを聞いた③グループも同様の傾向が見られたが，3 block まで NS の発音を聞き，4 block 目で NNS の発音を聞いた②グループは，4 block 目で急激に RT が増加した（$F(1,24)=7.15$, $p=.013$）。以上の結果から，16 文聞くだけで有意に発音の適応度が高まることがわかった。

つぎに，発音適応度と異文化受容態度の関係について階層クラスター分析を行ったところ，実験で NS の発音のみを聞いた③グループは，RT の変数ではなく，NNS とのコミュニケーションへの意欲等でクラスターが分かれた。

一方，実験で NNS の発音のみ聞いた①グループでは発音適応度の高さがクラスターとして抽出されたが，そのクラスターに属する調査協力者は，「移民を受け入れると，日本は文化的に豊かになる」「移民の受け入れは経済に役立つ」などの因子に負荷した複数の問いに肯定的な回答をし，日常生活で NNS との交流する意欲が高い人たちであった。このことは，発音の適応度と異文化受容態度の関連性を示しており，NNS の発音訓練により，「聞き手の国際化」の実現可能性が高いことが示唆される結果である。

引用文献

Clarke, C. M., & Garrett, M. F. (2004). Rapid adaptation to foreign-accented English. *The Journal of the Acoustical Society of America*, *116*, 3647-3658.

Derwing, T. M., Rossiter, M. J., & Munro, M. J. (2002). Teaching native speakers to listen to foreign accented speech. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *23*, 245-259.

Kinoshita, N., & Sheppard, C. (2022). *Rapid adaptation to NNS Japanese pronunciation*. ISAph 2022, Lund University.

土岐 哲 (1994). 聞き手の国際化　日本語学, *12*, 74-80.

消費者がダークパターンとして認識しているデザインや表記の整理

○佐藤広英（信州大学） 太幡直也（愛知学院大学）

キーワード：ダークパターン，ショッピング，消費者

問題と目的

ウェブサイトやアプリにおいて，消費者にお金を使わせたり，個人情報を抜き取ったりするために用いられる，消費者を騙すようなデザインや表記は，ダークパターンと呼ばれる。ダークパターンは消費者に多大な被害を生じさせる可能性があるとされており，対策の必要性が指摘されている（消費者庁，2023）。

ダークパターンの種類については，OECD (2022) は，ショッピング状況におけるダークパターンを，行為の強制，インターフェイス干渉，執拗な繰り返し，妨害，こっそり，社会的証明，緊急性の 7 つに分類しており，他の研究においてもこの枠組みが用いられている。一方，消費者がどのようなデザインや表記をダークパターンとして認識しているかという点については十分に検討されていない。また，消費者の性別や年代によってもダークパターンとして認識しているデザインや表記の種類が異なる可能性も考えられる。

本研究では，消費者が見たことがあるダークパターンを自由記述により収集し，その種類を整理するとともに，回答者の性別や年代による違いを検討する。

方　法

調査対象者

Yahoo！クラウドソーシングにより募集し，1,050 名から回答を収集した。ダークパターンを見たことがあると回答した 617 名のうち不良回答者を除いた 577 名（男性 427 名，女性 149 名，その他 2 名，年齢：M = 49.01，SD = 10.84）の回答を分析対象とした。

質問項目

最初に，ダークパターンとは何かを説明した上で，ダークパターンに該当するデザインや表記を見たことがあるかどうかを尋ねた。そして，見たことがあるダークパターンがどのようなものであったか，ユーザーを騙そうとする具体的な手口や仕組みについて記述するよう求めた。複数見たことがある場合は，それぞれ記述するよう求めた。最後に，性別と年齢を尋ねた。

結果と考察

得られた回答のうち，「わからない・覚えていない」「その他（判別不能）」に類する回答を除くと，523 件のダークパターンが得られた。ダークパターンが見られた状況を整理すると，ショッピング状況 242 件，詐欺状況 199 件，他サイト・広告への誘導状況 82 件であった。状況ごとに同一の内容をまとめ，意味内容を基にカテゴリー分類を行った結果，ショッピング状況は 19 カテゴリー（8 つの中カテゴリー），詐欺状況は 7 カテゴリー，他サイト・広告への誘導状況は 3 カテゴリーにそれぞれ分類された（Table 1）。ショッピング状況以外でもダークパターンとして認識されているデザインや表記が用いられていることが確認された。また，ショッピング状況についてはダークパターンとして認識される種類が OECD（2022）の分類よりも多かった。

ショッピング状況では，「インターフェイス干渉」「こっそり」「妨害」の中カテゴリーの言及率が高かった。「こっそり」「妨害」では女性の言及率が高く，「妨害」では若い世代の言及率が高かった。他サイト・広告への誘導状況では，「複雑なデザインによる誘導」の言及率が高かった。全体として，性別間，年代間で特徴的な違いはみられなかった。詐欺状況では，「フィッシング詐欺」「偽サイトによる詐欺」の言及率が高かった。全体として，男性の言及率が高い傾向がみられたが，年代間で特徴的な違いはみられなかった。今後，ダークパターンを見た経験をカテゴリーごとに尋ねることで，回答者の性別や年代による違いをより詳細に検討する必要があるだろう。

Table 1

性別・年代ごとの各カテゴリーの言及率（%）

	全体	女性	男性	20･30代	40代	50代	60代
度数	N=577	n=149	n=426	n=111	n=187	n=184	n=95
	%	%	%	%	%	%	%
商品購入状況							
インターフェイス干渉							
企業に都合のよい選択が目立つ	26	9%	7%	4%	5%	6%	5%	0%
ワンクリックで有料会員	23	8%	1%	5%	5%	3%	3%	6%
企業に都合のよい選択がデフォルト	13	5%	4%	2%	5%	3%	1%	0%
企業に都合の悪い説明が分かりづらい	12	4%	3%	2%	2%	2%	2%	2%
こっそり								
気づかないうちに定期購入	17	6%	7%	2%	3%	2%	3%	5%
気づかないうちに商品・送料追加	17	6%	3%	3%	2%	3%	3%	3%
気づかないうちに有料会員	15	5%	3%	2%	2%	3%	2%	4%
妨害								
退会の困難化	42	15%	13%	5%	11%	9%	4%	6%
退会時の強制的な個人情報入力	4	1%	0%	1%	2%	1%	1%	0%
行為の強制								
個人情報入力の強制	10	3%	1%	2%	1%	1%	3%	3%
入会・会員登録の強制	4	1%	1%	0%	2%	0%	1%	0%
社会的証明	4	1%	3%	0%	1%	1%	1%	0%
緊急性	6	2%	0%	1%	2%	1%	1%	0%
執拗な繰り返し	2	1%	1%	0%	1%	1%	0%	0%
商品の値段や画像の操作								
実体の不明なECサイト	13	5%	1%	3%	2%	2%	4%	0%
値段の操作	12	4%	3%	2%	3%	1%	3%	2%
有名ブランドのロゴの悪用	8	3%	2%	1%	1%	1%	2%	2%
商品と画像の不一致	7	2%	1%	1%	1%	1%	2%	1%
高額送料	7	2%	1%	1%	0%	2%	2%	1%
他サイト・広告への誘導状況								
複雑なデザインによる誘導	56	19%	9%	10%	11%	11%	11%	3%
不安喚起による誘導	20	7%	1%	4%	2%	3%	4%	5%
分かりづらい説明による誘導	6	2%	1%	1%	1%	1%	1%	1%
詐欺状況								
フィッシング詐欺	81	28%	7%	16%	14%	13%	15%	15%
偽サイトによる詐欺	53	18%	7%	10%	11%	10%	9%	7%
景品応募・当選詐欺	26	9%	5%	4%	3%	4%	4%	8%
ワンクリック詐欺	16	6%	6%	2%	5%	3%	1%	4%
不安喚起による詐欺	15	5%	1%	3%	2%	3%	3%	3%
入会・会員登録の強制	5	2%	0%	1%	0%	2%	1%	0%
芸能人を装った詐欺	3	1%	1%	0%	0%	1%	0%	2%
わからない・覚えていない	17	6%	1%	4%	2%	2%	3%	5%
その他（判別不能なもの）	60	21%	11%	10%	13%	11%	9%	9%

コミュニケーションメディアの違いは友人とのコミュニケーションにどのような差異をもたらすのか
―自己開示と相手に期待する反応に注目して―

○田村美恵（神戸市外国語大学）　　山中梨生＃（田岡化学工業株式会社）

キーワード：コミュニケーションメディア，自己開示，相手に期待する反応

問題と目的

他者とのコミュニケーションは，対面，電話，メールといった様々なコミュニケーションメディアを介して行われる。従来の研究では，相手との関係性や使用されるメディアの違いによって，会話の内容や自己開示度が異なることが明らかになっている。本研究では，対面，電話，（メールやチャットなどの）テキストという従来型のメディアに加え，コロナ禍を契機に利用が一気に拡大した「ビデオ電話（通話）」を取り上げ，友人とのコミュニケーションにおいて，コミュニケーションメディアの違いが自己開示度や相手に期待する反応などにどのような差異をもたらすのかについて，検討を行った。

方　法

調査対象者

大学生 101 名（男性 21 名，女性 78 名，回答しない 2 名）。平均年齢 20.80 歳（*SD*=5.37）。

手続き

Google フォームにて質問項目を作成し，SNS 及び授業の一部で URL を配布した。最初に，「大学で出会った，一番親しく対面でも会える友人」を思い浮かべ，イニシャルを記入してもらった。その後，対面，電話，ビデオ電話，テキストの 4 つのメディアについて，下記のような質問項目に回答してもらった。

調査内容

使用頻度　「いつも／常に利用する」（7 点）～「全く利用しない」（1 点）の 7 段階で評定してもらった。

自己開示度について　丹羽・丸野（2010）の自己開示尺度をもとに，レベルⅠ（浅）～レベルⅣ（深）の段階毎に 3 項目ずつを選出し，それらについて「十分に詳しく話す」（7）～「何も話さない」（1）の 7 段階で自己開示度を評定してもらった。

相手に期待する反応　森脇・坂本・丹野（2002）の聞き手の受容的反応尺度をもとに，各因子（真剣な姿勢，アドバイス，親身な行動，共感）について 3 項目ずつを選出し，それらを相手に期待する程度を「非常に求めている」（5 点）～「全く求めていない」（1 点）の 5 段階で評定してもらった。

結果と考察

各メディアの使用頻度について

メディア毎に使用頻度の平均値を算出し，分散分析を行ったところ，メディアの主効果が見出された（$F(3, 300)=12.69$, $p<.01$, $\eta_p^2=.11$）。多重比較の結果，ビデオ電話（$M=3.56$）が他の 3 つのメディアよりも有意に使用頻度が低く，友人とのコミュニケーションでは，他の 3 メディアほど利用されていないことが明らかになった。

メディア別の自己開示度について

メディア，及び自己開示のレベル毎に開示度の平均値を算出し（Table 1），メディア×開示レベルの分散分析を行った。その結果，メディアの主効果（$F(3, 300)=25.57$, $p<.01$, $\eta_p^2=.20$），開示レベルの主効果（$F(3, 300)=71.74$, $p<.01$, $\eta_p^2=.42$）が有意であった。またメディア×開示レベルの交互作用が有意であったので（$F(9, 900)=9.73$, $p<.01$, $\eta_p^2=.09$），下位検定をした結果，レベルⅠ（$F(3, 300)=16.08$, $p<.01$, $\eta_p^2=.14$），レベルⅡ（$F(3, 300)=29.71$, $p<.01$, $\eta_p^2=.23$），レベルⅢ（$F(3, 300)=29.98$, $p<.01$, $\eta_p^2=.23$），レベルⅣ（$F(3, 300)=13.27$, $p<.01$, $\eta_p^2=.12$）のいずれにおいてもメディアの単純主効果が見出された。多重比較の結果，自己開示の 4 つの段階で開示度が最も高いのは対面と電話の場合であり，ビデオ電話やテキストの場合は，いずれの段階においても対面や電話より自己開示度が低かった。

