

富山大学  
教育研究実践総合センター紀要

# 教育実践研究

第17号

令和5年2月

## 目次

### 論文

中学校社会科歴史的分野における意思決定型授業の開発

—高山右近を「選択の基準」に中・近世移行期を捉える—

.....坂田 元丈 ..... 1

中学生における親しい他者に対する共感が行動決定に及ぼす影響

—共感は攻撃行動を促進するか—

.....山本万里衣・石津憲一郎 ..... 11

中学生の情動知覚とストレス反応、援助要請の捉え方の関連性

—援助要請の受け取り方に関する自由記述の視点から—

.....柄澤 真麻・石津憲一郎 ..... 21

プログラミング教育における課題の意義

—専門科目「情報集中演習」を例として—

.....上山 輝・山口 範和 ..... 35

中国の小学校における作文指導の実態調査

—日本での指導と比較して—

.....孫 家桐・宮城 信 ..... 43

### 報告

具体物を用いた筆算の意味理解を促す認知カウンセリング

—双方向のオンラインシステムを用いた学習支援—

.....小澤 郁美・岩本 匡矢 ..... 51

# 中学校社会科歴史的分野における意思決定型授業の開発

—高山右近を「選択の基準」に中・近世移行期を捉える—

坂田元丈<sup>1</sup>

Development of Decision-Making Lesson in Junior High School Social Studies  
in Historical Field

—Capture the Transitional Period from the Medieval to the Early Modern by  
“Criteria for Selection” from Takayama Ukon’s Way of Life—

Genjo SAKATA

## 摘要

本研究の目的の1点目は、中学校社会科の歴史的分野における意思決定型授業の在り方を提起することである。これまで、中学校社会科において意思決定を促す授業構成は、公民的分野や地理的分野の内容に関するものなど、現代起きている諸課題に対して生徒はどう判断したり決定したりするかという内容に限定されていた。2点目は、授業構成の理論と再現可能な形で明示された授業案によって構成される中学校社会科歴史的分野の授業モデルを開発することである。

研究の成果の1点目としては、中学校社会科の歴史的分野における意思決定型授業の在り方を提起できたことである。今回の開発授業では、実際におきたできごとであっても実際にいた人物を仮想の人物に仮託して扱うことで、起きてしまった結果にとらわれることなく、生徒は選択・判断を行うことができた。また、意思決定型授業を行うことで、歴史的分野における社会認識形成を促すことが確認できた。2点目は、中学校社会科歴史的分野の授業モデルを開発できたことである。今回の実験授業では、中・近世移行期を生きた高山右近の立場を「選択の基準」に想起させながら、江戸幕府による禁教令にどのように対応するかについて討論させることを通して、中世から近世への移行期の特色を捉える授業構成を提起することができた。

**キーワード** : 社会科歴史的分野, 意思決定, 高山右近, 選択の基準, 中・近世移行期

**Keywords** : Social Studies in Historical Field, Decision-Making, Takayama Ukon,  
Criteria for Selection, the Transitional Period from the Medieval to the Early Modern

## 1 研究の目的

本研究の目的は2点ある。

1点目は、中学校歴史的分野における意思決定型授業の在り方を提起することである。管見の限りではあるが、意思決定を促す授業理論や実践事例は社会的論争問題を扱うものに偏っている。中学校社会科に当てはめると公民的分野や地理的分野の内容に関するものなど、現在起きている諸課題に対して、生徒はどう判断したり決定したりするかという内容に限定されていると言い換えることができる。ここでは、歴史的分野において意思決定を促す授業の在り方を提案する。

2点目は、中学校社会科歴史的分野の授業モデルを開発することである。授業モデルとは、授業構成の理論と再現可能な形で明示された授業案によって構成される。今回の実験授業では、中・近世移行期を生きた高山右近

の立場を生徒に想起させながら、江戸幕府による禁教令にどのように対応するかについて討論することにより、中世から近世への移行期の特色を捉えるという授業構成をとる。

## 2 研究の方法

本研究は以下の手順で実施される。

- (1) 歴史的分野における意思決定を促す授業の在り方を整理する。具体的には「選択の基準」を設けた討論を行うことで、意思決定を促す授業構成について提起する。
- (2) 高山右近を「選択の基準」に中・近世移行期の特色を捉える単元開発の内容編成を明らかにする。
- (3) 実験授業の過程を追試可能な形で具体的に示す。
- (4) 評価問題の結果を分析し、開発した単元の成果と

<sup>1</sup> 富山大学教育学部附属中学校

課題を明らかにする。特に、意思決定型授業を行うことで、社会認識形成（時代の特色を捉えること）が促される点について提起する。

### 3 歴史的分野における意思決定を促す授業の在り方

#### (1) 問題の所在

歴史的分野において意思決定にかかわる先行研究として、峰明秀（1999年）は、小原（1987年）が提案する「意思決定力を育成する歴史授業構成」に対し、「学習者自身を過去の社会的状況の中に立たせるために、資料を十分用意し、臨場感を演出しても、追体験自体が難しいこと」や「歴史事象に対する認識の深まりの程度の違いがあっても歴史評価は可能であり、価値判断の分析的な吟味はできるが学習者自身の経験や内面の価値観を変革するほどの評価には結びついていないこと」を問題点として挙げている。そして、授業構成として2つの実践事例を提案している。1つ目は「江戸末期、開国するか攘夷を行うか」を選択するものであり、2つ目は「足尾銅山の遊水池計画に対し、当時の人々は納得したのかどうか」について議論するというものである。そして、1つ目については現在の「外国人労働者の問題」について、2つ目については「香川県豊島廃棄物処理問題」についての解決方法を生徒に考えさせるという単元構成をとっている。両者とも「現在および将来的な自分自身の対応や日本社会のシステムの在り方への問題点の発見や改善点の提案ができる意思決定へとつなげていくことができる」としている。

現在および将来における社会的論争問題に対し提案する力を育成することは、社会科において市民的資質の育成という点で重要であることについては十分首肯することはできるが、歴史的分野を扱う必要性についての説明が十分に果たされていない点が問題である。言い換えれば、現在および将来の問題点について提案する力を育成するために、過去の事例を扱う必要があるのかという点であり、社会事象の具体的・個別的な事実認識を授業構成として設定する意味を説明しきれしていない。

溝口和宏（2000, 2012年）は、前掲の小原（1987年）「意思決定力を育成する歴史授業構成」、児玉康弘（2005年）が提案する「批判的解釈学習」に対し、「過去の論争における意思決定の選択肢を考察させる学習では、多様な選択肢の提示によって価値認識を深めようとしているものの、選択肢とそれらに見出される価値を整理・統合して捉える方法は必ずしも明らかではない」とした上で、「価値を知識として捉え、価値に関する知識が生み出されるプロセスを検討」することが求められるとし、加えて「意思決定が求められる問題状況では、決定によって生起すると思われる複数の事態を想定し、それらの間の望ましさを比較し順序付ける。その過程において価値

は明らかになるのである」ことを提起して、「アメリカの人種問題」を取り上げた授業を提案している。

価値を明らかにしつつ、問題の状況について意思決定するという点については十分説明がなされているが、取り上げられている内容が現代社会の問題であるがゆえに、生徒が考える基準は現代の人権思想をもとに価値が明らかにされており、歴史的分野の内容を扱う必要性が低くなっている。この点については溝口自身も「判断型の歴史カリキュラムは、近現代史、とりわけ、戦後史の内容編成として適用できるし（中略）公民の分野・科目のカリキュラム編成についても再考を迫るものになってはいないだろうか」としており、対象は近現代史や公民的分野を想定していることが分かる。

#### (2) 「選択の基準」を設けて討論を行う授業の提案

これまで見てきたように、歴史的分野で選択・判断を扱う難しさは、選択・判断する主体が「現在」を生活している児童・生徒（以下、生徒）自身である点にある。

例えば、「もし、あなたが（ある歴史上の人物）であったとしたら、どうしますか」というものである。ここでいう「あなた」は現代社会の価値基準で生活する生徒であり、時代背景や直面する問題に向き合う条件が一致していないという問題が残る。それは、個人・自由・平等といった概念をもつ現代人の感覚で、過去の社会で行われた事例を判断してもよいのかということである。過去に生きた人々には、その時々以最善を尽くして選択・判断してきたという歴史があるからである。

他にも判断の主体が一致していない例を挙げると、「あなたは当時の出来事について、どう思いますか」というものについてである。当時に行われた選択について知っている生徒からすれば、過去におきたできごと（結果）を知っているが故に判断しにくいのではないかということである。結果が分かっている出来事に対しては結果論に流れやすくなるという問題が残る。結果が分かっていることについての評価はできても、現在形や未来形での判断（意思決定）は難しいものがあるのではないかという点を解決するためにはどのような方法がよいのかという課題が歴史的分野を扱う難しさにあった。

そこで、「実際にいた人物」を「仮想の人物」に仮託して扱うことで、結果にとらわれることなく生徒は選択・判断を行うことができるのではないかと考えた。ここで扱う「仮想の人物」は、現代人の感覚ではなく、資料から導き出された「当時の人物」として、現在の生徒が選択・判断を行う。この場合、生徒が置かれている現在の判断基準ではなく、当時の社会情勢や当時の人々の生い立ちから解釈される価値基準を「選択の基準」として話し合いを行う（佐藤孔美 2021年 は「判断の基準」としている）ことで、歴史的事象に対する社会認識形成が促されるのではないかと考えた。

## 4 日本の中・近世移行期の特色を捉える授業の提案

### (1) 学習指導要領における位置づけ

今回提案する授業単元は、学習指導要領（平成 29 年告示）の歴史的分野の大項目「(4) 近世の日本」に当てはまる。中項目としては「ア 戦国の動乱，ヨーロッパ人來航の背景とその影響，織田・豊臣による統一事業とその当時の対外関係，武将や豪商などの生活文化の展開などを通して，近世社会の基礎がつけられていったことを理解させる」および「イ 江戸幕府の成立と大名統制，鎖国政策，身分制度の確立および農村の様子，鎖国下の対外関係などを通して，江戸幕府の政治の特色を考えさせ，幕府と藩による支配が確立したことを理解させる」を取り扱うことになる。特に，中世から近世への転換のようすを含め，同じ近世に分類はされるが，織豊政権の安土桃山時代と徳川政権の江戸時代との転換のようすをとらえようとするものであり，「時代の転換のようすをとらえる学習」は「政治面をはじめとする変革に着目し，それによって前の時代と違うどのような特色が生まれたのか」を捉えようとするものである。この学習をすることで，「思考・判断や表現などの活動を通じて，歴史について考察する力や説明する力」が育てられ，それぞれの時代の特色の理解や認識を一層深めることができる。

### (2) 歴史学研究における位置づけ

日本の近世の定義は未だ確立していない。一般に "Later medieval" とか "Early Modern" と英訳される。つまり，「中世の後」か「近代の前」といった具合である。時代を大きく区分することが難しいのは，日本の社会が地域によって多様性をもっていたことや異民族による征服などが起こらなかったためであり，近年では中世から近世への転換を「移行期」と，やや幅のある表現をすることが多い。その「移行期」の中ではあるが，徐々に変化は起きた。例を挙げるとすれば，1つ目には「兵農分離」がある。信長による常備軍としての武士身分の確立，秀吉による太閤検地と刀狩，それらを引き継いだ家康の幕藩体制確立などである。2つ目は自力救済が認められる「戦乱の世」から「泰平の世」への転換がある。戦国時代から安土桃山時代にかけて「武威」という論理が用いられることで戦乱は大規模化していくが，やがて武家の戦乱は大坂の役により，民衆の戦乱は島原天草一揆によって終わりを告げる。武士の主従関係も「乱世の忠」つまり主君の馬前で討死することが最大の忠義であったものが，「無事の忠」つまり「徳」を備え，領民の統治を滞りなく行うことが武士としての忠義として位置付けられていくようになり，やがて藩政というしくみが整えられていくことになる。3つ目は「鎖国」である。近年の研究では「国を鎖す」という意味合いは否定されており，例えば鎖国以降はそれ以前に比べても貿易量は多く

なっている。しかし，信長の時代に基督教の布教やアジアやヨーロッパとの南蛮貿易が認められていた時代から，秀吉によるバテレン追放令，家康の朱印船貿易公認から基督教禁教やオランダを除くヨーロッパ諸国との海禁政策など，外国の物資や文化・情報が大きく制限されたことは中世との大きな差である。このような中世から近世への「移行期」を生きた人物として，高山右近がいる。

### (3) 中・近世移行期における高山右近の位置づけ

高山右近は織田信長・豊臣秀吉・徳川家康と同じ時代を生き，彼らとの関わりも深い。また，安土桃山時代のヨーロッパとの交流の中で，基督教を信仰し，黒田孝高（官兵衛）をはじめとする多くのキリシタン大名の嚆矢でもあった。一方で，千利休の弟子の「利休七哲」として当時大成された茶道（茶の湯・侘び茶）の名人として全国的な名声も誇っていた。また，金沢城や高岡城の築城を推進したと伝わる人物であり，1588年から1614年の約26年に亘り，加賀前田家の客将として生きた人物である。西暦 2015（平成 27）年は高山右近没後 400 年の年であり，ローマカトリック教会により，聖者につぐ称号の「福者」に認定されるなど，石川県をはじめ，彼に関連ある地では各種催しが行われている。中世から近世への「移行期」を生きた高山右近の生い立ちをモデルにした仮想の人物を扱うことで，中世から近世，安土桃山時代から江戸時代の時代の転換のようすや，それぞれの時代の特色をとらえることができるように単元を構成した。

## 5 開発単元の内容編成

### (1) 単元の目標・構成

#### ①単元の目標

単元の目標を次のように設定した。各目標の観点は平成 29 年告示学習指導要領の観点に合わせてある。

- ・近世の特色について理解することができる。近世の特色について，資料を適切に選択し，読み取ったことを活用することができる。【知識・技能】
- ・近世の特色について，課題を設けて追究したり意見交換したりするなどして，歴史的事象について予想を立て，資料をもとに多面的・多角的に考察し，公正に判断して，その過程や結果を適切に表現することができる。【思考・判断・表現】
- ・近世の歴史的事象に対する関心を高め，意欲的に追究して近世の特色をとらえようとしている。【主体的に学習に取り組む態度】

#### ②単元の構成

実践事例の単元（学習課題）は次のように構成した。

- 第 1 次：なぜザビエルは日本に来たのだろうか。

【獲得される知識・概念】・・・・・・・・・・ 4時間

- ・ヨーロッパで起きた宗教改革により、イエズス会の海外布教が行われた。
- ・ルネサンスやイスラム文化により大航海時代でヨーロッパのアジア進出が促進された。
- ・ザビエル来日以降、宣教師の布教や南蛮貿易がさかんになった。

○第2次：なぜ信長は「天下人」になれたのだろうか。

【獲得される知識・概念】・・・・・・・・・・ 2時間

- ・信長は室町幕府再興をめざして中央政権に進出した。
- ・信長は周辺大名や仏教勢力との戦いに勝利していった。
- ・信長は朝廷の権威を再興させることで公武結合王権の構想をもっていた。

○第3次：なぜ信長と石山本願寺との戦いは10年に及んだのだろうか。

【獲得される知識・概念】・・・・・・・・・・ 1時間

- ・一向一揆は各地の拠点を城塞化し、鉄炮を効果的に使って織田軍に対抗した。
- ・石山本願寺は朝倉氏から武器を、毛利氏から兵糧を得るなど連携していた。

○第4次：なぜ秀吉は天下統一を果たすことができたのだろうか。

【獲得される知識・概念】・・・・・・・・・・ 2時間

- ・秀吉は信長の後継者としての地位を戦いに勝つことでいち早く築くことができた。
- ・関白として朝廷の権威を利用しながら大坂城を拠点に他の大名を屈服させていった。
- ・惣無事令を全国に発出して平和を押し進め、逆らうものは討伐した。
- ・全国で太閤検地を行い、石高制による税制・軍制を整備して、大名の配置替えを行った。
- ・刀狩により兵農分離を進め、武家奉公人を確保して朝鮮侵略を進めた。

○第5次：信長・秀吉のころ、どのような文化が栄えたのだろうか。

【獲得される知識・概念】・・・・・・・・・・ 1時間

- ・豪華さとわびさびの両方の特色をもつ文化であった。

- ・豪商や大名が担い手となっていた。
- ・南蛮からの文物やキリスト教などヨーロッパの影響を受けていた。

○第6次：なぜ徳川政権は15代260年にわたり続いたのだろうか。

【獲得される知識・概念】・・・・・・・・・・ 2時間

- ・武家諸法度をはじめ、將軍を頂点とした武家社会のしくみを整えた。
- ・朝廷や寺社を幕府のもとに統制した。
- ・身分を固定し、安定的な税制のしくみを整えた。
- ・大名の海外貿易を制限し、おもな貿易は幕府の統制下に入れた。

○第7次：仮想武士高佐源丞右衛門は禁教令に対しどうすればよいだろうか。

【獲得される知識・概念】・・・・・・・・・・ 3時間

- ・人の選択肢には「状況に合わせる」「状況に合わない」のでその場を避ける」「状況を変えるために主張する」の3つに分類される。
- ・近世に入るに従い、統一政権が生まれ、自力救済は行えなくなった。

### ③本時の目標

- ・移りゆく時代の中で生きる人物の生き方を考えることを通して、安土桃山時代はヨーロッパとの交流がさかんになったが、江戸幕府の成立とともにキリスト教の禁教や海禁政策が推し進められていったこと、大名統制など幕藩体制が確立されていったことなどの近世初頭の時代の特色について理解させる。

## 6 実験授業の過程

実験授業については、筆者が勤務する中学校第2学年にて行った実践を、再現可能な形で、(1)本時の授業の指導過程「指導案」および(2)指導過程における授業の実際として、以下に示していく。

なお、授業で示される「高佐源丞右衛門」という仮想の人物は、高山右近をモデルとした設定である。

### (1) 本時の授業の指導過程「指導案」と配布した資料

学習活動と予想される生徒の反応		指導上の留意点
1	前時までの学習の振り返り、本時の学習課題を確認する。	・前時までに意見をワークシートに書かせておく。
2	<p>高佐源丞右衛門は禁教令に対しどうすればよいだろうか。</p> <p>課題について、意見交換する。</p> <p>【A案】キリシタン大名と共に家康に武力抵抗 《理由付け》…信仰を維持するために抵抗 ・幕府はまだ盤石ではない。団結して戦えば、言い分を通すことができるかもしれない。 ・キリスト教を捨てるぐらいなら、団結して殉教するつもりで武士として戦えばよい。</p> <p>【B案】キリシタンとして海外の日本町に移住 《理由付け》…信仰を維持するが抵抗せず ・キリスト教を信じるができないのであれば、日本町で信仰を続ける方がよい。</p>	<p>・A案は赤、B案は青、C案は緑のカードを胸ポケットに入れておき、立場が変わった場合はカードを変更する。また、意見の追加・質問・反論については、ハンドシグナルを用いさせる。</p> <p>・判断する際の『選択の基準』が、仮想武士のモデルである「高山右近の生い立ちから解釈した見方・考え方」であることを想起させ、判断の妥当性の検証を行うための話し合いであることを助言しながら、論点がずれないように意見を板書などでも整理する。</p> <p>※「生い立ち」から考えられる『選択の基準』</p>

中学校社会科歴史的分野における意思決定型授業の開発

<ul style="list-style-type: none"> <li>幕府に反逆しても、家を滅亡に招くことになり、忠義を果たしたことはない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>①主君への忠義に篤く、武功を挙げている。</li> <li>②キリスト教を信仰し、布教に熱心である。</li> <li>③父母や妻子などの家族を大切にしている。</li> <li>④高山家という家の維持を大切にしている。</li> <li>⑤心静かな茶の湯の精神を大切にしている。</li> </ul>
<p>【C案】棄教して徳川幕府の大名として生きる 《理由付け》…信仰を維持せず臣従する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>信長や秀吉に従ってきたが、家康は関ヶ原で勝利し、強大であるので逆らえない。</li> <li>茶人や築城技術者としての地位を築いているので、文化人として生きていけばよい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>反論の場面を適宜設けることで、生徒の思考や判断がより深まるようにする。</li> <li>ワークシートには選択内容やその理由を便益・機会費用の視点から記述できるようにする。</li> </ul>
<p>3 課題について意見交換したことをもとに、安土桃山から江戸時代の時代の転換のようすや、それぞれの時代の特色について論述する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>前時までに実施した「プリテスト」と同じ内容の「ポストテスト」を実施（表現）することで、生徒の理解や思考・判断の変容を評価する。</li> </ul>

<授業で使用する資料>

- 資料①「(高山右近をモデルとした) 仮想武士の経歴」  
 資料②「(同上) 仮想武士のエピソード」
- ルイスフロイスの記録
  - 高山右近が信長に反旗をひるがえした時の状況
  - イエズス会の報告記録「信長の葬儀」
  - イエズス会の報告記録「秀吉の信頼」
  - 秀吉側近の記録「バテレン追放令に対する高山右近の棄教拒否」
  - 前田家の記録「築城技術者としての高山右近」
  - 茶道書簡「利休七哲」高山右近
  - 軍略家・武将としての高山右近
- 資料③「秀吉のバテレン追放令」  
 資料④「バテレン追放令の反応」  
 資料⑤「秀吉から家康への禁教政策の継承」  
 資料⑥「キリスト教徒として禁止されていること、奨励されていることの一例」  
 資料⑦「乱世の忠」から「無事の忠」への意識転換と藩政確立期  
 資料⑧「家康の外交政策」  
 資料⑨「家康の朱印状と朱印船貿易制度」

- 資料⑩「豊臣政権下の参勤交代」  
 資料⑪「江戸時代の参勤交代の始まり」  
 資料⑫社会に不満足な場合の対応方法（アルバート・ハーシュマン）  
 資料⑬トレードオフ、便益と機会費用、インセンティブ『経済学 エコノミックな見方考え方』  
 資料⑭「高山右近と子孫」「高山右近系図」「高山右近肖像画」「高山右近墓所」（志賀町高山氏提供）  
 （※授業展開上、資料⑭のみ授業後に配布した）  
 資料⑮「南蛮貿易と南蛮文化」  
 資料⑯江戸初期の外交「イギリス平戸商館の開設」「朱印船貿易」「幕府の禁教令」  
 資料⑰ 岡本大八事件「禁教令の契機になった汚職事件」

(2) 指導過程における授業の実際 [第7次 1/3, 3/3 時間目(本時)の学習, 2/3 は資料を読み取る時間]

教師の発問・指示	生徒の反応 (A・B・C:生徒の立場)
<ul style="list-style-type: none"> <li>ここまで、信長・秀吉・家康について見てきましたが、いずれも権力を握った側から当時の様子を捉えてきました。</li> <li>続いては、当時の世の中を生き残った人の立場になって考えていこうと思います。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(話を聞いている。)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>今回は、仮想の武士の立場になって、どうするかを考えます。仮想武士の名前は高佐源丞右衛門とします。</li> <li>仮想の武士の経歴です。この経歴からどんな人物であったのかを話し合います。</li> <li>この仮想武士はどのような人物であったのか、どのようなことを大切にしていたのか、みんなが人物像を明らかにしていきます。それでは、挙げてみましょう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(話を聞いている。)</li> <li>(資料を受け取り、経歴からどんな人物が浮かび上がってくるのか、別紙にまとめる。)</li> <li>キリスト教の信仰が強い。</li> <li>武功を挙げ、軍略に秀でている。</li> <li>仕えた主人にはとても忠実であり、主君からの信頼も大きい。</li> <li>身分の上下にとらわれない。家臣思いである。</li> <li>家族を大切にしている。</li> <li>茶の湯に造詣が深い。</li> <li>クリスチャン、茶の湯を通して、幅広い人脈がある。</li> <li>武士として、クリスチャンとして、意志が強い。</li> <li>生きることを大切にしている。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>このような仮想武士が生き残っている当時の日本に、徳川幕府は禁教令を発令しました。</li> <li>禁教令に対し、高佐源丞右衛門はどうすればよいでしょうか。</li> <li>ここで資料にある時代の流れにどう対応するのかの行動パターンを見てみましょう。</li> <li>人間の行動はこの3パターンにはほぼ集約されるそうです。</li> <li>これをふまえて、高佐源丞右衛門はどうするか、3パターンで考えてみましょう。</li> <li>高佐源丞右衛門はどんな人物であったのかはここまで見てきたものを基準に考えてみましょう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(話を聞いている。)</li> <li>確かにそうだ。</li> <li>(当時の状況を示す資料を使って調べ、トゥールミンモデルを用いて選択したことの理由付けを記述している。)</li> </ul>

<p>・高佐源丞右衛門はどうすればよいでしょうか。体制に対抗するために戦うとした人はA案，国外に逃亡するとした人はB案，日本にとどまり棄教するとした人はC案とします。それではまずはA案を選んだ人から理由を述べてください。</p>	<p>A：高佐は軍略や築城技術もあるので，他のキリシタン大名と手を組んだり，外国の勢力の支援を受けたりできるから。  A：高佐は信仰に篤い。ヨーロッパはキリスト教であり，協力を得られるかもしれないという見込みが今はある。  A：家康は禁教令を幕藩体制確立に利用している。これに反感をもつ諸大名もいる。  A：武士に対する決まりごとが増えて，拘束力も強まっている。  A：スペイン船は入国が禁止されていない。ヨーロッパはアジア進出を狙っている。これを利用すればよい。  A：家康の豊臣氏への圧力がかかる中，これに不満をもつ大名もいるはず。  A：高佐はキリシタンである前に武士であり，これまでも多くの戦いに従事してきた。</p>
<p>・つづけてB案の人は理由を述べてください。</p>	<p>B：キリスト教が許可されている国外に家族と共に逃げることで，安心して暮らしていける。  B：キリスト教徒として守るべきことの中にある，生命や家族，平和を守ることができる。  B：軍略として，国外に出るという方法を探ればよい。  B：キリシタン大名として有名になりすぎている。国内にいては，徳川氏に討伐されてしまう。  B：徳川氏の権力が強まる中，国内でかくまってくれる人はいない。  B：徳川氏と一戦交えるのはリスクが大きい。家臣や家族まで巻き込んでしまう。  B：アジア各地に日本町が分布しており，生活基盤も築きやすい。</p>
<p>・C案の人は理由を述べてください。</p>	<p>C：朱印船貿易など家康の許可で外国との通行が可能になっている。「バハン禁令」が出ていることもあり，出国や帰国が困難な状況である。  C：現在お世話になっている前田家に迷惑をかけてしまうので，この方法が最善である。  C：地位や信頼を失うことなく生きていける。生命を大切にすることもキリシタンとして守るべきことに叶う。  C：武家社会においても無事の忠の生き方が推奨されてきている。  C：かつて改易も経験している。忍耐強く生きていくことができる意志の強さがある。</p>
<p>・A案の幕藩体制が確立していることに反感とはどういうことか説明してください。</p>	<p>A：信仰の意志が強かった人からは幕府の方針には反感が強かったということ。</p>
<p>・A案の武士の決まりごとが増えたとは。</p>	<p>A：参勤交代などが整備された。</p>
<p>・A案の人は，どうしてその行動を取ろうとしたのか説明してください。</p>	<p>A：外国と協力することが今なら可能と判断したということです。欧米諸国がアジア進出を図る意図を利用してしまう。</p>
<p>・B案の人の意見で，周囲にキリシタン大名として有名とはどういうことですか。</p>	<p>B：全国にキリシタンということが知られている。日本の中に逃げ場がない。A案はリスクが大きいので，キリスト教がある国へ行った方が安全であると判断した。</p>
<p>・B案の人の意見にあった生命・家族・平和とはどういうことですか。</p>	<p>B：キリスト教徒として守るべきことをこれなら他の案よりも優先できるということです。</p>
<p>・付け足しがあるようですね。どうぞ。</p>	<p>B：かくまっていた前田利長も没した。この後もかくまってもらえるかは可能性が低くなっている。</p>
<p>・C案を選んだ中で，かつて改易という屈辱も耐えてきたとはどういうことですか。</p>	<p>C：秀吉は彼の才能と功績を惜しんだ。しかし意志を貫いた。秀吉に追放されても武士として貫いた。キリシタンとしての態度は曲げないのではないかと思います。</p>
<p>・付け足しがあるようですね。どうぞ。</p>	<p>C：信長や秀吉に信頼されていた。これで主要なポストを歴任してきた。棄教しても江戸幕府に仕えて生きていった方がよい。</p>
<p>・ここで討論の作戦タイムをとります。</p>	<p>・(案ごとに自由に歩き回って反論を考えたり，想定される反論に対する反論を考えたりしている。)</p>
<p>・A案に反論がある人はいますか。</p>	<p>・平和を大事にする。キリスト教の教えに反することではないか。  ・家族も一緒に捕まってしまう。</p>
<p>・なぜすぐに捕まると思ったのですか。</p>	<p>・幕府の力にはかなわない。</p>
<p>・幕府の力ってそんなに強いのですか？</p>	<p>・幕府に喧嘩を売りにいくようなもの。一対数万規模。</p>
<p>・そうならそういうふうには強化しようという戦術もあるのではないですか。</p>	<p>・家族と平和と自分の命を守れないような戦いは起こさない。</p>
<p>・反論があるようなので聞きましょう。</p>	<p>・今の家康に反感を持っている人もいる。  ・平和を守っていない。これまでのことを考えると平和を守っていないとも言えない。同じようにキリシタンの幕府の人と手を組めば一対多数とも言えない。  ・自分から進んで戦いを起こしていたわけではない。今回も自分から戦いを起こすとは思えない。</p>
<p>・今の意見に反論がある人がいるので，聞いてみましょう。</p>	<p>・幕府に権力が確立して生きていける中では困難ではないか。  ・前田家は家康に屈服している。自ら向かっていくのは自殺行為に等しい。</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• A案の人の中でスペインなど外国に関することを述べている人もいましたが、どうでしょうか。</li> <li>• B案に反論がある人はいますか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 南蛮貿易の相手国はキリスト教の国なので、キリスト教を守ろうという理由で協力を得られると思う。</li> <li>• 出国とか帰国が難しい。家族を守れないことは平和を守れない。それは嫌なはずだ。</li> <li>• 国外に逃げるに對し、今ならまだ倒幕できるかもしれない。戦ってもいいだろう。</li> <li>• 軍略家である。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ということは、幕府は強いと思ったってこと。反論がありそうなので聞いてみます。</li> <li>• 日本人がいるところは何かというのですか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 海外の状況がまだ分かっていないとしたら、リスクが高いということも知らないということに。</li> <li>• 外国にも日本町があるから大丈夫。</li> <li>• 江戸時代は泰平の世。部下を連れて戦いにいく。身分にとられないのであれば、できないかもしれない。</li> <li>• 身分の上下にとられない人なのに、地位や信仰を失わなくても生きていけるというのは変ではないか。</li> <li>• 簡単に隠す、やめるのは信仰に反するのではないか。</li> <li>• 命を失うことよりも嫌なことを選んだ。今までもずっとキリシタンの教えを守ってきた。命令ひとつで隠すとは思えない。</li> <li>• やっぱり生き伸びることを大切にしている。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• C案の人で反論がある人は。</li> <li>• ここまで仮想武士高佐源丞右衛門から見た禁教令に対する選択を考えてきましたが、安土桃山時代から江戸時代の初期にかけてどのような変化があったのか、最後にまとめる時間をとります。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (時代の転換点について、各時代の特色を比較して捉える。)</li> </ul>

## 7 開発単元の成果と課題

### (1) 分析のための評価問題作成の意図

本評価問題は、中学校第2学年の思考力・判断力・表現力を評価しようとしている。授業では、「(仮想武士)高佐源丞右衛門はどうすればよいだろうか」について、判断させ、討論を行った。「どうすればよいだろうか」という問いに対して、A：キリシタン大名と共に家康に武力抵抗する、B：キリシタンとして海外の日本町に移住する、C：棄教して徳川幕府の大名として生きるという3つの立場に分かれ、それぞれ理由付けについて話合うという授業が展開された。高佐源丞右衛門がどうするかを判断するにあたり、今回の仮想武士の設定元となっている高山右近の生い立ちを価値基準「選択の基準」として討論を行った。ここでは、熱心なキリスト教徒であったこと、戦国大名として築城技術などをもつ軍略家であったこと、家族や家臣を大切にしていたことなどを基準として扱った。この「選択の基準」を明確にして、中世から近世移行期の時代の特色を捉えることで、判断する場ができると考えた。そして、評価問題では、授業では扱っていない以下の資料と問いを用意して評価しようとするものである。

### (2) 評価問題の実際

#### 【問い1】社会認識形成に重点が置かれた問題

真田氏は豊臣政権の下で領地を維持することができた。資料1・2を見て、真田氏の当主がこの頃に行ったと推測できるものを、次のア～カから3つ選び、記号で答えなさい。

#### <資料1 北条氏と真田氏の関係>

秀吉の上洛命令を拒否していた北条氏は惣無事令を無視して真田氏の名胡桃城を攻撃する。秀吉は怒り、1590年小田原城を攻撃して北条氏を倒し、全国を統一した。

#### <資料2 豊臣政権による全国統一事業>

秀吉は全国統一をめざす中で、次の場合において軍勢を派遣して、大名を討伐した。

- 秀吉のもとに上洛(上坂)せず、朝廷を後ろ盾とする自らの政権に敵対したとき。
- 秀吉の承認なく勝手な自力救済を禁止する惣無事令を出し、これに違反したとき。
- 大名の妻子を京・大坂などに住まわせ、大名は京・大坂と領国間を往復した。これを実行しなかったとき。

- ア 秀吉のもとに訴えを出して判断を仰いだ。
- イ 領地や城を取り戻すために戦った。
- ウ 同盟を結ぶ上杉氏に北条氏を攻撃させた。
- エ 当主の次男信繁を人質として大坂に送った。
- オ 一揆勢力を味方にして秀吉に屈服した。
- カ 秀吉がいる大坂に当主自らが赴いた。

【正答】ア・エ・カ <完答>

#### 【問い2】市民的資質育成に重点を置いた問題

「(仮想武士)高佐源丞右衛門」の授業を想起しながら、資料4中の下線XまたはYの人物のいずれかについて解答しなさい。その際、XもしくはYの人物が選択した行動パターンは資料3中のどれにあてはまるか、A～Cから1つ選び、記号で答えなさい。また、その人物がその行動を選んだ「理由」を簡潔に説明しなさい。

#### <資料3 時代の流れに対応する行動パターン>

- A：自分の考えを貫けるよう現状を打開していく。うまくいけば譲歩を得られるし、逆にリスクもある。
- B：自分の考えを貫けるよう適切な体制がある場所に移る。住み慣れた所や人から離れないといけない。
- C：時代の流れに対応して考えを行動に出しすぎない。中枢には入れないがそれなりに生き延びられる。

#### <資料4「家康の禁教政策」と「3人のキリスト教徒の生い立ち」>

家康は統一政権の樹立、いわゆる幕藩体制確立のために禁教が有効な政策であると認識していた。そのため、全国一斉に厳しい禁教令が発せられた。

- 高山右近はキリスト教徒であり、軍略をもった武将であった。利休七哲に入る有名な茶人で、国内外に広く人脈をもっていた。

《選択》禁教に従わず追放処分を受ける。



X	黒田官兵衛は領地をもち、多くの家臣を従えるキリシタン大名で、秀吉も恐れた軍略家である。また、家族を大切にしていた。 《選択》徳川政権の命令に従って棄教する。
Y	天草四郎時直はキリスト教徒であり、若くして3万7000人のキリシタンを含む百姓など一揆軍から大将として信頼を集めていた。 《選択》キリスト教信仰を守るために戦う。

