

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18号

令和6年1月

## 目次

### 論文

中学生の本来感が食行動の異常傾向に及ぼす影響

.....田尾 晴香・石津憲一郎 ..... 1

中学生の自己愛傾向と学校ストレスが教師への援助要請に及ぼす影響

.....飯塚 沙英・石津憲一郎 ..... 11

中学校社会科歴史的分野における「選択の基準」を設定した討論型学習の開発

—鑑真を「選択の基準」に奈良時代を大観する—

.....坂田 元丈 ..... 21

幼児期の「わからない」反応の縦断的变化

—「推測の自覚化」メカニズムの検証—

.....近藤 龍彰 ..... 31

特別支援学校における連絡帳を通じた保護者支援

—困った行動の低減を目的とした応用行動分析学に基づく支援の効果—

.....宮崎 光明 ..... 41

### 報告

消費生活に関する高校生の知識及び意識の実態と消費者教育の効果について

—成年年齢引き下げを受けて実施した出前講座の結果から—

.....石倉 琴音・藤本 孝子 ..... 51

### 資料

高校生はアクティブ・ラーニングについてどのように感じているか

.....小澤 郁美・小原 弘幸 ..... 57

# 中学生の本来感が食行動の異常傾向に及ぼす影響

田尾 晴香<sup>1</sup>・石津憲一郎<sup>2</sup>

Influence of sense of authenticity on abnormal tendencies of eating behavior:  
Towards educational support for thin desire and overeating in adolescents.

Haruka TAO, Kenichiro ISHIZU

## 概要

本研究の目的は、自尊感情の適応的な側面である本来感が食行動の異常傾向にどのような影響を及ぼすのかを中学生を対象に検討することであった。中学1～3年生445名に質問紙調査を行い、多母集団同時分析を行った結果、女子では本来感がストレスと自己不全感を介して食行動の異常傾向尺度における「やせ願望・体型不満」や「過食」に負の影響を与えることが明らかとなり、男子では本来感が自己不全感を介して「やせ願望・体型不満」に負の影響を与えることが明らかとなった。これらの結果から、本来感の高さは痩身願望を高めるストレスや自己不全感を低減し、食行動の異常傾向を予防する可能性が示唆された。以上の結果を踏まえ、中学生の子供たちを対象とした本来感をささえていくための教育のありようについて考察を行った。

キーワード：本来感，食行動，中学生

Keywords：sense of authenticity, eating behavior, junior high school students

## I 問題と目的

DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル (American Psychiatric Association 編 高橋・大野監訳, 2014) によると摂食障害は、摂食または摂食に関連した行動の持続的な障害によって特徴づけられ、それによる食物の消費・吸収の変化は身体的健康または心理社会的機能に意味のあるほど障害を与えるとされている。中でも、①持続性のカロリー摂取制限、②体重増加や肥満への強い恐怖または体重増加を阻害する行動の持続、③体重や体型に関する自己認識の障害、という3つの診断的特徴をもつ「神経性やせ症」と、①反復する過食エピソード、②反復する体重増加を防ぐための不適切な代償行動、③体型や体重によって過度に影響を受ける自己評価、という3つの診断的特徴をもつ「神経性過食症」においては、いずれも自殺の危険が高いことが明記されている。また、摂食障害患者についての全国調査 (中井・久保木・富房・野添・藤田・久保・吉政・稲葉・中尾, 2002) によれば、神経性やせ症と神経性過食症の平均発症年齢は18～19歳であり、職業は有職者に比べて学生が多いことから、早期発見・予防が肝心となる。しかし、摂食障害には有効な治療薬が皆無に等しいことから、医師のみでなく心理士をはじめ多くの職種の人たちの治療への関与と協力が求められている (中井, 2016)。さらには、学校場面においてもこうした傾向を持つ子供に対するチームに

よる支援の実践も報告されるようになっている (栗原, 2006)。

近年では摂食障害予備群と呼ばれるものの数も増加しており、摂食障害の診断基準には至らないものの極端な節食や自己誘発性嘔吐等によるダイエットが問題視されている (田崎, 2006)。八田・仁平 (2008) によると、一般女子高校生の間でも強い痩せ願望や体型不満がかなり強く意識されているなど、全体的に摂食障害傾向が高いことがわかっている。また、女子高校生、女子大学生において摂食障害傾向が強いほど、絶食などの短時間で極端なダイエットを高頻度で行っていること (松本・熊野・坂野, 1997) や、反対にダイエット行動が摂食障害傾向に大きく影響していることも明らかとなっている (小野・嶋田, 2005)。これまで、非臨床群の摂食障害傾向に関する研究は高校生、大学生を中心として多く行われており、DSM-5でも神経性やせ症や神経性過食症の発症は青年期～成人期早期が一般的とされている (American Psychiatric Association 編 高橋・大野監訳, 2014) が、その前駆的な症状としての体型不満は小学生女子ですでにみられることが知られている (Wood, Becker & Thompson, 1996)。こうした傾向は、学校適応やQOLとも関連し、子供たちが充実した学校生活を送る上でのメンタルヘルスの一つの指標ともいえる (山口・蓬田・渋谷・松崎, 2019)。国内の小中学生を対象にした伊藤・村山・片桐・中島・浜田・田中・野田・高

<sup>1</sup> 社会福祉法人相和福祉会 <sup>2</sup> 富山大学大学院教職実践開発研究科

柳・辻井 (2016) においては、女子は全体的に「痩せ願望・体型不満」の得点が高く、特に中2・中3の女子でその得点が顕著に上昇することが示されている。さらに、中学1, 2年生の女子252名のうち「少しやせたい」または「かなりやせたい」と思っている生徒は合わせて7割を超えていた(千須和・北辺・春木, 2014) ことや、中学3年生になると女子は約40%がダイエット経験者となる(早見, 2015) ことから、摂食障害の予防を考えていく上では発症の前段階である思春期の時点から考えていく必要があると言える。

こうした食行動の異常傾向<sup>3</sup>には、痩せたいという強い瘦身願望が含まれると考えられる。強い瘦身願望は、自己の体重を減少させたり、体型をスリム化したりしようとする欲求で、摂食障害の中核的な特徴の一つとも言われている(馬場・菅原, 2000)。瘦身願望と関連する要因はいくつか挙げられているが、これまでの研究の動向として最も広く取り上げられているのは自尊感情との関連であるとされている(田崎, 2006)。実際に田崎(2007)は瘦身願望の強い者は自尊感情が低いことを示しており、清原・檜山・本田・西村(2012)においても「痩せることが魅力的である」と感じている人は、自尊感情の低さが現体型のデメリットに影響し、そのデメリットが強い瘦身願望に繋がっていることを明らかにしている。齊藤(2004)は、摂食障害傾向に影響を与えるものとして社会文化的要因と個人内要因を包括的に研究しており、痩せ志向や性別役割といった社会文化的な規範に過剰に適応しようとすることで自尊感情が低下し、摂食障害傾向が形成されるというモデルを明らかにしている。したがって、一般に摂食障害患者には「良い子」や完璧主義者が多いことも踏まえると、過剰適応等による自尊感情の低さが、食行動異常傾向を高めると推測できる。このような可能性に対して自尊感情を高めるアプローチが考えられ、Brunet, Sabiston, Dorsch, & McCreary (2010) も自尊感情を高める介入は女子青年の瘦身願望を減少させることに有用であることを示唆している。しかし、近年では、Kernis (2003) が高い自尊感情にも安定した適応的なものと脆弱で不適応的なものがあると指摘しているほか、Ryan & Deci (2004) では自尊感情を本当の自尊感情(True self-esteem)と随伴性自尊感情(Contingent self-esteem)に区別する必要があるとしているなど、単なる自尊感情の高低だけでは適応を測れない可能性が示唆されている。随伴性自尊感情は、重要な他者からの評価や外的な基準(例: テストの点数や収入, 外見的な美的価値など)によって自分の価値を問われる傾向があるとされており(Ryan & Deci, 2004), 思春期においても随伴性自尊感情は精神的健康にもネガティブな影響を与えることがわかっている

(Ishizu, 2017; Ishizu, Ohtsuki, & Shimoda, 2022)。折笠・庄司(2017)はRosenberg(1965)に基づき自尊感情を自分なりの満足感, 自己内価値基準からなる“これでよい(good enough)”感覚と, 完全性, 優越性, 社会的比較からなる“とてもよい(very good)”感覚の二側面から整理し, 教育現場における“これでよい(good enough)”感覚の重要性を改めて指摘している。伊藤・小玉(2005a)においても自尊感情の適応的な側面を“これでよい(good enough)”感覚に近接する「本来感」として扱っており, 特定の課題結果や達成等によって変動することのない(優越感としての自尊感情や随伴性自尊感情と区別された)感覚である本来感に着目する必要性を明示したうえで, その操作的定義を「自分自身に感じる自分の中核的な本当らしさの感覚の程度」としている。Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs (2003) もまた, 病的な自己愛を含む高い自尊感情を持つ者が自我脅威に晒されると, 攻撃性が高まる可能性を示し, 自尊感情を高める試みが, Kernis (2003) が指摘する脆弱で非適応的な自尊感情をかえって高めるリスクを提起している。

伊藤・小玉(2005a)はこの本来感と自尊感情を区別して研究を進めており, 心理的 well-being に対しては有意傾向ではあるが, 自尊感情よりも本来感の方が強い影響を与えることを示唆している。また, 本来感は抑うつ・不安感情をはじめとしたストレス反応を低減させることが明らかとなっている(伊藤・小玉, 2005b) ほか, 「自分のよくないところに注目がいきやすい」, 「自分に対する自信がもてない」といった自己不全感に負の影響を及ぼすことも示されている(今枝, 2021)。自己不全感は瘦身願望を高める要因の一つであり(馬場・菅原, 2000), また食行動の異常傾向は中程度以上のストレスと正の関連が示唆されている(加藤, 2007) ことから, 本来感の低さは「ストレス」と「自己不全感」を介して, 過度な瘦身願望等の食行動の異常傾向に繋がる可能性が考えられる。これまでの研究では自尊感情の低さと瘦身願望の強さについてはある程度一貫した結果が得られていたものの, 上述したような高い自尊感情の適応的な側面と不適応な側面は区別されていなかった。さらに, 研究対象についても摂食障害における女性の有病率の高さから, 女子青年を対象にした研究がほとんどであるが, 近年では一般男子高校生にも強い瘦身願望があることが示唆されている(佐藤・土谷, 2010)。

そこで本研究では, まず先行研究に基づいて中学生の性別・学年ごとの実態把握を行うために, 本来感, 食行動異常傾向, ストレス反応および自己不全感の性差と学年差を検討する。続いて, 摂食障害の早期発見・予防の観点から非臨床群に焦点を当て, 中2・中3の女子です

<sup>3</sup> 本研究では伊藤ら(2016)の指摘に基づき, 医学領域の研究を参照する際には摂食障害という用語を使用する。また, 食行動の異常はより軽度の症状を含む連続変量として扱うことが適切と指摘されるため, 摂食障害の前駆的症状ともされる体型不満やそれに基づく強い節食やダイエットを食行動異常と記載する。

でに痩身願望・体型不満が高まっているという知見（伊藤ら，2016）と，先述の佐藤・土谷（2010）の知見を踏まえて男子中学生も研究対象に含め，自尊感情の適応的な側面である本来感が食行動の異常傾向にどのような影響を及ぼすのかを検討する。仮説は「本来感の低さはストレスと自己不全感を介して，食行動の異常傾向に繋がる」とし，性差についても検討することとする。ただし，後述する食行動の異常尺度に含まれる“やせ願望・体型不満”と“過食”については男子よりも女子の方が高い得点を示す可能性があるが，ストレスと自己不全感の影響性については男女差を比較した研究がないため，探索的に影響性に性差があるかを検討することとする。ストレスに関して，実際のBMIによる肥満度より自己のボディイメージ認識が太っていると感じているやせ願望群は，実際のBMIによる肥満度と自己のボディイメージが一致している正常認識群よりも「抑うつ・不安」と「怒り」のストレスが有意に高かった（渡會・安友・北川，2018）ことから，本研究におけるストレスは「抑うつ・不安」と「怒り」の2つに着目することとする。

## II 方法

### 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465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445名（男子209名，女子225名，答えたくない8名，未回答3名）を分析対象とした。内訳は1年生142名（男子77名，女子58名，答えたくない5名，未回答2名），2年生153名（男子66名，女子85名，答えたくない2名），3年生150名（男子66人，女子82名，答えたくない1名，未回答1名）であった。平均年齢は13.45歳，標準偏差は0.92歳であった。

### 手続き

本調査は2022年9月に行った。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た。フェイスシートには，調査は成績に一切関係ないこと，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，回答は強制ではなく回答しないことによる不利益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上記の内容を，あらためて口頭で説明してもらった。

### 倫理的配慮

事前に質問紙を調査協力校に確認してもらった際に，いくつかの項目について，回答する生徒の心的負担が心配されると指摘を受けたため，一部の尺度の名用を修正して質問紙を作成し，最終的に学校長による許可を受け実施した。