相手に期待する反応について

メディア毎に相手に期待する反応の平均値を算出し，メディア×反応の分散分析を行った。その結果，メディアの主効果（$F(3, 300)=14.16$, $p<.01$, $\eta_p^2=.12$），反応の主効果（$F(3, 300)=15.82$, $p<.01$, $\eta_p^2=.14$），メディア×反応の交互作用が有意であった（$F(9, 900)=5.97$, $p<.01$, $\eta_p^2=.06$）。交互作用について下位検定を行った結果，真剣な姿勢（$F(3, 300)=12.85$, $p<.01$, $\eta_p^2=.11$），アドバイス（$F(3, 300)=5.08$, $p<.01$, $\eta_p^2=.05$），親身な行動（$F(3, 300)=13.10$, $p<.01$, $\eta_p^2=.12$），共感（$F(3, 300)=16.90$, $p<.01$, $\eta_p^2=.15$）のいずれでもメディアの単純主効果が見出された。多重比較の結果，これらの反応を相手に最も期待しているのは，対面や電話の場合であった。ビデオ電話やテキストの場合は，（「親身な行動」を除き）真剣な姿勢，アドバイス，共感等を相手に期待する程度がより低かった。テキストは，「親身な行動」も含め，相手に期待する反応の程度が全般的に低かった。

Table 1
コミュニケーションメディアおよび段階別の自己開示度

	対面	電話	ビデオ電話	テキスト
Ⅰ	3.89 (1.09)	3.77 (1.26)	3.07 (1.35)	3.36 (1.36)
Ⅱ	3.20 (1.12)	2.93 (1.31)	2.50 (1.10)	2.16 (1.05)
Ⅲ	3.39 (1.10)	3.08 (1.28)	2.55 (1.07)	2.34 (1.10)
Ⅳ	2.62 (1.14)	2.76 (1.32)	2.18 (1.07)	2.11 (1.10)

いじめ仮想場面における自己中心性バイアス発生の検証
―攻撃性ならびにいじめ役割経験に着目して―

○平賀真樹（三郷市立南中学校）　　内田香奈子（鳴門教育大学）

キーワード：いじめ，自己中心性バイアス，攻撃性

問題と目的

国内における先行研究(例えば，内藤，2001；森田，2010)から,いじめは対人的相互作用に位置づく現象といえる。対人的相互作用では，他者の考えや感情の推測が必要だが，これが困難になる要因の一つとして自己中心性バイアスがある。これは，他者の経験している心的状態が自己のそれと類似している程度を過大評価する認知の傾向のことをいう(神原，2019)。自己中心性バイアスは悪意や利己心とは関係がない(武田，2020)ほか,いじめとの関連も指摘されてきた(廣澤他，2018)。しかし，上記の指摘は示唆に留まっており，実証的な検証はなされていない。本研究ではいじめと自己中心性バイアスの関連を探るため，Hayashi & Nishikawa(2019)の研究パラダイムを参考に,いじめ仮想場面における自己中心性バイアスの発生を検証した。

なお，関連する諸変数として，自己中心性バイアスに対するいじめ役割経験の影響も併せて検討を行なった。また，悲しみと怒りの感情によってバイアスの程度に差が見られるかを探索的に検討した。

方　法

調査対象者・時期　大学生 333(男性 107，女性 221，性別不明 5)名を対象。調査は鳴門教育大学の倫理審査委員会の承認を得て，2023 年 9 月に実施。

質問紙の構成　(a) 感情理解課題：Hayashi & Nishikawa(2019)を参考に,直接的攻撃と間接的攻撃のいじめ場面を想定したビニエットを作成。物語文の主人公(被害者)がいじめ加害者の行為を見ていたか否かを操作し，前者を知識あり条件(統制条件)，後者を知識なし条件(実験条件)に設定。予備調査を実施し，条件操作の妥当性を確認。質問は物語の理解に関する統制質問 3 項目(例：わざと作品を壊したのはどちらの物語の B か？)，感情理解質問 2 項目(例：より悲しんでいるのはどちらの物語の A か？)の計 5 項目を設定。(b) いじめ役割経験：大西(2017)のいじめ経験尺度を使用(加害，被害，傍観，制止経験の 4 因子 15 項目)。

結果と考察

分析に先立ち，悲しみと怒りの感情理解質問の回答パターンが異なるかを検討した結果，両者の回答パターンに違いは見られなかったため，両感情を「ネガティブ感情(以下,NA)」と統合し,以降の分析を行なった。

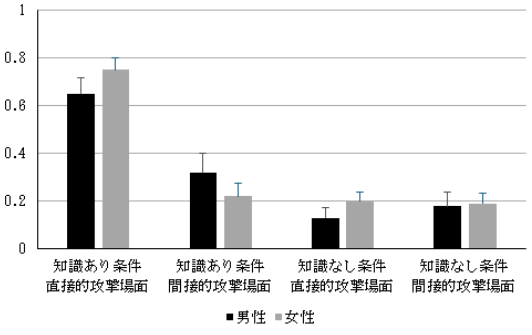
また，Hayashi & Nishikawa(2019)を参考に，「意図的な攻撃を受けた主人公の方が偶発的な行為によって被害を受けた主人公よりも悲しんでいる/怒っている」と判断した場合は「+1」，「偶発的な行為によって被害を受けた主人公の方が意図的な攻撃を受けた主人公よりも悲しんでいる/怒っている」と判断した場合は「-1」，「どちらの主人公も同じ強さで悲しんでいる/怒っている」と判断した場合は「0」の得点をそれぞれ付与した。各場面の悲しみと怒りの感情理解質問の合算得点の平均値を「NA 得点」とした。場面ごとの NA 得点を Figure 1 に示す。

NA 得点の「0」を基準とする 1 標本 t 検定の結果，NA 得点は両条件の各場面で有意に「0」より大きい値を示したため，攻撃形態を問わず，いじめ仮想場面において自己中心性バイアスの発生が確認された。

性別×条件×行為形態の混合要因分散分析の結果，条件($F(1,216)=44.284$，$p<.001$)と行為形態($F(1,216)=32.193$，$p<.001$)の主効果が確認された。すなわち，NA 得点は知識あり条件の方が知識なし条件より高く，直接的攻撃場面の方が間接的攻撃場面よりも高かった。また，条件と行為形態の交互作用が有意となった($F(1,216)=37.039$，$p<.001$)。下位検定の結果，知識あり条件において，直接的攻撃場面の方が間接的攻撃場面よりも NA 得点が高いことが明らかとなった。

次に性別，条件，いじめ役割経験が自己中心性バイアスに及ぼす影響の検討のため，階層的重回帰分析を行なった。その結果,増分の値は有意ではなかったが，条件と加害経験の交互作用で有意な正の値を得た。参考までに行なった下位検定の結果，線分の傾きは知識あり条件においてのみ有意な傾向($t(263)=-1.87$，$b=-.02$，$\beta=-.14$，$p<.10$)を示した。つまり，知識あり条件において加害経験が高い場合はそうでない場合に比べ，意図的な攻撃を受けた主人公の NA を弱く見積もる可能性が示唆された。今後も検討が望まれる。

Figure 1
ネガティブ感情(NA)得点の平均値(得点範囲:-1～1)



女子大学生のライフコース選択に影響を及ぼす要因
—過去の家庭や学校における経験・現在の性役割観に着目して—

長尾和奏（お茶の水女子大学大学院）

キーワード：性役割観，ライフコース，ジェンダー教育

問題と目的

「母性」というものは研究者によって定義が異なり，測定も困難な概念である。一方で，近年では，子どもに対する感情や態度を測定する上で,必ずしも「母性」という概念を用いるのではなく，小嶋（1988）の「養護性」や大日向（2000）の「育児性」に代表されるような生物学的な性差を前提としない構成概念も生み出されている。また，個人が一生の間にたどる道筋である「ライフコース」についても，今や親世代のライフコースが必ずしもモデルになり得ず，女性としての生き方の選択肢の幅が広がっていることが指摘されている（岩上，2013）。

このような多様性を尊重する現代社会にあっては，「性役割」に対する価値観も大きく揺らいでいる。江上（2017）は「母性愛」を功罪両方の意味を秘めた複雑で多義的なものであるとして「両刃の剣」だと結論づけたが，現代を生きる女性が「母性」の複雑さや性役割観における個人差を無視した極端なジェンダー論に飲み込まれると，内面に葛藤を抱えかねないことも指摘できる。そこで，本研究では，女子大学生が抱く性役割観に注目し，現在の性役割観が過去のどのような経験と関連があるのか，また，性役割観が将来のライフコース選択にどのような影響を及ぼしているかについて実証的に明らかにした上で，今後のジェンダー教育の在り方を探ることを目的とした。

方　法

調査対象者および手続き

全国の女子大学生・大学院生のうち調査協力に同意した 310 名に匿名でのオンライン質問紙調査を実施。

調査内容

過去の経験（家庭・学校・女性に関連する学び），現在の性役割観（平等主義的性役割態度スケール短縮版（鈴木，1994／以下：平等観）・性別役割分業意識尺度（大和，1995／以下：愛情観）），将来のライフコース選択について質問した。

分析

HAD14（清水，2016）を利用し，分析を行った。

結果と考察

はじめに，過去の経験と性役割観の関連についてカイ 2 乗検定を行った結果，「女性に関連する用語の認知度」（χ^2 (1) = 15.76, p < .001），「大学における女性に関連する授業や指導などを受けた経験」（χ^2 (1) = 7.99, p < .05)の項目で愛情観との有意な関連が認められた。特に大学におけるジェンダー教育が性役割観形成の鍵を握ることから，その内容を精査し，充実させていくことが求められる。加えて，母と娘それぞれのライフコース選択の関連についてのカイ 2 乗検定（p < .05）や自由記述の結果より，母親の存在が次世代の娘の性役割観形成に与える影響が大きいことも明らかになった。将来，母親になりうる若年女子に特化したジェンダー教育の重要性も指摘できるだろう。

続いて，性役割観とライフコース選択との関連について t 検定ならびに分散分析を行ったところ，結婚や出産に消極的な人ほど，平等観・愛情観ともに平等志向的な性役割観を高く持つ傾向が明らかになった（結婚後の就労と平等観／出産後の就労と愛情観／就労継続群における結婚・出産と愛情観のみ p < .05，その他はいずれも p < .01）。このことから，平等志向的な性役割観を高く持つ女子大学生ほど，妻や母親たちが抱く不満や悩みなどを選択的に吸収し，結婚や出産への不安感を高めている可能性を指摘できる。平等志向的なジェンダー教育を無理に推し進めた場合，結婚や出産に対する消極的な決断に結びつき，かえって非婚化や少子化を加速させるという逆説的な結果を招きかねない。併せて，ジェンダー教育において，女性の社会進出の重要性ばかりが強調されると，伝統的な性役割を引き受けたいと願う女性達や，「母性」を信じ自らの原動力としている女性達が生きづらくなってしまうことへの警鐘も鳴らしたい。意識においても環境においても一定程度の多様性を認める成熟したジェンダー教育を社会全体で実施する必要があろう。