### 【正答例】

- ・選んだ人物が「X」の場合、行動パターンは「C」となり、理由は「家族や家臣の生命や生活を守っていききたいから」や「後々、キリスト教が許される世に軍略で変えていくことができるかもしれないから」となる。
- ・選んだ人物が「Y」の場合、行動パターンは「A」となり、理由は「キリスト教を守るためには、生命をかけて打開することができるかもしれないから」や「多くのキリスト教徒の信頼を裏切るわけにはいかないから」となる。

### (3) 評価基準と回答の分布

#### 【問い1】の評価基準

「中世は、社会問題は各自の実力・判断で解決する自力救済の時代であった」という時代の特色にあてはまるものは、選択肢のイ・ウ・オとなり、「近世は、社会問題は第三者（その多くは上位の権力者）の判断で解決する他力救済の時代であった」という時代の特色にあてはまるものは、選択肢のア・エ・カとなり、ここでは後者が正答となる。なお、一つでも選択を誤れば真田氏は生き残れなかったと思われるので、記号は3つの選択肢すべて正解で正答とする完答問題とした。

#### 【問い2】の評価基準

資料の内容を用いて、説明していること。それぞれの人物に関わる価値にふれて説明していること。例えば、「軍略を用いることに長けていた」「熱心なキリスト教徒で信仰を守ろうとしていた」「家族や家臣の生命や生活を大切にしようとしていた」などの基準が説明に入っていること。

表1. 評価問題の回答における正誤の分布

n=119	【問い1】の結果		【問い2】の結果	
正答	40人	(33.6%)	92人	(77.3%)
誤答	71人	(59.7%)	18人	(15.1%)
無答	8人	(6.7%)	9人	(7.6%)

表2. 【問い1】の記号選択の分布状況

選択肢	ア	イ	ウ	エ	オ	カ
人数	69	29	38	72	25	96
順位	③	6	4	②	5	①

### (4) 評価結果の分析

#### ①成果

【問い1】について、思考力・判断力・表現力を問う

評価問題として、記述式だけではなく、記号選択式の問題を作成することができた。

【問い2】については、他に応用して考え、自ら解決方法を見つけ、取捨選択したことを評価するという点から、授業で扱っていない資料を用いたので、生徒の思考・判断・表現力等について、授業で行った判断を転用して検討できる問題であったと考えられる。また、ツールミン・モデルを活用した「便益と機会費用」について検討しながら「選択（トレードオフ）」について理由を書かせるワークシートを授業で扱ったこともあり、本評価問題においても理由付けの内容についての的確に説明できていた。

#### ②課題

【問い1】について、表1の評価結果を見て分かる通り、誤答の割合が高い。これは、一つでも選択肢を誤ったら真田氏は滅んでいたかもしれないという出題の意図から完答問題としたこともあるが、本時の学習において、時代の特色を捉えるという点は弱かったと言える。一方で、表2の記号選択の分布状況を見ると、正答の3つの選択肢にまともまっていることから社会認識形成に成果があった点も捉えることができるので、出題方法についての検討が必要である。

### 結語：本研究の成果と課題

#### (1) 成果

本研究の成果は2点挙げられる。

1点目は、中学校歴史的分野における意思決定型授業の在り方を提起できたことである。これまで、中学校社会科において意思決定を促す授業構成は、公民的分野や地理的分野の内容に関するものなど、現在起きている諸課題に対して生徒はどう判断したり決定したりするかという内容に限定されていた。今回の研究では、実際におきたできごとであっても「実際にいた人物」を「仮想の人物」に仮託して扱うことで、結果にとらわれることなく、生徒は選択・判断を行うことができることを確認できた。また、意思決定型授業を行うことで、社会認識形成（時代の特色を捉えること）が促される点について提起できた。

2点目は、中学校社会科歴史的分野の授業モデルを開発できたことである。今回の実験授業では、中・近世移行期を生きた高山右近の立場を「選択の基準」に生徒に想起させながら、江戸幕府による禁教令にどのように対応するかについて討論させることを通して、中世から近世への移行期の特色を捉えるという授業構成を提起することができた。

#### (2) 課題

残された課題は、2点ある。

1点目は、「選択の基準」があることで、価値の再吟味を行うことができるが、生徒がもつ情報が限定されると、価値も限定的なもの（押しつけが可能）になってしまう。生徒が調べたり、教師が与えたりする資料の範囲はどこまで必要なのかについては、今後の検証が必要である。

2点目は、現代に生きる生徒には（教師にも）、現代人の社会規範がある。過去の社会の行動規範（例えば自力救済）を理解はできても、心情的には受け入れがたいという認識がある。歴史解釈を通して現代は進歩した社会なのかという歴史学的な問題との調整が残る。

### 【付記】

本稿は日本社会科教育学会 2018 年第 68 回全国研究大会（会場：奈良教育大学）において筆者が研究発表した内容をもとに、2021 年に筆者が勤務校において追試した内容から再構成したものである。

### 【参考文献】

- 峰明秀「意思決定力を育成する中学校社会科歴史授業—単元「田中正造へのメッセージ」の場合—」『社会科研究』第 50 号，全国社会科教育学会，1999 年，pp271-280
- 小原友行「意思決定力を育成する歴史授業構成」『史学研究』177 号，広島史学研究会，1987 年，pp45-67
- 溝口和宏「開かれた価値観形成をめざす歴史教育の論理と方法—価値的知識の成長を図る四象限モデルの検討を通して—」『社会科研究』第 77 号，全国社会科教育学会，2012 年，pp1-12
- 溝口和宏「市民的資質育成のための歴史内容編成—「価値研究」としての歴史カリキュラム—」『社会科研究』第 53 号，全国社会科教育学会，2000 年，pp33-42 において，溝口は「歴史を通じての価値の選択・正当化の再吟味は，今日の社会に生きる子どもが自分なりの生き方を追究してゆくためにも必要となる。われわれは，社会において何らかの選択を迫られる問題状況に直面し，限られた資源（知識・時間）を頼りに合理的解決方法を探ってゆかねばならない。その際，当然のことながら，採りうる選択肢の中から最適なものを選択しうる能力が求められる。」としている。筆者としてもこの点については同意である。
- 佐藤孔美「小学校での社会的論争問題学習における「判断の基準」の構築：様々な立場の人々の幸せを考え価値判断できる市民の育成」『社会科教育研究』第 143 号，日本社会科教育学会，2021，pp74-85 において，佐藤は判断を伴う話し合い活動を行う中で「判断の基準」が構築されるとしている。筆者は生徒たちが判断を伴う話し合いを行う際には，先にどのような視点で話し合いを行うのか共通の認識が必要であると考え，判断するための「選択の基準」を解釈して持ち寄った上で，話し合い活動に入ることを提案している。



# 中学生における親しい他者に対する共感が行動決定に及ぼす影響

—共感は攻撃行動を促進するか—

山本万里衣<sup>1</sup> 石津憲一郎<sup>2</sup>

Effects of empathy for close others on behavioral decisions in junior high school students  
— Does empathy promote aggressive behavior? —

Marie YAMAMOTO, Kenichiro ISHIZU

## 概要

本研究の目的は、親しい他者への共感のどのような側面が、親しい他者に加害を与えた者への攻撃を促進、低減するのか中学生を対象に検討することだった。中学1～3年生419名を調査協力者に場面想定法を用いた質問紙を行い、3要因分散分析を行った結果、群の主効果が見られ、情動的側面低群および共感性低群は他群と比較して関係性攻撃得点が高く、情動的側面低群は他群と比較して外顕性攻撃得点が高かった。これらの結果から、情動的側面は攻撃行動を抑制し、認知的側面は攻撃行動に利用されることが示された。

キーワード：共感、攻撃行動、中学生

Keywords：empathy, aggressive behavior, junior high school students

## I 問題と目的

人は社会で生活する中で、生まれながらに所属していた家族集団以外の社会集団の一員となっていく。児童期以降は集団生活を通して他者との関わり方を学ぶ重要な時期となり、さらに仲間集団での過ごし方は自己の形成にも影響を与える。特に、学校生活において学校で出会った友人と共に過ごす時間が増えるにつれて、友人との関係を深めて特定の仲間集団を形成していく。また、集団意識が高まるにつれて集団に属する者と属さない者を区別していくようになると言える。中学生において、友人関係への満足感は学校適応感に正の影響を及ぼすことが明らかになっており（林田・黒川・喜田, 2018）、中学生にとって友人関係は重要な価値をもつと推測される。児童期・青年期初期の人間関係の特徴として、児童期における同一行動を共にするギャンググループから、仲間内の類似性を重視するチャムグループへ移行することが挙げられる。これらのグループは共通して排他性を持ち、凝集性の高い集団を作ろうとする傾向がある。小学校高学年から中学校にかけて、閉鎖的で固定された集団志向が高くなり（長谷川, 2014）、「仲間はずれ」というような自分たちとは異なる特徴を持った他者を集団から排除するなど、特定の他者を攻撃することがある。このように学校現場では集団からの排除という形でいじめが生じることがあり、排除を受けた子どもは心に傷を負い、大きなストレスを抱えることになる。

対人関係を築く上で重要な個人特性の一つとして“共感性”が挙げられる。共感とは Davis (1994 菊池 訳, 1999) によれば「他者の経験について個人が抱く反応を扱う構成概念」と定義される。これまでの研究で共感性は多次的に捉える見方が主流となっており (Davis, 1980 : 登張, 2003 : 鈴木・木野, 2008), 「他者の気持ちを共有する」という情動的側面, 「他者の感情を知覚し, 考え, 予測する」という認知的側面を包括して捉えた定義づけが一般的である。特に, 多くの共感性研究において用いられている Davis (1980) の対人反応性指標 (interpersonal reactivity index: IRI) は, 共感性を「共感的関心」・「個人的苦痛」・「視点取得」・「想像性」の4つの側面から測定し, 前者二つが情動的側面, 後者の二つが認知的側面を反映している。共感性は他者を思いやる, 援助するというような向社会的行動を引き起こす要因の一つと示されている (桜井, 1988)。

一方で, 共感性は必ずしも他者の利益を追求する行動を起こさないこともこれまでの研究で示されている。畠山・畠山 (2012) は, 関係性攻撃 (仲間はずれにする, 悪口を広めるなどの行為) を行う幼児は関係性攻撃を行わない他の幼児と比べて, 共感性の中でも相手の感情を推測する力が高いことを明らかにした。犯罪・非行の発生という視点では, 出口・大川 (2004) は, 共感性と非行・犯罪行為の出現との関係を, 個人内のメカニズムの観点から考察し, 共感性が高いからこそ刺激に過剰共感を起こし凶悪犯罪に陥るとする, 「エンパシククラ

<sup>1</sup> 石川県庁 <sup>2</sup> 富山大学大学院教職実践開発研究科

イム (empathic crime : 共感的犯罪)」という概念を提唱している。河野・岡本・近藤 (2013) は、犯罪者と一般青年との比較を通して、犯罪者の共感性の特徴を検討する研究を行った。結果、犯罪者は一般群と比較して他者の不運な出来事に対して同情的で、何らかの配慮をするという共感的配慮得点が有意に高かった。これに対して河野ら (2013) は、犯罪者は過剰共感に陥ることで自分に生じた感情に振り回されやすいと考察している。これらの知見から、共感性は行動決定の過程に影響を及ぼすことで、援助行動だけではなく攻撃行動や、犯罪・非行といった社会不適応的な行動を引き起こす可能性がある。例えば、共感性の認知的側面が高い人物では他者の感情を理解する力を他者攻撃に利用することや、情動的側面が高い人物では衝動的で社会的に逸脱した行動を取る可能性も推定できる。

長谷川 (2015) は最愛の人の苦痛に共感することで、その苦痛の原因が他者にあると考えられた場合、その他者に対して報復行為を行う可能性を指摘している。すなわち、共感性は攻撃性へと転じうることが考えられる。例えば、自分にとって大切な友人が、第三者によっていわれもない悪口を言われた場合に怒りを感じて、友人にかわって自分が悪口を言い返すといった行動が挙げられる。溝川・子安 (2017) は、青年・成人を対象に、共感性や道徳性などの関連を、ジレンマ場面を提示して検討している (例：憎い先輩が汚れの付いたベンチに座ろうとしている際に、汚れを教えるか否か)。この研究では共感的関心が他者志向的な道徳的判断を導く一方で、他者の情動を認識・理解しうる能力は、ときに自己志向的な動機づけに結びつき得ると示唆された。しかし、この研究では、「親しい他者が苦痛を受けた場合、原因とされる他者に攻撃行動を取るか」といったような場面は提示されておらず、親しい他者に対する共感が報復を含む、多様な行動決定に及ぼす影響については検討されていない。

学校現場において、自分にとって親しい友人が他者によって傷つけられたと感じることで、加害を与えたと考えられる者に報復的な行為を行う可能性がある。特に、自分の所属する集団の仲間が他者から攻撃された場合、情緒的な影響を受けやすく、共感性は多様な排他的行為に大きく影響を与える可能性が想定される。それゆえ、自分にとって親しい他者が傷つけられた場面において、共感が報復的な攻撃行動を促進する要因であるのかを検討することは、いじめ問題等に対する予防的介入を考える上で意義がある。そこで、本研究では、中学生を対象に、親しい他者への共感のどのような側面が、行動決定の過程にどのように影響を及ぼし、親しい他者に加害を与えた者への攻撃を促進、抑制するのかを検討する。具体的には、学校現場における友人関係に着目し、中学生を対象に、親しい他者が苦痛を与えられる場面を提示して、共感性とその場の行為の関連を調査する。

## II 方法

### 1) 調査協力者

中部地方の公立中学校の協力を得て、在籍する1～3年生419名を対象に、調査を行った。全回答者のうち、アンケート調査に同意しなかった者と著しい記入漏れがあった回答を除いた382名 (男子192名、女子190名) を分析対象とした。内訳は1年生119名 (男子64名、女子55名)、2年生134名 (男子59名、女子75名)、3年生129名 (男子69名、女子60名) であった。平均年齢は13.54歳、標準偏差は0.95であった。

### 2) 手続き

本調査は2021年9月から10月にかけて行った。調査協力を得られた学校に質問紙及び各協力校の担任教諭へのお願いと実施方法の文書を配布して、学級ごとに調査を実施してもらった。フェイスシートには、調査は成績は一切関係ないこと、無記名で行われるため個人が特定されないこと、他人には知られないこと、回答は強制ではないことを記述した。また、担任教諭にも、調査の実施にあたって同様の内容を口頭で説明してもらうことをお願いした。

### 3) 倫理的配慮

調査協力者には、調査は無記名で行われるため個人が特定されることはないこと、調査内容を研究目的以外に使用することはないこと、回答を止めなくなった場合は途中であっても止めてかまわないことを文面で教示した。さらに、アンケートへの回答をもって調査協力への同意を得ることもフェイスシートに記載し、それに了承した者のみが、以下の質問紙への回答へ進んだ。

### 4) 質問紙の構成

#### ①フェイスシート

フェイスシートでは、調査に協力する場合に「私はこの調査に協力します」という設問で「1. はい」に○を付けてもらった。なお、「2. いいえ」に○を付けた3名は分析から除外した。その後の設問で学年、年齢、性別を尋ねた。

#### ②青年期用多次元的共感性尺度

登張 (2003) が作成した青年期用多次元的共感性尺度を使用した。調査協力者の個人特性としての共感性の程度を測定する尺度であり、「共感的関心」「個人的苦痛」「気持ちの想像」「ファンタジー」の4つの下位尺度から構成されている。共感的関心は「困っている人がいたら助けたい」などの13項目、個人的苦痛は「泣いている人を見ると、私はどうしていいかわからなくなって困ってしまう」などの6項目、気持ちの想像は「誰かを批判するより前に、自分がその立場だったらどう思うか想像する」などの5項目、ファンタジーは「小説を読むとき、登場人物の気持ちになりきってしまう」などの6項目から構成されており、計30項目からなる質問紙である「1. 全く当てはまらない」から「5. 非常によく当てはまる」の五件法で評定してもらっ

た。共感性が高いほど高得点になるように逆転項目の処理を行い、その後合計得点を算出した。なお、本研究では共感的関心、個人的苦痛、気持ちの想像、ファンタジーについては、Davis (1983) による共感性の情動的側面および認知的側面の区別に基づき、前者二つの合成得点を情動的側面、後者二つの合成得点を認知的側面として合計得点を作成し分析に使用した。

### ③教示文及び場面の提示

共感性の程度が親しい友人に加害を加えた他者に対する行動に与える影響を調査するために、場面を提示する前に、「あなたは、Aさんと普段から一緒に過ごすことが多く、おたがい仲が良いです。一方で、あなたはBさんとはあまり話したことがありません。」という文章を読んでもらった。

本調査では、調査協力者が親しい友人の感情に注目することによる、行動決定に与える影響を検討するために、親しい友人が悲しんでいる場面と怒っている場面の2種類用意した。この2種類の質問紙は、調査協力者全体にランダムに配布して調査を行った。封筒の中に2種類の質問紙をランダムに入れ、質問紙を配る教師にはどちらの質問紙を配っているのか分からないようにした<sup>注1</sup>。

調査協力者には、親しい友人が他者から悪口を言いふらされている場面（以下、現実場面）と、親しい友人が他者からインターネット上で悪口を書かれている場面（以下、インターネット場面）を提示した（Figure1～Figure4）。この場面の種類は、文部科学省（2021）が発

表した「令和2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」を参考に作成した。この調査では、小・中・高等学校および特別支援学校におけるいじめの状況について記述されており、いじめの態様では学校種別のいじめの認知件数がいじめの区分ごとに示されている。本研究では、中学校で最多のいじめの区分である「冷やかしからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる。」と、小学校から増加が見られ、スマートフォンの普及等により近年問題視されているいじめの区分である「パソコンや携帯電話等で、ひぼう・中傷や嫌なことをされる。」に着目して場面を設定した。

その後、それぞれの場面を見てもらったうえで、以下の項目の評定を求めた。

### ④イメージ項目

分析の際に、場面の内容をイメージできた者だけを採用するために、「この場面を想像することができましたか。」という設問を作り、「はい」か「いいえ」で回答を求めた。なお、悲しみ場面で「いいえ」を選んだ者は14名、怒り場面で「いいえ」を選んだ者は18名であり、それらの者は、以下の分散分析においては除外されている。

### ⑤攻撃行動項目

現実場面を見てもらった後に、「ここでは、仲良しのAさんがBさんに悪口を言いふらされて怒っている（悲しんでいる）様子を見て、あなたはBさんに対してどんな行動をとりたいと思うかについてたずねます。」という設問をつくった。この設問は、磯部・菱沼（2007）

Figure1. 怒り表情条件における現実場面

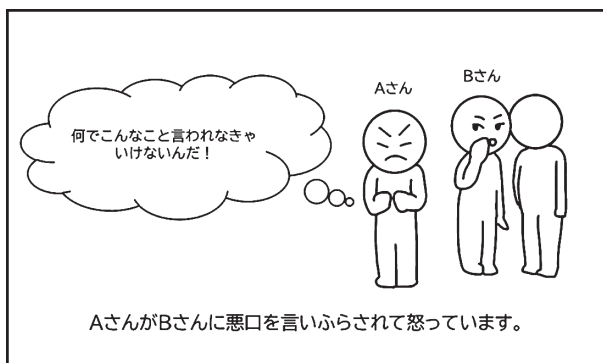


Figure3. 悲しみ表情条件における現実場面

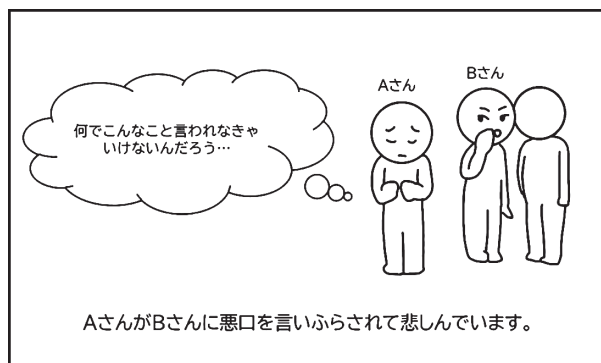


Figure2. 怒り表情条件におけるインターネット場面

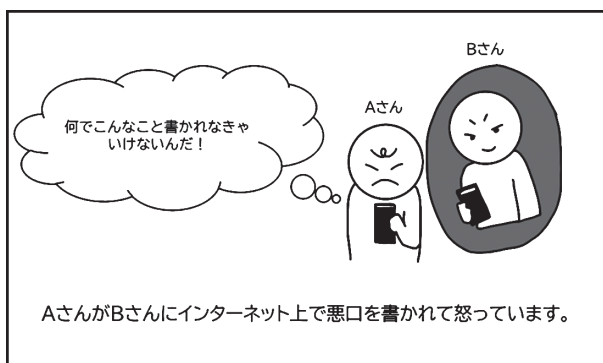
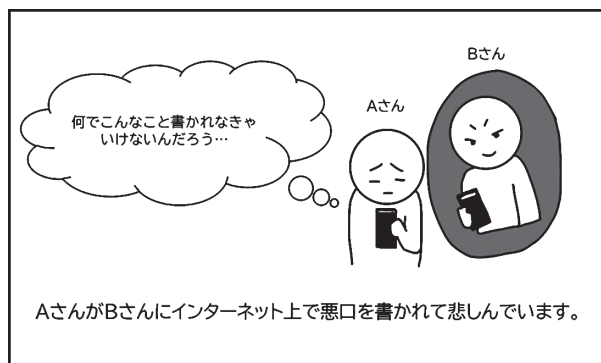


Figure3. 悲しみ表情条件における現実場面



が作成した攻撃性尺度における19項目のうち8項目を抽出し、表記を一部変更して（例えば、「腹を立てた相手の悪口を、その人がいないところで他の人に話す」という項目内容を「Bさんの悪口を、その人がいないところで他の人に話す」に変更した。）を使用した。そのうち、仲間外れなどの関係性攻撃は5項目、直接的に相手を加害するような外顕性攻撃は3項目から構成された。これらの項目について「1. 全く当てはまらない」から「5. 非常によく当てはまる」の五件法で評定してもらった。各攻撃性得点は、合計得点を使用した。

インターネット場面においても、「ここでは、仲良しのAさんがBさんに悪口を書かれて怒っている（悲しんでいる）様子を見て、あなたはBさんに対してどんな行動をとりたいと思うかについてたずねます。」という設問を作り、上記と同様の評定を求めた。

### Ⅲ 結果

#### 1) 記述統計量

青年期用多次元的共感性尺度から得られた情動的側面と認知的側面についての平均値と標準偏差および $\alpha$ 係数をTable 1に示した。

Table 1. 情動的側面および認知的側面の基礎統計量

変数名	平均値	標準偏差	$\alpha$ 係数
情動的側面	64.68	9.68	0.81
認知的側面	35.60	8.22	0.84

#### 2) 相関分析

青年期用多次元的共感性と関係性攻撃及び外顕性攻撃の相関を検討するために、相関分析を行った(Table 2)。その結果、情動的側面が現実場面、インターネット場面における関係性攻撃と弱い負の関連を示した。現実場面における関係性攻撃とインターネット場面における関係性攻撃、および現実場面における外顕性攻撃とインターネット場面における外顕性攻撃に強い正の相関が見られた。

#### 3) クラスタ分析

情動的側面、認知的側面の得点の高低から、ウォード法によるクラスタ分析を行ったところ、4つのクラスタを得た。第1クラスタには127名、第2クラスタには122名、第3クラスタには27名、第4クラスタには62名の調査対象者が含まれた。各クラスタの特徴について、第1クラスタは情動的側面が平均より高いが認知的側面が平均より低いことが特徴であったため、「情動的側面高・認知的側面低群」と命名した。第2クラスタは情動的側面および認知的側面が平均より高いことが特徴であったため、「共感性高群」と命名した。第3クラスタは情動的側面および認知的側面が平均より低いことが特徴であったため、「共感性低群」と命名した。第4クラスタは情動的側面が平均より低い認知的側面が平均的だったことが特徴であったため、「情動的側面低群」と命名した。各クラスタの下位尺度得点の分散分析結果をTable 3に示した。

#### 4) 群、性別、表情による攻撃行動の違い

群、性別、表情を独立変数、場面ごとの関係性攻撃および外顕性攻撃を従属変数とした3要因の分散分析を

Table 2. 各変数間の相関係数

	1	2	3	4	5
1 情動的側面	1.00				
2 認知的側面	.53 **	1.00			
3 現実_関係性攻撃	-.34 **	-.13 *	1.00		
4 現実_外顕性攻撃	-.18 **	-.02	.41 **	1.00	
5 インターネット_関係性攻撃	-.30 **	-.09	.81 **	.38 **	1.00
6 インターネット_外顕性攻撃	-.18 **	-.04	.35 **	.82 **	.44 **

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

Table 3. 青年期用多次元的共感性尺度の各クラスタの尺度得点と分散分析結果

	クラスタ1 (N=127)	クラスタ2 (N=122)	クラスタ3 (N=27)	クラスタ4 (N=62)	F値	多重比較
共感的関心	54.26 (0.48)	56.55 (0.49)	34.22 (1.04)	44.29 (0.69)	174.76 **	③<④<①<②
個人的苦痛	13.57 (0.29)	13.64 (0.30)	10.48 (0.64)	11.68 (0.42)	11.22 **	③<①<④<②
気持ちの想像	15.61 (0.27)	19.75 (0.27)	11.41 (0.58)	16.65 (0.38)	75.20 **	③<①<④<②
ファンタジー	15.55 (0.33)	24.00 (0.33)	10.11 (0.71)	18.55 (0.47)	162.95 **	③, ④<①, ②

注) 上段は平均得点、下段( )は標準偏差

\*\* $p < .01$

行った。以下、各場面の攻撃形態ごとの主効果および Holm 法による多重比較の結果を示す。

① 現実場面\_関係性攻撃

群の主効果 ( $F(3, 317) = 9.68, p < .01, \eta^2 = .08$ ) が有意であった。また、性別、表情の交互作用 ( $F(3, 317) = 3.34, p < .10, \eta^2 = .01$ ) が有意傾向、群、性別、表情の交互作用 ( $F(3, 317) = 2.50, p < .10, \eta^2 = .02$ ) が有意傾向だった。交互作用が有意傾向だったため、怒り表情条件、悲しみ表情条件のそれぞれについて群と性別の単純主効果検定を行った。結果、怒り表情条件に関して群の主効果 ( $F(3, 317) = 5.61, p < .01, \eta^2 = .11$ ) が有意だった。多重比較の結果、クラスタ 2 (共感性高群) はクラスタ 1 (情動的側面高・認知的側面低群)、クラスタ 3 (共感性低群)、クラスタ 4 (情動的側面低群) と比較して関係性攻撃得点が有意に低かった ( $p < .05$ , クラスタ 2 (共感性高群) - クラスタ 4 (情動的側面低群) のみ  $p < .01$ )。また、クラスタ 1 (情動的側面高・認知的側面低群) はクラスタ 4 (情動的側面低群) と比較して関係性攻撃得点が有意に低かった ( $p < .05$ )。次に、悲しみ表情条件に関して、群の主効果 ( $F(3, 317) = 5.26, p < .01, \eta^2 = .07$ ) および性別の主効果 ( $F(3, 317) = 3.92, p < .05, \eta^2 = .02$ ) が有意だった。群、性別の交互作用 ( $F(3, 317) = 2.21, p < .98, \eta^2 = .03$ ) が有意傾向だった。多重比較の結果、クラスタ 1 (情動的側面高・認知的側面低群) およびクラスタ 2 (共感性高群) は、クラスタ 3 (共感性低群) およびクラスタ 4 (情動的側面低群) と比較して関係性攻撃得点が有意に低かった ( $p < .01$ , クラスタ 2 (共感性高群) - クラスタ 3 (共感性低群) のみ  $p < .05$ )。また、女子は男子と比較して関係性攻撃得点が有意に低かった ( $p < .05$ )。

② 現実場面\_外顕性攻撃

群の主効果 ( $F(3, 319) = 3.67, p < .05, \eta^2 = .03$ ) および性別の主効果が有意 ( $F(1, 319) = 11.89, p < .01, \eta^2 = .03$ ) だった。多重比較の結果、クラスタ 1 (情動的側面高・認知的側面低群)、クラスタ 2 (共感性高群)、クラスタ 3 (共感性低群) は、クラスタ 4 (情動的側面低群) と比較して外顕性攻撃得点が有意に低かった ( $p < .01$ , クラスタ 3 (共感性低群) - クラスタ 4 (情動的側面低群) のみ  $p < .05$ )。また、女子は男子と比較して外顕性攻撃得点が有意に低かった ( $p < .01$ )。

③ インターネット場面\_関係性攻撃

群の主効果が有意 ( $F(3, 312) = 7.34, p < .01, \eta^2 = .06$ ) だった。多重比較の結果、クラスタ 1 (情動的側面高・認知的側面低群) およびクラスタ 2 (共感性高群) は、クラスタ 3 (共感性低群) およびクラスタ 4 (情動的側面低群) と比較して関係性攻撃得点が有意に低かった ( $p < .01$ , クラスタ 1 (情動的側面高・認知的側面低群) - クラスタ 3 (共感性低群) のみ  $p < .05$ )。

④ インターネット場面\_外顕性攻撃

群の主効果 ( $F(3, 310) = 3.03, p < .05, \eta^2 = .03$ ) および性別の主効果 ( $F(1, 310) = 22.83, p < .01, \eta^2 = .06$ ) が有意だった。多重比較の結果、クラスタ 1 (情動的側面高・認知的側面低群)、クラスタ 2 (共感性高群)、クラスタ 3 (共感性低群) はクラスタ 4 (情動的側面低群) と比較して外顕性攻撃得点が有意に低かった ( $p < .05$ , クラスタ 1 (情動的側面高・認知的側面低群) - クラスタ 4 (情動的側面低群) のみ  $p < .01$ )。また、女子は男子と比較して外顕性得点が有意に低かった ( $p < .01$ )。

以上の分散分析の結果を Table 4 ~ 7 に示した。

Table4. 現実場面における関係性攻撃について3要因分散

		怒り表情条件								悲しみ表情条件									
		男子				女子				男子				女子					
		CL1	CL2	CL3	CL4	CL1	CL2	CL3	CL4	CL1	CL2	CL3	CL4	CL1	CL2	CL3	CL4		
	<i>M</i>	11.77	9.05	12.40	12.88	10.79	10.34	13.20	13.45	9.62	11.00	15.86	14.18	10.64	10.31	11.75	11.70		
	<i>SD</i>	3.19	2.33	2.88	4.14	3.85	3.95	4.32	3.53	4.36	4.06	5.55	4.79	3.86	3.15	9.43	2.26		
	<i>N</i>	31	20	10	17	33	35	5	11	26	30	7	22	36	36	4	10		
検定結果		<i>F</i> 値		$\eta^2$															
主効果	Cluster	9.68 **		(.08)															
	性別	1.11		(.00)															
	表情	0.07		(.00)															
交互作用	Cluster × 性別	0.63		(.01)															
	Cluster × 表情	1.63		(.01)															
	性別 × 表情	3.34 +		(.01)															
	Cluster × 性別 × 表情	2.5 +		(.02)															
検定結果		<i>F</i> 値		$\eta^2$		多重比較													
怒り表情	主効果 Cluster	5.61 **		(.11)		CL2 < CL1, CL3, CL4 CL1 < CL4													
	性別	0.32		(.00)															
交互作用	Cluster × 性別	0.88		(.02)															
悲しみ表情	主効果 Cluster	5.26 **		(.07)		CL1, CL2 < CL3, CL4													
	性別	3.92 *		(.02)		女子 < 男子													
	交互作用 Cluster × 性別	2.12 +		(.03)															

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , + $p < .10$



Table5. 現実場面における外顕性攻撃について3要因分散分析の結果

		怒り表情条件								悲しみ表情条件							
		男子				女子				男子				女子			
		CL1	CL2	CL3	CL4	CL1	CL2	CL3	CL4	CL1	CL2	CL3	CL4	CL1	CL2	CL3	CL4
	<i>M</i>	4.74	4.95	4.90	6.53	4.18	4.00	3.40	4.45	4.85	4.77	5.29	6.35	4.23	4.25	3.80	5.20
	<i>SD</i>	1.98	2.48	2.85	3.79	1.75	2.02	0.89	2.02	2.49	2.91	2.06	2.89	1.68	1.79	1.30	3.36
	<i>N</i>	31	20	10	17	34	34	5	11	26	31	7	23	35	36	5	10
検定結果		<i>F</i> 値		$\eta^2$		多重比較											
	主効果 Cluster	3.67 *		(.03)		CL1,CL2,CL3 < CL4											
	性別	11.89 **		(.03)		女子 < 男子											
	表情	0.38		(.00)													
	交互作用 Cluster × 性別	0.78		(.03)													
	Cluster × 表情	0.07		(.00)													
	性別 × 表情	0.26		(.00)													
	Cluster × 性別 × 表情	0.15		(.00)													

\*\**p* < .01, \**p* < .05, +*p* < .10

Table6. インターネットにおける関係性攻撃について3要因分散分析の結果

		怒り表情条件								悲しみ表情条件							
		男子				女子				男子				女子			
		CL1	CL2	CL3	CL4	CL1	CL2	CL3	CL4	CL1	CL2	CL3	CL4	CL1	CL2	CL3	CL4
	<i>M</i>	11.40	9.63	11.60	14.41	10.85	10.09	13.20	12.70	11.12	11.57	15.00	14.32	11.44	10.22	12.80	11.60
	<i>SD</i>	3.58	2.41	3.72	5.18	3.84	3.34	3.70	2.45	4.55	4.89	6.72	5.67	4.14	3.26	6.87	2.99
	<i>N</i>	30	19	10	17	33	33	5	10	26	30	6	22	36	36	5	10
検定結果		<i>F</i> 値		$\eta^2$		多重比較											
	主効果 Cluster	7.34 **		(.06)		CL1,CL2 < CL3,CL4											
	性別	1.77		(.01)													
	表情	0.82		(.00)													
	交互作用 Cluster × 性別	0.84		(.01)													
	Cluster × 表情	0.65		(.01)													
	性別 × 表情	1.55		(.01)													
	Cluster × 性別 × 表情	0.83		(.01)													

\*\**p* < .01, \**p* < .05, +*p* < .10

Table7. インターネットにおける外顕性攻撃について3要因分散分析の結果

		怒り表情条件								悲しみ表情条件							
		男子				女子				男子				女子			
		CL1	CL2	CL3	CL4	CL1	CL2	CL3	CL4	CL1	CL2	CL3	CL4	CL1	CL2	CL3	CL4
	<i>M</i>	4.59	5.90	5.10	5.94	3.70	3.97	3.40	4.40	5.62	4.87	5.67	6.70	4.17	3.89	3.40	5.30
	<i>SD</i>	2.23	2.99	2.85	3.67	1.15	1.73	0.89	2.01	2.55	2.19	1.97	3.04	1.90	1.64	0.55	3.23
	<i>N</i>	29	20	10	17	30	34	5	10	26	31	6	23	35	35	5	10
検定結果		<i>F</i> 値		$\eta^2$		多重比較											
	主効果 Cluster	3.03 *		(.03)		CL1,CL2,CL3 < CL4											
	性別	22.82 **		(.06)		女子 < 男子											
	表情	1.05		(.00)													
	交互作用 Cluster × 性別	0.25		(.00)													
	Cluster × 表情	1.95		(.02)													
	性別 × 表情	0.00		(.00)													
	Cluster × 性別 × 表情	0.57		(.01)													

\*\**p* < .01, \**p* < .05, +*p* < .10

#### IV 考察

本研究の目的は、中学生を対象に、親しい他者への共感のどのような側面が、行動決定の過程にどのように影響を及ぼし、親しい他者に加害を与えた他者への攻撃を

促進、抑制するのかを検討することであった。以下に本研究の分析ごとの考察を示す。

##### 1) 相関分析

相関分析による結果では、共感的関心が現実場面、インターネット場面における関係性攻撃と弱い負の関連を

示した。このことから、他者を哀れみかわいそうだと思う、配慮をする人物ほど関係性攻撃を行わないことが示唆された。その他の共感性の因子（個人的苦痛、気持ちの想像、ファンタジー）は攻撃行動との相関係数が非常に低くほとんど関連が見られなかった。現実場面における関係性攻撃とインターネット場面における関係性攻撃、および現実場面における外顕性攻撃とインターネット場面における外顕性攻撃に強い正の相関が見られた。このことから、場面によらず同じ攻撃スタイルを用いる傾向があることが示された。