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。

### 質問紙の構成

#### 1) フェイスシート

フェイスシートでは，上述した倫理的配慮に関する説明を記載し，回答の同意を得られた者には，性別と年齢を記入してもらった。

#### 2) 中学生用本来感尺度

伊藤・小玉（2005a）により作成された本来感尺度から，折笠・庄司（2012）によって「他人と自分を比べて落ち込むことがある」の1項目が除かれ，「自分を“これでよし”と感じることがある」の1項目が加えられた中学生用本来感尺度を使用した。本尺度は個人が自分らしくあると感じている全般的な感覚を測定する尺度であり，質問項目は「いつも自分らしくいられる」「いつでも揺るがない“自分”を持っている」などの8項目である。文章を読み，自分に対してどのように感じているかについてどの程度あてはまるのかを「まったくあてはまらない：1」～「とてもあてはまる：4」の4件法で回答を求めた。

#### 3) 小中学生用食行動異常尺度

伊藤ら（2016）が作成した小中学生用食行動異常尺度を使用した。伊藤ら（2016）による因子分析で因子負荷量が低かった「おなかいっぱいまで食べると，悪いことをしたような気になる」「自分の体型に満足している」「食べたものをわざと吐き出すことがある」「親に隠れて食べたり飲んだりすることがある」の4項目については，調査協力校から生徒の心的負担が大きく回答は厳しいとの指摘を受けたため，削除して使用した。したがって「やせたいという思いで頭がいっぱいだ」「自分の体型で，とても気に入らないところがある」などの項目からなる“やせ願望・体型不満”6項目と，「むしゃくしゃすると，たくさん食べてしまう」「自分でも止められないほど，いっぱい食べてしまう」などの項目からなる“過食”4項目から構成された。文章を読み，その行動や気持ちを普段どのくらい経験しているかについて「とくにならない：1」～「いつも：4」の4件法で回答を求めた。

#### 4) 中学生用メンタルヘルス・チェックリスト（簡易版）

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）のストレス反応尺度の「さみしい気持ちだ」などの項目からなる“抑うつ・不安”4項目と，「怒りを感じる」などの項目からなる“不機嫌・怒り”4項目の計8項目を使用した。最近の自分の気持ちや様子について，文章を読み「まったくあてはまらない：0」～「非常にあてはまる：3」の4件法で回答を求めた。

### 5) 中学生用自尊感情測定尺度（東京都版）

東京都教職員研修センター（2011）が作成した中学生用自尊感情測定尺度（東京都版）の下位尺度である「自己評価・自己受容」8項目を使用した。この下位尺度は「自分には良いところがある」などの項目から構成されており、文章を読み自分の気持ちに一番近いものについて「思わない：1」～「そう思う：4」の4件法で回答を求めた。

また、本来は自己不全感に関する尺度を使用する予定であったが、調査協力校から項目内容がネガティブで生徒の心的負担が心配されると指摘を受けたため、アンケートでは項目内容がポジティブな本尺度を使用し、分析の際に尺度の得点を逆転させ自己不全感として扱うこととした<sup>4</sup>。結果においては得点が高いほど自己不全感の高さを表している。

## Ⅲ 結果

### 記述統計量

各尺度得点の平均値、標準偏差、 $\alpha$ 係数を Table 1 に示した。

Table 1. 各変数の基礎統計量

| 変数名       | 平均値   | 標準偏差 | $\alpha$ 係数 |
|-----------|-------|------|-------------|
| 本来感       | 20.59 | 4.32 | 0.89        |
| やせ願望・体型不満 | 9.98  | 4.76 | 0.92        |
| 過食        | 6.12  | 2.56 | 0.78        |
| 抑うつ・不安    | 1.82  | 2.70 | 0.87        |
| 不機嫌・怒り    | 2.08  | 2.63 | 0.85        |
| 自己不全感     | 17.68 | 5.41 | 0.88        |

### 分散分析

性差・学年差を検討するため、それぞれの下位尺度ごとに2要因の分散分析を行った（Table 2）。その結果，“本来感”は性別（ $F(1, 414) = 23.99, p < .01$ ）の主効果が有意であり、女子より男子の方が有意に高かった（ $p < .01$ ）。“やせ願望・体型不満”は性別（ $F(1, 425) = 127.44, p < .01$ ）と学年（ $F(2, 425) = 4.85, p < .01$ ）の主効果が共に有意であり、男子より女子の方が有意に高く（ $p < .01$ ）、Holm法による多重比較の結果、1年生より2年生の方が（ $p < .05$ ）、また1年生より3年生の方が（ $p < .05$ ）有意に高かった。“過食”は性別（ $F(1, 424) = 3.62, p < .10$ ）の主効果が有意傾向、学年（ $F(2, 424) = 6.42, p < .01$ ）の主効果が有意であり、有意傾向ではあるが男子より女子の方が高く（ $p < .10$ ）、Holm法による多重比較の結果、1年生より3年生の方が有意に高かった（ $p < .01$ ）。“抑うつ・不安”は性別（ $F(1, 422) = 15.10, p < .01$ ）の主効果が有意であり、男子より女子の方が有意に高かった（ $p < .01$ ）。“不機嫌・怒り”は性別（ $F(1, 422) = 4.47, p < .05$ ）と学年（ $F(2, 422) = 4.84, p < .01$ ）の主効果が有意であり、男子より女子の方が有意に高く（ $p < .05$ ）、Holm法による多重比較の結果、1年生より2年生の方が有意に高かった（ $p < .01$ ）。“自己不全感”は性別（ $F(1, 420) = 20.07, p < .01$ ）の主効果が有意であり、男子より女子の方が有意に高かった（ $p < .01$ ）。

なお、どの下位尺度においても性別と学年の交互作用は有意ではなかった。

### 相関分析

男女別の各変数の相関係数を Table 3 に示した。小中学生用食行動異常尺度の下位尺度である“やせ願望・体型不満”と各下位尺度間の相関について、“本来感”

Table 2. 男女、学年別の各変数の平均値、標準偏差および分散分析の結果

|               | 男子              |                 |                 | 女子              |                 |                 | F値                |                   |      |
|---------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------------|-------------------|------|
|               | 1年              | 2年              | 3年              | 1年              | 2年              | 3年              | 性別                | 学年                | 交互作用 |
| 本来感           | 21.93<br>(3.41) | 22.06<br>(3.96) | 21.27<br>(4.28) | 20.26<br>(4.70) | 19.54<br>(4.37) | 19.60<br>(3.60) | 23.99**<br>女子<男子  | 0.91              | 0.52 |
| やせ願望・<br>体型不満 | 7.12<br>(2.05)  | 7.91<br>(3.27)  | 7.62<br>(2.73)  | 10.68<br>(4.81) | 12.75<br>(5.05) | 12.56<br>(5.04) | 127.44**<br>男子<女子 | 4.85**<br>1年<2,3年 | 1.22 |
| 過食            | 5.28<br>(2.20)  | 5.91<br>(2.50)  | 6.42<br>(2.90)  | 5.84<br>(2.46)  | 6.29<br>(2.37)  | 6.88<br>(2.70)  | 3.62+<br>男子<女子    | 6.42**<br>1年<3年   | 0.04 |
| 抑うつ・<br>不安    | 1.00<br>(2.25)  | 1.25<br>(2.11)  | 1.43<br>(2.26)  | 2.00<br>(2.53)  | 2.36<br>(3.22)  | 2.23<br>(2.60)  | 15.10**<br>男子<女子  | 0.69              | 0.14 |
| 不機嫌・<br>怒り    | 1.47<br>(2.41)  | 2.06<br>(2.61)  | 1.62<br>(2.13)  | 1.60<br>(2.24)  | 2.91<br>(3.10)  | 2.23<br>(2.53)  | 4.47*<br>男子<女子    | 4.84**<br>1年<2年   | 0.70 |
| 自己不全感         | 15.89<br>(4.27) | 16.80<br>(6.30) | 16.20<br>(4.78) | 18.07<br>(5.04) | 19.27<br>(5.23) | 18.29<br>(5.04) | 20.07**<br>男子<女子  | 1.60              | 0.06 |

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

<sup>4</sup> 使用予定であった「自己不全感」に関する項目には「自分に自信がない」「自分には、あまりよいところがない気がする」などの項目から構成されており、本研究で用いた自尊感情測定尺度の「自己評価・自己受容」の低さと近いと考えた。

Table 3. 男女別各変数の相関分析の結果

|              | 1      | 2      | 3     | 4      | 5      | 6      |
|--------------|--------|--------|-------|--------|--------|--------|
| 1. 本来感       | 1.00   | -.26** | -.02  | -.42** | -.25** | -.66** |
| 2. やせ願望・体型不満 | -.05   | 1.00   | .50** | .32**  | .30**  | .37**  |
| 3. 過食        | .11    | .43**  | 1.00  | .17    | .27**  | .11    |
| 4. 抑うつ・不安    | -.33** | .13    | .17   | 1.00   | .59**  | .46**  |
| 5. 不機嫌・怒り    | -.24** | .10    | .11   | .68**  | 1.00   | .35**  |
| 6. 自己不全感     | -.64** | .12    | .00   | .48**  | .31**  | 1.00   |

\*\*  $p < .01$

との間に女子のみ有意な弱い負の関連 ( $r = -.26, p < .01$ ) が、“過食”との間に男女共に有意な中程度の正の関連(それぞれ  $r = .43, p < .01; r = .50, p < .01$ ) が、“抑うつ・不安”との間に女子で有意な弱い正の関連 ( $r = .32, p < .01$ ) が、“不機嫌・怒り”との間に女子のみ有意な弱い正の関連 ( $r = .30, p < .01$ ) が、“自己不全感”との間に女子で有意な弱い正の関連 ( $r = .37, p < .01$ ) が見られた。“過食”と各下位尺度間の相関については“不機嫌・怒り”との間に女子のみ有意な弱い正の関連 ( $r = .27, p < .01$ ) が見られた。

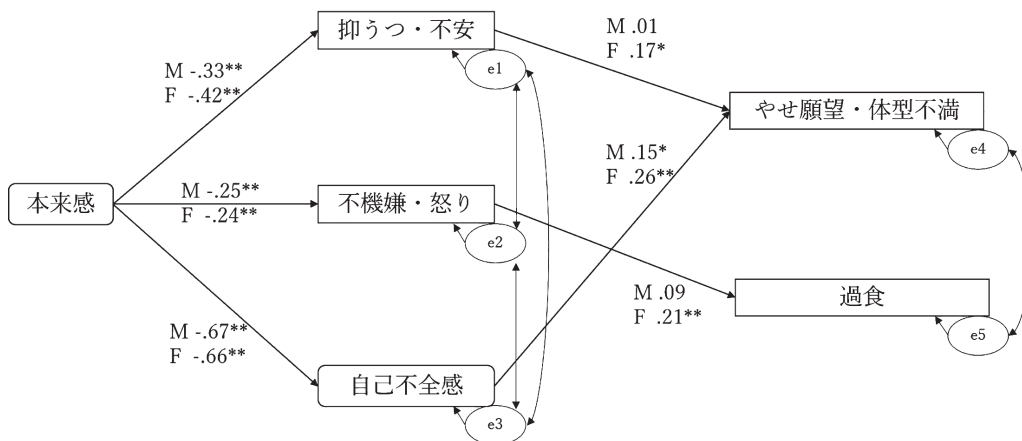
“本来感”と各下位尺度間の相関について、“抑うつ・不安”との間に男子で有意な弱い負の関連 ( $r = -.33, p < .01$ ) が、女子で有意な中程度の負の関連 ( $r = -.42, p < .01$ ) が、男女共に“自己不全感”との間に有意な中程度の負の関連 (それぞれ  $r = -.64, p < .01; r = -.66, p < .01$ ) が、男女共に“不機嫌・怒り”との間に有意な弱い負の関連 (それぞれ  $r = -.24, p < .01; r = -.25, p < .01$ ) が見られた。

ストレス反応尺度の下位尺度である“抑うつ・不安”は、男女共に“不機嫌・怒り”(それぞれ  $r = .68, p < .01; r = .59, p < .01$ ) と“自己不全感”(それぞれ  $r = .48, p < .01; r = .46, p < .01$ ) との間に有意な中程度の正の関連が見られた。“不機嫌・怒り”と“自己不全感”の間には男女共に有意な弱い正の関連 (それぞれ  $r = .31, p < .01; r = .35, p < .01$ ) が見られた。

多母集団同時分析

本来感が食行動の異常傾向に及ぼす影響を男女別に検討するために、多母集団同時分析を行った。男女共に本来感から小中学生用食行動異常傾向尺度の下位尺度(やせ願望・体型不満, 過食)へのパス, ストレス反応尺度の下位尺度(抑うつ・不安, 不機嫌・怒り)へのパス, 自己不全感へのパスを想定し, さらにストレス反応尺度の下位尺度(抑うつ・不安, 不機嫌・怒り)から小中学生用食行動異常尺度の下位尺度(やせ願望・体型不満, 過食)へのパス, 自己不全感から小中学生用食行動異常尺度の下位尺度(やせ願望・体型不満, 過食)へのパスを想定してモデルを作成した。有意でなかったパスを削除しながら分析を行い, 最終的に得たモデルを Figure 1 に示した。