最後に，本研究では，過去の経験の各項目における性役割観の平均値の比較結果から,「ジェンダーをテーマとするメディアによる影響」（愛情観：t (58.66) = 2.63, p < .05）や「大学でのジェンダーに関連する授業における学び」（平等観：t (52.54) = 2.63, p < .05／愛情観：t (52.66) = 2.41, p < .05）および「女性に関連する用語の認知度」(平等観:F (2, 307) = 3.03, p < .05／愛情観：F (2, 307) = 12.59, p < .001）が性役割観の形成に寄与することが明らかになった一方で，家庭における性別を理由にしたしつけ経験や学校における「ジェンダー・トラック」や「かくれたカリキュラム」などについては，性役割観との関連が見られなかった。今後は，前者のような意識的に「伝える」教育のみならず,後者に代表される無意識的に「伝わる」教育がもつ可能性についても検討していくことが求められよう。

日本人成人におけるパーソナリティの変化と安定性

川本哲也（慶應義塾大学）

キーワード：パーソナリティ，5 因子モデル，成人期

問題と目的

パーソナリティとは私たちの行動，思考，感情の比較的安定したパターンを生じさせるものである。これまでのパーソナリティの変化と安定性に関する研究は，パーソナリティが通時的にある程度一貫していながら，その変化を否定するほどの安定性はもたず，その発達は生涯にわたって続くことを示してきた（Bleidorn et al., 2022）。特に成人期において，人はより協調性が高まり，責任感や計画性をもって行動し，情緒的に安定してくることが知られており，これを「成熟化の原則」と呼ぶ（Roberts & Nickel, 2021）。日本でも，横断調査の結果に基づく疑似的な発達軌跡の検討からこれを支持する結果が得られているが（e.g., 川本ほか, 2015），縦断調査によるデータに基づいた検討はいまだ行われていない。また，最近のパーソナリティ発達のメタ分析では，成人期における調和性の変化が確認できず，成熟化の原則と異なる結果が報告された（Bleidorn et al., 2022）。そこで本研究は，日本人成人のパーソナリティの平均値レベルの変化と相対的な安定性について，縦断調査の結果から検討した。

方　法

調査手続き・対象者

2021 年 1 月より，日本人成人を対象としたオンライン上での縦断調査を開始した。調査間隔は 3 年であり，2024 年 1 月に 2 時点目の調査を行った。今後，4 時点目までの調査実施が計画されている。調査対象者は，クロス・マーケティングが保有するリサーチ対象パネルに登録されている日本人成人 3,000 人（うち女性 1,500 人；M_{age} = 44.85；SD_{age} = 13.90；range 20-69）であった。2 時点目調査では，3,000 人のうち 1,530 人（うち女性 749 人）が回答を行った。

分析対象項目

パーソナリティを測定するために，NEO-FFI（下仲他, 1999）を用いた。パーソナリティ得点は，五因子モデルの各尺度得点を算出した後，1 時点目の平均値，標準偏差を用いて T 得点（$Mean$ = 50，SD = 10）へと標準化した。人口統計学的情報として，調査対象者の年齢，性別（男性 = 0；女性 = 1），世帯年収を尋ねたものを分析に利用した。

結果と考察

脱落分析

2 時点目に回答をした群と回答をしなかった群の間で，1 時点目のパーソナリティ得点に差が見られるかを，対応のない t 検定により確認した。その結果，2 時点目に回答した群の方が，統計的に有意に外向性，開放性，神経症傾向の得点が低いことが確認された（$|t|$s > 2.38，ps < 0.02）。しかしその平均値差の効果量は小さく（$|d|$s = 0.09-0.12），両群の間に大きな違いはないものと判断した。

平均値の変化

2 時点目に回答した群を対象とし，1 時点目と 2 時点目のパーソナリティ得点の平均値差を，対応のある t 検定により有意水準を 0.1%として分析をした。結果，外向性，開放性，神経症傾向については 2 時点目の平均値の方が統計的に有意に低く，調和性については 2 時点目の平均値の方が有意に高いことが確認された（$|t|$s > 3.71，ps < 0.001，$|d|$s > 0.09）。4 特性とも平均値差の効果量は小さかったが，成熟化の原則と整合的な平均値差が確認された。メタ分析（Bleidorn et al., 2022）の結果と比較すると，調和性の平均値が 3 年前と比して高い点と，誠実性の平均値に差が確認できない点の 2 つが，本研究に特有の結果であった。

相対的安定性

2 時点間の相対的安定性について級内相関係数を用いて評価をしたところ，高い安定性が確認された（ICCs = 0.68-0.76）。この安定性は，最近のメタ分析（Bleidorn et al., 2022）において報告されている安定性係数とほぼ一致するものであった。

引用文献

Bleidorn, W., Schwaba, T., Zheng, A., Hopwood, C. J., Sosa, S. S., Roberts, B. W., & Briley, D. A. (2022). Personality stability and change: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin, 148*(7-8), 588-619. https://doi.org/10.1037/bul0000365

川本哲也・小塩真司・阿部晋吾・坪田祐基・平島太郎・伊藤大幸・谷　伊織 (2015). ビッグ・ファイブ・パーソナリティ特性の年齢差と性差―大規模横断調査による検討　発達心理学研究, *26*(2), 107-122. https://doi.org/10.11201/jjdp.26.107

Roberts, B. W., & Nickel, L. B. (2021). Personality development across the life course: A neo-socioanalytic perspective. In O. P. John & R. W. Robins (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (4th ed., pp. 259-283). The Guilford Press.

下仲順子・中里克治・権藤恭之・高山 緑. (1999). NEO-PI-R, NEO-FFI 共通マニュアル　東京心理

セルフ・コンパッションは教職員の努力 - 報酬不均衡を抑制するか

○中島 匠（同志社大学大学院） 神原広平＃（同志社大学）

キーワード：小中学校教職員，努力 - 報酬不均衡モデル，セルフ・コンパッション

問題と目的

公立学校教職員における，精神疾患による病気休職率は増加傾向が続いている（文部科学省，2023）。この問題には，労働環境面からの改善がもちろん必要であるが，一方で教職員のストレスを緩和する心理的要因についても検討が必要である。

努力-報酬不均衡モデル（ERI）では，努力過多・低報酬な仕事状態が離職やバーンアウトのリスクを高めるとされる（Siegrist, 1996）。さらに，このモデルでは，仕事に過度に傾倒するオーバーコミットメント（OC）が，報酬に不相応な高努力を持続させるリスク要因となる。したがって，OC の傾向が高い集団に対しては，報酬を高める要因の検討が必要である。ERI モデルの報酬は，経済的報酬，心理的報酬，キャリアに関する報酬から構成される。心理的報酬とは上司や同僚から尊重されることで得られる報酬である。本研究では，心理的報酬を高める要因として，セルフ・コンパッション（SC； Neff, 2003）に注目する。SC は苦しみに直面したときに，自己批判ではなく思いやりを自分に向ける心理的態度である。したがって，SC は職務上の自己への肯定的態度を促すことで，心理的な自己報酬として作用することが考えられる。また，SC によって心理的報酬が高まれば，たとえ OC 傾向が高い人であっても，ERI 状態が緩和されることが考えられる。

そこで本研究では，SC と ERI との関連について検討することを目的とし，以下 2 点の仮説を検証する。

仮説 1: SC と心理的報酬に正の相関がある。

仮説 2: OC から心理的報酬への影響を SC が抑制する。

方　法

調査対象者

X 地域における公立 9 小学校 4 中学校に常勤で勤務する教職員を対象に質問紙調査を実施し，回答に欠損のなかった 71 名（男性 29 名，女性 40 名，他 2 名）を分析対象とした。

調査内容

(1) デモグラフィック項目：年代，校種，役職，平日・休日勤務時間，(2) 日本語版努力-報酬不均衡モデル職業性ストレス調査票（堤，2007），(3) セルフ・コンパッション尺度日本語版（有光，2014）。

倫理的配慮

本研究は同志社大学の倫理審査委員会によって承認されている（承認番号：202309）。

結果と考察

尺度間に中程度～強い相関がみられた（Table 1）。

Table 1

尺度間および勤務時間との相関係数

	OC	SC	ERI	平日勤務時間
OC				
SC	-.37 **			
ERI	.70 **	-.35 **		
平日勤務時間	.15	.08	.18	
休日勤務時間	.25 *	.08	.31 **	.44 **

*p <.05 **p <.01

つぎに，心理的報酬を目的変数とする階層的重回帰分析を行った（Table 2）。その結果，OC および SC の影響が有意であった一方，OC と SC による交互作用はみられなかった。

Table 2

心理的報酬を目的変数とする階層的重回帰分析の結果

	Step1	Step2	Step3
年代	.02	.01	.02
性別	.11	.13	.13
校種	.01	-.01	-.02
平日勤務時間	.10	.17	.17
OC		-.53 **	-.50 **
SC		.21 *	.19
OC*SC			.12
R^2	.02	.43 **	.44
ΔR^2		.41 **	.01

*p <.05 **p <.01 注）数値は標準化回帰係数

以上から，仮説 1 は支持され，仮説 2 は支持されなかった。SC は心理的報酬を高める可能性があるが，OC の負の影響を抑制する効果は十分でないことが示唆された。SC と心理的報酬の関連がみられたことから，SC を高める介入によって，ERI が緩和される可能性があるといえる。

引用文献

Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity*, *2*(3), 223-250.

Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of occupational health psychology*, *1*(1), 27.

多職種が活用できる「巡回相談スキル」抽出のための聴き取り調査

○竹森亜美　（星美学園短期大学）　染谷 怜＃（神尾陽子クリニック）
須田なつ美＃（所沢市子ども支援センター）

キーワード：巡回相談，公認心理師，多職種連携

問題と目的

巡回相談は，児童生徒一人一人のニーズを把握し，児童生徒が必要とする支援の内容と方法を明らかにするために，担任，特別支援教育コーディネーター，保護者など児童生徒の支援を実施する者の相談を受け，助言することである（文部科学省，2004）。近年，特別支援教室等でも巡回相談が行われるようになり，発達臨床領域において広がりを見せている。今後，子どもを取り巻くさまざまな専門家が巡回相談に従事する可能性を踏まえると，巡回相談のスキルを習得するための研修等が必要となる。

本研究では，巡回相談の経験を持つ公認心理師に半構造化面接を実施し，発達臨床領域で用いられている「巡回相談スキル」を抽出する。「巡回相談スキル」は，専門用語を使わずに具体的な表現とすることで，多職種の専門家が活用できる知見を目指す。

方　法

研究協力者

発達臨床領域で 5 年以上の臨床経験があり，巡回相談に従事した経験を有する公認心理師 10 名であった。本研究では巡回相談における相談や勤務の形態は統一せず，幅広い臨床経験を踏まえた回答を求めた。

倫理的配慮

研究実施前に所属機関の研究倫理審査を受審した（承認番号:2023-005）。また，研究協力者に研究概要を説明し，書面にて研究参加と報告の同意を得た。

手続き

研究協力者 6 名はオンラインで，4 名は対面で半構造化面接を実施した。質問項目は「巡回相談を行う上で相手と関係性を構築するために工夫していること」，「巡回相談を行う上で問題解決のために工夫していること」であった。

分析方法

KJ 法の分析手法を援用して分析を行なった。逐語データから「巡回相談スキル」という観点で見出しを作成し，類似のスキルをカテゴリー化した。その後，分析の妥当性の検証のため，見出しとカテゴリーの分類が妥当であるか，研修で取り上げる「巡回相談スキル」として適切な表現であるかどうかを検討した。