## 2) 分散分析

本研究では、情動的側面、認知的側面の得点の高低から、ウォード法によるクラスタ分析を行い、4つのクラスタが検出された。群、性別、表情を独立変数、場面ごとの関係性攻撃および外顕性攻撃を従属変数とした3要因の分散分析を行った。以下、攻撃形態ごとの分散分析の結果について考察を述べる。

### ① 関係性攻撃

現実場面において関係性攻撃得点の群の主効果が有意であった。また、性別と表情の交互作用が有意傾向、群、性別と表情の交互作用が有意傾向だった。単純主効果検定を行ったところ、怒り表情条件では、共感性高群は情動的側面高群・認知的側面低群、共感性低群、情動的側面低群と比較して関係性攻撃得点が低く、情動的側面高・認知的側面低群は情動的側面低群と比較して関係性攻撃が低かった。悲しみ表情条件では情動的側面高・認知的側面低群および共感性高群は共感性低群および情動的側面低群と比較して関係性攻撃得点が低かった。また、女子の方が男子よりも関係性攻撃が見られなかった。インターネット場面において関係性攻撃について、群の主効果が有意であり、情動的側面高・認知的側面低群および共感性高群は、共感性低群および情動的側面低群と比較して関係性攻撃が有意に低かった。

これらの結果から、共感性低群および情動的側面低群は同程度に関係性攻撃を行う可能性があることが示された。情動的側面低群は情動的側面高・認知的側面低群および共感性低群よりも共感性の認知的側面（気持ちの想像、ファンタジー）が有意に高いにもかかわらず、前述した結果となった。このことから、相手の視点に立つ能力が一定数備わっていたとしても、相手の気持ちに配慮する共感性がなければ、攻撃行動を起こす可能性が考えられる。先行研究によると関係性攻撃には他者の視点に立つ認知的な能力が必要とされている（Kaukiainen, Björkqvist, Lagerspetz, Österman, Salmivalli, Rothberg & Ahlbom, 2014；大西・吉田, 2010）。勝間・山崎（2008）は、関係性攻撃の高い児童は相手の立場を推察することはできるが、それに対して相手の感情までは認知できず、かわいそう、励ましてあげたいというような感情的共感が不足していることを明らかにしている。今回の結果においても、関係性攻撃を

行う生徒の中には情動的側面が低い者が存在し、相手をかawaiiそうと思わない傾向にあることが示された。情動的側面高・認知的側面低群は情動的側面低群よりも関係性攻撃を行わなかったことから、関係性攻撃の抑制に共感性の中でも情動的側面が影響を与えることが考えられる。また、本研究では加害者への攻撃行動の有無を測定したが、情動的側面が高い人は相手を攻撃するよりも、友人を慰める行動に動機づけられやすい可能性もある。

また、関係性攻撃について性差が見られたのは現実場面における悲しみ表情条件のみであり、男子の方が女子よりも高く、関係性攻撃は女子が行いやすい攻撃形態である（Crick & Grotpeter, 1995）という知見とは一致しなかった。その他の場面において関係性攻撃に性差が見られなかったことは、櫻井他（2011）の関係性攻撃得点で性差が見られなかったという知見と合致する結果となった。関係性攻撃に性差が見られなかった点については、リーフレットやポスターなどによる近年学校現場でのいじめ防止啓発が進んだことで、主ないじめの様態である悪口や仲間外れなどが抑制されたことが考えられる。

### ② 外顕性攻撃

現実場面・インターネット場面において同様に外顕性攻撃の群の主効果が有意であり、情動的側面高・認知的側面低群、共感性高群、共感性低群は情動的側面低群と比較して外顕性攻撃が有意に低かった。また、女子の方が男子よりも外顕性攻撃が低かった。

関係性攻撃と同様に、情動的側面の低さに一定の視点取得能力が重なる外顕性攻撃を起こす可能性が示された。認知的共感性は仲間関係を操作しない直接的ないじめの加害傾向へ負の影響を及ぼすことが示されている（大西・吉田, 2010）。しかし、本研究においては共感性低群よりも情動的側面低群の方が外顕性攻撃を行う傾向が見られた。このことから、認知的側面が平均的に高くても、情動的側面が低い場合は報復的な攻撃行動を行うことが示された。

また、現実場面・インターネット場面の両方において男子が女子と比較して外顕性攻撃得点が高かった。これは外顕性攻撃の加害者・被害者は男子に多い（岡安・高山, 2000）という知見と一致した。

## V 総合考察

本研究の目的は、中学生を対象に、親しい他者への共感のどのような側面が、行動決定の過程にどのように影響を及ぼし、親しい他者に加害を与えた他者への攻撃を促進、抑制するのかが検討することであった。分析の結果、以下のことが明らかになった。

共感性の各側面が低い群や情動的側面が低い群が親しい友人を傷つけた相手に対して攻撃行動をとる傾向があった。特に、現実場面・インターネット場面の両場面において、他の群と比較して情動的側面低群は

外顕性攻撃得点が高く、情動的側面低群は親しい友人が傷つけられた場合、その加害者に対して報復的な行為を行う傾向が見られた。共感性低群及び情動的側面低群は情動的共感が低いことから、相手を可哀想だと感じたり、相手を思いやったりするような共感が攻撃行動を抑制する可能性がある。また、共感性低群と比較して認知的共感が高く、外顕性攻撃をより多く行う傾向が見られたことから、相手の立場を理解するような認知的共感が攻撃に利用されることが示唆された。溝川・子安（2017）は、共感的関心が他者志向的な道徳的判断を導く一方で、他者の情動を認識・理解しうる能力は、ときに自己志向的な動機づけに結びつき得ると示唆している。本研究においても、親しい他者を傷つける人物に対して、情動的側面は攻撃行動を抑制し、認知的側面が攻撃行動に繋がりうるという結果が見られたと言える。中学生では視点取得が身体的攻撃と関係性攻撃を抑制することが明らかにされている（村上・西村・櫻井，2014）。しかし、本研究では情動的側面低群が情動的側面高・認知的側面低群よりも外顕性攻撃得点が高く、外顕性攻撃を抑制するには情動的側面の高さが必要であることが示唆された。佐藤（2018）はいじめをする子どもには①いじめ被害者の心の理解が乏しい者と②被害者の心を理解している上でいじめを行う者がおり、児童期以降のいじめでは後者によるいじめが主となっていると述べている。本研究でも他者を攻撃する生徒の中には相手の立場を理解している認知的共感が高い者が存在していた。また、共感性の各側面が高い群や情動的共感が高い群では攻撃行動は他の群よりも行われにくかった。この2群は情動的共感が高いことが共通していることから、情動的共感の高さから被害者だけではなく加害者に対して共感して配慮する気持ち生まれ、攻撃行動が抑制されたことが考えられる。

攻撃行動の善悪判断について、攻撃行動の被害者に落ち度があると感じられた場合にはその攻撃行動が容認されやすいことが明らかにされている（金綱・濱口，2019）。また、渡辺・衛藤（1990）によると共感性の高い人物は相手の状況をより詳しく認知できるため、それに応じた感情に対応した行動をする結果、向社会的行動を抑制させたり促進させたりすることが示された。さらに、いじめの加害者の立場ではいじめの被害者に原因があると考えられる場合、いじめる側が正当化されていじめそのものが容認されてしまうことが述べられている（木村・小泉，2020）。これらのことから、相手の不幸に対して自業自得だと思うことが攻撃行動を容認することに繋がるのが予測され、友人を傷つけた相手に対して、その行為を不服に感じ、攻撃行動を起こすことが考えられる。

共感性は向社会的行動を起こす要因とされている（Eisenberg & Miller, 1987；櫻井，1988）が、向社会的行動は誰にでも起こすわけではないことも明らかにされている。3歳児が一人の大人が他の大人を傷つけ

る、もしくは助ける様子を観察してのちに、親切な人・中立的な人には同程度の向社会的行動を起こすが、意地悪な人には向社会的行動を起こさなかった（Vaish, Carpenter, & Tomasello, 2010）。このことから、向社会的行動は相手に対して選択的になることが明らかにされている。すなわち、親しい友人には優先的に優しく接する一方で、意地悪な人物に対しては回避的な行動を取ることが推測できる。日本においては、小学生は中学生より向社会的行動の生起頻度が高い（村上・西村・櫻井，2016）ことが明らかにされている。ただし、この研究では見知らぬ人への向社会的行動についての学年差は見られていない。小学校高学年から中学生にかけて閉鎖的な集団志向をもつようになり（長谷川，2014）、馴染みのない他者への向社会的行動は親しい人物や家族と比較しても起こしにくいことが考えられる。本研究においても、あまり話したことがない他者を想像してもらったため、向社会的行動が回避され、より攻撃行動が促進された可能性がある。親しい友人が傷つけられた場面を目撃した場合に加害者と思われる生徒に対して攻撃行動を行うかを測定した。自分にとって重要な他者を守る防衛的な反応として、加害を与えたと考えられる他者に対する攻撃行動が起こることがある。身近な人物を守るために他者を攻撃することは社会的な動物ではしばしば見られる行動である。

縄田・山口（2011）は外集団員が内集団員に危害を加えたことが分かる条件では、内集団観衆がいることでより強い代理報復が行われた。このことは内集団員からの賞賛を期待したためだと指摘している。内集団の成員を傷つけた相手に対する態度は、他の内集団員から評価されることが言える。しかし、他者を傷つけるのではなく、他者と分かり合うための手段として共感を用いることで、より円滑なコミュニケーションが可能になると考える。例えば、高田・大淵（2009）は、対立している相手の立場や事情を汲んだり、共感的に理解しようとしたりすることが寛容的な姿勢に繋がることを明らかにしている。岡安・高山（2000）は、不機嫌や怒りといった感情を他者への攻撃行動で発散するのではなく、社会に認められる形で緩和することがいじめの防止に役立つと述べている。このように、生徒たちが攻撃行動によらない解決方法を身につけることが攻撃行動やいじめの防止のために必要だと考える。そのためには、学校現場において話し合いや怒りを適応的に表出するトレーニングが必要だと考える。例えば、対等な人間関係を築くためのスキルとしてアサーティブネスが挙げられる。アサーティブネスとは、研究者によって定義は異なるが、自分の要求や意見を相手に対して表現し、対等な関係を築くための自己主張であり、他者尊重と自己尊重を軸とする概念と言える（堀田，2013）。安藤・新堂（2013）は非行少年を対象にVLF（Voice of Love and Freedom）プログラムを実施した。このプログラムは視点取得能力を

向上及びそれに伴う社会的スキルの獲得を目指すものであり、非行少年にアサーティブな自己表現を促進した。学校現場においてもこのような自分の気持ちを相手に伝えるアサーティブネス・トレーニングを授業などに取り入れることが有効であることが考えられる。また、本研究で共感性高群がいずれの場面においても他の群と比較して攻撃行動を行わなかったことから、相手への同情に加えて相手の立場を認知する力が十分に高ければ攻撃行動が最も抑制されることが考えられる。したがって、情動的、認知的共感をバランスよく育てる道徳教育の重要性が示唆された。特に、攻撃行動の抑制には情動的共感が重要であることが明らかにされたことから、相手に配慮する気持ちを学校や家庭内で育むことが大切である。

## VI 今後の課題

本研究の今後の課題として次の3点を挙げるができる。

1 点目は本研究では攻撃行動を測定したが、攻撃行動以外の多様な行動については尋ねていない点である。したがって、共感性が高い人物が攻撃行動以外にどのような行動を取るのか測定できなかった。今回は加害者に対する行動に注目したが、友人に対して慰める行動を取るかなど、より多様な行動について測定することが今後の課題である。また、一般的に攻撃行動得点は、その得点を取りうる範囲からみると低い傾向があることが示された。場面想定法かつ匿名性が保護された調査ではあったが、社会的に望ましい方向に回答が歪曲された可能性もある。実際の攻撃場面を列挙することは現実的には難しい場面もあるが、今後はこうした点を踏まえた研究が蓄積されていく必要があるだろう。

2 点目は行動決定が共感性のみに影響されるとは明らかにされていない点である。例えば、今回の研究では加害者に対してどの程度の敵意や怒りを感じたのかを尋ねておらず、敵意や怒りが攻撃行動に影響を与えた可能性を考慮できなかった。他にも、罪悪感には向社会的行動を促進し、攻撃行動を抑制するとされている (Baumeister et al., 1994; Tangney, 1995)。罪悪感の喚起には他者の視点取得や共感的関心が必要とされ(有光, 2006; 石山・内山, 2002)、共感を基盤として発達する。このように、共感が罪悪感を媒介して攻撃行動を抑制した可能性が考えられる。今後は罪悪感なども測定することで、より詳細な検討を行うことが必要である。

3 点目は本調査で用いた場面想定法が必ずしも実際の行動を予測したものではない点である。今後は実験法などを用いて、実際の行動を正確に測定するような実験計画を立てることが必要であると言える。

## VII 引用文献

- 安藤有美・新堂研一 (2013). 非行少年における視点取得能力向上のプログラムの介入効果 —視点取得能力と自己表現スタイルの選好との関連— 教育心理学研究, 61, 181-192.
- 有光興記 (2006). 罪悪感, 羞恥心と共感性の関係 心理学研究, 77, 2, 97-104.
- Baumeister, R. F., Stillwell, A. M., & Heatherton, T. F. (1994). Guilt: an interpersonal approach. *Psychological bulletin*, 115(2), 243.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. k. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Development*, 34, 131-142.
- 出口保行・大川 力 (2000). 非行少年の共感性に関する研究—非行種別, 道徳判断との関連を中心として— 犯罪心理学研究, 38(2), 17-36.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Journal Supplement Abstract Service Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy : Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Davis, M. H. (1999). 共感の社会心理学 : 人間関係の基礎 (菊池章夫訳), 川島書店
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological bulletin*, 101(1), 91.
- 長谷川真里 (2014). 他者の多様性への寛容 —児童と青年における集団からの排除についての判断— 教育心理学研究, 62(1), 13-23.
- 長谷川寿一 (2015). 共感性研究の意義と課題 心理学評論, 58(3), 411-420.
- 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.
- 畠山美穂・畠山 寛 (2012). 関係性攻撃幼児の共感性と道徳的判断, 社会的情報処理過程の発達研究 発達心理学研究, 23(1), 1-11.
- 堀田美保 (2013). アサーティブネス・トレーニング効果研究における問題点. 教育心理学研究, 61(4), 412-424.
- 磯部美良・菱沼悠紀 (2007). 大学生における攻撃性と対人情報処理の関連 —印象形成の観点から— パーソナリティ研究, 15(3), 290-300.
- 金綱祐香・濱口佳和 (2019). 攻撃行動に対する中学生の善悪判断と判断に影響を与える要因の検討 教育心理学研究, 67, 87-102.

- 勝間理沙・山崎勝之 (2008). 児童における3タイプの攻撃性が共感に及ぼす影響 心理学研究, 79(4), 325-332.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89.
- 河野荘子・岡本英生・近藤淳哉 (2013). 青年犯罪者の共感性の特性 青年心理学研究, 25(1), 1-11.
- 木村敏久・小泉令三 (2020). 中学校におけるいじめ抑止の意識向上に向けた社会性と情動の学習の効果検討 —教師による実践及び生徒の社会的能力との関連— 教育心理学研究, 68(2), 185-201.
- 溝川 藍・子安増生 (2017). 青年期・成人期における共感性, 情動コンピテンスと道徳性の関連 教育心理学研究, 65, 361-374.
- 文部科学省 (2021). 令和2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/20201015-mext\\_jidou02-100002753\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20201015-mext_jidou02-100002753_01.pdf) (2021. 12. 20 確認)
- 村上達也・西村多久磨・櫻井茂男 (2014). 小中学生における共感性と向社会的行動および攻撃行動の関連: 子ども用認知・感情共感性尺度の信頼性・妥当性の検討 発達心理学研究, 25(4), 399-411.
- 村上達也・西村多久磨・櫻井茂男 (2016). 家族, 友だち, 見知らぬ人に対する向社会的行動—対象別向社会的行動尺度の作成— 教育心理学研究, 64, 156-169.
- 縄田健悟・山口裕幸 (2011). 個人間の危害行動が集団間紛争へと拡大するとき —一時集団における集団間代理報復の萌芽的生起— 実験社会心理学研究, 51(1), 52-63.
- 岡安孝弘・高山 巖 (2000). 中学校におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス 教育心理学研究, 48(4), 410-421.
- 大西彩子・吉田俊和 (2010). いじめの個人内生起メカニズム —集団規範の影響に着目して— 実験社会心理学研究, 49(2), 111-121.
- 桜井茂男 (1988). 大学生における共感と援助行動の関係 —多次元共感測定尺度を用いて— 奈良教育大学紀要, 37, 149-153.
- 櫻井茂男・葉山大地・鈴木高志・倉住友恵・萩原俊彦・鈴木みゆき・大内晶子・及川千都子 (2011). 他者のポジティブ感情への共感的感情反応と向社会的行動, 攻撃行動との関連 心理学研究, 82(2), 123-131.
- 佐藤宏平 (2018). 人の気持ちを感じ取れる子に育てる 家庭で育てる共感性 —他者感情理解と思いやり— 児童心理, 11, 102-106.
- 鈴木有美・木野和代 (2008). 多次元共感性尺度 (MES) の作成 —自己指向・他者指向の弁別に焦点を当てて— 教育心理学研究, 56(4), 487-497.
- 高田奈緒美・大淵憲一 (2009). 対人葛藤における寛容性の研究 —寛容動機と人間関係— 社会心理学研究, 24(3), 208-218.
- Tangney, J. P. (1995). Recent advances in the empirical study of shame and guilt. *American Behavioral Scientist*, 38(8), 1132-1145.
- 登張真穂 (2003). 青年期の共感性の発達 —多次元的視点による検討— 発達心理学研究, 14(2), 136-148.
- Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2010). Young children selectively avoid helping people with harmful intentions. *Child development*, 81(6), 1661-1669.
- 渡辺弥生・衛藤真子 (1990). 児童の共感性及び他者の統制可能性が向社会的行動に及ぼす影響 教育心理学研究, 38(2), 151-156.

## 謝 辞

本論文の作成にあたり, データ収集にご協力いただいた生徒のみなさん, 先生方に厚く御礼申し上げます。論文を執筆するにあたり, 温かい励ましやご助言を通して多くの方に支えていただきました。ご協力いただいたすべての方々に心より感謝を申し上げます。本当にありがとうございました。

注1 怒り表情条件では, 1年生57名(男子28名, 女子29名), 2年生67名(男子32名, 女子35名), 3年生60名(男子31名, 女子29名)であった。悲しみ表情条件では, 1年生62名(男子36名, 女子26名), 2年生67名(男子27名, 女子40名), 3年生69名(男子38名, 女子31名)であった。

# 中学生の情動知覚とストレス反応，援助要請の捉え方の関連性

—援助要請の受け取り方に関する自由記述の視点から—

柄澤真麻<sup>1</sup> 石津憲一郎<sup>2</sup>

## Relationship between Emotional Awareness, Stress Response, and Perception of Help-Seeking Behavior in Junior High School Students

—From free descriptive answer perspective on ways to interpret help-seeking—

Maasa KARASAWA, Kenichiro ISHIZU

### 概要

本研究の目的は，友人の援助要請の捉え方に対して探索的に検討するため，文章完成法を用いて自身と他者の援助要請の捉え方を調査した。また，情動知覚の個人差，そして個人の調査時の状況をストレス反応として測定し，援助要請の捉え方との関連性を検討した。中学1～3年生の生徒267名を調査協力者に質問紙調査を行い，文章完成法にて得られた回答を分類したのち，分散分析を行った。その結果，援助要請に否定的な捉え方の生徒は肯定的な捉え方の生徒よりもストレス反応が高く，自らの感情に気付きにくい傾向があることが明らかとなった。また，援助資源の中でも特に大人への相談に抵抗感のある生徒にも同様の傾向があり，支援者が子どもたちの気持ちを丁寧に捉え，感情の存在を否定せずに受けとめることが，子ども達同士の援助要請関係を支えることに繋がる可能性が示唆された。

キーワード：援助要請，情動知覚，ストレス反応，中学生

Keywords : help-seeking, emotion awareness, stress reaction, junior high school students

### I 問題と目的

令和二年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査によると，小中高等学校における自殺者数は過去もっとも多い415名となっており，そのうち半数以上の218名が普段の生活と様子が変わらず，特に悩みを抱えている様子にも見えなかったという（文部科学省，2021）。本当は悩み苦しんでいても周囲に助けを求めない，相談することへ抵抗感を覚える児童生徒が一定数おり，そのような児童生徒への対応を整備することが喫緊の課題であると言える。

他者に相談することを社会心理学の用語で援助要請行動と呼ぶ。援助要請行動とは，「気分がひどく落ち込んだり強い不安に苛まれたりした時に，カウンセラーや他者に相談したり病院を受診したりする行動（梅垣，2017）」と定義されている。援助要請行動は今まで，援助要請意図（困ったときに援助を求めようと思うか）や，援助要請態度（自分が援助を求めることについてどう思うか）といった観点から測定されており，その妥当性が示されている（梅垣，2017，p.191）。また，援助要請意図と援助要請態度を包括する概念として被援助志向性があり，個人が情緒的、行動的問題および現実世界における中心的な問題で，カウンセリングやメンタルヘルス

サービスの専門家，教師などの職業的な援助者および友人・家族などのインフォーマルな援助者に援助を求めるかどうかについての認知的枠組み（水野・石隈，1999）として定義されている。先行研究では援助要請意図および態度を被援助志向性としてまとめて測定することが多く，被援助志向性の低い中学生は，高い生徒よりも，学校適応感が低く（本田，2019），ストレス反応が高い（本田・新井・石隈，2011）ことなどが明らかとなっている。これらの研究結果から，援助要請行動は中学生の精神的な健康を支える重要な概念であると言える。一方で，先行研究では援助要請行動を抑制する要因が数多く報告されており，例えば，抑うつ傾向による無気力（永井，2012），自尊心の低下（Nadler, Fisher & Whitcher-Alagna, 1982; 脇本，2008）といったメンタルヘルスの問題や，秘密漏洩，援助資源からの否定的な応答（永井・新井，2007）などといったネガティブな結果の予想が援助要請行動を低下させることが明らかとなっている。

援助要請行動の抑制を左右する要因の1つに情動コンピテンスがある。情動コンピテンスとは，「感情を識別して説明する能力」「感情を理解する能力」および「効果的かつ非防御的な方法で感情を管理する能力」と定義されており（Ciarrochi, Chan, Caputi, & Roberts, 2001; Mayer, Caruso, & Salovey, 1999），情動の認識か

<sup>1</sup> 長野県厚生農業協同組合連合会佐久総合病院 <sup>2</sup> 富山大学大学院教職実践開発研究科

らその利用までを幅広く捉えるために情動知能として測定されることもある(水野・山口, 2009)。情動知能とは、Salovey & Mayer (1990) によって、自分の情動を知り衝動の自制ができる能力、自分の気持ちを自覚・尊重して納得のいく決断ができる能力、挫折したときでも絶望せずやる気を起こさせる能力、他者に共感を覚える能力、集団の中で調和を保ち協力しあえる対人関係能力などから構成され、心の知能指数とも呼ばれている(皆川・片瀬・大竹・島井, 2010)。中学生を対象とした、水野・山口(2009)、そして中高生を対象とした江口・小倉・野田・谷中・平石・川島(2009)によると、情動コンピテンスが低い生徒ほど、援助要請を否定的に捉える傾向があり、中学生は問題に直面した際、「しんどい感じがするけど何がしんどいかわからない、どうして良いかわからない」と具体的に自分の感情を捉えられないことが援助要請行動を抑制する要因として働いている可能性がある。自身の感情の気づきは、情動の認識から利用までを包括する情動知能および情動コンピテンスの土台に位置する能力であり、情動知覚として取り上げられてきた。

また、情動コンピテンスは悩みの認知だけではなく、援助要請に関わる利益とコストの予期、さらには周囲の援助資源の捉え方にも影響する可能性がある。Ciarrochi, Deane, Wilson, & Rickwood, (2002) は、16歳から18歳の高校生を対象とした研究で、情動コンピテンスの低さは専門的な援助資源(メンタルヘルスの専門家、電話相談、医師、一般医、家庭医)に対する援助要請には影響しないが、非専門的な援助資源(両親、友人、教師、牧師)に対する援助要請には負の影響を与えることを明らかにしている。中学生では友人が援助資源として好まれる傾向がある(学研総合研究所, 2020)ことに加え、親の影響から分離し心理的に独立する第二の個体化過程(Blos, 1962)において、援助資源としての友人は重要であると言える。中学生の友人関係は、チャム・グループと呼ばれ、この関係では、同性かつ共通の興味・関心を持つなど類似性のある同士という安心感が集団の基盤で、異質性を集団から排除することにより、集団が維持される(一前, 2011)。一方で、類似性を求めるあまり、同化の圧力が働き、いじめや非行などの反社会的な行動につながったり(一前, 2011)、自分の本音を出して仲間外れになることを恐れ、本音を言うことを回避したりする(落合・佐藤, 1996)といった実態も含んでいることから、自分にとって重要で深刻な悩みは相談しにくい、という側面もあることが予想される。しかしながら、中学生では友人が援助資源として頻りに選択されるだけでなく、子どもたちの異変は、大人が気づくよりも先に子どもたち同士が感じとっている場合も多い(嶋根, 2019)、友人同士で相談しあえる関係を日ごろから構築することの効果は大きいと考えられる(永井・新井, 2007)。スクールカウンセリング等の心理臨床の活動においては、その人がいかなるネットワーク

の中で生活しているかを見立て、援助に際してはネットワークを活用し、場を支えること(田嶋, 1995)の重要性が指摘されている。このことから、中学生の生徒1人1人を環境の構成員、そして重要な援助資源としても捉え、援助要請を自身のものだけに限らず、より包括的に検討を行うことが重要であるといえる。

援助要請研究においては、自らが援助要請者である場合の相手、つまり援助者の心理の予測という観点から検討が行われており、援助要請に対する学級規範をより肯定的に認知している中学生ほど、呼应性の心配は低いことが明らかとなっている(後藤・平石, 2011)。一方で、自身が援助者である場合だけではなく、他者が援助要請を行っている場面をどのように捉えているのかは明らかにされていない。本研究では、自らが援助要請をする立場だけではなく、他者が誰かに援助要請を行っている場面を含めて援助要請態度を検討することで援助要請態度をより包括的にとらえようとするものである。例えば、自身が援助要請をすることには否定的である場合、他者が援助要請を行うことにも否定的であるのだろうか。もしそうであれば、困った他者から相談を受ける際には、より拒否的に対応してしまう可能性があり、サポートにかかわるネットワークをうまく構築しながら活用することに困難が生じてしまう可能性がある。そこで、本研究では上述したようにメンタルヘルスの問題としてストレス反応を、情動コンピテンスの一つとして情動知覚を取り上げ、援助要請態度との関連性を検討することで、子ども達同士の援助要請関係を支える支援の方法を探ることを目的とする。

本研究では援助要請の捉え方を検討するために、文章完成法を用いることとした。文章完成法とは、調査協力者に未完の書き出しに続く文章を完成させてもらい、記述された内容を分析するもの(堀毛, 2015)である。この方法は臨床場面の心理査定としての使用がもととなっている。質問の意図と無関係な記述も現れやすい(藤川・前迫・水上, 2016)といった短所もあるため、質問項目で用いる語彙には注意が必要であるものの、調査研究においても使用され、例えば、藤川・前迫・水上(2016)の中学生の失敗への価値観を検討したものや、量的な尺度と組み合わせ、両親との関係について調査した遠山(1999)などがある。文章完成法(SCT)が含まれる投影法は、本人が意識していない潜在的な特徴を捉えることができる(赤川, 2016)。

## II 方法

### 1) 調査協力者

北陸地方の公立中学校1校の協力を得て、在籍する1～3年生267名(男子137名:女子120名:性別について未回答10名)を対象に、調査を行った。内訳は1年生83名(無回答1名:男子43名:女子39名)、2年生93名(無回答5名:男子52名:女子36名)、3年生91名(無回答4名:男子42名:女子45名)であった。平均年齢

は13.52歳、標準偏差は0.92であった。

## 2) 手続き

本研究は2021年9月に行った。調査協力を得られた学校に質問紙を持参し、各協力校の担任教諭へのお願いと実施方法の文書を配布して、学級ごとに調査を実施してもらった。数日後に再度訪問し、調査用紙を回収した。

## 3) 倫理的配慮

調査の実施に当たっては、各学校の学校長に研究趣旨を説明し、理解の下で協力の同意を得た。フェイスシートには、調査は成績に一切関係しないこと、無記名で行われるため個人が特定されることはないこと、他人には知られないこと、回答は強制ではないことを、中学生が理解できる言葉で記述した。また、担任教諭にも、調査の実施にあたって同様の内容を口頭で説明してもらうことを依頼した。また、調査用紙の最後に最近うれしかったことを尋ね、デブリーフィングとした。

## 4) 質問紙の構成

本調査の質問紙は、フェイスシート、中学生用メンタルヘルス・チェックリスト（簡易版）、中学生用情動知覚尺度（EAQ）日本語版、自身と他者の援助要請態度に関する文章完成法の項目各2項目計4項目から構成された。

**フェイスシート** フェイスシートでは、学年、性別、年齢を尋ねた。

### 中学生用メンタルヘルス・チェックリスト（簡易版）

調査協力者の調査時における悩みの状態をストレス反応として測定するために、岡安・高山（1999）が作成した中学生用メンタルヘルス・チェックリスト（簡易版）のストレス症状尺度を用いた。この尺度は、「よく眠れない」などの項目からなる“身体的反応”4項目、「さみしい気持ちだ」などからなる“抑うつ・不安”4項目、「いかりを感じる」などからなる“不機嫌・怒り”4項目、「ひとつのことに集中することができない」などからなる“無力感”4項目、計16項目から構成されるものであり、「0:まったくちがう」～「3:そのとおりだ」の4件法で回答を求めた。

**中学生用情動知覚尺度（EAQ）日本語版** 調査協力者の感情への気づきやすさを測定するために石津・下田（2013）が作成した中学生用情動知覚尺度（EAQ）日本語版のうち、「自分がどんな感情を感じているのか、私が正確に知ることはありません。」などからなる“情動の識別（DE）”6項目、「私がどんな気持ちでいるかを、他の人が知る必要はありません。」などからなる“情動の注目と分かち合い（AMUE）”5項目、「何かに動揺（どうよう）したとき、私はそれを自分の胸の中にしまうことにしています。」などの“非隠ぺい性（NHE）”3項目、「私には、自分が感じている気持ちを、友達に説明することは難しいです。」などからなる“情動の言語的伝達（VSE）”3項目の計4因子17項目に対して、回答を求めた。回答は「1:そんなことはない」～「3:いつもそうだ」の3件法で尋ねることとした。

**自身と他者の援助要請に関する文章完成法** 未完成の

文の続きに自分の考えや態度の記入を求める文章完成法を用い、自身の援助要請に対する態度について2項目、他者の援助要請に対する態度2項目、計4項目を独自に作成した。自身の援助要請態度に関する項目は、「人に、自分が困っていることを伝えたり、助けを求めたりすることについて、私は\_\_\_\_\_。」「もし誰かに自分の悩みを打ち明けたら、私は\_\_\_\_\_。」とした。他者の援助要請態度については「困ったときに、大人に相談している友だちを見ると、私は\_\_\_\_\_。」「友だちが、悩みを私に打ち明けてきたら、私は\_\_\_\_\_。」とした。

質問項目は、協力者が援助要請に対する自らの考えを自由に回答することができるように、想定する場面や文章の型をできるだけ絞らないようにすること、また援助要請を推奨するような記述が無いようにすることに留意し、作成した。論文著者が複数、提案した項目の中から、心理学を専門とする大学教員と相談し協力者の調査による負担も考慮した上で計4項目を選択した。最終確認として、実際に中学校に勤務する教員1名に、中学生が読んで分かりにくい可能性のある箇所を指摘してもらった後、適宜修正した。

調査用紙では「これから、みなさんが「困っていることや苦しいことを人に伝えること」について、どう考えているのかお聞きします。下には、未完成の文が4つあります。正解はないので、例のように、線の部分に自分のありのままの考えを自由にお書きください。」と教示し、回答例として、日常の心理的な問題場面に対する質問とそれに対する回答例を示した。その後、上記の援助要請に関する文章完成法の項目に回答を求めた。

## Ⅲ 結果

以下の分析には、統計ソフトHAD（清水，2016）を使用した。

### 1) ストレス反応と情動知覚尺度の記述統計量

中学生用メンタルヘルス・チェックリスト（簡易版）、中学生用情動知覚尺度（EAQ）日本語版の得点について、逆転項目は処理を行った後、平均値と標準偏差をそれぞれ算出した（Table 1）。

Table 1 ストレス反応尺度と情動知覚尺度の記述統計量

変数名	平均値	標準偏差	$\alpha$ 係数
不機嫌・怒り	1.76	2.64	0.87
抑うつ・不安	1.35	2.35	0.87
無気力	2.99	2.69	0.74
身体的反応	2.77	2.64	0.74
情動の識別 (DE)	15.58	2.61	0.80
情動の注目と分かち合い (AMUE)	12.63	1.96	0.55
非隠ぺい性 (NHE)	6.14	1.71	0.73
情動の言語的伝達 (VSE)	6.39	1.68	0.69



## 2) ストレス反応と情動知覚尺度の相関分析

中学生用メンタルヘルス・チェックリスト（簡易版）、中学生用情動知覚尺度（EAQ）日本語版の得点について、相関係数を算出した（Table 2）。その結果、EAQ「情動の識別」とストレス反応の各因子間、「情動の言語的伝達」と「抑うつ・不安」「身体的反応」との間である程度の負の相関が示された。また、「情動の注目と分かち合い」「非隠ぺい性」とストレス反応の各因子間、「情動の言語的伝達」とストレス反応の「不機嫌・怒り」「無気力」の間で弱い相関が示された。

## 3) 文章完成法にて測定した援助要請の捉え方のカテゴリの検討

本研究では、回答をまず問ごとに小分類カテゴリに分類し、その後、自身の援助要請の捉え方と他者の援助要請の捉え方の組み合わせによって最終カテゴリに分類する、という2段階で分類を行った。

最初に、文章完成法で回答を求めた4問について、問ごとに類似する回答同士で小カテゴリを作成した。カテゴリの構成者が1名以下のもの、回答が明らかに問の文脈に合っていないものは分析から除外することとした。小分類カテゴリとその定義、所属するカテゴリの内訳をTable 3に示した。

問1の「人に、自分が困っていることを伝えたり、助けを求めたりすることについて、私は\_\_\_\_\_。」で始まる問については「ポジティブな援助要請態度」「ポジティブな援助要請意図」「ネガティブな援助要請意図」「自助努力」の4つのカテゴリを作成した。

問2の「もし誰かに自分の悩みを打ち明けたら、私は\_\_\_\_\_。」で始まる問については「ポジティブな援助要請意図」「ポジティブな結果の予期」「ネガティブな結果の予期」「ネガティブな援助要請意図」の4つのカテゴリを作成した。

問3の困ったときに、大人に相談している友だちを見ると、私は\_\_\_\_\_。」で始まる問については、「寄り添い・心配」「ポジティブな態度」「援助要請意図の向上」「大人への相談に抵抗感」「干渉の回避」「何も思わない」「マイナス感情」の7カテゴリを作成した。