男子は“本来感”からの影響について、“抑うつ・不安”へ負のパス ( $\beta = -.33, 95\%CI[-.27, -.11], p < .01$ ), “不機嫌・怒り”へ負のパス ( $\beta = -.25, 95\%CI[-.024, -.007], p < .01$ ), “自己不全感”へ負のパス ( $\beta = -.67, 95\%CI[-.03, -.75], p < .01$ ) が得られた。また, “本来感”から負の影響を受けた“自己不全感”から“やせ願望・体型不満”へ正のパス ( $\beta = .15, 95\%CI[.00, .16], p < .05$ ) が得られた。しかし, “本来感”から負の影響を受けた“抑うつ・不安”から“やせ願望・体型不満”, “不機嫌・怒り”から“過食”へのパスはどちらも有意ではなかった。女子は“本来感”からの影響について, “抑うつ・



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

Figure 1. 本来感が食行動の異常傾向に与える影響についてのモデル

不安”へ負のパス ( $\beta = -.42, 95\%CI[-.37, -.20], p < .01$ ), “不機嫌・怒り”へ負のパス ( $\beta = -.24, 95\%CI[-.24, -.07], p < .01$ ), “自己不全感”へ負のパス ( $\beta = -.66, 95\%CI[-.93, -.68], p < .01$ ) が得られた。また“本来感”から負の影響を受けた“抑うつ・不安”と“自己不全感”は、どちらも“やせ願望・体型不満”へ正のパス (それぞれ  $\beta = .17, 95\%CI [.07, .52], p < .05$ ;  $\beta = .26, 95\%CI [.13, .37], p < .01$ ) を示した。同様に, “本来感”から負の影響を受けた“不機嫌・怒り”からは, “過食”へ正のパス ( $\beta = .21, 95\%CI [.08, .30], p < .01$ ) が得られた。

最終的なモデルの適合度指標は  $\chi^2(4) = 20.35, p = .03, CFI = .99, RMSEA = .07 (95\%CI [.00, .09])$ , SRMR = .04 であった。

## IV 考察

本研究の目的は, 中学生を対象に, 自尊感情の適応的な側面である本来感は食行動の異常傾向にどのような影響を及ぼすのかを検討することであった。仮説を「本来感の低さはストレスと自己不全感を介して, 食行動の異常傾向に繋がる」とし, 性差についても検討した。以下に本研究の分析ごとの考察を示す。

### 分散分析

性差・学年差を検討するため, それぞれの下位尺度ごとに2要因の分散分析を行った。その結果すべての下位尺度で性別の主効果がみられ, 本来感のみ女子より男子の方が高く, その他は男子よりも女子の方が高かった。本来感自尊感情の適応的な側面であることを踏まえると, 思春期は自尊感情の性差が大きく, 女子の自尊感情が顕著に低下する時期であるとする先行研究 (Zeigler-Hill, 2013) と整合する結果である。また, 自尊感情と反対の感情とも言える自己不全感が男子より女子の方が低い結果についても, 本来感同様に思春期の女子に特徴的な結果であると考えられる。

やせ願望・体型不満は女子の方が高く, 1年生よりも2年生, 3年生の方が高かったことについては, 伊藤ら (2016) で示されていたように女子は全体的に痩せ願望や体型不満の得点が高く, 特に中2・中3の女子でその得点が顕著に上昇するという結果を支持するものであった。また, 過食についても性別の主効果が有意傾向にとどまっていることと, 1年生より3年生で高かったことから, やせ願望・体型不満に比べて顕著な男女差は見られないが, 女子では学年とともにやや得点の上昇が見られたという伊藤ら (2016) と同様の傾向が示されたと言える。

抑うつ・不安, 不機嫌・怒りのストレス反応については, どちらも女子の方が高かった。厚生労働省 (2019) の国民生活基礎調査における悩みやストレスの状況を見ると, どの年代においても男性より女性が高く, 中学生が含まれる12~19歳においても悩みやストレスがある者の割合は男子で31.0%, 女子で40.0%となっており,

本研究の中学生においても男子より女子の方が日常的にストレスを多く感じているものと考えられる。また, 児童期の心理的ストレスに関する研究を行った堂野・田頭・土江 (1990) は, 女兒の方が男児よりも様々な面で早期から心理的ストレスの影響を受けやすいことを述べており, ストレスの性差は小学校高学年からすでに生じていると考えられる。不機嫌・怒りのみ学年の主効果が有意であり1年生より2年生で高かったことについては, 2年生は1年生に比べて行事や部活動などにおいて中心になる学年であり, 思い通りにいかないが増える中でイライラした気持ちやそれをぶつけたい気持ちが大きくなる可能性が考えられる。

### 相関分析

それぞれの下位尺度について男女別に相関分析を行った。まず, やせ願望・体型不満は男女共に過食との間に中程度の正の関連を示した。このことから食行動の異常傾向は痩せたいという気持ちが強くありながら, コントロールできないほど食べてしまうという状態が同時に存在していることが示唆された。また, 女子のやせ願望・体型不満については本来感と弱い負の関連を示し, 抑うつ・不安, 不機嫌・怒り, 自己不全感との間に弱い正の関連を示した。よって, 女子は痩せたい, 痩せなければと思っている人ほどストレスが強いことが示唆され, 同時に今の自分はダメだ, といった自己不全感に苛まれる, 今の自分を受け入れられないといった本来感の低さに関わってくると考えられる。過食は女子のみ不機嫌・怒りと弱い正の関連を示しており, これは伊藤ら (2016) の過食は攻撃性と相関があるという結果と概ね一致する結果であるが, 本研究では女子のみで得られた相関結果であったため, 怒りを発散する際に食べることを選ぶかどうかは男女で差があると考えられる。

### 多母集団同時分析

本来感が食行動の異常傾向に及ぼす影響を男女別に検討するために, 「本来感の低さはストレスと自己不全感を介して, 食行動の異常傾向に繋がる」という仮説の元, 多母集団同時分析を行った。

その結果, まず男女共に本来感からの影響について, 抑うつ・不安, 不機嫌・怒りへ有意な負のパスが得られた。本来感が抑うつ・不安を低減するという結果は伊藤・小玉 (2005b) と同様であったが, 本研究では, 不機嫌・怒りについても本来感からの影響が見られた。これについて, 本来感ストレスに対して問題焦点対処, 情緒焦点対処と正の相関がありストレスに対するコントロール感を持ちやすい (伊藤・小玉, 2005b) ことから, 本来感が高い人は悩みが生じた際でもただイライラするのではなく, 自分自身で直接問題解決にあたるなどして怒りが抑制できている可能性が考えられる。また, 男女共に本来感自己不全感にも負の影響を与えていた。これは今枝 (2021) と同様の結果であり, 本来感の高い人は自分を自分で責めるようなことはせず, ありのままの自分

を受け入れることができていると考えられる。

次に、本来感から影響を受けた抑うつ・不安、不機嫌・怒りから食行動の異常傾向への影響については男女で差が見られた。男子ではストレスから食行動の異常傾向へのパスは得られなかったが、女子では抑うつ・不安からやせ願望・体型不満へ、不機嫌・怒りから過食へそれぞれ有意な正のパスが得られた。よって、女子は抑うつや不安を解消するために痩せようと考えたり、イライラした気持ちを食することで発散したりしているが、男子では日常のそうした気持ちの解消のために食行動の異常傾向が高まるということはあまりないと考えられる。一方で、本来感から負の影響を受けた自己不全感からやせ願望・体型不満への影響については、男女共に有意な正のパスが得られた。これは馬場・菅原(2000)で示されていた自己不全感から痩身願望に至るルートと同様の結果であると言える。馬場・菅原(2000)では女子大学生が対象であったが、本研究によって中学生の男女においても同様の傾向があることが明らかとなった。このことは、中学生ですでに自分のよくないところに注目し、その原因を自分の体型に帰属するという考え方が生じている可能性を示唆しており、それは男子においても同様であることがわかった。浦上・小島・沢宮(2013)において、男子では他者評価や自信回復に関して直接痩身という手段に結びつくわけではなく、社会的望ましさである痩身を自己の価値観として取り込んでしまう「痩身理想の内化」を媒介してはじめて痩身願望に結びつくとしている。本研究において痩身理想の内化は測定していないが、自己不全感からやせ願望・体型不満に有意な正のパスが得られたということは、多くの男子中学生の間で痩身理想の内化が起こっている可能性が高く、男性でも痩せている方がよいという考えがある程度支持されていると考えられる。以上より、本来感が低いと抑うつ・不安や不機嫌・怒りといったストレス反応と自己不全感が高く、その結果女子は抑うつ・不安の高さがやせ願望・体型不満に、不機嫌・怒りの高さが過食に繋がり、男女共に自己不全感の高さはやせ願望・体型不満に繋がっていたことから「本来感の低さはストレスと自己不全感を介して、食行動の異常傾向に繋がる」という仮説は女子では支持され、男子においては一部支持されたと言える。

本研究では男女共に本来感からやせ願望・体型不満および過食に直接のパスは得られなかった。よって、本来感の高さによってストレスや自己不全感が低減されることが重要であり、食行動の異常傾向を予防する上では本来感の高低のみならず、それによるストレスや自己不全感の程度にも注目する必要があることが示された。

## V 総合考察と臨床的示唆

多母集団同時分析を行った結果、男女共に本来感からストレスと自己不全感にそれぞれ有意な負のパスが得ら

れたことについて、本来感が低い個人は抑うつや不安、不機嫌さなどのストレスを感じやすく、自分のよくないところに注目するといった自己不全感も高いことが示された。女子においてはこの抑うつや不安の高さが強い痩せ願望や現体型に対する不満に影響し、不機嫌や怒りは過食に繋がるということがわかった。男子においてはストレス反応から食行動への影響は見られず、女子が食行動によってストレスを解消しようとするのに対し、男子では不安や苛立ちを感じた際に直接食行動には結びつかない可能性が示唆された。一方、本来感の低さから自己不全感を介してやせ願望・体型不満に至るルートは男女両方で確認された。このことから本来感が低い個人は自分のよくないところに注目しやすく、それによる自信のなさを社会的に望ましいとされている痩身という手段を用いることで回復しようとしている可能性が高いと考えられる。加藤(2007)は、自己不全感に対処する方略として痩身願望が強くなり痩せようとするが、痩身願望を強く持つことでストレスが生じ、そのストレスを解消するために、痩せるという目的にはそぐわない、食べるという行動が生じていると述べている。本研究でも自己不全感はやせ願望・体型不満に影響し、そのやせ願望・体型不満は過食と相関関係にあったことから、中学生においても痩せたい気持ちとコントロールできないほど食べてしまうという状態が同時に存在することが示唆された。しかし、本研究では本来感を高めることでそもそも自己不全感は低減し、日常におけるストレスにも負の影響を与えることを示した。よって、本来感の高さが痩身願望を高めるストレスや自己不全感を低減し、食行動の異常傾向を予防できる可能性があるとし唆した点に本研究の意義があると言える。

本来感を高めるにあたって、伊藤・川崎・小玉(2011)では生き方における充足感が関連していることがわかっており、自分自身の活動に打ち込んでいる、目標を明確に抱いている、成長へと努力しているといった内的な自己の充足を感じているほど本来感が高いとされている。石村・羽鳥・山口・野村・鋤柄(2013a)では自己への思いやりを持ってない人の特徴として他者との優劣で自分を比較し、ミスや失敗に囚われやすいことが挙げられているが、石村・羽鳥・山口・野村・鋤柄(2013b)の毎日5個自分自身に対してほめ、それを書き留めるという介入によって本来感、自尊感情、自己への思いやりが高められることが明らかになっている。よって、本来感是他者との比較や社会的な場面で自分を良く見せようという意識ではなく、今自分ができていることに意識を向け、少しずつ自分を認めていくことで高まると考えられる。しかし、日常生活を振り返るとわかるように、他人と全く比べずにいるということは非常に困難なことでもある。Festinger(1954)は社会的比較過程理論を提唱し、人間には他者との比較によって自分を正確に評価しようとする意識があることを述べている。特に青年期は社会



的比較の頻度が高く（高田，1999），思春期の女子では社会的比較を行った後に自己卑下的な感情を抱くことも明らかとなっている（外山，2006）。このように中学生という時期においては特に，他者との比較を完全に無くすことは難しく，自分が劣っていると感じたり誰かを羨ましく思ったりすることは当然であるとも言える。そこで，人とは違うけれどこんな自分でもいい，と自分自身を受け入れられる自己受容の力が重要であると考えられる。

自分で自分を受け入れるという点に関しては，パーソナリティ要因の影響も検討されている。神谷・伊藤(2000)によると，情緒安定的であるほど，また，活動的であるほど自己受容ができており，過去の不快なエピソードをポジティブに受け取る傾向が認められている。同研究ではこの不快な過去経験を受け入れられることは，現在の自分自身を受け入れ，肯定的な自己像を持つことに繋がるとも述べられており，過去の自分を受け入れることの重要性が示唆されている。高野・坂本・丹野（2012）では興味や知的好奇心に動機づけられて自分を省みる自己内省(Trapnell & Campbell, 1999)の傾向が高い人は，生き方，性格，身体の自己受容感が高く，他者に対しても適切な自己開示ができるため，心理・社会的適応を手に入れやすいことが示されている。これらのことから自分とどう向き合い受け入れていくかが他者との関わり，ひいては社会における適応感に繋がっていくものと考えられる。

