

日本教育心理学会 第67回総会発表論文集

Proceedings of the 67th Annual Meeting of
the Japanese Association of Educational Psychology



2025年10月11日(土)~10月13日(月・祝)

日本教育心理学会 第67回総会発表論文集

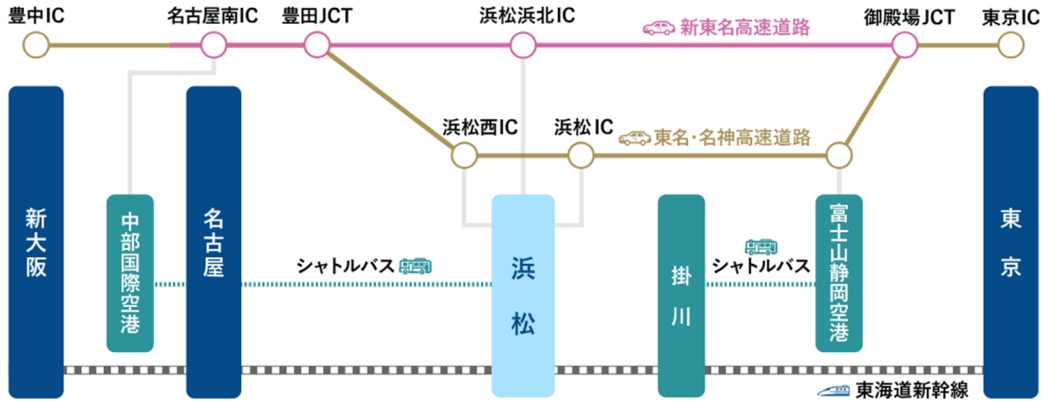
Proceedings of the 67th Annual Meeting of
the Japanese Association of Educational Psychology

2025年10月11日(土)～10月13日(月・祝)

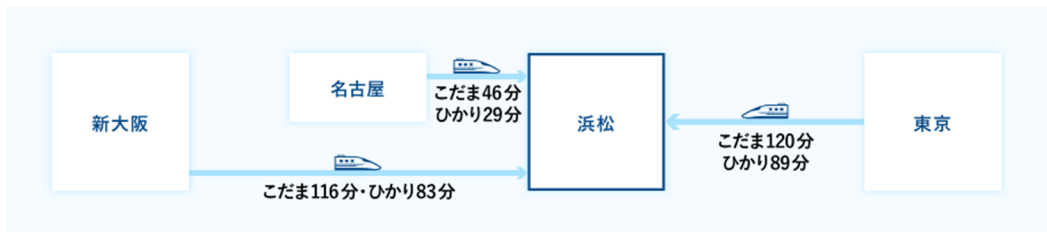
目 次

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等	17
会員企画シンポジウム	25
ポスター発表	37
学会企画シンポジウム等 論文	75
会員企画シンポジウム 論文	93
ポスター発表 論文	163

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



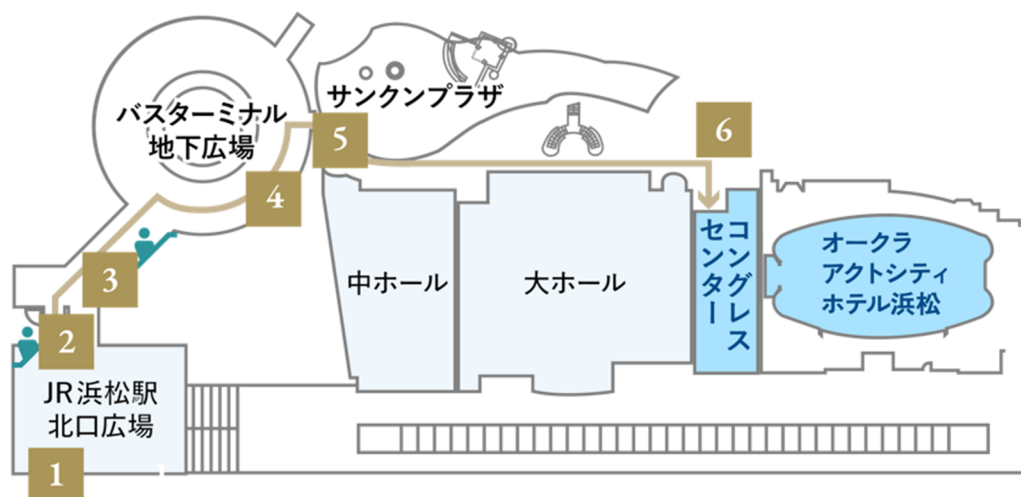
掛川⇨富士山静岡空港のシャトルバスはFDA搭乗の方のみ利用可能な無料アクセスバスです。

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gressセンター
〒430-7790 静岡県浜松市中区板屋町 111-1



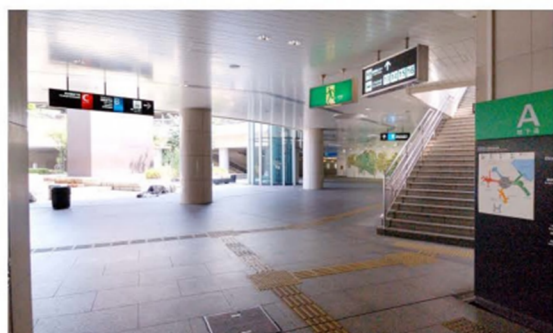
1 JR浜松駅

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。)



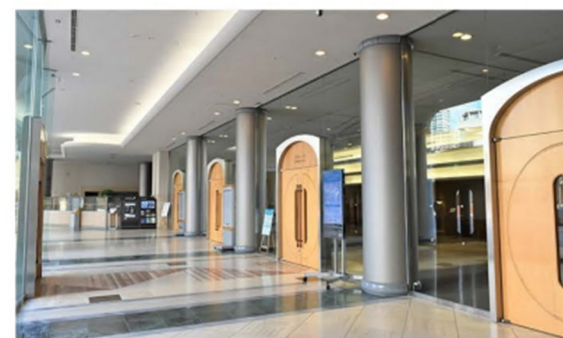
3 バスターミナル エスカレーター前

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。



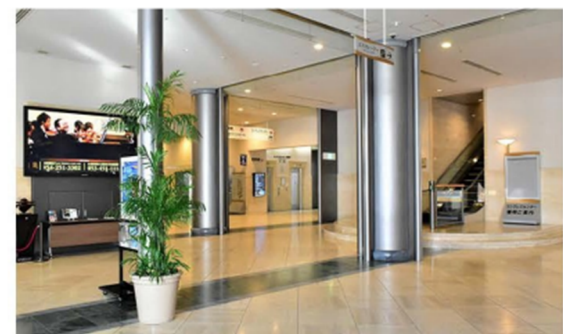
4 バスターミナル地下広場

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gres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gresセンター

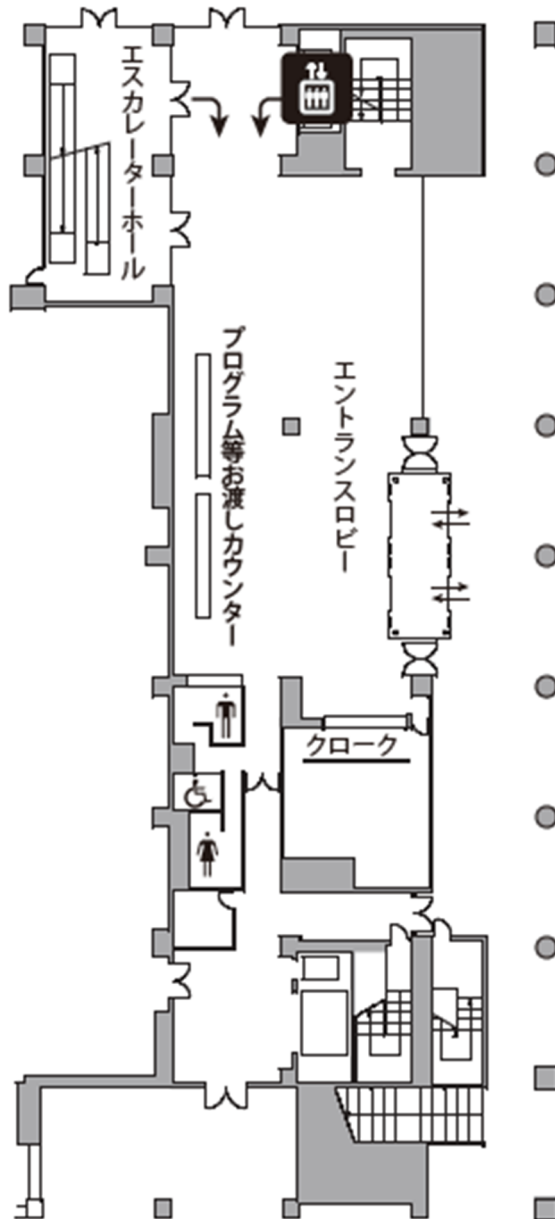
1階	エントランスロビー	プログラム・参加章ホルダー等お渡し クローク
2階	21 会議室	休憩室
	22 会議室	第1日 会員企画シンポジウム JB05・JC05 第2日・第3日 休憩室
3階	ロビー	総合受付 発表変更受付 各種問合せ 非会員シンポジスト受付 名誉会員・終身会員受付 ポスター発表受付
	31 会議室	ポスター発表 書籍等展示
	チェルシー I	会員企画シンポジウム JA01～JH01
	チェルシー II	会員企画シンポジウム JA02～JH02
4階	41 会議室	学会企画講演 学会企画シンポジウム 1～6 学会企画チュートリアル・セミナー
	43 会議室	会員企画シンポジウム JA04～JH04
	44 会議室	休憩室
5階	52 会議室	第1日・第2日 休憩室
	53 会議室	会員企画シンポジウム JA03～JH03

会場フロアマップ 1F

1F

アクトシティ浜松
コンgressセンターエントランスロビー

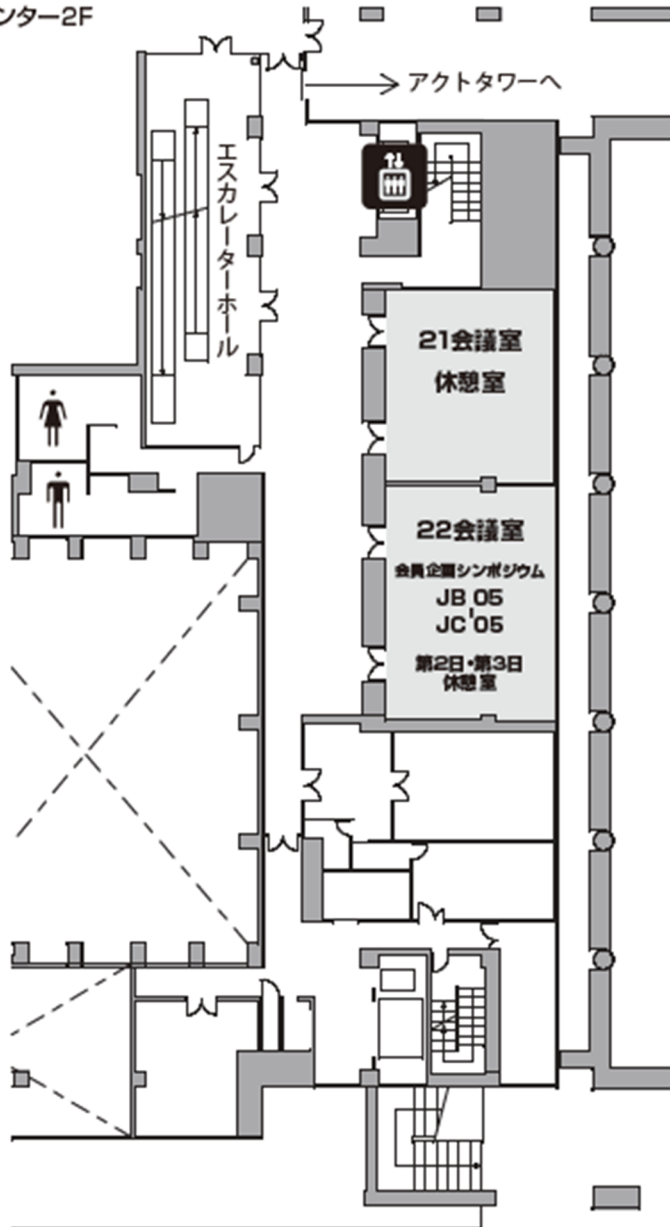
地下1階
財団事務室前
から上がる
(会場へのアクセス
のページ参照)



会場フロアマップ 2F

2F

アクトシティ浜松
コンgresセンター2F

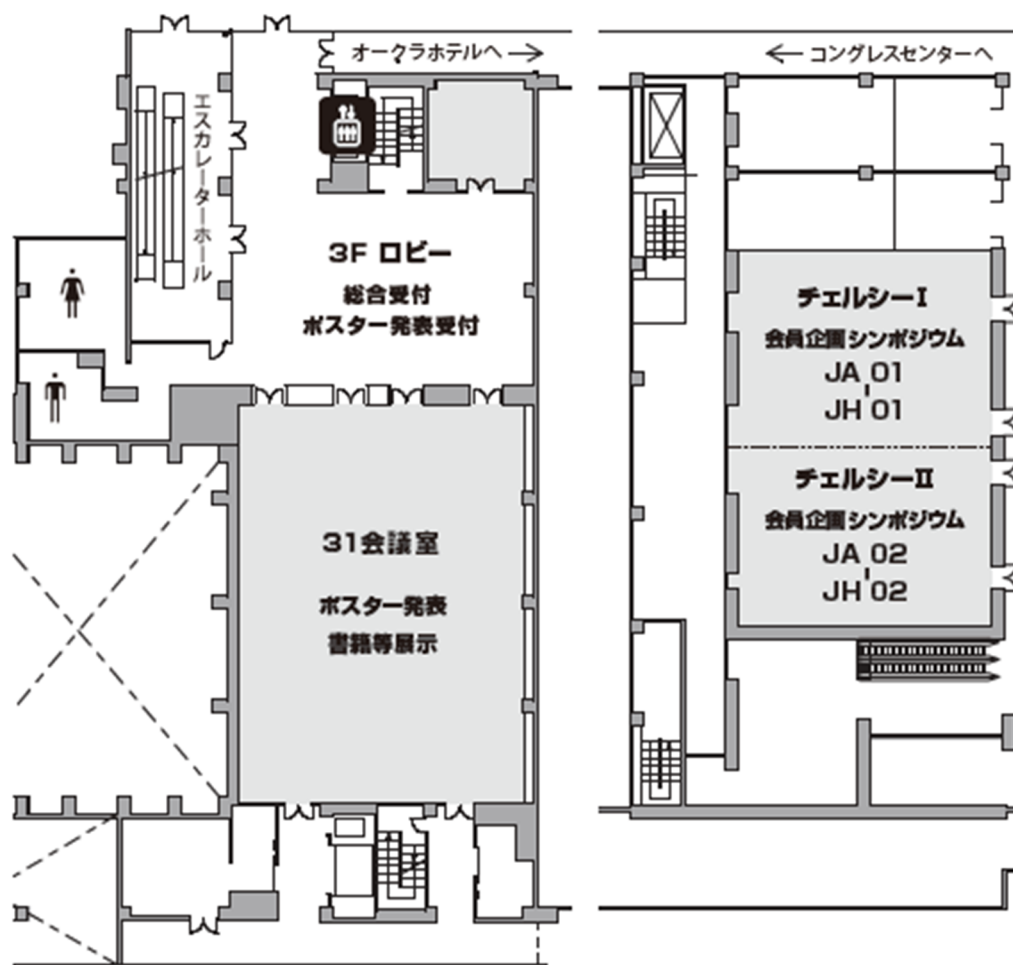


会場フロアマップ 3F

3F

アクトシティ浜松

コンgresセンター3F / オークラホテル3F

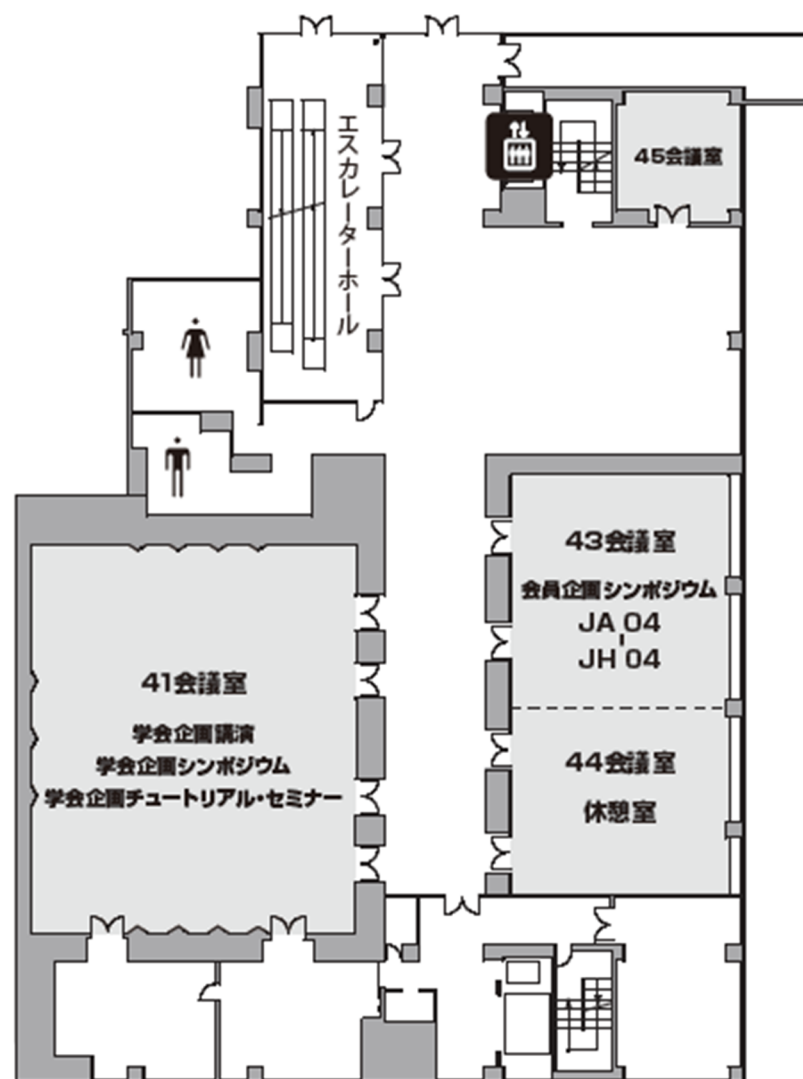


会場フロアマップ 4F

4F

アクティシティ浜松

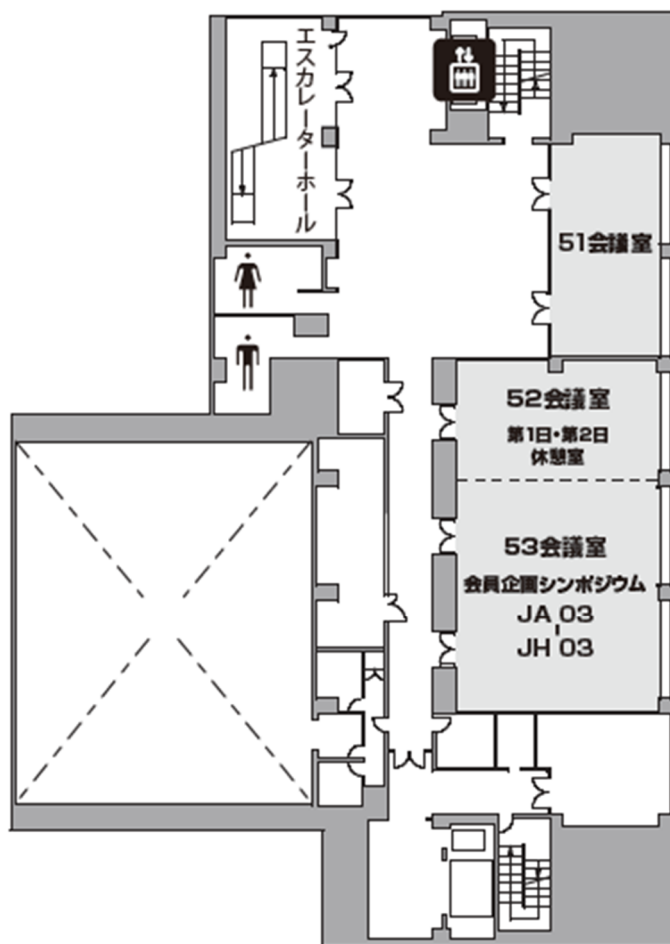
コンgresセンター4F



会場フロアマップ 5F

5F

アクトシティ浜松
コンgres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/2025-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

受付は 9:00 より始めます。

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は直接、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. 休憩室

以下の部屋をご利用ください。

第1日 21 会議室, 44 会議室, 52 会議室

第2日 21 会議室, 22 会議室, 44 会議室, 52 会議室

第3日 21 会議室, 22 会議室, 44 会議室

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、10月1日（水）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

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 10月11日 (土)

9:00 10:00 11:00 12:00 13:00 14:00 15:00 16:00 17:00 18:00

部屋名					
4階 41会議室		学会企画シンポジウム1 授業を通じた「学力」の変化はどのようにとらえられるか		学会企画シンポジウム2 心理学理論と教育実践	学会企画シンポジウム3 インクルーシブな教育心理学に向けて

10:00 12:00 13:30 15:30 16:00 18:00

3階 チェルシー I		JA01 俺のサンプルサイズ設計がこんなに難しいわけがない		JB01 若手の時から海外の研究者や実践家と一緒に仕事をしよう！	JC01 チーム学校に基づくいじめ対応の今日的あり方について
3階 チェルシー II		JA02 学校における心理教育プログラムの効果評価の新展開		JB02 いじめの重大事態に係る第三者委員会の在り方と今後の課題	JC02 新しい教育課程と自己調整学習
5階 53会議室		JA03 小中学校における非認知能力トレーニングの実践と課題		JB03 援助要請スキルの発達過程の検討	JC03 評定尺度から計算される相関係数のバイアス
4階 43会議室		JA04 心理的安全性の視点からみた不登校傾向の児童生徒支援		JB04 Learner-Orientedな「CBTならではの問題」の可能性と諸課題	JC04 学校現場で役立つ心理検査の実施とそのフィードバックとは
2階 22会議室				JB05 日本型教育の挑戦と可能性	JC05 学校組織におけるリーダーシップ研究の活性化を目指して

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 10月12日(日)

		9:00	10:00	11:00	12:00	13:00	14:00	15:00	16:00	17:00	18:00
部屋名											
4階 41会議室		学会企画シンポジウム4	学会企画シンポジウム5	学会企画チュートリアル・セミナー							
		通常学級において学習に困難を抱える子どもの自己調整を考える	心理テストはどこへ行く？	RStudioによる分析と活用							
		9:30	11:30	13:00	15:00	15:30		17:30			
3階 チェルシー I		JD01		JE01		JF01					
		テスト項目の作成と統計分析	いかにして習得サイクルの中で「学習の自己調整」を促すか	いじめの通報・相談・気付き・見守りのためのアプリと統合的データ解析の可能性							
3階 チェルシー II		JD02		JE02		JF02					
		教育委員会が中心となったSocial and Emotional Learningの展開と課題	集団の特徴を考慮した「SOSの出し方に関する教育」を軸としたストレスマネジメント教育の工夫と課題	授業を意味づける(9) 二項対立の社会科討論で概念的理解を図る授業者の試みに教育心理学者はどう応えるか							
5階 53会議室		JD03		JE03		JF03					
		COCOLOプランの科学的検討	ポジティブ生徒指導の動向(10)	指導力が危惧される小学校新任教員への支援の在り方							
4階 43会議室		JD04		JE04		JF04					
		学びを促すICTとは何か	今求められる教師支援とは？	現場と研究が共に創る感謝教育を目指して							
		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 10月13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											
4階 41会議室		学会企画シンポジウム6 特別支援からICT教育をとらえなおす					学会企画講演 非認知能力：教育は遺伝に勝てるのか？				
		9:30		11:30		13:00		15:00			
3階 チェルシー I		JG01 文系学生に対する心理統計教育					JH01 中学・高校・大学生のデータサイエンスリテラシーを育てる				
3階 チェルシー II		JG02 学校における協働実践研究の変革可能性 (2)					JH02 小・中学生の自由研究支援を教育心理学と科学教育の視点から議論する				
5階 53会議室		JG03 日本における感謝研究の動向と展望 (2)					JH03 保育者効力感と保育実践の相違をどのように学びに変えるか				
4階 43会議室		JG04 自尊心を高めることの社会的効果についての再検討					JH04 探究学習における教師の困りごととはどのようなものか				
		9:30		11:30		13:30		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				

第3日 10月13日(月・祝) 13:00~15:00

4階 41会議室

非認知能力 ——教育は遺伝に勝てるのか?——

企画・司会	: 高橋雄介 (京都大学)
企画・司会	: 小塩真司 (早稲田大学)
講演	: 安藤寿康 (慶應義塾大学)
指定討論	: 中室牧子# (慶應義塾大学)
指定討論	: 森口佑介# (京都大学)
指定討論	: 山形伸二 (名古屋大学)

近年、個人差の形成における「非認知能力」およびその発達の基盤に対する関心が急速に高まっている。いわゆる非認知能力(学びに向かう態度、やり抜く力、自己制御、協調性など)は、学力や人生満足度、職業的成功といった多様なアウトカムと密接に関係することが多数の研究で示されており、国内外の教育実践や教育政策においても、その重要性が高まりつつある。本講演では、『教育は遺伝に勝てるのか?』および『能力はどのように遺伝するのか—「生まれつき」と「努力」のあいだ』などの著書を通じて、行動遺伝学の視点から、教育と能力形成の関係を鋭く問い直してきた安藤寿康氏(慶應義塾大学名誉教授)をお招きする。非認知能力の形成における遺伝的要因と環境的要因の相互作用に焦点を当てつつ、行動遺伝学の知見が教育的介入の可能性や限界をどのように照らし出すのかについて、ご講演をいただくとともに、参加者との議論を深めることを目的とする。安藤氏は、ご著書において、非認知能力の個人差のおよそ半分は遺伝で説明できることを示す双生児研究の成果を多数紹介しているが、これらの知見は、教育には意味がないという結論を導くものではない。むしろ、個性を尊重し、自己理解を促進する教育のあり方を考えるうえで、行動遺伝学のエビデンスがどのような貢献を果たしうるのかを示すものである。このような立場は、教育における可塑性や科学的根拠に基づく個別化教育支援の重要性とも深く共鳴する。より具体的には、本講演では、非認知能力がどのようなメカニズムで発達し、遺伝および環境要因がそれぞれどの程度関与するのか、行動遺伝学の知見は教育の可能性と限界にどのような視座を与えるのか、また、遺伝的個人差を前提とした上で、公教育においてどのように包摂的かつ実効性ある支援が実現されうるのか、といった論点を中心に検討を行う。さらに本企画では、教育経済学(中室牧子氏)、発達心理学(森口佑介氏)、パーソナリティ心理学(山形伸二氏)の各分野から専門家を招き、非認知能力の発達と教育実践に関する最新の知見と見解を持ち寄り、多角的な視座からの議論を展開する。本企画は、非認知能力という現代的なテーマをめぐる、教育と遺伝・環境の関係を科学的に捉え直す契機となるとともに、教育心理学的観点から、今後の教育実践や教育政策の立案への理論的・実証的貢献を目指すものである。

学会企画シンポジウム 1

第1日 10月11日(土) 10:00~12:00
4階 41会議室

授業を通じた「学力」の変化はどのようにとらえられるか ——心理学的メカニズムに焦点をあてて——

企画・指定討論：藤村宣之（東京大学）

企画・司会：岡本真彦（大阪公立大学）

企画・指定討論：高橋雄介（京都大学）

企画：伊藤崇達（九州大学）

話題提供：工藤与志文（東北大学）

「知識構成水準モデル」から見た「学力」の変化
——「知識・技能」に関連して——

話題提供：橘 春菜（名古屋大学）

国語科授業における協同的探究学習を通じた生徒の説明
の変化
——「思考力・判断力・表現力」に関連して——

話題提供：中西良文（三重大学）

学びの過程を通して「学力」としての動機づけに働きか
ける
——「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目標と位置づけられているが、各要素の内実や相互の関連性、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。日本教育心理学会第65回総会のシンポジウム「「学力」とは何か」では、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。第66回総会のシンポジウム「「学力」はどう高まるか」では、授業を直接対象としない実証的研究も含めて、「学力」に関連する内容についての遂行が高まるプロセスなどを検討した。それらの議論をベースとしながら、本シンポジウムでは、授業を通じて一人ひとりの子どもの「学力」がどのように変化し、その変化はどのようにとらえられるかについて、教授・学習や発達に関する心理学的なプロセスやメカニズムとの関連で明らかにし、教育実践の課題について検討したい。

心理学理論と教育実践

—— 計算論的・個性記述的・社会文化的アプローチの観点から ——

- 企画・司会：野崎優樹（甲南大学）
企画：栗田季佳（三重大学）
話題提供：赤松大輔（京都教育大学）
教育心理学と計算論的アプローチ
話題提供：平野真理（お茶の水女子大学）
レジリエンスの個別性の記述と測定にむけて
話題提供：楠見友輔（信州大学）
子どもの学習とは何か
—— 社会文化的アプローチから ——
指定討論：齊藤 智（京都大学）

心理学が社会に貢献する方法として、直接的な応用研究に加え、理論を検証し発展させることで間接的に応用に結びつける在り方がある。しかし、教育心理学の理論を教育実践に活かす際には、様々な障壁も存在する。このような理論と実践の関係性は、長らく議論されてきたトピックであるが、近年、教育心理学における理論構築の在り方や、理論と実践との繋がりについて、新たな動向が見られる。本シンポジウムでは、このような教育心理学における理論構築と教育実践の結びつきについて、計算論的・個性記述的・社会文化的アプローチといった観点から、各話題提供者の専門テーマを具体例として最近の動向を紹介すると共に、今後の教育心理学研究の在り方について議論を深めたい。

インクルーシブな教育心理学に向けて
——排除と向き合う実践との対話——

- 企画・司会：栗田季佳（三重大学）
企画：野崎優樹（甲南大学）
話題提供：鮫島輝美（関西医科大学）
関係に基づく教育
——学びの場のデザイン——
話題提供：土肥いつき#（京都府立高校）
人権をどのように伝えるか
話題提供：三浦綾希子#（中京大学）
移民の子ども・若者の学びを支える
——学校とNPOのインクルーシブなとりくみとその課題——
指定討論：吉田寿夫（関西学院大学）

共生社会に向け、障害・性・国籍・民族・宗教などの違いを超えて、教育の人権の実現を目的とする、インクルーシブ教育の取り組みが国内外で進められている。昨年度総会において行われたインクルーシブ教育のシンポジウムでは、教育の中の差別や排除の実態が報告され、これらの問題に対する心理学の現状が共有された。本シンポジウムはその続編として、障害児、外国籍児童、セクシャル・マイノリティをめぐるインクルーシブな実践を学ぶ機会とする。話題提供者からの報告を踏まえ、人権や変化のプロセスといったインクルーシブ教育の考えを取り入れた、新たな教育心理学の形を共に考えたい。

通常学級において学習に困難を抱える子どもの自己調整を考える

- 企画・司会・話題提供：岡田 涼（香川大学）
学習に困難を抱える児童生徒の動機づけとその支援
- 企画・指定討論：伊藤崇達（九州大学）
話題提供：久坂哲也（岩手大学）
学習困難者に対するメタ認知的支援の在り方と課題
- 話題提供：涌井 恵（白百合女子大学）
学習困難を含む多様な児童生徒の学び方支援と授業の構造
- 指定討論：海津亜希子（明治学院大学）

学校では多様な児童・生徒が共に学んでいる。特別支援学校や特別支援学級だけでなく、通常学級でも様々な学習面のニーズのある児童・生徒がいる。従来、学習面のニーズのある児童・生徒の指導や支援については、特別支援教育の視点から検討されてきた。一方、学習面での児童・生徒の理解や支援に関しては、動機づけやメタ認知など自己調整学習に関する理論的視点から研究が進められてきた。近年、学習面のニーズのある学習者に関して、自己調整学習の視点から捉えた研究も増えてきている。しかし、日本において、学習に困難を抱える子どもに対して自己調整学習の視点から捉えた研究は少なく、特に通常学級での支援に関しては、研究面でも実践面でも喫緊の課題の一つである。本シンポジウムでは、通常学級において学習に困難を抱える児童・生徒の学習をいかに理解し、支え得るかについて考える。動機づけやメタ認知などの自己調整学習に関する理論的立場から、今後の研究と教育実践の方向性を探る。

心理テストはどこへ行く？
——自己分析・集団診断テストの現状と課題——

- 企画・司会 : 澤田匡人 (学習院女子大学)
企画・司会 : 鈴木雅之 (横浜国立大学)
企画・話題提供 : 小塩真司 (早稲田大学)
無料性格診断の広がり と 課題
話題提供 : 大久保智生 (香川大学)
教育現場における集団診断テストへの誤解と活用方法
指定討論 : 村井潤一郎 (文京学院大学)
指定討論 : 荘島宏二郎 (独立行政法人 大学入試センター)

通俗的な心理テストやそれに類する自己分析が、科学的な根拠や適切な運用方法に基づかないまま利用される状況は後を絶たず、その広がりを懸念する声もある。特に近年は、一部の心理テストが採用人事や教育現場において、必ずしも適切とは言えない形で使用されるケースが相次いでいる。このように、「自己分析の道具」という限られた用途を超えて、「診断する」という目的だけが独り歩きすることは、人的資源を評価する局面において誤った判断を招きかねず、その影響は看過できない。そこで本シンポジウムでは、自己分析だけでなく、教育現場で使用される集団診断テストを含む心理テスト全般が、個人や社会に与える影響について改めて検討する。その際、心理テストが測定対象としている概念を適切に測定できているかという問題に留まらず、心理テストの歴史的経緯や使用実態についても議論する。自己分析や集団診断に用いられる心理テストの項目の妥当性や用途に対する誤解を整理し、そこから浮き彫りとなる課題を通じて、多角的な視点から心理テストの役割や意義を再考したい。

特別支援から ICT 教育をとらえなおす

- 企画・司会・話題提供：米田英嗣（青山学院大学）
自閉スペクトラム症者におけるオンラインコミュニティの
形成
- 企画・話題提供：谷口明子（東洋大学）
田代雅章#（東京都立北特別支援学校）
佐藤吉昭#（東京都立北特別支援学校）
病弱教育における ICT の活用
——協働的学びの実現に向けて——
- 企画・指定討論：別府 哲（岐阜大学）
話題提供：丹治敬之（筑波大学）
読み書き困難な子どもの個別最適な学びと ICT 活用
指定討論：益川弘如（青山学院大学）

2019年に開始されたGIGA「Global and Innovation Gateway for All」スクール構想によって、学校ネットワーク(校内LAN)と1人1台に端末配布、緊急時における家庭でのオンライン教育が推進された。従来の特別支援教育においてICT教育や遠隔教育の意義が強調されることはあったが、問題点を整理し、どのように改善していくかを議論する機会は多くはなかった。そこで、本企画では、特別支援教育におけるICTの利活用に関する研究の利点と問題点を踏まえ、ICT教育の今後について、特別支援教育の観点から、学習保障と新たな学びの創造を目指すための方法を考えたい。自閉スペクトラム症におけるオンラインコミュニティの形成、病弱教育におけるICT利用、読み書き困難のある子どもに対するICT活用といった研究事例の話題提供に基づき、最後に、学習科学および特別支援教育の視点からICT教育の今後の展開について指定討論をいただく。

学会企画チュートリアル・セミナー

第2日 10月12日(日) 15:30~17:30

4階 41会議室

RStudio による分析と活用

企画・司会：宇佐美 慧（東京大学）

企画：鈴木雅之（横浜国立大学）

話題提供：山田剛史（横浜市立大学）

Rstudio と tidyverse パッケージの導入

話題提供：堀 一輝（熊本県立大学）

RStudio による分析と活用

——R Markdown をベースにして——

統計ソフト R および RStudio は高度な統計処理機能およびグラフィック機能を有しながら、オープンソースソフトウェアとして無料で利用できる。本チュートリアルでは、RStudio を用いた分析と活用について幅広く学ぶ機会を提供することを目的とする。より具体的には、RStudio の環境で利用できる、R コードと通常の文章を組み合わせた文書の作成と共有が可能になる R Markdown をベースに、データの読み取りや回帰分析等の基礎的な分析の実装、また tidyverse パッケージを用いたデータの整形や図の作成について説明する。R や RStudio の操作経験がない方は勿論、また一定の経験を有する方にとっても有意義な機会になると期待される。

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 10月11日(土) 10:00~12:00 3階 チェルシー I

JA01 俺のサンプルサイズ設計がこんなに難しいわけがない —より実的な効果量とサンプルサイズの運用へ—

企画・司会	大正大学	井関龍太
話題提供	宮崎大学	中村大輝
話題提供	京都先端科学大学	行廣隆次
話題提供	東京大学	宇佐美 慧
企画	日本大学	望月正哉 #
企画	川崎医療福祉大学	山根嵩史

第1日 10月11日(土) 10:00~12:00 3階 チェルシー II

JA02 学校における心理教育プログラムの効果評価の新展開 —非意識領域の潜在的な心理・行動特性を測定する動向から問う—

企画・話題提供	鳴門教育大学	山崎勝之
司会	桃山学院大学	永井明子
話題提供	信州大学	横嶋敬行
話題提供	中村学園大学	野口太輔
話題提供	鳴門教育大学	内田香奈子
指定討論	関西大学	村上祐介
指定討論	鳴門教育大学	田村隆宏

第1日 10月11日(土) 10:00~12:00 5階 53会議室

JA03 小中学校における非認知能力トレーニングの実践と課題

企画・話題提供	NPO 法人 SKILLS カウンセリングセンター	飯島博之
話題提供	東京教育専門学校	吉田梨乃
話題提供	福岡女学院大学	斎藤富由起
指定討論	福岡女学院大学大学院	八谷 葉
指定討論	淑徳大学	守谷賢二
司会	大阪府スクールカウンセラー	椋橋由衣

第1日 10月11日(土) 10:00~12:00 4階 43会議室

JA04 心理的安全性の視点からみた不登校傾向の児童生徒支援
—教育心理実践としてのポリヴェーガル理論の応用—

企画・司会・話題提供	桜美林大学	山口真佐子
話題提供	公立中学校スクールカウンセラー	藤本明子 #
話題提供	八王子市立南大沢小学校	三崎恵美 #
指定討論	カウンセリングオフィス成子城・城西国際大学学生相談室	道家木綿子 #

第1日 10月11日(土) 13:30~15:30 3階 チェルシー I

JB01 若手の時から海外の研究者や実践家と一緒に仕事をしよう！
—事例に学ぶ必要なスキルやメンタリティーとは？—

企画・司会・話題提供	東京大学	植阪友理
企画・話題提供	京都大学	マナロ エマニュエル
話題提供	東京科学大学	柴 里実
話題提供	慶應義塾大学	劉 夢思

第1日 10月11日(土) 13:30~15:30 3階 チェルシー II

JB02 いじめの重大事態に係る第三者委員会の在り方と今後の課題

企画・司会	香川大学	金網知征
企画	大阪教育大学	戸田有一
話題提供	高知大学	岡谷英明 #
話題提供	神戸親和大学	吉田圭吾
話題提供	東京大学	山岡あゆち
指定討論	北海道大学	加藤弘通
指定討論	池坊短期大学	桶谷 守 #

第1日 10月11日(土) 13:30~15:30 5階 53会議室

JB03 援助要請スキルの発達過程の検討

企画・司会・話題提供	北海道教育大学函館校	本田真大
話題提供	中京学院大学	江畑慎吾
話題提供	明治学院大学	杉岡千宏
指定討論	大阪教育大学	水野治久
指定討論	愛知教育大学	酒井麻紀子

JB04 Learner-Oriented な「CBT ならではの問題」の可能性と諸課題

企画・司会	ベネッセ教育総合研究所	加藤健太郎
話題提供	ベネッセ教育総合研究所	渡邊智也
話題提供	ベネッセ教育総合研究所	北條大樹
指定討論	東京学芸大学	太田絵梨子
指定討論	国立情報学研究所	孫 媛

JB05 日本型教育の挑戦と可能性
—バングラデシュとの対話から考える国際教育協力—

企画・司会・話題提供	名古屋大学	松本みゆき
話題提供	中部大学	伊藤佐奈美
話題提供	岡崎女子大学	長谷守紘
話題提供	中部大学	本多祐子 #
指定討論	北陸大学	東岡達也 #

JC01 チーム学校に基づくいじめ対応の今日的あり方について
—児童生徒に任せず教師が連携して行うべきこと—

企画・話題提供	九州女子短期大学	佐野和規
司会・話題提供	九州情報大学	鈴木和也 #
話題提供	山梨県立甲府昭和高等学校	小野田なおみ #
話題提供	近未来教育変革研究所	藤井秀一 #

JC02 新しい教育課程と自己調整学習
—探究・自由進度・授業時間数柔軟化等でのありがちな誤解と注意点—

企画・司会	名古屋大学	中谷素之
企画・話題提供	学習院大学	篠ヶ谷圭太
企画・指定討論	東京学芸大学	犬塚美輪
話題提供	桃山学院大学	木村明憲
話題提供	御前崎市立浜岡中学校	栗林 溪 #

第1日 10月11日(土) 16:00~18:00 5階 53会議室

JC03 評定尺度から計算される相関係数のバイアス
—傾向と対策と助言—

企画・司会・話題提供	早稲田大学	椎名乾平
話題提供	東京未来大学	大内善広
企画・話題提供	愛知学院大学	小野島昂洋
話題提供	文教大学	山本琢俣
指定討論	東北大学	久保沙織

第1日 10月11日(土) 16:00~18:00 4階 43会議室

JC04 学校現場で役立つ心理検査の実施とそのフィードバックとは
—スクールカウンセラー, 通級, 学校の立場から意見交流を通して検討する—

企画	大阪経済大学	土井裕貴
司会	岡山大学	稲月聡子 #
指定討論	兵庫教育大学	隈元みちる #
話題提供	愛知県・三重県スクールカウンセラー, 至学館大学(学生相談室)	河野貴和子 #
話題提供	愛知県美浜自然の家	山本有治 #
話題提供	愛知県中学校通級指導担当教員	石川愛子 #

第1日 10月11日(土) 16:00~18:00 2階 22会議室

JC05 学校組織におけるリーダーシップ研究の活性化を目指して

企画・話題提供	就実大学	鎌田雅史
企画・司会・話題提供	岡山大学	三沢 良
話題提供	九州共立大学	追田裕子
話題提供	筑波大学	朝倉雅史 #
指定討論	愛知教育大学	弓削洋子

第2日 10月12日(日) 9:30~11:30 3階 チェルシー I

会員
10/11

会員
10/12

会員
10/13

PA
10/11

PB
10/11

PC
10/11

PD
10/12

PE
10/12

PF
10/12

PG
10/13

PH
10/13

JD01 テスト項目の作成と統計分析
—多枝選択式・記述式と認知診断—

企画・司会	大学入試センター	寺尾尚大
企画・話題提供	名古屋大学	石井秀宗
話題提供	文教大学	安井彩乃
話題提供	岡山大学	安永和央
話題提供	東京大学／日本学術振興会	佐宗 駿 #
指定討論	青山学院大学	益川弘如

第2日 10月12日(日) 9:30~11:30 3階 チェルシー II

JD02 教育委員会が中心となった Social and Emotional Learning の展開と課題
—都道府県・政令市での取組を中心として—

企画・話題提供	静岡大学	小林朋子
企画・話題提供	福岡教育大学	小泉令三
司会	埼玉学園大学	藤枝静暁
指定討論	東京情報大学	原田恵理子
話題提供	近畿大学	大対香奈子 #
話題提供	静岡県教育委員会	監物克敏 #
話題提供	静岡県教育委員会	石塚洋行 #
指定討論	静岡大学	島田桂吾 #

第2日 10月12日(日) 9:30~11:30 5階 53会議室

JD03 COCOLO プランの科学的検討
—不登校支援の新たなデザインと実践におけるエビデンスとは—

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	大阪大学	西村倫子
話題提供	明治学院大学	足立匡基
話題提供	品川区教育委員会	丸谷大輔 #
指定討論	美濃加茂市	丸山克彦 #

**JD04 学びを促す ICT とは何か
—教育心理学的支援と授業構成の可能性—**

企画・話題提供	会津大学	河村昭博
司会・話題提供	帝京平成大学	齊藤 勝
話題提供	共立女子大学	井口武俊
話題提供	東京家政学院大学	末松加奈
指定討論	帝京平成大学	奥井智一郎

第2日 10月12日(日) 13:00~15:00 3階 チェルシー I

JE01 いかにして習得サイクルの中で「学習の自己調整」を促すか

企画・話題提供	学習院大学	篠ヶ谷圭太
司会	東京大学	市川伸一
話題提供	山梨大学	小野田亮介
話題提供	東京学芸大学	太田絵梨子
指定討論	香川大学	岡田 涼

第2日 10月12日(日) 13:00~15:00 3階 チェルシー II

JE02 集団の特徴を考慮した「SOS の出し方に関する教育」を軸としたストレスマネジメント教育の工夫と課題

企画・指定討論	早稲田大学	嶋田洋徳
企画・司会・話題提供	桜美林大学	小関俊祐
話題提供	浜松市教育委員会	成田めぐみ
話題提供	東京都立稔ヶ丘高等学校	滝澤 賢 #
話題提供	岩手大学	杉山智風
指定討論	早稲田大学	桂川泰典

JE03 ポジティブ生徒指導の動向 (10)
—不登校への階層的支援モデル (PISSA 方式) に関する実践について—

企画	南山大学	市川 哲
企画	南山大学	宇田 光
企画・司会	大阪産業大学	西口利文
話題提供	ポジティブ生徒指導・PISSA 研究会	有門秀記
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	阿南工業高等専門学校	福井龍太 #
話題提供	立命館大学大学院	森本晃介
指定討論	福岡教育大学	中島義実
指定討論	愛知教育大学	五十嵐哲也

JE04 今求められる教師支援とは？
—派遣教員からの提言—

企画・話題提供	羽生市立羽生南小学校	春日智稀
企画・話題提供	白岡市立篠津小学校	越 佑喜
話題提供	川口短期大学	一色 翼
指定討論	埼玉大学	中井大介
指定討論	埼玉大学	堀田香織

JF01 いじめの通報・相談・気付き・見守りのためのアプリと統合的データ解析の可能性

企画・司会・話題提供	大阪教育大学	戸田有一
企画・指定討論	香川大学	金網知征
話題提供	(株) マモル	隈 有子 #
話題提供	奈良県立教育研究所	山本博樹 #
話題提供	大阪教育大学	高見享佑 #

第2日 10月12日(日) 15:30~17:30 3階 チェルシーⅡ

JF02 授業を意味づける(9) 二項対立の社会科討論で概念的理解を図る授業者の試みに教育心理学者はどう応えるか

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	静岡市立蒲原東小学校	柴田和樹 #

第2日 10月12日(日) 15:30~17:30 5階 53会議室

JF03 指導力が危惧される小学校新任教員への支援の在り方
—職場適応と職務適応の視点から—

企画・司会	早稲田大学	生貝博子
指定討論	早稲田大学	河村茂雄
話題提供	金沢星稜大学	森永秀典
話題提供	帝京平成大学	齊藤 勝
話題提供	共立女子大学	井口武俊
話題提供	早稲田大学大学院	富永香羊子

第2日 10月12日(日) 15:30~17:30 4階 43会議室

JF04 現場と研究が共に創る感謝教育を目指して

企画・話題提供	武蔵野大学	吉野優香
話題提供	埼玉学園大学	藤枝静暁
話題提供	星美学園短期大学	竹森亜美
指定討論	筑波大学	菅原大地 #

JG01 文系学生に対する心理統計教育
—授業, 卒論指導・査読で気になる統計解析—

企画・司会	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	早稲田大学	杉澤武俊
企画・話題提供	青山学院大学	寺尾 敦
話題提供	岡山大学	安永和央
話題提供	文教大学	安井彩乃
指定討論	法政大学	服部 環

JG02 学校における協働実践研究の変革可能性 (2)
—実践と研究を融合した第3の道を探る—

企画・話題提供	福井大学	木村 優
企画・話題提供	福井大学	岸野麻衣
司会・話題提供	福井大学	山浦光雄 #
話題提供	福井大学教育学部附属義務教育学校	川崎耕介 #
話題提供	福井県立坂井高等学校	永田卓裕 #
指定討論	国立教育政策研究所	白水 始
指定討論	慶應義塾大学	鹿毛雅治

JG03 日本における感謝研究の動向と展望 (2)
—青年期の感謝の特徴—

企画・話題提供	新潟県立大学	藤原健志
話題提供	武蔵野大学	吉野優香
企画・話題提供	和洋女子大学	池田幸恭
企画・司会・指定討論	立正大学	村上達也

JG04 自尊心を高めることの社会的効果についての再検討

企画・話題提供	大阪公立大学	橋本博文
企画・話題提供	立教大学	前田 楓
司会・話題提供	久留米大学	佐藤剛介 #
指定討論	東京大学	山口 勸

第3日 10月13日(月・祝) 13:00~15:00 3階 チェルシー I

JH01 中学・高校・大学生のデータサイエンスリテラシーを育てる

企画・指定討論	東京大学	藤村宣之
企画・話題提供	名古屋大学	橋 春菜
企画・司会	群馬大学	鈴木 豪
企画	埼玉学園大学	石橋優美
話題提供	名古屋大学	石井秀宗
話題提供	東京大学大学院	後藤慎弥
指定討論	京都大学	楠見 孝

第3日 10月13日(月・祝) 13:00~15:00 3階 チェルシー II

JH02 小・中学生の自由研究支援を教育心理学と科学教育の視点から議論する

企画・司会・話題提供	大阪大学	後藤崇志
話題提供	名古屋大学	田中英津子
話題提供	滋賀大学	加納 圭 #
話題提供	NHK エデュケーショナル	竹内慎一 #

第3日 10月13日(月・祝) 13:00~15:00 5階 53会議室

JH03 保育者効力感と保育実践の相違をどのように学びに変えるか

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

JH04 探究学習における教師の困りごととはどのようなものか

企画・司会	福山平成大学	藤江浩子	
指定討論	元関西福祉大学大学院	金沢 緑	#
話題提供	千葉大学	小山義徳	
話題提供	福山平成大学	阿部直紀	#
話題提供	犬山市立楽田小学校	古市博之	#
話題提供	安田小学校	村中政文	#

会員
10/
/11

会員
10/
/12

会員
10/
/13

PA
10/
/11

PB
10/
/11

PC
10/
/11

PD
10/
/12

PE
10/
/12

PF
10/
/12

PG
10/
/13

PH
10/
/13

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 10月11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

- | | | | |
|------|---|----------------------------|--------------------------|
| PA01 | 中学生の子どもに対する親の葛藤解決行動の構造 | 名古屋大学 | 平石賢二 |
| PA02 | 大学生のキャリア意識を構成する要因の検討
—インタビューによる調査結果から— | 神戸大学大学院
神戸大学 | ○原 瑞穂
加藤佳子 |
| PA03 | 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 (4)
—虐待傾向得点, 育児感情, 育児環境に注目して— | 埼玉学園大学
埼玉学園大学
埼玉県立大学 | ○藤枝静暁
増南太志
森田満理子 # |
| PA04 | 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 (5)
—虐待傾向得点ごとの子育てに関する相談内容及び利用しやすい相談方法— | 埼玉学園大学
埼玉学園大学
東京家政大学 | ○増南太志
藤枝静暁
堀 科 # |
| PA05 | スマートフォン, およびゲームの過剰使用と一般性自己効力感との関係 | 関西福祉科学大学 | 宇恵 弘 |
| PA06 | 大学生の楽観性による話しかけスキルの違い | 大分県立芸術文化短期大学 | 藤田 文 |
| PA07 | 乳幼児を持つ親の子育て生活におけるズレとその調整 | 文京学院大学 | 石 暁玲 |

教授・学習・認知

- | | | | |
|------|---|---|--------------------------------|
| PA08 | 偶発記憶における自己選択効果と未来志向の個人差 | 追手門学院大学 | 豊田弘司 |
| PA09 | 他者との学びにおけるエンゲージメントについて
(1) 対教員 | 京都ノートルダム女子大学
京都ノートルダム女子大学
同志社女子大学 | ○松島るみ
尾崎仁美
中村 愛 |
| PA10 | 他者との学びにおけるエンゲージメントについて
(2) 対受講生 | 京都ノートルダム女子大学
京都ノートルダム女子大学
同志社女子大学 | ○尾崎仁美
松島るみ
中村 愛 |
| PA11 | 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 (5)
—保育科学生と現職者を対象にした実地指導技術の比較— | 埼玉純真短期大学
鎌倉女子大学
植草学園大学
国士舘大学 | ○金子智栄子
金子智昭
金子功一
清水優菜 |
| PA12 | 経営者の成長・発達に関する研究
—経営者育成に関する歴史と課題— | 長崎大学大学院 | 小林小夜子 |
| PA13 | 小学校における知性と感性を結ぶ俳句教育プログラム開発の試み | 鳴門教育大学 | 皆川直凡 |

PA14	繰り下がりがあがる一桁ひき算の減数と答の影響	北海学園大学	後藤 聡
PA15	大学生の「ほめ」の好み —学年差・性差の検討—	愛知教育大学	小嶋佳子
PA16	ICT 活用授業設計における NPS と Big Five 特性を用いた自己実践の振り返り —Net Promoter Score (NPS) 型授業評価と性格特性を手がかりとした教育実践改善の試み—	会津大学	河村昭博
PA17	授業アンケートについての生成 AI とのやり取りが教員の授業づくりに関する思考の整理に与える影響	東京学芸大学大学院	藤森裕紀
PA18	保育・幼児教育における個人マークの実態 —子どものジェンダーによる保育者の選択に着目して—	お茶の水女子大学	辻谷真知子
PA19	看護学生が実習適応感に大切と考える学校側・施設側の実習オリエンテーション	大手前大学 関西大学	○コウ ケイホウ 脇田貴文
PA20	高等学校理科授業における質問づくりの効果の検証(2) —生徒がつくる質問の質的变化の縦断的検討—	神奈川県立生田高等学校	志村拓弥
PA21	高校野球指導者の指導行動タイプによる選手との関連についての検討 —指導者による認知に着目して—	早稲田大学大学院 東京福祉大学 早稲田大学	○森 大 河村明和 河村茂雄
PA22	盲学校高等部化学基礎における学習法に関する信念の変容 —計量テキスト分析を用いて—	東京都立文京盲学校	小池貴之
PA23	調理実習における創造性の検討	東京福祉大学	石橋和子
PA24	企業における英語が苦手な社員向けトークサロンの試行	学習院大学大学院	中島健介

社会

PA25	中学生による防犯アプリを活用した防犯教育の実践 —小学生を対象とした防犯教室の実施とその効果検証—	香川大学 北海道大学大学院・日本学術振興会	○大久保智生 鈴木修斗
PA26	大学生の話し合い活動の有益性の認知に関連する要因の探索 —授業内での話し合いの振り返りデータをもとにした検討—	福岡教育大学	植村善太郎
PA27	援助者の探求過程 (10) —逆境的小児体験と Dark Triad が一般他者に対する愛着スタイルに与える影響—	奈良大学	太田 仁
PA28	性の多様性を尊重した保育に対する保育者の認識	帝京大学	平沼晶子
PA29	オンライン調査と紙筆式調査における等価性の検討 —中学生の向社会的動機づけについて—	文教大学 愛知学院大学	○山本琢俣 小野島昂洋

人格

- PA30 教師の Grit と心理的安全性についての検討
—教科指導への影響— 木更津市立請西小学校 〇山本裕貴
東京学芸大学大学院 五十嵐健一
- PA31 大学生の自尊感情と被援助志向性との関連
—自己志向的完全主義の調整効果に着目して— 大阪大学大学院 〇檜崎結大
大阪大学 直原康光

臨床

- PA32 環境移行としての大学入学における新入生の心の健康
—インタビューと描画を用いた縦断的研究— 九州大学大学院 〇園田詩歩
九州大学大学院 佐々木玲仁 #
- PA33 大学生はいじめ被害からの回復をどう捉えているのか 北海道大学大学院 阿部真子
- PA34 自閉スペクトラム特性を有する青年の自立を構成する
適応行動および精神的健康に影響を与える要因
—「仕事／学業」「友人」「家族」「余暇」の領域における
価値に沿ったコミットメントの観点から— 東京学芸大学 〇守部 碧
早稲田大学 大月 友 #
早稲田大学 桂川泰典

特別支援

- PA35 小学校における合理的配慮の提供状況とその影響要因の検討 東京都板橋区立中台小学校 〇赤池睦子
筑波大学 飯田順子
- PA36 小学校の情緒障害学級の機能と課題に関する研究 千葉県スクールカウンセラー 〇小沢由美子
筑波大学 飯田順子
- PA37 接触経験と知識が発達障害者への偏見、イメージ、
援助意識に及ぼす影響 岡山大学大学院 〇八方涼葉
岡山大学 松前直朗 #
岡山大学大学院 平賀未紗 #
岡山大学 住岡恭子

学校心理学

- PA38 協働的コンサルテーション概念からみた日本型スクール
カウンセリング実践の特徴
—外部性と内部性を踏まえた検討— 学習院大学 伊藤亜矢子
- PA39 居場所カフェに関する学校司書・司書教諭の意識調査
—高校教員との比較検討— 神田外語大学 〇武田明典
一般社団法人麻布教育ラボ 村瀬公胤
- PA40 卒業直前での教員養成課程学生の教職レジリエンス
に関する研究 (2)
—教員就職群と非教員就職群との差ならびに性差の
検討— 宇都宮大学 川原誠司

PA41	子どもに対する指導方略の認知及び使用と関連する個人要因の検討(1) —教師のメタ認知, 教師自己効力感, 共感性との関連に焦点を当てて—	県立広島大学 茨城県立医療大学 山形大学	○向居 暁 佐藤 純 廣田信一
PA42	子どもに対する指導方略の認知及び使用と関連する個人要因の検討(2) —認知尺度の改訂ならびにバーンアウトとの関連に焦点を当てて—	茨城県立医療大学 県立広島大学 山形大学	○佐藤 純 向居 暁 廣田信一
PA43	中学校における「強み」の授業が自他の強みへの注目と自己理解・他者理解に及ぼす影響 —交差遅延効果モデルを用いた検討—	愛知教育大学 愛知教育大学 みよし市立南中学校 愛知教育大学	○石田靖彦 鈴木美樹江 松本賢治 鈴木伸子 #
PA44	「教員問いじめ」の目撃・対応頻度と道徳不活性化との関連 —校長・他教員および自分自身の道徳不活性化に着目した検討—	奈良教育大学	出口拓彦
PA45	能登半島地震発災直後における教員のメンタルケア研修の長期的な有効性の検討 —ウェルビーイングに着目したアンケート調査—	金沢工業大学 NTT 株式会社 NTT 株式会社	○平 真由子 横山実紀 # 渡邊淳司 #
PA46	SCの働き方, 引き継ぎの困難さ, そして学校コミュニティへの影響 —自由記述内容の内容分析を中心とした中間報告—	専修大学大学院 令和7年度東京都公立学校スクールカウンセラー	○吉田光成 渡辺葉月 #
PA47	新採用教員に対して行った1年間の初任者指導の成果についての検討 —自主・向上性と内発的モチベーションに注目して—	早稲田大学大学院 早稲田大学	○山本卓也 河村茂雄
PA48	大学生の造形に対する苦手意識の構造について	豊岡短期大学	大塚貴之
PA49	中学校移行後の不登校傾向と学校生活要因の関連性の時間的変動	秋田大学 スタンドバイ株式会社 常葉大学 北星学園大学 北海道大学大学院 北海道大学	○Hou Yuejiang 谷山大三郎 # 太田正義 村井史香 佐藤奈月 加藤弘通
PA50	公立小中学校教員のワーク・エンゲイジメント —60代の教員組織所属意識に注目して—	早稲田大学 早稲田大学	○生貝博子 河村茂雄
PA51	不登校の高校生の社会的自立を促す取組の研究 —居場所支援の活動を通して—	神奈川県立総合教育センター 神奈川県立総合教育センター 神奈川県立総合教育センター	○乾 仁美 内山慶子 長岡幸司 #
PA52	高校生における HSP 傾向と友人とのかかわり方	兵庫県立西宮今津高等学校 兵庫教育大学	○石川嘉恵 細谷里香
PA53	定時制高校生の学校生活に関する認知と学校適応感との関連	神戸学院大学大学院 神戸学院大学	○四元照道 道城裕貴

測定・評価・研究法

PA54	CEFR に基づく英語運用能力自己評定データの項目反応モデリング	京都大学	大澤公一
------	----------------------------------	------	------

ポスター発表 B

第 1 日 10月11日(土) 13:30~15:30 3階 31会議室
 在席責任時間 奇数番号 13:30~14:30 偶数番号 14:30~15:30

発達

- | | | | |
|------|--|---|---------------------------------------|
| PB01 | 幼児教育における自尊感情の検討 (1)
—5歳児の罪悪感に着目して— | 宇都宮大学
宇都宮大学
宇都宮大学
宇都宮大学共同教育学部附属幼稚園 | ○石川隆行
宮代こずゑ
長谷川万由美 #
磯 裕子 # |
| PB02 | 幼児教育における自尊感情の検討 (2)
—5歳児の保護者の余暇活動に着目して— | 宇都宮大学
宇都宮大学
宇都宮大学
宇都宮大学共同教育学部附属幼稚園 | ○宮代こずゑ
石川隆行
長谷川万由美 #
宇賀神由美 # |
| PB03 | 制御適合は幼児のパフォーマンスを高めるか？
—制御焦点傾向からの再検証— | 新潟国際情報大学
慶應義塾大学 | ○佐々木宏之
林 洋一郎 # |
| PB04 | 社会が求める理想像の多様性が高校生の自己意識と心理的適応に及ぼす影響
—公的自己意識・私的自己意識に着目して— | 埼玉学園大学大学院
埼玉学園大学
埼玉学園大学 | ○近藤絢美
石橋優美
増南太志 |
| PB05 | 中学生が認知する母親の養育態度と母親に対する自己開示との関連
—母子相互信頼感を媒介として— | 皇学館大学
名古屋大学 | ○渡邊賢二
平石賢二 |
| PB06 | 高学年児童の話し合いにおける自他の感情的視点をふまえた意見調整 | 千葉大学 | 岩田美保 |
| PB07 | セルフコントロール方略の親子間類似性
—小中学生とその親を対象とした親子調査による検討— | 大阪大学 | 後藤崇志 |

教授・学習・認知

- | | | | |
|------|--|-------------------------------|-----------------------|
| PB08 | 「事例に関する予測に使えないルール」の学習はなぜ生じるのか | 東北大学
東北大学 | ○工藤与志文
佐藤誠子 |
| PB09 | 高齢者群の痛みのオノマトベ検討における選択基準変更の試み | 金城大学 | 奥田裕紀 |
| PB10 | 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 (2)
—論説文の読解・批判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
札幌市立信濃中学校 | ○吉野 巖
藤倉大志 |
| PB11 | 入学後の高1に対する接続詞注目方略の形成支援が構造方略使用と説明文理解ならびに教科理解に及ぼす影響 (2)
—構造方略の媒介欠如者でみられた影響過程— | 立命館大学
立命館大学大学院
京都府立医科大学 | ○山本博樹
王 語非
村上嵩至 |
| PB12 | 中学校における教育実習指導を通じた実習指導教員の学び
—教科担当と学級担当についての語りの比較から— | 福島大学
東京大学
岡山大学 | ○坂本篤史
—柳智紀
三島知剛 |

PB13	認知診断モデルの360度フィードバックへの応用と実践 —個別最適な行動改善レコメンダの試み—	株式会社 リクルートマネジメントソリューションズ 株式会社 リクルートマネジメントソリューションズ 株式会社 リクルートマネジメントソリューションズ 東京大学大学院・日本学術振興会	○坂本佑太郎 山田 香 肖 雨知 佐宗 駿	# # #
PB14	数学授業における異なる提示文脈に対する中学生の確率判断の様相の違い —仮説検定の考え方に着目して—	東京大学大学院	後藤慎弥	
PB15	小中学生における数学的思考の縦断的变化と学習観の関わり	東京大学 東京大学大学院 東京大学大学院 東京大学大学院	○藤村宣之 後藤慎弥 吉田知世 青柳尚朗	
PB16	社会人の日常場面を対象としたKJ法に基づくメモ取り行動の調査 —大学生との比較—	愛知大学 立命館大学 香川大学	○吉岡昌子 藤 健一 佐藤敬子	# #
PB17	予習や復習に関する教師の指導行動とその規定要因の検討	学習院大学 帝京大学	○篠ヶ谷圭太 木澤利英子	
PB18	キャリア科目におけるアントレプレナーシップ育成を目的とした教材開発 —起業家インタビュー動画に対する受講者の認識—	福岡工業大学	中野美香	
PB19	受講形態の違いによる成績差を生み出す要因の考察 —ハイフレックス授業における実践を基に—	北海道大学	山本堅一	
PB20	日本のEFL(外国語としての英語)環境における日本人会社員の達成目標と深い学習		ラインドル チャールズ	
PB21	課題の一部への着手の促しが先延ばしに及ぼす効果 —課題の遂行に対する主観的評価に着目した検討—	東京大学大学院 東京大学	○関 大也 清河幸子	
PB22	読解信念による要約スタイルの違い —日本語学習者2名の比較—	中央学院大学 神田外語大学	○山方純子 李 榮	
PB23	日本語学習者の自律的動機づけに関する一考察 —取り入れ的調整と外的調整に注目して—	流通科学大学 関西大学大学院	○山本晃彦 音成佐矢子	
社会				
PB24	「好意的性差別発言」が男・女学生に及ぼす悪影響 —採用面接場面のシナリオを用いた検討(2)—	成城大学	村田光二	
PB25	子育て世帯の共生を目指した母親のニーズ調査(1) —母親は夫に何を期待するか—	広島大学 就実短期大学 岡山大学 就実大学	○伊藤 優 六車美加 三沢 良 鎌田雅史	
PB26	子育て世帯の共生を目指した母親のニーズ調査(2) —母親は社会に何を期待するか—	就実短期大学 広島大学 岡山大学 就実大学	○六車美加 伊藤 優 三沢 良 鎌田雅史	
PB27	大学運営による地域子育て支援拠点事業の展開 —利用者調査および全国web調査に基づく参加学生のイメージ—	神戸学院大学 神戸学院大学 神戸学院大学	○清水寛之 村井佳比子 道城裕貴	

会員
10/11

会員
10/12

会員
10/13

PA
10/11

PB
10/11

PC
10/11

PD
10/12

PE
10/12

PF
10/12

PG
10/13

PH
10/13

PB28 教員養成学部生が教職を選択／敬遠する背景に何かあるか 滋賀大学 若松養亮

人格

PB29 畏敬の念と知的好奇心の関連
—縦断ネットワーク分析を用いた検討— 京都大学 ○澤田和輝 #
京都大学 野村理朗

PB30 強みの多さ、強み認識および強み活用感と心理的ウェルビーイングの関連 鳴門教育大学大学院 ○福留隆央 #
岐阜聖徳学園大学 吉田琢哉

臨床

PB31 自然災害被災地訪問による行動の変容に関する研究
—東日本大震災の体験を通じて— 九州大学 ○田中真理 #
九州大学 鎌滝晋礼

PB32 新型コロナウイルス感染症（COVID-19）由来の青少年のトラウマ反応の収束
—2024年調査の結果から— 日本女子大学 ○山本 奨 #
立命館大学 大谷哲弘

PB33 中学受験をめぐる親子の心理的葛藤
—教育マルトリートメントに着目して— 東京未来大学 ○井梅由美子 #
東京未来大学 藤後悦子
東京未来大学 大橋 恵

特別支援

PB34 ディスレクシア児の音韻意識と文字列の視覚注意範囲が読み能力に及ぼす影響 明星大学 ○杉本明子 #
明星大学 柴崎光世 #
比治山大学 吉田弘司

PB35 能登半島地震被災地区での調理実習授業によるこころのケア 金沢大学 ○足立由美 #
金沢大学 吉川弘明

PB36 知的障害児のリズム同期における映像資料の呈示内容に関する研究
—4種類の映像資料を用いた実験的検討— 大阪教育大学 湯浅哲也

学校心理学

PB37 SEL を学ぶ教師向けオンデマンド教材の活用とその効果について 静岡大学 ○小林朋子 #
法政大学 渡辺弥生 #
東京情報大学 原田恵理子 #
東京大学 窪田由紀 #
福岡教育大学 西山久子 #
徳島文理大学 松本有貴 #

PB38	小学生における友人関係、学習意欲の縦断的变化	兵庫教育大学 島根大学 奈良教育大学	○藤原和政 川俣理恵 粕谷貴志		会員 10/ 11
PB39	子ども理解と指導の省察に向けた担任教師間の相互 コンサルテーションの開発と導入 (1)	愛知教育大学 名古屋市立中川小学校	○弓削洋子 中川 明		会員 10/ 12
PB40	子ども理解と指導の省察に向けた担任教師間の相互 コンサルテーションの開発と導入 (2)	名古屋市立中川小学校 愛知教育大学	○中川 明 弓削洋子		会員 10/ 13
PB41	小学1年生とその保護者を対象とした「学校生活に 対する安心感を高めるプログラム」の実践と評価 —小1プロブレムの予防に向けて—	新潟青陵大学 青森県立総合教育センター	○本間優子 板垣 彩	#	PA 10/ 11
PB42	通信制高校に通う生徒を対象としたベップトークの ワークショップによる実践的研究 —対人関係能力と自己肯定感向上を目指した取り組 み—	開智望中等教育学校 福岡教育大学	○日下典子 山田洋平		PB 10/ 11
PB43	中学生用社会的・情緒的健康調査 (Social-Emotional Health Survey-Secondary : SEHS-S) と学級適応感 との関連	岡山大学 岡山大学 筑波大学 筑波大学	○伊住継行 安永和央 半田知佳 飯田順子		PC 10/ 11
PB44	中学2年生を対象とした強み介入の実践	京都女子大学	阿部 望		PD 10/ 12
PB45	教育機会確保法とコロナ禍は不登校児童生徒数に影 響したのか？ —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基づく中断時系列分析を用い た二次的検討—	東京未来大学	佐藤亮太郎		PE 10/ 12
PB46	小学校教員の well-being に関する研究 —職業上の悩みに着目して—	東京学芸大学大学院 摂南大学 仙台市立北六番丁小学校 上越教育大学	○五十嵐健一 西村晃一 糟谷樹理 生方 直	# #	PF 10/ 12
PB47	大学受験のとらえ方と諦めに対する認知との関連 —ソーシャルサポートと志望度に着目して—	駒澤大学大学院 中央大学	○梅寺優那 富田拓郎		PG 10/ 13
PB48	高等学校におけるデート DV 予防プログラムの効 果検証 —バイスタンダープログラムの長期的効果—	四天王寺大学 同志社大学 福山大学	○上野淳子 松並知子 赤澤淳子		PH 10/ 13
PB49	教員養成大学における教育相談実践基礎プログラム (1) —プログラムの立ち上げと、プログラム履修者の実 態調査—	桃山学院大学 桃山学院大学 桃山学院大学 桃山学院大学	○永井明子 葉山貴美子 木村佐枝子 松久真実	# #	
PB50	スマホを取り上げれば大学生は課題提出メ切を守る ようになるのか —学業遅延尺度と時間管理能力尺度を用いた検討—	北海道教育大学函館校	林 美都子		
PB51	メンタルヘルスの二次元モデルに基づく学校全体メ ンタルヘルスクリーニングの妥当性の検討 (2) —中学校における実践データより—	筑波大学 筑波大学	○飯田順子 半田知佳		
PB52	いじめ被害・加害経験がいじめ被害者への有責性意 識に及ぼす影響 —性差の背景要因としての被虐待経験—	甲南大学 甲南大学大学院	○福井義一 堀 孝司		

測定・評価・研究法

PB53 「インストラクショナルデザイン」の授業での学びとモチベーション推移の分析 (2)
—学ぶことを学ぶ—

東京電機大学 ○土肥紳一
東京電機大学 今野紀子

PB54 評価基準の簡潔化と字数制限が評定者間の一致度に及ぼす影響
—各評定者に着目した分析—

岡山大学 ○安永和央
名古屋大学 野口裕之

発達

PC01	Intensive parenting attitude(育児における徹底的な態度)と母親の養育行動・子どもの発達との関連	横浜市立大学	江上園子	
PC02	幼児の「集中した興味」と気質との関連性	鎌倉女子大学 早稲田大学 早稲田大学	○細野美幸 藤村愛梨 佐治伸郎	# #
PC03	大学受験からの有益性発見の内容 —自由記述調査を基に—	広島文化学園大学 埼玉大学	○堀井順平 中井大介	
PC04	人々が暗黙裡に抱く親になる「資格」とは? —「親になる資格」の認識尺度の作成—	龍谷大学	扇原貴志	
PC05	在学中に妊娠・出産・育児を経験した保育学生が学業との両立で感じたこと	静岡産業大学	日隈美代子	
PC06	児童期における関数に関する概念的理解の発達と促進要因 —個別実験による学年差と類似事象の探索条件が及ぼす効果に関する検討—	東京大学大学院	吉田知世	
PC07	育児期の母親における社会的文脈と認知的特性 —心の理論と場面依存性の発達の関係性—	同朋大学	小沢日美子	

教授・学習・認知

PC08	ルールによる予測-確認活動が後続の学習に及ぼす効果 —「問い」の生成に着目して—	東北大学	佐藤誠子	
PC09	現職教員と教員志望学生の学習観・学習方略観に関する検討(1) —学習観の構造に関する検討—	大阪教育大学 阪南大学 奈良教育大学	○林 龍平 崎濱秀行 藤田 正	
PC10	現職教員と教員志望学生の学習観・学習方略観に関する検討(2) —学習方略観の構造に関する検討—	奈良教育大学 大阪教育大学 阪南大学	○藤田 正 林 龍平 崎濱秀行	
PC11	現職教員と教員志望学生の学習観・学習方略観に関する検討(3) —学習観と学習方略観との関連に関する検討—	阪南大学 奈良教育大学 大阪教育大学	○崎濱秀行 藤田 正 林 龍平	
PC12	生徒の知覚する創造的な教育実践が創造的思考を促す影響過程 —心理媒介変数に着目したPISA2022の二次データ分析より—	大阪大学大学院 大阪大学	○高津 遙 後藤崇志	
PC13	小学校高学年における性教育後の『恥ずかしさ』に関する学年別比較 —性の多様性と性的同意について学ぶ事例から—	国土館大学	郡司菜津美	
PC14	知識学習方法の差異とその利用の関係	東京大学大学院	稲村 建	

PC15	中学生が使用する自己モニタリングに関する知識と理解度評価の正確さの関連 —英文法学習場面における検討—	日本女子大学大学院	内橋舞子	
PC16	教師の自律性を高めるための構造思考トレーニングの効果 —洞察思考と内発的動機づけの関係についての一考察—	跡見学園女子大学	谷戸玲子	
PC17	全国学力テストの学力構造の分析 —思考力・判断力・表現力の重要性の分析—	宮城教育大学	平 真木夫	
PC18	「代理的知識操作」の視点から児童の推論を促す授業開発 —小学1年「動物の形と暮らしの秘密」の授業実践を手がかりに—	兵庫教育大学 兵庫教育大学 信州大学	○吉國秀人 山内敏男 植原俊晴	#
PC19	小学校プログラミング教育による能力育成に関する教員調査	東京科学大学 大阪大学 昭和女子大学 京都大学 東京科学大学	○栗山直子 齊藤貴浩 森 秀樹 楠見 孝 西原明法	# # #
PC20	高学年児童における教師に対する信頼感と積極的授業参加行動および動機づけの関連	明星大学	布施光代	
PC21	知識の活用文脈の不十分な理解が問題解決に及ぼす影響 —割合の場合—	会津大学	蛭名正司	
PC22	教職志望学生の実践報告の活用に向けた探索的分析(2) —「言葉と数の教室」における継続年数にも着目して—	長崎大学 大学入試センター	○野中陽一郎 内田照久	
PC23	教員養成課程科目「教育相談」「生徒指導」に対する学生のレディネスの検討 —レディネス把握のための質問項目の開発と学修の有効性を高める授業の提案—	亜細亜大学 帝京科学大学	○小湊真衣 前嶋深雪	#
PC24	英単語語彙サイズが学習方略使用と有効性認知、時間コストの関連に与える効果	東京学芸大学大学院 横浜国立大学	○橋本真一 鈴木雅之	
PC25	高校生の物理への興味類型と学習観の関連 —自由記述を含む質問紙調査による検討—	市川学園市川中学校・高等学校	飯高匡展	

社会

PC26	大学生の愛着スタイルとチームワーク能力を向上させるトレーニングによるスキルの変化の関連	愛知学院大学	太幡直也	
PC27	ヘルプマークに関する一般市民への教育・啓発内容の検討	富山大学	西館有沙	
PC28	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 (3) —コロナ禍の授業形態が大学生の学習態度と孤独感に与える影響—	摂南大学	牧野幸志	

- | | | | |
|------|---|-------------------|----------------|
| PC29 | こども食堂における実践と大学生の学びの可能性に関する検討
—コロナ禍の活動をふりかえって— | 南山大学 | 中尾陽子 |
| PC30 | 幼保小架け橋期の子どものICTの使用と認知能力、非認知能力、睡眠の問題との関連
—縦断データからの検討— | 小田原短期大学
東京女子大学 | ○風間みどり
平林秀美 |

人格

- | | | | |
|------|--|-------------------|---------------|
| PC31 | 大学生におけるシャイネスの高さとシャイネスに関する自己理論、困難経験、変容願望の関係 | 京都外国語大学
流通経済大学 | ○稲垣 勉
澤海崇文 |
| PC32 | 自己価値の随伴性の3領域と大学生生活充実度、抑うつ・不安との関連性 | 植草学園大学 | 金子功一 |

臨床

- | | | | |
|------|---|-------------------|---------------|
| PC33 | アプリを用いたいじめ解消の効果検証
—9時点の縦断調査にもとづく検証— | 北海道大学
北海道大学大学院 | ○加藤弘通
舒 悦 |
| PC34 | 社会的養護経験のある若者の自立支援における効果測定の試み
—「巣立ち支援」のロジックモデルに基づいて— | 聖心女子大学 | 平井美佳 |
| PC35 | ADHD系の発達凸凹（発達障害）に対して、医療とコラボしながら服用を促した（服用を中断した）サプリメントの観察研究 | 青山学芸心理
神保町診療所 | ○高山 智
関野 一 |
| PC36 | 対人関係ゲームにおける「聴き方」と「話しやすさ」の検討 | 聖徳大学 | 鈴木由美 |

特別支援

- | | | | |
|------|---|---------------------------------|------------------------|
| PC37 | 多様な人々とのインクルーシブスポーツ体験が小学生の子どもに与える影響 | 東京未来大学
東京未来大学
東京未来大学 | ○藤後悦子
大橋 恵
井梅由美子 |
| PC38 | 特別支援学校（聴覚障害）生徒の教科指導における手話の読み取りに関する事例的検討
—眼球運動を指標とした分析— | 横浜国立大学 | 雁丸新一 |
| PC39 | 特別支援学校高等部における生徒の出席率を高めた要因に関する事例検討 | 立命館大学大学院
南山大学
安曇野市立豊科北小学校 | ○森本晃介
市川 哲
工藤 弘 |

学校心理学

PC40	草創期から活動するスクール・カウンセラーの自己像の変遷 —「育ちゆく黒子」という物語—	東京大学 東京大学 東京大学 東京大学 東京大学 東京大学 駒沢女子大学	○能智正博 小竹 栞 津田容子 大橋英永 太齋 慧 梁 瀛迪 綾城初穂	# # # # # #
PC41	教職課程の大学生における教職志望と教職自己肯定感、教職自己効力感への影響因 (1) —入学年度時の測定データにおける教職志望理由と大学での成績との関係—	鳴門教育大学 鳴門教育大学	○山崎勝之 内田香奈子	
PC42	教職課程の大学生における教職志望と教職自己肯定感、教職自己効力感への影響因 (2) —2年間の縦断測定データにおける教職志望変化をもたらす要因—	鳴門教育大学 鳴門教育大学	○内田香奈子 山崎勝之	
PC43	「仮面登校」の中中学生の実態 —生活リズムと主観的な健康度との関連—	共栄大学 上智大学 川村学園女子大学	○木村文香 酒井 朗 松岡靖子	# #
PC44	教師のSELに対する信念に関する検討	東京情報大学 法政大学	○原田恵理子 渡辺弥生	
PC45	教育実習が教員志望度と与える影響	至学館大学 愛知教育大学大学院	○丸山真名美 鈴木学之	#
PC46	仲間からの承認を取り入れた授業実践は不登校予防につながるか —欠席状況による違い—	愛知教育大学 東京学芸大学 上越教育大学 愛知教育大学	○五十嵐哲也 江角周子 寺戸武志 福田博美	# #
PC47	道徳不活性化と攻撃行動の形態及び機能との関連の縦断的検討	文教大学 筑波大学	○渡邊健蔵 濱口佳和	
PC48	中学生がいじめの仲裁者となる径路とその後 —複線径路等至性モデリングを用いた時系列の分析—	東京大学大学院 東京大学大学院	○江見桐子 楊 柳薈	#
PC49	教員の異動後の適応を促進する要因の検討	早稲田大学大学院 早稲田大学	○飯沼俊雄 河村茂雄	
PC50	SOS の出し方教育における地域連携モデルの効果検証	中京学院大学 北海道大学 岐阜大学 北海道大学大学院	○江畑慎吾 大谷和大 松本拓真 鈴木修斗	
PC51	高校生のメンタルヘルスの経時変化 —2021～2024年の継続調査に基づく精神的負担の緩和要因の探索—	東京成徳大学高等学校 東京成徳大学高等学校	○塚本浩貴 今井梨乃	#
PC52	学級担任による計画的・継続的な傾聴の会話が児童の援助要請態度と与える影響に関する研究	東京都公立小学校 筑波大学	○濱元徹美 飯田順子	
PC53	子どもの語りから見る高等学校への適応	長岡市立関原中学校	丸山香織	

PC54 進学希望の高校3年生の自律的動機づけ要因とキャリア意識の関連
—「とりあえず進学」をめぐる理論に関する実証的アプローチ—

帝京大学 中島 剛

会員
10/
/11

PC55 援助要請意図を高める要因の検討

兵庫教育大学大学院 ○植村慧央
兵庫教育大学 森本哲介

会員
10/
/12

測定・評価・研究法

PC56 素点を用いたDTF検出法における集団間の平均値差補正に関する研究
—素点に基づいたシミュレーション研究を通じて—

東北大学 ○熊谷龍一
株式会社 リクルートマネジメントソリューションズ 坂本佑太郎

会員
10/
/13

PA
10/
/11

PB
10/
/11

PC
10/
/11

PD
10/
/12

PE
10/
/12

PF
10/
/12

PG
10/
/13

PH
10/
/13

ポスター発表 D

第2日 10月12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

- | | | | |
|------|--|-------------------------------|-----------------------|
| PD01 | 認知的方略タイプによる主観的幸福感の違い
—競泳競技のアスリートを対象として— | 早稲田大学大学院
早稲田大学 | ○牧野絃子
河村茂雄 |
| PD02 | 子どもの消費行動の発達
—子どもの気質、家庭での消費者教育との関連— | 中京大学 | 水野里恵 |
| PD03 | 母親の内省機能と幼児の肯定的感情の表現・調整行動との関連
—日本語版「養育者の内省機能尺度」を用いた検討— | 立命館大学 | 篠原郁子 |
| PD04 | 父親の育児動機づけと年齢および育児年数の関連についての検討 | 東京未来大学
東京未来大学
国立教育政策研究所 | ○大内善広
野澤義隆
萩原康仁 |
| PD05 | 自己評価動機特性と自己注目がアイデンティティ発達に及ぼす影響 | 昭和のこども相談室
埼玉大学
愛知教育大学 | 原田宗忠
中井大介
○黒川雅幸 |
| PD06 | 子どもの発達に関する知識と養育態度の関連性の検討 | 広島大学大学院
広島大学 | ○楊 依梵
清水寿代 |
| PD07 | 中高生の自己受容の様相
—質的調査による検討— | 日本女子大学大学院
日本女子大学 | ○兒玉英莉
瀬尾美紀子 |
| PD08 | 無人島空想技法におけるひきこもり支援への活用
—プログラムに対する大学生の自由記述からの分析— | 坂戸鶴ヶ島医師会立看護専門学校
聖徳大学 | ○飛高和浩
鈴木由美 |

教授・学習・認知

- | | | | | |
|------|---|-------------------------------|---------------|---|
| PD09 | 読解方略の自発的な活用を促す指導法の検討
—小学6年生における説明活動の効果— | 広島大学
広島大学 | ○深谷達史
藤田裕菜 | # |
| PD10 | ある小学校教師の自由進度学習への挑戦 | 琉球大学 | 道田泰司 | |
| PD11 | 概念型探究を学ぶプロセスで学生の認識はどのように変化するか | 愛媛大学 | 富田英司 | |
| PD12 | 英語語彙学習方略の使用における英語自己効力感と英語認知的信念の相乗の効果 | 京都教育大学
マヒドン大学インターナショナルカレッジ | ○赤松大輔
藤原隆祥 | # |
| PD13 | オンライン学習過程における理解度と自己効力感との関連
—知識正確性/知識再構築に対する自己効力感に注目して— | 三重大学
京都外国語大学 | ○中西良文
梅本貴豊 | |
| PD14 | SNS上の情報に対する反応に関わる個人の特性 | 西日本工業大学 | 山縣宏美 | |
| PD15 | 物語で育む英語力
—中学生に残る学びとは?— | Temple University in Japan | アレン玉井光江 | |

PD16	メタ認知的活動を意識した分散型検索学習の効果体験プログラムの開発 —高校生を対象とした予備的検討—	京都市立芸術大学 兵庫教育大学	○堀田千絵 加藤久恵	#	会員 10/ 11
PD17	高校生における他者との親密さ、他者が有する学業への価値観の認知と学業的達成目標との関連 —友人関係、教師との関係に着目して—	松本大学	海沼 亮		会員 10/ 12
PD18	教職・保育職志望学生の表現力の学びの効果に関する一考察 —主観的幸福感、レジリエンスの視点から—	愛知東邦大学	堀 篤実		会員 10/ 13
PD19	ソーシャルスキルに対する自律的動機づけとスクール・モラルとの関係の検討	山口学芸大学 早稲田大学	○森 俊博 河村茂雄		PA 10/ 11
PD20	日本の大学生に見られる英語学習不安の要因と軽減に向けた教育的アプローチ	東京学芸大学大学院	小林ゆみ		PB 10/ 11
PD21	高校生の学校活動の参加を予測する境遇活用スキル	京都大学大学院 京都大学 京都大学	○梶谷哲史 高橋雄介 楠見 孝		PC 10/ 11
PD22	SNSにおけるアカウントの複数所有目的と自己多元性の関連	山梨大学大学院 山梨大学	○工藤日南子 小野田亮介		PD 10/ 12
PD23	こども園の管理職研修における保育者ストレスが心理的安全性に与える影響に関する研究	常葉大学 四條畷学園短期大学	○赤田太郎 金川朋子		PE 10/ 12
PD24	高校生の第一志望大学選択動機尺度の作成の試み —期待-価値理論と自己決定理論に基づく検討—	お茶の水女子大学大学院	師岡あゆみ		PF 10/ 12
PD25	データサイエンス学習に対する認知的興味と不適応的な学習行動との関連の検討	関西大学大学院 関西大学	○中大路 誠 杉本英晴		PG 10/ 13
PD26	集団主義的文化圏に有効な新 MCII (Mental Contrasting with Implementation Intentions) の開発と効果検証 —レポート課題を対象として—	名城大学 東洋大学 奈良女子大学 大阪大学 昭和女子大学	○原田知佳 尾崎由佳 竹橋洋毅 後藤崇志 榊原良太	# #	PH 10/ 13
社会					
PD27	影響手段の選択が教師集団の関係性構築に及ぼす効果 —社会的承認と対人的不安を指標とする時系列的検討—	就実大学 岡山大学	○鎌田雅史 三沢 良		
PD28	がん検診受診の意思決定を支援する教育資料の効果検証	関西福祉科学大学 大阪大学 福島県立医科大学 大阪大学	○山村麻子 松村悠子 坪倉正治 平井 啓	# # #	
PD29	認知バイアス経験と情報処理に関わる個人差 (1) —80種類の認知バイアスの経験と認知的熟慮性検査および情報処理スタイルの関係—	立正大学 放送大学 十文字学園女子大学 東京家政大学	○高比良美詠子 森 津太子 池田まさみ 宮本康司	#	

- | | | | |
|------|--|-------------------------------------|-------------------------------------|
| PD30 | 認知バイアス経験と情報処理に関わる個人差 (2)
—80種類の認知バイアスの経験と知的謙虚さおよび
メタ認知の関係— | 放送大学
十文字学園女子大学
立正大学
東京家政大学 | ○森 津太子
池田まさみ
高比良美詠子
宮本康司 # |
| PD31 | 認知バイアス経験と情報処理に関わる個人差 (3)
—80種類の認知バイアスの経験と推論の誤りの関係
— | 十文字学園女子大学
立正大学
放送大学
東京家政大学 | ○池田まさみ
高比良美詠子
森 津太子
宮本康司 # |

人格

- | | | | |
|------|-------------------------------------|---------------------------|-------------------------|
| PD32 | 道徳的志向と道徳基盤の関連
—モラルコンピテンスによる調整効果— | 慶應義塾大学
鎌倉女子大学
立命館大学 | ○川本哲也
藤澤 文
荒木寿友 # |
|------|-------------------------------------|---------------------------|-------------------------|

臨床

- | | | | |
|------|--|--|---------------------------|
| PD33 | 教員だけでは支えきれない学生ニーズの多様化
—PS 室との協働が生む学生支援の新たな可能性— | 日本福祉大学
日本福祉大学
日本福祉大学 | ○大西 満
小嶋健一 #
坂倉智大 # |
| PD34 | 小学生におけるウェルビーイングと自治的集団の関
連についての検討 | 新潟大学附属長岡小学校
上越教育大学 | ○目黒幸士郎
赤坂真二 |
| PD35 | 友人から同性愛／両性愛開示を受けた者の心理的変
化に関する質的研究
—M-GTA による大学生へのインタビューデータの
分析— | 大阪大学大学院
大阪大学 | ○辻 拓真
直原康光 |
| PD36 | Latent Trajectories of Internalizing Problems and
Their Predictors in Korean High School Students
—Focusing on the Influence of Self-Esteem, Grit,
Peer Relationships, and Teacher Relationships— | Soonchunhyang University
Soonchunhyang University | Heo Moonyung #
○許 蘭雪 |

特別支援

- | | | | |
|------|--|--------------------------------|--------------------------|
| PD37 | 協同学習を用いた交流及び共同学習場面における相
互交渉に及ぼす自己調整機能の特徴 | 北海道教育大学
東北大学 | ○細谷一博
野口和人 |
| PD38 | 高等学校・特別支援学校高等部に在籍する肢体不自由
のある生徒の障害の程度と生活満足度の関連 | 新長崎学研究センター
長崎外国語大学
久留米大学 | ○戸高日奈子
江村理奈
佐藤剛介 # |
| PD39 | 通常学級における生徒の読み能力に対する教師の判
断の正確性
—読み困難の関連能力に着目して— | 東京大学大学院 | 渡邊俊介 |

学校心理学

- | | | | | |
|------|---|--------------------------------|-------------------------------|---|
| PD40 | チーム学校に基づく多職種連携教育プログラムにおける学修状況
—養護教諭養成課程の学生を対象とした検討— | 創価大学
大阪公立大学 | ○相楽直子
大野志保 | |
| PD41 | 児童版の本来性自己肯定感尺度の予備研究 | 信州大学
岐阜県揖斐郡池田町立八幡小学校 | ○横嶋敬行
小林佑里恵 | |
| PD42 | 小学校5年生の思いやりと自己肯定感を育む
—PMASC プログラムの効果検証— | 岐阜県揖斐郡池田町立八幡小学校
信州大学 | ○小林佑里恵
横嶋敬行 | |
| PD43 | 小学校教師の組織への所属意識と同僚教師に対する教育観の差異の認知との関連 | 金沢星稜大学
早稲田大学 | ○森永秀典
河村茂雄 | |
| PD44 | 小中学生はいじめをしない要因をどのように認知しているか | 大阪教育大学
大阪教育大学 | ○四辻伸吾
水野治久 | |
| PD45 | 小学校低学年における学年ごとの学級集団状態の検討 | 島根大学
兵庫教育大学
鈴鹿大学 | ○川俣理恵
藤原和政
水谷明弘 | # |
| PD46 | 小中一貫校と非一貫校の学校移行期における学校生活の違い
—小学6年生から中学1年生にかけての縦断調査の分析から— | 東京都立大学
和光大学
静岡大学
中央大学 | ○岡田有司
高坂康雅
金子泰之
都筑 学 | |
| PD47 | 心のイキイキした気分状態と非認知能力との関連性—中学生の Well-being に向けた「うえるスタ！」プロジェクトの成果と課題— | 出雲北陵中学・高等学校 | 和田拓真 | |
| PD48 | 中学生の友人関係形成欲求の類型化と友人や学級との関係の検討 | 早稲田大学大学院
早稲田大学 | ○仲里直美
河村茂雄 | |
| PD49 | 外部人材と学校の協働による対話を通じた学びを促す課外活動
—中等教育での校則見直し活動の実践— | 北陸先端科学技術大学院大学
北陸先端科学技術大学院大学 | ○曾渡部春香
池田 満 | # |
| PD50 | 強み介入授業による中高生の自己理解の変化
—20答法, 自己受容, 肯定的な未来志向から— | 早稲田大学大学院
大阪大学大学院 | ○松崎美奈子
小形美妃 | |
| PD51 | 日本版 SMHC・学校心理コーディネーター (School Psychological Coordinator・SP) 配置の検討
—多層・横断的フレームワークによる児童, 教員への心理支援— | 慶應義塾大学 | 小泉二郎 | |
| PD52 | 生徒指導方針に関する保護者の信頼構築による学校不適応の未然防止
—保護者との情報共有を核とする検証— | 岐阜県池田町教育委員会
岐阜大学 | ○七種典威
吉澤寛之 | |
| PD53 | 通常学級における多様な教育的ニーズのある児童に寄り添う学級担任への支援
—教育相談主任による UDL に基づく授業づくり支援と学級担任へのコンサルテーション支援による校内支援体制の確立を目指して— | 白岡市立篠津小学校
埼玉大学 | ○越 佑喜
堀田香織 | |
| PD54 | 小学生における教師の指導行動が友人関係形成過程に及ぼす影響
—友人関係への動機づけに着目して— | 兵庫教育大学大学院
兵庫教育大学 | ○永井里奈
藤原和政 | |

PD55 親子間コミュニケーションと子どものゲーム障害傾向の関連
—日本語版 Perceived Parental Media Mediation Scale (PPMMS) の作成とモデル検証—

東京成徳大学大学院
筑波大学 ○稲垣陽人
飯田順子

測定・評価・研究法

PD56 物理の力学概念に関する認知診断的コンピュータ適応型テスト (CD-CAT) の開発

宮崎大学 中村大輝

発達

- | | | | |
|------|--|--|---------------------------------|
| PE01 | 児童生徒の月齢差による相対年齢効果と自己意識
—高校3年間での変容— | 大学入試センター | 内田照久 |
| PE02 | 幼児の友人間の「ほめ」(7)
—「ほめ」の回数と状態自尊感情の変化のパターンの関連— | 藤女子大学 | 青木直子 |
| PE03 | 成人期における親の老いの認知と親の老いに対する態度との相互関係 | 和洋女子大学 | 池田幸恭 |
| PE04 | 保育・幼児教育現場における施設長のラインケア実践のプロセス | 筑波大学
比治山大学
大阪総合保育大学
作新学院大学女子短期大学部 | ○松田侑子
濱田祥子
渡辺俊太郎
設楽紗英子 |
| PE05 | 日本の幼児の親がほめたり叱ったりする際の理由と心がけていること | 広島大学大学院
広島大学 | ○立石杏佳
杉村伸一郎 |
| PE06 | 前期高齢者による仮想的説明時のメタ説明は手順文の学習を促すか?
—発話データに基づく時系列的な影響過程の分析— | 立命館大学大学院
立命館大学
立命館大学
立命館大学 | ○元木萌水
山本博樹
亀井隆幸
土田宣明 |
| PE07 | 不登校の生徒とスクールカウンセラーとの面談記録の分析
—未達成と思われる発達課題に着目した記録の整理— | 早稲田大学大学院
早稲田大学 | ○伊賀美夕季
河村茂雄 |
| PE08 | 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 (2) | 尚綱大学短期大学部 | 小松和佳 |

教授・学習・認知

- | | | | |
|------|---|---|-------------------------------|
| PE09 | クラスサイズと授業中の児童の学習行動 | 日本大学
人間環境大学
東京未来大学
県立広島大学 | ○山森光陽
徳岡 大
大内善広
草薨邦広 |
| PE10 | 理科教科書の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 | 犬塚美輪 |
| PE11 | 深い学びを保証する教師のメタ認知の働き
—授業前の教師のメタ認知の分析— | 北海道教育大学
北海道教育大学
北海道教育大学
北海学園大学 | ○懸田孝一
宮崎拓弥
吉野 巖
浅村亮彦 |
| PE12 | 大学生におけるクロノタイプ、社会的ジェットラグと学習に関する予備的検討 | 京都外国語大学 | 梅本貴豊 |

PE13	「特定の教科の問題である」情報と学習観がグラフの読み取り・解釈を行う問題回答に及ぼす影響 —高校生を対象とした数学的リテラシー課題の場合—	群馬大学	鈴木 豪
PE14	大学生におけるスマートフォンとの距離感と読書習慣の関連性	立命館大学 華頂短期大学	○川那部隆司 渋谷郁子
PE15	理科の自己調整学習方略の使用を促す授業および授業外学習指導の検討	東京未来大学 NPO 法人授業高度化支援センター	○小林寛子 鏑木良夫 #
PE16	友人関係への動機づけの違いと共同作業に対する認識の変化 (2) —大学初年次教育における継続的な検討—	医療創生大学	名取洋典
PE17	口頭説明対話における聞き手の発話背景要因と学習効果に及ぼす影響 —コミュニケーション能力尺度にもとづく検討—	公立はこだて未来大学	辻 義人
PE18	英文読解における読解目標とビリーフの効果	神田外語大学 神田外語大学	○堀場裕紀江 李 榮
PE19	大学英語教員が認識する授業不安 —影響要因との関係に基づく包括的な理解を目指して—	北海道大学	片岡恋惟
PE20	達成目標構造、達成目標志向性と自己効力感の非線形関係の検討	奈良教育大学大学院	岡田拓人
PE21	研究者と実践者の協働による深い理解を促す課題の設計 —授業効果の検証と設計原理の探索—	東京大学大学院 静岡県立高等学校 京都府立高等学校	○高橋幸太郎 河合晃樹 # 鹿野直人 #
PE22	自発的、自治的な活動に取り組む児童の動機づけの変容プロセスに関する探索的検討	豊橋市立富士見小学校 上越教育大学	○水流卓哉 赤坂真二
PE23	高校生の実験計画に現れる科学的思考の質的分析	東京大学大学院	山内咲季
PE24	高校英語科での内容と言語に関する概念的理解の関連性 —ジグソー活動における発話の探索的検討—	東京大学大学院	原田大希
PE25	中学校の副教材として利用されている紙素材のワークとデジタルワークの取り組みやすさの違いについて	横浜市立本宿中学校	尾口俊一
PE26	小学校における宿題の遂行に関連する要因の検討	南山大学附属小学校 兵庫教育大学	○太田早紀 細谷里香
PE27	説明的文章の「鍵概念」の理解が想念の「侵入」に及ぼす影響	札幌学院大学 東北大学	○舩田弘子 工藤与志文

社会

PE28	フォロワーの認知に着目した校長の勢力とリーダーシップについての研究	九州共立大学	迫田裕子
PE29	大学生のノモフォビア傾向に関する調査研究 —NMP-Q 日本語版作成の試み—	金城学院大学	○石津和子 小田切彩乃 #

PE30	支払方法の選択が消費者に与える影響	島根県立大学	橋本由里	
PE31	集団活動での協働経験を通じて培われるリーダーとしての効力感 —経験学習習慣の役割に着目した検討—	岡山大学 (株)ベネッセコーポレーション 文教大学	○三沢 良 金見駿汰 長谷川尚子	# #
PE32	未来の自己への手紙がもたらす自己連続性 —毎月の筆記課題を用いた介入の効果—	筑波大学 株式会社 LetterMe	○千島雄太 西村静香	#

人格

PE33	保育者をめざす女子大学生の自称詞使用の変化 —2001年, 2011年, 2024年の比較—	名古屋柳城短期大学	小嶋玲子	
------	---	-----------	------	--

臨床

PE34	子どもの無気力感予防チェックリストの開発 —保護者による評価尺度の妥当性の検討—	大阪教育大学	牧 郁子	
PE35	大学生の回想による児童生徒時期の登校回避感情に及ぼすストレス関連要因の影響	國學院大學	渡邊雅俊	
PE36	第一世代大学生のメンタルヘルスと大学生活充実度の関連 —継続世代大学生との比較を通じた検討—	大阪国際大学	木村真人	
PE37	教育的対話力育成オープングループに関する臨床心理学的研究 —教師のリーダーシップ力開発の視点から—	山梨学院短期大学	雨宮基博	

特別支援

PE38	聾学校における手話の抑圧 —個人主義的学習理論の過ち—	三重大学	栗田季佳	
PE39	教職授業における障害理解の深化と平和との関連	室蘭工業大学	今野博信	

学校心理学

PE40	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 —職種ごとの振り返りによる学習効果についての検討—	就実大学 社会福祉法人 ニライカナイ 就実大学 就実大学	○荊木まき子 平野貴大 門原眞佐子 石原みちる	# #
PE41	「教育心理学」に関するシラバス分析 —学校現場に対応できる教員養成の検討 (1) —	元東京学芸大学 大和大学	○瀧 光彦 茂呂輝夫	
PE42	「教育心理学」に関するシラバス分析 —学校現場に対応できる教員養成の検討 (2) —	大和大学 元東京学芸大学	○茂呂輝夫 瀧 光彦	

PE43	感情理解におけるマスク非着用者と着用者に対する着目の差異	関西外国語大学 京都教育大学 摂南大学	○森田健宏 田爪宏二 吉田佐治子
PE44	小学生の友人関係ネットワークにおけるソーシャルスキルの機能	高知大学 立正大学 兵庫教育大学 東京理科大学	○福住紀明 村上達也 藤原和政 西村多久磨
PE45	新任教員に対する学級経営コンサルテーションの効果と課題	関西福祉科学大学 共立女子大学	○前田美穂 井口武俊
PE46	小中学校で不登校を経験した生徒の予後と保護者の関わり	びわこ学院大学	南 雅則
PE47	説明文の標識化は学生相談機関への援助要請意図を高めるか？ —構造方略使用傾向に着目して—	立命館大学大学院 立命館大学 立命館大学 立命館大学大学院	○原 千尋 山本博樹 亀井隆幸 王 語非
PE48	大学生における踊りの相互説明が運動学習と運動有能感ならびに学校適応感に及ぼす影響 —運動有能感の高低による影響過程の差に着目して—	立命館大学大学院 立命館大学 立命館大学	○利岡実侑 山本博樹 亀井隆幸
PE49	施設分離型小中一貫校の小学校における児童生徒の社会性の向上 —アセスメントを用いた学校課題に対するアプローチからの実践—	岐阜市立黒野小学校 岐阜大学	○花房 茂 吉澤寛之
PE50	看護・医療系進路を想定した高校生へのキャリア・カウンセリングの効果 —進路多様群との比較を通して—	福岡教育大学大学院 福岡教育大学	○三苫由美子 西山久子
PE51	ヴァイオリン演奏者の相互説明が技能向上に及ぼす影響 —技能向上を目指すアマチュア演奏者を支援する発話—	立命館大学大学院 立命館大学 立命館大学 立命館大学大学院	○角野紗彩 山本博樹 亀井隆幸 利岡実侑
PE52	自分とは異なる他者を受容する (5) —教師用多文化包摂コンピテンス尺度の構成—	名古屋大学 名古屋大学 名古屋大学 中部大学	○野村あすか 中谷素之 溝川 藍 大山 卓 #
PE53	生徒指導対応の分類と有効性に関する研究	岐阜市立岐阜清流中学校 岐阜大学	○加納張巨 吉澤寛之
PE54	どのような学校状況が教師の子どもの強みを見出す傾向を促進するのか？ —学校状況が教師ストレングススポッティングや賞賛行動、ならびに教師の自律性支援や休職退職意識に与える影響—	兵庫教育大学 神奈川大学	○森本哲介 高橋 誠
PE55	子供の声を聴き学級経営に活かすためのアンケートの活用と実践	埼玉県公立小学校	石井雄大

測定・評価・研究法

PE56 自傷行為に対する多面的イメージ尺度（SIMIS）の
開発に向けた研究
—中学生を対象として—

神戸大学大学院 ○西 恭平
神戸親和大学 吉田圭吾

会員
10/
/11

会員
10/
/12

会員
10/
/13

PA
10/
/11

PB
10/
/11

PC
10/
/11

PD
10/
/12

PE
10/
/12

PF
10/
/12

PG
10/
/13

PH
10/
/13

発達

- | | | | | |
|------|---|--|---|-----------------------|
| PF01 | 協同過程を通じた幼児・児童の表現方略の変化 | 名古屋大学 | 橘 春菜 | |
| PF02 | 児童の自己情報公開行動に関わる要因の検討 (3)
—養育者のインターネット利用行動および自己情報公開行動に着目して— | 文教大学
江戸川大学 | ○桑原千明
松尾由美 | # |
| PF03 | 中学生が友人と過ごす時間と自尊感情の関連
—3年間の縦断データを用いた交差遅延パネルモデル— | 中京大学 | 小川翔大 | |
| PF04 | 大学生のクラブ・サークル活動に対する傾倒とベネフィット・ファインディング及びキャリアレジリエンスとの関連 | 広島大学大学院 | 西村香穂 | |
| PF05 | 児童期における相手に応じた悲しみ表出の調整に関する認識 | 名古屋大学大学院
名古屋大学 | ○吉木香苗
溝川 藍 | |
| PF06 | 個人内回答分散を用いた「主体的に学び考える力」の予測
—小中学生を対象とした大規模質問紙調査データに基づく考察— | 京都大学大学院
京都大学 | ○溝脇風子
高橋雄介 | |
| PF07 | 14ヶ月における模倣能力は8歳時点での ASD 傾向を予測しない
—浜松母と子の出生コホートによる縦断的検討— | NTTコミュニケーション科学基礎研究所
NTTコミュニケーション科学基礎研究所
NTTコミュニケーション科学基礎研究所
NTTコミュニケーション科学基礎研究所
大阪大学
浜松医科大学
浜松医科大学 | ○近藤みゆき
篠原亜佐美
樋口大樹
小林哲生
西村倫子
岩淵俊樹
土屋賢治 | #
#
#
#
|
| PF08 | 大学生の自尊感情と学校環境との関連について | 京都美術工芸大学 | 吉富千恵 | |

教授・学習・認知

- | | | | | |
|------|---|------------------------------|---|-------------|
| PF09 | 自律的な学習を継続する学習者の学習観に関する横断的検討 | 鹿児島国際大学 | 住田裕子 | |
| PF10 | 保護者の要因と児童のプログラミング的思考・動機づけとの関連
—小学校低学年を対象としたプログラミング活動の授業実践から— | 玉川大学
玉川大学
玉川大学
玉川大学 | ○油川さゆり
高平小百合
鈴木美枝子
小酒井正和
大森隆司 | #
#
|
| PF11 | 実践家と研究者の対等かつ相互互恵的な関係性はどの様な場によって構築されるのか
—教育研究交流会 (EdForum) の開催とインタビュー調査による検討— | 東京大学
東京大学 | ○植阪友理
田井愛莉南 | # |
| PF12 | 異なる授業形態での学習者のモチベーションと知識・技術の修得に関わる自己認知 | 東京電機大学
東京電機大学 | ○今野紀子
土肥紳一 | |

PF13	素朴概念と科学概念の心的競合過程 —生物-非生物判断課題における事象関連電位の検討—	秋田大学 秋田大学	○原田勇希 日野咲良	#	会員 10/11
PF14	物語の読みの授業を通じた児童の読みの再構造化とそのタイプ —「大造じいさんとガン」の授業実践を通して—	東京大学大学院	渥美稚乃		会員 10/12
PF15	高校生の英語学習における社会的目標構造と学習動機の関連	名古屋大学大学院 名古屋大学	○野田萌葉 中谷素之		会員 10/13
PF16	環境整備と自己選択を取り入れた授業における自律的な子どもの学び —モンテッソーリ教育の子どもの学びの流れを手がかりとして—	三重大学大学院 三重大学	○大西春菜 中西良文		PA 10/11
PF17	想像上の受け手に向けた自己説明の方略 —受け手の属性や状況ならびに課題差の検討—	立命館大学 立命館大学	○亀井隆幸 山本博樹		PB 10/11
PF18	テスト形式の違いが学習方略に影響を及ぼすプロセスの検討	上智大学大学院 上智大学	○山本爽可 廣瀬英子		PC 10/11
PF19	高校生の学習場面における自己説明と他者に対する説明 —説明方略尺度の信頼性と妥当性の検証—	名古屋大学大学院 京都教育大学	○尾藤瑠偉 赤松大輔		PD 10/12
PF20	英語教育エンリッチメントを実現する対話型生成AIの活用 —英語運用に特異な才能のある児童生徒に対する学校における指導・支援—	学習院高等科	山本昭夫		PE 10/12
PF21	自己調整学習方略の導入が教育方法の効力感に及ぼす影響 —「持続可能な教育実習」に向けた教職科目の取り組み—	京都教育大学 津田塾大学 九州大学	○田爪宏二 高垣マユミ 伊藤崇達		PF 10/12
PF22	合唱における音楽的協和感の共有および協同性の発達に関する研究 —合唱指導者の言葉がけに着目して—	京都市立芸術大学大学院	石上浩美		PG 10/13
PF23	国語科教科書の物語教材における「問い」の種類に関する探索的検討 —中学3年生教材『故郷』を題材に—	東京大学大学院	遠田将大		PH 10/13
PF24	小学生の作文に対する意識とその変化に関する探索的検討 —横断的および縦断的調査の観点から—	北九州市立大学 北里大学	○上田紋佳 猪原敬介		
PF25	大学通信教育課程の学生が用いる自己調整学習の特徴 —通信制と通学制の学生への質問紙調査から—		川島 哲		
PF26	高校生における達成目標志向性のタイプ別による学業的援助授与の検討	三重県立津東高等学校 名古屋大学	○吉田卓司 中谷素之		

社会

PF27	現代の大学生が抱く一人っ子の印象 —少子化時代における新たな一人っ子観—	北星学園大学	後藤靖宏		
------	---	--------	------	--	--

PF28	高校生活の制約と大学生生活の関連 (3)	作新学院大学女子短期大学部	設楽紗英子
PF29	親は知らない, 私たちのリアル —中学生が認識する世代間知識ギャップと性別および愛着スタイルの関連—	関西大学	阿部晋吾
PF30	大学生のコミュニケーションスキルと援助要請行動との関連 —ピアヘルパー活動を通して—	東北生活文化大学短期大学部	米川純子
PF31	視覚的干渉を利用したダークパターンにより誘導された選択に対する認知特性の影響	信州大学 信州大学 愛知学院大学	○佐藤広英 菊池 聡 太幡直也
PF32	大学生の平和意識 —平和に関する現状認識と戦争に対する考え方—	神戸市外国語大学 カナデビア株式会社	○田村美恵 藤田高広 #

人格

PF33	自閉スペクトラム症傾向と自尊感情の変動性との関係 —社会的望ましき反応を統制して—	豊岡短期大学 京都外国語大学	○稲垣順子 稲垣 勉
------	--	-------------------	---------------

臨床

PF34	大学生を対象とした自殺予防教育における知識と援助要請意図の関連	南山大学 南山大学	○辻本 耐 森山花鈴 #
PF35	採用試験場面における偽装的な受験態度が検査結果に及ぼす影響 —MMPI-3日本版による検討—	公立小松大学	木村 誠
PF36	摂食障害予防教育ボードゲームの開発と評価 —高校生を対象とした効果研究—	神戸学院大学	竹田 剛

特別支援

PF37	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	愛知県教育委員会 岐阜大学	○伊藤 徹 吉澤寛之
PF38	保育経験が共同注意理解に与える影響の検討 —保育者と保育学生の認識の比較から—	療育特化型事業所ディアーズ1'st 聖徳大学 聖徳大学	○土屋文昭 東原文子 鈴木由美

学校心理学

PF39	学校・家庭・地域を豊かにつなぐネットワークの構築と保護者の安心感の向上 (1) —学校運営協議会を活用したアンカーポイントの視点から—	美濃加茂市立下米田小学校 岐阜大学	○藤原史香 吉澤寛之
------	--	----------------------	---------------

PF40	学校・家庭・地域を豊かにつなぐネットワークの構築と保護者の安心感の向上 (2) —保護者の社会的ネットワークが共同体感覚を介して養育態度に及ぼす影響—	岐阜大学 美濃加茂市立下米田小学校	○吉澤寛之 藤原史香		会員 10/ 11
PF41	児童生徒の援助行動における適応指標に基づいた状態像の分類	早稲田大学大学院 早稲田大学大学院 早稲田大学大学院 早稲田大学大学院 早稲田大学	○横原希美 松本 優 石川 律 春日佑都 嶋田洋徳	# #	会員 10/ 12
PF42	歯科保健に関する行動を規定する要因についての検討	敦賀気比高等学校	坂本理香		会員 10/ 13
PF43	教師を対象とした倫理綱領作成プログラムが教師の倫理意識に及ぼす影響	京都教育大学	安達知郎		PA 10/ 11
PF44	いじめについて考える対話型授業の実践効果 —個人・集団的道德不活性化と学級風土との関連—	都留文科大学 千葉大学 敬愛大学 スタンドバイ株式会社	○青山郁子 岡野健人 阿部 学 谷山大三郎	# # #	PB 10/ 11
PF45	メタバースの談話室におけるおしゃべりはウェルビーイングを高めるか? —VR ゴーグルを使用したパイロット実験—	静岡福祉大学 東京通信大学	○芳賀道匡 斉藤典明	#	PC 10/ 11
PF46	保育者の動機づけ研究の動向と展望	鎌倉女子大学	金子智昭		PD 10/ 12
PF47	集団に対する ACT-Matrix を使った心理教育プログラムの効果 —メンターを交えた集団とそうでない集団との違いの検討—	立命館大学大学院	小笹大道		PE 10/ 12
PF48	高校生におけるテスト不安の構成要素がテスト得点に及ぼす影響 —縦断データによるテスト得点の統制—	同志社大学大学院 関西学院大学大学院 関西学院大学 同志社大学	○川崎紗和子 朝倉智大 佐藤 寛 石川信一	# #	PF 10/ 12
PF49	小学校教員の発達支持的生徒指導観の醸成 —担任教員へのインタビューから見えてきたもの—	立命館小学校	上野 良		PG 10/ 13
PF50	小学校養護教諭が行う保健室での個別保健指導の分類	横浜国立大学大学院 東京学芸大学大学院 聖隷クリストファー大学 横浜国立大学	○金本佐地子 藤森裕紀 菅井 篤 有元典文		PH 10/ 13
PF51	小学校高学年生のレジリエンス向上につながる支援策の検討	高知大学大学院 高知大学 高知大学	○秋澤和希 古口高志 岡田倫代		
PF52	担任教師の教育行動が高校生のソーシャルスキルおよび抑うつへの1年間の変化に及ぼす影響	久留米大学大学院 久留米大学	○古藤栗太 吉良悠吾		
PF53	公民科「倫理」における心理学授業の効果検討 —授業前後の記述比較から—	大阪府立四條畷高等学校	堀江竜也		
PF54	学校教員の教職に対する価値意識がバーンアウト症状の進行に及ぼす効果 —調整分析による検討—	名古屋芸術大学	磯和壮太郎		
PF55	児童期後期における将来の夢の規定要因の検討 —自尊心は将来の夢に影響を与えるか—	東大阪大学短期大学部	木下雅博		

PF56 心理的安全性尺度（保育者用）の作成
—信頼性、妥当性の検討—

四條畷学園短期大学 ○金川朋子
常葉大学 赤田太郎

発達

- | | | | |
|------|---|-----------------|---------------|
| PG01 | 新入社員のジョブ・クラフティングを促すために、
学生時代に身につけるべき心理特性とは？
—キャリアレジリエンスに着目して— | 広島大学 | 児玉真樹子 |
| PG02 | 児童における仲間集団の規範と敵意帰属バイアスおよび関係性攻撃の関連 | 山形大学 | 関口雄一 |
| PG03 | 初期 SEL としての乳幼児のネガティブな情動調整の発達
—自己調整から相互調整にいたる「なだめの行動系列」と「出来事のプロセス理解系列」— | 実践女子大学 | 長崎 勤 |
| PG04 | 成人期における主体的な学びの態度の生涯発達
—心理的 well-being ならびに楽しさの享受の観点からの検討— | 立命館大学 | 竹内謙彰 |
| PG05 | 幼児はどのように絵本の内容を理解しているのか
—年齢とワーキングメモリに着目して— | 愛媛大学
広島大学 | ○水口啓吾
湯澤正通 |
| PG06 | 中学生から見た親の養育と子どもの攻撃性の関連 | 大阪大学大学院
大阪大学 | ○岸本慶太
直原康光 |
| PG07 | 乳児期の養育者との関係性とその環境が精神発達に与える影響 | 法政大学大学院 | 大橋里美 |
| PG08 | 高等学校における演劇実践の構成原理としての青年の対人葛藤
—高校生が考える重要な他者との関係と「言葉」の重要性— | 北海道大学大学院 | 内山 昂 |

教授・学習・認知

- | | | | | |
|------|--|---------------------------|-----------------------|--------|
| PG09 | 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の改善
—小学生の意思決定に関する成果の予備的評価— | 神戸大学
神戸大学
神戸大学附属小学校 | ○坂本美紀
山口悦司
俣野源晃 | #
|
| PG10 | 小学校1年生は勉強をどのように捉えているか？
—対話の活動による検討— | 信州大学
恵那市立武並小学校 | ○三和秀平
三和円香 | # |
| PG11 | 小学校教師のグループ学習に対するモニタリングコンピテンシーの測定
—ビデオクリップを用いた検討— | 大東文化大学 | 児玉佳一 | |
| PG12 | 国家試験合格を導く内発的動機づけの力
—理学療法士養成校における自己調整学習の実態— | 宝塚医療大学
日本福祉大学 | ○成田亜希
大西 満 | |
| PG13 | 「自己調整学習」を教師はどのように捉えているか
—Web 調査による現職教員の認識に関する検討— | 岡山大学
日本女子大学 | ○内田奈緒
瀬尾美紀子 | |
| PG14 | 教師の指導スタイル「構造」の検討
—「自律性支援」との関連から— | 名古屋大学大学院
名古屋大学 | ○鹿島恵理
中谷素之 | |

PG15	複数テキスト読解方略知識の尺度開発 —学習者に注目したモデル修正と構成の試み—	東京学芸大学大学院 東京学芸大学	○川橋郁子 犬塚美輪
PG16	ラボールを育む机間指導の可能性 —ASD 傾向をふまえた一斉授業での検討—	神奈川大学大学院	風間由紀
PG17	数学的創造性とその教授・学習過程について —シヨーンフェルドの the true Mathematical knowing について—	星槎大学大学院 星槎大学	○栗原 忍 松浦 均
PG18	グループ活動を取り入れた授業における学生の学びの実態 —社会人基礎力に基づく自己評価を通して—	愛知大学	川上ゆか
PG19	小学校外国語科におけるスピーチづくり方略指導の効果 —複数単元を通した「コツ」の指導と「中間グループ交流」に焦点を当てて—	静岡大学大学院 静岡大学	○澤野敬太 町 岳
PG20	基礎科目への達成目標が後続科目への学習に及ぼす影響 —統計科目を対象にした縦断的検討—	南山大学 南山大学	○解良優基 浦上昌則
PG21	共創の場の形成と展開 —児童と地域をつなぐ表現活動のアクション・リサーチ—	秋田大学	保坂和貴
PG22	教職を希望する学生は「教育方法・技術」の講義から何を学んだか —質問紙調査の結果より—	千葉大学	宮内 健
PG23	組合せ図形の模写の正確性についての個人内変動 —学期間の正確性の評定の推移と学業成績および認知処理過程との関連性—	金沢学院短期大学	鈴木賢男
PG24	入学直後の看護学生と卒業直前の看護学生の酸素吸入回路に関する認識 —呼吸口に着目した医療安全対策—	福岡看護大学 福岡看護大学	○青木久恵 門司真由美
PG25	学校教員が自身の授業改善のために求める学習科学の知見の特徴 —その把握に向けた予備的検討—	丹波市立氷上中学校 兵庫教育大学	○高松昭彦 澤山郁夫
PG26	中学校道徳教科書における問いの傾向 —出版社ごとの内容項目比較とテキストマイニングの結果から—	武蔵大学 青山学院大学	○新原将義 太田礼穂

社会

PG27	高等学校における産学連携の有効性の要因の検討	内田洋行教育総合研究所 内田洋行教育総合研究所	○長谷部育恵 井上信介 #
PG28	仕事におけるリフレクション尺度の開発 —リフレクション・イン・アクションとリフレクション・オン・アクション識別の試み—	株式会社リクルートマネジメントソリューションズ 株式会社リクルートマネジメントソリューションズ 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 藤村直子 川崎裕子
PG29	中学生の学力と主観的幸福感の関連の検討 —「全国学力・学習状況調査」を用いたマルチレベル分析—	京都大学大学院 京都大学	○奥田麻依子 内田由紀子 #

PG30 週刊誌による著名人の自殺報道に関する基礎的検討
—三浦春馬さんの報道の分析—

九州医療科学大学

藤原幸子

PG31 他者志向的動機概念の検討

学習院大学大学院

今井 真

人格

PG32 青年期の自尊感情および対人認知と対人関係傾向の
関連

名古屋葵大学

岡谷ゆい

臨床

PG33 簡易学習による先延ばし改善効果の検討 (2)

宇都宮共和大学

小浜 駿

PG34 写真とイラストを用いたライフストーリーの再構成
—オンライン授業における「人生紙芝居」の体験—

聖路加国際大学大学院

糟谷知香江

PG35 自殺の対人関係理論における対人関係欲求とアイデン
ティティ・ステータスの関連

奈良教育大学
神戸女子大学

○石井 僚
伊藤美奈子

PG36 学校移行期に着目したユニバーサルメンタルヘルス
予防プログラムの効果検討
—困難さと向社会的行動の長期的検討—

同志社大学大学院
同志社大学大学院
聖泉大学
同志社大学大学院
神戸大学
同志社大学

○竹内百花
岡山美風
松原耕平
辻本 悠
岸田広平
石川信一

特別支援

PG37 韓国の障害のある子どもにおけるメンタルヘルスの
現状と課題

韓国順天郷大学校
韓国順天郷大学校
韓国順天郷大学校
韓国順天郷大学校

○李 熙馥
李 尙禧
高 惠貞
扈 鍾甲

#

PG38 自閉スペクトラム症児のネガティブ感情表出場面
における教師の対応の個人差要因

名古屋大学大学院
名古屋大学

○今泉佳代
溝川 藍

学校心理学

PG39 不登校の子どもをもつ母親の感情尺度の作成

和光大学

○近藤純佳
高坂康雅

PG40 不登校の子どもをもつ母親の感情と援助要請・援助
行動との関連

和光大学

○高坂康雅
近藤純佳

PG41 保護者が学校に望むいじめ対応の立場による相違
—架空シナリオを用いた調査—

東京大学
奈良少年鑑別所
大阪教育大学

○山岡あゆち
鍋島宏之
戸田有一

PG42	ゆるみ型学級における学級生活満足度尺度および学校生活意欲尺度を活用したコンサルテーション—特別支援対象児の孤立感に着目して—	早稲田大学大学院 早稲田大学 早稲田大学	○児島夕海 高橋 幾 河村茂雄
PG43	学級目標への動機づけ尺度の作成	横浜国立大学 横浜国立大学	○藤原寿幸 鈴木雅之
PG44	親との親密さと親への援助要請意図における学校段階差の検討	福井大学 南山大学	○林 亜希恵 解良優基
PG45	学校風土の多面的評価に向けた質問紙作成の試み	和歌山県中央児童相談所 大阪教育大学	栗栖唯伽里 # ○寺坂明子
PG46	心理学の知見が教員の生徒理解に与える影響の探索的検討 —支援行動における対象認識の特徴に着目して—	横浜国立大学大学院 東京学芸大学大学院 聖隷クリストファー大学 横浜国立大学	○石本ほのか 藤森裕紀 菅井 篤 有元典文
PG47	教育支援センターにおける支援員の協働による環境デザインの実践 —総括担任へのインタビュー結果から—	横浜国立大学大学院 東京学芸大学大学院 聖隷クリストファー大学 横浜国立大学	○福田千登勢 藤森裕紀 菅井 篤 有元典文
PG48	看護学生の基礎看護学実習 I 前後における自己効力感の変化と不安の関連	北海道大学大学院 北海道大学	○池田香織 大谷和大
PG49	校内連携における養護教諭の役割 —管理職・担任教諭・養護教諭の認識の相違について—	千葉県立幕張総合高等学校 星槎大学	○諏訪文子 松浦 均
PG50	对人的疎外感と友人関係が不登校傾向に与える影響について	東洋大学大学院	佐藤彩加
PG51	フィードバックによるスピーチの改善に影響を与える過去認知と将来期待の役割 —内容面の充実に基づく効果の検証—	立命館大学大学院 立命館大学 立命館大学	○田中雄一郎 山本博樹 亀井隆幸
PG52	校則改革における三者協働の意義 —中学校における校則見直し実践に対する M-GTA を用いた質的分析—	明石市立魚住中学校 兵庫教育大学	○河崎仁志 秋光恵子
PG53	「強み」の活用記録と教師からのフィードバックが中学生の自尊感情と自己成長感に及ぼす影響	愛知教育大学大学院 愛知教育大学	○宇都木秀太 石田靖彦
PG54	子どもの居場所づくりに関する研究 —テキストマイニングによる分析から—	都留文科大学大学院 都留文科大学	○三浦奈々美 武蔵由佳
PG55	学生相談機関の利用説明文に対する読解方略の使用は理解度と援助要請意図を高めるか？	立命館大学大学院 立命館大学 立命館大学	○品川佳希 山本博樹 亀井隆幸

測定・評価・研究法

PG56	学習者の多層的な能力をいかにして診断するか？ —小サンプルサイズでも活用可能なノンパラメトリック DeepCDM の提案と実証—	東京大学大学院 東京大学大学院・日本学術振興会	○加藤 剛 佐宗 駿 #
------	---	----------------------------	-----------------

発達

- | | | | |
|------|--|----------------|---------------|
| PH01 | 幼児の感謝を促進する母親の養育行動 (3)
—幼児の感謝表明を促進する養育行動尺度の作成— | 新潟県立大学
立正大学 | ○藤原健志
村上達也 |
| PH02 | 幼児の感謝を促進する母親の養育行動 (4)
—幼児の感謝表明を促進する養育行動の特徴— | 立正大学
新潟県立大学 | ○村上達也
藤原健志 |
| PH03 | 中学生の感情語彙の現状 (2)
—学年における感情語彙の違いについて— | 和洋女子大学 | 塚原 望 |
| PH04 | 保育者の職業性ストレスと退職意思における変化の
関連性における縦断的検討 | 比治山大学
筑波大学 | ○濱田祥子
松田侑子 |
| PH05 | 女子大学生におけるキャリア発達とグローバル化適
応およびアンコンシャス・バイアスとの関連 | 名古屋産業大学 | 木川智美 |
| PH06 | 放課後児童クラブの職員が抱える困難感について | 北海道大学大学院 | 山岸 花 |

教授・学習・認知

- | | | | | |
|------|--|------------------------------------|-------------------------------|---|
| PH07 | チャット機能を活用した学習記録が小学生の論理的
振り返りに及ぼす影響と教育的意義 | 東京学芸大学
東村山市立富士見小学校 | ○梶井芳明
小川静月 | # |
| PH08 | クラスサイズと教師の指導行動 | 人間環境大学
東京未来大学
県立広島大学
日本大学 | ○徳岡 大
大内善広
草薙邦広
山森光陽 | |
| PH09 | 「良く書けている文字」とはどんな文字だろうか？
(1)
—流暢性との関係— | 早稲田大学
東京学芸大学大学院
東京学芸大学 | ○高橋麻衣子
川原名見
犬塚美輪 | |
| PH10 | 「良く書けている文字」とはどんな文字だろうか？
(2)
—生徒の文字への分析的な評価観点の検討— | 東京学芸大学大学院
早稲田大学
東京学芸大学 | ○川原名見
高橋麻衣子
犬塚美輪 | |
| PH11 | 言語技術の修得と RST との関連
—「論証」「絵の分析」課題の取り組みから— | 神奈川工科大学
神奈川工科大学 | ○佐藤史緒
山本 聡 | # |
| PH12 | 日本における科学への興味ネットワークモデルの検
証 | 明治学院大学
九州大学 | ○本田真大
伊藤崇達 | |
| PH13 | コスト信念とコスト認知、課題の価値づけとの関連
の検討 | 名古屋大学大学院
名古屋大学 | ○真鍋一生
中谷素之 | |
| PH14 | Web 検索・言語生成 AI を使用した日本語課題文章
と未使用の文章に対する教師評価の差異
—中国語母語話者大学院留学生3名に対する調査結
果をもとに— | 豊橋技術科学大学
立命館大学 | ○石毛順子
大島弥生 | # |
| PH15 | 英文要約作成における内包的語選択方略 | 大同大学
名古屋工業大学
京都大学大学院 | ○浅井 淳
石川有香
松岡真由子 | # |

PH16	教育実習が子どもに与える影響についての探索的研究 —実習指導経験がある教員へのインタビュー調査による検討—	岡山大学	三島知剛	
PH17	学ぶ力尺度の作成と信頼性および妥当性の検討 —学力データとの関連から—	岩手大学 一般財団法人日本教育研究イノベーションセンター 一般財団法人日本教育研究イノベーションセンター	○久坂哲也 高井靖雄 木山さゆり	# #
PH18	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およびスピーチスタイルの関係	名古屋学芸大学	内田君子	
PH19	容易に解決できないパズルに取り組む過程で生成AIはどのように利用されるのか —タングラム遂行時に ChatGPT との間で送受信されたメッセージに焦点を当てて—	上田短期大学	多田幸子	
PH20	学習観とノートテイキングの方略の関連について —中学生と教師視点における学習観とノートテイキングの方略の調査分析—	東京学芸大学大学院 玉川大学	○中村直人 池田慎之介	#
PH21	異なる優位感覚における学習意欲の相違について	東京学芸大学大学院	董 徳盛	
PH22	生成 AI を用いた高校課題研究支援が促す生徒の認知・情意的変容 —予備的实践の結果と実証研究計画—	神戸大学附属中等教育学校 東北大学	○林 兵馬 久保沙織	
PH23	制御適合における適切感とは課題遂行パフォーマンスを調整するか	名古屋大学大学院 名古屋大学	○小林拓翔 中谷素之	
PH24	大学における学業ストレスと自己調整学習に関する因果モデルの検討	九州大学大学院 九州大学	○鄭 瀟 伊藤崇達	

社会

PH25	見た目問題における自己評価と他者評価	神戸女学院大学 神戸女学院大学	○矢野円郁 瀬部朋美	#
PH26	母親が娘のライフコース選択に及ぼす影響 —KH Coder による自由記述回答分析—	お茶の水女子大学大学院	長尾和奏	
PH27	将来の社会に対する態度を測定する尺度の開発	関西大学 関西大学	○溝口 侑 杉本英晴	
PH28	高校生における自ら学ぶ意欲と将来の社会に対する態度との関連	関西大学 関西大学	○杉本英晴 溝口 侑	
PH29	An Analysis of Adolescent Leisure Activity Structure Based on Subjective Well-being —Focusing on Social Network Analysis—	University of Soonchunhyang University of Soonchunhyang	○Oh Jinseok Park Jin-Hyuck	#
PH30	ビッグスポーツイベントがもたらす個人の行動習慣の変容 —パーソナリティ特性との関連性に着目した検討—	山陽学園大学	藤田依久子	
PH31	男子高校生の友人関係構築に関する探索的研究 —2校の比較と学校システムの影響—	東京大学	青木瑛佳	

人格

PH32 問題解決スタイルが反すうの諸側面に及ぼす影響
—気分状態との関連から— 兵庫教育大学 石川遥至

臨床

PH33 いじめ被害からの心的外傷後成長と心理学的幸福感
の関連
—精神的健康を統制した階層的重回帰分析— 弘前大学 長田真人

PH34 小学生の発達段階の特徴を考慮した集団ソーシャル
スキルトレーニングの効果の検討 岩手大学 ○杉山智風
桜美林大学 小関俊祐

PH35 不登校の研究 (5)
—保護者の不登校に対する意識の探索的検討— 北星学園大学 ○村井史香
筑波大学 千島雄太
秋田大学 Hou Yuejiang
北海道情報大学 木下弘基
常葉大学 太田正義
北海道大学 加藤弘通

特別支援

PH36 放課後デイサービスに通う気になる女兒の臨床動作
法による姿勢と行動の変化について 尚綱学院大学 三好敏之

PH37 知的障害特別支援学校高等部における「自己選択・
自己決定」に焦点を当てた音楽授業の実践 (2)
—フィールドノートから見える生徒の行動変容— 大阪教育大学大学院 ○後呂 洋
大阪教育大学 高橋 登

学校心理学

PH38 児童生徒の支援と学習保障を両立させるアセスメン
トシートの作成に向けた予備調査
—沖縄県内における作成状況と課題— 琉球大学 ○岸本琴恵
一般社団法人麻布教育ラボ 村瀬公胤

PH39 小学校教師の自責他責傾向と認知的共感性との関連 神奈川県立保健福祉大学 深沢和彦

PH40 登校動機づけとウェルビーイング、抑うつ、学業成
績との関連 横浜国立大学大学院 ○須賀日向子
横浜国立大学 鈴木雅之

PH41 産休・育休から復職直後の小学校教員の態度構造に
ついて 兵庫教育大学 真田穰人

PH42 高校生の精神疾患に関する学習ならびに知識とメン
タルヘルスリテラシーとの関連 お茶の水女子大学 齊藤 彩

PH43 通信制高校における生徒の学校適応について 早稲田大学大学院 ○稲田達也
早稲田大学 河村茂雄

PH44 保育者養成課程におけるファシリテーションの実践
—アドベンチャーカウンセリングの実践を通じて— 豊岡短期大学 原田敬文

PH45	中学校教師のアドボカシー行動尺度の開発	加古川市教育相談センター 兵庫教育大学	○嵐 美貴子 秋光恵子
PH46	認知行動療法に着目した心理教育プログラムが適応感・不安・怒り・ストレスコーピングに及ぼす影響—大学生・大学院生を対象とした実践から—	三重大学大学院 三重大学	○越村真希 中西良文
PH47	小学校教師の感情調節方略が児童の学級適応感・学級風土に与える影響	練馬区立旭丘小学校 Flinders University 筑波大学	○井原英昭 瀧澤 悠 飯田順子
PH48	小学校低学年版「感情の理解と対処の育成」プログラムの適用可能性と予備的效果検証	芦屋市立宮川小学校 鳴門教育大学 鳴門教育大学	○林 達哉 内田香奈子 山崎勝之
PH49	幼小連携の在り方に関する検討—就学までに身につけさせたい資質・能力に着目して—	小野市立市場小学校 兵庫教育大学	○小西あゆみ 藤原和政
PH50	学校と福祉・医療機関等との連携に関する研究	紀の川市役所 兵庫教育大学	○木下敦美 秋光恵子
PH51	学生相談室の具体的情報を掲載したリーフレットの提示が相談室イメージ及び援助要請意図に及ぼす影響	立命館大学大学院 立命館大学 立命館大学	○佐野瑠以子 亀井隆幸 山本博樹
PH52	教師に対する援助要請経験が心理的援助の専門家に対する被援助志向性に及ぼす影響—経験の質に着目して—	武庫川女子大学大学院 武庫川女子大学	○中辻まなみ 玉木健弘
PH53	中学生の友人関係が学校適応感や攻撃行動に及ぼす影響	武庫川女子大学大学院 武庫川女子大学	○西川友梨 玉木健弘
PH54	生徒指導上の課題に対する教師の指導行動—教職課程の学生の経験及び実行可能性の検討—	都留文科大学大学院 都留文科大学	○刀根愛斗 武蔵由佳

測定・評価・研究法

PH55	教員用問題行動対応方略尺度の作成	東京学芸大学 名古屋大学 兵庫教育大学	○松山康成 Peng Ziyang # 真田穰人
------	------------------	---------------------------	--------------------------------

学会企画講演

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

非認知能力 —教育は遺伝に勝てるのか？—

企画・司会：高橋雄介（京都大学）
講演：安藤寿康（慶應義塾大学）
指定討論：森口佑介 #（京都大学）

企画・司会：小塩真司（早稲田大学）
指定討論：中室牧子 #（慶應義塾大学）
指定討論：山形伸二（名古屋大学）

キーワード：非認知能力，行動遺伝学，遺伝と環境

企画趣旨

近年、個人差の形成における「非認知能力」及びその発達の基盤に対する関心が急速に高まっている。いわゆる非認知能力（学びに向かう態度、やり抜く力、自己制御、協調性など）は、学力や人生満足度、職業的成功といった多様な結果変数と密接に関係することが多数の研究で示されており、国内外の教育実践や教育政策においても、その重要性が高まりつつある。本講演では、『教育は遺伝に勝てるのか？』などの著書を通じて、行動遺伝学の視点から、教育と能力形成の関係を鋭く問い直してきた安藤寿康氏（慶應義塾大学名誉教授）をお招きする。非認知能力の形成における遺伝的要因と環境的要因の相互作用に焦点を当てつつ、行動遺伝学の知見が教育的介入の可能性や限界をどのように照らし出すのかについて講演を頂き、参加者との議論を深めることを目的とする。安藤氏は著書において非認知能力の個人差のおよそ半分は遺伝で説明できることを示す双生児研究の成果を多数紹介しているが、これらの知見は教育には意味がないという結論を導くものではない。むしろ、個性を尊重し、自己理解を促進する教育のあり方を考えるうえで行動遺伝学のエビデンスがどのような貢献を果たしうるのかを示すものである。このような立場は教育における可塑性や科学的根拠に基づく個別化教育支援の重要性とも深く共鳴する。より具体的には、非認知能力がどのようなメカニズムで発達し、遺伝および環境要因がそれぞれの程度関与するのか、行動遺伝学の知見は教育の可能性と限界にどのような視座を与えるのか、また、遺伝的個人差を前提とした上で、公教育においてどのように包摂的かつ実効性ある支援が実現されるのか、といった論点を中心に検討を行う。さらに、教育経済学（中室牧子氏）、発達心理学（森口佑介氏）、パーソナリティ心理学（山形伸二氏）の各分野から専門家を招き、非認知能力の発達と教育実践に関する最新の知見と見解を持ち寄り、多角的な視座からの議論を展開する。本企画は、非認知能力という現代的なテーマをめぐって、教育と遺伝・環境の関係を科学的に捉え直す契機となるとともに、教育心理学的観点から、今後の教育実践や教育政策の立案への理論的・実証的貢献を目指すものである。

非認知能力—教育は遺伝に勝てるのか？

安藤寿康

「非認知能力」が学術的に確立された定義を共有されないまま、教育界で人口に膾炙し、あたかも「認知能力よりも非認知能力」と謳うのが流行と化している。曰く、「認知能力は学力や知能のように数字で測れる能力であるのに対し、非認知能力はやり抜く力や社会的コミュニケーション能力のように数値では測れない能力である」「認知能力には遺伝的限界があるかもしれないが、非認知能力は教育で伸ばすことができる」。

この認識と状況は、行動遺伝学の標準的知見と食い違うところが多いため、強い違和感をいだいてきた。この機会にその違和感と、それに代わる能力観ならびに教育観を論じさせていただきたい。

ここで主張したいのは以下の二点である。

I. 認知能力 vs 非認知能力ではなく、能力 vs 非能力である。

II. 教育によって形成できるのは認知能力であり、非認知能力ではない。

双生児研究の普遍性

生物学的であれ心理的社会的であれ、ヒトの形質の個人差に及ぼす遺伝と環境の影響の有無と程度を推定する古くから用いられてきた双生児法の知見は Figure 1 に要約されている。この図が示すように、認知能力に及ぼす遺伝の影響は、他の生物学的形質と同じようにありきたりな中程度である。心理的形質が特権的に遺伝子から自由であるということはない。

さらに、特に心理的形質のなかでも認知能力と非認知能力（パーソナリティ）の遺伝と環境の寄与率を比較した Figure 2 からわかるように、知能や学力のような認知能力には、遺伝要因だけでなく共有環境要因も、例外的に、有意に大きな寄与があるのに対し、非認知能力であるパーソナリティにかかわる環境はもっぱら非共有環境である。非共有環境とは、単に家族が共有しない個人に固有な環境というだけでなく、ランダムな状況要因である。

Figure 1

身体的・医学的形質まで含む様々な形質における遺伝・共有環境・非共有環境の割合 (Polderman et al. (2015)を改変)

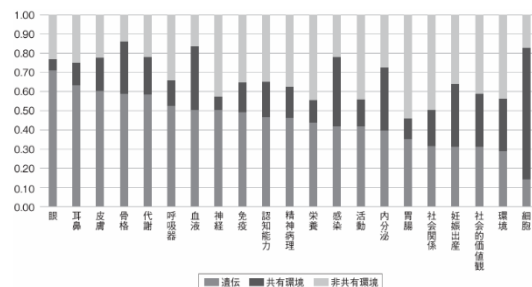
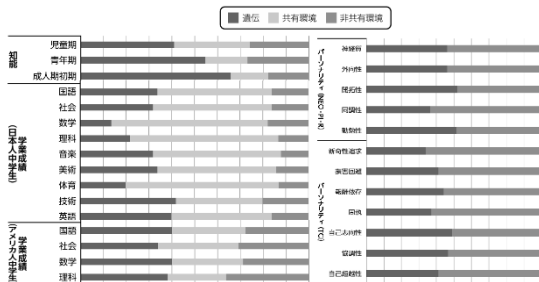


Figure 2

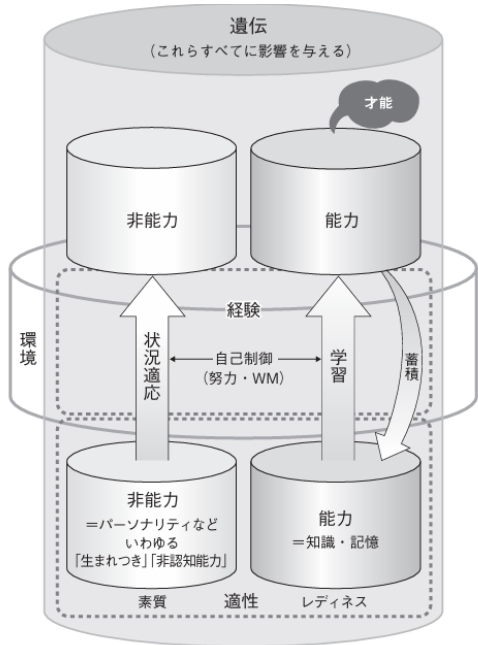
認知能力と非認知能力の遺伝と環境 (安藤, 2023a: 原著論文の典拠情報は本書参照のこと)



この知見から推察されるのは、学習によって獲得される知識・技能・習慣的行動は、家庭環境に象徴される学習環境の影響を受けながら「能力」として獲得可能であるのに対して、勤勉性や協調性などの非認知能力は、能力として獲得されるものではなく、状況への適応反応とみなすべきものである。すなわち、非認知能力はそもそも「能力」ではなく、学習や教育によって獲得されるものではないという、先に述べた二つの主張の根拠となる。これを図示したのが Figure 3 である。非認知能力の変異性は、あくまでも状況への適応行動の一時的変動であり、能力の獲得によるものではない。

Figure 3

能力と非能力のモデル (安藤, 2023b)



行動遺伝学の三原則の教育的解釈

Figures 1, 2 から Turkheimer (2000) が唱えたいわゆる「行動遺伝学の三原則」が導き出されるが、それらを特に教育や学力について当てはめるとき、次のように補足説明を加えたい。ゴシック部分がオリジナ

ルの三原則をパラフレーズしたもの、下線部がそれへの補足である。

- ① 認知能力に限らずあらゆる行動は遺伝的である。
- ② 共有環境の影響は微弱。しかし例外が能力である。
- ③ 非共有環境の影響が大きい。それはほとんどが蓋然的であり状況的である。

教育の文脈に限らず、行動遺伝学をめぐる議論の多くが「知能」や「学力」のような認知能力に集中する。しかし、第一原則が謳うように、「あらゆる」行動とその基盤となる能力に遺伝の影響があることが見過ごされやすい。「学力」に限っても、それは「数学」「歴史」といった教科単位で表れるものではなく、それぞれの教科学習の中で時々刻々出会う課題で用いられる認知的・情動的プロセスのあらゆる瞬間に、微弱かつ蓋然的に、遺伝的な特異性が自己組織的に創発していることが一卵性双生児の行動観察から示唆される(安藤 2017; 安藤, 2023a)。いわんやいわゆる「非認知能力」的な心的プロセスと、その表れとしての日常のあらゆる行動場面に遺伝の影響は表れており、さらにわれわれが日々出会う環境の多くに蓋然的な状況要因が入り込むがゆえに、第三原則が生まれると考えられる。

近年、大規模なバイオバンクデータを用いた GWAS (ゲノムワイド関連解析) から、知能や学力の代替指標となる教育歴に関連する塩基 (SNPs) が 4,000 個近くも同定され、そこから算出されるポリジェニックスコアが、学力、社会的達成、精神的健康度など様々な社会的に重要な形質の個人差を統計的に有意に説明できることが明らかにされつつある (Okbay et al., 2022)。認知能力に限ってもこれほどまでに多くの遺伝要因が関与し、それぞれがメンデルの独立と分離の法則に従ってランダムに親から子に伝わって新たな遺伝的個性を持った個人が生まれることを考えたとき、学校教育に限定されない、他者と知識を共有するヒト特有の利他的な学習様式としての「教育」が個々人の「認知/非認知能力」「能力/非能力」の遺伝的条件を、その人の生の中で適応的に発現させる学習を促す可能性は無限にあるばかりか、すでに少なからず実現すらされていると思われる。

引用文献

安藤寿康 (2017). 「心は遺伝する」とどうして言えるのかーふたご研究のロジックとその先へ 創元社

安藤寿康 (2023a). 教育は遺伝に勝てるのか? 朝日新聞出版

安藤寿康 (2023b). 能力はどのように遺伝するのかー「生まれつき」と「努力」のあいだ 講談社

Okbay, A., et al. (2022). Polygenic prediction of educational attainment within and between families from genome-wide association analyses in 3 million individuals. *Nature Genetics*, 54, 437-449.

Polderman, T. J. C., et al. (2015). Meta-analysis of the heritability of human traits based on fifty years of twin studies. *Nature Genetics*, 47, 702-709.

Turkheimer, E. (2000). Three laws of behavior genetics and what they mean. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 160-164.

授業を通じた「学力」の変化はどのようにとらえられるか —心理学的メカニズムに焦点をあてて—

企画・指定討論：藤村宣之（東京大学）
企画・指定討論：高橋雄介（京都大学）
話題提供：工藤与志文（東北大学）
話題提供：中西良文（三重大学）

企画・司会：岡本真彦（大阪公立大学）
企画：伊藤崇達（九州大学）
話題提供：橘 春菜（名古屋大学）

キーワード：学力，授業，変化メカニズム

企画趣旨

教育心理学の領域では、知識、思考、理解、動機づけ、社会性などの様態や変化、促進要因など「学力」に関連する実証的研究が重ねられている。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」が目標と位置づけられているが、それらの内容や相互の関連性、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。日本教育心理学会第 65 回総会シンポジウム「「学力」とは何か」では、教育心理学の実証的研究から、「学力の要素」やその形成過程が相互に関連することが示された。第 66 回総会シンポジウム「「学力」はどうか」では、授業を直接対象としない実証的研究も含めて、「学力」に関連する内容の遂行が高まるプロセスが検討された。それらの議論をベースに、本シンポジウムでは、授業を通じて一人ひとりの子どもの「学力」がどのように変化し、その変化はどのようにとらえられるかについて、教授・学習や発達に関する心理学的なメカニズムとの関連で明らかにし、教育実践の課題について検討したい。

「知識構成水準モデル」から見た「学力」の変化 —「知識・技能」に関連して—

工藤与志文

本シンポジウムでは、ルール（概念間の一般的関係に関する知識）の学習を例に「学力」の水準とその変化について考えてみたい。ここでは学力を「ルールによる課題解決能力」と定義し、特に「予測」による課題解決に焦点を当てる。ルールの学習は一般に「予測」を可能にすると考えられる。たとえば、カテゴリールール（カテゴリー成員の共通特性に関するルール）を学習すれば、ある対象のカテゴリー所属を知ることでその対象が持つ特性について予測することが可能となる。ところが先行研究によれば、予測に必要なルールを学習済みであっても、そのルールを使った課題解決を行わない場合が少なくないことが知られている。このような現象の例として、工藤他(2023)は「ルール適用における既知性効果」を指摘した。これは、学習したルールを既知事例に適用するが、未知事例には適用しない傾向を指す。たとえば、「金属は電気を通しやすい」というルールを学習した上で個々の金属の特性を予測する場合、金属であることが明示されていても、既知金属（例：鉄）にはルールによる特性予測を行うが、未知金属（例：オスミウム）には予測を控える傾向が観察されている。さらに最近の調査において、これまでの

水平的次元での予測だけでなく、金→金の延べ棒、鉄→鉄アレイといった垂直的次元での予測についても調べたところ、水平的次元において既知性効果を示す学習者は垂直的次元においても予測を控える傾向のあることが示された。以上の結果は「予測に使えないルール」の学習があり得ることを示唆している。一方、工藤他(2023)は、ルールの予測機能（「未知」の予測を可能にする）を強調してルールを教授すれば、要約機能（「既知」をまとめる）を強調してルールを教授した群で見られた既知性効果が解消されることも実験的に示した。さらに、工藤他(2024)は、要約機能と予測機能に深化機能（既知の概念のとらえ直し）を加え、各機能を強調して教授する実験を行ったところ、深化機能条件が最も高いパフォーマンスを示すことが明らかとなった。以上をふまえて、工藤他(2024)は「ルール学習における知識構成水準モデル」を提案した。このモデルによると、教授情報に基づいて学習者が構成するルールはその機能によって、水準Ⅰ：要約機能、水準Ⅱ：予測機能、水準Ⅲ：深化機能として水準化可能である。各水準が課題解決力の違いを反映しているとするならば、学力の変化（向上）をもたらす要因は何か。本シンポジウムでは、小学 2 年生に対して行われた金属の通電性に関する授業を例に、水準の向上には学習者が既存のルール機能の「限界」に直面し突破する機会が必要であること、「ルールで考える」思考習慣の育成が重要であることを論じたい。

国語科授業における協同的探究学習を通じた 生徒の説明の変化

—「思考力・判断力・表現力」に関連して—

橘 春菜

解決方法がひとつに定まらない、多様な思考が可能な非定型問題に取り組む力を育む上で、様々な知識に関連づけて問題の本質をとらえる「深い理解」を一体として育成することが重要である（藤村他, 2018）。本話題提供では、学力の三要素のうち「思考力・判断力・表現力」と関わりの深い、概念的理解や思考の深まりに焦点をあて、授業におけるその変化をとらえる視点について議論する。

授業を通じた児童・生徒の概念的理解や思考の深まりをとらえる上で、他者との相互作用を考慮することも重要である。特に非定型問題に授業で取り組む際、聞き手となる他者がいることでより精緻な説明が促されること、話し手となる他者から新たな情報を得ること、知識を相互構築する相手となる他者と新たな知識の枠組みを創出することが個々の児童・生徒の概念的

理解や思考の深まりに影響をもたらすと考えられる (cf. 橋・藤村, 2010)。

「協同的探究学習」は、一人ひとりの子どもの思考プロセスの表現と概念的理解の深化を目指した学習である (藤村, 2012)。協同的探究学習には 4 つの特徴がある。第一に、子どもの多様な既有知識を活性化するために教科や単元の本質に関わる「非定型問題」を設定する。第二に、その非定型問題に対して一人ひとりが多様な知識を関連づける「個別探究」場面を組織する。第三に、クラス全体の「協同探究」を通して自分や他者の多様な考えを関連づけ、本質の追究を行う。第四に、それらを活かして一人ひとりが探究を深める「再度の個別探究」場面を組織する。

本話題提供では、高等学校国語科の協同的探究学習の授業をとりあげ、「思考力・判断力・表現力」を中心とした学力の変化を生徒の説明内容によってとらえた事例を報告する (今村・橋, 2018)。本授業では、現代俳句を通して、主題と句意をつかみ、生徒自身で感情を効果的に表現することがねらいとされた。分析では「個別探究」、「協同探究」、「再度の個別探究」の各場面で記入された生徒のワークシートの記述と、授業中の発話内容を検討した。結果、記述の分析では、俳句の主題を強調する表現の効果について、協同的探究学習を通じて、複数の効果の意味を統合づけて利用する生徒が増えたことが示唆された。発話の分析では、クラス全体での協同探究場面において、多様な視点から意見が出されるとともに、各意見が関連づけられながら、本授業における理解の本質を深める議論が展開されていく過程がみられた。

以上をふまえ、協同的探究学習過程を通じた生徒の概念的変化をどうとらえるのかについて議論したい。

学びの過程を通して「学力」としての 動機づけに働きかける

—「主体的に学習に取り組む態度」に関連して—

中西良文

「授業」を通して育てられることが期待されている「学力の三要素」の中でも、なかなか捉えどころがないように思われるのが、「主体的に学習に取り組む態度」ではないだろうか。この「主体的に学習に取り組む態度」については、「粘り強い取組を行おうとする側面」と「自らの学習を調整しようとする側面」から評価するよう示されているが (国立教育政策研究所, 2023)、いずれの側面の根底においても、学びに対するやる気、動機づけが重要な役割を果たしていると考えられる。すなわち、授業の中で育てていくことが期待される「学力」の中に、動機づけが含まれていると考える必要があるということであろう。一方で、「学力の三要素」における他の二要素に比べると、動機づけを詳細に扱った授業展開や授業改善の提案が、現場ではそれほど進んでいないように見受けられる。

そこで本話題提供では、「学力」としての動機づけに働きかけることに関わるいくつかの議論を提起したい。まず、授業の中で行われるような知識理解を意図した教授の働きかけであっても、動機づけに影響を与えようということと、学習者の動機づけによって、知

識理解が変わりうるということについて触れたい。これらの議論については、授業場面ではないが大学生を対象として概念変化に関わる教授的働きかけを行った中西・大道・梅本 (2018) における自己効力感と理解度の関連についての研究から進めていきたい。

続いて、実際の授業場面で、動機づけに働きかける実践を通しての研究で見られた結果からの議論を進めたい。現実には子どもたちの動機づけに働きかけることを考えた場合、子どもたちそれぞれが持つ動機づけ的な特徴が異なることを意識しないとならない。このことはこれまでの動機づけ研究でも取り上げられてきた様々な動機づけ要因から子どもたちの動機づけを理解する必要があるということだといえる。一方で、授業で動機づけに働きかけるといっても、授業の場面にも様々なものがあり、それぞれで働きかけが異なってくる。これらを踏まえ、多様な動機づけ要因に対して、それぞれの授業場面でどのような働きかけがあり得るかを整理して「動機づけマトリックス」というものを作成し (鈴木・中西, 2022)、それに基づく授業実践を通して、どのような動機づけ変化が見られたかを紹介したい。そして、実際の授業場面での働きかけによる子どもたちの多様な動機づけの変化について議論を進めたい。

最後に、子どもの自律性を重視した授業実践における子どもの変化を紹介し、授業での働きかけの中で「学力の三要素」のうちの他の二要素と動機づけとの両立を図るにはどうすれば良いかについて議論を提起できればと考えている。

これらの議論を通じて、学力としての動機づけを捉えるとはどのようなことかを考えるとともに、授業を通して動機づけを育てていくにはどうすると良いのかについても考えていきたい。

引用文献

- 今村敦司・橋 春菜 (2018). 高等学校国語「せきをしてもひとり」—感情をどう表現するか 藤村宣之・橋 春菜・名古屋大学教育学部附属中・高等学校 (編著) 協同的探究学習で育む「わかる学力」—豊かな学びと育ちを支えるために (pp. 96-116) ミネルヴァ書房
- 工藤与志文・佐藤誠子・進藤聡彦 (2023). ルールの予測機能の教授が課題解決に及ぼす効果—「知識適用における既知性効果」とその解消 教育心理学研究, 71(1), 38-50.
- 工藤与志文・佐藤誠子・進藤聡彦 (2024). ルールの機能的側面の教授が課題解決に及ぼす効果—「深化機能」を中心に 教育心理学研究, 72(3), 141-156.
- 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.
- 鈴木一将・中西良文 (2022). 授業をつくる・授業を診るための動機づけマトリックスの提案 三重大学教育学部紀要, 73, 209-228.
- 橋 春菜・藤村宣之 (2010). 高校生のペアでの協同解決を通じた知識統合過程—知識を相互構築する相手としての他者の役割に着目して 教育心理学研究, 58(1), 1-11.

心理学理論と教育実践 —計算論的・個性記述的・社会文化的アプローチの観点から—

企画・司会：野崎優樹（甲南大学）
 話題提供：赤松大輔（京都教育大学）
 話題提供：楠見友輔（信州大学）

企画：栗田季佳（三重大学）
 話題提供：平野真理（お茶の水女子大学）
 指定討論：齊藤 智（京都大学）

キーワード：心理学理論，教育実践

企画趣旨

心理学が社会に貢献する方法として、直接的な応用研究に加え、理論を検証し発展させることで間接的に応用に結びつける在り方がある。しかし、教育心理学の理論を教育実践に活かす際には、様々な障壁も存在する。このような理論と実践の関係性は、これまで長らく議論されてきたトピックであるが、近年、教育心理学における理論構築の在り方や、理論と実践との繋がりについて、新たな動向が見られる。本シンポジウムでは、このような教育心理学における理論構築と教育実践の結びつきについて、計算論的・個性記述的・社会文化的アプローチといった観点から、各話題提供者の専門テーマを具体例として最近の動向を紹介すると共に、今後の教育心理学研究の在り方について議論を深めたい。

教育心理学と計算論的アプローチ

赤松大輔

近年、心理学知見の再現可能性の低さや心理学の理論体系自体への問題提起が多くなされており、教育心理学もその例外ではない。例えば、教育心理学の主要領域である動機づけの理論については、*Educational Psychology Review* や *Motivation Science* といった学術誌において動機づけ理論の統合に関する特集号が組まれている。わが国においても、動機づけ研究が他の領域との接点が少ないことに対する警鐘や種々の動機づけ理論を包括する理論の重要性に対する指摘がなされている。

こうした問題の背景には、心理学の諸理論が自然言語による表現に多く依拠してきたことが要因としてであるとされている。例えば、樫原 (2021) で議論されているように、アインシュタインによる相対性理論について、 $E = mc^2$ （「エネルギー」は「質量」と「光速の 2 乗」の積と等価である）は数理的表現に相当し、「エネルギーは、物体に光が当たって発生する」は自然言語による表現に相当する。自然言語による表現は、多くの心理学者にとって馴染みのあるものに映るが、実際には物体と光がもつ「質量」・「光速」が重要であるという情報や、物体と光が具体的にどのような関係（積や 2 乗）にあるという情報が抜け落ちており、

こうした要素の定義や関係性の記述における曖昧さが現代の心理学の理論体系に関する危機につながっているという指摘もある。

こうした問題の解決策として、認知科学や実験心理学を中心として、数理的表現を軸とする計算論的アプローチが導入されており、教育心理学においてもその重要性が指摘され始めている。本話題提供では、特に動機づけ理論を中心的なテーマとして、教育心理学における計算論的アプローチの役割について論じた発表者の知見（赤松, 2022）や近年の関連知見を紹介する。その上で、計算論的アプローチがもつ教育心理学理論と教育実践に対する貢献可能性や、計算論的アプローチに対する教育心理学者のかかわり方、現象の解釈や説明における自然言語による表現の役割の見直しについて提案する。

レジリエンスの個別性の記述と測定にむけて

平野真理

レジリエンスとは、逆境やストレス状況における適応力を示す概念であり、教育現場においては非認知能力の一つとしても位置づけられている。現在、そのレジリエンスは多くの心理特性と同様に自己評価式尺度を用いて定量的に測定され、その得点を高めるための教育実践や心理的介入が模索されてきた。

しかしながら、逆境やストレスは予期せぬかたちで生じるものであり、個人が実際に逆境から立ち直るプロセスそのものを直接測定することは難しい。そのため、尺度によって測定されているのは、逆境下で適応に寄与すると考えられる複数の個人特性、すなわち「レジリエンス要因」と呼ばれるものの集合である。尺度には様々な要因が含まれているが、現実の適応においてそれらがすべて必要とされるわけではない。実際には、「何によって」「どのように」立ち直るかは状況に依存し、きわめて個別性の高いプロセスである。そのため、個人のレジリエンスは尺度得点によって単純に比較できるものではなく、また、尺度で測定された特性と、実際に発揮されるレジリエンスとの間には乖離が生じうる。

一方で、レジリエンスが数値化できないからといって、理論的理解や記述が不可能であるとするのも極

端である。平野他 (2018) は、場面想定法を用い、ストレス状況下で「どのように」立ち直ろうとするかという志向性に着目し、質的な個人差の記述を試みた。その結果、「元の状態に戻ろうとする (復元)」「状況を受け入れようとする (受容)」「状況に別の意味を見出そうとする (転換)」といった志向性の違いが類型化された。これらの志向性は、尺度得点の高低とは異なり、いずれが優れているという評価を伴わない。このように、優劣を前提としない測定を通じて、自分自身のレジリエンスのあり方を他者との質的な違いとして認識することは、肯定的な自己評価を促進する可能性が示唆されている (柳田・平野, 2024)。

子どもの学習とは何か —社会文化的アプローチから—

楠見友輔

「学習」という用語は既成概念として扱われがちである。現代の教育心理学では、それは個人内の認知的過程として生じ、測定可能な成果として評価されるものとされることが多い。しかし私たちは、人間や他の存在の中で起こっている、本来名前が付いていなかった特定の変化を取り出して「学習」と呼んでいるのだ、ということ忘れてはならない。つまり、無批判的に「学習」という語を用いることによって、学校や社会の中で生じている重要な出来事や変化を見落としている恐れがあるのである。

ガート・ビースタは『良い教育とは何か』(Biesta, 2010 藤井・玉木訳 2016)において、教育が「学習」という語に過度に還元される「学習化」の傾向を批判している。彼が「学習」を批判するのは、この語が教育の成果を個人内の測定できる力の変化に還元することに関与していることと、この語が特定の教育観の上に使われている事実を隠してしまう恐れがあるからである (pp. 33-34)。これに対して、ビースタは「良い教育とは何か」を問わなければならないという。

こうした問題意識を出発点として、本発表では、社会文化的アプローチにおける学習観を紹介する。社会文化的アプローチでは、人間という存在とその行為を再考した上で、新しく定義された存在と行為をもとに学習を分析するのである。そこで、人間の行為を意思と社会構造の関係で捉える「エージェンシー」という用語が重要となる。エージェンシーは、環境内の社会的、言説的、物質的リソースに「媒介され」て発揮されるとともに、特定の社会文化的構造に「埋め込まれ」ている。このようにして捉えられる学習は、「反一人主義」的である (楠見, 2022)。

社会文化的アプローチの学習論は、人間の個々に異なる学習過程を捉える上で有効である。しかし、そこには物と人間の関係を固定的に捉える前提から導かれる、理論的な課題もある。本発表では、社会文化的ア

プローチの意義と限界を検討し、「反一人主義」から「非一所有」に向かう更なる学習論の転回を提案する。

指定討論

齊藤 智

インドネシアの伝統的な心理学には、「動機づけ」や「学習」という概念が固有のものとして存在しない (Danziger, 1997 河野監訳 2005)。「レジリエンス」は、物理学の概念であったものが、精神医学や心理学で用いられるようになり、広く知られるようになった (野村, 2021)。人間が作り出したこうした心理学概念は、ともすればその心理学的実在性を自明のこととして研究と実践に用いられるが、概念が生まれた社会文化的な背景や個別の文脈を捨象しては、当該概念の真の価値を見失うことになりかねない。概念が説明しようとする現象の生起メカニズムを詳細に検討すること、概念が用いられる文脈を明確にすること、さらにはその背景を理解することの教育心理学における重要性を話題提供者の方々と議論したい。

引用文献

- 赤松大輔 (2022). 教育心理学における数理モデルの展開と応用可能性—理論と構成概念の再評価 教育事象と実践のより深い理解へ— 行動計量学, 49(2), 113-130.
- Biesta, G. J. J. (2010) *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers. (ビースタ, G. J. J. 藤井啓之・玉木博章 (訳) (2016). よい教育とは何か—倫理・政治・民主主義 白澤社).
- Danziger, K. (1997). *Naming the mind: How psychology found its language*. Sage Publications. (ダンジガー, K. 河野哲也 (監訳) (2005). 心を名づけること—心理学の社会的構成 勁草書房)
- 平野真理・綾城初穂・能登 眸・今泉加奈江 (2018). 投影法から見るレジリエンスの多様性 質的心理学研究, 17, 43-64.
- 檜原 潤 (2021). 理論構築の観点から紐解く心理ネットワークアプローチの活用上の留意点—松本論文へのリプライ— 心理学評論, 64(2), 204-223.
- 楠見友輔 (2022). 子どもの学習を問い直す—社会文化的アプローチによる知的障害特別支援学校の授業研究— 東京大学出版会
- 野村晴夫 (2021). レジリエンス 子安増生・丹野義彦・箱田裕司 (監修) 有斐閣 現代心理学辞典 (p. 797) 有斐閣
- 柳田温子・平野真理 (2024). レジリエンス・セルフワーク web プログラムの効果検証 日本健康心理学会 第 37 回大会発表論文集, 106.

インクルーシブな教育心理学に向けて —排除と向き合う実践との対話—

企画・司会：栗田季佳 (三重大学)
 話題提供：鮫島輝美 (関西医科大学)
 話題提供：三浦綾希子 # (中京大学)

企画：野崎優樹 (甲南大学)
 話題提供：土肥いつき # (京都府立高校)
 指定討論：吉田寿夫 (関西学院大学)

キーワード：インクルーシブ教育, 人権, 多様性

企画趣旨

共生社会に向け、障害・性・国籍・民族・宗教などの違いを超えて、教育における権利の実現を目的とする、インクルーシブ教育の取り組みが国内外で進められている。昨年度総会において行われたインクルーシブ教育のシンポジウムでは、教育の中の差別や排除の実態が報告され、これらの問題に対する心理学の現状が共有された。

本シンポジウムはその続編として、障害児、外国籍児童、セクシャル・マイノリティをめぐるインクルーシブな実践を学ぶ機会とする。話題提供者からの報告を踏まえ、人権や変化のプロセスといったインクルーシブ教育の考えを取り入れた、新たな教育心理学の形を共に考えたい。

関係に基づく教育—学びの場のデザイン—

鮫島輝美

教育において、インクルージョンの必要性が問題視されるということは、裏を返せば、「排除」が起きている現実があるという証左でもある。では、インクルージョンの反対概念とは何か、それは「疎外」だと考える。ここでいう疎外とは、「自分自身に本来備わっているもの、何か自分自身の構成にとって大切なものを奪われている状態に置かれること、あるいは自分が本来いるべき場所から追い出されていること」(多賀, 2008)を指す。つまり、様々な理由によって、学びの機会を奪われている状態だといえる。

これまでの教育では、学習者をその能力によって分類することで、効率を高めることが教育効果につながると考えられてきた。こうした方法が一定の効果は得られたとは考えるが、本当に学びへのアクセスの平等性や学びたい者が学びたい場所で安心して学ぶ環境を用意できていたのだろうか。

実際、新型コロナウイルスの影響を通じて、学校という場が「安全・安心に繋がることができる居場所」、すなわちセーフティネットとして再認識されるようになった(中央教育審議会, 2021)。そして、急激に変化する社会において求められる資質・能力には、知識や技術だけでなく、思考力・判断力・表現力、さらには学び続ける力や人間性も含まれている。また、「令和の

日本型学校教育」の今後の方向性として、すべての学習者の可能性を引き出すため、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実現が目指されている。その際に注意すべきは、「一斉授業か個別学習か」「デジタルかアナログか」「オンラインか対面か」といった二項対立に陥らず、うまく組み合わせ、学びの場をどうデザインするかが重要になる。

本シンポジウムでは、既存の教育に対して有効で実現可能な代替案である「関係に基づく教育」(Gergen & Gill, 2020) について紹介し、学習環境デザインによる実践例を紹介する。こうしたアプローチは、私たちが世界の意味、知識、理性、価値を共に創造しており、何をどのようになぜ学ぶのかということも含めて、学びのプロセスは関係の質にかかっていることを示している。教育変革の可能性について共に考える機会となることを期待している。

人権をどのように伝えるか

土肥いつき

本話題提供の目的は、「社会モデル」に依拠した人権学習の可能性を模索することである。

京都府教育委員会(以下、府教委)は毎年『人権教育を推進するために』というパンフレットを京都府内の全教職員に配布している。その中に「人権学習の充実」という項目があり「普遍的な視点からのアプローチと個別的な視点からのアプローチにより人権学習を充実させる」(京都府教育委員会, 2025, p. 3)とある。具体的に両者が何を指すのかはパンフレットには書いていないが、例えば府教委作成の『人権学習資料集<高等学校編 II>』に記載された人権学習展開例を見ると、以下のようにになっている。まず、「普遍的な視点」として「世界人権宣言」が教材として取り上げられている。また、「個別的な視点」として「同和問題(部落差別)」が教材として取り上げられている(京都府教育委員会, 2019)。京都府の小中学校には「個別的な視点」と同義な言葉として「直接学習」があるので、「普遍的な視点」とは、ある特定の人権課題を「直接」扱わない教材を意味するということだろう。なお、同資料集で「社会モデル」が扱われているのは「共生社会の実現に向けて」という主題の中の「障害の『社会モデル』と障害者権利条約」という教材で、人権学習の視点と

しては「個別的な視点『障害のある人の人権問題』に分類されている。

一方、インクルーシブ教育の文脈で述べるなら、提唱された当初は障害者権利条約の中に位置づけられたため、たしかに対象は障害のある子どもだった。しかしながら、サラマンカ宣言以降、「すべての子どもたち」が対象となり、「特別な教育的ニーズ (special educational needs; SEN)」をもつ子どもたちへの合理的配慮を求めるものとなった (例えば原田・伊藤編, 2024)。このことは、「社会モデル」は、「障害」という「個別的な視点」にとどまるのではなく、「普遍的な視点」であることを意味すると言えよう。

このように考えたとき、「社会モデル」を「個別的な視点」ととらえると同時に、他の人権課題を「社会モデル」と切り離してしまうことは、それらの人権課題を「医療モデル」あるいは「個人モデル」で捉えてしまう可能性をはらむのではないだろうか。そこで、本話題提供では、筆者の勤務校における人権学習のカリキュラムの変遷を題材に、人権学習のあり方について考察することとする。

移民の子ども・若者の学びを支える

—学校と NPO のインクルーシブなとりくみとその課題—

三浦綾希子

2024 年 6 月末時点において日本に居住する外国籍者の数は 358 万 8,956 人である (法務省, 2024)。このうちの約 62.5% は滞在期間、及び更新回数に上限がない資格で滞在しており、OECD はこれらの人々を「永住型移民」と定義している (是川, 2023)。すなわち、日本には現在、多くの移民が暮らしていると捉えることができる。しかしながら、日本政府は移民政策をとらないという姿勢を貫いており、国として移民の社会統合を促すような施策は十分に行われていないのが現状である。そのため、移民に関する各国の政策を評価する「移民統合政策指標 (Migration Integration Policy Index; MIPEX)」では、日本は「統合なき受け入れのやや好ましくない」国であると評価されている (MIPEX, 2020)。MIPEX では、8 つの項目 (国籍取得, 反差別, 教育, 家族の呼び寄せ, 健康, 労働市場へのアクセス, 長期滞在, 政治参加) についての評価が行われているが、日本は反差別 (16 点), 政治参加 (30 点), 教育 (33 点) の評価が特に低い。

国レベルでの社会統合政策が十分に整備されていないなか、これまで移民の生活や学びを支えてきたのは各地方自治体, 学校, NPO などのボランティア団体, 移民当事者がつくる相互扶助組織などである。本話題提供では、かれらを支える多様なアクターのうち、移民の子どもが多く在籍する公立学校と、移民の子どもを学習を支援する NPO をとりあげ、インクルーシブなとりくみとその課題について紹介する。移民の子ども・若者の教育課題というと、日本語の問題が想起されや

すいが、アイデンティティや進学の問題、いじめや不適応など、かれらの抱える課題は多岐にわたる。また、一口に移民・若者の子どもといても、育ちの過程や使用言語、家族構成などによっておかれている状況も異なる。こうした多様な子ども・若者たちの多様な課題に学校や NPO はどのように対応しているのだろうか。特に注目したいのは、同化圧力が強い日本社会において移民の子ども・若者のもつ「違い」を尊重するようなインクルーシブなとりくみがいかんして可能となるのか、そして、そこにはどのような課題がつかまとうのかという点である。フィールドワーク調査で得られたデータを用いながら、この点について検討したい。

指定討論

吉田寿夫

指定討論では、教育心理学会において人権や差別の問題を提起してこられた吉田氏より、教育心理学をインクルーシブに展開していくための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。

引用文献

- 中央教育審議会 (2021). 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適化学びと、協働的な学びの実現～ (答申) https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf
- Gergen, J., & Gill, R. (2020). Beyond the tyranny of testing: Relational evaluation in education. Oxford University Press. (ガーゲン, J., & ギル, R. 東村知子・鮫島輝美 (訳) (2023). 何のためのテスト?—評価で変わる学校と学び ナカニシヤ出版)
- 原田琢也・伊藤駿 (2024). インクルーシブな教育と社会—はじめて学ぶ人のための 15 章 ミネルヴァ書房
- 法務省 (2024). 在留外国人統計
- 是川 夕 (2023). 日本は移民社会なのか? その特徴とは? 日立財団グローバルソサエティレビュー, 1, 23-27.
- 京都府教育委員会 (2019). 人権学習資料集<高等学校編 II>
- 京都府教育委員会 (2025). 人権教育を推進するために 令和 7 年度版
- MIPEX (2020). *Migrant Integration Policy Index 2020: Japan*. <https://www.mipex.eu/japan>
- 多賀 茂 (2008). アイデアと制度—ヨーロッパの知について 名古屋大学出版会

通常学級において学習に困難を抱える子どもの自己調整を考える

企画・司会・話題提供：岡田 涼 (香川大学)
 話題提供：久坂哲也 (岩手大学)
 指定討論：海津亜希子 (明治学院大学)

企画・指定討論：伊藤崇達 (九州大学)
 話題提供：涌井 恵 (白百合女子大学)

キーワード：自己調整学習，学習面での困難，通常学級

企画趣旨

学校の通常学級においては、多様な児童生徒が共に学んでいる。従来、学習に関するニーズのある児童生徒の指導や支援については、特別支援教育の視点から検討が進められてきた。特別支援学校や特別支援学級をはじめとして、通常学級においてもさまざまな学習面のニーズのある児童生徒が在籍する。内閣府(2022)の「Society 5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ」では、教室には不登校傾向にある児童生徒や発達障害の可能性のある児童生徒、特異な才能がある児童生徒、外国にルーツをもつ児童生徒など、多様な学習者がいることを想定している。文部科学省(2022)の調査では、通常学級において学習面で著しい困難を示す児童生徒は、6.5%程度存在するとされている。こうした現状を受けて、学びの多様な学校など多様な児童生徒に応じた教育機会を提供しようとする教育政策も進められている。

一方、学習面での児童生徒の理解や支援に関しては、動機づけやメタ認知など自己調整学習(以下、SRL)に関する理論的視点から研究が進められてきた。近年、特に海外においては、学習面でのニーズをもつ学習者に関して、SRLの視点から捉えた研究も増えてきている。しかし、日本において、学習に困難を抱える子どもの学習過程をSRLの視点から捉えた研究は少なく、特に通常学級での支援に関しては、研究面でも実践面でも喫緊の課題の一つである。

本シンポジウムでは、通常学級において学習に困難を抱える児童生徒の学習をいかに理解し、支え得るかについて考える。動機づけやメタ認知などのSRLに関する理論的立場から、今後の研究と教育実践の方向性を探りたい。

学習に困難を抱える児童生徒の動機づけとその支援

岡田 涼

動機づけは、学習過程や学習成果を左右する要因として教育心理学研究のなかで注目されてきた。SRLに関する理論においても、メタ認知や学習方略と並んで、動機づけは重要な要因の一つに位置づけられている。実証研究においても、動機づけが学業成績や学校適応など、さまざまな側面と関連することが明らかにされてきた。そのため、いかに学習者の動機づけを支えるかは、教育実践上の重要な関心事である。

動機づけ研究のなかで、いくつかの理論的立場から、学習障害(LD)を中心として学習面での困難を抱える

児童生徒の動機づけの特徴を明らかにしようとする試みが行われてきた。LD児は学習の困難さを自身の特性に帰属し、成功を努力以外の外的要因に帰属しやすく、そのために動機づけが低くなる傾向がある。実際、いくつかの研究で、非LD児と比べてLD児は、内発的動機づけや自己効力感が低いことが報告されている。

しかし、学習面での困難を抱える児童生徒の動機づけを支援する方策についての研究は、まだ少ないと言える。特に、通常学級のなかで学習に困難を抱える児童生徒の動機づけをいかに支えるかは、十分な体系化がなされていない。近年の日本の学校教育の状況を考えると、通常学級のなかで学習面での困難を抱える児童生徒を含めて、多様な学習者の動機づけを支える実践的な方策が必要であり、その実践を考えるための理論的な視点が必要である。

動機づけ研究においては、内発的動機づけを支える理論的枠組みとして、自律性支援が注目されてきた。学習に困難を抱える児童生徒を対象とした研究は少ないものの、自律性支援の視点は学修面での困難を保障する可能性をもつものである。教師の自律性支援に加えて、学級風土としての自律性支援は、学習に困難を抱えていたとしても、学習に対して意欲的に取り組むための基盤になると考えられる。

本話題提供では、通常の学級において学習面での困難を抱える児童生徒のSRLについて、動機づけの視点から考える。困難を抱える児童生徒の動機づけの特徴を描出し、通常学級における支援のあり方について動機づけ理論の枠組みから方向性的一端を示したい。

学習困難者に対するメタ認知的支援の在り方と課題

久坂哲也

現行の学習指導要領では育成を目指す資質・能力が三つの柱で整理され、その中の「学びに向かう力、人間性等」の涵養では、「自分の思考や行動を客観的に把握し認識する、いわゆる『メタ認知』に関わる力を含む」と説明されている(文部科学省, 2018)。これを受け、日本の学校教育においても「メタ認知」という言葉が急速に広く知れ渡ることとなったが、メタ認知の概念を正しく理解し、学習指導に生かすという点においては課題が多く、実践事例の蓄積が望まれている。

メタ認知は、自らの学習を高次のレベルからモニタリングしたりコントロールしたりする機能であるため、学習を効果的に進める上で重要な役割を果たす。また、メタ認知が学業成績に与える影響は、知能よりも大き

いことが示されており (Ohtani & Hisasaka, 2018), メタ認知を促す学習指導は, 各教科等で求められる資質・能力の育成に効果があると期待できる。

ただ, 懸念点としてメタ認知と知能そのものも中程度の相関が認められており, 学習困難者はそもそも自分自身でメタ認知的モニタリングを正確に働かせることができない可能性が挙げられる。メタ認知的モニタリングが不正確であれば, その後の学習活動を適切に調整することは難しい。したがって, メタ認知的モニタリングの精度を上げるための介入や支援を講じなければならない。Proust et al. (2025) は, 教室内で実施可能なトレーニングとして, 1) 課題遂行前に自信度を予測する, 2) 課題遂行中に自己評価する, 3) 課題遂行後に自己評価と実際のパフォーマンスを比較する, という介入を行った結果, 課題遂行前の予測的な判断の精度が向上したこと, また, その改善の効果は成績の低い生徒において顕著であったことを報告している。このような支援方法は, 通常学級における学習困難者に対しても十分効果を発揮することが期待できる。

また, 小学校および中学校における SRL に関する介入研究のメタ分析では, 学業成績, 学習方略, 動機づけに対して効果量の差はあるが, 一定の介入効果が見られ, 特に認知発達が中学校に比べて未発達な小学校段階では, メタ認知的方略の明示的な指導において効果が大きいと示されている (Dignath & Büttner, 2008)。一般的に学習者は, 各学校段階での学習経験を積み重ねていく中で帰納的にメタ認知的方略を徐々に獲得していくと考えられるが, 学習困難者は学習の文脈に応じて適応可能なメタ認知的方略を獲得できていないと考えられる。したがって, 学習指導の中にメタ認知的方略の明示的な指導も組み込むことで, 学業成績の向上が見込まれる。

以上のことを踏まえ, 本話題提供では, 学習におけるメタ認知的支援に関する国内外の実践事例を紹介しながら, 学習困難者に対するメタ認知的支援の在り方や課題について考えていきたい。

学習困難を含む多様な児童生徒の学び方支援と 授業の構造

涌井 恵

通常学級においては, 発達障害や不登校傾向, 文化的背景の違い, 特異な才能など, 学習上のニーズや認知特性の異なる児童生徒が同時に学んでいる。小中学校の通常学級において 8.8% の児童生徒が「知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す」とされており (文部科学省, 2022), こうした多様な学習者に対応した授業設計は喫緊の課題である。他方, 学習指導要領では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己の学習を調整しながら学ぼうとする「主体的に学習に取り組む態度」が重要視され, 暗に SRL を駆使することが求められている。

SRL は, 学習者が目標設定, モニタリング, 方略使用, 評価といったプロセスを通じて, 自律的に学習を

進める営みであり, 学習困難を抱える児童生徒にとっても, 支援的な学習環境があれば有効に機能すると考えられる。

Perry et. al. (2002) は典型的な発達児のみの学級を対象とした研究ではあるが, SRL を促進する教師の声かけや評価機会の設定といった授業の構造を明らかにしている。また久武・涌井 (2016) では, 自律的な学習のために学び方を子どもが選ぶということに着目し, 図画工作科における「学び合い」と「学び方を学ぶ」授業による授業実践を行い, すべての児童生徒にとってのユニバーサルな授業を提案している。

しかし, 特別な教育的ニーズのある子どもを含む通常の学級における SRL 研究はまだ少ない。

本話題提供では, 学習困難を含む多様な児童生徒が自分の特性やリソース, また課題の特徴に応じて柔軟に学び方を選べるようにするための授業設計について焦点を当てる。特に, 1) 児童生徒が自らの特性やリソースや課題の特徴に応じて学習方略を選択できる学習環境の整備, 2) そうした選択を支える授業構造の設計, 3) 教師の発問や関わり方の工夫の三点について検討する。実践事例を踏まえつつ, SRL を促進する条件とその理論的背景を検討し, 今後の通常学級におけるユニバーサルデザインな支援の方向性について考えたい。

引用文献

- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students: A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning, 3*, 231-264.
- 久武孝弘・涌井 恵 (2016). 学び合いと学び方を学ぶ学習を組み合わせた小学校図画工作科の実践—言葉に頼らない絵画鑑賞 LD 研究, *25*(4), 438-447.
- 文部科学省 (2018). 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 東洋館出版社
- 文部科学省 (2022). 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のあ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結果について
- 内閣府 (2022). Society 5.0 の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ
- Ohtani, K., & Hisasaka, T. (2018). Beyond intelligence: A meta-analytic review of the relationship among metacognition, intelligence, and academic performance. *Metacognition and Learning, 13*(2), 179-212.
- Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist, 37*(1), 5-15.
- Proust, J., Guilleray, F., Serveau, V. & Goupil, L. (2025). Can metacognitive monitoring be trained procedurally in the classroom? *Metacognition and Learning, 20*, 13.

心理テストはどこへ行く？ —自己分析・集団診断テストの現状と課題—

企画・司会：澤田匡人（学習院女子大学）
企画・話題提供：小塩真司（早稲田大学）
指定討論：村井潤一郎（文京学院大学）

企画・司会：鈴木雅之（横浜国立大学）
話題提供：大久保智生（香川大学）
指定討論：荘島宏二郎（独立行政法人 大学入試センター）

キーワード：パーソナリティ、適性、学級集団

企画趣旨

通俗的な心理テストやそれに類する自己分析が、科学的な根拠や適切な運用方法に基づかないまま利用される状況は後を絶たず、その広がりを懸念する声もある。とりわけ近年は、一部の心理テストが採用人事や教育現場において、必ずしも適切とは言えない形で使用されるケースが相次いでいる。このように、「自己分析の道具」という限られた用途を超えて、「診断する」という目的だけが独り歩きすることは、人的資源を評価する局面において誤った判断を招きかねず、その影響は看過できない。

そこで本シンポジウムでは、自己分析だけでなく、教育現場で使用される集団診断テストを含む心理テスト全般が、個人や社会に与える影響について改めて検討する。その際、心理テストが測定対象としている概念を適切に測定できているかという問題に留まらず、心理テストの歴史的経緯や使用実態についても議論する。自己分析や集団診断に用いられる心理テストの項目の妥当性や用途に対する誤解を整理し、そこから浮き彫りとなる課題を通じて、多角的な視点から心理テストの役割や意義を再考したい。

無料性格診断の広がり課題

小塩真司

まだ世界がコロナ禍の影響から脱していなかった 2021 年から 2022 年ごろ、突然、「MBTI」という言葉を耳にするようになった。MBTI[®]は、Myers-Briggs type indicator の省略形であり、1960 年代に成立した自己報告式のアンケートである。アメリカ合衆国では企業研修などでも盛んに用いられるが、MBTI は何かを判定する検査というよりは、アンケート回答後の振り返りセッションとともに提供される、一種の自己理解ツールだと考えられる。また MBTI に関しては、以前から米国の心理学者たちが著書の中でよく取り上げており、おおよそ批判的に記述されることが多い (Lilienfeld et al., 2003; Little, 2014)。また MBTI は日本とのかかわりも深く、1965 年に開催された日本教育心理学会第 7 回総会では、MBTI 日本版標準化の試みも発表されている (加茂他, 1965)。しかし、国内の文献ではこれまであまり触れられることもなく、詳細は十分に知られていない。

さて、2020 年代に入ってから流行している、いわゆる「MBTI」と呼ばれることが多い自己診断サービスは、実際には「MBTI」ではない。これは、イギリスにある企業が提供するオンラインサービスである。MBTI と同

じアルファベットで人々を分類することから、「MBTI」と誤解されて（あるいは意図的に誤解を生じさせて）広まったものと言えるだろう。この流行は、血液型性格診断が下火になると同時に入れ替わるように若者たちの間で一気に広まり、世代間のギャップも生み出している。

心理学からは、今回のこの現象に関していくつかの観点から議論を提示することができる。第 1 に、検査や診断、そして妥当性とは何かという点である。海外ではもともとの MBTI に対して信頼性と妥当性の観点から批判がなされるが、そもそも MBTI が「検査ではなく自己理解ツール」であるとするならば、妥当性というのは自己理解が本当に成立するかどうかという観点から検討されるべきである。第 2 に、人々の自己理解、他者理解への欲求にどのように応えていくかという点である。おそらく今回のブームが去ったとしても、他のものに置き換わるだけであろうことが予想される。このような中でどのような提言が可能なのかについて考える必要があるだろう。

教育現場における集団診断テストへの誤解と活用方法

大久保智生

近年、教育現場では子どもが質問紙に回答する集団診断テストが頻繁に活用されている。こうした集団診断テストは、教師が把握できていない様々な情報を提供してくれることから、生徒指導にうまく活かすことができれば、非常に有益なツールであることは間違いないが、誤解も多い。ここでは大久保 (2021) の論考に沿って、改めて、教育現場における集団診断テストの課題について議論していきたい。なお、本報告は教育現場での集団診断テストの実施に反対するものではなく、完璧なものはない、特効薬はないという主張に基づくものであり、過度に傾倒するのではなく、より有効な活用方法を提案するものである。

集団診断テストへの最大の誤解は、こうしたツールを実施すれば、子どもや学級集団の状態が全てわかる、さらに生徒指導上の問題が解決できるというものであるといえる。正確には、ある見方 (Q-U なら「承認」と「被侵害」、Aセスなら「対人的適応」と「学習的適応」など) に基づいた得点が変わるのであって、子どもや学級集団の全てがわかるものではない。また、うまく活用できれば、生徒指導上の問題が解決できる可能性があるものであって、生徒指導上の問題を解決してくれる特効薬ではない。

教育において、これをすれば子どもの問題が必ず解

決するという方法は残念ながら存在しない。したがって、集団診断テストを使用する際に過度に傾倒してしまうことには気を付ける必要があるが、教育現場において集団診断テストへの過度な傾倒が起きていることはほぼ間違いないといえる。これは作成した側の問題ではなく、活用する教育現場の側の問題といえる。

さらに、集団診断テスト自体にも課題は存在する。例えば、Q-U については、1 人であることを好む児童にとっては侵害されているとは言い難い項目や児童が学級で承認されていることとは異なる項目があり、内容的妥当性に疑問が残ることが指摘されている (江村・大久保, 2012)。また、Q-U については日本心理検査協会が信頼性と妥当性を認めているという研究的にあまり意味のない権威付けが行われているなどの課題もある。また、アセスについては、ライスケールを採用していることで信頼性を確保していると述べられているが、それによって尺度作成における一般的な意味での信頼性が高まるというものではなく、根拠として適切とは言いがたい面がある。尺度作成においては、どの機関が認めたかどうかやライスケールを採用しているかよりも、批判的検討を常に行い、課題を修正していくことが求められる。意図していなくても、こうした権威付けや根拠の脆弱さにより、余裕のない教育現場が過度に傾倒してしまう状態に陥っている可能性もある。

集団診断テストに過度に傾倒しないためには、集団診断テストをどのように活用するのかという視点が重要である。Q-U の作成者である河村も活用の重要性を説いているように、集団診断テスト自体は問題を解決するものとはいえないが、実施によって生徒指導のあり方を見つめなおす契機になる。したがって、重要なのは、集団診断テストを金科玉条のように崇めることではなく、一つのツールとしてどのように生徒指導に生かしていくかを考えることである。集団診断テストの実施を契機に、自らの子ども観を含めて関わり方について様々な角度から振り返ることができるのならば、集団診断テストは生徒指導上の問題を解決するうえで有効なものになるといえる。

指定討論：誰がために心理テストはある？

村井潤一郎

多くの心理学者にとっては、学術研究の遂行であったり、実践場面における適用だったりの用途として、心理テストは存在する。以上は実施側の視点であるが、受ける側においても、自らの意志であったり実施者からの要請であったり、何らかの文脈で心理テストは存在する。一方で、言わば「エンタメ」としての心理テストもあり、この場合は通常、実施者からの要請はなく、楽しみたいがゆえに進んで受けるだろう。こうした心理テストについては心理学者の多くは眉をひそめる。それを心理テストと称することに抵抗感を持つ人も多いに違いない。しかしながら、エンタメとしての心理テストの興隆は、人の自己理解欲求などに応えるものであり、今後も続くだろう。仮に、一見エンタメ

色が強いものであっても、実のところ学術的背景が強く、心理テストが世に現出することのインパクトはそれなりにあろう。学術的背景の根拠は妥当性である。得点の解釈の根拠を多くのデータで検証した、一見ポップな心理テストを構成し、耳目を集めるなどの方法は、心理学者の考える心理テストの「真実」を一般に知らしめるとともに、心理学者のプレゼンスを高めることにもつながる。

指定討論：心理教育生態系に息づく尺度を

荘島宏二郎

児童に自己を知ることに関心を持たせ続け、自己の心理特性を研鑽しようという動機を与え続けることができれば、それこそ教育心理学者 (あるいは心理学者) の勝利である。そのためには、心理尺度自体に、そのような持続を促す仕掛けが多少なりともあるとよい。つまり、心理尺度自体に、使用者 (教員や児童) を定着させる魅力が備わっているとよい。

その 1 つは、多彩なフィードバックであろう。「自分 (学級) のことをこんなにも知れてうれしい。もっと知りたい」という気持ちを抱かせることができるとよい。さらに言えば、各児童の弱点 (根気がない、怒りっぽいなど) を指摘し克服するよう促す工夫があればもっとよい。血液検査をするだけで血液の健康度がよくなることはない。健康診断では、検査に基づいて、運動や食事について助言がされている。

理想的には、尺度と利用者は、心理教育生態系の中で、プレイヤーとして相互に高め合う存在になれる。それは学力テストと受験者の関係からヒントを得ることができる。

引用文献

- 江村早紀・大久保智生 (2012). 小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連—小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討—*発達心理学研究*, 23(3), 241-251.
- 加茂富美子・稲橋喜美子・大沢武志・江副浩正・和田武治・永田嘉代・井上健治・芝 祐順・橋口英俊 (1965). *MBTI 日本版標準化の試み (その 1)* 日本教育心理学会第 7 回総会発表論文集, 316-321.
- Lilienfeld, S. O., Lynn, S. J., & Lohr, J. M. (Eds.) (2003). *Science and pseudoscience in clinical psychology*. The Guilford Press. (リリエンフェルド, S. O., リン, S. J., & ロー, J. M. 厳島行雄・横田正夫・齋藤雅英 (訳) (2007). *臨床心理学における科学と疑似科学* 北大路書房)
- Little, B. R. (2014). *Me, myself, and us: The science of personality and the art of well-being*. Public Affairs. (リトル, B. R. 児島 修 (訳) (2016). *自分の価値を最大にするハーバードの心理学講義* 大和書房)
- 大久保智生 (2021). 生徒指導におけるアセスメントの誤解と活用方法—指導と評価—, 67(7), 32-34.

特別支援から ICT 教育をとらえなおす

企画・司会・話題提供：米田英嗣（青山学院大学）
 企画・指定討論：別府 哲（岐阜大学）
 話題提供：田代雅章 #（都立北特別支援学校）
 指定討論：益川弘如（青山学院大学）

企画・話題提供：谷口明子（東洋大学）
 話題提供：丹治敬之（筑波大学）
 話題提供：佐藤吉昭 #（都立北特別支援学校）

キーワード：特別支援教育，ICT，発達障害

企画趣旨

2019 年に開始された GIGA「Global and Innovation Gateway for All」スクール構想によって、学校ネットワーク（校内 LAN）と 1 人 1 台に端末配布、緊急時における家庭でのオンライン教育が推進された。従来の特別支援教育において ICT 教育や遠隔教育の意義が強調されることはあったが、問題点を整理し、どのように改善していくかを議論する機会は多くはなかった。そこで、本企画では、特別支援教育における ICT の利活用に関する研究の利点と問題点を踏まえ、ICT 教育の今後について、特別支援教育の観点から、学習保障と新たな学びの創造を目指すための方法を考えたい。自閉スペクトラム症におけるオンラインコミュニティの形成、病弱教育における ICT 利用、読み書き困難のある子どもに対する ICT 活用といった研究事例の話題提供に基づき、最後に、学習科学および特別支援教育の視点から ICT 教育の今後の展開について指定討論をいただく。

自閉スペクトラム症者における オンラインコミュニティの形成

米田英嗣

自閉スペクトラム症 (ASD) を持つ児童や成人は、感情的な共感を持って交流できる (藤野, 2023; Komeda et al., 2015)。現実世界のみならず、ASD の方々同士の共感、インターネット上の交流においても見られる (池上, 2017)。たとえば、仮想空間の中でアバターを用いることで、ASD の方々が、日常的に困っていることやその解決方法を話し合うということがある。自閉症という共通の仲間意識が存在し、類似した経験を共有していることで会話がスムーズに行われていると考えられる (綾屋・熊谷, 2010)。

自閉スペクトラム特性を持つ方が、現実空間あるいは仮想空間上に構築するコミュニティを、自閉症共同体と呼ぶ (フレッチャー=ワトソン・ハッペ, 2023)。自閉症共同体は、自閉症の方に対して生じる情動的共感によって形成されると考えられるが、一度形成されたコミュニティを継続することは、親のサポートなしでは困難である (日戸・藤野, 2017)。

ASD 者が、定型発達者のコミュニティの中で適応することを目指し ASD の特徴を隠す戦略として社会的カモフラージュを行う (Lai et al., 2011)。ASD 者が、

どのような相手に対して社会的カモフラージュを行うのかを検討した研究がある (Funawatari et al., 2024)。この研究の結果、自分と似ていない他者の集団の中では、ASD 者も定型発達者も、社会的カモフラージュを行うことが示された。ASD 者は定型発達者の中では社会的カモフラージュを行わず、ASD 者の集団の中では社会的カモフラージュを行わないという予測とは反していた。社会的カモフラージュを行う動機が、自分が準拠する集団に対して自分の印象を良く見せるという印象管理が原因にあるのであれば、ASD 者が ASD 者の中で自分を良く見せたい、良く見られたいという動機に基づいている可能性があり、自閉症共同体の中で生じる葛藤状況などを説明する可能性がある。今後の研究として、仮想空間の中で ASD 者集団の感情的共感に基づく、自閉症共同体の形成と維持についての研究が重要になると考える。

読み書き困難な子どもの個別最適な学びと ICT 活用 丹治敬之

読み書きの困難度はどのように規定されるものなのか。一般的には、年齢相応な読字スキルや書字スキルの分布や標準点と照合がなされ、乖離に基づいて判断されることが多い。これは、何らかの脳機能発達の問題、読み書き発達の個人間差や差異をもって判断される。このように、ある種の非典型から困難や障害を判断するのは、近年では見直しを求める動きもあり (Protopapas & Parrila, 2018)、多様な発達の在り方、多様な学び方尊重の重要性を考える契機となっている (村中, 2024)。もちろん、このような客観的判断に加え、実際に読み書きが求められる場面での行動観察や臨床的情報等から、読み書き困難は総合的に判断されるものだろう。

では、読み書き困難な子どもの個別最適な学びとは、どのように考えればよいだろうか。文部科学省 (2021) によれば、個別最適な学びは「指導の個別化」と「学習の個性化」に整理されている。そして、これらの実現には、学習進度や理解度に応じた指導、興味・関心に合わせた学習、多様な学びの場の提供、そして ICT の活用等が重要だとされている。

本話題提供では、読み書き困難な子どもの ICT を活用した指導の個別化、学習の個性化に関する事例報告をする。指導の個別化については、指導者が子ども一人ひとりの特性や学習到達度に応じて、指導方法・教

材を柔軟に提供・設定して、読み書きの基礎的知識・技能の確実な習得をめざした実践例を紹介する。具体的には、先行研究で有効性が報告されている方法を適用したがうまくいかず、子どもの学習データに応じて ICT を用いた指導方法・教材を変更・調整した成功例を報告する。学習の個性化については、子どもの読み書きの状態を様々なデータも活用しながら、自らに合った学習方法を考えられるような学習機会を設定し、子ども自身が、自らの学習が最適となるように調整した事例を報告する。すなわち、読み書きの方法を自己選択・自己決定する実践例である。

以上の話題提供から、読み書き困難な子どもの個別最適な学びと ICT 活用の可能性を改めて検討したい。

病弱教育における ICT の活用 —協働的学びの実現に向けて—

谷口明子・田代雅章・佐藤吉昭

特別支援教育においては、個別最適かつ協働的な学びの実現による教育の質の向上というあらゆる教育共通の目標に加え、自立活動の視点でもある障害ゆえの児童生徒の学びにくさ・生活しにくさを改善・克服するための手立てとして、かねてより ICT が活用されている (文部科学省, 2020)。入院中の児童生徒を対象とする病院内教育においても、消毒済みタブレット端末を用いて無菌室や病室にいる児童生徒と教師をオンラインでつなぐことで学びの機会を保障する取り組みや、カメラ利用やプレゼン資料作成等のオフライン活動が積極的に行われている。

入院中の児童生徒への教育支援には、院内学級のように教育の場が病院内に確保されている支援以外に、特別支援学校から教師が病室を訪問して 1 対 1 のベッドサイド指導を行う訪問教育がある。訪問教育には、個別にカスタマイズされた丁寧な指導が可能となるメリットがある反面、理科の実験や観察等の学習活動の制約や、対話的・協働的な学びの担保が難しいという教育実践上の大きな課題がある。児童生徒は各病院にぼつりぼつりと在籍するため、児童生徒の孤独感・不安感が高く、子供同士のかかわりの乏しさから社会性の育ちの課題が生じやすいことも指摘されている。

では、こうした課題への対応として、病院訪問教育現場ではどのような ICT 活用実践が展開しているのだろうか。ICT を活用した病弱児対象のプログラムは、学びの保障には大きな力を発揮する反面、社会性や情動的スキルの涵養には困難があり、対面の相互作用の代替にはなりえないことが指摘されているが (谷口, 2023; Almazroui, 2023), わが国の病院訪問教育における ICT 活用教育実践については、その具体的なありようは広く知られていないのが実情である。

本話題提供では、病院訪問教育において展開されている貴重な実践事例として、複数の病院訪問教育現場をオンラインでつなぐ集団活動の取り組みや、バーチャル空間を設定しての教育活動について報告する。実践報告に基づき ICT を活用した教育実践の在り方に

ついて問い直すとともに、病院訪問教育という特殊な教育の場における実践から他の現場への応用可能性についても議論したい。

指定討論：学習科学の視点から

益川弘如

人の認知能力の増幅装置として ICT が存在するのであれば、ICT 利用教育の価値は、学習者が必要とする「今、ここ」での学習場面でいかに認知能力の増幅を支援できるかと、その経験の積み上げ支援であろう。学習科学の「人はいかに学ぶか」と「人の学びをいかに支援するか」の視点から、話題提供の多様な取り組みが、学習者の中長期的な資質・能力の育成につながると共に、生涯にわたる認知能力の増幅装置としてのパートナーとなり得るのかについて、また、多様で複雑な社会文化への参加を要する制約の中でも、個々人が構成する世界との両立を目指す ICT 活用のあり方について議論したい。

指定討論：特別支援教育の視点から

別府 哲

文科省によれば特別支援教育における ICT 活用は、障害の無い児童と共通する「教科指導の効果を高めたり、情報活用能力の育成を図る」視点に加え、障害種別によって異なる「障害による学習上又は生活上の困難さを改善・克服する」視点があるといわれる。今回の発表は後者の視点でのさまざまな可能性を示したものと見える。一方、これはアナログでの教育をデジタルな情報機器の活用による教育に「変える」のではなく、アナログでの教育の充実と、それだけではできない領域を ICT 教育で強めるという視点が重要となる。そのためには ICT 教育を必要とする領域とそうでない領域を明確にしアナログ教育の充実を図る必要がある。その点を個別障害に即して議論したい。

引用文献

- 藤野 博 (2023). 自閉症のある子どもへの言語・コミュニケーションの指導と支援 明治図書
- Funawatari, R., Sumiya, M., Iwabuchi, T., Nishimura, T., Komeda, H., & Senju, A. (2024). Camouflaging in autistic adults is modulated by autistic and neurotypical characteristics of interaction partners. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
- 池上英子 (2017). ハイパーワールド—共感しあう自閉症アバターたち NTT 出版.
- Protopapas, A., & Parrila, R. (2018). Is dyslexia a brain disorder? *Brain Sciences*, 8(4), 61. <https://doi.org/10.3390/brainsci8040061>
- 谷口明子 (2023). コロナ禍における病弱教育実践の課題—インタビュー・データの帰納的主題分析による探索的研究—東洋大学大学院紀要, 59, 209-222.

RStudio による分析と活用

企画・司会：宇佐美 慧 (東京大学)
話題提供：山田剛史 (横浜市立大学)

企画：鈴木雅之 (横浜国立大学)
話題提供：堀 一輝 (熊本県立大学)

キーワード：R, RStudio

企画趣旨

統計ソフト R および RStudio は高度な統計処理機能およびグラフィック機能を有しながら、オープンソースソフトウェアとして無料で利用できる。本チュートリアルでは、RStudio を用いた分析と活用について、実際に操作をしながら幅広く学ぶ機会を提供することを目的とする。より具体的には、RStudio の環境で利用できる、R コードと通常の文章を組み合わせた文書の作成と共有が可能になる R Markdown で作成した解説資料をベースに、データの読み取りなどの基本操作や回帰分析等の基礎的な分析の実装、また tidyverse パッケージを用いたデータの前処理や可視化 (図の作成) について説明する。R や RStudio の操作経験がない方は勿論、また一定の経験を有する方にとっても有意義な機会になると期待される。

なお、当日の進行に際しては、参加者が R と RStudio を事前に各自のコンピュータにインストールしていることを前提とするので注意されたい。

RStudio と tidyverse パッケージの導入

山田剛史

RStudio とは

RStudio は、R 言語用の統合開発環境 (Integrated Development Environment; IDE) のことである。RStudio を使用すると、R のコードを書く、コードを実行する、コードの誤りを見つける、結果を可視化する、文書化するといった様々な作業を効率的に行うことができる。

RStudio のメリットには以下のようなものがある：

- ・コード補完：タイピング中に変数名、オブジェクト名や関数名を補完してくれるため、コードの打ち間違いが減る。
- ・ハイライト機能：関数名やコメント、括弧の開き閉じなどが色分けされ、視認性が高まる。
- ・ファイル管理：「プロジェクト」という単位で種々のファイルや R コードを一元管理できる。
- ・R Markdown：R コードと分析結果を埋め込んだレポート (HTML, PDF, Word, PowerPoint など) を簡単に作ることができる。

特に、「プロジェクト」によりデータファイルや R コードをひとまとめに扱えるのは、初学者にとっても大きなメリットとなる。例えば、外部データファイル

を R に読み込む際の (相対) パスの指定や作業ディレクトリの指定など、初学者が躓きやすい点を気にする必要がなくなる。

tidyverse パッケージとは

関数やデータセットなどをまとめたものをパッケージと呼ぶ。tidyverse パッケージ (Wickham et al., 2019) は、文法やデータ構造などについての共通の設計哲学に基づいて開発された、パッケージの集合体である。以下に tidyverse のメリットを挙げる：

- ・統一された文法とインターフェース。
- ・大規模なデータセットに対する高速処理。
- ・tidyr パッケージによる、分析や可視化を容易にするための、データの整形。
- ・ggplot2 パッケージによるデータの美しい可視化。
- ・パイプ演算子 (%>) と dplyr パッケージによる可読性の高いコード。

RStudio 及び tidyverse パッケージについては、堀他 (2023) も参考になる。

RStudio による分析と活用

—R Markdown をベースにして—

堀 一輝

R Markdown と RStudio

R Markdown は統計解析環境の R 言語と、軽量マークアップ言語の Markdown を組み合わせた文書作成の仕組みである。R Markdown を使うと、データ解析のコードとその実行結果、分析の説明や結果の解釈の文章を一つの文書にまとめて出力することができる。データ解析の全過程を一つの文書にまとめることで、データ解析の透明性や再現性を高め、分析結果を関係者とスムーズに共有できるようになる。

R Markdown によるデータ解析のレポートを作成する環境はいくつかあるが、RStudio を利用するのが最も一般的である。バージョン 1.4 からは「ビジュアルモード」が追加されたことで、エディタ上での文書の見目が実際のアウトプットと同じものになる WYSIWYG (What You See Is What You Get) のような編集が可能になり、初学者でも簡単に R Markdown による文書を作成できるようになっている。

tidyverse パッケージによるデータの前処理

R の強みの一つに、世界中の R ユーザーが開発したパッケージを無料でインストールして機能を拡張できる点が挙げられる。R のパッケージを配布している

CRAN というサイトによると、本稿の執筆段階で 22,000 個以上のパッケージが利用可能であるとされている。

このように多種多様なパッケージが公開されている中で、本チュートリアルでは tidyverse と呼ばれるパッケージを集中的に扱う。Table 1 は tidyverse の「コアパッケージ」とされている 9 つのパッケージをまとめたものである。tidyverse パッケージを呼び出すと、これらのコアパッケージが自動的に呼び出されるようになっている。本チュートリアルでは、コアパッケージの中でも dplyr パッケージを中心に扱い、そこに ggplot2 の派生パッケージである tidypplots (Engler, 2025) を加えて、データの読み込みと前処理、記述統計量の算出、データの可視化といった基本的な統計解析の方法を学習する。

Table 1
tidyverse のコアパッケージ

パッケージ	用途
ggplot2	データの可視化
dplyr	データの加工
tidyr	データの整形化
readr	外部ファイルの読込
purrr	関数プログラミング
tibble	データフレームの代替
stringr	文字列の処理
forcats	因子型の処理
lubridate	時間・日付の処理

本チュートリアル (演習パート) の構成

本チュートリアルの演習パートは大きく 3 つのブロックに分けられる。各ブロックでは (1) R と RStudio の基本操作、(2) tidyverse によるデータの前処理と基礎分析、(3) R と RStudio による統計解析の実行、を学習していく。分析用のスクリプトを含む R Markdown ファイルを資料として配布する予定である。このファイルを使えば分析を実行できるようになっているが、スクリプト部分が空欄になっている「練習用」資料も配布するので、そちらのファイルに参加者自身の手でスクリプトを書いて実行していくことで理解を深めていってほしい。

以下、各ブロックの概要を説明していく。

R と RStudio の基本操作

まず、RStudio の初学者のために、基本操作について説明する。すなわち、RStudio の 4 つの画面の使い方 (Source・Console・Environment・Packages)、スクリプトの実行方法、代入とオブジェクト、データの型と構造、関数と引数、パッケージのインストールと読み込み、外部ファイルの R への読み込みなどの基本操作について学習する。

本来、R を使うには、処理の全てをスクリプトとして書いて実行する必要があるが、RStudio を使うことによって、機能の一部をポイント・アンド・クリックで実行できる。本チュートリアルでは、このような GUI による R の操作を積極的に取り入れていく。

tidyverse によるデータの前処理と基礎分析

2 つめのブロックでは dplyr パッケージを使ったデータの前処理を中心に学習する。具体的には、filter 関数によるケースの選択、select 関数による変数の選択とリネーム、そして mutate 関数による変数の追加と変換を扱う。また、tidyverse の特徴の一つであるパイプ演算子 (%%) によるコードの連結についても、このブロックで学習する。

データの可視化については、ggplot2 と呼ばれる非常に強力なパッケージが tidyverse にはあるものの、初学者が短時間で理解するにはハードルが高いため、今回は ggplot2 を簡略化した tidypplots パッケージを使って、基本的なグラフ作成の方法を学習する。tidypplots でグラフを作成する手順は、グラフの種類にかかわらず一定で、(1) グラフの「部品」と変数の対応関係を tidypplot 関数内で指定する (e.g., x 軸に「身長」を割り当てる)、(2) add_XXX 関数でグラフの本体を追加する (e.g., add_histogram 関数でヒストグラムを追加する)、(3) adjust_YYY 関数でグラフの詳細を調整する (e.g., adjust_size 関数でグラフの大きさを調整する)、という 3 つのステップでグラフを作成できるようになっている。各ステップは 1 つの関数で記述できるようになっており、それらをパイプ演算子でつないで 1 つのグラフを作成する。

R と RStudio による統計解析の実行

最後のブロックでは、仮説検定や回帰分析といった基礎的な統計解析の実行について学習する。これらの統計解析のほとんどは R のインストール時から利用できる組込関数で対応できるが、一部の分析には追加でパッケージが必要となる。本チュートリアルでは、主に組込関数で対応できる範囲の分析を紹介するとともに、より高度な分析については、必要となるパッケージと関数を紹介する。なお、本チュートリアルでは分析の実行や結果の読み方を中心に扱うため、各解析の方法論的な話題については扱わない。

引用文献

- Engler, J. B. (2025). Tidypplots empowers life scientists with easy code-based data visualization. *iMeta*, 4(2), e70018. <https://doi.org/10.1002/imt.2.70018>
- 堀 一輝・福原弘岳・山田剛史 (2023). R と RStudio による教育テストデータの分析 朝倉書店
- Wickham, H., Averick, M., Bryan, J., Chang, W., McGowan, L. D., François, R., Grolemund, G., Hayes, A., Henry, L., Hester, J., Kuhn, M., Lin, T., Miller, E., Bache, S. M., Müller, K., Ooms, J., Robinson, D., Seidel, D. P., Spinu, V., ... Yutani, H. (2019). Welcome to the tidyverse. *Journal of Open Source Software*, 4(43), 1686. <https://doi.org/10.21105/joss.01686>

会員企画シンポジウム

俺のサンプルサイズ設計がこんなに難しいわけがない —より実効的な効果量とサンプルサイズの運用へ—

企画・司会：井関龍太（大正大学）
話題提供：行廣隆次（京都先端科学大学）
企画：望月正哉 #（日本大学）

話題提供：中村大輝（宮崎大学）
話題提供：宇佐美 慧（東京大学）
企画：山根嵩史（川崎医療福祉大学）

キーワード：効果量，サンプルサイズ，研究計画

企画趣旨

井関龍太

効果量に基づく評価やサンプルサイズ設計の重要性が論じられるようになって久しい。これらの用語を耳にしたことがないという研究者はもはや少数派だろう。しかし、実際に自分の研究活動に適用しようとすると、教科書的な解説と実現したい内容の間にはギャップがあることに気がつく。一般的な解説は基本的な原理とごく単純なケース（2 群の平均値の比較など）のみを扱っていることが少なくない。本企画では、効果量とサンプルサイズ設計についてより実際の研究に即した観点からの情報提供と議論を行う。そのことは、これらの概念が入門的な解説で勧められるものよりもずっと手ごわいものであることを明らかにするかもしれない。しかし、目標と現在の状態の距離を正確に見積もることで科学的研究は進展するものと信じる。

心理学研究における効果量とサンプルサイズ設計 —理論と実践のギャップを埋める—

中村大輝

近年、心理学研究において再現性の問題が注目される中で、 p 値への過度の依存を脱し、効果量に基づく評価や事前のサンプルサイズ設計の重要性が広く認識されるようになった。しかし、多くの研究者がこれらの概念に関心を持つ一方で、実際の研究計画やデータ解釈に適用しようとすると、教科書的な解説だけでは乗り越えられない壁に直面することも少なくないのが現状である。本発表では、効果量の基本的な概念を再確認するとともに、研究実践における利用上の注意点、特にサンプルサイズ設計との関連で生じやすい問題点について主に 3 つの点を検討する。

第一に、効果量の解釈の難しさである。慣習的に用いられる「小・中・大」といった基準は絶対的なものではなく、分野や研究の文脈（対象とする現象、研究デザイン、測定方法など）によってその意味合いは大きく異なる（中村, 2024）。特定の基準に固執せず、研究分野における過去の知見（e.g., メタ分析の結果）や、介入のコスト、現実的なインパクトなどを考慮し、文脈に応じた本質的な意味の解釈が必要となる。また、効果量の点推定値だけでなく、その推定の精度や不確実性の程度を示す情報（信頼区間や標準誤差など）を併記し、考慮に入れることが重要となる。

第二に、サンプルサイズ設計における効果量の設定である。検定力分析に基づき適切なサンプルサイズを

決定するためには、事前に「検出したい効果量」を設定する必要があるが、この設定は容易ではない。先行研究の効果量を参照するアプローチは一般的だが、出版バイアスにより、報告されている効果量が過大推定されている可能性を考慮しなければならない。また、先行研究と自身の研究との間のデザインや測定方法の違い、そして先行研究の効果量推定値自体が持つ不確実性も考慮に入れる必要がある。代替案として、理論的・実践的に意味のある最小の効果、すなわち「最小関心効果量 (Smallest Effect Size of Interest: SESOI)」を研究者が正当化し、それを十分な検定力で検出できるサンプルサイズを確保するという考え方もある (Lakens, 2014)。いずれのアプローチを採用するにせよ、設定した効果量の根拠や仮定を研究計画において明確に記述し、可能であれば感度分析を行うなど、計画の頑健性を評価することが求められる。

第三に、複雑な統計モデルへの適用である。2 群比較のような単純なケースに比べ、複雑な要因計画分散分析、線形混合モデル、構造方程式モデリングなど、より複雑な分析における効果量の算出や解釈、それらに基づくサンプルサイズ設計は、さらに困難さを増す。解析的な方法でのサンプルサイズ計算が困難な場合も多く、そのような状況では、特定のモデルや仮説の下で擬似データを生成し、分析を繰り返すシミュレーションベースのアプローチが有効となる。

本発表では、これらの注意点を具体的な事例を交えながら解説し、効果量とサンプルサイズ設計が教科書で説明されるよりも「手ごわい」側面を持つことを明らかにする。その上で、より現実的でロバストな研究計画を立てるためのヒントを提供したい。

因子分析を用いた心理学研究のための サンプルサイズ設計

行廣隆次

因子分析や潜在変数を用いる構造方程式モデリングを行うためには比較的大きなサンプルサイズが必要であるというのは多くの研究者の共通認識であろう。実際の研究計画におけるサンプルサイズの決定は、各研究者の経験や文献で紹介された簡便なルールによっていることが多いのではないだろうか。例えば、心理尺度の因子分析については測定変数の数（多くの場合は質問項目数）の 5~10 倍が必要というものや、Comrey & Lee (1992) の「50—very poor, 100—poor, 200—fair, 300—good, 500—very good, 1000 or more—excellent」

などが紹介されることが多い。しかしながら、探索的および確認的因子分析等の分析に必要なサンプルサイズを検討した文献を調査すると、因子分析に必要なサンプルサイズは状況により異なることが報告されている (e.g., Wang & Wang, 2019)。最低限必要なサンプルサイズは、因子数、尺度項目数、因子負荷量の大きさ、因子間相関、分布の形、欠損値等の条件で変化し、簡便なルールだけで単純に定めるには限界がある。本報告では、そうした知見を共有した上で、心理学研究者が採用しうるサンプルサイズ設計の方法について議論したい。

因子分析において安定した推定結果を得るためにはサンプルサイズを大きくすることだけでなく、心理尺度を構成する項目の適切な配置が重要であることが報告されている。サンプルサイズ設計に影響すると考えられる条件の具体例として、因子負荷量が大きい項目が使用された場合、推定は安定する。また、尺度項目数については、分析全体の項目数とサンプルサイズの比率だけでなく、因子ごとの項目数が重要で、各因子を測定するための項目数がある程度多い方が推定は安定する。従って、こうした条件下で、相対的に小サンプルサイズが許容されやすい (Mundfrom et al., 2005)。ただし、特に探索的因子分析で、研究計画の時点で事前に因子数や因子負荷量の大きさを知ることができないという難しさがあるが、こうしたポイントを意識した尺度設計を行うことは、適切な心理測定を行うことに有効であろう。また、既存の心理尺度を用いた研究や、既存の尺度から項目を選択して尺度構成する場合には、有効な指針となりうる。

さまざまな条件を考慮して適切なサンプルサイズ設計を行うための方策として、サンプルサイズ設計についての多くの研究でも用いられている、シミュレーションを用いた検討 (Muthén & Muthén, 2002) が有効である。統計ユーザーである心理学研究者にとって、ハードルの高い方法と思われることが多いが、適切なソフトウェアを用いると、比較的容易に各自の研究場面に合わせたシミュレーションの実行が可能で、その方法や利用時の留意点等も紹介したい。

階層線形モデルにおけるサンプルサイズ設計

宇佐美 慧

二段抽出を行う場合など、抽出された個人 (e.g., 生徒, 患者) の測定データが、上位の抽出単位である集団 (e.g., 学校, 病院) にネストされた構造をもつことが、心理学研究ではしばしばある。このような階層データでは、同一の集団に所属する個人間のデータの独立性が損なわれ、相関が生じる。

階層線形モデル (またはマルチレベルモデルや混合効果モデル) は、階層データを扱う統計モデルの一つであり、関心のある従属変数の分散を個人レベルの分散と集団レベルの分散に分割する。集団レベルの分散をモデルに導入することで、上述のようなデータの非独立性を考慮できる。一方で、通常の場合の回帰モデルと比べて (残差) 分散が少なくとも 1 つ増えることになる

ため、回帰係数など関心のある母数に関する検定力分析を行う際には、分析者側に必要な入力情報が増える。さらに、サンプルサイズ設計の問題自体も、(各集団における) 個人のサイズと集団のサイズを区別しながら考える必要がある。

加えて、予想される集団レベルの分散の大きさ、すなわち非独立性の程度を反映する級内相関 (intra-class correlation; ICC) は、サンプルサイズ設計に大きな影響を及ぼすため、先行研究等を踏まえた ICC の正確な設定が求められる。このように、階層データを扱う際のサンプルサイズ設計の手続きは、原理的には複雑化することが避けられず、また必要なサンプルサイズの正確な評価も必ずしも容易ではない。しかし、PowerUp! や OD (Optimal Design) などのソフトウェアを含め、評価をより簡便に行うための様々なツールが近年では充実してきている。

本発表では最初に、宇佐美 (2011) に基づき、実験研究の下で収集された階層データから実験効果を調べる際のサンプルサイズ設計の話題を取り上げる。具体的には、ICC の大きさと必要なサンプルサイズの関係が、実験群・統制群への割り当ての方法の違いによってどのように変化するかを説明した後、ICC の設定に関する話題について述べる。

次に、階層線形モデルに基づく検定力分析を、先行研究で報告されている t 統計量などの情報を用いて簡便に行う方法 (Murayama, Usami, & Sakaki, 2022) について説明する。この方法は、適用可能なデザインに制約があるものの、(ソフトウェアのような) 公式やシミュレーションに基づく方法と比べて必要な入力情報が少なく済む。また、この検定力分析を実行するための Web アプリも提供されている (https://koumurrayama.shinyapps.io/summary_statistics_based_power/)。

引用文献

- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lakens, D. (2014). Performing high-powered studies efficiently with sequential analyses. *European Journal of Social Psychology, 44*(7), 701-710. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2023>
- Murayama, K., Usami, S., & Sakaki, M. (2022). Summary-statistics-based power analysis: A new and practical method to determine sample size for mixed-effects modelling. *Psychological Methods, 27*(6), 1014-1038.
- 中村大輝 (2024). 心理学・教育学研究のための効果量入門—Rを用いた実践的理解 北大路書房
- 宇佐美 慧 (2011). 階層的なデータ収集デザインにおける 2 群の平均値差の検定・推定のためのサンプルサイズ決定法と数表の作成—検定力および効果量の信頼区間の観点から 教育心理学研究, *59*(4), 385-401.

学校における心理教育プログラムの効果評価の新展開 —非意識領域の潜在的な心理・行動特性を測定する動向から問う—

企画・話題提供：山崎勝之（鳴門教育大学）
 話題提供：横嶋敬行（信州大学）
 話題提供：内田香奈子（鳴門教育大学）
 指定討論：田村隆宏（鳴門教育大学）

司会：永井明子（桃山学院大学）
 話題提供：野口太輔（中村学園大学）
 指定討論：村上祐介（関西大学）

キーワード：心理教育プログラム，効果評価，非意識

企画趣旨

「学校で行う心理教育プログラムは、なぜ、こんなに効果が出るのだろうか？」。学校で心理教育プログラムを実施する場合、パーソナリティ（認知・思考、行動、感情など）にかかわる特性の育成を目指すことが多い。そしてその効果の測定には、質問紙を使用することが多くなる。質問紙は信頼性や妥当性の確認により標準化されていても、児童生徒が自分自身について意識上で考えて回答することから多くの問題がもたらされる。

多くのパーソナリティ特性は、普段非意識において私たちがコントロールしている。それを意識上で回答する場合、多くの歪みが出る。意識下の特性を意識上にもってくる時点で意識的な操作が行われる。それは、意図した印象操作であったり、意図しない変容であったりする。このような状況では、正確な測定はかなわず、その結果、多くのプログラムで安易に望ましい効果が頻繁に見られる原因になる。

本シンポジウムでは、このような現況の中、意識上で回答する質問紙を脱却し、可能な限り非意識内での測定を目指す心理教育プログラムの効果評価方法について新たな動向を紹介し、その可能性と課題を討議する。しかし現行の非意識内での測定方法は発展途上であり、この現況では、また発展した将来においても、非意識内での測定と意識上での質問紙回答の役割・適用上の棲み分けについて考察したい。

意識上の回答による質問紙の限界

山崎勝之

何らかの心理教育プログラムを実施する場合、公表された論文の報告を見る限り、安易に効果が認められる場合が多い印象を持つ。それには、出版バイアスがあったり、効果評価のデザインが完全無作為配置からほど遠かったりと、多様な原因が指摘される。

その中でも、使用している測定法が意識上で回答する質問紙であることも大きな原因になっている可能性がある。たとえば、教育プログラムを実施すると attention などのプラセボ効果が出ることが多いが、意識上の質問紙であれば如実に影響が出る歪みとなる。防衛や印象操作も容易に生まれる。また、心理的構成概念を測定することが多い質問紙では、その妥当性の確認はどれも不足や不備が出ている。

他にも、そもそも心理教育プログラムで教育対象と

することが多い構成概念の多くは、普段意識されることがなく我々を制御している。それを意識的な回答に浮上させるわけであるから、そのプロセスには多様な変容が入り込む。こう考えると、効果を評価する場合、意識上にもって来ることなく、非意識のまま測定できないかという要望が生まれる。それが投影法など個別の測定の適用を余儀なくされると叶わぬ要望となるのだが、近年では実現性のある要望になっている。

本シンポジウムでは、心理教育プログラムの実施に際し、非意識で測定する近年の方法を話題提供の先生方にご紹介いただく。その紹介には、測定方法適用上の問題も多々指摘される。つまり、発展途上の要素も多い。

もちろん、意識上の回答として質問紙が適する測定対象もある。しかし、現時点では、教育対象によりどのような質問紙を選ぶかという判断はあっても、意識上での回答か非意識での回答、また非意識ならどのような方法かというという選択段階にはない。

心理教育プログラムの多くは児童生徒の健康や適応にかかわる特徴の育成や矯正を対象にしている。つまり、極めて重要な使命をもつ。この点では、問題が満載される測定状況を看過することはできない。なぜなら、効果の評価結果の良悪がプログラム推進の重要な基準になるからである。

意識と非意識からの多角的な教育効果検証とその課題 横嶋敬行

自尊感情や自己肯定感を育むことは学校教育の重要な課題であり、質問紙による実態調査も盛んに行われている。質問紙調査はコストや効率性に優れた方法であり、児童生徒理解を深める情報を得ることができる。しかし、自尊感情をはじめとしたいくつかの心理特性を測定する場合には、問題点も指摘されている。その一つが社会的望ましさなどのバイアスがかかってくることである。また、質問紙等で測定される顕在的自尊感情が高い者が必ずしも精神的健康や社会的適応が高いとは限らず、ネームレターテストや潜在連合テスト (Implicit Association Test: 以下, IAT とする; Greenwald & Banaji, 1998) で測定される潜在的自尊感情が低い場合は、自己愛傾向や防衛性が高まりやすいことが明らかにされている (Jordan et al., 2003)。そのため、自尊感情を高める教育的介入の効果検証では、介入の目的に反して不適応的な自尊感情を高めて

しまわないように、質問紙だけでなく、潜在的な心理特性の変化を含めた多角的な観点から検討することが重要であると考えられる。

以上のような関心から、横嶋らは、小学校 4 から 6 年生児童を対象とした自尊感情を測定する紙筆版及びタブレットパソコン版 IAT を開発し (横嶋他, 2017, 2020), 教育実践の効果検証への活用を試みてきた (横嶋他, 2018)。また、近年では、学校現場で行われる思いやりや対人関係スキルを高める教育実践の効果検証への活用を目指して、児童用の向社会的動機づけ IAT の開発 (横嶋他, 2024) や教育実践の効果検証研究への適用を試みている (小林・横嶋, 2025)。

しかし、IAT は質問紙と比べて信頼性が低く、妥当性についてもさまざまな問題点が指摘されている。また、子どもを対象とした研究では、なるべく正確なデータを集めるために留意するべき事項が、質問紙よりも遥かに多く、難しい。本話題提供では、児童期の IAT 研究がどのような問題点や留意点を有するのか、質問紙や他のアセスメント方法とどのように組み合わせることができるのか、話題提供者が行ってきた研究群を紹介しながら議論を行う。

IAT 研究の新たな可能性

—低年齢児童の基礎及び応用研究への適用について— 野口太輔

潜在連合テスト (Implicit Association Test: IAT; Greenwald & Banaji, 1995) は成人を対象に開発されてきたが、近年では、その対象が拡大されつつあり、低学年児童や幼児を対象にした研究も発表されている (Rae & Olson, 2018)。例えば、Baron & Banaji (2006) は、6 歳、10 歳、成人を対象に人種 (白人・黒人) への潜在的態度を研究している。このような低年齢の子どもを対象にした IAT では、調査を行うにあたり、成人にはない調整を加えることで、実施を実現している。

Baron & Banaji (2006) の Child IAT では、言語刺激の提示時に録音した音声と同時に流したり、キーボード操作ではなく大きな応答用ボタンを用意することで操作性に配慮したりと、低年齢の子どもに合わせた調整を行っている。

一方で、これまでに作成されてきた低年齢の子どもを対象とした IAT は全てパソコン版の IAT であった。そのため、野口らは小学校 1, 2 年生児童を対象とした自律的自尊感情を測定する紙筆版 IAT の開発を行った (野口他, 2024)。ここで開発された IAT は、再検査によって信頼性が確認され、妥当性については、担任教員による児童の行動評定によって確認された。児童の行動評定とは、担任教員に自律的自尊感情が高い子ども、低い子どもの行動特徴を説明し、それがどの程度当てはまるか個別評定を行い確認が行われている。また、この IAT を用いて、低学年児童の自律的自尊感情を育む教育プログラムの効果検証が行われた (野口他, 投稿中)。

本話題提供では、低年齢児童を対象とした紙筆版 IAT の開発過程や効果検証への適用について紹介しながら、現状の研究課題や今後の展望について議論する。

感情教育プログラムにおいて潜在的感情が果たす役割 内田香奈子

内田・山崎 (2012) は、小学 3 年生から中学生を対象とした感情教育プログラム「感情の理解と対処の育成」を開発した。これは、非意識と意識の連動機能を強調した理論に基づく学校予防教育トップ・セルフ (e. g., 山崎, 2011) をベースに構築されたプログラムである。内容は、ストレス・コーピングのうち、情動焦点型コーピングに対する教育を、感情の同定、感情の理解、感情への対処 (対応) の 3 領域から、理論的、かつエビデンスを持って学習目標や方法を構成している (内田・山崎, 2012)。開発後は多くの学校で実施され、その教育効果を確かしている (e. g., 福田他, 2013)。しかし、効果評価の欠点として、情動焦点型コーピングの対象となる感情、特に意識下にある感情の動きを十分に捉えることが出来ていない点があげられた。

近年、意識下にある感情の機能の一部は潜在的感情 (IA) として検討され始めている (Quirin et al., 2009)。上記のプログラムは非意識にある感情機能を考慮した教育であることから、Uchida et al. (2016) ではプログラム実施前の IA が教育効果に及ぼす影響を直接的に検討した。その結果、小学校高学年の男子における IA 正負感情の高さが感情への対処スキルなどの向上をもたらすことを確認した。また Uchida & Yamasaki (2022) では、小学 6 年生におけるプログラムの実施が、顕在的感情 (EA) と IA の両感情を高める結果に加え、介入前における EA と IA の乖離 (高さの不一致) が教育効果を阻害することを確認した。つまり、教育効果の検討に際しては非意識にある感情の同定が重要となる可能性がある。

本話題提供では、昨年開発された感情教育プログラム低学年版の効果評価測定ツールとして、新たに標準化を進める IA の測度開発にも触れながら、潜在的感情測定の位置づけや意義について考えたい。

指定討論

4 本の話題提供の後、心理教育プログラムとその効果評価について造詣の深い関西大学の村上祐介氏と鳴門教育大学の田村隆宏氏から指定討論をいただく。

この指定討論を契機に、非意識と意識の測定法を対峙させながら、心理教育プログラムの効果評価のあり方の可能性とその限界について、フロアを交えて討議したい。

現時点において心理教育プログラムは、学校において恒常的に安定して実施する可能性への模索が続いている。本シンポジウムにおけるこのテーマは、心理教育プログラムの重要側面である効果評価の観点から普及への発展を期する重要な位置づけにある。

小中学校における非認知能力トレーニングの実践と課題

企画・話題提供：飯島博之（NPO法人SKILLSカウンセリングセンター）
話題提供：斎藤富由起（福岡女学院大学）
指定討論：守谷賢二（淑徳大学）

話題提供：吉田梨乃（東京教育専門学校）
指定討論：八谷 栞（福岡女学院大学大学院）
司会：椋橋由衣（大阪府スクールカウンセラー）

キーワード：非認知能力, DBT STEPS-A, 発達障害

開催取消

開催取消

心理的安全性の視点からみた不登校傾向の児童生徒支援 —教育心理実践としてのポリヴェーガル理論の応用—

企画・司会・話題提供：山口真佐子（桜美林大学）
話題提供：三崎恵美 #（八王子市立南大沢小学校）

話題提供：藤本明子 #（公立中学校スクールカウンセラー）
指定討論：道家木綿子 #（カウンセリングオフィス成子様・城西国際大学生相談室）

キーワード：不登校傾向，安全感の支援，心理的变化

企画趣旨

山口真佐子

文部科学省(2023)の調査報告によれば、不登校児童生徒数は、小中学校あわせて約 35 万人となり、過去最多を更新した。同調査報告(2023)において、不登校児童生徒の相談内容から把握された事実に「学校生活に対してやる気がでない」「不安・抑うつ」「生活リズムの乱れ」「体調不良」が上位に挙がっている。同時期に公表された不登校小中学生の要因分析に関する調査報告(浜松医科大学, 2023)では、質問紙による「不登校のきっかけとなった要因」に 76.5%の児童が「気分の落ち込み・イライラ」と回答しており、「朝起きられない」、「体の不調」が続いている。その背景要因について、教師の回答は「感覚過敏・鈍麻」や「心理・精神的な問題・疑い」と関連が高いと捉えている割合が最も高い。このとらえ方が事実を示すものではないが、児童生徒の身体の主観的体験について検討していく必要性を示唆していると考えられる。

近年は、不登校の背景に発達障害の存在やいじめの問題など心理、行動、環境等、多様な側面から児童生徒の困難や生きづらさに着目した研究が蓄積され、有効な支援のあり方が示されているものの、教室環境の構造化や代替コミュニケーションの活用、分かりやすい授業づくり等の様々な工夫が必ずしも改善に結びついていないケースもある。特に、小中学生については、環境から受けるストレスの影響に着目した、個に寄り添った大人の教育支援の必要性がいわれており、個々の困難をいかのように理解していくのが重要である(安藤, 2023)。

「ポリヴェーガル理論」は、トラウマ治療の理論的基盤であり、人の意図しない行動や心の動きを神経生理学的な身体反応として理解しようとする理論である。理由もなくイライラしたり、気分が沈んだりするのは、環境からの刺激を身体が感じた自律神経系の防衛反応(Porges, 2017 花岡訳 2018)であると解釈される。人は「安全であると感ずること」ができ、「安心」できる環境に置かれ、社会的な相互交流の絆を結ぶことによって落ち着く(Porges, 2017 花岡訳 2018)とされている。

今回、不登校傾向にある児童生徒に対する教育支援のあり方の一つとして、ポリヴェーガル理論の考え方をとり入れた教育実践を通して「自分は受け入れられていると感ずられる環境」をどうつくるのかについて

検討を試みた。ポリヴェーガル理論の概説と実践報告を通して提案する。

ポリヴェーガル理論について

藤本明子

ポリヴェーガル理論は、アメリカの神経学者ステファン・ポージェス博士が 1994 年に提唱した、自律神経系の新しい理解を示す理論である。従来の自律神経は、交感神経（活動・戦う・逃げる）と副交感神経（休息・回復）の 2 つに分けられていた。しかし、ポージェス博士は、副交感神経系がさらに 腹側迷走神経系 と 背側迷走神経系 の 2 枝に分かれると提唱し、この 2 種類の副交感神経系と交感神経系の計 3 つの神経系から、より複雑な自律神経の働きを説明した。ポージェス博士は、副交感神経が 腹側迷走神経系と背側迷走神経系に分かれることを提唱した(Porges, 2017 花岡訳 2018)。

3 つの神経基盤とその役割

1. 背側迷走神経系

- ・約 5 億年前に発生し、心拍や消化など生命維持の基本機能を担う。
- ・極度のストレス時には「凍り付き（シャットダウン）」反応を引き起こし、無気力や抑うつ状態の原因にもなる。

2. 交感神経系

- ・約 4 億年前に発生し、「戦うか逃げるか」の反応を引き起こす。
- ・危険を察知すると心拍数が上昇し、警戒心や攻撃性を高める。

3. 腹側迷走神経系

- ・約 2 億年前に発生し、哺乳類の社会的なつながりに関与する。
- ・安全を感じると活性化し、リラックスや笑顔などの社会的交流を促す。
- ・交感神経系と背側迷走神経系のバランスを調整し、ストレス耐性を高める。

これらの神経系は状況に応じて切り替わり、環境に適応する。例えば、安全なときは腹側迷走神経系が優位になり、他者と良好な関係を築ける。しかし、危険を感じると交感神経系が働き、さらに生命の危機を感じると背側迷走神経系が優位になり、無気力や凍り付き状態になる。ポージェス博士は、新生児の無呼吸症の研究において、本来、回復や休息を担う副交感神経

系が過度な鎮静を引き起こし、身体に害を及ぼす「ヴェーガル・パラドクス」と呼ばれる矛盾が起きていることから、この二つの機能の異なる神経系のネットワークの存在を発見した。

不適切養育と発達性トラウマ

幼少期の慢性的なトラウマによって生じる心身の不具合を発達性トラウマ障害と呼ぶ。不適切養育や虐待、病気や事故、自身や家族の長期の入院など、様々な要因により過度のストレス状態が続くと、子どもの自律神経系の調整不全が生じやすい。発達性トラウマ障害を有する人は、感情、身体、行動、認知、人間関係に様々な困難が生じやすい。

ポリヴェーガル理論の教育への応用

この理論を発達や教育の分野に応用すると、子どもの問題行動や不登校も単なる「性格」の問題ではなく、神経生理学的状態の影響と捉えることができる。自律神経は無意識に環境に反応し、周囲の状況の危険レベルを判断しており、ポージェス博士はこれを「ニューロセプション」と名付けた(Porges, 2017 花岡訳 2018)。社会交流システムを司る腹側迷走系複合体が機能するようになるためには、安心・安全や人とのつながりを感じられる幾多の経験が必要である。この神経系が発達していくと、感情の調整がうまくでき、ストレス耐性が高まり、社会的な適応力も向上する。しかし、発達性トラウマや不適切養育により自律神経が影響を受けると、交感神経系の過剰活性(攻撃的・過緊張)や背側迷走神経の過剰活性(抑うつ・無気力)を引き起こすことがある。

不登校やいじめなど、教育現場にはさまざまな課題が存在している。こうした状況の中で、子どもが安心し、受け入れられていると感じられる環境を整えることは、教育の出発点として極めて重要である。学校が子どもにとって安全に過ごせる場であり、教員が信頼できる存在であることは、自律神経系の安定や社会的適応の促進につながる。ポリヴェーガル理論は、こうした心身の反応を理解する上で有用であり、児童生徒への支援に新たな視点をもたらす。特に、子どもの小さな変化に気づき、見守りながら安心感を伝える「協同調整」の姿勢が、より適切な関わりの鍵となるだろう。

教育実践

三崎恵美

公立小学校に勤務し 40 年が経った。現在は、再任用主任教諭として登校渋りのある児童の別室での個別指導を 3 校で担当している。3 年が経過し、日々の実践を通じて、児童の中に小さいながらも確かな変化が芽生えていることを感じており、ポリヴェーガル理論に基づいた関わりの有効性を実感している。

安心安全な社会交流をするための腹側迷走神経(以下、「腹側」)を育てる関わり

児童が登校してくる時間に合わせ迎えにでる。自分は受け入れられていると感じられるように温かさの感じられる視線を向ける。子どもを一個の人間として尊

重し、細部に注意を払って常に「大切な存在である」ことを言葉の上でも、非言語的にも表していくことを大切にしている。非言語的な表現は、アイコンタクトの他、柔らかい声のトーンで話しかけること、微笑むこと、うなずき、相槌などがある。

教室環境

個別に仕切られ、周囲を気にせず話せる静かな部屋の中で一対一で向かいあって座り学習する。

教材の選定と提示の仕方

子どもの意思を尊重し、幾つかある中から今日、やりたいものを選ばせる。児童の好きな学習を遊びの中で自然に行っていく。一定の柔らかい口調で話しかけながら進めることを繰り返していると、児童の緊張がほぐれ気持ちが落ち着いてくるのを感じることができる。大人の「一緒に行く」という協同調整を促す行為は、固く、不安定な子どもの気持ちに安らぎや落ち着きを与え、教師との一体感をもちたすように感じている。教材の提示の仕方や誘いかけのときの非言語的指示の出し方には細心の注意を払う。教材は遊びの要素をとり入れた学習と「大人と一緒に」あるいは「交互に行う」課題を必ず用意している。

使用教材

言葉、計算、SST ワークシート、物づくり、ゲーム等
児童の変化

A 児については個別学習を年間 30 回行い、その中で 8 つの学校行事に参加することができた。色々なことに敏感で気疲れしやすい児童が、不安に思っていることや楽しい気持ち、やってみたくて素直に伝えられるようになった。また、以前より表情が明るくなり笑顔が見られるようになった。以前はほとんど登校できなかったが、個別指導がある日は必ず登校するようになり、在籍学級の授業に出られる日も少しずつ増えてきて、学校に行けるように努力するようになった。

A 児の保護者の変化

学校に連絡をとろうとせず拒否的だった保護者が徐々に心を開いていき担任と面談できるようになった。個別指導の連絡帳に「昨年度に比べて登校できる日が増えてきた」と喜びのコメントが寄せられ、保護者も少しずつの変化を感受していることが確認できた。

引用文献

- 安藤美華代 (2024). 臨床心理学の研究動向と課題—臨床実践の多様性の観点から 教育心理学年報, 63, 96-109.
- 浜松医科大学子どもこのころの発達研究センター (2022). 文部科学省委託事業 不登校の要因分析に関する調査研究
- 文部科学省 (2023). 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
- Porges, S. W. (2017). *The pocket guide to the Polyvagal Theory: The transformative power of feeling safe*. Norton. (ポージェス, S. W. 花丘ちぐさ (訳) (2018). ポリヴェーガル理論入門 春秋社)

若手の時から海外の研究者や実践家と一緒に仕事をしよう！

—事例に学ぶ必要なスキルやメンタリティーとは？—

企画・司会・話題提供：植阪友理（東京大学）
話題提供：柴 里実（東京科学大学）

企画・話題提供：マナロ エマニュエル（京都大学）
話題提供：劉 夢思（慶應義塾大学）

キーワード：海外の研究者，共同，若手

企画趣旨

漠然と「国際的な場で仕事をしたい」と願う研究者は少なくないだろう。背景の異なる研究者や実践家と交流することは、自らの立場を相対化することにつながったり、新たなアイデアを得たりと、多くのメリットが存在する。そして、その結果として生まれた国際共同研究は、研究費の取得の際などにおいても高く評価される。

一方で、海外の研究者や実践家とどのように関係性を築けばよいのか、具体的なイメージを持つ研究者や学生はあまり多くない。たとえ接点があったとしても、そこから共同研究にまで発展するとは限らない。また、せっかく海外の研究者から連絡をもらっても、忙しさなどからお断りしてしまった経験のある研究者もいるだろう。研究者自身が無理なく、楽しみながら関わることができる国際的な交流や仕事とは、どのようなものだろうか。また、それを支えるスキルやマインドセットには、どのようなものがあるのだろうか。

本シンポジウムでは、「海外の研究者・実践家との交流や仕事」といっても、国際共同研究に限らず、その前段階にさまざまなレベルの関わり方があることを紹介する。あわせて、それらがどのようにはじまるのか、具体的なきっかけや経緯にも注目する。また、日本の文化的特徴から生じがちな困難や、海外との交流において意識したい姿勢についても議論を行う。若手研究者による話題提供を含め、初期のキャリア段階での交流のあり方にも焦点を当てる。なお、本シンポジウムでは指定討論を設けず、フロアとのやりとりを重視し、国際的な交流に関心のある研究者や学生が一步踏み出すための後押しとなる場にしたと考えている。

国際共同研究の利点に関する実証的エビデンスと、その始め方のヒント

マナロ エマニュエル

現代の高等教育において、研究における共同作業は、単に有益であるだけでなく、成功のためにほぼ不可欠なものとなっている。共同研究の度合いが高いほど、研究生産性が向上し、論文の被引用数やインパクトが増加することが、実証的に示されている (Ductor, 2015; Frenken et al., 2005)。また、共同研究によって複雑な課題をより効果的に検討することが可能となる。これは、現実世界の多様な課題に解決する上で非常に重要である (US National Research Council, 2015)。さらに、多くの研究成果を挙げている研究者へ

のインタビューからは、孤独感の軽減、リスクの分散（例：失敗を回避するネットワークの形成）、そして社会的交流の楽しさなど、研究成果に好影響を与える個人的な利点も明らかになっている (Yemini, 2021)。

上記のような利点は、海外との交流や仕事全体にかかわるものであるが、これらに加えて国際共同研究にはさらに利点がある。第一に、国際共同研究は、国全体の研究の生産性を向上させる (Lee & Haupt, 2020)。第二に、単一の国だけでは対処できない地球規模の課題に取り組むことが可能となる (Jackson, 2011)。第三に、国際共同研究は視野を広げ、概念の明確化や見解の拡張を促し、多様な集団・環境からのデータ収集を通じて研究の可能性を拡張し、文化的背景を考慮することによって分析の質を高めるなど、研究の質を高める点でも有効である (US National Research Council, 2008)。さらに、異なる国籍の研究者が関与した研究は、被引用数や研究のインパクトが高くなる傾向も確認されている (Freeman & Huang, 2014)。

これまで国際共同研究の経験があまりない、あるいは全くない研究者でも、今から始められるステップはいくつかある (Manalo, 2022 に基づく)。第一に、自身と研究内容に関する情報を英語で発信できるようにすることが重要である（例：所属大学のウェブサイトに英語版のページを作成するなど）。第二に、英語で論文を執筆・発表することで、将来の共同研究者があなたの研究内容を理解しやすくなる。第三に、積極的に適切な国際的研究協力者を探すことが求められる。具体的には、(1) 他者の国際プロジェクトに参加する、(2) 海外の研究者からの連絡にオープンに対応する、(3) 外国人研究者の講演に参加し直接交流する、(4) 研究助成金の申請等を通じて専門性のある外国研究者に直接アプローチする、(5) 国際学会に参加し、研究関心が一致する研究者と出会う、などの方法がある。本発表では、これらの点について詳しく説明するとともに、国際共同研究を成功させるための実践的なアドバイスも紹介する。

日本において起こりがちな課題を乗り越え、楽しむ 植阪友理

発表者である植阪は、修士1年の時から自分の研究テーマで国際共同研究を行ってきた (e.g., Uesaka et al., 2007)。また、海外の授業観察を行うことを1つのライフワークとし、学部生の頃から海外の授業観察を行ってきた。こうしたこともあり、現在では年間、

最低でも 10 名以上の海外の研究者が研究室を訪問・滞在するような環境にある。また、海外の実践家と一緒に、授業づくりなどの実践的活動も行っている (Uesaka et al., In press)。

発表者自身は (英語圏ではないものの) 帰国子女ということもあり、日本と海外のコミュニケーションスタイルやメンタリティが違うことを肌で感じてきた。海外の研究者と交流していると、日本の特徴を突きつけられることが少なくない。例えば、海外の研究者から「日本人研究者に何人か連絡を取ったが、返事してもらえなかった」という話を聞いたことが何度かある。また、議論の場において、日本人 (特に学生) は、自分の研究テーマに関係する話題以外では発言を控える傾向が見られ、聞いているだけになりがちである。しかし、海外では学生であっても対等に議論する文化があり、発言しないことは「興味のなさ」と関連づけられることがある (特にアメリカ)。実際、会議終了後に「あの学生にとっては、今回の話はつまらなかったかしら」と海外の研究者に心配され、改めて学生に対して、持つべきメンタリティを説明する機会を設けたこともあった。

このような経験から、日本の文化的な特徴を相対化した上で、海外との交流や仕事を行う上で、日本で起こりがちな問題と、それを解決するための視点を提供する。また、多忙感から国際的な関係構築を負担に感じるケースもあるだろう。発表者自身も、子育てと研究・業務を両立する中で、海外からの来客対応に割く時間や海外出張の機会は限られている。例えば、時間が許せば研究発表の場などを企画するが、余裕がない時には、研究室でお茶をするだけにする、子育てのイベントに絡めるなど、相手を思いやりながらも無理なく自分が楽しめる範囲で行うことを心がけている。こうした研究・仕事とプライベートとの両立についても言及しつつ、フロアからの質問を通じてさらに議論を深めたいと考えている。

大学院生から始める国際的な交流の第一歩

柴 里実

日本の若手研究者育成施策の一つに、「世界で活躍できる研究者の育成」がある。そこでの重要なコンピテンシーの一つとして、「ネットワークキング (相互に助けとなる人脈を広げる力)」が挙げられている (科学技術振興機構, 2021)。

大学院生にとって国際的な活動の第一歩は、国際学会への参加だろう。発表者自身もヨーロッパを中心に、いくつかの国際学会に参加してきた。国際学会や海外大学でのシンポジウムでは、研究発表の場であると同時に、人とつながる工夫が随所に凝らされていることを実感する。例えば、隣に座った初対面の研究者から「どこから来たの?」と声をかけられ、自然に自己紹介が始まることは珍しくない。初対面の人とも気軽に交流するという文化は日本の学会ではあまり見られないかもしれないが、「研究発表を聞く／聞いてもらう」ことに加え、将来の研究仲間や仕事を見つめるきっかけが至る所にあるということでもある。こうした場面

では、英語での発表が滞りなくできるように準備する以上に、コミュニケーションに対する意欲的な姿勢が重要だと感じている。

さらに、海外の学校を見学し、現地の実践家と交流することも、研究の視野を広げるうえで有効だと考える。方法としては、学会が主催する学校訪問ツアーへの参加や、学会で出会った海外研究者、日本に滞在している留学生とのつながりを活かすことが考えられる。その国の教育現場の様子を垣間見ること、教育政策や研究動向への理解も深まる。また、海外の研究者が日本を訪れる際に、日本の学校見学に同行することもあり、日本の教育について自分の言葉で説明し、学校の先生も交えて議論をすることが求められる。こうした機会は、日本の教育の特徴を捉え直し、自分の研究を見つめ直す契機にもなっている。

本発表では、発表者が大学院生の頃から国際的な交流の場に参加してきた中で得た気づきや、そこで培ったマインドセットについて共有する。また、それが現在の研究や関連する仕事とどのようにつながっているかも紹介する。総合討論では、大学院生や若手研究者が実際に抱える悩みや、その解決に向けたヒントについて、参加者の皆さんと議論したい。

若手研究者による国際的な研究者・実践家との協働の実践と展望

劉 夢思

若手研究者にとって国際的な研究者や実践家と協働することは、研究の質を向上させるだけでなく、自らの専門的成長にも大きな意義がある (Carroll et al., 2010)。本発表では、発表者が若手研究者として取り組んでいる二つの具体的な協働事例を紹介し、そこから得られつつある実践的な洞察や、現時点での課題についても報告する。

第一に、発表者は現在国際的な研究者と共同研究を進めている。そのきっかけとなったのは、国際的な講演に参加し交流することであり、そこから派生した研究資金の共同申請が次のステップとなった。現在も進行中のため、国際協働の初期段階として、双方の研究関心や目標を明確に共有し、定期的なコミュニケーションを維持することが重要であることが示唆される。

第二に、発表者は日本で研究を行っている外国人研究者として、日本人の実践家である高校教員との協働事例を紹介する。この事例では、実際に学校現場に足を運び、授業実践を観察し、教員と直接議論を重ねることからスタートした。また、現場での継続的な関わりにより、理論的な知見を実際の授業実践にどのように落とし込むかという実践的な視点が得られた。この経験を通じ、実践家と共感を持って課題を共有し、具体的に持続可能な教育実践を共同で構築していくプロセスが重要であることを実感した。

本発表では、こうした協働を通じて得られる知見や課題を整理するとともに、若手研究者として国際的な共同研究を始める際に役立つ具体的なアクションと、その際に持つべきマインドセットについて紹介し、今後の展望を議論したい。

いじめの重大事態に係る第三者委員会の在り方と今後の課題

企画・司会：金綱知征（香川大学）
 話題提供：岡谷英明#（高知大学）
 話題提供：山岡あゆち（東京大学）
 指定討論：桶谷 守#（池坊短期大学）

企画：戸田有一（大阪教育大学）
 話題提供：吉田圭吾（神戸親和大学）
 指定討論：加藤弘通（北海道大学）

キーワード：いじめの重大事態，第三者委員会

企画趣旨

平成 25(2013)年にいじめ防止対策推進法が施行されて 10 年以上が経過した。法に基づく定義の理解推進や未然防止に向けた児童生徒の様子の精緻な見取りの向上が、いじめの早期認知につながっている一方で、認知や対応の遅れから重大事態へと深刻化してしまう事案も少なくない。いじめの重大事態への対応において、第三者委員会の果たす役割は極めて重要である。本シンポジウムでは、第三者委員会の適切な機能発揮に向けた実践と課題を検討する。話題提供 1 では、岡谷先生に、委員就任時の心構えや留意点を示した「ガイドライン（試案）」の作成経緯とその意図をご紹介いただく。話題提供 2 では、吉田先生に臨床心理士の立場から、第三者委員会にかかわっての被害側への心理的支援等を論じていただく。話題提供 3 では、山岡先生に、加害側児童生徒への配慮の必要性と対応のあり方を提起いただく。指定討論では、加藤先生と桶谷先生に、いじめ研究からの知見や第三者委員会委員のご経験から議論を深めていただく。すべての当事者・関係者にとって意味のある調査・支援のあり方を、多角的に探る機会としたい。

いじめ重大事態にかかる 第三者委員会の委員を引き受けるといこと

岡谷英明

いじめ重大事態にかかる第三者委員会（以下、第三者委員会）の委員を引き受けるといことはたいへんな責務を負うことになる。たしかに、令和 6 年 8 月の「いじめの重大事態の調査に関するガイドライン」改訂版（以下、改訂ガイドライン）によって、いじめ重大事態にかかる第三者委員会の委員を引き受ける意味はずいぶんと変化したと考えられる。しかし、改訂ガイドライン以前は、不登校重大事態についても、第三者委員会が設置され、教員養成系の大学や学部には学識経験者として委員就任を依頼されるケースが相次いだ。

一方、大学には、必ずしもいじめを対象とする研究者が存在しているわけではない。改訂ガイドラインでは、いじめ重大事態にかかる調査組織は「法律、医療、教育、心理、福祉等の専門的知識及び経験を有するもの」から構成するとされているが、教育、心理の専門的知識を有する研究者であっても、第三者として委員

を引き受けることには躊躇がある。

高知大学教育学部においても推薦すべき専門性をもった人材を見出すことはたいへん困難な状況にある。そこで、教育委員会等から委員の推薦依頼があった際に、適切な人材を選出できるよう、また、推薦された人物が期待された役割を果たし得るよう、第三者委員会の意義、委員の役割等を整理したガイドライン（「いじめの重大事態にかかる第三者委員会委員ガイドライン（試案）」、以下高知大学教育学部ガイドライン（試案））を作成することとした。

高知大学教育学部ガイドライン（試案）には、以上のような作成の意図や経緯の他、第三者委員会委員を引き受ける上での留意点について具体的に記載されている。

まず、いじめの有無を明らかにする役割を負った第三者委員会委員は、いじめの定義に関していじめ防止対策推進法をめぐる議論について知っておく必要がある。「学校内外で児童生徒を対象に発生する傷害や暴行、監禁、脅迫、略取・誘因、名誉棄損・侮辱、恐喝、強要・使い走り、性暴力、いじめ（따돌림(タドリム)）、ネットいじめ、情報通信網を利用したわいせつ・暴力情報などにより身体的・精神的又は財産上の被害を伴う行為」というのが、韓国におけるいじめの定義（学校暴力予防および対策に関する法律 2 条 1 項）であるが、いじめ防止対策推進法におけるいじめの定義には主観的要素が含まれている。それゆえ、いじめの有無を認定するには注意を要する。改訂ガイドラインにも記載されたが、いじめの加害者が被害者である場合も存在し、調査概要を明確にするだけでも多くの時間を要する。さらに、不登校重大事態の場合、いじめの認定がなされたとしても、そのいじめが長期欠席の原因であるかどうかについては慎重に検討しなければならない、といった留意点がある。

また、第三者委員会が行う調査の目的や役割について委員として確認しておく必要がある。第三者委員会の役割は、いじめ事案の調査、いじめの認定、再発防止のための提言と、一見シンプルなものであると考えられるが、それらの役割を遂行するにあっては、留意すべき点が多く存在する。例えば、第三者委員会には被害児童生徒・保護者側の知りたいという気持ちに応えるという役割がある。一方、委員は第三者委員会が警察や裁判所の代替機関ではないということを知覚しておくことも重要である。高知大学教育学部ガイドライン（試案）は、こうした矛盾した役割をどのように

理解し、納得して委員を引き受けるのかについて考える機会を与えるものとなっている。

いじめ重大事態にかかると 第三者委員会の在り方と課題について —臨床心理士の視点から—

吉田圭吾

いじめによる児童・生徒の不登校あるいは自死が生じることで、重大事態に認定され、第三者委員会が召集される。その委員会の役割は、第三者性を保ち、児童・生徒の保護者と、教育委員会の間で紛争が起こっている中で、どちらの側にも立たずに、事実を調査し、再発防止策を策定することになる。しかし、この第三者性とは、事実の調査における第三者性である。そもそも、いじめにより、不登校になるとか、自死してしまう場合は、保護者の心痛はどれだけ深いか図り知れない。しかるに、それだけ心痛に見舞われる保護者に対して、本来ならば寄り添い、共感し、支えるはずの担任、教頭・校長、教育委員会は、対立状況にあり、保護者の味方になりにくい。その場合、むしろ第三者委員会こそが、事実の調査においては第三者性を発揮し、客観的に調査活動を行う一方で、心痛に苛まれる保護者に対しては、その心痛に共感し、自死ならば亡くなった児童・生徒に哀悼の意を捧げ、遺族に寄り添い、支える必要があるのだと思う。この第三者性の問題、またいじめが自死にどうかかわっているのかという点についても、いじめが自死の原因であるかどうかという議論がなされることが多いが、重要なのは、いじめがなかったなら自死は起こらなかったであろう蓋然性の問題であって、いじめが自死の主因であるとの認定ではないということも大事だと思われる。しっかりいじめの事実の認定をし、再発防止策を策定すると共に、いじめの被害者の保護者に共感し、寄り添う役割について、議論したいと思う。

加害側児童生徒への配慮の必要性と対応のあり方

山岡あゆち

「いじめ防止対策推進法」(以下、「法」と記す)では、被害側児童等の保護が優先されている。同法には、加害側児童等に対する指導や、保護者への継続的な助言も定められている。しかし教育現場では、法による被害対応の優先や、加害側への対応リソースの不足が課題とされている。加害側児童等への対応には、いじめに至った心理的機制や背景要因を踏まえた支援が必要であると考えられる。

本話題提供では、山岡 (2024) の結果をもとに、加害側児童生徒への配慮の必要性と対応のあり方を検討する。山岡 (2024) は、いじめ加害経験者がどのように対人関係方略を変容させたかを、定性的に分析した。特に、加害経験者がいじめを反復したか否か、その後のどのような対人関係を築いたかというプロセスに焦点を当てた。法施行期に児童生徒だった 3956 名を対象にスクリーニング調査を行い、いじめ加害経験があり、

インタビュー協力で同意した 11 名 (全員大学生) を抽出し、3 回の半構造化面接を実施した。

攻撃性の定量的測定は行っていないが、仮にそれが安定した個人特性であれば、いじめは大学生まで反復したはずである。実際には、幼少期にはけんか等として表出した行動が、年齢とともに“社会的”ないじめへと変化し、さらに成長に伴い対人関係の取り方を模索する中で、中学生後半以降は他の対処手段を取るようになっていた。つまり、いじめは単なる攻撃性の表出ではなく、発達の過程における不適応な対人対応と捉える必要がある。また、これまでの先行研究と同様に、過去のいじめ被害体験、仲間からの同調圧力、集団への所属欲求、家庭や学校における抑圧的環境などが影響していた。いじめ加害は、加害経験者にとって学校生活に適應するための対処行動であった可能性が示唆される。

加害経験者がいじめをやめる過程では、教員の指導、自責の念、孤立体験、学校環境の変化などが転機となっていた。ただし、教員の指導が反省を促すものとして機能した例は乏しく、多くは罰回避的にいじめをやめるか、より目立たない形に移行することとどまった。また、いじめは急にやめるのではなく、関与を少しずつ減らしながら離れていくという段階的な過程をたどっていた。さらに、いじめ被害を経験することで対人関係を見直し、内省を深めた者や、自らの加害行為を通じて相手や自己を理解し、対人関係の模索を経て安定した人間関係を築いた者もいた。一方で、対人関係の模索が語られなかったが、「いじり」を継続させつつも、その質がより攻撃的ではない内容に変化していた点が特徴的であった。

以上から、いじめ加害を「反省」「謝罪」といった単線的な枠で指導することには限界があると考えられる。いじめは加害側児童等にとっての SOS のサインとしても捉えることができ、いじめ行動を「止めさせる」だけでは根本的な解決に至ることは難しい。被害側児童生徒の安全を確保した上で、加害側児童等の背景を丁寧に聞き取り、本人の生きづらさや困り感に寄り添う必要がある。その上での指導や助言により、本人が内省を深め、対人関係を見直す契機として有効であると考えられる。

※付記: 本稿は、公益財団法人日工組社会安全研究財団の研究助成を受けて実施し、報告書の内容に分析を加えたものである。

引用文献

山岡あゆち (2024). いじめの加害の再発予防に関する探索的研究 公益財団法人日工組社会安全研究財団 2023 年度研究助成 (若手研究助成) 研究報告書

付記

本シンポジウムは科研費基盤研究 (C) 「生徒のネットいじめ関与実態と教師及び保護者の実態認識に関する日韓比較研究」(課題番号 25K06203 研究代表者 金網知征) による研究活動の一環である。

援助要請スキルの発達過程の検討

企画・司会・話題提供：本田真大（北海道教育大学函館校）
 話題提供：杉岡千宏（明治学院大学）
 指定討論：酒井麻紀子（愛知教育大学）

話題提供：江畑慎吾（中京学院大学）
 指定討論：水野治久（大阪教育大学）

キーワード：援助要請スキル，被援助志向性，SOS の出し方教育

企画趣旨

悩みを抱えたときの相談はメンタルヘルス援助要請 (mental health help-seeking) として研究され、援助要請の困難さは過少性 (ニーズがあっても相談しない(ためらう, できない)), 過剰性 (相談しすぎる), 非機能性 (相談がうまくいかない) の 3 点に集約される (本田・水野, 2017)。近年ではただ援助要請することではなく、メンタルヘルスの改善に寄与する援助要請の仕方 (援助要請スキル) に関心が寄せられている。援助要請スキルとは「自分に必要な援助を的確に他者に求める能力」と定義され (本田・新井・石隈, 2010)、近年では高い信頼性と妥当性を備えた尺度が開発されている (本田・新川, 2023, 2024)。また生徒指導提要 (文部科学省, 2022) や自殺予防教育の中で相談できることが重視され SOS の出し方に関する教育 (以下, SOS の出し方教育) の実践が展開されている。これらの研究と実践の動向を踏まえ、本シンポジウムでは援助要請スキルの発達過程を検討することを目的とする。

援助要請スキルと SOS の出し方教育の概要

本田真大

援助要請研究では援助要請という現象が様々な概念から検討されている。本話題提供ではこれまでのメンタルヘルス援助要請研究を踏まえて援助要請概念を整理し、援助要請スキルの定義と概念上の位置づけを明確にする。

さらに、近年の自殺予防教育の流れの中で重視されている SOS の出し方教育 (厚生労働省, 2022) は自殺予防に限定されず、いじめや不登校の支援においても重要なものとして位置づけられている (文部科学省, 2022)。さらに自殺総合対策大綱 (厚生労働省, 2022) で子ども・若者の自殺対策として子どもに SOS の出し方を教えるだけでなく、SOS を出しやすい環境を整えること、大人が SOS を察知し受け止め、適切な支援につなぐこと、遺児等に対するケアも含めた教育相談の資質向上、自殺念慮の割合等が高いと指摘される性的マイノリティへの理解促進に触れられている。本話題提供ではこれらの中から SOS の出し方と支え方 (察

知, 受け止め, つなぎ) の相互作用を示し、援助要請スキルの特徴と限界を考察する。

発達段階別の SOS の出し方教育の実際

江畑慎吾

現在、社会問題化している子どもの自殺対策として学校現場では SOS の出し方教育の実施が推奨されている (文部科学省, 2018)。しかし、SOS の出し方教育は目的や外形のみが明示されているだけで実際の授業内容は各学校の裁量に委ねられている (江畑・富田・松本, 2024)。加えて、SOS の出し方教育の効果について、少しずつエビデンスの蓄積がされているものの (例えば, 新井, 2024; 江畑・松本・大谷・山村, 2024)、児童生徒の自殺者数が未だ高い値で推移していることに鑑みれば、高いエビデンスレベルを伴うプログラム開発は喫緊の課題である。他方、援助要請は個人のみの問題ではなく、周囲との相互作用が大きく影響している。そのため子どもの援助要請スキルを育てるには小学校から高校までの発達段階に応じた SOS の出し方教育を積み上げていくことが重要と言える。

そこで本話題提供では小中高校別の SOS の出し方教育について、介入データを踏まえつつ実際のプログラムを紹介する。その上で、発達段階ごとに重要となるポイント等を整理し、教育課程における自殺予防教育のあり方を議論する。

特別支援教育における援助要請スキルの重要性

杉岡千宏

特別支援教育とは、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである (文部科学省, 2007)。大人側が子どもの困りそうな状況を推測して回避できるよう先回りするのみでなく、子ども自身が困難な状況に際して援助要請できるようにすることも「自立や社会参加へ向けた

主体的な取組」の支援の一つであろう。

子どもの様々な支援ニーズの中でも社会面（対人関係面）の支援ニーズは高く、発達段階をまたいだ継続的で持続的な支援の必要があると考えられる。しかし支援にあたって学習指導要領のような教師が共通認識している指針となるものは見られず、一人ひとりの子どもの大きな個人差に応じた個別の支援が行われているのが現状であろう。

対人スキルは周囲との関わりを通して自然に学習されると考えられるものの、発達障害のある子どもにおいては対人スキルの学習自体に難しさがあること（霜田, 2017）、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（堂山, 2021）等が指摘されている。

以上のように特別支援教育においては、援助要請スキルの必要性とともに難しさにも指摘されている。そこで本話題提供では特別支援教育における援助要請の実態や援助要請スキルの研究について整理し、発達段階を考慮した援助要請スキルの学習の重要性について考察する。

指定討論 1 SOS の出し方・受け止め方の視点から 水野治久

援助要請研究は近年、様々な知見が蓄積されてきているが、SOS の出し方教育との関連で、学校においてどのように介入実践を積み上げていくかが課題である。介入の対象者の発達の視点を踏まえると、どのような援助要請スキルに介入するのがポイントとなる。また、子どもの援助要請を高めても、それを受け止めるシステムが構築されていないと、せっかくの援助要請も機能しない。援助を受け止める教師や援助職の養成や研修と SOS の出し方教育の両方を同時に実践する必要がある。

指定討論 2 援助要請ネットワークの視点から 酒井麻紀子

援助要請は対人的な行為であり、援助要請の促進・抑制には援助を求める個人の要因に加え、所属集団の風土や対人的なネットワークといった環境要因も影響する。援助要請スキルにおいても、どのような環境下でその効果が促進・抑制されるのかという個人と環境の相互作用に基づく検討が必要である。さらに SOS の出し方教育において、個人の援助要請スキルが学級など集団の援助要請ネットワークの形成にいかに関与するかといった、学校コミュニティ全体を視野に入れた効果の検討が課題となる。

引用文献

- 新井 雅 (2024). 小学生を対象とした SOS の出し方・受け止め方に関する教育の実践—被援助志向性、援助・被援助のスキル、抑うつ症状に及ぼす効果の検討 発達心理学研究, 35(2), 80-92.
- 堂山亜希・原田 薫・宇佐美太郎・高津 梓 (2021). 思春期の課題に直面した軽度知的障害のある女子生徒への相談支援—特別支援学校教員とスクールカウンセラーとの連携による支援実践 特殊教育学研究, 59(3), 169-178. <https://doi.org/10.6033/tokkyou.59.169>
- 江畑慎吾・松本拓真・大谷和大・山村麻予 (2024). 中学生を対象とした SOS の出し方教育の実践と効果に関する考察—ストレスマネジメント型と相互援助型の比較から 学校心理学研究, 23(1), 165-179. https://doi.org/10.24583/jjsspedit.23.2_165
- 江畑慎吾・富田 宏・松本拓真 (2024). SOS の出し方に関する教育の実態調査と今後の課題 自殺総合政策研究, 4(1), 13-23.
- 本田真大・新井邦二郎・石隈利紀 (2010). 援助要請スキル尺度の作成 学校心理学研究, 10(1), 33-40.
- 本田真大・新川広樹 (2023). 児童青年版援助要請認知尺度, 児童青年版援助要請スキル尺度の開発—COSMIN に基づく PROM 開発研究および内容の妥当性研究 教育心理学研究, 71(3), 173-189. <https://doi.org/10.5926/jjep.71.173>
- 本田真大・新川広樹 (2024). 児童青年版援助要請認知尺度, 児童青年版援助要請スキル尺度の開発—COSMIN に基づく信頼性, 妥当性の検討 教育心理学研究, 72(2), 73-86. <https://doi.org/10.5926/jjep.72.73>
- 厚生労働省 (2022). 自殺総合対策大綱—誰も自殺に追い込まれることのない社会の実現を目指して <https://www.mhlw.go.jp/content/001000844.pdf>
- 文部科学省 (2007). 特別支援教育の推進について (通知) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300904.htm
- 文部科学省 (2018). 児童生徒の自殺予防に向けた困難な事態, 強い心理的負担を受けた場合等における対処の仕方を身に付ける等のための教育の推進について (通知) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1408025.htm
- 文部科学省 (2022). 生徒指導提要 https://www.mext.go.jp/content/20221206-mxt_jidou02-00002469-9-001.pdf
- 霜田浩信・橋本創一・三浦巧也・堂山亜希・熊谷 亮・渡邊貴裕・尾高邦生・田口禎子 (2017). ちゃんと人とつきあいたい ②—発達障害や人間関係に悩む人のためのソーシャルスキル・トレーニング エンパワメント研究所

Learner-Oriented な「CBT ならではの問題」の可能性と諸課題

企画・司会：加藤健太郎（ベネッセ教育総合研究所）
 話題提供：北條大樹（ベネッセ教育総合研究所）
 指定討論：孫 媛（国立情報学研究所）

話題提供：渡邊智也（ベネッセ教育総合研究所）
 指定討論：太田絵梨子（東京学芸大学）

キーワード：CBT, 学習診断, 項目反応理論

企画趣旨

加藤健太郎

教育分野において、コンピュータで実施するテスト (computer-based testing: CBT) の導入・普及が進んでいる。例えば、国内の大規模テストでは、令和 7 年度の全国学力・学習状況調査において中学理科のテストが CBT で実施され、今後も適用対象が順次拡大されていく方針である。紙筆式のテストと比べて、CBT には実施・運用における（資材の運搬や答案の採点などの）コスト削減や効率化、使用者にとっての利便性の向上（結果の即時返却、結果へのアクセスや集計のしやすさなど）といった利点があることに加えて、「ICT 端末上で出題・解答することで、多様な方法・環境での出題・解答が可能になる」（文部科学省, 2024）ことで、従来のテストで十分に捉えられていなかった能力の側面が測定可能になるという期待もある。

近年、こうした「CBT だからこそ実現できるテスト問題」、すなわち技術強化型項目 (technology-enhanced items: TEIs; Bryant, 2017) に注目が集まっている。TEIs には、音声や動画などのマルチメディアを利用したものや、受検者が画面に提示される要素を操作しながら解答を導く・解答するといったインタラクティブな要素を取り入れたものがある。テストのみならず、学習環境そのもののデジタル化が進行する現状を考えたとき、後者のようなインタラクティブな TEIs を用いて、最終的な解答（プロダクトデータ）だけでなくタスクに取り組む過程で生じる種々のデータ（プロセスデータ）を収集・分析することで、受検者の学習状態についてよりきめ細かい推論が可能となり、より学習者を中心に据えた形成的評価に資する CBT が実現できるのではないかと考えられる。

本企画では、①プロセスデータから学習状態に関して有用な情報を引き出すために TEIs をどのように設計・作成するか（テストの項目開発の立場）、②プロセスデータ（およびプロダクトデータ）を利用して学習状態を妥当に推測するために、どのようなモデルを立てて測定を実現していくのか（教育測定の立場）の 2 つの観点から話題提供を行う。そして、それぞれの領域に詳しい討論者の方から意見をいただくことで、TEIs の可能性について議論を深め、学習の文脈においてその実用性を高めていくための足掛かりを得る機会としたい。

項目開発の立場から

渡邊智也

アセスメントで TEIs を利用することのメリットとして、受検へのエンゲージメントの向上 (Wise et al., 2019)、解答の効率性向上 (Ponce et al., 2021)、そして測定の内容的妥当性に関連する重要な指摘として、忠実性 (Fidelity) に向上により構成概念をより直接的に測定できること (Russell & Moncaleano, 2019) 等が挙げられてきた。ここでの忠実性とは、測定される構成概念の一部である実際の物体、課題、環境などが現実的で正確に再現できている程度を指す。真正な文脈で真正な行動を取ることを要求できる項目として TEIs を導入することによって、測定対象能力を統合的に評価することへの期待が見られる。これらの TEIs 研究は、主に大規模学力調査の CBT 化と並行して進められている。具体的な出題事例としては、令和 7 年度全国学力・学習状況調査（中学校理科）では、文部科学省 CBT システム (MEXCBT) を用いて、動画を提示する問題や、回答にドラッグ&ドロップ、ブルダウ選択などを要求する問題が実装された。PISA や TIMSS などの国際学力調査においても、上記のような期待のもと、同様な形式の TEIs の導入が進んでいると思われる。

テストの用途は多岐にわたるが、学習結果の評価を目的とした大規模テストや総括的アセスメントだけでなく、日々の学習改善を支援するための形成的評価の文脈において、企画説明で挙げたようなプロセスデータを収集できる TEIs を利用することで、より学習者中心のフィードバックや指導を実現することができるのではないかと考えられる。その際に、学習の診断と促進に資する TEIs には、総括的評価とは異なる視点・アプローチが求められる可能性があるが、学習状態に関して有用な情報を引き出すための設計原則は必ずしも明らかではなく、論点の整理は十分に進んでいない。例えば、概念的理解の獲得状態を診断する場合、学習科学・認知科学の観点から特定の学習状態の下でどのようなクリックやドラッグの系列が生じるのかを説明できる必要があるが、少なくとも測定の領域では、プロセスデータの挙動を説明できるような学習科学的知見を取り入れて TEIs が作成された例には乏しい。さらに、問題の正誤を超えた、プロセスという粒度の小さい情報に基づいて学習改善につなげるためには、学習指導者・学習者に対してそれぞれどのような情報環境整備が必要であるのかを検討する必要がある。

本発表では、まず TEIs の開発に関わる過去の研究

を概観する。そのうえで、既存の項目を含む具体的な項目事例に基づいて、学習支援に資する TEIs を開発するためにどのような課題があるのかを議論する。

教育測定の立場から

北條大樹

TEIs を含め、研究や教育現場でプロセスデータの活用が注目されている (北條, 2023)。しかし、プロセスデータがどの程度、何に寄与できるかについては、未だ明らかになっていないことが多い。プロセスデータの活用を測定論的に考える上で難しいのは、プロセスデータの種類や形式が非常に多様であること、そして、プロセスデータの生成メカニズム、すなわち認知プロセスや学習機序が十分に明らかになっておらず、測定モデルとしての定式化に至っていないことが原因であると考えられる。

プロセスデータを用いた既存の研究 (例: PISA や TIMSS などの大規模学力調査のデータを利用した研究; Xiao, Veldkamp, & Liu, 2021) の多くでは、正誤や選ばれた選択枝、段階評定値といったプロダクトデータに対する測定モデルとして確立している項目反応理論モデルを用いた分析が行われているが、そこではプロセスデータはあくまでも副次的に得られたデータという扱いであり、既存の測定モデルを拡張する形で測定モデルに組み込まれている。しかし、本企画で想定しているような形成的評価を目的とした TEIs では、プロセスデータは最終的な解答ではないものの、学習者の学習状態を推測するための主要なデータとなる。プロセスデータにもとづいて学習状態に関するシステムティックな推論を行うためには、プロセスデータを含めたデータ生成メカニズムを表現する測定モデルが必要となる。一方、TEIs の具体的な内容 (出題する素材、受検者が行うタスク、その中で収集される情報など) が定まらないと、プロセスデータとして観測される変数の数や種類などを具体的な測定モデルに落とし込むことができない。したがって、測定ツールとしての TEIs を実現するためには、項目 (受検者が取り組むタスク) の設計・作成と測定モデリングを連携・並行して行うことが必要であると考えられる。こうした事情が、プロセスデータのモデリングや形成的評価を目的とした TEIs の実装を難しくしていると考えられる。

TEIs による測定を考えるうえで今後検討が必要な測定論的課題としては、測定する特性の多次元性やプロセスデータの局所依存性などが挙げられる。これらの課題には、項目反応理論モデルをはじめとする既存の測定モデルの拡張で対処可能かもしれないが、モデルベースで考えることによって作成可能な設問の幅を狭めてしまう可能性もあり、それは妥当性を制限することにも繋がりがかねない (加藤, 2024)。また、特に我々の想定する学習の文脈では、大規模テストでは求められなかった点として、学習者や指導者に学習状態を逐次的にフィードバックするといったことも考えられるため、即時的かつ精度のよい学習状態推定が可能かどうかといった観点も測定モデルを評価する新たな軸と

して加える必要がある。さらに、たとえ学習状態をモデル上で推定できた場合でも、既存の尺度との等価性・関連性や研究知見との整合性に関する検討が必要である。このように、測定論的立場からも検討すべき事項が多岐にわたる。

本発表では、TEIs から得られる多様なデータを分析およびモデリングしている近年の研究を紹介し、日々の学習改善を支援するための形成的評価の文脈における TEIs を実現するために、教育測定学の立場からどのようにアプローチすることができるのかを提示する。さらに、教育測定研究として、Learner-Oriented な「CBT だからこそ実現できるテスト問題」の今後の研究の方向性について議論を行う。

引用文献

- Bryant, W. (2017). Developing a strategy for using technology-enhanced items in large-scale standardized tests, *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 22(1), 1-10. <https://doi.org/10.7275/70yb-dj34>
- 北條大樹 (2023). CBT 領域におけるプロセスデータ利活用研究の動向 日本テスト学会誌, 19(1), 177-190. https://doi.org/10.24690/jart.19.1_177
- 加藤健太郎 (2024). 技術強化型テストイングにおける測定モデルの考察と展望 統計数理, 72(1), 3-21.
- 文部科学省 (2024). 令和 7 年度以降の全国学力・学習状況調査 (悉皆調査) の CBT での実施について https://www.mext.go.jp/content/20240920-mxt_chousa02-000035736_2.pdf
- Ponce, H. R., Mayer, R. E., & Loyola, M. S. (2021). Effects on test performance and efficiency of technology-enhanced items: An analysis of drag-and-drop response interactions, *Journal of Educational Computing Research*, 59(4), 713-739. <https://doi.org/10.1177/0735633120969666>
- Russell, M., & Moncaleano, S. (2019). Examining the use and construct fidelity of technology-enhanced items employed by K-12 testing programs. *Educational Assessment*, 24(4), 286-304. <https://doi.org/10.1080/10627197.2019.1670055>
- Wise, S. L., Soland, J., & Dupray, L. M. (2021). The impact of technology-enhanced items on test-taker disengagement. *Journal of Applied Testing Technology*, 22(1), 28-36.
- Xiao, Y., Veldkamp, B., & Liu, H. (2021). Combining process information and item response modeling to estimate problem-solving ability. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 41(2), 36-54. <https://doi.org/10.1111/emip.12474>

日本型教育の挑戦と可能性 —バングラデシュとの対話から考える国際教育協力—

企画・司会・話題提供：松本みゆき（名古屋大学）
 話題提供：長谷守紘（岡崎女子大学）
 指定討論：東岡達也 #（北陸大学）

話題提供：伊藤佐奈美（中部大学）
 話題提供：本多祐子 #（中部大学）

キーワード：日本型教育，国際教育協力，異文化適応

企画趣旨

いま、「日本型教育」が世界の教育現場で注目されている。しかし、日本の教育理念や実践は海外の教室でどのように受け止められ、どのような変化を遂げているのか。現地の教育文化や制度との接触によって、日本型教育の理念や手法がどのように適応し、変容しているのかを検討する必要がある。本シンポジウムでは、バングラデシュの私立学校で実施した日本の授業研究を紹介するワークショップの事例や、インクルーシブ教育をテーマにした日本とバングラデシュ両国の教育比較を取り上げ、日本型教育が異文化環境の中でどのように実践され、新たな可能性や課題を生み出しているかを深掘りする。また、現地教員とのリアルな対話から明らかになった教育文化間の交流や摩擦を通じて、日本型教育の有効性や限界を再検討する。教育心理学の視点も取り入れながら、より持続可能で効果的な国際教育協力の在り方や、現地教員への支援策について、多角的かつ深い議論を行いたい。

バングラデシュでの日本型教育の可能性

松本みゆき

本報告では、バングラデシュの私立学校で実施した日本型授業研究に関するワークショップの実践をもとに、日本型教育の国際展開における可能性と限界について検討する。教育心理学の観点からは、とくに教員の学習観・指導観、および省察的実践の形成に注目し、現地教員の教育観とどのような相互作用が生まれたのかを考察する。ワークショップでは、授業の目標設定、児童の認知的・情意的側面への配慮、協働的な学びの促進といった要素が中心に扱われ、参加教員によるふりかえりを通じて、教師の内発的動機づけや自己効力感の変容の兆しも見られた。

特に注目されるのは、「教えること」に対する教師の態度の変容や、児童理解の深化が報告された点である。従来の一方向的な指導から、児童の反応を引き出し、学びのプロセスをともに振り返る双方向的な関係性への転換が一部の教員に見られた。こうした変容は、教師の省察的実践の芽生えを示唆しており、教育心理学における成人の学習・成長モデルと接続可能な知見である。また、参加者間のディスカッションや共同省察の場面では、文化的な教育観の違いを乗り越えようとする対話的実践も観察された。

一方で、日本型教育の前提にある「協働」「内省」「継

続的な改善」といった実践的知識は、バングラデシュの教育文化・制度の中で直ちに共有されるものではない。授業研究を実践するうえでの時間的・制度的制約、また経験主義的な実践観とのギャップなど、複数の課題が明らかになった。文化的背景や制度的制約を踏まえたうえで、教育心理学的にみれば教員の変容プロセスをどのように支えるか、そしてそれを持続的に発展させていくための支援のあり方についても検討を行う必要がある。

本報告を通じて、日本型教育を国際的に展開する際の教育心理学的課題と展望を提示し、今後の国際教育協力における実践と理論の架橋をめざしたい。特に、教員の内発的動機づけ、専門性の発達、そして異文化間の対話を通じた学びの可能性を、教育心理学の立場から問い直す機会としたい。

バングラデシュと日本のインクルーシブ教育 に対する態度と課題の比較

伊藤佐奈美

バングラデシュでは、障害者の権利に関する条約の批准は日本よりも早期に行われ、バングラデシュと日本の教員の多くはインクルーシブ教育の理念そのものには賛同し、特に、すべての子どもが教育を受ける権利を持つという点には共感が示されている。

しかし、必要性を認識している＝実施できると感じているわけではないというギャップが存在する。バングラデシュの教員にとっては、インクルーシブ教育が貧困層の子どもや障害のある子どもの社会的統合に不可欠だと考えているものの、現場のリソース不足（教材、人材、インフラ）が大きな障壁となっている。また、日本の教員にとっても、制度上インクルーシブ教育が導入されていることを理解しつつも、「通常学級内での対応が難しい」「専門的知識が不足している」といった不安が根強く、理想と現実のギャップが指摘されている。

バングラデシュでは、障害に対するスティグマが依然として存在し、教員の中には「特別な施設で教育されるべき」という考えを持つ者も少なくない。一方で、日本の教員は法制度の影響もあり、形式上の受容性は高いが、受容的な姿勢があっても、実際に対応する際に「他の子どもへの影響」「時間的・心理的負担」などの懸念が強く、結果として対応をためらう傾向が見られる。今後のインクルーシブ教育の実現に必要なとされる教員の成長を促す研修や環境整備の在り方につい

て検討したい。

バングラデシュにおける日本型教育の展開 —「特別活動」の取り組みに焦点を当てて—

長谷守紘

特別活動は、対人関係スキル、自己効力感、内発的動機づけを育てるなど、社会的・情緒的な発達を支える場として日本では重視されている。そこで、本報告では、バングラデシュにおける日本型教育の展開について、特別活動 (Tokkatsu) の取り組みに焦点を当てて検討を行う。

まず、認定 NPO 団体設立の私立学校に聞き取り調査と現地視察を行った結果、学校では施設環境の工夫や学校行事等の教育活動全般を通して、知・徳・体にわたる「生きる力」の育成を目指していると考えられた。また、特別活動において育成を目指す 3 つの資質・能力「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」の育成を図っていると考えられた。次に、児童養護施設にてレクリエーション活動を実施した。活動の様子や振り返りを分析した結果、活動内容は子どもたちに肯定的に受け入れられ、共感的な人間関係の育成や安心・安全な風土の醸成の一助になると考えられた。

今後はより水平的で、双方向的な交流を図りながら国際教育協力を継続する必要がある。特別活動は、非認知能力や市民性の育成という観点から諸外国において積極的に導入が進められている。しかし、その国の文化や教育観を踏まえ、活動の目的や方法を検討する重要性が再認識された。また、他国の指導法から、日本における特別活動のあり方について問い直し、国内の教育の国際化・質的向上を図る機会としていきたい。

日本型インクルーシブ教育に関する一考察 —障がい学生支援の従事体験を通して—

本多祐子

本報告では、報告者がかつて障害学生支援に携わった体験で直面した日本のインクルーシブ教育を取り巻く課題と可能性を考察する。

大学教育における「合理的配慮」において「教育の本質」を変えることはできないゆえに、教育の本質追求が求められる。報告者は、「障害学生支援」を通して、特定の学生が「支援の対象」とされている、多数派の価値が善とされがちな教育や社会の、インクルーシブとは言い難い現状への問いを抱くに至った。

日本の特別支援教育と障害学生支援は同義ではないが、大学生やその保護者の言動からは、援助希求を「合理的配慮」と誤解して求める傾向や、そこに入学前の教育者・支援者等の助言が入り込んでいる傾向を感じた。学生たちは、実は元来、制度上はインクルーシブである大学の修学環境とのギャップを体験する。また、学生たちは、「発達障害」という一括りの表現によって曖昧化されてきた未解消課題を顕在化する。それは、教育・臨床・社会の課題を示していると捉え得る。すなわち、日本の制度等に支配的な「医学モデル」の「障害」観に伴って、単なる「保護」と同一視されてしまった「支援」「配慮」が、主体性や「学び方」を

培う機会を奪う危険性が考えられる。

こうした課題の解消には、障害の「社会モデル」の真意や、「障害」に限らないインクルーシブの理念の理解と共に、自明視された教育観や障害観の問い直しが求められる。

指定討論

東岡達也

話題提供では、(1)授業研究や特別活動 Tokkatsu といった日本の教育の強みとされる「日本型教育」のバングラデシュにおける展開に関する議論と、(2)日本とバングラデシュにおける、国際的な課題でもあるインクルーシブ教育の現状に関する議論という、大きく二つの話題が取り上げられた。前者では、日本型教育の海外展開に一定の効果が見られた一方で、日本の知見をそのまま「輸出」することは難しく、相手国の文化や制度を踏まえた展開の必要性が指摘された。後者では、インクルーシブ教育の重要性は両国で認識されているものの、実践上の課題が共通して存在していることが示された。

本指定討論では、こうした課題に対して、「いかに教員の学びを設計できるか」という視点から議論を行いたい。どのような課題が存在しても、その解決に果たす教員の役割は不可欠であり、教員の学びを促す研修のあり方が重要となる。

また、日本型教育の知見やインクルーシブ教育の理念には、一つの定まった正解があるわけではなく、現場の文脈に応じた再構成を通じて初めて意味を持つ。その際、日本とバングラデシュの教師が協働し、それぞれの成果と課題について対話を重ねることで、新たな教育実践が創出される可能性がある。本討論では、そうした国際的な教員の協働のあり方についても議論を深めたい。

引用文献

- 伊藤佐奈美・松本みゆき・長谷守紘 (2024). バングラデシュにおける障害児教育の経緯と現状 日本との比較において 中部大学現代教育学研究紀要, 18, 25-36.
- 伊藤佐奈美・松本みゆき・長谷守紘・本多祐子 (2025). 日本におけるインクルーシブ教育の進展と教員の意識 中部大学現代教育学部紀要, 17, 45-53.
- 長谷守紘・松本みゆき・伊藤佐奈美・本多祐子 (2025). 小・中学校における心理的安全性と教員のウェルビーイング 岡崎女子大学研究紀要, 58, 39-47.
- 長谷守紘・松本みゆき・伊藤佐奈美・本多祐子 (2025). バングラデシュにおける日本型教育の展開—認定 NPO 法人設立の施設における特別活動の取り組み 子ども好適空間研究, 7, 19-28.

付 記

本研究は JSPS 科研費 JP22KK0028 の助成を受けたものである。また、バングラデシュにおけるワークショップは、公益財団法人ユネスコ・アジア文化センター (ACCU) の助成を受けて実施された。

チーム学校に基づくいじめ対応の今日的あり方について —児童生徒に任せず教師が連携して行すべきこと—

企画・話題提供：佐野和規 (九州女子短期大学)
話題提供：小野田なおみ # (山梨県立甲府昭和高等学校)

司会・話題提供：鈴木和也 # (九州情報大学)
話題提供：藤井秀一 # (近未来教育変革研究所)

キーワード：いじめ初期対応, 広範な定義, チーム学校

企画趣旨

2013 年いじめ防止対策推進法 (以下, いじめ防止法) が制定されて以降も, 今日に至るまで, 全国的にいじめ事件やいじめ自殺問題が後を絶たない状況が続いている。

いじめ防止法でのいじめの定義とそれに関する文部科学省 (以下, 文科省) の説明では, いじめかどうかはその児童生徒が「心身の苦痛を感じている」かどうかで確認するとしている (文科省, 2016; 文科省, 2017; 森田, 2017)。

つまり, ある児童生徒のなんらかの行為によって, 被害児童生徒が苦痛を感じたら, その意図にかかわらず, その行為はいじめに該当するということになる。

このような定義は, 主観主義的定義と呼ばれ (森田, 2018), 被害を訴える児童生徒の主観で判断し, そのような定義に基づいて対応することでいじめの早期発見や深刻化を防ごうとする趣旨がそこには存在する。このようないじめの定義を文科省は「広範な定義」と呼んでいる (文科省, 2016)。

また, いじめ防止法と文科省の施策では, 軽微ないじめも含めて, いじめかどうかの判断の段階から組織的に対応することも求めている。文科省は, このような対応を「全件組織的対応」という概念で表現している (文科省, 2016)。

しかし, 研究者の中には, この定義や組織的対応について, 「被害者申告主義」(八ツ塚, 2020)であり学校でのいじめ対応が困難になるとする批判も多い。

専門家の意見が分かれていることもあって, 全国の学校現場には, この広範な定義と全件組織的対応の考え方が十分浸透していない。そのため, 旧来の加害者の優位性, 継続性などの誤った視点から, いじめ問題を認知できず, 対応が後手になり, 結果としていじめの重大事態を招いている状況が続いている。

そのような中, チーム学校の視点から, いじめの広範な定義, 組織的対応という考え方を, どのように捉えていくか, そして, 学校現場にどのように発信し普及浸透させていくかが, いじめ研究者や教育研究者の課題となるであろう。

児童生徒向けの様々ないじめ防止のプログラムの研究発表は相次いでいるが, それ以前に, 教師のいじめの定義と組織的対応に対する認識を整理して置くことが必要ではないか。教師の適切ないじめの定義の認識や組織的対応の意識がない学校においては, どのような優れた児童生徒用プログラムも意味を成さないか

らである。

このため, 本シンポジウムでは, 広範ないじめの定義やチーム学校と関連する組織的対応の是非, あり方について, いくつかの視点から検討し, 学校現場に適切ないじめ対応を促していくきっかけとしたい。

話題提供

法令に基づいたいじめの初期対応

佐野和規

いじめの広範な定義に基づけば, 本人が主観的に苦痛を感じるものはすべていじめである。従って, 被害者本人や保護者からはいじめ相談を受けた段階で, いじめ案件として確定している。さらに, 組織的対応の論理では, 判断の段階から組織的に行うので, 一教師が判断をしてはいけない。となると, 相談を受けた段階での, 被害児童生徒, 保護者に応答する教師の文言が決まってくる。いじめがあったことを認めて謝罪し, 組織やチームで対応することを伝える文言である。

それは「いじめに気づけず, すみません。すぐに学校組織でいじめに対応していきます」などのほぼ定型的な言葉である。

一方で, いじめの相談があった段階で, 教師が「事実を確認する」「教師は中立でなければならない」などの言葉によって, 被害側との信頼関係の構築に失敗した事例が散見する。

被害保護者役と教師役のロールプレイによる実験と調査で, 前者と後者の対応を参加者間で相互に行った場合, 明らかに前者の対応の方が, 定型的な文言ながら, 保護者の立場としては安心し, 教師側としても適切ないじめ対応ができた感覚を抱くことが確認できた。

確かに, いじめ防止法でも事実を確認することがうたわれているが, いじめの相談を最初に受けた教員は, 事実よりも被害者の主観を尊重して, 寄り添うことが必要ではないか。

また教師の中立性ということも主張されることがあるが, 最初にいじめ相談を受けた教師は被害者寄りの姿勢を保つことが重要である。「事実確認」「中立」という言葉を聞いただけで, やっとの思いで相談した被害者側は落胆するであろう。

この対応は, いじめの客観的事実が曖昧な被害妄想的な案件, さらにはいじめ被害虚言案件についても, 効果的であることが確認できている。

多様な生徒といじめ問題

鈴木和也

高等学校における帰国子女と大学における留学生について、異なる教育段階、異なる立場にありながら、彼らが経験するいじめや差別の問題には、根深い関連性が存在する。

帰国子女は、海外生活で得た言語能力や価値観、行動様式が、日本の学校文化における同調的な圧力の中で「異質」と見なされ、からかい、嘲笑、仲間外れといったいじめの対象となりやすい。これは、日本社会への「再適応」の過程で生じるアイデンティティの葛藤とも結びつくものである。

一方、大学の留学生は、言語や文化の壁に加え、国籍や人種に基づく偏見、ステレオタイプによる差別(マイクロアグレッションから露骨な排除まで)に直面する機会が多い。アルバイト先や住居探しなど、学外での困難も報告されている。両者に共通するのは、言語習得、文化適応、そして日本人学生との間に壁を感じる社会的孤立感である。

しかし、帰国子女は「内なる異質性」、留学生は「明確な外部者」として扱われ、留学生はさらに在留資格や経済的基盤という脆弱性も抱えている。これらの問題の根底には、均質性を重んじ、明確な内/外集団の区別を好む日本社会の特性があると考える。

いじめや差別は、こうした「違い」を管理し、既存の秩序を維持しようとする社会的力学の表れであると言える。特に帰国子女のいじめに関する公的データは乏しく、問題の把握と対策が遅れている側面がある。教育機関には、表面的な国際化だけでなく、多様な背景を持つ生徒や学生一人ひとりの困難に寄り添い、異文化理解教育の推進、相談・支援体制の強化、差別やいじめを許さない環境整備が急務であるといえる。これは、個人の尊厳を守るとともに、日本社会全体の豊かさにも繋がる課題でもある。

学校現場にみられる

「冷静な視点を持つ第三者」の教員問題

小野田なおみ

私は高校現場の教員としていじめ対応に従事している。いじめの認知件数は全国調査でも示すように現場でも増加している実感はある。これは、年に3回実施される「生徒指導アンケート(いじめアンケート)」や教育相談体制の充実など、いじめに気づきやすい仕組みづくりが強化されたことが要因として挙げられるだろう。

一方で実際の学校現場では、「本人が苦痛を感じたらいじめ」という認識を持つ教員は少ないと感じている。ネットいじめ等の「教師の目に映らないいじめ」の増加、いじめ加害行為に対する人権意識の希薄さ等、教員としての内的資質に問題が隠されていると感じる。そのような認識の弱さから、私の勤務校でもいじめの重大事態へと発展し、被害生徒と加害生徒、各々の保護者との対応に困難を極めた。管理職からも事態の打開策を相談され、教育的配慮の視点から解決に向け奔

走したこともある。そのようなこともあって、勤務校では、毎年生徒向けの「いじめ防止LHR」が行われるようになり、生徒だけではなく教員自身の「いじめ」に対する認識が変化し始めた。

ただ、校内の小規模ケース会議内で「様子を見よう」と発言する【冷静な第三者】的な教員の存在もまだ根強い。教員自身の経験則で生徒の心情を自己判断するのではなく、被害生徒が抱く苦痛への「共感的理解」という視点を職員全体に浸透させる必要性を日々感じている。

指定討論

いじめ問題を取り巻く今日の学校のあり方

藤井秀一

いじめの初期対応においては、有効な対応メソッドやノウハウが必要だと誤解する教員がいまだに多い。事案に接した際、職場にこれが存在しないと考えてうろたえ、着手の機を見逃すケースが一向に減らない。いじめの対応を「職務能力の一つ」ととらえる誤った認識によるものであり、「基本的な対人関係能力が求められる事実」に気付いていないためである。

こうした現実には、勝手な解釈や意味づけを基にさまざまな生徒指導トラブルを発生させ、人格軽視の失態を追及される流れをも生み出す。感情的反応を軽視する、被害生徒の責任を問う、一時的な目先の対応に飛びつくなどの誤った対応を反復し、問題を深刻化させてしまう危険性が極めて高い。

初期カウンセリングに対する被害生徒の恐怖心や抵抗感を生み出す可能性も高く、特に、教員個々の対応の格差が学校への不信感を高めさせている。その結果、被害生徒の自殺や精神疾患を引き起こした事例が多数存在することは説明するまでもない。また、初期対応の誤りが事態を複雑化させ、被害生徒の保護者が報復を目的として学校や加害生徒を対象に新たな加害者に転換(リベンジ・ハラスメント)させてしまう危険性も高いと考えられる。

引用文献

- 文部科学省(2016). 平成28年度いじめの問題に関する指導者養成研修 文部科学省初等中等教育局児童生徒課説明資料
- 文部科学省(2017). いじめ防止等のための基本的な指針
- 森田洋司(2018). 平成30年度いじめ防止等に関する普及啓発協議会資料 いじめ問題の捉え方と在り方について
- 佐野和規(2020). いじめを正確に認知し適切に対応できる教師の特徴について—いじめ法制及び被害者有責意識との関連の中で 学習院大学教職課程年報, 8, 49-62.
- 八ツ塚一郎(2020). 「いじめ定義」の比較検討—「いじめ容認型言説」からの考察 熊本大学教育学部紀要, 69, 119-127.