問4の「友だちが、悩みを私に打ち明けてきたら、私は\_\_\_\_\_。」では、「友人の援助要請に寛容的」「対応に不安」「関係の深化の回避」「返報性」の4カテゴリを作成した。

最後に、自身の援助要請の捉え方と他者の援助要請の

捉え方の組み合わせから、最終カテゴリに分類を行った。本研究の主要な目的は、自身の援助要請に関する捉え方と他者の援助要請の捉え方のギャップについて検討することであったため、最終カテゴリの構成では、回答に自身の援助要請の捉え方を尋ねた文章完成法の1問目、2問目、そして、他者の援助要請の捉え方が色濃く出た4問目を分析に用いた。なお、計4問のうち2問以上に空欄がある回答、カテゴリの構成者が1人のカテゴリは分類から除外するものとした。

分類の結果、最終カテゴリは、「自身の援助要請に肯定的－他者の援助要請に寛容的」「自身の援助要請にアンビバレント－他者の援助要請に寛容的」「自身の援助要請に否定的－他者の援助要請に寛容的」の3つを設定した。「自身の援助要請に肯定的－他者の援助要請に寛容的」群（以下、肯定－寛容群）は自身の援助要請に関する文章完成法2問、いずれにおいても援助要請にポジティブな回答が見られ、4問目において他者の援助要請に寛容的な姿勢を示すものとした。続いて、「自身の援助要請にアンビバレント－他者の援助要請に寛容的」群（以下、アンビバレント－寛容群）は自身の援助要請に関する文章完成法2問で、一方の回答は援助要請にポジティブながらも、もう一方では援助要請に対してネガティブな回答が見られ、4問目において他者の援助要請に寛容的な姿勢を示すものとした。最後に、「自身の援助要請に否定的－他者の援助要請に寛容的」群（以下、否定－寛容群）は自身の援助要請について尋ねる2問のいずれにおいてもネガティブな回答が見られ、4問目において他者の援助要請に寛容的な姿勢を示すものとした。最終カテゴリの回答の例と所属するカテゴリの内訳をTable 4に示した。なお、分類の客観性の保証のため、カテゴリの分類については、調査者と心理学を専門とする大学教員とで検討を行った。

## 4) ストレス反応得点・情動知覚得点による援助要請の捉え方の違い

**ストレス反応得点、情動知覚尺度（EAQ）得点と小カテゴリの関連** 援助要請の捉え方によってストレス反応、情動知覚に違いがあるかどうか検討するために文章完成法の問ごとに、小カテゴリを独立変数、ストレス反応得点と情動知覚得点を従属変数として、1要因参加者間計画の分散分析を行った。以下、1～3問までの結果を問ごとにまとめていく。なお、問4については、回答者の93%が「友人の援助に寛容的群」に当てはまり、水準ご

Table 2 ストレス反応尺度と情動知覚尺度の相関分析

	情動の識別	情動の注目と分かち合い	非隠ぺい性	情動の言語的伝達
不機嫌・怒り	-.49 ***	-.24 ***	-.22 ***	-.32 ***
抑うつ・不安	-.55 ***	-.25 ***	-.32 ***	-.43 ***
無気力	-.53 ***	-.30 ***	-.23 ***	-.36 ***
身体的反応	-.46 ***	-.33 ***	-.34 ***	-.44 ***

\*\*\*  $p < .001$

Table 3 文章完成法にて測定した援助要請のとらえ方のカテゴリ

質問項目	有効 回答数	内訳	カテゴリ	定義	回答の例
問1 「人に、自分が困っていることを伝えたり、助けを求めたりすることについて、私は_____。」	197名	27%	①ポジティブな援助要請態度	援助要請に対する肯定的な回答	「良いことだと思う」「悪いことではない」
		45%	②ポジティブな援助要請意図	援助要請意図を示したり、援助資源を述べたりしている回答	「先生や母に相談する」「家族に話せないけど、信頼できる友達だけに話す」
		23%	③ネガティブな援助要請意図	援助要請に対する否定的な回答	「したほうがいいと思うが、なかなかできない」「困っても人に言わない」
		5%	④自助努力	援助要請はせず、自分で解決する意思を示す回答	「自分で解決すればいいと思う」「友達をまきこむかもしれないから困っている事や助けを求めず、自分で解決している」
問2 「もし誰かに自分の悩みを打ち明けたら、私は_____。」	170名	19%	①ポジティブな援助要請意図	援助要請意図を示したり、援助資源を述べたりしている回答	「正直に言って一緒に考えてもらう」「親や友達にたよる」
		58%	②ポジティブな結果の予期	援助を要請した後の利益について述べる回答	「スッキリする」「楽になる」
		16%	③ネガティブな結果の予期	援助要請後のコストについて述べる回答	「否定されそうで少しこわい」「悩みがなくなるとは思わない」
		7%	④ネガティブな援助要請意図	援助要請に対する否定的な回答	「しない」「打ち明けない」
問3 「困ったときに、大人に相談している友だちを見ると、私は_____。」	197名	29%	①寄り添い心配	相手の状況に思いを寄せる回答	「心配になる」「助けてあげたい」
		10%	②ポジティブな態度	援助要請に対する肯定的な回答	「良いことだと思う」「安心する」
		23%	④大人への相談に抵抗感	大人に頼ることに抵抗感が示されている回答	「すごい」「うらやましい」「自分にはできない」
		10%	⑤干渉の回避	むやみに干渉しない意図が述べられている回答	「見ていないふりをする」「そっとしておく」
		19%	⑥何も思わない	中立的な回答	「何も思わない」「悩んでいるんだな」
		3%	⑦マイナス感情	マイナスな感情の回答	「悲しい」「不安」
問4 「友だちが、悩みを私に打ち明けてきたら、私は_____。」	221名	93%	①友人の援助要請に寛容的	友人からの援助要請に寛容的な回答	「相談にのる」「話を聞く」
		5%	②対応に不安	友人からの相談に対応する自信がないという回答	「きんちょうして上手に答えられないかもしれません」「困る」
		1%	③関係の深化の回避	被援助者との接触を避けようとする回答	「できるだけ、その友だちとは関わらない」「心配するが、その人にとって自分が他の人より親しい人になりたいとは思わない」
		1%	④返報性	自らの悩みも開示するという回答	「自分の悩みを打ち明ける」「自分もその友達に悩みを打ち明ける」

Table 4 最終カテゴリの解答例とその内訳

最終カテゴリ (有効回答 179名)	内訳	ID	回答の例		
			1 問目	2 問目	4 問目
① 肯定—寛容群	63%	5	大事なことだと思います。	心がスッキリします	自分の考えやアドバイスを言ってあげたいです
		211	友達に助けを求めると思う	その人と仲良くなる	相談に乗ってあげる
② アンビバレント—寛容群	15%	39	別に助けを求めたりするのはいいけど、私は助けを求めない。求められない	きっとらくになる	ちゃんと聞いてあげる。しっかり聞いてあげる
		192	楽になる	とても楽になる。しかし、そのことを誰かに言われないか心配	ゆっくりと聞き出し、一緒に解決策を出す
③ 否定—寛容群	17%	151	あまり助けを求めない	気持ちが少し軽くなることはない	その友達に少しでも協力したい
		248	だれにも言わない	ダメになってしまう	心によゆうがあれば聞いてあげる

との人数に偏りがあったため、分散分析は行わなかった。

**問1について** 「人に、自分が困っていることを伝えたり、助けを求めたりすることについて、私は\_\_\_\_\_。」に続く回答を分類したカテゴリ（4水準）を独立変数、ストレス反応得点と情動知覚得点を従属変数として、1要因参加者間計画の分散分析を行った（Table5）。その結果、ストレス反応の“身体的反応”、情動知覚尺度（EAQ）のすべての下位尺度においてカテゴリ要因の主効果が有意であった（“身体的反応”  $F(3,191) = 6.21, p < .01, \eta^2 = 0.09$  ; “情動の識別”  $F(3,189) = 2.70, p < .05, \eta^2 = 0.04$  ; “情動の注目と分かち合い”  $F(3,191) = 6.32, p < .01, \eta^2 = 0.09$  ; “非隠ぺい性”  $F(3,190) = 3.85, p < .05, \eta^2 = 0.06$  ; “情動の言語的伝達”  $F(3,193) = 5.09, p < .01, \eta^2 = 0.07$ ）。下位尺度ごとに多重比較を行ったところ、ストレス反応では「ネガティブな援助要請意図群」が、その他の3群よりも“身体的反応”が高かった ( $p < .05$ )。また、情動知覚尺度（EAQ）では、「ネガティブな援助要請意図群」が、「ポジティブな援助要請態度群」、「ポジティブな援助要請意図群」よりも“情動の識別”“情動の注目と分かち合い”“非隠ぺい性”“情動の言語的伝達”が低いことが示された（“情動の識別”  $p < .05$  ; “情動の注目と分かち合い”  $p < .01$  ; “非隠ぺい性”  $p < .01$  ; “情動の言語的伝達”  $p < .01$ ）。加えて、「自助努力群」が、「ポジティブな援助要請態度群」よりも“情動の注目と分かち合い”が低いことが示された ( $p < .01$ )。

**問2について** 「もし誰かに自分の悩みを打ち明けた

ら、私は\_\_\_\_\_。」に続く回答を分類した、小カテゴリ（4水準）を独立変数、ストレス反応得点と情動知覚得点を従属変数として、1要因参加者間計画の分散分析を行った（Table6）。その結果、ストレス反応のすべての下位尺度、情動知覚尺度（EAQ）の“情動の識別”“非隠ぺい性”“情動の言語的伝達”において、要因の主効果が有意であった（“不機嫌・怒り”  $F(3,164) = 9.00, p < .001, \eta^2 = 0.14$  ; “抑うつ・不安”  $F(3,164) = 4.96, p < .01, \eta^2 = 0.08$  ; “無気力”  $F(3,164) = 7.19, p < .001, \eta^2 = 0.12$  ; “身体的反応”  $F(3,166) = 8.85, p < .001, \eta^2 = 0.14$  ; “情動の識別”  $F(3,162) = 5.03, p < .01, \eta^2 = 0.09$  ; “非隠ぺい性”  $F(3,161) = 5.39, p < .01, \eta^2 = 0.09$  ; “情動の言語的伝達”  $F(3,165) = 9.91, p < .001, \eta^2 = 0.15$ ）。下位尺度ごとに多重比較を行ったところ、「ネガティブな結果の予期群」および「ネガティブな援助要請意図群」は、「ポジティブな援助要請意図群」「ポジティブな結果の予期群」よりもストレス反応の“不機嫌・怒り”“抑うつ・不安”“身体的反応”が高く、情動知覚尺度（EAQ）の“情動の言語的伝達”が低いことが示された（“不機嫌・怒り”  $p < .01$  ; “抑うつ・不安”  $p < .05$  ; “身体的反応”  $p < .05$  ; “情動の言語的伝達”  $p < .01$ ）。また、「ネガティブな援助要請意図群」は「ネガティブな結果の予期群」よりも、“不機嫌・怒り”得点が高く ( $p < .05$ )、反対に“無気力”は低かった ( $p < .01$ )。加えて、ストレス反応“無気力”では「ポジティブな援助要請意図群」および「ポジティブな結果の予期群」と「ネガティブな援助要請意

Table 5 問1の回答に対する分散分析結果

	① (N=53)	② (N=89)	③ (N=46)	④ (N=9)	F値	多重比較
ストレス反応						
不機嫌・怒り	1.55 (2.46)	1.48 (2.62)	2.60 (3.02)	1.78 (2.11)	1.95	
抑うつ・不安	1.27 (2.23)	1.17 (2.49)	2.16 (2.68)	1.33 (1.94)	1.72	
無気力	2.58 (2.48)	2.69 (2.48)	3.70 (3.08)	3.11 (2.03)	1.88	
身体的反応	2.08 (2.02)	2.52 (2.71)	4.15 (2.91)	2.22 (1.64)	6.21 **	①, ②, ④ < ③
EAQ						
情動の識別 (DE)	16.10 (2.83)	15.75 (2.51)	14.67 (2.53)	15.78 (1.99)	2.70 *	①, ② > ③
情動の注目と分かち合い (AMUE)	13.21 (1.61)	12.75 (1.97)	11.61 (2.11)	11.88 (2.42)	6.32 **	① > ③, ④ ② > ③
非隠ぺい性 (NHE)	6.52 (1.69)	6.23 (1.70)	5.41 (1.68)	5.89 (1.54)	3.85 *	①, ② > ③
情動の言語的伝達 (VSE)	6.79 (1.63)	6.56 (1.73)	5.54 (1.72)	6.44 (1.74)	5.09 **	①, ② > ③

注1) 上段は平均値 M, 下段 ( ) 内は標準偏差 SD, \*\*\*:  $p < .001$ , \*\*:  $p < .01$  \*:  $p < .05$

注2) 多重比較の表示では、カンマで区切られている群間には差がなかったことを示している。

カテゴリ (①) ポジティブな援助要請態度, (②) ポジティブな援助要請意図, (③) ネガティブな援助要請意図, (④) 自助努力

Table 6 問2の回答に対する分散分析結果

	① (N=32)	② (N=99)	③ (N=28)	④ (N=11)	F 値	多重比較
ストレス反応						
不機嫌・怒り	1.13 (1.77)	1.31 (2.35)	3.04 (3.45)	4.91 (4.35)	9.00 ***	①, ② < ③ < ④
抑うつ・不安	0.72 (1.46)	0.97 (1.98)	2.54 (3.49)	2.45 (2.84)	4.96 **	①, ② < ③, ④
無気力	2.47 (2.27)	2.35 (2.40)	4.74 (2.52)	3.20 (2.78)	7.19 ***	①, ②, ④ < ③
身体的反応	2.75 (3.07)	1.96 (2.03)	4.29 (2.98)	4.55 (2.73)	8.85 ***	①, ② < ③, ④
EAQ						
情動の識別 (DE)	16.03 (1.94)	16.09 (2.44)	14.04 (2.99)	15.18 (2.44)	5.03 **	①, ② > ③
情動の注目と分かち合い (AMUE)	13.16 (2.00)	12.82 (1.60)	12.33 (1.88)	12.27 (2.57)	1.33 n.s.	
非隠ぺい性 (NHE)	6.06 (1.67)	6.31 (1.60)	5.38 (2.04)	4.45 (1.44)	5.39 **	① > ④ ② > ③, ④
情動の言語的伝達 (VSE)	6.72 (1.57)	6.82 (1.61)	5.48 (1.55)	4.64 (1.86)	9.91 ***	

注1) 上段は平均値 M, 下段 ( )内は標準偏差 SD, \*\*\*:  $p < .001$ , \*\*:  $p < .01$  \*:  $p < .05$

注2) 多重比較の表示では, カンマで区切られている群間には差がなかったことを示している。

カテゴリ ①) ポジティブな援助要請意図 ②) ポジティブな結果の予期 ③) ネガティブな結果の予期 ④) ネガティブな援助要請意図

図群」の間では有意な差は認められなかったものの、「ネガティブな結果の予期群」では、「ポジティブな援助要請意図群」「ポジティブな結果の予期群」よりも「無気力」得点は高い ( $p < .001$ ) ことが示された。同様に、「情動の識別」においても「ネガティブな結果の予期群」のみで、「ポジティブな援助要請意図群」および「ポジティブな結果の予期群」よりも「情動の識別」得点が低い ( $p < .01$ ) ことが示された。また、「非隠ぺい性」については、「ポジティブな援助要請意図群」「ポジティブな結果の予期群」は「ネガティブな援助要請意図群」よりも「非隠ぺい性」得点は高く ( $p < .01$ )、加えて、「ポジティブな結果の予期群」は「ネガティブな結果の予期群」よりも「非隠ぺい性」得点は高い ( $p < .05$ ) ことが示された。

問3について「困ったときに、大人に相談している友だちを見ると、私は\_\_\_\_\_。」に続く回答を分類した、小カテゴリ (7水準) を独立変数、ストレス反応得点と情動知覚得点を従属変数として、1 要因参加者間計画の分散分析を行った (Table7)。その結果、ストレス反応の一部の下位尺度と、情動知覚尺度 (EAQ) のすべての下位尺度において、要因の主効果がおおむね有意であった (“抑うつ・不安”  $F(6,191) = 3.64, p < .01, \eta^2 = 0.10$ ; “無気力”  $F(6,191) = 2.45, p < .05, \eta^2 = 0.07$ ; “情動の識別”  $F(6,189) = 4.09, p < .01, \eta^2 = 0.12$ ; “情動の注目と分かち合い”  $F(6,190) = 3.15, p < .01, \eta^2 = 0.09$ ; “非隠ぺい性”  $F(6,189) = 2.43, p < .05, \eta^2 = 0.07$ ; “情動の言語的伝達”  $F(6,193) = 3.34, p < .01, \eta^2 = 0.09$ )。そのため、下位尺

度ごとに多重比較を行った。

ストレス反応では、“抑うつ・不安”においては、「大人への相談に抵抗感群」が他のいずれの群よりも得点が高かった ( $p < .01$ ) ことに加え、「何も思わない群」は「寄り添い・心配群」「ポジティブな態度群」よりも得点が高いことが示された ( $p < .10$ )。“無気力”では、「マイナス感情群」が「寄り添い・心配群」「ポジティブな態度群」「援助要請意図の向上群」「干渉の回避群」よりも得点が高いことが認められた ( $p < .10$ )。加えて、「何も思わない群」は、「寄り添い・心配群」「ポジティブな態度群」「干渉の回避群」よりも「無気力」得点が高かった ( $p < .10$ )。

また、情動知覚尺度 (EAQ) では、“情動の識別”では「大人への相談に抵抗感群」および「マイナス感情群」が「寄り添い・心配群」「ポジティブな態度群」「干渉の回避群」よりも得点が低かった ( $p < .05$ )。また、「ポジティブな態度群」は「寄り添い・心配群」「援助要請意図の向上群」「何も思わない群」の3群と比べ、“情動の識別”得点が高いことが示された ( $p < .05$ )。加えて、“情動の識別”では「干渉の回避群」と「何も思わない群」にも差が見られ、「干渉の回避群」の方が、得点が高いことが認められた ( $p < .05$ )。続いて“情動の注目と分かち合い”においては、「何も思わない群」「大人への相談に抵抗感群」が「ポジティブな態度群」「干渉の回避群」よりも得点が低かったことに加え、「何も思わない群」は「寄り添い・心配群」との比較でも得点が低

Table 7 問3の回答に対する分散分析結果

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	F 値	多重比較
	(N=58)	(N=21)	(N=13)	(N=45)	(N=20)	(N=37)	(N=6)		
ストレス反応									
不機嫌・怒り	1.42 (2.58)	1.57 (2.75)	0.62 (1.19)	2.07 (2.96)	1.21 (2.02)	2.05 (2.78)	4.67 (2.94)	2.12	①, ②, ③, ④, ⑤, ⑥ < ⑦ ③ < ④, ⑥
抑うつ・不安	0.82 (1.53)	0.62 (1.63)	0.54 (0.88)	2.58 (3.49)	0.79 (1.81)	1.70 (2.47)	0.83 (0.75)	3.64 **	①, ②, ③, ⑤, ⑥, ⑦ < ④ ①, ② < ⑥
無気力	2.40 (2.26)	1.81 (2.23)	2.54 (2.11)	3.07 (2.39)	2.50 (3.00)	3.76 (2.89)	4.67 (2.34)	2.45 *	①, ②, ③, ⑤ < ⑦ ①, ②, ⑤ < ⑥
身体的反応	2.03 (2.13)	2.14 (2.65)	2.23 (1.92)	3.47 (3.04)	2.40 (2.21)	3.38 (3.35)	3.00 (2.28)	1.89	①, ② < ④, ⑥
EAQ									
情動の識別 (DE)	16.11 (2.04)	17.35 (1.09)	15.62 (2.63)	15.00 (2.68)	16.74 (1.69)	15.36 (2.72)	13.83 (2.48)	4.09 **	①, ②, ⑤ > ④, ⑦ ② > ①, ③, ⑥; ⑤ > ⑥
情動の注目と分かち合い (AMUE)	12.88 (1.55)	13.62 (1.24)	12.77 (1.79)	12.39 (1.66)	13.75 (1.65)	12.03 (2.63)	12.50 (1.05)	3.15 **	①, ②, ⑤ > ⑥ ②, ⑤ > ④; ① < ⑤
非隠ぺい性 (NHE)	5.95 (1.57)	7.00 (1.45)	6.67 (1.56)	5.73 (1.98)	6.37 (1.64)	5.70 (1.82)	7.17 (0.98)	2.43 *	②, ③, ⑦ > ④, ⑥ ②, ⑦ > ①
情動の言語的伝達 (VSE)	6.88 (1.58)	7.33 (1.43)	6.69 (1.18)	5.96 (1.71)	6.55 (1.57)	5.81 (1.91)	6.83 (2.14)	3.34 **	①, ② > ④, ⑥

注1) 上段は平均値 M, 下段 ( ) 内は標準偏差 SD, \*\*\*:  $p < .001$ , \*\*:  $p < .01$  \*:  $p < .05$

注2) 多重比較の表示では, カンマで区切られている群間には差がなかったことを示している。

カテゴリ (①寄り添い・心配 ②ポジティブな態度 ③援助要請意図の向上 ④大人への相談に抵抗感 ⑤干渉の回避 ⑥何も思わない ⑦マイナス感情)

かった ( $p < .05$ )。また、「干渉の回避群」は「寄り添い・心配群」よりも「情動の注目と分かち合い」得点が高いことが認められた ( $p < .10$ )。「非隠ぺい性」においては、「大人への相談に抵抗感群」が「ポジティブな態度群」, 「援助要請意図の向上群」および「マイナス感情群」よりも得点が低かった ( $p < .10$ )。また、「何も思わない群」も同様に、「ポジティブな態度群」, 「援助要請意図の向上群」および「マイナス感情群」よりも得点が低かった ( $p < .10$ )。加えて、「寄り添い・心配群」は「ポジティブな態度群」および「マイナス感情群」よりも得点が低いことが示された ( $p < .10$ )。

“情動の言語的伝達”においては、「大人への相談に抵抗感群」および「何も思わない群」が「寄り添い・心配群」 「肯定的な態度群」よりも得点が低かった ( $p < .01$ )。

**ストレス反応得点, 情動知覚尺度 (EAQ) 得点と最終カテゴリの関連** 自身の援助要請の捉え方と他者の援助要請の捉え方の組み合わせによって, ストレス反応, 情動知覚に違いがあるかどうか検討するために, 最終カテゴリ (3水準) を独立変数, ストレス反応得点と情動知覚得点を従属変数として, 1要因参加者間計画の分散分析を行った (Table8)。

その結果, ストレス反応と情動知覚尺度 (EAQ) のすべての下位尺度で, カテゴリの主効果が有意であった (“不機嫌・怒り”  $F(2,174) = 8.47, p < .001, \eta^2 = 0.09$ ; “抑うつ・不安”  $F(2,174) = 6.67, p < .01, \eta^2 = 0.07$ ; “無気力”  $F(2,174) = 8.36, p < .001, \eta^2 = 0.09$ ; “身体的反応”

$F(2,176) = 13.58, p < .001, \eta^2 = 0.13$ ; “情動の識別”  $F(2,173) = 9.59, p < .001, \eta^2 = 0.10$ ; “情動の注目と分かち合い”  $F(2,174) = 9.25, p < .001, \eta^2 = 0.10$ ; “非隠ぺい性”  $F(2,172) = 9.91, p < .001, \eta^2 = 0.10$ ; “情動の言語的伝達”  $F(2,176) = 13.79, p < .001, \eta^2 = 0.14$ )。下位尺度ごとに多重比較を行ったところ, 肯定-寛容群が, アンビバレント-寛容群ならびに否定-寛容群よりもストレス反応の“抑うつ不安”, “無気力” “身体的反応”が低く (“抑うつ・不安”  $p < .01$ ; “無気力”  $p < .05$ ; “身体的反応”  $p < .001$ ), 情動知覚 (EAQ) のすべての下位尺度において得点が高いことが示された (“情動の識別”  $p < .05$ ; “情動の注目と分かち合い”  $p < .10$ ; “非隠ぺい性”  $p < .05$ ; “情動の言語的伝達”  $p < .10$ )。加えて, “情動の注目と分かち合い”と“情動の言語的伝達”では, アンビバレント-寛容群と否定-寛容群の間にも差が見られ, 肯定-寛容群, アンビバレント-寛容群, 否定-寛容群の順に得点は高くなっていることが示された (“情動の注目と分かち合い”  $p < .10$ ; “情動の言語的伝達”  $p < .10$ )。また, ストレス反応の“不機嫌・怒り”では, 肯定-寛容群, アンビバレント-寛容群の間に有意差は認められなかったものの, アンビバレント-寛容群, 否定-寛容群の間, そして肯定-寛容群, 否定-寛容群の間で否定-寛容群の“不機嫌・怒り”得点が高くなっていることが示された ( $p < .10$ )。

Table 8 最終カテゴリに対する分散分析結果

	① (N=122)	② (N=27)	③ (N=30)	F 値	多重比較
ストレス反応					
不機嫌・怒り	1.28 (2.28)	2.11 (3.14)	3.52 (3.56)	8.47 ***	①, ② < ③
抑うつ・不安	0.81 (1.81)	2.22 (3.15)	2.03 (2.78)	6.67 **	① < ②, ③
無気力	2.33 (2.36)	3.52 (2.68)	4.30 (3.02)	8.36 ***	① < ②, ③
身体的反応	2.00 (2.25)	4.00 (3.50)	4.27 (2.83)	13.58 ***	① < ②, ③
EAQ					
情動の識別 (DE)	16.31 (2.23)	15.04 (2.77)	14.34 (2.55)	9.59 ***	① > ②, ③
情動の注目と分かち合い (AMUE)	13.08 (1.59)	12.42 (1.72)	11.60 (2.25)	9.25 ***	① > ② > ③
非隠ぺい性 (NHE)	6.34 (1.60)	5.52 (1.87)	4.93 (1.64)	9.91 ***	① > ②, ③
情動の言語的伝達 (VSE)	6.83 (1.59)	6.19 (1.82)	5.10 (1.65)	13.79 ***	① > ② > ③

注1) 上段は平均値 M, 下段 ( ) 内は標準偏差 SD, \*\*\*:  $p < .001$ , \*\*:  $p < .01$ , \*:  $p < .05$

注2) 多重比較の表示では, カンマで区切られている群間には差がなかったことを示している。  
カテゴリ (①肯定-寛容, ②アンビバレント-寛容, ③否定-寛容)

#### IV 考察

本研究の目的は、ストレス反応・ならびに情動知覚と、自身と他者の援助要請の捉え方の関連を検討することであった。自身と他者の援助要請の捉え方については、文章完成法にて回答を求め、得られたデータを類似したものと士でまとめ、問ごとにグループを作成した。また、自身の援助要請の捉え方と他者の援助要請の捉え方の組み合わせから最終グループを作成し、ストレス反応・情動知覚との関連について分析を行った。以下、分析ごとに考察を行う。

##### 1) 相関分析について

ストレス反応と情動知覚の関連を検討するため、相関分析を行った。その結果、すべての因子の組み合わせで、一部、弱い箇所も見受けられるものの、おおむね有意な負の関連があることが認められた。つまり、情動知覚の得点が低いほどストレス反応は高く、反対に情動知覚得点が高いとストレス反応は低い傾向があることが示された。この結果は、石津・下田 (2013) の結果とおおむね一致する結果であった。

##### 2) 援助要請の捉え方のカテゴリとストレス反応・情動知覚について

自身と他者の援助要請の捉え方について検討するため、文章完成法にて得られた回答を、まず問ごとに小分類カテゴリに分類し、その後で、自身の援助要請の捉え方と他者の援助要請の捉え方の組み合わせによって最終カテゴリに分類した。加えて、援助要請の捉え方によ

てストレス反応、情動知覚に違いがあるかどうか検討するために文章完成法の問ごとに、小カテゴリを独立変数、ストレス反応得点と情動知覚得点を従属変数として1要因参加者間計画の分散分析を行った。

**自身の援助要請** 1は、「人に、自分が困っていることを伝えたり、助けを求めたりすることについて、私は\_\_\_\_\_。」に続く回答を求めるもので、自身の援助要請に対する捉え方を尋ねる問であった。この問によって得られた回答は「ポジティブな援助要請態度」「ポジティブな援助要請意図」「ネガティブな援助要請意図」「自助努力」の4つに分類することができた。「ポジティブな援助要請態度」「ポジティブな援助要請意図」の違いについて、「ポジティブな援助要請態度」は「良いことだと思う」「悪いことではない」など援助要請に対する肯定的な回答とした一方、「ポジティブな援助要請意図」は「先生や母に相談する」「家族に話せないけど、信頼できる友達だけに話す」など援助要請意図を示したり、援助資源について言及したりしている回答とした。また、「ネガティブな援助要請意図」は、援助要請に対する否定的な回答とし、「自助努力」は、援助要請はせずに自分で解決する意思を示す回答とした。

内訳については、「ポジティブな援助要請態度」「ポジティブな援助要請意図」が全体の約7割を占め、「ネガティブな援助要請意図」が23%、「自助努力」は5%と援助要請を一貫してしないと考えられる生徒は、3割弱であることが分かった。学研総合研究所(2020)では、「誰にも相談しない」生徒は、全体の10.8%であり、その結

果と比較すると調査方法は異なるものの、協力校における援助要請をしない生徒の割合は若干、高い傾向がある可能性が示された。

問1の分散分析の結果、ストレス反応では「身体的反応」についてのみ、ネガティブな援助要請意図群がポジティブな態度群、ポジティブな援助要請意図群、自助努力群よりも高いことが示された。また、情動知覚については、ネガティブな援助要請意図群はポジティブな態度群、ポジティブな援助要請意図群よりも「情動の識別」「非隠ぺい性」「情動の言語的伝達」得点が低いという結果が得られた。

続いて、問2は「もし誰かに自分の悩みを打ち明けたら、私は\_\_\_\_\_。」に続く回答を求めるもので、問1と同様に自身の援助要請に対する捉え方を尋ねる問であった。この問で得られた回答は、「ポジティブな援助要請意図」「ポジティブな結果の予期」「ネガティブな結果の予期」「ネガティブな援助要請意図」の4つに分類することができた。「ポジティブな援助要請意図」は、援助要請意図を示したり、援助資源について言及したりしている回答とした。また、「ポジティブな結果の予期」は、「スッキリする」「楽になる」など援助を要請したあとの利益について述べる回答、「ネガティブな結果の予期」は反対に、「否定されそうで少し怖い」「悩みがなくなるとは思わない」など援助要請後のコストについて述べる回答とした。

また、内訳については割合の大きい順に、「ポジティブな結果の予期」群(58%)、「ポジティブな援助要請意図」群(19%)、「ポジティブな結果の予期」群(58%)、「ネガティブな結果の予期」(16%)、「ネガティブな援助要請意図」(7%)という結果であり、援助要請に対してポジティブな捉え方をした群が全体の77%を占めた。問1と比較して、「ポジティブな結果の予期」、「ネガティブな結果の予期」という援助要請行動後の結果の予期という新たなカテゴリが生成された。これらの回答は内訳でも多くの割合を占めるものだったことから、問2は問1より実際の場面を思い浮かべやすい問だったと考えられる。

問2の分散分析の結果からは、援助要請の実行に際してネガティブな結果を予期する群・ネガティブな援助要請意図群は、援助要請に対するポジティブな行動意図群・ポジティブな結果の予期群よりもストレス反応が全般的に高い傾向があり、情動知覚「情動の言語的伝達」得点が低いことが示された。

問1、問2を総括すると、自身の援助要請の捉え方がポジティブである者は、ストレス反応が低く、自身・他者の感情に気づきやすい傾向があると言える。この結果は、中学生を対象とした水野・山口(2009)、そして中高生を対象とした江口他(2009)の結果とも一致しており、援助要請を促進するために感情へのアプローチが重要である可能性が改めて示唆された。

**他者の援助要請** 3は、「困ったときに、大人に相談

している友達を見ると\_\_\_\_\_。」に続く回答を求めるもので、他者の援助要請について尋ねる問であった。この問で得られた回答は、「寄り添い・心配」「ポジティブな態度」「援助要請意図の向上」「大人への相談に抵抗感」「干渉の回避」「何も思わない」「マイナス感情」の7つに分類することができた。「寄り添い・心配」は、「心配になる」「助けてあげたい」など相手の状況に思いを寄せる回答、「ポジティブな態度」は「よいことだと思う」「安心する」などの肯定的な回答、「援助要請意図の向上」は「自分も相談しようと思う」「自分も同じことをしたくなる」など、友人の行動を自分もまねしよう、参考にしようとする回答とした。また、「大人への相談に抵抗感」は、「すごい」「うらやましい」「自分にはできない」など大人への相談に対する抵抗感が現れているもの、「干渉の回避」は「見ていないふりをする」「そっとしておく」などむやみに干渉しない意図が述べられている回答、「何も思わない」群は、「何も思わない」「悩んでいるんだな」などの中立的な回答、そして「マイナス感情」は、「悲しい」や、「不安」などマイナスな感情が述べられているものとした。

内訳については割合の大きい順に、「寄り添い・心配」群(29%)、「大人への相談に抵抗感」群(23%)、「何も思わない」群(19%)、「ポジティブな態度(10%)」群、「干渉の回避(10%)」群、「援助要請意図の向上(6%)」群、「マイナス感情(3%)」群となった。

青年期は、親から独立し、自己の形成や自律性を確立する時期である(榎本, 1999)ことから、「大人への相談に抵抗感」群の回答には青年期特有の感情が反映されたと考えられる。また、「援助要請意図の向上」群については、友人の大人への援助要請行動が見本となり、ソーシャルスキルトレーニング的な役割を担った可能性が考えられる。

問3の分散分析の結果、「大人への相談に抵抗感」群は、ストレス反応の「抑うつ・不安」については他の群より高い値であった。その他の下位尺度では部分的にストレス反応が高く、情動知覚が全般的に低かった。親に代わる依存愛情欲求・同一化の相手として同性の友人と相互依存の関係を形成できるか否かが青年の問題と関連する(皆川, 1980)ことから、徐々に親ではなく友人に頼れるようになっていくことが青年期のメンタルヘルスにとって重要であると考えられる。一方で、一前(2011)は、子どもが家庭に対して、傷ついたときの避難場所、望めば温かく受け入れてもらえる居場所という認識を持っていなければ、自信を持って友達関係に立ち向かうことはできないと指摘しており、友人との信頼関係を構築するためには、親や教師などの大人との愛着関係の基盤が重要であると言える。本研究の、友人が大人に相談している場面の想起で抵抗感を持った生徒の中には、問題が生じたときに友人に援助要請を行う生徒と、誰に対しても援助要請を行わない生徒が含まれていることが想

定される。そのため、ストレス反応が高くなった背景には、誰に対しても全般的に援助要請に消極的である生徒の影響を受けた可能性も考えられる。しかしながら、大人に頼ることに強い抵抗感のある生徒は、大人以外の対人関係つまり、友人を援助資源と捉えていても、その対人関係で困難さを感じており、ストレス反応が高くなっている可能性も否定できない。大人との信頼関係の構築は、感情への気づきにとっても重要な意味を持つ。村久保(2018)は、自分の気持ちを表現できるようになるには、じっくり話を聞いてくれる大人の存在が重要であると述べている。しかしながら、子ども達の周囲を取り巻く親や教師をはじめとする支援者は、問題の解決だけに視野が向き、無意識のうちに子どもの気持ちを否定したり、なかったことにしようとしてしまったりすることもある。例えば、教室内で暴力を振るってしまった児童や生徒に対して、「そんなことをしたらダメだ!」と行動の背景にある感情に目を向けずに「正しいこと」を主張してしまえば、その子は委縮し、その子自身も自分の感情に目を向けることをためらうようになってしまう(古宮, 2009)。人の心の中には様々な気持ちがあり、中には社会的に望ましいもそうでないものもある。しかしながら、子どもが本音を表現した際には、「正しい・正しくない」の物差しは横に置き、ネガティブな感情をその子の身になって理解しようとする(古宮, 2009)姿勢が求められていると言える。