以上のように，本研究では食行動の異常傾向の予防について本来感の高さという視点から検討を行った。これまで，主にその高低が目されてきた自尊感情であるが，他者と比較することに頼った褒め方や認め方は，随伴性自尊感情を高める一方で，本来感が高まりにくい。教育や養育の場においては子どもたちが幼少の頃から，失敗したり，完璧でなかったりしても自分は受け入れられる，という安心感を持てるような関わりをしていくことや，「その子がした何か」ではなく，「その子自身の存在が大事である」ということをより伝えていくことが，より自律的な本来感を高め，思春期の精神的健康を支えるものになると考えられる。そして，本研究ではこうした教育支援を実践していくための，一つのエビデンスを提供したと言えるだろう。

## VI 今後の課題

本研究は，本来感の高さが食行動の異常傾向の予防において重要であることを明らかにした点で意義があると言えるが，いくつかの限界と課題があった。まず，第一に本研究では倫理的な配慮からアンケートで身長と体重を尋ねる項目を削除した点である。身長と体重を尋ねることができなかつたため，BMI上で肥満にあたる人が痩せたいと思っているのか，痩せているまたは標準の人

がより痩せたいと思っているのかを詳細に明らかにすることができなかつた。伊藤ら（2016）も指摘するように今後は臨床群を含めた研究が必要だと考えられる。また，実際の体型を測定できなかつたため，ボディイメージの歪み等も検討することができなかつた。今後，摂食障害の予防という観点においては実際の体型とその自己認識も含めて検討する必要がある。

第二に調査協力者である中学生の心的負担が心配されることから自己不全感を測定する際に，自尊感情測定尺度を使用した点である。今回は自尊感情測定尺度の得点を逆転し自己不全感の高さとして分析に使用したが，本当に自尊感情の低さを自己不全感として扱ってよいかどうかは慎重に検討する必要がある。また，調査協力者の心的負担を考慮しながら，自己不全感を測定するために使用できる尺度は他にないか検討し，適切な尺度を使用することが求められる。

## VII 引用文献

- American Psychiatric Association 高橋三郎・大野裕（監訳）(2014). DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル 医学書院
- 馬場 安希・菅原 健介 (2000). 女子青年における瘦身願望についての研究 教育心理学研究, 48, 267-274.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the public interest*, 4(1), 1-44.
- Brunet, J., Sabiston, C. M., Dorsch, K. D., & McCreary, D. R. (2010). Exploring a model linking social physique anxiety, drive for muscularity, drive for thinness and self-esteem among adolescent boys and girls. *Body Image*, 7, 137-142.
- 千須和 直美・北辺 悠希・春木 敏 (2014). 中学生の家庭における共食とボディイメージ，ダイエツト行動，セルフエスティームとの関連 栄養学雑誌, 72(3), 126-136.
- 堂野 佐俊・田頭 穂積・土江 禎子 (1990). 児童期の心理的ストレスに関する一研究 広島文教女子大学紀要, 25, 165-179.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison process. *Human Relations*, 7, 117-140.
- 八田 純子・仁平 義明 (2008). 摂食障害傾向女子高校生の日常生活および身体に関する評価 健康心理学研究, 21(1), 10-20.
- 早見 直美 (2015). 女子中学生のダイエツト行動とメディア利用，やせ理想の内面化，身体不満との関連 生活科学研究誌, 14, 13-19.
- 今枝 美幸 (2021). 本来感と性格特性，過剰適応の関連

- 金城学院大学論集人文科学編, 18(1), 150-154.
- 石村 郁夫・羽鳥 健司・山口 正寛・野村 俊明・鋤柄 のぞみ (2013a). 自己への思いやりを支える個人特性に関する探索的検討 日本心理学会第 77 回大会発表論文集, 415.
- 石村 郁夫・羽鳥 健司・山口 正寛・野村 俊明・鋤柄 のぞみ (2013b). 自己への思いやりの態度を育成させる介入法の効果に関する研究 感情心理学研究, 20, 11.
- Ishizu, K. (2017). Contingent self-worth moderates the relationship between school stressors and psychological stress responses. *Journal of Adolescence*, 56, 113-117.
- Ishizu, K., Ohtsuki, T., & Shimoda, Y. (2022). Contingent self-worth and depression in early adolescents: The role of psychological inflexibility as a mediator. *Acta Psychologica*, 230, 103744.
- 伊藤 大幸・村山 恭朗・片桐 正敏・中島 俊思・浜田 恵・田中 善大・野田 航・高柳 伸哉・辻井 正次 (2016). 一般小中学生における食行動異常の実態とメンタルヘルスおよび社会不適応との関連 教育心理学研究, 64, 170-183.
- 伊藤 正哉・川崎 直樹・小玉 正博 (2011). 自尊感情の 3 様態—自尊源の随伴性と充足感からの整理— 心理学研究, 81(6), 560-568.
- 伊藤 正哉・小玉 正博 (2005a). 自分らしくある感覚 (本来感) と自尊感情が well-being に及ぼす影響の検討 教育心理学研究, 53, 74-85.
- 伊藤 正哉・小玉 正博 (2005b). 自分らしくある感覚 (本来感) とストレス反応, およびその対処方法との関係 健康心理学研究, 18(1), 24-34.
- 神谷 俊次・伊藤 美奈子 (2000). 自伝的記憶のパーソナリティ特性による分析 心理学研究, 71(2), 96-104.
- 加藤 佳子 (2007). 女子大学生のストレス過程および痩せ願望と食行動との関連—甘味に対する態度や食行動の異常傾向に注目して— 日本家政学会誌, 58(8), 453-461.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 1-26.
- 清原 直彦・檜山 美希・本田 未菜美・西村 太志 (2012). 男女大学生における痩身願望に影響を与える心理的諸要因の検討 広島国際大学心理臨床センター紀要, 11, 11-20.
- 厚生労働省 (2019). 国民生活基礎調査の概況 III 世帯員の健康状況 02 19 結果の概要 (3 健康 0525) <https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa19/dl/04.pdf> (2023 年 1 月 10 日閲覧)
- 栗原慎二 (2006). 学校カウンセリングにおける教員を中心としたチーム支援のあり方 不登校状態にある摂食障害生徒の事例を通じて. 教育心理学研究, 54(2), 243-253.
- 松本 聡子・熊野 宏昭・坂野 雄二 (1997). どのようなダイエット行動が摂食障害傾向や binge eating と関係しているか? 心身医学, 37(6), 425-432.
- 中井 義勝 (2016). 摂食障害治療ガイドラインについて 心身医学, 56(2), 120-126.
- 中井 義勝・久保木 富房・野添 新一・藤田 利治・久保 千春・吉政 康直・稲葉 裕・中尾 一和 (2002). 摂食障害の臨床像についての全国調査 心身医学, 42(11), 729-737.
- 生田 目 光・八島 禎宏・沢宮 容子 (2022). 児童のポジティブボディイメージを育成するプログラムの効果 教育心理学研究, 70, 205-220.
- 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.
- 小野 久美子・嶋田 洋徳 (2005). 女子高校生における摂食障害傾向に影響を及ぼす要因の検討 心身医学, 45(7), 512-520.
- 折笠 国康・庄司 一子 (2012). 中学生の本来感が学級適応に与える影響 教育カウンセリング研究, 4(1), 11-19.
- 折笠 国康・庄司 一子 (2017). 本来感研究の動向と課題 郡山女子大学紀要, 53, 85-98.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2004). Avoiding death or engaging life as accounts of meaning and culture: Comment on pyszczynski et al. (2004). *Psychological Bulletin*, 130(3), 473-477.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- 齊藤 千鶴 (2004). 摂食障害傾向における個人的・社会文化的影響の検討 パーソナリティ研究, 13(1), 79-90.
- 佐藤 由佳利・土谷 聡子 (2010). 高校生の摂食障害傾向—その性差について— 心身医学, 50(4), 321-326.
- 高野 慶輔・坂本 真士・丹野 義彦 (2012). 機能的・非機能的自己注目と自己受容, 自己開示 パーソナリティ研究, 21(1), 12-22.
- 高田 利武 (1999). 日常事態における社会的比較と文化的自己観—横断資料による発達の検討— 実験社会心理学研究, 39(1), 1-15.
- 田崎 慎治 (2006). 痩せ願望と食行動に関する研究の動向と課題 広島大学大学院教育学研究科紀要, 55, 45-52.
- 田崎 慎治 (2007). 大学生における痩身願望と主観的幸福感, および食行動との関連 健康心理学研究, 20(1), 56-63.
- 東京都教職員研修センター (2011). 自尊感情や自己肯定感に関する研究 (第 3 年次) II 子供の自尊感情の傾向を把握する方法と指導のポイント 東京都教職員研修センター紀要, 10, 10-26.
- 外山 美樹 (2006). 社会的比較によって生じる感情や行動

の発達的变化—パーソナリティ特性との関連性に焦点を当てて パーソナリティ研究, 15(1), 1-12.

Trapnell, P. D., & Campbell, J. D. (1999). Private self-consciousness and the five-factor model of personality: Distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(2), 284-304.

浦上 涼子・小島 弥生・沢宮 容子 (2013). 男女青年における瘦身理想の内在化と瘦身願望との関係についての検討 教育心理学研究, 61, 146-157.

渡會 涼子・安友 裕子・北川 元二 (2018). 若年女性のやせ願望と心理的ストレスが食行動に及ぼす影響 名古屋学芸大学健康・栄養研究所年報, 10, 45-56.

Wood, K. C., Becker, J. A., & Thompson, J. K. (1996). Body image dissatisfaction in preadolescent children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 17*, 85-100.

山口豊一・蓬田真以子・渋佐睦月・松寄くみ子 . (2019). 中学生における学校居場所感及び QOL が摂食障害傾向に及ぼす影響の一考察 . 跡見学園女子大学心理学部紀要, 1, 85-93.

Zeigler-Hill, V. (2013). *Self-Esteem*. London, England: Psychology Press.

## 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。

受付年月日 (R5.8.7)

受理年月日 (R5.11.1)

# 中学生の自己愛傾向と学校ストレスが 教師への援助要請に及ぼす影響

飯塚 沙英<sup>1</sup>・石津憲一郎<sup>2</sup>

Effects of narcissistic tendencies and school stressors on teachers' requests for help in junior high school students

Sae IIZUKA, Kenichiro ISHIZU

## 概要

本研究の目的は、援助要請の対象を教師に絞り、中学生の自己愛傾向を誇大型と過敏型の2つの側面から捉え、自己愛傾向と学校ストレスが援助要請に及ぼす影響を検討することだった。中学1～3年生451名を調査協力者に質問紙調査を行い、階層的重回帰分析を行った結果、自己愛の誇大傾向の高さは学校ストレスの経験頻度に関わらず、援助要請に対する肯定的態度を促進する一方で、学校ストレスの経験頻度が多い場合には誇大傾向の高低に関わらず援助要請に対して懸念や抵抗感を感じることで、また、学校ストレスの経験頻度が少ない場合には誇大傾向の高い者が低い者よりも援助要請に対する懸念や抵抗感を強く感じることで示唆された。過敏傾向については誇大傾向と同様に、学校ストレスの経験頻度に関わらず、援助要請に対する肯定的態度を促進する一方で、過敏傾向が高いと学校ストレスの経験頻度に関わらず、援助要請に対して懸念や抵抗感を感じることで示唆された。そして、とりわけ学校ストレスの経験頻度が高く自己愛の過敏傾向が高い場合、援助要請に対する懸念や抵抗感を強く感じることで示唆された。これらの結果から子どもの援助要請を促進するために、周囲の大人にどのような姿勢が求められるかについて考察を行った。

キーワード：援助要請，自己愛傾向，学校ストレス，中学生

Keywords : help-seeking, narcissistic tendencies, school stressors, junior high school students

## I 問題と目的

文部科学省(2022a)の発表によると、2021年度の小,中,高生の自殺者は368人であり、1974年以降過去最多人数であった前年度の415人に比べて、減少してはいるものの、その数は依然として多いことが明らかになっている。自殺した子どもが置かれていた状況について、各所の情報を元に分類された結果によると、周囲が見ても様子が変わらず悩みを抱えている様子は無かった等の「不明」が半数以上の57.9%であった(文部科学省, 2022b)。このことから、子ども達が周囲に自分の抱えている問題を打ち明けられず、一人で抱え込んでしまっている可能性が考えられる。また、不登校生徒数は9年連続で増加しており、2021年度は全国で24万4000人余りと過去最多を記録し、特に中学生における不登校生徒の数は増大している(文部科学省, 2022a)。その他にも様々な心理的問題を抱える児童生徒は増えている。そのため、児童生徒の自殺の予防や不適応予防のためにも、他者に援助を求めやすい環境の整備は喫緊の課題といえる。

援助要請とは、「他者に援助を求める行動全般をさし、

問題やストレスを抱えた際に、理解・助言・情報・治療・その他全般の援助を得るために他者に働きかけること」と定義されている(Rickwood, Deane, Wilson, & Ciarrochi, 2005)。一般に、援助要請を行うことは様々な問題への適切なコーピングの一つであり、個人の適応にとっても望ましいものとされている。しかし、大学や学校などにおいて、学生や生徒が悩みを抱えていながらも相談に来ない現状があり(木村, 2017)、どうすれば援助要請を促進できるかが重要な課題となっている。特に、中学生は青年期にさしかかり、自立という大きな発達課題に直面することで、自分自身や友人同士で問題解決を試みたり、周囲への援助要請が抑制されたりする傾向にある(尾見, 1999)。また、自立への欲求が高まる中学生は、自分自身や友人同士での問題解決を行う傾向があり、保護者や教師よりも友人を有力なサポート源と知覚するようになることがわかっている(Buhrmester & Furman, 1987)。