新しい教育課程と自己調整学習 —探究・自由進度・授業時間数柔軟化等でのありがちな誤解と注意点—

企画・司会：中谷素之（名古屋大学）
企画・指定討論：犬塚美輪（東京学芸大学）
話題提供：栗林 溪井（御前崎市立浜岡中学校）

企画・話題提供：篠ヶ谷圭太（学習院大学）
話題提供：木村明憲（桃山学院大学）

キーワード：自己調整学習，探究学習，自由進度学習

企画主旨

近年わが国の教育施策において、教師中心あるいは課題中心ではない、子ども主体の学びを重視する動向が拡がりつつある。子ども主体の学びの中核となる、学びの自己調整、あるいは自己調整学習では、学習者自身の興味関心や、考え方や取り組みの個性が尊重され、それがよりよい理解や成果にもつながるととらえている。

近年、学びの自己調整に対する学校現場での関心や理解が進むにつれ、さまざまな実践が具現化し、展開されてきた。『探究学習』や『自由進度学習』、あるいは『授業時数の柔軟化』など、子どもの主体性や裁量を広げるための指導・支援の方法が現場レベルで広がりつつある。これまでの画一化・固定化した教材や課程に比べ、学習者自身の裁量を増やすことは、単なる教え込みでなく、主体性が発揮される余地を残すために望ましい。

一方で、自分で考えることが苦手な子どもや、学習に前向きでない子どもにとっては、裁量を与えられることでむしろ混乱し、障壁になる場合もみられる。また、教師にとって、子どもにどこまで、どのように裁量を与えればよいのか、その最適解を得ることは困難な問題である。本シンポジウムでは、新しい教育課程における自己調整学習の意義や役割について、学習方略、探究学習、単元内自由進度学習の実践といったキーワードをもとに、研究および実践の面から議論を深めたい。

総合的な学習の時間を利用した探究活動 —学習方略研究の立場から—

篠ヶ谷圭太

本実践では、学校教員が通常カリキュラムの中で学習者の学習の質を高めていくことを目的として、中学1年生の総合的な学習の時間の中で、「自分に合った学習方略」をテーマとして探究活動を行った。

本実践の対象となったのは、関東圏の中学校に通う1年生116名（4クラス）である。対象となった学校は前期後期の2期制であり、4月から10月までの半年間行われた。総合的な学習の時間は隔週で開講されており、クラス間で内容に差が生じないように、各回の授業は一人の教員が説明や指示を行い、それを他のクラスにビデオアプリを通

じて配信した。

導入回の授業内容 4月の授業では、「私の学習方略」というテーマで半年間の探究活動を行っていくことを伝えた上で、パワーポイントのスライドを使用して、学習方略、動機づけ、メタ認知に関する知識教授を行った。その上で、自分が使用している学習方略や学習動機を学習者に振り返らせ、他の学習者と紹介しあう時間を設けた。

探究活動の展開 学習方略の記録用のワークシートを配付し、定期考査に向けた学習の中で使用した方略と日付、使ってみて気づいたことなどを記録するように指示した。各回の総合的な学習の時間では、各自でワークシートの記録内容を振り返らせた上で、学習者間で取り組みや気づきを紹介しあう時間を設けた。また、夏季休暇前の授業回に、新たに動機づけ調整方略（梅本・田中，2012）について教え、夏季休暇中に「夏のミニ探究」と称して、使用した動機づけ調整方略や、使ってみて気づいたことをワークシートに記録させ、9月の授業では夏季休暇中に行った探究活動に関する省察を行わせた。

探究活動のまとめ 前期の最後（10月）に、2回の定期考査（前期中間、前期期末）に向けた学習中や夏季休暇中に行ってきた探究活動全体を振り返り、「私の学習方略」というテーマでポスター発表を行わせた。ポスターの作成にあたっては、「小学校の頃の学習」「前期中間考査前に使用した学習方略」「前期期末考査前に使用した学習方略」「自分に合う学習方略」「今後の学習に向けて」といった項目を用いて構成するように指示し、10月の授業回は、ポスターの作成や発表のリハーサルにあてた。その上で、10月末に4クラス合同でポスター発表を行った。

取り組みの成果 学習者が作成したポスターの内容をもとに学習方略の変化パタンの分析を行ったところ、半年の探究活動を通じて、浅い処理方略を使用する学習者が減少し、動機づけ調整方略を使用する学習者が増加したことが示唆された。また、前期の中間考査で浅い方略のみを使用していた54名のうち、81%にあたる44名が「多様な方略を使用するようになる」「浅い方略を使いながらも工夫を加えるようになる」といった変化を示した。こうした点から、本実践の取り組みの学習の質を高める上で有効であったことが示唆された。

学校現場における自己調整学習の実際 —教育工学・実践者連携の立場から—

木村明憲

今日、学校現場では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が行われている。その中、現場で働く教員は学習者が主体的に学びを進めることに対する迷いや不安を抱えながら、日常の授業を実施しているということを耳にする。これについては、資質・能力の三本柱として示された「学びに向かう力・人間性」に対する指導が一つの足がかりになるのではないかと考える。

「学びに向かう力・人間性」の一部は「主体的に学習に取り組む態度」として評価する。その際に学習者が「粘り強く取り組んでいるのか」、また、「学習を調整しようとしているのか」の両側面で学習者を見取っていくということが強調されている。

学習者が自ら学習を調整しながら学ぶことについては、自己調整学習の研究において様々な知見が明らかにされている。しかし、教育心理学研究において明らかにされている言葉は、学校現場において馴染みの薄い言葉が多く、現場教員がこれらの知見を基に、校内での授業改善に取り組むことは難しい状況にあると言える。そこで、著者は、教育工学的なアプローチを用い、自己調整学習の研究において明らかにされている知見を、今日の現場に馴染む言葉に置き換え、学習者の自己調整学習を実現するような校内での研究体制を提案したり、学習者が主体的に学習を調整しながら学ぶための指導資料・教材として「自己調整学習チェックリスト」や「学習計画表」を学校現場に導入したりしてきた。

まず、指導資料として提案した「自己調整学習チェックリスト」(木村, 2024)は、教員が授業を実施しながら学習者を評価する際や、教員同士が互いの授業を参観し合ったりする際に活用されている。このように活用されることを通して、教師の自己調整学習に対する認識を深める一助になり得ている。また、「学習計画表」は、学校現場において「レギュレイトフォーム」と名付けられ様々な学校で学習者に配付されている(木村・黒上, 2023)。そして、学習者が学習を調整する際の土台として徐々に浸透しつつある。

本フォームを1年間継続して活用するという取り組みを行った学校では、回答者の9割が本計画表を用いることで「学習の見通しを明確にすることができる」「学習の進め方を考え、修正しながら学ぶことができる」「自らの学習を振り返り次の授業につなげることができる」と感じており、教員も計画表の効果を実感し始めている。本会は、これらを用いた取り組みの効果を例示し、学校現場における自己調整学習のあり方について議論する。

主体的な学びを育む授業づくりの実践 —教育実践・教育現場の立場から—

栗林 溪

浜岡中学校では、学校の主役は生徒であり、生徒を学校生活に参画させることを目指し、教育活動全体を通じて主体性の育成に力点を置いている。校内研修では授業を最大の生徒指導の場と捉え、授業の多くを生徒に委ねることで主体性を育むことを意識している。生徒が学習方法を選択し、仲間と議論しながら学びを深める場が日常的に設定され、教師は環境設定と情報開示を意識した授業づくりに取り組んでいる。生徒主体の授業観を意識した校内研修は平成31年度から始まり、令和3年度には、どの教科でも生徒に委ねる授業が行われるようになった。本年度からは、生徒指導部の中に研修部を置いた校内組織体制を整備した。

「生徒に委ねる」授業観を職員に提案した当初は、ただの放任や、教師主導型の授業から脱却できないなどの課題も多かった。しかし、「もっと自分で考えたい」「自分たちで授業をつくりたい」という生徒の声が上がるようになり、それが教師にとって「生徒の可能性に応える授業の必要性」に気づく契機となった。こうした声に応えるかたちで、授業の設計や進め方を見直し、生徒の主体的な学びを起点にした授業づくりへと学校全体が動き出していった。本校がまず取り組んだのは理念の共有である。授業で目指す姿を、学習委員の生徒を中心に考え、「自分に合った学び方を選び、全員で達成に向けて行動し、多様な考えを取り入れる授業を目指す。」とし、学校全体で共有した。

教科によっては1時間を委ねることから始め、最終的には単元全体を生徒に委ねる自由進度学習を実践している教科もある。さらに、生徒が主体的に授業に参画するように「教科リーダー」という役割を設けている。教科リーダーは、授業目標の共有や伝達などを担い、生徒が授業の主導権を持つことができる体制を築いている。

一方、協働的な学習に偏りすぎることで、もたれかかりの学びになるという課題も見えてきた。そこで、校内研修を通して個の学びの充実を意識した授業づくりを推進した。自力では解決できない課題に直面したときにこそ、他者との協働が必要であることを実感できるのではないかと考え、協働的な学びを支える取り組みとして、学年合同の自由進度道徳、系統性を意識した異学年の縦割り数学など、学級や学年を越えた授業実践を積極的に行った。さらに、理科や社会、国語と数学の教科横断型自由進度授業では、複数の教科の学びを統合した課題に取り組んだり、他教科の教材を利用したりと教科の垣根を越えた学びが展開され、「他教科とのつながり」に気づく生徒の声も多く聞かれるようになった。

評定尺度から計算される相関係数のバイアス —傾向と対策と助言—

企画・司会・話題提供：椎名乾平（早稲田大学）
企画・話題提供：小野島昂洋（愛知学院大学）
指定討論：久保沙織（東北大学）

話題提供：大内善広（東京未来大学）
話題提供：山本琢侯（文教大学）

キーワード：相関係数，バイアス，QRP

企画趣旨

相関係数と心理学は 100 年以上にわたって刎頭の友であり、使用実績も豊富で信頼されているが問題がないわけではない。創始者 Karl Pearson も相関係数の問題点について理解しており、順序相関係数、テトラコリック相関係数等を提案している。

21 世紀に入ってから、新しい問題が見つかった。ピアソンの相関係数 r の範囲は普通 $[-1, 1]$ とされるが、カテゴリ数異なると絶対値が 1 になれないという現象である（椎名ら, 2011; 大内ら, 2012）。すなわち 2 変数のカテゴリ数 (m と n とする) が異なる場合 ($m \neq n$ の場合), 相関係数が 1 あるいは -1 に成りえず、この効果は Unequal Category Effect (UCE) と命名された。

さらに UCE に付随して 2 変数のカテゴリ数が小さいと相関係数の絶対値がかなり減少する現象が再発見された。Karl Pearson は、カテゴリが“広い”ときに、 r の絶対値に減少バイアスがかかるのに気づいており (Coarse Category Effect, CCE; Pearson, 1913), 社会学や心理学で気づいた人もいた。UCE と CCE は互に関連はしているが、別の問題と考えられる。なぜならカテゴリの広さにかかわらず、 $m = n$ ならば r は 1 または -1 の値を取れるからである。

UCE と CCE は時には単独で時には共同して相関係数の絶対値を下げると思われたが、どのような状況でどの程度の影響を与えるのかは不明であった。相関係数は多くの統計手法の基本要素なので危険な状況と言えよう。

初期の手探り探索

大内善広

異なる評定尺度間の相関を検討する研究は数多く行われているが、研究で使用される評定尺度は先行研究で開発された尺度を引用することもある。評定尺度を引用した場合、回答の選択肢として用いられるカテゴリ数 (5 件法など) は引用元に示されている通りに使用されることが通例であり、しばしば、ある研究内で用いられる複数の評定尺度の回答カテゴリ数が異なることも生じる。

このような場合には、UCE が生じることとなり、仮に母相関係数が 1 であったとしても、調査結果から得られたデータから算出された相関係数は絶対に母相関

係数と一致しないという問題が生じることとなる。

本話題提供では大内ら (2012) で行った、異なるカテゴリ数間で相関係数を求めた場合にどのような問題が生じるのかを探索的にシミュレーションした結果を紹介する。シミュレーションでは、Excel を用いて母相関係数からランダムにデータを生成し、データ数、母相関係数の値、2 変数のカテゴリ数による影響を検討している。結論として、(1) データ数が増えるほど相関係数の推定値の標準偏差は低下するが、推定値自体には影響はない、(2) 母相関係数が 1 や -1 の場合を除き、母相関係数の絶対値が高いほど、また、カテゴリ数が小さいほど、母相関係数と相関係数の差が大きくなること、(3) カテゴリ数の小ささとは別に、2 変数のカテゴリ数異なること自体に母相関係数と相関係数の差を生じさせる傾向があることが示された。

UCE の証明

椎名乾平

2 変数のカテゴリ数 (m と n とする) が異なる場合 ($m \neq n$ の場合), 相関係数が 1 あるいは -1 に成りえないのが UCE である。これは証明できる。

- 1) r の絶対値が 1 \Leftrightarrow データ点は散布図の (傾いた) 直線上にある。そして
- 2) n データ点が散布図の (傾いた) 直線上にある。
 \Rightarrow データ点を X 軸、Y 軸へ正射影すると、両軸上の点の数は等しい。

これより、

- 3) r の絶対値が 1 \Rightarrow データ点を X 軸、Y 軸へ正射影すると、両軸上の点の数は等しい
- 4) データ点を X 軸、Y 軸へ正射影した時、両軸上の点の数が等しくない $\Rightarrow r$ の絶対値は 1 でない。
Q. E. D.

r が負の場合も同様。要するに $m = n$ は $r = 1$ の必要条件なのである。

UCE は些細なことと思われる方も多いだろうが、例えば、「あるクラスで生徒の身長を、センチメートルで測定した結果と、インチで測定した結果の相関は、(測定誤差が 0 でも) 1 にならない場合がある」ことになる。このような制約があるのは意外である。一方 CCE は証明されていないが経験的に知られていた。

多様な条件下での相関係数のバイアスの評価 小野島昂洋

評定尺度のようなカテゴリー変数から計算される相関係数のバイアスに及ぼす要因として、母相関係数の(絶対値の)大きさ、カテゴリー数、連続変数のカテゴリー化の際の閾値が考えられる。これらの要因がバイアスに及ぼす影響を評価する際には、モンテカルロ・シミュレーションが有効である。Bollen & Barb (1981) は、カテゴリー数と母相関係数の大きさを操作したモンテカルロ実験を行い、もとの相関係数が大きく、かつ、カテゴリー数が小さいときに、バイアスは大きくなるが、全体的にバイアスの程度は小さいことを報告した。シミュレーションの結果から、質問紙の設計の際には少なくとも 5 件法以上を用いることを推奨している。

従来の研究では変数がカテゴリー化される際の閾値の重要性は認識されていなかったが、Onoshima et al. (2019) では、変数をカテゴリー化する際の閾値を操作したシミュレーションを行った。その結果、カテゴリー化の状況によっては、従来考えられていたよりも深刻なバイアスが生じる可能性を指摘している。

本話題提供では、変数のカテゴリー化によって生じる相関係数のバイアスにおいて、閾値の違いが及ぼす影響を指摘した上で、これまでのシミュレーション研究の結果を概観する。さらに相関係数に生じたバイアスが、相関係数を用いた後の分析に与える影響について検討したシミュレーションの結果も紹介し、評定尺度から計算される相関係数を用いた分析の際の留意点を議論したい。

未来はそんなに暗くない：バイアスの大きさの評価 山本琢俊

本話題提供では、ここまで述べられてきた相関係数のバイアスについて、実データを用いた分析結果を紹介する。大内他 (2012) や Onoshima et al. (2019) など実施されたシミュレーションによる検討では、母相関係数が判明している状態において、そこからどれだけの逸脱を示すかという視点でバイアスの評価がなされている。しかし、実際に心理尺度を用いた調査を行う場合には母相関係数が明らかではないため、バイアスにより相関係数がどれだけ損なわれるかについて把握することは難しいと言わざるを得ない。そこで、件数法の異なる同一尺度を用いた調査を実施して、その比較検討を行うことで、相関係数の UCE と CCE の存在を確認する。

相関係数の UCE と CCE を確認するため、今回は Big Five 尺度を用いる。Big Five 尺度はパーソナリティ研究の中核的尺度であり、その信頼性と妥当性が多くの研究で確認されている。また、Big Five 尺度はパーソナリティ特性を測定する尺度であるため、構成概念の安定性が高いと考えられる。これらより、相関係数のバイアスを検討するにおいて、生じた結果が UCE や

CCE 以外のものに起因する可能性をなるべく排除できると考えた。

Big Five 尺度は、人のパーソナリティを 5 つの要素で捉えるモデルであり、7 件法で回答が求められる。本話題提供においては、7 件法の他に 5 件法、2 件法による調査データを用いて相関係数の差が存在するかどうか検討する。これを以て、相関係数のバイアスが実データでどの程度確認されるか、心理尺度を用いる研究者にとって CCE や UCE がどの程度の危険を孕むものかについて議論を行う。

相関係数のバイアス問題が語ること

久保沙織

心理学の研究で本来測定したい心理特性は連続変数であると考えられるが、評定尺度法による心理尺度を用いた測定ではカテゴリー変数として扱われることとなる。カテゴリー化が相関係数に与える影響について、CCE に関してはピアソンの積率相関係数の提唱者である Karl Pearson 自身も “Influence of Broad Categories” と称して指摘しているものの、21 世紀に入るまで UCE によるバイアスと区別して論じられることはなかった。評定尺度法による心理尺度を用いて測定を行い、相関分析および因子分析や共分散構造分析等の相関関係に基づく統計手法を適用することの多い心理学研究において、CCE のみならず UCE による相関係数へのバイアスは避けて通れない問題である。

指定討論では、話題提供で報告されたシミュレーション研究および実データを用いた研究の結果から、UCE によるバイアスの程度と、どのような場合にそのバイアスが深刻となるのか改めて概観する。また、実際のデータ分析の場面における留意点と具体的な対処法等についても議論を行いたい。

引用文献

- Bollen, K., & Barb, K. (1981). Pearson's r and Coarsely Categorized Measures. *American Sociological Review*, 46(2), 232-239. <https://doi.org/10.2307/2094981>
- 大内善広・上田卓司・椎名乾平・岡田いづみ (2012). カテゴリー数の異なる順序カテゴリー尺度同士の相関係数の性質 学術研究, 60, 93 - 103.
- Onoshima, T., Shiina, K., Ueda, T., & Kubo, S. (2019). Decline of Pearson's r with categorization of variables: A large-scale simulation. *Behaviormetrika*, 46(2), 389-399. <https://doi.org/10.1007/s41237-019-00089-1>
- 椎名乾平・岡田いづみ・上田卓司・大内善広 (2011). カテゴリー数の異なる評定尺度で測られた変数間の相関係数に異常が生じる 日本行動計量学会第 39 回大会 岡山理科大学 <https://researchmap.jp/read0029950/presentation/29442642>

学校現場で役立つ心理検査の実施とそのフィードバックとは —スクールカウンセラー、通級、学校の立場から意見交流を通して検討する—

企画：土井裕貴（大阪経済大学）
 指定討論：隈元みちる #（兵庫教育大学）
 話題提供：山本有治 #（愛知県美浜自然の家）

司会：稲月聡子 #（岡山大学）
 話題提供：河野貴和子 #（愛知県・三重県スクールカウンセラー、至学館大学（学生検定））
 話題提供：石川愛子 #（愛知県中学校通級指導担当教員）

キーワード：学校での心理検査、多職種協働、協働的フィードバック

企画趣旨

近年、特別支援教育を必要とする子どもは増加しており、特別支援学級、通級、クラスにおいてどのような支援を行っていくかが課題となっている。そのような子どもの発達上の特性を把握する方法の一つとして心理検査が用いられることが多い。特に知能検査である WISC は医療機関などの外部機関で受検されることが多く、その結果は保護者経由で、主となって子どもの指導を担当するクラス担任や特別支援担当教員、通級担当教員に伝達され、校内で共有される。しかし、検査結果の理解には専門的知識が必要なため、教員のみではその結果を支援・指導につなげることが難しく、検査結果を活かしきれていない現状がある。そのため、心理検査を学校での子どもの支援に役立てるためにスクールカウンセラー（以下、SC）が寄与できる可能性がある。

本シンポジウムでは、スクールカウンセラーが学校内で心理検査を実施し、子どもの支援に役立てている事例を紹介し、その効果と留意点についてスクールカウンセラー、学校長、通級指導担当教員の立場から検討する。意見交換を通して、学校における心理検査の効果的な扱い方について議論を深める。また、外部機関で受検した心理検査の結果をどのように学校内の支援・指導に活かすかについても議論する。

また本シンポジウムでは、参加者との議論の時間を多くとり、ラウンドテーブルのような形態で、参加者同士が意見交流を行う時間を取りたいと考えている。そのため、本シンポジウムでは参加者からの積極的な意見交流を希望する。

SC として学校内で心理検査を実施する

河野貴和子

心理職の職務として、カウンセリングと並んで重要なものに心理検査などを用いた心理アセスメントがある。本シンポジウムでは、筆者がこれまで SC として担当してきた心理検査の実施とその結果のフィードバックの実践を通して、SC が学校内で心理検査を行う際の利点と課題について報告する。

最も大きい利点は、SC が検査者を兼ねることで、心理検査の結果とともに検査実施を通して捉えた子どもの言動の背景にある生きづらさや困難、子どもの体験を教員に共有できるという点である。心理検査の結果に表れる知能指数などの数値は重要であるが、検査時

の子どもの注意のあり方や検査に対する子どものモチベーション、答え方のパターン等、観察を通して検査者に伝わる手ごたえから、子どもの抱える困難に対するヒントが分かることも多い。それを検査者である SC が直接教員と共有することで、教員の子ども理解が進み、学校での支援に繋がりやすい。また、教員ごとの理解度や指導の特徴などに合わせて、教員に伝わりやすいように柔軟に検査結果のフィードバックを行えるため、教員も納得、実感しながら子どもへの理解を深められる。教員からも、普段から顔見知りであり、信頼関係のある SC から検査を通して理解したアセスメントを共有してもらえることで、結果に対する不明点や疑問点を気軽に確認しやすく、教員の子ども理解が深まりやすいと思われる。

また、保護者に対するフィードバックでは、普段、学校で教員からあれこれと指摘され、保護者もきちんと自宅ですつけなければと、つい叱りがちになってしまう子どもの言動の背景について、どのような困難や体験があるのかという理解が深まり、自宅での保護者自身の関わり方を振り返る機会になることも多い。

一方で、課題も複数ある。心理検査に精通している SC ばかりではないという点、検査のフィードバックを保護者や教員などの聴き手に合わせて行うためには工夫が必要な点、学校で検査を実施することが子どもにとって有益か否かアセスメントが必要な点などの SC の力量の問題、受検者である子どもとの関係性の問題、心理検査を実施するにあたっては、検査実施とその結果の保護者・本人へのフィードバックに加え、可能であれば、より有益な検査経験にするために検査前の保護者や本人との面談のための時間が必要だが、相談対応で検査を実施するために必要な時間が確保できないという問題など、留意すべき点も多い。

本シンポジウムでは、これらの利点と課題について普段の実践をもとに話題提供させていただきたい。

SC の実践を見守ってきた小学校校長として

山本有治

学校によって差はあると思うが、近年、特別な支援を必要とする子どもたちの数が増えてきていると感じる。その中で小学校校長としては、特別支援を専門に担当していく立場でなく通常級担任であったとしても特別支援に対する知識や指導体験が必要で、通常級所属の子どもたちの指導や支援にもつながると思い、教員としてのキャリアのどこかで特別支援学級の担当を

教員に経験してもらうことが重要だと考えてきた。

SC への知能検査の実施依頼は、小学校としてクラス担任のキャパシティ的にも、子どもの状態としても、特別支援学級を利用した方が子どもにとって力がつくのではないかと判断から、保護者に特別支援学級の利用を勧める際に行うことが多かった。特別支援学級の利用をクラス担任から保護者に勧めるという局面では、教員の意図がうまく保護者に伝わらず不信感が生まれ、教員-保護者関係がこじれてしまうことも多い。しかし、SC が保護者に対し事前に心理検査の説明をし、疑問や不安に応え、検査を通して保護者が知りたいことを把握したうえで知能検査を実施し、その結果を保護者に丁寧にフィードバックして伝えると、保護者が学校内で子どもの抱えている困難に気づき、子どもに対する理解が深まり、子どもの学校生活をより過ごしやすくするために特別な支援を利用するという判断に至るといった流れが円滑に進みやすかった。

また、SC が教員にも保護者と同じように、学校での子どもの普段の様子や、教員がどのような場面で困っているか、何が分からないかといった教員の悩みを聞きとり、場合によっては子どもの様子を直接観察した上で検査の実施とその結果のフィードバックを行っていたが、子どもの言動に対する理解が深まったことと、SC が一緒に考えてくれるという心強さも相まって、教員も普段の指導を進めやすくなったのではないかと思う。また、知能検査の結果から、数値で普段感じている子どもの難しさが自分の主観だけでないという確認ができたり、見落としていた子どもの強みや弱みを確認できることで、気付けていなかった部分にも気付くことが出来たりするため、包括的にちゃんと子どもを見れているという感覚を持つことができ、保護者との懇談の際にも対応に自信が持ちやすくなったのではないかと思う。

また、当事者の子どもに対しても検査前や検査時に SC が現状や悩み、知りたいことを尋ねてから検査を行っていたため、子ども自身の自己理解が深まったこともよかった。

本シンポジウムでは、学校内で SC が心理検査を実践する現場で、SC や教員の様子を見てきた校長としての立場から感じたことを話題提供したいと考えている。

中学校の通級指導担当教員として

石川愛子

通級指導は拡大傾向にあり、年々その配置時間は増加している。通級指導を必要とする子どもも増えており、その必要性や専門性が求められてきている。

通級指導教室を運営していくうえで、小学校はクラス担任との調整で子どもに対する配慮が進められるので支援を円滑に進めやすいが、中学校は教科担任制となり、複数の教員が子どもとかわるることになるため、配慮の調整がしづらくなるなど、校種によって留意する点も異なると普段から感じている。また、通級指導担当者は校内に一人であることが多く、指導方法や指導内容がこれでよいのかと自信が持てないときもある。

そのため、SC との連携は重要で、子どもの見立てや困難、指導内容などを相談したり共有したりしながら、助言などをいただけると心強い。

そういった前提の上で、心理検査は子どもの理解と支援内容を検討するにあたって役に立つ。心理検査の結果で分かった子どもの得意な領域・苦手な領域を通級指導での課題内容の参考にすることも多い。具体的には、得意な領域と苦手な領域の課題をその時間内で組み合わせて、子どものモチベーションが下がらないように工夫している。

ただ、通級指導担当として知能検査の結果の見方はある程度理解できていると思うが、校内の他の教員は知能検査の結果の見方が分からないことが多いため、子どもの困難の共通理解をするのに時間がかかってしまうこともあり、特に外部の心理検査の結果が効果的に指導に活かしている場面は少ないと感じる。

心理検査を学校内で SC が実施できると校内の連携がとりやすく、通級内の支援も検査の結果や SC から聞いた情報をもとに組み立てやすいので支援がスムーズに進めやすい。特に中学校では、子どもに関わる教員に共通理解をはかれるタイミングが持ちづらいので、心理職からクラス担任、主任などにも一緒に検査の結果をフィードバックしてもらえたことで、その後の子どもの支援の必要性や意味を理解してもらいやすかった。また、外部で受検した検査結果についても SC から教員に伝えてもらえると検査の結果が学校での支援に活かされやすいと思う。

本シンポジウムでは、通級指導担当教員として学校での心理検査の活用について、話題提供を行えたらと考えている。

指定討論

土台となる SC-教員の良好な関係性と 他機関での検査結果への応用可能性について

隈元みちる

話題提供によって、小中学校で SC が検査やそのフィードバックを実施することの利点が見された。その土台としての、日頃からの SC-教員間の良好な関係の重要性を強調しておきたい。SC が教員に「この人に相談すれば、良くなる可能性がある」と思ってもらえる関係性をどう築けるかがポイントになるだろう。

地域によっては SC が学校で心理検査を実施することが許可されないところも多い。その様な場合でも、他機関で心理検査を受検している子どもは一定数いる。学校で検査実施する場合と同様に、他機関での検査結果を SC が子ども/保護者や教員と一緒に考えられると、子ども(と保護者)が時間とエネルギーをかけて受検した結果を、より学校での支援に活かすことが出来るだろう。ただし、そのためには SC-教員間の信頼関係という土台作りと SC の心理アセスメントの力量向上が不可欠である。

付 記

本研究は JSPS 科研費 JP23K02271 の助成を受けた。

学校組織におけるリーダーシップ研究の活性化を目指して

企画・話題提供：鎌田雅史（就実大学）
 話題提供：迫田裕子（九州共立大学）
 指定討論：弓削洋子（愛知教育大学）

企画・司会・話題提供：三沢 良（岡山大学）
 話題提供：朝倉雅史 #（筑波大学）

キーワード：リーダーシップ，学校組織，教育経営学

企画趣旨

働き方改革，DX，チーム担任制の導入，チーム学校の確立など，現代の学校組織は，大きな変革の要請に直面している。校長やミドルリーダーが担う役割も変容しつつあり，その在り方を見直す必要性が高まっている。

しかし，心理学的視点から日本の学校組織におけるリーダーシップを検討する取り組みは減少傾向にある。学級経営に関する心理学的知見は一定量蓄積されているが，学校組織全体を対象とし，管理職や主任層（ミドルリーダー）が教師集団に対して発揮するリーダーシップについての実証的知見は特に少ない。

学校組織におけるリーダーシップについては，主に教育経営学の領域において活発な議論がなされてきた。しかし，心理学領域は十分に貢献できていないように懸念される。学校全体の教育力を向上させる方策を模索するには，担い手である「教師/教師集団」の心の理解が不可欠と考える。社会心理学や組織心理学の視点から「教師」の心理的プロセスにより踏み込んだ理論化や実証的知見の蓄積が期待される。

シンポジウムでは，学校におけるリーダーシップを研究する 4 名が話題提供を行い，最新知見を共有し，指定討論を通して議論を深める。本シンポジウムにおいて，今後の学校におけるリーダーシップ研究の発展と活性化を促すことを目指す。

学校組織における自律性と分散型リーダーシップ

鎌田雅史

学校組織において教師の自律性は極めて重要とされる（鎌田，2024）。各教師が異なる背景を持つ専門家であり，個々の教師の裁量と方針が実践において尊重される組織文化が存在するからである。一方で個人の力量に依存する構造は，「抱え込み」や「恣意的な教育実践」など，教職が個業化（佐古，2006）するリスクを抱えている。

そのような中，欧米諸国における教育改革で注目されてきたのが，「学習づくりのリーダーシップ（OECD，2013）」の基盤となる分散型リーダーシップ（DL，Spillane，2006）である。分散型リーダーシップは，リーダー・フォロワー・状況という 3 要素間の相互作用プロセスからリーダーシップが生起すると考える。それは，学校組織にイノベティブな理論的枠組みを提供する一方で，動的で抽象度の高さから特に定量的な実証研究が困難とされてきた。

本話題提供では，分散型リーダーシップの前提要因に関する調査結果を報告する。分散型リーダーシップ理論（Spillane，2006）は，有効なリーダーシップが発揮される前提として，個々が自分自身の行為に対して責任を感じ，自律的に係わるプロセス（Heedfulness）を重視する。学校管理職でない教師が，自律的・主体的にリーダーシップを生起するプロセスに参加することができるためには，どのような前提が必要だろうか。「可能にする力（Power Enabling）（van Baarle et al.，2024）」および「承認論（Renger et al.，2017）」着目し，学校管理職からのエンパワーメントに関連する実証研究の報告を行う。

教員の認知に着目した校長のリーダーシップ

迫田裕子

学校運営において，校長のリーダーシップが重要であると言われて違和感を持つ人は少ないだろう。校長のリーダーシップについての研究は，校長の行動やそれを取り巻く組織の状況に着目することが多い。しかし，校長のリーダーシップのもとで，教員組織のメンバー（リーダーからの影響力を受けるフォロワー）として行動する教員が，校長のリーダーシップをどのように受け止め（認知し），それによってどのような行動，結果に至っているのかを明らかにする研究は少ない。例えば，Pillai（1996）は，フォロワーが組織を危機的状況だと認識する場合，フォロワーはリーダーのカリスマ的な行動をポジティブに評価する。しかし，平常時では，フォロワーはリーダーがカリスマ的な行動をとっていてもポジティブに評価しないことを明らかにしている。つまり，リーダーである校長が同じ行動をとっていても，教員がそれをどのように認知するかでその評価が異なる。それにともない，校長の示すビジョンや指示が同じでも，教員がそれをスムーズに受け止めるか，否かは異なることが予測される。本発表では，校長のリーダーシップが教員の集団同一性とどのように関連するかを明らかにした研究（迫田・三沢・青木，2025）などを紹介しつつ，フォロワーである教員の認知に着目した校長のリーダーシップ研究の意義について考察したい。

「校長のリーダーシップ」を支える要因とネットワークへのアプローチ

朝倉雅史

1990 年代末以降，学習指導要領の大綱化や学校裁量

拡大による自律的学校経営を標榜する諸改革に続き、教育事業の供給主体の多種多様化を促す「ガバナンス改革」が進展した。同時に学校の教育課題が多様化・複雑化する中で、当然の如く校長のリーダーシップへの政策的・研究的関心が増大したが、その「発揮」如何を個人の資質能力に求め、校長の専門性開発にのみ課題解決の糸口を見出そうとする点には問題がある。浜田・諏訪 (2024) は、従来の政策・研究を「個人アプローチ」として対置しながら、校長の「職」を成り立たせている制度的・組織的条件に迫る「システムアプローチ」に立脚した実証研究を進めてきた。その柱の 1 つが、1)「校長の専門職基準」(日本教育経営学会実践推進委員会, 2015) に基づく「校長のリーダーシップ実践」、2) その「支え」となる学校の内的および外的条件、3) 校長自身が認識する学校の課題と関連要因(個人属性等)を主な変数とする全国規模の質問紙調査および分析である。分析の結果、校長のリーダーシップを支えている 2 つのネットワークが明らかになった(朝倉ほか, 2023)。一つは、日常的な情報交換や通達等を通じて、全ての校長が必要と考える知識や情報を交流するような同質性と所与性が高いネットワークである。いま一つは、教育・行政の現場から距離を置き、それらを相対化し得る知識や情報を主体的に交流するような異質性が高く所与性の低いネットワークであった。また、これらのネットワークへのアクセスや期待が、学校の課題に対する校長の認識と関連していた。本発表では以上の研究結果を考察しながら校長のリーダーシップ研究において、その支援要因を検討することの意義と課題を検討したい。

学校改善のための教師の協働とリーダーシップ

三沢 良

現代の学校組織は、社会環境の変化や教育課題の多様化に伴う変革の要請に直面している。このような変化の中で、持続可能な学校改善を実現するためには、教師の協働と組織的な学びを促し、組織全体の成長と変革を支える校長のリーダーシップが不可欠である。本話題提供では、現職教員を対象とした調査により定量的なデータを収集し、校長のエンパワリング・リーダーシップと教師の組織的学びとの関連を分析した実証的研究の知見を紹介する(三沢・鎌田, 2024)。

教師の協働や学びの活性化には、職場の環境や人間関係等が関与している。そこで、教師間の対人関係や雰囲気等を反映する職場要因として、心理的安全性に着目する。リーダーの支援的な働きかけが、率直な意見を交換できる心理的安全性を醸成し、それに媒介されて、組織変革意識や協働的な学びの風土の形成に寄与する影響過程について議論する。また、教師間の対人関係リスクの認知(三沢・鎌田, 2022)や学校組織風土(三沢他, 2020)についても補足的に論じ、教師の協働を支える心理的基盤の重要性を考察する。さらに講演の後半では、学校の改革を妨げる心理的要因や変化への抵抗の問題にも目を向け、校長のリーダーシップがそれらにいかにか働きかけ、教師の協働を触発し得るのかを心理学的視点から検討したい。

引用文献

- 朝倉雅史・諏訪英広・高野貴大・浜田博文 (2023). 学校経営の分権化・自律化における校長のリーダーシップ発揮の実態とその支援条件 日本教育経営学会紀要, 65, 53-71.
- 浜田博文・諏訪英広編 (2024). 校長のリーダーシップ—日本の実態と課題 学文社
- 鎌田雅史 (2024). スクールリーダーのリーダーシップ 弓削洋子・越 良子(編) 学級経営の心理学—子どもと教師がともに成長するために (pp. 45-60). ナカニシヤ出版
- 三沢 良・鎌田雅史 (2022). 職員室の心理的安全性 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 180, 17-26.
- 三沢 良・鎌田雅史 (2024). 教師の組織的学びを促進する校長のエンパワリング・リーダーシップ 学校改善研究, 6, 60-74.
- 三沢 良・森安史彦・樋口宏治 (2020). 教師のチームワークと学校組織風土の関連性 岡山大学教師教育開発センター紀要, 10, 63-77.
- 日本教育経営学会実践推進委員会(編) (2015). 次世代スクールリーダーのための「校長の専門職基準」 花書院
- OECD. (2013). *Innovative learning environments*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264203488-en>
- Pillai R. (1996). Crisis and the emergence of charismatic leadership in groups: An experimental investigation, *Journal of Applied Social Psychology*, 26(6), 543-562.
- Renger, D., Renger, S., Miché, M., & Simon, B. (2017). A social recognition approach to autonomy: The role of equality-based respect. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(4), 479-492. <https://doi.org/10.1177/0146167216688212>
- 佐古秀一 (2006). 学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究—個業化, 協働化, 統制化の比較を通して 鳴門教育大学紀要, 21, 41-54.
- 迫田裕子・三沢良・青木多寿子 (2025). 校長のリーダーシップと教員の集団同一性—個人間の関係か集団か 心理学研究, 96(1), 55-61.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- van Baarle, S., Bobelyn, A. S. A., Dolmans, S. A. M., & Romme, A. G. L. (2024). Power as an enabling force: An integrative review. *Human Relations*, 77(2), 143-171. <https://doi.org/10.1177/00187267221128561>

テスト項目の作成と統計分析

—多枝選択式・記述式と認知診断—

企画・司会：寺尾尚大（大学入試センター）
 話題提供：安井彩乃（文教大学）
 話題提供：佐宗 駿 #（東京大学/日本学術振興会）

企画・話題提供：石井秀宗（名古屋大学）
 話題提供：安永和央（岡山大学）
 指定討論：益川弘如（青山学院大学）

キーワード：項目作成, テスト理論, 統計分析

企画趣旨

テストの項目の作成にあたって、項目作成者は出題・解答形式や測定の目的、受検者集団の特性、測定対象とする能力の粒度の違いなどについて、統計分析の結果に立脚した知識体系を習得していることが理想である。

本シンポジウムは、テストに含まれる項目の作成と統計分析の往還に着目し、多枝選択式・記述式の違いや、総括的評価・形成的評価・診断的評価の別を考慮しながら、項目作成ガイドラインや測定対象とする能力・アトリビュートを意識したテスト項目の作成と評価に関する研究を取り上げる。最後に、テストの作り手への伝え方を含め、テストの作成と評価に関する科学的手法の普及のあり方について議論する。

項目作成ガイドラインの作成と適用

石井秀宗

多くの人においてテストは、小学校における単元テストに始まり、定期試験、入試、資格・検定試験など様々な場面で用いられ、時に大きく人生を左右するものである。しかし本邦では、妥当性がないにもかかわらず安易にテストを実施し、無批判にその結果を利用していることがままある。その原因の1つとして、本邦では、教科・領域の専門家がテストを作れば簡単に目的に合ったテストが完成するという誤った考えが流布していることが挙げられる。質の高いテストを作るには、教科・領域の専門知識だけでなく、テストの作成や実施に関する専門知識も必要である。現状では大学の教員養成課程において、学力や能力を測定・評価することに関する専門科目はなく、教師は先例や自身の経験だけを頼りにテストを作成・実施している。

このままでは、質の低いテストの再生産と、妥当性を欠くテストの利用を繰り返すばかりであるとの懸念から、発表者らの研究グループは、テスト問題の作成技術に関する研究を行った。図の提示の仕方、解答類型の設定、回答文字数の制限、選択枝の作り方、設問パターンと選択枝の関係等が、受検者の回答にどのように影響するかを、実際にテストを作成して実施することにより検討した。また、本邦においてはテスト問題作成に関するガイドラインがほとんど見当たらない上に、その効果も十分検証されていないことから、ガイドライン準拠/非準拠項目を作成・実施して結果を

比較し、ガイドラインの効果を検討した。そして、一連の研究の成果を、本邦におけるテスト問題作成ガイドラインとしてまとめ公表した（石井他, 2021）。

策定したガイドラインは、主にクラスルームテストを念頭に置いたものであり、大規模テストやCBTにはそぐわない部分もある。今後はそうしたテストのガイドラインを作成・更新することも必要と考えられる。

多枝選択式項目の作成と項目分析

安井彩乃

テスト項目形式の1つに、多枝選択式がある。これは、1つの設問(幹)に対して、それに連なる複数の解答(枝)の中から正答を選ぶ形式である。多枝選択式項目では設問に加えて、選択枝の作成にも十分な検討が必要である。十分な設計をすることで受検者のより深い能力を測定できることから、項目作成ガイドラインに準拠した項目を作成することが求められる。

たとえば『『上記のいずれでもない』『上記すべてあてはまる』などの選択枝を用いないこと』というガイドラインについて、同一の能力を測定する項目にもかかわらず、準拠項目よりも非準拠項目において正答率が高く、識別力が低い傾向が見られた（坪田・石井, 2020）。選択枝の選択傾向から受検者集団の知識体系の違いを検討した結果、準拠項目と非準拠項目との間に大きな違いは認められなかった。したがって、選択枝の作り方を工夫するだけでより受検者の能力特性値の高低をより反映する項目が作成できたことになる。

この他にも複数のガイドラインで、準拠/非準拠の違いによって受検者の能力特性値の高低に差異のあった項目が確認された。このことから、安易に作成されたテストとガイドラインを踏まえて作成されたテストとでは、テストの質が異なることが実証的に確認された。もちろん、すべてのガイドラインを同時に準拠することは現実的でない場面もある。一方で、項目作成者がこうしたガイドラインの存在を認知し、統計的特性に強い影響のあるガイドラインを見極めることで、質の高いテストの作成に繋がると考えられる。

記述式項目の作成と項目分析

安永和央

本邦のテストでは、様々な場面で記述式項目が出題されている。しかし、その作成に関する実証的な知見

は多くない。その原因の 1 つとして、テストの項目を検討するためのテストを実施することの難しさが挙げられる。一般的に、教育現場では児童・生徒の学力を測定することや授業内容の定着を確かめることがテストの主な目的となる。したがって、テスト自体の評価を教育現場で実施することは困難であると考えられる。このような状況において、発表者たちの研究グループは教育現場から研究の協力を得て、「テストを評価する」ためのテストを実施してきた。具体的には、自治体で実施されたテストや入学試験の記述式項目を活用して、項目の内容は極力変更せず、項目の問い方（項目の設定）を変えて、受検者の回答（解答）がどのように変化するかを検査してきた。その結果、図の提示の仕方や項目の問い方、回答欄の字数制限の有無などが受検者の回答に影響を及ぼすことを明らかにした（たとえば安永・石井, 2012; 安永他, 2012）。本シンポジウムでは、これらの研究を例として、項目や回答欄などテストを構成する側面を実証的に検討することの重要性について考えたい。

本邦では記述式項目の作成に関する実証的な知見が少ないことから、その作成は教科・領域の専門家の知識や経験に頼らざるを得ないというのが実情であろう。項目の作成において、教科・領域の専門家の知識や経験は不可欠である。しかし、先述の研究結果を踏まえると、経験のみに頼って作成された項目では、項目作成者の出題意図に沿った測定ができるという保証はない。項目作成においては、教科・領域の専門家の知識や経験と実証的な知見の両方が揃うことで、出題意図に適した測定が可能になると考えられる。したがって、今後も記述式項目の作成に関する実証的な知見を蓄積し続けていく必要があると思われる。

認知診断モデルによる項目作成と Q 行列設計

佐宗 駿

認知診断モデル(cognitive diagnostic models; CDM)は、解答データ行列と、各項目の正答に必要なスキルや学習要素(アトリビュート)を通常{0, 1}の 2 値変数で表現した Q 行列に基づき、各学習者のスキルやアトリビュートの習得状況を多次元的に推定する潜在変数モデルである。CDM は従来のテスト結果である総合得点と比べて、学習上の強みと弱みをより詳細に診断可能な点で、学校現場での形成的評価への応用が期待されている。しかし、CDM の方法論的研究の隆盛に比して、教育実践への応用は未だ限定的である。その一因として、CDM の要となる Q 行列設計や、それに基づく項目作成の実践的指針に関する議論が特に本邦では不足している点が挙げられる。

Q 行列設計において、どの程度の抽象度でアトリビュートを記述するか(アトリビュートの粒度)は重要な検討事項の一つである。形成的評価の観点に立てば、テストは評価して終わりではなく、その後の学習・指導の改善に活かされてこそ意味を持つ。したがって、学習者の学習方略や教師の指導方略に具体的な行動変

容を促し得る「actionable」な粒度を持つアトリビュートの設定が求められる。

測定対象となるアトリビュートの記述に加えて、それらの適切な測定に資する項目作成の営みは重要である。CDM の適用事例では、既存のテストへの適用(retrofitting)と、測定対象のアトリビュートを念頭においたテスト開発を含めた適用の 2 つのアプローチが存在し、現状多くの CDM の適用事例が前者に該当する。前者は、既存のテストから CDM 特有のより豊かな診断情報が見出せるケースがある一方、たとえば既存のテストが想定する次元性の観点から疑問視されるケースもある。後者は、項目作成に際して一定のコストが想定されるものの、適切な診断を実現するために重要なアプローチである。

本発表では、まず CDM の基本的概念について概説した上で、発表者による Q 行列の設計とそれに基づく項目作成に関する学校現場での萌芽的な実践事例(Saso et al. 2023; 佐宗他, 2023)や、CDM の診断結果を具体的な学習・指導の改善に結びつけるための実践的枠組み(佐宗他, 2022)とともに、CDM の実践的活用への期待と現状の課題・懸念点について、学級場面を想定した数値実験の成果(佐宗他, 2024)も交えた話題提供により、実践面と方法論の両側面からバランスよく議論する。

引用文献

- 石井秀宗・荒井清佳・坪田彩乃・安永和央・寺尾尚大 (2021). テスト問題作成ガイドラインの開発(1)—日本での普及に向けた整理 日本テスト学会第 19 回大会発表論文集, 92-95. https://www.educa.nagoya-u.ac.jp/~ishii-h/test_guideline.html
- 佐宗 駿・岡 元紀・柴 里実・植阪友理 (2022). 理解の深さの定量的評価とそのつまずきに応じた学習方略指導—認知診断モデルの実践的応用と生徒の反応 日本テスト学会第 20 回大会発表論文抄録集, 116-119.
- Saso, S., Oka, M. & Uesaka, Y. (2023). Development of assessment tools for depth of understanding quantitatively with cognitive diagnostic models. In K. Arai (Ed.), *Advances in information and communication: Proceedings of the 2023 Future of Information and Communication Conference (FICC)*, Volume 1 (pp. 766-774). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-28076-4_55
- 佐宗 駿・岡 元紀・植阪友理 (2023). 認知診断モデルを活用した理解の深さの診断と定期テストへの応用—定性的・定量的な Q 行列の設定とモデルの実践的有用性の検討 認知科学, 30(4), 515-530. <https://doi.org/10.11225/cs.2023.057>
- 佐宗 駿・岡 元紀・宇佐美 慧 (2024). 小サンプルサイズ下での認知診断モデルの推定精度の検討—モデルの誤設定の影響と推定法の違いに着目して 統計数理, 72(1), 121-146. <https://www.ism.ac.jp/editsec/toukei/pdf/72-1-121.pdf>
- 坪田彩乃・石井秀宗 (2020). 多枝選択式問題作成ガイドラインの実証的検討 日本テスト学会誌, 16(1), 1-12. https://doi.org/10.24690/jart.16.1_1
- 安永和央・石井秀宗 (2012). 構造的性質を操作した国語テストにおける回答の検討—中学生を対象としたテストの実証研究 日本テスト学会誌, 8, 117-132. https://doi.org/10.24690/jart.8.1_117
- 安永和央・斎藤 信・石井秀宗 (2012). テストにおける設問の問い方が回答傾向に及ぼす影響—国語読解テストを用いた実証研究 教育心理学研究, 60(3), 296-309. <https://doi.org/10.5926/jjep.60.296>

教育委員会が中心となった Social and Emotional Learning の展開と課題 —都道府県・政令市での取組を中心として—

企画・話題提供：小林朋子（静岡大学）
司会：藤枝静暁（埼玉学園大学）
話題提供：大対香奈子 #（近畿大学）
話題提供：石塚洋行 #（静岡県教育委員会）

企画・話題提供：小泉令三（福岡教育大学）
指定討論：原田恵理子（東京情報大学）
話題提供：監物克敏 #（静岡県教育委員会）
指定討論：島田桂吾 #（静岡大学）

キーワード：SEL, コミュニティ

企画趣旨

文部科学省の生徒指導提要（改訂版）には子どもたちの発達支持的生徒指導および課題予防的生徒指導のとりくみの一つとして、Social and Emotional Learning（社会性と感情の学習、以下 SEL）が取り上げられている。この SEL は、「自己のとらえ方と他者との関わり方を基礎とした、社会性（対人関係）に関するスキル、態度、価値観を育てる学習」（小泉, 2011）とされており、各発達段階における子どもの育ちを支えるだけでなく、いじめなどの問題への予防としても期待されている。

SEL を子どもたちどこで教えていくかというフレームで捉えると、「教室」、「学校」、「家庭」、「コミュニティ」という 4 つの主要な環境で公平な学習環境を確立し、実践

を調整することの重要性が強調されている（CASEL, n. d.）。日本では教育課程の中で SEL を学ぶ時間が取りにくいことが課題としてあげられているが（山崎ら, 2023 等）、学校単位で取り組みがいくつも報告されるようになってきている。

子どもたちの不登校、いじめ、暴力行為などの増加が止まらないことから、文部科学省はいじめ防止プログラム、自殺防止プログラムなどの様々なプログラムが提案されており、都道府県単位での取り組みが求められている。さらに、教育委員会は教育政策を立案する役割を担うことから、「SEL に対する 1 ドルの投資が将来 11 ドルのリターンを生む」との試算もあることから社会的投資の視点で SEL を推進していくことが今後必要になっていくと考えられる。泉・小泉（2016）は、都道府県・政令市独自の 46 プログラムについて比較しており、それらを俯瞰した上で、今後の課題として①子どもの現状とそれに対応したプログラムの位置づけをより明確にすることや、HP などのサイトの充実をあげている。また小泉（2016）は、SEL プログラムの実施と持続が促進されるようなアンカーポイントを示

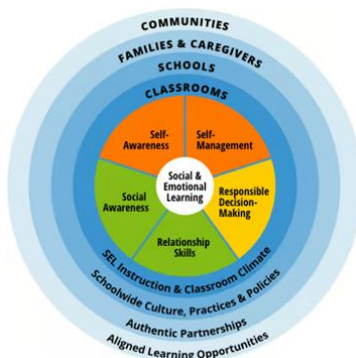
しており、教育委員会レベルのシステムでは「政策や方針の決定」「管理職の協働」「コーディネーター的教員（推進役教員）の協働」「SEL プログラムの選定と構成」「教職員研修」「先進的実践校」をあげている。

このシンポジウムでは、教育委員会が主体となった SEL の取組に焦点をあてたい。自治体の特徴やその規模、さらに SEL を導入する上でのどのフェーズにいるのか、など様々な要因で課題が異なることも十分考えられる。SEL を導入している段階どの段階にあり、小泉が指摘しているアンカーポイントに関してどのように進めているのか、また生じている課題についての話題提供を行ってもらおう。そのうえで、教育行政が専門の島田氏、および SEL の研究者である原田氏からの指定討論を受けて、コミュニティベースでの SEL の展開と課題について論じることを目的とする。

徳島県における学校規模ポジティブ行動支援の実装 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ており、問題行動を予防して望ましい行動が起こりやすくなるよう学校環境を整える実践的フレームワークである。暴力やいじめ、不登校といった学校現場における児童生徒の問題が過去最多を更新し続けている昨今、SWPBS を導入する学校が増えている。SWPBS の実践では、学校で育てたい子ども像を「期待される姿」として掲げ（例えば、「自分も友達も大切にする」）、その姿に沿った具体的な行動目標を設定し、その行動が増えるような環境を学校に整える。このように望ましい行動が子どもにとっても明確に定義され教示されることや、その行動が実行された際には着実にポジティブなフィードバックが返されるという学校環境が整うことは子どもたちの安心・安全につながる。

徳島県では、県教育委員会のサポートのもと 2017 年度にまず小学校 1 校で SWPBS の試験的な導入を行い、その翌年にはその 1 校と同じ町内にある 3 校を加えて計 4 校をモデル校に指定した。この時点では、各モデル校に応用行動分析学の専門家が 1 名ずつ配置され、SWPBS 導入のサポートを行った。このようにして SWPBS の導入実績がまず町単位で作られ、その成果が示された。さらに徳島県内での普及を後押しした背景には、2018 年度から 4 年間の徳島県教育振興計画（第 3 期）に、徳島県下全ての学校で PBS の学校規模もしくは学



級規模の実践,あるいはPBSについての研修を実施することが公式な目標として定められたことがある。これにより,2022年度には100%の学校でPBSについての研修および実践が行われるようになった。2023年度から引き継がれた教育振興計画(第4期)では,SWPBSの実践のさらなる質向上に取り組んでいる。

SWPBSの実装では日本を牽引している徳島県であるが,現在のような規模の実装は学校内での仕組みづくり,市町村レベルでの仕組みづくり,市町村と県との連携とサポート体制づくり,専門家からのサポートといった様々な要素を整えることで実現してきたと言える。本発表ではその要素を紐解き解説し,またその中から見えてきた今後の課題や展望にも触れて徳島県の挑戦を報告したい。

北九州市「子どもつながりプログラム」について

小泉令三

このプログラムの開発と実践の発端については論文化されている(荒木ら,2010)。その概要は,2000年代後半に市内の公立A小学校でいじめの発生があり,その後の対人トラブル増加への対応として,校長が問題行動の減少と自尊心向上への取組みを臨床心理士チーム(6名)に依頼したのが始まりである。このときは言語表現,感情認知,ストレスマネジメントに焦点化した学習を,9~12月に各学年5回ずつ実施し,児童の自己評価と教師による評価で効果が確認されている。

このA小ではその後4年間ほど実践が継続され,その教育効果をもとにまず小学校版が作成され市内全校での実施となった。さらにSEL-8Sプログラム(小泉・山田,2011)も参考にして,中学校版が作成された。その後,追加版も出されている。これらのプログラムの指導案は,市内教員であれば教育委員会のHPから自由にダウンロードできるようになっている。なお,当初は「対人スキルアップ・プログラム」と称されていたが,その後より親しみやすい名称にした方がよいとの意図で,「北九州子どもつながりプログラム」と改称されている。

現在は,市の教育振興基本計画である「北九州市子どもまんなか教育プラン」(2024~2028年度)の中の「人権,ジェンダー平等,多様性の理解を深め,他者を尊重する態度を養う」という施策の柱に位置づけられている。また,全校種の若年層教員を対象に,実践の目的・意義や方法等に関する研修が毎年実施されている。シンポジウム当日は,その他の資料等をもとに取組の現状や今後の実践に期待すること等について報告者の視点から話題提供を行う予定である。

静岡県版 SEL の取り組みについて

監物克敏・石塚洋行・小林朋子

静岡県版 SEL が目指す力

社会が急激に変化する予測困難な時代において,静岡県が直面する課題を解決し,持続的な発展につなげていくためには,自ら課題を的確に捉えて解決につな

げる能力を持ち,未来を切り拓いていくことのできる多様な人材を育てていくことが重要である。自分の夢を実現でき,幸せを実感できる「幸福度日本一の静岡県」を目指し,全ての人の個性や能力を伸ばす教育を推進している。具体的には,人権を尊重し県民一人ひとりの幸福実感を重視する「ウェルビーイング」の視点を取り入れ,教育の基本理念を「未来を切り拓く人材の育成と社会を生き抜く力を育む教育の実現」を掲げている。この実現のためには,子どもたちが個性や能力を発揮し,自分や他者を大切にすることを社会や人のために行動できるようサポートしていくことが求められている。そこでOECDやCASELの示す社会情動的スキルを参考にして,本県の目指すキー・コンピテンシーを,「自己理解・他者理解」「こちよいい人間関係」「セルフマネジメント」の3つの柱に掲げることになった。

カリキュラムの構成

本プログラムのカリキュラムのポイントとして2点があげられる。1点目は,発達段階を考慮したカリキュラムである。2点目は,学習指導要領において社会情動的スキルの育成につながる部分を整理し,教科内容等と連携して行うことができるよう配慮してある。例えば,小学校低学年では,学校生活に必要なソーシャルスキルを身につけること,さらに不登校・暴力行為が低学年化し,気持ちを言葉にできない子どもが増えていることから,小学校低学年から気持ちのコントロール(セルフマネジメント)を導入している。さらに,小学5年時の保健で扱う内容につながるよう低学年からの積み上げを行っている。小学校高学年から中学校の「選択」の中には,文部科学省が示している自殺予防教育,いじめ予防教育,命の安全教育などを含めて構成した。中学1年のソーシャルスキルが学校適応と関連しているという研究結果(藤原ら,2022)に基づいて,中学校で必要なソーシャルスキルを中学1年で行うようにし,保健の学習とリンクし学びを深められるような構成にしてある。

プログラムの展開

プログラム実施にあたっては,各学年4時間実施することを想定しており,3~4つの推奨プログラムと小学1年~3年,小学4年~6年,中学1年~3年の3区分ごとに4~6つの選択プログラムを用意している。学校の実態に応じて,適切な時期に実践することにより,本プログラムが目指す3つの社会情動的スキルを身に付けていくことができるように構成されている。またこのプログラムは,生徒指導提要(改訂版)に示されている「発達支持的生徒指導」「課題予防的生徒指導」の活動として位置づけていることから,学校の生徒指導主事(主任)を中心に計画・実施することになっている。来年度からの実施の段階ということもあり,県の方針に基づいてどのようにSELのコンピテンシーやカリキュラムを構築していったか,現在検証が進められている効果についても話題提供を行う予定である。

COCOLO プランの科学的検討 —不登校支援の新たなデザインと実践におけるエビデンスとは—

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)
 指定討論：丸山克彦 # (美濃加茂市)

話題提供：西村倫子 (大阪大学)
 話題提供：丸谷大輔 # (品川区教育委員会)

キーワード：不登校, COCOLO プラン, 学校風土

企画趣旨

子どもの不登校の増加が止まらない。令和 5 年における小中学校の不登校児童生徒数は 346,482 人であり過去最多である(文部科学省, 2024)。

これまで研究者らのグループは、文部科学省の委託から始まった「子どもみんなプロジェクト」により、不登校やいじめといった課題を科学的に分析し、その解決方法について探ってきた。また 2023 年には文部科学省の委託を受けて不登校要因調査を行い、児童生徒の背景だけでなく、学校における不登校のきっかけとなる要因を探ってきた。

本シンポジウムでは、子どもみんなプロジェクトから始まる不登校対策に対する科学的視点を起点として、文部科学省が 2023 年に発表した「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)」を多角的に検討する。具体的には、不登校支援の全体デザイン、学校風土への注目、デジタル健康観察を用いたリスク児童生徒の早期発見と支援、縦断研究によるリスク要因の解明、自治体における実践の現状など、多様な観点から最新の知見を紹介する。さらに、エビデンスに基づいた政策立案や、実践現場への科学的知見の橋渡しについても議論する。

学校風土と不登校支援

和久田 学

文部科学省が 2023 年に発表した COCOLO プランは、学びの多様化学校を始めとする不登校支援の充実、一人一台端末を使って子どもの健康観察を行い、不登校リスクを早期に発見支援すること、学校風土を高め、学校を「みんなが安心して学べる」場所にする、という 3 層構造、すなわち RTI (Response to Intervention) モデルを採用している。

RTI モデルの中心は、第一層、すなわち予防にあり、生徒指導提要にある発達支持的生徒指導(文

部科学省, 2022)である。

ここで注目すべきは、学校風土である。

学校風土は、不登校に限らず、いじめ、子どものメンタルヘルスの低下、暴力など、様々な発達状の課題についての予防効果が報告されているばかりか、学力の向上、教師の離職率の低下についての関連も明らかになっている(Thapa et al., 2013)。

研究者らのグループは、これまで学校風土調査の開発、改訂を進めており、国内の教育委員会、学校における学校風土向上の取組を支えてきており、一定の成果を得ている。

学校風土の向上は、不登校の予防だけでなく、学校を科学的に評価し、今後の在り方を示す指標になり得ると考えている。

不登校予防と問題の早期発見のためのデータ利活用 西村倫子

不登校やいじめ、メンタルヘルスの低下といった問題は、特定の子どもに限定された課題ではなく、学齢期・思春期の子どもすべてに共通して起こり得るリスクである。すべての子どもにとっての良い学校環境・学校風土の構築や、個別最適な学びの提供は、このような問題への予防的アプローチとして重要である。子どもみんなプロジェクトでは、すべての子ども (RTI モデルの第一層) に対する予防的アプローチとして、学校風土の計測や改善の方略について取り組んできた。

加えて、顕在化した問題への介入・支援も重要なアプローチである。重要な点は、問題を可能な限り早期に捉えることであり、問題の深刻化や複雑化による子どもの傷つきを減らし、解決にかかる労力を減らすことである。そこで我々は、学校現場で日常的に実施されている健康観察に着目し、体調や気分の変動を定量的に捉えるアプローチを試みてきた。

健康観察をアプリ化し、日々の不調をスコア化することにより、不調の変動を早期に捉え、教師の支

援につながる試みを行ってきた。そして、不調の多さや日々の変動が、欠席状況や後のメンタルヘルスの低下と関連することを見出した。このような定量的データの可視化は、教育現場における支援の早期化・個別化に資する可能性を有している。

本シンポジウムでは、これらの取り組みとそこから得られた知見について報告し、データ利活用の可能性と課題について多角的に検討する。

子どもの不登校に先行する心理社会的徴候

足立匡基

不登校は、複数の心理社会的要因が複雑に絡み合った結果として生じる、極めて多面的な課題である。近年の日本においては、不登校を個人の問題として捉えるのではなく、社会的支援の対象とする視点への転換が進んでいる。実際、文部科学省が 2023 年に策定した COCOLO プランでは、不登校は特定の児童生徒に限らず、すべての子どもが直面し得る状態と位置づけられ、その背景要因の多様性と支援の必要性が明示されている。

こうした社会的要請を背景に、我々の研究グループは東北地方の大規模な前向きコホート調査を通じて、子どものメンタルヘルスの変化および不登校に至る経路の予測因子の特定を試みてきた。児童生徒本人および保護者からの多面的データを統合的に解析した結果、不登校は突発的に生起するものではなく、数年前から認められる心理的徴候や環境上の変化が前駆的に存在することが明らかとなっている。とりわけ、抑うつ傾向の経年的推移、学業成績や対人関係上の困難、ならびに学校風土との関係性などが、不登校の発現に影響する要因として一貫して示されており、早期発見と予防的支援の必要性が強く示唆される結果となった。

本シンポジウムでは、これらの知見を基盤として、不登校のリスク要因および保護因子に関する理論的枠組みと実証的エビデンスを照合しながら、予防的支援の構築に向けた課題と展望について検討を深めることを目的とする。

品川区における不登校及びいじめ対策の実際

丸谷大輔

本区においても、不登校児童・生徒は年々増加しており、令和 5 年度は児童 381 人 (1,000 人当たり 21.5 人)、生徒 418 人 (1,000 人当たり 80.6 人) が

不登校となっている。

これまでの不登校支援策として、教育心理相談員やスクールソーシャルワーカーなどで構成する学校支援チーム HEARTS による支援や教育支援センター「マイスクール」の設置など不登校の児童・生徒への支援を行ってきた。

令和 6 年度からは文部科学省の COCOLO プランに基づき、不登校児童・生徒の学びの場の確保として、校内教育支援センターの全校設置をはじめ、4 教室目のマイスクールの設置、東京都バーチャルラーニングプラットフォーム (VLP) への参加を行った。

あわせて、不登校の未然防止には、学校を安全・安心の場にすることが大切だと考える。その取り組みとして、「いじめ予防プログラム」を実施し、子どもたち一人ひとりがいじめの定義、重大化のキーワード、いじめにあったとき・見たときの対処について学んでいる。また、「学校風土調査」を導入し、データにより学校風土を見える化し、各校が学校風土の改善を図れるような仕組みづくりを行った。また、1 人 1 台端末を用いた毎日の健康観察「デイケン」やこころの健康観察「NiCoLi」を導入し、教員が子どもの変化に気づきやすくする取り組みも取り入れている。

本シンポジウムでは、本区が取り組んでいる不登校支援やいじめ防止の取り組みについて報告し、データに基づく効果について検討する。

引用文献

- 文部科学省 (2024). 令和 5 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/20241031-mxt_jidou02-100002753_1_2.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
- 文部科学省 (2022). 生徒指導提要改訂版 https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357-385.

学びを促す ICT とは何か —教育心理学的支援と授業構成の可能性—

企画・話題提供：河村昭博（会津大学）
話題提供：井口武俊（共立女子大学）
指定討論：奥井智一郎（帝京平成大学）

司会・話題提供：齊藤 勝（帝京平成大学）
話題提供：末松加奈（東京家政学院大学）

キーワード：ICT 活用，協働学習，反転授業

企画趣旨

近年，GIGA スクール構想の進展により，日本の初等中等教育現場では ICT 環境の急速な整備が進み，タブレット端末やクラウド教材，学習支援アプリケーションが広く導入されるに至った (Kawahata, 2023)。これにより，学習環境の物理的な側面は大きく変容したが，こうした技術導入が学習者の「学びの質」をどのように高めているか，また，教師の支援や授業設計にいかなる新たな視点が求められるかについては，依然として十分な検討が求められている。

先行研究では，ICT 強化環境が自己調整学習に与える肯定的影響が示されており，特に自己効力感の向上や ICT の認知的活用が学習成果に重要な役割を果たすことが明らかになっている (Sui, Yen, & Chang, 2023)。また，IoT 技術を活用したスマート教育の推進が，学習者のエンゲージメントや学びの深化に寄与する可能性が指摘されている (Badshah et al., 2023)。さらに，ICT を活用した協働学習がリテラシーや数学における学力向上を促すことが報告されている (Genlott & Grönlund, 2016)。幼児教育段階においても，教師のデジタルリテラシーや信念が ICT 活用の成否に大きく影響することが示されている (Blackwell, Lauricella, & Wartella, 2014)。

しかしながら，実際の学校現場においては，ICT 環境が整備されているにもかかわらず，その活用が学習の深化に必ずしも直結していない状況も報告されている。文部科学省 (2022) の調査によれば，ICT 端末を授業で日常的に活用している教員は約 60% に留まり，活用内容も「ドリルの利用」に偏りがちであることが示されている (文部科学省, 2022)。また，学習者間の ICT リテラシー格差が学習成果に影響を及ぼす可能性も指摘されており (Sui et al., 2023)，技術の単なる導入では十分でないことが明らかになっている。

このように，ICT の普及は教育の可能性を拓ける一方で，学習者支援や授業構成の観点からの慎重な検討を必要とする。特に，ICT 環境下での認知的負荷 (Sweller, 1988) への配慮や，学習者の内発的動機づけ (Deci & Ryan, 1985) を促す支援設計が不可欠であり，教育心理学の視点から「支援・設計・評価」の在り方を再定義する必要がある。

本シンポジウムでは，ICT を活用した教育実践とその心理学的支援について，授業設計・学習支援・評価の各側面から理論的・実践的検討を加え，教育心理学

的視座から今後の ICT 活用の方向性を提案することを目的とする。

学生の主体的な学びを促す「導入」の実践 —反転授業とプレゼンテーションを通じた試み—

齊藤 勝

現行学習指導要領の下，小中学校では主体的・対話的で深い学びが推進される一方，大学では知識伝達型の講義が主流であり，学生の主体的学びへの転換が喫緊の課題となっている。本研究は，この現状に応答するため，大学授業における「導入」に着目し，学生の知的好奇心を喚起し深い学びへと誘う実践を報告するものである。

中西 (2020) は，学習者が十分な注意を払わない限り，教師が意図する知識や情報は伝達されないと指摘する。この示唆に基づき，本実践では授業の「導入」段階から学生の能動的な関与を促すため，反転授業形式を採用した。授業前に動画教材の視聴または指定テキストの熟読を通じ，得た知識・考察・疑問点を事前レポートとして提出させる。これにより，学生は主体的に予習し，基礎知識の定着と問題意識を明確化した上で授業の「導入」に臨む。また稲葉 (2011)，福政 (2023) が指摘するように，プレゼンテーションソフトを活用した学習者の思考の可視化は，発表力等を総合的に育む上で有効である。本実践では反転学習で得た知識を基に，学生がプレゼンテーション形式でアウトプットする形態を採用した。スライドを用いた発表は，発表者・聞き手の理解を助けるだけでなく，学習者間の知的交流を促し，自身の思考を客観的に整理する機会を提供する。このアウトプット活動は，授業の「導入」において多様な視点や疑問点を共有し，その後の学習活動への動機付けとなることを意図している。さらに評価においては，近年その活用が注目される生成 AI 技術を導入した。学生のレポート内容を分析し，知識が十分な点と不十分な点を把握する。この分析結果を基に，授業の「導入」部分で重点的に解説すべき点，必要な補足情報，さらなる思考を促す問題提起を行うことで，学生の学習実態に応じた個別最適化された指導の実現を目指す。

本シンポジウムでは，これらの「導入」における一連の取り組みが，学生の情報活用能力，論理的思考力，そして授業満足度にどのような影響を与えたかを具体的なデータに基づいて示し，その効果と今後の課題について議論したい。

協働学習を深化させる ICT の可能性 —ICT を活用したグループ編成と課題設定の実践—

井口武俊

近年の教育現場では、協働的な学びが求められているが、実際、児童生徒間の相互作用を的確に把握し、適切なグループ編成や学習課題の設定を行うことに多くの教員が困難さを感じている(大前, 2018; 熊谷他, 2023)。本研究では、授業の「展開」に着目し、特に協働活動場面における支援の在り方を探索的に考察する。

本報告では、これらの課題に対応するために開発された、ICT を活用した協働学習支援アプリケーションの実践事例を報告する。具体的には、ICT を用いて学習者一人一人の学習課題へ取り組む意欲や学習状況をアセスメントし、そのデータに基づいて協働学習のグループ編成を行う。このアプリケーションでは、学習者が互いに最適な相互作用を促進できるようなグループ構成を支援し、教員の負担を軽減するとともに、効果的な協働学習環境の構築を可能にする。

これまでの研究では、協働学習において意欲的に取り組むための課題設定が重要であり、特に「概念的葛藤」を引き起こす適切な難易度の課題設定が学習意欲向上に有効であることを示した(井口, 2023; 櫻井, 2017)。これを踏まえ、本アプリケーションでは AI を活用し、学習者の能力や興味関心を継続的に分析して適正な課題を設定・再調整する仕組みを導入している。

さらに、協働活動による学びの質を客観的に把握するために、授業前後の協働活動評価をアプリケーション内で実施し、各学習者の協働性の変化をデータとして示す取り組みも行っている。これにより、協働活動が個人および集団全体の学習にどのように影響を与えているかを明確化し、教員が次の授業設計を効果的に改善する手がかりを提供している。

本報告から、ICT を活用することで協働学習が形骸化する問題を克服し、児童生徒が主体的かつ意欲的に学習に取り組むための新たな授業設計の可能性が示唆される。今後の課題として、より詳細な児童生徒の興味関心と課題難易度のアセスメント手法の確立や、長期的な実践データに基づく評価が求められる。

「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法」の 授業設計プロセスの検討

末松加奈

学校現場への急速な ICT 環境整備に伴い、教員養成課程では「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法」が新設され、全国の教員養成課程で令和 4 年度より順次開設された。本新設科目に関しては、ICT 活用指導力に対する学生の自信につながることや(渡邊・堀田, 2024)、シンキングツールの有用性への理解(後藤, 2025)が報告されている。また、授業内容として、シンキングツールの活用、デジタル教科書や情報モラル教材などの体験、ICT を活用した模擬授業による相互評価などが報告されているものの、それらの授業設計が学生のどのような学びにつながったのか、どう授業設計を行い評価すればよいのか十分に検討されたとは

言い難い。

本学では、令和 5 年度より本新設科目を開設し、これまで 2 年間授業実践を行ってきた。学生の ICT 活用経験の格差、養成校としての ICT 環境の整備不足といった様々な課題を抱えながら、授業者がどのように授業設計を行い、そして内省し、授業を再構築していったのか、その 2 年間の歩みを検討することにより、本新設科目の授業設計のあり方を検討するための一助としたい。具体的には、授業者でもある発表者の 2 年間の授業実践をオートエスノグラフィーで記述し、複線経路等至性アプローチ (TEA) 分析することにより授業設計プロセスを検討する。ICT を活用し「学びの質」を高めるための授業設計について議論したい。

ICT 活用による学習支援設計の可能性と課題

河村昭博

GIGA スクール構想の進展に伴い、学校現場における ICT 活用は急速に普及している。しかし、教育心理学的観点からその効果を体系的に検証する試みは、いまだ十分とは言えない。本発表では、ICT を活用した授業設計が学習者のエンゲージメントや自己調整学習に与える影響について、探索的に考察する。

実践では、Padlet, Kahoot!, Google スプレッドシートなどのツールを導入し、学習進捗の可視化、ポートフォリオ活用による自己調整促進、協働的な対話環境の構築を目指した。これらの支援は、自己決定理論 (Deci & Ryan, 1985) の「有能感」や「関係性」欲求の充足、また自己調整学習モデル (Zimmerman, 2000) に基づく自己モニタリング支援に資する可能性が示唆される。

授業ではネットプロモータースコア (NPS) を用いて、授業体験への肯定的関与を指標化するとともに、Big Five 特性との関連についても検討を行った。たとえば開放性や誠実性と NPS の間には一定の関連傾向が見られた。さらに、ICT 環境下での心理的要因との関連性を踏まえた仮説的知見として、授業デザインにおける学習者特性の多角的な考慮がさらに一層重要であることが示唆され、今後の授業設計における基盤的視点となりうる。

実際の授業場面では、Padlet による進捗共有が学習意欲を喚起したり、Kahoot! によるクイズが復習意欲を高める場面が観察された。しかし、こうした効果が一過性のものとどまるか、持続的な学習行動変容につながるかは、今後の縦断的な検証が必要である。

本発表では、ICT 支援による学習環境デザインが、どのようにして学びの質を向上させうるのか、教育心理学的理論と授業実践の接点から議論を深めたい。単なる技術導入にとどまらず、学びを促進する環境設計の一要素として ICT 活用を再考する必要性を提起する。

いかにして習得サイクルの中で「学習の自己調整」を促すか

企画・話題提供：篠ヶ谷圭太 (学習院大学)
 話題提供：小野田亮介 (山梨大学)
 指定討論：岡田 涼 (香川大学)

司会：市川伸一 (東京大学)
 話題提供：太田絵梨子 (東京学芸大学)

キーワード：習得サイクル, 予習, 復習

企画趣旨

「学習の自己調整」は「主体的に学習に取り組む態度」の側面に位置付けられているものの、日々の指導にどう取り入れればよいかイメージしづらく、教育現場では混乱が生じている(市川・篠ヶ谷, 2023)。自己調整学習では、学習者が自身の学習の計画を立て、振り返るプロセスが想定されていることから(Zimmerman & Moylan, 2009)、「学習の自己調整」は自由進度学習や探究学習を指しているようにも思える(cf., 松崎, 2023; 奈須・伏木, 2023)。しかし、予習-授業-復習で構成される習得サイクル(市川, 2004)では、予習を授業に向けた「予見」、復習を授業の「省察」に位置付けることが可能であり、習得サイクルを通じて理解を深めていくプロセスもまた「学習の自己調整」と捉えることができる。そこで本シンポジウムでは、習得サイクルを想定した3件の実践研究を通じて、日々の指導の中でいかにして効果的な「学習の自己調整」を促していくか、そうした指導における注意点やポイントは何かを考えていきたい。

大学生の理解深化を促す予習と授業の連動

小野田亮介

講義としての「教育心理学」の魅力は、心理学の理論や概念を学生自身の既有知識と対応づけて理解できる点にある。この対応づけは、教育心理学の知見を実践に応用するうえでも重要であるため、授業者としては、学生が「予習」によって次の授業内容と関連する既有知識を活性化し、「授業」で教育心理学の知見を既有知識と対応づけながら学び、「復習」で再度、既有知識と授業内容との統合的理解を深めるサイクルを理想としたい。言い替えば、理論と実践(既有知識)の往還を自己調整的に達成して欲しいと願っている。しかしながら、今回の授業内容について考えてくるだけのシンプルな予習課題であっても、学生の自発的な予習を促すことは難しく、質の高い振り返りを促すことも容易ではない(篠ヶ谷・小野田, 2022)。

そこで本研究では、LMS (Learning Management System) 上に予習掲示板を設け、予習としての意見投稿を通して授業に関連する既有知識を活性化し、理解深化が促進されるかどうかを検証した。

予習掲示板 (予習) 授業前の授業外学習として、今回の授業内容に関連するテーマ(例: 協働学習に関する授業の場合「ある問題について解決策を考えると

ときには、一人よりも複数人グループの方が良い)について、立場(賛成・反対)と、その根拠となる理由を1つ以上書いて、掲示板に投稿するよう求めた。

リアクション・ペーパー (復習) 授業後の授業外学習として、「講義の前で自分の考えは変化したか」および「変化の有無の根拠となる授業内容に対する自分の考え」を記すように求め、ここでの記述内容から振り返りの質を捉えることとした。

予習掲示板導入の効果 オンデマンド型講義(研究1)と対面型講義(研究2)の両方で、予習掲示板の導入により、授業内容を踏まえて既有知識を捉え直し、新たな解釈を加える振り返りが促進されることが示された。また、予習掲示板で他者の投稿を読んでいる学生ほど、授業内容に独自の推論や解釈を加え、理解を拡張する質の高い振り返りをしている傾向が認められた(研究2)。予習掲示板では、自分と異なる立場の意見や、自分と同じ立場であっても立場選択の根拠が異なる意見など、様々な意見に触れることができる。こうした意見間の差異や葛藤を知ったうえで授業に取り組むことで、理解のあり方にも変化が生じたのだと推察される。

授業との連動を通じた改善 そこで研究3では、対面型講義を対象として、予習掲示板への投稿内容を共有する議論活動を授業冒頭に導入した。これは、予習掲示板で生起している立場間、意見間の差異や葛藤を授業内で再現し、学生がそれらを共有したうえで授業に取り組むように促す介入だといえる。その結果、予習掲示板に加えて議論活動を導入した授業において、振り返りの質が向上することが確認された。

これらの知見は、「予習」の支援に連動させる形で「授業」を変化させ、それを「復習」で振り返るという活動の連続性が学習の質を高める可能性を示唆している。一定の学力を有する大学生であっても、自己調整的に既有知識を活性化し、授業内容との統合的理解を独力で進められるわけではなく、授業者側が活動間を架橋し、連続性を支えることで自己調整的な学習を促進できる点は、他の校種での授業にも通底する知見だと考えられる。

授業の振り返りを復習へとつなげるには

篠ヶ谷圭太

習得サイクル上の「学習の自己調整」において、先行研究では、予習での問いを授業での学習に結びつけた知見は見られるものの(cf., 澁川他, 2019; 篠ヶ

谷, 2011), 授業でのつまずきを復習に結びつけた研究は十分に行われてきていない。そこで本実践では, 東京都の高校 1 年生の数学の授業で, 毎回の授業の振り返りに基づいて復習を行わせるようにした。

1 学期の指導と問題点 毎回の授業は, 数学用語や公式, 問題の解法の「なぜ」を自分の言葉で説明できることを目標として, 「教えて考えさせる授業 (市川, 2008)」に沿って行われた。各回の授業では, まず, 教科書の公式や例題について, 教師の方から「なぜその公式が成り立つのか」「なぜその手続きで解けるのか」を説明した上で, ペアを組んだ学習者と相互に自分の言葉で説明させ, 課題を解かせて「理解確認」を行った。さらに, 学んだ内容について理解を深めるため, 発展的な課題を解く「理解深化」の活動を行い, 最後に授業の「振り返り」を行った。

本実践では, 毎回の授業の振り返りの中で, 「わかったこと」と「わからなかったこと」に加え, 「わからなかったことに基づいて設定した学習課題」として, その日の授業内容を復習する際に具体的に何に取り組むかを記述させるようにした。また, 毎回の復習は, 授業ノートを使用して, 授業の振り返りの記述の後にそのまま行い, ロイロノートで提出するように指示した。

しかし, 学習者の取り組みを見ると, 「わからなかったことに基づいて設定した学習課題」では「たくさん解いて慣れたい」といったように, 慣れることや繰り返し解くことを重視した記述が見られた。また, 実際の復習でも, 「どのように考えればよかったのか」を振り返り, 考え方のポイントや注意点を自分の言葉でメモしている学習者は少なかった。

2 学期における指導改善と成果 上述の問題をふまえ, 2 学期の指導では「振り返りシート」を導入し, その中で「つまずきのタイプと課題設定例」をまとめた表を提示するようにした。つまずきのタイプとしては「新しい用語, 定義などについて自分の言葉で説明できない」「確認課題は記述も含めて正解できたが, 深化課題は正解できていない」などの 6 つを提示し, それぞれのタイプに対応する課題設定の例として, 「教科書に書かれていない言葉を用いて用語, 定義の解説をまとめる」「問題集の応用問題を解く, もしくは, 解いた問題の条件変更や一般化の考察」などを提示した。加えて, 深い理解を志向した振り返りシートの記述や復習の事例を, 電子黒板を用いて共有するようにした。その結果, 1 学期から 2 学期にかけて, 「わからなかったことにもとづく課題設定」において, 単純な反復を重視した記述が減少し, 理屈を理解することを重視した記述が増加した。また, 実際の復習でも, 問題を解いた後に, 解き方のポイントや注意点を書き留める学習者が増加した。このように, 習得サイクル上で「学習の自己調整」を強調した指導を行った際に生じる問題を見出し, その対処法を示している点で, 本実践は大きな意義を持つと言えるのではないだろうか。

深い学びを促す宿題デザインと授業との連動

太田絵梨子

学習の自己調整において欠かせない要素の一つに, 深い学びがある。深い学びには, 学習の過程で意味理解やメタ認知を重視しながら学ぶといった学び方の側面と, 学習の結果として知識が精緻化・体制化されるといった理解状態の側面が含まれる。深い学びを促す授業については多様な知見や実践が蓄積され, 普及している (e. g., 市川, 2017; 北尾他, 2024)。一方, 復習指導の典型である宿題では, 単純反復のように, 比較的浅い学びを促す課題が中心的に用いられている。先行研究では, 授業と復習における学び方や指導方針のずれが深い学びの達成に対して阻害的に働くことが示唆されている (Ota, 2016; 太田, 2024)。しかし, 授業と宿題のあいだに指導方針のずれが生じる原因や, そのずれを解消するための手立てについては検討が不十分である。そこで本研究では, 深い学びの促進という観点から見た授業と宿題における教師の指導意図の実態とその背景要因について検討する (研究 1)。また, 深い学びを促す宿題デザインの実践を通じて, 教師の授業や認識にどのような変容が見られたかを明らかにする (研究 2)。

授業と宿題における指導パターン 数学教師を対象とした面接調査の結果, ①授業と宿題の両方で深い学びを重視する, ②授業では深い学びを重視する分, 宿題では反復練習を重視する, ③授業でも宿題でも反復練習に留まるという 3 つのパターンが抽出された。

授業と宿題のずれにつながる要因 質的コード化の技法 (Coffey & Atkinson, 1996) を参考に教師の語りを分析した結果, ①の教師は深い学びを重視した指導の有効性を実感していたのに対し, ②の教師は有効性を実感しておらず, 「成績を上げるには反復練習も必要だ」という認識に至っていた。指導の有効性の認知に違いが生じていた原因として, ①の教師は, 教え合いや振り返りといった学習活動とあわせて概念的理解を志向した指導や評価を行っていたのに対し, ②の教師は, 学び合いなどの学習活動を促すことに主な焦点を当てており, 概念的理解に関わる指導や評価が十分ではなかった可能性が示唆された。

深い学びを促す宿題デザインの実践 研究 1 の結果を踏まえ, 研究 2 では, 学習内容の概念的理解と言語化によるアウトプット活動という 2 つの要素を組み合わせた宿題のデザインを考案し, 高校教師との共同的な実践を行った。具体的には, 生徒の概念的理解の実態を把握するテストを実施し, その結果を踏まえて, 教師とともに宿題を設計した。作成した宿題は実際に生徒に配布して取り組ませ, 経過を継続的に観察し, 記録した。実践の結果, 宿題デザインへの介入を通じて, 逆算的に授業でも概念的理解に焦点化した指導を教師が意識するなどの変化が見られた。

以上の知見から, 授業と復習の連動による深い学びを実現する上では, 学習内容の深い理解を伴った学習活動となるよう教師が意識することが重要であり, そのための手段の一つとして, 宿題デザインの改善が有効に働く可能性が示唆された。

集団の特徴を考慮した「SOS の出し方に関する教育」を軸とした ストレスマネジメント教育の工夫と課題

企画・指定討論：嶋田洋徳（早稲田大学）
話題提供：成田めぐみ（浜松市教育委員会）
話題提供：杉山智風（岩手大学）

企画・司会・話題提供：小関俊祐（桜美林大学）
話題提供：滝澤 賢 井（東京都立検ヶ丘高等学校）
指定討論：桂川泰典（早稲田大学）

キーワード：SOS の出し方に関する教育，ストレスマネジメント教育，認知行動療法

企画趣旨

学校における「SOS の出し方に関する教育」は、平成 25 年 (2013) に出されたいじめ防止対策推進法において、学校いじめ防止基本方針のなかで、「ストレスマネジメント、SOS の出し方、ゲートキーパーとしての役割等の授業を行い、自殺予防に努める」こととして掲げられた。そして、2016 年に改正された自殺対策基本法で推進が掲げられ、さらに文部科学省が 2018 年に「SOS の出し方に関する教育を少なくとも年 1 回実施する等積極的に推進」するよう、全国の教育委員会や学校に対して要請し、取り組みが広がっている。その具体的な方略に関しては、いのち支える自殺対策推進センターが『「SOS の出し方に関する教育」を含む自殺予防教育関連資料集』にてまとめているとおり、各教育委員会が基本プログラムを作成および掲出し、取り組みの推進を図っている。

しかしながら、その実態としては、「SOS の出し方に関する教育」という枠組みは構築されているものの、実際にどのような背景理論を根拠として、どのような手続きが選択され、何をアウトカムとしてその有効性を示しているのか、という点に関しては十分な検討はなされていない。実際に、「SOS の出し方に関する教育」が推進されているにもかかわらず、児童生徒の自殺者数は 2021 年を除いて依然として増加し続けており、かえって自殺者数が増えているのではないかという見解さえある。このような「SOS の出し方に関する教育」の実証性と再現性を担保し、有効性を高めるためのヒントとして、「SOS の出し方に関する教育」は、認知行動療法の枠組みに立脚すれば、リラクゼーションに代表されるような狭義のストレスマネジメント教育やソーシャルスキルトレーニング、アンガーマネジメント等も、学校現場で実践される既存の心理的介入手続きは、その多くが広義のストレスマネジメント教育に理論的に包含されると位置づけることができると考えられる (小関他, 2024)。

そこで本シンポジウムにおいては、認知行動療法の考え方を 1 つの軸とし、さまざまな対象児童生徒に「SOS の出し方に関する教育」を適用した際の実践例と、その際の工夫や課題について話題提供いただく。そして、これらの実践を、「SOS の出し方に関する教育」を含むさまざまな教育現場に還元させるための工夫について、指定討論を通して参加者とともに議論を行うこととする。

義務教育普通学校児童生徒を対象とした SOS の出し方に関する教育を含むストレスマネジメント教育

成田めぐみ

厚生労働省 (2024) において、小中高生の自殺者数は前年度と比較して増加していることが明らかとなった。このような状況に対して、文部科学省 (2025) では、「1 人 1 台端末等を活用した心の健康観察」や「緊急支援チームの設置」等に加えて「相談窓口の周知・SOS の出し方に関する教育」の取り組みを強化することを公表している。特に、「SOS の出し方に関する教育」は、児童生徒自身が心の変化や危機に気づき、SOS を出す力を培うことや安心して SOS を出せる環境を整えることが重視されている。

各都道府県において取り組まれている「SOS の出し方に関する教育」を概観すると、援助希求の態度やストレス対処能力の育成が多くの学習指導案に記載されている。具体的には、援助希求の態度の育成を目的とした、相談する時の伝え方について考えるグループワークの実施や、ストレス対処能力の育成を目的とした、ストレスを感じている状態についての心理教育等が記載されている。その一方で、「SOS の出し方に関する教育」の効果検証が不十分であることも指摘されている (川野, 2021)。

「SOS の出し方に関する教育」の内容において重視されているストレス対処能力の育成については、児童生徒を対象としたストレスマネジメント教育 (以下、SME) の有効性が学術的に示唆されている (尾棹他, 2020)。SME では、ストレス反応が生じるプロセスに着目した介入プログラムが実施され、児童生徒自身がコーピングの機能的側面に対して俯瞰的理解ができるようになることによって、ストレス対処能力が向上することを目的としている。これらのことから、各都道府県で実施されている「SOS の出し方に関する教育」に SME の効果的な内容や実践方法を加えることによって、児童生徒の援助希求の態度やストレス対処能力をより効果的に育成することができると考えられる。そこで本話題提供においては、普通学級児童生徒を対象とした「SOS の出し方に関する教育」を適用した実践例を交えながら、工夫点や課題について紹介したい。

公立高校チャレンジスクールにおける継続的な ストレスマネジメント教育の有効性

滝澤 賢

東京都教育委員会は 2017 年に自殺予防教育推進委

員会を設置した。また、同委員会は学校における指導の在り方等について検討し、学校における自殺予防教育を推進させるため、「SOS の出し方に関する教育」を推進するための指導資料を 2018 年に都内の全公立学校に配付し、授業で活用できるようにした。2025 年に更新された同指導資料の高等編の学習指導案を確認すると、「自分を大切にしよう～ストレスへの対処～」という指導内容となっている。この内容は 4 つに分けられており、大きなストレスを感じた時にいかに自らが周囲へ相談して解決できるようにするかという内容を生徒へ指導することによって、自殺防止につながるとしている。しかし、学校現場の教員はストレス対処法を指導する際に、生徒へどのように具体的に指導することが有効なのかを理解できていないことが多い。また、ストレス対処に関する指導を自信を持って指導できる教員は少ないと思われる。

ところで、本校は 20 年ほど前に新しく設立された「チャレンジスクール」という高校である。東京都教育委員会はチャレンジスクールを「主に小・中学校での不登校の経験や高校での中途退学の経験により、これまで能力や適性を十分に生かしきれなかった生徒が自分の目標を見つけ、それに向かってチャレンジする高校」と位置づけている。本校の特徴として、設立当初より早稲田大学人間科学学術院嶋田研究室と本校で共同開発したプログラムの「コーピング」という学校指定科目の授業を 1 年生で行い、人間関係におけるストレスにうまく対処していく方法を認知行動療法の理念に基づいて、生徒が学んでいる。また、本校の生徒の約 8 割は不登校経験者のため、生徒自ら SOS を出せないという傾向が強く、「コーピング」授業が入学の志望理由となったという生徒が多数いる。そして、この授業は教員側にとっても、学習指導プログラムが組み込まれているため、自信を持って指導できるという利点がある。私は「コーピング」授業を指導した教員の 1 人として、この授業を通して精神的に大きく成長した生徒を多数見てきた。その一方で、授業内容を受け入れられず、自己理解が進まなかったという生徒もいた。

そこで、今回は「都立高校チャレンジスクールにおける継続的なストレスマネジメントの有効性」について、「コーピング」授業の実践を交えた成功例と課題を紹介したい。

特別支援学校における「SOS の出し方に関する教育」を軸としたプログラム構築と工夫

杉山智風

特別支援学校とは、知的障害や肢体不自由を含む心身の障害のある児童生徒に対して、教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し、自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とした教育機関である（文部科学省, 2007）。近年、特別支援学校等を卒業したばかりの知的障害のある子どもが、さまざまなトラブルや犯罪に巻き込まれたり（内山, 2017）、生活環境の変化に適応できずに精神的な不調をきたしたりするケースが多々指摘されている（定

岡, 2017）。こうした困難の背景には、障害に起因する社会生活上のハードルがあり、本人の力だけで対処することが難しい場合も少なくない。そのため、周囲に適切な援助を求めるスキルの習得は特に重要であり、「SOS の出し方に関する教育」へのニーズは高い。

学校現場における予防的支援の 1 つとして、ストレスマネジメント教育があげられる。通常の学級に在籍する生徒を対象とした取り組みについては、すでにその有効性が複数の研究で示されている（小関他, 2023）。その一方で、特別支援学校に通う生徒を対象としたストレスマネジメント教育に関しては、実践的な知見がまだ十分に得られていない。こうした観点を踏まえると、これまで蓄積されてきたストレスマネジメント教育の知見を、特別支援学校における「SOS の出し方に関する教育」の実践にも応用したうえで、対象生徒が実際に日常生活で直面している困難場面を取り上げつつ、具体的なソーシャルスキルの獲得を目標とした支援が効果的であると期待される。

以上のことを踏まえて、本話題提供では、特別支援学校に通う高校生を対象として、援助要請スキルとリラクゼーションを援用した「SOS の出し方に関する教育」の実践例を紹介する。対象者の特徴や課題を踏まえて、支援の目標設定や介入内容の選定、評価の工夫について議論したい。

福祉型障害児入所施設における知的障害のある生徒を対象とした「SOS の出し方に関する教育」

小関俊祐

福祉型障害児入所施設とは、児童福祉法 42 条に規定されている児童福祉施設の 1 つであり、知的障害、発達障害、身体障害等の障害があり、家庭での生活が困難な子どもが生活する場である。

学校を中心とした教育的支援においては、主に学習能力や社会性の向上を目指し、子どもの成長や発達を促進することを主なねらいとする。それに対して福祉型障害児入所施設では、子どもの生活環境を整え、日常生活の質を向上させることを目指し、生活支援や心理的支援等が行われている。福祉型障害児入所施設においては、個別的教育支援計画が作成され、それに基づいた支援は展開されるものの、1 人の職員が異年齢かつさまざまな特性のある子ども集団を支援するため、実態として、支援が行き届きにくいという側面があることは否定できない。

その一方で、学校生活以外の日常生活のほとんどを施設内で過ごすため、時間や場所等の枠組みにとらわれずに、必要に応じて支援を展開することが可能であるという側面もある。実際に、「SOS の出し方に関する教育」に代表されるような心理的支援の提供は、子どもたちの同意が得られれば、繰り返しテーマやその強度を変えて提供することも可能である。

以上を踏まえ、本話題提供では、ある福祉型障害児入所施設における「SOS の出し方に関する教育」の実践例を紹介しつつ、学校現場を中心とした教育現場への還元可能な工夫点について議論を行いたい。

ポジティブ生徒指導の動向 (10)

—不登校への階層的支援モデル (PISSA 方式) に関する実践について—

企画：市川 哲 (南山大学)
 企画・司会：西口利文 (大阪産業大学)
 話題提供：工藤 弘 (安曇野市立豊科北小学校)
 話題提供：福井龍太# (阿南工業高等専門学校)
 指定討論：中島義実 (福岡教育大学)

企画：宇田 光 (南山大学)
 話題提供：有門秀記 (ポジティブ生徒指導・PISSA 研究会)
 話題提供：松山康成 (東京学芸大学)
 話題提供：森本晃介 (立命館大学大学院)
 指定討論：五十嵐哲也 (愛知教育大学)

キーワード：PISSA 方式, 不登校, PBIS

企画趣旨

本シンポジウムは、2015 年から過去 9 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。

その中で過去 3 回にわたり取り上げてきた 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) 方式について、今回も引き続き取り上げる。PISSA 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 のようなものといえる。

今回は 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き、不登校支援をご専門とされる 2 名の先生方から指定討論をいただく。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。

Peer Link Mediation (PLM) と同じ方法で

Teacher Link Mediation (TLM) でいじめを解決した事例

有門秀記

PLM はピア・カウンセリングやピア・サポート、ピア・メディエーションとは異なり、複雑な訓練を必要としない。相互を離し、単純にメディエーターが相手の言い分を批判せずに聞き取りそのまま伝えることを交互に繰り返すだけで、単純なスキルでメディエーションが成立する。

発表者のこれまでの研究結果では、数回程度のデモンストレーションでメディエーターとして活躍できることや、PLM によってトラブルは早期に解決し、気分が楽になったりけんか相手と仲良くなったりと学級が活気づく効果が示されている。また、学生が行ったトラブル模擬調停実験では、解決方法を①PLM②両方よい③一方がよく一方が悪い④どちらも悪いとしたところ、①はプラスの感情は②～④より高く、マイナスの感情では②～④より低かった。

PLM は効果的ではあるが、以下の場合 PLM は実施しない。けがを伴うけんか (保護者への説明責任がある) やいじめ (複雑な事情が関与する可能性) などである。

その代わりに PLM と同様の方法である TLM でトラブルの因果関係を図示 (Relation Map Method: RMM) する方法をとる。ここでは、いじめを TLM で解決した事例を紹介していきたい。

PISSA 方式 (不登校激減法) 第三部門

「初動対応・早期対応」における効果の検証

—早めの相談でともに学校生活を—

工藤 弘・市川 哲・森本晃介

全国的に不登校・引きこもりが増え続け社会問題となっている。一方、17 年ほど前から、「不登校激減法 (市川・工藤, 2017)」を実施し、この方法を取り組んだ学校での不登校はほぼゼロにできることがわかった。さらに不登校激減法を詳細に検討し、四部門で行う PISSA 方式となった (市川・工藤, 2023)。

4 つの部門は、第一部門、登校力診断テストである「SUTEKI あい」を実施し、登校力低群に対する「3者コンプリメントの実施」。第二部門、予防的段階としておもにクラスワイドで実施する「PMC 法 (positive moral card method)」。第三段階、登校渋りがあったその段階からの対応「初動・早期対応」など。第四部門、登校渋りでの欠席が 30 日以上になった子へのスモールステップでの「不登校児童生徒への対応」にわけられる。

全国で、PISSA 方式に対して興味を持っていただいた教育委員会や学校区などに出向き研修会を行っている。第四部門については、研修会を要望される時点で、すでに熱心な対応を行っているところが多く、研修内容を受けて、いずれかの部門を追加で行うことが多い。特に、第一部門の診断テスト、第二部門の PMC 法のみを取り入れて成果を出している。

第一部門での早期発見、第二部門での予防について本会のシンポジウムでも詳細な発表を行ってきた (工藤, 2024)。第四部門については不登校になった児童生徒へのスモールステップでの行動の改善を試みている実践は多い。

本シンポジウムでは、第三部門について、R6 年度協力校 D 小学校について、効果と不登校人数の変化を検証し話題提供とする。R6 年度 D 小学校の取り組みの結果は、第三部門では 21 名の登校渋りの児童のうち 90% の児童が登校渋りでの欠席がなくなった。それに伴い、年間の不登校児童人数も大幅に減少した。

ポジティブ行動支援の実施方法が児童の出席率の推移に及ぼす影響の検討

松山康成

「生徒指導提要 (文部科学省, 2022)」では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, 困難課題対応的の生徒指導の 3 類が示されている。ポジティブ行動支援 (Positive Behavior Support: PBS) においても多層支援の枠組みが用いられるが (Horner & Sugai, 2015), わが国における実践では, この生徒指導提要における生徒指導の 3 類に対応して, 発達支持的生徒指導として学校規模 PBS, 課題予防的生徒指導として学年規模 PBS や学級規模 PBS, また集団的な標的行動に焦点を当てた PBS, 困難課題対応的の生徒指導として個別・小集団的な PBS が考えられる。

そこで本シンポジウムでは, 学校における PBS の実施方法が児童生徒の出席率に及ぼす影響について検討したものを報告する。具体的には同じ自治体内の小学校 2 校において, 学校規模 PBS (学校全体のシステムとしての PBS) を実施した A 校と, 学校規模 PBS に加えて学年・学級規模 PBS に加えて集団的な標的行動に焦点を当てた PBS を実施した B 校の PBS 非実施年度から実施年度の出席率 (=出席人数/在籍人数) を算出し検討した。

PBIS の理論背景と手法の再考

—PBIS は登校したくてもできない生徒をどう扱うか?—

福井龍太

肯定的行動介入支援 (PBIS) は行動科学 (behavioral science) の中で発展した子どもの行動教育であり, 子ども全体の中から, 行動に問題を抱える可能性の高い子ども (at-risk students) を授業の出欠記録等のデータに基づいて (data-driven) 層化 (multi-Tiered) し, さらに深刻な問題行動が生じないように予防的な (proactive) 支援を行う。特に学校教育において行われる PBIS をポジティブ生徒指導と呼ぶ。現在 PBIS は学校教育のみならず, 家庭教育や地域での教育にも応用されている。

PBIS を実行する際の様々な具体的取組は, 特に第 1 層支援や第 2 層支援において効果があると先行研究において示されているが, 第 2 層支援で効果が上がらない生徒の場合, 第 3 層支援の仕組みが十分に整っていない学校においては, 効果的な支援を行うことが難しい。

本発表では第 3 層支援の必要がある生徒が所属する学校が, その支援のための人的資源を持ち合わせていない場合に, どのように対処するか, 具体例を挙げて論じる。

PISSA 方式の深化を通じて生じた自己変容と気づき

—PISSA 方式の理論化と実践に携わって—

森本晃介

不登校を予防し, 児童生徒の登校力を高める実践モデルとして, 四つの部門から構成される PISSA 方式が

注目されている (市川・工藤, 2023)。このモデルは, 児童生徒の不登校に関するリスクを早期に予測し, 予防的な支援を段階的に行うことを目指している。

筆者が勤務した特別支援学校高等部においても, PISSA 方式の第二部門に位置付けられる PMC 法を導入し, 登校渋りや不登校傾向のある生徒に対する支援を継続してきた。また, PMC 法を中心とする PISSA 方式の理論化や実践に携わる中で, 児童生徒がポジティブな変容を遂げる場面に数多く立ち会い, 支援者としての手応えと深い喜びを感じてきた。こうした経験を通して, 支援者自身の在り方にも深く影響を及ぼすことを実感している。

今回は, PISSA 方式の深化に伴い筆者自身に生じた変容や気づきについて探究する。沖潮 (2013) を参考に「自己エスノグラフィー」の手法を用い, 実践者としての視点から PISSA 方式の四部門にそれぞれ照らし合わせて, 自らの内省を整理・考察する。PISSA 方式を単なる支援技法の体系と捉えるのではなく, 支援者の成長と学びを促すプロセスとして捉え直すことを試みたい。

引用文献

- Horner, R. H., & Sugai, G. (2015). School-wide PBIS: An example of applied behavior analysis implemented at a scale of social importance. *Behavior Analysis in Practice*, 8, 80-85.
- 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—PISSA 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 (2024). 不登校ゼロになる実践の紹介—第一部「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 日本教育心理学会第 66 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 9」
- 文部科学省 (2022). 生徒指導提要 (改訂版) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1404008_00001.htm
- 沖潮 (原田) 満里子 (2013). 対話的な自己エスノグラフィー 語り合いを通じた新たな質的研究の試み 質的心理学研究, 12(1), 157-175.
- Simonsen, B., & Myers, D. (2015). *Classwide positive behavior interventions and supports: A guide to proactive classroom management*. The Guilford Press. (シモンセン, B., & マイヤーズ, D. 宇田 光・西口利文・有門秀記・市川 哲・川島一晃・高見佐知・福井龍太・松山康成 (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)

今求められる教師支援とは？

—派遣教員からの提言—

企画・話題提供：春日智稀（羽生市立羽生南小学校）
 話題提供：一色 翼（川口短期大学）
 指定討論：堀田香織（埼玉大学）

企画・話題提供：越 佑喜（白岡市立篠津小学校）
 指定討論：中井大介（埼玉大学）

キーワード：教師の省察，コンサルテーション，心理的安全性

企画趣旨

近年，教師を取り巻く環境は大きく変化しており，長時間労働やメンタルヘルス不調，若年層の教職離れなど，教職の持続可能性に関わる深刻な課題が次々と顕在化している。こうした状況の中，教師一人ひとりが教育の専門職としての誇りを保ち，子どもたちに向き合い続けるためには，従来の枠組みにとらわれない柔軟かつ実効性のある支援の再構築が不可欠である。

本シンポジウムでは，教員としての身分を保持したまま大学や教育研究機関，教育センター等に長期研修教員として派遣され，学校現場とは異なる立場から教育支援に携わった登壇者が話題提供を行う。現場を一步引いた視点から見てきた学校の課題や教師の実情，支援の有効性や限界について，それぞれの経験や実践に基づいて語る。さらに，単なる人的補充や業務軽減にとどまらない，教師の専門性・主体性を起点とした「対話」と「伴走」を重視する支援の在り方について提言を行い，今後の持続可能な教師支援の方向性を展望する機会とした。

教師の省察を促す縦断的コンサルテーションの実際 —児童認知次元と語りの変容に焦点を当てて—

春日智稀

本実践は，児童認知次元と教師の語りの変容に着目し，教師の省察を促す縦断的コンサルテーションの実際を通して，省察の過程を事例的に明らかにしたものである。対象は，異動1年目で学級経営に悩みを抱える小学校教師1名であり，教師用 RCRT（近藤，1995）を用いた児童認知次元の可視化と，約半年間にわたる継続的な面接を通して，教師の語りを収集・分析した。

初回の教師用 RCRT では，教師自身の価値観や理想像が強く反映された認知次元が抽出され，学級を形成する上での「自分らしさ」の投影が確認された。そのフィードバックを契機に，教師は学級内の特定の児童群との関係性や，自身の指導行動の背景にある認知傾向について内省を始めるようになった。面接を通じて得られた語りには，当初，「どのように働きかけるか」「どうすれば活気づくか」といった技術的省察が中心であったが，次第に「なぜ自分はそのような関わり方を選ぶのか」「誰のために，何のために指導するのか」といった実践的・批判的省察が増加した。

特に，自分とは異なる価値観や行動傾向を持つ児童との関係性に悩んだ経験が，教師の視野の拡張を促した。認知の変容は，2回目の教師用 RCRT においても表れ，新たに「自己コントロール」や「他者との協調」

など，社会性や内省的視点を含む次元が加わった。教師の語りは，過去の成功体験や信念の問い直しへと発展し，「教師に子どもが合わせる指導」から，「教師が子どもに歩み寄る関わり」への転換が見られた。

この一連の変容は，児童認知次元の可視化と，語りを通じた内省の積み重ねにより実現されたものであり，教師の省察を深める支援の一つのモデルとして示唆的である。教師の語りの変容は，そのまま省察の質的变化を映し出すものであり，教師の専門性形成において「語りに基づく省察の支援」が重要であることを裏付けた。

本実践から示唆されるのは，教師の専門性を育む支援の在り方として，「語り」を起点とした省察の機会を制度的に保障することの重要性である。教師が日々の実践に追われる中で，自身の認知や信念に立ち戻り，その前提を問い直す時間や場をもつことは極めて困難である。しかし，その過程こそが教師の力量形成に直結し，多様な子どもと向き合う柔軟性を育む鍵となる。派遣教員として，現場と距離をとった立場から見えてきたのは，教師にとっての「省察の孤独」であった。これからの教師支援には，答えを与えるのではなく，問いをともに抱える対話的・伴走的な支援が必要である。教師が安心して語り，揺れ，気づくことのできる「省察の居場所」を支援の中核に据えることを提言したい。

通常学級における多様な教育的ニーズのある児童に 寄り添う学級担任への支援

—教育相談主任による授業づくり支援とコンサルテーション支援を通して—

越 佑喜

本実践は，多様な教育的ニーズのある子どもが複数在籍していることを前提とした授業作りと児童に寄り添う学級担任への支援を校内支援体制の一部として行う教育相談主任によるコンサルテーションプロセスモデルの生成を示したものである。支援対象は，通常学級担任の若手教師2名であり，教育相談主任によるUDL 授業実践に基づく授業支援介入と UDL 授業実践前後のコンサルテーション支援を行い，担任教師の職務への向かい方の変容に焦点を当てて分析を行った。

研究スタートの背景として，通常学級において，学習面又は行動面で著しい困難を示す子どもが 8.8%在籍しているという文部科学省の調査報告がある（文部科学省，2022）一方で，校内委員会において支援が必要と判断されていない子どもが 70.6%と，学級担任との見立てにギャップが生じていることへの支援の手立

てを検討したいと考えた。

さらに、近年若手教師が増加している現状も踏まえると、多様な教育的ニーズのある子どもへの対応について「ベテラン教師に気軽に相談ができるような体制の整備」(中央教育審議会, 2024) が求められている。そこで、学校生活の中で一番多くの時間を費やす授業支援に焦点を当てたコンサルテーション支援を実施することとした。

報告者は、教育相談主任として UDL に基づく授業づくり支援に参与観察者として加わり、介入支援前後のコンサルテーション支援における教師の語りを収集し、分析を行った。

コンサルテーション期間を通して教育相談主任は、担任が大切にしていることやこれまで積み重ねてきた実践を尊重した関わりを意識し、担任をエンパワメントしていた。その結果、介入初期である「アセスメント期」に学力差のある状態での一斉授業の難しさに悩んでいた担任教師は、「参与観察期」には、UDL 授業実践の省察を通して子どもの肯定的変化の見取りを教育相談主任と共有することで、次第に効果と手応えを実感していき、自信の獲得に繋げていった。「成果の確認期」には、担任教師の中に教育相談主任に伴走されたという感覚が獲得され、授業づくりを通した子どもへの向かい方の変化が生まれていった。

本実践において、若手教師に対する直接支援が多様な教育的ニーズのある児童への間接支援へと繋がり、教育相談体制の一部としての授業づくり支援の有効性が示唆された。さらに、SC ではなく、日ごろから学校の様子をよくわかっており授業介入もできる強みを持った教育相談主任が、教育相談体制の一部としてコンサルテーション支援を行う意義が明らかとなった。ニーズが多様化・複雑化している学校現場において、教育技術の提示よりも「一緒に見立ててくれる人のいることの安心感」を大切に教育相談体制を作りたい。現場の実態を把握している教師同士の同僚性を発揮した関わりを支援の中心に据えた教師支援の在り方を提言したい。

チームとしての学校の実現に向けた教師支援 —「教師の心理的安全性」に着目して—

一色 翼

話題提供者は、生徒指導・教育相談分野の長期研修教員として、小学校教師の身分を保持したまま大学にて研究に携わった経験をもつ。その後、教師の創造性や心理的安全性に関する研究を重ね、現在、大学教員として勤務している。本シンポジウムでは、話題提供者が学級担任および学年主任の立場で実際に行ってきた実践知と、長期研修生および研究者として重ねてきた研究知の両面から、チームとしての学校の実現に向けた教師支援のあり方について、「心理的安全性」に着目して提案したい。

現代の学校が抱える問題はあまりに多様化しており、個人ではなくチームで対応することはいまや当たり前のこととなっている。そして学校のチームワークを高めるためには、職員室における教師の心理的安全性を確保する必要があることは既に複数の研究から示

されている(三沢・鎌田, 2022 など)。心理的安全性とは『このチームでは、リスクのある行動をとったとしても安全である』という信念がメンバー間で共有された状態」と定義される(Edmondson, 1999)。心理的安全性の確保に向けて、リーダーが果たす役割は非常に重要であり、リーダーには①土台をつくる、②参加を求める、③生産的に対応することが求められる(Edmondson, 2021)。そこで、公立小学校にて学年主任を務める機会が多かった話題提供者が、同僚間のチームワークを高めるために実際に心がけてきたことを、心理的安全性を高めるリーダーシップの枠組みに当てはめて紹介する。

その一方で、チームとしての学校の実現に向けては、教師間の連携のみならず、教師と保護者の関係が重要であることが度々指摘されてきた(中央教育審議会, 2015 など)。実際、話題提供者の研究では、保護者との間で心理的安全性を確保している教師ほどその創造性を伸びやかに発揮しており、子どもたちとの関係が安定していることが示されている(一色・藤, 2020, 2022 など)。さらにこの教師の心理的安全性を高めるうえで、教師の心の資本(Psychological Capital)が重要な役割を果たす可能性があることも示唆されている(Isshiki & Fujii, 2024)。この一連の学術知見についても紹介することで、教師—保護者間の関係を安定させていくという視点からも教師支援の方向性を展望する機会としたい。

指定討論

指定討論は、中井大介氏(埼玉大学)と堀田香織氏(埼玉大学)の両氏にお願いをした。

中井氏は、学校心理学、発達心理学がご専門で、重要な他者との信頼関係についての研究をされている。埼玉県教育委員会への助言指導をはじめ、生徒指導を中心とした学校教育現場における支援にも力を注がれている。心理学的な対人関係の研究知見に基づいたコメントをいただく。

堀田氏は、発達臨床心理学、学校臨床心理学がご専門で、教師の省察と成長、特別な支援を必要とする児童生徒への支援プロセスについて研究されている。埼玉県生徒指導・教育相談上級研修会講師やさいたま市の教育委員も務められ、現職教員への支援にも力を注がれている。豊富な研究と実践との両面に基づいてコメントをいただく。

引用文献

中央教育審議会 初等中等教育分科会質の高い教師の確保特別部会 (2024). 「令和の日本型学校教育」を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について (答申)

一色 翼・藤 桂 (2022). 保護者に対する小学校教師の心理的安全性が創造的な教育実践に及ぼす影響 心理学研究, 93(4), 281-291.

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

いじめの通報・相談・気付き・見守りのためのアプリと統合的データ解析の可能性

企画・司会・話題提供：戸田有一（大阪教育大学）
 話題提供：隈 有子 #（株）マモル
 話題提供：高見享佑 #（大阪教育大学）

企画・指定討論：金網知征（香川大学）
 話題提供：山本博樹 #（奈良県立教育研究所）

キーワード：いじめ対策，アプリ，データ解析

企画趣旨

近年、いじめの未然防止と早期対応に向けて、通報・相談・気付き・見守りを支える ICT ツールの活用がすすんでいる。本シンポジウムでは、いじめや不登校を含む子どもの困難に対し、アプリを活用した新たな取組みと、それらを基盤とした統合的データ解析の可能性を探る。話題提供 1 では、児童生徒が利用する相談・通報アプリ「マモレポ」の紹介を行う。話題提供 2 では、奈良県の「気付き見守りアプリ」の小学校等での導入と、管理職等へのアンケート結果から得られた実践的示唆を共有する。話題提供 3 では、教育データサイエンスの視点から、いじめ・不登校に関するデータの分析と、そこから導かれる課題・展望について論じる。ICT 技術と実践知の往還による新たな支援のあり方を、参加者とともに考える機会としたい。

相談・通報アプリ「マモレポ」

隈 有子

本発表では、(株)マモルが開発・提供する教育現場向けの報告支援アプリ「マモレポ」について紹介し、その有用性と今後の課題、さらに他のアプリケーションと統合的に活用する可能性について論じる。「マモレポ」は、児童生徒が学校における人間関係の悩みや SNS 上のトラブル等をパソコンやタブレットから報告・相談できるアプリである。送信された情報は、教員やスクールカウンセラー等へ届き、児童生徒の小さな異変などの情報を迅速かつ簡易に確認し、共有できるように設計されている。

近年、学校現場では、いじめ防止対策推進法や自治体ごとのガイドラインに基づき、児童生徒に関する情報共有と早期対応の必要性が高まっている。しかし、従来の紙ベースの報告や口頭での伝達は、教職員間の認識のズレや対応の遅れを招きやすく、システム的な支援の必要性が指摘されてきた。こうした指摘に対し、「マモレポ」は、学校で児童生徒に 1 人 1 台配布されているパソコンやタブレット端末を通じて、児童生徒がいつでも好きなタイミングで数十秒以内で記録・送信できる仕組みを提供しており、すでに全国の複数の自治体・学校で試験的導入が進められている。

本発表では、「マモレポ」の具体的な機能を紹介するとともに、これまでの導入現場から見てきた有用性として、「報告の心理的ハードルの低減」「チームとしての支援体制の強化」などを挙げたい。一方で、現時

点での課題としては、「データ分析の難しさ」や「地域ごとの ICT 端末普及の格差」が挙げられる。特に、児童生徒から寄せられる相談内容は極めてセンシティブな情報を含むため、事例として外部に紹介したり、一般に公開したりすることが困難である。また、多くの自治体では情報の外部共有を制限しており、個人情報保護の観点からも慎重な取り扱いが求められている。このように、データの公開・共有には制約が多く、加えて情報が自治体ごとに分散管理されているため、全体を俯瞰した形での統計的分析や比較検討が難しいという実務的課題が存在している。

今後の展望としては、「マモレポ」と他の教育支援アプリ（例：出欠管理、学習到達度アプリ、ICT を用いた授業記録ツール等）との連携を通じた統合的データ解析の可能性についても述べる。これにより児童生徒の学習・生活両面における状態を多角的に把握し、個別支援や学校全体の予防的対応に資する新たな教育心理学的アプローチの基盤が形成される。

他の登壇者とともに、「マモレポ」を一例としながらも、教育現場における心理支援の DX（デジタルトランスフォーメーション）の現在地と、今後の可能性について、実践と研究の両面から検討を行いたい。

「気付き見守りアプリ」の紹介と 管理職等アンケートの結果

山本博樹・戸田有一

奈良県教育委員会と戸田は、いじめの未然防止と早期対応を目的に、いじめの「気付き見守りアプリ」（以下、「本アプリ」）の開発・導入を共同で進め、2023 年 9 月から奈良県内全公立小学校等に導入した（毎日新聞・NHK 等で報道）。本アプリを介して、担任等が児童のいつもと違う姿を校内で共有できる。管理職はアプリを介して、校内でのいじめ認知を教育委員会と共有できる。いじめ認知事案については、生起事象や担任等の対応記録が一元的にアプリに蓄積されて校内で共有でき、いじめの調査委員会や第三者委員会などの際にも信頼できる記録となる。本発表では、そのアプリの概要を紹介し、管理職等へのアンケートから見てきた有用性と課題を整理し、さらに今後の展望として他のアプリやデータとの統合的解析の可能性について述べる。

本アプリは、教職員が日々の学校生活の中で児童の言動や様子の変化に気付いた際に、その情報を記録・共有できる仕組みである。たとえば「休み時間に一人

で過ごすことが多い」「授業中におどおどした態度をとることがある」など、支援の手がかりになり得るような兆候の記録を基本的にチェックのみで記録・共有できる。また、その後の見守りや保護者とのやりとりなどの記録も個人ごとに蓄積・共有される。重大事態となってしまった場合にも、そのまま、第三者委員会に提出できる記録となる。

アンケートの結果や訪問での聞き取りから、本アプリを導入した学校からは、有用性が報告されている。第一に、情報共有が迅速かつ効率的に行えるようになったこと。校内の会議で、個々の状況の聴き取りからではなく、最も気になる児童の状況の検討から開始できる。第二に、個々の教員が見逃しがちな変化でも、学校全体でフォローできるようになったこと。第三に、過去の記録に遡って状況の変化を捉えることが可能になり、支援の根拠を持ちやすくなった点である。

一方で、本アプリの運用には、課題も少なくない。記録を習慣化するには各教員の理解と意識の醸成が必要であり、特に多忙な日常業務の中で継続的に入力する体制の整備が求められる。また、入力内容にある程度の差が出ることで、記録の質が一定でないことが、情報の分析や判断のばらつきを生む可能性もある。その点の改善には、入力内容等についての情報発信や卓越した実践の紹介等が必要であろう。個人情報の扱いに関する配慮や、データの閲覧権限等のガバナンス面も検討を重ねてきたが、今後も更に検討が必要である。

今後の展望として、定期的に行われる児童の生活実態等のアンケート等と本アプリを連携させた統合的なデータ解析の可能性が挙げられる。特に、いくつかの基礎自治体で導入が進んでいるいじめ通報・相談アプリやスクールカウンセラーの記録との連携は、実効的な支援を迅速に行ううえで大きな意味を持つだろう。

教育データサイエンスで解き明かす いじめ・不登校 高見享佑

教育データサイエンスという言葉聞いたことがあるだろうか。令和 3(2021)年 6 月に取りまとめられた「教育再生実行会議第十二次提言」において、「データ駆動型の教育への転換～データによる政策立案とそのための基盤整備～」と提唱された。これによると、教育のデジタル化を進め、データ駆動型に転換する中で、教育政策においても各種のデータを効果的・効率的に取得し、学術的な知見も踏まえ分析するとともに、これらの結果を活用して効果的な政策を立案・実施していく方向性が示された。そのため、我が国の教育データ分析・研究、成果共有の拠点(ハブ)として、令和 3 年 10 月に国立教育政策研究所内に「教育データサイエンスセンター」が設置された。教育データサイエンスセンターでは、教育データサイエンスを、統計学とコンピュータサイエンスだけでなく、教育理論と教育実践が結びついて成立するものと考えられている。話題提供者の前所属は、教育データサイエンスセンターであり、学校での指導や教育政策等に役立てるために、教育学、教育実践、学習科学、心理学、神経科学など

の学問を総動員して教育データを実践の質向上へと結び付けるためのサイエンスを樹立すべく活動してきた。本発表では、話題提供者がこれまで行ってきた、教育データサイエンスに関する研究を紹介する。1 つ目は、博士課程在籍時より行ってきた、行動実験、数値モデル、fMRI を融合することで取り組んだ、いじめのような攻撃行動の神経基盤に関する研究(Takami & Haruno, 2019)である。実験室でのキャッチボールゲーム課題を考案し、周りに同調して攻撃行動に加担する行動には、扁桃体などの不安に関わる脳領域が関係することを明らかにした。2 つ目は教室内の社会ネットワークと学級風土との関係に関する研究である。教室内のネットワーク分析を行うことで、次教中心性と学校満足度には正の相関があることなどがわかった。3 つ目は、健康観察アプリ等で得られる日々の気持ちの変化に機械学習等を用いる研究である。日々報告され、蓄積される児童生徒の心の状態を表す時系列ログに機械学習を適用し分類や予測を試みている。これら紹介する研究はデジタルエコシステムにおける社会的情緒的側面についての新たなアプローチであり(Erstad et al., 2024)、ここで導かれる課題・展望について論じることで、教育データサイエンスのいじめや不登校の諸課題への対応可能性について参加者と議論したい。

指定討論

金綱知征

各アプリのデータの統合的な分析からの予測を行うためには、IT や統計の技術的な課題だけではなく、個人情報の扱いに関する倫理的な課題もクリアする必要がある。その課題を克服するためには、各自治体単位でのアプリ間の連携やアンブレラアプリの開発がひとつの解決法であると思われる。しかし、より精度の高い予測のためには、複数の自治体でのデータをまとめて分析の方が望ましく、今後は、そのための議論も必須であろう。そのほか、会場の皆様の意見もうかがいつつ、議論を深めたい。

引用文献

- Takami, K., & Haruno, M. (2019). Behavioral and functional connectivity basis for peer-influenced bystander participation in bullying. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, *14*, 23-33. <https://doi.org/10.1093/scan/nsy109>
- Erstad, O., Černochová, M., Knezek, G., Furuta, T., Takami, K., & Liang, C. (2024). Social and emotional modes of learning within digital ecosystems: Emerging research agendas. *Technology, Knowledge and Learning*, *29*, 1751-1766. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09775-w>

付 記

本シンポは、科研費 基盤研究(C)「教師の「いじめ感受性尺度」の開発及び「いじめ対応支援機能」の考案と実装準備」(課題番号 25K06771 研究代表者 戸田有一)による研究活動の一環である。

授業を意味づける (9) 二項対立の社会科討論で概念的理解を 図る授業者の試みに教育心理学者はどう応えるか

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)

企画・話題提供：秋田喜代美 (学習院大学)
話題提供：柴田和樹 # (静岡市立蒲原東小学校)

キーワード：小学校社会科、二項対立の討論、概念的理解

企画趣旨

町 岳

校内の授業研究会に研究者が招かれる場合、研究協議会では、授業者の授業提案に対して講師が授業講評して幕を閉じるという「授業者が研究者から指導を受ける」構造になることが多い。「授業を意味づける」シンポジウムの特徴は、①実際の授業映像の一部を教育心理学会総会の会場でフロア参観者と共有すること、②授業者本人と研究者が授業について同等の立場で語ること、③フロア全体で授業だけでなく話題提供者の語りも含めて意見交換をすることにある。授業についての研究者の語りも含めて協議するという当シンポジウムの構造により、シンポジウム参加者それぞれの授業に対する語りの背景に、それぞれの独自の意味づけがあることに気付かされるだろう。

今回取り上げるのは、3 年次研修における小学校 6 年生社会科歴史「戦国の世から天下統一へ」の授業である。単元最後の授業にあたる本時では、単元を貫く問い「信長と秀吉のどちらが(天下統一への)活躍が大きかったのだろうか」に対し、児童は既習事項を踏まえ、自分の立場(信長・秀吉)とその理由を発表し合った。授業者は授業参観の視点として、「立場に分かれての討論は、織田信長と豊臣秀吉の取組を総合して捉え、天下統一に果たした役割を考え、表現するのに有効であったか」をあげた。単元を貫く問いによる 2 つの立場の討論により、信長と秀吉の天下統一の取り組みを統合して捉えさせ、概念的理解を図る授業者の試みに対して、話題提供者の研究者、フロアの参加者はどう応えるだろうか。シンポジウム当日は活発な研究協議を期待したい。

二項対立の討論により知識の関連づけや 統合を促す社会科授業デザイン

柴田和樹

小学校社会科では、社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考えることが目標に掲げられ(文部科学省, 2017)、身につけた知識を関連づけ

たり組み合わせたりして統合することが求められている(田村, 2018)。今回の授業では、知識の関連づけや統合を促すために、2 つの立場に分かれて話し合う(二項対立の)討論を取り入れた。

二項対立を経て知識が統合されるまでの過程について、柴田・町(2025)は(1)学習課題に対する自分の意見を、根拠をもとに述べる(単一の理由づけ)(2)学習課題に対する自分の意見を他者の意見と関連づけて根拠をもとに述べる(他者の意見への関連づけ・反証)(3)学習課題に対する自分の意見を、他者の意見を取り入れて、根拠をもとに述べる(他者の意見の取り入れ・統合)としている。討論を通して、仲間の意見に関連づけたり仲間の意見を取り入れたりしながら、単元の中で身につけた知識を関連づけたり統合させたりして考えることをねらった。

実際には、単元の問い「信長と秀吉のどちらの活躍が大きかったのか」について信長側と秀吉側の立場に分かれて話し合う討論の中で、初めはそれぞれの立場から政策が列挙されるだけだったが、次第に「信長あってこそ」「信長を継いで」という信長と秀吉のつながりを意識した発言が出た。その後、授業者の「引き継いだと考えられるのはなぜ」という焦点化発問を受けて、信長の鉄砲を用いた戦術や楽市・楽座などの政策を引き継いで、秀吉が検地や刀狩、大阪城の発展などの政策を進めて天下統一を遂げたと子供たちは考えることができた。本時の授業において、2 つの立場に分かれて話し合う二項対立の討論が知識の関連づけや統合に有効であったかについて検討したい。

知識を相互構築する協同過程を生成する難しさ

町 岳

学習指導要領(文部科学省, 2017)では、「未知の状況にも対応できる」、つまり単にその教科等の中で適切に思考できるだけでなく、領域を踏み出て自在に駆使できる水準の(概念的理解に到達した)資質・能力が求められている(奈須, 2017)。今回

の授業者は「信長と秀吉のどちらが(天下統一への)活躍が大きかったのだろう」という問いで単元全体を貫くとともに、単元最後(本時)にあらためてそう問いかけることで、これまでの学習を関連づけ、概念的理解を図ろうとしている。学校現場では、今回の提案授業のような、単元を貫く問いや二項対立の討論を取り入れた社会科授業は多く実践されているものの、それらが概念的理解の育成になぜ効果的なのかや、それを実現する難しさについては、十分に理解されないまま実践されていると感ずることがある。

概念的理解をとまなう知識統合が個人内の変化としてどのように促進されるかを検討した橘・藤村(2010)は、問題解決の認知過程を考慮した段階的な問いが有効であるとし、協同で意見を出し合った後、それらの意見の共通点を多く見出す段階(要素の抽出)、意見の共通点をさらに関連づける段階(要素の関連づけ)により、知識を相互構築する協同過程を生成させやすくなると指摘している。本シンポジウムでは、単元を貫く問いや二項対立の集団討論により概念的理解が図られたのかについて、授業中の児童の発話や、教師の足場かけの発問を手がかりに、この要素の抽出・関連付けという観点から提案する。さらに単元を貫く問いで概念的理解を図る授業の難しさや、それを成立させる具体的な方法等についても、フロア参加者と共に議論したい。

一人ひとりの理解を協同的に深める授業過程

鹿毛雅治

本学会総会において連続で開催されている自主シンポジウム「授業を意味づける」において、私がこれまで最も重視してきたのは、一人ひとりの学習者が授業のプロセスにおいて何を感じ、考え、いかに学んでいくかという体験に着目することである。今回もこの観点から検討を深めたい。

本授業では、信長と秀吉という二人の人物が成し遂げた役割についてこれまでに学習してきた知識を統合的に意味づけることによって天下統一という「大まかな歴史について理解する」(学習指導要領)ことが目指されていた。そこで一人ひとりの子どもに求められることは、まず自ら問いを持ち、既習知識を結び付けながら、天下統一について具体的に筋の通った説明をすることであろう。そのために教師はどのような授業を構想し、授業中に表出される子どもたちの考えを意味づけながら柔軟に授業展開をしていったのだろうか。

本時の構造的な特徴は二つの発問を計画した点に見出せる。まず「信長と秀吉のどちらの活躍が大

きかったのだろうか」という二項対立的な問いを投げかけることを通して、既習事項をもとに二人を比較することが促され、次に「(秀吉が信長を)ひきついでと考えられるのはなぜ?」という問いによって天下統一を統合的に理解することが目指されていた。果たしてこの発問計画に基づいた授業展開が功を奏したのだろうか。特に検討すべき重要なポイントは、全ての子どもが「ひきつぐ」の意味を天下統一という文脈で理解した上で、これを自らの問いとし、協同的に理解を深めていくような授業の展開だったかという点であろう。具体的な子どもたちの発言や教師の振る舞いのみならず、ノートの記述なども参照しながら考察していきたい。

単元を貫く問いと討論を支えるものを問う

秋田喜代美

本授業は、単元終末の時間に位置づき、「信長と秀吉のどちらの活躍が大きかったのだろう」とい単元を貫く問いで、既習を踏まえて、改めて自分の立場を決めて討論する授業である。社会科討論の授業として語られがちである。

しかし実際の動画から気づいたのは、討論前に子ども自らが学びを振り返るのに、教科書や資料、ノートを活用して自ら知識統合する時間が授業時間内で保障され、近くの児童同士が関わる場面も見られる点である。授業者はこの時間に児童が書いていることを見取る時間が授業内で 10 分以上取られている。討論後も、構造化された板書等を手掛かりに、考えを振り返りまとめる時間がある。その時間が、個々の学びを保障している。個の思考の沈黙時間が、討論で、教科書や資料で考えの根拠を示しながら語ることで、対話の連鎖を支えている。

学習指導案では、授業者は「信長と秀吉のどちらが天下統一への活躍が大きかったのだろう」の討論後「つながっている」とはどういうことだろう」という問いを想定した計画になっている。だが児童たちからは「つながる」ではなく「引き継ぐ」という言葉を出し、授業者がその言葉を適切に拾い上げる形で進んでいく。「なんで引き継いだといえるのか」という問いに対して、つぶやきを交わす時間も設けられる。そこで語られるのは「どのように引き継いだのか」である。授業者の問いが子供たち自身の既習知識と言葉で編み込まれていく。その中で私が気になったのは「わかりました」のつぶやきが繰り返される談話の規範である。社会科で追究・探究する授業とわかる授業の違いは何だろうか。この点もシンポで皆さんと語り合ってみよう。

指導力が危惧される小学校新任教員への支援の在り方 —職場適応と職務適応の視点から—

企画・司会：生貝博子（早稲田大学）
 話題提供：森永秀典（金沢星稜大学）
 話題提供：井口武俊（共立女子大学）

指定討論：河村茂雄（早稲田大学）
 話題提供：齊藤 勝（帝京平成大学）
 話題提供：富永香羊子（早稲田大学大学院）

キーワード：新規採用教員，職場適応，職務適応

企画趣旨

令和6年度の小学校採用倍率は2.2倍で過去最低を更新し危機的状況にあり，特に女子にその傾向が強く見られる（文部科学省，2025）。また，東京都では新規採用教員の1年以内の離職率は4.9%で，三年連続増加し過去最高を記録している。このような教職離れや教員採用試験の倍率の低下による教員の質への影響は，深刻な社会問題となっている。

教師の「職能」については，キャリア適応力等の「個としての発達」部分と，他の教師や管理職とのコミュニケーションなどの「かかわりの中での発達」部分の双方が重要である（熊谷，2009）。しかし，近年の新規採用教員の中には，コミュニケーション能力に課題があり職場で人間関係を築くことができず職場にうまく適応できない者や，社会や学校教育の期待に応える資質に課題があり職務適応が困難な者もいる。学校現場では，このように一定数存在する新規採用教員を，いかに一人前の教員に育成するかが課題となっている。川上（2022）は，これまでは新規採用教員の多くは，正規雇用以前に非正規雇用として学校現場で経験を積む職業的社会的化や，「養成・採用・研修の一体化」が質の保障に機能してきたが，今後は教職への忠誠が必ずしも高くない者を含めた教員の量的確保と質的向上の検討が必要だと指摘している。したがって，本シンポジウムでは，大学での小学校教員養成の現状と課題，並びに小学校現場での新規採用教員の現状と課題から，今後の大学及び学校現場における新規採用教員の支援と育成の在り方を考える。

小学校教員の養成を担う地方私立大学に求められる 学生への支援

森永秀典

現在の学校現場では，暴力行為やいじめの認知件数，不登校児童の増加等の課題に対し，組織的な対応による解決が求められており，大学卒業後すぐに学級担任として着任する小学校の初任者教員は，様々な課題解決の責任を担うと同時に，学校組織への適応も求められるという困難な状況にある。さらに，18歳人口の減少に伴う大学全入時代の到来により，学生支援の重要性も増している。令和5年の文部科学省の調査によると，休学理由の上位に精神疾患が挙げられており，大学生活に対して不適応を示す学生が多数存在している実態がある。特に地方私立大学においては，都市部と

比較し，入学定員充足率の低下が顕著であり（文部科学省，2025），不適応を示す学生への支援の必要性が強まっていると思われる。以上より，小学校教員の養成を担う地方私立大学においては，学生の大学生活への適応を促す支援と，就職後の職場および職務への適応を促す支援を同時に行っていくことが求められていると考えられる。

本報告では，以下の三つの視点から話題提供を行う。第一に，「学校という職場への適応」という視点から，学校組織への所属意識や教職に対するやりがい感等に注目し，若手教員（1～3年目）と，それ以外の教員との比較から，若手教員が抱える困難さや特徴について報告したい。第二に，「大学への適応を促す支援」という視点から，本学における学生の初期適応の促進を目的として実施している初年次教育の取り組みについて報告する（直江他，2024）。特に，新入生が入学時に抱く不安と，その不安の解消を目指した取り組みに注目し，初年次における大学生活への適応について考えたい。第三に，「学校という職場および職務への適応を促す支援」という視点から，学生の主体性を育成することを目指した，本学の特徴的なカリキュラムとその効果について報告する。特に，学生が企画運営を行いながら，子どもへの教育活動を実施する取り組みに注目し，学生の主体性の育成について考えたい。これら本学における取り組みについては，学生の振り返りの分析をもとに，取り組みの効果や必要性を検討し，話題提供を行いたい。

首都圏における教員養成大学の役割 —質的向上を目指した多角的アプローチ—

齊藤 勝

首都圏における教員養成への社会的な期待は，量的確保から質的向上へと明確にシフトしており，近年の採用試験低倍率化は，教員養成機関にとって質重視への転換を加速する好機である。本発表では，この状況を踏まえ，教員養成大学が取り組むべき課題を，入学から卒業後までを見据えたエンrollment・マネジメントの視点から考察し，学生の学びの質を多角的に保証するシステム構築の必要性を提言する。

第一に，「高度な専門性と実践的指導力の育成に向けたカリキュラム改革」が急務である。日下（2024）が示す大学生の深い学習観を踏まえ，知識伝達型から，探究力，生涯学習意欲，深い教科知識，変化対応力を涵養する教育への転換が重要である。特に，本学では

少人数制セミナー教育を深化させ、自治体の求める教師像や試験傾向の分析、専門分野研究を通して、学生の問題発見・分析・解決能力、内省的思考力を育成する。第二に、「教職への強靱なメンタリティと円滑なコミュニケーション能力の育成」は重要である。毛利・原田 (2025) が指摘するように、若手教員の不安軽減には、効果的なコミュニケーションと連携力が不可欠である。学生一人ひとりに寄り添う丁寧な指導に加え、地域社会との積極的な交流をカリキュラムに組み込むことで、児童や保護者とのコミュニケーション能力を育成する。本学の 1 年次からの地域貢献活動は、学生の社会性を育み、教員としての多角的視点を涵養する上で重要である。第三に、「入学から卒業後までを見据えた継続的な学生支援体制の強化」は、学びの質保証に不可欠である。入学初期の上級生による支援、卒業生との交流を通じたロールモデル提示は、新入生の不安軽減と学習意欲向上に貢献する。大島・荒井ら (2022) が示すピアサポートの有効性を踏まえ、学生同士の相互支援を重視する。卒業生ネットワークを組織的に構築し、キャリア形成支援を提供することは、教員の早期離職を防ぎ、長期的な質向上に資する。

以上の三点を踏まえ、変革期の教育現場ニーズと社会の期待に応えるべく、上記の取り組みの効果や必要性を検討し、首都圏の教員養成のあり方を議論したい。

私立女子大学における教員養成段階で求められている学生への支援

井口武俊

近年、教員養成課程に在籍する学部学生の一部には、周囲の期待に過度に同調し内面的充実を欠く「過剰適応」(益子, 2013) や、自己肯定感・対人調整力・感情制御力などの「非認知能力」の不足 (藤平, 2022) に起因する大学適応上の困難が顕在化している。文部科学省 (2024) によれば休学理由の最多は精神疾患であり、学業中断の増加は教員不足をさらに深刻化させる要因である。将来、高ストレス環境である学校に赴任する教員志望者にとって、養成段階での発達課題達成への援助と協働性を核とする非認知能力の育成は急務である。永井 (2016) は、友人への援助要請やソーシャルサポートが大学適応感を有意に高めると報告しており、ピア支援は内面的な適応感が低下している過剰適応傾向を軽減しうる有効な資源と考えられる。

本報告では、教員養成段階で求められる心理・社会的支援を以下の三点から検討する。第一に、「女子大学生特有の母子密着と発達課題の先送り」である。過保護・過干渉的養育により自律性や自己決定性が育まれず、本来児童期までに達成すべき発達課題が残存している学生が散見される。調査から浮かび上がった養育環境と発達課題との関連を整理し、入学初期からの個別メンタリングの必要性を論じる。第二に、「協働学習場面における不適応とピア支援の効果」である。本学が全学的に実施するリーダーシップ教育プログラムの実践データを分析し、参加学生の実態に合わせた協働支援が学校適応・学習満足度・授業参加意欲を有意に

高めた結果を報告する。第三に、「本来感の低さと安全行動からの脱却」である。学生インタビューからは、新規環境や多様な人間関係に対する強い不安が挑戦行動を阻害し、「失敗回避」を目的とした安全行動が固定化している実態が示された。特に、多様な人間関係の中で柔軟な対応が求められる教員という職務において、養成課程の段階から課題に立ち向かう力が必要となる。これに対し、学校現場への実習と振り返りを繰り返しながら、実態に即した実践的な課題を、少人数グループで協働的に取り組んだ活動の話題提供を行いたい。本報告が、大学から学校現場へと円滑に移行する支援モデル構築の一助となることを期待する。

新任教員のリアリティ・ショックの軽減と学校現場の対応

富永香羊子

学校現場では、いじめ・不登校等生徒指導上の諸課題への対応、特別支援教育の充実等、複雑かつ多様な課題への対応が求められ、新任教師は、これらの課題に対して 1 人で直面する場面を余儀なくされている。杉田 (2023) は、新任教師の問題点の一つは経験不足であり、特に講師経験のない場合、学級経営における具体的な指針や方法に対する理解と実践力に欠けることがあると指摘している。実際に、教育実習と同じようにはいかない現実を目の当たりにして、戸惑う新任教師は少なくない。

また、秋田・宮下 (2024) は、採用 1 年以内の教師の離職者の急増や教師の精神的健康の悪化から、新任教師のメンタルヘルス対策への必要性が高まっており、リアリティ・ショックと呼ばれる、自分の期待や夢と現実とのギャップを感じていることを指摘している。佐々木他 (2010) は、大きな夢を抱いて着任した新任教師が、満足のいく授業や学級経営ができずに、モチベーションを下げることが示している。

これらを踏まえ、学校現場において、新任教師のリアリティ・ショックを軽減し、モチベーションを保ちながら休職や離職を選択することなく、職務を遂行することができるようにするために、自校で行っている取組みの中から、以下の 3 つについて報告を行う。第一に「教育実習や教職インターンシップの実習計画の在り方」において、安定して落ち着いたベテラン教師の学級に所属させるだけでなく、生徒指導部会等にも参加させ、様々なタイプの児童が在籍していることを経験として学ばせている。第二に、「チーム学校として新任教師を支えるための方策」では、ケース会議等において専門家を交えたチームとして諸課題に対応する場面に同席させ、多様な職種の方々が 1 つの課題に対して専門性を発揮することで、より良い対応方法が導き出されていく過程を学ばせている。これらの経験は、リアリティ・ショックの軽減につながる可能性があると考えられる。第三に「新任教師を迎える職場風土の作り方」について、職場における心理的安全性を保ちつつ、危機管理能力を高め、新任教師の得意分野を生かした学校経営の現状を交えて話題提供したい。

現場と研究が共に創る感謝教育を目指して

企画・話題提供：吉野優香（武蔵野大学）
話題提供：竹森亜美（星美学園短期大学）

話題提供：藤枝静暁（埼玉学園大学）
指定討論：菅原大地 #（筑波大学）

キーワード：感謝，教育実践，感謝介入

企画趣旨

「他者へ感謝すること」に対して、我々は経験的によいことであると知っており、子どもたちには、感謝できるように育ててほしいとも考える。

感謝研究では、理論的な背景や狙いが異なる感謝の教育方法がいくつか提案されている。ソーシャルスキルトレーニングに基づく感謝スキル教育(藤枝, 2021)はスキルとして感謝の表出の獲得を狙いとし、感謝感情の規定因(Wood et al., 2008)に基づく感謝トレーニング(Froh et al., 2014)は、感謝に対する理解や活用の獲得を狙いとしている(吉野, 2024)。そして、それらの方法は感謝獲得後の目標を感謝介入研究で示されるような well-being への効果と定めている。

感謝介入研究では、生活満足度の向上や抑うつへの低減(Davis et al., 2016)などの well-being への効果がメタ分析により指摘される。これに加えて、感謝の機能には、対人関係の形成・維持・発展への寄与(Find, Remind, & Bind Theory; Algoe, 2008)も指摘される。感謝の効果や機能に基づけば、感謝の教育方法が教育現場で活用される意義は大きい。

その一方で、感謝を主とした教育方法に関する研究や教育実践はどちらも報告数が十分ではない。この現状は、研究と教育実践の間で感謝の教育方法に関する考えや知見、ニーズ、課題が共有されていないなどの背景に起因すると考えられる。そのため、研究と実践の双方が情報を共有し、共通の目標に向かい協働するような取り組みが求められる。

具体的な取り組みには次の3点が挙げられる。第一に、感謝の教育を推進する土壌づくりが考えられる。感謝の教育方法に関する認知度を上げることや、感謝の教育に対する考えを実践者と研究者が互いに理解しあうことで実践も研究も行いやすくなるだろう。

第二に、実践、研究双方のニーズに応える視点の共有が考えられる。研究法に基づく方法や、ニーズに呼応した教育実践の方法の双方の特徴を理解することで開発価値のある方法の創生につながるだろう。

第三に、研究知見に基づく感謝の教育効果に関する課題を共有し、実践、研究がともに感謝の教育方法を開発していくことである。感謝の教育は期待される効果は大きいですが、感謝介入の研究知見に基づくとその効果の検討は不十分な側面がある。課題の明示と共有により、活用と検証の双方に有益となるだろう。

以上より本シンポジウムでは、感謝の教育方法が、現場での活用および感謝研究での検討、改善により相

互循環的に発展することを目指し、情報と課題を共有する。シンポジウム全体を通して、1) 感謝の教育を推進する土壌づくり、2) 研究、実践双方のニーズに応える視点の獲得、3) 研究知見に基づく感謝の教育効果に関する課題の明確化、の3点に関連する報告を行う。

話題提供では、感謝スキル教育への実践者の理解や関心の報告、個別支援でのニーズに基づく教育実践の報告をいただき、感謝教育に関する課題の報告を行う。指定討論では社会実装の観点などから議論いただく。

最後にフロアの皆様と、感謝教育に関する研究や実践へ取り組むことについて多角的な議論を行いたい。

小学校と中学校の教師を対象とした 感謝スキル教育に関する意識調査結果の報告

藤枝静暁

感謝することが多い子どもは、少ない子どもよりも肯定的な経験が多く、仲間や家族からのソーシャルサポートを受けており、日常や学校生活の満足感が高かったと報告されている(Froh, Yurkewicz, & Kashdan, 2009)。しかし以前から、親切にしてもらったらありがたいと言うことを知識として知っているが、できない子が多い(大熊, 1999)と言われており、感謝の感情を生活の中で発揮できるような実践力を養う必要がある(小須田, 2002)と指摘されている。この課題に対して、藤枝(2021)は、ソーシャルスキル・トレーニング(SST)の技法を用いて感謝感情の表明を促す感謝スキル教育を提案・実践している。しかし、感謝スキル教育は、学校現場で広く認知・導入されるには至っていない。そこでまずは、学校現場の教師は、児童生徒の感謝行動をどのように評価しているのか、また、感謝スキル教育をどのように認識しているかを知る必要があるだろう。小・中学校では、「道徳」の時間(年間35単位時間)が確保されており(文部科学省, 2015; 2017)、児童生徒は感謝を主に特別の教科道徳で学習している(藤枝, 2021)。本発表では、小中学校の教師を対象とした調査結果について報告し、学校現場での感謝スキル教育の普及への手がかりとすることを目的とする。

巡回相談を通して見えてくる 学校現場での「感謝」に関わる個別支援の報告

竹森亜美

近年、小・中学校におけるいじめの認知件数や重大事態の発生件数、暴力行為の発生件数、不登校児童生

徒数はいずれも増加傾向にある (文部科学省, 2024)。また、特別支援学校・特別支援学級に在籍する児童生徒や外国人児童生徒、日本語指導を必要とする生徒も増加しており、多様化する子どもたちへの対応が求められている (中央教育審議会, 2021)。子どもたちが抱える喫緊の課題として「感謝」が取り上げられることは少ないが、学校現場での個別支援では「感謝」に関わる教育実践は日々行われている。

「感謝する」ことを教える関わりは、①言語発達の遅れのある児童生徒に他者との言葉によるやりとりを形成する、②対人場面において他者の行動に適切に応答するといった場面で実践されている。前者は主に特別支援学校や特別支援学級において、後者は特別支援学校や特別支援学級、通級指導教室などさまざまな場面で行われている。しかし、「感謝」そのものを標的行動としているのではなく、「他者と言葉でコミュニケーションを取りやりとりを楽しむことができる」「友達に適切な距離感で友好的に関わることができる」といった児童生徒が抱える教育的ニーズに応じる形で「感謝」が扱われている。そしてこれらの教育実践はあまりに日常的であるため、研究データとして知見が収集されることが少ないのではない。

また、通級指導教室をはじめとする個別支援では、児童生徒に「好きなことを教えてもらう」「手伝いやゲームの進行などの役割を担ってもらう」などを通して、教員から「感謝される」機会を意図的に設定している。このような「感謝される」経験の積み重ねが、児童生徒が他者に「感謝する」ことにつながっているのではない。本シンポジウムではこれらの日常的な実践について、巡回相談等で挙げられた事例について報告を行う。

感謝介入研究の課題から考える

感謝教育が対象とする「感謝」の再考に関する報告

吉野優香

感謝介入手法は多くの手法が考案され、well-being への効果が検討されている。しかし、感謝介入手法には多くの課題が残されているため、感謝教育ではそれらの課題を理解したうえで活用することが求められる。

たとえば Renshaw & Steeves (2016) のメタ分析では、若年層には感謝介入の効果があるとは言えないことを指摘している。この指摘は、若年層へ向けた感謝介入の実施に疑念を抱かせるが、感謝教育に視点を変えると、若年層が well-being への効果を有するような「感謝」を未獲得であったがゆえに介入効果が得られなかったとする解釈もできる。

また、日本においては感謝介入の成功例があまりないという課題もある。この課題は、返報義務により感じる申し訳なさである負債感情 (吉野・相川, 2018) が感謝感情に伴い経験されることに由来すると示唆されている (相川他, 2014; 相川・酒井, 2018)。この課題は、感謝教育の視点からは、日本の文化圏における従来の教育で獲得される「感謝」の経験や表出などの対処方略が負債感情と関連している可能性を見出せる。

このように、感謝介入の課題は感謝教育が対象とする「感謝」の再考を促す重要な根拠となりうる。

感謝とはよいものである、という我々の理解は、素朴概念的だといえる。感謝介入に関する課題を理解し、どのような「感謝」が有益であるのか、どのような表出が効果的であるのかなどについて懐疑的になりながら教育に取り組むことが重要であると考えられる。本話題提供では、子どもたちの well-being な生活へ寄与する「感謝」の獲得を促すような教育の実現に向けた検討点について報告を行う。加えて、感謝の規範に関する質的研究と負債感情が伴う感謝感情とゆるしの研究をお示しし、学習対象とする感謝に関する報告をする。

指定討論

菅原大地

心理学研究の成果を社会実装へとつなげることは、応用を志向する研究者にとって一つの夢であり、同時に大きな挑戦でもある。たとえば、感謝することや感謝されることの良さについては、体験的な実感のみならず、科学的な裏付け (エビデンス) も多数報告されている。しかしながら、感謝教育に限らず、多くの有効性が実証された介入方法が、さまざまな制度的・文化的・現場的な障壁により実装に至らないケースは少なくない。

本指定討論では、登壇者自身が関わった社会実装の経験をもとに、思うように実装が進まなかった例と順調に実装できた例を紹介する。具体的には、スウェーデンのカロリンスカ研究所で開発され、大規模な効果検証が行われた生徒向けの自殺予防教育プログラム (Youth Aware of Mental health; YAM) の日本における導入の試みと、その過程で明らかになった課題や教訓を報告する。あわせて、現在茨城県笠間市にて実施している、社会的孤立・孤独の予防を目指した地域介入の取り組みについても紹介する。

討論では、①社会実装の目標をどの段階に設定するか、②感謝教育に固有の実装課題があるか、あるいは教育現場一般に共通する課題なのか、③そうした課題にどのように対処できるのか、について議論を深める。研究成果の社会実装を目指す研究者にとっても、教育現場に科学的知見を取り入れたいと願う実践者にとっても、有益な視座を提供することを目指す。

主要引用文献

- Froh, J. J., Bono, G., Fan, J., Emmons, R. A., Henderson, K., Harris, C., Leggion, H., & Wood A. M. (2014). Nice thinking! An educational intervention that teaches children to think gratefully. *School Psychology Review*, 43(2), 132-152.
- 藤枝静暁 (2021). 高学年児童の感謝スキルの獲得を目標としたソーシャルスキル教育の効果に関する検討 *カウンセリング研究*, 54(2), 47-59.

付 記

本研究は、JSPS 科研費 22K13821 の助成を受けたものである。本研究に報告すべき利益相反はない。

文系学生に対する心理統計教育 —授業、卒論指導・査読で気になる統計解析—

企画・司会：山田剛史（横浜市立大学）
企画：杉澤武俊（早稲田大学）
話題提供：安永和央（岡山大学）
指定討論：服部 環（法政大学）

企画：村井潤一郎（文京学院大学）
企画・話題提供：寺尾 敦（青山学院大学）
話題提供：安井彩乃（文教大学）

キーワード：心理統計教育，授業，卒論指導

企画趣旨

心理学を専攻する文系学生にとって、心理統計の授業や卒業論文は、心理統計の知識を活用する重要な機会である。心理統計の授業では、学生はデータの扱い方や解析手法を学ぶが、その知識を実際に応用する機会は限られている。しかし、卒論に取り組むことで、受動的に学んできた心理統計が、データを扱いながら自ら問題解決を行う能動的な活動へと変わる。この過程を通じて、学生は心理統計の重要性を再認識し、その難しさや面白さに気づくことになる。

心理統計の授業と卒論の指導を通じて、大学教員は学生の統計解析に関する多くの気づきを得る。例えば、心理統計の概念の理解の仕方、実際のデータ分析における困難さ、そして統計手法の適用に関する誤解などが挙げられる。同様の気づきは、論文査読の過程でも生じる。研究者として論文を精査する中で、統計解析の適切さや妥当性について改めて考えさせられることが多い。本シンポジウムでは、心理統計の授業や卒論指導、さらには論文査読における「気になる統計解析」に焦点を当てる。

話題提供者は、心理統計学を専門とする若手および中堅の 2 名の教員に加え、認知科学を専門とする教員の計 3 名である。本シンポジウムでは、心理統計の授業や卒論指導の経験に基づいた具体的・実践的な話を伺う。話題提供の内容は、(1) 気になる統計解析が生まれる理由、(2) 心理統計教育の成果を卒論で活用できるように、(3) 認知モデリングでの統計学、といったテーマを予定している。話題提供の後、心理統計学を専門とする指定討論者が、3 名の話題提供に対してコメントする。続いて、フロアとの意見交換を通じて議論を深め、情報共有を行うことで、心理統計教育の改善に寄与するセッションとした。

気になる統計解析はなぜ生まれるのだろうか

安井彩乃

多くの文系学生にとって、心理統計をはじめとする「統計学」関連科目を履修する理由はふたつに大別できると考えられる。ひとつは、必修科目や資格取得などでカリキュラム上取らざるを得ないからであり、もうひとつは、希望のゼミに入るための指示がなされているなど、その他何らかの事情により取らざるを得ない状況だからである。つまり彼らは、消極的な動機づけによる学びであり、その根底に「統計学」という学

問領域としての興味関心は存在しない。あくまで彼らにとっては、興味のある専門領域を学ぶためのツールとしての意味しかもっていない。とりわけ数学への苦手意識を強くもつ私立大学の学生にとっては、計り知れないほどの恐怖心を抱く科目であるということも念頭に置きたい。こうした学生にとっては、躓くステップが想定以上に早いということにも留意したい。

そのような背景を踏まえて「気になる統計解析が生まれる理由」を探ると、理論と実践の接続が不十分であることもひとつの要因として考えられるのではないだろうか。ツールとしての統計学がどのような扱われ方をして、彼らの興味関心のある領域に繋がっていくのかが見えていないということである。そこでこれらを少しでも解消するよう、担当科目の中では(1)統計分析に必要な基本的な知識・理論、(2)ダミーデータや実データを使った演習のサイクルを回すことを最低限とし、許される範囲において適用する統計分析を自身で選択できる仕組みを模索した。

実際の授業実践の一例として、ある担当科目では、クラス内で 2 項目程度の調査を行い、そのデータに統計的仮説検定を行うという演習を行った。理論と実践を繋げて理解させるため、データ収集、分析の実施前に、データの尺度水準や適用する検定手法、帰無仮説・対立仮説を考えさせるようにしたもの、これらを十分に理解できている学生は少なかった。特に目立ったのは、実際の調査で得られる数字の尺度水準がわからずに、適用したい検定手法で扱える尺度水準を記述するというものであった。つまり、尺度水準によって適用できる検定手法が異なるという知識はあるものの、実際に自ら調査をしてデータを得るという実践応用に至っていないということである。

もつとも、こうした「失敗」を経験させることで、統計分析を理解することの意義やツールとして利用するうえでの注意点を「知らないはず」と思わせることに、一定の意義があると考えている。こうした気になる統計解析が行われる前段階であろう事例から、どのような失敗が彼らにとって学ぶ意義に繋がるのか、どこにギャップを感じているのかを考えることは、非常に大きな意味をもつ。そこで本発表では、事例を紹介しつつ、「気にならない統計解析」に繋がるような教育を行うための議論をしていきたいと考えている。

心理統計教育の成果を卒論で活用できるように —知識から理解へ—

安永和央

学部生対象の心理統計教育として、①心理学で必要となる統計分析の基本的な内容、②心理・教育測定の研究を行う際に必要となるテストングの基礎に関する授業を行っている。今年、これらの授業を担当して 2 年目となる。心理学に関する卒業論文の指導を本格的に行った経験はほとんどなく、今後これらの授業を受講した学生の卒業論文の指導を行う。

①では、記述統計と統計的検定の内容を教えている。授業では、学生の状況を把握するために感想や質問等を書いてもらっている。これを読むと、統計的検定の内容に難しさを感じている学生が多かった。その理由として、考え方そのものが難しい、新しい用語が多数出てくる等が挙げられていた。また、記述統計のように高校では学んでいないことも影響しているようである。これらの感想を踏まえ、授業では用語や統計的検定の手順等について、具体例を活用しながら繰り返し説明を行った。回を重ねるごとに、統計的検定を難しいと感じる学生は減っていった。しかし、このように手順や検定結果の判断の仕方を強調した授業を繰り返していくと、検定結果が有意であるかどうかのみに着目したり、「有意な結果=意味のある結果(効果のある結果)」と誤解したりすることが懸念される。そのため、「有意な結果≠意味のある結果」であること、効果の大きさ(効果量)も検討すること、たとえ効果が小さくても標本サイズが大きくなれば統計的に有意になり得ることについても説明を行った。

②では、心理的なもの(構成概念)の測定における妥当性と信頼性について学んでいる。身長計で身長を測るといった物理量の測定と比較して、目に見えない構成概念は、質問紙を用いてその構成概念を的確に測定できるという保証はない。だからこそ、妥当性や信頼性を検討することで、構成概念を適切に、かつ、小さい誤差で測定していることを示す根拠を集めてくる必要がある。しかし、妥当性と信頼性について学ばなければ、実体としてつかみにくい構成概念であるからこそ、それに関係する項目を作成すれば構成概念を適切に測定できるであろう、という考えをもちやすいようにも思える。このような誤解が生じないように、学生たちには、実際に質問紙を作成することや文献講読を通して、妥当性と信頼性を検討することの必要性について説明している。学生が卒業論文について考える際に、質問紙を作成する研究であれば、妥当性と信頼性を考慮して質問紙を作成する必要があり、既存の質問紙を用いて研究を行うのであれば、妥当性と信頼性について検討されているものを選ぶことが重要である、ということを個々人で判断できることを目指している。

この 1 年、悩みながら、緊張感をもちながら①と②の授業を行ってきた。本シンポジウムで様々な意見や助言をいただくことで、発表者自身の心理統計教育の改善も行いたいと考えている。

認知モデリングでの統計学

寺尾 敦

2 年生以上が選択できる「認知科学」という科目において、量的な認知モデリングを教えている。認知モデリングは統計学と密接に関連している。たとえば、テキスト(Lewandowsky & Farrell, 2011)の第 4 章と第 5 章では最尤推定が扱われている。

授業では、テキストを日本語訳した Word 文書を教室前面のスクリーンに映し、解説を行っている。MATLAB プログラムの解説ではプログラムの全体あるいは一部を MATLAB で実行することも行う。90 分の授業時間御のうち、60 分程度を解説にあてて、残りの時間の使い方は各受講者にまかせている。

各章の講義が終わると、2 週間後までに、受講者はその章のプログラムについて自分用のノートを作成して LMS から提出する。「日本語訳をそのままレポートにコピーするのではなく、自分がわかるように説明を行ってください。自分のレポートを読み返せば、プログラムがきちんと理解できるように書いてください」という指示がされている。こうした「自己説明」が有効な学習方略であることは十分に示されてきた。

教員にとっての困難は提出されたノートの評価である。自己説明の量がその後のテスト成績と関連することは過去の研究で示されているが、提出されたノートの記述量を成績に反映させることの妥当性には疑問が残る。統計学を含む認知モデリングの理解を評価したいのだが、それについての記述はプログラムについての一般的な記述(たとえば、変数に何が代入されているかの説明)に埋もれていて切り分けが困難である。

認知モデリングについての記述を切り出すことができて、理解の程度の判断は難しい。たとえば、テキスト第 3 章では読者が回帰分析を既習であることを想定して、「回帰直線を計算するたびに、読者はモデルをデータにあてはめてきたのである」と述べ、パラメータ推定のテクニックについての議論を回帰分析から始めている。パラメータ推定とモデルフィッティングの理解にはさまざまな程度があるはずだが、ノートの記述からこれを評価することは難しい。

テキストには、フィッシャー情報量やヘッセ行列といった、これまでの心理統計教育ではあまり扱われていない内容が含まれている。大学教育にデータサイエンスの波が押し寄せている現在、心理学の学生もこうした発展的内容の学習が必要になるかもしれない。しかし、いまの私の授業が理解の助けになっている実感はまったくない。

引用文献

Lewandowsky, S. & Farrell, S. (2011). *Computational modeling in cognition*. SAGE.

付 記

本シンポジウムは、科学研究費補助金課題番号 23K02866 の助成を受けた。

学校における協働実践研究の変革可能性 (2)

—実践と研究を融合した第 3 の道を探る—

企画・話題提供：木村 優 (福井大学)
 司会・話題提供：山浦光雄 # (福井大学)
 話題提供：永田卓裕 # (福井県立坂井高等学校)
 指定討論：鹿毛雅治 (慶應義塾大学)

企画・話題提供：岸野麻衣 (福井大学)
 話題提供：川崎耕介 # (福井大学教育学部附属義務教育学校)
 指定討論：白水 始 (国立教育政策研究所)

キーワード：実践研究，教師と研究者の協働，学術変革

企画趣旨

1999 年 3 月発行の『教育心理学研究』に「実践研究」がジャンルとして設定されておよそ四半世紀が経過した。この間、本学会誌には数多くの実践研究論文が掲載されてきた。この実践研究推進の動向は他の教育系学会でも同様で、各学会で積極的な教育実践の理論化が奨励されている。この動向には、1990 年代に入ってからようやく教職が技術的かつ省察的な専門職としての地位を確立したこと (木村, 2024a), その上で、専門職として教師たちが学校 (さらには他の教育フィールド) を舞台にして行った教育実践を直接扱う研究、授業や教材を開発・評価する研究のニーズが高まってきたことが背景にある (市川, 1999)。

そして近年では、教師たちの実践基盤が同僚との協働関係から他の専門職や地域コミュニティとの協創関係に拡張するにつれて (木村, 2024b), 教師たちと研究者たちが互いの教育実践及び教育研究の課題を共有し重ね合い、その課題の解明や解決に協働でのぞむ実践研究 (以下、学校における協働実践研究と表記) の挑戦が漸増しつつある。この学校における協働実践研究は、教育実践と教育研究が互いに乖離することなく融合することで、双方の課題解決や知見の前進、さらに新知識や新手法や新理論の創発といった変革を生み出すことが期待される。

しかし、ちょうど「実践研究」において教育実践の特異性と学術研究の厳密性との間でジレンマや揺れが生じると同じように (市川, 1999), 学校における協働実践研究もまた実践と研究の間で生じる様々なジレンマや揺れに苛まれることになる。

実際に、近年の『教育心理学研究』における実践研究論文とそこでの学校における協働実践研究を概観すると、教育研究の厳密性、すなわち「概念」の追究にほとんどの議論を収斂させる一方で、教育実践の特異性、すなわち「物語」を可能な限り最小化させる傾向がうかがえる。「実践」という言葉は単に「研究を教室や学校で行う」という最低限の意味で用いられ、そこで実施/施行される研究活動は教師たちと子どもたちの学びと育ちの文脈という学校の教育活動から乖離しているケースが見受けられる。また、研究課題は常に学校の外側にある学術/研究者の側からもたらされ、学校の校内研究の主題、教師たちが開発を目指すカリキュラムや改革を目指す組織とは無関係か距離を置いて進められているケースも見受けられる。

こうした実践と研究の乖離現象が起こるのは、学界が広く学校における協働実践研究によってもたらされる新知見・理論生成の可能性を予見しながらも、未だ教育実践の「物語性」と教育研究の「概念性」を融合した認識論を確立できていないためと考えられる。認知的にも情動的にも社会的にも豊かで瑞々しく独特な教育実践の物語を担保しながら、広く実践と理論双方の前進に寄与する教育研究の概念の生成をいかにして同時に担保できるのだろうか。共に「協働実践研究者」である教師たちと研究者たちはいかなる関係でもって実践研究を推進すれば良いのだろうか。実践研究が広く推進されてきた中で留保してきたこれらの問いに、学校における協働実践研究の展開を通じて答えを見出していくことが学術変革にとって必要になる。

以上の課題をふまえ、本シンポジウムでは教師たちと研究者たちによる学校における協働実践研究にのぞむ二つの挑戦を事例として、教師たちと研究者たちが互いの教育実践及び教育研究の課題をいかに重ね合い、共通の課題を見出し、その解決や必要な開発に向かっているのか、その過程で見出された気づきや発見をいかに表現しようとしているのかを検討する。そして、複雑な学校における協働実践研究をめぐる価値と課題を探り、それを学術研究へと融合する方策や基盤となる考え方、すなわち学術変革に向けて鍵となる研究の認識論を参会者のみなさまと協働探究していく。

福井大学教育学部附属義務教育学校におけるカリキュラム開発・学校改革の協働実践研究

川崎耕介・岸野麻衣

福井大学教育学部附属義務教育学校においては、校内研究を推進していく中核的な組織である「研究企画」が毎週の時間割に組み込まれ、そこに義務教育学校の教員 8 名と福井大学連合教職大学院教員 3 名が参加している。メンバーが入れ替わりながらも、大学院教員の参画は少なくとも 25 年以上継続しており、報告者は 10 年近くにわたってこの会に参画してきた。

研究企画では、研究テーマ (令和 7 年度は「探究し協創するコミュニティ (2 年次): 学びを共に繰り上げるプロセスをデザインする」) に基づいて、授業とカリキュラムの実践と省察を行い、それらの改革に向けて校内の教師の学びをいかに支えていくかを検討している。具体的には、毎週 1 コマ時間割に組み込まれて行われる、教科を越えた小グループの部会の実践と省察を行いつつ、月に 1 回程度行われる教育実践研究会、

年に 2 回行われる教育課程研究会、年に 1 回行われる公開研究集会と研究紀要の発行、研究副題の再設定等について、子どもの姿をベースに、リズムに合わせて内容の検討を重ねていく。

研究企画は、研究統括主任のファシリテートのもと、参加者がそれぞれの経験に根差した視点で思いや考えを語り合い、聴き合う場である。それぞれの実践での課題と部会や研究会で共有される迷いや困難を共有しながら、同時に学校として大事にしてきたことを自分たちの言葉で再確認し、よりよい教育実践を協働で探っていく。ここに参画する研究者も、いわゆる「指導」「助言」ではなく、同じ地平に立って語り合い、聴き合う。「理論」を持ち出すというよりも、様々な実践の場で自身に蓄積されてきたレポーターを照らし合わせながら、子どもの学びと教師の学びについて、鍵となる構造や概念を探って言葉にしていく。まさに、教育実践と教育研究の課題を重ね合い、共通の課題の解決に向けて表現し合い、互いの知を融かしながら協創していく場である。

研究企画での語り合いは、実践の意味を掘み直すことにつながり、それは互いの実践研究に活かされている。校内の授業とカリキュラムの開発を繰り返ると共に、新たなレポーターは実践をより適確に捉える概念の創出につながっていく。こうしたプロセスで得た気づきや発見は、学校の協働研究の結晶として書籍においても表現されている。

当日は、具体的な事例をもとに学校における協働実践研究の変革可能性を報告したい。

福井県立羽水高校における カリキュラム開発・学校改革の協働実践研究

永田卓裕・木村優

福井県立羽水高校では、2016 年度より当時の「総合的な学習の時間」のカリキュラムをプロジェクト学習 (Project-Based Learning、以下 PBL と表記) へと変革するために、その前年度後期から PBL カリキュラム開発とそれを推進する学校組織改革に着手することになった。当時、同校教員であった永田は同僚と共にカリキュラム開発の担当部局に配属され、教育心理学者である木村は同校の「協働研究者」として PBL カリキュラム開発に協働であたることになった。この協働実践研究をカリキュラム開発と学校組織改革のアクションリサーチとして展開し、同開発・改革の萌芽期としての第 1 サイクル (2016 年度～2018 年度)、成熟期としての第 2 サイクル (2019 年度～2021 年度)、維持・向上期としての第 3 サイクル (2022 年度～現在) の 3 サイクルで推進してきた。

第 1 サイクルでは、2016 年度 1 学年から PBL「市役所に提案！」を開発・実践する中で、担当部局である事務局の機能強化に努め、学校内外の協働連携推進と同僚間で育てたい生徒像のビジョン共有を図っていった。第 2 サイクルでは、第 1 サイクルを通じて露見した 2 つの教師文化 (保守的・個人主義的な教師文化と挑戦的・協働主義的な教師文化) 間の矛盾にもとづく

教師協働の停滞解消、外部連携機関とのビジョン共有と連携先の地域企業への拡張を通じて PBL カリキュラムを「地域に提案！」へと発展させた。第 3 サイクルでは、この間のカリキュラム開発と学校組織改革の成果を基盤にして、羽水高校でこれまで普通科のみだった学科に 2022 年度より新たに「探究特進科」を新設開講し、普通科と探究特進科双方の「総合的な探究の時間」としての PBL を中核に据えた学校改革が進められている。なおこの間、PBL を主導する事務局 (サイクル 1) も推進委員会 (サイクル 2) から探究企画部 (サイクル 3) と学校の中核部署へと漸進し、地域の行政・企業・大学等との協働連携も持続しつつ拡張するに至っている。

このカリキュラム開発と学校改革の協働実践研究のサイクルを展開する中で、第 1 サイクルと第 2 サイクルの終盤には本校のカリキュラム開発と学校改革の展開において転機 (ターニング・ポイント) となる出来事を把握し、そこでの教師たちによる組織的な意思決定過程を具体的なエピソードをふまえて記録するタイムラインを作成した。これは、年度を追って続くカリキュラム開発と学校改革の基盤となる「軌跡」を明確化して教員間で共有すると共に、探究型カリキュラム開発を核とした学校改革実践のメカニズムを理論化する目的の一環で実施した。また、同目的で本校におけるこの間のカリキュラム開発と学校改革の協働実践研究の展開を、教師たち自身が実践記録や実践報告にまとめていった。さらに、本校での協働実践研究は他校との学校ネットワーク構築とも連動してきたことから、学校改革に肯定的な効果を及ぼすと考えられる学校ネットワークの実践理論生成も目指した。

以上の羽水高校におけるカリキュラム開発と学校組織改革の協働実践研究アクションリサーチから、(1) 探究型カリキュラムを通じた教師・学校の成長発展メカニズム (木村・藤井・三河内, 2023)、(2) 学校ネットワークを通じた学校組織の協働開発 (木村・永田, 2019)、(3) 探究型カリキュラム協働開発によって学校組織に生じる矛盾とその対処戦略創発 (木村, 2023) の 3 つの主知見が見出され、協働実践研究の成果として学界で公表してきた。これらは本校の現実の挑戦課題に対して教師たちと研究者たちが協働実践研究を通じて見出した知見である。そして、これらの知見を活用して、現在の本校のカリキュラム実践も学校組織改革実践もデザインされてきている。

この一連の協働実践研究において、研究課題は常に実践フィールドである学校で生成されていた。また、教師たちと研究者たちは手探りの実践の中で問題解決に必要な戦略を協働で探り、時に立ち止まって実践状況の分析を協働で行なってきた。しかし、羽水高校の瑞々しくユニークながらも多様なジレンマやコンフリクトに満ちあふれた実践の物語を学術研究の文脈で描出できたのか、また一部で来たとしてもその条件は何か、これらは定かではない。本シンポジウムでは、これらの問いを参会者のみなさまと協働探究したい。

日本における感謝研究の動向と展望 (2)

—青年期の感謝の特徴—

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)

話題提供：吉野優香 (武蔵野大学)
企画・司会・指定討論：村上達也 (立正大学)

キーワード：感謝, 互惠性, 青年期

企画趣旨

本シンポジウムでは、青年期の感謝の特徴に着目して、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事が示されている (Wood et al., 2010)。青年期においても同様に、感謝が心理的 well-being に肯定的な関連を示すことが報告されている (Froh et al., 2011)。このような研究成果に基づいて、感謝に関係する教育実践も複数報告されている (吉野, 2024)。

Baumgarten-Tramer (1938) は感謝表明について、児童青年の望みに助力してくれた相手への対応に関する回答に基づいて、言葉で感謝を述べるという「言語的感謝」、お返しに何かをあげたりしたりするという「具体的感謝」、相手との精神的結びつきを考慮するという「結合的感謝」に分類し、さらに役立つことや自分の発達を促進する行動でお返しをしようとするような目的的な感謝も見出している。7 歳から 14 歳の児童青年の感謝表明を検討した結果、多くの国で言語的感謝の表明と年齢に関連はみられなかったが、年齢に伴い具体的感謝は低減し、アメリカ、中国、ロシアでは年齢に伴い結合的感謝の表明が増加する傾向が報告されている (Mendonça et al., 2018)。

青年期に抽象的思考が可能になり社会的視点を取得することによって、他者との関係をとおしたアイデンティティの探求が進み、感謝の発達にもつながる (Naito & Washizu, 2019)。他方で、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、青年期は感謝を素直に感じにくい時期でもある (内藤, 2004; 池田, 2020)。このような青年期の感謝の発達の特徴を理解することは、教育における well-being や感謝に関係する教育実践を考える上で重要になる。

以上を踏まえて、本シンポジウムでは、(1) 感謝生起場面における状況の認知に注目したパーソナリティ特性と感謝表明の関連、(2) 返報行動への影響過程に関する負債感情を踏まえた感謝研究、(3) 親に対する感謝にみられる世代間互惠性を取りあげて、話題提供を行う。指定討論者からは、青年期の感謝の特徴を理解するための視点を整理いただき、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する。

パーソナリティ特性と感謝表明の関連

—状況の認知に注目して—

藤原健志

これまで、パーソナリティ特性と感謝感情の関連については、多くの検討が行われている。例えば特性感謝を測定する尺度である GQ-6 は、Big Five の協調性や外向性と正の、神経症傾向と負の関連を有する (McCullough et al., 2002)。また、感謝と正の関連を有する概念としては、共感性や楽観主義 (McCullough et al., 2002)、向社会性 (Ma et al., 2017)、負債感 (McCullough et al., 2002; 白木・五十嵐, 2014) などが、負の関連を有する概念としては、サイコパスやマキャベリズム (Puthillam et al., 2021)、自己愛 (Farwell & Wohlwend-Lloyd, 1999; McCullough et al., 2002; Xiang & Yang, 2022) などが挙げられる。

ただし、感謝の社会認知モデル (Wood et al., 2008) においては、特性と状況感謝の間の認知評価の役割の重要性が指摘されており、本邦においても蔵永・樋口 (2011) において、感謝感情が生起するような状況における認知評価が、その後の行動を左右するという検討が行われている。こうしたことから、単にパーソナリティと感謝表明の関連を検討するだけでなく、その間にある認知評価の視点を踏まえた検討が必要であると考えられる。

本話題提供では、個人のパーソナリティ特性と感謝表明に関連する行動の間に状況評価の変数を想定したモデルを検討した藤原・村上 (2018) や村上・藤原 (2018) の結果から、感謝表明の背景として検討すべき変数について検討を行う。

負債感情を踏まえた感謝研究：返報行動への影響過程

吉野優香

感謝研究では、詳細な検討のために感謝感情とともに負債感情を研究することがある。負債感情とは、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返済の義務に関わる感情とされる (吉野・相川, 2018)。

感謝感情と負債感情をともに研究で扱う利点は、両感情の類似した生起の背景に基づき、両感情が及ぼす行動への影響に関して検討可能になる点にある。たとえば、受益時の利益供与者への返報行動が生じる背景に関する検討である。返報行動は、感謝感情、負債感情からともに促進の影響を受けるとされる (Bartlett & DeSteno, 2006; Greenberg & Frisch, 1972)。日本

においては感謝感情の経験時には負債感情が伴うと指摘されるため(一言・新谷・松見, 2008; 蔵永・樋口, 2011a, 2011b; 吉野・相川, 2018)各感情が及ぼす返報行動への影響過程が不明瞭となるが, 両感情をともに検討対象とすることで詳細に検討できる。

また感謝感情と負債感情の生起には, 受益者による利益供与者が支払ったコストへの評価が影響している(相川, 1988)。このコストの認知が成立するためには他者視点の獲得が求められ, 心の理論の発達との関連が予想できる。青年期における感謝研究では負債感情を踏まえた研究が重要な役割を持つといえる。

本話題提供では, 感謝の手紙の内容分析から感謝感情と負債感情の生起に関する内容や(吉野・相川, 2016), 感謝感情と負債感情が返報行動に及ぼす影響とその過程に関する内容(吉野・相川, 2017)などを基に, 青年期の感謝研究において負債感情を検討に含めることに関して報告する。

世代間互恵性からみた青年期の親に対する感謝の特徴 池田幸恭

感謝を受益者から利益供給者への返報に基づく直接互恵性により進化した感情とする仮説と, 他者に対する利他的行動が将来的に別の他者から間接的に返報されるという間接互恵性によって進化した感情としてらえる仮説の両方がある(本多, 2010; Nowak & Roch, 2007)。親に対する感謝の直接互恵性の特徴として, いわゆる「親孝行」のように親に感謝することが親への返報を促すことが考えられる。さらに, 親から受けた恩恵を次世代の子どもたちに返報しようとするという「世代間互恵性」が指摘できる。青年が親に対する感謝を感じることは, いわば世代を超えた間接互恵性として, 親子関係の中だけにとどまらず次世代の子どもたちを育てる意識につながるといえる。

池田(2018)は2018年8月にweb調査を行い, 20歳から24歳までの800名(戸籍上の性別の男性400名, 女性400名)の回答について, 親に対する感謝と次世代育成力(次世代の子どもたちを育てることへの自信)との関係を検討している。また, 親に対する感謝と親への返礼(直接互恵性), 利他行動(間接互恵性)との関連も分析している。分析の結果, 青年の親に対する感謝は友人・知人, 他人への利他行動との関連は小さいが, 親への返礼を促すだけでなく, 次世代育成力を育てることが示唆されている。

本話題提供では, 世代間互恵性からみた青年期の親に対する感謝の特徴について紹介し, 感謝研究を展望する。

主要引用文献

Bartlett, M. Y., & DeSteno, D. (2006). Gratitude and prosocial behavior: Helping when it costs you. *Psychological Science*, 17(4), 319-325.
Baumgarten-Tramer, F. (1938). "Gratefulness" in children and young people. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 53,

53-66.

Froh, J. J., Yurkewicz, C., & Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of Adolescence*, 32(3), 633-650.

藤原健志・村上達也 (2018). 感謝生起場面における認知と行動を左右する個人特性(3)―共感性と自己愛を統合した分析 日本教育心理学会第60回総会発表論文集, 123.

本多明生 (2010). 進化心理学とポジティブ感情―感謝の適応的意味 現代のエスプリ, 512, 37-47.

池田幸恭 (2018). 青年期後期における親に対する感謝と次世代育成力との関係 日本青年心理学会第26回大会発表論文集, 46-47.

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.

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.

Mendonça, S. E., Merçon-Vargas, E. A., Payir, A., Tudge, J. R. H. (2018). The development of gratitude in seven societies: Cross-cultural highlights. *Cross-Cultural Research*, 52(1), 135-150.

村上達也・藤原健志 (2018). 感謝生起場面における認知と行動を左右する個人特性(4)―特性感謝と特性負債感に着目して 日本教育心理学会第60回総会発表論文集, 124.

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.

Nowak, M. A., & Roch, S. (2007). Upstream reciprocity and the evolution of gratitude. *Proceedings of the Royal Society, Series B: Biological Sciences*, 274, 605-609.

吉野優香 (2024). 心理学における感謝教育に関するレビュー The Basis: 武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要, 14, 107-123.

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.

自尊心を高めることの社会的効果についての再検討

企画・話題提供：橋本博文 (大阪公立大学)
司会・話題提供：佐藤剛介 # (久留米大学)

企画・話題提供：前田 楓 (立教大学)
指定討論：山口 勸 (東京大学)

キーワード：自尊心，教育，文化

企画趣旨

自尊心 (self-esteem) を高めることが子どもの健全な成長につながるのと通念は、世間一般の理解のあり方のみならず、心理学・教育学領域の多くの研究にも見て取ることができる。しかし、1980 年代のアメリカにおいて、学業不振や望まない妊娠、薬物乱用、犯罪などの問題を抑制するべく立ち上げられた「カリフォルニア・タスクフォース」の功績を踏まえても、またそれらを踏まえた心理学の一連の研究においても、自尊心を高めることが肯定的な効果をもたらすことを示す直接的な証拠を見出すことは難しい。本シンポジウムでは、以下の三名による話題提供を通じて、1) 過去の実証的知見を踏まえつつ、あらためて自尊心を高めることの社会的効果について再考するとともに、2) 高い自尊心を表明することに対する他者からの反応予測に主眼を置く国際比較調査、さらには、3) 小学校と中学校の教員を対象とする調査の結果を踏まえながら、「自尊心を高めることが社会的に肯定的な効果をもたらす」との一般的通念について議論する。そのうえで、現状の課題と今後の研究展望について指定討論者およびフロアの方々と議論する。

自尊心信奉を再考する

佐藤剛介

米国カリフォルニア州で、1987 年から 1991 年まで、「自尊心と個人および社会の責任に関するカリフォルニア州タスクフォース (California Task Force to Promote Self-Esteem, Personal, & Social Responsibility)」が州政策として実施され、245,000 ドル (当時の為替レートで日本円にして約 5 億円、現在の価値だと約 8 億円) もの公的資金が投じられたが、プロジェクトの最終レポートにおいても、また心理学者や教育学者からも自尊心を高めることによる効果がほぼないことが指摘され (California Task Force to Promote Self-Esteem, Personal, & Social Responsibility, 1990; Dweck, 1999), 「自尊心を高めれば人はより賢く、親切で、健康になる」という期待は裏切られた。さらには、高い自尊心や高められた自尊心が、逆に社会的に望ましくない帰結を生み出す可能性すら指摘されている (Crocker & Park, 2004 for review)。例えば自己志向的目標の高い大学生とそうでない大学生では、前者の成績が低くなることが示され

(Canevello & Crocker, 2010), 自尊心を高めることが成績を悪化させるなどの知見も示されている (Forsyth et al., 2007)。優生思想に基づく殺人者や独裁者、家庭内暴力の加害者、殺人や強姦の犯人、いじめの加害者など深刻な暴力行為を行う人々は自尊心が高い (Baumeister et al., 1996 for review)。また高い自尊心を保持することは「幸福への王道 (royal road)」だとされる (Brown & Marshall, 2006, p. 4) が、自尊心が幸福感に与える影響には国間差や地域差 (Diener & Diener, 1995; Uchida et al., 2008; Yuki et al., 2013), また状況差 (Sato & Yuki, 2014) が示されており、そうした自尊心の効果は欧米よりも日本で低い。

こうした知見は、自尊心を高めれば良い結果「だけ」が得られるわけではないこと、その効果があったとしても限定的である可能性があること、そして効果を考える上で、対象となる人々が取り巻かれる社会環境を考慮する必要があることを示唆している。本発表では、自尊心向上がもたらすかもしれないメリットとデメリットを整理し、自尊心を高めることの意義を再考する契機としたい。

高自尊心者がもたらす評価についての日米比較

橋本博文

近年の国際比較調査によれば、諸外国と比して日本人の自尊心が極めて低い水準にあることが繰り返し示されてきた (例えば, Schmitt & Allik, 2005)。一般に自尊心の低さは、孤独感、不安感の高まりや精神的不健康と関連しているとされる。したがって日本の若者の自尊心の低さやその理由を明らかにすることおよび、その具体策を講じることも、着手すべき喫緊の課題と言えよう。ただし、自己報告式の心理尺度を用いた研究をもとに「日本人の自尊心の低さ」を盲目的に認識するのは時期尚早である。事実、自己報告式の自尊心尺度を用いる限りは日本人の自尊心が他国よりも低い傾向にある一方で、潜在連合検査によって測定される自尊心には文化差が示されない事実が明確に示されている (Yamaguchi et al., 2007)。

本話題提供では、日本の文化において高い自尊心を表明することが社会的には負の効果をもたらす可能性を検討すべく、「日本人の間では、高い自尊心を表明することによって他者からの否定的な反応を受けることが顕著に予想される」という仮説を検証するために

った日米比較調査の結果を報告する。

分析対象者は日米の成人 1,000 名である。具体的な手続きとしては、高い自尊心を表明する人物と中程度の自尊心を表明する人物を提示した上でそれぞれの印象を評定するというものであった。結果は、中程度の自尊心を表明する人物が好ましい印象を持つこと、さらには日本において高い自尊心を表明する人物が否定的な印象を抱かれやすい事実を示しており、上記の仮説を支持するものであった。これらの結果は、日本人の自尊心が必ずしも低いわけではなく、他者に否定的な印象を与えないために戦略的に自尊心を低く表明するという理解が可能であることを示唆している。

高自尊心者に対する現職の学校教員の評価

前田 楓

上述の日米比較調査の結果は示唆に富むものではあるが、得られた結果を学校教育現場における自尊心上のための教育プログラムと関連づけて議論するためには、学校教員の間で高い自尊心を表明する児童生徒が否定的に評価される可能性があるのか否かを検討する必要がある。

本話題提供では、上述の日米比較調査の手続きを踏襲しつつ、高自尊心者に対する現職の学校教員の評価を検討するためのオンライン調査の結果を報告する。具体的な手続きとしては、まず回答者自身が普段接している高い自尊心を表明する児童生徒と中程度の自尊心を表明する児童生徒、さらには低い自尊心を表明する児童生徒を思い浮かべてもらう。そしてそのうえで、それぞれの印象について尋ねる質問項目、さらに学級運営という観点から、自尊心の高い児童生徒ばかりの学級、自尊心の中程度の児童生徒ばかりの学級、そして自尊心の低い児童生徒ばかりの学級のうちのいずれの学級を担当したいかを直接的に尋ねる質問項目などを含む調査を現職の小・中学校の教員を対象に実施した。その結果、小学校の担任の間では、自尊心の高い児童生徒がおおむね高く評価されるが、中学校の担任の間では、協調性の観点から自尊心の中程度の児童生徒と比べて自尊心の高い児童生徒が低く評価されていた。さらに、自尊心の高い児童生徒ばかりの学級を担当したいと回答する現職の教員は校種にかかわらず少なく、72.1%の学校教員が自尊心の中程度の児童生徒ばかりの学級を担当したいという回答パターンも示された。

これらの結果は、自尊心上のための教育プログラムの効果を検討する上で、児童生徒が高い自尊心を表明することが集合的に生み出す社会状況要因についても検討する必要性を強く示すものである。学校教育現場において、現職の教員が児童生徒の自尊心上を目指す教育プログラムを展開しつつも、学級内が高自尊心の高い児童生徒ばかりになることを危惧しているような状況は、自尊心を高める効果が見込めないばかりか、児童生徒に対する「ダブル・バインド」を生む恐れもある。

指定討論

山口 勸

教育学や心理学において蓄積されてきた研究知見を踏まえる限りは、自尊心を高めることが個人や社会にとって肯定的な効果をもたらすことを示す明確な証拠を見出すことは難しい。実際に、指定討論者が行ってきた潜在連合検査を用いた国際比較研究、さらには、高い自尊心者に対する印象についての国際比較研究の結果を示しながら、いまだに自尊心を高めることによる個人的・社会的に望ましい効果を期待する見解に疑問を呈する。そのうえで、現状の課題と今後の研究展望についても整理し、フロアの先生方も参加した議論を行いたい。

主な引用文献

- Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103(1), 5-33.
- California Task Force to Promote Self-Esteem, Personal, and Social Responsibility. (1990). *Toward a state of esteem: The final report of the California Task Force to Promote Self-esteem and Personal and Social Responsibility*. Hippocrene Books.
- Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130(3), 392-414.
- Dweck, C. S. (1999). Caution-praise can be dangerous. *American Educator*, 23(1), 4-9.
- Forsyth, D. R., Lawrence, N. K., Burnette, J. L., & Baumeister, R. F. (2007). Attempting to improve the academic performance of struggling college students by bolstering their self-esteem: An intervention that backfired. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(4), 447-459.
- Schmitt, D. P., & Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: Exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(4), 623-642.
- Yamaguchi, S., Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Murakami, F., Chen, D., Shiomura, K., Kobayashi, C., Cai, H., & Krendl, A. (2007). Apparent universality of positive implicit self-esteem. *Psychological Science*, 18(6), 498-500.
- Yuki, M., Sato, K., Takemura, K., & Oishi, S. (2013). Social ecology moderates the association between self-esteem and happiness. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49(4), 741-746.

中学・高校・大学生のデータサイエンスリテラシーを育てる

企画・指定討論：藤村宣之（東京大学）
 企画・司会：鈴木 豪（群馬大学）
 話題提供：石井秀宗（名古屋大学）
 指定討論：楠見 孝（京都大学）

企画・話題提供：橘 春菜（名古屋大学）
 企画：石橋優美（埼玉学園大学）
 話題提供：後藤慎弥（東京大学大学院）

キーワード：データサイエンス，数学的思考，科学的思考

企画趣旨

現代における情報基盤型社会において、データサイエンスに関わる教育や学習の必要性が高まっている。一人ひとりの学習者が、様々なデータにもとづいて思考することを通じて社会における諸事象の本質を理解し、多様な考え方やアプローチが可能な非定型的課題を探究し解決していくには、データ処理・分析スキルを獲得するだけでなく、各教科や学問の内容と関連させながらデータ収集からデータ分析・考察までを行う「データサイエンスリテラシー」を高めることが重要であると考えられる。本シンポジウムでは、上記の「データサイエンスリテラシー」を中学生・高校生・大学生を対象としてどのように育成しうるかについて、各学校段階での心理学的実践研究にもとづきながら、3名の話題提供者が授業やカリキュラムの構成、そこでの学習プロセスや学習者の変化などの内容について話題提供を行い、心理学的な観点から幅広く討論を行うことを通じて解明を試みたい。

中学生のデータサイエンスリテラシー育成

後藤慎弥

本発表では、中学生のデータサイエンスリテラシーを育てるために筆者が実施した授業や長期実践の内容と、その結果を報告する。

1つ目の話題として、中学2年生を対象とした、「仮説検定の考え方」の概念的理解を深めるための数学の授業とその結果を報告する。「仮説検定の考え方」の中核の1つは、「帰無仮説の下での得られたデータ（とそれよりも極端な事柄）が起こる確率が小さければ、帰無仮説を棄却する」という確率判断である。小林(2022)は、「その事象が偶然生じた可能性はないのか」と問われる場面設定により、部分的に正しい「仮説検定の考え方」が高校生から創出されたことを報告している。そこで、このような確率判断を生徒から自発的に引き出すために、協同的探究学習（e.g., 藤村, 2025）のデザインによる2種類の授業を実施した。2種類の授業の共通点は、導入問題では「あるさいころを10回振ったところ、6の目が5回出た。このさいころは6の目が出やすいと思うか。」という確率判断問題を、展開問題では6の目が出た回数を「10回中7回」に変えた確率判断問題を出題した点である。相違点は、2つの授業の導入問題・展開問題の提示文脈を、「①ゲームで相手が用いているさいころに対して抱いた疑問について調べるという『ゲーム文脈』と「②普段友人が遊ん

でいるさいころについて友人が抱いた疑問について調べるという『日本文脈』の2種類とした点である。

上記の授業を通じた、確率判断の様相とその根拠に関する事前テストから事後テストにかけての生徒の記述の変化、授業内ワークシートへの記述内容、授業内での生徒の発話にもとづき、データサイエンスリテラシーの1つである「仮説検定の考え方」の概念的理解を、既有知識の枠組みを保ちながら、より精緻にしていく授業とはどのようなものであるかを議論したい。

2つ目の話題として、中学3年生を対象とした、データサイエンスリテラシーを育てるための長期実践とその結果を報告する。長期実践の前半では、データ分析に関する基礎的な知識（ヒストグラムや分布などの図表、平均値や分散などの指標）、「仮説検定の考え方」やその手法、データ収集の注意点に関する授業（50分×10回、協同的探究学習のデザインによる授業を含む）を実施する。後半では、「生徒が実際にデータを収集する計画を立て、その計画にもとづいて収集したデータを分析する。その後、分析結果に基づいて考察を構成し、資料にまとめる。」という過程を、「I. 教員がデータのテーマを指定してデータ収集する場合」と「II. 生徒が自由にテーマを決めてデータ収集する場合」の両方で実施する（50分×10回の協同的探究学習のデザインによる授業、長期休暇期間を含む）。

この長期実践における、データサイエンスリテラシーを測るための事前テストから事後テストにかけての生徒の回答の変化、実践内ワークシートなどへの記述内容、授業内での生徒の発話をもとにして、中学生のデータサイエンスリテラシーを育てる単元とはどのようなものであるかを議論したい。

高校生のデータサイエンスリテラシー育成

橘 春菜

本発表では、高校生のデータサイエンスリテラシーを育成する教科連携型データサイエンス授業・単元の実践について報告する。

高校1年生を対象とした「教科連携型データサイエンス単元」を開発し、2022～2024年度にかけて「データサイエンス」の授業の実施、観察を行ってきた（Fujimura et al., 2024 など）。当該授業は、数学科と化学科の教員により、各年度、後期に週1時間、約半年間実施された。授業では、生徒が各グループの実験目的に基づき、身近な物質に含まれるビタミンCの定量実験を行い、収集したデータの分析と考察を行っ

た。これらの取り組みにより、データ分析の方法の理解にとどまらず、精緻なデータ取得の必要性の理解、実験の計画、方法、データ数等により得られる結果が異なることの理解、客観的な根拠に基づく考察の重要性、他領域の多様な知識との関連づけをふまえた課題解決、ビタミンC含量についての幅広い見地を深めること等を目的とした。なお、単元の内容は、半年間の実践の振り返りを経て、毎年度更新された。例えば、1年度目は、上記の定量実験と最適移動ルートの検証の実践を実施したが、2年度目以降はビタミンCの定量実験に焦点化した内容に変更した。3年度目は実験の計画や実施の仕方に改良を加えた。

データサイエンスリテラシー育成のプロセスと効果を検討するため、授業における生徒の発話、ワークシート、データサイエンスリテラシー評価課題の記述内容を分析した。データサイエンスリテラシー評価課題では、PISA2015 科学的リテラシーの「斜面の調査」の問題を参考に作成した課題を使用した。データの収集、分析、考察について考えを求める自由記述型課題を単元の実施前後に実施した。データサイエンス授業・単元の実践を通じて、変数の統制、条件間の平均の比較、変数間の相関に関する記述が増加する傾向がみられている。授業における実験場面では、より適切にデータの収集を行う方法を検討する発話や、仮説と対応させて得られた結果を振り返る発話等が観察された。

本発表では、データサイエンスリテラシー評価課題の結果を中心に、授業における発話分析結果も含めて、高校生のデータサイエンスリテラシーをいかに育てるかについて議論したい。

大学生のデータサイエンスリテラシー育成

石井秀宗

筆者の所属する大学では、数理・データ科学・AI教育を、4つの領域と3つのレベルに分けて実施している。領域は「システム系」「理工系」「生命系」「人文・社会系」、レベルは「教養教育」「学部専門」「大学院」に分けられている。教養教育レベルでは、新入生全員が受講する4領域共通の講義科目と、主に文系の学生が受講する演習科目A、主に理系の学生が受講する演習科目Bがあり(各1単位)、多くの学部学科でこれらの科目を必修にしている。講義科目は情報リテラシー・AIの初歩や確率・統計分析の基礎、演習AはExcel・Rの使い方、演習BはPythonによるプログラミングを扱っている。授業形態はいずれもオンデマンド形式で、基本的にLMS上でTAが質問対応を行っている。

学部専門レベルの教育について、筆者は教育学部の2年生及び3年生以上(大学院生含む)を対象とした統計分析の授業を担当している。これらの授業の目的は、論文を読んだり研究するために必要な統計分析リテラシーを身に付けることである。そこでは統計分析リテラシーを「分析を実行するスキル」「結果を読み取り解釈する思考力」「それらに通底する統計分析の知識」と捉えている。本発表では、これらの授業で行っている統計分析リテラシー教育の実践について報告する。

授業方法は基本的に講義と課題レポートである。講義では、時間の制約から重要なポイントだけを解説することになるが、テキスト(石井, 2014)を指定し、要点をスライドにまとめ配布しているため、受講生が自分で復習することは可能である。実践的な知識を習得させるため、1回の授業中に数回、考え方の核となる点や実際に研究を行う上で抱かれやすい疑問等を質問形式で提示し、受講生が考える時間を設けている。

毎授業、内容に関連する統計分析を、Rを用いて実行し、結果を読み取り解釈するというレポートを課している。締切は次の授業より前に設定し、締切後直ちに評価して結果を開示する。課題未達成の場合は何ができていないかを指摘し再提出を求める。減点対象の場合には評定結果とともにコメントを返す。重要と思われることは、次の授業やLMSで受講生全体にフィードバックする。毎回解釈を書いてもらうのがポイントで、再提出や減点時のコメント等により、それまでに学んだことを理解し、結果の解釈に生かすことに受講生の意識が向くようにしている。

課題プリントには、Rスクリプト、実行結果、結果の読み取りと解釈の例を載せているので、それを真似て課題に取り組みレポートを提出することは可能である。分析スキルや結果の読み取りとしては、それで十分である。しかし、結果の解釈については、理解しているのか、それとも写しているだけなのか判然としない場合があり、課題や解釈例の改良が必要である。受講者の分析結果が例とは異なるレポートでは、思考力の違いがよく表れる。例をそのまま書き写し、結果と解釈が整合していないレポートもあれば、結果にあわせ適切に解釈しているレポートもある。積極的な受講生は、あえて例から外れる結果にしたり、応用的な課題を設定して、その結果も解釈してきたりする。

すべての受講生の毎回のレポートに目を通すことにより、受講生の統計分析リテラシーの変化を把握することもでき、それは授業改善にも役立っている。

引用文献

- 藤村宣之 (2025). 「わかる」はどの深まるか—子どもの思考の発達と協同的探究学習—ちとせプレス
- Fujimura, N., Tachibana, H., Ishii, H., Ishikawa, K., & Tomaru, K. (2024). *How inquiry learning across chemistry and mathematics facilitates students' scientific thinking*. 33rd International Congress of Psychology, Prague.
- 石井秀宗 (2014). 人間科学のための統計分析—ここに関心があるすべての人のために—医歯薬出版
- 小林 廉 (2022). 「仮説検定の考え方」の学習指導に関する一考察 日本数学教育学会誌, 104(5), 16-25.
- 文部科学省 国立教育政策研究所 (2016). OECD 生徒の学習到達度調査—PISA2015 年調査問題例 (コンピュータ使用型・科学的リテラシー問題) https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2015/04_example.pdf

小・中学生の自由研究支援を教育心理学と科学教育の視点から議論する

企画・司会・話題提供：後藤崇志（大阪大学）
 話題提供：加納 圭#（滋賀大学）

話題提供：田中瑛津子（名古屋大学）
 話題提供：竹内慎一#（NHK エデュケーショナル）

キーワード：自由研究，探究学習，科学教育

企画趣旨

自由研究は、児童・生徒がみずからテーマを設定して取り組む探究活動である。必ずしも教科が限定された活動ではないが、生物や自然現象の観察・調査や、身近な化学物質や物理現象を扱った実験など、理科・科学に関連する内容で取り組まれることが多い。自由研究は長期休業の課題として課されることの多いために、児童・生徒はテーマの設定や計画の立案、研究の実施、成果の報告などに独力で取り組むことになりやすい。そのため、児童・生徒は自由研究の様々な局面で困難を経験しやすく、正課の内外において児童・生徒の自由研究を支援できる環境を提供することが必要である。

本シンポジウムでは、教育心理学、科学教育と異なる分野を専門として研究・実践に取り組む4名より、自由研究の支援に関する話題提供を行う。分野や立場によるアプローチの違いを踏まえ、自由研究を支援する研究を分野横断的・協同的に進めていく道筋について議論したい。

課題価値と科学の考え方に着目した自由研究支援

後藤崇志

自由研究は課題設定も計画立案も児童・生徒が主導して取り組むため、その質は多様なものになりやすい。後藤他(2024)は小・中学生の頃に取り組んだ自由研究の質的多様性とその教育効果について、大人になってからの科学的推論能力や科学を学ぶことへの価値認識との関連に着目して検討した。その結果、後の教育効果の観点からは、日常生活における問題解決に役立つような課題設定や、「関係付ける」「条件を制御する」といった科学の考え方を活用した研究に取り組むことが必要であることが示唆された。

本発表では、上記の研究知見を踏まえ、自由研究において日常生活における問題解決に役立つような課題設定と科学の考え方を活用した研究計画の立案を支援するワークショップについて報告する。このワークショップは以下の(A)～(E)のプログラムから構成されていた。(A)「好きなもの」で自己紹介しよう(アイスブレイクを兼ねたテーマ案の頭出し)、(B)こんな自由研究、やってみました(自由研究のモデル事例の紹介)、(C)知りたい!もんだいを探してみよう(テーマに対する問いを引き出す)、(D)科学の考え方を学んでみよう(カードゲームを用いた科学の考え方に関する講義)、

(E)自由研究の計画を立てよう((C)で引き出した問いについて科学の考え方を活用した研究計画を立案)。ワークショップの前後に行った質問紙調査の結果からは、本ワークショップに参加した児童・生徒は、過去に行っていた自由研究よりも、ワークショップを通して計画した自由研究の方が上手く取り組むことができそうだと感じていたことが示唆された。また、実際にワークショップ参加者が取り組んだ自由研究のレポートの分析からは、本ワークショップを通して常生活における問題解決に役立つような課題設定と科学の考え方を活用した研究計画の立案が可能になっていたことが示唆された。一方で、ワークショップを通して立案した計画とは異なる研究に取り組んだ児童・生徒のレポートでは課題設定の動機や科学の考え方の活用が十分でなかったことから、自由研究への取り組みを通じた教育効果の転移可能性に課題があることが示唆された。

小学生の自由研究における課題設定支援の実践

田中瑛津子

自由研究は、児童が自ら問いを立て、探究する経験を通じて主体性や思考力を育む貴重な学びの機会である。一方で、自由研究の最初のステップである「課題設定」が困難であり、実際に教育現場では自由研究の支援方法が明確でないことや、教員自身も指導に難しさを感じているとの報告もある。

本発表では、小学1～2年生の親子5組を対象とし、自由研究の中でも「探究しがいいのある問い」の設定に焦点を当てた全5回の個別支援の実践を報告する。第1回では、「好きなこと」「生活の中での不思議」「困りごと」の3視点から疑問を引き出し、マインドマップなどを活用してアイデアを広げた。第2回では出てきたテーマ案について「ワクワクレベル」「できそうレベル」の2軸で評価しながらテーマを絞り込んだ上で、実際に情報を調べて「詳しくなる」フェーズを設けた。これまでの先行研究における自由研究支援ではこのステップが省略されることが多かったが、ここで新たな問いが生まれる様子が観察された。

たとえば「辛いししとうの見分け方」をテーマにした児童は、調査中に「ストレス」「種の数」「へたの形」などが辛さに関係するという情報に触れ、「へたの形に注目した実験をしたい」と主体的に実験計画を立てた。また、「ラッコのヒゲがなぜ違うのか」に興味を持った児童は、動画視聴を通じて個体差に気づき、「底を探る行動とヒゲの長さは関係するのでは」と仮説を立てて

いた。さらに、「雷の音」に関心をもった児童は静電気の仕組みに興味を広げ、静電気実験に展開した。こうした“詳しくなる”フェイズによって、漠然とした疑問が探究しがいのある具体的な問いへと変化することが示唆された。

また、本取り組みを通して得られた経験は、子どもにとって一過性のもではなかった。たとえば、1年後に「また探究活動をやりたい」と語る児童や、動物の進化に関心を広げた児童、数ヶ月後に当時の仮説や体験を自分の言葉で説明できるようになった児童もいた。これは、子ども自身の興味に根ざし、探究しがいのある問いを立てることができれば、たとえ一度きりの自由研究であっても、その後の学びや認知に継続的な影響を与えうることを示唆している。

コロナ禍におけるオンラインでの科学探究支援

加納 圭

2021 年度、コロナ禍において『ふしぎがあふれだすおうちラボ「コアラのしっぽ」』という自由研究支援のための半年間のプログラムを開発し、前期と後期に実施した (Kano et al., 2024)。本プログラムには①子どもも保護者も一緒に「科学的な見方・考え方」を学べる、②実験キットの郵送とオンライン参加のいいとこ取りシステム「おうちラボ」を採用、③「ふしぎ発見フェーズ」・「ふしぎ探究フェーズ」の 2 段階制で無理なく探究を進められるという 3 つの特徴があった。

「おうちラボ」とは、ふしぎの発見・探究を促す実験キットの郵送とオンライン参加を組み合わせた「コアラのしっぽ」独自のシステムのことで、おうちでも科学探究を行うことができるという郵送の長所、そして日本全国の人々が場所と時間を選ばず参加可能であるというオンラインの長所を組み合わせることで、子どもも保護者も一緒に「科学的な見方・考え方」を学べる仕組みである。

「ふしぎ発見フェーズ」は、複数の「ふしぎ発見おうちラボ」(オンラインで 2 時間程度実施)から構成され、ふしぎ探究フェーズの題材となるふしぎが溢れ出るように設計された。カビバラの毛やすみかを予想する「生き物のふしぎ発見おうちラボ」や「スーパーボールすくいふしぎ発見おうちラボ」などを設定した。

「ふしぎ探究フェーズ」は、ふしぎ発見フェーズで発見したふしぎを探究する期間で、自由に探究し、好きな時にスーパーバイザーに相談することができるように設計された。探究した成果を参加者同士で共有し合う時間も取り入れた。

小学生とその親子を対象として実施し、科学・技術への関心度と探究課題提出率や探究レポート提出率との相関をみていったところ、科学・技術への関心の低い生徒が参加できるような条件を検討すること、および探究リソースへの継続的なアクセス確保を検討することの重要性が示唆された。

自ら「問い」を立てるための科学教育番組の開発

竹内慎一

生涯にわたって自己調整的あるいは自己主導的に学んでいくためには、何を学ぶか、つまり、自分なりの「問い」を立てることの意義や楽しさはもちろん、その方法を伝えることが、先ずは必要なのではないか。しかし、こうした「問い」の立て方について扱う教育コンテンツは、これまで制作してこなかったのではないだろうか。NHK で現在も放送している科学教育番組「カガクノミカタ」を開発したのは、こうした反省と問題意識からだ。本発表では、この番組の概要や、関連して実施している企画展やワークショップ、関連書籍等の概要と、こうしたコンテンツが自由研究支援において果たす可能性と課題について報告する。

「カガクノミカタ」は、2015 年に放送を開始した主に小中学生を対象とした 10 分の科学教育番組だ。NHK for School という NHK の教育コンテンツを配信しているサイトで、誰でも無料で 20 本の番組を視聴することができる。この番組では、「問い」を見出すための方策の一つとして「作ってみる」「大きくしてみる」「比べてみる」「教えてみる」といった「ミカタ(見方)」を、毎回一つ設定した。番組前半では、この「ミカタ」によって、見慣れたものの中から、街の老若男女がその人なりの「ふしぎ=問い」を見出す様子を紹介し、番組後半では、そこで生まれた「ふしぎ」を探究していく構成とした。また、番組中盤ではヨシタケシンスケ氏原案の「あたりまえってなんだろう」という短いアニメーションのコーナーを置き、あたりまえだと考えている事象の中にも、ふしぎのタネがあることを伝えた。

番組内容に、自由研究を進めるためのヒントを加えてまとめた書籍も発行し、東京や京都、大阪、山口等で行なわれた企画展やワークショップでは図録としての役割も持たせた。こうした企画展やワークショップにおけるアンケートからは、「課題(問い)は与えられるものだ」という意識を変える可能性がある一方で、生まれた「問い」を探究していくためのある種の型のようなものを伝える必要があることが示唆された。

引用文献

- 後藤崇志・高津 遥・西森年寿 (2025). 児童・生徒期の理科の自由研究経験と成人期の科学的推論能力・科学学習の課題価値との関連 大阪大学教育学年報, 30, 51-62
- Kano, K., Azai, H., Hagihara, K., Ishikawa, M., Nagayasu, Y., Nishida, M., Tanaka, R., Tsushi, Y., & Yamada, H. (2024). Design and development of an inclusive online STEM course for families. *Research in Integrated STEM Education*, 2(3), 183-205.

保育者効力感と保育実践の相違をどのように学びに変えるか

企画・話題提供：吉田梨乃（東京教育専門学校）
 話題提供：守谷賢二（淑徳大学）
 指定討論：小野 淳（千里金蘭大学）
 司会：棕橋由衣（大阪府スクールカウンセラー）

企画・話題提供：片岡章彦（大阪成蹊大学）
 指定討論：斎藤富由起（福岡女学院大学）
 指定討論：徳澄 晶 #（福岡女学院大学大学院）

キーワード：保育者効力感, 保育観, シンキング・エラー

企画趣旨

保育者効力感とは「保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことができるであろう保育的行為をとることができる信念」（三木・桜井, 1998）と定義されている。その後、保育者効力感研究はさまざまな形で進められている。

一方で、保育者効力感が高くても、周囲との保育観の相違から、その保育実践が高く評価されない場合もある。この場合、保育者効力感の高さは保育実践の質を保証しない。また、保育者効力感が高い状態で保育者になったとしても、保育者として勤めている間に保育者効力感が低下していくことも考えられる。

これまでの保育者効力感研究は、保育者を目指す学生の保育者効力感を向上させる要因を明らかにする研究が多く、保育者養成に還元することを目的としたものが多かった。しかし、保育者効力感は評価という観点からはポジティブな影響だけを持つ要因ではない。そして、この点の研究はあまり行われていない。どのような要因が保育者効力感を変化させ、結果として保育実践の相違を生んでいるのだろうか。

本シンポジウムでは、保育者効力感と保育実践の相違が大きくなる複数のタイプを紹介する。次いで、その相違を埋めるため、保育者養成校で何ができるのか、また保育現場で何をすれば良いのかについて、調査に基づいた報告を行う。

保育者効力感と実際の保育実践のズレ

片岡章彦

子どもとの関わりがうまくでき、子どももきちんとしているから、保育がうまくできている。即ち、「自分は子どもをきちんと育てる保育ができる」と、自己効力感が高いと感じている保育者がいる。しかし、本人の保育対する自己効力感とは違い、実際には保育に問題があるといったズレが生じている場合がある。そのようなズレは、どのようなことから起こるのか。

保育者 A は自分のクラスは問題なく、子ども達に何

の問題もなくきちんと育てていると思っている。しかし、他の保育者が子どもの様子を見ると、意地悪な態度をとる、困ったことを言えないなどといった姿が見られる。原因としては、保育者の視野が狭く子どもの様子が見えていないことに気づいていない、若しくは、子どものいい姿しか見ようとせず、ネガティブな姿は見ようとしていない、認めようとしないといった個人的な要因が考えられる。

また、保育者 B は、クラス運営が上手だと思っている。子ども達は並んだり、先生の話聞き行動したりするときに、はみだす子はおらず、整然ときちんと行動している。その姿だけを見るときちんと育てているきちんと育てているかのように見える。しかし、その姿は、子どもをきつく叱る、きちんとしている子にだけ関心を示して関わるといった保育者の関わりから、子どもが保育者の顔色を伺いながら行動するようになった結果である。翌年に担任が変わったり、就学先したりすると子どもはそれまでとは違って無秩序な姿となる。このように表面上では無難に保育をこなしているように見える保育者にはベテランに多い。他の保育者も、保護者も問題を感じながら言えないことが多く、周りが保育者 B に対して間違った自己効力感を高めさせしまっているような環境で必要な要因が考えられる。

このように自己効力感と実際のズレは、個人要因と環境要因で生じている。では、実際の保育とのズレのない自己効力感を高めるためには、保育現場においてどのような取り組みが必要なのかについて話題提供を行う。

保育者養成校教員の立場から

吉田梨乃

筆者は 2 年制の保育者養成校にて、演習科目「子どもの理解と援助」を担当している。「子どもの理解と援助」では、保育実践における子どもの体験や学びの過程を理解し、実践の中で子どもを理解するための方法について具体的に理解すること、そして、子ども理解

に基づく保育者の援助や態度の基本を理解することをねらいとしている。

保育者を目指す学生にとって実習は、自身の保育者像を具体的にイメージしていくモデリングの場である。しかし、学生によっては毎日の実習日誌の記述に相当な労力を要している。保育者になりたいという希望をもって養成校へ入学するも、子どもとのかかわりではない、実習での日誌の記述、そして指導案の作成、準備等への不安や緊張、さらには実習先の保育者とのコミュニケーションに対する困難感から、保育者になりたいというモチベーションが低下する学生も決して少なくはない。つまり、自身の子どものかかわりという実践のレベルと、その実践を言語的に処理する過程である日誌の記述に乖離が起きているのではないかと考えられる。

そうした学生時代の状況を鑑み、筆者は1年後期に配当されている「子どもの理解と援助」において、当該科目の到達目標に則り、2つの学習活動を設定した。1つは「保育を観察し、その記録を取り報告すること」を目的とした毎回の授業記録の作成。もう1つは「人前に立ち、何らかの活動を促す体験」を行うことを大きな柱とした。本発表では、授業のプリ・ポストで学生の苦手意識がどのように変化したのかを質問紙調査とインタビュー調査のデータから報告を行う。

保育現場の視点から

守谷賢二

保育者不足が指摘されるようになってから、10年以上経過している。筆者は大学において保育者養成に携わっているが、実習訪問を行った際には必ずと言ってよいほど幼稚園、保育園、児童福祉施設から人材確保の相談を受ける。また、近年のさまざまな報道により、教育関係や保育関係の仕事を目指する高校生も減っており、今後ますます保育者不足は進んでいく可能性は非常に高い。そのため、現状でできることとして、現在保育者として働いている人の離職率を下げる取り組みが必要になってくると言えよう。

保育者の離職理由にはさまざまなものが考えられるが、その1つに保育者としての自信が無くなってしまったといった理由も挙げられる。実際、卒業した学生がそうした理由で保育の仕事を辞めてしまったという報告も過去に受けてきた。

保育者としての自信は、保育者効力感とも言い換えられるが、先行研究でも保育者効力感が保育実践に影響を与えていることが示されている。たとえば、西坂

(2002)は、保育者効力感が高い人ほど、「子ども理解・対応の難しさ」「学級経営の困難さ」のストレスが低いことを明らかにしている。また、前田・金丸・畑田(2009)は、保育者効力感は職務内容の満足感を媒介して、間接的に精神的健康に良い影響を及ぼしていることを明らかにしている。

以上のように、保育者効力感とは保育者の離職を防ぐ要因の1つになると考えられる。しかし、これまでの保育者効力感研究は、保育者養成の視点からの研究が多く、実際に保育現場で働くようになってからの保育者効力感の変化については、あまり検討が行われていない。つまり、保育現場で働くようになってから、何が原因で保育者効力感が低下していくかを明らかにすることで、保育者の離職を防げる可能性が高くなる。それだけでなく、保育者効力感の低下を防ぐことによって、保育者のストレス低下と精神的健康の向上につながり、結果として、より質の高い保育実践が行われるようになると考えられる。

そこで、本シンポジウムでは、保育者を対象に保育者効力感に関する調査を行い、保育者効力感の向上や低下に及ぼす要因を検討するとともに、保育者効力感が低下した保育者に対して、保育現場ではどのような支援が行われているかについて話題提供を行う。

指定討論

保育者養成課程の大学で情報処理を教えている小野からは、保育の基礎的学習能力の観点から指定討論を行う。臨床心理学を専門とする立場から、斎藤は保育者の保育者効力感と周囲の認識のずれについて指定討論を行う。社会人の離職とリカバリーを研究する徳澄からは、保育者の離職と適切な保育者効力感の関連性について指定討論を行う。

引用文献

- 前田直樹・金丸靖代・畑田惣一郎(2009). 保育者効力感、社会的スキル及び職務満足間が保育士の精神的健康に与える影響 九州保健福祉大学研究紀要, 10, 17-23.
- 三木知子・桜井茂男(1998). 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響 教育心理学研究, 46(2), 203-211.
- 西坂小百合(2002). 幼稚園教諭の精神的健康に及ぼすストレス、ハーディネス、保育者効力感の影響 教育心理学研究, 50(3), 283-290.

探究学習における教師の困りごととはどのようなものか

企画・司会：藤江浩子（福山平成大学）
 話題提供：小山義徳（千葉大学）
 話題提供：古市博之（犬山市立楽田小学校）

指定討論：金沢 緑#（元関西福祉大学大学院）
 話題提供：阿部直紀#（福山平成大学）
 話題提供：村中政文#（安田小学校）

キーワード：探究学習，問い

企画趣旨

「探究」とは、子どもが抱いた疑問を自ら解決し、新たな問いをさらに生み出し解決して、段階的に物事の本質へ迫る過程である。探究学習は、単元や学習の展開場面にかかわらず問いの設定が重要である。

問いを立てる場面では、子どもたちは活動を通して多くの疑問をもっている。「これは問いではないの。」「不思議なことを見つけたのに、なぜ問いにしなくちゃいけないの。」「なぜという疑問は問いにならないの。」など、疑問からどのように問いを立てるかということが理解できていない。教員も、「疑問と問いがどのように違うのか説明できない。」と困り感をもっている。

探究学習は、「国語や算数、体育などの教科でも問いを立てて探究すべきか」、「子どもがもつ「なぜ」、「どうして」の疑問では探究できないのか」、「低学年の子どもに探究の問いをもたせることができるのか」など授業を行う際の困りごととなっている。

シンポジストの小学校熟達教員、管理職、教員養成系大学の教員の四方に、それぞれの立場から困りごとをもつ現場の教員や教員志望の学生にどのように接しているかお話しいただき、会場の皆さんと協議をしたと考えている。

小学校熟達教員の立場から

村中政文

近年、急激な少子化の波が押し寄せている中で、私学の小学校である本校でも、入学児童数確保のための魅力ある学校づくりが大きな課題となっている。

校舎新設、アフタースクールの充実など他附属に引け劣らない施設面の充実を図ってきた。そして、本年度から、「探究」をキーワードに授業改善による魅力のある授業づくりの取り組みを、本年度からスタートした。

そこで、研究主題を「自ら問いをもち、考え続ける子どもの育成」とし、副主題を「本物の体験に基づく、くすのき「探究」での学びを軸として」と設定し、「くすのき」（生活科・総合的な学習の時間と道徳を合わせた本校独自のカリキュラム）を、昨年度末に探究学習を取り入れることができそうな単元の見直しを行った。

そして、6年間の探究の段階を設定し、実践に取り組んでいる。また、各教科においても、探究学習を意識した授業に取り組んでいこうという機運も高まってきている。

探究学習を実施する上で、「時間の確保はどうすれ

ばよいか」「問いのもたせ方や問いの質をどうすればよいか」という教員の困り感を耳にすることが多かった。

1・2年「探究のめばえ」

探究のプロセスを先生と一緒にみんなで経験する。

3年生「探究の繰り返し（PBLの始ま）

4年生「PBLの発展・個人、小グループでの探究」

探究のプロセスを先生のサポートを受け、仲間と助け合いながら経験する。

5・6年「個人探究・教科への転移」

探究のプロセスを自分または仲間と一緒に、先生に見守ってもらいながら経験する。

時間の確保については、私学の利点を生かし、本校独自のカリキュラムが組めること言うことで、解決することができた。「問いのもたせ方」については、理科の授業における「問いの見だし方」を参考に、「くすのき」や各教科に取り入れることで問いの質を高めていきたい。

小学校管理職の立場から

古市博之

教師主導では意味がない

子どもの主体的な学びを引き出すことは、教師として大事な取り組みである。しかし、探究学習を熱心に取り組めば取り組むほど、はまり込んでしまう畏がある。この畏には、大きく分けて2つのパターンがあるのではないかな。

1 つめは「子どもの主体性を重んじすぎて、這いずり回る探究学習」である。そして2 つめは、「子どもの探究を大事にしすぎて、子どもが動いているように見えても、教師の指示通り子どもが動く授業」である。教師主導では意味がない。形骸化として問題提起もされている。しかし、「時として形にはめることは必要」と考えている。まずは形を教える。形で授業をすることも大切である。そして、ある程度の子どもの力がついたところで、その形を打破する手立てを大切にす。型をつくり、いったん壊すことで、その力をより強固なものにしていく。型をつくるのも、壊すのも教師である。そのタイミングや手順など、子ども達と教材を見極め、取り組むことが大切だと考えている。見極める教師の「出場（ば）」を見極める

教師の出る場所を「出場（ば）」と呼んでいる。出場が多すぎると、教師主導になる。しかし、出場がないと、何を指導しているのか分からなくなることがある。

授業内で、その出場を見極めることが必要である。そのための教材研究であり、そのための児童理解である。

教材によって学べる内容が変わるときがある。道具の使い方なのか、実験結果の差異がうまれやすい場面なのか、実験結果の差異が逆に混乱を招く場面なのか。活発な児童が多いクラスなのか、じっくり観察する児童が多いクラスなのか。難しい発問にもついてくる児童が多い学級なのか、思考問題には自信をもって発言できないクラスなのか。手立ては、学級の数だけあると思われる。その状況を的確に判断することが、教師の出場を見極めることなのだと考えている。

教員養成系大学の教員の立場から

阿部直紀

「活動あって学びなし」と、体育授業に対する批判的な見方がなされている。では、「活動」をどのように「学び」へとつなげられるのだろうか。そのために、教師は“教えない”ことをあえて勧めたい。

サイモン・シネック (2012) は、優れたリーダーは WHY (なぜ) から始まり、HOW (どうやって)、WHAT (何が) と伝えていくとの理論を提唱している。そこで、日頃の体育授業で WHAT を教えようとしてはいないかを問いたい。学習指導要領 (例えば中学校; 文部科学省 (2017)) では、「何ができるようにするか」や「何を学ぶか」といった視点からの改善が求められた。その改善のために、教師は「なぜ学ぶのか」の問いから授業を見直す必要があるのではないだろうか。例えば、球技・ゴール型 (サッカー) の単元で考えてみたい (阿部, 2017)。なぜサッカーをするのか (WHY) から出発し、「ゲームを楽しむために必要なこと」について子どもたちと考える。そして、「どうすれば勝てるか、得点を取れるか」といった戦術 (HOW) についての思考を深め、最後に「どのようなボール操作技能が必要か (WHAT)」にたどり着く。戦術や技能はあくまで手段であり、目的は「みんなでゲームを楽しむこと」だと考える。

学習する主体は子どもたちである。一方で、“教える”という行為の主語は教師である。佐伯 (2021) が述べるように、教師はあくまでも子どもたちが学ぶための環境の一部にすぎない。子どもたちが学び、探究していくためには教師が教えるのではなく、ともに WHY から問い直す姿勢が大切であると考え。こうした実践こそが体育の目標である「生涯にわたって豊かなスポーツライフを継続すること」につながると信じた。

教員養成系大学の教員の立場から

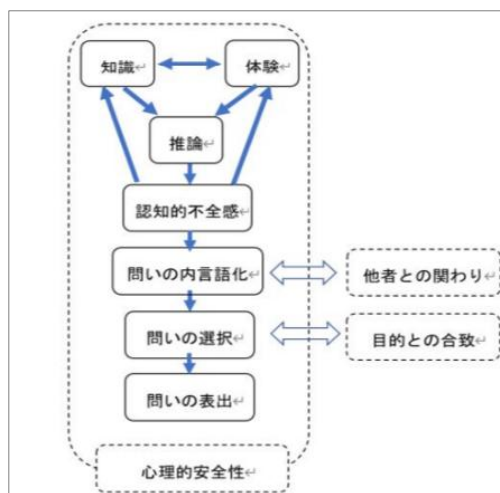
小山義徳

探究学習において教師が直面する困りごとの一つが、「想定していたより、児童生徒から問いが出ない」ことである。生田・丸野 (2004) によると、この原因は大きく 2 つ考えられる。1 つ目の原因は、「そもそも児童生徒の中で問いが浮かんでいないから、質問しない」場合、2 つ目の原因は、「児童生徒の頭の中には問いが浮かんでいるが、質問しない (できない)」場合で

ある。この課題に対し、小山・佐藤・安部・道田・藤川・桐島・生田・高木 (2022) は「問い生成の認知・環境モデル」を提案している (Figure 1)。

Figure 1

問い生成の認知・環境モデル



このモデルでは、児童生徒の知識や推論 (仮説) と体験との間に矛盾や対立が生じたとき、「認知的不全感」(もやもや感) が発生する。この「認知的不全感」を児童生徒が頭の中で言語化できれば、「問いの内言語化」が起きる。その後、内言語化された複数の問いの中から、児童生徒は「その場の目的」に合った適切な問いを選び、表出するという過程を描いている。

本シンポジウムでは、このモデルをもとに、「児童生徒から問いが出ない」状況を、「問いがそもそも浮かんでいないから、質問しない場合」と「問いが浮かんでいるが、表出できない場合」に分けて、教員養成の立場から、教師が行う支援について提案を行う。

引用文献

- 阿部直紀ほか (2021). 深い学びへ発展させるゴール型 (サッカー) の授業 中等教育研究紀要, 58, 186-197.
- 生田淳一・丸野俊一 (2004). 小学生は授業中に質問を思いついているのか—疑い知ろうとする気持ちの生起と教師に対する質問生成・表出との関連 九州大学心理学研究, 5, 9-18.
- 栗木さつき (訳) (2012). WHY から始めよ! サイモン・シネック (編) 日本経済新聞出版
- 小山義徳・佐藤達也・安部朋世ら (2022). 「問い生成の認知・環境モデル」の検証 日本教育工学会 2022 年春季全国大会
- 佐伯夕利子 (2021). 教えないスキル 小学館新書
- 高橋信幸・坂口武典・福田博人 (2024). 探究を指導できる教員の養成には何が必要か?—教職履修学生及び現職員院への予備調査から見えたもの 日本科学教育学会研究会研究報告, 39(2), 139-142.

ポスター発表

中学生の子どもに対する親の葛藤解決行動の構造

平石賢二 (名古屋大学)

キーワード：中学生の親子関係, 親子間葛藤, 親の葛藤解決行動

問題と目的

中学生は自律性の発達に伴い、親に対する主張や反抗が顕著になり親子間葛藤が増大しやすい発達段階にあるとみなされてきた。この親子間葛藤は親にとって大きな心理的ストレスになり対処すべき課題である。親による親子間葛藤の解決行動スタイルに関しては Branje (2020) などの研究が見られるが日本の親子関係に関しては未だ十分に検討されていない。そこで本研究においては自由記述式の予備調査 (平石, 未発表) によって収集した親の葛藤解決行動の回答に基づき作成した親子間葛藤解決行動尺度を使用し、日本人の親の葛藤解決行動の構造を探索的因子分析により明らかにすることを目的とした。

方法

調査実施方法および調査対象者 NTT コムオンライン・マーケティング・ソリューション株式会社を通じて募集し、2 回のオンライン調査を実施した。調査時期は、2024 年 2 月である。調査協力とデータ使用に同意が得られた中学生の子どもをもつ親合計 1766 名 (母親 917 名, 父親 849 名) のうち、回答時間が極端に短い者と親子間葛藤の経験がないと回答した者を除外した 1459 名 (母親 780 名, 父親 679 名) を分析対象とした。

調査内容 ①デモグラフィック変数 (居住地, 年齢, 性別, 家族構成, 教育歴, 就労形態, 家計収入への満足度), ②中学生の子どもとの親子間葛藤のエピソードに関する自由記述 1 項目, そのエピソードに対する心理的ストレスの強さに関する質問 1 項目 (4 件法) と親子間葛藤解決行動尺度 42 項目 (対自分: 10 項目, 対子ども: 32 項目) (5 件法) など。

研究倫理 本研究は著者の所属機関内の研究倫理委員会の承認を得て行われている。利益相反はない。

結果と考察

親子間葛藤解決行動尺度の因子構造 葛藤解決行動の因子構造を確認するため対自分, 対子どもの下位尺度毎に探索的因子分析 (最尤法-プロマックス回転) を行った。固有値の減衰状況および解釈の可能性から因子数は、対自分尺度は 3 因子, 対子ども尺度は 4 因子とした。因子名は Table 1 および Table 2 に示した通りである。Branje (2020) は親による葛藤解決スタイルのポジティブな面として positive problem solving, ネガティブな側面として conflict engagement, withdrawal, compliance の 3 つを取りあげているが、本研究において確認できた因子はより詳細に多面的な

解決行動を明らかにできたと考えられる。特に注目したいのが、対自分尺度の「諦めと覚悟」と対子ども尺度の「距離」である。これらは、withdrawal に似て消極的でネガティブな印象を与えるが、日本人の親にとってはよく用いられる解決行動である可能性がある。本研究の限界と今後の課題 本研究で使用した親子間葛藤解決行動尺度は試作版であり、今後も項目の追加や修正, 確認的因子分析の実施などが必要である。また, 各因子に表される葛藤解決行動の効果の検証が必要である。さらに父親と母親の差およびその規定要因, 葛藤解決行動の背景にある様々な規定要因についても検討したい。そして, 夫婦, 親子のペアデータの収集と縦断調査も今後の課題である。

Table 1 葛藤解決行動尺度 (対自分) の因子分析結果 (プロマックス回転後の因子パターン)

項目内容	因子		
	1. 感情統制	2. 情報収集と相談	3. 諦めと覚悟
項目17. 冷静になるように努める	.807	-.091	.022
項目22. 自分自身の気持ちにゆとりがもてるようにする	.720	-.011	.034
項目12. 落ち着いて自分の考えや気持ちを整理する	.717	.031	-.068
項目40. 本などを読んで学び, 子どもの気持ちを理解できるようにする	-.065	.787	.031
項目37. 色々な名前を調べ, 役に立つような情報を集める	.134	.609	-.063
項目31. 他人に相談する	-.039	.458	.095
項目2. あきらめる	-.106	.017	.805
項目7. 仕方ないと覚悟をさめる	.120	.015	.700
残余項目			
項目34. 自分自身の気持ちをおさえ, がまんする	.364	.049	.298
項目27. 夫婦で話し合う	.236	.272	-.114
因子間相関			
	1		
		2	
			-.834

Table 2 葛藤解決行動尺度 (対子ども) の因子分析結果 (プロマックス回転後の因子パターン)

項目内容	因子			
	1. 尊重・信頼・会話	2. 交渉・対決	3. 距離	4. ニンパフ
項目10. 互いに落ち着いて話し合えるようにする	.745	.285	-.038	-.108
項目9. 子どもの意見や考えを受け入れる	.745	.218	.199	-.088
項目15. 子どもが安心できるようにする	.708	.235	-.073	.048
項目4. 子どもの意見や考えをしっかりと確認する	.683	.254	.087	.068
項目5. 子どもとの会話の機会をもつようにする	.690	.229	-.209	.002
項目14. 子どもが意見や考えを尊重する	.680	.236	.222	.020
項目13. 子どもを信頼する	.633	-.156	.188	.172
項目42. 子どもを信頼する	.574	.223	.082	.293
項目11. 子どもを信じて尊重し, 意見を尊重する	.559	-.149	.371	.068
項目1. 自然にふるまう, 普段通りに接する	.503	-.136	.235	-.020
項目22. 子どもと 一緒に過ごし, 共有できる経験をもてるようにする	.451	.118	-.037	.289
項目13. 子どもとの関わりを深める	.334	.178	.002	.845
項目23. 子どもに話して理解を促す	.063	.762	.084	.041
項目35. 子どもに考えや行動を改善するように求める	-.325	.752	.036	.143
項目33. 子どもに話を聞かせる	.115	.815	-.188	-.030
項目18. 子どもが納得できるように説明する	.743	.612	.034	.066
項目32. 子どもに自分で考えさせるようにする	-.153	.498	.059	.250
項目21. 子どもに平等に話しかけ, 意見を尊重するようにする	-.019	.194	.804	-.094
項目17. 口を出さず, 子どもの様子をみる	.067	-.115	.718	-.021
項目6. 子どもに任せ, 自由にさせる	.083	.087	.622	.030
項目26. 子どもから色々なことを聞き出すようにしない	-.008	.240	.613	.052
項目39. 子どもをほめます	.002	.393	-.114	.765
項目38. 子どもを褒める	.256	-.116	-.056	.683
項目39. 子どもに感謝する	.024	.563	.035	.660
項目33. 子どもが納得するまで待つ	.274	.282	-.049	.526
残余項目				
項目41. 子どもを怒らせないようにする	-.629	.387	.231	-.013
項目8. 子どもに自分の考えや気持ちを伝える	.420	.682	.045	.264
項目28. 子どもを叱る	-.554	.595	.026	.099
項目25. お互いの考えをわかり合ひ, 受け入れられるように交渉する	.369	.423	.048	.170
項目24. 子どもを尊重する	.271	.185	.782	.210
項目30. 子どもと話し合い, 一緒に考えさせるようにする	.176	.578	.184	.484
項目28. 子どもをなだめて, 気持ちを落ち着かせる	-.022	.378	.133	.585
因子間相関				
	1			
		2		
			3	
				-.245
				.394
				.403

大学生のキャリア意識を構成する要因の検討

—インタビューによる調査結果から—

○原 瑞穂 (神戸大学大学院)

加藤佳子 (神戸大学)

キーワード：大学生，キャリア意識，構成要因

問題と目的

大学のキャリア教育の評価測定に関する指標については様々な試みがされているが、キャリア意識もその指標の一つに度々用いられる。一方、現代は VUCA と呼ばれる変化の激しい時代であり、若者に求められるキャリア意識も変化している。このような状況下、キャリア教育の効果の指標として用いるキャリア意識の内容が、このような時代に合ったものであるのかを改めて検討する必要があると考える。本研究では、大学生のキャリア意識の構造を明らかにするため、実際に大学生が持つ自身のキャリア形成に対する態度について質的に検討した。

方 法

調査対象者 A 大学に在籍する学生 1~4 年生 11 名。
調査時期 令和 6 年度 9 月~10 月。
調査内容 過去のキャリアの転機に遭遇した際に考えたこと感じたことを問う質問内容とした。
手続き 50 分程度の半構造化面接を実施した。調査前に調査の趣旨と個人情報及び結果の取り扱いに関する説明を行い、同意書の記入による同意を得た。得られた内容についてカテゴリー分類を行った。
倫理的配慮 A 大学の倫理委員会の承諾を得て実施した。
定義 本研究で扱うキャリア意識は、キャリア形成に関わる認知・感情・行動を含む態度と考え、「キャリア形成に対する態度」と定義した。

結果と考察

学生 11 名分 (学年は 1~4 年生, 平均年齢 20.4 歳, 男 4 名, 女 7 名) のインタビューから得られた内容 364 件の内、キャリアに関する 193 件を対象としてカテゴリー分類を行った。193 件の内容を切片化し、内容が類似するものや曖昧なものを除きながら整理した結果、最終的に 93 の概念が得られた。93 の概念を内容によってカテゴリー分類をした。その結果、ビジョンの明確化、キャリア主体性、楽観性、ポジティブな姿勢、自己の客観視、キャリアに対する関心、キャリアへの義務感、キャリアポジティブ感、キャリア不安、キャリア意思決定、キャリア形成からの逃避の 11 カテゴリーに分類された。カテゴリーごとの構成要素は Table 1 に示

す。

さらに、これらについて、大学生のキャリア形成に対する態度の観点から認知、感情、行動に分類し、得られたキャリア形成に対する態度には接近要因と回避要因があることが示された。これらの要因が互いに影響しあいながら、大学生のキャリア形成行動に影響を与えていることが推察された。

また、得られた構成要因のうち、先行研究においてキャリア意識の測定に援用されている尺度の項目と異なる要因 (面白いこと志向, チャレンジ意欲, 経験による客観視, 経験による学び, 他者からの刺激, キャリアべき思考, 消極的態度, ワクワク感, 楽しい感じ重視, 失敗不安) の出現が確認できた。これらは, Z 世代と呼ばれる最近の大学生のキャリア形成に対する態度の特徴を現している可能性があるのではないかと考えられた。

以上の結果をもとに、現代の大学生のキャリア形成に対する態度とその醸成に関わる要因をさらに分析し、キャリア教育プログラムの改善への示唆を得ることが今後の課題である。

Table 1
大学生のキャリア形成に対する態度の分類結果

	カテゴリー	構成要因	
認知	ビジョンの明確化	生き方のイメージ	接近
		働き方のイメージ	
	キャリア主体性	積極的な姿勢	
		自律的な意思決定	
	楽観性	楽観的思考	
		面白いこと志向	
	ポジティブな姿勢	将来に対する自信	
		柔軟な対応	
		チャレンジ意欲	
	自己の客観視	経験による客観視	
経験による学び			
キャリアに対する関心	他者からの刺激		
	価値観に対する関心		
キャリアへの義務感	能力態度に対する関心	回避	
	キャリアべき思考		
感情	キャリアポジティブ感	消極的態度	
		迷い葛藤	
	キャリア不安	ワクワク感	接近
		楽しい感じ重視	
キャリア不安	漠然とした不安	回避	
	失敗不安		
行動	キャリア意思決定	意思決定の方法	接近
		自己決定	
	キャリア形成からの逃避	先延ばし	回避
		回避	

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 (4)

—虐待傾向得点, 育児感情, 育児環境に注目して—

○藤枝静暁 (埼玉学園大学)
森田満理子 # (埼玉県立大学)

増南太志 (埼玉学園大学)

キーワード: 虐待傾向得点, 子育て相談, 育児感情

問題と目的

2023 年度の児童虐待相談件数は過去最多となった (厚生労働省, 2025)。被虐待者の年齢別では, 3 歳が最多であり, 未就学児が全体の 43.22% を占めている (厚生労働省, 2024)。虐待の背景要因として, 育児不安や育児負担感 (荒牧・無藤, 2008), 保護者自身の精神疾患 (藤田・矢嶋, 2018) 等が指摘されている。本研究では, 子育て環境要因, 精神的健康要因, 心理的要因のいずれが虐待傾向につながるかを解明することを目的として, 未就学児の母親を対象とした質問紙調査を行った。

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) であった。子育て環境要因は, 現在の経済状況 (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状況 (ある~ないの 4 件法), 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) 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), 心理的要因として, 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」

「子どもにキツイ言葉を使ったことはありますか」の 2 項目を使用した。

結果と考察

調査協力者 回答が得られた幼稚園 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%) 計 372 名を分析対象とした。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 ($t = 4.3, p < .01$), 2 項目の値を合算し, 虐待傾向得点とした。

調査対象者の属性 幼稚園・保育所・認定こども園のいずれにおいても, 年齢は 30~40 代が 9 割以上であった。就労状況に関しては, 幼稚園では専業主婦が 62.18% と多く, 保育所・認定こども園では, 正社員等が多かった (順に 70.45%, 45.08%)。家族形態はいずれの園でも核家族が 8 割以上であった。子どもの平均人数は, 幼稚園・保育所・認定こども園の順に 2.09 人, 1.98 人, 2.16 人であった。

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 1)。その結果, 有意な説明変数として, 標準化偏回帰係数 (β) が大きい順に, 育児負担感, 幼稚園と保育所よりも認定こども園, 育児不安感, 子育て相談相手の人数であった (順に $t = 8.86, 2.66, 2.41, 2.22$; $p < .001, p < .01, p < .05, p < .05$)。

Table 1
虐待傾向得点を目的変数とした重回帰分析の結果

	<i>b</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>
園種_認定こども園	0.37	0.14	2.66	2.66 **
子育て相談相手の数	0.17	0.08	2.22	2.22 *
現在の経済状況	-0.17	0.09	-1.89	-1.89 †
育児負担感	0.16	0.02	8.86	8.86 ***
育児不安感	0.06	0.02	2.41	2.41 *

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

考察 先行研究と同様に育児負担感と不安感が虐待リスク要因であることが確認され, 育児負担感の影響が大きいことが示唆された。育児不安感とは子どもの将来への漠然とした恐れであり, 親にとっては長期的・継続的な問題として捉えられ, 負担感とは「育児から解放されたい」といった当座の感情の現れ (荒牧・無藤, 2008) である。先行研究ではあまり注目されてこなかった「子育て相談相手の人数」は多いほど虐待傾向が高いことが明らかになった。複数の人に相談している母親は虐待リスクが高い可能性があり, 支援対象者を特定する際の指標となる可能性が示唆された。

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 (5) —虐待傾向得点ごとの子育てに関する相談内容及び利用しやすい相談方法—

○増南太志 (埼玉学園大学)
堀 科 # (東京家政大学)

藤枝静暁 (埼玉学園大学)

キーワード：虐待傾向得点，コロナ禍，子育て相談

問題と目的

2023 年度の児童虐待相談件数は過去最多となった (厚生労働省, 2025)。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、子育てはいつそう困難となり、虐待リスクが高まっている。著者らの質問紙調査の結果、「子育て相談相手の人数」は人数が多いほど、虐待傾向が高いことが重回帰分析で明らかになった。したがって、本研究においては、虐待傾向を予測しうる相談行動を明らかにするため、虐待傾向が高い場合に、誰にどのような方法で相談する傾向があるのかを詳細に分析した。

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) であった。調査項目のうち本研究に関わる項目は、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)、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」「子どもにキツイ言葉を使ったことはありますか」の 2 項目であった。

結果と考察

虐待傾向得点ごとの相談する相手の度数と割合を Table 1 に示した。虐待傾向得点がいずれの場合でも、「担任の先生」の割合が最も多かった。「保護者仲間」への相談も多かったが、得点が高くなると「担任の先生以外」が多くなり、虐待傾向得点が 7 では「園長・副園長先生」も多くなった。「子育て相談相手の人数」の多さと虐待傾向の高さに関係があったのは、「担任の先生以外」「園長・副園長先生」などへの相談が増えるためと考えられた。

次に、虐待傾向得点ごとの使用する相談方法の度数と割合を Table 2 に示した。虐待傾向得点のほとんどの場合で、「立ち話」の割合が最も多かった。また、得点が 7 では、「立ち話」の相談割合が他の得点よりも多く、さらに「電話」「連絡帳」による相談も多くなった。虐待傾向が高い場合に、複数の手段で相談する傾向があると考えられた。

以上より、虐待傾向得点が高くなると、担任の先生、担任以外の先生、園長・副園長など複数の園関係者に相談する傾向があるとともに、立ち話以外にも電話や連絡帳など複数の手段によって相談を行っていた。これらは虐待の傾向が高まっていることを予測する行動と考えられた。

Table 1

虐待傾向得点ごとの相談する相手

虐待傾向得点(N)	担任の先生	担任以外の先生	園長・副園長先生	保護者仲間
2 (19)	13(68.4)	2(10.5)	1(5.3)	3(15.8)
3 (65)	46(70.8)	9(13.8)	7(10.8)	16(24.6)
4(103)	66(64.1)	11(10.7)	14(13.6)	27(26.2)
5(101)	67(66.3)	15(14.9)	15(14.9)	33(32.7)
6 (64)	41(64.1)	14(21.9)	7(10.9)	18(28.1)
7 (19)	16(84.2)	10(52.6)	6(31.6)	4(21.1)
8 (2)	1(50.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)

相談相手の括弧内は人数(N)に対する割合を表す。

Table 2

虐待傾向得点ごとの使用する相談方法

虐待傾向得点(N)	立ち話	電話	連絡帳
2 (19)	11(57.9)	2(10.5)	6(31.6)
3 (65)	39(60.0)	5(7.7)	11(16.9)
4(103)	64(62.1)	6(5.8)	18(17.5)
5(101)	69(68.3)	16(15.8)	20(19.8)
6 (64)	41(64.1)	5(7.8)	10(15.6)
7 (19)	14(73.7)	4(21.1)	9(47.4)
8 (2)	0(0.0)	0(0.0)	1(50.0)

相談方法の括弧内は人数(N)に対する割合を表す。

スマートフォン、およびゲームの過剰使用と一般性自己効力感との関係

宇恵 弘 (関西福祉科学大学)

キーワード：自己効力感，スマートフォン，依存

問題と目的

大学生を対象としたスマートフォンの利用状況と自己効力感との関連を検討した先行研究では、スマートフォンの過剰な使用と自己効力感の低さとの関連が報告されている(荒牧, 2022)。本研究では先行研究の結果を再確認するためにスマートフォン、およびゲームの過剰使用と自己効力感との関連を検討した。

方 法

調査時期

2024 年 7 月。

調査対象者

大阪府下 4 年制私立大学の学生 124 名(男性 51 名, 女性 69 名, その他 3 名, 不明 1 名; 18 歳 47 名, 19 歳 41 名, 20 歳 24 名, 21 歳以上 12 名)。

調査内容

スマートフォン依存尺度 (Kwon et al. (2013) を久里浜医療センターネット依存治療研究部門が翻訳した尺度) : 10 項目, 6 件法, ②ゲーム依存尺度 (Higuchi et al., 2021) : 9 項目, 2 件法, ③一般性セルフ・エフィカシー尺度 (坂野・東條, 1986) : 16 項目, 2 件法, 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)。

結果と考察

測定尺度間の相関分析

3 つの測定尺度間の相関関係を調べた。スマートフォン依存尺度 (以下, スマホ依存) とゲーム依存尺度 (以下, ゲーム依存) との間には中程度の正の相関 ($r_s = .439$) が見られた。スマホ依存と一般性セルフ・エフィカシー尺度 (以下, 効力感) の「行動の積極性」「失敗に対する不安」との間には低い相関関係が見られた ($r_s = -.317$, $r_s = .372$)。ゲーム依存と効力感の 3 因子との相関関係は見られなかった。

次に, 2 つの依存尺度について性差を調べた。スマホ依存には性差は見られなかったが (男性 *med* 33, 女性 *med* 33, $U = 1679$, *ns*) , ゲーム依存には性差が認められ, 男性の方が女性よりも高い値を示した (男性 *med* 4, 女性 *med* 1, $U = 999$, $p < .001$) 。

さらに, 男女別で, スマホ依存, およびゲーム依存と効力感との相関関係を調べたところ, 2 つの依存の間に異なる結果が得られた。スマホ依存と効力感の間には男女込みの全体の結果とほぼ同様の相関関係が男女ともに見られたが, ゲーム依存と効力感との間に

は, 男性に低い相関関係が見られ (「行動の積極性」に $r_s = -.312$, 「失敗に対する不安」に $r_s = .336$) , 女性には相関関係は見られなかった。

依存の群間比較

スマホ依存は男性 31 点以上, 女性 33 点以上の場合, 「スマホ依存の疑い」があるとされ, 本研究の対象者では男性の 72.5%, 女性の 55.1% がこれに該当した。ゲーム依存は男女ともに 5 点以上が「ゲーム行動症の疑い」があるとされ, 本研究の対象者では男性の 45.1%, 女性の 17.4% がこれに該当した。

次に, 依存の疑いのある者 (以下, H 群) とない者 (以下, L 群) を独立変数, 効力感を従属変数とした中央値の差の検定を男女別に行った。その結果, スマホ依存では, 男性に「行動の積極性」と「能力の社会的位置づけ」(順に, H 群 *med* 2.0, L 群 *med* 5.0, $U = 140$, $p < .05$; H 群 *med* 1.0, L 群 *med* 2.0, $U = 157$, $p < .05$) に, 女性に「行動の積極性」と「失敗に対する不安」(順に, H 群 *med* 1.0, L 群 *med* 2.0, $U = 415$, $p < .05$; H 群 *med* 4.5, L 群 *med* 4.0, $U = 371$, $p < .01$) に有意差が見られ, いずれも L 群は H 群と比べて効力感が高い値を示した。ゲーム依存では, 男性に「失敗に対する不安」(H 群 *med* 5.0, L 群 *med* 3.0, $U = 212$, $p < .05$) に有意差が見られ, L 群は H 群と比べて効力感が高い値を示したが, 女性には有意差は見られなかった。

以上の結果より, 先行研究と同様にスマートフォンのアプリやゲームの過剰使用と自己効力感の高さには負の関連が示された。

引用文献

- 荒牧隼浩 (2022). スマートフォン依存群における運動セルフ・エフィカシーの特徴 研究紀要青葉, 13(2), 217-222.
- Higuchi, S. et al. (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.
- Kwon, M. et al. (2013). The smartphone addiction scale: Development and validation of a short version for adolescents. *PLoS One*, 8(12), e83558.
- 坂野雄二・東條光彦 (1986). 一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み 行動療法研究, 12(1), 73-82.

大学生の楽観性による話しかけスキルの違い

藤田 文 (大分県立芸術文化短期大学)

キーワード：友人関係，楽観性，大学生

問題と目的

大学生では、初対面や親密度が低い人にも話しかけ、対人関係を広げていく必要がある。藤田 (2024) では、話しかけスキルの高い人は低い人より、自分も相手も話しかけられて嬉しいと思う程度が高いことが示された。このことから、話しかけスキルは、ポジティブな側面に注目する楽観性と関連していると考えられる。

従来、楽観性の友人関係における影響については、あまり検討されていない。従って、本研究の第一の目的は、友人関係における話しかけスキルが楽観性によって異なるかどうかを検討することである。

また、楽観性が高い人が話しかけスキルが高いのであれば、楽観性が高い人は様々な楽観性の程度の友人を持つが、楽観性が低い人は楽観性の高い友人を持ち、友人との楽観性の違いが大きくなると考えられる。そこで本研究の第二の目的は、本人と友人の楽観性を比較し、友人同士の楽観性の違いを検討することである。

方法

調査対象者 短期大学生 143 名だった。

手続き Google フォームを用いた質問調査を授業中に集団で一斉に実施した。質問の内容を以下に示す。

話しかけスキル 自己要求 (「初対面の人に自分から話しかけて友達になれる」等)、援助の申し出 (「体調の悪そうな人に声をかけることができる」等)、誘いかけ (「あまり親しくない友達でも、自分から遊びに誘うことができる」等) 各 5 項目についてあてはまる程度を 5 段階で評定してもらった。

対象者本人と友人の楽観主義 楽観主義尺度 (中村, 2000) を採用した。いつも物事の明るい面を考える、等 12 項目について一番親しい友人を想定してもらい、それぞれあてはまる程度を 5 段階で評定してもらった。

結果と考察

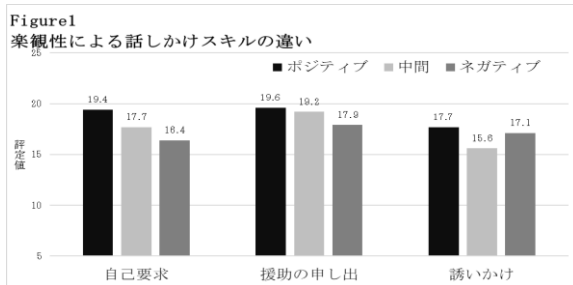
楽観性による話しかけスキルの違い 対象者の楽観性 12 項目の合計点を算出し、点数の高い人をポジティブ群 (50 名)、中程度の人を中間群 (52 名)、低い

人をネガティブ群 (41 名) に分類した。話しかけスキルの友人への自己要求、援助の申し出、誘いかけの各平均点を算出し、Figure 1 に示した。このデータに基づき 1 要因の分散分析を行った。

その結果、すべてのスキルで有意差が見られた ($p < .01$)。下位検定の結果、自己要求は、ポジティブ群が中間群とネガティブ群よりも有意に高く、援助の申し出は、ポジティブ群がネガティブ群よりも有意に高いことが示された。また、誘いかけは、ポジティブ群が中間群よりも有意に高いことが示された。

つまり、ポジティブな人は、話しかけスキルが全体的に高く、友人に積極的に働きかけることができる。ネガティブな人は、自己要求を伝えることや、援助の申し出は、ポジティブな人に比べるとできない。しかし、ネガティブな人は誘いかけに関しては、有意差はないが中間群の人よりもできることが示された。ネガティブな人の孤独を避ける傾向が示唆される。

対象者本人と友人の楽観性の違い (1) と同様に対象者を楽観性で分類し、各群の本人と友人の楽観性得点の差の絶対値について 1 要因の分散分析を行った。その結果、有意差が見られた ($p < .05$)。下位検定の結果、ネガティブ群と中間群の間に有意差があり、ネガティブな人は自分と友人の楽観性の違いが中間群よりも大きいことが示された。本人と友人との楽観性の差は大きい順にネガティブ群、ポジティブ群、中間群だった。ネガティブな人はポジティブな人と友人となっており、中間の人は自分と同程度の楽観性の人と友人になっていることが明らかになった。



乳幼児を持つ親の子育て生活におけるズレとその調整

石 曉玲 (文京学院大学)

キーワード: 子育て, ズレ, 調節

問題と目的

近年子育て家庭においては、「夫婦が協力して子育てをする」というコペアレンティングがますます求められている。そんな中、乳幼児を持つ共働き世帯をみても、一日の男性の育児を含む家事関連時間は 1.55 時間、女性は 6.33 時間となっており、夫婦でキャップが大きい (総務省統計局, 2021)。日本では父親の育児参加は遅れている面があり、育児をめぐって父親と母親とのコミュニケーションの不足や価値観の違いで、葛藤やズレが起こってしまうことが考えられる。本研究は、乳幼児を持つ親を対象に、コペアレンティングをめぐる葛藤やその夫婦間のズレの調節を焦点にしたインタビュー調査より、ズレと対応の様態を検討し、夫婦ともに安心して子育てをできる家族環境形成のヒントを得ることを目的とした。

方法

乳幼児を持つ共働き家庭 2 組を対象に半構造化面接調査を行った。父親と母親計 4 名、全員正職の会社員であった。調査時期は、2024 年 X 月で行った。インタビュー・ガイドに従い、書面にて同意を得てから個室で一人ずつ単独に実施した。子どもへの期待、父親の育児家事参加におけるズレ・調整方法などを語ってもらった。面接後は、父親の育児家事参加への満足度、家庭環境の安全安心感などの質問項目を記入してもらった。IC レコーダに録音された面接内容をテキスト化し、まとまった意味のあるものを分析単位として分類した。なお、文京学院大学人間学部倫理委員会の承認を受けて実施した (承認番号: 2024-018)。

結果と考察

ケース A の母親の語りから、子どもに対して「自分の好きなことを見つけてほしい」と期待しており、現在の子育ては楽しいと認識していた。父親の育児家事参加に関しては、衝突はあるが、子どものことを優先的に考え、夫からの提案で「その日に仲直りする」というルールを決めた。ズレを感じたのは、「自分の余裕がないとき」、「感謝の言葉を伝えきれていない時」であった。家族像については、「3 人で行っている時のみんなの笑顔」、「子どもの成長を伝え、一緒に喜ぶ」、「帰ってくる場所」、「衝突を経てこそ家族が大事だ」という認識であった。また父親が男女平等であることを認識している。母親・父親の育児家事割合は 4:6 で、場合によって 5:5 と感じている。

ケース A の父親の語りからは、子どもへの期待は、「健康に育ててほしいし、やりたいことをやれたら」であった。ズレを感じたのは、妻と同じ「自分の余裕

がないとき」、「感謝の言葉を伝えきれていない時」であった。育児家事参加で生じる衝突に関しては、①育児を取って黙々と家事育児を全部したら、却って「私はいらないか」と妻から不満そうにされたという時期から、②外出し逃げて反省する時期を経て、③「言葉にしないと伝わらない」というコミュニケーションをとって調節する時期に至った。

ケース B の母親の語りから、子どもへの期待は、「迷惑をかけない、外で喧嘩しない」であった。夫婦での育児生活のズレは、家事のことであり、「伝えても一時的でまた戻っちゃうので、家事の不公平感」を感じている。「家事にはやる気がない」、「子どもの世話・教育が丸投げ」などであった。家族像については、「会話がずっと絶えない、なるべくコミュニケーションをとる」ことであった。母親・父親の育児家事割合は 7:3 と感じている。

ケース B の父親の語りからは、子どものことは「妻任せ」で、子どもには「協調性を持って、仲良くクラスを引っ張っていく」ことであった。夫婦間の衝突があった時、「言い返さない」で、改善する姿勢を見せて、平和主義を徹底する。それは、家族を大事するという親からの影響や自分の性格からと語られた。家事ができないということに関しては、逃げていると自覚しており、夫婦がそれぞれ得意なことをやればいいとの認識を持っている。

Table 1

質問項目のケースごと父親・母親別の得点

項目 (* 10 点満点で評価)	ケース A			ケース B		
	m	f	平均点	m	f	平均点
父親育児家事参加満足度 *	10	9	9.5	7	5	6
夫婦関係満足度 *	7	9	8	8	8	8
相対的経済状況	普通	普通		普通	普通	
家族の安心安全感 *	10	9	9.5	9	7	8

この 2 ケースに共通しているのは、夫婦関係がよく、父親は母親を労い、育児家事要請を受け止めていることだが、家事育児に関するズレの解決には差があった。妻任せという役割意識の差から生じると推測できる。安心安全な家族環境形成は価値観の変容が重要だと考える。

付記

研究協力をくださった協力園をはじめ参加者様に感謝を申し上げます。また、本研究は JSPS 科研費 JP24K06505 の助成を受けたものである。

偶発記憶における自己選択効果と未来志向の個人差

豊田弘司 (追手門学院大学)

キーワード：自己選択効果，未来志向，偶発記憶

問題と目的

Toyota (2022) では、想起されるエピソード (以下、E) の感情 (快, 不快) と選択規準 (快, 不快) の適合する場合が適合しない場合よりも再生率が高いことを示した。また、豊田 (2022) は、未来 E を想起させた際の再生率が、時間的展望体験尺度 (白井, 1994) による目標指向性得点と正の相関があり、参加者の目標指向性と選択規準の未来 E の適合性の重要性を示した。また、豊田 (2024) は、同尺度における希望尺度や充実感尺度得点との間に正の相関が見いだしている。

本報では、豊田 (2024) において最も相関が高かった希望尺度得点を未来志向の指標としてその得点の高群と低群における再生率を比較する。未来志向高群は、未来志向低群よりも、未来 E を選択規準として自己選択した場合は、過去 E を選択規準として自己選択した場合よりも再生率が高いであろう。この仮説を検討するのが、本報の目的である。

方 法

実験計画 2 (未来志向 (希望得点) の高低) × 2 (選択型; 自己選択, 強制選択) × 2 (選択規準; 未来 E, 過去 E) 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 専門学校の学生 31 名が実験に参加。(時間的展望体験尺度の希望尺度の得点により希望高群及び低群を 11 名ずつ抽出)。

材料 a) 方向づけ課題リスト: 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 リストを作成。リストの最初と最後にバッファを 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 版の小冊子。自己選択条件における未来 E 規準では「未来の E が想起されるのは?」、過去 E 規準では「過去の E 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未来 E 規準では「未来の E が想起されますか」という質問及びその下に「はい、いいえ」、過去 E 規準では「過去の E が想起されますか」という質問及びその下に「はい、いいえ」が印刷。b) 自由再

生テスト: 書記再生するための用紙 A6 判。c) 採点票実験の意図と解説のための採点票。d) 時間的展望体験尺度 (白井, 1994) 18 項目, 5 件法。

手続き 偶発記憶手続きによる集団実験。1) 方向づけ課題 自己選択条件のページでは、質問「未来 (あるいは過去) の E が想起される単語を○で囲んでください」、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「未来 (あるいは過去) の E が想起されるかを「はい いいえ」のいずれかを○で囲んでください」と指示。参加者は合図にしたがって 10 秒ごとにページをめくり、方向づけ課題を遂行。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、自己選択効果及び実験の意図の解説を受けた。4) 時間的展望体験尺度を実施。

結果と考察

選択語 (指示語) (Table 1) 分散分析の結果, 群 × 規準の交互作用が有意であり, 未来志向高群では未来 > 過去, 低群では未来 = 過去。仮説を支持し, 未来志向高群は未来 E を処理する場合に再生率が高くなった。この結果は豊田 (2024) と一致し, 参加者がもつ未来志向と選択規準が未来 E であることの適合性が高く, その結果として選択語が認知構造へ統合されやすくなったといえよう。

Table 1

未来志向, 選択型及び規準ごとの再生率

	選択型	規準	自己選択		強制選択	
			未来	過去	未来	過去
選 択 語	高	M	.64	.39	.41	.27
		SD	.27	.25	.12	.17
	低	M	.41	.41	.43	.39
		SD	.22	.29	.22	.25

引用文献

Toyota, H. (2022). Effects of congruity criterion of choosing and word pair type on intentional memory. *Advance (Preprints SAGE)* posted on 11.05.2022)

他者との学びにおけるエンゲージメントについて (1) 対教員

○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)

尾崎仁美 (京都ノートルダム女子大学)

キーワード: エンゲージメント, 動機づけ, 大学生

問題と目的

学習者個人による主体的な取り組みが、学生の成長や学習成果に一定の影響を及ぼすことは、多くの先行研究により明らかにされてきた。一方で、学習者自身と学習環境との相互作用に注目する視点や、他者との関係性の中で主体性を発揮することが学習エンゲージメントに循環的な影響を与えるという視点については、必ずしも十分に検討されてきたとはいえない。

本研究では、こうした他者との関係性におけるエンゲージメントに着目し、発表 (1) では、学生から教員への働きかけを通じたエンゲージメントの実態を明らかにすることを目的とする。

方 法

調査時期・調査対象者

2025 年 4 月に 19 歳～25 歳までの 2～4 年生の大学生計 549 名 (女性 441 名, 男性 108 名, その他 0 名) を対象とした web 調査をインターネット調査会社を通して実施した他、京都府内の 2 大学で調査を実施した。教員や学生との対面的なやりとりに関する質問を含むため、入学直後の 1 年生は調査対象から除外した。

調査内容

大学教育に対する意識 ベネッセ (2022) より大学における授業および学業指導等の志向性を問う 3 項目で、選択形式は 2 件法であった。

教員との学びにおけるエンゲージメント ①これまで、大学での学習や授業のために教員に働きかけた経験について、具体的に教えて下さい。②①前の質問で回答したような働きかけを教員に行ったことで、学習や学習態度にどのような変化がありましたか? ③普段、学習や授業に関して、自分から教員に働きかけることはありますか? 「よくある」から「全くない」で回答を求めた。④教員への働きかけの有無によってその理由を自由記述で求めた。

結果と考察

学生から教員への働きかけの程度

学生から教員への働きかけ経験について「よくある」が 3.5%と最も低く、「時々ある」29.3%、「あまりない」46.3%、「全くない」20.9%であった。

教員への働きかけと大学教育への意識との関連

教員への働きかけの程度に基づき、「よくある」「時々ある」の群と、「あまりない」「全くない」の群に分け、大学教育に対する意識との関連を χ^2 検定により検討した。その結果、働きかけを行う群では、「単位をとるのが難しくても自分の興味のある授業が良い」の割合

が、「あまり興味がなくても単位を楽にとれる授業が良い」の割合よりも有意に高かった。

また、大学生活に関する項目においては、働きかけを行う群において「学生生活については、大学の教員が指導・支援する方が良い」の割合が、「学生の自主性に任せる方が良い」の割合よりも有意に高かった。

また、「大学での学習方法は大学の授業で学ぶのが良い」「学生が自分で工夫するのが良い」のいずれかを選択する質問では有意傾向が見られ、働きかけを行う群ほど、学習に関して授業での指導を期待する傾向が示された。これらの結果は、教員とのやりとりを通じて学生の主体的関与が高まり、学習意欲や大学教育への積極的な関与に結びつく可能性を示唆している。

教員への働きかけの実態

自由記述は内容によりカテゴリ化し、各カテゴリの度数を算出した。

内容 内容は具体的な行動に関連するものが大半であり、「授業内容の質問」「進路・課題の相談」「欠席対応や事務的連絡」が中心であった。日常的な雑談などの接点は少数であった。

働きかけの結果 働きかけによる成果として、「疑問の解消・理解の促進」「意欲の向上」「学びの深まり」「教員との関係性の向上」など、主に学習理解に影響するといったポジティブな記述が多く見られた。

働きかけを行う理由 (働きかけを行う群のみ) 「理解を深めたい」「疑問を解消したい」等、学習理解や関係性双方に関する回答が多く、また、他に「教員との関係性の向上」「有利だから」といった回答もみられた。

働きかけを行わない理由 (働きかけを行わない群のみ) 「自己解決 (友人への確認・ネットでの調査)」の他、「必要性を感じない」「心理的に難しい」「教員側の対応や機会の不足」などが挙げられた。

働きかけの結果としては、「理解が深まった」「疑問が解消された」など、直接的な学習成果に関する実感が最も多く、教員との関わりが学習理解の深化に寄与していることが明らかとなった。また、「質問しやすくなった」「教員との距離が縮まった」といった心理的ハードルの軽減や関係性の変化に言及する記述も多く、教員とのやり取りを契機として、今後のさらなる学習的・社会的エンゲージメントを促す契機となりうることを示された。

引用文献

ベネッセ教育総合研究所 (2022). 第 4 回大学生の学習・生活実態調査

他者との学びにおけるエンゲージメントについて(2) 対受講生

○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)

松島るみ(京都ノートルダム女子大学)

キーワード: エンゲージメント, 動機づけ, 大学生

問題と目的

学習者の主体的な取り組みや教員からのかかわりが大学生の動機づけや学習成果に正の影響を及ぼすことは先行研究で示されているが、他者との関係性において学習者がどのように主体性を発揮するかという点については十分に検討がなされていない。そこで本研究では、他者との関係性におけるエンゲージメントに着目し、大学生の教員および受講生に対する働きかけを通じたエンゲージメントの実態を明らかにすることを目的とした。発表(2)では、受講生への働きかけを通じたエンゲージメントについて検討する。

方 法

調査時期・調査対象者

2025年4月にインターネット調査会社を通じたweb調査、および京都府内の2大学でweb調査を実施した。対象者は、19歳~25歳までの2~4年生の大学生計549名(女性441名, 男性108名, その他0名)であった。

調査内容

大学教育に対する意識 ベネッセ(2022)より大学における授業および学業指導等の志向性を問う3項目で、選択形式は2件法であった。

教員への働きかけ 普段、学習や授業に関して、自分から教員に働きかけることがあるかどうかについて、「よくある」から「全くない」の4件法で回答を求めた。

他の受講生との学びにおけるエンゲージメント
①これまで、大学での学習や授業のために他の受講生に働きかけた経験、②①の質問で回答したような働きかけを他の受講生に行ったことで、学習や学習態度にどのような変化があったか、③普段、学習や授業に関して、自分から他の受講生に働きかけることはあるかどうかについて、「よくある」から「全くない」の4件法で回答を求めた。④他の受講生への働きかけの有無について、その理由を自由記述で求めた。

結果と考察

学生から他の受講生への働きかけの程度

学生から他の受講生への働きかけ経験については、「よくある」が7.3%と最も低く、「時々ある」が41.7%、「あまりない」が37.3%、「全くない」が13.7%であった。

他の受講生への働きかけと大学教育への意識、教員への働きかけとの関連

他の受講生への働きかけの程度について、「よくある」「時々ある」と回答した群と、「あまりない」「全くない」と回答した群の2群に分け、大学教育に対する意

識との関連を検討するため、 χ^2 検定を行った。その結果、学習方法への考え方に有意差が見られ、受講生への働きかけを行う群では、「大学での学習方法は大学の授業で学ぶのが良い」よりも「学生が自分で工夫するのが良い」と考える割合が有意に高かった。一方、単位取得(単位をとるのが難しくても自分の興味のある授業が良い/あまり興味がなくても単位を楽にとれる授業が良い)や学生生活(学生生活については大学の教員が指導・支援する方が良い/学生の自主性に任せる方が良い)については有意差が見られなかった。また、教員への働きかけとの関連を検討するため χ^2 検定を行った結果、有意差が見られ、受講生への働きかけを行う群は、教員への働きかけを行う割合も高かった。

他の受講生への働きかけの実態

得られた記述をカテゴリに分類し、各カテゴリの度数を算出した。

働きかけの内容 「質問」「意見交換」「グループワークへの参加」「声かけ」「学習支援・協力」等、授業中の協働活動が中心であった。

働きかけの結果 働きかけによる変化として、「グループワークの促進」「理解の促進」「意欲の向上」「視野の広がり」「人間関係の変化」「自己成長」等、授業理解や意欲向上のみでなく、自己成長や相手との関係の深化への言及も見られた。

働きかけを行う理由(働きかけを行う群のみ) 「授業形式・環境的理由」「学習の質を高めたい」「授業やグループ活動を円滑に進めたい」「成績や評価のため」の他、「他者と助け合いたい」「楽しい・人と関わりたい」といった回答もみられた。

働きかけを行わない理由(働きかけを行わない群のみ) 「授業形式・環境的理由」「対人関係が苦手」の他、「自己解決」、「面倒」等が挙げられた。

受講生への働きかけについて、発表(1)における教員への働きかけと比較すると、対受講生の場合は1対1の関わりだけでなく協働場面での働きかけも多くみられること、働きかけの動機として、授業や学習場面での必要性のみならず対人志向性も関係すること、働きかけによる変化については、学習内容の理解促進に加えて、視野の広がりや自己成長、他者との関係深化等、相互作用を通じた成長や関係性の構築があげられた点が特徴的であった。

引用文献

ベネッセ教育総合研究所(2022). 第4回大学生の学習・生活実態調査

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 (5)

—保育科学生と現職者を対象にした実地指導技術の比較—

○金子智栄子 (埼玉純真短期大学)
金子功一 (植草学園大学)

金子智昭 (鎌倉女子大学)
清水優菜 (国土館大学)

キーワード: マイクロティーチング, 実地指導技術, 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)。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は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(研究ⅠⅡ, 保育学会大会2023・2024)。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。効果測定はMTおよび簡易型MTの実施後の一時点で行われたことから、研究Ⅲ(教心総会2024)では、保育者の力量について事前事後の2回にわたる縦断調査を実施したところ、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。研究Ⅳ(保育学会大会2025)では導入方法を学生と現職者で比較したところ、現職者はすぐには絵本を見せずに、幼児(役)の未知なる活動への期待感を膨らませる工夫をしていた。また絵本をすぐに見せた場合でも、問いかけて興味を高めたり、他の資料を基に体験を想起させたりして導入が多様化していた。本研究(V)では、新たに実地指導技術の評価リスト(金子, 2013)を効果測定の指標に用いて、対象者(学生対現職者)、実施方法(MT対簡易型MT)、回数(1回目対2回目)による効果の違いを明らかにすることを目的とする。

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者(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を統一するようにした。

実地指導技術の評価リスト 金子(2013)の評価リスト ①保育内容の理解度, ②保育内容の充実度, ③手順, ④予想外の幼児行動への対応, ⑤余裕, ⑥言葉かけ, ⑦指導の修正, ⑧個別指導, ⑨不参加児などへの対応, ⑩間の活用, ⑪注意の集中, ⑫タイミング, ⑬発言の取り上げ方, ⑭正の強化の利用, ⑮負の強化の利用, ⑯発想の取り上げ方, ⑰主体的活動の尊重, ⑱幼児心理の理解度, ⑲指導態度, ⑳幼児集団の位置, ㉑指導者の位置, ㉒人的環境の配置, ㉓環境設定, ㉔教材・教具の準備)を用いて、大学教員のアドバイザーがチェックした。

結果と考察

一般化線型混合モデルで検討した。②④⑤⑦⑧⑨⑫⑬⑯⑱はMTの種類、現職者か否かを問わず、2回目の方ができており、繰り返しの効果が示された。⑦は簡易型MTの方が、②④はMTの方ができていた。この結果から、幼児対象のMTの方が参加者の関与度を高めて、よりダイナミックな保育が展開される可能性が示唆された。⑤⑨⑫⑯は現職者の方ができており、これは経験知の違いで生じた差異であると考えられる。今後は絵本の読み聞かせの技術向上を検討したい。

付 記

科研費基盤(C)19K02981の助成を受けました。

経営者の成長・発達に関する研究 —経営者育成に関する歴史と課題—

小林小夜子 (長崎大学大学院)

キーワード: 経営者の育成, 教育の変遷, 現代教育の課題

問題と目的

経営組織論の研究者である内野(2025)は、「トップの資質は教養にあり 卓越したリーダーが優れた組織をつくる」と述べている。そのためには、初等中等教育から変わる必要があり、「課題を出されて問題を解く練習ばかり」の教育では、こうした人材は育たないと指摘している。そこで本研究では、優れた経営者を育成できるかという観点から、わが国における経営者育成についての歴史を振り返り、教育の課題をとらえるものである。

方法

文献調査法

- ・ CINI による文献検索調査
- ・ 渋沢栄一による旧長崎高商生への講話(1914)
- ・ 松下幸之助(1993)による経営語録
- ・ 辻村宏和(2001)による経営者育成論
- ・ 生田久美子(2007)による「わざ」習得論
- ・ 内野 崇(2015)による組織と人をめぐる理論

結果と考察

CINI による文献調査結果 (2025. 5. 5 検索)

「経営者育成」と「経営者の育成」をフリーワードとして 1901 年から 2025 年まで 25 年間隔で検索した結果を Table 1 に示した。その結果、いずれのワードにおいても 1950 年までは検出されなかったが、2001 年から飛躍的に多数検出された。バブル崩壊を機に経営者に焦点を当てる必要性が生じたと考えられる。

Table 1

「経営者育成」と「経営者の育成」に関する研究の文献検索結果 (1901年～2025年)

年代	論文		本		博士論文		プロジェクト		合計	
	経営者育成	経営者の育成	経営者育成	経営者の育成	経営者育成	経営者の育成	経営者育成	経営者の育成	経営者育成	経営者の育成
1901-1925	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1926-1950	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1951-1975	4	0	3	2	0	0	0	0	7	2
1976-2000	8	14	2	0	1	1	1	2	12	17
2001-2025	110	68	6	2	1	0	3	2	120	72

渋沢栄一による旧長崎高商生への講話

渋沢は 1914 年(大正 3 年)5 月 4 日, 旧長崎高商(現長崎大学経済学部)の学生に対して, 講話を行っている(東洋日の出新聞, 長崎高等商業学校校友会, 1914)。

「・・・今日の盛大を致したのは大に喜ぶべきことであって昔の怨が無くなったと言うても宜しいのであります。然しながら如斯実業教育が進むにつれ注意しなければならぬのは知識の方面の教育と同時に精神の方

面の修養を怠ってはならぬと言うことであります 即ち一言で言いますれば商業道德の基盤が丈夫とならねば堅実なる発達はむづかしいと云う事であります。(中略)・・・知識の点に於てのみならず精神の強固と言う事の切に大事なる事をお考へになって此の点に十分御注意あらん事を希望する次第であります。」と, 知識のみならず精神教育の重要性を強調している。

松下幸之助(1993)による経営語録

「経営というものは教えるに教えられない。学ぶに学べない。それは道場にあつて、自ら会得しなければならない。自らの工夫で勝ち取らなければならない。」

辻村宏和(2001)による経営者育成論

経営技能の真髄は「他人を変える」ことではなく、実は「自身が変わること」にあり、究極の実践とは自己の成長にある(p. 75)。また、経営技能は理解するものではなく感じるもので、教えるものではなく創造するものである。(p. 189)

生田久美子(2007)による「わざ」習得論

認知科学者である生田は、「わざ」の世界で「盗む」べきものとその認知プロセスを説き、無主風から有主風へのわざの移行について解説している。

内野 崇(2015)による組織と人をめぐる理論

自己啓発の重要性について、コラムで紹介している。すなわち、「他人と過去」は変えられない、しかし「自分と未来」は変えられる。(p. 365)

結論として、与え授けるだけでなく、自ら試行錯誤しながら解決したり、修得したりする教育が現代だからこそ必要であると考えられる。

引用文献

- 生田久美子 (2007). コレクション認知科学 6 「わざ」から知る (pp. 45-51) 東京大学出版会
- 松下幸之助 (1993). 松下幸之助経営語録 (pp. 57-60) PHP 研究所
- 長崎高等商業学校校友会 (1914). 澁澤男講演大要 長崎高等商業学校校友会雑誌, 16.
- 東洋日の出新聞 (1914). 5 月 5 日版, 5 月 7 日版
- 辻村宏和 (2001). 経営者育成の理論的基礎—経営技能の習得とケースメソッド 文眞堂
- 内野 崇 (2015). 【新版】変革のマネジメント—組織と人をめぐる理論・政策・実践 生産性出版
- 内野 崇 (2025). トップの資質は教養にあり 卓越したリーダーが優れた組織をつくる 日経ビジネス 2288, 5, 2025-04-28.

小学校における知性と感性を結ぶ俳句教育プログラム開発の試み

皆川直凡 (鳴門教育大学)

キーワード：俳句教育，認知能力，非認知能力

問題と目的

国立教育政策研究所(2013)は、社会の変化に対応して求められる資質・能力である 21 世紀型能力について、「一人ひとりが自ら学び判断し自分の考えを持って、他者と話し合い、考えを比較吟味して統合し、よりよい解や新しい知識を創り出し、さらに次の問いを見つける力」と解説した。奈須(2014)は、知識・技能の注入から、資質・能力を育成する授業観・学力観への転換が世界的な潮流となっているとし、資質・能力を「これからの児童生徒に身に付けさせるべき態度や力」と定義し、思考力、問題解決力、言語や情報を活用する力、人間関係調整能力、自律的に行動する力、社会参画力等が含まれると述べた。

本研究では、上記の学術的背景のもと、思考力・判断力・表現力、知識・技能の活用力、人間関係調整力、自律的行動力を育成する「知性と感性を結ぶ教育プログラム」を立案する。日本固有の短詩型であり年齢や立場を超えて親しまれている「俳句」を作る場面では、季語とそれを取り巻く情景に関して何らかの発見や感動がある。その発見や感動のあり方は年齢や経験によって異なり、個性も発揮される。現代の学校教育において、俳句は主として国語科で扱われ、その構造や著名な作品の解釈に終始する傾向にあるが、新学習指導要領が示す教育の方向性を考えるとき、俳句に、よりグローバルな人間教育の題材としての可能性を見いだすことができる。俳句の創作と鑑賞をとおして、感性が磨かれ、知識が増大・深化し、思いやりの心が育まれる。こうした観点から、心理学の理論的背景にもとづいて、季語探し、俳句の創作と鑑賞の三位一体から成る体系的な教育プログラムを作成・実施し、教育効果を検証する。

方 法

研究協力者の在籍する小学校 3 校 (うち 1 校は小中学校) の各学級において、「知性と感性を結ぶ俳句教育プログラム」を実施する。対象児童は 3 年生が 1 校 1 学級 34 名、4 年生が 2 校 2 学級計 49 名、5 年生が 2 校 2 学級計 29 名である。下記にその概要を示す。

学級活動における素地づくり

季語探し その時期の季語を見つけ、朝の会で週 1 ～2 回程度発表する活動を通年実施する。

俳句かるた 学級活動等の時間に、「俳句かるた」

(東京教育技術研究所 刊) を実施する。有季定型 (季語を含み、十七音を基本とする) の名句秀句が網羅されており、色分けするなど季節のイメージをつかみやすい構成がなされている「俳句かるた」(東京教育技術研究所刊) を一学級分購入して協力者の小学校における試行を経て選定した。

俳句の授業 (俳句の創作と鑑賞)

俳句の創作と鑑賞を含む 3 時間程度の授業を節目毎に年間 3 回程度実施する。新学年が軌道にのる 5～6 月、夏休み明けの 9～10 月、新年 1～2 月の 3 回が考えられる。ただし、学校・学年・学級の実態を考慮し、実施予定時期には幅をもたせる。

結果と考察

本教育プログラムの実施の結果、研究協力校の子どもたちから、瑞々しい感性で各季節の風物に接した際の実感を描写している俳句が生まれ、楽しく鑑賞した。とりわけ、次の 8 句に注目した。

さくらさくさくらの道をやってきた
うぐいすが楽しく鳴いているもうはるか
さくらの木 花びら落ちたひらひらと
やまのぼりたけのこみつた ひろったよ
冬の朝外に出ると息しろし
ベッドから一步も出れない冬の朝
こたつには笑う三人あたたかい
山眠る今はねむたいまだ起きぬ

また、人間関係調整力や自律的行動力の指標である子ども用 EI 尺度教師評価版 (皆川ら, 2010) を 1 学期と学年末に実施したところ、感情的知性における多くの対応因子の評価の上昇が認められた。季語を見つけることで新たな語彙を習得する。見つけた季語に対する思いを言葉にする。俳句かるたで古今の名句に触れる。俳句の形式を学び、感じたことを十七音で表現する。創作した俳句を友だちと鑑賞し合う。こうした活動を繰り返すことにより、子どもたちの知識が豊かになり、思考力・判断力・表現力および知識・技能の活用力が向上したと考えられる。これらは認知能力であるが、本研究の教育プログラムに取り入れられた、俳句とそれにまつわる諸活動は、非認知能力である Emotional Intelligence (感情的知性) の向上にも、ポジティブな効果をもたらしたと考えられる。

繰り下がりがあある一桁ひき算の減数と答の影響

後藤 聡 (北海学園大学)

キーワード：一桁ひき算，反応時間，減数と答

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，減数の違いによる反応時間（計算に要する時間）の特徴を明らかにした。本研究では，繰り下がりがあある一桁ひき算について，減数と答の値が反応時間に，換言すれば演算の難しさにどの様に影響するかを検討する。

方 法

対象 小学校 2 年生 77 名

方法 繰り下がりがあある一桁ひき算問題全 35 問の回答を求めた（答 18 の問題は 1 問のみのため除外）。パソコンを用いて問題を表示し反応時間を記録した。

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，減数，答の違いによる反応時間への影響を検討するために，被減数別に減数と答についての一元配置分散分析を行った。

被減数 11 についてはいずれも有意でなかった。

被減数 12 は減数，答の効果が有意であった ($F(6, 456)=4.297, p<.01$)。多重比較によれば，減数 3 と 4・5・8・9，7 と 9 が 1%水準，3 と 6，4・5・6 と 9 が 5%水準で有意であった。これらより，減数 3 は 4～6・8・9，4～8 は 9 より反応時間が小さかった。答 3 と 5・9，4・7・8 と 9 が 1%水準，3 と 6～8，6 と 9 が 5%水準で有意であった。これらより，答 5～9 は 3，9 は 4・6～8 より反応時間が小さかった。

被減数 13 は減数，答の効果が有意であった ($F(5, 380)=2.544, p<.05$)。多重比較によれば，減数 4・5 と 7 が 1%水準，7 と 8・9 が 5%水準で有意であった。これらより，減数 4・5・8・9 は 7 より反応時間が小さかった。答 6 と 8・9 が 1%水準，4・5 と 6 が 5%水準で有意であった。これらより，答 4・5・8・9 は 6 より反応時間が小さかった。

被減数 14 は減数，答の効果が有意であった ($F(4, 304)=3.664, p<.01$)。多重比較によれば，減数 5

と 6～9 が 1%水準で有意であった。これより，減数 5 は 6～9 より反応時間が小さかった。答 5～8 と 9 が 1%水準で有意であった。これより，答 9 は 5～8 より反応時間が小さかった。

被減数 15 は減数，答の効果が有意であった ($F(3, 228)=8.059, p<.01$)。多重比較によれば，減数 6 と 7～9 が 1%水準で有意であった。これより，減数 6 は 7～9 より反応時間が小さかった。答 6～8 と 9 が 1%水準で有意であった。これより，答 9 は 6～8 より反応時間が小さかった。

被減数 16 は減数，答の効果が有意であった ($F(2, 152)=5.846, p<.01$)。多重比較によれば，減数 7 と 8・9 が 1%水準で有意であった。これより，減数 7 は 8・9 より反応時間が小さかった。答 7・8 と 9 が 1%水準で有意であった。これより，答 9 は 7・8 より反応時間が小さかった。

被減数 17 は減数，答の効果が有意であった ($F(1, 76)=5.681, p<.05$)。多重比較によれば，減数 8 と 9 が 5%水準で有意であった。これより，減数 8 は 9 より反応時間が小さかった。答 8 と 9 が 5%水準で有意であった。これより，減数 9 は 8 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，減数が最も小さい，即ち答が 9 の問題は反応時間が小さくなるという影響を受けていることが示された。

Table 1

減数別一桁ひき算の反応時間 (sec)

被減数	減 数							
	2	3	4	5	6	7	8	9
11	3.43	3.98	4.31	4.00	4.32	3.93	4.50	3.68
12		2.97	4.19	4.15	4.02	3.67	4.37	5.01
13			3.60	3.85	4.21	4.92	3.87	4.01
14				3.06	4.49	4.58	4.50	4.44
15					2.83	5.12	4.69	4.51
16						3.57	5.08	4.90
17							3.94	5.14

大学生の「ほめ」の好み

—学年差・性差の検討—

小嶋佳子 (愛知教育大学)

キーワード：称賛、動機づけ

問題と目的

達成目標に関する理論や自己決定理論からは、努力やプロセスへの称賛は熟達志向や内発的動機づけを高め、学習の継続につながることを示唆される。小嶋 (2024) では、大学生は熟達志向や動機づけを促進するような称賛を好み、熟達志向や動機づけを抑制するような称賛は好まないことが示唆された。本研究は小嶋 (2024) の結果が再現されるかどうかについて、また、学年差や性差について検討する。

方 法

地方 A 大学の学生 185 名 (1 年男女: 29 名, 63 名; 3 年以上男女: 33 名, 60 名) に、講義の中で「どんなほめられ方が好きですか」「どんなほめられ方をされるとイヤですか」と尋ね、自由記述を求めた。回答に先立ち、調査への協力は任意であり、協力しなくても不利益は生じないことを文章で説明し、協力承諾・不承諾のいずれかにチェックを入れてもらった。

結果と考察

分析には KH Corder (樋口, 2020) を使用した。分析の前に漢字・平仮名表記の揺れを統一した。また、「他人」「他者」は「他の人」に、「みんなの前」「大勢の前」「全体の前」は「人前」変換した。参加者全体で出現回数 15 回以上の抽出語を Table 1 にまとめた。小嶋 (2004) の出現回数の上位 15 の語と本研究の出現回数 15 回以上の抽出語で重複する語数は、好きなほめられ方では 15 語、イヤなほめられ方では 12 語であった。また、Jaccard 係数が上位 60 の参加者全体での共起ネットワークをみると、「ほめる」と共起関係が強かったのは、好きなほめられ方では「自分」「具体」「過程」「努力」、イヤなほめられ方では「他の人」「比べる」「比較」であり、小嶋 (2024) と類似していた。したがって、小嶋 (2024) の結果がほぼ再現されたといえよう。

学年差を検討するため、1 年 (92 名) と 3 年以上 (93 名) の間で、出現回数が 10 以上の差がある抽出語 (好きなほめられ方の「具体」「行動」「人前」、イヤなほめられ方の「人前」「する」「ない」「ほしい」「なる」「できる」は除く) を用いていた人数比を χ^2 検定により分析した。その結果、「具体」(1 年 16 名, 3 年以上 27 名)、「人前 (好きなほめられ方)」(1 年 3 名, 3 年以上 11 名) は 10%水準で、「行動」(1 年 3 名, 3 年以上 14 名)、「人前 (イヤなほめられ方)」(1 年 3 名, 3 年以上

16 名) は 5%水準で有意であった ($\chi^2(1)_s = 2.89, 3.71, 6.36, 8.30$)。残差分析の結果、いずれも 1 年生が有意に低かった。1 年生は 3 年生以上よりも人前でほめられることへの忌避感が弱く、具体的な行動をほめられることを 3 年生以上ほどには求めていないと考えられる。

性別による違いを見ると、Jaccard 係数が上位 60 の女性の共起ネットワークは抽出語のほぼ全体がつながっていた。これに対し、男性では語間のつながりが低く、全体のまとまりが弱いと推測されるものであった。

Table 1

抽出語 (参加者全体の出現回数 15 回以上)

好きなほめられ方	イヤなほめられ方
ほめる (298; 152; 146; 90; 208)	ほめる (246; 111; 135; 87; 159)
する (107; 52; 55; 31; 76)	ない (126; 59; 67; 32; 94)
自分 (94; 47; 47; 25; 69)	する (96; 42; 54; 29; 67)
ない (81; 42; 39; 22; 59)	言う (51; 24; 27; 11; 40)
嬉しい (68; 31; 37; 9; 59)	嫌 (44; 25; 19; 11; 33)
良い (66; 26; 40; 18; 48)	できる (35; 13; 22; 10; 25)
具体 (43; 16; 27; 9; 34)	他の人 (33; 17; 16; 10; 23)
ほしい (41; 22; 19; 7; 34)	自分 (33; 18; 15; 11; 22)
頑張る (39; 21; 18; 7; 32)	だけ (27; 11; 16; 5; 22)
結果 (39; 24; 15; 8; 31)	凄 (23; 8; 15; 4; 19)
努力 (38; 21; 17; 7; 31)	比べる (22; 12; 10; 7; 15)
言う (36; 17; 19; 11; 25)	言葉 (21; 11; 10; 5; 16)
好き (35; 17; 18; 13; 22)	嬉しい (21; 6; 15; 7; 14)
凄 (35; 17; 18; 10; 25)	感じる (21; 8; 13; 8; 13)
過程 (33; 21; 12; 5; 28)	比較 (20; 8; 12; 5; 15)
できる (33; 11; 22; 12; 21)	人前 (19; 3; 16; 5; 14)
見る (32; 16; 16; 4; 28)	思う (19; 12; 7; 6; 13)
なる (29; 17; 12; 6; 23)	人 (17; 6; 11; 3; 14)
認める (28; 17; 11; 3; 25)	ほしい (16; 8; 8; 4; 12)
だけ (21; 15; 6; 4; 17)	見る (15; 9; 6; 4; 11)
言葉 (20; 12; 8; 5; 15)	なる (15; 7; 8; 5; 10)
行動 (19; 3; 16; 3; 16)	
感じる (17; 5; 12; 4; 13)	
人前 (17; 3; 14; 4; 13)	
より (16; 10; 6; 3; 13)	

注 かつこ内は出現回数 (全体; 1 年; 3 年以上; 男性; 女性)。下線は小嶋 (2024) の出現回数上位 15 に含まれる語。

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
- 小嶋佳子 (2024). 大学生の「ほめ」の好み—自由記述に対するテキスト・マイニングによる分析 日本発達心理学会第 35 回大会, 200.

ICT 活用授業設計における NPS と Big Five 特性を用いた自己実践の振り返り —Net Promoter Score (NPS) 型授業評価と性格特性を手がかりとした教育実践改善の試み—

河村昭博 (会津大学)

キーワード: ICT 活用, 授業評価, Institutional Research (IR)

問題と目的

近年, 大学教育では, 学生の主体的な学びを支援する授業設計の必要性が文部科学省 (2017) でも強調されている。その実現には, 学習者が目標を設定し, 学習方略を選択し, 結果をモニタリングする力—すなわち自己調整学習の促進が重要とされる (Zimmerman, 2002)。これを授業内で支援するには, 適切な学習環境の設計が前提となる。

ICT 技術の実装は, 学習者中心の授業設計において重要な役割を担っており, 教材配信や意見交換, 課題管理を通して学生の学びを支援している。

一方, 学生による授業評価は, 教育改善に資する制度として整備されてきたが, 設問数の多さや結果の解釈の曖昧さ, 教員への還元の不透明性など, 実践への接続に課題がある (澤田, 2019)。従来の評価は教員の教授行動に偏重し, 学生の主体的関与の把握に限界があるとされる (池, 2014)。

これに対し, Net Promoter Score (NPS) は, 学習者の関与を捉える推薦指標として, 「この授業を後輩に薦めたいか」という単一質問に基づき, 満足度や関与度を簡便に測定できる。自由記述を加えることで, 改善点や授業の強みを可視化できる。

また, 性格特性 (Big Five) は学習行動や授業への関与と関連する (Poropat, 2009)。NPS とこれらの特性の関係を分析することで, 評価と個人特性の接続が可能となり, 支援方略の構築に寄与する可能性がある。

本研究では, ICT を活用した授業に NPS 型評価を導入し, Big Five 特性との関連を参照しながら, 仮説的に ICT 活用および性格特性が授業関与を高め, それが NPS スコアに結びつく想定し, 授業観の変容を考察した。

分析と結果

授業では Padlet 等を用い, 学習進捗の可視化や協働学習を支援した。授業終盤に NPS 評価を実施し, 「この授業を後輩に薦めたいか」を 10 段階で評価し, 自由記述も併用した。

その結果, 9~10 点 (推奨者) をつけた学生ほど, 開放性, 誠実性, 外向性が高く, 理解度の自己評価や課題達成率も良好だった。

自由記述では, ICT ツールを使った参加型設計への肯定的意見が多く, ICT が関与感や納得感に寄与していることが示唆された。

考 察

分析を通じて, 授業準備や設計に関する意識の変容

が確認された。第一に, 学習目標の明示と進捗の可視化が, 学生の自己調整学習を促すとの認識が高まった。

第二に, NPS は行動意図を反映しやすく, 改善点の特定に有効であると判断された。さらに, ICT 活用と Big Five 特性が学生の授業関与に影響し, それが NPS スコアに連動するというモデルの視点からも示唆が得られた。

性格特性に応じた支援方略として, 外向性にはディスカッション, 誠実性には計画的課題, 開放性には創造的課題が適している可能性がある。NPS 傾向の可視化は授業改善の方向性を明確にし, 内省を促した。

加えて, 得られた学習ログや NPS 評価, 性格特性データは, 教育成果の可視化や個別支援方略設計に資する。NPS と Big Five の組み合わせは, 多次元データの統合分析に有効であり, 大学全体の教育改善や中退抑止戦略への応用可能性を丁寧に検討できる知見を示している。

IR (Institutional Research) との連携により, こうした授業実践の知見が制度設計レベルへと還元される可能性がある。「わかりやすさ」「正確さ」に加え, 「関与を促す仕掛け」「推薦される授業」といった視点を設計段階で意識し, 学修成果指標を LMS や IR 分析環境と接続し継続的にモニタリングする枠組みが, 今後の教育改善の鍵となる。

結論と今後の課題

本研究では, ICT を活用した授業に NPS 型評価を導入し, Big Five 性格特性との関連を手がかりに授業設計観を振り返った。

仮説的に ICT 活用と性格特性が授業関与に影響し, それが NPS スコアに及ぶ構造を想定し, 分析と内省を行った。また, こうした学習データの分析は, 教育成果の可視化やエビデンスに基づく教学改善 (EBPM) を支える IR 活動との接続点となる可能性も示唆された。

なお, 本分析は因果関係を統計的に検証したのではなく, 授業内における教育的実践の一環として得られたフィードバックに基づくものであり, その結果は授業改善および今後の支援設計の示唆に限定して解釈されるべきである。

このような制約下でも, 得られた知見は授業設計者の意識変容を促し, 今後の研究の基盤となると考えられる。今後は, NPS 評価と性格特性を活用した授業改善モデルの構築, FD 研修への応用, IR 部門との連携による教育改善戦略への接続を検討していく必要がある。

授業アンケートについての生成 AI とのやり取りが 教員の授業づくりに関する思考の整理に与える影響

藤森裕紀 (東京学芸大学大学院)

キーワード: 実践研究, 生成 AI, テキストマイニング

問題と目的

文部科学省 (2024) では, 生成内容の適切性を判断できる範囲内という条件付きで, 授業づくりや校務に生成 AI を積極的に活用することの有用性が示された。近年では教員の授業づくりや省察を支援するツールとして生成 AI のプロンプト開発や実践が進んでいる (田中他, 2020; 関口他, 2025)。音声入力による生成 AI とのやり取りは, テキスト入力と比較して認知的負荷が低く, 省察や思考の精緻化の促進に寄与する可能性が指摘されている (Kim et al., 2025)。本研究では, 授業アンケートを手がかりに, 音声入力による生成 AI とのやり取りが, 私立高校の英語科非常勤講師である筆者の授業づくりに与える影響を探索的に検討することとした。

方法

実施日時

2025 年 4 月 20 日

用具

授業アンケート 104 件, ChatGPT4o(ver. 1. 2025. 098)

手続き

筆者が授業アンケートを読む中で, 授業者の視点から気になった事柄について音声会話機能を使用して ChatGPT4 に発話をを入力し, やり取りを行った。倫理的配慮として, 学校や生徒の特定につながる具体的な情報は話題に挙げず, 生成後のやり取りにも学校や生徒の具体的な情報が含まれていないことを確認した。

結果と考察

生成 AI とのやり取りで得られた計 3, 674 文字のテキストデータを対象に, KH Coder3 を用いて共起ネットワーク分析 (最小出現語数: 3) を行った。分析の結果, 8 のサブグラフが出力された (Figure 1)。サブグラフ 1 から 4 までは「相談」「ありがとう」や「具体」「話」, 「入試」「評価」といった, 生成 AI との挨拶や筆者の認識の説明が主となっていた。そのため, 以降ではサブグラフ 5 から 8 までを取り上げる。

サブグラフ 5 は「自分」「英語」「可能」を中心に構成された。これらの語は「今後英語を使って仕事をする可能性がそんなに高くない進路を選ぼうとしている子たち」「自分に関係ないことって基本的に興味を持っていない」のように, 生徒の興味関心と授業内容との擦り合わせの難しさに関する文脈で用いられていた。

サブグラフ 6 は「文法」「覚える」「苦手」「意識」を中心に構成されていた。「些細なミスでゼロ点か得点が入るか」というところが変わるというところ, 完璧に

覚えなければいけないというような苦手意識を感じている」とあるように, 問題形式が英文法への苦手意識に与える影響に関する文脈で用いられていた。

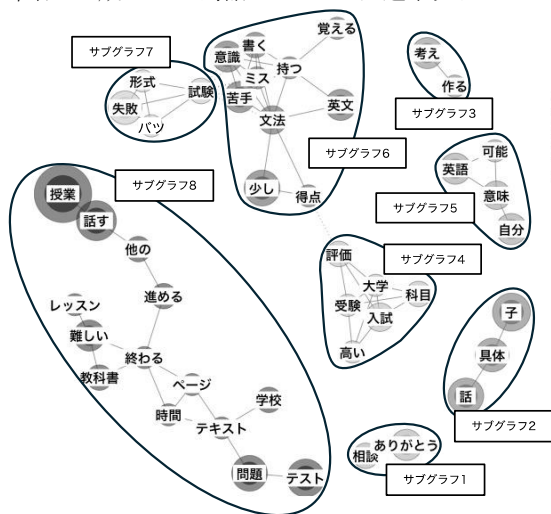
サブグラフ 7 は「失敗」「試験」「形式」を中心に構成された。「失敗は許される」というような言い方をしている, その一方で試験では失敗が罰になってしまう。それってかなり教員側の言っていることを矛盾しているような気がする」のように, 授業での指導と試験での評価のギャップに関する文脈で用いられた。

サブグラフ 8 は「他の」「授業」「テスト」「問題」「話す」を中心に構成された。「他の先生方とテストに向けて, どういう問題の出し方をするかみたいなどころを相談する必要があるなって気づけたのは, かなり大きな気づきだったなって思いました」のように, 同じ授業科目を担当する教員との対話や連携の重要性を再認識する文脈で用いられていた。

本研究で行った音声入力による生成 AI とのやり取りは, 使用者が求める処理の実行を企図したスクリプト入力というよりも, 口語体を用いた日常会話に近い形式をとった。音声入力による生成 AI とのやり取りを通じて教員が授業づくりについて考える際は, 自身の考えや思い, 感情を率直にアウトプットすることを優先して, 口語体を用いた対話形式を採用することで, 生成 AI によって思考の整理の促進や支援がなされることが期待される。

Figure 1

筆者と生成 AI との対話についての共起ネットワーク



保育・幼児教育における個人マークの実態 —子どものジェンダーによる保育者の選択に着目して—

辻谷真知子 (お茶の水女子大学)

キーワード: ジェンダー, 個人マーク, 保育・幼児教育

問題と目的

教育心理学分野においてはジェンダー差をあまり重視しない研究が多いとされる (森永, 2023)。ただしジェンダーの視点をもった研究や発展する可能性のある研究が存在し, 学校の「隠れたカリキュラム」の存在も踏まえるとジェンダーを考慮した研究も求められる (同上)。この「隠れたカリキュラム」は幼児教育においても指摘され (結城, 1998 など), 具体的には絵本, 男女別の色, ロッカーの配置や個人マークなどがある (金子・青野, 2008; 神田・河合, 2008)。近年では, ジェンダーニュートラルな個人マークの取り組み (天野, 2024) がある一方, 男児のランドセルの色の多様性の低さ (矢野・和田, 2023) など就学前のジェンダーステレオタイプも依然として指摘される。

個人マークは園で個々の子どもの持ち物などにつけられる, 名前代わりの個人別のシンボルマークであり, 多くの場合は担任が選び, 男女児で異なることが明らかになっている (神田・河合, 2008)。同時に, 保育者個人のジェンダー意識との関連はほとんど見られないことも示されている (同上)。

以上を踏まえて本研究では, 使用されている個人マークの現状と回答者ごとの傾向に着目し, 特に就学前の教育の実態から, ジェンダー差の背景および比較の手がかりを得ることを目的とする。

方 法

質問紙調査の概要

オンラインでの質問紙調査を 2024 年 9~12 月に実施した。全国の幼稚園・認可保育所・認定こども園から多層無作為抽出で 3012 園を抽出し, URL を含む依頼状を送付した。回答者の職位や雇用形態は限定せず 1 回答 1 名で, 1 園から複数名の回答も可能とした。質問紙は Qualtrics の CoreXM を用いて作成した。

分析項目

園や子どもの実態, 保護者への対応, 保育者自身の意識, 養成や研修等を含む項目から, 本研究では性別で分ける環境構成, 特に個人マークについての結果を分析対象とした。項目については, 金子・青野 (2008) 及び神田・河合 (2008) を参照した。

倫理的配慮

調査参加は匿名・任意とし, 不参加でも不利益がないこと等を説明した上で同意を得た方のみご協力いただいた。なお, 本研究は, 国立大学法人お茶の水女子大

学: 人文社会科学研究所の倫理審査委員会における倫理審査を受け承認されている (承認番号 2024-83号)。

結 果

有効回答は 807 件 (施設長・園長 331 件/40.0%, 幼稚園教諭・保育士・保育教諭 317 件, 39.3% など) であった。園での子どもの持ち物等の区別に「ひとりひとり異なる絵のついたシールを貼っている」とした回答者 (223 件, 29.9%) に女兒・男児の「シールの例 (物や動物等の名前) を, 具体的に 3 つまで」尋ねたところ, 上位各 10 項目中, 女兒 6 項目・男児 7 項目 (Table 1, 網掛け部分) が神田・河合 (2008) と共通しており, 男児の種類 (117) が女兒の種類 (96) よりも多い点も同様であった。ただし本研究では「動物」が両方に含まれた。回答者単位では, 男女児で全く異なるマークを記入した回答は 154 件 (69.1%) であった。シールの選択に関わった経験があったとした回答 144 件のうち, 選ぶ際の配慮として「その子どもが男の子か女の子か」を選択した回答は 48 件 (33.3%) であり神田・河合 (2008) (80.0%) より少なかった。

Table 1
自由記述で多かった個人マークの種類

女兒			男児		
順位	種類	選択人数	順位	種類	選択人数
1	うさぎ	72	1	車	46
2	花	46	2	飛行機	33
3	いちご	36	3	ライオン	31
4	ひまわり	30	4	動物	28
	動物	30	5	ぞう	24
6	ちょうちょ	27	6	いぬ	19
7	チューリップ	24	7	カブトムシ	18
	ねこ	24	8	くま	16
9	りんご	22		乗り物	16
10	果物	15	9	虫	13
			10		4

考 察

本調査の回答全体では個人マークの使用は多くないが, 使用している場合にはジェンダーで異なり, 時代による明確な変化が見られない。ただし上位概念での回答も多くあるように, ジェンダーにとらわれないマーク選択への意識が生じてきている可能性がある。

付 記

本研究は, 石黒万里子 (東京成徳大学), 小玉亮子・黒岩 薫 (お茶の水女子大学), 高橋 翠 (玉川大学) との共同研究である。

看護学生が実習適応感に大切と考える学校側・施設側の 実習オリエンテーション

○コウ ケイホウ (大手前大学)

脇田貴文 (関西大学)

キーワード：看護学生，実習適応感，実習オリエンテーション

問題と目的

臨地実習の実習オリエンテーション (以下、実習 OR) について、看護学生の実習適応感に着眼すると、指導側が看護学生に伝えたい実習 OR ではなく、看護学生が実習適応感に大切と考える実習 OR についての思いをきくことは、看護学生の立場だからその視点が見出せるのではないかと考えられる。また、実習 OR を実施する側の教員や指導者にとっても、看護学生の実習適応感をふまえた実習 OR の在り方について考える機会に繋がると考えられる。以上から、本研究の目的は、看護学生が望む実習 OR の実状を明らかにし、実習適応感を促進する実習 OR の在り方についての示唆を得ることである。

方 法

調査対象者

臨地実習を経験したことがある看護学生と、看護基礎教育機関卒業後就職せずに大学院へ進学し、学業に専念している学生を対象とする。

調査時期

2024 年 3 月から 2024 年 8 月

調査方法

半構造化インタビュー調査

インタビュー内容

インタビュー内容は、臨地実習の指導経験のある看護師と病院の管理職である看護師との間で内容を策定し、インタビューガイドを作成した (Table 1)。

Table 1

インタビューの質問内容

学校側の教員が実施する実習 OR
① 実習適応感に大切と考える実習 OR
② 経験した実習 OR で良かったところ
③ 経験した実習 OR で見直してほしいところ
④ 教員 (学校側) への希望
施設側の指導者が実施する実習 OR
① 実習適応感に大切と考える実習 OR
② 経験した実習 OR で良かったところ
③ 経験した実習 OR で見直してほしいところ
④ 指導者 (施設側) への希望

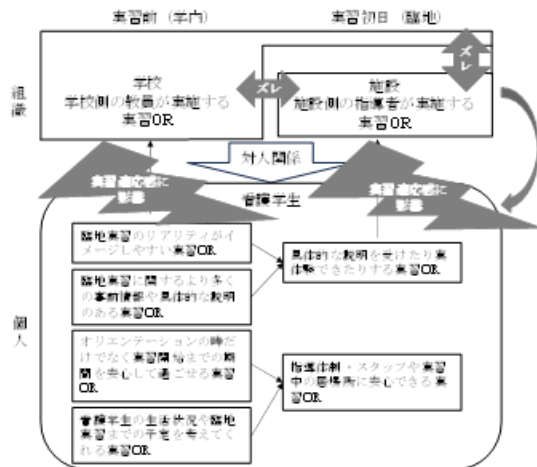
倫理的配慮

関西大学大学院心理学研究科研究・教育倫理委員会の倫理委員会の承認を受け研究を実施した (#37 9)。

結果と考察

インタビュー調査の結果、看護学生が望む学校側の実習 OR では、4 カテゴリー【臨地実習のリアリティがイメージしやすい実習 OR】【臨地実習に関するより多くの事前情報や具体的な説明のある実習 OR】【オリエンテーションの時だけでなく実習開始までの期間を安心して過ごせる実習 OR】【看護学生の生活状況や実習までの予定を考慮してくれる実習 OR】が見出された。看護学生が望む施設側の実習 OR では、2 カテゴリー【指導体制・スタッフや実習中の居場所に安心できる実習 OR】【具体的な説明を受けたり実体験できたりする実習 OR】が見出された。Figure 1 に実習適応感の観点から看護学生が望む学校側・施設側の実習 OR の関係性について示した。実習適応感を高める実習 OR の在り方においては、実習 OR の実施者は、学校側の実習 OR では教員、施設側の実習 OR では指導者とそれぞれ異なるが、教員が臨地実習の事前打ち合わせの時に指導者に対して臨地実習にかかわる看護学生の必要最低限の情報を共有し、指導者は実習 OR 内容にズレが生じないように準備や調整を行うこと、そして、双方の実習 OR 内容が同一線上になるように組み立てていくことが重要である。また、看護学生が教員と指導者が臨地実習における学習支援者であることを実感できるようにかかわっていくことも重要であることの示唆を得た。

Figure 1
看護学生が望む学校側・施設側の実習 OR



高等学校理科授業における質問づくりの効果の検証 (2)

—生徒がつくる質問の質的変化の縦断的検討—

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

高等学校理科教諭である筆者は生徒の「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 (以下, ワーク)」とよ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(QFT)」という1時間程の活動をもとに、毎授業の終わりの10分程を使って実施できるように短縮・再構成したものである。

志村(2024)はワークが生徒の質問をつくる力を育むとともに、それがメタ認知能力の育成へとつながる可能性を指摘した。しかし、この研究はワークに関する生徒対象の質問紙調査の回答について検討されており、生徒がつくる質問の質的内容については検討されていない。本研究の目的は、授業においてワークを継続的に経験していく中で生徒がつくる質問の質的变化を見出し、その質を向上させる手立てを考案することである。

方法

神奈川県立の公立高等学校において、2024年度に筆者が担当する生物基礎の授業を受講する第1学年1学級(男子19人, 女子21人)を対象とし、縦断的に調査を行った。5月30日, 8月30日, 10月11日の3回の授業において、ワークを実施した際にロイロノートに提出された「各生徒が一番興味深かった質問」を検討の対象とした。得られた生徒の質問は、道田(2011)を参考に作成したTable 1の5段階により分類した。

Table 1

質問の段階による分類

段階	内容
1	意図不明な質問, 授業内容に関連のない質問
2	授業の内容の中に答えがある質問
3	授業の内容の中に答えがなく, 単純説明を求める質問
4	授業の内容の中に答えがなく, 思考を刺激する質問
5	既習事項や生活経験と結びついた質問

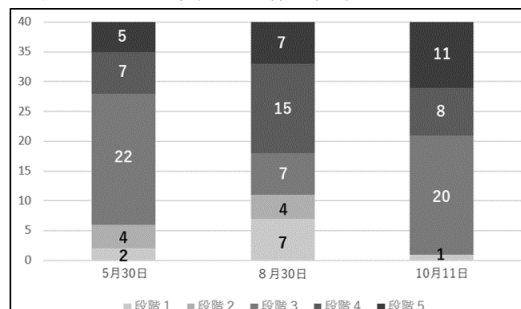
結果

Figure 1から、授業でワークを継続的に経験することで、高次の段階の質問を提出する生徒が増加していくことが示された。また、年度当初(5月30日)には段階1~2の質問のみであったものの2学期中盤(10月

11日)には大幅に減少しており、段階5に該当する質問が増加していることが示された。

Figure 1

各授業日における質問の段階の分類



考察

本研究より、ワークを継続的に経験していくことで高次の段階の質問を提出する生徒が増加することが示された。本研究で収集した質問は、質問を生徒間で共有した中で特に個人が興味深かったものではない。そのため、必ずしも本人が考えたものではない。そのため、学級全体として高次の段階の質問に興味を持つようになっていったと捉える必要があると考えられる。また、質問の段階が向上した背景には、教師からの価値づけ等の働きかけがあると考えられる。今後、教師の働きかけやワークの実践がいかにより生徒に影響を及ぼし、つくられる質問の質がどのように変化していくかをより詳細に捉えられる方法を検討していきたい。

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)
- 道田泰司 (2011). 授業においてさまざまな質問経験をすることが質問態度と質問力に及ぼす効果. *教育心理学研究*, 59(2), 193-205.
- 志村拓弥 (2024). 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. *日本教育心理学会第 66 回総会発表論文集*, 246.

高校野球指導者の指導行動タイプによる選手との関連についての検討 —指導者による認知に着目して—

○森 大 (早稲田大学大学院)
河村茂雄 (早稲田大学)

河村明和 (東京福祉大学)

キーワード：高校野球，指導行動，PM 理論

問題と目的

スポーツ庁及び文化庁 (2022) が策定した「学校部活動及び新たな地域クラブ活動の在り方等に関する総合的なガイドライン」には、運動部活動のあり方として、指導者は選手の視点に立ちながら主体性を育み、適切な指導を行うために教育的意義を理解し、体罰等を根絶することが示されている。このような中で、運動部活動を対象とした指導者の指導行動に関する研究では、PM 理論を援用した研究が中心に行われている。PM 理論の特徴として、指導行動を P 機能 (目標達成)、M 機能 (集団維持) の 2 つの側面で捉えることである (三隅, 1977)。高校野球において、指導行動における研究が非常に少ないため、本研究では、高校野球指導者の指導行動タイプを、指導者の認知から PM4 類型に設定し、指導者認知と選手が認知する指導者の P 機能、M 機能との関連を検討した。

方 法

調査対象者・調査時期

A 県 B 市 C 高等学校の野球部 12 校における、指導者 12 名、選手 384 名を調査分析の対象とし、20XX 年 3 月に質問紙による調査を実施した。調査時期に関しては、新年度に入り部員の環境の変化が起こることを考慮し、選手が平素の心理状況で質問紙を回答できるよう調査時期を決定した。

倫理的配慮

調査を実施するにあたり、顧問教員には同封されている実施の手順、注意事項のプリントに沿ってアンケートを実施することを依頼した。また、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等を記して倫理的配慮を行った。

使用尺度

高等学校を対象とした質問紙による調査を行った。質問用紙では指導者及び選手に対し、スポーツ版 PM 評定尺度 (神力他, 2016) を使用し、分析ソフトとして、IBM SPSS Statistics 30 を使用した。

結果と考察

三隅 (1977) に準じて、指導者 12 名における指導行動を、P 得点 ($M=34.83$, $SD=8.29$), M 得点 ($M=37.83$, $SD=7.57$) を基準に、PM4 類型に分類した。結果、PM 型 2 名 (選手 95 名), Pm 型 3 名 (選手 116 名), pM 型 5 名 (選手 89 名), pm 型 2 名 (選手 84 名) に分類され

た。次に、PM4 類型に分類された指導者における、各高校の選手数を独立変数、選手認知における P 得点、M 得点を従属変数として、一元配置分散分析を行った。結果として、P 得点 ($F(3, 380)=36.99$), M 得点 ($F(3, 380)=16.07$) それぞれに有意な群間差が見られた。そこで、Tukey の HSD 法による多重比較を行った結果、P 得点では PM 型、Pm 型が pM 型及び pm 型に比べて有意に高く、pM 型が pm 型に比べて有意に高かった。また、M 得点では PM 型、Pm 型、pM 型が pm 型に比べて有意に高かった (Table 1)。

Table 1

指導者認知からの PM4 類型と選手認知からの P 得点及び M 得点の一元配置分散分析の結果

	指導者PM (n=95)	指導者Pm (n=116)	指導者pM (n=89)	指導者pm (n=84)	F値	多重比較
選手P得点	41.41 (5.38)	41.08 (5.75)	36.08 (8.42)	32.82 (6.57)	36.99	*** PM, Pm>pM>pm
選手M得点	39.77 (7.04)	39.69 (7.06)	38.85 (8.37)	33.12 (7.50)	16.07	*** PM, Pm, pM>pm

上段：Mean 下段：SD *** $p<.001$

土屋 (2004) は、指導者の P 機能を強調した指導行動は高いコーチング効果が得られることや、M 機能は集団凝集性を高める要因となることから、P 機能と M 機能の両者を兼ね備えた指導行動が重要だと示唆している。また、神力 (2016) は、指導場面で目標達成と集団維持のどちらも強調した PM 型の指導を行うことにより、あらゆる側面で効果的な指導を行うことができると報告している。以上より、指導者において P 機能、M 機能を高く発揮していると認知している指導者は、選手による P 機能、M 機能を適切に高めていることが示唆された。今後は、選手認知からの検討や、選手の競技成績や選手のパフォーマンス、主体性及び自律性等の関連における検討が求められる。

引用文献

神力亮太・萩原悟一・磯貝浩久 (2016). サッカー指導者の効果的なリーダーシップ行動—PM 理論を援用した検討 スポーツ産業学研究, 26(2), 203-216.

盲学校高等部化学基礎における学習法に関する信念の変容 —計量テキスト分析を用いて—

小池貴之 (東京都立文京盲学校)

キーワード: 盲学校高等部化学基礎, 学習法に関する信念, 計量テキスト分析

問題と目的

今日の盲学校理科教育において、「自らの学習を調整しようとする側面」を評価し、授業を通して育成することが求められている。しかしながら、盲学校在籍生徒が理科の学習に関して、どのような信念を有しているかを明らかにした研究は見当たらず、育成のための手がかりは得られていない。筆者は、公立盲学校理科講師として、協同的探究学習(藤村, 2012)の理念に沿って年間単元を編成し、授業を行っている。この研究では、理科の学習法に関する信念に焦点を当て、授業を通しての変容と、変容をもたらしたと考えられる要因について考察する。

方法

調査期間 1 回目は Q 年 5 月から 6 月にかけて(Q 前期), 2 回目は翌 R 年 1 月から 2 月にかけて(R 後期), 個別に行った。調査に当たっては、実施と記録, 発表について, 所属長の許可のうえ, 保護者と本人から書面による承諾を得た。

調査対象 筆者の化学基礎の授業を受けている, 公立盲学校高等部 3 年生の 2 つの学習グループ計 8 名を対象にした。

調査方法 インタビューには, Personal Attitude Construct (PAC) 分析(内藤, 2003)を用いた。このインタビューでは、「あなたは理科の学習法をどのように捉えていますか」という連想刺激について, 浮かんだイメージを生徒がカードに記述(連想項目)し, 重要度とカード間の距離を評定したのち, 筆者がクラスター分析し, 結果の提示を受けて, 生徒自身が解釈を行った。生徒の発話はレコーダーに記録して逐語化した。PAC 分析の手順に従って, 筆者が総合解釈を行い, Q 前期と R 後期の発話の特徴を明らかにした。その特徴をもたらした要因を, 逐語に現れた語と語の関係から分析するために, 計量テキスト分析(樋口, 20014)を行った。手順の概略は, ①逐語の表計算ファイルの作成, ②形態素解析による品詞の判別, ③対応分析による Q 前期と R 後期の特徴語の抽出, である。

本報告では, Q 前期のインタビューにおいて, 単語の暗記を学習法と捉える傾向が強かった, 点字使用生徒 QS1 の事例を示す。

結果と考察

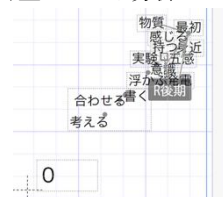
PAC 分析の結果と考察 Q 前期の連想項目数は 3 で, QS1 が重要度 1 と評定した項目は「覚えた単語をつな

ぎ合わせて関連させて学習をする」, R 後期は 4 で, 重要度 1 は「学んでいる単元は身近なものだと何があるかを最初に考える。使われている場所なども考える」であった。生徒の発話の総合解釈から, Q 前期には, 単語を関係づけて覚えることを学習法と解釈していたが, R 後期は, 日常生活の現象と学習内容との関係を意識して学習することが大切であると解釈していた。これを仮に「リテラシー志向」の学習法と呼称する。

計量テキスト分析の結果と考察 Q 前期と R 後期合わせた, 使用数上位 20 までの抽出語を対応分析した。R 後期部分を Figure 1 に示した。R 後期の「実験」という語に着目すると, 実験に言及した発話文は Q 前期に 1, R 後期に 13 であった。R 後期の発話の例として, 「最初の浮かんだものとか, 感じたものをしっかり一人で勉強していく中で, 定着させた上で, 何か実験でどういうふうにも動いてる, 何か溶けたりとか, なくなったりするのかとか。そういうのもあると学習しやすかったり。」がある。「最初の浮かんだもの」とは, 協同的探究学習における, 導入問題への取り組みを指している。導入問題には, 日常性があり, 既有知識を活用して多様に考えることのできる問題を設定している。Q 前期には, 実験を日常生活の現象と関係づけた発話はみられず, 実験の位置づけが変化したことを示している。リテラシー志向の学習法を認識する一因になったと考えられる。

Figure 1

計量テキスト分析による対応分析(R 後期)



原点 0 から離れるほど, R 後期に特徴的な語である。

引用文献

- 藤村宣之 (2012). 数学的・科学的リテラシーの心理学—子どもの学力はどう高まるか 有斐閣
- 樋口耕一 (2014). 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して— ナカニシヤ出版
- 内藤哲雄 (2003). PAC 分析実施法入門 改訂版 ナカニシヤ出版

調理実習における創造性の検討

石橋和子 (東京福祉大学)

キーワード：調理実習，創造性，家庭科教育

研究の背景と目的

日本の学校教育で実施されている家庭科教育の目標の一つには、学校の家庭科学習で習得した知識や技能を児童・生徒の各自の家庭生活で応用し、活用して、各自の家庭を含む生活をウェルビーイングなものとしていくという内容がある。

指導内容の中には調理実習があり、そこでは創造性が発揮されていると捉えられる。学校教育での家庭科学習は基礎的で基本的な学習であり、それらの基盤となる習得した内容を礎にして、各自の家庭生活への活用がなされ、快適で充実した生活へと高めている。それらの過程においては習得した内容を応用し、変化させて各自の生活に適合するような工夫があると予想され、創造性の関与はどのようであるかを明確にする。

外山教授が本学会誌第 72 巻第 1 号で発表された論文 (以降「外山研究」と表現) で使用された尺度について教授の承認を得て援用させていただき、調理実習の学習成果における創造性の関与について明らかにすることを目的にして本研究を進めた。

方 法

調査目的

高校生で学習した家庭科学習内容が家庭生活で活用される過程においては、創造性の発揮はどうかを明らかにするために、質問紙調査を行った。

調査対象者

調査は 20××年に東京都内の大学生 (男女) 205 名について実施した。

調査内容

外山研究により信頼性が確認されたメタ創造性尺度を使用して実施した。漢字による調査とメタ創造性尺度項目による調査の 2 種類の質問紙調査を実施した。メタ創造性の尺度項目は 22 項目であり、調査は「1 全くあてはまらない」から「7 非常によくあてはまる」の中から選択するものであった。

今回の発表ではメタ創造性尺度による調査の結果のみを発表する。

倫理的配慮

本調査は筆者が所属する大学の倫理不正防止委員会承認された。調査の実施にあたっては、研究調査への同意の得られたものについて回答を得た。

結果と考察

因子分析は最尤法プロマックス回転で行い、反復回数 6 回であり、ファクターは 1 であった。信頼性係数はクロンバックの α 係数は .86 (ω 係数は .85) と高

い値が得られた。

メタ創造性の分析では 3 層 (高位層, 中位層, 低位層) に分類された。高位層は .57~.79 を示した創造性項目番号 17, 13, 19, 4, 11, 12, 5, 7, 20 の 9 項目となった。中位層は .34~.46 の 8 項目であった。低位層は .05~.29 が該当し, 5 項目であった。

高位層グループでは外山研究の「メタ柔軟性」のメタ創造性尺度項目の 5 項目のうち 4 項目が該当した。学校教育の家庭科学習において習得した内容の家庭生活への応用や活用については「メタ柔軟性」の尺度項目のうち「13 発想の転換をする」「19 広い視野で考える」「11 多角的な視点で考える」「20 視点を変えて考える」という創造性が発揮されていることが示唆された。低位層グループには 5 項目が該当した。外山研究の「メタ持続性」についての項目のうち「3 長時間をかけてじっくり考える」「8 時間を使うことを惜しまない」「14 集中力を持続させる」「16 粘り強く取り組む」と「メタ柔軟性」の「21 様々な前提条件を設定して考える」の 5 項目について本研究では因子共通性の観点からは高い値が得られなかった。調理実習の家庭生活への応用の際には「メタ持続性」は重視されないことが示唆された。

Table 1

メタ創造性の因子分析結果と記述統計量			
項目	因子分析	M	SD
創造性17	.79	4.94	1.25
創造性13	.69	4.79	1.16
創造性19	.66	4.83	1.27
創造性4	.61	4.85	1.33
創造性11	.60	5.14	1.09
創造性12	.60	4.92	1.24
創造性5	.60	4.75	1.36
創造性7	.59	4.89	1.18
創造性20	.57	4.96	1.07
創造性10	.46	5.33	1.27
創造性22	.46	4.42	1.20
創造性2	.44	4.56	1.20
創造性18	.38	4.53	1.37
創造性6	.37	4.40	1.27
創造性15	.37	4.74	1.12
創造性9	.35	4.68	1.57
創造性1	.34	4.76	1.27
創造性21	.29	4.62	1.29
創造性3	.25	4.77	1.42
創造性8	.22	4.46	1.34
創造性14	.22	4.65	1.39
創造性16	.05	5.04	1.24

企業における英語が苦手な社員向けトークサロンの試行

中島健介 (学習院大学大学院)

キーワード：英語教育，英語への苦手意識，動機づけ

問題と目的

グローバル化の進む企業では社員の英語教育は重要な課題である。しかし、英語に苦手意識を持つビジネスパーソンは多く、業務が忙しい中、学習はなかなか進まない。本研究の目的は、企業社員の英語への苦手意識を和らげ、英語学習を動機づけるプログラムを探索することである。

方 法

日本人はスピーキングが苦手な人が多く、英語を話す機会の少なさが課題とされる。そのため、「英語を気軽に話す機会」に着目し、英語が苦手な大学生を対象とした牧野 (2010) および牧野 (2011) を参考に外国人講師と英語でフリートークする「英語トークサロン」を設計し、試行した。

形式 米国出身で講師歴 17 年の講師を迎え、90 分のセッションを月 2 回計 8 回、業務時間中に開催した。

対象者 エンジニアリング企業 K 社の開発部門社員を対象に (a) TOEIC 600 点未満であること (b) 学習目標があること (c) 6 回以上の出席が見込めることを条件に、イントラネットで公募した。その結果、20 代 1 名、30 代 1 名、40 代 2 名、50 代 1 名の計 5 名から応募があり、全員受講した。受講者の学習目標は、同僚への英語によるサポート、海外企業との会議への参加、海外からの来訪客への英語による対応等、英語によるコミュニケーションの向上であった。

開催期間 2024 年 11 月～2025 年 2 月

プログラムの進め方 オープニングでは「評価を伴うものではない」ことを強調し、英語を楽しんでほしいこと、正直なフィードバックやアイデアを歓迎することを講師・事務局から伝えた。また、セッションでは可能な限り英語を話し、日本語を制限するチャレンジ目標を提示した。セッションは講師と受講者のフリートークで進み、講師は受講者の発言をリアルタイムで書き起こし、単語や表現方法などを修正、アドバイスした上で共有した。

初回は主に講師から話題を提供し、以降は受講者からの話題提供を促していった。4 回目には日本語を制限するよう講師から指示した。6 回目からは言語学習の方法 (Input, Interaction, Output) を提示し、本や映画・動画の紹介や、海外出身の社員との交流の推奨など、学習方法に関する話題を増やした。

結果と考察

トークテーマ 自己紹介 (仕事、住まい、趣味等) や会社紹介 (事業内容、歴史、海外展開等)、季節のイベント (クリスマスパーティー、年末年始)、日本の文化 (お年玉、初夢等)、仕事にとって重要なこと、周辺のおすすめレストラン、相撲など、時節や受講者の興味に沿った幅広いテーマが扱われた。

受講者の参加状況 出席率は 90% であり、欠席者も体調面や忌引きが理由で業務繁忙が理由ではなかった。開始時は発言自体が少なかったが、回を追って興味のある話題の提供、講師への説明や質問、受講者同士の会話が增加し、日本語の発言も徐々に減少した。事後アンケートには全員が「楽しかった」と回答し、継続を希望した。

苦手意識の変化 事後アンケートでは全員が「英語を話す自信が深まった」と回答した。また「日常会話ができる」「何もできなくはない」等、英語力への自己評価も向上した。実務場面でも、海外出身の社員への話しかけ、海外企業とのミーティングへの参加、海外スタッフとの懇親会への参加等、英語を使う場面への積極的な参加が見られ、スピーキングへの苦手意識は和らいだ。しかし、終了後も「英語が苦手」と全員が回答し、発言や行動と矛盾する結果となった。

学習への動機づけ 実施期間中、受講者は英語の本や映画・動画を見る、洋楽や英会話ラジオを聞く、他の英語プログラムを始めるなど、全員が何らかの自主学習に取り組んだ。また、「宿題があると良かった」との意見も複数あり、プログラムはスピーキング以外の学習動機づけにも効果があった。ただし継続性は確認していない。

今後の課題 英語への苦手意識が低下せず発言・行動と矛盾した要因や学習の継続性は確認できていない。今後、プログラムを改良し、実施していく。

引用文献

- 牧野眞貴 (2010). 英語苦手意識を克服させる授業デザイン—スポーツ学生を対象として *Kinki University English Journal*, 6, 125-138.
- 牧野眞貴 (2011). スポーツ推薦入学生クラスにおけるアクション・リサーチ—授業改善による学習姿勢の変化 *Kinki University English Journal*, 7, 87-98.