結　果

「巡回相談スキル」について 168 個の見出しが抽出され，類似の見出しをカテゴリー化した結果 39 個の小カテゴリーが生成された。これらを「確認・質問」「説明・言語化」「提案」「労い・賞賛」「観察・見立て」「傾聴」の大カテゴリーに分類し，頻度が 4 以上のものを「巡回相談スキル」とした。Table 1 に示す。

Table 1
発達臨床領域の巡回相談スキル

大カテゴリー	小カテゴリー	頻度
確認・質問	巡回相談に求めているものを確認する	11
（39）	普段の子どもの様子を尋ねる	6
	相手の理念や価値観を確認する	5
	相手の理解を確認する	5
	今困っていることを尋ねる	4
	教育理念や独自の取り組みを聞く	4
	見立てを擦り合わせる	4
説明・言語化	専門家としての見立てを伝える	6
（25）	いきなり核心に入らず雑談から始める	6
	園内・校内が円滑に動くように伝える	5
	行動観察の様子を共有する	4
	相手が受け入れやすい表現を使う	4
提案	相手の負担にならない提案をする	15
（20）	今ある資源でできる提案をする	5
労い・賞賛	相手のよい関わりを伝える	11
（18）	関わりの意義を伝える	7
観察・見立て	相手の状態と健康度を見立てる	7
（12）	表情や声色を確認する	5
傾聴（5）	相槌を打ちながら聴く	5

巡回相談の現場では，子どもの様子を見立てながらも，「相手が巡回相談に求めているものを確認」し，「相手のよい関わりを伝え」，「相手の負担にならない提案」がなされていることが明らかとなった。

考　察

半構造化面接の結果，巡回相談では，コンサルティやコンサルティが所属するコミュニティについて見立てた上で，実現可能性の高い提案をするために「確認・質問」「説明・言語化」が多く活用されている可能性が示された。今後は，多職種の専門家の意見を聴取しながらスキルを精緻化していく必要がある。

付　記

本研究は 2023 年度星美学園短期大学日伊総合研究所学内助成を受けた。

就学前障害児幼児への臨床動作法へのかかわり

三好敏之（尚絅学院大学）

キーワード：動作法，踏みしめ，新体軸

問題と目的

4 歳男児 A は踵が浮いているため足裏がつかず，前傾姿勢で歩いていることが多く，バランスを取るため腰の重心が後ろにあり背中や方にも緊張がみられる。そのため，歩く際は転んでしまうことも多い。また，ふくらはぎや前腿に負担が余分に多くかかっている。それに加えて，興味関心が薄く，発声が少ないといった自閉的傾向がみられる。このような特徴を持つ A 児を観察し，臨床動作法（以下動作法と記載する）を行い，そこから分析・考察することで，A 児の姿勢が少しでも改善に向かう一助となること推測される。A 児が落ち着き，自閉的傾向を軽減させ，コミュニケーションの向上を図るそのために，動作法を通して，からだとこころのつながりについて考察する。そのことで，A 児が少しでも「生きやすさ」に繋がると推測する。

本研究では，児童発達支援事業・放課後デイサービス事業施設　B 園に SV として訪問し，訪問時間の中で対人関係や個人との関わり方等の背景や特徴を記録した。

方　法

実施場所

児童発達支援事業・放課後デイサービス事業施設 B 園。

研究対象者

B 園を利用している４歳男児 1 名(以下 A 児と表記する)。

手続き及び実施期間

第Ⅰ期 2023 年 10 月～11 月（計６回）第Ⅱ期 2023 年 11 月～12 月（計６回）計 12 回実施した。行動観察期間を食事，遊び，トイレ，コミュニケーション，普段の様子，動作法）に分けて記録した。

行動の見立て

自分が遊んでいるおもちゃなどを奪われても怒りや悲しいといった感情を表現することはほとんどない，周囲の子と遊ばず一人でいることが多い，発声が少ない，思い通りにならないと顎を自分の手で殴る癖がある，といった自閉的傾向がみられる。他者への関わり方が分からず，自己の気持ちのコントロールの弱さもある。

動作の見立て

臨床動作法を行うことにより，この研究後に男児 A が動作をしているのが自分だという（自己存在感，自己コントロール感）を体験し，姿勢及び自閉的傾向の改善の一助になること。また，自閉的傾向が少しでも改善されることによって男児が少しでも「生きやすい」と感じてもらうことである。A 児は，踵が地面につかず，つま先立ちのような状態で右重心の前傾姿勢で歩く。その為，腰が立たず前に入り，臀部が後ろに突き出るようになっている。右の胸が前に張り，右の肩が上がっていて背中の左側と肩甲骨あたりが緊張している。

結果と考察

結果

Ⅰ期では，踵が地面に着かず足の裏が A 児の体の中で極端に硬く，しゃがみ姿勢や立位での動作法を頻繁に行い，足の指，足首を動かし，踵をつかせ，足の踏みしめの動作体験を中心に行った。それに伴い，この動作をしているのが自分だという（自己存在感，自己コントロール感）体験したと考える。それと同時に A 児からの信頼も獲得することができた。A 児は自分が遊んでいるおもちゃなどを奪われても怒りや悲しいといった感情を表現することはほとんどない。周囲の子と遊ばず一人でいることが多い，発声が少ない，思い通りにならないと顎を自分の手で殴る癖がある，といった自閉的傾向がみられた。しかし，発声以外の二つは好転を見せた。A 児が走って遊んでいるほかの幼児に混ざって遊ぼうとする場面が見られた。しかし，相手の幼児は一緒に遊んでいるといった感じがなく，コミュニケーション能力の不足が感じられ，それは逆に「遊ぼう」とほかの幼児に誘われた際の A 児の反応を見るとより感じられる。Ⅱ期では，。臨床動作法を行う時間も増え，背中の左側や肩も行うことができた。足の裏が地面に少しつくようになったが，まだまだ踵はついていないと言える。しかし，歩く時の足の裏はⅠ期より設置面積が大きく，立位姿勢も少し改善された。腰は脚より変化が小さいが，少し腰が立ち，臀部が少し前に入った。背中の張り方が軽くなり，肩の緊張も少し無くなった。特に体を動かすことが多くなり，体操では上手く動きを真似て体を動かせるようになっていった。自由遊びの際にはおもちゃを使って遊ぶことが減り，走ったり飛んだりして遊ぶことが多くなった。また，誘いを受ける形ではあったがほかの幼児と追いかけっこが出来ていた。

考察

最終的には筆者に身を任せて，全身を脱力させるような運動を安心して行うことができたと考えている。遊びの中で，時にはおもちゃを使いながら行うことで A 児は意欲的に楽しんで臨床動作法を行うことができた。今回 A は，しっかり地面を踏むという動作体験と普段は感じた事のない主動感や存在感，無意識に任せきるといった体感的な実感を味わえた。

引用文献

成瀬悟策（編）(1998)．姿勢の不思議―しなやかな体と心が健康をつくる　講談社

児童家庭支援センターにおける関係機関連携の実態
—学校との連携に着目して—

堀口康太（白百合女子大学）

キーワード：児童家庭支援センター，関係機関連携

問題と目的

児童家庭支援センター（以下センター）は，児童虐待や不登校等の専門的な支援を必要とする子どもや保護者を対象とした児童福祉の相談機関である。学校等の教育機関（以下学校等）においては，以上のような各種の専門的な支援を必要とする児童生徒が少なくないため，センターは学校等に在籍する児童生徒や保護者の相談先になりうる。

しかしながら，センターの業務は，地域によって分化・多岐化し，学校等の関係機関からはその専門性や役割がわかりづらく（橋本，2020），センターの存在そのものが知られていない場合もある(久山，2021)。

本研究ではセンターと学校等の連携を促進することを目的として，センターと各種関係機関の連携状況を明らかにする。

方　法

調査対象者

全国の 11 センターに調査を依頼し，そのうち 8 センターから回答を得た。調査対象者は各センターの相談員 1 名と心理士の 1 名，合計 16 名であった。

調査方法

各種業務の遂行を阻害せず，かつ業務の実態を検討できる調査日数をセンター職員と相談し，2023 年 9 月から 10 月の期間内で各曜日 2 回ずつ最大計 14 日間を調査期間とした。自記式の調査票を用いて，各種の業務に対して取り組んだ時間について回答を得た。

分析に用いた項目と分析方法

本研究では以下の項目を分析に用い，連携状況について検討を行った。

(1) センターが連携している関係機関
(2) センターと他機関の連携の方法
(3) 連携して取り組んでいる相談の種別

なお，本研究は白百合女子大学人間総合学部研究倫理委員会からの承認を得たうえで実施した(受理番号: 20230001)。

結　果

センターが連携している関係機関

センターが連携している関係機関のうち最も連携しているのは，市町村の児童家庭相談(現：子ども家庭センター)であった(102 件，26.8%)，学校等はそれに次ぎ 2 番目に多い連携先であった(91 件，23.9%)。

センターと他機関の連携方法

「お互いの専門性の違いによって分担する」場合が最も多く(121 件，37.0%)，次いで「指導的な役割，受容的な役割など，相手との関係性の違いで分担する場合であった(77 件，23.5%)。連携先を学校等に限定した場合でもこの傾向は大きく変わらなかった。学校に限定した場合の連携方法を Table 1 に示す。

Table 1 連携先を学校に限定した場合の児童家庭支援センターと他機関の連携の方法（多重回答）

	回答数	パーセント
保護者はセンター、子どもは児相など家庭内で担当する人を分担する。	8	8.6%
夜間や土日など、他機関が対応しない時間帯を主に担当する。	0	0.0%
指導的な役割、受容的な役割など、相手との関係性の違いで分担する。	13	14.0%
相談ケースの重症度や相談種別によって異なるケースを担当する。	0	0.0%
お互いの専門性の違いによって分担する。	42	45.2%
他機関からケースの紹介を受けて、原則センターで相談対応をする。	14	15.1%
情報共有のみで別々にそれぞれそのケースに対応する。	13	14.0%
その他	3	3.2%
合計	93	100.0%

注．その他他機関には食支援や行動観察といった回答があった。応答数を母数としたパーセントを算出している。

連携して取り組んでいる相談の種別

児童相談所や市町村の児童家庭相談窓口とは，児童虐待を含む養護相談での連携が多かったが(それぞれ 72 件，33.5%；64 件，29.8%)，学校等との連携においては，育成相談(不登校等)や性格行動相談(非行等)で連携している場合が多かった(それぞれ 27 件，45.8%；29 件，55.8%)。

考　察

本研究は不登校や非行等に児童生徒が直面する課題に対して，センターと学校が連携することで解決に導くことができることを示唆するものである。そのために，今後も研究成果の発信を通して役割の不明確さ，存在の認知されていなさ(橋本, 2020; 久山, 2021)を解消していく必要があると考えられる。

引用文献

橋本達昌 (2020)．児童家庭支援センターの専門性と人材の確保・育成・定着の課題　子ども虐待とネグレクト，*22*，291-297.

久山 啓 (2021)．在宅支援のためのソーシャルワーク機関の必要性：神戸市の児童家庭支援センターの取り組みからの考察 子ども虐待とネグレクト，*23*，44-49.