しかし、有効なサポートを得るためには周囲の大人に援助要請を行う必要があることや、中学生が遭遇する問題の多くは学校生活において発生することから教師への

<sup>1</sup>高山信用金庫 <sup>2</sup>富山大学大学院教職実践開発研究科

援助要請が重要であることが示されている（田崎・橋本，2005）。さらに，教師は，児童・生徒の悩みの解決を助け，適応を支える存在（岡田・池田，2019）であるだけでなく，生徒とスクールカウンセラー（SC）をつなげられる重要な役割も担っている。これらのことから，中学生の援助要請の対象が教師であるときの援助要請の促進・抑制に関係する要因について検討することの重要性がうかがえる。

これまで，中学生の教師への援助要請を促進・抑制する様々な要因が明らかになっており，青年期に高まるとされている（小此木，1992）自己愛傾向がその1つとして考えられている。自己愛傾向とは，自分自身への関心の集中と，自信や優越感などの自分自身に対する肯定的感覚，さらにその感覚を維持したいという欲求によって特徴づけられる性格特性である（小塩，1998）。臨床場面において自己愛は，他者の反応に鈍感で自己中心的・攻撃的な性格を持つ「誇大型」と，他者の評価に敏感で内気で傷つきやすい特徴を持つ「過敏型」の2つに分類されており（Gabbard，1989），一般青年においても自己愛傾向の2類型が見出されている（小塩，2002）。

中学生の自己愛傾向が教師への援助要請に及ぼす影響についての先行研究において，阿部・太田・福井・渡邊（2017）では，教師への質問頻度を援助要請行動として捉え，中学生を対象に自己愛傾向と教師への質問頻度との関連を検討している。その結果，NPI-S（自己愛人格目録短縮版）によって測定された自己愛傾向の「注目・賞賛欲求」「優越感・有能感」「自己主張性」の各下位尺度のうち，特に「注目・賞賛欲求」が高い者ほど教師に質問する頻度が高いことが示されている。また，阿部・太田（2014）では，中学生が自己愛傾向の程度によって教師から受けた叱りの帰属のさせ方が援助要請態度に及ぼす影響について差異がみられるかを検討している。その結果，自己愛傾向の高い生徒は援助要請に基本的には肯定的な態度を持ちやすいものの，叱られ経験後の援助要請に対しては否定的な態度が生じやすいことが示されている。これらの研究から，自己愛傾向は，援助要請を肯定的に捉え，教師への援助要請を促進しやすい一方で，教師との関係にネガティブな出来事が起こると援助要請が抑制される可能性が示唆されている。

しかしこれらの研究は，自己愛傾向の「誇大型」の高低に焦点を当てており，「過敏型」の側面が十分に測定されていないという課題もある。NPIの下位尺度のうち，「注目・賞賛欲求」は過敏型自己愛傾向とも正の関連があるものの，NPIは自己愛の中でも誇大的・自己顕示的な側面が強調されているという指摘がなされている（上地・宮下，2005）。そのため，中学生における自己愛傾向の援助要請への影響については，過敏型の自己愛傾向には焦点が当てられていない現状にある。しかし，中山・中谷（2006）は，自己愛の発達の变化において，中学校期にも誇大型のみならず過敏型自己愛傾向も一定数

存在することを明らかにした。

「過敏型」は他者からの評価に対する過敏性を持つ点で誇大型と大きく異なる。前田・岩永・生和（2005）では，「過敏型」の自己愛傾向者は他者からの評価懸念を原因として回避・逃避的行動を行うことが明らかになっており，援助要請についても同様の影響が考えられる。特に，生徒にとって教師は評価者という立場でもあり，自己愛傾向の「過敏型」における評価に対する不安の援助要請への影響は大きいと考えられる。さらに，上記の阿部・太田（2014）の研究より，自己愛傾向の高い生徒は援助要請に基本的には肯定的な態度を持ちやすいが，その一方で叱られ経験後の援助要請に対しては否定的な態度が生じやすいことが示されている。このことから，教師との関係におけるストレスの経験が教師への援助要請に影響を及ぼしている可能性がある。学校生活においては様々なストレスがあり，そのような学校生活で経験する嫌悪的出来事は学校ストレスと定義づけられている（岡安・嶋田・丹羽・森・矢富，1992）。この学校ストレスの先行研究として，下田・石津・大月（2021）では，中学生における学級風土（学級の雰囲気や個性）と学校ストレスが体験の回避に及ぼす影響について検討している。研究の結果，学校ストレスを多く経験するほど，ストレスによって喚起される不快な思考や感情といった私的出来事を回避する試みが増える可能性が示唆された。援助要請は時に，他者に弱みを見せるというネガティブ側面もあることから，先行研究のように学校ストレスを多く経験することによって，不快な出来事を回避しようとして援助要請を抑制してしまう可能性が考えられる。よって本研究では，教師との間におけるストレス経験のみではなく，学校生活におけるストレス経験全般である学校ストレスも要因の1つとして取り上げ，援助要請への影響を検討する。

以上のことから，内的要因である自己愛傾向と外的要因である学校ストレスが教師への援助要請にどのような影響を及ぼしているのか検討することで，一番身近で専門的な援助を求められる教師へ，中学生ひとりひとりが援助要請しやすくなる適切な環境作りや働きかけを検討する一助になることが出来ると思われる。そこで本研究では，援助要請の対象を教師に絞り，中学生の自己愛傾向を誇大型と過敏型の2つの側面から捉え，自己愛傾向と学校ストレスが援助要請に及ぼす影響を検討する。

これまでの先行研究を踏まえて，仮説を①誇大型自己愛傾向の高さは援助要請を促進するが，学校ストレスの経験頻度が高いと援助要請が抑制される。②過敏型自己愛傾向の高さは評価懸念の高さゆえ，学校ストレスの経験頻度に関わらず援助要請を抑制するとする。

## II 方法

### 調査協力者

中部地方の公立中学校1校の協力を得て、在籍する1～3年生451名を対象に、調査を行った。全回答者のうち、記入漏れがあった回答を除いた442名(男子226名、女子204名、答えたくない15名、答えたくない2名)を分析対象とした。内訳は1年生153名(男子78名、女子65名、答えたくない8名、答えたくない2名)、2年生148名(男子75名、女子71名、答えたくない2名)、3年生141名(男子68名、女子68名、答えたくない5名)であった。平均年齢は13.16歳、標準偏差は0.86であった。

### 手続き

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、調査は成績に一切関係ないこと、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、承諾が得られた学校において質問紙が配布された。

### 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。

### 質問紙の構成

#### 1) フェイスシート

フェイスシートでは、日付、年齢、性別の記入を求めた。アンケートは正解が無いこと、成績に関係しないこと、無記名であるため個人が特定されることが無いこと、回答をやめたくなった場合は、途中であってもやめてかまわないこと倫理的配慮に関する記述として明記し、担任の先生からも説明をお願いした。

#### 2) 評価過敏性-誇大性自己愛尺度

中山・中谷(2006)が作成した評価過敏性-誇大性自己愛尺度を用いた。この尺度は、「自分にはどこか、他人をひきつけるところがあるようだ」などの項目からなる“誇大性”10項目、「他の人が私の発言や行動に注目してくれないと、自分が価値のない人間になったような気がする」などの項目からなる“評価過敏性”8項目、計18項目から構成されるものであり、「1:まったくあてはまらない」～「5:とてもあてはまる」の5件法で回答を求めた。分析では各下位尺度得点の合計得点を算出した。得点が高いほど自己愛傾向が高いことを示す。

#### 3) 被援助志向性尺度

本田・新井・石隈(2011)が作成した中学生の教師に対する援助要請についての認知的枠組みを測定する被援助志向性尺度を用いた。この尺度は、「先生の援助や助言は、問題解決に大いに役立つと考える方である」などの項目からなる“被援助に対する肯定的態度(以下、肯定的態度)”6項目、「先生は、相談内容についての秘密を守ってくれないだろう」などの項目からなる“被援助に対する懸念や抵抗感の低さ(以下、懸念・抵抗感の低さ)”7項目、計13項目から構成されるものであり、「1:あてはまらない」～「4:あてはまる」の4件法で回答を求めた。分析では、懸念・抵抗感の低さ7項目を逆転処理し、被援助志向性尺度の各下位尺度得点である肯定的態度、懸念・抵抗感の低さそれぞれの合計得点を算出した。得点が高いほど被援助志向性が高いことを示す。

#### 4) 中学生用メンタルヘルス・チェックリスト

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)の学校ストレッサー尺度を用いた。この尺度は、「先生や両親から期待されるような成績がとれなかった」などの項目からなる“学業”4項目、「友だちにいやなことをいわれた」などの項目からなる“友人関係”4項目、「先生が自分を理解してくれなかった」などの項目からなる“教師との関係”4項目、計12項目から構成されるものであり、「0:全然なかった」～「3:よくあった」の4件法で回答を求めた。分析では、学校ストレッサー尺度の各下位尺度得点の合計得点を算出した。得点が高いほど、学校ストレッサーが高いことを示す。

## III 結果

### 記述統計量

評価過敏性-誇大性自己愛尺度の下位尺度である、誇大性、過敏性のそれぞれの合計、被援助志向性尺度の下位尺度である肯定的態度、懸念・抵抗感の低さのそれぞれの合計、学校ストレッサー尺度は下位尺度である学業、友人関係、教師との関係の得点をすべて合計し、それぞれの合計得点について逆転項目は処理を行った後、平均値、標準偏差、 $\alpha$ 係数を算出した(Table1)。

Table1. 記述統計量

| 変数名          | 平均値   | 標準偏差 | $\alpha$ 係数 |
|--------------|-------|------|-------------|
| 1. 誇大性       | 24.51 | 8.11 | 0.89        |
| 2. 過敏性       | 19.62 | 7.15 | 0.88        |
| 3. 肯定的態度     | 14.95 | 4.20 | 0.82        |
| 4. 懸念・抵抗感の低さ | 13.53 | 4.77 | 0.86        |
| 5. 学校ストレッサー  | 8.45  | 6.43 | 0.84        |

### 相関分析

評価過敏性-誇大性自己愛尺度、被援助志向性尺度お

Table2. 相関分析

|                  | 1      | 2      | 3      | 4      | 5    |
|------------------|--------|--------|--------|--------|------|
| 〈評価過敏性—誇大性自己愛尺度〉 |        |        |        |        |      |
| 1. 誇大性           | 1.00   |        |        |        |      |
| 2. 過敏性           | .22**  | 1.00   |        |        |      |
| 3. 肯定的態度         | .23**  | .17**  | 1.00   |        |      |
| 4. 懸念・抵抗感の低さ     | -.19** | -.55** | -.14** | 1.00   |      |
| 5. 学校ストレッサー      | .11*   | .36**  | .05    | -.36** | 1.00 |

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

よび、学校ストレッサー尺度それぞれの下位尺度の相関を検討するために、相関分析を行った (Table2)。その結果、評価過敏性—誇大性自己愛尺度“誇大性”と“過敏性” ( $r = .22, p < .01$ )、被援助志向性尺度の下位尺度である“肯定的態度” ( $r = .23, p < .01$ )と弱い正の相関が示された。また、“過敏性”と“懸念・抵抗感の低さ”の間で負の相関 ( $r = -.55, p < .01$ )が、“過敏性”と“学校ストレッサー”との間で正の相関 ( $r = .36, p < .01$ )が示された。更に、“懸念・抵抗感”と学校ストレッサーとの間に負の相関 ( $r = -.36, p < .01$ )が示された。

#### 階層的重回帰分析

自己愛の誇大性—過敏性によって、援助要請に対する影響が異なるかどうかを検討するために、自己愛の“誇大性—過敏性”、“学校ストレッサー”の各得点およびその交互作用項を説明変数、被援助志向性の“肯定的態度”、“懸念・抵抗感の低さ”を目的変数とする階層的重回帰分析を行った。説明変数として、ステップ1では、自己愛の“誇大性—過敏性”、学校ストレッサーの主効果、ステップ2では、自己愛の“誇大性—過敏性”と学校ストレッサーの交互作用項を投入した。そして、交互作用項が有意であった場合、下位検定として単純傾斜分析 ( $M \pm 1SD$ ) を実施した。

#### 1) 誇大傾向—肯定的態度

自己愛の誇大性得点、学校ストレッサー得点、およびその交互作用項を独立変数、援助要請に対する肯定的態度を従属変数とする階層的重回帰分析を行った結果、学校ストレッサー得点からの主効果は見られなかったが、自己愛の誇大性得点の主効果が有意であった ( $\beta = .22, 95\%CI [.12, .31], p < .01$ )。また、ステップ2での説明率の増加は有意ではなく、交互作用項の影響は見られなかった (Table3)。

Table3. 誇大傾向とストレッサーの肯定的態度への作用

| 変数名            | Step1<br>( $\beta$ ) | Step2<br>( $\beta$ ) |
|----------------|----------------------|----------------------|
| 誇大性            | 0.22**               | 0.22**               |
| 学校ストレッサー       | 0.03                 | 0.04                 |
| 誇大性 * 学校ストレッサー |                      | -0.02                |
|                | $R^2$                |                      |
|                | .05**                | .05**                |