中学生による防犯アプリを活用した防犯教育の実践

—小学生を対象とした防犯教室の実施とその効果検証—

○大久保智生 (香川大学)

鈴木修斗 (北海道大学大学院・日本学術振興会)

キーワード：防犯教育，防犯アプリ

問題と目的

近年，地域の防犯活動では次世代の育成が喫緊の課題となっている。地域の防犯活動として，危険箇所点検や防犯教室が実施されていることが大久保他(2018)の研究で明らかとなっているが，本研究では中学生が小学生に危険箇所点検を行う防犯教室を開催することで次世代の防犯の担い手を育成することを目標とする。

危険箇所点検を行う防犯教室として最も実施されているのが地域安全マップ作成活動(小宮，2005)である。地域安全マップ作成活動とは，フィールドワークを含む防犯に関する体験型の学習であり，防犯環境設計(Jeffery, 1971)や割れ窓理論(Kelling & Coles, 1996)などの犯罪機会論に基づき，危険箇所と安全箇所をマッピングする活動である。従来，地域安全マップ作成活動は模造紙に危険・安全箇所を書き出すという方法で行われていたが，大久保他(2019, 2020)はICT上で地域防犯マップを作成可能な防犯アプリを開発してきた。この防犯アプリを用いてICT上で危険・安全箇所を登録・共有する活動は，従来の方法と同様の教育効果があることが示されている(大久保他，2023, 2024)。本研究ではこの防犯アプリを活用した防犯教育を中学生が実践し，その効果について検証を行っていく。

以上を踏まえ，本研究では中学生による防犯アプリを活用した防犯教育を実践し，小学生に対する教育効果の検証を行うことを目的とする。

方 法

参加者 A小学校の3年生102名とB小学校の6年生97名に対して中学1年生24名が防犯教育を実施した。なお，実施に際して，成績と関連がないことや外部に回答結果が漏れないこと，いつでも離脱できることを伝えることで，倫理面への配慮を行った。

手続き まず，事前学習として，防犯とは何か，犯罪機会論に基づき人ではなく場所に注目すること，危険・安全箇所のキーワードについて中学生がグループごとに寸劇などを用いて説明を行った。次に，小学生5, 6名でグループを作ってもらい，グループごとに，アプリをダウンロードしたタブレットを貸与して，あらかじめアプリに登録された危険・安全箇所を実際に見回るフィールドワークを行った。小学生のグループにはメンターとして中学生が必ず1名以上，安全確保のために地域の防犯ボランティアを1名以上配置することとした。また，大学生ボランティアはあらかじめ登録された危険・安全箇所を待機し，その場所の特徴について中学生が説明を行う際のサポートを行った。そして，グループごとにあらかじめ登録された危険・安全箇所を回り，その場で小学生に危険・安全箇所について考えてもらい，中学生が危険・安全箇所として考え

られる理由について説明を行った。最後に，フィールドワーク終了後に振り返りを行った。

調査内容 ①防犯に関する能力：濱本・平(2008)の防犯に関する能力尺度を使用した。回答形式は4件法。②防犯意識：藤井(2009)の小学生生版防犯意識尺度を使用した。回答形式は5件法。

結果と考察

中学生によるA小学校での実践の教育効果の検討

A小学校での防犯教育の効果について検討するため，対応のあるt検定を行った。その結果，防犯に関する能力の「被害防止能力」($t(77)=7.293, p<.001$)，「地域への愛着心」($t(78)=2.529, p<.05$)，「非行防止能力」($t(81)=2.840, p<.01$)において，実践後のほうが実践前よりも得点が高いことが示された。また，防犯意識の「危険回避能力」($t(73)=2.112, p<.05$)，「コミュニケーション」($t(69)=3.130, p<.01$)において，実践後のほうが実践前よりも得点が高いことが示された。

Table 1 A小学校における防犯に関する能力の記述統計量とt検定結果

	実践前	実践後	t値	効果量(d)
被害防止能力	19.167 (3.213)	21.269 (2.808)	7.293 ***	0.70
コミュニケーション能力	19.321 (3.106)	19.769 (3.717)	1.500	0.13
地域への愛着心	19.076 (3.373)	19.810 (3.479)	2.529 *	0.21
非行防止能力	21.037 (3.000)	21.780 (2.653)	2.840 **	0.26

注1) * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.01$

中学生によるB小学校での実践の教育効果の検討

B小学校での防犯教育の効果について検討するため，対応のあるt検定を行った。その結果，防犯に関する能力の「被害防止能力」($t(80)=7.623, p<.001$)「地域への愛着心」($t(82)=2.654, p<.01$)，「コミュニケーション能力」($t(84)=2.395, p<.05$)，において，実践後のほうが実践前よりも得点が高いことが示された。また，防犯意識の「危険回避能力」($t(83)=4.372, p<.001$)，「外での防犯対策」($t(85)=4.721, p<.001$)，「家での防犯対策」($t(85)=2.807, p<.01$)，「コミュニケーション」($t(83)=4.018, p<.001$)，「注意」($t(86)=2.975, p<.01$)において，実践後のほうが実践前よりも得点が高いことが示された。

Table 2 B小学校における防犯に関する能力の記述統計量とt検定結果

	pre	post	t値	効果量(d)
被害防止能力	19.926 (3.153)	21.926 (2.751)	7.623 ***	0.32
コミュニケーション能力	18.867 (2.749)	19.229 (3.093)	0.124	1.61
地域への愛着心	17.494 (3.247)	18.928 (5.843)	2.654 **	0.30
非行防止能力	20.306 (2.879)	20.871 (3.003)	2.395 *	0.19

注1) * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.01$

大学生の話し合い活動の有益性の認知に関連する要因の探索 —授業内での話し合いの振り返りデータをもとにした検討—

植村善太郎 (福岡教育大学)

キーワード：話し合い，大学生，集団

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」の代表的な方法のひとつとして、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が知られており (e. g., 植村, 2020), 話し合い活動を効果的にするための条件が検討されている (e. g., 植村他, 2022; Uemura, 2023)。

植村他 (2024) では、個人のソーシャルスキルの関連が検討され、話し合い活動の充実には、個人要因以外のものの影響が大きい可能性が示唆された。

本研究では、実際の話し合い活動の充実度に関連する要因を、大学生を対象として探索した。大学生に実際に集団での話し合い活動を行わせ、事後に、自他の発言量に対する満足度、主観的なストレス、話し合いの有益性の認知などを測定した。同時に、グループ内にどの程度、既知のメンバーが含まれていたかをデータとして採集した。これらのデータを分析した。

方 法

調査対象者

A 大学の学生 59 名 (女性 57 名, 無回答 2 名; 平均年齢 20.32 歳) と B 大学の学生 82 名 (男性 60 名, 女性 21 名, 無回答 1 名; 平均年齢 20.84 歳) を対象とした。このうち、7 名の対象者から、実験参加に同意が得られなかったため、134 名を分析対象とした。

調査方法

各大学における筆者が担当する授業の一環として、集団討議課題 (星野 (2003) の「クルーザー」) を実施し、事後に以下の項目に回答させた。課題には、5 分間個人で取り組んだあと、30 分間グループでの話し合いでの決定に取り組ませた。グループは、6 名程度という目安を教示し、参加者に委ねる形で構成した。

調査項目

既知者の数 グループに含まれる既知者の人数を確認した。

自己の発言満足度 「話し合いの中で、自分の考えは十分に発言することができましたか?」という質問項目を用いて 5 段階で尋ねた。

メンバーの発言評価 「話し合いの中で、他のメンバーは十分に発言することができているように思いましたか?」という質問項目を用いて 5 段階で尋ねた。

話し合いでのストレス 「話し合うことにどの程度、ストレス (困難さ、難しさ) を感じましたか?」という質問を用いて 7 段階で回答させた。

話し合うことの有益性 集団で話し合っただけで決めたほうが良かったかと思ったか、それとも個人で決めたほうが良かったかについて、自由記述で尋ねた。

倫理的配慮

調査参加は講義時間中に依頼したが、データの研究利用の可否は完全に任意で、不参加による不利益はないことを説明し、同意のあった回答だけを分析に使用した。

結果と考察

基本統計量

既知の人がメンバーに含まれる割合の平均は 0.58 ($SD=0.31$) で、グループのうち半分程度が知り合いであった人が多かったことがわかった。自己の発言満足度、メンバーの発言評価、ストレスの平均値は、それぞれ 4.31 ($SD=0.82$), 4.30 ($SD=0.61$), 2.48 ($SD=1.66$) で、話し合いにおける自他の発言の満足度は高く、感じたストレスは全般的に低かったことがわかった。

話し合うことの有益性と他の変数との関連

集団で話し合うことの有益性についての自由記述をもとに、有益性を認める群 (85 名)、個人の判断の有益性を認める群 (20 名)、その他の群 (14 名) の 3 群を構成し、群別での各尺度の平均値を算出した (Table 1)。話し合いの有益性の認知には、既知者の割合の高さが関わっている可能性が示唆された。

Table 1

話し合いの有益性の認知ごとでの各尺度の平均値

	既知割合	自己の発言満足	メンバーの発言満足	ストレス
有益性有り $n=85$	0.63	4.32	4.34	1.95
有益性無し $n=20$	0.39	4.00	4.05	4.25
その他 $n=14$	0.56	4.36	4.57	3.07

また、有益性を認めたグループではストレスが低い傾向にあり、ストレスを抑制することも話し合い活動の充実に関わっていることがうかがわれた。

付 記

本研究は、JSPS 科研費 JP20K03293 の助成を受けたものです

援助者の探求過程 (10)

— 逆境的小児体験と Dark Triad が一般他者に対する愛着スタイルに与える影響 —

太田 仁 (奈良大学)

キーワード：逆境的小児期体験, Dark Triad, 愛着スタイル

問 題

援助者の対人態度や関係志向を理解するには、援助行為そのものにとどまらず、「援助をめぐる関係性の認知と意味づけ過程」を理論的に捉える必要がある。特に、援助者が他者をどう知覚し、どのような関係距離を保とうとするかという対人関係様式の形成は、支援場面での関与や回避、葛藤と深く関わるが、従来は十分に検討されてこなかった。

近年の研究では、逆境的小児期体験 (ACE) が成人期の対人関係に長期的影響を及ぼし、親密性回避、情動調整の困難、自己評価の低下などが報告されている。また、Dark Triad 特性は、一見援助的態度と乖離した「対人冷淡」「共感性の欠如」などの傾向として理解されがちであるが、実際には対人不安や承認欲求を背景に、親密性を求めながらそれを回避する二重的な構造を持つ可能性が指摘されている。

本研究では、ACE および Dark Triad 特性が、対人場面における愛着スタイル、特に見捨てられ不安と親密性回避にどのような影響を及ぼすかを検討する。その際、筆者が提案する RiME モデル (Relational meaning Evaluation model) を理論枠組みとして援用する。RiME モデルは、個人が援助的対人行為を受ける際に、それをどのような関係性として意味づけ、いかに認知的に評価するかという内的プロセスに着目したものである。この枠組みによって、発達の・人格の背景が援助関係における意味づけや評価に与える影響を構造的に捉えることが可能になる。

たとえば、「援助されること」が、特定の関係パターンや自己認知と結びつき、援助場面での回避的または敵対的な反応を引き起こす可能性がある。本研究の独自性は、これまで別々に論じられてきた ACE と Dark Triad 特性を援助関係における対人的構造の形成因として統合的に分析し、援助的態度の背後にある意味づけと評価のプロセスに光を当てる点にある。RiME モデルはその中心的理論枠組みとして機能する。

方 法

近畿圏の大学生 122 名 (男性 57 名, 女性 60 名, 不明 5 名) を対象に、Google フォームを用いてデータを収集した。

使用尺度は、一般他者に対する愛着スタイル尺度 (ECR-GO)、逆境的小児期体験尺度 (ACE)、日本語版 Dark Triad Dirty Dozen (DTDD-J) であり、それぞれ 5 件法または 4 件法で回答を求めた。分析には相関分析と重回帰分析を用いた。

結果と考察

分析の結果、ACE は「見捨てられ不安」と有意な正の相関を示した ($r = .379, p < .01$) 一方、「親密性回避」とは有意な負の相関を示した。これは ACE 経験者が、他者からの拒絶への脆弱性を背景に、むしろ対人関係への接近傾向を示す可能性を示唆している。一方、Dark Triad 各特性は「親密性回避」と有意な正の関連を示すと同時に、「見捨てられ不安」とも正の相関を示した。これは、冷淡な対人態度の裏に、対人承認を求める内的葛藤が存在することを意味する。

これらの結果は、援助関係における行動が単なる性格傾向ではなく、関係性の認知と意味づけによって媒介されることを示している。特に RiME モデルが仮定する、関係性認知の歪み → 意味づけ → 自己・他者評価 → 対人態度という構造は、ACE や Dark Triad が援助関係の知覚と反応に深く関与していることを示す。たとえば、ACE 経験者は援助を受容的な関係と解釈し接近的になる可能性がある一方、Dark Triad 特性を持つ者はそれをコントロールや排除のリスクとして回避的に意味づけるが、その背景には承認欲求や拒絶への脆弱性が存在する。

このように、援助関係における行動の背後には、関係性の意味の構成と評価が介在している。したがって、援助者の対人理解には、行動表出だけでなく、その背景にある認知・情動のプロセスへの注目が求められる。今後は、RiME モデルに基づいた縦断的・媒介的検証を通じて、発達経験・人格特性・対人構造の連関を明らかにすることが、心理的援助の深化に貢献すると考えられる。

Table1 逆境的小児期体験・Dark Triad・愛着スタイル間のピアソン相関係数表

	ACE	見捨てられ不安	親密性回避	マキャベリ	サイコパス
ACE	—				
見捨てられ不安	.379 **	—			
親密性回避	-.042	-.139	—		
マキャベリ	.049	.114	.305 **	—	
サイコパス	.309 **	.236 **	.013	.498 **	—
自己愛	.033	.224 *	.280 **	.409 **	.039

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

性の多様性を尊重した保育に対する保育者の認識

平沼晶子 (帝京大学)

キーワード: 保育者, ジェンダー平等, 性の多様性

問題と目的

ジェンダー平等への取り組みが世界で加速している中、日本においても「性の多様性を尊重した保育実践」への意識を高めていく必要がある。日本の人口の約 8% と言われる LGBTQ のうち、T (Transgender) である心と身体の性が一致しない性別違和に関しては、周囲の理解やサポートが得られないことで自尊感情が低下し、多くが小・中・高等学校でいじめや不登校を経験している (日高, 2016) ことが報告されている。そのため、性別違和を感じ始める幼児期からの支援は就学以降の不応症を予防する観点から喫緊の課題である。

そこで、本研究では保育者を対象に質問紙調査を実施して、①保育者自身のジェンダー観・ジェンダーアイデンティティ・性の多様性に対する認識、②性の多様性を尊重した保育の現状を明らかにして、支援の充実に向けた課題を見出すことを目的とする。

方 法

調査対象者 首都圏の保育所・幼稚園・認定こども園に所属する保育者 91 人である。

調査手続き 首都圏の保育所・幼稚園・認定こども園計 46 園に依頼し、各保育・教育施設に紙媒体の質問紙 3 人分を郵送して回答を求め、39 園の保育者から回答が得られた (有効回答率 66%)。質問紙の表紙に「性の多様性への理解を深め、性別違和を感じる幼児への支援に寄与する」という研究目的を示し、調査協力は任意である、匿名で行い回答は統計的に処理するため個人を特定したり個人情報として公表することはない、調査データは研究目的以外に使用することなく終了後にすみやかに処分する、という倫理事項を明記した。調査期間は 2024 年 6 月-7 月である。

調査対象者の属性 所属は、保育所 45 人 (49.5%)、幼稚園 32 人 (35.2%)、認定こども園 13 人 (14.3%)、小規模保育園 1 人 (1.1%) で、保育者としての勤務年数は、1 年未満 5 人 (5.5%)、1~3 年 12 人 (13.2%)、4~9 年 20 人 (22.0%)、10~14 年 12 人 (13.2%)、15~19 年 8 人 (8.8%)、20 年以上 34 人 (37.4%) であった。

調査内容 ①保育者自身のジェンダー観・ジェンダーアイデンティティ・性の多様性に対する認識に関する 11 項目について 4 段階評定で回答を求めた。②保育における性の多様性への配慮の有無を尋ね、「有り」の者には配慮内容について記述を求めた。また、「性の多様性を尊重した保育について学びたいと思うか」を尋ね、

「思う」の者には学びたい理由について記述を求めた。

結果と考察

①「保育者自身のジェンダー観」は、平等主義的性役割態度スケール短縮版 (鈴木, 1994) を参考に「家事は男女の共同作業となるべきである」などの 5 項目からなり、これらの平等主義的性役割に対して「そう思う」「どちらかというと思う」への回答が占める割合の平均は 86.0% であった。次に「自身のジェンダーアイデンティティ」は、ジェンダーアイデンティティ尺度 (佐々木・尾崎, 2007) を参考に「現実の社会の中で、自分の性として自分らしい生き方ができると思う」などの 3 項目からなり、「そう思う」「どちらかというと思う」への回答が占める割合の平均は 92.7% であった。一方で、7.3% は自身の性別に違和を感じていることが示された。最後に「性の多様性に対する認識」は、性別違和を扱う改訂トランスジェンダー嫌悪尺度日本語版 (森・柳川・石丸, 2020) を参考に「自身の性別を自由に表現することが、一人一人に認められているべきだ」などの 3 項目からなり、これらに対して「そう思う」「どちらかというと思う」への回答が占める割合の平均は 90.5% であった。

②保育における性の多様性への配慮について、78 人 (85.7%) が「配慮している」と回答し、配慮している内容は「男女別の呼び方やグループ分けなどをしない」「女の子だからピンク、男の子だから青などという先入観はなくして接している」などが示された。また、75 人 (82.4%) が「性の多様性を尊重した保育について学びたい」と回答し、理由には「性の多様性についての理解を深めたい」「正確な今の時代に即した内容で学びたい」「自分の性に違和感がある子どもに適切な対応をしたい」などがあげられた。

以上より、保育者の 8 割以上が平等主義的性役割観をもち、約 9 割が性の多様性を尊重する姿勢にあること、性別に違和を感じている保育者は約 7% と一定数いることが示された。そして、8 割以上が性の多様性を尊重した保育に配慮しているが、理解を深めるための学びの機会を求めており、研修体制を整備する必要性が示唆された。

付 記

本研究は令和 6 年度科研費基盤研究 (C) 24K05773 の助成を受けて実施した。

オンライン調査と紙筆式調査における等価性の検討 —中学生の向社会的動機づけについて—

○山本琢俣 (文教大学)

小野島昂洋 (愛知学院大学)

キーワード：向社会的動機づけ，オンライン調査，紙筆式調査

問題と目的

近年、質問紙調査をネット上で実施する研究が多くみられる。収集されたデータは調査方法による固有の影響を含む可能性があり、紙筆式 (PAP: paper-and-pencil) 調査で用いられていた心理尺度をオンライン調査 (またその逆) において使用する場合、文脈間における測定の等価性を検討する必要がある (Davidov & Depner, 2011)。この検討は当該心理尺度の信頼性や妥当性にも関わる重要な問題であるが、多くの研究で無視されている。

本研究では、教育心理学や社会心理学で国内外問わず検討されてきた向社会的動機づけについて、オンライン調査で収集したデータと PAP 調査で収集したデータを用いて、多母集団確認的因子分析 (MGFA: multigroup confirmatory factor analysis) による等価性の検討を行う。

方法

調査対象者

オンライン調査 全国の中学生 441 名 (男子 232 名, 女子 209 名) を対象に、オンライン上で調査を行った。

紙筆式 (PAP) 調査 同一地域の中学校 2 校に在籍する中学生 303 名 (男子 151 名, 女子 134 名, 他無回答) を対象に、各担任教諭が著者の代わりに調査を行った。

調査内容

山本・上淵 (2021) が開発した向社会的動機づけ尺度を用いた。元尺度は自律的な動機づけ因子と統制的な動機づけ因子の 2 因子 10 項目から成る。なお、これ以外の項目も調査内容に含まれたが、研究目的が異なるため本研究では扱わない。

結果と考察

初めに、各調査対象について、先行研究と同じ因子構造を想定して確認的因子分析 (最尤法) を行った。分析の結果、オンラインの調査対象において RMSEA = .086, CFI = .948, SRMR = .056 の値が、PAP の調査対象において RMSEA = .062, CFI = .970, SRMR = .051 の値が示され、共に十分な適合度が確認された。また、各因子に該当する項目を用いて Cronbach の α を算出したところ、オンラインの調査対象では .86-.88, PAP の調査対象では .84-.87 の値が示され、いずれも十分な内的整合性が確認された。

次に、オンラインと PAP の調査対象について、MGFA を行った。比較するモデルとして、集団間で同じ 2 因子各 5 項目の構造を仮定する配置不変モデル (Model 1)、上記に加えて因子負荷量を同一とする弱測定不変モデル (Model 2)、上記に加えて観測変数の切片を同一とする強測定不変モデル (Model 3)、上記に加えて独自因子の分散と共分散を同一とする厳密な測定不変モデル (Model 4)、上記に加えて潜在変数の分散と共分散を同一とするモデル (Model 5)、上記に加えて平均構造を導入したモデル (Model 6) を設定した。構造方程式モデリング (最尤法) による各モデルの適合度指標を Table 1 に示す。また、隣り合うモデルの尤度比検定を行った結果、Model 3 と Model 4 の間、Model 5 と Model 6 の間で有意なモデルの悪化が確認された。

確認された適合度指標より、情報量規準からは Model 2 が、尤度比検定からは Model 3 が採択可能である。Model 3 が採択可能であるという結果は、山本・上淵 (2021) の向社会的動機づけ尺度を成す 10 項目を用いる場合、オンライン調査で収集したデータでも PAP 調査で収集したデータでも同様の構成概念を想定可能であり、かつ調査方法間での平均値比較が可能であることを意味している。したがって、当該尺度の等価性が確認されたと考えられる。換言すれば、中学生の向社会的動機づけを測定するツールとして、当該尺度がオンライン調査でも PAP 調査でも同様に使用できるものであることが統計的に示されたと言える。

なお、仮に Model 2 を採択する場合でも、オンライン調査で収集したデータと PAP 調査で収集したデータについて、同様の因子構造を想定可能である。その後、部分的な測定不変性について検討することで詳細な等価性の把握が求められるだろう (Clieciuch et al., 2019)。

Table 1

多母集団確認的因子分析による適合度指標

	χ^2	DF	RMSEA	CFI	SRMR	AIC
Model 1	199.11	68	.077	.957	.054	16619.62
Model 2	211.39	76	.074	.956	.063	16575.90
Model 3	225.81	84	.072	.954	.060	16614.32
Model 4	282.57	94	.078	.938	.066	16651.08
Model 5	288.85	97	.078	.937	.079	16651.37
Model 6	306.17	99	.080	.932	.087	16664.68

教師の Grit と心理的安全性についての検討 —教科指導への影響—

○山本裕貴 (木更津市立請西小学校)

五十嵐健一 (東京学芸大学大学院)

キーワード: Grit, 心理的安全性, 教科指導学習動機

問題と目的

現在の学校は多くの課題を抱えている(文部科学省, 2024)。そのような課題に対して, 教師が協働して改善に取り組むには心理的安全性 (Psychological safety) が必要である (三沢・鎌田, 2022)。また, 森本 (2021) は, 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ることを指摘している。ゆえに, 教師の心理的安全性を高めることが, 課題解決の一助に繋がると推察される。加えて, 本研究では動機づけと親和性が高い非認知スキルである Grit (清水, 2018) に着目し, Grit の高低別に心理的安全性が教科指導学習動機にどのような影響を与えるか検討する。

方法

調査対象

小・中・高等学校及び特別支援学校の教師を対象に Google フォームを用いた Web 調査を実施した (有効回答数: 171 名 男性 103 名 女性 68 名)。

調査時期

2024 年 11 月~2025 年 1 月頃にて実施した。

調査方法

無記名自記式調査にて実施した。調査実施に先立ち, 文面にて研究の趣旨を説明し, 同意を得た。また, 回答は任意であること, 個人が特定されないことを説明し, 賛意を得た。

調査内容

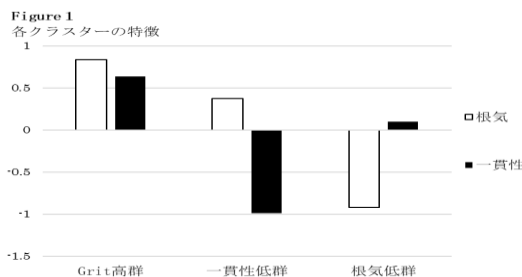
(1) 日本語版 Short Grit (Grit-S) 尺度 (西川・奥上・雨宮, 2015): Grit を測定する尺度の日本語短縮版である。「根気」と「一貫性」の 2 因子で構成されている。(8 項目/5 件法)

(2) 教師の心理的安全性尺度 (三沢・鎌田, 2022): 教師の心理的安全性を測定する尺度である。「心理的安全性」の 1 因子で構成されている。(10 項目/5 件法)

(3) 教科指導学習動機尺度 (三和・外山, 2015): 教師の教科指導に対する学習動機を測定する尺度である。「内発的動機づけ」「義務感」「子ども志向」「無関心」「承認・比較志向」「熟達志向」の 6 因子で構成されている。(29 項目/4 件法)

結果と考察

クラスター分析 (ユークリッド距離・ウォード法) を行い, Grit の高低別に対象を「Grit 高群」「一貫性低群」「根気低群」の 3 群に分類した (Figure 1)。



その上で, 心理的安全性を独立変数, 教科指導学習動機を従属変数とする単回帰分析を行った (Table 1)。その結果, Grit 高群では「心理的安全性」と「内発的動機づけ」との間で負の関連が認められた ($\beta = -.35, p < .05$)。また, 根気低群では「心理的安全性」と「子ども志向」との間に正の関連が示され ($\beta = .27, p < .05$)、「無関心」との間に負の関連が示された ($\beta = -.27, p < .05$)。加えて, 「承認・比較志向」及び「熟達志向」に正の有意傾向がみられた ($\beta = .20 \sim .22, p < 0.1$)。

以上のことから, 「根気」が低い教師に対して, 心理的安全性を高めることの有用性が示唆された。一色・藤 (2020) は教師の心理的安全性を高めることが, 創造的な教育実践を促す傾向にあると指摘しており, 本研究と一致する。一方で, Grit が高い教師は心理的安全性が高いことで「内発的動機づけ」が低下していた。普遍性を確認するために更なる検討が必要である。

Table 1
各クラスターにおける心理的安全性と教科指導学習動機の関連

独立変数	従属変数																	
	Grit高群 n=57								一貫性低群 n=44				根気低群 n=70					
	内発的動機づけ	義務感	子ども志向	無関心	承認・比較志向	熟達志向	内発的動機づけ	義務感	子ども志向	無関心	承認・比較志向	熟達志向	内発的動機づけ	義務感	子ども志向	無関心	承認・比較志向	熟達志向
心理的安全性	-.35***	-.17	.05	.00	-.11	-.05	-.06	-.15	-.06	-.22	.13	.01	.11	.17	.27*	-.27*	.20†	.22†
adjR ²	.11***	.01	-.02	-.02	-.01	-.02	-.02	.00	-.02	.03	-.01	-.02	.00	.01	.06*	.06*	.03†	.03†

†p<0.1 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

大学生の自尊感情と被援助志向性との関連

—自己志向的完全主義の調整効果に着目して—

○檜崎結大 (大阪大学大学院)

直原康光 (大阪大学)

キーワード：被援助志向性, 自尊感情, 完全主義

問題と目的

他者に援助をを求める現象のことを、援助要請という。被援助志向性は、援助要請の認知的側面全般として研究上でよく扱われる概念である(本田他, 2011)。

援助要請の規定因の中でも自尊感情は、これまで多くの検討が重ねられてきている(永井, 2010)。

自尊感情と援助要請との関連については、自尊感情を単に高低でしかとらえていないために一貫した知見が得られていないという指摘がある(永井, 2010)。背景にある、被援助を脅威としてとらえる認知傾向についての検討を行うことで、自尊感情と援助要請との関連をより精緻に捉え、援助要請困難者への介入についても示唆を得られると考えられる。

また、従来の援助要請研究は専門家への援助要請について取り上げられることが多いが、他の関係性における援助要請について取り扱う必要性も指摘されている(永井, 2010)。そこで本研究では、友人への被援助志向性について取り扱うこととした。

以上より、本研究では自己志向的完全主義を取り上げ、自尊感情と友人に対する被援助志向性との関連を調整することを明らかにすることを目的とした。

方法

調査対象 18~24歳の大学生143名(男性55名, 女性87名, 回答しない1名)に、質問紙調査を行った。

調査項目 ①フェイスシート(年齢, 学年, 性別), ②自己志向的完全主義尺度(20項目6件法)(桜井・大谷, 1997), ③自尊感情尺度(10項目4件法)(桜井, 2000), ④友人に対する被援助志向性尺度(13項目4件法)(本田・新井・石隈, 2011)。

なお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審査の承認を得た(受付番号24048)。

結果

各尺度についての信頼性を確認するため、クロンクバックの α 係数を算出した。自己志向的完全主義尺度については下位尺度得点を算出し、それ以外については尺度全体について分析を行った。

続けて、下位尺度得点ごとの相関分析も行った。信頼性分析と相関分析の結果、各得点の記述統計量についてはTable 1に示す。

また、交互作用項を用いた重回帰分析の結果、自己志向的完全主義のどの下位尺度についても交互作用項が有意にならず、調整効果は確認できなかった(Table

2)。

自己志向的完全主義、自尊感情を独立変数、友人への被援助志向性を従属変数とした重回帰分析の結果、自尊感情と高目標設定において友人への被援助志向性との間に正の関連が示された(Figure 1)。

考察

本結果から、完全主義による調整効果は認められなかった。また、完全主義と被援助志向性との関連について、類似の先行研究とは反対の結果が得られた(松田・山崎, 2021)。要請先が専門家か友人かにより、援助要請の規定因が大きく変わることが示唆された。

Table 1

相関分析, 信頼性分析, 記述統計量

	SE	HS	DP	PS	CM	D	M	SD	α
自尊感情 (SE)	—						3.00	0.52	.83
友人への被援助志向性 (HS)	.30 **	—					2.65	0.70	.91
完全性希求 (DP)	-.06	-.00	—				3.85	0.89	.75
高目標設定 (PS)	.06	.17 *	.63 **	—			3.98	0.89	.74
失敗過敏 (CM)	-.60 **	-.27 **	.40 **	.03	—		3.14	1.04	.79
行動疑念 (D)	-.39 **	-.08	.48 **	.20 *	.50 **	—	4.27	0.88	.65

** $p < .01$, * $p < .05$

Table 2

階層的重回帰分析の結果

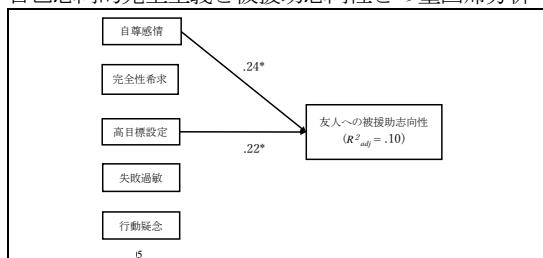
Step	独立変数	従属変数: 友人への被援助志向性			
		β	R^2	R^2_{adj}	ΔR^2
1	自尊感情	.30 **	.09	.08	
2	完全性希求	.02	.09	.08	.00
3	自尊感情 × 完全性希求	-.07	.09	.07	.01
1	自尊感情	.29 **	.09	.08	
2	高目標設定	.16	.11	.10	.02
3	自尊感情 × 高目標設定	-.04	.11	.10	.00
1	自尊感情	.23 *	.10	.08	
2	失敗過敏	-.13	.10	.09	.01
3	自尊感情 × 失敗過敏	-.13	.12	.10	.02
1	自尊感情	.31 **	.09	.08	
2	行動疑念	.06	.09	.08	.00
3	自尊感情 × 行動疑念	-.06	.09	.07	.00

** $p < .01$, * $p < .05$

注)最終ステップにおける β の値を記載

Figure 1

自己志向的完全主義と被援助志向性との重回帰分析



環境移行としての大学入学における新入生の心の健康 —インタビューと描画を用いた縦断的研究—

○園田詩歩 (九州大学大学院)

佐々木玲仁 # (九州大学大学院)

キーワード：環境移行，大学新入生，学生相談

問題と目的

環境移行とは人間と環境との関係性の変化(Wapnerら, 1973)であり，家庭内の世界だけで生きていた幼児が幼稚園へ入園することのような，人間と環境が新しい状態へ移行する際に発生する変化や影響を理解するために重要な概念である。

このような環境移行の中でも危機的になりやすいものとして，大学入学が挙げられる。大学入学とは，一般的にポジティブな出来事であると考えられる一方で，自らの社会的な立ち位置や周囲の環境が一変することによって生じる様々な課題に対応する必要に迫られる。例えば，鶴田(2001)は大学生の学生生活サイクルにおいて，入学期は大きな変化の時期であり，入学前の生活を心理的に終わりにすることと，大学生としての新しい生活に適応していくことの2つの課題をクリアする必要があると述べている。

また，本研究が対象としている大学新入生の多くは精神疾患の好発期である青年期に該当する。このことは，文部科学省(2024)によって，令和5年度における大学の中退・休学者は約12万人であり，そのうちの約20%にあたる24714人が学生生活不適応・就学意欲低下・精神疾患によって中退・休学していることが報告されていることから明らかである。

その上で，入学期には自らの社会的な立ち位置や周囲の環境が一変することによる様々な課題に対応しなければならない。上記で述べたとおり，この時期の大学生は精神的負荷がかかりやすい状態にあるにも関わらず，高校でのスクールカウンセリングから大学での学生相談へと支援主体が変わり，さらに転居が伴う場合にはかかりつけ医のような地域保健医療による支援環境も刷新されることから，一時的にサポートを受けにくい時期にあたる。

さらに，学生相談に関する今後の課題として特に必要性が高いと思われる事項として70.4%の大学が悩みを抱えているながら相談に来ない学生への対応を挙げており，支援を必要とする学生の捕捉率の低さが問題視されている。

以上より本研究では，大学入学という事象に着目し，これを環境移行と捉え，その様相を明らかにすることを目的とする。また，学生相談などでの実践的な支援への活用に向けて，移行過程の中でも特に新入生の心理的側面に着目することで，新入生の精神的健康に関する知見を得ることを目指す。

方 法

入学期の学部1年生10名程度を対象に，月に1回，

計4回対面でインタビュー調査を行う。調査協力者は学部1年生が受講する講義の終了後に，調査内容について説明を行った上で，協力を希望する学生を募集した。また，調査参加への同意について，調査実施の当日に改めて調査内容の説明を行った上で倫理的配慮事項を確認し，書面による同意を得た。

人間-環境システムの構成要素(山本・Wapner, 1992)を参照し，(1)心理的距離地図，PDM / (Wapner, 1978)，(2)大学周辺のスケッチマップ(Lynch, 1960)，(3)大学の社会・文化的側面に関する半構造化インタビュー，(4)感情・覚醒チェックリスト(織田ら, 2015)，(5)描画を元にした半構造化インタビューの5つについて実施する。

初回の調査では，基本情報に加え，環境移行の様相を捉えるためのフェイスシート(引越したかどうか・同居人の有無・入学前からの知り合いが大学にいるか，など)への回答を求め，最後の調査である4回目では通常インタビュー内容に加えてそれまでの回答内容を踏まえた振り返り面接を行う。

結果と考察

2025年5月初旬の時点で10名に1回目の調査を実施済みであり，今後は語られた内容や描画に対して質的な分析を行い，大会当日には考察まで発表する予定である。

主要引用文献

- 園田詩歩・佐々木玲仁(2025). 環境移行に関する文献研究—環境移行理論の臨床心理学的支援に対する応用可能性 九州大学心理学研究, 26, 63-71.
- 織田弥生・高野ルリ子・安部恒之・菊池賢一(2015). 感情・覚醒チェックリストの作成と信頼性・妥当性の検討 心理学研究, 85(6), 579-589.
- Lynch, K. (1960). *The Image of city*. (リンチ, K. 丹下健三・富田玲子(訳)(1968). 都市のイメージ 岩波書店)
- Wapner, S., Kaplan, B., & Cohen, S. B. (1973). An organismic-developmental perspective for understanding transactions of men and environments. *Environment and Behavior*, 5, 255-289.
- 鶴田和美(2001). 学生のための心理相談—大学カウンセラーからのメッセージ 培風館 pp.12-23.
- Wapner, S. (1978). Some critical person-environment transitions. *Hiroshima Forum for Psychology*, 5, 3-20.

大学生はいじめ被害からの回復をどう捉えているのか

○阿部真子 (北海道大学大学院)

キーワード : いじめ, 回復

問題と目的

いじめ被害体験の心身への影響は、長期にわたる。そうした長期にわたる負の影響を軽減させるためにはどうすればよいのかを検討する際に、いじめにおける回復について明らかにすることは、重要なことであるといえるだろう。しかし、いじめ被害体験における回復過程を示した研究はあるものの、そもそも被害者が回復をどう捉えているのか、回復観を明らかにした研究はない。また、いじめ被害における回復を検討する際に、「自己成長感」のようないじめ被害体験から得たポジティブな影響だけではなく、ネガティブな影響とそこからの回復を検討することの必要性も指摘されている (小早川他, 2015)。そこで、本研究では、「いじめ被害からの回復とは何か」を大学生がどう捉えているのか、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 2024 年 10 月に、大学生 49 名 (男性 23, 女性 26) に対し、オンラインによる質問紙調査を行った。アンケートへの回答は自由意志であること、途中で回答を止められ、答えたくない質問には答えなくてもいいことなどを説明し、同意した者に回答してもらった。

調査内容 回復観について、辞書における回復の定義を示し、いじめ被害における回復と違いがあるか否かを尋ねた。小学館のデジタル大辞泉では、回復を「悪い状態になったものが、もとの状態に戻る。また、もとの状態に戻すこと。一度失ったものを取り返すこと。」と定めていることを示した後、いじめ被害からの回復はこの定義と同じだと思うか、違うと思うかを、5 件法で回答を求めた。「やや同じだと思う」、「どちらともいえない」と回答した者に対し、「なぜその選択肢を選んだのか」を、「やや違うと思う」、「違うと思う」と回答した者に対し、「どこが、どのように違うと思うのか」を自由記述で尋ね、KJ 法 (川喜田, 1967) を用いて分析を行った。また、「いじめ被害からの回復とは何か」を自由記述で尋ね、樋口 (2024) の作成した KHCoder (3.02d macOS) を用いて、分析を行った。

結果と考察

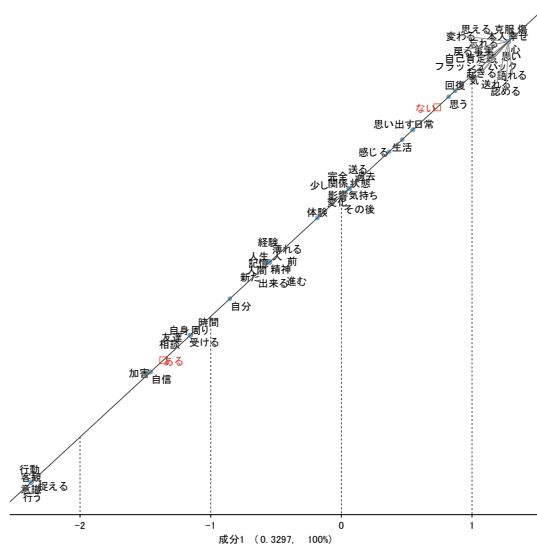
辞書における回復の定義といじめ被害における回復のイメージの比較の分析 KJ 法による分析の結果、身体と心の回復を分けて捉えている回答や、「完全にもとの状態には戻らない」、「もとの状態に戻るだけでは回復

とはいえない」という回答もある中で、全体的には、いじめにおける回復はもとの状態に戻ることではないというイメージを抱いていた。

「回復とは何か」についての対応分析 「加害」者、いじめを「行った」人などというように、いじめ加害者への言及というものは、いじめ被害体験あり群に特徴的な記述であった。また、被害体験あり群では、いじめのことを「意識せず」過ごせるようになる、いじめを過去のことだと「捉える」ようになると記述している一方で、なし群は「忘れる」、「気にしなくなる」と記述していた。よって、回復したと感じられるのは、いじめ被害を過去のことだと感じられた時である、ということを示しているのではないかと推察される。また、あり群の記述では、「加害」者や「相談」、「友達」、「周り」など、自分ではない誰かについて言及されていた。

Figure 1

いじめ被害体験の有無を外部変数とした対応分析



引用文献

- デジタル大辞泉 ジャパンナレッジ 小学館
川喜田二郎 (1967). 発想法 中公新書
小早川茄捺他 (2015). いじめられた体験を通じた自己成長感を促す他者からの支援 広島大学心理学研究, 15, 147-162.

自閉スペクトラム特性を有する青年の自立を構成する適応行動 および精神的健康に影響を与える要因 —「仕事/学業」「友人」「家族」「余暇」の領域における価値に沿ったコミットメントの観点から—

○守部 碧 (東京学芸大学)
桂川泰典 (早稲田大学)

大月 友# (早稲田大学)

キーワード：自閉スペクトラム、適応行動、価値に沿ったコミットメント

問題と目的

自閉スペクトラム特性 (以下, AS 特性) を有する者は, ASD の診断の有無に関わらず, その特性ゆえに周囲の環境への適応や自立生活に困難を抱えやすいことが指摘されている (黒田ら, 2013)。これまで, ASD 者を含む AS 特性を有する者の自立生活に対する支援として, ABA などのプログラムを通じた適応行動の直接的な訓練や生活環境の調整が行われている。また, 余暇活動や地域コミュニティ活動への参加といった日常的な実践を通して, 間接的に彼らの適応行動を支援する取り組みも展開されている。

ASD 児の日常生活に焦点をあてた先行研究では, 趣味や娯楽など「好きなものに関わる時間」が成人後の自立と関連する可能性が示唆されている (Iwasa et al., 2022)。しかし, このような時間が, 自立を構成するどのような適応行動と関連するかは十分に解明されていない。さらに, 成人後の ASD 者や AS 特性を有する者の「好きなものに関わる時間」と自立生活, ならびにそれを構成する適応行動との関連についても検討されていない。

そこで本研究は, AS 特性を有する青年の「好きなものに関わる時間」をアクセプタンス&コミットメント・セラピー (Hayes et al., 2001) における“価値に沿ったコミットメント”として捉え, それらと自立生活および精神的健康との関連を検討することを目的とする。具体的には, 「仕事/学業」「友人」「家族」「余暇」の領域における価値に沿ったコミットメントが, 自立を構成する適応行動や精神的健康に与える影響について, AS 群と対照群で比較検討する。

方法

調査参加者 944 名 (男性 457 名, 女性 487 名, 平均年齢 22.78 ± 3.81 歳) であった。

調査方法 ウェブ調査会社に委託し, オンライン上 (Fastask) でアンケート調査を実施した。

調査内容 フェイスシート, AQ-j-10 (Kurita et al., 2005), Values Clarification Questionnaire (以下, VCQ; 齊藤ら, 2017), 自立尺度 (大石・松永, 2008), 精神的健康 (WHO-5-J)

倫理的配慮 本研究は, 東京学芸大学倫理審査委員会の承認を経て実施した (承認番号: 839)。

結果と考察

AQ-J-10 のカットオフ値を基準に AS 群 ($n = 131$), と対照群 ($n = 813$) に分類した。

自立尺度の各因子 (主体的自己, 協調的対人関係, 生活管理, 共生的親子関係) を従属変数とし, 「仕事/学業」「友人」「余暇」「家族」における VCQ 得点を独立変数として重回帰分析を実施した (Table 1)。その結果, AS 群においては, 主体的自己に対して「仕事/学業」領域の価値に沿ったコミットメントが影響し, 協調的対人関係, 生活管理, 共生的親子関係には「家族」領域における価値に沿ったコミットメントが影響した。その一方で, 対照群では, 各適応行動に対して複数の領域におけるコミットメントが複合的に影響した。

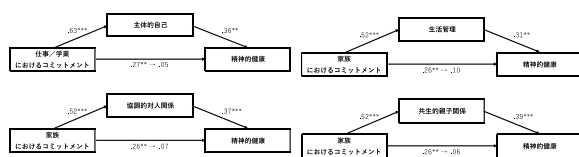
さらに, AS 群においては, 「仕事/学業」および「家族」領域の価値に沿ったコミットメントが, 関連が示された適応行動を完全媒介して精神的健康に影響を与えた (Figure 1)。

これらの結果から, AS 特性を有する青年の自立に向けた適応行動や精神的健康の促進には, 「仕事/学業」および「家族」の領域におけるコミットメントの支援が効果的である可能性が示唆される。

Table 1
AS 群と対照群の適応行動に影響を与える価値の領域

	主体的自己		協調的対人関係		生活管理		共生的親子関係	
	B	p 値	B	p 値	B	p 値	B	p 値
AS 群 ($n = 131$)								
仕事/学業	.51	<.001	.14		.04		.17	
友人	.04		-.08		-.01		-.21	
余暇	.15		-.26	.034	.05		-.00	
家族	.03		.55	<.001	.46	<.001	.54	<.001
R ²	.41		.29		.27		.29	
R ² (adjusted)	.39		.27		.25		.27	
F	21.53	<.001	13.08	<.001	11.89	<.001	13.11	<.001
対照群 ($n = 813$)								
仕事/学業	.31	<.001	.28	<.001	.24	<.001	.14	.002
友人	.08		.33	<.001	.12		.07	
余暇	.25	<.001	.12	<.001	.10	.031	.14	.003
家族	.11	.006	-.02		.08		.22	<.001
R ²	.42		.38		.21		.29	
R ² (adjusted)	.41		.38		.21		.27	
F	144.00	<.001	125.89	<.001	55.40	<.001	62.02	<.001

Figure 1
AS 群の価値に沿ったコミットメントと精神的健康に対する各適応行動の媒介効果



*** $p < .001$, ** $p < .05$

小学校における合理的配慮の提供状況とその影響要因の検討

○赤池睦子 (東京都板橋区立中台小学校)

飯田順子 (筑波大学)

キーワード：合理的配慮，小学校，特別支援教育

問題と目的

社会は、「障害の医学モデル」から「障害の社会モデル」へ、学校教育では、「特殊教育」から「特別支援教育」へと進化し、全ての子どもが同じ環境で学ぶインクルーシブ教育を目指している。合理的配慮を受けられず不登校になる児童が増え、その背景に発達障害等を抱える事例も多い (田中, 2023)。今後、学校や社会における合理的配慮の提供が重要である。Little et al. (2023) は合理的配慮に対する知識・理解不足を、佐野・橋本 (2023) は校内体制作りの重要性を指摘しているが、小学校における合理的配慮の提供状況とその影響要因を検討した実証的研究は見られない。小学校の合理的配慮の提供状況を測定する「合理的配慮提供尺度」、「合理的配慮提供影響要因尺度」を作成し、合理的配慮提供に関わる影響要因が合理的配慮提供に及ぼす影響について検討する。

方法

参加者 小学校に勤務する通常学級の担任404名
調査時期・手続き 2024年9月。Web調査会社に依頼しWebアンケートを実施した。調査に先立って所属機関の研究倫理審査の承認を得た (承認番号第東24-48)。
調査内容 ①合理的配慮提供尺度 (独自作成31項目)、②合理的配慮提供影響要因尺度 (独自尺度28項目)、③Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP) 日本語版 (18項目) (工藤・橋本, 2017)、④教師効力感尺度 (10項目) (春原, 2017)、⑤学校組織風土尺度 (17項目) (三沢他, 2020)

結果と考察

合理的配慮提供尺度の尺度作成では、因子分析 (最尤法, プロマックス回転) の結果、5 因子が妥当と考えられ、「学習参加を促すための合理的配慮」「テストにおける合理的配慮」「学びの場や指導の形態における合理的配慮」「教材教具に関わる合理的配慮」「学習方略における合理的配慮」

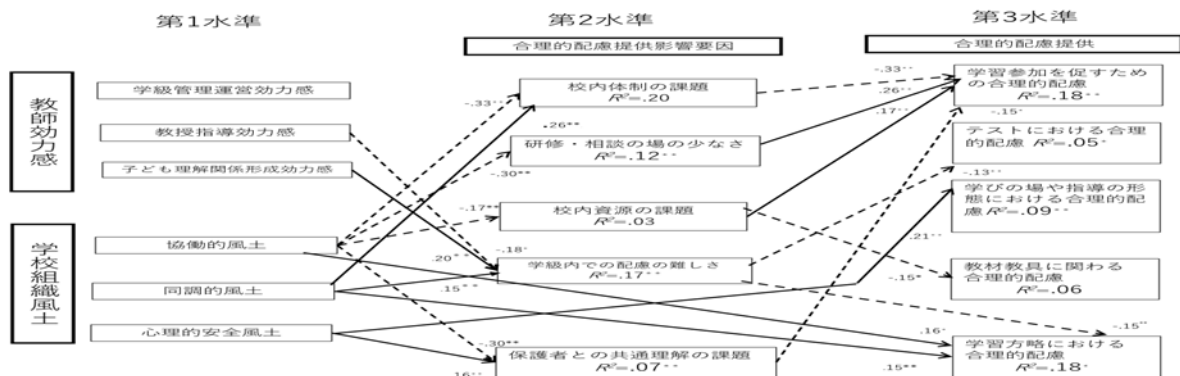
「教材教具に関わる合理的配慮」「学習方略における合理的配慮」と命名され、信頼性係数は $\alpha=.79-.93$ であった。妥当性について、TEIP 尺度との相関を算出し、5 因子すべてと正の相関が見られ、妥当性が支持された。合理的配慮提供影響要因尺度の尺度作成では、上記と同様の因子分析を行った結果、5 因子が妥当と考えられ、「校内体制の課題」「研修・相談の場の少なさ」「校内資源の課題」「学級内での配慮の難しさ」「保護者との共通理解の課題」と命名され、信頼性係数は $\alpha=.80-.92$ であった。TEIP 尺度との相関から、妥当性が支持された。

合理的配慮提供に影響を及ぼす要因の検討では、第1水準に教師効力感と学校組織風土、第2水準に合理的配慮提供の影響要因、第3水準に合理的配慮の提供を配置し、重回帰分析の繰り返しによるパス解析を行った。その結果、教師効力感や学校組織風土が合理的配慮提供影響要因や提供状況に間接的・直接的に影響を与えることが示された (Figure 1)。特に、「協働的風土」は合理的配慮提供影響要因で示された各課題の認識を低減し、同調的風土は課題の認識を高めていた。座席を配慮する等の学習参加を促すための合理的配慮は、校内体制の課題が抑制し、研修・相談の場の少なさ、校内資源の課題が促進することが示された。学級内での配慮の難しさは、テストにおける合理的配慮や、電卓やパソコンを使用するなどの学習方略における合理的配慮を抑制していた。これらのことから、合理的配慮の提供状況はその内容によって影響要因が異なることが示され、児童生徒が必要な合理的配慮を提供するためには、各課題への取り組みが必要と考えられた。

付記

令和6年度LD学会プロジェクトの助成を受けた。

Figure 1
合理的配慮提供に及ぼす影響要因のパス解析結果図



小学校の情緒障害学級の機能と課題に関する研究

○小沢由美子 (千葉県スクールカウンセラー) 飯田順子 (筑波大学)

キーワード: 発達障害, 自閉症・情緒障害特別支援学級, バーンアウト

問題と目的

情緒障害学級(自閉症・情緒障害特別支援学級)は、自閉症傾向や心理的要因による困難を抱える児童を対象とし、近年その設置数と在籍児童数が急増している(文部科学省, 2024)。本学級は児童にとって個別指導を通じて学校適応を促す役割も果たしている(渡邊・前川, 2011)。一方で、発達障害児の対応の難しさから担任の疲弊と休職の事例(大山・金井, 2018)などの課題も指摘されている。

そこで、本研究の目的は以下の2点とする。

- ① 情緒障害学級担任の認識から、学級の「機能」と「課題」を探索的に明らかにすること。
- ② それらの認識が、教師のバーンアウトに与える影響を検証すること。

予備調査

目的 情緒障害学級の機能と課題を探索的に明らかにすることである。

方法 広域で勤務する情緒障害学級担任経験者 12 名(1 名はメール回答)に、50 分程度の半構造化面接を実施。質問は属性、機能 5 項目、課題 3 項目で構成。逐語録を作成し、KJ 法を援用し、カテゴリー化を行った。

結果 機能は「安心安全の居場所」等、9 の大カテゴリーが得られた。課題は「学級経営の難しさ」等、10 の大カテゴリーが得られた。

本調査

目的 予備調査で得られた機能・課題がバーンアウトに及ぼす影響の検証を行う。

方法 広域で勤務する小学校情緒障害学級担任 121 名に質問紙調査を実施した。なお実施に先立って、所属する研究倫理委員会の承認を得た(東 2024-49)。調査内容は以下の通りである：

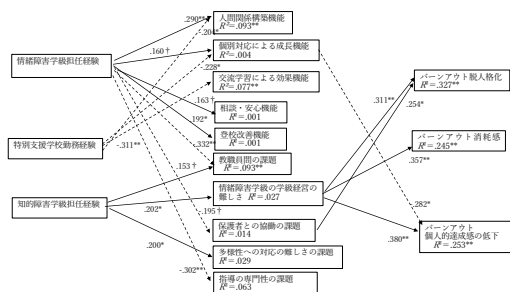
- ① 個人属性 (8 項目)
- ② 情緒障害学級機能尺度 (27 項目) (独自作成)
- ③ 情緒障害学級課題尺度 (31 項目) (独自作成)
- ④ 職務満足感尺度 (安達, 1998 一部改変)
- ⑤ バーンアウト尺度 (Maslach & Jackson, 1981 ; 久保・田尾, 1994)

結果 情緒障害学級の機能を測定する項目の因子分析(重み付けのない最小二乗法・プロマックス回転)を行った結果、「人間関係構築」「個別対応による成長」「交流による成長」「相談・安心」「登校改善」の 5 因子が得られた。課題は、「教職員間の課題」「学級経営の難しさ」「保護者との協働」「多様性への対応」「指導の専門性」が得られた。信頼性について、 α 係数を算

出した結果、機能 5 因子: 739~. 835, 課題 5 因子: 790 ~. 857 と、高い信頼性が示された。妥当性について、職務満足感との相関を算出した結果、機能尺度とは正の相関、課題尺度とは負の相関が示され、妥当性が支持された。

先行研究や予備調査に基づき、第 1 水準に特別支援教育の経験年数、第 2 水準に情緒障害学級の機能と課題の認識、第 3 水準にバーンアウトを配置し、重回帰の繰り返しによるパス解析を実施した(Figure 1)。その結果、情緒障害学級での担任経験は、「個別対応機能」の認識を高め、達成感の低下を抑制していた。一方で、課題の「情緒障害学級の経営の難しさ」と「保護者との協働の課題」は、バーンアウトの「脱人格化」を高めていた。

Figure 1
パス解析結果図



**p<.01 *p<.05 †p<.10

総合考察

本研究により、情緒障害学級は児童にとって重要な機能を担う一方で、担任教師にとっては多くの課題が存在し、バーンアウトと関係していることが明らかとなった。特に、担任経験の浅い教師は、「人間関係構築機能」や「指導の専門性課題」の認識が乏しく、「達成感の低下」が高い傾向がみられたことから、経験の蓄積を支える校内体制の整備や、チームでの支援体制構築が喫緊の課題であると考えられた。また、「個別対応機能」が達成感を支え、バーンアウトを軽減することから、定員の見直しや支援員の増員といった人的・制度的支援の強化が求められる。さらに、「保護者との協働」が脱人格化と関係していたことから、対外的対応を担任一人が委ねない体制の整備も必要である。

本研究の限界として、サンプル数の制約や尺度の妥当性の課題があり、今後は対象を広げること、尺度の妥当性のさらなる検証を行うことが望まれる。

接触経験と知識が発達障害者への偏見、イメージ、援助意識に及ぼす影響

○八方涼葉 (岡山大学大学院)
平賀未紗 # (岡山大学大学院)

松前直朗 # (岡山大学)
住岡恭子 (岡山大学)

キーワード：発達障害、接触経験、知識

問題と目的

日本学生支援機構による令和 4 年度の調査では障害学生数は約 5 万人を記録しており、その中で発達障害を持つ学生数は約 1 万人と年々増加している (日本学生支援機構, 2023)。

市川 (2012) は、発達障害の特徴として「数の多さ」「外見上分かりにくい」「境界が分かりにくい」といったものを挙げている。発達障害を持つ人を一般の人のみで判別する、認知するというはかなり難しいと考えられる。本研究ではそのような発達障害の「分かりにくさ」に着目して、発達障害者との接触経験と発達障害についての知識が、大学生の発達障害者への偏見やイメージ、援助意識とどのように関連しているのかを検討した。

方法

調査対象者

大学生を対象に質問紙調査を実施し、182 名の回答を得た。そのうち不誠実回答を除いた 177 名 (男性 89 名、女性 88 名、平均年齢 20.1 ± 1.15 歳) のデータを分析に用いた。

質問紙

①フェイスシート：年齢、性別の回答を求めた。②発達障害者との接触経験：発達障害者との接触経験について 4 つの選択肢と自由記述欄を設けて複数回答を求め、作成した基準に合わせて得点化した。③発達障害についての知識：遠矢 (2007) の正誤問題を修正して使用した。遠矢 (2007) の問題は DSM-IV を参考にして作成されていたため、DSM-V を参考にして問題を再構成した。④発達障害者への偏見：清水他 (2022) が作成した象徴的障害者偏見尺度日本語版 (SAS-J) を使用し 5 段階で回答を求めた。調査の際には「障害者」という言葉を「発達障害者」に変更した。⑤発達障害のイメージ：菊池 (2011) の項目を使用し、5 段階で回答を求めた。⑥発達障害者への援助意識：京極他 (2020) の項目を使用した。

結果と考察

まず発達障害者との接触経験、発達障害についての知識の得点をそれぞれの平均値を基準として高群・低群の 2 群に分け、独立変数とした。そして発達障害者への偏見、発達障害のイメージ、発達障害者への援助意識をそれぞれ従属変数とする 2 要因の分散分析を行った。

Table 1
二要因分散分析の結果

	接触経験高群		接触経験低群		接触経験 (主効果)	知識 (主効果)	交互作用	
	知識高群 (n=39)	知識低群 (n=23)	知識高群 (n=63)	知識低群 (n=52)				
SAS-J					<i>p</i> 値	<i>p</i> 値	<i>p</i> 値	
個人主義	<i>M</i> (<i>SD</i>)	3.70 (0.69)	3.80 (0.61)	3.52 (0.78)	3.60 (0.87)	.031 *	.925	.468
現状の理解のなさ	<i>M</i> (<i>SD</i>)	2.18 (0.49)	2.04 (0.49)	2.19 (0.59)	2.33 (0.74)	.054 †	.662	.063 †
発達障害のイメージ								
実践的交流	<i>M</i> (<i>SD</i>)	3.55 (0.71)	3.56 (0.66)	3.42 (0.78)	3.22 (0.83)	.099 †	.556	.525
社会的交流	<i>M</i> (<i>SD</i>)	4.05 (0.59)	4.11 (0.56)	3.92 (0.66)	4.00 (0.81)	.094 †	.961	.639
理念的好意	<i>M</i> (<i>SD</i>)	4.15 (0.51)	4.25 (0.52)	3.98 (0.65)	4.00 (0.83)	.028 *	.750	.528

* $p < .01$, † $p < .05$, ‡ $p < .10$

その結果、「個人主義」と「現状の理解のなさ」に対する発達障害者との接触経験の主効果が認められた。SAS-J は 2 因子で構成されている尺度であり、発達障害者との接触する経験は、発達障害者への偏見を低減させると考えられる。また、「実践的交流」、「社会的交流」、「理念的好意」に対する発達障害者との接触経験の主効果も認められた。つまり、発達障害者との接触経験を持つ者は、発達障害者の積極的な社会進出や制度整備に賛成する傾向にあるといえる。また「現状の理解のなさ」に対しての接触経験と知識の交互作用が認められた。ここから、接触経験と知識とが偏見を左右する要因の一つであることが明らかになった。ただし、発達障害についての知識については、「現状の理解のなさ」を除くその他の変数における有意な主効果や交互作用が認められなかった。そのため、発達障害についての正しい知識を有しているかどうかは、発達障害者への偏見や援助意識、発達障害のイメージとあまり関係がないといえる。

引用文献

清水佑輔・ターン有加里ジェシカ・橋本剛明・唐沢かおり (2022). 象徴的障害者偏見尺度日本語版 (SAS-J) の作成 心理学研究, 92(6), 532-542.
遠矢浩一 (2007). 発達障害児の通常学級における指導に関する小学校教師の不安—特別支援教育体制モデル事業実施地域での調査研究—リハビリテーション心理学研究, 34(1-2), 1-16.

付記

本研究は、第二著者の卒業研究を加筆修正したものである。

協働的コンサルテーション概念からみた 日本型スクールカウンセリング実践の特徴 —外部性と内部性を踏まえた検討—

伊藤亜矢子 (学習院大学)

キーワード：スクールカウンセリング，コンサルテーション，外部性

問題と目的

教育職である常勤のスクールカウンセラー (SC) が生徒指導全般を担う米国型 SC に対して、日本では生徒指導の中心を教師が受け持ち、それを心理職の SC がコンサルテーション等で支える独自性がある。

教師と協働する技法には、①教師と SC が専門家同士として共に問題解決に参画する協働、②教師と SC が知識経験を提供し合い、教師が問題解決と責任を担うコンサルテーション等があるが、後者は特に、少ない勤務で多くの事例に関われ、教師の支援力を高め組織全体の支援向上に繋がる有力な方法とされてきた。

しかし一方で、SC の常勤化等を考えた場合、外部者を基本としたコンサルテーションモデルが、常勤 SC の活動モデルとして成立するかが問われることになる。また非常勤 SC でも、継続的勤務により、教師と協働する場面もあり、協働かコンサルテーションかという 2 分的な捉え方は実態に馴染まない面がある。

協働とコンサルテーションにおける中間的概念の一つに協働的コンサルテーションがある。そこで本研究では、コンサルテーションと協働の双方が多様に組み合わせる日本の SC 実践を分析する概念として協働的コンサルテーションに注目し、日本の SC 実践の特徴や利点、課題を整理する。

方 法

協働的コンサルテーションを検索ワードとして検索された文献のうち、概念モデルやプロセス、SC による応用について記載のある文献を概観し、日本での SC の実践との比較から見出される日本の SC 実践の特徴と利点、課題について検討した。

結果と考察

概念モデルにみる日本の SC 実践との共通点

協働的コンサルテーションは、インクルーシブ教育の文脈で発展し (Villa et al., 1990), 2000 年代以降の米国の SC 実践等でも重視されてきた (Cholewa et al., 2016)。複数の多様な専門性や知識経験を持つ者が、相互に問題を定義し、個人では得られない創造的な解決策を見出す相互作用 (Idol et al., 1995 他) とされ、参加者が各人固有の解決スキルを重視し、頻繁に直接のやりとりを交わしながら、相互に実践の責任を

分かち持つものとされる。結果として組織集団の変容も目指される (Skaar et al., 2016; Villa et al., 1990)。

外部・内部に関わらず専門性を提供し合い、頻回にやりとりしながら責任を分かち協働コンサルテーションは、外部性とコンサルティの責任を前提する従来型コンサルテーションよりも、外部性と内部性を併せ持つ SC が継続的に直接間接の支援を組み合わせる日本型 SC の実態により近いモデルと考えられる。

プロセスにみる日本の SC 実践の利点

協働的コンサルテーションのプロセスは、循環的で柔軟で多様なもの (Dobson & Gifford-Bryan, 2014) とされるが、特に重視されるのが、協働性を決定づける参入時の関係づくりと背景文脈の理解である (Mattison, 2018)。知識経験の違いから上下関係となりやすい相互関係を相互尊重的で開放的にする技能など、カウンセリングと異なる難しさが協働的コンサルテーションでは指摘されている。この点で、日本の SC は校内に定期的に勤務するため、背景文脈の理解や人間関係構築の機会が保障される。そうした点は、日本型 SC の利点として捉え直すことができる。

成功の要件にみる日本の SC 実践の課題

協働的コンサルテーションでは、相互信頼と尊重、オープンなコミュニケーションが特に重視される (Robinson, 1990; Reinhiller, 1999 他)。また、成功事例では、SC の人間関係重視、主体性、専門性が指摘され (Cholewa et al., 2016)、変化の要請が高くオープンな組織的条件や (Kurpius, 1991)、事象の概念化による専門知識の提供 (Mattison, 2018) も課題とされる。日本の SC 実践でも、能動性や組織への見立て等が重視されてきたが、上記からは、専門性としての相互信頼やコミュニケーションに関わる資質養成、キー概念を専門知識と結びつけて提示する知識基盤などの重要性が改めて示唆される。また、協働的コンサルテーションからすれば、上記を含む専門性の明確化と向上が外部・内部を問わず重要という点も明らかである。

日常的でインフォーマルと言われる日本のコンサルテーションだが、協働的コンサルテーションの概念によって、技法的にも独自の専門性に裏付けられたものとして理解できる可能性があると考えられる。

付 記

本研究は科研費基盤 C (22K03152) による。利益相反はない。

居場所カフェに関する学校司書・司書教諭の意識調査 —高校教員との比較検討—

○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，学校司書，司書教諭

問題と目的

子どもの居場所づくりのために高校に居場所カフェの設置が広まる中、サードプレイスとしての学校図書館と居場所カフェの連携が注目されている。しかし、居場所カフェはまだ設置校が限られ、学校図書館との連携に関してはわずかな先進事例にとどまっている。

本調査では、高校居場所カフェが増えつつある千葉県において、学校図書館に関わる学校司書（学校図書館職員）と司書教諭を対象に意識調査を行った。

方 法

調査対象

調査対象は、千葉県高等学校教育研究会学校図書館部会および司書の会総会の参加者で、重複参加を除き回答者は 80 名であった。

調査内容

A3 版 1 枚の質問紙、質問項目は合計 12 問である。問 1～9 は高校教員が対象の調査 (武田・村瀬, 2024) と同一のものにして、本調査との比較を可能にした。共通項目は、「居場所カフェ」の認知、「居場所カフェ」の設置や開催、また課題などを尋ねた。問 10, 11 では学校司書、司書教諭、一般教諭の連携について尋ね、問 12 に自由記述欄を設けた。

調査時期・方法

千葉県高等学校教育研究会学校図書館部会に協力いただき、2024 年 5 月の学校図書館部会総会と 6 月司書の会総会の両会場にて、調査趣旨の説明を依頼し、調査終了後、協力者である学校司書が質問紙を回収、後日、調査者が受け取った。

結果と考察

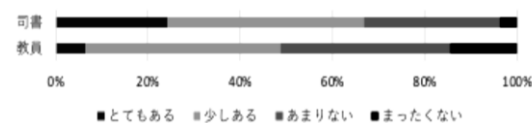
本調査の結果の概要と考察を以下に記す。なお、学校司書 63 名、司書教諭 6 名、無回答 11 名の計 80 名の結果を「司書群」として表し、高校教員対象の調査結果 (武田・村瀬, 2024) を「教員群」として表す。

まず、居場所カフェについて知っていた割合は、司書群が 48.8% で、教員群の 24.4% に比べて 2 倍近く高かった。

次に、仮に勤務校で居場所カフェが開設されるようになった場合、何らかの方法で参加する関心があるかを尋ねたところ、司書群は教員群に比べて「とてもある」の回答割合が高かった (Figure 2)。

Figure 2

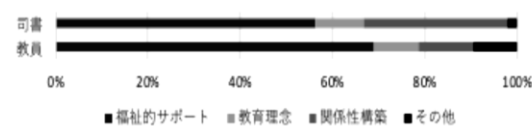
参加関心度



上の問いで参加関心があった回答者に、その理由を尋ねたところ、司書群では「生徒との関係性をより深める」ためという回答割合が高かった (Figure 3)。

Figure 3

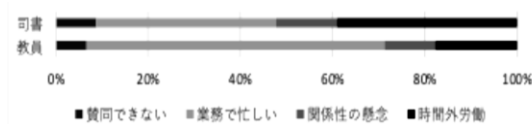
関心がある理由



一方、居場所カフェに参加関心がない回答者に、その理由を尋ねたところ、司書群では「時間外労働」を懸念する割合が高かった (Figure 4)。

Figure 4

関心がない理由



居場所カフェ認知度と参加関心には関係があるか、クロス表を作成した (Table 1)。カイ二乗検定の結果「知っていた」群と「知らなかった」群に参加関心の差はなかった ($\chi^2(1) = 1.442, p > .01$)。

Table 1

居場所カフェの認知と参加関心

居場所カフェを	参加関心ある	参加関心ない
知っていた	29 (26.0)	23 (26.0)
知らなかった	10 (13.0)	16 (13.0)

この結果は、認知と関心に関係があった高校教員の調査結果 (武田・村瀬, 2024) とは異なっている。

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.

卒業直前での教員養成課程学生の教職レジリエンスに関する研究 (2)

—教員就職群と非教員就職群との差ならびに性差の検討—

川原誠司 (宇都宮大学)

キーワード: 教職レジリエンス, 教員養成課程, 卒業直前

問題と目的

前報 (川原, 2025) に続き, 卒業直前の教員養成課程の学生を対象におこなった教職レジリエンス等に関する質問紙調査の分析をおこなう。本発表では, 回答者の中ですぐに教員就職する者とそうでない者との尺度の得点差について, 性差と合わせて検討する。教職レジリエンスに関して, 間もなく教員になる学生がどのように感じているのかを明らかにする。また, 他の教職不安や教職の肯定的イメージ, 過剰適応傾向の尺度にも差が見られるのかを明らかにする。

方法

調査対象者

関東地方にある X 国立大学の教員養成課程 4 年生の卒業予定者。Y 年度と Y+1 年度の 2 月中旬から下旬に質問紙調査を実施し, 236 名の有効回答を得た。

調査内容

本発表に関係するものは以下の 6 つ。「教職レジリエンス」以降の回答は, 全て 5 段階 (5: とても感じる, 4: 感じる, 3: 少し感じる, 2: あまり感じない, 1: 感じない) であり, 因子分析をおこなった (川原, 2025)。

性別 「男性」「女性」「無回答」の 3 つの選択肢で回答してもらった。

卒業後の進路 「正式採用での教員就職」「臨時採用での教員就職」「教員以外の就職」「将来の教師を視野に入れた大学院等への進学」「教員以外の専門性や将来を視野に入れた大学院等への進学」「その他」の 6 つの選択肢で回答してもらった。

教職レジリエンス 24 項目質問し, 23 項目を利用して「切り替えやリラクセス」「積極的関与」「状況観察」「サポート探索」の 4 尺度とした。

教職不安 24 項目質問し, 21 項目を利用して「授業や学級経営」「子どもや同僚との関係づくり」「保護者対応」「多忙」の 4 尺度とした。

教職の肯定的イメージ 15 項目質問し, 11 項目を利用して「専門性ある職業」「子どもの成長への寄与」「敬愛の関係性形成」「安定した職業」の 4 尺度。

過剰適応傾向 12 項目質問し, 全てを利用して「否定的評価の過剰な回避」「過剰な他者優先の姿勢」「期待に応える過剰な努力」の 4 尺度とした。

倫理的配慮

発表者の所属大学の倫理委員会の承認を得た (H23c-0115)。

結果と考察

性別と卒業後の進路についての群分け 性別については, 男性 92 名, 女性 142 名となった (無記入 2 名を除く)。また, 卒業後の進路については, すぐに就職する「正式採用」と「臨時採用」を選択した者を合わせて「教員就職群 (158 名)」とし, それ以外を選択した者を「非教員就職群 (76 名)」とした (無記入 2 名を除く)。

教職レジリエンス尺度の分散分析 Table 1 のとおり, 全尺度で有意傾向を含めた有意な教員就職—非教員就職の群間差が見られた。教員就職群の数値が高くなっており, 教師になる学生のほうが教職での困難な状況下でも自分で何かできると感じている。逆に言えば, 非教員就職群の中にはそういうことができないと感じて教職を諦めた者もいるかもしれない。「状況観察」では有意な交互作用が見られており, 単純主効果の分析の結果, 教員就職群の男性と非教員就職群の男性との間に差が見られた。状況観察が得手でないと感じる男子学生の教職への忌避が示唆される。

Table 1

教職レジリエンス尺度の 2 要因分散分析結果

		教員就職群		非教員就職群		主効果の F 値		交互作用の F 値
		男性	女性	男性	女性	就職	性別	
切り替えや リラクセス	M	3.69	3.44	3.34	3.39	2.79 †	0.63	1.53
	SD	0.77	0.85	1.04	0.78			
積極的関与	M	3.93	3.78	3.67	3.65	4.33 *	0.82	0.44
	SD	0.67	0.63	0.75	0.68			
状況観察	M	3.83	3.49	3.17	3.69	4.07 *	0.54	13.64 ***
	SD	0.69	0.81	0.97	0.80			
サポート探索	M	4.01	3.86	3.44	3.79	10.76 **	0.09	2.61
	SD	0.74	0.75	1.01	0.83			

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

他の尺度の 2 要因分散分析 「教職不安」(についてのみここでは記述するが, 4 尺度全てで“女性 > 男性”となった。その中の「多忙」尺度では交互作用も見られた。教員就職群の女子学生の教職不安に対するケアやフォローが重要であることが示唆される。

引用文献

川原誠司 (2025). 卒業直前での教員養成課程学生の教職レジリエンスに関する研究 (1) —教職不安や教職の肯定的イメージ, 過剰適応傾向との関連— 日本心理学会第 89 回大会発表

付記

本発表に関する研究については, 科研費基盤研究 (C) (課題番号 23K02453) の助成を受けた。

子どもに対する指導方略の認知及び使用と関連する個人要因の検討 (1)

—教師のメタ認知, 教師自己効力感, 共感性との関連に焦点を当てて—

○向居 暁 (県立広島大学)
廣田信一 (山形大学)

佐藤 純 (茨城県立医療大学)

キーワード: 指導方略, 教師

問題と目的

佐藤他(2023)は, 教師による子どもに対する指導方略の選択過程に関する一連の研究を行い, 子どもに対する指導方略使用尺度を作成した。その尺度は, 教師自身がメタ認知を働かせて指導しているかを問うメタ認知的指導方略と, 受容傾聴, 注意指導等の一般的な指導方略から構成されている。また, 同じ項目を用いて, それらの指導方略をどのように認知しているか(有効であるか, 教育的に正しいと思うか, 負担であるか)を尋ねる認知尺度も作成し, 指導方略の認知と使用の関係を検討している。その結果, 有効性と正当性の認知が高いほど, 多く使用されることが明らかとなり, 教師の認知の仕方が指導方略の使用に重要であることが推察された。

それでは, 教師の指導方略の認知の仕方に関連する要因はないのであろうか。本研究では, 教師の個人特性(教師自身のメタ認知, 教師自己効力感, 多次元共感性)を要因として取り上げ, 指導方略の認知および使用との関連を検討することを目的とする。

方 法

調査対象者

小学校, 中学校, 高校の教師または教師経験者 300 名(男性 212 名, 女性 88 名)。

調査内容

子どもに対する指導方略使用尺度(以下, 使用尺度: 佐藤他, 2023), 子どもに対する指導方略認知尺度(以下, 認知尺度: 佐藤他, 2023), 成人用メタ認知尺度(阿部・井田, 2010), 教師自己効力感尺度(谷島, 2010), 多次元共感性尺度(鈴木・木野, 2008)を使用した。

手続き

インターネット調査専門会社を通じて実施した。

結果と考察

使用尺度及び認知尺度の下位尺度と各尺度との相関係数を算出した。まず, 成人用メタ認知尺度との関連については, 有効性及び正当性の認知と使用との間には全て有意な正の相関が認められたのに対し, 負担感との間には有意な相関はほとんど見られなかった。有効性と正当性は類似した結果を示し, 注意指導方略及び維持的コントロール方略では弱い相関が示されたが, それ以外では中程度の相関であった(正当性の結果のみ Table 1 に示す)。

また, 教師自己効力感尺度の下位尺度の一つである教育相談への自己効力感との関連では, 成人用メタ認知尺度における有効性及び正当性の認知と類似した結

果が見られたのに対し, 一般的自己効力感とはほとんど有意な相関は認められなかった。

多次元共感性尺度については, 指導方略との理論的関連が弱い 2 つの下位尺度(想像性, 自己志向的反応)を除く 3 つの下位尺度との相関を検討した。その結果, 視点取得と他者志向的反応で有効性, 正当性, 使用との間に有意な相関が多く認められた(有効性の結果のみ Table 2 に示す)。特に, 相手の立場を理解しようとする視点取得は, 注意指導および維持的コントロール以外で中程度の正の相関を示した。一方, 被影響性は全体的に関連がないか, あっても弱い関連を示した。

Table 1

正当性の認知とメタ認知との相関係数

	メタ 1	メタ 2	メタ 3
受容傾聴	.33**	.42**	.44**
注意指導	.26**	.23**	.25**
褒称指導	.34**	.42**	.46**
内省促進	.30**	.39**	.45**
調整的コントロール	.31**	.42**	.49**
メタ認知的知識	.41**	.37**	.40**
維持的コントロール	.31**	.23**	.21**

** $p < .01$ メタ 1: モニタリング, メタ 2: コントロール, メタ 3: メタ認知的知識

Table 2

有効性の認知と多次元共感性との相関係数

	MES1	MES2	MES4
受容傾聴	.01	.31**	.44**
注意指導	.17**	.24**	.20**
褒称指導	.07	.30**	.34**
内省促進	.07	.26**	.38**
調整的コントロール	.03	.29**	.40**
メタ認知的知識	.20**	.31**	.31**
維持的コントロール	.29**	.26**	.15**

** $p < .01$ MES1: 被影響性, MES2: 他者志向的反応, MES4: 視点取得

引用文献

佐藤 純・向居 暁・廣田信一 (2023). 教師は指導方略をどのように認知し使用しているか—子どもに対する指導方略における認知と使用の関連—日本心理学会第 87 回大会発表論文集, 888.

付 記

本研究は科研費(20K03153)の助成を受けたものである。

子どもに対する指導方略の認知及び使用と関連する個人要因の検討 (2) —認知尺度の改訂ならびにバーンアウトとの関連に焦点を当てて—

○佐藤 純 (茨城県立医療大学)
廣田信一 (山形大学)

向居 暁 (県立広島大学)

キーワード：指導方略，教師

問題と目的

佐藤他(2023)は、教師の指導方略に対する認知尺度を作成し、有効性の認知、正当性の認知、負担感の認知と指導方略の使用との関連を検討した。その結果、有効性の認知、正当性の認知と使用とのそれぞれの相関が極めて類似しており、両者の弁別性に課題がある可能性が示された。正当性の認知に着目した理由は、指導方略の特徴を教師が理解して用いるのではなく、一般に正しいと言われている指導方法だから用いる、という理由で選択しているかどうかを明らかにすることであった。

そこで、本研究では正当性(教育的に正しいと思うか)に替えて、一般性(その指導方略を行っている教員はどれだけ多いと思うか)を尋ねることとした。これにより有効性認知との弁別性を高めつつ、上記の着目点にも対応することが期待できる。

また、教師の個人特性としてバーンアウトを取り上げ、教師自身のネガティブな状態が指導方略の認知および使用とどのように関連するかを検討する。

方 法

調査対象者

小学校、中学校、高校の教師または教師経験者 240 名(男性 159 名、女性 81 名)。

調査内容

子どもに対する指導方略使用尺度(以下、使用尺度：佐藤他, 2023)、子どもに対する指導方略認知尺度改訂版(以下、改訂版尺度)、成人用メタ認知尺度(阿部・井田, 2010)、教師自己効力感尺度(谷島, 2010)、教師バーンアウト尺度(久保・田尾, 1994)

手続き

インターネット調査専門会社を通じて実施した。

結果と考察

使用尺度及び改訂版尺度の下位尺度と各尺度との相関係数を算出した。まず、一般性認知と他の関連要因との相関については、メタ認知尺度と教師自己効力感尺度との間には $r < .30$ の弱い相関しか認められず、中程度以上の相関がほとんどを占めた有効性の認知とは異なる傾向が示された(Table 1 に一般性とメタ認知の相関のみ示す)。このことから、一般性の認知は教師の指導方略選択との関連が弱いことが推察された。つまり、一般によくなされている指導であるという理由でその指導がなされるとは限らないと考えられる。

また、教師バーンアウトとの相関については、有効性の認知と使用において下位尺度である脱人格化及び

個人的達成感(の低下)と、一部有意ではないものの弱い負の相関が多く認められた。一方で、負担感の認知との相関では、特に脱人格化との間に中程度の正の相関が多く示された。脱人格化とは、関心の配慮の低下を主とした児童生徒や業務に対するネガティブな態度を示すもので、この状態が強いほど指導方略の使用を負担に感じる傾向が強くなることが明らかとなった。教師に余裕がなくなると適切な指導方略選択がしにくくなることを示唆する。以上より、適切な指導方略を実行には教師自身のメタ認知の高さとバーンアウト傾向の低さが重要な要因となるものと推察される。

Table 1

一般性の認知とメタ認知との相関係数

	メタ 1	メタ 2	メタ 3
受容傾聴	.20**	.19**	.19**
注意指導	.21*	.21**	.25**
褒称指導	.22**	.22**	.28**
内省促進	.22**	.19**	.24**
調整的コントロール	.19**	.16*	.21**
メタ認知的知識	.28**	.19**	.23**
維持的コントロール	.23**	.19**	.18**

** $p < .01$ * $p < .05$ メタ 1：モニタリング，メタ 2：コントロール，メタ 3：メタ認知的知識

Table 2

負担感の認知と教師バーンアウトとの相関係数

	B01	B02	B03
受容傾聴	.30**	.36**	.14*
注意指導	.27**	.40**	.01
褒称指導	.27**	.48**	.17*
内省促進	.32**	.41**	.22**
調整的コントロール	.34**	.43**	.18**
メタ認知的知識	.40**	.48**	.18**
維持的コントロール	.20**	.29**	.08

** $p < .01$ * $p < .05$ B01：情緒的消耗感，B02：脱人格化，B3：個人的達成感

引用文献

佐藤 純・向居 暁・廣田信一 (2023). 教師は指導方略をどのように認知し使用しているか—子どもに対する指導方略における認知と使用の関連—日本心理学会第 87 回大会発表論文集, 888.

付 記

本研究は科研費(20K03153)の助成を受けたものである。

中学校における「強み」の授業が自他の強みへの注目と自己理解・他者理解に及ぼす影響 — 交差遅延効果モデルを用いた検討 —

○石田靖彦 (愛知教育大学)
松本賢治# (みよし市立南中学校)

鈴木美樹江 (愛知教育大学)
鈴木伸子 (愛知教育大学)

キーワード: 「強み」の授業, 自己理解・他者理解, 交差遅延効果モデル

問題と目的

自分の「強み」の認識や活用は精神的健康と関連することが示されており, 自分や他者の強みを認識したり活用させようとする教育プログラムが開発されている (阿部他, 2021; 伊住, 2019; 森本・高橋, 2015)。これらの教育プログラムでは, 主観的幸福感や生活満足度といった精神的健康度が向上したり, 自己形成意識が高められることなどが報告されている。

本研究では, 中学生を対象にして「強み」の授業を実施するとともに, 他者の強みを見つけて記録するという課外ワークを約 2 ヶ月の間隔を空けて 2 回実施した。そして, 自己と他者の強みへの注目, 自己理解と他者理解が, 授業前後でどのような影響過程にあるのかを, 交差遅延効果モデルを用いて検討した。

方法

調査対象者 A 県内の公立中学校 2 年生 4 学級 124 名。
教育プログラム 「強みの授業 (2 時間)」と「友だちの強みを見つけて記録する課外ワーク (5 日間, 2 回)」で構成した。授業は 10 月下旬から 11 月上旬に実施し, 課外ワークは 11 月中旬と 1 月中旬に実施した。

「強み」の授業 阿部他 (2021) に準じた内容を 1 週間の間隔を空けて 2 時間実施した。具体的な内容は, (a) 24 の強みを理解する, (b) 自分の強みを見つける, (c) 友だちの強みを見つけて伝え合う, などであった。

友だちの強みを見つけて記録する課外ワーク 1 日毎に 5 つの強みを指定し, その強みを見つけた相手と具体的な内容を記録させる課外ワークを 5 日間実施した。1 回目は授業直後に実施し, 2 回目はその約 2 ヶ月後に実施した。

調査手続き 調査は Google Forms を用い, 調査対象者

の自由意志に基づいて回答を求めた。調査時期は, 授業実施前 (T1), 授業と課外ワーク 1 回目実施後 (T2), 課外ワーク 2 回目実施後 (T3) の 3 回であった。

調査内容 (a) 自己の強みへの注目, (b) 他者の強みへの注目: 「子ども用強み注目尺度 (阿部他, 2019)」から各 3 項目を使用した (5 件法)。(c) 自己理解: 「自己理解尺度短縮版 (青木・伊澤, 2016)」の「肯定的側面の自己理解」「自分らしさへの欲求」「内省的自己理解」から各 2 項目計 6 項目を使用した (5 件法)。(d) 他者理解: 「他者理解尺度 (青木, 2011)」の「現状の他者理解度」「他者理解欲求」「他者受容度」から各 2 項目計 6 項目を使用した (5 件法)。その他の指標も測定したが, 今回の分析では使用しなかった。

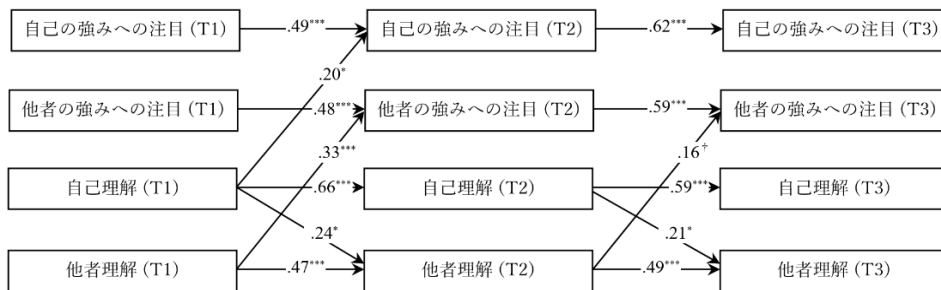
結果と考察

T1 から T3 のすべての質問項目に回答した 97 名を分析対象とし, T1 から T3 までの各変数の影響過程について交差遅延効果モデルを用いて検討した (Figure 1)。T1→T2 の交差遅延効果については, 自己理解 (T1) → 自己の強みへの注目 (T2) と他者理解 (T2) → 他者の強みへの注目 (T2) に正の影響が示された。T2→T3 では, 自己理解 (T2) → 他者理解 (T3) への正の影響, 他者理解 (T2) → 他者の強みへの注目 (T3) への正の影響が示された。

以上の結果から, 自己理解や他者理解が高い生徒は, 「強み」の授業と課外ワークによって, 自他の強みへの注目や他者理解が促進されること, また友だちの強みを見つけて記録する課外ワークを継続することで, 自己理解や他者理解が高い生徒は, 他者理解や他者の強みへの注目がさらに促進される可能性が示唆された。

付記 本研究は JSPS 科研費 (23K02887) の助成を受けた。

Figure 1
自己の強みへの注目, 他者の強みへの注目, 自己理解, 他者理解の交差遅延効果モデルの結果



注 1) N = 97, CFI = .95, GFI = .90, RMSEA = .10, ***p < .001, *p < .05, †p < .10

注 2) パス係数は有意傾向以上のパスのみ表示し, 誤差項と誤差相関及び独立変数間の相関は削除した。

「教員間いじめ」の目撃・対応頻度と道徳不活性化との関連 —校長・他教員および自分自身の道徳不活性化に着目した検討—

出口拓彦 (奈良教育大学)

キーワード: 「教員間いじめ」, 道徳不活性化, 校長

問題と目的

近年問題となっている「教員間いじめ」(e.g. Mazzone et al, 2021)について, 道徳不活性化に着目して検討した。具体的には, その目撃頻度および対応頻度と, 校長・他教員・自分自身の道徳不活性化との関連について検討した。

方 法

調査対象者および手続き

全国の小・中・高等学校教員 800 名 (平均教職経験年数は 22.50 (SD: 13.60)) を対象とした WEB 調査を 2025 年 3 月に実施した (出口 (発表予定) と同様の調査。ただし, 道徳不活性化のデータを用いた分析は本発表が初出。実査はクロスマーケティング社に委託)。調査前に, 著者の所属組織における人を対象とする研究倫理審査委員会の承諾を得た。

測定した変数

道徳不活性化 Bandura et al. (1996) や大西・木下 (2022), 吉澤 (2015), 吉澤他 (2023) による尺度を参考に作成された項目 (出口, 2024) を用いた。この尺度は, 「教員間いじめ」に特化した 16 項目と, 一般的な内容について問う 8 項目の計 24 項目で構成されている。これらの項目に対して, 「校長」「他教員」「自分自身」それぞれにどの程度当てはまるかを質問した (24 項目を 3 回, 計 72 回質問した)。

「いじめ」の目撃頻度および「いじめ」への対応 出口 (2020) の項目を, 目撃頻度を問うものに変えた尺度 (出口, 2023) に対して, 「校長」「教員」による「いじめ」ごとに回答を求めた。目撃頻度は 5 段階評定で回答を求めた。一方, 対応については, (目撃したことが) 「1. 全然なかった」以外を選択した場合のみ, (目撃後に) 「何もしなかった」「他者に連絡した」「自分だけで対応した」「他者に連絡し自分で対応した」の 4 つから選択するよう求めた。

結果と考察

指標の作成

道徳不活性化 校長・他教員・自分自身に関する回答をそれぞれ合計し, 項目数で除した。この際, a. 全 24 項目, b. 一般的な内容の 8 項目, c. 「教員間いじめ」に特化した 16 項目, を合計した 3 種類 (出口, 2024) を作成した。すなわち, 3 (校長・他教員・自分自身) × 3 (上の a~c) の計 9 つの指標を算出した (α 係数は全て .900 以上であった)。

「いじめ」の目撃頻度および対応頻度 6 種類の「いじめ」クラスター (Table 1 参照) ごとに, これを構成する項目への回答 (ただし, 対応頻度については, 「何もしなかった」は 0, これ以外の回答は 1 に変換した) の最大値と合計 (平均) 値を求めて指標とした (出口 (発表予定) と同じもの)。

校長および他教員の道徳不活性化と目撃頻度の関連

両変数間の相関係数を, 「校長」「(他) 教員」ごとに算出

Table 1
自分自身の道徳不活性化と「いじめ」への対応頻度の相関係数 (加害者別)

「校長」による「いじめ」					
指標	「いじめ」の種類	全項目	一般版	特化版	<i>n</i>
最大値	孤立化	.217	.219	.218	183-186
	セクハラ・暴力	.092	.080	.094	131-134
	過重業務・不当評価	.139	.132	.141	429-438
	批判・中傷	.133	.134	.126	310-318
	人前での叱責・恫喝	.106	.103	.110	281-288
	プライバシーの侵害	.146	.145	.148	178-184
合計値	孤立化	.134	.151	.133	67-68
	セクハラ・暴力	.253	.233	.260	51-52
	過重業務・不当評価	.108	.111	.110	200-205
	批判・中傷	.167	.164	.163	122-126
	人前での叱責・恫喝	.111	.094	.112	113-114
	プライバシーの侵害	.146	.145	.148	178-184
「教員」による「いじめ」					
指標	「いじめ」の種類	全項目	一般版	特化版	<i>n</i>
最大値	孤立化	.159	.121	.181	163-169
	セクハラ・暴力	.330	.322	.329	146-151
	過重業務・不当評価	.092	.096	.089	338-346
	批判・中傷	.047	.044	.050	269-276
	人前での叱責・恫喝	.090	.075	.091	267-274
	プライバシーの侵害	.212	.196	.204	161-165
合計値	孤立化	.288	.234	.300	88-90
	セクハラ・暴力	.396	.383	.387	69-71
	過重業務・不当評価	.158	.120	.181	147-151
	批判・中傷	.232	.211	.238	121-124
	人前での叱責・恫喝	.139	.131	.153	111-112
	プライバシーの侵害	.212	.196	.204	161-165

Note: 下線は絶対値.200以上かつ $p < .05$ であることを表す。

した (最大値・合計値を用いた指標それぞれについて算出した。以下も同様)。その結果, いずれも全般的に有意な .2 から .3 位の弱い正の相関が示された。

自分自身の道徳不活性化と対応頻度の関連

両変数間の相関係数を算出した (Table 1)。その結果, 特に「教員」において, 有意な弱い正の相関が見られた。

まとめ

道徳不活性化は「いじめ」を促進する一方, 「いじめ」を目撃した場合, これへの対応を促進する可能性もあることが示唆された。今後は, 当該変数が「いじめ」への対応を促進する過程について, より詳細に検討する必要がある。

主な引用文献

出口拓彦 (発表予定). 校長・教員による教員に対する「いじめ」の目撃・対応頻度 日本心理学会第 89 回大会

付 記

本研究は, JSPS 科研費 (JP22K03055) の援助を得た。

能登半島地震発災直後における教員のメンタルケア研修の 長期的な有効性の検討 —ウェルビーイングに着目したアンケート調査—

○平 真由子 (金沢工業大学)
渡邊淳司 # (NTT 株式会社)

横山実紀 # (NTT 株式会社)

キーワード：能登半島地震、ウェルビーイング、ウェルビーイング・コンピテンシー

問題と目的

2024 年 1 月 1 日に発生した能登半島地震では、発災直後から被災者のメンタルケアの重要性が指摘され、多くの専門家が支援にあたってきた。教員もまた、支援者であると同時に被災者であるという二重の立場に置かれ、その心理的負担は大きい。過去の大規模災害においても、教員の惨事ストレスの高さやその長期的影響が問題視されており、教員を対象としたメンタルケアの必要性が指摘されている(飯田ら, 2018; 小林, 2021)。

こうした状況を踏まえ、筆者らは現地からの要請を受け、発災直後の 1 月中旬に、被災地の教員を対象としたメンタルケア研修を実施した。研修は、「惨事ストレスに関する説明」「初期段階におけるメンタルケアの重要性と具体的方法の紹介」「深呼吸などの身体的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)を活用したセルフケアワーク」「惨事発生後の子どもとの関わりにおける留意点の確認」の 4 点で構成された。

研修参加者の振り返り記述を KJ 法によって分析した結果、心理学的知見に基づく知識の獲得、今後の教育実践に向けたアイデア創出、役割意識の向上に加え、参加者自身のメンタルケアにもつながっていた(平・横山・渡邊, 2024)。しかし、これらは研修直後の効果でしかなく、長期的な有効性については十分に検討されていない。

そこで本研究では、能登半島地震発災直後に実施したメンタルケア研修の長期的な有効性について、1 年後にあたる 2025 年 1 月にアンケート調査を行い、教員のウェルビーイングの変遷や、多様な人とともにウェルビーイングに生きる実践的資質・能力(=ウェルビーイング・コンピテンシー; NTT・KIT (渡邊・横山・平, 2024)の面から検討することを目的とした。

方 法

対象者

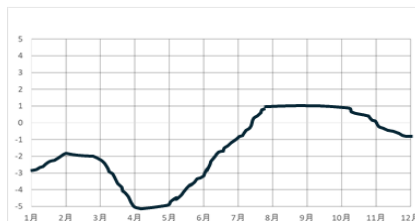
奥能登地方の中学校や高等学校に勤務している 27 名の教員である。そのうち、昨年度の研修に参加者は 7 名、非参加者は 20 名であった。

調査内容

(1) ウェルビーイング・コンピテンシー(以下、WB コンピテンシー)の獲得および向上の程度を把握する 30 項目の質問(引用、ホワイトペーパー pp. 24-27)の回答(4 件法)、(2)発災から 1 年間の各月のウェルビーイングの自己評価(-5~+5 の 11 段階)を行い、その変化を線で表す作図(Figure 1)と、このような線になった理由の記述である。

Figure 1

回答例(著者作成)



分析方法

WB コンピテンシー得点(30 項目の合計)については t 検定を行い、研修参加者と非参加者の得点を比較した。ウェルビーイングの自己評価に関しては、研修参加者・非参加者ともに、最初と最後の状態の組み合わせ(ゼロ、プラス、マイナス、上昇・下降パターン)や山と谷のピークの総数である「山あり谷あり」の数などの観点で分類し、クロス集計を行った。

結果と考察

WB コンピテンシー得点に関する Welch の t 検定の結果、研修参加者は非参加者に比べて得点が有意に高かった($t(14.79) = -2.13, p < .05, d = 0.77$)。ウェルビーイングの自己評価については、研修参加者では年間を通じて値の変化がない者はいなかったが、非参加者は一定の状態に変化がない者が複数認められた。また、研修参加者には最初がプラスで、最後がゼロあるいはマイナスのパターンは見られず、最終的にはプラスを維持あるいは最初と比べて向上させた者が多かった。ただし、最初と最後のスコアの組み合わせや「山あり谷あり」の数について、研修参加者と非参加者の間に明確な違いは認められなかった。また、理由記述では、研修内容への直接的な言及はみられず、震災による生活環境の変化、業務の負担、学校異動など個々の事情がウェルビーイングの自己評価に複合的に影響している様子が示された。

以上の結果から、発災直後に実施したメンタルケア研修は、教員自身の多様な人々とともにウェルビーイングに生きる実践的資質・能力やウェルビーイングの自己評価に対する自覚に影響した可能性がある。一方、毎月のウェルビーイングの変化を示す図からは、大規模災害における被災者の心理的変化の複雑さと影響の長期化(酒井・渥美, 2019)が示されており、これだけでは研修の効果を十分に把握することは困難である。今後は、研修が個人の考えや業務上の変化、ウェルビーイングに生きる資質・能力にどのような影響を与えたかを、インタビュー調査を通じてさらに明らかにしていく必要がある。

SC の働き方、引き継ぎの困難さ、そして学校コミュニティへの影響 —自由記述内容の内容分析を中心とした中間報告—

○吉田光成 (専修大学大学院)

渡辺葉月 # (令和 7 年度東京都立学校スクールカウンセラー)

キーワード：スクールカウンセラー、働き方、引き継ぎ

問題と目的

広く心理職は自身の雇用・待遇に不安や不満を抱えることが報告されるが、スクールカウンセラー(以下、SC)でも同様の傾向が報告されている(e.g., 岡本, 2009)。特に、2024 年度の東京都 SC の任用打ち切りはこの傾向を強めたと考えられる。ホワイトカラー労働者の雇用不安感、職務肯定感と負、同僚・上司への不信感や居心地の悪さと正の関連があること(山田, 2015)より、労働者自身の労務・待遇問題だけでなく職場コミュニティでの問題ともなっているといえよう。これは SC にとっても同じなのであろうか。

このような状況で、SC の業務や学校臨床自体にいかなる影響が生じているのであろうか。中でも引き継ぎ(担当者変更)は業務側面だけでなく、臨床においても被支援者、支援者双方にとって重要な事態(井芹・林, 2021)であるといえる。他方、学校臨床における引き継ぎの実態や課題についての知見は散見されない。

本研究の目的は、2024 年度の都 SC を対象に、雇用継続への不安感が業務内容に与える影響を検討すること、SC の引き継ぎの実態把握をし、引き継ぎが学校臨床に持つ意義を検討することである。なお、本発表は実施中の調査についての中間報告である。

方 法

調査対象者・方法 2024 年度に都 SC として勤務していた者(途中退職者も含む)を対象に、2025 年 3 月より、縁故法による Web 調査を実施している。

主たる測定内容 (1)属性：経験年数など。(2)都 SC の主要 4 業務と必要な工夫：児童・生徒、保護者との面接相談、教職員とのコンサルテーション、予防的対応(研修・心理教育を含む)の実施程度と工夫の必要な程度、および 4 業務を遂行する上での困難さや課題についての自由記述回答(以下、FA)を求めた。(3)引き継ぎについては：相談業務全般と個別相談事例の引き継ぎ経験を尋ね、2 種の引き継ぎに関しそれぞれ感じている困難さや課題についての FA を求めた。なお、FA は全て任意回答であり、その旨を明記・強調した。

倫理的配慮 本研究は、専修大学人間科学部・大学院文学研究科心理学専攻 人を対象とした研究倫理委員会の承認を得て実施している(24-DL187001-2)。

結 果

有効回答者の属性 原稿執筆時の総回答者数は 12 名で、都 SC としての経験年数は 6-20 年の者が 83.33%であった(1 年目は 1 名、6-10 年は 4 名、11-15 年は 3 名、16-20 年は 3 名、21-25 年は 1 名)。勤務校種は、2024

年度は小学校 7 名(58.33%)、中学校 5 名(41.67%)、これまでの経験は小・中学校は 65%以上、高校は 41.67%であった。なお、特別支援学校経験者はいなかった。都 SC が臨床上中心的な仕事である者が 7 名(58.33%)、そうでない者が 5 名(41.67%)であった。

FA の内容分析 9 名(75.00%)から複数の FA への長文($Q_1 = 91.00$ 字、 $Me = 132.00$ 字、 $Q_3 = 334.50$ 字、 $Range = 22-977$ 字)の回答が得られた(2)の FA は 9 名、(3)相談業務全般の FA と本調査・研究に関する意見・感想(以下、意見・感想)は 8 名、(3)個別相談事例の FA は 7 名)。SC が雇用継続への不安感や引き継ぎを含む業務内容の課題性をいかなる質の問題であると認識しているかを検討するため、(2)(3)および意見・感想で回答された FA 内容に対し、著者 2 名で内容分析を行った。具体的には、FA 内容を、(a)SC 自身の労務・待遇問題、(b)他者(他 SC を含む)に起因する問題、(c)児童生徒や保護者、教師などに広く影響が生じる学校コミュニティの問題、のどのテーマが記述されているかを個別に解釈し、協議した(複数テーマを許容)。

分析の結果、(2)FA では(a)6 名、(b)2 名、(c)7 名、(3)相談業務全般 FA では(a)3 名、(b)4 名、(c)6 名、(3)個別相談事例 FA では(a)1 名、(b)1 名、(c)6 名、意見・感想では(a)3 名、(b)3 名、(c)5 名であると解釈された。具体的な記述例として、(2)では単年度雇用の業務への影響、保護者や教職員との連携や支援、予防的対応を十分に行うために時間外労働が必要であり、そのため時間外労働を行っていることが記述された。(3)では配置校変更の遅さから前任 SC の勤務期間外で引き継ぎをせざるを得ないこと、管理職や教職員を介した場合は伝言ゲームとなり情報精度が下がること、特に個別相談事例では対面以外で後任 SC にデリケートな情報を伝えることはできず、不十分な引き継ぎが児童生徒や保護者へ悪影響を与えることが記述された。

考 察

結果より、SC は業務内容の課題や引き継ぎに関する課題を自身の労務・待遇の問題だけでなく、学校コミュニティの問題であると認識していることが明らかとなった。加えて、相談業務全般および個別相談事例の引き継ぎは学校臨床に重要な課題として認識されており、特に個別相談事例の引き継ぎの課題は児童生徒や保護者に不安を与え、支援の中断が生じるなど深刻な事態を引き起こす可能性が推察された。SC の雇用・待遇の改善は、SC に予防的機能を発揮させ、より良い学校コミュニティ形成に寄与する可能性が示唆される。

新採用教員に対して行った 1 年間の初任者指導の成果についての検討 —自主・向上性と内発的モチベーションに注目して—

○山本卓也 (早稲田大学大学院)

河村茂雄 (早稲田大学)

キーワード：自主・向上性、内発的モチベーション

問題と目的

河村 (2017) は、現代の 20 代の教員の主流のタイプとして「平均的遂行タイプ」を挙げ、このタイプは与えられた仕事はその範囲で何とかこなすが、それ以上の成果をめざしたり自分なりの工夫を教育実践に取り入れたりするという面が少ないタイプであり、適切に外部から計画的に支援して育成していかなければ、教員としての力量が形成されていかないと述べている。さらに教育技術の獲得は、最初の赴任校での経験がとても大きいとも述べている。本研究では、著者が 1 年間初任者研修 (教科指導) を担当することになった平均的遂行タイプと考えられる新採用の 20 代の教員に対して、河村 (2017) によるタイプ別の支援の方法を参考に、対象者自身の教育観や思いを聞きながら研修を進めた。対象者が行いたいと考える授業に沿う形で、指導内容や教材についてのアドバイスをするなどの対話的な支援を意識的に行うことで、自主性と責任感を育てるための支援を行った。その結果として、対象者の自主・向上性と行動がどのように変容したのかについて検討することを目的とする。

方 法

調査対象者 20XX 年度新採用中学校教員 1 名

調査期間 20XX 年 4 月～20XX+1 年 3 月 (計 20 回)

調査用具 自主・向上性尺度 (河村, 2017) を各学期末に行った。自主・向上性尺度は全 16 問で構成されており、1: 全くあてはまらない～5: とてもあてはまるの 5 件法で回答するものである。また、発表者と対象教員との会話と行動の分析を行った。

倫理的配慮 本実践の発表については、本人ならびに所属する学校長から承諾と承認を得る倫理的配慮を行った。

結果と考察

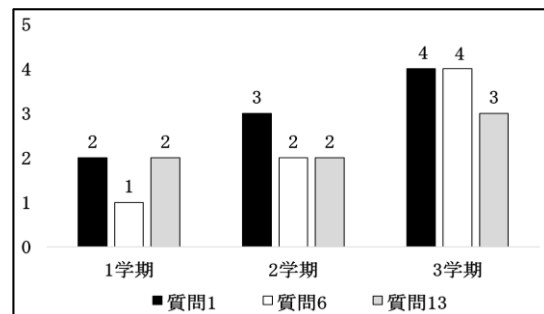
自主・向上性については、1 学期～3 学期にかけて増加がみられた。各項目ごとの結果については、質問 5 「学校全体の実態や問題を意識して、校務分掌の仕事内容を考え取り組んでいる。」が 2 学期から 3 学期にかけて 1 点減少した。点数が増加した項目は、質問 1 「朝の会や帰りの会の指導では事務連絡だけではなく、子どもたちの関係づくり・集団づくり、規範の育成も

行っている」質問 6 「授業の展開に独自の教材やプリントを使用するなど、自分なりの工夫をしている」質問 13 「校内研修で取り組んだ内容は、自分なりに本を読んだり関連する校外研修に参加するなどしている」の 3 項目が年間を通じて 1～3 点の増加がみられた。増加した項目の各学期ごとの推移について Figure 1 に示す。残りの 12 項目については、1 年間を通じて得点の変化はなかった。また、対象者の言動や発言について、当初はこちらのアドバイスを一方的に聞くだけであったが、徐々に対象者自身の指導観や教科指導に対する理想像について発言するようになった。また、著者の授業見学を行った後に、ねらいや発問の意図を聞いてくるようになった。また、教材についても先輩教員からもらったものに、自分なりの工夫をする様子が見られた。

淵上 (1998) は、教師の職能発達を支えるものとして、教師の内発的モチベーションの重要性を示しており、内発的モチベーションを高めるためには、自主性を育て責任ある仕事を任せられると高まると述べている。今回、全体的に向上した自主・向上性の中でも、増加した 3 項目の内の 2 項目「質問 6」と「質問 13」は対象者自らが主体的に行動しているかを尋ねる内容であった。以上のことから今回の研修を通じて、対象者の内発的モチベーションが向上し、自主・向上性が高まったのではないかと考えられる。

Figure 1

自主向上性尺度のうち、得点の増加がみられた項目



参考文献

- 河村茂雄 (著) (2017). 学校管理職が進める教員組織づくり 図書文化社
 淵上克義 (著) (1998). 学校が変わる心理学 ナカニシヤ出版

大学生の造形に対する苦手意識の構造について

大塚貴之 (豊岡短期大学)

キーワード：苦手意識，造形，保育者養成

問題と目的

保育所保育指針 (厚生労働省, 2018), 幼稚園教育要領 (文部科学省, 2018), 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 (総務省, 2018) では, 「表現」の領域において, 「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して, 豊かな感性や表現する力を養い, 創造性を豊かにする」と定めている。一方, 保育者養成校において, 入学当初より造形に対して苦手意識を持つ学生が少なくない (船木, 2021; 佐善, 2010)。これらに注目したさまざまな改善活動が試みられており (松下, 2015; 杉森, 2022), 一定の効果も報告される一方で, 苦手意識そのものを構成する要因についての研究は多くない。そこで本研究では, 保育者養成校の学生の造形に対する苦手意識の要因を明らかにすることを目的とする。大塚 (2023) では, 幼稚園教諭・保育士養成課程の学生の「造形に対する苦手意識」に関して自由記述による質問紙調査を行って得られた記述を KJ 法により分析し, 15 の小分類を得た。本研究では, 15 の小分類の各々について, 自由記述を参考にしながら 2 つずつ, 計 30 の質問項目を作成した「造形に対する苦手意識尺度原案」による質問紙調査を実施し, 因子構造および信頼性の検討を行う。

方法

調査対象者 保育者養成の短期大学生を対象とし Web による質問紙調査から 157 名分のデータが得られた。

調査時期 2024 年 5 月～2025 年 4 月

手続き 造形に対する苦手意識尺度原案 (自作) を用い「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。

倫理的配慮 本調査は, 著者の所属する大学の研究倫理審査委員会において倫理規定に基づく審査「保育者養成校における学生の造形 (かく・つくる) 活動に対する苦手意識に関する研究」(承認番号: 2024-02) で承認を受けて実施した。フェイスシートには研究の趣旨, 正解はなく成績に一切影響ないこと, 調査に参加しなくとも不利益はないことを明記し, 回答の完了を以って同意したものとみなした。

実施内容 SPSS (Ver. 16. 0) を用いて最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。

結果と考察

初期解における, 固有値の減衰状況および解釈可能

性から因子数を 4 に固定した。当該因子に .40 以上の因子負荷量があることを基準に項目を選定し, 十分な因子負荷量を示さなかった 14 項目を分析から除外し, 再度因子分析を行った。プロマックス回転後の最終的な因子パターンを Table 1 に示す。なお, 回転前の 4 因子で 16 項目の全分散を説明する割合は 61.82% であった。4 因子を構成する項目の内容を吟味し, それぞれ「評価懸念」, 「技術不信」, 「表出困難」, 「不器用感」と命名した。造形に対する苦手意識尺度の内的一貫性を検討するため, 下位尺度得点について Cronbach の α 係数を算出した。その結果, 第 1 因子 $\alpha = .839$, 第 2 因子 $\alpha = .901$, 第 3 因子 $\alpha = .819$, 第 4 因子 $\alpha = .843$ と, すべての下位尺度において $\alpha \geq .80$ であることから, 「造形に対する苦手意識尺度」には十分な内的一貫性が認められ, 信頼性のある尺度であることが明らかになった。

Table 1

造形に対する苦手意識尺度の探索的因子分析結果

項目内容	因子負荷量				h^2
	F1	F2	F3	F4	
第1因子「評価懸念」$\alpha = .839$					
21 失敗してはいけないと感じる	.81	-.13	.06	.08	.68
20 自分よりも上手な作品を見ると落ち込む	.78	-.07	-.04	-.03	.54
19 周囲とくらべてしまう	.78	.27	-.16	-.08	.62
27 作品を否定されることへの不安がある	.72	-.09	.05	-.06	.51
29 正解がわからない	.64	.08	.09	-.07	.38
第2因子「技術不信」$\alpha = .901$					
4 画力に自信が持てない	.00	1.05	-.13	-.08	.91
3 絵が下手で上手く描けない	-.16	.96	.04	-.02	.86
13 ヘタだと感じる	.22	.68	.04	.09	.65
第3因子「表出困難」$\alpha = .819$					
24 表現することが恥ずかしい	.06	.02	.80	-.14	.65
23 自分の内面を表現することに抵抗がある	-.18	.12	.79	-.04	.70
11 作りたい物のアイデアが思い浮かばない	.01	.21	.66	-.07	.56
12 想像力が乏しい	.07	.23	.62	.05	.55
16 造形に真剣に取り組む気になれない	-.13	-.12	.48	.16	.19
第4因子「不器用感」$\alpha = .843$					
6 手先が不器用だ	.05	.11	-.03	.97	.85
5 細かい作業が難しい	.00	.01	.00	.87	.76
7 粘土などの形を整えることが難しい	-.14	.21	.24	.47	.50

最尤法プロマックス回転

引用文献

- 船木美佳 (2021). 教科「美術」の苦手意識解消を目的とするアートプログラムに関する考察 浦和大学・浦和大学短期大学部 浦和論叢記要, 64, 79-90.
- 松下明生 (2015). 幼児の造形活動と小学校図画工作科の内容分析—文部科学省検定済教科書に見る幼児課題との同一性と教育内容の変遷—名古屋柳城短期大学, 37, 75-86.
- 杉森映徳保 (2022). 保育者養成校における美術授業の実践的学習内容について—保育園での絵画・造形指導内容の美術授業への導入の検証—香蘭女子短期大学研究紀要, 65, 1-15.
- 佐善 圭 (2010). 保育者養成校における造形教育の新たな授業試案とその成果—切り紙, 染め紙を使用した造形指導の実践的研究—岡崎女子短期大学研究紀要, 43, 31-40.

中学校移行後の不登校傾向と学校生活要因の関連性の時間的変動

○Hou Yuejiang (秋田大学)
太田正義 (常葉大学)
佐藤奈月 (北海道大学大学院)

谷山大三郎 # (スタンドバイ株式会社)
村井史香 (北星学園大学)
加藤弘通 (北海道大学)

キーワード：不登校，中学校移行，関連性の変動

問題と目的

不登校傾向の関連要因に関する研究は蓄積されているが(e.g., メタ分析として Gubbels et al, 2019), 得られた知見の多くは 1 時点の横断データに基づく静的な関連であり, それがどのような条件, 文脈によって調整されるかは十分に検討されてこなかった。例えば, 条件・文脈の一つに「時間・時期」がある。心理学的形質と背景要因の関連が年齢や時間でダイナミックに変化することはパーソナリティや認知能力, 内在化・外在化問題などで示されてきた(e.g., Patterson et al., 2018) が, 不登校については未検討であった。

本研究は, 学校環境が大きく変化する小中移行期において, 不登校傾向と学校生活の諸側面の関連性が時間軸に沿ってどのように変動するかを検討する。また, 環境移行によって生じる不確実性認知(環境の分からなさ)は両者の評価に交絡しうるため統制したうえで検討する。

方法

調査対象者と手続き

7 校の中学校 1 年生 ($n = 1136$) を対象に, 4 月から翌 2 月までの 10 波縦断データを収集した。実施前に著者の所属研究機関の倫理審査を経て承諾を得ている。

分析変数

学校環境の不確実性認知 物理環境, 対人関係 (ピア), 対人関係 (教師), テスト・学業の 4 側面から環境に対する分からなさを測定した。

不登校傾向 Hou et al. (2023) の不登校スペクトラム (FSQ) 尺度を使用した。

学業的適応 学校生活尺度における学業因子 (大久保・青柳, 2004) から 2 項目を使用した。

対教師関係 学校生活尺度における教師との関係因子 (大久保・青柳, 2004) から 2 項目を使用した。

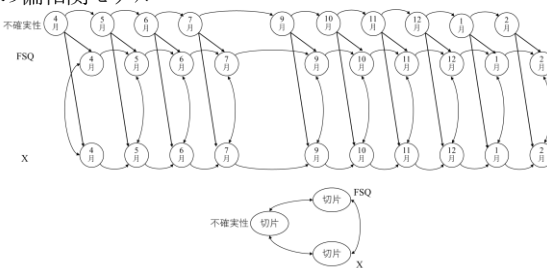
友人信頼感 友人に対する感情の「信頼・安定」因子 (榎本, 1999) から 2 項目を使用した。

分析方針

各変数について, 全時点共通の切片因子 (特性因子) と自己回帰を持つ時点特異的な残差因子 (状況因子) を抽出する。Figure 1 に示したように, 切片因子間と残差因子間の相関を推定するモデルをもとに, 不確実性認知の残差因子を統制したうえで, FSQ と学校生活要因 X の残差因子同士の偏相関を推定した。

Figure 1

不確実性認知を統制した FSQ と X の個人内変動レベルの偏相関モデル

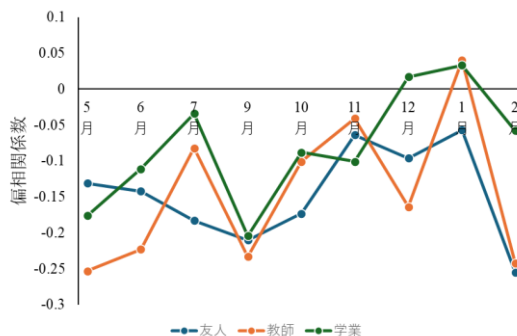


結果と考察

不確実性認知による効果を統制し, 不登校傾向の月ごとの変動と他変数の共変関係の推移パターンを Figure 2 に示した。

Figure 2

FSQ に対する対教師関係, 友人信頼感と学業的適応の偏相関の推移



5 月, 6 月の移行後短期の段階では, 対教師関係と不登校傾向の連動性が強かったが, 7 月では友人関係の共変関係がより強まり, 対教師関係と友人信頼感の間で偏相関係数の強さが入り替わる傾向が確認された。この結果より, 新しい学年・学級に移行した後, 対教師関係が学校適応のアンカーとなり, 時間の経過とともに次第に友人関係に移行していく可能性が考えられる。学業的適応と不登校傾向の個人内変動間の関連性は 5 月, 6 月, 9 月に限定されていたことは, 初めての定期テストの影響や夏休み明けの影響から説明できると考えられる。

公立小中学校教員のワーク・エンゲイジメント —60 代の教員組織所属意識に注目して—

○生貝博子 (早稲田大学)

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, 再任用教員, 所属意識

問題と目的

学校現場における 60 代の再任用教員について、文部科学省は教員不足の補完的な役割として位置付けている。河村他 (2014) は、教員自身が自主・向上性と同僚・協働性をもとに高く認知している「自律的協働群」が特にベテラン教員に多い学校組織は、シャワー効果をもたらす組織全体が活性化し教育の成果を上げていることを指摘している。そこで本研究では、ワーク・エンゲイジメント (以下、WE) と教員組織への所属感との関連を検討する。さらに、年代ごとに比較検討し、60 代の WE と組織への所属感の特徴を明らかにすることを目的とする。

方 法

調査方法・調査対象者

首都圏 A 県 6 市の公立小中学校の各小中校長を通じて教諭に研究協力を依頼し、2023 年 7 月から 8 月にオンライン調査を実施した。トップ画面に調査概要、回答は任意であること、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などの倫理的配慮を行った。調査対象者は令和 5 年度末年齢が 65 歳の養護教諭、臨時的講師等は除いた管理職と非管理職 862 名。

使用尺度・分析方法

調査では日本語版ワーク・エンゲイジメント尺度短縮版 (Shimazu et al., 2008)、教員組織所属意識尺度 (河村他, 2014) を使用した。分析は IBM SPSS Statistics 28 を使用した。

結果と考察

年代により WE 平均値に差があるかを検証するため、独立変数を年代、従属変数を WE 得点とした一元配置分散分析を行った結果、有意な差が見られた ($F(4, 857)=12.52$)。そこで Tukey の HSD 法による多重比較を行った結果を Table 1 に示す。次に河村他 (2014) に準じて教員組織所属意識を 4 群に分け、独立変数を教員組織所属意識 4 群、従属変数を WE 得点として一元配置分散分析を行った結果、有意な群間差が認められた ($F(3, 858)=43.46$)。そこで Tukey の HSD 法による多重比較を行った結果、WE は自律的協働群 > やらされ傾向群 = 個人的実践群 > 孤立群であった。さらに教員所属意識 4 群と年代との関連を検討するためにカイ 2 乗検定を行った結果、出現の分布に有意な偏りが認められた ($\chi^2(12) = 55.82, p < .001, V = .15$)。そこで残差分析を行った。結果を Table 2 に示す。

Table 1

年代と WE 得点の一元配置分散分析の結果

	20代 (n=224)	30代 (n=249)	40代 (n=145)	50代 (n=148)	60代 (n=96)	全体 (n=862)
平均値	29.98	30.91	32.54	36.41	35.94	32.45
標準偏差	10.81	10.97	10.46	9.08	9.93	10.70
$F(4, 857)$	12.52***					
多重比較	50代=60代>20代=30代, 50代>40代					

*** $p < .001$

Table 2

教員組織所属意識と年代の出現度数クロス表 (カイ 2 乗検定)

n	自律的協働群	やらされ傾向群	個人的実践群	孤立群
20代 224	66 (29.5) -2.1 ▼	35 (15.6) -0.1	47 (21.0) 1.1	76 (33.9) 1.3
30代 249	74 (29.7) -2.1 ▼	32 (12.9) -1.6	62 (24.9) 3.1 △	81 (32.5) 0.8
40代 145	52 (35.9) 0.2	21 (14.5) -0.5	24 (16.6) -0.6	48 (33.1) 0.7
50代 148	82 (55.4) 5.7 △	24 (16.2) 0.1	17 (11.5) -2.4 ▼	25 (16.9) -4.0 ▼
60代 96	29 (30.2) -1.1	25 (26.0) 2.9 △	9 (9.4) -2.4 ▼	33 (34.4) 0.9

注) 上段は人数、下段は調整済み残差、() 内は行ごとの比率%
△: 有意に多い、▼: 有意に少ない

本結果では、60 代の WE は相対的に見れば高いが、50 代では 55.4% を占めていた「自律的協働群」が 60 代では 30.2% に減少し、「やらされ傾向群」、「孤立群」が増加している。つまり、60 代の約半数は現在の与えられた役割や環境に不全感があるため、組織全体を非活性化させている可能性が考えられる。したがって、文部科学省 (2022) が示している初任者指導や若手教員のサポート的な役割が、現在の 60 代にはミスマッチなかもしれない。また、50 代で「自律的協働群」にいた人が、定年退職を機に自己の強みを生かした新たな活躍の場を求めてキャリアチェンジを図っている可能性もある。したがって、本結果からは 60 代がやりがいのもてる組織内での再役割設計、専門性を生かし裁量権をもって関与できる新たな役割の構築、WE の高い「自律的協働群」にするための方策について検討する必要性が示唆された。

引用文献

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, 52-65.

不登校の高校生の社会的自立を促す取組の研究 —居場所支援の活動を通して—

○乾 仁美 (神奈川県立総合教育センター) 内山慶子 (神奈川県立総合教育センター)
長岡幸司 # (神奈川県立総合教育センター)

キーワード：高校生，不登校，社会的自立

問題と目的

高校生年齢の子どもたちは、成年に向けて社会的自立を求められる一方で、なお保護や支援を必要とする側面を有しており、発達上の中間段階に位置づけられる。社会への移行過程においては、自己に向き合い、肯定的な自己理解や自己効力感を育みつつ、他者との関わりを通じて多様な価値観や行動様式を受容・内在化することが求められる。しかしながら、学業不振、対人関係等の多様な要因によって自己理解が混乱し、将来への展望を描けず、自身の居場所感を喪失することで、不登校に至るケースが少なくない。近年、高校における不登校生徒数は増加傾向にあり、登校が困難な状況にある生徒に対して、校外における学習機会や他者との交流を含む社会的活動へのアクセスを支援する体制の整備が喫緊の課題となっている。

神奈川県立総合教育センター（以下、センター）における令和 6 年度の教育相談では、「不登校」を主訴とする来所相談件数は 116 件に上り、内約 70%が高校生に関するケースが占めている。センターでは、不登校の高校生に対する教育相談の新たな枠組みとして、学習支援と他者との交流経験を軸とする活動を事業化し、その運営を指導主事と心理等の専門職が担った。本研究は、不登校の高校生を対象とした「居場所支援」の実践を通じて、社会的自立に向けた高校生の内的変容を質的に分析し、社会的自立を促す要素と、重要な支援者の関わりの在り方について考察を加えることを目的とする。

方法

調査期間

200X 年 4 月～200X+2 年 3 月

調査対象者

教育相談で来所する高校生の内、研究への同意が得られた 8 名。

調査方法

高校生側 ① 支援の場に関するアンケート調査（利用初期と終期に実施し、変化を比較）、② 半構造化面接（自己の変化および支援の場の捉えについての語りを収集）

支援者側 上記対象者のうち、活動を通じて顕著な変容が見られた 2 名について個別活動およびグループ活動を抽出し、当該高校生および支援者の言動を質的に分析した。

結果と考察

高校生側の変容

①アンケート調査では、支援利用初期において、他者からの評価への意識の強さや対人場面における緊張感が高く、自分の思いや考えを率直に表出すること、あるいは他者に対して能動的に関与することに躊躇が見られる傾向が示唆された。利用後の変容には個人差があり、変容の詳細には活動過程の精査が必要であった。

②半構造化面接の逐語録から得られた語りを質的に分析し

た結果、以下の 9 カテゴリーが抽出された：《達成感》《自身自身への気付き》《他者への意識》《他者視点の取入れ》《コミュニケーションへの自信》《目標の明確化》《居場所の獲得》《行動の広がり》《他者への信頼》。利用初期は自信の欠如および対人関係への不安・緊張が顕著であったが、支援者との受容的・支持的な関係性の中で、学習のつまずきに自らのペースで向き合い、解決・達成する体験を重ねたことにより、学習や進路に対する肯定的認識が形成されていった。また、交流の場においては、信頼できる大人の存在と共に同世代との関わりが展開される中、相互の受容的關係を通して自己理解と他者受容が深まり、新たな価値観や目標の形成、そして未来への希望的展望が育まれるプロセスが確認された。

支援者側の関わりの影響

活動事例 1: 個別活動 学習支援を希望して来所した A は、当初は個別活動を中心に利用していた。支援者は A のこれまでの活動記録から、進学への関心が芽生えていることを把握し、当該テーマに関する対話を意図的に組み込んだ。活動前半では A の進路に関する希望や不安についての語りを引き出し、支援者は共感的な応答とともに具体的情報を提供した。こうした関わりにより、A は得られた情報を自らの状況と結び付けて考察する姿勢を示すようになった。個別活動を通して、受動的な反応から能動的な表現への転換が見られ、自己の疑問を言語化し、内省的に思考を深める経験が促されたとと言える。

活動事例 2: グループ活動 どちらも進学を目標としている活動歴の長い A と、利用を開始したばかりの B とのグループ活動を分析した。前半では、他者への意識はあるものの、支援者の仲介を通してコミュニケーションを図る場面が観察された。支援者は、両者の共通点（進学志向）に着目し、会話の中で共通の話題や行動の一致点を意識的にフィードバックした。その結果、A・B ともに主体的な発言が促され、活動は自発的な関係へと発展した。後半では支援者の介入を段階的に減らし、両者の間には互いへの関心や応援的言動が自然に生まれ、進路への積極的な姿勢が醸成された。活動を通して、自己への気づきや他者視点の内在化が促され、関係性の深化とともに自己理解の進展が認められたと言える。

高校生側・支援者側双方の視点からの分析を通じて、不登校の高校生の社会的自立を促進する要因として＜安定した精神的・物理的環境の保障＞＜交流を通じた他者受容と自己理解の経験＞＜支援者の受容的かつ尊重した関わり＞の三点が抽出された。不登校の高校生に対して、学習支援および交流機会を提供する「居場所」の存在は、彼らの社会的自立に向けた内的成長を促す有効な支援形態であることが示唆された。また、本研究で得られた知見は、高校の校内資源に適用可能であり、今後はこれらの実践を学校現場で展開・汎化することが望まれる。また、支援枠組みが高校生の自立と高校の支援体制の強化に資するものとする。

高校生における HSP 傾向と友人とのかかわり方

○石川嘉恵 (兵庫県立西宮今津高等学校)

細谷里香 (兵庫教育大学)

キーワード: HSP, スマートフォン, 友人関係

問題と目的

環境から受ける刺激に対する感受性には個人差があり、Aron & Aron (1997) によって感覚処理感受性の高い人たちを指す言葉として Highly Sensitive Person (HSP) が提唱された。峯岸 (2020) は、HSP 特性が過剰適応傾向に関連していることに言及している。青年期において友人とのかかわりは、自己を確立していく過程で大きな役割を持つことが指摘されている (岡田, 2010)。そして、情報社会に生きる現代の高校生にとって、スマートフォンによるインターネットの利用内容の内訳では、「投稿やメッセージを交換する」が 90.4% となっており (内閣府, 2023)、スマートフォンは友人とのコミュニケーションにおいて不可欠なものとなっている。しかし、スマートフォンを介した常につながりを意識しなければならないような友人関係は、HSP 傾向にある高校生にとって精神的な負担が大きいとも想定される。

本研究では、高校生を対象に HSP 傾向の実態を明らかにすると共に、高校生の HSP 傾向と対人環境である友人とのかかわりとの関連を、スマホを介したかかわりに加え、一人でいることを否定しないかかわりにも着目して検討することを目的とする。

方 法

調査対象

公立高校 4 校の 1 年生 611 名、2 年生 584 名、3 年生 230 名 (男子 686 名、女子 739 名) の 1425 名。

調査内容

(1) 日本語版青年前期用敏感性尺度 (HSCS-A) (岐部・平野, 2019) 11 項目 7 件法。(2) 友人関係尺度 (大谷, 2007) より 30 項目。および一人でいることに関する 5 項目 7 件法。(3) ストレス反応尺度 (鈴木他, 1997) 18 項目 4 件法。(4) スマホ依存尺度 (戸田他, 2015) から「コミュニケーションへの没頭」の 6 項目 4 件法。

倫理的配慮

兵庫教育大学の研究倫理審査委員会の承認を得て実施した。

結果と考察

HSCS-A 尺度について、美的感受性 (AES) と易興奮性・低感覚閾 (EOE・LST) の 2 因子と一般的感受性因子から

なる階層的因子構造モデルが適合することが確認できた。一般感受性得点 (HSCS-A 得点) は女子の方が男子より有意に高く ($F(1, 1419) = 41.43, p < .001$) 先行研究と同様に性差が認められた (岐部・平野, 2019)。

また、友人とのかかわり方については、(大谷, 2007) に、あえて一人でいるということをどうとらえているかを検討する 5 項目を加え、探索的因子分析を行った。先行研究でも見出された「防衛的」、「全方位的」、「自己自信」、「積極的相互理解」、「同調」、「自己切替」、「被愛願望」の 7 因子に加え、一人でいることを肯定する意味を持つ項目が揃った因子が抽出され、「一人安心」と名付けた。一次因子分析により推定した因子得点を行列として二次因子分析を行った結果、友人との深い付き合い方に加え、付き合うかどうかも踏まえて自分の考えを大切にしたい付き合い方を表す因子として「自分軸尊重」、より広く友人と好ましい関係を築いていく付き合い方を表す因子として「全方位尊重」、防衛的な付き合い方や、状況に応じた切替を表す「防衛・切替」の 3 因子が抽出された。友人とのかかわり方と学年、性別、HSP との関連を明らかにするため、二次下位尺度得点を従属変数とした 3 要因分散分析を行ったところ、「自分軸尊重」で学年の主効果がみられた ($F(2, 1407) = 3.901, p = .020$)。「全方位尊重」については、学年と HSP 群の主効果がみられた (それぞれ、 $F(2, 1407) = 4.611, p = .010$; $F(2, 1407) = 15.166, p < .001$)。また、HSP 傾向が高いほど「防衛・切替」の付き合い方をしていることが明らかとなり ($F(2, 1407) = 84.719, p < .001$)、HSP 傾向にある高校生は、環境への過剰適応があり、周りに合わせる友人とのかかわりをするという仮説を指示する結果となった。しかし、「自分軸尊重」に含まれる「一人安心」では、学年と HSP 群の主効果が有意であった (それぞれ $F(2, 1407) = 5.760, p = .003$; $F(2, 1407) = 3.950, p = .019$)。多重比較を行った結果、学年においては、1 年生、2 年生よりも 3 年生の方が有意に高かった (それぞれ、 $p = .008, p = .003$)。また、HSP 群においては、低群よりも高群の方が有意に高かった ($p = .020$)。対人環境に対して適応することでストレスなどにつながりやすい側面を持っている HSP 傾向にある高校生の方が一人の時間を大切にしているという結果が得られたことから、自分の特性を理解し、ネガティブな影響を回避させている高校生もいるのではないかと考えられる。

定時制高校生の学校生活に関する認知と学校適応感との関連

○四元照道(神戸学院大学大学院)

道城裕貴(神戸学院大学)

キーワード: 定時制高校生, 学校適応感, 質問紙調査

目的

高等学校の定時制課程は「わが国にこれまでなかった全く新しい観点に立つ教育制度として、新学校教育制度の中でも、特に重要な意義をもつもの」と位置づけられ、1948年(昭和23年)学校教育法制定時から設けられている制度である(文部科学省, 2020)。定時制高校においては、不登校、特別な配慮を必要とする、外国籍等多様な生徒が増えている。本研究は、定時制高校における学校生活に関する認知(授業理解・仕事の負担など)と学校適応感との関連を明らかにすることを目的とした。

方法

調査日時 2024年11月29日~12月3日

調査対象 定時制高校Aに在学している1年生の全生徒80名のうち回答漏れや適切に回答していない者を除いた70名(男子38名, 女子32名)。平均年齢は、17.7歳($SD=5.84$)。

尺度 学校適応感尺度アセス(ASSESS: Adaptation Scale for Scale for School Environments on Six Spheres)(栗原・井上, 2023), 5件法で回答を求めた。学校に望むことに関するアンケート(日本高等学校教職員組合定通部, 2010), 授業理解, 仕事の負担, 学校満足などの回答を求めた。

手続き 質問紙調査

結果

授業理解と学校適応感との関連

授業理解度による3群(高・中・低)における学校適応感の平均評定値に対して1要因3水準の分散分析を行った結果、「教師サポート」, 「友人サポート」, 「向社会的スキル」, 「学習的適応」において有意な差が見られた(Table 1参照)。

Table 1

授業理解別の学校適応感尺度アセスにおける平均値

下位尺度	理解高 (n=42)	理解中 (n=20)	理解低 (n=8)	F値	多重比較 (Bonferroni, p<.05)
生活満足感	2.4(.98)	2.5(.89)	3.1(1.11)	1.51	
教師サポート	2.4(.97)	2.5(.88)	3.5(1.08)	4.49*	低>中=高
友人サポート	2.3(.81)	2.4(.89)	3.1(1.26)	2.87†	低>高
非侵害的關係	2.6(1.14)	2.2(.93)	2.7(.86)	1.00	
向社会的スキル	2.1(.76)	2.6(.69)	3.0(1.10)	5.15**	低>高, 中>高
学習的適応	3.0(.71)	3.5(.65)	4.0(.99)	6.95**	低>高, 中>高

注)**p<.01, *p<.05, †p<.05

学校適応感は値が高いほど、適応が良くないことを示すため、つまり、授業理解度が低い生徒は、高い者に比べて学校適応感が低いことが明らかとなった。

仕事の有無と学校適応感との関連

仕事の有無によって学校適応感に差があるかを検討するため対応のないt検定を行った。その結果、「非侵害的關係」及び「学習的適応」においては、仕事のある人の方が仕事無しの人より有意に高くなっていた($p<.01$)。つまり、仕事がある生徒は、高い生徒に比べて学校適応感が低いことが明らかとなった(Table 2参照)。

Table 2

仕事の有無別のアセス尺度得点の平均値と標準偏差

下位尺度	仕事あり (n=41)		仕事なし (n=29)		t値	有意差
	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
生活満足感	2.4	0.94	2.7	1.00	-1.62	n.s.
教師サポート	2.5	1.07	2.6	0.91	-0.61	n.s.
友人サポート	2.3	0.96	2.6	0.83	-1.08	n.s.
非侵害的關係	2.8	1.05	2.1	0.93	2.84**	有>無
向社会的スキル	2.3	0.74	2.4	0.95	-0.58	n.s.
学習的適応	3.5	0.82	3.0	0.63	2.82**	有>無

注)**p<.01, *p<.05

考察

結果として、授業の理解度と学校適応の関連では、授業の理解度が低い生徒の方が、授業の理解度が高い生徒に比べて学校適応感も低かった。また仕事の有無と学校適応の関連については、仕事をしている生徒の方が、仕事をしていない生徒に比べて学校適応感が低かった。よって仕事をしながら、学校に登校し学習する場合には時間的な余裕が少なく、さらに授業理解ができなくても教師や友人からのサポートを受けにくい状況であると示唆された。

引用文献

栗原慎二・井上 弥(2023). アセス〈学級全体と児童生徒個のアセスメントソフト〉の使い方・活かし方(改訂第6版) ほんの森出版。

文部科学省(2020). 定時制・通信制課程の現状について

日本高等学校教職員組合定通部(2010). 定時制・通信制生徒の意識と生活実態調査のまとめ

CEFR に基づく英語運用能力自己評定データの項目反応モデリング

大澤公一 (京都大学)

キーワード：英語運用能力，CEFR，項目反応理論

目 的

大学入試センター試験の後継となる大規模共通試験として、大学入学共通テスト（共通テスト）が新たに開発され、2021 年度大学入学者選抜において第一回試験が実施された。共通テストないしは個別大学における外国語の試験、取り分け英語科目の評価制度設計に関わる諸問題の中で、Common European Framework of Reference for Languages (CEFR; Council of Europe, 2001, 2018) を英語能力評価のための基準として日本で採用することが適切かというものがある。この問題について議論を行うための基礎的エビデンスが十分に構築されているとは言えず、客観データによる基盤を整備する必要性が認められた。そこで、著者は上記を始めとした様々な議論が学術的にも社会的にも錯綜していた 2018 年度より、ある国立大学の全学部の新入学者を対象としたアンケート調査を経年的に行い、CEFR に基づいた英語運用能力の自己評定尺度を項目反応理論 (Item Response Theory, IRT) を用いて構成してきた。2025 年現在における累積データ ($N=13, 183$, 能力記述文 150 項目) に対して一般化部分採点モデル (Generalized Partial Credit Model, GPCM; Muraki, 1992) を適用し、任意の年度を基準集団とした等化、尺度や項目パラメタの継続的な更新・拡張、個別試験英語科目の得点データとの比較分析などを行うための基盤データを作成する。本発表は、これら一連の研究プロジェクトの中間報告である。

方 法

調査対象者

2018 年度から 2025 年度現在まで、ある国立大学の全新生入学者を調査対象とした。調査対象数および回収者数・回収率 (%) を Table 1 に示した。

Table 1
調査の対象者・回収者 (数・率)、実施形式

年度	対象者	回収者	%	形式	備考
2018	2,961	2,398	80.99	紙筆	CEFR 資格予告
2019	2,948	2,473	83.89	紙筆	英語民間延期
2020	2,943	1,493	50.73	Web	コロナ禍
2021	2,942	1,658	56.36	Web	英語民間困難
2022	2,938	1,473	50.14	Web	新教育課程
2023	2,921	1,010	34.58	Web	
2024	2,908	1,241	42.68	Web	
2025	2,918	1,437	49.25	Web	共テ新課程版
計	23,479	13,183	56.15	-	-

尺度項目

CEFR, および英検 Can-do リストより、言語 4 技能 (読む: R, 書く: W, 聴く: L, 話す: S) および共通参照レベル (Global Scale: GS, A0~C2) について、計 150 項目の能力記述文を抽出した。

手続き

各年度の新入生ガイダンスで実施されるアンケート調査の一部として、計 150 項目の尺度項目群の一部が共通項目デザインに基づいて配当された。調査対象者は、自身の英語運用能力の程度を、能力記述文ごとに 4 段階 (1: ほとんどできない, 2: あまりできない, 3: ある程度できる, 4: 十分にできる) で自己評定をしよう求められた。

モデル構成・パラメタ推定

8 年度分の大行列データ ($N=13, 183$) に対して Mixed Coefficients Multinomial Logit Model の枠組で一般化部分採点モデルの項目パラメタ、対象者の英語運用能力自己評価レベル θ を推定した。パラメタ推定には ACER ConQuest 5.31.5 を用いた。

結果と考察

自己評定データに基づいた間接的な順位付けという解釈上の制限はあるが、大規模データによるパラメタ推定という数値計算上の安定性が一定程度担保されており、150 項目の能力記述文の達成困難度の分布は CEFR の共通参照レベル (A0~C2) の序列に概ね従っているように思われる。今後の研究の方向性としては、原級とは異なるレベルに分類された特異能力記述文の定性分析、推定された英語運用能力自己評価レベル θ と大学入試 (英語科目) 得点との相関分析などを行い、日本の大学入試の評価参照枠として CEFR を援用することの合理性を評価するための学術的知見が蓄積されていくことが期待される。

付 記

本研究の遂行に当たっては、京都大学教育推進・学生支援部 (現学務部) 入試企画課および国際高等教育院の協力を得て調査を実施した。本研究は著者による個人研究であり、国立大学法人京都大学としての公式見解や立場などとは無関係である。

全商英語検定の英語に関する一考察

伴 浩美 (長岡大学)

キーワード：全商英語検定，テキストマイニング，データマイニング

はじめに

世はまさに国際化の時代である。ビジネスの世界でも職業人として自立していこうとすると、諸外国の存在を無視することはできない。英語を身につけていることは、あらゆる場面で役に立つであろう。商業では誰もが社会生活を営んでいく上で必要なビジネスの諸活動の基礎から、進学や就職時に実際に役立つ専門的な知識や技術を身につけることができる。全国商業高等学校協会が主催している検定試験で、その実力を試すことができる。本研究では、その検定試験の一つである英語検定の英語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。即ち、全商英語検定の英文について、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、全商英語検定(以下、全商英検と記す)が1~3級となった第66回令和3年度(2021年)各級の試験問題~令和5年度(2023年)の6回分の試験問題である。なお、比較のため、実用英語検定2級(以下、英検と記す)2023年度第2回問題、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。全商英検は1試料を除き中学3年よりも高い値となっている。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、全商英検の英文は文学作品に近い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、全商英検の3級Listeningの6試料全てと他11試料はそれらより高い値となっている。係数 b については、中学教科書が0.0391~0.0425、高校が0.0456~0.0479の順に高くなっているが、全商全ての試料が高校より低く、Readingの6試料とListeningの17試料は中学よりも低くなっている。なお、両係数についてJHS1が全商2級Readingの3試料と全商3級Readingの4試料、JHS3が全商1級Listeningの2試料と英検2試料がそれぞれ比較的近い値を取っており、2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_{ns}) と単語数からの難易度 (D_m) 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、 $[D_{ns} = (1 - n_{rs} / n_s)]$ 、 $[D_m = \{1 - (1/n_t \cdot \sum n(i))\}]$ より求められる。さらに適切な指数を与えるため、 D_{ns} と D_m を変数として主成分分析を行い、主成分得点を求めた。必修単語を基準とした場合、全商3級は中学よりも易しく、1級は高校よりも易しい。基礎単語の場合は、3級は中学1~2年程度、1級Readingは高校程度の難易度で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1級Readingは高校1年と同程度、Listeningでも英検程度となっており、1級の英文はかなり難しい。なお、助動詞の頻度は1級が2.293%、2.084%と高く、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。

幼児教育における自尊感情の検討 (1)

—5 歳児の罪悪感に着目して—

○石川隆行 (宇都宮大学)
長谷川万由美 # (宇都宮大学)

宮代こずゑ (宇都宮大学)
磯 裕子 # (宇都宮大学共同教育学部附属幼稚園)

キーワード：幼児教育，自尊感情，罪悪感

問題と目的

幼児期は人格形成が進み、感情が発達する重要な時期である。幼児期の子どもは遊びや保護者との関わりなどの経験から、感情を発達させる。自分に対する肯定的な感情となる自尊感情は、幼児期の友だち関係を通して、発達する(八重津, 2018)。自尊感情は社会性と関連があり、自尊感情が高いと、向社会的行動を取りやすく、他者との関係が良好であることが示されている。一方、社会性と関わる感情として罪悪感があり、幼児期には罪悪感が出される(石川・内山, 2001)。罪悪感とは、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、他者との関係を維持する感情である(Ferguson & Stegge, 1998)。

幼児期に関する自尊感情の研究は数少ないが、幼児期の自尊感情が自己有能感、自己効力感、自己有用感に区分されることが報告されている(中井, 2015)。しかし、幼児期において自尊感情と罪悪感の関連は明らかになっていない。遊びなどの生活が基本となる幼児期において、他者関係の調整に重要な自尊感情と罪悪感に関連すると考えられる。そこで、本研究では、5 歳児の自尊感情と罪悪感の関連について検討した。

方 法

倫理的配慮

本研究は宇都宮大学の研究倫理審査委員会より承認を得て実施した(登録番号 H23 - 0056)。

研究参加者

5 歳児 62 名(男児 30 名, 女児 32 名, 平均月齢 5 歳 11 ヶ月 ± 2 ヶ月 27 日)を対象とした。

研究材料

自尊感情 中井(2015)が作成した幼児用自尊感情測定尺度を一部修正して用いた。下位尺度は自己有能感、自己効力感、自己有用感の 3 種類であった。自己有能感は「○○ちゃん(くん)はともだちといっしょならなんでもできるとおもう?」など 3 項目、自己効力感は「○○ちゃん(くん)はともだちがおしえてくれたらできそうとおもう?」など 2 項目、自己有用感は「ともだちはあそんでいるとき○○ちゃん(くん)をみとめてくれるとおもう?」など 2 項目の合計 7 項目であった。

罪悪感 3 場面の人形劇動画を作成した。(a)積木場面(擬人化した 2 つの野菜が、積木遊びをしてタワーを完成させる。完成後、1 つの野菜が席を外し、いない間に、もう 1 つの野菜が積木のタワーを倒してしまい、戻ってきた野菜とともに見つめ合う。戻ってきた

た野菜が「大丈夫だよ」と言う)。(b)仲間外れ場面(擬人化した 3 つの野菜が積木で遊んでいるところに、1 つの野菜が仲間に入ろうとする。しかし、仲間に入らず、遊び続ける)。(c)保育室場面(擬人化した 4 つの野菜が保育室で、お弁当を食べて、その後、仲良く家に帰る)であった。

手続き

自尊感情 個別式対面面接法により、下位尺度項目に関する質問を順不同で尋ねた。回答は「とてもそう思う」から「ぜんぜん思わない」の 4 件法で行った。

罪悪感 保育室で実験者と 5 歳児の 2 名で積木のタワーを完成させた。完成させた後、実験者が 5 歳児に「タワーを見ていて欲しい」と言い、席を離れた。実験者がいない間に子どもが積木に触れると倒れるよう、タワーは細工されていた。実験者はタワーが倒れたことを遠隔で確認した後、席に戻り、何も言わずに 5 歳児を見つめてから「大丈夫だよ」と言った。そして「人形劇でも見ようか」と伝え、3 種類の人形劇場場面(音声あり動画)のうち 1 種類が 5 歳児へランダムに提示された。視聴後、5 歳児が積木タワーを倒したことについて、罪悪感の程度を 5 歳児に尋ねた。評定は「あやまりたい気持ちにならない」、「少しあやまりたい気持ちになる」、「とてもあやまりたい気持ちになる」の 3 段階評定であり、評定と対応した大きさの○をカードで提示して、5 歳児に○を 1 つ選択させた。

結果と考察

5 歳児において、自己有能感、自己効力感、自己有用感の分散分析を行った。その結果、主効果が有意であり($F(2, 122) = 12.013, p < .001$)、多重比較の結果、自己有用感が最も低いことが認められた(自己有能感 $M = 3.312, SD = 0.490$; 自己効力感 $M = 3.290, SD = 0.555$; 自己有用感 $M = 2.976, SD = 0.576$)。

自尊感情と罪悪感の関連を検討するため、場面別に単回帰分析を行ったところ、積木場面の自己有能感と罪悪感にのみ関連が認められた($\beta = .437, p = .042, R^2 = .191$)。

本研究の結果から、5 歳児の自尊感情について、先行研究と一致して、自己有用感が最も低いことが示された。また、自尊感情と罪悪感の関連については、自己有能感が積木場面の罪悪感と関連する可能性が示唆された。積木場面については、罪悪感喚起実験と類似した場面の映像を見ることがあわせて、積木を倒したという目の前の失敗を修復できるという自分を信じる気持ちが罪悪感と関連したのかもかもしれない。

幼児教育における自尊感情の検討 (2)

—5 歳児の保護者の余暇活動に着目して—

○宮代こずゑ (宇都宮大学)
長谷川万由美 # (宇都宮大学)

石川隆行 (宇都宮大学)
宇賀神由美 # (宇都宮大学共同教育学部附属幼稚園)

キーワード：コミュニティ，社交不安，自己価値

問題と目的

近年，子どもの自尊感情 (self-esteem) を高める必要性が注目され，多くの知見が積み重ねられつつある。たとえば文部科学省 (2021) によると，小学校 6 年生の時点で自然や文化に触れる体験を多くしている子どもほど，5 年後の高校 2 年生時点での自尊感情がより高くなっており，この傾向は経済水準を統制しても変わらなかった。自尊感情を育む保育について論じている勝浦 (2014) は，保育にかかわる大人が自分自身の自尊感情を大切にすることが重要であると述べている。すなわち，子どもの自尊感情を高めるうえでは，子ども自身の余暇活動を豊かにするだけでなく，子どもと関わる保護者がどのように余暇を過ごして自己実現をしているかが重要となろう。豊かな余暇活動は，保護者の自尊感情を変化させ，ひいては子どもとの関わり方や子どもの自尊感情に変化をもたらすことが予測される。そこで本研究では，保護者の日常の余暇の過ごし方と保護者の自尊感情の関係について，質問紙法を用いて検討した。

方 法

倫理的配慮

本研究は，宇都宮大学の研究倫理審査委員会の審査・承認を経て実施した (登録番号 H23-0124)。

調査参加者

関東の A 幼稚園 5 歳児クラスの保護者 109 名 (女性 107 名，男性 2 名；平均年齢 39.86 ± 3.571 歳，年齢未回答者 4 名) が参加した。

研究材料

属性 年齢・性別・職業・家族構成・子どもの人数・住居形態について質問した。

自尊感情 小塩他 (1998) が使用した自尊感情尺度 (SE-I) 20 項目を一部改編して用いた。この尺度は，評価過敏，自意識過剰，劣等感，自己価値という 4 つの下位尺度 (計 20 項目) から構成されている。回答は「いいえ」，「どちらかといえばいいえ」，「どちらかといえばはい」，「はい」の 4 件法であった。

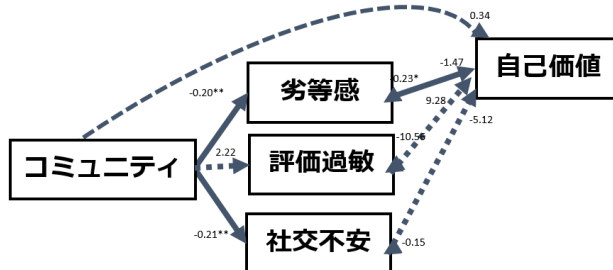
余暇活動 窪他 (2007) および中村他 (2017) が大学生を対象として作成した余暇生活に関する質問紙を用い，「学業」に関する項目を削除した。「余暇時間をやりたいことや趣味のために使っている」や「地域のレクリエーション活動 (運動会，マラソン大会など) によく参加している」などの 20 項目について尋ねた。回答は「まったく当てはまらない (1)」～「とてもよく当てはまる (7)」の 7 件法であった。

結果と考察

両尺度の因子構造を確認するため，探索的因子分析を実施した。自尊感情尺度は先行研究 (小塩，1998) と同じく 4 因子が抽出されたものの項目の分けられ方が一部異なったため，先行研究の因子名を参考にしつつ「評価過敏」($\alpha = .871$)，「社交不安」($\alpha = .804$)，「劣等感」($\alpha = .786$)，「自己価値」($\alpha = .687$) と命名した。余暇活動の尺度からは 3 因子が抽出された。第 1 因子は，余暇活動を通して生きているという実感を得られるという面を反映していたため，「やりがい」と命名した ($\alpha = .815$)。第 2 因子は，地域の活動に積極的に参加し，心を許しあえる仲間がいるという項目内容であるため，「コミュニティ」と命名した ($\alpha = .764$)。第 3 因子は，時には旅行，外食・ショッピング，家族でのだんらんを楽しむという内容であるため，「息抜き」($\alpha = .706$) と命名した。

これら下位尺度間の相関分析を実施した結果も参考に，「他者とのつながりを作ることが新たな自己価値の発見につながる，劣等感・評価過敏・社交不安を軽減させる」という因果関係を想定した。この仮説を検証するため，構造方程式モデリングによる分析を実施した (Figure 1)。適合度指標 (CFI = .908, RMSEA < .001, AIC = 41.772, BIC = 82.004) の値から，「コミュニティ」と「自己価値」を入れ替えた別のモデル (CFI = .906, RMSEA < .001, AIC = 42.007, BIC = 82.239) よりもわずかに当てはまりが良いと判断し，採用した。ここから，保護者が家族以外のコミュニティへ参加して居場所を作ることが，保護者自身の劣等感・社交不安を軽減する可能性が示唆され，地域におけるコミュニティの重要性が示された。

Figure 1
余暇活動と自尊感情の下位尺度間の関連



註) 破線は有意でないパス ** $p < .001$

制御適合は幼児のパフォーマンスを高めるか？

—制御焦点傾向からの再検証—

○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、ポジティブな結果を目指す熱望方略 (eager strategy) とネガティブな結果を回避する警戒方略 (vigilant strategy) からなる。促進焦点と熱望方略、防止焦点と警戒方略という組み合わせは、制御適合と呼ばれ、このときにパフォーマンスが高まることが知られている (外山他, 2017)。

制御焦点理論は、制御焦点が幼少期に発達すると考える。佐々木・林 (2024) は、メッセージの制御適合が熱望方略・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した結果、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を明らかにした。本研究では、佐々木・林 (2024) のデータを再分析し、幼児の制御焦点傾向に基づく制御適合が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

熱望方略課題は、タッチパネル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。警戒方略課題は、道路を模した動く波線を指先でなぞる課題だった。

Table 1

階層的重回帰分析 (標準化係数)

変数名	平均逸脱距離			課題遂行時間		
	Step1	Step2	Step3	Step1	Step2	Step3
月齢	-.490**	-.440**	-.442**	.167*	.118	.127
BIS		-.198**	-.200**		.187*	.185*
BAS		.087	.075		-.023	-.014
メッセージ制御焦点		.017	.020		.167*	.166*
BIS*メッセージ制御焦点			-.015			.058
BAS*メッセージ制御焦点			-.091			.052
R^2	.240**	.286**	.294**	.028*	.103**	.108**

** $p < .01$, * $p < .05$

測定

幼児の制御焦点傾向を測定するため、制御焦点と関連が深いとされる BIS/BAS 尺度を用いた。BIS/BAS 尺度は、Vervoort et al. (2017) が作成した親の回答による尺度から、特に制御焦点と関わりの深い BIS 尺度 6 項目, BAS 尺度 6 項目を選んで用いた。

結果と考察

熱望方略課題に関して、BIS/BAS とメッセージ制御焦点を説明変数とし、反応時間と正反応数を従属変数とする階層的重回帰分析を行ったところ、BIS/BAS の有意な影響は認められなかった。

警戒方略課題に関して、BIS/BAS とメッセージ制御焦点を説明変数とし、課題遂行時間と逸脱距離を従属変数とする階層的重回帰分析を行ったところ、どちらの従属変数も BIS の影響が有意となった (Table 1)。

制御焦点メッセージの効果 (佐々木・林, 2024) と同様に、防止焦点傾向と関連の深い BIS 得点が高いと警戒方略課題の遂行が正確かつ慎重になることが示された。したがって、防止焦点については制御焦点機能が幼少期に育まるとする制御焦点理論を支持する結果となった。また、我々が用いた警戒方略課題が制御適合を調べる課題として適切だということが示唆された。この課題が児童期, 青年期にも適用が可能か, 今後の検討が期待される。

引用文献

- 佐々木宏之・林 洋一郎 (2024). 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? 日本教育心理学会第 66 回大会発表論文集, 473.
- Vervoort et al. (2019). Parent-reported BIS/BAS scales for children: Factor structure and measurement invariance across age and gender. *Assessment*, 26(7), 1282-1295.

社会が求める理想像の多様性が高校生の自己意識と心理的適応に及ぼす影響 —公的自己意識・私的自己意識に着目して—

○近藤絢美 (埼玉学園大学大学院)
増南太志 (埼玉学園大学)

石橋優美 (埼玉学園大学)

キーワード：理想像の多様性，自己意識，ストレス反応

問題と目的

現代社会における青少年の自殺や抑うつ¹の深刻化は問題視されており，青年期は自己注目傾向から理想と現実の自己の乖離による抑うつが生じやすい(坂本, 1997; Duval & Wicklund, 1972)。特に公的自己意識の高い者は他者評価に敏感で，外的基準に基づき自己評価する傾向があり(押見, 1992, 2000)，身体的不満や否定的自己評価を通じて抑うつ傾向を強めることが指摘されている(外山, 2002)。また，公的自己意識は能力や価値観といった内的側面においても他者比較を促進し，抑うつと関連することが報告されている(外山, 2002)。現代では，SNS 等で多様な理想像が提示され，能力面も評価対象となる中，公的自己意識が高い者は過剰なプレッシャーを感じストレス反応が高まりやすいと考えられる。一方，私的自己意識が高い者は内的基準で自己評価するためストレス反応は低いと予想される。したがって本研究では，公的自己意識が私的自己意識より高い者ほど理想像の多様性を強く認知し，その結果，抑うつ，怒り，無気力といったストレス反応が最も高くなると予想する。

方 法

2025 年 1 月中旬，アイブリッジ株式会社が提供するウェブ調査サービス Freeasy に登録している日本全国のモニターを対象にスクリーニング調査を実施し，同年 1 月下旬に本調査をオンライン形式で実施した。日本国内の高等学校に在籍する 1~3 年生の高校生のうち，有効回答が得られた 300 名(男性 150 名，女性 150 名；平均年齢 16.953 歳， $SD=0.906$)を分析対象とした。本研究は，所属機関の倫理審査の承認を得ている。**理想像の多様性** 現代の多様な価値観や資質を反映した全 27 項目。該当すると感じる項目すべてにチェックを入れる選択式とした。

自己意識尺度(菅原, 1984) 公的自己意識と私的自己意識の 2 下位尺度からなる全 21 項目。7 件法で回答を求めた。

心理的ストレス反応尺度(鈴木ら, 1997) 抑うつ・不安，不機嫌・怒り，無気力の 3 下位尺度からなる全 18 項目。4 件法で回答を求めた。

結果と考察

分散分析の結果，理想像の多様性の認知度が高いほど抑うつ・不安が低い傾向が見られ，仮説とは逆の結果となった(Table 1)。これは，理想が限定されず多様であると認識することで，理想との乖離による自己否定が軽減され，心理的負担が低下する可能性を示唆している。私的自己意識優位群で抑うつが低かった点からも，自己の内的基準を重視しつつ柔軟に理想へ対応することが心理的適応に寄与すると考えられる。不機嫌・怒りについては，理想像の多様性のみと関連し，認知が低いほど怒りが高まる傾向が確認された。理想が限定的であることで，現実とのギャップが受け入れがたくなり，ネガティブな感情が強まる可能性がある。一方，無気力について私的自己意識が優位なほど無気力が低下する結果となった。これは，内的な自己理解が行動の動機づけを支える要因となることを示唆している。

Table 1
三要因分散分析の結果
抑うつ・不安

変数名	偏 η^2	F (1,292)	p
私的自己意識優位群_公的自己意識優位群	.011	3.122	.078†
理想像の多様性高群_理想像の多様性低群	.017	5.153	.024*
性別*私的自己意識優位群_公的自己意識優位群	.011	3.142	.077†
不機嫌・怒り			
変数名	偏 η^2	F (1,292)	p
理想像の多様性高群_理想像の多様性低群	.070	21.863	.000**
無気力			
変数名	偏 η^2	F (1,292)	p
私的自己意識優位群_公的自己意識優位群	.023	6.814	.010**

** p < .01, * p < .05, † p < .10

中学生が認知する母親の養育態度と母親に対する自己開示との関連 —母子相互信頼感を媒介として—

○渡邊賢二 (皇学館大学)

平石賢二 (名古屋大学)

キーワード：母親に対する自己開示，母親の養育態度，母子相互信頼感

問題と目的

児童期から青年期にかけて親子関係は変化するとされている (Branje, 2018)。親子関係の研究の一つとして、子どもの親に対する自己開示と養育態度との関連について、研究が行われてきている。Salafia et al. (2009) は、6 年生を対象に、3 時点 (1 年間隔) の縦断的調査を実施し、母親の温かい養育態度は次年度の子どもの自己開示を予測すると述べている。Garthe et al. (2018) は、5 年生、また 3 年後の 8 年生に調査を実施し、5 年次の親の受容的な養育態度は、8 年次の子どもの自己開示を予測すると報告している。これらの研究は、母親の養育態度が子どもの母親に対する自己開示に関連することを指摘している。しかし、渡邊・平石・信太 (2009) は、母親の良好な養育態度が母子相互信頼感を媒介して、子どもの適応感に関連することを報告している。この研究より、母親の養育態度が直接自己開示を促すのではなく、母親の養育態度は子どもと母親の相互信頼感を媒介して、母親に対する自己開示を促進することも考えられる。

次に、Vieno et al. (2009) は、子どもの性別によって、母親の養育態度と自己開示は相違があることを報告している。

これらより、本研究は母親の養育態度が母子相互信頼感を媒介して、子どもの母親に対する自己開示にどのような関連を示すのか検討する。また、子どもの母親に対する自己開示の性差について検討する。

方法

調査対象者 中学 1 年生から中学 3 年生 3,613 人 (男子 1,815 人、女子 1,798 人) (クロス・マーケティング社のモニター登録者の子ども)

調査時期 2024 年 6 月

調査内容 ①学年と性別、②子どもの母親に対する自己開示尺度：Kerr & Stattin (2000) などが作成した 5 項目を用いた。渡邊 (2021) は下位尺度について、開示 3 項目と秘密 2 項目と報告している。5 段階評価 (1 点～5 点) で回答を求めた。養育態度尺度：内海 (2013) が作成した養育態度を用いた。受容 6 項目、心理的統制 6 項目、モニタリング 3 項目から構成されている。5 段階評価 (1 点～5 点) で回答を求めた。母子相互信頼感尺度：渡邊・平石・信太 (2009) が作成した母子相互信頼感尺度を用いた。10 項目で構成されている。5 段階評価 (1 点～5 点) で回答を求めた。本研究は、第 1 著者が所属する大学の倫理審査委員会において承

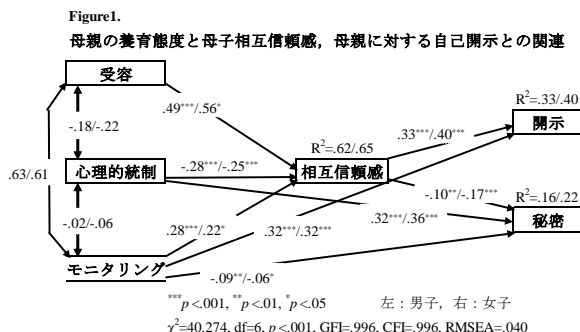
認を得た。

結果と考察

子どもの母親に対する自己開示について、性差を検討するために、 t 検定を実施した。その結果、開示については、男子 ($M=10.22$, $SD=2.72$) より女子 ($M=11.08$, $SD=2.63$) の方が有意に高い得点を示した ($t=9.66$, $p<.001$)。秘密については、女子 ($M=5.22$, $SD=1.95$) より男子 ($M=5.41$, $SD=1.89$) の方が有意に高い得点を示した ($t=2.89$, $p<.01$)。

次に、子どもの性別による母親の養育態度が母子相互信頼感を媒介して、母親に対する自己開示との関連モデルを検討するために、多母集団同時分析を実施した (Figure 1)。モデルの適合度は、 $\chi^2=40.27$ ($p<.001$), $df=6$, $GFI=.996$, $AGFI=.974$, $CFI=.996$, $RMSEA=.040$ であった。男女ともに、受容とモニタリングから母子相互信頼感に有意な正のパス、心理的統制から有意な負のパス、母子相互信頼感とモニタリングから開示に有意な正のパス、母子相互信頼感とモニタリングから秘密に有意な負のパス、心理的統制から有意な正のパスが認められた。

Buhrmester & Prager (1995) は息子より娘の方が母親に対して自己開示すると述べており、本研究も同様の結果と考えられる。関連モデルについては、受容とモニタリングが母子相互信頼感と関連し、母子相互信頼感が開示に関連を示していた。これまでの母親に対する自己開示の研究では、母親の温かい養育態度は子どもの母親に対する自己開示を予測すると報告されている (Salafia et al., 2009; Garthe et al., 2018)。本研究では、母親の養育態度が子どもと母親の相互信頼感を構築し、相互信頼感が自己開示を促進するという新しい知見を提供できたと思われる。



高学年児童の話し合いにおける自他の感情的視点をふまえた意見調整

岩田美保 (千葉大学)

キーワード：感情，話し合い，児童

問題と目的

学童期の話し合い場面は、自主的な問題解決がなされる共同行為の場であり (藤江, 1999; 田島, 2003), 同時に, 児童同士の多様な感情を介したコミュニケーションが行われる場でもある。そうした話し合い場面において, 彼らがどのように感情面の調整を含んだやりとりを行っていくかを捉えることは, 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。一方, 話し合いの運営において, 話し合い開始期には教師の助言的介入が必要な状況も多くみられる (岩田・佐藤, 2019)。児童間の話し合いでの感情コミュニケーションを捉える上では, その場となる児童主導での話し合いの成立状況もふまえることも重要と考えられる。本研究では, 児童主導による話し合いの運営が一定程度なされるようになった高学年学級中盤期に行われた話し合いに着目し, 自他の感情的視点をふまえた意見調整の様相について探索的検討を行う。

方法

調査対象者 首都圏にある国公立小学校の 6 年学級 (39 名学級), 担任は男性教諭 (30 代)。

観察内容 6 年 A 学級の特別活動での学級全体の話し合い場面の参与観察を行った。記録はフィールドノート, 音声・映像記録を用いた。本研究では「クラスの話し合いで違法発言 (話し合いとは関係のない発言) が多いこと, 司会が困っているときに教えると違法発言になってしまうこと」(9 月) についての 1 回の話し合いを分析対象とした。

分析 話し合いの音声・映像記録からプロトコルデータを作成した。同データをもとに児童による自他の感情的視点をふまえた意見調整の様相について分析を行った。

倫理的配慮 本研究は筆者が所属する大学の生命倫理審査を経ている。

結果と考察

話し合いの進行 司会によって, 話し合いのテーマに関しどのような解決策があるか, 隣同士の話し合いを前後に挟んだ上で, 意見が求められた。当該の話し合いのテーマには「話し合い時に違法発言が多い」「司会が困っているときに教えると違法発言になってしまう」という 2 つの観点が含まれていた。出された意見として, 前者関わる意見については (以降番号は話し合いでの発言順), ①「人が意見を言っているときには静かに

して, 意見が言い終わったあとに言う」②「賛成や反対をその場で言わない」, ④「違法発言をした人に罰を与える」⑧「どういう意見でも必ず手を挙げて発表する」⑨「いつも同じ人が近くにいるから, シャベってしまうと思うから, 席をくじで決める」等の意見が出された。後者に関わる意見については, ③「司会が困ったときに, 皆に聞いて一時的に話し合いをしたほうが良い」⑤「司会が困ったときは司会の会を作る」⑥「司会が困ったときは副司会がサポートする」⑦「司会が困ったときは副司会が意見を言う」等の案が出された。

次に, 司会児童より全体に対して, これらのそれぞれの案に対する意見を挙げるのが求められた。その結果, ⑥と⑦については賛成意見が全く出されなかったため, それらを除いた上で, 良いと思う案すべてに挙手を求めた。その結果, ④「違法発言をした人に罰を与える」が最も多い, 半数以上の賛同が得られ (22 名), 同案に決定した。

自他の感情的視点をふまえた意見調整 案④については, 感情的視点を含まない意見として「違法発言すること自体が貢献するときと貢献しない場合がある (一部省略, 以下同様)」といった反対意見に加えて, 「周りの人がなるべく静かにしたほうがいいって注意したほうが, 罰を与えてその人が〈暗くなる〉よりは, そのほうがクラス全体が〈明るくなって〉いいと思う」といった感情的視点をふまえた反対意見が挙げられた。それらに対し, 賛成意見としては「違法発言をした人に罰は, なんか名前を前に書かれたり (恥ずかしかつたり) (に繋がるので賛成)」「名前を書かれるっていうのは違法発言をした人がいけないんだから (恥ずかしい) とか関係ない」といった当事者の感情 (恥) をふまえた意見が述べられた。こうした当事者の (恥ずかしさ) に繋がる罰を用いることが, 「話し合い時に違法発言が多い」という状況の解決に向けてより説得的に働き, 最終決定に結びついたことが推察される。これらは高学年児童が他者の感情的視点をふまえて意見を調整していく様相を示唆するものであるが, 多様な建設的意見も挙げられた中で, そうした決定に至ったことについては, 児童が多様な選択肢をどのように捉えて最終決定に繋げていくかを含め, 教育的な観点からも今後検討が必要である。

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。

セルフコントロール方略の親子間類似性 —小中学生とその親を対象とした親子調査による検討—

後藤崇志 (大阪大学)

キーワード: セルフコントロール, 親子間類似性, 内面化

問題と目的

目標達成のために障害となる誘惑に対処するセルフコントロールを成功に導くためには、さまざまな方略を活用することが有効であるとされる (Milyavskaya et al., 2021)。方略の中には抑制のように比較的有効性が低いものから、状況選択や認知的再解釈のように有効性が高いものもあり、方略使用の個人差が形成される要因の解明が必要である。

方略使用の個人差を形成しうる要因のひとつに親子間での伝達がある。類似するプロセスを扱う感情制御研究では、親子間で方略使用に類似性が見られることはしばしば報告される (e.g., Bariola et al., 2012; Zimmer-Gembeck et al., 2022)。親子間での方略の類似性は、子による親の方略使用の観察や親から子に対する関わりなどを通して、子が親の方略使用を学習し、内面化する形で生じることが想定されている (Moris, 2007)。

以上を踏まえ、本研究では、セルフコントロールの方略使用に親子間で類似性が見られるか、そしてそのプロセスとして Moris (2007) が仮定する内面化が生じているかを、親子調査により検討する。

方 法

調査対象者

小学 5 年生～中学 3 年生の子どもとその親を対象とした郵送調査を行い、200 ペアから有効回答を得た。

調査項目 (子)

セルフコントロール方略の使用頻度 先行研究 (Katzir et al., 2021; Milosevic et al., 2024) で作成された尺度を参考に、多様な方略で構成されるように 17 種類のセルフコントロール方略について、ふだん目標を達成しようとする際に用いているかを 5 件法で尋ねた。

親のセルフコントロール方略の観察頻度 使用頻度で尋ねたものと同じ 17 種類のセルフコントロール方略について、親が使用しているところを見たことがある頻度を 5 件法で尋ねた。

調査項目 (親)

セルフコントロール方略の使用頻度 子に尋ねたものと同じ 17 種類のセルフコントロール方略について普段から用いているかを 5 件法で尋ねた。

子へのセルフコントロール支援頻度 使用頻度で

尋ねたものと同じ 17 種類のセルフコントロール方略の表現を修正したものについて、子が目標を達成しようとしている場面において親として子を支援するために用いている頻度を 5 件法で尋ねた。

結果と考察

Lieder et al. (2023) の分析枠組みを参考に、方略が回答者にネストされているデータ構造を仮定して、混合効果モデルを用いた分析を行った。

はじめに、親と子でセルフコントロール方略使用頻度の類似性を検討した。親があるセルフコントロール方略を使用する頻度は、子の同じセルフコントロール方略を使用する頻度を正に予測しており ($b = 0.149$, $SE = 0.017$, $p < .05$)、親子間で同種のセルフコントロール方略の使用頻度は類似していることが示された。

続いて、親と子のセルフコントロール方略の使用頻度の類似性は Moris (2007) が仮定する内面化によるものであるかを検討した。子のセルフコントロール方略の使用頻度を従属変数、親のセルフコントロール方略の使用頻度、親の子へのセルフコントロール支援頻度、子の親がセルフコントロール方略使用を観察する頻度を独立変数としたモデルの係数値を推定した。依然として親のセルフコントロール方略の使用頻度は子のセルフコントロール方略の使用頻度を正に予測していたものの、係数値は当該変数のみを独立変数としたモデルのものよりも小さくなった ($b = 0.046$, $SE = 0.018$, $p < .05$)。親の子へのセルフコントロール支援頻度 ($b = 0.055$, $SE = 0.017$, $p < .05$)、子の親がセルフコントロール方略使用を観察する頻度 ($b = 0.291$, $SE = 0.017$, $p < .05$) はいずれも子のセルフコントロール方略使用頻度を正に予測しており、後者の係数値の方が大きい傾向にあった。追加分析より、親のセルフコントロール方略の使用頻度は、親の子へのセルフコントロール支援頻度 ($b = 0.315$, $SE = 0.017$, $p < .05$)、子の親がセルフコントロール方略使用を観察する頻度 ($b = 0.294$, $SE = 0.016$, $p < .05$) のどちらにも生に予測することが示された。以上の結果は、親と子のセルフコントロール方略の使用頻度の類似性は、親が子の目標達成を支援する際に自分がセルフコントロールするために使う方略を用いて関わることや、子が親のセルフコントロール方略の使用を観察することを通して、内面化によって生じていることを示唆するものである。

「事例に関する予測に使えないルール」の学習はなぜ生じるのか

○工藤与志文 (東北大学)

佐藤誠子 (東北大学)

キーワード：ルール学習, 予測性, ルールの機能

問題と目的

通常「カテゴリーCは特性Pを持つ」というルールを学習すれば「カテゴリーCの成員が一般的に特性Pを持つ」と予測できるようになると想定されている。しかしながら、学習者にとって未知事例の場合、ルールを学習してもその事例に対する予測を控える傾向のあることが報告されている。この現象については、①未知事例がルールの例外である可能性を考慮して予測を控えたため（例外への懸念）（麻柄, 2006）、②学習されたルールが要約機能（既知を要約的に表現する機能）に限定され、予測機能（未知について予測する機能）が不十分であったため（工藤他, 2023）という異なる説明が可能である。本研究では、既知/未知の次元によって影響される「水平的予測」に加え、既知の次元における「垂直的予測」を検討する。「例外への懸念」は既知の次元における垂直的予測には影響しないと考えられるため、水平的予測を控える学習者でも垂直的予測については積極的であるだろう。一方、ルールの予測機能が不十分であるために水平的予測を控えたのであれば、垂直的予測に対しても控える傾向があるだろう。本研究の目的はいずれの説明が妥当であるか検討することである。

方法

調査対象者

株式会社クロス・マーケティング社に登録している全国の文系短大生、大学生、大学院生 300 名である。

手続き

Web 上で調査を実施した。実施にあたり、個人情報の保護等について説明し同意を得た。調査項目の構成は以下の通りである。①金属ルールの提示：中学理科で学習する金属の一般的性質（金属光沢・通電性・熱伝導性・延性・展性）について説明し、この点をふまえて問いに答えるよう求めた。②水平的予測課題：既知事例（金、銀、銅、鉄）と未知事例（オスミウム、ニオブ、アンチモン）の計 7 種の金属と 2 種の非金属（リン、イオウ）について、金属（非金属）を明示した上で電気を通しやすいか 3 択で尋ねた。③垂直的予測課題：既知事例のさらに下位のカテゴリとして、金の延べ棒、銀のスプーン、銅のなべ、鉄アレイといった金属製品名を示し、電気を通しやすいか 3 択で尋ねた。

結果と考察

水平的予測課題の結果

全項目に「わからない」と解答した者をのぞく 247 名が分析対象者となった。各物質が金属であることを明示した上で解答を求めたにもかかわらず、「通しやすい」と判断した者の割合は既知事例と未知事例で大きく異なり、未知事例で割合が低い傾向がみられた（Table 1）。

Table 1

水平的予測課題における反応者率 (%)

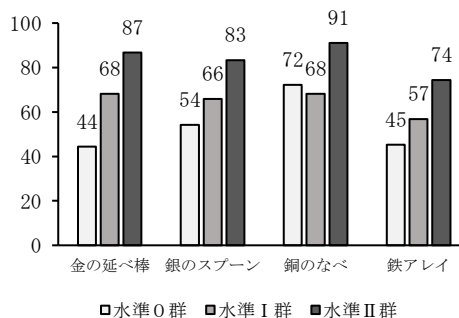
既知事例	金	銀	銅	鉄
通しやすい	66.0	74.5	77.3	79.8
通しにくい	22.7	17.4	12.1	10.1
わからない	11.3	8.1	10.5	10.1
未知事例	オスミウム	ニオブ	アンチモン	
通しやすい	47.0	55.5	49.4	
通しにくい	22.3	16.2	23.5	
わからない	30.8	28.3	27.1	

水平的予測課題と垂直的予測課題の結果の関連

水平的予測課題の結果により、ルールの構成水準を次のように分類した。すべての金属事例に対して「通しやすい」と解答した者を水準Ⅱ、既知事例にのみ一貫して「通しやすい」と解答した者を水準Ⅰ、既知・未知事例いずれについても一貫して「通しやすい」と解答しなかった者を水準Ⅰとした。これらの水準ごとに垂直的予測課題の結果を比較した。なお、水準Ⅰの者については、各製品の金属素材の通電性を認めている者に限定して分析した。その結果（Figure 1）、構成されたルールが低水準であるほど垂直的予測を控える傾向が確認され、両予測の間に関連が認められた。特に水準ⅠとⅡの違いは「例外への懸念」では説明できず、学習されたルールの機能が限定的であったためである可能性が高まった。

Figure 1

垂直的予測課題の「通しやすい」解答者率 (%)



高齢者群の痛みのオノマトペ検討における選択基準変更の試み

奥田裕紀（金城大学）

キーワード：痛み，オノマトペ，認知

発表取消

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 (2)

—論説文の読解・批判における読解方略の獲得と課題価値との関連—

○吉野 巖 (北海道教育大学)

藤倉大志 (札幌市立信濃中学校)

キーワード：メタ認知, 自己調整学習, 中学国語

メタ認知と自己調整学習は、学習指導要領の「主体的学び」や「深い学び」に必要な要素であると考えられるが、それらを一斉授業の中で指導・促進する研究実践は国語教育分野ではまだ少ない。吉野・藤倉(2024 教心)は、中学国語一斉授業において、メタ認知と自己調整学習の意識づけ(概要と重要性を教示)を行った上で、小説の読解・批評に関連するメタ認知的方略(国語科における見方・考え方)や読解方略を指導する授業実践を行った。自己調整学習意識や動機づけ(物語読解授業の課題価値)、読解方略使用を測定し、授業時の振り返り得点とあわせて分析した結果、自己調整学習を行っている生徒は、物語の授業を面白く役に立つと感じ、読解方略の選択・使用を意図的に行い、言葉による見方・考え方に基づいた振り返り文を書く傾向が認められた。本研究では、同様の研究を中学国語の論説文授業で行う。すなわち、①メタ認知と自己調整学習の意識づけを行った上で、②メタ認知・自己調整学習や、論説文の読解方略・メタ認知方略の指導を行い、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 121 名。このうち、事前・事後調査、振り返りの全てを提出した実験群 2 クラス 44 名、統制群 2 クラス 56 名のデータを分析に用いた。

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 メタ認知と自己調整学習について「言葉による見方・考え方」や読解方略の使用などに関連づけて説明した(約 15 分)。さらに導入学習として、2 種の報道文を批判的に読む練習を「(1)目標：課題設定→(2)プランニング：手立て選択→(3)活動：批判的読み→(4)成果と課題の内省」という自己調整学習の流れで行った(2 時間)。

生徒のメタ認知・自己調整学習、論説文の読解方略・メタ認知方略の指導 論説文の比較読み・批判的読みを行う単元(人工知能に関する論説文：5 時間)で指導を行った。2 種の論説文の信頼度について、批判的な読みの 3 方略に基づいて 4 度検討させた。3~4 時には自己調整シートを用い、導入学習と同じ自己調整学習の流れで学習活動を行わせた。第 5 時は、本単元の最初と最後で自身の読解力がどう伸びたか振り返りシートに書かせた。振り返り文は、論説文読解や批判的読みの方略に基づいて 7 点で得点化した。統制群は、導入・本単元学習とも通常形式で同時数行った。

事前・事後調査(実験群・統制群クラス共通)

論説文読解授業の課題価値尺度(解良・中谷(2014)

を元に作成した吉野・藤倉(2024)を論説文用に修正；実践的利用価値、制度的利用価値、興味価値、獲得価値×各 3 項目=計 12 項目)と自己調整学習尺度(吉野・藤倉(2024)を修正；自己調整学習の予見段階、遂行段階、省察段階での各活動全 10 項目)、さらに論説文を読む時に使う読解方略に関する自由記述(内容を理解するための「理解方略」と考えを深めるための「深化方略」とを別々に回答)について、実験単元の前後に両群で調査を行った。自由記述は意味のある一まとまりごとに KJ 法で分類を行い、生徒ごとに読解方略数をカウントした。

結果と考察

既習の別論説文の振り返り点が統制群で高かったため、この得点を共変数とする共分散分析を行った結果、本単元の振り返り点に群間で有意傾向が認められた($F(1,97)=3.65, p<.10$; Table 1)。また、各群の事前・事後の課題価値尺度得点と自己調整学習(SRL)尺度得点、読解方略数の平均を求めたが、授業の効果を示す結果は得られなかった(Table 1 上)。理解方略数は両群で事前→事後の有意な伸びが見られ、より実験群で大きいようにも見えるが有意にはならなかった。

Table 1

振り返り点、事後調査の課題価値・SRL 得点と方略数平均(上)と事後調査の SRL・読解方略数・振り返り点間の相関(下段)

群	振り返り	課題価値	SRL	理解方略数	深化方略数
実験群	1.93+	42.2	31.2	1.3→1.9	1.1→1.2
統制群	1.57+	43.0	31.0	1.8→2.2	1.1→1.5
(理解方略・深化方略は事前→事後の数値を示す)					
事後相関	SRL*理解	SRL*深化	SRL*振り返り	理解*振り返り	深化*振り返り
実験群	.553**	.600**	.378*	.302*	.206
統制群	.199	.262+	.145	-.012	.103

振り返り点・各尺度得点・方略数間の相関について。事前調査では課題価値と SRL の間に中程度の有意な相関が見られた($r=.41$)が、それらと読解方略や振り返りの間に有意な相関はなかった。事後調査では群ごとに相関を求めたところ、実験群では SRL・読解方略数・振り返りの多くの間で弱~中程度の有意な相関が認められたが、統制群ではほとんどなかった。また、SRL と読解方略(理解・深化)との相関に有意な群間差が認められた(いずれも $\neq 2.0, p<.05$; Table 1 下)。実験群の中でも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、批判的読みの方略の視点で振り返り文を書くことができたと考えられる。

付 記

本研究は JSPS 科研費(22K02882)の助成を受けた。

入学後の高 1 に対する接続詞注目方略の形成支援が構造方略使用と説明文理解ならびに教科理解に及ぼす影響 (2) —構造方略の媒介欠如者でみられた影響過程—

○山本博樹 (立命館大学)
村上高至 (京都府立医科大学)

王 語非 (立命館大学大学院)

キーワード：高 1，接続詞注目方略，構造方略使用

目 的

高校入学後の理解不振を低減するために構造方略の媒介欠如者に対する 5 週間程度の形成支援が提唱されている。本研究は、高 1 が形成しやすい接続詞注目方略 (接続詞に注目しながら読む) を取りあげて、5 週間にわたって分節課題を実施させた。山本他 (2025) を踏まえると、支援前テストで構造方略が媒介欠如と評価された群で、且つ 5 週間の課題に取り組んだ群で、結果として構造方略使用が高まり説明文理解と教科理解を規定する影響過程が存在すると仮説し検証した。

方 法

参加者

「進路多様校」の高 1 (144 人)。IC の後、支援前テストで構造方略使用傾向を評価する「構造注目」尺度 (犬塚, 2002) を用い、支援前下位群 (97 人, 媒介欠如群) と同上位群 (47 人, 産出欠如群) の 2 群を構成した。

手続き

①5 週間の課題実施 2024 年 5/9 に支援前テストを行い、構造方略の有効性を教示した。その後、5 週間 (7/22, 29, 8/5, 12, 19) にわたり毎週 1 度、生徒は自由意志で分節課題 (接続語に着目して最上位構造を分節する課題) と評価課題 (犬塚 (2002) に基づき構造方略使用傾向の評定) に取り組んだ。

②支援前・支援後テスト 5/9 と 9/19 に以下を実施。
構造方略使用傾向評定 構造方略使用傾向尺度を評価する犬塚 (2002) の「構造注目」尺度 (7 項目は下位方略に対応) を実施 (7 段階評定)。

構造同定率測定 山本他 (2018) に基づき、構造同定率を算出した。

説明文理解度評定 山本他 (2022) の説明文を用いて、接続語無版、接続語有版、接続語改行有版の 3 種類を作成し、それぞれ理解度を 7 段階で評定させた。

教科理解度評定 5 教科の理解度を 7 段階で評定。

結果と考察

説明文理解についての支援前後の変化

課題実施が 0 回の無群 (支援前下位 35 人, 同上位 18 人) と、1~5 回の有群 (支援前下位 62 人, 同上位 29 人) に分け、課題実施 2 群と支援前 2 群の 4 群ごとに説明文 (3) × 評価時期 (2) の 2 要因分散分析を行った。

その結果、課題実施有・下位群では評価時期の主効果が認められ ($F(1, 61)=5.90, p<.05$)、3 つの説明文ともに支援前<支援後となり、山本他 (2025) と一致し、仮説を支持した。次に、課題実施無・上位群では

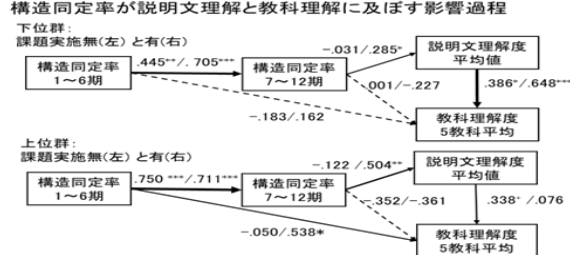
交互作用が認められ ($F(2, 34)=6.23, p<.01$)、接続語無版で支援前<支援後になった。課題実施無・下位群、課題実施有・上位群で評価時期の効果は非有意だった。教科理解についての支援前後の変化

4 群ごとに教科 (5) × 評価時期の 2 要因分散分析を行った結果、課題実施無・下位群では評価時期の効果は非有意だった。課題実施有・下位群では交互作用が認められ ($F(4, 244)=3.96, p<.01$)、英語で支援前<支援後となり、本研究の仮説を支持した。また、課題実施無・上位群で交互作用は認められ ($F(4, 68)=3.40, p<.05$)、数学と国語で支援前<支援後になった。さらに課題実施有・上位群でも交互作用は認められ ($F(4, 112)=2.61, p<.05$)、理科で支援前<支援後になった。

4 群における影響過程の検証

Figure 1 のように 4 群の多母集団モデルを構築した。その際、構造方略の使用を反映する構造同定率 (1 期~12 期) について、山本他 (2025) において支援前から支援後の向上が前半 (1~6 期) で認められたため、「前半」と「後半」に分けて平均値を投入した。また、「説明文理解の支援前後の向上において、3 つの説明文の間に有意差はなかったため、平均値を算出して「説明文理解」の因子とした。さらに、本研究では 5 教科を通じた理解の不振を検討する目的のため、平均値を「教科理解」の因子とした。Amos 29.0 を使用してパス解析を実施した。母数の推定には最尤法を用いた。適合度指標は、 $\chi^2(4)=2.252, p=.689$; GFI=.992, AGFI=.921, NFI=.985, TLI=1.083, CFI=1.000, RMSEA=.000, AIC=74.252 となった。

Figure 1 構造同定率が説明文理解と教科理解に及ぼす影響過程



総 括

構造方略の媒介欠如者で 5 週間の課題に取り組んだ群では、前半の構造方略使用が高まり、それが後半の構造方略使用を促して、説明文理解と教科理解を規定する影響過程が存在することが示され、本研究の仮説が支持された。

付 記

科研費 (基盤 (C) : 課題番号 21K03015) の助成を受けた。

中学校における教育実習指導を通じた実習指導教員の学び —教科担当と学級担当についての語りの比較から—

○坂本篤史 (福島大学)
三島知剛 (岡山大学)

一柳智紀 (東京大学)

キーワード：教育実習指導, 実習指導教員, 中学校教師

問題と目的

本研究の目的は、公立中学校における教育実習指導 (以下、実習指導) を通じた実習指導教員 (以下、指導教員) の学びについて、指導教員の語りから明らかにすることである。

中学校教員を対象とする実習指導を通じた指導教員の学びについて検討が薄く、坂本・一柳・三島 (2024) は公立中学校教員 3 名を対象とした面接調査から、実習指導体制として教科の実習指導を行う教科担当と、学級に受け入れ実習指導を行う学級担当があることとその指導の相違について明らかにした。

本研究においては、さらにデータ数を増やし、特に教科担当と学級担当に関する語りを比較することで、担当と学びとの関係について詳細に検討する。

方 法

調査協力者

実習指導の経験がある公立中学校教員 9 名。各教員の属性は Table 1 の通りである。

Table 1

調査協力者の属性

氏名	地域	教職 年数	教科	附属 経験	教科 ・学級
A 教諭	岡山	18	理科	無	両方
X 教諭	福島	7	社会	無	学級
Y 教諭	福島	4	社会	無	学級
Z 教諭	福島	9	英語	無	両方
α 教諭	福島	10	英語	有	両方
β 教諭	福島	9	数学	有	両方
FW 教諭	新潟	14	音楽	有	両方
MY 教諭	新潟	11	社会	有	両方
MM 教諭	新潟	15	英語	有	両方

データ収集

30 分～1 時間程度、実習指導の形態や実習指導を通じた学びなどについて半構造化面接を実施した。なお、その中で教科担当と学級担当についても尋ねた。

分析方法

教科担当と学級担当での相違について、坂本・三島・一柳 (2024) に示された指導教員の学びに関する知見を元に比較を行う。さらに、担当形態についての語りを抽出して検討する。

倫理的配慮

福島大学研究倫理委員会で承認済 (2023-11)。

結果と考察

まず、学級担当のみの経験がある 2 名と、教科と学級両方の担当経験のある 7 名で語りを比較する。実習指導教員の学びが「自分」「子ども」「実習生」という三者の関係により成立していることを指摘した坂本・三島・一柳 (2024) を参考に、三者の出現語数を算出した (Table 2)。

Table 2

出現語数の比較

担当経験	自分	子ども・生徒	実習生
学級のみ	54	93	44
両方	180	182	188

カイ二乗検定の結果、有意な偏りが認められ ($\chi^2(16)=88.0, p<.01$)、残差分析の結果、いずれも 1% 水準で、学級のみ「子ども・生徒」が多く、「実習生」が少ないこと、また、両方の「子ども・生徒」が少なく、「実習生」が多いことが示された。

次に、各教師の教科担当と学級担当に関する語りを抽出し、オープンコーディングによる分析を行った結果が Table 3 である。

Table 3

担当に関する語り

大カテゴリ	小カテゴリ	該当者
負担感	負担感の相違	A, Y, β
	両方の負担感	A
	指導体制	A, X,
学び・気づき	指導の連携	α, FW, MM
	メンバーの重複	α, FW
	メンバーの相違	FW, MY, MM
学び・気づき	価値観の見直し	X
	指導しやすさの違い	Y

「学び・気づき」についての語りが見られたのは、学級担当のみの教師であった。また、負担感については、教科担当と学級担当で相違があり、前者や両方において顕著であるという語りも見られた。

以上より、学級担当においては子どもへの視点があり、かつ学びにつながることで、教科担当については負担感が大きいことが示唆された。

付 記

本研究は、JSPS 科研費 23K02356 の助成を受けた。

認知診断モデルの 360 度フィードバックへの応用と実践 —個別最適な行動改善レコメンドの試み—

○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)
肖 雨知 # (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)
佐宗 駿 # (東京大学大学院・日本学術振興会)

キーワード：認知診断モデル，360 度フィードバック

問題と目的

近年、企業人の能力開発機会として 360 度フィードバックへの関心が高まっている。産業・組織心理学領域では、360 度フィードバック時には行動改善に関する情報を含め、被観察者の注意を self ではなく task へ向けることの重要性が指摘されてきた (DeNisi & Kluger, 2000)。しかし、それを実際にいかにして被観察者に提示すべきかについては検討が不足している。

一方、教育測定学の統計モデルである認知診断モデル (cognitive diagnostic models, CDM) は、回答者の項目反応から各回答者の多次元的なスキル (アトリビュート) の習得状況を推定可能であり、学校教育での有効性も示されてきた (佐宗・岡・植阪, 2023)。しかし、CDM の企業組織における 360 度フィードバックへの適用事例や、その有効性は確認されていない。

そこで本研究は、360 度フィードバックにおいて、被観察者が行動改善に踏み出しやすくなるフィードバックのあり方を検討する。具体的には、CDM を活用し、仕事場面での実践につながりやすいフィードバック内容と、そのアトリビュート習得状況に応じた個別最適な行動改善レコメンドの可能性を探る。

方 法

使用データ

企業の管理職以上を対象に、リーダーシップの点検を行うことを目的とした 360 度評価である PRO-MOA (株式会社 リクルートマネジメントソリューションズ) を使用した。分析の対象は部長以上に期待される職務行動をリッカート法 (5 件法) で測定している 24 項目についての他者回答の平均値とした。

Q-matrix の作成

部長の役割に関する研究 (坂爪・吉川・高村, 2022; 吉川・坂爪・高村, 2022) や、現職部長 1 名へのインタビューを参考にして、最終的に実務家 3 名との協議により Q-matrix を作成した。Q-matrix の質的な検討に加えて、Mesa-Plot や情報量規準などを参考に量的な観点に基づく Q-matrix の要素の修正も適宜行った。アトリビュート数は最終的に 8 とした。

CDM 分析

部長以上の被観察者データ (N=4, 201) における他者回答で得られた項目得点について、各項目の全体平均点を閾値として、便宜的に 2 値変数化した。この 2 値

反応データと事前に設定された Q-matrix をもとに、項目反応関数にアトリビュートの主効果およびアトリビュート間の交互作用を仮定した G-DINA モデル (de la Torre, 2011) を用いて CDM 分析を実施した。なお将来的な実装の簡便性に鑑みて、後述の追加で得られた N=6 のデータについては、この分析で得られた項目パラメタの点推定値を所与として、アトリビュート習得パタンの最尤推定値を算出した。

調査対象者

CDM 分析による行動改善のレコメンドのフィードバックの実証実験への協力企業 2 社、被観察者としては現職の管理職 (合計 N=6) であった。それぞれの 360 度評価結果に対し CDM 分析を行い、推定されたアトリビュート習得パターンに基づく次に習得すべきアトリビュートのレコメンドを、+1 個習得した時に期待正答数得点の増分が小さい順にレコメンドした。そのうち、+2 個までのアトリビュートについて、アトリビュートの設定背景や意味内容と今後の行動改善へのヒントを言語化して結果をフィードバックし、その場でインタビュー調査を行った。

結果と考察

インタビューの結果、以下の感想が聞かれた。

「今日の午後に X さんと会議があつて、ちょっとシビアな話をしないといけなかったけど、『共創する仲間』でいいんだ、と思えた。さっそくその意識で取り組んでみようと思う (被観察者 1)」

「返却された内容で実際の場面が想起できる。たとえば、いまだと●●や●●とかそういう場面が想起された (被観察者 2)」

「普段から課題だと思っていたことが指摘されている。書かれている通り、もう少し『決めるときは決める』って意識しないとと思った (被観察者 3)」

いずれも、360 度フィードバックを通しての実際の仕事場面への活用イメージが湧いていると考えられる。CDM を使って 360 度フィードバックへ応用することの意義が認められた。

今後の課題

アトリビュート間の習得順序 (i. e., 階層構造) を踏まえた CDM 分析や、自己評価と他者評価の比較分析などが今後の課題である。

数学授業における異なる提示文脈に対する中学生の確率判断の様相の違い —仮説検定の考え方に着目して—

後藤慎弥(東京大学大学院)

キーワード: データサイエンスリテラシー, 仮説検定の考え方, 概念的理解

問題と目的

データサイエンスリテラシーの1つである「仮説検定の考え方」の中核の1つは、「帰無仮説の下での得られたデータ(とそれよりも極端な事柄)が起こる確率が小さければ、帰無仮説を棄却する」という確率判断である。本研究では、生徒が、そのような確率判断を自発的に行う教材について、「あるさいころを10回振ったところ、6の目が○回出た。このさいころは6の目が出やすいと思うか。」という確率判断問題を、ゲームで相手が用いているさいころに対して抱いた疑問について調べるという「ゲーム文脈」と、普段友人が遊んでいるさいころについて友人が抱いた疑問について調べるという「日常文脈」で提示したときの、生徒の確率判断の様相の違いと、事前・事後テストに対する確率判断の様相の変化の違いを比較し、検討した。

方法

都内私立中学校2年生2クラス(ゲーム文脈群:39名, 日常文脈群:40名)を対象として、50分×2の数学の授業内で実験授業を行った。授業は協同的探究学習(e.g., 藤村, 2025)のデザインで筆者が実施した。授業内では先の確率判断問題を「ゲーム文脈」と「日常文脈」のいずれか一方の文脈の下で提示した(導入問題では「10回中5回」, 展開問題では「10回中7回」)。事前・事後テストでは、「白玉と黒玉の入ったAの壺とBの壺のうちいずれか一方が目前にある。そこから無作為に玉を取り出したところ、白玉だった。目の前の壺はAとBのどちらの壺だと思うか。【選択肢】A・B・どちらともいえない」という記述課題3問(第1問はA:白6個黒4個, B:白4個黒6個, 第2問はA:白9個黒1個, B:白1個黒9個, 第3問はA:白1個黒999個, B:白999個黒1個)を用いた。事後テスト終了後は、倫理的配慮として、各群にもう一方の文脈で確率判断問題を提示した際の判断を問いかけ、同一の「仮説検定の考え方」の授業を行った。

結果と考察

まず、各群の事前の等質性を確かめるため、事前テストにおける確率判断の様相を分析した(Table 1)。第1問は、両群とも「どちらともいえない」という判断が多数だった(ゲ

ーム文脈群:76.9%, 日常文脈群:72.5%)ため、分析対象から除外した。第2問・第3問において、白玉の個数が多い壺を選んだ人数とそれ以外の判断をした人数の比率を比較したところ、判断パターンごとの人数の比率に有意な差はなかった。そこで、授業前の両群の確率判断の様相に差はないと判断し、分析を進めた。次に、授業内の導入問題・展開問題における確率判断の様相を分析した(Table 2)。各問題において、「出やすいといえる」と判断する人数と「偶然である」と判断する人数の比率を比較したところ、導入問題において、ゲーム文脈群の方が日常文脈群よりも、「出やすいといえる」と判断する生徒が有意に多かった($p=.023$)。群(ゲーム文脈, 日常文脈)×問題(導入, 展開)の2要因の比率の差に関する交互作用の検定(岡, 1990)の結果は有意でなかった。最後に、事前テスト・事後テストの第2問と第3問における確率判断の様相を、先と同様に分析した(Table 3)。第2問と第3問のそれぞれで、白玉の個数が多い壺を選んだ人数とそれ以外の判断を行った人数とその変化を各群で比較したところ、第2問の交互作用が有意であった($\chi^2=2.258, p=.024$)。また、第2問での日常文脈群における判断に有意な変化が見られ($p=.001$)、事後テストにおける2群の確率判断の様相の差が有意傾向であった($p=.094$)。

以上から、確率判断の目的が自己に関わる「ゲーム文脈」の方が、確率判断の目的が自己に関わらない「日常文脈」よりも、「仮説検定の考え方」の萌芽となる確率判断を生徒たちが自発的に行うことが明らかになった。また「日常文脈」での授業は、中間的な状況における確率判断を、帰無仮説の棄却に対応する判断とは異なる判断に変化させることが明らかになった。

今後は、本研究で実施した授業を含む長期的な実践を行うことで、データサイエンスリテラシー育成を目的とした単元のプロセスとその効果を検証していく。

付記

本研究はJSPS科研費22K18617の助成を受けたものである。また、本研究に参加してくださった生徒の皆様にも深く感謝いたします。

Table 1 事前テストにおける生徒の確率判断の様相

第2問	A		A以外		計
	B	B以外	B	B以外	
ゲーム文脈群	17	8	14	39	
日常文脈群	20	7	13	40	
計	37	15	27	8	

2群比較
(正確率検定) $p=.8727$

注) 事前テスト・事後テストともに第2問でAを、第3問でB以外を選択した生徒は0名だった。

Table 2 授業内問題における確率判断の様相とその変化

展開	ゲーム文脈群			日常文脈群		
	いえる	偶然	計	いえる	偶然	計
導入	20	1	21	8	3	11
いえる	12	6	18	12	17	29
計	32	7	39	20	20	40
交互作用	$\chi^2=0.472, p=.637$					
2群比較	事前			事後		
(正確率検定)	$p=.023$			$p=.004$		
群内比較	ゲーム文脈群			日常文脈群		
(McNemar検定)	$p=.002$			$p=.018$		

Table 3 事前・事後テストにおける確率判断の様相とその変化

第2問 (A:白9個黒1個, B:白1個黒9個)	ゲーム文脈群			日常文脈群		
	A	A以外	計	A	A以外	計
事前	11	6	17	9	11	20
A以外	5	17	22	0	20	20
計	16	23	39	9	31	40
交互作用	$\chi^2=2.258, p=.024$					
2群比較	事前			事後		
(正確率検定)	$p=.654$			$p=.094$		
群内比較	ゲーム文脈群			日常文脈群		
(McNemar検定)	$p=1.000$			$p=.001$		

第3問 (白1個黒999個, B:白999個黒1個)	ゲーム文脈群			日常文脈群		
	B	B以外	計	B	B以外	計
事前	22	3	25	20	7	27
B以外	6	8	14	4	9	13
計	28	11	39	24	16	40
交互作用	$\chi^2=1.359, p=.174$					
2群比較	事前			事後		
(正確率検定)	$p=.815$			$p=.344$		
群内比較	ゲーム文脈群			日常文脈群		
(McNemar検定)	$p=.508$			$p=.549$		

小中学生における数学的思考の縦断的变化と学習観の関わり

○藤村宣之 (東京大学)
吉田知世 (東京大学大学院)

後藤慎弥 (東京大学大学院)
青柳尚朗 (東京大学大学院)

キーワード：数学的思考，学習観，縦断的变化

問題と目的

子どもの思考に関して、日本の児童・生徒には多様な考えが可能な非定型問題に対する思考や概念的理解に課題があること(藤村ほか、2018)、また小学生から中学生にかけて暗記・再生型学習観が強まること(藤村、2008; 鈴木、2013)が示されている。それらの課題を克服するための「協同的探究学習」(非定型問題に対する個別・協同の探究を重視した学習)による授業を継続的に実施することにより小中学生の数学的思考が1年間でどのように縦断的に変化するか、学習観はその変化にどう関連するかを明らかにすることを目的とする。

方 法

調査対象者 同一自治体内の公立小学校5年生173名および公立中学校1年生143名(同一課題の2回の調査への継続参加者は小学校138名、中学校117名)。

調査課題 ①数学的思考：算数・数学に関する思考を測る記述型の非定型課題(数学的思考課題)を、過去の国際比較研究で実施した課題(藤村、2004)や国際比較調査(TIMSS)で実施された課題などから構成した(小学校5年生9問、中学校1年生8問、うち共通問題3問)。

②学習観：藤村(2008、2017)などで実施された質問項目のうち、「理解・思考」型学習観(探究、意味、協調重視)を測る3項目および「暗記・再生」型学習観(速度、結果、模倣重視)を測る3項目について、算数や数学の学習において「とても大切(4)、大切(3)、大切でない(2)、全く大切でない(1)」の4件法で評定させた。

調査手続き 以上の課題を含む調査を各校クラス単位で実施した。所要時間は、①は他の定型課題を含めて45分(小学生)または50分(中学生)、②は他項目も含めて15分であった。縦断的变化を検討するために上記の課題を7月と翌年の7月に同一児童・生徒に実施した。なお、本研究の実施にあたり所属大学の倫理審査委員会の承認を得るなど必要な倫理的配慮を行った。

結果と考察

数学的思考と学習観の縦断的变化

①数学的思考課題の正答数(小5-6:0-5問、中1-2:0-8問)、②「暗記・再生」型、「理解・思考」型の各学習観の3項目合計の評定値(3-12点)について、平均値とSDを示したのがTable 1である。

数学的思考 小学校5年、中学校1年の平均正答数は1年後にともに有意に増加した(対応のあるt検定: $p < .05$; $p < .01$)。5年生の対比データのある3課題中2課題では、1年後の正答率が一般校の同一学年・時期の正答率(藤村、2004)より有意に高かった。また両校種で実施した3課題の正答数についての校種(小・

中)×実施時期(当初・1年後)の2要因分散分析の結果、校種と実施時期の各主効果が有意であった($p < .01$)。

学習観 学習観の評定値に関する3要因分散分析(校種×実施時期×種類)の結果、校種×種類、実施時期×種類の交互作用が有意であり、前者に関して、「理解・思考」型学習観の評定値は「暗記・再生」型学習観に比べて小中ともに高く($p < .01$)、「暗記・再生」型学習観の評定値は中学校が小学校に比べて高かった($p < .01$)。実施時期の効果を検討するために校種ごとに2要因分散分析(実施時期×種類)を行った結果、交互作用は小学校で有意傾向、中学校で有意であり、学年間の変化として、小学校5年から6年にかけて「暗記・再生」型学習観の評定値が高まる傾向がみられた。

以上より、協同的探究学習による授業を1年間経験した小中学生では数学的思考の水準が高まり、「理解・思考」型学習観が高い水準で維持される一方、「暗記・再生」型学習観は中学校で相対的に高く、小学校5年から6年にかけて高まる傾向にあることが示唆された。

数学的思考の縦断的变化と学習観の関わり

調査当初と1年後の学習観が数学的思考の変化にどう関わるかを明らかにするために、評定値の分布から「暗記・再生」型学習観で3群(H:9-12, M:7-8, L:3-6)、「理解・思考」型学習観で2群(H:11-12, L:3-10)を設定し、数学的思考課題の正答数について、校種別、学習観の種類別、学習観の測定時期別に、学習観の程度×実施時期の2要因分散分析を実施した。その結果、各分析の交互作用は有意でなく、学習観の程度の主効果の分析から、小学校5年時点の暗記・再生型学習観の低さ(解答の正誤よりも理由を重視すること)、および小学校5年・中学校1年時点の理解・思考型学習観の高さ(課題に対する個別探究を重視すること)が、同時点だけではなく1年後の数学的思考における概念的理解の高さにも影響することなどが示唆された。

Table 1

数学的思考課題の正答数と学習観質問の評定値に関する縦断的变化

	小学校5-6年生(n=138)		中学校1-2年生(n=117)	
	5年生時点	6年生時点	1年生時点	2年生時点
数学的思考(校種別の課題)	2.37(1.52)	2.57(1.46)	2.98(1.81)	3.65(2.11)
数学的思考(小中共通課題)	1.30(0.98)	1.51(0.94)	1.68(1.00)	1.86(0.90)
「暗記・再生」型学習観	7.49(1.42)	7.82(1.61)	8.00(1.56)	8.25(1.16)
「理解・思考」型学習観	10.75(1.42)	10.76(1.37)	10.74(1.51)	10.61(1.29)

社会人の日常場面を対象とした KJ 法に基づくメモ取り行動の調査 —大学生との比較—

○吉岡昌子 (愛知大学)
佐藤敬子 # (香川大学)

藤 健一 # (立命館大学)

キーワード：メモ取り，社会人，日常場面

問題と目的

文字や絵などで物事を記録し，将来の自己や他者の生活に役立てるスキルであるメモ取りは，年齢を問わず幅広い場面で用いられる。社会人になる前の段階で，そのスキルを形成することは教育的に重要と考える。吉岡他 (2024) は専攻と大学が異なる 2 つの集団を対象に KJ 法 (川喜田, 1967) を用いて，大学生のメモ取りを調査した。その結果，集団間で書き方やメモを取る場面，働きなどメモ取りの習慣は類似していることが推察された。また，メモを取った後，再利用するまでの行動連鎖が確立されていない可能性が示唆された。そこで，本研究では，就労経験のある層を対象に吉岡他 (2024) と同様の調査を行い，社会人の日常的なメモ取りの実態や特徴を調べるとともに，吉岡他 (2024) で収集したデータと比較することで，大学生の特徴や支援の方向性をより明確にすることを目的とした。

方 法

調査対象者と期間

X 大学を卒業し，2—9 年目 ($M = 4.14$, $SD = 1.61$) にあたる就労中の社会人 21 名を対象とした。調査は 1 名が対面，20 名は Zoom (Zoom ビデオコミュニケーションズ製) によりオンラインで個別に実施した。期間は 2024 年 3 月から 2025 年 2 月までであった。

材料

名刺サイズの白紙カード 30 枚と筆記用のペンを用了。対面の 1 名を除き，事前に材料を郵送した。

手続き

第 1 著者が対象者に KJ 法について説明し，質問の有無を確認した。次に 15—20 分間，参加者が日常で行うメモ取りについて思いつくことをカードに書き出した。対象者が書き出したカードは調査者へ郵送された。

分析

第 1 著者と第 2 著者がカードを読み，回答が調査の趣旨から逸れていた 2 名を分析から除外した。残る 19 名から 242 枚の回答が得られ，吉岡他 (2024) で用いられた「書き方・技術」，「場面と働き」，「道具」，「参照と保管」，「その他」というカテゴリに分類した。また，社会人に特徴的な回答を抽出し，内容が類似しているものをまとめ，枚数を数えた。

結果と考察

Table 1 に社会人と大学生の回答を 5 つのカテゴリに分類した結果を示す。両群の回答分布は有意に異なっていた ($\chi^2(4) = 13.10$, $p = .011$)。残差分析によれば「書き方・技術」は学生が有意に多く，「場面と働き」

は社会人が有意に多かった。後者の社会人の回答には，商談や電話を受けた時，仕事のミスを防ぐ，指示内容の記録などがあった。社会人に特徴的な回答としては「他者との共有」や「メモを取った後の整理」への言及がみられた (Table 2)。「他者との共有」では上司への報告や顧客の対応履歴などが記述された。一方で，大学生では「参照・保管」の回答の過半数を占めた「再参照の困難」(吉岡他, 2024) に関する記述は社会人では少なかった (Table 2)。上記の結果から，大学生よりも社会人は，メモを取った後に他者と共有する機会が短い期間で頻回にあり，また，一連の流れが日常行動の随伴性に埋め込まれており，メモの利用や再参照の機能化を実現していることが推察される。これらの環境条件を介入に組み込むことが，大学生のメモ取りスキルの形成を支援する方向性として考えられる。

Table 1

社会人と大学生のカテゴリごとのカードの枚数 (%)

カテゴリ	社会人	大学生
書き方・技術	86 (35.5)	253 (44.8)
場面と働き	85 (35.1)	136 (24.1)
道具	36 (14.9)	106 (18.8)
参照と保管	22 (9.09)	42 (7.43)
その他	13 (5.37)	28 (4.96)

Table 2

メモの共有，事後の整理，再参照の困難に言及したカードの枚数 (%)

	社会人	大学生
他者との共有	11 (4.55)	4 (0.71)
事後の整理	9 (3.72)	3 (0.53)
再参照の困難	6 (2.48)	29 (5.13)

引用文献

- 川喜田二郎 (1967). 発想法—創造性開発のために—中央公論社
吉岡昌子・藤 健一・佐藤敬子 (2024). KJ 法による大学生の日常場面を対象としたメモ取り行動の探索 日本教育工学会 2024 年春季全国大会講演論文集, 363-364.

付 記

本研究は JSPS 科研費 JP22K02927 の助成を受けた。

予習や復習に関する教師の指導行動とその規定要因の検討

○篠ヶ谷圭太 (学習院大学)

木澤利英子 (帝京大学)

キーワード：習得サイクル，予習，復習

問題と目的

習得サイクルに関する実証的な知見として、これまで予習の効果と規定要因 (cf. 篠ヶ谷, 2008; Shinogaya, 2018), 授業と予習および、授業と復習の連動の効果 (cf. 太田・山野井, 2019, 篠ヶ谷, 2014) について検討されてきたが、予習や復習に関する教師の指導行動については十分に検討されているとは言い難い。こうした点をふまえ、本研究では、教師を対象とした質問紙調査を通じて、予習や復習を促す教師の指導行動を抽出し、指導や学習に関連する認知的な変数との関連について検討した。

方 法

調査対象と手続き

調査は「Freeasy (株式会社アイブリッジ)」を利用し、学校教員経験者を対象として実施した。データは学会発表等で使用されること、個人情報漏洩しないこと等を伝えた上で、同意が得られた 600 名 (平均年齢 48.19 歳、女性 218 名、男性 382 名) に、以下の質問項目に回答してもらった。

測定内容

予習と復習を促す指導行動 篠ヶ谷 (2014) や篠ヶ谷 (2022) を参考に、「なぜ予習が必要かを教える」「予習のやり方を指導する」「復習してきた内容をもとに生徒同士で話し合う時間をとる」など、予習と復習それぞれについて 13 項目ずつ作成して使用した。

学習指導および学習に関する信念 学習指導に関する信念として「学習内容は授業だけで理解させた方がよい」「生徒の思考力を高めていく上では、教師の方から教えない方がよい」など 8 項目を作成して使用した。学習に関する信念としては、学習観 (市川ら, 1998) について、認知主義的な学習観 (勉強では量をこなすだけではなく、やり方を工夫することが大切だ) と非認知主義的な学習観 (勉強ではとにかく量をこなすことが大切だ) を計 12 項目作成して使用した。

予習と復習に対する有効性の認知 学習方略研究では方略に対する有効性の認知が方略の使用に影響することが指摘されているため (村山, 2003; 佐藤,

1998; Shinogaya, 2018), 本研究では予習と復習に関する指導行動に影響を及ぼす変数として予習に対する有効性の認知と復習に対する有効性の認知を想定し、それぞれ「予習は授業を深く理解する上で役に立つ」「授業で学んだことを定着させるためには復習が必要だ」など 2 項目ずつを作成して使用した。

結果と考察

探索的因子分析 (最尤法, プロマックス回転) の結果、予習や復習を促す教師の指導行動についてはいずれも「直接指導 (e.g., 予習のやり方を指導する)」、「授業連動 (e.g., 復習してきた内容をもとに生徒同士で話し合う時間をとる)」、「評価 (生徒が復習でやってきたことを成績評価の対象にする)」の 3 因子が抽出された。また、学習指導に関する信念は、「授業内理解志向 (e.g., 学習内容は授業だけで理解させた方がよい)」と「自力解決志向 (e.g., 生徒の思考力を高めていく上では、教師の方から教えない方がよい)」の 2 因子が抽出された。指導や学習に関する認知的な変数と指導行動の相関係数を算出したところ、有効性の認知は他の変数よりも一貫して指導行動と高い相関を示しており、授業内で学習を完結させることを重視する信念は、直接指導や評価に比べると、授業外での学習を議論に活用する「授業連動」と高い相関を示した。今後は学習者の予習行動および復習行動を含めた包括的な検討を行う必要があるが、予習や復習を促す指導行動を分類し、他の認知的な変数との関連を検討した点は、授業外学習に関する実証的な研究文脈において新しく、意義深いと言える。

Table 1 指導や学習に対する認知的変数と指導行動の相関

	予習指導			復習指導		
	直接指導	授業連動	評価	直接指導	授業連動	評価
予習の有効性の認知	0.48**	0.35**	0.38**	0.32**	0.24**	0.31**
復習の有効性の認知	0.25**	0.11**	0.17**	0.53**	0.21**	0.37**
授業内理解志向	0.14**	0.27**	0.16**	0.20**	0.39**	0.29**
自力解決志向	0.21**	0.27**	0.22**	0.26**	0.34**	0.28**
認知主義的学習観	0.26**	0.17**	0.17**	0.48**	0.25**	0.34**
非認知主義的学習観	0.28**	0.26**	0.24**	0.28**	0.32**	0.32**

** $p < .01$

キャリア科目におけるアントレプレナーシップ育成を目的とした教材開発 —起業家インタビュー動画に対する受講者の認識—

中野美香 (福岡工業大学)

キーワード: アントレプレナーシップ, 高等教育, 学習

問題と目的

近年, 日本においてアントレプレナーシップ教育の重要性が高まり, 初等中等教育から高等教育に至るまで多様な取り組みが展開されている。アントレプレナーシップとは, 「様々な困難や変化に対し, 与えられた環境のみならず自ら枠を超えて行動を起こし, 新たな価値を生み出していく精神」である (文部科学省, 2025)。九州・沖縄地域では, 2022 年度より科学技術振興機構 (JST) の「大学・エコシステム推進型スタートアップ・エコシステム形成支援」に採択され, 19 機関から構成される「Platform for All Regions of Kyushu and Okinawa Startup-ecosystem (PARKS)」が設立された。福岡工業大学も PARKS に参画し, 2023 年度より初年次科目を中心にアントレプレナーシップ教育を実施している。しかし, 学生の反応は多様であり, 個々の関心や経験に応じた教育設計が求められている (中野, 2024)。そこで本研究は, 福岡工業大学における初年次必修科目「キャリア・デザイン」に導入された動画教材の効果を検討し, 今後の教育的課題を明らかにすることを目的とする。

方 法

調査協力者

2024 年度前期開講科目「キャリア・デザイン」の履修者 1099 名を対象に質問紙調査を実施した。有効回答数は 573 名で, 回答率は 52.1%であった。

講義概要

「キャリア・デザイン」は, 全学部生を対象とした初年次必修科目であり, 自己理解と社会理解を通じてキャリア観を形成することを目的としている。第 12 回「自己理解と社会理解の関連付け③: 働く意味と職業観・アントレプレナーシップ」では, 受講者が若手起業家へのインタビュー動画を視聴する機会を設けた。当該動画は, 年齢の近いロールモデルの語りを通じて「自分らしさ」に基づくキャリア形成を促すことを意図して編集されており, 起業に至る経緯, 幼少期の経験, 困難の乗り越え方などが語られた。事前学習として「働く意味」「職業観」「アントレプレナーシップ」について調べ, 自身の考えをまとめる課題を課した。講義当日は, 動画視聴とワークシート記入を繰り返した後, グループ内での意見交換およびクラス全体での共有を行った。

手続き

講義終了後に調査の趣旨を説明し, 任意・匿名かつ成績に一切影響がないことを明示した。調査は 2024 年

7 月 10~31 日の期間にオンラインフォームを用いて実施した。本稿ではインタビュー動画の参考度に関する 5 件法評価と, その理由を問う自由記述を分析した。

結果と考察

問 1「アントレプレナーシップを学ぶ上で, 動画は参考になりましたか」に対する平均スコアは $M = 4.00$ ($SD = 0.91$) であり, 全体の 79.2%が「5」または「4」の肯定的評価を示した。一方で, 否定的評価(「1」または「2」)は 6.3% ($N = 36$) にとどまった。自由記述においては, 高評価群から「諦めずに挑戦する姿勢に感銘を受けた」など, 起業家の努力や姿勢への共感を示す声が多数見られた。また, 「動画だったから理解しやすかった」といった視聴メディアの特性に言及するコメントや, 「将来を考えるきっかけになった」など自己のキャリア観への内省も確認された。一方で, 低評価群では「語彙が難しい」という指摘や, 「自分には関係がない」といった関心の低さを示す記述が見られた。また動画の編集に関する改善要望も一定数存在した。

以上の結果から, 起業家の実体験に基づくナラティブ教材は, 多くの学生にとって感情的な共感を呼び起こし, 学習への動機づけを高める教育素材として有効に機能したと考えられる。特に, 視覚と聴覚の双方から情報を提供する動画形式は, 抽象的な概念である「起業」や「キャリア」を具体的に理解するための有効な手段となり得た。一方で, 全ての学生にとって等しく理解しやすいとは限らず, 事前知識の補完や共感を促すストーリーテリング技術の活用, 補助教材の整備などが今後の課題として挙げられる。

今後の展望としては, 定量的な評価スコアと自由記述を組み合わせた質的・量的分析により, アントレプレナーシップ教育における学習効果の要因を明らかにしていく必要がある。また, 学年や専攻, 将来の職業意識といった学習者属性との関連性を分析することで, 個別最適化された教育設計への発展が期待される。

引用文献

- 文部科学省 (2025). 全国アントレプレナーシップ人材育成プログラム <https://entrepreneurship-education.mext.go.jp/>
- 中野美香 (2024). 大学初年次におけるアントレプレナーシップ教育—福岡工業大学の「キャリア・デザイン」を事例に—工学教育研究講演会講演論文集第 72 回年次大会 (pp. 406-407) 公益財団法人 日本工学教育協会

受講形態の違いによる成績差を生み出す要因の考察 —ハイフレックス授業における実践を基に—

山本堅一 (北海道大学)

キーワード：ハイフレックス授業，遠隔受講，授業時集中度

問題と目的

コロナ禍以降，対面授業を遠隔同時配信するいわゆるハイフレックス授業という形態が普及している。ハイフレックス授業では，通学時間を節約するため毎週遠隔で受講する，体調がよくないので今日は遠隔で受講する，友人と一緒に受講したいので対面で受講するなど，学生の事情に合わせて自ら受講形態を選択できるため，学びへの自律性を高めることにつながる点でも着目されている。

しかし，授業は対面でなければ学習効果は上がらない，遠隔で受講している学生はパソコンの前で何をしているかわからないなどと，遠隔授業に否定的な教員も一定数おり，遠隔授業の教育効果に関する検証が必要となっている。本研究は，受講形態の違いによる出席率や授業中の集中度，成績などのデータを取り，その差を考察することで，学習成果に影響を与える要因を検討することが目的である。

方 法

調査対象

報告者がH大学で開講している一般教養科目（選択科目）を2020年度以降に受講した1年次から4年次までの学生を対象とした。最終成績に注目するため，期末試験未受験者など，評価がD以下の学生は分析対象から外している。

なお，本対象科目は，2020年度以降，授業回ごとに対面授講と遠隔受講を選択できるようにしている。開講時期は，2学期（10月から翌年1月下旬）の1講時で，2020年度以降変えていない。

対象の区分

本研究では，受講形態を次の4つに分けて分析する。
①対面のみ（出席した回すべて対面授講だった場合），
②対面主体（対面と遠隔で受講経験がある。ただし，対面での受講回数が遠隔を上回った場合），
③遠隔主体（②の逆で，遠隔受講回数が対面を上回った場合），
④遠隔のみ（出席した回すべて遠隔受講だった場合）。着目するデータは，出席率，授業時の集中度，最終評点の3項目とし，2020年度から2024年度までの同一授業を対象としている。

結果と考察

受講形態①と③，①と④の間には，成績に有意差が見られた。ここでは，①と③の結果をTable 1に示す。

Table 1
受講形態①と③の成績平均点のt検定結果

	N_1	N_3	平均点①	平均点③	t値	df	d
2024	94	87	76.25	70.58	3.38***	177	0.5
2023	65	46	76.78	70.83	3.02**	93	0.59
2022	70	112	74.59	67.76	3.61***	164	0.53
2021	48	90	77.19	66.64	4.72***	132	0.74
2020	28	97	79.93	76.8	2.84**	53	0.54

$p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

受講形態①と④の成績についても，2023年度以外は有意差が見られた。したがって，対面のみで受講する場合と遠隔，あるいは遠隔を主体に受講する場合では，対面のみで受講した方が学習成果は高いと言える。

では，なぜそのような差が生まれるのか。その要因を検討するため，毎授業終了時に取っていた授業への集中度自己評価（5件法）と，授業への出席率を説明変数，成績を目的変数として重回帰分析を行ったところ，Table 2の結果が得られた。

Table 2
授業への集中度と出席率を用いた重回帰分析結果

受講形態	N	R ²	F	係数(集中度)	係数(出席率)
対面のみ	92	0.343	23.26***	5.22***	81.30***
対面主体	98	0.290	19.41***	5.28**	73.59***
遠隔主体	86	0.114	5.35**	2.42	46.15**
遠隔のみ	38	0.231	5.25*	5.30	42.95

※ 係数は非標準化偏回帰係数。 $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

分析の結果から，対面のみあるいは対面主体で受講した学生の成績は，授業時の集中度と出席率が成績に影響を与える要因になっていることがわかった。一方で，遠隔のみあるいは遠隔主体で受講した学生の成績については，他の要因を検討する必要があると言える。すなわち，遠隔で受講すると，たとえ集中していたとしても授業内容の理解度は十分でない可能性があるということだ。遠隔受講，対面授講どちらかにしかない理解度影響要因が存在するののか検討を続けたい。

日本の EFL (外国語としての英語) 環境における 日本人会社員の達成目標と深い学習

ラインドル チャールズ

キーワード：達成目標戦略, 外国語としての英語, メタ認知

問題と目的

2x2 フレームワークは次の構成要素で構成されます。2 種類のマスタリー「学習」目標(Learning Goal)=アプローチ「接近」と「回避」。そして、2 種類のパフォーマンス「遂行」目標(Performance Goal)=アプローチ「接近」と「回避」。ほとんどの研究者が 2x2 の枠組みに概ね同意しています。

しかし、研究者らは、パフォーマンスの概念がアジアの学習者にどのように適用されるかについて、異なる説明を持っています。パフォーマンス目標戦略をパフォーマンスアプローチとパフォーマンス回避の 2 つのカテゴリーに分離するという強力な証拠は存在しますが (Murayama, Elliot, & Yamaha, 2011), パフォーマンスの構成要素が学習に役立つかどうかについては、依然として激しい議論が続いています。

Malpass, O'Neil, & Hocevar (1999) は、自己調整学習における主要な構成要素間の相関関係を示す独創的な研究調査において、メタ認知、メタモチベーション、およびハイステイクス・テストの間の関係を示しました。才能ある高校生を対象とした結論では、メタモチベーションと成績目標戦略の間に有意な相関関係は見られませんでした。この関係は、この研究提案に最も関連しています。この研究提案の目的は、メタモチベーションと成績目標戦略の間に実際に関係が存在する可能性があることを示すために、同じ結論を日本の日本人学習者にも再現できるかどうかを判断することである。

この論文で提案されている研究調査は、アメリカ人と一緒に外国語としての英語 (以下 EFL) 環境で日本の日本人学習者に適用されるパフォーマンスアプローチとパフォーマンス回避戦略の目標に焦点を当てることにより、「Achievement Goal Strategy」AGS の研究に追加することを目的としています。

方 法

調査対象者

この研究提案の当初の動機は、日本で何十年も個人的に英語を教えてきたことに由来しています。このプロジェクトの定量的実験研究設計は、AGS 理論 (研究者ピントリッチと同僚, 2006 年にアレクサンダーに引用) に基づいています。研究参加者は日本で募集され、ディープラーニングの指導戦略が採用されるかどうか

を分析します。言い換えれば、教室でのモチベーションがパフォーマンスアプローチ/回避目標達成戦略から習熟目標達成戦略に切り替わるかどうかです。この論文では、後者は習熟アプローチ目標戦略のみを指します。研究設計には、メタモチベーションとメタ認知スキルを備えた習熟目標達成戦略を学ぶワークショップも含まれます。この研究論文は、博士課程への入学に使用されます (Reindle, 2014)。

メタ分析

Murayama & Elliot (2009) は、階層線形モデル (HLM) を用いて、内発的動機づけに対して個人のマスタリー目標戦略が有意な予測力をもつことを示した ($\gamma = 0.80, p < .01$)。

一方、Shih と Alexander (2000) は矛盾する結論を示しました。その結論は、マスタリー目標戦略とパフォーマンス目標戦略の間に有意な相関関係があることを示した ($r = .40, p < .01, r = .51, p < .01$)。研究者 Shih と同僚は内発的動機を分析しませんでした。マスタリー目標戦略とパフォーマンス目標戦略の間には正の相関関係があるため、マスタリー目標戦略とパフォーマンス目標戦略の両方において内発的動機との関係が正であると推定 (仮説) されます。

期待される結果

パフォーマンスアプローチ (接近) とマスタリー接近の相関関係：およそ $r = 0.15 - 0.20$ 。

議 論

パフォーマンスアプローチと習得アプローチの相関関係が弱い場合、パフォーマンスアプローチは強力だが能動的な学習に関する知識がほとんどない個人は、精神衛生上の問題を回避するために専門家の指導を求める必要があります。

引用文献

Reindle, C. L. (2014). *Achievement goals and deep learning in Japanese employees in an EFL setting in Japan*. (Unpublished Master's thesis). Capella University, Minneapolis, Minnesota, U.S.A.

課題の一部への着手の促しが先延ばしに及ぼす効果 —課題の遂行に対する主観的評価に着目した検討—

○関 大也 (東京大学大学院)

清河幸子 (東京大学)

キーワード: 先延ばし, ザイガルニク効果, 心理的リアクタンス

問題と目的

先延ばしに関する研究は多くあるが、課題や状況に焦点化した研究が少ない(Klingsieck, 2013)ため、教員のように課題を課す側が手軽に利用できる手法が不足していると考えられる。そこで本研究ではザイガルニク効果 (Zeigarnik, 1927) と心理的リアクタンス理論 (Engberding et al., 2011) を活用して、先延ばしを軽減する新しい介入法を開発することを目的とする。具体的には、時間制限を設けて課題への着手を促し、中途半端に課題が進んだ状態を生み出す実験群とそうした促しが無い統制群を設定し、先延ばし関連の尺度得点を比較する。時間制限で作業が強制中断され課題が中途半端な状態となると、中断への反発や未完了状態の緊張から課題に対する動機づけが高まり、先延ばしが軽減されると予測する。

方 法

実験参加者

18 歳以上の成人 91 名 (男性 44 名, 女性 46 名, ノンバイナリー 1 名, 平均年齢 25.16, $SD = 5.03$) が実験に参加した。研究の一連の手続きを全て遂行した参加者 57 名 (男性 27 名, 女性 29 名, ノンバイナリー 1 名, 平均年齢 24.74, $SD = 4.10$) に謝礼として Amazon ギフト券 1,000 円分を進呈した。

課題

Koppenborg & Klingsieck (2022) と同様に、文献を含んだリストを表記ルールに沿った形に修正し、締め切りまでに提出するものであった。文献の数は 38 個とし、締め切りは実験参加から 10 日後とした。

手続き

アンケートへの回答と課題提出はオンラインでの作業となるため Qualtrics を使用した。

事前アンケート 性別と生年月日、本名のイニシャル、1 日の中の平均的な自由時間、特性としての先延ばし傾向を測定する General Procrastination Scale 日本語版尺度 (林, 2007, 以降 J-GPS と表記) への回答を求めた。

介入 J-GPS への回答の直後に、参加者を実験群と統制群とに無作為に割り当てた。実験群の参加者には準備課題が提示され、5 分経過後に画面が自動的に切り替わり、実験課題をダウンロードする画面に遷移す

るようになっていた。準備課題では、実験課題の文献リストの最初の 5 つ分を示し、時間内でできるだけリストを修正するよう求めた。統制群の参加者には準備課題は提示されず、実験課題をダウンロードする画面に直接遷移するようになっていた。課題のダウンロード画面の後で、両群の参加者に課題への動機づけ、参考文献を作成した経験、課題に対する興味、課題への着手予定日と完成予定日、課題へのおおよその所要時間 (分) への回答を求めた。

事後アンケート 生年月日と本名のイニシャル、メールアドレス、先延ばし傾向尺度 (藤田, 2005) の「課題先延ばし」因子を本研究に沿った形式に文言を修正した項目 (以降 TPS と表記)、課題の難易度、課題への主観的遅延感、課題への実際の着手日と完成日、課題へのおおよその所要時間 (分)、課題を期限までに提出できたコツや期間中にあった出来事に関する自由記述への回答を求めた。

結果と考察

研究の一連の手続きを全て遂行した実験群 28 名および統制群 29 名の回答データを分析対象とした。

両群において J-GPS を統制した際の課題への動機づけ、TPS、主観的遅延感の値を比較するために、J-GPS の値を共変量として投入し、3 つの変数に関して群を要因とする 1 要因参加者間計画の共分散分析を実施した。共分散分析の実施の有効性を確認できた課題への動機づけを分析した結果、5%水準で群の効果は有意ではなかった ($F(1, 54) = 1.05, \eta_p^2 = .02, p = .31$)。また 2 変数について対応のない t 検定を実施したところ TPS は $t(55) = 1.03, d = .27, p = .31$ 、主観的遅延感 $t(55) = 0.41, d = .11, p = .69$ となり、いずれも有意な結果は得られず、ザイガルニク効果や心理的リアクタンスが作用していたかについては、疑問の余地が残る結果となった。

Table 1

各種従属変数の平均と標準誤差

	実験群		統制群	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
課題への動機づけ	6.64	2.62	5.97	2.48
TPS	2.48	1.01	2.21	0.98
課題への主観的遅延感	2.25	1.43	2.10	1.24

読解信念による要約スタイルの違い —日本語学習者 2 名の比較—

○山方純子 (中央学院大学)

李 榮 (神田外語大学)

キーワード：読解信念，要約，日本語学習者

問題と目的

読解には複数の要因が影響を及ぼす。語彙や文法といった言語知識に加え、読み手の認知的・情緒的要因が関与している。中でも、「読解に対する信念（以下、読解信念）」は、「読み」をどう捉えているか、どう読むべきかを反映すると言えよう。読解信念は、Schraw & Bruning (1996) によって、「伝達信念」（文章の意味情報は筆者から読み手へと一方向的に伝達され、筆者の意図に従った読みを行うべきだ）と「相互作用信念」（筆者・読み手・文章の相互作用によって意味が構築され、読み手は能動的な役割を担うものだ）の 2 つに大別される。特に、相互作用信念が強いほど読解が促進されることが示唆されている。日本人大学（院）生・社会人を対象とした和田・植田 (2013) は、科学論文の要約への読解信念の影響を調べており、伝達信念が強いほど情報の取捨選択と再構成に困難をきたし、結果として要約文のわかりやすさも低下すると指摘している。しかし、外国人留学生が増加している中、日本語学習者を扱った調査研究は見られず、第二言語としての日本語読解における読解信念の役割は明らかでない。そこで本発表では、日本語学習者による論説文及び随筆文の要約文の分析から、読解における内容把握・情報抽出の特徴と、それらと読解信念との関係を探った。

方 法

日本の大学で学ぶ中上級レベルの日本語学習者 6 名に、論説文と随筆文の要約を課した。論説文は生命科学の問題を哲学的に論じたもの (2334 字)、随筆文は一般向けの雑誌に掲載された食に関するもの (1978 字) である。これらの文章をイベント（主語と述語を一つずつ含む出来事）に分割し、イベントの情報内容の重要度を 3 階層に分けた上で、リスト化した。

読解信念は、和田・植田 (2013) と Ilustre (2011) を参考に、計 20 項目抽出し、「読解信念調査票」を作成した。「どの程度そう思うか」を 5 件法で回答させ、その結果を数値化したものを指標とした。

結果と考察

要約文の分析から、どのような情報を、どのくらい抽出しているか、さらに読解信念との関係も探った。本発表では、読解信念の傾向が対照的な 2 名（学生 A・B）について報告する。両者共、韓国語話者である。

学生 A は、6 名中最も伝達信念が強く、相互作用信念との差も大きかった。要約文中のイベント再生率は論説文 (30.0%) の方が随筆文 (21.3%) よりかなり高く、重要度の高い階層 1 の情報を中心に要約し（全体の 58.3%）、階層 3 の情報は抽出していなかった。その傾向は随筆文要約にも見られ、伝達信念は、筆者の主張が論理的に展開される論説文の読解において情報の取捨選択を助けている可能性が示唆される。

一方、相互作用信念が強い学生 B は、わずかながら随筆文の要約文のイベント再生率の方が高かった (20.0% < 21.3%)。特徴的なのは、いずれの文章も階層 1 と階層 3 の情報を同程度抽出しており、周辺情報にも目を向けていることである。自分の経験や既有知識に基づく内容を含むことから、情報の重要度だけでなく、自分との関わりを重視して読みを進めている様子が窺える。これは、相互作用信念に基づき、能動的に読みに関わろうとする姿勢の表れだと考えられる。

2 名の事例研究ではあるが、これらの結果から、文章のどこに注目し、どのように情報を要約するかは、読解信念によって左右される可能性が示唆された。

引用文献

- Ilustre, C. A. (2011). Beliefs about reading, metacognitive reading strategies and text comprehension among college students in a private university, *Philippine ESL Journal*, 7, 28-45.
- Schraw, G., & Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 290-305.
- 和田有理・植田一博 (2013). 読解に対する読み手の信念が科学論文の要約の質に与える影響 心理学研究, 84(1), 69-73.

日本語学習者の自律的動機づけに関する一考察

—取り入れ的調整と外的調整に注目して—

○山本晃彦 (流通科学大学)

音成佐矢子 (関西大学大学院)

キーワード：留学生, 取り入れ的調整, 外的調整

問題と目的

速水 (2019) は西村・河村・櫻井 (2011) が作成した自律的学習動機尺度を用い、小学生から大学生まで、学習段階別に自律的動機づけについて分析を行っている。山本・音成 (2022) は上述の自律的学習動機尺度を日本語学習者向けにカスタマイズしたものをを用い、留学生の自律的動機づけについて分析を行っている。成人日本語学習者の多くは自己決定的に日本語学習を選択しているため、「取り入れ的調整」より自律度の低い「外的調整」の数値のほうが低くなることが予想されるが、山本・音成 (2022) では「取り入れ的調整」と「外的調整」の平均値の間に差異がなかったことが報告されている。その理由として、日本語学習者の「非自律的動機づけ」因子の下位尺度が、日本人学習者のそれとは異なっている可能性が考えられる。そこで本研究では「取り入れ的調整」と「外的調整」に関わる項目について因子分析を行い、日本語学習者の自律的動機づけの下位尺度について再検討を行う。

方 法

調査協力者

海外からはインドネシアの大学生および日本での就労を控えた渡日前日本語研修の参加者、国内からは留学生別科生および大学生の述べ 832 名に協力を依頼した。有効回答数は 779 件であった。

調査時期

あらゆる場所、時間、状況等に対応できる普遍的な解釈を目指すため、2013 年から 2025 年 1 月にかけて行った質問紙調査の回答のすべてを使用した。

自律的動機づけ尺度

質問紙の教示は「どうして日本語を勉強しますか」とし、1「まったくあてはまらない」から、5「とてもよくあてはまる」の 5 件法を用いた。分析項目は西村・河村・櫻井 (2011) の自律的学習動機尺度をもとに日本語学習者向けに作成した項目のうち「取り入れ的調整」「外的調整」に関わる 13 項目を使用した。

結果と考察

自律的動機づけ尺度に対し重みなし最小 2 乗法・プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、2 つの因子が抽出された (因子負荷量が低い 1 項目は除外) が、「取り入れ的調整」項目と「外的調整」項目が各因子に混在しており、日本人学習者の下位尺度とは異なる結果が出た。

Table 1

非自律的動機づけ項目の因子分析結果

	I	II
まわりの人に賢いと思われたいから	.851	-.089
友だちにバカにされたくないから	.837	-.070
まわりの人から、やりなさいといわれるから	.784	-.020
やらないとまわりの人がうるさいから	.763	.018
友達より良い成績を取りたいから	.457	.286
勉強で友だちに負けたくないから	.455	.260
勉強するということは、規則のようなものだから	-.095	.780
みんながあたりまえのように勉強しているから	-.099	.757
勉強ができないとみじめな気持ちになるから	.165	.563
テストがあるから	.063	.544
宿題があるから	.217	.476
試験に合格したいから	-.011	.412
因子間相関	.642	

第 1 因子は「取り入れ的調整」とされる「他者との比較」に関わる項目と、「外的調整」とされる「他者からの要求」に関わる項目から構成されている。従って、「他者との比較・要求」因子とする。

第 2 因子は「取り入れ的調整」とされる「勉強ができないとみじめな気持ちになるから」と「テスト・課題」に関わる項目、そして「外的調整」とされる「規則」に関わる項目から構成されている。これらの項目が同一の因子内に含まれる理由は今後検討していく必要があるが、今回はある留学生のコメントを参考に紹介しておく。彼は大学に入学したときに、他の学生が自分よりも能力が高いことに気づき、悔しい思いをした。さらに、大学在学中にうまくいかなかった経験や恥ずかしかった経験を通して、「勉強しないと生活ができないため、勉強はルールと同じ」という認識へと変化したという。つまり、これらの項目は、留学生にとっては「周囲から強制的に作られた規則」ではなく、自らの意志によって「やらなければならないと課した規則」と捉えている可能性がある。従って、この因子を「自己決定的規則・課題」因子とする。

これまで「取り入れ的調整」と「外的調整」は「非自律的動機づけ」とされてきたが、自己決定的に日本語学習を選択した学習者にとっては、特に第 2 因子においては「自律的動機づけ」と捉えることができるのではないだろうか。今後、検討を重ねていきたい。

付 記

本研究は JSPS 科研費 25K04201 の助成を受けたものである。

「好意的性差別発言」が男・女学生に及ぼす悪影響 —採用面接場面のシナリオを用いた検討 (2)—

村田光二 (成城大学)

キーワード：好意的性差別発言，採用面接，就職活動への意欲

両面価値的性差別理論は「能力は高くても人柄が悪い(温かさが無い)」とみなす敵意的差別だけではなく、「人柄はよいが(実は)能力が低い」とみなす好意的性差別も存在することを指摘している。後者は一見女性をポジティブに評価していることから差別とは気づかれにくく、暗黙のうちにこの社会に潜み、女性の活躍を妨害する足かせになる可能性がある。

表面的には女性を高く評価しているにも拘わらず、一般の女性にはそういった資質がないという偏見を伝える発言も、広い意味での好意的性差別に含められるかもしれない。日本で高校生を対象に行った森永たち(2017)の実験では、数学のテスト結果に対して「女の子なのにすごいね」と先生から言われたというシナリオを、登場人物になったつもりで読んでもらったときには、単に「すごいね」と言われた場合と比べて、ネガティブ感情が生じやすく、数学に取り組む意欲が低下しやすいと推測されることが示された。この結果は、好意的性差別発言を読み取った女子高生が不安感や脅威を感じたからだ、と考察されている。

同様の効果が女子大学生の就職の面接場面でも生じるのだろうか？村田(2023)の実験では、採用面接の場面で「女性なのに熱意があつて素晴らしい」という好意的性差別発言を受けたシナリオを読んでもらい、登場人物の感情と就職への動機づけを推測して回答してもらった。その結果、単に「熱意があつて素晴らしい」という発言のシナリオを読んだときに比べて、女子学生はネガティブ感情を強く抱き、就活への動機づけも下がると推測しやすかった。また、感情の変化が動機づけの低下を媒介していたことも示された。

本研究は村田(2023)の実験を追試するとともに、男子学生を参加者としたときに、同じ結果が再現されるのか検討した。男子学生でも「女性なのに」と余分な言及がある条件では、統制条件よりもネガティブ感情を感じると推測しやすく、就活への意欲も下がりやすいと推測するだろう。しかし、好意的性差別発言の裏にあるネガティブさを直接受け取る対象ではないので、その程度は女子学生よりも小さく、性差による主効果が生じると予測した。

方 法

参加者と実験デザイン 「イノベーション心理論」受講生のうち調査依頼に応じた 95 名(女 66 名, 男 29 名)が好意的性差別発言のある実験条件か、それが無い統制条件のいずれかにランダムに割り当てられた。

手続き 実験は各条件の内容が記されたグループフォームを用いてオンラインで実施した。参加者にはシナ

リオが提示され、「登場人物になったと思って読んでください」と教示された。その内容は就職活動中の大学 4 年生がある会社の一次面接を受けている場面で、最後に男性の面接官から、実験条件では「女性なのに熱意があつて素晴らしい」と、統制条件では「熱意があつて素晴らしい」と言われるものだった。その後、登場人物の感情状態を推測して答えてもらい、就職活動への意欲についても推測してもらった。最後に、男性面接官の印象を 8 項目の形容詞に評定した。

結 果

好意的性差別が感情に及ぼす影響 2(好意的性差別；あり・なし)×2(性別；女・男)の被験者間 2 要因分散分析を実施した。ポジティブ感情 4 項目(誇らしい、安心した、満足している、嬉しい)の合算平均値($\alpha = .90$)には好意的性差別要因の主効果が有意で、実験条件よりも統制条件の方がポジティブ感情を感じていた($M=2.23$ vs 3.20 ; $F(1, 90)=29.0$, $p < .001$, $\eta^2 = .24$)。他方、性別要因の主効果や交互作用は認められなかった。また外的ネガティブ感情 3 項目(腹が立つ、いらいらする、嫌な気持ち)の合算平均値($\alpha = .91$)にも好意的性差別要因の主効果が認められ、実験条件の方が統制条件よりもネガティブ感情を感じていた($M=2.23$ vs 1.08 ; $F(1, 90)=65.6$, $p < .001$, $\eta^2 = .42$)。ここでも、性別要因の効果はほとんど認められなかった($M=1.58$ vs 1.73 ; $F(1, 90)=1.12$ ns)。

就職活動への意欲 その企業への志望度にも好意的性差別要因の主効果が認められ、実験条件の方が統制条件よりも明らかに志望度が下がると推測された($M=2.52$ vs 3.73 ; $F(1, 91)=60.4$, $p < .001$, $\eta^2 = .40$)。就職活動一般への意欲も、好意的性差別要因の主効果が認められ、実験条件の方が統制条件よりも就活への意欲も下がると推測された($M = 2.81$ vs 3.91 ; $F(1, 91)=42.1$, $p < .001$, $\eta^2 = .32$)。

考 察

女子学生が就職面接場面で受けた好意的性差別発言が生み出す悪影響を女子学生だけでなく、男子学生も同様に推測できることを本実験は示唆している。女性カテゴリーに当てはめて判断されることに対する嫌悪感、熟慮的過程を経る場合には、当事者でない男性でも理解可能であると思われる。

文 献

- 森永康子他(2017). 教育心理学研究, 65(3), 375-387.
村田光二(2023). 日本社会心理学会第 64 回大会発表論文集, 258.

子育て世帯の共生を目指した母親のニーズ調査 (1)

—母親は夫に何を期待するか—

○伊藤 優 (広島大学)
三沢 良 (岡山大学)

六車美加 (就実短期大学)
鎌田雅史 (就実大学)

キーワード: 子育て支援, 育児休業, 父親の子育て

問題と目的

日本の育児休業制度は、UNICEF (2021) の報告書で世界一と評されるほど充実している。2025 年 4 月の「育児・介護休業法」改正により、従業員 300 人超の企業には育児取得状況の公表義務が拡充されるなど、父親の育児への社会的関心が高まっている。しかし育児取得率の向上が強調される一方で、「取るだけ育児」(平野, 2023) という言葉に象徴されるように、家庭での父親の役割に関する議論は家庭の私的領域に閉ざされ限定的である。

Ridge (2002) は、子どもの社会的排除の議論において当事者の声に対して十分に耳を傾けられることなく、支援がパターンリズムの議論に呑み込まれてしまう危険性を指摘している。そこで本研究では、「子育て世帯の共生を目指した母親のニーズ調査」として子育て世帯 500 名の母親の生の声を収集するための自由記述式アンケートを実施した。本発表では、アンケートの回答から、「夫に期待すること」「夫にしてほしくないこと」に関する母親の記述に基づき生成したカテゴリを報告する。

方 法

調査概要

2024 年 2 月に、小学生以下 (1 歳~12 歳) の子どもがいる子育て世帯の母親 500 名を対象としたオンライン調査を実施した。母親の平均年齢は 38.28 歳 ($SD=5.23$) であり、末子の平均年齢は 5.29 歳 ($SD=2.91$) であった。有効回答の 92.95% ($n=448$) が、夫と同居している母親である。自由記述アンケートでは、任意の回答として「夫に期待すること」「夫にしてほしくないこと」をたずねた。分析方法としては、「夫に期待すること」「夫にしてほしくないこと」それぞれを意味のあるまとまりごとにセグメント化し、KJ 法を用いてカテゴリに分類した。

結果と考察

子育て世帯の母親による、「夫に期待すること」「夫にしてほしくないこと」に関する回答について、まず類似した記述を小カテゴリに分類し、小カテゴリ間の関係性をもとにより抽象度の高い中カテゴリ、大カテゴリを抽出した。分類において、記述に具体

性がなく分類不能なものは除外した。Table 1 に、抽出された中カテゴリ、大カテゴリのテーマおよび出現頻度を示す。

Table 1

夫に期待すること, 夫にしてほしくないこと

夫に期待すること	夫にしてほしくないこと
大カテゴリ 中カテゴリ	大カテゴリ 中カテゴリ
特になし (25)	期待することは特になし (25)
子どもと過ごす時間をつくりしっかりと遊んでほしい (108)	公園などでしっかりと子どもと遊んでほしい (79)
子どもにかかわる基本的な世話や体調不良時の対応をしてほしい (47)	子どもと過ごす時間をつくり積極的に子どもとかわかってほしい (29)
子どものためにお金をかせぎ使ってほしい (11)	子どもの予定を把握し、園の行事参加や送迎、基本的な子どもの世話をしてほしい (31)
子どもの発達や状況に応じた声かけをしてほしい (56)	妻や子が体調不良の時仕事は休んだり家のことをしてほしい (16)
妻の苦勞を理解し相談にのり一緒に考えてほしい (31)	子どもの発達や状況に応じて叱ったり見守ったり声をかけてほしい (34)
当事者意識をもち妻と家事分担しながら積極的に子育てしてほしい (154)	妻の話を親身になって聞き相談にのったり一緒に考えたりしてほしい (22)
	子どもに関心をもち、同じ方向を向いて協力して積極的に子育てしてほしい (46)
	当事者意識をもって主体的に子ども、妻ファーストで動いてほしい (58)
	分担しながら家事や育児をしてほしい (50)
	夫にしてほしくないこと
	不満なし (9)
	怒りすぎたり甘やかすすぎたり極端なしつけをしない (139)
	子どもに対する甘やかし (43)
	子どもをおびえさせる怒り方 (139)
	育児・家事・仕事に対する夫婦の考え方の違い (21)
	夫婦間での考え方の違い (16)
	子どもへの関心が弱い (37)
	子どもと真剣に向き合おうとしない (72)
	子どもより自分を優先させる態度 (18)
	自分で考えて動かない (17)
	子どもや妻にとってマイナスとなるような行動やアドバイスをしてほしくない (66)
	見本とならない行動をとるなど子どもに混乱を与える態度 (28)
	余計な口出しをしないでほしい (38)
	夫の勝手な判断で混乱をもたらす (14)
	子どもが気持ちに寄り添わないかわり (30)
	自分本位な子どもへのかわり (14)

【夫に期待すること】から、妻は夫に当事者意識をもち積極的に子育てに参加することを希望し、子どもと過ごす時間を作ってほしいと考えていることが示された。また、【夫にしてほしくないこと】から、妻は夫に対して、子どもへの極端なしつけや子どもと真剣に向き合わない姿勢にネガティブな感情を抱いていることが示唆された。

引用文献

平野翔大 (2023). ポストイクメンの男性育児 妊娠初期から始まる育業のススメ 中公新書ラクレ

Ridge, T. (2002). *Childhood poverty and social exclusion: From a child's perspective*. Policy Press.

UNICEF (2021). *Where do rich countries stand on childcare?* UNICEF Office of Research-Innocenti.

付 記

本研究は、JSPS 科研費 24K21491 の助成を受けたものです。

子育て世帯の共生を目指した母親のニーズ調査 (2)

—母親は社会に何を期待するか—

○六車美加 (就実短期大学)
三沢 良 (岡山大学)

伊藤 優 (広島大学)
鎌田雅史 (就実大学)

キーワード：子育て支援, 社会的包摂, 共生社会

問題と目的

現代社会の「子育て支援」は、少子化問題の対策として経済的負担の軽減や、母親の就労環境の改善に焦点が当てられる傾向がある。子育て世帯の社会的包摂にとって、経済的補助や社会参加の保証は喫緊の課題である。しかし、経済支援や就労支援だけでは子育て世帯が健やかに共生できる社会を形成するには十分でない可能性がある(鎌田ら, 2025)。

Ridge(2002)は、子どもの社会的排除の議論において当事者の声に対して十分に耳を傾けられることなく、支援がパターン化された議論に呑み込まれてしまう危険性を指摘している。そこで本研究では、「子育て世帯の共生を目指した母親のニーズ調査」として子育て世帯 500 名の母親の生の声を収集するための自由記述式アンケートを実施した。本発表では、アンケートの回答から、母親が「社会に期待すること」に関する記述に基づき抽出したテーマを報告する。

方 法

調査概要

2024 年 2 月に、小学生以下(1 歳~12 歳)の子どもがいる子育て世帯の母親 500 名を対象としたオンライン調査を実施した。母親の平均年齢は 38.28 歳($SD=5.23$)であり、末子の平均年齢は 5.29 歳($SD=2.91$)であった。有効回答の 92.95%($n=448$)が、夫と同居している母親である。自由記述アンケートでは、任意の回答として「社会に期待すること」を尋ねた。

結果と考察

自由記述アンケートでは、延べ 315 件の回答が得られた。そのうち 51 件は「子育てしやすい街」「支援」「分からない」のような具体的に求める内容が判別できない記述であったため分析から除外した。まず類似した自由記述を小カテゴリーに分類し、小カテゴリー間の関係性をもとに、より抽象度の高い 8 つの中カテゴリー、3 つの大カテゴリーを抽出した(Table 1)。

中カテゴリーで最も回答が多かったのは「子育てを地域で見守る安心・安全な環境($n=98$, 37.12%)」、次いで「子育てに関するサポート体制や経済的支援の充実($n=58$, 21.97%)」であった。

大カテゴリーでは、「子どもや親を取り巻く環境の

Table 1

母親が社会に期待すること

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー
子どもや親を取り巻く環境の整備 (110)	子育てを地域で温かく見守る安心・安全な環境 (98)	温かく見守ってほしい (38)
		子どもの実態や親の現状を理解してほしい (13)
		安心して遊ばせられる環境・生活できる環境がほしい (27)
	母親父親共に、子育てと仕事が両立しやすい労働環境 (12)	子どもの安全が守られる環境づくりをしてほしい (20)
		子育てをしながらも働きやすい環境・体制づくりをしてほしい (4)
子育て世代の心理的負担の軽減 (36)	子育てに関する社会通念の変容(6)	働きながら子育てができる環境・体制づくりをしてほしい (8)
		父親が子育てや地域活動に携わることを奨励する雰囲気を作してほしい (6)
	協力し、支え合って子育てができる人間関係 (19)	子育てについて相談できる人、協力してくれる人が身近にいてほしい (11)
		近所づきあいや地域のコミュニティを通して地域全体で子どもを育ててほしい (8)
	子育て(教育)団体や地域活動に対する負担感の軽減 (11)	強制ではないPTA活動や子供会、地域活動であってほしい (7)
子育てに関する社会サービスや支援システムの拡充 (115)	子育てイベントや交流の機会の充実 (36)	あまりかまわないでほしい (4)
		子ども・親子向けイベントをもっと企画してほしい (22)
	親子・子どものためのサービスの提供 (21)	子育て世代のつながりやコミュニティ、交流の場を作りたい (14)
		親子が使いやすい施設を整備してほしい (4)
	子育てに関するサポート体制や経済的支援の充実 (58)	子育てを応援するサービスを整えてほしい (17)
	困ったとき・不安なときなどのサポートがほしい (18)	
	経済支援をしてほしい (40)	

整備($n=110$, 41.67%)」「子育て世帯の心理的負担の軽減($n=36$, 13.64%)」「子育てに関する社会サービスや支援サービスの拡充($n=115$, 43.56%)」に関するテーマが抽出された。経済支援、子育て活動の支援に加え、子育て世帯が安心して生活できるような、地域社会との温かい関係性構築を促す取り組みの必要性が示唆される。

引用文献

- 鎌田雅史・伊藤 優・三沢 良・六車美加 (2025). 「子育て支援」に関する社会心理学的論点 就実教育実践研究, 18, 31-43.
- Ridge, T. (2002). *Childhood poverty and social exclusion: From a child's perspective*. Policy Press.

付 記

本研究は、JSPS 科研費 24K21491 の助成を受けたものです。

大学運営による地域子育て支援拠点事業の展開 —利用者調査および全国 web 調査に基づく参加学生のイメージ—

○清水寛之(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)

キーワード: 地域子育て支援拠点事業, 子育て支援, 心理学専攻生

問題と目的

本報告は、大学が運営する地域子育て支援拠点事業のありかたを考察するために、利用者に提供される特別プログラムにおいて心理学専攻の大学生が当該プログラムに参加することの意義と問題点を明らかにすることをめざして行われた。具体的には、①利用者に対して質問紙調査を実施し、参加学生へのイメージを明確化すること、②子育て世代を対象とした全国 web 調査を実施し、心理学専攻学生に関する一般的イメージを捉えること、を目的とした。

方法

研究対象者 ①利用者19名(10月7名, 翌年1月12名), 平均年齢34.5歳, 26歳~44歳, 子どもの年齢0歳5か月~5歳6か月)。②子育て世代600名, 平均年齢36.7歳, 22歳~49歳。子ども(平均1.4子)。質問紙調査の概要 利用者への調査は、心理学の受講経験の有無, プログラム参加学生(心理学部3年次生)を対象としたBig Five尺度(和田, 1996)の評定, 大学生との関わり希望, その理由について(自由記述)で構成されていた。子育て世代への調査は、心理学の受講経験の有無, 一般的な心理学部/心理学科の学生に対するBig Five尺度(和田, 1996)の評定, 自身の子どもと大学生の関わりについての期待(自由記述)を尋ねるものであった。

結果と考察

心理学部の学生に対するイメージの比較

子育て世代の全国平均とプログラム参加学生を比較した結果、「神経症傾向」は全国平均の方が、それ以外の4因子においてはプログラム参加学生の方が有意に評定値の高いことが明らかとなった(Table 1)。

Table 1

全国平均とプログラム参加学生の比較

	全国平均 (n=600)	参加学生 (n=19)	t値	効果量 (d)	有意差
外向性	3.65	4.65	4.17***	-.97	学>全
協調性	4.72	6.51	16.00***	-1.78	学>全
勤勉性	4.28	5.45	4.97***	-1.16	学>全
神経症傾向	3.81	2.86	3.92***	.91	全>学
開放性	4.15	4.91	3.70***	-.86	学>全

*** $p < .001$, 学=プログラム参加学生, 全=全国平均

子育て世代への心理学受講によるイメージの比較

心理学の受講経験の有無による心理学部学生に対するイメージ(Big Five尺度)の差を比較するために対応のないt検定を行った結果、「開放性」において経験有群(189名)の方が経験無群(411名)よりも平均値が有意に高かった(Table 2)。

利用者における当年10月から翌年1月までの変化

利用者において当年10月から翌年1月までの参加学生へのイメージの変化を検討するために、Welch検定を行った結果、平均値は翌年1月の方が高くなっていくものの、有意差は見られなかった(Table 3)。

大学が運営する地域子育て支援拠点事業に参加している利用者の方が子育て世代よりも心理学部の学生のイメージが高いことが明らかとなった。ただし、利用者のデータがまだ少ないことから、さらなるデータ収集が望まれる。

付記

本研究は発表者が所属する大学の研究倫理審査委員会の承認を受けている。本研究は2022~2024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。本研究に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

Table 2

心理学の受講経験の有無による一般的な心理学部学生に対するイメージの比較

	受講経験有(n=189)		受講経験無(n=411)		t値	有意差
	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
外向性	3.70	1.01	3.63	1.08	0.76	n.s.
協調性	4.75	0.96	4.70	1.06	0.49	n.s.
勤勉性	4.37	1.02	4.24	1.03	1.33	n.s.
神経症傾向	3.77	0.96	3.82	1.09	0.57	n.s.
開放性	4.28	0.93	4.10	1.00	2.08*	経験有>経験無

* $p < .05$

Table 3

利用者におけるプログラム参加学生へのイメージの比較(10月と1月より)

	2024年10月(n=7)		2025年1月(n=12)		Welch検定	有意差
	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
外向性	4.50	1.47	4.79	0.99	0.47	n.s.
協調性	6.43	0.53	6.58	0.42	0.66	n.s.
勤勉性	5.36	0.94	5.54	1.01	0.40	n.s.
神経症傾向	2.93	1.51	2.79	1.01	0.21	n.s.
開放性	4.57	0.98	5.25	1.01	1.44	n.s.

教員養成学部生が教職を選択／敬遠する背景に何があるか

若松養亮 (滋賀大学)

キーワード：教育学部，教職，進路意思決定

問題と目的

教員の労働環境の問題から，教員養成学部においても教職に敬遠傾向がある。一方では熱意ある志望学生もおり，その背景の解明は，青年期の職業選択のメカニズムを明らかにし，キャリア支援の示唆にもなる。

本研究では，第 1 希望の職業を選ぶ理由，教師の働き方への見方，教育実習での成功感を用いて，教育実習終了後の意思決定との関連を分析する。

方法

教育実習を終えた国立教員養成学部の 3 年生 169 名に 2024 年 11 月に調査（質問内容は以下）を行った。

職業選択理由

若松 (2024) の調査項目に消極的選択の内容も付加した全 29 項目を提示し，最も希望する業種・職種の選択理由を 5 件法で評定させた。

教師の働き方への見方（以下，教職勤労観）

仕事の多さ・忙しさへの許容，給与が見合わないと思うかなどの 6 項目に 5 件法で評定させた。

教育実習の成功感

若松・古川 (2022) で作成した尺度から，各 2 因子に高負荷の項目を 2 つずつ用い，5 件法で評定させた。

結果と考察

職業選択理由の因子分析と教職志向との関連

選択理由を最尤法で因子分析を行い，プロマックス回転を施したところ，「貢献と成果」「対人的期待」「自分の安定」「仕事外重視の働き方」「消極的選択」の 5 因子 ($\omega = .719 \sim .933$) に分かれた。理由尺度で教職を想定したか否かでこれらの因子得点を t 検定で比較すると，「仕事外重視の働き方」因子でのみ有意差が見られ，教職を選ばなかった人の方が高く ($t(50.56) = 5.46, p < .001$)，教職の選択・非選択には教師の多忙さが影響していると推測された。

教職勤労観の比較

教師の多忙さが教職の非選択と関連をもつ背景を探るため，教職勤労観 6 項目の評定を教職の選択・非選択の 2 群で比較した (Table の①)。労働環境や条件の悪さへの許容と，それが報われるという所感は選択群が高く，余暇時間が減る迷惑感是非選択群が高かった。続いて，これらの 6 項目で選択・非選択群のステップワイズ判別分析 (Table の②) を行うと，判別成功率 70.2% の判別関数が得られた。判別に使用された項目は，係数が高い順に「仕事の多さ・忙しさへの許容」，「余暇時間が減る迷惑感」，「仕事の多さ・忙しさ」であった。Wilks のラムダは .809 であった。

教職勤労観と実習成功感の関連

非選択につながる教職勤労観が，教育実習の成否によって抑制される可能性を探るため，確認的因子分析で確認された教育実習の成功感「授業」「対・子ども」について，一方を統制したときの各成功感と教職勤労観の偏相関を Table の③に示した。

「対・子ども」の成功感が高い人ほど「仕事の多さと忙しさは許容」でき，「成果とやりがいで報われる」と感じ，「余暇時間が削られるのは迷惑」とは感じていなかった。「授業」で成功感が高い人ほど「仕事の多さと忙しさは成果とやりがいで報われる」と感じ，「余暇時間が削られるのは迷惑」と感じていた。後者の成功感単に教職志向の勤労観と正相関せず，分けて検討する必要性が示された。

引用文献

- 若松養亮 (2024). 教員養成学部生の職業選択動機に見る利他と利己. 日本教育心理学会第 66 回総会発表論文集, 301.
若松養亮・古川真実 (2022). 教育実習による教職志向の変化と実習生間の相互作用の関連—教員養成学部生の場合. 滋賀大学教育実践研究論集, 4, 115-122.

	①教職選択・非選択でt検定			②判別分析	③実習成功感との偏相関	
	教職選択群	非選択群	n.s.		授業	対・子ども
1. 教師の仕事は多くて忙しいと思う	4.71 (0.49)	4.59 (0.82)	n.s.	.391	-.11	.09
2. 教師がもらう給与や手当の額は、実際の働きに見合っていないと思う	4.15 (1.05)	4.28 (1.00)	n.s.		.04	.06
3. 教師の仕事の多さと忙しさは、自分が教師をするなら許容できる	3.08 (1.23)	2.03 (1.18)	***	.754	.10	.25**
4. 教師の残業代が時間数ぶん出ないことは、自分が教師をするなら許容できる	2.32 (1.28)	1.56 (0.94)	***		.03	.08
5. 担当した子どものために働くことで、自分の余暇時間が削られることは迷惑だ	2.03 (1.08)	2.90 (1.52)	**	-.537	.16*	-.25**
6. 教師の仕事の多さと忙しさは、仕事をもたらす成果とやりがいで報われると思う	3.27 (1.32)	2.38 (1.25)	***		.16*	.18*

注) ①では各群について平均と標準偏差を示した。②では標準化された正準判別関数係数を示した。*** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$

畏敬の念と知的好奇心の関連 —縦断ネットワーク分析を用いた検討—

○澤田和輝 (京都大学)

野村理朗 # (京都大学)

キーワード：畏敬の念，好奇心，縦断ネットワーク分析

問題と目的

大自然の絶景のように、我々のスキーマを超越する広大な刺激に対して生じる感情反応は「畏敬の念」と呼ばれ (Keltner & Haidt, 2003), この 20 年間、心理学分野を中心に数多くの研究がなされてきた (Keltner, 2023)。例えば、特性的畏敬の念—日常生活で畏敬の念を経験する傾向—の高い個人ほど、知的好奇心が高いことが繰り返して示されている (Anderson et al., 2020; Zhang et al., 2023; Zhang et al., 2024)。しかしながら、これらの研究は横断的研究であり、特性的畏敬の念と知的好奇心の縦断的関連については不明なままである。

本研究では、成人期初期の人々を対象に、1 年間にわたる 4 時点の縦断調査を実施し、縦断ネットワーク分析を用いて特性的畏敬の念と知的好奇心との個人内関係を検討した。また、そのための工夫として、特性的畏敬の念に特異的な効果を検討するために、他の特性的ポジティブ感情も測定し変数に投入した。さらに、知的好奇心が拡散的好奇心と特殊的好奇心の 2 種に大別されることから (Litman, 2003), 特性的畏敬の念と 2 種的好奇心それぞれとの関連を検討した。

方法

調査対象者

オンライン調査会社のモニターのうち 18 歳から 29 歳の 237 名が 4 時点全ての調査に参加した (第 1 時点目での平均年齢 25.43 ± 3.17 歳, 女性 169 名)。

手続きと材料

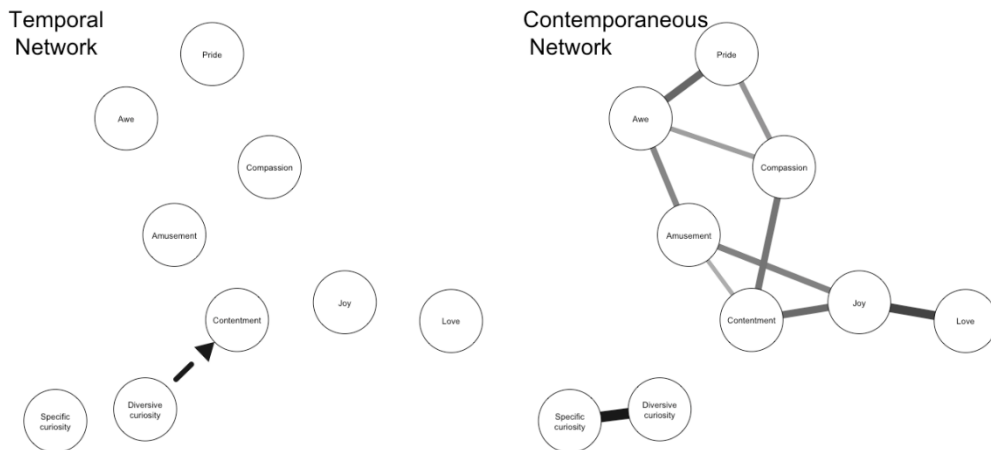
全ての参加者が 4 時点で、日本語版特性的ポジティブ感情尺度 (Nomura et al., 2022) と知的好奇心尺度 (西川・雨宮, 2015) に回答した。日本語版特性的ポジティブ感情尺度では、畏敬の念・愉快・喜び・慈悲・満足・愛情・誇りの 7 つの感情を日常生活で経験する傾向を測定する 38 項目 (e.g., “私はよく畏敬の念を感じる”) に当てはまる程度を 7 件法で回答することが求められた。知的好奇心尺度では、拡散的好奇心 (e.g., “何事にも興味関心が強い”) と特殊的好奇心 (e.g., “はっきりした明快な答えが出るまでずっと考える”) に関する 12 項目に当てはまる程度を 5 件法で回答することが求められた。

結果と考察

縦断ネットワーク分析の結果、経時的ネットワークにおいて、特性的畏敬の念は拡散的好奇心と特殊的好奇心を統計的に有意に予測しなかった (Figure 1)。また、同時性ネットワークにおいても、特性的畏敬の念は 2 種の知的好奇心とは統計的に有意な関連を示さなかった。また、他の特性的ポジティブ感情に関しても、知的好奇心との個人内関係はほとんど確認されなかった。今後の研究では、潜在的な交絡要因を統制した検討、異なる年齢層の人々を含むサンプルでの検討や異なる測定間隔やより多くの測定時点での検討等を実施し、同様の結果が再現されるのかどうかを確認する必要がある。

Figure 1

縦断ネットワーク分析の結果



強みの多さ、強み認識および強み活用感と 心理的ウェルビーイングの関連

○福留隆央 (鳴門教育大学大学院)

吉田琢哉 (岐阜聖徳学園大学)

キーワード: 強み, 心理的ウェルビーイング, 大学生

問題と目的

ウェルビーイング (以下, WB) を促進させることは近年重要な課題とされている。文部科学省の次期教育振興基本計画においても「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)。伊藤・小玉 (2005) は, WB を主観的 WB と心理的 WB の 2 種類に分けて示している。主観的 WB は自己の情動状態の快・不快についての主観的感覚を意味する概念であり, 心理的 WB は生きる意味を見出し, 成長していくことの重要性を示唆する概念である。WB を包括的に捉えるためにはこの 2 つの観点が含まれるとされる。WB を促進させるための心理学の研究分野の 1 つにポジティブ心理学の主要なテーマである「強み」が挙げられる。中嶋他 (2019) は, 強みの多さ, 強み認識, 強み活用感と主観的 WB の関連を検討した。結果から, 主観的 WB を高めるためには, 強みの多さや強み認識に焦点を当てた介入が望ましい可能性が示唆された。このように強みと主観的 WB の関連は検討されているものの, 強みの多さ, 強み認識, 強み活用感と心理的 WB の関連を調べた研究は行われていない。強みが包括的に捉えた WB に与える影響を検討するために, 本研究では強みと心理的 WB の関連について検討する。

方 法

調査対象者

2023 年 6 月に, 中部地方の大学生 115 名 (男性 55 名, 女性 60 名) から回答を得た。平均年齢は 18.9 歳 ($SD=0.72$) であった。研究の目的や倫理的配慮等について説明したうえで Google Forms に回答を求めた。

調査内容

強みの多さの測定には, 日本語版生き方の原則調査票 (大竹他, 2005) を用いた。研究参加者の負担を考慮し, 各下位尺度 1 項目ずつの計 24 項目について回答を求め, 「あてはまる」(4 点) または「非常にあてはまる」(5 点) の場合に強みがあると解釈し, 4 点または 5 点と回答された強みの数を強みの多さとした (24

項目 5 件法)。強み認識の測定には, 高橋・森本 (2015a) の日本語版強み認識尺度 (8 項目 5 件法) を, 強み活用感の測定には, 高橋・森本 (2015b) の日本語版強み活用感尺度 (14 項目 5 件法) をそれぞれ用いた。また, 心理的 WB の測定には, 岩野他 (2015) の心理的 well-being 尺度短縮版 (24 項目 6 件法) を用いた。

結 果

強みの多さ, 強み認識, 強み活用感と心理的 WB の合計得点及び 6 つの下位尺度の関連を検討するため, 他の強みの変数を統制した偏相関係数を算出した。結果を Table 1 に示す。強みの多さと強み認識において, 一部の心理的 WB の下位尺度及び合計得点に有意な正の偏相関が見られた。一方, 強み活用感においては有意な偏相関は見られなかった。

考 察

結果から, 心理的 WB を高めるためには, 強みを多く保有することや強みを認識することが重要である可能性が示唆された。強みと主観的 WB の関連を検討した中嶋他 (2019) の結果も踏まえると, 主観的 WB, 心理的 WB どちらにおいても強みの多さと強み認識を高めることが重要であると考えられる。海外の先行研究では強み認識よりも強み活用感が WB に対して重要な変数である可能性が示唆されている (Govindji & Linley, 2007)。一方で本邦の研究では主観的 WB に対して, 強み活用感は影響が見られず, 強み認識のみが影響を示した (阿部, 2021)。本邦は他国に比べ自尊感情が低く, 自分のポジティブな側面に気づくことが難しく, 強み認識が他国よりも重要である可能性がある (阿部, 2021)。本研究によって心理的 WB においても本邦では同様に強み認識の重要性が示唆された。

最後に, 本研究の課題を 2 点挙げる。第一に本研究は横断調査であり, 強みと心理的 WB の間に因果関係を明らかにすることはできていない。第二に, 心理的 WB のうち自律性においては関連が見られず, 他のアプローチを検討する必要がある可能性が示唆された。

Table 1

項目得点間の偏相関係数 (他の強みの変数を統制)

	人格的成長	人生における目的	自律性	自己受容	環境制御力	積極的な他者関係	心理的ウェルビーイング
強みの多さ	.517 **	.127	.007	.220 *	.446 **	.454 **	.425 **
強み認識	.168	.262 **	.060	.233 *	.178	.153	.289 **
強み活用感	.006	-.063	.025	.110	.130	-.030	.043

** $p < .01$, * $p < .05$

自然災害被災地訪問による行動の変容に関する研究 —東日本大震災の体験を通じて—

○田中真理 (九州大学)

鎌滝晋礼 # (九州大学)

キーワード：自然災害，被災地訪問，行動変容

問題と目的

災害被災地訪問はどのような行動の変容をもたらすのだろうか。先行研究ではボランティア活動を中心にその意義が議論され、①心理的成長、②ボランティア活動の公的システム化への示唆 (Wessells, Kostelny, & Kathleen, 2021)、③ボランティアネットワークの分析 (Bond, Pasko, Solis-Perez, Sisneros, Gonzales, Bargo, & Walker, 2021)、④メンタルヘルスの課題 (Ary-Cueto, 2018)、⑤ボランティア育成 (Ventura & Patriarca, 2010) に分類できる。これらのうち①心理的成長については、教育的意義 (Beege, Nebel, Schneider, & Rey, 2021)、職業的示唆 (Berah, Jones, & Valent, 1984)、心的外傷後の成長 (Anderson, Prioleau, Kaneko, Naruse, Sekine, Maeda, Yabe, Katz, & Yanagisawa, 2016)、アイデンティティ形成からみた成長 (Baginski, 2012 等) 等が指摘されている。しかし、これらは認識の変容にとどまり、行動の変容を検討していない。また、特に東日本大震災においては、東北被災地の復興・創成に向けて観光の果たす役割が推進され (観光庁, 2011)、「観光復興」の言葉も生まれるなど、被災地訪問は必ずしもボランティア活動

に限定されない。そこで本研究では、ボランティア活動の有無に関わらず「被災地へ赴く」という体験がその後どのような影響をもたらすかを、行動の変容に焦点をあてて検討することを目的とする。

方法

対象者 369 名 (訪問有 201/無 168 名) (-20 歳代 120 名/30-40 歳代 143 名/50 歳代-106 名)。

手続き アンケート調査。調査時期は 2021 年 12 月から 2 月。

調査内容 予備調査、Clarly ら (1998) 等を参考に 10 領域 20 項目。

倫理的配慮 研究目的や研究参加の任意性と同意撤回の自由等について説明後、研究協力への同意を得た。

結果と考察

訪問と行動との関連について検討するため、各行動変容を目的変数とした二項ロジスティック回帰分析を行った。その結果、Table 1 に示す全ての領域において、訪問無と比較した訪問有のオッズ比は有意に高値を示した ($p < .01$)。ボランティア活動の有無に限らず、また認識の変容 (田中・鎌滝, 2022) のみならず、被災地訪問によって行動においても影響を与えることが示唆された。今後は、これらの変容と被災地訪問時の交流内容との関連性の検討が課題である。

Table 1
被災地訪問と行動変容

要因	項目	OR	95% CI
1 家族関係	家族に対して感謝を伝えるようになった、あるいはその頻度が増えた	1.76	(1.07, 2.89) *
2 友人関係	友人に対して感謝を伝えるようになった、あるいはその頻度が増えた	2.68	(1.45, 4.95) **
3 東北への愛着	東北産地のあるものを買うようになった、あるいはその頻度が増えた	3.22	(1.93, 5.39) ***
	東北に旅行に行くようになった、あるいはその頻度が増えた	13.3	(4.04, 44.0) ***
4 自然への畏敬	自然と親しむ機会を作るようになった、あるいはその頻度が増えた (星を見る、花を植える、山に行く等)	2.68	(1.45, 4.95) **
5 霊や魂	宗教的習わしを行うようになった、あるいはその頻度が増えた (仏壇に手を合わせる、お盆にお供えする等)	1.85	(0.779, 4.41)
	ニュースを見る/聞くようになった、あるいはその頻度が増えた	1.19	(0.780, 1.82)
6 政治や行政	選挙に行くようになった、あるいはその頻度が増えた	1.75	(0.796, 3.86)
	選挙公約を読むようになった、あるいはその頻度が増えた	2.25	(1.05, 4.84) *
	地震や大雨による震災が起きた時に、支援活動に参加するようになった、あるいはその頻度が増えた	2.82	(1.37, 5.77) ***
	地震や大雨による震災が起きた時に、被災地に寄付や支援物を送るようになった、あるいはその頻度が増えた	1.97	(1.12, 3.48) *
7 被災者への認識	震災支援に関する企画・運営 (チャリティー活動・イベント等) を行うようになった、あるいはその頻度が増えた	5.77	(1.68, 19.9) **
	震災支援以外のボランティア活動を行うようになった、あるいはその頻度が増えた	2.41	(1.09, 5.33) *
	日常の中で困っている人を助けるようになった、あるいはその頻度が増えた	2.52	(1.36, 4.68) **
8 価値観の顕在化	自分の意見を言うことができるようになった、あるいはその頻度が増えた	3.12	(1.38, 7.07) **
	自分の意見と異なる意見の人と対立するようになった、あるいはその頻度が増えた	"16.7"	(0.960, 289) **
	自分の意見と異なる意見を持つ人を認め、折り合いをつけるようになった、あるいはその頻度が増えた	2.23	(1.19, 4.16) *
9 防災意識	災害に備えるようになった、あるいはその程度が高まった (家族で避難場所を決める、備蓄食を準備する、ヘルメット・ラジオ・ろうそくなどを準備する等)	1.46	(0.960, 2.23) +
10 被災地の現状の伝達	被災地の現状を人に伝えるようになった、あるいはその頻度が増えた	6.21	(2.36, 16.3) ***

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$ また、" " は補正オッズ比を示す。

新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) 由来の青少年のトラウマ反応の収束 —2024 年調査の結果から—

○山本 奨 (日本女子大学)

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) について、世界保健機関 (WHO) は 2020 年 1 月に緊急事態を宣言し、2023 年 5 月にこれを終了させた。青少年に対するその心的影響を検討するためには、単に流行下においてアウトカムを測定するだけでは十分ではなく、流行前の調査を用いて平時のベースラインを確定させ、これと測定結果とを比較することが必要となる。この課題に応えるものとして、山本・大谷 (2024) の小学生、中学生、高校生を対象に、東日本大震災発災以降毎年 1 回、10 万人規模で測定されてきたトラウマ反応を用いた報告がある。そこでは、非線形回帰式により、トラウマ反応を①震災由来の反応、②COVID-19 由来の反応、③平時の反応の 3 側面に分解し推計することで、2020 年以降の COVID-19 由来の反応の推移が明らかになっている。そして、2023 年調査では、緊急事態宣言が終了して半年が経過しても、小学生や高校生ではトラウマ反応を呈する要支援者の在籍比が上昇を続け、中学生では頂点に達したがそれを維持し下降がみられないことが報告された。その後、青少年の反応は収束に向かったのであろうか。

本研究は、緊急事態宣言終了年の 2023 年からその翌年の 2024 年にかけての、COVID-19 由来のトラウマ反応の変化を明らかにしようとするものである。

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の 2014 年から 2024 年までの公表データを用いた。当該尺度は児童生徒の回答によるもので、トラウマ反応を過覚醒、再体験、回避麻痺、否定的思考の 4 下位尺度で捉える。「この 1 週間に次のことがどれくらいありましたか」の教示文でその頻度を問い、ほぼ毎日、3-5 日、1-2 日、ない、による 4 段階に 3-0 点を与え、各下位尺度 5 項目の中学生高校生版では 9 点以上、3 項目の小学生版では 6 点以上を要支援者と判定する。項目の表現は震災に限定するものではないため、要支援者には非震災由来の者が含まれる。2024 年調査の回答者は、小学生 50,963 人、中学生 26,979 人、高校生 21,447 人であった。

要支援者率の実測値と比較するためのベースライン (以下、推計値) は、山本・大谷 (2023) の要支援者率の推移を表す非線形回帰式を用いて生成した。

結 果

COVID-19 由来の要支援者

公表された 2024 年 (2023 年) の要支援者率 (%) の実測値は、小学生 15.2 (14.4)、中学生 12.5 (12.7)、高校生 9.9 (10.5) であった。いずれの校種も 2024 年の要支援者率は推計値を上回るもので、母比率の推定を行ったところ、その 99%信頼区間の下限も推計値を上回るものであった。これにより緊急事態宣言終了から 1 年半を経た 2024 年の調査時点においても、2023 年同様、COVID-19 由来のトラウマ反応が認められた。

COVID-19 由来の要支援者率の推移

次に COVID-19 の影響のみを抽出し、これに由来する要支援者率の経年変化を検討するために、前項に示した要支援者率から推計値を差し引くことで、COVID-19 由来のみの要支援者率を生成した。その結果、2024 年 (2023 年) の要支援者率 (%) は、小学生 3.13 (2.33)、中学生 1.91 (2.10)、高校生 0.63 (1.21) であった。2020 年に遡っての 6 年間の校種別の要支援者率の偏りは、小学生 ($\chi^2(5)=2359.10, p<.01$)、中学生 ($\chi^2(5)=1087.64, p<.01$)、高校生 ($\chi^2(5)=189.36, p<.01$) でありいずれも有意であった。多重比較の結果、小学生では、2023 年から 2024 年にかけて有意に上昇しており、パンデミック初期から一貫して上昇していることが示された。中学生では、2024 年と 2023 年の間には有意な差がなく、2022 年以降プラトーを呈していることが示された。高校生では、2023 年から 2024 年にかけて有意に下降していることが示された。

考 察

2020 年のパンデミック初期から 5 年が経ち、緊急事態宣言終了からも 1 年半が経過した 2024 年調査においても、COVID-19 由来のトラウマ反応が、児童生徒に生じており、収束に至っていないことが確認された。しかし、校種によって要支援者率の推移は特徴的で、小学生では一貫してその上昇が継続され、中学生では 3 年間に渡って高止まりが継続され上昇も下降もないことが示され、高校生ではパンデミック発現後はじめて前年からの低下がみられたことが分かった。高校生では 2022 年から 2023 年にかけての上昇が報告されていたが (山本・大谷, 2024)、中学生と異なりその頂点は単年のものとなった。その低下は、収束の兆しである可能性が示唆された。

引用文献

山本 奨・大谷哲弘 (2023). 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.

中学受験をめぐる親子の心理的葛藤 —教育マルトリートメントに着目して—

○井梅由美子 (東京未来大学)
大橋 恵 (東京未来大学)

藤後悦子 (東京未来大学)

キーワード：中学受験，教育マルトリートメント，親の関わり

問題と目的

昨今，我が国では少子化により子どもの数は減少しているものの，中学受験を選択する子どもの割合は増加傾向にある（首都圏模試センター，2024）。中学受験にあたっては，専門の塾に通うなどして数年をかけて準備することが一般的である。中学受験の準備段階の子どもたちとは，小学校高学年であり子どもの年齢が幼いことから，親のサポートが欠かせない。このように，親が過干渉になりやすい構造がある。そのため，受験をめぐる親子の葛藤が増えることが予想され，教育虐待や教育マルトリートメントにつながる危険性もある（浅見，2024）。

そこで本研究では，中学受験を経験した成人男女にアンケート調査を実施し，当時を振り返ってもらい，両親の教育マルトリートメントについて尋ねた。併せて，両親の養育態度について尋ね，教育マルトリートメントとの関連について検討した。

方 法

調査対象者 19～39 歳の中学受験経験者 700 名。
調査時期と手続き 2025 年 1 月末～2 月初旬に調査会社 に依頼し，オンラインにて実施した。

調査内容 ①フェイス項目として年齢，性別，就業形態，婚姻の有無，合否等を尋ねた。②父母の教育マルトリートメントに関する項目：浅見(2024)を参考に 10 項目で尋ねた(5 件法)。③父母の養育態度に関する項目：小山(1999)より 10 項目を使用した(5 件法)。

倫理的配慮 参加は自由意思であること，匿名性が担保されていること，学術的な利用のみ行うこと等を説明した。

結果と考察

基礎統計量

回答に不備があった者を除き，男性 338 名 ($M=30.22$ 歳， $SD=5.46$)，女性 335 名 ($M=29.71$ 歳， $SD=5.29$)，計 673 名を分析対象とした。現在の婚姻状況について，男性は未婚 256 名 (75.7%)，既婚 80 名 (23.7%)，離婚/死別 2 名 (0.6%)，女性は未婚 209 名 (62.4%)，既婚 116 名 (34.6%)，離婚/死別 10 名 (3.0%)であった。中学受験結果について，第 1 志望校に合格が 423 名 (62.9%)，第 2 志望校以下に合格 (進学) が 133 名 (19.8%)，第 2 志望校以下に合格 (進学せず) が 16 名 (2.4%)，不合格が 101 名 (15.0%)であった。

項目分析

中学受験時の教育マルトリートメント項目について，父母各 10 項目で主成分分析を行い，1 因子性を確認した (父： $\alpha=.963$ ，母： $\alpha=.960$)。次に，養育態度に

関する 10 項目について，父母それぞれ因子分析を行った結果，先行研究と同じく「受容」的な養育態度と (5 項目)、「統制」的な養育態度 (4 項目) の 2 因子が得られた (父受容： $\alpha=.928$ ，父統制： $\alpha=.838$ ，母受容： $\alpha=.937$ ，母統制： $\alpha=.824$)。

教育マルトリートメントの性差

教育マルトリートメントに関する項目について，父母それぞれに合計を算出し (10-50 点)，性別による t 検定を行ったところ有意な差が見られた。父親では，女性 $M=19.87$ ($SD=9.86$) よりも男性 $M=23.68$ ($SD=10.64$) で有意に得点が高く ($t(624)=4.65$ ， $p<.01$)，母親についても女性 $M=21.03$ ($SD=10.55$) よりも男性 $M=23.56$ ($SD=10.75$) の得点が高かった ($t(640)=3.01$ ， $p<.01$)。男性の方がマルトリートメントを受けたと感じており，その要因は今後さらなる検討が必要である。

養育態度とマルトリートメントの関連

両親の養育態度とマルトリートメント項目の相関を男女別に算出した結果を Table 1 に示す。マルトリートメントと統制的な養育態度とは正の相関が認められた。一方，受容的な養育態度とは概ね負の相関がみられたが，男性では父親の受容とマルトリートメントとの関連が見られなかった。

Table 1

両親の養育態度とマルトリートメント項目の相関

	1	2	3	4	5	6
1 受容(父)		.085	.657**	.009	-.122*	-.147*
2 統制(父)	.336**		.074	.416**	.478**	.350**
3 受容(母)	.756**	.336**		-.035	-.172**	-.271**
4 統制(母)	.287**	.638**	.271**		.197**	.356**
5 マルトリ(父)	.010	.405**	-.126*	.284**		.763**
6 マルトリ(母)	-.046	.318**	-.177**	.353**	.806**	

左下：男性 右上：女性

引用文献

- 浅見里咲 (2024). 中学受験期に起きるエデュケーション・マルトリートメント 日本教育心理学会第 66 回総会発表論文集
小山由美子 (1999). 中学生の親子関係と学校適応感についての研究 お茶の水女子大学発達臨床心理学紀要, 1, 1-10.
首都圏模試センター (2024). 受験情報ブログ <https://www.syutoken-mosi.co.jp/blog/entry/entry004298.php>

付 記

東京未来大学特別研究助成により行われた。

ディスレクシア児の音韻意識と文字列の視覚注意範囲が読み能力に及ぼす影響

○杉本明子 (明星大学)
吉田弘司# (比治山大学)

柴崎光世# (明星大学)

キーワード：ディスレクシア児, 音韻障害, 視覚注意範囲障害

問題と目的

アルファベット言語のディスレクシアの研究では音韻障害に焦点が当てられてきたが, 近年, 視覚注意範囲障害などの視覚性障害もディスレクシアの原因として注目されている (Valdois, 2022)。日本語のディスレクシアの研究においても, ディスレクシア児には音韻性障害や視覚性障害があること (杉本, 2022), ディスレクシア成人には視覚注意範囲障害が認められること (杉本他, 2022) が示唆されてきた。しかしながら, 日本語のディスレクシア児の音韻障害と視覚注意範囲障害が読み能力にどのように影響を与えているのかについては解明されていない。

本研究では, 日本語ディスレクシア児の文字列の視覚注意範囲の発達とは定型発達児とどのように異なるのか, また, 音韻意識と視覚注意範囲の発達は読み能力とどのように関係しているのかについて, 日本語を母語とするディスレクシア児と定型発達児を対象とした実験により検討することを目的とした。

方法

参加者

ディスレクシアの小学 6 年生 (16 名), 健常の小学 2 年生 (17 名), 4 年生 (19 名), 6 年生 (16 名), 合計 68 名が本研究に参加した。

課題と手続き

事前検査 知能検査<レーヴン色彩マトリックス検査>と読み能力検査<STRAW-R>を実施した。

視覚注意範囲課題 (VA 課題) ノートパソコンの画面中央に, 5 文字列 (アラビア文字・ひらがな・漢字・数字・記号のいずれか 1 種類の 5 文字から構成された無意味な列) を視覚的に 0.5 秒間提示し, 5 文字列が消失した 0.5 秒後に, 最初の 5 文字列と同種の 1 つの文字を視覚的に 2.0 秒間提示し, 参加者に最初の 5 文字列に含まれていたか否かをマウスのボタンを押すことにより回答 (Yes/No) させた。5 条件 (アラビア文字・ひらがな・漢字・数字・記号) × 1 トライアル (4 試行) × 3 ブロック (A・B・C) の計 60 試行実施した。アラビア文字はコントロール条件であったため, 分析対象から除外した。

因果関係の分析 本実験により得られた「読み能力」(VA 課題) のデータと杉本他 (2024) の「音韻課題」(頭韻非語・頭韻実在語・脚韻非語・脚韻実在語の 4 条件) のデータを用いて, 参加者の音韻意識, 視覚注意範囲と読み能力の関係性について重回帰分析を行った後, パス解析を行った。

結果と考察

読み能力

ディスレクシア 6 年生と健常児 (2・4・6 年生) の「読み能力 (正確性)」の正答数の平均値を Figure 1 に示す。ディスレクシア児と健常児の正答数に関して

1 元配置分散分析を実施した結果, 群の主効果が統計的に有意であった ($F(3, 64) = 13.66, P < .001$)。Tukey の HSD 法 (5%水準) を用いて多重比較を行った結果, ディスレクシア 6 年生 < 健常 6 年生であった。

視覚注意範囲課題 (VA 課題)

「ひらがな」「漢字」「数字」「記号」の各条件におけるディスレクシア 6 年生と健常児 (2・4・6 年生) の正答率の平均値を Figure 2 に示す。各条件の正答率に関して 1 元配置分散分析を実施した結果, 「ひらがな」「数字」において群の主効果が統計的に有意であった (順に, $F(3, 64) = 6.60, 6.80, P < .001, .001$)。Tukey の HSD 法を用いて多重比較を行った結果, 両条件においてディスレクシア 6 年生 < 健常 4・6 年生であった。

Figure 1
読み能力

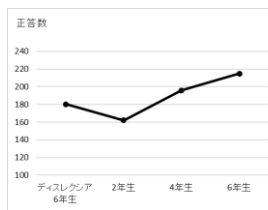
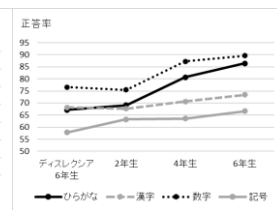


Figure 2
VA 課題

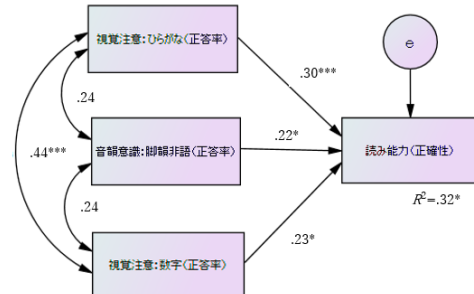


読み能力と視覚注意範囲・音韻意識の因果関係

視覚注意範囲と音韻意識が読み能力へ与える影響を検討するために, 「読み能力」(得点) を従属変数, VA 課題の「ひらがな」「漢字」「数字」「記号」と杉本他 (2024) の音韻課題の「頭韻非語」「頭韻実在語」「脚韻非語」「脚韻実在語」の得点を独立変数としてステップワイズ法による重回帰分析を実施した。その結果, VA 課題の「ひらがな」「数字」と音韻課題の「脚韻非語」が統計的に有意となった。この結果に基づき, パス解析を行った結果を Figure 3 に示す。

本研究結果および杉本他 (2024) の結果から, ディスレクシア児の音韻障害と視覚注意範囲障害が読み能力に影響を及ぼすことが示唆された。

Figure 3
視覚注意範囲・音韻意識・読み能力の因果関係



能登半島地震被災地区での調理実習授業によるこころのケア

○足立由美 (金沢大学)

吉川弘明 # (金沢大学)

キーワード：能登半島地震，調理実習，こころのケア

問題と目的

2024 年 1 月 1 日に起こった能登半島地震によって、一般道路が寸断され、断水が長く続くなど、能登半島は甚大な被害を受けた。学校再開が難しい 5 つの市町では、2024 年 1 月から 3 月まで、中学生、高校生が家族と離れて、県南部に集団避難する事態となった。A 大学は地域の中核大学として、2024 年 1 月 5 日に能登半島地震によってこころの不調を生じた方たちへのメンタルケアチームを設置し、保健管理センターを中心として、学内の公認心理師がボランティアで活動に協力する体制がつくられた。急性期には、影響の大きい A 大学の学生、家族、教職員へのカウンセリングを行ったが、2024 年 4 月以降、A 大学のコミュニティ全体へのこころのケアを開始した。その中には食育によるアプローチがあり、野菜スープの試食会を複数回開催し、地元のシェフを講師に迎え、能登食材を使った料理教室を行い、交流の機会をつくった。

筆者らは、能登半島地震被災地区の支援を 2024 年 6 月末に開始し、2025 年 2 月末に特別支援学校の学校教諭らと一緒に調理実習授業を行った。本研究では、能登半島地震で被災した学校で行った調理実習授業について、実践報告し、考察する。

方 法

奥能登地区の特別支援学校 B から支援要請を受け、2024 年 10 月、教頭と養護教諭と筆者らがオンラインでミーティングを行い、11 月に校内見学を行った。2025 年 1 月に学校 B で高等部の担任教諭、養護教諭と、メンタルケアチームの医師、公認心理師、管理栄養士で食育に関するミーティングを行った。学校 B の生徒たちは学校 C の一部の施設を使って学習をしている状態であり、調理実習室は傾き、水を流せない状態であった。できていなかった楽しいイベントを行いたい、家で生徒が 1 人でも作れる野菜のメニューを増やしたいなど、担任・養護教諭のニーズに対応し、なにができるか、どこで行うか、意見を出し合い、メールで材料やレシピの確認を行った。天候不良による延期もあったが、2025 年 2 月末の 5、6 限の授業で、高等部の生徒 9 名と教諭らと一緒に調理実習を行った。調理実習の実施および報告は、学校 B の了承を得て行った。メニューは「おやつは食事の一部 やさいの入ったからふる 2 色のパンケーキ」であった。

結果と考察

当日は、管理栄養士が作り方のデモンストレーションをした後、2 つの班に分かれ、人参、ほうれん草の入った 2 種のパンケーキ、小松菜のスムージーを全員で協力して作った。高等部の教諭が 5 名以上個別に支援に入り、生徒たちは会話を楽しみながら、怪我することなく調理を行った。食事を楽しんだ後の片づけも指導されていた。

発達障害児が被災状況下において示しやすい状態像は、一般的な被災後の反応に加え、特有の変化や症状の悪化、そもそも有する脆弱性の顕在化したものと考えられる(熊谷ら, 2022)。栄養状態は、こころからだの健康に大きく影響する。特別支援学校では生徒に直接ストレスチェックなどのアンケートを実施することが難しく、こころのケアも難しいが、調理実習を通してこころのケアを行うことができたと考えられる。また、この取り組みは教諭にもよい影響があったと考えている。生徒と教諭という二極的な関係の中に、県内の支援者が加わり、硬直化しがちな関係性の中に新たなコミュニケーションの機会を設定したことで、関係性の拡張ができたと考えられる。

Figure 1

調理実習で作った料理の写真



引用文献

熊谷修平・菅原裕子・佐々木 全 (2022). 発達障害児の支援ニーズに基づいた学校安全の実践構想—災害時の避難所利用に備える「個別の教育支援計画」活用モデルの構築 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 6, 197-210

付 記

本研究は、2024 年度公益信託仲谷鈴代記念栄養改善活動振興基金 栄養改善に関する活動助成部門の助成を得て行った。

知的障害児のリズム同期における映像資料の呈示内容に関する研究 —4 種類の映像資料を用いた実験的検討—

湯浅哲也 (大阪教育大学)

キーワード：知的障害, リズム同期, 映像資料

問題と目的

知的障害児のリズムに関する研究で、障害のない子どもよりリズム同期の正確性が低いことが指摘されている。その背景として、運動テンポを把握する能力の違い、動作の予期の正確さの不十分さ、フィードバック情報の不正確さ、体のかたちや動きについてのイメージを十分に発達させていないことから、リズム感以外に運動面へのアプローチの必要性が指摘されている。しかし、先行研究ではリズムの同期方法がメトロノームやメロディーによる聴覚刺激と教師がリズムパターンを手拍子して見せて模倣させる方法で実施されている。そもそも、知的障害児には、視覚情報を活用した教育・支援が行なわれている。そのため、音楽でのリズム指導における視覚的呈示方法を検討する必要があると考えられるが、リズム同期に関する呈示方法や指導方法につなげた検討はほとんど見当たらない。

そこで、本研究では特別支援学校 (知的障害) に在籍する知的障害を有する生徒を対象に、4 種類の映像に合わせて、リズムを手で叩く実験を実施する。それらを通して、知的障害児のリズム同期の特徴を明らかにできるとともに、効果的な映像資料やリズム同期に関する指導方法について検討することを目的とする。

方 法

対象児

X 特別支援学校 (知的障害) に在籍している中学部生徒 8 名を対象とした。対象児全員が小学部・中学部の音楽科の授業で音符と休符の学習を行なっている。

手続き・分析方法

本研究で用いた映像資料は、4 種類 (①一緒に叩く、②楽譜の指さし、③○色変わり、④楽譜の音符・休符にタイミングを合わせた色変わり) である。映像資料 4 種類及びリズムパターン 4 種類の様々な組み合わせで、ランダムに呈示した。最初に、調査者が見本として手を叩いて見せた。その際に、音符は手を叩く、休符は手をグーにするといった音符と休符の確認を行なった。確認が終わり次第、本実験に入り、映像に合わせて対象児が手を叩き、その様子をビデオで撮影した。実験後に分かりやすか

った映像について、4 種類の映像を示したカードから選ばせた。分析は、リズム同期・表出の様子のビデオより、筆者と音楽経験者 2 名により、協議して対象児ごとのリズムの正答率を算出した。また、分かりやすかった映像は単純集計で示した。

結果と考察

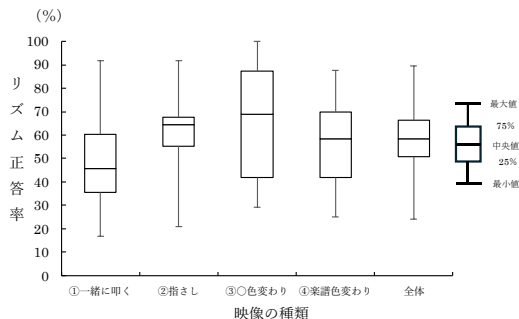
各映像に対するリズム正答率について、全体の結果を Figure 1 に示した。対象児 8 名の中央値について、①一緒に叩く 45.8%, ②指さし 64.6%, ③○色変わり 68.8%, ④楽譜色変わり 58.4%, 映像全体の正答率 52.0%であった。映像間でのリズム正答率の差について、Friedman 検定を用いて分析を行なった結果、映像間でリズム正答率の有意差は確認されなかった (*n. s.*)。また、社会生活指数 (SQ) と各対象児のリズム正答率の関連について、Spearman の順位相関係数を算出したところ、相関は見られなかった (*r_s* = .000)。

映像の分かりやすさは、映像③が 4 名 (50.0%)、映像②が 2 名 (25.0%)、映像①④が各 1 名 (各 12.5%) であった。なお、正答率と分かりやすさの一致度は、6 名が正答率の高い映像を分かりやすい (映像②④各 1 名、映像③ 4 名) と回答していた (66.7%)。

以上から、リズム正答率の中央値は映像③が高く、分かりやすさも映像③が多い結果となった。しかし、リズム同期に個人差が大きいことが示された。よって、視覚情報として分かりやすい教材を活用しつつ、個々の特性を把握した上で一人ひとりに合ったリズム同期の呈示方法で指導することが望ましいと考えられる。

Figure 1

リズム正答率の結果



SEL を学ぶ教師向けオンデマンド教材の活用とその効果について

○小林朋子 (静岡大学)
原田恵理子 (東京情報大学)
西山久子 (福岡教育大学)

渡辺弥生 (法政大学)
窪田由紀 (東京大学)
松本有貴 (徳島文理大学)

キーワード: SEL, 教師, オンデマンド教材

問題と目的

文部科学省の生徒指導提要(改訂版)には子どもたちの発達支持的生徒指導および課題予防的生徒指導のとりくみの一つとして, Social and Emotional Learning (以下, SEL) が位置づけられている。日本の SEL 実践に関するメタ分析を行った研究では, プログラムの全体的な効果は小さく, 教師がプログラムを効果的に実施するために必要な知識とスキルを身に付けるようにすることが指摘されている (Takizawara et al., 2023)。このことから, 教師が学ぶ機会をどのように提供できるかが課題となっている。さらに, こうした SEL の研修を通して, 教師自身が社会情動的スキルそのものを学べる機会となり, 教師の社会情動的スキルを高められる可能性も考えられる。

そこで, 本研究では SEL に関するオンデマンド教材を作成し, その学習を通して, 受講した教師自身の社会情動的コンピテンシーや, SEL を実施するために必要な知識の変容について明らかにした。

方法

オンデマンド教材 教師が空いた時間に学びやすい形にするため, オンデマンド教材を作成した。内容は, 以下の 5 本で, 1 本あたり 10~15 分程度であった。

1. SELとは
2. 学校教育とSEL
3. 学校への導入とチーム作り
4. アセスメントの意義と活用
5. 子どもへの授業の実際

調査対象者 小中高校, 特別支援学校に在籍する教師などを主な対象とした。まず研究に同意した方に PRE テストに回答してもらった後, 2 か月ほどの期間中に視聴してもらった。すべての動画を視聴した人に POST テストに回答してもらった。有効回答数は 80 名であった。

評価方法 ①SECA 尺度 (Davidson et al., 2018): 下位尺度は, 自己認知, 他者(社会的)認知, 自己管理, 対人関係スキル, 責任ある自己決定の 5 因子, ②SEL の知識を問うテスト: 動画の内容をふまえた確認テストで各回 4 問ずつ, 計 20 問) を用いた。調査については法政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

SECA 尺度の推移

PRE と POST を t 検定で比較したところ, 「他者(社会的)認知」および「対人スキル」において有意に上昇していたことが明らかになった ($p < .001$)。一方で, 「自己認知」「自己管理」「責任ある自己決定」については有意な差は認められなかった。これは他者に対するコンピテンシーは変化しなかったものの, 自己に関するものは変化がなかったと言える。子どもに SEL を行うための動画という目的からも, 教師が自己を振り返るワークなどが含まれていなかったことから, このような結果になったと考えられる。

		N	MEAN	SD	t
自己認知	PRE	80	15.55	1.9152949	-1.073
	POST	80	15.8	2.1132493	
他者(社会的)認知	PRE	80	10.85	1.4416938	-4.393 ***
	POST	80	11.725	1.5506226	
自己管理	PRE	80	20.9875	2.5081828	-0.867
	POST	80	21.325	3.1210798	
対人スキル	PRE	80	6.1	1.0861615	-9.555 ***
	POST	80	7.7	1.2965387	
責任ある自己決定	PRE	80	7.7625	1.0702389	-1.067
	POST	80	7.8875	1.1250176	

SEL の知識の推移

SEL の知識については, 「アセスメント」($p < .01$), 「チーム体制」($p < .05$) および「知識の合計」($p < .05$) で有意に上昇したことが明らかになった。しかし, 「理論」「カリキュラム」「実践」については有意な差が認められなかった。特に「アセスメント」に変化があったことから, 生徒理解につながる可能性が示唆された。

		N	MEAN	SD	t
理論	PRE	80	2.5000	0.82677	0.331
	POST	80	2.4625	0.98010	
カリキュラム	PRE	80	3.1875	1.04450	-0.716
	POST	80	3.3000	0.95996	
チーム体制	PRE	80	2.8000	1.07209	-2.231 *
	POST	80	3.0625	1.03537	
アセスメント	PRE	80	1.7875	0.92358	-2.930 **
	POST	80	2.1375	0.83808	
実践	PRE	80	3.0000	0.96784	-0.976
	POST	80	3.1375	0.82283	
合計	PRE	80	13.2750	3.00622	-2.077 *
	POST	80	14.1000	3.11225	

小学生における友人関係, 学習意欲の縦断的变化

○藤原和政 (兵庫教育大学)
 粕谷貴志 (奈良教育大学)

川俣理恵 (島根大学)

キーワード: 友人関係, 学習意欲, 成長混合分布モデル

問題と目的

小学生の友人関係, 学習意欲の縦断的变化に関する研究知見の蓄積が望まれている。この背景には, 友人関係の悩みを抱えている子どもの増加 (文部科学省, 2024) や, 学習意欲が低下傾向にある (ベネッセ, 2021) ことが関連している。その一方で, このような傾向は, 小学生全般に当てはまるのか, 低下傾向が目立つ一部の小学生の結果に全体が影響を受けているのか, その詳細について検討を行う必要があると指摘されている (ベネッセ, 2021)。学校教育において育成すべき資質・能力として, 良好な人間関係の形成や学習意欲の向上が挙げられている (文部科学省, 2017) ことから, このことについて検討を余地が残されているだろう。

そこで本研究では, 小学生の友人関係, 学習意欲の縦断的变化について, 成長混合分布モデルを用いて検討することを目的とした。

方 法

調査対象者

A 県内の公立小学校 4 校の 4, 5 年生, 合計 512 名 (男子 254 名, 女子 258 名) を対象に, 6 月 (Time 1), 10 月 (Time 2), 翌年 5 月 (Time 3) に調査を実施した。

調査内容

小学生用スクールモラル尺度 (河村, 2000) の友人関係, 学習意欲を用いた。

結果と考察

小学生用スクールモラル尺度の 3 時点データを用いて, 友人関係, 学習意欲の切片と傾きを仮定した成長混合分布モデルを Mplus ver. 7.11 で作成した。その結果, 3 クラスを仮定したモデルが妥当であると判断した。3 クラスを仮定したモデルでは, 次の 3 つのプロフィールが抽出された (Table 1)。

Profile 1 (370 名) は, 友人関係, 学習意欲ともに変化が認められず, Profile 2 (34 名) は, 友人関係, 学習意欲ともに減少していた。そして, Profile 3 (98 名) は, 友人関係のみ上昇していたことが, それぞれ明らかになった。この結果から示唆されることとして, まず, 時間の経過とともに, 友人関係, 学習意欲ともに減少傾向を示している小学生が一定数いることは留意すべき点であろう。その一方で, 問題と目的で述べたような小学生の傾向は, 一部の小学生の結果が全体に影響を与えている可能性があることも示された。そのため, 今後, プロフィールに注目した研究知見の蓄積が期待される。

付 記

本研究は JSPS 科研費 24K05998 の助成を受けた。

Table 1

成長混合分布モデルの結果 (Profile 3モデル)

	Profile 1 変化なし群 (n = 370)				Profile 2 低下群 (n = 34)				Profile 3 友人関係上昇群 (n = 98)			
	M	SE	p	95%CI	M	SE	p	95%CI	M	SE	p	95%CI
友人関係 (切片)	3.51	0.04	<.001	[3.46, 3.57]	3.26	0.16	<.001	[3.00, 3.53]	2.65	0.13	<.001	[2.44, 2.87]
友人関係 (傾き)	0.03	0.02	.221	[-0.01, 0.06]	-0.30	0.09	<.001	[-0.45, -0.14]	0.24	0.09	.006	[0.10, 0.39]
学習意欲 (切片)	3.34	0.03	<.001	[3.28, 3.39]	2.67	0.21	<.001	[2.33, 3.02]	3.29	0.08	<.001	[3.16, 3.42]
学習意欲 (傾き)	-0.01	0.02	.904	[-0.04, 0.03]	-0.29	0.09	<.001	[-0.43, -0.15]	0.01	0.06	.925	[-0.09, 0.10]

注1) M = 平均値, SE = 標準誤差を示す

注2) BIC = 4090.07, Entropy = .864

子ども理解と指導の省察に向けた担任教師間の相互コンサルテーションの開発と導入(1)

○弓削洋子(愛知教育大学)

中川 明(名古屋市立中川小学校)

キーワード: 小学校教師, 相互コンサルテーション, 指導行動

問題と目的

本研究は、小学校教師同士の相互コンサルテーションとして、児童理解と指導行動省察のツールを組み込んだ組織的なシステムの開発と導入を目的とする。相互コンサルテーション(e.g., 家近・石隈, 2007)と学校改善コア・システム(e.g., 佐古他, 2011)研究の課題は、第一に、児童理解の視点が参加者に明確でない点、第二に、学級経営の省察と改善の指標がない点、第三に、コンサルテーションの対話過程の詳細な分析がされていない点である。したがって、本研究では、相互コンサルテーション(以下、MC)に児童理解と学級経営省察・改善の指標となるツールを組み込んだシステムを開発して導入し、ツールの分析と対話分析から、効果を検討する。本研究は一連発表の(1)であり、MCの手順とツール分析の結果を報告する。

方 法

調査協力者

東海地域公立小学校の4年~6年の3学級の担任3名D, E, Fと児童($n=83$), 養護教諭, SCである。導入にあたり管理職・教職員, 保護者に依頼文書にて説明した。許可を得た教職員と, 保護者の許可を得た児童のみ参加。愛知教育大学研究倫理審査委員会承認済(AUE20231401HUM)。実施期間は20XX年の約1年間。

MCの手順

1. 教育相談担当(第二発表者)が司会進行を務めた。1回約40分計6回。毎回担任1名をコンサルティ, 2名をコンサルタントとして交互に役割交代。
2. PFチーム(養護教諭, SC)は, 毎回, 質問, 助言, 児童についての気づきや解釈を伝えた。

児童理解と学級経営省察・改善のツール

児童対象の質問紙調査をMCの第1, 3, 4, 6回目の前に実施した。因子は予備調査にて抽出したものを使用した。各因子の学級平均値を担当にフィードバックし, 自分の感覚とのズレを振り返りシートに書いてもらい, MCの対話のきっかけとしても活用した。

対人関係欲求尺度 「統制」「情愛・包容」「自律」の3因子である。

指導行動尺度(弓削・富田, 2016) 「注意指示」「受容・理解」「突き付け」の3因子である。

小学生用学級適応感尺度(江村・大久保, 2012) 「被信頼・受容感」「居心地のよさ」の2因子である。

結果と考察

調査時期を独立変数とした, 各因子評定値の分散分析の結果, 指導行動はE組に変化がみられ, 適応感の被信頼・受容感, いずれの組も有意ではないが1回目より高くなった(Table 1)。数値の変化に注目したMCが, このような変化を起こした可能性が考えられる。

Table 1

各尺度因子の変化

組		T1 MC1回前		T2 MC3回前		T3 MC4回前		T4 MC6回前		多重 比較
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
対人関係欲求尺度因子										
D	統制	4.31	0.59	4.38	0.61	4.38	0.46	4.47	0.57	$F(3,48)=0.63$
	情愛・包容	3.42	0.62	3.42	0.71	3.50	0.81	3.70	0.77	$F(3,45)=0.64$
	自律	3.93	0.66	3.93	0.82	4.14	0.48	4.20	0.53	$F(3,51)=2.11$
E	統制	4.24	0.62	4.38	0.65	4.27	0.56	4.36	0.51	$F(3,66)=1.19$
	情愛・包容	3.54	0.71	3.93	0.77	3.66	0.85	3.85	0.71	$F(3,66)=4.04^*$
	自律	4.23	0.65	4.23	0.73	4.14	0.63	4.32	0.67	$F(3,66)=1.39$
F	統制	4.67	0.47	4.67	0.42	4.71	0.48	4.71	0.49	$F(3,54)=0.17$
	情愛・包容	4.00	0.92	4.16	0.86	4.14	0.79	4.23	0.88	$F(3,45)=0.88$
	自律	4.59	0.58	4.47	0.65	4.47	0.68	4.48	0.61	$F(3,51)=0.67$
指導行動尺度因子										
D	注意指示	4.31	0.69	4.28	0.73	4.42	0.67	4.36	0.85	$F(3,51)=0.22$
	受容・理解	4.23	0.64	4.16	0.60	4.37	0.73	4.45	0.64	$F(3,48)=0.97$
	突き付け	3.69	0.75	4.04	0.68	4.06	0.83	3.75	0.85	$F(3,45)=1.45$
E	注意指示	4.23	0.69	4.36	0.76	4.36	0.49	4.25	0.75	$F(3,63)=0.59$
	受容・理解	3.96	0.75	4.38	0.75	4.32	0.56	4.47	0.44	$F(3,63)=8.62^{**}$
	突き付け	3.61	0.91	4.09	0.61	4.03	0.76	3.98	0.74	$F(3,63)=3.8^*$
F	注意指示	4.55	0.58	4.30	0.73	4.63	0.67	4.68	0.47	$F(3,57)=1.98$
	受容・理解	4.58	0.40	4.46	0.53	4.56	0.45	4.62	0.56	$F(3,54)=0.65$
	突き付け	4.25	0.58	4.22	0.68	4.33	0.72	4.32	0.77	$F(3,57)=0.33$
学級適応感尺度因子										
D	居心地のよさ	3.80	0.84	3.92	0.87	3.85	0.78	3.88	0.80	$F(3,48)=0.24$
	被信頼・受容感	3.30	0.65	3.56	0.89	3.58	0.73	3.83	0.52	$F(3,45)=2.69^{\dagger}$
E	居心地のよさ	4.36	0.54	4.24	0.77	4.07	0.69	4.31	0.71	$F(3,66)=2.93^*$
	被信頼・受容感	3.78	0.73	3.85	0.61	3.69	0.68	3.88	0.72	$F(3,63)=1.02$
F	居心地のよさ	4.39	0.66	4.37	0.82	4.57	0.68	4.61	0.69	$F(3,57)=6.08^{**}$
	被信頼・受容感	4.33	0.72	4.28	0.82	4.35	0.70	4.41	0.74	$F(3,57)=0.49$

† $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

引用文献

- 江村早紀・大久保智生(2012). 発達心理学研究, 23, 241-251.
- 家近早苗・石隈利紀(2007). 教育心理学研究, 55, 82-92.
- 佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史(2011). 学校づくりの組織論 学文社
- 弓削洋子・富田崇裕(2016). 愛教大報告, 65, 127-132.

付 記

本研究はJSPS 科研費 JP24K05909 の助成を受けた。

子ども理解と指導の省察に向けた担任教師間の相互コンサルテーションの開発と導入 (2)

○中川 明 (名古屋市立中川小学校)

弓削洋子 (愛知教育大学)

キーワード: 小学校教師, 相互コンサルテーション, SCAT 分析

問題と目的

本研究は、小学校教師同士の相互コンサルテーションとして、児童理解と指導行動省察のツールを組み込んだ組織的なシステムの開発と導入を目的とした一連発表の(2)である。(2)では相互コンサルテーション(MC)の対話過程分析から、MCの効果を検討する。

方法

調査対象者

一連発表(1)を参照のこと。

MCの手順

1. コンサルティ役担任は振り返りシートを基に話す。
2. コンサルタント役教師は「学級課題は何?」「なぜ〇〇に?」「手立ては?」「手立てで不安なことは?」など理由や感情をたずね、「どんな場面?」「なぜ、そう思うの?」などもう少し詳しく聞きたいことについて質問をする。コンサルティ役担任は考えて答えていく。

3. PF チームは、補助的質問、助言、気づきの伝達をし、コンサルティ役担任に考えて答えてもらう。

結果と考察

対話過程の分析

SCAT (大谷, 2011) を用いて分析した結果のうち、担任DとEの結果の要約 (Table 1, Table 2) を示す。コンサルタントと PF チームの間いかけが、コンサルティ役担任の児童理解と実践の変化をもたらし、学級経営の省察と改善を促したと解釈できる。いずれの担任も児童の自主性を活かす学級経営に至るが、変容過程や実践の在り方が担任により異なる。コンサルテーションは、課題の解決策の検討を担任に任せることで、教師の持ち味を活かした省察と変容を引き起こすといえる。

引用文献

- 大谷 尚 (2011). 感性工学, 10, 155-160.
(本研究は JSPS 科研費 JP24K05909 の助成を受けた)

Table 2 E組担任へのコンサルテーション過程分析 (テーマ・構成概念・ストーリーライン [SL])

コンサルタント、PF チームの発言	SL	E組担任の発言	SL
第1回 ・担任の考えの具体化を促す質問	対話的学びの人間関係への影響の期待と実践にも意識変化	・「被信頼・受容感」数値解釈極く人間関係の課題の気づき ・対話的学び導入と子どもへの高い期待	自由進度学習実践による子どもの自主性理解と指導観変容
第2回 ・手応えとの子どもの反応、担任の気持ちや問う ・子どもも支援促す問		・対話的学び実践からの気づき (子どもの成長、子どもの態度の違い、関心の弱さ)	
第3回 ・手立ての質問 ・担任の考えの具体化を促す質問 ・担任の見立てに関わるエピソード伝達 ・担任の見立てに対する指導を問う質問 ・PFメンバーの子どもたちに関する実感・見立ての伝達		・対話的学びの課題と困惑 (参画度の違い、力量) ・対話を深める聞く指導と話し合い実践の導入 (深度から協力へ)	
第4回 ・更なる手立ての問い ・達成できなかった子へのフォローの質問と振り返り案助言		・「被信頼・受容感」「自律」「情愛・包容」上昇の気づき ・子どもの前向きさ ・自由進度学習実践の影響 ・集団自由進度学習導入 ・学級の心理的安全性意識 ・子ども主体の係企画立案	
第5回 ・手立ての質問 ・担任の過去の発言を想起させる質問 ・PFメンバーが子どもと関わった際のエピソード・見立ての伝達		・「被信頼・受容感」の数値の低さと担任の見立てとの乖離への困惑と解釈	
第6回 ・手応え要因を問う ・担任の過去の発言を想起させる質問 ・担任の考えの具体化を促す質問 ・PFメンバーが子どもと関わった際の様子・見立ての伝達		・係活動での気づき ・自由進度学習の他の活動への影響として、子ども自主性 ・子どもの自主性を引きだす活動導入の検討	
		・総合学習や自由進度学習での子どもの自主性の気づき ・子どもの係活動のやる気的重要性の気づき	
		・今までの担任からめあてを伝える指導から、めあてを子どもに考えさせる指導への変化の気づき	

Table 1 D組担任へのコンサルテーション過程の分析 (テーマ・構成概念、ストーリーライン [SL])

コンサルタント、PFチームの発言	D組担任の発言	SL
第1回 ・気になることを想起させる質問 ・実践効果に関する助言	・「自律」欲求得点と「突き付け」得点のズレ ・子ども主導実践の導入 ・導入への不安と葛藤	子どもの自主性理解と指導観変容
第2回 ・手立ての手応えを質問 ・子どもへのフォローを質問 ・見立て (手立ての効果) の伝達	・担任の意識の変化 (介入減らす) ・不安葛藤解消の手立ての具体化 (児童支援の再検討と配慮)	
第3回 ・手立ての今後の展望を問う ・子どもの困難感の伝達	・欲求得点と指導行動得点のズレ ・学級適応感上昇 ・他教科の子ども主導の導入・不安 ・新たな不安と不安解消の手立て (見守る指導と子ども支援)	
第4回 ・手立ての展望を問う	・特活実践の難しさ ・教科の自由進度学習実践での子どもの楽しさ要因理解 ・手立ての具体化 (教科特性に応じた自由進度学習導入、子どものやる気に応じた授業スタイル)	
第5回 ・手立ての今後の展望、展開の難しさを問う	・「自律」欲求の上昇の気づき ・教師提案型特活実践への子どもの欲求理解 ・教科自由進度学習での子どものやる気理解 ・手立ての具体化 (実践に合わせたスモールステップ導入の調整、子どものニーズ考慮)	
第6回 ・担任の不安のその後の経過を問う ・保護者との対話例の伝達 ・担任から子どもへの声かけで感じたことの伝達	・特活実践の児童の主体性の気づき ・教科自由進度学習改善による子どもの意欲増加の気づき ・第3回での不安解消の手立ての具体化 (SC, 養護、保護者と連携)	

小学 1 年生とその保護者を対象とした「学校生活に対する 安心感を高めるプログラム」の実践と評価 —小 1 プロblemsの予防に向けて—

○本間優子 (新潟青陵大学)

板垣 彩井 (青森県立総合教育センター)

キーワード：小学 1 年生, 保護者, 予防プログラム

問題と目的

本研究は、就学時健康診断で実施した調査をもとに、小学 1 年生の児童と保護者を対象に「学校生活に対する安心感を高める適応プログラム」を開発し、実践と評価を行った。児童への実践と併せて、保護者向けに毎回「あんしん通信」を配布し、実施したプログラム内容や児童の写真、プログラム内容に即した家庭で取り組める遊び・課題を紹介し、アンケートや感想欄を設けた。児童と保護者の双方を対象とするプログラムが、児童の学校適応や保護者のスクールコミットメントに与える影響を検討することを目的とした。

方法

調査対象者 小学校 1 年生 56 名とその保護者。

実施期間 2024 年 4 月中旬から 6 月下旬であった。

プログラムの内容 プログラム内容を以下に示す。その他、初回プログラム開始前 (第 1 回参観日の学年懇談の前) に保護者を対象とした交流会を行った。

Table 1

プログラム内容

回	日時	児童	家庭で親子で取り組むことのできる遊びや課題
1	4月23日	オリエンテーション/ききかた めいじんへのみち がっこうでの たのしい す	児童が学んだ正しい話の聞き方に関する穴埋め問題 を掲載
2	5月1日	ごしかた についてかみえ よう	児童が活動した「きまりかた」から数種類掲載
3	5月23日	ともだちをしろう〜おなじを みつけよう〜	児童が行った「探偵ゲーム」の情報カードを通信 の裏面で紹介し、どれが自分の子かを予想してもら う。さらに、「共通点」探しとして、家族全 員に共通することを見付ける活動を掲載
4	5月30日	ともだちをしろう〜ちがうを みつけよう〜	児童が行った「好きなのどっち?」「かぶっちゃ や〜よ」の 2 つの活動を家庭でも行えるように掲 載
5	6月6日	しばいはせいこうのもと みんなでじゃんぶあつぷ	子供の入学した頃と現在を比べ、成長したところ を見付けるという活動を掲載
6	6月24日	いらいら・むかむかとのじよ うずなつきあい	児童が行った「イライラ・むかむかチェック」を 家庭でも行えるよう掲載

効果検証について 効果検証では児童の学校適応を評価するため、プログラム開始前 (4 月) と終了後 (7 月) に保護者が SLAQ 親評定版 (本間, 2021)、担任教師が SLAQ 教師評定版 (本間・内山, 2016) に回答した。保護者のスクールコミットメントについては、露口 (2013) を用いて評価した。プログラムの妥当性については、毎回の終了時に児童が活動への満足度と理解度 (5 件法) を評価し、保護者は通信内アンケート (活動の様子の伝達度、家庭での取り組みの振り返り, 5 件法) および任意で感想欄に回答した。全プログラム終了後には、総括的な検討として、主に通信の活用状況や安心感への影響、感想、相談先等に関する

質問への回答を保護者に求めた。加えて、担任教師および養護教諭に対し半構造化面接を実施した。

結果と考察

SLAQ 尺度では、保護者版・教師版共にプログラム前後で学校肯定感得点・学校回避感得点に有意差は示されなかった (保護者版肯定感: $t=0.63$, $d=0.10$, $n.s.$, 保護者版回避感: $t=1.35$, $d=0.19$, $n.s.$, 教師版肯定感: $t=1.43$, $d=0.05$, $n.s.$)。教師評定による学校回避感得点は 4 月と 7 月で変化がみられなかったため、分析から除外した。ただし得点の傾向をみると、教師は学校回避感を低く評価しているにもかかわらず高く評価している組み合わせが約 4 割に上り (Table 2)、児童が学校では見せない姿や思いがある可能性を踏まえた関わりの重要性が示唆された。

Table 2

学校回避感の保護者・教師評定の組み合わせ

保護者	教師	%
高	低	39.3
低	低	60.7

スクールコミットメント尺度は期待性得点 ($t=3.21$, $d=0.44$, $p<.002$), 協力性得点 ($t=2.55$, $d=0.30$, $p<.014$) の上昇が示され、プログラムの有効性が示唆された (Table 3)。相談先では、就学時前健康診断時の調査では、担任教師は 37 名 (66.01%) だったが、プログラム終了後は 49 名 (89.1%) と増加した。

Table 3

スクールコミットメント尺度得点の変化

	4月		7月		t値	d
	M	SD	M	SD		
期待性	2.93	0.50	3.15	0.53	3.21**	0.44
協力性	2.52	0.45	2.66	0.50	2.55*	0.30

* $p<.05$, ** $p<.01$

児童のアンケート結果からも、満足度、理解度共に高い水準で推移しており、妥当性が示された。毎回のプログラム終了時に任意で求めた、保護者の感想欄への記載からも、通信から学校での様子を知ることできて安心感が得られたこと、通信と一緒に配布した遊びや課題により、家庭内でいつもとは違う子供との関わりが増えたことがうかがえた。今後は、全プログラム終了後にまとめとして実施した、「あんしん通信」に関するアンケートの分析を引き続き行い、保護者も対象とした包括的な小学 1 年生のための学校適応プログラムの有用性を明らかにすることが望まれる。

付記

第 2 発表者の現所属は弘前市立東小学校である。

通信制高校に通う生徒を対象としたペップトークのワークショップによる実践的研究

—対人関係能力と自己肯定感向上を目指した取り組み—

○日下典子(開智望中等教育学校)

山田洋平(福岡教育大学)

キーワード: ペップトーク, 通信制高校, 対人関係能力

問題と目的

通信制高校では、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存在するようになっている(加藤・撫尾, 2006)。江頭ら(2008)や磯田(2009)は、中途退学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、対人関係能力と自己肯定感を高めるペップトークを実施する。ペップトークとは、「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)である。

本研究の目的は、通信制高校に通う生徒を対象にペップトークを実施し、生徒の対人関係能力と自己肯定感の向上をめざすこととした。

方法

実施期間 2024年10月～2024年12月

調査時期 直前調査10月, 直後調査12月

研究対象 都内通信制高校に在籍する1年生13名。

なお、研究対象校と生徒には本発表承諾を得た。

効果測定 ①東京都版自尊感情測定尺度(伊藤, 2009)

3観点22項目4件法, ②推論の誤り尺度(丹野, 1998)

6観点18項目4件法, ③キャリア発達社会的能力尺度

(小泉ら, 2021)5因子計15項目4件法。

手続き ワークショップ(以下, WS)は10月～12月に5日間10回行った。1日のスケジュールは10:30～12:00, 13:30～15:00のそれぞれ90分を1回とした。

Figure 1

ワークショップ実施内容

実施月	回	テーマ	ねらい	実施内容
10月	1	言葉の力を知る	言葉の持つ力を知る	言われてうれしかった言葉, 悲しかった言葉を書き出す。
10月	2	とらえ方の変換	ポジティブ, ネガティブの受け止め方の違いを知る。	様々な事象でのポジティブ, ネガティブな受け止め方の変換方法を学ぶ。
11月	3	セルフペップトーク	自分の口ぐせについて知り, ネガティブな口ぐせをペップトークで言い換える。	自分の口ぐせを知る。
11月	4	目標・目的・ゴール設定	夢・目的・目標・ゴール・ビジョンの違いを知り自分に必要な言葉を知る。	自分の夢・目的・ゴール・ビジョンを書く。
11月	5	自分や相手を励ます三々七拍子	前向きな短い言葉をたくさん出す練習をする。	前向きな言葉を使って, 自分や相手を励ます三々七拍子を作る。
11月	6	なりたい自分 自己診断	どんな自分になりたいか, そうなるために必要なことは何かを知る。	傾聴力自己診断シートで自分の位置を知る。
11月	7	ビジョンペップトーク	誰もが感動的な体験をしていることに気づかせる。	誰かに伝えたい感動エピソードを書く。
11月	8			
12月	9	マイストーリー脚本を書く	自己実現に向けたマイストーリーを書く。	自分の言葉で書く。
12月	10			

1日で2回のWSをFigure1の通り, 第一著者が実施した。各回の内容は、日本ペップトーク普及協会のワークショップテキスト(岩崎, 2020)をもとに, 第一著者が研究協力校の実態に合わせて作成した。

結果と考察

それぞれの尺度の下位尺度ごとに平均点を基準に得点の高群と低群に分けた。そのうえで下位尺度ごとに, 群と時期の2要因分散分析を行った。東京都版自尊感情測定尺度では、「A 自己評価・自己受容」において, 高群で得点の有意な上昇傾向が見られた($F(1, 10)=6.56, p<.01$)。また、「B 関係の中の自己」では, 低群で得点の有意な上昇が見られた($F(1, 10)=6.66, p<.01$)。推論の誤り尺度では、「先読み」の低群で, 得点の有意な上昇が見られた($F(1, 10)=9.78, p<.01$)。

「自己批判」において, 低群で得点の有意な上昇が見られた($F(1, 10)=5.79, p<.05$)。キャリア発達社会的能力尺度においては, 各項目で特に有意差は見られなかった。

これらのことは, 自分の良さを実感し, 自分を肯定的に認めることができているということ, また, 多様な人との関わりを通して, 自分が周りの人に役立っていることや, 周りの人の存在の大きさに気づくことができるということを示している。

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

加藤雅世子・撫尾知信(2006). 佐賀県の全日制高校生における学校イメージに関する研究 佐賀大学文化教育教育学部附属教育実践総合センター編, 23, 1-9.