また、「何も思わない」群はストレス反応“抑うつ・不安”“無気力”について、「寄り添い・心配」、「ポジティブな態度」両群よりも得点が高かった。また、「無気力」に関しては“干渉の回避”よりも得点が高いことが示された。また、情動知覚では、すべての項目において、「ポジティブな態度」群よりも得点が低く、“情動の識別”“情動の注目と分かち合い”において、「干渉の回避」群よりも低いことが示された。このことから「何も思わない」群は、本当は何らかのストレスにつながるネガティブな感情が芽生えているものの、自分の言葉で表せないことに困難を抱えており、ストレス反応が高くなっている可能性が考えられる。Sifneos(1973)は、感情の識別や表現の困難さの特徴を持つ心身症患者に頻繁に見られる特徴をアレキシサイミア傾向としている。アレキシサイミア傾向の特徴は大きく、“感情を識別することの困難さ”“感情を他者に語ることの困難さ”“外面性志向の思考”の3つからなる。この傾向は、精神的な不健康と関連があることが明らかになっており(陶山・石崎, 2021)、「何も思わない」群はアレキシサイミアと関連するために、ストレス反応が高くなっている可能性が考えられる。

「干渉の回避」群は、全般的にストレス反応は低く、情動知覚では、“情動の識別”“情動の注目と分かち合い”で、「大人への相談に抵抗」群ならびに「何も思わない」群よりも得点が高いことが示された。また、“情動の識別”で

は「マイナス感情」群よりも、“情動の注目と分かち合い”では「寄り添い・心配」群よりもストレス反応が高かった。情動知覚“情動の識別”は自身の情動への気づきに対する項目からなる因子であり、“情動の注目と分かち合い”は、他者の感情への認知に関する項目からなる。「干渉の回避」群は、自身と他者の感情に敏感であるために、他者の相談場面においても、相手の気持ちを推測して思いやり、干渉を避けていることが考えられる。

問4は、「友だちが、悩みを私に打ち明けてきたら、私は\_\_\_\_\_。」に続く回答を求めるもので問3と同様、他者の援助要請について尋ねる問であった。この問で得られた回答は、「友人の援助要請に寛容的」群、「対応に不安」群、「関係の深化の回避」群、「返報性」群の4つに分類することができた。「友人の援助要請に寛容的」群は、「相談にのる」「話を聞く」などの友人からの援助要請寛容的な回答、「対応に不安」群は「困る」「きんちょうして上手に答えられないかもしれません」など、友人からの相談に対応する自信がないという回答とした。また、「関係の深化の回避」群は、「できるだけ、その友だちとは関わらない」など、被援助者との接触を避けようとする回答、「返報性」群は、「自分もその友達に悩みを打ち明ける」など、自らの悩みも開示するという回答とした。

内訳については、割合の大きい方から、「友人の援助要請に寛容的」群(93%)、「対応に不安」群(5%)、「関係の深化の回避」群(1%)、「返報性」群(1%)群であった。結果として、困っている友人に対し、援助の手を差し伸べる生徒は多いことが明らかとなった。

Sullivan(1953)は、思春期の子どもは、友だちとのやりとりを重ねる中で相手に共感し相手を理解しようとする態度が自分1人のものではないことに気づく、と述べている。中学生の友人関係は異質性を集団から排除することで集団を守ろうとする側面がある一方、この過程を通して、異質な他者も受け入れ尊重しようとするピア・グループへ発展していく(一前, 2011)。

このように、援助資源としての友人の存在に気付くこと、そしてそのような場を設けることが中学生の対人関係の発達や、メンタルヘルスにとって重要かつ効果的である可能性が示唆された。

**最終カテゴリについて** 個人内の自身の援助要請の捉え方と他者の援助要請の捉え方について、検討するために、問1, 2, 4で作成したカテゴリをもとに最終カテゴリを分類した。その結果、最終カテゴリは「肯定-寛容」「アンビバレント-寛容」「否定-寛容」の3つに分類することができた。

「肯定-寛容」群は、自身の援助要請に関する文章完成法2問、いずれにおいても「友達に助けを求めると思う」「(自分の悩みを打ち明けたら,) その人と仲良くなると思う」など、援助要請にポジティブな回答が見られ、4問目において他者の援助要請に対し「相談に乗っ



てあげる」など寛容的な姿勢を示すものとした。続いて、「アンビバレント－寛容群」は自身の援助要請に関する文章完成法2問で、一方の回答は「(困っていることを伝えたり、助けを求めたりすることについて、) 楽になる」など、援助要請にポジティブながらも、もう一方では「とても楽になるが、そのことを誰かに言われな心配」など、援助要請に対してネガティブな回答が見られ、4問目において他者の援助要請に寛容的な姿勢を示すものとした。最後に、「否定－寛容群」は自身の援助要請について尋ねる2問のいずれにおいても「あまり助けを求めない」「気持ちが少し軽くなることはない」など、ネガティブな回答が見られ、4問目において他者の援助要請に寛容的な姿勢を示すものとした。内訳については、割合が大きい方から「肯定－寛容」群(68%)、「アンビバレント－寛容」(15%)、「否定－寛容」(17%)であった。

自身の援助要請の捉え方と他者の援助要請の捉え方の組み合わせとストレス反応、情動知覚の関連性を検討するために分散分析を行った。その結果、ストレス反応については、「アンビバレント－寛容」群、「否定－寛容」群は「肯定－寛容」群よりも、「抑うつ・不安」「無気力」「身体的反応」が高いことが示された。また、情動知覚についても、「情動の識別」「非隠ぺい性」で、ストレス反応と同様の傾向が示された。情動知覚「情動の注目と分かち合い」「情動の言語的伝達では「肯定－寛容」群、「アンビバレント－寛容」群、「否定－寛容」群の順で得点は高くなっていた。

「アンビバレント－寛容」群は、部分的ではあるものの援助要請に対して肯定的な捉え方もしていることから他者との感情の共有に関わる項目で、「否定－寛容」群と差が生じた可能性がある。

#### IV 総合考察

本研究では、子供の援助要請態度を自由記述の視点から質的に分類し、ストレス反応と情動知覚との関連性を検討した。自身の援助要請態度については先行研究と同様に、ポジティブな援助要請意図やネガティブな援助要請意図、ネガティブな結果の予期といった分類がなされていることが示され、ネガティブな結果の予期やネガティブな援助要請意図は全体の20%程度であることが示された。例えば、ネガティブの結果の予期には、「悩みがなくなるとは思わない」といったあきらめに近い記述や、「否定されそう」といった不安に関する記述がみられ、援助要請ができない中学生は、こうした苦しさを抱えている可能性が考えられる。さらに、自らの援助要請態度は否定的であり、かつ他者のそうした態度には肯定的である一部の中学生ほど、特に情動知覚に困難を抱えていることが示された。こうした結果は、おおむね先行研究に沿う分類であったが、そうした分類の質的な基準となる記述を示せたことは意義があると思われる。ま

た、本研究では、援助要請や、子供たち同士のサポートネットワークの促進にとっての感情への気づきを再確認する結果が示唆された。これは、児童・生徒のメンタルヘルスにとって感情へのアプローチが重要であり(石津・安保, 2013; 渡辺・小林, 2013)、先行研究によって示された、情動コンピテンスが低い生徒ほど、自己の援助要請を否定的に捉える傾向(江口他, 2009; 水野・山口, 2009)とも一致する結果であると言える。子供たちの情動コンピテンスや情動知覚の高まりを支援していくことが、援助要請を行い、また他者からの援助をよりポジティブに受け止める関係性の向上に重要だと考えられる。

#### V 今後の課題

本研究では、自身と他者の援助要請の捉え方について、文章完成法にて質的に検討し、中学生の生の言葉でデータを収集できたことに意義があったと言える。特に、ごくわずかではあるが友人からの援助要請に対して「そうした人とかかわりたくない」のような反応も見られた。こうした少数の子供に対しては統計的な分析は行うことはできなかったが、援助を受け取る場面を回避するような心理も今後は検討に必要があるだろう。

一方で、本研究には検討がさらなる必要な箇所や限界がある。第1に、当初の想定通りではあったが、文章完成法の自由度がかなり高くなってしまった点である。特に問3の「困ったときに、大人に相談している友達を見ると\_\_\_\_\_。」では、大人への相談行動を自分のことに置き換えて「自分にはできない」「自分も同じことをしたくなる」など答えている回答と、他者のこととして「助けてあげたい」「見ていないふりをする」など回答しているもの両方が見られた。他者の援助要請の捉え方について尋ねることを目的とした質問ではあったが、自身の援助要請についても十分に解答が成立する質問となってしまう。また、問4「友だちが、悩みを私に打ち明けてきたら、私は\_\_\_\_\_。」では、同様の内容を述べる回答が目立ち、分散分析を行うに至らなかった。この項目は、友人の援助場面、つまり向社会的行動の場面に関するものである。そのために、社会的望ましさが働いた可能性が考えられる。問を構想する際には、大学生数名と中学校の現職の先生に回答をお願いし、テストを実施したが、より広く回答の可能性を考え、回答の幅がある程度は統制できるようにさらなる工夫が必要であった。

第2に、本研究では因果関係が明らかになっていない点である。本研究では、質問紙調査にて、ストレス反応、情動知覚、援助要請の捉え方を測定した。しかしながら、その因果関係は明らかになっておらず、援助要請に対するネガティブな見方がストレス反応を高めるのか、それともストレス反応が高くなり心に余裕がなくなるために、援助要請という手段の利用に及ばないのか、など介

入に関わる順序性は必ずしも明確ではない。

今後は, このような点も視野に入れ, 検討を行っていくことが生徒の福祉・心身の健康につながる援助要請の支援につながると考えられる。

## VI 引用文献

赤川 力 (2016). 中学生における思春期危機について: 一般中学生と不登校中学生に投影法を用いて行われた調査の文献研究から 大阪大学教育学年報, 21, 13 - 27.

Blos, P. (1962). *On adolescence: A psychoanalytic interpretation*. Free Press.

Ciarrochi, J., Chan, A. Y., Caputi, P. & Roberts, R. (2001) Measuring emotional intelligence (EI). In J. Ciarrochi, J. Forgas & J. Mayer (Eds), *Emotional Intelligence in Everyday Life: a Scientific Inquiry*. New York: Psychology Press.

Ciarrochi, J., Deane, F. P., Wilson, C. J., & Rickwood, D. (2002). Adolescents who need help the most are the least likely to seek it: The relationship between low emotional competence and low intention to seek help. *British Journal of Guidance and Counselling*, 30(2), 173 - 188.

江口佳織・小倉正義・野田有美・谷中祐香・平石賢二・川島一晃 (2009). 中学生・高校生の情緒的コンピテンスと被援助志向性との関連 日本教育心理学会第51回総会発表論文集, 294.

榎本淳子 (1999). 青年期における友人との活動と友人に対する感情の発達的变化 教育心理学研究, 47(2), 180 - 190.

Fisher, J. D., Nadler, A., & Witcher-Alagna, S. (1982). Recipient reactions to aid. *Psychological Bulletin*, 91(1), 27 - 54.

藤川 聡・前迫孝憲・水上丈実 (2016). 中学生における失敗に対する価値観についての検討 北海道教育大学紀要. 人文科学・社会科学編, 67(1), 175 - 180

学研総合研究所 (2020). 中学生白書 Web版 <https://www.gakken.co.jp/kyouikusouken/whitepaper/j202008/chapter10/01.html>

後藤綾文・平石賢二 (2011). 中学生の学級における被援助志向性の規定要因: 援助要請に対する学級規範・生徒個人の援助不安に着目して 日本教育心理学会53回総会発表論文集, 472.

堀毛一也 (2015). パーソナリティの測定 日本心理学諸学会連合 心理学検定局 (編) 心理学検定 基本キーワード 改訂版

本田真大 (2019). 援助要請の認知行動的特徴, 自尊感情と精神的健康の関連援助要請 学校臨床心理学研究: 北海道教育大学大学院教育学研究科学校臨床心理学専

攻研究紀要, 16, 3 - 10.

本田真大・新井邦二郎・石隈利紀 (2011). 中学生の友人, 教師, 家族に対する被援助志向性尺度の作成 カウンセリング研究, 44(3), 254 - 263.

石津憲一郎・安保英勇 (2013). 中学生の学校ストレスへの脆弱性—過剰適応と感情への評価の視点から— 心理学研究, 84(2), 130 - 137.

石津憲一郎・下田芳幸 (2013). 中学生用情動知覚尺度 (EAQ) 日本語版の作成 心理学研究, 84(3), 229 - 237.

一前春子 (2011). 第VI章 4. 友だち関係の発達: キャング・チャム・ピア 5. ピアプレッシャー 伊藤亜矢子 (編著) エピソードでつかむ児童心理学 ミネルヴァ書房

古宮 昇 (2009). 感情表現を促す話の聴き方 児童心理, 63(7) 55 - 59.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267 - 298.

皆川邦直 (1980). 青春期・青年期の精神分析的発達論—ピーターブrossの研究をめぐって—小此木啓吾 (編) 青年の精神病理 2 弘文堂 43 - 166.

皆川直凡 (2011). 学生の情動知能尺度に影響を及ぼす諸要因の検討 日本パーソナリティ心理学会発表論文集, 119.

皆川直凡・片瀬力丸・大竹恵子・島井哲志 (2010). 児童用情動知能尺度の開発とその信頼性・妥当性の検討 児童用情動知能尺度の開発とその信頼性・妥当性の検討 鳴門教育大学研究紀要, 25, 31 - 37.

水野治久・石隈利紀 (1999). 被援助志向性, 被援助行動に関する研究の動向 教育心理学研究, 47(4), 530 - 539.

水野治久・山口豊一 (2009). 中学生の情動コンピテンスとスクールカウンセラーに対する被援助志向性の関連 日本教育心理学会第51回総会発表論文集, 707.

文部科学省 (2021). 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 令和2年度 7. 自殺 (学校から報告のあったもの)

[https://www.mext.go.jp/content/20211007-mxt\\_jidou01-100002753\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20211007-mxt_jidou01-100002753_1.pdf)

村久保雅孝 (2018). 気持ちを言葉にできない子ども 丁寧に話を聞いてくれる人がいなかった子 児童心理, 72(11), 42 - 47.

永井 智 (2012). 中学生における援助要請意図に関連する要因—援助要請対象, 悩み, 抑うつを中心として— 健康心理学研究, 25(1), 83 - 92.

永井 智・新井邦二郎 (2007). 利益とコストの予期が中学生における友人への相談行動に与える影響の検討 教育心理学研究, 55(2), 197 - 207.

永井 智・本田真大・新井邦二郎 (2016). 利益・コストおよび内的作業モデルに基づく中学生における援助要請の検討—援助要請の生起と援助要請後の課程に注目

してー 学校心理学研究, 16(1), 15 - 26.

岡安孝弘・高山 巖 (1999). 中学生用メンタルヘルス・チェックリスト (簡易版) の作成 宮崎大学教育学部教育実践研究指導センター研究紀要, 6, 73 - 84.

落合良行・佐藤有耕 (1996). 青年期における友達とのつきあい方の発達的变化 教育心理学研究, 44(1), 55 - 65.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 8, 185 - 211.

嶋根卓也 (2019). 「NO」と言えない子どもたちー酒・タバコ・クスリと援助希求 松本俊彦 (編) 「助けて」が言えないー SOS を出さない人に支援者は何ができるかー 日本評論社

Sifneos, P. E. (1973). The Prevalence of 'Alexithymic' Characteristics in Psychosomatic Patients *Psychother. Psychosom.* 22, 255 - 262.

園田雅代 (2018). 人とのかかわりの中で育つ「言葉の力」ーうまく話せない子の問題をめぐって 児童心理, 72(11), 1 - 10.

Sullivan, H. S. (1953). The interpersonal theory of psychiatry. Norton

陶山和美・石崎淳一 (2021). 大学生のアレキシサイミア傾向と認知的感情制御方略, 精神的健康の関連 心身医学, 61(3), 266 - 274.

田嶋誠一 (1995). 密室カウンセリングよどこへゆくー学校心理臨床とカウンセリングー 教育と医学, 43(5), 408 - 415.

遠山孝司 (1999). 親子関係がよいと小・中学生は親の期待にこたえようと思うのか? 名古屋大学教育学部紀要教育心理学科, 46, 227 - 234.

梅垣佑介 (2017). 心理的問題に関する援助要請行動と援助要請態度・意図の関連 心理学研究, 88(2), 191 - 196.

脇本竜太郎 (2008). 自尊心の高低と不安定性が被援助志向性・援助要請に及ぼす影響 実験社会心理学研究, 47(2), 160 - 168.

渡辺弥生・小林朋子 (編) (2013). 改訂版 10代を育てるソーシャルスキル教育ー感情の理解やコントロールに焦点を当ててー 北樹出版

## 謝 辞

本論文の作成にあたり、データ収集にご協力いただいた生徒のみなさま、先生方に厚く御礼申し上げます。また、論文を執筆するにあたり、温かい励ましやご助言を通して多くの方に支えていただきました。ご協力いただいたすべての方々に心より感謝を申し上げます。本当にありがとうございました。

# プログラミング教育における課題の意義

—専門科目「情報集中演習」を例として—

上山輝<sup>1</sup> 山口範和<sup>2</sup>

## Role of Exercises in Programming Education —A Case Study Based on a Specialized Course "Intensive Training to Information Communication"—

Akira KAMIYAMA<sup>1</sup>, Norikazu YAMAGUCHI<sup>2</sup>

### 概要

本研究は、大学におけるプログラミング教育において、授業の進度を考慮しつつ、課題に取り組んでもらう時期の違いによって、期末試験の点数との間にどのような関係があるかについて分析し、プログラミング教育における課題の意義について考察したものである。また、課題の内容についても期末試験の点数との間にどのような関係があるかを分析・考察し、効果的な課題の内容についても検討を加えている。分析の結果、課題のタイミングや内容の違いが期末試験の点数に関係していることが明らかとなり、今後の効果的な課題の提示方法について有用な分析結果を得た。

キーワード：プログラミング，教育，授業実践，成績評価

Keywords : Programming, Education, Classroom Practice, Grading

## 1 はじめに

### 1-1 背景

データサイエンス教育の盛り上がりやGIGAスクール構想、小学校でのプログラミング教育の実施など、近年のICT関連のトピックは大きな動きが相次いでいる。令和4年度から始まった富山大学教育学部共同教員養成課程においても、先進的授業科目として「小学校プログラミング教育の理論と実践」が、自由科目として「プログラミング入門」等が2年次以上向けに開講予定であり、教員養成における能力向上のための科目が用意されている。一方、令和3年度入学生までが所属している人間発達科学部では、これまで教員養成カリキュラムとしてプログラミング教育が開講されていた訳ではなく、人間環境システム学科人間情報コミュニケーションコースの必修科目「情報集中演習」や選択科目（免許必修科目含む）として「アルゴリズムとデータ構造」、「マルチメディアシステム」等が用意されていた。近年では、前述するようにプログラミング教育に関するニーズの高まりを背景に、主として学校教員を養成する別学科や別コース（主に発達教育学科学校教育コース）の学生が「情報集中演習」を受講するケースも増えている。

### 1-2 問題意識

現在の富山大学では文系理系問わず全学的に受講することを求められているデータサイエンス関連科目の一部

に位置付けられる「情報集中演習」であるが、来年度以降は廃止され、別科目「プログラミング入門」が同じ教員が担当する授業として用意される。

このように今後も、教員養成においてプログラミング能力は必要とされている一方、近年、受講者の成績に少なくない差が生まれていることに関心を持っている。毎年例題等を調整しながら、どのようにすれば、所定の能力について、難易度を下げないまま理解度を高められるかを検討しているが、総じて状況が大きく改善するには至っていない。授業で説明した事例に近い問題にするなど内容を簡単にすれば単位取得は容易になるが、今後学生が社会に出るにあたり、所定の単位を修得したことを担保するためにも、難易度を下げないで理解度を高めるための検討を継続的に行う必要がある。

## 2 研究の目的

### 2-1 目的及び仮説

本研究は、人間発達科学部の2年生以降を対象としたプログラミングの授業「情報集中演習」における課題の状況（提出、正解／不正解など）が、試験結果にどのように関連しているかについて、分析、考察を行うものである。仮説としては、学生が課題を適切に理解していることが、成績に反映されていると考えられるが、その詳細について、成績との関連性が課題の内容によって違い

<sup>1</sup> 富山大学教育学部 <sup>2</sup> 富山大学教育学部

があるかどうか、あるいは、課題が適切であっても、成績が良好でない場合など、想定していないケースがどのように出現するかなどについてもその要因等を含め分析・考察する。

## 2-2 先行研究及び類似性・独自性について

吉田ら(2017)の研究においては、プログラミング教育における手順的思考力を評価する方法について分析を行っている<sup>1)</sup>。プログラミング教育において、授業前後で手順的思考力を評価する問題を使用して、能力が育成されたかを調査し、統計的な分析を行っているが、プログラミング教育を受講したクラスと受講していないクラスに関して、有意差がある結果が得られなかったとしている。手順的思考力は主にアルゴリズムを組み立てる力と理解すると、そのこと自体はプログラミング教育の受講の有無とは直接関係しないという結果と考えられるが、比較対象がコンピュータ活用能力について学ぶ受講者であったことから、コンピュータの操作に手順的思考力が影響した可能性は否定できない。本研究は、仮説的に設定した潜在能力を直接把握するための問題を設定するのではなく、通常の課題と期末試験という授業内容から特別な指標を抽出することなく学習効果を分析する点において異なる。

また、谷口ら(2020)の研究においては、学習者のコーディングの試行回数・更新頻度・実際の成績評価などを統計的に分析し、コードを精読しなくても受講生のコーディング過程を評価できる可能性について議論している<sup>2)</sup>。コーディング過程のメタデータの収集に内容のばらつきを考慮できていないことから自動でコードの変更を検出していく仕組みが必要であると述べている。本研究においては、実際の成績評価を分析に用いる点は類似しているが、プロセスを考慮するよりも、各受講者がどのように学習を行ったかを結果として示す課題の状況、及び期末試験結果を対象とする点で異なる。

これら先行研究のように、思考力やプロセスの把握のためにさまざまな指標を用意することは重要であるが、プログラミングの能力をシラバスに書かれた主旨を踏まえ「自ら問題の解決策を考え、その結果をプログラムに反映させて煩雑な作業を合理化・効率化する力」であると考え、本研究はその力が反映されたであろうと考えられる課題、期末試験を直接的に分析する中で、授業改善のための方策を検討するという点で独自性のあるものと考えている。また、結果として潜在化している能力が明確になるのであれば、より効果的な実践を検討することも可能だろう。

## 3 研究方法及び実践について

### 3-1 研究方法について

本研究においては、授業内容を反映させた授業回ごと

の課題(次回授業直前に締切の後、解答・解説する「授業課題」と、期末試験2週間前に提示し、1週間前に締め切った後に解答・解説を行なった「総合演習課題」)の2種類の課題の提出状況、正解状況と期末試験の採点結果について、各課題の状況を把握するとともに、主に期末試験の採点結果との間で相関分析を行う。担当教員2名は毎回の授業の状況(学生の理解度など)をそれぞれの視点から共有しており、課題の設定、期末試験の作問については2名の教員が共同で行った。一方で課題の評価、期末試験の採点は、2名の教員が課題担当、期末試験担当としてそれぞれ分担し、事前に各受講者の評価・採点について相互の確認はしていない。

また、分析にあたっては、それぞれの課題評価は順序尺度であるが、各課題の正解数の合計については、間隔尺度と見做して扱い、分析を行うものとする。

### 3-2 情報集中演習について

本研究の対象授業である授業について、シラバスの授業のねらいには「コンピュータは清書やインターネットを閲覧するための道具ではなく、煩雑な作業を合理化し、効率化するためのツールであるという視点に立ち、プログラミングの考え方をマスターしながら、実際に煩雑な作業に対して自ら解決策を考え、それを簡潔に処理するプログラムを作成できるようになることを目指す。」と記述している。そして、対応する言語は筆者らが担当することになってからExcel VBA, JavaScript等を経て、現在はPythonを採用している。Python選択の理由については、言語の簡潔さ、近年のプログラミング言語の人気の尺度であるTIOBE Index<sup>3)</sup>において上位であること、機械学習などデータサイエンスの特定分野でPythonがデファクトスタンダードになっていること等があげられる。さらに、担当する2名の教員の専門科目がそれぞれメディアデザイン、数学の違いはあるが、いずれもPythonを用いて2年、3年生以降の専門科目の授業を進めていく上で、その基礎レベルのスキルをゼミが決まる前の2年生段階のコースの学生すべてに身につけてもらう必要があったためである。結果的には近年の富山大学におけるデータサイエンス教育に対応した科目にもなっている。

### 3-3 授業の方法と課題について

授業では、総合情報基盤センターにおいて、各授業回のテーマに従って1人の教員(第2回~第8回, 第9回~14回を分担、それ以外は2名で対応)が例題の説明をし、その後端末を受講者が操作する時間を用意する形で行われる。その間、もう1人の教員は各受講生の端末を回りながら、補助的に個別の質問を受け付け、全体に対して補足説明を行うこともある。そして、授業の最後に、授業の内容を把握していれば解くことができる、または授業のキーワードを覚えていれば、別途調べながらでも解

答できる程度の「授業課題」を提示する。これについては、提出締め切り後に解答・解説をする。それとは別に、授業の終盤の回において、これまでの授業内容を理解しているかどうかを確認するための「総合演習課題」を7

問用意し、1週間後の締め切り後に解答・解説を行った。これらについて、課題の評価を行った。それらの評価基準と概要、変数名の対応関係について表1に示す。

表1 課題評価基準と分析用変数

評価分類	回・番号	評価基準	概要	分析用変数名
授業課題	第4回	0:未提出/1:提出,不足/2:提出,不足なし,不正解あり/3:提出,不足なし,正解	対話型コンソールでの入出力結果を提出。課題は3種類 ・計算式を作成し値を代入した計算結果を出力。 ・リストの作成 ・規定の番号の一部を用いたフォーマットテキストの自動作成	cl4
	第6回	0:未提出/1:提出,不足/2:提出,不足なし,不正解あり/3:提出,不足なし,正解	Pythonファイル(.py)を作成して提出。課題は3種類 ・画面上で身長と体重の入力を促し,BMIを計算する ・学籍番号から入学年度を計算して出力 ・昭和以降の和暦と西暦の変換	cl6
	第8回	0:未提出/1:提出,不足,または不足なし,半分以上不正解/2:提出,不足なし,不正解あり/3:提出,不足なし,全て正解	Pythonファイル(.py)を作成して提出。課題は4種類 ・繰り返しによる計算 ・turtleモジュールを用いた図形描画 ・FizzBuzz問題 ・入力制限(再入力)を伴う条件分岐	cl8
	第9回	0:未提出/1:提出,不足または,提出,不足なし,2つとも不正解/2:提出,不足なし,1つ不正解/3:提出,不足なし,正解	Pythonファイル(.py)を作成して提出。課題は2種類 ・ユーザ定義関数(入力制限) ・ユーザ定義関数(入力制限とデータ検索)	cl9
	第10回	0:未提出/1:提出,不足または,提出,不足なし,2つとも不正解/2:提出,不足なし,1つ不正解/3:提出,不足なし,正解	Pythonファイル(.py)を作成して提出。課題は2種類 ・ランダムな数とファイル出力 ・ファイル入力→データ処理→ファイル出力	cl10
	第11回	提出締め切り前に解答を説明したので評価せず。	コードの読み取り	-
	第12回	0:未提出/1:提出	プログラムの流れを説明済み(エラー箇所指定)のコードから,エラーを修正する方法を具体的に記述。	clt
総合演習	課題1	0:未提出/1:提出,不正解/2:提出,正解	・1行プログラム(通常複数行で機能するものを1行で表現する)	ex1
	課題2	0:未提出/1:提出,コード実行しなくてもミスがわかるもの/2:提出,不正解/3:提出,正解	・入力/変換した2数の公倍数の数のカウント	ex2
	課題3	0:未提出/1:提出,コード実行しなくてもミスがわかる,1つ未提出,どちらも不正解/2:提出,どちらか不正解/3:提出,正解	・二重の繰り返し処理による画面出力(2種類)	ex3
	課題4	0:未提出/1:提出,コード実行しなくてもミスがわかる,1つ未提出,どちらも不正解/2:提出,どちらか不正解,出力形式のみどちらも不正解(リスト表示:縦表示)/3:提出,正解	・ランダムな数の出力(重複あり,重複なしの2種)	ex4
	課題5	0:未提出/1:提出,間違い(無限ループ,判定ミス,エラー発生,カード範囲ミスなど)/2:提出,出力例に従っていない(エースの処理など)/3:提出,出力例に合致	・簡易カードゲーム(ブラックジャック風)	ex5
	課題6	0:未提出/1:提出,間違い(動かない,エラー発生)/2:提出,出力例に従っていない(氏名未表示,表示or表示順のミスなど)/3:提出,出力例に合致	・氏名,身長と体重を入力したBMI計算による診断メッセージ出力	ex6
	課題7	0:未提出/1:提出,間違い(動かない,エラー発生など)/2:提出,カード表示まで対応/3:提出,ボールが回数分出力/4:提出,オープンまで対応/5:提出,ビンゴが機能し,スコアまで出力	・ビンゴゲーム(カード表示,ボール出力,カードオープン,ビンゴ判定)	ex7

### 3-4 期末試験と成績評価について

期末試験は、令和4年8月に実施した。持ち込み不可とし、解答用紙に手書きで解答する筆記試験の形式で実施した。この形式については、授業開始時から何度も説明し、勉強方法などについても助言を行っており、試験の方式での問題等は起きていない。試験の問題番号と概要、対応する演習問題、授業回等を一覧にしたものを表2に示す。具体的な内容については、将来的に考えられる試験等に影響するため、本稿で具体的な表記は行わない。表2の関連する演習問題や授業回等については、相対的に関連の高いものでしかなく、授業全体、課題全体を適切に復習すれば、期末試験問題が解答できる内容であると考えている。試験問題案については、2名で分担して作成し、文言の調整、最終出力については1名で行った。期末試験は130点を満点と

して採点を行い、成績処理上は100点を上回ったものはすべて100点として扱った。成績評価については課題50%、期末試験50%であることは初回の授業から何度かアナウンスし、シラバスにも記述している。期末試験の採点は答案用紙上でを行い、課題の評価については、提出されたスク립トについて全て実行して確認した。

表2 試験問題と関連する演習、授業回等

問題番号	概要	関連する演習問題、授業回等
問題1	文字の変換	cl4
問題2	入力制限	cl6
問題3	テキスト表示, 成形	ex3,ex7
問題4	リスト, ランダム	ci9,ex4
問題5	二重ループ	ex3,ex7
問題6	ユーザ定義関数	授業11回~13回

## 4 集計・分析

### 4-1 集計

#### 4-1-1 期末試験について

期末試験の得点の分布について、図1に示す。横軸に得点、縦軸にその得点範囲の人数を表している。実施状況としては、受験者数51人、平均は換算前で59.2、標準偏差28.7、最小2、最大113である。最終的には50%が評価として成績に反映されることについては前述のとおりである。

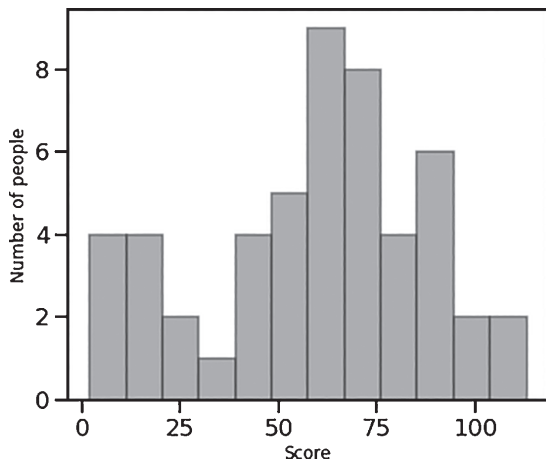


図1 期末試験得点分布※

※ 換算前の点数のため、100点以上のものがある

#### 4-1-2 授業課題／総合演習課題について

##### (1) 授業課題

授業課題については、表1に示すように、順序尺度として0～3の4段階で評価した。第11,12回を除く5つの授業課題のうち、各回の問題を全て正解している（3と評価した）ものの数をカウントすると、0～5までの間隔尺度と見做すことができる。これを授業課題の正解数（cl\_correct）として横軸に正解数、縦軸に人数の分布を示したのが図2である。

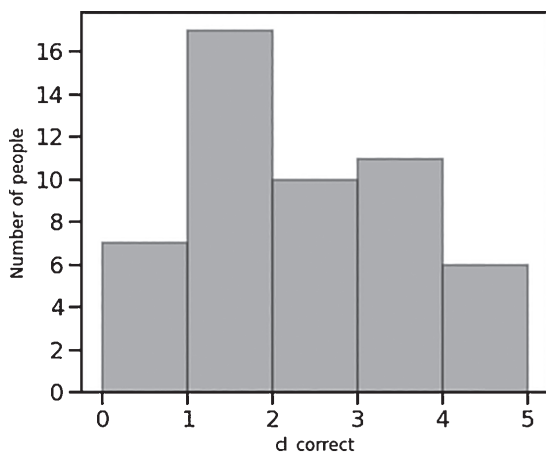


図2 授業課題正解数

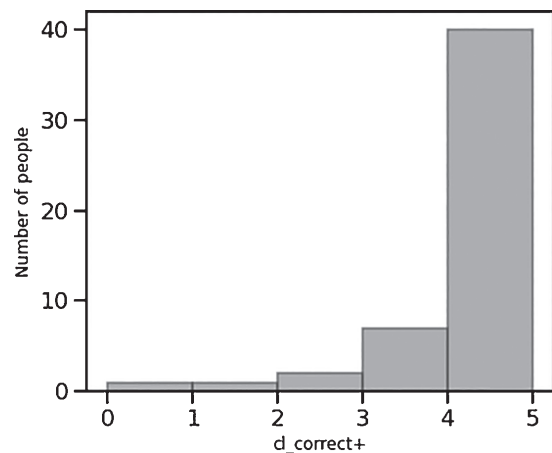


図3 授業課題準正解数

また、正解ではないが、ある程度評価できる解答をしているものを含めた（2及び3と評価した）値を授業課題の準正解数（cl\_correct+）として、横軸に準正解数、縦軸に人数の分布を示したのが図3である。

図2、図3を見ると、授業課題を提示された際に毎回適切に対応し、正解として提出している人数は分析対象者の12%程度（51名中6名）であるが、正解ではないが、ある程度評価しても良いと判断できる解答を提出した人数は8割近く（51人中40名）になる。このことから、授業時間内で一部しか理解できておらず、授業時間外を含めても解決できていないこと、あるいは、授業時間内で理解したと考えているが、正解を提出できていないことなどが想定される。

##### (2) 総合演習課題

総合演習課題についても、表1に示すように、課題1～6については、順序尺度として0～3の4段階で評価した。また課題7については、内容がやや複雑なことから、0～5の6段階で評価した。課題1～6をそれぞれ正解し（3と評価）、且つ課題7を正解または正解に近い（4または5と評価）ものをカウントすると、総合演習課題の各課題の正解数を0～7までの間隔尺度と見做すことができる。これを総合演習課題の正解数（ex\_correct）として、横軸に正解数、縦軸に人数の分布を示したものが図4である。課題7問中、6問以上を正解した者がいないことが目立つ。また、授業課題と同様に正解ではないが、ある程度評価できる解答をしている（課題1～6を2または3、課題7を3以上と評価した）数をカウントしたものを総合演習課題準正解数（ex\_correct+）として示したものが図5である。総合演習課題は授業課題と比較して、難易度は高くなっている。課題提示前に解き方や考え方のヒントは提示せず、期末試験1週間前に解答・解説をするだけであり、全て正解した受講者はいなかったが、各自が取り組んである程度の成果を出すに至った人数について、授業課題と比較すると、図2と図4、図3と図5の比較などから、難易度が