\*\*  $p < .01$

#### 2) 誇大傾向—懸念・抵抗感の低さ

自己愛の誇大性得点、学校ストレッサー得点、およびその交互作用項を独立変数、援助要請に対する懸念・抵抗感の低さを従属変数とする階層的重回帰分析を行った結果、ステップ1からステップ2にかけての説明率は有意に増加することが示され ( $\Delta R^2 = .012, F(3, 404) = 5.75, p < .01$ )、誇大性得点の主効果 ( $\beta = -.17, 95\%CI = [-.26, -.08], p < .01$ )、学校ストレッサー得点の主効果 ( $\beta = -.33, 95\%CI = [-.47, -.27], p < .01$ )が共に有意であった (Table4)。また、誇大性得点と学校ストレッサー交互作用項 ( $\beta = -.12, 95\%CI = [.02, .21], p < .05$ )が有意であった。下位検定の結果、学校ストレッサー得点が低い場合の誇大性得点の傾き ( $B = .01, \beta = .15, p = .02$ )が有意であり、学校ストレッサー得点が低いときには誇大性得点が高い者は小さい者よりも「懸念・抵抗感の低さ」得点が低いことが示された (Figure1)。

Table4. 誇大傾向とストレッサーの懸念・抵抗感の低さへの作用

| 変数名            | Step1<br>( $\beta$ ) | Step2<br>( $\beta$ ) |
|----------------|----------------------|----------------------|
| 誇大性            | -0.17**              | -0.16**              |
| 学校ストレッサー       | -0.33**              | -0.37**              |
| 誇大性 * 学校ストレッサー |                      | 0.12*                |
|                | $R^2$                |                      |
|                | .15**                | .16**                |

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

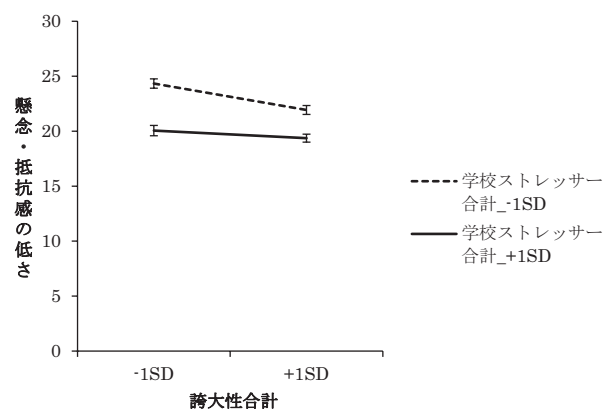


Figure1. 誇大性得点と学校ストレッサーの交互作用

### 3) 過敏傾向—肯定的態度

自己愛の過敏性得点, 学校ストレス得点, およびその交互作用項を独立変数, 援助要請に対する肯定的態度を従属変数とする階層的重回帰分析を行った結果, 学校ストレス得点からの主効果は見られなかったが, 自己愛の過敏性得点の主効果が有意であった ( $\beta = .19, 95\%CI [.09, .30], p < .01$ )。また, ステップ2での説明率の増加は有意ではなく, 交互作用項の影響は見られなかった (Table5)。

Table5. 過敏傾向とストレスの肯定的態度への作用

| 変数名          | Step1<br>( $\beta$ ) | Step2<br>( $\beta$ ) |
|--------------|----------------------|----------------------|
| 過敏性          | 0.19**               | 0.19**               |
| 学校ストレス       | -0.03                | -0.02                |
| 過敏性 * 学校ストレス |                      | -0.02                |
|              | $R^2$                |                      |
|              | .03**                | .03**                |

\*\*  $p < .01$

### 4) 過敏傾向—懸念・抵抗感の低さ

自己愛の過敏性得点, 学校ストレス得点, およびその交互作用項を独立変数, 援助要請に対する懸念・抵抗感の低さを従属変数とする階層的重回帰分析を行った結果, 自己愛の過敏性得点の主効果 ( $\beta = -.48, 95\%CI [-.06, -.40], p < .01$ ), 学校ストレス得点 ( $\beta = -.19, 95\%CI [-.03, -.10], p < .01$ ) の主効果ともに有意であった。また, ステップ2での説明率の増加は有意ではなく, 交互作用項の影響は見られなかった (Table6)。

Table6. 過敏傾向とストレスの懸念・抵抗感の低さへの作用

| 変数名          | Step1<br>( $\beta$ ) | Step2<br>( $\beta$ ) |
|--------------|----------------------|----------------------|
| 過敏性          | -0.48**              | -0.48**              |
| 学校ストレス       | -0.19**              | -0.17**              |
| 過敏性 * 学校ストレス |                      | -0.04                |
|              | $R^2$                |                      |
|              | .33**                | .33**                |

\*\*  $p < .01$

## IV 考察

本研究の目的は, 援助要請の対象を教師に絞り, 中学生の自己愛傾向を誇大型と過敏型の2つの側面から捉え, 自己愛傾向と学校ストレスが援助要請に及ぼす影響について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。

### 相関分析

相関分析の結果より, 評価過敏性—誇大型自己愛尺度“誇大型”と“過敏性”との間に弱い正の相関が見られた。これは, 小塩 (2002) で2種類の自己愛自己愛は2つの

極として考えられることや, 中山・中谷 (2006) の自己愛はどちらか1つの特徴を持つ者だけでなく両方の特徴を持つ者も存在することと一致する結果となった。このことから, 自己愛傾向の“誇大型”, “過敏性”の高さは個人の中で併存することが考えられる。また, “誇大型”と被援助志向性尺度の下位尺度である“肯定的態度”との間で弱い正の相関が見られた。このことから, 自己愛傾向の“誇大型”の高さは援助要請に対する肯定的な態度に影響することが考えられる。つまり, 誇大型自己愛傾向が高い人ほど援助要請に対して肯定的な態度を示すといえるだろう。

次に, “過敏性”と“懸念・抵抗感の低さ”の間で負の相関, “過敏性”と“学校ストレス”との間で正の相関が見られた。このことから, 過敏型自己愛傾向が高い人は, 援助要請を行うことに対して懸念や抵抗感を感じやすいことが考えられる。また, 過敏型自己愛傾向が強い人は, 学校生活におけるストレスを感じやすいことが考えられる。さらに, “懸念・抵抗感の低さ”と学校ストレスとの間に負の相関が見られた。これは, 田村・石隈 (2006) でバーンアウトと“被援助に対する懸念・抵抗感の低さ”との間に負の関連がみられたことや, 本田・新井・石隈 (2011) で“懸念・抵抗感の低さ”とストレス反応との間に負の相関が見られたことと一致しており, 援助要請に対する懸念・抵抗感と学校ストレスの間には関連があることが示された。このことから, 援助要請に対して懸念や抵抗感を感じやすい人は, 学校におけるストレスも経験しやすいことが考えられる。つまり, 過敏型自己愛傾向が高い人は, 学校におけるストレスを経験しやすいことと同時に, 援助要請を行うことに対して懸念や抵抗感などの否定的な考えを持ちやすいと推察される。

### 階層的重回帰分析

本研究では, 自己愛の誇大型—過敏性によって, 援助要請に対する影響が異なるかどうかを検討するために, 自己愛の“誇大型—過敏性”, “学校ストレス”の各得点およびその交互作用項を説明変数, 被援助志向性の“肯定的態度”, “懸念・抵抗感の低さ”を目的変数とする階層的重回帰分析を行った。説明変数として, ステップ1では, 自己愛の“誇大型—過敏性”, 学校ストレスの主効果, ステップ2では, 自己愛の“誇大型—過敏性”と学校ストレスの交互作用項を投入した。そして, 交互作用項が有意であった場合, 下位検定として単純傾斜分析 ( $M \pm 1SD$ ) を実施した。

以下, 自己愛傾向ごとの階層的重回帰分析の結果について考察を述べる。

#### 1) 誇大型が援助要請に及ぼす影響

学校ストレス得点からの主効果はみられなかったが, 自己愛の誇大型傾向が肯定的態度へ正の影響を示した。また, 交互作用項の影響は見られなかった。このことから, 本田・新井・石隈 (2011) で肯定的態度とストレス



反応は相関が見られなかったことと一致して教師への援助要請に対する肯定的な態度には学校ストレスの経験頻度は関係しないことが明らかになった。また、自己愛の誇大傾向は「教師への援助要請に対して問題解決のためには援助要請が必要だ、援助要請をしたい」という肯定的な態度を持つことが明らかになった。このことから、阿部・太田・福井・渡邊（2017）や阿部・太田（2014）などの先行研究と同様に、自己愛の誇大傾向は援助要請に対して肯定的な態度を持ち、援助要請を促進しうることが示唆された。

次に、自己愛の誇大傾向が懸念・抵抗感の低さへ負の影響を示し、学校ストレスが懸念・抵抗感の低さに負の影響を示した。また、誇大性得点と学校ストレス相互作用項が有意であった。下位検定の結果、学校ストレス得点が低い場合の誇大性得点の傾きが有意であり、学校ストレス得点が低いときには、誇大傾向が大きい者は小さい者よりも「懸念・抵抗感の低さ」得点が低いことが示された。すなわち、学校ストレス得点が低いときには、誇大傾向が高い者は誇大傾向が低い者よりも援助要請に対する懸念・抵抗感が高いことが示されたと言える。これらのことから、学校ストレスの経験頻度が多いときは誇大傾向の高低関係なく、援助要請に対して懸念・抵抗感が高いこと、学校ストレスの経験頻度が少ないときは誇大傾向の高い者の方が低い者より援助要請に対して懸念・抵抗感が高いことが示された。

阿部・太田・福井（2020）では、Dark Triad（マキャベリアニズム、サイコパシー、自己愛傾向の3つの総称）と援助要請態度の関連を検討しており、研究の結果、自己愛傾向は「まずは自身で問題解決を試み、それでも解決しない場合に援助を求める」というような“自律的援助要請”と、「相手との関係構築のために援助を求める」というような“関係志向的援助要請”に対して正の影響を示した。このような先行研究と本研究の結果から、誇大型自己愛傾向の高い個人は、援助要請に対して基本的には肯定的な態度を示す一方で、賞賛や注目、地位や名声を求める傾向があり、社会的評価を得られる対人行動を指向していることから、特に学校ストレスの経験頻度が少ない場合には他者に援助を求めるほどではなく自己解決を試みるべきと判断したり自己呈示をしようとして、援助要請に対して懸念や抵抗感を感じるということが考えられる。

以上のことから、自己愛傾向の誇大性が高いほど援助要請に対して肯定的に捉える一方で、学校ストレスの経験頻度が少ない場合には、援助要請に対する懸念や抵抗感が強くなり援助要請を抑制する可能性と、自己愛傾向の誇大性の高低に関わらず学校ストレスの経験頻度が多いと援助要請に対して懸念や抵抗感が強まること、学校ストレスの経験頻度が少ない場合は誇大傾向の高い者の方が低いものよりも援助要請に対する懸念

や抵抗感が強いことが示唆され、仮説①は一部支持される結果となった。

## 2) 過敏傾向が援助要請に及ぼす影響

学校ストレス得点の主効果はみられなかったが、自己愛の過敏傾向が肯定的態度に正の影響を示した。また、交互作用項の影響は見られなかった。このことから、自己愛の過敏傾向は誇大傾向と同様に、学校ストレスの経験頻度に関わらず、教師へ援助要請を行うことに対して肯定的な態度を持つことが示唆された。

次に、自己愛の過敏傾向が懸念・抵抗感の低さに負の影響を示した。また、学校ストレスが懸念・抵抗感の低さに負の影響を示した。また、交互作用項の影響は見られなかった。これらのことから、学校ストレスの経験頻度が多いと教師への援助要請に対して、「援助を求めても問題を解決してくれない、自分が弱い人間と思われそう」などの懸念や抵抗感を感じやすいこと、自己愛の過敏傾向が高い者は教師への援助要請に対して懸念や抵抗感が強いことが示された。これは、河野（2015）の自己愛傾向の過敏性は悩みを相談することに不安を感じるという研究の結果と一致しており、自己愛傾向の過敏性は援助要請に対して懸念や抵抗感を感じ、教師への援助要請を抑制する可能性が示唆された。

このように、自己愛の過敏傾向は誇大傾向と同様に、学校ストレスの経験頻度に関わらず、援助要請に対する肯定的な態度を促進する一方で、過敏傾向が高いと学校ストレスの経験頻度に関わらず、援助要請に対して懸念や抵抗感を感じることを示唆された。そして、とりわけ学校ストレスの経験頻度が高く自己愛の過敏傾向が高い場合、援助要請に対する懸念や抵抗感を強く感じることを示唆された。これは、渡邊・池（2017）の自己愛傾向の過敏性が、他人を利用しないし頼りにしたいという対人依存欲求とその表出行動の差をうみ、「頼りたくても頼れない」要因である可能性示された結果と一致し、自己愛の過敏傾向の高さは援助要請に対する肯定的な態度を促進するものの、実際に援助要請を実行することに対しては懸念や抵抗感を抱きやすく、教師への援助要請を抑制する可能性が考えられる。