小泉令三・伊藤衣里子・山田洋平(2021). 高校生のための社会性と情動性の学習(SEL-8C) ミネルヴァ書房.

丹野義彦(1998). 抑うつと推論の誤り—推論の誤り尺度(TES)の作成—このはな心理臨床ジャーナル, 4, 55-60.

中学生用社会的・情緒的健康調査 (Social-Emotional Health Survey-Secondary : SEHS-S) と学級適応感との関連

○伊住継行 (岡山大学)
半田知佳 (筑波大学)

安永和央 (岡山大学)
飯田順子 (筑波大学)

キーワード：メンタルヘルス、アセスメント、強み

問題と目的

精神病理と主観的幸福感を分離可能な構成要素とし、メンタルヘルスの予測に独自の寄与をもたらすとする二次元モデルの立場から生徒の肯定的な特性も合わせて評価することは、すべての生徒に利益をもたらす可能性がある (Renshaw et al., 2014; Suldo & Shaffer, 2008)。しかし、我が国において、中学生を対象としたメンタルヘルスの二次元モデルに基づいたアセスメントや対応は進んでいない。それは、生徒の肯定的側面 (以下、強み) を包括的に捉える心理尺度の開発、二次元モデルに基づくアセスメントの検討及び学校現場での活用課題があるためであると考えられる。そこで、本研究では、近年、生徒の強みを包括的に捉える心理尺度として注目されている中学生版社会的・情緒的健康調査 (Social-Emotional Health Survey-Secondary : SEHS-S) (Iida et al., 2024) の妥当性を学級適応感との関連で検討する。

方 法

調査協力者

202X 年 5 月～6 月に中国地方の公立中学校 1 校の 1～3 年生 261 名を対象とした。本研究は岡山大学研究倫理審査委員会の承認 (R522) を得て行った。

調査内容

SEHS-S 日本語版 (Iida et al., 2024) この尺度には 12 の一次因子 (各 3 項目) があり、その一次因子が 3 因子ずつ 4 領域にわかれて 4 つの二次因子 (自己信頼、他者信頼、感情コンピテンス、生活の充実) となり、さらに、それらで 1 つの三次因子 (Covitality) を構成する。6 段階評定で尋ねた。得点が高いほど生徒が自己の強みを認知していることを示す。

学級生活満足度 (河村, 2006) この尺度は 2 因子 (承認 10 項目、被侵害 10 項目) から構成されている。5 段階評定で尋ねた。承認は得点が高いほど学級内で他者から認められていると認知していることを示し、被侵害は得点が高いほど学級での不適応感や他者から侵害

行為を受けていると認知していることを示す。

結果と考察

まず、SEHS-S (Covitality) の因子構造を確認的因子分析で検討した結果、想定通りの因子構造が確認された ($\chi^2 = 1036.110$, $df = 578$, $p < .001$, CFI = .927, TLI = .920, RMSEA = .055, SRMS = .074)。Covitality 及び各因子と学級生活満足度の相関係数を Table 1 に示した。その結果、SEHS と承認得点との間に、.23 - .50 の正の相関が、被侵害得点との間に、-.29 - -.43 の負の相関が確認された。

我が国の中学校におけるメンタルヘルスクリーニング (以下、MHS) では、生徒のメンタルヘルスを適応感との関連で捉える傾向がみられる (例: アセス (栗原・井上, 2010))。しかし、適応感に焦点化した MHS では生徒の強みを包括的に捉えることに課題がある。一方、本研究の結果、SEHS-S (Covitality) は、学級生活満足度と中程度の相関関係が確認されたことから、学級適応感のみならず、生徒の強みをより包括的に捉える指標として有用であると考えられる。

実際に、生徒の SEHS-S (Covitality) の高さは心理的ディストレスの影響を調整することが示唆されている (飯田ら, 2022)。そのため、二次元モデルに基づいたアセスメントの活用は、心理的ディストレスの低減だけでなく、生徒の強みに焦点を当てた支援の必要性を明確にすると同時に、メンタルヘルスの向上を目的とした促進的援助サービスの充実に繋がると考えられる。今後は、SEHS-S を活用した MHS の学校現場への導入を可能にする教育実践的研究をさらに進める必要がある。

引用文献

Iida, J., Takizawa, Y., Okayasu, T., & Furlong, M. J. (2024). Japanese cultural adaptation and validation of the social emotional health survey-secondary for junior high school students. *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1277294).

Table 1

	Covitality	自己信頼	他者信頼	感情コンピテンス	生活の充実
承認	.496 * [.399, .582]	.427 * [.322, .521]	.433 * [.329, .527]	.225 * [.107, .338]	.480 * [.381, .569]
侵害	-.425 * [-.519, -.320]	-.294 * [-.401, -.179]	-.406 * [-.503, -.299]	-.302 * [-.409, -.188]	-.364 * [-.465, -.254]

* $p < .01$

注) []内の数字は95%信頼区間

中学 2 年生を対象とした強み介入の実践

阿部 望 (京都女子大学)

キーワード：強み介入, ポジティブ心理学, 学校

問題と目的

近年, ポジティブ心理学的介入の 1 つである強み介入 (自己の強みを特定したり, 活用・育成することを促したりする介入) が, 精神的健康の向上に有効であることが示され (Schutte & Malouff, 2019), 学校現場でも実施されるようになってきた (阿部他, 2021; 伊住, 2019)。しかし, 日本の学校現場は多忙であり, カリキュラム上, 海外の先行研究のように介入授業の実施に十分な時間を確保することが困難な現状がある (小林, 2021)。そこで本研究では, 日本の学校現場でも実施しやすく受け入れられやすい強み介入の開発を目指して, 中学 2 年生を対象とした短期間の強み介入を行い, その有効性と有用性について検討することを目的とした。

方 法

対象者 公立中学校の 2 年生 5 クラス 139 名を対象とした。

調査材料 以下の尺度について, 介入前と介入後に生徒に回答を求めた。1. 強みの認識: 短縮版児童用強み認識尺度 (Oguni et al., *in press*), 2. 強みの活用感: 短縮版児童用強み活用感尺度 (Oguni et al., *in press*), 3. 他者の強みへの注目: 子ども用強み注目尺度 (阿部他, 2019), 4. 生活満足度: 日本語版 SLSS (吉武, 2010), 5. 抑うつ症状: DRSR-C 短縮版 (並川他, 2011), 6. ポジティブ感情・ネガティブ感情: PANAS-C (Yamasaki et al., 2006), 7. 自律性・有能感・関係性: 基本的心理欲求充足尺度 (西村・櫻井, 2015)。また, 介入後に, 生徒と教師の両方に強み介入の評価シートへの回答を求めた。

強み介入の手続き 強み介入は, 強みの講演と 2 回の強みの授業とワークで構成されていた。まず, 24 回の強み (Character Strengths) への理解を深めるために, 2 年生全体に対して 50 分の強みの講演を行った。次に, 全 2 回の強みの授業 (週 1 回/約 50 分) を各クラスの担任教師または学年主任が指導案に沿って実施した。第 1 回の授業では, 担任の先生やクラスメイトの強みをみつける活動を行った。そして, 授業後 1 週間, クラスメイトの強みをみつけ, 付箋に書いて手渡すワークを行った。第 2 回の授業では, クラスメイトに指摘された自分の強みや, 強みチェックシートで得点が高かった上位の強みの中から, 自分の強みを 3~5 つ選び, それぞれの強みの活用方法について考える活動を行った。そして, 授業後 1 週間, 授業で考えた方法で強みを活用するワークを行った。

結 果

各変数に対する介入効果について, 混合効果モデルを用いた検討を行った。なお, 固定効果として, 時期の効果 (介入前, 介入後) を, 変量効果として対象者とクラスの効果をモデルに加えた。

分析の結果, 介入前よりも介入後の方が強みの認識, 強みの活用感, 有能感が有意に高いことが示された (Table 1)。その他の変数では, 有意な得点の変化は示されなかった。また, 生徒や教師の授業評価の結果から, 多くの生徒が強みの取り組みは楽しかった (89%) と回答しており, 5 名の教師が強みの取り組みは生徒にとって役に立った, 実施しやすかったと回答していたことが示された。

Table 1
各変数の記述統計と分析結果

変数	推定周辺平均 (標準誤差)		t 値	p 値	
	得点可能範囲	介入前			介入後
強みの認識	1-5	3.12 (0.10)	3.39 (0.10)	3.28	.00 **
強みの活用感	1-5	3.06 (0.09)	3.25 (0.09)	2.50	.01 *
他者の強みへの注目	1-5	3.66 (0.10)	3.62 (0.10)	-0.66	.51 ^{n.s.}
生活満足度	1-6	3.91 (0.10)	3.82 (0.10)	-1.55	.12 ^{n.s.}
抑うつ症状	0-2	0.73 (0.04)	0.70 (0.04)	-1.26	.21 ^{n.s.}
ポジティブ感情	1-5	3.04 (0.14)	3.04 (0.14)	0.05	.96 ^{n.s.}
ネガティブ感情	1-5	2.43 (0.10)	2.36 (0.10)	-1.03	.31 ^{n.s.}
自律性	1-5	2.64 (0.06)	2.65 (0.06)	0.19	.85 ^{n.s.}
有能感	1-5	2.54 (0.08)	2.68 (0.08)	3.24	.00 **
関係性	1-5	3.05 (0.06)	3.07 (0.06)	0.54	.59 ^{n.s.}

**p < .01 *p < .05

考 察

本研究の結果から, 強み介入が中学生の強みの認識, 強みの活用感, 有能感などを高める上で有効である可能性が示された。また, 日本の学校現場でも実施しやすく, 受け入れられやすい介入であったことが示唆された。一方で, 有能感以外の精神的健康に関する変数については, 有意な変化は示されなかった。例えば, 生活満足度などは, 2 週間という短期間の介入では変化が生じにくい可能性も考えられるため, これらについては今後より詳細な検討が望まれる。また, 本研究は統制群を設けていなかったため, 強みの認識や有能感などの得点の変化が, 時期の効果であった可能性も否定できない。したがって, 今後は統制群などを用いたより厳密な介入効果の検討を行う必要がある。

付 記

本研究は JSPS 科研費 JP23K12873 の助成を受けた。

教育機会確保法とコロナ禍は不登校児童生徒数に影響したのか？ —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基づく 中断時系列分析を用いた二次的検討—

佐藤亮太郎 (東京未来大学)

キーワード：不登校，教育機会確保法，コロナ

問題と目的

文部科学省 (2024) では、近年の不登校児童生徒数の増加の背景として、義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律 (以下、教育機会確保法) の趣旨の浸透や新型コロナウイルス感染症の流行 (以下、コロナ禍) を挙げている。しかし、それらが間接的にであれ、不登校児童生徒数へ影響したと判断する明確な根拠はない。不登校児童生徒数は教育機会確保法の施行前から増加傾向であったことを鑑みると、単に時間経過で増加した可能性もある。以上のことから本研究では、教育機会確保法とコロナ禍が不登校児童生徒数に与えた影響について、定量的に検討することを目的とする。

方 法

対象

2007 年度から 2023 年度まで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 (以下、問題行動等調査)

収集データ

不登校児童生徒数 (全体、児童、生徒)

分析手続き

分析には SPSS ver. 30.0 を用いた。問題行動等調査から不登校児童生徒数 (全体、児童、生徒) を抽出した。独立変数には時間経過による長期的な傾向 (Time)、教育機会確保法の短期的影響 (Law)、教育機会確保法の長期的影響 (Law Time After Intervention; Law TAI) コロナ禍の短期的影響 (COVID-19)、コロナ禍の長期的影響 (COVID-19 TAI) を設けた。

分析方法には中断時系列分析 (ITS) を適用した。従属変数は不登校児童生徒数 (全体、児童、生徒) とし、先の独立変数を強制投入法で投入した。

結 果

不登校児童生徒 ($R^2=.969$, $\Delta R^2=.994$, $p<.01$) に対しては教育機会確保法の長期的影響とコロナ禍の長期的影響が促進的に、コロナ禍の短期的影響が抑制的に影響していた。不登校児童 ($R^2=.997$, $\Delta R^2=.996$, $p<.01$) に対しては、時間経過と教育機会確保法の長期的影響とコロナ禍の長期的影響が促進的に、コロナ禍の短期的影響が抑制的に影響していた。不登校生徒 ($R^2=.992$, $\Delta R^2=.988$, $p<.01$) に対しては、教育機会確保法の長期的影響とコロナ禍の長期的影響が促進的に、コロナ禍の短期的影響が抑制的に影響していた。

Table1

不登校児童生徒数に対する各独立変数の係数

独立変数	B	β	95%CI	VIF
Time	187.200	.014	-1164.341, 1538.741	4.945
Law	2121.800	.016	-17970.308, 22213.908	11.030
Law TAI	18433.300	.644**	9648.281, 27218.319	48.079
COVID-19	-36541.500	-.230**	-55293.376, -17789.624	7.137
COVID-19 TAI	31896.800	.565**	21625.974, 42167.626	16.882

Table2

不登校児童数 (小学校) に対する各独立変数の係数

独立変数	B	β	95%CI	VIF
Time	694.836	.107*	193.248, 1196.424	4.945
Law	-1367.497	-.021	-8824.139, 6089.145	11.030
Law TAI	8464.164	.628**	5203.841, 11724.486	48.079
COVID-19	-14652.667	-.196**	-21611.918, -7693.415	7.137
COVID-19 TAI	13308.400	.500**	9496.661, 17120.139	16.882

Table3

不登校生徒数 (中学校) に対する各独立変数の係数

独立変数	B	β	95%CI	VIF
Time	-507.636	-.070	-1487.637, 472.364	4.945
Law	3489.297	.048	-11079.458, 18058.048	11.030
Law TAI	9969.136	.657**	3599.135, 16339.138	48.079
COVID-19	-21888.833	-.260**	-35485.785, -8291.881	7.137
COVID-19 TAI	18588.400	.621**	11141.043, 26035.757	16.882

考 察

本研究の結果、不登校児童生徒数への教育機会確保法とコロナ禍の影響が示唆された。これは文部科学省 (2024) を支持したことに加え、教育機会確保法前の不登校の増加傾向を加味しても、これらの影響があることを示している。ゆえに、今後の教育実践では、これらの影響を考慮して対応する必要がある。

他方、コロナ禍による短期的影響は不登校児童生徒数に対して抑制的に影響していた。これは、学校の臨時休業による登校すべき日数の減少や分散登校による影響と推察される。

本研究の限界として、多重共線性の問題がある。本研究では、従来の不登校の増加傾向や教育機会確保法の施行、コロナ禍の発生という現実を考慮し、本モデルを採用した。しかし、多重共線性が生じる場合、独立変数の程度の検討が困難となる。ゆえに、各独立変数の影響の程度については慎重に解釈する必要がある。

引用文献

文部科学省 (2024). 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 (概要)

付 記

本研究は JSPS 科研費 JP24K22745 の助成を受けた。

小学校教員の well-being に関する研究 —職業上の悩みに着目して—

○五十嵐健一 (東京学芸大学大学院)
糟谷樹理 # (仙台市立北六番丁小学校)

西村晃一 # (摂南大学)
生方直 (上越教育大学)

キーワード: well-being, 教師の悩み, 小学校教員

問題と目的

近年の教育界では well-being という考え方が注目されている。well-being は、1946 年の世界保健機関 (WHO) 設立時の憲章において初めて言及された。日本では、近年になって教育に関する文脈で well-being について言及され始めている。中央教育審議会 (2023) は、子供たちの well-being を高めるためには教師をはじめとする学校全体の well-being が重要であるとしている。教師の well-being を低下させないためには、どのようにしたらよいのだろうか。本研究では、教師の職業上の悩みが小学校教員の well-being (主観的幸福感) にどのように影響を与えるかを検討する。

方法

実施時期

2024 年 7 月下旬から 8 月中旬

調査対象者・調査方法

小学校に勤務する教員 110 名とした (男性 53 名, 女性 57 名)。GoogleForms を用いて無記名自記式の web 調査を実施した。

倫理的配慮

調査に際して、研究遂行時における第一著者の所属大学での研究倫委員会の審査を受け、承認を得た後に実施した。(受付番号: 809)

調査内容

主観的幸福感尺度 伊藤・相良・池田・川浦 (2003) が開発した主観的幸福感尺度を用いた。(15 項目/4 件法)

教師悩み尺度 藤井 (2011) による教師の悩みに関する尺度を用いた。(40 項目/4 件法)

結果と考察

各下位尺度の平均値を算出して各下位尺度得点とした。その上で、各変数の各下位尺度における性差と経験年数差を検討するため、二要因分散分析を実施し

た。性差において、「主観的幸福感」では、男性が女性よりも有意に高い得点を示していた ($F(1, 109)=4.41, p<.05, \eta^2=.04$)。また、経験年数差では、教師悩み尺度の「学習指導上の悩み」において有意な主効果を示した ($F(2, 108)=5.17, p<.01, \eta^2=.09$)。そこで Tukey 法による多重比較を行ったところ、若年群 > 中堅群・ベテラン群であることが認められた。中堅層・ベテラン層の教員が、若年層教員の学習指導上の悩みに寄り添ったり、助言したりしていくことが必要であると考えられる。

次に教師悩みと主観的幸福感との間の関連性について、教師悩みを独立変数とし、主観的幸福感を従属変数とした強制投入法による重回帰分析を行った。その結果、教師悩み尺度において、「職場不適合」 ($\beta = -.54, p<.001$), 「児童・生徒指導上の悩み」 ($\beta = -.09, p<.001$), 「アパシー傾向」 ($\beta = -.25, p<.01$) は、それぞれ「主観的幸福感」との間で負の関連が示された。このことから、本研究で用いた尺度で考えると、職場における適応を高めることが、主観的幸福感を高めることに最も効果的であることが示唆された。

Table 2
教師悩みと主観的幸福感の関連

(n=110) 独立変数	従属変数 主観的幸福感
【教師悩み尺度】	
職場不適合	-.54 ***
学習指導上の悩み	-.06
児童・生徒指導上の悩み	-.09 ***
情緒不安定性	.01
アパシー傾向	-.25 **
<i>adjR²</i>	
	.50 ***

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

引用文献

中央教育審議会 (2023). 教育振興基本計画部会 (第 13 回) 会議資料 資料 8 ウェルビーイングの向上について

Table 1

性差と経験年数差の検討

	男性			女性			主効果			交互作用	多重比較	
	若年 (n=16)	中堅 (n=29)	ベテラン (n=8)	若年 (n=18)	中堅 (n=27)	ベテラン (n=12)	性別	効果量	経験年数別			効果量	F 値	$\eta^2$
【学校組織風土尺度】												
協働的風土	3.66 (.89)	3.94 (.80)	3.38 (1.08)	3.90 (.94)	3.56 (.92)	3.81 (.79)	.31	.00	.30	.01	2.14	.04
同調的風土	3.14 (.70)	2.68 (.55)	2.88 (.87)	3.01 (.68)	2.83 (.71)	2.98 (.80)	.09	.00	2.33	.04	.45	.01
心理的安全風土	3.47 (.67)	3.70 (.89)	3.67 (.80)	3.75 (.82)	3.50 (.75)	3.76 (.71)	.13	.00	.15	.00	1.03	.02
【主観的幸福感尺度】												
主観的幸福感	3.15 (.40)	3.24 (.43)	3.22 (.57)	3.05 (.31)	3.09 (.46)	2.89 (.54)	4.41 *	.04	.55	.01	.45	.01
【教師悩み尺度】												
職場不適合	1.77 (.62)	1.80 (.62)	1.94 (.75)	1.97 (.42)	1.99 (.67)	2.12 (.63)	2.22	.02	.45	.01	.00	.00
学習指導上の悩み	2.89 (.45)	2.49 (.72)	2.10 (.39)	2.78 (.46)	2.48 (.54)	2.63 (.76)	1.30	.01	5.17 *	.09	1.96	.04
児童・生徒指導上の悩み	2.22 (.49)	2.09 (.51)	1.96 (.82)	2.22 (.39)	2.11 (.57)	2.09 (.74)	.18	.00	.87	.02	.10	.00
情緒不安定性	2.30 (.63)	2.19 (.66)	2.13 (.83)	2.46 (.63)	2.09 (.60)	2.30 (.49)	.34	.00	1.52	.03	.57	.01
アパシー傾向	1.81 (.50)	1.62 (.43)	1.59 (.64)	1.79 (.45)	1.83 (.52)	1.75 (.56)	1.22	.01	.46	.01	.58	.01

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

大学受験のとらえ方と諦めに対する認知との関連

—ソーシャルサポートと志望度に着目して—

○梅寺優那（駒澤大学大学院）

富田拓郎（中央大学）

キーワード：諦め，大学受験，不本意入学

問題と目的

諦めに対する認知は「有意義性認知」「挫折認知」の二つの側面から検討され、前者が高く後者が低い状態が精神的健康や諦めの建設的な機能を促進し、これらの認知には過去の挫折経験への意味づけが影響すると考えられる（浅沼, 2010; 菅沼, 2014, 2018）。挫折経験となりうるライフイベントの一つである不本意入学は、大学生の不登校や休学、退学といった不適応行動に結びつき（山田, 2006; 松原・宮崎・三宅, 2006）、自殺の背景要因ともなりうる（文部科学省, 2014）。一方で不本意入学の肯定的にとらえなおしは過去の経験を活かし成長することにつながる（上野・安居・石崎・杉村, 2023）。挫折経験の肯定的意味づけには他者からのサポートを受けることが関与し（大石・岡本, 2010）、「諦めても支えてくれる」他者との関係が目標の再設定や主体的行動の増加に寄与する（菅沼, 2015; 時岡, 2023）。本研究では「大学受験の失敗を肯定的にとらえ直すことと他者からのサポート量に関連がある」「第一志望の学校に入学することを諦めた経験を肯定的にとらえている学生は、諦めを肯定的に認知している」という仮説を検証することを目的とする。

方法

調査対象者

大学生、大学院生、既卒者であった。年齢は18-50歳（ $M=20.74$ ($SD=2.95$)), 男性119名, 女性135名, 回答しない3名, 大学1年生71名, 大学2年生73名, 大学3年生62名, 大学4年生25名, 大学5年生以上2名, 大学院生9名, 既卒15名であった。2024年11月9日~19日に大学構内に滞在する者にGoogleフォームによる回答を求めたほか、教員の許可を取り授業の冒頭で履修生に協力を依頼した。また筆者の就業先の同僚や社員にメールを通して回答を依頼した。

質問紙の構成

①年齢, 性別, 学年, 現在在籍する・していた大学が第一志望であったか, 記念受験の経験の有無（「はい」「いいえ」）で回答を求め、「はい」の場合記念受験のタイプを3種類から選択させた, ②諦めることに対する認知尺度（菅沼, 2014）, ③大学受験のとらえ方尺度（堀井, 2017）, ④大学生用ソーシャルサポート尺度（片受・大貫, 2014）, ⑤K6 日本語版（古川・大野・宇田・中根, 2003）, ⑥自由記述：「諦め」に抱くイメージ, 第一志望校への入学を諦めた（諦められなかった）過程で経験した心身の変化, 誰からどのような形で助けられたか, これらの経験を振り返り現在どのように感じているかを尋ねた。

倫理配慮

回答が強制されず、回答の有無に関わらず不利益が生じないこと、データは厳重に保管されること、個人が特定されないことを伝えうえで協力を求めた。分析には SPSS Statistics 30, SPSS Amos 30, Python 3.10.4 を用いた。

結果と考察

平均尺度得点間の相関を求め、結果を Table 1 に示した。ソーシャルサポートは「有意義性認知」「受容的態度」「連続的などらえ」と正の相関を、「挫折認知」「否定的態度」「否定的認識」と負の相関を示したことから、他者のサポートが多い者は受験のとらえ方が肯定的になることが推測でき、仮説が一部支持されたといえる。また第一志望ではない者のみ「連続的などらえ」と K6 との間で有意な負の関連が見られたことから、大学受験の失敗を自分の成長と結びつけることが精神的健康の高さと関連すると考えら

れる。畠瀬（2000）が「入学時に悩むことは、むしろ自己成長に取り組み行為といえる」と述べたように、挫折や失敗を経験したからこそ自己成長のきっかけを得ることができることを示唆するものである。有意義性認知平均得点から挫折認知平均得点を引いた値を算出し、最小値から 0 以下の回答者を有意義性低群、その他の回答者を有意義性高群として独立変数とし、各下位尺度平均得点を従属変数として両側検定の対応のない t 検定を行った。「有意義性認知」($t(95.28)=12.21, p<.001$)、「連続的などらえ」($t(254)=-2.62, p=.009$)、「情緒・所属のサポート」($t(254)=-3.69, p<.001$)、「情報・道具的サポート」($t(254)=-3.83, p<.001$)、「評価的サポート」($t(94.28)=-3.62, p<.001$)において有意義性高群の点数が有意に高く、「挫折認知」($t(254)=16.16, p<.001$)、「否定的態度」($t(103.50)=3.68, p<.001$)、「否定的認識」($t(254)=3.79, p<.001$)、K6 平均($t(102.59)=5.37, p<.001$)において有意義性低群の点数が有意に高かった。この結果から諦めの認知が肯定的である者は大学受験の経験を肯定的にとらえ、ソーシャルサポートを知覚できていることが推測され、仮説が支持された。志望度別の有意義性高群・低群それぞれの人数と平均得点、標準偏差を算出し Table 2 に示した。

Table 1
平均尺度得点間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	M	SD
第一志望 (n=106)													
1 有意義性認知	-.59***	.25**	-.22**	-.19	.04	.27**	.27**	.35***	.39***	-.26**	3.68	.68	
2 挫折認知		-.14	.31**	.33***	.00	-.11	-.22**	-.36***	-.32***	-.39***	2.83	.84	
3 受容的態度			-.06	.06	-.23**	-.75***	-.09	.17	.21**	.00	3.34	1.01	
4 否定的態度				-.60***	-.04	-.11	-.24**	-.21**	-.33***	.43***	1.81	.95	
5 否定的認識					-.02	-.05	-.25**	-.13	-.25**	-.28**	2.07	.85	
6 わりきり態度						-.16	-.07	.05	.05	-.05	2.76	.85	
7 連続的などらえ							-.14	.23**	.26**	-.09	3.53	.87	
8 情緒・所属のサポート								-.73***	.77***	-.21**	3.49	.60	
9 情報・道具的サポート									-.78***	-.25**	3.23	.71	
10 評価的サポート										-.37***	3.32	.61	
11 K6											1.36	1.03	
第二志望ではない (n=150)													
1 有意義性認知	-.48***	.10	-.19**	-.25**	.10	.23**	.34***	.30***	.31***	-.23**	3.72	.72	
2 挫折認知		-.10	.25**	.30***	.06	-.25**	-.25**	-.26**	-.25**	-.34***	3.81	.79	
3 受容的態度			-.04	-.13	-.34***	.67***	.25**	.25**	.19**	-.03	3.40	1.02	
4 否定的態度				-.71***	-.24**	-.16	-.27**	-.26**	-.29***	.31**	2.32	1.22	
5 否定的認識					-.05	-.26**	-.18**	-.17**	-.23**	.27***	2.32	.97	
6 わりきり態度						-.24**	.03	-.02	.09	-.02	2.79	.82	
7 連続的などらえ							-.33***	-.29***	-.33***	-.26**	3.85	.83	
8 情緒・所属のサポート								-.75***	.75***	-.29***	3.49	.59	
9 情報・道具的サポート									-.76***	-.25**	3.19	.62	
10 評価的サポート										-.29***	3.25	.60	
11 K6											1.27	.89	

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

Table 2
志望度ごとの有意義性高群・低群の人数、平均尺度得点の平均値、標準偏差

項目	有意義性高群 (n=188)			有意義性低群 (n=68)				
	第一志望 (n=74)	第一志望ではない (n=114)	M	第一志望 (n=74)	第一志望ではない (n=114)	M		
1 有意義性認知	3.99	.48	3.97	.48	2.97	.52	2.90	-.75
2 挫折認知	2.44	.63	2.49	.55	3.72	.53	3.82	-.54
3 受容的態度	3.39	.96	3.45	.99	3.22	1.13	3.24	1.13
4 否定的態度	1.60	.79	2.17	1.14	2.31	1.09	2.80	1.35
5 否定的認識	1.90	.75	2.21	.94	2.45	.96	2.68	.99
6 わりきり態度	2.78	.86	2.81	.78	2.70	.82	2.71	-.92
7 連続的などらえ	3.58	.84	3.95	.77	3.43	.94	3.53	.96
8 情緒・所属のサポート	3.59	.56	3.47	.55	3.24	.65	3.19	-.68
9 情報・道具的サポート	3.35	.68	3.27	.56	2.94	.69	2.96	.74
10 評価的サポート	3.45	.52	3.32	.53	3.00	.70	3.05	-.75
11 K6	1.12	.95	1.10	.77	1.91	1.00	1.80	1.04

引用文献

菅沼慎一郎 (2014). 諦めることに対する認知度の作成と検討 臨床心理学, 14 (1), 81-89.
堀井順平 (2017). 大学受験のとらえ方およびコーピングの組み合わせによる自己効力感の差異—特性的自己効力感とキャリア選択自己効力感に着目して 発達心理学研究, 28 (4), 233-243.

高等学校におけるデート DV 予防プログラムの効果検証 —バイスタンダープログラムの長期的効果—

○上野淳子 (四天王寺大学)
赤澤淳子 (福山大学)

松並知子 (同志社大学)

キーワード：暴力，一次予防，アクティブバイスタンダー

問題と目的

デート DV 予防プログラムは、当事者にならないことを目指すプログラムより、第三者として加害防止と被害者支援を行えることを目指すバイスタンダープログラムの効果が高いことが示されている (Peterson et al., 2018; 上野・松並・赤澤, 2023)。本研究では、高等学校でバイスタンダープログラムを実施し、その長期的効果を検証した。

方 法

参加者

A 県の公立高校 2 校の 2 年生全員が受講群となり、事前アンケート回答後にプログラムを受講し、受講直後の事後アンケート、5-6 か月後のフォローアップアンケートに回答した。うち 1 校の翌年度の 2 年生が対照群となった。対照群は事前アンケートの 1 週間後に事後アンケートに回答した。事後アンケート回答後に対照群もプログラムを受講したため、対照群にはフォローアップアンケートを行わなかった。

プログラム

各校において 90 分のプログラム 1 回を実施した。プログラムでは、デート DV の定義と暴力の種類、暴力の見分け方、被害者・加害者にならないためのアサーションスキル、バイスタンダーの重要性と介入スキルを教授し、暴力にあたるかを判定するクイズや、当事者およびバイスタンダーの適切なセリフを考えて配布資料に書き込み発表するなどの活動を行った。

効果検証アンケート

参加者はこのアンケートのみで用いるコードネームを作成し、匿名で以下に回答した。(1)デート DV の認識しやすさ：赤澤他(2021)の 5 項目、7 件法。(2)バイスタンダー効力感：友人の加害・被害に適切な行動ができそうか問う 6 項目、7 件法。(3)バイスタンダー態度：デート DV 問題への積極的態度を測定する 7 項目、5 件法。(4)共感性：共感性プロセス尺度(葉山他, 2008)の他者感情への感性因子と視点取得因子、各 5 項目、5 件法。(5)コミュニケーション効力感：藤本・大坊(2007)の ENDCORE の 7 項目を、「できそう」～「できそうにない」の 7 件法にして用いた。

倫理的配慮

実施に先立ち、四天王寺大学研究倫理審査委員会の承認と、学校長および担当教諭の許可を得た。プロ

ラムは学校行事として行われたが、参加者にはアンケートへの回答は任意であることを説明し、プログラム内でデート DV の相談機関を複数案内した。

結果と考察

事前アンケートで社会的望ましき得点(北村・鈴木, 1986)がカットオフ値以上だった者は分析から除外し、受講群 85 名(女性 57.65%, 男性 42.35%, 事前アンケート時年齢 $M=16.88$), 対照群 49 名(女性 48.98%, 男性 51.02%, 事前アンケート時年齢 $M=16.29$)を分析対象とした。

受講群に学校による差があるか事前アンケートデータを比較したが、 t 検定の結果は全て有意でなかった($t(83)=-0.61-1.16$, $p=.248-.992$, $d=-.13-.26$)。そのため学校で分けずに受講群としてまとめた。

受講群・対照群×事前・事後の二要因分散分析を行った。デート DV の認識しやすさ($\alpha=.80$)は交互作用が有意で($F(1, 132)=17.01$, $p<.001$, $\eta_p^2=.11$), 受講群で事前より事後が高く、事後は受講群が対照群より高かった。バイスタンダー効力感($\alpha=.82$)は交互作用が有意で($F(1, 132)=11.30$, $p=.001$, $\eta_p^2=.08$), 受講群は事前より事後が高く、事後は受講群が対照群より高かったが、対照群は事前より事後が低かった。バイスタンダー態度($\alpha=.66$), 共感性の他者感情への感性($\alpha=.80$)と視点取得($\alpha=.82$)の F 値は有意でなかった。コミュニケーション効力感($\alpha=.81$)は交互作用が有意で($F(1, 132)=5.88$, $p=.017$, $\eta_p^2=.04$), 受講群で事前より事後が高かった。

フォローアップにも回答した受講群 40 名のデータを用い、事前、事後、フォローアップを一要因分散分析で比較した。デート DV の認識しやすさの主効果は有意であった($F(2, 78)=26.18$, $p<.001$, $\eta_p^2=.40$)。多重比較(Bonferroni)の結果、事前より事後が高く、フォローアップは事後より低くなったが事前よりは高かった。コミュニケーション効力感も主効果が有意だったが($F(2, 78)=3.38$, $p<.039$, $\eta_p^2=.08$), 事前と事後の間に有意差が見られたのみであった。

プログラムによってデート DV を認識しやすくなり、その効果は半年後も保たれていた。友人のデート DV 被害・加害に適切に対応する自信と、コミュニケーション全般への自信も受講直後に高まるが、その効果は半年後には消失していた。効果の持続には複数回の定期的なプログラム実施が必要と考えられる。

教員養成大学における教育相談実践基礎プログラム (1)

—プログラムの立ち上げと、プログラム履修者の実態調査—

○永井明子 (桃山学院大学)
木村佐枝子 # (桃山学院大学)

葉山貴美子 (桃山学院大学)
松久眞実 # (桃山学院大学)

キーワード：教員養成，教育相談コーディネーター，インタビュー

問題と目的

今日学校教育現場には、不登校、いじめ、非行、児童虐待、貧困、ヤングケアラーなど、心理・社会的・経済的な困難を抱える児童生徒が少なからず存在している。文部科学省は、平成 29 年 2 月「児童生徒の教育相談の充実について（通知）」の中で、(1)未然防止、早期発見及び支援・対応等への体制構築、(2)学校内の関係者がチームとして取組、関係機関と連携した体制づくり、(3)教育相談コーディネーターの配置・指名など、学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくりの必要性を示した。

これを踏まえ、桃山学院教育大学（現桃山学院大学）人間教育学部では、令和 3 年度より副専攻として多様な教育課題に対応できる高い専門性を育む 4 つのプログラムを設置しており、その 1 つが「教育相談実践基礎プログラム」（以下、本プログラムという）である。教職課程の免許必修科目「教育相談」を核としながら、「准学校心理士資格」申請に必要な 3 科目を土台に、教育相談の実践を充実させる学識を領域横断的に提供するため、10 科目の認定科目からなるカリキュラムを構想し、履修学生に修了証が授与されるプログラムとなっている。

本プログラム構想後の学校現場の動向として、令和 4 年 6 月には「子ども基本法」公布、12 月には 12 年ぶりに「生徒指導提要」改訂があり、子どもの権利の理解、生徒指導と教育相談が一体となったチーム支援、生徒指導・教育相談・キャリア教育・特別支援教育といった分野の垣根を越えた包括的な支援体制づくりが一層求められることになった。

本プログラムの構想段階では、将来的に教育相談コーディネーターの役割を担う教員養成への期待をもっていたものの、教育相談コーディネーター研修を実施している教育委員会は多くなく、養成の方向性、コーディネーターが機能するような位置づけは進んでいない状況がある。しかしながら、教育上の諸問題の複雑化・多様化・深刻化は進んでおり、教育相談の実践基礎力を身につけ、予防教育やさまざまな困難を抱える子どもたちへの支援や組織的対応についてより深く学んだ保育者・教育者を園学校現場に輩出することは、今後ますます重要になると考えられる。

そこで、本研究では、令和 6 年度初めて「教育相談実践基礎プログラム」修了証を手にする学生が卒業するにあたり、本プログラムのあり方について検証を行い、よりよいプログラムをさらに開発していくことを

目的とした。

方法

調査対象者 本プログラムを修了した令和 6 年度 4 年次生 4 名および、本プログラムが提供する最終科目を受講中の 3 年次生 9 名のうち、インタビュー調査に協力してくれた学生 5 名（3 年次生 2 名、4 年次生 3 名）。

調査内容 半構造化インタビュー。

質問項目 「後輩にこのプログラムの履修を勧めるとしたら、どのようなメリットがあると伝えますか？学びについてアドバイスがありますか？」等の 24 項目。

結果と考察

本プログラムは一期生こそ 17 名の申請者がいたが修了者は 4 名のみ、二期生は履修申請者自身が 12 名と少なくなった。申請者を増やし、プログラムからの途中離脱者を減らす必要性が調査対象者から指摘され、彼らが感じていた本プログラムの有用性を低学年の非履修申請者や本学進学を考えている高校生にも広報することが望ましいということが明らかとなった。

特に本プログラムのために設置された科目による学修内容が教員としての自信や教員採用試験合格につながったという声が多く挙げられた。中でも「ソーシャルワーク論」での SSW による現場での実例が学校現場での連携の仕方を具体的にイメージできると評価が高かった。将来、担任として SC や SSW 等の専門家とチームを組んで子どもの問題対応が少しはできそうだと実感していた。

教育相談コーディネーターを希望する修了生は問わず、教員としての経験を積んでから、その時点で考えたいという回答が主であった。修了生は卒業後も継続的な支援の必要性を感じており、在学中は、クラス担任や養護教諭として日常的に予防的な児童生徒支援を行うための教育相談の力量を高め、卒業後は教員としての経験を積んで必要を感じるようになれば教育相談コーディネーター研修を提供する方向で本プログラムの開発を行っていく道筋が示された。

その際にはクラス担任や養護教諭としての経験を活かし、三次支援に偏らず一次支援・二次支援の観点重視する教育相談コーディネーターを育てたい。

付記

本研究は桃山学院教育大学より研究奨励費を受け、また倫理審査 (R2024-008ME) の承認を受けたものである。

スマホを取り上げれば大学生は課題提出の切を守るようになるのか —学業遅延尺度と時間管理能力尺度を用いた検討—

林 美都子 (北海道教育大学函館校)

キーワード：スマホ脳、先延ばし、計画性

問題と目的

スマホ依存と先延ばし行動に関するメタ分析では、スマホ依存が強いほど先延ばし行動に陥りやすいことが明らかにされている (Guo & Chunwei, 2024)。榊 (2023) は小学生や中学生約 7 万人を対象とした調査の結果、毎日 3 時間以上スマホを使用した場合、学力が伸び悩むと主張している。難波・福岡 (2021) は、高校生 156 名を対象に調査を行い、スマホの優先と長時間利用が先延ばし行動に直接悪影響を与え、時間管理能力を低下させて先延ばし行動をもたらすと示した。

本研究では、大学生を対象として、スマホの長時間利用や時間管理能力の低さが、課題の提出の切を破る等の先延ばし行動につながっているのか、調査を行うこととした。

方 法

分析対象者

平均 19.60 歳 (SD 1.28) の大学生 85 名であった。

主な調査項目

主に以下の 3 種類を用いた。

学業遅延傾向尺度 (古屋, 2017) 「試験の前に限って他のことがしたくなる」「勉強をしなくてもいい理由があると安心する」等の「遅延行動因子」9 項目と「やる気が出るのを待っていて遅くなる」「毎日しようと思ったことは長続きするほうである (逆転項目)」等の「無計画実行性因子」9 項目で構成されていた。

時間管理尺度 (井邑・高村・岡崎・徳, 2016) 「時間を決めて課題に取り組むようにしている」等の「時間の見積もり」因子 8 項目、「空き時間を活用するようにしている」等の「時間の活用」因子 6 項目、「いつも夜になってからいろいろなことを始める」等の「その日暮らし」因子 5 項目から構成された。

スマホ利用時間調査 調査日を起点として過去 7 日分について、スマホのスクリーンタイムを参考に、何時間何分使用していたか回答を求めた。

手続き

心理学関連授業にて、対面で協力を呼び掛けた。調査用紙を配布し、調査目的や流れ、個人情報の扱い、中断も可能等の倫理的配慮 (北教大研倫 2024072003) 等の説明を行った後、協力に同意する意志を確認した。協力出来ない場合は調査用紙を無回答で返却するよう求めた。後日の回答を希望する者には、調査用紙を持ち帰って回収箱に提出するよう依頼し、その場での回答を希望した者からは、平均 20 分後に記入済み調査用紙が提出された。

結 果

結果の処理

7 日間のスマホ利用時間は、参加者ごとに平均して平均スマホ利用時間を求め、分析に用いた。遅延行動尺度と時間管理尺度、スマホ利用時間の関係ステップワイズ法を用いた重回帰分析の結果、3 種類のモデルが提案されたが、いずれも平均スマホ時間は除外されていた。もっとも R^2 の数値の高いモデルを選択したが、 $R^2 = .25$ とあまり高い数値は得られなかったが、分散分析の結果は有意であった。

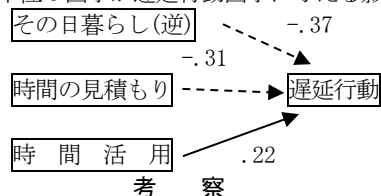
Figure 1 に示したように、遅延行動得点にもっとも大きな影響を与えているのがその日暮らし (逆点) 得点 ($\beta = -.37$) で、次いで時間の見積もり得点 ($\beta = .31$) として時間活用得点 ($\beta = .22$) であった。

無計画実行性因子と時間管理尺度、スマホ利用時間の関係 ステップワイズ法を用いた重回帰分析の結果、2 種類のモデルが提案されたが、いずれも平均スマホ時間は除外されていた。もっとも R^2 の数値の高いモデルを選択したが、 $R^2 = .43$ とあまり高い数値は得られなかったが、分散分析の結果は有意であった。

無計画実行性得点にもっとも大きな影響を与えているのが時間の見積もり得点 ($\beta = .18$) で、次いでその日暮らし (逆点) 得点 ($\beta = -.37$) であった。

Figure 1

時間管理下位 3 因子が遅延行動因子に与える影響



考 察

本研究では、大学生においては、スマホの利用時間よりも時間管理能力が学業遅延行動に影響している可能性の高いことが示された。課題の切が守れない大学生のスマホを取り上げるより、時間管理能力自体を強化する教育や補強する工夫の必要性が示唆された。

引用文献

難波菜摘・福岡欣治 (2021). 高校生におけるスマートフォン依存傾向が時間管理を媒介して先延ばし行動に与える影響 岡山心理学会第 68 回大会発表論文集 41-42.

付 記

本研究は門田真宗さんの令和 06 年度北海道教育大学卒業研究論文の一部を再分析したものです。

メンタルヘルスの二次元モデルに基づく学校全体メンタルヘルスクリーニングの妥当性の検討(2)

—中学校における実践データより—

○飯田順子(筑波大学)

半田知佳(筑波大学)

キーワード: 学校全体メンタルヘルスクリーニング, メンタルヘルスの二次元モデル, SEHS-S

問題と目的

思春期はメンタルヘルスの問題が発生しやすい時期であり、この時期の子どものメンタルヘルスの状態を適切に把握し、支援を必要とする子どもを適切な支援につなげる学校全体メンタルヘルスクリーニング(MHS)の取り組みが求められている。MHSの実践には、子どもの状態を捉えるための方法の開発が必要であり、ストレスレベルなどのネガティブ指標と、ウェルビーイングなどのポジティブ指標の両面からとらえるメンタルヘルスの二次元モデル(Greenspoon & Saklofske, 2001)が参考になる。高校生のデータを用いた先行研究では、生徒のニーズレベルと学校関連指標や問題傾向指標との関連が示された(飯田他, 2022)が、中学生では検討されていない。本研究では中学生のデータを用いて、この二次元モデルに基づく10分類に含まれる生徒の学校関連指標や問題傾向指標の得点を比較し、分類の妥当性について検証する。

方法

研究協力者 中学校6校1356名(女子618名, 男子643名, その他61名, 無記入44名), 1年生497名, 2年生425名, 3年生420名, 無記入14名)

調査時期 202X~202X+2年

調査手続き 調査は無記名で行われ、回答の任意性、個人結果が特定されることはないことを記載しQualtricsによるオンライン調査を実施した。第1著者が所属する研究倫理委員会の承認を得た(承認番号: 第東21-87号)。

調査内容 ①SEHS-S日本語版(飯田他, 2019), ②心理的ディストレス尺度(Moffa et al., 2016), ③学校への親和性(Anderman, 2022), ④生活の満足度

(Selidson et al., 2003), ⑤SDQ(Goodman, 1997; 森脇・神尾, 2013)。

結果と考察

先行研究(Iida et al., 2024)の中学生1181名のデータによる基準値を用いて、ストレスレベル(要フォローアップ群と健常群)と強みの認識レベル(低い, やや低い, 平均, やや高い, 高い)を分類し、それらの得点をクロスさせ生徒を10グループに分類した。10グループの学校関連指標(学校親和性, 生活満足度)や問題傾向指標(SDQ)を比較した結果をTable1に示す。一元配置分散分析の結果, 全ての変数において有意差が見られた($F=3.6-130.9, \eta_p^2=.03-.49$)。Tukey法による多重比較の結果, 学校親和性や生活満足度ではNL1の得点が有意に高く, NL6, NL2, NL7, NL3, NL8, NL4, NL9, NL5, NL10の順に低く, 強みのレベルに応じて異なっていた。SDQの問題傾向指標は逆の結果が示された。要フォローアップ群の強みの認識が低い群ほど, ポジティブ指標の得点が低く, ネガティブ指標の得点が高いことが示され, 分類の妥当性が支持された。ニーズレベルが高い生徒は, 情緒や行為の問題を有する可能性もあり, 詳細なアセスメントが必要なことが示唆された。

引用文献

Iida, J., Takizawa, Y., Okayasu, T., & Furlong, M. J. (2024). Japanese cultural adaptation and validation of the social emotional health survey-secondary for junior high school students. *Frontiers in Education* (Vol.9, p. 1277294)

付記

科学研究費基盤研究(B)20H01758の助成を受けた。

Table1 二次元モデルに基づく分類ごとの学校関連指標や問題行動指標

	NL1(200)	NL2(364)	NL3(309)	NL4(88)	NL5(23)	NL6(12)	NL7(64)	NL8(99)	NL9(55)	NL10(16)	F値	効果量
	ストレス3以下-強み5	ストレス3以下-強み4	ストレス3以下-強み3	ストレス3以下-強み2	ストレス3以下-強み1	ストレス4以上-強み5	ストレス4以上-強み4	ストレス4以上-強み3	ストレス4以上-強み2	ストレス4以上-強み1		
学校との親和性	5.61	5.17	4.53	3.83	2.74	5.52	4.85	4.30	3.68	2.40	104.4 ***	.44
	0.65	0.67	0.80	0.92	0.96	0.77	0.83	0.97	0.93	1.05		
生活満足度	4.67	4.39	3.90	3.31	2.69	4.42	3.92	3.37	2.95	2.50	130.9 ***	.49
	0.41	0.51	0.60	0.62	0.78	0.49	0.55	0.64	0.63	0.89		
SDQ 情緒の問題	5.15	6.44	7.26	6.74	7.18	9.25	8.36	8.96	9.19	8.00	17.8 ***	.12
	3.47	3.35	3.11	3.00	3.33	2.99	2.70	2.89	2.77	2.91		
SDQ 行為の問題	5.66	6.41	6.98	7.05	8.00	6.42	6.25	7.07	7.06	7.00	3.6 ***	.03
	3.31	3.23	3.11	3.18	2.78	3.58	3.01	3.29	3.37	3.40		
SDQ 多動/不注意	5.20	6.41	7.27	7.89	8.68	5.17	6.73	7.65	8.04	7.50	33.8 ***	.20
	1.88	1.86	1.61	1.59	2.21	1.70	2.02	2.10	1.66	1.34		
SDQ 仲間関係の問題	4.06	4.49	5.12	5.65	6.52	5.42	5.16	5.65	6.98	7.79	32.9 ***	.20
	1.53	1.43	1.50	1.65	1.25	2.39	1.59	1.76	1.72	2.46		
SDQ 向社会的な行動	10.51	9.70	8.65	7.46	5.73	11.42	9.70	9.48	8.00	6.14	17.7 ***	.12
	2.61	2.88	2.92	3.13	3.95	2.23	2.68	2.94	2.52	4.35		
SDQ 総合的困難さ	19.90	23.73	26.58	27.40	30.10	26.25	26.50	29.27	31.26	30.29	24.0 ***	.16
	8.32	7.75	6.90	6.45	6.62	9.10	6.33	7.11	6.25	7.03		

※ NLの右の括弧内の数字はNを表す。上段がM, 下段がSDを表している。

※ グループの特徴のストレス3以下が健常群, ストレス4以上が要フォローアップ群, 強みの認識5はとも高い, 4は高い, 3は平均, 2は低い, 1はとも低いを表している。

いじめ被害・加害経験がいじめ被害者への有責性意識に及ぼす影響 —性差の背景要因としての被虐待経験—

○福井義一 (甲南大学)

堀 孝司 (甲南大学大学院)

キーワード：いじめ, 被虐待経験, 有責性意識

問題と目的

いじめは教育現場において、依然として重大な課題であり、被害者支援に直結する解決策は存在しない。いじめ問題を維持したり、被害者に二次被害を引き起こしたりする一因に、いじめ被害者への有責性意識が挙げられる。これは、いじめられる側にも問題があるという言説に代表され、被害者非難へと帰着する。

いじめ被害・加害経験がいじめ被害者への有責性意識に及ぼす影響について、これまでいじめ被害・加害経験の直接的効果や、正当世界信念や罪悪感、Locus of Control, 社会的自己制御, 自己関連づけ, レジリエンスなどとの交互作用効果が検討されてきた (例, 福井・小山, 2017a-c; 小山・福井, 2016a, b, 2018)。

一方, より早期の被虐待経験が, 後の対人認知や社会的判断に影響を及ぼす可能性も指摘されている。例えば, 幼少期の不適切養育や被虐待経験により, 敵意帰属バイアスが形成されやすいことが知られている (Dodge, Bates, & Pettit, 1990)。こうした傾向は, 他者の被害経験に対して過剰に自己責任を求めたり, 被害者に対する否定的評価を強めたりする一因となる可能性がある (Graham & Juvonen, 1998)。さらに, 被害者非難は, 個人の認知バイアスや態度に強く影響されることが知られている (Grubb & Turner, 2012) ことから, 被虐待経験に由来する認知バイアスが, いじめ被害者への責任転嫁や被害者非難に影響する可能性があると考えられる。

本研究では, 大学生を対象に, いじめ被害・加害経験および被虐待経験が, いじめ被害者への有責性意識に与える影響を検討する。特に, 3 要因 (いじめ被害経験×加害経験×被虐待経験) の交互作用に着目し, 多重な被害・加害体験がいじめ被害者への有責性意識に及ぼす相乗的効果を明らかにすることを目的とした。

さらに, 上述したいずれの仮説についても性差が見られる可能性があるため, 性別も要因に含めて検討した。

方法

調査対象者

平均年齢 20.62 歳 ($SD = 1.90$) の大学生 402 名 (男性 164 名) の協力を得た。一部のデータは, Fukui et al.

(2023) や Fukui & Hori (2024), 堀他 (2022), 堀・福井 (2023, 2024) で用いられたものと同一である。

尺度構成

性別と年齢, いじめ被害・加害経験の有無に加え, CATS 日本語版 (Sanders et al., 1995; 田辺, 1996) で被虐待経験の総計の得点を得た。さらに, いじめ被害者と加害者の責任割合を合計で 100% になるように判定させて, 前者の割合を角変換して分析に用いた。

手続き

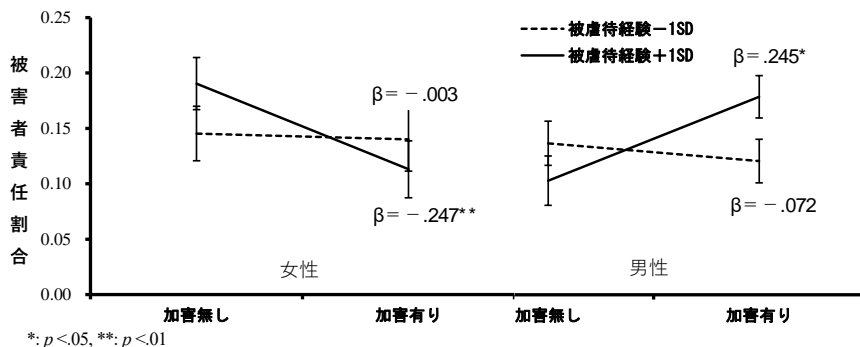
調査の趣旨やデータの取り扱い, 協力の匿名性・任意性について, 書面で同意を得た後に, 質問票調査を実施した。

結果と考察

角変換後の被害者の責任割合を従属変数, 性別といじめ被害・加害経験, 被虐待経験と二次までの交互作用項を独立変数に投入した重回帰分析を実施した。その結果, 性別×いじめ加害経験 ($\beta = .161, p < .05$) と, 性別×いじめ加害経験×被虐待経験の交互作用 ($\beta = .213, p < .01$) がそれぞれ有意であった。下位検定の結果, 被虐待経験者においていじめ加害経験の主効果が男女で正反対になることが分かった。Figure 1 に角変換前の値で交互作用のパターンを図示した。

本研究から, いじめ被害者への有責性認知に対する被虐待経験といじめ加害経験の相乗効果は, 男性にのみ観察されたのに対して, 女性ではむしろ抑制効果が見られた。同じいじめでも被害経験を含んだ交互作用は見られなかった。男性のいじめ加害経験者が, 被害者の責任を多く見積もることで罪悪感を低減する (例, Koyama & Fukui, 2016) ことが報告されているが, 被虐待経験との交互作用の性差が背景要因であることが明らかになった。今後は, こうした性差を生み出す認知的要因についても探究が必要であろう。

Figure 1 性別×いじめ加害×被虐待経験の交互作用パターン



「インストラクショナルデザイン」の授業での学びとモチベーション推移の分析 (2)

—学ぶことを学ぶ—

○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、インストラクショナルデザイン、学び

目 的

本発表は、第 65 回総会でのポスター発表の内容に続くものである。システムデザイン工学部デザイン工学科では、2019 年からインストラクショナルデザインの授業を 3 年生と 4 年生を対象に開講している。教科書は、「学習設計マニュアル」を使っている。教科書の p53 に掲載されている練習の 1 番目の内容は、アメリカの大学で使われている新入学生用のテキストの「自己評価してみよう：学習について考える」を元に作成されており、合計点が高ければ高いほど、暗記を超えた高次の思考や学習にオープンであることを示している。30 点未満の人は、心配な点を書き出して、信頼できる家族や教師、カウンセラー、あるいはアドバイザーと話すことと良いことがフィードバックとして記載されている。30 点以上の受講者の割合を追跡する共に、モチベーションの推移を分析することを目的とする。

方 法

測定対象者は 2019 年から 2025 年の受講者である。モチベーションの設問項目は、「インストラクショナルデザインを学習することは重要だと思いますか」「もっとインストラクショナルデザインの知識や技術を高めたと思いますか」に対して、「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」「ややそう思う強くそう」「強くそう思う」の回答項目を設けた。各々 1 から 5 のリッカート尺度でアンケート調査し、積の平均をクラスのモチベーションとしている。アンケート調査は授業に対する要望等を聞くために毎回実施しており、その調査項目の中に追加した。

自己評価してみようの設問項目は、Table 1 に示した。各設問項目 (a から j) に対して、「全く該当しない」「あまり該当しない」「時々該当する」「ほぼ該当する」「いつも該当する」の回答項目を設け、各々 1 から 5 のリッカート尺度でアンケート調査した。

Table 1

自己評価してみようの設問項目

設問項目
a 私はある事項について様々な視点を探すことができ、客観性を維持できる。
b 私は様々な問題やトピックについて深く、徹底的に考える。
c 私は歴史などの科目で事実・年号・名前・出来事を学ぶのが好きだ。
d 私は数学や計算問題で手順通りに問題を解く方法を学ぶのが好きだ。
e 私は履修科目ごとに、どの特定の学習方法を使うかを決めるのが得意だ。
f 私は新しい概念理解の手助けになる特定の例を探したり作ったりする。
g 私は学んでいることを応用 (演示・計算・構成・解決) するのが好き。
h 私は 2 つ以上の理論や歴史的事実を比較・対比させることに慣れている。
i 私は自分自身が執筆した作品を批判することは難しくないと考えている。
j 私は授業で学んだことをもとにして新しいアイデアを創造する (考案したり発展させる) ことを楽しんでいる。

結果と考察

履修者数、モチベーション、自己評価の推移を Table 2 に示す。カッコ内の数字は有効回答数である。履修者数は 2024 年が 119 名と最も多かった。モチベーションは 2022 年が 19.6 と最も高くなった。2019 年は授業を始めたばかりであり、試行錯誤の結果 15.4 と低い値となり、多重比較法の検定で他の年度と比較し有意に低かった。自己評価の 30 点以上の割合は、2025 年が 84.2%、平均値も 34.3 点と最も高くなり、同様の検定で他の年度と比較して有意に高いことが明らかになった。2022 年以降は徐々に高くなっていることが窺えるが、モチベーションとの相関は無いようである。

Table 2

履修者数、モチベーション、自己評価の推移

年	履修者数	モチベーション	自己評価	
			30 以上の割合	平均値
2019	83	15.4 (60)	48.3 (60)	29.6
2020	91	18.9 (80)	60.0 (65)	31.1
2021	103	18.8 (63)	61.5 (65)	30.0
2022	98	19.6 (49)	51.4 (37)	30.5
2023	98	18.6 (41)	62.9 (35)	31.8
2024	119	17.4 (79)	66.7 (69)	32.2
2025	102	18.4 (50)	84.2 (38)	34.3

自己評価の結果は、紙面の都合で 2024 年と 2025 年を Figure 1, Figure 2 にヒートマップで示した。各設問に対する 1 から 5 の回答の割合を示したものである。割合が高くなると赤色が濃くなる。5 の回答割合に着目すると 2025 年は i の項目を除き、すべて高くなっていた。暗記に頼るのではなく深く考える学びへと変化していることが窺える。今後も継続して調査したい。

Figure 1

2024 年の結果

回答	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
1	0.0	1.4	17.4	1.4	1.4	4.3	7.2	8.7	2.9	0.0
2	10.1	15.9	33.3	17.4	26.1	15.9	21.7	34.8	23.2	13.0
3	40.6	37.7	27.5	24.6	36.2	36.2	31.9	31.9	31.9	43.5
4	37.7	33.3	13.0	39.1	27.5	30.4	29.0	17.4	27.5	30.4
5	11.6	11.6	8.7	17.4	8.7	13.0	10.1	7.2	14.5	13.0

Figure 2

2025 年の結果

回答	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
1	0.0	5.3	7.9	0.0	0.0	2.6	5.3	10.5	5.3	2.6
2	13.2	10.5	36.8	13.2	21.1	5.3	10.5	23.7	10.5	10.5
3	34.2	31.6	28.9	28.9	28.9	31.6	39.5	36.8	21.1	28.9
4	36.8	36.8	15.8	31.6	36.8	36.8	28.9	18.4	52.6	34.2
5	15.8	15.8	10.5	26.3	13.2	23.7	15.8	10.5	10.5	23.7

引用文献

鈴木克明 (2018). 学習設計マニュアル 北大路書房

評価基準の簡潔化と字数制限が評定者間の一致度に及ぼす影響 —各評定者に着目した分析—

○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, 評定者

問題と目的

記述式問題の同一回答 (解答) を複数の評定者 (採点者) で評価する場合, 様々な要因が評定者間の評価の一致度に影響を及ぼす。これまで, 回答欄の字数制限の有無や評価基準の段階数が影響することが示唆されてきた。安永・野口 (2024) では, 一部の設問を除いて, 段階的な評価基準よりも簡潔化された評価基準の方が評定者間の評価の一致度が高くなることが示された。しかし, 各評定者のどのような評価の違いがこれらの一致度に影響を及ぼしているかは明らかとなっていない。

これを踏まえ, 本研究では, 各評定者の評価を詳細に分析することにより, 設問ごとの評定者間の評価の一致度の違いについて検討する。

方法

対象者

標準的な学力である高校の 2 年生約 300 名。

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。本研究は, 倫理審査専門委員会の承認を得て実施した。

評価と分析

第 1 著者及び評価の訓練を受けた 2 名の計 3 名の評定者 (①, ②, ③) 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, 簡潔化された評価基準 (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。項目分析の手法を用いて, 評定者ごとの得点率及び識別力, 解答類型分類率を算出した。また, Fleiss の κ 係数を求め, 3 名の評価の一致度についても検討した。

結果と考察

3 名の評定者の評価の一致度及び項目分析の結果を Table 1 に示す。解答類型分類率に着目すると, 全ての設問で①と②は, 回答が類型 1 (正答) と類型 9 (誤答) に分かれる傾向が似ているが, ③のみ若干異なっていた。この傾向は似ているが, 設問 II の B は他の設問と比べ κ 係数の値が低かった。そのため, 各設問における 2 名ずつの評価の一致度を検討したところ, 設問 I の A と B, 設問 II の A では①と②の評価の一致度が高く, ①と③, ②と③の一致度が低かった。他方, 設問 II の B では, 類型への分類傾向が似ている①と②の評価の一致度が最も低く, これと比べ①と③, ②と③の一致度の方が高かった。つまり, 設問 II の B では, ①と②の類型への分類傾向が似ているようにみえるが, 実際には, ①が正答に分類しているが, ②は誤答に分類しているということが複数あると推察される。難易度が高く, かつ, 字数制限がないことで回答が多様になり得る設問においては, 評定者によって正答と誤答の判断が異なりやすくなる可能性があると言える。

Table 1
3 名の評定者の評価の一致度及び項目分析の結果

設問条件	κ 係数	評定者	解答類型分類率			難易度 <得点率>	識別力 <I-T相関>	設問条件	κ 係数	評定者	解答類型分類率			難易度 <得点率>	識別力 <I-T相関>	
			0 ^{a)}	1 ^{b)}	9 ^{c)}						0 ^{a)}	1 ^{b)}	9 ^{c)}			
I	A	.729	①	.000	.662	.338	.662 (.473)	.116 [-.043, .269]	A	.844	①	.013	.051	.936	.051 (.221)	-.046 [-.202, .112]
			②	.000	.695	.305	.695 (.460)	.169 [.011, .319]			②	.013	.051	.936	.051 (.221)	.044 [-.114, .199]
			③	.000	.545	.455	.545 (.498)	.095 [-.064, .250]			③	.013	.032	.955	.032 (.176)	-.018 [-.175, .139]
	B	.876	①	.007	.735	.259	.735 (.441)	.128 [-.035, .284]	B	.601	①	.014	.083	.903	.083 (.276)	.059 [-.105, .220]
			②	.007	.755	.238	.755 (.430)	.088 [-.075, .247]			②	.014	.076	.910	.076 (.265)	.003 [-.160, .166]
			③	.007	.687	.306	.687 (.464)	.006 [-.156, .167]			③	.014	.041	.945	.041 (.199)	.020 [-.143, .182]

a) 無回答, b) 正答, c) 誤答, 注) () 内の数字はSD, []内の数字は95%信頼区間

Intensive parenting attitude (育児における徹底的な態度) と 母親の養育行動・子どもの発達との関連

江上園子 (横浜市立大学)

キーワード: intensive parenting attitude, 母親による養育行動, 子どもの社会的な発達

問題と目的

養育者が子どもに時間も労力も資金も割いた徹底的な育児を行うことを“intensive parenting” (Hay, 1996) と呼び、欧米ではこの信念が社会に広く偏在していることが問題視されている。さらには母親が抱くこの傾向の強さが母親の精神的な健康を阻害するという結果も多く示されている (例えば Rizzo, Schiffrin, & Liss, 2013)。日本の子育てにおいてもやはり「母性愛神話」 (大日向, 2000) の影響がキャリア志向の母親においてもある程度見られることがわかっており (江上, 2017), 依然として子育てにおいて, 母親に求められる水準が高いことが指摘されよう。現代の日本の子育てをとりまく状況について改めて見直すためにも, そして海外と比較検討するためにも, 欧米のこの概念を借りながらそのような養育信念の影響力について明らかにしていきたい。殊に海外でも明らかになっていない点として, この信念が実際の養育行動にどのように作用しているか, さらにはそれが子どもの発達にも影響する可能性はあるか検討する必要がある。Schiffrin, Godfrey, Liss, & Erchull (2015) は母親の“intensive parenting”の高さが自分の子どもに生じる問題を予期して解決をはかるという“anticipatory problem solving”即ち「先回り育児」に近い養育行動との関連を明らかにしているが, これは養育者が取り得る養育行動のうち一部の養育行動だけを取り上げているにとどまり, 全般的な養育行動との関連を検討している研究は見られない。そこで本研究ではこの信念が実際にどのような養育行動に影響を及ぼし得るのか, そしてそれが子どもの発達を左右する可能性はあるのか検討する。

方 法

調査対象者 幼児を持つ母親 675 名 (22-48 歳, 平均 34.7 歳)。専業主婦が 59.1%, パートタイムが 20%, フリーランサーが 7.1%, 常勤職が 13/8%であった。世帯年収の平均は約 570 万円であり, 教育歴の平均は約 14 年であった。

手続き インターネットリサーチ会社に依頼し, 2017 年と 2018 年の 2 回にわたってデータ収集を行った。

質問項目 日本語版 intensive parenting attitudes 尺度: J-IPAQ (江上, 2019), 肯定的・否定的養育行動尺度 (伊藤ら, 2014), 子どもの強さと困難さアンケート: SDQ (松石ら, 2008)

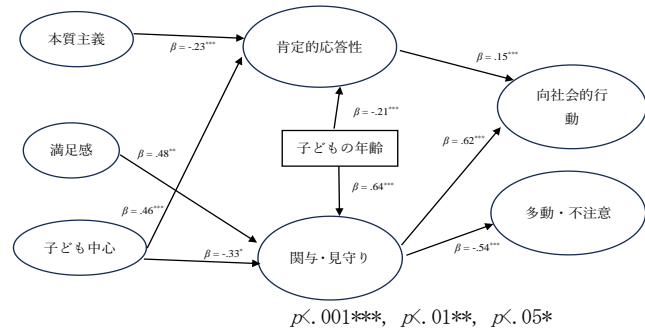
結果と考察

因子分析 各尺度の因子分析ならびに信頼性検討を行った結果, J-IPAQ は 3 因子 (本質主義・満足感・子ども中心), 肯定的・否定的養育行動尺度は 4 因子 (肯定的応答性・関与見守り・非一貫性・厳しいしつけ), SDQ は 2 因子 (向社会的行動・多動不注意) を以後の分析に用いることとした。各下位因子で合計点を算出しそれを項目数で割り, 得点化を行った。

共分散構造分析 intensive parenting attitude の 3 因子が母親の養育行動を媒介して子どもの発達に作用するという理論的枠組みを検証するために, 共分散構造分析を行った。養育行動の因子である非一貫性と厳しいしつけを組み込むと不適解となったため, それらを除いてさらに有意でないパスを削った結果, 最終的なモデルが構成された (Figure 1 参照)。最終モデルの適合度指標は次の通りであった ($\chi^2(409) = 653.14$ ($p < 0.001$), GFI = 0.94, AGFI = 0.93, CFI = 0.96, RMSEA = 0.03, AIC = 827.14, CAIC = 1306.92.)。

Figure 1

最終的なモデルのパス図



以上より, 本質主義は肯定的応答性を低減させることで子どもの向社会的行動に負の影響を与える可能性, 満足感は関与・見守りを高めることで子どもの発達に正の影響を与える可能性が示唆された。子ども中心は肯定的な養育行動のそれぞれに相反する作用を及ぼすため, 子どもの発達においても正負両面の影響力を持つことも推察された。

付 記

本研究は JSPS 科研費 23730616, 25K06847 ならびに発達科学研究教育センターからの助成を受けました。

幼児の「集中した興味」と気質との関連性

○細野美幸 (鎌倉女子大学)
佐治伸郎 # (早稲田大学)

藤村愛梨 # (早稲田大学)

キーワード: EII, 個人的要因, 環境的要因

問題と目的

幼児の中には、特定のカテゴリーのモノや活動に強烈で情熱的な興味 (Extremely Intense Interests) (以下, EII) を示す子どもが存在する。先行研究から, EII は他者から影響を受けることはなく, 子ども自身に由来すると報告されている (DeLoache et al., 2007)。DeLoache et al. (2007) の養育者を対象とした調査では, 幼児の 3 分の 1 近くが EII を持っており, また, EII の発生率と内容に男女差があり, EII を持つ子どもの 4 分の 3 は男児で, それらの EII のほとんどはジェンダーにステレオタイプ化されたカテゴリーを含んでいた (男児の 50% が乗り物, 電車, 機械, 女児の 46% は洋服, 着せ替え, 赤ちゃん, ティーセットだった)。一方, Neitzel & Joyce (2019) では, 4 歳から 5 歳までの 109 名の幼児を対象に幼児の興味と個人的特性・家庭環境との関係を調査した結果, 子どもの興味は個人のスタイルや素質を単純に反映したものではなく, 親や家庭の様々な要因によって社会化され, 支えられていることが明らかとなった。具体的には, 幼少期の興味は, 家庭環境で得られる経験や広められる価値観, また, そのような環境的支援から恩恵を受けるために役立つと思われる個人的資源 (認知能力や気質) によって影響を受けていた。

以上のように, 先行研究においては, 幼児の強い興味が個人的要因であるのか環境的要因であるのか, 必ずしも一貫した結果が得られていないのが現状である。本研究では幼児の EII の分類や個人属性・環境属性について検討する。第一の目的は, 幼児期の EII の存在を体系的に記録し, その現象に関する情報を得ることである。第二の目的は, 幼児の興味は個人的要因と環境的要因に起因するかを明らかにすることである。本研究では個人的要因として幼児の性別と気質を取り上げ, EII との関連について検討する。

方 法

調査対象者

3-6 歳児 (3 歳 43 人, 4 歳 30 人, 5 歳 15 人, 6 歳 9 人, 年齢未回答 3 人/男児 57 人, 女児 42 人, 性別未回答 1 人) の養育者合計 100 人

調査実施方法

オンラインによる自記式質問紙調査を実施。回答者と幼児の基本情報 (年齢, 性別, 住まい, 兄弟構成), 現在と過去の EII の有無, EII の持続期間, EII に至った要因, EII に対する周囲の反応に関する質問をした。また, 幼児用気質質問紙 Children's Behavior Ques-

tionnaire (CBQ) をもとにした CBQ 日本語短縮版 (草薙・星, 2017) を実施した。

結果と考察

幼児の EII について, 45 人 (女児 24 人, 男児 20 人, 性別未回答 1 人) は「ある」, 55 人 (女児 18 人, 男児 37 人) は「ない」と回答し, EII の有無に男女差が見られた (男児 < 女児) ($\chi^2(df = 1, N = 99) = 3.912, p = .047$)。性別, 兄弟有無, 地域, EII の対象に対する母親と父親の興味度合いについて, それぞれによる差を検討した結果, EII に対する母親の興味が低いと驚きの程度が高いことが示された ($t(43) = -2.618, p = -0.37$)。CBQ 日本短縮版を用いて測定された気質と EII との関連を検討した結果, ディストレス・興奮・一般的覚醒のピークからの回復速度を測定する「恐れ (FEA)」との関連が示された ($p = .0325$)。また, EII を持つ幼児ほど, ネガティブな情動反応をしやすい気質傾向「否定的情動性」と自分の情動や反応をコントロールできる気質傾向「エフォートフルコントロール」との関連が示された ($t(74.96) = 2.342, p = .0218 / t(74.57) = 7.671, p = 5.185 \times 10^{-11}$)。また, EII に関するエピソード (自由記述) の分析より, ある対象に興味を持たせようと子どもに意図的に働きかけた養育者はいないことがわかった。

以上の結果から, 子どもの EII は自発的なものかつ気質によるものと考えられる。しかし, 男児より女児の方が EII を持つという結果は DeLoache et al. (2007) の結果と相反するものとなった。今後, 幼児の興味を評価するための行動観察や実験課題を設計し, 養育者からの回答以外の側面から検討することで, 収集したデータが得られる可能性があるだろう。

引用文献

- DeLoache, J. S., Simcock, G., & Macari, S. (2007). Planes, trains, automobiles - and tea sets: Extremely intense interests in very young children. *Developmental Psychology, 43*(6), 1579-1586.
- Neitzel, C. L., Alexander, J. M., & Johnson, K. E. (2019). The emergence of children's interest orientations during early childhood: When predisposition meets opportunity. *Learning, Culture and Social Interaction, 23*, 100271.
- 草薙恵美子・星 信子 (2017). 幼児用気質質問紙日本語短縮版の改訂 國學院大学北海道短期大学紀要, 34, 39-53.

大学受験からの有益性発見の内容

—自由記述調査を基に—

○堀井順平 (広島文化学園大学)

中井大介 (埼玉大学)

キーワード：大学受験からの有益性発見

問題と目的

不本意入学者にとって、大学受験はネガティブな経験として位置づけられる。ネガティブな経験からポジティブな意味を見出すことは「有益性発見」といわれ、良好な精神的健康や Well-Being、アイデンティティ形成と関連する (Helgeson, Reynolds, & Tomich, 2006; 渡邊, 2020 など)。このことから、不本意入学者が大学受験の経験からポジティブな意味を見出すことは、入学後の成長に寄与すると考えられる。

そこで、本研究では、大学受験からの有益性発見を「自分の大学受験の経験からポジティブな意味を見出すこと」と定義する。そして、大学生が自分の大学受験の経験から得られるポジティブな意味の内容を明らかにし、大学受験からの有益性発見の測定尺度の候補項目を作成することを目的とする。

方法

調査対象者

大学 1 年生 60 名と教職大学院 1 年生 1 名の合計 61 名を対象に、2024 年 11 月に Google フォームにて、自由記述形式の Web 調査を実施した (承認番号: 2407)。

調査内容

学年、性別、現在の所属大学と学部・学科への進学に対する満足度に加え、自由記述形式によって現時点での大学受験の経験の意味について尋ねた。

結果と考察

収集された自由記述について、1 文あたり 1 記述としてカウントした。その結果、102 記述が得られた。次に、KJ 法により、小カテゴリー、中カテゴリー、大カテゴリーを生成した。その結果、Table 1 の通りとなった。この結果に基づき、大学受験からの有益性発見の候補 32 項目を作成した。今後、これら 32 項目を使用し、大学受験からの有益性発見尺度の信頼性と妥当性を確認することとする。

Table 1

大学受験からの有益性発見のカテゴリー

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー
知識・能力の獲得と視野の広がり (37記述)	自律性の獲得 (20記述)	忍耐力の獲得 (5記述) 継続力の獲得 (5記述) 自律の大切さ (3記述) 計画的な学習習慣の確立 (2記述) 精神的成長 (2記述) 情報収集能力の獲得 (2記述) 主体的な行動力の獲得 (1記述)
	学習に対する捉え方の深化 (8記述)	学習における視野の広がり (4記述) 学習への興味の向上 (2記述) 学習に関する知識・技能の獲得 (2記述)
	社会性の獲得 (5記述)	社会的場面での適切な振る舞い方の学習 (3記述) 自分の意見に対する自信の獲得 (2記述)
	感情のコントロール (4記述)	適応的諦観 (3記述) ストレス対処方法の増大 (1記述)
自分の人生の原動力 (27記述)	自分の人生との向き合い方の変容 (16記述)	将来の吟味 (6記述) 深い自己理解 (4記述) 大学選択の重大さの実感 (3記述) 職業意識の向上 (2記述) 将来に対する有用性 (1記述)
	自信の獲得 (11記述)	成功体験による自信の獲得 (5記述) 大学受験による自信の獲得 (4記述) 現在の生活とのつながり (2記述)
目標達成のプロセスの意味への気づき (23記述)	目標に向けて努力する意味への気づき (18記述)	努力継続経験に対する満足感 (7記述) 努力の意味 (6記述) 努力の大切さと厳しさへの気づき (5記述)
	目標と計画の重要性の気づき (5記述)	目標達成の大切さの学び (3記述) 計画的な学習の意味 (2記述)
対人関係の深化 (10記述)	周囲への感謝 (10記述)	家族への感謝 (4記述) 周囲への感謝の気持ち (3記述) 友達関係の深化 (3記述)
その他 (5記述)	その他 (5記述)	大学受験に対する省察 (3記述) その他 (2記述)

人々が暗黙裡に抱く親になる「資格」とは？ —「親になる資格」の認識尺度の作成—

扇原貴志 (龍谷大学)

キーワード: 「親になる資格」, 子育て観, 尺度作成

問題と目的

本研究の目的は、人々が暗黙裡に、あるいは社会規範として抱いている「親になる資格」の認識を可視化するための尺度を作成することである。

近年、インターネットや SNS の急速な普及により、人々が社会問題に対して自身の意見を述べる機会が増えている。特に、子どもや子育てに関する問題はインターネット上で議論になりやすい。例えば、公共交通機関にベビーカーを持ち込む際にたむびべきかが議論になった「ベビーカー論争」(境, 2014)、子どもの急病等で仕事を早退する、休む親に関する「子持ち様」論争(読売新聞, 2024)がある。また、児童虐待事件が起きると「子どもを虐待するような親は、親失格だ」といった意見が挙がる。さらに、子育てにかかる経済的負担の議論においては、「お金がない人は親になる資格がない」といった声書き込まれる。

こうした議論や意見を見ると、人々は何らかの「親になる資格」を想定しており、それを満たす人が親として相応しいという意識を持っていると推測される。

扇原 (2024a, 2024b) は「親になる資格」の内容を明らかにすべく、「親になる資格」を親になる「心構え」と「条件」に分解し、「心構え」、「条件」として思い浮かぶ事柄を自由記述により尋ねた。そして、カテゴリー分類を行った結果、「心構え」では 15、「条件」では 12 のカテゴリーが抽出され、内容も多様であった。そこで本研究では、扇原 (2024a, 2024b) の知見をもとに、「親になる資格」の認識を可視化できる尺度を作成することとした。

方 法

調査参加者・実施時期

アイブリッジ社の「Freeasy」を利用し、20 歳から 79 歳の 1200 名 (男性 597 名, 女性 595 名, その他 8 名; 平均年齢 49.69 歳 ($SD=16.55$)) を対象にオンライン

調査を行った。標本抽出に際しては年齢が 10 歳ごとに、モニター登録した際の性別の数が均等になるように抽出にした (例: 20 代男女から各 100 名)。調査は 2024 年 10 月に実施した。

尺度

扇原 (2024a, 2024b) で抽出された自由記述カテゴリーをもとに「親になる資格」の認識尺度として 50 項目を作成し、6 件法で尋ねた。

また、併存的妥当性を検討するために、久世他 (1988) の規範意識と私生活主義尺度の下位尺度である「規範意識」11 項目 (5 件法)、陳他 (2006) の子育て観尺度の下位尺度である「子育て肯定的印象」「親役割強化」「子育て否定的印象」「子ども観」計 33 項目 (4 件法)、原岡 (1990) のお金に対する態度尺度の下位尺度である「お金に対する社会的価値」19 項目 (5 件法)、江上 (2017) の「母性愛」信奉傾向尺度 12 項目 (5 件法) を用いた。

結果と考察

「親になる資格」の認識尺度について最尤法, Promax 回転による因子分析を行った結果、5 因子 41 項目が抽出された (Table 1; Appendix 1^註)。

各下位尺度の α 係数は .88 以上であり、十分な内的整合性が確認された。併存的妥当性を検討するための尺度と各下位尺度との相関係数を算出したところ、規範意識とお金に対する社会的価値とは弱い正の相関が見られた。子ども観とは部分的に中程度の正の相関が見られ、子育てに良いイメージがある、親の役割を重視しているほど、他者に「親になる資格」を強く求めている。「母性愛」信奉傾向では母親の愛情の神聖視とはやや弱い正の相関が見られ、献身的な母親像を持っているほど「親になる資格」の認識が強かった。

注) Appendix 1 : 因子分析結果は以下より参照可能。

<https://x.gd/nQ116>

付記 本研究は JSPS 科研費 24K16584 の助成を受けた。

Table 1

「親になる資格」の認識尺度と各尺度との相関係数

「親になる資格」の認識尺度	規範意識	子育て観				お金に対する社会的価値	「母性愛」信奉傾向	
		子育て肯定的印象	親役割強化	子育て否定的印象	子ども観		女性による子育ての正当化	母親の愛情の神聖視
親としての覚悟と子育ての土壌 ($\alpha=.94$ 10項目)	.16 ***	.56 ***	.48 ***	.14 ***	-.13 ***	.19 ***	.02	.28 ***
子どもに望ましい養育環境 ($\alpha=.93$ 12項目)	.29 ***	.55 ***	.53 ***	.16 ***	.30 ***	.20 ***	.23 ***	.35 ***
親としての使命感 ($\alpha=.96$ 9項目)	.22 ***	.61 ***	.58 ***	.11 ***	.18 ***	.23 ***	.09 **	.36 ***
経済的基盤 ($\alpha=.88$ 3項目)	.18 ***	.35 ***	.36 ***	.21 ***	.22 ***	.24 ***	.13 ***	.20 ***
人格的成熟と適応力 ($\alpha=.94$ 7項目)	.21 ***	.58 ***	.53 ***	.14 ***	.14 ***	.23 ***	.06	.31 ***

** $p < .01$, *** $p < .001$

在学中に妊娠・出産・育児を経験した保育学生が 学業との両立で感じたこと

日隈美代子 (静岡産業大学)

キーワード：妊娠・出産・育児と学業の両立, 保育学生

問題と目的

在学中に妊娠・出産・育児に直面した学生にとって、学業との両立は困難を感じる人が多い。一方で、妊娠・出産・育児という非常に大きなライフイベントを経験することにより、学業やキャリア形成等に対する意識や考え方に大きく影響を与える。

そこで本研究では、大学在学中に妊娠・出産・育児を経験した保育学生 1 名にインタビューを行い、妊娠・出産・育児の経験が学業との両立にどのように影響したかについて明らかにする。

方 法

調査協力者

A さん, 20 代女性。4 年制大学の保育士養成課程に在籍している 4 年生である。在学中に、妊娠・出産を経て、シングルマザーとして育児しながら、学業を継続してきた。保育士の内定をいただいている。

調査期間と実施方法, 分析方法

202x 年 1 月にインタビューを行った。インフォームドコンセントを実施した上で、半構造化インタビューを約 55 分行った。

文章化に当たっては、大久保 (2009) のライフストーリー分析手法を参考に、編集版ライフストーリーを作成し、その中から、「学業との両立で感じた困難さや葛藤」「保育学生としての学びに妊娠・出産・育児の経験がどのように影響したか」を中心にまとめなおした。

倫理的配慮

インタビュー依頼時及び開始時に、研究の趣旨と回答の自由について説明するとともに、個人情報保護と記録の厳重な管理について保証し、了承を得た。あわせて許可を得て、筆記記録及び録音をした。

結 果

ここでは、A さんのインタビュー内容から作成した編集版ライフストーリーを記述する。記述は口述のままの書きおこし文章ではなく、文意を損なわない程度に整理してある。そのため、結果の記述の主語は、A さんである。

学業との両立で感じた困難さや葛藤

妊娠がわかった時、ビックリっていう感じだった。「え、自分の中にいるの、どうしよう、親とか学校とか、どうしよう」っていう感じだった。その時は親から反対されて、自分たちでやっていけ、と家から出されたから、経済的にも、精神的にも大変だった。退学しようかずっと迷っていて、でも、出産までは考える

余裕もなかった。産む直前には、学業継続をあきらめていた。出産後、退学するつもりだったが、「休学して考えてみたら」と、(教員から) アドバイスされて休学した。休学中、保育士試験で保育士資格を取れるかな、とも考えたけれど、育児しながら、働きながら、は結構きつと感じていた。子どもが生まれてから、親も支援してくれるようになり、「大学も保育士資格取得も続けたらいいんじゃない」と言ってくれ、復学できた。大学の先生方が理解してくれたので、育児との両立は思っていたよりできたが、実習の時などは特に大変だった。実家が近くて、親の支援もあったから何とかできた。自分が授業に出ている間に、保育学生が見てくれるとか、大学付属の保育所や託児所とかがあったらうれしかったかもしれない。

保育学生としての学びに妊娠・出産・育児の経験がどのように影響したか

保育士取ってよかった。シングルマザーだからなおさら。大学卒業したこともよかった。もし退学していたら、やっぱり保育士取得しとけばよかった、大学辞めなきゃよかったってなっていたかもしれない。案外やってみたら、子育てと学業の両立って、思っていたよりうまくできた。勉強したのもあるかもしれないけど、どちらかという、自分の育児経験が保育の勉強に役立った。実感が、勉強の時に振り返りになった。

他の学年と授業受けて、最初びっくりした。こんなに雰囲気違うんだと思った。刺激になったし、周りの環境は大事だと思った。下の学年の頑張っている子たちの中にいると、私もやらなきゃ、って思えた。(私みたいに) 妊娠している人とか、いろんな人が通っていたら、他の人から見て「頑張っているな」って思える人がいると、学校自体もまじめに受けるっていうか、頑張ろうっていう雰囲気になるんじゃないかと思う。

考 察

妊娠・出産・育児と学業の両立をしていくためには、家族だけでなく、学校側の理解とサポートが不可欠であることが改めて示された。また、多様な状況にある学生の受け入れ環境があることにより、学びの意味が深まることも示された。あわせて、出産・育児の経験が、学業やキャリア形成面においても、「実感をもって考える」ことにつながることも示された。

引用文献

大久保孝治 (2009). ライフストーリー分析—質的調査入門 学文社

児童期における関数に関する概念的理解の発達と促進要因 —個別実験による学年差と類似事象の探索条件が及ぼす効果に関する検討—

吉田知世 (東京大学大学院)

キーワード: 児童, 数学的概念, 個別実験

問題と目的

関数概念は、数学の中心的な概念の一つであるが、多くの子どもにとってその理解は難しいことが指摘されている。ところが、身の周りにある日常的な事象には関数関係が内在された事象は多く存在することから、子どもは日常経験を通して関数概念の理解のベースとなる既有知識を自生的に発達させてきていると考えられる。また、そのような一人一人の子どもがもつ多様な知識を利用しそれらに関連づけることで、関数に関する概念的理解が深まるのではないかと考えられる。

本研究では、日常的な事象に内在する関数関係とその成立根拠を問うことにより、児童期における関数に関する概念的理解の発達の特質を検討することを第一の目的とする。吉田 (2021, 2024) の実験授業で有効性が示されている類似事象の探索について、本研究では個別実験において探索条件を 2 種類 (直前に学習した問題と類似した特徴をもつ事象を自由に探索する条件: 自由探索群, 提示された絵による手がかりをもとに類似した特徴をもつ事象を探索する条件: 手がかり提示群) 設定し、類似事象の探索が関数に関する概念的理解の深化に及ぼす効果について検討することを第二の目的とする。

方法

対象者 茨城県内の公立小学校 4, 5 年生各 1 学級に研究協力を依頼し、保護者から参加の同意を得られた児童 (4 年生 29 名, 5 年生 24 名) を対象とした。

課題 和が一定 ($y = a - x$) の関数を題材とし、事前課題 2 問, 介入課題 2 問, 事後課題 1 問を設定した。事前・事後課題では、課題文を提示し実験者がその内容を読み上げ、日常的な問題事象 (分配の場面など) に内在する関数関係 (「 x が変わると y はどのように変わるか」という共変関係) とその成立根拠を尋ねた。介入課題として、自由探索群では事前課題 2 問の関数関係の共通点を問うた後、類似した特徴をもつ事象を自由に想起させた。一方、手がかり提示群では絵による手がかり (本を読む場面など) を提示し、その提示事象について関数関係とその成立根拠を尋ねた。

手続き 休み時間等の時間に小学校の空き教室で上記の課題を個別に実施した。所要時間は一人あたり 15~20 分程度であった。子どもが課題に取り組む様子をノートに記録し、IC レコーダーを用いて録音した。実施時期は 2025 年 1~3 月であった。

結果と考察

学年差 まず、児童の関数に関する概念的理解の発達の特質を検討するために、事前課題 1 における関数関係の成立根拠に関する児童の回答を Table 1 の通り分類した。関数関係の構造を捉えた説明を行った人数の比率 (4 年 29 名中 16 名, 5 年 24 名中 19 名) に学年差があるか Fisher の直接確率計算法 (両側検定) により検討したところ、4 年よりも 5 年で有意傾向が多かった ($p < .10$)。

類似事象の探索条件が及ぼす効果の差異 共変関係と対応関係は関数関係の 2 つの異なる側面であり、共変関係の成立根拠として「対応関係」に言及した場合には、関数関係の構造をより深く理解していると考えられる。事後課題と同型である事前課題 1 において、各群の等質性を確認するために、「対応関係」に言及した人数の比率について Fisher の直接確率計算法 (両側検定) を用いて検討した。それぞれの学年で自由探索群と手がかり提示群の間に有意な差がなかったことから、事前の 2 群は等質であったとみなす。群 (自由探索群, 手がかり提示群) \times 時期 (事前課題 1, 事後課題) の 2 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、4 年では手がかり提示群に比べて自由探索群における「対応関係」への言及率の増加 (自由探索群 7% \rightarrow 47%, 手がかり提示群 7% \rightarrow 21%) が有意傾向であった ($p < .10$)。一方 5 年では、2 群における「対応関係」への言及率の変化 (自由探索群 33% \rightarrow 33%, 手がかり提示群 17% \rightarrow 33%) は有意でなかった。

以上より、学年の進行に伴い児童の関数に関する知識構造が豊かになり、4 年では類似事象を自由に探索することの効果大きい傾向がみられた。今後は、児童の介入課題への取り組みを分析することによって、概念的理解の深化プロセスについて詳細に検討する。

Table 1
関数関係とその成立根拠に関する説明の分類

分類	カテゴリ名	回答例
関数関係の構造を捉えた説明	共変関係-定量	はるさんがあきさんにソーセージを 1個わけてあげた
	共変関係-定性	はるさんがあきさんにソーセージを わけてあげた
対応関係-定量	対応関係-定量	全体の数は同じだから (配分が変わる)
	対応関係-定性	他の人からもらうことはできない
関連する知識を用いた説明	行為-定量	1個あげた (から減った)
	行為-定性	あげた (から減った)
文脈の形成	他事例	天秤 / 給食のサラダのクルトン
	数や演算など	少なくともかわいそうだから 片方が偶数, もう片方は奇数になる

育児期の母親における社会的文脈と認知的特性 —心の理論と場面依存性の発達の関係性—

小沢日美子 (同朋大学)

キーワード：心の理論，場面依存性，母親の社会参加

問題と目的

現代社会では母親の社会的参加形態が多様化し、就労、地域活動、育児支援ネットワークなど様々な関与が見られる。これらの参加は母親の認知機能や心理的発達に影響すると考えられるが、そのメカニズムについての体系的検討は限定的である。特に「心の理論」

(他者の信念・意図・感情を理解する能力; Wellman, 1990) と「認知的柔軟性」(状況変化に応じて思考枠組みを切り替える能力) は対人認知における重要な要素である。成人期の心の理論研究はあまり多くないが、Keysar et al. (2000) は複雑な社会状況では成人でも他者視点の適用が困難な場合があると指摘する一方、多様な社会的経験が視点取得能力向上に寄与する可能性も示されている (Birch & Bloom, 2007)。本研究では、「認知的柔軟性」を「場面依存性」の対概念として、状況に応じて思考を転換し多様な解決策を導く能力と定義する (e.g., Goodnow, 1971; Witkin & Goodenough, 1981)。母親の社会的参加状況が心の理論と認知的柔軟性に与える影響とその構造的関連を解明し、情報提示方法 (場面設定と教示) がこれら認知機能の発揮に及ぼす作用を検証することである。

方法

幼児期の子どもを育てる母親 400 名 ($M = 35.56$, range = 23~48)。社会的参加形態の構成は、専業主婦 ($n = 200$)、保育者・教育従事者 ($n = 100$)、有職者一般 ($n = 100$) であった。課題は以下である。①心の理論課題 1: 成人向け位置移動課題 (Birch & Bloom, 2007; 前原, 2014, 2015)。異なる模様の箱への物の移動に基づき、視点取得度を 2 点, 1 点, 0 点で得点化。②心の理論課題 2: ディレクター課題 (古見, 2012, 2013; Keysar et al., 2000)。他者視点情報利用の程度により 2 点, 1 点, 0 点で評価。③場面依存性課題 (EFT): 雑背景下で目標図形を抽出する力を測定、埋め込み図形テスト (EFT) を用いた (渡部, 2020; Witkin et al., 1971)。複雑図形の中から単純図形を見つけ出す課題で得点が高いほど場面依存性が低い/認知的柔軟性が高いとした。基本課題 1 点, 応用課題 2 点で得点化。

結果と考察

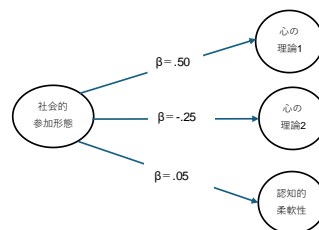
本研究では、幼児を育てる母親の社会的参加形態が、心の理論および認知的柔軟性に与える影響を検討した。独立変数は社会的参加形態 (専業主婦・有職者・保育者/教育従事者)、従属変数は ①心の理論 1 (仮説的理

解), ②心の理論 2 (誤信念理解), ③場面依存性 (認知的柔軟性) である。①心の理論 1: 教示と場面設定の交互作用は有意だった ($F(5, 382) = 3.241, p < .01$)。教示 A・場面 Y と教示 B・場面 Y に有意差が見られた ($p < .05$)。パス解析では、社会的参加から心の理論 1 への直接パス ($\beta = .50$) が有意であり、特に保育・教育従事者の得点が高かった。②心の理論 2: 順序ロジスティック回帰により、社会的役割が心の理論 2 得点に有意な影響を与えていた ($\beta = -.251, p < .05$)。この関係は構造モデル (Figure 1 参照) でも支持され、誤信念理解が参加形態によって異なることが示された。③場面依存性: 分散分析の結果、場面依存性得点に社会的役割による有意差が認められた ($F(2, 397) = 3.69, p = .05$)。専業主婦と保育・教育従事者、有職者間 (いずれも $p < .05$) で差があり、パス解析でも社会的参加から場面依存性への直接パス ($\beta = .05$) が有意であった。これらを統合した構造的パス図は Figure 1 に示すとおりである。

まとめ

本研究は、母親の社会的参加が心の理論や認知的柔軟性に構造的な影響を与える可能性を示した。特に視点取得や誤信念理解といった心の理論の側面は、社会的文脈に応じた認知的適応の違いを反映している。母親の就労や地域活動など多様な関わりが、心理的・認知的特性と関連することが示され、Keysar et al. (2000), Birch & Bloom (2007) の指摘もこれを支持する。心の理論と認知的柔軟性は、成人における対人認知の重要な指標である。

Figure 1
母親の社会参加と認知特性の構造モデル



付記

本研究は科研費 (JP19H01754) の助成を受けた (同朋大学倫理委員会承認番号: 2024-03-02)。 (Cross Marketing Inc. (n.d.). *Online research services*).

ルールによる予測—確認活動が後続の学習に及ぼす効果 —「問い」の生成に着目して—

佐藤誠子 (東北大学)

キーワード：ルール学習，発展的学習，授業実践

問題と目的

ルールによる課題解決の困難さは多くの先行研究により示されているところである。この問題について、工藤他(2023)はルールのもつ「機能」の側面から検討し、ルールの「予測機能」(未知の事柄の性質を予測できるはたらき)の認識の不十分さが未知事例へのルール適用を制限していること、一方で予測機能を強調して教授すればルールの適用が促進されることを示した。さらに、工藤他(2024)は予測機能によりルールの適用範囲が未知事例に拡張する中で「深化機能」がはたらき、ルールを構成する概念のとらえ直しが生じる可能性を示した。これらはルールの機能的側面の学習の重要性を示すものであるが、いずれも教材文を用いた教授実験により検証されたものである。実際の授業場面においてルールの機能的側面の学習はいかにして実現可能か、さらにその後どのような発展的学習につながるかを検討する必要がある。そこで本研究では、予測機能の教授として実際にルールによる予測—確認活動をおこなわせ、それが後続の学習にどのようにつながりうるか、授業実践をとおして検討する。その際、未知事例へのルール適用の様相のほか、後続の学習につながる「問い」の生成とその内容に着目する。

方 法

対象者

私立 A 大学文系学生 32 名である。

手続き

筆者の担当する講義内で「ルール学習」を扱った際に実施した。テスト結果は科目の成績とは関係ないこと、プライバシーの保護を参加者に説明し同意を得た。

課題

事前テスト 種子植物 11 項目について植物名を提示し、花と種子の有無をそれぞれ 3 択でたずねた。

授業 ルールを使えば未知の事柄でも根拠を持った予測が可能になることについて、まずは肉食・草食動物ルールを例に説明した。その後、学習ターゲットである種子植物ルールを取りあげて、実際に予測—確認活動の演習をおこなった。演習では、サクラ、チューリップ、ジャガイモ(花→種子)、トウモロコシ(種子→花)を取りあげ、それぞれルールをもとに予測させた後、種子(花)の写真を提示し確認させた。

事後テスト (1) 疑問に関するアンケート『花が咲く植物には種子ができる』というルールの学習についてみてきました。あなたがさらに調べてみたいと思

ったこと、新たに出てきた疑問などを、なるべくたくさん書いてください」と教示し、箇条書きで記入を求めた。(2) ルール適用課題 事前テストで提示した種子植物のうち、授業内で扱ったチューリップとジャガイモを除く 9 項目について、それぞれ花の写真を提示した上で、タネができると思うかを 3 択でたずねた。

結果と考察

ルール適用課題(事後) 9 項目に一貫して「種子ができる」と解答した者は 28 名(88%)であり、事例に対するルール適用が促進されたことが示された。

疑問に関するアンケート(事後) 記述内容をアイデアユニットに分けたところ、50 の記述が得られた。ルールをどのように捉え使用しているかという観点から分類した(Table 1)。このうち、B(ルールの事例の拡張)と D(カテゴリー)は予測機能と深化機能に関連する問いであると考えられる。B は、授業内で扱っていない未知事例について種子(花)の存在を予測したものであり、後続の確認活動につながる問いといえる。D のうち、D1 はもとのルール命題を裏命題に変換する操作(裏操作)により導出された問いであり、非種子植物(コケ、シダ類)の生殖に関する学習に発展可能である。また、D2 はトウモロコシの花を予測し確認した結果、自身のもつ花概念(鮮やかな花弁をもつ)との間に相違が生じ、既存の概念のとらえ直しに迫られたことを推察させるものである。この問いは種子植物の送粉方法(虫媒、風媒)の学習に発展可能である。予測—確認活動はルールの適用範囲を拡張させるだけでなく、ルールを構成する概念深化の可能性を高めることが示唆される。

Table 1
学習者が生成した疑問(問い)の分類と具体例

A. ルール化に関するもの (5 件)
・タネ以外の共通点は何かないのか(花の形など)。
B. 事例範囲の拡張に関するもの (18 件)
・ハクサイやキャベツにタネがあるのか。
・ブドウはタネをつくるが、花を咲かせるのか。
C. 例外の探索に関するもの (15 件)
・花が咲いているのに種子ができない植物はあるか。
・タネができるが花が咲かない植物はあるのか。
D. カテゴリーに関するもの (6 件)
D1 非種子植物に関するもの (内 4 件)
・花が咲かない植物はタネができないのか。
D2 花概念に関するもの (内 2 件)
・どこからが花なのか(※花の定義)。
E. その他 (6 件)

現職教員と教員志望学生の学習観・学習方略観に関する検討 (1)

—学習観の構造に関する検討—

○林 龍平 (大阪教育大学)
藤田 正 (奈良教育大学)

崎濱秀行 (阪南大学)

キーワード：学習観，現職教員，教員志望学生

問題と目的

本研究の目的は、現職教員と教員志望学生が有する学習観の構造について検討を加えることであった。

植阪 (2010) は学習観には、(1)「成績を上げるための良い方法とは」のような効果的な具体的学習方法に関する信念と、(2)「学習とはどのような意味を持つのか」とか「学習とはどのようなものか」のような学習一般に対する考え方という 2 側面がから成ることを示し、前者を狭義の学習観、後者を広義の学習観とした。鈴木 (2013) は小中学生を対象としてこのうちの (2) について調査を行い、それが「意味理解志向学習観」「暗記再生志向学習観」「学校依存的学習観」「義務的学習観」の 4 側面から成ることを見出した。

この結果は、学習する者 (児童・生徒) が持つ一般的学習観の構造を明らかにするものだったと言えるが、一方で児童・生徒の学習を指導する側 (教員) の持つ一般的学習観とはどのようなものなのだろうか。学習指導を進める際に教師が持つ学習観が彼らの実践の在り方に大きな影響を与えるだろうことは想像に難くない。そこで本研究では教員および将来教員を目指して教職課程で学ぶ学生を対象にして彼らの有する学習観について検討を加えることとした。

方 法

調査対象者 現職教員 200 名 (男性 162 名、女性 38 名。いずれも小学校・中学校・高等学校のいずれかに勤務)、大学院生を除く教員志望学生 151 名 (男性 25 名、女性 126 名) の計 351 名が調査に参加した。平均年齢は、現職教員が男性 57.4 歳、女性が 46.3 歳、教員志望学生が男性 20.3 歳、女性 20.1 歳であった。

材料 学習観尺度 (鈴木, 2013) に示された 24 項目を使用した。具体的には、「「学習」について、自身の考え方に当てはまる程度を 4 段階で教えてください」との教示文を示し、「1. 非常によくあてはまる」から「4. まったくあてはまらない」の 4 件法で回答するよう求めた。

手続き 調査は 2025 年 3 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。調査は最初に web 調査会社によるモニター (参加候補者) のスクリーニングが行われた。すなわち今回の調査に先立

ってまず本調査の目的が示され、それに納得し回答することに同意した者のみが本調査に参加した。また調査途中であっても回答を中止することも許されていた。調査は、現職教員、教員志望学生とも目標調査対象者数に達した時点で終了することとしていたが、教員志望学生については当初の目標数に達しなかったことから回答数の推移を見ながら期限を設定し、その期限に達した時点で調査を終了した。提供された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

学習観の構造を検討するため、SPSS Ver. 30.0 を用いた因子分析 (プロマックス回転) が行われた。固有値 1.0 以上、負荷量 0.35 以上を基準に分析を行い最終的に以下に示したような 3 因子 (合計 24 項目) が抽出された。

第 1 因子は「学習によって身の回りのことがわかるようになる」「学習したことが自分の生活に役立っている」等の学習内容を自身が持つ他の情報と結びつけて理解することに関連する 10 項目で構成されていたことから「意味理解志向学習観」因子 ($\alpha=0.88$) と命名した。

第 2 因子は「学習では、答えの理由がわからなくても問題のやり方を覚えればよい」「学習では自分の意見 (解答) があっていればそれでよい」等の浅い処理あるいは機械的処理に関連する 11 項目で構成されたことから「暗記再生志向・環境依存的学習観」因子 ($\alpha=0.83$) と命名した。

第 3 因子は「たとえいやでも学習はしなければならない」等の学習を義務的なものと捉えることに関連する 3 項目で構成されたことから、「義務的学習観」因子 ($\alpha=0.76$) と命名した。

鈴木 (2013) では 4 因子 (意味理解志向学習観、暗記再生志向学習観、学校依存的学習観、義務的学習観) が抽出されたが、本研究ではそのうちの「暗記再生志向学習観」と「学校依存的学習観」を構成した項目が 1 つの下位尺度に統合される結果となった。

とは言うものの、本研究においても「意味理解志向学習観」「暗記再生志向学習観」に含まれる項目は鈴木 (2013) とほぼ同じであったことから、教える側と学ぶ側という違いに関わらず、両者の持つ一般的学習観の構造にはそれほど大きな差異は無く、概ね同一の方向にあるものと解することができるだろう。

現職教員と教員志望学生の学習観・学習方略観に関する検討 (2) —学習方略観の構造に関する検討—

○藤田 正 (奈良教育大学)
崎濱秀行 (阪南大学)

林 龍平 (大阪教育大学)

キーワード：学習方略観，現職教員・教員志望学生，メタ認知的学習方略観

問題と目的

本研究の目的は、現職教員と教員志望学生が有する学習方略観の構造について検討を行うことである。

学習方略とは「学習の効果を高めることを目指して意図的に行なう心的操作あるいは活動 (辰野, 1997)」「学習のしかたに関わるもの (堀野・市川, 1997)」など、学習者がどのような方法で学習するかに関するものである。学習方略の構造について、佐藤・新井(1998)は、主に「メタ認知的方略尺度 (「柔軟的方略」「プランニング方略」の2つの下位尺度で構成)」「認知・リソース尺度 (「作業方略」「人的リソース方略」「認知的方略」の3つの下位尺度で構成)」の2側面で構成されることを示した。

佐藤・新井(1998)では小中学生に対し、各下位尺度中の各項目にて挙げられた事項の使用頻度をたずねていたが、実際に学習指導を行う側 (現職教員や今後学習指導を行うことが見込まれる教員志望学生) は児童・生徒がある教科/科目を学ぶ時にどのような方法 (学習方略) をとることが望ましいと考えているのだろうか。この点については今まであまり検討がなされてこなかった。このことから本研究では、現職教員および教員志望学生に対し、学ぶ時にどのような方法をとることが望ましいと考えるのか (以下、「学習方略観」と表記) を検討することを目的とした。

方 法

調査対象者 現職教員 200 名 (男性 162 名, 女性 38 名。いずれも小学校・中学校・高等学校のいずれかに勤務)、教員志望学生 151 名 (男性 25 名, 女性 126 名。大学院生を除く。) の計 351 名が調査に参加した。平均年齢は、現職教員が男性 57.4 歳, 女性が 46.3 歳, 教員志望学生が男性 20.3 歳, 女性 20.1 歳であった。

材料 学習方略観を調べるために学習方略使用尺度 (佐藤・新井, 1998) を使用した。本研究ではこの尺度を用いて現職教員および教員志望学生に、児童・生徒が以下の方法で学習することに対する望ましさについて、自身の考え方に当てはまる程度を 4 段階 (「1. 非常によくあてはまる」～「4. まったくあてはまらない」の 4 段階) で回答するよう求めた。

手続き まず web 調査会社によるスクリーニングが行われ、その中で調査に回答する意志のある者に対して本調査が行われた。調査実施にあたっては、対象者に対して本調査の目的が示されたのに加え、回答するこ

とに同意した者だけが調査に参加した。ただし、回答したくない場合はいつでも回答を中止することができた。調査開始後は、現職教員については目標回答数 (調査対象者数) に達した時点で、教員志望学生については回答数の推移を見ながら期限を設定し、期限に達した時点で調査会社から筆者らにデータが提供された。なお、提供された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

学習方略観の構造を検討するため、SPSS Ver. 30.0 を用いて因子分析 (プロマックス回転) を行った。固有値 1.0 以上、負荷量 0.35 以上を基準に分析を行ったところ、1 因子 (合計 29 項目) に収束した。また、尺度としての内的整合性を検討するために α 係数を算出したところ、 $\alpha=0.95$ であった。項目内容に着目すると、「学習しているときは、内容が分かっているかどうかをたしかめながら学習する」「新しいことを学習するとき、今までに学習したことと関係があるかどうかを考えながら学習する」「学習するときは、大切などころはどこかを考えながら学習する」など、概ねメタ認知活動に関する項目で構成されたことから、「メタ認知的学習方略観」因子と命名した。

このような結果が生じた理由として、先行研究と本研究では対象者、および評定の際のたずねたことがら大きく異なることが挙げられる。佐藤・新井(1998) や鈴木 (2013) では小中学生に対し、各項目に示された内容の使用頻度をたずねていたのに対し、本研究の場合、学習方略観ということで学習者である児童・生徒がある教科/科目を学ぶ場合における各々の方略をとることの望ましさをたずねていたことである。

またこれ以外にも、評定項目が教科全般的な学習方略内容であったので現職教員や教員志望学生の学習方略観自体があまり構造化された形で現れなかった可能性も考えられる。実際、29 項目中の 19 項目が評定平均値 2.0 未満であること、評定平均値が最も高かった項目 (「学習するときは、最後に友達と答えあわせをするようにしている」) でさえも評定平均値が 2.39 であり、「どちらかといえばあてはまる」という方向を有していることから、現職教員や教員志望学生の場合、いずれの項目で挙げられた内容でもその方略をとることが望ましい (どちらかといえば望ましい) と捉えていた可能性がある。

現職教員と教員志望学生の学習観・学習方略観に関する検討 (3)

—学習観と学習方略観との関連に関する検討—

○崎濱秀行 (阪南大学)
林 龍平 (大阪教育大学)

藤田 正 (奈良教育大学)

キーワード：学習観，学習方略観，学習観と学習方略観との関連

問題と目的

本研究の目的は、現職教員と教員志望学生の学習観および学習方略観の下位尺度間の関連について検討を加えることである。

学習観と学習方略観についてはこれまで、主に児童・生徒を対象とした調査が行われてきており、たとえば植木 (2002) では方略志向 (学習観) —精緻化方略、モニタリング方略 (学習方略)、環境志向 (学習観) —精緻化方略 (学習方略) 間に中程度の相関が見られた。鈴木 (2013) では意味理解志向学習観がプランニング方略、モニタリング方略、認知・作業方略の各学習方略使用と相関が最も高くなったことが示された。

このように、学習観と学習方略との間には何らかの関連があることが考えられるが、これまでの研究を概観すると、学習の当事者である児童生徒を対象とした調査が中心であった。そのような中、林ら (2025) や藤田ら (2025) では現職教員と教員志望学生を対象とした調査がなされた。林ら (2025) では現職教員と教員志望学生の学習観について検討を加えた。その結果、学習観は「意味理解志向学習観」「暗記再生志向・環境依存的学習観」「義務的学習観」の3側面で構成されることが示され、鈴木 (2013) と概ね同じ方向性であるとの指摘がなされた。一方現職教員と教員志望学生の学習方略 (実際には学習方略観：児童・生徒がある教科/科目を学ぶ時にどのような方法 (学習方略) をとることが望ましいと考えているのかを問うもの) について検討したところ、「メタ認知的学習方略観」の1側面に収束した。

このように、先行研究とは調査対象者や学習観/学習方略観の構造に違いが見られたことから、本研究では現職教員と教員志望学生の学習観・学習方略観の関連について検討を加えることとした。

方 法

調査対象者 現職教員 200 名 (男性 162 名, 女性 38 名。いずれも小学校・中学校・高等学校のいずれかに勤務), 大学院生を除く教員志望学生 151 名 (男性 25 名, 女性 126 名) の計 351 名が調査に参加した。平均年齢は、現職教員が男性 57.4 歳, 女性が 46.3 歳, 教員志望学生が男性 20.3 歳, 女性 20.1 歳であった。

材料 学習観尺度 (鈴木, 2013) および学習方略使用

尺度 (佐藤・新井, 1998) を使用した。このうち学習観尺度については鈴木 (2013) に示された 24 項目を使用した。そして「学習」について、自身の考え方に当てはまる程度を 4 段階で答えてください」との教示文を示し、「1. 非常によくあてはまる」から「4. まったくあてはまらない」の 4 件法で回答するよう求めた。なお、林ら (2025) において学習観が「意味理解志向学習観」「暗記再生志向・環境依存的学習観」「義務的学習観」の 3 側面で構成されることが示された。学習方略観については学習方略使用尺度 (佐藤・新井, 1998) を使用した。その上で現職教員および教員志望学生に、児童・生徒が以下の方法で学習することに対する望ましさについて、自身の考え方に当てはまる程度を 4 段階 (「1. 非常によくあてはまる」～「4. まったくあてはまらない」の 4 段階) で回答するよう求めた。そして「メタ認知的学習方略観」の 1 側面を見出した。

手続き 調査は 2025 年 3 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。調査は最初に web 調査会社によるモニター (参加候補者) のスクリーニングが行われた。すなわち今回の調査に先立ってまず本調査の目的が示され、それに納得し回答することに同意した者のみが本調査に参加した。また調査途中であっても回答を中止することも許されていた。調査は、現職教員、教員志望学生とも目標調査対象者数に達した時点で終了することとしていたが、教員志望学生については当初の目標数に達しなかったことから回答数の推移を見ながら期限を設定し、その期限に達した時点で調査を終了した。提供された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

学習観および学習方略観の下位尺度間の関連を検討するため、SPSS Ver. 30.0 を用いてピアソンの積率相関係数を算出した。その結果、学習観尺度の下位尺度間のうち「意味理解志向学習観」—「義務的学習観」において、学習観尺度の「意味理解志向学習観」—学習方略使用尺度の「メタ認知的学習方略観」などで相関が有意であった。このうち「意味理解志向学習観」—「メタ認知的学習方略観」間の相関係数は 0.74 と高い相関を示していた。その他の下位尺度間の相関係数はおおむね 0.3~0.4 と中程度であった。

生徒の知覚する創造的な教育実践が創造的思考を促す影響過程 —心理媒介変数に着目した PISA2022 の二次データ分析より—

○高津 遥 (大阪大学大学院)

後藤崇志 (大阪大学)

キーワード：創造的思考，創造的自己効力感，創造的マインドセット

問題と目的

近年、答えのない複雑な問題に対処するために、創造的思考の育成が注目されている。創造的思考とは、「独創的で効果的な解決策，知識の進歩，想像的で影響力のある表現につながるアイデアの創出，評価，改善に生産的に取り組む能力」(OECD, 2024) のことを指す。創造的思考を伸ばす教育実践は広がりを見せているものの、その効果は国や地域の教育制度や文化的背景によって異なる可能性があり、効果の経路についての包括的な理解も発展途上である。

最近の創造性研究において、創造的な成果に先行する心理的な要因が明らかになっている。例えば、創造的マインドセット→創造的自己効力感→創造的問題解決の成果という媒介過程が報告されている (Royston & Reiter-Palmon, 2019)。創造的な教育実践は、生徒の創造的思考に直接的に影響するというだけでなく、まず生徒の創造的マインドセットや創造的自己効力感といった心理的要因に影響を与え、それらを通じて間接的に影響を及ぼす可能性がある。しかし、これまでの研究で、複数の国や地域を超えて、そのような媒介過程が見られるのかは十分に検証されていない。

そこで、本研究の目的は、PISA2022 の二次データ分析を通じて、生徒の知覚する創造的な教育実践が創造的思考を促す影響過程において、創造的マインドセット、および創造的自己効力感が媒介するのかを検証することとした。

方 法

分析データと調査対象者

OECD PISA2022 から分析データを取得した。PISA2022 の創造的思考の平均スコアの上位国であるシンガポール (6606 名)、韓国 (6454 名)、カナダ (23073 名)、ニュージーランド (4682 名)、オーストラリア (13437 名) のデータを分析に用いた。分析に際して、生徒質問紙のデータと創造的思考のデータを生徒 ID によって紐づけた。

分析に用いた変数

創造的思考 OECD (2024) に基づき、項目反応理論と多重代入法により算出された 10 の Plausible Values を用いた後、推定値を平均化した。

生徒の知覚する創造的な教育実践 生徒質問紙 ST335 の創造的思考が学校や授業環境でどの程度促進

され、サポートされているかに関する 6 項目の尺度得点を用いた (4 件法)。

創造的マインドセット 生徒質問紙 ST263 の生徒の創造性の可変性を問う 1 項目の得点を用いた (4 件法)。逆転項目であったため、数値を反転させた。

創造的自己効力感 生徒質問紙 ST334 の創造的タスクを実行する自信に関する 10 項目の尺度得点を用いた (4 件法)。

結果と考察

生徒の知覚する創造的な教育実践が創造的思考を促す影響過程において、創造的マインドセットと創造的自己効力感による連続多重媒介モデルを検討した。その結果、直接効果は、国によって異なるパターンが見られた。シンガポール ($\beta = -0.089$, 95%CI[-0.126, -0.052]) では負の効果が確認された。一方、オーストラリア ($\beta = 0.065$, 95%CI[0.033, 0.097]) では正の効果が見られた。ニュージーランド ($\beta = -0.009$, 95%CI[-0.049, 0.031])、韓国 ($\beta = -0.020$, 95%CI[-0.059, 0.019])、カナダ ($\beta = 0.026$, 95%CI[-0.003, 0.055]) では直接効果は統計的に有意ではなかった。

間接効果の分析では、マインドセットと創造的自己効力感の両方を媒介する経路 1、創造的マインドセットのみを媒介する経路 2、創造的自己効力感のみを媒介する経路 3 を検討した。その結果、経路 3 がすべての国において最も強い媒介効果を示した (シンガポール: $\beta = 0.024$, 95%CI[0.015, 0.033]、韓国: $\beta = 0.058$, 95%CI[0.048, 0.069]、カナダ: $\beta = 0.028$, 95%CI[0.020, 0.036]、ニュージーランド: $\beta = 0.037$, 95%CI[0.026, 0.048]、オーストラリア: $\beta = 0.022$, 95%CI[0.011, 0.032])。総合間接効果については、5 カ国とも有意な正の値を示した。

以上より、創造的な教育実践が創造的思考を促す影響過程は、主に創造的マインドセットと創造的自己効力感を媒介とした間接的な経路を通じて生じることが示唆された。特に、創造的自己効力感は、全ての国において重要な媒介変数であることが確認された。これは Royston & Reiter-Palmon (2019) とも整合する結果である。したがって、創造的思考を育成するために、教師は生徒の創造的な自信を高めるような支援的な教育環境づくりを意識することが、国・地域を超えて共通して重要であると考えられる。

小学校高学年における性教育後の『恥ずかしさ』に関する学年別比較 —性の多様性と性的同意について学ぶ事例から—

郡司菜津美 (国士舘大学)

キーワード：性教育, 恥ずかしさ, 小学生

問題と目的

性教育には、恥ずかしさや抵抗感といった他教科にはない特有の取り組みづらさがある(郡司, 2013)。これまで中高生を対象とした性教育に関する「恥ずかしさ」の研究知見は集積されつつあるが、小学生に着目した研究はほとんど見当たらない。そこで本研究では、小学校 4 年生から 6 年生までの児童を対象に実施した性教育講演会の事後アンケートから、「恥ずかしさ」の程度とその理由について量的および質的に検討し、児童の性教育への取り組みづらさを低減させるための一助となることを目的とした。

方 法

2025 年 2 月に、関東圏内の小学校 4~6 年生 228 名の児童を対象に、45 分の性教育講演会を実施した。講演会テーマは「性の多様性」と「性的同意」であり、対象校の女性教員 1 名と筆者を含む大学教員 2 名で講演内容を構成した。講演会は、(1)4 名の教員(女性 3 名、男性 1 名)と大学教員(男性 1 名)が寸劇を実施し、(2)筆者(女性)がスライドを用いて解説を行いながら「こんな時、どうする?」と児童に投げかけ、対話的な場づくりを行う形式で行った。管理職の許可を得た上で、講演会後、回答任意の Google Form による Web アンケートを行った。アンケートでは講演会参加の「恥ずかしさ」について 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 228 名のデータを分析対象とした。数値については対応のない t 検定を実施し、自由記述については意味のあるまとまりでカテゴリ化し、分類した。

結果と考察

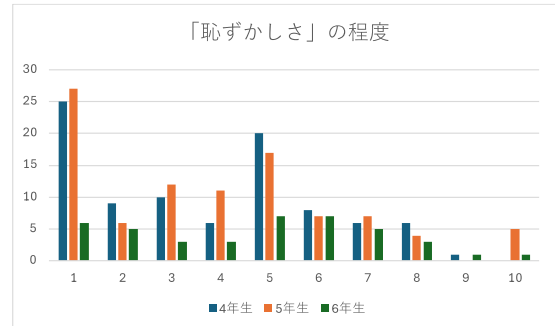
恥ずかしさの程度

恥ずかしさの程度を集計したところ、Figure 1 の通りとなった。「1」を選択した児童が最も多く、平均点がそれぞれ 4 年生 3.78 点、5 年生 3.93 点、6 年生 4.68 点であった。ほとんどの児童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、4 年生と 6 年生の平均値の差に有意な傾向がみられた($t(130)=-2.01$ $p<.05$)。4 年生よ

Figure 1

恥ずかしさの数値と人数



りも、6 年生の方が「恥ずかしさ」を認識した可能性が示唆された。

恥ずかしさの理由

「恥ずかしさ」を選択した理由について、記述内容をカテゴリ化したところ「当たり前・普通」「面白い・楽しい」「学習」「関係ない」「自分ごと」「言葉・下ネタ」「大切なこと・幸せのため」「他者の存在」「どちらとも言えない」「性的・日常的でない」「恥ずかしい」「恥ずかしくない」「未経験・未来のこと」「わからない」「既習事項・慣れ」「その他」の 16 に分類された。

4 年生は「自分ごと」(16 切片, 18%) に分類された記述が最も多く、「胸が膨らんできていて恥ずかしい」といった身体的変化に関する内容や、「人間関係でできていないことがあった」と他者との関わりに関する内容が記述されたこと、加えて「未経験・未来のこと」

(7 切片, 8%) に関するカテゴリに分類された記述が特徴的であった。5 年生は、「恥ずかしくない」(16 切片, 17%) に分類された記述が最も多く、「別に恥ずかしいと思うものがなかったから」と客観的な視点での記述があった一方で、「男子と一緒にいたから少し緊張感があった」といった「他者の存在」(9 切片, 9%) に分類されるカテゴリの記述が出現したことが特徴的であった。6 年生では「自分ごと」(9 切片, 20%) が最も多く、次いで「他者の存在」(7 切片, 17%) に分類されたものが記述されたことが特徴的であった。

今後は、これらの結果を踏まえ、発達段階に応じた性教育の学習環境デザインを考慮していく必要があるだろう。

付 記

本研究は JSPS21K117989 の助成を受け行われたものです。

知識学習方法の差異とその利用の関係

稲村 建 (東京大学大学院)

キーワード: 知識利用, 数学教育, いろいろな関数

問題と目的

数学の学習において、特定の計算方法や手続きを適用することによる問題解決(定型問題解決)だけではなく、解や解法が多様に存在し得る問題に対して学習者のもつ既知知識を多様に関連づけること(非定型問題解決)の重要性が指摘されている。特に稲村(2024)では非定型問題解決における知識の利用について、その知識の学習方法の差異が与える影響の検討が行われており、その知識に関する問題解決を通して知識学習を行うこと(知識獲得)と問題解決を通してその知識について探索的に学習を行うこと(知識探索)が比較されている。そこでは観覧車の高さの時間変化を題材として、三角関数のグラフの形状という知識(以降、対象知識と呼ぶ)を利用可能な非定型問題解決における、その知識の学習方法の差異が検討の対象とされている。結果として知識探索を行ったクラスよりも知識獲得を行ったクラスにおいて対象知識の利用が多くみられた一方で、それを適切に利用できるかどうかという点では知識探索を行ったクラスの方が優れていた。

本研究では、先行研究において十分に検討されていない知識学習場面における生徒の学習過程に着目し、追加の分析を行うことを目的とする。

方 法

分析対象

研究参加者は先行研究と同一であり、本研究ではその中でも知識獲得クラス(30名)と知識探索クラス(33名)の2つのクラスの生徒が対象であった。これら2つの授業は、異なるワークシートを用いることで実施された。分析対象は対象知識の学習場面における生徒らのワークシートの記述と授業映像であり、先行研究における分析の結果(非定型問題解決における対象知識の利用)と統合して検討を行った。

結果と考察

知識獲得クラス

先行研究において知識獲得クラスでは、他のクラスと比べて非定型問題解決において対象知識の利用が多くみられており、そのうちの約35%は適切ではない知識の利用であった。では、対象知識を適切に用いた生徒とそうではない生徒にはどのような違いがあったの

だろうか。知識獲得による学習では対象知識に関する問題解決として、与えられた三角関数のグラフに対して三平方の定理などの知識を利用してその高さを求めるという問題解決が行われていた。知識獲得クラスではこのような問題解決が遂行できているかどうかはその後の知識利用に影響している可能性がある。そこでワークシートに記載された当該問題について、有名角の直角三角形や正三角形を見出すことによって問題解決の出来ている生徒とそうでない生徒に分けたところ、前者のうち非定型問題解決において適切に対象知識を利用していた生徒は17名中13名、後者では13名中4名であり、これはFisherの直接確率計算法(両側検定)により有意な差であった($p < .05$)。

知識探索クラス

知識獲得クラスにおける問題解決の遂行と知識の適切な利用との関連が、知識探索クラスにおいても同様にみられるかを検討した。このクラスでは観覧車の高さの時間変化のグラフを作成するという問題解決を通じた探索的学習が行われていたのであるが、ここでは、有名角の直角三角形や正三角形を見出すことによる高さの算出を明示的に行い、それがグラフの描画に適切に反映されている生徒とそうでない生徒に分けることによって検討を行った。結果として前者のうち非定型問題解決において適切に対象知識を利用していた生徒は19名中9名、後者では14名中9名であり、これは有意な差ではなかった(ns)。

授業の差異

両群はワークシートに違いがあるのであるが、それによって授業展開にも違いが生じる点に注意が必要である。実際に知識獲得クラスでは先述の定量的な問題解決の遂行が中心であったのに対し、知識探索クラスでは、グラフの形状を観覧車に乗っている状況から解釈したり、観覧車の回転の一定性と高さの非一定性との違いに言及したりと、定性的な観点から対象知識を理解しようとする生徒らの発言がみられていた。このことが、知識探索クラスにおいて定量的な問題解決の成否が非定型問題解決における対象知識の適切な利用と関連をもたなかった理由であると考えられる。

引用文献

稲村 建 (2024). 非定型問題解決における知識利用についての検討 東大附属論集, 67, 60-75.

中学生が使用する自己モニタリングに関する知識と 理解度評価の正確さの関連 —英文法学習場面における検討—

内橋舞子 (日本女子大学大学院)

キーワード: 自己モニタリングに関する知識, 理解度評価の正確さ, 中学生

問題と目的

深い理解を達成するには、自身の理解状態を正確に評価することが重要である。なぜなら理解が不十分な学習内容に対して、「理解した」と評価してしまえば、その後再学習を行うことはないだろう。

一般的に学習者は自身の理解状態を過大評価することが実験研究で明らかにされてきた (e. g., Maki & Berry, 1984)。一方、日常的な学習場面において中学生がどのようなメタ認知的知識を使って理解度評価を行なっているかについて検討されていない。

そこで、本研究では「理解度評価を行うときに学習者自身が用いる学習課題や学習経験に対する認知的な知識」を自己モニタリングに関する知識 (Knowledge About Self-Monitoring; KASM) と定義し、英文法学習場面における KASM と理解度評価の正確さの関連を検討する。「質の高い KASM を使っている学習者の理解度評価は正確である」という仮説を実証する。

熟達者を対象とした事前のインタビュー調査

熟達者における英文法の理解の捉え方について検討するために、ヨーロッパ言語共通参照枠における B2 以上の学習者 4 名を対象に、インタビューを行なった。インタビューの発話をカテゴリー化したところ、熟達者は、「時制の区別」「説明」「日常生活場面での活用」「概念理解、英語訳、日本語訳を問う問題が解ける」を理解と捉えていることがわかった。これらのカテゴリーを質の高い KASM と操作的定義する。

中学生の理解度自己評価の正確さの検討

目的 英文法学習における KASM と理解度評価の正確さの関連を検討する。

調査参加者 神奈川県内の公立中学校に通う 3 年生 232 名を対象とした。

学習課題 英文法の時制を学習課題 (過去形、現在完了形、現在完了進行形) とした。

調査の手続き 自己学習を求めた後、学習課題に対する主観的な理解度の評定を求めた。次に理解度評価の理由や根拠 (理解度評価の時に使用した KASM)、普段の英文法学習における理解の捉え方 (普段使用している KASM についての自由記述を求めた。最後に客観的な理解度の測定のための確認テストへの解答を求めた。

結果と考察

データに不足がない調査参加者に対して、KASM の質という観点で群分けを行った。理解度評価のときに使用した KASM について、「理解に基づく KASM 使用群 (n=66)」、「記憶・想起に基づく KASM 使用群 (n=139)」、「学習経験に基づかない KASM 使用群 (n=17)」に分類された。

理解度評価の正確さを算出するために、主観的な理解度の評定と確認テストの得点率の差の絶対値である絶対的正確さ、主観的な理解度の評定から確認テストの得点率を減じた値であるバイアスの 2 つの指標について各群の相違を分散分析によって検討した。その結果、各群における理解度評価の正確さは異ならなかった (Table 1)。質の高い KASM を使用していたとしても、理解度評価は正確ではないといえる。

本研究では、KASM を自己報告で検討しているため、中学生が使用する KASM の質の担保されているものになっているかどうかは明らかではない。今後、追加の調査を実施することにより、その妥当性や形成過程についても検討する必要があるだろう。

Table 1

各群の理解度評価の正確さの平均値、標準偏差、F 値

	理解に基づく KASM 使用群 (n=66)	記憶・想起に基づく KASM 使用群 (n=139)	学習経験に基づかない KASM 使用群 (n=17)	F 値
絶対的 正確さ	30.16 (12.25)	31.60 (16.23)	35.12 (16.23)	0.74
バイアス	28.55 (15.70)	30.81 (15.70)	34.41 (18.17)	0.89

引用文献

- Maki, R. H., & Berry, S. L. (1984). Metacomprehension of text material. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 10(4), 663-679.

教師の自律性を高めるための構造思考トレーニングの効果 —洞察思考と内発的動機づけの関係についての一考察—

谷戸玲子 (跡見学園女子大学)

キーワード：自律性支援, 動機づけ, 非認知能力

教師の資質・能力を高めるために、多くの自治体や学校による現職教育が行われている。本研究は、教師の専門性である自律性支援ができる資質・能力について、教師自身の自律性を高める目的で実施した研修方法を分析し、内発的動機づけに繋がる思考方法を検討したものである。特に、認知能力を高める洞察力の強化が、非認知能力も高めるのではないかとという仮説のもと、自律性を能動性という側面から捉え、多様なアプローチの検討の必要性を示した。

問題と目的

教師という職業の専門性が問題になっている現代、OECD の提唱するエージェンシーを実現させる人間教育を理想とした教師の育成が喫緊の課題となっている。子どもたちの発達課題、保護者の育成の課題、学校制度の課題等多様な社会的な問題も含め、教師に優れた資質・能力を育成することは、社会問題を解決する主体者を育成することに繋がると考える。本研究の目的は、教師の自律性を促進させるには、環境の問題だけではなく、育成プログラムの構想が必要ではないかという視点に立ち、子どもに展開したいアクティブラーニングを、教師に向けて展開することを提案するものである。

方 法

調査対象者

研修を体験した公立小学校教員から抽出した。

実施時期

研修会 2023 年 4 月～2025 年 5 月

インタビュー調査 2025 年 5 月

手続き

インタビュー調査協力者に、研究の目的・データの扱いについての説明を行い、個人や学校が特定されないことを確認し、本人の承諾を得た。

構造思考トレーニングのプログラム

(1) 常に全体を見て一番言いたいことは何かを自分の言葉で表現する《洞察トレーニング》

全体を見て洞察する行動を身につける目的で、指導者は、対象全体を見る習慣ができるような働きかけをする。人の言動、文章、表現された絵画や映像、生活の中の事象等を対象とし、対象に能動的に働きかけるとはどのような行動かを体験的に理解するトレーニングを実施した。

(2) 文章や事象の全体像が掴めたら (予測できたら) その根拠や、関係する具体を、構造化して立体図に表現する《分析・統一トレーニング》

関係思考を体験的に理解する目的で、指導者は、全体の本質と関係する要点を把握することを教える。その際、表面の事象や言動を部分的に捉えるのではなく、常に全体の意味から関係付いているかどうか、聞き手や読み手に理解できるような表現力を教える。具体的には、思考操作を立体図やマッピング等に表現する方法、また論理的に自分の言いたいことを言葉で表現する方法を体験的に理解することを教えることである。対象全体を見て洞察した本質の根拠となる事柄を関係付けて論理的に表現するトレーニングを実施した。

インタビュー

この構造思考トレーニングを実施する前と後で、教育実践にどのような変化が起きたか、半構造化面接の手法を用いてインタビューを実施し、検討した。

結果と考察

インタビューの結果、やらされ感が強かった教師が、能動的に動き出すきっかけとして、構造思考トレーニングがどのように効果をもたらしたかを検討した。対象が何を言おうとしているか、意味を探ろうとする能動性をもっている教師は、トレーニングにより、さらに深く思考する傾向が示された。やらされ傾向群にある能動性の弱い教師は、構造思考トレーニングにより、自分から対象に向かう楽しさを体験的に理解し、次の問題意識は自らつくるという行動体系を体感できたと自覚する傾向が示された。初めは外発的動機づけによる学びの場でも、洞察思考を促すトレーニングが、徐々に内発的動機づけへと発達していくことができる思考力を高めることになり、能動性が自律性へと発展することが予測できた。

引用文献

- Reeve, J., Nix, G. & Hamm, D., (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 375-392.
- 白井 俊 (2020). OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来 ミネルヴァ書房

全国学力テストの学力構造の分析 —思考力・判断力・表現力の重要性の分析—

平 真木夫 (宮城教育大学)

キーワード: 全国学力テスト, 学力構造, 学習指導

問題と目的

全国学力テストの中でも令和 4 年度の調査は理科が調査対象科目として含まれた年度であり, 理数系の学力構造を分析するデータとして適していると考えられる。本稿で考える思考力・判断力・表現力 (思判表) は, 具体的には Table 1 に示した内容となっている。このような一連の活動は, PISA において重要な「21 世紀型スキル」として位置づけることができるだろう。21 世紀型スキルは, 21 世紀の社会で求められる能力の総称で, 知識に基づいた思考力, 問題解決能力, コミュニケーション能力, 協働能力, 創造性, 情報リテラシーなどを含む。このような能力を尺度化し, 算数・数学, 国語, 理科の学力との関係を分析する。

Table 1

思判表に関する質問項目: 小学生 α 係数=0.794, 中学生 α 係数=0.804

1. 授業で自分の考えを発表する機会では, 自分の考えがうまく伝わるよう, 資料や文章, 話の組立てなどを工夫して発表していましたか
2. 授業では, 課題の解決に向けて, 自分で考え, 自分から取り組んでいましたか
3. 授業では, 各教科などで学んだことを生かしながら, 自分の考えをまとめる活動を行っていましたか
4. 授業では, 自分の思いや考えをもとに, 作品や作文など新しいものを創り出す活動を行っていましたか
5. 学級の友達との間で話し合う活動を通じて, 自分の考えを深めたり, 広げたりすることができていますか

方 法

調査対象者と分析方法

令和 4 年度の参加者は, 小学校で男子 503,827 名, 女子 484,939 名, 中学校で男子 472,220 名, 女子 449,853 名であった。性別の要因, 思判表尺度の得点を 3 群に分けて, 2×3 の分散分析を行った。また, 学力構造を分析するために, 算数・数学 (6 領域), 国語 (小学校 7 領域, 中学校 8 領域), 理科 (6 領域) の関係を主成分分析を用いて考察した。

結果と考察

上述したように思判表尺度を用いて性別 \times 思判表尺度 (下位群・中位群・上位群) の分散分析を, 小学校, 中学校の各教科の正答率について実施した。

算数において, 性差の主効果 [$F(1, 983262)=1208,$

$p<.01, \eta^2=0.001$], 思判表の主効果 [$F(2, 983262)=35050, p<.01, \eta^2=0.066$], 2 要因の交互作用 [$F(2, 983262)=127, p<.01, \eta^2=0.001$] が統計的に有意であった。それぞれ統計的に有意であったものの, 効果量 η^2 を見ると性差の主効果と交互作用は小さい差と考えられる。その一方で, 思判表の主効果は η^2 の値が 0.066 と中程度の強さとなっていた。このような結果となった理由は, データ数が極端に多かったため生じた現象と考えられる。そこで, 思判表の主効果に限定して Tukey の多重比較を行ったところ, 全ての群間で有意な差が見られた。つまり, 教科によらない思考力・判断力・表現力を育む活動 (Table 1) が算数の学力の育成に影響を持っていたことが示唆される。

次に中学校においても同様に, 性別 (2) \times 思判表 (3) の分散分析を, 数学について実施した。数学においても, 小学校と同様に性差の主効果 [$F(1, 914192)=19.4, p<.01, \eta^2=0.00001$], 思判表の主効果 [$F(2, 914192)=46072.7, p<.01, \eta^2=0.092$], 2 要因の交互作用 [$F(2, 914192)=12.4, p<.01, \eta^2=0.00001$] が統計的に有意であった。小学校と同様にそれぞれ統計的に有意であったものの, 効果量 η^2 を見ると性差の主効果と交互作用は小さい差と考えられる。その一方で思判表の主効果は η^2 の値が 0.092 と中程度の強さとなっていた。このような結果となった理由は, これまでと同様にデータ数が極端に多かったため生じた現象と考えられる。そこで, 思判表の主効果に限定して Tukey の多重比較を行ったところ, これまでと同様に全ての群間で有意な差が見られた。つまり, 教科によらない思考力・判断力・表現力を育む活動 (Table 1) が中学校数学の学力の育成に影響を持っていたことが示唆される。同様の分析を国語と理科において実施したところ, 算数・数学と同様に, 思判表の主効果だけ中程度の大きさを示した。

最後に, 学力構造を調べるために, 各教科の領域について主成分分析を行ったところ, 小学校, 中学校ともに算数・数学と理科のベクトルが同一方向となった。ただ, 国語のベクトルも小中ともに理数系科目と 30° となっていて, 類似の学力成分を示唆された。ただ, 中学校国語において, 情報領域のベクトルだけ他の成分と 90° となっていた。

付 記

本研究は, JSPS 科研費 J231100003 の助成を受けたものである。

「代理的知識操作」の視点から児童の推論を促す授業開発 —小学 1 年「動物の形と暮らしの秘密」の授業実践を手がかりに—

○吉國秀人 (兵庫教育大学)
植原俊晴 (信州大学)

山内敏男 # (兵庫教育大学)

キーワード: 「代理的知識操作」, 推論, 授業

問題と目的

本研究は、逆向き推論の促進に及ぼす「代理的知識操作」を用いた「足場かけ」の有効性を授業実践により実証しようとする研究に位置づく。仮説形成に関わる拡張的推論として「アブダクション」の重要性が指摘されているが小学生が修得する過程や推論には未解明な部分も多い。本発表では工藤 (2015) が提案した「代理的知識操作」の観点を手がかりに、小学校低学年の学習者を対象とした生活科の授業を開発することを旨とする。工藤 (2015) は、「代理的知識操作」という概念について、「教授者が学習者の知識操作を代理的におこなう活動」と定義し、それが発問の形をとる場合は「学習者がおこなうべき知識操作の一部を教授者が代行し、学習者は発問への回答という形で知識操作を完結させる」と説明している (p. 19)。本研究では抽象的な推論が必ずしも容易でない小学校低学年の学習者を対象に、生活科の授業過程において「代理的知識操作」としての「足場かけ」をどのように行えば逆向き推論を促すことができるのか、探索的に支援法の手がかりを得ることを目的とする。

方法

研究授業は 1 年生担任の協力を得て研究者が主導し 2 授業時数行われた。既習の国語「どうぶつの赤ちゃん」と関連づけ学びを進展させる位置づけで生活科授業「動物の体の形と暮らしの秘密」を実施した。予め管理職に研究目的等について文書及び口頭で説明し音声録音を含めた許可を得た。授業実践した 2 クラスのうち、本研究の分析対象者は 1 年 A 組で参加した学習者 20 名。実践時期は 2025 年 2 月であった。

第 1 時は「哺乳動物の頭骨を比べよう」として主に「1. じぶんのあたまやかおをさわってみよう」「2. どうぶつのあたまのほねを、くらべてみましょう」の 2 つの発問で構成された。第 2 時は「哺乳動物の頭骨から食性を予想しよう」として主に「3. シマウマのあたまのほねをくわしくみよう」「4. ライオンのあたまのほねをくわしくみよう」「5. どうぶつのほねをみて、よそうしよう。どんなかたちの「は」といえるだろう? 「目(め)」は、どこをみているかな」「6. さらに、ライオンやシマウマとは、ちがうほねを、しらべよう。ほねをよくみて、よそうに○をつけよう(にくをたべるどうぶつ・草をたべるどうぶつ)。このほねのどこをみてそうおもいましたか」の 4 つの発問で構成された。このうち発問 5 は学習者が事例→ルール命題づくりの操作が行いやすくなるよう「代理的知識操作」の観点から工夫された。具体的には、まず「歯の形はどうか」と授業

者が思考のための「足場」を提供し、「食性」→「体の形」との関係性を学習者がルール化しやすくなるよう留意した。さらに発問 6 は、(名前が伏せてある) 新たな頭骨を触って調べ「体の形」を手がかりに「食性」を逆向きに推論する、つまりルール命題の逆操作を促すよう留意して「代理的知識操作」の観点から作成された。

結果と考察

授業におけるやりとりの様子のうち、特に授業 2 後半の発問 5 と発問 6 に絞って概要を紹介する (T は授業者、C は学習者)。まず発問 5 の場面では T: 「肉を食べる方ね」C: 「とんがってる」(略) T: 「次、草を食べる動物はどんな歯の形にする?」C: 「ひらべたい」(略) T&C: 「肉を食べる動物はとんがっている歯の形」(略) 「草を食べる動物は平べたい歯の形だ」T: 「こんな風に歯の形に違いがありました」というやり取りがなされた。草食と肉食の食性ごとに、「体の形」のひとつの「歯の形」にまず注目させ学習者から出された「とんがっている」、「ひらべたい」という特徴を手がかりにルールづくりを行おうと授業者が試みたことが伺える。次に、発問 6 で名前を伏せて提示したシカの頭骨を観察した後、食性の予想と理由を尋ねた場面で、「草を食べると思った」理由として「歯がひらべたいから」「歯が横と左に動くから」という「体の形」を根拠とした推論と共に、「草がきたないから口が汚れる」というその他の推論に基づいた発言も出された。さらに「(肉も草も) どちらも食べる」と予想した学習者 1 名も見られた。C: 「歯がとんがって (略) 今思えば、ここも」C: 「あと、(よく聞き取れない)」T: 「ああ、ここは平べたいんだって」のように、その推論の根拠には「歯の形」を用いて発言していたことが伺える。さらに授業用ワークシートも回収して記入状況を調べた。発問 6 の予想欄では草食との予想が 13 名 (65%) と最も割合が多かった。肉食は 0 名、肉も草も両方が 1 名 (5%)、無回答が 6 名 (30%) であった。今後はワークシートの予想理由欄と授業記録の発言を対応づける等、学習者の推論過程の更なる検討が必要である。

文献

工藤与志文 (2015) . 「代理的知識操作」としての発問—「知識操作」の観点による理科授業の分析 教授学習心理学研究, 11 (1), 18-27.

付記

本研究は JSPS 科研費 24K06384 の助成を受けた。

小学校プログラミング教育による能力育成に関する教員調査

○栗山直子 (東京科学大学)
森 秀樹# (昭和女子大学)
西原明法# (東京科学大学)

齊藤貴浩 (大阪大学)
楠見 孝 (京都大学)

キーワード: プログラミング教育, プログラミング的思考, 批判的思考

問題と目的

本研究の目的は、小学校教諭がプログラミング教育により育成される能力をどのように考えているのかを明らかにすることである。プログラミング教育に関して教員を対象とした調査の多くは教員のプログラミング教育への意欲や導入への不安や困難に関するものである(楠見ら, 2020 他)。本研究では、プログラミング教育で育成される「批判的思考」、「コミュニケーション」、「プログラミング的思考」に関することに焦点をあて、教員のプログラミング教育の経験の有無で考え方に違いがあるかどうかを調査で明らかにした。

方 法

調査対象者

調査対象者は、全国の小学校の教員 400 名 (男性 247 名, 女性 153 名) であった。

手続き

オンライン調査会社のパネルを用いてオンラインによる質問紙調査を実施した。

調査期間

2023 年 1 月 26~30 日であった。

調査項目

調査項目は、調査参加者の属性に加え「プログラミング教育経験の有無」と、「批判的思考関連項目 (33 項目)」「コミュニケーション関連項目 (6 項目)」「プログラミング的思考関連項目 (4 項目)」についてどのくらいプログラミング教育で身につくと思うか? という質問に 5 件法で評定、さらに、これらすべての項目の中で、「プログラミング教育で身につく能力」「普段の学習で身につく能力」をそれぞれ 5 位まで選択するという内容であった。

結果と考察

プログラミング教育経験の有無による分析

教員自身がプログラミング教育の経験がある (265 名)、経験がない (135 名) の違いで、プログラミングで身につくと考えていることに違いがないかどうか t 検定を用いて解析した。経験の有無において、有意差があった項目を Table 1 に示す。

批判的思考に関連する項目については、新しいことに挑戦したり課題解決をしたり情報処理を活用する能

Table 1

プログラミング教育経験の有無による分析 (5 件法)

	プログラミング教育の経験	
	有	無
批判的思考		
情報を処理し活用する能力を身につける	3.59	3.40
様々なことに挑戦する姿勢を身につける	3.47	3.26
課題があれば解決しようとする	3.46	3.22
新しいことを次々に学ぶ	3.43	3.13
理由を考えて自分の行動を決める	3.31	3.10
コミュニケーション		
困っている人を助ける	3.25	3.07
プログラミング的思考		
意図する活動のために論理的に考える	3.51	3.33

力などにかかわる項目について、プログラミング教育の経験がない教員よりも、経験のある教員の方が身につくと考えていた。また、コミュニケーションについては、困っている人を助ける、プログラミング的思考については意図する活動のために論理的に考えるということについても、経験のある教員のほうが身につくと考えていることが分かった。

プログラミング教育と普段の教育の違い

すべての項目の中でどの能力が一番身につくかについては、プログラミング学習についての 1 位は「意図する活動のために、どのような動きの組合せが必要かを考える」(86 名)、「新しいことをつぎつぎに学ぶ」(50 名)、「意図する活動のために、一つ一つの動きに対応した記号 (プログラム) をどのように組み合わせたらいいのか考える」(40 名)であった。対して、普段の学習では「新しいことをつぎつぎに学ぶことができる」(65 名)、「いろいろな考え方の人と接して、多くのことを学ぶことができる」(55 名)、「意図する活動のために、どのような動きの組合せが必要かを考えることができる」(38 名)の順に多かった。プログラミング教育においてはプログラミング的思考に関する能力が、普段の学習においては新しいことを学び挑戦する能力が身につくという結果が得られた。

引用文献

楠見 孝・西川一二・齊藤貴浩・栗山直子 (2020). プログラミング教育の授業実践に対する小中学校教員の期待と意欲 日本教育工学会論文誌, 44(2), 265-275.

付 記

本研究は科学研究費補助金 (18H01049) の支援を受けた。

高学年児童における教師に対する信頼感と積極的授業参加行動 および動機づけの関連

布施光代 (明星大学)

キーワード：信頼感、積極的授業参加行動、動機づけ

問題と目的

積極的授業参加行動などの授業中の子どもたちの行動は、動機づけや達成意欲など関連することがこれまでの研究から明らかにされている(安藤・小平・布施, 2008; 布施・安藤・小平, 2019 他)。動機づけなどの子どもたちの内的な要因だけでなく、学級内の人間関係も授業中の行動には影響を及ぼすと考えられる。そこで本研究では、これまで児童を対象としてはあまり検討されてこなかった教師に対する信頼感を取り上げ、授業参加行動や授業に対する動機づけとの関連を検討することを目的とする。

方 法

調査対象者

東京都内の公立小学校の 6 年生 72 名 (男子 39 名, 女子 33 名) を対象とした。

調査内容

生徒の教師に対する信頼感尺度(以下 STT 尺度) 中井・庄司(2006)が作成した「生徒の教師に対する信頼感尺度のうち、倫理的な配慮から下位尺度「不信」に該当する項目を除いた 28 項目を用いた。

積極的授業参加行動尺度 安藤ら(2018)で作成された積極的授業参加行動尺度の短縮版を用いた。注視・傾聴「挙手・発言」「準備・宿題」の 3 下位尺度から構成された。

動機づけ尺度 布施ら(2006)が作成した国語の授業に対する動機づけを尋ねる質問項目を、学校の授業に対する動機づけを尋ねるために表現を一部修正して用いた。

手続き

小学校長に依頼し、調査の説明を行い、同意を得た後、担任教師に依頼し、クラスごとに実施した。

調査時期 2024 年 6 月。

結果と考察

尺度構成と下位尺度間の関連

STT 尺度、積極的授業参加行動尺度は先行研究に従って下位尺度を構成し、項目得点平均点を下位尺度得点とした。それぞれの下

位尺度間の関連を検討するため、相関係数を算出した (Table 1)。

「安心感」と「準備・宿題」の関連は示されなかった。「正統性」と「準備・宿題」の関連も弱いことが得られたため、教師に対する信頼感と積極的授業参加行動の「準備・宿題」とは関連が弱いことがうかがえる。一方、「安心感」、「正当性」と「挙手・発言」「注視・傾聴」および「動機づけ」との間には有意な関連が見られた。教師に対する信頼感は、児童の授業中の行動および授業に対する動機づけと関連があると考えられる。

学級差・性差の検討

教師に対する信頼感および積極的授業参加行動、動機づけについて、学級差や性差が見られるのかを検討するため、2 要因の分散分析を行った。その結果、「安心感」($F(1, 68)=9.71, p<.05$) と「動機づけ」($F(1, 67)=8.99, p<.05$) において交互作用が見られた。「安心感」においては、性別の単純主効果が有意であり、女兒において有意な学級差が見られることが明らかとなった ($F(1, 68)=18.68, p<.01$)。「動機づけ」についても、性別の単純主効果が有意であり、女兒において有意な学級差が得られた ($F(1, 67)=9.98, p<.05$)。また、学級の単純主効果も見られ、ある学級では女兒よりも男児の動機づけが高いことが示された ($F(1, 67)=9.07, p<.05$)。

これらの結果から、小学校高学年では教師に対する信頼感や動機づけは学級によって異なること、また動機づけも学級によっては性差が見られることから、担任教師との関係性が子どもたちの授業中の行動や動機づけに影響を及ぼす可能性が考えられる。

付 記

本研究は、2024 年度明星大学教育学部卒業飯田祐介氏の卒業研究の一部を再分析、再構成したものである。

Table 1 教師に対する信頼感と積極的授業参加行動・動機づけとの関連

	n	平均	SD	正統性	挙手・発言	注視・傾聴	準備・宿題	動機づけ
安心感	72	2.93	(0.79)	.789**	.296*	.473**	.205	.676**
正統性	71	3.16	(0.74)		.366**	.565**	.242*	.771**
挙手・発言	71	2.74	(0.67)			.464**	.420**	.524**
注視・傾聴	71	3.22	(0.55)				.524**	.678**
準備・宿題	71	3.14	(0.68)					.252*
動機づけ	71	3.17	(0.82)					

* $p < .05$. ** $p < .01$

知識の活用文脈の不十分な理解が問題解決に及ぼす影響 —割合の場合—

蛭名正司 (会津大学)

キーワード：知識の活用文脈, 割合, 問題解決

問題と目的

本研究では、教科学習における問題解決の失敗要因として、知識の活用場面における不十分な文脈理解の影響を検討する。算数・数学で扱われる「割合」は、その抽象性ゆえに意味理解が難しく、特に比較問題では、比較量と割合の使い分けに関して誤った判断が多く見られる。こうした誤判断は、単に定義の理解が不十分なだけでなく、各量がどのような文脈で用いられるかについての理解が不十分であることに起因している可能性がある。そこで本稿では、複数の解決プロセスを必要とする比較問題ではなく、より単純な数量を同定する形式でありながら、文脈理解を要する課題を考案し、学習者が文脈に応じて知識を適切に活用できるかどうかを明らかにすることを目的とする。

方法

参加者 看護専攻科に在籍する高校生 35 名を対象とした。データの使用に同意を得た 31 名を分析対象とした。心理学の授業において、「問題解決」に関するトピックの中で、本調査を実施した。

調査課題 割合に関する文章題 2 問 (比の第 1・第 2 用法) と、文脈理解課題 4 問 (人気問題 2 問・得意問題 2 問) を提示した。人気問題①は、市民限定ライブにおいて、アイドルグループの人気を比較する場面で、客席数に惑わされずに、市民全体に対する入場者の割合によって判断できるかを問う。人気問題②では、規模の異なる 2 つの小学校間での投票結果を比較する場面で、投票者数ではなく、投票率を用いた判断ができるかを問う (Figure 1)。得意問題も文脈に応じて適切な数量を選択する構成となっている。

結果と考察

割合文章題の結果 文章題が 2 問とも適切演算であった参加者は 9 名 (29%) にとどまり、極端に少なかったことから、本研究の結果を一般化するには慎重な解釈が必要である。

文脈理解課題の結果 以下の分析では、文章題の完答者と非完答者に分け、人気問題および得意問題の解答結果を Table 1 に示した。人気問題における「一貫適切」とは、問題①で「入場者数」、問題②で「投票した人の割合」を選択した場合を指す。分析の結果、文章題の完答者であっても、文脈理解課題で一貫して適切な判断をしていたとは限らなかった。一方、非完答者では、文脈理解課題で一貫して割合を選択した参加

Figure 1

調査課題の一部 (問題文は概要)

【人気問題①】 アイドルグループ A とアイドルグループ B が、ライブ会場で市民限定ライブをおこないました。ライブ会場の客席全体の数と入場者数は、次の通り。

	グループ A	グループ B
ライブ会場の客席全体の数	800 人	600 人
ライブの入場者数	560 人	480 人
ライブの入場者の割合	70%	80%

グループ A とグループ B で、どちらのグループに人気があるかを考えるとき、あなたはどの数字を使うか。
ア. 客席全体の数 イ. 入場者数 ウ. 入場者の割合

【人気問題②】 北小学校と南小学校では、6 年生の修学旅行の行き先を、児童の人気投票で決めています。今年の結果は、次の通り。

	北小学校	南小学校
学年全体の人数	80 人	120 人
投票した人の数	60 人	84 人
投票した人の割合	75%	70%

北小学校と南小学校で、ディズニーランドの人気が高いのはどちらかを考えるとき、あなたはどの数字を使うか。
ア. 全体の人数 イ. 投票した人の数 ウ. 投票した人の割合 ※下線が正答

者が多数であった。

特に人気問題①では、文脈上は入場者数を判断基準とするのが適切だが、形式的に提示された「割合」に反応して判断したと考えられる。これは、従来の割合の学習では、状況に応じた比較量と割合の使い分け、すなわち知識の活用文脈の理解が不十分である可能性を示唆しているといえる。今後の課題として、なぜ文脈理解が不十分になるのかの認知要因の解明と、文脈理解を促進する教授法を検討する必要がある。

Table 1

文脈理解課題の結果

	人気問題		得意問題	
	完答	非完答	完答	非完答
一貫適切	6(67)	1(5)	5(56)	5(23)
一貫割合	1(11)	12(55)	0	8(36)
一貫比較量	0	3(14)	1(11)	3(14)
一貫基準量	0	2(9)	0	0
その他	2(22)	4(18)	3(33)	6(27)

注) 「完答」は文章題 2 問で一貫して適切演算, 「非完答」はその他の解答パターンを示す。

教職志望学生の実践報告の活用に向けた探索的分析 (2)

—「言葉と数の教室」における継続年数にも着目して—

○野中陽一朗 (長崎大学)

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

「言葉と数の教室」は、教職志望の学生が週 1 回の学習支援の実践活動を行うもので、活動の後に 8 観点で構成される実践報告を作成している。野中・内田 (2024) は、この「言葉と数の教室」に参画した教職志望学生 31 名による、2022～2023 年度の 2 年分の計 301 本の実践報告の内容について、8 つの観点の中で、(1) 実践日の目標、(2) 配慮出来たポイント、(3) 配慮出来なかったポイント、の 3 つの観点の記述に着目し、各観点の記述量、出現頻度の多い単語、共起ネットワーク図による単語の関連性を可視化する分析を行っている。しかし、当該研究の結果の再現性は明確でない。

そこで本研究では、2024 年度の「言葉と数の教室」に参画した教職志望学生 27 名による計 172 本の実践報告の内容について、先報と同様の手法による分析を行い、結果の再現性を検討する。加えて、参画学生の継続年数にも着目し、経験によって記述内容に特徴が表れるかについても分析する。

方法

分析対象 2024 年度の「言葉と数の教室」に参画した教職志望学生 27 名が作成した 172 本の実践報告について、先報と同じく 3 つの観点の記述を分析した。27 名の参画期間は、1 年目 14 名、2 年目 9 名、3 年目 4 名であった。なお、実践報告に占める記述数の割合や個人々の作成数は異なっていた。

分析方法 分析対象に対して、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が多い上位 10 位の単語を抽出する。また、共起ネットワーク図を作成し、単語の関連性を可視化して内容の整理を行う。また、補足的に各事項の初年度学生 (以降：初年) と 2 年目以降学生 (以降：上級) を別々に分けて分析して、相互の特徴を整理した。

結果と考察

実践日の目標 文の意味単位で区切った数は、平均 1.92 (SD=0.94) [初年：平均 2.08 (SD=0.98)；上級：平均 1.79 (SD=0.89)]、記述数が平均 65.60 (SD=39.40) [初年：平均 70.68 (SD=35.36)；上級：平均 61.68 (SD=42.02)] となった。上位 10 位の単語は、活動 (155 回：出現回数、以降同様)、児童 (100)、行う (45)、書く (34)、楽しい (32)、前回 (29)、プリント (24)、苦手 (24)、最後 (23)、確認 (21)、知る (21) [初年：活動、児童、書く、前回、行う、使う、算数、目標、覚える、今回、自分；上級：活動、児童、行う、楽しい、苦手、プリント、最後、カタカナ、YN、確認、計算、前回、知る] であった。共起ネットワーク図に対して、上位

10 単語に着目して内容を捉えると、活動を中心として、複数の語の関連が強く、活動にどう取り組んでもらうか、を目標と定めているまとまりが多数であった。

配慮出来たポイント 文の意味単位で区切った数は平均値 1.87 (SD=0.80) [初年：平均 1.84 (SD=0.79)；上級：平均 1.90 (SD=0.81)]、記述数が平均値 92.23 (SD=70.72) [初年：平均 78.15 (SD=44.35)；上級：平均 103.12 (SD=84.36)] となった。上位 10 の単語は、活動 (102)、児童 (85)、書く (37)、プリント (34)、考える (34)、声 (32)、話 (32)、行う (26)、使う (23)、思う (20)、時間 (20)、聞く (20)、問題 (20)、話す (20) [初年：児童、活動、声、話、書く、話す、思う、プリント、教える、前回、問題；上級：活動、児童、考える、プリント、書く、行う、カタカナ、YN、使う、T、時間] であった。共起ネットワーク図に対して、上位 10 単語に着目し内容を捉えると、活動と児童の単語間の関連が強く、考える、話、聞くといった 3 つの単語以外は、別のまとまりとして語が存在していた。

配慮出来なかったポイント 文の意味単位で区切った数は平均値 1.80 (SD=0.90) [初年：平均 1.81 (SD=0.90)；上級：平均 1.79 (SD=0.91)]、記述数が平均値 106.13 (SD=96.23) [初年：平均 85.77 (SD=50.78)；上級：平均 121.87 (SD=118.04)] となった。上位 10 の単語は、活動 (92)、児童 (66)、思う (64)、書く (47)、プリント (42)、声 (34)、時間 (31)、考える (30)、YN (26)、用意 (25) [初年：児童、書く、活動、時間、思う、声、話、対応、漢字、ルール、今回、自分、文字；上級：活動、思う、プリント、児童、YN、考える、書く、用意、行う、声] 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ると、活動と児童を含むまとまりに大部分の語が関連していた。

先報と比較すると 3 観点とも意味単位で区切った数、記述量も分量自体が多い。また、上位 10 単語では、語の種類に差異が見られた。2 年目以降学生は、初年度学生と比べて、目標を端的に記載し、配慮出来たこと、出来なかったことを長く記載することが示唆された。上位 10 単語にも違いがみられた。

引用文献

野中陽一朗・内田照久 (2024). 教職志望学生の実践報告の活用に向けた探索的分析 日本教育心理学会第 66 回総会論文集, 343.

付記

本研究は、JSPS 科研費 23K02686 の助成を受けた。

教員養成課程科目「教育相談」「生徒指導」に対する学生のレディネスの検討 —レディネス把握のための質問項目の開発と学修の有効性を高める授業の提案—

○小湊真衣 (亜細亜大学)

前嶋深雪 # (帝京科学大学)

キーワード：教育相談，学修レディネス，教職科目間連携

問題と目的

昨今の小中高等学校における不登校児童生徒数の増加ならびにいじめ総数の増加は、ここ数年教育業界における大きな課題であり続けており、教師のなり手不足も相まって、こうした問題に対応できる教員の育成は大学の教員養成課程における喫緊の課題となっている。大学の教員養成課程において、不登校やいじめ、児童生徒の心身の問題や進路に関する悩みなどへの理解を深め対応方法を学ぶことができる科目としては、「教育相談」「生徒指導」などが挙げられる。

「教育相談」と「生徒指導」は教育活動においては両輪として位置づけられており（『生徒指導提要』）、「生徒指導」は「進路指導」とも親和性があるほか「進路指導」は「職業教育」「キャリア教育」につながっていく（教職課程コアカリキュラム）重要な科目である。したがってこれらの科目間における連携が、それぞれの科目における学びをより促進すると考えられるが、これらの科目は専門が異なる教員が担当することも多く、それぞれの科目における学生の学びの姿の共有や連携が十分にとれているケースは稀である。

また、科目の学びが実際の教育現場においてどのように活用されるのかという具体的なイメージを持つことは、理論と実践をつなぐうえで必要不可欠なことであるが、例えば「教育相談」を初めて受講する教職課程の学生を対象とした調査によると、多くの学生が本科目に対して「適切」かつ「具体的」なイメージを持っていないことが示唆されている（小湊, 2024）。そこで、これらの科目の学修に関して学生が内包する課題をより明確にし、科目間の連携の在り方について検討することを目的とした調査を実施した。

方法

調査対象者 関東近郊の 4 年制大学の教職課程において、それぞれの科目の初回授業に出席した大学生を対象として調査を実施し、51 名からの協力を得た。

調査内容 Google Form を用いて「教育相談」「生徒指導」「進路指導」「職業指導」から連想する言葉 3 つと、その科目の学修が学校教育現場でどのように役立つと思うかを自由記述形式で尋ねた。なお、回答が思い浮かばない場合は「？」を回答するよう求めた。

倫理的配慮 アンケート冒頭に、調査目的および倫理的配慮事項について、本調査が成績等と一切関係がないことを明記した。口頭でも同様の内容を説明し、それらを理解したうえで調査協力の意思がある者に対してのみ回答を求めた。

結果

51 名から寄せられた計 153 個の連想について、類似する内容をグルーピングしその出現数を集計した。連想されたキーワード上位 3 つと「？」およびそれぞれの出現数を Table 1 に示す。連想されるものがないと思いつかなかったことを示す「？」の出現数の多さから、商業科の科目である職業指導は学生にとってイメージがつきにくい科目である可能性が示唆された。一方「教育相談」は教員を目指す際の必修科目であるにも関わらず、生徒指導や進路指導と比較すると、イメージが広

りにくい科目である可能性も示された。

Table 1
各科目から連想されたことば（上位 3 つ）と「？」および出現数

「教育相談」	「生徒指導」	「進路指導」	「職業指導」
進路、進学 18	難しい、怖い 18	大学、志望校、進学校、進学先 22	職業、職業 12
学習、学力、勉強 11	規則、規則、規律、ルール 17	進路、将来、未来 19	数値 8
悩み 7	身だしなみ、服装、頭髪 13	進学、受験 15	不安 4
いじめ 7	?	?	?
?	13	9	7
?	?	?	?
?	?	?	32

次に、各科目の学習が現場でどのように活用できるかを自由記述形式で尋ねた結果について、KHCoder を用いて分類した。その結果、連想されるものに関する回答結果と同様の特色が各教科において見受けられ、児童生徒の発達を組織的・体系的に支援するといった意識や姿勢が希薄であるという、従来から指摘されていた現場における課題がこの時点から見受けられている可能性が示唆された。

考察

調査の結果、「教育相談」や「生徒指導」に関する科目はそれぞれイメージの差別化はされているものの、学生個人のこれまでの体験にその内容が大きく左右されていることや、連想される内容は本来の科目の内容や目標とは隔たりがあり、それが学びにおける先入観となっている可能性が示唆された。また、各学生が内包する課題も異なっている現状が明らかとなったことから、これらの科目を展開するにあたっては学生の状況を把握し、それぞれのレディネスの状態に基づいて授業を組み立てていくことの必要性が示唆された。具体的には、各科目担当教員は担当する授業科目だけでなく、関連する授業科目に対する学生の意識についても理解したうえで、イメージの混同や誤解が含まれているようであれば、まずその誤解をときほぐし、科目の意義や現場での活用について正しく理解してもらうための導入が必要となると考えられる。このことから、レディネス把握のためのアンケートがあることは授業展開を考えるにあたり、有効であると考えられ、複数科目にわたっての活用が可能で、かつ学生のレディネスが簡便に見とれるような調査紙となるよう、今後も内容や形式を精査していくことが求められる。また今回の調査結果から、関連科目における学びの展開を各教員が理解したうえで、それぞれの視点ないしアプローチの違いを学生に伝えるとともに、教科間連携を意識していくことが、各教科の学修の有効性を高める上でも、今後の教育現場で活躍できる教員を養成していく上でも大切である可能性が示唆された。

参考文献

- 小湊真衣 (2024). 教職課程「教育相談」における学生の学びと課題—授業を通じたイメージ変容を手掛かりに— 帝京科学大学教育センター紀要総合学術研究, 7, 83–88.
- 文部科学省 (2023). 生徒指導提要 令和 4 年 12 月改訂 東洋館出版社
- 文部科学省 (2023). 教職課程コアカリキュラム (令和 3 年 8 月 4 日教員養成部会決定) https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoin/mext_00002.html

英単語語彙サイズが学習方略使用と有効性認知、時間コストの関連に与える効果

○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：英単語学習方略、英単語語彙サイズ、マルチレベル分析

問題と目的

学習方略研究では、学習者は必ずしも効果的な学習方略を使用しないことや (吉田・村山, 2013), 有効だと認識している方略であっても使用しない学習者が存在することが指摘されている (橋本・鈴木, 2024a)。橋本・鈴木 (2024b) は、方略使用時のコスト感を持ちやすい学習者ほど、有効と思う方略を使用する傾向が弱い可能性について検証したが、コスト感による調整効果はみられなかった。そこで本研究では、有効性認知と方略使用の関連を調整する要因として学習者の既有知識に着目する。たとえば、学習内容に関する既有知識の多い学習者は、自身にとって有効な方略が確立しているため、有効性認知と方略使用の関連は強い傾向にあるだろう。一方で、学習内容に関する既有知識の少ない学習者は、有効性の認知とは関係なく、浅い処理の方略を使用する傾向が強い可能性がある。

本研究では、学習者の既有知識として英単語の語彙サイズに焦点を当て、英単語学習における方略使用と方略の有効性認知との関連について検討する。また、時間コストと方略使用の関連も学習者によって異なることから (橋本・鈴木, 2024b), この個人差が語彙サイズによって説明できるかについても検討する。

方 法

調査対象者・調査手続き

GMO リサーチ&AI 株式会社にモニター登録している高校 1, 2 年生 665 名を対象に、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と語彙サイズテストについて回答を求めた。英単語学習を全くしないと回答した生徒と、不注意回答者を除き、143 名を分析対象者とした。

調査項目

英単語学習方略 赤松 (2017) と小山 (2009), 山口 (2012) をもとに尺度の原案を作成した。高校生 629 名を対象に予備調査を行った結果、音声記憶方略 (4 項目), 反復作業方略 (3 項目), 深い処理の方略 (10 項目), 対連合方略 (3 項目), 語幹方略 (2 項目) の計 22 項目からなる尺度が作成された。各項目における方略使用 (英単語を勉強するときのやり方にどれくらい当てはまるか) と有効性認知 (その勉強方法はどのくらい有効だと思うか), 時間コスト (使用にどれくらい時間がかかると思うか) について 6 件法で回答を求めた。

英単語語彙サイズテスト Hamada et al. (2021) の VST-NJ8 を用いた。このテストは 6 つのレベルで構成され、1 レベルにつき 20 問出題される。テストでは、提示された日本語の意味に合致する英単語を、4 つの選択肢から 1 つ選択する。本研究では、調査にかかる時間と高校生の回答可能性を考慮し、レベル 2 からレベル 5 までの計 80 問を用いた。

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、方略使用を従属変数、有効性認知と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。DIC をもとにモデル比較を行い、方略使用得点の切片、有効性認知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で推定を行った。その結果、有効性認知は方略使用と正の関連を示し ($M = 0.379$, 95%CI[0.278, 0.477]), 時間コストは関連を示さなかった ($M = -0.060$, 95%CI[-0.139, 0.018])。

次に、語彙サイズテスト 80 問の合計正答数を算出し、有効性認知と時間コストそれぞれの傾きの個人差変数として投入した (Table 1)。その結果、語彙サイズの主効果 ($M = 0.000$, 95%CI[-0.006, 0.006]), および有効性認知と方略使用の関連に対する調整効果 ($M = 0.002$, 95%CI[-0.001, 0.005]), 時間コストと方略使用の関連に対する調整効果 ($M = -0.002$, 95%CI[-0.005, 0.001]) のいずれもみられなかった。したがって、学習者の語彙サイズによって、有効性認知と方略使用、時間コストと方略使用の関連が異なるという傾向はみられなかった。

Table 1

語彙サイズテスト正答数を投入後のマルチレベル分析の結果 (固定効果)

	事後期待値	95% 確信区間	
		下限	上限
切片	3.783	3.636	3.928
有効性認知	0.374	0.275	0.472
時間コスト	-0.059	-0.135	0.019
語彙サイズ	0.000	-0.006	0.006
語彙サイズ×有効性認知	0.002	-0.001	0.005
語彙サイズ×時間コスト	-0.002	-0.005	0.001

高校生の物理への興味類型と学習観の関連

—自由記述を含む質問紙調査による検討—

飯高匡展 (市川学園市川中学校・高等学校)

キーワード：興味の分類, 学習観, 物理

問題と目的

学習への高い興味は、学習成果に良好な影響を及ぼすことが報告されている (e. g., Hidi, 1990)。したがって、生徒の興味を高めることは、教育実践における重要な課題である。田中(2015)では、小学校 5 年生から高校 1 年生を対象にした質問紙調査により、理科に対する興味を「実験体験型興味」「驚き発見型興味」「達成感情型興味」「知識獲得型興味」「思考活性型興味」「日常関連型興味」の 6 類型に分類し、どの学年においても「思考活性型興味」および「日常関連型興味」が意味理解方略と関連することを示している。こうした興味の類型化は、授業設計の指標として有用であると考えられる。

一方で、高校 2 年生および 3 年生を対象に物理に対する興味を分類し、それと学習観との関連を自由記述の質的分析を通じて検討した研究は見当たらない。そこで本研究では、高校 2 年生および 3 年生を対象に自由記述を含む質問紙調査を実施し、物理に対する興味の類型化と、意味理解志向・暗記再生志向との関連を明らかにすることを目的とする。

方 法

調査対象者と実施時期

千葉県内の私立高校に在籍する高校 3 年生 (2020 年度: 38 名, 2022 年度: 44 名) および高校 2 年生 (2024 年度: 58 名) を対象とした。質問紙調査は、高校 3 年生には 12 月、高校 2 年生には 3 月に実施した。対象校は偏差値 70 台の進学校であり、いずれの学級も学力水準はおおむね同等で、授業担当者も高校 1 年次からほぼ共通であった。

質問紙調査の内容

Q1-1:「物理という科目をおもしろいと感じたことがありますか」(4 件法: ①とても感じたことがある～④全然感じたことがない)。Q1-2:「Q1-1 のように考えた理由(自由記述)」。Q2-1:「物理の学習では、あなたは次のどのタイプに属すると思いますか」(5 件法: ①ほぼ意味理解志向である～④ほぼ暗記再生志向である、⑤どちらか片方には決められない)。Q2-2:「Q2-1 のように考えた理由(自由記述)」。質問紙調査は他の項目もあったが、本発表では、上記の設定に関する分析結果を報告する。

結果と考察

Q1-1 の結果は、年度間の有意差はなく、①「とても感じたことがある」が約 60%、②「少し感じたことがある」が約 35%、③「あまり感じたことがない」が約 5%であった。

Q1-2 の自由記述は、田中(2015)を参考に KJ 法を用いて「科学的視点・理論型興味」「日常関連型興味」「問題解決・達成感情型興味」「分野横断型興味」「実験考察型興味」「否定的反応型」「その他」の 7 カテゴリーに分類した。Fisher の直接確率計算法(両側検定)による分析の結果、2024 年度では「問題解決・達成感情型興味」と「否定的反応型」が有意に多く、「日常関連型興味」は少なかった。

Q2-1 の結果は、「意味理解志向」「中間型」「暗記再生志向」の 3 類型に整理し、同検定を行った結果、2024 年度では「暗記再生志向」の生徒が有意に多かった。

Q2-2 の自由記述は、KJ 法を用いて「理解と暗記の共存型」「応用志向・未知問題対応型」「物理の現象・本質への関心型」「意味依存記憶型」「暗記回避型」「理解困難型」「受動暗記型」「テスト前暗記型」「その他」の 9 カテゴリーに分類した。同検定の結果、2024 年度では「理解困難型」「受動暗記型」が有意に多かった。

以上の結果から、物理に対する興味が「問題解決・達成感情型興味」や「否定的反応型」の生徒の学習観は「暗記再生志向」の傾向があることが示唆された。

なお、2024 年度の高校 2 年生は、調査時点で高校物理の履修が約 7 割終了していたのに対し、2020 年度および 2022 年度の高校 3 年生は、高校物理全範囲を 10 月に履修し終えた後の 12 月に調査を実施しており、大学受験に向けた復習段階にあった。この段階では知識量に加え、高校物理の全体構造を見通す視点も育まれていたと考えられる。田中(2015)では、「日常関連型興味」は、多くの知識量を伴うより深い興味であると指摘している。また、多くの知識を伴うことに加え、「感情的興味」よりも「価値的興味」の方が深い興味に相当するとしている。こうした背景から、本研究における興味類型や学習観の差異には、履修段階や学年の影響の可能性が考えられる。ただし、本研究は横断的調査に基づくものであるため、今後は縦断的調査の検討と実施も必要であると考えられる。また、授業担当者がほぼ共通であるとはいえ、授業スタイルの経年変化が影響している可能性も考えられるため、教育環境の側面も含めた検討も必要であると考えられる。

大学生の愛着スタイルとチームワーク能力を向上させる トレーニングによるスキルの変化の関連

太幡直也 (愛知学院大学)

キーワード：愛着スタイル、チームワーク能力、トレーニング

問題と目的

親密な他者との情緒的つながりに基づいた対人関係の取り方は愛着スタイルと呼ばれ、親密性回避（他者と親しい関係になることを避ける傾向）と、見捨てられ不安（親密な他者に見捨てられることへの不安）で構成される（中尾他, 2019）。成人期における親密性回避、見捨てられ不安の高さは、対人関係や対人コミュニケーションの困難さと関連がみられることが報告されている。例えば、太幡（2024）は、大学生の愛着スタイルとチームワーク能力（チームワークを発揮することに個人の能力）の関連を検討した。そして、親密性回避が高い者ほど、チームワーク能力を構成する「コミュニケーション能力」、「チーム志向能力」、「バックアップ能力」、「モニタリング能力」、「リーダーシップ能力」を測定する下位尺度の得点が低いこと、見捨てられ不安が高い者ほど、「コミュニケーション能力」を測定する下位尺度の得点が低いことを示した。

本研究では、大学生の親密性回避、見捨てられ不安が高い者の対人関係や対人コミュニケーションの困難さを解決する方策として、チームワーク能力を向上させるトレーニング（太幡, 2016）に着目する。そして、大学生の愛着スタイルとチームワーク能力を向上させるトレーニングによるスキルの変化の関連を検討する。

方 法

調査対象者 2023 年度と 2024 年度に、中部地方の私立 A 大学の授業内で実施された太幡（2016）のトレーニングに参加した学生のうち、2 回の調査に参加した 63 名（男性 36 名、女性 27 名、事前の調査時の平均年齢 19.54 歳（ $SD=0.50$ ））を分析対象とした。なお、当該授業は、大学 2 年生対象の選択必修科目のゼミナールであった。

質問項目 調査は、事前、事後に実施した。(a) 2 回の調査とも、菊池（1988）の社会的スキルを測定する尺度（KiSS-18）に 5 件法で、相川・高本・杉森・古屋（2012）のチームワークを構成する五つの能力を測定する尺度に 6 件法で回答するように求めた

（ $\alpha=.63-0.89$ ）。いずれも、下位尺度ごとに、あてはまるほど回答するほど得点が高くなるように値を算出した。(b) 事前のみ、中尾他（2019）の ECR-RS (Experience in Close Relationships Relationship Structure) の、親密性回避 6 項目、見捨てられ不安 3 項目に、「1. 全くそう思わない」から「4. とてもそう思う」の 4 件法で回答するように求めた（ $\alpha=.73, .86$ ）。一般他者への愛着を測定するため、質問項目の「おうちの人」を「人」に変更した。

結果と考察

社会的スキル、チームワーク能力の構成要素は、事後の得点から事前の得点を減じ、変化の指標とした。これらの指標の得点をトレーニング前後で比較したところ、社会的スキル、チームワーク能力のうちの「チーム志向能力」のすべてと「モニタリング能力」の一部の下位尺度を除く計 10 の下位尺度で、得点が有意に上昇していた（ $t_s(62)=2.50-7.51$, $ps<.015$, $d_s=0.34-0.95$ ）。

親密性回避（ $M=2.07$, $SD=0.54$ ）と見捨てられ不安（ $M=2.51$, $SD=0.88$ ）には有意な相関はみられなかった（ $r=.13$, $p=.305$ ）。親密性回避が高い者ほど、社会的スキル、「コミュニケーション能力」の「記号化」、「バックアップ能力」の「情緒支援」と「情報支援」、「モニタリング能力」の「状況把握」、「リーダーシップ能力」の「遂行指導」と「関係構築」の得点が有意に上昇していた（ $r_s=.26-0.31$, $ps<.040$ ）。また、見捨てられ不安が高い者ほど、社会的スキル、「コミュニケーション能力」の「解読」と「記号化」、「モニタリング能力」の「状況把握」、「リーダーシップ能力」の「遂行指導」と「関係構築」の得点が有意に上昇していた（ $r_s=.26-0.34$, $ps<.038$ ）。以上の結果から、チームワーク能力を向上させるトレーニングは、親密性回避、見捨てられ不安が高い者の対人関係や対人コミュニケーションの困難さを解決する方策として有効であることが示唆される。

ヘルプマークに関する一般市民への教育・啓発内容の検討

西館有沙 (富山大学)

キーワード: ヘルプマーク, 教育・啓発, 一般市民

問題と目的

ヘルプマーク (赤地に白い十字とハートが縦に並ぶデザイン) は外見からは障害や病気等があることがわかりにくい人が、周囲から援助や配慮を受けることができるようにと作られたものであり、すべての都道府県で配布されている。ヘルプマークが有効に機能するためには、このマークの意味が市民に広く認知されていること、市民がマーク携帯者に必要な援助や配慮を行うことができることが必要であり、一般市民に向けた教育や啓発が不可欠となる。そこで本稿では、先行研究をふまえ、一般市民に向けてどのような内容を教育・啓発していく必要があるかについて整理する。

ヘルプマーク携帯者のニーズの整理

西館 (2023) は、ヘルプマークを携帯する当事者 (子どもの保護者を含む) がヘルプマークについて記したブログ記事の内容を分析することより、ヘルプマーク携帯者の状態別に求める援助や配慮の内容をまとめている。これによると、身体に外見からはわかりにくい疾患や障害があるヘルプマーク携帯者は「電車等で立っていることが辛いあるいは危険であるため、座りたい」、「倒れるなどの緊急事態に適切に対処・連絡してもらいたい」、「発作を起こした時や体調を崩した時に援助や配慮を受けたい」、「混雑した場所等での接触や衝突を回避したい」、「動作が遅いことを理解し、配慮してもらいたい」などの要望を持っていた。また、精神に疾患や障害があるヘルプマーク携帯者も「電車等で座りたい」、「発作時や体調不良時に援助や配慮を受けたい」といった要望を持っていた。一方、疾患や障害のある子どもにヘルプマークを携帯させている保護者は、「子どもに疾患や障害があることへの理解と配慮を得たい」「(迷子などの) 緊急時に適切に対処・連絡してもらいたい」とした。

一般市民への教育・啓発内容の検討

各自治体は、ヘルプマーク携帯者への配慮の例として電車等で席を譲ること、駅や商業施設等で声をかけるなどの配慮をすること、災害時に避難のための支援をすることを挙げている。しかし、西館 (2024) が一般市民を対象に行った質問紙調査では、ヘルプマーク携帯者を見たことがあるとした者のうち援助経験のある者は約 1 割、ヘルプマーク携帯者への対応にとまどった経験のある者が約 3 割であり、とまどった理由として援助の必要性が判断できなかった、自信がなかつ

た、声かけのタイミングがつかめなかった、援助の申出を断られるのが怖かった、周りに人がいたことが挙げられたことが明らかにされている。電車等で席を譲る行為はそもそも抑制されやすいことが指摘されている (川村・谷口・大森・谷口, 2015; 西館, 2023; 押越・坂入, 2014)。また西館 (2023) では、ヘルプマーク携帯者の中に優先席に座っていることを非難された経験がある者がいることが確認されている。

これらのことから、電車等における援助や配慮として席を譲る行為を促す前に、まずはヘルプマーク携帯者の中には電車等で立っていることが辛い者や、転倒しやすい、あるいは転倒することで大きなけがにつながる可能性のある者がいることを伝える必要がある。また、ヘルプマーク携帯者が優先席を利用するケースについての周知を図り、この行為を周囲が受容することがマーク携帯者の安全、安心な公共交通機関の利用につながることへの理解を促すべきである。

さらに、ヘルプマーク携帯者の中には自分から他者を避けることが難しいが、接触等により強い痛みを感じたり転倒しやすかったりする者がいるため、混雑時に近くにマーク携帯者がいないかどうかを気に配ること、マーク携帯者を見かけたら接触や衝突を避ける行動をとることも伝えていく必要がある。

緊急時に求める対応は人により異なるが、ヘルプマーク携帯者はマークの裏などに緊急時の対応や連絡先を記載していることがある。そのため、困っている人に対して声をかけるという内容に加えて、倒れた人や一人でいる幼い子どもがヘルプマークを携帯している場合は、マークの裏面等を確認してみることで、自身で対応することがむずかしい場合は駅員や施設の従業員等に連絡することを伝えると良いと考える。

なお、ヘルプマーク携帯者は自身の体調や同行者の有無によって、援助や配慮を必要としないことがある。市民には援助の申し出を断られることもあること、援助関係の不成立は援助の失敗ではないことを伝えていくべきであろう。

主な引用文献

- 西館有沙 (2023). ヘルプマーク携帯者の状態別にみるマークの利用状況—ブログ記事の分析より 障害理解研究, *J24*, 1-14.
- 西館有沙 (2024). ヘルプマークに関する市民の認知度—北陸信越地方の居住者を対象にした調査より 富山大学教育学部紀要, *3(1)*, 21-28.

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 (3)

—コロナ禍の授業形態が大学生の学習態度と孤独感に与える影響—

牧野幸志 (摂南大学)

キーワード：コロナ禍，授業形態，学習態度

問題と目的

2020 年 4 月新型コロナウイルスの感染は拡大し、全国に緊急事態宣言が出された。このような状況で、大人数授業を行う大学においては、対面授業が中止され、オンライン授業への移行が進んだ。しかし、大学ごとにそのオンライン授業の実施方法に違いがみられた。授業形態には、完全オンライン(LIVE 授業、動画配信)、一部の授業だけを対面(少人数)、クラスを半分に分けて対面(入れ替え制)などの形式がみられた。授業形態により学生の授業態度は異なっていた。完全なオンライン授業では学生は通学しないため、基本 1 人で授業を受講し課題を出すことになる。一部の授業のみ対面授業(少人数)の場合には、ある特定の授業のみ通学して少人数で授業を受けることになる。

本研究は、大学の授業形態とコロナの経過が大学生の学習態度と孤独感に与える影響を検討する。オンライン授業の場合には、学生は比較的容易に授業を受けることができるため、怠惰傾向が進むと思われる。また、精神面においては、オンライン授業の場合は友人と一緒に受けるわけではないので、孤独を感じ、無気力が高くなると予想される。

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)。

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 学校生活意欲：学校生活意欲尺度(河村, 2010)の中からいくつかの項目を利用した(15 項目、5 段階評定)。調査項目に対して「非常にそう思う~全くそう思わない」で回答を求めた。数値が高いほど、その程度が高いことを示す。調査は、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 大学では 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)。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)。

学校生活意欲の因子構造 学校生活意欲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、4 因子構造であった。各因子は、怠惰傾向、無気力、主体的学習、孤独感と名付けた。これらの 4 つの因子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、学校生活意欲に関する 4 因子得点であった。

授業形態とコロナ経過が学校生活意欲に与える影響

怠惰傾向 コロナ経過の主効果が有意であった($F(1, 127)=12.55, p < .01$)。2021 年度前期($M = 2.12$)は、2020 年度($M = 2.25$)よりも、怠惰傾向が下がっていた。コロナが落ち着いて対面が始まった、あるいは増えたことで通常授業により怠ける傾向が減っていた。

無気力 コロナ経過の主効果と交互作用が有意であった(それぞれ、 $F(1, 127)=16.86, p < .01, F(1, 127)=12.55, p < .01$)。下位検定の結果、オンラインにおいて、2021 年度の無気力($M = 2.26$)は、2020 年度($M = 2.58$)よりも下がっていた。オンラインの大学では、2020 年度から 2021 年度にかけて対面授業が一部のみ開始され、それにより同じ大学の学生に対面することにより無気力が下がったのであろう。

主体的学習 コロナ経過の主効果が有意傾向であった($F(1, 127)=3.18, p < .10$)。2021 年度前期($M = 2.83$)は、2020 年度($M = 2.78$)よりも、主体的学習が上がっている傾向があった。コロナが落ち着いて対面が始まった、あるいは増えたことで主体的に学習するようになったのであろう。

孤独感 コロナ経過の主効果が有意であった($F(1, 127)=28.83, p < .01$)。2021 年度前期($M = 2.18$)は、2020 年度($M = 2.40$)よりも、孤独感が下がっていた。コロナが落ち着いて対面が開始、増加したことにより大学で知り合い、友人ができたことなどから孤独感が下がったのであろう。

引用文献

河村茂雄 (2010). Questionnaire Utilities 学校生活満足度尺度 (大学版) 図書文化社

こども食堂における実践と大学生の学びの可能性に関する検討 —コロナ禍の活動をふりかえって—

中尾陽子 (南山大学)

キーワード: こども食堂, 大学生, コロナ禍

問題と目的

本研究の目的は、コロナ禍により活動や人と人との関わりが様々に制限される中で行われたこども食堂の実践をふりかえると共に、大学生にとって、こども食堂という場を通してうまれる学びの可能性について検討することである。

筆者のゼミでは、実践的な人間関係づくりトレーニングの場の一つとして、こども食堂での活動に取り組んでいる。当活動への参加は任意であるものの、A こども食堂の設立準備段階から始まった実践において、学生達は運営のさまざまな側面に携わる機会を得、多くの学びを得てきた(中尾, 2019)。しかし、新型コロナウイルスの影響が本格化し始めた 2020 年初旬から、その活動は一変することとなった。社会全体として人が極力集わないよう推奨される中、多くの人が集まり食事を共にするこども食堂の活動は、とても従来の形では継続できない状況となった。

本研究では、このような状況下で様々な変化と課題に取り組み、活動を続けたこども食堂の実践過程と、その活動に携わった大学生達の気づきや学びを整理し、こども食堂という場における体験が大学生の学びに与える影響や可能性について検討した。

方 法

調査対象者

当活動へ 2020 年度から 2024 年度の間に参加した大学生のうち、本研究への参加に同意した 31 名。

調査方法

2020 年度から 2024 年度にかけて行われた 1) A こども食堂の活動内容、2) A こども食堂の活動に参加した大学生達の取り組み、3) これらの取り組みを通して大学生達の中に生まれていた気づきや学び、の 3 点に注目し、その具体的な取り組みと、こども食堂という場における体験が大学生の気づき・学びに与える影響や可能性について検討した。

1) および 2) については、筆者の記録および A こども食堂の会議記録に基づき、コロナ禍で生じた変化や課題の様相と、それらに対する取り組みの推移を捉えた。3) は、こども食堂の活動へ参加した大学生が、毎回のゼミ後に記述したジャーナルおよび学期末レポートを分析対象とし、活動を通して生まれた気づきや学びの様相について検討した。これらを

統合的に検討することにより、こども食堂という場における体験が大学生の学びに与える影響や可能性について検討することとした。

分析方法

テキストデータの分析には KH Coder3 (樋口, 2020) を使用し、大学生の気づきや学びの様相を捉えると共に、具体的な活動やそれらへの取り組みとの関連について考察した。

結果と考察

A こども食堂における 2020 年 3 月以降の活動をふりかえった結果、開催形態を会食から食品配布及び格安での弁当販売に切り替えた一方、人との関わりが絶たれることによって起きる人々の孤独・孤立、飲食業を中心とする業界の経営難と関連当事者の経済的貧困など、コロナ禍前からこども食堂が活動のねらいとしてきた側面と親和性の高い社会課題がますます明確化する状況となっていた。大学生たちは、このような課題にアプローチするため、会食時に生まれていた参加者との繋がりを少しでも維持できるような取り組みや、安心して集える場の提供などを検討し、目まぐるしく変化する状況に合わせて取り組んできた。

このような活動を通して大学生達は、特に高齢者層や幼児の母親達が孤独を感じている様子に気づき、限られた時間の中で、普段関わる機会の少ない世代との関係づくりに取り組んでいたこと、また、メンバーと共に活動に取り組む中で、教室の中だけでは見えてこなかった自己と他者のありように気づき、理解を深めてきたことが明らかになった。

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—内容分析の継承と発展を目指して 第 2 版 ナカニシヤ出版
- 中尾陽子 (2019). こども食堂における大学生の実践と学びの可能性に関する検討 南山経営研究, 33(3), 489-505.

付 記

本研究は、南山大学「人を対象とする研究」倫理審査の承認を得ている (承認番号: 24-125)。

幼保小架け橋期の子どもの ICT の使用と 認知能力、非認知能力、睡眠の問題との関連 —縦断データからの検討—

○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：子どもの ICT 使用，幼保小架け橋期，縦断的分析

問題と目的

幼保小架け橋期の子どもの ICT 使用と認知、非認知能力との関連についての研究は少ない。本研究では、架け橋期の子どもを対象に ICT 使用と認知、非認知能力、睡眠の問題との関連について縦断的に検討した。

方 法

調査対象者 第 1 期：子ども 41 名 ($M=6$ 歳 1 か月, $SD=6.7$ か月, 5 歳 1 か月～7 歳 7 か月) と保護者, 第 2 期 (10 か月後)：33 名 ($M=6$ 歳 11 か月, $SD=7.4$ か月, 5 歳 10 か月～8 歳 5 か月) と保護者である。

子どもへの実験課題 心の理論課題 (Wellman & Liu, 2004) を実施し, 6 課題の合計を心の理論得点とした (レンジ 0-6)。他者感情理解課題 (Denham, 1986) を実施し, 他者視点取得得点を算出した (レンジ 0-4)。昼夜課題 (Diamond & Taylor, 1996) を実施し, 実行機能抑制制御得点を算出した (レンジ 0-10)。

保護者への質問紙調査 第 1 期: Social Skills Rating System (SSRS; Gresham & Elliott, 1990) により, 子どもの社会的スキル (自己主張・協力・責任感・自己統制) と問題行動 (外在化問題行動・内在化問題行動・多動性) を測定した。PSQ (Chervin et al., 2005) により, 睡眠の問題の日中の眠気, いびき, 睡眠中の呼吸の問題, 睡眠中の四肢運動, 寝つきの悪さを測定した。子どもの ICT の使用についても回答を求めた。第 2 期: 第 1 期と同じ SSRS, PSQ と児童用コンピテンス尺度 (桜井, 1992) により学習コンピテンス, 社会的コンピテンス, 自己価値を測定した。

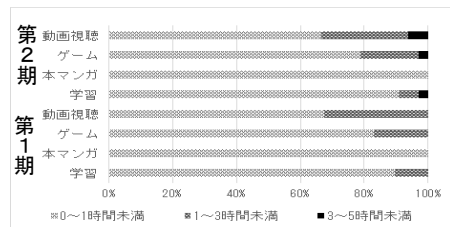
結果と考察

子どもの ICT の使用状況

子どもの ICT の使用目的は Table 1 のとおりであった。1 日の ICT 使用時間は, 第 1 期では 1 時間未満 58.5%, 1～3 時間 39.0%, 3～5 時間 2.4%, 第 2 期では 1 時間未満 48.5%, 1～3 時間 42.4%, 3～5 時間 6.1%, 5～7 時間 3.0% であった。

Table 1

子どもが ICT を使用する目的



子どもの ICT 使用時間 (0～1 時間未満と 1 時間以上) の違いによる非認知能力と睡眠の問題の比較

t 検定を行った結果, 第 2 期の子どもでは, ICT 使用 1 時間未満の子ども自己主張 (SSRS) ($t=2.866$, $p=.004$), 学習コンピテンス ($t=1.799$, $p=.041$), コンピテンスの自己価値 ($t=2.495$, $p=.009$) は, ICT 使用 1 時間以上の子どもよりも高いことが示された。他の変数はグループ間に有意な差は認められなかった。第 1 期の子どもは SSRS のみ検討したが, ICT の使用時間の違いで有意な差は見られなかった。

睡眠の問題 (PSQ) について, 第 2 期では, ICT 使用 1 時間未満の子ども日中の眠気は, ICT 使用 1 時間以上の子どもよりも低いことが示された ($t=2.055$, $p=.028$)。第 1 期では, ICT 使用 1 時間未満の子ども睡眠中の呼吸の問題は, ICT 使用 1 時間以上の子どもよりも低い傾向が示された ($t=1.529$, $p=.066$)。

子どものゲーム機の使用と非認知能力、睡眠の問題、認知能力との関係

第 2 期では, ゲーム機を使用しない子どもは 2 人で, 残り 31 名はゲーム機を使用していたため, ゲームをする時間の長さとも SSRS, コンピテンス, PSQ との間の相関係数を算出した。その結果, ゲームをする時間が長いほど, 日中の眠気が大きい傾向が示された ($r=.304$, $p=.084$)。その他は有意な関連は示されなかった。第 1 期では, ゲーム機を使用する子どもは 24 人で使用しない子どもが 17 人であった。ゲーム機の使用の有無で SSRS, 認知能力, PSQ について, t 検定を行った。その結果, ゲームをする子どもは, しない子どもに比べて, 実行機能抑制制御が高い傾向 ($t=1.692$, $p=.054$), 睡眠時のいびきが高い傾向 ($t=1.612$, $p=.058$), 睡眠時の呼吸の問題が高い傾向 ($t=1.335$, $p=.096$), 問題行動の多動性 ($t=1.404$, $p=.084$) が高い傾向であった。

本研究の結果から, 子どもの ICT の長時間の使用は, 睡眠の問題や問題行動, コンピテンスに良くない影響を及ぼす可能性が示唆された。一方, ゲーム機の使用は実行機能にポジティブな影響を及ぼす可能性も示された。今後は, 子どもの ICT の使用と知的発達, 感情コントロール, ストレスなどとの関連をみていく必要がある。

付 記

本研究発表は, JSPS 科研費 21K13554, 23K02871 の助成による。本研究は, 小田原短期大学研究倫理委員会の承認を受け, 研究参加者の同意を得て実施している。利益相反はない。

大学生におけるシャイネスの高さとシャイネスに関する自己理論、困難経験、変容願望の関係

○稲垣 勉 (京都外国語大学)

澤海崇文 (流通経済大学)

キーワード：シャイネス、困難経験、変容願望

問題と目的

シャイネス (shyness) は、「特定の社会的状況を越えて個人内に存在し、社会的不安という情動状態と对人的抑制という行動特徴をもつ症候群」(p. 150)である(相川, 1991)。この定義にもあるように、シャイネスが高い者は社会的な出会いをうまくこなせない、自ら会話を始めることが少なく、あまり喋らないなどの行動的特徴がある(レビューとして栗林・相川, 1995)。

こうしたシャイネスを低減させるべく、様々な試みが行われている。例えば相川 (2000) はソーシャルスキルトレーニングを、稲垣・澤海 (2019, 2020) は構成的グループ・エンカウンターをそれぞれ用いて、大学生のシャイネスに変化が生じたことを報告している。

ただし、介入を受ける側が「シャイネスによる困り感」や、「シャイネスを変えたい」と感じているかという点は重要と考えられる。仮にシャイネスによる困難の経験(以下、困難経験)がなく、シャイネスを変えたいという願望(以下、変容願望)がない者には、介入は不要かもしれない。

また、介入を計画するにあたっては、シャイネスについての信念であるシャイネスの自己理論(Beer, 2002)も考慮に入れる必要があると思われる。自分のシャイネスの程度を変えられると考えるか否かによって、介入の影響も異なることが想定されるためである。

そこで、本研究では大学生を対象に、特性シャイネスやシャイネスの自己理論、シャイネスによる困難経験や変容願望を調査し、その結果を報告する。

方 法

調査対象者

関西圏にある 3 つの異なる大学に所属する大学生 112 名(平均年齢 19.95 歳, $SD=1.54$, 男性 38 名, 女性 73 名, 未回答 1 名)を調査対象とした。

尺度

使用した尺度は以下のとおりであった。(a) (特性シャイネス尺度(相川, 1991)に、稲垣・澤海

(2023, 2024) の指摘を踏まえ「私は恥ずかしがり屋である」を加えた 17 項目、(b) シャイネスの自己理論尺度(田島他, 2015)、(c) これまでの困難経験 1 項目、(d) 変容願望 1 項目。いずれも 5 件法を用いているが、(d) は 3 を「このままでよいと思っている」とし、値が低いほどシャイでない方へ、値が高いほどシャイな方へ変容させたいと思う程度を測定した。

手続き

講義終了時の呼びかけや、授業時間外に LMS を使用して調査票の URL を送付し、回答を求めた。なお、回答しないことによる不利益は生じないこと、個人の結果が公開されることはないことを説明し、同意した者のみ回答するよう依頼した。

結果と考察

各尺度は逆転項目を含むものは逆転し、得点が高いほど、当該の尺度名の傾向が強いことを示すよう合算平均値を求めた。なお、特性シャイネス尺度は「私ははにかみやである」を「私は恥ずかしがり屋である」に置き換えて 16 項目で得点化したほか、シャイネスの自己理論は稲垣・澤海 (2023) と同様に可変理論 3 項目・実体理論 3 項目とに分けて得点化した。

まず、困難経験と変容願望の平均値は、理論的中点(3)からいずれも有意に離れていた($|t|s>5.78$, $ps<.001$)。したがって、シャイネスによる困難経験のある者が多く、自身をシャイでない方向に変えたいと考えている者が多いことがわかる。

Table 1 に示した相関関係から、シャイネスが高い者は困難経験が多く、シャイでない方向に変えたいと考えている者が多いと推察できるが、シャイネスは変えられるものではないという信念も持ちやすいと考えられる。今後、シャイネスの低減を目指した介入を行う際は、困難経験が多く、シャイでない方向への変容願望が高い者を対象にすることと、シャイネスの自己理論にも焦点を当てた介入手法を検討し、それをを用いることは一考に値すると考えられる。

Table 1
各尺度間の相関係数および各尺度の記述統計量

	1	2	3	4	α	M	SD
1 特性シャイネス	-				.91	3.02	0.76
2 シャイネスの可変理論	-.35 **	-			.67	3.64	0.72
3 シャイネスの実体理論	.02	.08	-		.74	3.36	0.59
4 シャイネスによる困難経験	.63 **	-.29 **	.05	-	-	3.61	1.11
5 シャイネスの変容願望	-.19 *	.13	.02	-.48 **	-	2.12	0.99

** $p < .01$, * $p < .05$

自己価値の随伴性の 3 領域と大学生生活充実度、抑うつ・不安との関連性

金子功一 (植草学園大学)

キーワード: 自己価値の随伴性, 大学生生活充実度, 抑うつ・不安

問題と目的

自己価値の随伴性とは、外的な物事に随伴している自尊感情であり (Arndt & Schimel, 2003), 自己価値の随伴性は優越感, 他者評価, 独自性の 3 領域から構成されることが示されている (笹川, 2015)。また, 外的な事象に随伴している自尊感情は変動しやすく, 不適応的であるとされているが, 随件事象が適応的か否かを判断するための要因が存在する可能性も指摘されている。そのため, 自己価値の随伴性の 3 領域が, どのような心理的な指標と随件事象となり得るかを検討することは重要であると考えられる。そこで本研究では, 大学生を対象に, 自己価値の随伴性の 3 領域 (優越感, 他者評価, 独自性) と大学生生活充実度 (学業満足, 不安のなさ, 大学へのコミットメント, 交友満足), 抑うつ・不安との関連性を明らかにすることを目的とする。

方 法

調査時期 2025 年 1 月から 2 月

調査対象者 大学生 295 名 (男性:91 名, 女性:204 名; $M=20.08$ 歳 ($SD=1.06$)) を対象とした。

調査内容

- (1) 自己価値の随伴性の 3 領域 (優越感:4 項目, 他者評価: 3 項目, 独自性: 3 項目) (笹川, 2015) 4 件法。
- (2) 大学生生活充実度尺度 (SoLUS-12) (佐久田・奥田・川上・坂田, 2023) (5 件法)。この尺度は, 学業満足 (3 項目), 不安のなさ (3 項目), 大学へのコミットメント (以下: コミットメント) (3 項目), 交友満足 (3 項目), の計 12 項目から構成される。
- (3) 自己評価式抑うつ・不安尺度 (SDS 日本語版) 小林・福田, 1973) 計 20 項目 (4 件法)。

結果と考察

性差

自己価値の随伴性の 3 領域, 大学生生活充実度の各要因, 抑うつ・不安について性差を検討するため, t 検定を行った。その結果, 自己価値の随伴性の「優越感 ($t(293)=-3.72, p<.01$)」, 及び大学生生活充実度の「コミットメント ($t(293)=-2.35, p<.05$)」, 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。また, 抑うつ・不安 ($t(293)=-2.87, p<.01$) において男性よりも女性の方が有意に高いことが示された。本研究の結果は, 女性よりも男性の方が優越感を感じる傾向があり, 大学生生活に適応していることが示された。ま

た, 男性よりも女性は, 大学生生活や人とのかわりにおいて気分の浮き沈みや不安を感じやすい傾向がある可能性が示唆されたと考えられる。

相関分析

自己価値の随伴性の 3 領域, 大学生生活充実度の各要因, 抑うつ・不安との相関分析を行ったところ, 自己価値の随伴性の「優越感」は大学生生活充実度の「不安のなさ ($r=.14, p<.05$)」, 「コミットメント ($r=.24, p<.01$)」, 「他者評価」は大学生生活充実度の各要因 ($r=.18 \sim .25, p<.01$)」, 「独自性」は「コミットメント ($r=.16, p<.01$)」, とそれぞれ有意な正の関係が示された。一方, 自己価値の随伴性の 3 領域と大学生生活充実度の各要因, 抑うつ・不安との間に有意な負の関係 ($r=-.27 \sim -.50, p<.01$) が示された。

重回帰分析

自己価値の随伴性の 3 領域を独立変数, 大学生生活充実度の各要因, 抑うつ・不安を従属変数とする重回帰分析を行った。決定係数は全て有意 ($R^2=.10 \sim .25, p<.01$) であった。大学生生活充実度の「コミットメント」は, 「優越感 ($\beta=.19, p<.01$)」と「独自性 ($\beta=.16, p<.05$)」から有意な正の影響が示された。一方, 大学生生活充実度の「交友満足」は, 「優越感 ($\beta=-.16, p<.01$)」と「独自性 ($\beta=-.17, p<.01$)」から有意な負の影響が示された。私は他の人に比べて優れていると思う (優越感), 周りに合わせるよりも自分らしさを大切にしている (独自性) などと感ずることで, 大学生生活に積極的に取り組む姿勢は高めるが, 交友関係への満足感は低下させる可能性が示されたと考えられる。ただし, 大学生生活充実度の各要因と「他者評価」との影響は示されなかった。なお, 抑うつ・不安と自己価値の随伴性の 3 領域においては, 有意な負の影響 ($\beta=-.29 \sim -.45, p<.01$) が示された。

本研究の結果より, 自己価値の随伴性の「優越感」や「独自性」は, 大学生生活における「コミットメント」を高める一方, 「交友満足」を低下させる可能性が示された。このことは, 自己価値の随伴性の「優越感」と「独自性」が大学生生活へのコミットメントよりも交友関係が充実しているという随件事象によって, 変動しやすくなることが示された有益な知見であると考えられる。

今後の課題として, 自己価値の随伴性の 3 領域が, 心理的指標に及ぼす影響プロセスを検討したい。

付 記

本研究は科学研究費 (基盤研究 (C) 課題番号: 21K02806) の助成を受けて行われた。

アプリを用いたいじめ解消の効果検証

—9 時点の縦断調査にもとづく検証—

○加藤弘通 (北海道大学)

舒悦 (北海道大学大学院)

キーワード: いじめ, アプリ, 中学生

問題と目的

いじめ防止対策推進法により, 学校はいじめに対して速やかかつ組織的な対応をすることが求められている。しかし, その一方で, 従来の紙によるアンケートでは, 集計に一定の時間がかかり, かつ教員間の組織的な対応がやりにくいという問題があった。そこで本研究では, タブレットにいじめのリスクをアセスメントするアプリ (以下, いじめアプリ) を導入し, それを用いたいじめの把握, 解消を目指し, その効果を検証することとした。具体的には, ①いじめアプリを用いた介入がいじめ解消に効果的なのか, ②その背景にはどのような要因が関連しているのか, ③いじめ対応は学校にどのような影響をもたらすのかを検討することを目的とした。

方法

調査対象者

公立中学校 1 校 1~3 年生 381 名 (1 年 139 名, 2 年生 139 名, 3 年生 103 名)。

調査内容

①いじめ被害 11 項目 (+被害の場所と時間帯), ②教師との接触頻度 3 項目, ③学校回避感情 (Hou et al., 2023) 2 項目。

調査手続き

上記の調査内容をアプリとして, 生徒各人のタブレットの健康観察アプリに付属させ, 5 月~2 月 (8 月を除く) まで月に 1 回の頻度で 9 回実施し, 被害の程度により生徒の名簿の横に赤と黄のアラートで被害状況が知らされ, 担任のみならず学校全体で把握した。また調査の実施は, 登校後速やかに行い, 昼休みに被害状況を確認, 午後に介入という手順で行った。

結果と考察

被害の解消状況 Figure 1 に被害の発生率の推移を示した。いずれの学年においても, 調査時点が進むほど被害発生率が低下する傾向がみられた。

被害解消の背景 その背景で教師との接触頻度 (「先生はよく声をかけてくれる」など) が上昇していることが分かる。つまり, いじめ被害を把握すると同時に, 教師が状況に介入し, また被害生徒に声かけや関わりを増やしていったこと分かる。

いじめ対応の効果 その結果, 学校回避感情 (「学校に行きたくない」など) が低下していた。

以上をまとめると, アプリを用いたいじめ対応には,

一定の効果が期待できると考えられる。ただし, アプリが被害を減らすのではなく, その背後で教師が生徒への関わりを増やすことが重要な要因である。

また, いじめへの対応は, 学校回避感情といった生徒の不応感感を低減する可能性も示唆された。したがって, いじめに対応することは, いじめ自体だけでなく, 不登校対策としても有効である可能性が示された。

Figure1 被害の発生率の推移

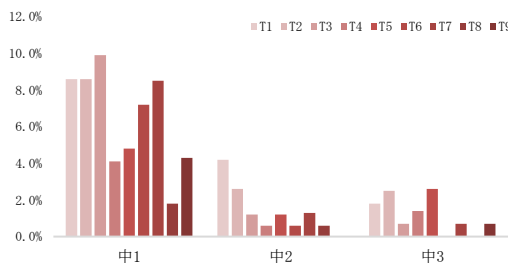


Figure2 教師との接触頻度

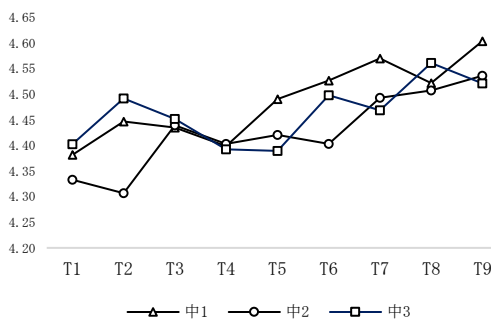
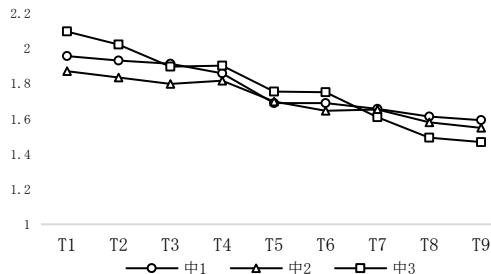


Figure3 学校回避感情



社会的養護経験のある若者の自立支援における効果測定を試み —「巣立ち支援」のロジックモデルに基づいて—

平井美佳 (聖心女子大学)

キーワード：社会的養護，自立支援，ケアリーバー

問題と目的

児童養護施設や里親家庭など社会的養護下で過ごす子どもたちの多くは、18 歳になると経済のおよび精神的不安を抱えながら社会に出て暮らさなければならぬ。社会的養護自立支援事業は拡充されてきてはいるものの、未だ課題も多い。

これらの若者を支援するべく、NPO 法人ブリッジフォースマイル (<https://www.b4s.jp/>) は、「親を頼れないすべての子どもが笑顔で暮らせる社会へ」という目標のもと、親を頼れない子どもたちの「巣立ち支援」として、「巣立ち」前の準備や、「巣立ち」後のサポート支援 (具体的には、居場所の支援、同じ境遇の仲間や相談できる大人とつながるネットワークづくり、奨学金等の経済的支援等) を 20 年前から行ってきた。こうした支援の効果を測定することは、ケアリーバーの実態と必要な支援を明らかにする上でも、極めて重要な取り組みであるといえる。

本発表では、上記の法人職員およびこの活動に参加するプロボノらが議論を重ねて作成した、支援効果検証のための「自立アセスメント」の信頼性・妥当性を検討することを目的とする。

方 法

調査対象者 上述の NPO 法人の活動に参加したことがあり、連絡先を登録している社会的養護経験者の若者に Web フォームへの回答を依頼した。回答のあった 153 名を分析対象とした。年齢は 18～29 歳 ($M = 21.62$, $SD = 2.79$)。高校を卒業した者 (高卒認定や特別支援学校を含む) が 94.1%，18 歳時点では進学が 81 名 (52.9%)，就職 65 名 (42.5%)。そして、回答時に就学中の者が 45 名 (29.4%)，アルバイトを含め働いている者が 112 名 (73.2%) であった。

調査内容 「自立アセスメント」のために、日常生活における自立に必要な 7 カテゴリーを想定して作成された各 8 項目の計 56 項目について、「はい」「どちらともいえない」「いいえ」「わからない」の 4 つの選択肢から回答を求めた。各項目はそれぞれのカテゴリーに関する内容について、それが「できているか」否かを具体的に尋ねるもので、「はい」を 2 点、「どちらともいえない」を 1 点、「いいえ」「わからない」を 0 点として得点化した (3 項目は逆転項目)。その他、現在の状況として進学や就労の状況、健康状態、家計の状況、将来への希望等について尋ねた。

倫理的配慮 回答にあたって、得られた回答は匿名で扱われ個人を問題にすることはなく、今後の支援

効果の検証や活動改善のための分析や研究に用いられることを説明した。

結果と考察

「自立アセスメント」の項目を得点化した値について、予めロジックモデルに基づいて想定した全 7 カテゴリー (各アウトプット指標は文章化されているが、ここでは「自己理解・主体性」「日常生活スキル」「健康管理」「金銭管理」「制度・情報活用」「対人関係スキル」「キャリア計画」と略記) ごとに 8 項目を合計した値について、記述統計と信頼性係数を Table 1 に示した。 α 係数は .6 台と十分に高いとはいえないカテゴリーが 2 つあったものの、その他は .8 前後であり、許容範囲であると判断した。なお、探索的因子分析も試みたが、因子数を指定しない場合には 15 因子となり、複数の因子数の指定等も試みたが、最終的にロジックモデルに基づく分類を優先することにした。

Table 1

「自立アセスメント」の記述統計と信頼性係数

下位尺度	M	SD	α
自己理解・主体性	10.95	3.97	.802
日常生活スキル	12.44	3.43	.783
健康管理	11.18	3.30	.628
金銭管理	10.71	3.33	.626
制度・情報活用	12.58	3.74	.817
対人関係スキル	13.54	3.06	.817
キャリア計画	12.32	3.89	.812

他の質問項目との関連を検討した。その結果、すべてのカテゴリーの得点は孤独感の高さと負の相関 ($r = -.27 \sim -.49$ 、最も相関が高いのは「自己理解・主体性」)、また、仲間がいる ($r = .19 \sim .42$ 、同「対人関係スキル」)、気にかけてくれる人がいる (.28～.37、同「自己理解・主体性」) と感じられること、および、将来への希望 ($r = .27 \sim .53$ 、同「キャリア計画」)、目標のための具体的な行動 ($r = .24 \sim .63$ 、同「キャリア計画」) と有意な正の相関がみられた (いずれも $p < .01$)。「金銭管理」については家計の収支についての 4 群 (収入 > 支出、収入 = 支出、支出 > 収入、わからない) による主効果が有意で、Bonferroni による多重比較の結果、収入 > 支出群が最も得点が高かった ($F(3, 152) = 10.11$, $p < .01$, $\eta^2 = .17$)。以上のことから、「自立アセスメント」のある程度信頼性と妥当性が確認されたいえる。

ADHD 系の発達凸凹（発達障害）に対して、医療とコラボしながら服用を促した（服用を中断した）サプリメントの観察研究

○高山 智（青山学芸心理）

関野 一井（神保町診療所）

キーワード：発達障害，ADHD，サプリメント

問 題

発表者の所属する青山学芸心理は、1996 年の設立以来、カウンセリングの和語として「安談」という言葉を用い、日本人の文化や風土に合わせた心理相談を提供してきた。安談が従来のカウンセリングと性質を異にしている点はふたつ。

- ① 週 1 回医師の指示により、家族支援をシームレスにできる。
- ② サプリメントや緊急対応により、本人の生活支援（社会的な折り合い）をサポートできる。

方 法

認知症予防やブレインフォグ治療で開発されたサプリメント（プラズマローゲン、ルンブルクスルベルス、いちょう葉が主成分）を、週 1 回医師の指示を元に、服用を継続・中断・再開しながら、効果を服用者とその家族にヒアリングした（プラズマローゲンといちょう葉エキスは、どちらも脳機能の維持・改善に有効な成分）。

観察事例

以下、5 件の観察事例について報告する。報告にあたっては、本人の了承を得ている。

ケース A 女性会社員 23 歳 ADHD Y-1 年 12 月（この時点ですでに 1 年間 8 ヶ月 4 錠服用）話すスピードが早くなった。きちんと考えられてその場に適した発言や行動がとれるようになった。:Y 年 1 月服用 6 日間中断 水を汲みに給湯室に行くが、持って行くコップを忘れたことに気づく。今なにしようとしたっけという瞬間が多々あった。:再開後 あわてている感じがなくなった。

ケース B 女性高校生 17 歳 ADHD Y-3 年 4 月より毎朝 4 錠服用 :Y-1 年 2 月下旬 3 日間中断 日付の間違い。人混みでひととぶつかる。:Y-1 年 7 月中旬 6 日間中断 ○家族の観察「中断して最初の 3 日間はゲーム作りにあけくれていた」 :再開後 ○家族の観察「朝の調子がよさそう。周りが引くぐらいとても機嫌が良い。」:Y-1 年 12 月下旬 7 日間中断 この間、人間関係にトラブルがあったが、本人はサプリを止めたこととは関係ないと言う。人の話を聞き間違える、話すときに考えられない場面があった。:4 錠で再開後 脳がよく動いてネットがやめられなくなるというので、1 月末に、毎朝 2 錠に減らす。穏やかではあるが悲鳴や叫び声が時々聞こえる。話を聞き間違える。:Y 年 3 月下旬に中断して 4 日目 数学を難しいと感

じた。ひとと話していると自分に対して好意的でない感じがした。:3 月末に 2 錠で再開 医師の「いい人でなくていい」というアドバイスから頭の中がひとつになってきた。

ケース C 男性会社役員 38 歳 ADHD Y-1 年 3 月より毎朝 4 錠 :Y 年 3 月中旬 11 日間中断 気分がはれない。落ち込んではいない。身の回りのことができない。:再開後 現場の仕事に手順も気持ちも落ち着いていた。社員に対しても怒りは思い浮かぶが、アウトプットしないようにできていた。以前服用していた SNRI がふらつとした感覚が続くのに対して、このサプリは気力がわかないことでイライラしなくなる感覚と思う。

ケース D 女性専門学校生 18 歳 HSP Y 年 2 月より朝 4 錠開始したが、夜眠れなくなるので、不調時に頓服で 2 錠 :Y 年 4 月新学期開始に際して毎朝 2 錠 15 日目から 4 錠に増やす ○母親曰く「緊張が続いて身体と心がしんどいようだが、2 錠のままがよい」と。本人は、4 錠だと目がパキッとすると。:4 月下旬から 2 錠に ○服用していると安心感が強いように見える。

ケース E 女性専門学校生 31 歳 HSP Y 年 2 月より頓服で開始 :3 月中旬から朝 2 錠 バイト先で客の顔がわかる（相貌認知）ようになった。車内で読書していたら過集中（あとになってのめり込んでいたことに気づく）。:4 月中旬 1 週間中断 あれやんなきゃと思うが、ひとつの方向に集約しない感じ。:4 月末 2 錠で再開 電車で眠れなくなった。出かける時間になっても気づかないほど PC に過集中が起きた。

考 察

- ① 年代・性別に関係なく、サプリ効果はみられた。
- ② 脳内が活性化するとともに感情の起伏も抑えられた。
- ③ 服用量が多いと過集中や眠気あるいは過覚醒が見られた。

課 題

- ① 測定の方法（プラシーボ効果）の検討
- ② fMRI（脳内活動の変化）の利用
- ③ 食生活、運動、ストレスなど、関連項目の質問紙調査の必要

引用文献

川上智史 (2024). ブレインフォグを治す! もやもや頭がスッキリする! さくら舎

対人関係ゲームにおける「聴き方」と「話しやすさ」の検討

鈴木由美 (聖徳大学)

キーワード：対人関係ゲーム, 聴き方, 話しやすさ

問題と目的

対人関係ゲームにおいてグループでの話し合いの場面で、他者の気持ちを聞く際に、多くの学生がメモを取りながら聴いていることに気づいた、メモを取ることに夢中になり、相手の顔を見ることも、うなずくことのない姿勢に疑問を感じた。市川 (2016) は、コミュニケーションを促す聴き方について、高校 1 年生から 3 年生に実態調査を行い、「話している人の伝えたい内容を聞き漏らさないように聞くこと」についての質問で、できている・だいたいできていると答えた割合が 88% であった。生徒たちは友だちの話を真剣に聴こうとしていることがうかがえる。そこで忘れないようなメモをしたいと考えるのだろう。授業で覚えなければならぬ内容に、先生はメモを取るように指導している場合がある。生徒たちはメモを取ることが習慣化している可能性がある。しかしグループ活動で、気持ちを話している際にメモを取る必要があるのか疑問を感じた。話している方も、自分の気持ちを細かくメモを取られたら、話すことにためらいを感じるのではないだろうか。また話を聴く人はメモを取りながら、相手の感情を理解できるのか興味を持った。

本研究の目的は、対人関係ゲームにおいて、話し合いの場面で、メモを取って聴く場合とメモを取らないで聴く場合に、話しやすさに違いがあるのかを明らかにすることである。

方 法

調査対象者 A 大学 2 年・3 年 108 名 (男子 11 名, 女子 97 名)

調査内容 6 人グループで「白雪姫からの相談」は、白雪姫から王子について、相談を受けたがどのように相談にのるのかをメモを取りながら話を聴く、「飼ってみたい動物」は自分が今飼ってみたい動物についてメモを取らないで話を聴く。それぞれの課題終了後、「聴き方」「話しやすさ」についての感想を自由記述で求めた。また「話しやすさ」について 5 件法 (話しづらかった 1 点から話しやすかった 5 点) で調査を行った。

結果と考察

感想の自由記述について心理学を専攻している大学院生と分類を行った。聴く際に自分がメモを取らない方が良いと答えた学生は 41 人 (38%)。メモを取らないと内容に入り込めた。話している内容を覚えられた。メモを取らないで聴いたことがなかったので、新鮮で楽しかった。

話している際に相手がメモを取らない方が良いと答えた学生は 36 人 (33%)。自分のペースで話すことができた。あいづちを打ってくれるので、話しやすかった。自分を見てくれているのがうれしかった。話に集中できた。

聴く際に自分がメモを取らないのは良くないと答えた学生は 16 人 (15%)。顔を見て聴くのは恥ずかしかった。相手が緊張しているのが伝わって、自分も辛くなった。相手が話している内容を覚えられなくて、悪い気持ちになった。

話している際に相手がメモを取らないのは良くないと答えた学生は 15 人 (13%)。相手が自分を見るので、緊張した。熱心に相手が自分の話を聴きすぎて、内容を考えるのが難しくなった。メモを取らないと聴いていない感じがした。

メモを取るの、恥ずかしさ・緊張の回避や内容を覚えていないと相手に悪いとの考えが明らかになった。

「話しやすさ」について、5 件法で調査を行った結果を Table 1 に示す。

Table 1 話しやすさについての t 検定 (n=108)

	メモ取り群	メモなし群	t 値
話しやすさ	3.18 (0.68)	4.49 (0.59)	18.05 **

** p<.01

(標準偏差)

メモを取らない群の平均値が 1% 水準で有意にメモを取る群の平均値より「話しやすい」と回答していた。

引用文献

市川親代子 (2016). 神奈川県立総合教育センター長期研究院研究報告

多様な人々とのインクルーシブスポーツ体験が 小学生の子どもにも与える影響

○藤後悦子 (東京未来大学)
井梅由美子 (東京未来大学)

大橋 恵 (東京未来大学)

キーワード：インクルーシブスポーツ，小学生

問題と目的

SDGs のキーワードである「誰一人取り残さない」という理念から、スポーツの分野でも第 3 期スポーツ基本計画に基づいて、令和 6 年には障害者スポーツ推進プロジェクトが打ち出され、インクルーシブスポーツを通じた共生社会の実現を掲げる自治体が増えている。

インクルーシブスポーツは、障害を持つ子ども達との交流に留まらず、多様な背景を持つ全ての人を対象とできる。このように多様な他者とのインクルーシブスポーツを通じた体験の共有は、文科省が掲げる生きる力の豊かな人間性や健康・体力なども関係すると考えられる。そこで本研究では、障害児、地域の大人、大学生も参加するインクルーシブスポーツプログラムを小学生に実施し、その後の影響について検討することを目的とする。

方法

実施期間 2024 年 12 月上旬

調査実施 2025 年 1 月下旬

参加者 都内公立小学校 4 年生 96 名 (男子 47 名, 女子 47 名, 無記名 2 名)。

プログラムの内容 ①障害についての説明 (講義 5 分), ②ウォーミングアップと様々な種類のボッチャ体験 (25 分), ③オリパラ出場の障害者からのビデオメッセージ (5 分), ④まとめ (5 分) から構成されている。

質問項目 調査では、性別を含む基本属性に加え、活動への「楽しさ」は 4 件法にて評価し、活動後の「感想」については自由記述形式で回答を求めた。さらに、1 か半月後における「自身の変化」を 4 件法で尋ね、加えてその変化に関する具体的な内容については自由記述を求めた。また、「運動への好意度」「運動の得意さ」「インクルーシブスポーツへの参加意欲」についても、それぞれ 4 件法にて評価した。加えて、プログラムで印象に残ったもの (例: ボッチャ体験, 紙芝居, 大学生との交流等) を尋ね、その数を印象数とした。

倫理的配慮 自由意思、成績に関係しないこと、学術使用することを記載して同意を得た者のみ回答した。

結果と考察

本プログラムへの参加は、楽しかった 81 名 (83.4%), 少し楽しかった 12 名 (12.5%), あまり楽しくなかった 3 名 (3.1%) であった。プログラム参加後の変化 (1 か半月後) は、変化あり 11 名 (11.6%), 少し変化がある 34 名 (35.8%), あまり変化がない 37 名 (39.0%), 変化ない 13 名 (13.7%) であった。変化の具体的な内容を Table 1 にまとめた。自由記述の内容からも障害者に対して関心を持ち、寛容的な意識が高まったことが確認さ

Table1 インクルーシブスポーツ体験が、その後の学校生活や毎日の生活に活かされた内容 (自由記述)

カテゴリ	具体的エピソード	
障がい者との関係の変化 (21件, 43.8%)	気にかける (4件, 8.3%)	障害者をよく見つけられるようになった。 不自由な人がいないか気にするようになった。
意識の変化 (14件, 29.2%)	障害のある人も差別をしないと思うようになった。 不自由な人を見かけたら「手伝おう」という気持ちが強くなった。 障害のある人の気持ちを考えて過ごすようになった。	
行動の変化 (3件, 6.3%)	障害のある人に優しくできた。 障害者を手伝ってあげる。 足が不自由そうな人を見かけると声をかけられるようになった。	
運動の効果 (9件, 18.8%)	体がよく動く。 いつも楽しく遊ぶようになった。 元気になった。	
他者との関係 (5件, 10.4%)	3年生などにも教える力が増えた。 いつもより人に親切にできた。	
その他 (13件, 27.1%)	いろいろと考えている。 いろんなことを挑戦する。 お母さんにそのことを話したりして家でいい時間ができた。	

れた。またインクルーシブスポーツを通して子ども自身の健康度も高まっていた。

次に、運動への好意度を尋ねた結果、運動が好き 63 名 (65.6%), 少し好き 20 名 (20.8%), あまり好きでない 9 名 (9.4%), 好きでない 4 名 (4.2%) となった。運動の得意さは、運動が得意 51 名 (53.1%), 少し得意 23 名 (24.0%), あまり得意でない 17 名 (17.7%), 得意でない 5 名 (5.2%) であった。インクルーシブスポーツの継続希望は、参加したい 59 名 (61.5%), 少し参加したい 28 名 (29.2%), あまり参加したくない 7 名 (7.3%), 参加したくない 2 名 (2.1%) であった。参加したいと少し参加したいを含めると 87 名 (90.7%) が継続参加を希望していた。

Table2 重回帰分析の結果

変数名	継続参加希望	変化
性別	.03	.00
楽しさ	.41 **	.28 *
変化	.07	—
印象数	.25 **	-.02
運動好き	.09	-.19
運動得意	.12	.21
継続参加希望	—	.09
R^2	.38 **	.14 *

** $p < .01$ * $p < .05$
性別は男性 1, 女性 2 のダミー変数を使用

そこで、継続参加希望 ($F(6, 86) = 8.91, p < .001$) と変化 ($F(6, 86) = 2.37, p = .037$) を目的変数とした重回帰分析を行った結果、Table 2 の通りであった。モデルは有意であり、VIF は 2.5 以下であった。継続参加および変化ともに共通して、楽しさが関係していた。また印象に残った種類が多いほど継続参加を希望していた。楽しさの具体例は、「スポーツ (ボッチャ) が楽しかった」「障害者の気持ちが分かって楽しい」などが示された。

これらの結果から、インクルーシブスポーツは子ども達の日常生活や意識に肯定的な変化をもたらしており、多くの子も達は今後も継続して参加を希望していることが明らかとなった。さらに、それらには「楽しさ」が関連していることから、今後の教育内容において「楽しさ」は、一つの重要な要素となろう。

特別支援学校（聴覚障害）生徒の教科指導における 手話の読み取りに関する事例的検討 —眼球運動を指標とした分析—

雁丸新一（横浜国立大学）

キーワード：聴覚障害，教科指導，手話

問題と目的

特別支援学校（聴覚障害）（以下、聾学校）の教科指導における手話の読み取りに関する研究では、眼球運動を指標とした分析から、先天性聴覚障害のある大学生は話し手の口形から得られる情報を中心とし、手話を読み取っていることが示唆されている（雁丸・鄭，2024）。しかしながら、聾学校の生徒（以下、聴覚障害生徒）の教科指導における手話の読み取りの特徴についての検討には至っていない。

本研究では、聴覚障害生徒を対象とし、教科指導における手話の読み取りの特徴について、眼球運動を指標とし、公民科の授業から事例的に明らかにする。

方 法

調査対象者

対象者は先天性聴覚障害のある聴覚障害生徒 1 名であった。対象者は人工内耳を装着し、装着時の平均聴力は 25dB であり、主なコミュニケーション手段は口話と手話の併用であった。

刺激

刺激には聾学校高等部地理歴史・公民科での指導年数が 7 年の聴覚障害のある教師（以下、教師）による公民科の授業が VTR に記録され、そのうち、資本主義と社会主義の相違点について具体例を用いて説明する 1 分 35 秒の授業場面を用いた。

刺激提示方法

刺激は対象者から約 60cm の距離のディスプレイの画面上に提示された。

眼球運動の測定と分析方法

眼球運動の測定には非接触型のアイトラッカー（Tobii Pro フュージョン 120）を用い、対象者が刺激の内容を読み取っている際の眼球運動が測定された。眼球運動の解析には専用ソフトウェア（Tobii Pro ラボ）を用い、先行研究を参考とし、教師の「口形」と「手指」の動作範囲の 2 領域に興味領域を設定し、総注視時間におけるそれぞれの注視割合を求めた。一方、

刺激の内容の理解度の分析には、即時口頭再生（高井，1989）を用い、対象者には刺激の提示終了後、刺激の内容の再生を求め、その再生率を理解度の指標とした。

倫理的配慮

本研究は、横浜国立大学「人を対象とする非医学系研究倫理専門委員会」による倫理審査・承認（非医-2024-76）を受けて実施した。

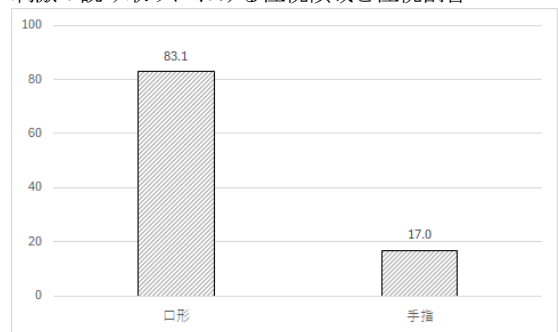
結果と考察

対象者の刺激の内容の再生率は 100% であったことから、対象者は刺激の内容を理解していたものと考えられる。また、対象者は教師の「口形」を約 80% の割合で注視し、手話を読み取っていることが示された（Figure 1）。これらのことから、聾学校の教科指導において聴覚障害生徒は口形と手指の動きから得られる情報を効果的に読み取っていることが示唆された。

しかしながら、本研究の対象者は 1 名であったため、今後は対象者を増やし、本研究での知見を確認する必要があると考えられる。

Figure 1

刺激の読み取りにおける注視領域と注視割合



引用文献

雁丸新一・鄭 仁豪 (2024). 特別支援学校（聴覚障害）高等部の教科指導における手話の読み取りに関する予備的検討—眼球運動を指標とした分析— 日本特殊教育学会第 62 回大会発表論文集, P3-14.

付 記

本研究は、令和 3 (2021) 年度の科学研究費（課題番号：21K02702）の助成による研究成果の一部である。

特別支援学校高等部における生徒の出席率を高めた要因に関する事例検討

○森本晃介 (立命館大学大学院)
工藤 弘 (安曇野市立豊科北小学校)

市川 哲 (南山大学)

キーワード：特別支援学校，不登校，登校力

問題と目的

特別支援学校における，不登校児童生徒数は近年増加傾向にあり，高等部で最も多いことが示唆されている (芦谷・岡，2016)。

市川・工藤 (2023) による PISSA 方式 (Positive Interventions & Supports for School Attendance) は，4 つの部門から成立しており，不登校を予防し，児童生徒の登校力を高める実践モデルとして提唱されている。この方式では，児童生徒の登校力をアセスメントするために SUTEKI 尺度が用いられる。しかし，特性を抱えた高等部の生徒では，尺度を用いたアセスメントが困難な場合がある (市川ら，2023)。

本研究では，生徒 2 名の登校力に関するアセスメントについて，面接法を用いて明らかにすることにした。

以下の問いを立て，探究を行う。

「どのような項目を含め，面接を行えば登校力についてアセスメントが可能になるのだろうか」

方 法

対象 202×年度・近畿地方の特別支援学校高等部の 2 年〇組，生徒 I，生徒 II の 2 名を対象とした。

実施時期 202×年 3 月上旬に面接を行い，意見を聞き取ることにした。

倫理的配慮 事前に筆者が生徒らに，面接と得た情報の取り扱いについての説明を行い，2 名から同意を得た。

面接の内容 ①ルールの厳守 ②自分の強みや人間関係のリソース ③自分自身の行動抑制等に関わるリストレイン 以上の 3 点を中心に，聞き取りを行った。登校力をアセスメントする SUTEKI 尺度は，これらの 3 つの項目 (ルール・リソース・リストレイン) から成り立っており，登校力について質問する項目として適していると考えられた。

以上の質問に加え自由に語る時間を生徒に与えた，半構造化の形で面接を行った。出席率は，年間の出席数/総授業数×100 で求めた。

結果と考察

生徒 I は各項目においてポジティブな意見が多く，登校力が向上していることが示された。

一方，生徒 II は保護者の促しが主な登校動機であり，各項目についても不十分な点が多い。したがって登校力が育まれておらず，支援内容の再検討を行う必要性がわかった。

以上より，各項目 (ルール・リソース・リストレイン) について面接時に聞き取ることで，生徒の登校力についてのアセスメントが可能となり，支援内容について効果的な検討ができることが示唆された。

Table 1
生徒の特長と出席率について

生徒	特長	出席率
生徒 I	不登校・いじめに巻き込まれた経験あり。 精神病棟入院歴あり。	58.0% (高 1) ↓ 95.1% (高 2)
生徒 II	登校渋りの経験あり。 対人トラブルや SNS に関するトラブルあり。	95.9% (高 1) ↓ 96.8% (高 2)

Table 2
生徒 I・II の発言 (面接より)

項目	生徒 I の発言	生徒 II の発言
ルール	「ルールを守ることで自分を含めて皆が気持ちよく過ごすことができますと思います」	「ルールは守りたいけど…破ってしまう」
リソース	「人に優しくすることができるとし、友だちや家族、先生との関係もいい感じですよ」	「仲の良い友だちや気の合う先生はいるけど」「自分に良いところはない」
リストレイン	「落ち着いて行動はできるけど、落ち込んだ時立ち直ることが難しいかな」	「イライラしたら周りに当たってしまうことが多いです」
その他	「高 2 になって、母との関係もかなり良くなって、学校から帰ると温かく迎えてくれるようになりました」	「お母さんが学校に行けとうるさい」

草創期から活動するスクール・カウンセラーの自己像の変遷 —「育ちゆく黒子」という物語—

○能智正博 (東京大学)
津田容子# (東京大学)
太齋 慧# (東京大学)
綾城初穂 (駒沢女子大学)

小竹 栞# (東京大学)
大橋英永# (東京大学)
梁 瀛迪# (東京大学)

キーワード：スクール・カウンセラー，自己像，質的研究

問題と目的

本研究は、1995 年に始まった日本におけるスクール・カウンセラー (以下、SC) 制度の発展に伴う SC 像の変遷を、心理職個人の自己像という視点からたどり直そうとしたものである。学校で生じている様々な問題に対処すべく立ち上げられた制度であったが、SC の役割が当初から明確に定義されていたわけではなく、個々の SC は与えられた環境のなかで立ち位置を模索せざるをえなかったと思われる。本研究はベテラン SC の語りをもとにして、時代や社会の影響下で培われた SC の専門性の発達過程を明らかにし、日本における SC 制度の発展を、心理職個人の視点からたどり直すことを目的とする。

方 法

研究協力者はベテランの心理職 4 名 (A, B, C, D)。臨床心理士または公認心理師の資格があり、心理職としてのキャリアは全員 30 年以上、小中学校での勤務経験も 15 年以上である。全員女性で年齢は 60 代から 70 代。相互支援を目的とした自主グループに所属している。

SC としてのキャリアや仕事の魅力と困難、自主グループ体験と自らの課題等について、それぞれの協力者に 3 時間程度の半構造化・ライフストーリーインタビューが行われた。収集されたデータは逐語化され、著者間で共同したカテゴリー分析 (能智, 2011) が行われた。暫定結果は協力者を含む SC のグループに呈示され、その際のコментарがさらに分析に組み込まれた。

結果と考察

「黒子」役割の受け止め

制度開始時には、教員を立てる存在としての心理職を「黒子」というメタファーで表現する言説に接して、概ねそれを受け入れつつ現場に入る協力者が多かった。「黒子」って言われて、私は前に出ないっていうのはもう決めてました。【D】等、消極性が積極的に選ばれ、せいぜいのところ教師の行動のきっかけを作ることが自分の役割だったと言う(「動かす元は(私が)作ってたかもしれないけど、でも、すぐ動いたのは先生方【D】」)。

戸惑う「黒子」

「黒子」はふつういないことになっているのを演者に受け入れられているものだが、当初は「カウンセラーって一体何してくれるの？」っていうのが先生方も

わかってない” “先生たちは警戒してた(笑)。何見られるかわかんないっていうのがあった”【A】など、戸惑いや懐疑の目で見られる「黒子」だった。逆に問題を丸投げされるなど、過剰な期待が投げかけられて、「こんなところで何ができるんだろう？」みたいな、そんな感じ【D】といった体験もあったという。

共演する「黒子」

次第に教員との間で対話が成り立つようになると、教員の苦労への共感が高まると同時に、「いっしょに子どもを見ていくっていうスタンス【C】」という共通の立ち位置が意識されるようになる。その意識をもとに、「子ども同士をつなぐ」等の実践に結び付けられることもあれば、「先生方のエンパワーメントをしていこう」と言うように、先生への支援も活動の中心に位置づけられ始める。

外部の目をもつ「黒子」

現状では、「共演」しつつ心理職ならではの立ち位置で、現場に関わろうとしている協力者が多い。教員に対して「えっ、ちょっと違う？私とは違うんだけど」

【A】と違和感を抱き、「私はスクールカウンセラーで、学校の先生ではありません【C】」と自己呈示する場合もあれば、心理職だから気づくことやできることが強調されることもある。

「黒子」の個人差

以上のような「黒子」の変遷には個人差も大きく、入職した学校における、教員、児童生徒、保護者の態度等によって独特の動きが見られる。また、個々の心理職の価値観や経験に基づいて、自分なりの「黒子」の役割が構築されることもある。

総合考察

当初与えられた役割のように見える「黒子」は、演者を空気のように支える存在だったが、脇役として共演するようになり、その存在感を強めて、独自の立ち位置を見つけようとしたり見つけられたりするという流れが認められる。この変化には教員との対話性や同僚性の高まりが影響しており、SC 側と教員側の姿勢の相互作用が関係する。また SC の側には、教員組織に対して溶け込もうという志向性が当初強いが、溶け込むほどに独自性への意識も高まる、差異と同一性の弁証法が認められるように思われる。

引用文献

能智正博 (2011). 質的研究法 東京大学出版会

教職課程の大学生における教職志望と 教職自己肯定感、教職自己効力感への影響因 (1) —入学年度時の測定データにおける教職志望理由と大学での成績との関係—

○山崎勝之 (鳴門教育大学)

内田香奈子 (鳴門教育大学)

キーワード：教職自己肯定感、教職自己効力感、教職志望

問題と目的

急増する児童生徒の心理・行動上の問題や労働環境の悪化から、教員の休職率の増加や教員志願者が減少し、日本の学校教育は混迷の度を深めている。しかしこのような状況であっても、適応性を低めることなく教職を維持する教員もいる。そこには、レジリエンスの一端としての教職上の自己肯定感や自己効力感が重要な要因として機能していることが考えられる。その機能を向上させるためには、多忙な教員では難しく、大学の教職課程の段階から何らかの介入が必要となる。このための基礎研究として、教職志望度、教職自己肯定感、教職自己効力感の関係についての縦断的な研究を開始した。本研究では、入学年度のデータを利用して、教職志望理由や大学での成績を加えてその関係を明らかにする。

方法

調査対象者 地方の1つの教員養成系大学の1年次生を対象とし、2023年度と2024年度の入学生生のデータを利用した(105名と111名)。なお、成績との関係は2023年度の入学生データのみを利用している。

測定方法 <教職自己肯定感> 教職自己肯定感尺度を使用した。この尺度は、信頼性と妥当性は検証済みである(Yamasaki & Uchida, 2023; 横嶋他, 投稿中)。尺度は1因子構造で、全12項目7件回答法であった。<教職自己効力感> 教職自己効力感尺度を使用した。この尺度は、信頼性と妥当性は検証済みである(Yamasaki & Uchida, 2024; 横嶋他, 投稿中)。尺度は、3下位因子(授業運営, 生徒指導, 他者との協働)ならびにその全体得点からなり、各9, 8, 8項目(全体25項目)、7件回答法であった。<全般的自己肯定感> 全般的自己肯定感尺度を使用した。この尺度は、信頼性と妥当性は検証中である(山崎他, 準備中)。<教職志望度> 学校教員志望度を7件回答法で測定した。<教職志望理由と大学での成績> 入学時に教職志望の理由を自由記述で記載し、成績は1年次終了後に、合格科目数と単位数、不合格科目数と単位数、GPAを採取した。

実施手続き Microsoft Forms を用いてネット上で、所属学生のみが1回のみ回答できる方法で実施され、実施は1つの教室において行われた。

研究倫理上の配慮 本研究は、著者の所属する大学の研究倫理審査委員会の承認を得て実施され、研究の説明の後、参加者の研究参加と公表は同意のもと実施された。

結果と考察

尺度の内的整合性 尺度の α 係数は、.854~.954であった。

教職志望動機と他変数との関係 KJ法を駆使し、教職志望動機の分類を行った結果(Table 1)をもとに、特定でき人数の多かった動機(1, 2, 3, 5)の平均比較を行った結果(Figure 1)、一部に有意差が見られ、いずれの変数においても「出会った教員から好影響を受けた」動機で得点が最も高かった。

成績と他変数との関係 相関が高い成績変数の一方を選択した結果(修得科目数, 不合格科目数, GPA), 教職自己肯定感と教職志望度に低い有意な正相関が見られた。

今後は縦断的にFigure 2のモデル検証を進める。

Table 1

教員志望動機の分類

	人数	%
1. 過去に出会った教員から好影響を受けた	51	23.6
2. 子どもたちの今後の成長、生活、人生に貢献したい	43	19.9
3. 子どもの学びを高め、学びの楽しさを教えたい	35	16.2
4. 子どもが好きだから、子どもとかわりたいたい	4	1.9
5. 教えることが好き	10	4.6
6. 給与がよいなど、安定した生活が得られる	1	0.5
7. 親からの勧めや影響のため、親が教員のため	6	2.8
8. 自分の成長につながる	2	0.9
9. 部活で指導したい	5	2.3
10. その他(特定の動機のため、一般化できない)	2	0.9
11. 動機未記載	46	21.3
12. 教員は第1志望ではない	11	5.1

Figure 1

主要志望動機別の変数平均比較

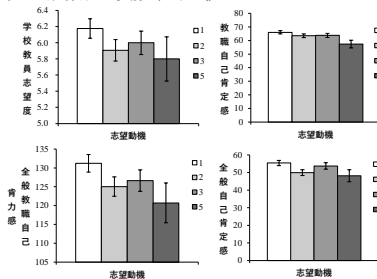
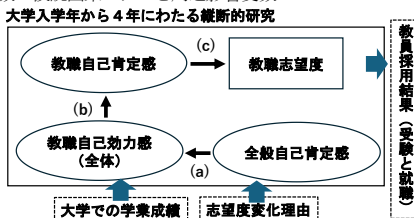


Figure 2

変数の仮説因果モデルと周辺影響変数



付記 本研究は、文部科学省教育研究組織改革分からの補助による。

教職課程の大学生における教職志望と教職自己肯定感、 教職自己効力感への影響因 (2)

—2 年間の縦断測定データにおける教職志望変化をもたらす要因—

○内田香奈子 (鳴門教育大学)

山崎勝之 (鳴門教育大学)

キーワード：教職自己肯定感，教職自己効力感，教職志望

問題と目的

急増する児童生徒の心理・行動上の問題や労働環境の悪化から、教員の休職率の増加や教員志願者が減少している現況が確認される。山崎・内田(2025, 本学会発表)は、将来的にこの問題へ介入するため、レジリエンスの一端としての教職上の自己肯定感や自己効力感の機能に注目し、多忙な教員ではなく、大学の教職課程の段階から介入の必要性を強調した。このための基礎研究として、教職志望度、教職自己肯定感、教職自己効力感の関係についての縦断的な研究が開始されている。本研究では、主として入学して2年目のデータ(一部1年目)を利用して、教職志望の変化の理由や教職志望度変化と自己肯定感(全般、教職)と教職自己効力感の変化の関係を明らかにする。

方法

調査対象者 地方の1つの教員養成系大学の2年次生104名を対象とした。前年度からの変化を見る場合、同学生の1年次のデータも利用した。

測定方法 山崎・内田(2025)とほぼ同様の方法を使用した。以下、簡単に説明する。

<教職自己肯定感> 教職自己肯定感尺度を使用(Yamasaki & Uchida, 2023; 横嶋他, 投稿中)。1因子構造, 全12項目7件法。<教職自己効力感> 教職自己効力感尺度を使用(Yamasaki & Uchida, 2024; 横嶋他, 投稿中)。3下位因子(学級・授業運営, 生徒指導, 他者との協働)ならびにその全体得点からなり, 各9, 8, 8(全体25)項目, 7件法。<全般的自己肯定感> 全般的自己肯定感尺度を使用。信頼性と妥当性は検証中(山崎他, 準備中)。<教職志望度> 学校教員志望度を7件法で測定。<教職志望の変化理由> 教職志望度が変化した理由を, 大学での成績, 履修, 指導状況, 学校等での体験, 教職の情報収集, 進路変更など計16項目により7件法で測定。

実施手続き Microsoft Forms を用いてネット上で, 所属学生が1回のみ回答ができる方法で実施された。回答は1つの教室において一斉に行われた。

研究倫理上の配慮 本研究は, 著者らの所属する大学の研究倫理審査委員会の承認を得た。実施の際は, 研究の説明の後, 参加者の研究参加と公表は同意の上で実施された。

結果と考察

尺度の内的整合性 各尺度の α 係数は, .854~.945。
教員志望度変化の理由 教員志望が向上, あるいは低下した理由について各上位5位までをまとめた(Table

1, 2)。両者に共通する理由は, 大学の教職関係の授業における興味関心の増加あるいは低下があげられた。

Table 1
教員志望が高まった理由 (1~5位)

	平均値
1 大学の教職関係の授業で教職に興味が増したから	4.93
2 身近に接した教員から良い影響や印象を受けたから	4.91
2 教員の子どもへの影響力の強さを知ったから	4.91
4 児童生徒が, 思っていたより良かったから	4.71
5 大学の教職関係の授業に積極的な参加ができたから	4.55

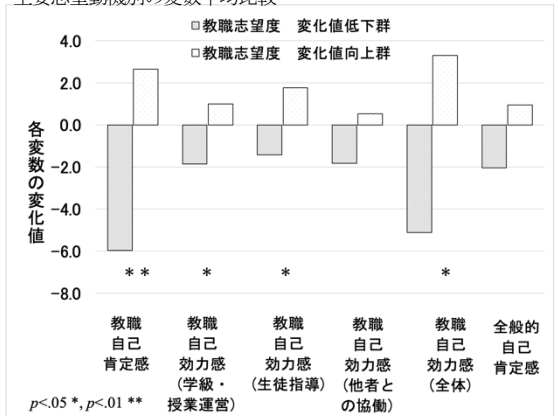
注) 2~4は教育実習, インターンシップ, ボランティアなどで学校での生活や活動を体験したとき

Table 2
教員志望が低まった理由 (1~5位)

	平均値
1 他の職業や進路への関心が出てきたから	4.65
2 書籍やインターネットなどから学校現場の悪さを知ったから	3.77
3 学校関係者(先輩や知人を含む)から学校現場の悪さについて聞いたから	3.68
4 大学の教職関係の授業で教職への興味が低下したから	3.65
5 教員採用試験に合格する自信が低下したから	3.65

教員志望度変化の高低にもたらず各変数の変化 前年度から教員志望度が向上した学生($n=17$)と低下した学生($n=28$)との間にある理由を検証するため, 各変数の1年次から2年次の変化値を従属変数とした t 検定を実施した。その結果, 教職自己効力感(他者との協働)と全般的自己肯定感を除き, 有意な差が確認され, いずれも教職志望度の変化値低下群より変化値向上群の方が高い値を示した。今後も更なる検証が望まれる。

Figure 1
主要志望動機別の変数平均比較



付記 本研究は, 文部科学省教育研究組織改革分からの補助による。

「仮面登校」の中学生の実態 —生活リズムと主観的な健康度との関連—

○木村文香 (共栄大学)
松岡靖子 # (川村学園女子大学)

酒井 朗 # (上智大学)

キーワード：学校不適応，不登校，生活リズム

問題と目的

本研究の目的は、「仮面登校」といわれる中学生の実態のうち生活リズムと体調の側面を検討することである。「仮面登校」は、「基本的には教室で過ごし、皆と同じことをしているが、心の中では学校に通いたくない・学校が辛い・嫌だと感じている子ども(毎日)」を指し、学校に通い続けながらも常に学校に馴染めないと感じている児童生徒のことである(日本財団, 2018)。不登校生徒に身体症状の訴えや、生活リズムの乱れが一定程度みられることは、文部科学省(2023)も報告しており、学校適応を考える上で無視できない要素である。本研究では生徒を、仮面登校を含む5タイプに分類し、仮面登校の中学生の生活リズムや主観的な健康度の実態を、他の群と比較しながら検討する。なお、仮面登校の生徒は、他の生徒よりも、学校で過ごすほぼ全ての時間をポジティブに評価していないこと、学校を「勉強する場所」と捉えていることが既に示されている(Kimura, Matsuoka, & Sakai, 2025)。

方法

調査方法

google formsを用いた質問紙調査のURLを学校経由で渡し、無記名で各自、回答してもらった。

実施時期

2025年3月上旬。

調査対象者

首都圏X自治体の公立中学校の全生徒340名。

調査概要

基本的な学校適応感と当該年度の欠席状況、生活リズム、体調を尋ねた。生活リズムは、いずれも平日の起床時刻、就寝時刻、朝食の摂取頻度を尋ね、体調は、頭痛、腹痛、めまい、吐き気、その他の体調不良の5つについて、感じる頻度を尋ねた。

結果と考察

仮面登校の生徒の抽出

5つの生徒タイプの抽出方法と内訳は、Table 1の通りであり、仮面登校群は、全体の7.4%であった。

各タイプの生徒の生活リズム

生活リズムの内、起床時刻と就寝時刻には、5群の間で有意な違いがみられたが(順に $\chi^2=81.85$, $p<.01$; $\chi^2=86.47$, $p<.01$)、朝食の摂取頻度については有意な違いは示されなかった($\chi^2=24.96$, $p=.20$)。しかし、起床時刻、就寝時刻については、5群の中で、仮面登校群、多欠席群、学校なじみ群のいずれも7時台に起床する生徒が6割以上と最も多い一方で、不登校予備

Table 1

生徒タイプの抽出方法と内訳

欠席状況	学校適応のうち「この学校が好きだ」への回答	340人中の%
仮面登校群	6日以下 「あてはまらない」 「あまりあてはまらない」	7.4%
多欠席群	7日以上29日以下 「あてはまる」 「少しあてはまる」 「どちらともいえない」	11.8%
学校なじみ群	欠席が6日以下 「あてはまる」 「少しあてはまる」 「どちらともいえない」	75.6%
不登校予備群	7日以上29日以下 「あてはまらない」 「あまりあてはまらない」	2.9%
不登校群	30日以上欠席	2.4%

群のみ、午前6時台に起床する生徒が最も多かった。就寝時刻は22時台から25時台(午前1時)に分散されていたが、仮面登校群、多欠席群、学校なじみ群の3群は23時台就寝が多く、不登校予備群は24時台の就寝が多かった。

各タイプの生徒の体調

体調については、体調不良全般について有意差が示され($F=7.40$, $p<.01$)、多重比較の結果、仮面登校群との有意差は不登校群との間で示された。不登校群の方が体調不良を感じる頻度が高いというものであり($p<.01$)、それ以外の有意差は示されなかった。

仮面登校の生徒の特徴

仮面登校の生徒は、起床時刻、就寝時刻、体調不良全般について、欠席日数の多寡に関わらず学校にポジティブな意識を持つ生徒と同じ特徴を持つことが示された。

以上のことから仮面登校の生徒は、生活リズムや体調といった見えやすいところからの見分けが困難であることが示されたといえる。生活リズムや体調に問題を抱えていないことは、学校に通い続ける背景につながることも考えられる。彼らを教室で見つけ、適切に対応するには、より詳細な対人関係や家庭での様子など、質的に実態を把握する必要があるといえる。

引用文献

- 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 https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt_jidou01-100002753_1.pdf
- 日本財団(2018). 不登校傾向にある子どもの実態調査報告書 https://www.nippon-foundation.or.jp/wp-content/uploads/2019/01/new_inf_201811212_01.pdf

付記

本研究は、共栄大学研究倫理委員会による承認を受けています(受付番号 20240008)。

教師の SEL に対する信念に関する検討

○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, 教師, 信念

問題と目的

教師は、ソーシャル・エモーショナル・ラーニング (Social and Emotional Learning, 以下 SEL とする) のプログラムの主要な提供者である。そのため、SEL に対する教師の態度や支援は、プログラムの採用、持続可能性に影響を与える可能性があると考えられている (Bowden, Lanning, Pippin, & Tanner, 2003 他)。ゆえに、教師の認識や判断に重要な指標となる教師の信念は、教育活動 (Pajares, 1992) 以外に、SEL の実施においても学校の準備状況の判断やプログラム遵守等の忠実性に影響するとされている (Brackett et al., 2012)。そこで本研究では、SEL のプログラムの効果の発揮に教師が重要な要素であることを踏まえ (Graczyk, Domitrovich, Small, & Zins, 2006), Brackett et al., (2012) が開発した教師 SEL ビリーフ尺度を用いて、SEL を実施した担任・副担任 (実践群) と実施しない教師 (統制群) による SEL の信念を検討する。

方 法

調査対象者 長期に SEL プログラムとして SST を実施する公立高校の教員 39 人。

手続き 2023 年 10 月～11 月に SST を 1 学年で実施し、質問紙による無記名式アンケート調査への回答を 10 月 (事前) と 12 月 (事後) に求めた。

調査内容 Brackett et al., (2012) の教師 SEL ビリーフ尺度を使用した。「社会性と情動の学習に関する指導に自信があります」「生徒に社会性と情動のスキルの指導を行うことに抵抗がありません」などの快適性、「生徒の社会性と情動のスキルを伸ばす方法を学ぶために、ワークショップに参加したいと思っています」「自分自身の社会性や情動を高めるためにワークショップに参加したいと思っています」などの参加、「我が校の校長は、生徒の社会性と情動の学習を促進する環境を作っています」「我が校には、子どもたちの社会性と情動のスキルの発達を支援する風土があります」などの風土といった 3 因子 12 項目、5 件法で構成されていた。なお、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

はじめに、欠損があるデータを除いた、SEL を実施した 1 学年担任・副担任 12 人 (実践群) と実施しない

他学年教員 15 人 (統制群) の事前の因子得点を比較したところ、全ての因子で統制群の得点が高かった。α 係数を算出したところ、.52～.78 の間であった。次に、事前事後で欠損がないデータを因子ごとに群と時期による 2 要因分散分析を行った (Table 1)。分析の結果、快適性は交互作用が有意となった ($p < 0.05$)。単純主効果を行ったところ、時期の単純主効果が見られたため多重比較を行った結果、実践群の事後が有意に高く ($p < 0.01$)、事後の得点は事前より高いことが示され、SEL 実施に対する自信は実践により高まったと考えられた。風土は、群の主効果が有意 ($p < 0.01$) であったため多重比較を行った結果、統制群は実践群より有意に高く ($p < 0.01$)、統制群の方が SEL 促進の学習環境作りやニーズに対応する等の認識が高いと考えられた。

以上より、1 学年で SEL を実施した担任・副担任の SEL への自信が、その後の 2・3 学年の教員には学校で SEL を実施する意義の理解、生徒のニーズに応じた SEL とその促進のための環境づくりの重要性といった信念につながった可能性が考えられた。今後も教師の SEL に対する信念の実態や発達段階等の検討が必要である。

Table 1
群と時期による二要因分散分析の結果

	10月		12月		群	時期	交互作用
	M	SD	M	SD			
快適性 実践	13.75	1.94	16.25	2.06	.06	19.77**	5.46*
統制	14.33	.96	15.11	2.26			
参加 実践	12.50	1.81	12.75	1.50	.06	.58	.06
統制	13.20	2.08	13.70	1.34			
風土 実践	12.00	1.15	11.50	1.73	15.18**	.27	.05
統制	13.50	1.27	13.30	1.34			

** : $p < 0.01$, * : $p < 0.05$

実践群 $n=4$, 統制群 $n=10$

引用文献

Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219-236.

付 記

本研究は、JSPS 科研費 JP23K02868 の助成を受けた。

教育実習が教員志望度に与える影響

○丸山真名美 (至学館大学)

鈴木学之 # (愛知教育大学大学院)

キーワード：教育実習，教員志望度，志望理由

問題と目的

近年，教員志望者の減少が問題となっている。その理由の1つとして，教育実習があると考えられる。

自身の経験からも教育実習を行った後に，教員になるとことをあきらめた学生が多くいる印象もあった。

このことから，教育実習が教員志望度にどのような影響を与えるか明らかにすることを本研究の目的とする。

方 法

調査対象者 東海地方の大学生で小学校にて教育実習を行った大学生で，実習前後の調査の両方に回答した31名のうち，回答に不備のなかった26名を分析対象とした。(男性：11名，女性15名)，平均年齢21.38歳 ($SD=0.57$)。

調査内容 ①教師効力感尺度(前原, 1994)：個人的教師効力感と一般的教師効力感を測定する。②教育実習不安尺度(大野木・宮沢, 1996) 授業実践不安と児童生徒関係不安の2つの下位尺度から構成される。③教員志望度と④その理由(自由記述)。教師効力感尺度と教育実習不安尺度は，「まったく当てはまらない：1点」から「非常に当てはまる：7点」の7件法で回答を求めた。教師志望度は，「なりたい：5点」から「なりたくない：1点」の5件法で回答を求め，志望の理由については，自由記述で回答をもとめ，著者2名でKJ法による分類を行った。

調査時期と手続き 令和6年度の教育実習前の5月と実習後(7月)に，実習の事前事後指導の講義の一部において調査を実施した。

結果と考察

まず，先行研究(西松, 2008など)で示されたように，測定尺度に性差が見られるかどうか t 検定を行った。その結果，実習前の志望度について有意傾向が認められ ($t(24)=1.79, p<.10$)，男性(平均=4.64,

Table 1
各尺度の実習前後の α 係数と平均, SD

		実習前			実習後		
		α 係数	平均	標準偏差	α 係数	平均	標準偏差
教師効力感	個人的教師効力感	.60	4.13	0.54	.71	4.23	0.61
	一般的教師効力感	.71	3.33	0.89	.87	3.28	1.01
教育実習不安	授業実践不安	.84	5.22	1.02	.81	4.54	1.01
	児童生徒関係不安	.91	3.52	1.50	.85	3.19	1.33
教員志望度	—	—	4.19	1.13	—	4.50	0.86

N=26

$SD=0.92$)のほうが女性(平均=3.87, $SD=1.19$)よりも実習前の志望度が高い傾向があることが示唆された。また，実習前の授業実践不安に関して有意傾向が示された ($t(24)=1.81, p<.10$)。女性(平均=5.52, $SD=0.82$)の方が，男性(平均4.82, $SD=1.16$)よりも実習前の授業実践不安が高い傾向があることが示唆された。

性差について実習前の教師志望度と授業実践不安のみに性差が示唆されたが，有意傾向であったため以下では，男女を込みして分析する。

Table 1に各尺度の実習前後の α 係数と平均および標準偏差を示す。

各尺度について実習前後で変化があるか対応のある t 検定を行って検討した。その結果，志望度に有意傾向，授業実践不安に有意差が示された。つまり，実習後に志望度が上昇する傾向があり，授業実践不安が軽減することが明らかになった。

志望度については，低下したものが3名，変化しなかったものが16名，上昇したものが7名であった。それぞれの志望度の理由を分析したところ，上昇したものは，教師以外の進路を考えていたり自身がないと実習前は思っていたが，実習を通してやりがいを感じたり教師にあこがれを持ったり，実習が楽しかったからという実習においてポジティブな経験をしていた。志望度が低下したものは，実習後に教師に向いているかわからなくなったという理由を述べていた。教師志望度を上げるためには，実習において，授業不安を払拭するような支援が必要だと考えられる。

付 記

本研究は，第2著者鈴木学之の令和6年度至学館大学卒業論文のデータの一部を再分析したものである。また，至学館大学の研究倫理審査委員会の承認を得て研究を実施した。

仲間からの承認を取り入れた授業実践は不登校予防につながるか —欠席状況による違い—

○五十嵐哲也 (愛知教育大学)
寺戸武志# (上越教育大学)

江角周子 (東京学芸大学)
福田博美# (愛知教育大学)

キーワード：不登校，予防教育，仲間からの承認

問題と目的

近年、不登校の急増の状況が見て取れる。これまで、我々は、不登校の予防的支援として、仲間からの承認を取り入れた授業実践を行ってきており、「学校に行きたくない気持ち」を低減させることが確認されている (五十嵐・江角・古村・寺戸・福田・下山・横地・杉山, 2025)。ソシオメーター理論に基づけば、自尊感情は、他者の反応を通じて所属環境の中での受容状態を肯定的に評価することによって高まるとされる (Leary & Baumeister, 2000)。そのため、仲間から認められている感覚は「自尊感情」を高め (西村・藤原・村上・福住, 2022)、学校での適応感が向上すると考えられる。しかし、そもそも不登校予防として効果があるとは、どのような様相を指すのだろうか。五十嵐・江角・古村・寺戸・福田・下山・横地・杉山 (2025) は、「学校に行きたくない気持ち」を測定する「不登校傾向尺度」 (五十嵐, 2015) を効果指標として測定している。ところが、こうした本人の自覚的な感情によってのみ登校への意識を測ろうとすることは、「学校には行かなければならないものだ」と感じながら急激に登校できなくなってしまう子どもの状態像を把握することができないなどの問題が指摘されている (五十嵐, 2015)。そこで、本研究では、寺戸・五十嵐・福田・江角 (2024) が開発した「子どもが示す不登校の予兆」も用いて多角的に検討することとした。

方 法

授業受講者ならびに調査協力者、授業実践者

A 県公立小学校 1 校の 6 年生 3 学級に通う 100 名 (男子 51 名, 女子 49 名) を対象とした。ウェイティングリスト・コントロールデザインを用いて実施することとし、2 学級を実践群、1 学級を待機群とした。授業実践者は、同じ学校の養護教諭であった。

授業および調査時期と調査手続き

実践群の授業は、20XX 年 9 月中旬に実施した。待機群の授業は、20XX 年 10 月下旬に実施した。調査は、全員が授業を受講する前、実践群の授業が終了して待機群の授業を実施する前、全員の授業が終了した後の計 3 回実施した。調査は Microsoft Forms を使用し、各学級において、調査協力者である担任教師の指示のもと、一斉に回答・回収された。

授業内容

五十嵐・江角・古村・寺戸・福田・下山・横地・杉山 (2025) をもとに実施した。具体的には、グループに分かれて仲間のよいところを付箋に書く作業を行った。全員が書き終わったら、それぞれのグループで付箋に書いたことを発表しあい、発表後に付箋をプレゼントしあうという時間を設けた。

結果と考察

分析するにあたって、石川・岩永・山下・佐藤・佐藤 (2010) に則り、実践群と待機群を合併して分析を行うこととした。その際、石川・岩永・山下・佐藤・佐藤 (2010) に則り、事後調査の時期については、ともに授業直後に相当する時期 (実践群: Time2, 待機群: Time3) とした。また、自己報告による登校状況については、自由記述において「休んでいない」など、明らかに欠席していないことを明記している記述が認められた。それらの回答を行った Time1 の 7 名, Time2 の 2 名, Time3 の 3 名については、「ほとんど休んでいない」に含めて集計することとした。その上で、対象者を「ほとんど休んでいない」と回答した者と、それ以外の回答を行った者に群分けし、それぞれを「欠席なし群」「その他群」とした。

以上の手続きを行った上で、群分けと時期によって不登校の予兆、不登校傾向、自己報告による登校状況がどのように異なるかを明らかにするため、反復測定分散分析を実施した。なお、自己報告による登校状況については、「欠席なし群」を 0、「その他群」を 1 とするダミー変数を用いて分析を実施した。その結果、享乐的な活動の優先傾向では、その他群で授業後の低減効果が認められた ($F(1, 78)=3.00, p<.10$)。また、心理的な不調傾向では、その他群で授業後の得点が高かった ($F(1, 78)=5.28, p<.05$)。一方、不登校の予兆については、進路・キャリア面の予兆において、授業後の低減効果が認められた ($F(1, 78)=5.82, p<.05$)。進路・キャリア面の予兆は、「落ち着いて将来のことを考えることができる」などの項目から成っており、将来展望が取り上げられている。自尊感情の高まりはキャリア意識の形成と関連することがすでに指摘されており (荒木, 2015)、本研究の結果と一致していると指摘できる。

付 記

本研究は、令和 6 年度愛知教育大学学長裁量経費の助成を受けた。

道徳不活性化と攻撃行動の形態及び機能との関連の縦断的検討

○渡邊健蔵 (文教大学)

濱口佳和 (筑波大学)

キーワード：道徳不活性化, 攻撃行動, 青年期

問題と目的

本研究では、青年期を対象に道徳不活性化と攻撃行動の形態及び機能との関連を縦断的に検討することを目的とする。道徳不活性化は、Bandura の社会的認知理論に基づき提唱された概念であり、自己制裁が活性化する上で必要な自己調整過程を不活性化することで攻撃行動を含む反社会的行動を促進するメカニズムのことを指す (Bandura, 1991, 2002)。Bandura により道徳不活性化が提唱されて以降、攻撃行動の形態もしくは機能との関連が実証されている (Bandura et al., 1996; Gini et al., 2015)。ただし、近年、攻撃行動の形態及び機能を組み合わせた研究が行われているにも関わらず (Marsee et al., 2011)、細分化された攻撃行動と道徳不活性化との関連は横断的な関連の検討に留まっている (渡邊・濱口, 2024)。更に、縦断的な関連はほとんど検討がなされていないことから、本研究では約 3 ヶ月の調査期間を設け、2 時点で調査を行い、道徳不活性化と攻撃行動の形態及び機能との関連について因果関係に迫った検討を行う。

方法

調査対象者

Time 1 及び Time 2 で回答した関東地方の高等学校 3 校に在籍する高校生 567 名 (男子: 305 名, 女子: 258 名, 不明: 4 名) が分析対象とされた。Time 1 で回答した者は、渡邊・濱口 (2024) で回答した者の一部である。本研究は、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。

調査内容

①学年, クラス, 出席番号, 性別, 年齢, ②渡邊・濱口 (2025) の日本語版道徳不活性化尺度, ③渡邊・濱口 (2023) の日本語版 Peer Conflict Scale (以下, 日本語版 PCS), ④谷 (2008) のバランス型社会的望ましさ反応尺度日本語版の「印象操作」

結果と考察

まず、渡邊・濱口 (2024) と同様に、日本語版 PCS の各下位尺度において、正規分布からの偏りが確認されたため、各値に 1 を加えた上で対数変換 ($\log_{10}(x + 1)$) を実施した。

次に、道徳不活性化と各攻撃行動 (能動的攻撃, 反応的關係性攻撃, 反応的外顯的攻撃) との縦断的な関連を検討するため、第一水準に Time 1 の道徳不活性化, 各攻撃行動, 印象操作, 第二水準に Time 2 の道徳不活性化, 各攻撃行動, 印象操作を設定し、変数間の双方向にパスを仮定した多母集団同時分析を実施した。

その結果、能動的攻撃に関しては、男子の場合、Time 1 の道徳不活性化から Time 2 の能動的攻撃へ ($\beta = .15, p = .002$), Time 1 の能動的攻撃から Time 2 の道徳不活性化へ ($\beta = .11, p = .019$) 相互に有意な正の関連が見られた。なお、女子の場合、Time 1 の能動的攻撃から Time 2 の道徳不活性化へ有意な正の関連 ($\beta = .12, p = .020$) が見られた (Figure 1)。次に、反応的關係性攻撃に関しては、男子の場合、Time 1 の反応的關係性攻撃から Time 2 の道徳不活性化へ有意な正の関連 ($\beta = .15, p < .001$) が見られた (Figure 2)。なお、反応的外顯的攻撃には関連が確認されなかった。

以上から、男子の場合、能動的攻撃を行うだけで攻撃行動を正当化する傾向を高めるだけでなく、攻撃行動を正当化する傾向が能動的攻撃を高めるため、能動的攻撃を行うことで罪悪感等の自己制裁が機能しなくなっていく可能性が示された。更に、男女間における道徳不活性化と攻撃行動との関連の違いを踏まえると、攻撃行動を正当化する傾向を高めるには男女間で必要となる攻撃行動が異なる可能性が示された。

Figure 1

道徳不活性化と能動的攻撃の縦断的関連

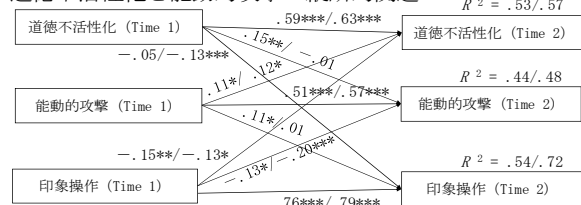
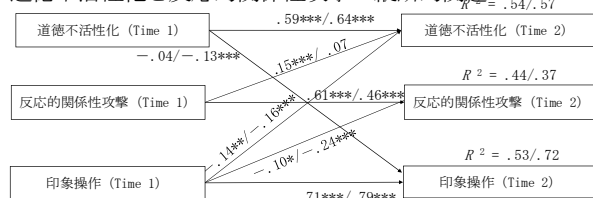


Figure 2

道徳不活性化と反応的關係性攻撃の縦断的関連



* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$
 注) それぞれ左から男子/女子で記載

付記

本研究は、JST 次世代研究者挑戦的研究プログラム JPM-JSP2124 の支援を受けた。

中学生がいじめの仲裁者となる径路とその後 —複線径路等至性モデリングを用いた時系列の分析—

○江見桐子 (東京大学大学院)

楊 柳蒼# (東京大学大学院)

キーワード：いじめ仲裁者、いじめ、質的研究

問題と目的

いじめの認知件数は Covid-19 後の令和 3 年以降、増加傾向にある (文部科学省, 2023)。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が困難である中、傍観者は高確率でいじめの現場におり、なかでもいじめに介入する仲裁者はいじめを鎮静化することができる為、いじめを抑止するキーパーソンとして理解できる。しかしながら、仲裁者としていじめに介入する生徒は 20%以下に限られており (Hawkins et al., 2001)、仲裁者の増加が今後の課題であると理解できる。校内での立ち位置が確立している者や、道徳心や共感性に富んだ者がいじめの仲裁者として行動する傾向にあることが明らかになっているが、仲裁者として被害者を実際に援助するまでの過程やアウトカムについては明らかになっていない。では、援助方法により仲裁者としての行動の理由は異なるのだろうか。また、援助行動による結果により、仲裁者の立ち位置は変わるのだろうか。本研究は、中学生がいじめの被害にあっている友人または他者を仲裁者として援助するに至るまでの過程とその後を質的に検討した。

方 法

調査対象者

本研究では、中学校在学中にいじめの仲裁経験がある 15 歳から 25 歳 ($M = 21.42$) の参加者 73 名 (男性 19 名、女性 54 名) を対象とした。

調査手続き

参加者の回答は Web 調査システムにて収集した。15 歳から 25 歳のモニターパネル 1000 名に対し仲裁経験の有無のスクリーニングを行ったのち、自由記述 26 項目に過不足なく回答された 73 ケースを分析対象とした。自由記述項目では当時の友人・教師との関係、被害者・加害者との関係、いじめに気がついたきっかけ、被害者への仲裁方法、援助後の影響と変化等について回答を求めた。

分析方法

本研究では、中学生が仲裁者としていじめを止める選択をし、行動に移した時間的変化を複線径路・等至性モデル (Trajectory Equifinality Model: TEM) を用いて分析した。複線径路・等至性モデルとは、人生径路の多様性と複線性を捉える質的研究法である。ケ

ースごとに自由記述の回答を時系列に配置された TEM 図を作成した後、仲裁者としての援助方法 3 通り (1: 教師へ報告, 2: 被害者をサポート, 3: 加害者にアプローチ) に統合した。

結 果

73 ケースのうち、仲裁者としての援助方法は 36 件が教師に報告, 25 件が被害者をサポート, 15 件が加害者にアプローチと, 3 通りに分かれた。援助行動によるいじめの解消率として、教師に報告した 36 件中 25 件 (72%), 被害者をサポートした 25 件中 11 件 (44%), 加害者にアプローチした 15 件中 11 件 (73%) でいじめが解決された。また、仲裁者が次のいじめの被害者となったケースは、教師に報告した仲裁者のうち 2 件 (6%), 被害者をサポートした仲裁者のうち 5 件 (16%), 加害者にアプローチした仲裁者のうち 4 件 (27%) だったことから、仲裁者が次のいじめのターゲットとなった援助方法は、加害者へのアプローチが最も高く、教師への報告が最も低いことがわかった。

加害者へアプローチした主な理由として、被害者への同情、仲裁者としての使命感、効率重視。被害者をサポートした主な理由として、被害者への同情、仲裁者としての使命感、被害者への仲間意識。教師に報告した主な理由として、被害者への同情、教師への信頼、仲裁者としての使命感であった。

考 察

いじめが解決されず、仲裁者がいじめの次のターゲットとなったにも関わらず、援助した被害者からのサポートがなかった場合、どの援助方法でも、援助後の仲裁者の心情はマイナスに変化し、今後のいじめに対して援助行動はしない、または、援助する対象を選ぶと回答したが、援助行動について友人や家族といった第三者に報告し、肯定的に受け止められたケースでは、いじめを目撃した際には、また同じように援助することを選択していたことから、周りからの肯定的なサポートが仲裁者のこれからの援助行動を促進させることが示唆された。また、教師に報告する援助方法は、仲裁者が次のいじめのターゲットとなるリスクが最も低く、いじめの解決率が高いため、援助方法として最も効果的であるといえる。

教員の異動後の適応を促進する要因の検討

○飯沼俊雄 (早稲田大学大学院)

河村茂雄 (早稲田大学)

キーワード：異動，教員の適応，教員組織

問題と目的

町支 (2022) は、教員の異動後の適応について、組織再社会化の観点から検討しており、異動後の教員組織の規範や価値観を受け入れ、新たな学校に合うやり方や考え方を習得する必要があることを指摘している。また、内山 (2019) は、学校ごとに求められるやり方や考え方が異なるため、異動後の学校や児童生徒に合うようにやり方を調整する必要があることを指摘している。このことから、異動のあった教員は、異動前後で学校システムや児童生徒への対応が異なることがあることを理解し、対応の仕方を調整することが重要であると推測される。

そこで、本研究では、異動後の教員を対象に半構造化面接を行い、質的データの分析から、異動後の教員の適応について探索的な検討を加える。

方 法

調査対象者

A 県 B 市 C 小学校, D 小学校, E 小学校, F 小学校の学級担任 4 名を対象とした。また、4 名はいずれも異動後 1 年の教員であった。

調査時期

調査は、20XX 年 3 月下旬～8 月に実施した。

調査手続き

第一筆者が、異動を経験した学級担任 4 名を対象に、異動をした 1 年後に半構造化面接を実施した。面接の前に、研究の意図や倫理的配慮、参加の任意性を説明し、承諾を得たうえで行った。調査では、異動のあった 1 年を想起するように依頼し、異動後の教員が対応を変化させる必要性をどの程度感じているか、また、変化の必要性を感じていた場合、どのように対応の仕方を調整したのかについて尋ねた。調査の時間は 1 人あたり 30 分から 60 分であった。面接の内容は箇条書きでカードに記述した。それを第一筆者と心理学を専門とする教員養成系大学の教員 2 名の合意のもと、KJ 法 (川喜田, 1967) を用いて分類した。

結果と考察

分析の結果、異動後の教員の適応の要因について、【異動前後のギャップの認識の受容】、【実態把握】、【セルフ・モニタリング】の 3 つの категория が抽出され

た。以下、category 毎に概観する。

異動前後のギャップの認識の受容

異動を経験した教員は、学校独自のカリキュラムや学習内容、協働の程度が異なる教員組織を認識していた。具体的には、「学校によって違いがあり、自分のやり方に合わせてもらうのは適切ではない」、「異動先の同じ学年の教員からは積極的に話しかけてくれない状況を鑑み、自分からコミュニケーションを図る必要性を感じた」といった語りから、異動前後の学校のギャップを認識して受容するプロセスが確認された。さらに、このギャップの認識と受容を経て、「これまでの経験を活かしつつ、異動先の方針等を教示されたうえで、自身の指導法などを調整した」、「ある種惰性で行っていた部分を見直す」といった内省がみられ、自身の対応を調整することで新たな環境に適応可能という認識に至る傾向が示された。

実態把握

教員は新たな学校環境の実態把握に積極的に努めていることが示された。これには、「不明な点は、一つ一つ質問し確認する必要がある」、「異動前後の比較において、共通点や相違点を必ず確認していた」、「前担当者に対応方法を尋ねる」といった行動が含まれる。これらの行動は、異動先の学校システムや担当する児童に関する情報を能動的に収集し、理解しようとする姿勢を反映している。

セルフ・モニタリング

教員は、自身の指導や対応について客観的な評価を得て、それを基に対応を調整するセルフ・モニタリングを行っていた。例えば、「前担任に授業中の発問方法や自身の対応について客観的な視点から評価してもらい、そのフィードバックに基づいた対応を試行する」、「特別支援学級在籍児童への対応について、担当教員に授業後に指導内容の説明を求める」、「助言を試しても必ずしも奏功するとは限らないため、自身に最適な対応方法を模索する」といった実践が報告された。これは、自身の行動を内省し、継続的に対応の調整を行う傾向を示唆している。

これらの要因は、河村 (2012) が指摘するように、担当学級や児童の実態と自身の指導・対応との最適化を図るために、実態把握や実践遂行、評価という一連のサイクルを効果的に展開することの重要性を裏付けていると考えられる。本研究は限られた対象者への調査であるため、今後はより多くの異動を経験した教員から調査を行う必要があると考えられた。

SOS の出し方教育における地域連携モデルの効果検証

○江畑慎吾 (中京学院大学)
松本拓真 (岐阜大学)

大谷和大 (北海道大学)
鈴木修斗 (北海道大学大学院)

キーワード：SOS の出し方に関する教育，援助要請，地域連携

問題と目的

わが国において、子どもの自殺は社会問題化しており、児童生徒の自殺対策は最重要課題の 1 つと言える。欧米を中心に開発された自殺予防プログラムとは異なり (e.g., Aseltine et al., 2007), 本邦では SOS の出し方に関する教育 (以下, SOS 教育と表記) の実施が推奨されている。SOS 教育とは、心理的負担を感じた際の対処法を学び、周囲に援助要請できる力を身につけることを目的とした集団心理教育である (文部科学省, 2018)。児童生徒の自殺予防として期待されている SOS 教育は、エビデンスを伴うプログラムが存在しないという大きな課題を抱える一方、近年では、新井・余川 (2022) や江畑・松本他 (2024) のよう、実際の介入データに基づく SOS 教育の効果が少しずつ蓄積されてきている。

なお、子どもの自殺の要因は多岐にわたっており、自殺予防教育は学校だけがその責務を担うものでない。また、義務教育終了後に自殺者数が増加すること (警察庁, 2025) を考慮すれば、学校と自治体が連携を図り、地域における包括的な自殺予防教育の実施が求められる。ただ、江畑・富田他 (2024) が実施した SOS 教育に関する調査を概観すると、自治体の専門職と連携した SOS 教育を実施している学校は極めて少ない。そこで、本研究は、SOS 教育における地域連携モデルのプログラムを作成し、その効果を検証することを目的とする。

方 法

調査対象者

A 県 B 市にある公立中学校 2 校に在籍する中学 1 年と 2 年生の計 433 名が本プログラムに参加した。

研究デザイン

生徒は、所属する学級ごとに先にプログラムを受講する先行群、先行群への介入後に同じプログラムを受講する待機群に割り付けられた。そして、質問紙調査が、介入前、先行群にプログラムを行った 10 日後、待機群への介入をした 10 日後、両群に対して実施された (全 3 回)。

効果指標

悩みの程度、相談回数、相談行動尺度、援助要請認知尺度 (中学生・高校生版)、友人援助自己効力感尺度、子ども用抑うつ評価尺度、相談に関する知識が効果指

標として採用された。

プログラム内容

プログラムは、全 2 回で構成された。1 回目はストレスマネジメント教育や相談のメリットを学習する内容が社会福祉士の資格を有する B 市の職員により実施された。2 回目は、友人へのサポート方法を学ぶことを目的とし、各学級の担任教師が授業を実施した。なお、両プログラムともアニメーション動画^{脚注 1)}が教材として使用された。

結果と考察

群 (介入群・待機群) を独立変数、プログラム実施後の各尺度得点を従属変数とした共分散分析を実施した。その結果、相談に関する知識にて、先行群と統制群の間で有意差が確認された ($F(1) = 27.94, p < .001$)。一方、他の尺度については、有意差は認められなかった。また、相談に関する知識を介して、各尺度に及ぼす影響を構造方程式モデリングにより検討を行った。結果、相談に関する知識は抑うつを抑制し ($\beta = -.08, p = .04$)、友人援助自己効力感を促す ($\beta = .18, p < .001$) ことが分かった。

本プログラムの効果については、限定的な効果が示唆されるに留まったものの、参加した生徒からは、「地域にも相談先があるということを知った」等の感想が多く寄せられた。こうした知識の獲得は、抑うつ症状が強い生徒にとって、安心感に繋がった可能性が推察される。このような結果も踏まえると、学校と家庭以外の居場所や相談先を伝えることは、SOS 教育に自治体の専門職が参画する大きな意義と言えよう。児童生徒の心を取り巻く環境はより多様化、複雑化する中、学校と地域が連携した SOS 教育のさらなる推進が期待される。

脚注 1：動画は、悩みを抱える主人公が友人のサポートを受け、相談することで気持ちが楽になるストーリーで構成されている。なお、本動画は革新的自殺研究推進プログラム (R4-1-2) の助成を受け作成された。

引用文献

新井 雅・余川 茉祐 (2022). 小学生に対する援助要請に焦点を当てた心理教育プログラムの効果研究—自殺予防教育への示唆—教育心理学研究, 70(4), 389–403.

高校生のメンタルヘルスの経時変化 —2021~2024 年の継続調査に基づく精神的負担の緩和要因の探索—

○塚本浩貴 (東京成徳大学高等学校)

今井梨乃 # (東京成徳大学高等学校)

キーワード: コロナ禍, STAI, FCV-19S

問題と目的

臨時休校や部活動の停止など、コロナ禍に教育現場で講じられた制限措置は、子どもたちの心身の成長に多大な影響を及ぼしたと考えられる。2023 年 5 月には感染症関連法令が改正され、コロナ禍は一定の収束を迎えたが、当時の経験が子どもたちの心に残した影響を検証することは、有事における対応だけではなく、平時の心理支援の在り方を見直すうえで重要である。

本研究では、2021 年から毎年、状態-特性不安尺度 (STAI) と新型コロナウイルス恐怖尺度 (FCV-19S) を指標として、東京都内の高校生を対象に精神的負担を継続的に測定してきた。この調査を通じて、高校生のメンタルヘルスを把握し、子どもの精神的負担を緩和する要因を明らかにしたい。

方法

実施期間 2021 年より毎年 10 月あるいは 11 月

調査対象 東京都内 私立高校 1 校 全生徒 約 1200 名

有効回答数 2021 年 $n = 134$, 2022 年 $n = 476$

2023 年 $n = 509$, 2024 年 $n = 484$

※ 調査実施にあたって、学校長等に趣旨を説明し、承認を得た。回答者には、個人情報収集されず、データが研究に利用されることなどを説明した。

- 調査項目**
- a. 属性情報 (学年・性別など)
 - b. 日常生活 (睡眠・食事・ICT 機器など)
 - c. 人間関係 (家族・友人との関係など)
 - d. 状態-特性不安尺度 (STAI)
 - e. 新型コロナウイルス恐怖尺度 (FCV-19S)

結果と考察

心理尺度である STAI は、測定時にどの程度不安を感じているかを反映する状態不安 (A-State) と、普段どの程度不安になりやすいかを表す特性不安 (A-Trait) に区別される。

本研究で得られた STAI スコアを先行研究のデータと比較するために、A-State および A-Trait それぞれについてスコアの平均値を年ごとに Figure 1 に示す。清水・今栄は、大学生 300 名を対象として、平常時と試験直前を比較した (清水・今栄, 1981)。その結果、A-State は状況によって大きな差を生じたが、A-Trait は状況によらず、ほぼ一定の値だった。

図中に色で示した STAI の評価規準 (姫野 他, 2005) によれば、本研究で得られた高校生の A-State は依然として IV (高い) 水準であるものの 4 年間で低下しており、III (普通) の水準に近づいている。A-Trait は、わずかに低下してきたが、そのスコアは未だ IV (高い) 水準範囲のうちでも相当程度に高い。A-Trait が先行研究のデータと比較して IV (高い) 水準にある理由として以下の 4 つの可能性が挙げられる。

- ① 調査対象の特性
- ② 年齢の差異 (高校生/大学生)
- ③ 時代の差異 (1970 年代半ば/2020 年代前代)
- ④ コロナ禍の影響の有無

一方、STAI と異なり COVID-19 に対する恐怖を直接定量する FCV-19S は、4 年間で大幅に低下してきた。スコアの値は 2023 年 11 月よりも 2024 年 11 月の方がわずかに上昇しており、FCV-19S スコアはコロナ禍の収束とともに下げ止まったと思われる。

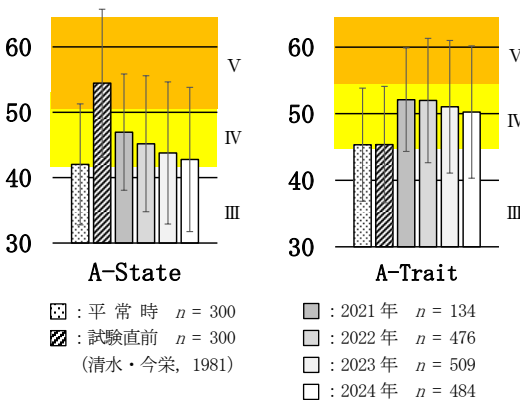
以上のことから、調査対象の A-Trait が IV (高い) である理由は④以外である蓋然性が高い。今後、調査対象を拡大して他の対象群のデータと比較することで上記の理由が①②③のどれなのかを明らかにしたい。

引用文献

清水秀美・今栄国晴 (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), 348-353. <https://doi.org/10.5926/jjep1953.29.4.348>

姫野千恵美・中澤浩子・濱田聡子・池田浩己・北尻雅則・山下敏夫 (2005). めまい患者における State-Trait Anxiety Inventory (STAI) の検討 Equilibrium Research, 64(4), 225-232. <https://doi.org/10.3757/jsr.64.225>

Figure 1
STAI スコアの経時変化



学級担任による計画的・継続的な傾聴的会話が 児童の援助要請態度に与える影響に関する研究

○濱元徹美 (東京都公立小学校)

飯田順子 (筑波大学)

キーワード：傾聴的対話, 援助要請, 担任教師

問題と目的

近年, 多くの小学生が不安や悩みを抱え, いじめや不登校の問題が深刻化している。こうした現状を受けて, 国はスクールカウンセラー (SC) の配置など, 学校におけるメンタルヘルス支援の体制強化を進めているが, 実際に SC に相談する児童は依然として少なく, 自発的に他者に助けを求める力である「援助要請」の未発達が課題とされている (Newman, 1991; Ryan & Pintrich, 1998)。援助要請を促進するためには, 日常的に関わる学級担任による働きかけが重要であると考えられる。特に, 学級担任が児童に対して計画的かつ継続的に傾聴的な会話をを行うことは, 児童が安心して悩みを打ち明ける土台を築くうえで有効である可能性がある。そこで本研究の目的は, 学級担任による計画的・継続的な傾聴的会話が児童の援助要請態度に与える影響を検証することとする。

方 法

調査対象者 介入群は第一筆者が所属する公立小学校 3 年生 31 名, 統制群は同じ学校の隣の学級の 3 年生の 31 名と近隣の公立小学校 3 年生 59 名の合計 90 名。

手続き 介入群と統制群を設定し, 介入群では担任が月 1~2 回, 1 人 5 分程度の傾聴的会話を実施した。会話は教室で個別に行った。介入は 6 月末から 11 月末まで 3 回繰り返した (全員の面接が終了後, 最初の児童に戻る。) 面談で気になった内容や, 介入期間中に学級で起きたことを記録した。介入に先立って, 所属機関の研究倫理審査の承認を得た (第東 23-8 号)。

傾聴的会話の介入の手続き 面談の際は, ①健康面, ②生活面, ③学習面, ④人間関係, ⑤その他の 5 項目に沿って, 5 分間, 傾聴的会話をを行った。内容は肯定的に受け止め秘密を守り, 指導は控え, 最後に相談を促す言葉をかけて会話を終えた。

質問紙の構成 ①教師に対する被援助志向性 (水野・永井, 2018, 5 項目, 6 件法), ②ソーシャルスキル尺度 (河村, 2001, 配慮スキル 5 項目, かかわりスキル 5 項目, 計 10 項目, 4 件法), ③小学生用短縮版学級風土質問紙 (伊藤, 2009; 学級活動への関与 5 項目, 学級内の不和 5 項目, 学校への満足度 4 項目, 自然な自己開示 4 項目, 学習への志向性 4 項目, 規律正しさ 4 項目, 計 26 項目, 5 件法), ④個人属性 (2 項目), 合計 43 項目を実施した。

結 果

介入群と統制群のデータを用い, 二要因の分散分析を行った結果, いずれの指標においても交互作用は見られなかった (Table 1)。かかわりスキルと学級への関与では群の主効果が見られ, 介入群の得点が統制群より有意に高かったが, 介

入効果とは言えない結果であった。次に, 介入群のデータを用い, 時期ごとの変化を一要因分散分析で検討した結果, 教師への援助志向性では時期による有意差が見られ, 1 学期の介入で得点が上昇し, 夏休みに低下し, 2 学期介入再開後, 再度上昇した。その後は, 介入をやめても上昇した得点が維持された。

介入群の児童の相談内容の記録と, 学級の様子の記録では, 児童の相談内容において自己開示が増えていくこと, 発話の量が増え内容の幅が広がっていくことが示された。また, 気になる行動が見られ指導することが多くなりがちな児童に対しても, 継続的な会話の機会があることによって, 自然な対話や成長の確認ができ, 児童の個性理解や適切な関わりにつながることを示唆された。

考 察

定量的分析からは, 傾聴的会話を継続することで, 困ったときに担任教師に相談するという認知的枠組みが形成されていくことが示唆された。また, 話をする機会が定期的にあるため, 相談しやすい環境づくりや, 児童が自分のことを人に話すトレーニングになると考えられた。会話を継続的に行うことで, 児童の近況を知ることができ, 予防的なアプローチにつながる可能性もあり, 本研究の介入は 1 つの教育相談の方法として有効であると考えられた。ただし, 統制群との比較において交互作用が見られなかったことから, 介入群・統制群ともに対象学級数を増やし, 効果を再検討する必要がある。

Table 1
各変数の平均・標準偏差と分析の結果

	統制群		介入群		時期	群別	交互作用
	事前	事後	事前	事後			
教師に対する被援助志向性	23.79 (7.29)	24.18 (7.40)	23.94 (4.11)	24.97 (4.18)	1.23 (0.10)	0.14 (0.00)	0.25 (0.02)
配慮スキル	15.18 (4.80)	15.86 (4.79)	16.87 (2.92)	16.87 (2.31)	0.47 (0.00)	3.14 (0.03)	0.47 (0.00)
かかわりスキル	13.93 (4.64)	14.29 (4.60)	15.81 (2.88)	16.58 (2.43)	1.89 (0.02)	7.31** (0.57)	0.25 (0.00)
学級への関与	13.61 (5.08)	14.49 (4.54)	15.90 (2.24)	15.32 (2.70)	0.10 (0.00)	4.06* (0.03)	2.48 (0.02)
学級内の不和	9.86 (4.07)	10.38 (4.01)	10.32 (3.29)	9.81 (2.79)	0.00 (0.00)	0.01 (0.00)	1.27 (0.01)
学校への満足度	12.64 (3.84)	13.35 (3.70)	12.84 (2.21)	13.42 (2.22)	2.67 (0.02)	0.51 (0.00)	2.67 (0.02)
自然な自己開示	10.37 (4.24)	10.99 (4.19)	11.55 (2.67)	12.19 (3.01)	2.08 (0.02)	3.00 (0.02)	0.00 (0.00)
学習への志向性	11.99 (3.87)	12.24 (3.39)	12.52 (1.91)	12.42 (2.75)	0.05 (0.00)	0.35 (0.00)	0.23 (0.00)
規律正しさ	12.49 (3.84)	12.52 (3.34)	12.68 (1.82)	12.97 (2.20)	0.18 (0.00)	0.31 (0.00)	0.13 (0.00)

注) () は標準偏差 * $p < .05$ ** $p < .01$

子どもの語りから見る高等学校への適応

○丸山香織 (長岡市立関原中学校)

キーワード：高校生の適応, 高校生の語り, TEM

問題と目的

高校進学は、子どもたちにとって多様な進路選択が始まる段階であり、学校種や学力差が心理社会的発達に影響を与える。高校生の適応の要因を明らかにするには、個人差や発達の軌跡を検討する必要がある。本研究では、高校生の語りに着目し、高校生活に関わる環境や経験を高校生がどう意味づけ、どのように適応し成長していったのかを明らかにすることを目的とした。

方法

調査対象者 在籍期間が2年間以上の高校生で、研究協力の同意が得られた12名(男性7名, 女性5名)であった。内訳は、普通科の全日制課程, 定時制課程, 通信制課程のいずれかに在籍する者であった。

手続き 事前に質問項目を伝え、半構造化インタビューを行った。語りの分析にあたっては、複線径路等至性モデル (Trajectory Equifinality Model: TEM) を用いた。

結果

各調査対象者の語りに基づいて、TEM図を12枚作成した。Figure 1は対象者Aの、Figure 2は対象者BのTEM図の一部である。『高校を卒業する』を等至点(個々人がそれぞれ多様な径路を辿っていたとしても、等しく到達するポイント (Equifinality Point: EFP))とし、ある選択によって多様に分かれていく地点(分岐点 (Bifurcation Point: BFP)), ほとんどの人が経験せざるをえない地点(必須通過点 (Obligatory Passage Point: OPP))を、時系列に沿って検討した。その結果12枚のいずれのTEM図においても、「受験校を選択 (OPP)」から「自分なりに折り合いをつけながら、卒業まで高校生活を継続する (OPP)」までが示された。

考察

12名のTEM図の共通点や類似点を検討した。また、等至点に至る過程でのやりがいや人間関係などの危機とそれへの対処について、12名の径路をまとめてFigure 3に示した。

第一に時系列に着目したところ、「第Ⅰ期: 高校準備段階」, 「第Ⅱ期: 高校初期」, 「第Ⅲ期: 高校中期」, 「第Ⅳ期: 高校後期」の4期に区分できることが示された。

「第Ⅰ期: 高校準備段階」では、「受験校を選択」に際し、親の考えや自分の成績と目標校が求める成績の差などを総合的に判断した上で「高校受験をする」。「第Ⅱ期: 高校初期」では、「高校に入学することにより」, 「部活動・生徒会の選択」や「クラスの間関係の不安」などの共通した経験において、様々な揺れやギャップを抱きながらも、折り合いをつけていった。「第Ⅲ

期: 高校中期」では、様々な個別でユニークな経験を積み重ね、「第Ⅳ期: 高校後期」では、意に沿わない部分を含みながらも、「自分なりに折り合いをつけて、卒業まで高校生活を継続する」姿が浮かび上がった。

第二に対人関係に着目したところ、高校生は友達や教師、親や兄弟姉からの存在や働きかけを受けて、それぞれの選択や径路は異なるが、意に沿わない事象に対して、自ら納得できるように調整し、自分なりに折り合いを付けていたことが示された。

Figure 1
対象者 A の TEM 図

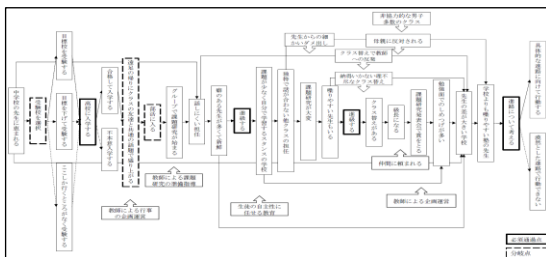


Figure 2
対象者 B の TEM 図

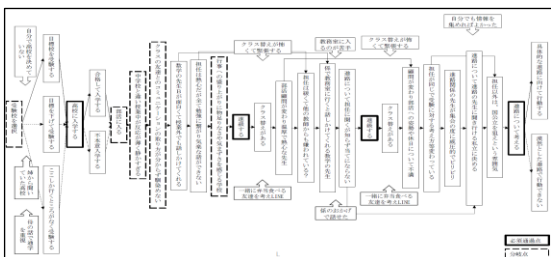
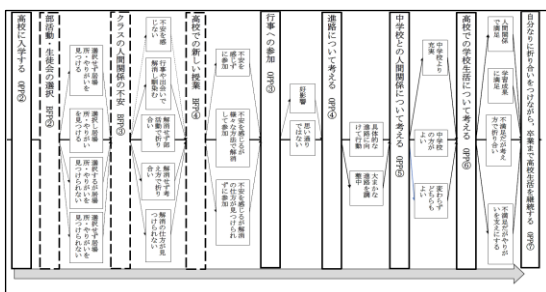


Figure 3
12名の径路の TEM 図



進学希望の高校 3 年生の自律的動機づけ要因とキャリア意識の関連 —「とりあえず進学」をめぐる理論に関する実証的アプローチ—

中島 剛 (帝京大学)

キーワード：自律的動機づけ，とりあえず進学，自己調整学習

問題と目的

大学全入時代を背景に、明確な目標が定まらないまま進学先を決めようとする姿勢は、「とりあえず大学だけは出ておきたい」という進学動機と無関係ではない。現状では、「とりあえず進学」という進路観がどのような学習習慣と関連付けられるか等、未解明な点が多く、大学全入時代における現実味のない進路観に基づく移行過程で生じるキャリア形成面の問題について、十分な実態解明には至っていない。大学等中退者は卒業者に比べ、離学から就業までの期間が長くなるだけでなく、無業期間の長期化傾向 (労働政策研究・研修機構, 2015) を鑑みれば、就学意識の乏しい進学者に対する有効な進路指導の方法やキャリア支援策を検討することは、大学の人材輩出機能という側面においても重要である。

そこで、「とりあえず大学に進学したい」という曖昧な目的意識を希薄な就学意識の一形態と捉える本研究では、増大する無目的な学生層 (労働政策研究・研修機構, 2006) に対する進路指導やキャリア教育の在り方を考察するための基礎資料として、Figure1 の概念構造を明かすことを主目的とする。

方 法

調査対象者

高校から大学への移行段階では、学習空間だけでなく生活環境も大きく変わることが多い。そのため、高校在学時から大学入学後までの発達的变化を厳密に捉えるには縦断的調査デザインが望ましい。

本研究では、関東圏 (県立 1 校・私立 1 校) と近畿圏 (府立 1 校・私立 1 校) の計 4 校の高校 3 年生を対象に、3 回の縦断的アンケート調査を実施して得たうちの 2 時点のパネルデータを使用する。

なお、進路が決まる事前 (T1) における「とりあえず大学進学しようと思う」という意識 (4 ランク) でグループ分け (とりあえず進学高群・とりあえず進学低群) を行う。

結果と考察

高校 3 年生の 2 時点パネルデータを用いた検討により、①大学進路の選択機会を通じた自己効力感の上昇により職業キャリア意識が高まる傾向、および、②大学進路を自己決定する者ほど主観的幸福感が高まる傾

向が認められた。

とりわけ、「とりあえず進学」意識差での群間比較を行った本研究では、進路選択過程における心理プロセスの違いも確認した。まず、とりあえず進学低群では、現実的な進路観に基づく目標設定が職業キャリア意識の醸成に寄与しており、いかにして早期就職意識化を図るかが進学後の学習動機づけへの鍵になると考えられた。また、「周囲の期待に応えるため」という進路・目的意識が主観的幸福感を高める点も固有の性質であった。

Figure 1

本分析における変数間の相関図

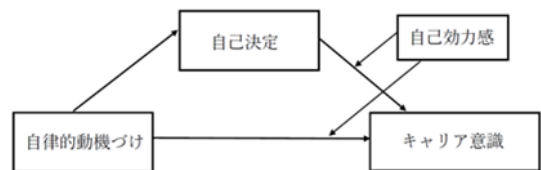


Table1

高校 3 年 6 月 (T1) と高校 3 年 12 月 (T2) の *t* 検定の結果

	T1		T2		t 値
	M	SD	M	SD	
1 自律的動機づけ	1.76	1.50	1.95	1.13	2.06**
2 自己効力感	2.76	0.90	2.81	0.91	1.72
3 自己決定	2.44	0.88	2.71	0.92	2.51**
4 職業キャリア意識	2.47	1.17	2.78	1.20	4.98**
5 主観的幸福感	3.37	0.79	2.44	0.75	-32.27**

引用文献

- 労働政策研究・研修機構 (2006). 大学生の就職・募集採用活動等実態調査結果 II 「大学就職部/キャリアセンター調査」及び「大学生のキャリア展望と就職活動に関する実態調査」 『JILPT 調査シリーズ』, No. 17.
- 労働政策研究・研修機構 (2015). 「大学等中退者の就労と意識に関する研究」 『JILPT 調査シリーズ』, No. 138.

援助要請意図を高める要因の検討

○植村慧央 (兵庫教育大学大学院)

森本哲介 (兵庫教育大学)

キーワード：援助要請意図, 相談行動, 中学生

問題と目的

近年, 学校現場において, 心理的な困難や問題を抱えた個人が周囲に援助を求める行動 (援助要請) の重要性が高まっている。中学生においては, 専門家よりも友人に相談する傾向があり (水野・石隈, 1999), さらに悩みが大きいほど友人に相談する傾向があることが報告されている (山口・水野・石隈, 2004)。しかし, 友人は相談相手であると同時に相談したいけれどもできない相手でもあることが示唆されている (永井・新井, 2005)。先行研究では, 援助要請の実行と回避における利益とコストの予期が, 援助要請意図に影響を与えることが示されているが (永井・新井, 2007; 永井・新井, 2013), 利益とコストの予期がどのような心理的特徴と関連しているかについては検討された研究は少ない。そこで本研究では, 援助要請の実行と回避における利益とコストの予期に影響を与える心理的要因を明らかにし, 援助要請意図を高める影響過程を検証することにより, 学校における援助要請促進のための実践的示唆を得ることを目指す。

方法

調査対象者

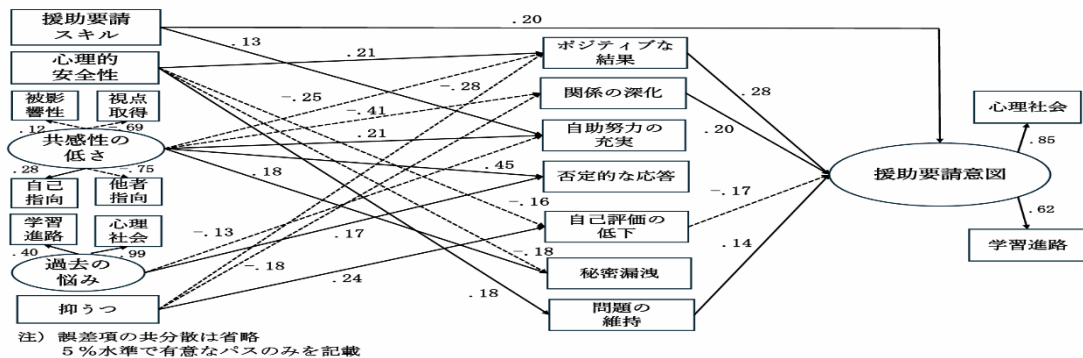
公立中学校の 1 - 3 年生の生徒 271 名 (男子 139 名, 女子 128 名, その他 4 名)

調査内容

(1) 基本属性：学年, 組, 性別。(2) 過去の悩み経験。(3) 援助要請意図 (永井, 2005) 2 因子 11 項目, 5 件法。(4) 相談行動の利益・コスト (永井, 2008)

Figure 1

共分散構造分析の結果



に永井・鈴木 (2018) の項目を加えた 8 因子 30 項目, 5 件法。(5) 援助要請スキル (本田・新川, 2023) 1 因子 12 項目, 5 件法。(6) 心理的安全性 (森本他, 2022) 1 因子 5 項目, 5 件法。(7) 抑うつ (村田他, 1996) 2 因子 18 項目, 3 件法。(8) 共感性 (鈴木・木野, 2008) 5 因子 24 項目, 5 件法。なお, 調査には今回の分析に使用しない項目も含まれたが, 本発表では省略する。本研究は所属機関の研究倫理委員会の承認を得た (承認番号 2024 - 62)。

結果と考察

生徒 271 名のデータについて, 使用した各尺度の因子得点を算出した。先行研究を基に学級の要因としての心理的安全性, 個人要因としての援助要請スキル, 共感性, 抑うつ, 過去の悩みが相談行動の利益・コストに影響を与え, 援助要請意図へと至る仮説モデルを設定し, 共分散構造分析によって検討した。分析の結果を Figure 1 に示す。適合度指標は GFI=.922, AGFI=.867, CFI =.925, RMSEA=.064 であった。

援助要請の実行における利益と回避におけるコストが援助要請意図と関連を示しており, これは先行研究と概ね同様の結果といえる。心理的安全性が実行の利益に正の関連を示しており, 共感性や抑うつが実行の利益に負の関連を示していた。学級の中で心理的安全性が得られることで助けを求めやすくなり, 共感性の低さや抑うつによって助けを求めるメリットを感じにくくなることが示唆された。以上のことから教育実践の場において, 援助要請スキルを身に付けさせるとともに, 心理的安全性や共感性への介入が援助要請実行の利益を刺激することで, 援助要請意図を高められる可能性が示された。

素点を用いた DTF 検出法における集団間の平均値差補正に関する研究 —素点に基づいたシミュレーション研究を通じて—

○熊谷龍一 (東北大学)

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: differential test functioning, differential item functioning, sum scores

問題と目的

特異項目機能 (differential item functioning, DIF) をテスト全体に拡張した概念として, DTF (differential test functioning) がある。Sakamoto & Kumagai (in press) では, 素点を用いた DTF 指標 (Index S) の提案を行った。またそこでは, DTF の影響がある場合に 2 集団間の平均値差から Index S を減算することで, 補正を行うことも提案している。Index S の検証については, シミュレーションデータによる研究が行われてきたが, この時のデータ発生には IRT モデルが利用されている。この際の課題として, IRT モデルによるシミュレーションでは, 平均値差の補正に関する検討が難しいことが挙げられる。そこで本研究では, 素点に基づいたシミュレーションを行うことにより, Index S の補正について検討を行うことを目的とした。

シミュレーション手続き

1. 素点 (合計点) の母集団分布の設定

2 つの集団の素点において, ベータ二項分布を母集団分布と設定した。ベータ二項分布は a , b の 2 つの母数によりその形状と期待値・分散を設定できる。この時点で 2 つの集団の「①母集団平均値 (期待値) の差」を計算することができる。

2. 素点 (合計点) の発生

ベータ二項分布に従う乱数により, 各集団の素点データを発生させる (例えば, 各集団 500 個)。このデータにより, 「②標本の集団平均値差」を計算することができる。

3. 正誤 (0-1) データの発生

各受験者において項目数分の 0 ベクトルを作成し, その中から重みづけ無作為抽出により, 素点 (合計点) の数だけ 1 に変換する。その際の重みづけとして, 項目 1 から 4 は (0.2, 0.4, 0.6, 0.8) とした。項目 5 以降はその重みを繰り返して利用する。このため全項目数は 4 の倍数とした。

4. DIF を利用したテストバイアスの混入

全項目のうちバイアスがない項目 (アンカー項目) とバイアスを受ける項目 (DIF 項目) を設定し, 集団 2 の DIF 項目において正答率を計算する。その後, 正答率を $n\%$ (例えば 10%) 下げるように, データの 1 を 0 に無作為に変換する。この処理を行ったデータ行列に対し, 2 集団の平均値差を求めることで, 「③DTF の影響が混入した平均値差」を計算することができる。

5. DIF を利用したテストバイアスの混入

Sakamoto and Kumagai (in press) の手続きに従い index S を計算し, 「③DTF の影響が混入した平均値差」から index S を引くことで「④補正後の平均値差」を計算することができる。なお index S の計算において, 本研究ではアンカー項目は既知であるとした。

6. 繰り返し計算

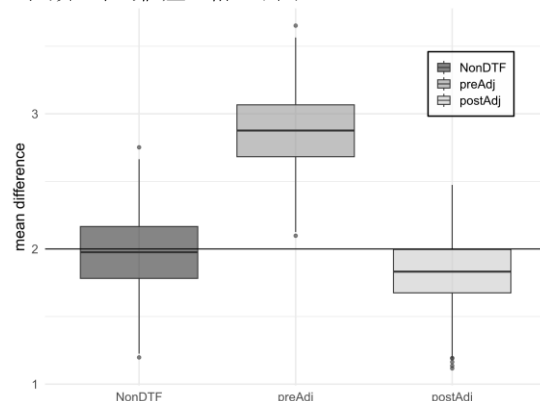
上記 2. ~ 5. を 500 回繰り返し, ②, ③, ④の三種類の平均値差を 500 個算出した。

結果と考察

Figure 1 は, 各集団の人数を 500, ベータ二項分布の母数を集団 1 (2, 2), 集団 2 (2, 3), 項目数 20, DIF 項目数 8, DIF の影響 (正答率の低下) 10% とした時の②から④の平均値差 (500 個) の箱ひげ図である。この時の①の数値は 2.0 となる (図中, NonDTF が②, preAdj が③, postAdj が④の平均値差)。

Figure 1

3 種類の平均値差の箱ひげ図



この結果から, 完全に補正しきれているとは言えないものの, 補正前の数値からは十分に本来の平均値差に近づく数値が得られることが示された。

付 記

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number JP25K06765.