高まった一方で正解数の相対的な分布状況があまり変わらないことから、総合演習課題については、それまでの各自の理解度に応じた積極的な取り組みが一部の受講者において行われていた可能性が考えられる。

4-2 相関分析 1 (期末試験, 課題)

次に、期末試験の点数と課題評価(授業課題, 総合演習課題)の正解数との相関関係についてであるが、前述のとおり、正解数を間隔尺度と見做したことにより、一般的な相関係数(ピアソンの積率相関係数)を求めることにする。期末試験点数(score), 授業課題正解数(cl\_correct), 総合演習課題正解数(ex\_correct), 課題正解数合計(correct\_count), 授業課題準正解数(cl\_correct+), 総合演習課題準正解数(ex\_correct+), 課題準正解数合計(correct\_count+)の7変数の相関係数を図6に示す。課題正解数合計はそれぞれの課題の正

解数の合計であり、課題準正回数合計についても同様であるため、図6において算出根拠となるそれぞれの変数との相関が高いことについて考慮しないものとする。図6を見ると、期末試験点数(score)に対して相関係数が高くなっているのが、総合演習課題準正解数(ex\_correct+)と課題準正解数合計(correct\_count+)である。表2を見ると、試験問題に関連する項目として、ex3,ex7(変数名については表1参照)が挙げられており、これらの演習課題に適切に取り組んだ結果、期末試験の得点に反映されていることが考えられる。

一方で、授業課題正解数(cl\_correct), 授業課題準正解数(cl\_correct+)については、他の変数と比較して、相関係数の値が高いとは言えない。これについては、表2との関係においても理由を考察することが難しいことから、期末試験点数(score)とこの2変数について、ヒストグラムと散布図を重ねて表示し、検討する。期末試

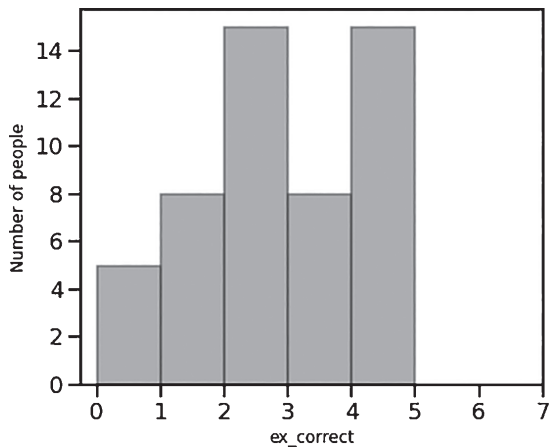


図4 総合演習課題正解数

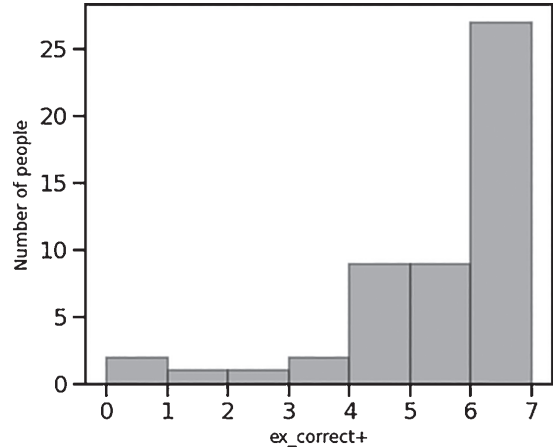


図5 総合演習課題準正解数

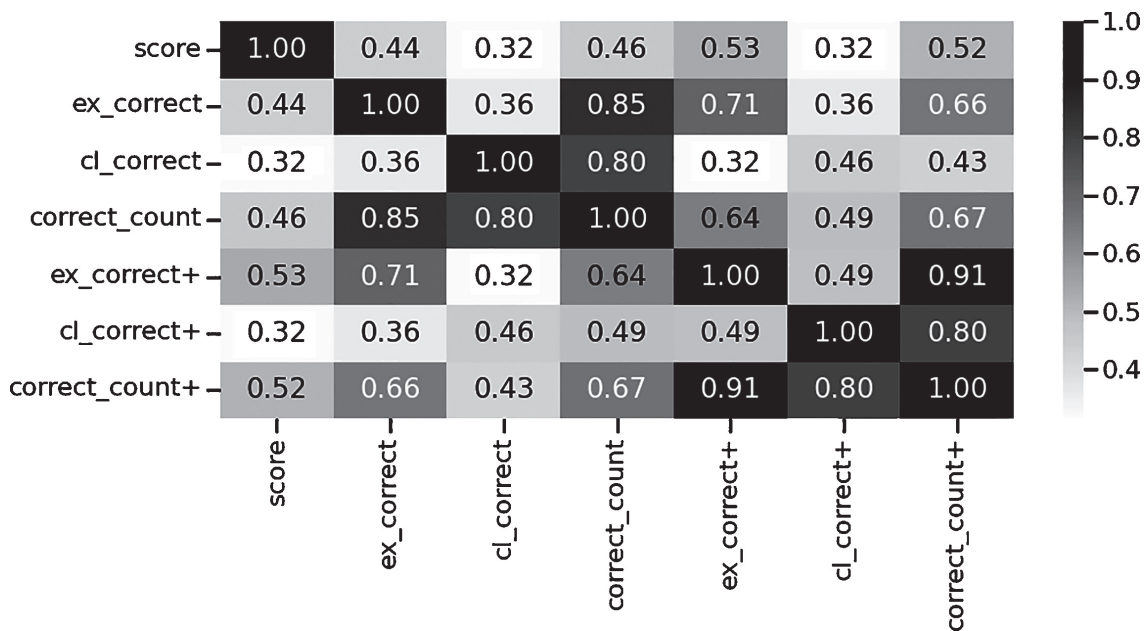


図6 相関係数：期末試験, 課題正解数 (授業課題, 総合演習課題, 合計)



験点数と授業課題正解数の関係を図7，期末試験点数と授業課題準正解数の関係を図8に示す。

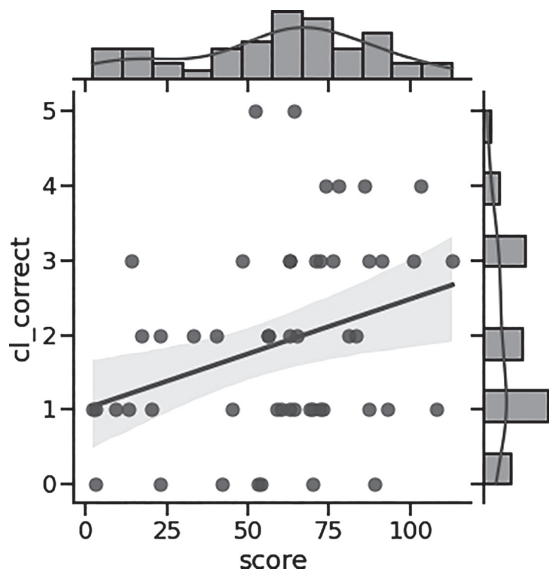


図7 期末試験点数×授業課題正解数  
(相関係数 0.32,  $P < 0.05$ )

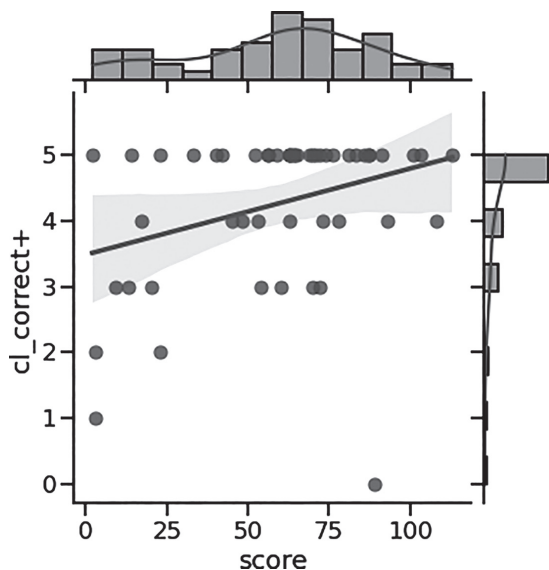


図8 期末試験点数×授業課題準正解数  
(相関係数 0.32,  $P < 0.05$ )

図7, 8からは、次のことが考えられる。授業課題正解数 (cl\_correct) が高くても期末試験点数 (score) が低い受講者がいる。この傾向は、カウントする基準を緩めた授業課題準正解数においてはさらに顕著で、多くの受講者が全ての課題をある程度評価できるレベルで提出 (cl\_correct+ の値が 5) しているにも関わらず、そのことが期末試験点数に結びついていない。つまり、少なくともこの課題が提出された時期においては、授業課題準正解数の高さはプログラミングの理解度に直接結びついていない受講者がいるということになるだろう。

では、前述した相関係数が高い総合演習課題準正解数

(ex\_correct+) と期末試験点数の関係について図7, 8と同様のグラフ (図9) を作るような違いが見出されるだろうか。図9を見ると、図8に比べてややばらつきが収束し、期末試験点数が低い受講者の中で、総合演習課題が7問全て正解か正解に準じたものとして評価可能な課題を提出した受講者はいない。6問評価できる課題を提出した受講者が25点以下に複数存在していることについては、最大値が異なるものの図8と同様な傾向である。図8が試験までの時間が空いているのに対して、図9は試験1週間前の状況である。総合演習課題において、準正解以上と評価できる課題を提出したが、結果として期末試験点数が低い受講生が一定数いる。つまり、この課題に関して考えると、これらの受講者にとっては提出した課題の妥当性に対して理解が伴っていない状況が窺える。それ以外は概ね総合演習課題準正解数が高いほど、期末試験点数が高いことが示され、総合演習課題準正解数が期末試験直前に提出締め切りだったことも考慮すると、全体としては演習課題への適切な取り組みが期末試験点数を上げる効果があったことが考えられる。

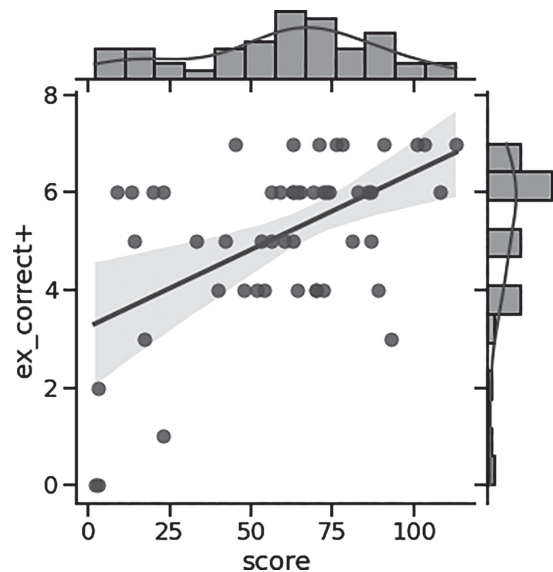


図9 期末試験点数×総合演習課題準正解数  
(相関係数 0.53,  $P < 0.01$ )

#### 4-3 相関分析2 (各課題と期末試験点数)

これまでの分析により、少なくとも総合演習課題については、期末試験点数に影響していることが明らかになったと考えているが、授業課題の影響が小さくはないと解釈することもできることから、期末試験に対しては総合演習課題のみ課せば良いと考えることはできないだろう。図6に基づいて期末試験点数と授業課題準正解数、総合演習課題準正解数の関係を図示すると図10のようになる。矢印は時系列を示しており、矢印に添えられている数字は相関係数を示している。授業課題が実施されたのち総合演習課題が実施され、期末試験へと時系列が進む。授業課題は期末試験点数より総合演習課題に対し

て相関が高く、授業課題があることによって総合演習課題の妥当性が高まると考えることができる。

では、各課題の総合的な評価とも言える正解数，準正解数とは別に、各課題について、各回の授業課題，あるいは総合演習課題の個別の内容がどのように期末試験点数に関係しているだろうか。それを検討するために、それぞれの課題と期末試験点数の間の相関係数を算出する。課題の評価は、前述のとおり順序尺度であることから、スピアマンの順位相関係数を算出した結果を図 11 に示す。

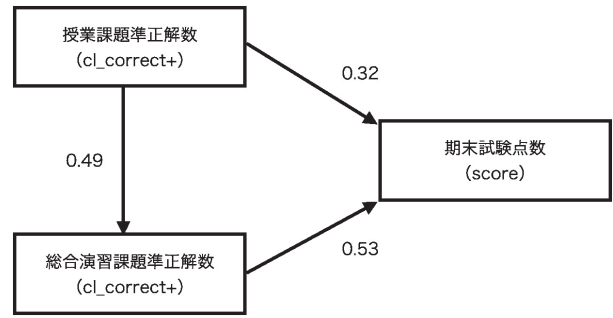


図 10 期末試験点数と演習課題準正解数の関係

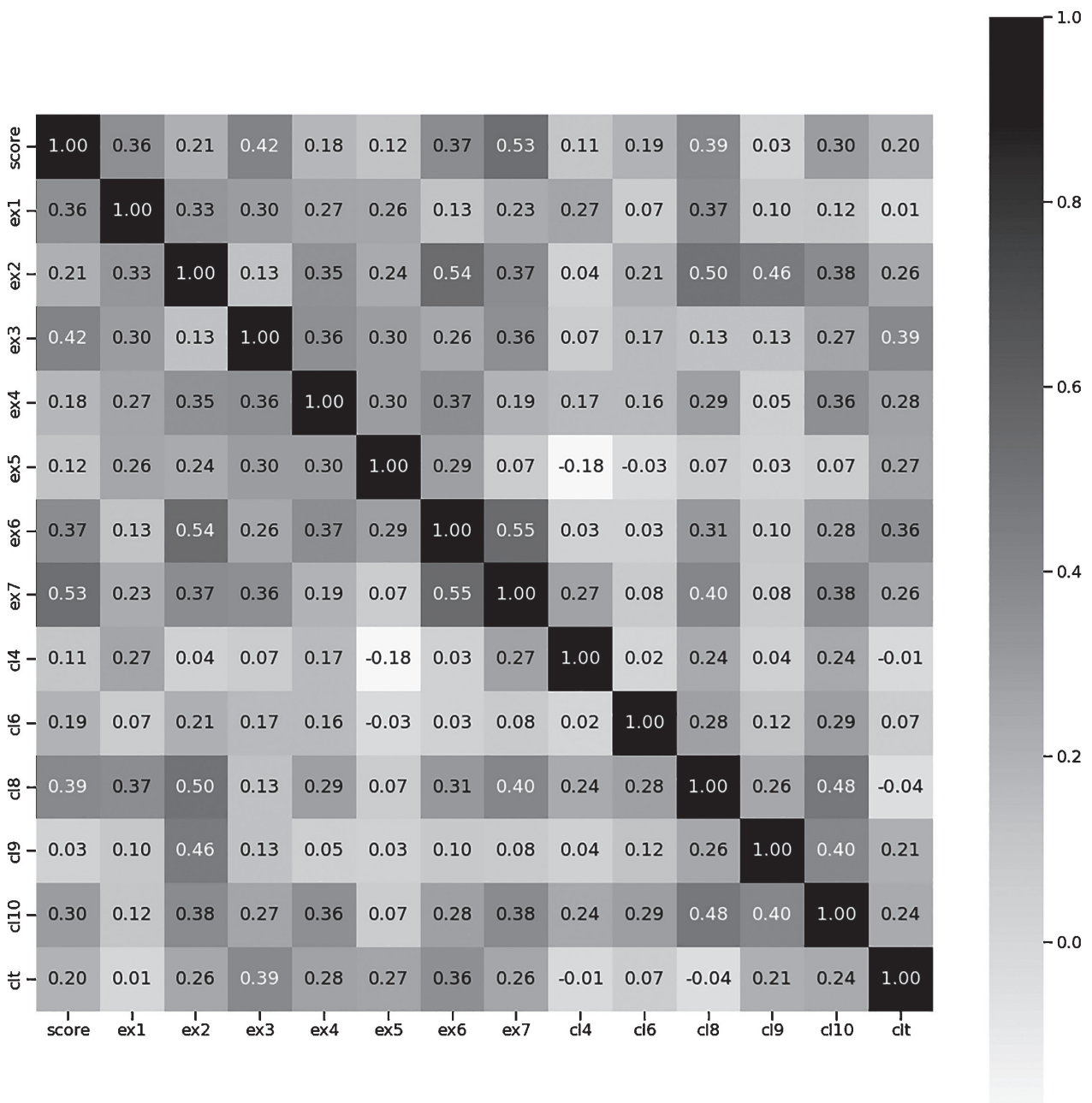


図 11 期末試験点数と各演習課題の評価の関係

図 11 を見ると、最も相関が高いのが総合演習課題の課題 7 (ex7) であり、次が同じく総合演習課題の課題 3 (ex3)、授業課題第 8 回 (cl8) と続く。これらの課題に共通するのは、繰り返し処理と条件分岐の組み合わせが含まれる問題である。さらにいえば、最も相関が高いとされる総合演習課題の課題 7 (ex7) と課題 3 (ex3) については、二重ループにより複雑な表示を実装するものとなっている。

総合演習課題の課題 7 (ex7) についていえば、この授業の中では、かなり複雑なプログラムの一つであり、解答例は教員 2 名がそれぞれ別のもの (80 ~ 100 行程度) を提示したように、様々なプログラムの書き方が想定できるものであった。ただし、いずれの解答例も短いいくつかのプログラムが組み合わせられたもので、それぞれの短いプログラムが、どのような機能を持って組み合わせられるかについては、各教員の解答例に根本的な違いはない。与えられた課題を手続きに分解し、それらをコードに起こし、最終的に望んだ処理になるように組み合わせられるかどうか問われるものである。これが自力でできるようであれば、ほぼ試験は高得点であろうと想定できる問題である。課題 7 (ex7) と期末試験点数の関係をグラフにしたものを図 12 に示す。正の相関が見られることは明らかで、且つ、課題 7 (ex7) の上位と下位の 2 グループが見られ、ex7 の評価の上位グループについては、期末試験点数も高得点が多くなっている。実際の期末試験では、ex7 と同じレベルのプログラムを 1 から記述させるような問題は出しにくいですが、このように関連性が見られることは、単純なコードが再現できることではなく、複雑な課題を単純なコードの組み合わせとして分解しながら解いていく実力があることが重要であることがわかる。

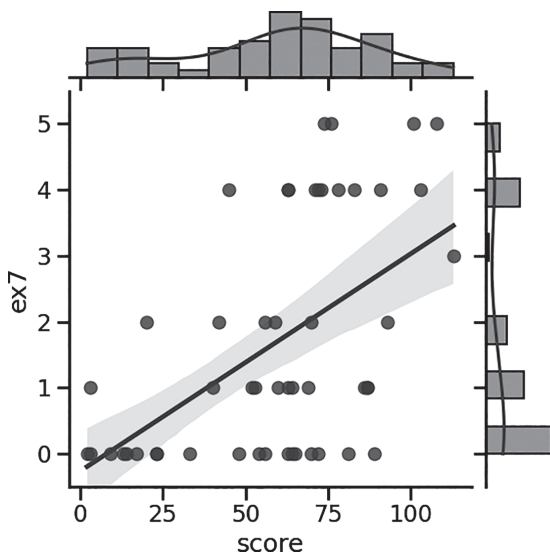


図 12 期末試験点数×総合演習課題 7  
(相関係数 0.53,  $P < 0.01$ )

## 5 おわりに

### 5-1 課題のあり方について

期末試験を課す場合、多くの行数を有するコードによる複雑な課題を受講者自身の力で解くことができれば、最終的な成績評価にもつながっていることはわかってきた。しかし、複雑な課題を授業の中盤回にも提示するなど、複数回提示することは現実的でない。理由としては、図 12 のように複雑になるほどに全く解くことができない受講者群の存在が確認されることや、これまでの本授業の受講者を振り返ったとき、中盤回の授業においては、短いコードしか組むことができないと想定されることなどが挙げられる。この場合考えられるのは、繰り返しと条件分岐の組み合わせの機能を短いコードで表現すること、可能であれば、繰り返しの多重ループを実装した課題を提示することなどであろう。これらを中盤回と直前回で提示できるかどうか検討する必要があるだろう。

### 5-2 結論と展望

本研究によって明らかになったことは以下の通りである。

- 期末試験の点数に対して相関が高いのは試験直前に提示された総合的な演習課題の評価である。しかし、各回での授業課題の中には、総合演習課題との相関が高いものがある。
- 複雑な課題を解くことができれば、期末試験の点数が高くなる。
- 二重ループと条件分岐の組み合わせを使った課題の評価が期末試験の点数との相関が高い。

2023 年度以降、教育学部でのプログラミング教育の授業の中で、現在「情報集中演習」を担当している教員 2 名は「プログラミング入門」という授業を担当するが、授業回数はクォーター制に変更されるため、より効率的なプログラミング能力の定着のために課題の内容や提示方法の工夫に取り組む必要があり、本研究の成果を活用したい。また、本研究で提示されたプログラミング課題の内容の違いと各相関関係については、今後も検討していく必要がある。

## 文献

- 1) 吉田典弘ほか、「プログラミング教育における手順的思考力に関する評価方法の分析」、情報処理学会研究報告 Vol.2017-CE-141 No.4,2017
- 2) 谷口哲朗ほか、「プログラミング演習課題の過程評価のための評価指標の検討」、情報処理学会 DEIM Forum 2020 I1-3,2020
- 3) <https://www.tiobe.com/tiobe-index/> (2022/9/30 閲覧)

# 中国の小学校における作文指導の実態調査

—日本での指導と比較して—

孙家桐<sup>1</sup> 宮城信<sup>2</sup>

## A Survey on Writing Instruction in an Elementary School in China — Comparative Study of China and Japan —

SUN Jiatong, MIYAGI Shin

### 概要

本稿では、中国の小学校現場における作文指導の実態を、現職の教員へのインタビューを通して、明らかにした。合わせて、教科書や教材などの資料も参照し、児童らがどのような学びを行っているかを詳述した。孫(2022)などで、中国と日本の児童作文に差異があることは指摘されており、その違いが作文指導の影響にあることは、容易に想像される。実際、日本の小学校現場の指導との異なりも多く、特徴的であった。本稿では、特に「看图写话」について取り上げ、作文指導に対する実態や教師の思い、児童の様子などについても言及した。

キーワード：児童作文の中日比較、中国の作文指導、中国の作文指導の目的、「看图写话」

Keywords : comparative study of children's writing in China and Japan, writing guidance in China, purpose of writing guidance in China, learning method of "look at the picture and talk and write"

### 1. はじめに

孫(2022)では、中国の児童が書いた「(将来の)ゆめ」を題とした作文を収集して、内容を分析した。また同じテーマで日本の児童が書いた作文の内容を比較し、展開や表現に差異が認められることを報告した。同論文の中で孫は、「児童作文は、本人の作文能力の表現だけでなく、作文指導現場にも関係している。日本と中国の作文指導現場の作文内容指導の偏り、文章構成法、授業指導方法などには様々な違いがあり、その結果、日本と中国の児童作文もそれぞれの特徴がある。」(同：p.32)と指摘している。では、ここで言う「作文指導現場の～様々な違い」とはどのようなものであろうか。中日の児童作文の対照研究を行うにあたって、その違いは当然大きな問題となる。よって本稿では、学校現場での作文指導の実態調査(主に中国の小学校における)を中心に作文指導のあり方を考察する。これまで日中の児童作文の対照研究の蓄積も少なく、その指導現場の現状報告もほぼなされていない。この領域の研究自体が未だ黎明期にある。本稿は、調査対象が限られた掌編ではあるが、そのような状況においては本稿の考察には相応の意義が認められる。

### 2. 中国の小学校における作文指導の概要

#### 2-1 先行研究における「写话」の重要性の指摘

龐(2015)によると、中国の小学校現場では、独立した作文の授業(作文指導)は3年生からで、1,2年生では、各単元の中での作文の学習活動として「写话」<sup>(註1)</sup>が行われている。その後、3年生以降に、学習活動としては「写话」から「习作」(作文の学習)へ移行し、およそ5,6年生段階で目標とする作文の書き方を「完全に」習得することが求められるようになる。このような指導法の移行は段階的に進められ、小学校における作文指導を一体的・計画的に進め、目標とする文作成能力を身につけさせる有効な手段のように思える。なお本稿では、「习作」の内容や課題については詳述しない。この段階の作文指導においても多くの課題があり、稿を改めて述べることにする。

龐(同)は、「作文教学对于中低年级的学生来说,既是重点也是难点……对帮助学生打下良好的写作基础和写作习惯具有十分重要的意义。」(p.196)(日本語訳:低、中学年の作文指導では、小学校全学年の作文指導にとって重要なステップであり、そして非常に問題がある。…小学生の作文作成の基礎と習慣となる鍵なのである。)とその重要性を指摘している。また、江(2019)でも、小学校低学年(1,2年生)の国語では、言語使用能力を鍛え、「写话」の指導が重要な学習であると捉えており、

<sup>1</sup> 富山大学大学院 人間発達科学研究科 <sup>2</sup> 富山大学 教育学部

そもそも「写话」が児童らにとって難易度の高い課題であることを、「笔者认为，写对于学生来讲是学生最难的。如何在低年级语文教学中进行语言运用能力的训练，做好写话教学，是笔者一直思考的问题。」(p.46)（日本語訳：筆者は、児童にとって「写」は最も難しいと考える。小学校低学年の国語では、言語運用能力の訓練であり、「写话」が重要な指導の一環であると捉えている。）と指摘している。

他にも、低学年での「写话」の重要性を指摘した論考が多くみられ、本稿では、この「写话」という課題に注目して分析を進めることにする。中国の学校現場では、1, 2年生の「写话」では、「看图写话」（絵を見ていくつかの文を書く）の課題が多く、文作成能力の基礎の向上や書く習慣をつけるのに有効だと考えられている。後の3年生以降の作文指導の内容も非常に充実しているが、現行の「語文」（中国での国語科に相当）の教科書を確認すると、3年生から急に課題が高度化するので、戸惑う児童も多い。であるからこそ、1, 2年生時の作文指導は、小学校の作文指導にとって非常に重要な段階であり、文作成能力の基礎となる鍵なのである（鹿内ら 2000, 2002 を参照すると、中国では 20 年以上前からこのような課題が重要視されていたことが確認できる）。

## 2-2 協力校における作文指導の実態調査

本稿では、協力校（中国：江苏省 智堡实验学校）の作文指導の実態について調査し、以下のように中国の小学校の教師から学校現場での作文指導の実態についてのインタビューを実施した。概要としては、およそ以下の通りである。

- 中国の小学校での作文の指導は、1, 2年生段階と3年生以降段階以降に大別され、3年生から本格的な指導が始まる。
- 1, 2年生段階では主に「写话」によって作文指導が行われている。
- 1, 2年生段階と3年生以降段階の差が大きいので、3年生で作文課題につまずく児童も少なくない。
- そのような実情であるので、教師は1, 2年生段階の「写话」を重要視している。

以上のように、協力校の現場での作文指導は、基本的には先行研究の指摘に近い形で、発達段階を意識して計画的に進められている。一方で、論者（孫）の小学生時代の作文指導や、また同校の教師から聞く実情は、それほど計画的には進んでおらず、計画と児童の発達段階の実態にやや乖離があるように感じられる。

そこで本稿では、次2節や3節で、小学校現場の教師に取材して、現在の小学校における作文指導の実態と児童の状況を報告することを目的とする。本稿での調査は、ケーススタディとして位置づけられるが、孫（2022）で分析した中国の児童作文を書いた児童らが在籍する学校であるので、インタビュー単独ではなく、当該作文資料

と併せて価値を持つものであると考えている（注2）。

## 2-3 中国の教科書『語文』における作文学習

主に1, 2年生で実施される作文課題「写话」の具体的な内容は、図（絵）を見て複数の文をつくる「看图写话」（図1）や、文章や表を見ながら文を作る「仿写句子」（模倣して書く、図2）がある。他に話す活動に重点があるが、図や文章を見て仮定の状況に応じた会話づくりをする「口语交际」（図3）なども掲載されている。参考までに、中国の小学校1, 2年生用の教科書『語文』にある課題例を示した（書誌情報については参考文献（資料）を参照のこと。「2年級」は2年生と同義。以下同様。）。

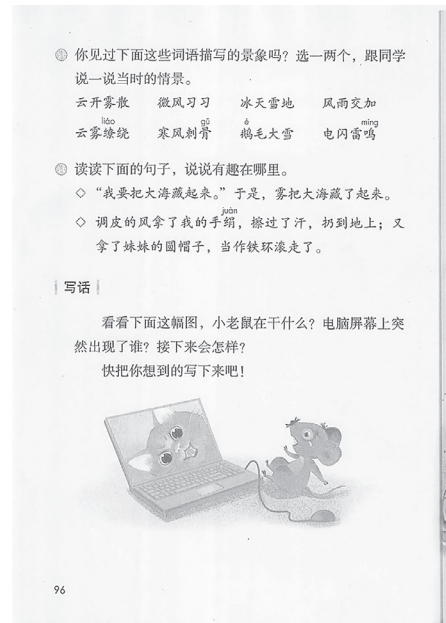


図1. 「看图写话」（『語文』2年級, p.96）

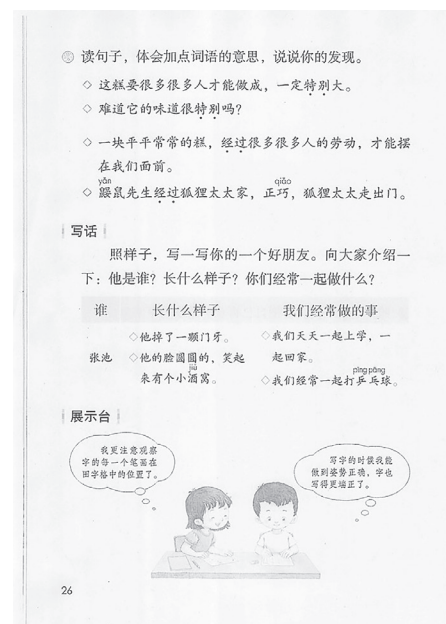


図2. 「仿写句子」（『語文』2年級, p.26）



図3. 「口语交际」(『語文』2年級, p.61)

中国の教科書「語文」には、これ以外にもいくつかの「写話」の課題が掲載されており、中国の作文指導においてはこの課題形式に力を入れていることがわかる。日本の小学校国語科の教科書(例えば、光村図書「こくご」の「しらせたい ものの えと、見つけたことを かきましよう。」:1年下ともだち, p.18)では、この「写話」に類似した課題もあるが、中国の教科書に比べると多くはない。逆に、日本の教科書では、「書くこと」課題が目的別であったり、構成に主眼があったりとしてより幅広い範囲の活動が設定されている点で中国の教科書と目的の重点の置き方が異なっている。

#### 2-4 調査計画

小学校教師の以下の3名を調査協力者として、下記のように中国の小学校での作文指導の手法と実情についてインタビューを行った。

調査協力者(インタビューの対象者):

高 曉菲, 中国江蘇省泰州市智堡実験小学校(元:泰州市師範付属小学), 3年級国語担当

李 瑶, 中国江蘇省泰州市海光中心小学校, 2年級国語担当

朱 慧娟, 中国江蘇省泰州市永安洲実験小学校, 3年級国語担当

調査日時: 2022年6月および8月

調査方法: 主に WeChat の音声電話でインタビューを行った。また追加で質問がある場合はメールで対応した。インタビューに際しては、「学年ごとにどのように作文指導が行われているのか、できるだけ具体的に教えてください」という問いかけをし、指導の詳細を引き出すように心がけた。いくつかこちらから追加で質問することもあったが、基本的に調査協力者の話を聞き取ることに

集中した。

インタビューの内容をまとめると、1, 2年生段階と3年生以降段階とに分けられ、やはり指導法が異なっていることが確認できた。これは日本の小学校での作文指導が、低学年・中学年・高学年と分けて指導法を変えていくことと共通性が見られる(注3)。次節以降、協力者からのインタビュー内容をもとに、論者らが教科書や資料などで確認しながら、発達段階別の作文指導についてまとめた。

### 3. 中国の小学校での作文指導の概要

2節でも述べたように、中国の小学校では、1, 2年生と3年生以降で、作文指導の在り方が大きく異なっている。インタビューをもとに、それぞれ個別に述べていくことにする。

#### 3-1 1, 2年生段階での指導の概要

調査協力校では、庞(2015)の指摘通り、1, 2年生段階で「写話」の授業に力を入れている。特にくり返し短文を書く練習をする。先に示したように教科書の教材にも短文を書く練習問題が多数出題されている。特に1年生段階では、教師が図の読み聞かせをして、話し合い、文を書く課題が多く設定されている。2節でも述べたが、1, 2年生では、独立した作文の単元はなく、各単元の発展的な課題として、「写話」の課題が課されている。最新の中国「国語课程标准」(注4)によると、1, 2年生の「写話」では、「対写話有兴趣, 留心周围事物, 写自己想说的话, 写想象中的事物。在写话中乐于运用阅读和生活中学到的词语」(p.8)(日本語訳: 写話に興味があり, 自分言いたいことを書く, 想像したことを書く, 身の回りの物事に対する認識や感覚を書く)ことを目標と定めている。その意味でも、「写話」は、1, 2年生の作文指導の柱であり、しっかりと学習することで小学校での作文能力の基礎を作ることが目的となる。授業で補えない知識や技術や表現力を伸ばすために、家庭学習の補助として、教師が児童らに絵本を読むことを勧めたり、「写話」の例文を与えたりして、できるだけいろいろな文に触れる機会を作っているようである。

#### 3-2 3～6年生段階での指導の概要

3年生から6年生段階では、独立した作文の授業が行われ、「作文課」と呼ばれる2限続きの授業となる。協力校では、年間を通して「作文課」を毎週水曜日の午後、第1限目と第2限目に実施している。第1限目は、教師が作文の課題を説明・解説し、その課題をテーマとして議論や話し合いをする。児童同士での話し合いもよく行われるが、教師と特定の児童がテーマについて級友の前で議論をすることもよく行われている。児童らは、この第1限目で作文に書く内容を見つけるのである。続く第

2 限目では、前の授業で話題にした内容について作文を書いて提出する。日本のように縦書き原稿用紙ではなく、横書きの用紙に作文を書く。表記される文字の違いもあるが、日本の児童の作文のようにどンドン書き連ねていくと言うより、1文1文丁寧に書き綴っていく感じである(図6, 図7も参照のこと)。

3年生での作文指導は、正式な作文指導の課程に移行する時期として重要である。児童も文章作成能力が向上して、書くこと、表現することへの興味が喚起されるため、積極的に取り組むようになる。教師は、さらに児童らの興味を喚起するため、教材や練習問題で積極的に作文技術の指導を行うようになる。例えば、名文の模倣や引用、印象深い言葉の選択、上手い修飾語や比喩の使い方、文の構成に関する知識などが話題にされることが多く、その際、補助資料を配布して具体的な例文を提示することもある(図4)。また、3年生の国語の教科書や推奨される読み物には寓話が多く掲載されているので、3年生段階では、よく想像力を働かせて物語を作ったり、動物を擬人化して文章を書いたりする(図5)。日本の国語科の教科書では、動物が主人公の作品が多く掲載されているが、中国の語文の教科書には、動物を主人公とした作文課題がよく見られることに特徴がある。