以上のことから、自己愛傾向の過敏性が高い者は援助要請に対して肯定的な態度を持つものの、教師への援助要請に対する懸念や抵抗感を強める可能性があること、そして、特に学校ストレスの経験頻度が多い場合に援助要請に対する懸念や抵抗感が強まり、教師への援助要請を抑制する可能性が示唆され、仮説②も一部支持される結果となった。

## V 総合考察と教育実践への示唆

本研究の目的は、援助要請の対象を教師に絞り、中学生の自己愛傾向を誇大型と過敏型の2つの側面から捉え、自己愛傾向と学校ストレスが援助要請に及ぼす

影響を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。

階層的重回帰分析の結果、自己愛の誇大傾向の高さは学校ストレスの経験頻度に関わらず、援助要請に対する肯定的態度を促進する一方で、学校ストレスの経験頻度が多い場合には誇大傾向の高低に関わらず援助要請に対して懸念や抵抗感を感じること、また、学校ストレスの経験頻度が少ない場合には誇大傾向の高い者が低い者よりも援助要請に対する懸念や抵抗感を強く感じることが示唆された。また、自己愛の過敏傾向については誇大傾向と同様に、学校ストレスの経験頻度に関わらず、援助要請に対する肯定的態度を促進する一方で、過敏傾向が高いと学校ストレスの経験頻度に関わらず、援助要請に対して懸念や抵抗感を感じることが示唆された。そして、とりわけ学校ストレスの経験頻度が高く自己愛の過敏傾向が高い場合、援助要請に対する懸念や抵抗感を強く感じることが示唆された。

このように自己愛の誇大傾向が高い者は学校ストレスの経験頻度が低いときに援助要請への懸念や抵抗感を強く感じ、過敏傾向は学校ストレスの経験頻度に関わらず援助要請に対して懸念や抵抗感を強く感じるという結果が示された要因として、自己愛傾向の誇大性・過敏性のどちらも「他者が持つ自分に関する評価への関心の集中、こだわり」を共通要素として持つこと（中村，2004）が考えられる。具体的には、他者からの賞賛や注目、地位や名声を求める傾向から、自己愛の誇大傾向は社会的評価を得られる対人行動を指向する特徴が援助要請を行うことに対して懸念や抵抗感を感じ、過敏傾向は他者によって低められるような証拠がないことを確認することで自己価値や自己評価を肯定的に維持するという特徴から、援助要請は自己価値を低下するもの、他者に弱みを見せるものであると考えることで教師への援助要請を行うことに対して懸念や抵抗感を感じると考えられる。加えて、自己愛の誇大傾向・過敏傾向の両者ともが援助要請に対して肯定的な態度を示していることから、教師への援助要請を肯定的に捉え、援助要請したいという思いがあるものの、自己愛傾向の誇大型と過敏型それぞれの特徴から援助要請を行うことに対して懸念や抵抗感が生まれてしまい結果的に抑制されてしまう可能性が考えられる。

また、自己愛傾向の2類型どちらの場合でも学校ストレスの経験頻度が援助要請に対する懸念・抵抗感の低さに負の影響を及ぼしていたことから、阿部・太田（2014）の結果と一致し、学校ストレスの経験頻度が高いほど、教師への援助要請に対して懸念や抵抗感を高く持ち、援助要請が抑制されてしまう可能性が示唆された。これは、下田・石津・大月（2021）の学校ストレスの経験頻度が体験の回避を促進することが明らかになった研究と同様に、他者に弱みを見せる行為でもあり、不快な思考や感情を引き起こす可能性もある援助要請は、

学校ストレスの経験頻度が多いと抑制されてしまうという可能性も示唆していると考えられる。

自己愛傾向の誇大型・過敏型両者とも援助要請に対して肯定的な態度を示すものの、自己愛の誇大傾向が高い者は学校ストレスの経験頻度が低いときに援助要請への懸念や抵抗感を強く感じ、過敏傾向は学校ストレスの経験頻度に関わらず援助要請に対して懸念や抵抗感を強く感じるという本研究の結果から、中学生の自己愛傾向の誇大型・過敏型それぞれが援助要請を抑制しうることが示唆された。このことから、子どもたちの援助要請を促進するためには適切な自己愛を育むことが重要であると考えられる。

先述の通り、自己愛傾向は他者の反応に鈍感で自己中心的・攻撃的な性格を持つ「誇大型」と、他者の評価に敏感で内気で傷つきやすい特徴を持つ「過敏型」の2つに分類されている。また、2つの自己愛傾向は、恥に対する敏感さによって分けられ、両者とも自己顕示傾向が高いものの、誇大型は恥に対して鈍感であり、過敏型は恥に対して敏感であるという違いがある（岡野，1998）。

誇大型自己愛傾向の観点から適切な自己愛を育むためには、家庭環境や学校生活で子どもたちが現実的な評価を受けることが重要であると考えられる。小此木（1981）は、対人関係の中で適切に処理され成熟した自己愛は、現実の裏付けを受けて発達し、社会に是認された自己愛である自我同一性（アイデンティティ）となることを指摘しており、家庭環境や学校生活において子どもたちのできることやいいところは認めて肯定し、社会的に望ましくない欠点（相手を傷つけたのにごめんなさいが言えない、自己中心的な考えで行動するなど）は指摘し、自己評価と客観的な評価を一致させていくことが適切な自己愛を育むことにつながると考える。

次に、過敏型自己愛傾向の観点からは、親や教師などの大人が子どもの意志や気持ちに耳を傾け、寄り添うことが適切な自己愛の育成につながると考える。幼少期から思春期にかけて親から子ども自身の存在や気持ちを無視ないし軽視されることで、自分はそれだけ無価値な人間であると信じ込み、自己愛の過敏型に陥っていくと考えられている（岡野，1998）。このことから、過敏型の自己愛傾向を予防し、適切な自己愛を子どもたちが育んでいけるためにも、教師などの身近な大人が子どもたちを一人の人として尊重し、その子の意志や気持ちを聞き入れ理解しようとする姿勢が重要であると考えられる。

また両者の自己愛傾向に共通して、同世代である友人や親などの社会化における重要な他者と信頼できるような親密な関係を築くことが適切な自己愛の育成にとって重要であると考えられる。安達（1994）は、父親や母親、友人や恋人などが青年の自己の構築や発達に対して重要な他者として機能することを明らかにしている。また、張（2014）では、友人に対する不安や懸念が低いことが自己愛傾向の評価過敏性の抑制につながることが明らかに

していることから、親や友人との信頼関係を築いていくことが適切な自己愛の育成につながると考える。

これらのように、周囲から適切な評価を受けて自己に対する評価とすり合わせていくこと、養育者や教師などの身近な大人が子どもたちを一人の人として尊重し、その子の意志や気持ちを聞き入れ理解しようとする姿勢を持つこと、周囲の重要な他者である親や友人などと信頼関係を築くことで、適切な自己愛が形成されていき、援助要請が促進されていくと考える。

加えて、教師が生徒たちの特性や教育支援ニーズを理解した上で接することや、教師への援助要請は弱みを見せるものではなく、自己では解決が出来ない問題の解決のために有用なものであることを生徒自身に理解してもらうことが、自己愛傾向の高い中学生が教師への援助要請に対する懸念や抵抗感などの否定的な認知を減らし、教師への援助要請を促進していくことにつながると考える。藤本・水野(2014)では、中学生における被援助志向性は教師に対する信頼感と関連があること、山中・平石(2015)では、中学生のいじめ被害時の援助要請意図は教師との良好な関係と中程度の関連があることが示されている。このことから、教師からのサポートによって関係の良好さを感じ、すなわちストレスが軽減され、教師に対する信頼感をもつことで児童・生徒は困難を抱えた際に教師に援助を要請することができると考えられる。

以上を勘案すると、適切な自己愛を育むこと、教師と良好な関係を構築すること、相談したら応えてくれるという安心感を作ることが教師への援助要請を促進することにつながり、中学生が適応的・健康的に学校生活を送れることにつながると考えられる。これまで、子どもたちの援助要請をどのように促進するかには、大きな関心が寄せられ多くの研究が行われてきた(永井, 2012; 永井・新井, 2008)。一方で、その促進のために、教師や保護者等、子供たちを支える周囲の大人に「どのような姿勢が求められるか」という視点からの研究は必ずしも多くない。子どもたちの適応を促進する要因として援助要請行為やその行為を起こしていくスキルを子供たちにどう育ませるかという視点は重要であるが、本研究は、大人自身が子どもとの関わりを見直し、子どもの適切な自己愛を育む土壌を構成することが援助要請につながるとを示している。

## VI 今後の課題

本研究の今後の課題として次の点を挙げるができる。本研究では実際の援助要請行動への自己愛傾向と学校ストレスの影響は明らかになっていない点である。Ajzen(1991)や梅垣(2017)によると、援助要請態度が意図を予測し、意図が行動を予測することが明らかになっている。本研究では、援助要請態度と意図を包

括する概念であり、援助要請に対する認知的枠組みである被援助志向性を援助要請として捉え、援助要請に対する自己愛傾向と学校ストレスの影響を検討した。このことから、自己愛傾向や学校ストレスが援助要請を促進・抑制しうることは示唆された。しかし、被援助志向性は援助要請を行動に移すまでの時系列的にみると援助要請態度と近い概念であり、援助要請態度は援助要請行動に直接的な影響が有意ではない(梅垣, 2017)ことや、酒井・窪田(2019)が教師を対象に被援助志向性と援助要請意図の関連を検討した結果、被援助志向性は援助要請意図を予測することが明らかになったことから、実際の援助要請行動を促進・抑制しているのかどうかはより詳細な検討が必要である。

また本研究は横断的なデータを用いた研究であった。今後は、時間軸を含めた調査を行うことで、中学生の援助要請に及ぼす各要因の作用をより精緻に検討していく必要があるだろう。

## VII 引用文献

- 安達喜美子(1994). 青年における意味ある他者の研究—とくに、異性の友人(恋人)の意味を中心として— 青年心理学研究, 6, 19-28.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- 阿部晋吾・太田 仁(2014). 中学生の叱られ経験後の援助要請態度—自己愛傾向による差異— 教育心理学研究, 62, 294-304.
- 阿部晋吾・太田 仁・福井 斉・渡邊力生(2017). 中学生の自己愛傾向と援助要請, 問題行動, 学業成績との関連 梅花女子大学心理こども学部紀要, 7, 19-25.
- 阿部晋吾・太田 仁・福井 斉(2020). 高校生における性格特性のDark Triadと援助要請態度との関連 関西大学心理学研究, 11, 1-9.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58, 1101-1113.
- 藤本 到・水野治久(2014). 中学生の学校への登校維持要因—教師に対する信頼感・ソーシャルサポート・被援助志向性からの検討— 大阪教育大学紀要第IV部門, 62, 119-129.
- Gabbard, G. O. (1989). Two subtypes of narcissistic personality disorder. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 53, 527-532.
- 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, 254-263.
- 上地雄一郎・宮下一博(2005). コフォートの自己心理学に基づく自己愛的脆弱性尺度の作成 パーソナリティ

- 研究, 14, 80-91.
- 木村真人 (2017). 悩みを抱えていながら相談に来ない学生との理解と支援—援助要請研究の視座から— 教育心理学年報, 56, 186-201.
- 河野七海 (2015). 援助要請による利益とコストおよび過敏型自己愛傾向からみた援助要請スタイルへの影響 京都女子大学大学院こころの相談室, 7, 11-22.
- 小塩真司 (1998). 青年期の自己愛傾向と自尊感情, 友人関係のあり方との関連 教育心理学研究, 46, 280-290.
- 小塩真司 (2002). 自己愛傾向によって青年を分類する試み—対人関係と適応, 友人によるイメージ評定からみた特徴— 教育心理学研究, 50, 261-270.
- 前田高幸・岩永 誠・生和秀敏 (2005). 自己愛傾向が行動的回避に及ぼす影響についての検討 広島大学総合科学部紀要Ⅳ理系編, 31, 31-41.
- 文部科学省 (2022a). 令和3年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果概要 令和3年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要 (2022年11月21日)
- 文部科学省 (2022b). 令和3年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果 令和3年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について (2022年11月21日)
- 中村晃 (2004). 健全な自己愛と不健全な自己愛 千葉商大紀, 42, 1-20.
- 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, 83-92.
- 永井 智・新井邦二郎 (2008). 悩みの種類から見た中学生における友人に対する相談行動—予期される利益・コストとの関連— 学校心理学研究, 8, 41-48.
- 中山留美子・中谷素之 (2006). 青年期における自己愛の構造と発達的变化の検討 教育心理学研究, 54, 188-198.
- 岡田 涼・池田七海 (2019). 教師に対する援助要請の促進・抑制に関わる要因についてのレビュー 香川大学教育学部研究報告, 151, 15-34.
- 岡野憲一郎 (1998). 恥と自己愛の精神分析—対人恐怖から差別論まで— 岩崎学術出版社
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・丹羽洋子・森 俊夫・矢富直美 (1992). 中学生の学校ストレスの評価とストレス反応との関係 心理学研究, 63, 310-318.
- 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.
- 小此木啓吾 (1981). 自己愛人間: 現代ナルシシズム論 朝日出版社
- 尾見康博 (1999). 子どもたちのソーシャル・サポート・ネットワークに関する横断的研究 教育心理学研究, 47, 40-48.
- Rickwood, D., Deane, F. P., Wilson, C. J., & Ciarrochi, J. V. (2005). Young people's help-seeking for mental health problems. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 4, 1-34.
- 酒井麻紀子・窪田由紀 (2019). 小学校教師の職場における援助要請に関連する要因の検討—被援助志向性, 問題に対する内的な帰属, 協働的風土に着目して— 教育心理学研究, 67, 236-251.
- 下田芳幸・石津憲一郎・大月 友 (2021). 中学生における学級, 学校ストレスと体験の回避の関連性 佐賀大学教育学部研究論文集, 5, 231-240.
- 田村修一・石隈利紀 (2006). 中学校教師の被援助志向性に関する研究—状態・特性被援助志向性尺度の作成および信頼性と妥当性の検討— 教育心理学研究, 54, 75-89.
- 田崎敏昭・橋本真喜子 (2005). 児童・生徒の心理的困難時における自己援助と援助要請 (I) 福岡女子学院大学紀要, 臨床心理学, 2, 21-27.
- 張 愛子 (2014). 大学生の自己愛傾向に関する研究: 親の養育態度と友人関係との関連から 学校教育学研究論集, 29, 1-13.
- 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, 191-196.
- 渡邊つかさ・池 志保 (2017). 他者に頼りたくても頼れない要因—自己愛と友人との付き合い方の観点から— 福岡県立大学心理臨床研究, 9, 65-74.
- 山中大貴・平石賢二 (2015). 中学生におけるいじめ被害時の教師への援助要請意図—生徒—教師関係, 孤立傾向, 深刻度の認知との関連から— 学校心理学研究, 15, 31-42.