認知的方略タイプによる主観的幸福感の違い —競泳競技のアスリートを対象として—

○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, 主観的幸福感

問題と目的

近年, アスリートへの心理サポートの在り方は多様化している。荒井 (2022) は, 従来の心理サポートが競技力向上を主たる目的としていた一方で, 近年では, メンタルヘルスやデュアルキャリア支援など, 競技力向上以外の側面を支える心理サポートの必要性が高まっていることを指摘している。このような多面的な支援を実現するためには, アスリート個々の行動傾向や心理的状态を理解し, それに基づいた介入や支援アプローチを設計することが求められる。アスリート個々の行動傾向や心理的状态を理解する枠組みの 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」である (光浪, 2012; Norem, 1989)。近年では, 学業場面のみならず, 競技場面においてもその有用性が注目されており, 競技における心理的適応やパフォーマンスとの関連が検討されている。しかし, 競技場面における認知的方略の心理的影響については, 依然として十分に明らかにされていない点も多い。そこで本研究では, 競泳競技のアスリートを対象に, 競技場面での認知的方略の類型を明らかにするとともに, それらが心理的健康の指標である主観的幸福感とどのように関連するかを検討することを目的とする。

方法

調査対象者・調査時期・調査内容

高校生以上の競泳競技のアスリート 299 名を調査対象とした。調査対象のうち, 全国大会出場経験者に着目し, 欠損値や一樣回答がない有効回答者 269 名 (高校生 85 名, 大学生, 大学院生 144 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, 認知的方略尺度 (外山, 2015; 荒木, 2008), 主観的幸福感尺度 (伊藤他, 2003) を用いた。ともに 5 件法で回答を求め, 認知的方略尺度においては, 回答者が競技場面での状況を想起しやすいように教示文を一部修正した。また, 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等を記して倫理的配慮を行った。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「利他的・楽観主義 (以下 E0 群) (n=59), 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 (以下 P0 群) (n=73), 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 (以下 LP 群) (n=29), 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 (以下 DP 群) (n=108) 。

次に, 認知的方略 4 クラスターを独立変数, 主観的幸福感を従属変数として一元配置分散分析を行った結果, 有意な群間差が見られた ($F(3, 265) = 9.76$)。そこで, Tukey の HSD 法による多重比較を行った結果, LP 群の主観的幸福感 P0 群, DP 群, E0 群の 3 群に比べて有意に低いことが示された (Table 1)。

Table 1

認知的方略と主観的幸福感の一元配置分散分析結果

	E0群 n=59	P0群 n=73	LP群 n=29	DP群 n=108	F (3, 265)	多重比較
主観的 幸福感	41.37 (7.18)	44.04 (7.30)	35.62 (7.29)	41.84 (6.89)	9.76 ***	P0群, DP群, E0群 > LP群

上段は平均値 下段は標準偏差 *** $p < .001$

DP や, LP と類似する認知的方略タイプを有する者は, 競技特性不安やストレス反応が高く, 原因帰属スタイルは悲観的であり, 心理的健康は良好ではないことが報告されている (高橋・高井, 2022; 光浪, 2011)。また, 山越・土屋 (2022) は, 省察を通して自己と向き合い, 計画的かつ積極的に自己成長のための行動を取るアスリートは, 主観的幸福感が高いことを示唆している。本研究では, 認知的方略の類型化に用いた下位尺度のうち, 「失敗に対する予期不安」は, LP 群が P0 群と E0 群よりも高く, 「緻密な取り組み計画の検討」は, LP 群が P0 群や DP 群よりも低い結果となった。つまり, LP 群のアスリートは, 不安が高く悲観的であり, 計画性が低いという特徴を持ち, それが主観的幸福感の低さに関連していると考えられる。

以上の結果から, LP 群のアスリートに対する心理サポートは, 主観的幸福感の低さを理解したうえで, 他の群のアスリートとは異なる介入や支援アプローチを設計する必要性が示唆された。今後 LP 群のアスリートが抱える心理的課題や, それに対する効果的な介入, 支援の方法について, 詳細に明らかにしていくことが求められる。

子どもの消費行動の発達

—子どもの気質、家庭での消費者教育との関連—

水野里恵 (中京大学)

キーワード：消費行動, 気質, 消費者教育

問題と目的

筆者は、全国の 2010 年出生コホートを対象に、情動反応性・情動制御性に係る 3 つの気質特性(行動的抑制傾向, 接近快活性, エフォートフル・コントロール)の個人差が、直接的あるいは交互作用的に、子どもの対人場面や学業活動場面での自己制御行動, 生活習慣上の自己管理能力における個人差へと発達するというモデルについて検証を行っている。彼らは、現在 (2025 年), 脳内ネットワークの再構成が行われる思春期に達している。本研究では、①思春期に自律した生活を送るうえで必要になる健全な消費行動形成の要因として彼らの気質が関与するか、②家庭の消費者教育が彼らの消費行動に与える影響について検討する。

方法

調査対象者・調査方法

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、457 組 (男子とその母親 221 組, 女子とその母親 236 組) から回答を得た (2025 年 2 月)。

調査内容

子どもには、児童用 BIS/BAS 尺度 (小関ら (2018) : 20 項目), 子ども用エフォートフル・コントロールの尺度 (EATQ-R(Ellis& Rothbart, 2001) : 16 項目), 消費行動・生活習慣について尋ねる項目 (38 項目) について回答を求めた。母親には、家庭での消費者教育項目 (Parental Consumer Socialization Practices Scale より) 11 項目について回答を求めた。

結果と考察

尺度得点算出

子どもの消費行動尺度得点は、質問 10 項目に対して主成分分析をしてバリマックス回転を行なった結果 (Table 1) をもとに、金銭感覚尺度得点を 4 項目の加算平均値から、購入時比較考量尺度得点を 4 項目の加算平均値から算出した。家庭での消費者教育尺度得点は、質問 11 項目に対して主成分分析をしてバリマックス回転を行った結果 (Table 2) をもとに、日常購買行動話題尺度得点を 8 項目の平均値から、高額品購入にあたっての注意尺度得点を 3 項目の加算平均値から算出した。子どもの気質尺度得点など各尺度得点を算出した。

Table 1

子どもの消費行動：主成分分析・バリマックス回転

	購入時比較考量	金銭感覚
ものを買うときには、どこかの店が安いか調べている	0.85	0.12
ものを買うときには、似たような商品と、品質と値段を比べている	0.84	0.12
ものを買うときには、買った人の感想を聞いている	0.64	0.11
おごつかい帳 (おごつかいの記録) をつけている	0.51	0.01
おつりをもらったら確認している	0.48	0.47
買ってもらったものは、いつまでも大切に使う	0.13	0.79
自分のものは、なくさないように気をつけている	0.17	0.73
お金を使う時には、使い方をよく考えている	0.17	0.67
友達から借りたものは、必ず返している	-0.14	0.65
高いものがほしいときにはお金をためている	0.43	0.46

Table 2

家庭での消費者教育：主成分分析・バリマックス回転

	日常購買行動	高額品購入
なぜ、その物品やブランドのものを買ったのか、子どもに話す	0.80	0.22
異なる会社によって作られる物品や多様なブランドがある中で、私は何が好きで何が嫌いなのかについて、子どもに話す	0.78	0.25
どのようにして買うものやブランドを選んでいるのか、私自身の見解について、子どもに話す	0.76	0.36
なぜ、そのお店で買い物するのが好きなのかあるいは、「なぜ、そのお店で買い物するのが嫌いなのか」子どもに話す	0.72	0.15
なぜある品物を自分のために買ったのかについて、子どもに話す	0.71	0.28
買い物をするることについて、子どもと話題にする	0.59	0.46
広告を見聞きした品物について、子どもと話題にする	0.52	0.38
子どもと一緒に買い物に行く	0.50	0.14
高額なものを買う前には、価格やブランドの比較をすることの重要性について子どもに話している	0.25	0.86
高額なものを買う前には、あちこちの店の商品を見て回るよう子どもに話している	0.23	0.84
自分の使用した額や貯金している額を把握できるように、記録しておく (お小遣い帳をつける) ように子どもに話している	0.20	0.55

尺度得点間相関

金銭感覚尺度得点は、BAS 報酬性反応尺度得点・エフォートフル・コントロール 3 尺度得点・家庭消費者教育 2 尺度得点と有意な相関を、購入時比較考量尺度得点は、BAS 駆動尺度得点・BAS 刺激追及尺度得点・エフォートフル・コントロール 2 尺度得点・家庭消費者教育 2 尺度得点と有意な相関を示した。

重回帰分析結果

消費行動の下位尺度得点 (金銭感覚尺度得点・購入時比較考量尺度得点) を従属変数、子どもの気質各尺度得点・家庭消費者教育尺度得点を説明変数としてステップワイズ法による重回帰分析を実施した。金銭感覚尺度得点は、EC_Attention ($\beta = .28$), EC_InhibitoryControl ($\beta = .21$), BAS 報酬性反応 ($\beta = .18$), 家庭消費者教育 (高額品) ($\beta = .12$), BIS ($\beta = .10$), BAS 駆動 ($\beta = -.10$) で説明した ($R^2 = .28$)。購入時比較考量尺度得点は、家庭消費者教育 (高額品) ($\beta = .34$), EC_ActivationControl ($\beta = .13$), 家庭消費者教育 (日常購買行動) ($\beta = .12$) で説明した ($R^2 = .22$)。

付記

本研究は、科学研究費助成 (NO. 22K03061) を受けて実施した。

母親の内省機能と幼児の肯定的感情の表現・調整行動との関連 —日本語版「養育者の内省機能尺度」を用いた検討—

篠原郁子 (立命館大学)

キーワード：内省機能，肯定的感情，幼児

幼児期は感情発達が著しく進む時期であり，特に感情の表現や強さを自律的に制御，調整する能力も高まっていく。こうした感情制御の発達には社会的影響が指摘されており，養育者による子どもの感情への対応との関連が指摘されている (Morris et al., 2017)。特に近年では，内省機能 (Fonagy et al., 2002) など，養育者が子どもの心的状態に目を向ける姿勢によって子どもへの対応が特徴づけられ，子どもの感情調整の発達に影響することが見出されている (Borelli et al., 2021)。ただし，多くの研究が子どもの怒りや悲しみなど否定的感情の制御に焦点を当てており，肯定的感情の調整への影響の検討は少ない。そこで本研究は，幼児の母親への質問紙調査により，子どもの心的状態に対する内省機能の高さが，幼児の肯定的感情の表出と調整行動にも促進的関連を持つ可能性を検証することを目的とした。

方法

2～3 歳の子どもを育てる母親を対象にオンライン調査会社を通して協力依頼を行い，十分な回答を得た 197 名を分析対象とした。母親の平均年齢は 36.25 歳 ($SD=4.66$)，教育歴は大学卒業未満が 49.7%，大学卒業が 49.2%，大学院以上が 1.0%であった。子どもについて 2 歳児が 110 名，3 歳児が 87 名，平均年齢は 34.6 カ月，男児 98 名，女児 99 名，第 1 子が 97 名，第 2 子以降は 100 名であった。なお，本研究は著者の所属機関における人を対象とする研究倫理審査委員会による承認を得て行い，調査対象者にはオンライン調査画面上でインフォームド・コンセントを得てから調査を実施した。開示すべき利益相反関連事項はない。

調査には以下の自記式質問尺度を用いた。①子どもに対する内省機能尺度：Luyten et al. (2017) の日本語版 (松尾他，未発表。許可を経て使用) 18 項目 (7 件法)。②幼児の感情表現と調整スキル質問紙：Mirabile (2008) による Child Emotion Expressiveness Questionnaire (CEEQ) と Emotion Regulation Skills Questionnaire (ERSQ)。原著者に許可を得て日本語版を作成し，喜び感情に対する CEEQ4 項目 (7 件法)，ERSQ10 項目 (5 件法) を分析対象とした。

結果と考察

母親の内省機能について先行研究に基づき 3 つの下位尺度得点を算出した。子どもの心的状態を考えることの困難さを表す「非メンタライジング状態」の平均得点は 2.73 点 ($SD=.96$, $\alpha=.68$) であった。「心的状態の確信」は，子どもの心的状態を完全には推測できないことへの気づきに関する指標であり，平均 3.85 点 ($SD=.94$, $\alpha=.78$) であった。子どもの心的状態に目を向けるメン

タライジングの姿勢である「興味と関心」の平均得点は 4.79 点 ($SD=.94$, $\alpha=.78$) であった。幼児の肯定的感情の表現の強度 (4 項目平均) は平均 5.49 点 ($SD=1.25$) であった。感情調整行動について，未調整の表現，攻撃的表現，注意の固執を含む「調整不全」は平均 2.67 点 ($SD=.82$) であった。感情調整行動の「自己慰撫」は平均 1.63 点 ($SD=.76$)，「援助要請」は平均 2.16 点 ($SD=1.14$)，「注意切替」は平均 1.58 点 ($SD=.79$)，「情報収集」は平均 1.41 点 ($SD=.72$) であった。

母親の内省機能と幼児の感情表現・調整行動の関連について，各得点間の相関分析を行った (Table 1)。喜び感情の表現の強さについて，母親による子どものメンタライジングの姿勢 (「興味と関心」) との間に弱い相関が認められた。また，メンタライジングの姿勢の弱い (「非メンタライジング」) 母親ほど，子どもが大きな喜び感情を調整することが難しいという関連も認められた。これらは予想に沿う関連であった一方で，子どもが感情を調整する行動と考えられる「注意切替」「情報収集」について，母親の「非メンタライジング」得点とは正の，メンタライジングの高さを表す「興味と関心」得点とは負の相関関係にあった。否定的感情に関する研究知見との比較から，感情の種類 (肯定/否定) によって母親の内省機能が子どもに持ちうる影響が異なる可能性，あるいは感情調整のための行動方略に差異がある可能性が示唆された。なお，本研究は母親への質問紙調査に留まるものでもあり，今後，幼児の感情調整行動の実験や観察実施等が必要であると考えられる。

Table 1

項目得点間の相関係数

	非メンタライジング ^a	確信	興味と関心
表現	-.131	.063	.149* ^b
調整不全	.238** ^a	-.116	.108
自己慰撫	.238** ^a	.007	-.135
援助要請	-.005	-.004	.066
注意切替	.286** ^a	-.68	-.204** ^c
情報収集	.258** ^a	-.005	-.198** ^d

注) a: $p < .001$ b: $p = .037$ c: $p = .005$ d: $p = .006$

引用文献

Borelli, J. et al. (2021). Higher maternal reflective functioning is associated with toddlers' adaptive emotion regulation. *Infant Mental Health Journal*, 42(4), 473-487.

付記

JSPS 科研費 JP20K03382 の助成を受けて実施した。

父親の育児動機づけと年齢および育児年数の関連についての検討

○大内善広 (東京未来大学)
萩原康仁 (国立教育政策研究所)

野澤義隆 (東京未来大学)

キーワード：父親，育児動機づけ，年齢・育児年数

問題と目的

近年，父親が育児をすることの重要性について指摘されている。特に，主体的に父親が育児をすることが重要であると考えられるが，育児の動機づけについて，年齢や育児年数によってどのように異なるのかということは検討されていない。本研究では，父親の育児動機づけと年齢・育児年数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

調査対象者

楽天インサイト社に調査を依頼し，Web 上にて 2020 年 4 月に実施した。未就学児の子どもがいる，父母子が同居という条件でスクリーニングし，300 件のデータが得られた。

測定尺度

父親の育児動機づけ尺度 (大内・野澤・萩原, 2019, 2020) 高自律育児動機づけ，中自律育児動機づけ，低自律育児動機づけの 3 因子 25 項目で構成される。5 件法で回答を求めた。

年齢 自身の年齢について数値で回答を求めた。

育児年数 一番上の子どもの年齢を尋ね，その年齢をもって育児年数とした。数値で回答を求めた。

結果と考察

まず，父親の育児動機づけ尺度について因子得点を求めるために，Mplus (Ver. 8.10; Muthén & Muthén, 1998-2023) を使用し，大内・野澤・萩原 (2020) と同様の枠組みカテゴリー因子分析を行い，各因子の因子得点を出力した。分析の枠組みには ESEM，推定には WLSMV，因子の回転法は oblimin を用いた。

次に，父親の育児動機づけ尺度の 3 因子の因子得点と，父親の年齢，育児年数との相関係数を求めた (Table 1)。なお，父親の年齢は平均 41.54 歳 ($SD=6.21$)，育児年数は平均 4.26 年 ($SD=3.55$) であった。相関係数の有意性検定の結果，年齢と育児年数には相関が見られず，高自律育児動機づけについて，年齢と有意傾向の正の相関 ($r=.096$)，育児年数と有意傾向の負の相関 ($r=-.099$) が見られた。年齢が高いほどわずかに高自律育児動機づけが高くなり，育児年数が長いほどわずかに高自律育児動機づけが低くなる傾向が示された。

育児を始めて間もない時期の方が自律的に育児をしようとする傾向が示唆された一方で，年齢が若いほど自律的な育児への動機づけが低い傾向が示唆されたため，若年層の父親に対して自律的な育児を促すことが必要であると考えられる。

続いて，育児年数を 3 歳未満児を育児している群 (0~2 年)，3 歳以上の未就学児を育児している群 (3~6 年)，小学校以上の子どもを育児している群 (7 年以上) の 3 群に分け，育児動機づけの 3 因子の平均値と標準偏差を求めた (Table 2)。その上で，各因子に群間の差が見られるのかを 1 要因分散分析にて検討した。その結果，全ての因子において有意な主効果は見られなかったが，3 因子に共通して 7 年以上の育児年数の父親が他の群と比較して低い傾向が示された。こうした結果から，子どもの年齢が高くなり，ある程度育児に関して手がかからなくなると，父親の育児動機づけが全体的に低くなる傾向が示唆された。

本研究では，横断的に父親の育児動機づけと年齢，育児年数の関連について検討したため，今後，縦断的に調査を行うことによって，発達的な変化を検討していくことも必要であると考えられる。

Table 1

育児動機づけと年齢，育児年数との相関係数

	年齢	育児年数	育児動機づけ		
			低自律	中自律	高自律
年齢	1.000				
育児年数	0.034	1.000			
低自律	-0.031	-0.028	1.000		
中自律	-0.012	-0.023	0.415*	1.000	
高自律	0.096+	-0.099+	-0.208*	0.202*	1.000

+:10%水準で有意傾向，*:5%水準で有意

Table 2

育児年数のカテゴリ別の育児動機づけの平均値・SD

育児年数	n	育児動機づけ					
		低自律		中自律		高自律	
		M	SD	M	SD	M	SD
0~2年	116	0.00	0.97	0.05	0.96	0.16	1.04
3~6年	102	0.07	0.95	-0.02	0.92	-0.02	0.99
7年~	82	-0.11	0.90	-0.04	0.93	-0.12	0.96
全体	300	-0.01	0.95	0.00	0.94	0.02	1.01

付 記

本研究は JSPS 科研費 (基盤研究 C: 16K04182) の助成を受けた。

自己評価動機特性と自己注目がアイデンティティ発達に及ぼす影響

原田宗忠 (昭和のこども相談室)
 ○黒川雅幸 (愛知教育大学)

中井大介 (埼玉大学)

キーワード：自己評価動機, 自己注目, アイデンティティ発達

目 的

中間他 (2021) は, 自己注目とアイデンティティ発達の間接的関連を示唆している。しかし, 原田他 (2024) で検討された自己注目の 3 側面 (肯定的, 中性的, 否定的) とアイデンティティ発達の間接的関連についてはこれまで明らかにされてこなかった。また, 自己注目の 3 側面が, どのような自己評価動機に基づいてなされるかについても検討されていない。そこで, 本研究では, 自己評価動機と自己注目の 3 側面がアイデンティティ発達に及ぼす影響について検討する。

自己注目尺度

原田他 (2024) の小学校高学年児童および中学生版自己注目尺度を用いた (肯定的自己への注目 $\alpha=.82$, 否定的自己への注目 $\alpha=.88$, 中性的自己への注目 (3 項目) $\alpha=.78$)。

アイデンティティ発達

中間他 (2015) の多次元アイデンティティ発達尺度 (DIDS-J) を用いた (コミットメント形成 $\alpha=.89$, コミットメントとの同一化 $\alpha=.86$, 広い探求 $\alpha=.83$, 反芻的探求 $\alpha=.79$, 深い探求 $\alpha=.75$)。

方 法

研究倫理

第 1 著者の所属する愛知大学の倫理審査委員会の審査を受けた。

調査対象者

性別以外の欠測値がなかった中学生 697 名 (男子 347 名, 女子 336 名, 不明 14 名) を対象とした。

質問紙調査

自己評価動機特性尺度 原田他 (2025) の中学生版自己評価動機特性尺度を用いた (自己改善動機 $\alpha=.81$, 自己査定動機 $\alpha=.85$, 自己確認動機 $\alpha=.92$, 自己高揚動機 $\alpha=.84$)。

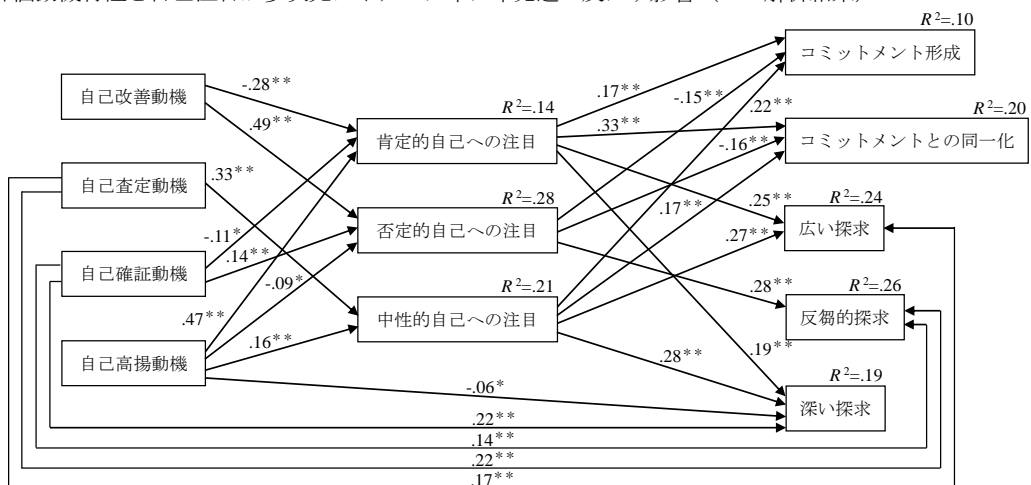
結 果

各変数を尺度化した。自己評価動機特性が自己注目に影響し, 自己注目がアイデンティティ発達に影響するモデルを作成した。自己評価動機特性からアイデンティティ発達への直接的な影響も仮定し, パス解析を行った。有意ではなかったパスを削除していく分析を繰り返した。最終的に Figure 1 のモデルとなった

($\chi^2(23)=60.58, p < .01, GFI = .99, AGFI = .95, CFI = .99, RMSEA = .05, AIC = 170.58$)。自己注目の 3 側面のアイデンティティ発達への異なる影響がみられ, 自己注目の 3 側面に影響する自己評価動機も明らかになった。

Figure 1

自己評価動機特性と自己注目が多次元アイデンティティ発達へ及ぼす影響 (パス解析結果)



** $p < .01$ * $p < .05$

注) 自己注目の誤差間に共分散を仮定している。アイデンティティ発達の誤差間に共分散を仮定している。自己評価動機特性間に共分散を仮定している。

子どもの発達に関する知識と養育態度の関連性の検討

○楊 依梵 (広島大学大学院)

清水寿代 (広島大学)

キーワード：子どもの発達に関する知識，養育態度

問題と目的

近年，親の育児ストレスを緩和する要因の一つとして，「発達に関する知識」が注目されている(渡辺・大川，2017)。子どもが新しい発達段階に入る際，あらかじめその段階に適した対応ができるよう，親が情報を学んでおくことが望ましいとされている(MacPhee, 1981)。親には学び，実践できる情報が必要であると指摘されており，親が子どもの発達について大まかにも理解していれば，子どもの行動を予測しやすく，より効果的に接することができると考えられる(渡辺・大川，2017)。Donovan et al. (2007) は発達に関する知識と母親の感受性について検討し，その結果，子どもの発達に関する知識が少ない母親は，子どもの反応に対する敏感さや応答性が低いことが明らかになった。このように，母親が持っている子どもの発達に関する知識は，母親の養育行動とポジティブに関連していると考えられる。しかし，子どもの発達に関する知識と養育態度との関連については，十分に理解されていないのが現状である。そこで本研究では，日本における母親が持つ子どもの発達に関する知識と養育態度の関連を明らかにし，その理解を深めることを目的とする。

方 法

調査対象 3-6 歳の子どもを持つ母親 400 名(平均年齢 37.56, $SD = 4.80$) にオンラインで質問紙調査を行った。

調査時期 2024 年 7 月に調査を実施した。

調査内容

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。

子ども発達に関する知識 渡辺・大川(2017)の尺度を使用した。得点の算出には，既存の発達検査(乳幼児精神発達診断法，遠城寺式乳幼児分析的発達検査法，日本版デンバー式発達スクリーニング検査，新版 K 式発達検査 2001)を参考にした。

養育態度 指導的，権威主義的，寛容的な養育態度を測定する PSDQ 日本語版(Robinson et al., 2001; 野寄ら，2014; 5 件法)を使用した。

倫理的配慮 本研究は広島大学大学院人間社会科学研究所倫理委員会(番号: HR-PSY-001829)の承認を得ている。

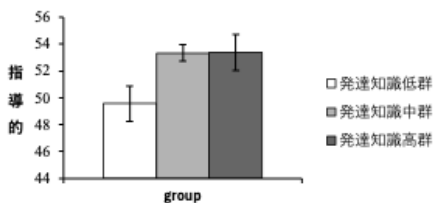
結果と考察

発達についての知識得点の高低が養育態度にどう関連しているかを調べるために，発達知識得点を基に，尺度の平均値+1SD 以上の群(合計得点 8.57 以下，65 名)を低群，尺度の平均値+1SD から-1SD までに含ま

れる群(合計得点 8.58~15.31 の範囲を中群，276 名)，尺度の平均値-1SD 以下の群(合計得点 15.32 以上，59 名)を高群とした。発達知識群(低群・中群・高群)による養育態度(指導的，権威主義的，寛容的)の違いを検討するため，一元配置分散分析を行った。まず，指導的な養育態度に対して，発達知識群の主効果が見られ($F(2, 397) = 3.63, p = .027$, 偏 $\eta^2 = .018$)，多重比較(Holm 法)の結果，知識低群は中群よりも指導的な態度得点が低かったことが示された($t(397) = -3.78, p = .026, d = -.36$; Figure 1)。発達知識の低い群は，中程度の知識を有する群よりも指導的な養育態度を取りにくい傾向が示された。つまり，発達に関する知識の習得が，適切なかわりや指導的な態度の形成と関連している可能性を示唆している。一方，知識低群と高群，また中群と高群の間に有意差は認められなかったことから，発達知識が必ずしも指導的な養育態度の増加に有効であるとは言えない。次に，権威主義的な養育態度については発達知識の主効果は有意傾向であったが($F(2, 397) = 2.71, p = .07$, 偏 $\eta^2 = .01$)，多重比較(Holm 法)の結果，すべての組み合わせで有意な差は認められなかった。寛容的な養育態度については，発達知識の主効果は有意ではなかった($F(2, 397) = 0.78, p = .458$, 偏 $\eta^2 = .004$)。これにより，発達知識を増えることで権威主義的または寛容的な養育態度の低減に有効であると言えないことが明らかになった。

Figure 1

発達知識群における指導的な養育態度得点の平均値



引用文献

渡辺 弥生・大川 真知子(2017). 子どもの発達に関する知識が育児ストレスに及ぼす影響 法政大学文学部紀要, 74, 81-93.

付 記

本研究は，JST 次世代研究者挑戦的研究プログラム JPMJSP2132 の支援を受けたものである。

中高生の自己受容の様相

—質的調査による検討—

○児玉英莉 (日本女子大学大学院)

瀬尾美紀子 (日本女子大学)

キーワード：自己受容，中学生，高校生

問題と目的

本研究では、自己受容できる生徒と自己受容できない生徒とでは心理的にどのような違いがあるのかについて記述調査及びインタビュー調査を実施し、中学校段階における自己受容の様相を明らかにすることを目的とした。

自己受容に関する先行研究は、その多くが大学生を対象としたものであり (e.g., 村上, 2004), 中学生や高校生に関する研究はほとんど行われていない。複数の先行研究から、中学生の時期は精神的に不安定になることが明らかになっている (宮沢, 1987; 坂上ほか, 2014)。そこで、本研究では中学生に焦点を当てるとともに、高校生にも記述調査を実施することで、中学から高校の学校段階による発達差や心理的变化を比較検討することとした。なお、調査対象者の選定にあたり、記述調査の前に事前調査を実施した。本研究は、所属大学の倫理審査委員会の承認を得て実施した。

方 法

中学生、高校生を対象にした記述調査

目的 事前調査において「自己受容できている」と回答した生徒 (以下 SA 群) と、「自己受容できていない」と回答した生徒 (以下 NSA 群) との質的な違いを明らかにすること。

調査対象者 事前調査を行った都内の中学 1 年生から 3 年生の男女計 104 名のうち記述調査に「協力可」と回答した 33 名と、同様に事前調査を実施した神奈川県内の高校 1・2 年生の男女計 75 名のうち 10 名に記述調査を実施した。

調査手続きと調査内容 中学生には調査用紙を配布し、高校生には Google Form を用いて実施した。SA 群、NSA 群に共通の質問項目として、自己認知、他己認知、困難への対処法を尋ねた。更に、SA 群、NSA 群に独自の設問を設けた。尚、SA 群には①自己受容のきっかけ、②自己受容したことによる生活への変化、③自己受容するために必要な信念や考え方を尋ねる設問を設けた。一方、NSA 群には、①自己受容できない原因、②自己受容できた時期、③自己受容できない自己に対する認識、④自己受容できないことへの影響、⑤自己受容できるように取り組んだ内容を尋ねる設問を設けた。

中学生を対象にしたインタビュー調査

目的 SA 群と NSA 群それぞれから直接話を聞くことで、両者の考え方や価値観の違いを把握すること。

調査対象者 記述調査に回答した都内の中学 1 年生から 3 年生の生徒のうち、インタビュー調査に「協力可」と回答した 2・3 年生の男女 7 名。

調査手続きと調査内容 2024 年 5 月下旬から 6 月上旬の放課後に実施した。調査内容は、記述調査の生徒の回答内容を基に半構造化面接を実施した。

結果と考察

記述調査

各群において、記述データから特徴的な言葉を抽出して類似しているものをまとめて、共通点と相違点を整理した。

まず、中学生 SA 群と高校生 SA 群の共通点は、「自己受容のきっかけ」において、自己の長所を発見あるいは自覚し自己を肯定的に捉える姿勢 (「長所が輝いているから。(中 1)」、「何かを継続してできていると小学 6 年生頃に感じ、自分の長所として受け止められたこと。(高 2)」) を持っていることが示された。次に、「自己受容するために必要な考え方」については、他者を受容する姿勢 (「人は皆それぞれで、いろいろな人がいる。(中 2)」、「人には人の、自分には自分の良いところがある (高 2)」) が備わっていること、「リフレーミング」を行っていること (「自分には短所も沢山あるが、それも個性だと思って大事にする。(中 3)」、「他人と比べて落ち込むのではなく、他人を見習って自分の行動を見直す。(高 2)」) が明らかになった。一方、相違点は、「自己受容のきっかけ」において中学生の SA 群は自己の内面に目を向ける (「自分の良くない点を、卒業までに直すことができたこと。(中 1)」) が、高校生の SA 群は特定のきっかけがないこと (「気づいたら極力自然体で生きているようになりました。(高 1)」) であった。

次に、中学生 NSA 群と高校生 NSA 群の共通点として、交友関係を中心とした日常生活や生徒の精神的側面に悪影響を及ぼしていること (「自分がやりたいことや感じていることが分からなくなり、やらなきゃいけないしが残なくなる (中 3)」、「ストレスがめっちゃ溜まる (高 2)」) が判明した。一方、相違点は中学生の NSA 群の方が高校生の NSA 群よりも自己を否定的に捉えていることである (「無個性・人の気持ちが分からない・積極になるのが怖い (中 3)」、「好奇心旺盛 (高 2)」)。そして、自己受容できない原因が中学生と高校生で異なっていることが明らかになった。中学生までは自己の内面に目を向けるが、高校生になると自己の内面のみならず、外部にも目を向けることで広い視野から自己理解していくのではないかと推察される。また、NSA 群の中には、自分の信念や目標に到達するまでは敢えて自己受容「しない」ことを意識しているために自己受容「できていない」と判断している可能性が高い者もいることが示唆された。

インタビュー調査

中学生 7 名にインタビュー調査を実施した結果、自己受容「できている」「できていない」の 2 つに明確に分類することができる訳ではなく、現在自己受容「できていない」がやがて自己受容できるようになると推察される生徒や自己受容「できている」と認識していても自己受容「できていない」と判断される生徒がいるなど、自己受容の程度が個人によって大きく異なることが明らかになった。

引用文献

- 宮沢秀次 (1987). 青年期の自己受容性の研究 青年心理学研究, 1, 2-16.
- 村上博志 (2004). 自己受容と関連する日常場面の要因についての研究—大学生の QOL (QOSL) の視点から 九州大学心理学研究, 5, 257-262.
- 坂上裕子・山口智子・林 創・中間玲子 (2014). 問いからはじめる発達心理学 生涯にわたる育ちの科学 有斐閣

無人島空想技法におけるひきこもり支援への活用 —プログラムに対する大学生の自由記述からの分析—

○飛高和浩(坂戸鶴ヶ島医師会立看護専門学校) 鈴木由美(聖徳大学)

キーワード: ひきこもり, 無人島空想技法

問題と目的

内閣府(2022)「こども・若者の意識と生活に関する調査」によると、引きこもり状態にある人は、15歳から64歳までの年齢層の2%余りにあたる推計146万人に上ることがわかった。その主な理由の1つとして、およそ5人に1人が「新型コロナウイルスの流行」をあげ、コロナ禍での社会環境の変化が背景にあることをうかがわせる結果となった。

本研究の目的は、ひきこもり支援のために、自由記述で回答するプログラムを大学生に実施し、その効果を明らかにすることである。

本プログラムは、アーノルド・A・ラザルスの「無人島空想技法」をもとに開発した。「無人島空想技法」は、構造的な対話形式の投影法である。ラザルスによると、クライアントの一方的な語りであったにも関わらず、クライアントの重要な思考、感情、行動についてかなりの情報が明らかになった(Lazarus, 1989 大塚訳 1999)としている。

大学生を調査対象にした理由は、「ひきこもり親和群(25歳以下、約半数が在学)」(内閣府, 2010)と近い存在であるという点からである。

方法

調査時期 202X年12月。

調査対象 A県B女子大学(2年生・3年生) 有効回答率100%。

調査方法 魔法によって、無人島に6か月間滞在すると設定したワークシートに自由記述の回答を求めた。

調査項目

(1) フェイスシート: 所属学部, 学年の記入。

(2) プログラムの内容

- ・あなたは魔法にかかり、6か月間無人島に滞在する。
- ・滞在中、現実の世界は一時停止した状態になり、あなたが現実の世界に戻る時は、日付と時間は元のままである。

- ・質問①誰を連れていきますか。

- ・質問②あなたは無人島で6か月間、何をして過ごしますか。

- ・質問③あなたが6か月後、無人島から帰ってきた時、どんな気持ちになると思いますか。

分析方法

分析方法は、KJ法におけるグループ編成(川喜田, 1967)の手法を用いた。

質問①をグループに編成。

質問②, 質問③の二項目に書かれている自由記述をマルチモダル・アプローチにおける人間のパーソナリティの7側面(BASIC I. D.) 行動, 感情, 感覚, イメージ, 認知, 対人関係, 薬/生理学毎にカテゴリー化した。カテゴリー化については、心理学の研究者、心理学専攻の大学生の協力を得た。7つのカテゴリーのもと、下位カテゴリーを設定し、主な具体例を示した。

結果と考察

質問①のグループは「家族を連れて行く=以下は、家族」、「友達を連れて行く=以下は、友達」、「一人で行く=以下は、一人」の3グループとした。

質問②について

カテゴリーは3グループとも、行動の具体例が全具体例298中、200例=67%であった。その下位カテゴリーは、家族と友達では『挑戦』が42具体例で最も多かった。具体例は「自給自足生活」、「島を開拓」であった。一人では、下位カテゴリーは、『寝る(5具体例)』、『のんびり過ごす(4具体例)』、『記録(2具体例)』、『趣味(2具体例)』であった。被験者が空想世界の中で、自由に発想できたと推測される。

質問③について

カテゴリーは3グループとも、感情の具体例が全具体例142中、101例=71%であった。その下位カテゴリーの約半数が、『安心感(53具体例)』であった。家族、友達では、具体例は「やっとおわった〜」、「自分が住んでいるところが一番」という状況、場所に対してであった。一人では、具体例は「みんなに会えてよかった」と他者との再会の気持ちが表れていた。

家族、友達では、状況、場所に対しての現状認識が表れ、一人では、他者に対する現状認識が表れることがわかった。

以上、質問②の自由記述からは、家族と友達を連れて行くと選択した人は、挑戦的な行動ができ、一人で行くことを選択した人は、内向的な行動であったということがわかった。他者の存在によって行動が変わるのではないだろうか。

質問③の自由記述からは、状況、場所、他者に対する被験者の現状認識がわかった。

以上、状況、場所、他者を『社会』と捉えれば、被験者に、自分をとりまく社会について考えさせることができたと言える。このプログラムがひきこもりの当事者の社会性を育てる上で必要な『気づき』を促すことができると考えられる。

今後の課題

今後の課題は、本プログラムをもとに、グループワークを展開することである。自由記述した内容をグループ内で発表し合うエクササイズを実施する。他者の考えに触れることで、新しい『気づき』が生まれると考えられる。

引用文献

- Lazarus, A. A. (1989). The practice of multimodal therapy. (ラザルス, A. A. 高石昇(監訳)(1999). マルチモード・アプローチ—行動療法の展開 二瓶社)
- 川喜田二郎(1967). 発想法—創造性開発のために 中公新書
- 内閣府(2010). 若者の意識に関する調査(ひきこもりに関する実態調査)
- 内閣府(2022). こども・若者の意識と生活に関する調査

読解方略の自発的な活用を促す指導法の検討

—小学 6 年生における説明活動の効果—

○深谷達史 (広島大学)

藤田裕菜# (広島大学)

キーワード：読解方略，説明活動，小学 6 年生

問題と目的

国語科では、読解方略を身に付けさせることが求められている。読解方略とは、読解を効果的に行う方法で(深谷他, 2017)、これまで様々な方略の有効性が明らかにされてきた(犬塚, 2002)。他方、児童生徒の学習において改善が必要とされる点も存在する。その一つが、児童生徒が読解方略を自ら活用しようとしないうことであり、例えば、深谷(2021)では、児童が「はじめ-なか-おわり」のような文章構造を知ってはいても、説明文を読むときに自発的に文章構造に即して内容を整理したりはしないことが報告されている。

方略の自発的な活用を促すには、その方略が「学習を進める上で有効だ」という実感を高めることが重要である(佐藤, 1998)。Uesaka & Manalo (2007) は、ペアで考え方を図で説明する活動が、数学の文章題を解決する際の自発的な図の活用を促進したことが明らかにしている。これを踏まえると、説明活動は読解方略の自発的な活用も促す可能性が示唆されるものの、これを実証的に調べた研究は行われていない。そこで、本研究では、説明活動により読解方略の自発的な活用が促進されるかを検討することを目的とする。

方 法

調査対象者

学習講座に欠席なく参加した公立小学校 6 年生 89 名を対象とした(実験群 43 名, 統制群 46 名)。

手続き

1・5 日目の冒頭に事前・事後測定を行った。説明文を読みその内容に関してメモを作成した後、メモに基づき IC レコーダーに口頭説明するよう求めた。その後、文章内容に関する記憶・理解テストへ回答させた(5 日目のみ)。事前・事後で異なる文章を扱った。

介入として、1 日目に構造化、2 日目に推論を指導した。3・4 日目には 2 つの方略を活用して、別の文章をそれぞれ学習した。1・2 日目はムササビ、3 日目はアメンボ、4 日目は面ファスナーに関する説明文を扱った。1・2 日目は講師からメモのまとめ方も含め、方略の内容と使い方を説明した上で、児童に対しても方略の活用を求めた。2・3・4 日目の終盤で、実験群ではペアでメモに基づく説明を順番に行った。統制群ではペアでメモを交換した後、自分のメモを修正させた。

結果と考察

3 つの分析を行った。1 つ目は、児童の作成したメモの構造化の程度をルーブリックにより 4 段階で評定した。見出し、体言どめ、語句の省略、記号などの工夫を通じて、文章の構造や内容がどの程度分かりやすく整理されているかを評価した。事前では両群とも構造化レベル 0 (まったく構造化がされていない) の児童が多かったものの(実験群 47%, 統制群 41%), 事後では構造化レベル 3 (よく構造化がなされている) の児童が増加した(実験群 63%, 統制群 43%)。さらに、事前・事後それぞれでマン・ホイットニーの U 検定を行ったところ、事前では群間差が見られなかった一方 ($U = 971, n. s.$)、事後では群間差が認められ ($U = 741, p = .03$)、実験群の方が全体的に評定値が高かった。

2 つ目に、児童がどのような口頭説明を行ったかを分析した。中でも、指導した方略を反映した発話として「文章構造に基づくメタ説明」(これから説明する話題を文章構造に基づき予告する発話)と「推論」(本文に明示されていない内容の説明)に着目した。どちらの発話も、事前から事後にかけて発話数が増えていた。さらに、事前・事後それぞれでマン・ホイットニーの U 検定を行ったところ、どちらの発話とも、事前では群間差が見られなかった一方(メタ説明は $U = 866, n. s.$ 、推論は $U = 806, n. s.$)、事後では群間差が認められ(メタ説明は $U = 629, p = .02$ 、推論は $U = 603, p < .01$)、実験群の方が全体的に評定値が高かった。

3 つ目に、テストの分析を行った。読んだ文章の記憶(2 問)と理解(3 問)を測定する記述テストの得点を従属変数とした t 検定を行ったが、どちらのテストについても群間差は認められなかった(記憶問題は $t = 0.42$ 、理解問題は $t = 0.08$ 、いずれも $n. s.$)。

事前測定の結果から、国語科で文章の構造化や推論に関する指導を受けてきた小学 6 年生でも、読解方略を自発的に十分活用できていない実態が示唆された。また、読解方略の明示的指導と活用を求めることで、事前から事後にかけて方略の自発的な活動が促された。特に、説明活動を行った実験群の児童は、説明活動を行わなかった統制群の児童に比べて、方略を自発的に活用する児童が多かった。説明活動の中で方略の有効性を実感できたことがその一因かもしれない。一方、テストには群間の差は見られなかった。特定の記憶や理解には説明活動の効果が反映されにくかった可能性があり、今後更なる検証の必要性が示唆された。

ある小学校教師の自由進度学習への挑戦

道田泰司 (琉球大学)

キーワード：自由進度学習，教育観

単元内自由進度学習に、教師はどのようにチャレンジし、何を考えるのか。本稿はある中堅教師の挑戦の様相を、インタビュー調査等を通して検討した。

方 法

インフォーマントは教職歴 10 年超の小学校教師 A。現任校でこれまでのように児童に学力がつかないと悩んでいた。自由進度学習に挑戦したことを聞き、聞き取り調査を中心とした研究を行った。

結果と考察

挑戦の前年度 9 月に授業を視察した。子どもとのやり取りを大事にした一斉授業で、間違いやすい点は皆で確認するなど、悪くない授業にみえた。授業後に気になる点を聞くと、「子どもの反応が薄く、目が死んでいる」とのことだった。本当は子ども一人ひとりの興味を活かし、支援したいが、それでは学力保障できないので、きちんと教える授業スタイルを取っていた。

新年度、前年度同様 3 年担任となった。今までのやり方ではうまくいかないと考え、子どもに委ねる学習にどこかで挑戦しようと考えた。元気のある子達で、委ねる学習が向いていると思った。

7 月「表とグラフ」単元を視察。文章題の内容確認後、「まずやっごらん。難しいなら、先生でも友達でも相談してもいいよ」と委ねたが、5 分以上誰も動かなかった。授業後気になっていたのは、子どもが動けない、理由が書けない、目が死んでいる等であった。知人の小学校教師 Z が理科で自由進度学習を行っているので、授業を見に行こうと考えた。

夏休み、教師 Z に教材研究に付き合ってもらい、長さ単元 (5 時間配当) で単元内自由進度学習の準備を行った。この単元は日常的で知識もあるので、委ねやすいと考えた。ミニプリントをたくさん作った。教師 Z には、子どもの目線で考える事を強調された。

第 1 時は全体で知識内容を確認し、いろいろなものの長さを自由に測らせた。以降、活動を中心に自由に学習させたところ、子どもたちはすごく楽しんで取り組んでいた。ふだんは授業に参加せず、聞いていない子が、「この勉強がいい」と言っており、衝撃だった。

また、ノートを書くのが遅く自分ではできないと思っていた子も、書くペースを皆に合わせる必要がないため、自信をつけた。参加しない子もいないわけではなかったが、そういう子も自分でプリントを選び、「解いたよー」と喜んでいて。単元終了後に子どもたちに聞くと、全員「こっちがいい」と手を上げていた。教師 A は最初は、無責任な感じがしていたが、子どもたちが楽しそうな様子を見て、いいなあ、と変わった。

9 月、重さ単元でも、活動・教科書の内容理解・教科書問題解決を中心にミニプリントをつくり、子どもたちに委ねた。それまで評価 C だった児童 B も学び方が変わり、評価 A を取るようになった。休みがちであった学校を休まなくなり、「学校が楽しい」と言っていた。ふだんやらない子がずっと黙々とやっている様子を見て、やっぱりいいんだ、とこちらも自信をもった。その子は単元テストが 100 点で、すごく自信がついた。それ以降はほぼ一斉授業としたが、その子も含め積極的に学ぶようになった。12 月にそれまでのまとめの時間があつたが、「重さ」は忘れていたことが少なかった。活動を通してエピソードとして学んだことだと忘れないうのだろうと考えた。

これまで、「主体的」という言葉が自分の中で曖昧であった。楽しみながら自分の力で自分のペースで学ぶことが主体的なんだと分かった。それまで、できることで自信がつくと思って丁寧な一斉授業を行っていたが、やってみて楽しい、分かる、というのが先だと思った。と同時に、子どもにはいろいろな背景があるし、学びのなかに記憶に残るようなエピソードもないので、一斉授業には無理があると感じた。

ただ、10 月の「円と球」単元で自由進度学習を行ったところ、児童が混乱したため、一斉授業に戻した。

以上より、生活経験とつなげやすい単元は導入しやすく、効果も実感できたが、新規の知識が多い単元は難しい、と教師 A は考えている。

付 記

本研究は JSPS 科研費 JP23H00962, 24K06029 の助成を受けた。

概念型探究を学ぶプロセスで学生の認識はどのように変化するか

富田英司 (愛媛大学)

キーワード：概念型探究，教授法，教師教育

問題と目的

次期学習指導要領の改訂をめぐる 1 つのトピックは「概念型のカリキュラムと指導」を、「主体的・対話的で深い学び」をさらに進めるために採り入れようとする動きである。愛媛大学教育学部はその枠組みの 1 つである「概念型探究」(Marschall & French, 2018) について、令和 3 年度に受託した文部科学省委託事業を皮切りに、地域と連携した実践研究を組織的・継続的に進めてきた。この実践研究の展開の一環として、教職課程のコアカリキュラムを構成する「教育の課程と方法」では、初等教育と特別支援教育を担う教員養成の科目において、令和 5 年より概念型探究による授業デザインの方法を、その中心に位置づけている。本研究の目的は、この授業の中で受講生がどのように概念的探究を認識し、その認識が授業展開ごとにどのように変化するかを明らかにすることであった。

方 法

参加者 2024 年前期に開講された教育の課程と方法を受講する初等及び特別支援の学生 130 名が対象であった。ボランティアでの回答依頼をおこなった。

授業概要 授業のゴールは、概念型探究の授業デザインの考え方と具体的な各種授業方略を学び、その上でグループごとに概念型探究の授業案テンプレートを用いて授業設計をおこなうこととした。受講生が各グループで選択した単元は以下の通りである。これらの単元には、学生が実習において実際に担当する可能性の高い授業内容も含まれていた。国語 (小 2) : 物語文の読解, 国語 (小 5) : 依頼の手紙の書き方, 社会 (小 3) : スーパーマーケットの工夫, 家庭 : プラスチックのアップサイクル, 算数 (小 4) : 垂直・平行と四角形。

調査 第 6 回, 第 8 回, 第 11 回, 第 13 回講義において、概念型探究に対する認識を測定した (項目は Table 1 を参照)。回答は授業中にウェブ上のフォームを使っておこなわれた。

結果と考察

第 6 回講義で得られた 109 名の回答について、探索的因子分析をおこなったところ、Table 1 の 3 つの因子を見出した。因子 1 は発展的な学びへの効果を期待していることから「発展学習」とした。因子 2 は基礎的な学びへの効果を期待していることから「基礎学習」とした。因子 3 は学校での導入や授業準備のしやすさに関する認識を示していることから「導入過程」と名

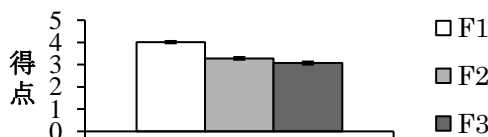
付けた。

Table 1
因子分析の結果 (一部)

質問項目	F1	F2	F3
児童生徒の探究的な学びを促す	.939	-.172	-.053
児童生徒の学びの活用を促す	.837	.089	.038
児童生徒の対話的・主体的で深い学びを促す	.789	-.056	.037
児童生徒にとって理解しやすい	.083	.531	.361
児童生徒の基礎の定着を促す	.422	.552	-.129
通常の授業と似ている	-.265	.842	.138
授業づくりに時間はかからない	-.213	.103	.853
慣れればスムーズに授業が作れる	.479	-.210	.541
一般的な公立学校で取り入れやすい	.123	.253	.565

これらの項目にすべて回答した 73 名のデータを対象に 2 要因 (3 尺度×4 回の測定) の参加者内分散分析を行った結果、主効果, 交互作用ともに有意であった。要因 1 (尺度の種類) の主効果は有意であり, $F(2, 144) = 125.726, p < .001$ であった。多重比較の結果, 全ての水準間に有意差が認められた ($p < .001$)。因子ごとの得点は Figure 1 に示したように, 因子 1 が最も高く, 因子 3 が最も低い値となっている。このことから概念型探究が発展学習に貢献するものであるという認識が最も強いことがわかる。

Figure 1
因子による平均得点の違い



要因 2 (測定回) の主効果も有意であり, $F(3, 216) = 4.29, p = .008$ であったが, 多重比較では, 1 つの組み合わせだけが有意であった。具体的には, 1 回目よりも 4 回目のほうが得点が高い (調整済 $p = .048$) ことが明らかになった。他方, 交互作用は有意ではなかった ($F(6, 432) = .839, p = .526$)。どの要因も回を重ねることで得点が上がっていった。

引用文献

Marschall, C., & French, R. (2018). *Concept-based inquiry in action: Strategies to promote transferable understanding*. Corwin Press.

英語語彙学習方略の使用における英語自己効力感と 英語認知的信念の相乗的効果

○赤松大輔 (京都教育大学)

藤原隆祥 # (マヒドン大学インターナショナルカレッジ)

キーワード：認知的信念，外国語学習，学習方略

問題と目的

知識や知ることの性質に対する個人の信念は認知的信念とされる。認知的信念のうち、知識を絶対的で単純なものとする信念は浅い学習方略の使用を促進し、知識を複雑で多面的とする信念は深い学習方略の使用を促進することが示されている (Muis et al., 2015)。

本研究では、英語語彙学習方略を取り上げ、その使用に対する認知的信念の効果について、学習方略の主な規定因である自己効力感の効果を含めた上で検討する。動機づけと信念は学習方略の異なる規定因であるため (Muis, 2007)、自己効力感と認知的信念はそれぞれ独自の効果をもつと考えられる。さらに本研究では、自己効力感の程度により認知的信念の効果が変化するかについても検討する。例えば、学習方略使用のつまずきの 1 つである産出欠如は、学習のやり方について認知していてもその実行においてつまずきが生じている状態であるが、このつまずきが学習者の自信の欠如によって生じているならば、自己効力感の低い学習者においては認知的信念の効果はみられないかもしれない。その一方で、両者が補償的に作用して学習方略使用を促すならば、自己効力感の低い学習者において認知的信念の効果が強まる可能性もあると考えられる。

方 法

調査対象者

アイブリッジ社によるオンライン調査アンケートフォーム Freeasy への登録者のうち、授業等で英語学習を日常的に行っている大学生 579 名を対象とした。その上で、生活言語が日本語であり、かつ注意チェック項目 3 つに適切に回答した 448 名 (男性 126 名、女性 322 名、平均年齢 = 20.43 歳) を分析対象者とした。

質問内容

下記の尺度について、いずれも原著者の許可を得た上で翻訳し、一部英語学習や英語語彙学習の文脈に沿うように表現を修正して用いた。

英語認知的信念 Greene et al. (2010) による 13 項目を用いた。

英語自己効力感 Bong (2001) の 5 項目を用いた。

英語語彙学習方略 Habók & Magyar (2018) の尺度のうち、メタ認知的方略 4 項目と認知的方略 4 項目を用いた。

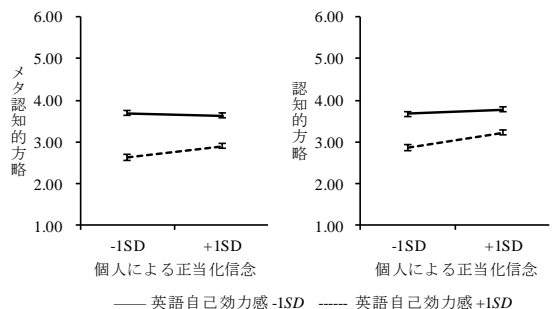
結果と考察

Greene et al. (2010) と同様の因子構造を想定した確認的因子分析を行った結果、一部に強すぎる因子間相関がみられたため、探索的因子分析を行った。その結果、Greene et al. (2010) と一部の項目の違いがみられたが、大まかな項目構成は同様であったため、Greene et al. (2010) にならって「権威による正当化信念」「単純さ・確かさ信念」「個人による正当化信念」と命名した。

重回帰分析の結果、英語自己効力感は双方の学習方略の使用を促進していた。次に、単純さ・確かさ信念はメタ認知的方略の使用を、個人による正当化信念は認知的方略の使用を促進していた。さらに、双方の方略の使用に対して交互作用効果が示され、英語自己効力感の低い学習者において個人による正当化信念の正の効果が相対的に強いことが示された (Figure 1)。

自己効力感と認知的信念がそれぞれ独自に語彙学習方略の使用を促進するという結果は、動機づけと信念が学習方略に対する異なる規定因であるという自己調整学習における想定 (Muis, 2007) と一致する。その上で、自己効力感の低い学習者における個人による正当化信念の効果は、認知的信念が自己効力感を補償するように作用することを示唆する。ここから、学習方略の使用を促す上では、教授者がモデルを示したり言語的説得を行ったりするというような自己効力感に働きかけるアプローチが有効であるが、たとえそれが困難な場合であっても、認知的な足場がけをはじめとした認知的信念に働きかけるアプローチ (Cartiff et al., 2021) が機能する可能性があるとして示唆される。

Figure 1
英語自己効力感と認知的信念の交互作用効果



オンライン学習過程における理解度と自己効力感との関連 —知識正確性／知識再構築に対する自己効力感に注目して—

○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, オンライン学習, 理解度

問題と目的

オンライン学習においても, 学習者「個人」の動機づけが重要な役割を果たすと考えられるが, こういった動機づけ要因の 1 つに自己効力感がある。この自己効力感に関して中西・大道・梅本(2018)は, Pintrich, Marx, & Boyle (1993)による議論を踏まえ, 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を作成している。

さて, 学習課題において概念変化が伴う場合, そこでの教授ストラテジーとして, 既有知識に大きく反する情報を最初から提示するル・バー対決型ストラテジー(以下, 「対決型」)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ル・バー懐柔型ストラテジー(以下, 「懐柔型」)に大別することができる(伏見・麻柄, 1993)。

これらの視点から考えると, 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, どのように理解が進んだかによって, 自己効力感の変化に影響があると考えられる。本研究ではこういったオンライン学習過程を通じた内容の理解と自己効力感の変化の関連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, 1 本目の前(事前)・1 本目と 2 本目の間(事中)・2 本目の後(事後)の 3 時点で調査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 109 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。調査には, 中

Table1

言語的報酬によるやる気の上昇理由の理解度と群, 時期を独立変数とした分散分析結果

	事前		事中		事後		N	時期 主効果	群 主効果	理解 主効果	群・時期 交互作用	理解・時期 交互作用	群・理解 交互作用	2次 交互作用	
	M	SD	M	SD	M	SD									
知識正確性に対する自己効力感															
対決	理解低	4.63	0.73	4.10	0.84	4.60	1.15	14	9.91 ***	0.19	0.06	0.07	4.64 *	3.49	1.12
	理解高	3.91	0.94	3.62	1.27	4.38	1.28	11							
懐柔	理解低	4.11	0.79	3.83	0.85	3.85	1.02	15							
	理解高	4.16	1.02	3.81	1.20	4.90	0.75	14							
知識再構築に対する自己効力感															
対決	理解低	5.39	0.61	5.24	0.82	5.55	0.55	14	5.33 **	0.74	0.18	0.95	2.07	6.39 *	0.47
	理解高	4.77	0.79	4.61	1.05	5.11	0.87	10							
懐柔	理解低	4.95	0.63	4.65	0.82	4.65	0.95	14							
	理解高	5.14	0.76	4.91	0.96	5.40	0.54	13							

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 技法)が含まれていた。「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。さらに, 事後調査には, 言語的報酬によるやる気の上昇理由を説明させる自由記述項目も含まれていた。

結果と考察

まず, 言語的報酬によるやる気の上昇理由を説明させる自由記述項目における回答を, 動画の中で説明されていたことを踏まえて回答されているか否か, 表面的に用語が並べられていただけか否かを基準に, 「理解高」「理解低」に分類した。そして, それぞれの自己効力感を従属変数とし, 群(2)×理解度(2)×時期(3)の 3 要因分散分析を行った (Table 1)。その結果, いずれの自己効力感においても有意な時期の主効果がみられ, 事前から事中にかけて得点が低下し, 事中から事後にかけて得点が上昇していた。知識正確性に対する自己効力感においては理解と時期の有意な交互作用が見られ, 平均値の推移としては, 事中から事後の得点の上昇が理解高の方が大きい様子が見られた。これは理解ができたと感じることが, 自らの知識が正確であるとする自己効力感につながることによると考えられる。知識再構築に対する自己効力感においては群と理解の有意な交互作用が見られ, 理解低においては懐柔型よりも対決型の方が得点が高く, また, 対決型において理解高より理解低の方が得点が高かった。

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.
 Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63(2), 167-199.

SNS 上の情報に対する反応に関わる個人の特性

山縣宏美 (西日本工業大学)

キーワード：批判的思考，誤情報，SNS

問題と目的

私たちは日々、SNS 上の情報に接している。近年の新型コロナウイルス感染症の流行の際には正誤の判断のつかない多くの情報が SNS 上に流れたが、私たちはそのような情報に対してどのような影響を受けるのだろうか。

本研究では SNS 上の情報に対してどのような行動をとるのかについて、情報のソースや情報に対する個人の特性（認知欲求，批判的思考態度，知識，興味関心）との関連を調べた。

方 法

調査対象者

工学系の大学 1 年生 59 名が参加した。

調査内容

情報 1「コロナワクチンの接種によって、献血で使えない血が増えている」、情報 2「レプリコンワクチンを打つと、その成分が排出されて他の人にも新型コロナウイルスが感染する」という 2 つの情報に対して、①投稿の内容を読むか、読まないか、②投稿に対してどのような反応をするか(いいねを押しリポストする、いいねを押す、何もしない)、③その理由、④投稿の内容を正しいと思うかどうか(思う、わからない、思わない)、⑤投稿の内容が正しいかどうかを知りたいか(知りたい、知りたくない)、⑥投稿の内容が正しいかを調べたいか(調べたい、調べたくない)について回答してもらった。また、これらの情報を投稿したのが「友人」「新聞社」「知らない人」の 3 パターンを作成した(情報のソース)。その後、個人の特性として、認知的欲求尺度(神山・藤原, 1991)、批判的思考態度尺度(平山・楠見, 2004)、新型コロナウイルス感染症に対する知識(小森・武田・高木, 2023)、新型コロナウイルス感染症に関連する情報に対する興味の度合い(大変興味がある、やや興味がある、どちらでもない、あまり興味がない、全く興味がない)について回答を求めた。

調査の回答をオンライン上で行った。情報のソースについては、調査対象者を学籍番号によりランダムに 3 グループに分けた。回答は 15 分程度で行われた。実施後、上記の情報は誤情報であることが周知された。

結果と考察

情報のソースごとに、調査内容の①②④⑤⑥の回答人数を Table 1 にまとめた。情報のソース、情報の種類によって回答人数のばらつきはみられなかった。

Table 1
各質問の回答人数

		献血			ワクチン		
		友人	新聞社	他人	友人	新聞社	他人
①	読む	11	13	10	11	8	12
	読まない	9	7	9	9	12	7
②	いいね+リポスト	0	0	1	0	0	1
	いいね	4	3	4	4	2	0
	何もしない	16	17	14	16	18	18
④	正しい	0	1	1	1	2	1
	正しくない	3	4	3	4	4	1
⑤	知りたい	15	13	11	13	11	13
	知りたくない	5	7	8	7	9	6
⑥	調べたい	7	8	6	9	8	8
	調べたくない	13	12	13	11	12	11

また、情報を読むかどうかで個人の特性（認知欲求，批判的思考態度，知識，興味）の評定値の平均に差が出るかどうかを調べるため、対応のない t 検定を行った。その結果、情報 1 については、批判的思考態度の下位尺度である「探求心」で有意差がみられ ($t(57)=3.221, p<.01$)、情報 2 については、認知欲求 ($t(57)=2.263, p<.05$) と批判的思考態度の下位尺度である「論理的思考への自覚」($t(57)=2.370, p<.05$)、「探求心」($t(57)=3.416, p<.01$) において有意差がみられ、すべて情報を「読む」と回答した人の方が評定値が高かった。

「探求心」は投稿の内容が正しいかどうかを知りたいかどうかでも有意差がみられ(情報 1: $t(57)=2.509, p<.05$, 情報 2: $t(57)=2.269, p<.05$)、正しいかどうかを知りたいと思う人の方が評定値が高かった。また、情報 1 では投稿の内容が正しいかどうかを調べたいと思うかどうかでも有意差がみられ ($t(57)=2.302, p<.05$)、調べたいと思う人の方が評定値が高かった。

これらの結果から、SNS 上の情報を積極的に読み、その内容の正誤について知りたい、調べたいと考える個人差の要因としては、批判的思考尺度の下位尺度である「探求心」が大きく関わることが示唆された。

物語で育む英語力 —中学生に残る学びとは?—

アレン玉井光江 (Temple University in Japan)

キーワード：英語学習，小中連携，昔話

問題と目的

Bruner (1985) は、現実世界を理解するうえで物語が人にとって重要な役割を果たすと述べている。言語獲得においても、物語が極めて大きな役割を果たすことを示す研究は数多く報告されている (Mello, 2001; Isabella ほか, 2004; Delano, 1977; Elley, 1989 など)。本研究もこれまでに、小学校の外国語授業においてストーリーを基盤とした活動を体験した児童が、英語力のみならず、情意面や社会的スキルにおいても成長を遂げる様子を報告してきた (アレン玉井, 2025)。本発表では、そうした児童が中学校に進学した後、物語を通じた英語学習経験をどのように捉えているのかについて調査した結果を報告する。

方 法

調査対象者

本研究の参加者は、東京都内の公立中学校に通う中学 1 年生 122 名 (男子 65 名, 女子 57 名) である。彼らが通う地域では、外国語 (英語) の授業において、毎回授業の約 10 分を活用し、昔話を題材に 4 技能を統合的に育成することを目的とした「ストーリーベース・カリキュラム (Story-Based Curriculum)」が実施されている。このカリキュラムは、以下の 4 つの活動から構成されている: ① ストーリーテリング (リスニング活動), ② ジョイント・ストーリーテリング (スピーキング活動), ③ 物語に関連した CLIL 活動 (内容言語統合型学習), ④ 原稿読み (リテラシー活動)。本研究では、小学校時代に使用された物語に関連する質問紙および簡易テストを実施した。調査にあたっては、実施校の管理職および英語教員に研究の趣旨を説明し、研究協力の許可を得たうえで行った。

結果と考察

ここでは、研究結果の概要を報告する。参加者は小学校時代に 8 つの異なる物語を英語で学習しており、まず、それらの物語で使用されていた特徴的な英語表現と物語の組み合わせを問うテストを実施した。このテストでは、各問題においておおよそ 3 行程度の英文を解説 (ディコード) する力が求められた。

次に、8 つの物語の中から「最も好きだった物語」と「最も英語を覚えている物語」について、それらへの関与の程度を 5 段階のリッカート尺度で自己評価してもらった。評価項目は、行動的、認知的、情意的、社会的、ナレティブ的なエンゲージメントの 4 側面と、

活動全体に対する評価の計 5 項目であった。さらに、活動に関する自由記述による感想と、中学校でも同様の活動を継続したいかについて回答を求めた。

その結果、感想を記述した 51 名の生徒のうち 88% が本活動を肯定的に受け止めていた。また、「中学校でも活動を行いたいのか」という質問に答えた 60 名のうち、73% が継続を希望した。これらの結果から、本活動は、生徒たちにおおむね肯定的に受け入れられていたと考えられる。さらに、活動への関与の側面において差異があるかを検討するため、エンゲージメントの 4 側面に対して繰り返し測定分散分析 (repeated measures ANOVA) を実施した。その結果、有意な差が認められた ($F(2, 788, 289.983) = 4.904, p < .001$)。中でも、ナレティブ的関与の得点が他の側面と比較して有意に低いことが明らかとなった。

Table 1

エンゲージメント側面の記述統計

	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	<i>IQR</i>
ナレティブ	6.58	6	2.10	2
楽しい	7.15	7	2.10	2
集中	7.43	8	2.01	3
努力	7.23	8	2.15	3

さらに、英語の得点に基づいて参加者を 3 つのグループ (低, 中, 高得点群) に分け、エンゲージメントに差が見られるかを検討するため、Kruskal-Wallis 検定を実施した。その結果、グループ間に有意な差が認められた ($H(2) = 6.36, p = .042$)。続いて実施したペアごとの比較では、低得点群と高得点群の間のみ有意差が認められた ($p = .0034$)

Table 2

英語の得点とエンゲージメント

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	<i>IQR</i>
低グループ	33	33.00	31	8.30	8
中グループ	34	34.97	35	8.93	10
高グループ	36	38.17	40	9.45	14

引用文献

アレン玉井光江 (編著) (2025). 物語が育てる言葉と心 学文社

メタ認知的活動を意識した分散型検索学習の効果体験プログラムの開発 —高校生を対象とした予備的検討—

○堀田千絵 (京都市立芸術大学)

加藤久恵# (兵庫教育大学)

キーワード：高校生，検索学習，体験

問題と目的

「学習への意欲がわからない、学習の仕方がわからない」といった高校生の悩みは約7割で推移しており(東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所, 2024), この結果は場面や状況に応じて自律的に学習を進めることに困難があることを意味する。本邦では、内田他(例えば, 2023)が高校生を対象に語彙学習における関連づけ方略の教授に関連する体系的な検討を行っており、諸外国でも(例えば, Dignath & Veenman, 2020), 高校生自身が学習方略の持続的な自発的使用を試みる実践がなされてきたが、実現は容易ではない。これらは、有効な学習方略の教授によるメタ認知的知識の提供だけではなく、メタ認知的活動を活性化させる教室場面での直接的な体験によって高校生自身が当該の学習方略の有効性を自覚することが重要であることを示唆する。ところで、様々な学習方略のうち、本研究は符号化方略よりも、メタ認知的活動を高める可能性のある「分散型反復検索学習」(Spaced Retrieval Practice; 以降, SPR, e.g., Latimier et al., 2021) に注目する。符号化方略は表にあらわれない学習内容の加工を学習者自身に委ね実際に何が行われているか外側からは明らかではない。しかしSPRはどの内容を思い出し忘却されたのかが明らかになるだけでなく、後続の符号化時、忘却された内容に自ずと焦点化させ、現状よりも思い出すことができるような努力を高めるメタ認知的活動への焦点化が期待できる(e.g., Pastotter & Bauml, 2014)。すなわちSPRは学習者の効力期待が高まりやすいのではないかと考える。そこで本研究は、高校における探究の授業1時間内に実施可能なプログラムを予備的に作成し、SPRを含む体験活動がメタ認知的活動を高めるかどうか、プログラム後のリフレクションを生徒と学年担当教員に求め、今後の可能性を検討することとする。

方法

参加者

高校2年生113名(欠席者8名を除外)。第1著者の所属機関の研究倫理委員会にて承認を得た。

質問項目及びプログラムの材料

メタ認知的活動5項目(「Q1.自分が用いる学習の方法がうまくいっているか、分析するようにしている」)を6件法で求めた。プログラム時の学習内容は意味関連16語(例えば、春、4月)と3語の無意味綴り(例えば、クト)のリスト3種類(A, B, C)を用意した。テスト内容は、15語(A, B, Cから各5語)、9綴り(A, B, Cから各3綴り)及び非学習語21語(3語は綴り)の再認テストであった。

手続き

プログラム実施1カ月前(2024年10月)にメタ認知的活動にかかわる質問を行った。11月探究基礎の授業のプログラム冒頭にて、自身にとって有効な学習方法を選択し活用していくことができることが重要であり、本プログラムはその第一歩となる可能性を伝えた。続いて、第1段階では全ての生徒が(1)分散型符号化-検索(ST-ST)、(2)2回符号化(SS)、(3)1回符号化-検索(ST)の3条件で学習した。学習条件の時間は統一した。第2段階では再生後に再認テストを実施した(第1, 2段階約20分)。第3段階では回答を配布し(1)から(3)ごとに生徒は自身の結果を確認した上で、自身にとって有

効であった学習方略について周囲と約2分話し合いを行った(約15分)。第4段階は、(1)から(3)の学習方法とその有効性の講義を行った(約15分)。2025年2月にメタ認知的活動にかかわる質問項目への生徒の回答及び生徒と学年担当の教員から本実践プログラム後にリフレクションを求めた。

結果

プログラムにおける各学習条件の結果

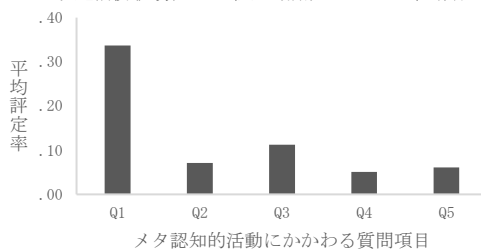
正再生率(単語/綴り)は、ST-ST(.54/.05), SS(.38/.02), ST(.29/.01), 正再認率は、ST-ST(.94/.65), SS(.91/.59), ST(.72/.36)であり、全体としてST-STが最も高く次いでSS, STであった。

プログラム前後のメタ認知的活動の変容(Figure 1)とリフレクション

Q1(前述)とQ3(学習がうまく進まない時には、何とか改善できないかあれこれと考えてみる)は有意に高まった。なお、参加者のうち、約89%は自分自身の学習の仕方を変える機会になったが、残り11%の生徒は「今までの学習と同じだった」「短期記憶しか使っていないと思った」という回答があった。また、生徒のプログラム後1週間における自由記述の結果をKHコーダーの共起ネットワークを基に整理すると、「自分の勉強の方法・仕方を見直す機会、講義を活かそうと思う、最初は短期記憶、長期記憶はテストで受験に活用できるよい結果を知ることができた。」などであり、担当教員からは、「どのように記憶しているのかを知ることによって今後の勉強にも活かせるので、とてもいい機会になりました。人によって記憶の仕方や勉強方法についても異なっており、それぞれ得手不得手があると思います。個人に焦点を当てた記憶方法などについても知れると、今後更に活かしやすくなると思いました。」という回答を得た。

Figure 1

プログラム実施前後(差分)のメタ認知的活動にかかわる平均評定率



考察

SPRの有効性とメタ認知的活動の向上は確認できたが、再生率の低さと再認率の高さから学習材料を増やし、1日後等の保持を確認する活動の導入の必要性が窺えた。

引用文献

- Dignath & Veenamm (2020). *Edu. Psy Rev.*
 Latimier et al. (2021). *Edu Psy Rev.*
 Pastotter & Bauml (2014). *Frontiers in Psychology.*
 東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所 (2024).
 子どもの生活と学びに関する親子調査
 内田奈緒他 (2023). *教育心理学研究*, 71.

高校生における他者との親密さ、他者が有する学業への 価値観の認知と学業的達成目標との関連 —友人関係、教師との関係に着目して—

海沼 亮 (松本大学)

キーワード：高校生、価値観、達成目標理論

問題と目的

学習動機づけを左右する要因として周囲の他者の存在が指摘されている (Burgess et al., 2018; 倉住・櫻井, 2015)。このような他者の態度や行動が自身に影響することは、社会的伝達 (social contagion) と称され、動機づけの社会的伝達モデルとして検討されてきた歴史もある (Wild & Enzle, 2002)。そして、具体的な他者としては、教師や友人との関係性や動機づけに関連する変数が学習者の動機づけに影響することが報告されている (King & Mendoza, 2020; 倉住・櫻井, 2015; 寺尾・中谷, 2019)。例えば、倉住・櫻井 (2015) は、本邦の中学生を対象に養育者、教師、友人が有する学業への価値観の認知が学習動機づけに与える影響を他者との親密さも踏まえて、検討した結果、友人の学業への価値観の認知が高いほど、当人の同一化的調整が高まるという結果や養育者や教師の学業への価値観と学習動機づけとの関連は、親密さによって一部、調整されるという結果を報告している。

このように、学習者の動機づけは、他者との関係性や学業への価値観といった動機づけと関連した変数により左右される部分があることがうかがえる。しかしながら、本邦の高校生を対象に、他者の有する学業への価値観と学業的達成目標との関連を検討した知見は見受けられない。そこで、本研究では、高校生における他者との親密さ、他者が有する学業への価値観の認知と学業的達成目標との関連を友人関係と教師との関係に着目して検討した。

方 法

調査協力者 高校生 294 名 (高校 1 年生 149 名、高校 2 年生 145 名; 男性 132 名、女性 162 名) に、Web 調査を実施した。調査は、著者の所属する大学の研究倫理

委員会の承認を得た上で (承認番号: 第 137 号)、株式会社クロスマーケティングに委託して実施した。

調査内容 基本属性、他者との親密さ (倉住・櫻井, 2015)、他者が有する学業への価値観の認知 (倉住・櫻井, 2015)、目標志向性 (田中・山内, 2000) を用いた。その他、今回の分析に使用しない項目は省略した。

結果と考察

各変数の ω 係数の値の高さが一定程度確認できたため、加算平均値を分析に用いた。次に、友人、教師との親密さと友人、教師が有する学業への価値観の認知の間の相関係数を算出した。その結果、 $r = .233 - .564$ の正の相関係数が確認できた ($ps < .001$)。

次に、友人、教師との親密さおよび友人、教師が有する学業への価値観の認知と学業的達成目標との相関および偏相関係数を算出した (Table 1)。その結果、友人、教師との親密さは、熟達目標や遂行接近目標と正の関連が確認できた。これらの結果は、教室において、教師や友人から得られていると知覚するサポートが学業に関する熟達目標と関連することを示した Patrick et al. (2007) と矛盾しない傾向だと解釈できる。

また、友人が有する学業への価値観は、熟達目標と正の関連が示されたが、こうした結果は、中学生を対象とした倉住・櫻井 (2015) と整合する結果だと解釈できる。その他、友人、教師が有する学業への価値観の認知は、遂行回避目標と正の関連が示されたという結果は、高校生において、身近な他者の学業への価値づけが学習において、他者と比較した際のネガティブな結果の回避を志向する目標と関連する可能性を示す結果であり、留意する必要があると考えられる。

Table 1

本研究における相関分析、偏相関分析の結果

	熟達目標		遂行接近目標		遂行回避目標	
	<i>r</i>	<i>pr</i>	<i>r</i>	<i>pr</i>	<i>r</i>	<i>pr</i>
友人との親密さ	.338 ***	.115 *	.312 ***	.161 **	.188 **	.052
教師との親密さ	.336 ***	.179 **	.273 ***	.120 *	.117 *	.004
友人が有する学業への価値観の認知	.314 ***	.207 ***	.179 **	.073	.211 ***	.124 *
教師が有する学業への価値観の認知	.229 ***	.036	.170 **	.010	.241 ***	.145 *

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

注1. *r* は相関係数を、*pr* は偏相関係数を示す。

注2. 偏相関係数の算出にあたっては、該当する他者との親密さおよび学業への価値観の認知以外の各変数を統制した。

教職・保育職志望学生の表現力の学びの効果に関する一考察 —主観的幸福感, レジリエンスの視点から—

堀 篤実 (愛知東邦大学)

キーワード: 表現, 主観的幸福感, レジリエンス

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、みずから「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が、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、大学生にとって学生生活を充実させるためには幸福感や心理的健康, 心理的適応力, 回復力という要因が大きな働きをすると考えられる。

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幸福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

2024 年 10 月または 2025 年 2 月に「総合表現技術」を受講した大学生 38 名 (男子学生 13 名, 女子学生 25 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 32 名 (男子学生 9 名, 女子学生 23 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

前後の調査とも主観的幸福感については、伊藤ら (2003) の主観的幸福感尺度を使用し、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) を使用した。また、これらに加え、表現力やグループワークに対する姿勢についての自己評価 (1 あてはまらないから 5 あてはまるまでの 5 段階評価) についても調査を実施した。

結果と考察

主観的幸福感とレジリエンス (男女別)

2 回の調査における主観的幸福感, レジリエンスを男女間で検定した結果, レジリエンスについて有意な差が得られた (Table 1)。1 回目の調査では男子学生

の方が高い傾向がみられたが、2 回目の調査では男子学生の方が有意に高い結果となった。

表現の学び前後における主観的幸福感

「総合表現技術」

受講前後の主観的幸福感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 (Table 2)。

表現の学び前後におけるレジリエンス

「総合表現技術」

受講前後のレジリエンスについて対応のある t 検定を行った (Table 3)。

その結果, 下位尺度の資質

的レジリエンス要因の一つである社交性において受講後, 有意に高い結果が得られた。

表現の学び前後における表現力やグループワークに対する自己評価

受講前後で対応のある t 検定を行った (Table 4)。その結果, 「グループワークが好きである」と「人前で発表したり演技をしたりすることが苦手ではない」という点について有意に高い結果となった。

Table1 主観的幸福感・レジリエンス (男女別)

	男子学生(N=9)	女子学生(N=23)
参加前	主観的幸福感 35.78 ± 10.04	31.74 ± 6.36
	レジリエンス 82.22 ± 15.12	68.74 ± 17.47 †
参加後	主観的幸福感 37.22 ± 11.33	31.99 ± 6.62
	レジリエンス 85.11 ± 16.15	69.57 ± 16.43 *

*p<.05, †p<.1

Table2 受講前後の主観的幸福感尺度と下位領域

	受講前	受講後
主観的幸福感尺度	32.88 ± 7.62	33.44 ± 8.37
満足感	8.61 ± 2.32	9.06 ± 2.29
自信	8.00 ± 2.29	8.25 ± 2.31
達成感	8.22 ± 1.72	8.38 ± 1.93
人生に対する失望感	7.84 ± 2.19	7.75 ± 2.50

N=32

Table3 受講前後の二次元レジリエンス要因尺度の下位尺度・因子の比較

	受講前	受講後
二次元的レジリエンス要因尺度	72.63 ± 17.71	73.94 ± 17.59
資質的レジリエンス要因	39.28 ± 11.31	40.41 ± 11.20
楽観性	11.13 ± 3.90	11.34 ± 3.53
統御力	9.09 ± 3.46	9.38 ± 3.48
社交性	8.59 ± 4.13	9.28 ± 4.13
行動力	10.47 ± 3.63	10.41 ± 2.92
獲得的レジリエンス要因	33.25 ± 7.09	33.53 ± 7.09
問題解決志向	10.78 ± 3.00	10.69 ± 3.17
自己理解	10.78 ± 2.78	10.88 ± 2.79
他者心理の理解	11.69 ± 2.55	11.97 ± 2.79

*p<.05

Table4 受講前後の表現力やグループワークに対する自己評価の比較

	受講前	受講後
自分の表現力は豊かである	3.19 ± 1.33	3.56 ± 1.29 †
グループワークが好きである	3.13 ± 1.39	1.44 ± 1.48 **
コミュニケーション能力は高い方である	3.00 ± 1.30	2.84 ± 1.42
自分の意見を他の人にいうことができる	3.56 ± 1.27	3.78 ± 1.16
他の人の前で発表、演技をすることは苦手ではない	2.41 ± 1.50	2.81 ± 1.56 *

**p<.01, *p<.05, †p<.1

考察

今回の結果から演劇の創作活動を通じた表現力の学びは教職や保育職を目指す学生のレジリエンス要因を高めることやグループワークや他者との関わりの自己評価を高めることが明らかになった。総合表現の学びの経験により学生の心理的適応力や回復力を高めたり自己を肯定的に捉えられるようになってきていることが考えられる。今後、被検者を増やし創作活動の学びがもたらす影響についてさらに検討していく必要がある。

ソーシャルスキルに対する自律的動機づけと スクール・モラルとの関係の検討

○森 俊博 (山口学芸大学)

河村茂雄 (早稲田大学)

キーワード：スクール・モラル，自律的動機づけ

問題と目的

学級内でいじめやからかいの対象となっていたり、他児とのトラブルを抱えていたりする児童は、行動の動機づけが外的な要因に依存しており、自律的とはいいがたい形でソーシャルスキルを発揮している (森・河村, 2024)。このことから、学校不適応の要因としては、ソーシャルスキルの定着 (藤枝, 2012) に加え、それらのスキルが自律的な動機づけに基づいて発揮されることの重要性も考慮する必要がある。自己決定理論 (Ryan & Deci, 2000) では、人の成長と発達に不可欠な生得的欲求として、自律性・関係性・有能感の 3 つからなる基本的心理欲求を示しており、これらの欲求が満たされることにより、自律的な動機づけが促進されるとされている (吉崎, 2016)。この基本的心理欲求と学校場面における関連概念としては、学校生活への心理的な満足度や所属感などを表すスクール・モラルが挙げられる。西村・櫻井 (2015) は、学校生活において、自律性と関係性は友人関係、有能感は学業活動との関連が強いことを指摘している。以上より、学校場面におけるスクール・モラルの向上が、児童のソーシャルスキルに対する自律的動機づけを高めることに寄与する可能性があると考えられる。そこで本研究では、スクール・モラルと自律的動機づけとの関連について検討を行う。

方法

調査対象者・調査時期

公立小学校 4 校の 4 年生から 6 年生の計 754 名 (男子 382 名, 女子 372 名) を対象とし 202X 年 11 月に質問紙調査を実施した。本調査は著者が所属する大学の倫理委員会の審査を受け、承認を得た上で調査協力を依頼した小学校 4 校の学校長の許可を得て実施した。

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) 本尺度の下位尺度は外的調整、取り入れ調整、同一化的調整、内的調整からなる 4 件法の尺度である。西村・櫻井 (2013) は、内的調整と同一化的調整の得点を合算して自律的動機づけ得点としていることから、本研究においても内的調整と同一化的調整の 2 側面のみを対象とする。

学校生活意欲尺度 (河村, 1999) 本尺度の下位尺度は友達関係、学習意欲、学級の雰囲気からなる 4 件法の尺度である。児童が学級生活のどの領域で意欲を感じているか問うものである。

分析には HAD17_105 (清水, 2016) を使用した。

結果と考察

学校生活意欲尺度の下位尺度得点について、それぞ

れの平均得点から $\pm 1/2$ 標準偏差の範囲内に該当する児童を中群 (M 群)、それよりも得点の高い児童を高群 (H 群)、低い児童を低群 (L 群) とした。学校生活意欲尺度の各下位尺度におけるこれらの 3 群を独立変数、ソーシャルスキルに対する自律的動機づけ尺度の内的調整得点と同一化的調整得点、それぞれを従属変数として一要因分散分析を行った (Table 1, 2, 3)。すべての分析で有意な F 値が得られたため Holm 法による多重比較を実施した。その結果、学校生活意欲尺度の下位尺度得点が高い群ほど、ソーシャルスキルに対する自律的動機づけ尺度の同一化的調整得点と内的調整得点が高い傾向が見られた。このことから、学校生活において意欲的に過剰している児童ほど、ソーシャルスキルの発揮が自律的動機づけによって促されることが考えられる。以上の結果から、学校生活意欲が満たされることにより、ソーシャルスキルに対する自律的動機づけが高まる可能性が示唆された。

Table 1

友人関係の 3 群における同一化的調整得点および内的調整得点の分散分析結果

	L 群	M 群	H 群	F 値	多重比較
同一化的調整	13.97	15.48	16.57	21.86**	L < M < H
内的調整	4.18	3.64	4.19		
同一化的調整	12.32	14.04	15.46	23.90**	L < M < H
内的調整	4.59	4.53	4.48		

** $p < .01$

Table 2

学習意欲の 3 群における同一化的調整得点および内的調整得点の分散分析結果

	L 群	M 群	H 群	F 値	多重比較
同一化的調整	13.52	15.43	16.60	32.72**	L < M < H
内的調整	4.19	3.86	3.71		
同一化的調整	12.76	13.70	15.19	15.81**	L < M < H
内的調整	4.68	4.52	4.58		

** $p < .01$

Table 3

学級の雰囲気の 3 群における同一化的調整得点および内的調整得点の分散分析結果

	L 群	M 群	H 群	F 値	多重比較
同一化的調整	14.41	15.00	16.25	17.37**	L・M < H
内的調整	4.03	3.76	3.97		
同一化的調整	12.55	13.40	15.26	29.05**	L・M < H
内的調整	4.65	4.15	4.51		

** $p < .01$

日本の大学生に見られる英語学習不安の要因と 軽減に向けた教育的アプローチ

小林ゆみ（東京学芸大学大学院）

発 表 取 消

高校生の学校活動の参加を予測する境遇活用スキル

○梶谷哲史 (京都大学大学院)
楠見 孝 (京都大学)

高橋雄介 (京都大学)

キーワード：境遇活用スキル，活動参加，活動への関与

問題と目的

予測不可能な時代と言われるようになって久しく、生徒は各自のキャリア形成に対して主体的に取り組むことが求められている。実際、学習指導要領は、キャリア形成に関して、「在り方生き方や進路に関する適切な情報を収集・整理し、自己の個性や興味・関心と照らして考えること」を求めている。計画的偶発性理論では、予期しない出来事を積極的に活用し、それを機会(チャンス)に変えるための行動を自ら起こすこと重要性を説いている(Mietchell et al., 1999)。探究学習の広まりに伴い、学校では、発表の機会や他校や企業や研究機関との交流の機会が増えている。計画的偶発性理論に基づくなら、生徒がこのような機会に積極的に参加することが望ましい。そこで、本研究では、主体的な行動の一環として学校活動への参加に着目し、境遇活用スキルの各側面が高校生の活動参加及び参加後の関与度をどの程度予測可能かを検討することを目的とする。発表や交流等の学校活動では、普段接のない他者との関わりやそれを通じた情報収集が行われる。このような活動の特性から、境遇活用スキルの各側面のうちとりわけ興味探索スキルと紐帯スキルが活動参加に寄与することが予想された。

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 86 名 (1 年 35 名, 2 年 32 名, 3 年 19 名), 理数系 99 名 (1 年 38 名, 2 年 32 名, 3 年 29 名), 医療系 92 名 (1 年 35 名, 2 年 33 名, 3 年 24 名) の計 277 名を対象とした。

質問紙

学校活動への参加と関与度 学校活動(例: 学校内での課題研究発表会)に参加しているかを 0-1 の二値で(7 項目), 参加している場合どの程度熱心に参加し

ているかを 6 件法 (0: 参加の機会がなかった・機会があったが参加しなかった, 1: 参加はしたが熱心ではなかった~5: 熱心に参加した) で尋ねた。

境遇活用スキル (浦上・高綱・杉本・矢崎, 2017) 「興味探索」, 「継続」, 「変化」, 「楽観」, 「開始」, 「紐帯」の 6 個の下位尺度について合計 15 項目 (5 件法, 1: うまくやれないと思う~5: うまくやれると思う) で回答を求めた。高校生向けにワーディングを変更し, 項目数も削減した。

結果と考察

分析 1 では, 活動への参加の有無を 1 (参加), 0 (不参加) として記録し, 活動参加回数を従属変数として用いた。活動参加の平均は 5.23, 分散は 3.62 であり, 過分散は確認されなかったためポアソン回帰分析を行った。分析 2 では, 活動参加の関与度を従属変数とする階層的重回帰分析を行った。どちらも統制変数として学年と所属コースを投入した。分析 1 の結果, 境遇活用スキルはいずれも学校活動への参加を有意には説明しなかったが, 分析 2 では活動への関与度は興味探索スキルと継続スキルにより有意に説明された (Table 1)。境遇活用スキルは高校生の活動参加の有無を説明せず, また特に関連があると予想した興味探索スキルと紐帯スキルも影響を与えていなかった。学校活動への参加には別の要因の影響が考えられる。例えば活動へのアクセス可能性や周囲の誘いがある。これらは授業や友人関係等の環境要因に依存する。そのような場合であっても, 興味探索スキルや継続スキルが高い生徒は参加後の関与度が高い傾向にあった。関与度の高さは活動を通じた学習効果や自己成長の促進にもつながる可能性がある。学校現場では単に生徒を活動に参加させるだけでなく, 生徒の興味探索や継続性を支援・育成する働きかけが重要と言えるかもしれない。

Table 1

活動の参加と関与を予測する階層的ポアソン回帰と階層的重回帰分析の結果

	活動参加					活動への関与						
	χ^2	<i>df</i>	β	<i>SD</i>	95%CI	R^2	ΔR^2	<i>F</i>	<i>df</i>	β	<i>SD</i>	95%CI
ステップ 1						.05						
学年												
2年			.13	.06	[.01, .25]					.38	.14	[.11, .66]
3年			.09	.07	[-.04, .22]					.17	.15	[-.13, .47]
コー			-.08	.06	[-.21, .04]					-.32	.15	[-.61, -.03]
ス 理数												
ス 医療			-.28	.07	[-.41, -.15]					-.26	.15	[-.55, -.04]
ステップ 2	207.48**	(6)				.27	.22	13.42***	(6, 258)			
境遇												
活用												
スキ												
ル												
興味探索			-.05	.05	[-.16, .05]					.30	.10	[.10, .51]
継続			-.01	.04	[-.08, .06]					.25	.07	[.11, .40]
変化			-.01	.06	[-.12, .10]					-.05	.11	[-.27, .17]
楽観			-.01	.04	[-.08, .07]					-.06	.07	[-.21, .08]
開始			.02	.05	[-.07, .11]					.01	.09	[-.17, .19]
紐帯			-.15	.09	[-.03, .32]					.10	.18	[-.24, .45]

p* < .01 *p* < .001

SNS におけるアカウントの複数所有目的と自己多元性の関連

○工藤日南子 (山梨大学大学院)

小野田亮介 (山梨大学)

キーワード: SNS, アカウント, 自己多元性

問題と目的

現代の SNS では、個人が複数のアカウントを所有することが可能である。誤情報拡散や犯罪被害、ネット依存といった子どもたちが直面する SNS 問題の解決に向けては、「裏アカ」がそれらの温床になっている可能性についても考慮する必要がある、アカウントを複数所有する人の特徴やその心理的現象を明らかにすることは重要だと考えられる。複数アカウント所有者はそうでない人と比べ、自己多元性が高いことが示されている (工藤・小野田, 2025)。一方で、アカウントを複数所有する目的は必ずしも自己切替だけではないと考えられる。そこで、本研究ではアカウント複数所有目的と自己多元性の関連を検討し、目的の差異によって自己切替の傾向が異なるかどうかを検討する。

方法

予備調査

アカウント複数所有目的についての質問項目 (以下、複数所有目的項目) を作成するため、SNS アカウントを複数所有する大学生 195 名を対象に、使い分けの理由や目的について自由記述を求め、全 125 件の回答をもとに 8 項目を作成した (Table 1)。

本調査

アイブリッジ株式会社を通じて WEB 調査を実施し、SNS アカウントを複数所有する 174 名 (男性 68 名, 女性 106 名, 平均年齢 23.89 ($SD = 7.77$)) を分析対象者とした。調査項目として、予備調査で作成した複数所有目的項目 (5 件法)、自己多元性尺度 (藤野, 2022)、性別、年齢についての回答を求めた。

結果と考察

まず、アカウント複数所有目的を類型化するため、Ward 法によるクラスター分析を行った。デンドログラムによって 3 クラスターを採用し、全 8 項目に対して得点が低い「低群」 ($n = 44$)、全項目が中点程度である「中群」 ($n = 85$)、全項目に対して得点が高い「高群」 ($n = 45$) に分類された (Table 1)。

次に、アカウント複数所有目的と自己多元性との関連について検討するため、3 群を独立変数、自己多元性尺度の下位尺度である「意識的自己切替」、「無意識的自己切替」、「自己不変」の各得点を従属変数とした一要因参加者間分散分析を行った (Table 2)。意識的自己切替得点については群の主効果が認められたが、Holm 法による多重比較の結果、有意な群間差は認められなかった ($p_{adj} = .08 - .88$)。無意識的自己切替得点についても群の主効果が認められ、多重比較の結果、

低群は中群と比べて有意に得点が高かった ($p_{adj} < .001$)。低群と高群 ($p_{adj} = .17$) および中群と高群 ($p_{adj} = .07$) には差は認められなかった。自己不変についても群の主効果が認められ、多重比較の結果、高群は低群と比べて有意に得点が高かった ($p_{adj} = .04$)。低群と中群 ($p_{adj} = .11$) および中群と高群 ($p_{adj} = .36$) には差は認められなかった。

本研究では複数アカウント所有者は何らかの目的によってそれらを使い分けており、その目的の差異が自己多元性と関連していると想定した。しかし予想に反して、目的意識自体の強さに個人差があり、明確な目的を持たずに複数のアカウントを所有する人が一定数いる可能性が示された。自己多元性との関連を検討した結果、弱い目的意識のもと複数のアカウントを所有する人は、無意識的に自己を切り替える傾向が高いことが示された。また、強い目的意識を持ち、使い分けの意識が高い人は、複数のアカウントを使いながらも、一貫した自己を持つ自己不変の傾向が高い可能性が示された。

Table 1
複数所有目的項目の群ごとの平均値 (SD)

	低群	中群	高群
1. つながっている人との親しさに合わせてアカウントを分けるため	2.27 (1.52)	2.82 (1.10)	3.80 (1.18)
2. 所属するコミュニティ (例: 高校, 大学, 仕事) によってアカウントを分けるため	1.98 (1.34)	3.01 (1.15)	3.91 (1.12)
3. 対面で面識のある人と交流するアカウントと、ネット上のつながりの人と交流するアカウントを分けるため	1.11 (0.32)	3.21 (1.11)	3.13 (1.49)
4. 対面で面識のある人と交流するアカウントと、情報収集するアカウントを分けるため	2.16 (1.67)	2.94 (1.23)	4.00 (1.07)
5. 情報収集したいジャンルによってアカウントを分けるため	3.11 (1.78)	3.15 (1.14)	4.33 (0.60)
6. ストレス発散 (例: 愚痴の投稿) のアカウントと他のアカウントを分けるため	1.23 (0.71)	2.53 (1.12)	4.07 (0.96)
7. 自分の記録のためのアカウントと他のアカウントを分けるため	1.48 (1.11)	2.58 (1.16)	3.82 (0.83)
8. 就活や仕事探しのためのアカウントと他のアカウントを分けるため	1.11 (0.39)	2.20 (1.02)	2.62 (1.42)

Table 2
自己多元性尺度の得点に対する一要因分散分析の結果

	意識的自己切替		無意識的自己切替		自己不変		
	M	SD	M	SD	M	SD	
低群	3.68	0.94	3.90	0.83	2.66	1.03	
中群	3.35	0.69	3.39	0.70	2.95	0.64	
高群	3.65	0.84	3.68	0.78	3.09	0.84	
	df	F	η^2	F	η^2	F	η^2
群の主効果	2, 171	3.41*	.04	7.19**	.08	3.27*	.04

* $p < .05$ ** $p < .01$

こども園の管理職研修における保育者ストレスが心理的安全性に与える影響に関する研究

○赤田太郎 (常葉大学)

金川朋子 (四條畷学園短期大学)

キーワード：こども園, 心理的安全性, 保育者ストレス

問題と目的

保育者は、小規模のチームを形成して保育活動を行っており、心理的安全性を高めることができることにより、保育者ストレスの軽減と保育者メンタルヘルスの向上、創造的な保育教育につながると考えられる。

そこで、本研究では心理的安全性に関する管理職研修を行い、管理職研修前と研修後の保育者ストレスと心理的安全性の影響に関する変化を調査した。

方法

調査対象者

A 市が運営する公立こども園に勤務する常勤・非常勤職員を含む 38 名を対象とする。

調査内容

質問紙法による調査を行った。調査内容は、職業性ストレス簡易調査票 (厚生労働省)、保育者ストレス評定尺度 (赤田, 2010) および心理的安全性尺度 (エドモンドソン, 2021) を回答者が理解しやすいように肯定的な表現に修正した項目を用いた。

調査スケジュールと分析方法

A 市が運営する公立こども園に勤務する常勤・非常勤職員を含む 38 名を対象とする。現在の職場環境を評価するために、X 年 10 月末に事前アンケートを実施し、管理職研修は X 年 11 月 15 日に実施した。そして、事後の職場環境を評価するために、X 年 12 月末に実施した。分析に関しては、保育者のストレスを比較するために、独立したサンプルの t 検定を実施した。また、保育者ストレスが心理的安全性に与える影響について検討するために、保育者ストレスを独立因子、心理的安全性を従属因子とした重回帰分析を行い、それらを事前と事後で比較した。なお、この研究は四條畷学園短期大学研究倫理審査委員会及び当該行政の保育課の承認を得て実施している。

教育アプローチ

心理的安全性に関する研修は、管理職 6 名を対象とした。そのテーマは、「保育におけるノンテクニカルスキルの向上と心理的安全性」とした。その内容は、①ノンテクニカルスキルとは②心理的安全性の 4 要素 (はなしやすさ, 助け合い, 挑戦, 新奇歓迎) ③心理的柔軟性の 3 要素④チームングとそのメリット⑤具体的実践「感謝を伝える」⑥行動変容とスキルの育成⑦「心理的安全宣言」をする、の 7 項目である。実施された時間はレクチャー 1 時間、その後のディスカッション 1 時間の合計 2 時間である。

結果と考察

結果

保育者のストレス項目に関する得点の事前および事

後の比較結果を Table 1 に示す。

Table 1

保育者のストレス項目の実施前後の比較

	実施前 (n=38)	実施後 (n=34)	t 値	d
職場環境のストレス	1.92	2.32	-2.15	70

※得点が高いとストレスが低いことを示す。

また、保育者ストレスが心理的安全性に与える影響について、事前・事後の結果を Table 2 に示す。

Table 2

保育者ストレスが心理的安全性に与える影響

	心理的安全性	
	実施前	実施後
子ども対応のストレス	-0.15	-0.08
職場人間のストレス	-0.36	-0.50 *
保護者対応のストレス	0.31	0.39
時間欠如のストレス	-0.06	0.14
給与待遇のストレス	-0.08	-0.03
保育所方針のストレス	-0.42 *	-0.34
R^2	0.53	0.49

* $p < .05$

考察

保育者のストレスサーとして、職場環境のストレスが軽減したことについては、職場環境は騒音、照明、温度、換気などを指しており、比較的対処がしやすい問題が現場の職員によって提案され、改善された可能性がある。それ以外のストレスについては調査期間が短いこともあり、変化が見られなかった。

保育者ストレスが心理的安全性に与える影響については、研修前は職場方針のストレスの増加が心理的安全性を低下させていたが、管理職の働きかけにより職員が方針を話し合えることでこの問題が解消された可能性が示唆された。

引用文献

- 赤田太郎 (2010). 保育者ストレス評定尺度の作成と信頼性・妥当性の検討 心理学研究, 81(2), 158-166
- Edmondson, A. C. (2018). *The fearless organization*. Wiley (エドモンドソン, A. C. 野津智子 (訳) (2021). 恐れのない組織—「心理的安全性」が学習・イノベーション・成長をもたらす 英治出版)
- 厚生労働省 職業性ストレス簡易調査票

付記

本研究は令和 4 年科学研究費補助事業課題番号 22K024881 に関連する研究の一部である。

高校生の第一志望大学選択動機尺度の作成の試み —期待-価値理論と自己決定理論に基づく検討—

師岡あゆみ (お茶の水女子大学大学院)

キーワード：期待-価値理論，自己決定理論，志望大学選択動機

問題と目的

大学全入時代に突入し、高校生が志望大学を選択する動機(志望大学選択動機)は多様化しており、進路に悩む生徒や進路指導に困難を抱える教員が増加している(ベネッセ, 2022)。しかし、志望大学選択動機はこれまで4—5の因子数が同定されるのみで(e.g., 三保・清水, 2011)、理論に基づく実証的検討が不足しており、従来の尺度では多様化した近年の動機を捉えきれていない可能性が高い。師岡(2024)は志望大学選択動機の構造を、期待-価値理論と自己決定理論に基づき「人生目標」「大学に行く価値」「大学選択のコスト」「大学に行ける期待」の4つの心理的次元に整理した。そこで本研究は、高校生が将来を真剣に考える第一志望大学に着目し、第一志望大学を選択する動機に関する尺度(第一志望大学選択動機尺度)の作成を試みる。

方 法

調査対象者と調査時期 東京都内の普通科高校2校の3年生を対象に、2024年10月に各高校の校長と担任教員の協力を得て、Qualtricsを用いた調査をWeb上で実施した。347名(男子152名、女子188名、「その他」4名、「答えたくない」3名)の有効回答者のうち、回答した尺度項目が15項目以下であった者を除いた320名を分析対象とした。

調査内容 第一志望大学選択動機尺度：師岡(2024)が整理した4つの心理的次元に基づき尺度項目を作成した。期待-価値理論と自己決定理論に関する国内の尺度(e.g., 鈴木・櫻井, 2011)を参考に、人生目標に関して16項目、大学に行く価値に関して28項目、大学選択のコストに関して16項目、大学に行ける期待に関して4項目の計64項目を独自に作成した。調査では、「高校卒業後に進学を考えている皆様におたずねします。あなたの現時点の『第一志望校』を1つ、思い浮かべてください。以下では、今真っ先に思い浮かべた『第一志望校』に関してお聞きします。以下の項目は、あなたがその志望校を『第一志望校』に選んだ理由として、どの程度あてはまりますか。」と教示し、上記の64項目について「全くあてはまらない」(1点)から「とてもあてはまる」(5点)の5件法で回答を求めた。

そのほか自律的学習動機尺度(西村他, 2011)の20項目、行動的エンゲージメント尺度(梅本・田中, 2012)の4項目、感情的エンゲージメント尺度(梅本他, 2016)の5項目をそれぞれ5件法で尋ねた。

結果と考察

尺度の因子構造を検討するため、探索的因子分析(最尤法・プロマックス回転)を心理的次元ごとに行った。因子数は固有値の減衰状況と解釈可能性から決定した。因子負荷量の基準は.40程度とした。欠測値は次元ごとにリストワイズ処理して分析した結果、人生目標($n = 320$)では3因子解、大学に行く価値($n = 292$)では6因子解、大学選択のコスト($n = 292$)では4因子解、大学に行ける期待($n = 292$)では1因子解が妥当であると考えられた。人生目標の第1因子は「その志望校を卒業すれば、多くの収入・給与が得られると思うから」など自己決定理論の外発的目標に相当する項目、第2因子は「その志望校を卒業後、世の中をより良くするために働きたいから」など内発的目標の他者貢献、第3因子は内発的目標の自己成長に相当する項目がそれぞれ高く負荷したため、それぞれ「外発的目標」「内発的目標(他者貢献)」「内発的目標(自己成長)」と命名した。大学に行く価値の第1因子は「その志望校で、専門的知識を深めたいから」など期待-価値理論の「興味価値」と専門性の獲得に関する項目、第2因子は「その志望校の学生であれば、就職に有利だと思うから」など「制度的利用価値」(伊田, 2001)に相当する項目、第3因子は大学で国際交流をしたいという項目、第4因子はとりあえず進学したいという動機に関する項目、第5因子は大学生活を快適に過ごしたいという項目、第6因子はモラトリアムに関する項目がそれぞれ高く負荷したため、それぞれ「専門的興味価値」「制度的利用価値」「国際的利用価値」「とりあえず進学価値」「大学生活価値」「モラトリアム価値」と命名した。大学選択のコストの第1因子は「その志望校は、通いやすい場所にあるから」など大学の立地に関する項目、第2因子は「その志望校は、学力レベルが高いから」など期待-価値理論の努力コストに該当する項目、第3因子は学費に関する項目、第4因子は他者の影響に関する項目にそれぞれ高く負荷したため、それぞれ「立地条件」「努力コスト(偏差値)」「学費」「他者の影響」と命名した。大学に行ける期待の1因子は「結果期待」(Bandura, 1986)に該当する受験の合格可能性に関する項目に高く負荷したため「結果期待(合格可能性)」と命名した。以上の第一志望大学選択動機尺度の全14下位尺度は、外発的目標が8項目、専門的興味価値が7項目、他の12下位尺度が各4項目で構成され、 α 係数は.76— .93と十分な値を示した。

データサイエンス学習に対する認知的興味と不適応的な学習行動との関連の検討

○中大路 誠 (関西大学大学院)

杉本英晴 (関西大学)

キーワード：認知的興味，データサイエンス学習，学習行動

問題と目的

近年のデジタル化社会において，データサイエンスの重要性がますます高まっている (樋口, 2022)。中でもどのようにデータサイエンス教育を行っていくかは喫緊の課題である。

このような学びの中で重要となるのが興味である。興味は学びの出発点であり (鹿毛, 2022)，高い興味が質の高い学習を導くということが先行研究において多数指摘されている (Hidi, 1990) ことから，学習における興味の重要性がわかる。これらの興味は，認知的・感情的動機づけ変数である (Hidi & Renninger, 2006)，と指摘されているが，認知的興味と学習行動の関連を検討している研究は少ない。中大路・杉本 (2025) はデータサイエンス学習に対する認知的興味の分類を試み，6 つの認知的興味の存在を示唆した。しかし，それぞれの認知的興味が学習行動に対してどのように影響するかは検討されていない。また，興味が学習行動に与える影響を検討するにあたり，適応的な学習行動のみに着目することは不十分であると考えられる。主体的な授業態度や学習方略などの適応的な学習行動のみならず，学習に対する不適応的な取り組み方に与える影響を検討することで，興味が学習行動に与える影響について，包括的に検討することができるようになると考えられる。したがって，本研究ではデータサイエンス学習における認知的興味と不適応的な学習行動との関連を明らかにすることを目的として検討を行う。

方 法

2025 年 4 月上旬に，データサイエンスを学習する大学生 400 名 (男性 130 名，女性 270 名) に対して，感情的興味を測定する項目，データサイエンス学習に対する認知的興味尺度 (中大路・杉本, 2025)，GAMI (下山, 1985) のうち持続性の欠如を測定する項目，学習領域固有の無気力状態尺度 (大西, 2015) を用いた質問紙調査を行った。

結果と考察

認知的興味が学習行動に与える影響を検討するために，持続性の欠如，学習領域固有の無気力状態の低位尺度である労力回避，葛藤，達成非重視を目的変数，感情的興味および認知的興味を説明変数とした階層的重回帰分析を行った (Table 1)。その結果，いずれの目的変数についても，すべての step で有意な分散説

明率の上昇がみられ，一部の認知的興味の主効果および交互作用の関連が認められた。交互作用の有意な関連がみられたため，単純傾斜検定を行ったところ，持続性の欠如について，感情的興味低群において問題解決焦点の有意な負の関連，自己関連焦点の有意な正の関連がみられ，感情的興味高群において自己関連焦点の有意な負の関連がみられた。労力回避について，感情的興味高群において問題解決焦点の有意な正の関連，思考焦点の有意な負の関連がみられた。葛藤について，感情的興味低群において自己関連焦点の有意な正の関連がみられ，感情的興味高群において思考焦点の有意な負の関連がみられた。達成非重視について，感情的興味高群において問題解決焦点，行動焦点の有意な正の関連がみられ，自己関連焦点の有意な負の関連がみられた。

以上のことから，感情的興味を伴っている場合は，自己関連焦点や思考焦点などのより内的に焦点をあてる認知的興味が高いほど，不適応的な学習行動をとりにくいことが考えられる。しかし，感情的興味と伴わない場合の内的な認知的興味や，感情的興味を伴う場合の問題解決焦点などのより外的に焦点をあてる認知的興味が高いほど不適応的な学習行動をとりやすいことも示唆された。したがって，不適応的な学習行動の抑制には，感情的興味の喚起およびより内的に焦点をあてる認知的興味の形成が重要となる可能性が示唆された。

Table 1
階層的重回帰分析の結果

	持続性の欠如		労力回避		葛藤		達成非重視	
	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE
学年	-.07	.05	-.02	.04	-.10*	.05	.03	.06
学部 (1:文系, 2:理系)	-.05	.11	-.01	.11	.00	.12	-.05	.14
感情的興味	-.10	.05	-.10	.04	-.02	.05	-.04	.06
問題解決焦点	-.05	.07	.14	.07	-.10	.08	.23**	.09
自己成長焦点	.22***	.08	-.06	.07	.14	.08	-.34***	.10
日常関連焦点	.31***	.08	.24**	.07	.34***	.08	.26***	.10
自己関連焦点	.05	.07	-.06	.07	.12	.07	-.19**	.09
行動焦点	.00	.07	.21**	.07	-.06	.07	.24**	.09
思考焦点	-.17	.09	-.15	.08	-.08	.09	-.06	.11
感情的興味*問題解決焦点	.27**	.05	.39***	.05	.18	.05	.20*	.06
感情的興味*自己成長焦点	-.04	.05	-.18	.05	.00	.05	-.16	.06
感情的興味*日常関連焦点	-.04	.05	-.08	.04	.09	.05	-.02	.06
感情的興味*自己関連焦点	-.26**	.04	-.08	.04	-.23**	.04	-.19*	.05
感情的興味*行動焦点	.23**	.05	.15	.04	.17*	.05	.20*	.06
感情的興味*思考焦点	-.20	.05	-.26*	.05	-.24*	.06	-.16	.07
Adjust R ²	.15***		.12***		.16***		.13***	

注) *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

主な引用文献

中大路 誠・杉本英晴 (2025). データサイエンス学習に対する認知的興味尺度の作成 日本教育工学会 2025 年春季全国大会 (第 46 回大会) 講演論文集, 447-448.

集団主義的文化圏に有効な新 MCII (Mental Contrasting with Implementation Intentions) の開発と効果検証 —レポート課題を対象として—

○原田知佳 (名城大学)
竹橋洋毅 (奈良女子大学)
榎原良太 # (昭和女子大学)

尾崎由佳 # (東洋大学)
後藤崇志 (大阪大学)

キーワード: MCII, 集団主義文化, 効果検証

MCII (Mental Contrasting with Implementation Intentions) は、目標達成による望ましい将来と現実の障害とを対比させる心的対比と、「もし障害 X に直面したら、そのとき Y をする」といった if-then 形式の実行意図を組み合わせることで自己制御の遂行を促す介入法である (Oettingen, 2000)。MCII は、個人的な行動選択に着目しているために欧米をはじめとした個人主義的文化圏では有効だが、個人的な目標を社会的な目標に合わせ、重要な他者との調和も目指す集団主義的文化圏では効果が示されないことが指摘されている (Kizilcec & Cohen, 2017)。実際に、原田他 (2025) では、MCII の効果は相互独立的自己観が優勢な個人には有効だが、相互協調的自己観が優勢な個人には効果が示されないことを確認している。そこで、本研究では、MCII に、1) 他者からの評価を意識させ、2) 個人の目標が他者にとってどういう意味を持つかを考えさせ、3) 重要他者からどういったサポートが得られそうかを考えさせる内容を含めることで、集団主義的文化圏に合致する新 MCII を開発し、大学授業で課されるレポート課題を対象にして、その効果検証を行うことを目的とする。具体的には、単なる目標を書かせる統制条件と、従来の MCII を行う MCII 条件、新 MCII を行う新 MCII 条件の 3 条件を設け、レポート遂行について主観的・客観的評価に影響があるか否かを検証する。

方法

調査対象者 大学生 25 名 (男性 8 名, 女性 17 名)
手続き 対象者を統制条件 (8 名), MCII 条件 (8 名), 新 MCII 条件 (9 名) にランダムに分け、それぞれ Google Forms 上のワークに回答をした。統制条件では、レポート課題を遂行するにあたっての目標を記入させた。MCII 条件では、従来どおり、レポート課題遂行にあたっての目標 (Wish) を書かせた後、目標を達成した際の最高の結果を想像し (Outcome), 障害 (Obstacle) となり得るものを想定させ、その障害をどう乗り越えるか if-then 計画 (Plan) を立てさせた (MCII は、WOOP という 4 つのステップでワークを記入させる)。新 MCII 条件では、WOOP の Wish で他者からの評価を意識させ、Outcome で個人の目標が他者にとってどういう意味を持つかを考えさせ、Plan で重要他者から得られそうなサポートも計画させた。介入時に質問項目①～⑦の回答を求め、介入 4 週間後に質問項目⑧～⑭の回答を求めた。また、介入期間中は毎日ワークを見返すよう声掛けを行った。

質問項目 ①目標の重要度, ②どの程度目標を達成し

たいか, ③目標未達成のマイナス度合い, ④達成見込み, ⑤モチベーション, ⑥文化的自己観 (高田, 1999), ⑦セルフコントロール (尾崎他, 2016 ; 5 件法), ⑧ワークを見返した程度, ⑨レポート開始日と完成日, ⑩レポートの取組時間, ⑪目標達成しようと思った程度, ⑫目標遂行に取り組んだ程度, ⑬ワークの有効性認知, ⑭目標遂行の大変さ ※⑦⑧⑨以外はすべて 7 件法。
[倫理審査承認 24050]

結果と考察

条件ごとに、項目間相関を算出したところ、MCII 条件や新 MCII 条件では、ワークを見返した程度が高い人ほど目標遂行に取り組んだ程度が高かったり、目標達成認知が高い傾向が確認されたのに対し、統制条件ではそうした関連は示されなかった (Table 1)。

3 条件で主観的 (⑫・⑬)・客観的 (⑨・⑩) 評価に影響があるか否かを検証するため、一要因分散分析を行ったところ、いずれも有意差は確認されなかった ($F_s(2, 22) < 1.96$)。

原田他 (2025) と同様、文化的自己観の個人差によって介入に差が出るかを検証するため、3 条件×相対的文化的自己観 (協調寄り・独立寄り) の 2 要因分散分析を行った。ワークの有効性認知に対して文化的自己観の主効果が有意であり、独立的自己観が優勢な人の方が、協調的自己観が優勢な人よりも、ワークの有効性を認知していた ($F(1, 24) = 6.42, p < .05$)。

新 MCII は他者を意識させることで評価懸念を高めてしまった可能性があり、今後は、集団主義的文化圏により合致するよう、個人の目標遂行が所属集団にとってどういうメリットがあるかを考えさせるなど (Wang et al., 2021), 更なる工夫が必要である。

Table 1

条件別の項目得点間の相関係数

	ワークを見返した程度		
	統制条件	MCII条件	新MCII条件
目標遂行に取り組んだ程度	-.017	.777 *	.538
目標達成認知	.043	.651 +	.601 +
有効性認知	.214	.554	.307

* $p < .05$, + $p < .10$

付記

本研究は JSPS 科研費 24K06463 の助成を受けたものです。

影響手段の選択が教師集団の関係性構築に及ぼす効果 —社会的承認と対人的不安を指標とする時系列的検討—

○鎌田雅史 (就実大学)

三沢 良 (岡山大学)

キーワード：社会的承認, 対人不安, 影響手段

問題と目的

専門的コミュニティにおいて、教員は相互に影響を及ぼし合いながら活動している。どのような影響手段を使用するかは、社会的文脈および個人の使用傾向が関連する(鎌田・西山・迫田, 2017)。鎌田・三沢(2024)は、中堅教員を対象に、教員集団で DL が発揮され自身が尊重されていると感じる文脈では、他の教員をコントロールしようとする影響手段(服従獲得)は控えられ、合意形成を目的とする影響手段の使用が促される可能性を指摘した。一方 Turner(2005)は、集団内で使用される影響手段が将来の関係性の形成にとって重要であると指摘した。合意形成は将来的な相互影響力を蓄積するが、服従獲得は集団の分断を招くリスクを有する。

本研究は、行為者と集団との関係性に着目し、影響手段の使用傾向が、教員集団における社会的承認や対人的不安とどのように関連するかについて検証を試みる。

方法

2023 年 2 月~2024 年 1 月にかけて、小・中・高等学校に勤務する常勤の教員(管理職を除く)500 名を対象に時系列的なオンライン調査を実施した。2023 年 2 月(wave1)には、年齢、性別、勤務校種等の個人属性の他、勤務校での立場(新人、中堅、ベテラン)①教員の影響手段、②DL について尋ね、2024 年 1 月(wave2)に、勤務校の異動の有無及び、①DL、②影響手段、③社会的承認、④不安について回答を得た。二度の調査において、学校間の異動がなく、回答の妥当性を検証するための DQS 項目に適切に回答した協力者は 172 名であった。

結果と考察

記述統計量および相関分析 本研究で測定変数の妥当性を検証するために確認的因子分析および MacDonalld's ω を算出し、DL、影響手段、社会的承認、不安について信頼係数を確認した($\omega_s = .75 \sim .96$)。再検査信頼性も妥当であった($r = .56$ (合意形成), $.57$ (服従獲得), $.67$ (DL))。尺度得点を算出し、単相関分析を実施した結果 DL 及び DL の変化量は、一貫して社会手的承認と正($r_s = .27 \sim .62$)、不安と負($r_s = -.43 \sim -.18$)の相関を示した。服従獲得(2)と不安($r_s = .28 \sim .35$)、合意形成($r_s = .17 \sim .27$)と承認の間に一貫した正の相関が認められた。

重回帰分析 Table 1 に wave2 で測定した社会的承認および不安を従属変数とした重回帰分析の結果を示す。まず、教員集団の DL(wave1)の標準化回帰係数 β は一貫して、約一年後の社会的承認(wave2)の下位尺度に対し正($\beta_s = .23 \sim .43$)、不安の下位尺度に対し負($\beta_s = -.25 \sim -.10$)の値を示した。影響手段として合意獲得(wave1)は、尊重および有能感と正の関連を示した(尊重: $\beta = .18$, 有能感: $\beta = .21$)。一方、評価懸念とは負の関係が認められた($\beta = -.25$)。一方、服従獲得(wave1)には、一貫した DL(wave1)との交互作用が認められた(Figure 1)。

単純傾斜分析を行った結果、DL が平均値よりも 1SD 大きい場合において、一貫して、服従獲得の影響手段と不安の関係

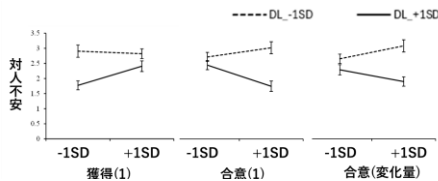
を示す β が有意であった(対人不安: $\beta = .26$, 評価懸念: $\beta = .38$, 委縮: $\beta = .29$)。つまり、教員間の DL を感じる集団内において、服従獲得の方略使用を多用する傾向のある教員は、将来的に不安を感じる立場になりやすい可能性が示唆される。教員の影響手段の選択・実行が、教師コミュニティにおける関係性の構築にとって重要性であることが示唆される。

Table 1
重回帰分析の結果

統制変数	社会的承認			不安			VIF
	尊重	配慮	有能感	対人	評価	委縮	
年齢	-.01	-.04	-.02	-.14	-.15	.01	2.15
女性	.02	-.02	.02	.11	.02	.11	1.18
中堅	.29	.01	.30	-.13	-.15	-.16	5.43
ベテラン	.26	-.04	.39 +	-.23	-.24	-.37 *	7.38
中学校	.00	-.15 +	-.02	-.06	-.15 *	-.05	1.33
高校	-.10	-.16 +	-.16 *	.09	.06	.00	1.63
説明変数							
DL	.40 **	.43 **	.23 **	-.25 **	-.10	-.18 *	1.17
服従獲得(wave1)	-.08	-.05	.10	.07	.08	.14 +	1.06
合意形成(wave1)	.18 *	.07	.21 **	-.10	-.25 **	-.10	1.03
交互作用項							
DL*服従獲得(wave1)	-.07	-.02	-.01	.18 *	.26 **	.21 *	1.21
DL*合意形成(wave1)	-.06	-.01	-.11	-.13 +	-.12 +	-.12	1.17
R^2	.27 **	.25 **	.19 **	.25 **	.26 **	.20 **	

** p < .01, * p < .05, + p < .10

Figure 1
単純傾斜分析 (対人不安)



引用文献

Turner, J. C. (2005). Explaining the nature of power: A three-process theory. *European Journal of Social Psychology, 35*(1), 1-22. <https://doi.org/10.1002/ejsp.244>

鎌田雅史・西山久子・迫田裕子 (2017). 学校における教育相談定着化に向けた上方向の影響方略の有効性. *心理学研究, 88*(2), 177-183. <https://doi.org/10.4992/jjpsy.88.16301>

鎌田雅史・三沢 良 (2024). 学校組織の中堅教員が行使する影響方略への寄与要因—社会的価値体験及び分散型リーダーシップの効果的分析. *日本心理学会第 88 回大会発表論文集, 2C-090-PP*

付記

本研究は JSPS 科研費 20K03351 の助成を受けたものである。

がん検診受診の意思決定を支援する教育資料の効果検証

○山村麻予 (関西福祉科学大学)
坪倉正治# (福島県立医科大学)

松村悠子# (大阪大学)
平井 啓# (大阪大学)

キーワード：がん教育、動画教材、効果検証

問題と目的

現代のわが国では、2人に1人ががんになる時代であると言われる。このような状況を背景に、がん教育に力を入れるなど様々な取り組みが行われてきた。一方、がんについての理解は不十分なままであると言わざるを得ない。国が推奨する5つのがん検診の重要性については広く周知されているものの、それ以外の任意の検診についても「がん検診であれば受けたほうがよい(に決まっている)」というイメージが強く、検診のメリット・デメリットを総合的に判断して意思決定することに困難を感じる場合もある。そこで、情報提供を行うことで、受検するかどうかの意思決定支援を目的とした動画コンテンツを開発し、その効果を検討することを本研究の目的とした。なお、調査実施にあたり、がん教育を受けている世代である10-30代を対象とし、この世代の一部は検査経験があることが確実な、がんを含めた異常発見が可能な甲状腺検査の経験有無に焦点を当てた。

方 法

調査対象者 15歳以上30歳以下の男女794名(平均年齢26.15歳)。このうち、甲状腺検査の経験がある福島県在住者は294名(男性99名、女性195名)。

開発したプログラム 松村(2024)で報告の通り、①がんの特徴、②甲状腺がんの特徴と治療、③甲状腺検査の現状、④検査の任意性を含めたスライドを作成した。これを用いて、第3発表者が説明する模様を収録し、20分前後の動画に編集。

手続き 調査会社に登録しているモニターのうち、設定した年齢に当てはまる者に対して調査協力を依頼した。画面上での研究説明に対して同意した者のみが調査画面に遷移するシステムを用いた。はじめにがん等へのリスク認知やがんに対する知識や態度を尋ねたのち、1種の動画視聴を求めた。視聴後、安心・信頼・納得度についての評価を行った。その後、再度がんに対する知識や態度について同じ項目を尋ねた。

協力者は、甲状腺検査の経験がある群と未受検群に分け、さらにそれぞれを半数ずつ、実験群と統制群にランダムに振り分けたくうえで動画種別を固定した。最終的に経験あり実験群(①②③④)、経験あり統制群(②③④)、経験なし実験群(①②④)、経験なし統制群(②④)の4群であった。

倫理的配慮 実施前に大阪大学大学院人間科学研究科教育学系倫理審査委員会の審査を受けた(23064)。

結果と考察

動画視聴後の評価3項目(安心・信頼・納得)を従属変数、検査経験の有無と実験・統制群を独立変数においた2要因分散分析を行った(Figure 1)。

安心度 検査経験と群の交互作用は有意傾向であった($F(3, 790) = 2.87, p = .09$)。単純主効果を検討したところ、受診経験ありでは群の効果は見られず、受診経験なしにおいて実験群>統制群であった。つまり、検査経験がない人たちには①がんの特徴を伝えた群で安心度が高い。なお、検査経験の有無、群の主効果は見られなかった。

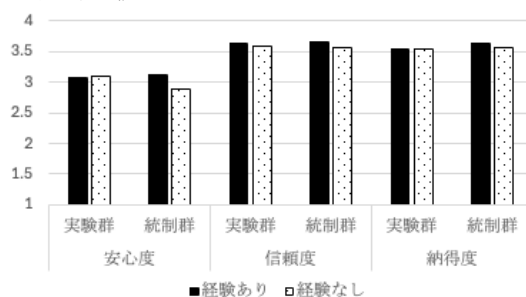
信頼度 検査経験と群の交互作用はみられず($F(3, 790) = .33, p = .57$)、経験有無・群の主効果もそれぞれ有意ではなかった(順に $F(1, 793) = .89, p = .35$; $F(1, 793) = .02, p = .88$)。

納得度 検査経験と群の交互作用はみられず($F(3, 790) = .40, p = .53$)、経験有無・群の主効果もそれぞれ有意ではなかった(順に $F(1, 793) = .25, p = .62$; $F(1, 793) = .90, p = .34$)。

以上より、意思決定形成時の情報提供において、がんの特徴についての知識提供が安心度の向上には重要であり、とくに検査経験を有さない者に対しては不安の低減につながるものが示唆された。

Figure 1

各群の平均値



引用文献

松村悠子(2024). がん検診受診の意思決定を支援する情報提供コンテンツ開発 科学技術社会論学会第23回年次研究大会

付 記

この研究は環境省委託事業「放射線健康管理・健康不安対策事業(放射線の健康影響に係る研究調査事業)」において実施したものである。

認知バイアス経験と情報処理に関わる個人差 (1)

—80 種類の認知バイアスの経験と認知的熟慮性検査および情報処理スタイルの関係—

○高比良美詠子 (立正大学)
池田まさみ (十文字学園女子大学)

森 津太子 (放送大学)
宮本康司# (東京家政大学)

キーワード: 認知バイアス, 認知的熟慮性検査 (CRT), 情報処理スタイル尺度 (IPSI)

認知バイアスは、人が共通して持っている認知システムに基づいて生じる、遍在的な現象だと考えられているが、認知バイアスを経験する程度には、ある程度の個人差が存在する。そこで高比良他 (2024) は、代表的な 80 種類の認知バイアスを、日常生活においてどの程度経験しているかを測定可能な「認知バイアス・アセスメント尺度 (CBA)」を開発した。

このような認知バイアスの生起プロセスは、二重過程モデルによって説明されることが多いが、認知バイアスの種類によって、そのプロセスには違いがあると考えられている。そこで、森他 (2024) は、システム 1 (直観的处理) とシステム 2 (熟慮的处理) の個人差をテスト形式で測定する「認知的熟慮性検査」と、尺度形式で測定する「情報処理スタイル尺度」を用いて、CBA で測定した 80 種類の認知バイアス経験との関係を検討した。その結果、認知バイアス経験の大半が、システム 1 およびシステム 2 と何らかの形で関連していることが明らかになった。

そこで一連発表 (1) では、森他 (2024) とは異なるサンプルを対象に調査を実施し、80 種の認知バイアス経験の程度と二重過程モデルの関連性に関する結果の再現性を検討する。なお、本研究では他の変数も測定しているが、その結果は本稿では割愛する。

方法

調査対象者 インターネット調査会社 (クロス・マーケティング) が保有する全国登録モニターを対象に調査を行い、20~60 代の日本人男女 4444 名から回答を得た。この内、回答時の努力の最小限化傾向を測定する IMC に適切に回答した 3140 名に対して、1 週間後に別内容の 2 回目の調査を実施し、1976 名から回答を得た。そして 2 回目の調査で、努力の最小限化傾向を測定する DQS に適切に回答した 1682 名 (男性 862, 女性 820) 名を、本研究の分析対象とした。

調査項目 分析には、1 回目の調査で測定した (1) 認知バイアス: 高比良他 (2024) の認知バイアス・アセスメント尺度 80 (CBA-80) と、2 回目の調査で測定した (2) 認知的熟慮性検査: 原田他が邦訳した CRT (3 つの計算問題から構成) と、(3) 内藤他 (2004) による情報処理スタイル尺度 (IPSI) を使用した。

結果と考察

CRT は典型的な誤答と正答の合計を算出し、前者をシステム 1、後者をシステム 2 の指標とした。IPSI は因子別に平均得点を算出し、直観性をシステム 1、合理性をシステム 2 の指標とした。その上で、CBA の 80 種

類の認知バイアスのそれぞれの経験の程度との相関を検討した (Table 1)。

その結果、森他 (2024) とよく似た結果が得られ、80 種類の内 9 割弱の認知バイアス経験が、システム 1 またはシステム 2 と関連していた。またテスト形式の CRT との間に有意な相関がみられたバイアスは一部に留まったが、尺度形式の IPSI で見られた相関の方向性といずれも一致していた (たとえば、典型的誤答で正の相関がみられた場合、直観性とも正の相関がみられた)。なお、IPSI については、直観性と合理性がどちらも認知バイアス経験と正に相関している場合も一部に見られ、この結果は、自分の認知能力全般に対する誤った有能感を反映している可能性がある。

Table 1
項目得点間の相関係数

認知バイアス	誤答	直観	認知バイアス	誤答	直観	認知バイアス	誤答	直観
1 自己開通付け	-.004	-.011	28 デングルーガー	-.049	.257	55 ナンセンスな歌式	-.016	.020
2 皮肉なパロディ	.033	-.067	29 コントロールの錯覚	-.046	.270	56 第三者効果	-.017	.046
3 気分一致効果	.063	-.048	30 外集団同質性	-.001	-.002	57 ナイーブ・リアリズム	-.029	-.082
4 レミセンスバンプ	.026	.001	31 ナイーブ・シニシム	-.009	.014	58 ハロ-効果	.021	.059
5 ツァイガルニック	-.030	-.027	32 計画錯誤	-.063	-.068	59 ネガティブ・B	-.038	-.061
6 ラベリング効果	.042	.110	33 楽観性バイアス	-.001	.227	60 ステレオタイプ	-.016	.050
7 庄縮効果	.059	.066	34 リスク補償	.010	.074	61 ハンドワゴン効果	-.098	-.095
8 バラの回顧	.041	.198	35 スポットライト効果	.082	.284	62 平均以上効果	.010	.254
9 後知恵バイアス	.042	.169	36 フォールスC	.069	.205	63 不作為バイアス	-.012	.002
10 初頭効果	-.005	.052	37 透明性の錯覚	-.084	.258	64 セロサム・バイアス	.100	-.080
11 ピーク・エンド	.093	.139	38 曖昧さ回避	-.043	-.151	65 バックファイア効果	-.083	-.175
12 事後情報効果	.072	.102	39 フレミング効果	-.028	.028	66 モラルライセンシング	.033	.143
13 グル効果	-.002	.011	40 希少性バイアス	.029	.030	67 根本的な帰属E	-.044	-.037
14 一貫性バイアス	.008	.102	41 サリコシティ効果	.004	-.018	68 行為者-観察者	-.079	-.109
15 有名性効果	.009	.110	42 現状維持バイアス	-.003	-.123	69 内集団バイアス	.048	.129
16 虚記憶	.041	.104	43 選択的過剰効果	-.016	-.018	70 自己奉仕バイアス	.028	.112
17 インパクト	.024	.088	44 保有効果	-.009	-.030	71 被害者非難	-.027	-.010
18 利用可能性H	-.009	.012	45 確実性効果	.006	-.064	72 偽実効果	.052	.199
19 回帰の誤謬	-.043	-.025	46 単位バイアス	-.044	.069	73 誤帰属	-.003	.083
20 寛容度の過大視	.021	.116	47 おとり効果	.010	.046	74 文脈効果	-.033	-.084
21 アンカリング	.043	.125	48 メンタルA	-.012	-.036	75 信念バイアス	.011	.039
22 利用可能性C	.053	-.005	49 現在志向バイアス	.014	.021	76 現実性の錯覚	.020	.071
23 キャンプラー錯誤	.003	.051	50 身元のわかる懐性	.107	.122	77 確認バイアス	.019	.067
24 代表性	.020	.119	51 デフォルト効果	-.006	-.010	78 錯誤相関	.043	.136
25 妥当性の錯覚	.042	.308	52 権威バイアス	.046	.034	79 パーナム効果	.109	-.200
26 知識の究極	.032	.038	53 イカ効果	.040	.189	80 ビグマリオン効果	.065	.137
27 正気性バイアス	-.056	-.026	54 敬意のメディア	-.052	-.043			

注: * $p < .05$, ** $p < .01$. 誤答は CRT の典型的な誤答の合計, 直観は IPSI の直観性因子の得点。認知バイアスの名称は一部簡略化した。

引用文献

原田佑規 他 (2018). 認知的熟慮性検査 (CRT) における提示順序・指示効果の検証 筑波大学心理学研究, 56, 27-34.
森津太子 他 (2024). 認知バイアスの経験と二重過程モデル 日本社会心理学会第65回大会発表論文集
内藤まゆみ 他 (2004). 情報処理スタイル (合理性-直観性) 尺度の作成 パーソナリティ研究, 13(1), 67-78.
高比良美詠子 他 (2024). 認知バイアス・アセスメント尺度 80 の開発 立正大学心理学研究所紀要, 22, 35-59.

付記

本研究は、科学研究費補助金 (基盤研究(C): 課題番号 21K02986, 25K06730 研究代表者: 高比良美詠子) の助成を受けて実施した。

認知バイアス経験と情報処理に関わる個人差 (2) —80 種類の認知バイアスの経験と知的謙虚さおよびメタ認知の関係—

○森 津太子 (放送大学)
高比良美詠子 (立正大学)

池田まさみ (十文字学園女子大学)
宮本康司# (東京家政大学)

キーワード：認知バイアス, 知的謙虚さ, メタ認知

問題と目的

知的謙虚さ (intellectual humility) とは、「特定の個人的信念が誤っている可能性や、それを支える根拠・証拠の限界、さらには関連情報の取得・評価における自己の限界に注意を払うこと」と定義され (Leary, 1997), 近年、心理学のさまざまな分野で注目を集めている構成概念である。認知バイアスとの関係については、知的謙虚さがバイアスを防ぐ一方で、バイアスが知的謙虚さを妨げるという双方向の因果関係が考えられるが、いずれの場合も負の相関が想定されており、知的謙虚さが高いほどバイアスは少ないと考えられている (Porter et al., 2022)。しかしながら、これらの関係を検討した研究は限定的であり、結果もバイアスの種類によって異なるなど、一貫していない。

そこで一連発表 (2) では、認知バイアスの経験を網羅的に測定できる CBA-80 を用い、知的謙虚さとの関連を明らかにする。加えて、知的謙虚さの中核は、自身の限界を認識するメタ認知能力であることを踏まえ、認知バイアスの経験とメタ認知との関連についても検討する。なお、本研究では他の変数も測定しているが、本稿ではその結果の報告は割愛する。

方法

調査対象者 一連発表 (1) で述べたように、1 回目の調査において調査回答時の努力の最小限化傾向を測定する IMC に適切に回答した 20~60 代の日本人男女 3140 名に対して、1 週間後に別内容の 2 回目の調査を実施し、1976 名 (男性 1047, 女性 929) から回答を得た。そして、2 回目の調査で、努力の最小限化傾向を測定する DQS に適切に回答した 1682 名 (男性 862, 女性 820) 名を、本研究の分析対象とした。

調査項目 分析には、(1) 認知バイアス：高比良他 (2024) の認知バイアス・アセスメント尺度 80 (CBA-80), (2) 知的謙虚さ：松本・外山 (2023) の日本語版知的謙虚さ尺度, (3) メタ認知：田崎・諫早 (2007) の MCQ-30 日本語訳版に含まれている認知的自己意識 (メタ認知過程) 尺度を使用した。(1) は 1 回目、(2) と (3) は 2 回目の調査で測定した。

結果と考察

上記の (2) と (3) の尺度については、各尺度に含まれる全項目の平均得点を算出し、80 種類の認知バイアスのそれぞれの経験の程度との相関を検討した。その結果、知的謙虚さは 80 種類中 56 種類の認知バイアスと有意な正の相関を示し、負の相関は 7 種類にとどまった。相関係数自体は大きくなかったものの、知的謙虚さが高い人ほど多くの認知バイアスを「経験して

いる」と回答する傾向が見られた。これは当初の想定とは逆の関係だが、CBA-80 は自らの考え方や行動に自覚的であることを前提としており、その点を考慮すれば、知的謙虚さの高い人は自身の限界に敏感であるため、バイアスに気づきやすいのかもしれない。同様の傾向はメタ認知にも見られ、正の相関が 64 種類、負の相関が 3 種類だった。ただし一部のバイアス (虚記憶、スポットライト効果、透明性の錯覚、現状維持バイアス) では、知的謙虚さとメタ認知で相関の方向が逆転しており、なぜこのような違いが見られたのかについては、引き続き検討していく必要がある。

Table 1
認知バイアス経験との相関

認知バイアス	IH	MC	認知バイアス	IH	MC	認知バイアス	IH	MC
1 自己関連付け	.207	-.180	28 ダングーグラーガー	.120	-.222	55 ナンセンスな款式	.150	-.106
2 皮肉なリワード	.180	-.097	29 コントロールの錯覚	.082	-.207	56 第三者効果	.099	-.149
3 気分一致効果	.109	-.078	30 外集団同質性	-.050	-.029	57 ナイーブリアリズム	.137	-.168
4 レミセンスンブ	.081	-.123	31 ナイーブ・シニズム	.030	-.142	58 ハロ効果	-.016	-.050
5 ツァイガルニック	.170	-.110	32 計画錯誤	-.024	-.048	59 ネガティブB	.066	-.051
6 フラウンジ効果	.052	-.033	33 楽観性バイアス	.053	.110	60 ステレオタイプ	.002	.058
7 圧縮効果	.077	-.100	34 リスク補償	.030	.053	61 ハンドワゴン効果	.009	.058
8 バラ色の回顧	.071	-.079	35 スポットライト効果	-.073	-.160	62 平均以上効果	.052	-.218
9 後知恵バイアス	.033	-.115	36 フォールシ	-.043	.108	63 不作為バイアス	-.079	-.003
10 初頭効果	.132	-.092	37 透明性の錯覚	-.071	-.125	64 ゼロサムバイアス	-.085	-.045
11 ピク・エンド	.088	-.165	38 曖昧さ回避	.179	.061	65 バックファイア効果	.011	-.142
12 事後情報効果	.039	.107	39 フラウンジ効果	.159	.095	66 モラルライセンシング	-.121	-.026
13 グループ効果	.038	-.014	40 希少性バイアス	.135	-.103	67 基本的な帰属E	.203	-.111
14 一貫性バイアス	.078	-.232	41 サンクコスト効果	.107	.050	68 行為者一観察者	.156	-.102
15 有名性効果	.065	.094	42 現状維持バイアス	.072	-.050	69 内集団バイアス	.073	-.126
16 虚記憶	-.069	.050	43 選択超過多効果	.094	.050	70 自己奉仕バイアス	.134	-.198
17 インパクト	.205	-.120	44 保有害効果	.080	-.059	71 被害者非難	.009	.064
18 利用可能性H	.200	.091	45 確実性効果	.063	.063	72 偽象効果	.025	.099
19 回帰の誤謬	.208	-.152	46 単位バイアス	.088	.061	73 誤解誤属	-.017	.068
20 真実度の過大視	.165	-.202	47 おとり効果	.098	-.108	74 文脈効果	.242	-.060
21 アンカリング	.077	-.038	48 メンタルA	.206	-.160	75 信念バイアス	.156	-.048
22 利用可能性C	.091	-.079	49 現在志向バイアス	.077	-.018	76 真実性の錯覚	.070	-.035
23 キャンプラー錯誤	.097	-.095	50 身元のわかる標識	.147	-.137	77 確証バイアス	.103	-.072
24 代表性	.080	-.141	51 デフォルト効果	.040	-.028	78 錯誤相関	.098	-.188
25 妥当性の錯覚	.061	.191	52 権威バイアス	.049	.011	79 バナム効果	.042	-.142
26 知識の呪縛	.062	.007	53 イクア効果	.094	.187	80 ゴジマリオン効果	.110	-.084
27 正常性バイアス	-.037	-.053	54 概念的メディア	.166	-.036			

注：* $p < .05$, ** $p < .01$. IH は知的謙虚さ, MC はメタ認知。認知バイアスの名称は一部簡略化した。

引用文献

Leary, M. R., et al. (2017). Cognitive and interpersonal features of intellectual humility. *PSPB*, 43, 793-813.
 松本 篤・外山美樹 (2023). 日本語版知的謙虚さ尺度の作成の試み 日本心理学会第87回大会発表論文集, 940.
 Porter, T., et al. (2022). Predictors and consequences of intellectual humility. *Nat Rev Psychol*, 1, 524-536.
 田崎權一・諫早正行 (2007). MCQ-30 (Wells & Cartwright-Hatton, 2004) 日本語訳版作成の試み 日本教育心理学会第49回総会発表論文集, 500.
 高比良美詠子 他 (2024). 認知バイアス・アセスメント尺度 80 の開発 立正大学心理学研究紀要, 22, 35-59.
 付記
 本研究は、科学研究費補助金 (基盤研究 (C) : 課題番号 21K02986, 25K06730 研究代表者: 高比良美詠子) の助成を受けて実施した。

認知バイアス経験と情報処理に関わる個人差 (3)

—80 種類の認知バイアスの経験と推論の誤りの関係—

○池田まさみ (十文字学園女子大学)
森 津太子 (放送大学)

高比良美詠子 (立正大学)
宮本康司# (東京家政大学)

キーワード: 認知バイアス, 推論の誤り尺度 (TES), 抑うつ傾向

問題と目的

認知バイアスは、人に共通する認知システムに基づいて生じると考えられており、社会心理学や認知心理学の観点では、社会に適応するための戦略の一環として備わっているものとみなされている。一方、臨床心理学の観点では、抑うつや不安など不適応状態にある人が示す精神疾患などに対応した特有の認知のゆがみ、すなわち誤った情報処理に注目が集まり、こちらは治療すべき症状の一部として扱われてきた。このように認知バイアスは、適応状態とも不適応状態とも関連するが、これまで両者はそれぞれ別の文脈で検討されており、両者の関連性については不明である。

そこで一連発表 (3) では、「推論の誤り尺度」(TES) を用い、誤った情報処理スタイルが認知バイアスの経験の程度とどのように関係しているかを検証した。TES における体系的な推論の誤りとは、体験した出来事について、自己に関連した領域を否定的、悲観的に歪めて捉える考え方の傾向のことを指す (江口他, 2016; 丹野, 1995)。なお、研究では他の変数についても測定しているが、その結果は本稿では割愛する。

方法

調査対象者 一連発表 (1) で述べたように、1 回目の調査において調査回答時の努力の最小限化傾向を測定する IMC に適切に回答した 20~60 代の日本人男女 3140 名に対して、1 週間後に別内容の 2 回目の調査を実施し、1976 名 (男性 1047, 女性 929) から回答を得た。そして、2 回目の調査で、努力の最小限化傾向を測定する DQS に適切に回答した 1682 名 (男性 862, 女性 820) 名を、本研究の分析対象とした。

調査項目 分析には、(1) 認知バイアス: 高比良他 (2024) の認知バイアス・アセスメント尺度 80 (CBA-80) と、(2) 抑うつにおける推論の誤り: 江口他 (2016) の推論の誤り尺度 (TES) を使用した。TES は、根拠の有無に関わらず問題を自己に帰属させる「自己への帰属」(11 項目) と、状況を二分するなど極端に区別する「分別思考」(8 項目) の 2 因子からなる。全 19 項目について参加者から 4 件法で回答を得た。(1) は 1 回目、(2) は 2 回目の調査で測定した。

結果と考察

上記の (2) の尺度は、「自己への帰属因子」と「分別思考因子」別に平均得点を出し、80 種類の認知バイアスそれぞれの経験の程度との相関を検討した。

その結果、自己への帰属因子と有意な正の相関が見られたのは 80 種類中 62 種類、有意な負の相関がみら

れたのは 11 種類だった。また、分別思考因子と有意な正の相関がみられたのは 63 種類、有意な負の相関が見られたのは 9 種類だった。以上のうち両者に共通した正の相関は 60 種類、負の相関は 9 種類であった。

認知バイアスの経験が多いほど、問題を自分に帰属したり、結論を白黒はっきりさせたりといった誤った推論をしていることが明らかとなった。一方、推論の誤りと負の相関を示したのは「ダニング=クルーガー効果」「ナイーブ・リアリズム」「平均以上効果」など、自身の能力に関わるもの、すなわち自尊感情や自己肯定感、心身の安定を保つうえで重要な認知バイアスであった。これは誤った推論が、特に「視点」の偏りによって生じていることを示唆しており、それが認知バイアスの経験と正負の関係になったと考えられる。

Table 1
認知バイアス経験との相関

認知バイアス	自己	分別	認知バイアス	自己	分別	認知バイアス	自己	分別
1 自己関連付け	.084*	.036	28 ダニング=クルーガー	-.209**	-.115*	55 ナンセンスな数式	.152*	.120*
2 皮肉なりパワード	.379**	-.252*	29 コントロールの錯覚	-.162*	-.062	56 第三者効果	.087*	.063*
3 気分一致効果	.189*	-.147*	30 外集団同質性	.203*	.201*	57 ナイブ・リアリズム	-.182*	-.156*
4 レミセンスワープ	.158*	.122*	31 ナイブ・シニシム	.138*	.168*	58 ハロ=効果	.250*	.273*
5 ツァイガルニック	.123*	.097*	32 計画錯誤	.208*	.254*	59 ネガティビティ B	.291*	.262*
6 ラベリング効果	.189*	-.190*	33 楽観性バイアス	-.159*	-.073*	60 ステレオタイプ	.180*	.241*
7 圧縮効果	.286*	-.248*	34 リスク補償	.155*	.207*	61 パドワゴン効果	.148*	.195*
8 バラの回顧	-.188*	-.116*	35 スポットライト効果	.021	.126*	62 平均以上効果	-.235*	-.100*
9 後知恵バイアス	.142*	-.184*	36 フォールシ	.033	.134*	63 不作為バイアス	.205*	.241*
10 初頭効果	.121*	.133*	37 透明性の錯覚	-.008	.118*	64 セロウム=バイアス	.253*	.327*
11 ビーク=エンド	.176*	-.174*	38 曖昧回避	.178*	.089*	65 バックファイア効果	.076*	.128*
12 事後情報効果	-.039	-.009	39 フレミング効果	.192*	.159*	66 モラルライセンシング	.063*	.188*
13 グルム効果	.173*	-.156*	40 希少性バイアス	.146*	.105*	67 基本的な帰属 E	.137*	.089*
14 一貫性バイアス	-.117*	-.079*	41 サウコスト効果	.208*	.170*	68 行為者=観察者	.177*	.127*
15 有名性効果	.159*	-.187*	42 現状維持バイアス	.254*	.194*	69 内集団バイアス	.048*	.063*
16 虚記憶	.192*	-.245*	43 選択的記憶多効果	.181*	.170*	70 自己奉仕バイアス	-.084*	-.053*
17 インパクト	.068*	.032*	44 保有効果	.211*	.174*	71 被害者非難	.081*	.106*
18 利用可能性 H	.153*	.105*	45 確実性効果	.251*	.196*	72 偽薬効果	.129*	.192*
19 回帰の誤謬	.169*	.102*	46 単位バイアス	.146*	.167*	73 誤帰属	.224*	.282*
20 貢献度の過大視	-.135*	-.104*	47 おとり効果	.177*	.165*	74 文脈効果	.122*	.057*
21 アンパング	.189*	-.201*	48 メンタル A	.022	-.019	75 信念バイアス	.176*	.163*
22 利用可能可能性 C	.283*	.240*	49 現在志向バイアス	.124*	.108*	76 真実性の錯覚	.206*	.221*
23 キャンプラー=錯誤	.137*	.115*	50 身元のわかる犠牲	.002	.004	77 確証バイアス	.111*	.106*
24 代表性	.049*	.086*	51 デフォルト効果	.139*	.151*	78 錯誤相関	.204*	.196*
25 妥当性の錯覚	-.101*	-.030	52 権威バイアス	.174*	.202*	79 パナム効果	.216*	.229*
26 知識の呪縛	.148*	-.157*	53 ケア効果	-.054*	-.028	80 ビグマニオン効果	.009	.014
27 正常性バイアス	.069*	.103*	54 敵意的メディア	.144*	.055*			

注: * $p < .05$, ** $p < .01$. 自己は TES の自己への帰属因子, 分別は TES の分別思考因子。認知バイアスの名称は一部簡略化した。

引用文献

江口実希 他 (2016). 推論の誤り尺度 (TES) の妥当性と信頼性の検討—看護師を対象にして 日本精神保健看護学会誌, 23, 38-46.
高比良美詠子 他 (2024). 認知バイアス・アセスメント尺度 80 の開発 立正大学心理学研究所紀要, 22, 35-59.
丹野義彦 他 (1998). 抑うつと推論の誤り—推論の誤り尺度 (TES) の作成—このはな心理臨床ジャーナル, 4, 55-60.

付記

本研究は、科学研究費補助金 (基盤研究 (C): 課題番号 21K02986, 25K06730 研究代表者: 高比良美詠子) の助成を受けて実施した。

道徳的志向と道徳基盤の関連 —モラルコンピテンスによる調整効果—

○川本哲也 (慶應義塾大学)
荒木寿友 # (立命館大学)

藤澤 文 (鎌倉女子大学)

キーワード：モラルコンピテンス，道徳基盤，道徳的志向

問題と目的

道徳的判断における直観の働きを重視した道徳基盤理論は、道徳基盤と呼ばれる直観に基づいた判断のチャンネルを、私たちは少なくとも 5 つ、生得的に持つことを仮定している (Atari et al., 2023)。一方、道徳的行動の二面性モデル (Lind, 2016) において提唱される道徳的判断と道徳的志向は、前者が認知的な行動であるのに対し、後者は各道徳発達段階における志向性という情動的な要素を反映した概念である。Lind (2016) は、Kohlberg による道徳性発達理論に依拠して Moral Competence Test (MCT) を開発し、回答の個人内一貫性から算出される C 得点を認知的なモラルコンピテンスの指標として、各道徳発達段階に対する志向度合いを情動的な道徳性の指標として利用した。道徳基盤とモラルコンピテンスおよび道徳的志向の関連性については、これまでにわずかな先行研究が存在するのみで、一貫した結果は得られていない (Popoveniuc, 2021; Trups-Kalne & Dimdins, 2017)。そこで本研究は、両者の関連性について日本人サンプルを用いた検討を行うことを目的とした。

方 法

調査対象者

2024 年 3-4 月に、クロス・マーケティング社が保有するパネルに登録された日本人青年・成人、計 900 人 ($Mean = 43.12$, $SD = 5.17$ 歳; レンジ 16-65) から回答を得た。

分析項目

道徳的志向およびモラルコンピテンスを測定するために、MCT (Lind, 2016) を翻訳して作成した大人用日本語版 MCT (川本・藤澤・荒木, 2025) を利用した。また、6 つの道徳基盤を測定するために Moral Foundations Questionnaire-2 (MFQ-2: Atari et al., 2023) を利用した。

MCT については C 得点および各道徳性発達段階の志向度得点を算出し、MFQ-2 については各道徳基盤について加算平均を算出した。これらの得点はすべて z 得点 ($Mean = 0$, $SD = 1$) に標準化して利用した。

結果と考察

まず、MCT から算出された C 得点および各道徳性発

達段階における道徳的志向得点と、MFQ-2 より算出された各道徳基盤の得点の間の相関係数を算出した。その結果、C 得点は忠誠・権威・純潔基盤という 3 つの Binding 基盤との間に非常に弱い負の相関を示した。これは Trups-Kalne & Dimdins (2017) の結果と一貫したものであった。しかし、ケア・平等・公正基盤という 3 つの Individualizing 基盤との間には有意な関連は認められなかった。また、道徳的志向と道徳基盤の間には全体的に弱い正の関連性が確認された。詳細は Table 1 に示した。

Table 1
得点間の相関係数

	ケア	平等	公正	忠誠	権威	純潔
C 得点	-.02	-.05	-.02	-.09**	-.07*	-.08*
Stage1	.17***	.18***	.15***	.15***	.16***	.18***
Stage2	.13***	.25***	.14***	.24***	.22***	.25***
Stage3	.16***	.19***	.16***	.19***	.20***	.21***
Stage4	.19***	.02	.23***	.07*	.09**	.04
Stage5	.18***	.09**	.22***	.10**	.14***	.10**
Stage6	.19***	.06	.22***	.09**	.12***	.11***

Note. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

つづいて各道徳基盤の得点を目的変数とし、各道徳発達段階における道徳的志向と C 得点、およびその交互作用項を説明変数とした重回帰分析を試みた。その結果、平等基盤と純潔基盤において、第 4 段階の道徳的志向と C 得点の間の交互作用が有意となった。いずれも、標準化された C 得点が約 1.7 点より低い場合に、第 4 段階の道徳的志向と平等・純潔基盤との間の負の関連性が有意となる結果となった。また、純潔基盤については C 得点が平均よりも低い場合に第 6 段階の道徳的志向との間の正の関連性が有意となる結果となった。Popoveniuc (2021) では C 得点が高くなるほど、つまりより一貫した道徳的判断を行えるほど道徳基盤と道徳的志向の間の関連性が強くなることを示唆する結果が得られていたため、本研究では反対の結果が得られたことになる。これがサンプルの違いに起因するものなのか、または非系統的な誤差によるものかは本調査データからだけでは不明である。また、今回は先行研究が少なくその結果も一貫していないことから、探索的な検討を試みたため、今後、本研究の結果に基づいた仮説検証型の追試が必要となる。

教員だけでは支えきれない学生ニーズの多様化 —PS 室との協働が生む学生支援の新たな可能性—

○大西 満 (日本福祉大学)
坂倉智大 # (日本福祉大学)

小嶋健一 # (日本福祉大学)

キーワード：協働，多職種連携，学生支援

問題と目的

医療従事者を養成する本専攻では、学生支援を強化するため、学年ごと (1 学年 40 名) に担任教員 2 名体制を導入している。担任教員は、学生一人一人の学業面や生活面での相談に応じ、必要な支援を提供している。しかし、学生の多様なニーズに対応していく上で、担任教員での支援には限界があることが課題として浮き彫りとなった。特に、学生の特性や心理的な問題、個人的な悩みについては、専門的な視点が必要となる場合も多く、より包括的な支援体制の整備が求められた。そのため、学内の支援組織である Personal Service (PS) 室の相談員 (社会福祉士) および臨床心理士と協力することで、学生支援の質の向上を図ることとした。この連携強化により、学生一人一人の状況に応じた柔軟な支援を提供し、より安心して学業に専念できる環境の整備を目指した。本研究では、PS 室との協働が必要とされた事例において、連携による支援の効果と課題を明らかにする。

方 法

対象 本専攻に在籍する 1 学年の学生を対象に、2024 年度に本取り組みを行った。毎月 1 回の学生個人面談内容を担任同士で情報交換する中で、対応に苦慮する学生への支援方法を検討した。そのうち、PS 室との連携が必要となった事例について支援内容とその結果を分析した。

内容 本研究では、担任教員と PS 室の相談員が協力し、以下の 3 つの方法を実施した。

① 定期的な情報交換の実施

- ・担任教員と PS 室の相談員が試験前後や実習前後のタイミングで定期的にミーティングを実施し、学生の状況や支援の進捗を共有した。
- ・学生支援における情報の抜け落ちを防ぎ、問題の発見と対応を促進した。

② 専門的な視点を取り入れた個別支援

- ・担任教員では対応が困難なケース (特性や心理的課題、生活面の困難を抱える学生) について、PS 室の臨床心理士を含むスタッフが支援を行い、より適切で個別化された支援を提供した。

③ 年度末の情報共有会の開催

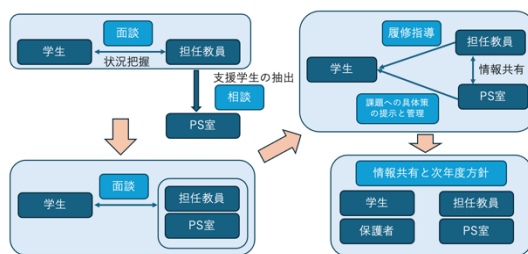
- ・学生、保護者、担任教員、PS 室相談員が参加する情報共有会を開催し、1 年間の学習状況と現場での実習

状況を報告した後、次年度の支援方針を策定した。

- ・保護者と情報共有や支援方針を話し合うことで、家庭でのサポート体制強化を行った。
- ・学生がより良い学習環境を整える意識を高めることができるような方法を提案した。

Figure 1

連携プロセス



結果と考察

本研究の取り組みにより、学生支援の質が向上し、以下の成果が得られた。

① 担任教員の負担軽減と支援の充実

- ・PS 室との連携により、担任教員が一人で対応する負担が大幅に軽減された。
- ・これにより、担任教員は学業指導により専念できるようになり、学生へのサポートの質も向上した。

② 学生に生じうる問題への早期対応が可能

- ・定期的な情報交換により、問題の早期発見と迅速な対応が可能となった。
- ・これにより、学生が深刻な問題に陥る前に適切なサポートを受けられるようになった。

③ 家庭と連携した支援体制の確立

- ・保護者との情報共有を通じて、家庭内でのサポートの重要性が認識され、家庭と協力した支援が実現した。
- ・学生の学内での課題に対する保護者の理解が深まり、より一貫した支援が可能となった。

この取り組みは、学生一人一人の個別のニーズに応じた支援を提供し、学内での連携によって支援の質を高める重要な試みであった。本研究で得られた知見をもとに、今後は、支援体制のさらなる改善に向けた評価を継続し、他専攻や他学科にも応用可能な学生支援モデルの構築を目指していく。

小学生におけるウェルビーイングと自治的集団の関連についての検討

○目黒幸士郎 (新潟大学附属長岡小学校)

赤坂真二 (上越教育大学)

キーワード：ウェルビーイング，自治的集団

問題と目的

日本の学校教育では、中央教育審議会「次期教育振興基本計画について(答申)」で、「日本社会に根ざしたウェルビーイングを教育を通じて向上させていくことの重要性」が掲げられた(文部科学省, 2023)。これは、日本の学校教育の基本方針の一つにウェルビーイングの向上が据えられたと捉えられる。さらに、同基本計画では、教育に関連するウェルビーイングの要素の一つに「幸福感」を挙げ、その主観的認識の重要性を示している。主観的幸福感尺度を開発した伊藤ら(2003)も、ウェルビーイングの構成要素の一つに subject well-being(主観的幸福感)を挙げ、個人が認知する幸福感がウェルビーイングに重要な意味を持つことを示唆している。赤坂(2016)は、幸福感について、「自分の能力を発揮して他者に貢献することで得られるもの」と主張しており、さらに「幸福感の高い集団は自治的集団である」と示唆している。また、会沢・岩井(2014)によると、「自治的集団は共同体感覚をもっている」とされており、目黒ら(2025)は、「共同体感覚と幸福感には強い相関がある」としている。共同体感覚とは、アドラー心理学の主要概念であり、他者とのつながりを重視した感覚と捉える。これらのことから、学級を自治的集団と認知している子どもの幸福感は高いことが推察される。自治的集団について、赤坂(2015)は、自らの手で問題解決ができる集団と呼び、学級集団のゴール像としている。白松(2017)も、共に協働し、課題解決できる関係性を学級集団のゴール像としている。岡山(2023)は、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られる。

以上のことから、本研究で、日本の学校教育が目指すウェルビーイングの向上と学級集団のゴール像とされている自治的集団の関連を示すことで、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 4, 5, 6 年生, 全 42 学級。全 981 名。

(6 年生 : 322 名, 5 年生 : 337 名, 4 年生 : 322 名)

調査方法

伊藤ら(2003)による主観的幸福感尺度
水流ら(2024)による自治的集団尺度

分析方法

主観的幸福感尺度および自治的集団尺度(全体項目, 各下位項目)における, Pearson の積率相関係数を求め、関連を検討した。

結果と考察

Table 1

項目得点間の相関係数

r=981	自治的集団尺度			
	尺度全体	秩序	協働的問題解決	支持的風土
	.73**			
主観的幸福感尺度		.57**		
			.66**	
				.73**

Pearson の積率相関係数**p < .01

主観的幸福感尺度及び自治的集団尺度の Pearson の積率相関係数は、下位項目で .57 から .73、尺度全体は .73 を示し、有意な正の相関を認めた。一般的に、.40~.70 は比較的強い相関があり、70~1.00 は強い相関があるとされている(小塩, 2004)。したがって、量尺度には、強い相関が確保されたと考えられる。つまり、学級に対して、自治的集団と認知している児童の幸福感は高いことが示唆された。

自治的集団について河村(2007)は、最も望ましい学級集団とし、「学級のルールが児童に内在化」「規則正しい全体生活、行動」「温和な雰囲気」をもつとしている。すなわち、学級集団に、秩序やルールが保たれた中で、良好な人間関係が確保され、望ましい行動が促進されていることが、子どもの幸福感を高め、日本の学校教育が目指すウェルビーイングの向上に寄与する可能性が示された。

引用文献

伊藤裕子・相良順子・池田政子・川浦康至 主観的幸福感尺度の作成と信頼性・妥当性の検討 心理学研究, 74(3), 276-281.

友人から同性愛／両性愛開示を受けた者の心理的变化に関する質的研究 —M-GTA による大学生へのインタビューデータの分析—

○辻 拓真 (大阪大学大学院)

直原康光 (大阪大学)

キーワード: LGB, カミングアウト, 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA)

問題と目的

性的指向がマイノリティである者は、自身の性的指向を他者に呈示する手段として、カミングアウト (coming out; 以下 CO) を行う場合がある。CO は開示者と被開示者の間で行われる相互行為であるが、CO に関する先行研究は、開示者の意味づけに着目するものが多く、被開示者を対象とした質的調査でも、被開示家族に焦点が当てられたものが多い (e.g., 元山, 2014, 2017; 三部, 2014)。そこで本研究では、同性愛／両性愛の被開示友人が、CO をどのように受け止め、その後どのような変化を辿ったのかについて、探索的に検討することを目的とする。

被開示者の視点から CO を捉えることで、相互行為としての CO への理解を促進し、CO に直面する人々にとって、CO とその後の関係性の構築におけるヒントを見出す一助になると考える。

方法

調査協力者

友人から同性愛／両性愛開示を受けた経験のある大学生 9 名 (女性 6 名, 男性 3 名)。

調査手続き

1 人 1 回ずつ、筆者と協力者の 1 対 1 の半構造化インタビューを行った。インタビュー時間は平均約 65 分 (43 分-91 分) であった。得られたデータの分析は、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) を用いて行った。

質問項目

「①CO を受けたときの気持ち」、「②CO を受ける前の開示者との関わりについて」、「③CO を受けた当時から現在にかけての変化」、「④CO そのものや開示者に対する現在の思い」の 4 点を主な質問項目として設定した。

分析手続き

分析テーマを「友人からの同性愛／両性愛開示の受け止めのプロセス」、分析焦点者を「友人から同性愛者あるいは両性愛者であるという CO を受けた経験のある大学生」とし、木下 (2003, 2020) における M-GTA の手順に従い、分析した。具体例の抽出、概念生成、カテゴリー生成、概念相互・カテゴリー相互の比較および修正等を経て、結果図を作成した。

倫理的配慮

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審査の承認を得ている (受付番号 24015R)。

結果と考察

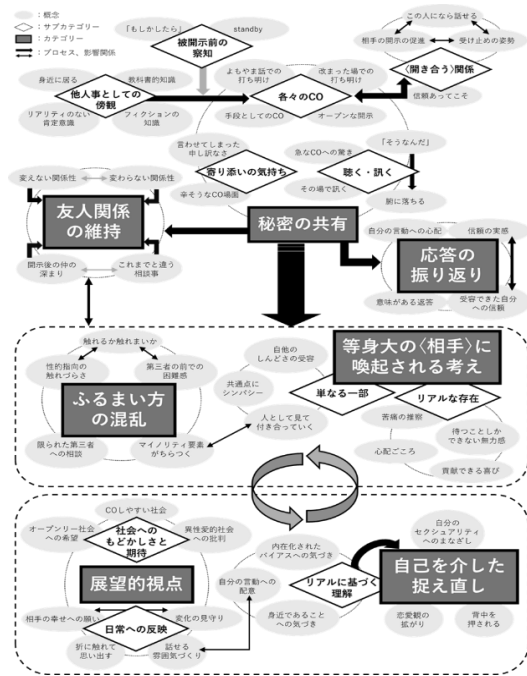
56 の概念, 11 のサブカテゴリー, 7 のカテゴリー (以下, 【 】 で表す) が生成された (Figure 1)。

CO という【秘密の共有】を経た被開示者は、自身の【応答の振り返り】を行いつつ、CO 後の【友人関係の維持】の傍らで【ふるまい方の混乱】を経験する。【ふるまい方の混乱】は、当事者のリアルを知ったことで開示者に対する心持が変化するという【等身大の(相手)に喚起される考え】との相互関係を通して、被開示者のなかで熟慮・調整されていく。また、開示者から得た気づきを「自分事」として考えたり (【自己を介した捉え直し】)、社会に対する見方が変化して自分なりの【展望的視点】を持ったりする。被開示者は、CO 経験の反芻と、自己への落とし込みおよび長期的な視点の獲得との間の循環関係を通して、CO 経験を意味づけていく。

結果から、友人からの CO が、信頼の実感に基づく対話的行為であることや、セクシュアリティの「自分事」認知の契機になっていることなどが示された。

Figure 1

友人からの同性愛／両性愛開示の受け止めのプロセス



Latent Trajectories of Internalizing Problems and Their Predictors in Korean High School Students

—Focusing on the Influence of Self-Esteem, Grit, Peer Relationships, and Teacher Relationships—

Heo Moonyung# (Soonchunhyang University)

○許 蘭雪 (Soonchunhyang University)

キーワード: Latent Group Classification, Internalizing Problems, Korean high school students

Background and Purpose

Internalizing problems such as anxiety, depression, and social withdrawal have emerged as critical mental health concerns among adolescents, particularly during the transitional period of high school. These problems often remain unnoticed due to their covert nature and can severely impact students' academic performance, self-concept, and social relationships. While previous research has documented the prevalence of internalizing symptoms in adolescence, less attention has been paid to their longitudinal trajectories. This study aimed to identify latent developmental patterns of internalizing problems in Korean high school students and to examine how self-esteem, grit, peer relationships, and teacher relationships influence trajectory group membership.

Methods

Data were drawn from the Korean Children and Youth Panel Survey 2018 (KCYPs 2018), targeting students from Grade 10 to Grade 12 ($N = 2,288$). Participants completed standardized self-report questionnaires assessing internalizing symptoms (anxiety and depression), self-esteem, grit, peer relationships, and teacher relationships. Latent Growth Modeling (LGM) was used to identify overall change patterns, and Growth Mixture Modeling (GMM) classified latent trajectory groups. Multinomial logistic regression identified significant predictors of trajectory group membership.

Results

Three latent trajectory groups were identified: (1) Low-stable group (52.2%) maintained consistently low internalizing symptoms; (2) Moderate-increasing group (31.6%) experienced a gradual rise in symptoms; and (3) High-stable

group (16.2%) showed persistently high levels. Overall, internalizing symptoms increased across the high school years. Higher self-esteem significantly reduced the likelihood of belonging to high-risk groups. Grit acted as a protective factor for both moderate and high-risk groups, while peer and teacher relationships were particularly protective against classification into the high-stable group.

Table 1

Latent Profile Characteristics of Internalizing Problem Trajectories

Profile	Initial Level (S.E.)	Slope (S.E.)	<i>n</i> (%)
Profile 1 (Low-decreasing)	1.497*** (.032)	-.079* (.026)	472 (23.16%)
Profile 2 (High-stable)	2.778*** (.058)	.008 (.029)	143 (7.02%)
Profile 3 (Moderate-stable)	2.025*** (.019)	-.007 (.011)	1423 (69.82%)

Note. ** $p < .01$, *** $p < .001$

Discussion and Implication

These findings underscore the heterogeneous nature of internalizing problem development during adolescence and the importance of early identification of at-risk subgroups. Interventions aimed at enhancing self-esteem and grit may serve as effective strategies for preventing the escalation of internalizing symptoms. Moreover, fostering supportive peer and teacher relationships within the school context can act as critical buffers against persistent psychological distress. The results highlight the need for school-based mental health screening and tailored interventions that reflect students' unique emotional developmental trajectories.

協同学習を用いた交流及び共同学習場面における 相互交渉に及ぼす自己調整機能の特徴

○細谷一博(北海道教育大学)

野口和人(東北大学)

キーワード: 協同学習, 交流及び共同学習, 自己調整機能

問題と目的

知的障害児と典型発達児が相互に関わり、活動を共にする学習形態として交流及び共同学習がある。そのため交流及び共同学習は、特定の領域において能力差や発達差のある集団で構成されている構成員がともに学習をすることが前提となる。しかし教科交流場面においては、知的障害児と典型発達児の相互交渉が少ないこと(細谷・野口, 2023)や知的障害児からの働きかけにおいて、相互交渉の成立率が低いこと(細谷・野口, 2024)などの課題が指摘されている。そこで本研究では、協同学習を用いた総合的な学習の時間における相互交渉成立場面に着目し、知的障害児と典型発達児の自己調整機能の特徴を明らかにすることを目的とする。

方法

対象

小学校知的障害特別支援学級に在籍している4年生の女児(A児)であり、国語と算数以外は通常学級で学習をしている。

方法

1 グループを4名の児童で構成するよう、通常学級の児童を3グループに編成し、1つのグループにA児を配置した。授業は協同学習を用いた総合的な学習の時間(1単位時間45分)を4回実施した。実施した授業は①寿司おきねえ、②アイスの位置を当てよう、③キャラクターの家はどこ、④先生はどこだ、である。具体的な方法として、グループを4名の児童で構成し、1人1つの役割(リーダー係、ヒント係、タイムキーパー係、記録係)を割り当て、各自が1枚のヒントカードを持っており、自分が持っているヒントを出しながら、課題解決に向けた協議を進めた。

なお、本研究は北海道教育大学の研究倫理審査委員会の承認を得て実施した(北教大研倫 2023052002)。

分析

A児との相互交渉の全てをVTR記録し、全ての言動からトランスクリプトを作成した。その後、相互交渉成立場面における中央値以上の場面を抽出し、「受信から発信」を長濱・高井(2011)を参考にした自己調整カテゴリー(Table 1)に分類し、その出現率を算出した。なお、分類の信頼性を確認するため、特別支援教育を専攻する大学院生1名と別々に分類し、カッパ係数により一致率を算出(IBM SPSS Statistics27)した。その結果、働きかけに対する相互交渉の成立率は、協同学習①(TD児 88.2%, ID児 86.4%), 協同学習②(TD児 91.1%, ID児 65.4%), 協同学習③(TD児 88.9%, ID児

Table1 4つの自己調整カテゴリー

上位カテゴリー	定義
自己主張	自分の欲求や意志等を表現する、または実行する言動
自己抑制	自分の欲求や意志等を抑制、または制止する言動
自己調整	自分の主張と相手の主張を尊重し調整する言動
その他	「自己主張」「自己抑制」「自己調整」のどこにも属さない言動

88.0%), 協同学習④(TD児 82.9%, ID児 85.7%)であった。

結果と考察

自己調整機能の評価を2名で別々に分類した結果、一致率は4回の全てで「かなりの一致」であった(Table 2)。Table 3, 4の結果から、協議しながら課題解決に向かう場合、典型発達児は「自己主張」が多く出現することが示唆された。しかし、典型発達児と知的障害児ともに一定の割合で自分の主張だけでなく、他者の主張を尊重しながら調整(自己調整)の出現が確認されたことから、相互交渉の成立率の要因として、自己調整をすることが重要であると考えられる。今後は自己調整に係る具体的な内容について詳細な分析が必要である。

Table2 自己調整機能の分類に関する一致率

場面	抽出総ターン数	中央値以上のターン数	分析対象(%)	カッパ係数(k=)	一致の程度
協同学習①	24	166	108	65.1	.702 かなりの一致
協同学習②	9	338	186	55.0	.708 かなりの一致
協同学習③	7	377	199	52.8	.732 かなりの一致
協同学習④	9	346	183	52.9	.703 かなりの一致

Table3 自己調整機能の出現(典型発達児)

TD児	協同学習			
	協同学習①	協同学習②	協同学習③	協同学習④
自己主張	24 (41.4)	39 (44.8)	52 (52.0)	31 (34.8)
自己抑制	4 (6.9)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (1.1)
自己調整	12 (20.7)	41 (47.1)	37 (37.0)	18 (20.2)
その他	18 (31.0)	7 (8.0)	11 (11.0)	39 (43.8)

Table4 自己調整機能の出現(知的障害児)

ID児	協同学習			
	協同学習①	協同学習②	協同学習③	協同学習④
自己主張	15 (29.4)	33 (36.7)	22 (22.2)	29 (30.9)
自己抑制	1 (2.0)	1 (1.1)	3 (3.0)	0 (0.0)
自己調整	9 (17.6)	30 (33.3)	37 (37.4)	20 (21.3)
その他	26 (51.0)	26 (28.9)	37 (37.4)	45 (47.9)

引用文献

- 細谷一博・野口和人(2023). 教科交流(体育)における知的障害児と典型発達児の相互交渉 第61回日本特殊教育学会ポスター発表, P2A-6.
- 細谷一博・野口和人(2024). 教科交流場面における知的障害児と典型発達児の相互交渉(働きかけ)の様相 第62回日本特殊教育学会ポスター発表, P1-14.
- 長濱成未・高井直美(2011). 物の取り合い場面における幼児の自己調整機能の発達. 発達心理学研究, 22(3), 251-260.

高等学校・特別支援学校高等部に在籍する肢体不自由のある生徒の障害の程度と生活満足度の関連

○戸高日奈子 (新長崎学研究センター)
佐藤剛介 # (久留米大学)

江村理奈 (長崎外国語大学)

キーワード：肢体不自由のある生徒，障害の程度，生活満足度

問題と目的

国内では，肢体不自由のある生徒が一般の高等学校に進学するケースは増加している(高野・本・泉, 2020)。しかし，肢体不自由のある高校生は学習面だけではなく友人・対人関係面など多種多様な困難を抱えていることが指摘されている(高野・泉, 2019)。さらに，国内においては，肢体不自由のある高校生の生活満足度に関する実態が明らかになっていない。そこで，本研究では，高等学校・特別支援学校高等部に在籍する肢体不自由のある生徒の障害の程度と生活満足度の関連について明らかにすることを目的とする。

方 法

調査協力者 高等学校・特別支援学校高等部に在籍する肢体不自由のある生徒 10 名 (男性 8 名，女性 2 名 $M=16.5$, $SD=0.85$) であった。

調査時期 2024 年 2 月から 2025 年 2 月に実施した。

質問紙構成 1. 障害の程度：WHODAS 2 Children and Youth36-Item Version (Scorza et al., 2013) を日本語に翻訳して使用。6 因子 40 項目 5 件法。2. 高校生の生活満足度：高校生以上の生活の満足度 (QOL) 質問紙 (中村・兼松・小川, 2004)。8 因子 40 項目 5 件法。3. フェイスシート：性別・学年・年齢・通学している学校の形態・身体障害者手帳の等級・障害名。4. 医療的ケアと介助：医療的ケアと介助の有無。

倫理的配慮 本研究は久留米大学御井学舎倫理委員会 (研究番号：451) の承認を得ている。

結果と考察

WHODAS2-CY と QOL 尺度の得点を用いて相関分析を行った。全体得点の相関分析において，WHODAS2-CY と QOL に中程度の負の相関が認められた ($r = -.682$, $p < .05$)。これは，障害による困難さが高いほど生活満足度が低くなる傾向を示しており，生活上の困難さと QOL に関連がある可能性が示唆された。因子ごとの分析では，複数の因子間で負の相関がみられた (Table 1)。特に WHODAS2-CY の「参加」，「生活」因子と QOL の「友達」因子との間に強い負の相関が認められた。「参加」因子は，地域社会での活動や対人関係，余暇活動等学校生活とも関わる内容が含まれており，「生活」因子は，日常生活 (食事，入浴，移動等) に関する困難さを含んでいる。これにより，日常生活や社会的活動の参加の困難さが，友達の満足度の低下と関連している可能性が示唆された。加えて他にも，WHODAS2-CY の「認知」，「セルフケア」，「人との交わり」等の他の因子と QOL の「学校生活」，「精神面」，「身体的活力」等の他の因子間にも負の相関や有意傾向が認められた。

以上より，肢体不自由のある生徒の QOL には，基本的な生活支援に加え，対人関係や社会的活動を含む多面的な支援が求められる。今後は，調査協力者を増やし，性別・学年・介助の有無などの要因を含めた検討や，これらの要因を統制した上で，QOL に影響を及ぼす要因をさらに明確にしていく必要がある。

Table 1

WHODAS2-CY尺度とQOL尺度の因子間の相関係数

	WHODAS2-CY					
	認知	可動性	セルフケア	人との交わり	生活	参加
QOL						
友達	-.735*	-.105	-.680*	-.617 ⁺	-.804**	-.821**
学校生活	-.586 ⁺	-.024	-.520	-.483	-.630 ⁺	-.742*
精神面	-.683*	-.128	-.707*	-.590 ⁺	-.779**	-.738*
親と経済	-.346	-.030	-.343	-.454	-.334	-.035
異性	.382	.405	.180	.257	.300	.260
身体的活力	-.778**	.233	-.495	-.740*	-.723*	-.635*
進学や就職	.409	.343	.321	.512	.274	-.220
きょうだい	-.508	-.405	-.581 ⁺	-.485	-.500	-.574 ⁺

** $p < .01$ * $p < .05$ ⁺ $p < .10$

通常学級における生徒の読み能力に対する教師の判断の正確性 —読み困難の関連能力に着目して—

渡邊俊介 (東京大学大学院)

キーワード: 教師の判断, 発達性読み書き障害, ディスレクシア

問題と目的

教師は一定程度正確に生徒の能力を予測できつつも、その精度は様々な要因に影響されることが指摘されてきた。しかし、その精度は一様ではなく成績の低い生徒ほど精度は低く、読み能力といっても文章なのか単語や文字なのかなど課題によっても異なる (McKevett et al., 2019; Virinkoski et al., 2018) ことが示されてきた。実際に学校の通常学級において生徒に学習上の著しい困難があったとしても支援が必要と判断されたり個別に配慮等を受けている生徒は 3 割未満に留まり (文部科学省, 2022)。教師によるニーズの把握や指導の難しさが表れている。しかしこれまで日本の学校現場で教師による生徒の多様な読み能力の把握やその正確性への影響要因は十分に検討されてこなかった。そこで、生徒の日本語・英語の読むことに関係する能力について教師がどの程度正確に把握できているのか、また能力の低さが見逃されている生徒の特徴や見逃しの要因は何であるのかを明らかにすることを目的とする。

方 法

調査協力者

公立中学校の中学 3 年生 86 名とその担任教師 3 名が参加した。

手続き

生徒はタブレット端末を用いて、日本語・英語それぞれの音読速度、音韻意識、自動化能力、また視覚認知能力の測定課題に取り組んだ。

教師には、生徒ごとに課題達成度を 5 段階で予測評価させ、普段の指導について自由記述を求めた。追加で判断精度が低かった生徒の能力予測に関する半構造化インタビューを実施した。

本研究は東京大学ライフサイエンス研究倫理支援室の承認を受けて実施された。研究に協力していただいた中学校及び研究参加者には研究の目的・方法を説明したうえで、同意を得た。

結果と考察

教師の成績予測と実際の成績との一致率は 3 割程度であり、課題によって相関係数に差があった (Table 1)。特に自動化能力において成績と教師の判断とのずれが大きく、能力判断の難しさが明らかになった。一部成績上位と下位で傾向の違いも見られたが、先行研究と異なり必ずしも成績上位における精度が高いとはいえ

なかった。インタビューの結果、学校での成績の高さや生徒の能力への期待が自動化能力の正確な判断を妨げ、また普段の指導の機会の豊富さが判断の正確性に影響していると考えられた。普段の指導で対話の多い生徒ほど会話能力から言語能力が高いと推定され、読む困難が過大評価されやすい可能性も認められた。教師が授業で読む場面を多く設けることで、読み速度や音韻意識、さらに自動化能力に関する情報を的確に把握しやすくなると考えられる。今後は異なる学習段階や教師数を拡大した大規模調査を進め、日本語と英語双方の読み評価の実践的意義を一層検討する必要がある。

Table 1

課題ごとの成績と教師による判断の相関係数

	日本語			英語			視覚 認知
	音読 速度	音韻 意識	自動 化	音読 速度	音韻 意識	自動 化	
全 体	.41*	.41*	.20*	.67*	.63*	.40*	.24*
上 位	-.22	.33 ⁺	.00	.61*	.32 ⁺	.19	.08
下 位	.55 ⁺	.33	-.14	.37 ⁺	.42 ⁺	.31	-.28

* $p < .05$, ⁺ $p < .1$

引用文献

- McKevett, N. M., & Kiss, A. J. (2019). The influence of data on teachers' judgments of students' early reading and math skills. *Psychology in the Schools, 56*(7), 1157-1172.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2022). 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結果について 文部科学省 https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2022/1421569_00005.htm
- Virinkoski, R., Lerkkanen, M., Holopainen, L., Eklund, K., & Aro, M. (2018). Teachers' ability to identify children at early risk for reading difficulties in grade 1. *Early Childhood Education Journal, 46*(5), 497-509.

チーム学校に基づく多職種連携教育プログラムにおける学修状況 — 養護教諭養成課程の学生を対象とした検討 —

○相楽直子 (創価大学)

大野志保 (大阪公立大学)

キーワード: 多職種連携教育, チーム学校, 養護教諭

問題と目的

学校では不登校やいじめ等の課題に対し, 多職種連携の視点から「チーム学校」(文部科学省, 2015)を機能させることが一層重要になっている。本研究では, 養護教諭養成課程を履修する学生を対象に, チーム学校に基づく多職種連携教育プログラムを実施し, 学生の多職種連携に関する知識・態度・技能の学修状況を明らかにすることを目的とする。

方法

調査対象者 A 大学看護学群養護教諭養成課程 4 年生 15 名

データ収集方法 多職種連携教育プログラムの履修前 (pre), 履修後 (post) の 2 時点で無記名式 google forms による WEB アンケート調査を行う。

データ収集項目 (1)『チーム学校』理解測定尺度(森川, 2019): 下位尺度は「連携スキル」(11 項目), 「教育支援専門職の理解」(3 項目), 「連携への積極性・開放性」(6 項目), 「教師中心性」(4 項目), 「分業意識」(2 項目)の 5 下位尺度 26 項目で構成される。(2)多職種連携学習尺度学部生版(UIPLS)」(安倍, 2017): 下位尺度は「グループ活動のリフレクション」(4 項目), 「グループ活動に対する態度」(5 項目), 「多職種連携協働に関する知識」(5 項目), 「グループ活動の技能」(4 項目)の 4 下位尺度 18 項目で構成される。

分析方法 プログラム実施前後の得点を Wilcoxon の符号順位検定により比較した。下位尺度ごとに信頼性係数(Cronbach の α)を算出した。分析では, 統計ソフト SPSS Statistics Ver. 28 を用いた。

教育プログラム 授業「教職実践演習」5 回分を以下の内容で構成した。第 1 回: チーム学校における支援, 第 2 回: 自他職の役割・専門性(職種紹介), 第 3 回: チーム支援の実際(事例検討), 第 4 回: チーム支援のプロセス, 第 5 回: チームリフレクションとし, いずれも講義とグループワークが含まれる。第 1・4・5 回は A 大学単独による対面実施, 第 2, 3 回は 4 職種(教員・養護教諭・心理職・福祉職)養成課程の共同によるリアルタイムオンライン(Zoom)実施とした。

倫理的配慮 創価大学の人を対象とする研究倫理委員会による承認を得た(2024056)。

結果

尺度の構成概念の一貫性に課題が見られたものと, 概ね妥当な信頼性が確認されたものがあつた。事前・事後の尺度得点の比較では, チーム学校理解尺度において, 「連携スキル」「教育支援専門職の理解」「分業意識」が有意に向上した。多職種連携学習尺度学生版において, 全ての下位尺度に有意な向上が見られ, 「多職種協働に関する知識」「リフレクション」「グループ活動に対する態度」に大きな効果量 ($r > .69$) が認められた。

Table 1
事前・事後の信頼係数

尺度	下位尺度	N	信頼係数(α)	
			事前	事後
チーム学校理解尺度	連携スキル	15	0.86	0.83
	教育支援専門職の理解	15	0.44	0.60
	連携への積極性・開放性	15	0.60	0.66
	教師中心性	15	0.18	0.56
	分業意識	15	0.66	0.50
多職種連携学習尺度学生版	グループ活動に対する態度	15	0.45	0.91
	グループ活動のリフレクション	15	0.58	0.63
	多職種協働に関する知識	15	0.73	0.85
	グループ活動の技能	15	-0.14	0.91

Table2
事前・事後における尺度得点の比較

尺度	下位尺度	事前		事後		z 値	p 値	r 値
		M (SD)	Med	M (SD)	Med			
チーム学校理解尺度	連携スキル	2.99 (0.39)	3.00	3.27 (3.18)	3.18	2.36	.018	.610
	教育支援専門職の理解	2.87 (0.55)	3.00	3.27 (0.34)	3.00	2.55	.011	.658
	連携への積極性・開放性	3.59 (0.53)	3.67	3.70 (0.29)	3.67	1.43	.154	.368
	教師中心性	3.02 (0.42)	3.00	2.75 (0.56)	2.75	-2.28	.022	-.589
	分業意識	1.53 (0.44)	1.50	2.57 (0.56)	2.50	3.37	<.001	.870
多職種連携学習尺度学生版	グループ活動に対する態度	4.88 (0.61)	4.60	5.29 (0.74)	5.40	2.70	.007	.697
	グループ活動のリフレクシ	3.97 (0.87)	4.00	4.83 (0.62)	4.75	3.08	.002	.796
	多職種協働に関する知識	4.00 (0.74)	4.00	4.69 (0.73)	4.80	3.41	<.001	.881
	グループ活動の技能	3.73 (0.63)	3.75	4.59 (1.13)	4.75	2.36	.018	.609

考察

本プログラムは, 養護教諭を目指す学生に対して多職種連携に関する知識・態度・技能の向上に一定の効果を持つことが示された。今後は, プログラム効果をより適切に評価するため, 評価尺度の開発, 統制群との比較による検討などが課題である。

付記

科学研究費(20K13977)の助成を受けた。ご協力いただいた宮城大学の後藤篤氏, 菅井理恵氏に感謝します。

児童版の本来性自己肯定感尺度の予備研究

○横嶋敬行 (信州大学)

小林佑里恵 (岐阜県揖斐郡池田町立八幡小学校)

キーワード：本来性自己肯定感，尺度開発，児童

問題と目的

人は誰しものが何かしらの事象に自己価値を随伴させるものであり、随伴する領域によって個人の持つ自尊感情の様態が異なってくる (伊藤他, 2011)。特に、精神的健康や社会的適応を促進する自尊感情は、自律性に従った内的随伴 (個人が持つチャレンジや問題解決に関する過去・現在・未来の経験から生じる肯定的な自己評価) に特徴づけられる。Boulton & Macaulay (2023) は、それを本来性自尊感情 (authentic self-esteem) と概念化し、心理尺度を開発している。本邦においても、横嶋他 (2025) が、Boulton らの概念理論と尺度を参考に、一部の研究課題を改善しながら、大学生を対象に本来性自己肯定感尺度 (authentic self-confidence scale) の開発を試みている。

2022 年に改定された生徒指導提要では、「ありのままの自己を肯定する自己肯定感」を育むことの重要性が示されており、本来性 (ありのままの自分) に基づいた自尊感情・自己肯定感の教育や研究が求められている。そこで、本研究では、横嶋他 (2025) の本来性自己肯定感尺度の児童期への適用可能性を検討するために、子どもたちの質問項目への理解度を確認しながら、因子構造、信頼性、妥当性の一部を検証した。

方 法

調査対象者 小学校 5 年生 43 名を対象に調査を行った。特定の項目が無回答となっている 4 名を除いた 39 名のデータを分析に使用した (男子 13 名, 女子 25 名, 回答しない 1 名)。なお、データは小林・横嶋 (2025) の Time 1 のデータを使用している。

調査材料 本来性自己肯定感尺度、児童版自尊感情尺度 (横嶋他, 2020)、向社会的動機づけ尺度 (山本・上淵, 2021)、援助行動尺度 (自作)、ストレス反応尺度 (嶋田他, 1998) を使用した。

手続き 調査は第一著者が学校現場を訪問し、学級単位ですべての項目を読み上げ、本来性自己肯定感の質問項目に関する理解度を確認しながら進めた。

倫理的配慮 信州大学全学教育センターにおけるヒトを対象とした教育に関する倫理委員会の審査を受け実施の承認を得た (承認番号第 06-15)。

結果と考察

分析には HAD18.008 (清水, 2016) を使用した。まず、探索的因子分析 (最尤法, プロマックス回転) を行った。Kaiser-Guttman 基準から 1 因子解の採用を妥

当と判断し、因子分析を行い (Table 1)、先行研究 (横嶋他, 2025) と同様にすべての項目を採用した。信頼性は、Cronbach の α が .925, McDonald の ω が .932 となり、十分な値が得られた。続いて、妥当性を確認するために相関係数を算出した。自尊感情 ($r = .639, p < .001$) 及び自律的な向社会的動機づけ ($r = .393, p < .05$) と有意な正の相関関係が示された。ストレス反応は、身体反応 ($r = -.335, p < .05$)、抑うつ・不安 ($r = -.366, p < .05$)、不機嫌・怒り ($r = -.320, p < .05$)、無気力 ($r = -.316, p < .05$) と有意な負の相関関係が認められた。統制的な向社会的動機づけ及び援助行動とは無相関であった。理論的に解釈可能な相関関係が認められ、妥当性の一部が確認された。

今後、4 から 6 年生の十分なサンプル数で標準化を行うとともに、他の自尊感情の様態 (e.g., 本来感) との弁別的妥当性の検証が課題として残った。

Table 1

児童版本来性自己肯定感尺度の因子分析

項目	因子負荷量
現在、そのような経験をしているから、自分にはいろいろな良い素質があると思う。	.959
過去のそのような経験から、自分にはいろいろな良い素質があると思う。	.888
過去のそのような経験から、自分のことを好ましく感じる。	.840
現在、そのような経験をしているから、自分のことを好ましく感じる。	.782
将来、そのような経験をすることができると思えるから、自分にはいろいろな良い素質があると思う。	.755
将来、そのような経験をすることができると思えるから、自分のことを好ましく感じる。	.698

Note. 教示：親や先生、友だちなど、周りの人からの助けや協力を得ながら、目標に向かって努力した経験や自分の成長を感じた経験はありますか。こうした経験から自分のことをどのように感じているか、質問します。各質問項目に対して、「とてもあてはまる(5)」から「まったくあてはまらない(1)」のうち、あなたにあてはまるものを1つ選んでください。

主要な引用文献

- Boulton, M. J., & Macaulay, P. J. (2023). Does authentic self-esteem buffer the negative effects of bullying victimization on social anxiety and classroom concentration? Evidence from a short-term longitudinal study with early adolescents. *British Journal of Educational Psychology, 93*(2), 500-512.
- 伊藤正哉・川崎直樹・小玉正博 (2011). 自尊感情の3様態—自尊源の随伴性と充足感からの整理— 心理学研究, *81*(6), 560-568.
- 横嶋敬行・小野 学・賀屋育子・野口太輔 (2025). 本来性自己肯定感尺度作成の試み—日本感情心理学会第33回大会発表論文集(印刷中)

小学校 5 年生の思いやりと自己肯定感を育む —PMASC プログラムの効果検証—

○小林佑里恵 (岐阜県揖斐郡池田町立八幡小学校) 横嶋敬行 (信州大学)

キーワード: 心理教育, 向社会的動機づけ, 本来性自己肯定感

問題と目的

学校教育では, 思いやりの心や行動, 自己肯定感の育成が重要な教育課題となっている。本研究では, 自律的な向社会的動機づけと本来性自己肯定感を育む心理教育プログラム (PMASC プログラム) を小学校 5 年生に実施し, 効果検証を行った。

PMASC プログラムは, 向社会性及び自己肯定感を独立して高めるのではなく, 子どもたち一人ひとりのチャレンジや問題解決について, 教師及び子どもたちがお互いに尊重し合い, 助け合う活動を日々の学校教育の中に根づかせることで, 自律的な向社会的動機づけと本来性自己肯定感を相乗効果で高めていくことを狙った心理教育である。本研究では, 教育 1ヶ月前, 教育前, 教育後の 3 地点で調査を行い, ベースラインと教育期間を比較することで, 教育の効果検証を行った。

方 法

調査対象者 小学校 5 年生 2 クラス 45 名を対象に教育実践を行った。効果検証のデータには, 3 回のいずれかの調査に欠席した 5 名, 不参加を表明した 2 名, 質問紙と潜在連合テストで無回答及び無効基準に該当した 7 名をリストワイズで削除し, 31 名 (男子 8 名, 女子 22 名, 回答しない 1 名) を分析対象とした。

調査材料 本来性自己肯定感尺度 (横嶋・小林, 2025), 自尊感情尺度 (横嶋他, 2020), 向社会的動機づけ潜在連合テスト (横嶋他, 2024), 向社会的動機づけ尺度

(山本・上淵, 2021), 向社会的行動尺度 (自作), ストレス反応尺度 (嶋田他, 1998) を使用した。

PMASC プログラム 教育実践は 4 つの Step に分けて行った。Step 1 では「ポジティブな感情への共感性を育む」, Step 2 では「他者への信頼を育む」, Step 3 では「本来性自己肯定感を育む」, Step 4 では「自律的な向社会的動機づけを育む」を目標とした。Step 2 と Step 4 は学級活動の時間に実施した。Step 1 と Step 3 は, 帰りの会でシェアリングの時間を取るとともに, 日常の教育活動の中で取り組んだ。

倫理的配慮 信州大学全学教育センター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諾を得た (承認番号第 06-15)。

結果と考察

教育時期 (Time 1, Time 2, Time 3) に対して, 各指標を独立変数とした 1 要因の分散分析を行った。結果, 潜在的な向社会的動機づけ, 向社会的行動, 本来性自己肯定感, 抑うつ・不安, 不機嫌・怒り, 無気力において主効果が有意となった。多重比較 (Holm 法) の結果, すべての変数がベースラインで変化がなかったのに対して, 潜在的な向社会的動機づけ及び本来性自己肯定感の得点が教育前後で上昇した。また, 抑うつ・不安, 不機嫌・怒り, 無気力の得点が下降していた。今後の改善に向けて課題が残されたものの, 総合的に一定の教育効果を得られたと考えられた。

Table 1
教育効果を検証するための分散分析の結果

Variable	Time 1		Time 2		Time 3		ANOVA		
	M	SD	M	SD	M	SD	F (2, 60)	η_p^2	PH (Direction)
Prosocial motivation and behavior									
Implicit motivation	2.81	3.63	3.03	3.64	5.94	3.10	15.23 **	.34	Time 1 < Time 3, Time 2 < Time 3
Identified regulation	20.19	3.18	20.81	3.30	21.81	4.21	2.71 †	.08	
Controlled regulation	13.03	4.74	12.87	6.20	11.90	6.08	1.53	.05	
Prosocial behavior	18.97	5.68	19.13	4.46	22.48	5.05	8.44 **	.22	Time 1 < Time 3, Time 2 < Time 3
Self-esteem									
Global Self-esteem	21.10	5.33	20.42	6.15	20.90	6.73	0.65	.02	
Authentic self-esteem	19.77	5.89	19.48	6.40	22.19	6.21	5.23 *	.15	Time1 < Time 3, Time 2 < Time 3
Stress									
Physical states	10.00	3.55	11.03	4.52	9.26	4.43	3.44 †	.10	
Depressive-anxious feeling	10.00	4.24	10.84	4.89	8.13	4.69	5.91 **	.17	Time 1 < Time 3, Time 2 < Time 3
Irritated-angry feeling	11.10	4.37	11.48	5.03	8.52	4.65	9.54 **	.24	Time 1 < Time 3, Time 2 < Time 3
Helplessness	10.42	4.27	11.00	5.35	8.07	4.72	6.46 **	.18	Time 1 < Time 3, Time 2 < Time 3

Note. N = 31. ANOVA=analysis of variance; Time 1 = 1 month before intervention; Time 2 = Before intervention; Time 3 = After intervention. M = Mean. SD = Standard Deviation. F = F-value. PH = Post hoc test using Holm correction.

** $p < .01$, * $p < .05$

小学校教師の組織への所属意識と同僚教師に対する教育観の差異の認知との関連

森永秀典 (金沢星稷大学)

河村茂雄 (早稲田大学)

キーワード：学校組織

問題と目的

近年、児童を取り巻く教育上の課題に対して、教職員の協働によって組織的に解決することが求められている。しかしながら、日本の小学校においては、学級担任教師の協力関係が成立しにくく(下村, 1982)、小学校組織の文化には、他の教師との関係を閉ざし、異質な考え方を受け入れようとしなかったり、自らの意見を伝えなかったりする閉鎖性がある(成家, 2020)ことが指摘されている。このように小学校においては協働の難しさが内在していると思われる。

赤堀・谷口(2009)は、他の教師と児童生徒や保護者への対応をする中で、教師との間に教育観や価値観の違いが生じ、その違いが同僚教師に対するストレスになることを報告している。森永・河村(2023)も、同僚教師との教育観の不一致が組織の協働を阻害する要因になる可能性を報告している。このように、教師が協働する際には、教師間の教育観の差異の適切な調整が課題の一つになるとと思われる。

そこで、本研究では、小学校教師の組織の協働性に対する認知を組織への所属意識と捉え、同僚教師に対する教育観の差異の認知との関連を検討し、教師の組織への認知の側面を明らかにすることを目的とする。

方 法

調査対象者

A, B, C 県の小学校教師 145 名であった。

調査手続

調査は、対象となった小学校の学校長及び教師に直接依頼を行った。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できるようにし、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。またアンケート用紙は、封筒に入れ封をして提出するように依頼した。

調査内容

教師の組織への所属意識の認知 教員組織所属意識尺度の短縮版(河村・武蔵, 2015)を使用した。自主・向上性と同僚・協働性の 2 つの下位尺度からなる。先行研究を参考に、同僚・協働性得点と自主・向上性得点の 2 つの得点が高い教師を自律的協働群(HH 群)、2 つの得点が高い教師を孤立群(LL 群)、同僚・協働性得点のみが高い教師をやらされ傾向群(HL 群)、自主・向上性得点のみが高い教師を個人的実践群(LH 群)とした(以下、所属意識 4 群)。

同僚教師に対する教育観の差異の認知 森永・河村(2025)が作成した「教育観の認知的距離測定尺度」

を実施した。2 つの下位尺度からなる。

結果と考察

教師の所属意識 4 群における同僚教師に対する教育観の差異の認知の比較

所属意識 4 群を独立変数、各教育観の認知的距離得点を従属変数とする一要因の分散分析を行った(Table 1)。その結果、個人的実践群と孤立群は、やらされ傾向群と比較して、各教育観の認知的距離得点が高かった。また、個人的実践群は、自律的協働群と比較して、各教育観の認知的距離得点が高かった。

Table 1

所属意識 4 群における教育観の認知的距離得点の平均値の差の検討

	HH 群 自律的 協働群 n = 56	HL 群 やらされ 傾向群 n = 25	LH 群 個人的 実践群 n = 27	LL 群 孤立群 n = 37	F 値 多重比較
子ども志向 に対する認 知的距離	15.64 5.41	13.24 6.29	19.41 4.12	17.59 5.55	6.62*** HL<LH, LL HH<LH
管理統制に 対する認知 的距離	14.64 5.57	12.36 4.81	17.78 3.81	15.81 4.76	5.60** HL<LH, LL HH<LH

p < .01, *p < .001 下部は標準偏差

本研究により、教師の所属意識タイプによって、同僚教師に対する教育観の差異の認知に違いが生じていることが明らかとなった。

個人的実践群は、同僚教師に対して最も教育観の違いを感じている群であった。個人的実践群は、個人の教育実践と学校全体の教育実践の方針とに乖離が見られる(河村, 2017)ことが指摘されており、本研究においてもその様相が支持された。また、やらされ傾向群は、同僚教師に対して教育観の違いを最も小さく感じている群であった。教育実践がルーティーンワークになりがち(河村, 2017)であることが指摘されており、同僚に対する教育観の違いを感じにくい状態に陥っている可能性が考えられる。自律的協働群は、ある程度の教育観の差異を感じていることから、同僚教師に対してある程度の教育観の違いを感じていることは建設的な状態であることが示唆された。

引用文献

河村茂雄・武蔵由佳(2015). 教員組織の実際の探索的検討 学級経営心理学研究, 4, 22-28.

小中学生はいじめをしない要因をどのように認知しているか

○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：いじめをしない要因認知, 心理的充実, 結果予期

問題と目的

本研究においては、小中学生を対象にいじめをしない要因をどのように認知しているかについて捉える「いじめをしない要因認知尺度」を作成し、妥当性と信頼性を確認した。また「いじめをしない要因認知尺度」における因子間の関連についても検討を行った。

方法

調査対象者

大阪府下の小学校 4~6 年生, 中学校 1~2 年生 1123 名を対象として, 2025 年 1 月に下記の内容で質問紙調査を用いて実施した。

いじめをしない要因の認知 予備調査として小学校 5 年生を対象として「いじめをしない原因は何か」という質問に対する自由記述の回答を整理したところ「心理的充実」「他者理解」「規範遵守」「損失予期」の 4 つのカテゴリーが得られた。これをふまえて, 4 つのカテゴリーに関する質問項目を作成し, これについて 5 件法で尋ねた。

妥当性検証 妥当性の検証のため促進予防焦点尺度邦訳版 (尾崎・唐沢, 2011) の利得接近志向尺度, 損失回避志向尺度および社会考慮尺度 (斎藤, 1999) を使用した。

結果と考察

固有値の減衰状況 (7.00, 3.21, 2.01, 1.47, 0.72, 0.59...) を踏まえ, 因子数を 4 と指定した探索的因子分析 (最尤法, プロマックス回転) を実施した。その結果, 「心理的充実」5 項目, 「他者理解」5 項目, 「規範遵守」5 項目, 「損失予期」4 項目, 計 4 因子 20 項目が見られ, 「いじめをしない要因認知尺度」とした。クロンバックの α 係数は, .88, .89, .88, .86 であり一定の信頼性が見られた。

妥当性検証のため, いじめをしない要因認知尺度の 4 因子と利得接近志向尺度, 損失回避志向尺度, 社会考慮尺度との相関分析を行ったところ, 中程度から弱程度の正の相関が見られ, 一定の妥当性を確認することができた。

Table 1
いじめしない要因認知の因子分析の結果

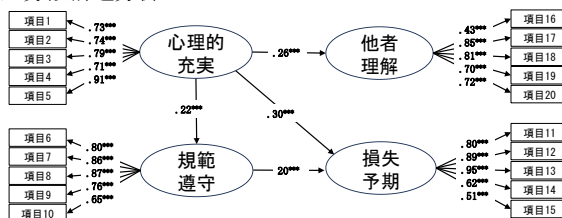
	1	2	3	4	M	SD
他者理解 ($\alpha = .88$)						
19 相手のことを大切にしたいから	.92	.00	-.04	-.04	4.58	0.83
20 思いやりの気持ちがあるから	.82	.03	-.03	-.06	4.53	0.88
17 人にやさしくしたいから	.78	.02	.02	.02	4.56	0.87
16 人をきずつけたくないから	.71	-.08	.17	-.02	4.60	0.84
18 相手の気持ちがわかるから	.67	.03	-.06	.06	4.25	1.06
心理的充実 ($\alpha = .89$)						
2 他に楽しみがあるから	-.02	.89	-.03	.01	3.80	1.32
3 他に打ち込むことができるものがあるから	-.04	.86	.02	-.02	3.80	1.30
5 他に好きなことがあるから	-.04	.83	.04	.05	3.92	1.27
1 今の自分の生活に満足しているから	.07	.70	-.04	-.04	3.93	1.23
4 気持ちに余裕があるから	.05	.62	.01	-.01	3.95	1.28
規範遵守 ($\alpha = .88$)						
6 してはいけないことだから	-.01	.01	.87	-.08	4.69	0.75
8 だめなことだと知っているから	-.02	-.03	.83	-.04	4.68	0.77
9 いけないことだと教えられてきたから	-.09	-.01	.83	.07	4.60	0.84
10 許されないことだから	.10	-.01	.77	.02	4.62	0.82
7 ルールを守りたいから	.13	.09	.49	.14	4.30	1.06
損失予期 ($\alpha = .86$)						
12 人から嫌われてしまうから	-.03	-.03	-.10	.98	4.08	1.22
13 友だちがへるから	.03	-.01	-.11	.95	4.00	1.26
14 あとで大きな問題になるから	-.09	-.03	.18	.64	4.40	1.06
10 自分が損をするから	-.01	.08	.10	.55	4.24	1.15
15 あとで自分がいやな思いになるから	.24	.01	.11	.40	4.37	1.04

N=1123

次にいじめをしない要因の認知の各因子の関連について共分散構造分析を行った。その結果, 心理的充実から, 他者理解, 規範遵守, 損失予期への正の影響, 規範遵守から損失予期への正の影響が見られた。

いじめ予防・防止アプローチは教育現場にて様々な形で行われているが, いじめをしない要因の認知として心理的充実, 他者理解, 規範遵守, 損失予期の視点が見られることや心理的充実や規範遵守が損失予期に影響を及ぼしていることを踏まえて, 新たないじめ予防・予防アプローチの視点が見られると考えられる。

Figure 1
共分散構造分析



*** $p < .001$
 注1) 図中の数値は標準化係数。
 注2) 誤差変数は簡素化のため記載を省略した。
 注3) 観測変数間, 誤差変数間, 潜在変数間との相関は, 簡素化のため記載を省略した。

小学校低学年における学年ごとの学級集団状態の検討

○川俣理恵 (島根大学)
水谷明弘 # (鈴鹿大学)

藤原和政 (兵庫教育大学)

キーワード：小学校低学年，学級経営，学級集団の状態

問題と目的

小学校教育への適応や基本的な生活習慣等の確立，学習への円滑な移行が重要視されている小学校低学年において，学級経営に困難さを抱える実態が報告されている(文部科学省，2017)。また近年，小学校低学年における生徒指導上の諸問題も増加しており(文部科学省，2024a)，多様な教育的ニーズをもつ児童が安心して楽しく通える環境づくりが課題となっている(文部科学省，2024b)。これらのことから，小学校低学年の児童が過ごす学級の様相を明らかにし，実態に応じた指導を検討することが求められていると考える。

以上より本研究では，小学校低学年の学級集団の様相について，学年ごとの学級集団の種類の出現数を用いて，その特徴について検討することを目的とした。

方 法

調査対象者

A 県内の公立小学校 6 校の 1~3 学年の 47 学級の児童 1,217 名(1 学年 16 学級，380 名；2 学年 17 学級，433 名；3 学年 14 学級，404 名)を対象に，10 月に調査を実施した。

調査内容

学級満足度尺度小学校 1~3 年生用(河村，2005)を用いた。

結果と考察

学級満足度尺度をもとに，児童が所属する学級集団の状態を，河村(1998)の示す類型を参考に分類を行った(以下，学級集団類型と表記)。分類の結果，親和型 14 学級，かたさ型 7 学級，ゆるみ型 7 学級，不安定型 11 学級，拡散型 7 学級であり，崩壊型はみられなかった。親和型が全体の約 3 割を占めるが，不安定型や拡散型など，学級経営に苦慮していることが予想される類型が約 4 割みられ，1 学年に出現数が多かった。学年ごとの学級集団種類の出現数を比較するために， χ^2 検定を行った(Table 1)。出現分布に有意傾向が認められた($\chi^2(8)=14.443, p<.10$)ため，残差分析を行った。その結果，1 学年で拡散型が，3 学年で親和型が有意に多いことが明らかになった。

小学校低学年は，「小 1 プロブレム」などの課題が指摘されており，幼児教育から小学校教育への円滑な接続の工夫がなされているが，それにもかかわらず学級経営における困難さが増していることが指摘されている(増田・井上，2020)。本研究の結果は，有意傾向であるため，結果の解釈には留意する必要があるものの，接続期にある 1 学年において，児童一人ひとりの教育的ニーズがより多様となっている可能性や，学級集団内の規律や人間関係の育成により困難を抱える可能性を示すものであろう。今後，調査対象学級を増やし，さらなる検討をしていくことが求められる。

付 記

Table 1

学年ごとの学級集団状態の種類の出現数

本研究は JSPS 科研費 23K02351 の助成を受けた。

学年	学級集団類型					
		親和型	かたさ型	ゆるみ型	不安定型	拡散型
1 学年	<i>n</i>	2 (12.50)	1 (6.25)	2 (12.50)	6 (37.50)	5 (31.25)
	Adj	-1.862	-1.196	-0.593	1.640	2.263*
2 学年	<i>n</i>	5 (29.41)	4 (23.53)	5 (29.41)	2 (11.76)	1 (5.88)
	Adj	-0.042	1.252	1.701	-1.419	-1.306
3 学年	<i>n</i>	7 (50.00)	2 (14.89)	1 (7.14)	3 (21.43)	1 (7.14)
	Adj	1.974*	-0.076	-1.174	-0.208	-0.972

$\chi^2(8)=14.443, p<.10 V=.392, CI [.12, .61]$

* $p<.05$

注)上段セル内の値は学級数を，()内は行和の%を示す。

小中一貫校と非一貫校の学校移行期における学校生活の違い —小学 6 年生から中学 1 年生にかけての縦断調査の分析から—

○岡田有司 (東京都立大学)
金子泰之 (静岡大学)

高坂康雅 (和光大学)
都筑 学 (中央大学)

キーワード: 小中一貫教育, 学校生活, 縦断調査

問題と目的

岡田 (2021) では大規模な調査に基づき小中一貫校と非一貫校の学校生活の違いについて検討されている。しかし、小学 6 年生から中学 1 年生 (7 年生) の学校移行期においてどのような違いが生じるのかについては明らかにされていない。そこで、本研究では小中一貫校と非一貫校の学校移行期における学校生活の違いを検討するため、小学 6 年生～中学 1 年生 (7 年生) にかけて縦断調査を実施した。

方 法

調査対象者

小学 6 年および中学 1 年 (7 年) に実施した調査に両方とも回答した児童生徒 956 名のデータを分析対象とした。調査は 2022 年と 2023 年の 2～3 学期に実施された。内訳は、小中一貫校が 14 校 364 名、非一貫校 (小学校) が 16 校 592 名であった。

調査内容

(1) 学習動機: 安藤・布施・小平 (2008) の動機づけ尺度の項目を抜粋して用いた。(2) ソーシャルサポート: 石毛・無藤 (2005) のソーシャルサポートを測定する項目を用い、友人・教師それぞれについて尋ねた。(3) 環境負荷: 岡田 (2021) の学校環境からの負荷を測定する項目を用いた。(4) 学校生活の諸領域への適応: 岡田 (2008) の学校生活の下位領域に対する意識尺度の内、クラス、教師、校則について尋ねる項目を用いた。(5) 学校適応: 岡田 (2012) の学校への心理的適応について尋ねる項目を用いた。

結果と考察

学校形態・調査時期による学校生活の諸要因における得点の違いを検討するため、学校形態 (一貫校・非一貫校) × 調査時期 (小 6・中 1) の 2 要因の分散分析を実施した (Table 1)。学校形態に関する違いがみられた要因に注目すると、低自律的外発的動機では小中一貫校の方が得点が高いことが明らかになった。また学校形態にかかわらず小 6 から中 1 にかけて得点は上昇することも示された。環境負荷についても同様であり、小中一貫校の方が得点は高く、学校形態にかかわらず小 6 から中 1 にかけて得点が高くなっていった。心理的適応の 1 側面である要請対処については交互作用がみられ、単純主効果の結果、非一貫校では得点に変化はないが、一貫校では得点が低下 ($p < .05$) することが示された。この他に、学校形態にかかわらず、高自律的外発的動機、内発的動機、友人・教師からのソーシャルサポート、クラスへの適応、学校の規則への意識は小 6 から中 1 にかけて低下すること、欲求充足については得点が増えることが示された。

以上の結果を総合すると、欲求充足を除き、全体的に学校生活の様々な側面において小 6 から中 1 にかけてネガティブな変化が生じると捉えられる。そして、小中一貫校の児童生徒は小 6 の時点で学習をやらされている感覚や、学校生活の負担感が高い状態にあり、それが 7 年生にかけて更に高まってしまおうといえる。この背景には、小中一貫教育では中学校段階の教育方針が小学校段階に前倒しされやすいことがあると考えられる。小中一貫教育の導入の目的としてしばしば中 1 ギャップの軽減が取り上げられるが、これまでの調査でも指摘されているように (岡田, 2021)、小中一貫校の方が学校生活や適応の状態がよいとはいえず、むしろ

ネガティブな事態が生じている可能性がある。こうした知見に基づき、学校形態の在り方小検討することが求められよう。

付 記

本研究は、科研費基盤研究 (B) 課題番号 21H00826 の助成を受けた。

Table 1 学校形態・調査時期による学校生活の諸要因における得点の違い

		小中一貫校		非一貫校		学校形態主効果	F	時期主効果	交互作用
		小6	中1(7年)	小6	中1(7年)				
低自律的外発的動機	小6	2.12	.78	1.96	.75	13.97 ***	48.88 ***	.44	
	中1(7年)	2.32	.85	2.13	.80				
高自律的外発的動機	小6	3.19	.64	3.25	.59	1.58	12.48 ***	.47	
	中1(7年)	3.13	.63	3.16	.67				
内発的動機	小6	2.67	.83	2.64	.82	.40	115.10 ***	.00	
	中1(7年)	2.40	.81	2.36	.77				
友人ソーシャルサポート	小6	3.31	.59	3.35	.62	3.19	3.90 *	.16	
	中1(7年)	3.24	.63	3.33	.60				
教師ソーシャルサポート	小6	3.22	.69	3.24	.66	1.72	6.41 *	1.28	
	中1(7年)	3.13	.63	3.21	.62				
環境負荷	小6	2.18	.60	1.99	.54	34.19 ***	326.93 ***	.04	
	中1(7年)	2.55	.61	2.36	.58				
クラスへの適応	小6	3.15	.58	3.16	.60	.01	5.25 *	.16	
	中1(7年)	3.11	.57	3.10	.61				
教師との関係	小6	3.06	.66	3.09	.67	.51	.16	.21	
	中1(7年)	3.06	.60	3.07	.62				
学校の規則への意識	小6	3.38	.50	3.40	.50	.29	30.32 ***	.02	
	中1(7年)	3.28	.53	3.29	.52				
要請対処	小6	2.72	.62	2.71	.64	.74	.90	4.56 *	
	中1(7年)	2.66	.64	2.74	.63				
欲求充足	小6	2.72	.70	2.68	.72	.14	5.51 *	1.26	
	中1(7年)	2.75	.73	2.77	.74				

心のイキイキした気分状態と非認知能力との関連性 —中学生の Well-being に向けた「うえるスタ！」プロジェクトの成果と課題—

和田拓真 (出雲北陵中学・高等学校)

キーワード：活性化度、有意味感、柔しく剛く

問題と目的

Well-being を基盤とした教育の在り方が検討されはじめ (文部科学省, 2023), 経済的な豊かさだけでなく, 心の豊かさや健康といった精神的な幸福への考え方や取り組みが積極的に進んでいる。また, 非認知能力への注目が集まり, IQ に代表される認知能力との間には相互の関係性が示されている。教育現場は, 両者の向上を図ることができる場として機能し, 意図的で意識的な取り組みの実施によって, その効果を検証することは重要であると考える。

本研究では, 「うえるスタ! (Well-being study)」と題した独自のプロジェクトの実施が, Well-being と非認知能力に及ぼす影響や関連性について検討することを目的とした。

方 法

調査対象者と手続き

2022 年 4 月から 2023 年 3 月にかけて, 私立中学校 3 年生 17 名を対象に, 道徳や特別活動の時間を利用して, 非認知能力や Well-being に関連する講義やワークを 1 回 50 分で計 15 回実施した。OECD が示す Education2030 プロジェクトのコンストラクトや, 小塩 (2021) が非認知能力として示す項目を参考にしながら, 自己理解, 目標設定, レジリエンス, 睡眠, モノの見方や考え方, ストレスマネジメント, 感謝, セルフ・コンパッション, Well-being 等, その都度で必要だと感じた内容を選定して講義及びワークを行った。実施の前後で質問紙調査への記入を求め, 生徒及び保護者から同意が得られた生徒のデータを用いて分析を行った。

測定尺度

①②二次元気分尺度 (TDMS) (坂入他, 2013) のうち「活性化度」と「安定度」, ③二次元レジリエンス要因尺度 (BRS) (平野, 2010), ④日本語版 Short Grit (Grit-S) 尺度 (西川他, 2015), ⑤日常生活スキル尺度 (島本他, 2006), ⑥13 項目短縮版 SOC スケール日本語版 (山崎, 1999) のうち「有意味感」, ⑦子ども用強み注目尺度 (阿部他, 2019) のうち「自己の強みへの注目」, ⑧セルフ・コンパッション尺度日本語版 (SCS-J-SF) (有光他, 2016), ⑨幸せの 4 つの因子 (前野, 2013), ⑩日本語版 SLSS 尺度 (吉武, 2010), ⑪人生満足度尺度 (SWLS) 日本語版 (Dinner et al., 1985)

分析方法として, ①実施前後の測定尺度の得点に応じた *t* 検定, ②相関分析, ③二次元気分尺度のうち, 実施前後の活性化度の得点に応じて 2 群に分類し, 測定尺度の項目において二要因分散分析を実施した。

結果と考察

実施前後の得点に応じて *t* 検定を行ったところ, 全ての項目において有意な違いは見られなかった。続いて相関分析を行ったところ, 測定尺度間で多数の相関関係が確認された

(Table 1)。そこで, 気分状態である安定度を除いた全ての項目と相関が見られた「活性化度」の得点に基づいて, 2 群に分けて分析を行った結果, 「有意味感」で交互作用が有意傾向であり ($F(1, 15) = 3.17, p < .10$), 実施後において活性化高群が低群に比べて得点が高いことが示された ($p < .05$)。また, 「レジリエンス」, 「グリット」, 「ライフスキル」, 「自己の強みへの注目」, 「幸せの 4 つの因子」, 「生活満足度」において, 条件の主効果が有意もしくは有意傾向で確認された (Table 2)。

実施前後で測定尺度における得点の違いが見られなかった原因として, 測定時期のタイミングや実施内容が単発で, 継続的な取り組みができなかったことが考えられる。一方で, イキイキした気分状態である活性化度を高い水準で維持させることは, 本研究の中で非認知能力や Well-being として位置づけた, 多数の項目と関連する可能性が示唆された。教育現場において, 生徒の気分状態に着目した実践や介入は, 比較的取り組みやすいと考える。今後は, 気分状態の調整を通じた非認知能力や Well-being との関連性を検討したい。

Table 1
各測定尺度間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. 活性化度	—										
2. 安定度	.06	—									
3. レジリエンス	.77**	.03	—								
4. グリット	.62**	.28	.68**	—							
5. ライフスキル	.79**	.04	.92**	.61**	—						
6. 有意味感	.62**	.10	.74**	.81**	.73**	—					
7. 自己の強みへの注目	.68**	-.16	.79**	.39	.80**	.63*	—				
8. セルフ・コンパッション	.54*	.25	.11	.22	.05	.19	.23	—			
9. 幸せの 4 つの因子	.67**	.13	.78**	.68**	.68**	.69**	.76**	.42†	—		
10. 生活満足度	.71**	.14	.63**	.52*	.66**	.74**	.67**	.35	.64**	—	
11. 人生満足度	.55*	.15	.67**	.56*	.60*	.78**	.62**	.33	.77**	.81**	—

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

Table 2
活性化度の違いによる実施前後における各測定尺度の変化

	活性化高群		活性化低群		交互作用	条件	時期
	実施前	実施後	実施前	実施後			
安定度	2.0 (3.6)	3.2 (3.7)	0.1 (3.8)	0.3 (4.7)	.27	1.91	.41
レジリエンス	77.3 (8.9)	76.0 (14.4)	68.3 (8.3)	61.1 (9.9)	1.62	10.23**	.02
グリット	28.9 (5.9)	27.0 (6.3)	20.3 (5.5)	20.8 (6.2)	1.77	6.35*	.60
ライフスキル	69.0 (9.4)	71.4 (11.9)	61.4 (6.7)	53.4 (8.7)	.01	16.10**	1.19
有意味感	19.8 (4.6)	21.6 (4.5)	15.9 (5.1)	14.4 (5.4)	3.17†	5.51*	.02
自己の強みへの注目	24.9 (5.9)	24.7 (6.3)	15.6 (6.5)	18.3 (5.3)	.92	8.14*	.65
セルフ・コンパッション	30.8 (3.4)	32.7 (6.5)	28.5 (5.2)	30.9 (7.0)	.03	0.6	2.54
幸せの 4 つの因子	77.9 (9.8)	78.6 (13.8)	62.4 (11.1)	61.9 (13.4)	.11	7.14*	.00
生活満足度	28.3 (5.2)	29.8 (6.6)	24.1 (9.3)	23.3 (4.8)	.61	3.12†	.03
人生満足度	21.2 (6.4)	21.4 (8.2)	17.6 (6.1)	17.4 (6.2)	.04	1.33	.00

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

中学生の友人関係形成欲求の類型化と友人や学級との関係の検討

○仲里直美 (早稲田大学大学院)

河村茂雄 (早稲田大学)

キーワード：友人関係形成欲求, 友人との関係, 学級との関係

問題と目的

2019年に発表されたOECDラーニング・コンパス2030においては、多様な文化や他者と関わり合う重要性や他者と上手にかかわりあう力について述べられている。白井(2021)は、複雑に絡み合っている現代の課題に取り組むためには、異なる世界観や考え方をもっている人々と視点を共有したり、議論したりしていく必要性を述べている。一方で、青年期の友人関係の現代の特徴について、対人的な敏感さや仲間集団の閉鎖性が指摘されている(石本, 2011; 松本, 2018; 岡田, 2011)ことから、青年期における多様な他者との関わり方と友人関係を形成したいという欲求との関連について検討する必要がある。

武蔵(2014, 2021)は、小学校から中学校へと学校段階が上がるにつれて、互いの秘密や内面を共有することで親密さを深めようとする傾向があり、友人関係形成欲求には、「固定した関係欲求」「内面共有欲求」「開かれた交流欲求」があることを示している。青年期の友人関係は、心理的適応や学校適応に影響がある(中井, 2016; Son & Padilla-Walker, 2020)ことが検討されているが、多様な他者との相互作用が想定される学級との関係について検討されているものは少ない。そこで本研究においては、友人関係形成欲求を類型化し、友人や学級との関係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・調査時期・調査の内容 中学生1,181名を調査対象とし、2024年7月に実施した。質問紙は、学校生活意欲尺度(河村, 1999)の下位尺度である「学級との関係」「友人との関係」と友人関係形成欲求尺度(武蔵, 2016)を用いた。また、回答の際には、担任から生徒に対し、参加が任意であり、参加しないことで不利益を被らないこと、成績には関係がないこと、個人は特定されず、担任が結果を見ることはない等の説明を行い、倫理的配慮を行った。

結果と考察

友人関係形成欲求尺度の下位尺度である「固定した関係欲求」「開かれた交流欲求」「内面共有欲求」のZ得点を用いて、クラスタ分析(k-means法)を行った(Table 1)。すべての欲求の得点が高いCL1を開かれた交流希求型(以下、希求型)、固定した関係欲求と内面交流欲求の得点が高いCL2を内輪型、すべての欲求の得点が低いCL3を友人関係形成欲求低型(以下、低型)と命名した。

さらにこの3類型を独立変数とし、友人との関係、学級との関係を従属変数として一要因分散分析を行った(Table 2)。その結果、友人との関係得点は、希求型と内輪型は有意な差がなく、低型が最も低かった。学級との関係得点は、希求型、内輪型、低型の順に高いことが示された。

以上のことより、希求型は、親しい友人だけでなく、学級の活動にも積極的に参加し、考え方が違う人も広くつき合おうとする対人スタイルであることから適応的(脇山・中谷, 2009)であることが考えられる。内輪型は、クラスタの特徴から安達・高橋(2024)が指摘しているような防衛的、同調的な付き合い方や他者からの評価懸念があることが考えられる。そのため、学級での活動に対して、希求型と比較して積極的ではなく、広い交友関係を持つとしない傾向が示唆される。また低型は、友人や学級との関係を持つとしないことから、対人面におけるコーピングを行っていないか、ソーシャルサポートが十分に得られていなかったりする(石津, 2006)ことが考えられる。今後は、友人関係に対する動機づけに注目し、広範囲な人間関係の形成を促進するような支援の検討が求められる。

Table 1
友人関係形成欲求のクラスタの平均値と標準偏差及び分散分析の結果

	CL1 F=384	CL2 F=354	CL3 F=443	F値	多重 比較	偏 η ²
固定した 関係欲求	17.02 (2.59)	17.42 (1.61)	13.24 (2.65)	393.22***	1=2>3	.40
開かれた 交流欲求	14.47 (1.13)	11.55 (1.29)	10.98 (2.03)	565.38***	1>2>3	.49
内面共有 欲求	10.01 (1.65)	9.90 (1.58)	6.20 (1.75)	707.48***	1=2>3	.55

上段：平均値 下段：()内は標準偏差 ***p<.001

Table 2
友人関係形成欲求3類型の分散分析の結果

	開かれた 交流希求型 F=384	内輪型 F=354	友人関係形 成欲求低型 F=443	F値	多重 比較	偏 η ²
友人	18.80 (1.96)	18.47 (1.87)	17.54 (2.57)	37.67***	1=2>3	.06
学級	17.89 (2.56)	17.05 (2.82)	16.30 (3.15)	31.63***	1>2>3	.05

上段：平均値 下段：()内は標準偏差 ***p<.001

外部人材と学校の協働による対話を通じた学びを促す課外活動 —中等教育での校則見直し活動の実践—

○曾渡部春香 (北陸先端科学技術大学院大学) 池田 満 # (北陸先端科学技術大学院大学)

キーワード：対話を通じた学び，課外活動，外部人材

問題と目的

近年教育現場では、対話的な学びや地域や外部との協働の導入・実践が進められている。新学習指導要領でも示される通り、現代の学校には社会と連携・協働しながら学校教育を進めることが求められている。教科学習の中では社会科、体育や総合の科目の中での導入が行われており、それらの実践に関する先行研究も蓄積がある(早坂, 2018; 藤川, 2004)。一方で、日本の学校教育においては、授業における学習だけではなく、部活動や生徒会をはじめとする課外活動での教育も重点が置かれているが、課外活動における外部人材の活用、とりわけ外部人材と生徒が相互関係を築く実践は重要であるにも関わらず研究蓄積が少ない現状がある。そこで本研究では課外活動での外部人材との対話的な教育活動に着目した。外部人材と生徒が複数回に渡って対話的な活動を行う教育実践を研究対象として参加生徒の中で特徴的な学習過程が見られた生徒を分析し、活動への参加によりもたらされる生徒の変容とその要因を検討する。

方 法

調査対象者

学校と外部人材が協働で行う複数の中学・高等学校を対象とした生徒による所属する学校の校則を見直す活動に参加した生徒のうちインタビューに応じた6名の生徒 (Table 1)

インタビュー

1年間の活動期間終了後に半構造化インタビューを行った。質問は、活動への参加に際して感じた事や生徒自身、学校や周囲の生徒の変化についてであった。

分析方法

小規模なデータ分析にも有効な質的データ分析手法である SCAT (Steps for Coding and Theorization) を用いた (大谷, 2008, 2011)。SCAT では、テキスト化したデータを記述し、4つのステップでコーディングをする。<1>データの中の着目すべき語句、<2>それを言い換えるためのデータ外の語句、<3><2>を説明するための語句、<4>そこから浮かび上がるテーマ・構成概念の順にコード化し、表内のテーマ・構成概念を紡ぎストーリーラインを記述し、そこから理論記述を生成する手続きを取る。Table 1 に分析対象としたテキスト数、そこから導かれた理論記述数

を示す。なお、ここでの理論記述とは、普遍的で一般的に通用する原理ではなく、分析対象のデータから言えることを指す。

Table 1

対象者	区分	学年	テキスト数	理論記述数
A	私立・高校	2年	66	6
B	私立・高校	1年	80	6
C	公立・高校	1年	12	5
D	公立・高校	1年	14	7
E	公立・中学	1年	51	11
F	公立・中学	2年	31	7
合計			254	42

結果と考察

外部人材と学校の協働による対話を通じた学びの教育実践について6名の参加生徒の SCAT による理論記述から次の3点の変容と要因が認められた。

- 1) 対話による他者視点の獲得による変容：参加生徒の日常から遠い異質性の高い関係者との対話では、参加生徒は新たな視点を獲得し、学校生活で接する関係者との対話では、本音の開示を経て、他者へのまなざしの変化の経験が、寛容・共感性の高めることに繋がった。
- 2) 対話により自己の意見が他者に受け入れられる受容経験による変容：参加生徒間だけでなく、教師・外部人材といった参加生徒から見て経験等の豊富な大人に自分の意見が認められる経験・活動内容を活動に中心的に参加していない生徒と教師から承認される経験が自己肯定感・自己効力感の醸成に繋がっていた。
- 3) 外部人材の参画による生徒の主体性の醸成：参加生徒・教師間が対話を行う場合、学校内での日常的な垂直的な関係性を乗り越える必要があり、活動では関係者間の緊張をほぐすことを意図し外部人材の介入と伴走、対話を通じた活動での活動を実施することが明示化されていた。教師の日常としての指導者や進捗管理者としての役割を外部人材が担い、対話の場で教師をひとりの参加者として位置づける役割があった。一方で外部人材は、教師の様に常に学校にはおらず、結果的に生徒が主体的に活動を進める要因にもなった。

付 記

研究は、2021年度経済産業省「未来の教室」実証事業の一環で行われた実践に関する研究成果の一部です。

強み介入授業による中高生の自己理解の変化

—20 答法, 自己受容, 肯定的な未来志向から—

○松崎美奈子 (早稲田大学大学院)

小形美妃 (大阪大学大学院)

キーワード: 強み介入, 自己理解, 20 答法

問題と目的

本研究の目的は、中高生を対象にした「強み(Strengths)」に関する集団授業が、彼らの自己理解にどのような変化をもたらすかを明らかにすることであった。近年, Peterson & Seligman(2004) によって提唱された性格特性的強みを活用した介入が、ポジティブ心理学に基づくアプローチとして注目を集めており、生活満足度の向上や抑うつ等の軽減などに効果があることが示されている(阿部他, 2021)。しかし、学校教育現場での実施やその効果にはばらつきがあり、今後の研究による知見の蓄積が求められている(伊住他, 2024)。そこで本研究では、強み介入の効果を測定する手法として自由記述式の「20 答法」を用い、滝吉・田中(2009)のモデルに基づき介入前後の記述の変化を検討することとした。先行研究では、年齢の上昇に伴い自己記述の内容が外面的なものから内面的なものへと変化する傾向(Montemayor & Eisen, 1977; 山田, 1981)や、学年が低いほど行動スタイルへの言及が多いこと(滝吉・田中, 2009)が示されている。こうした知見から、主に人格特性に焦点を当てる強み介入は、中高生の内面的な自己理解の促進に効果を持つと予測した。今回の介入では、短所も含めて自己を受け入れることの重要性や、目標達成に向けた強みの活用方法について考えさせる内容を実践した。そのため、量的指標として自己受容および肯定的な未来志向の尺度を用い、自己理解が自己受容の方向に変化したかどうかを確認することも、併せて本研究の目的とした。仮説は以下の3つである。1. 人格特性に関する記述の割合が増加する。2. 自己受容の得点が高くなる。3. 肯定的な未来志向の得点が高くなる。

方法

対象者 関西の中高一貫校Aで本授業に参加した中高生23名(中学生14名, 高校生9名)が介入の対象であった。男性3名, 女性20名であり、性別には偏りが見られた。

介入授業実施 本授業は、人間関係や心理に関する通年授業の1回分として実施された。授業は100分構成で、前半と後半で異なる内容のワークを行った。前半では、一般的に「短所」とされる性格特性のポジティブな側面を考えるグループワークを実施した。これは、自他の特性を多面的に捉える力を養うことを目的として行った。後半は, Peterson & Seligman(2004)の“Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS)”で示される24の性格的強み(Character Strengths)のリストを元に、自己および他者の強みを見つけるワークを行った。その後、目標達成に向けてどのようにその強みを活用できるかを考え、グループ内で共有する時間を設けた。授業全体は研究者が取りまとめ、各グループ(生徒4, 5名)に対して1名のスタッフをサポートとして配置した(この形式は、他の授業回でも共通)。

質問紙 授業直前(pre)・授業直後(post)・6週間後の授業前の計3回、以下の内容の質問紙調査を実施した。(1) 20 答法「私は〜である」の文を思いつく限り記述させた。(2) 自己受容尺度(櫻井, 2013)19項目(3) 精神的回復力尺度(小塩・

中谷・金子・長峰, 2002)の「肯定的な未来志向」5項目

結果と考察

20 答法 3時点いずれにおいても、身体的・外的属性→人格特性→行動スタイルの順に記述数が多く、これは滝吉・田中(2009)と同様の傾向であった。次に、参加者ごとの各カテゴリー記述率を平均し、3時点での反復測定分散分析を実施した結果、行動スタイルおよび人格特性において被験者内効果が確認された。具体的には、介入を通じて行動スタイルの記述率は減少し、人格特性の記述率は増加していた。この変化は、Character Strengthsに基づく強み介入が、中高生の「人格特性に基づく内面的自己理解」を促進したことを示している。

自己受容/肯定的な未来志向 同様の方法で、自己受容と肯定的な未来志向の尺度得点に対しても反復測定分散分析を行った結果、いずれも3時点間の有意な被験者内効果は確認されなかった。しかし多重比較の結果、肯定的な未来志向については授業直前(pre)と授業直後(post)の間で有意な得点の上昇が見られた。一方、自己受容得点の変化は認められなかった。この結果は、介入による自己理解の変化に自己受容の促進が伴わなかったことを意味しており、今後の課題として、自己受容も可能にする強み介入の内容を検討する必要性が示唆された。

Table 1
分散分析/多重比較の結果 (1:pre, 2:post, 3:6weeks ago)

	N	被験者内効果	多重比較 (Bonferroni 法)		
			1-2	2-3	1-3
A. 身体的・外的属性	19	$F(2) = .49$	.03	.003	.04
B. 行動スタイル	19	$F(1.5) = 8.00^{**}$	.27 ^{**}	-.14 ⁺	.13
C. 人格特性	19	$F(1.5) = 8.63^{**}$	-.25 [*]	.10	-.15 [*]
D. 自己受容	14	$F(2) = 1.68$	-.13	.12	-.02
E. 未来志向	17	$F(1.48) = 3.20$	-.41 ^{**}	.27	-.14

^{**} $p < .01$ ^{*} $p < .05$ ⁺ $p < .10$

Figure 1

各カテゴリー記述率の推移

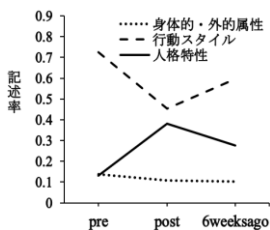
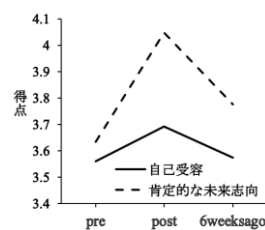


Figure 2

各尺度得点の推移



引用文献

滝吉美知香・田中真理 (2009). 思春期・青年期における自己理解—自己理解モデルを用いて— 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 57(2), 299-320.

日本版 SMHC・学校心理コーディネーター (School Psychological Coordinator・SP) 配置の検討

—多層・横断的フレームワークによる児童、教員への心理支援—

小泉二郎 (慶應義塾大学)

キーワード: いじめ・不登校・療休, 学校・学級経営, 学校心理士

問題と目的

本邦の学校における児童生徒の教育課題が多様化する昨今, 特別な支援が必要な児童生徒の課題などに対応するため, 2016 年以降チーム学校という教育政策が実施されている。しかし現状, 喫緊の教育課題であるいじめや不登校児童生徒数は全国的に増加し, チーム学校体制による支援の効果は限定的である。

また, 教員のバーンアウトや精神疾患による療休者数についても減少の様相は見られず, 児童や教員の心理支援体制を再検討する必要があると考える。

このような課題は他国においても同様であり, MTSS (Multi-Tiered System of Supports) 多層の支援システムをベースとしながら, アメリカなどでは, SWPBS (School-Wide Positive Behavior Support) という体系的なアプローチである教育的フレームワークを採用して教育課題に対応しており, その中核となる専門人材として SMHC (School Mental Health Coordinator) が配置されている。

本邦においても SWPBS はこれまでの生徒指導モデルと異なる新たなパラダイムとして導入され始め, 地域レベルでの実践が行われている。

しかし, 本邦で実践されている SWPBS のほとんどは, 教員による実践であり, その中核となる教員の専門性や負担感などの課題は検討しなければならない。また, チーム学校をベースとした生徒指導や支援課題に関わる関係者会議の設置など, 本邦独自の複雑な教育的フレームワークから今後の広汎性については疑問が残る。

これらの背景から本稿では, 本邦独自の教育的フレームワークに対応可能な, 日本型 SMHC の配置について, 心理支援課題に対応する専門人材の適性(専門性)とコーディネーション力に着目し, 学校心理士を「学校心理コーディネーター (School Psychological Coordinator: 以下 SP)」と称して, 学校長直轄の立場に位置付けて調査校に配置し, 多層・横断的介入支援による効果について検討したいと考える。

方 法

調査対象者

調査対象者は, 関東甲信地方市立の在籍児童約 500 名, 教員数約 40 名規模の小学校 1 校を対象とした調査を実施する。

調査・実験時期

2024 年 6 月下旬から 2025 年 3 月までの夏休みの期

間を除くおよそ 6 ヶ月間実施した。

調査手順

本調査では, SP を調査対象校に 1 名を配置して, 3 つの支援階層を設定し, SP による支援は校務分掌や役職を横断しつつ, 児童(保護者を含む), 一般教員, 管理職に対して直接介入を実施した。介入終了後, いじめの認知件数と不登校要因による 15 日以上欠席者数の前年対比(4 月~12 月)及び, 調査校の校長, 教頭を含む教員に対するアンケート調査を行った。

結果と考察

いじめの認知件数 令和 5 年度 67 件に対し, 令和 6 年度は 22 件, 前年比 67.2% の減少となった。またいじめ防止委員会の設置は, 令和 5 年度 10 件に対し令和 6 年度は 2 件となり, 2 学期後半からの実施は 0 件であった。

不登校要因による欠席者数 令和 5 年度 32 名に対し, 令和 6 年度は 17 名, 前年比 46.4% の減少となった。

校長に実施した SP の配置に関する自由記述アンケートでは, 「担任, 管理職では対応が難しかった教員間, 親子間の相談を SP が引き受けたことによって, 学校全体が落ち着いた」「担任, 支援員が SP の対応に触れ, その方法を活用する姿が見られた」「長年対応してきた高圧的な保護者の学校に対する態度が変化した」「SP のカウンセリングによって, 療休に入りそうな教員が復帰できた」などがあげられた。

また専門性の必要性について, 「保護者に対する子どもの特性, 現在の状態, 今後の対応の説明ができる」「学校寄りの立場ではないことを明確に示すことで, 中立な立場として保護者が頼ることができる」「SP の直接介入によって, 適時に調整や SST を実施でき, その効果が実感できる」「教員に対して, 状況に応じた具体的な声がけなど享受できる」などがあがり, 校長は「SP の情報が校長に直接共有されることで, 学校の状態や, 教員, 児童の課題背景などがわかり, 安心して学校経営にあたることができた」と回答した。

その他教頭, 教員の SP の配置に関する回答は, おおよそ肯定的であるが, その内容については後に精査して公表したい。

今後の課題としては, SP 実装に向けた再現性の検証が必要となることから, 現在, 教育委員会と連携した実践研究を今年度より開始している。

生徒指導方針に関する保護者の信頼構築による学校不適応の未然防止 —保護者との情報共有を核とする検証—

○七種典威 (岐阜県池田町教育委員会)

吉澤寛之 (岐阜大学)

キーワード：保護者の学校信頼、認知情動行動リスク、SWPBS

問題行動を始めとする児童の学校不適応は増加傾向にあり、学校課題を踏まえた組織的な生徒指導を推進するにあたり、学校への信頼に基づく保護者との連携は喫緊の課題であるといえる。本研究では、保護者の学校信頼を向上し、保護者と方向性を統一させた生徒指導を推進することで、子どもの学校適応感を向上させ、学校不適応の未然防止につなげる。子どもの実態や学校課題を、学校の問題解決に資するアセスメント STAR (School-related Task Assessment & Resolution: 吉澤他, 2021) を用いて明らかにし、推進チームを中心にした生徒指導方針の検討や職員研修、SWPBS (学校全体で行うポジティブ行動支援)、PTA と連携した受容的な養育態度向上のための保護者研修を実施する。生徒指導に関する方針や取り組みを通信やワークショップを通して保護者との情報共有を行うことで、保護者の学校信頼が向上し、STAR における各指標の得点が改善すると予想する。

方法

予備調査

実践校 4, 5, 6 年生児童 63 名 (各学年 24 名, 18 名, 21 名) への STAR を用いた予備調査の結果、「道徳不活性化」「認知的歪曲」「一般攻撃信念」に課題がみられた。クラスタ分析で見出された環境要因の各クラス間に内面の問題の差がない結果から、上記課題の原因は特定の対人環境にはなく、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。

本実践

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)。そこで、学校課題を改善するため、向社会的行動を促進する取り組みとして、以下の実践を行った。対象は、実践校の在籍全児童 126 名とその保護者、全教職員 15 名であった。

保護者へのワークショップ 養育者の受容的な養育態度が、子どもの向社会的行動の増加を最も効果的うながす (Grusec, 2011; Grusec & Davidov, 2010)。そこで、実践校の PTA と連携した受容的な養育態度の向上のための保護者対象ワークショップを 2 回、家庭での賞賛行動を促す企画を 2 回実施した。

SWPBS SWPBS による向社会的行動の増加が期待される (Bradshaw, Waasdorp, & Leaf, 2012)。そこで、SWPBS に関する定期的な職員研修 (17 回)、ポジティブ行動マトリクスの作成による望ましい行動の合意形成、PBS の枠組みに沿った子どもへの働きかけを行った。

保護者との生徒指導方針に関する情報共有 年度初めの PTA 総会で、保護者全体に学校課題や学校課題改善のための生徒指導方針について説明した。

学校の生徒指導に関する取り組みを、定期的に通信で保護者に共有した (通信は 27 回配信)。

結果と考察

4, 5, 6 年生の全児童を対象に 5, 11 月に STAR を実施し、子どもの学校適応の変容を把握した。全保護者を対象に 3, 5, 11 月に「スクールコミットメント尺度」(露口, 2006) を実施し、保護者の学校信頼の変化、学校信頼と STAR との関係性を分析して効果を検証した。

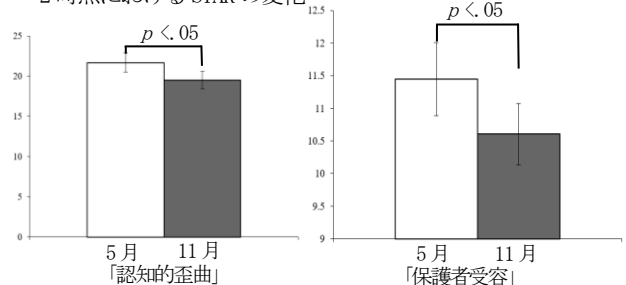
STAR の結果を対応ありの *t* 検定で、比較したところ「認知的歪曲」、「保護者受容」(Figure 1)、「冷淡・情動の欠如」、「道徳不活性化」、「友人良関係」に改善が見られた ($t(57) = 1.829 \sim 2.539, p < .10$)。

学校信頼の「協力性」と「期待性」の結果を、実施時期 3 時点で比較する分散分析を実施した結果、「協力性」が有意 ($F(2, 50) = 4.192, p < .05$) であり、3 月から 5 月にかけて有意に向上した ($p < .01$)。PTA 総会、通信による情報共有が効果的であった。

保護者の学校信頼が子どもの学校適応の変化にどのように影響を与えたのかを検討するため、5 月の「期待性」の得点を説明変数、5 月から 11 月にかけての STAR の変化量を従属変数に、単回帰分析をした結果、5 月の時点での保護者の学校への「期待性」が、その後の子どもの「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」といった認知情動行動リスクの複数項目の改善に有意もしくは有意傾向で影響していた ($\beta = -.501 \sim -.344, p < .10$)。

本実践により、保護者との情報共有が、子どもの学校適応に与える影響をあたえることが確認された。さらに、保護者の学校信頼、特に「期待性」が、子どもの認知情動行動リスクの複数項目の改善に影響を及ぼすことが分かった。これは、保護者の学校信頼、特に「期待性」を高める、もしくは維持する教育活動を通して、子どもの学校不適応の未然防止につなげることができることを示唆している。

Figure 1
2 時点における STAR の変化



通常学級における多様な教育的ニーズのある児童に寄り添う学級担任への支援—教育相談主任による UDL に基づく授業づくり支援と学級担任へのコンサルテーション支援による校内支援体制の確立を目指して—

○越 佑喜 (白岡市立篠津小学校)

堀田香織 (埼玉大学)

キーワード：通常学級，多様な教育的ニーズ，教師支援

問題と目的

学習面又は行動面において著しい困難を示す子どもが、8.8%在籍しているという報告があり (文科省, 2022), 通常学級に多様な教育的ニーズのある子どもが複数在籍していることを前提とした授業作りを検討することが求められている。しかし教員は、一斉授業と個別指導の二重授業という実践の不達成感から自己有用感の低下を感じていることが指摘されている (山本, 2023)。さらに、近年若手教師が増加している現状も踏まえると多様な教育的ニーズのある子どもへの対応について、「ベテラン教師に気軽に相談できるような体制の整備等、若手支援を学校の中で組織的に充実を図っていく必要がある」(2024 文科省)。

今西(2018)は、学校教育相談の立場から個別の対応ではなく、包括的な支援を組織的に展開することの必要性を述べている。

そこで、学校生活の中で一番多くの時間を費やすのは授業であることから、校内支援体制の中に授業支援を位置づけ、教育相談主任による UDL (Universal Design for Learning) に基づく授業づくり支援と若手教師へのコンサルテーション支援の 2 つの視点から、校内支援体制構築に向けて検討していくこととする。

本研究の目的は、筆者が教育相談主任として通常学級担任に対して行った授業づくり支援を中心とした実践によるコンサルテーションプロセスモデルを生成することである。

方 法

研究協力者及び実施時期

公立小学校通常学級担任の 6 年次の若手教師 2 名 (X 先生, Y 先生) を研究協力者とした。

202X 年 9 月～12 月に実施した。

研究方法

UDL に基づく授業支援介入とコンサルテーション支援を行った。筆者は参与観察者として加わった。介入の前後、授業実践フィードバックにおいて、1 時間程度の半構造化面接を実施した。面接内容は、同意を得て録音し、逐語録に起こした後、SCAT 分析を行った。SCAT 分析により抽出された構成概念から M-GTA を援用してカテゴリー化し、結果図とストーリーラインを生成した。

倫理的配慮

埼玉大学の倫理審査 (R6-E-18) において、承認を得て実施された。

結果と考察

結果は「アセスメント期」「参与観察期」「成果の確認期」の 3 期に分けてストーリーライン記述した。概念を《 》、サブカテゴリーを《 》、カテゴリーを【 】、カテゴリーグループを []、コアカテゴリーを [] 内に示す。また、担任の語りは「」で示す。

アセスメント期

教育相談主任は、担任の【悩みの受容】をするとともに、担任に《積み重ねてきた実践の焦点化》を通してこれまでの教育実践について振り返りを促した。支援方針を定める際に、【担任が大切にしていることを尊重】した関わりを意識すると共に、教師としてどのような力を獲得したいか【成長ビジョンの明確化】を行った。担任にとっての一番の悩みは、《学力差のある状態での一斉授業の難しさ》であり、授業の中での対応に苦労している様子が語られた。

参与観察期

X 先生, Y 先生共に、【UDL 授業実践の省察】において、教材を子どもたちが自由に選択できる環境を設定したことで、《全ての子どもに有効な手立てへの気づき》を得ていた。教育相談主任は、授業内に起こった【子どもの肯定的変化の見取り】を伝え、価値づけ、【エンパワメント】していた。コンサルテーション支援を重ねていく中で、X 先生, Y 先生共に《授業アイデアの提案》を自ら行う【自走する担任】の姿へと変化した。

成果の確認期

Y 先生は、心理的に遠い距離にある管理職には相談しづらいことも、教育相談主任には「何でも相談でき」、今回のコンサルテーション支援を「自分に関わってくれた。ためになった支援であった。」と評価した。教育相談主任による《同僚性を発揮》した【伴走支援効果】により、若手教師の《自信の獲得》がもたらされた。

また、両担任の語りから、《他者視点から見た子どもの姿への気づき》があったことが複数回語られた。授業を共に見立てることができるのは、授業実践経験のある教師としての教育相談主任の強みでもある。単発の巡回相談や SC や SSW にはできない領域の支援である点において、今回の研究の意義がある。

本研究により教育相談主任によるコンサルテーション支援は、授業づくりと若手支援に効果的に作用し、校内支援体制の構築に貢献したことが確認された。

小学生における教師の指導行動が友人関係形成過程に及ぼす影響 —友人関係への動機づけに着目して—

○永井里奈 (兵庫教育大学大学院)

藤原和政 (兵庫教育大学)

キーワード：友人関係への動機づけ，教師の指導行動

問題と目的

小学生において学級内の良好な友人関係は重要である。友人関係の形成や維持について、岡田(2008)は「親密な友人関係の形成・維持過程の自律的動機づけモデル」を提唱している。このモデルでは、友人関係への自律的動機づけを促進することが、友人関係行動を引き起こし、親密な友人関係へとつながることを示唆している。また、教師の指導行動によって、児童の友人関係は変化する可能性がある(岡田, 2013)が、この関連についてはあまり検討がなされていないのが現状である。

そこで本研究では、教師の指導行動が児童の友人関係形成過程に及ぼす影響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 県の公立小学校 45 校の 3~6 年生の児童とその学級担任を対象とし、2025 年 1 月~3 月に調査を実施した。児童は 205 学級の 4,422 人、学級担任は 206 人(3 年生 42 人、4 年生 47 人、5 年生 46 人、6 年生 54 人、3, 4 年複式学級 10 人、5, 6 年複式学級 7 人)である。

調査内容

学級担任用質問紙 教師の指導行動尺度(弓削, 2012)

児童用質問紙 ①友人関係への動機づけ尺度(岡田, 2005): 5 件法から 4 件法に、3 項目削除して 12 項目に変更した。②学校生活尺度「友人との関係」(江村・大久保, 2012)

Table 1

児童の動機づけと友人との関係得点の平均値(標準偏差)と二要因分散分析(学年×指導行動スタイル)の結果

	中学年(N=2086)				高学年(N=2336)				学年 F値	二要因分散分析 教師の指導行動スタイル F値	交互作用 F値
	注意高群 (N=862)	全高群 (N=369)	全低群 (N=217)	注意低群 (N=638)	注意高群 (N=775)	全高群 (N=220)	全低群 (N=384)	注意低群 (N=957)			
外的調整	1.62 (0.65)	1.72 (0.70)	1.55 (0.62)	1.69 (0.71)	1.52 (0.62)	1.50 (0.62)	1.49 (0.60)	1.48 (0.56)	43.75 ***	1.96	3.61 *
取り入れの調整	2.12 (0.81)	2.19 (0.76)	2.04 (0.72)	2.16 (0.80)	2.23 (0.80)	2.20 (0.82)	2.17 (0.76)	2.18 (0.74)	5.89 *	1.49	1.35
同一化的調整	3.53 (0.64)	3.59 (0.54)	3.52 (0.56)	3.59 (0.57)	3.49 (0.61)	3.56 (0.59)	3.50 (0.63)	3.56 (0.59)	2.19	4.67 **	0.02
内発的動機づけ	3.70 (0.54)	3.75 (0.46)	3.75 (0.49)	3.76 (0.46)	3.66 (0.55)	3.72 (0.50)	3.68 (0.53)	3.73 (0.51)	6.12 *	4.35 **	0.27
RAI	5.57 (2.28)	5.46 (2.32)	5.88 (2.23)	5.59 (2.25)	5.59 (2.29)	5.78 (2.16)	5.69 (2.28)	5.90 (2.18)	1.84	2.43 †	2.77 *
友人との関係	3.60 (0.57)	3.61 (0.52)	3.65 (0.51)	3.63 (0.51)	3.53 (0.61)	3.65 (0.51)	3.57 (0.59)	3.61 (0.56)	3.62 †	3.52 *	1.71

注)上段は平均値，下段は標準偏差

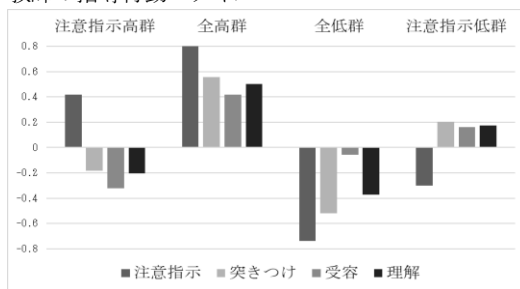
***p<.001 **p<.01 *p<.05 †p<.10

結果と考察

教師の指導行動の各因子平均得点をもとに、Ward 法によるクラスター分析を行った結果、解釈可能性を考慮し 4 クラスターによる分類を採用した (Figure 1)。第 1 群 (67 人) は注意指示得点のみ高いことから「注意指示高群」、第 2 群 (26 人) はすべての指導行動得点が高いことから「全高群」、第 3 群 (35 人) はすべての指導行動得点が高いことから「全低群」、第 4 群 (78 人) は注意指示得点のみ低いことから「注意指示低群」と命名した。

児童の諸得点の平均値を従属変数とし、学年×教師の指導行動スタイルの二要因分散分析を行った (Table 1)。その結果、「注意指示高群」よりも「注意指示低群」の方が自律的動機づけと友人との関係得点が高かった。したがって、「注意指示」が低く「突きつけ」「受容」「理解」が高いとき、良好な友人関係が形成されやすいことが示された。その一方で、中学年では「全高群」と「注意指示低群」において「外的調整」得点が高い等、発達段階によって友人関係形成過程に及ぼす影響が異なる可能性も示唆された。これらの結果から、教師は、児童の発達段階に合わせた指導行動を行うことが求められるといえる。

Figure 1
教師の指導行動スタイル



親子間コミュニケーションと子どものゲーム障害傾向の関連 —日本語版 Perceived Parental Media Mediation Scale (PPMMS) の作成とモデル検証—

○稲垣陽人 (東京成徳大学大学院)

飯田順子 (筑波大学)

キーワード：ゲーム障害傾向，親子関係

目 的

子どものメディア機器の利用に関して，国内では西村 (2022) のように子どものインターネット利用に対する親の介入行動を測定する尺度等に関する研究はあるが，子どものメディア機器の利用に関する親子間コミュニケーションについてあまり検討されていない。そこで本研究は親の介入法とコミュニケーション形態について尋ねる Perceived Parental Media Mediation Scale (PPMS) 尺度を作成した Valkenburg et al. (2013) の研究に注目し，小中学生を対象として調査を行い，日本語版尺度の作成とその信頼性・妥当性の検証を行なった。また，本研究で作成した日本語版 PPMMS を用いて，親のコミュニケーション方法とゲーム障害傾向の関連について子どものルールの内在化傾向を媒介した仮説モデルに基づいて検証した。

方 法

調査対象

小中学生 329 名。小学校 1 校，小中一貫校 1 校で調査を実施したが，そのうち小学校では項目数の都合上，短縮版を実施した。短縮版に回答した児童は 95 名，完全版の質問紙に回答した児童生徒は 234 名であった。

調査手続き

学校長から許可を得ることができた学校のクラスに対し，Qualtrics で作成した Web 調査に回答を求めた。回答は任意であること，個人情報を守られること，回答結果は学業成績と一切関連しないこと，回答したことで同意が得られたものとするを教示した。実施に先立って，所属機関の倫理審査の承認を得た (承認番号：東 24-64 号)。

調査内容

以下の (1)～(6) を実施した。(1) 稲田 (2015) における ISPOR に基づいて作成した日本語版 PPMMS (28 項目，5 件法)，(2) 日本語版 IGDТ-10 (10 項目，3 件法)，(3) 財津・樋口 (2013) のゲームリテラシー尺度のうち「マナー・モラル」因子に関する項目 (5 項目，4 件法) と酒井・塩田 (2018) の「自律的利用意識」に関する項目 (8 項目，4 件法)，(4) 西村 (2022) の子どものインターネット利用に対する親の介入行動尺度の「積極的介入」「制限的介入」因子の上位 3 項目 (5 件法)，(5) 吉田他 (2020) の親子の信頼感尺度の「受容」因子の上位 3 項目 (5 件法)，(6) 中学生用攻撃行動尺度 (9 項目，5 件法) (高橋他，2009)。(4) は基準関連

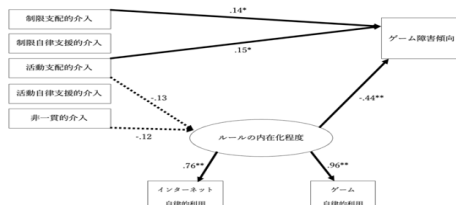
妥当性を検証するために使用し，(5)・(6) は構成概念妥当性を検証するために使用した。なお短縮版で使用しているものは (1)～(3) である。

結 果

日本語版 PPMMS の探索的因子分析を行った結果，介入方法に関する項目で 2 因子構造が得られ，1 因子構造の適合度指標を比較した時，2 因子構造の適合度の方が高かった。コミュニケーション方法に関する項目で 5 因子構造が得られたが，項目配置が先行研究と一部異なっていた。そこで原版同様の項目配置の 5 因子構造と適合度指標と比較した時，原版同様の適合度指標が高かった。この結果に加え今後の尺度使用を考慮し，原版通りの項目配置を採用した。なお α 係数を算出した結果結果全ての因子において $\alpha \geq .70$ であったこと，妥当性検証を行うための相関分析では概ね予測と合致する結果であったため，信頼性と妥当性を示すことができた。

仮説モデルを検証する共分散構造分析を行った結果，親のコミュニケーション方法から，制限支配的介入→ゲーム障害傾向と，積極支配的介入→ゲーム障害傾向の 2 つのパスが見られ，積極支配的介入→ルール内在化程度，非一貫的介入→ルール内在化程度の 2 つの有意傾向のパスが見られた (Figure 1)。またルール内在化程度→ゲーム障害傾向のパスが見られた。

Figure 1
ルール内在化程度を媒介した親のコミュニケーション方法とゲーム障害傾向の影響



注 1) 実験は有意なパスを示し，破線は有意傾向なパスを示す。
注 2) パス上の数値は標準化係数を示す。
注 3) 図が煩雑になるのを防ぐために，有意傾向を除く非有意なパスや共分散，誤差項は省略した。
注 4) * $p < .05$ ** $p < .01$

考 察

本研究によって有意傾向ではあるものの，積極支配的介入はルール内在化傾向を低下させゲーム障害傾向を高める可能性が示唆された。また支配的介入がゲーム障害傾向に影響を与えていたことから，親のコミュニケーションによって子どものゲーム障害傾向の抑制や促進が見られる可能性が示唆された。

物理の力学概念に関する認知診断的コンピュータ適応型テスト (CD-CAT) の開発

中村大輝 (宮崎大学)

キーワード : CD-CAT, FCI, FMCE

問題と目的

物理学の力学概念は学習者にとって難解であり、従来の画一的なテストでは個々の詳細な理解状況を把握しにくい。この課題に対し、本研究では学習者の知識状態を精緻に診断可能な認知診断モデルに基づくコンピュータ適応型テスト (Cognitive Diagnostic Computerized Adaptive Testing, CD-CAT) を開発した。CD-CAT は学習者のアトリビュートプロファイルを効率的に特定し、個別最適化された指導設計に貢献することが期待される。本研究の目的は、物理教育で標準的に用いられるテスト項目データを用いて、力学概念に関する CD-CAT を構築し、その特性を検討することである。

方 法

本研究では、物理教育分野で標準的に用いられる Force Concept Inventory (FCI) 30 項目および Energy and Momentum Conceptual Survey (EMCS) 25 項目 (計 55 項目) について、日本の高校教員が学校現場で実施した調査によって収集された高校生 216 名分のデータを分析に用いた。力学概念の理解に必要なスキルとして、「運動学(A1)」「ニュートンの法則(A2)」「エネルギーと運動量(A3)」の 3 つのアトリビュートを設定し、各項目がどのアトリビュートを測定するかを示す Q-matrix を作成した。認知診断モデルとして DINA モデル (Haertel, 1989; Junker & Sijtsma, 2001) を適用し、PVAF 法 (de la Torre & Chiu, 2016) や専門家との対話を経て Q-matrix の妥当化の作業を行い、適合度指標を用いて最終的な Q-matrix に基づくモデル適合を確認した。続いて推定された項目パラメータに基づき、GAS 言語を用いて CD-CAT システムを構築した。項目選択基準としてシャノンエントロピー (SHE)、事後重み付け KL (PWKL)、一般化モデル識別指数 (GDI) の 3 種類を比較検討し (Yu, Cheng, & Chang, 2019)、最適な基準を検討した。テストは、一定の診断精度または項目数で終了するように設計した。

結果と考察

DINA モデルを適用した結果、モデル適合度は良好であった ($M2 = 1952.03$, $df = 1423$, $p < .001$; $RMSEA2 = 0.038$, $90\% CI = [0.034, 0.042]$, $SRMSR = 0.069$)。これは設定した Q-matrix と DINA モデルがデータをよ

く説明していることを示唆し、3 つのアトリビュートが力学概念の理解構造を捉える上で妥当と考えられた。Q-matrix 検証の結果、元の Q-matrix のいくつかの要素が修正されたものの、全体としては専門家の知見に基づく構造が支持された。推定された項目パラメータは項目ごとに異なり、guess パラメータの平均値は 0.36 ($SD = 0.19$, 範囲: $0.08 \sim 0.81$)、slip パラメータの平均値は 0.36 ($SD = 0.21$, 範囲: $0.01 \sim 0.74$) であった。項目適合度を確認したところ、多くの項目で適合度は良好であったが、対数オッズ比に基づく検定ではいくつかの項目ペアで有意な不適合が示唆された ($\max(z) = 5.49$, $p < .001$)。

項目選択基準の比較シミュレーションでは、15 項目の固定長テストにおけるパターン正分類率 (PCCR) は SHE が 0.682 と最も高く、次いで GDI (0.678)、PWKL (0.651) であった。アトリビュート正分類率 (ACCR) も同様の傾向を示し、SHE ($A1 = 0.83$, $A2 = 0.96$, $A3 = 0.85$)、GDI ($A1 = 0.84$, $A2 = 0.95$, $A3 = 0.85$)、PWKL ($A1 = 0.82$, $A2 = 0.94$, $A3 = 0.84$) の順であった。これらの結果から、本研究の条件下では SHE が分類精度において若干優位である可能性が示唆されたが、基準間に大きな差はなく、さらなる検証が必要である。

開発した CD-CAT は、学習者の解答に基づき、力学のアトリビュートの習得状況を効率的に診断できる。本研究で推定されたパラメータを用いた場合、テストレベルの分類精度は約 0.81 、アトリビュートレベルの分類精度は $A1 = 0.92$, $A2 = 0.97$, $A3 = 0.86$ と推定された。CD-CAT により従来のテストより少ない項目数で同等以上の診断精度を達成し、学習者の負担軽減に繋がる可能性がある。診断結果はアトリビュートプロファイルとして提示され、学習者自身の弱点把握や教師による個別指導の計画立案に有用である。これにより、物理教育における個別最適化された学習支援や自己調整学習の促進に貢献できる。

引用文献

Yu, X., Cheng, Y., & Chang, H. H. (2019). Recent developments in cognitive diagnostic computerized adaptive testing (CD-CAT): A comprehensive review. In M. von Davier & Y-S. Lee (Eds.), *Handbook of diagnostic classification models: Models and model extensions, applications, software packages* (pp. 307-331). Springer.

児童生徒の月齢差による相対年齢効果と自己意識 —高校 3 年間での変容—

内田照久 (大学入試センター)

キーワード：月齢，発達，21 世紀出生児縦断調査

問題と目的

文部科学省の「21 世紀出生児縦断調査」の特別報告が 2023 年に公表された。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高いとされている。

しかし、内田・橋本・山地 (2025) は、大学受験の段階に至ってもなお、早生まれが学力面で不利かどうかについては議論があるとして、大学入試センター試験の高校卒業見込み志願者のデータを分析した。その結果、学年コーホート内で月齢の高い暦年長者ほど、月齢別の人口の中でのセンター試験志願者の割合が高かった。

その一方、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、月齢別人口に占める国公立大学の合格者の割合で見ると、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、高校の 3 年間で暦年長者を凌駕する学力を身につけることがわかった。

そこで本研究では、この暦年少者の高校の 3 年間で学力の伸長をふまえて、暦年少者と暦年長者での自己意識の変容とその推移について検討する。

方法

分析の対象

21 世紀出生児縦断調査で高校 1 年時と 3 年時に相当する第 16 回と第 18 回の調査の追跡データを分析した。公開データの中から、自尊感情 (第 16 回・第 9 表、第 18 回・第 14 表) と、レジリエンス (第 18 回・第 15 表) に関わる項目を集計分析したものを Figure 1-2 に示す。

結果と考察

自尊感情の項目例では、7 月生まれの暦年長者は、1 月生まれの暦年少者よりも「物事を人並にはうまくやれる」と高校 1 年時には自覚していた。しかし、3 年時になると、その差異は縮まって平準化していた。

さらに、高校 3 年時のレジリエンスの項目の例では、むしろ 1 月生まれの暦年少者の方が「自分の将来に希望をもっている」、と感じていることがわかった。また、進取の気性も、暦年少者の方が高い傾向が見られた。

この発達差のくびきから解放される高校 3 年の間に、日々の学習努力が、実質的な成果に繋がっていく経験を通じて、自己意識にも変容が生じているとみられる。

Figure 1

1 月・7 月生まれの自尊感情の学年間推移の例

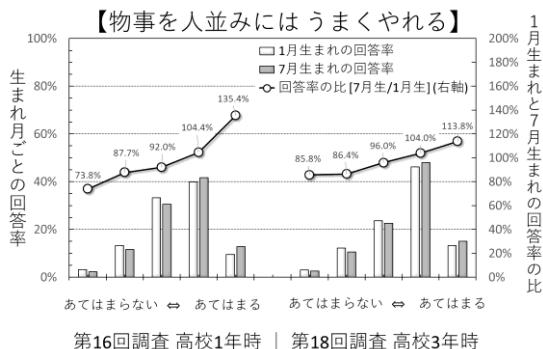
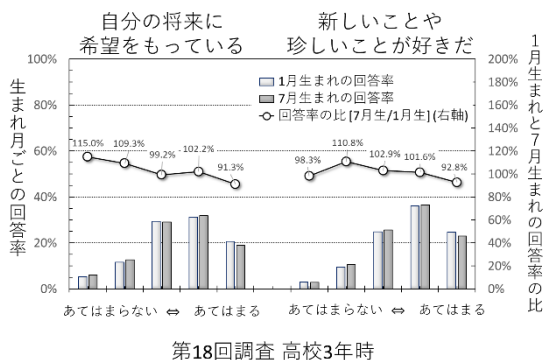


Figure 2

高校 3 年時の 1 月・7 月生まれのレジリエンスの例



大学進学率に関しては、暦年少者では発達差の影響が色濃く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。そのために、大学受験まで至らない者が多くなっていたと見られる。

しかし、暦年少者の高校段階での多元的な側面での挽回状況を鑑みるに、初等中等教育段階の早期選抜に起因する暦年少者の進学機会の減耗に対しては、慎重な支援対策を講ずる必要がある。

引用文献

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

内田照久・橋本貴充・山地弘起 (2025). 児童生徒の学力と月齢差による相対年齢効果—早生まれと大学入試— 発達心理学研究, 36(1), 25-37.

幼児の友人間の「ほめ」(7) —「ほめ」の回数と状態自尊感情の変化のパターンの関連—

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

幼児は、日常的に友人をほめたり、友人からほめられたりしている。このような友人間の「ほめ」は、幼児の状態自尊感情を向上させると考えられる。しかし、友人間の「ほめ」を「お互いにほめた・自分だけほめた・相手だけほめた・どちらもほめなかった」に分け、状態自尊感情との関連を検討した研究では、「ほめ」と状態自尊感情の変化のパターンには関連がみられないことが示されている (青木, 2025)。

友人間の「ほめ」は、青木 (2025) のように「ほめ」の有無のバランスという観点からとらえることもできる。しかし、幼児の状態自尊感情の変化は、「ほめ」の有無のバランスではなく、「ほめ」の回数の影響を受けている可能性もある。そこで、本研究では、「ほめ」の回数に注目し、学年や場面による差異を整理し、状態自尊感情との関連についても検討する。

方 法

幼児 22 ペア (年少児 5 ペア・年中児 8 ペア・年長児 9 ペア) を対象とした実験を行った。それぞれのペアは、事前に保護者間で相談し、決定した。22 ペアのうち、同性のペアは 16 ペア (男児ペアと女児ペアはそれぞれ 8 ペア)、異性のペアは 6 ペアであった。

実験は、以下の流れで行った。まず、調査参加者に状態自尊感情や工作に対する態度などをたずねた。次に、工作に取り組み、作品が完成した後、実験者の声かけにより、自分の作品をペアの相手に見せ合った。その後、再度、状態自尊感情などをたずねてから、自由に遊ぶ時間 (10 分間) を設けた。本発表では、このうち、工作に取り組む課題場面と完成した作品を見せ合う発表場面について報告する。なお、調査内容は、藤女子大学倫理審査委員会の承認を受けている。

結果と考察

独立した評定者 2 名は、実験中の会話を文字起こしたものを読み、調査参加者の発話のうち、相手ほめ・自分ほめ・お互いへのほめと思われるものを抽出した。次に、実験中の映像を見て、抽出した会話を「ほめ」とするかを決定した。その後、評定者間で評定結果のすり合わせを行った。評定の一一致率は 81.82% であった。

課題場面と発表場面では、お互いへのほめはみられなかったことから、相手ほめ・自分ほめを分析の対象とした。また、ペアの相手の発した相手ほめを相手からのほめとして取り扱うこととした。なお、ペアごとに工作に取り組んだ時間や作品を見せ合う時間が異なっていたため、「ほめ」の回数を各場面の継続時間で割

った、1 分間あたりの「ほめ」を分析に用いた。また、状態自尊感情の変化のパターンは、事前事後の尺度得点の合計点を比較し、向上・低下・変化なし・変化なし (前後とも最大値) の 4 群に分けた。

「ほめ」の回数は、言語発達の影響を受けている可能性がある。そこでまず、1 分間の「ほめ」の回数について、学年 (3) × 「ほめ」の種類 (4) の分散分析を行ったところ、交互作用はみられず、学年の主効果もみられなかった。そのため、3 学年をまとめて、観察した場面や「ほめ」の種類によって生じやすい「ほめ」があるかを確認した。1 分間の「ほめ」の回数について、場面 (2) × 「ほめ」の種類 (2) の分散分析を行ったところ、交互作用がみられ ($F(1, 43) = 15.97, p < .01$)、発表場面では相手ほめが多いことが示された。作品などを発表する場面は、園生活でもよくみられるものであり、その際、友人からほめられたり、友人をほめたり、保育者が作品などのよさを伝える様子を見聞きしたことのある幼児も多いと考えられる。そのため、本研究においても発表場面での相手ほめの頻度が高かったといえる。

次に、状態自尊感情の変化のタイプの違いによってやりとりした「ほめ」に違いがあるかを確認するため、1 分間あたりの「ほめ」の回数について、状態自尊感情の変化のパターン (4) × 「ほめ」の種類 (6) の分散分析を行った。その結果、交互作用はみられず、「ほめ」の種類的主効果がみられ (順に、 $F(6.19, 82.46) = .73, n. s.$; $F(2.06, 82.46) = 11.00, p < .001$)、発表場面の相手ほめ・発表場面の相手からほめは、その他のほめよりも多いこと、発表場面の相手ほめと相手からほめの間に差はみられないことが示された。

幼児の 1 日の経験と状態自尊感情の関連を検討した研究では、ほめられた経験と状態自尊感情との間に有意な順位相関係数がみられている (青木, 2025)。そのため、状態自尊感情が向上した群では友人からの「ほめ」が多いといった、「ほめ」の回数と状態自尊感情の変化のパターンとの間にも関連がみられると予想したが、そのような関連はみられなかった。しかし、本研究では「ほめ」の回数を取り上げた反面、分析に含めることのできなかった要素も多い。そのため、一方的に発信された「ほめ」と双方向でやりとりされた「ほめ」の比率や、一緒に過ごす頻度といった幼児間の関係性、工作が好きかなどの課題に対する態度などを組み入れた分析も行い、友人間の「ほめ」と状態自尊感情の関連について慎重に検討する必要があるといえる。

成人期における親の老いの認知と親の老いに対する態度との相互関係

池田幸恭 (和洋女子大学)

キーワード: 親の老い, 親子関係, 縦断研究

問題と目的

中年期に達した子と高齢の親の間には、新たな対立や葛藤が生じることが指摘されている (Clarke et al., 1999; Fingerman, 2003)。

池田 (2023b) は「親の老いの認知」を「親は年をとったと思うこと」としてとらえ、子の親に対する主観的な老性認知を重視して、20代・30代の親の老いに対する態度との関係を検討している。このような親の老い認知は、成人期をとおして増すと考えられる。

本研究では 40代・50代に着目して、成人期における親の老いの認知と親の老いに対する態度との相互関係を明らかにすることを目的とする。

方法

調査回答者

1 時点目で 40代・50代であった 606 名 (戸籍上の性別で男性 294 名, 女性 312 名) の回答を分析した。

調査時期と手続き

2022 年 2 月から 2024 年 2 月に、株式会社クロス・マーケティングを通じて、1 年間隔で 3 回の web 調査を実施した。1 時点目の分析結果は、池田 (2023a) で報告している。

調査内容

親の老いの認知 1 年間での親の老いの認知 (「親の活動性減退」, 「親の心理的成熟」) を尋ねる 20 項目 (池田, 2023b) へ 5 件法で回答を求めた。

親の老いに対する態度 親の老いに対する態度を尋ねる 49 項目 (池田, 2023b) へ 5 件法で回答を求めた。「親の老いへの悲哀」, 「老いた親への配慮」, 「親の老いによる世代継承性」, 「親の老いに基づく無常感」, 「親の老いに伴う負担感」の 5 種類の態度から構成される (池田, 2023a)。

職業, 親の年代, 生活状況なども尋ねた。

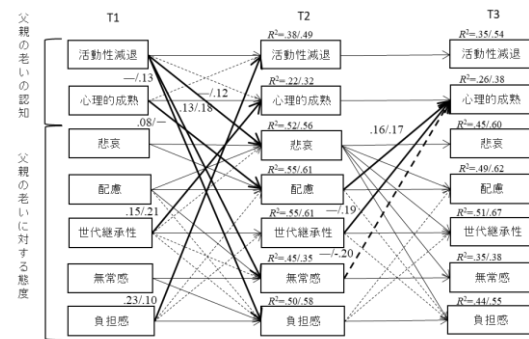
結果と考察

親の老いの 2 種類の認知と親の老いに対する 5 種類の態度の相互関係について、3 時点間の自己回帰モデルに基づいて男女による多母集団同時分析を行った (Figure 1, 2)。

分析の結果, 親の老いの認知による親の老いに対する態度への影響に加えて, 親の老いに対する態度による親の老いの認知への影響も示された。「親の活動性減退」の認知から母親と息子を除く関係で「親の老いに基づく無常感」, 娘で「親の老いへの悲哀」と「親の老

いに伴う負担感」へ正の関連がみられた (T1→T2)。「親の心理的成熟」の認知から息子で「老いた父親への配慮」へ正の関連, 男女共に「母親の老いに伴う負担感」へ負の関連などがみられた (T1→T2)。また, 「親の老いに伴う負担感」によって「親の活動性減退」, 「親の老いによる世代継承性」によって「親の心理的成熟」の認知が促されることも示された。

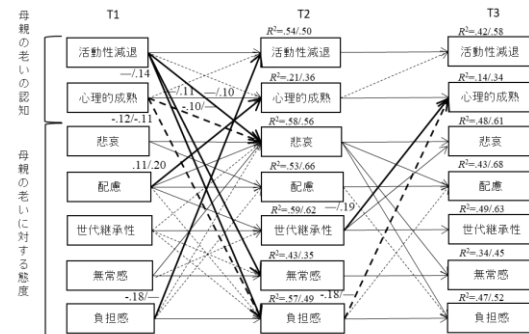
Figure 1 父親の老いの認知と老いに対する態度 (パス解析)



注) 数値の左側は男性, 右側は女性である。親の老いの認知と親の老いに対する態度の間におけるパス以外の標準化係数, 指標間の相関, 誤差項を省略した。CFI=.93, RMSEA=.07であった。

Figure 2

母親の老いの認知と老いに対する態度 (パス解析)



注) 数値の左側は男性, 右側は女性である。親の老いの認知と親の老いに対する態度の間におけるパス以外の標準化係数, 指標間の相関, 誤差項を省略した。CFI=.96, RMSEA=.06であった。

主要引用文献

池田幸恭 (2023a). 成人期における親の老いの認知と親の老いに対する態度との関係 日本発達心理学会第 34 回大会発表論文集, 142.

付記

本研究は, JSPS 科研費 20K03338 の助成を受けた。

保育・幼児教育現場における施設長のラインケア実践のプロセス

○松田侑子 (筑波大学)
渡辺俊太郎 (大阪総合保育大学)

濱田祥子 (比治山大学)
設楽紗英子 (作新学院大学女子短期大学部)

キーワード：保育，施設長，ラインケア

問題と目的

一般的に、職場のメンタルヘルス (以下, MH) に関するケアは、セルフケア、ラインケア、事業場内産業保健スタッフ等によるケア、事業場外資源によるケアの4つが挙げられる。しかし、これらに関する保育・幼児教育現場の実態は不明である。ストレスチェック制度等のMH対策に関する検討会 (厚生労働省, 2024) において、50人未満の事業場においてもストレスチェックが義務化される方針が明らかとなった今、保育者のMHの実際やその意識を把握し、保育・幼児教育現場に固有の特徴を浮き彫りにすることは、保育者に最適なMH対策を講じていく上で不可欠と考えられる。職場のMHでは、管理監督者の役割が重視されていることを踏まえ、本研究では、保育・幼児教育現場の施設長を対象として、ラインケア実践のプロセスを明らかにすることを目的とする。

方法

調査時期 2024年10月—2025年3月

調査参加者及び調査手続き 縁故法により、現職の保育所保育士、幼稚園教諭、保育教諭に対して、メールあるいは紙媒体で本調査への参加者募集に関する情報を周知した。調査に関心を寄せてくれた人は、QRコードより申し込みを行い、面接者である責任発表者と調査日時に関する調整を行った。調査は全てZoomによるオンライン形式で実施した。調査参加者は10名 (女性8名, 男性2名; 平均年齢 56.70 ± 4.95 歳) で

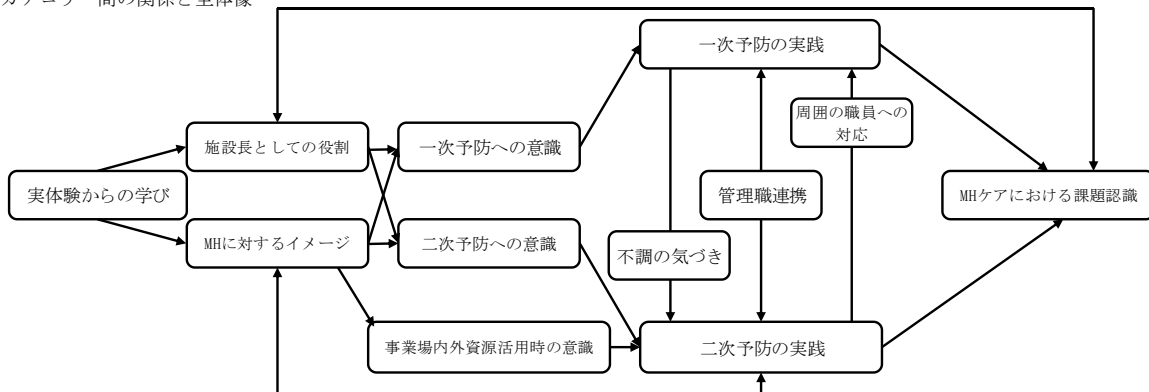
あった。調査内容は「現在の職位に就いて以降、貴園・貴所の精神的な不調 (精神疾患), 強いストレスを抱えた保育者 (部下) がいたことはありますか?」「あなたは、精神的な不調を抱えている人のことをどのように考えますか? どのようにイメージしていますか?」等である。本研究は筑波大学人間系研究倫理委員会による承認を得て実施された (課題番号: 筑 2024-114A 号; 承認日 2024 年 8 月 22 日)。

分析方法 M-GTA を採用し、分析テーマは「保育・幼児教育現場の施設長がどのようにラインケアを実践していくか」を設定した。また、分析焦点者は「保育・幼児教育施設の施設長」とした。

結果と考察

分析の結果、12 カテゴリー・36 概念が抽出された。カテゴリーを中心とした全体の流れを Figure 1 に示し、以下ではカテゴリーを〈 〉、概念を【 】に示す。特に施設長の〈MH に対するイメージ〉はラインケアの実践において重要な役割を果たしていることが示唆された。保育・幼児現場において特徴的と思われた点は、〈施設長としての役割〉において、保育を経験してきたものだからこそ理解できるという【「同じ保育者」意識】が見出されたこと、〈一次予防への意識〉において、お互いを知って良い関係を築くために【自己開示・保育観の共有】が認められたことである。また、〈MH ケアにおける課題意識〉においては【教育機会の必要性】【ストレスチェックによる客観的な実態把握の必要性】も示された。

Figure1
カテゴリー間関係と全体像



日本の幼児の親がほめたり叱ったりする際の理由と心がけていること

○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：幼児，ほめ，叱り

問題と目的

近年、子育てにおいて親がどのようにほめたり叱ったりすればよいかについて関心が高まっている。ほめや叱りは様々な視点から分類がなされているが、一番多いのは、何に対してほめるかに焦点を当てた分類で、「人物賞賛」、「能力賞賛」、「プロセス賞賛」、「努力賞賛」、「結果賞賛」に分けられる (井上, 2022)。

しかし、同じほめ方をしている場合であっても、親がどのような意図をもっているのかによって、子どもに異なる影響を与える可能性があることが示唆されている (高崎, 2023)。また、ほめの理由を明らかにすることで、親のほめ言葉の裏にどのような期待が込められているかが明らかになる。そして、ほめと叱りを同時に調査することで、ほめ・叱りの理由の共通点や相違点を検討することが可能になる。そこで、本研究では幼児期の親がほめたり叱ったりする際の理由と心がけについて調べ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年少・年中・年長クラスの子どもの持つ保護者 129 名であった (男性 55 名, 女性 74 名, 平均年齢 37.9 歳)。

調査内容

高崎 (2023) を参考に、最近子どもをほめた時のことを思い出してもらい、どのようなことに対して、どのような言葉でほめたかを 2 つずつ尋ねた。また、本研究独自の質問項目として、叱った時についても、ほめた時と同様に尋ねるとともに、ほめたり叱ったりした理由について 2 つずつ回答を求めた。その後、ほめたり叱ったりする際に気を付けていることや大事にしていること (心がけと略す) を尋ねた。どのようなこ

とに対して、どのような言葉でほめたり叱ったりしたかについては発表済のため (立石・杉村, 2025)、今回の分析には含めなかった。本研究は、発表者が所属する研究科の倫理審査委員会の承認を得た。

結果と考察

ほめ・叱りの理由と心がけを KJ 法で分類し、記述数の上位 5 位までのカテゴリーを Table 1 に示した。ほめ・叱りの理由においては、共通して世間一般的に良いこととされている行動や考えに焦点が当たっていることが明らかになった。また、子どもの今後のことを考えてほめたり叱ったりしていることが明らかになった。このことから、今その時の行動だけではなく、長期的に行動を増加させてほしい、改善してほしいと考える親が多くいたことが示唆された。ほめと叱りの異なる点としては、ほめはその子自身や行動、結果に焦点をあてたものが多い一方で、叱りはその行動による影響に焦点をあてたものが多く見られた。この原因として、自分がした行動による外部への影響を考えてほしいという親の期待が込められている可能性がある。

ほめたり叱ったりする際の心がけにおいては、共通して、ほめ・叱りの対象を具体的にすることや、目を見て話すなどの非言語的な側面を意識していることが明らかになった。また、ほめる際特有の心がけとして、意欲を上げたり、他者と比べないようにしたりすることを意識している記述が見られた。一方で、叱る際特有の心がけとして、叱った理由を説明することや、理不尽な叱り方をしないこと、叱った後にフォローをすることを意識している記述が見られた。これらの記述は、親が叱り自体をネガティブなものとして捉えており、納得感を持たせネガティブなままで終わらせないようにしたいと考えていることの反映であると推察される。

Table 1

ほめ・叱りの理由と心がけのカテゴリーと記述数 (上位5個)

	理由		心がけ				
	ほめ	叱り	ほめ	叱り			
成長	51	行動の抑制	44	ほめる対象の焦点化	29	叱る理由の説明	24
子どもの望ましい行動	38	社会的常識の逸脱	37	非言語的コミュニケーション	22	非言語的コミュ	14
達成	35	ルール等の習得	34	テンション・リアクション	18	声量・声色	11
親の期待・意図の実現	19	行動の拒否	32	思いの言語化	18	叱る対象の焦点化	11
行動改善の期待	19	行動による影響	28	適切な頻度・タイミング	5	過度な叱りの抑制	11

前期高齢者による仮想的説明時のメタ説明は手順文の学習を促すか？

—発話データに基づく時系列的な影響過程の分析—

○元木萌水 (立命館大学大学院)
亀井隆幸 (立命館大学)

山本博樹 (立命館大学)
土田宣明 (立命館大学)

キーワード：仮想的説明，高齢者，手順文学習

問題と目的

健康寿命の伸びに伴って生涯学習の機会が増えている中、高齢者に対する手順文学習の支援が重要な課題となる (山本, 2011)。手順文の典型例が、電子機器などの取扱説明書である。文章の構造的明示が不十分なために、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)。本研究は手順文学習の支援方法として仮想的説明に着目する。山内・山本 (2022) は、未学習者を仮想し説明を行うと、「メタ説明」(「〇〇については以上です。次は…」など説明の説明)が増加することを明らかにしている。このような発話は文章の明示されていない構造的性(例えば、最上位構造)を自発的に産出した結果であり、体制化方略の促進に繋がると考えられる。そこで本研究では前期高齢者を対象にし、手順文学習場面で、未学習者への仮想的説明が学習に与える時系列的な影響を明らかにすることを目的とする。

方法

参加者

前期高齢者 30 名が参加した。なお分析時には認知機能テスト (MMSE) の得点が 27 点以下であった 1 名を除外した。

教材

学習の教材として「携帯電話からの 119 番通報のかけ方」に関する 12 文の手順 (山本他, 2017) を用いた。

手続き

学習フェーズとして、教材の自由学習を 10 分間と、隣に座っている仮想上の未学習者への仮想的説明を 5 分間行ってもらった。この仮想的説明の手続きと、加えて、後の実験作業として学習内容に関する記憶テストを受けてもらう旨は、自由学習開始前に予告した (説明予期+テスト予期)。

学習フェーズの後、質問紙で教材の主観的理解度、説明の自己評価、年齢、教育年数、携帯電話の利用年数を尋ねた。次に犬塚 (2002) の説明文の読解方略質問紙と、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、記憶テストとして以下の再生課題と再構成課題を順に行なった。

再生課題 教材の内容をできるだけ正確に書くよう指示し、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

仮想的説明の発話データから、発話の構成要素を佐藤・中里 (2012) を参考に全 8 カテゴリに分類した。このうち、平均発話数が 0.5 以上で、かつ手順文それ自体の中には明示されていない要素である「メタ説明」「状態説明」「状況確認」の 3 カテゴリを今回の説明変数として採用した。目的変数は再生得点、再生連得点、再構成連得点で、それぞれについて重回帰分析を行った。その結果、「メタ説明」から再生連得点に対して有意な影響 ($p < .05$) が見られ、調整済み R^2 は .36 を示した。

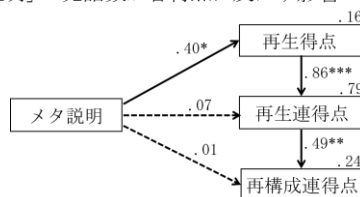
そこで、「メタ説明」の発話数が再生得点、再生連得点及び再構成連得点に与える影響のプロセスを検討するため、Figure 1 のモデルを構築した。パス解析の結果、モデルの適合度は $\chi^2(1) = .585$, $GFI = .995$, $AGFI = .947$, $NFI = .995$, $CFI = 1.000$, $RMSEA = .000$, $AIC = 18.298$ と十分に良好であった。

考察

従来、前期高齢者において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考えられている (方略不使用仮説) (Light, 2000)。この方略不使用仮説に基づいて、本研究の結果は、前期高齢者への学習支援としての仮想的説明の有用性を示唆するものである。つまり、今回のパス解析の結果は、仮想的説明の中で産出されるメタ説明が、手順文の再生数を高め、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という時系列的な影響過程を示している。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、仮想的説明はこの制約の下で、体制化方略の使用を支援できる可能性を示唆しているのである。作業記憶容量の制約下における仮想的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

「メタ説明」の発話数が各得点に及ぼす影響のプロセス



注) 実線は有意なパスを示す。
*** $p < .005$ ** $p < .01$ * $p < .05$

不登校の生徒とスクールカウンセラーとの面談記録の分析 —未達成と思われる発達課題に着目した記録の整理—

○伊賀美夕季 (早稲田大学大学院)

河村茂雄 (早稲田大学)

キーワード：不登校，発達課題，スクールカウンセラー

問題と目的

令和 5 年度の問題行動調査において、病気や経済的理由を除いた心理・社会的な要因などにより、小中学校に年 30 日以上登校しなかった不登校の児童生徒の数は、過去最多の 34 万 6482 人となった。不登校の理由としては、無気力・不安によるものが半数以上を占めていた (文部科学省, 2024)。和久田 (2023) は、先行研究から子どもの発達などの問題による個人因子と学校や家庭からなる環境因子の相互作用により不登校の要因が説明できるとしている。不登校の個人因子に注目すると、ソーシャルスキルの未熟さや (武蔵他, 2012)、自己肯定感の低さが報告されている (地位, 2011)。河村 (2022) は、子どもの非認知能力の未熟さの背景として、発達課題が十分に達成できていない可能性があることを指摘している。つまり、不登校の子どもは、非認知スキルが未熟であることが個人要因の一側面となっていると考えられ、非認知スキルの未熟さは、未達成の発達課題との関連があると考えられる。そこで本研究では、不登校の要因の中でも個人因子に着目し、不登校となり相談室登校を行っていた中学校の生徒とスクールカウンセラー (以下、SC) との面談の記録から、発達課題が未達成であることが影響したと考えられた言動について抽出し、その発達段階について整理すること、および、支援の方針について考察することを目的とする。

方 法

調査対象と時期

私立中高一貫 A 校において、不登校となり、相談室を利用した中学 2 年の生徒 1 名の 20XX 年 9 月から 20XX +2 年 3 月までの面談記録を対象とした。

倫理的配慮

生徒の終結面談時に、本事例を研究対象とすること、公表に際し学校名や個人が特定されないよう配慮することなどを説明し、同意書へのサインを得た。学校長にも同様に説明を行い、同意書にサインを得た。

結果と考察

生徒と SC との面談の記録から、発達課題が未達成であると考えられる部分を抽出し (Table 1)、抽出された部分がどの発達課題にあたるかを石隈 (1999) による子どもの発達上の課題および子どもの発達課題の達成を促すための教育上の課題に沿って分類し、整理した (Table 2)。中学校生徒の課題は、いずれも小学

校で達成すべき発達上の課題および教育上の課題に該当すると考えられた。つまり、生徒には小学校段階での未達成の発達課題があり、それにより非認知スキルの発揮がされにくくなっていたと考えられることができる。本事例において SC は、生徒との面談の中でこれらの課題の解決のための取り組みについて話し合い、実践できるよう行動を促した。生徒は、すべての課題を解決することができ、20XX+2 年 4 月からは、生徒が目標としていた教室に復帰することができた。武蔵 (2001) は、大学生を対象とする調査の結果から、発達段階のいずれかの段階で未解決な状態がある人は、それ以前の段階での心理・社会的危機の解決の取り組みが必要であることを指摘しており、本事例は、中学生の事例においても武蔵 (2001) の指摘を支持するものと考えられる。以上より、不登校生徒との関りにおいて、前の段階での発達課題の未達成に着目し、支援の方針を考え、実施することが生徒の非認知スキルの向上に有効であると考えられる。今後は、具体的な支援について整理することが課題である。

Table 1

抽出された言動一覧 (抜粋)

友人関係は二人関係が多かった
自分はがんばってない
将来やりたいことややりたいものはない

Table 2

未達成であると考えられた発達課題

種類・時期	分野	内容	数
教育・小	心理・社会	集団の学習や活動に適応する	3
		学級担任の教師と適切な人間関係を作り維持する	1
発達・小	心理・社会	友だち関係を広げ、同年齢の集団の一員として行動できる	1
		感情を統制し、深め、他者への共感と結び付けられる	1
		自己に対しての肯定的的確な態度を形成する	1
	学習	日常生活で出会う概念について学ぶ	1
進路	あこがれる対象を持つ	1	

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 (2)

小松和佳 (尚綱大学短期大学部)

キーワード：幼保小連携・接続，保育者養成，授業プログラム

問題と目的

幼児教育から小学校教育への接続については、国際的にも重視されている。一方、各幼児教育施設の多様性を活かしながら、幼保小の協働により接続期の保育・教育を充実させていくには、数多くの課題が残されている(文部科学省, 2023)。これらの課題を解決するための一つとしては、保育者養成の段階において、幼保小連携・接続について学ぶことがあげられよう。本研究では、小松 (2025) の研究において残されていた課題を踏まえ、改善された授業プログラムを受講した学生を対象に、幼保小連携・接続に関する項目において既知の程度がどのように変容したのか検討することを目的とする。また、結果を踏まえ、更なる授業プログラムの改善について示す。

方法

調査協力者 2 回の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全ての項目に回答した 32 名 (実施群) と同時期に幼保小連携・接続に対する学生の理解度調査全ての項目に回答した 32 名 (統制群)。

実施時期 2024 年 11 月

授業プログラム 概要は Table 1 に示したとおりである。

Table 1

授業プログラム概要

回	授業の概要
1	・幼保小連携・接続の理念と動向 ・円滑な幼保小連携・接続を促す協働プロセス
2	・「架け橋プログラム」の概要 ・幼保小の円滑な接続を意識した授業デザイン

幼保小連携・接続に対する学生の理解度調査 堀越ほか (2015) や野口ほか (2023) 等を参考にした幼保小連携・接続に関する 18 項目について、Google フォームから授業プログラム事前 (Pre)、事後 (Post) において 4 件法 (「よく知っている (4 点)」～「知らない (1 点)」) で回答を求めた。時期による理解に差が見られるか比較するため、時期を独立変数、理解における平均得点を従属変数とする 2 要因分散分析を、HADver.17 (清水, 2016) を使用し行った。なお、Pre における平均得点については、群間で有意な差は見られなかった ($t(61.88) = 0.22, p = 0.83$)。

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：2024-0901)。

結果

平均得点について、2 要因分散分析を行った結果、時期による主効果 ($F(1, 62) = 42.05, p < .001, \eta^2 = .404$) が見られた。また、群と時期による交互作用が見られたため ($F(1, 62) = 16.67, p < .001, \eta^2 = .212$)、単純主効果の検定を行った結果、統制群においては、時期による単純主効果は有意ではなかった ($F(1, 62) = 2.88, p = 0.095, \eta^2 = .085$)。一方、実施群では時期による単純主効果が有意となった ($F(1,$

$62) = 55.83, p < .001, \eta^2 = .643$)。また、実施群において時期により平均得点に有意差が見られたため、幼保小連携・接続に関する 18 項目ごとに、対応のある t 検定を行った。結果は、Table 2 のとおりであった。

Table 2

実施群における時期ごとの幼保小連携・接続の理解の平均得点と t 値

項目	時期	平均得点	SD	t 値	
①スタートカリキュラム	Pre	2.19	0.78	-5.19	***
	Post	3.03	0.78		
②学びの芽生え	Pre	2.50	0.76	-2.96	**
	Post	3.03	0.78		
③自覚的な学び	Pre	2.13	0.87	-3.82	***
	Post	2.78	0.87		
④育ち (発達) と学びの連続性	Pre	2.66	0.75	-2.78	**
	Post	3.00	0.72		
⑤方向目標	Pre	1.90	0.96	-5.67	***
	Post	2.88	0.87		
⑥到達目標	Pre	3.31	0.59	-0.53	
	Post	3.38	0.55		
⑦架け橋期	Pre	2.06	0.88	-6.96	***
	Post	3.25	0.72		
⑧架け橋プログラム	Pre	2.22	0.90	-6.43	***
	Post	3.31	0.64		
⑨合科的・関連的な指導	Pre	1.63	0.79	-4.78	***
	Post	2.34	0.83		
⑩主体的・対話的で深い学び	Pre	2.31	0.93	-2.35	*
	Post	2.72	0.77		
⑪育成を目指す資質・能力の三つの柱	Pre	2.63	0.94	-2.00	
	Post	2.97	0.74		
⑫幼児期の終わりまでに育ってほしい姿 (10の姿)	Pre	3.66	0.55	-1.00	
	Post	3.72	0.46		
⑬子ども同士の交流	Pre	3.31	0.69	0.44	
	Post	3.25	0.72		
⑭幼保小情報交換会	Pre	2.69	0.93	-3.09	**
	Post	3.13	0.61		
⑮幼保小合同研修会	Pre	1.72	0.68	-5.91	***
	Post	2.56	0.76		
⑯幼保小の相互職場体験研修	Pre	1.90	0.73	-4.06	***
	Post	2.53	0.72		
⑰保育参加・参観、授業参加・参観	Pre	3.31	0.64	-1.41	
	Post	3.47	0.51		
⑱一日体験入学・給食体験	Pre	3.13	0.75	-1.00	
	Post	3.22	0.75		

註) ***は $p < .001$, **は $p < .01$, *は $p < .05$ を示す。

考察

授業プログラム実施群において、Pre から Post へと学生の幼保小連携・接続に関する既知の程度が高まったことにより、本研究における授業プログラムは、学生の幼保小連携・接続における理解の一助になったと考えられる。また、「⑨合科的・関連的な指導」、「⑫幼保小合同研修会」、「⑯幼保小の相互職場体験」については、Pre から Post へと有意に平均得点が向上した一方、授業プログラム受講後も他の項目と比べ平均得点が低かった。これらの項目は、学生が普段目にすることのできない具体的な取組みや小学校教員が行う指導等である。このことから今後も引き続き、小学校教育を担う小学校教員との協働及び小学校の取組み状況等については、さらに具体的に分かりやすい内容に改善し、本研究における授業プログラムに組み込む必要性が示されたと考えられる。

クラスサイズと授業中の児童の学習行動

○山森光陽 (日本大学)
大内善広 (東京未来大学)

徳岡 大 (人間環境大学)
草薙邦広 (県立広島大学)

キーワード：クラスサイズ，課題従事行動

問題と目的

クラスサイズによる児童生徒の学習行動の違いについては、小規模である方が授業中に課題従事行動に費やす時間が多いことなどが明らかになっている。代表的な先行研究である Blatchford et al. (2011) では 88 学級を対象に 1 授業時間、8 名の抽出児を対象とした時間見本法 (10 秒観察, 20 秒記録) と事象見本法 (8 カテゴリ) を組み合わせた授業観察を行い、得られたデータを用いて 1 授業時間における課題従事行動をとった時間の割合とクラスサイズとの関係をロジスティック回帰分析によって検討している。しかし、国内では授業観察にもとづいてデータを収集し分析を行う、クラスサイズと授業中の児童生徒の学習行動との関係についての研究は行われていない。このような研究が行われると、クラスサイズが児童生徒の学習行動に違いをもたらす、学力をはじめとしたアウトカムに影響する過程を明らかにすることに寄与すると考えられる。本研究は、外国の先行研究で見られるような比較的多数の学校・学級を対象とした授業観察を行い、クラスサイズと授業中の児童生徒の学習行動との関係を検討することを目的である。

方 法

観察対象

2023, 2024 年度に山形県内の小学校 (2023 年度 5

Table 1

クラスサイズ別の児童の行動の生起確率とオッズ比

行動	生起確率				オッズ比			
	小規模クラス		大規模クラス		95% CrI			
	EAP	post.sd	EAP	post.sd	EAP	post.sd	LL	UL
教師と授業内容に関係した相互交渉をする	0.064	0.004	0.028	0.002	2.378	0.265	1.905	2.943
教師と授業内容とは関係のない相互交渉をする	0.003	0.001	0.003	0.001	1.139	0.483	0.456	2.338
教師や他児の話を聞く	0.496	0.008	0.429	0.007	1.309	0.058	1.200	1.425
他児と授業内容に関係した相互交渉をする	0.098	0.005	0.071	0.004	1.426	0.111	1.218	1.651
他児と授業内容に関係しない相互交渉をする	0.025	0.003	0.031	0.002	0.789	0.107	0.595	1.019
一人で他者の話を聞く以外の学習活動を行う	0.335	0.008	0.351	0.007	0.931	0.043	0.848	1.016
対象児が一人で学習活動以外の行動をとる	0.109	0.005	0.144	0.005	0.726	0.048	0.637	0.824
判定不能	0.045	0.003	0.036	0.003	1.255	0.138	1.002	1.547

校, 2024 年度 5 校) 第 4 学年の学級 (10 学級, 8 学級) で行われた理科の授業 3 時間。

観察方法

各学級 9 名の抽出児を対象とした時間見本法 (1 名 30 秒ごとに観察と記録) と事象見本法 (9 カテゴリ) を組み合わせた授業観察。記録者は事前に訓練を受けた者 1 名。

分析

対象学級をクラスサイズによって 2 群に分けた (小規模: 18-21 名 5 学級, 大規模: 27-32 名 13 学級)。各行動カテゴリの生起確率の大規模・小規模クラスごとのクロス表に対して、クラスサイズによる生起確率のオッズ比を MCMC 法 (事前分布は一様分布, 連鎖数 4, 各連鎖のサンプリング数 3,000, バーンイン期間 1,000) で推定。

結果と考察

結果は Table 1 の通り。1 行動カテゴリは全対象授業で起こらなかったため除外。小規模クラスでは大規模クラスと比較して、児童が教師と授業内容に関係した相互交渉, 他児と授業内容に関係した相互交渉, 教師や他児の話を聞く行動をとる確率が高い。大規模クラスでは小規模クラスと比較して、一人で学習活動以外の行動をとる確率が高い。したがって、児童が課題従事行動をとる確率や、教師及び他児と相互交渉を行う確率は小規模クラスの方が高く、非課題従事行動をとる確率は大規模クラスの方が高いことが示された。これらの結果は、クラスサイズが小さい方が授業中の児童の学習行動が概して肯定的であることを示唆している。

附 記

本研究は JSPS 科研費 (基盤研究 B: 23K22357) の助成を受けた。

理科教科書のグラフを学習者はどのように読んでいるか

犬塚美輪 (東京学芸大学)

キーワード: 教科書, 非線形テキスト, 読解

問題と目的

教科書は学習者に利用可能なリソースとして位置づけられ、その内容を理解することは重要な学習スキルと位置づけられる。教科書には文章から構成された連続型テキストだけでなく、情報を視覚的に構造的に整理した非連続型テキストも多く用いられている。

非連続型テキストを理解することの重要性は、岸ら (2011) に示されているが、その読み取りが困難な学習者の存在も示唆されている (福屋ら, 2018; 櫻木・犬塚, 2024)。非連続型テキストの特徴によってその困難のありようは異なると想定できるが、その実態についての知見は限定的である。

本研究では、理科分野の教科書に注目し、学習者の非連続テキストの読み取りを探索的に分析する。理科分野では、図解、地図やフローチャートなど様々な非連続型テキストが用いられているが、本研究では、物理領域における量的な関係を示すグラフを取り上げる。特に、学力層との関連に注目することで、読み取りの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 人および大学生 80 人を対象とした。

材料

中学校 3 年生理科教科書 (東京書籍) 単元 3 第 1 章「物体の運動」より、第 2 節「物体の運動の速さの変化」(p138-139) を用いた。見開き 2 ページには、図が 3 種類含まれており、図 1 はある速さで走ってきた自動車 1 と静止状態から走り始めた自動車 2 のイラストが示された。図 2 には、図 1 の 2 台の自動車の位置が時間に応じて推定されること、図 3 には図 1 の自動車の平均の速さを示す図が提示された。

手続き

材料を提示し、次の 2 つの問いに記述で回答による求めた。問 1 「自動車 1・2 の平均の速さについて、図 3 で分かることを 3 点書きなさい」、問 2 「物体の運動の速さの変化を詳しく調べるには、何を測るべきか。また測った数値をもとにして、何を調べればよいか。資料からわかったことを、キーワードをすべて使って 80 字以上 100 字以内でまとめなさい (キーワード: 平均の速さ、瞬間の速さ、横軸、推定)」

結 果

回答をテキストマイニングの手法で分析した。分析には、K-H Coder (ver. 3.5) を利用した。学校を外部

ラベルとし、分析に用いた。高校は入試難度の高い学校と中程度の学校が含まれており、大学は学力レベルが低かった。異なり語の整理を行った上で、自立語の生起頻度と外部変数との共起を分析し、Jaccard 係数 0.1 以上を基準とした共起ネットワークを作成した。

問 1 平均の速さに関する情報の読み取り

平均の速さについて適切に読み取った回答がもっとも多かった。共起ネットワークをみると、「移動距離」「比例」「増加」のサブグラフが構成され、「(等速直線運動をする自動車の) 移動距離が時間に比例して増加」という記述が見られた。該当する内容は平均の速さのグラフからは読み取れないが、提示した材料では図 3 に近い本文中にその記述が見られた。

学校を外部変数として導入した分析からは、学力高の学校と「運動」「速度」「比例」が共起しており、「平均の速さ」についてより適切な用語を用いた説明がなされていた。一方、学力中の高校および学力低の大学は「移動距離」「加速」との共起が見られ、グラフに直接表れていない内容を用いて説明していることが示された。また、「スピード」という日常用語を用いた回答が学力低の大学と共起していた。

問 2 必要な情報と調べ方の説明

指定されたキーワードを用いた読み取りができた学習者が多かった。一方、学校との関連を見ると、学力低の大学はキーワードとの共起が「横軸」のみでしか示されず、その他のキーワードを用いることが困難であった。その他の用語との共起を見ると、「グラフ」「縦軸」「横軸」などの限定的かつグラフに関する直接的な語と共起が見られたものの、関連性を示す Jaccard 係数は大きくなかった。

考 察

多くの学習者がグラフから適切に情報を抽出し、考察していることが示された一方で、グラフと関係のない情報を読み取る学習者が特に学力低の学校に見られた。グラフから読み取れる情報と、材料全体に記述されている内容が区別されていないと考えられる。「スピード」のような日常的な語彙への置き換えがされていることや、専門用語を利用した記述が困難な学習者がいることが推察されるため、単元で学習した用語を用いた説明を学習者自身が行うことが必要だと考えられる。

付 記

本研究は JSPS 科研費 (21H04416) 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 —授業前の教師のメタ認知の分析—

○懸田孝一 (北海道教育大学)
吉野 巖 (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

児童生徒の深い学びを保証する学習指導力を育成するためには、教師自身のメタ認知が鍵になると指摘されている(三宮, 2008)。しかし、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とは言えない現状にあると考えられる。そこで、懸田ら(2024 教心)は学習指導時の教師のメタ認知を明らかにするために、どのようなことを意識して授業を行っているかを、インタビューを通して探索的に検討した。その結果、授業前、授業中、授業後において、教師に共通して認められる特徴的な行動があり、それらが学習指導時に活性化される教師のメタ認知を反映していると考えられた。本研究では、より詳細に検討するために、新たにインタビューデータを加えて再分析することとした。なお、分析結果を詳細に説明するために授業前の結果(全 16 質問項目中の 7 項目)を報告することとする。

方法

調査対象者 今回新たに加えた 2 名を含め、北海道内の公立小中学校に勤務している教員 6 名が参加した。教員在職年数は 8 年から 15 年であった。

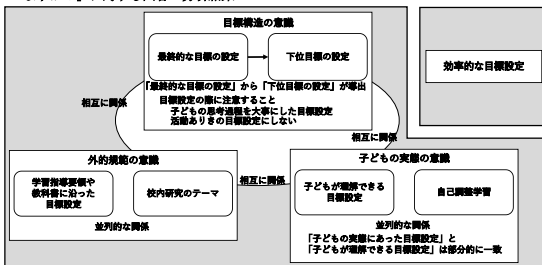
手続き 調査参加者は、懸田ら(2024)と同様の質問項目に事前に回答し、さらに、その回答を基に修正や補足等がないかが確認された。所要時間は約 40 分～80 分であり、参加者の回答はすべて録音された。

結果と考察

授業前の行動についての質問に対する回答を発話単位に分割した。そして、各発話単位に割り当てたコードを、KJ 法によりカテゴリーにまとめた。その上で、カテゴリー間の関係を検討した。

Figure 1 は「授業前に目標を立てる場合、どのようなことを意識したり注意したりしていますか?」に対する回答の分析結果を示している。教師は目標を立てる際に、相互に関連する目標構造、子どもの実態、外的規範それぞれを意識すると同時に、効率的な目標設定

Figure 1. 「授業前に目標を立てる場合、どのようなことを意識したり注意したりしていますか?」に対する回答の分析結果



定を意識していると考えられる。目標構造を意識する際には最終的な目標から下位目標を設定することを意識し、さらに、子どもの思考過程を大事にした目標設定とすることや活動ありきの目標設定にしないということに注意することが窺える。子どもの実態を意識する際には、子どもが理解できる目標設定となっているかと同時に、子どもが自ら目標設定し学習を進められることに注意しているようである。外的規範を意識する際には、学習指導要領や教科書に沿った目標設定になるように注意すると同時に、勤務校の研究テーマに沿った目標設定になるよう注意していると考えられる。

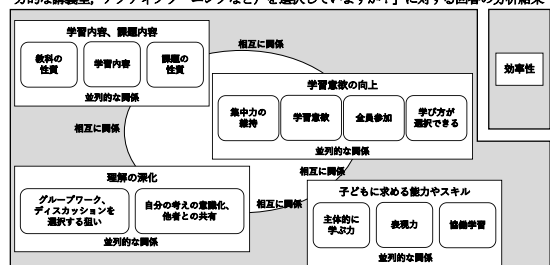
Figure 2 は「どのようなことを意識して学習指導法(ディスカッション、グループワーク、一方的な講義型、アクティブラーニングなど)を選択していますか?」に対する回答の分析結果を示している。教師は学習指導法を選択する際に、学習内容や課題内容、理解の深化、学習意欲の向上、子どもに求める能力やスキルを意識すると同時に、効率性も意識していると考えられる。学習内容や課題内容を意識する際には、教科の性質、学習内容、課題の性質に注意していることが窺える。理解の深化を意識する際には、グループワークやディスカッションを選択する狙いや子ども自身の考えを意識させ他者と考えを共有させることに注意し、子ども同士が交流することによって考えの深まりを狙っていることが考えられる。学習意欲の向上を意識する際には、集中力の維持、学習意欲へのつながり、全員が参加できること、子どもが自ら学び方を選択することに注意しているようである。子どもに求める能力やスキルを意識する際には、主体的に学ぶ力、表現力、協働学習

今回の分析結果から、授業前の教師のメタ認知の構造をより明確かつ詳細に記述できたと考えられる。

付記

本研究は JSPS 科研費(23K02677)の助成を受けた。

Figure 2. 「どのようなことを意識して学習指導法(ディスカッション、グループワーク、一方的な講義型、アクティブラーニングなど)を選択していますか?」に対する回答の分析結果



大学生におけるクロノタイプ、社会的ジェットラグと学習に関する予備的検討

梅本貴豊 (京都外国語大学)

キーワード：クロノタイプ、社会的ジェットラグ、エンゲージメント

問題と目的

睡眠は、身体的・精神的健康だけでなく、記憶や注意、認知機能、感情、学業達成等に影響することが示されてきた (e.g., Hershner, 2020; Tomaso et al., 2021)。しかし、教育心理学的な観点から、睡眠が自律的な学習プロセスにどのように関連するのかについては、十分な検討がなされていない。そこで本研究は、睡眠と授業中の学習への取り組みとの関連を検討する。

本研究では、主に2つの睡眠関連変数に着目する。1つ目は、生物が持つ体内時計の個人差を示すクロノタイプであり (Roenneberg et al., 2007)、主に朝の起床から日中にかけて活動的になる朝型と、日が昇ってから起床し、夕方にかけて活動的になる夜型の指標として扱われる。2つ目は、人間の体内における生物学的な時間と社会的な活動時間とのズレを意味する社会的ジェットラグである (Wittmann et al., 2006)。

方法

2025年4月にA大学の学生を対象にオンライン調査を行った。研究参加に同意が得られた86名を分析対象とした (男性31名、女性51名、未回答4名; 平均年齢19.79、標準偏差1.08)。ミュンヘンクロノタイプ質問紙の項目を参考に (Kitamura et al., 2014; Roenneberg et al., 2003)、今学期の授業がある日とない日のそれぞれについて就寝時刻、起床時刻を尋ねた。加えて、学習動機づけ (岡田・中谷, 2006; 負担を考慮し元尺度から16項目を抜粋)、必修授業における行動的および感情的エンゲージメント (梅本他, 2016; 9項目) を測定した (5件法)。さらに、通学時間、授業日数、睡眠に関する通院の有無なども尋ねた。

結果と考察

時刻データを時間に換算した上で、授業がある日とない日のそれぞれの睡眠中央時刻および1週間の平均的な睡眠時間を用いて、クロノタイプの指標である睡眠調整MSF (sleep-corrected Midpoint of sleep in free days: MSFsc) を算出した (Roenneberg et al., 2004)。値が小さいほど朝型を、大きいほど夜型を示す。また、授業がある日とない日の睡眠中央時刻の差 (絶対値) を、社会的ジェットラグの指標とした (Komada et al., 2019; Roenneberg et al., 2019)。

次に、構造方程式モデリングによって重回帰モデルを構成し、睡眠とエンゲージメントとの関連を検討した。説明変数として、クロノタイプと社会的ジェットラグに加えて週の平均睡眠時間を、統制変数として4つの動機づけ、年齢、性別、通院の有無、1週間の授業日数、通学時間を投入した。その結果、クロノタイプは行動的および感情的エンゲージメントとの間に負の関連を示した。これは、先行研究の結果と整合するものである (Smarr & Schirmer, 2018)。つまり、夜型の学生ほど、必修授業において注意を払って努力し、興味を持って熱心に学習に取り組むことが困難であることを意味している。特筆すべきは、学習行動を強く規定する動機づけを統制してもなお、こういった関連が示されたことである。これは、学習プロセスを検討する上で、睡眠関連変数に着目する重要性を示唆している。一方で、先行研究の結果に反して (e.g., Haraszti et al., 2014)、社会的ジェットラグは、感情的エンゲージメントとの間に正の関連を示した。この矛盾については、今後の詳細な検討が必要である。

Table 1

行動的および感情的エンゲージメントを目的変数とした構造方程式モデリングによる重回帰モデルの分析結果

	行動的エンゲージメント					感情的エンゲージメント					
	B	SE	95%CI	β	p	B	SE	95%CI	β	p	
クロノタイプ (MSFsc)	-0.24	0.06	-0.35 -0.13	-.59	<.001	-0.16	0.06	-0.28 -0.04	-.35	.009	
社会的ジェットラグ	0.11	0.07	-0.02 0.24	.20	.109	0.19	0.07	0.05 0.33	.32	.007	
週の平均睡眠時間 (時間)	-0.14	0.05	-0.24 -0.04	-.32	.004	-0.13	0.05	-0.24 -0.03	-.27	.011	
内的調整	0.17	0.08	0.01 0.34	.20	.037	0.43	0.09	0.26 0.61	.43	<.001	
同一化調整	0.03	0.12	-0.20 0.27	.03	.781	-0.06	0.13	-0.30 0.19	-.04	.654	
取り入れ調整	-0.06	0.11	-0.27 0.15	-.07	.569	0.01	0.11	-0.21 0.23	.01	.915	
外的調整	-0.07	0.07	-0.20 0.07	-.10	.350	-0.23	0.07	-0.37 -0.08	-.31	.002	
	R^2				.39					.47	

注) 年齢、性別、通院の有無、1週間の授業日数、通学時間を統制し、欠測値は完全情報最尤推定法によって処理した。

「特定の教科の問題である」情報と学習観が グラフの読み取り・解釈を行う問題回答に及ぼす影響 —高校生を対象とした数学的リテラシー課題の場合—

鈴木 豪 (群馬大学)

キーワード：グラフ，数学的リテラシー，高校生

問題と目的

鈴木(2024)では、中学生を対象に、PISA2003 数学的リテラシーテスト等で公開問題として出題された「盗難事件」問題を「数学」「国語」「社会」のそれぞれの問題として回答させた場合の回答の差異について検討した。その結果、「社会」の問題として出題する方が、「国語」または「数学」の問題として出題する場合よりも、適切な回答が得られる確率が高かった。PISA 調査は、日本では高校 1 年生に相当する生徒が受験することもあり、本研究では、高校生を対象に同様の調査を実施し、「特定の教科の問題である」という情報が、回答に影響を及ぼすのかを検証する。

方 法

調査対象者と時期

Web 調査会社を通じて、日本国内に在住する高校生に対して、調査参加依頼を行った。回答が得られた 497 名を対象とした(1 年生 155 名, 2 年生 180 名, 3 年生 163 名)。調査時期は、2025 年 3 月であった。

調査内容

鈴木(2013)による学習観尺度のうち、意味理解志向学習観と暗記再生志向学習観について尋ねる計 17 項目。数学、社会、国語の学習がどの程度、得意であるかを 5 段階の自己評定で尋ねる項目。以上は、すべての条件で共通であった。

これら共通項目の後、これから表示される問題が「【教科】の問題」であることが提示された。【教科】には、「数学」「国語」「社会」のいずれかが参加者ごとにランダムに割り当てられた(国語条件 167 名, 数学条件 166 名, 社会条件 164 名)。その後、PISA2003 の公開問題である、「盗難事件」問題が提示され、回答が求められた。問題の概要は次のとおりである。下部が大幅に省略された 1998 年と 1999 年の盗難事件数を表す棒グラフと、グラフを見た TV レポーターの「1998 年から 1999 年にかけて盗難事件が激増しています」という説明を読み、その説明が適切/不適切であることの判断とその理由を記述する。

なお、実施にあたり、著者の所属機関における研究倫理審査委員会の承認を得ている。

結果と考察

問題への回答について、PISA2003 の結果(国立教育政策研究所, 2004)等を参考に、5 つに分類した(括弧内は人数を表す)。A: 増加数が件数の割合と比較する

と大きくないことを指摘するもの(42); B: 件数の差が小さいことには着目しているが、その根拠が具体的でないもの(198); C: 説明を適切であるとするもの(139), D: 不適切とは書かれているものの、その理由が書かれていないか無回答のもの(107), E: 「激増」という表現をするためには、他の年のデータとの比較が必要なことを指摘するもの(11)。

本稿では、少なくとも、説明を不適切と判断し、その理由が書かれている A/B/E=1, C/D=0 としてダミー変数を割り当てて目的変数とし、学習観尺度得点、国語条件と社会条件のダミー変数、各教科をどれだけ得意と感じているかの自己評定(5 段階)を説明変数としたロジスティック回帰分析を行った。その結果、説明変数なしのモデルに対して、説明変数を投入したモデルは説明力が有意に上昇した($\chi^2(7)=33.2$, $p<.001$, McKelvey & Zavoina 疑似 $R^2=.127$; Table 1)。

Table 1

ロジスティック回帰分析の結果

説明変数	係数	SE	95%CI	Z	p
国語ダミー	-0.08	0.23	(-0.54 - 0.37)	-0.37	.713
社会ダミー	-0.47	0.23	(-0.92 - -0.01)	-2.00	.045
意味理解志向	0.81	0.16	(0.49 - 1.12)	5.04	.000
暗記再生志向	-0.43	0.16	(-0.74 - -0.12)	-2.71	.007
国語得意	0.07	0.07	(-0.07 - 0.21)	0.92	.359
社会得意	0.11	0.08	(-0.05 - 0.27)	1.31	.190
数学得意	0.06	0.08	(-0.11 - 0.22)	0.68	.498

その結果、意味理解志向学習観の得点が高い、暗記再生志向学習観の得点が低いことがそれぞれ、A/B/E の回答である確率を高め、社会条件であることは、A/B/E の回答である確率を低めていた。社会条件では、鈴木(2024)と逆の方向を示す結果が得られた。高校生においては、「社会科」という枠組みが中学生とは異なる影響を及ぼしている可能性が示唆された。

引用文献

鈴木 豪 (2024). 「特定の教科の問題である」情報がグラフの読み取り・解釈を行う問題回答に及ぼす影響—中学生を対象とした数学的リテラシー課題の場合—日本教育工学会 2024 年秋季全国大会講演論文集, 181-182.