付　記

本研究は JSPS 科研費　JP21K13465 の助成を受けて実施された。

幼児対象の社会性と情動の学習（SEL-8N）プログラムの実践効果の検討
―行動観察による分析―

○山田洋平（福岡教育大学）　小泉令三（福岡教育大学）
三島知剛（岡山大学）

キーワード：社会性と情動の学習，幼児，行動観察

問題と目的

幼児期は，遊び方が変化するなど社会性の発達に重要な時期である。幼児の社会性を育成する取り組みとして社会性と情動の学習（Social and Emotional Learning：以下，SEL）があり，幼児対象の SEL-8N プログラムが開発・実施されている（山田・小泉, 2014）。山田・小泉（2020）は，学級担任が幼児の行動評定を行い，SEL-8N の効果を示した。一方で，一種の実験者効果が生起した可能性を課題として挙げていた。そこで本研究では，SEL-8N の実施による効果を，行動観察を用いて検証することとした。

方　法

調査対象者　実践群は A 県内私立幼稚園年中児，統制群は同県内私立幼稚園の年中児各 10 名（計 20 名）。

実施・調査時期と倫理的配慮　SEL-8N を 20XX 年 7 月から翌年 2 月に実施。行動観察を SEL-8N 実施前後の 20XX 年 6-7 月と翌年 2 月に実施。本研究の倫理的配慮について，両園の園長と協議し承諾を得た。

SEL-8N の実施概要　実践群には SEL-8N を全 10 回実施（Table 1）。統制群は通常の保育活動を行った。

Table 1
SEL-8N の実施内容（小泉・山田（2018）を参照）

実施月	活動タイトル
6月	意思伝達「先生あのね」(1)
7月	意思伝達「先生あのね」(2)
8月	対人関係「一緒に遊ぼうよ！」(1)
9月	対人関係「一緒に遊ぼうよ！」(2)
10月	感情理解「みんな同じ気持ち？」
11月	意思伝達「“はい”と“いいえ”」
	他者感情の理解「この顔どんな気持ち？」(1)
12月	他者感情の理解「この顔どんな気持ち？」(2)
1月	対人関係「一緒に遊ぼうよ！」(3)
2月	他者理解「友達の好きなところ」

行動観察　清水（2013）を参考に，自由遊び時間に 1 名につき 10 分間実施（全てビデオ収録）。

行動観察カテゴリー　清水（2013）を参考に，幼児の社会的行動を a)仲間への働きかけ，b)仲間への応答，c)教師への働きかけ，d)教師への応答，遊び行動を e)連合・協調遊び，f)並行遊び，g)孤立行動，h)遊び以外の行動に分類した。2 名の観察者がインターバル記録法（10 秒×60 ブロック）で分類し，一致率は a)から d)が 69.47%，e)から h)は 87.79%であった。不一致箇所は，観察者間で協議し再分類した。

結果と考察

分析対象　観察時に室内での活動を行った幼児 13 名（実践群 7 名，統制群 6 名）を分析対象とした。

社会的行動　群を独立変数，社会的行動の変化量を従属変数とした Mann-Whitney 検定を行った。その結果（Table 2），全て有意差は見られなかったが，仲間への働きかけ，教師への応答，応答では Small，働きかけでは Medium の効果量が確認された。

遊び行動　群ごとに χ^2 検定を行った結果，両群とも有意差が示された（$\chi^2(2)=68.00$，$\chi^2(2)=54.42$，ともに $p<.01$）。残差分析の結果，実践群では事前において孤立行動が多かったが，事後においては連合・協調遊びが多く，統制群では事前において孤立行動が多かったが，事後においては並行遊びが多かった。

以上のことから，SEL-8N の実践によって，幼児の遊びが連合・協調遊びに変化し，幼児から他児への働きかけが増えたことが示された。

Table 2
社会的行動についての Mann-Whitney 検定の結果

		M	*SD*	*p*	*r*
a)仲間への働きかけ	実践群	7.21	9.84	*n.s.*	.24
	統制群	-1.27	15.42		
b)仲間への応答	実践群	5.49	8.36	*n.s.*	.00
	統制群	5.89	11.06		
c)教師への働きかけ	実践群	-0.88	4.10	*n.s.*	.02
	統制群	0.06	6.57		
d)教師への応答	実践群	-0.02	7.24	*n.s.*	.26
	統制群	0.79	2.73		
働きかけ(a+c)	実践群	6.33	8.50	*n.s.*	.40
	統制群	-1.21	11.86		
応答(b+d)	実践群	5.47	12.96	*n.s.*	.16
	統制群	6.68	9.81		

n.s. not sigunificant

主な引用文献

清水寿代　(2013)．　幼児の集団ソーシャルスキルトレーニング―長期効果の検討　幼年教育研究年報，*35*，37-44.

山田洋平・小泉令三　(2020)．　幼児を対象とした社会性と情動の学習(SEL-8N)プログラムの効果　教育心理学研究，*68*(2)，216-229.

新任教師は学級の児童をどのようにとらえていたか
―教師用 RCRT を用いた 1 年間のふり返り―

南 雅則（びわこ学院大学）

キーワード：小学校新任教師，子どもをとらえる枠組み，教師用 RCRT

問題と目的

新任教師は，児童をどのように理解するのか，また児童との関係づくりをどのように進めればいいのかに悩むことは少なくない。近藤（1995）は，子どもに対する教師の特定の『見方』や『見え方』が教師と子どもの関係を悪化させることもあれば，その反対に良い方向へ変えていくこともあると述べている。そこで，本研究では，新任の小学校教師が学級の児童をどのようにとらえているのか，また，そのとらえる視点がどのように変化したのかを検討し，教師と児童の関係を改善するための示唆を得ることを目的とした。

方　法

研究協力者

A 県内の小学校で 2 年生の担任をしている新任の男性教師。担任している学級は男児 13 名，女児 14 名の計 27 名である。

手続き

教師用 RCRT・新版（近藤，1995）を使用した。また本研究の結果と前回（2023 年 8 月）の結果をふまえたコンサルテーションを行った(前回の結果については南（2024）で発表済)。

実施時期

2024 年 3 月

結果と考察

近藤（1995）の手続きに倣い，因子分析を行ったところ，教師の児童をとらえる視点として 3 因子が抽出された。コンサルテーションの結果，第 1 因子は「落ち着き・意欲」，第 2 因子は「協力・配慮」，第 3 因子は「対人関係構築」と命名された（Table1）。

第 1 因子と第 2 因子の得点で児童をプロットした結果（Figure1），「ウマが合う」か「ウマが合わない」かは「落ち着き・意欲」によってとらえられている可能性が示唆された。また，前回の視点(「落ち着き・秩序」，「活発さ」，「社会性」の 3 因子）全ての得点が低かった 4 人の児童（⑥，⑮，㉑，㉓）は，今回の「落ち着き・意欲」得点では中央付近にプロットされており，「協力・配慮」得点では⑮の児童はに高くとらえられていた。こうした結果は，2 学期以降，担任教師の児童をとらえる視点が 1 学期の秩序や活発であるかどうかという視点に加え，どのような対人関係を構築しているのかにその重点が置かれたことを示唆するものといえよう。

Table 1

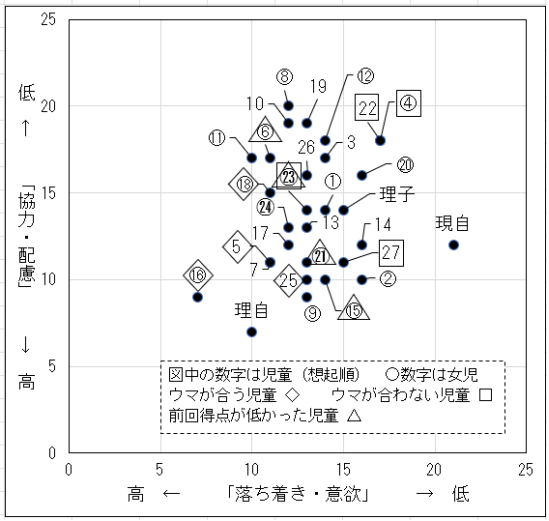
教師用RCRT因子分析結果（最小二乗法・バリマックス回転）

	F1	F2	F3
第1因子【落ち着き・意欲】 α＝.88			
うるさい－静か ＊	**.92**	.12	-.07
陽気－根暗	**-.86**	-.01	.05
意欲的－消極的	**-.80**	.02	.19
口調が強い－やさしい ＊	**.66**	.29	.14
さりげない優しさ－わとらしい優しさ	**.64**	-.03	-.08
第2因子【協力・配慮】 α＝.81			
成長スピードが遅い－速い ＊	.16	**.88**	.03
幼い－大人びている ＊	.26	**.80**	.09
協力的－非協力的	.05	**-.70**	-.11
視野が広い－狭い	.12	**.57**	.19
文字を書くのが嫌い－好き ＊	-.09	**.42**	.00
第3因子【対人関係構築】 α＝.84			
親切－不親切	-.01	.11	**.99**
思いやりがある－ない	-.21	.17	**.76**
因子寄与	3.22	2.55	1.69

＊は逆転項目

Figure 1

「落ち着き・意欲」と「協力・配慮」によるプロット



引用文献

近藤邦夫（1995）．子どもと教師のもつれ―教育相談から　岩波書店

南 雅則（2024）．新任教師は児童をどのようにとらえているのか―教師用 RCRT を用いた 1 学期のふり返り　日本発達心理学会第 35 回大会論文集

高学年児童における協同的な学びの促進プロセス

遠田将大（東京大学大学院）

キーワード：協働学習（協同学習），高学年児童，M-GTA

問題と目的

本研究の目的は，高学年児童が協同的な学びを促進するプロセスを明らかにすることである。

令和の日本型学校教育では，協働的な学びの実現（文部科学省，2021）が目指されている。協働的な学びの基盤は，互いの意見を受容する人間関係にあるとされる（例えば，安永，2012）。しかし，小学校段階の中でも特に高学年は，協同的な学びに対するレディネスが乏しく（例えば，遠田，2019），協同的な学びの基盤となる人間関係をどうすれば構築できるのか，という点についての研究が求められているといえる。

協働的な学びを推進するためにも，特に児童の視点に依拠した上で，協同的な学びの促進プロセスを解明することが求められているといえる。

方　法

本研究の目的を明らかにするため，以下の手続きを行なった。まず，対象学級に協同学習の成立５要件（Johnson，Johnson & Holubec，2002）を取り入れた心理教育プログラム（以下，本プログラム）を実施した。その上で，本プログラムを体験した児童 14 名にインタビューし，得られた語りを質的に分析した。

本プログラムについて

本プログラムは，A 県公立 B 小学校の第 6 学年 1 学級の児童 30 名（男児 15 名，女児 15 名）に実施。学校長と担任教師，保護者に文書を配布しつつ，実践，倫理的配慮について説明を行い，同意を得た。期間は，20XX 年 11 月第 1 週～12 月第 2 週。実践は 5 回実施された。なお，実践実施者は 50 代女性教師である。教材は，情報紙を用いた問題解決型実習（津村，2012）の枠組みを採用して作成された。

インタビュー調査に基づく質的分析

データの分析方法　修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下，2003；以下 M-GTA）を採用した。

対象者　インタビュー調査に同意した児童 14 名（男児 7 名，女児 7 名）。

データの収集方法　インタビューは休み時間や放課後に実施。内容は IC レコーダーに録音。面接に要した時間は 32～97 分（平均 52 分）。

分析テーマと分析焦点者　分析テーマは，高学年児童が他児と協同的な学びを促進するプロセス。分析焦点者は，公立小学校に在籍する高学年児童。

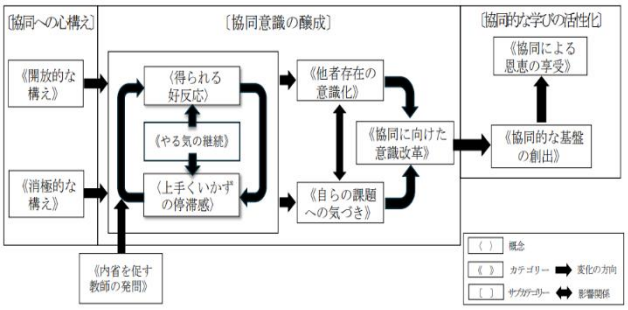
分析手続き　M-GTA の手順（木下，2003）に従い分析した。具体的には，概念の生成，カテゴリーの生成，カテゴリー相互の関連について多重的同時並行の分析作業を繰り返して，仮説モデルを生成した。