以下に、配布される補助資料である「上手い修飾語の例一覧」(苹果(リンゴ)や帯子(ひも)がどの様な比喩で修飾されるかを示した例文一覧)の例を挙げる。

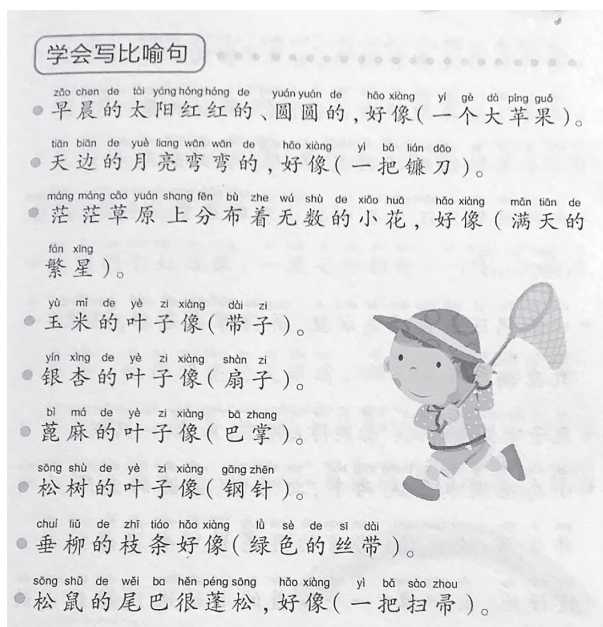


図4. 上手い修飾語の例一覧  
(龚勋編2015,「第1章 写好一句话-学会写比喻句」, p.15)

また、教科書の課題である「動物を主人公とした作文課題」(「ウサギとカメ(ウサギとカメが競争する話)」の寓話を基にした創作文課題)の例を挙げる。

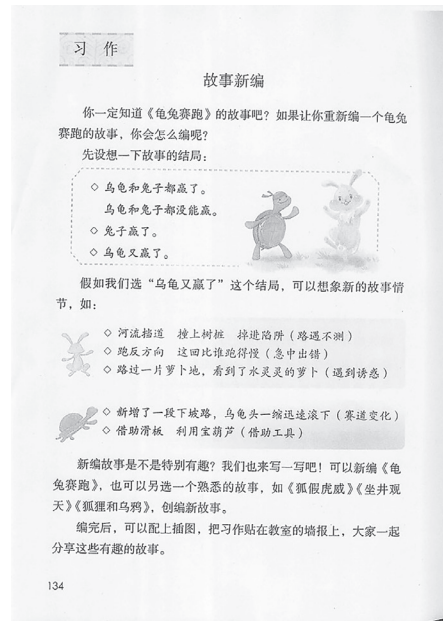


図5. 動物を主人公とした作文課題(『語文』3年級, p.134)

低学年では、名文や漢詩の一句を暗記したり、文そのものを模倣して文を書いたりする。3年生段階になると、文単体だけではなく、段落の組み立ても名文などから模倣するようになる。その結果、3年生以降の作文の内容や構成は、1, 2年生の作文に比べて表現力が圧倒的に豊かになっている。このような変化は日本の児童らの作文にも共通して見られ(今田・宮城2022などの分析を参照のこと)、指導法の違いよりも児童らの学年の進行に即した変化と見ることもできそうである。

なお、書いた作文は教師に提出し、翌週には添削されたコメントが付いて返却される。児童らはそれを見て、次に書く作文の書き方を学び、教師は児童の作品の中から特に優秀な作文を選んで、皆の前で読み上げ、どこがよかったかの講評をする。児童らにとって皆の前で作文を読まれることは誇らしく、よりよい作文を書こうと言う動機づけにもなるようである。

### 3-3 添削と評価

中国の小学校の教師は児童の書いた作文に対する批評を非常に大切にしている。日本の教師と同様に中国の教師も、児童が書いた優れた一文に赤ペンで下線を引き、何がよいのか、なぜよいのか、詳細なコメントを書き込んでいる。日本の教師は、児童の書いた作文に対して、明らかな誤字や文法上の誤りを除いて、できるだけ修正することを避ける傾向にある(注5)が、中国の教師は、積極的に詳細な添削を行う。

## 4. 作文の学習に関わる学習活動

次に、作文に関わる学習活動について個別に取り上げ、説明していく。

#### 4-1 読書と知識

孫(2022)が収集した児童作文には、名文からの引用と思われるもの、小学生に似つかわしくない硬い文学的な表現がかなり多く出現していた。

インタビューによると、読書と蓄積に関して、多くの中国の教師は美しい熟語やフレーズ、引用や格言などの抜粋を用いて作文するように児童に指示する。引用元は教科書に限らず、雑誌や児童向け読み物も含まれる。これは、語彙の量を増やすことである程度語彙力が向上し、読むことで作文素材が充実し、よりよい作文が書けるようになると考えているからである。また、クラスの優秀な児童作文を黒板に掲示したり、読書コーナーを設けたりして、児童の興味を喚起することに努めている(この辺は日本の教室でも同様の取り組みをしている)。さらに、長期休暇中には、日記の課題を出すほか、古今東西の名著を一定数読み、よい言葉や文章を抜粋し「名言ノート」を作ったり、読書の感想文を書いたりという課題を出す。よい言葉やフレーズには、仁義、義理、礼節、誠実(仁义礼智信)など、品性に関わるものが多い。

また、協力者から現在の作文指導の問題点として、「作文指導に使える時間が短い」「低学年の児童は世事に疎い」「豊富な作文素材がない」「作文の文体とパターンが単一すぎる」などが提出された。中国の教師は読書の習慣をつけ、豊富な作文素材を蓄積することに重きを置く傾向にある。作文指導のためにどのようによい教材と時間を十分に確保するかが当面の課題である。

#### 4-2 「読書ノート」

協力校も含めて、多くの小学校では、児童の読み書き能力を向上させるために、読書祭を開催したり、児童新聞を作ったりしている。例えば、読書祭では、クラス全員で一冊の本を読み、ディスカッションを行い、「読書ノート」を作成する。読書ノートは上段に文章、下段に絵や図で構成されていて(逆になることもある)、読書を通して学んだよい言葉やフレーズ、名言、お気に入りの一節などを記録していく。これを「作文課」の授業の中で年間何度もくり返して行っている。日本の国語の授業実践においても、このような試みは散見されるが、多くの場合単発の課題として設定されており、作文の授業として独立した授業が継起的に実施されている中でくり返し課される課題とは、おそらく目標とする段階もその効果も大きな違いがあると考えられる。また、感想を述べることに中心がある日本の読書の学習活動に対して、中国での学習活動では、よい、またはお気に入りの「言葉探し」と「語彙の蓄積」に重点があるように思う。またその知識の蓄積を積極的に作文に活かすような作文指導のあり方も、日本の指導とは大きく異なっているように感じられる。(5節での考察も参照のこと。)

次の写真は、中国の3年生の児童が『窓ぎわのトットちゃん』(黒柳徹子著)を読んだときに作成した読書ノ

トの一例である(文中に、””で括られた引用部が多く見られることにも注意)。このようなノートは「作文課」の課題として出されることもあるし、長期休業の宿題として課されることもある。論者(孫)も小学校時代に非常に時間をかけて、このような課題に取り組んだ記憶がある(確かにその時の蓄積は現在の自らの文章の書き方に影響を及ぼしているように思う)。

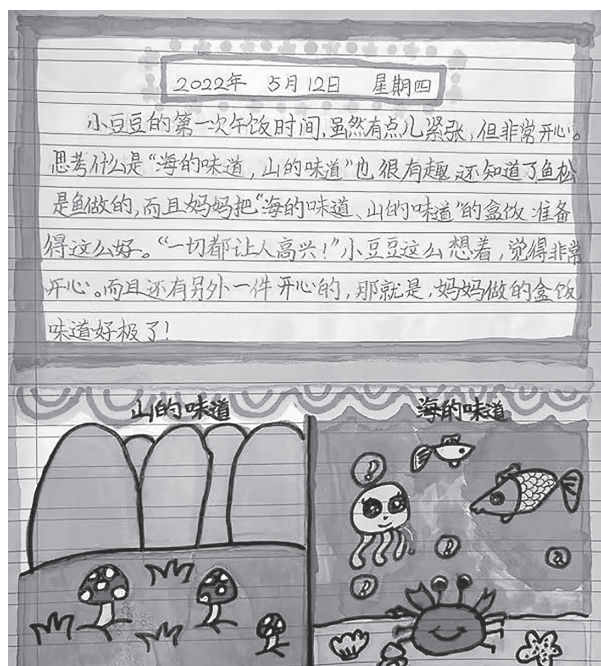


図6. 「読書ノート」例(トットちゃん)

#### 4-3 「范文」

中国の児童作文指導では、書くことのお手本となる「范文」(模範となる作文)が示されることが特徴の一つである。特定の范文が選定されているのではなく(范文を集めた書籍も出版されている。『同歩作文』など。注9も参照のこと。)、教科書に、よい作文の例として、いくつか文例が掲載される。またそれとは別に、教師がお手本となると認めた作文例を児童らに提示する。これらを一般に范文と呼ぶのである。中国の学校現場では、日本の作文指導より積極的に到達目標として、范文を児童らに示しているようである。特に3年生以降は、多くの范文を読むことを教師が推奨する。児童らにとって、范文は、自らの作文の到達点となり、それを目標に文章を練り上げていくのである。その意味で、范文は、児童の作文能力に大きな影響を与える(日本の教科書や参考書で示される作文例とは捉えられ方が異なっている)。小学校段階での児童らの作文指導の目的は、目標をしっかりと定めて、基礎知識を身につけさせ、表現力が豊かな(ある意味で模範的な)作文を書けるようにすることである。ここで言う表現力には、自由な発想以外に、名文を踏まえた引用や模倣、ある種の教訓的内容の濃さが要求されている(注6)。しかし、現在の小学校での作文指導では多くの児童が必ずしもこの段階に到達できているわけではない。



## 5. 「看图写话」の学習の詳細と課題

本節では、「写话」の中で、特に多く見られる「看图写话」<sup>(注7)</sup>の課題について、授業の進め方や児童らの反応、教師の目的、作文指導としての課題について考察していく。

### 5-1 「看图写话」の学習の詳細

1, 2年生の作文指導をする際、図から考え、話し合い、書かせる課題が多いため、低学年の作文指導を「看图写话」(図を見て書く)と呼ぶこともある。「看图写话」は、1年生では1枚の図(絵)を見て考えたり、意見を述べたり(描かれた状況を推察して述べたり)、することから始まる。次の段階の課題では、2枚の図が与えられて、それをつなげて適当に物語を創作することが求められる。2年生の後期には、図が4枚になり、より複雑な物語を創作する能力が要求されるようになる。求められる文章の量も、最初は3~4文であるが、次第に、課題の条件に段落分けが加わり、続き物のストーリーに複雑化していく。このような「看图写话」の課題は、1, 2年生だけで完結する作文の授業ではなく、後に指摘するように、3年生以降での作文能力の基礎とするものと捉えられている。なお、独立した授業ではないが、句読点の使い方や作文作法の練習は、年間で約16回行われている。「看图写话」の課題では、段階的に、時間、場所、人物、出来事などが適切に把握できているかが試される課題が設定され、さらに、図にも動作(何かをしている様子)以外に、ストーリー性のある寓話や、描写や表現力が問われる風景などが課題に追加される。「看图写话」の指導では、まず図をよく見て考えさせることが多い。図の見方としては、2枚以上ある場合は、上から下、左から右、遠いから近いなど、図を見る順番や要点を強調し、児童が効率よく読み取れるような技法の指導も行っている。

教師が「看图写话」で作成した作文を評価するときは、文の流暢さや説明の流れを重要視し、低学年でも文が完結していることが重要とされる。さらに自分なりの想像を加えて書いて入れれば優秀と評価されるようである。先にも述べたように、教師は詳細に添削する。間違っただ単語には赤ペンで丸をつけ、ピンインを使い<sup>(注8)</sup>、文章が不完全な場合は、児童がもう一度書き直すように丁寧に指導する。



図7. 教師による添削語の作文例

1年生の前期には、まだ正式な「看图写话」課題はなく、1年生と2年生の授業時間割に、独立した作文の授業は設定されていない。一方で、最新の「国語课程标准」では、1, 2年生に求められているのは、「『写话』に興味を持つ」「身の回りのことに関心を持つ」「言いたいことを書く」「想像中の物事を書く」「『写话』の中に、読書や生活から学んだ言葉を使って、文章を書くことを楽しむ」などである。3, 4年生では、一部目標がこれまでの形式主義からの変更が見られ、より具体性・現場性を重要視した「形式に捉われない、見たこと、聞いたこと、感じたことを書くこと」「手紙を書く」「蓄積した言語素材を使う」「自分で明らかに間違いのある言葉や文章を修正する」などが追加されている。

### 5-2 「看图写话」と作文指導の課題

1, 2年生の作文の評価では、段落分けや文章の構成はあまり重要視されない。2年生になると、比喩や擬人法が教科書や練習問題に登場し、教師が模範となる文章を提示して指導する。多くの児童が、3年生までに必要語400語程度を身につけるので、協力者の一人は、1, 2年生で「看图写话」に習熟していれば、3年生で書くことにそれほどプレッシャーはないだろうと指摘していた。

さらに、協力者の一人は、「看图写话」をミニ作文の授業であると捉えているが、課題も多いと指摘する。最近では、以前のように「范文」をただ模倣するだけの指導は減ってきている。それに代わって、有名な作家の作品(近現代の作家も含む)や、より大量の古典作品に触れる機会を与え、児童の個性や創造性を養うように努力しているという。作文集を薦めるとしても、例えば、『同步作文』<sup>(注9)</sup>を薦める。印象深い語句や表現の指導については、4-2節で挙げた「読書ノート」に見るように、以前と変わらず、積極的に推奨しているようである。

中国の小学生は、1年生のピンインの学習が終わる頃、作文の実践が始まる。(『語文』では簡単な漢字とピンインを並行して学習する。)その後、5, 6年生の高学年の頃には、児童が書く作文の長さや多様性が増加する。高学年になると、文章の量だけではなく、重要な中心部分と要約部分を考える必要がある。事情を書く「記述文」では、論理、順序、中心的な思想を考える必要がある。作文を書く際に「总分总」(まとめ-論述-まとめ)が導入されるのもこの頃である<sup>(注10)</sup>。児童らが作文する際に、先に段落に分けてから、各段を書くような作文の方法も導入される<sup>(注11)</sup>。

語彙の面では、高学年の児童たちは成語、掛け言葉、格言、引用句などのさまざまな修辭法を獲得していく、難易度が徐々に高まってきている。協力者の教師によると、3, 4年生の頃には、児童らの関心は、自分中心から読み手の反応へと変化する。自ずと「評価されるよい作文を書くこと」を目標にするようになるようである。

既に述べたように、中国の作文の指導は、語句や文型

や文体を真似ることから始める傾向がある。ただ、機械的に表現を暗記していて、いつまでもそこからなかなか抜け出せない児童が増えてきていることが問題となっている。例えば、5年生の教科書に、艾青の名言「为什么我的眼里常含泪水？因为我对这土地爱得深沉……」（日本語訳：なぜ私の目にはよく涙が出るのか、私はこの土地の愛情が深いから…）があり、定型の理由表現を学習する。その結果、5年生からは、「なぜなら、～だから」（为什么…？ 因为…）という文型を使う児童が大幅に増え、いつまでもそのまま使い続けるといった問題が指摘されている。一見よい表現を模倣して作文で使うことをよしとする評価の基準と矛盾しているように思えるが、児童らによい作文を書かせたい、文章作成能力を向上させたいという目標からすると、模倣は過程であって達成目標ではない（その点は、注力の度合いに違いはあるが、日本の作文教育も同様の目標を掲げている）。一度ガッチリと型にはめることをよしとする中国の作文教育が、その後どうやって馴染んだ型を壊していくのかが、今後の課題となろう。

中国の小学校では、担任や国語教師が6年間でほぼ毎年交代する。その結果、小学校での作文指導が1、2年生と3年生以降で接続がうまくいかず、分断されがちになり、児童の継続的な文作成能力を大きく妨げていることの一因になっている。

## 6. おわりに

本稿でのここまでの考察をまとめると以下のようになる。

- ・1、2年生では、「写話」（特に「看图写話」）に力を入れ、積極的な取り組みがなされている。
- ・1、2年生と3年生以降の接続に現在も課題がある。
- ・中国の作文指導は、現在も模倣や引用などの形式を重要視しているが、一方でそれを壊してさらに先を目指す取り組みも始まっている。

このように、小学校段階では比較的児童の自由に書かせる日本の作文指導に比べて、中国の作文指導でははっきりと目標を定めて書かせることを重視し、方針が大きく異なっていることが確認できた。結果的に、日本の教師の感覚から見て、中国の児童作文に日本の児童が書いた作文にない特徴を見出せることは必然であると考えられる。今後の児童作文の対照研究の観点として、一つめに使用語彙についての対照、二つ目の表現（主にレトリック）について対照、三つ目に文章構成についての対照などが考えられる。一つ目は、作文の題にも影響されるので比較的大きなデータを収集する必要がある<sup>(注12)</sup>。孫(2022)の研究も含め、中・日の児童作文に関する対照研究は始まったばかりである。

## 謝辞

本稿の実態調査にご協力いただいた、高曉菲先生、李瑶先生、朱慧娟先生はじめ、協力校の児童の皆さんに感謝申し上げます。

また、本研究はJSPS 科研費 20H01674 の研究成果の一部である。記して感謝申し上げます。

## 文献

- 江雨蓉 (2019) 「用多维设置搭建低段写话的阶梯—统编教材下提高写话能力的策略」, 『文理导航』第 27 期, pp.46-47, 中华人民共和国新闻出版, 主办: 中国外语学习作研究会.
- 庞巧妹 (2015) 「小学作文起步教学中存在的问题及对策研究」, 『读与写杂志』第 12 卷第 9 期, p.196, 中华人民共和国新闻出版, 主办: 四川省南充市文联.
- 孙家桐 (2022) 「児童作文の中日対照研究—学年別の語彙と表現の使用実態に着目して—」, 『年生大会 研究発表予稿集 第 1 回大会』, pp.25-32, 日本語習熟論学会.
- <https://sites.google.com/view/nihongosyujukuron/> 大会関連 / 予稿集
- 张和忠 (2014) 「所谓“同步作文”」, 『新作文: 中学作文教学研究』第 7 期, p.98, 新作文杂志社, 主办单位: 山西三晋报刊传媒集团.
- 今田水穂・宮城信 (2022) 「学校課題作文コーパスの構築」, 『言語資源活用ワークショップ発表論文集』5, pp.103-113, 国立国語研究所.
- 鹿内信善・葛敏 (2000) 「中国における看图作文の指導 (I) —小学校低学年の教科書分析を中心に—」 岩見沢校紀要『年報いわみざわ: 初等教育・教師教育研究』21, pp.37-45, 北海道教育大学.
- 鹿内信善 (2002) 「中国における看图作文の指導 (II) —小学校の補充教材分析を中心に—」 岩見沢校紀要『年報いわみざわ: 初等教育・教師教育研究』23, pp.1-12, 北海道教育大学.
- 橋本慎也 (2019) 『子どもがどんどん書きたくなる! 作文テクニック&アイデア集』 明治図書出版.
- 宮城信・今田水穂 (2018) 「『児童・生徒作文コーパス』を用いた漢字使用能力の発達過程の分析」 『計量国語学』31(5), pp.352-369, 計量国語学会.
- 森山卓郎・呂曉東 (2009) 「中国における作文指導—中学校を中心に—」 『京都教育大学国文学会誌』35, pp.82-64, 京都教育大学国文学会.
- (資料)  
 教育部组织编写, 温儒敏他 (2021) 『語文』1 年級~6 年級 (义务教育教科书), 人民教育出版社/北京.  
 龚勋 (編) (2015) 『小学生 同步作文 1-2 年級』, 黄冈作

文編委会, 北京日報出版社/北京,  
甲斐睦朗他 (2020)『こくご』1～6 (小学校国語教科書),  
光村図書出版.  
文部科学省 (2018)『小学校学習指導要領 (平成 29 年度  
告示) 解説 国語編』, 東洋館出版.

## 注

注 1: 「写話」とは, 「話して書く」活動全般を意味し, 中国の小学校の授業の「書くこと」指導の中心を占めるものである。図(絵)を見て書く「看图写话」の他に, 語や題を決めて話し合ってから書く「口语交际」など, いくつかの典型的な課題の類型がある。

注 2: 孫 (2022) は, 以下の URL で公開されている。対照される作文については以下の論文を参照されたい。  
<https://sites.google.com/view/nihongosyujukuron/>  
大会関連 / 予稿集

注 3: 宮城・今田 (2018) が指摘するように, 日本人の児童作文においても, 文章量・表現力において 2 年生と 3 年生の隔たりは大きい。特に表記 (漢字使用) の面についての差異は顕著である。なお, 日本語の教科書は基本的に学習指導要領に即して学習内容を配置しているの, 「書くこと」領域の目標に即したものになっている。

注 4: 中国教育部が発行する, 日本の学習指導要領に相当する指導目標である。

注 5: 日本の現場教員からの聞き取りでも同様の指摘があった。教師向けの作文指導の指南書である橋本 (2019) などにも, できるだけ作文の原の文章を生かすような指導法が提案されている。

注 6: 中国の留学生が日本人の学生の書いた作文 (例えば, 大学生が同じ課題で書いたもの) を見て, 内容が薄いと指摘することがある。おそらく児童の頃から培った作文を書く時の思想のあり方の違いに一因があると考えられる。

注 7: 鹿内ら (2000,2002) の「看图作文」に相当する課

題である。既に 20 年以上前の論考であるが, 当該論文では同課題で育成される観点を詳しく考察していて児童らの学習活動の目的が明確に示されている。

注 8: ピンイン (拼音) は中国語の発音記号で, 日本語での仮名に近い役割を持つ。日本語のふりがなのように読めない漢字に傍注し, 低学年では漢字が書けない箇所をピンインで代用する「ピンイン混じり中国語文」を書く指導をすることもある。

注 9: 中国における小中学生向けの市販の作文指南書。豊富な作文例の他, 作文の書き方, 文例・語例など, ノウハウ本, 資料としての側面も持っている。なお, 「同步作文」を冠する書籍は各出版から何種類か出版されている。本稿の図 4 はそのうちの一つ。

参考: 「同步作文, 是按“学什么就写什么”的理念进行的一种作文训练。」(日本語訳: 各学年の『小学生同步作文』がある。(論者注: 同步作文という言葉がよく使われるが,) 各学年で勉強していることについて書くという理念のもとに, 作文訓練を指示している。)(張 2014, p.98)

注 10: 日本の作文指導でよく見られる「はじめ-なか-おわり」のような文章構成の型を意識させる指導法である。

注 11: 日本の教室でも初期の作文指導の際, ワークシートなどで先に段落の枠を与えておいてかから, そこに見合う内容を書いていくという指導をしている。

注 12: 本稿の調査データは, 中国の児童作文も日本の児童作文も「夢」という題で書いたものを資料としているので, 語彙調査に関しても質的には対照可能である。

## 付記

本校の内容は, 孫家桐 (富山大学大学院生) の修士論文の一部を含んでいる。中国における作文指導の実態調査は孫が, 日本における実態調査は宮城が分担して行った。分析に関しては両名で協議して方向を確認した。なお, 本稿の内容のプライオリティは孫に属している。

# 具体物を用いた筆算の意味理解を促す認知カウンセリング

—双方向のオンラインシステムを用いた学習支援—

小澤郁美<sup>1</sup> 岩本匡矢<sup>2</sup>

## Cognitive Counseling Using Concrete Objects to Understand the Meaning of Computational Procedures

—Learning Support Using the Interactive Online System—

Ikumi OZAWA & Masaya IWAMOTO

### 概要

本稿では、算数の乗法および除法の筆算が苦手な小学4年生男子に対して実施した、認知カウンセリングによる学習支援について報告する。従来、認知カウンセリングによる学習支援は主に対面で実施されてきたが、遠隔による学習支援も求められるようになった社会的背景を踏まえ、双方向のオンラインシステムを用いて実施した。アセスメントの結果、クライアントは、乗法および除法の筆算手続きが身につけておらず、その背景として丸暗記志向があると考えられた。そこで、お金（硬貨）という具体物を用いて筆算手続きの意味を理解させることで、学習内容の定着を図るとともに、丸暗記志向から意味理解志向への変容を促すこととした。全8回にわたる学習支援の結果、正しい筆算手続きを概ね身につけることができた。また、筆算手続きの意味を説明できるようになり、お金を使った考え方の重要性について言及するようになった。遠隔支援であっても認知カウンセリングによる学習支援の効果が示唆された。

**キーワード** : 認知カウンセリング, 学習支援, オンライン学習, 算数

**Keywords** : cognitive counseling, learning support, on-line learning, arithmetic

### I. はじめに

本稿は、オンラインで行った学習支援について報告するものである。学習支援として、算数が苦手な小学4年生男子に対して、認知カウンセリングの考え方や技法に基づいた支援を行った。

認知カウンセリングとは、「〇〇が分からなくて困っている」といった認知的な問題を抱えたクライアント(以下, CI) に対し、個別の面接を通して原因を探り、解決のための援助を与えるものである(市川, 1993)。認知カウンセリングでは、認知心理学の知見を学習支援に活かすことで、理論と実践の往還を目指すほか、自ら考え自ら学ぶ「自立した学習者」を育成することを目的としている(市川, 1998)。

従来の認知カウンセリングは、対面による個別指導として実施されてきた(例として、市川, 1993; 市川, 1996; 植阪, 2010a; 小澤・岡・湯澤, 2016; 田中・岡・福島・宮谷, 2019 など)。しかしながら、新型コロナウイルス感染拡大に伴い、拡大初期に実施された休校措置や、大学でのオンライン授業の導入など、遠隔での学習指導が求められるようになった。本学習支援は、まさにこのような背景で実施された学習支援である。

以上を踏まえ、本稿では、認知カウンセリングの事例を報告するとともに、補足的にオンラインでの学習支援における工夫やその効果についても述べることで、今後の個別学習支援や、オンライン支援の一助となることを目指す。

### II. 事例の概要

#### CIについて

CIは通常学級に所属する小学4年生男子Aであった。筆者らが所属していたB大学の教育相談室に、CIの保護者を通して学習支援を受けたいとの申し込みがあった。

申し込み時の主訴として、CIは算数が苦手であり、とりわけ、乗法と除法の筆算や文章題につまずいているとのことだった。また、CIの保護者からは、全体的に学習内容が理解できておらず、自宅学習の課題にも苦戦しているようで、勉強が嫌いになりつつあるのが気になるとの指摘があった。

学習支援の初回において、学習支援の大まかな内容と、個人が特定されない形で学術発表される可能性があることを説明し、CIと保護者からの同意を得た。

<sup>1</sup> 富山大学教育学部 <sup>2</sup> 広島市立中山小学校

### 学習支援の流れ

学習支援の期間は、2020年X月～X+1月であった。週に1回、60分（途中休憩を含む）の学習支援を計8回実施した。そのうち、初回は自己紹介などのアイスブレイクを行った後に、アセスメントを行った。第2回以降は、アセスメントで見とったつまずきに対する具体的な支援を実施した。

学習支援の実施にあたっては、CIの混乱を避けるために、回ごとに主たる支援者（カウンセラー；以下、Co）を第一著者と第二著者のいずれか1人とし、もう1人は支援の記録や補助を行った。なお、支援後の保護者への活動報告は、第一著者と第二著者の両方が行った。

### オンライン支援の方法や工夫

本学習支援はzoomを用いた双方向のオンラインで実施された。対面の場合はCoが学習環境を整えることができるが、オンラインではできない。そこで、できるだけ物静かな環境で実施できるよう、保護者に協力を仰いだ。

また、オンラインの場合、画角が一様に定まってしまうため、対面と異なりCIの様子を観察しづらいという欠点がある。ノートテイキングや問題を解いている様子も観察しづらいため、問題を解いた後などには、その都度ノートを画面に映しながら解法を説明するよう指示した。この際、画面越しでも読み取ることができるように、鉛筆やシャープペンシルではなく、可視性の高い黒などのフェルトペンを用いて記入してもらった。

学習教材については、Coが事前に支援内容や問題などをパワーポイントで準備し、zoomの画面共有機能を用いて提示した。説明の際にはアニメーションやポインター、ペンの機能を用いた。また、支援中には、接続不良などで音声聞き取りづらくなることが予想されたため、口頭で説明するだけでなく、文字やイラストなどの視覚的な情報をスライドに提示することを心掛けた。

## Ⅲ. アセスメントと支援方針

### アセスメントの方法と結果

主訴として算数の苦手が挙げられてたため、算数におけるつまずきを診断するために、CIと面接を行った。面接では、CIの普段の算数学習の様子や、どのような単元に苦手意識を持っているのか、算数の成績を向上させるための方法などについて質問した。対話の一部が図1である。発話から、CIは算数ができない原因は自身の記憶力にあると考えており、成績を向上させるためにはその記憶力を高める必要があると考えていることが伺えた。

続いて、実際に問題を解いている様子からつまずきを診断するために、東京書籍の教科書から乗法の計算を要する文章題を出題した（図2）。CIに問題を解いてもらった後に、どのように考えて解いたのか質問したが、立式から誤っており、割り算であると誤答した。立式の理由についても十分に説明できていなかった。また、除法の

筆算手続きも誤っていた。

最後に、乗法の筆算手順についても確認するために、正しい乗法の式を伝えたくて筆算を行わせたが（図3）、正しく計算することはできなかった。

### アセスメントのまとめ

初回学習支援の内容を踏まえ、CIのつまずきについて仮説を立てた。植阪（2010b）によると、認知カウンセリングでは、CIのつまずきを知識面・学習方略面・学習観面（信念）に分けて捉える。知識面では、誤った知識や手続きになっていないか、知識が断片的でないかを診断する。学習方略面では、効果的な学習方略を自発的に使用できているかを診断する。学習観面では、勉強に対して偏った考え方を持っていないかを診断する。本稿でもCIのつまずきをこれら3つの側面に分けて捉えた。

**知識面のつまずき** CIの保護者によると、乗法や除法の筆算は比較的最近習ったとのことであった。しかしながら、図2や図3に示したように、筆算が誤っており、その手続きについても十分に説明ができていなかった。このことから、直近に学習したにもかかわらず、学習内容が十分に定着しておらず、知識が断片的になっていると考えた。

Co：算数できるようになりたい？  
CI：うーん、できるようになっても、またわかんなくなると思う。  
Co：なんでそう思うの？  
CI：忘れっぽいから。  
(中略)  
Co：算数ができるようになるためにはどんなことをしたらいいと思う？  
CI：覚える。  
Co：何を？  
CI：やり方。  
Co：計算の？  
CI：うん。  
Co：じゃあ、計算のやり方を覚えるためにはどんなことをしたらいいと思う？  
CI：うーん、記憶力を高める。  
Co：なるほどね。他には何か思いつくかな？  
CI：他には何も思いつかない。

図1 算数の成績を向上させる方法についての発話

以下は、「チューリップの球根を、1列に25個ずつ、6列植えます。球根は、全部で何個あればよいですか。」という問題を解いてもらった場面である（図は、CIが書いた筆算の再現）。

CI：(答えは) 0！  
Co：式は何になった？  
CI：25 ÷ 6

$$\begin{array}{r} 00 \\ 6 \overline{) 25} \\ \underline{0} \\ 25 \end{array}$$

Co: 何でその式にしたの?  
 Cl: 大きい数から小さい数は割れないから。  
 Co: 割り算にしたのはなんで?  
 Cl: 割り算だってパッとわかった。  
 Co: 筆算も見せて。  
 Cl: (上の筆算を見せながら) 2の中に6は入らないから「0」で、5の中に6は入らないから「0」で、答えは「0」。  
 Co: 実は、この問題の式と答えは「 $25 \times 6 = 150$ 」なんだよね。こんな風に間違えた時って、どうしてる?  
 Cl: あー間違えちゃったって思うだけで特に何もしない。  
 Co: 問題文のチューリップの球根が25個あってそれが6列みたいなのはイメージできた?  
 Cl: できた。  
 Co: じゃあ、それを絵に描けるかな?  
 Cl: 絵を描こうとするが、1列分しか描けなかったため、Coが6列描くように指示。  
 Co: 絵を見たら答えが0になるって思う?  
 Cl: もっと多いと思う。

図2 算数の文章題を解いた後の発話

**学習方略面のつまずき** 知識同士を結びつける方略は認知的方略と呼ばれ(植阪, 2010b), 「なぜ?」や「どうして?」を考えることで、意味理解を促進する効果的な学習方略の1種である。Clは意味理解を重視していないため、認知的方略も自発使用できていないと考えられる。

また、図2より、Clは誤答を体験した後は特に何もしていないと話していた。誤答について、なぜ間違っただのかを分析することで、学習内容が定着し、同じ間違いを繰り返さずに済む。誤答後の分析を行うことや、学習後に「何が分かったか」をポイントとして抽出させる方略は教訓帰納と呼ばれるが(市川, 1993), Clは自発的に行えていない。

**学習観面のつまずき** 図1での、筆算などのやり方を覚えるためには記憶力を高めれば良いという発言から、Clは丸暗記志向であると考えた。丸暗記志向とは、「勉強で重要なことは暗記することだ」といった考え方であり、このような考え方から「丸暗記よりも理解して覚えることが大切だ」といった意味理解志向へ変容させることが重要である(市川ほか, 2009)。知識面のつまずきで挙げた筆算手続きのつまずきや、Clの「習ったことをすぐに忘れてしまう」といった悩みも、丸暗記志向で学習内容の意味を理解していないことが原因であると推察された。

以下は、正しい式である「 $25 \times 6$ 」の筆算を実施させた場面である(図は、Clが書いた筆算の再現)。

Co: 答えはいくつになった?

Cl: 130。絶対に間違ってるな。

Co: 筆算はどうやってやったの?