付 記

本研究は JSPS 科研費 21K13688 および 24K00484 の助成を受けたものです。

大学生におけるスマートフォンとの距離感と読書習慣の関連性

○川那部隆司 (立命館大学)

渋谷郁子 (華頂短期大学)

キーワード：スマートフォン依存, 読書習慣, 活字離れ

問題と目的

大学生の語彙力・文章表現力の低下の一因として読書習慣の希薄化が指摘されている(澤崎, 2020)。その一方, 日常的にスマートフォンを長時間使用する学生は多く, スマートフォンの使用が読書習慣の希薄化に影響を与えている可能性がある。使用時間の多寡のほか, スマートフォンとの心理的距離感、読書態度や頻度に関係するのではないかと考えられる。本研究では, 大学生および短期大学生におけるスマートフォンとの距離感と読書習慣の関連を検討し, 読書支援やメディアリテラシー教育の手がかりを得ることを目的とした。

方 法

調査対象者

大学生 140 名 (平均 19.2 歳) および短期大学生 102 名 (18.6 歳) を対象とした (計 242 名)。

質問紙

紙媒体の読書頻度, 読書に対する好悪, 高校・中学・小学校時の読書頻度については澤崎 (2020) を, スマートフォン依存傾向については戸田・西尾・竹下 (2015) を, スマートフォンとの心理的距離感については梶田ら (2019) を参考に作成した。また, スマートフォンの使用時間 (平日・休日) を含む質問紙調査を実施した。読書頻度や読書態度, 中高小の読書経験などは 7 件法, スマートフォン依存尺度 (WSDS) は 4 件法, スマートフォンとの距離感とは 2 件法で回答を求めた。

手続き

いずれの調査も授業時間内に実施した。調査の目的や参加の自由, 授業の成績とは無関係であること, および回答内容は匿名で処理されることを説明し, 同意が得られた学生のデータのみを使用した。

結果と考察

現在の紙媒体による読書頻度を従属変数とし, 読書に対する好悪, 高校・中学・小学校時の読書頻度, スマートフォンの使用時間 (平日・休日), スマートフォン依存傾向, スマートフォンとの心理的距離感, 所属群 (教職課程履修学生・保育学生) を説明変数として重回帰分析 (強制投入法) を行った。

Table 1

現在の読書頻度に対する重回帰分析の結果

変数	標準化回帰係数
読書に対する好悪	.654 ***
高校時の読書頻度	.610 ***
中学時の読書頻度	.125
小学校時の読書頻度	-.007
スマホとの距離感	.121
スマホ依存傾向 (WSDS)	.025
平日のスマホ使用時間	.072
休日のスマホ使用時間	-.103
群 (保育学生=1)	-.032

*** $p < .001$;

まず, 読書頻度に関する基礎集計を行ったところ, 不読率 (「ほとんど読まない」と回答した学生の割合) は約 32% であり, 平均読書頻度は 2.9 ($SD=1.69$) であった。続いて重回帰分析を行ったところ, 読書に対する好悪 ($adj\beta=.654, p < .001$) および高校時の読書頻度 ($adj\beta=.610, p < .001$) が現在の読書頻度に有意な正の影響を及ぼしていた (Table 1)。他の変数, すなわちスマートフォンとの距離感, 使用時間, 依存傾向, 中学・小学校時の読書頻度, 所属群は有意な影響を示さなかった。このことから, 大学生の読書離れの背景には, スマートフォンの使用状況そのものというよりも, 読書に対する態度の形成や高校期の読書経験の有無が大きく影響している可能性がある。特に, 活字に対する肯定的態度を育むような経験や環境が, 読書習慣の継続にとって重要であると考えられる。今後は, こうした態度形成や経験蓄積のプロセスに注目し, 効果的な読書支援の方略を検討していく必要がある。

引用文献

- 澤崎宏一 (2020). 大学生の読書習慣が 10 年間でどう変わったか—静岡県立大学新入生の調査 (2009-2018) より 静岡県立大学国際関係・比較文化研究, 19, 55-79
- 戸田雅裕・西尾信宏・竹下達也 (2015). 新しいスマートフォン依存尺度の開発 日本衛生学雑誌, 70, 259-263
- 梶田鈴子・中島千優・岩見穂香 (2019). 短期大学生のスマートフォンの使用状態と依存意識に関する一考察 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, 51, 187-197

理科の自己調整学習方略の使用を促す授業および授業外学習指導の検討

○小林寛子(東京未来大学)

■ 楠木良夫 # (NPO 法人授業高度化支援センター)

キーワード: 自己調整学習方略, 理科学習, 自己効力感

問題と目的

近年, 児童・生徒が自らの学習を調整しながら進められるように指導することの重要性が指摘されている。本研究では, 理科の問題解決プロセスを学習者自身が適切に調整できるようにするための方略の獲得を, 授業と予習や発展学習といった授業外学習を組み合わせた指導によって促すことを試みた。学習者の方略に関する理解や使用の程度と, 理科学習に対する自己効力感や動機づけの変化を捉え, 指導の有効性と応用可能性を検討することを本研究の目的とする。

方法

授業内容

授業は, 小学校第5学年理科「もののとけ方」を単元に, 以下の原則に基づいて設計された。

理科における自己調整学習方略の明示的指示 1時間目に, 理科における実験・観察を通じた問題解決のプロセスについて解説し, 自ら調整しながら進めるために必要な方略とその有効性についての理解を図った。

授業と授業外学習を連関させた自己調整学習方略指導 教科書に出てくる「問題」単位で, 学習の基本的な展開を, 以下の通りに設定した。(1) 授業外学習(予習): 新しい「問題」に入る前に, 教科書の「問題」提示からその「まとめ」に至るまでの範囲を読み, 問題解決の中に自己調整学習方略が使われていることを確認してくるよう求めた。(2) 授業: 授業では, 予習内容を確認し, 教科書の実験や観察に取り組んだ後に, 授業で学んだ内容を活かして解決可能な活用問題を出題した。活用問題には, 自己調整学習方略リストを問題解決のためのガイドとして提示し, 方略を意識しながら取り組ませた。最後に, 予習から始まった一連の学習をふり取り, 自分なりのまとめを作成させた。(3) 授業外学習(発展学習): 授業で学習した内容に疑問を抱いたり, もっと知りたいことが出てきたりした児童には, 家庭での調べ学習に取り組むことを奨励した。

単元で学んだ内容に関連する探究的な学習の実施 単元の最後に, 学習内容を振り返り, 各自が問題を設定して解決する時間を設けた。

参加者

東京都内の公立A小学校第5学年3クラス計74名が授業に参加した。

単元の学習前後での調査

授業効果の検証のために, 単元の学習開始前(1時間から1週間前)と終了直後(1時間から1日後)および終了から約3か月後の3回にわたって, 同一の内

容の質問紙調査と, 学習内容の理解度を測定するテストを実施した。本発表では, 理科の自己調整学習方略および理科学習に対する自己効力感と内発的動機づけに関する質問紙調査の結果について報告する。

倫理的配慮

本研究は, 東京未来大学の研究倫理審査の承認(2024-008)を受け, 実施校の学校長および5年生と保護者に説明を行って同意を得た上で実施された。

結果と考察

質問紙調査の分析に関しては, 授業参加とは別に, 調査への回答の研究利用にも同意した57名が対象となった。欠損値は分析ごとに除外した。

学習方略は, 自己調整学習サイクルのどの段階で用いられるものかという観点から「予見段階」, 「遂行段階」, 「省察段階」に分類した。これらの下位尺度と, 理科学習に対する「自己効力感」および「内発的動機づけ」のそれぞれに該当する項目の α 係数を, 第1回から第3回調査それぞれで求めたところ, 一定程度の信頼性が確認された(α s=.74-.90)ため, 加算平均値を尺度得点として用いた。第1回から第3回調査の基本統計量と, 参加者内一要因分散分析による比較の結果をTable 1に示す。予見, 遂行, 省察の全ての段階の自己調整学習方略と自己効力感に有意な差が見られ, 単元の学習前よりも学習後, 特に, 学習から時間が経った3か月後に, 方略使用が高まり, 自己効力感が上がっていることが示された。

なお, 学習への取り組みの様子から, 教科書の「問題」単位で繰り返される授業と授業外学習によって, 学習者が徐々に自己調整学習方略への理解を深めていったことが推察された。そして, 単元最後の探究的な学習の時間には, 自ら設定した問題に対して, 予想を立て, その検証を行う実験を実施したり, 実験に失敗して, 失敗の理由を考え, 手続きや予想を変えたりといったプロセスを経て問題解決に至る様子が観察された。今後は, 学習者の学力に応じた追加の支援や, 他教科の学習への応用の検討が課題となる。

Table 1
調査時期ごとの平均得点とその差

	第1回調査		第2回調査		第3回調査		F	偏 η^2	多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD			
予見段階	3.10	0.72	3.44	0.73	3.54	0.74	$F(2, 96)=17.56^{**}$	.268	1<2, 1<3
遂行段階	3.45	0.80	3.56	0.84	3.73	0.82	$F(2, 94)=5.06^{**}$	.097	1<3
省察段階	3.04	0.79	3.21	0.85	3.41	0.93	$F(2, 98)=7.08^{**}$	.126	1<3
自己効力感	2.88	0.89	3.02	0.89	3.16	0.86	$F(2, 98)=4.11^{**}$	.077	1<3
内発的動機づけ	3.29	1.08	3.39	0.96	3.55	0.99	$F(2, 98)=2.19$	.043	

* $p<.05$ ** $p<.01$.

友人関係への動機づけの違いと共同作業に対する認識の変化 (2) —大学初年次教育における継続的な検討—

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, データを加えて, 探索的に検討することを目的とした。

方 法

調査対象者

2022, 2023, 2024 年度の東北地方の私立大学文系学部 1 年生合計 125 名 (2022 年度 38 名, 2023 年度 49 名, 2024 年度 38 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

「フレッシュャーズセミナー1」(前期) および「フレッシュャーズセミナー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

(1) 回答は無記名, (2) 個人を特定できる形でのデータを公表はしない, (3) 記録には, 第三者が各調査回答者を特定できる情報を含めない, (4) 電子媒体は, 研究実施者の研究室にて厳重に保管, (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との 5 点に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

4 月時の 4 つの下位尺度得点を用いてクラスター分析 (k-means 法) を行い, 「内的調整型」($n=55$), 「外的調整型」($n=23$), 「取り入れ型」($n=18$), 「低動機づけ型」($n=28$) に分類した。

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

測定時期を参加者内要因, 動機づけタイプと年度を参加者間要因とする $6 \times 4 \times 3$ の 3 要因分散分析を, 3 つの「協同作業認識」を従属変数として行った。

「個人志向」についてはいずれの効果も有意ではなかった。「互恵懸念」では測定時期と年度の交互作用が有意であった ($F(10, 470)=2.103, \eta_p^2=.043, p=.028$)。22 年度における測定時期の単純主効果が有意であったが ($F(5, 470)=2.825, \eta_p^2=.086, p=.020$), Holm 法による多重比較の結果は, いずれも有意ではなかった。また, 前期終了時における年度の単純主効果が有意であった ($F(2, 564)=3.304, \eta_p^2=.066, p=.037$)。多重比較の結果, 22 年度の得点が 23 年度よりも有意に低かった。「協同効用」でも, 測定時期と年度の交互作用が有意であった ($F(10, 470)=1.956, \eta_p^2=.040, p=.047$)。そして, 22, 23, 24 年度の測定時期の単純主効果が有意であった (順に, $F(5, 470)=9.838, \eta_p^2=.247, p<.001$; $F(5, 470)=6.865, \eta_p^2=.160, p<.001$; $F(5, 470)=12.858, \eta_p^2=.315, p<.001$)。多重比較の結果, 全ての年度において, 前期終了時の得点が他の 5 時点よりも有意に高かった。また, 測定時期 6 月と 10 月における動機づけタイプの単純主効果が有意であった (順に, $F(3, 564)=2.656, \eta_p^2=.078, p=.048$; $F(3, 564)=4.032, \eta_p^2=.114, p=.007$)。多重比較の結果, 6 月においては「内的」の得点が「取り入れ」よりも有意に高く, 10 月においては「内的」の得点が「低」よりも有意高かった。「協同効用」においてのみ友人活計への動機づけの影響がみられる結果となった。

今後, 更なる検討が必要である。

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>

口頭説明対話における聞き手の発話背景要因と学習効果に及ぼす影響 —コミュニケーション能力尺度にもとづく検討—

辻 義人 (公立ほこだて未来大学)

キーワード：口頭説明，知識伝達，コミュニケーション

問題と目的

口頭説明活動のわかりやすさに関して，辻 (2020) は，口頭説明受け手意識尺度の提案を行った。それによると，説明者は，受け手に対して適切な説明内容と表現を選択する意識 (F1:わかりやすさ志向因子)，また，実際の説明活動をおして受け手に合わせて説明内容と表現を調整する意識 (F2:説明調整因子)，これらの意識が求められる (辻, 2020)。しかしながら，本尺度に関する妥当性に関して，十分な検討が行われていない。このことから，検討 1 では，両因子の高低間に注目し，これまで口頭説明に対してわかりやすさを感じられた場面に関して，自由記述文章を対象とした計量テキスト分析を実施した。次に，検討 2 では，実際の口頭説明課題を設定し，説明者と受け手との説明対話の特徴について検討を実施した。これらの検討をおして，わかりやすい口頭説明の背景要因，また，口頭説明対話に関する指導方針に関する基礎的知見が得られることが期待される。

検討 1

検討 1 では，口頭説明受け手尺度の高低間において，口頭説明に対してわかりやすさを感じられた場面に関する自由記述の計量テキスト分析を実施した。本検討は，2024 年 12 月に実施した。協力者は，大学生 59 名 (年齢 Mean=19.6, SD=1.20, 男性=45 名; 女性=14 名) であった。調査では，口頭説明受け手意識尺度，また，協力者が口頭説明に対してわかりやすさを感じられた場面について自由記述を記入させた。計量テキスト分析の実施に際して，KH Coder を用いた。分析結果を，Figure. 1 に示す。分析結果より，「わかりやすさ志向高群・説明調整因子高群 (F1 高-F2 高)」において，受け手の知識や理解の確認に関する記述が見られた。次に，「わかりやすさ志向高群・説明調整因子低群 (F1 高-F2 低)」では，口頭説明の簡潔さに関する記述が見られた。次に，「わかりやすさ志向低群・説明調整因子高群 (F1 低-F2 高)」では，口頭説明に関する順序に関する記述が見られた。なお，「わかりやすさ志向低群・説明調整因子低群 (F1 低-F2 低)」では，説明内容の具体性やイメージに関連して，比喻を用いる記述が見られた。ここで，F1 低-F2 低の記述に関して，栗山ほか (2012) は，比喻表現の効果について，知識の共有や共同作業に際して重要な役割を果たす一方，安易な比喻表現がコミュニケーションに悪影響をおよぼす可能性を指摘している。ここで，口頭説明受け手意識尺度

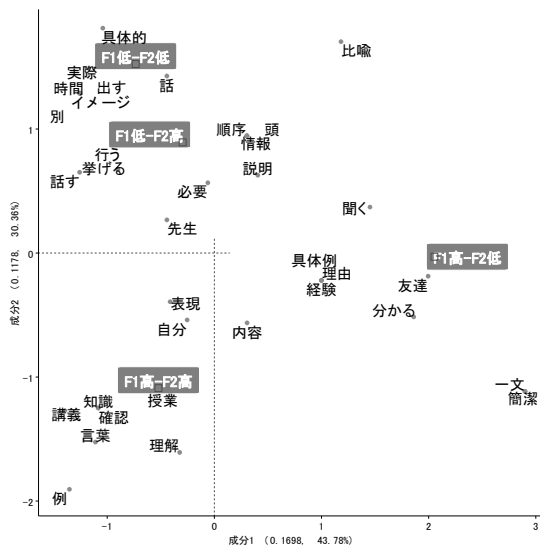
の両因子低群において，比喻表現に関する記述が見られていた。この結果は，両因子低群において，口頭説明における比喻の効果に対する過剰な認識がなされている可能性を示す。今後，口頭説明における比喻表現の出現頻度，また，その効果について，より詳細な検討を行う必要がある。

検討 2

検討 2 では，実際に口頭説明課題を設定し，その口頭説明対話において，説明理解を促進する対話の様相に関する観察を実施した。協力者は 3 ペア (6 名) であり，説明役と学習者役を交互に担当した。説明課題は，図形を正確に伝達するものであった。説明者と学習者の間に衝立を設置し，お互いの手元は見えなかった。説明課題は，3 種類の図版であった。説明対話において，課題理解が著しく促進された場面を検討した。その結果，学習者が自身の理解状況を解説することによって，説明課題の理解が促進している場面が見られた。この結果より，今後，説明者が学習者の理解状況の積極的発話を促す効果について，注目する必要があると考えられる。

Figure 1

口頭説明受け手意識尺度の高低間における「わかりやすい口頭説明場面」に関する記述布置



英文読解における読解目標とビリーフの効果

○堀場裕紀江 (神田外語大学)

李 榮 (神田外語大学)

キーワード：英文読解, 読解目標, ビリーフ

私たちは様々な目標を達成するためにテキストを読解する。一般的に、読み手のビリーフと一致するテキスト (内容) は理解しやすく記憶に残りやすい (Karimi & Richter, 2021; Maier & Richter, 2013)。しかし、教育的観点から言えば、読解活動は新しい情報や知識を獲得するために行われるものであるため、ビリーフと一致しないテキストを理解するだけでなく、ビリーフが理解を妨げないことも重要である。

問題と目的

本研究は、外国語としての英語の学習者を対象に、読解目標とビリーフがテキスト内容理解に及ぼす効果を検討する。設定した質問は次の 3 点である。(1) 読解目標によってテキスト理解度が異なるか。(2) 先行ビリーフによってテキスト理解度が異なるか。テキスト内容との関係はどうか。(3) 読解タスクの遂行によってビリーフが変化するか。

方法

調査対象者 日本語を母語とする英語学習者 (大学生) 42 名が参加し、ランダムに各タスク条件に配置された。

材料および測定 ビリーフ質問紙では、ネイティブ優位 (Pro NS ビリーフ)・非ネイティブ優位 (Pro NNS ビリーフ) および 18 のダミー、計 20 項目の意見文に対し 5 段階尺度 (1 : 全く思わない~5 : 強く思う) で応答させた。語彙サイズは Nation の VLT で測定した。読解タスクでは、外国語教育におけるネイティブ教師と非ネイティブ教師の優位性について論じた英文テキスト 2 篇 (Pro NS テキスト・Pro NNS テキスト、各 600 語程度, c.f., Karimi & Richter, 2021) を読ませた。読解目標として「内容理解」と「内容理解+意見表明」の 2 条件を設け、読後に母語による再生 (および意見表明) を課した。

対象者は両テキストを読み、順序は対象者間でカウンターバランスをとった。事後質問紙では、ビリーフの変化 (有無および変化の大きさ, 5 段階尺度) を尋ねた後、テキストおよびタスクの面白さと難易度について評価させた。

手順 全体説明および同意書記入→ビリーフ質問紙の回答→語彙テスト→読解タスク 1→背景アンケートの回答→読解タスク 2→事後質問紙の回答→謝金の支払い

分析 ビリーフは尺度ごとに得点化し、相対的ビリーフ得点を算出した。また、ビリーフ変化についても得点化を行った。語彙テストは正答率を算出した。読解の指標としてテキスト内容再生率を算出した (一致率は 90%以上)。

結果と考察

まず、語彙テスト正答率 (Table 1) は、タスク条件間で有意差は見られず、同等であった。テキスト再生率 (Table 1) についても、タスク条件、テキストの主効果、および、交互作用効果はいずれも見られなかった。再生率と語彙力の相関関係 (Table 3) については、「理解+意見」条件では中程度の相関が見られた (Pro NS テキスト : $r = .562, p < .01$; Pro NNS テキスト : $r = .417, p < .07$) が、「理解」条件では低い相関が見られた ($r = .276 / .270$)。「理解+意見」条件では、より複雑な認知処理が要求されるため、下位レベル処理に関与する語彙力の影響がテキスト理解度に反映されたと考えられる。

続いて、ビリーフ (Table 2) については、記述的には、両タスク条件で、Pro NS ビリーフが Pro NNS ビリーフより強度が高かった。ビリーフの強度はタスク条件間で有意差は見られず同等であった。再生率と先行ビリーフ (相対的 Pro NS 優位ビリーフ) の相関関係 (Table 3) については、両タスク条件で、Pro NNS テキストとの間に中程度の正の相関が見られた (「理解」条件 : $r = .423, p < .05$; 「理解+意見」条件 : $r = .403, p < .08$)。ネイティブ優位ビリーフが強い読み手は、自らのビリーフと一致しないテキスト内容 (非ネイティブ優位) に興味を持ち、より慎重に処理を行うことで理解度が高まったと考えられる。

最後に、異なる内容の 2 つのテキスト読解を通して生じたビリーフ変化 (の大きさ) については、相関分析から、先行ビリーフ傾向と読解目標の両者が関与することが示唆された。

Table 1
語彙サイズと再生率の記述統計

読解目標	N	語彙サイズ		テキスト再生率 (%)			
				Pro NS		Pro NNS	
		M	SD	M	SD	M	SD
理解	22	74.2	12.9	23.6	9.9	21.6	8.1
理解+意見	20	72.3	11.6	20.1	10.3	20.2	10.1

Table 2
先行ビリーフ強度の記述統計

読解目標	N	Pro NS (A)		Pro NNS (B)		相対的 Pro NS (A) - (B)	
		M	SD	M	SD	M	SD
理解	22	3.45	0.89	2.70	0.86	0.75	1.02
理解+意見	20	3.24	1.22	2.38	0.92	0.86	1.59

Table 3
再生率と語彙サイズ、先行ビリーフとの相関 (r)

読解目標	N	テキスト	語彙サイズ	先行ビリーフ
理解	22	Pro NS	.276	.018
		Pro NNS	.270	.423*
理解+意見	20	Pro NS	.562**	.096
		Pro NNS	.417(*)	.403(*)

(*) $p < .08$ * $p < .05$ ** $p < .01$

引用文献

Karimi, M. N., & Richter, T. (2021). Text-belief consistency effects in L2 readers. *Discourse Processes*, 58(8), 726-742.

Maier, J., & Richter, T. (2013). Text-belief consistency effects in the comprehension of multiple texts with conflicting information. *Cognition and Instruction*, 31(2), 151-175.

大学英語教員が認識する授業不安 —影響要因との関係に基づく包括的な理解を目指して—

片岡恋惟 (北海道大学)

キーワード：大学教員，授業不安，影響要因

問題と目的

大学教員は、教育、研究、大学運営、社会貢献など多岐にわたる業務を担い、またその多くがワーク・ライフの境界が曖昧であることから、ストレス環境に置かれている可能性がある。中でも語学授業を担当する教員は、「授業方法に関する不安」や「学生・教育環境に関する不安」といった大学教員に共通する不安に加え、「英語教員としての資質に関する不安」といった英語の授業に特有の不安を抱える傾向がある (片岡, 2024)。さらに、英語教育を専門としない教員も授業を担当する、不安定な雇用形態である教員 (常勤任期付きまたは非常勤) が全体の 40% を占める、学生の英語力が教員の理想とする英語力に達していないという報告もあり (大学英語教育学会第 4 次実態調査委員会, 2018)、こうした状況は教員が認識する授業不安を高める要因と考えられる。

本研究は、(1) 大学英語教員が認識する授業不安に影響を与える要因、(2) 影響要因が授業不安に与える影響の程度について明らかにし、実践上有用な教員支援策に関する示唆を得ることを目的とする。

方 法

調査対象者・調査方法

(短期) 大学において英語の授業を 1 つ以上担当している教員 (非常勤講師を含む) 79 名を対象に、Web 質問紙調査を実施した。

調査時期・調査内容

本研究は、調査 1 (2023 年 10 月) と調査 2 (2024 年 2 ~ 3 月) から構成される。調査 1 では研究活動、所属機関、ライフイベントに関する項目などを、調査 2 では教員の属性 (専門分野、雇用形態、教員年数) と学生の英語レベルに関する項目を授業不安への影響要因として質問を行った。

分析方法

収集したデータは、SPSS 29.0 for Windows および SPSS Amos 29.0 for Windows を用いて分析を行った。

結果と考察

調査 1 に関しては、因子分析の結果、影響要因は、(I) 職務に対する効力感や他者からの評価に関する「職務効力感」、(II) 職務負担やライフイベントに伴うストレスに関する「職務負担感・ライフストレス」、(III) 授業活動や

学生との関係構築に関する「授業効力感」の 3 因子構造を持つことが明らかとなった。次に、これらの影響要因が授業不安に与える影響の程度について検討するために、授業不安を従属変数、影響要因を独立変数とする強制投入法による重回帰分析を行った。分析の結果、「職務負担感・ライフストレス」のみが授業不安に有意に影響を与えていた。このことから、大学英語教員が認識する授業不安は、教育活動に特化した個別の問題ではなく、教員を取り巻く職務・生活環境全般のストレス状況を反映したものであり、業務量の調整や職場環境の改善、生活バランスを考慮した包括的な支援が必要と考えられる。

調査 2 に関しては、教員の属性と学生の英語レベルという影響要因により授業不安が認識される程度の違いについて検討するために、授業不安を従属変数、影響要因を独立変数とする多変量分散分析 (MANOVA) を行った。分析の結果、専門分野と教員年数が「学生・教育環境に関する不安」にのみ有意な影響を与えていた。具体的には、「その他」の分野を専門とする教員や、教員経験 5 年以下の教員は、それぞれ「言語学・英語学」を専門とする教員や教育経験 26 年以上の教員よりも不安を有意に高く認識していた。一方、雇用形態と学生の英語レベルは、授業不安への有意な影響を示さなかった。また、専門分野と教員年数が授業不安に与える影響の程度について検討するために、授業不安を従属変数、影響要因を独立変数とする強制投入法による重回帰分析を行った。分析の結果、専門分野は授業不安に有意な影響を示さなかったが、教員年数は「学生・教育環境に関する不安」に有意な影響を示した。このことから、専門分野は間接的に、また教員年数は直接的に授業不安に影響をもたらす要因であることが示唆された。以上より、授業不安の低減に向けては、教育経験の浅い教員への重点的な支援に加え、各教員の専門性を活かした支援の検討が求められる。

引用文献

- 大学英語教育学会第 4 次実態調査委員会 (2018). 大学英語教育の担い手に関する総合的研究 大学英語教育学会
- 片岡恋惟 (2024). 大学英語教員の授業活動に関するストレス測定尺度の作成—因子分析による信頼性と妥当性の検証 国際広報メディア・観光ジャーナル, 38, 19-41. <http://hdl.handle.net/2115/91794>

達成目標構造、達成目標志向性と自己効力感の非線形関係の検討

岡田拓人(奈良教育大学大学院)

キーワード: 目標構造, 目標志向性, 自己効力感

問題と目的

教室における目標構造は児童の学習動機や自己効力感に影響を与えるとされるが、その効果が単純な直線関係に留まらず、非線形的に現れる可能性も指摘されている(Hofverberg & Winberg, 2020)。とりわけ、目標構造の強調が一定の水準を超えると、心理的リアクタンス等を介して自己効力感が低下することが考えられるものの、国内外での実証研究は限られている。また、児童の個人的な目標志向性と教室の目標構造の一致が、その影響をどのように変容させるかについても十分な検討がなされていない。とくに、目標構造の強調が一律に好影響を与えるとは限らず、児童の受け取り方や動機づけ特性との相互作用によって効果が変化し得る可能性がある。そこで本研究では、小学校高学年児童を対象に、教室の目標構造と算数に対する自己効力感との非線形的な関連を検討するとともに、目標構造と目標志向性の一致効果についても探索的に検討する。

方法

調査対象者

公立小学校5・6年生373名(男子204名, 女子169名)を対象とし、無記名式の質問紙調査を実施した。

調査内容・分析方法

測定項目は、(1)算数の授業における教室の目標構造(三木・山内, 2005)、(2)算数に関する個人の達成目標志向性(田中・山内, 2000; 鈴木・武藤, 2013)、(3)算数に対する自己効力感(松沼, 2004)とした。すべて6件法で回答を求めた。目標構造の非線形関係及び、目標志向性との一致効果の分析には、目標構造と目標志向性、両者の二乗項、交互作用項、統制変数として性別を投入した重回帰分析および応答曲面分析を用いた。分析にはHAD(清水, 2016)、応答局面分析はShanock et al. (2010)の指標に基づき、 a_1 - a_4 の値を算出した。

結果と考察

相関分析の結果、自己効力感と各目標変数間には中程度から弱い正の相関がみられた($r_s = .13-.53$)。これらは、先行研究の結果と一貫するものであった(例えば, Cellar et al., 2011)。自己効力感と性別の間にも、負の相関がみられ($r = -.25$)、先行研究の結果と一貫した変数間の関連が示された(藤生, 1991)。

重回帰分析の結果、熟達目標構造モデルでは、構造($\beta = 0.18, p < .01$)、志向性($\beta = 0.41, p < .01$)、構造の二乗項($\beta = -0.08, p = .09$)が有意または有

意傾向であり、逆U字型の非線形傾向が示された。遂行目標構造モデルでは、構造($\beta = -0.16, p < .01$)、志向性($\beta = 0.30, p < .01$)、構造の二乗項($\beta = -0.16, p = .03$)が有意であり、逆U字型の非線形傾向が示された。さらに交互作用項($\beta = 0.11, p = .08$)も有意傾向であった。

応答曲面分析では、熟達および遂行のいずれのモデルにおいても、 a_3 の値が有意であった(熟達: $a_3 = .27, p < .01$; 遂行: $a_3 = .46, p < .01$)。これは、目標構造が高くても志向性が低い場合には自己効力感が高まらず、むしろ構造が低く志向性が高い場合に自己効力感が高くなる傾向を示している。一方、 a_4 はいずれのモデルにおいても有意ではなく、目標構造と目標志向性の一致の肯定的な効果は確認されなかった。これらの結果から、教室の目標構造が児童の自己効力感に及ぼす影響は一様ではなく、児童の目標志向性との相互作用によって複雑に変化する可能性がある。特に遂行目標においては、志向性に応じた目標提示がなされない場合、自己効力感の低下を招く可能性があり、学級づくりにおける配慮が求められる。

Figure 1
熟達目標構造と熟達目標志向性に関する応答曲面

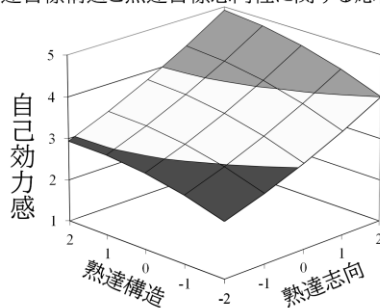
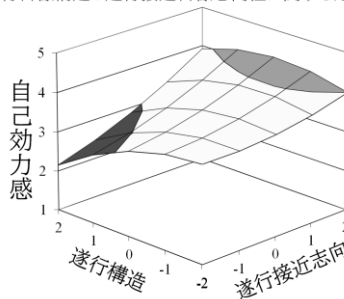


Figure 2
遂行目標構造と遂行接近目標志向性に関する応答曲面



研究者と実践者の協働による深い理解を促す課題の設計 —授業効果の検証と設計原理の探索—

○高橋幸太郎 (東京大学大学院)
鹿野直人 # (京都府立高等学校)

河合晃樹 # (静岡県立高等学校)

キーワード：深い理解，教えて考えさせる授業，研究者と実践者の協働

問題と目的

すべての生徒の深い理解を促す授業は，学校教育において極めて重要である。こうした授業を実現するために，本研究では「教えて考えさせる授業（以下，OKJと略記する）」(市川，2004)に着目する。

OKJとは，深い理解を伴った習得を目指した授業設計論であり，次に示す4つのフェーズで構成される。まず「教師の説明」では，教師が学習内容の要点を分かりやすく説明する。次に「理解確認」では，生徒に対してペアでの説明活動を行わせる。そのうえで「理解深化」では，誤解しそうな問題や発展的な問題について，協同的に問題解決に取り組みさせる。最後に「自己評価」では，授業を通じて分かったことや分からなかったことについて省察させる。OKJは深い理解を促進する上で有効な授業形態であることが示唆されている(例えば，深谷他，2017)。

しかしながら，OKJに基づく授業設計を行えば，必ず深い理解が促進されるとは限らない。例えば，パターンマッチング的な類題演習を理解深化のフェーズに位置付ける実践はその好例といえる。なぜなら，理解深化では学習内容を日常的な文脈に活用したり，学習者が間違えやすい点を修正したりすることが望ましく，単なる手続的演習では深い理解に到達しないと考えられるからである。一方で，市川(2020)は，理解深化課題の設計に困難を感じる教師が多いことを指摘しており，これは効果的なOKJを実現する上で大きな課題であると考えられる。

そこで，本研究ではとりわけ理解深化に着目し，研究者と実践者の協働による深化課題の設計の有効性を実践的に検証する。さらに，実践を通じて理解深化課題の設計原理について，探索的に検討する。

方法

参加者

A高校の2年生189名(介入クラス：38名，参考クラス：149名)およびB高校の2年生78名(介入クラス：58名，参考クラス：20名)であった。いずれも，「生物基礎」の授業を受講する生徒であった。

デザインと測定

設計されたOKJの有効性を検証するために，不等価群事前事後テスト計画を用いて実施された。具体的には，協働教員が担当しない講座を参考クラスとして設定し，介入前の単元「恒常性」を基準とした上で，介入単元「免疫」におけるOKJの効果を検証した。

測定は，介入前単元および介入単元の最終授業に

おいて，深い理解を評価するテストを実施した。学校現場での複数回の実施を考慮し，太田(2021)を参考に，空所補充や図への書き込みをテスト問題の形式とした。

手続き

本研究は，以下の5つの手続きで進められた。①介入単元における理解深化課題について協議し，各学校の実情に即した表現や形式を考慮した上で，全5回の授業に対する理解深化課題を決定した。②介入前単元の最終授業において，単元テストを行った。③各学校において，介入単元の授業実践を行った。④介入単元の最終授業において，単元テストを行った。⑤単元テストの得点および実践者の経験をもとに，理解深化課題の設計原理について考察を行った。

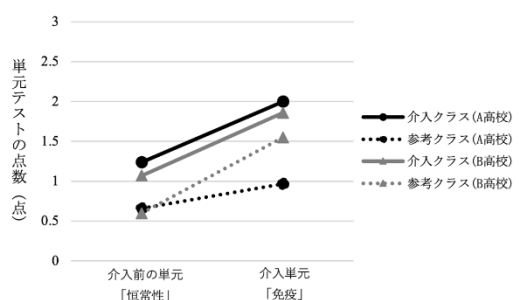
結果と考察

介入・参考クラスにおける，介入前後の単元テストの得点をFigure 1に示す。介入クラスの単元テスト得点に対して，対応のある t 検定を行ったところ，いずれの学校においても有意な得点の上昇が見られた(A高校： $t(37) = -4.48, p < .01$; B高校： $t(57) = -4.87, p < .01$)。さらに，差分の差分モデルを用いて介入効果を分析したところ，A高校のみクラス×単元の交互作用項が有意であった(A高校： $\beta = -0.45, SE = 0.22, p < .05$; B高校： $\beta = 0.16, SE = 0.37, p = .67$)。これらの結果から，A高校で実施された授業は深い理解を促す上で有効な授業であったと考えられる。

また，「生徒が誤解しやすい点」「日常生活との接続」「知識の体制化」「素朴な疑問」の4点に沿って理解深化課題が作成される傾向が見られた。これらの観点は，課題の設計原理として有効である可能性が示唆される。

Figure 1

各クラスにおける単元テスト得点の推移



自発的、自治的な活動に取り組む児童の 動機づけの変容プロセスに関する探索的検討

○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: 自発的, 自治的な活動, 動機づけ, M-GTA

問題と目的

近年, 学級経営の充実に向けて, 特別活動における自発的, 自治的な活動を中心とした取り組みが期待されている(文部科学省, 2017)。しかしながら, 特別活動における諸活動は, 自らの手によって運営されていくという民主主義的な性質をもっているにもかかわらず, 学校や教師の管理下における下請け的な自治に過ぎないという反面的な二側面性を継続的に受け継がれてしまっている(川本, 2013)。

集団は, 発達段階に応じて教育的相互作用が異なることが明らかにされているため(河村, 2013), 自発的, 自治的な活動とカテゴリズされるものであっても, その活動に向かう動機は, 集団の質や活動に取り組まれた時期によって大きく異なる可能性が指摘できる。したがって, 児童生徒による自発的, 自治的な活動に向かう動機づけの視点からの調査を行う必要があるため, 自発的, 自治的な活動における係活動に焦点を当て, その活動に向かう児童の動機づけの変容プロセスについて明らかにすることを目的とした。

方 法

調査期間

第1回調査(1学期)は, 20XX年6月3日~20XX年6月21日, 第2回調査(2学期)は, 20XX年12月2日~20XX年12月20日の2度に渡って調査を行った。

調査対象者

A県公立B小学校第4学年C学級23名(男子11名・女子12名)を調査協力者とした。

分析方法

本研究では, 集団の発達段階を把握するために学級満足度尺度(河村, 1989)を使用した。また, 児童の動機づけの具体について明らかにするために, 事前に児童たちに許可を得た上で半構造化面接(10分~15分)を実施し, 内容をICレコーダーに記録した。

得られたデータについては, 実践的領域の研究とその結果の応用に適切な研究手法であり, 分析技法や解釈技法が体系化されている修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下, M-GTA)を用いた(木下, 2003)。分析テーマについては「自発的, 自治的に企画・運営する係活動への動機づけの変容プロセス」と設定し, M-GTAの手順に沿って, 概念を作成し, 概念間のまとめであるカテゴリを生成した。その後は, ある程

度概念が生成された段階で, 概念同士の関係を検討した。概念同士の関係からカテゴリを生成し, 動的なプロセスが明らかになりつつあるかに注意を払いながら, 関係図の作成を行った(Figure 1)。

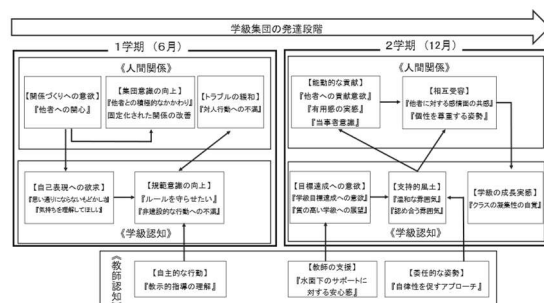
結果と考察

学級満足度尺度の結果より, 1学期の対象学級は, 「小集団成立期」と見なすことができる発達段階であった。この段階において取り組まれた係活動は, クラスメイトがとった行動が適切であるかどうか判断するような管理的な活動や, ルールから逸脱するような行動に対応する【規範意識の向上】を目的とした活動であった。したがって, 学級集団として未熟の場合, クラスメイトを統制・管理しようという動機から取り組まれているものや, 教師の思いや意図を汲んで行われた自主的な活動である可能性があるため, 自発的, 自治的な活動とは言い難いものであることが示された。

学級満足度尺度の結果より, 2学期の対象学級は, 「自治的集団成立期」の状態にあると見なすことができる段階であった。この段階において取り組まれた係活動は, クラスメイトや自身が所属する学級に対して【能動的に貢献】しようとする姿や, 児童一人一人の存在が尊重され, 【相互受容】したうえで自分のできることを考えた取り組みであった。したがって, 集団が成熟するにつれて, よりクラスメイトの立場に寄り添ったホスピタリティ溢れる動機へと変容していく可能性が示された。

Figure 1

自発的, 自治的な活動への動機づけの変容プロセス



引用文献

木下康仁(2003). グラウンデッド・セオリー・アプローチ—質的実証研究への誘い 弘文堂

高校生の実験計画に現れる科学的思考の質的分析

山内咲季 (東京大学大学院)

キーワード：実験計画, 科学的思考, 既有知識

問題と目的

Kuhn(2002)は科学的思考を「持つものではなく、行うもの(プロセス)」であるとし、理論(既有知識)と証拠(実験結果)の調整が行われることが科学的思考の核であり、その産物として科学的理解が生まれるとしている。本研究では、その調整は実験前の計画の段階で既に行われており、「生徒の書く実験計画の記述の中には、プロセスとしての科学的思考の要素が多様に現れる(仮説 1)」「一見『実験手法として適切ではない』と評価されるような実験計画においても、実験手順の工夫などに科学的思考が多様に現れる(仮説 2)」と仮説を立て、調査と分析を行った。

方法

調査対象者と実施時期

私立高等学校の高校 2 年生 3 学級女子 116 名(全員が理系選択者)を対象とし、2024 年 7 月初旬に実施した。

調査内容

生徒にとって身近でなじみのある物を用いた、多様な解決が可能である非定型な実験計画問題を設定した。

Figure 1

実験計画問題

富士子さんは、濃口しょうゆ、薄口しょうゆ、減塩しょうゆに実際に含まれる塩分(ここでは塩化ナトリウムと定義する)の違いに疑問を持ちました。問 4 の富士子さんの実験ノートを参考に、仮説、準備、方法を書いて、自由に実験を計画しましょう。必要であれば図を使って、実験器具をどのように組み立て実験するかと一緒に説明してください。

※どのしょうゆも大豆由来のタンパク質、塩化ナトリウム、水から出来ているものとし、加熱後のタンパク質は水に溶けないものとします。
※実験器具が思いつかないときは、日用品で代用することも可とします。

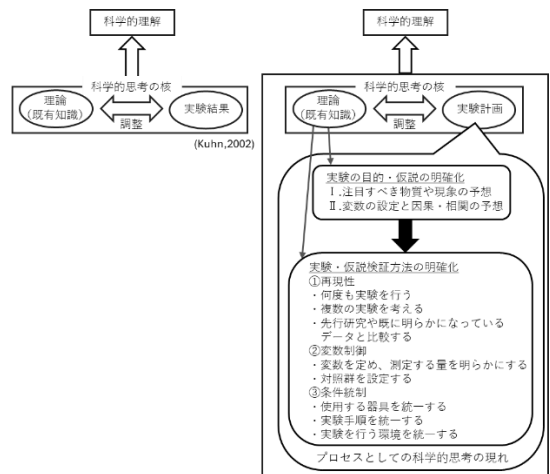
結果と考察

生徒たちの記述の結果として、用いた実験手法については「加熱による塩化ナトリウムの再結晶」は 87 名、「タンパク質の変性と、ろ液の質量変化」が 2 名、「ナメクジと浸透圧」「塩化ナトリウムの濃度と浮力」「塩化ナトリウムの種結晶を用いた再結晶」「感塩紙の色の变化」「リトマス紙の色の变化」「塩分計測器が示す数値の変化」がそれぞれ 1 名ずつ、一部記入はあるものの実験の内容が読み取れないものが 12 名、無記入は 9 名となった。本研究では、生徒の実験計画を評価する

際に「実験手法として正しい/正しくない」「実現可能である/不可能である」といった「実験手法として適切であるか」という基準ではなく、生徒が持つ既有知識をどのように結び付けているのか、また、言語化しづらい科学的思考をどのように表現しているのかに注目して、質的分析を行った。その結果、生徒の実験計画の記述には、まず、「I. 注目すべき物質や現象の予想」「II. 変数の設定と因果・相関の予想」といった、生徒が実験を方向付ける「実験の目的・仮説の明確化」の要素が見られた。次に、実験計画の一つ一つの操作に着目し、分析を行ったところ、「①再現性」「②変数制御」「③条件統制」の 3 つの要素が現れることや、生徒が実験の細部を考える際に、他の原因・あらゆる可能性の排除を伴う「実験・仮説検証方法の明確化」が現れることが分かり、Figure 2 のように整理された。上記の I, II と①, ②, ③は、先述のいずれの実験手法を選んだ生徒においても同様に現れ、仮説 1, 2 は質的な分析のレベルにおいては支持されることが示された。

Figure 2

生徒の実験計画に現れる科学的思考



引用文献

Kuhn, D. (2002). What is scientific thinking and how does it develop? *Blackwell handbook of childhood cognitive development*, 371-393. <https://doi.org/10.1002/9780470996652.ch17>

高校英語科での内容と言語に関する概念的理解の関連性

—ジグソー活動における発話の探索的検討—

原田大希 (東京大学大学院)

キーワード：概念, CLIL, 英語科

目 的

英語科において「言語[を]学ぶ」ことは、その言語によって表される内容について「言語[で]学ぶ」とこと不可分である(渡部ら, 2011)。すなわち、言語の学びにおいては、有意味な内容のある題材を扱う限りにおいて、何らかの内容が同時に学ばれることになる。ここで、学習科学研究では、深い概念的理解の重要性が明らかにされている(Sawyer, 2014)。以上より、本稿では、高校英語科における内容と言語双方の概念化の達成について、その関連性を探索的に分析する。

方 法

調査対象

A県内の公立高校の生徒36名(普通科3年18名, 外国語科2年18名)。普通科3年(人文コース)と外国語科2年は、同一内容の学校設定科目(必修)を履修しており、同一題材を用いた1単元を分析対象とする。

対象授業は、英語教授法の1つであり、内容と言語を1対1で学ぶことを目指すCLIL(内容言語統合型学習)の理念(池田ら, 2016)に、知識構成型ジグソー法(三宅ら, 2016)の手法を組み込んでいる(なお、両者は理念と手法の双方に類似性がある(山崎, 2022))。

授業は、A4で1枚程度の長文を読み(エキスパート活動)、内容を口頭(英語)で伝える(ジグソー活動)(読解の足場かけとして2つの設問がある)。すなわち、他者に伝えるため、内容の大意を掴み、知識のネットワークを構成し、適切な言語使用が求められる。

以下では、産出された発話を文字起こしし、知識が構成された結果として分析する。分析単位としてアイディアユニット(IU)に区切り、個人別に合計する。

分析方法

言語の概念化について、Fromkin et al. (2018)を参考に、言語使用を「音」「統語」「意味」の観点を設定し、各誤りの出現数を調べた。原田(2025)より、「統語」「意味」が概念化に関わると考えられ、それらの誤りは言語の概念化が未達成(不十分)とみなす。

一方、内容の概念化について、長文の内容に関する知識をどのように構成しているか(しないか)について、カテゴリーに分類して整理した。カテゴリー作成にあ

たり、音声情報について能動的な知識構成をしながら聴いているかを直後再生課題における記述内容から測った一柳(2009)や、原文を参照しながら作成した要約のカテゴリーが整理されている呂本(1992)を参考に、構造化の成否を大別した。また、構造化しつつも誤りを含むものや、いずれにも含まれないもののカテゴリーを加えた(Figure 1)。なお、概念とは、個々の事物・事象をまとめあげる心的表象であり、熟達者はそれらを構造化して理解していることから、「言い換え」「要約(換言)」が構造化とみなす。

結果と考察

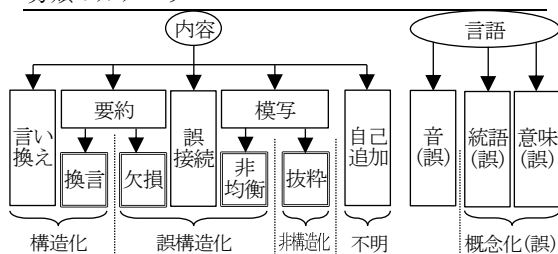
各項目に対して学科間でWelchのt検定を行った結果、言語カテゴリーについて有意差はなかった。また、内容カテゴリーについて、言い換えと模写(抜粋)は有意傾向で普通科が高かった(言い換え： $t(22)=-2.05$, $p<.10$, 模写(抜粋)： $t(29)=0.09$, $p<.10$)。

内容カテゴリーと言語カテゴリーの各項目で相関係数を求めた。外国語科において、内容の構造化項目(言い換え)と統語(誤)に有意な正の相関(.53, $p<.05$)があり、内容の誤構造化項目(要約(欠損)と統語(誤)にも有意な正の相関(.49, $p<.05$)があった。そこで、内容カテゴリーを説明変数、言語カテゴリーを目的変数とする重回帰分析を行った(ステップワイズ法)。外国語科では、統語(誤)が、構造化の2カテゴリーによって説明された(言い換え： $\beta=1.06$, $p<.05$, 要約(換言)： $\beta=0.44$, $p<.10$, $R^2=.43$, $p<.05$)。次に、説明変数と目的変数を入れ替えて重回帰分析も実施した。外国語科では、統語(誤)によって、構造化の言い換えと($\beta=0.32$, $p<.05$, $R^2=.29$, $p<.05$), 誤構造化の要約(欠損)が説明された($\beta=0.24$, $p<.05$, $R^2=.24$, $p<.05$)。以上より、言語の概念化が未達成だと内容の構造化にも誤りが起こるが、内容の構造が誤っているからといって言語の概念化が未達成であるわけではないことが導かれた。

一方、普通科において有意な相関は見られず、自己追加と統語(誤)の間においてのみ有意傾向があった(.44, $p<.10$)。内容と言語の双方向の重回帰分析の結果、内容(自己追加)→言語(統語(誤))については、有意傾向の正の回帰係数が得られた($\beta=0.40$, $p<.10$, $R^2=.19$, $p<.10$)。一方で、言語→内容については、自己追加に対して、いずれも言語の概念化に関わるカテゴリーである統語(誤)と意味(誤)によって説明されたが、前者は有意に正、後者は有意傾向で正の回帰係数を示した(統語(誤)： $\beta=0.62$, $p<.05$, 意味(誤)： $\beta=1.25$, $p<.10$, $R^2=.34$, $p<.05$)。以上より、特に意味において、言語の概念化が未達成だと原文のIUには含まれない要素を追加するが、その追加が言語の概念化の未達成を導かない。

本結果は、言語の概念化の達成が内容の構造化のための必要条件として機能していることを示唆する。

Figure 1
分類のカテゴリー



中学校の副教材として利用されている紙素材のワークとデジタルワークの取り組みやすさの違いについて

尾口俊一 (横浜市立本宿中学校)

キーワード: ICT, デジタルワーク, 紙素材のワーク

問題と目的

教育現場で ICT 教材の導入が進んでいく中、デジタル教材と紙教材ではどちらが学習効果が高いのか、研究者により少しずつ報告されるようになってきた。

中学校によっては、効率的に学習効果を高めていくねらいとして、いままで活用されてきた副教材も紙素材から、デジタル素材の推進、検討が始まっている。しかし、中学校の教育現場でデジタル素材を副教材として活用した研究事例はまだ少ないと感じている。

本研究では、中学校の副教材として利用されている紙素材のワークと、デジタル素材のワーク (以降デジタルワークと呼ぶ) を定期試験の 1 か月前に家庭学習として配布、配信をした。定期試験後、中学生が紙素材のワークとデジタルワークのどちらが課題に取り組みやすかったのかアンケートをとった。その結果と考察を行うことを目的とした。

方法と調査内容

調査対象者と教科

公立中学校 1 年生 (93 名) を対象とし、教科は理科の 1 年生地球分野の一部を調査範囲とした。

調査内容

11 月下旬に実施する定期試験から 1 か月前に副教材は紙素材のワークを配布し、インターネットに接続して問題を解くデジタルワークを生徒に配信した。

紙素材のワークは、教科書会社から提供されている演習問題を定期試験の範囲分を印刷し、生徒に配布した。演習問題の内容は、市販されているような問題集のように、記述問題と選択問題を提供し、巻末に解答と問題の一部の解説を提示した。

デジタルワークは 5 月にデジタルワークを活用し始めており、操作の仕方ができるような状態で調査を始めた。なおデジタルワークは操作上、選択問題が多いが、解答後すぐに採点ができ、動画による解説をみることできるようになっている。両教材を提供する前に、副教材の使い方と繰り返し解くことで知識が定着する学習方略の例を説明した。定期試験後、どちらが課題に取り組みやすかったのかアンケートをとった。

結 果

生徒の取り組みやすさ

定期試験後のアンケートの結果、紙素材のワークの方が課題に取り組みやすいと答えた生徒が 64% とやや高い結果となった。また、定期試験の点数が高い生

徒は、紙素材のワークの方がよいと答えている生徒が多く、100 点中 80 点以上の点数を取っている人が 75% であった。他の点数では、80 点～60 点で 64%、60 点～40 点で 72%、40 点以下で 44% の生徒が紙素材がよいという結果となった。

ワークの取り組み状況

紙素材のワークに取り組んだ生徒は、100 点中 80 点以上の点数を取っている人が 93%、80 点～60 点で 91%、60 点～40 点で 76%、40 点以下で 50% であった。また、紙素材のワークの見直しを 1 回でも取り組んだ割合は、100 点中 80 点以上の点数を取っている人が 94%、80 点～60 点で 91%、60 点～40 点で 64%、40 点以下で 33% であった。

一方、デジタルワークの取り組んだ生徒は、100 点中 80 点以上の点数を取っている人が 100%、他の点数では、80 点～60 点で 91%、60 点～40 点で 84%、40 点以下で 64% であった。デジタルワークの見直しを 1 回でも取り組んだ割合は、100 点中 80 点以上の点数を取っている人が 100%、80 点～60 点で 91%、60 点～40 点で 80%、40 点以下で 44% であった。

考察と課題

調査の結果、紙素材のワークに比べて、デジタルワークに取り組んでいる割合が高い結果となった。一方で、紙素材のワークのほうが取り組みやすいと選ぶ割合がやや高く、定期試験の点数が低い生徒はデジタルワークを選ぶ割合が高い結果となった。

デジタルワークは、取り組みやすさのメリットが出た結果となったが、ワークの見直しのアンケート結果から、定期試験の点数が低い生徒は、復習することなく、取り組みやすさだけで選んでいる傾向も考えられる。ただし、定期試験で高得点を取っている生徒で、デジタルワークが取り組みやすいという生徒にも注目すべきである。デジタルワークの取り組みやすさに、自分の学習方略が組み合わせれば、副教材として十分な学習効果があると考えられる。

中学校でワークを副教材として導入する際は、両教材にはどのようなメリットがあるのか、どのように取り組ませると学習効果があるのか、さらに検証が必要と考える。特に中学校がデジタルワークを取り入れる場合は、取り組みやすさだけでなく安易に導入するだけでなく、デジタルワークの取り組み方法をしっかり教えたうえで、中学校の副教材としてどれぐらい学習効果があるのか、さらに検証が必要だと考える。

小学校における宿題の遂行に関連する要因の検討

○太田早紀 (南山大学附属小学校)

細谷里香 (兵庫教育大学)

キーワード：学習観，セルフコントロール，宿題サポート

問題と目的

ベネッセ教育総合研究所 (2024) によると、学校で宿題を出す頻度は、「毎日」が 94.6%となっている。宿題は従来から行われているにもかかわらず、どのような宿題が望ましいかについて十分に検討されていない状況である。そこで、本研究では、宿題の遂行が、子どもの学習観やセルフコントロール、宿題に対する意識とどのように関連しているのかを検討し、子どもにとってより良い宿題の在り方について示唆を得ることを目的とする。

方 法

調査対象者

A 県および B 県の公立小学校 3 校の 4~6 年生を対象とした。計 766 名の回答を得た。

調査時期と調査方法

所属機関の研究倫理審査委員会の承認を得た後、2024 年 9 月に質問紙調査を行った。

調査内容

学習観は鈴木 (2013) の学習観尺度のうち 12 項目 (5 件法)、セルフコントロールは浅野他 (2023) の子ども用セルフコントロール尺度 8 項目 (4 件法) を用いた。宿題に対する児童の意識と行動については、太田・細谷 (2024) の分析結果に基づき、宿題の負担度として難易度、時間、量について尋ねたほか、宿題遂行行動 6 項目、宿題の価値実感 12 項目、教師や保護者からの宿題サポート 20 項目 (全て 4 件法) を作成し用いた。

結果と考察

まず、学習観尺度について因子分析を行ったところ、先行研究と同様に「意味理解志向学習観」「義務的学習観」「暗記再生志向学習観」「学校依存的学習観」の 4 因子が見出された。宿題遂行行動、宿題の価値実感、宿題サポートについてもそれぞれ因子分析をしたところ、宿題遂行行動は 1 因子にまとまり、宿題の価値実感は「学習の深まり」「学びの面白さ」「学習習慣の定着」の 3 因子、宿題サポートは「教師による説明・個別調整」「教師による提出・直し管理」「教師によるフィードバック」「保護者によるサポート」の 4 因子が見出された。子ども用セルフコントロール尺度は、信頼

性と妥当性が確認された尺度のため、先行研究と同様に 1 因子として扱った。

学習観の 4 つの下位尺度得点およびセルフコントロール得点について、Ward 法によるクラスタ分析を行った。解釈可能性を考慮して 4 クラスタ解を採用した。第 1 クラスタから順に「意味理解型・中コントロール群」「暗記重視・学校依存型・低コントロール群」「前向き学習型・高コントロール群」「学習忌避型・低コントロール群」と命名した。

各クラスタにおいて、宿題遂行行動や宿題の価値実感 (学習の深まり、学びの面白さ、学習習慣の定着) をそれぞれ目的変数とし、学年を第 1 ステップ、宿題の負担度を第 2 ステップ、宿題サポートを第 3 ステップの説明変数として投入する階層的重回帰分析を行った。その結果、宿題の負担度の中でも、宿題の難易度や量は、宿題遂行行動や宿題の価値実感に負の影響を、宿題に取り組む時間は、正の影響を与える傾向にあった。

一方、宿題遂行行動に対する宿題サポートの影響についてはクラスタによって異なる傾向が見られた。「学習忌避型・低コントロール群」において「教師による説明・個別調整」が有意な正の影響が見られたのに対し、その他の 3 つのクラスタでは「保護者によるサポート」が有意な正の影響を与えていた。「教師によるフィードバック」や「教師による提出・直し管理」は、いずれのクラスタでも有意な影響が見られなかった。宿題の価値実感においても、クラスタにより「教師による説明・個別調整」や「保護者によるサポート」が有意な正の影響を与えていた。しかし、「前向き学習型・高コントロール群」においては「教師による提出・直し管理」が学びの面白さと有意な負の関連があった。

本研究により、子どもの学習観やセルフコントロール能力の状態により、教師や保護者によるサポートと宿題遂行行動や宿題の価値実感との関連の様相が異なること、「教師による説明・個別調整」や「保護者によるサポート」が宿題における重要なサポートであることが示唆された。信頼できる大人から学習について価値づけてもらうことにより、学習への取り組みが促進されると指摘されているように (速水, 2019)、宿題サポートにおいても、教師が宿題の目的を説明するなどして価値づけることで、子どもの宿題遂行行動や宿題への価値実感が高まると考えられる。

説明的文章の「鍵概念」の理解が想念の「侵入」に及ぼす影響

○舛田弘子(札幌学院大学)

工藤与志文(東北大学)

キーワード: 説明的文章, 想念の侵入, 大学生

問題と目的

説明的文章の読解において、文脈からの逸脱を生起させる要因として、舛田・工藤(2021)は「想念の侵入(以下侵入)」,すなわち文章内容から触発された想念が読解対象に入り込む現象を指摘している。これに関し舛田・工藤(2024)では、文章を理解する上で重要なキーワード(鍵概念)について未知・不十分な理解の下での読解では、その鍵概念の意味内容の推測を誤ることが不適切な想念の侵入を許し、結果として文章全体の理解が妨害されると仮定した。これを実証すべく、大学生にパーソナル・スペース(以下PS)についての記事をもとにした課題文の読解を求め、読解の適切性と鍵概念(PS)の理解、および侵入の生起について検証した。その結果、課題文の「男女のPSの個人差」の理解が不可・不十分な場合に、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」という道徳的読解(以下MR)の侵入に至るという経路が想定された。本稿では、この舛田・工藤(2024)に続く内容として、「何らかの教授手段によって鍵概念の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」との仮説の下、鍵概念について未知・不十分な状態での読解と、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・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目的となる。

方法

調査対象者 舛田・工藤(2024)と同じ。筆者の一人が開講する心理学概論の講義(対面・通年)を受講した私立文系大学1年生。

実施の手続き 上記対象者らに23年度前期に下記の課題文と問いをオンライン上で配布し、1か月の期限を設けて提出を求めた。続いて23年度後期に、上記講義の中でPSについての回を設け、「講義聴講後の文章の理解の変化の有無を把握する」として、再度同課題に同形式での解答を求めた。提出された課題の研究利用については講義内で説明を行い、同意を得た。

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 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うか(選択肢)」「Q2 Q1の選択理由(自由記述)」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るか。読み取ったことをまとめよ(自由記述)」の3つの問いを配置した。

結果と考察

分析の対象は、前期の課題を提出し、後期にPSについての講義回を受講し、さらに後期の課題を提出した62名である。以後、前期についての結果を「前」、後期についての結果を「後」とそれぞれ記述する。

課題文の文脈からの逸脱とその分類 Q3の記述について「課題文の文脈からの逸脱の有無」を同定したところ、「逸脱有」に該当した記述は前:39名(62.9%)→後:45名(72.6%)で、後で増加した。「逸脱有」の内容は、「誤解(文章内容の明らかな取り違え)」が前:23(37.1%)→後:22(35.5%)、「MR(道徳的な価値との結び付け・侵入)」が前:17(27.4%)→後:16(25.8%)であり、前後で大きな変化はなかった。それに対し、「意見・感想(個人的な見解の吐露・侵入)」は前:16(25.8%)→後:24(38.7%)と増加した。また後で新たに「講義内呈示情報・侵入」が9(14.5%)同定され、これは対象者らが講義中で説明された情報を文脈から逸脱して利用しているものであった(数字は延べ数)。このように、後においても読解の8割近くに侵入が認められ、意見・感想とMRで多いこと、新タイプの侵入も確認された。**鍵概念の理解** 鍵概念PSについて、「PS記述無し」の対象者数は前:12(19.4%)→後4(6.5%)、PSを個人の価値観と捉える「PS=価値観」は、前:10名(16.1%)→後:3名(4.8%)だった。いずれも後で減ったため、講義を通じて鍵概念が適切に理解された可能性はあるが、侵入の抑制には至らなかった。

不適切な読解の一貫性 前後一貫して「逸脱有:34名(54.8%)」および「逸脱無:12名(19.4%)」だった者は全体の7割以上を占め、連関が認められた($\phi=.42$)。

「MR」については、前後とも「MR有(12名19.4%)」および「MR無(41名66.1%)」である者が8割以上を占め、やや強い連関が認められた($\phi=.63$)。「意見・感想」では、前後とも「意見・感想有(10名16.1%)」および「意見・感想無(32名51.6%)」である者が6割以上を占め、やや強い連関が認められた($\phi=.53$)。

「誤解」では連関は認められなかった($\phi=.08$)。文脈から逸脱した読解の有無の一貫した傾向は、比較的明確であるという結果となった。

フォロワーの認知に着目した校長の勢力とリーダーシップについての研究

迫田裕子 (九州共立大学)

キーワード：リーダーシップ，勢力，校長

問題と目的

複雑化，多様化する教育課題に対応するため，中央教育審議会 (2015) は「チームとしての学校」をキーワードに，学校組織の教職員や多職種との連携を求めている。チームとしての学校を成り立たせるために，校長のリーダーシップはますます重視されている。

校長のリーダーシップの効果は，影響の受け手であるフォロワー (教員組織であるならば一般の教員) の認知によって影響を受けることが知られている (坂田・淵上，2008)。本研究は，特に校長の勢力を教員がどのように認知しているかが，校長の変革的リーダーシップ，エンパワーリングリーダーシップの評価にどのように影響するのかを検討する。これにより，校長が効果的にリーダーシップを働かせるために，日常的にどのような行動に注意すべきであるかについて考察する。

方法

2022 年 7 月下旬に「24 時間セルフ型アンケートツール Freeasy (フリージー)」が提供する Web 調査サービスにより，調査を行った。

調査対象者

教育業を対象として 600 名に調査を実施した。小学校，中学校，高等学校以外に所属すると回答したものが半数以上いたためそれらを対象から除外し，チェック項目の誤答者や非常勤での勤務者などを除外したところ，170 名の回答が得られた。

結果と考察

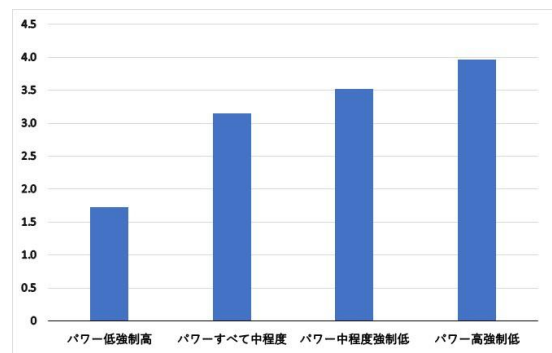
勢力認知についてクラスター分析による群分けを行ったところ，①すべてのパワーを中程度に認知している群 (N=55)，②強制勢力のみ低く，それ以外の勢力を中程度に認知している群 (N=39)，③強制勢力のみ低く，それ以外の勢力を高く認知している群 (N=55)，④強制勢力のみ高く，それ以外の勢力を低く認知している群 (N=21) の 4 群に分けられた。

これらの群について，変革的リーダーシップの下位因子の平均値 (ビジョンの明確化，個々へのサポート，知的刺激の提供) とエンパワーリングリーダーシップの平均値を従属変数にした 1 要因の分散分析を行った。

その結果，すべてにおいて有意差が認められた。全体の傾向として，強制勢力が低く，それ以外の勢力を高く認知している群が最も高くリーダーシップを認知しており，強制勢力のみが高く，それ以外の勢力を低

Figure 1

ビジョンの明確化についての群間比較



く認知している群が最も低くリーダーシップを認知していた。また，強制勢力については中程度よりも低く認知しているほうがリーダーシップを高く認知していた (Figure 1)。

先行研究では，組織のメンバー同士の関係性が疎遠なものである場合，逸脱者に対して強い懲罰を他のフォロワーが求めることや，メンバーが取り組む課題がメンバー間で協力しなければならない者である場合，逸脱者に対して強い懲罰を他のフォロワーが求めること，組織の状況が競争的である場合，逸脱者に対して強い懲罰を他のフォロワーが求めるという可能性が示唆されている (迫田・淵上，2010)。しかしながら，本研究の結果からは，強制勢力 (罰) の強いリーダーは，変革的リーダーシップ，エンパワーリングリーダーシップのいずれも低く評価されることが示された。このことから，リーダーが日常的に強い罰を行使する場合，フォロワーはリーダーシップを有効であると捉えず，リーダーシップの効果が生じにくいことが考えられる。そのため，リーダーは，組織の内外の状況を踏まえ，必要な場面に限定して罰を行使することが重要と考えられる。

引用文献

- 中央教育審議会 (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
 坂田桐子・淵上克義 (編) (2008). 社会心理学におけるリーダーシップ研究のパースペクティブ I ナカニシヤ出版
 迫田裕子・淵上克義 (2010). リーダーの懲罰行動が観察者であるフォロワーの認知に及ぼす影響 対人社会心理学研究, 10, 95-103.

大学生のノモフォビア傾向に関する調査研究

—NMP-Q 日本語版作成の試み—

○石津和子 (金城学院大学)

小田切彩乃 #

キーワード：ノモフォビア，大学生，尺度作成

問題と目的

近年、諸外国においてインターネット利用行動に起因する不適応状態として No Mobile phone Phobia が脚光を浴びている。これは、情報端末やインターネットが使用できない状況に陥ると混乱や不安を生じ精神的に不安定になる状態を指し、Yildirim & Correia (2015) は、自己評定式尺度 NoMoPhobia Questionnaire (以下、NMP-Q) を作成している。本邦でも、インターネット利用行動に起因する様々な不適応状態について議論されているが、ノモフォビアに注目した研究はほとんどない。そこで本研究は NMP-Q の日本語版を作成し、信頼性と妥当性を検討することを目的とした。本研究は駒沢女子大学研究倫理審査委員会からの承認を受け実施した (承認番号 2016-018)。

方法

調査対象者

予備調査 原著者の許可を得て 20 項目 4 因子 (「Not being able to communicate」「Losing connectedness」「Not being able to access information」「Giving up convenience」) から成る NMP-Q (7 件法) を第二著者が和訳し、第三者のバックトランスレーションを経て NMP-Q 日本語版を作成した。2016 年、A 大学の学生 98 名を対象に、NMP-Q 日本語版と Mobile Phone Involvement Question (Walsh & Young, 2010 : 以下、MPIQ) 8 項目 7 件法を用いて予備調査を行った。

有効回答 78 名 (男性 25 名, 女性 53 名) を対象として記述統計を確認すると 2 項目で床効果が疑われたが、本調査で改めて検討することにした。

Table 1

因子分析の結果

項目内容	F1	F2	F3	共通性
第 1 因子「コミュニケーションの遮断」				
13. 情報端末を携帯していないと、私は家族や友達と連絡を取り続けられないかもしれないと不安になるだろう	.87	-.09	.10	.79
11. 情報端末を携帯していないと、私は家族や友達から私に連絡できないことが心配になるだろう	.87	-.09	-.04	.69
12. 情報端末を携帯していないと、テキストメッセージ (メールや LINE) や電話を受信できずそわそわするだろう	.87	.05	-.01	.82
10. 情報端末を携帯していないと、私はすぐに友達や家族と連絡を取れなくなるため、不安になるだろう	.84	-.10	-.12	.75
14. 情報端末を携帯していないと、誰かが私に連絡をしようとしたことがわからないため、そわそわするだろう	.80	-.05	.09	.72
19. 情報端末を携帯していないと、メール (LINE 等のメッセージ機能を含む) を確認できず不安になるだろう	.71	.09	.06	.68
第 2 因子「利便性の喪失」				
2. 何かを調べたいとき、情報端末を使ってすぐに検索できないと不快な気持ちになるだろう	-.16	.93	-.04	.70
1. 情報端末を使って定期的に情報にアクセスできないと落ち着かない	-.05	.80	-.02	.63
4. 使いたいときに、情報端末の機能 (カメラやアプリ) を使えないと不快な気持ちになるだろう	.15	.73	-.18	.56
3. 情報端末で最新の情報 (天気やニュースなど) を調べられないとそわそわするだろう	-.09	.72	.18	.63
8. 情報端末が使えない状況が怖い	.16	.56	.13	.64
9. 少しの間、情報端末を確認できないと、私は確認したい欲求を感じるだろう	.30	.54	-.04	.66
5. 私は情報端末のバッテリー切れが怖い	.23	.48	-.01	.53
6. 情報端末の 1 ヶ月の利用可能なデータ上限に達すると強い不安を感じる	.04	.47	.19	.64
第 3 因子「アイデンティティの揺らぎ」				
16. 情報端末を携帯していないと、私と、私のインターネット上のアイデンティティ (インターネット上の私) が切り離されてしまうためそわそわするだろう	-.04	-.11	1.00	.85
17. 情報端末を携帯していないと、ソーシャルメディアやオンラインネットワーク (SNS や Web サイト) の最新情報から取り残されてしまうため不快になるだろう	-.08	.13	.84	.76
15. 情報端末を携帯していないと、私とその家族や友人との一定の関係が壊れてしまわないか不安になるだろう	.18	-.12	.76	.67
20. 情報端末を携帯していないと、何をしてもかわからず、憂鬱気分になるだろう	.05	.25	.51	.56
因子間相関				
F1	-	-.64	.59	
F2	-	-	.58	

本調査 2017 年に予備調査と同じ質問紙調査を 4 つの大学に在籍する学生計 627 名を対象に実施した。

結果と考察

予備調査を含む有効回答者 588 名 (男性 239 名, 女性 346 名, 未回答 3 名) を分析対象とした。項目分析の結果、天井効果や床効果は見られなかったため 20 項目を対象に因子分析 (最小二乗法) を行った。スクリープロットの減衰より 3 因子構造であると考えられたため、3 因子を指定した因子分析 (最小二乗法、プロマックス回転) 行って因子負荷量が 0.45 未満の 2 項目を削除した。結果は Table 1 に示すとおりで、第 1 因子 (6 項目) は原版の「Not being able to communicate」に近いことから「コミュニケーションの遮断」と命名し、第 2 因子 (8 項目) は原版の「Not being able to access information」と「Giving up convenience」がまとまったことから「利便性の喪失」、第 3 因子 (4 項目) は原版の「Losing connectedness」に近いことから「アイデンティティの揺らぎ」と命名した。 α 係数は第 1 因子から順に、 $\alpha = .93, .89, .82$ と十分な値が得られ信頼性が確認されたと考えられた。NMP-Q 日本語版と MPIQ の間の相関係数は $r = .74$ ($p < .01$) と強い正の相関が見られ構成概念妥当性が確認されたと考えられた。 t 検定を行った結果、先行研究と同様に、NMP-Q 日本語版でも女性の得点が有意に高いことが示された ($t = -4.18$, $df = 583$, $p < .01$)。今後の活用が期待される。

支払方法の選択が消費者に与える影響

橋本由里 (島根県立大学)

キーワード：支払い方法, キャッシュレス決済, 消費者

問題と目的

近年, キャッシュレス決済が普及し支払い方法が多様化している。スマートフォンによるモバイル決済も増加している状況である。また, 各支払い方法を購買状況により使い分ける消費者も少なくないことから, 本研究では, 購買の際に用いる支払い方法の選択が消費者に与える影響について調べることを目的とする。

方 法

調査対象者

大学生 188 名に配布し 178 名から回収した (回収率 94.7%)。そのうち有効回答を得られた 151 名を分析対象とした (有効回答率 84.8%)。平均年齢は 18.6 歳であった。

調査項目

調査項目は①現金, ②金券, ③クレジットカード, ④電子マネー, ⑤コード決済の 5 つの支払い方法に関して 1. 普段の利用状況, 2. 支払い金額ごとの支払い方法, 3. 支払い方法, 支払い金額による「支払った感じ」について尋ねた。

倫理的配慮

調査対象者には研究の目的を伝えた後, 結果は研究目的外には使用しないことや匿名性を守り個人が特定されないこと等を説明し, 倫理的配慮を行った。

結果と考察

まず 5 つの支払い方法について普段の利用状況を調べた。その結果, 「日常的に使っている」と回答した割合が最も高かったのは「現金」であった (86.8%)。理由として最も多かったのは「お金の管理がしやすい」(54.0%) であった。続いて多かったのは「コード決済」であった (42.4%)。その理由として「決済が簡単にでき楽である」(49.6%) が多く回答されていた。

「支払い方法を選択するとき最も重要視することは何か」という質問に対しては, 「利便性」と回答した者が 45.5% であり最も多かった。次に多かったのは「支払い時間の長さ」(10.9%), 「ポイントの有無」(7.7%) であった。

次に支払い金額を①500 円未満, ②500 円以上～1,000 円未満, ③1,000 円以上～3,000 円未満, ④3,000

円以上～5,000 円未満, ⑤5,000 円以上～7,000 円未満, ⑥7,000 円以上～10,000 円未満, ⑦10,000 円以上～30,000 円未満, ⑧30,000 円以上～50,000 円未満, ⑨50,000 円以上の 9 条件とし, 各条件で最もよく利用する支払い方法を調べたところ, 7,000 円未満の条件(①～⑤条件)で「現金」, 「コード決済」の利用が多く, 7,000 円以上の条件 (⑥～⑨条件) で「現金」, 「クレジットカード」の利用が多いという結果が得られた。

さらに, 支払方法, 支払い金額による「支払った感じ」について 1. 非常に感じる～5. 全く感じないの 5 段階尺度で回答させた。1 要因の分散分析を行ったところ, 有意な主効果が認められた ($F(2.98, 447.24) = 158.66, p < .05$)。多重比較の結果, 現金は他の全ての支払い方法との間に有意差が認められた ($p < .05$)。最も「支払った感じ」がするのは「現金」(1.1) であり, 一方で最も「支払った感じ」がしないと回答したのは「金券」(3.5) であった。同様に上記 9 条件でどのくらい「支払った感じ」がするか調べた。1,000 円未満の条件 (①, ②条件) では, 特に「現金」は支払った感じがあり, 1,000 円以上の条件 (③～⑨条件) では特に「現金」, 「コード決済」で支払った感じがあるという結果が得られた。

本研究の結果から, 金額により支払い方法が異なることが明らかになった。少額の支払いでは利便性の高いコード決済がよく用いられ, 金額が上がると支払い完了時点が遅いクレジットカード決済の利用が増える傾向が見られた。また, 現金は全ての金額条件で最もよく利用されていた。現金が最も「支払った感じ」がするという結果は, 支払いの痛みには身体的努力, 支払額, 支払時期が影響するという先行研究(中川, 2018)と一致し, 支払いの痛みが最も大きいためだと考えられる。一方で金券が最も「支払った感じ」がしなかったのは普段ギフトとして用いることが多いためだと思われる。これらの結果は消費者が支払い方法を選択する際に, 利便性, 支出管理, 心理的負担が影響していることを示唆する。今後は, 支払い方法と対象者の属性(年齢や居住地等)との関連についても検討する必要がある。

引用文献

中川弘道 (2018). 支払い手段によって支払いの痛みは異なるか? 季刊個人金融, 12 (4), 58-66.

集団活動での協働経験を通じて培われるリーダーとしての効力感 —経験学習習慣の役割に着目した検討—

○三沢 良 (岡山大学)
長谷川尚子 # (文教大学)

金見駿汰 # ((株) ベネッセコーポレーション)

キーワード：リーダー，自己効力感，経験学習

問題と目的

近年，大学生へのリーダーシップ教育の必要性が議論されている(日向野, 2022)。教育プログラムによる育成も重要であるが，大学生は授業や課外活動を通じて，集団で協働する多様な実践経験にも接している。リーダーシップ発達における実践経験の意義は従来から指摘されており，こうした集団活動の経験は，リーダーとしての視野拡充やスキル獲得に資する。しかし，単なる経験の蓄積では不十分であり，経験を振り返り意味づける省察がリーダーの成長には不可欠である(e.g., McCall, 2010; DeRue et al., 2009)。日々の経験を省察する経験学習が，リーダーとしての効力感の形成に寄与することも報告されている(武田他, 2024)。

以上を踏まえ，本研究では，大学生の集団活動における協働経験とリーダーとしての効力感との関連を実証的に検討する。特に，リーダー役割の有無を問わず，集団の一員として他者と協働する経験に着目し，経験学習習慣が果たす役割についても検討する。

方 法

調査対象者 2023 年 10～11 月に国立大学の大学生を対象に，Google Forms で作成した Web アンケートを実施し，98 名から有効回答が得られた。

調査項目 (1) リーダー経験 部活動やサークル等での役職経験。(2) リーダーシップ効力感 武田・溝上(2018)の尺度 16 項目。(3) 協働経験 集団活動での協働経験を尋ねる 19 項目。(4) 経験学習習慣 中里・伊藤(2011)を参考に作成した 10 項目。

結果と考察

尺度構成 リーダー経験は役職経験の有無をダミー変数化(なし=0, あり=1)した。因子分析により，効力感は 3 因子(鼓舞力，変革力，共感力)($\alpha = .66 \sim .81$; $\omega = .66 \sim .84$)，協働経験も 3 因子(協働的問題解決，集団内責任遂行，意思決定参画)($\alpha = .67 \sim .86$; $\omega = .68 \sim .87$) が抽出され，経験学習は 1 因子解を採択した($\alpha = .82 \sim .87$)。

重回帰分析 効力感の 3 側面を目的変数とし，リーダー経験，協働経験，経験学習習慣を説明変数とする重回帰分析を実施した(Table 1)。協働経験の 3 変数と経験学習習慣との交互作用項も投入し，有意な場合は単純傾斜分析を行った。

分析の結果，まず協働的問題解決経験は効力感のい

ずれとも直接的な関連はみられなかった。一方，鼓舞力および変革力に対しては，経験学習習慣との交互作用が有意であった。単純傾斜分析では，協働的問題解決経験が少ない場合に，経験学習習慣が鼓舞力および変革力の形成に寄与することが示された。

また，集団内責任遂行経験は変革力と正の関連を示した。これは，集団内で自身の役割や立場を意識して活動することが，変革に取り組む効力感を涵養する基盤となる可能性を示している。さらに，意思決定参画経験は鼓舞力と正の関連を示し，集団の重要な判断・決定への関与を通して，メンバーを活気づける効力感が形成されることが示唆された。

これらの結果は，集団活動での協働経験の種類によって，リーダーの効力感の形成プロセスが側面ごとに異なる可能性を示している。リーダーシップ発達において重視される「経験の質」(McCall, 2010)に関する議論を，より精緻化する必要性が示唆された。

また経験学習習慣は共感力および変革力に直接的な正の関連を示し，日々の経験の振り返りが効力感の獲得に重要な役割を果たすことが示された。加えて，前述の通り，協働的問題解決の経験が乏しい場合には，経験学習習慣が鼓舞力および変革力の形成を補完的に促進することも明らかになった。経験学習の有効性が経験の質や量に応じて異なる可能性を示しており，既存理論の精緻化にも貢献しうる知見といえる。

Table 1

効力感を目的変数とする重回帰分析の結果 (N=98)

説明変数	目的変数：リーダーシップ効力感		
	鼓舞力	変革力	共感力
リーダー経験 (0=なし, 1=あり)	.21*	.10	-.05
協働的問題解決	-.12	.00	.21
集団内責任遂行	.19	.30**	.06
意思決定参画	.46*	.08	-.12
経験学習習慣	.04	.35**	.30**
協働的問題解決 × 経験学習習慣	-.27*	-.26*	.06
集団内責任遂行 × 経験学習習慣	.09	.21	-.21
意思決定参画 × 経験学習習慣	.01	.09	.16
R^2	.37**	.39**	.23**

** $p < .01$, * $p < .05$

付 記

発表資料に主な引用文献を提示するとともに，本稿に掲載できなかった分析結果を記載する。

未来の自己への手紙がもたらす自己連続性 —毎月の筆記課題を用いた介入の効果—

○千島雄太 (筑波大学)

西村静香 # (株式会社 LetterMe)

キーワード: 未来の自己, 自己連続性, 介入

問題と目的

過去・現在・未来の自己のつながりの感覚は「自己連続性」と呼ばれ, 人生の意味や未来指向的な行動との関連が示されてきた (Sedikides et al., 2024)。これまでの先行研究においては, 未来もしくは過去の自己連続性が別々に検討されることが多く, 過去・現在・未来にわたる全般的な連続性に焦点化し, それを高めるような実践的な研究はあまり多く行われてこなかった。

未来の自己連続性を高める手法として未来の自分に手紙を書く手法があるが (e. g., Chishima & Wilson, 2020), 実際にその手紙を受け取ることで, 過去の自己連続性も高まると考えられる。そこで, 本研究では 1 ヶ月後の自分に宛てた手紙を実際に 1 ヶ月後に読むという課題を, 6 ヶ月間継続する介入を行い, 効果検証を行った。

研究 1

方法

参加者 同一企業内の従業員 20 名 (女性 13 名, 平均年齢 = 47.65, $SD = 9.10$) であった。介入に参加を希望した 10 名を介入群, 不参加であった 10 名を統制群とした。

手続き 介入はオンラインで実施され, 参加者はインストラクターの指示の下で, 毎月 1 ヶ月後の自分に宛てて手紙を執筆した。執筆時間は導入を含めて 45 分間であった。介入終了後には, 対面でこれまでの活動について周囲の参加者同士で振り返る機会を設けた。主要変数の測定タイミングは, 介入開始前と介入終了後 (6 ヶ月後) であり, 統制群も同時期であった。

測定内容 Jian et al. (2022) の自己連続性尺度を翻訳して使用した。計 4 項目であり, 項目例は「私は, 自分の過去や未来につながりを感じる」である。

結果と考察

自己連続性について, 介入後から介入前の得点を引いて, 上昇得点を算出した。対応のない t 検定の結果, 介入群の方が統制群よりも上昇得点が高かった ($t(18) = 2.42, p = .026, d = 1.08$)。参加者の感想からは, 気分が前向きになったなど, メンタルヘルスへの影響を示唆する内容が多く得られた。

研究 2

方法

参加者 研究 1 とは異なる企業の従業員 38 名 (女性 30 名, 平均年齢 = 41.50, $SD = 7.84$) であった。介入に参加を希望した 19 名を介入群, 不参加であった 19 名を統制群とした。

手続き・測定内容 介入終了後に参加者同士の振り返りの機会は設けず, 主観的变化の設問を設けた。設問内容は, 介入全体を通じた未来指向的な行動の増加やメンタルヘルスの改善に関してであった。それ以外は, 研究 1 と同様の手続き・測定内容であった。

結果と考察

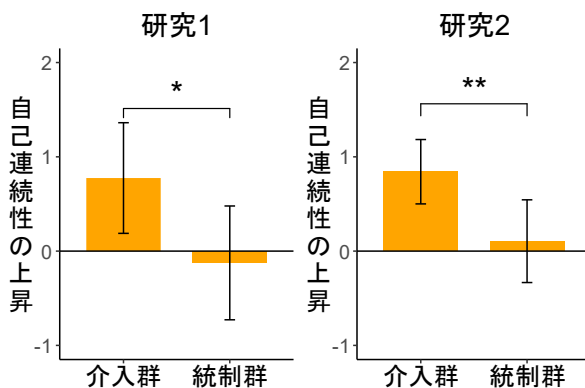
対応のない t 検定の結果, 介入群の方が統制群よりも自己連続性が上昇していた ($t(34) = 2.79, p = .009, d = 0.90$)。介入後の主観的变化についても, 未来指向的な行動の増加や ($t(32) = 3.16, p = .003, d = 1.02$), メンタルヘルスの改善が報告された ($t(34) = 2.14, p = .039, d = 0.69$)。研究 1 と 2 の結果から, 手紙の継続的な筆記を行う介入は, 過去と未来をつなげ, 良好な精神状態と未来に向けた行動を促すことが示された。

利益相反

本研究で用いた介入は, 第 2 著者が所属する株式会社 LetterMe のサービスの一部である。第 1 著者は同社から共同研究費を受給した上で研究計画の立案を行い, 客観的な立場から分析を行った。

Figure 1

研究 1 と研究 2 における自己連続性の群間比較



保育者をめざす女子大学生の自称詞使用の変化

—2001 年, 2011 年, 2024 年の比較—

小嶋玲子 (名古屋柳城短期大学)

キーワード: 自称詞, 女子学生, 使用の変化

目 的

筆者は保育者をめざす女子学生の自分を表す人称代名詞 (自称詞) の使用について 2001 年と 2011 年の変化を調査し, 一人の女子学生が使う自称詞の複数使用の増加と, その使用の基準が相手との上下関係から親疎関係に変化していることを明らかにした (小嶋, 2017)。今回はその 13 年後 (2024 年) の調査の結果を, 2001 年, 2011 年の結果と比較して報告する。

方 法

調査協力者 保育者養成短期大学 2 年生女子 78 名

調査時期 2024 年 12 月末

調査法 質問紙への無記名回答

調査内容 1. 自分を表す人称代名詞 (自称詞) を使用頻度の多い順にすべて回答する。2. 先生, 親, 友人, きょうだいに対して使用する自分を表す人称代名詞 (自称詞) を回答する。3. 自分を表す人称代名詞 (自称詞) についての意見を自由記述する。

倫理的配慮 回答の秘密厳守, 成績には関係ないこと等説明し, 回答をもって同意とした。学内の倫理審査委員会の許可を得ている。

結果と考察

回収率 全ての質問への回答者 75 名 (回答 96.2%)

女子学生一人が使う自称詞 小嶋 (2017) の結果と合わせて今回の結果を示す。各調査年の概要と一人が使用する平均使用自称詞数を Table 1 に, 女子学生一人が使用する自称詞の数別人数を Table 2 に示した。

Table 1

自称詞調査の概要及び1人当たりの平均使用自称詞数

	2001年	2011年	2024年
調査協力者	252	172	78
有効回答数	252	168	75
有効回答率	100%	97.7%	96.2%
書かれた総自称詞数	502	391	187
1人当たりの平均使用自称詞数	1.99	2.33	2.49

Table 2

女子学生1人が使用する自称詞の数

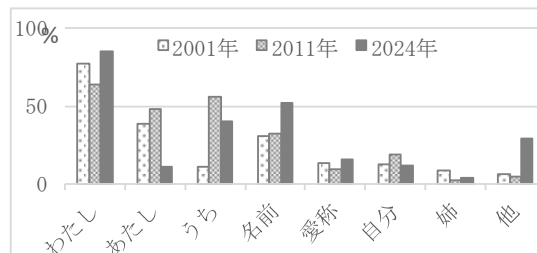
自称詞 の数	2001年		2011年		2024年	
	人数	%	人数	%	人数	%
1種類	96	38.1	33	19.7	7	9.3
2種類	73	28.9	64	38.1	37	49.3
3種類	72	28.6	54	32.1	23	30.7
4種類	10	4.0	14	8.3	5	6.7
5種類	1	0.4	3	1.8	3	4.0
人数	252		168		75	

2024 年では一人が使う自称詞の数は 2.49 であり (Table 1), 2001 年 1.99, 2011 年の 2.33 からは微増している。1 種類の自称詞しか使用しない学生の数は, 38.1% (2001 年), 19.7% (2011 年) と比較して, 9.3% (2024 年) に激減しているが, その分, 2 種類使用する学生の数が大幅に増加している (Table 2)。

回答された総自称詞に対して一人当たりの使用の割合を Figure 1 に示した。2024 年は, 「あたし」「うち」の使用が減少し, 「わたし」「名前」「愛称」「他」の使用が増加している。「他」に分類された 22 (29.3%) の内, 男性自称詞の使用が認められたものは 18 (81.8%, 全体の 24.0%) あった。その傾向は, 特に 4~6 種類の自称詞を使用する学生に顕著である。

Figure 1

1人当たり使用される自称詞の割合 (複数回答)



相手別の自称詞 Table 3

使用

相手別自称詞の使用の割合

相手	私・あたし			うち			名前・愛称		
	2001年	2011年	2024年	2001年	2011年	2024年	2001年	2011年	2024年
先生には各年共 90%以上が「わたし」を使用。	79.4%	46.1%	28.0%	6.1%	37.9%	32.0%	13.7%	13.6%	34.7%
友人や親, きょうだいに対して (Table 3) 「わたし (あたし)」の使用の減少, 「名前・愛称」使用の増加が認められた。	60.7%	39.0%	21.3%	1.2%	21.3%	16.0%	31.2%	34.9%	46.7%
自己表現の多様化・個人の意識変化が関係していると考えられる	55.9%	30.2%	13.3%	0.8%	20.1%	16.0%	25.5%	28.4%	46.7%

引用文献

小嶋玲子 (2017). 女子大学生の自称詞使用の変化— 2001 年と 2011 年の調査結果を比較して 桜花学園大学保育学部研究紀要, 16, 65-77.

子どもの無気力感予防チェックリストの開発 —保護者による評価尺度の妥当性の検討—

牧 郁子 (大阪教育大学)

キーワード：無気力感, 予防, チェックリスト

問題と目的

文部科学省 (2024) によると, 不登校の小学生・中学生ともに「学校生活に対してやる気が出ない等の相談があった」が最も割合が高い結果であったことが報告されている。さらに近藤他 (2023) によると, 小学生 5 年生の 14%, 中学校 2 年生の 23% が抑うつ群であることが示唆されている。以上から, わが国における子どもの意欲低下の問題は看過できない状況であるといえる。こうした状況を踏まえ牧 (2023a, 2024a) は, 小学生から中学生にかけての無気力感構造の連続性を検討するため, 小中共用の無気力感尺度, および無気力感の構成要因に関わる尺度を開発し, その関連性を検証した (牧, 2023b)。以上を踏まえ本研究では, 子どもの無気力感の早期発見・対処を鑑み, 保護者対象の子どもの無気力感予防チェックリストを作成し, その妥当性を検証することを目的とした。

方 法

調査対象者

調査会社に委託し, 登録されている全国の小学生 4 年生～6 年生の子ども 200 名 (男性=100 名, 女性=100 名; 平均年齢=10.84 歳, $SD=0.94$) とその保護者 200 名 (男性=86 名, 女性=116 名; 平均年齢=44.28 歳, $SD=5.75$), および中学生 1 年生～3 年生の子ども 200 名 (男性=100 名, 女性=100 名; 平均年齢=13.81 歳, $SD=0.91$) とその保護者 200 名 (男性=94 名, 女性=106 名; 平均年齢=48.22 歳, $SD=5.64$) を対象にオンライン調査を行った。

手続き

子どもへの調査は, 先行研究 (牧, 2023a, 2023b, 2024a) で作成された小中共用版・無気力感尺度 (気力・行動意欲の減退 12 項目・抑うつ状態 9 項目), および主観的随伴経験尺度 (随伴経験・非随伴経験, 各 8 項目), コーピング・エフィカシー尺度 (6 項目), 思考の偏り尺度 (8 項目), 情動交流尺度 (ポジティブ情動の送受信 7 項目, ネガティブ情動の送受信 5 項目) を用いて, 「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。

一方保護者への調査は, 先行研究 (牧, 2023a, 2023b, 2024a) における子どもの無気力感構成要因尺度に基づき, 保護者用の子どもとの情動交流尺度 (13 項目), 保護者による子どもの随伴経験評価尺度 (8 項目), 子どものコーピング・エフィカシー評価尺度 (6 項目),

子どもの思考の偏り評価尺度 (8 項目) を作成し, 「まったく当てはまらない=1」から「とても当てはまる=4」までの 4 件法で実施した。

結果と考察

保護者による子どもの無気力感構成要因の評価尺度の併存的妥当性を検討するため, 子どもが回答した無気力感構成要因各尺度との相関を, 校種別に算出した (Table 1, 2)。

Table 1

保護者評価と子どもの回答の相関分析結果 (小学生)

	P情動 の送受信	N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
保護者の子ども情動受信	.49 **	.43 **	.28 **	-.16 *	.22 **	-.32 **
保護者への子ども情動送信	.40 **	.48 **	.28 **	-.01	.27 **	-.18 *
随伴経験評価	.30 **	.19 **	.30 **	-.28 **	.29 **	-.32 **
非随伴経験評価	-.21 **	-.19 **	-.18 **	.20 **	-.18 *	.17 *
C・エフィカシー評価	.36 **	.28 **	.32 **	-.24 **	.47 **	-.39 **
思考の偏り評価	-.27 **	-.21 **	-.34 **	.25 **	-.31 **	.45 **

* $p < .05$ ** $p < .01$

注1) Pはポジティブの, Nはネガティブの略である。注2) Cはコーピングの略である

Table 2

保護者評価と子どもの回答の相関分析結果 (中学生)

	P情動 の送受信	N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
保護者の子ども情動受信	.54 **	.44 **	.33 **	-.06	.46 **	-.16 *
保護者への子ども情動送信	.49 **	.58 **	.32 **	.05	.36 **	.01
随伴経験評価	.31 **	.26 **	.52 **	-.02	.51 **	-.14 *
非随伴経験評価	-.07	-.09	-.07	.43 **	-.01	.31 **
C・エフィカシー評価	.28 **	.28 **	.45 **	-.05	.54 **	-.12
思考の偏り評価	-.21 **	-.02	-.20 **	.42 **	-.24 **	.57 **

* $p < .05$ ** $p < .01$

注1) Pはポジティブの, Nはネガティブの略である。注2) Cはコーピングの略である

その結果, 両校種の保護者の, 子どもとの情動交流尺度, 子どものコーピング・エフィカシー評価尺度, 思考の偏り評価尺度において, 対応する子どもの無気力感構成尺度と有意な中程度の相関が認められた。また小学生の保護者の随伴経験評価・非随伴経験評価は, 子どもの当該尺度と有意な弱い相関が認められた。以上から, 保護者による評価尺度の併存的妥当性が検証されたと考える。

付 記

本研究は JSPS 科研費・基盤研究 (C) (課題番 20K03413) の助成を受けたものです。

大学生の回想による児童生徒時代の登校回避感情に及ぼす ストレス関連要因の影響

渡邊雅俊 (國學院大學)

キーワード: 不登校, ストレス

問題と目的

不登校の予防には、行動化する前の「学校に行きたくない」という登校回避感情を把握し、適切に介入することが重要である。本研究の目的は、大学生に小学生から高校生までを回想してもらい、登校回避感情にストレス関連要因がどのように影響するかを明らかにする。

方 法

調査対象と調査手続き

調査は、大学 1 年生と 2 年生を対象とした。実施前に、回答は任意であり、成績等の評価に関与しないことや研究倫理を誓約することを伝えた。調査対象は、303 名 (男性 127 名, 女性 176 名) であった。本研究の手続きは、著者の所属機関の倫理委員会の審査と承認を受けた。

質問紙の構成

ストレスサー 児童・青年期用ストレスサー尺度 (菊島, 1999) を使用した。この尺度は、児童生徒が日常的に経験する「親に関するストレスサー」、「友人に関するストレスサー」、「集団・日常生活に関するストレスサー」、「教師に関するストレスサー」、「学業に関するストレスサー」といった下位尺度から構成されている。

コーピング コーピングについては、本研究が現在の小学生と中学生を検討する予備調査であることを考慮して、小学 4 年生から 6 年生を対象として作成された大竹・島井・嶋田 (1998) のコーピング尺度を使用した。下位尺度は、「問題解決」、「行動的回避」、「気分転換」、「サポート希求」、「認知的回避」、「情動的回避」から成る。

ストレス反応 ストレス反応の指標は、嶋田・戸ヶ崎・坂野 (1994) による小学生用ストレス反応尺度を採用した。下位尺度には「身体的反応」、「抑うつ・不安」、「不機嫌・怒り」、「無気力」がある。

登校回避感情 渡辺・小石 (2000) が作成した登校回避感情尺度を参照した。これは「登校嫌悪感」、「友人関係における孤立感」、「学校への反発感」といった 3 つの下位尺度から構成されている。このなかで、登校

への感情に焦点付けられている「登校嫌悪感」の 6 つの質問項目を採用した。

結果と考察

確証的因子分析

ストレスサー、コーピング、ストレス反応の各尺度は、概ね想定通りの因子構造を示し、比較的高い適合度を得たが、「情動的回避」は内的一貫性 (α 係数) が確認できず、除外した。登校回避感情については、1 因子構造モデルの適合度が不十分であり、探索的因子分析により 2 因子 (登校拒否感, 学校不快感) を抽出した。

基礎統計量

各因子得点の記述統計量を算出し相関を分析した結果、ストレスサー、コーピング、ストレス反応の全てが、登校回避感情の登校拒否感および学校不快感のいずれか、または両方と有意な相関を示した。性別との相関は認められなかったため、分析から除外した。

共分散構造分析

各因子間について、Wald 検定で有意 (5%水準) でないパスを削除したところ、比較的高い適合度が確認された ($GFI = .94$, $AGFI = .90$, $CFI = .95$, $RMSEA = .05$)。友人に関するストレスサーからコーピングの行動的回避と気分転換、及び認知的回避に正のパスが認められた。教師に関するストレスサーと学業に関するストレスサーからは、行動的回避に対して正のパスがみられた。集団・日常生活に関するストレスサーから問題解決とサポート希求に対して負のパスが示された。また、行動的回避と気分転換からストレス反応に対して正のパスがみられた。ストレス反応から登校回避感情に正のパスが示された。問題解決とサポート希求は登校回避感情に対して負のパスが認められた。分析の結果、友人や教師との関係、学業に関するストレスサーは回避的なコーピングを促進し、それがストレス反応を介して登校回避感情を強める構造が示唆された。一方で、問題解決やサポート希求といったコーピングは、登校回避感情を抑制する効果がみられ、これらの活用が不登校の予防に寄与する可能性が示された。

第一世代大学生のメンタルヘルスと大学生生活充実度の関連 —継続世代大学生との比較を通じた検討—

木村真人 (大阪国際大学)

キーワード: 第一世代大学生, メンタルヘルス, 大学生生活充実度

問題と目的

本研究の目的は、わが国の第一世代大学生 (first-generation college students: 以下 FG) のメンタルヘルスと大学生生活充実度の関連について、継続世代大学生 (continuing-generation college students: 以下 CG) との比較を通して検討することである。

方 法

調査協力者

調査 1 は大学生 2,322 名 (男性 725 名, 女性 1597 名), 調査 2 は大学生 784 名 (男性 301 名, 女性 483 名) が分析対象となった。

調査項目

調査 1 両親の学歴他。

調査 2 K6 (Kessler et al., 2002), 大学生生活充実度尺度 (佐久田他, 2023), ソーシャル・サポート尺度 (岩佐他, 2007), 大学入学後の大学生活に関する相談経験 (友人・家族・大学教職員・学生相談機関), 大学の成績ほか。

調査手続き

アイブリッジ株式会社の freeeasy で調査協力者を募集し、オンライン調査を実施した。本研究は大阪国際大学・大阪国際大学短期大学部研究倫理審査の承認を得た (承認番号 24-09)。

結果と考察

調査 1 の調査協力者の大学生 2322 名 (男性 725 名, 女性 1597 名) のうち, FG は 766 名 (男性 238 名, 女性 528 名) で, 32.99% (男性 32.83%, 女性 33.06%) であった。

調査 2 では、まず、FG と CG でメンタルヘルスおよび大学生生活充実度に違いがあるかどうかを検討するた

め、K6 を従属変数、属性 (FG・CG) と学年 (1 年生・2 年生以上) を要因とした、2 要因分散分析を実施した。その結果、有意な主効果・交互作用はみられなかった。次に、大学生生活充実度に関連する要因を検討するために、大学生生活充実度の 4 つの下位因子を目的変数、K6、ソーシャル・サポート (友人・家族・大切な人)、相談経験 (学内の友人・家族・大学の教職員・学生相談機関)、大学の成績を説明変数とした重回帰分析を実施した (Table 1)。その結果、FG では、交友満足、不安のなさに対して、1 年生と 2 年生以上のどちらも、K6 が有意な負の関連を示した。特に FG1 年生は FG2 年生および CG と比べて負の関連が大きかった。友人のソーシャル・サポートは、FG・CG のどちらの 1 年生においても、交友満足・コミットメントと有意な正の関連を示し、特に 1 年生において大きな値を示した。さらに学業満足においては、FG1 年生で有意な正の関連を示した。大学の成績は CG1 年生の不安のなさとは有意な正の関連を示したが、FG では一部の大学生生活充実度と正の関連を示したものの、その値は小さいものであった。以上の結果より、FG1 年生の大学生生活充実度においては、特にメンタルヘルスおよび友人のソーシャル・サポートが重要であることが示唆された。

引用文献

佐久田祐子・奥田 亮・川上正浩・坂田浩之 (2023). 大学生生活充実度尺度 (SoULS-12) の開発 *Journal of Health Psychology Research*, 35(2), 147-154. 他

付 記

本研究は大阪国際大学・大阪国際大学短期大学部 2024 年度特別研究費の助成を受けて実施された。

Table 1

大学生生活充実度を目的変数とした重回帰分析の結果

説明変数	充実度 交友満足		充実度 学業満足		充実度 不安のなさ		充実度 コミットメント									
	FG	CG	FG	CG	FG	CG	FG	CG								
K6	-.322 **	-.090 *	-.069	.069	-.138	-.100 *	-.279	.041	-.481 **	-.357 **	-.269	-.269 **	-.100	-.079	.040	.050
SS:友人	.518 **	.222 **	.454 *	.330 **	.359 *	.018	.167	.116	-.016	.173 *	.233	.109	.557 **	.167 *	.791 **	.040
SS:家族	-.070	.106	.071	.180 *	.358 *	.291 **	.191	.378 **	-.114	.072	-.048	.157	.427 **	.130	.223	.258 *
SS:大切な人	.149	.250 **	-.018	.228 *	-.231	.096	.069	.051	.172	-.058	-.002	.131	-.261	.187 *	-.234	.315 **
相談経験:友人	-.041	-.187 **	.232	.148 *	-.023	.090	.289 *	.120	-.159	.043	.172	-.117	-.018	.005	.155	.113
相談経験:家族	.002	-.072	-.126	-.023	-.071	-.046	-.025	.026	.150	-.056	-.096	-.028	-.223 *	-.064	-.170	-.052
相談経験:教職員	-.077	.014	.093	.020	.082	.070	.114	-.125	-.005	.025	.294 *	.010	.055	.050	.109	.127 *
相談経験:学生相談	.044	.058	-.030	-.024	-.080	.055	.177	.085	.186	.070	.046	.004	-.004	.093 *	.166	.066
大学の成績	.022	.078 *	.041	.069	.103	.137 **	.094	.095	.046	.069	.318 *	-.043	.113	.108 *	.080	.100
R ²	.506 **	.427 **	.413 **	.547 **	.269 **	.240 **	.458 **	.340 **	.242 **	.208 **	.445 **	.248 **	.421 **	.243 **	.561 **	.410 **

** $p < .01$, * $p < .05$

教育的対話力育成オープン・グループに関する臨床心理学的研究 —教師のリーダーシップ力開発の視点から—

雨宮基博 (山梨学院短期大学)

キーワード：教育的対話力，オープン・グループ，リーダーシップ力

問題と目的

教師の教育活動で出会う危機は、教師アイデンティティを問い直し、教師として成長・発達する契機になる(雨宮, 2011)。そのためには、危機事態における教師の主体性の賦活し、能動的に危機事態に対処する対処能力(coping)育成のためのバックアップ・システムが必要となる。そこで、生徒指導実践における困難課題の対処能力を育成する教育的対話力(小谷, 2000)理論に基づき、各教師の主体性・体験性、教師同士の協働性の向上を図った「教育的対話力育成オープン・グループ」を施行した。本研究はその実践事例資料を分析資料として提示し、事例のグループ展開及び振り返りシートの分析をすることを通して、学校現場において必要な研修・バックアップシステム構築のための変数を明らかにすることを目的とした。

方 法

単一事例研究

実施時期 X年9月～X+1年2月 勤務時間外の放課後 90分間 計6回実施した。

実施環境 小学校の特別教室を使用した。

トレーナー トレーナーは筆者である 50 代後半の男性小学校校長が担当した。臨床心理士・公認心理師・学校心理士の資格取得者であった。

メンバー構成 地域の学校長に協力要請し、本グループの内容を周知しメンバーを募った。12名内外で募集したが実際は最大6名であった。自校がほとんどであったが、他校の教職員の参加もあった。

ワークショップ構造

目標 ①教師の力(存在感・リーダーシップ力)の発揮、対話力のコツ(理論・技術)をつかもう。②事例に基づいて自己資源を生かし存在感(リーダーシップ力)を発揮しよう。

グラウンド・ルール ○思ったこと、考えたことは言葉にしよう。○互いの話はよく聴こう。○違いを大切に協働しよう。○ここで話したことは、他の場では話さないようにしよう。

内容

① ミニ理論講義・演習(45分)
・目的、本時の目標、基本ルールの確認 ・テーマに関する基礎理論、事例に基づいた理解、演習
② 事例演習(45分)
・メンバーの日常の教育活動で詰まった場面の提示

- ・グループメンバーで事例の共有
- ・ロールプレイのモデル(トレーナーがモデルを示す。)
- ・二人組によるロールプレイを通したワーク
- ・ロールプレイの成果の共有 ・各メンバーの学びの共有

結果と考察

第1クール(#1～#3) 教育的対話力(情報とエネルギーの相互作用)(小谷, 2000)に基づき、自身の対話事例のロールプレイで、エネルギーを通すことをねらいに介入した。その結果「カタルシス効果」「自己理解」がメンバーの振り返りから示された。「主体性」を賦活するためにはエネルギー運用体感が鍵になることが示唆された。

第2クール(#4～#6) 教師の存在感の運用力を高めるために小谷(2008)を基に「存在感(リーダーシップ力)振り返り用紙」を作成し、各セッション終了時に振り返りシートの記述を求めた。

存在感(リーダーシップ力)振り返りシートの結果 リーダーシップ力要素 10項目(①問題認知・分析力②自己感情分析力③他者感情分析力④表現力⑤環境分析力⑥決断力⑦コミュニケーション力⑧行動力⑨組織分析力⑩組織運営力)について、2件法で体験の有無を訊いた。10項目の内「一番役立った」と選択した項目は、「④表現力」であった。どのように役立ったか記述を求めた結果、「自分の思いが伝えられてすっきりした。怒りだけでなく、主張したいことがあった事に気づいた。」「言葉に伴うエネルギーを意識できた。」等の「エネルギー覚知・運用」に関する記述が示された。

体験性 #4の事例演習でメンバーは「他者感情」に注視し、教師自身の「自己感情」つまり自身のエネルギー覚知が弱かった。詰まったポイントが疑問文や相手への説明で示された。相手に合わせるだけでなく、「教師自身のエネルギー覚知・運用感覚」の賦活が「体験性」さらに「主体性」賦活の鍵であることが示された。その後のセッションで各メンバーの「エネルギー覚知・運用」を賦活したことが「表現力」発揮に繋がることが見られた。

主体性 自身の関与事例は、大なり小なり危機事例であり、モチベーションも高い。「主体性」の賦活要因として「関与度」・「危機覚知」が示された。

総括的考察 日常の職場と独立した教師力育成オープン・グループは、教師の日常の教育活動のバックアップ・システムとしての有用性が示された。

聾学校における手話の抑圧 —個人主義的学習理論の過ち—

栗田季佳 (三重大学)

キーワード：手話, 状況論, 抑圧

問題と目的

音に頼る必要のない、手指や顔、頭の動きなどを用いた視覚言語は、聞こえない者たちが集まるところに生まれ、その者たちのやり取りを通して発展してきた。それが手話である。一般に聞こえにくい／聞こえない人はマイノリティであるため、デフファミリーを除き、生活圏内で出会う機会は限られる。ゆえに、聴覚障害児のための学校は聴覚的マイノリティの子ども達が出会い、手話という視覚言語を発達させる場であった。

しかし聾学校の設立は、手話コミュニティを発生させると同時に、手話に対する抑圧と翻弄の歴史の始まりでもあった。現在、コミュニケーション手段としておもむろに手話が否定されることはほとんどないが、日本では厳しく禁じられていた時代を含め、1990 年頃まで手話の使用は厭われていた。聴覚障害児に求められていたのは、口話あるいは書記日本語であり、そのために手話は適さないとされたのである。

手話の禁止は国家主義や差別も背景にあるが、教育者の多くはそれが子ども達の自立と社会参加に必要であるとして聴覚障害児の指導にあたっていた。ところが、高尚な理念や懸命な努力にもかかわらず、口話法は期待ほど成果を挙げられず、子ども達はいくら禁じられても手話を使い続けた。ここに、言語獲得をめぐる理論と実践（現実）の乖離がみられる。

本研究は、手話と口話というふたつの言語をめぐる聾学校内の実践に焦点をあて、聾学校における手話の抑圧を支えた言語獲得の理論を指摘する。

方法

X 県立聾学校（以下、X 聾学校）を対象校とした。資料として、X 聾学校に所蔵されている記念誌（60 周年、80 周年、100 周年）および研究紀要を用いた。また、X 聾学校における手話導入期にあたる 1980 年代から 1990 年代に X 聾学校に在籍していた 9 名に機縁法によって協力を依頼した（内 3 名は当時の聴教師、2 名はろう教師）。協力者から提供された研修会／研究会における資料、ノートや印刷物などの個人的資料も用いた。

結果と考察

手話コミュニティにおける言語実践 X 聾学校で手話が禁じられ始めたのは 1930 年代後半であったが、生徒たちはデフファミリーの子ども、および寄宿舎生から手話を学んだ。

寄宿舎生であった A さんは先輩たちから「自然に」手話を学んだと話した。寄宿舎では教育を職務としな

ため、「いちいち禁止できないんですね。で、もうほったらかしっていうような感じ」で、「寄宿舎の場合は手話を使うけど、学校では口話教育を受けて」いた。通学生は彼・彼女らや手話を用いる先輩とのやり取りを通して手話を学んだという。特に、親の送迎のなくなる 4 年生以降、また手話の禁止が緩む中学生以降に、より手話が熟達したことを述べた（ろう者 C さん）。

口話コミュニティにおける言語実践 手話が導入される以前の X 聾学校は聴教師を中心とした口話の実践コミュニティであった。教師らは学校の外で通用する口話や書記日本語を獲得させようと、学校という限定された場と関係において、子ども達に指導する。生徒らは学校という教師を熟達者とするコミュニティにおいて、その一員となるべく参加しようとする。しかし、教師が音声で伝達するメッセージは聴覚障害の児童生徒からすればすべてを受信できず、口話によって行われる営みに十全的に参加できない。しかし、生徒たちはその実践への参加を通して言語に基づく序列や優劣観を学ぶ。

「発音が上手な子には○、駄目な人には×みたいな印をつけられました。(略) すごく綺麗に発音ができる子、人をかわいがって、私達 2 人はいつも怒られているという。すごく差がある感じでした。5 人の方は賢いな、私達は駄目だねっていう感じですね。」(ろう者 E さん)

このように、生徒らは口話の実践コミュニティに参加することで、口話そのものでなく、聴能主義（オーディズム）を学んだのである。

聾学校の子供達は会話に参加するために、また会話への参加を通して手話を身に付けていった。教師は子ども達に口話の訓練を学校で行うが、そこでしか通用しない場合も多く、子ども達は口話よりも聴能主義を十全的に学んだ。学習は文脈を越えて個人に内面化するという個人主義的学習理論が、聾教育における口話教育を支えていたものと考えられ、他方で言語習得は正統的周辺参加によるを示唆するものである。

引用文献

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. (レイヴ, J. & ウェンガー, E. 佐伯 胖 (訳) (1993). 状況に埋め込まれた学習 産業図書)

教職授業における障害理解の深化と平和との関連

今野博信 (室蘭工業大学)

キーワード：ダイバーシティ, 平和創造, 教職志望

問題と目的

障害者を始めとする社会的な弱者にとって、平和な時代でこそ安定した生活が保障される。いわゆる健常者や定型発達者にとっても平和は大事な価値をもつものであるが、弱者にとっての生死を分かちほどの切実さはない。それは社会の仕組み自体が、その標準的な構成員として一定以上の強者を想定しているからといえる。そうなると、障害者の日常生活を支える支援者であっても、障害と平和の関係について自覚的な認識をもち得るかどうか教育が教育的な関心事となる。

平和の重要性を考える際にも、障害者などの弱者の生活(生存)保障と平和維持は直結している、と考えることや思想も必要になるはずである。この調査では障害理解を深める教職科目を受講する学生に、2回の調査をして、障害と平和についての印象変化を捉えることを目的とした。

方 法

調査協力者など

教職授業受講の大学3年生(男子10名と女子5名)に対し、2024年11月(事前)と翌年1月(事後)に二種類の質問紙調査を実施した。

質問紙は、中央にテーマ「障害」と書かれ、放射状の直線の先に長方形の空欄を配置。テーマから想起した言葉を空欄に書き、テーマと関係する距離(1~7)と正負のイメージ(+△-)を評定するように依頼した。

テーマは「障害」と「平和」とした。平和の調査用紙には、障害の項目を予め印刷しておいた。各自が書き込む識別用の漢字で前後のデータを照合した。個人名は伏せられており、成績評価などにも関係しないことを説明し、納得後に授業の終了時に回答を依頼した。

結果と考察

想起項目数で事前と事後を比較すると、テーマが障害の場合、平均値で7.5項目から9.5項目へと増加した($t(14)=2.81, p<.05$)。平和のテーマでは、同じく事前7.8項目と事後8.6項目で有意差はなかった。項目数の増加から、障害に対する印象は多様化したり複雑化したりした可能性が考えられた。

テーマごとに協力者間で共通して想起された項目を調べた。障害のテーマでは、学校・いじめ・バリアフ

リーが協力者間で共通し、事前と事後でも共通していた(Table 1)。平和のテーマでは、協力者間で共通していた項目は、戦争が多く(12名)事前と事後でも同数だった。事前で共通していた、協力・世界は事後では想起されなくなり、差別・普通・家族が協力者間で共通していた。障害のテーマで共通する想起が多く見られ、事前事後でも共通していたのは、教職授業の受講が共有の体験となり障害理解が共に深まったと考えられる。平和のテーマでは想起数自体が少なく、戦争を除けば共通性は乏しい。平和と障害の関連も具体像をもって認識されていないことを示唆している。

Table 1

障害のテーマで共通した主な想起項目と人数

pre	特別	学校	大変	福祉	バリアフリー	いじめ
8	7	5	4	3	3	3
post	学校	差別	バリアフリー	社会	教育	いじめ
6	6	5	5	4	3	3

テーマと想起項目との距離で、1から3を近接とまとめ、4を中間、5から7を遠隔としてまとめ、正負評定(+△-)による分類をした(Table 2)。障害のテーマでの近接距離で、事前で△評定が多かったが事後で+評定が有意に増えた($\chi^2(2)=9.275, p<.01$)。平和のテーマでは、事前と事後で共に近接距離で+評定が多く、時期による変化は見られなかった。

Table 2

テーマと時期ごとの項目距離と正負評定数

		pre			post			
		+	△	-	+	△	-	
「障害」	近接	12	30	22	26	17	17	
	中間	7	6	3	2	4	7	
	遠隔	3	8	13	6	8	6	
	「平和」	pre	+	△	-	post	+	△
「平和」	近接	39	10	13	31	14	16	
	中間	2	8	2	6	6	2	
	遠隔	2	9	9	1	10	8	

近接距離で障害の+評定が事後に増えたのは、障害に対するポジティブな受け止めが定着したと考えてよい。一方で平和には、顕著な評定変化はなかった。社会的な弱者の生存と直結する平和を意識させるような共有できる体験が乏しかったことを示している。

ただし、事後調査で障害のテーマに対して平和を想起した協力者がいたので、障害と平和の関連を意識化できる可能性を確認できた。日常的な実践で、社会的弱者から構想する平和を定着させ得るのである。

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 —職種ごとの振り返りによる学習効果についての検討—

○荊木まき子 (就実大学)
門原眞佐子# (就実大学)

平野貴大 (社会福祉法人 ニライカナイ)
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、振り返りの効果

問題と目的

本研究は教員・養護教諭・公認心理師・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, 2025)を高める職種での振り返りの効果検証を目的とする。

方 法

授業の実施時期 2024年11~12月(90分授業×4回)
受講生及び研究協力者 A 大学教員養成課程4年生15(14)名, 3年生(6)名, 養護教諭養成課程4年生(3)名, 公認心理師養成課程3年生4(3)名, B 大学社会福祉士養成課程3年生12(9)名, C 大学養護教諭養成課程15名が参加したが, 調査はA・B大学のみを行い, 4回目までの記述がみられた人(数字)のみを調査対象とした。
授業構成 1回は各大学での対面のチーム学校についての講義, 職種紹介準備, 2回目は職種紹介, 同日に3回目として事例検討を4職種合同Zoom会議(各班6・7名:各職種0~3名)を行った後に班内で振り返り, 4回に対面での各職種による振り返りを行った。
調査内容 1回授業前(事前), 2~4回後に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に関しExcel, formにて自由記述を求めた。
分析方法 MAXQDAより, 帰納的主題カテゴリを作成し, 全体の概要確認および3・4回後間の変化を比較した。
倫理的配慮 就実大学: 2024-17, 創価大学: 2024056, 沖縄大学: 2024-08の承認を得た。

結果と考察

各養成, 回毎のコンピテンシーの特徴を下記に示す。
教員養成 ①事前は当事者(子ども・養育者)を知る, 3・4回後が傾聴と他職種連携による当事者支援, ②事前は自職種理解が2・3回後は他職種理解, 4回後は全職種理解, ③事前~3回後は他職種と対話が4回後は対話技能の模索, ④事前は情報共有が2・3回後は他職種理解, 4回後は支援体制構築, ⑤事前の課題事例の検討が2~4回後は多職種支援の可能性, ⑥事前の連携課題が2・3回後は自職種理解, 4回後が情報交流の場の設置であった。
養護教諭養成 ①事前は当事者に寄り添う, 2・3回後

は傾聴や寄り添う, 4回後は他職種連携支援, ②事前は心身理解, 2・3回後は保健室の職務範囲, 4回後は情報集約の意識, ③事前は情報共有, 2・3回後は自他職種の尊重, 4回後は職種間の対話重視, ④事前はチーム意識や密な共有, 2・3回後は情報共有の工夫, 4回後は情報集約や支援体制構築, ⑤事前は多職種支援課題, 2・3回後は自職種の職務範囲, 4回後は多職種支援の可能性と限界, ⑥事前~3回後は自他職種の理解不足が課題, 4回後は協働の研修や役割分担がみられた。

公認心理師養成 ①事前は当事者への傾聴, 3回後は他職種連携での支援, 4回後は当事者理解や環境分析, ②事前は自職種理解, 2~4回後は他職種理解, ③事前は他職種への接近, 2・3回後は関係性の模索, 4回後は他職種理解, ④事前は情報共有, 2・3回後は情報・目標共有, 4回後は主体的発信, ⑤事前は多職種との模索, 2・3回後は当事者との関わり, 4回後は多職種支援の可能性と課題, ⑥事前~3回後は多職種との課題模索, 4回後は教員の認識不足とその対応であった。

社会福祉士養成 ①事前は当事者への傾聴や理解, 2・3回後は当事者背景の理解, 4回後は当事者の尊重, ②事前は自職種理解のみ, 2回後は多職種理解, 3・4回後はより深い自職種理解, ③事前は多様な視点取得, 2・3回後は多職種との関係模索, 4回後は多職種との対話の模索, ④事前は対話や支援体制の構築, 2・3回後は自他職種理解, 4回後はチームとしての意識, ⑤事前は多職種支援の可能性や当事者との課題, 2・3回後は職種間の意見の相違による調整と支援の可能性, 4回後は職種の可能性と当事者との関わり, ⑥事前は職種間の意識のズレを懸念より, 2・3回後は自他職種理解の不足, 4回後は他職種理解の必要性が示唆された。

以上, ①3・4回とも他職種連携による当事者支援や理解, 尊重, ②3回後の他職種理解から4回後の深い自他職種理解, ③3回後の関係性模索から4回後の協働の対話技能の模索や理解, ④3回後の職種理解上の情報共有から4回後の主体的発信やチーム意識・支援体制構築, ⑤3回後の自他職種や当事者との関わりからの模索から4回後の多職種支援の可能性と限界を理解, ⑥3回後の職種間理解や関係性の模索から4回後の情報交流の場や協働関連研修の必要性といった変化がみられ, 自職種での振り返りによる協働上の可能性や限界, 協働的課題解決の模索が促進されたと考えられた。

付 記

本研究は科学研究費(22K02618)の助成を受けた。

「教育心理学」に関するシラバス分析 —学校現場に対応できる教員養成の検討 (1)—

○瀧 光彦 (元東京学芸大学)

茂呂輝夫 (大和大学)

キーワード：教育心理学, シラバス, 教員養成

はじめに

近年の不登校数増加は憂慮すべき重大な問題である。それゆえ、教員としての基礎的な知識や教養、態度を身につけることが期待されている。併せて、教育心理学をしっかりと学び、さまざまな困難を抱えている子どもたちに対し、教員として真正面から向き合い、しっかりと支えていく姿勢が期待されている部分も多いと推察できる。そこで、各大学の教育心理学のシラバスを調査し、全体的にどのような傾向があるのか把握し、学校現場に向けた教員養成にふさわしい内容となっているのか検討することを目的とした。

調査概要

各大学ホームページの教育心理学シラバスから、目的(概要)の部分抽出し、この項目を本研究の対象データとした。95 大学のデータを収集した。なお、1つの大学で複数の学部があり、違う内容で展開されている場合はその両方を、同じ場合は1つだけ採用した。収集した期間は、2024 年7月から9月である。

本研究では、収集したデータを分析ソフト KH Coder (樋口, 2020) を用いてテキストマイニングによる分析を行った。

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

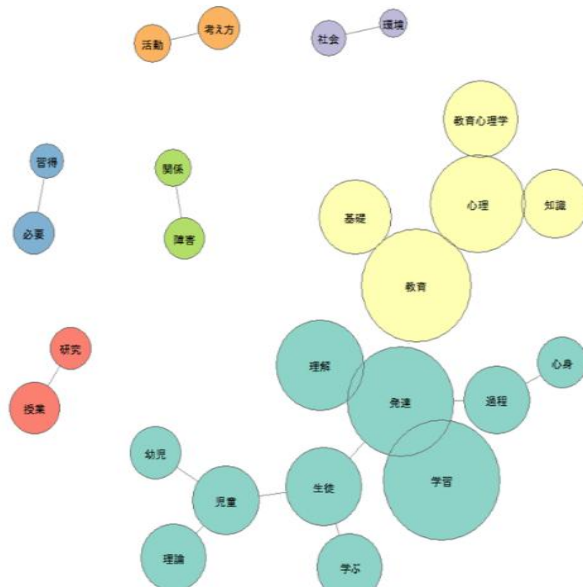
抽出語	頻度	抽出語	頻度
学習	181	過程	57
教育	160	学ぶ	56
発達	150	理論	56
心理	118	学校	49
理解	101	指導	49
生徒	76	実践	49
教育心理学	73	問題	35
基礎	69	幼児	34
知識	59	授業	33
児童	58	心身	32

次に、共起ネットワーク分析 (Figure 1) を行った。7つのグループに分類され、大きなまとまりが2つ、小さなまとまりが5つ見られた。中央上の大きなグループ (5 項目) からは「教育心理学は教育の分野にお

ける心理的な基礎知識を学ぶ」ということがうかがわれる。その下の大きいまとまりからは「幼児、児童、生徒の発達や学習の過程について理論的に学び、子どもたちの心身の成長過程を理解する」ことが示唆されている。この2つの大きなまとまりを囲むように、「環境—社会」、「活動—考え方」、「関係—障害」、「習得—必要」、「研究—授業」の5つの小さなまとまりが見られた。

Figure 1

共起ネットワーク分析結果



考察

教育心理学のシラバス分析から、教師の積極的な関わり、指導と評価、教育心理学の中心要素である学習や発達の領域の理解を深めることなどの重要性が明らかとなった。また、今後の教師のあり方、若手教員が身につけていくべき方向性が提示され、教育心理学シラバスの全体的な妥当性が示されたとも理解できる。

今後の展望

今後は、今回の分析で明らかとなった教師の積極的な関わりについて、現代の子どもたちやその保護者のニーズや実態に応じて、対応していくことが有効であると考えられる。

「教育心理学」に関するシラバス分析 —学校現場に対応できる教員養成の検討 (2) —

○茂呂輝夫 (大和大学)

瀧 光彦 (元東京学芸大学)

キーワード：教育心理学，テキストマイニング，KH コーダー

はじめに

近年，児童生徒の不登校，いじめ，暴力行為，自殺などが増加している。コロナ禍を経て学校現場はかなり危機的な状況にある。それゆえ，子どもたちの教育を担う教員の育成は重要視されている。いかに教員養成をしていくかが，今後の子どもたちの健全育成につながっているとも考えられる。

そこで，各大学の教職課程科目の1つである教育心理学のシラバスを調査し，全体的にどのような傾向があるのか把握し，コロナ禍を経た教員養成にふさわしい内容となっているか検討することを目的とした。

調査概要

各大学ホームページの教育心理学シラバスから，目的 (概要) の部分を抽出し，この項目を本研究の対象データとした。のべ 95 大学のデータを収集した。なお，1 つの大学で複数の学部があり，違う内容で展開されている場合はその両方を，同じ場合は1つだけ採用した。収集した期間は，2024年7月から9月である。

本研究では，収集したデータを分析ソフト KH Coder (樋口，2020) を用いてテキストマイニングによる分析を行った。

結果

自己組織化マップは，データ入力により，徐々に類似性の高い集団ができる分析手法である。その類似度によって，マップ上にデータを近い位置に配置し，データが視覚的に理解できるようになる。

ここでは，教育心理学シラバスは以下の6つのまとまりに分類された。

- ①教育心理学は，認知などの心理面，教育実践のあり方，授業研究などから知見を得る。
- ②子どもたちの学校現場から課題を見つけ，その教育問題を検討していく。
- ③青年期の発達は，その目標や内容を自分で対処したり，確認したりする。
- ④子どもの心身の障害に対しては，その理論や発達過程に基づいて支援していく。
- ⑤教師の教育実践に対する評価は，適切な方法で解説していく。
- ⑥目指す修得すべき知識は，学習，集団，社会などの概念である。

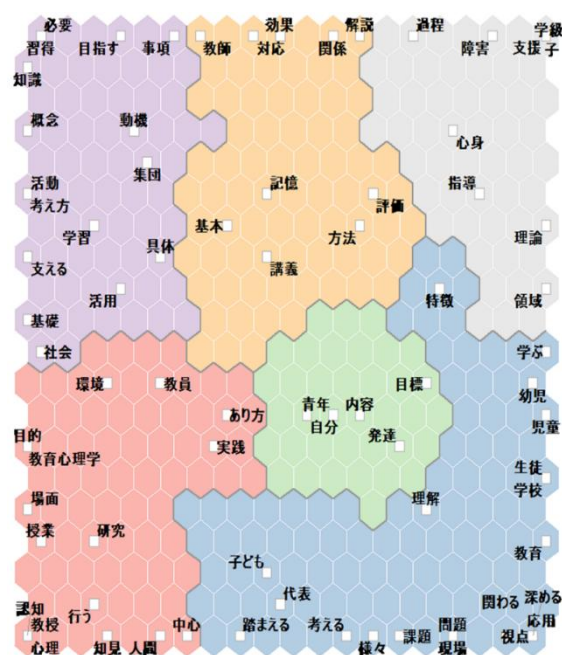
考察

この②のまとまりからは「現場，問題，課題，教育，特徴，理解」などから学校現場での問題把握の必要性が理解できる。さらに，「考える，踏まえる，関わる，深める，学ぶ，応用」などの語から積極的な教師の姿勢がうかがわれる。このことから，冷静な目で学校の

問題を明らかにし，教師が自らその問題解決に積極的に関わっていく姿勢が期待されていることが示唆された。これらは，教員を目指す学生にとって非常に重要であり，今後の有効な指標となるであろう。

以上の分析結果から，教師の積極的な関わり，指導と評価の重要性，教育心理学の学習や発達領域の理解を深めることの重要性が明らかとなった。

Figure 1
教育心理学シラバスの自己組織化マップ



今後の展望

教師の関わりは，現代の子どもたちやその保護者のニーズや実態に応じて対応されるべきである。特に，新採教員が対応していくにはかなりの労力が必要と予測される。それゆえ，現代の教育問題に特化した大学での授業が期待される。常に，教育現場や家庭の実態に目を向けて，教師となった時に有効な対処ができるように，学生のレディネスを高める大学での事前指導が効果的であると考えられる。また，教育心理学は大学の教職課程科目の必修単位である。その授業をとおして様々な問題を抱える子どもたちに適切なアプローチを検討することは，教員となる上で非常に有効な方策であろう。

感情理解におけるマスク非着用者と着用者に対する着目の差異

○森田健宏 (関西外国語大学)
吉田佐治子 (摂南大学)

田爪宏二 (京都教育大学)

キーワード：マスク着用・非着用，感情理解，教育相談

問題と目的

コロナ禍による様々な規制が緩和された現在にあっても、学校においては多くの児童生徒がマスクを着用し続けている実態が確認できる。筆者らは、コロナ下の時期から現在にかけて、児童生徒及び教師相互の感情理解のあり方について、教育相談に資することを目的とした一連の調査研究を行ってきた。本研究では、教師を志す大学生を対象に、コロナ終息期において増加したマスク非着用者の感情理解のしやすさと、コロナ下におけるマスク着用者の感情理解のポイントとの関連について検討した。

方 法

調査参加者

教員養成大学及び教職大学院生に質問紙調査を行い、以下の調査項目に回答した 125 名を分析対象とした。

対象者への倫理的配慮として、研究目的や情報の取扱い等の説明を行い、同意を得た上で調査を実施した。

調査項目

設問 1. マスク非着用者の感情理解のしやすさ コロナ終息期における、マスク着用時と比べたマスク非着用者の感情理解のしやすさを 3 件法で質問した。

設問 2. マスク非着用者の感情を理解するポイント マスク非着用者の感情理解がしやすくなったポイントについて、Table 1 の項目の中から複数選択を求めた。

設問 3. コロナ下におけるマスク着用者の感情理解のポイント 設問 2 と同様の項目で複数選択を求めた。

結 果

マスク非着用者の感情理解のしやすさの規定因

コロナ終息期におけるマスク非着用者の感情理解のしやすさ(設問 1)について、選択率は「1. マスク着用者と変わりはない(16.8%)」、「2. 少しわかりやすくなった(24.0%)」、「3. とても理解しやすくなった(59.2%)」であった。これを目標変数(順位尺度)とし、ロジスティック回帰分析を用いて、設問 2, 3 ごとに感情理解のポイントの各項目を投入し、説明変数を選択した。

その結果、設問 2 においては決定係数が有意であり($R^2 = .261, p < .05$)、マスク着用者の「a. 目の表情」に注目している者ほどマスク非着用者の感情理解がしやすくなったと感じており、マスク着用者の「d. 口調」と「e. 顔全体」に注目している者ほどマスク非着用者の感情理解のしやすさは向上しないことが示唆された。

設問 3 においては有意な説明変数は得られなかった。

マスク着用者と非着用者の感情理解のポイントの比較

マスク着用者、非着用者における、感情理解のポイントとして選択された項目(複数選択)の割合を Table 1 に示す。感情理解のポイントごとに、マスク着用者における選択の有無を期待度数、マスク非着用者におけるそれを観測度数とした直接確率計算により、両者の選択率の差異を比較した。なお、設問 1 において「マスク着用者と変わりはない」を選択した者は($N=21$)は設問 2 に回答していないため、分析から除いた。

その結果、「a. 目の表情」「b. 視線の合い方」「d. 口調」「f. うなずき」「g. 身振り手振り」については、マスク着用者の感情理解のポイントとしての選択が、マスク非着用者のそれを上回っていた。他方で、「e. 顔全体を見て」「l. マスクの形状/口元の様子」については、マスク着用者の感情理解のポイントとしての選択が、マスク非着用者それを下回っていた。

Table 1

マスク着用者とマスク非着用者の感情理解のポイントの比較

	感情理解のポイント	
	マスク着用者	マスク非着用者
a. 目の表情	93 (89.4)	> 40 (38.5) **
b. 視線の合い方	38 (36.5)	> 22 (21.2) **
c. 声の大きさ	38 (36.5)	> 31 (29.8)
d. 口調	49 (47.1)	> 25 (24.0) **
e. 顔全体を見て	23 (22.1)	< 91 (87.5) **
f. うなずき	42 (40.4)	> 20 (19.2) **
g. 身振り手振り	39 (37.5)	> 16 (15.4) **
h. 距離感	15 (14.4)	14 (13.5)
i. 圧の感じ方	10 (9.6)	6 (5.8)
j. 発話のタイミング	7 (6.7)	10 (9.6)
k. 反応の頻度	14 (13.5)	12 (11.5)
l. (着用)マスクの形状 (非着用)口元の様子	10 (9.6)	< 29 (27.9) **
m. その他	1 (1.0)	1 (1.0)

数値は選択数(括弧内は回答者数($N=104$))における割合。** $p < .01$

考 察

結果 1 から、マスク着用者の感情理解において目の表情に注目していた者は、相手がマスクを外し、他の要素が加わることで感情理解が容易になることが示唆された。一方で、口調や顔全体から感情理解を試みていた者は、相手がマスク非着用であっても感情理解の容易さは変わらなかったことが窺われた。また結果 2 より、相手がマスク非着用となることで、口元の情報が得られるとともに顔全体を統合することで感情理解が容易になったと思われる。

付 記 本研究は JSPS 科研費 JP24K06013 の助成を受けた。

小学生の友人関係ネットワークにおけるソーシャルスキルの機能

○福住紀明 (高知大学)
藤原和政 (兵庫教育大学)

村上達也 (立正大学)
西村多久磨 (東京理科大学)

キーワード：ネットワーク分析, ソーシャルスキル, 小学生

問題と目的

児童の友人関係や学校適応において、ソーシャルスキルは重要な役割を果たす。例えば、対人関係のマナーや相手への気遣いを表す「配慮のスキル」や能動的に友人とかかわる「かかわりのスキル」は、実際の教育実践でもその育成が重視されている (e.g., 藤原他, 2021; 河村, 2001)。しかし、これらのスキルが学級内の友人関係ネットワークにおいてどのような機能を果たしているのかは、十分に検討されてこなかった。

これまで、我が国のソーシャルスキル研究では、ソーシャルスキルと学校適応などの個人内および個人間変数との関連に注目したものが多く、学級内での関係構造や社会的文脈を踏まえた検討は限定的であった。海外においても同様の傾向であったが、2000 年代以降、ネットワーク科学の発展に伴い、学級内の社会的関係性を人間関係ネットワークの構造的特性とあわせて検討する研究が進められている (e.g., Gest et al., 2001)。このような視点は、ソーシャルスキルによって、児童がネットワーク内で異なる社会的役割を果たしている可能性を示唆している。

そこで本研究では、小学生を対象にソーシャルスキル (配慮のスキルとかかわりのスキル) と友人関係ネットワークにおける中心性指標 (入次数中心性, 出次数中心性, 媒介中心性) との関連を検討する。これにより、ソーシャルスキルごとにネットワーク内での社会的機能の違いを明らかにし、学級内での個別支援や学級づくりに資する基礎的知見の提供を目的とする。

方法

調査対象者

小学 4~6 年生 199 名を対象に、ソーシャルスキルと友達関係についての質問紙調査を実施した。

調査内容

ソーシャルスキルは、河村 (2001) の配慮のスキルとかかわりのスキルで構成された尺度により測定した。友人関係については「一緒に話したり遊んだりする相手」を 3 人まで挙げてもらい、その情報をもとに学級内の友人関係ネットワークを構築した (Figure 1)。各児童の入次数中心性, 出次数中心性, 媒介中心性を算出し、それぞれ標準化した得点を求めた。なお、学校長及び学級担任の許可を得た上で研究を実施した。

結果と考察

ソーシャルスキルとネットワーク指標の関連について、配慮のスキルとかかわりのスキルを互いに統制

して偏相関係数の結果を示した (Table 1)。配慮のスキルについては、媒介中心性との間に正の偏相関係が確認された ($pr = .15, p = .048$)。かかわりのスキルは出次数中心性 ($pr = .18, p = .016$) と正の偏相関係が確認された。

配慮のスキルは、ネットワーク内では異なる児童間をつなぐ媒介的な機能と関連しており、ネットワーク全体の構造的な連結性を高める役割を担っている可能性が示唆される。一方、かかわりのスキルは、ネットワーク内に新たなつながりを生み出す関係の生成や拡張の機能を有している可能性がある。これらの結果から、ソーシャルスキルがネットワーク構造に関与する社会的機能として作用する可能性が明らかにされた。今後は個別支援や学級づくりにおいて、児童のスキルとネットワーク上の位置づけをふまえた支援の在り方を検討していく必要がある。

Figure 1

友人関係ネットワークの例 (ノードは媒介中心性)



Table 1

ソーシャルスキルとネットワーク指標との偏相関係数

	<i>pr</i>	<i>p</i>	95%CI
配慮のスキル			
入次数中心性	.05	.499	[-.10, .20]
出次数中心性	.04	.551	[-.11, .19]
媒介中心性	.15	.048	[.00, .29]
かかわりのスキル			
入次数中心性	.11	.164	[-.04, .25]
出次数中心性	.18	.016	[.03, .32]
媒介中心性	.09	.213	[-.05, .24]

注1) CI = confidence interval

付記

本研究は JSPS 科研費 24K06474 の助成を受けた。

新任教員に対する学級経営コンサルテーションの効果と課題

○前田美穂 (関西福祉科学大学)

井口武俊 (共立女子大学)

キーワード: コンサルテーション, 学級経営, 新任教員

問題と目的

近年, 新任教員の学級経営に対する不安や困難感が深刻化しており, 支援的介入の必要性が高まっている。とりわけ, 学級内の関係性を客観的に把握し指導方針を再考する機会の少なさは, 児童の問題の見落としや対応の偏りにつながる可能性がある。本研究では, 新規採用小学校教諭に対する学級経営コンサルテーションを実施し, 新任教員にどのような認知的影響を与えるのかを明らかにすることで, 学級経営コンサルテーションの効果と課題を検討することを目的とした。

方法

調査協力者

都内の小学校に勤務する新規採用教諭 1 名 (A 氏)

調査方法

学級経営コンサルテーションとして, 客観的な指標 (Q-U) に基づいた SEL プログラムの提案を行った。コンサルテーション後に, 倫理的配慮のもと A 氏に半構造化面接を行い, 学級経営に対する A 氏の考えや思いを質的統合法 (KJ 法) にて分析した。分析手順は, ラベル作成, グループ編成, 図解作成, 図解の叙述化の順に行った。ラベル作成では, 逐語録を一つの意味ごとに区切り, できるだけ元の表現を残して要約し, 元ラベルを作成した。次に, 元ラベルを一面に並べ, 意味の類似性に着目して, 2~3枚集めてグループ編成し, 集まったラベル全体の内容を表現する表札ラベルを作成した。同様の作業を繰り返し行いながら抽象度をあげ, ラベルの枚数が 5~7枚になった時点で, それらを最終ラベルとした。

結果と考察

A 氏は, 学級経営コンサルテーションを通して, 仲がいいクラスの雰囲気や児童と教師の関係の近さがある中にも規律が乱れている部分があることや, やんちゃな男子児童に目がいきがちで女子児童の不満が見えていない自分の盲点に気づいていた。また, これらの気づきから, 学級の規律や女子児童の表情の観察を大切にしよう意識していた。さらに, クラス全体像や児童個々の実態, 自身の学級経営のあり方を客観的に把握できたことに関して肯定的に受け取っていた。一方で, プログラムや自身の学級経営が客観的に評価さ

れることへの抵抗感を語っていた (Table 1)。

Table 1

元ラベル例 (語ったエピソードを象徴するラベルを抜粋)

019	点で出るじゃないですか。クラスの子たちの位置が。クラスの全体像として分かったという感じ。客観的なポツポツでこういう状態なんだと分かった。
025	学級の雰囲気は仲いいし教師とも関係が近いけど, ちょっと規律が乱れている部分があるみたいなのが最初の結果で。最終的にも同じような感じで。普段, 男子とかやんちゃな子たちに目が行くけど, ちゃんとしている女子達とかが不満に思っていたり満足できていないのがすごい見えたので, もう少し規律に厳しくしたり, そういう女子たちの表情をよく見ようと意識した。
004	個人個人のアプローチも, この子はこういうところを気を付けなければいけないんだっていうのは, その Q-U の結果を見て考えたりもした。
005	要支援にいる子とか, 特に何をしなきゃいけないとかいう項目で, どこをマイナス的に捉えているかを見て, あーこの子は, こういうところ気にしてるんだなと分かった。
002	私は初任なので結果に対して何か思ったりとかなくて, 素直にこういう状況なんだと受け入れられたけど。初任じゃない先生だと, 結構なんかこう。あれが全てじゃないと思うので。でも客観的にすごく評価されている気はすると思った。
030	常に評価されるじゃないですか。教員なのにか教員なんだからとか。だから, これ以上いいじゃんって思う辛い方もいらっしゃるのかなって思います。

本研究結果から, 客観的なフィードバックを通じて学級経営における視野の広がりや視点の変容がみられたことと同時に, A 氏のように経験年数が浅い教員にとっては, 評価されることへの抵抗感とその受容を妨げることが浮き彫りになった。

以上のことから, 新規採用小学校教諭への学級経営コンサルテーションが効果的に機能するためには, まず関係性の安心感の確保が不可欠であることが示唆された。今後は, 複数事例における比較やコンサルテーションがより効果的に機能する条件を検討する。

引用文献

- 山浦晴男 (2021). 質的統合法入門 考え方と手順 第 1 版 医学書院
 河村茂雄 (1998). たのしい学校生活を送るためのアンケート「Q-U」実施・解釈ハンドブック (小学校編) 図書文化
 岩澤一美 (監修) (2014). クラスが変わる! 子どものソーシャルスキル指導法 株式会社ナツメ社

小中学校で不登校を経験した生徒の予後と保護者の関わり

南 雅則 (びわこ学院大学)

キーワード：不登校，中学生，保護者

問題と目的

文部科学省 (2024) によれば、小・中・高等学校における不登校の児童生徒 (以下、「不登校生徒」と表記する) が、前年度に比べて増加したことが報告されている。また、不登校生徒に関する追跡調査研究会 (2014) によれば、休み始めの時期は中学 2 年生と 3 年生の割合が突出して多いことが報告されている、しかし、その一方で小中学校における不登校の初出学年に関係なく、「義務教育を終え、高校などに進学するタイミング」で、学校復帰した生徒が最も多い (八尋, 2016) ことが報告されている。

不登校の背景要因となぜこのタイミングで学校復帰や進路選択を考えるのか、また、そこにどのようなメカニズムが働いているのかについて検討することは、不登校生徒の進路支援を考える上で重要である。

そこで本研究では、中学 3 年生の時期における進路決定のプロセスと不登校状態の改善・回復との関連を検討し、不登校生徒の進路選択に向けた行動とその関連要因について検討を行った。

方 法

調査参加者

調査会社を通じた研究協力依頼について回答への協力が得られた中学校卒業までに 3 カ月以上の欠席があった 15 歳～25 歳までの不登校経験者 94 名 (男性 18 名、女性 76 名) と子どもが不登校を経験した保護者 48 名 (男性 33 名、女性 15 名)。なお、本研究では研究参加者の不登校経験者と保護者について、同一家族の親子関係を想定していない。

調査時期

2025 年 4 月

調査内容

不登校経験者への質問内容 ①不登校の時期と様子 7 項目、②卒業後の進路とそれを考え始めた時期と様子 12 項目、③中学校卒業後の進路を最初に考えたきっかけと進路選択の行動について 7 項目

保護者への質問内容 ①不登校の時期の関わり方と子どもの様子 29 項目、②進路情報を伝えたときの子どもの反応とそれに対する保護者の対応 28 項目、③子どもが進路のことを話すようになった時期と保護者から見たきっかけなど 10 項目

倫理的配慮

調査に先立ち、研究代表者の所属する研究機関の研究倫理審査委員会の審査を受けた。

結果と考察

不登校経験者に対して、進路のことを考え始めた時期 (中 2 の 3 学期、中 3 の 1～3 学期) と学校との関わり (プリントなどを見ていた等) を検討したところ、統計的に有意差はなかったが小～中程度の効果量が得られた。中学 2 年生の 3 学期に考えるようになった生徒では時々見ていた割合がやや多かったが、中学 3 年生の 3 学期に考えるようになった生徒についてはほとんど見ない割合がやや多かった ($\chi^2(9)=10.709, p=.296, V=.227$)。また、中学校卒業後の進路を考えるにあたり、友だちとの関わりを検討したところ、卒業後に実際に取った進路 (進学せず、進学、進学後に休学・退学) の違いによる差は見られず ($\chi^2(2)=3.162, p=.206, V=.183$)、友だちとの関わりと卒業後の進路には関連がみられなかった。しかし、高校の説明会に参加したり、自分で進学先を決定したかとの関連については有意な差が見られ (高校の説明会 $\chi^2(2)=13.875, p=.001, V=.384$; 自分で決定 $\chi^2(2)=28.352, p<.001, V=.549$)、説明会に行くなどの進路選択行動や、進学先を自分で決めた生徒の方が進学し、高校生活が継続されていたことが示唆された。

子どもが不登校を経験した保護者に対して、先行研究をもとに策定された不登校の時期の関わり方 (29 項目) について因子分析 (主因子法・プロマックス回転) を行った。その結果、保護者の対応は、子どもに寄り添う受容的で信頼関係を重視する関わりである「受容的・関係重視型対応」(第 1 因子, $\alpha=.87$) と保護者の何とかしたいという気持ちが反映され、子どもの行動の変容を促すための介入的な関わりである「介入的・課題対処型対応」(第 2 因子, $\alpha=.74$) の 2 つの傾向に分類された。保護者の対応が中学校卒業後の進路に及ぼす効果を検討したところ、「介入的・課題対処型対応」よりも「受容的・関係重視型対応」の方が進学した割合が高かった。

引用文献

不登校生徒に関する追跡調査研究会 (2014). 不登校に関する実態調査 平成 18 年度不登校生徒に関する追跡調査報告書
文部科学省 (2024). 令和 5 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
八尋茂樹 (2016). 不登校児童生徒の学校復帰と不登校初出学年および相談時期の関係性 新見公立大学紀要, 37, 155-159.

説明文の標識化は学生相談機関への援助要請意図を高めるか？ —構造方略使用傾向に着目して—

○原 千尋 (立命館大学大学院)
亀井隆幸 (立命館大学)

山本博樹 (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、標識化、援助要請意図

問題と目的

心理的問題を抱える人と相談機関の利用者割合の間に生じている大きな乖離はサービスギャップと呼ばれる (Stefl & Prosperi, 1985)。杉江他 (2022) によると、95%以上の大学で学生相談機関が設置されているものの、学生来談率は 5%を下回っている。多くの学生が悩みを抱えながらも援助要請行動を起こしていないと考えられ、こうしたサービスギャップの解消は喫緊の課題となっている。その中で、学生相談機関が提示するチラシ内の説明文に、学生の援助要請を促進する役割が期待されている。原他 (2024) は、説明文への読解意欲の向上と見出しを用いた標識化による分かりやすい説明文構成が合わさることで援助要請意図が促進される可能性を示唆した。一方、標識化効果の境界条件を検討した山本他 (2018) は、構造方略 (説明文に対応した最上位構造を同定しそれを活用して文間の内的関係を構築する方略) を獲得済みで、かつ、当該方略の使用傾向が低い産出欠如者に、顕著に標識化効果が発現することを示している。この境界条件を踏まえ、本研究では大学生の読み手の構造方略使用傾向により、学生相談機関の提示する説明文における標識化効果 (標識化による読解意欲や援助要請意図の促進) の影響プロセスがどのように異なるかを検討することを目的とした。

仮説 山本他 (2018) より、大学生において、標識化効果は構造方略が産出欠如水準にある構造方略使用傾向下位群で見られ、自発的方略使用水準にある上位群では見られない。そして、両者の移行段階にあたる平均群では、対象サンプル全体の方略獲得水準によっていずれかの結果が予測される。

方法

実験参加者 大学生 98 名 (男性 32 名, 女性 64 名, その他 2 名) が参加した。データに欠損のあった 1 名を除外し、計 97 名をランダムに A (41 名), B (56 名) の 2 グループに分類した。

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、標識化の有無を操作することで 2 種類作成した。標識化には「自分らしい学生生活を送るために」、「『考える』時間」、「学生サポートルームで出来ること」という言葉を用いた。

手続き 年齢や性別、悩みの有無と学生相談機関の利用経験について回答を求めた後、構造方略使用傾向について評定を求めた。この際、山本他 (2018) に基づき、犬塚 (2002) の読解方略尺度のうち構造方略に関する質問 7 項目を用いた。次に、2 秒間説明文を提示し、その直後に読解意欲について評定を求めた。さらに、先程と同じ説明文を時間の制限なく再度提示しながら、理解度及び援助要請意図について評定を求めた。援助要請意図の評定には木村・水野 (2012) の学生相談に対する被援助志向性尺度を用いた。最後に、2 グループの等質性を測る質問 3 項目 (日本語の語彙量, 空間認知能力, 説明文の内容に関する知識) について評定を求めた。なお、グループ A には標識化なし, グループ B には標識化ありの説明文を提示した。

結果と考察

等質性の検定 グループ分けの等質性を検討するため、各グループの評定平均値について t 検定を行った。全ての質問項目においてグループ間に有意差はなく ($t(93)=0.10$; $t(88)=0.94$; $t(83)=0.62$, いずれも $p > .10$), 等質性が示された。

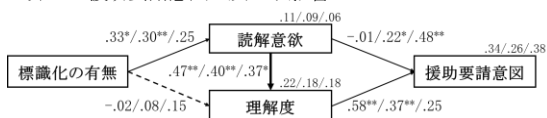
構造方略使用傾向による群分け 全実験参加者の構造方略使用傾向の評定平均値を算出し、全体の平均値 (3.37 ± 0.5 SD (± 0.48)) を基準に下位群 (32 名), 平均群 (34 名), 上位群 (31 名) の 3 群に分類した。

構造方略使用傾向ごとの影響プロセス 群ごとの、標識化が読解意欲や援助要請意図に与える影響プロセスを明らかにするため、Figure 1 のモデルを構築して多母集団同時分析を行った。適合度指標は Table 1 の通りであり、モデルは十分に適合していると判断した (小塩, 2023)。多母集団同時分析の結果、構造方略使用傾向の下位群と平均群では、標識化が読解意欲を介して理解度を高め、その理解度の高さが援助要請意図を高めるという影響プロセスが示された。一方で、上位群においては、標識化の有無が読解意欲ないし理解度に及ぼす有意な影響は認められなかった。

Figure 1 に示した結果から、見出しを用いた標識化による読解意欲や援助要請意図の促進は基本的に有効であり、本研究では下位群と平均群の 2 群でこの標識化効果を確認できた。構造方略使用傾向が平均 +0.5SD 以上の水準にある上位群のみ、標識化効果が顕著ではなくなった。総合すると、下位群と上位群の結果は仮説通りになっていた。そして、大学生で標識化効果が発現するか否かの境界は、今回は平均群と上位群の中間にあったと考えられる。自ら文章の最上位構造を捉え円滑に読解を進めるといった方略が一定以上身につけていれば、内容を簡潔に示す見出しがない文章に出会っても、読解に困難を感じにくくなる。このため、上位群では、標識化の有無と読解意欲との関連は弱まったと解釈できる。

Figure 1

構造方略使用傾向の各群において標識化が読解意欲と理解度を介して援助要請意図に及ぼす影響プロセス



注 1) パス係数は標準化推定値。** $p < .01$, * $p < .05$.

注 2) 数値は、下位群/平均群/上位群。すべての群で有意なパスを太線, すべての群で非有意なパスを破線, その他を細線で示した。

Table 1

適合度指標

χ^2 (df = 3)	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA	AIC	
3.223	$p = .359$.990	.902	.971	.998	.022	57.223

大学生における踊りの相互説明が運動学習と運動有能感 ならびに学校適応感に及ぼす影響 —運動有能感の高低による影響過程の差に着目して—

○利岡実佑 (立命館大学大学院)
亀井隆幸 (立命館大学)

山本博樹 (立命館大学)

キーワード：相互説明，運動学習成績，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ていない(酒井他, 2021)。利岡他(2024)は、踊りの学習で運動学習成績や運動有能感を促す支援とし、「説明の主題」発話(深谷他, 2016)を伴った相互説明が有効な可能性を示唆している。本研究では運動有能感の測定を、a) 研究参加前と、b) 踊りの相互説明の前後に実施した。その上で、研究参加前の運動有能感の低群と高群をペアにし、相互説明が運動学習成績や運動有能感、学校適応感に及ぼす影響を検討した。基本的には、研究参加前の運動有能感が低い者ほど、相互説明後に運動学習成績や運動有能感が大きく向上すると考える。また、一般に運動学習に関連があると考えられる指標として、学校適応感尺度(山田他, 2018)を併用した。〈仮説1〉運動有能感低群は高群に比べ、相互説明後の運動学習成績、運動有能感、学校適応感が向上するだろう。〈仮説2〉運動有能感低群と高群ともに、相互説明時の「説明の主題」発話が、相互説明後の運動学習成績と運動有能感を高め、これらの成績向上を介して学校適応感を高めるだろう。

方法

参加者 大学生の「よさこい」経験者54名(平均経験年数:半年~3年)で、研究参加前に実施した運動有能感尺度の得点により低群27名(平均19.48歳, 女性:17名, 男性:10名)と高群27名(平均19.41歳, 女性:19名, 男性:8名)に分けられた。

手続き 利岡他(2024)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 15秒間の動作系列動画を5分間提示し、動作系列を覚えて踊ってもらい、動画を撮影した。そして、チェックリストで再生動作数(正確な動作の合計値)と再生連得点(正確な動作が連続した数値の合計値)(山本他, 2018)を求めた。また、運動有能感尺度(藤田他, 2010)、学校適応感尺度(大久保, 2005)を5件法で実施した。その後、深谷他(2016)を参考にした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)の説明書を配布し、説明・教示を行った。

相互説明 低群と高群の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分間相互説明を行わせた。相互説明の様子を参加者の了承を得て録画し、深谷他(2016)の7つの発話カテゴリーに従い当該発話をコード化し、生起頻度を求めた。

事後テスト 発話カテゴリーの説明・教示以外は事前テストと同様の手続きで実施した。

結果

事前テストから事後テストへの変数の変化

仮説1の検証として、運動学習成績と運動有能感と学校適応感を従属変数とし、それぞれ運動有能感条件(2:低群, 高群)×テスト時期(2:事前テスト, 事後テスト)の2要因分散分析を行った。結果、再生動作数、再生連得点、運動有能感、学校適応感では、運動有能感条件とテスト時期の交互作用が有意であった(順に、 $F(1, 52) = 4.98, p < .05, \eta_p^2 = .09$, $F(1, 52) = 9.60, p < .01, \eta_p^2 = .16$, $F(1, 52) = 39.31, p < .01, \eta_p^2 = .43$, $F(1, 52) = 7.21, p < .05, \eta_p^2 = .12$)。要約すると、各変数へのテスト時期の効果(事後テストでの得点上昇)は、高群よりも低群の方が大きかった。

「説明の主題」発話が各変数に及ぼす影響過程

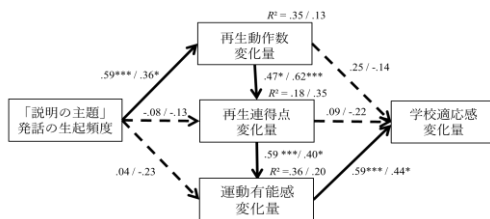
仮説2の検証として、「説明の主題」発話に焦点を当て、当該発話の生起頻度が運動学習成績と運動有能感の変化量(事後-事前)を介して、学校適応感の変化量を規定する影響過程を仮定した。Figure 1のモデルを構築し、Amos29.0を用いて運動有能感低群と高群で多母集団同時分析を実施したところ、十分なモデル適合度を得た($\chi^2 = .841, df = 4, p = .933, GFI = .994, AGFI = .952, NFI = .969, CFI = 1.000, RMSEA = .000, AIC = 52.841$)。

考察

今回の結果を総合すると、本研究の仮説が支持され、運動有能感低群と高群との相互説明が運動学習成績、運動有能感、学校適応感を高めることが示唆された。重要な点は、分散分析の結果、相互説明前後の得点向上は、高群より低群の方が大きかったことである。また、「説明の主題」発話は学習効果を高める重要な要因の1つであり、今後の運動学習指導には単なる動作模倣だけでなく、言語化を伴う学習活動の導入が有効と考えられる。

Figure 1

「説明の主題」発話の生起頻度が各変数に及ぼす影響過程



注) パス係数は標準化推定値。実線は有意な影響、点線は非有意な影響を示す。各変数の右上の数値は重回帰分析の平方。数字は運動有能感低群/高群。*** $p < .001$, ** $p < .05$

施設分離型小中一貫校の小学校における児童生徒の社会性の向上 —アセスメントを用いた学校課題に対するアプローチからの実践—

○花房 茂 (岐阜市立黒野小学校)

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

文部科学省 (2011) は、児童生徒の社会性の基礎が低下していることを問題とし、解決策として異年齢交流活動の推進を挙げている。開他 (2009) では、異年齢集団活動が児童の発達に関わる可能性について、異年齢集団活動が児童の対人関係能力や社会性を身につけるための環境としての一つの要因であるとしている。また、小石 (1999) では、異年齢集団では高学年になるにつれて積極的な仲間関係行動が可能になり、社会的スキルを獲得する機会が得られるとしている。本研究では、学校の問題解決に資するアセスメント STAR (School-related Task Assessment & Resolution; 吉澤他, 2021) で明らかになった子どもの実態に即して、異年齢集団活動を意図的に仕組むことで、仲間関係の流動性を生み出し、社会性や自己肯定感の向上を促す事を目的とした。施設分離型小中一貫校の実践校では、小学校における活動を中心に実践を試みる。小学校段階で社会性を向上することで、中学校進学後の学校適応力向上が期待できる。

予備調査

方法 令和 5 年 11 月に実践校小学 4・5・6 年生、児童 312 名を対象に、学校課題を明らかにするため STAR を実施した。本開発実践の目的と内容について全教職員に説明し同意を得た。保護者には、書面で説明し同意を確認した。また、STAR は岐阜大学医学研究等倫理審査で承認済み (承認番号：2019-212) であり、書面で保護者、対面で本人へ説明した上で実施した。本実践についても同様である。

結果と考察 「セルフコントロール」や「冷淡・情動の欠如 (CU 特性)」, 「友人良関係」「友人悪関係」に、課題があることが分かった。この結果から、児童の内面要因を向上させるためには、環境要因を良好化する取り組みが求められる。本実践では、実践校の課題である児童の社会性を向上させる取り組みを計画した。

本実践

方法 実践校の在籍全児童生徒 604 名、学級担任 27 名を中心とした以下の実践を行った。

ルール確認 時間を確保一親密度が増加しやすい異年齢集団遊びの中で「セルフコントロール力」の向上をはかった。活動時間をロング昼休みに設定した。活動開始時間の前に、移動時間を 10 分設けた。これにより、班の全員が集まってから、活動を始めることができるようになった。その上で、活動を始める前に、班長と班員全員で遊び活動の内容やルールを確認した。この仕組みにより、児童において、ルールを守って楽しく活動したいという意欲が認められた。

役割の明確化 異年齢集団活動内で、高学年の役割を明確にした。6 年生は活動計画や進行、活動前の会場準備を行う。5 年生は 1 年生のお迎え係として、自分達の班の 1 年生 2~3 名を教室まで迎えに行く活動を行った。これらの活動を同じ学級の仲間と協力する機会として設定した。

担当職員の拡大 主に担任 3 人が行っていた 6 年生リーダー指

導を、全学年の担任 18 人が受け持ち指導した。指導に関わる教職員が一貫して児童に関わることで、活動の中で児童の良さを認め、伝える場面を増やした。

フィードバックの増加 各児童は、活動日の帰りの会に、同じ班の他学年の児童へ「あったか遊びカード」を書いた。学級担任が集めたカードを児童会の執行部が分別し、各学級へ届けた。更に教職員も活動後に、担当班の高学年児童に向けて、「あったか遊びカード」を 1 枚以上書いた。また、活動時の児童のよさを広める放送を行った。児童会執行部の児童が活動の行われる週の給食中の放送中に、カードを 2 枚ずつ読んだ。

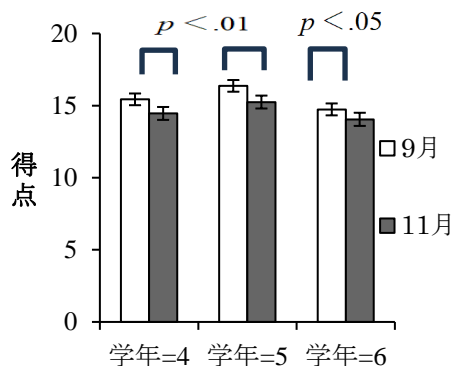
結果と考察

4, 5, 6 年生の全児童を対象に 9, 11 月に STAR を実施し、効果検証を行った。結果から各学年の変化をみるために、調査時期を独立変数、各項目を従属変数とした 2 要因混合計画の分散分析を実施した。「道徳の不活性化」において交互作用が有意であった。更に探索的に実施時期の単純主効果を調べたところ、「潜在的反社会性」「道徳の不活性化」が 4 年生、「保護者監督」「友人良関係」が 5 年生、「教師 P 機能」が 4, 5, 6 年生において、有意または有意傾向であった。更に、内面と環境の問題の双方の関連を検討するため、9 月と 11 月の変化量を用いた多変量回帰分析を行った。その結果、「教師 P 機能」が「道徳の不活性化」に影響を与えており、教師が異年齢集団活動の充実を目標に働きかけることで、児童の問題行動に対する抵抗感の向上につながる事が分かった。

総合考察

本研究では、教職員や児童同士において、他学年や異年齢集団の児童達に対して良さを認める積極的なフィードバックを行うことで、児童の問題行動への抵抗感が向上したり、友人関係の満足度が向上したりすることが確認された。これらは、学校適応につながる一因であると考えられる。また、友人関係の満足度がセルフコントロールに影響を与えていることが分かった。今後も継続して活動することで、内面の変化を期待できる。

Figure 1
「教師 P 機能」の変化



看護・医療系進路を想定した高校生へのキャリア・カウンセリングの効果 —進路多様群との比較を通して—

○三苜由美子(福岡教育大学大学院)

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, キャリア発達

問題と目的

高校ではキャリア形成の課題が学科ごとに異なり、実業系と比べて普通科では進路決定の先送りの問題が指摘されている。単に進路相談でなくキャリア発達支援に重要な役割を持つキャリア・カウンセリングが、進路意識の違いに対し、どう影響を及ぼすのか、集団の量的分析と個の記述分析から検討した。

協力校では2年次から普通科の中に看護・医療系の上級学校進学に向けた学級が設置される。そこで、その学級を選択し学んだ生徒とその他の学級とのアンケートを比較分析し、キャリア・カウンセリングの効果がどのように生徒に認知されているかを分析した。

方法

調査対象者

公立普通科A高校3年生のうち、4回の質問紙全てに回答した者120名と、進学決定者20名。

調査時期

20XX年9月・12月, 20XX+1年8月・11月, 20XX+2年3月

調査方法

進路志望決定状況と職業理解力 1・2年次のキャリア・カウンセリング前後で、進路志望を「1:決めていない」～「4:学ぶ・働く内容を決めている」の4件法で尋ねた。職業理解力には「キャリアデザイン力尺度(改訂版)」(三川・石田・神田・山口, 2017)の下位項目を用いた。4回の回答が揃ったデータで、1年次から看護・医療系志望群と進路選択多様群の効果を比較した。分析にはHAD18_006(清水, 2016)を用いた。

自由記述アンケート 2年次までのキャリア・カウンセリングを振り返り、①「どのように相談したか」、②「3年生になってどのように進路を決め、どのように進路相談をしたか」、③「相談を通して自分に何らかの変化があったか。どのように変化したか」、④「卒業後何かあった場合や自分の成長に向けて、自ら相談先を選んで進んでいけるか」について、自由記述の質問紙を実施した。質的データの中にパターンを見出すための体系的なプロセスであるテーマティック・アナリシス法(Boyatzis, 1998)(以下TA)を用いてコーディングとテーマ生成をした。キャリア・カウンセリングの経験(①)と実際の考えや行動の変化(②③④)に設問間の連関を考え直し、①と②-1, 2, 3として群ごとに分析した。

倫理に関して 倫理的配慮として校長へ研究を説明し書面で同意を得た。生徒本人へ、個人が特定されない形で活用する旨を説明し、書面で同意を得られた回答のみを用いた。

結果と考察

1・2年次のキャリア・カウンセリング前後の進路志望状況と職業理解力に対し、群と時期の2要因分散分析を行うと、進路志望において、看護・医療群(n=10)が進路多様群($n=110$)より有意に明確であった($F(1, 118)=6.882, p=.010$)。時期の主効果($F(3, 354)=0.578, p=.592$)、群と時期の交互作用($F(3, 354), p=.864$)は有意でなかった。職業理解力は時期の効果に有意差があった($F(3, 354)=84.312, p<.001$)。群の主効果($F(1, 118)=2.945, p=.089$)、群と時期の交互作用($F(3, 354)=2.392, p=.071$)は有意でなかった。進路志望状況も職業理解力も単に右肩上がりには伸びていない(Table 1)。

そこで、進学決定者(看護・医療:5名, 進路多様:15名)の質問紙(自由記述)の回答をTAで分析したところ、自己選択レベルは違うが、両群とも相談を通して自己を振り返り、学びや職のイメージを新たにし、現実の学力等との差をメタ認知しながら目標を決定して自己実現への前向きな行動を取っていったことが示された。

設問別の記述のうち、設問①キャリア・カウンセリングの経験では、進路多様群は進路目標が「漠然」「不明」であるため教員に学習法や進路の情報収集に関わる相談をしたのに対し、看護・医療群では進路と人間関係に関わる相談をしたことが示された。設問②-1・2・3考え・行動の変化では、進路多様群に、志望校と学力の差に不安がありながら、進路情報の獲得等、他者の助言を得て自己選択を見直すことで、以降の行動が明確化し、迷いが軽減して思考の深化に繋がったことが記された。また、援助要請だけでなく、被援助要請への積極性も記された。看護・医療群では職・学問に合わせた進路選択をしつつも学力への不安があったが、相談を通して悩みが思考の深化へと繋がり、具体的な自己実現の方法を明確にする相談をしたことが記された。

Table 1

進路志望状況と職業理解力の平均値の推移

	進路志望状況				職業理解力			
	進路多様群		看護・医療群		進路多様群		看護・医療群	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1年次9月	2.582	0.081	3.100	0.269	15.000	0.391	16.077	1.121
1年次12月	2.509	0.076	3.200	0.252	14.710	0.308	15.077	0.883
2年次8月	2.373	0.083	3.000	0.276	20.159	0.387	22.077	1.110
2年次11月	2.500	0.090	3.000	0.299	20.121	0.444	23.308	1.273

引用文献

Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage Publications.

ヴァイオリン演奏者の相互説明が技能向上に及ぼす影響 —技能向上を目指すアマチュア演奏者を支援する発話—

○角野紗彩 (立命館大学大学院)
亀井隆幸 (立命館大学)

山本博樹 (立命館大学)
利岡実侑 (立命館大学大学院)

キーワード：相互説明, ヴァイオリン, 器楽演奏

問題と目的

近年、アマチュアとしてオーケストラで演奏する人に対する技能的な支援が課題とされており、その方法として演奏者同士が交互に説き手と受け手になって行う相互説明の効果が期待されている (船越, 2023; Juniu et al., 1996; 利岡他, 2024; 山本, 2019)。そこで、ヴァイオリンの演奏者同士による相互説明が技能向上に与える効果を検討する。効果検証に際して、ペア練習の前に「説明の主題」発話の有効性を教示する教示有群と教示しない教示無群を設定し、練習前から練習後にかけての技能の向上を比較した。また、深谷他 (2016) に基づき、相互説明時の発話を分析し、技能向上への影響を検討した。

方法

参加者 ヴァイオリンの演奏経験があるアマチュア (5 年から 20 年) 32 名であった。予備調査として初見の楽譜を弾かせて音程得点、リズム得点、弾き直し回数を測定し、平均的な技能得点が同水準となる 2 群 (教示有群: 16 名, 教示無群: 16 名) を設定した。

手続き 器材には、ヴァイオリン 2 挺、チューナー、メトロノーム、譜面台、ペン、ビデオカメラ、楽譜 (グラズノフ作曲交響曲第 5 番、ベライエフ社版) を用い、以下の手続きをペアごとに実施した。

事前テスト 参加者に初見の楽譜であることを確認した上で、楽譜から抜粋したものを弾かせた。また、音程とリズムを正確に取ることに、ミスをしたときに自由に弾き直してよいことを教示した。テンポは BPM 72 (1 分間に 72 回拍を打つ) に設定した。

相互説明活動 20 分間のペア練習をさせた。練習時、両群にヴァイオリンやチューナーなどの道具を自由に用いることを許可した。教示有群に対しては「説明の主題」発話の有効性を説明し、積極的に用いるように教示を行い、練習してもらった。教示無群には追加の教示なしで、ペアで自由に練習してもらった。

事後テスト 事前テストと同様の手続きで実施した。

結果

音程得点について、Grubbs 検定により得点が有意に低かった 1 名は ($G = 14.52, p < .01$)、テスト時の要件 (音程とリズムを正確に取る) を満たすためデータ除外し、残る 31 名を分析対象とした。

音程得点、リズム得点、弾き直し回数への相互説明の効果 テスト中に音程得点 (最大値 247)、リズム得点 (最大値 247)、弾き直し回数 (少ないほど高成績) を測定し、教示 (2: 有/無) × テスト時期 (2: 事前/事後) の 2 要因混合計画で分散分析を行った。

両群の事前・事後の音程得点を Figure 1 に示す。分散分析の結果、テスト時期の主効果 ($F(1, 29) = 48.25, p < .01, \eta_p^2 = .62$) と、教示とテスト時期の交互作用 ($F(1, 29) = 15.74, p < .01,$

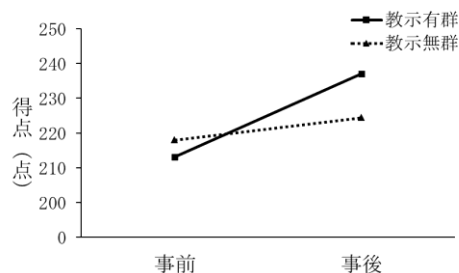
$\eta_p^2 = .35$) が有意であった。テスト時期ごとに教示の有無の単純主効果の検定を行った結果、事後においてのみ有意であった。したがって、ペア練習後のヴァイオリン演奏の音程得点は、教示無群よりも教示有群の方が高いことが示された。なお、リズム得点と弾き直し回数については、テスト時期の主効果が有意で (順に、 $F(1, 29) = 41.10, p < .01, \eta_p^2 = .59, F(1, 29) = 48.38, p < .01, \eta_p^2 = .63$)、事前テストより事後テストの方が高成績だった。

カテゴリーごとの発話の生起数 ペア練習時の各ペアの発話を深谷他 (2016) の 7 つの発話カテゴリー (「説明の主題」/「具体例」/「診断的質問」/「説明の要請」/「自己診断」/「理解確認の質問」/「聴き手の説明」) に分類し、生起数を測定した。教示 (2: 有/無) × 発話カテゴリー (7) の 2 要因混合計画で分散分析を行った結果、教示の主効果と発話カテゴリーの主効果 (順に、 $F(1, 29) = 21.87, p < .01, \eta_p^2 = .43, F(1, 29) = 29.11, p < .01, \eta_p^2 = .50$)、その交互作用 ($F(1, 29) = 11.13, p < .05, \eta_p^2 = .28$) が有意であった。発話カテゴリーごとに教示の有無の単純主効果の検定を行ったところ、「説明の主題」、「具体例」、「自己診断」、「聴き手の説明」の 4 つのカテゴリーにおいて有意差が認められ、教示有群の方が教示無群より生起数が多いことが示された。

考察

今回、音程得点で教示有群が教示無群より顕著に高くなる交互作用がみられた。また教示有群において、「説明の主題」発話を含む 4 カテゴリーの発話が多くみられた。この 2 つの結果を併せると、少なくとも意味や原理を説明する「説明の主題」発話を含む 4 つの発話が生起することで、音程得点が向上したと考えることができる。正しい指の動きや配置について説明されたことが音程の正確さという技能向上に繋がった一方で、リズム得点や弾き直し回数については向上がみられなかった。各発話をもたらす効果のメカニズムが今後の検討課題とされる。

Figure 1
音程得点の評定値



自分とは異なる他者を受容する (5) —教師用多文化包摂コンピテンス尺度の構成—

○野村あすか (名古屋大学)
溝川 藍 (名古屋大学)

中谷素之 (名古屋大学)
大山 卓# (中部大学)

キーワード：多文化包摂コンピテンス，教師

問題と目的

文化的・発達の多様性が拡大する近年の学校現場においては、「自分とは異なる」他者をどのように捉え、受け入れるかが重要な課題となっている。われわれはこれまでに、自分とは異なる特徴をもつ他者を理解・包摂する自信を「多文化包摂コンピテンス」として提起し、その発達の特徴や QOL との関連を検討してきた (溝川他, 2022; 中谷他, 2021)。ところで、児童の多様性理解を促進するためには、児童の指導・支援にあたる教師の包摂的態度に着目することもまた重要であると考えられる。そこで本研究では、教師用多文化包摂コンピテンス尺度を作成し、共感性や教室の社会的目標構造との関連を明らかにすること、および教員経験年数による特徴を検討することを目的とする。

方 法

調査協力者

関東・中部・関西圏に在住する小中学校教員 200 名 (男性 105 名, 女性 95 名) より調査協力を得た。平均年齢は 43.09 歳 ($SD = 11.20$)、平均教員経験年数は 18.07 年 ($SD = 10.85$) であった。

調査内容と手続き

2021 年 2 月～3 月にオンライン調査会社を介した Web 調査を実施し、以下の項目について尋ねた。

教師の多文化包摂コンピテンス 中谷他 (2021) で作成された児童用多文化包摂コンピテンス尺度を参考に、教師用尺度を作成した。児童が集団のルールに沿わない行動をとる 4 場面 (児童用尺度と同様、例：授業中に大声で話す) を提示し、各場面における (1) 感情反応 (嬉しい, 普通, 悲しい, 困る, 腹が立つから 1 つ選択), (2) 認知 (「行動への関心」「対応への自信」「自己責任」「規範遵守意識」「行動理由の推測」の 5 項目, 5 件法), (3) 対応 (当該児童が発達の困難あるいは外国ルーツによる困難を有する場合における教師の働きかけについて、「積極的対処」「子ども間解決」「援助要請」「見守り」「気づき支援」の各 5 項目, 5 件法) への回答を求めた。

共感性 日本語版対人反応性指標 (日道他, 2017) より「共感的関心」「視点取得」各 7 項目を使用し、5 件法で回答を求めた。

社会的目標構造 大谷他 (2016) をもとに、教師自身が教室の向社会的な目標・価値の認知の程度を評定する形式となるように項目を改変した。10 項目, 5 件法で回答を求めた。

結果と考察

まず感情について、各場面において最も多く選択されたのは「困る」であった (40.5%～61.5%)。「悲しい」「腹が立つ」を含めたネガティブ感情の選択が約 8 割を占め、「普通」の選択は約 2 割であった。

続いて認知について、各下位尺度の平均値 (標準偏差) は順に 4.10 (.81), 3.94 (.74), 3.24 (.71), 3.48 (.77), 3.63 (.80) であり、信頼性係数は $\alpha = .81 \sim .88$ であった。「行動への関心」と「対応への自信」、「行動への関心」と「行動理由の推測」、「自己責任」と「規範遵守意識」には中程度の正の相関があった ($r = .55 \sim .57$)。また、「行動への関心」「対応への自信」「行動理由の推測」には共感性および社会的目標構造と弱い～中程度の正の相関が ($r = .26 \sim .44$)、「規範遵守意識」には社会的目標構造との弱い正の相関が認められた ($r = .19$)。各下位尺度を従属変数、教員経験年数 (10 年以下, 11～20 年, 21 年以上) を独立変数とした 1 要因分散分析の結果、「規範遵守意識」に有意差が認められ ($F(2, 197) = 7.01, p < .01$)、経験年数 21 年以上の群は他群より得点が高かった。

最後に対応について、各下位尺度の平均値 (標準偏差) は「積極的対処」で発達: 4.05 (.71), 外国: 4.11 (.75), 他は 3.52～3.73 (.81～.93) であり、信頼性係数は $\alpha = .90 \sim .93$ であった。「子ども間解決」と「気づき支援」には強い正の相関 (発達: $r = .64$; 外国: $r = .66$)、「子ども間解決」と「見守り」、「見守り」と「気づき支援」、「積極的対処」と「援助要請」には中程度の正の相関 ($r = .41 \sim .59$) があった。教員経験年数×児童の特徴 (発達・外国) の 2 要因混合計画分散分析の結果、教員経験年数の主効果が「見守り」 ($F(2, 197) = 4.55, p < .05, 10$ 年以下 > 11～20 年) に、児童の特徴の主効果が「援助要請」 ($F(1, 197) = 26.52, p < .001, 発達 < 外国$) と「気づき支援」 ($F(1, 197) = 6.22, p < .05, 発達 > 外国$) に認められた。

以上より、教師用多文化包摂コンピテンス尺度が一定の信頼性・妥当性を有することが示された。また、熟練教員は規範遵守意識が高く、若手教員は対応において見守りを重視するなど、教員経験年数による特徴も示唆された。今後は多文化包摂コンピテンスと実際の教師行動との関連を検討することが求められる。

付 記

本研究は、2020 年度ニッセイ財団児童・少年の健全育成実践的研究助成と JSPS 科研費 22H01080 の助成を受けた。

生徒指導対応の分類と有効性に関する研究

○加納張巨 (岐阜市立岐阜清流中学校)

吉澤寛之 (岐阜大学)

キーワード：中学生，問題行動，生徒指導対応

問題と目的

「令和 5 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」(文部科学省, 2024)では, 全国的に暴力行為が増加している状況である。愛知県義務教育問題研究協議会(2014)「若手教員の育成を図る研修の在り方—中間報告書—」では, 若手教員の困り感の「生活・生徒指導に関すること」が 14.4%であった。若手教員中心に生徒指導対応が難しくなっている現状から, 専門的(生徒指導主事・いじめ対策監など)な経験のある教員の対応方法に基づくマニュアルの開発が急務であると考えられる。

本研究では, 生徒指導事案の予防的対応プログラムを開発するにあたり, 大久保・加藤(2008)による「まじめ型」「観衆型」「同調型」「不良型」の 4 分類, 金子(2011)による「対教師の問題行動」「対学校の問題行動」「対生徒の問題行動」の 3 分類, 文部科学省の「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」の分類から, 独自に問題行動を類型化する。生徒指導主事などの経験豊富な教員を対象に, 各問題行動について, 対応方法とそれらの有効性を調査する。

方法

調査対象者

予備調査では, A 市内の生徒指導主事といじめ対策監(いじめ事案に専門的に対応する教諭, 生徒指導主事と兼務有り)49名, 教員経験の豊富な現職大学院生 13名の 62名を対象にした。本調査では, A 市内の生徒指導主事といじめ対策監 49名を対象とした。

調査内容

問題行動 先行研究の分類を参考に, 問題行動を類型化し, エスケープ, 授業妨害, 暴言, 触法行為(暴力, 器物破損, 喫煙, 飲酒), 薬物乱用, 自傷行為, 虐待行為の 11 項目を作成した。

生徒指導事案への対応方法 予備調査では, 対応方法(e.g., 生徒のいる場所(生徒宅含む)や周辺を探索した)のリストから, 過去の事案で用いた項目を選択する方法で回答を求めた。本調査では, 問題行動別の対応方法の選択に加え, その対応の有効性の回答を求めた。また, 未然防止の対策として「全職員で対応した児童生徒の情報を共有」など 7 項目を質問し, 対応方法の選択とその有効性の回答を求めた。

結果と考察

紙面の制約上, エスケープ事案のみの結果を以下に報告する。予備調査では, 質問項目を「廊下にいる」

「校地内のどこにいるか分からない」「所在不明」「勝手に帰宅した」場合を想定した回答を求めたが, 「廊下にいる」と「勝手に帰宅した」は所在明白項目群, 「校地内のどこにいるか分からない」と「校地内外のどこにいるか分からない」は所在不明項目群として, 個別にクラスタ分析(Ward法・ユークリッド距離)を実施した。所在明白項目群は, 「探索」「発見後, 本人や保護者と話す」「本人と保護者に来校を依頼する」「指示が聞けない」の 4 クラスタが抽出された(Figure 1)。

本調査でも同様に, 2 つの項目群個別にクラスタ分析を行った。所在明白項目群は, 「管理職に報告し, 生徒を探索する」「指示が聞けないことから保護者と連絡をとる」「関係機関に連絡をとる」の 3 クラスタが抽出された。所在不明項目群では, 「管理職に報告し, 探索する。同時に保護者に不明になったことを連絡する」

「警察や関係機関に連絡することや発見後は保護者に来校を依頼する」「その他」の 3 クラスタが抽出された。この結果から, 問題行動に対して, 所在不明の場合の探索は, 警察や関係機関に連絡して探索に入ることと共通して行っていると考えられた。

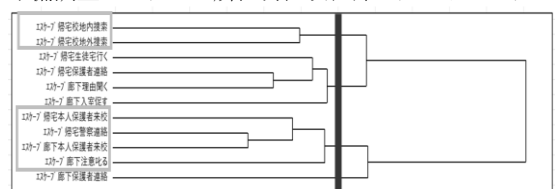
各対応の有効性の回答では, 41 名中 39 名が所在明白項目群のなかで自らが用いた対応を有効と回答し, 34 名中 33 名が所在不明項目群のなかで自ら用いた対応を有効と回答をし, ほとんどの対応が有効とされた。一方, 所在明白項目群の「生徒のいる場所(生徒宅含む)や周辺を探索する」, 所在不明項目群の「保護者に連絡し, 所在不明であることを伝え, 今後の動きを伝える」は有効でないとする回答が認められた。

未然防止対応は, 「生徒の情報やどのように指導を行うかの情報を共有すること, 保護者に探索する手順などを理解していただく」を行うこと, 「一斉指導する」「その他」の 3 クラスタが抽出された。49 名中 43 名がこれらの対策をしており, 共通して実施されていた。

各対応は実施タイミングによりその有効性が異なると考えられるため, 今後その検証を行う必要がある。

Figure 1

予備調査エスケープ所在明白項目群のデンドログラム



どのような学校状況が教師の子どもの強みを見出す傾向を促進するのか？ —学校状況が教師ストレングススポッティングや賞賛行動、ならびに教師の 自律性支援や休職退職意識に与える影響—

○森本哲介 (兵庫教育大学)

高橋 誠 (神奈川大学)

キーワード：学校状況，教師ストレングススポッティング

問題と目的

本研究は教師を取り巻く多様な学校状況が、教師が子どもの強みを見出す傾向 (Teacher's Strength Spotting: TSS) や賞賛行動、教師の自律性支援と統制、休職退職意識に与える影響について検討することを目的とした。

方法

調査対象 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 112 名 (平均年齢 42.73±11.12 歳, 男性 72 名, 女性 40 名, 小学校 49 名, 中学校 31 名, 高等学校 32 名) を対象とした。

調査内容と倫理的配慮 調査尺度として以下のものを用いた。「学校状況」まず教員や学校臨床経験者 2 名から学校の状況や環境に関する自由記述を得た。心理学研究者 2 名により項目を修正した 20 項目を使用した。「TSS」(高橋・森本, 2021), 「子どもへの賞賛行動」(飯島・桂川, 2020), 「休退職意識」(草海, 2014), 「教師の指導に対する有効性認知」(岡田, 2017)。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

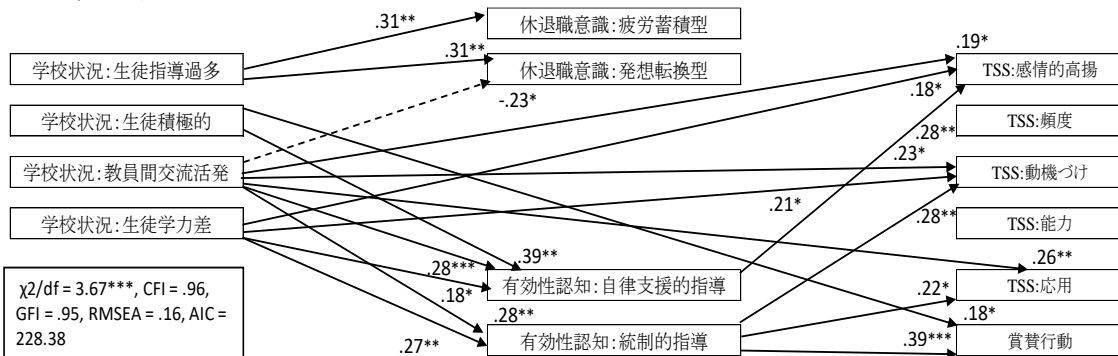
学校状況 20 項目に対して探索的因子分析 (最尤法, プロマックス回転) を行ったところ 4 因子が見出された。構造方程式モデリングによるパス解析を実施した結果 (Figure 1), 「教員間が活発に交流する学校状況」や「生徒に学力差がある学校状況」は TSS の子どもの強みを見ようとする動機づけや感情, 自立支援的・統制的指導の有効性認知を高めていた。「校内暴力やいじめ等の生徒指導が多い学校状況」は, 教師の休退職意識を高めるが, TSS への影響は見られなかった。「教師間が活発に交流する学校状況」と自律支援的指導の有効性認知は, TSS の子どもの強みを応用させる傾向を高めていた。「生徒に積極性がある学校状況」は, 自律支援的指導の有効性認知や賞賛行動を高めるが, TSS への直接的な影響は見られなかった。本結果より多様な学校状況が教師の子どもの強みを見出す傾向に対して促進的に働く可能性が示された。

付記

本研究は, 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。

Figure 1

パス解析結果



Note. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$ TSS=教師ストレングススポッティング

子供の声を聴き学級経営に活かすためのアンケートの活用と実践

○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，文章完成法

問題と目的

本研究は、学級の児童の変容を捉えるために文章完成法を用いたアンケートを作成し、学校現場での活用を試みたものである。石井他(2019)などでは、文章完成法(以下 SCT)を活用したアンケートを作成し、現場での適用可能性を検討している。本実践では、SCT アンケートを活用しながら学級経営に活かすことで、子供たちにどのような変容があったのかを考察した。

方 法

調査時期及び対象

X 県公立 A 小学校 1 年生 1 学級 (男子 15 名・女子 17 名) に対し調査を行った。期間は 2023 年 4 月から 2024 年 3 月までの 1 年間であった。

調査手続き

石井他(2019)で示されている学級集団と児童理解のためのアセスメントツール(C-SCT)を使用した。文章完成法をもとにしたアンケートであり、「一体感」「信頼感」「自己表現」「活動意欲」「協働性」の 5 つの視点から児童の変容を把握することができる。今回は、1 年生という発達段階を考慮して、「一体感」「信頼感」「協働性」の 3 つの視点からアンケートを作成し、回答を得た。

結果と考察

子供たちの回答から日常の想いを聴くことで、学級経営に活用することができた (Table 1)。例えば、「一体感」からは、「最高に楽しくやさしい」「とても楽しいうれしい」という文言を書いていた。「信頼感」からは、とてもやさしい面白い「楽しく遊んでくれる」という言葉が並んだ。「協働性」からは、「このクラスが虹色」「クラスの子の発言がすごい」などの文章があった。肯定的な言葉が毎回多く並び、学級を良くしていこうとする姿が多くみられた。

Table 1

児童の主な回答

視点	刺激文	児童の回答 (一例)
一体感	みんなといると	最高に楽しくやさしい とても楽しいうれしい
信頼感	クラスみんなは	とてもやさしい面白い 楽しく遊んでくれる
協働性	協力して	このクラスが虹色 クラスの子の発言がすごい

アンケートを通じて日常の想いを把握していくことで、子供たちの自発性を生かすことが出来た (Table 2)。特に、SCT を通じて把握した子供たちの想いを、学級活動で活かすことで、学級の質の向上を図ることができた。例えば、「虹色のクラスにするためのほめ言葉のシャワー」は、友達の良いところを見つけ、褒め合う活動である。入学して間もない児童の意見として、「友達をたくさんつくりたい」「みんなと仲良くなりたい」という言葉をアンケートから聴くことができた。学級活動で友達の良さを見つけながら褒め合い、関わることで、互いの信頼関係を高める実践を行うことにした。結果として子供達は繋がることができ、より良い人間関係を築くことができた。

日常の観察だけでは分からない心の機微をアンケートで把握していくことで、悩みはもちろん、子供が学級でどうしたいのかを把握し、教師と一緒に考えていくことができる。子供たちの声を聴き、実践を重ねていく資料としての活用が期待できると思われる。

参考文献

石井雄大・品田ゆき子・高橋知己 (2019). 日本教育心理学会第 61 回総会発表論文集, 597.

Table 2

子供たちの自発性を生かした実践

児童が考えた学級活動 (一例)
虹色のクラスにするためのほめ言葉のシャワー
大仮装パーティー
クリスマスパーティー
虹色クラスの本の作成

自傷行為に対する多面的イメージ尺度 (SIMIS) の開発に向けた研究 —中学生を対象として—

○西 恭平 (神戸大学大学院)

吉田圭吾 (神戸親和大学)

キーワード: 自傷行為, 中学生, 尺度作成

問題と目的

自傷行為 (Self-Injury) は、近年の中学生における精神保健上の重要な課題である。Gillies et al. (2018) によれば、青少年において自傷行為の生涯有病率は 16.9% であり、平均開始年齢は 13 歳とされている。しかし、これらの若年者の多くは教員やカウンセラーなどの専門職に援助を求めないことが指摘されており (Hawton et al., 2006; 松本, 2009), 最もアクセスしやすい存在が「友人」であることが明らかにされている (Evans et al., 2005)。一方で、自傷行為には、「ほとんどが注意を引くための行為」であるなどの誤解が存在している。これらの認識は、自傷行為者の援助行動を抑制し、自傷行為者にとっての傷つき体験となり得る可能性がある。したがって、援助希求を受けとる立場の者が、自傷行為に対してどのような理解や認識を抱いているかを明らかにすることは、支援における重要な要素である。以上より、本研究では、中学生が自傷行為者に対して抱くイメージや認識を、多面的に測定するための尺度「自傷行為に対する多面的イメージ尺度: Self-Injury Multidimensional Image Scale (以下, SIMIS)」の開発に向け、SIMIS の因子構造を明らかにすることを目的とする。

方法

調査対象者及び手続

調査会社マクロミルを通じてオンライン調査を実施し、有効回答者 289 名 (男性 149 名, 女性 140 名; 年齢 13.15 歳, $SD = 0.88$) を分析対象とした。

倫理的配慮

調査時には、マクロミル社のガイドラインに従い、保護者同席のもと回答してもらった。また調査時には、本研究の概要、個人情報保護、調査参加の自由意志、回答終了をもって同意とすることを明記した。

質問紙項目の選定

先行研究 (Nielsen & Townsend, 2018; 西・吉田, 2025; Siddaway et al., 2020 など) をもとに、7 つの想定因子: 1. 共感, 2. 心理的距離, 3. 感情調節, 4. 演技的, 5. 生存的, 6. 自罰的, 7. 被影響感, に基づいて作成した。項目は、大学教員 1 名およびスクールカウンセラー 2 名により内容的妥当性が確認された。

質問紙内容

上記で作成した SIMIS の原案 68 項目を尋ねた。「A さんは時々、自分の腕や体をわざと傷つけてしまうことがあります。あなたは、A さんについてどのように思いますか。」と教示し、7 段階で尋ねた。

結果と考察

最尤法による探索的因子分析を実施した結果、固有値 1 以上、固有値の推移、累積寄与率 (40%以上)、解釈可能性から 7 因子が妥当であると判断し、Promax 回転を行った。その後、因子負荷量.35 以下の項目や複数の因子へ負荷の高い項目などを除外し、因子分析を繰り返した。その結果、7 因子 37 項目を採用した (Table 1)。これらの因子は、想定因子の構造とほぼ一致し、自傷行為の機能理解、態度、情緒的反応といった複数の側面を含んでおり、自傷行為に関する多面的なイメージや認識を測定できることが示唆された。また、全ての因子で Cronbach の α 係数が.70 以上を示し (うち、第 I 因子~第 III 因子は.80 以上)、良好な信頼性が確認された。今後は、この因子構造を基盤とし、妥当性の検討を行う予定である。

Table 1
SIMIS の因子分析結果 (各因子 3 項目ずつ抜粋)

第1因子 共感的態度 ($\alpha = .889$)
1 Aさんが何に苦しんでいるのか知りたいと思う
2 Aさんのつらさに寄りそいたいと思う
3 Aさんが安心できるように力になりたいと思う
第2因子 心理的距離 ($\alpha = .805$)
1 Aさんの気持ちは、自分には想像しにくい
2 Aさんのことを、自分のこととして考えるのは難しい
3 Aさんの気持ちに寄りそうのは、自分には難しいと思う
第3因子 感情調節としての機能理解 ($\alpha = .806$)
1 Aさんの行動は、気持ちをしずめる方法のひとつなのだと思う
2 Aさんにとって、つらい気持ちをがまんするための手段なのだと思う
3 Aさんは、自分の感情を整理しようとしているのだと思う
第4因子 演技的行為としての機能理解 ($\alpha = .756$)
1 Aさんは、注目されたいという気持ちから行動しているのかもしれない
2 Aさんは、他人の気を引くためにそうした行動をしているように思う
3 Aさんの行動は、人の気をひこうとしているわけではないと思う (R)
第5因子 生存的行為としての機能理解 ($\alpha = .739$)
1 Aさんは、生きたいという気持ちがあるから行動しているのだと思う
2 Aさんには、生き延びたいと思っているように見える
3 Aさんは、生きていくためにしかたなく自分を傷つけているように思う
第6因子 自罰行為としての機能理解 ($\alpha = .710$)
1 Aさんは、自分を責めたり罰(ばっ)したりしているようには見えない (R)
2 Aさんは、「こんな自分はだめだ」と思って行動しているのかもしれない
3 Aさんは、自分を責める気持ちが強いのだと思う
第7因子 被影響感の少なさ ($\alpha = .704$)
1 Aさんのような人が近くにいると、自分は落ち着いていられる
2 Aさんのことで、自分の気持ちが乱れることはないと思う
3 Aさんのような人がいても、まわりとふつうに過ごせると思う

付記

本研究は、日本学術振興会特別研究員奨励費 (24KJ1667) による助成を受けて実施した。

協同過程を通じた幼児・児童の表現方略の変化

橘 春菜 (名古屋大学)

キーワード：協同過程, 幼児・児童, 表現方略

問題と目的

他者と多様な知識を関連づけて包括的な説明や課題解決を行う過程は、子どもの発達に応じて質的に変化していく可能性がある。本研究では、幼児・児童の同学年ペアを対象に、各発達時期における協同過程を通じた表現方略の変化について検討を行った。橘(2023)では、幼児・児童が内包量(甘さ、速さ)の相対的な差異をどのように絵で表現するか、年齢に伴う変化を検討した。その結果、年齢の上昇に伴い、対象物の表情や行動によって差異を表現する等の言葉の説明を付加して絵の意味を伝える継時的表現から、対象物の形状は同じで品質を区別する等の一枚の絵で同時的に差異を示す同時的表現、さらに、同時的表現に継時的表現を付加した表現へと変化する過程が示された。本研究では橘(2023)で用いた課題を改変の上、ペアで「甘さ」の相対的な差異の表現を考える過程を通じて、個々の幼児・児童の表現方略がどのように変化するかを検討することとした。

方法

対象 幼児・児童 24 名 (年長児 4 名, 小学 1 年生 4 名, 2 年生 4 名, 3 年生 4 名, 4 年生 4 名, 5 年生 4 名)。

手続き ネットリサーチ会社を通して研究参加者を募り、保護者及び本人から研究参加への同意を得た者に対して、2 人一組のペアで一組ずつ下記 3 つの課題を実施した。ペアリングに際しては、同学年で友人同士とした。(1) 事前課題 (個人) : 見た目が同様の 2 つのりんごを提示し、一方が「甘い」りんご、他方が「苦い」りんごであると説明した上で、どちらが甘くどちらが苦いかがわかるように 2 つのりんごの絵を個人で描くよう求めた。(2) 協同課題 (ペア) : 事前課題の絵を共有した上で、2 人で一枚の紙に「甘い」りんごと「苦い」りんごの絵を描くよう求めた。(3) 事後課題 (個人) : 事前課題と同様の手続きで、類似の課題を実施した。各課題において、描画後に絵を描くとき

に気をつけたことを尋ねた。

倫理的配慮 本調査は名古屋大学教育基盤連携本部アドミッション部門研究倫理委員会より承認を受けて実施した。

結果

幼児・児童の描画と発話に基づき、表現方略を継時的表現、同時的表現、写実的表現に分類した。継時的表現方略は、言葉の説明を付加することで時系列的に「甘い—苦い」の差異の意味を示す表現方略を指す(例：“苦いりんごはくさいって鼻をつまんでる。”)。同時的表現方略は、一枚の絵で同時的に「甘い—苦い」の差異を示す表現方略を指す(例：“(りんごの断面図を描いて) あまい蜜がたっぷり入っている。”)。写実的表現方略は、対象物を見えどおりに描く表現方略を指す。Figure 1 には、各課題における表現方略の推移を示した。年長児では、協同課題でペアの相手と話を展開しながら表現が加えられていき、各課題で一貫して継時的表現を用いる傾向がみられた。小学 1・2 年生では、写実的表現の割合が増え、小学 3・4・5 年生では、協同を通じて継時的表現と同時的表現を組み合わせた表現が増える傾向が示唆された。

考察

本研究では、幼児・児童が用いる表現方略が協同過程を通じてどのように変化するかを検討した。その結果、年長児、小学 1・2 年生、小学 3・4・5 年生で表現方略の推移に異なる傾向がみられることが示唆された。年長児では一貫して継時的表現方略がみられたが、協同を通じて、物語の・継時的に知識が関連づけられ、絵の内容は各課題で変化していた。小学 3・4・5 年生では協同を通じてより甘く/苦く見せる表現を多様に統合させながら同時的・構造的に知識が関連づけられる傾向が示唆された。

付記

本研究は JSPD 科研費 20K14156 の助成を受けて行われた。

Figure 1
各課題における表現方略の推移

年長児				小学1・2年生				小学3・4・5年生			
表現方略\課題	事前	協同	事後	表現方略\課題	事前	協同	事後	表現方略\課題	事前	協同	事後
継時的表現	4	4	4	継時的表現	0	0	2	継時的表現	4	2	5
同時的表現	0	0	0	同時的表現	2	0	0	同時的表現	3	0	0
継時+同時的表現	0	0	0	継時+同時的表現	2	4	0	継時+同時的表現	1	8	6
写実的表現	0	0	0	写実的表現	4	4	6	写実的表現	4	2	1

児童の自己情報公開行動に関わる要因の検討 (3) —養育者のインターネット利用行動および自己情報公開行動に着目して—

○桑原千明 (文教大学)

松尾由美 # (江戸川大学)

キーワード：インターネット上での自己情報公開行動、家庭内でのルール

問題と目的

スマートフォンの急速な普及に伴い、子どもにおいても自分専用のスマートフォンを介してインターネットを利用している者は少なくない (こども家庭庁, 2024)。インターネット利用が一般的になる中で、子どもの SNS 等に起因するトラブルは増加しており (警察庁, 2018)、自己情報を公開してしまうこともトラブルの一因となっている。子どもたちがトラブルに巻き込まれないよう、学校教育の現場において情報モラル教育の充実が進められ (文部科学省, 2015, 2018 など)、家庭でのルール作りの重要性も示されている (文部科学省, 2018) が、十分とは言えない現状がある。そこで本研究では、児童期の子どものインターネット利用行動や、インターネットへの自己情報公開行動 (写真投稿行動等) に関連する要因を検討することを目的とする。特に要因として、養育者自身のインターネット利用行動や自己情報公開行動に着目して検討を行った。

方 法

調査対象者および方法 小学校 5, 6 年生の子どもをもつ養育者 300 名を対象に、インターネット調査会社 (株式会社クロスマーケティング社) を用いて実施。

調査内容 ①内閣府 (2019) を参考に作成したインターネット利用実態 (インターネット利用の有無/インターネット利用機器/利用機器の占有・共有/利用理由/利用時間)、②独自作成をした自己情報公開程度について尋ねる項目 (インターネット上への写真投稿経験および場面想定の写真投稿可能性)、③内閣府 (2019) および事前調査を参考に作成した家庭内のルール (14 項目 6 件法)、④養育者の働きかけを尋ねる項目 (15 項目 4 件法)。①、②については養育者自身についての回答と、子どもについての回答を求めた。

結果と考察

養育者一子ども間の自己情報公開行動の関連 養育者と子どもの過去の投稿経験の関連についてカイ二乗検定を用いて検討を行った。その結果、有意な連関が示され、養育者が自分の写真を閲覧制限がないところへ投稿した経験がある場合、子どもも閲覧制限がないところへ自分の写真を加工ありで投稿したことがあると考えていたり (養育者加工なし: $\chi^2(1)=25.58, p<.01$,

養育者加工あり: $\chi^2(1)=32.518, p<.01$)、養育者が閲覧制限のないところへ自分の写真を投稿した経験がない場合、子どもも閲覧制限がないところへ自分の写真を投稿したことはないと考えていたりした ($\chi^2(1)=64.407, p<.01$)。またインターネット上で面識のない人と知り合いになった経験についても有意な連関が示され、養育者が知り合いになった経験がある人ほど子どもも知り合いになった経験があると回答していた ($\chi^2(2)=56.734, p<.01$)。さらに場面想定の写真投稿可能性についても、養育者が「写真が欲しい」と友達から言われたときに写真を投稿する可能性がある場合は、子どもも同様の行動をとると考えていることが明らかになった (加工なし: $\chi^2(1)=63.547, p<.01$, 加工あり: $\chi^2(1)=39.183, p<.05$)。つまり、養育者は子どもが自分自身と同様の行動をとると考えていることが示唆された。

養育者のインターネット利用行動 (自己情報公開行動含む) と家庭内ルールの関連 養育者の過去の投稿行動と家庭内ルールの有無の関連についてカイ二乗検定を用いて検討を行った。その結果、閲覧制限がないところへ加工なし・加工ありで投稿経験があるかどうかと家庭内ルールの有無との間には有意な関連はみられなかった。一方で、閲覧制限があるところへ加工なし・加工ありで投稿経験があるかどうかといくつかのルールの有無の間に有意な関連が認められた (例として加工なし投稿: 誹謗中傷禁止ルール; $\chi^2(1)=8.324, p<.01$, 場所投稿禁止ルール; $\chi^2(1)=7.164, p<.01$, 加工あり投稿: 写真送信禁止ルール; $\chi^2(1)=9.348, p<.01$, 誹謗中傷禁止ルール; $\chi^2(1)=8.924, p<.01$)。いずれも養育者が過去に閲覧制限があるところへ投稿した経験がある群のほうが、ルールを設定しやすという結果であった。前項の結果も踏まえると、投稿経験がある養育者は子どもも投稿経験があると考えており、家庭内ルールの必要性を感じていると考えられる。特に閲覧制限があるところへ投稿経験がある養育者はリスクを認知しており、自らも対策をとっていることが考えられる。その結果として子どもに対してルールを設定している可能性が考えられる。

付 記

本研究は、安心ネットづくり促進協議会「研究支援 (助成)」を受けて行った。研究にご協力いただきました皆さんに心より御礼申し上げます。

中学生が友人と過ごす時間と自尊感情の関連 —3 年間の縦断データを用いた交差遅延パネルモデル—

小川翔大 (中京大学)

キーワード: 友人関係, 余暇時間, ライフスパン自尊感情尺度

問題と目的

本研究の目的は、中学生の友人と過ごす時間量と自尊感情の統計的因果の検証である。長年に渡り、友人関係と自尊感情の関連は検証されているが、友人と過ごす時間の「量」を扱った研究は少ない。加えて、この時間量と自尊感情の関連を検証した研究は横断データの相関分析がほとんどであり、因果関係を解明する実証的な研究知見が不足している。

小川 (2024) が中学生に実施した 2 波 (4 か月間隔) の短期パネルデータ分析では、自尊感情と同じ学校の友人と過ごす時間量の双方向効果が示唆されている。本研究では、小川 (2024) よりも長期のタイムラグ (1 年間隔) でパネル調査を設計し、この双方向効果の追加検証を行う。解析は交差遅延パネルモデルを使用して、小川 (2024) と同様に、自尊感情に影響しうる他の余暇時間による交絡を調整して行う。

方法

調査対象者

公立中学校 3 校の生徒 503 名であった。調査は 1 年次の 2022 年 6-7 月 (T1; 平均年齢 12.3 歳) に始め、2023 年 (T2)、2024 年 (T3) と 1 年間隔で行った。分析対象は 2 時点以上で回答した 324 名 (内、女性 178 名) とした。

自尊感情の高さ

The lifespan self-esteem scale (LSE) (Harris et al., 2018) を 5 件法で評定した。LSE (4 項目) は原著者の許可を得た後、逆翻訳を経て作成した。

学校に行く日 (平日) の時間の過ごし方

「授業以外で、同じ学校の友人と関わる時間」(同校友人)、「同じ学校ではない友人と関わる時間」(異校友人)、「養育者 (親など) と関わる時間」(養育者)、「授業以外で、勉強や宿題をする時間」(勉強)、「一人で過ごす時間」(一人) について、「ない」、「0-10 分」、「10-30 分」、「30-1 時間」、「1-2 時間」、「2-3 時間」、「3-4 時間」、「4 時間以上」の 8 区分で尋ねた。友人や養育者と関わる時間は、会話や遊び、オンラインのやり取りを含めて回答を得た。時間量の各項目は選択肢区分の midpoint の値 (分単位) に変換して集計した (例: 「30-

1 時間」は 45 分に変換)。

データ分析

Mplus 8.11 を用いた。モデル推定はロバスト最尤法を用い、欠損値は完全情報最尤法で処理した。LSE は潜在変数、時間量 は中心化した観測変数を投入した。時点間 (T1-T2, T2-T3) で自己回帰と遅延効果のパスを引き、同一時点内の誤差間に共分散を設定した。上記のパスと共分散は時点間で等値制約をした。性別は統制変数として投入した。

結果と考察

推定結果を Table 1 に示す。モデル適合はカイ二乗検定が有意となったが ($\chi^2 (282) = 396.06, p < .01$)、他の指標が良好な値だった (CFI = .96, RMSEA = .03, SRMR = .03)。LSE と友人と過ごす時間量の関連は T1-T2 と T2-T3 の両方で「LSE→同校友人」及び「同校友人→LSE」が有意だった。

本研究では、1 年間隔のタイムラグで自尊感情と同校友人と過ごす時間量の双方向効果が検証された。つまり、自尊感情の高さは 1 年後の友人と過ごす時間量の多さを予測し、また、友人と過ごす時間量の多さは 1 年後の自尊感情の高さを予測した。ただし、交差遅延パネルモデルの推定値は個人 (集団) 間変動と個人内変動が混在している点に注意すべきである。今後は他のモデル選択も含めた検証が求められる。

引用文献

- Harris, M. A., Donnellan, M. B., & Trzesniewski, K. H. (2018). The lifespan self-esteem scale: Initial validation of a new measure of global self-esteem. *Journal of Personality Assessment, 100*(1), 84-95.
- 小川翔大 (2024). 中学生が友人と過ごす時間と自尊感情の関連—2 波の短期パネル調査による探索的検討 日本発達心理学会第 35 回大会発表論文集, 430.

付記

本研究は JSPS 科研費 JP21K12698 の助成、及び、中京大学倫理審査委員会の承認 (番号 2021-102) を得て実施した。

Table 1

交差遅延パネルモデルの標準化推定値 (β)

	自己回帰		遅延効果 (LSE→時間)				遅延効果 (時間→LSE)					
	T1-T2		T2-T3		T1-T2		T2-T3		T1-T2		T2-T3	
	β	95%CI	β	95%CI	β	95%CI	β	95%CI	β	95%CI	β	95%CI
LSE	.62 **	[.53, .71]	.69 **	[.61, .76]								
同校友人	.35 **	[.27, .42]	.42 **	[.33, .50]	.10 **	[.03, .16]	.13 **	[.04, .22]	.13 **	[.06, .20]	.13 **	[.06, .20]
異校友人	.44 **	[.32, .55]	.47 **	[.37, .57]	-.03	[-.19, .04]	-.03	[-.12, .05]	-.01	[-.09, .05]	-.01	[-.09, .05]
養育者	.49 **	[.41, .57]	.55 **	[.45, .64]	.07 *	[.01, .14]	.09 *	[.01, .17]	.07 *	[.00, .14]	.08 *	[.01, .15]
勉強	.45 **	[.36, .54]	.48 **	[.40, .57]	-.01	[-.08, .04]	-.02	[-.09, .04]	-.07 *	[-.13, -.01]	-.07 *	[-.13, -.01]
一人	.45 **	[.36, .54]	.45 **	[.36, .54]	-.02	[-.09, .05]	-.02	[-.12, .06]	-.07 *	[-.15, -.00]	-.06 *	[-.13, -.00]

* $p < .05$ ** $p < .01$

大学生のクラブ・サークル活動に対する傾倒とベネフィット・ファインディング及びキャリアレジリエンスとの関連

西村香穂 (広島大学大学院)

キーワード：キャリアレジリエンス，傾倒，ベネフィット・ファインディング

問題と目的

自律的なキャリア形成のために大学生のうちに身に付けるべき力として、キャリアレジリエンスが着目されている (児玉, 2024)。キャリアレジリエンスとは、「キャリア形成を脅かすリスクに直面した時、それに対処してキャリア形成を促す働きをする心理的特性」と定義されており、問題対応力、ソーシャルスキル、新奇・多様性、未来志向、援助志向の 5 つの因子を構成要素とする (児玉, 2015)。

池田他 (2018) は、大学生がクラブ・サークル活動を通してキャリアレジリエンスを形成することを報告しているが、この研究ではその過程について扱っていない。Richardson (2002) は、レジリエンスは困難な出来事を乗り越える過程を通して高まることを示唆している。渡邊 (2020) は、困難な出来事の経験をその後の成長につなげていくためには、肯定的な意味を見出すことが重要であると指摘している。以上のことから、大学生のクラブ・サークル活動における困難な出来事に対する肯定的な意味づけとしてのベネフィット・ファインディング (以下、BF) は、キャリアレジリエンス形成につながると考えられる。また河本 (2014) は、学校行事への参加 (参加活動数、参加度合、期間、傾倒度合の 4 側面から測定) と学校行事に対する意味づけとの関連を検討し、その結果、傾倒のみが全ての意味づけに対して有意な影響を与えることが示唆された。そこで本研究では、大学生のクラブ・サークル活動への傾倒度合が高いほど、困難な出来事 (技術や知識で伸び悩んだ経験) での BF が促され、キャリアレジリエンスが高まると想定し、これらの関係性について検討することを目的とする。

方 法

調査対象者と手続き

クラブ・サークル活動に所属している大学生を調査対象とした。1 回目の調査は 2023 年 1~2 月に、2 回目の調査は 2023 年 9 月に、質問紙調査をオンラインで実施した。両方の調査に回答した者は 37 名であった。調査の冒頭で調査への参加の任意性、個人情報保護について明記し、調査参加への同意を確認した。研究に先立ち大学での研究倫理審査を受け承認された。

調査内容

両調査ともにキャリアレジリエンスと傾倒を、2 回目のみ過去半年間において「技術や知識で伸び悩んだ経験」の有無を尋ね、「ある」と答えた者にその経験における BF を尋ねた。(1) キャリアレジリエンス：児玉 (2017) の尺度を使用した。(2) 傾倒：河本 (2014) の学校行事への傾倒尺度を使用した。(3) 困難な出来事：経験の有無と辛さの程度を尋ねた。(4) BF：渡邊 (2020) の尺度のうち、あり

のままの受容、新視点の獲得、対人関係の深化、生きる目的への気付きの一部を使用した。

結果と考察

両調査に回答した 37 名のうち、「技術や知識で伸び悩んだ経験」をしていた者は 31 名であった。傾倒が BF に与える影響を確かめるために、1 回目調査時の傾倒を説明変数、BF を目的変数とする単回帰分析を行ったところ、傾倒から BF の各因子への有意な影響は見られなかった。次に、傾倒及び BF がキャリアレジリエンスに与える影響を確かめるために、1 回目調査時のキャリアレジリエンスと傾倒及び BF を説明変数、2 回目調査時のキャリアレジリエンスを目的変数とする重回帰分析 (ステップワイス法) を行ったところ、Table 1 のとおりとなった。2 回目調査時のキャリアレジリエンスの各因子には、統制変数として投入した 1 回目調査時のキャリアレジリエンスの各因子からの影響以外に、問題対応力、新奇・多様性、援助志向には BF の新視点の獲得が、未来志向には対人関係の深化と他者の温かさへの気付きが正の影響を示した。

本研究の結果と河本 (2014) とは異なる結果となった理由として、河本 (2014) では回想法を用いて傾倒を測定したため少なからず調査時点での捉え方を含んでしまっていた可能性が考えられるが、本研究では縦断的な調査を行ったところ、傾倒が BF を促すという関係性がない可能性も示唆された。大学生のクラブ・サークル活動への参加は、人間的成長やキャリア形成を促すと言われていた (高田, 2018)、キャリアレジリエンスを高めるためには、困難な出来事の経験後に新しい考え方に気づいたり周囲の人の温かさを感じることが重要であることが示唆された。

Table 1

1 回目調査時のキャリアレジリエンスと傾倒及び BF を説明変数、2 回目調査時のキャリアレジリエンスを目的変数とする重回帰分析 (ステップワイス法)

	キャリアレジリエンス (Time2)				
	問題 対応力	ソーシャ ルスキル	新奇・ 多様性	未来 志向	援助 志向
傾倒 (Time 1)					
BF	ありのままの受容と自己成長				
	新視点の獲得	.44 **	.34 *		.34 *
	対人関係の深化及び 他者の温かさへの気付き			.34 **	
	生きる目的への気付き				
キャリアレ ジリエンス (Time 1)	問題対応力	.51 **	-	-	-
	ソーシャルスキル	-	.87 ***	-	-
	新奇・多様性	-	-	.51 **	-
	未来志向	-	-	-	.64 ***
	援助志向	-	-	-	.38 *
	R^2	.53 ***	.75 ***	.48 ***	.62 ***
	Adj. R^2	.50 ***	.74 ***	.44 ***	.60 ***

注) A=31, *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

児童期における相手に応じた悲しみ表出の調整に関する認識

○吉木香苗(名古屋大学大学院)

溝川 藍(名古屋大学)

キーワード: 感情表出の調整, 悲しみ, 児童期

問題と目的

悲しみの表出は、援助の必要性を他者に伝え、他者からの共感的な反応を引き出す一方で (Izard & Buechler, 1980), 他者からの否定的な評価につながることもある (Perry-Parrish & Zeman, 2011)。そのため、私たちは他者の反応を考慮して、感情表出の調整を行っていると考えられる。実際に児童が感情表出の対人的な結果の予測に基づき、相手によって異なる形で感情表出の調整を行っていることも明らかにされている (Zeman & Garber, 1996)。感情表出の調整に関する先行研究では、感情ごとに分析が行われ、同じ感情を喚起する場面の状況の違いは考慮されていなかった (e.g., Zeman & Garber, 1996)。しかし、悲しみ喚起場面の状況によって喚起される悲しみの種類が異なることから (白井・鈴木, 2016), 悲しみ表出の調整の在り方も場面状況によって異なる可能性がある。そこで、本研究では、悲しみ喚起場面による違いも含め、児童の相手に応じた悲しみ表出の調整について検討する。

方 法

参加者

公立小学校に在籍する 1~6 年生 333 名 (男子 156 名, 女子 171 名, 不明 6 名) を対象とした。

調査実施時期

2024 年 10 月~11 月に実施した。

調査内容と手続き

所属機関の研究倫理委員会の承認を受け、小学校の教育活動時間に、学級ごとに質問紙調査を実施した。

まず、参加者と同性・同年齢の主人公が悲しみを経験する 4 つの仮想場面 (失敗場面, 喪失場面各 2 つ) を提示し、主人公の悲しみの程度の理解を確認するために、主人公の悲しみの程度を「悲しくない表情」「少し悲しい表情」「とても悲しい表情」の 3 つの表情図から 1 つ選択するよう求めた (確認質問)。

次に、各相手 (父親, 母親, 友人) がその場にいる場合を想定してもらい、3 つの質問 (表情質問, 表出許容質問, 他者反応質問) を行った。表情質問では主人公がその相手に見せる表情について、確認質問と同様の 3 つの表情図から、表出許容質問では主人公が自身の悲しみ表出をどの程度許容するかについて、「知られたくない」~「知られてもよい」の 4 つのイラストから、他者反応質問では主人公が悲しみを表出したときの相手の反応を「慰める」「からかう」「何もしない」の 3 つのイラストから、各 1 つ選択することを求めた。

結果と考察

他者反応質問については、限られた条件でしか有意差がみられなかったため、本発表では報告を省略する。

R (ver. 4.3.3) を用いて分析を行った。学年 (3: 低, 中, 高学年), 性別 (2: 男, 女), 相手 (3: 父親, 母親, 友人), 悲しみ喚起場面 (2: 失敗場面, 喪失場面) の影響を検討するため、表情質問, 表出許容質問では 4 要因分散分析を行った。

表情質問では「悲しくない顔」が 3 点となるように得点化し、確認質問と表情質問の差分を自然数としたものの合計を抑制得点として算出した。分析の結果、場面 ($F(1, 292) = 10.74, p = .002, \eta_p^2 = 0.03$; 喪失<失敗), 相手 ($F(2, 584) = 93.20, p < .001, \eta_p^2 = 0.24$) の主効果が有意であった。表出相手の主効果について、Shaffer 法による多重比較を行った結果、相手が友人よりも父親 ($t(292) = 8.95, p < .001$), 父親よりも母親 ($t(292) = 4.92, p < .001$) の場合に抑制得点が有意に低かった。

表出許容質問では「知られてもよい」が 4 点となるように得点化し、その合計を表出許容得点として算出した。分析の結果、学年 ($F(2, 295) = 11.82, p < .001, \eta_p^2 = 0.07$), 場面 ($F(1, 295) = 26.72, p < .001, \eta_p^2 = 0.08$; 喪失<失敗), 相手の主効果 ($F(2, 590) = 133.98, p < .001, \eta_p^2 = 0.31$), 学年×相手の交互作用 ($F(4, 590) = 2.80, p = .026, \eta_p^2 = 0.02$) が有意であった。学年, 相手について、Shaffer 法による多重比較を行ったところ、低学年に比べ、中・高学年 ($t(295) = 3.98, p < .001$), 高学年 ($t(295) = 4.57, p < .001$) の方が、また相手が友人よりも父親 ($t(295) = 10.37, p < .001$), 父親よりも母親の場合の方が ($t(295) = 6.26, p < .001$), 表出許容得点が有意に高かった。学年×相手の交互作用については低学年では両親間に有意差がみられなかった一方で、中・高学年で両親間に有意差がみられ、父親より母親に悲しみを知られてもよいと判断していた。

これらの結果から、児童は相手や状況に応じて悲しみ表出を柔軟に調整していること、発達に伴って悲しみ表出に対する認識が変化することが示唆された。

引用文献

Zeman, J., & Garber, J. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching. *Child Development, 67*(3), 957-973. <https://doi.org/10.2307/1131873>

個人内回答分散を用いた「主体的に学び考える力」の予測 —小中学生を対象とした大規模質問紙調査データに基づく考察—

○溝脇風子 (京都大学大学院)

高橋雄介 (京都大学)

キーワード：分散，質問紙法，主体的に学び考える力

問題と目的

自己報告式の質問紙には印象操作や自己欺瞞の影響が含まれるため (Paulhus, 1984), 合計値や平均値を用いるだけでは個人特性を的確に捉えることが難しく、回答傾向から個人特性を推定する手法の開発が求められてきた。反応時間から認知特性を推定する手法は妥当性の高さが示されているが (Junghaenel et al., 2022), 小中学校における大規模調査や紙媒体による実施時には現実的に困難である。こうした制約の中で質問紙の回答そのものから簡便に得られる指標として注目されるのが回答の個人内分散である。この指標を用いた個人特性の推定に関しては性格特性質問紙における分散と IQ との関連を検討する研究が複数報告されている。ただし、これらの研究の多くは、知能が高い個人ほど性格特性に多様性があるとする「知能によるパーソナリティの分化仮説」の検証を目的としたものである。先行研究では、IQ の高い群の方が性格質問紙の回答の個人内分散が大きくなるという結果が得られているが (Schermer et al., 2020), この関連は常に一貫するわけではない (Lozic et al., 2025; Schermer et al., 2023)。本研究では、既存の知見とは異なる視点を提示したい。すなわち、知能が高い個人は性格特性に限らず自己に対する内省的な弁別が可能で、質問紙の項目ごとに異なる判断を下す傾向があり、その結果として、回答の個人内分散が大きくなる可能性があると考え。特に、認知能力が発達途上にある小中学生においては自らを適切に振り返る自己調整や認知的事象に対する好奇心や積極的な関与姿勢が質問紙への回答傾向にも影響を与えうるだろう。この仮説が正しければ、知能の高さは性格特性に限らずその他の質問紙項目においても回答の個人内分散と正の相関を示すはずである。知能と質問紙調査への回答傾向の関連は複数の観点から検討されてきた。例えば、認知能力が低い個人ほど同意傾向バイアスが強く (Lechne & Rammstedt, 2015), 欠損回答や外れ値などが多いことによって (Schneider et al., 2024), 調査研究の結果に歪みが生じることが指摘されている。本研究における回答の個人内分散への着目はこれらの知見を新たな側面から補強するものと位置付けられる。本研究では、小中学生に対する大規模アンケート調査における回答の個人内分散が、「主体的に学び考える力」を予測する指標となりうるかどうかを検討することを目的とする。

方 法

調査対象者 本邦の都道府県 X にある公立小中学校に在籍する児童・生徒に対して調査を実施し、54,501 名から有効回答を得た。

使用した項目群 「主体的に学び考える力」は自己調整、積極的な関与、好奇心からなる計 10 項目であった。それらを含む非認知能力調査が計 33 項目、生活状況調査が計 28 項目、学習の方法・主体的対話的で深い学びが計 34 項目、ICT 利活用が計 4 項目だった。ただし、小学生には外国語に関する設問 6 問は含まれていなかった。

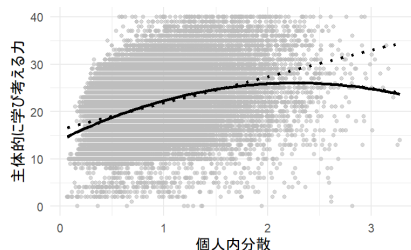
分析 標準化された全ての項目から回答の個人内分散を求めた。個人内回答分散を説明変数、「主体的に学び考える力」の合計値を目的変数とする単回帰分析、二次回帰分析、三次回帰分析を行い、AIC を用いてモデル適合度を比較した。

結果と考察

各分析の結果を Figure 1 に示す。単回帰分析の結果、個人内回答分散は主体的に学び考える力の得点を正に説明した ($\beta = 5.57$, $SE = 0.06$, $t(54,499) = 93.57$, $p < .001$)。モデルの決定係数は $R^2 = 0.14$ であった ($p < .001$)。二次回帰分析の結果、個人内分散は主体的に学び考える力の得点を正に説明し ($\beta = 10.64$, $SE = 0.22$, $t(54,498) = 49.48$, $p < .001$)、個人内分散の二乗項は負に有意であった ($\beta = -2.35$, $SE = 0.10$, $t(54,498) = -24.56$, $p < .001$)。モデルの決定係数は $R^2 = 0.15$ であった ($p < .001$)。三次回帰分析ではモデルの説明率は改善せず、個人内分散の三乗項も有意ではなかった。AIC を比較すると二次回帰分析の結果がデータへのあてはまりが最もよかった。本結果から、個人内回答分散と主体的に学び考える力には正の関連が認められたが、その関連は単純な線形ではなく、「適度な」個人内分散が最もよくこの力を説明することが示された。分散が過度に大きい場合それはむしろ極端な回答傾向を反映しており、細やかで連続的な弁別の判断がなされていない可能性がある。これは自身に対する内省が不正確または曖昧であることを示唆するものである。

Figure 1

単回帰分析・二次回帰分析・三次回帰分析の結果の比較



14ヶ月における模倣能力は8歳時点でのASD傾向を予測しない —浜松母と子の出生コホートによる縦断的検討—

○近藤みゆき (NTTコミュニケーション科学基礎研究所)
樋口大樹# (NTTコミュニケーション科学基礎研究所)
西村倫子 (大阪大学)
土屋賢治# (浜松医科大学)

篠原亜佐美# (NTTコミュニケーション科学基礎研究所)
小林哲生 (NTTコミュニケーション科学基礎研究所)
岩淵俊樹# (浜松医科大学)

キーワード：自閉スペクトラム症，模倣，コホート研究

問題と目的

乳児期に見られる自閉スペクトラム症(ASD)傾向の特徴のひとつとして、模倣の困難さが知られている。実際、幼児期にASDと診断された児において乳児期における模倣の不正確性や頻度の低さが報告されており(e.g., Osterling & Dawson, 1994; Young et al., 2011), ASD早期スクリーニングツールとして乳児期の模倣能力を検討する意義が指摘されている(Levick et al., 2024)。しかし成長とともにASD傾向や診断が変わり得ることが指摘されており(Elias & Lord, 2022), 乳児期の模倣とASD傾向が長期的にも関連するかは、ASDの早期スクリーニングの点からも興味深い問題である。そこで本研究では、乳児期の模倣能力が学齢期のASD傾向を予測し得るかを明らかにするために、14ヶ月時点での模倣が同時点及び8歳時点でのASD傾向と関連するかについて検討を行った。

方法

調査対象者

大規模縦断研究である「浜松母と子の出生コホート」の14ヶ月及び8歳時点のデータを使用し分析を行った。8歳時点では841人の子どもがフォローアップ調査に参加していたが、個人に関するデータ(子どもの性別、出生体重、父親と母親の教育歴、世帯年収、妊娠中の飲酒喫煙頻度)及び後述する測定項目のいずれかのデータが得られていない者を除外し、最終的な分析対象は724名(男児370名、女児354名)であった。

測定項目

14ヶ月時点での模倣スコアとして、日本語マッカーサー乳幼児言語発達質問紙(語と身振り版)における「大人の行為のまね」(15項目)を利用した。また14ヶ月時点でのASD傾向をM-CHAT(改訂乳幼児期自閉症チェックリスト)、8歳時点でのASD傾向をSRS-2対人応答性尺度で測定した。さらに統制変数としてMullen初期学習尺度により測定された14ヶ月時点での発達指数とWISC-IVによって測定された8歳時点での知能指数(FSIQ)を利用した。

分析

すべての統計解析はRStudio(Version2024.04.1)とR(version4.4.0)を用いて行った。14ヶ月と8歳それぞれで取得したASD傾向を従属変数、14ヶ月での模倣スコアを独立変数とした重回帰分析を行った。統制変数として、先に述べた個人に関するデータおよび各測定項目を利用した。多重共線性の指標であるVIF

が全て2を下回っていたため、予定していた変数をすべて投入した。

結果と考察

14ヶ月と8歳の2時点でのASD傾向に対する重回帰分析の結果をTable 1に示した。関連する要因を統制した後も14ヶ月時点での模倣は同時点でのASD傾向を有意に説明したが($\beta = .2765, p < .001$), 8歳時点でのASD傾向の総合スコアは有意に説明しなかった($\beta = -.0562, p = .163$)。この結果はASD傾向が個人内で一貫したものではなく、乳児期の模倣が長期的なASD傾向を予測しないことを示唆している。

Table 1

2時点のASD傾向に対する重回帰分析の結果

	14ヶ月		8歳	
	β	p	β	p
(Intercept)		.058		.409
性別	-.1719	.009**	.0851	.254
父親の教育歴	.0001	.998	.0040	.928
母親の教育歴	.0123	.741	.0063	.883
世帯年収	.0075	.831	-.0210	.601
出生体重	-.0056	.867	.0487	.204
妊娠中の喫煙頻度	-.0440	.194	.0647	.094
妊娠中の飲酒頻度	.0448	.170	.0768	.039*
表出言語(14ヶ月)	.1067	.006**	-.0813	.068
微細運動(14ヶ月)	.0040	.910	-.0205	.611
粗大運動(14ヶ月)	.0974	.008**	.0269	.512
受容言語(14ヶ月)	.1742	<.001*	-.0376	.387
		**		
視覚受容(14ヶ月)	.0903	.011*	.0023	.955
全般性知能(8歳)	—	—	-.1734	<.001*
				**
模倣スコア	.2765	<.001*	-.0562	.163
		**		

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

引用文献

- Elias, R., & Lord, C. (2022). Diagnostic stability in individuals with autism spectrum disorder: Insights from a longitudinal follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(9), 973-983.
- Levick, S., Staples, A. D., Warschawsky, S., Huth-Bocks, A., Taylor, H. G., Gidley Larson, J. C., ... & Lajiness-O' Neill, R. (2024). Caregiver-reported infant motor and imitation skills predict M-CHAT-R/F. *Child Neuropsychology*, 30(7), 1035-1053.

大学生の自尊感情と学校環境との関連について

吉富千恵 (京都美術工芸大学)

キーワード：自尊感情, 学校環境, 自己有用感

問題と目的

著者は先行研究において、大学生の自己肯定感に影響を及ぼす要因について、親の養育態度と大学生生活に着目した検討を行っている。調査対象とした建築・美術工芸系大学の母集団では、既往研究との母集団に比べて自己肯定感が明確に高いことが確認できた。その要因として大学の専門分野の特性上、好きなことに主体的に取り組み、他者から評価されるという学生が多く大学生生活の充実度の影響が大きいことが示唆された。本報告では、学校環境と自己肯定感に着目し、全国に行われた「我が国と諸外国のこどもと若者の意識に関する調査」における、日本人の自己肯定感に関する分析結果との比較検討を通じて、学校環境のどの要因が大学生の自己認識に影響するかについて詳細に検討することを目的とする。

方法

調査対象は、京都市内の私立大学 1 年次生~4 年次生 126 名 (男性 54 人、女性 71 人、その他 1 人)。「我が国と諸外国のこどもと若者の意識に関する調査」(こども家庭庁, 2023) より、自己認識と学校に関連する質問項目を使用し、さらに今回の調査独自の学校環境に関する質問を、Google フォームを使用し実施した。

結果と考察

今回の結果と既往調査の結果 (年代が概ね対応する 20~24 歳の結果) を比較する。全体的な満足感 (Table 1) は、全国平均よりも下回っている。自己認識 (Table 2) では、自己満足感、自己有用感 (自分は役に立たないの逆転項目) は高く、それ以上に自己肯定感 (自分が好き) は高くなっている。居場所感 (Table 3) では好きなことをして過ごせる習いごと、誰かと一緒に過ごせる大学の位置づけの特徴がわかる。学校に通う意義 (Table 4) ではいずれの項目も全国より高く評価されており、学校生活が自己肯定感に及ぼす影響が高いという既往調査と対応した結果といえる。独自項目である学校環境 (Table 5) では希望した大学・学部で学べていることや、友人・教員・職員との関係の近さが高く評価されている。

既往調査では、専門知識や技術の習得という直接的な要因よりも、居場所としての学校が間接的に自己肯定感に影響することが指摘されていた。今回の調査対象では具体的な専門知識や技術が身につくことが、極めて重要な要因であることが示唆される。

Table 1
全体的な生活満足度 (回答率%)

	0点	1点	2点	3点	4点	5点	6点	7点	8点	9点	10点	平均
全国(20-24)	2.2	2.8	3.1	7.4	8.7	16.1	16.7	18.0	11.5	8.4	5.3	6.9
今回	2.4	4.8	16.7	11.9	5.6	8.7	5.6	21.4	12.7	5.6	4.8	5.2

0:全く満足していない、10:非常に満足している

Table 2
自己認識 (回答率%)

		そう思う	どちらかといえばそう思う	どちらかといえばそう思わない	そう思わない
全国(20-24)	私は、自分自身に満足している	15.2	41.8	24.8	18.3
	今の自分が好きだ	17.0	35.6	31.3	16.1
	自分は役に立たないと強く感じる	13.3	34.7	35.6	16.4
今回	私は、自分自身に満足している	19.8	43.7	25.4	11.1
	今の自分が好きだ	32.5	36.5	23.0	7.9
	自分は役に立たないと強く感じる	9.5	30.2	42.9	17.5

Table 3
居場所感 (回答率%)

		なにもせずのんびりできる、ありのままにいられる	馴染の相手ができたり、自分の意見や希望を受け入れてくれる	いろんな人と出会う、だれかと一緒に過ごせる	好きなことをして自由に通じたり、新しいことにチャレンジできる	あてはまる場所はない、わからない
全国(20-24)	* 家庭	42.2	25.0	10.8	12.3	9.7
	習いごと	9.7	9.7	28.5	9.3	42.9
	学校	11.8	14.7	36.7	19.2	17.7
今回	家庭	38.1	31.7	8.7	6.3	15.1
	習いごと	4.8	4.8	37.3	23.8	29.4
	学校	4.8	7.1	53.2	24.6	10.3

*トータルが100%になるように変換した

Table 4
学校に通う意義 (回答率%)

		意義がある	どちらかといえば意義がある	どちらかといえば意義がない	意義がない
全国(20-24)	* 基礎知識を身に付ける	31.1	25.0	5.2	4.3
	専門知識を身に付ける	28.0	22.8	8.3	4.9
	仕事の技術を身に付ける	17.6	24.1	12.0	5.1
	学歴や資格	28.4	24.2	7.4	4.2
	自分の才能	18.8	24.6	11.6	4.4
	友情を育む	23.3	25.0	7.5	5.9
	先生から学ぶ	15.1	22.1	11.2	9.1
	自由な時間	26.4	23.7	8.6	4.5
	課外活動	16.6	24.4	10.3	7.1
	学校行事	18.3	21.6	11.0	8.2
今回	基礎知識を身に付ける	61.9	31.0	4.0	3.2
	専門知識を身に付ける	78.6	15.9	3.2	2.4
	仕事の技術を身に付ける	67.5	23.8	6.3	2.4
	学歴や資格	66.7	24.6	5.6	3.2
	自分の才能	62.7	28.6	6.3	2.4
	友情を育む	59.5	27.0	10.3	3.2
	先生から学ぶ	47.6	38.1	9.5	4.8
	自由な時間	47.6	34.9	9.5	7.9
	課外活動	42.9	39.7	11.1	6.3
	学校行事	35.7	44.4	12.7	7.1

*トータルが100%になるように変換した

Table 5
学校環境 (回答率%)

	はい	どちらかといううちはい	どちらかといううちはいい	いい
希望した大学	61.9	30.2	2.4	5.6
希望した学部	91.3	6.3	0.8	1.6
大学の授業に満足	46.0	40.5	11.1	2.4
大学内に仲の良い友人	78.6	15.1	4.0	2.4
教員との心理的距離が近い	19.8	45.2	23.0	11.9
職員との心理的距離が近い	19.0	38.9	23.0	18.3

引用文献

子ども家庭庁 (2023). 我が国と諸外国のこどもと若者の意識に関する調査

自律的な学習を継続する学習者の学習観に関する横断的検討

住田裕子 (鹿児島国際大学)

キーワード：学習観，協働学習認識，自律的動機づけ

問題と目的

学習観は、学習行動等に影響を与える重要な要因であり、学習方略の使用や深い理解と関連する意味理解志向学習観を保持することが重要であるとされる。意味理解志向学習観は小学生で高く、学校移行期に意味理解志向学習観および暗記再生志向学習観が変化しうる可能性があるとの報告がある(鈴木, 2013)。学校移行期の学習観の変化は、定期テストによる評価への変化や高校受験が近づくことで競争的で成績を重視する文脈に置かれることが要因の一つと考えられるが、中学校でも近年では、個に応じつつ協働的な学びを取り入れた授業実践が行われており、こうした教授・学習形態や評価の工夫によって、児童・生徒の学習に対する考え方は変化しうる可能性が考えられる。学習行動には、学習観のほかにも「何のために学習するのか」という学習動機づけや授業における協働についての認識等も影響を与えると考えられることから、本研究では小学校から中学校まで継続して自律的な学習に取り組んだ児童・生徒の学習観、協働学習に対する認識、自律的動機づけについて横断的調査を行うとともに、先行研究結果と比較検討した。

方法

調査対象者

協力を得られた同一校区の公立小中学校の児童生徒を対象に調査を行い、そのうちデータに欠損のない小学 5、6 年生 (51 名) 中学 1~3 年生 (62 名) を分析に用いた。協力校では、令和 2 年度より自律的学習(住田, 2021)を進め、対象の中学 3 年生は自律的な学習に取り組んで 4 年目であった。

調査質問紙

- (1) 学習観尺度 (鈴木, 2013) 24 項目, 5 件法
- (2) 協働学習認識尺度 (一柳・小野田, 2024) 19 項目, 5 件法
- (3) 自律的動機づけ尺度 (西村ら, 2011) のうち 12 項目, 4 件法

結果と考察

自律的な学習を継続した小学 5 年生から中学 3 年生までの学習観の差異を検討するため、学年と学習観の 2 要因分散分析を行った結果、学年の主効果 ($F(4, 108) = 0.21, p = .931$) および交互作用 ($F(12, 324) = 0.94, p = .501$) は有意でなかった。学習観の主効果 ($F(3, 324) = 88.68, p = .000$) は有意であった。これは、学校移行期に意味理解志向学習観得点が低下し暗記再生志向学習観が高まった先行研究と異なる結果である。学習形態や評価の工夫等によって学校移行期でも意味理解志向学習観を低下させることなく保持し続けられる可能性が示された。

学習観 4 因子と協働学習認識尺度の下位尺度および自律的動機づけ各レベルとの相関分析を行った結果、Table 1 に示すとおり相関が認められた。意味理解志向学習観と強い相関がみられたのは、小学生では協働学習認識の相互扶助(「グループやペアのなかまを助けることは大切だ。」など)で、積極的発信(「グループやペアの中で自分から発信することは簡単だ。」など)に中程度の相関がみられた。中学生では自律的動機づけの同一化的調整レベル(「自分のためになるから。」など)に強い相関がみられ、内的調整レベル(「勉強すること自体がおもしろいから。」など)および協働学習認識の相互扶助と積極的発信に中程度の相関がみられた。一方で、小学生は自律的動機づけとの相関はなかった。また、暗記再生志向学習観と小学生の消極的参加の受容(「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)にも中程度の相関がみられた。この結果は、協力校が実践する意味理解を求める協働的な学習(説明課題)を取り入れた自律的学習の影響を受けたと推測される。中学生において意味理解志向学習観が協働学習認識よりも自律的調整との関連が強くなる要因や、協働学習認識と意味理解志向、意味理解志向と自律的調整との因果関係については、今後の検討課題である。

Table 1

学習観 4 因子と各変数間の相関係数 (左側：小学生/右側：中学生)

	協働学習認識				自律的動機づけ			
	相互扶助	積極的発信	消極的参加の受容	話し合いの困難さ	内的調整	同一化的調整	取り入れの調整	外的調整
意味理解志向	.75 ** / .45 **	.41 ** / .42 **	-.16 / -.33 **	-.23 / -.20	.29 + / .47 **	.19 / .71 **	.07 / .25 *	-.14 / -.19
暗記再生志向	-.14 / -.05	-.18 / .05	.56 ** / .27 *	.33 * / .02	-.13 / .07	-.17 / -.05	.05 / .23 +	.13 / .13
学校依存的	.10 / .09	.02 / .01	.05 / .06	.17 / -.04	.09 / -.02	-.06 / .02	-.11 / .12	-.22 / .29 *
義務的	.23 / .26 *	.07 / .02	.18 / .05	.07 / .08	.25 + / .01	.08 / .25 *	.15 / .14	.06 / .38 **

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

保護者の要因と児童のプログラミング的思考・動機づけとの関連 —小学校低学年を対象としたプログラミング活動の授業実践から—

○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
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, 小学校低学年

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, 低学年を対象に, 教育ロボットを用いたプログラミング活動の授業実践を行い, 児童のプログラミング的思考と授業への動機づけに関連する要因を検討してきた (油川他, 2022)。プログラミング的思考や動機づけに, 保護者の要因はいかに関連するのか, 本研究では, 保護者のプログラミング教育への意識尺度を開発するとともに, プログラミング教育への意識等の保護者の要因と, プログラミング的思考や動機づけの関連を検証する。

方 法

調査対象者

首都圏の私立小学校に 2020~2021 年度に入学し, 1・2 年時のプログラミング活動に参加した児童とその保護者。2020 年度入学児童 70 名 (男子 38 名, 女子 32 名), 2021 年度入学児童 66 名 (男子 30 名, 女子 36 名) (研究開始時: $M=6.67$, $SD=.47$)。小学校を通して保護者に研究説明と同意書を送付し, 研究参加への同意を得た (大学倫理審査委員会承認済)。

材料 (認知課題・質問紙)

児童用認知課題 1・2 年時のプログラミング活動後, プログラミング的思考を測る課題を実施 (9 問)。

児童用質問紙 1・2 年時のプログラミング活動後, 授業への動機づけを尋ねる質問紙を実施 (4 問)。

保護者用質問紙 保護者のプログラミング教育への意識, 両親の出身学校における文系・理系の別, 児童の習い事を尋ねる質問紙を実施。

結果と考察

保護者のプログラミング教育の意識を問う 7 項目について, 成分の数を固定せずに主成分分析を行った。2 つの成分が得られたが, 第 2 主成分が 1 項目であったためこの項目を除外した。残りの 6 項目について, 成分の数を固定せずに主成分分析を行ったところ, 1 つの成分が得られた (Table 1)。全ての項目を合算して「保護者のプログラミング教育への意識」として分析に用いた。α=.81 と十分な信頼性を得られた。

保護者の要因 (保護者のプログラミング教育への意識, 両親の理系学校出身者数, 児童の習い事), 認

Table 1
保護者のプログラミング教育への意識の主成分分析

項目	負荷量
プログラミング的思考は, 子どもの将来に役立つと思う	.83
親としてプログラミング教育に関心がある	.77
子どもにプログラミングをすぐにも習わせたい	.77
論理的思考に役立つプログラミング的思考能力を身につけてもらいたいと思う	.76
子どもの将来には必要だと思う	.75
将来, もう少し大きくなってからプログラミング教室に通わせたい	.53

知課題, 動機づけの相関表を Table 2 に示す。

保護者の要因と認知課題, 動機づけの間に相関関係は見られなかったが, 男女別に確認したところ, 男子において, 保護者のプログラミング教育への意識と 1 年認知課題の間に弱い正の相関関係が見られた ($r=.35$, $p<.05$)。プログラミング教育を重要視する保護者ほど, 子どもの論理的思考を育む環境づくりをしている可能性があるが, 男子のみ, 1 年時のみと限定的であった。また, 女子において, 保護者のプログラミング教育への意識と両親の理系学校出身者数の間に弱い正の相関関係が見られた ($r=.33$, $p<.05$)。保護者はプログラミングを理系と捉える傾向にあり (安彦・藤本・日下・谷口, 2024), 理系と男性を結びつけるジェンダーステレオタイプが理系科目への関心を消極的にすることが示されているが (森永, 2017), 女子の保護者のうちジェンダーステレオタイプが少ない理系出身者ほど, プログラミング教育への関心が高い可能性がある。

学習系習い事と保護者のプログラミング教育への意識 ($r=.27$, $p<.01$), 両親の理系学校出身者数 ($r=.25$, $p<.05$) の間にそれぞれ弱い正の相関関係が見られた。学習系習い事を個別に分けて相関分析したところ, 保護者のプログラミング教育への意識とそろばん教室の間 ($r=.23$, $p<.05$) に, 両親の理系学校出身者数とそろばん教室の間 ($r=.30$, $p<.01$) に弱い正の相関関係が見られた。そろばん教室では計算方法を学習するが, 数字の配置や計算の順序にルールがあるため論理的な思考が必要とされる。プログラミング教育への意識が高い保護者ほど, また, 理系出身の保護者ほど, そろばんを学習することで, 子どもに計算力や論理的思考力を期待している可能性がある。

Table 2
保護者の要因と児童のプログラミング的思考・動機づけの相関

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
①プログラミング教育への意識	—								
②両親の理系出身者数	.16	—							
③運動系習い事	.09	.23*	—						
④学習系習い事	.27**	.25*-.07	—						
⑤芸術系習い事	.03	.03	.09	.05	—				
⑥1年時認知課題	.06	.05	.04	-.05	-.01	—			
⑦2年時認知課題	.04	.03	.09	.03	.08	.56**	—		
⑧1年時動機づけ	.04	.09	.16	.11	.01	-.16	-.11	—	
⑨2年時動機づけ	.15	.16	.08	.07	-.22*	-.05	.00	.55**	—

注) * $p<.05$, ** $p<.01$

付 記

ご協力頂いた小学校の先生方, 保護者の皆様に感謝する。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。

実践家と研究者の対等かつ相互互恵的な関係性は どの様な場によって構築されるのか —教育研究交流会 (EdForum) の開催とインタビュー調査による検討—

○植阪友理 (東京大学)

田井愛莉南 # (東京大学)

キーワード: パートナーシップ, 実践家, 互恵性

問題と目的

実践家と研究者が対等で互恵的な関係性に基づき、喫緊の教育課題を協働的に解決する必要性が議論されている (e.g., Coburn & Penuel, 2016)。オランダやスウェーデンなどでは、国がこうした活動をサポートしている。しかし、研究者が一方的に知識を伝達する形になりがちである。Opstoel et al. (2024) は、オランダの実践を概観し、両者の協働が、co-creation (共創) に必ずしもなっていない現実を指摘している。

実践家と研究者が対等で互恵的な関係性に基づく共創を行うには、両者は対等である感覚を持たせることが重要であると考えられる。しかし、それらはどのようにすれば実現するのだろうか。それらを目指して 2023 年 9 月から 2024 年 6 月にかけて合計 3 回の教育実践交流会 (EdForum) が実施されている。これらの場においては、実践家も研究者もポスター発表を行う、ラウンドテーブルを行う、自己紹介をするなど工夫が込められている。一方で、こうした場の設定は、参加者の中でも実践家にとって、機能したのだろうか。実践家が対等な関係性につながる感覚を感じ得たのか、感じたのだとすれば場のどのような仕掛けがそれをもたらしたのかを明らかにする必要がある。本研究ではこれらを事後的にインタビューして検証する。

方法

EdForum に参加した学校現場の教員 9 名 (小学校 7 名, 高校 2 名) に対して、第 2 著者がインタビューを行った。分析は KJ 法を用いて行った。

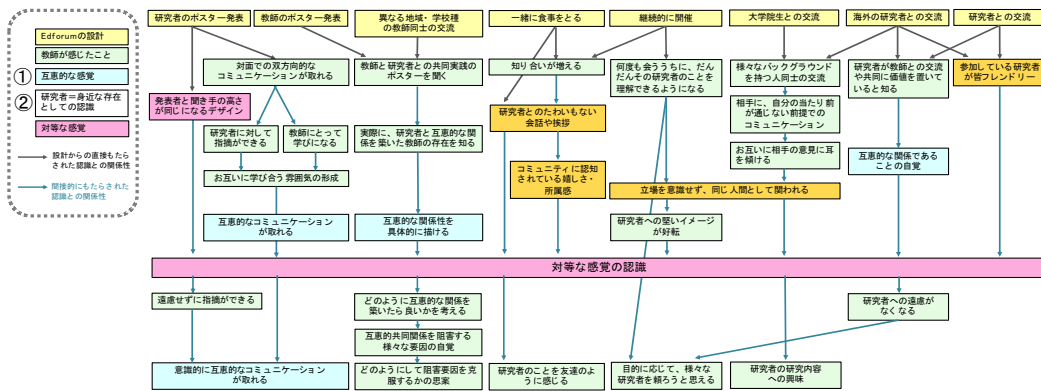
結果と考察

Figure 1 に結果を示す。インタビューでは、対等という言葉は直接的には現れなかったが、それと同義と考えられる「フラットな感覚」や「フレンドリー」という発話がみられた。さらに「互恵的な感覚 (Figure 1 の①)」と「身近な存在としての認識 (②)」は言及が見られ、「対等な感覚の直前に生じ、対等な感覚に直接的につながりうる認識」と捉えた。これらの感覚や認識が、どのような場の設定により生じたのかを、Figure 1 をふまえて考察する。

まず、ポスター発表という双方向的なコミュニケーションが取れる形式が重要な役割を果たしていた。また、国内外の研究者と同じ場所に参加し、彼らが実践家と研究者の共同に価値を置いていることを知るという場の設定も、互恵的な関係性にあることの自覚に影響を与えていた。さらに、共に食事を取るであったり、継続的に開催されているという場のあり方により、研究者とのたわいもない会話や挨拶が増え、コミュニティの中で認知されているという所属感が生じ、対等性の感覚に結びついていった。加えて、繰り返しかうことで、同じ人間として扱われているという感覚が生じ、そのことも対等性の感覚に寄与していたと考えられる。なお、参加していた研究者が実践家に対してフレンドリーであったという特徴があったことも見過ごせない。このような対等であるという感覚が、実践家に何をもたらすのかという点についても詳細に検討することや、教師の受け止め方の個人差が生じる背景、研究者の受け止め等を検討することが今後の課題である。

Figure 1

インタビューから得られたカテゴリーとカテゴリー間の関係 (KJ 法による分析結果)



異なる授業形態での学習者のモチベーションと知識・技術の修得に関わる自己認知

○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: モチベーション, 自己認知, 異なる授業形態

問題と目的

学習者の学習意欲 (モチベーション) を高める授業戦略の提案を目的とした, 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学期 (セメスター) 前期・中期・後期においてモニタリングし, 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, 3つの異なる授業形態 (①対面授業, ②遠隔授業, ③対面+遠隔 Zoom 機能を活用した授業) での, モチベーションと学習者の知識・技術の修得状況に関わる自己認知 (どの程度知識・技術は身についていると思うか) について分析し, 検討した。

方法

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。
親しむ度	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・技術は身につけ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。対面授業 (2019 年度実施), 遠隔授業 (2020 年度実施: Zoom を使用し教員室からオンラインのライブで講義), 対面+遠隔 Zoom 機能を活用した

授業 (2023 年度実施: 対面授業でかつ遠隔で使用した Zoom のカメラ・録画機能等を活用) のデータをもとに分析した。なお, 3つの授業形態は主たる授業内容, 教員とも同じである。

結果と考察

3つの異なる授業形態のモチベーション (MV) および知識・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・技術は身につけていると思うか) について多重比較法 (クラスカル・ウォリス検定, スティール・ドゥワス) を行った。その結果, MV については, 前期・中期で3授業形態とも有意差はなく, 後期において有意差 (対面と比較し, 対面+Zoom 機能を活用した授業では 1%水準で有意に MV が高い) が認められた。

現状認知度については, 前期では対面授業と比較し, 遠隔授業ならびに対面+Zoom 機能を活用した授業は 1%水準で有意に高いこと, 中期では対面授業と比較し, 対面+Zoom 機能を活用した授業は 5%水準で有意に高いこと, 後期では対面授業・遠隔授業と比較し, 対面+Zoom 機能を活用した授業は 1%水準で有意に高いことが示された。

MV と現状認知度の相関関係を Table 2 に示す。

Table 2
異なる授業形態での MV と現状認知度の相関

項目	時期	対面		遠隔		対面+Zoom機能	
		平均値 (SD) ^{※1}	相関係数 ^{※2}	平均値 (SD) ^{※1}	相関係数 ^{※2}	平均値 (SD) ^{※1}	相関係数 ^{※2}
MV	前期	21.02	-.18	21.31	.40	20.14	.27
		(4.98)		(5.01)		(4.74)	
		17.47		20.18		17.77	
	中期	(7.03)	-.72	(5.77)	.54	(6.79)	.90
		17.31	.42	18.77	.48	21.72	.52
		(6.10)		(5.84)		(4.53)	
3.44	3.97	4.07					
現状認知度	前期	(1.03)	/	(0.77)	/	(0.77)	/
		3.42		3.80		4.07	
		(1.12)		(0.89)		(0.94)	
	中期	3.52	/	3.37	/	4.40	/
		(0.86)		(0.94)		(0.76)	
		3.44		3.97		4.07	
後期	(1.03)	/	(0.77)	/	(0.77)	/	
	3.42		3.80		4.07		
	(1.12)		(0.89)		(0.94)		

※1) 平均値 (SD): 上段は平均値, 下段 () 内は標準偏差
 ※2) n. s. : p値≧0.05, *: p値<0.05, **: p値<0.01

MV と現状認知度の相関では, 前期において遠隔授業で有意な正の相関が見られたが, 対面授業, 対面+Zoom 機能を活用した授業では有意な相関は認められなかった。中期, 後期では3授業形態とも有意な正の相関が認められた。

以上の分析結果から, 対面+Zoom 機能を活用した授業が, 対面授業, 遠隔授業に比べて, 学習者のモチベーションおよび知識・技術の修得に関わる自己認知に有用であることが示唆された。

素朴概念と科学概念の心的競合過程

—生物-非生物判断課題における事象関連電位の検討—

○原田勇希 (秋田大学)

日野咲良 # (秋田大学)

キーワード：素朴概念, 競合, 事象関連電位

問題と目的

近年の研究は、学習者が科学概念を学習した後も素朴概念は依然として自動的に活性化しやすい記憶表象として残存し続け、これの抑制に成功した場合に、適切な科学概念の出力が可能になることを説明する認知モデルを提出している (Mason & Zoccoletti, 2021)。事象関連電位 (ERP) を用いた研究は素朴概念と科学概念の心的競合の時間窓を N2 潜時 (約 150ms: Skelling-Desmeules et al., 2021; 約 280ms: Zhu et al., 2019) に同定している。しかし、これらの研究が報告した N2 は頭頂-後頭部で優勢であったが、典型的な抑制課題における N2 は前頭部において観察されるため、齟齬がある。また概念などの意味的競合は 350—400ms 以降に観察される成分に反映されることが一般的であり (e. g., Ninc, N450), この点でも現在得られている知見の解釈は難しい。したがって、現在のところ素朴概念と科学概念の競合を反映する ERP 成分や時間窓が十分に理解されているとは言えない。

本研究は素朴概念と科学概念の競合事態を引き起こす生物-非生物判断課題 (Skelling-Desmeules et al., 2021) と Go/Nogo 課題, Stroop 課題を同時に実施し、競合関連電位を比較することを目的とした。

方 法

参加者

大学生と大学院生 23 名 (女性 $n=13$, age $M=21.3y$, $SD=1.52y$) が実験に参加した。

生物-非生物判断課題

参加者は左右に呈示された 2 つの画像のうち、どちらが生物であるかを回答するよう求められた。先行研究に倣い、動物と動かない物体が呈示される条件を一致条件 (e. g., ネコとソファー), 植物と動く物体が呈示される条件を不一致条件 (e. g., タンポポと飛行機) とした。各条件の呈示確率は 50% であった。課題は 1 ブロック 72 試行, 3 ブロック構成であった。

Go/Nogo 課題

参加者は Go 刺激が呈示された際にはできるだけ早くボタンを押すこと, Nogo 刺激が提示された際には押しはけないことが教示された (Nogo 確率 25%)。1 ブロック 120 試行の 5 ブロック構成であった。

Stroop 課題

参加者は画面の中央に表示される単語の色 (赤, 青,

緑) をできるだけ早く正確にボタン押しによって回答することが求められた。単語の文字と色が不一致の試行は 25% であった。課題は 1 ブロック 96 試行の 5 ブロック構成であった。

ERP

脳波は頭皮上 12 箇所のアクティブ電極から両耳朶 (A1, A2) を基準として記録した。眼球運動を左眼目尻の水平眼電図 (HEOG) と左眼窩下垂直眼電図 (VEOG) によりモニターした。インピーダンスは $20k\Omega$ 以下であった。バンドパスフィルタは 0.1—30Hz, サンプリング周波数は 500Hz であった。

結果と考察

ノイズの多かった 1 名を分析から除外し, 22 名のデータを分析に用いた。

行動指標

生物-非生物判断課題の正答率の条件差はなかったが, RT は一致条件の方が不一致条件よりも有意に短かった ($t(21)=4.01$, $p<.001$, $d=0.30$)。

ERP

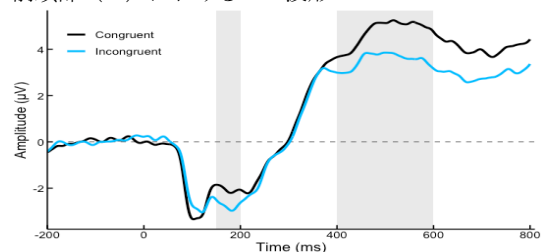
生物-非生物判断課題の ERP について視察により N2 (150—200ms) と Ninc (400—600ms) を同定した (Figure 1)。振幅に対して条件 (一致, 不一致) × 電極 (Fz, FCz, Cz, Pz) の分散分析を行ったところ, 両成分とも交互作用が有意であり ($ps<.01$), 前頭部 (Fz) において優勢であった。

Go/Nogo 課題と Stroop 課題では典型的な ERP (Nogo N2, Nogo P3, Stroop Ninc) が観察された。生物-非生物判断課題の N2 は Nogo N2 と, Ninc は Stroop Ninc と類似した時間窓と頭皮上分布であった。

以上の結果より, 生物-非生物判断課題では少なくとも早期の行動抑制に関する競合過程と後期の意味的競合が段階的に進行する可能性があると考えられる。

Figure 1

前頭部 (Fz) における ERP 波形



物語の読みの授業を通じた児童の読みの再構造化とそのタイプ —「大造じいさんとガン」の授業実践を通して—

渥美稚乃 (東京大学大学院)

キーワード：物語読解, 再構造化, 推論

問題と目的

物語文の読みにおいては、読み手が適切な既有知識を使って、文章材料に働きかけ、まとまりのある解釈を再構成することが文章理解の本質である(佐藤, 2001)。国語科の授業場面における学習者の物語文の読みを検討する研究において、発話者の解釈の再構成に焦点を当てている研究は多くなされてきているものの、非発話者にまで焦点を当てて読みの再構成を検討している研究は充分になされていない。本研究では、読みが再構成されることを「再構造化」とし、小学校国語科の物語文の読みの授業において、児童の読みがどのように再構造化しているかをワークシートの記述をもとに分析し、検討する。実践に用いた教材は椋鳩十作「大造じいさんとガン」である。今回の分析では、6 時間実践をしたうちの 2 時間目にあたる「大造じいさんはなぜウナギつりばり計略がうまくいく気がしたのだろう」という問いに対する児童の記述に焦点を当てて分析を行った。

方 法

対象者と実施時期 都内公立小学校 5 年生 (28 名) であった。今回は、2 時間目に実施した授業の最初の時点での問いに対する記述(pre 記述)と授業の最後の時点での問いに対する記述(post 記述)の両方を記述していた児童 16 名を分析の対象とした。実施時期は 2025 年 2 月であった。

授業内容と手続き 「大造じいさんとガン」(光村図書)を教材として、全 6 時間の授業実践を行った。授業者は学級の担任であった。授業の内容は、授業者が問いを提示したのち、まず個人で考えとその理由を記述する段階、全体で考えと理由を共有し、共有された考え、理由同士の共通点、差異点の検討を行う段階、最後に授業の冒頭で提示された問いについて再び個人で考え記述する段階の 3 段階で行った。1 時間目の問いと 6 時間目の問い、および 2~5 時間目の授業の最初と最後では同じ問いを設定しており、今回は 2 時間目に焦点を当てて児童の pre 記述と post 記述の内容と変化を比較・検討した。

結果と考察

カテゴリーの作成 児童のワークシートの記述から、記述の視点として 3 つのカテゴリーを作成した(カテゴリー 1: 計略実行の手続き的な側面, カテゴリー 2: 計略にさいた労力, カテゴリー 3: 大造じいさんの心情)。

二項検定の結果、pre 記述から post 記述にかけてのカテゴリー数が増加した児童 (9 名) は、カテゴリー数が減少した児童 (1 名) に比べて有意に多かった ($p < .05$)。

再構造化のタイプ 次に、児童の解釈の再構造化がどのように行われているのかを検討するため、ワークシートの記述の変化の仕方を分析した。作成したカテゴリーをもとに記述の変化をみていくと、自分の考えと他者の考えを関連付け、新たに自分の言葉を記述している「関連付け産出タイプ」、自分の考えに他者の考えを取り入れて記述している「関連付けタイプ」、他者の考えを記述している「置き換えタイプ」の 3 つのタイプが見られた。また、「関連付け産出タイプ」は、pre 記述で言及していたカテゴリーとは異なるカテゴリーの考えを関連付けて新たに自分の考えを記述しているものと、pre 記述で言及していたカテゴリーと同一のカテゴリーの考えを関連付けて新たに自分の考えを記述しているものとの 2 種類が見られた。「関連付けタイプ」は、pre 記述でのカテゴリーとは異なるカテゴリーの考えを関連付けたものであった。

「深い推論」をしている児童の再構造化のタイプ 児童のワークシートの記述から、文章中には明記されていないが推論することが可能な事柄(「大造じいさんの計略の意図」「大造じいさんの過去」)のうちどちらか一方でもふまえて考えを記述しているものを「深い推論」とした。分析の結果、10 名の児童が深い推論をしているとみられた。post 記述で深い推論をしている児童が、授業の中でどのような再構造化をしたのかを検討したところ、「関連付け産出タイプ」が 7 名、「関連付けタイプ」が 3 名であった。そのうち、pre 記述で深い推論が見られなかったものの、post 記述で深い推論が見られた児童は 2 名であり、ともに「関連付け産出タイプ」の再構造化をしていた。

pre 記述では深い推論を行っていないものの post 記述では深い推論を行っている児童の記述と、pre 記述と post 記述の両方で深い推論がみられなかった記述を比較したところ、post 記述で深い推論をしていた児童 2 名は、大造じいさんのガンを狩ることにに対する執着心をとらえている記述があった。一方で、post 記述で深い推論に到達しなかった児童の記述には、大造じいさんのガンを狩ることにに対する執着心についての言及がなかった。本研究で定義した深い推論に到達するためには、大造じいさんのガン狩りに対する強い思いについて児童の考えを十分に引き出すことが深い推論の到達に必要であるという可能性が考えられる。

高校生の英語学習における社会的目標構造と学習動機の関連

○野田萌葉(名古屋大学大学院)

中谷素之(名古屋大学)

キーワード: 社会的目標, 学習動機づけ, 英語学習

問題と目的

学習指導要領の改訂により, 外国語科の目標である4技能の「話すこと」が「やり取り」と「発表」に分けられ, 5領域となった。近年の高校の外国語学習では, 講義形式の授業に加え発表など主体的な活動や学級全体を対象とする活動の機会も多く, 学級の雰囲気及びその認知はより重要であると考えられる。

教室の社会的場면을扱う研究として出口他(2006)は, 小中学生を対象に社会的規範や役割期待への遵守志向性である「社会的責任目標」と「学級適応感」, 「学習動機」の関連について検討している。その結果, 下位目標である「規範遵守目標」は「教師への適応」に, 「向社会的目標」は「教師への適応」と「級友への適応」に影響を与えていた。さらに, 「教師への適応」は, 「学習動機」と「学習への適応」への関連も示された。

このような結果は, 対話的な学習活動が増加している高校生の英語協働学習の場面でも想定されるだろう。個人の志向性だけでなく, 学習者の学級環境のとらえ方が学習への適応や動機に関連している可能性がある。

本研究では, 学級内で共有される規範や思いやりの認知である「社会的目標構造」が「学級適応感」と「学習動機」に影響を及ぼすと仮定し, その関連を検討する。

方法

調査時期・調査対象者

調査時期は2023年10月であり, 東海地方の私立中高校一貫校の高校1年生292名を対象とした。

質問項目

英語協働学習場면을想定し, 以下の尺度を用いた。

①社会的目標構造尺度(大谷他, 2016)(14項目), ②学級適応感(浜名・松本, 1993)(10項目), ③学習動機(谷島・新井, 1996)(英語の学習動機用に修正した4項目)すべて5件法で回答を収集した。

結果と考察

出口他(2006)を参考に, 社会的目標構造が学級適応感を媒介して学習動機に関連する結果を想定し, 共分散構造分析を用いたパス解析を行った(Figure 1)。その結果, 先行研究と同様に「向社会的目標構造」が「教師への適応」と「級友への適応」に正の関連が見られた。英語の協働学習においては, 向社会的な目標が強調されることにより, 学習者間の協働が促進され, 対話的活動において重要となる友人関係や, それを支援する教師との関係に対する適応が促されると考えられる。さらに「教師への適応」と「学習動機」の正の関

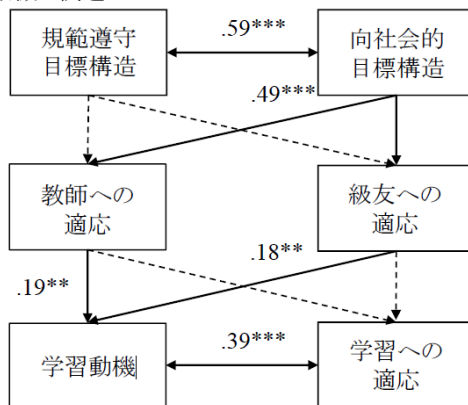
連も同様に示された。このことは, 学業面での働きかけにより, 教師との良好な関係が英語学習に取り組む方向付けに接続すると考察する。

一方で, 先行研究とは異なる結果も見られた。まず「級友への適応」と「学習動機」に正の関連が確認された。英語学習において日常生活や社会的トピックを扱う活動で, 仲間と意見を共有したり共感したりする場面が多いことから, 学習者間の良好な関係が学習の楽しさにつながると示唆される。加えて, 「規範遵守目標構造」と「教師への適応」には有意な関連が見られなかった。高校生は, 自我の確立や自律性の発達が進む時期であるため, 外的な規範への従順さが教師への適応に結びつきにくいことが考えられる。

以上の結果から, 高校生の英語協働学習において他者への思いやりが重視される学級風土は, 学習に関与する級友や教師との良好な関係の形成を促進し, それが動機づけの向上に寄与する可能性が示唆される。

Figure 1

英語学習における社会的目標構造と学級適応感及び学習動機の関連



GFI=.99, AGFI=.96, CFI=.99, RMSEA=.05

** $p < .01$, *** $p < .001$

*パス係数が $p < .05$ であるものは実線, $p > .05$ は点線で示した

引用文献

出口拓彦・中谷素之・遠山孝司・杉江修治(2006). 児童・生徒の社会的責任目標と学級適応感・学習動機の関連 パーソナリティ研究, 15(1), 48-51.
大谷和夫・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.

環境整備と自己選択を取り入れた授業における自律的な子どもの学び —モンテッソーリ教育の子どもの学びの流れを手がかりとして—

○大西春菜 (三重大学大学院)

中西良文 (三重大学)

キーワード：自律的な学び, 自己選択, 環境整備

問題と目的

PISA や TIMSS などの国際調査において、日本は自律的な学習に自信がない生徒が多く、学習が楽しい・得意だと答えた児童生徒の割合は国際平均を下回っている。これに関わって、鹿毛 (2013) は主体的に学ぶ姿について「自律性」を挙げており、Deci & Flaste (1996 櫻井訳 1999) は、自律的であることとは、自己と一致した行動であり、自由に自発的に行動することであると定義している。変化の激しい社会で生きていく子ども達が主体的に学んでいくことは重要であり、普段から自律的に学ぶ経験を積み重ねていくことが必要だといえる。そこで、本研究では子どもの主体的な学びを実現しているものの一つとして挙げられるモンテッソーリ教育を取り上げ、自律的な学びについての検討を行う。市丸・松本 (1987) は、モンテッソーリ教育は幼い子どもが自己教育していくのを、大人は助ける教育であると述べていることから、大西 (2025) では、モンテッソーリ教育の学びの流れの中から、「子どもの自己選択」と「教師の環境整備」を用いた授業が子どもの自律的な学びに与える影響について検討したところ、「自発的な学び」、「対人・社会的な関係性」、「積極探究」、「認知的エンゲージメント」の 4 尺度において有意な上昇が見られた。本研究では、教師の環境整備と子どもの自己選択を取り入れた授業における、自律的な子どもの学びの姿をワークシートから検討することとする。

方 法

研究の方法 2024 年 5 月から 6 月、三重県内の小学校 5 年生 2 クラス計 49 名に対し、モンテッソーリ教育の学びの流れを取り入れた授業を実践し、活動中の児童のワークシート (ロイロノート) 記述の変容と児童の観察から検討を行った。

授業の概要 小学校第 5 学年理科「植物の発芽と成長」の単元で、1 回 45 分の 12 回の授業実践を行った。児童は植物の育ち方について①「発芽に必要な条件」と②「成長に必要な条件」を明らかにするため、興味・関心から実験課題を自己選択し、実験を行った (①5 時間、②3 時間)。授業者は児童の自己選択をもとにした自律的な学びが実現できるよう、実験道具の整備、支援的な関わりなどの環境整備を行った。

結果と考察

児童の 2 回の実験計画のワークシートにおいて、児童 A は、1 回目では何も書かずに提出をしたが (Figure 1), 2 回目では 2 つの対象を用いるところまで書けるようになっていった。授業者は実験の方法を教えるのではなく、質問をしながら児童の考えを引き出してい

ったことで、児童が自分の力で成長していく姿につながったと考えられる。また、児童 B (Figure 1) は、2 回目では表を使い、情報を整理しながら計画していた。これは児童が表現方法を絵や文など自由に選択できたことから、児童が工夫して自分の考えを表現していくことにつながったと考えられる。

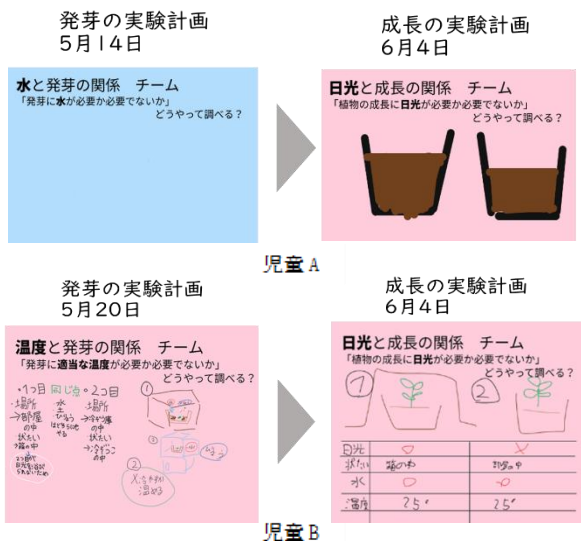
また、他の単元ではあまり積極的な姿が見られなかった児童 C が、実験対象のインゲンマメの種子に「A 子、B 子 (原文ママ)」と名前を付け、植物への興味を強く持つ姿が見られた。これは、児童が実験課題を自分の興味・関心から自己選択したことにより、学習意欲が動機づけられ、最後まで学習意欲を持ち続けながら活動する姿につながったのだと考えられる。今回のような小さな自己選択の機会の設定でも、児童の自律的な学びの姿に影響があることが示唆された。

今後は理科のみならず他の教科やカリキュラムレベルで子どもの自律的な学びについても検討していく必要がある。

引用文献

- Deci, E. L., & Flaste, R. (1996). Why we do what we do: Understanding self-motivation. Penguin Group. (デン, E. L., & フラスト, R. 櫻井茂男 (監訳) (1999). 人を伸ばす力—内発と自律のすすめ 新曜社)
- 鹿毛雅治 (2013). 学習意欲の理論—動機づけの教育心理学 金子書房

Figure 1
児童のワークシート記述の変容



想像上の受け手に向けた自己説明の方略 —受け手の属性や状況ならびに課題差の検討—

○亀井隆幸 (立命館大学)

山本博樹 (立命館大学)

キーワード：自己説明, 他者説明, 心理統計学習

問題と目的

学習内容を言語化する説明活動により、説き手自身の知識獲得を促進するといった学習方略として、自分自身に向かって説く自己説明 (Chi, De Leeuw, Chiu, & Lavancher, 1994) と、対面する受け手に向かって説く他者説明 (伊藤・垣花, 2009) は、ともに有効性が提唱されている。しかし、自己説明では、説明の目的や対象が曖昧で、有効な説明を自発的に行えないといった受動的学習者が存在しうる。他者説明では、受け手との具体的な相互作用が学習効果を担保する要因となっている可能性が否定できない (伊藤, 2009)。自宅学習などの場面を想定すると、学習者単独でも、効果的な自己説明を活性化しうる方略の検討が望まれる。

この、新たな自己説明の方略の1つとして、想像上 (imaginary) の受け手に向かって説く仮想的説明 (山内・山本・土田, 2023) に期待が寄せられる。想像する受け手の違いによって、学習者単独でも説明の目的や対象を鮮明にし、動機づけや学習効果を高められるかもしれない。本研究は、仮想的説明の学習方略としての洗練を目指す立場で、説明の際、受け手の存在についての異なる想像を誘導するといった実験操作が学習成績に及ぼす効果を検証する。

実験では、大学の心理統計授業の改善が求められている近年の状況 (村井・山田・杉澤, 2009) を踏まえ、心理統計に関する実践的内容 (例：パス・ダイアグラムの書き方) を、大学生の心理統計初心者に仮想的説明で学習してもらうこととした。この時、想像してもらう受け手の属性や状況の違いに関する実験操作で、学習内容の理解度に違いが生じるか否かを検討した。

方法

参加者 大学生 1~2 年生 65 名が実験に参加した。平均年齢は 19.8 歳 ($SD = 4.7$)。

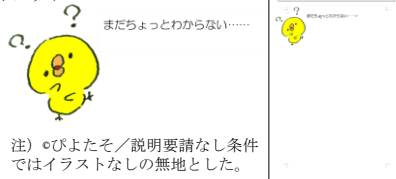
操作要因 属性 (2: 中学生, 大学生), 状況 (2: 説明要請あり, 説明要請なし), いずれも参加者間要因。

手続き 個別対面形式で実施した。仮想的説明課題は自習パート (8 分間) →説明パート (7 分間) →理解度テスト (15 分間) の流れで実施した。

自習パート前に、学習内容について、中学生条件では中学生に聞かせるつもりで、大学生条件では大学生に聞かせるつもりで口頭説明してもらうことになると予告した。また、両条件で、理解度テストの実施を予告した。その上で、心理統計の教材 (山内他, 2023) に準じた。共分散構造分析とパス・ダイアグラムの書き

Figure 1

説明要請あり条件のメモ用紙に掲載したイラストとそのレイアウト



方、読み取り方などのテキスト) と、状況条件別のメモ用紙 (Figure 1) を配布し、自習してもらった。

説明パートでは、会議卓の正面または真横の席にいる大学生 (中学生) の受け手を想像させ、教材やメモ用紙を見ながら学習内容を口頭説明してもらった。

理解度テストは、心理統計用語の意味などを正しくおぼえる記憶課題 (選択式, 記述式) 計 8 問, パス・ダイアグラムの書き方を理解し応用する推論課題 (図示式, 記述式) 計 2 問があった。

結果と考察

条件別および課題別の理解度テストの得点率と SD を Table 1 に示した。得点率にロジット変換を施した値を用いて分散分析を行ったところ、課題によって得点率は異なり ($F(2.42, 154.94) = 9.25, p < .001, \eta^2 = .126$) (Greenhouse-Geisser の調整を施した), 難易度としては選択式記憶が最も易しく、記述式推論が最も難しい課題であった。今回、主眼であった実験操作の効果は、分散分析の結果、確認できなかった。

仮想的説明は、説明内容の理解が容易でない (例：知識量が少ない) 受け手を意識させた際、既有知識からの推論といった知識構築を活性化しようと考えられている (山内他, 2023)。その効果は、基本的に、推論の負荷が高く難しい課題ほど反映されやすいと推測される。今後、教材やテストの問いの見直し、また、詳細な発話データの収集・分析が必要となろう。

Table 1

条件別・課題別の理解度テストの得点率 (SD)

課題 (得点範囲)	中学生				大学生				
	要請あり		要請なし		要請あり		要請なし		
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	
記憶	選択式 (0-8)	0.93	(0.12)	0.94	(0.14)	0.89	(0.13)	0.92	(0.12)
	記述式 (0-8)	0.84	(0.15)	0.80	(0.21)	0.84	(0.15)	0.84	(0.26)
推論	図示式 (0-4)	0.84	(0.25)	0.84	(0.29)	0.83	(0.28)	0.81	(0.30)
	記述式 (0-9)	0.76	(0.22)	0.71	(0.34)	0.72	(0.32)	0.65	(0.36)

テスト形式の違いが学習方略に影響を及ぼすプロセスの検討

○山本爽可 (上智大学大学院)

廣瀬英子 (上智大学)

キーワード：学習方略，テスト形式，空所補充型テスト

問題と目的

小テストは学習者の理解度の確認や忘れていた部分を可視化し、その後の学習につなげる役割をもつ。

村山 (2003) ではテスト形式が学習方略に影響を与えるかを検討した。その結果、空所補充型テストを行った群は暗記型の学習方略の使用が、記述型テストを行った群は意味理解型の学習方略の使用が増加した。

また村山 (2005) では、空所補充型テストを行うと予期させた群の暗記型の学習方略の使用が増加した。

先行研究では、学習方略の変容のプロセスや記述型テストの予期が学習方略に与える影響についての検討は行っていなかった。またテスト形式に応じた学習方略が促進されると平均点に差が出るのか関心を持った。

そこで本研究では、1 度目より 2 度目に実施したテストでテスト形式に応じた学習方略の使用が促進され、テスト得点が高くなるという仮説 1 を設定して研究する。また記述型テストを直接的に予期させることで深い処理の学習方略の使用が促進され、テスト得点が高くなるという仮説 2 を設定して研究する。

方 法

調査は 2024 年 10 月から 11 月にかけて実施した。参加者は無作為に空所補充群、記述群、記述予期群に分けられた。空所補充群および記述群では文章を 10 分間で学習する学習課題、文章に関する内容のテストに 5 分間で解答するテスト課題、質問紙解答を 2 度ずつ、記述予期群では 1 度ずつ行った。本調査は上智大学「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て実施した (受付番号：2024-096)。

質問紙は村山 (2006) の Appendix の質問項目を参考に 5 件法で作成した。質問項目は学習した内容を理解せずそのまま覚えようとする暗記方略、個々のものごとに対する意味理解処理を重視するマイクロ理解方略、全体的な流れに対する意味理解処理を重視するマクロ理解方略で構成された。またマイクロ理解方略とマクロ理解方略から深い処理方略が構成された。

結 果

記述群 12 名、空所補充群 11 名、記述予期群 12 名の

計 35 名を分析対象とした。各群の各試行におけるテスト得点及び得点率、各学習方略得点の平均値と標準偏差を算出した。

記述群、空所補充群におけるテスト得点及び学習方略に差があるか検討するために対応のある t 検定を行った結果、記述群で有意差はみられなかった。空所補充群でテスト得点では 1 度目 ($M = 29.22$, $SD = 16.12$) より 2 度目 ($M = 56.64$, $SD = 21.83$) の方が、マイクロ理解方略得点では 1 度目 ($M = 3.67$, $SD = 1.02$) よりも 2 度目 ($M = 4.20$, $SD = 0.60$) の方が得点が高かった。

Table 1

空所補充群の1度目と2度目の試行におけるテスト得点、学習方略得点のt検定の結果

	t値	p値	d	差の95%信頼区間	
				下限	上限
テスト得点	4.37	<.001**	1.32	13.45	41.40
暗記方略	-0.47	.96	-0.01	-0.63	0.61
マイクロ理解方略	2.37	.04*	0.71	0.03	1.02
マクロ理解方略	-0.09	.93	-0.03	-0.48	0.44
深い処理方略	1.43	.18	0.43	-0.14	0.65

* $p < .05$, ** $p < .01$

記述群の 1 度目と記述予期群におけるテスト得点及び学習方略に t 検定の結果有意差はみられなかった。

考 察

以上から、本研究の仮説 1 は一部支持された。空所補充群のマイクロ理解方略得点は仮説と異なる結果となった。また本研究の仮説 2 は支持されなかった。

記述群の結果から、記述型テストを 3 度以上繰り返して実施することで学習のしかたに変化が起こる可能性がある可能性が残された。

空所補充群の結果から、空所補充型テストを 2 度行うことで学習のしかたに変化が起こり、3 度目以降のテストでも学習方略が変化する可能性が示唆された。

また記述型テストの直接的な予期が学習のしかたに影響を与えなかった原因として、「記述型テスト」が学習者に与えるイメージが広く学習のしかたを変更できなかった可能性が示唆された。

高校生の学習場面における自己説明と他者に対する説明

—説明方略尺度の信頼性と妥当性の検証—

○尾藤瑠偉 (名古屋大学大学院)

赤松大輔 (京都教育大学)

キーワード：尺度作成，自己説明，チュータリング

問題と目的

学習者は、効率的に学習を進めるために学習方略を使用する。学習方略には口頭による言語化を伴うものが含まれる。学習方略としての言語化は、自己説明、チュータリング、協同学習といった3つの学習場面において生じるとされている (伊藤, 2009)。

伊藤 (2009) の知見をふまえると、説明を伴う学習方略 (説明方略) は、学習内容を自分自身に対して説明する自己説明方略と、他者に対して説明する他者説明方略に分類できると考えられる。尾藤・赤松 (2024) は、大学生を対象に、篠ヶ谷 (2023) で用いられた説明方略の項目を参考として、他者説明方略と自己説明方略の下位因子をもつ説明方略尺度を作成した。本研究では、他の学校段階でも適用可能か検討するために、高校生を対象とする。また、尾藤・赤松 (2024) では未検討であった再検査信頼性もあわせて検討する。

方法

調査時期と調査協力者

2024 年 12 月と翌年 1 月、高校生 373 名 (男子 204 名、女子 165 名、無回答 4 名) に調査を実施した。

調査項目

説明方略については、尾藤・赤松 (2024) の説明方略尺度を用いた。妥当性指標として、認知主義的学習観 (市川他, 1998)、リハーサル方略・精緻化方略・メタ認知的方略・教訓帰納方略 (押尾, 2017)、相互学習 (岡田, 2008)、有能感 (鈴木他, 2015)、社交性評価 (眞榮城他, 2007)、表現力 (藤本・大坊, 2007) に関する項目を用いた。古文の学習を想定して回答を求めた。

結果と考察

探索的因子分析の結果、他者説明方略と自己説明方略の 2 因子が抽出された (Table 1)。尾藤・赤松 (2024) の因子分析過程で削除された「学習した後、他の人に説明できるか考える」が他者説明方略の因子に含まれていたが、その他の項目の構成については同様であった。因子間相関は、.75 であった。

相関分析では、各説明方略と妥当性指標との間で関連の仕方に大きな違いはみられず、個々の説明方略固有の特徴を検討するために、偏相関分析を行った。その結果、他者説明方略は認知主義的学習観、相互学習、

有能感、表現力との正の関連が有意であり、自己説明方略は学習方略全般との正の関連が有意であった。

α 係数は、他者説明方略について $\alpha = .93$ 、自己説明方略について $\alpha = .90$ であった。時点間相関係数 ($N = 304$) は、他者説明方略について $r = .50$ 、自己説明方略について $r = .49$ であった。これらの結果から、本尺度の信頼性は一定程度あると考えられる。

本研究では、尾藤・赤松 (2024) と概ね同様の結果が得られ、この尺度が高校生にも適用可能であると示唆された。一方で、両説明方略の因子間相関が強いため、より両者を区別する項目を精査する必要がある。

Table 1

説明方略尺度に関する探索的因子分析の結果

質問項目	FI	FI2
FI: 他者説明方略 ($\alpha = .93, M = 2.91, SD = 1.05$)		
周りの人に説明してみても、自分の分からない箇所を発見する	.93	-.08
周りの人に説明してみても、自分が分かったつもりになっていた内容に気づくようにする	.85	-.04
学習したことを自分で他の人に説明できるか試してみる	.77	.07
周りの人に説明してみても、自分が理解できているかチェックする	.76	.13
周りの人に説明してみても、自分が間違っていて理解していた内容に気づくようにする	.72	.12
学習した後、他の人に説明できるか考える	.60	.18
FI2: 自己説明方略 ($\alpha = .90, M = 3.03, SD = 1.06$)		
自分自身に説明してみても、自分が理解できているかチェックする	.00	.84
自分自身に説明してみても、自分が間違っていて理解していた内容に気づくようにする	-.03	.83
自分自身に説明してみても、自分の分からない箇所を発見する	-.01	.83
自分自身に説明してみても、自分が分かったつもりになっていた内容に気づくようにする	.20	.64
学習したことを自分で自分に説明できるか試してみる	.20	.63
	因子寄与	6.08
	因子間相関	.75

Table 2

両説明方略と妥当性指標との相関・偏相関係数

変数名	他者説明方略		自己説明方略	
	r	pr	r	pr
リハーサル方略	.32**	.05	.36**	.19**
精緻化方略	.51**	.14**	.55**	.27**
メタ認知的方略	.55**	.09	.63**	.38**
教訓帰納方略	.39**	.03	.47**	.28**
相互学習	.48**	.26**	.42**	.07
認知主義的学習観	.36**	.23**	.29**	.03
有能感	.38**	.16**	.35**	.10
表現力	.34**	.16**	.31**	.06
社交性評価	.21**	.08	.21**	.06

** $p < .01$, * $p < .05$

英語教育エンリッチメントを実現する対話型生成 AI の活用 —英語運用に特異な才能のある児童生徒に対する学校における指導・支援—

山本昭夫 (学習院高等科)

キーワード：対話型生成 AI の活用, 英語運用に特異な才能のある児童生徒, 英語教育エンリッチメント

日本の英語教育界では、画一的な英語指導に対して学習者中心の英語教育が唱えられて半世紀が経つ(山本, 2020)。個別最適な学びと協働的な学びの実現やグローバルに活躍する人材育成やイノベーションを牽引する人材育成に向けた取組みが期待される中、対話型生成 AI が登場した。「特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する学校における指導・支援の在り方等に関する有識者会議審議のまとめ」が 2022 年 9 月に報告された 3 ヶ月後である(山本, 2025)。有識者会議審議のまとめは、何らかの明確な基準で才能を見いだし選抜した一部の児童生徒を対象とするというよりも、原則全ての児童生徒が対象となりうるとしている。

問題と目的

従来の教員による個別指導を遥かに凌ぐ個別最適な学びを現実のものとして、対話型生成 AI は、各々の学習者にとって英語学習の個別伴走者になり、英語教育・学習環境をエンリッチメントする可能性を秘めている。「英語教育エンリッチメント」は、「英語教育に対話型生成 AI を代表とする英語学習支援ツールが加わって、どのように英語教育が変化し、質を高めていくかを前向きに検討することを目指し」(物井, 2025)、対話型生成 AI の使用を前向きに捉えることを前提にする。学校の授業時間を超え、教室を超えて、個々の学習者の興味・関心、英語力に合わせて、個々の学習者が英語学習に夢中になる学習環境を創造していく。

本発表は、英語教育エンリッチメントを増幅するツールの対話型生成 AI の事例を取り上げて、学習者のパフォーマンスの変化と教員の役割の考察を目的とする。対話型生成 AI を個々の学習者が使う環境を整えることにより、従来の教え方や学び方では対応できなかった学習者が英語の学びを促進し、また従来の指標では測れなかった彼らの英語力が開花されることを期待する。

英語教育エンリッチメントを考える上で、教員の役割は、従来のような学習者の先頭に立ち、彼らを先導する護送船団方式ではなく、さながらヴァーチャルな「広場」へ児童、生徒、学生の「引率」をして様子を「見守り」、必要に応じて傍にいたり、危機管理や時間の管理などが考えられる。

方 法

調査対象者

都内の大学の語学(英語)の授業において、短編動画を製作する過程で英語を学ぶ活動に参加した学生が対象になる。対話型生成 AI を用いたときとそうでないときの作品を比較する。

結果と考察

対話型生成 AI の導入前の短編動画は、ナレーション原稿や台詞にケアレスミスが目立つが、対話型生成 AI の導入後の短編映画では、英語のケアレスミスは目立たず、台詞を棒読みする場面も少なかった。また、英語が苦手な学生が動画作成課題に積極的に参加する様子も見られた。

従来の英語授業の教授・学習に対応できない学習者が対話型生成 AI を用いて英語学習に積極的になり、また新たな学習方法や評価の提案ができれば本望である。一方、対話型生成 AI を用いた英語学習の効果検証方法については、模索を続けている。新たな評価方法の妥当性についても検討が必要である。

引用文献

- 物井真一 (2025). 春季研修会「英語教育エンリッチメントを目指して」開催に向けて 英語教育 3 月号 Vol. 73, No. 14.
- 山本昭夫 (2020). 学習者中心の英語科教育法Ⅱ—発言したくなる仕掛け— 学習院大学教職課程年報第 6 号[2019 年度版], 75-85. https://www.gakushuin.ac.jp/univ/teacher/common/pdf/annual_report2020.pdf
- 山本昭夫 (2024). なぜ日本人は小中高で外国語としての英語を学校で一斉に同じ方法で学ぶか—Why から始める英語学習と AI・ICT 導入とロシア・ウクライナ戦争を考える授業— 学習院大学教職課程年報第 10 号[2023 年度版], 61-72. <https://glim-re.repo.nii.ac.jp/records/2002935>
- 山本昭夫 (2025). 対話型生成 AI の活用と英語教育エンリッチメント—学習の伴走者としての対話型生成 AI の授業活用— 学習院大学教職課程年報第 11 号[2024 年度版] in Press.