結果と考察

分析の結果，高学年児童が協同的な学びを促進するプロセスは，以下の 2 段階で進むことが示された（Figure 1）。具体的には，高学年児童が協同的な学びを促進するプロセスは，はじめに〔協同意識の醸成〕がなされ，それを元に〔協同的な学びの活性化〕に至るプロセスといい換えることができた。

これまでの協同学習の成立に関する研究では，成立要件や促進要因が示されていたが（例えば，Johnson，Johnson & Holubec，2002），児童がどのように協同的な学びを促進するのかといった点からは，ほとんど検討がされてこなかった。その意味では，本研究は，仮設モデルではあるが，児童の視点に立って協同的な学びの促進プロセスを示すことができたと考えられる。高学年児童は，協同的な学びに対するレディネスが乏しいこと（遠田，2019）をふまえると，高学年児童の協同意識をどのように醸成していくか，といった点からの研究が求められていると考えられた。

Figure 1
高学年児童における協同的な学びの促進プロセス



注）遠田（2023）を元に作成

学校適応感尺度 ASSESS と 教師用 RCRT を活用した省察的実践による学級雰囲気の変化

○貴村亮太（大阪市立加島小学校）　　秋光恵子（兵庫教育大学）

キーワード：学級経営，教師用 RCRT，学級雰囲気

問題と目的

新学習指導要領では，「温かい学級」を前提とした「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業改善が求められている（文部科学省,2017）。また，「温かい」といった学級雰囲気の向上には，学級全体への働きかけを意識した学級経営が有効であることが指摘されている（是常・秋光,2014）。しかし，学級経営は個々の教師の経験則のみに頼って展開されていることが多い。自身の学級経営を客観的に振り返り，学級における問題を未然に防ぐための実証的・実践的な研究が必要であると考える。

そこで本研究では，教師自身が児童に対して抱く無意識的な視点や，どのような学級を創りたいと考えているのかを把握することができる教師用 RCRT（近藤,1994）を活用した学級担任の省察を導入する。教師用 RCRT によって，学級の児童・生徒をみる視点や枠組みを教師自身が確認することで，児童への見方・関わり方に変化を生み，児童との人間関係をよりよいものにしていくかどうか，そして，そのような変化が学級雰囲気の向上につながるかどうかの検証をする。

方　法

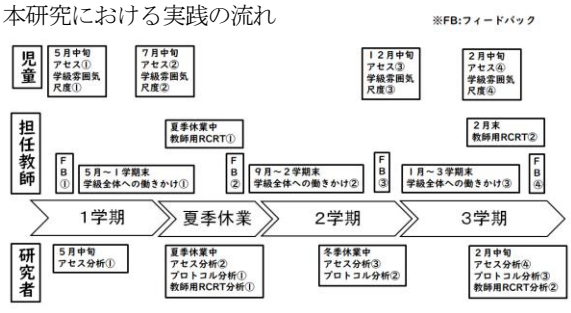
調査対象者

本研究では，児童に対する質問紙調査（アセス・学級雰囲気尺度）も実施することを踏まえ，高学年の学級担任に協力依頼をした。

A 教諭：5 年 X 組担任　教職経験 5 年目　女性教諭
B 教諭：6 年 Y 組担任　教職経験 8 年目　女性教諭
C 教諭：6 年 Z 組担任　教職経験 9 年目　男性教諭

なお，児童数は 5 年 X 組 41 名，6 年 Y 組 28 名，6 年 Z 組 29 名である。

Figure 1
本研究における実践の流れ



結果と考察

A 教諭，B 教諭は，1 回目の教師用 RCRT から理想の子ども像が高いことが読み取れた。結果を踏まえ，A 教諭は，学級の児童の些細な行動に目を向け，心を込めてよいと伝えることができるようになった，B 教諭は，1 学期は理想と現実のギャップに苦しんだが，2 学期以降は児童の実態を受け止められ，余裕をもって接することができるようになったと自己分析していた。C 教諭は，1 回目の教師用 RCRT から自分自身が目を向けにくい児童を把握することができ，普段からの関わりを増やしたり，学級通信で取り上げたりするように心がけている様子がプロトコル分析から確認された。教師用 RCRT を用いることで，担任教師の子どもをみる視点に広がりがみられ，子どもや学級のよさや成長への気づきを促すことにつながると考える。

Figure 2
各学級のアセスの得点推移

	5年X組				6年Y組				6年Z組			
	第1回目	第2回目	第3回目	第4回目	第1回目	第2回目	第3回目	第4回目	第1回目	第2回目	第3回目	第4回目
生活満足感	54	53	54	55	54	51	53	55	51	52	54	56
教師サポート	55	55	56	56	60	59	62	60	51	56	59	62
友人サポート	52	55	55	54	57	53	57	59	48	55	56	55
向社会的スキル	48	48	51	51	58	57	57	60	49	52	54	54
非侵害的関係	52	54	54	54	52	56	58	57	51	57	58	59

5 年 X 組は，児童の学校での適応感のわずかな高まりが読み取れる。しかし，学級雰囲気尺度の「節度」「けじめ」「前向きさ」の得点は 2 回目や 3 回目で低下していた。この原因として，A 教諭が何度も同じ注意をしていたこと，1 学期に積極的に取り組んでいた児童に対する働きかけが減少していた様子がプロトコル分析から推察された。6 年 Y 組は，学級適応度が徐々によくなっていったことが読み取れる。しかし，学級雰囲気尺度における「協調性」「社会性」「侵害」のいずれも時期の主効果が有意ではなかった。B 教諭が「他クラスの話し合い活動の様子を学んでから取り入れた。」と述べていたことから，継続した協同学習的な取り組みが，学級の雰囲気に変化をもたらすことが推察された。6 年 Z 組は，学級雰囲気尺度からも，児童が学級の雰囲気のよさを感じていることが示された。これは，C 教諭が学級通信の発行やクラスみんなに個々の児童やクラスのよかったところを伝えていたことが要因であると考える。

保護者交流会を媒介とした高等学校における保護者支援に関する質的研究

○的場恵美（金光藤蔭高等学校） 秋光恵子（兵庫教育大学）

キーワード：高等学校，保護者交流会，保護者との関係づくり

問題と目的

現在の高等学校（以下「高校」）には，多様な背景を持つ生徒が在籍している（文部科学省，2020）ことを踏まえて，特別な教育的支援を必要としている生徒を念頭においた支援方法の検討が求められている（文部科学省,2022)。高校に限らず,生徒の支援の充実には，教師と保護者の連携が不可欠であろう。しかし，高校生の母親に関する一連の調査研究からは，担任とのコミュニケーション不足，子育て不安が高校卒業まで続くことが明らかになっている（例えば,増田,2009；鎌田・秋光,2010)。そのような高校生の保護者の心理状態を教師が理解することで，教師と保護者の連携が進みやすくなり，生徒の支援の充実につながると考えられる。そこで本研究では，高校内にある保護者のコミュニティが，教師と保護者の関係構築ならびに保護者の子育て不安の軽減につながるのかを検討するため，私立Y高校が実践している参加対象者の枠を限定しない保護者交流会（以下「こころ広場」）を取り上げ，継続参加者の心的変容を明らかにするとともに，高校における保護者支援の効果と担うべき役割について考察する。

方　法

調査対象者

調査対象者は，私立Y高校に子どもが在学中かつ卒業後もこころ広場に参加している８名の母親であった。

調査方法と調査期間

調査協力に同意を得られた調査対象者に対して，2023年3月～7月にかけて半構造化面接を個別に実施した。面接時間は 60 分～90 分程度であった。調査対象者に事前に許可を得て IC レコーダーを使用した。

倫理的配慮

兵庫教育大学の倫理審査委員会の承認を得た。また，調査対象者には，個別に書面と口頭にて説明を行い，本調査への協力の同意を書面にて得た。

分析方法

SCAT（大谷，2022）により行った。SCAT は，①小規模なデータにも適応可能であること，②手続きが明確で分析の経過が明示的に記述されること，③小規模の分析結果をデータとして，さらに大規模な分析を行えること，が特徴である（大谷，2022)。本研究は，こころ広場の継続参加を通した心的変容の調査であるため，個別的で具体的な分析を行う研究手法の一つである SCAT の分析方法が持つ特長が適当であると考え，採用した。なお，本研究では，調査対象者間で共通に見出されるテーマ・構成概念を抽出するため，語りが豊富な調査対象者から順次分析を行い，先に見出されたテーマ・構成概念が，後の調査対象者にも適用できるかどうかを検討しながら分析を進めた。

結果と考察

分析の結果，57 個のテーマ・構成概念が導き出された（【】は分析から生成された概念である)。それらから見出されたストーリー・ラインをまとめると，以下のようなことが示唆された。

高校入学前後の母親には，我が子が地域外の高校に入学することへの不安と我が子の学校生活の振り返りから生まれた，学校生活に【適応できない我が子への不安】があることが明らかになった。これを増加させる要因が，高校の【学校風土】がわからないという不安であった。そして，高校の【学校風土】を知ることが，子育て不安の軽減や我が子の学校生活のサポートにつながるかもしれないという【母親としての我が子に対する気持ち】が，母親の【子育て不安に対する問題解決行動】につながったと考えられた。したがって，母親の【心的変容】は,【こころ広場】に参加することを決めた時から生じていると考えられる。さらに,【こころ広場】の【母親同士の交流】を通して母親は，自身または我が子に対する【新しい気づき】を得ていたことも明らかになった。同じ立場の【母親同士の交流】,【多様な価値観を持つ保護者】同士の交流，いずれにしても，母親の【心的変容】を促す効果が示された。当初，母親達が【こころ広場】に求めていたものは，子育て不安の軽減であったが,【こころ広場】の継続参加を通して母親達は,【こころ広場】の道中に個々に応じて息抜きの時間を見つけて過ごしていたことも明らかになった。

本研究の結果，高校内に保護者のコミュニティを提供することで，高校特有の環境改善,【母親としての我が子に対する気持ち】と,【一個人の気持ち】を正の感情で安定させる以外に,【母親と母親をつなげる役割】,【母親と学校をつなげる役割】,【子どもの直接支援につなげる役割】があることが示された。しかし，本研究は私立Y高校という限定的な条件でのデータであることから，偏差値や学校規模，地域性の違いがあっても同様の概念やプロセスが得られるのか，今後検討が必要である。

小規模小学校における生徒指導改善のための認知情動行動リスクのアセスメントと対人環境要因の影響の検討

○七種典威（岐阜大学大学院）　吉澤寛之（岐阜大学）

キーワード：小規模小学校，アセスメント，認知情動行動リスク

課題と目的

学校は，児童生徒の多様化や家庭環境の複雑化，生徒指導上の課題の深刻化などの課題に直面している（文部科学省，2021）。また，人間関係が固定化しやすい小規模校においては，流動的な関係をもつことができる環境のある学校と比較して，共感性を中心とした認知情動行動リスクが高まることが示唆されている（高橋・吉澤，2019）。