Cl: 筆算は最初に  $5 \times 6$  やって、で、30。次に  $5 \times 2$  で10(図の40。  $30 + 10$  で40とのことだった)。それで、次に  $2 \times 5$  やって  $2 \times 6$  で終わり(図の130。  $2 \times 6$  の答えである12の「1」を百の位に、「2」を十の位に記載し、  $2 \times 5$  の答えである10と足し合わせていた)。

$$\begin{array}{r} 25 \\ \times 6 \\ \hline 40 \\ 130 \end{array}$$

図3 2桁×1桁の筆算についての発話

また、教訓帰納を自発的に行えていないこととも関連し、「失敗は今後の学習の役に立つ」と考える失敗活用志向(市川ほか, 2009)が乏しいことが伺えた。

**支援の方針**

知識面のつまずきについては、Clの主訴や保護者の訴えから、乗法と除法の筆算について扱うこととした。文章題についても主訴には挙がっていたが、正しく立式できて筆算が誤ってしまえば正答できないため、筆算をより喫緊の課題と判断した。

学習方略および学習観のつまずきに対しては、意味理解志向への変容を主として支援することとした。そして、筆算手続きの意味を理解することを通して学習内容を「忘れにくくなる」体験を積み重ねることで、やり方を丸暗記するよりも意味を理解することの有効性を実感してもらうことを目標とした。具体的には、意味理解を促すために、「なぜ?」を考える認知的方略の重要性を説明するとともに、乗法と除法の筆算の意味について「お金(硬貨)」を用いて解説した。

お金を用いた理由は次の3点である。第1に、Clにとっての身近な具体物であることが挙げられる。認知カウンセリングでも、そのイメージのしやすさから正負の数の指導(堀野, 1993)などに用いられている。第2に、お金を用いた筆算の指導は認知カウンセリング以外でもなされており(例えば、都築, 1989; 吉國・赤沢, 2012; 信清, 2014), お金(硬貨)を用いることで1や10や100のまとまりを捉えやすくなり、また、1円玉を一の位に、10円玉を十の位に対応させることで位を理解しやすくなるといった効果が考えられている。第3に、乗法と除法の筆算の意味理解を促す際の道具として一貫して使用することができるためである。

さらに、学習支援の各回終了時には、まとめとしてその回で学んだ内容について教訓帰納を行わせ、ノートに記載させた。Clは自らの記憶力に不安を感じていたため、教訓帰納として学習内容を抽出することで、学習内容を忘れにくくするとともに、忘れてしまってもノート

表1 学習支援（焦点的支援）の概要

	実施回	内容	支援中のCIの様子など
第Ⅰ期	第2回	2桁×1桁の筆算 3桁×1桁の筆算	・支援を通し、正しく筆算できるようになったが、手続きそのものの説明にとどまっており、手続きの意味はまだ十分に説明できない。
	第3回	2桁×2桁の筆算	・一の位と十の位を分けて考える重要性を理解したものの、集中力に欠け、手続きの意味については十分に説明できない。
第Ⅱ期	第4回	2桁÷1桁の筆算	・支援後には正しく筆算が行えた。また、Coの促しがありつつではあるが、お金を用いて手続きの意味を説明できていた。
	第5回	2桁÷1桁の筆算	・学校で先生が教えてくれた「たてる・かける・かく・ひく」という除法の筆算の手続きについて、お金を用いてどのような意味か考えることができた。
	第6回	3桁÷1桁の筆算	・約30分間の短縮実施。
	第7回	3桁÷1桁の筆算 2桁÷2桁の筆算	・第6回実施予定の内容を実施。 ・学校で習ったが覚えていなかった筆算に対しても、お金で考えることで解けるようになった。
まとめ	第8回	復習問題	・復習問題の全てを正答することはできなかったが、つまずいた問題（除法）についても、改めてお金を用いて手続きの意味を考えることで正答できた。 ・2桁×2桁の筆算については課題が残った。

を見返して思い出すことができるようにした。

#### IV. 支援の経過

第2回から第7回の学習支援を第Ⅰ期（お金を用いた乗法の筆算の意味理解）と、第Ⅱ期（お金を用いた除法の筆算の意味理解）に分けた。第8回は最終回であったため、復習問題を実施し、まとめを行った。これらの学習支援の概略を表1に示す。

##### 第Ⅰ期（お金を用いた乗法の筆算の意味理解）

**第2回学習支援** 第2回学習支援の冒頭に、CIと学習支援終了時の目標を共有した。アセスメントでCIが話した「算数に苦手意識があり、記憶力に自信がない」という気持ちに寄り添いながら、それらを解消するために「なんで？を理解して忘れない算数をしよう」という目標を立てた。この目標はCIにもノートに記載してもらった。

第2回学習支援では、2桁×1桁の筆算を扱った。具体的には、 $23 \times 3$ の計算について「23円が3セット分ある」と考える方法を教示した。この際、zoomの画面共有で図4を示し、実際の筆算手続きと照らし合わせながら解説した（図4参照）。図4の上図を提示しながら、23を23円とすることを説明し、筆算では1円玉（3円）と10円玉（20円）を分けて計算していることを伝えた。そして、図4の下図を示しながら、初めは1円玉（一の位）の計算をするため、「三三が九」の部分は3円が3セットあるという意味の計算をしていることを説明した。その後、10円玉（十の位）の計算を行うため、「三二が六」の部分は20円が3セットあるという意味の計算をしていることを1円玉の時と同様に作成した10円玉のアニメーションを提示しながら説明した。

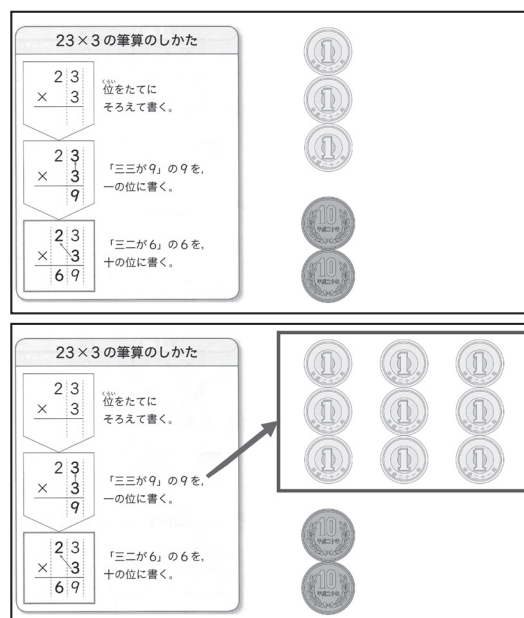


図4 お金を用いた2桁×1桁の筆算手続きの抜粋（各スライド左は東京書籍の教科書から）

Coからの解説を終えた後、CIにも同様の説明をしてもらった。CIが正しく説明できたことを確認後、類題として $31 \times 3$ の筆算を出題したところ、自力で正答することができた。その後のやり取りが図5である。

Co:  $31 \times 3$ をどうやって解いたかお金の考え方で説明してみて。  
 CI: お金か……。えっと、31円あって、それが3つだから、93円になる。  
 Co: 93っていう数はどうやって出したの？  
 CI:  $1 \times 3$ で3がでて、 $3 \times 3$ が9で93をだした。

Co: なるほど。じゃあ  $1 \times 3$  というのはどういう計算だった? お金で言うと。  
 Cl: 1円が3枚。  
 Co: そうだね。じゃあ,  $3 \times 3$  は?  
 Cl:  $3 \times 3$ ?  $3 \times 3$  は...? あ, 書いていいですか?  
 (下図をもとに矢印を書きながら) 筆算はこういうふうにするから  $3 \times 3$  になった (下図は著者による再現図)。

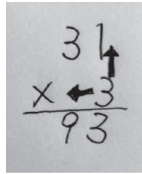


図5 CIによる2桁×1桁の筆算手続きの説明

図5に示したように, 一の位は1円玉を使って上手く説明できていたものの, 十の位はお金の考えを用いて説明することはできず, 表面的な手続きの説明にとどまっていた。そこで, Coから改めて, 31円が3セットあると考えると良いこと,  $1 \times 3$  は1円が3セット分あると考えてを計算しているものであり,  $3 \times 3$  は30円が3セット分あるものと考えて計算をしているものと説明する様子をモデリングした。

その後, 応用問題として3桁×1桁の問題 ( $123 \times 3$ ) を出題した。自力で正答できていたため, どのように考えて計算したかを尋ねたところ, 初めは「一三が3で, 二三が6で, 一三が3だから363」というような手続き的な説明しか得られなかった。しかし, Coがそれぞれの位に注目して説明すると, お金を用いた考え方を実践している様子が伺えた。特に, 100の位の計算については, Coの説明にはそれまで登場してこなかった100円玉に自ら置き換えて, 適切に説明することができていた。

最後に, 振り返りを行った (図6)。お金で考えることで容易に正答できたという経験を通し, お金で計算することの重要性に気づいたようであった。CoからはClが前回間違えた問題であったが, お金を使って手続きの意味を考えることで正答できたことを補足し, Clが記載した教訓帰納に「お金を使ってなんで? を考えることで忘れにくくなる」という内容を補足した。

Co: ここまでの授業を振り返って, 大切だなと思ったことってある?  
 Cl: うーん, あ! お金で計算することが大切だと思った。  
 Co: なんでお金を使うのが大切だと思ったの?  
 Cl: お金でやったら, 初めてでも意外と簡単にできるから。  
 Co: なるほど! じゃあそのことをノートに残しておくか。

図6 第2回学習支援後の振り返りの発話

**第3回学習支援** 第2回の内容を復習した後に, これまで出題してこなかった2桁×2桁の筆算の Assessment を実施した。 $12 \times 23$  の筆算を出題したところ, 図7のような解答をし, 出てきた数字を意味を考へることなく掛け合わせていることが推察された。

筆算手続きが身につけていないことが明らかになったため, 2桁×2桁の筆算についてもお金の考え方をを用いて手続きの解説を行った。具体的には,  $12 \times 23$  を「12円が23セットある」状況に見立てた (図8の②)。そして, 20セットと3セットに分けて計算していることがポイントだと教示した (図8の③)。その後, お金の考え方と筆算手続きを結び付けながら説明した (図8の④)。

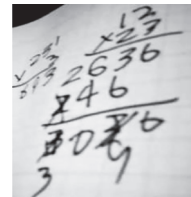


図7 CIが計算した2桁×2桁の筆算

第3回では, 学校行事等の影響で全体的にClが注意散漫であり, 集中力に欠ける様子が見られた。そのためもあってか, 類題には正答できたものの, 筆算手続きの説明を求めても, 表面的な説明が述べられるのみであった。他方で, 支援の最後に行った振り返りでは, 「今日は分けるが大切だと思った。」と話し, スライドで提示したお金での手続きの説明 (図8の④) を改めて記載する様子が見られた。

① 教科書にのっている筆算のやり方

$\begin{array}{r} 12 \\ \times 23 \\ \hline 36 \\ 240 \\ \hline 276 \end{array}$	① $12 \times 3$
$\begin{array}{r} 12 \\ \times 23 \\ \hline 36 \\ 24 \\ \hline \end{array}$	② $12 \times 20$
$\begin{array}{r} 12 \\ \times 23 \\ \hline 36 \\ 24 \\ \hline 276 \end{array}$	③ $36 + 240$

➡ 『なんで』このやり方なの??

②  $12 \times 23$

$\begin{array}{r} 12 \\ \times 23 \\ \hline 36 \\ 24 \\ \hline \end{array}$	① $12 \times 3$	
$\begin{array}{r} 12 \\ \times 23 \\ \hline 36 \\ 24 \\ \hline \end{array}$	② $12 \times 20$	
$\begin{array}{r} 12 \\ \times 23 \\ \hline 36 \\ 24 \\ \hline 276 \end{array}$	③ $36 + 240$	



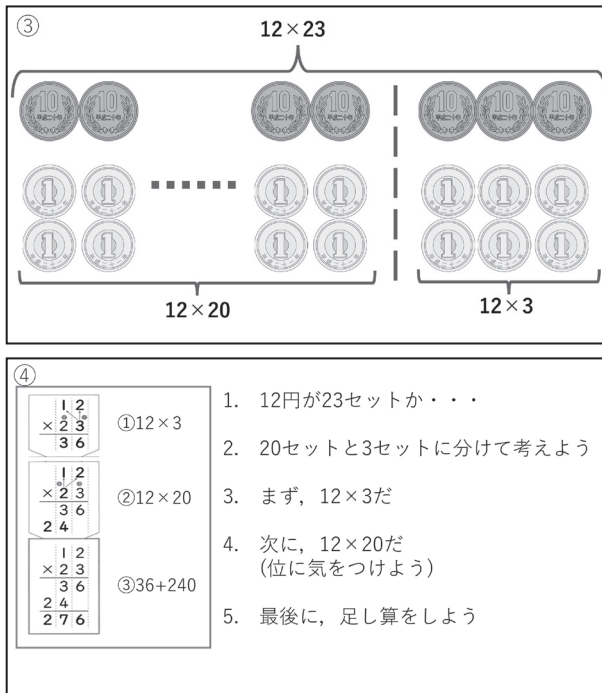


図8 お金を用いた2桁×2桁の筆算手続きの説明  
(スライド内の筆算は東京書籍の教科書から)

**第I期の成果と残された課題** 第I期では、お金の考え方をういて乗法の筆算を支援した。手続きの意味について解説した後は、類題や応用問題にも正答することができるようになった。中でも2桁×1桁や3桁×1桁の筆算については1週間の期間をあけて出題した際にも正答できており、短期間ではあるが知識の定着も見られた。これらについては、お金に置き換えて説明ができるようにもなっていた。さらに、振り返り等から、お金で考えることの有効性を感じている様子も見られた。少しずつ筆算の意味理解が促されつつあると考えられる。

ただし、2桁×2桁の筆算は、上手く説明ができないままであった。第4回で復習問題を出題した際にも誤答してしまった。その後、復習を行うことで正答できたが、今後も定期的な復習が必要だと考えた。

また、お金で考えることの有効性は認知されつつあるものの、お金で「なぜこの手続きになるのか」を考え、理解することが重要であるという認知的方略や意味理解そのものに対する重要性の認知は不十分であった。

以上を踏まえ、第2期では、意味理解の重要性（なぜ？を考えて理解することで忘れにくくなる）を強調しながら、除法の筆算手続きについて解説していくこととした。

**第II期（お金を用いた除法の筆算の意味理解）**

**第4回・5回学習支援** 第4回と第5回の学習支援では、これまでの復習問題を実施した後に、2桁÷1桁の筆算を取り上げた。

初めに、72÷3を例として取り上げ、お金を使って「72円を3人で同じ金額ずつ分ける」と考えることを教示

した(図9)。「なんでこのやり方なの？」を考えることが重要だと伝えた後に(図9の①)、73円を10円玉と1円玉で表示し、10円玉7枚と1円玉3枚を3人で分けると説明した(図9の②)。この際、初めに10円玉から分配していき、配り切れずに余った10円玉は1円玉に両替したうえで(図9の③)、残りの1円玉を分配していくことをアニメーションで示しながら説明した。そして、これらの流れを実際の筆算手続きと照らし合わせたうえで、改めて手続きの意味を解説した(図9の④)。

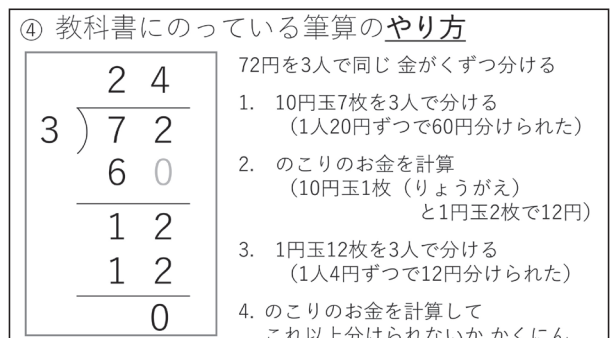
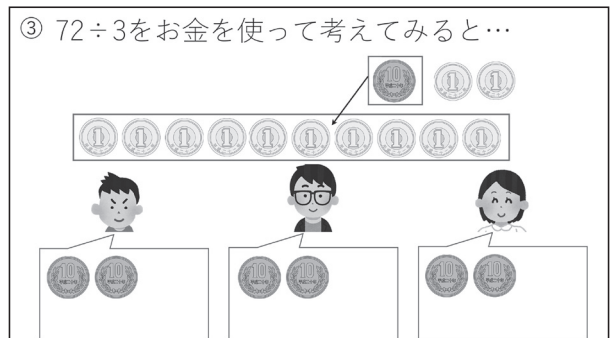
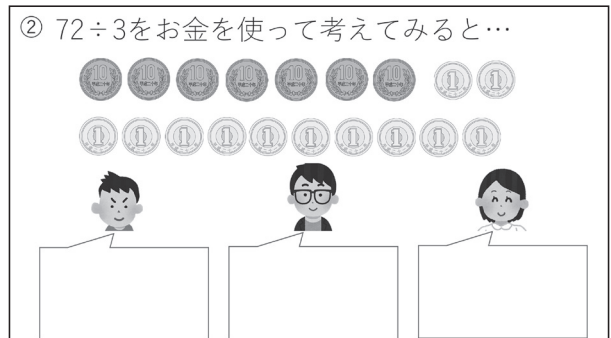
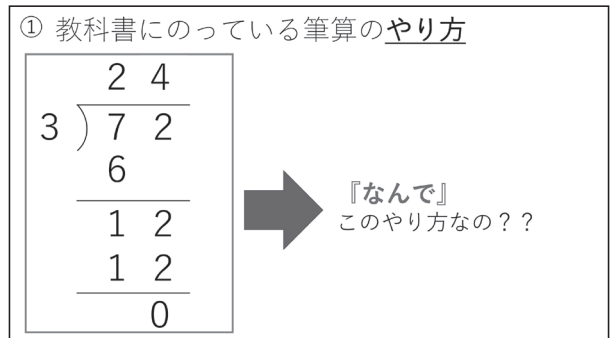


図9 お金を用いた2桁÷1桁の筆算手続きの説明

CI の理解確認をしたうえで、類題として  $52 \div 4$  を出題し、筆算の計算過程を説明してもらった。その結果、一部 Co に促された部分はあったものの、お金を用いながら筆算手続きの説明を行うことができた。

第5回では、CI から、学校の先生に「たてる・かける・かく・ひく」という手順で割り算の筆算をしなさいと教わったが、「たてる」の意味が分からないという質問があった。これまで意味を重視していなかった CI から意味に関する質問が出たことから、意味理解の重要性が認知されつつあることが示唆された。教科書やノート、教師の発言について CI と Co で振り返りながら、「たてる」の意味は商を立てることであり、お金で考えると「分けられたお金の枚数」であることを確認した。その後の振り返りでは CI から「やっぱりお金で考えるのは大事だね」といった発言があった。

**第6回・7回学習支援** これまでの復習問題と、3桁  $\div$  1桁の筆算を実施した。2桁  $\div$  1桁の時と同様に、例えば  $234 \div 2$  であれば「234 円を2人で分ける」と考えることを教示し、図9を3桁  $\div$  1桁に改編したスライドを提示しながら解説した。

CI の理解を確認後、類題として  $315 \div 3$  を出題し、解法の説明を求めた(図10)。図10より、分けられないお金については両替するという意味理解が身につけている様子が伺えた。

Co: 最初は何円玉から分けたのかな?  
 CI: 100円玉!  
 Co: 次は何円玉を分けたの?  
 CI: 10円玉!  
 Co: 10円玉って分けれた?  
 CI: あー、違う違う! 両替! 両替した。  
 Co: 誰か10円玉持ってる人いる?  
 CI: いない。

図10 CIによる3桁  $\div$  1桁の説明

また、学校では履修済みであるが学習支援の場では扱ってこなかった2桁  $\div$  2桁の筆算のアセスメントを実施した。 $60 \div 20$  を出題したが、CI は「分からない」「忘れた」と発言するばかりで、全く解くことができなかった。そこで、これまでと同様に筆算の過程を「60円を20人に分ける」に置き換えて考えるように促した(図11)。

すると、Co に質問されながらではあるが、学校では習ったものの全く覚えていなかった筆算に対しても、これまでの支援と同様にお金を用いて考えることで Co からの解説を受けることなく問題を解くことができた。お金を用いて意味を考えることでやり方を忘れてしまった筆算も思い出せるようになったと考えられる。

CI: (問題に対して) えー、忘れた。忘れるのが早いんだよね。頭がパンクしちゃう。  
 Co: ちょっとお金で考えてみようか。これ、今度は60円を20人で分けるんだよね?  
 CI: うん。  
 Co: じゃあさ10円玉何枚ある?  
 CI: 6枚。  
 Co: そうだね。じゃあ、6枚の10円玉は20人で分けられる?  
 CI: 分けられないと思う。  
 Co: お、素晴らしい。じゃあどうするんだっけ  
 CI: 両替!  
 Co: そうだね、じゃあそしたら1円玉何枚になるの?  
 CI: 10枚! あ、違う60枚!  
 Co: そうだね。1円玉が60枚。ということは、60枚の1円玉を20人で分けるんだよね。そうすると筆算に戻って商がどこに立ちそう?  
 CI: 左(筆算の商が立つ部分のうち十の位のこと)あ、右!(同じく一の位のこと)

図11 2桁  $\div$  2桁の解き方に関する発話

**第8回(支援のまとめ)** 第8回の学習支援では、これまでの復習問題を実施した。計6問の計算問題を出題し、それぞれの筆算手続きについても説明を求めた。その結果、Co の手を借りることなく4問正答できた。誤答であった2問のうち1問は3桁  $\div$  2桁の問題であったが、Co がお金を使って意味を考えるように声掛けをすると、その後は自らの力で正答することができた。また、2桁  $\times$  2桁の筆算にも誤答したが、こちらは Co と一緒にお金の考え方をういて筆算手続きを改めて確認することで解決した。

最後に、Co から学習支援のまとめとして、今日の復習問題で分からなかった問題が意味を考えると分かったように、全部をがんばって覚えようとしなくても良いこと、意味を考えて覚えることが大切というフィードバックを行った。また、今回は算数の筆算だけであったが、他の単元や教科においてもなんで? を考えると良いことや、なんで? が解消されない時は、教師や両親に質問すると良いことを伝えた。CI からは、お金やなんで? を考えることが大切だと思ったという振り返りがあった。

**第II期の成果と残された課題** 第II期では、引き続きお金の考え方をういて除法の筆算を支援した。その結果、概ね1人でも正答することができるようになった。

また、第I期では表面的な手続きの説明にとどまっていたが、第II期では手続きの意味についてもお金の考え方をういて説明できた。第8回では、筆算の解法を忘れる場面もあったが、意味に立ち返ることで思い出すことができた。さらに、支援中に自ら手続きの意味を Co に問いかける場面も見られ、総じて意味理解志向が促進されたと言える。

他方、2桁×2桁の筆算は、Co1人で解くことが難しく、第I期に引き続き課題である。

## V. おわりに

本稿は、オンラインで実施された認知カウンセリングによる学習支援を報告するものであった。算数の乗法と除法の筆算が苦手なCIに対し、アセスメントを実施した結果、知識が断片的であることや意味理解志向が乏しいことがつまずきの原因であると考えられた。そこで、お金を用いて筆算の手続きの意味を考えることで、知識の定着と意味理解志向への変容を目指した。

以降では、まず、本学習支援の成果と残された課題について改めて検討する。その後、遠隔での学習支援について補足的に検討する。

### 本学習支援の成果とその要因

**知識面のつまずきに対する成果** アセスメント時のCIは独自の筆算手続きで解答しており、正しい手続きが身につけていなかった。また、手続きの意味についても説明することはできなかった。

これに対し、お金という具体物を用いて意味理解を促したことで、第8回の学習支援では6問中4問正答できていた。つまずいた問題のうち1問は意味に立ち返ることで正答できたことから、丸暗記の知識ではなく、意味理解までなされた知識が身についたと考えられる。

**学習方略および学習観のつまずきに対する成果** CIは当初、丸暗記志向を持ち、認知的方略や教訓帰納といった効果的な学習方略も自発的には使用していなかった。

丸暗記志向については、支援の後半には意味に基づいた説明が少しずつ見られるようになったことや、振り返り等で「お金で考えることが大事」「なぜが大事」という発話が見られるようになったことから、少しずつ意味理解志向へと変容したことが示唆された。

認知的方略については、意味理解志向への変容と同様に、「なぜが大事」という発話が見られるようになったことや、Coに対して自ら「たてるの意味は何？」と疑問を投げかけるようになったことから、認知的方略の重要性を認識していると言えるだろう。

教訓帰納については、毎回のまとめとして実施し、ノートにも記載することで分からなくなったらノートを振り返る様子が見られるようになった。CIは自身の記憶力に不安を感じていたため、教訓帰納を書き残すことは効果的であったと考えられる。

**成果の要因** 本学習支援の成果の要因として、第1に、CIの困り感に即した支援を繰り返し行ったことで、支援内容に対する有効性を感じやすくなったことが挙げられる。今回は、CIの主訴である筆算への苦手意識と、すぐに忘れてしまうという困り感に対し、意味を考えることで忘れにくくなるという教示や体験を学習支援中に繰り返し設けることができた。すなわち、本学習支援で

扱った内容に対して有効性を感じられる機会が多かったということである。

第2に、CIにとって身近な具体物であり、位の概念と関連付けやすいお金(硬貨)の考え方をを用いることで、CIが抵抗感なく取り組むことができたことが挙げられる。加えて、一貫してお金で支援したことにより、CIがつまずいた時に最初に想起するものをお金に固定することができたことも、CIの負担軽減につながった可能性がある。

そもそも、市川(1998)によると、専門家が有効であると提案する学習方略であっても、学習者はなかなか自発的に使用しないことが指摘されている。これに対し、佐藤(1998)では、学習方略の使用と、有効性の認知(ある学習方略が学習において有効であるかどうかについての認知)およびコスト感(ある学習方略を使用する際に伴う負担が大きいかどうか)の関連を検討した。その結果、学習方略の有効性を認知している学習者ほど使用が多く、コストを高く認知するほど使用が少なかった。この結果を先述した2つの要因と結び付けると、有効性の認知を高め、コスト感を低減したことが本学習支援の成果につながったと言えるだろう。

### 本学習支援の課題

**知識面のつまずきに対する課題** 特に、2桁×2桁の筆算については、第8回になっても誤答しており、意味理解が十分になされたとは言えなかった。

要因として、お金を使った事例の設定に問題があった可能性がある。今回は、第3回の支援でも記載したように「12円が23セットある」という考え方で支援していた。そして、教科書に記載されている筆算の手続きにあわせて、20セットと3セットを分けて、それぞれ計算することを伝えた。一方、CIが正答できた第2回の支援では、「23円が3セットある」という考え方は同様であるが、計算の際には20円と3円を分けて考えるように支援していた。片やかける数を分けて考え、片やかけられる数を分けて考えるというように支援内容に一貫性がなかったことで、CIの混乱を招いてしまったのかもしれない。

そこで、今後は別の考え方をを用いて支援する必要がある。例えば、乗法の考え方には「単位量あたり×〇個分」といった考え方があり、「12円の鉛筆が23本ある」といったことがこれにあたる。お金のセットというイメージしづらい状況を設定するよりも、状況の想像が容易であるという利点もあるため、2桁×2桁の筆算についてはこうした考え方で支援を行っていくことが効果的だろう。

**学習方略および学習観のつまずきに対する課題** 本学習支援を通して、認知的方略の使用や意味理解志向が促進された。ただし、これらは算数の筆算という枠組みの中でしか確認ができておらず、他の単元や他教科での効果は検討できていない。さらに、本学習支援では一貫してお金の考え方をを用いていたため、今後CIが別の単元で意味理解を考えようとした際にお金の考え方に固執し

てしまう可能性もある。加えて、学習支援という文脈以外の、例えば家庭学習や学校での勉強に関する効果も不明である。他の単元や他教科、他の文脈における認知的方略や意味理解の指導は第8回に補足したのみであり、十分に行えたとは言い難いため、今後はさらなる自立を目指した支援が望まれる。

#### 遠隔による学習支援について

遠隔で学習支援を実施するにあたり、事前にCIや保護者に対して、環境調整等のお願いや、CIの様子を観察するための工夫を行った。ノートテイキングや問題を解く様子などについては、ノートに黒や青のフェルトペンで記入してもらうことで問題なく観察することができた。しかしながら、時折CIが画面からフェードアウトする場面もあった。また、対面時よりもゆっくりはっきりと話すことや、休憩を多めにとることを心掛けていたため、対面での支援よりも全体的に時間がかかった印象であった。

学習教材については、zoomやパワーポイントの機能を利用することで、アニメーションや動画を提示するなど、より分かりやすい支援を行うことができると考えられる。この点は、GIGAスクール構想による1人1台端末環境の実施(文部科学省, 2019, 2020)とも重なるが、ITCを活用した学習支援の強みと言えるだろう。

#### 謝辞

学習支援にご参加いただいた児童やその保護者の方々に深謝いたします。また、実施にあたっては、広島大学大学院人間社会科学研究科の深谷達史先生をはじめ、広島大学にこころーム(学習相談)の皆様にご意見を多々賜りました。厚くお礼申し上げます。

#### 引用文献

堀野 緑 (1993). 認知カウンセリングによる基本的学習観の変化 市川伸一(編著) 学習を支える認知カウンセリング—心理学と教育の新たな接点— (pp. 62-77) ブレーン出版  
市川 伸一 (1993). 学習を支える認知カウンセリング—心理学と教育の新たな接点— ブレーン出版

市川 伸一 (1998). 認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導 ブレーン出版  
市川 伸一・南風原 朝和・杉澤 武俊・瀬尾 美紀子・清河 幸子・犬塚 美輪・村山 航・植阪 友理・小林 寛子・篠ヶ谷 圭太 (2009). 数学の学力・学習力診断テストCOMPASSの開発 認知科学, 16, 333-347  
文部科学省 (2019). GIGA スクール構想の実現へ [https://www.mext.go.jp/content/20200625-mxm\\_syoto01-000003278\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200625-mxm_syoto01-000003278_1.pdf) (参照日:2022年8月30日)  
文部科学省 (2020). GIGA スクール構想の実現に関する補助事業の概要 [https://www.mext.go.jp/content/20200226-mxm\\_syoto01-000004170\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200226-mxm_syoto01-000004170_02.pdf)(参照日:2022年8月30日)  
信清 亜希子 (2014). 数学的な思考力・表現力を伸ばす算数科の授業づくり—第3学年「ひき算の筆算」の指導を通して— 岡山大学算数・数学教育学会誌パピルス, 21, 39-46.  
小澤 郁美・岡 直樹・湯澤 正通 (2016). 割合の文章題に困難がある生徒への認知カウンセリングを用いた支援 学校教育実践学研究 (広島大学), 22, 45-54  
佐藤 純 (1998). 学習方略の有効性の認知・コストの認知・好みが学習方略の使用に及ぼす影響 教育心理学研究, 46(4), 367-376.  
田中 紗枝子・岡 直樹・福島 久美子・宮谷 真人 (2019). 連立方程式の解法の習得に向けた認知カウンセリング—再活性化説にもとづいた反復学習による支援— 学校心理学研究, 19(1), 27-39  
東京書籍 新しい算数4上  
都築 かつよ (1989). 既習事項を生かし考える力を育てる算数指導—乗除法において計算原理から筆算形式へつなげる指導— 日本数学教育学会誌, 71(4), 7.  
植阪 友理 (2010a). 学習方略は教科間でいかに転移するか—「教訓帰納」の自発的な利用を促す事例研究から— 教育心理学研究, 58(1), 80-94  
植阪 友理 (2010b). メタ認知・学習観・学習方略, 市川伸一(編)現代の認知心理学5—発達と学習— 北大路書房, 172-200  
吉國 秀人・赤沢 潔 (2012). 特別な支援を必要とする児童への「大きい位から足す筆算指導」の実践 教授学習心理学研究, 8(2), 88-100



# 富山大学教育学部附属教育実践総合センター紀要投稿要項

令和4年4月1日制定

## 1 紀要編集

センター紀要編集委員会（「以下「委員会」という。）では、教育学部附属教育実践総合センター（以下「センター」という。）の紀要として、毎年度に1号の原稿を募集し、編集を行う。

## 2 著者の資格

- (1) 教育学部（以下「学部」という。）に専任配置される教員
- (2) 大学院教職実践開発研究科（以下「研究科」という。）に専任配置される教員
- (3) 学部附属学校園の専任教員
- (4) 委員会が認めた者、学部及び研究科に専任配置される教員との連名で投稿する者

## 3 原稿の内容

- (1) 投稿原稿は、未発表のものとする。
- (2) 教育実践にかかわる理論的実践的研究に関する論文、報告、資料、その他とする。
  - ①論文とは、新たな発見また見解を示した研究成果を論述したものをいう。
  - ②報告とは、授業実践報告などをいう。
  - ③資料とは、研究レビューや紹介、総説などをいう。
  - ④その他とは、上記①から③以外のものをいい、著者が投稿の際にその名称を申告する。
- (3) 著者は、原稿の種類（論文、報告、資料、その他）を申告する。
- (4) 著者は、原稿枚数が別に定める基準を超える場合には、原則として経費を負担するものとする。

## 4 投稿と受領

- (1) 原稿の締め切り日は、8月31日とする。但し、その日が土曜日の場合は、翌々日、日曜日の場合は、翌日とする。
- (2) 投稿カードに所定の事項を記入のうえ、原稿2部と原稿を記録した電子メディアをセンター事務室に提出する。

上記の2の(3)による者は、その所属研究機関あるいは勤務先を記入する。

## 5 原稿の受付

- (1) 本委員会では、投稿された原稿について、本要項と執筆要項に照らしてその要件を満たしているならば、受け付ける。

## 6 修正と受理

- (1) 本委員会では、受け付けた原稿について査読する。
- (2) 前項の査読については、専門性等を考慮し、複数人で行うものとする。また、本委員会外にも意見を求めることができる。

- (3) 本委員会は、原稿の訂正を著者に求めることができる。
- (4) 原稿の採否は、本委員会が決定する。
- (5) 本委員会で採用を決定した年月日をもって、受理年月日とする。

## 7 校正

- (1) 校正は、著者の責任において所定の期間までに、初校及び再校を行なう。
- (2) 校正時における原稿の修正は認めない。
- (3) 三校以降は、委員会の責任で行なう。

## 8 二次利用

掲載された原稿の二次利用は、本委員会に委ねるものとする。

### 附 則

この要項は、令和4年4月1日から施行する。

# 富山大学教育学部附属教育研究実践総合センター紀要執筆要項

令和4年4月1日制定

## 1 原稿の形式

- (1) 1篇として成立し、分割されていないものとする。
- (2) 言語は原則として日本語、英語とし、その他紀要編集委員会で認めるものとする。
- (3) 母国語以外を用いるときは、校閲を受けることが望ましく、著者より依頼する。
- (4) 現行の表記法を用いる。
- (5) 単位、及び単位記号は、原則としてM.K.S単位系を用いる。

## 2 原稿の書式と体裁

- (1) 1篇につき、図・表・写真等を含め、刷り上り14頁以内とする。やむを得ず制限を超える場合は著者の負担で掲載を認める。
- (2) 原稿の体裁は、書式見本（別紙）を基本とする。
- (3) 上記が困難な場合は、A4判用紙に32字×25行で印字する。図表がある場合は、そのまま印刷可能なものを添付すること。
- (4) 投稿論文数は、筆頭者1人につき、各号1篇とする。筆頭者による2篇以上の投稿については、編集委員会が審議して掲載の可否を決め、第2篇からは著者の負担で掲載を認める。

### 附 則

この要項は、令和4年4月1日から施行する。



富山大学教育研究実践総合センター紀要  
教育実践研究 編集委員会

委員長 上 山 輝  
委員 石 津 憲一郎  
小 澤 郁 美  
片 岡 弘  
近 藤 龍 彰  
笹 田 茂 樹  
多 賀 秀 紀  
高 橋 満 彦  
野 田 秀 孝  
長谷川 春 生  
宮 一 志  
安 本 史 恵

---

富山大学教育研究実践総合センター紀要  
教育実践研究 第17号

令和5年2月8日 発行

編集兼 富山大学  
発行者 教育研究実践総合センター  
〒930-8555 富山市五福3 1 9 0  
TEL (076) 445-6380  
印刷所 株式会社なかたに印刷  
〒939-2741 富山市婦中町中名1554-23  
TEL (076) 465-2341

---

# “*KYOIKU JISSEN KENKYU*”

## *BULLETIN OF THE CENTER OF EDUCATIONAL RESEARCH AND PRACTICE UNIVERSITY OF TOYAMA*

No. 17

February. 2023

### CONTENTS

#### Original Article

- Development of Decision-Making Lesson in Junior High School Social Studies in Historical Field  
— Capture the Transitional Period from the Medieval to the Early Modern by “Criteria for Selection”  
from Takayama Ukon’s Way of Life —  
..... Genjo SAKATA ..... 1
- Effects of empathy for close others on behavioral decisions in junior high school students  
— Does empathy promote aggressive behavior? —  
..... Marie YAMAMOTO, Kenichiro ISHIZU ..... 11
- Relationship between Emotional Awareness, Stress Response, and Perception of Help-Seeking Behavior  
in Junior High School Students  
— From free descriptive answer perspective on ways to interpret help-seeking —  
..... Maasa KARASAWA, Kenichiro ISHIZU ..... 21
- Role of Exercises in Programming Education  
— A Case Study Based on a Specialized Course “ Intensive Training to Information Communication” —  
..... Akira KAMIYAMA, Norikazu YAMAGUCHI ..... 35
- A Survey on Writing Instruction in an Elementary School in China  
— Comparative Study of China and Japan —  
..... SUN Jiatong, MIYAGI Shin ..... 43

#### Report

- Cognitive Counseling Using Concrete Objects to Understand the Meaning of Computational Procedures  
— Learning Support Using the Interactive Online System —  
..... Ikumi OZAWA, Masaya IWAMOTO ..... 51