自己調整学習方略の導入が教育方法の効力感に及ぼす影響 —「持続可能な教育実習」に向けた教職科目の取り組み—

○田爪宏二 (京都教育大学)
伊藤崇達 (九州大学)

高垣マユミ (津田塾大学)

キーワード：自己調整学習方略，教育実習，教育方法の効力感

問題と目的

大学の教員養成教育においては、様々な現代的な教育課題や社会情勢に対応した「持続可能な教育実習」のあり方が議論されている。その中では、学生の「主体的に自ら学ぶ力」の育成が重要な目標とされる。本研究では、持続可能な教育実習に向けた授業実践の一環として、教職科目に自己調整学習方略 (Self-regulated learning strategy) を導入し、「自ら学ぶ」ことに加えて「他者と学ぶ」ことを重視した授業を構成した。これにより、受講生の教育実習に向けた教育方法に対する効力感の向上を目指した。

本研究では、授業前後の受講生の教育実習に向けた教育方法の効力感の変化を分析し、この授業の効果を検討することを目的とする。

方 法

対象授業及び対象者

対象授業は女子大学における中学・高校免許対象の教職科目「教育方法の理論と実践」(2年生対象。全9回)。受講生のうち授業前・後とも質問紙調査に回答した48名を分析対象とした。

対象者への倫理的配慮として、研究目的や情報の取扱い等の説明を行い、同意を得た上で調査を実施した。

授業の概要

授業に「自己調整学習方略」を導入し、目標の実現に向けて自己の学習を適切なかたちで自ら調整する(自ら学ぶ)とともに、他者との関わりや繋がりを通してお互いに学びを調整しあう(他者と学ぶ)ための学び方や学習方法の習得を目指した。

授業内容は次の通り。①動機づけ、学習方略、協調学習等の教授・学習理論や教育方法に関する講義(毎回)。②(偶数回)「自ら学ぶ」ために、授業で学んだ知識やスキルを教育実践に適用して学習指導案を作成する(自主課題)。③(奇数回)「他者と学ぶ」ために、自ら作成した学習指導案を2人1組でのマイクロティーチング及び学習指導案に対する相互評価の実践。各回の授業において、①の後、②または③を実施した。

質問紙調査

教育実習における教育方法に関する効力感の予想について、秋光(2011)、春原(2007)、高垣(2010)を参考に作成した。「教授法(分かりやすく発問することができる等)」、「生徒理解(生徒の答えに対して的確にフィードバックができる等)」、「学級経営(クラス全体を一つの方向に集中させることができる等)」の3側

面について、各5項目。各質問に対して、実習に参加した時の効力感について5件法で回答を求め、得点化した。

結果と考察

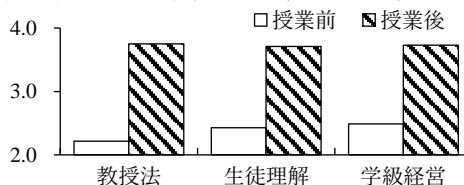
授業前後の教育方法の効力感の変化

教育方法の効力感の側面ごとに、質問項目の得点の平均値を尺度得点として算出した(Figure 1)。これを従属変数として、効力感の側面(3)×調査時期(2:授業前、授業後)の参加者内2要因分散分析を行った。その結果、調査時期の主効果、及び交互作用がみられた。交互作用についての多重比較の結果、効力感の全ての側面について授業前よりも授業後の得点が高かった。また、授業前においては教授法の得点が高かった。授業後においては教授法においては授業の側面による得点の差異はみられなかった。

次に、授業前後の得点の変化を検討するために、授業の側面ごとに、授業後と授業前の尺度得点の差異を求め、これを従属変数として1要因分散分析を行った。その結果、主効果が有意であり、多重比較の結果、教授法における授業前後の得点差は生徒理解および学級経営のそれよりも高かった。

Figure 1

授業前後における教育方法の効力感の変化



分析結果のまとめ

以上の結果から、自己調整学習方略の導入した教職科目「教育方法の理論と実践」が教育方法の効力感に及ぼす影響について、受講を通じてすべての側面の効力感が向上し、特に教授法に関する効力感の伸びが大きかったことが示された。さらに、教授法に関する側面について項目分析を行った結果、特に「生徒の学力を伸ばす教授法の知識や技術」および「生徒の活動を効率よく進めるための知識」に関する効力感が、授業前後で大きく向上していたことが確認された。

本研究で示したような授業改善の取り組みの様相を明らかにすることは、教育実習の内容・方法をフォローアップする教職プログラムの再構築や支援システムの具体的な検討につながると考えられる。

合唱における音楽的協和感の共有および協同性の発達に関する研究 —合唱指導者の言葉がけに着目して—

石上浩美 (京都市立芸術大学大学院)

キーワード：音楽的協和感, 合唱指導, 協同性の発達

問題と目的

合唱とは、「ユニゾン、あるいはより一般的には声部により集団で歌うこと」(ニューグローブ世界音楽辞典 4, pp. 459-470) である。一般的に合唱では自声だけではなく、多声や周辺音を聴きながら協和 (2 つ以上の音が快く調和して響く状態) 的な音の響きを意識した発声と音楽的協和感 (musical consonance; 聴覚的協和感, および音楽の文脈中における音程や和声の印象) の共有が求められる。音楽的協和感は「文化的背景や個人の音楽経験などの要因に影響を受ける」(山本ら, 2015) という。そこで本研究では、合唱集団内で共有可能な音楽的協和感とはどのようなものの性質のものなのか、合唱指導者の言葉がけがどの程度音楽的協和感の共有および協同性の発達に影響を与えているのかを質的に明らかにすることを目的とする。

方法

調査期間 20XX 年 5 月から 20XX 年月

調査協力者・対象 16 名

- ・合唱指導者 (プロの声楽家; 以下指導者): 6 名
- ・アマチュア歌手 (以下歌手): 10 名。

倫理的配慮 調査協力依頼書 (本研究の目的・方法, 期待される成果, 協力および事後辞退の自由, 個人情報保護・破棄方法・期間について明記) を提示し口頭で説明, 承諾を得た。調査協力同意書 (紙媒体) は 2 部作成し, 本研究代表者と調査協力者双方が各 1 部ずつ保管した。(大阪千代田短期大学研究倫理委員会承認; NO. 2023 研 8)

調査方法 半構造化面接法。1 件あたり 30~40 分。以下質問項目を示す。

- 1) 合唱時 (or 指導時) に意識・工夫していること
- 2) 合唱時 (or 指導時) と独唱時 (または独唱指導時) の違い
- 3) その他合唱に関する面白さ, 楽しさ, 難しさや課題など

分析方法 大谷 (2018) による SCAT (Steps for Coding and Theorization) 分析法。あらかじめ定められたマトリクスにセグメント化した発話テキストを記述後, 4

段階コーディングを行なった。そして指導者と歌手それぞれのグループに共通する発話を整理し, 指導者の言葉がけがアマチュア歌手に対してどのような比較・分析した。

結果と考察

結果

質問項目に沿って, 指導者および歌手それぞれに共通した発話概要を以下 Table 1 に示す。

Table 1

指導者の言葉がけと歌手の思い

1) 合唱時 (or 指導時) に意識・工夫していること	指導者の言葉がけ概要 (n=6)	歌手の思いや反応概要 (n=10)
	<ul style="list-style-type: none"> ・合唱ではパートバランスが大切 ・綺麗なハーモニーを作るためには大きな声 (音量) は必要ではない ・綺麗な響きを作りましょう ・他者の声や伴奏をよく聴こう ・合唱時の自分の役割 (和声) を考えよう ・隣の人の声や他のパートの声もお互いによく聴き合おう ・ちょっと立ち位置を変えてみよう ・今の〇〇はいいですね ・△△パートさんが□□してくれたらもっと (全体の響き) がよくなりそう 	<ul style="list-style-type: none"> ・合唱は大きな声で歌いたい ・小声になると (自分の声が自分で) 聞き取りにくく (正しい音程が) わからなくなる ・他者の声や周りの音につられる ・〇〇さんの隣では歌いにくいから立ち位置を変えてほしい ・指揮が見えないから立ち位置を変えてほしい ・具体的にどのような身体の使い方や歌唱上どのような工夫が必要なのか個別に教えてほしい
2) 合唱時 (or 指導時) と独唱時 (または独唱指導時) の違い	<ul style="list-style-type: none"> ・ひとりで歌うときは自分が歌いたいように歌ってよい ・大きな声で歌ってもいいけれど (合唱の時と同様) 伴奏音もよく聴こう ・独唱では (合唱以上に) 自分の楽曲演奏イメージを持つ ・独唱でも合唱でも聞き手 (聴衆) にはどう聴こえるのか少し意識しよう ・今の〇〇はいいですね ・ここは△△するともっとよくなります 	<ul style="list-style-type: none"> ・一人で歌うのはちょっと恥ずかしい ・自分の声 (正しい音程なのか) 時々わからなくなる ・伴奏音とうまくあわない ・楽曲演奏イメージがよくわからない ・独唱よりも合唱の方が安心感がある ・褒められると嬉しく上手になったような気がする ・独唱でも合唱でももっと上手に歌えるようになりたい

考察

指導者の発話からは, 合唱指導においては, 集団全体におけるハーモニーバランスを重視した音楽づくりを重視していることが示された。そのため, 歌手に対する言葉がけは, 個人ではなく集団全体を対象とした丁寧かつ素人にもわかりやすい言葉をしようしていた。一方, 歌手は, 指導者からの言葉がけを肯定的に受けとめ, その期待に沿うためには, 個々人のスキルアップが必要であること, 集団全体の音の協和が重要であることを認識していることが示された。

引用文献

大谷 尚 (2019). 質的研究の考え方—研究方法論から SCAT による分析まで 名古屋大学出版会

国語科教科書の物語教材における「問い」の種類に関する探索的検討 —中学 3 年生教材『故郷』を題材に—

遠田将大 (東京大学大学院)

キーワード：国語科教育，教科書研究，「問い」の種類

問題と目的

本研究は、国語科教育における教育内容の改善に資する基礎的検討として、教科書に掲載された「問い」の特徴を探索的に分析することを目的とする。

学習指導要領(文部科学省, 2017)では、「読むこと」の内容に「文学的な文章」と「説明的な文章」が位置づけられている。本研究では、そのうち文学的な文章に焦点を当てる。理由は、文学的な文章には、ほぼ全ての教科書会社で共通して採用している定番教材(中1『少年の日の思い出』, 中2『走れメロス』, 中3『故郷』)が存在しており、これらの教材に設定された「問い」を分析することで、文学的な文章における「問い」の傾向や構造的課題を明らかにできると考えられるためである。

では、物語文を読解する際に、どのようなことが重要とされているのだろうか。加藤(2018)は、国語科における物語教材の読解において重要なのは、既有知識と文脈を関連づけて導き出した読みを相互に交流させ、「本当にそのような読みができるのか？」を追求し合うことであると述べている。しかし、筆者が実際の授業を行動観察する際は、生徒が自らの感想や意見を表明するだけで終わる場面が多く、読みの精緻化や概念理解の深化に至らない状況が少なくない。

このように読みが深まらない要因としては、教科書に設定された「問い」の内容や構造に課題がある可能性、あるいはそれらの「問い」を活かす指導法に課題がある可能性などが考えられる。しかしながら、「問い」の設計と指導方法のいずれに原因があるのかについては、現時点では十分に明らかにされていない。

そこで本研究では、まず「問い」そのものに着目し、国語科教科書における物語教材の「問い」がどのように設計されているのかを探索的に検討する。具体的には、中学校国語科教科書に掲載された定番教材『故郷』の教材末部に記載された指導上の手引きに含まれる「問い」を抽出し、Kintsch(1994)の状況モデルに基づく観点から分類を行い、その特徴を明らかにする。

方 法

分析対象の教科書 令和3年度発行の中学校国語科教科書のうち占有率が上位の3社(A社, B社, C社)。

分析対象の教材 『故郷』。

分析対象の問い 3社の教科書『故郷』末部に掲載さ

れている指導上の手引きに登場する「問い」をKintsch(1994)の状況モデルを参考に分類を試みた。なお、「問い」が2文以上にわたる場合には、意味的に独立した問いごとに分割し、それぞれ別個に分類した。これは、要素が混在するのを避け、明確に分類するためである。

結果と考察

指導上の手引きに掲載されている「問い」の数 A社は9問, B社は8問, C社は7問であった。

「問い」の種類 分析の結果、「問い」は、以下3種類に分類された。

読解の出発点となる「問い」 これは、登場人物や出来事、構成など文中の事実関係の整理をするための「問い」である(過去のレントウと現在のレントウ, 過去のヤンお婆さんと現在のヤンお婆さんについて、それぞれどのように描かれているかまとめよう。(B社)など)。この「問い」は、テキストベース(Kintsch, 1994)に相当すると考えられた。

精緻な理解を促す「問い」 これは、表現や構成、文脈の意味について、根拠をもとに考える「問い」である(レントウと再開した場面で「私」が感じた悲しむべき厚い壁とは何か、考えよう。(A社)など)。

読解の広がりを促す「問い」 これは、自らの価値観との接続について考える「問い」である(「思うに希望とは、…歩く人が多くなれば、それが道になるのだ。」について、考えたことを話し合ってみよう。(C社)など)。精緻な理解を促す「問い」と読解の広がりを促す「問い」は、状況モデル(Kintsch, 1994)の2つの側面を示すと考えられた。

状況モデル(Kintsch, 1994)を参考に分類した結果、テキストベースに相当する「問い」が1つ、状況モデルに相当する「問い」が2つ見出された。加藤(2018)の指摘する「本当にそのような読みができるのか？」という点は、精緻な理解を促す「問い」に関連するものと考えられる。今後は、「問い」の分類の信頼性と一貫性を確保し、その上で、この2種類の「問い」が物語文における授業のどのタイミングで、どの程度の頻度で出現するのかを分析することにより、「問い」の設計と概念理解の深化との関連性を、より実証的に検討できる可能性が示唆された。

小学生の作文に対する意識とその変化に関する探索的検討 —横断的および縦断的調査の観点から—

○上田紋佳(北九州市立大学)

猪原敬介(北里大学)

キーワード: 作文, 小学生, 作文意識

問題と目的

作文活動に影響を与える要因の一つとして、作文の内容への興味の度合い、作文活動そのものへの好き嫌いなどの個人の情動的要因に関する自己認識が指摘されている(e.g., Michell et al., 2023)。日本では、児童の作文に対する自己認識に関する研究として、作文に対する態度、経験や困難感に関する研究(平山・広田, 1999; 石原・山田, 2012)がある。しかしながら、作文スキルとの関連性や長期的な意識の変化についての検討は不足している。そこで、本研究では作文に対する意識と実際の作文スキルとの関係を検討し(横断分析)、さらに、小学生の作文に対する意識の変化を検討すること(縦断分析)を目的とする。

方法

調査対象者 関東にある公立小学校の小学生で、横断調査では2024年度に調査に参加した1~6年生(人数はTable 1)、縦断調査では2021, 2022, 2023, 2024年度の全ての調査に参加した4年生33名, 5年生37名, 6年生38名であった(学年は2024年度時点)。

調査課題 書く力の測定には、上田・猪原(2023)で作成された説明文と物語文の2種類の課題を用い、評価方法としてループリックを用いた。作文に対する意識の測定には、「作文を書くことが苦手だ(以下、苦手意識とする)」、「作文を書くことが好きだ(以下、好意度とする)」の項目に対して、4段階評定を求めた。

倫理的配慮 調査の実施に際して、学校長に研究の説明を行い、実施の許可を得た。

結果と考察

まず、作文スキルと作文に対する意識との相関分析を学年ごとに行った(Table 1)。その結果、2, 3年生を除き、作文スキルと苦手意識が有意な負の相関関係、作文スキルと好意度が有意な正の相関がみられた。したがって、作文スキルが高い児童は、作文活動に対し、好意度が高く、苦手意識が低いという結果が得られた。本研究の結果は、作文スキルの向上に伴って、児童の自信が高まり、作文活動に対する積極的な態度が生まれる可能性を示すものである。今後は作文の自己効力感(Writing Self-Efficacy)の変化について併せて検討する必要があるだろう。

次に、作文に対する意識の変化を検討するため、従属変数を作文に対する意識として、学年を参加者間要因、測定時期を参加者内要因とする2要因混合計画による分散分析を行った。その結果、苦手意識に関しては、学年、測定時期、および交互作用は有意ではなか

った。それに対して、好意度については、測定時期の主効果が有意であった($F(3, 315)=7.19, p < .01$)。また、交互作用が有意であったため($F(6, 315)=2.88, p < .01$)、単純主効果の検定を行ったところ、5年生における測定時期の単純主効果が有意であった($F(3, 315)=10.45, p < .01$)。そのため、Holm法による多重比較を行ったところ、2021年度 > 2022, 2023, 2024年度であった($p < .05$) (Figure 1)。

縦断的調査の結果、全体として苦手意識に顕著な変化は見られなかったものの、好意度については、5年生の学年において、2年生時点からの作文好意度の低下が認められた。一部の学年集団で測定時期による好意度の変化がみられたことは、担任の変更や学習環境の変化が影響している可能性が考えられる。

Table 1

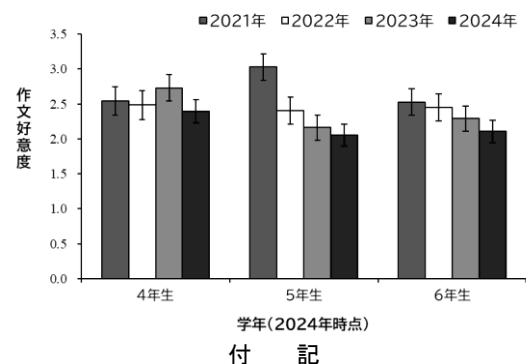
各学年の作文スキルと作文意識との相関係数

学年	n	作文に対する意識	
		苦手意識	好意度
1年	62	-.318 *	.480 **
2年	56	-.179	.311 *
3年	60	-.101	.104
4年	48	-.406 **	.397 **
5年	49	-.443 **	.453 **
6年	50	-.328 *	.279 *

** $p < .01$, * $p < .05$

Figure 1

各学年の作文好意度の推移



付記

本研究は公益財団法人 博報堂教育財団第15回「児童教育実践についての研究助成」による助成およびJSPS 科研費 22K03084の助成を受けたものです。

大学通信教育課程の学生が用いる自己調整学習の特徴

—通信制と通学制の学生への質問紙調査から—

川島 哲

キーワード：通信制教育，自己調整学習，質問紙調査

問題と目的

通信制の大学は、2025 年になって 5 校が開校するなど注目を集めているが、卒業率は 1 割程度と低水準である(簡, 2022)。一方で、通学制の大学でも、コロナ禍を機にオンラインでの学びが普及し、対面授業が再開された後にも適切な形を模索しながら導入されることが期待されている(田口, 2023)。

この種の学習では、「指導者に頼るのではなく、知識や技能を学ぶために、自分から率先して努力する(Zimmerman, 1989:329)」必要があり、自己効力感に基づいて学業目標を達成するために、主体的に、メタ認知を伴う思考、行動、感情を生成し、適応させる学習、すなわち自己調整学習(self-regulated learning: ibid.) が求められる(Guntur and Purnomo, 2024 等)。

自己調整学習の遂行を問う心理尺度が開発されている(石川・向後, 2017)。「F1: 学習方法を振り返る」「F2: 学習を工夫する」「F3: 大学の友人にたずねる」「F4: 学習計画を立てる」「F5: 自分にご褒美を与える」という 5 つの因子で構成される。23 の質問項目はすべて通学生にも問えるものであったため、通信制と通学制の学生を対象に調査することで、通信生の特徴を明らかにすることを目的とする。通信生へのサポートに有用な知見が得られることが期待される。

方 法

調査対象者

映像授業を受講する通信制の学生 36 名(43.66±14.12 歳)、通学制の学生として、主に 1 年目に受講することになる教職課程の授業において 88 名(18.55±0.68 歳)の学生から協力をいただいた。

装置・材料

「大学通信教育課程の社会人学生の自己調整学習方略尺度」(石川・向後, 2017)を実施した。回答は 7 件法だった。

手続き

Google Form を利用して実施した。任意の調査であり、回答せずとも不利益はなく、回答は匿名化した上で統計的に扱われることを伝え、同意を得た学生のみが回答した。分析には R (4.5.0) を使用した。

結果と考察

まず 124 名の回答から、5 因子モデルとする確認的因子分析を行ったところ(CFI = .844, TLI = .821, RMSEA = .100, SRMR = .087)、一定程度妥当なモデルであるが F1 と F2 の因子間相関が極めて高かった($r = .899$)。ただ、両者は理論的に別因子であるため(石川・向後, 2017)、5 因子モデルを採用した。

次に回帰法(lavaan)(Rossee, 2012)を用いて算出した 5 因子の因子得点を従属変数、就学形態を独立変数として多変量分散分析を行った。その結果、就学形態によって自己調整

学習方略における全体的な傾向に有意な差があることが示された(Wilks のラムダ = 0.63, $F(5, 118) = 13.998, p < .001$)。

そこで通信生と通学生の間で、5 因子構造に基づく因子得点を比較した。F3 では通学生の得点が有意に高く非常に大きな群間差が示され($t(52.45) = -6.35, p < .001, d = -1.32$)、また F5 でも通学生の方が高得点を示し($t(59.39) = -2.24, p = .029, d = -0.45$)。一方で、F1, F2, F4 については有意差は確認されなかった。

くわえて、群内での因子間における分散差をルビーン検定で検討した。通学生では有意差は見られなかったが($F(4, 435) = 1.2172, p = .30$)、通信生では有意な分散の違いが見られた($F(4, 175) = 4.3187, p = .002$)。F1 ($SD = 1.00$)、F2 ($SD = 1.01$)は分散が小さく、一方、F3 ($SD = 1.72$)は特に分散が大きく、大学の友人を作っているかは人によるということが示された。F4 ($SD = 1.41$)と F5 ($SD = 1.21$)は、その間くらの数値となった。

最後に、石川・向後(2017)にならひ、群内の因子間の相関を検討した(表 2, 表 3)。通信生は、F1 と F2 ($r = .92$)には強い相関があり、学習の振り返りと学習の工夫は一体的に使われていることが示された。F4 については、F1 との相関($r = .60$)、F5 との相関($r = .70$)が確認されたが、F2 とは弱い相関($r = 0.29$)が認められた。計画を立てることは、学習を工夫することは別のことであるが、自分の学習を振り返り、自分のモチベーションを保つこととはつながりが強いことが分かった。F3 との相関をみると、F1 ($r = .07$)、F2 ($r = -.03$)とほぼ無関係であることが示された。学習を工夫したり振り返ったりすることを孤立しておこなう通信生が一般的であることが示唆されている。ただ、学びの前におこなう F4 や学びの後におこなう F5 に対しては、それぞれ中程度の相関が確認された($r = .36, r = .43$)。

以上の結果から、F3(大学の友人にたずねる)については、通学生に比べて通信生には大学の友人を作る機会が少なく個人に委ねられており、大学で能動的に友人をつくり共に学ぶことができてもそれが学びの方法を漸進的に良くしていくことにつながっていないことが示された。また、F5(自分にご褒美を与える)に関しては、通学生に比べて通信制学生は、学習した後の好きなことやご褒美を用意していないことを示された。ただ学習計画を立てる際にはご褒美を用意し動機づけを維持する様子も見られた。

これらの考察を踏まえると、通信制学生のおかれた環境の多様性に考慮しつつ、対面・オンライン問わず学びの結果や方法の共有を目指した対人交流の機会の提供、学習計画や自分への報酬を含めた自己調整学習の方法と有用性の伝達によるサポートが求められるといえる。このサポートをすべく構成された講義はすでに実施されているため(川島, 2025)、その効果の検証が今後の課題となる。

高校生における達成目標志向性のタイプ別による学業的援助授与の検討

○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, 達成目標志向性, 高校生

問題と目的

他者に学習内容について質問するなどの行動を学業的援助要請と呼ぶのに対して、学習内容の質問について回答するなどの行動は学業的援助授与と呼ばれる。

学習者がもつ達成目標志向性は、学業的援助要請を規定する要因の 1 つであり (e.g., 岡田他, 2012), さらに学業的援助授与を規定する要因の 1 つになり得ることが想定される (e.g., Perry et al., 2021)。しかし、学習者は 1 つの達成目標志向性だけを持っているわけではなく、複数の目標をもっていることが考えられるもの (e.g., 横山・三輪, 2021), 学習者の複数目標に着目して、学業的援助授与について検討を行った研究は少なく、検討が十分行われているとはいえない。教えることは援助者自身に学習効果をもたらす有効な学習方略であると考えられることから、学業的援助授与を検討することは重要であるといえる。

そこで、本研究では学習者がもつ達成目標志向性のタイプ分けを行い、タイプ別による学業的援助授与について検討することを目的とする。なぜなら、学習者がもつ達成目標志向性のタイプ別による検討は、実際の学習場面における学習者により即したものになると考えられるからである。

方 法

調査対象者

高等学校に通う高校生 1, 2 年生を調査対象とした。1 年生 122 名 (男子 27 名, 女子 94 名, 不明 1 名), 2 年生 85 名 (男子 29 名, 女子 55 名, 不明 1 名) の合計 207 名, 平均年齢 16.32 歳 (うち 6 名不明) を分析の対象とした。

質問項目

学業的援助授与尺度 吉田 (2020) による学業的援助授与尺度を用いて、数学について質問されたときの行動を尋ねる形で、5 件法で回答を求めた。

達成目標志向性尺度 岡田他 (2012) による目標志向性尺度を用いて、6 件法で回答を求めた。項目中の「算数」を「数学」とした。

調査手続き

倫理的配慮について十分な説明を行ったうえで、調査に同意した高校生のみが参加した。

結果と考察

達成目標志向性尺度の下位尺度得点をそれぞれ標準化することで算出した標準得点を用いて、Ward 法に

よるクラスタ分析を行った。デンドログラムから 4 つのタイプによる解釈が最も妥当であると判断した。

4 つのタイプを独立変数、熟達目標、遂行接近目標、遂行回避目標を従属変数として一要因分散分析を行った結果、熟達目標、遂行接近目標、遂行回避目標において有意な群間差が見られた。タイプ 1 においては、3 つ全ての達成目標志向性が平均より低いことから「低目標群」、タイプ 2 においては、熟達目標が他の目標より高いことから「熟達目標高群」、タイプ 3 においては、遂行回避目標が平均より高いことから「遂行回避目標高群」、タイプ 4 においては 3 つの全ての達成目標志向性が平均より高いことから、「高目標群」とした。

達成目標志向性の 4 つのタイプ別による学業的援助授与について検討するために、得られた 4 つのタイプを独立変数、適応的授与、依存的授与、授与回避を従属変数として一要因分散分析を行った。その結果を Table 1 に示す。「高目標群」および「熟達目標高群」は「低目標群」および「遂行回避目標高群」と比べて適応的授与が高く、「遂行回避目標高群」は「低目標群」と比べて依存的授与が高いことが示された。

先行研究 (Poortvliet & Darnon, 2014) では、熟達目標が高い場合は遂行目標の高さに関係なく援助行動が行われる傾向にあることが示唆されている。このことから、援助行動の中でも熟達目標との関連性がある可能性が高い適応的授与が行われたと考えられる。また、熟達目標が低い場合には遂行回避目標と依存的授与との関連性が示唆された。ネガティブな評価を避けようとする遂行回避目標が高くても、社会的な責任感や義務感などから質問されたときには答えを教える行動をとる傾向にあるのではないかと考えられる。

Table 1

達成目標志向性タイプ別の学業的援助授与の分散分析

	1	2	3	4	F 値	多重比較 TukeyのHSD法
	低目標群 (n = 46)	熟達目標 高群 (n = 34)	遂行回避目標 高群 (n = 43)	高目標群 (n = 84)		
適応的授与						
M	2.95	3.71	3.21	3.70		
SD	0.93	0.66	0.80	0.80	10.97***	1, 3 < 2, 4
依存的授与						
M	2.81	2.82	3.32	2.89		
SD	1.17	0.72	0.78	0.90	2.96*	1 < 3
授与回避						
M	2.06	1.87	2.20	1.92		
SD	0.73	0.61	0.74	0.79	1.80	

* $p < .05$ *** $p < .001$

現代の大学生が抱く一人っ子の印象 —少子化時代における新たな一人っ子観—

後藤靖宏 (北星学園大学)

キーワード：一人っ子の印象, 少子化, 大学生

問題と目的

本研究の目的は、大学生が抱く一人っ子に対する印象の因子構造を明らかにすることである。

非一人っ子と比べ、一人っ子は総じて性格や印象が劣っているという評価されている。しかし、そうした知見が発表された時代と現在とは、日本の年齢別人口構成比が大きく異なっており、一人っ子の置かれる社会的立場も劇的に変化した。その結果、少子化で一人っ子が珍しくなくなった現代においては従来の印象研究が必ずしも実情にそぐわなくなっている。

そこで、2000 年以降に成人した大学生を対象として調査をおこなうことで、彼らが一人っ子に抱く印象の因子構造を明らかにすることとした。

方 法

調査対象者

大学生 203 名(平均年齢 20.0 歳)が本調査に参加した。そのうち、一人っ子は 49 名(同 20.0 歳)、非一人っ子は 154 名(同 20.0 歳)であった。調査対象者は全員後述する予備調査に参加していなかった。

手続き

予備調査として、一人っ子の行動特徴をあらゆる評価語を先行研究から引用し、さらに大学生 10 名(平均年齢 20.8 歳)に一人っ子と聞いて思い浮かぶ言葉を自由記述させて得られた全 102 語を準備した。次に、大学生 8 名(同 21.4 歳)に、一人っ子の特徴をあらわしていると感じる程度を 7 件法で評価させ、平均値が 4 以上のもの 78 語を本調査で使用することとした。調査は 1~10 名のグループでおこない、約 15 分程度で終了した。

結果と考察

因子分析(主因子法, プロマックス回転)をおこない、スクリープロットから解釈して因子数を 5 とした。その結果、自己中心的因子、過保護因子、内向的因子、自立因子、および臆病因子の 5 因子が抽出された (Table 1)。累積説明率は 45.579%であった。

今回の調査は 2000 年以降に成人した大学生を対象としたものであった。「自己中心で

ある」や「プライドが高い」、あるいは「性格にクセがある」などのネガティブな印象は、従来の一人っ子の性格特性と酷似しており、一人っ子に対するネガティブな印象は時代的普遍性があり、現代においてもまだ抱かれているということがわかった。

その一方で、自立因子という、従来の知見にはなかったポジティブな因子も抽出された。従来一人っ子は、きょうだい関係の経験がないという理由で、コミュニケーション能力の欠如というネガティブな印象ばかりが強く抱かれていた。しかし、本研究の結果は、一人っ子はきょうだい関係の経験がないからこそ、自身にまつわるあらゆる事柄を独りで受け止め、独力で解決するというように、むしろポジティブに評価すべき要素を併せもっていると解釈できる。

Table 1.
一人っ子の印象を説明する因子構造

項目	自己中心的因子	過保護因子	内向的因子	自立因子	臆病因子	共通性
自己中心的である	.765	.060	-.057	-.046	.067	.614
プライドが高い	.729	-.062	-.099	.169	-.014	.478
性格にクセがある	.693	.097	-.068	-.003	-.052	.504
感情的である	.670	-.129	-.136	-.066	.146	.400
ヒステリーである	.659	-.041	.114	-.089	-.112	.487
うぬぼれである	.642	-.030	.080	.114	.113	.485
わがままである	.631	.169	-.098	-.038	.170	.521
自分の思い通りにならないと、すねたり、泣いたりする	.530	.094	-.145	-.251	.093	.379
反抗的である	.526	-.175	.020	-.005	.318	.390
独占欲が強い	.505	.185	-.132	.087	.146	.359
ひねくれている	.495	-.210	.251	.067	.152	.413
利己的である	.492	.090	.093	.058	-.201	.341
繊細である	.455	-.010	.232	.230	-.133	.382
親に大事にされる	-.135	.790	.003	.143	.167	.588
親の愛情を独り占めできる	-.100	.745	.023	.029	.013	.509
親が子供に甘い	.008	.711	.121	-.156	-.134	.597
親が過保護になりやすい	.010	.699	.113	-.050	.064	.533
甘やかされる	-.135	.667	.114	-.269	-.033	.669
欲しいものがあれば親が買ってくれる	.122	.649	-.009	.026	-.136	.508
両親に愛されている	-.087	.612	-.088	.159	.143	.373
小遣いが多い	.018	.604	-.039	-.016	-.063	.377
甘えん坊である	.083	.455	-.005	.113	.304	.341
養子である	.192	.445	.116	.123	.112	.362
内向的である	-.140	.061	.825	.079	.015	.627
引っ込み思案である	-.045	.003	.823	.063	.115	.686
おとなしい	-.137	.004	.741	.163	-.038	.516
人付き合いが苦手である	.251	-.017	.578	-.020	.077	.522
競争心が強い	-.185	.186	.553	.108	.079	.310
非社会的である	.323	-.055	.509	-.035	.131	.515
集団生活に慣れ難い	.298	.058	.467	-.052	-.172	.439
頑張り屋である	.109	.088	-.134	.608	-.053	.469
しっかりしている	-.013	-.049	.126	.657	-.259	.513
やさしい	-.034	.011	.201	.609	-.044	.408
礼儀正しい	.090	.116	.097	.580	-.004	.371
自立している	.100	-.109	-.014	.555	-.103	.334
観察力が優れている	.044	-.074	.182	.551	-.084	.352
疑いが強い	-.120	.147	.122	.534	.041	.308
友だちを大事にする	-.137	.021	.025	.513	.320	.376
心が安定している	-.053	-.029	.018	.498	.016	.256
友達付き合いが上手である	.000	.003	-.415	.466	.178	.407
自分の意見をはっきりと言える	.329	.016	-.326	.436	-.236	.370
臆病である	.093	-.018	.442	-.109	.568	.631
臆病である	.135	-.111	-.478	-.021	.562	.678
人に頼りがいがある	.212	.198	-.165	-.137	.465	.357
固有率	8.336	4.192	3.594	2.480	1.453	
説明率(%)	18.945	9.528	8.168	5.635	3.303	45.579

高校生活の制約と大学生生活の関連 (3)

設楽紗英子 (作新学院大学女子短期大学部)

キーワード: 移行, 大学適応, 保育者養成

問題と目的

高校生活における正課・課外活動の経験がその後のキャリア適応に及ぼす影響についてはあまり知られていない。特に、コロナ禍が始まった後の 2021 年以降に入学した大学生は、高校生活において通常なら経験できたさまざまな経験をできずに進路選択を行った者が多い。本研究では、高校生活における制約経験と卒業時の大学適応の関連を探索的に検討することを目的とする。

方 法

調査対象者 2021 年度及び 2022 年度に高校を卒業し、2023 年度及び 2024 年度に保育系短期大学を卒業した 134 名を対象とした。2021 年度に高校を卒業した者は高校 2 年次に、2022 年度に高校を卒業した者は高校 1 年次にコロナ禍による防止対策のピークにあたったことになる。

Table 1
高校生活の制約経験タイプ (N (%))

	1 (N = 65)	2 (N = 26)	3 (N = 26)	4 (N = 17)
休校期間	50 (77%)	20 (77%)	19 (73%)	15 (88%)
授業で話し合う機会なし	40 (62%)	13 (50%)	13 (50%)	12 (71%)
校内会話制限	18 (28%)	6 (23%)	3 (12%)	6 (35%)
学校行事中止	27 (42%)	8 (31%)	10 (38%)	7 (41%)
集会中止	13 (20%)	7 (27%)	3 (12%)	6 (35%)
部活動中止期間あり	43 (66%)	16 (62%)	13 (50%)	9 (53%)
保育介護実習なし	15 (23%)	6 (23%)	9 (35%)	8 (47%)
保育介護ボランティア中止	12 (18%)	9 (35%)	8 (31%)	6 (35%)
ボランティア中止	18 (28%)	9 (35%)	13 (50%)	6 (35%)
進路説明会中止	11 (17%)	5 (19%)	3 (12%)	4 (24%)
オープンキャンパス中止	11 (17%)	3 (12%)	6 (23%)	7 (41%)
学外友達制限	21 (32%)	6 (23%)	9 (35%)	7 (41%)

Table 2
高校生活の制約経験タイプと大学適応の下位尺度得点の分散分析結果

	1 (N = 65)	2 (N = 26)	3 (N = 26)	4 (N = 17)	
大学適応	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	$p < .05$
大学適応	16.28(2.53)	16.69(1.54)	18.54(1.68)	9.82(2.40)	$3 > 1, 2 > 4$
専門領域への興味	16.02(2.02)	14.96(2.41)	17.27(1.89)	10.53(2.48)	$3 > 1 > 2 > 4$
専門職への志向	17.26(2.17)	15.08(3.75)	19.27(1.08)	11.76(1.79)	$3 > 1 > 2 > 4$
職業の継続性	12.15(1.71)	6.88(1.61)	16.81(1.72)	9.06(2.82)	$3 > 1 > 4 > 2$

調査内容 以下の内容を縦断調査により尋ねた。①高校生活の制約経験: 予備調査により収集した項目から「休校期間があった」「保育介護実習なし」「授業で、他の人と話し合う機会のある活動がなかった」などの 12 項目を用い、1 年次の終わりに、高校 1 年・2 年・3 年の各学年でそれが当てはまるか 2 件法で回答を求めた (Table 1 参照)。②大学適応 (小平, 2010: 16 項目, 5 件法, 4 下位尺度): 2 年次の終わりに回答を求めた。

結果と考察

高校生活の制約経験のタイプ 高校生活の制約経験は、1・2・3 年のいずれかで当てはまれば「1」とし、クラスター分析により 4 クラスターを抽出した (Table 1)。クラスター 1 は実習・ボランティアについて制約が少なく、クラスター 2 は学外の行動に制約が少ないタイプだった。クラスター 3 は、学内の活動に比較的制約が少なく、クラスター 4 は、全般的に制約が多いタイプだった。

高校生活の制約経験と大学適応 高校生活の制約経験のタイプごとに大学適応の 4 下位尺度の差を検討した。その結果、クラスター 3 が最も大学適応が高く、クラスター 4 が最も大学適応が低かった (Table 2)。したがって、高校生活において、他者との関わりや課外活動、進路探索の経験が少なくなる状況は、その後の進路選択における適応が低くなる要因となる可能性が示された。そして、実習やオープンキャンパスなど、進路探索に直結しそうな経験以上に、学内における正課・課外活動が比較的可能であることが、その後の進路適応が高くなる上で重要な要因である可能性が示された。

今後、高校生活の制約とそれを経験した学年の特徴を踏まえて、高校卒業後のキャリア適応を検討していく必要がある。

親は知らない，私たちのリアル

—中学生が認識する世代間知識ギャップと性別および愛着スタイルの関連—

阿部晋吾 (関西大学)

キーワード：ジェネレーションギャップ，愛着スタイル，メディア嗜好

問題と目的

若者がソーシャルメディアを通じて親世代とは異なる価値観や情報に容易にアクセスできる一方，保護的な親にとってはそれが制御困難なものとして認識され，テクノロジーに対する不信感を深めていることが指摘されている。こうした世代間の経験や知識の非連続性が，両者の文化的ギャップを生む一因と考えられる (boyd, 2014)。また，若者のデジタルメディア利用には性差があり，男子はゲームや電子機器の使用が多く，女子はスマートフォンや SNS の使用が多いことが報告されている (Twenge & Martin, 2020)。さらに，不安定な愛着スタイルを持つ若者は，ソーシャルメディアやゲームといったメディアに対して，対人不安や親密性への葛藤といった特性を反映させた利用傾向を示すことが報告されている (Stöven & Herzberg, 2020; Akel et al., 2022)。

本研究では，中学生が認識する情報共有環境の内容を自由記述によって明らかにし，性別および愛着スタイルとの関連性を検討することを目的とした。

方 法

2018 年 10 月に，Web 上で調査を実施した。調査会社 (株式会社クロス・マーケティング) を通じてモニター登録者の子どもに調査依頼し，中学生 417 名 (男子 217 名，女子 200 名) から有効回答を得た。「あなたやあなたの友達をよく知っているが，あなたのお母さんはほとんど知らないと思うことをひとつ教えてください。」という質問に自由記述形式で回答を求めた。この調査は本来，母子ペアデータをもとに叱りの評価構造を解明することを主な目的としており，その結果は阿部 (2019; 日本教育心理学会発表) などで既に報告されている。当該設問は，母親がなりすまして子ども用の設問に回答することを防ぐ意図で設けられたものである。また，4 分類愛着スタイル尺度日本語版 (加藤, 1998) を用いて愛着スタイルを測定 (4 つのタイプについての記述のどれに自分が最もあてはまるかを選択) した。

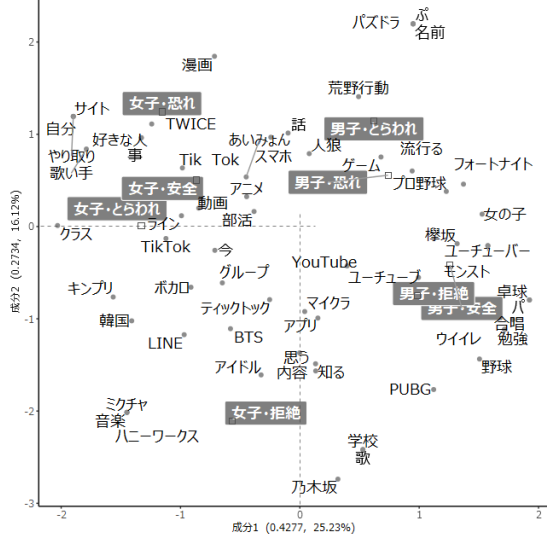
結果と考察

自由記述データは KH Coder (樋口, 2020) を用いて分析した。語を自動抽出 (ただし 2 回以上の出現頻度があり，結合可能な語は登録して強制抽出) した結果，「ゲーム」「動画」「YouTube」「TikTok」などが頻出語として挙がった。次に，性別と愛着スタイルを組み合わせたものと，抽出語との対応分析を行った (Figure 1)。出現数 2 回以上の 75 語のうち，差異が顕著な上位 60 語を分析に使用)。その結果，性別間での差異が確認され，

男子はゲームや YouTube に関する記述が多く見られた一方，女子は TikTok やアイドルに関する記述が顕著であった。これらの性差の一部は，社会的なジェンダー役割や性別による社会化の影響が関係していると考えられる (Twenge & Martin, 2020)。

さらに，愛着スタイルとの関連性も一部で認められ，男子のとらわれ型，恐れ型はゲーム関連の記述が特に多かった。この背景としては，現実の対人関係で生じる不安や孤独感をゲームという代償行動によって緩和している可能性が示唆される。実際，恐れ型愛着スタイルを持つ青少年は暴力的なビデオゲームへの関与が高く，対人不安や回避傾向を背景に，現実の社会的つながりの代替としてゲームを利用していることが報告されている (Akel et al., 2022)。一方，女子では拒絶型がアイドルに関する記述を特に多く示した。この理由としてはアイドルとのパラソーシャルな関係が示唆される。Hartmann & Goldhoorn (2011) によれば，視聴者はメディアパフォーマーとの擬似的な社会的相互作用を体験し，その体験は相手との心理的距離を保ちながらも，つながりあるように感じられることが指摘されている。実際の対人関係にリスクを感じやすい拒絶型の人々にとって，こうした体験は安全な愛着対象として機能しうると考えられる。

Figure 1
抽出語と性別・愛着の対応関係



大学生のコミュニケーションスキルと援助要請行動との関連 —ピアヘルパー活動を通して—

米川純子 (東北生活文化大学短期大学部)

キーワード: コミュニケーションスキル, 援助要請, ピアヘルパー

問題と目的

ピアヘルパー活動の目的は、青年や学生なら誰でも遭遇する問題の相談相手になったり、ピアグループ(サークル活動など)の世話役になるようなカウンセリングマインドの素養を持った学生を学内に増やすことで、学生生活の質的向上を図ろうとするものである。そのため、実際の大学生がどの程度援助要請行動 (help-seeking behavior) を生起しているのを把握する必要がある。ピアヘルパー活動を介入するにあたり、援助要請ができるような関係性が日頃から構築されていることが重要であると考えられる。そこで、援助要請行動の一要因である「利益・コスト」という概念に注目したい。

本研究の目的として、学生同士の関係性において、援助要請行動に対し「利益・コスト」のいずれの認識傾向にあるのかを明らかにすることが第一目的である。さらに、援助要請を自ら発信できるコミュニケーション・スキルの個人差要因にも考慮し、コミュニケーション・スキルと援助要請行動の関連を検討することを第二の目的とする。

方 法

調査対象者

本学の C 専攻 1 年次に在籍する 26 名を対象とし、アンケート票が回収できた 26 名を調査対象とした。

調査内容

第 1 調査

①今まで友達に相談して助けてもらった経験があるか②今までに友達に相談して失敗と感じたことがあるか③人に相談されることが多いかについて 2 件法で回答を求めた。

第 2 調査

コミュニケーション・スキル尺度 ENDCORES 藤本・大坊 (2007) によって作成された尺度を用いて、7 件法でコミュニケーション・スキルを測定した。得点が高いほどコミュニケーション・スキルが得られていることを表している。

相談行動の利益・コスト尺度改訂版 永井・新井 (2008) によって作成された尺度を用いた。相談することを利益・不利益どちらと捉えるのかを 5 段階評定で回答を求めた。

結果と考察

第 1 調査の①友達に相談して助けてもらった経験の有無においては、100%で経験があるという回答であった。②友達に相談して失敗と感じたかにおいては、失敗と感じた (38%) 失敗とは感じない (61%) であった。③人に相談されるのが多いかの問いでは、多いが (73%) で多くないが (27%) であった。調査時期が大学入学直後であったため、入学前までの経験が援助要請行動の認識に差が出るのが推察される。

援助要請行動に失敗と感じた有無により差があったため、 t 検定を行った ($t(24)=2.511, p<.019, d=1.012$) ところ、「否定的応答」「秘密漏洩」「自己評価の低下」の因子を含む援助要請行動を「コスト」と捉える傾向にあることが明らかになった (Table 1)。そのなかでも「相談をしても、相手に簡単に流される」「相談をしても別の意見を言うてくる」などの「否定的応答」が最も高かった。

Table 1

援助要請のコストにおける「相談失敗」経験の有無

	- t 検定 -	
	相談失敗あり (N=10)	相談失敗なし (N=16)
コスト	31.80 (10.20)	22.12 (9.14)

() 内: は SD $t=2.511$ $df=24$ $p=.019$

コミュニケーション・スキルと援助要請行動の関連を検討するために、 χ^2 検定を行った結果、「基本スキル」と「コスト」($\chi^2(1)=6.50, p=.050$)、「基本スキル」と「利益」に有意差がみられた ($\chi^2(1)=5.50, p=.047$)。一方、「対人スキル」と「利益」においても有意差がみられた ($\chi^2(1)=5.50, p=.047$)。コミュニケーション・スキルの基本スキルが高いほど援助要請行動を利益だと認識し、基本スキルが低いほど援助要請行動をコストとして認識する傾向があることが推察される。さらに、対人スキルも低いほど援助要請行動を利益だとは認識しない傾向にあることが明らかになったことから、コミュニケーション・スキルのタイプにより援助要請行動の認識に差が生じることが考えられる。

視覚的干渉を利用したダークパターンにより誘導された選択に対する認知特性の影響

○佐藤広英 (信州大学)
太幡直也 (愛知学院大学)

菊池 聡 (信州大学)

キーワード：ダークパターン，視覚的干渉，認知特性

問題と目的

ウェブ上のインターフェース設計において、ユーザーの不利益につながる選択を意図的に誘導するダークパターン (Dark Patterns: DP) が問題視されている。なかでも視覚的干渉を用いた DP は、色彩や配置、コントラストといった視覚的要素により注意や認知処理を操作し、無意識のうちに不利益につながる選択へと誘導するものである (Mathur et al., 2019)。

こうした視覚的干渉を利用した DP の影響については、法的な観点からの議論が進みつつある一方、ユーザーのどのような心理的特性が DP の影響の受けやすさに関わるかについては十分に検討されていない (Gray et al., 2018)。特に、視覚的要素によって選択が左右されるという性質を踏まえれば、注意の配分や情報処理スタイル、認知的なエラー傾向といったユーザーの認知特性が、DP による影響の受けやすさに関わる可能性がある。

そこで本研究では、視覚的干渉を利用した DP により誘導された選択に対する認知特性の影響を検討する。この点を検討することは、DP による被害を未然に防ぐための効果的な消費者教育に資する知見を提供するだろう。

方 法

調査対象者

大学生 95 名を対象に Qualtrics を用いてウェブ調査を実施した。DQS を通過した 94 名 (男性 39 名、女性 52 名、その他 3 名、年齢： $M = 19.39$, $SD = 1.23$) を分析対象とした。

調査手続き

調査対象者には、架空の動画配信サービス「Streamo」へのアカウント登録手続きを模擬的に体験してもらった。調査対象者には「できるだけ費用をかけずに利用しよう」教示した上で、登録過程の一部として、プレミアムプラン (2000 円)・スタンダードプラン (1500 円) と無料プランの三つからプランを選択させた。有料プランは大きく目立つ色で提示する一方、無料プランは小さく背景に同化する色で提示し、視覚的干渉を利用した DP として設計した。有料プランのいずれかが選択された場合を「誘導された選択」を行ったとして判定した。登録手続きの終了後にアンケートへの回答を求め、最後にデブリーフィングを行った。

測定項目

アンケートにて、以下の内容を測定した。(a) 認知特性：情報処理スタイル尺度 (合理性, 直観性) (内藤他, 2004), (b) 行動抑制システム・行動接近

システム尺度 (BIS, BAS) (安田・佐藤, 2002), (c) 認知的失敗質問紙 (CFQ) (山田, 1999), をそれぞれ用いた。その他、性別・年齢などを尋ねた。

結果と考察

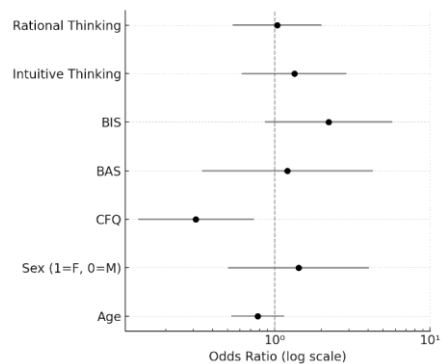
有料プランを選択した者は全体の 69.15% (61 名) であった。プラン選択 (1=有料, 0=無料) を従属変数としてロジスティック回帰分析を実施した (Figure 1)。

まず、BIS ($\alpha = .87$) が高いほど DP による誘導された選択を行いやすい傾向が示された ($OR = 2.23$, 95% CI [0.87, 5.72], $p = .09$)。BIS が高い人は行動を抑制しやすく、選択に慎重になる傾向があるとされる (Carver & White, 1994) が、その一方で選択に対する過信が生じやすいと想定される。このことから、選択におけるメタ認知の働きが DP による誘導に関わっている可能性が示唆される。

また、CFQ (全体得点を使用, $\alpha = .90$) が高いほど DP による誘導された選択を行いにくいことが示された ($OR = 0.31$, 95% CI [0.13, 0.74], $p = .01$)。この結果から、メタ認知的自覚が DP による誘導を防ぐ要因となっている可能性がある。BIS に関する結果と併せると、視覚的干渉を利用した DP による誘導に対して、メタ認知が重要な役割を果たしていると想定される。なお、合理性 ($\alpha = .91$), 直観性 ($\alpha = .83$), BAS ($\alpha = .83$) では、プラン選択との間に有意な関連はみられなかった。

Figure 1

各変数のオッズ比と 95%信頼区間



付 記

日本心理学会第 89 回大会では、同一調査データに基づき、行動特性に焦点を当てた発表を行っている。本研究の実施にあたり、信州大学人文学部・高林虎暉さんにご協力いただきました。感謝申し上げます。

大学生の平和意識

—平和に関する現状認識と戦争に対する考え方—

○田村美恵 (神戸市外国語大学)

藤田高広 # (カナデビア株式会社)

キーワード：平和意識, 正義の戦争, 大学生

問題と目的

平和意識に関する従来の調査では、「日本」については「平和である」と考える人の方が多いのに対して、「世界」については「平和でない」と考える人の方が多いことが見出されている (e.g., 村上, 2017)。また、「戦争放棄」(どのような理由があっても戦争もしてはならない) や「正義の戦争」(自国や国民を守るための戦争はやむを得ない) については、日本では、諸外国と比べ、後者よりも前者に賛同する割合の方がかなり高い(村上, 2017, 2022)。一方、近年のロシアによるウクライナ侵攻やイスラエルによるガザへの空爆は、国際社会に衝撃を与えた。こうした国際情勢の変化は、人々の平和意識や戦争に対する考え方にも変化をもたらしている可能性がある。

以上を踏まえ、本研究では、大学生を対象に、平和への関心や日本および世界の平和に対する現状認識、戦争に対する考え方などについて調査を行った。

方 法

調査対象者と調査時期

兵庫県内の大学の学生 174 名 (男性 60 名, 女性 110 名, 回答しない 4 名)。平均年齢 19.91 歳 ($SD=2.05$)。調査時期は、2024 年 10 月～11 月の約 2 ヶ月間。

手続き

Google フォームで質問項目を作成し、SNS や授業などで URL を配布した。調査は無記名式であり、データの使用目的や個人情報保護等についての説明を明記した。

調査内容

平和への関心度 平和について「考える頻度」を 5 段階、周囲の人と「話す頻度」を 4 段階で評定してもらった。また、平和に関する行動 (平和行動) の経験や参加意志について、「あり」「なし」の二択で回答してもらい、その理由を選択肢等から選んでもらった。

平和に関する情報源 「新聞」「テレビ」「週刊誌」「新聞社やテレビ局の Web サイト」「著名人や友人の SNS」「新聞社やテレビ局の SNS」「ネット上の掲示板」の利用頻度を 4 段階で回答してもらった。

平和に関する現状認識 「世界」と「日本」がどの程度平和だと思うか (平和度)、また「世界平和の実現可能性」について 5 段階で評定してもらった。

戦争に対する考え方 「戦争放棄」と「正義の戦争」という二つの考えを対提示し、いずれが自身の考えに近いかについて 4 段階で評定してもらった。得点が高いほど「正義の戦争」を肯定することを示す。

結果と考察

平和に関する情報源と平和への関心度との関連

平和に関する情報源と平和への関心度に関する各指標の相関を求めた。その結果、平和について考える頻度が高い者ほど、新聞 ($r=.20^{**}$) や新聞社・テレビ局 SNS の利用頻度 ($r=.15^*$) が高かった。また平和について話す頻度が高い者ほど、テレビ ($r=.16^*$) や新聞・テレビ局 Web サイト ($r=.15^*$)、各種 SNS ($r=.15^* \sim r=.19^*$)、ネット掲示板 ($r=.16^*$) 等、多様な情報源の利用頻度が高かった。著名人・友人 SNS への接触頻度が平和行動への参加意志と関連する ($r=.15^*$) ことも見出された。

平和に関する現状認識と戦争に対する考え方との関連

平和に関する現状認識と戦争に対する考え方について、肯定的、否定的回答の割合を算出した (Table 1)。日本については「平和である」、世界については「平和でない」という回答が約 6 割を占めた。世界平和の実現可能性については否定的回答が 9 割近くに上った。正義の戦争を肯定する者は 4 割以上で、中学生を対象にした村上 (2017) の 14.9% と比べ、大きく上昇している。

次に、平和に関する現状認識と戦争に対する考え方との関連について検討するため、各指標の相関係数を求めた (Table 2)。その結果、世界の平和に対する認識 (世界の平和度) が日本の平和度や世界平和の実現可能性の認識と正の関連性を有することが見出された。また世界平和の実現可能性を低く見積もる者ほど、正義の戦争を肯定する傾向にあることが示された。

Table 1

各指標に対する肯定的回答と否定的回答の割合 (%)

	肯定的	否定的
世界は平和か	12.6	59.2
日本は平和か	64.9	14.9
世界平和の実現可能性	3.4	86.2
正義の戦争	41.9	58.0

Table 2

各指標の相関係数

	1	2	3
1. 世界の平和度			
2. 日本の平和度	.42**		
3. 世界平和の実現可能性	.28**	.09	
4. 正義の戦争	.01	.11	-.20*

* $p < .05$ ** $p < .01$

自閉スペクトラム症傾向と自尊感情の変動性との関係 —社会的望ましき反応を統制して—

○稲垣順子 (豊岡短期大学)

稲垣 勉 (京都外国語大学)

キーワード：自閉スペクトラム症，自尊感情の変動性，社会的望ましき反応

問題と目的

近年、自閉スペクトラム症 (以下、ASD) 傾向を有する個人における自己意識や感情の調整特性への関心が高まっている。特に、自尊感情の安定性は精神的健康や社会的適応に深く関わる心理的側面であり、ASD 傾向との関連が示唆されている。一方で、自尊感情の水準そのものに加えて、その変動性 (日常的な自尊感情の揺らぎ) に着目した研究は限られており、ASD 傾向との関連についても十分に解明されていない。

また、こうした自己関連的な評価に関する研究では、回答者の社会的望ましき反応傾向 (たとえば自己欺瞞や印象操作) が結果に影響を与える可能性がある。そのため、これらの要因を統制した上で、ASD 傾向と自尊感情の変動性の関係を明らかにすることは、より実証的な理解に資すると考えられる。これらをふまえて本研究は、ASD 傾向と自尊感情の変動性との関係を明らかにすることであり、社会的望ましき反応傾向 (自己欺瞞、印象操作) を統制した上で、両者の関連性を偏相関によって検討することを目的とする。

方 法

調査対象者および手続き アンケート調査会社に依頼し、インターネット上で調査を実施し 3000 名に回答を求めた。トラップ項目に抵触する者および回答時間が極端に短い者を除き、分析を行うこととした。有効回答は 1305 名であった。

質問項目 1. ASD 傾向：自閉症スペクトラム指数 (AQ; 若林他, 2004) を用いた。2. 自尊感情の変動性：知覚された自尊感情の変動性尺度 (小川, 2020) を用いた。3. 社会的望ましき：社会的望ましき反応尺度 (谷, 2008) を用いた。

結果と考察

各尺度について、逆転項目を含む項目は逆転処理を行った上で、合算平均得点を求めた。得点が高いほど、当該の尺度名の傾向が強いことを示す。

各尺度の記述統計量および各尺度間の相関係数を算出した (Table 1)。社会的望ましき反応尺度について、自己欺瞞は AQ および自尊感情の変動性と有意な負の相関を示したほか、印象操作は自尊感情の変動性

Table 1
各尺度の記述統計量および各尺度間の相関係数

	1	2	3	α	M	SD
1 AQ得点	—			.84	2.47	0.31
2 自尊感情の変動性	.32 **	—		.89	3.51	0.90
3 自己欺瞞	-.34 **	-.46 **	—	.73	2.70	0.80
4 印象操作	-.04	-.18 **	.07 **	.58	2.84	0.71

** $p < .01$

と有意な負の相関を示したことから、自己欺瞞と印象操作を統制変数として、AQ と自尊感情の変動性の偏相関係数を算出したところ、 $r_p = .20 (p < .001)$ という値が得られた。

本研究の結果から、以下の 2 点が示された。まず、AQ や自尊感情の変動性は、社会的望ましきによる影響が見られるという点である。特に AQ や自尊感情の変動性は、自己欺瞞との中程度の負の相関が見られたことから (順に $r = -.34, -.46$)、他の尺度との相関関係を検討する際は、この影響を取り除くことで解析の精度が上がる可能性がある。

また、社会的望ましき反応尺度の影響を取り除いた偏相関分析の結果から、AQ と自尊感情の変動性には正の偏相関が認められた。弱い相関ではあるものの、ASD 傾向が高いほど、自尊感情も変動しやすいことが示された。ASD 傾向を持つ人は、感情の表出が乏しく、傍目には安定していると思われがちであるが、安定性のない自尊感情を持っており、対人関係や課題の失敗に過敏に反応する可能性がある。ASD 傾向者のこうした表面化しにくい脆弱性を把握するためには、自尊感情の変動性も併せて測定するといったことも一考に値すると考える。

引用文献

- 小川翔大 (2020). 知覚された自尊感情の変動性尺度の日本語版作成と信頼性・妥当性の検討 心理学研究, 91(3), 173-182.
- 谷 伊織 (2008). バランス型社会的望ましき反応尺度 日本語版 (BIDR-J) の作成と信頼性・妥当性の検討 パーソナリティ研究, 17(1), 18-28.
- 若林明雄・東條吉邦・Simon Baron-Cohen・Sally Wheelwright (2004). 自閉症スペクトラム指数 (AQ) 日本語版の標準化—高機能臨床群と健常成人による検討 心理学研究, 75(1), 78-84.

大学生を対象とした自殺予防教育における知識と援助要請意図の関連

○辻本 耐 (南山大学)

森山花鈴 # (南山大学)

キーワード：自殺予防, 大学生, 援助要請意図

問題と目的

最近 20 年間の年齢階級別の自殺者数を確認すると、10~20 歳代の自殺者は横ばいに推移しており、自殺死亡率に換算すると増加傾向にある。この若年層の中で学生・生徒に限ってみれば、大学生が年間自殺者数の半数を占めており、とりわけ大学生における自殺の問題は喫緊の課題といえる。

各大学では、保健（管理）センター、学生相談室などといった機関や部署を設置して学生の支援にあたっている。しかし、自殺した学生のうち、大学の保健管理センターと関わっていた割合は約 2 割にも満たないという報告もあり、問題を抱えた学生からの援助要請がなされていないのが現状である。本研究では、援助要請につながる自殺予防教育の開発に資するために、独自に作成した自殺予防教育を用いて、そこで獲得された自殺に関わる知識と援助要請意図の関連を検討することを目的とした。

方 法

調査対象者 調査会社に登録している大学生モニターに調査の依頼を行った。回答に不備があった対象者を除き、最終的に 643 名（男性 173 名、女性 470 名、平均年齢 20.63 ± 1.49 歳）を分析対象とした。

調査手続 プレ調査として対象者全員に web 上で質問紙調査を行った後、対象者を動画視聴群と統制群の割合が 2:1 となるように無作為に振り分けた（動画視聴群：411 名、統制群：232 名）。次に、動画視聴群に振り分けられた対象者に【こころの危機への対応：大学生を対象としたメンタルヘルス・リテラシー】と題したオンデマンド教材（約 23 分）を配信し、その直後に両群に対して質問紙調査を行った（ポスト調査）。動画については「ゲートキーパー養成研修用テキスト（厚生労働省, 2025）」「メンタルヘルス・リテラシープログラム（高橋他, 2019）」を参考に独自に作成した。

調査内容 プレ調査・ポスト調査ともに、援助要請意図（1 項目、7 件法）と日本語版自殺の知識尺度（高橋他, 2021）を参考に作成した自殺に関する知識の 28 項目（3 件法）を用いた。

結果と考察

まず、動画視聴前後の援助要請意図と自殺に関する知識の変化を確認するために、各群において *t* 検定を行った。その結果、動画視聴群において援助要請意図 (*t* [410] = -4.40, *p* < .001) と知識 (*t* [410] = -17.29, *p* < .001) とともに有意な差が認められた。

Table 1

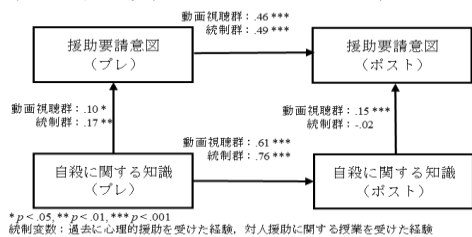
動画視聴前後の援助要請意図と知識の変化

		プレ		ポスト	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
動画視聴群	援助要請	3.34	1.64	3.70	1.68
		<i>t</i> (410) = -4.40, <i>p</i> < .001, <i>d</i> = .22			
	自殺に関する知識	10.87	5.91	15.68	6.83
		<i>t</i> (410) = -17.29, <i>p</i> < .001, <i>d</i> = .75			
統制群	援助要請	3.36	1.86	3.45	1.71
		<i>t</i> (231) = -0.78, <i>n.s.</i>			
	自殺に関する知識	11.75	6.42	11.38	6.82
		<i>t</i> (231) = 1.21, <i>n.s.</i>			

次に、Figure 1 のようなパスモデルを作成し、2 群を用いた多母集団パス解析を行った (GFI = .99, AGFI = .98, RMSEA = .05)。その結果、ポスト調査の動画視聴群において知識から援助要請意図に対する有意な正のパスが認められた。本研究の結果から、大学生を対象とした自殺予防教育において、動画視聴を通して知識が獲得され、さらにそこで獲得された知識が援助要請意図に影響を与えることが確認された。

Figure 1

動画視聴前後の援助要請意図と知識の変化



引用文献

厚生労働省自殺対策推進室 (2025). ゲートキーパー養成研修用テキスト https://www.mhlw.go.jp/mamouroyokokoro/assets/pdf/gatekeeper_yousei.pdf

高橋あすみ・Lebowits, A.・白鳥裕貴・太刀川和弘 (2021). 項目反応理論による学生を対象とした日本語版自殺の知識尺度 (LOSS-J) 開発の試み 自殺予防と危機介入, 41(2), 21-30.

高橋あすみ・太刀川和弘・石井映美・白鳥裕貴・杉江征・荒井哲明 (2019). eラーニングによる自殺予防のためのメンタルヘルス・リテラシー教材の開発 *Campus Health*, 56(2), 185-191.

付 記

本研究は大学の研究審査委員会の承認 (2023 年 9 月 29 日承認・承認番号 23-067) を得て行われた。本研究は JSPS 科研費 23K12836 の助成を得て行われた。

採用試験場面における偽装的な受験態度が検査結果に及ぼす影響 —MMPI-3 日本版による検討—

木村 誠 (公立小松大学)

キーワード：MMPI-3 日本版, 過少報告, 受験態度

問題と目的

本研究では、仮想的な採用試験場面において自分を良く見せようとする、または自分の問題を過少評価する受験態度 (Under-reporting) にて MMPI-3 日本版 (MMPI-3 日本版研究会, 2022) に回答した場合、偽装的な受験態度を検出することを目的とした妥当性尺度が適切に機能するか、各臨床尺度の得点にどのような特徴が認められるかを検討することを目的とした。

方 法

検査協力者 Under-Reporting (UR) 群 8 名 (男 2, 女 6), Subtle Under-Reporting (SUR) 群 9 名 (女 9), すべて大学生であり、年齢は 18 歳から 21 歳。なお、回答の妥当性に問題が認められた UR 群 1 名については分析から除外した。また、MMPI-3 日本版 (MMPI-3 日本版研究会, 2022) の標準化集団 (健常群 1236 名, 臨床群 284 名) のデータを比較のために用いた。

質問紙 MMPI-3 日本版 (タイプ A 質問票) を用いた。

手続き すべての検査協力者に対し、標準の指示下にて 1 回目の検査を実施し、約 1 ヶ月後に 2 回目の検査を実施した。2 回目の検査においては、自身が入社を希望する企業の採用試験に検査結果が使われると仮定して回答をさせた。UR 群には、できるだけ自分を良く見せ、極力悪いところは隠すように回答するよう指示した。SUR 群には採用担当者に好印象を与えるように回答すること、ただしその偽装が採用担当者に悟られないよう努めて回答するよう指示した。

実施期間 2023 年 8 月から 2023 年 9 月に実施された。

倫理審査 2023 年 8 月に公立小松大学研究倫理審査にて承認を受けた (医倫 2305)。

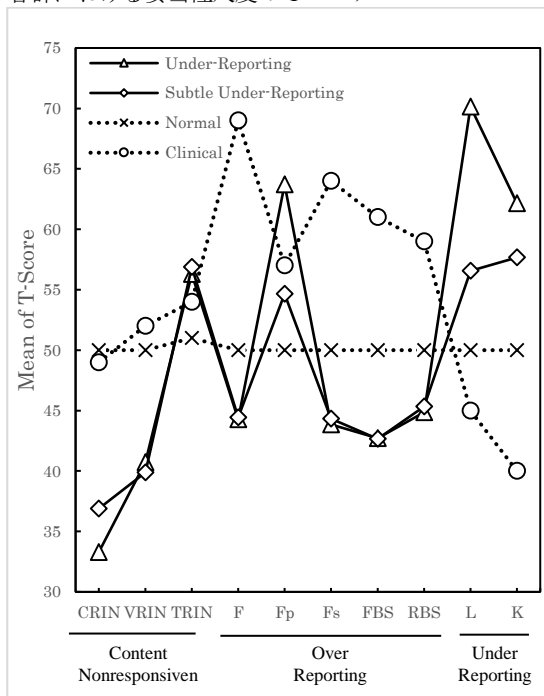
結果と考察

Figure 1 に妥当性尺度の T スコアの平均値を示す。両群において過少報告を検出する妥当性尺度 (L, K) の T スコアが上昇した。UR 群の T スコアはカットオフ値を超えており、妥当性尺度が適切に機能したことが確認されたが、SUR 群についてはカットオフ値を超えなかった。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 尺度 (PSY-5) について、両群に共通する特徴としては、情緒・内在化機能不全 (EID)、ポジティブ感情の欠如 (RC2)、内向性・ポジティブ感情の欠如 (INTR) が低く、自信過剰 (SFI) が高いことであり、

いずれも T スコアの平均値はカットオフ値を超えていた。また、デモラリゼーション (士気の低下) (RCd)、反社会的行動 (RC4)、家族問題 (FML)、ストレス (STR)、身体的不調 (MLS)、社交回避 (SAV) は両群とも低かったが、MLS, STR, SAV は UR 群において特に低かった。これらの特徴には大学生が考える企業にとって望ましい就活生像といった価値観が反映されていると考えられる。一方で、妥当性尺度の L 尺度 (まねな道徳観) については、伝統的な価値観を強調する場合にも変化すると考えられるため、意図的な偽装態度でない場合であっても採用試験場面では得点が高くなる可能性があり、さらなる検証が必要である。また、本研究の結果の一般性についても検査協力者を十分に確保し、確認する必要がある。

Figure 1

各群における妥当性尺度の 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

摂食障害予防教育ボードゲームの開発と評価 —高校生を対象とした効果研究—

竹田 剛 (神戸学院大学)

キーワード: 摂食障害, 予防,ゲーミング

問題と目的

近年, 摂食症 (摂食障害) に関する様々な予防教育が行われている。しかし知識改善は認められても, ダイエット行動抑制や身体不満足低減は小さく, フォローアップで効果が消失しやすいという報告がある。これについて参加者の関与度が高まりにくい点が一因であると指摘されている (Watson et al., 2016)。

海外では, 学習と娯楽を融合したシリアスゲームが注目されている。これらを通して予防実践が疑似体験できるに加え, 主体的関与を高める効果も期待できる。メタ分析では, シリアスゲームは知識に対して大きな効果量, 行動に対して小~中程度の効果量をもつことが示されている (Gauthier et al., 2018)。摂食症に関しては鈴木(2017)のカルタ型教材があるものの, 栄養に関する話題が中心で心理・医学的要素が十分でない。

以上の問題を踏まえ, 摂食症予防教育ゲーミング教材である『キューアード』を開発した (竹田, 2024)。これを用いた予防教育を, 摂食症好発期といわれる高校生を対象に実施し, 摂食症に関する 1 次・1.5 次予防の効果について検証を行う。

方法

研究協力者 高校 1 年生 52 名 (男性名, 女性 32 名)。平均年齢 15.5 ± 0.5 歳の協力を得た。

予防教育 (介入) 『キューアード』の実践を主とする教育講演を行った。これは摂食症の発症から回復までを疑似体験する協力型ボードゲームである。(A) ゲームでは参加者は摂食症発症初期の患者となり, ゲーム開始時に与えられる「病前パーソナリティ」や「発症のきっかけ」カードで発症要因について学ぶ。(B) 盤面で「症状カード」を引き, 多様な生物-心理-社会的症状や問題が累積し, 症状が重層化する様子を実感する。(C) 「イベントカード」や「治療マス」により, 多面的支援が回復を促すことを学ぶ。(D) 参加者同士がすれ違ふと互いの症状カードを捨てられる仕組みで, 体験共有や自助グループの意義を学ぶ (Figure 1)。

質問紙 ①摂食症への意識調査 (三宅他, 2012 および小原他, 2020 を一部改変), ②摂食症傾向 (山蔦他, 2016) を用いた。③参加した感想を自由記述で求めた。

手続き 介入 7 日前に pre-test を, 90 分間の介入を実施した後に post-test を行った (以下 post と略記)。さらに post から 1 か月後・3 か月後に follow-up test を行った (前者を follow1, 後者を follow2 と略記)。

Figure 1

「きっかけカード」「症状カード」例



倫理的配慮 研究協力者とその保護者から, 研究参加に関するインフォームド・コンセントを得た。なお本研究は著者が所属する機関の倫理審査委員会の承認を得ている (課題番号 24-2)。

結果と考察

ITT 解析を行った。①摂食症への意識調査について, “摂食症について知らない” と回答する人数が pre-test と比較して post 以降において 1%水準で有意に減少した ($\chi^2(3)=40.00, p<.01$)。特に摂食症に関する正しい知識量が post・follow2 において 5%水準で有意に増加した ($F(3, 46.39)=4.58, p<.01$)。摂食症に罹患した場合の対応として “わからない” と回答する人数が post・follow1 において 1%水準で有意に減少した ($\chi^2(3)=14.16, p<.01$)。ただし体型満足度や理想体重の程度は有意差がみられなかった。②摂食症傾向について, 食事へのとらわれ因子の follow1 での減少に有意傾向がみられ ($F(2.46, 76.04)=3.32, p<.05$), 機能的ダイエット因子の増加が follow1 で有意傾向, follow2 で 5%水準の有意差がみられた ($F(3, 23.13)=4.28, p<.01$)。③参加した感想として, “人の言葉を鵜呑みにし過ぎることも良くない”, “みんな簡単に「ダイエットしたい」と言うが, やり方を間違えると摂食症になるとわかった”。などが得られた。以上より, 摂食症についての正しい知識や対応の理解が深まることが予防的効果を持ち, 摂食症傾向の一定の改善につながったと考察できる。

付記

本研究は JSPS 科研費 JP20K14239 の助成を得ている。

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 (愛知県教育委員会)

吉澤寛之 (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

問題と目的

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、組織の柔軟な風土や部内で共有する体制の構築が不可欠で、その構築に部主事のリーダーシップが影響すると考えられる。

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レディネス（能力と意欲の程度）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、部主事のリーダーシップと教員のレディネスの組合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 名、及び教員約 800 名を対象に調査を依頼した。

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、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専門性 (以下「肢体」) の 3 つに整理して独自項目で調査した。意欲は、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 (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 (以下「教員主観」)。部主事の主観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」を参考に作成した項目を調査した。

調査は令和 6 年 1 月、5 月、10 月の 3 回実施し、部主事とその所属教員が共に回答のあったペアのうち、教員の 1 回目を合算した 263 ペアを「横断調査回答」、5 月と 10 月ともに回答のあった 34 ペアを「縦断調査回答」とした。

結果と考察

教員のレディネス 4 群 (R1~R4) と部主事のリーダーシップ 4 群 (S1~S4) を比較し、最適ペア (群差 0) から最低ペア (群差 3) に分け、群差が 0 か 1 は「適

合群」、群差が 2 か 3 は「不適合群」とした。

横断調査による検証では、レディネスとリーダーシップの組み合わせの適合・不適合により、職場適応に及ぼす効果の差が生じるか検討するため、対応のない *t* 検定を実施した。その結果、レディネス (WM と特支) とリーダーシップ (教員主観) の適合・不適合の両群における職場適応行動の差 ($t(261)=2.136, p < .05$) は、適合群の方が不適合群より有意に高く、職場適応が高い特徴 (Figure 1) が見いだされた。

縦断調査による検証では、5 月調査から 10 月調査のレディネスとリーダーシップの適合の変化を 4 群 (①適合から適合、②不適合から適合、③適合から不適合、④不適合から不適合) に分け、この適合の変化から職場適応への影響を調べるために 1 要因の分散分析を実施した。レディネス (WM と特支) とリーダーシップ (教員主観) の適合の変化の各群における職場適応行動の差 ($F(3, 30)=4.413, p < .05$) は、有意であった。多重比較の結果、④群 (不適合から不適合) よりも①群 (適合から適合) ($p < .05$) が有意に高かった。このことから、適合が継続している群の方が不適合が継続している群より職場適応が高い特徴 (Figure 2) が見いだされた。

これらの結果から、肢体不自由特別支援学校において、教員のレディネスに対して部主事が SL 理論に基づく望ましいリーダーシップで接することは、教員の職場適応を高める上で有効であり、専門性向上に寄与することが示唆された。一方で、部主事は所属教員個々のレディネスに応じたリーダーシップではなく、様なリーダーシップを發揮しているのではないかということが示唆された。

今後は、今回明らかにできなかったレディネスとリーダーシップが職場適応に及ぼす効果を明らかにするために、十分なサンプル数を確保した調査研究が可能となるよう、質問項目や方法の改善が求められる。

Figure 1

レディネスとリーダーシップの適合・不適合の各群における職場適応行動の平均値

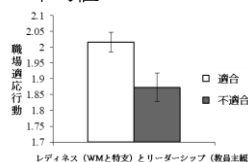
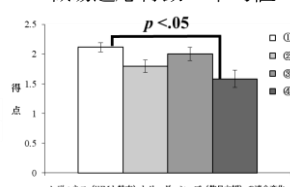


Figure 2

レディネスとリーダーシップの適合の変化群ごとの職場適応行動の平均値



保育経験が共同注意理解に与える影響の検討 —保育者と保育学生の認識の比較から—

○土屋文昭 (療育特化型事業所ディアーズ 1'st) 東原文子 (聖徳大学)
鈴木由美 (聖徳大学)

キーワード: 保育士, 共同注意, ASD

問題と目的

ASD の早期発見には、日常的に乳幼児と関わる保育士による兆候の観察が重要である。なかでも、共同注意行動 (指さし, 社会的参照, 提示・手渡しなど) は ASD の診断指標の一つとされ、その発達状況の理解は、支援や保護者との連携において有用である。

本研究では、共同注意に関する認識の程度が保育者の経験や専門性によってどのように異なるのかを明らかにするため、保育経験による認識の違いを測定した。特に、自作の「保育者の共同注意認識尺度」を用いて、共同注意行動に関する理解度を因子ごとに定量化し、保育経験の違いにより 3 群に分けて有意差を分析することで、実践的な経験が保育者の認識にどのような影響を与えるのかを検討することを目的とした。

方法

調査対象者

東京都・千葉県・埼玉県・大阪市の保育所勤務の保育士 500 名に調査を依頼し、108 名から回答を得た (有効 96 名)。また、千葉県内の大学・短大の保育学生 109 名にも調査を行い、うちガイダンス無し群 62 名を対象とした。本研究は聖徳大学倫理委員会の承認を得て実施した。

質問紙の構成

質問紙は、日本語版 M-CHAT, 大神 (2002) の共同注意行動の発現時期, 徳永 (2014) の「学習到達度チェックリスト」を参考に作成された 5 件法 30 項目から構成された。「保育者の共同注意認識尺度」に基づき、因子分析を行った結果、3 因子 (基礎コミュニケーション, 社会的参照, 指さし利用) が抽出された。

本発表では、これら因子に対する「学生 (ガイダンス無し) 62 名」「保育士 (1 歳児担当経験無し) 21 名」「保育士 (1 歳児担当経験有り) 75 名」の群間における認識の差異を検討するため、Kruskal-Wallis 検定後、Bonferroni による多重比較を実施した。

結果と考察

上記 3 群を対象に、共同注意認識尺度の因子ごとの得点分布を比較した。Figure 1~3 に示される箱ひげ図では、Y 軸を尺度得点 (1.0~5.0)、X 軸に上記 3 群を配している。各因子において、3 群間での有意差を分析した結果、全体では「社会的参照」および「指さし利用」因子において有意差が認められなかったものの、「基礎コミュニケーション」因子において有意差が

認められた。特に、呼名反応や模倣行動など、乳児との基本的なやりとりに関する項目が含まれる「基礎コミュニケーション」因子では、1 歳児担当経験のある保育士は学生よりも高得点を示し、1 歳児担当経験が共同注意に関する理解を深める可能性が示唆された。

Figure 1

Kruskal-Wallis 検定「基礎コミュニケーション」

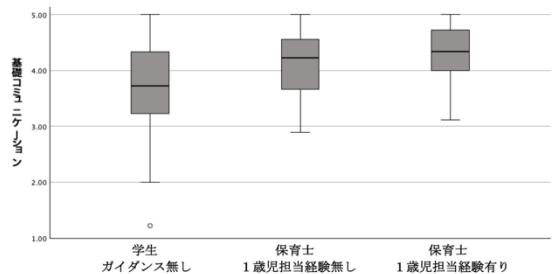


Figure 2

Kruskal-Wallis 検定「社会的参照」

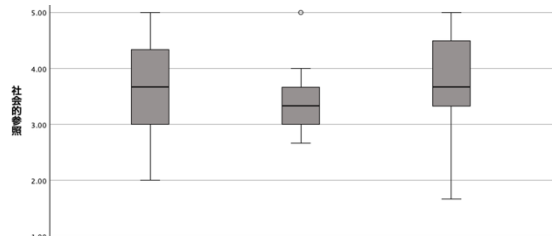
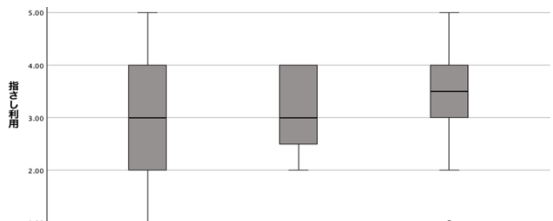


Figure 3

Kruskal-Wallis 検定「指さし利用」



引用文献

- 大神英裕 (2002). 共同注意行動の発達の起源 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

学校・家庭・地域を豊かにつなぐネットワークの構築と 保護者の安心感の向上 (1)

—学校運営協議会を活用したアンカーポイントの視点から—

○藤原史香 (美濃加茂市立下米田小学校)

吉澤寛之 (岐阜大学)

キーワード：養育態度, 共同体感覚, 学校・家庭・地域連携

問題と目的

子どもたちが直面する問題の背景には、親の養育態度や家庭環境、地域社会の影響がある。特に、親の不安やストレス、家庭内のコミュニケーション不足が子どもの問題行動に関連していることが岡本他 (2020) の知見から明らかとなっている。更に、保護者のソーシャルサポートの重要性は、荒牧・無藤 (2008) により明らかとなっているが、吉澤・藤原 (2025) により、共同体感覚の高い親ほどポジティブな養育態度が促進される可能性が高くなる仮説が支持される結果を得た。その結果から、学校現場において学校・地域・家庭の豊かなつながりを促進する支援が、保護者の安心感の向上および養育態度の改善、ひいては子どもの問題行動の抑制に効果があると考えられる。

これらの根拠をもとに、親の情緒の安定や心理的な安心感により影響を与えるとされる人のつながりを実質的な側面と感覚的なつながりの両側面から高めていく実践と、「保護者の養育態度の改善」を目的とした保護者を支援するための実践を進め、その効果検証を行った。

方法

調査対象者

A 市小学校 1 年生から 6 年生の在籍児童 (末子) 289 名の保護者いずれか 1 名を対象に質問紙調査を実施し、有効データが得られた 81 名を分析対象とした。

効果検証項目

社会的ネットワークサイズ (石黒, 2013) 直接的な対人相互作用に基づく「サポートクライク」、「共感グループ」、「アクティブネットワーク」の異なる 3 層の社会的ネットワークサイズを測定した。社会的ネットワークサイズは正規分布しないため自然対数による対数変換を行った。

共同体感覚尺度 (高坂, 2011) 「所属感・信頼感」「自己受容」「貢献感」について 6 項目ずつ計 18 項目を 5 件法で回答を求めた。

親の養育態度 (浅野他, 2016) 受容 10 項目, 統制 6 項目に対して 5 件法で回答を求めた。

実践内容

学校・家庭・地域のつながりを促進するネットワーク醸成システムの整備 学校をアンカーポイントに親同士が情報交換を通じて人とのつながりが広がるよう学校支援ボランティアを設立した。スマートフォンから誰でも気軽にボランティアへの参加ができるようにしたことと保護者の学校参画意識を高められるようにした。

保護者の共同体感覚の形成と促進に係る実践・支援 保護者の交流の場 (ポジ育サロン) を参観日の同日に設定し、参加者を増やす工夫をした。また、保護者間で悩みや不安が交流しやすいよう、すころくを活用したり、交流型ワークショップを位置付けたりして、サロンの内容を工夫した。

結果と考察

効果検証のため、時期と参加の有無を独立変数、各指標を従属変数として 2 要因混合計画分散分析を実施した。「アクティブネットワーク」の交互作用は有意傾向だった ($F(1, 40) = 2.923, p < .10$)。参加・非参加の単純主効果は 11 月において有意であり ($F(1, 80) = 12.353, p < .01$)、非参加よりも参加が高かった。また、参加・非参加の主効果は有意で参加のほうが高かった ($F(1, 40) = 9.650, p < .05$)。アクティブネットワークは主に情報源、低いサポート源を対象とする緩やかな結びつきを示す。保護者の交流の場で参加者のネットワークが広がり、非参加者のネットワークが縮小して 11 月の差が生じた。

「貢献感」では、交互作用は有意ではなかった。探索的に参加・非参加の単純主効果を検討したところ、11 月において非参加よりも参加の貢献感が有意に高かった ($F(1, 112) = 4.112, p < .05$)。参加・非参加の主効果は有意で、参加のほうが高かった ($F(1, 56) = 4.788, p < .05$)。11 月において活動に参加した親の貢献感が非参加者より高かったため、実践が 11 月の貢献感の向上に寄与したと考えられる。

「社会的ネットワーク」「共同体感覚」「親の養育態度」の変化量における相互関連を検討するため相関分析をした。値は 4 月から 11 月の変化量 (11 月から 4 月の得点を引いた得点差) を用いた。その結果、受容と貢献感 ($r = .452, p < .01$)、貢献感と自己受容 ($r = .453, p < .01$)、所属信頼と貢献感 ($r = .740, p < .01$)、共感グループ非親族と自己受容 ($r = .515, p < .01$)、サポートクライク親族・非親族と共感グループ非親族 ($r = .630, p < .01$) に、中程度以上の効果量の正の相関が見られた (Table 1)。

本実践によりポジ育サロンやボランティア活動への参加が親の社会的ネットワークの拡大や貢献感の向上に寄与し、さらに、子どもが親をより受容的かつ統制的に認知するようになったことが明らかとなった。貢献感と他の変数との関連が多く見いだされたことから、保護者ボランティアへの参加を促す工夫と改善が今後より一層求められる。

Table 1

各変数の変化量を用いた相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. 受容								
2. 統制	.345 **							
3. 貢献感	.452 **	.218						
4. 自己受容	.029	.149	.453 **					
5. 所属信頼	.448 **	.259 *	.740 **	.415 **				
6. アクティブネットワーク	.299 *	.187	.395 **	.263 +	.221			
7. 共感グループ親族	-.174	-.080	-.077	-.117	-.001	-.031		
8. 共感グループ非親族	-.050	.351 *	.467 **	.515 **	.497 **	.009	-.012	
9. サポートクライク親族, 非親族	-.104	.328 *	.334 *	.246	.366 *	.200	.347 *	.630 **

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

学校・家庭・地域を豊かにつなぐネットワークの構築と保護者の安心感の向上 (2) —保護者の社会的ネットワークが共同体感覚を介して養育態度に及ぼす影響—

○吉澤寛之 (岐阜大学)

藤原史香 (美濃加茂市立下米田小学校)

キーワード：社会的ネットワーク，共同体感覚，養育態度

問題と目的

子どもへの養育態度に大きく影響する保護者のストレスを低減させる効果として、ソーシャルサポートの存在が有効であることが多くの研究で明らかとなっている。野澤他 (2019) は、自身と同じ環境にある友人サポートが育児不安の軽減につながることを示しており、友人とのつながりが親の情緒の安定や心理的な安心感に影響を与え、保護者の養育態度の向上につながっていることが考えられる。しかし、保護者の客観的な社会的ネットワークが、養育態度の向上に影響するメカニズムは実証的に明らかにされていない。

本研究では保護者の社会的ネットワークが養育態度に影響する過程の媒介要因として、共同体感覚に着目する。仮説として、保護者の客観的なネットワーク・サイズは、主観的な共同体感覚を高め、養育態度に肯定的な影響を与えると予測する。

方 法

調査対象者

A 市公立小学校 1 年生から 6 年生の在籍児童 (末子) 289 名の保護者のいずれか 1 名に対して、無記名式の質問紙による調査を令和 6 年 4 月に Web で実施した (有効回答数 117 名)。

調査内容

社会的ネットワーク・サイズ 石黒・辻 (2006) に基づき、保護者の社会的ネットワーク・サイズを以下の基準で測定した。「アクティブ・ネットワーク」として、携帯電話やスマートフォンのアドレス帳、Facebook、LINE の友人数を基に、最大の登録人数を各個人のネットワークのサイズとした。「共感グループ」として、過去 1 か月以内に個人的な遊びや雑談、相談などのプライベートな内容で連絡を取った、または直接会った人数を測定した。人物の関係性ごと「家族」、「親戚」、「近所の人」、「友人」、「その他の知人」に分類し、合計人数を共感グループのサイズとした。また、測定時には、親族と非親族別に人数を集計した。「サポート・クリーク」として、大きな困難に遭遇したときにアドバイスや助けをくれると思う人、または過去 1 週間以内に遊びや雑談、相談ごとで連絡を取った、または直接会った人数を測定した。

共同体感覚 高坂 (2011) を使用し、「所属感・信頼感」(11 項目)「自己受容」(6 項目)「貢献感」(7 項目)

の合計 24 項目で測定した (5 件法)。

親の養育態度 姜・酒井 (2006) の養育認知尺度に基づき、「受容」(10 項目)と「統制」(6 項目)で測定した (5 件法)。

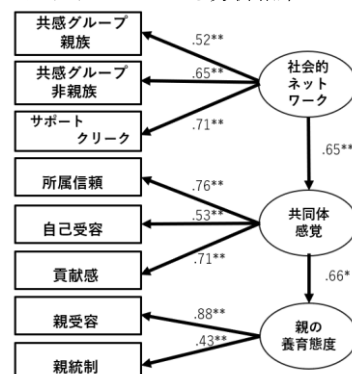
結果と考察

社会的ネットワーク，共同体感覚，養育態度の関連のモデルを検証するために、構造方程式モデルによる分析を行った。観測変数として「共感グループ親族」「共感グループ非親族」「サポート・クリーク」，「所属・信頼」「自己受容」「貢献感」，「親受容」「親統制」，潜在変数として「社会的ネットワーク」「共同体感覚」「親の養育態度」を設定した。

分析の結果、Figure 1 に示すモデルが最も適合し ($\chi^2 (18) = 31.260 (p = .027)$, CFI = .906, RMSEA = .095, SRMR = .071, GFI = .916, AGFI = .832, AIC = 67.260, BIC = 110.360), 仮説を支持する結果が得られた。社会的ネットワーク・サイズから親の養育態度への直接的影響はなく、社会的ネットワーク・サイズから共同体感覚を介して親の養育態度へ間接的に影響するモデルが支持された。

養育態度の向上には、客観的なつながりの実数を増やすだけでなく、その友人らと共に、交流を通して支援や共感を得ながら主観的なつながりも同時に高めていくことが必要な手段の一つであることが明らかとなった。今後は、十分なサンプル数を確保したうえで、縦断調査による因果関係の明確化が求められる。

Figure 1
構造方程式モデリングによる分析結果



** $p < .01$, * $p < .05$

児童生徒の援助行動における適応指標に基づいた状態像の分類

○横原希美 (早稲田大学大学院)
石川 律 (早稲田大学大学院)
嶋田洋徳 (早稲田大学)

松本 優# (早稲田大学大学院)
春日佑都# (早稲田大学大学院)

キーワード：援助行動

問題と目的

近年、児童生徒の不適応の予防・改善に、他者に援助を求める「援助要請行動」を促進することの有用性が指摘されている。援助要請行動を実行した者の適応感、援助を要請した相手から望ましい反応をフィードバックされることによって高まること示されている(本田他, 2015)。このことから、児童生徒における援助行動は、援助者と援助要請行動を実行した者の相互随伴性という観点からとらえられると考えられる。

また、援助行動に関連する要因として、援助者の共感性(村上他, 2014)、ストレス反応(Sollberger & Ehlert, 2016)、学級雰囲気に対する肯定的認知(岡部・柘植, 2022)があげられている。したがって本研究においては、これらの援助行動に関連する要因に基づいて児童生徒の状態像を分類し、状態像に基づいた援助行動の差異について検討することを目的とする。

方 法

調査対象者

公立小中学校に通う小学 5 年 306 名、小学 6 年 285 名、中学 1 年 116 名、中学 2 年 169 名、中学 3 年 163 名の計 1,039 名を分析対象とした。本研究は早稲田大学「人を対象とする研究に関する倫理審査委員会」の承認を得て実施された(承認番号: 2024-157)。なお、本報告は横原他(2025, 日本認知・行動療法学会第 51 回大会)とデータセットは同一であるが、異なる問題設定の下に再分析を行ったものである。

結果と考察

はじめに児童生徒の状態像を分類するため、共感性、ストレス反応、学級雰囲気に対する肯定的認知の得点を用いて、Ward 法による階層的クラスター分析を行った。その結果、デンドログラムの形状から各学年において 3 つのクラスターが抽出された。本稿においては、他学年と比較して特異的なクラスターが抽出された中学 2 年生の分析結果について記載する(Figure 1)。第 1 クラスターには 29 名(17%)、第 2 クラスターには 91 名(54%)、第 3 クラスターには 49 名(29%)の研究協力者が含まれ、共感性とストレス反応が高い「共感性・ストレス高群」、すべて

の得点が低い「全低群」、共感性と学級雰囲気に対する肯定的認知が高い「共感性・肯定的認知高群」が抽出された。

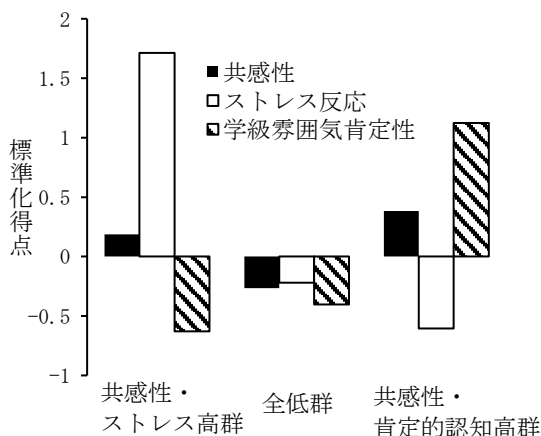
抽出されたクラスターにおいて、援助行動の差異を検討するため、クラスターを独立変数、援助行動を従属変数として一元配置分散分析を行った。その結果、群間において有意差が示されたため($F = 19.478, p < .001$)、多重比較を行ったところ、「共感性・肯定的認知高群」が、「共感性・ストレス高群」と「全低群」よりも有意に援助行動の得点が高かった($p < .001$)。

以上の結果から、児童生徒の援助行動は、共感性とストレス反応および学級雰囲気に対する肯定的認知の程度によって、3 つの状態像に分類できることが示された。本研究で得られた結果から、共感性や学級雰囲気の肯定的認知が高く、ストレス反応が低い者は援助行動が促進されやすいことが示唆された。

児童生徒の援助行動を促進するためには、個人の援助行動に対する適切なアセスメントにしたがってストレス反応を低減することを優先しながら、共感性や学級雰囲気に対する肯定的認知を高める支援が求められると考えられる。

Figure 1

中学 2 年生におけるクラスター分析の結果



歯科保健に関する行動を規定する要因についての検討

坂本理香 (敦賀気比高等学校)

キーワード: 高校生, 歯科保健行動, セルフコントロール

問題と目的

セルフ・コントロール (self-control) は、人生に長期的かつ広範囲に影響をおよぼし、さまざまな領域における適応と関連する (尾崎他, 2016)。望ましい目標を追求し、望ましくない目標追求を抑制するセルフ・コントロールは生活習慣のあらゆる場面の取捨選択に関しても、関連することが考えられる。

近年、口腔の健康と心身の健康との関係が注目されている (日本学校保健会, 2019)。歯科保健行動には、清掃、摂食、あるいは歯科受診・受療にかかわる行動がある (深井, 2025)。これらはいずれも日常的な行動であり、その多くは、家庭環境や学校保健の影響を受けて、獲得・定着されていく (深井, 2025)。本研究では、高校生の歯科に関する保健行動について調査し、望ましい歯科保健行動につなげる方略を探ることを目的とする。

方 法

実施期間 2024 年 10 月 (調査対象) 私立高校 1 校に在籍する 1~3 年 (男子 324 名, 女子 302 名合計 626 名)

調査内容 歯科検診後の保健調査として実施した。個別の保健指導の資料とするため、記名を求めた。歯科保健に関する項目として、歯の状況、治療の有無、治療しない理由、歯みがきのタイミングと回数、口腔清掃に使用するものを問うた。食事に関して間食、朝食および夕食摂取を問うた。日々の平均的な睡眠時間、平日のインターネット使用時間を問うた。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 件法にて配点し、逆転項目には、処理を行った。

倫理的配慮 学校長等に研究の目的と個人情報保護について文書にて説明し、承諾を得た。対象者に対し、質問紙冒頭に詳細の説明事項を示した。保健指導の資料とするため、記名を求めると、研究に関しては、個人が特定されることはないこと、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

セルフコントロールは、インターネット使用時間と正の相関関係にあったが、歯科保健行動との相関関係は確認できなかった。

次に、歯科保健行動を基準変数とした重回帰分析を行った。(Table 1)。歯科保健行動のうち、歯科保健に対する意識の高さの指標として、歯みがき回数と昼食後の歯みがきを設定した。セルフコントロールの高さは、双方に対して、有意な係数が確認されたが、強い影響をおよぼしているとはいえない考えられた。

Table 1
歯科保健行動を基準変数とした重回帰分析結果

(基準変数) (説明変数)	N = (626)	
	歯みがき回数	昼食後歯みがき
	β	β
朝食摂取頻度	.06	.08
夕食摂取頻度	-.13**	-.11**
睡眠時間	-.10*	-.10*
インターネット時間	.05	.07
セルフコントロール	.13**	.10*
R^2	.03***	.03***

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

β : 標準偏回帰係数

受診・治療が必要な者について受診しない理由を尋ねたところ、「時間の都合がつかない」が最も多く、「忘れていた」「怖い、痛そう」が続いた。高校生の歯科保健行動には、セルフコントロールといった心理的要因よりも、まずは、時間的余裕の問題や、歯科保健行動の重要性を認識させる必要があると考えられた。

引用文献

- 深井保健科学研究所 (2024). 行動の変容と維持 ヘルスサイエンス・ヘルスケア 深井保健科学研究所 行動科学 https://www.fihs.org/hoken1_4.html
- 日本学校保健会 (2019). 「生きる力」を育む学校での歯・口の健康づくり 改訂版 <https://www.gakkohoken.jp/books/archives/228>
- 尾崎由佳・後藤崇志・小林麻衣・沓澤 岳 (2016). セルフコントロール尺度短縮版の邦訳および信頼性・妥当性の検討 心理学研究, 87(2), 144-154.

教師を対象とした倫理綱領作成プログラムが教師の倫理意識に及ぼす影響

安達知郎 (京都教育大学)

キーワード：教師教育，専門職倫理

問題と目的

教師の倫理的「質」の向上が社会的に求められている。また、教師が専門職であるならば、教師は社会に対して高い倫理性を示す必要がある。しかし、日本の教師は専門職倫理を重視していない。現代日本には多くの教師が共有できるような倫理綱領が存在せず、教師養成、教師教育においても専門職倫理に関する教育がほとんどなされていない。そこで本研究では、倫理綱領が専門職の専門性、倫理を具現化したものであることに着目して、教師が自らの専門性、倫理に対する意識を深めることを目的とする、教師を対象とした倫理綱領作成プログラムを開発した。そして、その効果を量的に測定した。

方法

調査対象者

プログラムは教職大学院の授業として実施した。調査に同意したのは、学部卒院生 12 名 (平均 22.42 歳)、現職院生 8 名 (平均 40.75 歳) であった。

倫理綱領作成プログラムの内容

倫理綱領作成プログラムは週 1 回 90 分×15 回、実施した (2024 年 10 月～2025 年 1 月)。プログラム内容は、専門性と倫理の関係の理解、教師の専門性の理解、倫理綱領の作成の 3 つの部分から構成された。

調査内容、調査時期

協力者に教師用倫理意識測定ツール (安達, 2024) への回答をプログラム実施前後 (2024 年 10 月, 2025 年 1 月) に依頼した。このツールは、3 つの倫理的困難場面 (特別支援, 守秘義務, 罰) で教師がどのような視点を重視するかを尋ねる 36 項目から成る (3 場面×4 領域 (対人関係維持, 社会秩序維持, 普遍原則, 個人的体験考慮)×3 項目)。各領域で倫理意識得点が算出される (9-45 点)。

結果と考察

プログラムが各領域の倫理意識に及ぼす影響

プログラムが受講者の各領域の倫理意識に及ぼす影響を明らかにするため、独立変数を時期 (実施前, 実施後)、院生種別 (学部卒, 現職)、従属変数を教師用倫理意識測定ツール (安達, 2024) の 4 領域 (対人関係維持, 社会秩序維持, 普遍原則, 個人的体験考慮)

の各得点とする分散分析を実施した (Table 1)。

Table 1
倫理意識に関する分散分析結果

		実施前		実施後		分散分析結果 F 値		
		Mean	SD	Mean	SD	主効果	交互作用	
						時期	院生種別	交互作用
対人関係 維持	学部卒	35.83	4.57	35.92	3.92	.001	.232	.001
	現職	35.00	4.84	35.00	5.58			
	合計	35.50	4.57	35.55	4.54			
社会秩序 維持	学部卒	33.58	4.25	34.58	4.46	.012	1.880	.589
	現職	32.38	2.72	31.63	4.69			
	合計	33.10	3.68	33.40	4.67			
普遍原則	学部卒	34.50	5.16	34.58	4.72	1.736	1.924	1.509
	現職	30.88	3.36	33.25	3.49			
	合計	33.05	4.78	34.05	4.22			
個人的体験 考慮	学部卒	31.25	6.11	35.42	8.14	.176	4.978	† 4.187
	現職	29.38	5.15	26.63	4.72			
	合計	30.50	5.68	31.90	8.13			

† $p < .10$

結果、個人的体験考慮で交互作用が有意傾向であった ($F(1, 18) = 4.187, p = .06, \eta_p^2 = .189$)。単純主効果を調べたところ、実施後において学部卒院生が現職院生よりも得点が高かった。学部卒院生において実施後が実施前よりも有意傾向で得点が高かった。

プログラムが倫理意識タイプに及ぼす影響

まず初めに、教師用倫理意識測定ツール (安達, 2024) の 4 領域の各得点を分類変数としてクラスター分析 (ユークリッド平方距離を用いた Ward 法) を実施し、受講者を類型化した。分析に際しては、各受講者の実施前、実施後のデータを用いて、合計 40 名分のデータを分析対象とした。結果、3 つのクラスターが示された。クラスター 1 は「倫理意識高タイプ」、クラスター 2 は「倫理意識平均タイプ」、クラスター 3 は「倫理意識低タイプ」と名付けた。

次に、プログラムが受講者の倫理意識タイプに及ぼす影響を明らかにするため、各受講者のプログラム実施前後でのタイプの変化を院生種別ごとに集計した。結果、実施前後で学部卒院生では低タイプから平均タイプへ 1 名が、平均タイプから高タイプへ 2 名が、現職院生では低タイプから平均タイプへ 2 名が、高タイプから平均タイプへ 1 名が変化した。

以上の結果から、倫理綱領作成プログラムは学部卒院生には効果がみられたが、現職院生には効果がみられなかったと考えられる。

付記

本研究は 2024 年度稲盛研究助成の支援を受けて実施した。

いじめについて考える対話型授業の実践効果 —個人・集団的道德不活性化と学級風土との関連—

○青山郁子 (都留文科大学)
阿部 学# (敬愛大学)

岡野健人# (千葉大学)
谷山大三郎# (スタンドバイ株式会社)

キーワード：いじめ予防, 道德不活性化, 予防教育

問題と目的

2013 年にいじめ防止対策推進法が公布され 10 年以上が経過したが, いじめ問題は現在においてもなお, 重大な社会的・教育問題である(杉本他, 2025)。暴力行為を伴わない「仲間はずれ・無視・陰口」などのいじめは被害加害とも約 9 割の子どもが経験しており(文部科学省国立教育政策研究所 2021), どの学校でも起こりうる問題である。そこで近年ではいじめを発生させないための様々な予防プログラムの開発されている(例: ソーシャルスキルトレーニング(SST)の要素を組み込んだいじめ予防プログラムの実践(渡辺他, 2009 など)や, 傍観者のいじめ介入スキルにフォーカスしたプログラム(中村・越川, 2014)など)。

「いかなる理由があろうともいじめは許されるものではない」と繰り返し伝えられているはずのいじめがなぜ実際には多くに生じてしまうのだろうか。近年の研究においては「認知の歪み=良い事や悪い事, あるいはいじめについての捉え方が自分に都合がよいよう正当化され歪んで認識されてしまっている現象」が背景にあると指摘されている。そしてこの「認知の歪み」を説明する理論として BANDURA (1999) の提唱した道德不活性化(MD: Moral disengagement)が挙げられる(阿部他, 2022)。

そこで本研究の目的は, 従来の座学ベースでの道德的指導や SST などスキルベースの予防プログラムでカバーできなかった個人・集団認知に焦点を当て介入を実施し, その効果を明らかにするものである。具体的には, いじめと疑われるような事例から学ぶ対話型授業を複数回実施することによって個人・および集団的道德的不活性, そして児童が認知する学級風土の変化が生じるか明らかにすることである。

方 法

調査対象者

A 県 B 市 3 校の全小学 6 年生 (10 クラス分) を対象にいじめについて考える対話型授業を 2024 年 5 月から 4 回分実施し, その前後に Google Form を使用した質問紙調査を実施した。学級単位の授業実施は初回が 5 月で, 週に 1 回 4 週連続で行われた。

質問紙調査内容

いじめ場面における道德不活性化を測る項目

SJÖGRE et al. (2020) が開発した Individual Moral Disengagement in Peer Victimization Scale

(IMDPVS)・Collective Moral Disengagement in Peer Victimization Scale (CMDPVS) を許可を得た上でバックトランスレーションの手続きを経たものを使用した(各 18 項目)。IMDPVS では, いじめに関するそれぞれ行動の行動にどの程度同意するか尋ねた。回答は, 「1. 全くそう思わない」～「7. 強くそう思う」の 7 件法で尋ねた。CMDPVS では上記と同じ質問を提示した上で, 各項目にクラスのどれくらいの人が同意すると思うか尋ねた。選択肢は, 「全員」「3/4 程度」「半数程度」「1/4 程度」「誰もいない」であった。

学級風土を尋ねる項目

小学生用短縮版学級風土質問紙(伊藤 2009)を使用した。

結果と考察

授業前後での個人・集団的道德的不活性化・および学級風土の平均値の変化を測定するために, 対応のある t 検定を行った。個人 MD における授業前のスコア ($M = 33.47, SD = 12.72$) よりも事後スコア ($M = 29.95, SD = 14.20$) の方が有意に低かった: $t(168) = 3.96, p < .001$ 。一方, 集団 MD では授業前 ($M = 24.30, SD = 8.10$) と事後スコア ($M = 24.06, SD = 8.26$) の間には統計的な有意差は見られなかった: $t(168) = 0.48, p = .63$ 。

学級風土のトータルスコアに関しては, 授業前の ($M = 96.60, SD = 11.23$) と事後のスコア ($M = 97.55, SD = 10.96$) の間には統計的な有意差は見られなかった: $t(168) = -1.44, p = .15$ 。一方, 下位尺度ごとでは「自然な自己開示」で授業前 ($M = 15.10, SD = 4.00$) よりも事後のスコア ($M = 15.70, SD = 3.77$) の方が統計的に有意に高かった。

本研究の介入では 4 週連続で授業を行った結果の検証であったが, 集団の態度や意識の変容は個人のものより時間がかかる。したがって短期間集中での実施ではなく同じ回数を月に一度など長期で実施することで集団への効果が期待できるか検証が必要である。また本研究では統制群を設定できなかった点が弱点である。今後は, 統制群を設置の上, 事前事後の 2 地点だけでなくフォローアップとして 3 地点 (更にはそれ以降) での比較をし, 時間が経過したのちもプログラム効果が維持されるのか縦断的に調査を積み重ねる必要があるだろう。

メタバースの談話室におけるおしゃべりはウェルビーイングを高めるか？ —VR ゴーグルを使用したパイロット実験—

○芳賀道匡 (静岡福祉大学)

齊藤典明 # (東京通信大学)

キーワード：メタバース, ウェルビーイング, 不適応

問題と目的

児童生徒の学校への不適応の経験は、その後の大学入学後における不適応に影響する。こうした不適応の未然防止や適応できる環境構築の一助になり得る資源としてメタバースがある。メタバースとは、インターネットから利用可能な 3 次元の仮想空間とそれに付随するサービスの総称であり、VR ゴーグルを着用し使用することでより高度な没入体験が可能となる。

メタバースを用いた教育方法には、従来のオンデマンド方式や Web 会議方式にはない特徴がある。1 つは、アバターを用いたコミュニケーションが必要であり匿名性が高いこと、もう 1 つは、校舎やキャンパス等の VR 空間の作成が可能なことである。これらの特徴を活用することで、学生は授業の合間や放課後のおしゃべり等の社会的交流を円滑に行うことができる。こうした社会的交流は、ポジティブ感情の増幅効果やネガティブ感情の緩衝効果を通じてウェルビーイングを向上させ (Langston, 1994)、適応を高める機能をもつ可能性がある。そのため、本研究では、学生を対象にメタバース上に作成した談話室においておしゃべりを通してウェルビーイングへの効果を実験的に検討する。

方 法

実験参加者・実験課題

2025 年 3 月に静岡県内の私立大学 1 校において実験参加者の学生 3 名にパイロット実験を開始した。実験参加者は、実験室にて VR ゴーグルを着用後、初対面の学生のアバター (実際は実験補助の学生) に対し、最近 3 ヶ月のうちに起きた楽しかったことについて話し、5 分ほど会話を続けた。相手のアバターは、3 種類の応じ方 (関心群「へえそれはよかったね!」等・無関心群「ふーん…」等・否定群「なにそれ…それだけ?」等) のうちいずれか 1 つを行った。

実験材料

実験室には Meta 社の VR ゴーグルである Meta Quest 3 を設置した。メタバースは Cluster 社の Cluster を用い、予めワールドに談話室を作成しておいた。実験参加者と相手のアバターは机を挟んで着座していた。視点はいずれも一人称視点とし、相手のアバターのみ音声キーを高く設定していた。実験開始前、おしゃべり開始前、おしゃべり終了後の 3 時点で実験参加者のポジティブ感情・ネガティブ感情を測定し (POMS 日本語版 16 項目 6 段階評定による)、変化を検討した。

研究倫理

本研究は、静岡福祉大学内の研究計画倫理審査を受け、承認を受けた上で実施された。

結果と考察

パイロット実験の結果は Figure 1, 2 の通りだった。関心群は、おしゃべり終了後にポジティブ感情が低下し、ネガティブ感情が高まっていた。無関心群は、ポジティブ感情に大きな変化はないものの、ネガティブ感情が高まっていた。否定群は、ポジティブ感情はやや高まっており、ネガティブ感情は変化がなかった。デブリーフィングの事後報告において、関心群はおしゃべりを「話し出すタイミングが掴みにくかった」と評価していた。また、無関心群はおしゃべりを「あまりに何も言わないので、逆に質問をした」と評価していた。これらはポジティブ感情の低下やネガティブ感情の高まりと関連している可能性があった。また、関心群のみ実験補助者とアバターの学生は「別人」だったと報告していた。これらのことから、メタバースの談話室におけるおしゃべりの際には、メタバースにおける会話経験や対面場面における関係性等がウェルビーイングに影響すると考えられる。

Figure 1

ポジティブ感情の推移

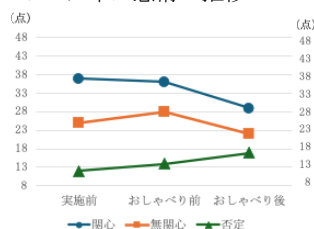
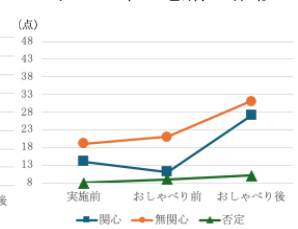


Figure 2

ネガティブ感情の推移



引用文献

- Langston, C. A. (1994). Capitalizing on and coping with daily-life events: Expressive responses to positive events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1112-1125. doi:10.1037//0022-3514.67.6.1112

保育者の動機づけ研究の動向と展望

金子智昭 (鎌倉女子大学)

キーワード：保育者、動機づけ、動機づけの四要因

問題と目的

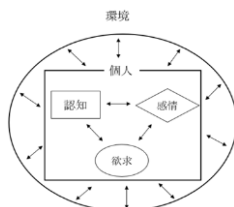
現在の保育界では、保育の質を規定する保育者の専門性が脚光を浴びており、専門性の向上とそのため不可欠な保育者の人材確保を社会全体で推進することが喫緊の課題となっている。保育者の動機づけは、保育者の専門性の一要素の「態度」として、職務を通じた満足感や自己実現を促したり、保育実践の遂行や成果に影響を及ぼしたりすること(金子, 2021)から、保育者のキャリア発達や保育の質的向上などの今日的課題を検討する上で極めて重要な概念であると言える。

動機づけ研究は、教育心理学の一大研究領域であり、個人のパフォーマンスを規定する有力な理論と概念が数多く提起されている(鹿毛, 2018)。しかし、国内における保育者の動機づけ研究は、「保育者効力感」を除き殆ど進展しておらず、研究を推進させることが重要な課題であることが指摘されている(金子, 2021)。そこで本研究では、保育者の動機づけ研究を諸外国の研究を含めて広範にレビューし、その知見を「動機づけの四要因」(鹿毛, 2013)に基づき包括的かつ体系的に整理することで、今後、保育者の動機づけ研究を推進するための方向性を提示することを目的とする。

動機づけの四要因のモデルに基づく、保育者のキャリア発達の推進や保育の質的向上など様々なパフォーマンスを規定するのは、保育者の保育に対する自信や価値などの「認知」、保育に対する楽しさや不安などの「感情」、保育者に内在する比較的安定した心理的エネルギーである「欲求」の3つの個人内要因であり、各要因が相互に影響を及ぼし合っていると考えられる。さらに、職場環境や研修などの「環境」要因が個人内の3つの要因と影響を及ぼし合うことで動機づけが規定されていくものと考えられている。このような理論基盤に基づき知見を整理・検討することにより、研究を更に進展させるための素地を形成することができると考えられる。

Figure 1

動機づけの四要因 (鹿毛, 2018)



結果と考察

紙幅の都合により、以下では主要な研究結果を記す。

保育者の個人内要因

認知的要因は、期待価値理論、達成目標理論、保育者効力感の観点から展開されている。例えば、Shi et al (2022) は、期待価値理論の観点から、「成功への期待 (保育者効力感)」「達成価値」「内発的価値」「実用価値」「コスト」に基づく動機づけプロファイルを作成し、「高価値・低コスト」がワーク・エンゲイジメントとウェルビーイングを介して保育職の定着意向を高めることを明らかにしている。金子・清水 (2024)

は、達成目標理論の観点から、マスタリー目標と関係性目標が保育職の経験年数に関わらず保育実践力を促すことを示している。保育者効力感は研究蓄積が多く、精神的健康(西坂, 2002)、保育職の働きがい(斉藤, 2002)、保育実践の質(Ying et al., 2010; Toran, 2017)、子どもの自己効力感(Oppermann et al., 2019)など広く関連することが示されている。

感情的要因は、主にポジティブ感情とネガティブ感情の生起プロセスや機能に着目した研究が行われている。例えば、Nuronish et al (2024) は、子どもの学習評価プロセスにおける肯定的感情(誇り・喜び・感謝など)と否定的感情(不安・不快感・恐怖など)の生起傾向や機能を検討し、否定的感情は評価の改善に寄与する可能性を指摘している。また、否定的感情としての不安や怒りはストレスと正に関連することや(Clayback et al., 2022)、数学不安は保育における教的活動への関与度を低下させる(Park et al., 2023)が、数学の楽しさや興味は子どもの教的活動への感受性を高めることが示されている(Ander & Rosssbach, 2015)。

認知・感情的要因は、「ワーク・エンゲイジメント」の概念に着目した研究が行われている(e.g., 金子他, 2023; 荒木, 2023)。ワーク・エンゲイジメントとは、「肯定的で満たされた職業に関連する精神的健康状態であり、活力、熱意、没頭の3つを特徴とした持続的かつ全般的な感情・認知状態」を意味する(Schaufeli et al., 2002)。実証研究として、金子他(2023)は、「仕事要求度-資源モデル(JD-Rモデル)」に基づく動機づけプロセスとコーピング仮説を検証している。

欲求的要因は、自己決定理論における内発的動機づけや自律的動機づけの概念に基づき研究が行われている。例えば、Jeon et al (2019) は、保育者の職務動機づけ(自らの仕事を専門職と見なし、職業に対して内発的動機づけを持っている程度)が子ども中心の信念と子どもの発達に適した実践を支持する信念に正の影響を与えることを明らかにしている。また、Rudonova et al. (2023) は、保育者の自律的動機づけは、他分野の雇用者よりも高く、ワーク・エンゲイジメントに正の影響を与えることを示している。

環境要因

環境要因は、主に「職場環境」と「研修プログラム」の2つの観点から展開されている。職場環境に関して、職員間の協働性と意思決定の影響性は自己効力感と正に関連すること(Ying et al., 2011)、職場の「手段的支持」や「仕事資源」(管理職のリーダーシップ、職場の共通意識)はワーク・エンゲイジメントを促すこと(金子他, 2023; 塩崎, 2023)上司の無礼な態度は感情消耗と内発的動機づけの低下を介して仕事のパフォーマンスを低下させること(Han et al., 2019)、職場環境の自律性は研修プログラムへの内発的動機づけ(興味・楽しさ)を促すこと(Wanger & French, 2010)などが示されている。一方、研修プログラムに関しては、認知行動論的技法を用いた「保育者支援プログラム」や「気づき体験(noticing)」を活かした働きかけが保育者効力感の向上に寄与することが示されている(西山, 2012; 吉田他, 2022)。

集団に対する ACT-Matrix を使った心理教育プログラムの効果 —メンターを交えた集団とそうでない集団との違いの検討—

小笹大道 (立命館大学大学院)

キーワード: Acceptance & Commitment Therapy, 心理的柔軟性, 心理的安全性

問題と目的

文部科学省 (2024) は, 令和 5 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ついて公表し, 小・中学生の不登校児童生徒数は 11 年連続で増加している。その背景には「やる気が出ない」「不安・抑うつ」「生活リズムの不調」などが挙げられている。

一方, NHK 放送文化研究所 (2022) は, 中高生に対し, 無作為に調査を行った結果, 「学校に行く気がしない」53.3%, 「何でもないのでイライラする」54.7% となり, 中高生が不快な感情を日常的に抱えていることがわかる。

そのため, 一次的支援としての心の健康の保持に係る教育の実施が求められており, 近年では ACT (Acceptance & Commitment Therapy) が支援の 1 つとして考えられている。中学生を対象にした ACT の介入について, Takahashi et al. (2022) は体験の回避と多動性/不注意が減少することを示しているが, 無症状の参加者に対するグループ形式の ACT の有効性を支持できなかったと報告している。小笹 (2025) は, ACT を集団で実施した参加者にとって, 集団や個別という形態以上に, 参加時のピア・サポート的な環境づくりと参加者の他者にオープンになれるマインドセットに影響を受けやすいことを示し, グループをファシリテートするためのメンターの存在など, よりピア・サポートの関係性が重要であることを示唆している。

そこで本研究の目的は, ①中学生の集団における ACT プログラムの介入について, メンターを交えたグループの方が, 効果が高まることを検証する, ②部活動に参加している中学生に対して ACT プログラムを実施することで, 競技面における心理的トレーニングとなることも検証し, ACT が発達支持的生徒指導にも効果があることを検討する。

方 法

研究対象者

個人競技の運動部に所属している中学生で, A 中学校 25 名, B 中学校 27 名, C 中学校 23 名 (結果を用いることができたのは 18 名) とし, A 中学校はメンターを交えた ACT 群 (メンター ACT 群), B 中学校は ACT 群, C 中学校は統制群とした。

研究デザイン

本研究は非ランダム化比較試験とし, ベースライン期, ACT プログラムを実施する介入期, そして介入から 1 カ月後にフォローアップ期を設定した。

測定には, プロセス指標として心理的非柔軟性尺度 (AFQ-Y), 価値尺度 (VOYAGE), 心理的安全性尺度 (JPSN), アウトカム指標として心理的競技能力尺度 (DIPCA. 3) を使用した。

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-2024-22】

結果と考察

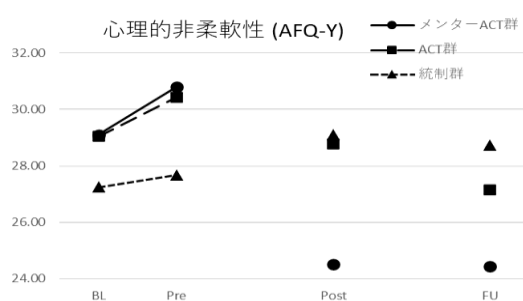
AFQ-Y (1 因子), VOYAGE (2 因子), JPSN (1 因子), DIPCA. 3 (6 因子) について, 群と時期 (Time1-Time4) の 3×4 の 2 元配置の混合モデルによる分散分析を実施し, 時期差と群間差の交互作用は, AFQ-Y ($F(6, 186) = 2.596, p < .05$), JPSN ($F(6, 186) = 2.982, p < .01$), DIPCA. 3 の競技意欲 ($F(6, 186) = 2.287, p < .05$), 精神の安定・集中 ($F(6, 186) = 2.282, p < .05$), 合計 ($F(6, 186) = 4.501, p < .01$) について有意であることが示された。

時期差と群間差の交互作用がみられた項目について単純主効果の検定を実施し, AFQ-Y, JPSN, DIPCA. 3 の競技意欲および合計についてメンター ACT 群では介入のあった Time2-Time3 の水準間に有意な差があり, フォローアップまでの Time2-Time4 間でも有意な差がみられ, その効果が維持されている。DIPCA. 3 の精神の安定・集中について Time2-Time4 の水準間に有意な差がみられた。

分析の結果, メンター ACT 群では, メンターがいることで心理的安全性が高まったと考えられ, その環境下で介入を行うことで, プロセス指標として心理的柔軟性, アウトカム指標として心理的競技能力全体, 特に競技意欲や精神の安定・集中について効果の差が生まれたと考えられる。

Figure 1

時期差と群間差の心理的非柔軟性の評価の変容



高校生におけるテスト不安の構成要素がテスト得点に及ぼす影響 —縦断データによるテスト得点の統制—

○川崎紗和子 (同志社大学大学院)
佐藤 寛 # (関西学院大学)

朝倉智大 # (関西学院大学大学院)
石川信一 (同志社大学)

キーワード: テスト不安, 高校生, 学業成績

問題と目的

テスト不安は、学業成績と弱い負の相関がメタ分析で示されており (von der Embse et al., 2018), 高いテスト不安を抱える生徒はテスト得点が低下する傾向がある。テスト不安の現代のモデルでは、心配、認知的干渉、緊張、生理的覚醒といった構成要素が含まれることが示唆されている (Putwain et al., 2020)。本研究では、テスト不安の傾向およびその構成要素がテスト得点に与える影響を探索的に検討することを目的とした。さらに、テスト得点は個人の学習量や能力にも依存するため、前回テスト得点を統制した上で、テスト不安が独立して同時期のテスト得点に与える影響を検討した。

方法

調査対象者および調査時期 関西圏の私立高校に在籍する高校生 357 名 (男性 138 名, 女性 213 名, その他 6 名) が分析データに含まれた。調査は 2024 年の 3 時点 (Time 1 (T1): 1 学期末テスト後, Time 2 (T2): 2 学期末テスト 1 週間前, Time 3 (T3): 2 学期末テスト後) で実施した。

調査手続き 担任教師を通じて、Qualtrics を用いたオンライン調査に回答を求めた。

調査内容 1) Multidimensional Test Anxiety Scale (MTAS; Putwain et al., 2024, 川崎他, 2025), 青年期のテスト不安を測定する尺度。T2 のデータを使用。2) 自己報告式による期末テストの素点。数学①: 数学 I・II・III, 数学②: 数学 A・B・C, 英語①: 英語コミュニケーション, 英語②: 論理・表現が含まれる。T1 と T3 のデータを使用。

倫理的配慮 同志社大学の「人を対象とする研究」倫理委員会から承認を受けた (承認番号: 202401 号)。

データの分析 本データは川崎他 (2025) と一部データを共有している。分析は R 4.4.2 (R Core Team, 2024) によって階層的重回帰分析を行った。基準変数を T3 テスト得点, Step 1 に MTAS の下位尺度, Step 2 に T1 テスト得点, Step 3 に交互作用項を投入した。

結果と考察

重回帰分析の結果、数学①では Step 3 で認知的干渉 ($\beta = -.143$), 生理的覚醒 ($\beta = .224$), 前回のテスト得点 ($\beta = .530$), 生理的覚醒との交互作用 ($\beta = -.231$) が有意であった。数学②では Step 3 の ΔR^2 が非有意のため Step 2 が採用され、前回のテスト得点だけが有意であった ($\beta = .572$)。英語①では Step 3 の ΔR^2 が非有意のため Step 2 が採用され、認知的干渉 ($\beta = -.114$), 生理的覚醒 ($\beta = .111$), 前回のテスト得点 ($\beta = .762$) が有意であった。英語②では Step 3 で認知的干渉 ($\beta = -.119$), 前回のテスト得点 ($\beta = .731$) が有意で、緊張との交互作用 ($\beta = -.140$) が有意傾向だった。

以上の結果から、前回のテスト得点を統制したうえでも、テスト不安の構成要素がテスト得点に与える影響が見られた。特に、認知的干渉は、数学①、英語①、英語②において負の影響を与えていた。一方で、生理的覚醒は数学①と英語①の得点において正の影響を与えていた。そのため、テスト不安がテスト得点に与える影響は、利益にも不利益にもなる可能性が示された。また、交互作用が一部で認められたことから、介入する際には、テスト得点の高さによってテスト不安の対応を変える必要があるものと考えられた。

引用文献

川崎紗和子他 (2025). 日本語版 Multidimensional Test Anxiety Scale の信頼性と妥当性の検討 第 17 回日本不安症学会学術大会

Table 1

テスト不安と前回の2期末テストによる階層的重回帰分析の結果

	数学①			数学②			英語①			英語②		
	Step 1	Step 2	Step 3	Step 1	Step 2	Step 3	Step 1	Step 2	Step 3	Step 1	Step 2	Step 3
心配	.052	-.001	-.043	.024	-.043	-.060	.206 *	.016	.025	.090	-.022	-.017
認知的干渉	-.278 **	-.131 *	-.143 *	-.207 **	-.045	-.042	-.392 **	-.114 *	-.114 *	-.411 **	-.148 **	-.119 *
緊張	.032	.046	.008	.122	.123	.122	-.042	.035	.020	.053	.113	.106
生理的覚醒	.144	.161 *	.224 **	-.010	-.012	-.004	.210 *	.109 *	.111 *	.165 +	.018	.003
前回のテスト得点		.540 **	.530 **		.572 **	.559 **		.764 **	.762 **		.749 **	.731 **
前回のテスト得点×心配			.120			.119			-.033			.012
前回のテスト得点×認知的干渉			.010			-.093			-.015			-.008
前回のテスト得点×緊張			.156			-.007			.152 *			.140 +
前回のテスト得点×生理的覚醒			-.231 **			-.038			-.114 +			-.005
R^2	.048 **	.320 **	.345 **	.029 +	.338 **	.346 **	.100 **	.634 **	.641 **	.101 **	.619 **	.638 **
ΔR^2		.272 **	.025 *		.309 **	.008		.534 **	.007		.518 **	.019 **

+ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

小学校教員の発達支持的生徒指導観の醸成 —担任教員へのインタビューから見てきたもの—

上野 良 (立命館小学校)

キーワード: ピア・サポート, 発達支持的生徒指導観

問題と目的

2022 年に改訂された生徒指導提要在おいて、生徒指導は「児童生徒が、社会の中で自分らしく生きることができる存在へと、自発的・主体的に成長や発達をする過程を支える教育活動」と定義され、「児童生徒一人一人の個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達を支えると同時に、自己の幸福追求と社会に受け入れられる自己実現を支えること」を目的とした。「児童生徒最優先の姿勢」に教員が徹し、児童生徒の自発的・主体的な成長や発達を支えることが求められている。そのためにも、教員の発達支持的生徒指導観を醸成していくことが重要である。しかし、規律性や秩序化、規範化などといった「社会性の発達」に指導の力点を置く「同型性志向」の生徒指導より、自己存在感や自己肯定感、相互受容性などといった「アイデンティティの形成」に指導の力点を置く「多様性志向」の生徒指導よりも増加しているという調査がある (遠藤ら, 2019)。そこで、本研究では教員研修の在り方に着目し、どのような研修の方法や内容が教員自身の教育観へのリフレクションを促したり、発達支持的生徒指導観を醸成したりするのかについて、アンケートやインタビューを通して検証を行った。

方 法

関西の私立小学校において教員対象のピア・サポートの自主研修を 1 年間、10 回行い、毎回の研修後、参加教員に研修方法や内容についてのアンケートを実施した。また、全研修終了後、研修に参加した教員に対してインタビューを実施し、特に研修会に積極的に参加をしていた A 教諭のインタビュー内容を SCAT (Steps for Coding Theorization) の手法を用いて、インタビューの内容からテーマや概念を抽出し、教員がもつ教育観・指導観とピア・サポートからの気づきとの関連性について検討を行った。なお、記載内容については、研究に使用することを、A 教諭より承認を得ている。

結果と考察

研修会ごとに行ったアンケートでは、研修会の初期段階では、「相手への思いやり」や「温かい関係づくり」など、研修で行ったワークに関する気づきや感想が報告された。その後、研修会の回を重ねていくと「目の前の子どもたちと成長していく姿勢を大切にしたい」や「教師が『評価者』にならないよ

うに」といったような、研修を通して自己の日々の指導に開くする振り返りの言葉が見られるようになり、自己開示を行うようになった。さらには、「教師同士で交流し合いながら、子どもたちに対して、よりよいピア・サポート活動を支援できるようにしたい」や「共に作り上げる作業の中で、それぞれの考えや価値観が見えた」、「一緒に楽しい時間を行うことが人間関係づくりにプラスになる。子どもたちとも同じような時間を共有したい」、「直接、子どもの評価に関係ない話をするのが良い関係を作り、子どもたちにもいい影響を与えるのではないか」といったような教員間のコミュニケーションの重要性や児童との関わりにおいて発達支持的な面を大切にする意見が見られた。

A 教諭のインタビュー内容を SCAT の手法で分析した結果、「人権の尊重」、「自立」「受容」、「共感」、「安心感」、「他者理解」といった概念が浮かび上がってきた。ピア・サポート研修に参加し、ピア・サポートで大切にしている共感や受容、相互援助ということを自身が実際に体験したことで、子どもたちと接する際にもこれらのことを大切にしなければならないという意識が生まれたことが A 教諭の言葉に含まれていた。また、研修を通して学んだことをもとに担当する学級でピア・サポート活動を実施した A 教諭は、教師主導の指導を控え、子どもたち自身にどうしたいかを委ねる指導に変化したという。このように、今回の研修によって発達支持的生徒指導観の醸成に繋がったと考えられる。

本研究において、ピア・サポート研修やピア・サポート活動の取組は、「教師が児童生徒最優先の姿勢に徹する」ことの重要性に気づいたり、成長を促す指導の意識 (発達支持的生徒指導観) を醸成したりすることに一定の役割を果たすことが示唆された。しかし、本研究だけでは、教師の発達支持的生徒指導観の醸成とピア・サポートとの関連性について十分に検証ができたとは言いがたい。今後、さらに多くの教員への検証を深めることで実践に新しい示唆をもたらすのではないかと考える。

引用文献

遠藤 忠・長田 勇・桜井 均・櫻井 誠・高林直人 (2019). わが国における近年の生徒指導システムの変容 II 宇都宮 立大学シティアライブ学論議, 20, 1-27.

Table 1
SCAT を用いた語りの分析例

番号	発話者	テキスト	(1) テキスト中の注目すべき語句	(2) テキスト中の語句の言い換え	(3) 左を説明するようなテキスト外の概念	(4) テーマ・概念構成 (前後や全体の文脈を考慮して)
115	A 教諭	今、話を聞いていて気づいた。急いで解を求めすぎるのね、寄り添う前に。寄り添ってつもりでも解を求めちゃう、先に。「お前、こうなんだろう」という。それ、あるな。だから解は求めなくていいから、その子に寄り添ってことをまず大事にしようってことだよ。だってさっきの給食こぼしたときもそうですよ。解を求めるとんじやなくて、「何でこぼしたんだ」じゃなくて、解を求めるとんじやなくて、やっぱり「大丈夫か」って、やっぱり寄り添うんだよ。	・急いで解を求めすぎるのね、寄り添う前に。 ・解は求めなくていいから、その子に寄り添ってことをまず大事にしよう。 ・やっぱり「大丈夫か」って、やっぱり寄り添うんだよ。	・解決を急いでいる ・子どもたちのことを評価、判断することを急いでいる ・まず子どもの姿、言葉をそのまま受け止める ・子どもの立場にたいて、物事を考えてみる	・教師の価値観で物事を判断してしまう習慣 ・子ども自身に自己決定をさせることが自立の力養うことに繋がる ・子どもの立場から物事を考えることで、物事の見え方が変わる ・教室は安心のばい出なければならい ・教師が子どもにモデルを示す	・評価、判断 ・自立 ・共感 ・受容・安心感

小学校養護教諭が行う保健室での個別保健指導の分類

○金本佐地子(横浜国立大学大学院)
菅井 篤(聖隷クリストファー大学)

藤森裕紀(東京学芸大学大学院)
有元典文(横浜国立大学)

キーワード: 保健室, 養護教諭, 保健指導

問題と目的

保健室における養護教諭の個別の保健指導の目的は、「個々の児童生徒の心身の健康課題の解決に向けて自分の健康課題に気づき、理解と関心を深め、自ら積極的に解決していこうとする自主的・実践的な態度の育成を図るために行われる」(文部科学省, 2022)ものである。本研究では、養護教諭である第一筆者が自身の保健指導実践をふり返ることを通じて、養護教諭が児童に対して行う個別の保健指導にはどのようなことが求められるのかを探索的に検討することを目的とした。児童が自身の健康課題に自ら気づき、理解を深め、積極的に解決を目指す意識や行動の変容につながる個別保健指導への示唆が得られることが期待される。

方 法

調査期間

2024年9月から2025年1月

調査対象者

国立大学附属A小学校の児童615人のうち、上記の期間にけがや体調不良等で保健室を利用した児童30人

倫理的配慮

全校児童について、対象校入学時に保護者から対象校の研究に協力することの同意を得ている。

調査方法

けがや体調不良等により保健室を訪れた児童に対して養護教諭である第一筆者が関わり、個別の保健指導を行った30事例について、やりとりや会話をiPadで記録した。

分析方法

事例の撮影記録から逐語録を作成した。逐語録を何度も読み返す中で、第一筆者が養護教諭の立場から「保健指導」に関わると判断した文のまとまりを抽出し、ボトムアップ式にカテゴリを整理した。

結果と考察

第一筆者が児童に行った個別の保健指導30事例の逐語録から抽出した「保健指導」に関する文のまとまりを分類した結果、「学習」「自律」「安心」の三つのカテゴリに分けられた。以降では、カテゴリごとの説明や具体例についてまとめる。

「学習」カテゴリは、けがの予防の観点から集団でのルールや危険な場所などについて児童と話し、安全対策を共に考え、児童の学びの機会をつくる話題で構成された。具体的には、「安全にコマ遊びをするためにはどんなルールが必要か先生にも話して決めるといいかな」のように、けがの処置方法や、症状の変化の可能性、児童が予測できていないけがの危険性を伝える会話が見られた。

「自律」カテゴリは、児童が学校生活に適応しやすくするために、参加可能な活動や教室での過ごし方などを児童が自分ごととして考えることができるように支援する話題で構成された。具体例として、「湯たんぽを持って教室に行ける?ベッドで寝る?」のような、自分でもできる応急処置の方法や同様の事例を話すことで、児童が自分でできることを考えるように促す会話が見られた。

「安心」カテゴリは、児童のけがに対する不安を和らげるようにコミュニケーションをとる話題で構成された。具体的には、「洗えているから滲まないよ」のように、痛みがどのくらいでおさまるかを伝え、けがの処置や対応について児童の納得を得られるように対話や指導を行う会話が見られた。

以上のカテゴリ分析を踏まえると、養護教諭である第一筆者は、児童が教室や自宅に戻った後も個別保健指導で「学習」した情報を活用して、継続的に「安心」して過ごすことができるように個別保健指導を実施していることが推察された。今後の個別保健指導のあり方として、児童が自分の健康管理を自分ごととして捉え、それぞれの生活環境に対して心身共に適応し、「自律」して健康を目指すことができるように支援を行うことが重要だと考えられる。

小学校高学年生のレジリエンス向上につながる支援策の検討

○秋澤和希 (高知大学大学院)
岡田倫代 (高知大学)

古口高志 (高知大学)

キーワード：レジリエンス，小学校

問題と目的

現在、学校における生徒指導上の諸課題は、極めて多岐にわたるものとなっており、現在起きている問題行動への対応に加えて、問題行動の未然防止や早期発見・早期支援が注目されている。また、生徒指導上の諸課題それぞれに未然防止策等を考える必要があるが、その一方で諸課題に共通する要因も想定され、この共通する要因に支援することができれば、多くの生徒指導上の諸課題を改善することにつながると考えられる。本研究では、これら想定される要因のうち、レジリエンスに注目する。

レジリエンスとは、目の前の逆境やトラブルを乗り越えたり、強いストレスに対処することができたりする精神的回復力のことである。レジリエンスはもともと誰にでも備わっている力であり、「心の自然治癒力」とも考えられている。心の自然治癒力が高まることは精神の安定や集中力の高まり、それを維持することにつながるとともに、気力が充実するため何事にも積極果敢に挑戦する意欲も高まると考えられている。

本研究では、小学校高学年生に向けたレジリエンス向上支援策について検討し、生徒指導に役立たせることを目的として設定した。レジリエンス向上支援策の中でも特に実行性や波及性について着目し、一般教員が通常業務の中で実施可能かどうかにも焦点を当てたレジリエンス向上支援策を提案する。

方 法

調査時期

2024 年 7 月～11 月

調査対象者

A 県にある B 小学校の 5 年生 94 名 (解答に不備がなかった 71 名を分析対象)

調査内容

先行研究を基に、レジリエンスの説明、気持ちの調整 (10 秒呼吸法)、気持ちや物の見方・考え方 (リフレーミング) を扱った全 3 回のレジリエンス向上支援授業プログラムを作成し、実施した。また、実施した授業プログラムの効果の維持・一般化を目的として、通常の学校生活の中で、継続的に短時間で実施する教育活動型の介入を実施した。教育活動型の介入は、10 秒呼吸法の実施や毎日 1 つの言葉をリフレーミングするというものである。さらに、子どもがレジリエンスを高めるために実施しようと思っていることをそれぞれ書き、教室に掲示した。これらの効果検証のために「肯定的な未来志向」、「興味関心への追求」、「感情調整

の 3 因子 13 項目からなる小学 5 年生版レジリエンス尺度 (原・都築, 2016) の各下位尺度得点と合計点について、群 (介入群・非介入群) と測定時期 (Base Line: BL, Pre, Post) を要因とする 2 要因分散分析を行った。また介入群のみについて測定時期 (BL, Pre, Post, Follow Up: FU) を要因とする 1 要因分散分析を行った。※測定時期の問題から、非介入群の FU は分析から除外して分析を 2 つに分けた。

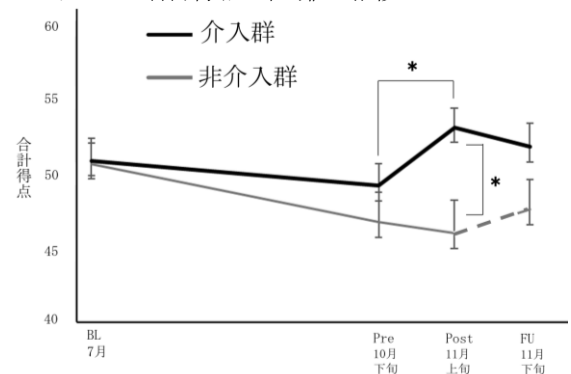
結果と考察

レジリエンス合計点の平均値の推移は Figure 1 の通りとなった。介入群の Pre-Post 間、Post における介入群-非介入群間で有意差が認められたことから、レジリエンス向上支援策は子どものレジリエンス向上に一定の効果があったと考えられた。また、介入群の Post-FU 間で有意に減少していないことから、得られた効果がある程度維持・一般化されたと考えられた。

本研究の課題として、適切な非介入群のデータを取得できていないことが挙げられる。教育活動型の介入が全 3 回の授業プログラム型の介入効果を維持したことが考えられた一方で、教育活動型の介入をせずとも授業プログラム型の介入の効果は維持されていた可能性は捨てきれない。FU において介入群と非介入群の効果検証を実施することで、教育活動型の介入の必要性について改めて検討することが望まれる。

Figure 1

レジリエンス合計得点の平均値の推移



* $p < .05$

引用文献

原 郁水・都築繁幸 (2016). 小学 5 年生のレジリエンスと回復経験との関連 日本教育保健学会年報, 23, 25-32.

担任教師の教育行動が高校生のソーシャルスキル および抑うつ の 1 年間の変化に及ぼす影響

○古藤 葉太 (久留米大学大学院)

吉良 悠吾 (久留米大学)

キーワード: 教師, 教育行動, 高校生

問題と目的

高校生の自殺や不登校といった問題の発生要因には、ソーシャルスキル不足による対人関係上の不和や抑うつ の問題が深く関わっていることが知られている (文部科学省, 2024)。そのため、高校生のソーシャルスキル促進や抑うつ の改善に取り組むことは重要な課題である。教育行動とは、担任教師の生徒に対する教育上の関わり行動のことであり (Pössel et al., 2013), 指導を行う際に用いられる「教授行動」、生徒に対して受容的・温かい態度を示す「社会情緒的行動」、生徒が不快に感じる行動である「否定的行動」の 3 側面から構成される (Cauley et al., 2017; 吉良他, 2022)。

「教授行動」は、生徒の抑うつ の低さ (Pittard et al., 2017) と関連することが報告されており、「社会情緒的行動」は、ソーシャルスキルの高さ (Orr & Lavy, 2024) と関連することが示されている。教育行動に関するこれまでの研究には横断的なものが多いが、生徒の状態は波打ちながら変化し続けていくことを踏まえると (下田他, 2017; 石川他, 2010), 教育行動の横断的な影響を検討するだけでは十分でないと考えられる。そのうえ、高校生は 1 年間にわたって担任教師と生活をともにすることから、縦断的なデータの測定を行い、担任教師の教育行動が高校生の 1 年間の変化にどのような影響を及ぼすかを明らかにする必要がある。そこで、本研究では担任教師の教育行動と高校生のソーシャルスキルおよび抑うつ の 1 年間にわたる変化との関連性を明らかにすることを目的とした。

方法

調査対象者と分析対象者

インターネット調査サービスである Freeasy を利用し、学生と登録をしている 15 歳から 18 歳の人を対象にスクリーニング調査を行い、全日制高校に在籍し、週の半分以上出席している生徒を抽出した。その手続きによって得られた 1834 名を対象として、7 月に 1 時点目のソーシャルスキルと抑うつ、担任教師の教育行動の 4 次元尺度について尋ねた 1 時点目の本調査を実施し、1000 名の回答が得られた。そして、その 1000 名を対象に 10 月および翌年の 2 月に 3 か月間隔で 2 度の本調査を実施し、2 時点目および 3 時点目のソーシャルスキルと抑うつ の測定を行った。以上の手続きの結果、1 時点目の本調査における回答に加え、2 時点目もしくは 3 時点目の本調査のどちらかで回答が得られた 818 名 (男性 181 名, 女性 637 名, 平均年齢 16.32 歳, 標準偏差 0.95) を分析対象者とした。なお、本研

究は JSPS 科研費 21K13702 の助成を受けて行った。

調査項目

ソーシャルスキルについては、吉良他 (2020) が作成したソーシャルスキル自己評定尺度短縮版 (4 件法, 20 項目) を用いた。担任教師の教育行動は、吉良他 (2022) が作成した日本語版 Teaching Behavior Questionnaire (4 件法, 35 項目) を用いた。本尺度は「教授行動」「社会情緒的行動」「否定的行動」の 3 因子から構成される。抑うつ については、島他 (1985) が作成した日本語版 CES-D (4 件法, 20 項目) を用いた。

結果と考察

担任教師の教育行動が生徒のソーシャルスキルと抑うつ の変化と関連するかを検討するために、潜在曲線モデルを用いて分析を行った (Table 1)。その結果、生徒の 1 時点目のソーシャルスキルの高さは、「教授行動」と「社会情緒的行動」が有意に予測したが、いずれの教育行動もソーシャルスキルの変化とは関連しないことが示された。これらの結果から、担任教師の教育行動は、生徒の初期の状態には影響するものの、その後の変化には影響しないことが示された。そのため、担任教師は、生徒の時々状態やニーズに合わせた教育行動を行うことが重要であることが示唆された。また、生徒の 1 時点目の抑うつ の低さを「教授行動」が有意に予測した一方で、「社会情緒的行動」と「否定的行動」は 1 時点目の抑うつ の高さを有意に予測した。そして、「否定的行動」のみ生徒の抑うつ を減少させることが明らかとなった。これまでの研究では、担任教師から「否定的行動」を多く受けた生徒は、ネガティブな感情を経験しやすく (Pössel et al., 2013), それによって抑うつ 的となることが報告されている (Pittard et al., 2015)。しかし、時間が経過するにつれて教師の「否定的行動」に対する慣れが生じ (吉野, 2015), 結果的に抑うつ が低下したと考えられる。

Table 1
潜在曲線モデルの切片と傾きに対する教育行動の各次元尺度が与える影響

	ソーシャルスキル 切片	ソーシャルスキル 傾き	抑うつ 切片	抑うつ 傾き
教授行動	0.16 ***	-0.01	-0.15 **	0.01
社会情緒的行動	0.20 ***	-0.01	0.21 **	-0.01
否定的行動	0.02	0.00	0.36 ***	-0.04 **

注) *** $p < .001$, ** $p < .01$

公民科「倫理」における心理学授業の効果検討 —授業前後の記述比較から—

堀江竜也 (大阪府立四條畷高等学校)

キーワード：高校倫理，心理学教育，公民科教育

問題と目的

2022 年度からの学習指導要領の改訂に伴い，公民科「倫理」において個性，感情，認知，発達分野の心理学教育が開始された。しかしながら，どうすれば効果的な授業を展開できるのか，高校現場からの報告は乏しい。高校生への心理学教育の実践報告はあるが，「心理学を教える」というよりも「心理学との出会い」を重視しており，どのように教えるのかという議論にまで至っていない(e.g., 堀江, 2017)。

高校倫理における心理学が，他の分野と同様に現場の教員に重要視されるためには「授業」として位置付け，実践や研究を蓄積していく必要があるだろう。生徒が何を学び，何ができるようになったのか，その効果を一定観察できなければ，心理学を教える意味は高校現場において空虚となる。定期考査で心理学の知識を問う問題を出题するという方法もあるが，そうすると，単なる大学で学ぶ知識の先取りが目的となり，高校生だからこそ学ぶという意義は薄くなる。

高校生は青年期に位置付けられる。しかも，もっとも多感な時期である。友人関係で悩み，模試の結果で喜び，恋人と別れこの世界のすべてを呪うが，翌日には美味しいお菓子を見つけて笑顔になったりする。元々高校倫理はそのように揺れ動く高校生に寄り添ってきた科目である。

心理学も同様であろう。高校生だった私たちも心理学に助けられたはずだ。学習指導要領解説公民編においても，「青年期の課題を踏まえ，人格，感情，認知，発達についての心理学の考え方についても触れること」とある。したがって本研究では「青年期の課題を解決するために心理学の知識が活用できる」という観点で授業を行い，授業の前後の記述の比較を用いて授業の効果を測定することとする。

方 法

対象者

公立学校に通う高校 3 年生 59 名

使用教科書

東京書籍『倫理』

授業計画

第一回「認知」 第二回「個性，感情，発達」

質問項目

<第一回目授業（事前）アンケート>

- ・青年期の課題とその課題を解決するために心理学の

知識がどう使えるか。

<第二回目授業（事後）アンケート>

- ・どの分野の内容が心に残ったかその具体的内容
- ・青年期の課題とその課題を解決するために学んだ心理学の知識がどう使えるか。

手続き

第一回授業開始前に，事前アンケートを実施した。授業では「綺麗になりたいから化粧をする（錯視）」「褒めることで行動が強化される（オペラント条件づけ）」など，心理学の知識が青年期の課題の解決に寄与できる点を強調しておこなった。同様に第二回授業でも，「笑うと楽しくなる（末梢起源説）」「性格診断を信じすぎない（バーナム効果）」などを取り入れ，授業後に事後アンケートを行った。事前・事後アンケートの「青年期の課題とその課題を解決するために心理学の知識がどう使えるか」に関する記述を比較することで，授業の効果を検証できると考えられる。

結果と考察

授業を通して，青年期の課題を解決するために心理学の知識を活用できるようになったのか確認するために，第一回授業前の記述と，第二回授業後の記述を比較した。なお，分析対象としたのは両方の回に出席した 51 名であった。比較の結果，以下の 2 点が明らかとなった。

①未回答数の減少

事前アンケートでは，心理学の知識の項目が空欄であった生徒が 10 名，分からないと答えた生徒は 4 名であった。事後アンケートでは，それぞれ 0 名であり，授業の結果，青年期の課題を解決する知識として心理学の知識を活用しようとする生徒が増加したと考えられる。

②回答内容の精緻化

事前アンケートでは「マインドコントロール，マーケティング，自己暗示」など心理学用語以外の単語であったり，心理学の知識とは言えないものが散見されたが，授業後は，51 名中 30 名が学んだ心理学用語（教科書の太字もしくは一部）を用いて回答していた。このことから心理学に関する理解が深まったと考えられる。

以上より「青年期の課題を解決するために心理学の知識が活用できる」という観点で授業を行うことは一定の効果があることが示唆された。

学校教員の教職に対する価値意識がバーンアウト症状の進行に及ぼす効果 —調整分析による検討—

磯和壮太郎 (名古屋芸術大学)

キーワード：学校教員，教職に関する価値意識，バーンアウト

問題と目的

学校教員 (以下、教員とする) のメンタルヘルス悪化が社会問題となって久しく、特にバーンアウトに関する研究が進められている。教員がバーンアウトに陥ることは、学級崩壊 (落合, 2016) や生徒の学業成果の悪化やモチベーションの低下 (Madigan & Kim, 2021) につながりうるなど、教育の質の低下を招く要因のひとつと考えられる。そのため、教員のバーンアウト症状を予防・抑制する要因の検討は、教育の質を維持・向上するために重要であるだろう。

教員が教職に対して有する価値意識はバーンアウト症状を抑制する要因のひとつ (磯和・今井田, 2024) であるが、バーンアウト症状の進行過程におけるその調整効果は検討されていない。すなわち、教職に対する価値意識が症状の進行そのものに対して有する効果は明らかではない。この点を明らかにすることは、バーンアウトの予防として教員の教職に対する価値意識に焦点をあて、例えば教員養成段階での重点事項として価値意識を高めておくことの有効性を検討することにつながると考えられる。

そこで本研究では、教職に対する価値意識がバーンアウト症状に対して有する直接的・調整的な効果について、複数の学校種の教員に対する多母集団同時分析によって検討を行う。

方法

調査時期 1 時点目の調査は 2022 年 12 月中旬であり、2 時点目の調査は 2023 年 3 月上旬であった。

分析対象 Web 調査サービス Surveroid モニターで、本調査に同意した小学校教員 107 名 (男性 49 名、女性 58 名 $M_{age} = 46.81$, $SD_{age} = 11.41$), 中学校教員 78 名 (男性 46 名、女性 32 名, $M_{age} = 48.91$, $SD_{age} = 11.47$), 高等学校教員 127 名 (男性 81 名、女性 46 名, $M_{age} = 46.66$, $SD_{age} = 10.59$) を分析対象とした。

使用尺度 バーンアウト症状の測定には、日本版バーンアウト尺度 (久保, 2001) を使用した。本尺度は 17 項目 5 件法である。情緒的消耗感・脱人格化・個人的達成感の低下の 3 因子それぞれについて尺度得点を得た。なお、文章中の「患者」を「児童生徒」に修正して使用した。また、教職に対する価値意識の測定には、学校教員の職業に関する価値観についての項目群 (美濃・吉田・庄子, 2022) を使用した。本項目群は 5 項目 3 件法であるが、本研究では 7 件法で回答を求めた。全項目を使用して尺度得点を得た。

倫理的配慮 研究は名古屋芸術大学研究倫理審査

委員会による倫理審査を経ている (承認文書番号：名古屋学第 330 号)。なお、本研究は磯和・今井田 (2024, 2025) と同一のデータセットを用いているが、研究目的に照らした利用の範疇である。

結果と考察

まず、各変数の内的的一貫性を確認するために信頼性係数を算出した。その結果、十分な内的的一貫性が確認された ($\alpha_s = .84-.92$) ため、すべての変数を以後の分析に使用した。

次に、1 時点目の各バーンアウト症状を説明変数、2 時点目の各バーンアウト症状を目的変数、2 時点目の教職に対する価値意識を調整変数としたモデルを構築し、学校種をグループ変数とした多母集団同時分析を実施した。その結果、回帰係数のみが等しいモデルが採択され、そのモデル適合度は $CFI = .995$, $RMSEA = .038$, $SRMR = .064$ であった。教職に対する価値意識から 2 時点目の各バーンアウト症状への効果については、脱人格化 ($\beta = -.12$, $p = .036$) と個人的達成感の低下 ($\beta = -.24$, $p < .001$) に対する効果が有意となった。このことから、教職に対する価値意識は脱人格化と個人的達成感の低下を直接的に抑制することが示された。また、1 時点目の脱人格化と 2 時点目の教職に対する価値意識との交互作用項から 2 時点目の脱人格化に対する効果が有意となった ($\beta = .11$, $p = .042$)。単純傾斜分析によって効果の方向性を確認した結果、交互作用項は脱人格化を促進する方向に作用していた。この結果は、教職に強い価値を見出している教員ほど、現実とのギャップや期待の裏切りに敏感に反応し、他者に対する冷笑的・距離的な態度を取りやすくなる可能性を示唆している。すなわち、教職に対する高い価値意識は脱人格化に対して一面では保護的に作用するが、元々脱人格化が進行している状況ではかえって脱人格化の増悪を加速させるリスク要因となる可能性が示唆された。

本研究で示された教職に対する価値意識の両価性について、今後さらに検討を進める必要がある。

引用文献

磯和壮太郎・今井田貴裕 (2024). 学校教員のバーンアウト症状に影響する要因の探索的検討—教職の価値意識とやりがい、職務上の経験に着目して— 名古屋芸術大学研究紀要, 45, 273-291.

附記

本研究は令和 4 年度名古屋芸術大学特別研究費の助成を受けて実施された。

児童期後期における将来の夢の規定要因の検討 —自尊感情は将来の夢に影響を与えるか—

木下雅博 (東大阪大学短期大学部)

キーワード：将来の夢, 自尊感情

問題と目的

20 世紀後半におきたグローバル化がもたらした産業・職業界の構造的変革や(文部科学省, 2011), 産業・職業界の構造の変化は, 雇用の多様化・流動化等をおこし, 子どもの将来についての考えにも大きく影響を与えていると考えられる。

このような状況の中で, 教育現場ではキャリア教育に力を入れており, 小学校高学年は「自分の役割や責任を果たし, 役立つ喜びを体得すること」, 「集団の中で自己を生かすこと」, 「社会と自己のかかわりから, 自らの夢や希望をふくらませること」がキャリア発達の目標とされている(文部科学省, 2011)。他方で将来の夢をもつために必要な能力を考察している研究がある。将来の夢の有無には自尊感情が関連しており(丹・志村, 2016), 夢に向かうためには, 自尊感情が重要とされている(國元, 2016)。

そこで, 本研究では, 小学校高学年において将来の明確な夢をもっているかどうか規定要因の一つとして, 自尊感情に着目し, その影響を検討する。

方法

調査協力者・調査時期 近畿地方に存在する公立小学校 1 校に在籍する小学 5・6 年生 100 名を対象に質問紙調査を行い, 欠損値の少ない 90 名を分析対象とした(男児 47 名, 女児 41 名, 不明 2 名; $M = 10.88$, $SD = 0.69$)。

調査項目 フェイスシート(性別・年齢)。自尊感情尺度(東京都教職員研修センター(2011)が作成した自尊感情測定尺度)22 項目, 夢についての 4 項目(あなたは将来の夢がありますか(夢の明確さ), その夢をかなえるためにはどうすればいいか知っていますか(夢知識), その夢をかなえる方法を調べたことはありますか(夢調査), その夢をかなえる努力をしていますか(夢努力))。全て 4 件法で評定を求めた。

結果

自尊感情は東京都教職員研修センター(2011)に基づき自己評価・自己受容(8 項目, $\alpha = .85$), 関係の中での自己(7 項目, $\alpha = .83$), 自己主張・自己決定(7 項目, $\alpha = .84$)の 3 因子とした。

自尊感情の 3 つの因子が夢の明確さを媒介し, 夢知

識, 夢調査, 夢努力に与える影響モデルを共分散構造分析を用いて検討した。結果を Figure 1 に示す。

自尊感情のうち, 自己主張・自己決定は夢の明確さを促進していた($\beta = .47, p < .01$)。一方, 自己評価・自己受容と関係の中での自己は夢の明確さに影響を与えていなかった。夢の明確さは夢知識($\beta = .37, p < .001$), 夢調査($\beta = .43, p < .001$), 夢努力($\beta = .42, p < .001$)を促進していた。

考察

本研究の結果, 自分に対する評価の側面と周囲の人たちとの関係の中での自分という側面は, 将来の夢を明確にもつことに影響を与えていなかった。これは現在の文部科学省がキャリア発達の目標に掲げている「集団の中で自己を生かすこと」が必ずしも適切ではない可能性を示している。

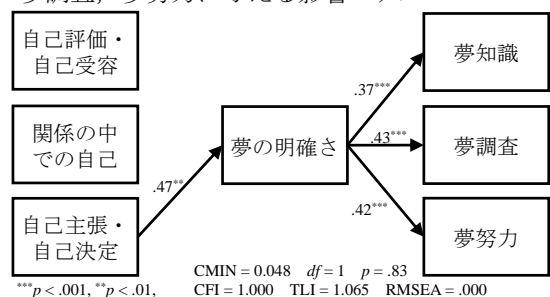
今回夢を明確に持つことへの影響が示唆された自己主張・自己決定は, 主体性や自分の考えや行動への自信などの内容であった。自分の考えや行動に自身がある児童は, 自身が挑む様々な事柄への遂行可能性を高く見積もるだろう。自分は色々なことができるという自信は将来の自分への明るいイメージにつながり, 将来の夢をもつことにつながるのではないだろうか。

また, 夢を明確に持つことはその夢をかなえることの動機づけとなり夢をかなえるための知識や努力につながっていると考えられる。

今後は, 児童期の将来の夢の他の規定要因に加え, キャリア教育で重視されている能力からの影響も検討していく必要があるだろう。

Figure 1

自尊感情が夢の明確さを媒介し夢知識, 夢調査, 夢努力に与える影響モデル



心理的安全性尺度（保育者用）の作成 —信頼性、妥当性の検討—

○金川朋子（四條畷学園短期大学）

赤田太郎（常葉大学）

キーワード：心理的安全性、保育者、ワーク・エンゲージメント

問題と目的

保育現場の働きやすい職場・組織の在り方が求められており、実態把握の方法として、保育現場に適応した心理的安全性尺度の作成が必要だと考える。心理的安全性尺度は、一般就業者を対象に標準化されている Edmonson (1999) が作成した Psychological Safety Scale があるが、保育者を対象にしたものはなく、本研究では、心理的安全性尺度（保育者用）作成と信頼性・妥当性の検討を目的とする。

方 法

本調査は、2024 年 8 月実施、調査対象者は、インターネットによるアンケート調査法を用いて、インタビュー調査会社（A 社）の Web モニターのうち、職業が「保育士・幼稚園教諭」として登録されている中から抽出し回答を得て、依頼したデータ収集期間終了時の回答 366 件を対象とした (Table 1)。予備的研究 (2023 年 4 月) で作成した心理的安全性尺度（保育者用）（暫定版）に基づき、探索的因子分析を行い、信頼性・妥当性を検討した。統計的分析は、SPSS (Ver. 28), Amos (Ver. 29) を用いた。

Table 1

対象者の属性

対象者の属性 (N=366)		
	N	%
設置者(公立・私立)		
公立	88	24.0
私立	278	76.0
保育施設		
保育所	213	58.2
幼稚園	48	13.1
こども園	105	28.7
役職		
管理職	66	18.0
担任・フリー他	300	82.0

結果と考察

心理的安全性尺度（保育者用）（暫定版）を各回答に 1 点から 7 点を付与し、得点化し、回答の偏向効果について二極化する項目や床効果、天井効果に当てはまる項目はなく、項目間相関は、.70 以下であり、主因子分析法、Promax 回転によるスクリープロットから 1

因子が妥当とされ、最尤法・Promax 回転を行い、1 因子構造が妥当と判断された (Table 2)。最終的な因子分析を Table 3 に示す。なお、回転前の 1 因子で 11 項目の全分散を説明する割合は、61.842%であった。

適合度指数 $\chi^2 (44)=134.550 (p<.001)$, GFI=.953, AGFI=.903, IFI=.965, CFI=.965, RMSEA=.075, SRMR=.032, AIC=178.550, Cronbach の α 係数は、.938 と十分な値が示され、UWES-J とは中程度の正の相関が示され、先行研究の知見と一致し、基準関連妥当性が認められ、11 項目 1 因子構造の心理的安全性尺度（保育者用）が導かれた。職階、並びに設置者（公私立）による比較結果は、有意な差はなく、交差妥当性も認められた。UWES-J との相関係数は、.383 であり、先行研究の知見と一致し解釈可能な結果であった。

Table 2

質問項目の得点平均値・共通性・ α 係数

項目	心理的安全性尺度（保育者版）	共通性	平均値	標準偏差	項目が削除された場合の Cronbach の α 係数
(1) この職場は、クラスの保育者が悩んでいたら、どうしたらよいか助言しあえる。	0.509	4.80	1.267	0.933	
(2) この職場は、自分らしく働くことができる環境である。	0.496	4.52	1.231	0.934	
(3) この職場は、学びの機会が保障されている。 (例：研修機会・時間、情報提供等)	0.466	4.67	1.353	0.935	
(4) この職場には、問題が起こった時、原因を全員で検討しミスを繰り返さないという姿勢がある。	0.621	4.87	1.158	0.931	
(5) この職場の人々は、他のメンバーを責めず課題について話し合える職場である。	0.651	4.66	1.219	0.930	
(6) この職場は、忌憚なく発言できる会議運営がなされている。	0.540	4.43	1.223	0.932	
(7) この職場は、上司に助言を求めることができる。	0.601	4.64	1.274	0.931	
(8) この職場は、アイデアを提案しやすい職場である。	0.646	4.62	1.221	0.929	
(9) この職場は、提案に対して、実行に向けて前向きに検討する職場である。	0.624	4.58	1.249	0.930	
(10) この職場は、メンバーを公正に評価している。	0.569	4.43	1.307	0.932	
(11) この職場は、メンバーの長所・短所を理解している。	0.667	4.54	1.240	0.929	

結 論

以上の結果により、11 項目 1 因子構造の心理的安全性尺度（保育者用）が導かれた。

付 記

本研究は、令和 4 年度科学研究費助成事業 課題番号 22K02481 の研究の一部である。

新入社員のジョブ・クラフティングを促すために、 学生時代に身につけるべき心理特性とは？ —キャリアレジリエンスに着目して—

児玉真樹子 (広島大学)

キーワード：ジョブ・クラフティング，キャリアレジリエンス，新入社員

問題と目的

ジョブ・クラフティングは、「個人が自らの仕事のタスク境界もしくは関係的境界においてなす物理的・認知的変化」と定義され、仕事の内容や方法を変更する行動である仕事次元，他者との関係性を増やしたりその質を変える行動である関係次元，個々のタスクや仕事全体についての捉え方を変える行動である認知次元から成る (Wrzesniewski & Dutton, 2001)。このジョブ・クラフティングは、仕事への動機づけやワークエンゲージメント等を促す行動として、近年着目されており、また新入社員の課題である組織社会化を促す (Cheng et al., 2022)。よって就職前から、ジョブ・クラフティングを促す心理的特性を獲得しておくことは有効であろう。組織社会化といったキャリア発達課題に対処する際に、「キャリア形成を脅かすリスクに直面した時、それに対処してキャリア形成を促す働きをする心理的特性」(児玉, 2015) と定義されるキャリアレジリエンス (問題対応力，ソーシャルスキル，新奇・多様性，未来志向，援助志向の 5 つの構成要素から成る) が有効な働きをすると考えられる。よって本研究では、就職前のキャリアレジリエンスと、就職後のジョブ・クラフティングとの関係について明らかにすることを目的とする。なお児玉 (2022) では、就職活動前のキャリアレジリエンスのうち、問題対応力と新奇・多様性と未来志向が、不採用を経験した後の就職活動にかかわる認知や行動の変化 (ジョブ・クラフティングの内容に類似) を促していたことから、本研究でもこの 3 つの構成要素がジョブ・クラフティング促進効果を示すという仮説を立てた。

方法

調査方法と調査対象者

1 回目調査は、調査対象者 (学部 4 年生) が大学を卒業する直前である 2023 年 2 月末～3 月初旬に、2 回目調査は、調査対象者が入社後約半年経った 2023 年 10 月末に行った。調査の冒頭で調査への参加の任意性、個人情報保護について明記し、調査参加への同意を確認した。なおこの調査に先立ち、大学での研究倫理審査を受け承認された。2 回の調査に回答した 133 名 (男性 36 名，女性 97 名) のデータを得た。

調査内容

1 回目調査ではキャリアレジリエンスを児玉 (2017)

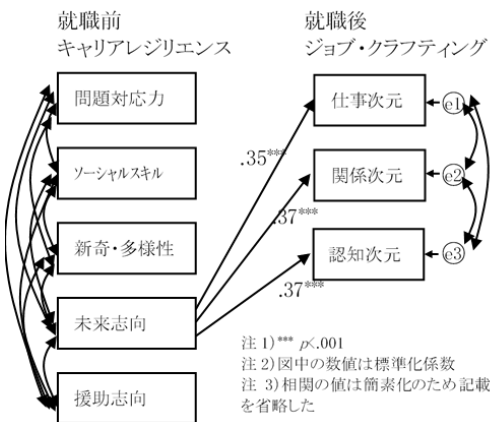
の尺度を用いて、2 回目ではジョブ・クラフティングを関口 (2010) の尺度を用いて測定した。

結果と考察

就職前のキャリアレジリエンスの 5 つの構成要素から、就職後のジョブ・クラフティングの 3 つの次元に対してそれぞれパスを想定し、パス解析を行った。Wald 検定で有意 (5%水準) でないパスを削除したところ、Figure 1 に示した結果となり、比較的高い適合度が確認された (GFI=.98, AGFI=.95, CFI=1.00, RMSEA=.00)。就職前のキャリアレジリエンスのうち未来志向のみが、就職後のジョブ・クラフティングに促進効果を示した。よって仮説は一部のみ支持された。

Kodama (2017) によると、入社すぐに経験するリアリティショックに対処してキャリアを形成するのに有効な働きを示すキャリアレジリエンスの要素が、リアリティショックの種類によって異なっていた。本研究の調査対象者には、就職後に異なる種類のリアリティショックを経験している人や、経験していない人が混在しており、その状況によって行うジョブ・クラフティングが異なり、さらにそれを促すキャリアレジリエンスの要素が異なる可能性が考えられる。この結果は、リアリティショックの経験によらず共通して、楽観的な将来展望を持ちやすい傾向である未来志向の保有度合が就職前から高かったほど、就職後にジョブ・クラフティングを行いやすいことを示唆している。

Figure 1
パス解析の結果



児童における仲間集団の規範と敵意帰属バイアスおよび関係性攻撃の関連

関口雄一 (山形大学)

キーワード: 集団規範, 敵意帰属バイアス, 児童

問題と目的

児童の攻撃行動のリスク要因として仲間集団の影響が指摘されている (Busching & Krahé, 2015)。そしてその影響過程について、集団内の攻撃行動に対する許容的な規範の役割が注目されている。一方、児童個人の攻撃行動のリスク要因である敵意帰属バイアスも仲間集団の影響を受ける可能性が指摘されている (Halligan & Philips, 2010)。本研究では、児童の仲間集団の攻撃行動に許容的な規範と児童の敵意帰属バイアス、関係性攻撃の関連の検討を目的とする。

方法

調査対象者

東北地方の小学 4 年生～6 年生 29 学級 862 名 (男子 444 名, 女子 418 名) を調査対象とした。また、調査対象者を各学級で男女別に分け、58 グループに分類した。グループ内人数の平均は 14.86 名であった。

調査時期

2024 年 8 月～10 月であった。

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、各学級で質問紙と同意説明文書を配布後、児童の自宅にて保護者の調査への同意が得られた場合のみ児童に調査への回答を依頼した。回答済みの質問紙は児童に学級担任に提出するように求めた。

調査内容

①性別・学年・学級。②攻撃行動に許容的な規範を測定するために、「正当化」($\alpha=.73$)と「頻度・有用性」($\alpha=.76$)、「否定的認識」($\alpha=.69$)からなる攻撃行動の捉え方尺度 (4 件法, 20 項目) を用いた (関口, 2017)。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 (2 場面×5 項目)。Crick et al. (2002) で使用された架空場面の日本語訳を用いて、敵意帰属バイアスを測定する 5 項目 ($\alpha=.75$) とネガティブ感情を測定する 1 項目を使用した。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 (2 場面×9 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「主張的行動」($\alpha=.83$)と「関係性攻撃」($\alpha=.78$)、「外顯的攻撃」($\alpha=.81$)の 3 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

攻撃行動に許容的な規範と敵意帰属バイアスの関係性攻撃に対する関連を検討するために、階層線形モデリングを実施した。固定効果に「敵意帰属バイアス」と「ネガティブ感情」、「正当化」を集団平均で中心化した得点と全体平均で中心化した「正当化」得点、変量効果に「正当化」を投入し、目的変数を関係性攻撃としたモデルによる分析を行った。また、個人レベルの「敵意帰属バイアス」と集団レベルの「正当化」の交互作用項を固定効果に投入した (Table 1)。分析の結果、個人レベルの「敵意帰属バイアス」と「正当化」、集団レベルの「正当化」、個人レベルの「敵意帰属バイアス」と集団レベルの「正当化」の交互作用項の固定効果が有意で、いずれも「関係性攻撃」と正の関連が示された。そして、単純効果分析を行った結果、「正当化」が高いグループにおいてのみ、「敵意帰属バイアス」の「関係性攻撃」に対する有意な正の関連があることが示された ($b=.53, p<.001$)。これらの結果から、攻撃行動を正当化するような規範の高い集団であるほど、個人の敵意帰属バイアスと関係性攻撃の関連が強くなる可能性が示唆された。

Table 1

関係性攻撃に対する階層線形モデリングの結果

	固定効果	<i>b</i>	SE	95%CI
個人レベル				
切片		.71 ***	.02	[.68, .74]
敵意帰属バイアス		.32 **	.11	[.10, .54]
ネガティブ感情		-.06	.06	[-.18, .07]
正当化		.44 ***	.04	[.37, .52]
集団レベル				
正当化		.29 ***	.09	[.12, .47]
敵意帰属バイアス*正当化		1.07 **	.52	[.06, 2.09]
変量効果				
	Var			
切片		.00		
正当化		.01		
残差		.17		

** $p<.01$ *** $p<.001$

付記

本研究は、JSPS 科研費 23K12871 の助成を受けて実施された。

初期 SEL としての乳幼児のネガティブな情動調整の発達 —自己調整から相互調整にいたる「なだめの行動系列」と「出来事のプロセス理解系列」—

長崎 勤 (実践女子大学)

キーワード：情動調整，乳幼児，ネガティブな相互調整

問題と目的

児童生徒の「社会-情動の学び (Social-Emotional Learning; 以下 SEL) の重要性が指摘されているが (渡辺, 2019), 乳幼児期の初期 SEL といえる情動調整の発達は明らかではない。一方乳幼児期の自閉スペクトラム症児 (以下 ASD 児) では, ネガティブな場面での情動調整が困難で情動調整不全を示すことが多く, ASD 児の初期発達における情動調整の研究は喫緊の課題といえる。情動調整は, 自己調整と, 他者とかかわることで調整する相互調整の 2 つの方向性, 行動・言語・メタ認知の 3 つの方略, またネガティブ・ポジティブという 2 つの情動の極性から成り, それらが相互に関連しながら高次化し発達してゆく複雑な過程である (Prizant ら, 2006)。ASD 児では, ネガティブな場面で, 他者に関わって調整をする相互調整に遅れをもつ傾向が報告されている (長崎, 投稿中)。典型発達児では, 1 歳前後には, 大人が誘いかけ (なだめる), 子供が大人の誘いかけを受け容れる「泣き・ぐずり・なだめ」の行動系列があり, 徐々に言語による相互調整が可能となってゆく (陳, 2002)。しかし, その過程の詳細は, 明らかではない。

そこで, 本研究は, 初期 SEL として, ひとりの典型発達児 A 児の 6 ヶ月から 15 ヶ月における, ネガティブな場面での自己調整がどのように人と関わることによる相互調整にいたるのか, またその過程と行動・言語・メタ認知方略の発達がどのような関係があるのかを考察することを目的とする。

方法

ネガティブな情動の喚起場面 A 児の 9 ヶ月~15 ヶ月に, 90 秒間, 母親と遊んでいた玩具を「ちょっとちょうだいね」といって 1m 程の手の届かない場所に置く。1 分後に玩具を子供の手に戻す。

分析方法 「泣き・ぐずり・なだめ」の行動系列における, 情動調整を自己調整と, 母親を注視する相互調整, またその際の行動・言語・メタ認知方略の使用を観察した。

研究倫理 A 児の保護者の承諾を得た。

結果

9 ヶ月 1 分間に数回のぐずりなどネガティブな自己調

Table 1 9 ヶ月児の取りあげ場面での情動調整と母親のなだめ行動

子供 (9 ヶ月)	養育者 (母親)
ぐずりはじめる	ああ, いいのいいの
母親を見ながらお愛想笑い	なに? あれーどうしたの?
手をばたばたさせて, ぐずりはじめる	あれ, あれ
泣き始める (涙はでない)	よしよし (なだめる) 来るかな?
アヘー (機嫌の良い発声)	来るかな?
アヘー (機嫌の良い発声)	来るかな? もうすぐ来るよ
エー (泣き声)	(玩具を渡しながら) バイバイしっちゃたね。

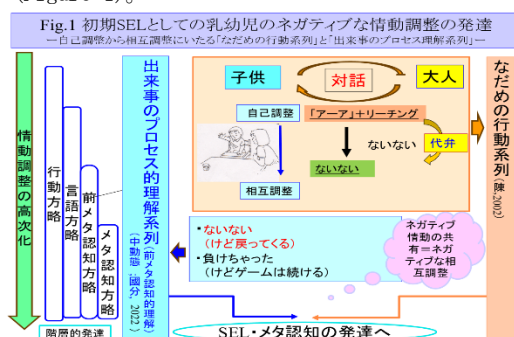
整を繰り返し, その際, 養育者が「ばいばいしっちゃってごめんね」など子供に働きかけていた。ここでの「ばいばいしっちゃった」は, 「ばいばいしちやたけどまた戻ってくる」を含意した, なだめの発話であった (Table 1)。

12 ヶ月 子供は指さしながら養育者を見て要求を繰り返す行動方略による相互調整を示した。子供は指さしで明確に要求対象物を大人に示し共同注意を促した。養育者は「困ったね, ばいばいしちやったね」などとなだめていた。

15 ヶ月 ぐずり始めた子供に, 養育者は「ないない」という代弁の発話で働きかけると子供は養育者を見て「ないない」と代弁模倣し, 言語方略による相互調整によってなだめられた。ここでの「ないない」は「ないないしちやたけどまた戻ってくる」を含意する発話であった。

考察

A 児は, ネガティブな情動喚起場面で, 9 ヶ月での行動方略による自己調整から, 12 ヶ月には, 養育者とのやりとり・対話による「なだめの行動系列」によって行動方略での相互調整ができるようになった。15 ヶ月には, 養育者の代弁を「ないない」と代弁模倣しており, 言語によって相互調整をするようになったといえる。しかし, それに加え, 9-15 ヶ月の間に徐々に「ばいばい」は瞬間的な出来事を叙述するだけではなく, 「ばいばいしちやった (けどまた戻ってくる)」という出来事がプロセス, ある意味, 前メタ認知的といえる方略であることを理解していったと考えられる (中動態; 國分, 2017)。このように A 児は養育者とのやりとり・対話による「なだめの行動系列」と, そこでの「出来事のプロセス理解系列」の 2 つの系列によってネガティブな自己調整からネガティブな相互調整が, 行動, 言語, 前メタ認知, メタ認知方略によって可能になったと考えられる。この発達は SEL, さらににはプランや反省等のメタ認知の発達の基盤となると考えられる (Figure 1)。



成人期における主体的な学びの態度の生涯発達 —心理的 well-being ならびに楽しさの享受の観点からの検討—

竹内謙彰 (立命館大学)

キーワード: 主体的な学び, 心理的 well-being, 楽しさの享受

問題と目的

主体的な学びの態度を 3 つの領域で捉える質問紙 (竹内, 2025) の項目の安定性を確認し, 必要に応じて再構成することを第 1 の目的とした。

主体的に学ぶ態度は, well-being な状態であることで涵養されるとともに, 楽しみを享受することによって形成されるものであると考えられる。こうした仮説を検討することを第 2 の目的とした。

方 法

調査対象者

ネットリサーチ会社を通じ, 全国の 20 代~70 代の成人 1200 名 (各年代 200 名, 男女半数ずつ) を対象として調査を行った。ストレートライン回答者を除いた 1106 名が分析の対象となった。なお, 調査はすべて匿名であったことと, 侵襲的な質問項目がないことをふまえて研究倫理上の問題は無いと判断した。

使用尺度・項目

主体的な学びの態度尺度 自発的学び, 受容的学び, 対人的学びの 3 領域を捉える 15 項目 (竹内, 2025)。

心理的 well-being 尺度 西田 (2000) が作成した同名尺度の内, 人格的成長, 人生における目的, 自律性, 積極的な他者関係の 4 つの下位尺度にそれぞれ含まれる因子負荷量が比較的高い 4 項目 (逆転項目 2 項目を含む), 計 16 項目。

享受態度尺度 楽しむことを何らかの手段としてではなくそれ自体をその過程で楽しむ態度にかかわる行動や傾向を 30 あまりの文として作成した。意味内容の重複する文の一方を削除し, 残った文をリッカート法で回答できるように修正して, 20 項目の尺度を構成した。

結果と考察

主体的な学びの態度尺度の項目精選と分散分析

同尺度 15 項目を因子数 3 に指定して探索的因子分析 (最尤法, プロマックス回転) を行ったところ, 竹内 (2025) とある程度一致する結果が得られたものの, 異なる因子に負荷が高い項目が複数みられた。そこで, それらを除外した 10 項目で確認的因子分析を行った結果, モデルの適合度がよかった。念のため, 再度, 探索的因子分析を行ったところ, 項目が想定通り自発的な学び 4 項目, 受容的な学び 3 項目, 対人的な学び 3 項目の因子に分かれたので, それら 10 項目を採用することとした。各因子の代表的な項目: 「自分が本当に興味のあることなら, どれほど難しくても挑戦する価値があると思う」 (自発的な学び), 「人に教えてもらうことによって, よりよく学べることが多い」 (受容的な学び), 「自分が学んでいることを人にわかりやすく説明できる」 (対人的な学び)。

各下位尺度得点に対し性×年代の 2 要因分散分析を行ったところ, どの下位尺度でも年代の主効果が有意であり, 年代が高いほど得点が高い傾向がみられた。また, 自発的学びと受容的学びでは性の主効果が有意であり, 女性の得点の方が高かった。

心理的 well-being 尺度 探索的因子分析を行ったところ, 想定される 4 因子に項目が適切に分かれなかった。因子数を 3 に指定した際, すべての逆転項目が 1 因子にまとまり, 因子 2 には人格的成長と自律性, 因子 3 には人生における目的と積極的な他者関係を代表する肯定的表現の項目が高い負荷を示した。そこで, 因子 2 と 3 にそれぞれ高い負荷を示した各 4 項目により, 成長・自律, ならびに目的・他者と命名した下位尺度を構成した。

享受態度尺度

探索的因子分析を行ったところ, 固有値が順に 8.05, 1.47, 1.06, 1.02 と減衰しており, その減衰率の推移から 1 因子構造が妥当であると判断された。20 項目すべてを享受態度尺度として採用した。

主体的な学びの下位尺度を従属変数とした重回帰分析

主体的な学びの態度の各下位尺度を従属変数とし, 成長・自律, 目的・他者, 享受態度, 年齢を独立変数とする重回帰分析を男女別に行った (Table 1)。男女とも, すべての主体的な学び下位尺度で, 成長・自律と享受態度が有意な正の関連を示した。対人的学びでは, 目的・他者も有意な正の関連を示したが, 年齢の関連は女性では有意ではなかった。

Table 1

各重回帰分析の標準偏回帰係数 (β)

[従属変数]	自発 f	自発 m	受容 f	受容 m	対人 f	対人 m
[独立変数]						
成長・自律	.45**	.37**	.42**	.31**	.21**	.28**
目的・他者	-.06	-.14*	.02	.01	.25**	.15**
享受態度	.28**	.36**	.22**	.35**	.23**	.33**
年齢	.14**	.21**	.10*	.12**	.05	.08*
R^2	.45	.43	.39	.40	.37	.44

自発: 自発的学び, 受容: 受容的学び 対人: 対人的学び
f: 女性 m: 男性 ** $p < .001$ * $p < .01$ + $p < .05$

幼児はどのように絵本の内容を理解しているのか —年齢とワーキングメモリに着目して—

○水口啓吾 (愛媛大学)

湯澤正通 (広島大学)

キーワード：幼児，絵本理解，年齢・ワーキングメモリ

問題と目的

テキスト理解に影響を及ぼす要因の1つとして、ワーキングメモリ (Working Memory; 以降, WM) が注目されている。しかしながら、幼児の絵本 (テキスト) 理解に着目し、WM との関連を検討した研究は少ない (例えば、小坂・山崎, 2002; 雨越・森下, 2020)。そこで本研究では、幼児の年齢、および、WM に着目し、幼児の絵本理解に及ぼす影響について検討することを目的とする。なお本研究では、幼児が絵本の内容をどのような手段で理解しているのかも明らかにするために、WM に関しては、言語性 WM と視空間性 WM の2側面に着目して検討する。

方 法

実験参加児 A 県内の保育園に通う 4 歳~6 歳の幼児 60 名 (月齢平均: 63.15 ヶ月) を対象とした。

実験実施時期 20xx 年 4 月~6 月にかけて研究協力保育園内の室内広場、および、個室にて実施した。

実験課題 WM 課題: コンピューターベースの WM アセスメントのうち、言語的 STM2 課題、言語性 WM2 課題、視空間的 STM1 課題、視空間性 WM1 課題を実施した。絵本課題: 「ペレのあたらしいふく」(エルサ・ベスコフ作、小野寺百合子訳、福音館書房) を用いた。読み聞かせ後、以下の内容理解課題を実施した。課題 A: 言葉の意味理解 6 問 (0~6 点)、課題 B: 視覚的内容理解 10 問 (0~10 点)、課題 C: 言語的内容理解 6 問 (0~6 点)、課題 D: 視覚的並べ替え (0~10 点)。

実験手続き WM 課題と絵本課題は別日で実施した。第 1 日目では、WM 課題を参加児別に実施した。第 2 日目では、室内広場にて幼児 5 名単位で絵本の読み聞かせを実施し、その後、個別に絵本課題を実施した。

結果と考察

絵本理解と年齢との関連 63 ヶ月以上を月齢高群 (32 名)、62 ヶ月以下を月齢低群 (28 名) として分類し、絵本の内容理解に年齢が及ぼす影響について検討した。絵本課題別に t 検定を行った結果、課題 A ($t(58) = 2.47, p < .05, d = 0.63$)、課題 B ($t(58) = 2.16, p < .05,$

$d = 0.55$)、課題 D ($t(39.7) = 4.03, p < .01, d = 1.07$) において、月齢高群の幼児の方が月齢低群の幼児よりも課題成績が高かった (Table 1)。

絵本理解と WM との関連 以降の分析は、実験参加児 60 名のうち、WM 課題と絵本課題のいずれも実施した 24 名の幼児のみを対象とした。WM 課題 4 領域と各絵本課題の相関分析を行った結果、視空間性 WM と課題 B ($r = .46, p < .05$)、および、視空間的課題 (課題 B と課題 D 合算) ($r = .52, p < .05$) との間に中程度の正の相関が示された。次に、絵本の視空間的理解 (課題 B と課題 D) の得点を従属変数とし、独立変数として、月齢と視空間性 WM を順次投入した階層的重回帰分析を行った。その結果、第 2 ステップとして、視空間性 WM を投入した場合の説明率は有意に増加した (R^2 変化量 = .27, F 変化量 = 8.43, $p < .01$)。

絵本理解と年齢との関連に関しては、年齢によって絵本課題成績に違いが見られたのは、課題 A、課題 B、課題 D であったが、課題 A の得点は月齢高群の幼児でもかなり低く、逆に課題 B の得点は月齢低群の幼児でも高い結果となった。他方で、加齢とともに場面の順序の理解が大きく向上することが示唆された。

また、WM との関連に関しては、有意な結果が示されたのは、視空間的絵本課題と視空間性 WM との間だけであった。この結果より、視空間性 WM が絵本の内容理解と関連があることが示された一方で、言語性 WM は、絵本の理解に影響しないことが示された。

本研究により、幼児は、読み聞かせにより提示された絵本においては、聴覚的情報よりも、絵本の挿絵等による視覚的情報を手がかりとしながら内容を理解している可能性が示唆された。

Table 1 年齢別絵本課題平均値 (SD)

Group	N	課題A	課題B	課題C	課題D
月齢高群	32	2.22 (1.26)	8.28 (1.51)	3.94 (1.16)	8.13 (1.52)
月齢低群	28	1.43 (1.20)	7.32 (1.93)	3.46 (1.40)	5.68 (2.88)

中学生から見た親の養育と子どもの攻撃性の関連

○岸本慶太(大阪大学大学院)

直原康光(大阪大学)

キーワード: 養育スタイル, Baumrind, 攻撃性

問題と目的

近年, 中学生におけるいじめや暴力といった攻撃行動の問題が深刻である。子どもの攻撃性には家族要因が影響しているという一定の知見があり, 本研究では, なかでも親の養育に焦点を当てることとした。

親の養育に関する理論として, Baumrind(1967, 1971)の養育スタイル理論がある。Baumrind は, 親の養育を「受容」と「統制」の2次元から捉え, これらの組み合わせによって「権威的」「権威主義的」「許容的」の3つの養育スタイルを提唱した。ここでの受容とは, 子どものニーズを聞き, 支持し, 理解することで子どもの個性や自己主張を育もうとする態度のことを, 統制とは, 子どもが成熟し, 社会に溶け込めることを目指して, 子どもに対する管理・監督やしつけを行い, 積極的に議論しようとする態度のことをそれぞれ指す(Baumrind, 1996)。本研究では, Baumrind の理論をもとに, 親の養育の類型を探索的に検討し, 中学生の攻撃性との関連を明らかにすることを目的として研究を行った。

方 法

調査対象者 関西圏の中高一貫校Aに在籍する中学1-3年生326名を対象に(女子152名, 男子156名, その他5名, 無回答13名, 平均年齢13.53±0.96歳), 質問紙調査を行った。なお本調査は, 所属機関の倫理審査委員会から承認を得て実施した(受付番号: 24032)。

調査内容 (1)2次元養育態度尺度の子ども用「応答性」「要求性」の計20項目(信太, 2009), (2)自記式能動的攻撃性尺度(中学生用)のうち「仲間支配欲求」「攻撃有能感」の計16項目(濱口, 2005), (3)自記式反応的攻撃性尺度(中学生用)のうち「報復意図」「怒り」の12項目(濱口, 2007), (4)属性情報 性別, 年齢, 学年。

結果と考察

まず, 母親父親それぞれの受容・統制得点と子どもの攻撃性各下位尺度得点との相関分析を行った。結果, 母親父親の受容得点には攻撃有能感以外の攻撃性との弱い負の相関が見られた。一方統制は, 母親のみ怒りとの弱い負の相関が見られた。

3 類型 次に Baumrind の理論に従い, 親の養育を受容と統制の2次元で評価, 「権威的」「権威主義的」「許容的」の3類型に分類した。この分類を独立変数, 攻撃性の各下位尺度得点を従属変数とした1要因の分散分

析を行った。分散が等質でなかった攻撃性下位尺度得点については Kruskal-Wallis の検定を行った。その結果, 母親の養育スタイルと子どもの怒り得点の間に有意な関連が見られ, 母親が許容的な養育スタイルを示す場合に比べて, 権威的な場合は子どもの怒り得点が低い傾向が見られた。一方, 父親では子どもの報復意図得点との有意な関連が見られたが, 各養育スタイル間での有意な差は見られなかった。

4 類型および潜在プロフィール分析 追加分析として Maccoby & Martin(1983)に従い, Baumrind の3類型に「放任的」を加えた4類型への理論的な分類を行った。加えて, 受容と統制の得点に従って父母それぞれで潜在プロフィール分析を実施し養育を分類した。各種適合指標を検討した結果, 母親については5クラスモデルが, 父親については4クラスモデルが最も妥当と判断された。この分析では, 従来の理論と異なり, 統制のみが高い群は確認できず, 応答性と要求性がともに低い群(LL群, SLSL群), 高い群(HH群), 統制は平均程度で受容に差がある群(LM群, HM群)が抽出された。母親と父親の違いとしては, 母親には統制が平均的で受容が高い群と低い群のみが見られた一方, 父親には統制が平均的で受容が低い群だけがみられた。

その後, 3類型の分析と同様の手法で, 4類型についても分析を行った。その結果, 母親では怒りとの有意な関連, 父親では報復意図との有意な関連が見られた。多重比較を行った結果, 母親の各養育スタイル間で子どもの怒り得点に差は見られなかった。一方で, 父親が放任的である場合に比べ, 権威的な場合は子どもの報復意図得点が低いことが分かった。

潜在プロフィール分析による分類についても同様に検討を行った。母親においては, 仲間支配欲求および怒りとの有意な関連が見られた。具体的には, SLSL群に比べてHH群およびHM群の方が, 子どもの仲間支配欲求得点は低く, LL群, LM群, HM群に比べてHH群の方が, 子どもの怒り得点は低いことが分かった。父親では報復意図との有意な関連が見られた。SLSL群およびLM群に比べてHH群の方が, SLSL群に比べてLL群およびHH群の方が, 子どもの報復意図得点は低いことが分かった。

これらの結果は一部先行研究と一致しているが, 本研究においては統制よりも受容の方が, 子どもの攻撃性に与える影響が大きいことが明らかになった。この知見が日本において一般的かどうかについては, さらなる検討が必要である。

乳児期の養育者との関係性とその環境が精神発達に与える影響

大橋里美 (法政大学大学院)

キーワード: 乳児の反応, 母親の言葉かけ, 安心できる環境

問題と目的

WHO Mental Health Atlas 2020 によるメンタルヘルス患者数の国際比較によれば, 日本の外来患者数も入院患者数も世界の中で上位を占めている。そしてメンタルヘルス患者は毎年増えている。

David (2020) は乳児期の愛着パターンの長期的影響を述べており, 人生の早期において安定型愛着に恵まれた人は歳を重ねてもある程度の回復力を持っている。対照的に乳児期における無秩序型愛着は児童期以降の精神病理に影響する非常に重大な危険因子とみられると述べている。そして乳児期の愛着形成は何世代にも渡って続くと研究結果が報告されている。良好な精神発達を促すためには乳児期の環境が重要であると考へた。柿木 (2013) は 7-8 か月の赤ちゃんの脳は母親と他人の顔では脳の反応が異なる事を報告している。そのため 8 か月の乳児を対象に環境の実際を調査し, 養育者との関係性, 精神発達にどのように影響を与えているか示唆を得る。

方 法

調査対象者 乳児 (約 8 か月) と一緒に生活している家族。

倫理的配慮 本研究は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, 乳児の家族に依頼書を渡し, 録音を実施。研究発表の承諾書を得た。

手続き 乳児 (約 8 か月) の半径 1m 以内に IC レコーダーを置き録音する。毎日 8 時と 20 時で 30 分間, 連続した 3 日間録音する。録音を逐語録に起こし乳児の取り巻く環境を調べ, 周囲との関係性構築, を比較し, 検討した。

結果と考察

母親との特別な関係性

母親の乳児への声かけにはすぐに乳児は反応して言葉を発しているが, 父親, 姉に対しては反応がない。父親はお風呂の場面で乳児に触れ抱きかかえている様子だが, 声かけはしていない。乳児の反応もない。姉は乳児の名前を呼びおもちゃで遊ぼうとしているシーンがあるが, 乳児の反応はない。母親がテレビを見て姉や父親と話している時は, 乳児の反応はない。

母親の言葉かけと乳児の発語

母親が乳児に名前で見かけると「うー」「うん」「はあ」との返答があり, 母親が疑問文を投げかけると, それに応じて「うえー」「あ」など母親の言葉に

対応している。また母親が「おう」と言葉をかけると乳児はそれを真似て「おう」と言葉を発している。

母親との身体的・情緒的同調

母親の睡眠が深まると, 乳児も同様に深い眠りにつき, 寝息のリズムが同調する様子が観察された。

一人遊び中の発語

3 日目 8:00 母親だけ眠って乳児が起きていた場面では, 乳児は積み木を使って一人遊びをしている。その時の乳児の言葉は「はあ」「あー」「うえ」「うー」など発語量が多く, 一人遊びを楽しんでいた。またその途中乳児が遊んでいる積み木の音や紙をくしゃくしゃする音で母親は眠気が強く「もうやめて」と声かけすると乳児は「うーうーうーん」とやめたくない事を訴える様子が伺えた。この日の 20 時の録音では, 朝と同様の発語があり, 発語量も多かった。

Table 1

3 日間の録音時の参加者と録音時の状況

実施日	時間	録音時参加者	録音時の状況
1 日目	8:00	乳児, 母親	母子共に入眠
	20:00	乳児, 母親, 父親, 姉	父と入浴後, 別室で授乳
2 日目	8:00	乳児, 母親	母子共に入眠
	20:00	乳児, 母親, 父親, 姉	乳児以外テレビ鑑賞
3 日目	8:00	乳児, 母親	母は入眠, 乳児は一人遊び
	20:00	乳児, 母親, 父親, 姉	姉, 父はテレビ鑑賞, 母は家事終えて乳児と別室へ入眠前

まとめ

8 か月の乳児にとって, 母親との関わりが特別な意味を持ち, 初期のコミュニケーションや情緒的な安定に重要な役割を果たしている可能性が示唆された。母親の声掛けに対する反応や模倣は言語発達の初期段階を示し, 母親との身体的同調は安心できる環境を示唆していると考えられる。一人遊びの活発な発語は, 安心感の中で自発的な模索活動を楽しんでいる表れであるかもしれない。乳児期の母親との質の高い関わりが, 精神発達の基礎を導く上で重要である事が示唆された。

高等学校における演劇実践の構成原理としての青年の対人葛藤 —高校生が考える重要な他者との関係と「言葉」の重要性—

内山 昂 (北海道大学大学院)

キーワード：演劇，対人葛藤，青年期

問題と目的

本研究では、ある高校の生徒が創作した、青年期の親子関係、友人関係、恋愛関係のそれぞれにおける葛藤場面が描かれた演劇作品、および製作者である生徒の語りについて検討を行なう。

青年期の中でもとりわけ思春期は愛着対象が親から友人や恋人に移行する時期であり、この時期における精神的な不安定さも相まって周囲との対人関係の中に摩擦が生まれることも多いとされてきた。青年心理学の分野では親子(須崎, 2023 他)、友人(藤井, 2001 他)、恋人(藤村・奥野, 2024 他)などの関係における葛藤について研究がされてきたが、葛藤やその解決方略などの構造を捉えることを目的とする場合が多く、葛藤の内部にある青年の対人葛藤への認識や葛藤解決方略の選択意図に注目した研究は少ない。

そこで本研究では、上述の演劇作品の脚本・演出・出演者をそれぞれ担った生徒の語り、および当該演劇作品の上演映像と台本の分析を行なう。これにより、製作者である青年にとっての日常場面における他者との葛藤場面での心理状態や「言葉」によるコミュニケーションの意義について明らかにすることを目的とする。

方 法

調査協力者

当該の演劇作品の製作に関わった高校 3 年生 4 名、2 年生 2 名(男子 1 名、女子 5 名)。

調査内容・手続き

作品内における脚本、演出、演技において自身が意識したことについて、1 人につき約 30 分の半構造化面接を実施した。協力者には調査の目的について事前に口頭及び紙面により説明し、同意が得られた者に調査を実施した。

結果と考察

生徒の語りについて、KHCoder を用いた計量テキストマイニング分析を行なった結果、(Figure 1), 【恋愛描写の難しさ】、【生徒間での解釈の違い】、【言葉で伝える重要性】、【自分に合う役

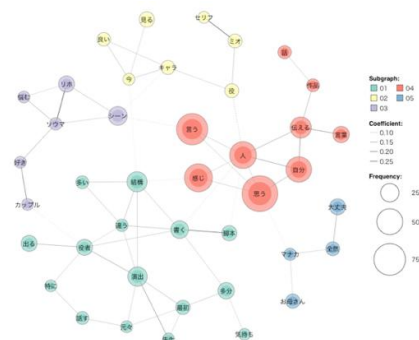
割の選択】、【母子の情緒的つながり】に分類された。

特に、【恋愛描写の難しさ】については、恋愛関係の特殊性を表現することへの困難さのほか、恋愛関係における葛藤は「1 番勢いのあるシーン」であったことなどが語られていた。ここから、親子や友人関係以上に、恋愛関係における対人葛藤状態が、対処困難なものであると認識されている可能性が示唆された。

【言葉で伝える重要性】については、「言葉を通してじゃないと(相手は自分の気持ちを)わからない」といった語りが中心的であった。これらの語りは、他者との関係性に新たな問題を生む懸念もある中で、青年の個人内での葛藤を他者に打ち明けることの重要性を表現することが、製作者に共通した意識として存在していたことを示すものであった。ここからは、青年にとって対人葛藤状態の解決方略としてだけでなく、対人関係に起因する個人内での心理的葛藤を解消するものとして、「言葉」が目的づけられる場合があることが示唆された。

今後、演劇の内容と語りを照らし合わせたより詳細な分析を追加で行なう。

Figure 1
演劇の製作にあたって意識したこと



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 教育プログラムの改善

—小学生の意思決定に関する成果の予備的評価—

○坂本美紀 (神戸大学)
俣野源晃 # (神戸大学附属小学校)

山口悦司 # (神戸大学)

キーワード：意思決定，小学生，科学技術

問題と目的

筆者らは、科学技術の社会問題に対して、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。これまでの研究より、リスクを過度に重視した意思決定が課題となった。本研究では、リスクとベネフィットのトレードオフを解消するための対策を考案・改善する学習活動を充実させたプログラムについて、プログラム終盤の意思決定課題にもとづいて成果評価を行う。

方 法

参加者 小学5年生2クラス計67名。

教育プログラム 遺伝子組換え米(スギ花粉米)を用いた花粉症治療をテーマに、基礎的な知識およびスギ花粉米のベネフィットとリスクを学習させた後、リスク対策やスギ花粉米を実用化しない場合の損失対策の考案と改善に取り組ませた。

意思決定課題 プログラムの中で計2回実施した。スギ花粉米の実用化に対する賛否とその理由を自由記述させ、意思決定の際にベネフィットとリスク、ベネフィットの損失を重視した程度を5段階で評定させた。

結 果

まず、意思決定課題での賛成率は、1回目52.2%、2回目58.2%であり、有意な変化は見られなかった。

続いて、プログラム終盤における意思決定課題2回目の記述を対象に、プログラムの目標であった、リスクや損失の対策を含む理由説明が達成されたかどうかを評定した。リスク対策、損失対策ともに、現状に何らかの変更を加える提案がなされた場合に、対策ありとした。従って「薬物療法を使う」「食品安全委員会が安全かどうか確認する」等の記述は、対策とはみなさなかつた。また「新しい治療法/薬を作る」「SNSで発信する」等のみは、具体性を欠く対策と評定した。この基準で、児童が記述した意思決定の理由を、リスク対策または損失対策が1つ以上書かれている、具体性を欠く対策のみ、対策の記述なしの3カテゴリーで評定した。Table 1に示すように、賛否により分布に差があり、賛成児童ではリスク対策が多く書かれたのに対し、反対児童では、対策を含まない記述が多くなっていた。

この結果をもとに、意思決定2回目でのベネフィット、リスク、損失の各重視得点を、理由説明のタイプ間で比較した (Figure 1)。一要因分散分析の結果、ベネフィット重視得点と損失重視得点で主効果が認められ、リスク対策等あり群は対策なし群よりベネフィット重視得点が高く、具体性を欠く対策群と対策なし群より損失重視得点が高いことが示された。賛否の要因を加えた補足的な2要因分散分析の結果とあわせ、スギ花粉米を実用化しないことで失われるベネフィットを重視する態度が、賛成児童の場合はリスク対策を、反対児童の場合は損失対策を示すタイプの意思決定に関連していることが明らかになった。

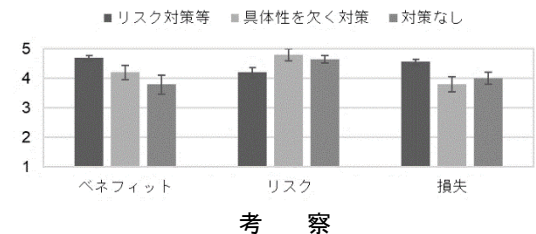
Table 1

賛否の立場別の意思決定の理由説明の分類結果

	リスク対策 等を記述	具体性を欠く 対策	対策の記述 なし
賛成	34	2	3
反対	9	8	11

Figure 1

意思決定の理由説明のタイプごとのベネフィット、リスク、損失の重視得点



考 察

本教育プログラムでの指導により、スギ花粉米に賛成する児童は、実用化に伴うリスクへの対策を含めた意思決定を記述することができた。一方、反対する児童では、リスクを根拠に実用化に反対するタイプの意見文が多く、ベネフィット損失への具体的な対策を記述した者は少なかった。また、対策の記述の有無は、ベネフィットの損失を重視した程度と関連していた。今後は、授業中のワークシートや事後インタビューの分析をもとに、差異の原因について探っていく。

付 記

本研究は、JSPS 科研費 JP24K00467, JP22K18625 の助成を受けた。

小学校 1 年生は勉強をどのように捉えているか？ —対話の活動による検討—

○三和秀平 (信州大学)

三和円香 # (恵那市立武並小学校)

キーワード：動機づけ、勉強、利用価値

問題と目的

勉強をする理由は様々であり、これまでの多くの研究が行われてきた。勉強をする理由として、文部科学省 (2024) では、「これまでできなかったことをできるようにになりたいから」、「新しいことを知りたいから」、「将来の進学や仕事に役立つから」といった理由の選択率が 6 割以上で高いことなどが示されている。この他にも、多様な理論に基づき勉強に対する考え方が検討されているが、小学校低学年の子どもの考え方については十分に検討されていない。本研究では、小学校 1 年生の児童を対象に、対話形式で勉強に対する理由等を尋ねる。また、勉強する理由を考える過程で、動機づけの変化もみられるかも補足的に検討する。

方 法

調査対象者

小学校 1 年生 22 名 (男子 12 名, 女子 10 名) であった。得点の分析は不備のない 20 名のデータを用いた。

手続き

児童を 2 つのグループに分け、それぞれのグループにファシリテーターが入った。アイスブレイクと自己紹介 (5 分) の後に対話を実施した。対話では「べんきょうってなんだろう? (10 分)」、「どうしてべんきょうするの? (15 分)」という問いについて考えた。いずれも全員に考えを話してもらった後、ファシリテーターが問いを重ねて共に考えた。対話後に retrospective pre-post デザインで調査を実施し「あなたはべんきょうをしたいですか?」「べんきょうはひつようだとおもいますか?」という 2 項目に 4 件法 (イラストを提示) で回答を求めた。

結果と考察

どうして勉強するの? という問いの回答

子どもが勉強する理由について、最初に 1 人ずつ発言した内容をカテゴリ化した (Table 1)。中でも、「他の人に教えるため」という回答が得られたことがこの発達段階の特徴であると考えられる。「学校の先生になりたかったら、勉強していろいろなことを知っていると教えられるから」など、教師や親といった身近な大人から勉強を学んだ経験を受けて、知識の継承を勉強する目的であると捉えていると考えられる。

動機づけの変化

得点の変化をみるために、対応のある t 検定を行った。「あなたはべんきょうをしたいですか?」という質問について実施前 ($M = 3.15$, $SD = 0.88$) と実施後 ($M = 3.35$, $SD = 0.75$) で小さな効果量はみられたものの、有意な差はみられなかった ($t(19) = 1.17$, $p = .26$, $d = 0.24$)。「べんきょうはひつようだとおもいますか?」という質問についても実施の前 ($M = 3.70$, $SD = 0.57$) と後 ($M = 3.80$, $SD = 0.42$) で有意な差はみられなかった ($t(19) = 0.81$, $p = .43$, $d = 0.20$)。

pre から得点が高かったことや、対話は 1 度だけであったため、効果がみられにくかったことが予想される。また、対話の雰囲気などによって効果や回答が異なる可能性があるため、一般化は注意が必要である。

Table 1

どうして勉強するの? という問いの回答

カテゴリ	数	発言例
大人になって困らないため	8	大人になったらわからないことがないように勉強する 将来わからなくならないように
頭が良くなるため	4	頭が良くなるために いっぱい勉強したら頭が賢くなるから
他の人に教えるため	5	下級生に教えてあげられるように ママやパパになったときに、子供がわからないところを教えてあげられるように
勉強で困らないため	4	6年生とかになったら漢字とか算数とか難しくなっていくから 6年生とか4年生とかになったら足し算とかがわからなくならないように

引用文献

文部科学省 (2024). 義務教育に関する意識に係る調査 https://www.mext.go.jp/a_menu/houmousoudan/index_00002.htm

付 記

本研究はマリア財団の助成を受けた。

小学校教師のグループ学習に対するモニタリングコンピテンシーの測定 —ビデオクリップを用いた検討—

児玉佳一 (大東文化大学)

キーワード：グループ学習，小学校教師，モニタリングコンピテンシー

問題と目的

グループ学習は、複数の学習者が相互作用する複雑な状況であるが、そのような状況を捉える教師の力量については、十分に明らかにされているとは言い難い。Kaendler et al. (2016) や Wiedmann et al. (2019) は上記の課題にこたえるために、グループ学習中の様子を撮影したビデオクリップを作成し、教師にそのビデオクリップを視聴させ、ビデオクリップから読み取られた情報の質から、教師のグループ学習に対するモニタリングコンピテンシーを測定するツールを作成している。しかし、これらのビデオクリップはドイツ語圏のものであり、本邦の教師に用いることは難しい。

そこで本研究は、グループ学習の様子を示した日本語のビデオクリップを作成し、小学校教師を対象にグループ学習に対するモニタリングコンピテンシーを測定することを目的とする。

方 法

調査対象者

調査時に小学校で担任もしくは算数専科として算数授業を担当している教師 195 名が調査に参加した。そのうち、適切に回答できていない 15 名を除く 180 名を分析対象とした。平均教員歴は 20.5 年 ($SD = 12.8$) だった。楽天リサーチ社の保有サンプルから協力を得た。

ビデオクリップの作成

算数科「円の面積」を題材にした、グループ学習中の様子を示した 4 つのショートビデオクリップを作成した。4 人グループで、個人思考後にグループで解法を共有する場面に対して、Kaendler et al. (2016) や Wiedmann et al. (2019) を参考に、協働的・認知的・メタ認知的活動の 3 要因を操作したシナリオを作成し、子役俳優による疑似的なグループ学習場面を撮影した。

調査手続き

調査はオンラインで行われた。教師たちは、倫理的配慮事項を確認し、同意した上で調査に参加した。各ビデオクリップ視聴後、グループ学習への評価として、Kaendler et al. (2016) や Wiedmann et al. (2019) で使用されていた、協働的・認知的・メタ認知的活動を評価する項目 (11 項目) に対して 5 件法で評定した。全てのビデオクリップの評定後、教員歴や普段のグループ学習実施率、グループ学習や算数科の指導に対する教師効力感を測定する項目などへ回答した。

結果と考察

分析は、予測変数を直交化した重回帰分析 (豊田, 2017) を行った。なお、Kaendler et al. (2016) や Wiedmann et al. (2019) を踏まえ、評定 11 項目の平均値を結果変数に使用した。

部分効用値は、切片が 3.33、協働的活動が 0.05 ($p = .097$)、認知的活動が 0.07 ($p = .02$)、メタ認知的活動が 0.34 ($p < .01$) だった (自由度調整済み $R^2 = .17$)。相対平均重要度は、協働的活動が 24.8、認知的活動が 29.2、メタ認知的活動が 46.0 だった。

さらに、個人要因による相違を検討するため、グループ学習の実施年数、普段のグループ学習実施率、グループ学習指導に対する効力感 (G 効力感) や算数科の指導に対する効力感 (M 効力感) について、それぞれ平均値を基準に 2 群化して、部分効用値の効果量 d と優越率 π_d (南風原, 2014) を算出した (Table 1)。

特に顕著な相違に着目すると、グループ学習指導の効力感が高い教師は、モニタリングコンピテンシーが全体的に高く、さらにメタ認知的活動を特に重要視していることが示された。

先行研究では、モニタリングコンピテンシーの諸側面の相違を明らかにしていなかったが、本研究の結果は、特にメタ認知的活動のモニタリングコンピテンシーが重要であることを示唆している。

付 記

本研究は、JSPS 科研費 20K13881 の助成を受けた。

Table 1
各個人要因における部分効用値 (SD) と効果量

		切片	協働	認知	メタ認知
実施年数	高群	3.39(0.60)	0.08(0.22)	0.05(0.33)	0.31(0.39)
	低群	3.23(0.52)	0.03(0.23)	0.07(0.30)	0.35(0.39)
	d, π_d	0.17, .55	0.20, .55	-0.08, .48	-0.11, .47
実施率/週	高群	3.32(0.50)	0.05(0.25)	0.08(0.34)	0.35(0.37)
	低群	3.34(0.60)	0.05(0.20)	-0.06(0.26)	0.33(0.41)
	d, π_d	-0.04, .49	0.00, .50	0.07, .52	0.05, .51
G効力感	高群	3.41(0.55)	0.04(0.24)	0.03(0.35)	0.41(0.39)
	低群	3.26(0.54)	0.05(0.23)	0.10(0.27)	0.28(0.38)
	d, π_d	0.27, .57	-0.04, .49	-0.23, .46	0.33, .59
M効力感	高群	3.37(0.58)	0.04(0.23)	0.06(0.32)	0.38(0.37)
	低群	3.30(0.53)	0.05(0.23)	0.08(0.30)	0.31(0.40)
	d, π_d	0.12, .53	-0.04, .49	-0.06, .48	0.17, .55

国家試験合格を導く内発的動機づけの力 —理学療法士養成校における自己調整学習の実態—

○成田亜希 (宝塚医療大学)

大西 満 (日本福祉大学)

キーワード：学習動機づけ、有能感、学習方略

問題と目的

理学療法士養成校の学生は、学習の集大成として最終学年 2 月末に国家試験を受験する。12 月以降、国家試験対策が本格化する時期には、外的調整が低下し、自律的動機づけが高まることが報告されている。また、成績にかかわらず自己評価や有能感も向上し、有能感の高さには内発的動機づけが関連することが示唆されている (成田・宮本, 2020)。さらに、自律的動機づけが高い学生は、動機づけの側面の自己調整学習方略 (以下、学習方略) を多用し、模擬試験成績に対しては、原因帰属を深く考えない傾向がみられた (成田・宮本, 2021)。

本研究では、先行研究とは異なる養成校において、国家試験合格者を対象に、12 月から国家試験直前の 2 月初旬にかけて、学習動機づけ、自己評価、有能感、学習方略、原因帰属がどのように変化し、それらの因子間にどのような関係がみられるかを探索した。また、国家試験合格に寄与する要因を検討した。

方 法

調査対象・手続き 202X 年および 202X+1 年に、理学療法士養成校の最終学年生 43 名を対象とし、12 月末と 2 月初旬の模擬試験直後に質問紙調査を実施した。本研究は所属機関倫理委員会の承認 (承認番号: HCCR-006) を得て実施した。

調査内容 (1) 学習動機づけ: 速水ら (1996) による自己決定理論に基づいた動機づけ尺度 (28 項目) を修正して使用。(2) 動機づけの側面の自己調整学習方略: 伊藤 (2014) の情動的学習方略 (7 方略) を基に 14 項目を作成。(3) 原因帰属: Weiner (1979) の 3 次元モデルに基づき、速水 (2005) が作成した 6 項目を使用。(4) 自己評価: 模擬試験結果に対する自己評価。(5) 有能感: 国家試験合格に対する自信。回答はいずれも 5 段階評定とした。

結 果

12 月から 2 月にかけて、自己評価、有能感、学習方略の「やる気の喚起」が有意に上昇し、原因帰属の「努力不足」「テストの問題の難しさ」は有意に低下した。

学習動機づけの各調整スタイルは変化しなかったが、12 月・2 月ともに「同一化的調整>内発的動機づけ>取り入れの調整>外的調整」の順であった (Figure 1)。

自己評価には学習動機づけの影響はみられなかつ

たが、有能感は 12 月時点で内発的動機づけと正の相関を示した。

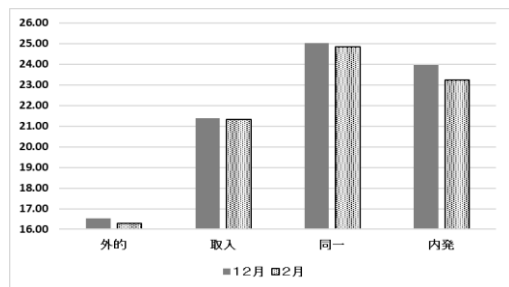
学習方略については、12 月には「気持ちの調整」と同一化的調整が強い相関を示し、2 月には「学習方法の工夫」と同一化的調整および内発的動機づけが強い相関を示した。

「やる気の喚起」は、12 月に外的調整・取り入れの調整と、2 月には内発的動機づけとも正の相関を示した。

原因帰属については、12 月には学習動機づけの各調整スタイルと相関がみられたが、2 月には相関がみられなかった。

Figure 1

学習動機づけの変化



考 察

国家試験合格者は、12 月時点ですでに高い自律的動機づけを示し、有能感は内発的動機づけと関連していた。

学習方略においては、国家試験直前の 2 月には「やる気の喚起」(勉強後のご褒美や遊びの計画、得意分野から着手する、飽きたら科目を変えるなど)が高まる一方、成果と関連するとされる同一化的調整・内発的動機づけは「学習方法の工夫」(学習時間を区切る、ゴロ合わせを用いる、友人と教え合うなど)に影響していた。これは、学習の重要性や楽しさを認知している学生に、より実践的な学習行動が定着していることを示唆するものであった。

また、国家試験直前には、勉強の出来具合に対する原因帰属は学習動機づけに影響されず、「努力不足」や「テストの問題の難しさ」といった統制不能な原因への帰属が低下した。これらの結果から、国家試験直前には統制不能な要因への原因帰属が少なくなり、自己評価の安定化や合格への自信の維持につながっていた可能性が示唆された。

「自己調整学習」を教師はどのように捉えているか —Web 調査による現職教員の認識に関する検討—

○内田奈緒 (岡山大学)

瀬尾美紀子 (日本女子大学)

キーワード：自己調整学習，現職教員，認識

問題と目的

自己調整的に学習を進める力を育てる重要性は、教育界内外に広く共有されている。その一方で、勉強方法に関する悩みを抱える児童生徒は約 7 割に達している (ベネッセ総合教育研究所, 2023) ことから、自己調整学習に関する教育は必ずしもうまく行われているとは言えない。その一因として、教師自身が自己調整学習を十分にとらえきれていない可能性が考えられる。そこで本研究では、小学校、中学校、高等学校の現職教員を対象に Web 質問紙調査を行い、「自己調整学習」に対する認識について明らかにする。

方法

調査対象者

アイブリッジ株式会社が運営する Freeasy を利用し、現職教員を対象に調査フォームを配信した。300 名の回答を収集したが、意味をなさない回答は除外し、最終的に 239 名を分析対象とした。

調査項目と手続き

(1) 「学習の自己調整」ができていない児童生徒、(2) 「学習の自己調整」ができていない児童生徒の特徴を自由記述で尋ねた。(3) 「学習の自己調整」をどのように評価しているかについて自由記述で尋ねた。

分析

自由記述の内容をもとに著者らでカテゴリを生成した。著者らのうち 1 名と大学院生 1 名が独立して記述を分類した。不一致箇所は著者らと大学院生の 3 名で分類を決定した。1 つの記述に複数の要素が含まれている場合は、該当する複数のカテゴリに分類した。

結果と考察

「学習の自己調整」ができていない生徒、できていない生徒の特徴に関する記述の分類結果を Figure 1 に示す。「わからない」「抽象的 (主体性の有無など)」という回答を合計した割合は、できていない生徒では 37.2%、できていない生徒では 38.1%であった。「計画・目標」や「自己分析」といったメタ認知的な側面に関して、できていない生徒では 20%前後の回答が見られたが、できていない生徒では 10%を下回った。できていない生徒に関しては、「情動的側面 (意欲・感情など)」(17.2%)、や「特性 (能力・性格など)」(13.0%) への言及が比較的多く見られた。「学習方法」に対する言及は、どちらもほとんど見られなかった。

「学習の自己調整」の評価方法に関する記述を分類した結果を Figure 2 に示す。「規準不明確 (わからない・評価しない)」という回答が最も多かった。一方、「計

画・目標」「自己分析」「学習方法」を評価しているという回答は、いずれも 5%を下回った。

Figure 1

「学習の自己調整」ができていない生徒・できていない生徒の特徴に関する記述の分類

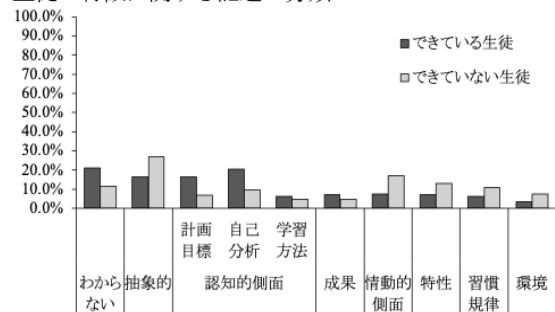
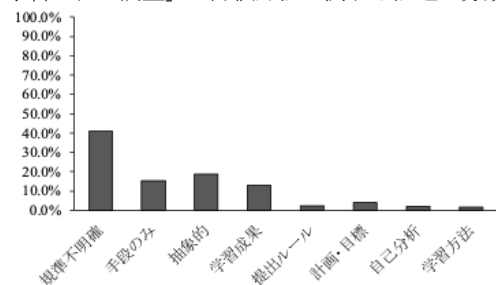


Figure 2

「学習の自己調整」の評価方法に関する記述の分類



以上から、教師の「自己調整学習」に関する理解は曖昧であり、一貫していない可能性が示唆される。できていない生徒の特徴であっても、メタ認知の自己モニタリング的な側面に偏っており、自己コントロールすなわち学習方法・行動には焦点が当たっていなかった。こうした自己調整学習に関する教師の認識の不明瞭さは、評価方法がわからない・評価しないといった状況につながっていると考えられる。また、ほとんどの教師は、メタ認知や学習方法を自己調整学習における評価対象として見ていないことも明らかになった。

自己調整学習研究の知見は 30 年以上の蓄積があるが、具体的な学習者像と結びつけて教育現場に伝えることができていないと考えられる。実際の学習者のつまづきに基づいて、学習方法やメタ認知の視点から見たアプローチを教師と共有することが必要だろう。

教師の指導スタイル「構造」の検討 —「自律性支援」との関連から—

○鹿島恵理 (名古屋大学大学院)

中谷素之 (名古屋大学)

キーワード：自己決定理論, 教師の指導スタイル, 小学生

問題と目的

小学校において、教師の指導の在り方が、子どもの学校生活に及ぼす影響は大きい。自己決定理論では、ポジティブな教師の指導スタイルとして「自律性支援」と「構造」を定義しており、子どもの自律性や有能感の促進、学習への動機づけなど、さまざまな適応的な指標と関連することが明らかにされている (Deci & Ryan, 1987; Reeve, 2006, 2016)。自律性支援とは、教師が子どもの視点に立ち、子どもが自らの選択を行い、自発的に行動することを促進する指導スタイルである (Deci & Ryan, 1987)。構造とは、教師が明確な期待を伝え、明確な指示と指導で子どもの学習活動を構成する指導スタイルである (Jang et al., 2010)。教師が主体となる構造という指導スタイルは、学校現場で用いられやすい。しかし、自律性支援については、研究数が多いものの (Belmont et al., 1988; 岡田, 2017)、構造については、詳細な検討が十分に行われていないと言え難い。そのため、構造について、実証的に検討することは理論および実践の上で重要である。

そこで、本研究では、自律性支援と構造の指導スタイルを測る尺度を作成し、小学生の学業達成や学校適応との関連について検討する。

方 法

調査対象者

A 県内の公立小学校に通う小学生 4~6 年生を調査対象とした。4 年生 92 名 (男子 43 名, 女子 49 名), 5 年生 82 名 (男子 37 名, 女子 45 名), 6 年生 84 名 (男子 37 名, 女子 47 名) の計 258 名を分析の対象とした。

質問項目

教師の指導スタイル尺度 教師の指導スタイル尺度における項目の選定は、心理学を専攻する大学教員 1 名と心理学を専攻する大学院生 2 名によって、先行研究 (Aelterman et al., 2019) の構成概念の定義に照らし合わせて行った。選定された項目は、心理学を専攻する大学教員 1 名, 心理学を専攻する大学院生 5 名, 小学校教員 3 名によって内容的妥当性が検討され、20 項目が選定された。

自律的学習動機尺度 西村ら (2011) の自律的学習動機尺度から各下位尺度上位 2 項目ずつの計 8 項目を使用した。

学業達成 成績の自己認知について、個人内評価とクラス内評価で測定した。

学校適応 学校享受感尺度 (古市・玉木, 1994) を参考に 3 項目を使用した。

使用尺度は、すべて 4 件法で回答を求めた。

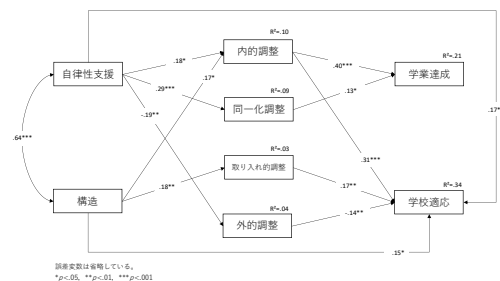
結果と考察

作成した全 20 項目に対して、最尤法・Promax 回転による探索的因子分析を行った。その結果、因子負荷量が .40 に満たない 8 項目を削除し、第 1 因子 7 項目, 第 2 因子 5 項目, 計 12 項目を採用した。第 1 因子は、子どもが自ら考えたり、気づいたりする機会をあたえる内容の 7 項目で構成されていることから、「自律性支援」因子と命名した。第 2 因子は、教師が分かりやすい説明をしたり、質問できる環境を整えたりする内容の 5 項目で構成されていることから、「構造」因子と命名した。

教師の指導スタイルと学習動機づけ、学業達成、学校適応の関連を検討するため先行研究をもとに考慮した仮説モデルを構成した。分析には AMOS29.0 を用い、最尤推定法による構造方程式モデリングで検討した。このモデルの分析において有意水準 5% で偏回帰係数が有意でなかったパスを排除し、これを最終的なモデルとした (Figure 1)。

Figure 1

教師の指導スタイルと学業達成・学校適応の関連



その結果 (1) 自律性支援と構造は、学校適応と正の関連を示した。(2) 自律性支援は、内的調整、同一化調整と正の関連、外的調整と負の関連を示した。(3) 構造は、内的調整、取り入れ的調整と正の関連を示した。本研究の結果から、「自律性支援」と「構造」はそれぞれ学習動機づけを高めるが、異なるプロセスを経ていること、どちらも学校適応と正の関連を示すことが示唆された。

複数テキスト読解方略知識の尺度開発 —学習者に注目したモデル修正と構成の試み—

○川橋郁子 (東京学芸大学大学院)

犬塚美輪 (東京学芸大学)

キーワード: 複数テキスト理解, 批判的統合, 尺度構成

問題と目的

今日の情報環境は、対立を含む複数テキストを批判的に統合する読解を要請する。しかし、その複雑な認知プロセスを支える読解方略については、学際的研究知見が蓄積される一方、測定可能な尺度として体系化されておらず、教育実践における指導や評価の基盤が確立していない。

Cho et al. (2017) は、単一テキストの読解方略研究を拡張し、デジタル情報環境や情報対立を考慮した複数テキスト読解方略のモデル(「表象構築」「分析評価」「メタ認知」の3カテゴリ)を提案している。このモデルは方略を体系的に整理した点で意義深い。主に熟達者を念頭に置いており、学習者の実際の方略構造を反映しているかは実証的に検証されていない。

そこで本研究は、まず学習者を対象に Cho らのモデルに基づく調査を実施、その妥当性を検討する。次に、調査結果と先行研究を対照、モデルを修正・補完して、学習者を対象とした複数テキストの批判的統合方略を測定する尺度案を提案することを目的とする。

方法

対象者 都内大学経済学科 2 年生 68 名で、授業時に任意で回答した。実施の際、個人情報保護等について説明し同意を得た。

手続き 対立を含む複数テキストを読む場面として「複数資料を読みベーシックインカム導入の是非を論じるレポート課題」を示し、活動を想起しながら「このような課題に取り組むときの自身の行動にどの程度当てはまるか」を回答するよう指示した。

質問項目 Cho らのモデル (Table 1 参照) のうち読解時の認知活動に対応する方略から 26 項目を作成した。作成した項目は、「表象構築」9 項目(例「資料間で情報が対立するとき、対立する理由を突き止めようとする」)、「分析評価」11 項目(例「資料を読む前に、書き手情報を確認しその信頼性をざっくり評価する」)、「メタ認知」6 件(例「どの資料から先に読むかなど、あらかじめ読む順番を大まかに決めておく」)である。5 件法に「文意が分からない」の選択肢を加えて評定を求めた。

結果と考察

チェック項目違反者 8 名を除く 60 名を分析対象者とし、「文意不明」の回答は項目ごとに除外した。項目分析の結果、「表象構築」と「分析評価」カテゴリの計 6 項目で天井効果が認められた。

カテゴリの確認 Cho らのモデルが示す 3 カテゴリのうち、「分析評価」に含まれる項目は一定の内的一貫性

が示唆された ($\alpha = .685$)。そのため、Cho らのモデルとの整合性が示された。一方、「表象構築」($\alpha = .290$)と「メタ認知」($\alpha = .416$)は α 係数の値が低く、学習者においては 2 カテゴリの項目群が Cho らのモデル通りにはまとまっていない可能性を示した。Cho らのモデルが熟達者を対象とする点を踏まえ、学習者を評価する尺度作成にはその実態に合わせた修正・補完が必要であると判断した。

モデルの見直し α 係数の低かったカテゴリに関し項目間の相関関係を詳細に検討、以下 2 点に注目した。

①メタ認知活動範囲の差 「全資料読了後に理解の監視・調整」項目と、「複数資料の読解中に理解の監視・調整」項目の間に相関が見られなかった。資料全体を俯瞰するメタ認知と個々の資料を処理する局所的なメタ認知が異なる方略として用いられている可能性がある。

②主観に基づく判断 「自身の納得感に基づく資料評価」項目(分析評価の逆転項目)と「全資料は読まなずに読解を終える」項目間に正の相関が見られた。客観的な吟味よりも、個人的経験や信念に基づく解釈や判断を優先する傾向があることを示唆する。

以上の分析から、学習者の方略は読解時に関連づけを行う範囲や対象情報によって異なる群を形成していると考えられた。そこで、「分析評価」カテゴリに以下の 3 群を加える修正案を導出した (Table 1)。

①「個別文書理解」群 個々のテキストの内容理解、局所的な理解の監視に焦点化した方略群

②「複数文書理解」群 テキスト間の情報の統合、対立解消、全体理解の監視を目指す方略群

③「自分関連づけ理解」群 自身の経験・信念とテキスト内容を関連づける方略群

Table 1

本研究から提案する仮説モデルと Cho et al. (2017) の対応

カテゴリ	項目例	Cho らのモデル
個別文書理解	犬塚, 2002 から補完 各資料の理解監視	— メタ認知
複数文書理解	資料間の共通点注目 資料全体の理解監視 読解経路の計画調整	表象構築 メタ認知
自分関連づけ	Hartman, 1998 から 補完	分析評価 (逆転項目), メタ認知
分析評価	ソース情報の確認	分析評価

ラポールを育む机間指導の可能性 —ASD 傾向をふまえた一斉授業での検討—

風間由紀 (神奈川大学大学院)

キーワード：ラポール，机間指導，ASD 傾向

問題と目的

学習面・行動面に困難を示す児童生徒は増加しており、その中には ASD (自閉スペクトラム症) 傾向をもつ児童生徒も多く含まれている (文部科学省, 2022)。ASD 傾向の児童は、一斉授業における集団的な視聴覚情報の処理に困難を抱えることがあり、授業参加を支援する工夫が求められる (金山・庭山・石川・佐藤, 2020)。特別支援教育では個別指導が取り入れられているが、通常学級での実施には限界がある。

そこで注目されるのが、教師が授業中に児童生徒の机を回って個別に声かけや指導を行う「机間指導」である。これは一斉授業に個別対応の要素を加える実践として、現場でも多く用いられている。机間指導における一対一のやり取りは、教師と児童生徒のあいだに親密で信頼に基づく関係、すなわち「ラポール」の形成を促す可能性がある。ラポールとは、もともと心理療法における治療関係を指す用語であり (佐渡, 2021)、教育場面においても、学習意欲や積極的な授業参加、さらには学習成果に良い影響を与えることが指摘されている (木原, 2010)。

本研究では、机間指導が教師と生徒間のラポール形成を促進し、授業理解に肯定的な影響を及ぼすかを検討した。さらに、この効果が生徒の ASD 傾向の違いによってどのように変化するかについても探った。

方法

対象は中学 1 年生の 6 名で、1 日のみ 5 時間の英検 4 級対策講座を実施し、授業者が積極的に机間指導を行った。介入前後で、①ラポールを測定する尺度として、中学生の教師への信頼を測定する STT 尺度の 31 項目 4 件法 (中井・庄司, 2008) (反転項目は反転処理を行った)、②ASD 傾向を測定する 35 項目 6 件法 (久保木・高橋・篠山, 2022) (介入前のみ)、③英語の学力を測るために、実用英語技能検定試験 (英検) の 2023 年度第 1 回と第 3 回の 4 級の過去問から 20 問を用いた。なお、参加者数が少なかったため統制群は設けず、前後比較のデザインとした。

結果と考察

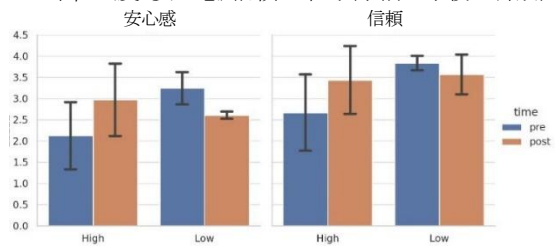
本研究ではサンプル数が限られていたため、探索的に傾向を確認する目的で、ASD 傾向得点の中央値に基づき参加者を高群・低群の 2 群に分け、英検得点および STT 得点における事前・事後の差について対応のあ

る t 検定を行った。

その結果、STT 得点においては ASD 傾向の高群で有意な上昇が確認され、机間指導後の変化量と ASD 傾向得点の相関係数は $r = .88$ と非常に強い正の相関が示された。これは、ASD 傾向が高い生徒ほど、授業者との個別のやり取りを通して安心感や信頼を深めていた可能性を示唆している。

Figure 1

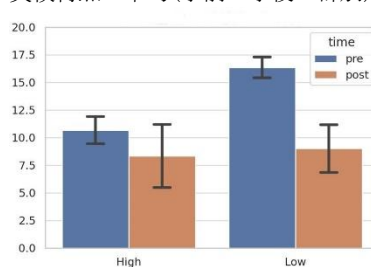
STT 下位尺度 安心感/信頼の平均(事前・事後×群別)



一方、英検得点については、事前には ASD 傾向の高群が有意に低得点であったが、事後には群間差が見られなくなった。ただし、両群とも得点が低下しており、この差の縮小は高群の学力向上ではなく、問題の難易度差による可能性も考えられる。本研究では事前・事後で異なる過去問を使用しており、得点変化が学力の変化を直接反映しているとは限らない点には留意が必要である。

Figure 2

英検得点の平均(事前・事後×群別)



以上より、教師がラポール形成を意識して行う机間指導は、特に ASD 傾向を有する生徒に対して心理的安定と学習理解の双方を支える有効な手立てとなり得る可能性がある。ただし、本研究には統制群が存在しないため、得られた効果の因果的解釈には慎重を要する。今後は、対象人数を増やした追試や介入のプロセスをより詳細に検討する縦断的研究が求められる。

数学的創造性とその教授・学習過程について

—ショーンフェルドの the true Mathematical knowing について—

○栗原 忍 (星槎大学大学院)

松浦 均 (星槎大学)

キーワード：創造性、数学的創造性、教授・学習過程

問題と目的

「数学的創造性 Mathematical Creativity」とはいかなるものか、それを定義し説明することは難しい。高等学校学習指導要領(文部科学省, 2018)は、数学教育の目標に「創造性の基礎を養う」を挙げているが、この「創造性」とはどのようなことを指しているのだろうか。また、「数学的創造性」の概念は明らかでなくともそれは受け継がれ、数学者が生まれている。この「数学的創造性」の教授・学習のシステムはいかなるものであるのか。

「創造性」については、昔から多くの研究者によって定義されている。例えば恩田(1971)は「創造性とは、ある目的または新しい場面の問題に適したアイデアを生み出し、社会的・文化的に価値あるものを作り出す能力及びそれを基盤づける人格特性である」と定義している。教育研究では、子どもの理解や学習に関する研究が多く、キーワードは、問題解決・思考・概念形成・発見・態度などである。なかでも「発見学習 discovery learning」や「発見的教授法 heuristics」の研究が多く(瀬尾, 2021 他)、「数学的創造性」とはどういうことか、それ自体を定義した上で議論されているものは見られない。

このような背景から、本研究では数学者および数学教育研究者の文献を元に「数学的創造性」の概念とその教授・学習過程について改めて検討を行うことを目的とする。

方 法

本研究では、数学者・数学者である Polya(1964), Lakatos(1980), Schoenfeld(1994), Sriraman(2004), Yaftian et al. (2010)の文献を中心に数学的創造に関する議論について分析・検討する。

結果と考察

Polya の考え方

数学の発見は、推測し証明することで進む。教師は、できれば自身の経験からこれを知るべきで、生徒に推測の役割を示す機会を幾つも持っているのであるから、それを学ばせるべきである。合理的な推測は、帰納的立証と類比に基づくもので、最終的には、発見的推論の全てをその範囲内に含む。

Lakatos の考え方

数学的発見は科学的発見に似ている。帰納的だけでなく、推測、証明、論駁によって特徴付けられるからである。相違点は、推測と証明(科学は説明)、そして反例の本質にある。

Sriraman の考え方

数学的創造性は、社会的相互作用・想像力・ヒューリステ

ック・閃き・論理(証明)から成る。しかし、学校の数学では、生徒が長期間関与し、解決をするような複雑な問題が使用されない。数学的創造性が教室で発揮されるには、複雑で非定型な問題に取り組む機会が必要である。

Yaftian らの考え方

数学的創造性とは、論理的・演繹的という数学の本質的原理の元に思考を開発する能力である。私達は、授業中に問題の解答を忘れてしまい、黒板の隅に何かを書き、正答にたどり着くと消して見せないようにする教師に、数学的創造性のためにそこを見せるべきである、と伝えていく。

Schoenfeld の考え方

「数学する」とは、一人ひとりのさまざまな視点が数学的に発展して知識が再定式化されていくことで、「数学的である」とは、対話などの相互主体的なやりとりで構成され、最初の主観的・直感的な仮説・論理が覆いつくされ、最終的に確かな根拠に基づく合意により成立することである。そこで「数学とは何か」は、共同体に深く関わる実践者である生徒に「数学それ自体が語り出す」のである、と考える。

結論

以上から「数学の発見」「数学的創造性」は数学特有の社会的相互作用を経て導かれることが明らかになった。

Schoenfeld は上記のことが起きた、ある教室の出来事を「the true Mathematical knowing」と呼んだ。「数学的創造性」は、それが実現しようとしているフィールドを分析・理解することで明らかになる可能性がある、と考える。

引用文献

- Lakatos, I. (1980). 数学的発見の論理—証明と論駁 佐々木力 (訳) 共立出版
- 文部科学省 (2018). 高等学校学習指導要領(平成30年告示)
- 恩田 彰 (1971). 創造性の研究 恒星社厚生閣
- Polya, G. (1964). 数学の問題の発見的解き方 1,2 柴垣和三雄・金山靖夫 (訳) みすず書房
- Schoenfeld, A. H. (1994). Mathematical thinking and problem solving. LEA
- 瀬尾美紀子 (2021). Progress & Application 教育心理学 サイエンス社
- Sriraman, B. (2004). The characteristics of mathematical creativity. *The Mathematics Educator*, 14(1), 19-34.
- Yaftian, N., Nadjafikhah, M., & Bakhshalizadeh, S. (2010). Mathematical creativity and mathematics education. *Proceeding of the National Conference on Modern Instruction Methods*.

グループ活動を取り入れた授業における学生の学びの実態 — 社会人基礎力に基づく自己評価を通して —

川上ゆか (愛知大学)

キーワード：グループ活動，社会人基礎力，自己評価

目 的

大学教育において、学生の主体的な学びを促すアクティブ・ラーニング型の授業が広がりを見せている(文科省, 2021)。その教育効果として、社会で求められる汎用的能力との関連でどのような力がどの程度育成されるのかを把握することは教育実践の改善にとって有益である(井崎, 2023; 大対他, 2019)。

本発表では、グループ活動を取り入れた共通教育科目の授業を対象に、学生が受講前後でどのような能力に対して自己評価を変化させたのかを分析し、その教育効果を検討する。

方 法

調査対象 A 大学の共通教育科目を受講し、初回と第 15 回の自己評価に回答した 1~4 年次の大学生。

2023 年度：27 名 (うち留学生 7 名)

2024 年度：23 名 (うち留学生 1 名)

授業概要 第 1~10 回は前半にテーマに関する講義、後半にグループディスカッションを行った。第 11~13 回は固定グループによるプロジェクトワーク、第 14 回は発表、第 15 回に講評とまとめを行った。各回の授業後に授業に関するコメントや質問を大福帳.js (早川, 2017) を利用し、記入してもらった。

調査内容 初回と第 15 回に「社会人基礎力」(経済産業省, 2008) 12 の能力要素に加え、科目目標に関わる 2 項目(異文化理解力, 異文化適応力)を加えた計 14 項目について自己評価を実施した。評価は 5 段階(優れている=5 点, やや優れている=4 点, 標準的=3 点, やや劣る=2 点, 劣る=1 点)で数値化した。年度ごとに対応のあるデータに対しウィルコクソンの符号付順位検定を用い、初回と第 15 回の自己評価の変化を分析した。

評価項目 (14 項目)

- 前に踏み出す力：主体性, 働きかけ力, 実行力
 - 考え抜く力：課題発見力, 計画性, 創造力
 - チームで働く力：発信力, 傾聴力, 柔軟性, 状況把握力, 規律性, ストレスコントロール力
- + 当該科目の目標：異文化理解力, 異文化適応力

結果と考察

自己評価の変化傾向

2023 年度では、14 項目中 10 項目、2024 年度は 6 項目で自己評価の有意な向上が確認された ($p < .05$)。特に、「発信力」は両年度とも Bonferroni 補正後も有意

($p < .0036$) で、効果量も Cohen (1988) の基準で「大」($r \geq 0.5$) であった (Table 1)。年度によって傾向は異なるが、毎回の授業に他者との対話の機会を増やすグループ活動を取り入れたことが、「課題発見力」や「状況把握力」、「発信力」、「傾聴力」といった能力に対する意識の変容を促した可能性がある。当該科目の目標についても両年度とも有意な向上がみられたことから、教育的効果が示唆された。

個人ごとの変化を平均値と標準偏差に基づいて「成長」「安定」「低下」に分類した結果、2023 年度は成長 4 名, 安定 20 名, 低下 3 名, 2024 年度は成長 4 名, 安定 18 名, 低下 3 名であった。

今後の課題 個別の変化と計量テキスト分析

表面的な平均値の変化にとどまらず、個々の学びや成長プロセスの違いを明らかにするため、今後は大福帳.js のコメントを活用し、計量テキスト分析などで各項目にかかわるキーワードや文脈を分析し、能力要素と学びの質的な関連性を探っていきたい。

Table 1

自己評価の変化 (2023・2024 年度) 有意性と効果量

	2023 p値	2023 r値	2024 p値	2024 r値
1 前に踏み出す力				
主体性	.006*	0.527	.075	0.371
働きかけ力	.006*	0.53	.072	0.375
実行力	.18	0.258	.47	0.151
2 考え抜く力				
課題発見力	.006*	0.527	.013*	0.52
計画力	.009*	0.5	.406	0.174
創造力	.152	0.275	.01*	0.538
3 チームで働く力				
発信力	<.001**	0.654	<.001**	0.72
傾聴力	.019*	0.453	.011*	0.53
柔軟性	.002*	0.585	.053	0.403
状況把握力	<.001**	0.651	.008*	0.558
規律性	.068	0.351	.505	0.139
ストレスコントロール力	.151	0.276	.873	0.033
+ 当該科目の目標				
異文化理解力	<.001**	0.651	.022*	0.479
異文化適応力	.007*	0.515	.004*	0.607

* $p < .05$, ** $p < .0036$ (Bonferroni 補正後)

r 値の基準：小 ≥ 0.1 , 中 ≥ 0.3 , 大 ≥ 0.5 (Cohen, 1988)

小学校外国語科におけるスピーチづくり方略指導の効果 —複数単元を通した「コツ」の指導と「中間グループ交流」に焦点を当てて—

○澤野敬太 (静岡大学大学院)

町 岳 (静岡大学)

キーワード：スピーチづくり方略, 中間グループ交流, 小学校外国語科

問題と目的

小学校に外国語科が導入されてから 5 年, 「話すこと (発表)」の問題の通過率が他と比べて低いことが指摘されている (国立教育政策研究所, 2024)。これは「スピーチをする目的や場面, 状況等に応じて内容を整理して伝える指導」, 「それを児童が活用できるようにする方略指導」の 2 つが十分に確立していないためであろう。本研究では, これらの課題に対し, 小学校 6 年生の外国語科において, スピーチの内容面 (思考力, 判断力, 表現力等) を改善するスピーチづくり方略指導を行い, その効果を検討する。

方 法

対象・時期 A 市立 B 小学校 6 年生 2 クラスの 60 名の児童を対象に, スピーチづくり方略を学ぶ外国語科「話すこと (発表)」の授業実践 1・2・3 (My Summer Vacation, We live together, This is my town; 光村図書) を, 2024 年 9 月~12 月にかけて行った。また児童が学習指導したスピーチづくり方略を, 他の文脈でも活用できるか検証するために, 方略指導を伴わない実践 4 (My Winter Vacation) を 2025 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説明の上, 了承を得た。

スピーチづくり方略指導 スピーチづくりの「コツ」として, 児童に, ①内容を広げる, ②自分の考えや思いを加える, ③話す順番を工夫するという 3 つを指導する。また 3 つのコツを活用する方法に習熟させるために中間グループ交流を設定し, 役割や手順を明確にした構造化された学び合いの中で, コツを活用する練習ができるようにした。実践 1・2 の単元指導計画 (各 8 時間) は, 学習の見通しをもち (第 1 時), 新出言語材料の練習を行い (第 2・3 時), スピーチづくり方略の活用手続きを学びながらスピーチをつくり (第 4・5・6 時), スピーチ内容を小グループで検討する中間グループ交流を行い (第 7 時), スピーチの発表をする (第 8 時) ものである。実践 3 では, スピーチづくりのコツ①②を修正し, ①構成要素を増やす, ②英語で言えるかの

確認と解決として児童に提示するとともに, 中間グループ交流を 2 時間設定した。実践 4 では, スピーチづくり方略指導を行わずにスピーチをつくり (第 1 時), (中間グループ交流を行わず) 個人でスピーチを修正し (第 2 時), 発表をした (第 3 時)。

スピーチの質の測定方法 4 つの実践における, 児童の英語スピーチ録画 (実践 1~3 は中間グループ交流前後第 6 時と 8 時, 実践 4 は第 3 時) を分析対象とした。学習指導要領の「コミュニケーションを行う目的や場面, 状況などに応じて, 情報を整理しながら考えなどを形成し, これらを表現すること (思考力, 判断力, 表現力等)」をもとに, 「目的や場面, 状況等に応じて事実や自分の思いなどについて詳しく伝えている。かつ内容の広がりやつながりの工夫を取り入れている。」を到達目標とし, 単元ごとに具体例を定めたルーブリックを作成し, 到達・未到達の 2 段階で評価した。

結果と考察

7 つの測定時期におけるスピーチの質 (到達率) に差があるかを検討するために, コ克蘭の Q 検定を行った結果, $Q(6)=59.258, p < .01$ で有意差が認められた (Table 1)。多重比較 (Bonferroni) の結果, 実践 1~3 において中間グループ交流前から後にかけて到達率が有意に向上したことが示された。また実践 1・2 より実践 3 の中間グループ交流後の到達率が有意に高く, 実践 4 の到達率は, 実践 1・2 や実践 3 の中間グループ交流前より有意に高かった。

これらの結果は, 児童がスピーチづくりのコツを活用して自分のスピーチの質を改善する際に, 中間グループ交流での検討が有効であることを示している。実践 3 のグループ交流後の到達率が高いのは, スピーチづくりのコツの修正や, 中間グループ交流の時間を増やしたことの効果だろう。方略指導を行わない実践 4 の到達率が 65.5%であったことは, 方略指導が有効である反面, さらなる指導法の改善が必要であることを示している。

Table 1
スピーチの質への効果

中間グループ交流前後	実践 1		実践 2		実践 3		実践 4 (g)	多重比較 (Bonferroni)
	前(a)	後(b)	前(c)	後(d)	前(e)	後(f)		
スピーチの質	12.5	41.0	10.2	34.5	15.4	69.1	65.5	a<d<b<g<f ** b<f* c<d<b<g<f ** d<g<f * e<d<b<g<f *

注) 数値は到達率 (%)
*p. 05 **p. 01

基礎科目への達成目標が後続科目への学習に及ぼす影響 —統計科目を対象にした縦断的検討—

○解良優基 (南山大学)

浦上昌則 (南山大学)

キーワード：動機づけ、達成目標、学習行動

問題と目的

学習者の動機づけは、学習に関する個人の特性や、その時々々の学習環境や授業内容だけでなく、過去の学習経験からも影響を受ける。そのため、科目内での支援に留まらず、カリキュラムの構造や連続性を踏まえた支援の検討が必要だろう。

近年の動機づけ研究では、異なる教科間での学業的自己概念に注目した dimensional comparison theory が提案されており、ある教科での学業的自己概念が、他教科にも影響を与えることが示されている。しかし、教科を横断的に跨いだときの動機づけの関連について検討した先行研究はあるが、扱う学習内容的に連続性のある単元や科目を跨いだときの動機づけの働きについては十分に検討されていない。そこで本研究では、心理統計の基礎科目における達成目標が、後続する統計分析・研究法などの科目における動機づけや学習行動、学習成果にどのように影響するかを個人の特性的な動機づけを統制したうえで検討する。

方法

参加者 参加者は、大学 1 年次に履修する心理統計の基礎科目 (必修科目) を習得し、なおかつ 2 年次以降に履修できる統計分析・研究法などを扱う後続的な科目を履修した大学生 260 名であった。

測定変数 基礎科目については、授業の最終回で当該科目に対する達成目標 (熟達、遂行接近、遂行回避：田中・藤田, 2003) を測定した。後続科目では、まず授業の初回に、科目に対する自己効力感 (中西, 2004) と予期不安 (南他, 2013)、および特性的な動機づけとして達成動機 (成功願望：田中・山内, 2000) を測定した。さらに、後続科目の最終回では、この授業で

使用していた自己調整学習方略 (梅本, 2013) について、深い処理方略とメタ認知的方略、および学習成果として授業のスタート時と比較した知識の増加量、当該回で行った確認テストの自己採点結果について尋ねた。

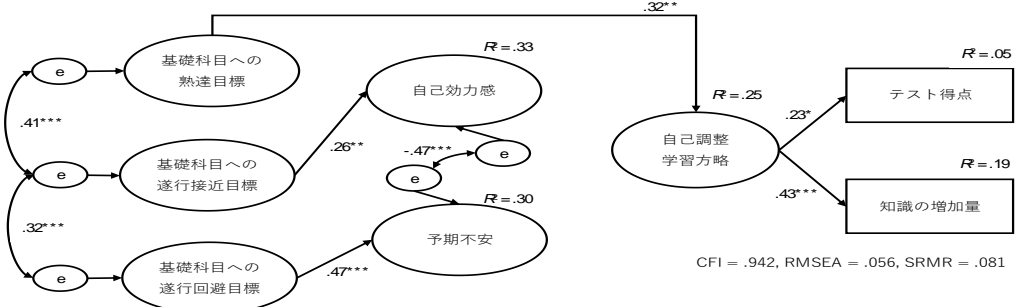
結果と考察

基礎科目への達成目標が、後続科目の初回の自己効力感・予期不安、および学習方略を媒介し、発展科目の学習成果に影響する、というモデルを想定し、SEM を行った (Figure 1)。なお、潜在変数を構成する際には小包化の手続きをとり、欠損値は FIML で対応した。深い処理方略とメタ認知的方略については、「自己調整学習方略」という潜在変数を想定した。また、基礎科目の達成目標から自己効力感・予期不安、および自己調整学習方略へのパスについては、科目への動機づけとは別の個人特性的な動機づけが影響をもつ可能性を考慮し、成功願望を共変量として統制した。

その結果、基礎科目への熟達目標は、成功願望を統制しても後続科目における自己調整学習方略の使用と正の関連を示し、自己調整学習方略は、テスト得点および知識の増加量と正の関連が認められた。後続科目初回時の自己効力感・予期不安から自己調整学習方略や学習成果との関連は見られなかった。

以上の結果は、基礎科目の履修時に抱いていた熟達目標が、特性的な動機づけを統制しても、後続科目における自己調整的な学習方略の使用と関連し、さらに学習成果へとつながることを示している。ここから、先行する科目での学習経験が後続する科目に影響を及ぼしていることが確認でき、科目の連続性に基づいた動機づけ支援の重要性を示す知見といえる。

Figure 1
SEMの結果



* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

注1: 値は標準化係数

注2: 達成目標と自己効力感・予期不安および自己調整学習方略の間の関連については、共変量として成功願望を投入しているが、上の図からは省略している。

共創の場の形成と展開

—児童と地域をつなぐ表現活動のアクション・リサーチ—

保坂和貴（秋田大学）

キーワード：パフォーマンス・アクティヴィズム，表現活動，演劇的手法

問題と目的

本研究は、ニューマン・ホルツマンに端を発する「パフォーマンス心理学」（茂呂・有元・香川，2019）の思索と実践を理論的基盤としたアクション・リサーチである。高齢化・過疎化・少子化による人口減少が進むX県Y市Z地域の放課後児童クラブ（以下「A学童クラブ」と記述）に通う児童とともに、新たな表現活動の場を創出し地域住民を巻き込んだ創造的空間の構築を目指した。

上田・上間（2013）は発表会や学芸会のような学校での演劇活動である「学校劇」について、「大切な台詞を強く言う」「感情を込めて話す」「言葉に合わせた身振り（あてぶり）をする」といった日常とかけ離れた不自然な表現が「学芸会（風）の演技」として定着していることを指摘している。この結果、舞台上の役同士や俳優と観客の間での「対話」が成立しにくく、また「何か別のものになって感じる、体験する」という真の「演じる」行為が困難になっていると論じている。

そこで本研究では、従来の「学校劇」とは異なる表現活動の場を学校外に創出し、児童が表現することの面白さを体験できる環境づくりを第一の目的とする。また、現代の舞台芸術では、表現者と観客の関係が一方的ではなく、観客も演者として参加する参加型舞台が登場している（例えば、「一般社団法人わらび座」（以下「わらび座」と記述）の祭りシアター『HANA』）。これを踏まえ、保護者や地域住民を受動的な観客ではなく表現の担い手として位置付け、児童と大人が共創する表現の場を構築することを第二の目的とする。

方法

実践のためのチーム 著者と「わらび座」のシアターエデュケーション（学校や企業などを対象とした演劇的教育）を担当するインストラクターと俳優、A学童クラブ職員（3名）が協働して実践を展開した。

期間 20XX年3月・5月に、A学童クラブの児童とのラポール形成を目的として「表現ワークショップ」を2回実施した。20XX年7月～20XX+1年3月まで、3～5回のワークショップと1回の発表会をひとつの期として、全3期からなる実践を行った。

ワークショップの内容 「シアターゲーム」「インプロゲーム」、および「和太鼓」「踊り（ソーラン節）」などのパフォーマンスによってプログラムを構成し、参加児童にあわせながら実践を行った。

研究協力者 1期はA学童クラブを利用する全児童（33名）を対象とし、希望する児童の任意の参加とした。

2期からはA学童クラブの児童が所属するA小学校全校児童（88名）に案内を行い、参加希望者を募った。
記録方法 活動場面はデジタルビデオカメラで記録した。また、活動内容や様子についてフィールドノーツを作成した。

倫理的配慮 秋田大学手形地区区人を対象とした研究に関する倫理委員会（承認番号2024-002）の承認を受け実施された。ワークショップ開催の際には参加児童に研究目的と撮影について説明し同意を得て実施した。

結果と考察

1期：表現活動における動機の矛盾 1期の活動を通してインストラクター・筆者、学童職員、児童における活動の動機（目的）の齟齬が顕在化した。筆者・インストラクターは「踊り」「和太鼓」に児童の自発的な参加を目的としたが、「和太鼓や踊りはやってみないと面白さが伝わらない」という意図から学童スタッフによる活動への促しがあった。児童は回を重ねるごとに参加数が減少した（26人→14人→7名）。少人数でも見栄えがする発表会を目指すこととなったが、本番は参加希望者が18名に増え、「踊り」「和太鼓」を披露することとなった。

2期：不特定多数に見られることの困難 1期の課題を踏まえ、Lave & Wenger (1993) の「正統的周辺参加」を参考に、「Aパフォーマンス部」を設立し、正式な入部手続きを導入した。5名が入部した。活動は体験会（前半）と部員専用練習（後半）に分け、技術向上を図った。しかし、地域の行事「軽トラ市」（野外の青空市場）を発表の場としたことで、不特定多数の観客に対する演技が求められることとなった。このような環境では、興味がない人々を引きつけるための圧倒的な技術が必要とされ、児童には過度な要求となった。

3期：求められる観客に向けた表現 2期の課題を解決するため、3期では「求められる観客」に向けた表現活動を重視した。具体的には、学童クラブや保育所の児童・園児、保護者、職員といった、児童の表現を温かく受け止める観客を対象とした発表会を企画した。演目として「エイサー（沖縄伝統芸能）」と「豊稔太鼓」に取り組み、児童の表現技術は飛躍的に向上した。特に発表会のアンコールの際には、練習では成功しなかった高度な技も披露され成功するに至った。このことは、適切な観客の存在が児童の表現力や挑戦する勇気を引き出す重要な要素であることを示している。

付記

本研究はJSPS科研費20K02645の助成を受けた。

教職を希望する学生は「教育方法・技術」の講義から何を学んだか —質問紙調査の結果より—

宮内 健 (千葉大学)

キーワード：教職課程，教職志望，質問紙調査

問題と目的

近年，新規採用教員や若手教員の割合が増加する一方で，学校現場の業務はますます多忙化しており，新規採用教員や若手教員が困難を感じる場面が増えている。このため，教員養成段階では，現場ですぐに求められる実践的かつ基礎的な資質・能力を育成することが不可欠だと考えられる。本研究では，教職課程科目「教育方法・技術」の講義を，より実践的で，基礎的な資質・能力を育成することができる内容とするために，講義内容についての受講学生の質問紙の回答を検討し，講義内容の改善を目指した。

方 法

調査協力者と実施時期

首都圏大学教育学部学生 2 年生「教育方法・技術」を受講した約 400 人の学生のうち，本調査に協力の同意を得た 217 人である。実施時期は 2024 年 12 月及び 1 月である。

手続き

「教育方法・技術」の 8 回目の最終講義の際に，必須課題の提出とともに，moodle にて質問紙の回答の協力を依頼した。

講義内容

全 8 回の講義内容は Table 1 の通りである。

質問紙

全 8 回の講義終了後，学生に任意に講義内容についての質問紙の回答を依頼した。回答方式は，「とてもあてはまる (5)」，「ややあてはまる (4)」，「どちらでもない (3)」，「あまりあてはまらない (2)」，「まったくあてはまらない (1)」までの 5 件法 (自己評定とした。内容は「授業は，興味深かった」「この授業で教職への関心が高まった」「短時間の模擬授業を実施し今後の

Table 1

時	内 容
1	学習指導要領における資質・能力の育成と主体的・対話的で深い学び
2	教師に求められる授業力 (理想の教師 求められる教師像 教師のための教える技術)
3	対話的な学びと児童の「きく」力 (ききとりシート体験 など)
4	授業を支える指導技術 (話法・発問・指示・きき方・板書・教科書・教材など)
5	学級を支える指導技術と担任としての ICT 活用の配慮事項
6	教材研究，学習指導案，板書計画
7	学習指導案略案，板書の検討，ミニ模擬授業 (導入) の実施
8	学習指導案略案の作成と板書計画

課題をもつことができた」「卒業後は，幼稚園，保育園，小学校，中学校，高等学校，特別支援学校の教職を志望している」など 24 項目とした。

倫理的配慮

任意の質問紙調査とし，ID 番号で管理され個人情報報は保護されることを，調査協力者に明記した。

結果と考察

質問紙回答平均値の検討

回答平均値はほとんどの項目が 4.0 以上 (5 点満点) となり，本講義の目標の一つである「学習指導案略案及び板書計画を作成することができた」は平均値 4.53 となった (Table 2)。このことから，本講義のねらいは一定程度達成しているとみられる。一方，「この授業で，学校現場について興味をもてた」「この授業で，教職への関心が高まった」の回答平均値は，それぞれ 4.07，3.91 となり，全項目の中では低かった。学校現場や教職への興味関心につながる，教職の魅力が伝わる内容を，さらに検討する必要がある。

教職希望学生 (n=150) と非教職希望学生 (n=67) との比較

両者の回答平均値の差を t 検定により検討した。その結果，「授業は，興味深かった」「授業で学んだことは，今後役に立ちそうだ」「この授業で学んだことを，さらに勉強したいと思った」「この授業で，学校現場について興味をもてた」「この授業で，教職への関心が高まった」は，非教職希望学生の回答平均値が有意に低かった。非教職希望学生が教職科目の講義に対して興味や関心が低いのはある程度自然なことだと考えられる。しかし，この点を課題として講義内容や指導方法を検討することで，潜在的な教職希望者の育成につながる可能性がある。

Table 2

質問項目	全体		教職希望/非教職		
	M	SD	M	M	p
1 授業は，興味深かった	4.31	0.70	4.38	4.18	.05
2 授業で学んだことは，今後役に立ちそうだ	4.53	0.68	4.61	4.37	.02
3 授業は，満足できるものだった	4.25	0.76	4.29	4.22	.57
4 授業は，わかりやすかった	4.49	0.68	4.53	4.43	.35
5 この授業で，新しい考え方や見方を得られた	4.29	0.85	4.33	4.18	.22
6 この授業で学んだことを，さらに勉強したいと思った	4.09	0.93	4.18	3.85	.01
7 この授業で，学校現場について興味をもてた	4.07	0.95	4.25	3.72	.00
8 この授業で，教職への関心が高まった	3.91	0.96	4.17	3.39	.00
9 学習指導要領の示す資質・能力について理解し，説明できる	3.82	0.87	3.82	3.79	.82
10 主体的・対話的で深い学びについて理解し，説明できる	4.08	0.73	4.06	4.13	.50
11 児童の「きく」力の重要性を理解することができた	4.46	0.64	4.45	4.48	.80
12 授業を支える基礎的な指導技術や話法，教材研究の方法について理解し身につけることができた	4.15	0.66	4.14	4.15	.93
13 学級を支える基礎的な指導技術と心構えについて理解し，身につけることができた	4.18	0.68	4.19	4.12	.46
14 学習指導案略案及び板書計画を作成することができた	4.53	0.58	4.57	4.45	.17
15 短時間の模擬授業を実施し，今後の課題をもつことができた	4.33	0.74	4.39	4.19	.08

組合せ図形の模写の正確性についての個人内変動 —学期間の正確性の評定の推移と学業成績および認知処理過程との関連性—

鈴木賢男 (金沢学院短期大学)

キーワード：組合せ図形，模写，認知処理過程

問題と目的

最近の短期大学生の学習時の反応を通して、基礎学力や学習意欲の低下とは異なり、板書を写しきれない、教科書の語句が指定した段落から探せない、簡単な指示内容に聞き漏らしがある等の認知的な面での問題が観察されるようになり、幾何的な図形の組合せを模写した場合の不正確さと学業不振との関連性を検討した(鈴木他, 2022)ところ、模写課題の評定値による成績を説明変数、成績評価で2科目以上不可となったかどうかを目的変数とした判別式が有意に得られることがわかった。

また、模写課題の数を増やして、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 (GradePointAverage) との関連を検討したところ、模写の不正確さと GPA に負の有意な相関が示され、模写における認知能力と学業不振に関連性があることが示唆された(教心発表, 2024)。

そこで、本研究では同一対象者が時期を変えて実施した場合に模写課題の遂行度に関連性が認められるのか、更に、GPA との関連性も保たれているのかを検討することにした。

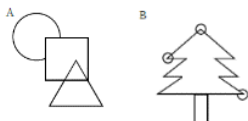
方 法

対象者 X 短期大学 2024 年度入学生 1 年生 36 名。

調査方法 模写課題については、1 回目は 2024 年 4 月 10 日、2 回目は同年 9 月 18 日に、当該学生に調査の依頼を行い、15 分を制限時間として実施、回収を行った。分析に用いた模写課題は 2 つ (Figure 1) で、「交点のズレ」「重ね方」「欠損」「変形」「比率」「面積」「偏り」「分割」の 8 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 として評定を行った。GPA に関しては、当該短期大学に許可を求め、前期と後期の GPA を取得した。

倫理的配慮 調査対象者に研究目的等の説明を行い、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。

Figure 1
模写課題 A と B



結果と考察

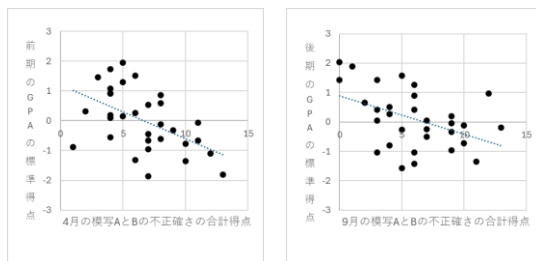
模写課題 A と B (Figure 1) の 8 観点に基づく評定値の合計と標準偏差は、4 月においては平均が 6.5、 $SD=2.94$ 、9 月においては平均が 5.9、 $SD=3.39$ となっており、不正確さの理論値としての最高得点が 32 点 ($2 \times 8 \times 2$) であることからすると、比較的不正確さの度合いは低いことが認められ、4 月と 9 月の平均値が比較的同じ程度で、 t 検定の結果においても有意差が認められなかった ($t=0.78$, $p=.442$)。

次に、4 月の模写課題の評定点と前期の GPA のピアソンの積率相関係数を算出すると $r=-.51$ となり、1%水準で有意な負の相関であることが認められた。一方、9 月の模写課題の評定点と後期の GPA の積率相関係数を算出すると $r=-.44$ となり、5%水準で有意な負の相関であることが認められた。従って、4 月および 9 月時点での調査はともに、模写課題の不正確さが大きい者ほど、学業成績の指標となる GPA が下がる傾向になることが示唆された (Figure 2)。本結果は、対象者が異なる先行研究においても見出されたものであり、一般性のある現象になっていることが窺われ、対象者の所属等の範囲を広げた検討が望まれることとなった。

また、4 月と 9 月の模写課題の評定点について、積率相関係数を算出したところ $r=.61$ となり、1%水準で正の有意な相関であることが認められ、4 月における模写課題で不正確さが高い者ほど、9 月においても模写課題の不正確さが高く、不正確さが、一定の期間を空けても一貫していることが示唆された。更に、両者の評定点に差がないことも認められており、全体としては、模写課題の得点が向上したり、低下したりする傾向にはなっていないこともわかった。

Figure 2

4 月の模写課題評定と前期 GPA (左) と 9 月の模写課題評定と後期 GPA (右) における散布図



入学直後の看護学生と卒業直前の看護学生の酸素吸入回路に関する認識 —呼気口に着目した医療安全対策—

○青木久恵 (福岡看護大学)

門司真由美 (福岡看護大学)

キーワード：呼吸回路, 素朴概念, 医療安全

問題と目的

人工呼吸器は、救命を目的に利用されるが、ヒヤリ・ハットや死亡事故も発生しており、事故の分析結果を踏まえてマニュアルの改善や研修等で事故防止に最新の注意が払われている。一方、酸素投与の不備ではなく、呼吸が妨げられた死亡事例も報告されている。確実な酸素投与に注意を払うことを強化する教育を受けた者は、患者の呼気にも注意が払われているのかという疑念が生じた。

そこで本研究では、看護学生を対象に呼吸回路の呼気口（回路）がない危険性の判断力について、看護学生を対象に判断力を調査し、課題を明らかにすることを目的とする。

方法

調査対象者

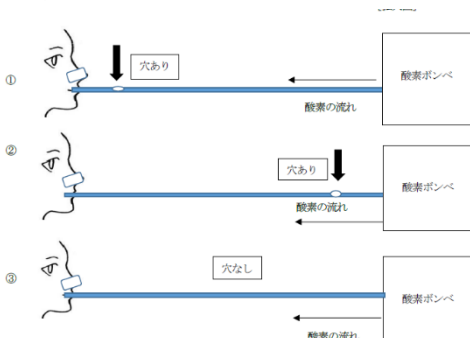
研究目的と方法について学校の責任者に説明し、研究協力に同意が得られた看護大学 1 校、看護専門学校（3 年課程）4 校の入学直後の看護学生（以下、新入生）、および同学校の卒業直前の看護学生（以下、卒前生）に研究依頼文と調査用紙を配布し、留置き法にて 2 週間後に回収した。

調査内容および分析方法

調査内容は、基本属性と呼吸回路の設問で、設問提示文は「酸素不足の患者に 1 分間に 2L の酸素を管から流した際、15 分後に患者の息苦しさが最も改善していると予測される管は 3 つのうちどれか」であった。管の種類は、Figure 1 に示すとおり、①死腔の短い回路、②死腔の長い回路、③呼気口のない閉鎖回路であ

Figure 1

呼吸器回路の設問に提示した図



った。

分析方法は、新入生と卒前生の回答の比較をカイ二乗検定で行った。

結果と考察

新入生は、アンケート配布数 393 名中回答数 246 名、有効回答は 187 名であった（回収率 62.6%、有効回答率 47.6%）。卒前生はアンケート配布数 363 名中回答数 186 名、有効回答は 173 名であった（回収率 51.2%、有効回答率 47.7%）。

調査の結果、新入生と卒前生が選択した呼吸回路を Table 1 に示す。カイ二乗検定を行った結果、有意な差が得られた ($\chi^2(2)=9.261, p=.021, \phi=.16$)。残差分析の結果、卒前生は、酸素投与の方法について学修しているにも関わらず、未学修者である新入生に比べて閉鎖回路を選択する傾向にあることが示された。

酸素投与について学修した看護学生の方が、なぜ危険な閉鎖回路を選択してしまったのだろうか。今回の調査ではその理由まで確認できていないが、新入生は呼吸を自然のものとして捉えている素朴概念の関与で誤った回路を選択せずに済んだのではないか。一方卒前生は、酸素不足の患者には酸素を供給することに注意を払っているため、酸素が漏れないイメージの強い穴のない管を選択した可能性も考えられる。気管内に管が挿入された患者は、高い圧で酸素が供給された場合、息を吐くことができない。そのため、呼気回路の確保が重要であり、I 字管ではなく Y 字の回路で酸素供給回路と呼気回路を確保する必要がある。臨床で新人看護師の研修を行う際、呼気回路への注意を払うよう教育する必要性が示唆された。今後は、閉鎖回路を選択する理由を調査すると同時に、新人看護師やベテラン看護師も対象に含め、判断の裏にあるそれぞれが抱く概念についても明らかにしていきたいと考える。

Table 1

新入生と卒前生の回答の比較

学年 (n)	選択した管			統計量 (χ^2)
	正解	死腔長い	閉鎖回路	
新入生 (187)	92 49.2%	37 19.8%	58 31.0%	自由度2 9.261*
卒前生 (172)	77 44.5%	21 12.1%	75 43.4%	

p<.05

学校教員が自身の授業改善のために求める学習科学の知見の特徴 —その把握に向けた予備的検討—

○高松昭彦 (丹波市立氷上中学校)

澤山郁夫 (兵庫教育大学)

キーワード：授業改善, 理論と実践の融合, 学習科学

問題と目的

学校現場での学習科学の知見を活用した授業づくりの阻害要因として、学習科学の知見は、通常、論文として専門用語を用いて書かれているため、教員にとって必ずしもアクセスが容易ではないことが挙げられる。また、このアクセスの非容易性には、論文を読むとするとする動機づけの問題も含まれると考えられる。

そこで本研究では、学習科学の知見を教員にわかりやすく発信するために、まず、学習科学の知見を各 50 字程度で簡潔にまとめたデータベースの作成を試みる。また、作成したデータベースの一部を用いて予備調査を行い、学校教員がどのような学習科学に関する知見に対してとくに興味関心をもち、自身の授業づくりに活かそうと考えるのかを検討することを目的とする。

方 法

学習科学の知見に関するデータベースの作成

日本教育心理学会が発行する機関誌『教育心理学研究』は、質の高い学習科学の知見が投稿される査読付き論文誌の一つであると考えられる。本研究では、まず、J-STAGE WebAPI を用いて、1950 年から 2024 年までに発行された『教育心理学研究』の書誌情報 (計 2,582 件) を表形式にまとめた上で、それぞれの抄録について、生成 AI (Claude 3.5 Sonnet 2024-06-20) を用いてさらなる要約文を生成した。さらに、予備調査に用いる論文を選出するために、同生成 AI を用いて、各抄録について、学校教員が自身の授業を改善するのに直接的に役立つような程度を 0~100 の 101 段階で評定させた。出力結果と元論文の抄録をいくつか無作為に抽出して確認したところ、評定結果は概ね妥当と思われた。また、評定結果の分布を確認したところ、最大値である 95 と評定された論文だけで 37 件存在していたため、回答者の負担を考慮し、この 37 件の論文の要約文を予備調査で用いることとした。

調査対象者

現職の学校教員を対象に、調査の趣旨やこの調査で個人情報収集しないこと、回答は任意であること等を説明の上、同意する者のみ回答を進め、調査用紙を提出する形式で回答依頼を行った結果、計 10 名から有効回答が得られた。対象者の年代については、20 代が 3 名、30 代が 2 名、40 代が 4 名、50 代が 1 名であった。また、対象者の主たる勤務先の学校種につい

ては、高等学校が 2 名、中学校が 7 名、その他が 1 名であった。

手続き

上述の方法で生成された要約文 37 件をリスト呈示し、このリストは、学会誌『教育心理学研究』に掲載された論文の抄録を AI が要約したもののうち、学校の授業改善に有用である程度がとくに高いと判定されたものであることを冒頭で教示した。参加者は、要約をよく読み、自身の授業改善に活かしてみたいと思う程度を『1. 活かしたいと思わない』～『5. 活かしたいと思う』の 5 段階で評定することが求められた。ただし、要約の意味がわからない場合や、自身の授業には関係ないと思われた場合は、当該の評定をスキップすること、また、自身の担当と異なる学校種や学年の知見でも、自身の授業にも応用可能と考えた場合は、評定対象とすることが求められた。

結果と考察

計 37 件の各要約文に対する自身の授業改善に活かしてみたいと思う程度の評定平均値について、評定対象を要因とする 1 要因参加者内計画の分散分析を行ったところ、統計的に有意な差が検出された ($F(36, 180) = 2.24, p = .049, \eta_p^2 = .31$)。すなわち、現職の学校教員が自身の授業改善に活かしてみたいと思う程度は、評定対象によって異なっていた。

とくに評定平均値の高かった要約と低かった要約の特徴を概観するに、特定の教科や文脈に依存せず、比較的状況の一般化が可能と思われる知見や、2 変数間の因果関係 (厳密には、処理-効果関係 (南風原, 2002)) に明示的に言及するような知見が、とくに高く評定される傾向があるように思われた。このような知見の過度な追求は、養老 (2003) が「ああすれば、こうなる」と表現した「コントロールできるといふ錯覚」を不要に助長する恐れがあることに留意する必要があるものの、学校現場での理論と実践の融合を促すという目的の下では、ある程度、このような教員のニーズを踏まえた知見の発信が必要のようにも考えられた。

引用文献

南風原朝和 (2002). 心理統計学の基礎 有斐閣
養老孟司 (2003). 養老孟司の〈逆さメガネ〉 PHP 研究所

中学校道徳教科書における問いの傾向

—出版社ごとの内容項目比較とテキストマイニングの結果から—

○新原将義 (武蔵大学)

太田礼穂 (青山学院大学)

キーワード：道徳科、道徳教育、テキストマイニング

問題と目的

「特別の教科 道徳」(以下、「道徳科」と表記) 設置、そして教科書検定制度を用いた道徳教科書の導入に先立つ議論において重要な論点の 1 つとなってきたのが、「考え議論する道徳」というキーワードである。この観点は、道徳科が特定の価値観を児童生徒に押し付けるような徳目主義に陥らないようとするうえで、重要な観点として注目されてきた。本研究では、道徳教科書が「考え議論する道徳」を含む道徳科の理念に則ったものとなっているのかについて、継続的な検討を行うため、道徳教科書がどのような学習活動を学習者に提示しているのかを概観し、その傾向と特徴を明らかにする作業に取り組む。

本研究が着目するのは、道徳教科書の掲載教材に付随して各出版社が設定している「問い」である。道徳の教科書にまつわる議論では通常、掲載される教材とその内容に関する議論が多く、それと比べると「問い」を主要な対象とする研究はあまり行われていない。しかし出版社や編集者がどのような教科書をつくるかを考える過程では、「どのような教材を掲載するか」だけでなく、「教材についてどのような『問い』を設定するか」にも、その出版社・編集者がどのような学習活動を児童・生徒に期待するのかという、出版社・編集者の意図や基盤となる教育観が多分に反映されるのではないかと考えた。そこで本研究では道徳教科書に掲載される教材そのものではなく、そこに付随して設定される「問い」に着目し、その内容の傾向、出版社との関連について検討することを目的とする。

方法

分析対象は、2021 年度より使用されている中学校道徳教科書のうち、占有率上位 3 社 (東京書籍、日本文芸出版、光村図書出版) による全学年の計 9 冊である。問いは、教材末尾の設定問、ワーク型教材中の問い、独立した問いなどから抽出し、出版社ごとの語彙傾向を分析した。

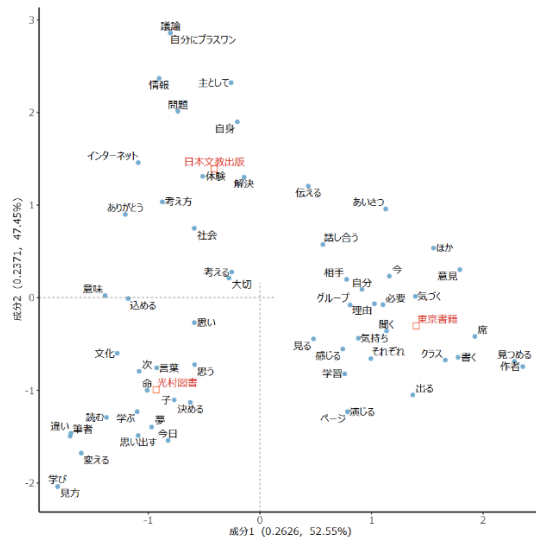
結果と考察

出版社ごとの語彙傾向について対応分析を行った。東京書籍の近傍には「グループ」「相手」「発表」が分布しており、対話や共同活動を前提とした語彙が目立

つことから、学習者が他者と関わりながら考えを深めることが重視されている傾向がうかがえる。光村図書には「筆者」「学ぶ」といった語彙が近接しており、教材からの学びに焦点を当て、内省的な姿勢を促す設計になっていると考えられる。日本文教出版の近傍には「社会」「情報」「私たち」といった社会的事象・公共性を意識させる語彙が多く、学習者の社会参加や協働を意図した構成が見て取れる。このように、問いに用いられる語彙が出版社ごとの教育的観点や学習観の違いを反映している可能性が示唆される結果となった。また学年ごとの語彙傾向を補足的に分析した結果、1 年生では「友だち」「周り」、2 年生では「感情」「自分」、3 年生では「働く」「未来」といった語彙が多く確認され、学年進行に伴って思考対象が個人から社会へと広がる傾向が示唆された (第 1 軸の固有値は 0.100、第 2 軸は 0.070)。

Figure 1

問いに用いられた語彙の傾向



本研究では出版社ごとに異なる語彙傾向をもって問いが設計されていることが明らかとなった。問いは、単なる課題提示ではなく、学習者の思考の方向性や意味づけのあり方を構成する文化的道具として機能しており、その語彙構成は教育が想定する「学びの行為可能性」に関わる構造的特徴を示していると考えられる。

高等学校における産学連携の有効性の要因の検討

○長谷部育恵 (内田洋行教育総合研究所)

井上信介 # (内田洋行教育総合研究所)

キーワード：産学連携, 高等学校, 地域

問題と目的

高等学校段階における職業教育は、専門高校（農業・工業・商業・水産・家庭・看護・情報・福祉科を置く高校）で主に実施され、令和 6 年 5 月現在全国の高校生の 16.9%が在籍している（文部科学省, 2024）。職業人材育成において産学連携は極めて重要で、文部科学省では産業教育・専門高校の振興のための政策として、マイスター・ハイスクール（次世代地域産業人材育成刷新事業, 以下 MHS）を実施している。MHS では、成長産業化に向けた革新を図る産業界と専門高校が一体となり、地域産業の持続的な成長を牽引する最先端の職業人材を育成することを目指して様々な実践研究が行われている。

そこで本研究では、MHS に勤務する教員を対象に産学連携の有効性の要因を検討する。産学連携に期待する効果は様々だが、それらを包括的に捉えた評価指標として学校の魅力向上・教育活動の活性化を取り扱うこととする。

方法

調査参加者

MHS に採択された専門高校 (52 校) に勤務する教員 553 人。

質問項目

産学連携への関与状況（職務）として、MHS 事業への関与の有無、有の場合は管理職、事業担当者、それ以外の授業実施者（以下授業者）、いずれの立場としての関与かを尋ねた。

教育の質向上を示す変数として「産業界や地域社会との連携が、学校の魅力向上や教育活動の活性化につながった」を設け、「4: そう思う」「3: どちらかといえばそう思う」「2: どちらかといえばそう思わない」「1: そう思わない」で回答を求めた。ただし、当該項目は MHS 非関与の教員は回答対象外であった。説明変数として、産学連携の実施状況や理解度等を問う項目を複数使用した。うち、企業・団体側の産学連携担当者とのコミュニケーションにおける心理的安全性を問う項目「事業担当者として、産学連携において、産業界側の担当者に対して自由に意見を述べたり、活動したりできた」は、事業担当者の教員のみにも尋ねた。

手続き

参加者は web 上で回答を行った。

結果と考察

職務別に記述統計量を Table 1 に示した。産学連携関与状況「その他」の 9 人は除外し、計 544 人となっている。

管理職+事業担当者+授業者について、階層的重回帰分析を実施した結果、Step1 から 2 にかけて分散説明率の有意な増加がみられた ($\Delta F(3, 362) = 41.87, p < .001$)。最終 Step で標準化偏回帰係数が有意だった変数からは、生徒の関心を聞き取り産学連携に反映させること、産学連携の理由を理解して臨むこと、地域産業や企業について理解していることが産学連携の有効性の要因であることが示唆された。

次に、事業担当者のみを抽出し、Step2 で心理的安全性を追加する階層的重回帰分析を実施した結果、Step1 から 2 にかけて分散説明率の有意な増加がみられた ($\Delta F(1, 105) = 9.30, p < .01$)。最終 Step で標準化偏回帰係数が有意だった変数からは、生徒の関心に合わせた学習機会の提供に加え、心理的安全性の重要性が示唆された。全国傾向として産学連携は専門高校側の働きかけで開始されたケースが 8 割であるが（株式会社内田洋行教育総合研究所, 2025）、自由に意見や希望を伝えることができている産学連携担当者が 26/110 人みられた。教育の質の向上のためには、管理職等周囲のサポートで心理的安全性を後押しすることが重要であると考えられる。

引用文献

株式会社内田洋行教育総合研究所 (2025). 専門高校における産学連携に関する実態調査 (全国専門高校アンケート調査, 文部科学省委託)
文部科学省 (2024). 令和 6 年度学校基本調査

付記

本研究は筆者所属機関が文部科学省より受託した「マイスター・ハイスクールネットワーク構築にかかる支援及び専門高校の産学連携に関する調査研究事業」において実施された調査に基づき、そのデータを用いて追加的分析・考察を行ったものである。

Table 1

記述統計量、及び学校の魅力化・教育活動の活性化を目的変数とした階層的重回帰分析

	管理職 <i>n</i> = 28		事業担当者 <i>n</i> = 110		授業者 <i>n</i> = 230		MHS非関与 <i>n</i> = 176		管理職+事業担当者+授業者 <i>n</i> = 368		事業担当者 <i>n</i> = 110	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Step 1	Step 2	Step 1	Step 2
									β	β	β	β
目的変数：学校の魅力化・教育活動の活性化	3.57	0.50	3.25	0.73	3.08	0.64	—	—				
説明変数												
職務（事業担当者としてMHSに関与）	—	—	—	—	—	—	—	—	-.22*	-.13	—	—
職務（授業者としてMHSに関与）	—	—	—	—	—	—	—	—	-.35***	-.16†	—	—
生徒の関心に合った学習機会の提供	3.18	0.55	3.13	0.51	2.99	0.58	2.91	0.50	.27***	.31**	.29**	
産学連携の必要性の理解	3.86	0.36	3.60	0.51	3.31	0.57	3.16	0.70	.25***	.11	.01	
地域産業・企業への理解	3.39	0.57	3.15	0.74	3.06	0.55	2.88	0.66	.12*	.14	.10	
心理的安全性			3.05	0.84								.29**
R^2_{adj}									.04	.28	.18	.24
<i>F</i>									8.09***	29.44***	8.82***	9.46***
<i>df</i>									(2, 365)	(5, 362)	(3, 106)	(4, 105)

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

仕事におけるリフレクション尺度の開発

—リフレクション・イン・アクションとリフレクション・オン・アクション識別の試み—

○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)
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)

藤村直子 (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: リフレクション・イン・アクション, リフレクション・オン・アクション, 経験学習

問題と目的

社会人は日々の業務経験から多くを学ぶが、経験からの学びのカギとなるのが「リフレクション」である。著者らは 2020 年にホワイトカラーを対象として、「課題」「対人」「自己」の 3 領域におけるリフレクションの個人差を測定する尺度を開発した。2024 年には、対面で調査に参加した 101 名のデータを用いて、経験の最中に行うリフレクション・イン・アクション (RIA) と、経験後に時間をおいて行うリフレクション・オン・アクション (ROA) (Schön, 1991) を分けて測定するための尺度開発を行った。本研究では、一部項目の修正を行い、データ数を大幅に増やして、尺度の再検討を行った。

方法

調査対象者

2025 年 2 月に調査会社のパネルを用いて、会社勤務のホワイトカラーを対象に、インターネット調査を 2 回に分けて実施。T1 で回収した 2,994 件のうち、不適切な回答を除いた 2,950 件に対し 2 週間後に T2 の回答を依頼。T1, T2 での年齢回答の不整合を除いた 2,500 件および T1 のみ回答の 410 件を合わせ、2,910 件を分析対象とした。年齢は 25-54 歳で、10 歳刻みでおよそ 3 割ずつに、職種では営業・サービス、事務、専門・技術でおよそ 3 割ずつになるように収集した。男性 58.9%、企業規模は 100-499 名、500-2,999 名、3,000 名以上でおよそ 3 割ずつ、正社員・契約社員 82.2%、経営者・役員 0.6%、派遣社員・パート・アルバイト 17.2% である。

使用変数

T1 では今城ら (2024) の項目を見直して作成したリフレクション尺度項目の他、経験学習の結果、自分が持つ仕事の「持論の有効性; 8, 0.91 (項目数, α 以下同)) を、個人特徴として「認知欲求; 10, 0.81」を測定。T2 では、個人特徴として「効力感・適応感; 10, 0.94」「視点取得; 4, 0.84」を、仕事の特徴として「職務の自律性; 6, 0.83」「相互依存性; 4, 0.84」を、環境の特徴として「内省支援; 3, 0.91」を用いる。

結果と考察

課題, 対人, 自己ごとに探索的因子分析を行い、想定通りの 2 因子が抽出され、十分な信頼性が確認された (Table 1)。構造方程式モデリングで行った確認的因子分析でも、1 因子モデルと比較すると、2 因子モデルで高い適合を示した。ただし、自己については 2 因子の相関が 0.96 と高く、2 因子構造に疑問の残る結果となった。課題遂行中に自己に関するリフレクションは、生じにくいと考えられる。

尺度間相関は、今城ら (2024) の $r=0.30\sim 0.73$ と比較すると、全体的に高く ($r=0.61\sim 0.87$)、オンライン回答の影響が疑われた。そこで、「適応感」を統制した偏相関係数を求めた (Table 2)。尺度間相関は、0.53~0.78 と

中から高い値となっており、内容や IN・ON に関わらず、リフレクションを行う傾向には個人差があることがわかる。

リフレクション尺度と個人差変数間の相関を見ると (Table 3)、持論の有効性は、今城 (2024) と同様、ON よりも IN と強い相関が得られた。認知欲求とは IN よりも ON が、さらに対人よりも課題や自己で相関が高い傾向があった。一方、視点取得とは ON よりも IN が、また課題や自己と比べて対人で高い相関が得られた。職務の特徴である自律性とは、相関の水準は低いものの、IN よりも ON の、逆に相互依存性とは、ON よりも IN の相関の方が高く、いずれも対人・自己と比べて課題で高い相関を示した。周囲からの影響である内省支援については、弱いものの、IN よりも ON の方が強い相関を示した。これらの結果は、課題, 対人, 自己の違い、あるいは IN と ON の違いから想定される通りの結果であった。

Table 1

リフレクション尺度

尺度	項目数	α	Mean (SD)	項目例
課題IN	6	0.88	4.18 (0.79)	「途中で、新しい問題に直面した時には、過去の経験を参考に対応する」
課題ON	4	0.89	3.89 (0.94)	「仕事が終わった後に、何か今後の仕事に生かせる知見がないかを考える」
対人IN	6	0.87	4.19 (0.77)	「一緒に仕事をする人の立場や状況に配慮しながら、仕事を進める」
対人ON	3	0.85	3.95 (0.89)	「仕事を終えた後、相手の価値観や考えなどについての理解が進む」
自己IN	5	0.85	4.01 (0.78)	「自分の思考や行動のくせを意識しながら、仕事を進める」
自己ON	5	0.90	3.91 (0.86)	「仕事を終えた後、その仕事への自分の取り組み姿勢を問い直す」

Table 2

リフレクション尺度間とその他変数との偏相関係数

	課題IN	課題ON	対人IN	対人ON	自己IN	持論の有効性	認知欲求	視点取得	職務自律性	相互依存性	内省支援
課題IN	1					0.47	0.25	0.31	0.18	0.14	0.09
課題ON	0.71	1				0.37	0.36	0.26	0.10	0.19	0.15
対人IN	0.65	0.53	1			0.48	0.14	0.42	0.13	0.09	0.10
対人ON	0.59	0.68	0.68	1		0.38	0.27	0.33	0.08	0.17	0.15
自己IN	0.63	0.62	0.67	0.67	1	0.45	0.25	0.33	0.09	0.13	0.11
自己ON	0.59	0.73	0.59	0.76	0.78	0.41	0.32	0.30	0.08	0.16	0.14

*相関係数はすべて0.1%水準で有意

引用文献

今城志保・藤村直子・佐藤裕子 (2024). 働く人のリフレクション尺度の開発—2 種類のリフレクションを識別する試み— 日本心理学会第 88 回大会
今城志保・藤村直子・佐藤裕子 (2020). ホワイトカラーにおけるリフレクション尺度開発の試み—リフレクションの対象や質の違いに着目して— 社会心理学会第 61 回大会
Schön, D. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot, UK: Arena. (Original, 1983)

中学生の学力と主観的幸福感の関連の検討

—「全国学力・学習状況調査」を用いたマルチレベル分析—

○奥田麻依子 (京都大学大学院)

内田由紀子# (京都大学)

キーワード: ウェルビーイング, 学力

問題と目的

第 4 期教育振興基本計画において「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」が掲げられるなど、近年、学校におけるウェルビーイング(身体的・精神的・社会的に良い状態)への注目が高まり、その測定的重要性も指摘される。令和 5 年度「全国学力・学習状況調査」(以下「学力調査」)の分析においては、児童生徒の主観的幸福感にとっては、友達や教師など他者とのつながりが重要であることが明らかになり、学力調査の成績との関連は見られなかった(内田・奥田, 2024)。

しかしながら、幸福感が学業成績に影響することを示す研究もあり(Cárdenas et al., 2022)、主観的幸福感と学業成績の関連については、さらなる検討が必要である。そこで本研究では、中学生の学力調査の成績(平均正答率)を従属変数とし、個人及び学校レベルの主観的幸福感が成績(学力)と関連するかどうかを明らかにすることを目的とした。

方 法

調査対象者

令和 5 年度「全国学力・学習状況調査」で生徒質問紙調査に回答した中学 3 年生 926,095 名のうち、矛盾する回答や使用する変数における欠損値がない 865,063 名(9,705 校)を分析対象とした。

手続き

内田・奥田(2024)で構成された変数のうち、学力調査の成績(国語・数学・英語の平均正答率)、主観的幸福感(「学校に行くのが楽しい」等 2 項目の平均値; 4 件法)、教科への態度(各教科が「好き」, 「大切だと思う」等 12 項目の平均値; 4 件法)、社会経済的背景(家にある本の冊数; 6 件法)、性別を用い、学校間のばらつきを考慮した階層線形モデル(最尤法)による分析を行った。集団レベルの値については、学校ごとの平均値を用いた。

結果と考察

学校を集団レベルとした学力調査の成績の級内相関係数は 0.11 であり、成績には集団内の類似性があることが示された。そこで、階層線形モデルによる分析を適用し、学力調査の成績を従属変数とした分析(固定効果)の結果を Table 1 に示した。教科への態度や社会経済的背景と比較すると係数は小さいものの、個

人レベルの主観的幸福感には成績と負の関連があり、集団レベルの主観的幸福感には、成績と正の関連があることが示された。

Table 1

成績に関する階層線形モデルによる分析の結果

		B
個人	主観的幸福感	-1.32 ***
	教科への態度	15.23 ***
	社会経済的背景	2.64 ***
	性別(女性)	4.79 ***
学校	主観的幸福感	2.18 ***
	教科への態度	17.59 ***
	社会経済的背景	9.81 ***

*** $p < .001$

この結果から、主観的幸福感が成績に与える個人の効果はかなり小さいがむしろ負であるのに比して、学校全体の主観的幸福感が高い(生徒の主観的幸福感の平均値が高い)学校ほど成績が高い可能性が示唆される。日本においては、文化的特徴として、他者との調和の中で平穏・人並みといった安心感を得るような協調的幸福感に依拠することが知られている。この点を踏まえると、自分だけでなく周囲も幸福である、すなわち学校全体がウェルビーイングな状態であることが、安心して学ぶこととつながり、成績にもつながっている可能性も考えられる。ただし、一時点の調査であり、本研究から因果関係を明らかにすることはできないため、縦断的調査による検討が求められる。

引用文献

Cárdenas, D., Lattimore, F., Steinberg, D. et al. (2022). Youth well-being predicts later academic success. *Scientific Reports* 12, 2134 (2022). <https://doi.org/10.1038/s41598-022-05780-0>

内田由紀子・奥田麻依子 (2024). 令和 5 年度全国学力・学習状況調査 ウェルビーイングに関する分析報告書—学校という「場」のウェルビーイングの醸成に向けて 文部科学省 https://www.mext.go.jp/content/20240625-mxt_soseisk02-000036677-13.pdf

週刊誌による著名人の自殺報道に関する基礎的検討 —三浦春馬さんの報道の分析—

藤原幸子 (九州医療科学大学)

キーワード：著名人，自殺報道，メディアのあり方

問題と目的

日本では 2020 年以降，著名人の自殺が相次ぎ，自殺報道が頻繁に行われた。著名人の自殺に関する報道は，その報じ方によっては，著名人をロールモデルと考えている子どもや若者に強い影響力を与える。厚生労働省は WHO の自殺ガイドラインを踏まえた報道を呼びかけている (WHO, 2023)。

著名人の自殺報道に関する研究は少ない (藤原, 2024a, 2024b, 2025)。本研究の目的は，2020 年 7 月 18 日に亡くなった俳優三浦春馬さんの報道が週刊誌でどのように報道されたかを明らかにし，記事の掲載頻度およびそのタイトルを分析することである。これから，三浦春馬さんのメディア報道を分析するにあたっての基礎資料としたい。

方 法

研究対象として、『週刊文春』『週刊新潮』『週刊ポスト』『サンデー毎日』『週刊朝日』『週刊現代』の 2020 年 7 月 18 日から 2020 年 12 月 31 日までに発行された記事を対象とした。大宅壮一文庫の雑誌記事索引データベース Web OYA-bunko を用い，「三浦春馬」を検索し記事を確認した。調査項目は，1. 雑誌名，2. 発行日，3. 記事タイトルである。記事タイトルは User Local AI テキストマイニングを使用した。

結果と考察

記事は、『週刊文春』が 11 件 (40.7%)，『週刊新潮』が 7 件 (25.9%)，『週刊朝日』が 5 件 (18.5%)，『サンデー毎日』が 2 件 (7.4%)，『週刊現代』が 2 件 (7.4%)，『週刊ポスト』が 0 件 (0.0%)，計 27 件であった。Figure 1 は，三浦春馬さんに関する記事の推移を示している。記事は 7 月から 11 月まで継続してみられた。調査期間中最も多かった月は 10 月で 10 件 (37.0%) だった。週刊文春，週刊朝日は 7 月から 10 月まで継続して取り扱っていた。

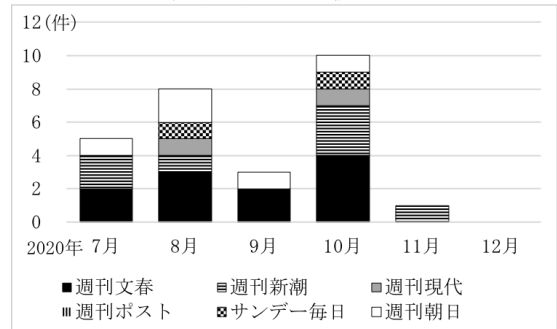
調査期間を 7 月から 12 月までの月ごとに 6 つに分類し，見出しタイトルに含まれる出現回数が多い語の上位 10 位を集計した。期間全体では，291 語，「三浦春馬」26 回，「自死」6 回，「コロナ」5 回の順であった。各期間の上位は，2020 年 7 月は「三浦春馬」4 回，8 月は「三浦春馬」7 回，「コロナ」3 回，

9 月は「三浦春馬」「ドラマ」3 回，「night」「diver」「衣装」2 回，10 月は「三浦春馬」11 回，「自死」5 回，11 月は「美智子さま」「ウェルテル効果」「いのちの電話」「派遣切り」「肉声」「女子高校生」「7 倍」「皇室」「三浦春馬」「休校」「コロナ」「自殺」「女性」「問題」「心」「絶つ」「追い詰める」「痛める」1 回であった。

自殺報道は，短期間の集中的な報道が繰り返される。本研究では報道直後ではなく，10 月が最も多かった。これは，三浦春馬さんの遺作となった TBS ドラマ「おカネの切れ目が恋のはじまり」に関する記事，2020 年 7 月に公開された「コンフィデンスマン JP プリンセス編」で共演した竹内結子さんに関する記事であった。三浦春馬さんに関する記事のタイトルは，背景，原因究明から予防対策を含めたより一般的なものへと変化していた。

Figure 1

三浦春馬さんに関する記事の推移



引用文献

- 藤原幸子 (2024a). 著名人の自殺報道に関する研究—厚生労働省ホームページ「自殺に関する報道」に掲載された報道の分析—日本社会福祉学会第 72 回秋季大会 大会プログラム・報告要旨集, 385-386.
- 藤原幸子 (2024b). 著名人の自殺報道に関する研究 (2)—厚生労働省ホームページ「自殺に関する報道」に掲載された報道の分析—日本社会福祉心理学会第 22 回大会プログラム・抄録集, 41.
- 藤原幸子 (2025). 著名人の自殺報道に関する研究 (3)—厚生労働省ホームページ「自殺に関する報道」に掲載された報道の分析—日本地域福祉学会要旨集, 334.
- WHO (2023). 自殺予防を推進するためにメディア関係者に知ってもらいたい基礎知識 2023 年版

他者志向的動機概念の検討

今井 真 (学習院大学大学院)

キーワード：他者志向的動機，達成行動，動機づけ

問題と目的

「進学のため」や「資格取得のため」など、我々は時に困難な目標の達成を試みる。しかしながら、このような目標達成への道のりは、困難という言葉が示す通り、直線的な場合ばかりではない。途中で失敗や挫折を経験することも多分にあり、動機づけの維持が困難である場合も少なくない。上述の問題に対し、小論は達成者を支える重要な他者の存在に関心を向ける。先行研究において、このような他者の存在によって達成行動へと従事する動機づけは他者志向的動機として研究が重ねられてきた(伊藤, 2020)。

他者志向的動機とは、他者からの支援的な働きかけや応援、期待、願いによって「他者のため」に自らの目標に向かって努力する意欲の在り方を指す。大学生を対象に「この人がいたから頑張った」という経験について自由記述式の質問紙調査を行った今井(2024a)は、頑張った経験として達成行動を挙げた 96 名の内 36 名(約 38%)が他者志向的動機の想定する他者の存在によって動機づけられたと回答していたことを報告しており、身近な動機づけの在り方と考えられる。

先行諸研究や上記の調査を踏まえると、他者志向的動機は他者からの支援的な働きかけや、その背後に推測された他者の思いや願いによって「他者のため」に動機づけられるものと考えられる。これらのことを踏まえ、小論では今井(2024a)において得られた自由記述や先行研究を基にした質問紙調査を実施し、他者志向的動機概念について検討する。

方法

協力者 関東の私立大学に通う大学生 131 名

尺度項目

他者志向的動機 今井(2024a)や先行諸研究を踏まえ、「他者からの支援的な働きかけ(いつも私のことを支えてくれる人がいたから、等)」と「推測された他者の動機や願い(「私のため」を思ってくれる人がいたから、等)」、また当該動機における「他者のため」という他者志向性を表す「達成行動が他者に与える影響」の 3 因子(各 7 項目)を想定した 21 項目を作成した。これについて「あてはまらない」から「あてはまる」までの 5 件法で回答を求めた。

手続き 授業の一部を使い、調査目的や参加の任意性などを説明した上で実施した。教示文は「中学・高校時代についてお聞きします。以下の項目は、あなたが学習する理由としてどのくらいあてはまりますか」であった。同時に他の尺度についても回答を求めたが、ここでは他者志向的動機にのみ焦点を当てる。

結果と考察

全ての分析において HADon18_008(清水, 2016)を用いた。まず、他者志向的動機が想定された 3 因子によって捉えられるのか検討するため、確認的因子分析を行った。その結果、モデルの適合度は CFI = .87, AGFI = .71, RMSEA = .10, SRMR = .07 であり、十分な値とはやや言えなかった。Table 1 に示されるように、因子間の相関が高かったことから 1 因子と仮定して再度確認的因子分析を行った。しかしながら、適合度は十分な値を示さなかった(CFI = .84, AGFI = .67, RMSEA = .11, SRMR = .07)。

Table 1

因子間の相関

	1	2	3
1. 他者の働きかけ	—	—	—
2. 他者の動機や願い	.916	—	—
3. 達成行動の影響	.871	.887	—

次に、適合度の指標が十分でなかったことから、最尤法による探索的因子分析を行った。スクリープロットの形状(固有値は 10.56, 1.29, 1.01, ... と減衰)と平行分析、因子の解釈可能性から最終的に 1 因子構造を採用した。信頼性係数については、 $\alpha = .952$ であった。

他者からの支援的な働きかけと、他者から自身に向けられた達成への願いや達成行動を支援しようとする動機の推測が、他者志向性を表す項目群と同一の因子として見出されたことは示唆的なものと思われる。すなわち、他者志向的に動機づけられるとき、他者の行動は単に支援的なものではなく、そこに自身の達成を支えようとする意図や動機が伴っているものとして認識される必要があると示唆される。そのため、達成者の動機づけについて検討する際、支援内容そのものと同様に、支援者の支援に対する取り組み方についても議論を深める必要があるだろう。

また、先行研究において指摘されているように他者志向的動機は過度なプレッシャーや負担感を伴う場合がある(伊藤, 2009; 今井, 2024b)。これは過剰適応と重なる点と考えられ、望ましい達成動機づけの在り方と区別される必要がある。今後、これらの点に関して更なる議論が求められる。

引用文献

伊藤忠弘 (2024). 他者志向的達成動機と自己志向的達成動機の関係性に対するパーソン志向的アプローチ—階層的クラスタ分析と潜在カテゴリー分析による検討 学習院大学文学部研究年報, 66, 143-162.

青年期の自尊感情および対人認知と対人関係傾向の関連

岡谷ゆい (名古屋葵大学)

キーワード: 自尊感情, 対人認知, 対人関係

問題と目的

近年, 青年期から成人期におけるメンタルヘルスの問題が増加してきている。ストレスと健康の関連を扱う研究も散見され, Lazarus & Folkman (1984) らの研究では, 客観的にみた出来事の強弱よりも, 個人がその出来事の衝撃性をどのように評価するのかという認知的評価 (cognitive appraisal) によってストレス反応が決定されると考えられている。

一方, ストレッサーとなりうるもののひとつに, 人間関係や対人関係がある。親密な他者と良好な対人関係を築き, 状況により適切な対人関係を選択することは, 青年期の心理・社会的適応において重要な意味をもつとされている。特に友人関係は, 青年にとって最も重要な人間関係であるといわれ, 「希薄な友人関係」はストレスをもたらすものとして問題視され, 教育現場では, 指導・支援の手掛かりともなっている。

先行研究により, 自分が他者からどの程度受容されていると感じるかが, 自尊感情を決定するうえで重要であるとされている。そして, 自尊感情は青年期の発達課題であるアイデンティティ獲得に重要なかわりがあることが知られており, 自尊感情が適度に高いことは, 他者との適切な関係を築くことができると考えられている。そこで, 本研究では, 青年期の自尊感情, 対人認知, 対人関係の関連を整理し, 青年期の対人関係に関するメンタルヘルスの課題を見出すことを目的とする。

方 法

本研究では, 自尊感情, 対人認知, 対人関係の関連について, その傾向を整理することで, 青年期のメンタルヘルス問題における課題や今後の展望を検証する。具体的には, 「CiNi」 「JDreamIII」を使用し, 先行研究の動向を整理した。

結果と考察

Lazarus らのストレス理論 (Lazarus, 1993, 1999; Lazarus & Folkman, 1984, 1987) では, コーピングの選択がコーピングの主体者自身の精神的健康に直接影響を及ぼす, あるいは, ストレス状況に対する認知的評価の程度, パーソナリティ特性などによって, 選択するコーピングや, コーピングが精神的健康に及ぼす

影響などが異なることが実証されている (加藤, 2007)。対人関係におけるストレスに関する先行研究として, 加藤 (2001) は, 大学生を対象にした研究において, ストレスフルな友人関係に対する認知的評価, 対人コーピングなどの関連性を検証している。その中で, 友人関係で生じたストレスフルな状況を重要であると認知するほど, ポジティブ関係コーピングを用い, 解決先送りコーピングを用いないことを明らかにしている。藤本 (2018) は, 「個人は対人関係から何らかの成果を得る時に満足感を覚え, 自分の周りにこれを上回る対人関係を見出せないときに, 現在の関係へのコミットメントを高める」としている。

これらの先行研究から, 対人関係におけるストレス研究においては, ストレスにどのように対処するのかという観点と, ストレスをどのように捉えているのかという観点があると考えられる。

また, 個人の自尊感情は他者との関係性構築に必要であるとされている。対人関係と自尊感情に関する先行研究について, 菱田・荒木 (2023) は, 自尊感情の中の「自己肯定感」の項目が低い場合, 他者に具体的な援助は求めず, 人に依存する具体的方法を見つけにくい心性であると報告し, 自己肯定感が高ければ適応的な依存行動がなされ, 自分に自信をもつことができ, 自己成長を感じることで自立・自律性が高まるとしている。

先行研究において, 対人関係とストレス, 認知, 自尊感情それぞれの関連について研究がなされているが, すべてを包括した研究は見当たらない。今後は, これらを包括した形で調査することで, 先行研究で示されている課題に対し, 新たな知見を見出すことができると考えられる。

引用文献

- 藤本 学 (2018). 大学生が親密な対人関係に求める機能—親子関係・恋愛関係・友だち関係からの包括的アプローチ—立命館人間科学研究, 37, 47-62.
- 菱田陽子・荒木友希子 (2023). 青年期および成人期における自立・自律性と対人依存欲求および自尊感情との相互関連性に関する研究—子どものこころと脳の発達, 14(1), 77-86.
- 加藤 司 (2001). 対人ストレス過程の検証—教育心理学研究, 49(3), 295-304.
- 加藤 司 (2007). 対人ストレス過程における対人ストレスコーピング—ナカニシヤ出版

簡易学習による先延ばし改善効果の検討(2)

小浜 駿(宇都宮共和大学)

キーワード: 先延ばし, 高校生, 介入研究

テストやレポートなど、達成する必要がある目標を後回しにする現象は先延ばし(procrastination)と呼ばれる(Lay, 1986)。先延ばしは不適応的な現象ではあるが、クリニックに通って専門的な治療を受ける生徒・学生は多くないと考えられる。仮に学習者本人や教員によって使用可能な資料で先延ばしを改善可能であれば、先延ばしに関する軽度な問題を有する学習者にとって、快適な学習環境や学習習慣をより確保しやすくなる。

そうした背景から、小浜(2024)は、特に否定的感情が生じやすい先延ばしタイプに対して簡易学習の効果を検討した。ただし、フィラーへの反応が悪く、非常に少数のサンプルを対象とした分析しか行えなかった。こうした問題点を改善し、より多くの対象で簡易学習の効果を検討することが本研究の目的である。

方法

調査時期・手続き・対象

一連の調査は、セルフ型アンケートサービスであるFreeasyを用いて実施された。2024年6月下旬から8月下旬まで、断続的に実施された。

始めに、15-18歳の10,742名を対象としたスクリーニング調査を実施し、適切な回答態度を持っている高校生を選別した。すなわち、回答者の意見によらず必ず「5」を選ぶように教示し、適切に反応した回答者を抽出した。さらに、小浜・高田(2023)のタイプ分類において否定感情クラスに該当する回答者852名を調査対象とした。該当者に本調査を依頼し、447名(52.64%)から回答を得られたため、これらの回答者を簡易学習の対象者とし、後続の調査依頼を行うこととした。

本調査の初回の測定では、ベースライン測定として、勉強面の悩みや不適応症状について測定した。後続の調査は、設問の冒頭でweb上の説明資料へのアクセスを求め、休憩の重要性や、他者評価を恐れた完全主義は先延ばしにつながることを、いままあるがままの状態を認識すると先延ばしが低減することなどを3ページで説明した。

資料の内容を正しく理解できていることを確認するため、アンケート画面上で正答を選ぶクイズ形式で、1回の測定において約20問の回答を求めた。同調査は6回行われた(全122問)。その後、初回測定と同じ項目を測定して効果測定を行い、さらに約1か月の期間を空け、同内容でフォローアップ測定(以下ではフォローと記述する)を行った。ベースライン測定、効果測定、フォローの3調査に参加し、クイズ形式の調査に最低1回参加した高校生155名を分析対象とした。

調査内容

小浜(2024)と同じく、精神的不適応を中心とした不適

応症状に関する独自作成10項目を「1. まったくあてはまらない」から「5. 非常にあてはまる」の5件法で測定した。2から4には選択肢文をつけなかった。

クイズでは、心理学的に正しい知識を回答するよう求めた。回答例は「休憩や息抜きは時間の浪費であり、意味のない行動である」(正答は「誤っている」)である。また、マインドフルネスへの理解を高めるために、特定の場面を提示して、過剰に「〇〇らしさ/〜すべき」に囚われている場面が「あるがまま」でいられているか、2択を選ぶよう求めた。例えば、「母親にあれこれ言われて怒鳴ってしまった」場面において、「あのときは怒っていたんだな。それが自分の気持ちだった」という選択肢は「あるがまま」選択肢を選ぶと正答になる。

結果と考察

クイズの正解数をそのまま正しい知識を身につけている程度とみなし、基礎知識とマインドフルネスの理解度得点をそれぞれ得点化した。勉強面の悩みは、9項目の合計得点を算出し、効果測定あるいはフォローとベースラインとの差を算出した。同様に不適応症状についても差得点を算出した。いずれも低いほうが望ましい結果となる。改善の実感、単項目で分析に投入することとした。理解度得点と各種得点との相関を算出した結果、フォローとベースとの差分における「休憩しても気が休まらない」がマインドフルネスの理解度と有意な負の相関を示した($r = -.16, p = .042$)。また、フォローにおける改善の実感である「勉強へのやる気が上がった気がする」は、基礎知識($r = .20$)と正の相関が、「勉強をするときに、辛く感じるものが減ったように思う」は基礎知識($r = .21$)とマインドフルネス($r = .18$)の双方との間に正の相関が得られた。

以上から、簡単な資料を読ませるだけで先延ばしの改善効果が生じていた。特に、休憩時の焦燥が減り、効率的な休憩を取れるようになった結果、学習意欲が向上することが示唆された。ただし、効果測定時ではなくフォローにおいてのみ結果が得られていたため、今後継続的に検証を行い、結果の精緻化を行う必要があると考えられる。

引用文献

- 小浜 駿(2024). 日本心理学会第89回大会
小浜 駿・高田治樹(2023). 先延ばしの簡便なタイプ分類方法の開発. *教育心理学研究*, 71(2), 100-116.
Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474-495.

写真とイラストを用いたライフストーリーの再構成 —オンライン授業における「人生紙芝居」の体験—

糟谷知香江 (聖路加国際大学大学院)

キーワード：ナラティブ・アプローチ

問題と目的

人生紙芝居はライフストーリーに基づく手作り紙芝居である(糟谷, 2014; 奥田, 2006)。ライフストーリーを再構成して被支援者や近親者などに語り聞かせる手法の一つであり, ナラティブ・アプローチの観点からも捉えることができる。対人支援の場で用いる場合であれば, 「被支援者の語りをもとに図版と脚本の原案をつくり, それらを踏まえてさらに被支援者の意向を支援者との共同作業によって反映させ, 紙芝居を完成させる」(糟谷, 2022:603)ものである。筆者は従来これを対面で実施してきたが, オンライン授業において学生に人生紙芝居の作成を体験させることを試みた。学生はペアを組んでお互いの人生紙芝居を作る, つまり作成者・対象者の両方を体験した。この際, 従来は手書きのイラストを使用してきたところ, 図版に写真や既存のイラスト等も使用できるようにした。本発表ではこの試みについて報告する。

方法

対象 看護学を専攻する大学院生 6 名。

実施時期 202X 年 11~12 月。

手続き 筆者が担当するリアルタイム型のオンライン授業において実施した。ヘルスケアにおける対話に関する全 10 回の授業のうち, 第 1~5 回では物語論やナラティブ・ベイス・メディスン等を扱い, 患者の人生史に関心を向けることの意義を説明した。第 6 回では人生史を再構成する実践が扱われ, その中に人生紙芝居があった。第 7 回では本課題の教示を行った。目的は「人生史を再構成し, 証人の前で上演することが心のケアとなり得ることを体験すること」とし, 下記 1)~6)の手順を説明した。次にペアを決め, ブレイクアウトルームに分かれて話し合いをさせた。第 8~9 回でも授業時間内にペアでの作業時間を設けた。これらの時間は全て 20~30 分間で, 学生は授業外の時間にも作業を行って紙芝居を完成させた。第 10 回の授業では人生紙芝居の上演会を行った。

- 1) 面接①: 作成者が, これまでの人生についての非構造化面接を行う。(※対象者は, 自分が語りたいと思うことだけを話せばよい。過去と現在のことだけでなく未来のことについても話してよい。紙芝居では, 人生全体を扱ってもよいし, 人生の一時期にフォーカスしてもよい)
- 2) 面接後①: 作成者は, 対象者によって語られたライフストーリーを文章に書き起こしたうえで, 紙芝居の脚本をまとめる。パワーポイントのスライドを紙芝居の図版に見立てて, 脚本および写真(またはイラスト)を配置する。脚本はパワーポイントのスライド内(またはノート欄)に記す。(※紙芝居の図版は, 自ら絵を描く以外に, 自分または対象者の撮影した写真, 既存のイラスト等を使用してよい。写真

を使用するときは被写体のプライバシーに留意する。既存のイラストや写真を使用するときは著作権に留意する)

- 3) 面接②: 作成者は, 2)を対象者に提示し, 加筆・修正について意見を求める。(※紙芝居に何を盛り込むか, どう表現するか, 対象者の考えを十分に確認する)
- 4) 面接後②: 作成者は, 対象者の意向を踏まえて紙芝居を完成させる。(※適宜, 対象者に内容を確認してもらう)
- 5) 紙芝居の提出: 作成者は完成したファイルを大学の学習管理システム(Learning Management System)から提出する。
- 6) 紙芝居の上演会: オンライン授業の中で, 作成者が紙芝居を読み上げる。

倫理的配慮 学生には授業内容および授業内で対話実践を体験する機会があることが予め説明された。本課題を提示した際には, 希望する者には課題内容の変更が可能であることが説明された。6)の紙芝居上演会終了後に Google Form により無記名のアンケートを行い, この課題に取り組んだ感想等を回答するよう求めた。回答は任意であり, 回答しない場合でも不利益は一切発生しないこと, また回答を学会や論文等で使用する可能性があるがその際も個人が特定されないよう配慮すること, 回答をもって使用に同意したと見なすことを記した。

結果と考察

まず, 作成された紙芝居について述べる。各作品の図版(パワーポイントのスライド)枚数は 13~22 枚(平均 17.2 枚)であった。物語の主題は, 学業・職業が 5 作品, ペットが 1 作品であった。物語で扱われた時期は, 子ども時代から現在までが 4 作品, 大学学部時代から現在までが 2 作品であった。図版については, 写真のみが 2 作品, イラストのみが 1 作品, 残り 3 作品は写真とイラストを組み合わせたものであった。冒頭に記した通り, 本実践は, 作成者または対象者が撮影した写真, 既存のイラスト・写真も活用した点に特徴がある。もともとはオンラインで扱いやすい視覚的イメージとして活用可としたが, 結果的に作成者が自ら絵を描かなくてもよくなり, 人生紙芝居を実施しやすくする効果があったと考えられる。

授業で人生紙芝居を実施する際には, 集団の雰囲気にも留意が必要となる。当該授業は第 1 回から全てオンラインで実施されていたが, 写真投影法を用いた交流(糟谷, 2023)を毎回取り入れて受講者の自己開示を促していた。自分のことを安心して話せると学生が感じられるか否かによって作成される紙芝居の内容に変化が生じるであろう。

付記

本研究は JSPS 科研費 21K11036 の助成を受けた。

自殺の対人関係理論における対人関係欲求とアイデンティティ・ステータスの関連

○石井 僚 (奈良教育大学)

伊藤美奈子 (神戸女子大学)

キーワード：自殺念慮，アイデンティティ，青年期

問題と目的

日本の自殺者数は、ここ 10 年ほどで全体的には減少している一方、青年期にあたる年代では減少傾向が見られず (厚生労働省・警察庁, 2022), 作用機序の解明が急務である。Erikson (1963) は、青年期の発達課題としてアイデンティティの確立を挙げており、自殺との関連も指摘されてきた (e. g., Bar-Joseph & Tzuriel, 1990)。一方、近年有力とされる自殺の対人関係理論 (Joiner, 2005) に基づいて、理論が想定する対人関係欲求とアイデンティティ・ステータスとの関連については研究が進んでいない。本研究では、自殺念慮に加え、自殺の対人関係理論における対人関係欲求とアイデンティティ・ステータスの関連について検討する。コミットメントを持つことは、それらの目標や価値観、信念を共有する他者や集団への所属感を高める可能性があり、心理社会的問題とも関連する (Kroger & Marcia, 2011)。そのため、コミットメントの低い地位では、所属感の減弱と負担感の知覚が高いことが予想される。

方 法

調査対象者

大学生 1,232 名 (女性 715 名, 男性 496 名, その他 11 名, 無回答 10 名; 平均年齢 20.79 歳) を対象とした。

手続き

オンラインでの質問紙調査を、調査会社に委託して行った。なお、第 1 著者の所属機関において倫理審査を受け、承諾を得た倫理的配慮を行いながら調査を実施した。

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 (DIDS-J; 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)。

対人関係欲求 相羽他 (2019) の対人関係欲求尺度を用いた (10 項目 7 件法)。

自殺念慮 社会調査 (NHK, 2012) で用いられた項目を参考に、「自殺したいと感じることは、どのくらいありますか」と尋ね、「まったくない」から「よくある」までの 4 件法で回答を求めた。

結果と考察

各調査対象者のアイデンティティ・ステータスを検討するため、中間他 (2015) に倣い、DIDS-J の得点を用いてクラスター分析 (Ward 法・平方ユークリッド距離) を行った。その結果、先行研究と同様の 5 クラスターが得られた。

アイデンティティ・ステータスによって対人関係欲求と自殺念慮に違いが見られるかを検討するため、所属感の減弱と負担感の知覚、自殺念慮をそれぞれ従属変数、クラスターを独立変数とした分散分析を行った。その結果、いずれを従属変数とした場合においても、クラスターの主効果が有意であった ($F_s(4, 1229) = 11.19 - 44.49, ps < .01, \eta_p^2 = .04 - .13$)。Tukey 法による事後比較の結果 ($ps < .01$), 所属感の減弱については、達成地位の得点が他のステータスの得点より有意に低かった。また、探索モラトリアムの得点も、達成地位を除く他のステータスより有意に低かった。負担感の知覚と自殺念慮については、達成地位の得点が、他のステータスの得点より有意に低かった。

探索モラトリアムは、所属感の減弱が比較的低かったのに対し、早期完了はそうではなかった。探索モラトリアムは、以前のコミットメントの少なくとも一部を保持しながら探索している (Schwartz et al., 2011)。一方、コミットメントを一定有している早期完了地位は、コミットメントが十分に熟慮されず他者から受け入れられるため、達成地位よりも成熟度が低いと考えられている (Marcia, 1980)。いずれもコミットメントは一定程度持っているにも関わらず、本研究は、相対的に自殺リスクは早期完了地位が高く、探索モラトリアムでは低いことを示唆している。

Table 1

各ステータスにおける対人関係欲求の平均値および標準偏差

	所属感の減弱		負担感の知覚		自殺念慮	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1.達成 ($n = 235$)	2.68	1.19	2.32	1.32	1.37	0.74
2.早期完了 ($n = 257$)	3.72	0.88	3.40	1.14	1.79	0.91
3.探索モラトリアム ($n = 296$)	3.29	1.13	3.13	1.48	1.67	0.89
4.無問題化型拡散 ($n = 146$)	3.82	1.39	3.15	1.66	1.80	0.97
5.拡散型拡散 ($n = 300$)	3.94	1.38	3.16	1.62	1.86	0.99
事後検定	1 < 3 < 2, 4, 5 ($p < .01$)		1 < 2, 3, 4, 5 ($p < .01$)		1 < 2, 3, 4, 5 ($p < .01$)	

学校移行期に着目したユニバーサルメンタルヘルス予防プログラムの効果検討 —困難さと向社会的行動の長期的検討—

○竹内百花 (同志社大学大学院)
松原耕平 (聖泉大学)
岸田広平 (神戸大学)

岡山美風 (同志社大学大学院)
辻本 悠 (同志社大学大学院)
石川信一 (同志社大学)

キーワード：学校移行期, 予防介入, 長期的検討

問題と目的

小学校 6 年生から中学校 1 年生の学校移行期は不登校生徒が増加し、メンタルヘルスの不調に陥りやすい (文部科学省, 2024)。そのため、小学校段階でメンタルヘルスの問題に対する予防介入が求められる。メンタルヘルス予防介入として、Universal Unified Prevention Program for Diverse Disorders (Up2-D2) (Ishikawa et al., 2019) の有効性が報告されており、移行前に予防介入を実施することで移行後の不適応が予防される可能性がある。しかし、不適応に陥りやすい学校移行期に Up2-D2 の効果を検討している研究はみられない。そこで、本研究では小学校 4 年生に対して、Up2-D2 を用いた介入を行い、困難さと向社会的行動に対する効果を 3 年後の中学校進学後まで追跡し、長期的に検討することを目的とする。

方 法

対象者

小学校 4 年生 698 名のうち、269 名を介入群、429 名を統制群とした。

質問紙調査

子どもの強さと困難さアンケート (SDQ) ; 「情緒の問題 (ES)」「行為の問題 (CP)」「多動/不注意 (HI)」「仲間関係の問題 (PP)」「向社会的な行動 (PB)」の 25 項目 3 件法。PB を除く項目の合計点は「総合的な困難さ (TDS) 得点」として算出された。本研究では、TDS と PB のみを分析の対象とした。

介入内容

介入群に対して、心理教育、行動活性化、社会的スキル訓練、漸進的筋弛緩法、ストレンクス、認知再構成法、エクスポージャー、問題解決療法を主要構成要素とする全 12 回 (1 回あたり 50 分) の Up2-D2 を教員が実施した。対照群は効果測定のみを行った。小学校 4 年時点で介入前、介入後、3 年後の中学 1 年生時点でフォローアップの効果測定を実施した。小学校 4 年生時のデータは岸田他 (2023a) と同一である。

分析方法

解析には SPSS ver. 30.0.0 を用いた。独立変数 (介入群・統制群) を介入の有無と測定時期 (Pre・Post・FU)、従属変数を TDS 得点、PB 得点とした 2 要因分散分析を行った。

倫理的配慮

本研究の実施については、同志社大学心理学部「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: 202102 号)。

結 果

Table 1 に TDS 得点と PB 得点の平均値と標準偏差を示した。2 要因分散分析の結果、いずれも群の主効果 ($F(1, 172) = 0.15, p = .70, \eta^2 = 0.00$; $F(1, 172) = 0.74, p = .39, \eta^2 = 0.00$), 時期の主効果 ($F(1.74, 298.99) = 1.13, p = .32, \eta^2 = 0.01$; $F(2, 344) = 2.01, p = .14, \eta^2 = 0.01$), および交互作用 ($F(1.74, 298.99) = 2.68, p = .07, \eta^2 = 0.02$; $F(2, 344) = 0.54, p = .59, \eta^2 = 0.00$) は有意でなかった。

Table 1

各変数の平均値と標準偏差

		介入前		介入後		フォローアップ	
		平均点	標準偏差	平均点	標準偏差	平均点	標準偏差
TDS							
介入群	$n=85$	11.34	5.90	11.73	5.50	11.49	5.58
統制群	$n=89$	12.69	6.01	11.26	5.68	11.44	5.08
PB							
介入群	$n=85$	6.75	2.13	6.69	2.15	6.40	1.95
統制群	$n=89$	6.33	2.47	6.58	2.36	6.24	1.97

考 察

以上の結果を踏まえ、介入による TDS 得点と PB 得点への効果はみられなかった。その要因として、第一にユニバーサルタイプの介入における効果量の小ささが挙げられる。すべての子どもを対象とする介入は学校現場での実施上多くの利点がある一方で、ターゲットタイプの介入に比べて効果が出にくいことが報告されている (岸田他, 2023b)。第二に、維持のための取り組みがされていない点が挙げられる。介入を実施するだけでなく、介入後もホームワークやショートセッションを実施することで FU でも得点を維持できることが報告されている (岸田・石川, 2015)。今後は、メンタルヘルスの尺度を測定し、介入による症状の変化について検討することや FU での得点維持のための介入を組み込むことで、学校移行期の課題について検討することが求められる。

引用文献

- 岸田広平他 (2023a). 小学生の自己効力感とメンタルヘルスに対する学校ベースの診断横断的なユニバーサル予防介入の有効性 第 15 回日本不安症学会学術大会プログラム・抄録集
- 岸田広平他 (2023b). 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, 10-19.

韓国の障害のある子どもにおけるメンタルヘルスの現状と課題

○李 熙馥 (韓国順天郷大学校)
高 惠貞 # (韓国順天郷大学校)

李 尙禧 # (韓国順天郷大学校)
扈 鍾甲 # (韓国順天郷大学校)

キーワード：障害，メンタルヘルス

問題と目的

近年子どものメンタルヘルスが悪化している中、障害のある子どもにおけるメンタルヘルスの現状については、まだ十分に明らかにされていない。知的障害のある子どもには、不安やうつ、行動問題等の精神障害の併存率が障害のない子どもに比べて 2.8~4.5 倍高いことが指摘されている (Einfeld et al., 2006) が、学校現場での実態に関する研究は数少ない。障害のある子どものメンタルヘルス問題への適切な支援や予防のあり方を見出すためには、彼・彼女らのメンタルヘルス問題の支援現状等の実態に関する知見の蓄積が必要である。したがって本研究では、障害のある子どものメンタルヘルスの問題を引き起こす要因と支援のあり方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

韓国の小・中・高・特殊学校で障害のある子どものメンタルヘルス問題について指導支援した経験のある教員 9 名を対象に、インタビュー調査を行った。教員の内訳は、男性 3 名、女性 6 名、小学校教員が 2 名、中学校 3 名、高校 3 名、教育行政機関 1 名であった。教員経験年数は 5 - 23 年 (平均 11 年) であった。

調査内容

半構造化インタビュー調査をオンラインで行った。質問内容は、障害のある子どものメンタルヘルス問題による行動特性、指導支援の困難さ、実際実施した指導支援の内容及び今後必要と思う指導支援の内容等について聞いた。

分析方法

得られたインタビューデータを逐語で起こし、意味単位の言及をカテゴリー分析し、評定者間の不一致なことは協議を行い決定した。

結果と考察

Table 1 に示すように、4 つの大カテゴリーと 25 の下位カテゴリーが生成された。障害のある子どもにも自傷や自殺行為等がみられている結果は、メンタルヘルス問題への支援や予防的介入の至急性を示唆する。障害のある子どものメンタルヘルス問題を引き起こす要因として家庭、学校の環境的要因が挙げられ、障害

のある子どものメンタルヘルス問題を個人の特性ではなく、環境との相互作用の側面からとらえる生態学的観点から理解する必要があると考えられる。また、障害のある子どもの家庭への総合的な支援も必要であろう。学校ストレス要因としては、低い自尊心等があげられ、障害のある子どもの自己理解を促進する心理教育が充実されるべきである。また障害のある子どものメンタルヘルス問題をアセスメントし、支援するシステムが構築されるとともに、家庭-学校-教育行政機関-医療機関等の連携システムの構築も求められる。

Table 1

障害のある子どものメンタルヘルス問題にかかわる要因の分析結果

大カテゴリー	下位カテゴリー
自殺及びメンタルヘルス問題行動特性 (22)	自傷行為 (5)
	うつ、無気力 (5)
	感情コントロール問題 (6)
指導支援の現状及び困難さ (51)	自殺行為 (6)
	教員レベルでの支援現状 (8)
	学校レベルでの支援現状 (7)
	教育庁及び地域機関との連携現状 (9)
	教員レベルでの支援の困難さ (5)
	学校レベルでの支援の困難さ (6)
	教育庁及び地域機関との連携の困難さ (4)
医療機関との連携の困難さ (3)	
障害のある子どものメンタルヘルス問題を引き起こす要因 (35)	保護者との連携の困難さ (2)
	アセスメント及び支援プログラムの不足 (7)
	家族機能の不全 (14)
	家族歴 (3)
今後必要な支援体制 (52)	有害な環境 (4)
	学校ストレス-対人関係 (8)
	学校ストレス-個人内要因 (6)
	学校レベルでの支援 (7)
	外部機関との連携支援 (17)
注) () 内は、言及数である。	家族との連携 (6)
	医療機関との連携 (6)
	制度的な支援 (5)
	教員研修支援 (10)
	その他 (1)

引用文献

Einfeld, S. L., Ellis, L. A., & Emerson, E. (2011). Comorbidity of intellectual disability and mental disorder in children and adolescent: A systematic review. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 36(2), 137-143.

自閉スペクトラム症児のネガティブ感情表出場面における 教師の対応の個人差要因

○今泉佳代 (名古屋大学大学院)

溝川 藍 (名古屋大学)

キーワード：小学校教師，自閉スペクトラム症児への対応，個人差

問題と目的

自閉スペクトラム症のある子ども（以下，ASD 児とする）は情緒的に困難な状態に陥りやすく（文部科学省，2021），ネガティブ感情を二次障害によっても経験しやすい（乳原・石川，2016）ことが指摘されている。ASD 児が情緒的に安定した学校生活を送るためには，ASD 児がネガティブ感情を制御できるような教師の支援的対応が必要とされる。養育者研究からは，養育者自身の感情調整能力が我が子のネガティブ感情表出への対応と関連し，子の感情制御発達に寄与する可能性が示唆されている（Morris et al., 2007）。学校における ASD 児のネガティブ感情表出に対する教師の対応の在り方には，特別教育に関する専門性（文部科学省，2011）だけではなく，教師自身の感情調整能力もかかわるものと考えられる。本研究では，ASD 児のネガティブ感情表出への教師の対応と，教師の個人内要因（感情調整，ASD の知識）の関連を検討する。

方 法

調査対象者・手続き

所属機関の研究倫理委員会の承認を得た後，担任経験のある小学校教諭に縁故法で調査協力を依頼した。オンラインアンケートに回答した 312 名中，回答に不備のない 235 名を分析対象とした ($M_{age} = 41.78$, $SD = 11.81$, 男性 90 名，女性 142 名，無回答 3 名)。

オンラインアンケートの内容

デモグラフィック項目 性別，教師経験年数，特別支援経験回数等。

日本語版教師用子どものネガティブ感情への対応尺度（溝川・今泉，2024） ASD 児用に教示を修正し ASD 児がネガティブ感情を表出する 9 つの仮想場面で 6 つの対応（支援的対応 3 つ：表出奨励対応，感情焦点対応，問題焦点対応，非支援的対応 3 つ：苦痛反応，最小化対応，懲罰対応）をとる程度を尋ねた。

感情調節尺度日本語版（吉津他，2017） 「再評価方略」，「抑制方略」の 2 因子。

日本語版感情調整スキル（Fujisato et al., 2017） 「受容と関与」，「気付きと理解」の 2 因子。

自閉スペクトラム障害の障害特性に関する知識尺度（酒井他，2014） 1 因子。

日本語版 Ten Item Personality Inventory（小塩他，2012） 「外向性」，「協調性」，「勤勉性」，「神経症傾向」，「開放性」の 5 因子。調整変数として使用。

結果と考察

ASD 児のネガティブ感情表出への 6 種類の対応と，感情調整，ASD の知識，デモグラフィック項目との関連を検討するため，相関分析を行った（Table 1）。その結果，感情調整方略の「再評価方略」，感情調整スキルの「受容と関与」，ASD の知識について，3 つの支援的対応との間に正の関連が，苦痛反応（非支援的対応）との間に負の相関が見出された。感情調整スキルの「気付きと理解」は表出奨励対応・問題焦点対応（支援的対応）と正に関連していた。感情調整方略の「抑制方略」は最小化対応と懲罰対応（非支援的対応）と正に関連していた。また，教師経験年数は最小化対応（非支援的対応）と正に関連していた。

Table 1

ASD 児のネガティブ感情への 6 種類の対応と各変数の相関

	支援的な対応			非支援的な対応		
	表出奨励 対応	感情焦点 対応	問題焦点 対応	苦痛反応	最小化 対応	懲罰対応
感情調整 方略						
再評価方略	.215 **	.350 **	.323 **	-.272 **	-.053	-.043
抑制方略	.112 *	.092	.053	-.057	.156 *	.151 *
感情調整 スキル						
受容と関与	.181 **	.210 **	.286 **	-.179 **	.068	-.002
気付きと理解	.135 *	.104	.194 **	-.109 *	.017	.039
ASD の知識	.168 **	.242 **	.298 **	-.160 *	-.071	-.063
教師経験年数	-.003	.107	.080	.003	.136 *	.024
特別支援経験回数	.124 *	.044	.092	-.071	-.078	-.046

** $p < .01$ * $p < .05$ † $p < .10$

次に，ASD 児のネガティブ感情表出への 6 種類の各対応を目的変数とした階層的重回帰分析を行った。結果から，他の変数の影響を統制しても，ASD の知識が高いほど感情焦点対応 ($\beta = .180$, $p < .01$) と問題焦点対応 ($\beta = .204$, $p < .01$) を取りやすいこと，感情調整方略の「再評価方略」が高いほど 3 つの支援的対応を取りやすく（表出奨励対応： $\beta = .143$, $p < .05$ ，感情焦点対応： $\beta = .344$, $p < .01$ ，問題焦点対応： $\beta = .229$, $p < .01$ ），苦痛反応 ($\beta = -.225$, $p < .01$) を取りにくいこと，感情調整スキルの「受容と関与」が高いほど問題焦点対応 ($\beta = .167$, $p < .05$) を取りやすいこと等が示された。一部の対応については，感情調整と ASD の知識の交互作用も認められた。

これらの結果から，ASD の専門的知識を培うことと，教師自身の感情調整方略・スキルを向上させることにより，ASD 児のネガティブ感情表出に対する支援的な対応を増やすことができる可能性が示唆された。

付 記

本研究は，東海国立大学機構メイク・ニュー・スタンダード次世代研究事業の助成を受けた。

不登校の子どもをもつ母親の感情尺度の作成

○近藤純佳

高坂康雅 (和光大学)

キーワード：不登校，母親，感情

問題と目的

2023 年度の不登校児童生徒数は 34 万人を超えている。子どもが不登校になると、母親は支援者として位置づけられることが多い。一方、不登校の子どもをもつ母親も不安や自責感などさまざまな感情を抱くことが指摘されている (大久保・肥田, 2006)。これらの感情は不登校の子どもをもつ母親のメンタルヘルスや援助行動にも関連していると考えられ、適切に理解・対応しなければ、母親のメンタルヘルスが悪化し、結果として、子どもにも悪影響が生じると考えられる。しかし、これまで不登校の子どもをもつ母親の感情を把握するための尺度が作成されておらず、実証的な研究は進められてこなかった。

そこで本研究では、不登校の子どもをもつ母親の感情を測定するための尺度を作成することを目的とする。

調査 1

方法

分析対象者 35～65 歳の既婚で子どものいる女性 10,000 人を対象にスクリーニング調査を実施し、小 6 または中 3 で不登校状態の子どもをもつ母親 207 名 (平均年齢 44.1±6.1 歳) を分析対象者とした。

調査内容 (1) 感情項目：近藤 (2024) が作成した不登校の母親の感情のプロセスモデルで見出された 18 概念について各 3 項目、合計 54 項目を作成し、5 件法 (1：あてはまらない)～5：あてはまる) で回答を求めた。

調査時期・方法 2024 年 8 月にインターネット調査を実施した。

倫理的配慮 和光大学大学院倫理審査委員会の承認を得て行った。

結果 最尤法・promax 回転による因子分析を行ったところ、4 因子に 41 項目が高い負荷量を示した。

調査 2

方法

分析対象者 調査 1 と同条件で、15,000 人を対象にスクリーニング調査を実施し、小 6 または中 3 で不登校状態の子どもをもつ母親 285 名 (平均年齢 45.2±6.1 歳) を分析対象者とした。

調査内容 (1) 感情項目：調査 1 で選定した 41 項目について 5 件法 (1：あてはまらない)～5：あては

まる) で回答を求めた。

調査時期・方法 2024 年 11 月にインターネット調査を実施した。

倫理的配慮 和光大学大学院倫理審査委員会の承認を得て行った。

結果と考察

最尤法・promax 回転による因子分析を行ったところ、4 因子解が最適であると判断された。4 因子で説明可能な分散の総和の割合は 57.1%であった。

第 1 因子から順に「学校に行かない子どもに対する怒り」、「学校に行かない子どもに対する将来への不安」、「子どもに対する安堵感」、「夫に対する不満」と命名した (Table 1)。 α 係数は .81 から .94 と高い値を示した。

これらから、不登校の子どもをもつ母親の感情を把握するための尺度が作成できたと考えられる。今後は、対象学年を拡大するとともに、不登校になってからの期間との関連などを検討することが求められる。

Table 1

不登校の子どもをもつ母親の感情尺度の項目例

第1因子「学校に行かない子どもに対する怒り」 ($\alpha=.94$) : 13項目

「学校は行くべき」という思いが子どもに伝わらずイライラする

学校に行かない子どもに腹が立つ

行くのが当たり前の学校に行かない子どもに苛立つ

第2因子「学校に行かない子どもに対する将来への不安」

($\alpha=.90$) : 7項目

子どもが今後、社会に上手く適応できるのかと心配をしている

学校に行かない自分の子どもはどうなってしまうのだろうと心配している

不登校の子どもが行ける進学先の選択肢が少なく困る

第3因子「子どもに対する安堵感」 ($\alpha=.84$) : 7項目

子どもが学校に行かないことを認めることができ自分の気が楽になっている

「学校に行かないのだったら行かないでいい」と子どもと上手く合意をすることができて安心している

子どもが、1人で過ごせるようになったことが嬉しい

第4因子「夫に対する不満」 ($\alpha=.81$) : 3項目

夫が、話を聞いてくれないので孤独を感じる

夫が、一緒に子どものことを心配してくれないので苦しい

夫が、正論ばかり言ってくるのでうんざりする

引用文献

大久保義美・肥田幸子 (2006). 不登校を母親の視点から考える—親と子の意識調査から見えてきたもの—唯学書房

近藤純佳 (2024). 不登校の子どもをもつ母親の感情プロセスモデル 日本心理学会第 88 回大会発表論文集, 3D-023-PD.