発達支持・課題予防の機能を持った教育活動として教育相談が挙げられているが，教育相談体制の充実とアセスメント利用ニーズの関係は深いことが分かっている（富田・大宮，2012）。本研究では，アセスメントを活用して，小規模小学校における子どもの認知情動行動リスク要因における学校課題を明らかにする。明らかになった学校課題に組織的に対応していくために，小規模校の学校課題に対人環境の要因がどのように影響しているのかを分析し，対人環境の要因に即した小規模校における常態的・先行的な生徒指導を計画する際の基礎データとする。

方　法

対象者　小学校の 4，5，6 年生児童 63 名（4 年生 24 名，5 年生 18 名，6 年生 21 名）を実践対象にした。

認知情動行動リスクの測定内容　反社会的行動への潜在態度を測定する紙筆版の反社会性 Single Category IAT（吉澤，2014），尾崎他（2016）のセルフコントロール尺度短縮版から抜粋した 8 項目，松木・齊藤（2017）の刺激欲求尺度から抜粋した 6 項目，Frick（2004）の冷淡・情動の欠如尺度邦訳版から抜粋した 7 項目，Bandura et al.（1996）の道徳不活性化尺度を邦訳した 11 項目（6 件法），吉澤他（2009）の認知的歪曲尺度 14 項目（6 件法），規範的攻撃信念尺度の一般攻撃信念下位尺度 8 項目を用いた（件法の記載のない尺度は 4 件法）。

対人環境の測定内容　家庭環境は，内海（2013）の受容，心理的統制，モニタリングからなる養育尺度 15 項目，小保方・無藤（2006）の暴力尺度 4 項目を用いた。教師は，三隅・矢守（1989）の P 機能と M 機能からなる教師リーダーシップ尺度 17 項目を用いた。友人は，Laird et al.（1999）の良好な関係を測定する尺度 5 項目，Bukowski et al.（1994）の関係の悪さを測定する尺度 4 項目を邦訳して用いた。地域住民は，吉澤他（2009）の非公式社会的統制と社会的凝集性・信頼からなる集合的有能感尺度を短縮した各 3 項目を用いた（上記尺度はすべて 4 件法）。

結果と考察

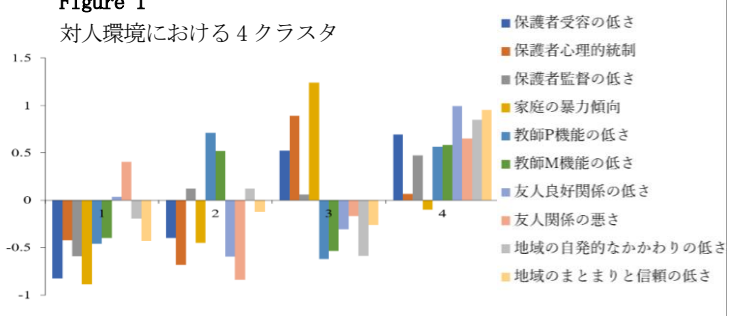
A 県内複数の自治体の児童を含めた全児童生徒を母数として算出した標準化得点を確認したところ，調査対象校において認知情動リスク要因の各指標の中では「道徳不活性化」「認知的歪曲」「一般攻撃信念」が高く（0.33，0.43，0.29），認知バイアスの指標に課題がみられることが分かった。

さらに，対人環境要因の尺度得点をもとにした混合分布モデル（異質分散）による分析の結果，情報量規準(AIC，BIC，SBIC)の低さやエントロピーの高さ，各クラスタにおけるプロファイルの解釈可能性も総合的に考慮して 4 クラスタを抽出した（Figure 1）。各クラスタの特徴に基づき，「1. 友人関係不安群」「2. 教師関係不安群」「3. 保護者関係不安群」「4. 育児放棄が疑われる全般不安群」と名付けた。

この環境クラスタを要因として，内面の課題である「道徳不活性化」「認知的歪曲」「一般攻撃信念」それぞれにおける差を比較するため，対人環境のクラスタを独立変数とした 1 要因 3 水準の分散分析を実施した。分析の結果，「道徳不活性化」（F (3，59) ＝1.053，*ns*），「認知的歪曲」（F (3，59) ＝1.194，*ns*），「一般攻撃信念」（F (3，59) ＝0.614，*ns*）すべてで有意ではなかった。認知情動行動リスクの原因は特定の対人環境が影響していると考えにくく，その改善には学校全体の取り組みが求められることが分かった。

道徳不活性化と，攻撃行動および非行という反社会的行動との関連性は，向社会的行動によって負に媒介されることが示唆されている（Bandura et al.，1996）。そのため，認知バイアスに課題のある小規模小学校においては，道徳不活性化等の学校課題改善のために，向社会的行動を促進する取り組みが有効であることが予想される。

Figure 1
対人環境における 4 クラスタ



工業高校の生徒を対象とした認知情動行動リスク要因と対人環境要因による分類
―自立的改善を目標とした支援方法の基礎データとして―

○河本美后子（岐阜県立大垣工業高等学校）　吉澤寛之（岐阜大学）

キーワード：工業高校，認知情動行動リスク，対人環境

問題と目的

児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査（文部科学省，2023）によれば，小中高等学校における暴力行為の発生件数ならびに児童生徒1000 人当たりの発生数は前年度より増加し，高等学校では前年度に比べて 10.9%増加している。男子生徒が大半を占める工業高校では，工業専門であるがゆえに地元企業への就職率が高く，男子生徒やその保護者から支持されている。一方，一般的に男性が圧倒的多数を占めるとされる問題行動の発生件数も多く，その背景には個人の特性が影響していることが想定されるが，その実態把握や支援方法は手探り状態である。

本研究では，子どもの内面の認知情動行動リスクや対人環境の問題を測定する STAR(School-related Task Assessment & Resolution: STAR　吉澤他，2021）を用いることで，高校生の各問題をタイプ分けすることを目的とする。生徒指導提要（文部科学省，2022）によって生徒指導分野における 2 軸 3 類 4 層の重層的支援構造が提示される中で，工業高校の実態に合致した支援方法を計画するため，各問題をそれぞれカテゴリー化し，組み合わせることで生徒の実態により近い支援内容を提案する基礎データとする。

方　　法

調査対象者

全日制の工業高校に在籍する全校生徒 783 名（1 年生 245 名，2 年生 282 名，3 年生 256 名）を対象とした。

対人環境の測定内容

家庭環境は，内海（2013）の受容，心理的統制，モニタリングからなる養育尺度 15 項目，小保方・無藤（2006）の暴力尺度 4 項目を用いた。教師は，三隅・矢守（1989）の P 機能と M 機能からなる教師リーダーシップ尺度 17 項目を用いた。友人は，Laird et al.（1999）の良好な関係を測定する尺度 5 項目，Bukowski et al.（1994）の関係の悪さを測定する尺度 4 項目を邦訳して用いた。地域住民は，吉澤他（2009）の非公式社会的統制と社会的凝集性・信頼からなる集合的有能感尺度を短縮した各 3 項目を用いた（上記尺度はすべて 4 件法）。

認知情動行動リスクの測定内容

反社会的行動への潜在態度を測定する紙筆版の反社会性 Single Category IAT（吉澤，2014），尾崎他（2016）のセルフコントロール尺度短縮版から抜粋した 8 項目，松木・齊藤（2017）の刺激欲求尺度から抜粋した 6 項目，Frick（2004）の冷淡・情動の欠如尺度邦訳版から抜粋した 7 項目，Bandura et al.（1996）の道徳不活性化尺度を邦訳した 11 項目（6 件法），吉澤他（2009）の認知的歪曲尺度 14 項目（6 件法），規範的攻撃信念尺度の一般攻撃信念下位尺度 8 項目を用いた（件法の記載のない尺度は 4 件法）。

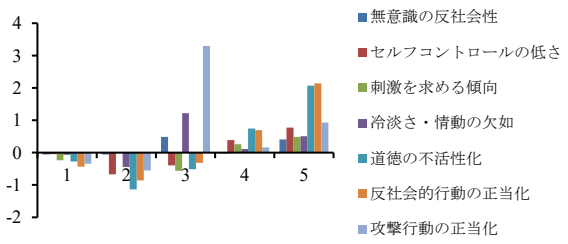
結果と考察

認知情動行動リスクの指標を用いて，ユークリッド距離・ウォード法によるクラスタ分析を実施した。生徒の実態に応じた支援内容を提案するためにデンドログラムでクラスタ凝集過程を基準に 5 層に分類した（Figure 1）。クラスタ 1 の 249 名は「認知情動行動リスク全般低群」，クラスタ 2 の 141 名は「道徳不活性化低群」，クラスタ 3 の 28 名は「攻撃信念高群」，クラスタ 4 の 220 名は「道徳不活性化・認知的歪曲高群」，クラスタ 5 の 39 名は「道徳不活性化・認知的歪曲極高群」とした。次に，対人環境の指標を用いて同様の分析をし，デンドログラムを基準に 6 層に分類した。クラスタ 1 の 206 名は「対人環境良好群」，クラスタ 2 の 31 名は「保護者受容不足群」，クラスタ 3 の 88 名は「保護者心理的統制・暴力高群」，クラスタ 4 の 160 名は「保護者・友人関係課題群」，クラスタ 5 の 174 名は「保護者良好・教師課題群」，クラスタ 6 の 24 名は「対人環境全般・教師課題群」に分類された。クラスタ 5 ならびにクラスタ 6 においては，生徒とのかかわり方について見直す必要があると考えられる。

対人環境と認知情動行動リスクとの組み合わせの人数を確認するため χ^2 検定を行い，有意な結果が得られた。($\chi^2(20)=148.343, p=.000$)。残差分析の結果，少ない組み合わせ（7 パターン）を除いて支援コメントを作成することが有効であると考えられた。このように，アセスメント結果を特徴ごとに分類し，それに基づいた結果を生徒にフィードバックすることが高校生の自立的改善に有効であると考えられる。

Figure 1

子どもの認知情動行動リスクのクラスタ分析の結果



中学校教師を対象としたインタビュー法による外国人生徒の生徒指導上の工夫と課題の解明

○肖 テイ（埼玉学園大学） 藤枝静暁（埼玉学園大学）

キーワード：外国人中学生，学校適応，生徒指導

目　的

「生徒指導提要」（文科省，2022）によると，外国人生徒へのいじめ，不登校，中途退学が増加しているため，教職員が外国人生徒や保護者への支援と共に，多様性を認め，お互い理解，尊重し合う学校づくりは何よりも大切だと指摘されている。しかし，中学校教師を対象とした外国人中学生に対する生徒指導上の工夫と課題を明らかにした研究は少ない。

本研究では，教師の語りから支援内容や外国人中学生の適応課題に対する認識を分析し，支援の現状と課題を明らかにすることを目的とした。

方　法

調査協力者は，関東地区の 4 つの公立中学校に所属し，担任として外国人中学生に指導経験がある教師 24 名であった。

調査方法はオンラインによる紙面インタビュー法で，支援上に工夫していることや難しいと思うことなど 6 項目について自由記述で回答を尋ねた。

結果と考察

結果を KJ 法を参考に整理して，生成したカテゴリーを Table 1 を示した。

先行研究では，日本での外国人中学生への教育は「同化」，「奪文化教育」とよく指摘された（趙，2006）。本研究では，外国人中学生に対して日本人中学生と同じような接し方をしていた教師もいるが，外国人中学生の多様性を尊重して丁寧に個別対応をしている教師が多いことが明らかになった。

工夫したこと　教師は外国人中学生の適応状況に応じてコミュニケーションの実現と学校生活への慣れを目指して色々な支援を提供していた。例えば，コミュニケーションを実現するために，翻訳者や翻訳 ICT を利用すること，音声と視覚情報を併用することやシンプルな指示を出すというような工夫もしていた。学校生活へ慣れようとするために，クラスの生徒への協力を求めたり，個別対応をしたり，保護者と情報共有したり，全学校教師間の連携などを工夫していた。

困難と感じたこと　教師が生徒や保護者に色々な支援を提供する一方で，言語の壁，文化の違い，生徒の個人差があるため，外国人中学生への支援には，日本語による意思疎通の困難，文化差異による行動理解の困難や人手不足による個別対応の限界，支援体制の不十分による限界があった。人手不足と制度の制約による支援上の困難が教師だけでは改善できないことだと考え，無気力，悔しいなどネガティブな感情を抱いた教師は，学校側の改善だけではなく，国や自治体から外国人中学生への支援制度の改善が期待していた。そのうち，日本語指導の回数を増やすことを希望する教師が最も多かった。

課題　本研究の結果から外国人中学生への支援は容易ではないことが明らかになった。本研究の結果を踏まえ，教師や学校が提供している支援についてさらに検討し，より良い支援策を作り出すことは今後の課題である。

Table 1
生成されたカテゴリー

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー
外国人中学生の学校生活につい	戸惑う姿	言語の壁	支援上で工夫したことについて	コミュニケーションの実現	通訳者の配置
		文化や考え方の違い			通訳 ICT の活用
		集団生活における問題			コミュニケーション方法の多様化
	学校生活に慣れていく	教師からのサポート		学校生活への慣れ	教師間の連携
		クラスメイトからのサポート			個別対応
		個人の努力と資質		支援策への提案	日本語指導充実への希望
保護者への対応について	両極端な保護者	意思疎通の困難	支援上の困難について	日本語能力の不足による困難	意思疎通の困難
		保護者の積極的態度			学習指導上の困難
	丁寧な対応をしている教師	進路の相談		文化差異による困難	文化を理解させることの困難
		電話対応		支援の限界	個別対応への限界
		個別対応			体制を整えることの困難
		校内の連携	支援の改善点について	通訳翻訳の不十分さに対して	通訳者の配置
支援の経験によること	支援が難しかったこと	支援の不足			翻訳機の導入
		文化の違い			多国語での対応
		日本語による困難		校内支援に対して	安心できる環境作り
		生徒の個人差			進学への支援
	支援して良かったこと	日本語教室の提供		社会制度の不十分に対して	専門員の配置
		安心できるような配慮			日本語指導回数の増加
		コミュニケーションへの工夫			経済面への配慮

小学生における共同体感覚の構造的視点からの検討

○水流卓哉（豊橋市立富士見小学校）　松山康成（東京学芸大学）
赤坂真二（上越教育大学）

キーワード：共同体感覚，質問紙調査，共分散構造分析

問題と目的

アドラー心理学における中心的理論概念の一つに共同体感覚（Social Interest）がある（Ansbacher & Ansbacher, 1956）。共同体感覚を育成することは「幸福なる対人関係のあり方を考える，もっとも重要な指標である」とされており，教育やカウンセリングの目標ともされている（会沢, 2009）。共同体感覚の概念については，Adler によって様々に表現されているため，操作的定義については難航しているが，国外においては 1970 年代からその指針となるアセスメントツールが開発されている（e.g., Sulliman, 1973）。また，国内においても 2010 年代から共同体感覚の測定を志向したアセスメントツールが作成されており，小学校現場において適用できるように開発されたものも存在する。例えば，高坂（2014）は，中学生と大学生を対象に作成した「共同体感覚尺度」をもとに「貢献感」，「所属感・信頼感」，「自己受容）」の 3 因子で構成された「小学生版共同体感覚尺度」を開発し，生活満足度や学校適応感との関連を指摘している。

近年，この尺度を活用しながら，クラス会議や SST の実施に伴って共同体感覚が向上することがいくつかの研究で実証されている。一方で，これまでの研究はクラス会議や SST などの教育的支援を行った結果，共同体感覚が向上したという結果論に留まっているものが多く，共同体感覚がどのようなプロセスで向上していくかという構造的な視点からの検討は十分になされていない。そこで，本研究では共同体感覚を構成する 3 要素がどのようなプロセスを経て向上していくかという構造的な視点から検討することを目的とした。

方　法

調査対象者

X・Y 県内の公立小学校の 4，5，6 年生，全 38 学級，1053 名（4 年生 231 名，5 年生 367 名，6 年生 455 名）を調査対象とした。

調査時期

20XX 年 10 月 31 日～20XX 年 12 月 31 日

調査方法

調査にあたり，髙坂（2014）による「小学生版共同体感覚尺度」を使用した。測定にあたっては，髙坂(2014)に倣って“次の文章は，あなたにどのくらいあてはまりますか”という教示のもと，5 件法で回答を求めた。

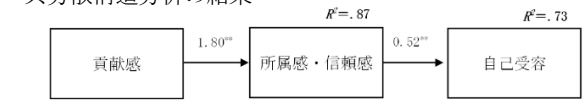
結果と考察

得られたデータについては，因子分析，多母集団同時分析の手順を踏まえて分析し，それぞれ同質な集団であることを確認した上で，共分散構造分析（最尤推定法）を行った。Figure 1 にその結果を示す。

分析の結果，共同体感覚の向上には，他者やその共同体に対して主体的に貢献できているという「貢献感」が形成された後に，現在所属している集団やその成員を信頼することができているという「所属感･信頼感」が形成される。そして，自己評価的経験を積み重ねていくことによって「自己受容」が高まっていくという可能性が示唆された。また，その後に行った学年差および性差を検討した多母集団同時分析においても，同様のモデルの想定が可能であることを確認した。これらの結果は，「まず共同体に貢献し，その次にその共同体から感謝されるとし，その関わり方が共同体感覚である」という八巻（2015）による指摘や，所属感は共同体から与えられるものではなく，共同体に貢献することで自ら獲得するものであるという山田（2023）による指摘と整合するものであった。

Figure 1

共分散構造分析の結果



注）誤差変数の記載は省略した
$^{+}p<.10$　$^{*}p<.05$　$^{**}p<.01$

引用文献

会沢信彦（2009）. 教育相談の“ゴール”共同体感覚をはぐくむ，千葉教育，*580*，32-33.

Ansbacher, H. L., & Ansbacher, R. R. (Eds.) (1956). *The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selections from his writings*. Basic Books.

髙坂康雅　(2014) . 小学生版共同体感覚尺度の作成，心理学研究，*84* (6)，596-604.

Sulliman, J. R. (1973). The development of a scale for the measurement of “social interest.” *Dissertation Abstracts International*, *34*, 2914-B.

鈴木義也・八巻 秀・深沢孝之（編）(2015) . アドラー臨床心理学入門　アルテ

山田篤司（2023）. アドラー心理学「共同体感覚」とは何か　高知工科大学紀要，*19*(1)，43-53.

国語の記述式問題における評定者間の評価の一致度に関する検討
—回答欄の字数制限と評価基準が及ぼす影響—

○安永和央（岡山大学） 野口裕之（名古屋大学）

キーワード：字数制限，評価基準，一致度

問題と目的

わが国では入学試験等，様々な場面で記述式問題が出題され，状況によっては複数の評定者が必要になることがある。しかしながら，記述式問題においては受験者の回答が多様となるため，同一答案に対して誰がいつ評価しても同じ評価が与えられる，という保証はない。したがって，試験の公平性について考えた場合，複数の評定者が評価に及ぼす影響について，様々な観点から実証的に検討していくことが求められる。

これまでの研究では，評定者の違いに加え，回答欄の字数制限の有無が複数の評定者の評価の一致度に影響を及ぼすことが示されている（安永・野口，2021）。また，評価基準の違いが評価の一致度に影響を及ぼすことも示されている（安永・野口，2023）。

これらを踏まえ，本研究では段階的な評価基準により評価された安永・野口（2021）の結果を比較対象として，回答欄の字数制限の有無と評価基準の違い（段階的な評価基準と簡潔な評価基準）が複数の評定者の評価の一致度に及ぼす影響について検討を行う。

方　法

対象者

標準的な学力である高校の 2 年生約 300 名であった。

国語テストと回答欄の設定

大学入試問題を基に作成された国語テスト（14 問）を実施した。検討した設問は，設問Ⅰ：人間の社会とゴリラの社会にどのような共通点があるかを説明する問題，設問Ⅱ：人間の社会とゴリラの社会にどのような相違点があるかを説明する問題の 2 つであった。設問Ⅰでは，A 条件：50 字以内で説明せよ，B 条件：字数制限なし，設問Ⅱでは，A 条件：70 字以内で説明せよ，B 条件：字数制限なしの 2 種類の回答欄を設定した。なお，本研究は倫理委員会の承認を得て実施した。

評価と分析

第一著者及び評価の訓練を受けた 2 名の計 3 名の評定者が評価基準に従って回答を評価した。段階的な評価基準（例えば，類型 1：「正答」，類型 2：「準正答 1」，類型 3：「準正答 2」，類型 9：「誤答」，類型 0：「無回答」）で評定されたデータを，簡潔な評価基準（類型 1：「正答」，類型 9：「誤答」，類型 0：「無回答」の 3 段階）のデータに変換した。Fleiss の κ 係数を求め，3 名の評価がどの程度一致しているかを検討した。

結果と考察

各設問における条件ごと（A 条件：字数制限あり，B 条件：字数制限なし）の 3 名の評価の一致度及び，比較対象として，安永・野口（2021）の段階的な評価基準で評定された一致度を Table 1 に示す。一致度については，Landis and Koch（1977）における κ 係数の基準を用いて解釈する。すなわち，0.00～0.20：わずかに一致，0.21～0.40：まずまずの一致，0.41～0.60：中等度の一致，0.61～0.80：かなりの一致，0.81～1.0：ほとんど完全な一致を基準とする。

Table 1
各設問における評定者の一致度

設問	条件	人数	κ 係数 本研究	κ 係数 安永・野口（2021）
Ⅰ	A	154	.729	.672
	B	147	.876	.808
Ⅱ	A	156	.844	.652
	B	145	.601	.712

簡潔な評価基準で評価した場合，3 名の評定者の評価の一致度は，A 条件ではかなりの一致からほとんど完全な一致，B 条件では中程度の一致からほとんど完全な一致となった。安永・野口（2021）の結果と比較して，設問Ⅰの結果は類似した傾向であったが，設問Ⅱの結果は異なる傾向となった。また，安永・野口（2021）との比較から，段階的な評価基準で評価するよりも簡潔な評価基準で評価する方が，設問ⅡのB条件を除いて，評定者間の一致度は高い値となった。安永・野口（2023）で示唆されたように，段階的な評価基準では「準正答」があるため，例えば「準正答」と「誤答」の間で評価の判断が分かれるが，簡潔な評価基準では「準正答」がなく，「正答」以外は「誤答」に振り分けられるため，評定者間の評価が一致しやすくなったと考えられる。

設問ⅡのB条件の一致度が先行研究よりも低くなった理由として，得点率に着目すると評定者①の得点率は，.083，評定者②の得点率は.076，評定者③の得点率は.041 と低い値であった。このように多くの受験者が誤答している状況であり，かつ，回答字数が多く，評定者が判断するための情報が多い場合，「正答」か「誤答」かを判断する簡潔な評価基準の方が，評定者間で違いが生じやすくなるのではないかと推察される。

日本教育心理学会第66回総会発表論文集

発行日　2024年9月14日
発行者　一般社団法人 日本教育心理学会