不登校の子どもをもつ母親の感情と援助要請・援助行動との関連

○高坂康雅 (和光大学)

近藤純佳

キーワード：不登校，母親，援助要請

問題と目的

子どもが不登校になると、母親もさまざまな感情を抱くことが明らかにされている。このような感情は母親に援助要請を抱かせ、実際に援助行動（相談行動）をとらせると考えられる。しかし、これまでに不登校の子どもの母親の感情と援助要請、援助行動との関連については検討されていない。

そこで、本研究では、不登校の子どもをもつ母親の感情と援助要請、援助行動について検討する

で 5 件法（1：あてはまらない～5：あてはまる）で回答を求めた。

相談機関等への相談頻度 学校，フリースクール，教育支援センター，病院，不登校の親の会への相談頻度について 5 件法（1：一度もしたことがない～5：よくしている）で回答を求めた。

調査時期・方法

2024 年 11 月にインターネット調査を実施した。

倫理的配慮

和光大学大学院倫理審査委員会の承認を得て行った。

方 法

結果と考察

分析対象者

小 6 または中 3 で不登校の状態の子どもをもつ母親 285 名（平均年齢 45.2±6.1 歳；近藤・高坂（2025）と同じ）を分析対象者とした。

調査項目

不登校の子どもをもつ母親の感情尺度 近藤・高坂（2025）で作成された 4 下位尺度 30 項目について 5 件法（1：あてはまらない～5：あてはまる）で回答を求めた。

公的相談機関への援助要請尺度 野崎他（2021）の 5 下位尺度（「母親のコスト」「母親の利益」「子どもの利益」「自己解決への固執」「子どものコスト」につい

相関係数を算出したところ（Table 1），不登校の子どもをもつ母親の感情 5 得点は公的相談機関への援助要請 5 下位尺度すべてと正の相関を示し，また学校への相談頻度とも正の相関を示した。

また，「子どもに対する怒り」得点と「夫に対する不満」得点は，すべての相談機関等への相談頻度と正の相関を示した。

これらから，不登校の子どもをもつ母親は公的相談機関に対して援助要請を抱きやすく，子どもに対する怒りや夫に対する不満は相談機関等への相談行動を促進することが明らかとなった。

Table 1

不登校の子どもをもつ母親の感情尺度 4 得点，援助要請尺度 5 得点，相談機関への相談頻度 5 得点との関連

	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭
① 子どもに対する怒り	.69***	.21***	.51***	.56***	.43***	.45***	.45***	.51***	.26***	.27***	.21***	.24***	.30***
② 将来への不安	—	.47***	.41***	.39***	.53***	.48***	.29***	.46***	.32***	.11†	.03	.13*	.01
③ 安堵感		—	.19**	.24***	.56***	.50***	.35***	.28***	.23***	.10†	.00	.02	-.01
④ 夫に対する不満			—	.62***	.38***	.35***	.47***	.53***	.17**	.28***	.26***	.24***	.28***
⑤ 母親のコスト				—	.33***	.41***	.72***	.77***	.23***	.45***	.38***	.25***	.36***
⑥ 母親の利益					—	.81***	.36***	.31***	.32***	.22***	.15*	.23***	.23***
⑦ 子どもの利益						—	.44***	.37***	.35***	.29***	.25***	.19**	.27***
⑧ 自己解決への固執							—	.69***	.20***	.36***	.32***	.20***	.34***
⑨ 子どものコスト								—	.29***	.31***	.21***	.16**	.24***
⑩ 学校									—	.31***	.35***	.24***	.23***
⑪ フリースクール										—	.65***	.43***	.62***
⑫ 教育支援センター											—	.52***	.57***
⑬ 病院												—	.48***
⑭ 不登校の親の会													—

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

保護者が学校に望むいじめ対応の立場による相違 —架空シナリオを用いた調査—

○山岡あゆち (東京大学)
戸田有一 (大阪教育大学)

鍋島宏之 (奈良少年鑑別所)

キーワード: いじめ, 保護者

問題と目的

いじめ防止対策推進法の下でのいじめ対応においては、一部の保護者が子の被害を主張することで利得を得ようとする「いじめ利得」や、いじめの法的定義と社会通念とが乖離する場合があること(嶋崎, 2022)等から、教育関係者の保護者対応が一層困難になっている。しかし、重大事態に至っていない大多数の保護者が学校に望むいじめ対応は不明のままであり、本研究はその実態を明らかにすることを目指した。

方 法

倫理審査を経て 2023 年夏に行った自由記述での保護者調査と弁護士の助言をもとに 3 つの架空事例 (A: 無視の事案/B: 精神的・軽度の身体的影響のある事案/C: 身体的暴力を伴う事案) を作成 (山岡, 2024)。自分の子が加害側の場合と被害側の場合という 2 つの条件別に、学校に望む対応を選択肢から複数回答。A 市 PTA 協議会および小学校の協力を得て実施し、163 名中 162 名が回答 (女性 135/男性 21/無回答 5; パターン別に A: 58/B: 53/C: 51)。

結 果

自分の子が加害側の時に望む対応、被害側の時に望む対応の回答について集計した。さらに加害側のみ、もしくは被害側のみだけで選択した数について、立場で違いがあるかマクネマー検定により比較した。

パターン A (関係が疎遠になった児童間で一方が疎外感を抱いた事例) では、加害側でも被害側でも「加害者がそのようなことをした理由を聞いて対応を考える」対応が最も多く選ばれた (加害者側 84.9%, 被害者側 67.2%)。「被害者の希望を聞く」は被害者側でより多く選ばれ (加害者側 37.9%, 被害者側 52.8%, $p = .109$)、また「加害者の心のケア」は加害者側で有意に多く選択された ($p = .02$)。「被害者の心のケア」も両立場で比較的多く選択されたが、有意差はなかった ($p = .16$)。一方、「謝罪させる」「クラス替え」「出席停止」「警察相談」「学校の謝罪文」などの制裁的・公的な対応は、いずれの立場でも選択率が低く、1~2 名程度にとどまった。保護者への個別説明については 4 割前後が選択したが、「クラス全体への説明を求める」回答は 1.7~1.9% と少なかった。

パターン B (精神的威圧や容姿へのからかいがあり、被害者が適応障害と診断された中程度の深刻な事例) では、「加害者がそのようなことをした理由を聞いて対応を考える」対応が加害者側 87.9%, 被害者側 92.5% と、双方で最も多く選択された。「被害者の希望を聞く」

は被害者側で有意に多く選択され (加害者側 67.9%, 被害者側 82.8%, $p < .01$)、また「被害者の心のケア」も被害者側で有意に多かった (加害者側 75.9%, 被害者側 94.8%, $p < .01$)。「加害者の心のケア」は加害者側 66.0%, 被害者側 44.8% と、加害者側で有意に多く選択された ($p = .02$)。「謝罪させる」や「保護者への個別説明」なども一定数見られたが、クラス替え、出席停止、警察相談といった強い措置の選択は少数であった。

パターン C (継続的な身体的暴力と周囲の傍観があった最も深刻な事例) では、「被害者の希望を聞く」は被害者側保護者の 62.7% が選択した一方で、加害者側では誰も選択しなかった (0%, $p < .01$)。「被害者の心のケア」も被害者側 90.2%, 加害者側 62.7% と大きな差があり ($p < .01$)、また「警察相談」についても被害者側 25.5%, 加害者側 5.9% で有意差がみられた ($p < .01$)。「加害者に謝罪させる」は加害者側で多く ($p < .01$)、被害者側ではより強い対応を求める傾向がみられた。保護者への個別説明については、双方ともに 6~8 割程度が選択したが、クラス全体への説明や出席停止措置の選択は少数であった。

考 察

本研究により、保護者が加害者側・被害者側のいずれの立場に立つかによって、学校に求める対応が異なることが明らかになった。特に、深刻な事例でそれが顕著であった。いずれの事例でも教育的対応の求めは共通して高かったが、被害者側では「希望を聞く」「心のケア」、加害者側では「動機の確認」「加害者のケア」が重視された。深刻な事例でも強い処分的対応は多くは選ばれなかった。自分の子ども側の立場に寄った回答になりやすい傾向は、ある意味当然であるが、立場によっての対応要求の差は、それ自体が新たなもめごとの要因ともなりうるため、共通理解の形成や他者視点の共有が求められる。

引用文献

- 嶋崎政男 (2022). 学校管理職・教育委員会のためのいじめを重大化させない Q&A100 エイデル研究所
山岡あゆち (2024). いじめの加害の再発予防に関する探索的研究 公益社団法人日工組社会安全研究財団 2023 年度研究助成 (若手研究助成) 研究報告書

付 記

本研究は、公益財団法人日工組社会安全研究財団の研究助成を受けて実施し、報告書で先行的に内容を公開したものに分析を加えたものである。

ゆるみ型学級における学級生活満足度尺度 および学校生活意欲尺度を活用したコンサルテーション —特別支援対象児の孤立感に着目して—

○児島夕海 (早稲田大学大学院)
河村茂雄 (早稲田大学)

高橋 幾 (早稲田大学)

キーワード：特別支援対象児，コンサルテーション，ゆるみ型学級

問題と目的

通常の学級に在籍する，知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合は，2022 年時点で推定値 8.8%であり，2012 年と比較して増加している (文部科学省，2022)。このような状況において，通常の学級における多様な児童生徒への学級内での対応が喫緊の課題となっている。武蔵・河村 (2017) は，特別な教育的支援を必要とする児童生徒 (以下，特別支援対象児とする) の学級適応感，在籍する学級の「学級の雰囲気」の高さと関連があることを示唆している。また，深沢 (2017) は，標準化された心理尺度である Q-U を基に学級の状態を 6 つに類型化した河村 (1998) の分類を用い，学級の状態の違いが学級適応感に与える影響について調査を行った。その結果，特別支援対象児は，親和型やかたさ型のようにルールの確立の程度が高い学級と比較して，ゆるみ型のようにルールの確立の程度が低い学級の方が親しい友人関係を築きにくい可能性があることを指摘している。河村 (2012) は，学級の状態を類型化しながら実態把握を行い，学級の傾向に合わせて支援をすることの必要性を述べている。なかでもゆるみ型の学級には児童生徒間のヨコ関係の同調圧力があり，子どもは小グループを形成して関係を維持し，小グループ以外の他者とは関わらない方が無難であると考えられるようになることが報告されている (河村，2025)。以上より，他者との関わりに苦手が予想される特別支援対象児では，ゆるみ型においてより学級適応感に困難を抱える可能性があると考えられる。そこで，本研究では，教師の介入が少なく放任的な側面がある可能性が示唆されているゆるみ型の学級 (河村，2012) において，特別支援対象児の学級適応感についてより詳細に検討を行うことを目的とした。特に，特別支援対象児の孤立感に着目して，ゆるみ型の学級担任に対するコンサルテーションの効果的な方法について検討を行った。

方 法

調査対象学級 首都圏に位置する公立小学校の 5 年生学級計 31 名 (男子 17 名，女子 14 名) である。学級担任は 40 代の女性教諭で，ユーモアがあり児童とのリレーションの形成が得意といわれていたが，問題行動やトラブルが起きた際のトリートメントが少ないことから，2 学期に入りトラブルが頻出し始めていた。本学級には通級による指導を受ける児童が 20XX 年 6 月時点で 5 名 (A，B，C，D，E 児) 在籍していた。学級担任から報告された個別に配慮が必要である F 児を含め，前期 Q-U の結果に基づき，承認感と被侵害感の高さで 4 群に分類した結果，満足群 1 名 (D 児)，不満足群 2 名 (C，E 児)，要支援群 3 名 (A，B，F 児) であった。
調査質問紙 標準化された心理尺度である「よりよい学校生活と友達づくりのためのアンケート hyper-QU: hyper-Questionnaire Utilities (小学校 4~6 年用)」 (以下，Q-U とする)

(河村，2007) を，前期及び後期の計 2 回実施した。

手続き 調査は対象校の学校長，学級担任ならびに管轄の教育委員会から，学校名や児童個人が特定されることのない範囲で研究発表を行うことについて承認を得る倫理的配慮を行った。さらに，児童の保護者に対しても調査の実施についての承認を得る等，倫理的配慮を行った。

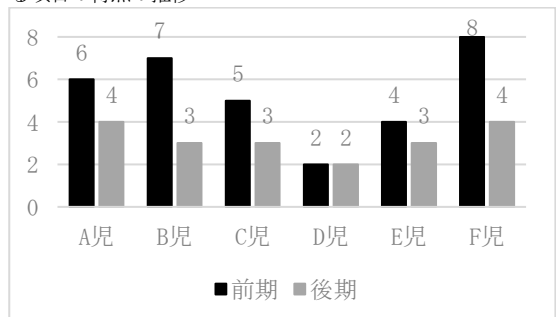
援助期間および方法 研究室に所属する第一著者が，20XX 年 6 月から 10 月まで，夏季休業期間を除き，継続的に週 1 日の学級での児童の行動観察を行い，学級担任とのコンサルテーションを行った。具体的には，学級担任から報告された，個別に配慮が必要である児童を中心に行動観察を行い，どのような場面でどのような行動をしていたかという情報を報告しながら，Q-U の結果と照らし合わせ，ともに見立てを深めていくという伴走的な支援を行った。第二著者及び第三著者はスーパーバイザーとして，第一著者のコンサルテーションと介入に助言を行った。

結果と考察

前期の Q-U の結果はゆるみ型の傾向にあり，「学級の雰囲気」得点は高く活発で意欲的だが，言い合いや身体接触によるふざけ合い等のトラブルが頻発していた。加えて，特別支援対象児及び個別に配慮が必要である児童の多くが，孤立感に関する項目の得点が高かった。一方，後期では，「学級の雰囲気」得点が高い状態のまま，特別支援対象児及び個別に配慮が必要である児童の孤立感に関する項目の得点に変化がみられた (Figure 1)。

Figure 1

特別支援対象児及び個別に配慮が必要な児童の孤立感に関する項目の得点の推移



このことから，ゆるみ型の学級担任へのコンサルテーションにおいて，学級に在籍する特別支援対象児の見立てをデータと行動観察の両側面から継続的に深めていく援助が効果的であることが示唆された。また，心理の専門家が個別の見立てに関する伴走的な支援を行うことで，特別支援対象児に対して学級担任が介入する機会を増加させ，孤立感を低下させる可能性があると考えられる。

学級目標への動機づけ尺度の作成

○藤原寿幸 (横浜国立大学)

鈴木雅之 (横浜国立大学)

キーワード：学級目標, 動機づけ, 自己決定理論

問題と目的

学級目標は個性豊かな子どもたちが集う学級において、学習活動の範疇にとどまらず、全学級生活を包括する共通の目標として掲げられている。学級目標に対して高く動機づけられた子どもたちは、友達と目標を共有しながら学習にも学級活動にも意欲的に取り組むであろう。一方で、学級目標が形骸化してしまう問題も指摘されている (e.g., 赤坂, 2015; 高階, 1986)。そのため、子どもたちの学級目標への動機づけをいかに高めるかは、教育実践上の重要な課題である。しかしながら、学級目標を活用した教育方法に関する学術的な研究は少なく (藤原, 2023)、子どもたちの動機づけを高める方法については、ほとんど知見が蓄積されていない。その原因の1つとして、学級目標への動機づけを測定する尺度がないことが挙げられる。そこで本研究では、自己決定理論 (Deci & Ryan, 2002) に基づく学級目標への動機づけ尺度を作成する。また、尺度の妥当性を確認するために、基本的心理欲求の充足、および課題意欲との関連について検討する。

方 法

調査対象者

公立小学校 3 校に所属する 4—6 年生 375 名を対象に調査を行った。

調査内容

学級目標への動機づけ 学級目標に対する内的調整 (「学級目標が好きだから」など) と同一化的調整 (「自分の成長につながるから」など)、取り入れ的調整 (「まわりにいい子だと思われたいから」など)、外的調整 (「先生が、学級目標に向かって活動しなさいというから」など)、無調整 (「なぜ学級目標に向かって活動するのかわからない」など) を測定するために、44 項目からなる原尺度を作成した。回答は 4 件法で求めた。

基本的心理欲求の充足 有能感と関係性、自律性への欲求充足それぞれについて、4 項目で測定する尺度 (西村・櫻井, 2015) を、小学生が回答しやすいように、一部の項目表現を修正して用いた。回答は 4 件法で求めた。

課題意欲 学習意欲と規律遵守意欲をそれぞれ 3 項目で測定する課題意欲尺度 (弓削, 2012) を用いた。回答は 5 件法で求めた。

結果と考察

完全情報最尤法により探索的因子分析 (プロマックス回転) を行った。その結果、5 因子 27 項目が得られ、それぞれ内的調整 ($\alpha = .92$) と同一化的調整 ($\alpha = .86$)、取り入れ的調整 ($\alpha = .81$)、外的調整 ($\alpha = .72$)、無調整 ($\alpha = .85$) に対応する因子と解釈された。また、確認的因子分析を行った結果、CFI = .92, TLI = .92, RMSEA = .06 (90%CI [.05, .06]), SRMR = .06 であり、適合度は良好であった。

学級目標への動機づけについて、下位尺度間の相関係数を Table 1 に示す。また、基本的心理欲求の充足および課題意欲との相関係数を Table 2 に示す。その結果、下位尺度間には概念的に隣接する場合は正の相関、離れるほど負の相関または無相関がみられ、シンプレックス構造がおおむね確認された。また、他の尺度との相関では、内的調整と同一化的調整は有能感、関係性、自律性、学習意欲および規律遵守意欲と中程度の正の相関を示し、取り入れ的調整は有能感と学習意欲および規律遵守意欲と弱い正の相関、外的調整は関係性と学習意欲および規律遵守意欲と弱い負の相関、無調整は全ての変数と中程度の負の相関を示し、自己決定理論と整合的な結果が得られたといえる。

Table 1

下位尺度間相関係数

	1	2	3	4
1. 内的調整				
2. 同一化的調整	.73**			
3. 取り入れ的調整	.40**	.39**		
4. 外的調整	-.09	-.08	.36**	
5. 無調整	-.62**	-.60**	-.18**	.30**

** $p < .01$

Table 2

基本的心理欲求の充足および課題意欲との相関係数

	有能感	関係性	自律性	学習意欲	規律遵守意欲
内的調整	.66**	.41**	.39**	.55**	.61**
同一化的調整	.60**	.44**	.35**	.52**	.59**
取り入れ的調整	.33**	.13	.09	.24**	.25**
外的調整	-.11	-.22**	-.09	-.22**	-.16*
無調整	-.49**	-.41**	-.30**	-.54**	-.55**

* $p < .05$ ** $p < .01$

親との親密さと親への援助要請意図における学校段階差の検討

○林 亜希恵 (福井大学)

解良優基 (南山大学)

キーワード：援助要請意図，親密さ

問題と目的

小中高生において、援助要請を控えるという問題が指摘されて久しい。そのため、援助要請を促進するための有効な方策が求められている。小中学生は、援助を要請する際に、相談相手として親を選択する傾向が高い (e. g., 学研教育総合研究所, 2020; 佐藤・渡邊, 2013)。そのため、親子間における援助要請を促進するための支援を検討することが重要であると考えられる。また、親子関係は、学年や学校段階が上がるにつれて変容すると考えられ、援助要請のありようも学校段階によって変わる可能性がある。学校段階が、児童生徒による親への援助要請意図にどのように影響するかについて検討した例はほとんどみられない。

そこで、本研究では、小学生、中学生、高校生を比較検討し、親との親密さと親への援助要請意図について横断的に比較検討する。

方 法

調査対象者

調査は 2025 年 3 月に、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に対して子どもの有無と学年について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。小学 5~6 年生、中学 1~2 年生、高校 1~2 年生の親子 1,500 組を対象に、質問紙調査を実施したうちの、児童生徒を対象に行った質問紙を分析対象とした。

児童生徒を対象とした質問紙の構成

基本属性として、学年、性別を尋ね、以下の質問紙への回答を求めた。

- (1) 親との親密さ 倉住・櫻井(2015)の尺度。4 項目、6 件法。
- (2) 親への援助要請意図 岡本・解良(2023)の尺度。4 項目、5 件法。

倫理的配慮

調査の開始時に、調査目的や実施責任者、データの匿名性、参加が任意であること等を明記し、児童生徒の調査参加について代諾者である保護者及び児童生徒本人から同意を得た。調査実施に当たり、福井大学医学系研究倫理審査委員会による倫理審査の承認を得た (承認番号 20240218)。開示すべき利益相反関連事項はない。

分析

オープンソースの統計ソフトウェア R を使用した。

結果と考察

本研究では、小学生、中学生、高校生を対象に、親との親密さ、親への援助要請意図を測定し、学校段階別に比較検討を行った。

まず、小中高生の性別や学校段階ごとに各変数の尺度得点と標準偏差を算出した。次に、学校段階 (小中高の 3 水準) と性別 (男子と女子の 2 水準) を独立変数とし、親との親密さや親への援助要請意図を従属変数とした多変量分散分析 (MANOVA) で得点を比較した。Pillai のトレースの結果から、学校段階と性別の交互作用は有意ではなかった (Pillai のトレース=0.02, $F(2, 1494)=1.54$, *n. s.*)。学校段階の主効果 (Pillai のトレース=0.04, $F(2, 1494)=3.80$, $p<.001$)、性別の主効果 (Pillai のトレース=0.04, $F(1, 1494)=7.90$, $p<.001$) は有意であり、学校段階や性別によって従属変数に差があることが示された。

各従属変数に対する分散分析の結果、親との親密さにおいては、学校段階の主効果が有意であった ($F(2, 1494)=3.20$, $p<.05$, 偏 $\eta^2=.004$)。性別の主効果も有意であった ($F(1, 1494)=8.50$, $p<.01$, 偏 $\eta^2=.006$)。なお、交互作用は有意ではなかった。次に、親への援助要請意図においては、学校と性別の交互作用が有意であった ($F(2, 1494)=3.23$, $p<.05$, 偏 $\eta^2=.004$)。小学生かつ女子の方が、親との親密さが高く、親への援助要請意図も高い傾向がみられた。

援助要請意図の変容について、これまでの先行研究において、同じ尺度を用いて小学生から高校生までを横断比較検討したことはほとんどなかったが、横断比較ではあるものの、学校段階の上昇に伴い、援助要請意図が低下することが、本研究によって明らかとなった。また、性別についてみると、親との親密さ及び親への援助要請意図は、男子よりも女子の方が高い傾向がみられたことは、援助要請の性差を捉えた先行研究の結果とも一致するものであった (林・中谷, 2018; 本田・石隈, 2008)。援助要請行動を規定する援助要請意図の変容について更なる検討が望まれる。

付 記

本研究は科研費 若手研究『親の援助要請意図・行動が子の援助要請に及ぼす影響の解明と親へのアプローチ検証』(課題番号: 20K14217) の助成を受けて実施した。

学校風土の多面的評価に向けた質問紙作成の試み

栗栖唯伽里 # (和歌山県中央児童相談所)

○寺坂明子 (大阪教育大学)

キーワード：学校風土，多次元，測定

問題と目的

不登校児童生徒数が増加を続けている現状を受け、文部科学省 (2023) は「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策」のなかで、学校風土の見える化による魅力ある学校づくりを推奨している。しかし、日本国内での学校風土の測定に関する研究はまだ少ない。本研究では、学校風土を多面的に捉えることのできる質問紙を作成することを目的とした。

学級風土を多側面から測定するための項目を用意するにあたり、Lewno-Dumdie et al. (2019) の学校風土の要素を参考に、EDSCLS (NCES, 2016), CSCI (NSCC, 2020), DSCS (Bear et al., 2011), SCM (Zulling et al., 2015), 新版中学生用学級風土尺度 (伊藤・宇佐美, 2017) の項目を分類・整理し、候補項目を作成することとした。

予備調査

方法

対象 近畿圏の大学 5 校に通う大学生 176 名

調査内容 参考にした複数の尺度に含まれていた 12 の要素を測定する 91 項目を候補項目として用意した。項目数の内訳は、身体的安全 8 項目、社会・情緒的安全 6 項目、いじめ 6 項目、規律・規則 8 項目、生徒同士の関係 9 項目、教師-生徒関係 9 項目、多様性の尊重・公平性 12 項目、指導環境・学習支援 11 項目、物理的環境 9 項目、学校への参加・つながり 8 項目、保護者の関与 5 項目であった。

Google フォームを用いたオンラインアンケートで、各項目について 4 件法で回答を求めた。

結果

探索的因子分析 (最尤法、promax 回転) により、「教師-生徒関係」「多様性の尊重」「いじめ」「物理的環境」「学校への参加・つながり」の 5 因子 58 項目が採用された。下位尺度の α 係数は .85 以上であり、十分な内的一貫性が確認された。

本調査

方法

対象 近畿圏の公立高等学校 1 校に在籍する高校生 208 名 (男性 75 名、女性 127 名)。

調査内容

(1) 学校風土 予備調査の結果からさらに内容の重複

する項目をまとめた 50 項目に、規則に関する 2 項目を加えた 52 項目

(2) 学校適応感尺度 (大久保, 2005) のうち各因子の負荷量の高かった 4 項目、計 16 項目

結果

探索的因子分析 (最尤法、promax 回転) の結果、「教師-生徒関係」「多様性の尊重」「学校環境」「いじめ」「安心・安全」の 5 因子、42 項目が採用された。下位尺度の α 係数は .79 以上であり、十分な内的一貫性が確認された。「いじめ」を除く各側面間の相関は概ね中程度であり、「いじめ」は男女ともに「多様性の尊重」との間に、男子では「学校環境」との間にも弱い負の相関が認められた (Table 1)。

学校適応感との関連については、「居心地の良さの感覚」「劣等感のなさ」に対しては男女ともに学校風土認知の「安心・安全」が影響していた。「課題・目的の存在」に対しては、男子では「学校環境」が、女子では「多様性の尊重」「安心・安全」「教師-生徒関係」が影響していた。「被信頼感・受容感」に対しては、「安心・安全」と、男子では「多様性の尊重」が、女子では「教師-生徒関係」が影響していた。

Table 1

男女ごとの学校風土の側面間の相関

	I	II	III	IV	V
I 教師-生徒関係	-	.738	.686	-.255	.607
II 多様性の尊重	.436	-	.595	-.389	.677
III 学校環境	.449	.536	-	-.284	.576
IV いじめ	-.316	-.344	-.389	-	-.295
V 安心・安全	.537	.548	.491	-.319	-

注) 上が男子 ($n = 73$), 下が女子 ($n = 120$)

本研究のまとめ

予備調査と本調査の因子分析結果から、「教師-生徒関係」「多様性の尊重」「いじめ」の因子が共通して抽出され、これらが学校風土の重要な側面であることが確認された。また、「いじめ」は「多様性の尊重」との間に弱い負の相関があり、多様性を尊重する風土を醸成することがいじめの減少に寄与する可能性が示唆された。今後は、複数の学校での調査を通じて学校風土尺度の妥当性をさらに検討する必要がある。

心理学の知見が教員の生徒理解に与える影響の探索的検討 —支援行動における対象認識の特徴に着目して—

○石本ほのか (横浜国立大学大学院)
菅井 篤 (聖隷クリストファー大学)

藤森裕紀 (東京学芸大学大学院)
有元典文 (横浜国立大学)

キーワード：実践知, 生徒理解, 教員の専門性

問題と目的

文部科学省 (2015) は「チームとしての学校」という方針の下、教員がスクールカウンセラーをはじめとする専門性の異なる職種と連携・協働する重要性を示している。さらに、教員がカウンセリングに関する基礎的知識を備え、児童生徒を深く理解する姿勢を身につけることにより、学習指導・生徒指導の両面において高い教育効果が期待できるとされている (文部科学省, 2007)。このように、職種間の「連携・協働」と、教員的役割と心理臨床的役割の個人内での「統合」は、教育現場において共通課題である。

したがって、「教員としての実践知」と「心理学的知見」を併せ持つ教員の視点に着目することは一層重要である。こうした視点を通じて、教員による生徒理解や対応の在り方を捉え直すための新たな視座の獲得が期待される。本研究では、心理学の知見が教員の生徒理解や対応に及ぼす影響を明らかにし、教育現場における支援の向上に資することを目的とする。

方法

2025 年 4 月に、大学院で心理支援を学んだ教員経験者 3 名 (Table 1) に調査協力を依頼し、第一筆者が半構造化面接を行った。調査協力者に対して、学校現場を想定した架空事例を 3 つ提示した (Table 2)。

Table 1
調査協力者のプロフィール

協力者	性別	年齢	教員歴	学校種
教員 A	男性	20 代	2 年	高等学校
教員 B	男性	20 代	3 年	中学校
教員 C	男性	30 代	14 年	中等教育学校

Table 2
本研究で作成した架空事例

番号	事例の概要
事例 1	学校を休みがちになっている高校 1 年生女子
事例 2	問題行動がみられる中学 3 年生男子
事例 3	グループワークをめぐるクラスの意見の相違

登場生徒が 1 人である事例 1・2 は高嶋他 (2008) を参考に、教員と心理臨床家の違いが出やすい 9 項目 (「家族構成」「家族との関係」「学校での様子・問題行動」「対象児の興味関心」「対人関係の行動特性」「対象児の授業中の態度」「学習面・成績」「出席状況」「対象児の臨床像・印象」) の要素を事例に含めた。面接での質問項目は Table 3 に示した。

Table 3
半構造化面接の質問内容

番号	事例の概要
質問 1	事例を読んで、どのような感想を持ったか。
質問 2	文中で「大切な情報と思われる箇所」はあったか。あった場合、なぜそう思ったか。
質問 3	文中にない情報で気になることはあったか。
質問 4	事例の対象児にどんな印象をもったか。
質問 5	担任として、このような生徒を担当することになった場合、具体的にどう対応するか。

結果と考察

次の 3 つの観点から、教員の語りを分析した。

(1) 着目した情報

教員経験者 3 名はいずれも、登場生徒の家族関係や背景情報に着目していた。事例 1 の「父母との会話が少ない」という情報から、家庭が十分な「安全基地」となっていない可能性を指摘しており、家庭環境への注目を支援の始発点としていた。加えて、「友人関係が希薄」「月曜日に欠席が多い」といった学校生活の様子を手がかりに、対人関係の困難や心理的負担、身体的問題を読み取ろうとする姿勢が共通してみられた。

(2) 着目した情報からの考え

生徒の問題行動を単なる「指導すべき行動」として捉えるのではなく、背景情報をふまえた援助希求や自己防衛の表れとして受け止める傾向がみられた。事例 2 の授業中の立ち歩きや暴言といった行動を、「コントロールの効かなさ」と「衝動性」に関連づけ、生徒の不安に配慮する語りがみられた。生徒の行動を決めつけず、成長を見据えた「関係づくり」や「見守り」を重視する柔軟な理解が特徴的であった。

(3) 考えを裏付ける知識や経験

心理学的知見に基づく発達理解やアセスメントの視点から、生徒の行動を多面的に捉える試みがみられた。例えば、教員は孤立しがちな生徒に対し「無理に関係構築を迫らず、安心できる他者となつなく」配慮をしており、これは「心理的安全性の確保」を意図した対応と言える。一方で、「教員 1 人で抱え込まず、複数対応を図る」「本人に過度な期待を押し付けず、必要な支援を見極める」といった実践知もみられた。

以上のことから、心理学的知見は、①生徒が心理的・身体的に抱える困難やその背景を意識化し、②他者との無理のない関係性構築を支援するように教員へ働きかける役割を持つ可能性が推察された。実際の指導場面における実践的検証が今後の課題である。

教育支援センターにおける支援員の協働による環境デザインの実践 —総括担任へのインタビュー結果から—

○福田千登勢 (横浜国立大学大学院)
菅井 篤 (聖隷クリストファー大学)

藤森裕紀 (東京学芸大学大学院)
有元典文 (横浜国立大学)

キーワード：教育支援センター，不登校，環境デザイン

問題と目的

児童生徒の不登校問題が深刻化する中、多様な学びの場の一つとして教育支援センターの利用が増えている。この問題に対して文部科学省(2004)は、不登校児童生徒が安心して学び、心の健康を保ちながら社会的に自立できる環境を提供することを目的とするCOCOLOプランに取り組み、児童生徒一人ひとりの学びを保障する対策を進めている。

この環境の実現には、教育支援センター支援員間の協働や連携が基盤となることが予想される。しかし、教育支援センターにおいて、児童生徒が安心して過ごすために支援員が構築する協働的な環境に関する先行的知見は、十分ではない。そこで、本研究は、今日の教育支援センターの現場では、支援員の協働と連携を基盤としながら、学びの場である環境の実現が図られているのかを探索的に検討することを目的とした。

方 法

調査期間

2025年4月30日に調査を実施した。

調査対象者

支援員間の協働の実践を探索的に検討するために、先行的にA市教育支援センターに勤務する支援員1名(総括担任)にインタビューを行った。

調査手続き

教育支援センターの支援員が日々行う実践の実態を明らかにすることを目的として、以下の3項目を問う半構造化面接を実施した。得られた音声は逐語に起こし、本研究の分析対象として用いた。

- ① 児童生徒との活動において支援員が大切にしていること
- ② 支援員同士の協働のあり方
- ③ 協働的な環境づくりに関する具体的な工夫、および支援に込められた支援員自身の思いや考え

倫理的配慮

教育支援センターの設置者であるA市教育委員会へ調査依頼を行い、承諾を得た。調査対象者へは、研究の目的と方法、倫理的配慮について書面と口頭で説明を行った後、同意書に署名を求めた。

結果と考察

SCAT (Steps for Coding and Theorization) (大谷, 2008)を用いて分析を行った。

分析の結果、33の構成概念が語りから抽出され、支援員が考える教育支援センターにおける特徴と課題が多面的に明らかとなった。以降では、構成概念を[]で囲んで示す(本稿では代表的な12の構成概念を記載)。

まず、不登校の児童生徒にとっての支援の出発点として、[関係性の基盤となる居場所づくり]と[安心のための環境のデザイン]が重視されていた。児童生徒との関係性を構築するために、[心理的距離間の調整]を行いながら、個々のニーズに応じて支援を柔軟に展開していた点が注目された。加えて、児童生徒に過干渉にならないような関わりを志向する[支援の境界感覚]を保つ意識がなされていた。

次に、支援員間の協働実践においては、[支援観を掘り起こす対話]を通じた相互理解と[支援観の理解によるチームの高まり]が重要視されていた。こうした対話は、[感性の共有とすり合わせ]にもつながり、多様な専門性や価値観を持つ支援員同士の協働の質を高めていた。

最後に、支援の場では[支援観の交差とゆらぎの調整]や[主導性と協働性のジレンマ]が生じる場面も見られ、価値観の違いへの対応が継続的な課題であることが示唆された。また、児童生徒の通室の増加に伴い、[支援の飽和と個別対応の困難化]といった現場特有の制約も存在し、それに対し[支援の効果を高める人数の最適化]や[変動に応じた支援体制の持続的調整]が必要とされていた。

本研究では1名の支援員の事例について分析を行った。その結果、教育支援センター総括担任が考える、不登校の児童生徒が安心して過ごせるよう工夫された環境デザインと支援員間の協働によって構築された支援体制が明らかになった。このことは、支援員間の協働が、児童生徒一人ひとりの学びの場となる環境づくりにつながっていることを示唆している。今後は、現在調査依頼中である他の支援員のインタビューデータを分析に加え、支援員間の協働的な実践が環境デザインとしてどのように構築されるのか、そのプロセスを明らかにする。

看護学生の基礎看護学実習 I 前後における自己効力感の変化と不安の関連

○池田香織 (北海道大学大学院)

大谷和大 (北海道大学)

キーワード：基礎看護学実習 I, 自己効力感, 不安

問題と目的

看護学生 (以下, 学生) にとって臨地実習は, 「学生が学士課程で修学した教養科目・専門基礎科目の知識を基盤とし, 専門科目としての看護の知識・技術・態度の統合, 深化し, 検証することを通して, 実践へ適応する能力を修得する授業」(日本看護系大学協議会, 2019) である。藤岡ら (2001) は, 実習の最大の目的は, 看護に対する関心と意欲を高めることであり, 小さいことでも成功体験をもつことができれば, 学生は次の課題に挑戦できると実習での体験の重要性を説いており, 実習は重要な授業の一つである。

実習を効果的に行うためには, 学生のやる気に働きかけ, 自信をもたせることが必要 (石川ら, 2016) である。中でも, 知識を習得するだけでなく, 技術や判断力, 対人スキルなど幅広い能力を求められる学生にとって自己効力感 (以下, SE) は重要である。しかしながら, 臨地実習における SE に関して, 実習後に SE が高まった (岩谷ら, 2012) 知見がある一方で, 変化がなかった (伊藤ら, 2010) と報告もされており, 更なる検討が必要である。学生は学士過程の数年にわたり複数の実習に臨むが, 特に「初めての实習」における SE はその後の学修への動機づけにおいて重要になると考える。また, SE に影響する要因の一つとして不安との関連が報告 (櫻井ら, 2018) されており, 実習においても不安は SE の変化に影響を及ぼす可能性が考えられる。以上より, 本研究では, 基礎看護学実習 I 前後の SE の変化と不安の関連を明らかにすることとした。

方法

調査対象者 A 大学医学部保健学科看護学専攻 2 年に在籍し, 同意の得られた学生 35 名を対象とした。

調査内容 基礎看護学実習 I 前のオリエンテーション後 (T1) と実習最終日の学内演習終了後 (T2) に Google フォームへのリンクを配布し, 質問紙への回答を求めた。質問紙の内容は, ①フェイスシート (睡眠時間, 家族内の看護師の有無, 志望動機「あてはまらない」から「あてはまる」の 4 件法など), ②水木他 (2008) による看護実践活動に対する SE 尺度 24 項目, ③田辺他 (2022) による領域別看護学実習不安評価尺度 19 項目, うち「基礎看護学実習を経験し, 自分は看護師に向いていないのではと不安である」は T1 では除外した。

分析ソフト 本研究の分析は, HAD ver18 (清水, 2016) を用いた。

結果と考察

T1 のみの回答者が 18 名, T1 と T2 の両回答者は 17 名であった。各尺度について確認的因子分析を行い, 因子負荷量が 0.40 未満であった SE 尺度の 1 項目は除外して分

析した。

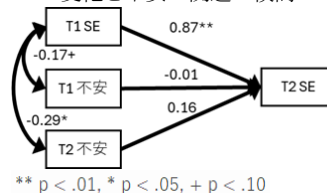
SE と不安の各得点が実習前後で差があるか検討するため, 対応のある t 検定を行った。その結果, SE の得点は有意差が認められ ($t(16) = 3.12, p < .007, d = .66$), T1 ($M = 2.74$) よりも T2 ($M = 3.15$) の得点が高かった。不安の得点も有意差が認められ ($t(16) = 5.17, p < .001, d = .85$), T1 ($M = 4.48$) よりも T2 ($M = 3.89$) の得点が低かった。さらに, SE の変化と不安の関連を検討するため, 構造方程式モデリング (SEM) によるパス解析を実施した結果, SE の変化に不安は関連していなかったが, T1 SE と T2 不安の間には有意な負の共分散が認められた (Figure 1)。

さらに, SE に関連する要因を検討するため, SE と志望動機についてピアソンの相関分析を行った。その結果, 「資格のため」の得点と, 実習前 SE ($r = .50, p < .05$), 実習後 SE ($r = .35, p < .05$) はともに中程度の正の相関が認められた。

学生は, 看護師のシャドーイングを通じた代理体験や, 学内で学んだ看護技術を実際に患者に実践することを通して成功体験など, 実習前には想像でしかなかった看護場が具現化され SE を高めたと考えられる。また, SE の変化と不安に関連は認めなかったことについては, この尺度が基礎看護学実習後の領域別看護学実習に対する不安を評価するものであったため, 初めての実習に対する不安を評価するには適していなかった可能性が考えられる。一方, 実習前の SE が高いほど実習後の不安が低くなることや, SE と志望動機にも関連がある可能性が示唆された。

Figure 1

SE の変化と不安の関連の検討



引用文献

- 藤岡完治・安酸史子・村島さい子・中津川順子 (2001). 学生とともに創る臨地実習指導ワークブック 第2版 医学書院
 石井恵子・内海桃絵 (2016). 看護学生における臨地実習のモチベーション 京都大学大学院医学研究科人間健康科学系専攻紀要, 11, 11-16.
 伊藤ももこ・新井清美・竹内久美子・ロ元志帆子・古谷 剛・石光美美子・林 美奈子 (2010). 臨地実習が看護学生の心理状況におよぼす影響—臨地実習前後の自己効力感と自尊感情の変化と学生の特性との関連 目白大学健康科学研究, 3, 67-73.
 岩谷久美子 (2012). 看護学生の母性看護学実習に対する自己効力感—母性看護学実習前後の比較 医学と生物, 156(9), 646-649.
 櫻井美奈・中原るり子・岸田泰子・荒木亜紀・西崎和和 (2018). 看護系大学生の領域別実習における不安, 達成感, 自己効力感の関連 共立女子大学看護学雑誌, 5, 7-15.

校内連携における養護教諭の役割

—管理職・担任教諭・養護教諭の認識の相違について—

○諏訪文子（千葉県立幕張総合高等学校） 松浦 均（星槎大学）

キーワード：校内連携，養護教諭

問題と目的

校内連携における養護教諭の役割 昨今学校現場では、不登校児童生徒の増加、いじめの認知件数の増加等が喫緊の課題となっているが、学校で起きる様々な問題には、管理職や学級担任、学年担当教諭等による「チーム学校」としての対応や支援が求められる。そのなかで養護教諭にはコーディネーターの役割が期待されている（岡田，2013）。しかし養護教諭の、とくに心の健康問題に対応する部分の専門性や役割については必ずしも十分に認知されていない現状がある（安林，2012）。秋光・白木（2010）もコーディネーションの役割権限を持たずにコーディネーション行動を行うことが養護教諭の悩みを深めている可能性を指摘している。

校内連携が困難となる要因 校内連携において養護教諭に対する期待はあるが、管理職や学級担任など立場の違いによって養護教諭に求める連携上の役割や内容が異なる可能性がある。つまり、こうした役割期待についての認識の相違が連携の困難さの要因になっている可能性がある。「チーム学校」が機能するためには、支援に関わる教員が養護教諭に対してどのようなことを期待しているか明らかにし、相互理解する必要がある。もし立場によって認識の相違があり、機能低下の要因になっているのなら、それを低減解消する手立てを考える必要がある。本研究では、養護教諭に期待する役割を明らかにし、校内連携に必要な要因の示唆を得ることを目的とする。

方 法

研究協力者 小学校2校：A小学校の管理職1名，教諭2名，養護教諭1名，B小学校の管理職1名，教諭2名，養護教諭1名，中学校1校：C中学校の管理職1名，教諭2名，養護教諭1名

研究時期 2024年8月～2025年12月の期間に、研究協力の得られた各学校において、管理職，教諭，養護教諭への半構造化面接を対面で行った。

インタビュー内容 半構造化面接において、各々の立場から、主に、養護教諭の役割に対する認識と、養護教諭が行っている（行うべき）校内連携についてどのように考えているかということについて質問した。なお、本研究における養護教諭の行う連携については、「目的を共有した多様な分野の個人または組織が、単独では解決できない問題に対して主体的に協

力関係を構築し、異なる立場でそれぞれの役割を果たしつつ連絡をとり、協力しあって目的達成に向けて取り組む過程（山田・鶴岡・齊藤・岡田，2014）」と定義した。

データ分析方法 半構造化面接の結果はテキストマイニング（KH-Corder）を用いて分析する。倫理的配慮：本研究は星槎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2024-19）。

結果と考察

本稿では、A小学校の結果を示す。管理職，教諭が共通認識している養護教諭の役割は、ケガ，病気への対応，情報提供，情報共有，保健室登校への支援であった。養護教諭は，SC，特別支援コーディネーター，スクールソーシャルワーカーとともに児童への支援を考え，SCからの助言を担当に伝えていたが，構内連携上の重要な役割を果たしているとの認識はやや希薄であった。教諭は，養護教諭の役割についてその経験から認識するようになった。養護教諭による情報共有，情報提供は先行研究（池田・庄司，2021）と同様の結果であった。養護教諭は，SCや特別支援コーディネーターと共に児童の支援方法を検討しており，校内連携におけるコーディネーターの役割を果たしているといえる。管理職や教諭が養護教諭を窓口（ハブ）として専門職とつながることができるという共通認識をもつことで，専門的な支援を要する児童への支援につながりやすくなるのではと考える。

引用文献

- 足立美幸・秋光恵子（2022）. 養護教諭の校内連携行動に対する意識尺度の作成 兵庫教育大学学校教育学研究, 35, 143-150.
- 秋光恵子・白木豊美（2010）. チーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力・権限が養護教諭の職務満足感に及ぼす影響 58(1), 34 - 45.
- 池田衣澄・庄司一子（2021）. 子どものメンタルヘルスにおける養護教諭の役割・専門性の検討—教員との比較およびより良い関係づくりの視点から 共生教育学研究, 8, 41-50.
- 山田響子・鶴岡和世・齊藤理砂子・岡田加奈子（2014）. 養護教諭の行う連携に関係する用語と連携要因の整理 千葉大学教育学部研究紀要, 62, 139-145.

对人的疎外感と友人関係が不登校傾向に与える影響について

○佐藤彩加 (東洋大学大学院)

キーワード：对人的疎外感, 友人関係, 不登校傾向

問題と目的

不登校は多様な背景を持つ複雑な現象であり、文部科学省 (2003) はこれを「心理的・社会的要因により年間 30 日以上欠席する者 (病気や経済的理由を除く)」と定義している。近年、不登校児童・生徒数は増加しており、文部科学省 (2024) の調査では約 42 万人 (小学生: 約 13 万人, 中学生: 約 22 万人, 高校生: 約 7 万人) に上る。主要な要因として「いじめを除く友人関係をめぐる問題」が安定して上位にあり、友人関係の質や有無が不登校に影響していると考えられる。これらのことから、不登校問題において友人関係は重要な要因の一つであると考えられる。

本研究では、先行研究や統計をもとに、对人的疎外感が児童・生徒の不登校傾向に与える影響を明らかにすることを目的とする。对人的疎外感とは、杉浦 (2000) による「社会や周囲の人との関係の中で生じる疎外感」であり、社会的つながりへの不安や距離感を含む。本研究では、对人的疎外感が友人関係や学校での立ち位置、心理的安定にどう関与するかを検討し、不登校傾向との関係を明らかにする。

また、本研究では以下の 2 点の仮説を設定した。第 1 に、友人関係の希薄さは不登校傾向を有意に高めると予想される。第 2 に、对人的疎外感是不登校傾向を高める要因として有意に作用すると考えられる。

方 法

調査対象者

2025 年 4 月から 2025 年 5 月にかけて A 大学在学中の大学生と大学院生の計 65 名を対象として実施した。

調査内容

友人関係 落合・佐藤 (1996) の友人との付き合い方に関する尺度の全 35 項目を使用した。

对人的疎外感 杉浦 (2000) の对人的疎外感尺度の全 21 項目を使用した。

不登校傾向 五十嵐・荻原 (2004) の不登校傾向尺度の全 13 項目を使用した。下位因子は、「別室登校を希望する不登校傾向」「遊び・非行に関連する不登校傾向」「精神・身体症状を伴う不登校傾向」「在宅を希望する不登校傾向」がある。

それぞれの質問紙全てにおいて、自身が高校生であった頃を回顧して質問紙法にて回答を求めた。

倫理的配慮

「不登校」や「疎外感」などの対象者が否定的感情を喚起する可能性があることを事前に説明し、回答は

自由意志に基づくものであり、途中での回答中断も可能であることを冒頭に記載した。

結果と考察

不登校傾向への影響を検討するため、目的変数を不登校傾向、独立変数を友人関係および对人的疎外感として単回帰分析を行った (Table 1)。その結果、对人的疎外感是不登校傾向と有意な正の関連を示し ($\beta = 2.59, p < .001$)、对人的疎外感が高いほど不登校傾向も高まることが示唆された。一方、友人関係との間に有意な関連は認められなかった。これは、对人的疎外感尺度が「人との関わり」全般を問うのに対し、友人関係尺度は明確な友人の存在を前提としているため、回答のイメージがしにくかった可能性がある。

さらに、对人的疎外感尺度と不登校傾向尺度の下位因子との単回帰分析では、「別室登校を希望する不登校傾向」および「精神・身体症状を伴う不登校傾向」との間に、いずれも 1%水準で有意な正の関連が確認された。これにより、对人的疎外感是不登校傾向の中でも特定の側面に対して強く影響していることが示唆された。

Table 1
不登校傾向への影響 (単回帰分析)

説明変数	β	目的変数 不登校傾向 有意確率
对人的疎外感	.259	$p < .001$
友人関係	.111	なし

Table 2
对人的疎外感が不登校傾向に与える影響 (単回帰分析)

目的変数	β	对人的疎外感 有意確率
別室登校希望	.086	$p < .001$
精神・身体症状	.119	$p < .001$
遊び・非行	.049	なし
在宅希望	.020	なし

フィードバックによるスピーチの改善に影響を与える 過去認知と将来期待の役割 —内容面の充実に基づく効果の検証—

○田中雄一郎 (立命館大学大学院)
亀井隆幸 (立命館大学)

山本博樹 (立命館大学)

キーワード：過去認知、将来期待、フィードバック

問題と目的

大学生にはスピーチなどで自身の考えを表現・主張するスキルが求められるが、その内容は必ずしも充実したものになっておらず、苦戦する学生もおり (福富・油川, 2023), 効果的な指導が求められている。こうした苦戦に対してフィードバックを行うことが指導法の一つに考えられる。だが、フィードバックと学習者の適性といった個人差との交互作用は、制御焦点といった自己調整プロセスとの交互作用を検討している研究 (例えば、福富・油川, 2023) を除いて多くはない。

そこで、本研究では認知的方略 (Cantor et al., 1987) に着目した。この概念は過去のパフォーマンスに対する認知 (過去認知) と、将来のパフォーマンスに対する期待 (将来期待) の高低で捉えられる (光浪, 2010)。フィードバックによる内容面の充実度の改善に対してこれらが調整要因となるならば、過去認知と将来期待のそれぞれを高群と低群を構成した場合、高群におけるフィードバックによる内容面の充実度の改善と、低群におけるフィードバックによる内容面の充実度の改善とは差が認められるはずである。本研究では過去認知で上記の差が認められるという仮説 1 と将来期待と同様に認められるという仮説 2 を構築し、検証した。

方法

参加者 関西圏の大学 1, 2 年生 73 名 (平均 19.65 歳) が参加した。

手続き 参加者は以下の尺度と課題を順に、Zoom によりオンラインで実施した。

尺度 Google Forms で過去認知と将来期待に関する 4 件法の質問紙 (光浪, 2012) に回答してもらった。

課題 「私の長所と短所」についてスピーチしてもらうことであった。この課題はフィードバック前と後にそれぞれ行われた。具体的には、録画を開始して参加者に課題の内容を考えるための準備時間を 3 分設け、準備時間の後 5 分間で 1 回目のスピーチを行ってもらった。1 回目のスピーチ後、「自分の長所と短所がはっきりと述べられている」など、5 つの評価基準 (福富・油川, 2023) で実験者が 5 段階で評価し、その評価のみを伝えるフィードバックを行った。その後、1 回目と同様の手続きで 3 分間の準備時間と 5 分間で 2 回目のスピーチを行ってもらい、フィードバックを行って実験終了とした。

内容の充実度 スピーチの評価については、実験者がスピーチを聞いてその場で各評価基準 (福富・油川, 2023) に基づいて評定を行った。

研究倫理 課題実施の前に、参加者は十分なインフォームドコンセントを受けた上で参加同意書に署名し、実験に参加した。録画についても事前に参加者の了承を得て行った。

結果

準備的分析

過去認知と将来期待に関する 4 件法の質問紙 (光浪, 2012) を用いて、それぞれの得点を中央値で分割し、参加者を高群、低群に分類した。その結果、過去認知高、将来期待高群が 19 人、過去認知高、将来期待低群が 18 名、過去認知低、将来期待高群が

18 名、過去認知低、将来期待低群が 18 名となった。

上記で構築した 4 群について、2 回のスピーチ内容を、伊藤・垣花 (2009) を参考に分節化し、福富・油川 (2023) の発話カテゴリー (例えば、長所、長所の根拠など) に基づいて正しく当てはまる内容が述べられている節を計数し、内容面の充実度得点とした。

フィードバックによる内容面の充実度の改善に影響を与える過去認知、将来期待の役割

内容面の充実度得点を従属変数として過去認知 (2 : 高群/低群) × 将来期待 (2 : 高群/低群) × 内容面の充実度 (事前/事後) の 3 要因分散分析を実施した。

分散分析の結果、内容面の充実度 × 過去認知が有意であった。 $(F(1, 69) = 5.63, p < .05)$ 。そこで、過去認知の高群と低群ごとに内容面の充実度の単純主効果を検定した結果、両群とも有意であり (高群 : $F(1, 69) = 42.99, p < .01$, 低群 : $F(1, 69) = 10.24, p < .01$)、フィードバックを受けることで両群とも目立った内容面の充実度の向上を見せた。また、内容面の充実度の事前事後ごとに過去認知での単純主効果を検定したところ、事後のみ有意であり ($F(1, 69) = 6.46, p < .05$)、Figure 1 が示すように、特に高群で大きな内容面の充実度の改善が見られた。ここから仮説 1 が支持された、しかし、将来期待に関する効果は有意には認められず、仮説 2 は支持されなかった。

考察

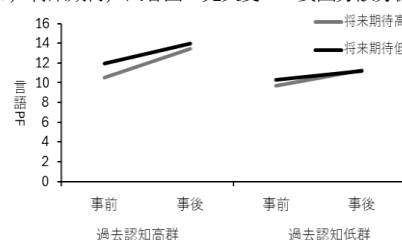
本研究の結果から仮説 1 が支持され、過去認知高群も低群もフィードバックによって内容面の充実度を改善できるが、過去認知高群の方が内容面の充実度の改善が示された。過去の自己の優れたパフォーマンスを認知できれば、スピーチへのフィードバックを受けて内容面の充実度をより大きく改善できる自信や余裕が生まれるのかもかもしれない。

一方、仮説 2 は支持されず、将来期待はフィードバックに寄与しなかった。本研究で行ったフィードバックは過去への介入であり、直接将来へ働きかける介入ではなかった。そのため、次はこのようにすればよいなどのより具体的な改善策の提案を行えば将来期待の高低でも差が見られるかもしれないが、この点はさらに検証が必要であろう。

なお、本研究では事前と事後の比較のみでフィードバックそのものの効果は検証できていない。この点も今後の課題として検討していきたい。

Figure 1

過去認知、将来期待、内容面の充実度の 3 要因分散分析の結果



校則改革における三者協働の意義

—中学校における校則見直し実践に対する M-GTA を用いた質的分析—

○河崎仁志（明石市立魚住中学校）

秋光恵子（兵庫教育大学）

キーワード：校則改革、生徒・保護者・教職員の協働、M-GTA

問題と目的

近年、合理的な説明が困難な「ブラック校則」が社会問題化し、校則と社会的常識との乖離が指摘されている。法制度や人権意識の変化により、従来の校則に依拠した生徒指導からの転換が学校に求められ（片山他, 2021）、改訂された生徒指導提要（文部科学省, 2022）でも、生徒や保護者が参加した校則見直しが推奨されている。しかし、校則見直しに向けた学校内の自発的な動きは依然として限定的であり、形式的な変更にとどまる事例も多い（片山, 2022）。

生徒や保護者が参加した三者協議会については一定の効果が報告されているものの（例えば宮下, 2023）、その効果が当事者におけるどのような心理的・関係的変容であり、いかなるプロセスで生じたのかについての検証はまだ十分とは言えない。

そこで本研究は、教職員・生徒・保護者の三者による「校則を考える会」を立ち上げて校則改革を実施したA市立B中学校を対象に、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）を用いて、会における対話を通じて三者に生じた心理的・関係的変容のプロセスを分析し、その教育的意義を明らかにすることを目的とする。

方 法

A市立B中学校における「校則を考える会」が立ち上げられた2020年度に在籍していた教職員9名、生徒7名、保護者7名の計23名に半構造化インタビューを実施した。インタビューでは、対話の様子や合意形成の過程、校則改革を通じて生じた意識や関係性の変化、さらには学校全体に対する認識の変化について聴取した。

得られた逐語記録に対するM-GTAによる分析では、「校則を考える会」への参加の有無にかかわらず、校則改革がどのように個人や関係性、また学校全体に相互に影響が波及していったのかというプロセスを多面的に捉えることを試みた。なお、インタビュー調査は兵庫教育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て、2024年2月から3月に実施された。

結果と考察

校則改革のプロセスを通じて当事者に生じた心理的・関係的変容を、【 】はコアカテゴリー、《 》はカテゴリー、〈 〉は概念名として整理・記述する。

抽出された2つのコアカテゴリーは【校則を考える会での成果】と【学校信頼感の向上】であった。【校則を考える会での成果】は、《合意形成と相互理解》《全員の意見表明と参

加の機会》《会議を通じた成長》《大人の既成概念の改革経験》といったカテゴリーで構成された。《合意形成と相互理解》では、《他者視点獲得と相互理解の深化》や《三者間の合意形成体験》が含まれ、教職員・生徒・保護者が互いの立場や経験に耳を傾けながら合意形成に向けて協働する対話が展開されたことが示唆された。《会議を通じた成長》としてまとめた《自己効力感の向上》《大人との対話を通じた成長》《多様性の受容と合意形成力》といった概念は、生徒にとって「大人と対等に語る経験」が自己の成熟や他者理解を促進する重要な契機であったことを示している。また、《大人の既成概念の改革経験》では、教職員が生徒や保護者との対話から従来の校則や指導観を見直す機会を得ており、校則を考える会が双方向的な学習と成長の場として機能していたことが窺えた。

こうした成果は、【学校信頼感の向上】に接続していた。このコアカテゴリーを構成する《指導指針と関係構築》は、《校則改革後の明確な指導ライン》や《不要な指導減少と関係良化》を含み、教師の指導が「納得感のある校則」に基づくことで、生徒・保護者の理解と協力を得やすくなったという効果が窺えた。《校則の受容と秩序維持》に含まれる《校則受容向上とクレーム減少》《校則改革後の秩序維持》は、主体的な納得が秩序の維持につながることを示唆している。さらに注目されるのは、これらの変容が会議参加者に限らず、非参加者にも波及していた点である。《共に創り上げる学校》《ポジティブなコミュニケーションと友好関係》に象徴されるように、校則改革を契機とした関係性の変容が学校文化の一部として内在化されていたことが明らかとなった。

これらのことから、教職員・生徒・保護者の三者による対話的な校則改革は、単なる制度改正にとどまらず、当事者の意識・関係性・学校文化の変容という、重層的かつ循環的なプロセスであったといえる。

引用文献

- 片山紀子（2022）. 校則の変更から見る生徒指導上の今日的課題—小中学校の生徒指導担当者を対象としたアンケート調査から— 京都教育大学紀要, 141, 29-42.
- 片山紀子・藤平 敦・宮古紀宏（2021）. 我が国の生徒指導に見える問題点日米比較で考えるこれからの生徒指導—学事出版
- 文部科学省（2022）. 生徒指導提要（改訂版）
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1404008_00001.htm
- 宮下与兵衛（2023）. 教師教育への提言—子どもの権利条約の学習を必修に— 東京都立大学教職課程紀要, 7, 5-15.

「強み」の活用記録と教師からのフィードバックが 中学生の自尊感情と自己成長感に及ぼす影響

○宇都木秀太 (愛知教育大学大学院)

石田靖彦 (愛知教育大学)

キーワード：強みの活用記録，教師からのフィードバック，自尊感情・自己成長感

問題と目的

ポジティブ心理学を基盤とした道徳的価値のある「強み」の実践は、精神的健康の向上に有効であり、近年は中学生にも効果があることが示されている (阿部他, 2021)。しかし、これまでの「強み」の研究では、他者からの介入による影響についてはあまり注目されていない。学校において教師と生徒の関係はとて深く、教師のフィードバックが生徒に与える影響は計り知れない。

本研究では、中学校で「強み」の授業を行うとともに、生徒が伸ばしたい「強み」の活用に関して記録させ、生徒に強みの活用記録について、教師からの肯定的フィードバックを記載して返却した。そして、この教育プログラムによって、生徒の強みの認識、活用感、自尊感情と自己成長感が授業前後、フィードバック前後でどのような変化があるかを検証した。

方法

調査対象者

A 県の公立中学校 1 年生 1 学級 33 名。

教育プログラム

「強みの授業 (2 時間)」, 「伸ばしたい強みを活用して記録する課外ワーク (1 週間, 2 回)」, 「教師からのフィードバック (2 回)」で構成した。授業は 12 月初旬に実施し、課外ワークとフィードバックは 12 月中旬に実施した。

「強み」の授業 阿部他 (2021) の授業プログラムに若干の修正を加え「道徳の授業」として 1 コマ (50 分), 合計 2 時間実施した。具体的な内容は, (a) 24 の強みを理解する, (b) 教師の強みを考える, (c) 友だちの強みを見つけて伝え合う, などであった。

伸ばしたい強みを活用して記録する課外ワーク 記録する強みは、自分の伸ばしたい強みを 2 つ定め、強みを使った具体的な場面と、その感想を記録させた。

教師からのフィードバック 生徒が記録したワークシートに対して、教師からのコメントとして、川口・横溝 (2005) の肯定的フィードバックを記載し、返却した。

調査手続き

調査は Google Forms を用い、下記の内容について、授業前 (T1)、授業後 (T2)、教師のフィードバック後 (T3) の計 3 回実施した。ただし (d) については、生徒の自己成長感を測定するため、T2 と T3 のみ実施した。

調査内容

(a) 強みの認識：小國・大竹 (2017) の「児童用強み認識尺度」から 3 項目を使用した (5 件法)。(b) 強みの活用感：小國・大竹 (2017) の「児童用強み活用感尺度」から 3 項目を使用した (5 件法)。(c) 自尊感情：内田・上埜 (2010) の「自尊感情尺度」から 4 項目を使用した (5 件法)。(d) 自己成長感：石毛・無籐 (2005) の「成長感尺度」から 4 項目を使用した (5 件法)。

結果と考察

強みの認識、強みの活用感、自尊感情については、T1 から T3 の変化について分散分析を行った。また自己成長感については、T2 から T3 の変化について、 t 検定を行った。その結果、自尊感情と自己成長感においてはフィードバック前後で有意に向上していることが示された。しかし、強みの活用感、強みの認識に関しては有意差が示されなかった。

以上の結果から、中学生の自尊感情や自己成長感を高めるためには、強みの授業だけでは不十分で、教師からの肯定的なフィードバックが有効であることが示唆された。

付 記

本研究は JSPS 科研費 (23K02887) の助成を受けた。

Table 1

各変数の授業前、授業後、フィードバック後の平均値と標準偏差

変数	授業前(T1)		授業後(T2)		フィードバック後(T3)		F値またはt値	多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD		
強みの活用感	3.25	0.24	3.36	0.22	3.28	0.22	0.30	
強みの認識	3.43	0.23	3.68	0.24	3.67	0.20	2.34	
自尊感情	3.15	0.20	3.18	0.23	3.40	0.19	3.43 **	T1<T3, T2<T3
自己成長感			3.50	0.92	3.83	0.77	2.88 **	T2<T3

注) ** $p < .01$ ** $p < .05$

子どもの居場所づくりに関する研究 —テキストマイニングによる分析から—

○三浦奈々美 (都留文科大学大学院)

武蔵由佳 (都留文科大学)

キーワード：居場所，小学生，テキストマイニング

問題と目的

1980 年代後半の不登校の増加を発端に、「居場所づくり」の実践が拡がりを見せており、令和 5 年 12 月 22 日には「こどもの居場所づくりに関する指針」が閣議決定された。社会の変化や子どもの抱える課題の複雑化・複合化、価値観の多様化により、居場所づくりの必要性が高まっており、「居場所カフェ」等、学校外の居場所づくりが盛んにおこなわれている。一方で、賀屋・前川 (2023) は、学校の中の特定の場所で不適応感を抱えていても、それ以外の場所で心理的居場所と感じられるような体験を持つことが学校生活の継続を支えており、学校が多様な機能をもつことで多面的な場を提供できることの意義を唱えており、居場所づくりは学校内の多様な場面でできることがわかる。本研究では、大学生に自身の小学生時代の居場所を想起してもらい、小学校において必要とされる居場所支援の構築を目的とした検討を行う。

方法

調査対象者 大学生 135 名 (男性 36 名, 女性 97 名, その他 2 名, 平均 19.64 歳, SD = 0.96) である。
調査内容 対象者に、①フェイスシート (性別, 学年, 年齢), ②小学生時代の居場所について、自由記述で回答を求めた。教示文は、「小学生時代について、心の居場所だと感じた経験, または、心の居場所がないと感じた経験について教えてください。」とした。
調査時期および方法 調査は 2025 年 1~2 月にかけて Google Forms を利用して実施した。

結果と考察

記述された自由記述データから、心の居場所があると感じた経験と、心の居場所がないと感じた経験について分け、心の居場所があると感じた経験について 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った。回答全体における総抽出語は 1,984 語, うち分析に使用された語は 750 語であり、回答で抽出された語の種類は 430 種類, うち分析に使用された語は 317 種類であった。語の出現回数の平均は 2.37 回 (SD=4.14) であった。語の出現頻度を Table 1 に示す。

また、出現数による語の取捨選択に関して教示文にある「心の居場所」を強制抽出する語に指定し、最小出現数を 5 に設定、描画する共起関係の絞り込みにて描画数を 60 に設定し、共起ネットワーク分析を行っ

た。結果を、Figure 1 に示す。

Table 1
自由記述における頻度の高い語

順位	抽出語	頻度	順位	抽出語	頻度	順位	抽出語	頻度
1	友達	30	6	感じる	13	11	心の居場所	8
2	先生	22	7	自分	13	12	家	7
3	遊ぶ	19	8	話	12	13	相談	7
4	家族	17	9	クラス	10	14	聞く	7
5	学校	13	10	時間	10	15	褒める	7

Figure 1
自由記述の共起ネットワークの結果

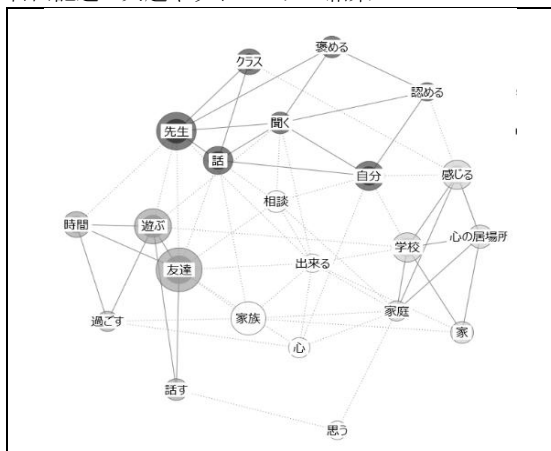


Figure1 の右中央から、心の居場所として多くの回答者が「学校」や「家庭」、「家」をあげていた。また、左下部から、心の居場所として「友達」と「遊ぶ」ことや「友達」と「話す」こと等、友達との時間に関する記述が多くなされていた。さらに、中央から、「先生」や「家族」に「話」を「聞」いてもらうことが多く挙げられた。中央上部からは、「褒める」「認める」といった先生からの承認に関連する記述がみられた。

これらの結果から、大学生が想起する小学生時代の居場所として、学校が占める割合が大きいと考えられる。友達関係を居場所に挙げた要因、先生との関係を居場所に挙げた要因の両方について調査し、学校における居場所支援について検討を重ねていきたい。

学生相談機関の利用説明文に対する読解方略の使用は理解度と援助要請意図を高めるか？

○品川佳希 (立命館大学大学院)
 亀井隆幸 (立命館大学)

山本博樹 (立命館大学)

キーワード：手順説明文，読解方略の使用，援助要請意図

問題と目的

学生相談におけるサービスギャップが問題視されており (中岡, 2012; Stefl & Prosperi, 1985), 考えられる背景として, 学生相談機関が提示する利用手順を学生が適切に読み解けていないことが挙げられる。本研究では, 学生相談機関の利用手順に関する説明文の理解を促す読解方略 (島岡・中條, 2013) に着目した支援の方法を検討する。先行研究から, 読解方略の使用は説明文の理解度を高め, この理解度の高さが援助要請意図を高める可能性が推測できる。しかし, 読解方略の使用と援助要請意図との関連を示す十分なデータはまだない。本研究では, 手順説明文を読む際の読解方略使用傾向が理解度を介して援助要請意図を高める影響プロセスを仮定し, これの検証を目的とした。

方法

調査対象者 大学生計 72 名 (男性 44 名, 女性 28 名, 平均年齢 21.01 歳, $SD = 0.95$) が参加した。

材料 読解方略の使用傾向を測る指標として, 5 因子 18 項目からなる読解方略質問紙 (島岡・中條, 2013) を用いた (5 件法)。手順説明文は, 一般に公開されている大学の相談機関の資料を参考に新規に作成した。手順説明文の理解度については, 主観的理解度を測る質問 1 項目 (5 件法) と, 客観的理解度を測る再構成課題 (14 点満点) を用いた。援助要請意図については, 3 因子 17 項目からなる大学生用援助要請意図尺度 (中岡・兒玉, 2009) を用いた (6 件法)。

手続き 読解方略尺度に回答してもらった後, 手順説明文を提示し, 読解を求めた。このとき, 読解直後の短期記憶成績としての理解度は, 本研究で調べようとする理解度には含めない。そこで, 簡単な妨害課題 (計算課題) を行ってもらい, その後に, 手順説明文の理解度評定と, 援助要請意図尺度への回答を求めた。以上は Google Forms で実施した。手順説明文の読解と評定は参加者のペースで行ってもらった。

結果と考察

読解方略尺度への回答の平均値である 69.88 点を基準に参加者を上位群 36 名, 下位群 36 名に分けた。また, 主観的理解度は 5 点満点, 客観的理解度は 14 点満点, それぞれの得点率を得点とした。

読解方略使用傾向と理解度との関連 理解度得点に対して, 読解方略使用傾向 (2: 上位, 下位) × 理解度 (2: 主観的, 客観的) の 2 要因分散分析を行った結果, 理解度の主効果のみ有意であり, 主観的理解度より客観的理解度が概して高かった ($F(1, 70) = 32.69, p$

$< .01, \eta^2 = .32$)。読解方略使用傾向の上位, 下位で理解度に差がなかったのは, 今回の説明文の読解が, 何らかの意識的な方略使用を必要とするほど難しくはなかったためと解釈できるかもしれない。

読解方略使用傾向と援助要請意図との関連 援助要請意図尺度得点に対し, 読解方略使用傾向 (2: 上位, 下位) × 援助要請意図尺度の下位因子 (3: 健康の悩み, 学業に関する悩み, 心理・対人関係の悩み) の 2 要因分散分析を行った結果, 交互作用が有意であった ($F(2, 140) = 5.10, p < .01, \eta^2 = .07$)。援助要請意図の下位因子ごとに読解方略使用傾向の単純主効果を検定したところ, 「健康の悩み」で, 上位群が下位群よりも有意に援助要請意図が高かった ($F(1, 70) = 11.01, p < .01, \eta^2 = .66$)。この結果に関しては, 後のパス解析の結果とあわせて総合的に考察する。

読解方略が理解度を介し援助要請意図に及ぼす影響 上述の分散分析の結果, 説明文への主観的理解度より客観的理解度の方が概して高かったことを踏まえ, 読解方略使用傾向が客観的理解度を介し援助要請意図に及ぼす影響プロセスを仮定した。その上で, 読解方略使用傾向については 5 因子を別個にし, Amos29.0 でパス解析を実施した。結果, 「メタ認知的な活動方略」因子でのみ十分な適合度が得られた ($\chi^2(3) = 2.411, p = .492, GFI = .987, AGFI = .934, NFI = .974, CFI = 1.000, RMSEA = .000, AIC = 26.411$) (Figure 1)。このパス解析の結果は, 読解方略の一種である「メタ認知的な活動方略」を多く用いることが, 学生相談機関の利用手順に関する説明文への客観的理解度を高め, 援助要請意図を高める可能性を示唆している。特に, この読解方略と理解度からの影響が顕著であった健康の悩みは, 大学生にとって援助要請を行うことへの心理的抵抗が, 今回扱った 3 種類の悩みの中では比較的小さいものであったのかもしれない。今後の課題としては, 理解度評定課題の精査と, 読解方略の中でも特に「メタ認知的な活動方略」の使用の促進について検討することが挙げられる。

Figure 1

読解方略が理解度を介し援助要請意図に及ぼす影響



注) パス係数は標準化推定値。実線は有意なパスを示す。
 + $p < .10$ * $p < .05$

学習者の多層的な能力をいかにして診断するか？ —小サンプルサイズでも活用可能なノンパラメトリック DeepCDM の提案と実証—

○加藤 剛 (東京大学大学院)

佐宗 駿 井 (東京大学大学院・日本学術振興会)

キーワード：認知診断モデル，形成的評価，クラスルームサイズ

問題と目的

学習者の理解状況を複数の観点から診断できれば、個別最適な教育的介入の一助となりうる。認知診断モデル (Cognitive Diagnostic Models; CDM) は、テスト問題への解答データから、各学習者が「どのスキル (アトリビュート) を習得しているか/いないか」を診断可能な教育測定学の統計モデルである。

従来の CDM は、教科・領域横断的能力あるいは教科・領域固有的能力に関連する、粒度の異なるアトリビュートでも単層の能力として扱い個人の習得状況を診断する。そのため、背後にある複雑な知識・アトリビュート構造の表現力に乏しい。これに対して DeepCDM (Gu, 2024) は、複数の潜在変数層の明示的なモデリングのもと、より詳細な診断情報を提供できるに留まらず、少ないパラメータ数で多層的な認知構造を表現できる。さらに、多層構造を表現した DAG を通じて、学習者の認知構造をより直感的に把握できる。

しかし、Gu (2024) のベイズ推定法はモデルのキャリブレーションや比較的多くのサンプルサイズを必要とするため、学校現場での活用は困難である。そこで本研究では、小サンプルサイズでも活用可能な DeepCDM のノンパラメトリック推定法を提案する。これにより、教育現場での「どの上位能力の不足が下位スキルの習得を妨げているか」といったより深い診断を可能にし、複数の観点からの診断の実現を目指す。

方 法

提案手法

深層学習の Greedy Layer-wise Training を援用し、下位層から順に各層のアトリビュート習得パターン (以下、習得パターン) を推定するノンパラメトリック推定法を開発した。具体的には、一般ノンパラメトリック分類法 (Chiu et al., 2018) を拡張し、第 1 層では観測された解答パターンと理想反応パタンの距離を最小化し、第 2 層以降では推定された下位層の習得パターンと上位層の関係から各層の習得状況を段階的に推定する。

本手法の特徴は、(1) 小サンプルサイズでも安定した推定が可能、(2) 特定のモデル仮定に依存せず多様な DeepCDM に適用可能 (モデルのキャリブレーションが不要)、(3) Gu (2024) の推定法より推定精度が高い、(4) 計算効率が高く実装が容易という点である。

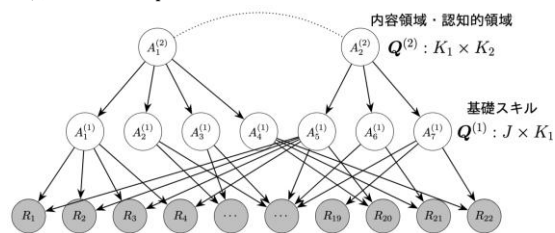
実データ (TIMSS 2019) への適用

小サンプルサイズ下での提案手法の有効性を検証するため、TIMSS 2019 の数学アセスメントデータから抽

出した Grade 8 の日本人サンプル ($N=100$) を対象に分析した。データセットの block 2 を使用し、内容領域 (Number/Algebra/Geometry/Data prob) と認知領域 (Knowing/Applying/Reasoning) の 2 層構造を想定し、各層で Q 行列を事前に設定した (Figure 1)。

Figure 1

2 層構造の DeepCDM

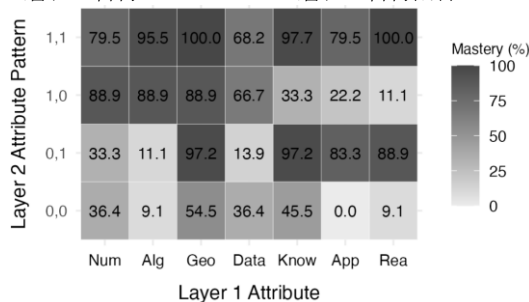


結果と考察

結果として、2 層目の習得パターン (0: 未習得, 1: 習得) に応じて 1 層目の習得状況に明確な差異が観察された (Figure 2)。「1, 1」の学習者は 1 層目のほとんどのアトリビュートで高い習得割合を示し、基礎スキルを広く習得している。一方、「0, 0」の学習者は、Geometry と Knowing を除き、全体的に習得割合が低かった。「1, 0」の学習者は Number, Algebra, Geometry の習得割合が高く、「0, 1」の学習者は Geometry, Knowing, Reasoning に特に強みが見られた。これは上位層の内容領域・認知的領域に関するアトリビュートの習得状況が、下位スキルに関するアトリビュートの習得状況の特徴づけている可能性を示唆している。このように、従来の単層モデルでは見えにくかった学習者の認知構造のより詳細な診断が、小サンプルサイズ下でも実現できた。これらの診断結果は、個別最適なフィードバックや教育的介入への応用が期待できる。

Figure 2

2 層目の習得パターンごとの 1 層目の習得割合



幼児の感謝を促進する母親の養育行動 (3)

—幼児の感謝表明を促進する養育行動尺度の作成—

○藤原健志 (新潟県立大学)

村上達也 (立正大学)

キーワード：感謝，養育行動，幼児

問題と目的

従来より、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が指摘されてきた (Greif & Gleason, 1980)。近年では、子どもの感謝を高める親のかかわりとして、「モデリング」、「日々の足場かけ」、「ニッチ選択」、「感謝に関する会話」の4つが提唱され (Hussong et al., 2021)、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)。

本邦でも、子の感謝表明を促す母親の養育行動について、理論化と実証的検討が試みられている。例えば藤原・村上(2024)と村上・藤原(2024)では、母親に対する自由記述調査を実施し、テキストマイニングを用いた分析の結果、「母親自身が子のモデルとなって感謝表明を行う」、「感謝表明の重要性を教える」、「子の表明を促す関わり」などの養育行動が見いだされた。また村上・藤原(2022)は、母親の養育行動として「感謝のモデリング」、「感謝表明の促し」、「感謝表明発現の見守り」の3種類が子の感謝表明と正の関連を有することを明らかにしている。このように、幼児の感謝表明を促進する養育行動については、複数の要素が理論的・実証的に検討されている。

以上を踏まえ、本研究の目的は、幼児を養育する母親を対象として、子の感謝表明を促進する養育行動を包括的に測定する尺度を開発することである。

方 法

調査対象者 2歳～5歳の子どもを持つ母親 480名を対象とした(子どもの男女は各240名、各年齢120名)。年齢の平均(とSD)は35.26(5.27)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。

調査時期 2024年10～12月であった。

調査内容 以下の内容について、その順で回答を求めた。(A)子の感謝表明を促進する母親の養育行動：藤原・村上(2024)や村上・藤原(2024)に基づき、以下の8因子を想定し、各因子3～4項目ずつ、計25項目(6件法)を作成した。(B)親の対人感謝：藤原他(2014)を用いた。1因子8項目7件法であった。(C)子の感謝表明：藤原・村上(2022)を用いた。「自発的表明」と「促されての表明」(各3項目6件法)であった。(D)養育態度：PNPS(伊藤他, 2014; 松岡他, 2011)を用いた。6因子

各4項目4件法であった。以下、本稿では(A)の分析を中心に報告する。

結果と考察

最尤法・斜交モデルによる確認的因子分析を行った。その結果、各種適合度指標は概ね許容できる値が得られた($\chi^2(247)=520.37$, $p<.01$, GFI=.92, AGFI=.90, CFI=.96, RMSEA=.05, AIC=676.37)。

第1因子は「私に何かしてくれた人に、子どもの目の前でお礼を言う」など3項目から構成され、「第三者へのモデル行動」と命名された(3項目の $\alpha=.81$)。第2因子は「子どものちょっとしたお手伝いにも、積極的に感謝の気持ちを伝えている」など3項目から構成され、「子どもへのモデル行動」と命名された(3項目の $\alpha=.88$)。第3因子は「子どもに『ありがとうと言いなさい』と言う」など4項目から構成され、「プロンプティング」と命名された(4項目の $\alpha=.70$)。第4因子は「子どもが自分だけで感謝の気持ちを伝えられるまで待つ」など3項目から構成され、「見守り」と命名された(3項目の $\alpha=.86$)。第5因子は「子どもがお礼を言えたら、ほめるようにしている」など3項目から構成され、「ほめ」と命名された(3項目の $\alpha=.90$)。第6因子は『ありがとう』を相手に伝えることの大切さを子どもに教える」など3項目から構成され、「教示」と命名された(3項目の $\alpha=.82$)。第7因子は「感謝の気持ちをどのように相手に伝えたらよいか、子どもと話し合う」など3項目から構成され、「話し合い」と命名された(3項目の $\alpha=.88$)。第8因子は「子どもが『ありがとう』を家族や先生に伝える機会を、意識して作っている」など3項目から構成され、「ニッチ選択」と命名された(3項目の $\alpha=.78$)。

以上より、幼児の感謝表明を促進する母親の養育行動尺度について、当初の想定通りの因子構造を有する尺度が開発され、各因子の内的整合性が一定程度確認された。しかしながら、尺度の基準関連妥当性の検討や、これら養育行動が真に幼児の感謝表明をもたらすのかについての検討は残された。

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(4) —幼児の感謝表明を促進する養育行動の特徴—

○村上達也 (立正大学)

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って考えられている (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重要な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)。

我が国では、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示した。また、藤原・村上 (2024) と村上・藤原 (2024) は、この 3 種類の養育行動だけで網羅的に感謝を促進する養育行動を捉えることができているのか、という疑問から自由記述調査を行った。その結果、それら以外にも母親が子どもに感謝を表明することや子どもが感謝を伝えることができたならばほめることなどの行動を母親が行っていることを報告している。

そうした先行研究の積み重ねにより、藤原・村上 (2025) は感謝を促進する親の多様な関わりの尺度化を試みている。その尺度では「第三者へのモデル行動」、「子どもへのモデル行動」、「プロンプティング」、「見守り」、「ほめ」、「教示」、「話し合い」、「ニッチ選択」の 8 つの種類の行動が感謝を促進する養育行動として見出された。本研究では、それら 8 つの種類の感謝を促進する養育行動の特徴を明らかにする。

方 法

調査対象者 2 歳~5 歳の子どもを持つ母親 480 名を対象に調査を行った。なお、子どもの性別は男女各 240 名、子どもの年齢は 2 歳、3 歳、4 歳、5 歳それぞれ 120 名で割付を行った。母親の年齢の平均は 35.26 歳、年齢の標準偏差は 5.27 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。

調査時期 2024 年 10 から 12 月であった。

調査内容 以下の内容について、回答を求めた。(A) 子どもの感謝表明を促進する母親の養育行動：藤原・村上 (2025) で作成された感謝を促進する母親の養育行動に関する尺度を用いた。8 下位尺度からなり、各下位尺度は 3~4 項目、6 件法であった。(B) 子どもの感謝表明：藤原・村上 (2022) で作成された子どもの感謝表明尺度を用いた。この尺度は「自発的表明」と

「促されての表明」の 2 下位尺度からなり、各 3 項目 6 件法であった。(C) 親の感謝特性：親の感謝特性を測定するために、藤原他 (2014) の対人的感謝尺度を用いた。1 下位尺度からなり、8 項目 7 件法であった。

(D) 母親の全般的養育態度：母親の全般的な養育行動を測定するために、PNPS (伊藤他, 2014) を用いた。6 下位尺度からなり、各 4 項目 4 件法であった。(E)：母親の認知する感謝養育の重要性：感謝ができる子どもに育てることについての母親の重要性の認知を測定するために、1 項目 6 件法の項目を作成した。(F)：世帯収入：世帯の経済的状況を測定するために、世帯収入を 100 万円刻みに 1 項目 13 段階で測定した。

結果と考察

感謝を促進する母親の養育行動の 8 下位尺度の特徴を明らかにするために、子どもの感謝表明、母親の感謝特性、母親の全般的養育態度、母親の認知する感謝養育の重要性、世帯収入との関連について相関係数を算出することで検討した。その結果、まず子どもの感謝表明について、自発的表明、促されての表明はともに 8 種類の感謝を促進する養育行動すべてと正の関連がみられた。また、感謝養育の重要性についても、8 種類の感謝を促進する養育行動すべてと正の関連がみられた。一方、親の感謝特性とは、「第三者へのモデル行動」、「子どもへのモデル行動」、「ほめる」、「教示」、「ニッチ選択」は正の関連がみられたものの、「促し」「見守り」「話し合い」については有意な関連がみられなかった。さらに、母親の全般的養育態度について、「促し」以外の 7 種類の養育行動についてはポジティブな養育態度と正の関連がみられた。その一方で「促し」についてはネガティブな養育態度との正の関連がみられた。なお、世帯収入と 8 種類の養育行動についてはいずれも有意な関連はみられなかった。以上、8 種類の感謝を促進する養育行動の妥当性が示されたものの、「促し」については、特異的な特徴があるのではないかと考えられた。

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)。

中学生の感情語彙の現状 (2) —学年における感情語彙の違いについて—

塚原 望 (和洋女子大学)

キーワード：感情語彙, 感情表現

問題と目的

感情語彙は自己及び他者の感情を理解・表現する上で重要である。これまでも言語による感情表現については児童生徒における一つの課題とされてきた (文部科学省, 2011; 猪刈, 2009 など)。塚原 (2022, 2024) は, 中学生の感情語彙と情動知能 (以下 E. I.) に注目し, E. I. の自己評価と感情語彙の表出や質的評価について学年間で比較を行った。その結果, 学年毎に E. I. の自己評価と感情語彙の活用に関するスコアに差があることが示唆された。一方で, 表出された語彙の違いについては検証できていなかった。そこで, 本研究では塚原 (2022) で収集したデータを用いて, 学年間での感情語彙の質的な違いについて検討し, 各学年の特徴について考察することを目的とする。

方 法

調査対象者 公立中学校に在籍する中学生 1~3 年生。得られた回答から不備があったものを除いた 494 名分を調査対象とした。

調査内容 塚原・高野 (2019) を参考に感情語彙調査を実施した。感情語彙調査は, 5 分間で感情を表す言葉を書けるだけ書くように求めた。なお回答は無記名で収集され, 個人が特定されないようにすることや, 途中で回答をやめても良いこと等を書面と口頭とで伝えうえて調査を実施した。

結果と考察

表出された感情語彙について, KH Coder (樋口, 2014) を用いて整理し, 全体で 20 回以上登場した感情語を抽出した。その結果「うざい」「楽しい」など 49 語が抽出された。その 49 語について中学 1~3 年でそれぞれ表出数をまとめ χ^2 検定を行った (Table 1)。中学 1 年でより多く表出された語彙は「ありがとう」「おはよう」「良い(ね)」「どういたしまして」「大丈夫」「こんにちは」「頑張る」であった。より少なく表出された語彙は「好き」「辛い」「寂しい」「幸せ」「緊張」「可愛い」であった。中学 2 年でより多く表出された語彙は「怒り」と「死ぬ」であった。より少なく表出された語彙は「辛い」「最悪」であった。中学 3 年でより多く表出された語彙は「辛い」「幸せ」「寒い」「緊張 (ほぼ 1.96)」であった。より少なく表出された語彙は「ありがとう」「おはよう」「どういたしまして」であった。以上の結果から中学 1~3 年で生徒が表出する感情語彙の質が異なっていることが示唆された。

中学 1 年では, 挨拶や感謝など社会的・定型的な語彙が多く, 内省または複雑な感情語彙が少ない。このことから, 他学年に比べて表面的な感情が表出されやすいものと考えられる。中学 2 年では, 外に向けたネガティブな語彙が多く表出される一方, 自身の内に向けた語彙は相対的に少ない。そもそも自身の感情理解のための言葉が少ないか, あるいは対人関係において素直に自身の陰性感情を表現することに抵抗があるのかもしれない。中学 3 年ではより内面的・身体的な感覚や多様な感情に関連する語彙の表出が多い一方, 中学 1 年で多かった社会的な語彙が少ない。このことから, 自身の感情に対する内省や, 感情をより多様な側面から捉えて言語化する力が, 他学年に比べて高い可能性が考えられる。

Table 1

学年別の感情語彙表出数と調整残差

感情語	中学1年	中学2年	中学3年
嬉しい	97 (-0.501)	41 (1.075)	168 (-0.097)
楽しい	91 (-0.549)	40 (1.268)	158 (-0.147)
悲しい	91 (0.242)	39 (1.614)	136 (-0.918)
ありがとう	140 (5.490**)	26 (-0.735)	99 (-3.930**)
好き	32 (-2.068*)	17 (0.345)	89 (1.449)
面白い	42 (-0.256)	14 (-0.219)	75 (0.298)
嫌い	33 (-1.392)	19 (1.250)	74 (0.515)
うざい	40 (-0.211)	19 (1.321)	65 (-0.434)
疲れる	28 (-0.485)	6 (-1.370)	58 (0.997)
死ぬ	16 (-1.911)	16 (2.463*)	45 (0.369)
辛い	11 (-2.504*)	2 (-2.081*)	56 (2.886**)
眠い	19 (-0.642)	5 (-0.906)	42 (0.909)
嫌だ	28 (1.440)	10 (1.021)	26 (-1.580)
ごめんなさい	29 (1.742)	5 (-0.800)	29 (-0.991)
怖い	16 (-1.094)	9 (0.697)	38 (0.534)
悔しい	19 (-0.078)	9 (0.947)	30 (-0.368)
苦しい	21 (0.790)	5 (-0.410)	27 (-0.428)
ごめん	21 (1.247)	4 (-0.617)	23 (-0.689)
ムカつく	12 (-0.853)	3 (-0.969)	31 (1.101)
最悪	14 (-0.260)	0 (-2.258*)	31 (1.224)
怒り	15 (-0.087)	13 (3.411**)	18 (-1.476)
幸せ	6 (-2.325*)	2 (-1.372)	37 (2.427*)
最高	11 (-1.035)	2 (-1.372)	32 (1.425)
面倒くさい	10 (-1.220)	6 (0.454)	28 (0.742)
痛い	16 (0.438)	4 (-0.395)	23 (-0.161)
おはよう	29 (4.287**)	2 (-1.189)	9 (-2.791**)
イライラ	10 (-0.915)	3 (-0.720)	27 (1.036)
ワクワク	10 (-0.579)	5 (0.456)	21 (0.243)
寂しい	5 (-1.953*)	3 (-0.485)	27 (1.736)
頑張る	17 (1.937*)	1 (-1.379)	14 (-0.880)
大好き	12 (0.516)	0 (-1.874)	19 (0.447)
無理	10 (-0.106)	0 (-1.874)	21 (0.930)
良い	18 (2.243*)	2 (-0.854)	12 (-1.355)
泣く	11 (0.205)	6 (1.327)	14 (-0.760)
怒る	9 (-0.417)	4 (0.260)	18 (0.206)
キモい	4 (-1.899)	4 (0.326)	22 (1.327)
ドキドキ	9 (-0.318)	5 (0.868)	16 (-0.146)
気持ち悪い	15 (1.713)	0 (-1.813)	14 (-0.510)
寒い	4 (-1.824)	1 (-1.261)	24 (1.987*)
びっくり	6 (-1.093)	5 (1.026)	17 (0.384)
暑い	5 (-1.156)	0 (-1.683)	20 (1.659)
どういたしまして	14 (2.119*)	4 (0.777)	6 (-1.997*)
大丈夫	15 (2.472*)	0 (-1.649)	9 (-1.174)
可愛い	2 (-2.048*)	2 (-0.375)	19 (1.760)
こんにちは	14 (2.643**)	1 (-0.894)	6 (-1.648)
緊張	0 (-2.450*)	2 (-0.028)	16 (1.915)
笑う	8 (0.515)	5 (1.816)	7 (-1.222)
美味しい	7 (0.127)	0 (-1.505)	13 (0.582)
優しい	6 (-0.260)	2 (-0.177)	12 (0.282)

$\chi^2 (96) = 308.68, p < .01$

* $p < .05$ ** $p < .01$

保育者の職業性ストレスと退職意思における変化の関連性における縦断的検討

○濱田祥子 (比治山大学)

松田侑子 (筑波大学)

キーワード：保育者，職業性ストレス，退職意思

問題と目的

本研究の目的は、1 年間同じ職場にとどまっていた保育者を対象として、職業性ストレスの各側面と退職意思の変化における関連性を明らかにすることである。

方 法

調査対象者 インターネット調査会社に、調査会社のモニター登録者で、保育者に関するデータ収集を依頼した。Time1 は 2022 年 5 月下旬に、Time2 は Time1 の半年後にあたる 2022 年 11 月下旬に、Time3 は Time1 の 1 年後にあたる 2023 年 5 月下旬に実施した。その結果、3 回の調査にすべて回答したのは、854 名であった。この内、Time1 から Time3 の間に退職を経験している者を除いた結果、792 名 (Time1 時点で、女性 764 名、男性 28 名、平均年齢 36.34±9.470 歳；保育所保育士 540 名、幼稚園教諭 77 名、認定こども園保育教諭 175 名、平均保育経験年数 12.18±7.587 年) となった。
調査項目 ①BJSQ (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。②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。

結果と考察

本研究では、各職業性ストレスと退職意思の間の関連性を明らかにするため並列プロセス潜在曲線モデルを用いた。職業性ストレスの切片と傾き、退職意思の切片と傾きの 4 つの因子間に相関を仮定し、各職業性ストレスについて得られた因子間相関、モデルの適合度を Table 1 に示す。各潜在曲線モデルにおける因子間相関から、最も強い関連が見られたのは、「心理的な仕事の負担 (量)」を除く職業性ストレスの傾きと退職意思の傾きの間においてであった。つまり、Time1 以降の裁量権や支援の増加量が大きいほど、あるいは心身のストレス症状の増加量が小さいほど、退職意思の増加量は小さいという関係にあった。加えて、切片同士の因子間相関においても有意な関連が示されており、初期値においては、裁量権が大きく、支援が多いほど、心身のストレス症状が生じていないほど、退職意思が低かった。特に心身のストレス症状に関する相関係数は相対的に大きく、退職意思との関連の強さが示唆された。他方、「心理的な仕事の負担 (量)」は全体的に関連が弱く、有意な結果は示されなかった。BJSQ の高ストレス状況に該当する得点をする保育者の割合が、他の変数に比して「心理的な仕事の負担 (量)」は特に多く、女性では 19.5%、男性では 16.1%であった。これは、厚生労働省 (2015) のナショナルデータ (女性 5.8%、男性 10.4%) に比しても高い割合である (濱田・松田, 2024)。かなり多くの保育者が仕事量に由来する負担感を抱えていることが推察される。従って、「心理的な仕事の負担 (量)」自体は退職意思との間に特徴的な関連が認められなかったのかもしれない。

Table1
潜在曲線モデル間の各切片因子と傾き因子の関連、及びモデルの適合度

		職業性ストレス 切片—退職意思 切片		職業性ストレス 切片—退職意思 傾き		退職意思切片— 職業性ストレス 傾き		職業性ストレス 傾き—退職意思 傾き		適合度
		Estimate	SE	Estimate	SE	Estimate	SE	Estimate	SE	
心理的な仕事 の負担 (量)	共分散	-0.14	0.077	0.017	0.037	-0.04	0.039	0.002	0.019	$\chi^2=7.091, df=7, p=0.419$
	相関係数	-.094		.041		-.164		.033		CFI=1.000, IFI=1.000, TLI=1.000, RMSEA=0.004
仕事のコント ロール度	共分散	-0.61 ***	0.078	0.141 ***	0.036	0.085 *	0.040	-0.09 ***	0.019	$\chi^2=22.667, df=7, p=0.002$
	相関係数	-.413		.335		.185		-.718		CFI=.990, IFI=.990, TLI=.979, RMSEA=0.053
心身のストレ ス反応	共分散	3.358 ***	0.312	-0.27	0.139	-0.32 *	0.131	0.404 ***	0.064	$\chi^2=64.390, df=7, p=0.000$
	相関係数	.531		-.134		-.193		.790		CFI=.974, IFI=.974, TLI=.944, RMSEA=0.102
上司からのサ ポート	共分散	-0.85 ***	0.090	0.157 ***	0.041	0.105 **	0.039	-0.14 ***	0.019	$\chi^2=29.877, df=7, p=0.000$
	相関係数	-.435		.268		.155		-.661		CFI=.989, IFI=.989, TLI=.976, RMSEA=0.064
同僚からのサ ポート	共分散	-0.6 ***	0.086	0.106 **	0.040	0.066	0.039	-0.05 **	0.019	$\chi^2=21.014, df=7, p=0.004$
	相関係数	-.346		.215		.155		-.408		CFI=.992, IFI=.992, TLI=.983, RMSEA=0.050

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

女子大学生におけるキャリア発達とグローバル化適応 およびアンコンシャス・バイアスとの関連

木川智美 (名古屋産業大学)

キーワード：キャリア発達, グローバル化適応, アンコンシャス・バイアス

問題と目的

木川(2016)は「計画・目標設定」「自己理解」「実現・コミットメント」の3因子から成る女子大学生用キャリア発達尺度を作成した。グローバル化が進み、ダイバーシティの考え方が普及した今日においては、キャリア発達の程度が高い女子大学生ほど、グローバル化への適応が高く、アンコンシャス・バイアス(無意識の偏見)の程度は低いことが予測される。本研究では、女子大学生を対象に、キャリア発達とグローバル化適応およびアンコンシャス・バイアスとの関係を検討することを目的とする。なお本研究ではジェンダーに関するアンコンシャス・バイアスに注目する。

方法

調査協力者および調査手続き

WEB 調査会社モニターの女子大学生 1~4 年生計 312 名、年齢は $M=20.65$, $SD=1.53$ であった。2025 年 2 月に質問紙調査を実施した。

質問紙

木川(2016)の女子大学生用キャリア発達尺度、グローバル化適応尺度：藤原他(2017)の統合版国際的資質尺度と独自に用意した 6 項目、内閣府男女共同参画局(2021)のアンコンシャス・バイアスに関する質問項目、安達(2008)のキャリア探索尺度を用いた。

結果と考察

女子大学生用キャリア発達尺度の確認的因子分析

確認的因子分析を行ったところ、適合度が許容範囲とならなかつたため、修正指数を計算し、示唆された共変動を追加した ($\chi^2(162)=567.13$, $p<.001$, $RMSEA=.089$, $CFI=.82$)。下位尺度の信頼性係数 α は .72 ~ .80 であった。

尺度構成

グローバル化適応尺度について探索的因子分析(主因子法, プロマックス回転)を行った結果, 4 因子解を得た。第 1 因子から順に「他者理解・協力・支援」「外国人とのコミュニケーション志向」「海外情報リテラシー」と命名した ($\alpha=.85\sim.90$)。アンコンシャス・バイアスの計 36 項目の α は .97 であった。各変数の基礎統計量と相関行列を Table 1 に示す。

パス解析

仮説に基づく因果モデルを作成し, さらに共変動を仮定して, パス解析を行った。最終モデルを Figure 1 に示す。適合度指標は $\chi^2(7)=11.37$, $p=.12$, $CFI=.99$,

$RMSEA=.05$ であり, モデル適合は十分であった。

キャリア発達とグローバル化適応は正の関係にあり, グローバル化適応とアンコンシャス・バイアスは正負両方の関係が見られた。そしてキャリア発達とアンコンシャス・バイアスは正の関係があり, アンコンシャス・バイアスの解消の困難さが示された。しかしグローバル化適応の「他者理解・協力・支援」の程度が高いほど, アンコンシャス・バイアスは低減されたことから, 他者を理解し, 他者と協力しようとする態度は偏った見方や捉え方を是正することにつながることを示された。また木川(2016)の下位尺度と, 同じく女子学生を対象とした安達(2008)の下位尺度との間にいずれも正の関係が見られたことから (Table 1), 本研究により女子大学生用キャリア発達尺度(木川, 2016)の一定の妥当性も確認された。

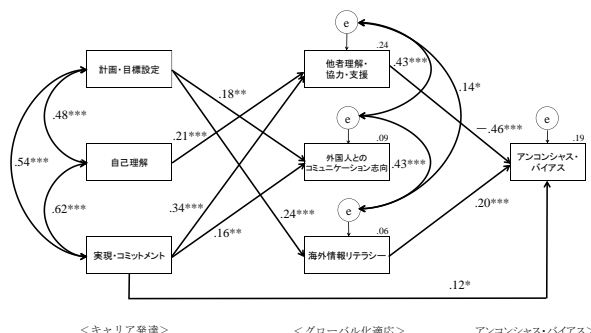
Table 1
各変数の基礎統計量と相関行列

	女子大学生用キャリア発達尺度 (木川, 2016)			キャリア探索尺度 (安達, 2008)		グローバル化		アンコンシャス・ バイアス	M	SD	
	計画・ 目標設定	自己理解	実現・ コミットメント	他者理解 自己探索	海外情報 リテラシー	他者理解・ 協力・支援	外国人との コミュニケーション志向	海外情報 リテラシー			
計画・目標設定	—	.48***	.54***	.39***	.27***	.19***	.23***	.23***	-.03	24.36	6.46
自己理解		—	.62***	.46***	.55***	.42***	.20***	.05	-.16**	30.46	5.35
実現・コミットメント			—	.47***	.37***	.47***	.27***	.14*	-.07	32.84	6.05
他者探索				—	.71***	.32***	.19***	.15**	-.18**	23.90	4.91
自己探索					—	.39***	.14*	.03	-.26***	22.23	4.42
他者理解・協力・支援						—	.48***	.16**	-.38***	34.73	6.60
外国人とのコミュニケーション志向							—	.46***	-.14*	23.15	7.04
海外情報リテラシー								—	.14*	10.46	4.30
アンコンシャス・バイアス									—	56.26	20.25

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Figure 1

キャリア発達とグローバル化適応およびアンコンシャス・バイアスとの関連



* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$
各変数の右上の数値は決定係数を表す

引用文献

木川智美 (2016). 女子大学生における親への愛着がキャリア発達におよぼす影響 パーソナリティ研究, 25(1), 89-92.

放課後児童クラブの職員が抱える困難感について

山岸 花 (北海道大学大学院)

キーワード：放課後児童クラブ，職員，困難感

問題と目的

放課後児童クラブとは、学童保育とも呼ばれる放課後児童健全育成事業を行う場である。放課後児童クラブ運営指針(2015)では、児童福祉法第 6 条の 3 第 2 項に基づき、小学校に就学している児童で保護者が昼間労働等により家庭にいない者に、適切な遊びの場及び生活の場を与え、その健全な育成を図る事業とされている。そのため、職員は子どもと継続した信頼関係を構築する必要がある。しかし、子ども家庭庁(2023)の調査によると、職員に関わる課題として労働環境の改善等の課題が挙げられており、職員が継続して働く環境づくりが必要であるといえる。以上に対し上村ら(2013)は放課後児童クラブに関しての問題解決のための取り組みはこれからであり、基礎的な研究も不足していると述べている。そのため、実際の現場ではどのような困難感があるか調査し、継続した就労を阻害しうる要因を探り改善を図る必要がある。

また近年、発達障害のある子の支援にも注目が集まっている。保育現場において、発達障害の有無にかかわらず対応が難しい気になる子がいるという報告があり(守ら, 2013), 放課後児童クラブにおいても気になる子は存在すると考えられる。宮里(2015)は発達障害児に対応する際に職員が困難感を持つことを明らかにしており、困難感の具体的な内容を探ることでその軽減策と必要な支援を示すことができる可能性がある。

以上より本研究では放課後児童クラブの職員が抱える困難感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

2024 年 10 月に内諾を得た、放課後児童クラブで働く職員 4 名、パートスタッフ 1 名、計 5 名を調査対象者とした。

手続き

1 人につき 30 分を目安として半構造化面接を行った。録音したデータを逐語録に書き起こし、質問項目に沿って分節化したのち、KJ 法を用いてコード化を行った。また倫理的配慮として、発言はいつでも撤回できること、個人情報保護されることを伝えた。

調査内容

調査内容は、協力者の属性(性別、年齢、勤務年数、資格、職種、似た職種の経験)に加え、働く中で感じることに、「働こうと思った理由やきっかけ」、「働いていてやりがいを感じるか、またその場面」、「大変なことはあるか、またその場面」の 4 項目、気になる

子について、「気になる子はいるか」、「どんな場面でどんなところ(行動)が気になるか」、「その場面で気になる子に対してどのような対応をしているか(したか)、またはしようと思うか」、「その対応は子どもにどうなってほしいと思っしているのか、そのような対応方法をとった理由」、「対応する際に参考にしたもの、人、ことなどはあるか」、「職員間で子どもの対応について話し合う機会や相談する機会はあるか、頻度はどのくらいか、どんな内容であるか」、「あったらいいもの、こうなったらいいなと思うことやもの等はあるか(全体を通して)」の 7 項目とした。

結果と考察

本研究において職員が抱える困難感が大きく 3 点に分類された。

子ども対応に関する困難感

職員は子ども一人ひとりを理解し、それぞれに合わせた対応を取ろうと意識していることが示された。しかし信頼関係を築く時間や一人ひとりに寄り添う余裕が無く、難しさを感じているという語りも得られた。

また、気になる子として挙げられたのは家庭環境が気になる子が最も多く、対応に苦心しているとわかった。これは障害のある子の対応については研修等で具体的な対応方法について学ぶ機会がある一方、家庭環境が気になる子のトラブルの原因である家庭への介入は難しいことによると考えられる。

保護者対応に関する困難感

本研究において最も職員が困難感を抱えているのは保護者対応であった。職員が専門的な支援を受けたほうが子どものためになると考えていても、保護者が支援を必要ととらえなければ、支援には繋がらない。家庭での満たされなさ等から気になる行動が見られる、すなわち子どもの行動の背景には家庭環境があると見受けられても、保護者がそう考えていなければ状況は改善されない。このように保護者は子どもに多大な影響を与えるが、介入が難しく職員の困難感につながっていると示された。

児童クラブが抱える課題

子どもや保護者の対応に対する困難感は、信頼関係を築く時間が足りないという職員の多忙さと関連していると示唆された。人手不足により職員一人当たりの仕事量が増加し、子どもや保護者と関わる時間や余裕が不足していると示された。処遇改善等、人手不足解消のための取組みが必要とされている。

チャット機能を活用した学習記録が小学生の論理的振り返りに及ぼす影響と教育的意義

○梶井芳明（東京学芸大学）

小川静月 #（東村山市立富士見小学校）

キーワード：論理的振り返り能力、チャット活用、学習支援

背景と目的

論理的な思考力は、小学校教育において重要なスキルの一つであり、探究学習においてもその育成が求められている。文部科学省（2021）によると、全国の公立小学校でICT端末の活用が進み、学習記録の保存方法も多様化している。その中で、チャット形式の記録は、学習プロセスの可視化や論理的な振り返りを促進する可能性があることが指摘されている。過去の研究では、チャット形式による学習記録が発言の整理を容易にし、振り返りを深める効果があることが示されている（赤堀，2016）。

しかし、振り返り能力には個人差があり、特に振り返りが苦手な児童への支援が求められている。本研究では、チャット機能を活用した学習記録が児童の論理的な振り返り能力に与える影響を明らかにすることを目的とする。とくに振り返り能力の低い児童に対する支援の有効性に焦点を当て、デバイス使用頻度との関連も含めて分析を行い、効果的な学習記録の方法を提案する。

方 法

本研究は、都内国立大学附属小学校の5年生91名を対象に実施し、最終的に84名のデータを分析対象とした。対象児童は、チャット機能を活用して学習記録を行うチャット活用群（45名）と、非活用群（39名）に分かれた。研究期間は2024年10月から12月であり、以下の手順で調査を行った。

事前調査 児童の論理的振り返り能力を測定する質問紙調査を実施。

学習記録 (1) チャット活用群ではチャット機能を用いた学習記録を実施。(2) 非活用群ではチャット機能を使用せず、ワークシートやノートに記録を行う従来の方法で学習記録を実施。

事後調査 事前調査と同一の質問紙調査を再度実施し、能力の変化を分析。

補足調査 児童の「デバイスの使用頻度」に関する質問紙調査を実施し、日常的なメディア使用習慣についての基礎データを収集。

データ分析 t 検定により群間の差を検定し、Cohen's d により効果量を算出。

結 果

本研究の結果、チャット機能を活用した学習記録は、児童の論理的な振り返り能力の向上に有効であることが示唆された。チャット活用群の児童は、非活用群と比較して、振り返り過程においてより論理的な構造を持つ記述を行う傾向が見られた。とくに、「改善志向」（ $t(82)=2.137$, $p<.05$, $d=0.456$ ）および「具体性」（ $t(82)=1.689$, $p<.10$, $d=0.367$ ）の向上が有意であり、チャット活用が思考の整理や論理的表現の促進に寄与

していることが明らかになった。

チャット活用群45名のうち、論理的な振り返り能力に基づくクラス分析により、高群13名、低群32名に分類された。また、論理的振り返り能力の高群と低群を比較したところ、低群の児童において特に顕著な成長が示された。彼らは振り返りの中で自らの考えを適切に整理し、論理的に説明する力が向上していた。「論理構造」（ $t(42)=3.988$, $p<.001$, $d=0.969$ ）、「改善志向」（ $t(22)=2.719$, $p<.01$, $d=0.882$ ）、「具体性」（ $t(17)=1.812$, $p<.05$, $d=0.670$ ）の3指標において有意差が認められた。

なお、これらの t 検定は、チャット活用群内の高群・低群のうち、有効回答が得られた児童を対象に実施したものである。

さらに、デバイスの使用頻度との関連分析の結果、デバイス使用頻度が低い児童ほどチャット活用による能力向上が大きいことが明らかとなった。これは、デジタルツールを日常的に使用してこなかった児童にとって、新たな記録方法が刺激となり、より意識的な振り返りを促したと考えられる。

考 察

以上の結果から、チャット機能を活用した学習記録は、児童の論理的な振り返りを促し、思考を整理する手段として有効であることが確認された。特に、振り返り能力の低い児童において顕著な向上が見られた点は注目に値する。これは、従来の方法では十分に振り返りが行えなかった児童に対して、デジタルツールが支援的な役割を果たす可能性を示している。統計的にも、論理構造（ $d=0.969$ ）、改善志向（ $d=0.882$ ）、具体性（ $d=0.670$ ）といった指標において、低群の児童の改善が特に顕著であったことが、その有効性を裏付けている。

また、デバイスの使用頻度との関係を踏まえると、チャット機能は特に使用経験の少ない児童にとって、学習の記録・振り返りのフレームワークとして機能しやすいことが示唆された。従来の紙媒体とは異なり、チャット形式での記録は、過去の学習プロセスを逐次的に再現しやすくするため、特に振り返りの習慣が形成されていない児童にとって有益であると考えられる。

付 記

本論文は、第一著者の指導のもと、小川静月が、令和6年度に東京学芸大学教育学部教育心理学講座に提出した卒業論文の一部を加筆・修正したものである。また、本研究の成果の一部は、科学研究費助成金「総合的な学習の時間の電子ルーブリックを用いた資質・能力の評価法に関する基礎研究」（基盤研究C、課題番号：20K02786）の助成を受けたものである。

クラスサイズと教師の指導行動

○徳岡 大 (人間環境大学)
草薙邦広 (県立広島大学)

大内善広 (東京未来大学)
山森光陽 (日本大学)

キーワード：クラスサイズ、指導行動

問題と目的

クラスサイズによる教師の指導の違いについては、小規模である方が教師による個別指導が多く授業規律の維持を促す時間が少ないことなどが明らかになっている。Stasz & Stecher (2000) は約 700 名の教師を対象とした質問紙調査、Blatchford et al. (2011) では 88 学級を対象に教師から児童への働きかけの部分に着目した時間見本法 (10 秒観察, 20 秒記録) と事象見本法 (3 カテゴリの行動) を組み合わせた授業観察を行い、得られたデータを用いて 1 授業時間における学習指導といえる行動をとった時間の割合とクラスサイズとの関係をロジスティック回帰分析によって検討している。しかし、国内ではクラスサイズと教師の指導行動との関係についての研究は行われていない。このような研究が行われると、クラスサイズが教師の指導行動に違いをもたらす、学力をはじめとしたアウトカムに影響する過程を明らかにすることに寄与すると考えられる。本研究は、外国の先行研究で見られるような比較的多数の学校・学級を対象とした授業観察を行い、クラスサイズと授業中の教師の指導行動との関係を検討することを目的である。

方 法

観察対象

2023, 2024 年度に山形県内の小学校 (2023 年度 5

Table 1

クラスサイズ別の教師の行動の生起確率とオッズ比

行動	生起確率				オッズ比			
	小規模クラス		大規模クラス				95% CrI	
	EAP	post.sd	EAP	post.sd	EAP	post.sd	LL	UL
児童の不適切な行動や授業規律の維持への対応をする	0.006	0.001	0.009	0.001	0.634	0.168	0.359	1.012
授業内容の説明や例示をする	0.326	0.008	0.276	0.006	1.269	0.058	1.159	1.386
児童との授業内容に関連した相互交渉をする	0.459	0.008	0.391	0.007	1.326	0.058	1.216	1.445
児童がとるべき行動の指示をする	0.142	0.006	0.150	0.005	0.940	0.058	0.831	1.060
説明をとまなわない板書をする	0.060	0.004	0.068	0.003	0.875	0.077	0.732	1.032
机間巡視、机間指導、グループに対する指導をする	0.238	0.007	0.190	0.005	1.328	0.069	1.199	1.466
学習活動の準備をする	0.103	0.005	0.090	0.004	1.163	0.084	1.007	1.339
判定不能	0.009	0.002	0.018	0.002	0.520	0.105	0.341	0.752

2023, 2024 年度に山形県内の小学校 (2023 年度 5 校, 2024 年度 5 校) 第 4 学年の学級 (10 学級, 8 学級) で行われた理科の授業 3 時間。

観察方法

時間見本法 (30 秒ごとに観察と記録) と事象見本法 (8 カテゴリ) を組み合わせた授業観察。記録者は事前に訓練を受けた者 1 名。

分析

対象学級をクラスサイズによって 2 群に分けた (小規模: 18-21 名 5 学級, 大規模: 27-32 名 13 学級)。各行動カテゴリの生起確率の大規模・小規模クラスごとのクロス表に対して、クラスサイズによる生起確率のオッズ比を MCMC 法 (事前分布は一様分布, 連鎖数 4, 各連鎖のサンプリング数 3, 000, バーンイン期間 1, 000) で推定。

結果と考察

結果は Table 1 の通り。小規模クラスでは、教師の指導行動のうち、授業内容の説明や例示を行う行動、児童と授業内容に関連した相互交渉を行う行動、机間巡視・机間指導・グループへの指導を行う行動、および学習活動の準備を行う行動が、大規模クラスよりも生起しやすかった。したがって、教室全体に対する授業内容の説明や児童に対して個別、もしくはグループそれぞれに関わる指導行動をとる確率は、小規模クラスの方が大規模クラスよりも高いといえる。これらの結果は、小さいクラスサイズの方が、教師は児童に対して、より学習に支援的な指導行動を取りやすくなることを示唆する。

付 記

本研究は JSPS 科研費 (基盤研究B: 23K22357) の助成を受けた。

「良く書けている文字」とはどんな文字だろうか？ (1)

—流暢性との関係—

○高橋麻衣子 (早稲田大学)
犬塚美輪 (東京学芸大学)

川原名見 (東京学芸大学大学院)

キーワード：読み書き、流暢性、インクルーシブ教育

問題と目的

読み書きを流暢に行なうスキルは教科学習の基礎となる重要なものであるが、通常学級の中にはこれらのスキルの習得に困難をもつ学習者が一定数存在する。そのような学習者は、ICT 活用等によって資料の読みやノートテイク等の書き活動を補うことで学習活動に参画できる可能性があり、早期の発見と介入が肝要である。本研究は、読み書きの流暢性を測定する検査を開発し、その妥当性を検証することを大きな目的とする。さらに、書字の流暢性と「よく書けている文字」との関連を検討することによって、学校教育でのノートテイクや書写活動の在り方を問い直す基礎的知見を提供することを目的とする。

方 法

調査対象者 公立中学校の通常学級に在籍する中学生 183 名 (1 年生 90 名, 2 年生 93 名)。

調査実施時期 2023 年 9 月に実施した。

調査課題 書きの流暢性を測定する課題は URWSS II (河野他, 2017) の小学 6 年生以上用の漢字が含まれる有意味文章を参考に作成したものを「有意味書写課題」、ひらがな文字を 183 文字ならべた無意味な文字の羅列を作成して「無意味書写課題」として設定した。いずれも、1 分間に書き写すことのできた文字数を書きの流暢性の指標とした。

読みの流暢性を測定する課題は TOSCRF (Test of Silent Contextual Reading Fluency; Hammill, Wiederholt, & Allen, 2006) を参考に、小学 2 年生の国語の教科書に出現する具体物の名詞が表記されたひらがな文字の羅列をスラッシュで区切っていく「単語区切り課題」と、TOSREC (Test of Silent Reading Efficiency and Comprehension; Wagner et al., 2010) を参考に「牛は動物です」などの簡易な世界知識を問う単文に「はい」「いいえ」で答える「黙読正誤判断課題」を作成した。いずれの課題も 1 分の制限時間を設け、正答数を読みの流暢性の指標とした。

Table 2

「よく書けている」評価と書かれた文字数

	15 文字未満 ($< -2SD$)	16~27 文字 ($-2 \sim -1SD$)	28~39 文字 (平均 $-1SD$)	40~50 文字 (平均 $+1SD$)	51~62 文字 ($+1 \sim +2SD$)	63 文字以上 ($+2SD <$)
ノービス	3.00	3.22	3.32	3.11	2.83	2.00
エキスパート	2.50	2.48	2.58	2.73	2.30	1.40

手続き 調査は学級単位で実施した。読みと書きの課題を 1 つにまとめた冊子を参加者に配布し、できるだけ速く正確に、課題を実施することを教示した。書きの課題においては「できるだけ速く、でも、人が読んでわかるようにていねいな字で書いてください」と教示した。実施時間は 10 分程度であった。

結果と考察

それぞれの課題成績と読み・書きの課題内の相関を Table 1 に示す。課題内相関は中程度以上であり、かつ、各課題成績の平均値から 1.5 標準偏差以上下回る成績であった生徒 46 名中 41 名は教科の担任も支援の必要性を感じていたため、読み書きの流暢性を測定する課題として妥当であることが示唆された。

書きの流暢性検査結果については、文字の読みやすさとトレードオフになる傾向がある。本研究では書写指導歴 32 年のエキスパートと、ノービス (大学生) それぞれ 1 名に、有意味書写課題の文字について「よく書けている」を 5 点として 5 段階で評定を求めた。有意味書写課題と評価点の相関はノービスで $-.22$ 、エキスパートで $-.13$ であった。対象者が書写した文字数別に文字への評価点の平均を算出したところ (Table 2)、平均 $+1SD$ の流暢性までは評価が高いが、平均 $-2SD$ と極端に文字数が少ない生徒への評価が高いわけではなかった。「よい文字」と評価されにくく、かつ、書字の流暢性の低い学習者は、手書き以外の学習手段がより必要であることが考えられた。

Table 1

各課題の成績と課題内相関

書き		読み	
有意味 書写	無意味 書写	単語 区切り	黙読 正誤判断
39.09 (11.89)	56.35 (14.92)	46.64 (12.73)	35.67 (8.02)
$r = .73$		$r = .60$	

括弧内は標準偏差

「良く書けている文字」とはどんな文字だろうか？ (2)

—生徒の文字への分析的な評価観点の検討—

○川原名見 (東京学芸大学大学院)
犬塚美輪 (東京学芸大学)

高橋麻衣子 (早稲田大学)

キーワード：書写，観点別評価，運筆指導

問題と目的

書写の指導は、基準文字 (お手本) をそっくりに見せかけて書く指導と誤解されていることがある。そうではなく、書写とは文字を整えやすい原理原則を教えることであり (樋口, 2003)、様々な観点から指導が行われている。従来の問題点は、字形観点到にやや偏重していたことで、その反省から、現行の学習指導要領では小学校低学年の運筆観点 (点画・線質・筆圧などの書字プロセスの指導) が重点化された (文部科学省, 2017)。

しかし、それらの観点は、カリキュラム上別個に存在しており、どのような構造をもって文字を整えるために結びつくのかは未検証であった。本研究の目的は、生徒の手書き文字を、書写の観点から分析的に評価し、その評価の背後にある構造を検証することである。

方法

対象者 書写指導エキスパート 1 名 (指導歴 32 年)。

材料 (1) の視写 (有意味文)。欠損を除く 174 件。

手続き 対象者と書写指導者である第 1 著者で、書写指導の資料 (e.g., 新編書写指導, 2006) から生徒の字を詳細に評価するための 8 観点を選定した。対象者に材料を 8 観点・5 段階で評価してもらい、観点別評価得点とした。

結果

8 観点のうち「字の大きさの大小」、「筆圧の強弱」は、対象者が 5 段階の 3 を適切として評価したため、

4 を 2, 5 を 1 に変換した。ポリコリック相関を用いた探索的因子分析 (重み付き最小二乗法, Promax 回転) を行い、固有値の推移から 3 因子解を採択した (Table 1)。第 1 因子は「点画の書き方」「線質」「字の大きさの大小」「字形」が含まれ、単文字の評価であると判断し「単文字書字力」と命名した。第 2 因子は筆圧に関する「均一さ」と「強弱」から、「筆圧の適切さ」と命名した。第 3 因子は「字の大きさの揃い」「配列・配置」が含まれ「複数文字の配置」と命名した。

考察

対象者の観点別評価から 3 潜在因子が抽出された。「単文字の書字」は 1 つの文字を、字形や大きさに留意しながら、伸びやかな線ときちんとした点画で書くことである。「筆圧の適切さ」は単文字と複数文字両方に関係し、適切な筆圧で書きそれを維持することである。「複数文字の配置」は複数文字の大きさを揃えまっすぐに整えることである。このように、文字を整える構造には、単文字から複数文字への視点がみられた。また従来の字形観点到に加え、点画・線質・筆圧の運筆観点到が単文字にも複数文字にも含まれていたことに注目できる。今後の課題は、他のエキスパートによる評価も同様であるか確認し、一般化の可能性を探ることと、生徒の手書き文字の印象の向上のため、抽出された構造を意識した指導をどのように構成していくかということである。

Table 1

観点別評価の探索的因子分析結果 (重み付き最小二乗法, Promax 回転, $n = 174$)

項目内容	F1	F2	F3	共通性
F1: 単文字書字力				
[点画の書き方] 点, 折れ, ハネ, ハライ, そり曲げ, 止め等が書き手の意図した箇所できちんと表現されているか	.77	.07	-.06	.61
[線質] 線に抑揚 (リズム) や伸びなどの表情の豊かさがあるか	.74	.05	.10	.57
[字の大きさの大小] マス目に対して, 字の大きさが適切であるか	.60	-.15	-.32	.46
[字形] 書写の字形の法則 (間架結構法など) に基づき整えて書けているか	.52	.09	.40	.48
F2: 筆圧の適切さ				
[筆圧の均一さ] 筆圧の持続性・書く速さも加味し評価	.22	.64	-.09	.48
[筆圧の強弱] 筆圧が強いかわるか	-.13	.90	-.05	.79
F3: 複数文字の配置				
[字の大きさの揃い] 字の大きさが揃っているか。バラバラではないか	-.19	.05	.59	.39
[配列・配置] マス目の中央に文字が入っているか。行の全体がまっすぐか	.16	-.18	.65	.44
因子間相関	F2	.138	-	
	F3	.021	.166	-

言語技術の修得と RST との関連

—「論証」「絵の分析」課題の取り組みから—

○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：リーディングスキルテスト (RST), 論理トレーニング課題, 教職課程

問題と目的

教員に必要な資質能力のひとつとして考えられる「読解力」に着目する。「教科教育法」の授業では、ひとつの単元についての授業を組み立て、さまざまな教授法を活用しながら、模擬授業を行う。その際重要になるのが、教材研究である。学習指導要領や教科書などの内容を的確に読み取り、他者にわかりやすく説明することが求められる。では、教職をめざす学生の「読解力」をどう向上させたらよいか。

文章を正しく読む力を測定するリーディングスキルテスト (RST) を活用し、検討を行う。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。これまで定期的に RST を実施しているが、学年等によって特徴が異なる。また教職課程にはさまざまな学科の履修生がいることから、学科による影響も異なると考えられる。教職課程において統一した課題を行うことで、学科で身につけた力をより意識して向上させる機会となることが期待される。大学生の「読解力」向上に向けて、どのような取り組みができるかについて考察していきたい。

方 法

参加者

教職課程履修者 55 名 (3・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。

論理トレーニング課題 「徹底つみ上げ式子どものための論理トレーニング・プリント」(三森, 2005) から①「論証」②「絵の分析」に関する各 5 つの課題 (ステップ 1～ステップ 5)。

冬休み「読解力」課題 復習問題として作成した。「絶対合格! 日本語能力試験徹底トレーニング N1 読解」(松岡, 2012) から「内容理解」に関する例題 8 題、「絵本で育てる情報分析力」(三森, 2002) から「雪遊び」に関する絵の分析課題 1 題、批判的思考力テスト (久原ほか, 1983) の内容であった。他にクリティカルシンキング態度尺度 (平山・楠見, 2004) にも回答を求めた。

手続き

教職課程の授業の一環として実施した。2024 年 1 月に RST を実施し、読解力を測定した。2024 年度の後期の授業において、毎時間 10 分程度、読解力課題を行っ

た。論理トレーニング課題「論証」をステップ 1～ステップ 5 まで行った後、「絵の分析」課題をステップ 1～ステップ 5 まで実施した。解答後は周囲の人と内容を確認し合い、解答例で各自復習する形であった。その後、冬休みに「読解力」課題を実施した。事前に問題用紙を配付し、LMS の小テスト機能を利用して 7 日間で解答する内容であった。2025 年 3 月に 2 回目の RST を実施した。

結果と考察

RST の結果

RST の 2 回の測定結果について、能力値の平均値と対応のある t 検定の結果を示す (Table 1)。能力値とは、受検者全体の中での相対的能力 (中学生の平均がおおよそ 0) のことである。その結果、特に「係り受け解析」($t(54)=2.11, p<.05$) と「同義文判定」($t(54)=2.24, p<.05$) については低下していた。他は変わらなかった。

読解力課題の解答傾向

論理トレーニング課題の成果として行った冬休み「読解力」課題の平均点は、76.27 点 ($SD=13.17$) であった。問題文の長さによる正解率 (短文 (200 字): 77.45%, 中文 (500 字): 79.09%, 長文 (1000 字): 87.73%) では、短文と長文に差がみられた ($F(2, 108)=5.98, p<.01, \eta^2_p=.10$)。問いの内容については、文章を読み筆者の考えを問う設問は正解率が低い傾向であった。長文の問題には、筆者の考えを問う内容が含まれていなかったため、正解率が高かったのかもしれない。また、批判的思考力テスト (推論) については、正解率が低く (62.55%), 設問の中に「何人か」「全体的に見て」「だれも」という程度や範囲に関する曖昧な言葉が入り込んでいると正解しにくくなるような傾向がみられた。選択肢の特性もあるが、文章の読解と批判的思考との関連については今後さらに検討が必要である。

Table 1

RST による能力値の平均値と t 検定結果

問題群	2024年5月		2025年3月		t 値	d
	M	SD	M	SD		
①係り受け解析	0.88	0.60	0.71	0.52	2.11*	0.28
②照応解決	0.73	0.49	0.67	0.62	0.84	0.11
③同義文判定	0.73	0.63	0.53	0.66	2.24*	0.30
④推論	0.78	0.49	0.89	0.51	1.36	0.30
⑤イメージ同定	1.08	0.52	1.15	0.58	0.80	0.11
⑥具体例同定	0.95	0.56	1.07	0.48	1.44	0.19
具体例同定辞書	0.68	0.52	0.67	0.55	0.10	0.01
具体例同定理数	0.89	0.62	1.02	0.50	1.59	0.22

* $p<.05$

日本における科学への興味ネットワークモデルの検証

○本田真大 (明治学院大学)

伊藤崇達 (九州大学)

キーワード：興味，ネットワークモデル，PISA 調査

問題と目的

興味は、単一の現象ではなく、感情的な強度、認知的な価値、動機づけの頻度など、複数の要素が相互作用している (Sachisthal et al., 2019)。しかし、これらの要素がどのように相互作用し、寄与するのか未解明な部分が多い。このような要素間の関係性を検証する手法の一つに、心理ネットワークモデルの研究がある。心理ネットワークモデルは、様々な心理変数の項目間で相互に影響し合う様子をノード (円) とエッジ (線) で可視化し、項目間の関係性をより詳細に理解することができる (樫原・伊藤, 2022; 国里他, 2023)。また各項目が、ネットワーク全体でどの程度中心的であるかを特定し、中心性指標の高い項目に介入することで、ネットワーク全体を効率的に改善できる可能性が指摘されている (樫原・伊藤, 2022)。

Sachisthal et al. (2019) は、科学への興味ネットワークモデル (Science Interest Network Model, SINM) を提案し、オランダとコロンビアの 2 か国の中等教育段階の生徒を対象に、両国の PISA 調査データを用いて、科学への興味、科学への楽しさ、科学に関する行動、理科への価値・道具的動機づけ、科学的リテラシーの得点、自己効力感の要素からなる興味ネットワークモデルを推定した。また、中心性指標の検討により、オランダでは、科学への楽しさが興味の中心的な要素であるのに対し、コロンビアでは、科学に関する行動が興味の中心的な要素であることが示された。しかし、我が国では、Sachisthal et al. (2019) と同様の SINM の検証がなされていないため、検証することとした。

方法

調査対象者 OECD の規定に従って入手した PISA 2015 のデータセットを使用した。日本の有効なサンプルサイズは、高校 1 年生 6647 名であった。その後欠損データを削除し、最終的には 5517 名 (男性 2685 名、女性 2832 名) を使用した。

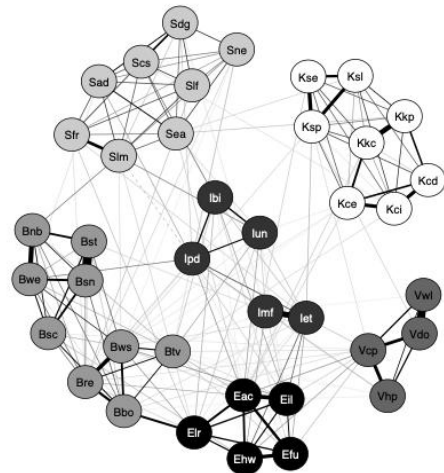
調査内容 SINM (Sachisthal et al., 2019) と同様に、科学への興味 5 項目 (Ibi, Imf, Iet, Iun, Ipd)、科学への楽しさ 5 項目 (Efu, Elr, Ehw, Eac, Eil)、科学に関する行動 9 項目 (Btv, Bbo, Bws, Bre, Bsc, Bsn, Bst, Bwe, Bnb)、理科への価値・道具的動機づけ 4 項目 (Vw1, Vdo, Vcp, Vhp)、科学的リテラシーの得点 8 項目 (Kce, Kcd, Kci, Kkc, Kkp, Ksp, Ksl, Kse)、自己効力感 8 項目 (Sne, Sea, Sad, Sdg, Scs, Slf, Slm, Sfr) の計 39 項目を使用した。

結果と考察

我が国における科学への興味ネットワークを图示した結果、多くのノードが正のエッジで接続されていることが確認された (Figure 1)。次に中心性指標の安定性として、CS 係数を確認した。強度は、.75、近接性は、.52、媒介性は、0 であった。CS 係数は、.50 以上が必要なため (Eskamp et al., 2018)、強度と近接性の中心性指標を検討した。その結果、中心的指標は、強度および近接性ともに「科学についての知識を得ることは楽しい (Eac)」という項目が最も高かった。以上の結果より、我が国の科学への興味ネットワークを图示したことで、項目間の関係性を精緻に捉えることができた。また、中心性指標の結果より、科学への知識を得ることは楽しいと感じる項目が、興味全体を効果的に育成できる可能性が示唆された。

Figure 1

日本における科学への興味ネットワーク



注) 各ノード (円) は、質問項目を表し、各エッジ (線) の太さは、関係の強さを表す。エッジの実線は正の関係を、点線は負の関係を表す。

付記

本発表は、JST 次世代研究者挑戦的研究プログラム (JPMJSP2136) の助成を受けたものである。なお、データセットは以下から入手した。Programme for International Student Assessment (PISA) Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2015-database.html>

コスト信念とコスト認知, 課題の価値づけとの関連の検討

○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: コスト信念, コスト認知, 期待価値理論

問題と目的

学習者が学習に対して抱くしんどさや負担 (コスト) は, 学習者の動機づけや行動にネガティブな影響を与えるとされてきた (e. g., Eccles & Wigfield, 2023)。しかし, コストが学習に対してポジティブな影響を与える結果もみられており (e. g., Perez et al., 2019), コストと学習の関連には一貫性がみられていない。

そこで, 著者らはコスト信念という視点から新たにコストが学習に与える影響の再検討を進めている。コスト信念とは学習者がコストをどのようにとらえるかという認識を意味し, コストをポジティブにとらえる肯定的信念, ネガティブにとらえる否定的信念, 仕方ないものとしてとらえる受容的信念の 3 つに分類される。これまで著者らはコスト信念の尺度開発を行ってきた (真鍋・中谷, 2025)。しかし, コスト信念と実際のコスト認知との関連は未だ検討できていない。そこで本研究では, コスト信念とコストや課題に対する価値づけとの関連の探索的な検討を目的とする。

方 法

調査時期・調査対象者

調査時期は 2025 年 4 月であり, 心理学の授業を受講している大学生・専門学生 160 名を対象とした。このうち, 回答に欠損がなく, 調査協力の同意が得られ, かつ不注意回答を除くための Directed Questions Scale (DQS: 三浦・小林, 2018) に正しく回答した 141 名のデータを分析に使用した。なお, 本調査は著者らの所属研究科内の研究倫理委員会から研究実施の承認を得た後に実施した (承認番号: 24-2397)。

使用した質問項目

コスト信念尺度 (真鍋・中谷, 2015) 20 項目, 短縮版コスト尺度 (Beymer et al., 2022) 4 項目, 課題価値評価尺度 (解良・中谷, 2014) 13 項目の計 37 項目を用いた。なお, 回答はすべて 6 件法で求めた。

結 果

相関分析の結果 (Table 1), 肯定的信念および受容的信念とコスト認知には有意な相関は確認されなかった。一方で, 否定的信念とコスト認知には正の相関 ($r = .29, p < .01$) がみられた。このことから, 否定的信念を抱く学習者はコストをより強く認知する傾向があることが示唆される。また, 肯定的信念は課題価値との間に正の相関 ($r = .37 \sim .50$) を示した。

考 察

本研究では, コスト信念とコスト認知, 課題価値との関連を探索的に検討した結果, いくつかの重要な知見が得られた。相関分析の結果から, 肯定的信念と受容的信念が高い場合でも, コスト認知が高まるわけではないことが示唆され, 学習者がコストに対してポジティブな信念や受け入れる態度を抱いているか否かは, コストの認知に直接的な影響を与えるわけではない可能性が示唆された。一方で, 否定的信念を抱く学習者はコストの認知と正の相関があり, コストをネガティブにとらえている学習者が学習に対する負担をより強く認知する可能性を示唆している。以上のことから, コスト信念と学習者のコスト認知の関連は, コスト信念の種類に依存している可能性が考えられる。

また, 肯定的信念は課題に対する価値と正の相関がみられたことから, 肯定的なコスト信念が学習にポジティブな影響を与える可能性も考えられる。

今後の研究では, コスト信念とコスト認知, 課題に対する価値づけに加えて, 学習動機や学業成績にどのような影響を与えるのかを検討する必要がある。

引用文献

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2023). Expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: Reflections on the legacy of 40+ years of working together. *Motivation Science, 9*, 1-12.

Table 1
コスト信念とコスト認知, 課題価値間の相関係数

	コスト認知	実践的 利用価値	制度的 利用価値	興味価値	獲得価値
肯定的信念	.09	.37 ***	.47 ***	.47 ***	.50 ***
受容的信念	-.01	.31 ***	.18	.39 ***	-.26 *
否定的信念	.29 **	-.07	-.11	.00	-.13

<.05 ** $p < .01$ *** $p < .001$

Web 検索・言語生成 AI を使用した日本語課題文章と 未使用の文章に対する教師評価の差異 —中国語母語話者大学院留学生 3 名に対する調査結果をもとに—

○石毛順子 (豊橋技術科学大学)

大島弥生 # (立命館大学)

キーワード：言語生成 AI, 日本語作文, 教師評価

問題と目的

大島・石毛 (2024) では、言語生成 AI が広まりつつある状況において、AI の日本語文章作成への初期採用層である日本語学習者が、Web 検索・AI 使用 (以下 Web・AI) の有無の条件下でどのように課題文章の作成に取り組んでいるか、その作成過程と意識、課題文章の違いを探る質的調査を行った。インタビューにおいて Web・AI 有のほうが自己評価が高かったのは参加者 3 名のうち 1 名のみであり、また、全員が複数情報源から制限字数内に論理的な文章を導出する困難さに言及した。そして、3 名の Web・AI 有/無、計 6 編の小論文を日本語教員が順位付けしたところ、必ずしも Web・AI 有の小論文のほうが順位が高いという結果にはならず、1 名は Web・AI 有/無の文章が同順位、1 名は Web・AI 有の方が順位が低かった。Web・AI で作文の出来がよくなると考えられがちであるが、必ずしもそうではないという結果だったことから、どのような点で Web・AI の効果が出にくいのか知り、使用の際の指導に繋げていく必要がある。そこで、順位付け後に行った同じ評価者による分析的評価を検討する。

方 法

大島・石毛 (2024) と方法は同様である。参加者は日本語上級者の中国語母語話者大学院生 3 名。いずれも過去にレポート・論文のライティング経験・指導を受けた経験があり、ChatGPT3.5 を含む言語生成 AI については 2022 年から 2023 年 4 月までの時期に利用を開始し、主にレポートや就職活動関連の文章作成補助の目的で利用していた。

小論文の課題文は「GSK2021-B 日本語小論文データ」(<https://www.gsk.or.jp/catalog/gsk2021-b>)の参考文献なし・600 字小論文「創造性」から採用した。課題指示文は以下の通り：近年、「創造性を育む教育」の重要性が議論されている。「創造性を育む教育」の方法について、あなたの具体的なアイデアを 600 字以内で紹介してください。ただし、以下の 4 つの事項について必ず言及すること。1. 「あなたの考える創造性」とは何か。2. 「あなたの考える創造性」を育む教育の必要性。3. あなたの提唱する「創造性を育む教育」の方法を実現するときの障害や問題点。4. その障害や問題点を回避または解決するために必要なこと。

調査の目的を伝えた上で、2023 年 11 月～12 月に制限時間を設けず 2 つの課題を行った。「大学の科目の筆記試験の論述問題として書いてください。Word 以外は何も使わないでください (検索機能等禁止)」と指示

して自身の PC での 600 字以内の文章作成を依頼し、作成中の画面を ZOOM で録画した (Web・AI 無)。そして、1～2 週間後に同テーマで「大学の科目のレポートとして書いてください」と指示して、自己の PC での Web 検索や言語生成 AI ツール、自動翻訳等利用可の状況での課題文章作成画面を ZOOM で録画し、完成した文章を見せながらインタビューを行った (Web・AI 有)。その後、条件と書き手を伝えずに日本語教師 3 名に小論文の順位付けと分析的評価を依頼した。分析的評価の項目は「設問の理解力」「文章内容の論理性」「見解力、知識、専門性」「言語活用の正確性」で、各 5 点満点であった。

結果と考察

Table 1

Web・AI 有小論文と Web・AI 無小論文の分析的評価

	AI 順位	理解力	論理性	見解力等	正確性	
C1	有	1	4.7	4.0	2.3	4.0
	無	2	4.0	2.7	2.7	2.3
C2	有	3	3.0	2.0	3.3	2.3
	無	3	2.7	2.3	1.7	2.7
C3	有	5	1.3	1.0	1.7	3.7
	無	4	1.7	2.0	1.3	2.7

Web・AI 有のほうが無より順位が上がった C1 においては、正確性のみならず理解力・論理性の教師評価も高くなっていたが、Web・AI 有のほうが無より順位が上がっていない C2, C3 においては Web・AI 有のほうが論理性の教師評価が低くなっていた。これは、大島・石毛 (2024) における、Web・AI 使用の際に学習者らが複数ソースを用いて論理的な文章を書くことに困難を感じていたことを、教師評価が裏付ける結果となった。Web・AI と共存していく指導においては、教師が一貫性や論理性を高める指導を担う必要があると思われる。なお、本研究はあくまで 2023 年 11 月～12 月の生成 AI 使用の結果にもとづくものである。

引用文献

大島弥生・石毛順子 (2024). 日本語課題文章作成時の過程と意識は Web 検索・言語生成 AI 使用の有無によってどう異なるか—中国語母語話者大学院留学生 3 名に対する調査結果をもとに 専門日本語教育研究, 26, 43-50.

付 記

本研究は JSPS 科研費 23K00640 の助成を受けている。

英文要約作成における内包的語選択方略

○浅井 淳 (大同大学)
松岡真由子 (立命館大学)

石川有香 # (名古屋工業大学)

キーワード：要約，意味階層

目 的

大学生の英語学習活動の一環として、読解の理解状態を知るために、要約を作る機会を設けている。これまで報告してきた重要語を選ぶ度合いに加えて、今回、意味階層間の語の選び方を調べることにした。

方 法

参加者は英語を学ぶ日本人大学生 26 名で、授業時間外学習として英語文章に対して要約を 1 年間作成した。そのうち、初めの 1 回と終わりに近い 1 回をそれぞれ期初、期末と呼び、要約が約 70 語に収まるように語数制限を設けた。その対象者を練習群、そして、比較するための期間中には要約作成を求めない別の 3 大学の計 21 名を対照群と呼ぶことにする。

要約の作り方の特徴を知るために、類義語を含む設定意味領域の語群の意味範囲に着目して、a) 対象が広い包括的な上位意味階層の語、次に b) やや広い意味の語、c) やや狭い意味の語、最後に d) 限られた指示性の対象を指す下位意味階層語という 4 段階に分けた。その間隔を仮に等しく最大 a) 1—最小 d) -1 間で使用した述べ語数を掛け、さらに作成要約語数で割って、意味階層に対する指標値 SLI とした。

結 果

文章中に重要として選定された語が使われた割合の指標値を Table 1 に示す。その使用状況は文脈や構成などによって異なり、期末の場合は全体にやや小さかった。期初は要約の作り方に個人差がやや大きかった。

Table 1
重要語出現率・使用率

作成者\時期	期初	期末
原文	.031	.019
練習群	.104 (.027)	.084 (.022)
対照群	.115 (.036)	.084 (.023)

Table 2
SLI (意味階層指標値)

作成者\時期	期初	期末
原文	-.005	-.015
練習群	+.022 (.029)	-.007 (.024)
対照群	+.017 (.022)	-.037 (.017)

次に、SLI 値を Table 2 に示す。正の値は意味階層の高い側の語の使用が相対的に多いことを示す。対照群は下位意味階層語の使用がやや多かった。

分 析

要約中の語の意味階層に関して、期初では注目 12 語に練習群と対照群の SLI 平均値間差は観られず ($T=0.96, p>.05$)、期末では注目 11 語に練習群と対照群の間に差が観られた ($T=6.20, p<.001$)。

Figure 1

意味階層別 SLI 期末：

1) 原文 2) 練習群 3) 対照群



これまで、固定視点論述、二項対立的解説、唯物論的主意、相対的脱コード化主意説明などの文章構成・展開型に対する要約作成の特徴が分析され、弁証法的、問題提起型などの場合に重要語の使用率が低くなる傾向などが報告されてきた。そのような文章型も差異に影響するため考慮が要るが、今回、期末の要約について Figure 1 に注目 11 語の使用率が高いほどその枠を濃く示すように、使われた語のうち類似の語の意味階層に注目すると、練習群の方が包括的な上位階層の語を使う確率が高く、例示など限られた指示性の狭い意味範囲の語を使う確率が低くなった。

まとめ

英文要約練習を積むと、要約には身近な具体例を用いた説明などの事項が選ばれにくく、大局的な記述が選ばれやすい結果であった。既有知識との連想共鳴作用が抑制され、文脈場面によっては換言を超えた内包的な集合統合化された語を意識して選択する志向性への認識価値の変化が推察される。今回のような語数制限がやや強い要約作成に取り組むと、効果的な意味描出への思慮が深くなり、自らの知識系を再構成して総括的な語をより選択する方略を自発的に採るようになった。このような俯瞰化傾向に関して、さらなるメタ認知関連の調査検討が必要と考えられる。

教育実習が子どもに与える影響についての探索的研究 —実習指導経験がある教員へのインタビュー調査による検討—

三島知剛 (岡山大学)

キーワード：教育実習，子どもへの影響

問題と目的

教育実習が実習生にとって重要な学びの場であり、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考えられる。一方、実習生を受け入れる実習校にとって、教育実習生の受け入れは、一定の負担がかかることも言える。こうした負担感のことはありつつも、教育実習を実習指導教員の学びの場としても捉えようとする研究や知見が見られるようになってきている（例えば、坂本ほか、2024）。実習生のみならず実習指導教員の学びの場としても機能する教育実習の存在は教員養成のみならず現職教育の重要な機会としてその意義深さを増していると言える。

一方、教育実習が実習校の子どもに与える影響についてはあまり研究が見られないという現状がある。関連する研究として、柴山ほか（2003）は、実習受け入れ校にアンケート調査を行う中で、教育実習生たちの存在が児童・生徒あるいは園児たちにどのような影響を与えているのかについて自由記述で回答を求め、肯定的な意見やマイナスの影響面を指摘した意見があることを指摘している。また、吉田（2011）は、教育実習生に対する児童生徒の期待について検討し、「もう少し授業を盛り上げてほしい」などの子どもの声も示されている。このようにいくつか先行研究が見られるものの、柴山ほか（2003）の研究では回答者の約半数は校長職にあるものであることや、子どもへの影響の詳細が捉えきれないといった課題があること、吉田（2011）の研究は附属学校の子どもの声であることから一般化が難しいといった課題があることが考えられる。実習指導教員は子どもの学びに対する責任を有していることや、実習における人と人との関わりにおいて子どもの存在は欠かせないことを鑑みると教育実習の子どもへの影響の検討は重要なことと考えられる。

そこで、本研究では教育実習が子どもに与える影響を探索的に検討することとした。具体的には、実習指導経験を有する教員へのインタビュー調査による検討を行うこととした。

方 法

調査協力者

教育実習生指導経験がある小学校教員 4 名。

半構造化インタビュー

インタビューでは、学級に実習生が来た時のことを想起してもらい、実習指導全体について感じたこと、実習生が来ることによる子どもたちへの影響、などについて尋ねた。得られた語りは全て文字起こしした。

結果と考察

得られた語りを精読し子どもへの影響に関わると考えられる語りを抽出しコーディングを行った。その結果、教育実習が子どもに与える影響の特徴として、実習生の存在や関わりなどを通して子どもたちの心が満たされる【心が満たされる】、実習生の立場について子どもが理解する【実習生の立場の理解】、など計 37 のカテゴリ、受容されていると思う「受容」、など計 12 の大カテゴリに整理できた。

また、各教員の各カテゴリの出現数の集計結果から、大カテゴリについては、「受容」「雰囲気」「担任の指導の充実」を除く大カテゴリについては 4 名とも語りが出現していた。また、出現数の総数が最も多かった大カテゴリは「学び」であり、次いで「成長」が多かった。ここから、教育実習が子どもの学びや成長につながるものである可能性が示唆された。「成長」のうち、【意欲的になる】【実習生の思いや努力に応えたい】のカテゴリは 3 名の語りで出現していたことから、子どもたちが実習生の授業に意欲的に取り組もうとするなど意欲的になることや、実習生の思いや努力に応えようとする姿などが実習によってみられる可能性が示唆された。

一方、ポジティブな影響のみならず「未熟」「課題」といったネガティブともとれるような大カテゴリも見出された。特に【授業が分かりにくい】は 4 名全員の語りで出現していた。一方で、実習生の思いや努力に応えようとする【実習生の思いや努力に応えたい】も見られたことから、実習生の授業の未熟さがあつたとしても実習生の努力や一生懸命さを子どもたちが感じ取って思いや努力に応えようとするといった成長につながっているのかもしれない。本研究から、教育実習が子どもに与える影響の一端が明らかにされ、教育実習が子どもにとっても意味あるものとなっている可能性が示唆された。

付 記

JSPS 科研費 24K06259 の助成を受けた。

学ぶ力尺度の作成と信頼性および妥当性の検討 —学力データとの関連から—

○久坂哲也 (岩手大学)
木山さゆり # (一般財団法人日本教育研究イノベーションセンター)

高井靖雄 # (一般財団法人日本教育研究イノベーションセンター)

キーワード: メタ認知, 学習方略, 動機づけ

問題と目的

現在の学校教育では、「個別最適な学び」や「自律的な学び」の充実が求められている。市川 (2004) は、学力を知識や読解力, 批判的思考力といった「学んだ力」と, 学習意欲や学習方法, 学習計画力といった「学ぶ力」に分類しているが, 個別最適な学びや自律的な学びといった自己調整的な学びの推進力となるのは後者の「学ぶ力」であると考えられる。久坂他 (2024) は, 4 因子 (学習方略の使用, 自己動機づけ, 学習価値の認知, 学習計画と時間管理) 計 38 項目で構成される学ぶ力尺度の開発を試みているが, 尺度得点と学力との関連性については分析できていない。そこで, 本研究では久坂他 (2024) の学ぶ力尺度について内容的妥当性の観点から項目の精選および追加を行うとともに, 信頼性や教科学力との関連性から外的妥当性について検討することを目的とした。

方法

調査対象者

高校生 534 名 (1 年生 392 名, 2 年生 142 名; 男性 188 名, 女性 336 名, 未回答 10 名) を対象とした。

調査手続き

調査は web 上で実施した。調査対象者はデモグラフィック変数 (学年, 性別) に回答後, 学ぶ力尺度の項目に回答した。

学ぶ力尺度

久坂他 (2024) の学ぶ力尺度を基に内容的妥当性の観点から筆者らで協議し, 項目の精選および追加を行った。その結果, 「学習方略の使用 (学びの工夫, 環境整備など)」14 項目, 「自己動機づけ (成長認識, 他者受入れなど)」13 項目, 「学習価値の認知 (生活への活用, 将来との関連など)」11 項目, 「学習計画と時間管理 (計画遂行, 時間配分など)」6 項目の計 44 項目となった。なお, 回答は「1: まったくあてはまらない」から「5: よく (常に) あてはまる」の 5 件法で求めた。

学力データ

高校で実施された外部模試 (国語, 数学, 英語の 3 教科) の全国偏差値を学力の指標として用いた。

倫理的配慮

研究にあたっては, 河合塾グループの個人情報保護方針に則り, データ提供協力校と秘密保持契約を取り交わした上で個人が特定できない方法で分析を進めた。

また, 調査では学校長, 担当教諭および生徒個人に対して研究目的の説明とデータ提供のお願いをし, 本研究への協力に同意した生徒を調査対象者とした。

結果と考察

学ぶ力尺度の因子構造の妥当性を検討するため, 確認的因子分析 (最尤法) を行った結果, 4 因子斜交モデルの適合度は概ね許容範囲であった (CFI = .85, RMSEA = .06, GFI = .83, AGFI = .81)。学ぶ力尺度の各下位尺度の平均値, 標準偏差, α 係数ならびに学力データとの相関係数を Table 1 に示した。各下位因子において十分な α 係数が得られたため, 一定の内的整合性を満たしていると判断した。また, 「学習方略の使用」や「自己動機づけ」, 「学習価値の認知」は, 学力データと有意な正の相関を示したが, 「学習計画と時間管理」はほぼ無相関であった。

次に, 学力データを従属変数として重回帰分析を行った結果を Table 2 に示した。「学習方略の使用」と「自己動機づけ」は有意な正の効果を示したが, 「学習計画と時間管理」は有意な負の効果を示した。

以上より, 信頼性や構造的妥当性は満たされたが, 外的妥当性には課題が残った。

Table 1

各下位因子の基礎統計量と学力との相関係数

	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	<i>r</i>
学習方略の使用	3.89	0.58	.87	.24**
自己動機づけ	3.64	0.62	.85	.22**
学習価値の認知	3.51	0.68	.87	.15**
学習計画と時間管理	3.21	0.86	.84	.03

** $p < .01$

Table 2

重回帰分析の結果

	学力データ	
	β	95% CI
学習方略の使用	.25**	[.11, .38]
自己動機づけ	.17*	[.01, .33]
学習価値の認知	-.02	[-.15, .11]
学習計画と時間管理	-.21**	[-.32, -.10]
R^2	.09**	

* $p < .05$ ** $p < .01$

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 およびスピーチスタイルの関係

内田君子 (名古屋学芸大学)

キーワード：グループワーク，対話活動量，スピーチスタイル

問題と目的

アクティブラーニングの推進に伴い，大学教育ではグループワークなど対話を重視した学びが広がっている。しかし，対話活動には個人差があり，積極的に参加しない学生もいることがわかっている。その一因として，自他を尊重した自己表現の態度やスキルであるアサーションスキルが挙げられ，対話活動に影響を与えることが報告されている(佐藤ほか，2021)。

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，対話活動量とアサーションスキルの関係を調査した。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，特にノンアサーティブ(非主張的)タイプは対話活動量が少ない傾向が確認された(内田ほか，2025)。そこで本稿では，この傾向の背景を明らかにするため，対話活動における言語使用に着目し，文体の丁寧度であるスピーチスタイル(宇佐美，2015)を分析枠組みに取り入れて対話活動量とアサーションスキルの関係を検討した。

方 法

調査の対象と時期

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 158 名である。調査協力に同意し，対話活動データを収集できた 103 名のうちから無作為に抽出した 48 名を分析対象とした。

時期は 2024 年 6 月，前期授業 15 回の第 8 回～10 回に 2 調査を行った。第 8 回にアサーションスキルに関する調査(1)，第 9 回～10 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。

調査(1)，(2)の内容

調査(1)では，大学やアルバイト先における 20 種のシチュエーション(例：批判の伝達，失敗の指摘)に対しどのような自己表現を行うかを問うアンケートを

実施した。回答は，自分の考えをはっきり伝え強く働きかける(アグレッシブ)，自分の考えを伝えるか迷い相手に配慮して遠慮する(ノンアサーティブ)，自分の考えを正直に伝え相手の反応を受け止める(アサーティブ)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)では，情報倫理に関する課題を解決する対面形式グループワーク 10 分～15 分を 2 回実施した。グループは，乱数によるランダムな 2～3 名編成で固定した。対話活動量は，収集した対話データをテキスト化し，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 発言としてカウントした。各発言の文末に注目し，終助詞をスピーチスタイルの観点から「丁寧体(デス・マス体)」および「普通体(ダ体)」に分類(伊集院 2004)した。

結果と考察

グループワーク時の対話活動量について，スピーチスタイルに基づく発言回数を分析した。結果を Table 1 に示す。ノンアサーティブタイプは，普通体の言い切り表現が少なく，この特徴が対話活動量の少なさに影響している可能性が示唆された。自信や主張性の低さが，対話活動の抑制につながっていると考えられる。

引用文献

- 平木典子 (2012). アサーション入門 講談社
伊集院郁子 (2004). 母語話者による場面に応じたスピーチスタイルの使い分け 社会言語科学, 6(2), 12-26.
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 (2025). 情報リテラシー教育におけるグループワーク活動量とアサーションスキル認識の関係 情報処理学会第 87 回全国大会講演論文集, 5H-01
宇佐美まゆみ (2015). 日本語の「スタイル」に関する研究の概観と展望 社会言語科学, 18(1), 7-22.

Table 1

対話活動量とスピーチスタイルの状況

アサーション スキル	グループワーク 1 (発言回数/1分間)						グループワーク 2 (発言回数/1分間)					
	丁寧体(デス・マス体)			普通体(ダ体)			丁寧体(デス・マス体)			普通体(ダ体)		
	言い切り	「ね」「よ」 以外終助詞	終助詞 「ね」「よ」	言い切り	「ね」「よ」 以外終助詞	終助詞 「ね」「よ」	言い切り	「ね」「よ」 以外終助詞	終助詞 「ね」「よ」	言い切り	「ね」「よ」 以外終助詞	終助詞 「ね」「よ」
アサーティブ (n=24)	0.26	0.02	0.04	7.37	2.08	1.23	0.22	0.01	0.04	5.61	1.66	0.95
ノンアサー ティブ (n=14)	0.11	0.01	0.03	6.66	2.13	1.11	0.16	0.00	0.01	4.62	1.69	0.84
アグレッシブ (n=10)	0.24	0.02	0.00	8.60	1.82	1.42	0.16	0.01	0.01	5.69	1.65	0.94

容易に解決できないパズルに取り組む過程で生成 AI はどのように利用されるのか

— タングラム遂行時に ChatGPT との間で送受信されたメッセージに焦点を当てて —

多田幸子 (上田短期大学)

キーワード：生成 AI との認知課題の共同遂行, ChatGPT, タングラム

問題と目的

近年、機能の向上が目覚ましい生成 AI (generative artificial intelligence) にも、“期待外れ”の回答が返ってきやすい問題や課題がある。このような、生成 AI 任せにできない問題や課題は、ひとに、生成 AI に対する機能面からの理解を促し、その効果的な使用方法について考える機会を与える (多田, 2024)。生成 AI のよりよい使用法を考えることは、ひとと生成 AI との間での、問題や課題の解決に必要な作業分担を考えることでもある。では、生成 AI が容易に解を示せない問題や課題にあえて生成 AI を使用する場合、ひとは、解決に必要な手続きの何を自らで担い、何を生成 AI に任せようとするのか。本稿では、生成 AI の一種である ChatGPT を用いてシルエット・パズルに取り組む過程で送受信されたメッセージと参加者の発話、自省報告に対する分析と考察を述べた。

方法

参加者

生成 AI についての日常的な使用および系統的学習の経験がない 18-20 歳の女性 6 名 (P1-P6)。

期間・場所・生成 AI

2024 年 10 月-2025 年 2 月に A 校の一室で PC を介して OpenAI の ChatGPT4o (以降, GPT) を使用した。

課題と調査の流れ

課題として、7 つのピースを組み合わせて目標図形を作るタングラムを用いた。目標図形は①二等辺三角形、②長方形、③正方形であり、①から③の順で出題した。参加者には手元で操作できる具体物として 7 枚の紙片をピースとして与えた。

GPT の使用方法と使用上の注意点を解説し、操作練習を経た後、課題実施期間に入った。教示時には、タングラムに取り組む際に GPT を用いること、7 枚の紙片は画像化して GPT にアップロードできること、必要であれば他の情報ソースを使用できることを伝えた。

課題実施期間終了後は全過程の振り返りを行った。

記録

課題に取り組む参加者が GPT に送信したメッセージと、返信された回答の一連のログを収集するとともに、課題遂行中の参加者の発話、画面表示の一部を、研究者の筆記とデジタルカメラによって記録した。記録は、上田女子短期大学研究倫理審査を受け承認を得るとともに (承認番号 2024-3)、参加者に承諾を得て実施した。

結果と考察

6 名の参加者がタングラムに取り組んだ回数の平均は 3.33 回 (SD1.03)、6 名中の 4 名 (67%) は 1 つ以上の目標図形を完成させ、2 名 (33%) はいずれの図形も完成させられなかった。図形別に見たところ、①二等辺

三角形は 4 名 (67%)、②長方形は 2 名 (33%) が完成させ、③正方形はどの参加者も完成できなかった。①に関して、6 名とも初回の開始直後は GPT を使用せずに完成を試み、そのうち 2 名は試行錯誤の末、独力で目標図形を完成させた (P1・P6)。

参加者がタングラム 1 回あたりに GPT へ送信したメッセージ数の総平均は 6.95 件 (SD2.31) であった。送信されたメッセージを内容別にカテゴリ分類し、その割合平均と共にまとめたところ、参加者は、GPT にピースの組み合わせ方の見本を示すよう「依頼・指示」する (49%)・「質問(相談)」する (13%) だけでなく、課題に対する GPT の理解度等を確認するために「質問(疑問)」することがあった (11%)。また、GPT の返信内容の誤りを「修正指摘」する (12%)、パフォーマンスに対する感想や感謝等の「対話的反応」を示す (11%)、実際にピースを配置した結果を「報告・評価」する (5%) といった GPT へのフィードバックも行っていた。

GPT を使用して目標図形を完成させた事例に焦点を当て、完成に至る流れを、課題遂行時の参加者の発話や画面表示、自省報告をもとに Table1 にまとめた。Table1 より、参加者は、GPT の回答に無条件に従っても目標図形を完成できないと気づいて、GPT が正確な回答を返信できる範囲で依頼・指示・相談をするようになり、その回答を手がかりに自らで見本を探す、また、GPT の回答の参照箇所を選択するようになった。

容易に解に至れないシルエット・パズルに、GPT を用いて取り組む中で、参加者は実働役とモニター役を担い、GPT には情報検索とアイディエーションを補助する役を担わせるようになったことが推察された。

Table1
目標図形を完成させる過程で GPT を使用した事例

参加者	図形	完成時の状況
P4	二等辺三角形	7つのピースの配置に関するGPTの回答(文・図)に忠実に従っても、目標図形を完成させられなかった。しかし、GPTに対しては、これまで、「自分の知らない言い回しができる」「すこし「何でか知っている」と思うことが何度もあった。また、タングラムで、大きな三角形の配置に関する回答は「異議を唱えた」ことから、これらのピースの配置は、GPTの回答どおりにすると決めた。残りのピースは、GPTが鉛筆書きで示した作り方の手順を「拾い読み」し、実際に手元で、「こいつぞう」と思えるまでピースを動かしながら、最終的に目標図形を完成させた。
P5	二等辺三角形	GPTに目標図形を完成させるための7つのピースの配置を尋ね続けたが、文・図のどちらの回答も「ぜんぜん参考にならない」と、他の配置を考えることもできなかった。二等辺三角形の配置に関する回答は「異議を唱えた」ことから、これらのピースの配置は、GPTの回答どおりにすると決めた。残りのピースは、GPTが鉛筆書きで示した作り方の手順を「拾い読み」し、実際に手元で、「こいつぞう」と思えるまでピースを動かしながら、最終的に目標図形を完成させた。
P6	長方形	前回の経験をふまえて、開始と同時に、GPTに「タングラムを解読してこのサイトを教えて」と指示し、回答が表示されたサイトにアクセスした。しかし、参考になる画像を見ることができなかったため、検索エンジンで「タングラム 長方形」をキーワードにして、参考になりそうな画像を探した。「前と同じく、しらみつぶしで」サイトを確認し、あるサイトで見本となる画像を見つけ、その画像の通りにピースを配置し、目標図形を完成させた。
P6	長方形	これまで、GPTには、各ピースの形が分かっているが、また、自分が出した指示をどれくらい覚えていたかたび確認してきたが、「理解しているかどうか」が分からなかった。そのため、GPTに平行四辺形を指示するよう求めてみたところ、まったく異なる図形の画像が表示されたため、少ない「図形は本能的に理解できない」と判断し、GPTからの回答は「なにがピンときたらラッキーくらい」で参照する程度にした。各ピースを実際に動かしながら試行錯誤しているうちに「いい感じ」、目標図形を完成させた。

注1) ①内では自省報告時の参加者の表現を用いた。
注2) P6については、二等辺三角形を完成させた後にGPTを用いたため、長方形に関する事例のみを載せた。
注3) Table1は、令和6年度長野県私立学校研究助成金成果報告書の表1に追記事項を加えたものである。

付記

本発表が基づく研究は令和6年度長野県私立学校教育協会私立学校研究助成金の補助を受けた

学習観とノートテイキングの方略の関連について

—中学生と教師視点における学習観とノートテイキングの方略の調査分析—

○中村直人 (東京学芸大学大学院)

池田慎之介 # (玉川大学)

キーワード：学習観，ノートテイキング，学習方略

問題と目的

学習行動は、学習に対する信念である学習観の影響を受ける。そして効果的な学習に対する信念は狭義の学習観と呼ばれている (植阪, 2010)。狭義の学習観は、認知主義的学習観と非認知主義的学習観の 2 つにまとめられ、認知主義的学習観は成績と正の相関があるが、非認知主義的学習観は成績と負の相関が認められることを示している (植阪, 2006)。また、コクヨ株式会社・太田あや(2018)の調査によると中学校・高校の多くの教師がノートを回収し評価につなげていることがわかっている。

先行研究では、学習観とノートテイキングの関連は明らかではないのが現状である。そこで本研究では、中学生を対象とした調査を研究 1、教師視点の調査を研究 2 とし、学習観とノートテイキングの関連について検討した。

研究 1

対象者 研究 1 では、公立中学 1 年生の男女、計 142 名を対象とし、グーグルフォーム上で回答を求めた。

質問紙 植阪他 (2006) が作成した認知主義的・非認知主義的学習観尺度をもとに、8 つの下位因子に対して、24 項目の質問紙を扱った。数学の学習を思い浮かべながら質問紙に回答するように求め、各項目に対して 5 件法 (「全く当てはまらない」 - 「大変よく当てはまる」) で回答を求めた。また、田中他 (2020) が作成したノートテイキングの方略に関する尺度をもとに 5 因子、21 項目の質問紙を扱った。授業中のノートの取り方について、どのくらい行っているか、各項目に対して 5 件法 (「全く行っていない」 - 「いつも行っている」) で回答を求めた。

結果と考察 中学生の学習観とノートテイキングの関連を調べるため、認知主義的学習観・非認知主義的学習観の各因子と、ノートテイキングの因子の相関を検討した (Table 1)。認知主義的学習観とノートテイキングの方略の間にはいずれも有意な正の相関が見られた。また、非認知主義的学習観とノートテイキングの方略の間には、「思考の外化」の因子のみ有意な正の相関が見られた ($r = .226$)。この結果から、認知主義的学習観を持つ学習者は、有効と認識されているノートテイキングの方略をとることが示唆された。これは認知主義的学習観を持つ学習者は効果的な学習方法を利用しやすい傾向がある植阪(2010)の知見と整合する。また「思考の外化」の方略は、認知主義的学習観と非認知主義的学習観を持つ人の両方が行なうため、「思考の外化」を行なうからと言って、効果的な学習を行なうとは限らないという可能性が示唆された。

研究 2

対象者 研究 2 では、北陸地方国立大学における教職課程の授業を受講する大学生、男女計 61 名を対象とし、グーグル

フォーム上で回答を求めた。

質問紙 研究 1 同様、植阪他 (2006) が作成した質問紙を扱い、「生徒の勉強に対する考え方についての質問です。以下のような考えをどの程度生徒に持って欲しいですか。中学校数学科の先生になったつもりでご回答ください」と伝え、各項目に対して 5 件法 (「全く当てはまらない」 - 「大変よく当てはまる」) で回答を求めた。また研究 1 同様、田中他 (2020) が作成した、ノートテイキングの方略に関する質問紙を扱った。「生徒にとって欲しいノートの特徴についてお聞きします。授業中、生徒にどのようなノートを取って欲しいですか。中学校の先生になったつもりでご回答ください」と伝え、各項目に対して 5 件法 (「全く行っていない」 - 「いつも行っている」) で回答を求めた。

結果と考察 教師視点の学習観とノートテイキングの関連を調べるため、認知主義的学習観・非認知主義的学習観の各因子と、ノートテイキングの因子の相関を検討した (Table 2)。認知主義的学習観とノートテイキングの方略の間には、「見やすさ」($r = .290$)、「思考の外化」($r = .520$)、「情報の精選」($r = .317$)、「授業の記録」($r = .328$)にて、有意な正の相関が見られた。また、非認知主義的学習観とノートテイキングの方略の間には、「思考の外化」の因子のみ有意な負の相関が見られた ($r = -.353$)。

この結果から、生徒に認知主義的学習観を持ってほしいと考えている大学生ほど、有効なノートテイキング方略を推奨することが示された。これは指導する際に、教師が望む学習観とノートテイキング方略の間に関係があると言える。また、非認知主義的学習観と「思考の外化」の負の相関関係から、「思考の外化」を行っていないノートの評価に影響すると考える。

総合考察

研究 1, 2 によって、学習観とノートテイキングの方略の間には関連があることが示された。これらのことからノートを見ることによって学習観を予測し、評価や教授場面に活用できる可能性が考えられる。

また、非認知主義的学習観と「思考の外化」の間には、研究 1 で正の相関、研究 2 では負の相関が見られた。これは、教師が望まない信念の状態で、生徒はノートを取っている可能性があり、評価や指導をする際は注意が必要であることがわかる。生徒の行う「思考の外化」の方略には、認知主義的学習観が反映されたものと非認知主義的学習観が反映されたものが混在するが、教師側では「思考の外化」が認知主義的学習観と結びついている。指導する際はこの不一致を意識して、認知主義的学習観が反映された「思考の外化」を促すことが必要だと考える。

Table1 中学生の学習観とノートテイキングの方略の相関

	見やすさ	視覚的標識化	思考の外化	情報の精選	授業の記録
認知主義的学習観	.391***	.221**	.398***	.525***	.596***
非認知主義的学習観	.035	.086	.226**	.109	.099

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Table2 教師視点の学習観とノートテイキングの方略の相関

	見やすさ	視覚的標識化	思考の外化	情報の精選	授業の記録
認知主義的学習観	.290*	.189	.520***	.317*	.328**
非認知主義的学習観	-.117	-.147	-.353**	.152	.026

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

異なる優位感覚における学習意欲の相違について

董 徳盛（東京学芸大学大学院）

発 表 取 消

生成 AI を用いた高校課題研究支援が促す生徒の認知・情意的変容 —予備的実践の結果と実証研究計画—

○林 兵馬 (神戸大学附属中等教育学校)

久保沙織 (東北大学)

キーワード：総合的な探究の時間、生成 AI、教育効果測定

問題と目的

日本の高等学校における「総合的な探究の時間」では、生徒の主体的な課題発見・解決能力を含む、探究学習で育成を目指す多様な能力の育成が目標とされている (文部科学省, 2019)。しかし、生徒が興味を持ち探究に値する RQ を設定し、実現可能な研究計画を自力で策定することは容易ではなく、活動が表層的な「調べ学習」に留まり、生徒の深い学びや高次の思考力育成を阻害する要因となっている。

近年進展する生成 AI 技術は、この困難な RQ 設定・計画策定プロセスを効果的に支援し、生徒の探究能力を向上させる可能性を秘めている (文部科学省, 2024)。本研究は、生成 AI を活用した支援ツールが、探究学習を通じて育成を目指す生徒の諸能力、特に RQ 設定・計画策定能力の向上にどのように寄与するかを実証的に明らかにすることを主な目的とする。

予備的実践の目的・方法

本研究で育成を目指す生徒の諸能力 (以下、育成目標能力) に関する自己評価や探究への意欲、および生成 AI 支援授業の効果を予備的に検証することを目的とした。探究学習に取り組む公立高校 1 年生 1 クラスに対し、生成 AI を用いた RQ・計画策定支援に関する授業を行い、授業前後で、育成目標能力を測るために設計された質問紙調査を実施した。本研究における育成目標能力として「AI を適切に使いこなせる力」「わからないことを自身で調べる力」「コンピュータを使い、文章や資料を作成・表現する力」「プレゼンテーション力」「世にあふれる多様な情報を適切に判断し、活用する力」「仮説を立証するための実験や調査を計画できる力」「分析的・批判的思考力」「実験や調査で得られた内容を分析する力」「班のメンバーと協力して進める力」「計画を立てた実験や調査をやりきる力」「設定した問いから仮説を作る力」「課題を見出し、問いを設定する力」「論文やポスターにまとめる力」の 13 の能力を仮定した。

事前調査では現在の自己評価 (Q5) と獲得意欲 (Q6)、事後調査では授業を通じた獲得実感 (Q2) を尋ね、事前 Q5 と事前 Q6、事前 Q5 と事後 Q2 の平均値を比較した。この予備的実践では授業参加者の事前事後での紐付けを行っていないため対応のない t 検定を実行した。なお、分析には、事前事後ともに同意が得られた

参加者の回答のみを利用した (pre: $N=38$ 、post: $N=37$)。

予備的実践の結果

質問紙調査の結果、生徒は育成目標能力に対し高い獲得意欲 (事前 Q6) 事前 Q5、多くの d (中～大) を示し、能力開発への強いニーズと課題認識が確認された。授業前後比較 (事前 Q5 vs 事後 Q2) では、育成目標能力のうち、AI 活用自己評価が有意に向上 ($p<0.01$, $d=0.68$) し、比較的大きい効果量を示した。RQ 設定 ($p=0.135$, $d=0.36$) や情報活用 ($p=0.091$, $d=0.41$) も向上傾向が見られた。一方、分析 ($p<0.05$, $d=-0.51$) や計画実行 ($p<0.05$, $d=-0.56$) の自己評価は有意に低下した。これらは、今回の予備的実践で扱っていない内容であり、探究学習のプロセスによって求められる能力が異なっていることを反映した結果と考えられる。他の能力に有意差はなかった。

本研究計画と今後の展望

予備的実践の示唆を踏まえ、数百名の生徒・十数人の教員を対象に、より厳密な統制条件下で AI 支援ツールの効果検証を行うための大規模準実験を計画している。前後質問紙 (育成目標能力測定)、RQ/計画ルーブリック評価、質的データ (インタビュー等) を多角的に収集し、量・質統合分析により検討する。本研究計画では、以下の解明を目標とする：

- ・予備結果で示唆された変化の背景の掘り下げ
- ・育成目標能力の自己評価と能力変化の関連
- ・AI 支援による育成目標能力への影響
- ・生徒間の特性による効果の違い

これらの検証を通じ、育成目標能力の包括的向上に資する効果的な AI 活用教育モデルの提示を目指す。

引用文献

- 文部科学省 (2019). 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
文部科学省 (2024). 初等中等教育段階における生成 AI の利活用に関するガイドライン

制御適合における適切感は課題遂行パフォーマンスを調整するか

○小林拓翔 (名古屋大学大学院)

中谷素之 (名古屋大学)

キーワード：制御適合, 適切感, パフォーマンス

問題と目的

制御適合理論 (Higgins, 2000) では, 人の目標志向性を促進焦点 (promotion focus) と防止焦点 (prevention focus) に大別し, それぞれに適した目標追求の方略があるとされる。すなわち, 促進焦点で熱望方略 (eager strategy), 防止焦点で警戒方略 (vigilant strategy) を用いた場合に制御適合の状態となる。この一致が生じたとき, 目標と方略が合致しているという主観的な感覚, すなわち適切感 (feeling right) が喚起される。

これまで, 制御適合時に生じる適切感が, 価値判断や説得などの様々な領域で反応を増幅する効果が示唆されているが (e.g., Cesario et al., 2004; Higgins et al., 2003), パフォーマンスの領域で適切感について検討した研究はみられない。そこで本研究は (1) 制御適合時, 促進+熱望では速さ, 防止+警戒では正確さのパフォーマンスが不適合時よりも向上する, (2) 適合時に適切感を正しく自覚するとパフォーマンスが高まる, という仮説に基づき検討を行った。

方 法

研究参加者 名古屋大学に通う 47 名の大学生 (男性 16 名, 女性 31 名, 平均年齢 20.34 歳) が研究に参加した。

制御適合の操作と実験課題 制御適合の操作は, Freitas et al. (2002) に準拠した。まず, 参加者に現在の「希望や願望」(促進焦点へ誘導) または「義務や責任」(防止焦点へ誘導) に関する目標を記述させた。続いて, それらの目標を遂行するための方略として「自分の希望通りに実現する方法」(熱望方略) または「失敗やミスを避ける方法」(警戒方略) を列挙し, これらの作業を 2 回行った。これにより, 参加者を 2 制御適合 (促進-熱望, 防止-警戒), 2 制御不適合 (促進-警戒, 防止-熱望) に振り分けた。

実験課題として, 速さと正確さがトレード・オフの関係にある, 外山他 (2017) の点つなぎ課題 (connecting-the-dots task) を用いた。参加者は例題 1 題と本試行 4 題に取り組んだ。

手続き 実験室にて 1 人ずつ実験を行った。内容についてのインフォームド・コンセントを行い, 参加の同

意を得た。制御適合の操作を行った後, 適切感への注意の操作を行った。具体的には制御適合の操作にて記述した目標と方略の組み合わせが「適切である」あるいは「不適切である」と教示を行った。その後, 実験課題に取り組み, すべての手続き終了後にデブリーフィングを行い, 再度参加の同意を得て謝礼を渡した。

結果と考察

制御適合が課題遂行パフォーマンスに及ぼす影響 制御焦点 (促進, 防止) と課題方略 (熱望, 警戒) を独立変数, パフォーマンス得点 (速さ得点, ミス得点) を従属変数とする 2 要因分散分析を行った。速さ得点, ミス得点いずれにおいても, 制御焦点と課題方略の主効果および交互作用はいずれも有意でなく, 仮説 1 は支持されず, 制御適合の操作が不十分で認知を変化させるに至らなかった可能性があった。

制御適合と適切感が課題遂行パフォーマンスに及ぼす影響 制御適合 (適合, 不適合) と適切感 (適切, 不適切) を独立変数, パフォーマンス得点 (速さ得点, ミス得点) を従属変数とする 2 要因分散分析をそれぞれ行った。速さ得点, ミス得点いずれにおいても, 制御適合と適切感の主効果, 交互作用はいずれも有意でなく, 仮説 2 は支持されなかった。この原因として, 制御適合の操作自体の脆弱性に加え, 教示によって適切感を意識的に喚起するのが困難であったことが考えられる。適切感とは, 事後的でなく目標追求の過程において生じるものである (尾崎, 2011)。今後, 適切感が主観的にどのように経験されるかを明らかにする必要がある。

Table 1
適合条件と適切感の呈示の有無ごとの課題の得点

	速さ得点		ミス得点					
	適切	不適切	適切	不適切				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
適合	42.23	8.31	44.12	10.92	7.29	5.14	8.06	6.69
不適合	46.62	7.86	47.48	9.68	6.90	5.21	7.61	6.05

大学における学業ストレスと自己調整学習に関する因果モデルの検討

○鄭 瀟 (九州大学大学院)

伊藤崇達 (九州大学)

キーワード：自己調整学習方略，学業ストレス，自己効力感

問題と目的

Lazarus (1984) が提唱したストレス理論では、ストレッサーを知覚した後に、ストレッサーの有害性と対処可能性に関する一次的評価と二次的評価が行われ、コーピングがなされる。こうしたストレス理論をもとにして、Boekaerts (2000) は自己調整学習 (Self-Regulated Learning; 以下、SRL とする) について学業ストレスに着目し、適応的学習モデルを提唱している。学習者にとって、学習場面は望ましいものであり、自分自身の興味や目標と合致すると評価すると、マスタリーモードに、逆に、望ましくないものや、ストレスのかかるものだと評価するとコーピング・モードに入る (伊藤, 2009; 福富, 2016) と仮定している。なお、2 つのモードは、状況への評価の変化によって行き来する場合もあるため、学習者に適切な情動調整方略を身につけさせることが重要となる (Boekaerts, 2011)。しかしながら、適応的学習モデルに関する実証は十分ではないという指摘があり (伊藤, 2009), 情動調整方略を含めてコーピング方略に着目した検証が求められる。また、自己効力感自己調整学習の重要な規定因であるが、循環的性質を有する SRL モデル (Zimmerman, 2009) に基づけば、結果要因としての自己効力感の役割についても検討する必要がある。本研究は、学業ストレスへの二次的評価を先行要因として、自己効力感に至る因果モデルを検討することを目的としている。

方 法

調査対象者と手続き

大学生 107 名に対し、Web 上での質問票による調査を 2025 年 1 月と 4 月に行った。そのうち有効回答は 79 名 (男性 33 名, 女性 44 名, 性別を開示しない 2 名, 平均年齢 19.76 歳, $SD = 0.95$ 歳) であった。

測定内容

- ①コーピング方略尺度 ストレス対処方略尺度 (神藤, 1998) を使用した。なお、元尺度は中学生向けのため、本研究ではそのうちの 1 項目を削除した (18 項目, 5 件法)。
- ②自己調整学習方略 自己調整学習方略尺度 (畑野ら, 2011) を使用した (24 項目, 5 件法)。
- ③自己効力感 森 (2004) を使用した。英語学習を尋ねる言葉を一般的な学習に変更した (9 項目, 6 件法)。
- ④認知的評価 認知的尺度 (岡安, 1992) を使用した

(20 項目, 4 件法)。

結果と考察

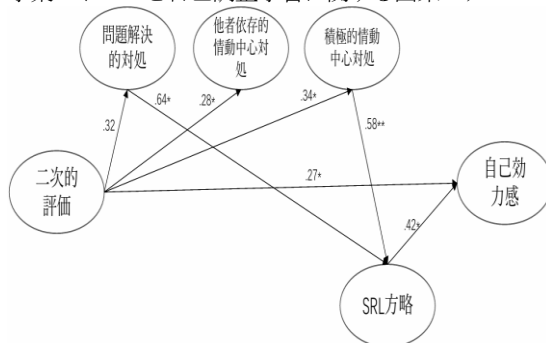
各構成概念間の因果関係を構造方程式モデリングにより検証した。結果を Figure 1 に示す。各適合度指標 ($\chi^2(317) = 514.98, p < .001, CFI = .827, RMSEA = .089$) により、本研究ではおおむね許容範囲内と判断した。

Figure 1 に示された通り、学業ストレスへのコントロール可能性という二次的評価からストレスコーピング方略としての他者依存的情動中心対処と積極的情動中心対処に有意な正のパス、自己効力感に対して、二次的評価と SRL 方略から正のパスが確認された。また、SRL 方略に対して、問題解決的対処と積極的情動中心対処から正のパスが確認されたが、他者依存的情動中心対処からは有意なパスが示されなかった。なお、問題解決的対処に対して、学業ストレスへの二次的評価からのパスは有意な結果が見られなかった ($p = .06, n. s.$)。

学業ストレスへの認知的評価によって、コーピング方略の使用につながり、さらに SRL 方略の使用と関連する可能性、また、このような認知的評価は、自己効力感に直接的に結びつくとともに、SRL 方略の使用を通じて自己効力感とつながる可能性が示唆された。なお、本研究では、ストレスコーピング方略としての問題解決的対処に対して、学業ストレスへの認知的評価からのパスは有意な結果が見られなかったが、有意水準に近い結果が得られたため、今後さらなる検討が必要である。

Figure 1

学業ストレスと自己調整学習に関する因果モデル



注) * $p < .05$ ** $p < .01$

見た目問題における自己評価と他者評価

○矢野円郁 (神戸女学院大学)

瀬部朋美 # (神戸女学院大学)

キーワード：醜形恐怖, ルッキズム, 可視的変形

問題と目的

美容整形や脱毛などの広告が街中にあふれている。今や、小学生以下の幼い子どもでも、美容整形を受けたり、脱毛サロンに通っている。客観的にはそれほど、あるいはまったく醜くないと思われる容姿について、“異様に醜い”と悩むという醜形恐怖の症状を有する若者も少なくない。本研究では、醜形恐怖を高める要因やそれと関連する意識や行動を調査した。

方 法

調査時期

2024 年 6 月。

回答者

女子大学生 115 名 (うち有効回答数 113 名)。

調査項目

- 1) 醜形恐怖心性尺度 (大村ら, 2015)
- 2) 醜形恐怖に関連する行動や意識 (Table 1)
- 3) 容姿にまつわる経験
- 4) 岩井 (2019) の著書『この顔と生きるということ』に掲載されている可視的変形者 4 名 (動静脈奇形女性, トリーチャーコリンズ症候群男性・女性, 単純性血管腫男性) の顔写真に対する印象評価 (「可哀想だと感じる」, 「幸せそうだと感じる (#)」, 「友達になるのは嫌だと感じる」, 「外出の際は、マスクを付けた方がいいと思う」, 「顔の整形手術を受けた方がいいと思う」)

調査手続き

Google フォームを用い、大学の授業を通じて回答フォームの案内を行った。

結果と考察

醜形恐怖心性尺度の「容姿に対する評価懸念」得点 (5~25 点) の平均は 18.1 ± 3.7 点, 「容姿に対する関心集中」得点の平均は 15.1 ± 2.5 点であり, 両得点の相関は $r = .42 (p < .01)$ であった。

容姿についてからかわれたり悪く言われた経験のある人はない人に比べて, 有意に「評価懸念」が高く, 「関心集中」も高い傾向にあった。同様に, 他人の容姿について評価したり口出しする人が周囲にいる人はない人に比べて, 有意に「評価懸念」が高く, 「関心集中」も高い傾向にあった。ルッキズムの風潮をなくすためには, 他人の容姿に対してその良し悪しを評価

するような発言をしないことが重要と考えられる。

醜形恐怖心性と関連する行動や意識を Table 1 に示す。

Table 1

醜形恐怖心性と関連する行動および意識

	評価懸念	関心集中
1. 自分だけ映す写真を撮ることが多い	.29 **	.21 *
2. 鏡で自分の顔を見ることを避けている	.06	-.01
3. マスクを外すことが怖いと感じる	.04	-.21 *
4. 構えていない時に写真を撮られることが嫌いだ	.18 +	.09
5. 出かける時は必ず鏡を携帯している	.00	.19 *
6. 何かと人と比べることがある	.42 **	.25 **
7. 窓ガラスに映った自分の顔をよく確認する	.50 **	.34 **
8. 美容整形に興味がある	.30 **	.47 **
9. 化粧せず外に出るのが嫌だと感じる	.22 *	.10
10. 容姿の良さは、良い人生を送るために重要だと思う	.41 **	.37 **

+ $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

可視的変形者に対する 5 つの評価項目 (4 件法) の得点を合計し, 4 名分を合計した得点を可視的変形者に対する「ネガティブ印象得点」(20~80 点) としたところ, 平均は 42.0 ± 6.4 点であった。この得点と評価懸念 ($r = .32$) および関心集中 ($r = .25$) との間には有意な相関がみられた ($p < .01$)。自身の容姿に対する劣等感が強い人ほど, 他者の容姿に対してもネガティブな評価をすることが示された。

引用文献

- 岩井建樹 (2019). この顔と生きるということ 朝日新聞出版
 大村美菜子・小島弥生・中田洋二郎・沢宮容子 (2015). 女性の醜形恐怖心性尺度の作成 応用心理学研究, 40 (3), 186-193.

母親が娘のライフコース選択に及ぼす影響 —KH Coder による自由記述回答分析—

長尾和奏 (お茶の水女子大学大学院)

キーワード: 母娘, ライフコース, KH Coder

問題と目的

ライフコース選択において、母親が娘に及ぼす影響は大きい。手塚他 (2017) によると、女子大学生のライフコース選択において父子関係の影響はわずかであった一方、母子関係には多くの有意な影響が認められている。母娘関係では、両者が同性であることから同一化しやすいことが指摘されている (斎藤, 2008)。特に、専業主婦の母親を持つ女子は、家庭で妻や母としての役割を果たす母親を自身のモデルとし、これに強く共感する傾向が認められている (山下, 2002)。長尾 (2023) における女子大学生・大学院生 310 名を対象とした質問紙調査でも、専業主婦の母親を持つ娘が、母親と同様に専業主婦というライフコースを選択する傾向が有意に確認された ($p < .05$)。

一方、細川 (2013) は、娘が母親のライフコースをモデルとしながら自身のライフコース観を形成している点を認めつつも、その影響は複雑であることを指摘している。そこで本研究では、上述の質問紙調査における「ライフコース選択に影響を与えた人・物・出来事」に関する自由記述回答を対象に、KH Coder を用いた質的分析を行った。「①母親が娘のライフコース選択に及ぼす影響は大きい」「②影響の及ぼし方には複雑性がある」という 2 つの仮説のもと、女子大学生のライフコース選択に対する母親の影響を質的に明らかにすることを目的とした。

方法

調査対象者および手続き 2023 年 8 月から 10 月に、全国的女子大学生・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 調査対象者が現実的に想定しているライフコースおよび母親の働き方について尋ねた。さらに、調査対象者のライフコース選択に影響を及ぼした人や物、出来事などに関して、自由記述形式により回答を求めた。

分析 KH Coder を利用し、分析を行った。

結果と考察

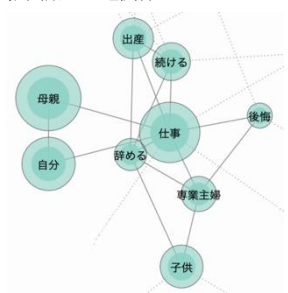
はじめに、仮説①について検討する。抽出語の出現回数を分析した結果、「母」が 29 回、「母親」が 21 回と、両者を合わせた出現回数は 50 回にのぼり、全ての語の中で最多であった (Table 1)。また、共起関係の分析により、「母親」と「自分」という語が同時に出現する傾向が確認された (Figure 1)。これらの結果から、

「母親」に関する言及頻度が高く、かつ対象者自身との関連性も強いことが示された。したがって、「①母親が娘のライフコース選択に及ぼす影響は大きい」という仮説は支持されたと考えられる。

Table 1
抽出語の出現回数

抽出語	出現回数
母	29
母親	21
仕事	18
結婚	15
自分/働く	14
女性	13
子供	9
出産/大学	8
人/続ける	7
専業主婦	6

Figure 1
抽出語の共起関係



続いて、仮説②について検討する。まず、「母」または「母親」という抽出語が含まれる自由記述を分析した結果、内容は主に〈肯定型〉(例:「母のような女性になりたい。」), 〈否定型〉(例:「資格を持っている母が家庭に収まっているのは勿体ないと思う。」), 〈母の教え型〉(例:「女性は仕事を持って自立すべきだと教えられた。」) の 3 種に分類できた。これにより、母親に対する受け止め方が肯定・否定の両面にわたっており、多様であることが明らかとなった。次に、母親の働き方別の分析では、フルタイム勤務の母親を持つ娘は「働いているのが当たり前」とし、仕事と家庭の両立に疑問を持たない傾向が見られた。一方で、専業主婦の母親を持つ娘においては、単に同じ道をなぞるだけではなく、例えば、母の後悔を感じ取る (例:「専業主婦の母は家事だけをしてきたことを後悔しているように見える。」), メディアや周囲の影響から専業主婦に否定的な印象を持つ (例:「子どもは贅沢, 重課税などの話題を見ると、とても専業主婦ではいられないと思う。」「共働きの親戚の方が我が家より経済的に裕福そうだから。」) など、複雑な解釈もなされていた。以上により、「②影響の及ぼし方には複雑性がある」という仮説も支持されたと考えられる。

引用文献

長尾和奏 (2023). 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—お茶の水女子大学教育学部人間社会科学科教育科学コース 2023 年度卒業論文

将来の社会に対する態度を測定する尺度の開発

○溝口 侑 (関西大学)

杉本英晴 (関西大学)

キーワード：キャリア形成, 将来の予測, 社会の変化

問題と目的

これまでのキャリア教育では個人が将来の見通しを持つことの重要性が強調されてきた。実際、将来の見通しがある生徒・学生の方が学業に対して主体的に取り組むことも明らかにされている(溝上他, 2018)。しかし COVID-19 の世界的流行は、将来についての個人的な見通しだけでなく、将来の社会の変化についても意識することが重要である可能性が示唆された。つまり、将来の社会に対して希望を持っていない場合には、様々な活動に主体的に取り組むことは困難であると考えられる。そのため、若者のキャリア形成を捉えるためには、将来の社会の変化に対する認識を測定することが必要になってくるだろう。そこで本研究では、このような将来の社会の変化に対する態度を測定する尺度を作成し、信頼性・妥当性を確認することを目的とする。

方 法

調査時期, 手続き, 調査対象者

2020 年 7 月末から 9 月初旬に 6 つの高校へ回答依頼し、HR 等の時間を利用して研究目的等を説明後、Survey Monkey で回答を集めた(ただし一校は紙で回収した)。高校一年生を対象とし、6 つの高校の 1,171 名から回答を得て、欠損回答が含まれているデータを取り除き、最終的に 973 名を分析対象とした。

調査項目

(a) Bennett & Lemoine (2014) の VUCA の説明を参考に「将来の社会に対する態度」を測定する尺度の仮項目として 9 つの項目を作成した (Table 1)。7 件法。(b) ローカス・オブ・コントロール尺度(鎌原他, 1982) 4 件法。(c) 暗黙の世界観尺度(Dweck et al., 1995) の 3 項目を川嶋他(2012)を参考にして高校生に伝わるように訳出した。6 件法。

結果と考察

「将来の社会に対する態度」尺度の 9 つの項目について因子分析を行った。最終的に 1 項目を削除して、2 因子解を採用した。第 1 因子は、未来は予測することが困難であるという態度を表す項目がまとまったことから「予測不可能性」、第 2 因子は、未来は大きく様変わりしてしまい、わからないものになってしまうと

いう態度を表す項目がまとまったことから「制御不可能性」と命名した。確認的因子分析の結果、適合度は $\chi^2(19) = 102.08$ ($p < .001$), GFI = .98, AGFI = .95, CFI = .97, RMSEA = .067 であり総合的にモデルの適合度は良いと判断された。

併存的妥当性を (b) (c) の尺度を用いて検討した。「予測不可能性」は「外的統制」と無相関 ($r = -.06$, $n. s.$)、「内的統制」とは弱い相関がみられた ($r = .19$, $p < .001$)。「暗黙の世界観」とは弱い相関が見られた ($r = .13$, $p < .001$)。すなわち、予測不可能性の高さは、見通せない将来の社会を全く悲観的に捉えるのではなく、決まりきった未来ではないからこそ自分が関与できるという積極的な態度を捉えていると考えられる。一方で「制御不可能性」は「外的統制」と弱い相関 ($r = .28$, $p < .001$)、「内的統制」とは有意ではあるがほぼ無相関であった ($r = -.07$, $p < .05$)。「暗黙の世界観」とは弱い相関が見られた ($r = .21$, $p < .001$)。すなわち制御不可能性の高さは、価値が失われてしまうのであれば、自ら行動することは無駄であり、成り行きに任せればよいというなげやりの態度を捉えているものと考えられる。

Table 1

将来の社会に対する態度尺度の項目ごとの平均値、標準偏差と探索的・確認的因子分析の結果

項目	Mean	SD	F1	F2	h2	β
10年後には、専門家でも予想を立てることができないことが多いと思う	5.39	1.38	.79	.01	.64	.80
10年後の世界は誰も予想できない世界になっていると思う	5.26	1.51	.71	.00	.50	.71
10年後の世界で起こっていることはだれにもわからないと思う	5.66	1.42	.71	-.03	.48	.69
10年後も、現在正しいとされている知識が正しいままかはわからないと思う	5.63	1.33	.67	.02	.33	.58
10年後には、いま社会で価値が置かれている物事でも、多くは価値がなくなると思う	4.24	1.40	-.02	.77	.57	.75
10年後には、これまでよいと思われていたやり方がまったく役に立たないと思う	4.23	1.41	.03	.76	.60	.78
10年後の世界では、どんな物事も複雑すぎて誰の手にも負えないと思う	3.76	1.50	-.06	.69	.44	.65
10年後のために今から計画を立てることは不可能だと思う	4.07	1.53	.06	.56	.34	.59

Table 2

各尺度の基本統計量と相関係数

	Mean	SD	α	1	2	3	4
1. 予測不可能性	5.49	1.10	.79				
2. 制御不可能性	4.08	1.14	.78	.34 ***			
3. 外的統制	2.40	0.50	.72	-.06	.28 ***		
4. 内的統制	2.82	0.53	.77	.19 ***	-.07 *	-.26 ***	
5. 暗黙の世界観	4.38	0.94	.87	.13 ***	.21 ***	.27 ***	-.16 ***

注) *** $p < .001$, * $p < .05$

高校生における自ら学ぶ意欲と将来の社会に対する態度との関連

○杉本英晴 (関西大学)

溝口 侑 (関西大学)

キーワード：キャリア形成, 将来の予測, 自ら学ぶ意欲

問題と目的

先行きの見通しが困難な VUCA 時代が到来し, 将来展望を持つことはこれまで以上に難しくなっている。これまで, 今の自分と将来の自分との間につながりを感じることで, 学習意欲やキャリア意識が高まることが示されていることを勘案すると (Nurra & Oyserman, 2018), 現在の生徒は将来展望の難しさから, 全体的に学業や進路選択に対して主体的に取り組むことは難しいと考えられる。

ただし, COVID-19 の世界的流行によって, 将来の見通しが立たないことは, 生徒に共有されている認識であろう。それにもかかわらず, 学業や進路選択に主体的に取り組んでいる生徒は少なからずみられる。これらのことから, 将来の見通しが立たずとも, 主体的に学業や進路選択に取り組むことができる生徒の特徴を明らかにすることは重要であろう。

そこで, こうした VUCA 時代における将来展望の難しさに焦点をあて, 将来の社会がどのように変化していくと認識しているかを捉える将来の社会に対する態度に着目する。本研究では, 将来の社会に対する予測可能性や制御不可能性の観点から, 主体的に学業に取り組んでいる生徒の特徴を検討すべく, 学習意欲と将来の社会に対する態度との関連性を検討することを目的とする。

方 法

調査対象者

調査対象者は, 6 つの高校 1 年生 1, 171 名であった。そのうち, 欠損回答が含まれているデータを取り除いた 973 名を分析対象とした。

調査内容

自ら学ぶ意欲尺度 (5 件法; 櫻井・大内・及川, 2009) の下位尺度である「積極探究」と「深い思考」, および将来の社会に対する態度尺度 (7 件法; 溝口・杉本, 2025) の下位尺度である「予測不可能性」と「制御不可能性」について回答を求めた。

調査手続き

6 校の高校に調査協力を依頼し, ホームルーム等の時間を利用して研究の目的等を説明し同意を得た生徒に対して, オンラインアンケートフォーム Survey Monkey による回答を求めた。うち 1 校は学校の都合により質問紙による回答を求めた。

結果と考察

はじめに, 尺度の内部一貫性を確認したところ, すべての下位尺度において十分な信頼性が確認された。そこで, 加算平均点を算出し, 各下位尺度得点とした。

次に, 社会に対する態度である予測不可能性と制御不可能性と自ら学ぶ意欲との関連性を検討すべく, 説明変数として Step 1 に「積極探究」と「深い思考」を, Step 2 に「積極探究」と「深い思考」の交互作用項を投入した階層的重回帰分析 (強制投入法) を行った。その結果, 「予測不可能性」においては, 「積極探究」および「深い思考」から有意な正の偏回帰係数が得られた。他方, 「制御不可能性」においては, 「積極探究」と「深い思考」の交互作用項からの有意な偏回帰係数が得られた。そこで, 単純傾斜検定を行ったところ, 積極探究を行う生徒においてのみ, 深い思考をしているほど制御不可能性を有している傾向がみられた (B [95%CL] = 0.142 [-0.009, 0.294], $p = .066$)。

以上より, 自ら学ぶ意欲が高い生徒ほど社会の情報を積極的に得ており, VUCA 時代の社会の状況をより現実的に捉えているがゆえに (櫻井他, 2009), 社会は予測困難であり制御困難であることをより強く認識していると考えられる。他方, 自ら進んで学んでいない生徒においても, 学んだことを色々な事象と関連付けることができるほど, 将来の社会を予測することは困難であると認識している一方で, 社会を制御困難だとは認識していないことが示された。社会を制御することは困難だと考えている者ほど外的統制が高いことから (溝口・杉本, 2025), 環境や偶然によって社会変化も制御されていると認識しているため, 深い探究をしている生徒であっても, 社会変化が制御できると認識することは難しいといえよう。

Table 1
階層的重回帰分析の結果

	予測不可能性		制御不可能性	
	Step1 B	Step2 B	Step1 B	Step2 B
	[95%CL]	[95%CL]	[95%CL]	[95%CL]
定数	4.242 ***	4.217 ***	3.982 ***	3.867 ***
	[3.899 - 4.584]	[3.868 - 4.566]	[3.617 - 4.346]	[3.497 - 4.236]
積極探究	0.139 *	0.140 *	0.022	0.025
	[0.023 - 0.256]	[0.024 - 0.256]	[-0.101 - 0.146]	[-0.098 - 0.149]
深い思考	0.234 ***	0.238 ***	0.006	0.021
	[0.114 - 0.355]	[0.117 - 0.359]	[-0.122 - 0.134]	[-0.107 - 0.149]
積極探究 × 深い思考		0.033		0.154 **
		[-0.056 - 0.123]		[0.059 - 0.249]
R^2	.052 ***	.052 ***	.000	.011 *
ΔR^2		.001		.010 **

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

An Analysis of Adolescent Leisure Activity Structure Based on Subjective Well-being —Focusing on Social Network Analysis—

○Oh Jinseok (University of Soonchunhyang)

Park Jin-Hyuck # (University of Soonchunhyang)

キーワード : Adolescent, Subjective well-being, Leisure activity

Introduction

Adolescents' SWB is linked to life satisfaction and emotional stability but is negatively influenced by stressors such as academic pressure and digital environments.

While leisure activities support mental health, previous studies have rarely explored structural relationships among activities. This study applies social network analysis (SNA) to identify key leisure activities that enhance adolescent SWB.

toward social engagement and the low-SWB group centered on solitary and passive activities.

Cohesive structure analysis

The high-SWB group engaged in a balanced range of diverse social and cultural leisure activities, whereas the low-SWB group exhibited a tendency to concentrate on isolated and passive activities centered around online and individual pursuits.

Discussion

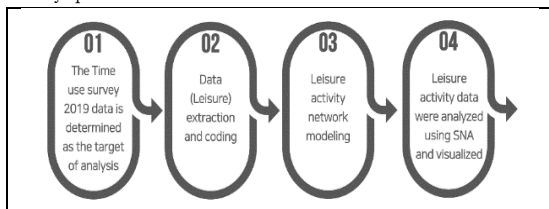
Table 1

Summarizes the key findings

	SWB-High	SWB-Low
Leisure Activity Characteristics	Diverse activities and active social interactions	Focused on isolated and sedentary activities
Differences in Screen-Based Activities	Used as a tool for enhancing social connectivity	Reinforces isolated and consumptive behaviors
Differences in Network Structure	High cohesion	Fragmented and limited
Key Implications	Strongly linked to psychological well-being; promoting a balanced diversity of activities is essential	

Methods

Figure 1
Study process



Result

Network distribution characteristics

The high-SWB group demonstrated higher density and inclusiveness in their weekend leisure activity networks, along with a shorter average path length, facilitating active engagement and integration across a diverse range of activities.

Degree centrality analysis

In the high-SWB group, diverse forms of social interaction were central to their leisure activities.

In contrast, the low-SWB group primarily engaged in sleep and media consumption as their main leisure activities.

Thus, a clear distinction emerged between the two groups, with the high-SWB group oriented

Conclusion

Using SNA and 2019 Time Use Survey data, this study analyzed differences in adolescent leisure networks by SWB levels, offering insights for mental health interventions and future research.

ビッグスポーツイベントがもたらす個人の行動習慣の変容 —パーソナリティ特性との関連性に着目した検討—

藤田依久子 (山陽学園大学)

キーワード：行動習慣，パーソナリティ，ビッグスポーツイベント

問題と目的

ビッグスポーツイベントは、スポーツ参加意欲の向上だけでなく、地域社会の活性化や健康促進に寄与するとされている。藤田 (2023) は、パンデミック下のメガ・スポーツ・イベントがスポーツ習慣の態度や行動変容に影響を与えることを示唆している。しかし、イベントの効果が一時的に留まる場合も多く、持続的な行動習慣の変容のためには、パーソナリティ特性に応じた支援が必要である。

本研究は、PARIS2024 オリンピック・パラリンピックを事例に、ビッグスポーツイベントが個人の健康意識やスポーツ習慣に与える影響を、パーソナリティ特性との関連から検討し、教育現場への示唆を得ることを目的とする。また、ビッグスポーツイベントが個人の行動習慣に及ぼす影響を量的調査と質的調査を用いて分析する。

近年、スポーツイベントは、個人の健康行動や地域社会の活性化に影響を与える重要な社会的要因として注目されている。特に、オリンピックやパラリンピックのような大規模なスポーツイベントは、参加者だけでなく観戦者にも影響を与え、行動変容の契機となることが期待される。しかし、その影響は一様ではなく、個人のパーソナリティ特性によって異なることが指摘されている。

本研究では、この点に着目し、PARIS2024 オリンピック・パラリンピックを事例として、ビッグスポーツイベントが個人の行動習慣に及ぼす影響を、パーソナリティ特性との関連から検討する。

方 法

PARIS2024 オリンピック・パラリンピック後の 2024 年 9 月～10 月に、アンケートに回答した成人 ($n=203$) を調査対象に、量的調査と質的調査を併用してデータを収集・分析した。

量的調査では、オンラインアンケートを用いてイベント前後の運動時間や健康意識の変化を測定した。質的調査では、インタビューを実施し、SCAT 分析を用いて具体的な行動習慣の変容のプロセスを明らかにした。

具体的には、量的調査では、運動時間、健康意識、およびパーソナリティ特性に関するデータを収集し、イベント前後での変化を統計的に分析した。

質的調査では、多様なパーソナリティ特性を持つ参加者に対してインタビューを行い、イベントが彼らの行動習慣にどのように影響を与えたかを詳細に調査した。SCAT 分析は、これらのインタビューデータを分析し、行動変容のパターンや影響要因を特定するために用いられた。

結果と考察

量的調査の結果、イベント後に運動時間が有意に増加し、健康意識の向上が一部で確認された。質的調査の結果、ビッグスポーツイベントは個人の健康意識にポジティブな影響を与えるものの、その影響はパーソナリティ特性によって異なることが示唆された。特に、新奇追求型の特性を持つ個人は、イベントを機に新しいスポーツへの挑戦が顕著に見られた一方、慎重型の個人は健康意識が高まっても行動習慣の変容に至るまで時間がかかる傾向が示された。

これらの結果は、教育現場におけるスポーツ指導や健康教育において、個々の学習者のパーソナリティ特性を考慮した支援の重要性を示唆する。ビッグスポーツイベントを契機とした行動習慣の変容を促し、持続的な学習習慣の定着を支援するための教育心理学的アプローチの検討が必要になる。

本研究は、ビッグスポーツイベントによる個人の行動習慣に及ぼす影響が、パーソナリティ特性によって異なることを明らかにした。これらの結果は、教育現場におけるスポーツ指導や健康教育において、個々の学習者のパーソナリティ特性を考慮した支援の重要性を示唆するものである。ビッグスポーツイベントを契機とした行動習慣の変容を促し、持続的な行動習慣の定着を支援するために、今後は、パーソナリティ特性に応じた具体的な介入方法を開発し、教育現場での実践を通してその効果を検証することが求められる。

引用文献

藤田依久子 (2023). パンデミック下のメガ・スポーツ・イベント開催によるスポーツ習慣の態度や行動変容に関する調査—東京五輪 2020, 北京五輪 2022 を事例として— 日本教育心理学会第 65 回総会発表論文集

男子高校生の友人関係構築に関する探索的研究 —2 校の比較と学校システムの影響—

青木瑛佳 (東京大学)

キーワード：友人関係，高校生，質的研究

問題と目的

思春期の子どもにとって安定した友人関係を築くことは、学校適応や心理的健康にとって重要な要因である (林田他, 2018)。このため、友人関係に困難を抱える子どもへの介入が積極的に行われており、多くのトレーニングプログラムが開発されてきた (例: Schohl et al., 2014)。しかし、学校場面において友人関係の形成を促進するためには、個人の対人・コミュニケーションスキルに加え、環境的要因も重要であると考えられる。したがって、一般的に中高生がどのような相手と友人関係を築くかを明らかにすることは、現場への応用可能性という観点からも意義がある。こうした観点に基づく研究は海外では見られるものの (Fehr, 2008)、本邦ではこれまで十分に蓄積されていない。そこで本研究では、高校生が友人関係を築く際のきっかけや相手の特徴について、探索的に調べることを目的とした。

方 法

本研究は、中高一貫校 (ただし一部に高校入学生を含む) の男子校 2 校 (学校 A と学校 B) に在籍する高校生男子 63 名を対象として実施した。対象者は、学年全体を対象に実施した質問紙調査で「インタビュー調査に参加してもよい」と回答し、その後の連絡においても参加意思を継続して示した生徒であり、質問紙調査回答者全体の 20.2% に相当した。

本研究では、友人関係および対人関係におけるアイデンティティの形成過程を主題とした半構造化インタビューの質問の中で、「普段、休み時間・放課後・登下校中によく一緒に過ごす友人はどのような友人か」という質問への回答を対象に分析を行った。

なお、本研究は科学研究費の助成 (研究番号: 22K13737) を受けて実施されており、実施にあたっては東京大学における倫理審査を経ている。

結果と考察

本研究では、インタビューにおける該当質問への回答に共通して現れるキーワードやテーマを抽出し、それに基づいてコード表を作成した。その後、作成したコード表を用いて各対象者の回答内容をコーディングした。Table 1 には、全体および学校別の各コードの出現割合 (該当コードが回答内に含まれていた生徒の割合) を示している。

まず、両校共に「部活の友達」の言及割合が過半数を超えており、部活動が友人関係形成の主要な契機となっていることが明らかになった。加えて、学校 A で

Table 1

各コードの学校別の出現割合

	学校 A	学校 B	全体
部活	63%	52%	59%
席	33%	13%	25%
共通の趣味	18%	35%	24%
路線/通学時間帯	25%	9%	19%
性格/行動類似性	13%	26%	17%
特定の特徴の人	20%	9%	16%
学校行事	10%	26%	16%
委員会/生徒会	15%	9%	13%
塾	10%	13%	11%
課外活動	13%	0%	8%
中学/高校受験	10%	4%	8%
高入生同士	10%	0%	6%
中 1 / 高 1 クラス	5%	9%	6%
科目選択が一緒	5%	0%	3%
グループワーク	0%	9%	3%
小中が一緒	3%	0%	2%
複数回同一クラス	3%	0%	2%

は「近くの席」「同じ通学路線」などの物理的要因がきっかけとして多く挙げられた。一方、学校 B では「共通の趣味や興味関心」「性格や行動の類似」など心理的要因に基づいて友人関係を形成する傾向が強く見られた。これらの違いは、「授業中の席の選択自由度」「授業の実施形態」など、各校における学校システムの違いと関連している可能性が示唆された。

引用文献

- Fehr, B. (2008). Friendship formation. In A. Wenzel, S. Sprecher, & J. Harvey (Eds.), *Handbook of relationship initiation* (pp. 29-54). Psychology Press.
- 林田美咲・黒川光流・喜田裕子 (2018). 親への愛着および教師・友人関係に対する満足感が学校適応感に及ぼす影響. *教育心理学研究*, 66 (2), 127-135
- Schohl, K. A., Van Hecke, A. V., Carson, A. M., Dolan, B., Karst, J., & Stevens, S. (2014). A replication and extension of the PEERS intervention: Examining effects on social skills and social anxiety in adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(3), 532-545.

問題解決スタイルが反すうの諸側面に及ぼす影響 —気分状態との関連から—

石川遥至 (兵庫教育大学)

キーワード：社会的問題解決, 反すう, 経験サンプリング

問題と目的

個人的・対人的問題への対処である社会的問題解決の能力は、青年期における心理社会的適応と関連することが知られている。社会的問題解決は、問題の定位と問題解決スタイルの二段階のプロセスとして整理されるが (D' Zurilla et al., 2002), その中には不適応的な結果を招きやすい様式も含まれる。例えば、ネガティブな問題の定位や衝動的/不注意型・回避型問題解決スタイルは、反すう傾向と正の関連を示すことが報告されている (Hasegawa et al., 2015, 2017)。

ただし、反すうは様々な側面をもつ思考スタイルであり、特性レベルの検討では社会的問題解決との関連が十分に反映されていない可能性がある。また、問題の定位・問題解決スタイルのはたらきは、日常場面では個人の状況・状態による影響を受ける可能性がある。そこで本研究は経験サンプリング法 (ESM) によって、社会的問題解決が反すう思考の諸側面に及ぼす影響と、それに対する気分状態の調整効果を検討した。

方法

調査対象者

都内の大学生・大学院生に対して事前調査および ESM 調査を実施した。このうち、ESM の全質問の 2/3 以上に回答した 54 名 (男性 19 名, 女性 34 名, その他 1 名, $M=21.0 \pm 2.2$ 歳) を分析対象とした。

指標

日本語版 SPSI-R:S (Hasegawa, 2013) 社会的問題解決の様式を測定する尺度であり、「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」の 5 因子 (各 5 項目) で構成される。各項目への回答は 0-4 点の 5 件法で行われた。

ESM の質問項目 気分状態・反すう思考の特徴を表す一連の項目について、それぞれ 0-100 で回答するように求めた。(1) ポジティブ気分の程度, (2) 思考時の視野の広さ, (3) 思考の制御可能性, (4) 思考の持続・反復性, (5) 思考のネガティブさ, (6) 自責的思考の程度, (7) 体験そのものへの注目, (8) 問題解決志向の程度。

手続き

事前調査で SPSI-R:S を測定した後、調査ツール Exkuma を用いて参加者のスマートフォンに 1 日 4 回 (10:00, 14:00, 18:00, 22:00), 4 日間にわたって質問項目を送信した。各項目には、起床または前の回答から現在までを振り返って答えるよう教示した。回答

可能時間は送信から 2 時間以内であった。

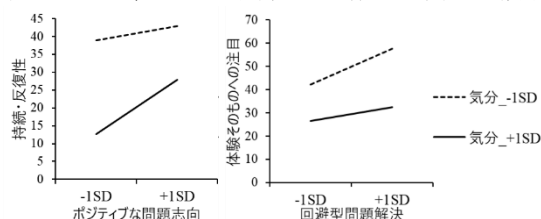
結果と考察

気分と SPSI-R:S の 5 因子, およびこれらの交互作用項を固定効果, 個人を変量効果, 反すうの各側面を目的変数とする線形混合モデルによる分析を行った。各モデルには年齢と性別を統制変数として投入した。この結果、ネガティブな問題志向は思考時の視野の広さ ($b=-1.01, p=.04$), 制御可能性の低さ ($b=-1.34, p=.04$), 持続・反復性の高さ ($b=1.65, p=.01$) を予測した。合理的問題解決は思考時の視野の広さ ($b=1.49, p=.01$), 制御可能性の高さ ($b=1.36, p=.04$) を予測した。回避型問題解決は視野の広さ ($b=-0.99, p=.05$), 自責的思考の高さ ($b=1.15, p=.05$) を予測した。すなわち、適応的な社会的問題解決は日常での反すうの一部の側面を緩和し、不適応的な社会的問題解決は逆に助長することが示唆された。

持続・反復性の高さに対しては気分×ポジティブな問題志向の交互作用が有意であり、単純傾斜検定の結果、ポジティブ気分が高い (+1SD) 場合にポジティブな問題志向からの正の影響がみられた ($b=1.61, p=.01$) (Figure 1)。体験そのものへの注目に対しては気分×衝動的/不注意型問題解決が有意、気分×回避型問題解決が有意傾向であり、回避型問題解決はポジティブ気分が低い (-1SD) 場合に正の影響を示した ($b=1.76, p=.01$)。すなわち、社会的問題解決から反すう思考に対する影響の一部は気分状態によって調整され、問題の定位・問題解決スタイルと日常場面の問題に関する思考のパターンとの関連は個人内でも変動しうることが示唆された。

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 (24K16853) の助成を受けた。

いじめ被害からの心的外傷後成長と心理学的幸福感の関連 —精神的健康を統制した階層的重回帰分析—

長田真人 (弘前大学)

キーワード：いじめ被害, 心的外傷後成長, 心理学的幸福感

問題と目的

いじめ被害は対人不安を促し、長期的に精神的健康を低下させる (McCabe et al., 2010)。また、いじめ被害からの長期的影響には、心的外傷後成長も見られる (香取, 2021)。しかし、心的外傷後成長は精神的健康と有意な関連が見られない (Helgeson et al., 2006)。そこで、危機体験からの精神的健康の低下を補償する心理的特性であるレジリエンス (小塩他, 2002) を参考に検討を行う。本研究では、いじめ被害が成人期の心理学的幸福感に与える影響を検討し、いじめ被害の長期的影響における、要因の関連を明らかにする。

方法

一般成人男女 883 名にオンライン質問紙調査を行い、いじめ被害を体験した 709 名 (男 193, 女 510, 他 6) を対象に分析を行った (平均年齢 29.81 歳, $SD = 7.12$)。調査時期は 2022 年 11 月と 3 月で、(株)クロスマーケティングに委託した。本研究は発表代表者の所属大学院倫理審査委員会から承認を受けている。調査内容は、抑うつ (Muramatsu et al., 2018)、人生に関する満足感 (角野, 1994)、精神的回復力 (小塩他, 2002)、小学・中学でのいじめ被害頻度 (坂西, 1995 参考)、中核的信念 (Taku et al., 2015)、出来事に関連した反芻 (Taku et al., 2015)、出来事中心性 (松本, 2022)、対人不安 (笹川, 2004)、心的外傷後成長 (Tedeschi et al., 2017)、心的外傷性ストレス症状 (Asukai et al., 2002)、心理学的幸福感 (岩野, 2006) である。分析には、SPSS (ver. 28) を使用した。

結果と考察

心理学的幸福感を目的変数とした、階層的重回帰分析 (強制投入法) を行った。まず、現在の精神的健康の影響を統制するため、人生満足感と抑うつを投入した。結果から、心理学的幸福感と心的外傷後成長の関連は有意ではなく、対人不安やレジリエンスと有意な関連を示した。一方で、心理学的幸福感と心的外傷後成長の下位因子間において、複数の有意な関連が見られた。

本研究から、過去にいじめ被害を受けた成人の心的外傷後成長は、心理学的幸福感の一部しか説明していないことが示された。一方で、心理学的幸福感の形成過程における心的外傷後成長や対人不安、レジリエンスとその関連要因について、詳細な検討が求められる。

Table 1

心理学的幸福感を目的変数とした、階層的重回帰分析

		心理学的幸福感				
		step1	step2	step3	step4	step5
		β	β	β	β	β
現在の精神的健康	人生満足感	.54 ***	.51 ***	.48 ***	.44 ***	.30 ***
	抑うつ	-.31 ***	-.28 ***	-.24 ***	-.22 ***	-.13 ***
いじめ被害	小学いじめ被害頻度					
	中学いじめ被害頻度					
	侵入的思考		-.11 **			
	意図的熟考		.14 ***	.14 ***	.08 *	
長期的影響	中核的信念の変容			.07 *		
	出来事中心性				-.07 *	-.07 *
	心的外傷性ストレス症状				-.08 *	-.11 **
	対人不安				-.18 ***	-.16 ***
心的外傷後成長	他者との関係					
	新たな可能性					
	人間としての強さ					
	精神的な変容					
	人生に関する感謝					
レジリエンス	新奇性追求					.13 ***
	感情調整					.15 ***
	肯定的な未来志向					.25 ***
$Adj\ r^2$		.56 ***	.57 ***	.60 ***	.63 ***	.72 ***
Δr^2			.02 ***	.03 ***	.03 ***	.09 ***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

引用文献

- Asukai, N., Kato, H., Kawamura, N. et al. (2002). Reliability and validity of the Japanese-language version of the Impact of Event Scale-Revised (IES-R-J): Four studies on different traumatic events. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 190, 175-182.
- 坂西友秀 (1995). いじめが被害者に及ぼす長期的な影響および被害者の自己認知と他の被害者認知の差. *社会心理学研究*, 11, 105-115.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Helgeson, V. S., Reynolds, K. A., & Tomich, P. L. (2006). A meta-analytic review of benefit finding and growth. *Journal of Research and Clinical Psychology*, 74, 797-816.
- 岩野 卓・新川広樹・青木俊太郎・門田竜乃輔・堀内 聡・坂野雄二 (2015). 心理的ウェルビーイング尺度短縮版の開発. *行動科学*, 54, 9-21.
- 松本 昇 (2022). ト라우マティックなライフイベントについての出来事中心性尺度日本語版の作成. *心理学研究*, 93, 32-42.
- McCabe, R. E., Miller, J. L., Laugesen, N., Antony, M. M., & Young, L. (2010). The relationship between anxiety disorders in adults and childhood teasing. *Journal of Anxiety Disorders*, 24, 238-243.
- Muramatsu K, Miyaoka H, Kamiyama K et al. (2018). Performance of the Japanese version of the Patient Health Questionnaire-9 (J-PHQ-9) for depression in primary. *General Hospital Psychiatry*, 52, 64-69.
- 小塩真司・中谷素之・金子一史 (2002). ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性—精神的回復力尺度の作成. *カウンセリング研究*, 35, 57-65.
- 角野善司 (1994). 人生に対する満足尺度 (the Satisfaction With Life Scale [SWLS]) 日本語版の試み. *日本教育心理学会総会発表論文集*, 36, 192-192.
- Taku, K., Cann, A., Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2017). Psychoeducational intervention program about posttraumatic growth for Japanese high school students. *Journal of Loss and Trauma*, 22, 271-282.
- Tedeschi, R. G., Cann, A., Taku, K., Senol-Durak, E., & Calhoun, L. G. (2017). The Posttraumatic Growth Inventory: A revision integrating existential and spiritual change. *Journal of Traumatic Stress*, 30, 11-18.
- 香取早苗・石隈利紀 (2021). 青年・成人を対象としたいじめの影響尺度の改訂といじめ体験の立場の影響. *心理臨床学研究*, 39, 419-430.

付記

本研究は日本心理学会第 87 回総会で発表された長田 (2023) と一部データを重複して使用している。

小学生の発達段階の特徴を考慮した 集団ソーシャルスキルトレーニングの効果の検討

○杉山智風 (岩手大学)

小関俊祐 (桜美林大学)

キーワード：ストレスマネジメント教育，ソーシャルスキルトレーニング，小学生

問題と目的

学校現場で実践されるソーシャルスキルトレーニング (以下, SST) は, 児童生徒の問題行動や学校不適応に予防的に働きかけることができる, 近年の学校現場において広く普及している支援方略である。通常学級の学校教諭を対象とした調査では, 「相手の気持ちを考えて接する」, 「上手に相手の話を聞く」, 「自分の意見や考えをはっきりと伝える」は, どの発達段階の児童生徒にも共通して必要なソーシャルスキルとして挙げられており (藤枝, 2014), こうしたソーシャルスキルをターゲットスキルとして選定し, 児童生徒に適応行動を学習させることが可能である。しかし, 同一のターゲットスキルであっても, 相手や遂行場面は, 同じ小学生でも低学年と高学年では異なることが想定され, 発達段階を考慮して介入のねらいを定める必要があると考えられる。実際に, 効果的な SST の要件として, 単に「スキルの方を教える SST」に限らず, 「スキルが機能する文脈を考慮した, 相手の適切な反応を引き出す SST」を実施することが指摘されている (小関・小関, 2014)。こうした指摘を踏まえると, 対象となる児童生徒の発達段階に応じて, すでに習得されているスキルも踏まえて, 介入のねらいやターゲットスキルの選定を行う必要がある。

以上を踏まえて本研究では, 「断り方」をターゲットスキルとした SST を実施する際, 3 年生および 4 年生は「自分も相手も OK 型」の断り方を身に付けること, 5 年生および 6 年生は自分も相手も OK 型」の断り方に加えて, 相手や状況に応じた適切な伝え方を身に付けることをねらいとして, プログラム内容を構成し, 学年ごとに有効性の検討を行うこととした。

方法

対象者 中部地方の公立小学校 107 名 (3 年生 22 名; 4 年生 32 名; 5 年生 25 名; 6 年生 28 名)。

調査および介入時期 2025 年 1 月第二週に Pre 調査, 第三週に介入, 第五週に Post 調査を実施した。

調査材料 1) 表出・非表出スキル尺度 (石井・新堂, 2011) を用いた。積極的に自分の気持ちを主張する形式のソーシャルスキルを測定する「対人的接近スキル」, 自らの真意や主張を積極的に示さない形式のソーシャルスキルを測定する「対人的距離かスキル」の二因子で構成され, 親しい人あるいは親しくない人を想定して回答を求めた。2) 抑うつを測定する DSRS (村田ら, 1996)

介入内容 1 回のみ 50 分の授業枠にて, 「断り方」をターゲットスキルとした SST を実施した。筆頭発表者

が 3 年生, 第二発表者が 4~6 年生に介入を実施した。**分析方法** 時期および学年を独立変数, 各変数を従属変数とした二要因反復測定分散分析を行った。

倫理的配慮 本研究は, 桜美林大学研究倫理委員会の承認を得て実施された (承認番号: 20040)。

結果と考察

介入当日に欠席もしくは回答に不備のあった名を除く 82 名 (3 年生 16 名; 4 年生 26 名; 5 年生 14 名; 6 年生 26 名) を分析対象とした。

二要因反復測定分散分析の結果, 「対人的距離化スキル (親しい人)」について, 学年の主効果が有意であり ($F(3, 78) = 3.42, p = .021$), 4 年生および 5 年生よりも 3 年生のほうが高かった ($p = .078; p = .016$)。時期および交互作用は有意ではなかった。「対人的接近スキル (親しい人)」について, 交互作用が有意であり ($F(3, 78) = 7.45, p < .001$), 3 年生は介入前後にかけて減少傾向 ($p = .093$), 4 年生は介入前後にかけて減少が示された ($p = .022$)。時期および学年の主効果は有意ではなかった。「対人的距離化スキル (親しくない人)」について, 時期の主効果が有意であり ($F(1, 78) = 3.49, p = .066$), 介入前後にかけて増加傾向であった。学年および交互作用は有意ではなかった。「対人的接近スキル (親しくない人)」については, 交互作用および時期と軍の主効果は有意ではなかった。DSRS 得点については, 時期の主効果が有意であり ($F(1, 78) = 4.96, p = .029$), 介入前後にかけて減少が示された。

本研究の結果から, 「対人的距離化スキル」では, 親しい人を想定した場合に, 学年ごとの差異が大きいことが示唆された。特に本研究では 3 年生が最も得点が高かった。低学年では, 対人トラブルへの対処方略のレパートリーが限られており, 自分の意見や気持ちの主張を抑えて対処しようとする傾向にある可能性が考えられた。また, 「対人的接近スキル (親しい人)」得点については, 3 年生および 4 年生では減少したが, 介入によって相手の気持ちを考えることの意識が高まり, 以前よりも一方的に自分の意見を主張するのではなく, 相手の立場を考えて主張しようとする行動が増えた可能性が考えられる。以上の結果から, 本研究で実施した発達段階に応じた SST は, 各学年によって介入効果の違いがみられた。今後は, セルフモニタリングなどを取り入れるなどを通して, より機能的文脈を考慮した介入効果の検討を行う必要がある。

不登校の研究 (5) —保護者の不登校に対する意識の探索的検討—

○村井史香 (北星学園大学)
Hou Yuejiang (秋田大学)
太田正義 (常葉大学)

千島雄太 (筑波大学)
木下弘基 (北海道情報大学)
加藤弘通 (北海道大学)

キーワード：不登校, 保護者, 小中学生

問題と目的

令和 5 年度の不登校小中学生数は 346,482 人と過去最多を記録しており, 不登校児童生徒およびその保護者に対する支援の重要性が増している。従来の研究では, 予防的観点から, 登校している児童生徒を対象に不登校のリスク要因を検討してきた。しかし, 実際「不登校」と定義される児童生徒を対象とした研究は限られており, 量的データに基づく実証的知見は十分に蓄積されているとは言い難い。とりわけ, 支援の中心的役割を担う母親をはじめとする保護者の不登校に対する認識が, 子どもの心理状態に強く影響すること (伊藤, 2016) が知られているものの, 不登校児の保護者の意識についてはほとんど検討されていない。

そこで本研究では, 年間 30 日以上欠席している児童生徒の保護者を対象に質問紙調査を実施し, 不登校期間と保護者の登校規範意識, 学校や相談機関に望むこととの関連を探索的に検討することを目的とした。

方 法

調査対象者 2020 年 12 月時点で欠席日数が 30 日以上の児童生徒とその保護者 1,175 組に質問紙を配布し, 211 組から有効回答を得た (回収率 17.9%)。保護者の内訳は母親 186 名, 父親 17 名, 祖父母 14 名, その他 2 名, 不明 2 名で, 本研究では保護者のデータのみを使用した。その他の詳細は加藤他 (2021)「不登校の研究 (1)」を参照。

調査内容 ①不登校になってからの期間 (月), ②保護者の登校規範意識 (「子どもは学校に行くのが当たり前だと思う」など 7 項目 4 件法, 独自に作成), ③学校, 相談機関に望むこと (自由記述)

手続き 適応指導教室および担任教師が家庭訪問をした際に質問紙を配布し, 郵送により回収した。調査期間は 2021 年 1~3 月。なお, 調査実施に際しては, 著者の所属機関の倫理審査を受けた。

結果と考察

基礎統計量 不登校になってからの経過期間は, 小学生は平均 17.99 カ月 ($SD=13.71$), 中学生は平均 23.79 カ月 ($SD=18.46$) であった。また, 登校規範意識は, 小学生の保護者で $M=2.41$ ($SD=0.65$), 中学生の保護者で $M=2.51$ ($SD=0.68$) であり, 学校段階によ

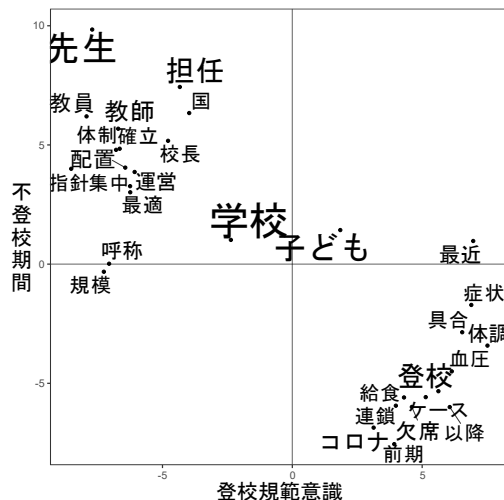
る差はみられなかった ($t(199)=1.07, n.s.$)。不登校期間と登校規範意識との間には, 負の関連がみられる (小学生: $r=-.22, p<.10$, 中学生: $r=-.23, p<.05$), 不登校期間が長いほど, 保護者の登校規範意識は低くなることが示された。

保護者の不登校に対する記述的分析 text パッケージ (Kjell et al., 2023) を利用した。124 名から得られた学校や相談機関に対する要望について, 大規模言語モデル (ruri-large-v2) を用いて単語ベクトルを取得し, 不登校期間・登校規範意識の 2 軸に投射した (Figure 1)。形態素解析には mecab-ipadic-neologd を利用し, 名詞のみを取得した。関連を強調するため, 原点からの距離が遠い単語を中心に計 30 語表示した。また, 高頻度の単語ほど大きく表示した。分析の結果, 不登校期間が短く, 規範意識が高い保護者は, 「症状」「具合」「体調」「欠席」など, 子ども自身の問題や状態に着目する傾向が示された。一方で, 不登校期間が長く, 規範意識が低い保護者は, 「先生」「担任」「運営」「体制」「指針」など, 教師や学校の体制について言及する傾向が見られた。

以上のことから, 不登校初期には保護者の登校規範意識が高く, 子どもの問題改善に関心が向きやすいことが考えられる。一方, 長期化すると規範意識が低下し, 学校・教師側の対応や制度的課題への関心が高まる可能性が示唆された。

Figure 1

不登校期間と規範意識, 学校・機関への要望との関連



放課後デイサービスに通う気になる女児の 臨床動作法による姿勢と行動の変化について

三好敏之 (尚絅学院大学)

キーワード：動作法, 踏みしめ, 自体軸

問題と目的

普段の姿勢が気になる放課後デイサービスでの小学 1 年生女児 A の日常生活 (遊び) を観察し、臨床動作法を通してからだところのつながりを考察する。

本研究では週に 1 回程度 B 放課後デイサービスに訪問し、自由活動の際に動作法を行う。また、学習・遊び・その他行動面についても記録する。

3 か月約 12 回実施し、1 回 15 分程度実施した。動作法・遊び・コミュニケーションの 3 つの観点から結果をまとめ、見られた変化について考察する。

A は、頭では危険だと分かっている気になると動いてしまうような気持ちを優先して行動を起こすことや相手の状況を考えずに質問を投げかけるなどが挙げられる。

一方で、「嬉しい」「悲しい」「怒り」など気持ちの表現が豊かで明確であること、できることや興味があることには自信をもって取り組むことができるという面もある。そのような特性を理解しながら臨床動作法を行うことで心身にどのような変化がみられるか考察していくことが目的である。

今回筆者が特に着目した点は「気持ちの落ち着き」の変化を重点的に観察することである。気持ちが落ち着いていなければ集中力が続かず、日常生活や学校生活での学習が思うように進まずにパニックを起こしてしまう可能性がある。

足首・肩・背中・腰の弛緩を目的とし、臨床動作法を実施することで不安・緊張を改善し安心感を取得することで気持ちの落ち着きが少しずつ身体へ伝わり、落ち着いて気持ちをコントロールしながら、他者とのコミュニケーションの形成に繋がると思われる。

方 法

場所

B 放課後デイサービス

期間

2024 年 6 月～2024 年 9 月 (12 回)

手続き

行動観察に基づいたエピソードを記録すると同時に、自由遊びの時間に臨床動作法を実践する。

観察では、動作法・遊び・コミュニケーションの 3 つの分類に分けて観察結果をまとめ、それぞれどのような変容があったのかを考察していく。

見立て

生活の中で A は「集中力が続かにくい」、「自分の気持ち優先で行動し、相手の気持ちを受け止めにくい」、

「感情のコントロールが苦手」という特徴がみられた。特に「集中力」という点に着目して観察する。

集中力が続かないことで、宿題や遊び終わった際の跡片付けなどが中途半端になり、前にしていた活動から次の活動に移るときに切り替えが難しくなる可能性がある。

臨床動作法の足首弛めや肩の弛めに時間をかけて取り組むことで、リラックス感や安心感を体験し、落ち着いて活動する状態を作り、軸づくりを通して自己コントロールを体験できるようにすることで一度立ち止まって考える機会につながると考える。

結果と考察

結果

臨床動作法では、初期の段階に足首弛めを行い、曲げる時と伸ばす時それぞれに時間を取り、待つことを重視した。結果として、ゆっくりと呼吸するように変化し、緊張感の軽減や安心感につながった。

また、足の踏みしめでは体の動かし方について声をかけながら行うことで、A が意図的に体を動かすことが増えていき、動作協力感や動作統制感を体験することにつながった。

行動観察から、1 期 2 期は自由時間にテーブルを移動しながら遊ぶ様子が多かった。

しかし、3 期からは自分が好きな遊びや自分が得意なことをするときは一つのことに対し、集中力が長く続くようになった。

また、友人との関わりも深くなっている様子が見られた。動作法後と自由活動内の遊び後の跡片付けを自分から行うようになり、行動にメリハリがついた。

考察

日常生活の中に動作法を取り入れたことにより、足首弛めで安心感やリラックス感の体験、足の踏みしめ課題から自身の身体に注意を向け、動かすように意識する動作統制感の体験をした。

これらの動作体験を行ったことで、落ち着いて考える時間となり、自分だけの世界で活動するのではなく、周囲の人のことを考えながらコミュニケーションを取り、活動するようになっていったと考える。

安心感を得て、ゆっくりと深く呼吸するようになっていったため、活動を自己調整して間をおいて行動することが増えていった。

引用文献

成瀬悟策 (編) (1998). 姿勢の不思議 講談社

知的障害特別支援学校高等部における「自己選択・自己決定」に 焦点を当てた音楽授業の実践(2) —フィールドノーツから見える生徒の行動変容—

○後呂 洋 (大阪教育大学大学院)

高橋 登 (大阪教育大学)

キーワード: 自己選択・自己決定, 音楽, 学習意欲

問題と目的

知的障害の生徒は、今までの失敗経験からくる劣等感や自信のなさを抱えており、自己効力感も低い(野崎, 2022)。それゆえ学習活動に意欲的に参加できず、消極的な姿勢や苦手な活動になると拒絶する反応が見られることがある。このような生徒は、経験の少なさからくる自己理解の不十分さがあり、「自分に何ができるか」「何がしたいか」等の将来の「なりたい自分」の未来像が描ききれていないため、就労への自信や意欲が低い。また、卒業後の未来がイメージできていないことから、今の学習に「何の意味があるのか」「何のためにやっているのか」が理解できず、学習意欲が湧かないことが多い。経験を積み、自己理解を深め、将来と学習のつながりを理解して「将来働いてお金を稼ぐために勉強を頑張る」という意欲を持つためには、生徒が将来に展望を持って学習活動に取り組むキャリア発達を促す視点が必要である。本研究では、著者所属校の学校行事である学習発表会に向けて、教科「音楽」における自己選択・自己決定に焦点を当てた授業実践を行い、「学習意欲」の変化を検証するためにフィールドノーツによる分析を行った。

方法

調査対象者

A 知的障害特別支援学校高等部に在籍する音楽授業グループの生徒 11 人(男子 9 名, 女子 2 名)。対象者には口頭で本実践の主旨を説明し、保護者には文書による説明文を配布、書面による承諾を得た。また、本研究は大阪教育大学倫理委員会の倫理審査を受け、承認された。

実施期間

202X 年 5 月～202X 年+1 年 2 月

授業実践方法

歌唱練習や楽器体験を経験する期間を設定した。経験によって得られる結果を受容し、自己理解することで、「やりたい」「できる」という意味付け・価値づけされた自己選択・自己決定をできるようになることを目的としている。

歌唱 曲想の異なる 3 曲を歌唱練習し、アンケートによる自己選択・自己決定を行い、多数票を演奏曲とした。

器楽 打楽器及び鍵盤楽器による演奏パートを 4 種類提示した。4 種類のパートごとに選択できる楽器を決めて、メロディや和音を演奏するパートやリズムを奏でるパートを設定した。生徒は、4 回の楽器体験期間を経て、担当する楽器を自己選択・自己決定した。

和太鼓 リズムを 3 種類にパート分けし、1 回の授業ごとどのパートを担当するか選択場面を設定した。

分析方法

研究実施期間中の全 18 回の音楽授業(週 1 回 9:40

～10:50)を iPad で録画、録画後フィールドノーツを

作成し、対象生徒の自己選択・自己決定後の行動の変容を分析した。

結果と考察

フィールドノーツから生徒ごとに活動の様子を抜粋し、生徒 11 人の活動記録表を作成した。11 名の活動記録を分析する中で、音楽の授業に「意欲的な生徒」と「意欲的ではない生徒」に分けた。「意欲的であるかどうか」の定義づけは、学習戦略(教師への質問、自主練習、理解できない時のサポート要求)、感情的行動(向上心、熱意、興味関心)を指標とした(Căprioară & Frunză, 2019)。

「意欲的な生徒」は、元々意欲的に取り組む場面が多く見られるため、自己選択・自己決定による経験の積み重ねが契機となって意欲的に取り組むとは言い難かった。意欲的だからこそ着実に学習経験が蓄積されて、知識・技能を高め、教えあったり自主練習をしたりすることができ、学習の幅が広がることで自信を持って取り組める意欲につながっている。逆に「意欲的ではない生徒」ほど、器楽においては楽器・リズム・パートの難易度等を比較し、自分に何が「できるか」模索していた。「自分で選び決めた」活動での成功体験を積むことで学習意欲が向上し、意欲的に取り組んでいる姿勢がフィールドノーツから推察できた。

事例(フィールドノーツからの抜粋)

楽器体験1回目 選択した木琴を非常にダルそうにつまらなそうに叩く。最初の前奏部分が叩けるようになると、生徒4:「もう終わり?」と聞く。
著者:「まだ終わりの時間じゃないからやるよ!」という。
生徒4:「はあ! ?」とダルそうに答える。

楽器体験2回目 合図を聴いて、キーボードの正しい鍵盤を叩く。「簡単やん!」と言う。楽譜を見ながら、著者のカウントと合図をきいて指定された鍵盤を正しく弾く。黒鍵も音名付箋を貼ることで「ああ、ここね」と理解した。

自己選択・自己決定した楽器での練習場面 教員3のカウントや著者のピアノ伴奏に合わせて、前奏の和音を弾いている。前奏部分はテンポに合わせて弾いている。

生徒4:「もう一回(やる)」(感情的行動:熱意)

引用文献

- Căprioară, D., & Frunză, V. (2019). Effective strategies to improve student motivation for school learning. In E. Soare, & C. Langa (Eds.), *Education Facing Contemporary World Issues, 67. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 1488-1497). Future Academy.
- 野崎善之 (2022). 知的障害特別支援学校高等部における就労意欲獲得のための考察—特別支援学校高等部における新しいキャリア教育指導・支援プログラム開発の前段階として—大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要, 1, 107-112.

児童生徒の支援と学習保障を両立させる アセスメントシートの作成に向けた予備調査 — 沖縄県内における作成状況と課題 —

○岸本琴恵 (琉球大学)

村瀬公胤 (一般社団法人麻布教育ラボ)

キーワード：アセスメントシート，児童生徒理解・支援シート，学習保障

問題と目的

生徒指導提要 (文部科学省, 2022) は、いじめなど困難事例の解決に、アセスメントの重要性とそれを記載するシートの活用を示している。一方、文部科学省 (2019) は、「児童生徒理解・支援シート」という児童生徒を取り巻く環境や特性を評価・記録する様式を通知した。本研究調査の対象地域で、そのシートは「アセスメントシート」の名で全校に周知された。

実際にアセスメントシートを活用し、生徒指導上の課題解決を試みても、授業が理解できない児童生徒の課題は再発する傾向がある。つまり、児童生徒の支援のために、シートは記録だけでなく、特性に応じた処遇として授業中の学習の支援方策が含まれる必要がある。特に沖縄県は学力格差や小学校の不登校率が全国で最も高く、生徒指導上の課題を抱えている。そこで、本研究は沖縄県内の小中学校におけるアセスメントシート作成の状況を調査し、その課題を検討する。

方 法

調査対象と方法

沖縄県内小中学校教員 83 名に Web アンケートとインタビューを実施 (2025 年 4 月) し、アセスメントシートの作成経験の有無と課題について調査した。

結果と考察

回答者にアセスメントシートの作成経験を尋ねたところ、ありは約 1/4 ほどであった (Figure 1)。

次に、作成経験者にアセスメントシートの有効性を感じたかを尋ねたところ、8 割近くが有効性を感じていた (Figure 2)。

Figure 1

作成したことがあるか

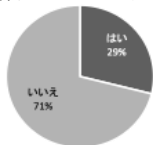
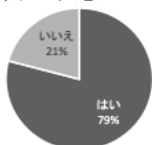


Figure 2

有効性を実感したか



さらに、作成はたいへんであったかを尋ねたところ、9 割以上がたいへんと回答した (Figure 3)。

一方、作成経験者にまた作成したいかを尋ねると、過半数がしたいと回答した (Figure 4)。

Figure 3

作成はたいへんか

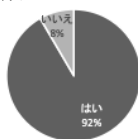
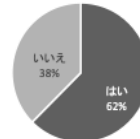


Figure 4

また作成したいか



次に、作成の際の困り感について、教師にインタビューした結果、「問題の背景を理解しても、支援策が見出せない」さらに、「アセスメントシートの作成か、特別支援教育の個別の指導計画の作成がよいかで悩む」との意見があった。つまり、いじめ被害または加害生徒が支援学級在籍であったり、不登校生徒が通級指導教室を活用していたりと、課題は生徒指導と特別支援教育の双方にまたがる場合が多々あると言う。

以上から、まず支援策を講じる教師へのサポートが必要である。さらに、アセスメントシートと個別の指導計画の一体化も必要である。この点に関して、中央教育審議会の中間まとめ (2017) は、児童生徒の支援に関わる複数の計画を 1 つにまとめて作成することを提案している。他方、上述の「児童生徒理解・支援シート」(文部科学省, 2019) の説明では、障害のある児童生徒について、教育委員会で作成された様式を参考に、それらの支援計画を 1 つにまとめて作成する場合の参考様式を提示されている。しかし、作成の対象については、障害のある児童生徒の個別の指導計画は、本シートの対象に含まれないとも述べられている。

そこに、個別の指導計画を含む支援シートの一体化の難しさが伺える。そのことは、先の教師の困り感とも関連していることが推測される。以上のことから、今後、本研究はアセスメントシートと個別の指導計画の一体化についての検討が課題となる。

引用文献

- 中央教育審議会 (2017). 新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について
文部科学省 (2019). 不登校児童生徒への支援の在り方について (通知) (別添 2) 児童生徒理解・支援シートの作成と活用について
文部科学省 (2022). 生徒指導提要

付 記

本研究は科研費 25K06153 の助成を受けた。

小学校教師の自責他責傾向と認知的共感性との関連

深沢和彦 (神奈川県立保健福祉大学)

キーワード：小学校教師, 自責他責傾向, 認知的共感性

問題と目的

多くの教師にとって、担任する子どもが課題達成できないとき、それは欲求不満場面である可能性が高い。Rosenzweig (1976) は、欲求不満場面における個々人の反応特性をアグレッション (aggression: 主張性) の「方向」から 3 つの反応のタイプに分けた。すなわち、アグレッションを外に向ける「他責」、アグレッションを内に向ける「自責」、アグレッションをそらす「無責」である。偏りが強い場合には病理的な問題も関連する (林, 1969) が、3 つの反応のタイプは正常でも異常でもない中性的な概念であって、欲求不満場面における個々人の意識的な反応特性を表している (Rosenzweig, 1976)。本研究では、児童対応において担任教師が「うまくいかない」と考える欲求不満場面での主張性を測定する尺度を作成し、認知的共感性に基づく児童理解の程度との関連を検討する。

方 法

調査時期 2022年1月～2023年11月中旬に実施した。
調査対象 東京都、山梨県、新潟県、福島県の小学校4～6年生担任教員 341名。そのうち教師 111名に対しては併せて児童理解尺度 (深沢, 2022) を実施した。
調査手続 調査は筆者が学級経営に関する研修会および校内研究会に講師として招聘された際に、調査の実施を依頼し、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後、回答に同意が得られた参加者に、教師の自責他責傾向測定尺度原版および児童理解尺度について、7 件法 (とても当てはまる～まったく当てはまらない) で回答を求めた。

結果と考察

教師の自責他責傾向測定尺度の作成

最尤法プロマックス回転による探索的因子分析の結果、各因子 3 項目が採用され、2 因子構造 6 項目の尺度が作成された。項目内容の検討を経て第 1 因子は「自責」因子、第 2 因子は「他責」因子とした。さらに、確認的因子分析を行ったところ、適合度指標は CFI=.999, RMSEA=.017, $\chi^2=4.337$ ($p=.362$) という結果が得られ、十分満足できるものであった。小学校通常学級において担任教師の自責傾向・他責傾向を測定するために作成した本尺度を「教師の自責他責傾向測定尺度」とした。(Table 1)。

教師の主張性タイプと児童理解との関連の検討

児童理解尺度は、児童個々の特性を考慮した上での児童の考え方や感じ方への理解である「個別性理解」、

児童の表情や態度などを敏感に察知し反応する「敏感性」、置かれている児童の状況に身を置いて児童の気持ちを推測しようとする態度や感得する能力である「視点取得理解」の 3 因子構造であり、教師の認知的共感性を測定している。児童理解尺度下位因子と作成した教師の自責他責傾向測定尺度の下位因子である自責得点と他責得点との相関分析を行った結果 (Table 2)、自責得点は有意な正の相関を示し、他責得点は有意な負の相関を示した。つまり、児童が課題達成できない場面において自責傾向をもつ教師は、共感性に基づく児童理解をする教師であり、状況改善のための自己省察をしている可能性が示唆された。一方、他責傾向をもつ教師は共感性に基づく児童理解が乏しく、状況改善の努力を児童に求めている可能性が示唆された。今後の課題として、教師の自責傾向、他責傾向が児童の学級適応感にどのような影響を与えるのか検討したい。

Table 1
教師の自責他責傾向測定尺度因子分析結果

項 目	自責	他責	共通性
	$\alpha=.731$	$\alpha=.734$	
私は、児童が何かうまくいかなかったときに(※)この指導方法があの子に合わなかったかもしれないと思う	.828	-.026	.680
(※)あの子のことをよく分かっていたなと思う	.737	.022	.547
(※)この課題があの子に合わなかったかもしれないと思う	.528	.007	.280
私は、課題が達成できない児童がいたときに(※)繰り返し練習することが重要だと思う	-.056	.693	.473
(*)やる気を出してほしいと思う	-.022	.657	.428
(*)どうしてみんなと同じようにできないのだろうかと思う	.088	.652	.449
因子寄与	1.545	1.370	
因子間相関		.114	

Table 2
児童理解尺度下位因子との相関係数

	個別性理解	敏感性	視点取得
自 責	.497 **	.365 **	.218 *
他 責	-.177 *	-.279 **	-.213 *

** $p < .01$, * $p < .05$

登校動機づけとウェルビーイング、抑うつ、学業成績との関連

○須賀日向子 (横浜国立大学大学院)

鈴木雅之 (横浜国立大学)

キーワード：登校動機づけ、抑うつ、ウェルビーイング

問題と目的

教育心理学では、不登校児を対象とした研究や、児童生徒の不登校傾向や登校回避感情に関する研究が行われ、知見が蓄積されてきた。一方で、不登校傾向のない児童生徒が、どのような動機づけで学校に登校しているかに着目することも重要である。五十嵐・茅野 (2018) は、自己決定理論に基づく小中学生の登校への動機づけ尺度を作成し、自発的動機づけの高い児童生徒ほど欠席や遅刻回数は少ない傾向にあることが報告されている (五十嵐・茅野, 2020)。しかし、無調整を測定するための項目は作成されていないことや、高校生にも適用可能な尺度は作成されていないなどの問題がある。そこで本研究では、五十嵐・茅野 (2018) によって作成された尺度をもとに、小学生から高校生までに適用可能な、無調整も含めた登校動機づけ尺度を作成する。また、登校動機づけと抑うつ、ウェルビーイング、学業成績との関連について検討する。

方 法

調査対象者

公立小学校 2 校、公立中学校 2 校、公立高校 1 校、私立高校 1 校に通う児童生徒 2,453 名を対象に質問紙調査を行った。協力は任意であり、回答したくない質問には回答しなくても構わないことや、途中で回答をやめてもよいこと等を説明した。調査実施にあたり、所属機関の研究倫理委員会の承認を得た。

調査項目

登校動機づけ 登校への動機づけ尺度 (五十嵐・茅野, 2018) をもとに、無調整を測定するための項目を新たに作成するなどして、40 項目からなる原案を作成した。回答は 4 件法で求めた。

抑うつ Birleson 自己記入式抑うつ評価尺度短縮版 (並川他, 2011) を用い、3 件法で回答を求めた。

ウェルビーイング WHO-5 精神的健康状態表簡易版 (稲垣他, 2013) を用い、4 件法で回答を求めた。

学業成績 「あなたの成績は、クラスの中でどれくらいだと思いますか」という質問に対して、5 件法で回答を求めた。

結果と考察

すべての分析対象者のデータを用いて項目間相関係数を求め、.70 以上の値を示した項目対のうち一方の項目や、意図した概念を測定していないと判断された項目など、15 項目を除外した。残りの 25 項目に対して、完全情報最尤法により探索的因子分析 (プロマックス回転) を行った。その結果、5 因子 20 項目が得られ、それぞれ内的調整と同一化的調整、取り入れの調整、外的調整、無調整に対応する因子と解釈された。また、学校種別に確認的因子分析を行った結果、いずれの学校種についても適合度は良好であった。さらに、 α 係数はすべて .68 以上の値を示した。

次に、抑うつとウェルビーイング、および学業成績との関連について検討するため、学校種ごとに相関係数を求めた (Table 1)。その結果、無調整と外的調整、取り入れの調整の高い児童生徒ほど、抑うつの傾向が強く、ウェルビーイングは低い傾向にあることが示された。また、同一化的調整と内的調整の高い児童生徒ほど抑うつ傾向が弱く、ウェルビーイングは高い傾向にあることが示された。学業成績との関連については、いずれも相関係数の絶対値は .20 未満であり、学業成績との関連は弱いものであった。

Table 1

抑うつ、ウェルビーイング、学業成績との相関係数

	抑うつ	ウェルビーイング	学業成績
内的調整	-.59**	.61**	-.02
	-.59**	.60**	.17**
	-.61**	.54**	.01
同一化的調整	-.44**	.52**	-.02
	-.41**	.48**	.15**
	-.39**	.44**	.05
取り入れの調整	.31**	-.19**	-.17**
	.16**	-.03	.03
	.12**	-.05	.02
外的調整	.30**	-.23**	-.11*
	.19**	-.14**	.02
	.16**	-.09**	-.05
無調整	.48**	-.49**	-.06
	.35**	-.28**	-.13**
	.38**	-.38**	-.09**

注) ** $p < .01$ * $p < .05$

上段は小学生、中段は中学生、下段は高校生の結果を表す

産休・育休から復職直後の小学校教員の態度構造について

真田穰人 (兵庫教育大学)

キーワード：復職，産休，育休

問題と目的

教員不足が大きな問題となっている。中央教育審議会 (2024) は、質の高い教員を確保するために、安心して産休や育休を取得することができるような体制を整備する必要性を指摘している。この安心して取得できる体制には、産休・育休の取得後の体制、つまり安心して復職できる体制の整備も含まれるだろう。それらは、復職者の増加につながるだけでなく、教職の魅力向上や新規採用者の確保にもつながると考えられる。これまで、産休・育休から復職前の教員の態度構造は明らかにされている (真田・栗原, 2025) が、実際に復職した直後にどのような意識や態度を抱えているかについてはほとんど明らかにされていない。そこで、本研究では、産休・育休からの復職者を対象に復職直後の小学校教員の個人別態度構造分析を試み、産休・育休からの復職支援への方策を探ることを目的とする。

方 法

調査協力者 産前産後休暇と育児休暇から復職した女性教員 3 名 (A, B, C) から協力を得た。調査の実施にあたり、書面及び口頭で調査内容について十分な説明を行い、研究参加の同意を得た。

研究の方法 連想刺激として、「あなたは、産休・育休からの復職直後にどのようなことを感じていましたか。また、どのような支援が必要と感じていましたか。頭に浮かんできたイメージや言葉を思い浮かんだ順に番号をつけてカードに記入してください。」という文章を呈示し、口頭教示も行った。教示後、頭に浮かばなくなるまで自由連想させ、各カードに記入させた。その後、協力者にとって重要と感じられる順位づけを実施し、連想反応項目間の類似度を評定させた。類似度評定の後で、クラスター分析 (Ward 法) を行い、その後に対象者に、再度面接調査を実施した。

聴取時期 202X 年 3 月にデンドログラム抽出までと、イメージ解釈を 2 日に分けて聴取した。

結果と考察

教員 A の結果 デンドログラムから 3 つのクラスター (以下、CL) とした。CL1 は、校長からのあたたかい言葉がけ、学年担任団の勤務体制サポート等の項目で、インタビューの語りから「復職直後に欠かせない同僚教員からのサポート」と命名した。CL2 は、新しい教育方法が変わりすぎていて苦しい、このまま休んでしまいたいといった項目から、「教育方法の急激な変化への対応の困難さ」と命名した。CL3 は、1 日 1 日を必死に生きている、しんどいのは今だけと言われるけど、

本当にやめてしまいたいといった項目から、「困難な仕事と子育ての両立を目指した極限状態」と命名した。**教員 B の結果** デンドログラムから 5 つの CL とした。CL1 は、子どもが大丈夫か不安、仕事できて大人と話せて楽しいといった項目から「仕事の楽しさと我が子への不安」と命名した。CL2 は、私の方が負担が大きいの、相手の生活があまり変わっていないようであらやましい等の項目から、「夫との負担の差によるストレス」と命名した。CL3 は、私じゃない方が良かったかなと感じてしまう、前より仕事に時間をかけられないの 2 項目から、「前任者との比較による自信喪失」と命名した。CL4 は、電車がしんどいの 1 項目から、「通勤の負担」と命名した。CL5 は、担任じゃないから、子どもたちがよくわからず指導しにくい の 1 項目から、「年度途中から指導のやりづらさ」と命名した。

教員 C の結果 デンドログラムから 4 つの CL とした。CL1 は、小学校は会議が多くて忙しい、体にダメージが残って疲れる等の項目から「教職の大変さ」と命名した。CL2 は、夫が保育園や習い事の迎えに行ってくれて助かる、子どもがあまり体調を崩すことがなく、思っていたよりも休まず勤務できてよかったといった項目から、「復職に欠かせない家庭の協力」と命名した。CL3 は、もうすぐゴールデンウィークでゆっくりできるから頑張ろう の 1 項目から、「見通しの保持による不安の軽減」と命名した。CL4 は、産休明けの同僚教員も頑張っているから頑張ろう、職場の同僚が良くてよかった の 2 項目から、「復職の資源となる同僚の存在」と命名した。

考察 3 名の個人別態度構造分析の結果から、産休・育休から復職直後の教員は、出産前とは違う働き方に戸惑い、仕事に存分に取り組むことができない状況への苛立ちや他の職員への申し訳のなさ、仕事を継続する不安を感じていることが示された。しかし、家族や同僚教員から情緒的サポートや道具的サポートを得ることで、仕事への意欲が高まる可能性が示唆された。

引用文献

- 真田穰人・栗原慎二 (2025). 産休・育休から復職前の小学校教員の態度構造について 学校教育実践学研究, 31, 47-54.
- 中央教育審議会 (2024). 「令和の日本型学校教育」を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について

付 記

本研究は、科研費 23K12724 の助成を受けた。

高校生の精神疾患に関する学習ならびに知識とメンタルヘルスリテラシーとの関連

齊藤 彩 (お茶の水女子大学)

キーワード：高校生，精神疾患，メンタルヘルスリテラシー

問題と目的

2022 年 4 月より，高等学校の保健体育科の教科書の中で，精神疾患に関する記述が復活した。子どもの自殺が増加の一途をたどる中（厚生労働省，2025），その背後にはメンタルヘルスに関する問題が存在するケースも決して少なくはない。高校生が「精神障害に対する気づき，対処，あるいは予防に関する知識や考え方（Jorm et al., 1997）」である「メンタルヘルスリテラシー」を適切に身につけることには，大きな意義があると考えられる。教科書における精神疾患に関する取扱いが復活して 3 年が経過した現在，教科書の精神疾患に関する記述への関心度，理解度，役立つと感じる程度などについて，現代の高校生における実態は未だ十分に明らかになっていない。また，精神疾患に関する知識やメンタルヘルスリテラシーとの関連についても実証的検討が行われていない。本研究は，高校の保健体育科の教科書における精神疾患に関する内容に対する高校生の意識を明らかにするとともに，精神疾患に関する知識，メンタルヘルスリテラシーとの関連について，高校生を対象とした質問紙調査を通して実証的に明らかにすることを目的として行われた。

方 法

調査対象者と手続き

2024 年 11 月に，高校 2, 3 年生 500 名にウェブ質問紙調査を実施した。調査用 URL にアクセスすると，調査内容ならびに倫理的配慮に関する説明が調査開始前の画面に表示される設定とした。説明を読んだ上で内容を理解し「調査に参加する」の回答を選択した者のみが本調査画面へと進み，最終的な回答の送信をもって同意を得た。本研究の実施に際し，著者の所属大学の倫理審査委員会の審査・承認を受けた。

測定尺度

①保健体育科の教科書における精神疾患に関する内容：「関心度」「理解度」「役立つと感じる程度」を 5 件法で測定，②精神疾患に関する知識：うつ病，統合失調症，不安症，摂食障害の「症状」「原因」「対処方法」の知識を 4 件法で測定，③メンタルヘルスリテラシー：0' Conner & Casey (2015) The Mental Health Literacy Scale 日本語版 (Ikeyama et al., 2022) の「情報の入手方法に関する知識」4 項目と「支援に関する認識と態度」の 16 項目・5 件法により測定

結果と考察

はじめに，性別・在籍課程・メンタルヘルスの問題を統制変数とする偏相関分析を行った (Table 1)。

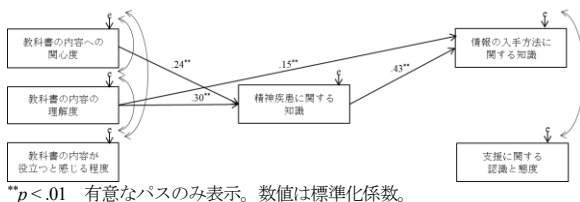
Table 1
偏相関分析の結果

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 教科書の内容への関心度		.38**	.42**	.40**	.37**	.32**	.24**	.17*
2 教科書の内容の理解度			.29**	.42**	.39**	.37**	.34**	.13*
3 教科書の内容が役立つと感じる程度				.24**	.26**	.22**	.18**	.14**
4 精神疾患の症状に関する知識					.83**	.69**	.39**	.18**
5 精神疾患の原因に関する知識						.81**	.48**	.15**
6 精神疾患の対処方法に関する知識							.47**	.09
7 情報の入手方法に関する知識								.07
8 支援に関する認識と態度								

* $p < .05$ ** $p < .01$

続いて，教科書の内容への関心度・理解度・役立つと感じる程度の各変数が，精神疾患に関する知識を媒介してメンタルヘルスリテラシーに関連する仮説モデルを検証するためのパス解析を実施した。分析では，性別・在籍課程・メンタルヘルスの問題を統制変数とした。分析の結果，モデルは良好な適合度を示した ($\chi^2(2) = 2.34, p = .31, GFI = .999, CFI = .999, RMSEA = .021$)。教科書の内容への関心度ならびに理解度の高さは，精神疾患に関する知識の高さに有意な正の関連を示した。また，精神疾患に関する知識の高さはメンタルヘルスリテラシーのうち情報の入手方法に関する知識の高さへと有意な正の関連を示した。さらに，教科書の内容の理解度の高さは，情報の入手方法に関する知識の高さへの直接の有意な正の関連も示した。

Figure 1
パス解析の結果



パス解析の結果は，横断研究による探索的な仮説モデルの検証である点には留意が必要であるが，教科書における精神疾患の内容に関心を寄せることや理解を深めることにより，精神疾患に関する知識が高まることで，メンタルヘルスに関する正しい情報を入手するためのリテラシーが向上する可能性が示唆された。

通信制高校における生徒の学校適応について

○稲田達也 (早稲田大学大学院)

河村茂雄 (早稲田大学)

キーワード：通信制高校，学校適応

問題と目的

わが国における通信制高校は、2024 年には 303 校となり、その生徒数も全高校生の 9%以上を占めるに至っている(文部科学省, 2024)。また、現在の通信制高校は、制度化当初の目的とは異なり、過去の不登校経験等から高校生活に困難を抱える生徒や、特性に対する支援などの多様なニーズを有する生徒の学びの場となっている。そのような生徒の中には、学校適応に課題を抱える生徒も多く存在すると考えられる。したがって、需要が高まり続けている通信制高校における生徒の学校適応について調査・検討することは、従来以上に重要なテーマとなっている。

そこで本稿では、通信制高校における生徒の学校適応を調査・検討した研究を概観し、今後の同分野における研究を展望することを目的とする。

方 法

通信制高校における生徒の学校適応に関する論文を収集するため、CiNii Articles を用いて、学会誌に掲載されている論文や紀要論文、学会発表のポスター等を検索した。検索キーワードとして「通信制高校」「通信制高等学校」「高等学校通信教育」「不登校 高校」を入力し、通信制高校の学校適応について調査・検討した文献を抽出した。峯村 (2021) は、2003 年の構造改革特別区域法の施行や 2004 年の高等学校通信教育規定の改訂といった規制緩和の中で、株式会社立を含めた私立通信制高校の増加が顕著になったことを指摘しており、その前後では通信制高校を取り巻く社会状況は大きく変化していると考えられるため、対象とする文献は、過去 20 年以内 (2005 年から 2024 年まで) に発表されているものとした。なお、検索は 2025 年 2 月に行なった。

結 果

抽出の結果、学校適応について調査・検討していた 8 本を対象とし、学校適応の測定方法及び他の変数との関連の観点から整理・検討した。

学校適応の測定方法の観点では、大島他 (2019) は、青年用適応感尺度の下位因子「居心地の良さの感覚」(大久保, 2005) を用いていたほか、学校生活適応感尺度 (内藤他, 1986) を用いた研究 (金子, 2016) が見られた。そのほか、高校生活に満足しているかを 1 項目の質問で問うたものが 3 件 (金子・伊藤, 2015; 金子・伊藤, 2019a; 松井・阿形, 2014)、出席率や登校

状況を学校適応の指標としているものが 3 件 (大橋, 2014; 大橋・金子, 2015; 金子・伊藤, 2019b)、不登校への今の気持ちを指標としているもの (金子・伊藤, 2019b) が 1 件あった。

学校適応とその他の変数との関係においては、小・中学校での不登校経験と学校適応の関連について調査・検討したものが 5 件あった。その内訳は、不登校経験のある生徒の学校適応状況の方が不良であったと報告するものが 2 件 (大橋, 2014; 金子・伊藤, 2019a)、不登校経験の有無による差はなかったと報告するものが 3 件 (金子・伊藤, 2015; 金子, 2016; 松井・阿形, 2014) であった。また、学校適応とソーシャルスキルの関連を検討したものが 2 件あり、ソーシャルスキルトレーニング (SST) によりソーシャルスキルが向上した生徒の学校適応感が向上したことの報告 (大島他, 2019) に加え、学校生活への適応感とコミュニケーション・スキルの関連を示唆するもの (金子, 2016) があった。

考 察

通信制高校における生徒の学校適応に関する研究は、特に直近 10 年ほどの間に蓄積されつつあるが、全日制高校における研究と比較すると少なく、今後の一層の進展が望まれると考えられる。また、学校適応を測定する際に、尺度等を用いてその内訳の把握を試みている文献は 8 件中 3 件にとどまり、通信制高校生の学校適応の内訳をより詳細に調査・検討することが必要である。通信制高校生の卒業後の適応に関連する要因を検討した研究においては、通信制高校における豊かな対人関係が重要であるとの知見 (峯村, 2022; 金子・伊藤, 2018; 蔵岡他, 2022) も見られることから、学校適応の中でも、特に対人関係面での適応に焦点を当てた調査・検討も有益であると考えられる。

不登校経験と学校適応の関連性について一貫した結果が得られていないことに関しては、学校適応の測定方法が一貫していないことに加え、通信制高校は登校日数や授業形態などが多様であり、学校ごとの差異が影響している可能性があると考えられる。そのため、通信制高校をいくつかの類型に分けたうえで、通信制高校の学校適応の測定に適した尺度を用いて詳細な調査を行うことが必要である。また、学校適応とソーシャルスキルに関して、関連は示唆されているものの、その実態についての詳細な検討は未だ行われておらず、今後、より一層の調査・検討が必要である。

保育者養成課程におけるファシリテーションの実践 —アドベンチャーカウンセリングの実践を通じて—

原田敬文 (豊岡短期大学)

キーワード: ファシリテーション, 保育者養成, アドベンチャーカウンセリング

問題と目的

近年, 保育現場では保育者の質の向上が問題となっており, 保育者養成のあり方についても検討が求められている。例えば, 現在の保育現場では, 高い離職率が問題となっている (木曾, 2018)。その要因として, 保育での失敗経験, 職場の人間関係が大きく影響していると考えられる。保育現場における失敗から学び, 次への成功につなげるための PDCA サイクルを活用することで, 保育の質の向上を図ることができるとともに, 保育者自身の自己肯定感が向上し, 保育者自身の資質の向上にもつながると考えられる。また, 保育現場の人間関係を向上させるには, チームとしてのコミュニケーション力や団結力が求められる。これらの諸課題に対応するためには, 保育者養成課程において, PDCA サイクルの活用について学ぶことや, さらに, グループ体験をすることでコミュニケーション力や団結力を高めることが有効であると考えられる。その結果, 保育者の資質・能力の向上, 保育の質の向上につながり, ひいては, 現代の保育現場の諸問題を解決することができると考えられる。

アドベンチャー (ベースド) カウンセリング (ABC) とは, グループでの冒険活動を通して社会性を身に付け自己概念を改善する教育手法 (Prouty, 1997) であり, 野外教育におけるファシリテーションの手法を活用し, 人材を育成する方法である。このファシリテーションの手法を活用し, 保育者養成において ABC を実施することが, 保育者の質の向上につながると考えられる。

そこで, 本研究においては, 保育者志望の学生に, ABC プログラムを実施し, 保育者視点を踏まえた気づきがどのようなものかを検証する。

方 法

本調査では, ABC 体験における進行役のファシリテーターの動きを観察して, 保育者としての気づきを, 自由記述法により, 「ファシリテーターはどのような振る舞いをしていったか」という質問に回答を求めた。

対象者 兵庫県内の保育者養成の短期大学に通う学生 82 名を対象に行った。

分析方法 自由記述で得られたデータを, 保育者養成の専門家 3 名で KJ 法 (川喜多, 1996) で分析した。まず, 自由記述で得られたデータを意味内容によって区

切り, 同じ意味内容を示すもの同士を集め, 小グループを編成し, さらにグループの示す内容がまとめられる場合には, グループ同士の合成を行った。最後に作成されたグループに表札をつけた。

結果と考察

自由記述の回答を分類した結果, 68 件に区切ることができた。それらを分析した結果, 5 つの категория が, ABC 体験における保育者としての気づき要素として抽出された。その結果を Table 1 に示す。

保育士養成校の大学生に ABC 体験を実施した結果, 5 つの categoria から成り立っていることが示された。これは, 保育者に求められる資質能力とも類似しており, ABC 体験は, 保育者として必要な資質能力の向上に役立つと推察される。今後は, ABC 体験がコミュニケーション能力等の社会人としても求められる基礎的な能力の向上にも効果があることを検証し, 保育者養成課程のカリキュラムを考える一助としたい。

Table 1

ABC体験における保育者としての気づき要素

表札名	記述された内容
見守る姿勢	・グループ内での人間関係を観察 ・活動の進捗を観察 ・安心感を与える目線 (顔つき)
気づきの促進	・活動後の振り返り ・グループ内での情報共有 ・目標の明確化
安全管理	・活動の前に安全についての説明 ・活動中の事故防止 ・グループ内でのルールの共有
表現力	・比喩で楽しく説明 ・わかりやすい例え ・言葉による表現 (擬音語, 擬態語)
プログラム構成力	・プログラムの進行 (シーケンス) ・グループの状況に合わせたプログラム ・グループ構成員の状況把握

引用文献

Prouty, D. (1997). Adventure-based counseling: An innovation in counseling. In J. Schoel, D. Prouty, & P. Radcliffe (Eds.), *Islands of Healing: A Guide to Adventure Based Counseling* (pp. 11-26).

中学校教師のアドボカシー行動尺度の開発

○嵐 美貴子 (加古川市教育相談センター)

秋光恵子 (兵庫教育大学)

キーワード：アドボカシー，中学校，通常学級

問題と目的

近年，通常学級に在籍する特別な支援ニーズを有する生徒の増加が報告されており，多様な学びを保障するインクルーシブな教育実践が求められている。こうした中，児童生徒の思いや困り感を周囲に適切に代弁・通訳し，つながりを促進する「アドボカシー」が，教師の重要な役割の一つとして注目されている。小学校では，教師によるアドボカシー行動が，支援対象児と周囲との相互理解を促進する指導行動として意義づけられている（深沢・河村，2021）。しかし，中学校においては，アドボカシー行動に関する実態の体系的な検討が十分になされていない。中学生は思春期に位置し，特別視されることへの敏感さや，自他の関係性の捉え方にも年齢相応の心理的な傾向が見られるため，小学校における実践をそのまま中学校に適用することは難しいのではないかと考える。また，小学校教師におけるアドボカシー行動が中学校教師の実践意識に適しているかについて確認することも必要であろう。そこで本研究では，中学校教師が通常学級で実践するアドボカシー行動の特徴を捉えることを試み，中学校教師のアドボカシー行動の実態に即した尺度を新たに開発し，その信頼性と妥当性を検証することを目的とした。

方 法

尺度項目の作成

中学校教師が実践するアドボカシー行動の特徴を把握するため，教職経験 10 年以上の現職中学校教師 4 名を対象にフォーカス・グループ・インタビューを実施した。インタビューでは，小学校教師用のアドボカシー行動項目（深沢・河村，2021）が中学校におけるアドボカシーにも適用できるかを吟味した。その結果，小学校でのアドボカシー行動が明示的かつ直接的な代弁・通訳行動であるのに対し，中学校教師は，思春期にあたる生徒の自尊感情や対人感受性により配慮し，関係調整的な支援を重視していることが示唆された。例えば，特定の生徒名を出さない配慮や，支援対象生徒に対する特別感が出ないよう工夫する姿勢などが示された。これらの知見をもとに，小学校のアドボカシー行動項目を修正・発展させ，中学校教師の実践に即した 24 項目の原案を作成した。その際，教員養成系大学院で学校心理学を専門とする大学教員と現職教員の大学院生 6 名の合議により，内容の妥当性を確認した。

調査対象と手続き

作成した 24 項目および妥当性を検証するためのイ

ンクルーシブ指導の実践項目（佐久間・吉井，2017）と特別支援教育意識尺度（戸部・伊藤，2013）から構成される質問紙を作成し，A 県 B 市の義務教育学校後期課程含む全 12 中学校の教師 159 名（男性 78 名，女性 78 名，回答しない 3 名）に調査協力を依頼した。調査は 2024 年 7 月から 8 月にかけて実施し，無記名式であること，協力は任意であり協力しないことによる不利益は生じないこと，統計的处理を行った上で研究目的以外には使用しないことを説明した。

結果と考察

探索的因子分析の結果，中学校教師のアドボカシー行動尺度は「理解促進」（ $\alpha = .885$ ）「生徒への代弁・通訳」（ $\alpha = .773$ ）「教師への代弁・通訳」（ $\alpha = .758$ ）の 3 因子 20 項目からなる構造が確認され，いずれも十分な内的一貫性を有していた。次に，本尺度の妥当性を検討するため，インクルーシブ指導の実践項目（および特別支援教育意識尺度の下位尺度得点と，アドボカシー行動尺度の 3 下位尺度得点との相関係数（Pearson の積率相関）を算出した。結果を Table 1 に示す。

Table 1

中学校教師のアドボカシー行動下位尺度間の相関

	インクルーシブ指導の実践		特別支援教育意識	
	個に応じた支援の実践	情報伝達と授業における配慮の実践	働きかけ意識	連携・スキル向上意識
理解促進	.470**	.381**	.413**	.261**
生徒への代弁・通訳	.282**	.295**	.438**	.247**
教師への代弁・通訳	.395**	.386**	.614**	.437**

**： $p < .01$

分析の結果，すべての下位尺度において，両尺度との間に有意な正の相関が認められた。このことから，本研究で開発したアドボカシー行動尺度が，インクルーシブな教育実践や特別支援教育に関する意識と一定の関連性を有しており，概念的妥当性が支持された。「理解促進」や「代弁・通訳」といった行動が教師の包摂的な教育姿勢と関係していることが示され，中学校段階においてもアドボカシー行動が実践的に意義をもつことが明らかとなった。以上の結果より，本研究で作成した中学校教師のアドボカシー行動尺度は，「理解促進」「生徒への代弁・通訳」「教師への代弁・通訳」の 3 つの下位尺度から構成され，それぞれが信頼性と概念的妥当性を有していることが確認された。

認知行動療法に着目した心理教育プログラムが 適応感・不安・怒り・ストレスコーピングに及ぼす影響 —大学生・大学院生を対象とした実践から—

○越村真希 (三重大学大学院)

中西良文 (三重大学)

キーワード：認知行動療法, 心理教育プログラム, ストレスコーピング

問題と目的

学校教育場面で、感情をコントロールできなかつたり、マイナス思考であったりして、生きづらさを感じている児童においては、認知の偏りがあることも多く、そこで活用できるのが認知行動療法と考えられる。生徒指導の重層的支援構造 (生徒指導提要, 2022) で課題予防的生徒指導の重要性が示されているように、これを学校教育場面で実践する場合、問題が起こってからの対応ではなく、起こる前に対象者を絞らず、クラスのすべての児童を対象として予防的に行うことが重要であると考えられる。こういった実践が行われている先行研究として、「勇者の旅」プログラム (千葉大学, 2016) やこころアップタイム (岸田他, 2023) がある。本研究では、それらのプログラムを参考にしてプログラムを作成し、大学生・大学院生を対象に実践し、適応感・不安・怒り・ストレスコーピングの観点から、その有効性と課題を検討する。

方 法

研究の概要

認知行動療法に着目したプログラムを行い、その実践前後で変化を検討した。プログラムの内容として、様々なリラクセス法を紹介する「いろいろな気もちのリラクセス法」、不安階層表を作成する「不安な気もちを小さくする方法」、認知再構成法を体験する『「こんな時、どうする?」考え・気もち・行動を考える』、自動思考に気づく「自分の考え方のくせを知ろう」、アサーションを取り上げた「いやなことをがまんせず伝える練習・上手な頼み方、断り方の練習」、プログラム全体の振り返りを行う「自分の変化に目を向けよう」を行った。各プログラム 30 分程度で実施した。

実施時期・研究参加者

20XX 年 12 月～20XX+1 年 1 月 (全 6 回)。教育心理学に関する少人数ゼミの授業に参加していた大学 3 年生 (3 名)・4 年生 (3 名)・大学院生 (1 名)。

調査内容

大久保 (2005) の青年用適応感尺度のうち「居心地の良さの感覚」、松尾・新井 (1998) の対人不安傾向尺度のうち「否定的評価懸念」、渡辺・小玉 (2001) の怒りの喚起・怒り持続尺度のうち「怒りの持続尺度」、大竹他 (1998) の小学生用ストレスコーピング尺度を用いた。また、プログラムを行う中で記述されたワークシートの記述内容と毎回の振り返りも分析の対象とする。

結果と考察

各下位尺度ごとに対応のある t 検定による検討を行った (Table 1)。その結果、ストレスコーピング (サポート希求) とストレスコーピング (行動的回避) において、実践前後で有意差が見られ、サポート希求は

上昇、行動的回避は下降した。サポート希求に関しては、上昇することが良い変化と考えられるが、行動的回避に関しては減少する方が適応に結びつきやすいため、減少したことは良い変化と捉えられる。これは、プログラムの中で、いやな気もちの対処法として考えられるリラクセス法を紹介し合い、自分以外の考えにふれることでストレスコーピングのスキルが上がったためだと考えられる。また、認知再構成法を取り入れたロールプレイの活動では、少人数グループによる話し合いが活発になる様子が観察できた。その際書かれたワークシートの記述からは、自動思考の段階では不安や恐怖が記述されていたが、異なる考えを記述する箇所では、意識的にポジティブなアイデアを出そうと努力していることが記述されていた。加えて、毎時間の振り返りからは、他者の自己と異なる意見を取り入れていこうという思いが書かれていた。

引用文献

- 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.
- 松尾直博・新井邦二郎 (1998). 児童の対人不安傾向と公的的自己意識, 対人的自己効力感との関係 教育心理学研究, 46(1), 21-30.
- 文部科学省 (2022). 生徒指導提要
- 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.
- 大竹恵子・島井哲志・嶋田洋徳 (1998). 小学生のコーピング方略の実態と役割 健康心理学研究, 11(2), 37-47.
- 千葉大学 (2016). 「勇者の旅」プログラム 千葉大学子どものこころの発達教育研究センター
- 渡辺俊太郎・小玉正博 (2001). 怒り感情の喚起・持続傾向の測定—新しい怒り尺度の作成と信頼性・妥当性の検討 健康心理学研究, 14(2), 32-39.

Table 1

事前事後における平均値・標準偏差ならびに対応のある t 検定の結果

	N	事前		事後		t	p
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
青年用適応感 (居心地の良さの感覚)	5	3.95	0.43	4.02	0.32	-0.49	0.65
対人不安傾向 (否定的評価懸念)	5	2.60	0.45	2.91	0.78	-1.20	0.30
怒り持続	5	3.43	0.48	3.43	0.48	0.00	1.00
ストレスコーピング (サポート希求)	5	2.40	0.65	3.20	0.27	-3.14	0.04 *
ストレスコーピング (認知的回避)	5	2.40	0.74	2.50	0.61	-0.54	0.62
ストレスコーピング (行動的回避)	5	2.10	0.74	1.70	0.57	4.00	0.02 *
ストレスコーピング (気分転換)	5	2.60	0.65	2.30	0.76	1.18	0.31
ストレスコーピング (問題解決)	5	2.90	0.55	3.20	0.27	-1.18	0.31
ストレスコーピング (情動的回避)	5	2.90	0.22	2.70	0.45	0.78	0.48

p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

小学校教師の感情調節方略が児童の学級適応感・学級風土に与える影響

○井原英昭 (練馬区立旭丘小学校)
飯田順子 (筑波大学)

瀧澤 悠 (Flinders University)

キーワード：小学校教師, 感情調節方略, 学級適応感

問題と目的

精神疾患による病休教員が過去最多を記録し、不登校児童数の増加が続いている (文部科学省, 2024)。こうした状況の背景には、教師と児童の関係性が児童の学級適応に影響を及ぼしているとの指摘がある (中井・庄司, 2006)。Frenzel et al. (2021) は、教師の感情調節方略が児童と教師のウェルビーイングに関連することを示した。しかし、国内では教師の感情調節方略の及ぼす影響を数量的に検証した研究は極めて少ない。本研究は、①小学校教師の児童との関わりにおける感情経験と感情調節方略を抽出・尺度化し、②それらが児童の学級適応感および学級風土に与える影響を検証することを目的とする。

研究 1 (尺度作成)

方法

調査対象 全国の小学校で学級担任経験を有する教師 246 名 (平均年齢 49.0 歳, 平均教職年数 25.2 年) を対象とした。

調査時期・手続き 2024 年 9 月 13 日～9 月 23 日に実施した。調査会社を通じて Web 質問紙 (計 104 項目) を配信し、フェイスシート 6 項目、予備調査で作成した感情経験 31 項目、感情調節方略 30 項目、情動コンピテンンスプロフィール日本語短縮版 20 項目 (野崎・子安, 2015) と ユトレヒト・ワーク・エンゲイジメント尺度 17 項目 (島津ほか, 2008) を実施した。因子分析によって「小学校教師の感情経験尺度」と「小学校教師の感情調節方略尺度」を開発した。

結果と考察

因子分析の結果、感情経験は〈ポジティブ感情経験〉と〈ネガティブ感情経験〉の 2 因子構造を示し、信頼性が確認された。前者はワーク・エンゲイジメントと正の関連を示したが、後者は既存指標との関連が得られず妥当性に課題を残した。感情調節方略は〈感情調

節に向けた心的構え〉〈ネガティブ感情の抑制〉〈ポジティブ感情の積極的な表出〉〈児童の成長を意図した演技〉〈個・集団に応じた感情表出〉の 5 因子が抽出され、信頼性と妥当性が確認された。

研究 2 (モデル検証)

方法

調査対象 関東・九州地方 5 県 11 校の公立小学校 4～6 年生の学級担任 66 名とその学級の児童 1,642 名を対象とした。

調査時期・手続き 2024 年 10 月 20 日～12 月 20 日に実施した。学校長の協力を得て紙・Web 併用の無記名質問紙調査を行った。担任教師には研究 1 で作成した 2 尺度を、児童には小学生用学級適応感尺度 (江村・大久保) 15 項目と新版中学生用学級風土尺度 (伊藤・宇佐美, 2017) 19 項目を実施しマルチレベル共分散構造分析を行った。研究 1、研究 2 は筑波大学研究倫理審査委員会の承認を受けて実施した (第東 24-50 号)。

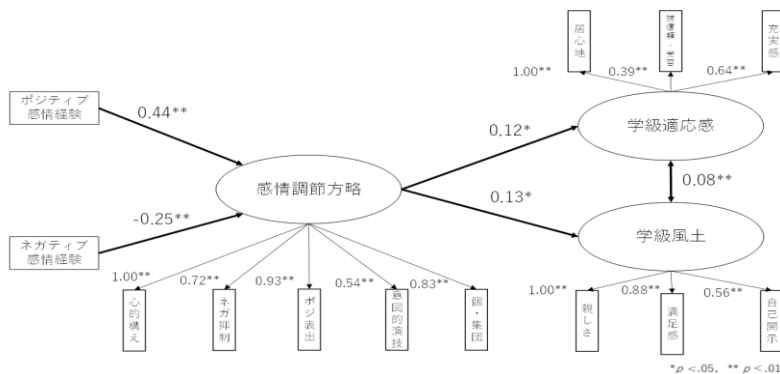
結果と考察

分析の結果、ポジティブ感情経験は感情調節方略を促進し、ネガティブ感情経験を抑制した。また、教師の感情調節方略は学級適応感と学級風土をともに向上させる経路が有意であり、教師の感情調節方略が児童の学級適応感・学級風土に波及する可能性が示唆された (Figure 1)。

総合考察

本研究は、教師の感情調節方略の影響を数量的に示した点に意義がある。この知見は教師のバーンアウト予防、児童のウェルビーイングの促進に向けた研究の基盤となる可能性がある。一方、感情経験尺度の妥当性や縦断的因果関係の検討は今後の課題として残された。

Figure 1
学級レベル (WITHIN) におけるマルチレベル共分散構造分析結果



小学校低学年版「感情の理解と対処の育成」プログラムの適用可能性と予備的効果検証

○林 達哉 (芦屋市立宮川小学校)
山崎勝之 (鳴門教育大学)

内田香奈子 (鳴門教育大学)

キーワード：予防教育，感情，小学校低学年

目 的

近年，学校におけるいじめや暴力行為などの問題は年々増加しており（文部科学省，2024），問題が起こったからの対応に加えて，予防的な取り組みが必要である。さらに上記の問題は，児童期早期においても数多く報告されており，小学校低学年時からのアプローチが求められる。

学校現場を対象とした予防教育の 1 つに，山崎他（2011）によって開発された，ユニバーサル予防教育『いのちと友情』の学校予防教育「TOP・セルフ（TOP SELF: Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship）」がある。この教育群のうち，自己や他者感情の把握やコントロールスキルの獲得を目指した「感情の理解と対処の育成」プログラムがある。これは，内田・山崎（2012）により理論的な枠組みが構築され，実証的な介入研究データが蓄積されつつある。また，既存のプログラムをベースに，低学年を対象としたプログラムも開発されている（林他，準備中）。本研究では，低学年を対象とした同プログラムが，小学校 2 年生を対象に実施した場合，その円滑な適用ができるか否かを検討するとともに，プログラムの教育効果に関しても予備的検証を行うことを目的とした。

方 法

教育対象者と時期 小学校（2 校）2 年生 2 クラスを対象に 202X 年 9 月に実施した。最終的分析対象者は 44 名であった。

教育効果測定ツール プログラムの効果評価測定を目的に，教育目標に沿った 3 因子（感情の同定，感情の理解，感情への対処（対応））によって構成された教育目標の自己評価尺度（3 下位尺度，各 3 項目），4 件法，同様の因子で構成された学級担任による他者評価尺度（各 1 項目），11 件法，山崎・内田（2025）の学校享受感尺度（7 項目），4 件法，そして適用可能性検証用

に作成された評価尺度，10 件法を使用し，回答を求めた。

手続き 小学校低学年版を，全 4 回（45 分／回）実施した。また，教育効果検証のため，プログラム実施前後 1 週間以内に，上記の計 3 尺度を実施した。また授業後に，授業実施者と心理学を専門とする観察者がプログラムの適用可能性について検討を行った。

結果と考察

まず，適用可能性については，実施者と観察者による各種評価により概ね問題なく実施できることが確認された。次に，教育効果検証のため，群（高群，低群）×時期（pre, post）の二要因分散分析を行った。その結果，自己評価（Table 1）では，総合得点と各下位尺度において，時期の有意な主効果が確認された。また，各下位尺度の交互作用が有意であったため単純主効果検定を行ったところ，低群で介入後の得点の向上が確認された（Figure 1）。しかし，他者評定法などでは，一部教育効果が確認されたものの限定的であった。この原因については今後検証が必要であろう。課題として，教育対照群の設定やフォローアップ調査を行うなどの研究デザインの工夫，尺度の改善や新たな教育効果評価ツールを用いたより精度の高い教育効果の再検証が挙げられる。

Figure 1

自己評価（感情の同定）得点の変化

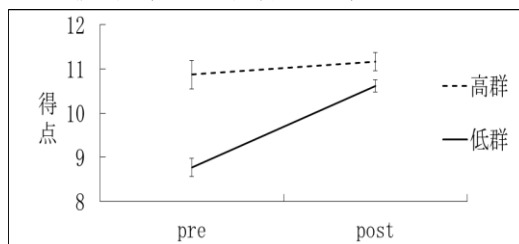


Table 1

自己評価（介入前後）における各下位尺度の平均値（標準偏差）と分散分析結果

	高群		低群		F値 (df=1/42)		
	pre	post	pre	post	群	時期	群×時期
総合得点	32.04 (2.77)	33.13 (3.38)	25.75 (1.74)	28.75 (3.81)	52.43**	13.84**	3.05*
感情の同定	10.87 (.85)	11.16 (1.00)	8.77 (.44)	10.62 (1.50)	29.30**	25.06**	13.29**
感情の理解	10.41 (1.27)	10.53 (1.92)	7.08 (1.24)	9.08 (1.88)	25.79**	14.33**	11.16**
感情への対処 (対応)	11.00 (.83)	10.58 (1.41)	7.55 (1.39)	9.30 (1.69)	49.26**	8.35**	22.04**

**p<.01, *p<.10

幼小連携の在り方に関する検討 —就学までに身につけさせたい資質・能力に着目して—

○小西あゆみ (小野市立市場小学校)

藤原和政 (兵庫教育大学)

キーワード：幼小連携，就学までに身につけさせたい資質・能力，半構造化面接

問題と目的

幼児教育と小学校教育との連携を強化することが求められている。その背景には、小1プロブレム等の問題があり(田邊, 2010), 幼小それぞれの施設において、子どもが新しい環境での生活に対応していくための取り組みが行われている。一方で、その取り組みの目的や内容の相違が課題である(文部科学省, 2023)と指摘されているが、この相違についてはさらなる知見の蓄積が望まれている。以上より、本研究では、接続期における保育者と小学校教師が、就学までに身につけさせたい資質・能力についてインタビュー調査を行い、詳細な検討をすることを目的とする。

方 法

調査時期と手続き

2023年11月から12月にかけて、年長児、小学1年生を担任した経験のある保育者と小学校教師に対して、就学までに身につけさせたい資質・能力について半構造化面接を行った。

調査対象者

A こども園の保育者4名(女性4名)年長児担任、主幹教諭、B 小学校教師5名(男性2名、女性3名)1年担任、特別支援学級担任、児童支援を対象とした。

結果と考察

得られた回答について、保育者と小学校教師の視点に着目し、KJ法を行った。手続きは、心理学を専門とする大学教師の指導の下、大学院生5名で分類・整理し、妥当性を確認した。結果、保育者と教師の就学までに身につけさせたい資質・能力で特徴が見られた(Table 1)。

1点目の【内面的成長力】では、保育者は、興味・関心、意欲を重視し、その子らしさを大切にしていたのに対し、小学校教師は集団生活に必要な、問題解決能力やセルフコントロールを重視していた。2点目の【社会的スキル】では、保育者は、自己表現を優先していたのに対し、小学校教師は他者理解やコミュニケーションを重視していた。3点目の【園・学校生活】では、保育者は基本的な生活習慣を定着させることを重視していたのに対し、小学校教師は集団生活を意識し、身辺自立や周囲に合わせる力を重視していた。4点目の【子どもを支える大人】では、小学校教師の方がより保護者の存在を重視していたが、教師については、両者ともに、子どもが目標に向かえるように一人一人と関わろうとしていた。5点目の【レジリエンス】では、保育者は、心の強さを身につけるとともに、柔軟性を重視していたのに対し、小学校教師は、困難なことにも乗り越えていける逞しさを重視していた。

つまり、保育者は、子どもの興味・関心、意欲等、内面の成長を重視しているのに対し、小学校教師は、集団生活に適応するためのスキルを重視しており、就学までに身につけさせたい資質・能力に相違があることが明らかになった。この結果から、幼小連携の強化を図るためには、まず両者の視点の相違を理解し、共通の目標を設定することを目的とした合同研修会等を実施する必要があるだろう。その上で、こども園、小学校における具体的な取り組み内容を検討することで、効果的な移行支援になりうるのではないかと考えられる。

Table 1 就学までに身につけさせたい資質・能力の質的特徴

カテゴリ	小学校教師	保育者
内面的成長力	主体性 素直さ 問題解決能力 セルフコントロール	主体性 興味・関心 意欲
社会的スキル	コミュニケーション 人の話を聞く力	助け合う力 相手の話を聞く力 伝える力
小学校生活/こども園生活	学校生活を送る上での基本的な生活習慣 給食の大切さ 学習態度 時間の意識・感覚 集団生活	基本的な生活習慣 食べる力 文字の書き方
子どもを支える大人	親の関わり 先生の関わり	親の関わり 先生の関わり
レジリエンス	やり遂げる力 逞しさ	あきらめない力 しなやかさ

学校と福祉・医療機関等との連携に関する研究

○木下敦美 (紀の川市役所)

秋光恵子 (兵庫教育大学)

キーワード：発達障害，外部機関連携，促進・阻害要因

問題と目的

「生徒指導提要」(文部科学省, 2022) では, 児童生徒の課題に対しては, 学校だけでなく専門性のある関係機関の協力を得ながら支援していくことが必要であると述べられている。しかし現状として, 学校と専門性のある関係機関との連携は十分とは言えない。そこで本研究では, 関係機関との連携が比較的行われている A 県 B 圏域の全小中学校を対象に, 同圏域にある 17 の教育・福祉・医療機関等との連携の実態と, その促進要因・阻害要因を明らかにすることを目的として, 質問紙調査を実施した。

方法

調査対象者 A 県 2 市から構成される B 圏域の全ての公立小学校と中学校計 28 校に協力を依頼し, 教員 530 名から回答を得た。

調査期間 2023 年 8 月から 10 月

調査内容 以下の項目について選択式, 4 件法, 自由記述で回答を求めた。①調査協力者の基本属性(教職経験年数等), ②関係機関との連携の実態(連携の程度, 有効性の実感, 連携をしていない理由, 具体的な活用事案と期待等), ③連携の促進要因と阻害要因(自身のエコロジカルな視点, 学校内外の連携システム, 関係機関への知識・関心; 木村・秋光, 2013), ④連携のために必要な条件。

なお, 関係機関は, 教育関係として SC, SSWr, 教育委員会, 通級指導教室, 適応指導教室等の 7 機関, 保健医療関係として医療機関, 保健所等の 3 機関, 福祉関係として基幹相談支援センター, 保育所等訪問支援事業所, 児童相談所等の 4 機関, その他 3 機関, 合計 17 機関であった。

結果と考察

連携の実態

連携の程度 SC や医療機関との連携で「よくある」「時々ある」の回答は 80% 近くであったのに対して, 基幹相談支援センターや保育所等訪問支援事業所では 10% 以下であることが示された。この 2 機関と連携をしなかった理由は, 「機関のことを知らなかった」が多かった。しかしながら, 連携の程度の高低に関わらず, 実際に連携したことがある場合は, どの機関に対しても有効性の実感が高かった(「かなり有効」「有効」の割合は 61% から 96%)。

具体的な活用事案と期待 具体的にどのような活用をしたことがあるかについては, 関係機関と事案の組み合わせによって違いがあることが示された。例え

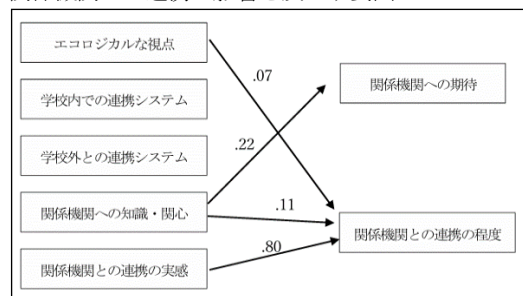
ば, 全体的な連携の頻度が最も高かった SC では, 「不登校」の相談では 70% 以上が活用していたが, 「外国人児童生徒への支援」での活用は 1.3% であった。一方, 教育委員会の活用率は全体では 17 機関中 7 番目であったが, 「外国人児童生徒への支援」での活用は SC の 3 倍以上であった。ただし, 活用率には開きがあったものの, 各機関への期待はどの事案に対しても高く, 「期待はあるが活用されていない」機関があることが示唆された。

連携の促進・阻害要因 自身のエコロジカルな視点, 学校内外の連携システム, 関係機関への知識・関心が実際の連携の程度に対して直接的に, また関係機関に対する期待を媒介して間接的にも影響を及ぼすという仮説に基づきパス解析を試みた。その結果, Figure 1 に示したモデルが採択され(GFI=.979, AGFI=.945, CFI=.981, RESEA=.070), 連携に最も影響していたのは, 連携した時の実感であることが明らかとなった。関係機関への知識・関心と, エコロジカルな視点も, 連携を促進することが示された。学校内での連携システム, 学校外との連携システムは, 関係機関への期待にも, 実際の活用にも関連がなかった。

連携のために必要な条件についての自由記述からは, 各機関の支援内容や繋がり方をより具体的に知りたいとの意見が記されていた。このことから, 研修会等で関係機関のことを知る機会を設けることや, 関係機関の一覧表を掲示することが有効であると言える。

Figure 1

関係機関との連携に影響を及ぼす要因



引用文献

- 木村佳恵・秋光恵子 (2013). 派遣型スクールソーシャルワーカーと学校との連携に関する研究 日本教育心理学会第 55 回総会発表論文集, 319.
- 文部科学省 (2022). 生徒指導提要 東洋館出版社

学生相談室の具体的情報を掲載したリーフレットの提示が 相談室イメージ及び援助要請意図に及ぼす影響

○佐野瑠以子 (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：リーフレット、相談室イメージ、援助要請意図

問題と目的

悩みを抱えていながら相談室に援助要請をしない学生に対し、援助要請意図を促進または抑制する諸要因について検討が行われている。学生の相談室に対するイメージに着目した伊藤 (2006) によると、肯定的な相談室イメージ (例えば、信頼できる、有効な支援がもらえる等) は援助要請意図と正の関連がある。また、吉武 (2012) は相談室イメージを肯定的に変容させる方法の 1 つとして、リーフレットの提示を提案している。これらを踏まえ本研究では、リーフレットの提示方法に関する実験操作を行い、相談室イメージと援助要請意図への影響を検討することとした。

方法

調査対象者 大学生 66 名 (平均 20.73 歳) が参加した。実験条件の割り当てはランダムに行い、提示無条件に 22 名、手続き条件に 23 名、内容条件に 21 名を割り当てた。

材料 大学の相談室で用いられているリーフレットを参考に、2 種類のリーフレットを作成した。1 つは「相談のシステム」に関する手続き的な情報 (開室時間、場所、申込方法) のリーフレット (手続き版)、もう 1 つは上記に加え、「相談の実際」に関する具体的な情報 (相談内容の例、相談室の実績、相談相手の情報) を含むリーフレット (内容版) であった。

手続き 倫理的配慮に関して十分に説明した上で、Google Forms で実験操作を実施し、匿名のアンケートへの回答を収集した。提示無条件ではリーフレットは使用せず、手続き条件では手続き版、内容条件では内容版のリーフレットをフォーム上で提示した。その後、相談室イメージを「有益」(例：信頼できる)、「危機支援」(例：ひどく悩んでいる人が行く)、「不利益」(例：不利益がありそう)、「不気味」(例：できれば行きたくない) の 4 因子を用いて尋ねた。また、相談すべき問題の種類 (人間関係の悩み、気持ちの落ち込み、性格の悩み、学業の悩み、不安や緊張、将来の悩み) ごとに援助要請意図を尋ねた。

結果

提示条件×相談室イメージの 2 要因分散分析

相談室イメージの得点を用い、提示条件 (3: 提示無, 手続き, 内容) とイメージ因子 (4: 有益, 危機支援, 不利益, 不気味) の 2 要因分散分析を実施した。結果、提示条件の主効果が有意傾向 ($F(2, 63) = 2.42, p < .10$)、イメージ因子の主効果が有意であったが ($F(3, 189) = 83.75, p < .01$)、交互作用はみられな

かった ($F(6, 189) = 0.79, p = .57$)。多重比較 (Holm 法, 有意確率 5%) の結果、提示条件は、内容 > 手続き = 提示無の順に、イメージ因子は不利益 > 有益 > 不気味 > 危機支援の順に高得点となった。

相談室イメージを介した提示条件から援助要請意図への影響過程

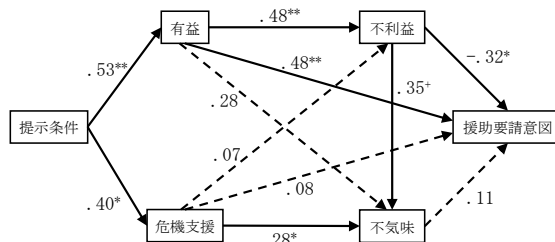
提示条件について、分散分析と多重比較の結果を踏まえ、提示無・手続き条件を 0、内容条件を 1 のダミー変数として設定し、相談室イメージを介した援助要請意図への影響過程を調べた。内容版のリーフレットで提示される相談室のポジティブな側面 (有益, 危機支援) に加えて、ネガティブな側面 (不利益, 不気味) が考慮され、援助要請意図が規定されるパスモデルを構築し (Figure 1)、パス解析を行った。結果、適合度は $\chi^2 = 2.138, df = 4, p = .710, GFI = .989, AGFI = .944, NFI = .970, CFI = 1.000, RMSEA = .000, AIC = 36.138$ で良好であった。重要な結果として、提示条件から「有益」を介した援助要請意図への正の影響とは別に、「有益」から「不利益」を介した援助要請意図への負の影響が確認できた。

考察

パス解析の結果から、相談室の具体的な情報を含む内容版リーフレットが喚起する有益, 信頼できるといった相談室イメージは、それ自体では援助要請意図を高めるものである。しかし、不利益がありそうといった相談室イメージが喚起され、援助要請意図が低下する可能性もあることが示された。リーフレットで提示される相談室のポジティブな側面が、なぜ、どのように相談室のネガティブな側面と関連するのかといった詳細は不明な点が多く、今後の検討課題となる。

Figure 1

提示条件が相談室イメージを介して援助要請意図に及ぼす影響



注)パス係数は非標準化推定値。実線は有意なパスを示す。
* $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

教師に対する援助要請経験が心理的援助の専門家に対する被援助志向性に及ぼす影響 —経験の質に着目して—

○中辻まなみ (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, 教師, 心理的援助の専門家

問題と目的

大学生は様々な悩みを抱えており、心理的援助の専門家に対する被援助志向性を高める必要があると考えられる。永井・小池 (2014) は、心理的援助の専門家との肯定的な相談経験は、援助要請を促進し、否定的であれば、抑制される可能性を明らかにした。しかし、小中高校生は、心理的援助の専門家よりも、教師の方が援助要請経験が多いことが明らかにされている (永井, 2012; 堺市, 2023)。

そこで、本研究では、援助要請経験の質に着目し、小中高校生であった頃の教師への援助要請経験が、心理的援助の専門家の被援助志向性に影響を及ぼすのかを検討した。

方法

調査対象者 18~24 歳の大学生 (301 名) を対象に調査を行った。その中で、回答に不備があった者を除き、274 名を対象に分析を行った。対象者の内訳は、女子 230 名、男子 44 名、合計 274 名であった。(平均年齢 18.85 歳, SD. 94 歳) であった。

手続き 授業時やアルバイト先で、質問紙および Google フォームで回答を求めた。

調査内容 フェイスシートで、学年、年齢、性別と尋ねた。調査用紙は、教師と心理的援助の専門家への援助要請経験の有無を尋ねた後、小池・永井 (2014) を参考に、援助要請経験がある者に対し、援助者別に肯定的及び否定的な経験量を 4 件法で尋ね、その内容を自由記述で回答を求めた。最後に、援助者別に本田・新井・石隈 (2011) が開発した被援助志向性尺度を使用し、4 件法で尋ねた。

結果と考察

まず、大学教員に対する被援助志向性尺度および心理的援助の専門家に対する被援助志向性の因子を確認するために、それぞれ因子分析を行った。その結果、第 1 因子「被援助に対する肯定的態度」、第 2 因子「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」の 2 因子が得られた。これは、本田・新井・石隈 (2011) と同じ結果であり、大学生は援助要請の際、良い面、悪い面の両方を考慮しながら、援助要請を行うか判断していると考えられる。

次に、教師への援助要請経験の質を独立変数、心理的援助の専門家の被援助志向性を従属変数とし、1 要因分散分析を行った。なお、分析の前に、教師への援助要請経験の質を肯定群、印象なし群、否定群、経験なし群とした。分析の結果、群の主効果が見られ、第 1 因子では、肯定群と経験なし群で、第 2 因子では、肯定群と

否定群、経験なし群と否定群で有意な差が見られた (Table 1)。「被援助に対する肯定的態度」は、ソーシャルサポートを有するものは援助の有効性の評価が明らかにされている (永井・鈴木, 2018) ことから、援助要請経験のない者は、援助の有効性を評価していないと考えられる。また、「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」は、自他への信頼感の関連があることが明らかにされており (田村・石隈, 2006)、援助要請経験の質が、信頼感などの個人的な要因に影響を及ぼしていると考えられる。

さらに、独立変数を教師に対する援助要請経験の質、従属変数を大学教員への被援助志向性として、1 要因分散分析を行ったところ、群の主効果が認められた。第 1 因子では、肯定群と否定群、肯定群と経験なし群の間で、第 2 因子では、肯定群と否定群の間で有意な差が見られた。これは、援助者の立場が同じであれば、過去の援助要請経験が、被援助志向性に影響を及ぼすという先行研究と同じであった (永井・小池, 2014)。このことから、教師と大学教員は、役割が異なる部分もありながら、教えるという立場が同じであると考えているため、過去の教師への援助要請経験が、大学教員に対する被援助志向性に影響を及ぼしたと考えられる。

また、教師と心理的援助の専門家への援助要請経験の内容を調べるため、自由記述の回答を KH Coder を用いて分析した。その結果、肯定的な援助要請経験について、教師では学業の悩みを解決すること、心理的援助の専門家では話すことで安心を得られることが示された。このことから、教師と心理的援助の専門家では、相談内容や、時に期待されることが違うと考えられる。一方、否定的な援助要請経験については、教師と心理的援助の専門家ともに、悩みを否定されたことが挙げられた。このことから、相談を受けた際は、受容的な態度が重要であると考えられる。

Table 1
心理的援助の専門家に対する被援助志向性の分散分析結果

下位尺度	第 1 因子			第 2 因子		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
肯定群	80	16.40	3.70	80	23.21	3.66
印象なし群	28	15.04	3.97	28	22.25	3.79
否定群	27	14.93	4.48	27	20.74	4.12
経験なし群	139	14.13	4.15	139	23.52	3.69
計	274	14.96	4.13	274	23.03	3.81
<i>F</i>		5.36*			4.65*	

* $p < .05$ ** $p < .01$

中学生の友人関係が学校適応感や攻撃行動に及ぼす影響

○西川友梨 (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：友人関係, 学校適応感, 攻撃行動

問題と目的

文部科学省 (2023) によると, 若者の暴力行為発生件数は近年増加している。攻撃行動が生じる要因には学校適応感が挙げられ (小嶋・松田, 1999), これを高めるためには, 友人と親密な関係を築くことが必要であると考えられる。しかし, 近年青年期における友人関係が希薄化しているという問題があり, そのため暴力行為が増加していると推測される。そこで本研究では, 中学生を対象に友人との付き合い方による学校適応感や攻撃行動の差, 学校適応感から攻撃行動への影響, 学校適応感と攻撃行動の学年差や性差についても検討した。

方 法

調査対象者

関西圏の私立中学校に通う 1~3 年生の生徒 475 名 (男子 180 名, 女子 288 名, その他 7 名) を対象に実施した。そのうち, 回答に不備があったデータや性別をその他と回答したデータを削除し, 395 名 (男子 139 名, 女子 256 名) を分析対象とした。

手続き

2024 年 7 月に調査を実施した。事前に質問紙を調査対象校に持参し, 質問紙の配布を行っていただいた。なお, 質問紙は事前に A4 の茶封筒に入れており, 外からは見えない状態にした。同意が得られた調査対象者に回答を求め, 回答終了後は自身で A4 の茶封筒に入れてもらい回収を行った。

調査内容

岡田 (2007) の友人関係尺度を中学生用に修正を行い 35 項目を 5 件法で回答を求めた。大久保 (2005) の学校への適応感尺度 30 項目を 5 件法で回答を求めた。高橋・佐藤・野口・永作・嶋田 (2009) の中学生用攻撃行動尺度 9 項目を 5 件法で回答を求めた。

結果と考察

友人関係尺度の因子構造の検討

中学生用に項目内容を修正したため因子分析 (最尤法, プロマックス回転) を行い, 4 因子 25 項目を採用した。

友人との付き合い方の特徴

友人関係尺度の下位尺度得点を用いてクラスタ分

析 (Ward 法) を行ったのち分散分析にかけ, クラスタの特徴を検討した。その結果, 傷つけ・傷つけられることの回避, 快活的関係が高いクラスタと, 自己閉鎖が高いクラスタであったため, それぞれ「友人関係尊重」群と「友人関係回避」群と名付けた。

友人との付き合い方による学校適応感と攻撃行動の差

クラスタによって学校適応感や攻撃行動に差が見られるか検討するために, 分散分析を行った (Table 1)。その結果, 学校適応感では友人関係尊重群の方が得点が高かった。これは, この群が空気を読みながら楽しい雰囲気を作る群であるため, 高くなったと考えられる。一方, 攻撃行動では有意差は見られなかった。

学年差と性差による学校適応感と攻撃行動の差

学年差や性差による学校適応感や攻撃行動の差を検討するために, 分散分析を行った。被信頼・受容感では 3 年生の方が 1 年生に比べて得点が高かった。劣等感の無さは 1 年生のみで有意差があり男子の方が高かった。また言語的攻撃は 2 年生と 3 年生, 関係性攻撃は 3 年生のみで有意差が認められ, 全て男子の方が高かった。

学校適応感から攻撃行動への影響

クラスタによる学校適応感から攻撃行動への影響を検討するために, パス解析を行った。その結果, 2 群とも劣等感の無さから攻撃行動の下位尺度に有意な負のパスが見られた。大淵 (1993) は怒りや不安などの負の感情を喚起することで攻撃動機が発生すると述べている。したがって, 劣等感を抱かない人ほど負の感情を喚起することがないため, 攻撃行動は生起しないことから負の影響が見られたと考えられる。

Table 1

友人関係の各クラスタにおける学校適応感と攻撃行動の差

	クラスタ 1 (n=315)		クラスタ 2 (n=80)		F	η^2
	友人関係尊重	友人関係回避	M	SD		
居心地の良さの感重	3.97	0.76	3.24	0.86	55.86***	0.12
懸念・目的の存在	4.04	0.73	3.43	0.96	38.63***	0.09
被信頼・受容感	3.31	0.86	2.62	1.02	37.95***	0.08
劣等感の無さ	3.33	0.75	3.07	0.98	6.94**	0.01
身体的攻撃	0.60	0.75	0.72	0.85	1.48	0.00
言語的攻撃	0.86	0.88	0.90	0.88	0.09	0.00
関係性攻撃	0.83	0.78	0.71	0.73	1.50	0.00

注) ** $p < .01$, *** $p < .001$

生徒指導上の課題に対する教師の指導行動 —教職課程の学生の経験及び実行可能性の検討—

○刀根愛斗 (都留文科大学大学院)

武蔵由佳 (都留文科大学)

キーワード：生徒指導，教職志望学生

問題と目的

近年、「令和の日本型教育」(生徒指導提要, 2022; 中央教育審議会, 2021) が提起され、学校現場では、教育実践や指導方法の変革が求められている。安藤ら (2013) は、いじめ、暴力行為等の生徒指導上の問題行動についての変化及び対応の難しさを指摘している。また、教員及び教職を目指す学生は、生徒指導についての悩み (藤岡, 2019), 叱り方についての悩み (杉本, 2008), 学級規律を保つことへのストレス (国立教育政策研究所, 2020) を抱えていることが指摘されている。つまり、生徒指導上の課題として、いじめ、暴力行為等の重大な事案と学級規律の形成及び定着に関する日常的な事案の両方があり、その対応の難しさを表しているものだと考えられる。

本研究では、上記の内容について教職を志望している大学生を対象として、生徒指導上の課題を指導受けた経験及び自身が教員になった際の実行可能性の認識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 教職志望の大学生 153 名 (1 年生 73 名, 2 年生 56 名, 3 年生 23 名, 4 年生 1 名) を対象に行った。

調査内容 大学生に対して、学校生活における重大な事案と日常的な事案において小学校、中学校、高校で経験したことのある『納得感のある強い・厳しい・毅然とした指導はどのようなものだったか』、『自分が教師になった時に同じような指導を行えるか、その理由は何か』について質問した。

倫理的配慮 アンケート冒頭に説明文書を提示し、同意を得て質問紙調査を実施した。

結果と考察

日常的な事案において小学校、中学校、高校で経験したことのある『納得感のある強い・厳しい・毅然とした指導はどのようなものだったか』についての自由記述を KJ 法を参考に整理し、分類を行った (川喜田, 1967)。分類は、意味内容が同じものや類似するものをまとめ、小カテゴリを生成した。さらに小カテゴリ間の関係性を検討し、その内容によって、中カテゴリとして整理した。結果、「行動を改善させるような指導

(76)」、「強い口調で叱る指導(31)」、「様子を見て叱る指導(17)」、「ルールを説明する指導(8)」、「言葉以外で叱る指導(5)」の 5 つの中カテゴリが得られた。山本・峯村(2018)、犬塚(2002)は生徒指導の形態を「積極的生徒指導」と「消極的生徒指導」の二つに分類しているが、本研究は「消極的生徒指導」についてのより細かい分類がなされたと考えられる。

次に、『自分が教師になった時に同じような指導を行えるか、その理由は何か』についても同様に整理した (Table 1)。結果、実行可能性が高いと認識している群は、「実行への自信(41)」、「子どものため(21)」と回答している傾向があり、実行可能性が低いと認識している群は、「適切な指導への不安(26)」、「自信の欠如(25)」と回答していることが明らかになった。これらのことから、教職を志望する学生の生徒指導上の問題行動に関する実行可能性の認識と関連する理由が明らかになった。

Table 1

日常的な事案における実行可能性

中カテゴリ	小カテゴリ	数	出現率
実行への自信 (41)	方法の理解	16	12.90%
	容易さ	13	10.48%
	得意	8	6.45%
	責任感	4	3.23%
適切な指導への不安 (26)	迷い	9	7.26%
	適切なモデル		
	ケースの不足	8	6.45%
	経験不足	5	4.03%
自信の欠如 (25)	外的な難しさ	4	3.23%
	苦手	10	8.06%
	能力不足	7	5.65%
	関係性への不安	4	3.23%
子どものため (21)	内的な難しさ	4	3.23%
	理想の教師像	9	7.26%
	責任感	8	6.45%
	将来への懸念	4	3.23%

教員用問題行動対応方略尺度の作成

○松山康成 (東京学芸大学)
真田穰人 (兵庫教育大学)

Peng Ziyang # (名古屋大学)

キーワード：児童生徒理解，問題行動，教員の対応

問題と目的

日本の学校現場における児童生徒の問題行動は、学校教育の大きな課題の一つである。文部科学省(2024)が問題行動として調査する暴力行為件数やいじめ認知件数は過去最多の状況である。問題行動への対応については、問題を指摘して修正させる対応ではなく、行動を教示し適切な行動を増やしていく対応が求められているが(文部科学省, 2022)、不適切な指導による教員の懲戒処分も過去最多である(文部科学省, 2024)。

子どもの問題行動への教員の対応について、教員の自己効力感(三本・金山, 2010)や教師効力感(桜井, 1992)、問題観(杉山・川島, 2024)といった観点からの検討は行われているが、具体的に子どもの問題行動場面への対応についての検討は行われていない。

そこで本研究は、子どもの問題行動に対する教員の対応方略を測定する尺度を作成し、各方略の特徴と教員の学校種や経験年数との関連について検討する。

方 法

調査対象者と調査時期 教育委員会および公立小学校の校長に調査を依頼し、研究内容と調査への回答の同意が得られた教員 59 名に対して予備調査を 2024 年 7 月に、加えて教員 180 名(女性 86 名, 男性 93 名, 無回答 1 名)に対して本調査を 2024 年 8-10 月に実施した。本調査対象者には予備調査参加者は含まれていない。またその内 44 名に対しては再検査信頼性の検討のため 3 か月後に再度実施した。調査対象者に対しては調査への回答時に研究目的に関する説明を行った。

予備調査 「授業に関係のないことをする子ども」への対応について自由記述で回答を求めた。

本調査 予備調査で得られた回答の質問に対して 5 件法で回答を求め、一部の調査対象者には収束の妥当性の検討のための 3 つの尺度の回答も求めた。

結果と考察

複数の因子に高い付加を示す項目や、因子負荷量が .40 以下の項目を削除し、探索的因子分析(最尤法・プロマックス回転)を実施した。その結果、最終的に 4 因子 18 項目が抽出された(Table 1)。第 1 因子は「状況に応じた支援」、第 2 因子は「即応的な注意」、第 3 因子は「個別的な配慮」、第 4 因子は「集団を意識した指導」と命名した。確認的因子分析を実施した結果、概ね十分な適合度指標を示した($\chi^2=235.697$, $df=129$, $p<.001$, $GFI=.868$, $AGFI=.826$, $CFI=.870$,

$RMSEA=.068$, $AIC=319.697$)。

同時に調査した既存の尺度との相関係数を算出したところ、攻撃性は集団を意識した指導、即応的な注意と有意な相関($r=.31\sim.39$)、視点取得は個別的な配慮と有意な相関が見られた($r=.35$)。また、再検査信頼性の検討の結果、各因子で強い相関が見られた($r=.73\sim.87$)。教員の学校種や経験年数との関連については、状況に応じた支援は小学校教員より中学校教員の得点の方が有意傾向で高く、個別的な配慮と集団を意識した指導は若年教員(14 年目以下)よりベテラン教員(15 年目以上)の得点の方が有意傾向で高かった。

結果より、本研究で作成した問題行動対応方略尺度は、一定の信頼性と妥当性を有すると考えられる。

本尺度により、現在の学校教育で取り組まれつつある、多様な子どもが共に学ぶためのインクルーシブ教育や、子どものポジティブな行動を適切な指導により促進するポジティブ行動支援が、教員の問題行動対応方略にどのような影響を及ぼすのかの検討や、教員の指導に関する特性についても検討していきたい。

Table 1
問題行動対応方略尺度の因子分析結果と基礎統計量

	EFA				CFA				Mean	SD
	F1	F2	F3	F4	h^2	Mean	SD			
<第1因子 状況に応じた支援> $\alpha=.81$										
今、何をすべきなのかを具体的に伝える。	.77	.02	.07	-.27	.61	.53	4.35	0.79		
今やっている課題を伝える。	.65	.01	.02	-.03	.63	.42	4.25	0.72		
授業内容を理解していないと捉え課題の支援をする。	.57	-.20	.00	.37	.62	.43	3.84	0.98		
授業に関係のある活動を促す。	.54	.16	-.31	.19	.61	.50	4.07	0.85		
指示を細かく伝えて適切な行動をしやすいとする。	.51	-.01	-.03	.10	.56	.30	3.86	1.02		
机の上の整理など環境を整えて適切な行動をしやすいとする。	.48	-.12	.05	.21	.55	.32	4.08	0.96		
今、何をやっているかを確認する。	.47	.13	.16	-.05	.56	.34	4.33	0.68		
<第2因子 即応的な注意> $\alpha=.71$										
関係のないことはしないように伝える。	-.04	.76	.08	-.08	.70	.56	3.50	1.15		
「今、それ関係ある?」と聞く。	.15	.63	.01	.13	.62	.41	3.02	1.32		
「話を聞かないと分からなくなるよ」と言う。	-.04	.52	.07	.20	.60	.36	2.78	1.33		
今はその行動は間違えていると伝える。	.20	.50	.11	-.07	.58	.36	3.78	1.03		
<第3因子 受容的な対話> $\alpha=.72$										
なにか気になることがあるのかと聞く。	.00	-.02	.69	.04	.68	.49	4.21	0.83		
これからどうしていくか本人と検討する。	-.04	.06	.67	.10	.69	.49	4.21	0.84		
一緒に少し話をしながら個別に注意する。	.09	.08	.61	.02	.66	.44	4.01	0.95		
<第4因子 集団を意識した指導> $\alpha=.70$										
なぜその行動がいけないのか全体指導を行う。	-.07	.24	.02	.63	.71	.53	3.16	1.37		
周囲の人のことも考えて行動してほしいと伝える。	.05	.19	-.06	.62	.72	.53	3.76	1.06		
行動によってどのような問題が生じるか一緒に考える。	.04	-.01	.36	.48	.63	.48	3.98	0.95		
その子の興味関心に一度寄り添って周りを巻き込む。	.01	-.18	.25	.47	.40	.31	3.59	1.09		
寄与率(%)	27.6	11.4	9.4	7.2	累積寄与率 55.6%					
因子間相関(EFA / CFA)										
	F1	F2	F3	F4						
	F2 .41/.49									
	F3 .30/.38 .07/.25									
	F4 .44/.57 .37/.58 .27/.50									

注) EFA：探索的因子分析 CFA：確認的因子分析

日本教育心理学会第67回総会発表論文集

発行日 2025年10月11日

発行者 一般社団法人 日本教育心理学会