## 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。

受付年月日 (R5.8.7)

受理年月日 (R5.11.1)



# 中学校社会科歴史的分野における 「選択の基準」を設定した討論型学習の開発

—鑑真を「選択の基準」に奈良時代を大観する—

坂田 元丈<sup>1</sup>

Development of Discussion-Based Learning Method That Set “Criteria for Selection”  
in Junior High School Social Studies in Historical Field  
—Taking an Overview of the *Nara* Period  
by “Criteria for Selection” from *Ganjin*’s Way of Life—

Genjo SAKATA

## 摘要

本研究の目的は2点ある。1点目は、中学校社会科歴史的分野において、「選択の基準」を設定した上で討論を取り入れた学習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討論など話し合い活動を取り入れた授業は数多く取り組まれてきた。一方で、その話し合い活動の前後において、児童・生徒の社会認識形成（概念や価値形成）の是非が問題となっていた。この問題に対して、「判断の規準」に基づいて論争することや「判断の基準」を構築しながら論争することが提起された。これらの提起はおもに公民的分野に偏るもので、本稿では歴史的分野における討論型学習を提示する。そして、先の提起に残された課題点から、本稿では「選択の基準」を設けた上で討論を行う討論型学習の有効性を提示する。2点目は、授業構成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討論型学習の有効性を提起できたことである。本稿の開発授業では、歴史上の人物から解釈できる「選択の基準」から時代背景を評価することで、歴史的分野における社会認識形成が促進されることを示すことができた。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、奈良時代に来日した鑑真の生い立ちから解釈した「選択の基準」を想起しながら、奈良時代の日本を評価するための討論を通して、奈良時代の日本の特色を捉えるという授業構成を示すことができた。

**キーワード**：社会科歴史的分野，討論型学習，鑑真，選択の基準，奈良時代

**Keywords**：Social Studies in Historical Field, Discussion-based Learning Method, *Ganjin*,  
Criteria for Selection, the *Nara* Period

## 1 研究の目的

本研究の目的は2点ある。

1点目は、中学校社会科歴史的分野において、「選択の基準」を設定した上で討論を取り入れた学習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討論など話し合い活動を取り入れた授業は数多く取り組まれてきた。一方で、その話し合い活動の前後において、児童・生徒の社会認識形成（概念や価値形成）の是非が問題となっていた。この問題に対して、「判断の規準」に基づいて論争することや「判断の基準」を構築しながら論争することが提起された。これらの提起はおもに公民的分野に偏るもので、本稿では歴史的分野における討

論型学習を提示する。そして、これらの提起に残された課題点から、本稿では「選択の基準」を設けた上で討論を行う討論型学習の有効性を提示する。

2点目は、授業構成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。

## 2 研究の方法

本研究は以下の手順で実施される。

(1) 話し合い活動における「判断基準」<sup>(註1)</sup>をめぐることこれまでの動きを整理し、歴史的分野において「判断基準」を設けた討論を行う授業の在り方を提起する。具

<sup>1</sup> 富山大学教育学部附属中学校

体的には「選択の基準」を設けた討論型学習について提起する。

- (2) 「選択の基準」を設定して討論を行った場合と、設定せずに討論を行った場合の授業内容と評価問題の結果を比較・分析し、「選択の基準」を設定して討論を行った場合の有効性を明らかにする。
- (3) 鑑真の生い立ちから解釈される「選択の基準」に基づいて討論を行い、奈良時代の特色を捉えるという開発単元の内容編成を示す。
- (4) 実験授業の過程を追試可能な形で具体的に示す。

### 3 学習過程における「判断基準」の位置づけ

#### (1) 「判断基準」の位置づけ

はじめに、選択・判断する際の一般的な価値基準を、本稿では「判断基準」と示す。後述する岡田（2016年）は子どもによって優先度の違いを含む「判断基準」を「判断の規準」として示し、佐藤孔美（2021年）は話し合いをしながら「判断基準」を探っていく「判断の基準」を示した。筆者は、話し合いに入る前に優先度にはばらつきが出ないよう解釈を持ち寄った「判断基準」を設けてから討論に入ることを提案しており、概念としては岡田に近いもの、「規準」と表現すると「できているかいないか」という意味合いが強くなる。一方で、「判断の基準」とすると、佐藤と筆者とでは、話し合い活動の前後のプロセスが逆になってしまう。方法論としては「判断の規準」であり、ことばの意味としては「判断の基準」ではあるが、筆者としては、混在を避ける上でも「選択の基準」として論を進める。いずれも「判断基準」をどう位置付けるかの違いであって、本質的には社会認識形成における「価値認識」であると言える。

#### (2) 問題の所在

これまで学習過程において「判断基準」をどのように位置づけるのかを述べた先行研究を2点挙げる。

岡田泰孝（2016年）は「政治的リテラシー」を涵養するためには時事的な論争問題を扱う学習が必要だと主張している。その学習において「漫然と論争するのではなく、自分が大切に考える『判断の規準』を明示させ、それに基づいて議論させる」ことが必要であるとしている。つまり、「『<何を>基準に選択/決定するか』を明らかにすることで、『<どのように>議論し、決定合意するのか』が、しやすくなる」と述べている。そして、時事的な論争問題として、原発再稼働問題を例に提案している。「『判断の規準』とは、それぞれの子どもが大切にしている価値」とし、この方法により「自らの『判断の規準』に基づいて考える民主主義社会を支える市民へと育成する効果が期待される」としている。

岡田が提案する授業は「安全基準を満たした原発を再稼働させるべきか否か」について議論をするというもの

で、はじめに火力発電の長所と短所を調べながら子どもたちに「判断の規準」を考えさせる。実際の授業では、自然への安全性、人体への安全性、費用、発電量、二酸化炭素排出量、繰り返し使えるか否か、自給か輸入かが「判断の規準」に挙げられている。これらの「判断の規準」に基づいて原発再稼働をめぐる子どもたちの議論の様子と論争学習前後の子どもたちが優先したい「判断の規準」の変容が示されている。

「判断の規準」を設けた上で議論を行う点については筆者も同じ立場をとるが、実際の授業展開を見ると、子どもの議論は「安全性」に基づくものに終始している。当然ながら、論争学習後の子どもたちが優先したい「判断の規準」も「安全性」が増加している。そもそも、原発再稼働をめぐる問題をはじめ、時事的な（持続可能な社会の実現をめぐる）論争問題の多くは「安全性（環境）」「経済性」「持続可能性」の三要素が論点となり、岡田が提案する授業においても子どもたちによって多くの「判断の規準」が表れているように見えるが、実際はこの三要素に集約されるものである。また、「漫然と論争するのではなく」と述べながら、実際の授業展開では「安全性」の議論しか行われておらず、経済性や持続可能性に関する論点が整理されていない。これは子どもたちが考え出した「判断の規準」に、子どもたち個人による優先度のちがいが表れているからに他ならない。その結果、話し合いの論点が原発再稼働の是非であるのにも関わらず、どの「判断の規準」を優先するかの議論に置き換わってしまっている。これについては、岡田自身も「単元の途中で『判断の規準』を明示できるまでに至っていない子どももいる」と課題を挙げていることから窺える。

佐藤孔美（2021年）は「社会的論争問題において、様々な立場の人々が幸せになれるような社会を実現するための『判断の基準』を個々の子どもたちがそれぞれ作り上げることを目指す」としており、「妥当性のある社会認識をふまえた、市民として必要な『判断の基準』を生み出していくことを大切にしたい」と述べている。佐藤は先の岡田（2016年）の実践について「帰納的アプローチで子どもたちの議論から『判断の基準』を作り上げていく」方法であるとし、「考えてからきちんと走ろう」という考えであると指摘している。これに対し、佐藤は「子どもたちが様々な『判断の基準』を出し合うことを通して、社会的論争問題の最も根源的な価値観と価値観の対立、即ち『争点』を突き詰めようとすることに重点を置いている」とし、「走りながら考えよう。考えながら走っていこう」という演繹的アプローチを提案している。言い換えると、岡田の実践は「判断基準」を設けてから議論する方法、佐藤の提案は議論してゆく先に「判断基準」が顕在化していく方法であると整理している。

佐藤の提案する「救急車は有料化すべきか否か」をめぐる授業構成では、「今ある自分の『判断の基準』から「身近な人の『判断の基準』」、「専門的な立場や社会の中

の『判断の基準』へと、「具体的な『判断の基準』から「概念化された『判断の基準』」が出てきたとしている。実際の授業では、費用、海外の様子、軽症者の割合、大変さ、出勤回数、台数、出勤理由、高齢者、救急車とは、税金、公共サービス、社会保障、憲法、昔、#7119といったものが「判断の基準」であるとしている。そして、「話し合いに入る前に、お互いの概念化された『判断の基準』を見合い、子どもたちがより重要であると考えた概念化された『判断の基準』を『軽症者の割合』『出勤回数』『高齢者』『税金(社会保障費)』『出勤費用』『公共サービス』の6つに絞って、話し合いをすることに決めた」としている。

ここでの疑問点は、佐藤は話し合いを進める過程や議論の結果として「判断の基準」が生み出されていくとしながら、実際の議題に入る前に「判断の基準」を絞っているという点である。つまり、収束された「判断の基準」で社会的論争問題について議論しているわけであり、これでは佐藤が述べている演繹的なアプローチと整合性がとれなくなってしまう。また、子どもたちが出した多くの概念的な「判断の基準」についても、果たして「概念化」されているのかという点について議論の余地が残る。

他にも「判断基準」を設けた授業実践として、上畑直久(2018年)は主権者教育(政治的教養の教育)の視点からの地理的分野の授業を提案するもの、粕谷昌良(2023年)は多角的な思考力・判断力の育成を「情動」と「判断の基準」の関係から提案するものなどがある。公民的分野や地理的分野(実際は公民的な内容であり方法論である)の提案はこれまでも行われてきたことが窺える。しかし、歴史的分野に関する実践は管見の限りでは見られない。その理由として、地理的分野や公民的分野で扱う内容は(殊に公民的分野では)一般化、概念化しやすいという傾向が見られるのに対し、歴史的分野で扱う内容は、原田智仁(2000年)によれば「時間的空間的に限定された特定の事象に関する」もの(いわゆる「中範囲理論」)が多く、「判断基準」を設けることに制約があった。そこで筆者は歴史的分野における「判断基準」を設けた授業の提案(2022年)を行った。しかし、ここでは「歴史的分野における『意思決定の在り方』」を提案したものの、「判断基準」を設けた授業の有効性にまで言及することができなかった。歴史的分野における「判断基準」を位置付けた授業理論の提案ができれば、小学校・中学校の社会科において地理的分野、歴史的分野、公民的分野の3分野について、統合的に有効性を示すことにつながると考えた。

### (3) 「選択の基準」を設けて討論を行う授業の提案

ここまで見てきたように、話し合い活動と「判断基準」との関係を見てくると、2つのことが言える。1点目は、「判断基準」の優先度は子どもたち個人個人で異なることが当然生じるわけであり、「判断基準」に基づいて話

し合う際には、優先度の議論も予め行っておく必要があることである。2点目は話し合いをしながら「判断基準」を列挙することは可能ではあるが、子どもたち個人個人の重視したい価値は様々あることが当然生じるわけであり、結局は教室という構成員で、限られた時間の中で授業を進めていくので、いずれかの段階では収束する過程をとる必要があることである。

そこで筆者は、歴史的分野における話し合い活動(討論)を行うにあたり、はじめに子どもたちが歴史資料から解釈して導き出した「選択の基準」を設定した上で、討論に入るという授業構成を提案したい。

## 4 「選択の基準」を設定した討論型学習の有効性

### (1) 「選択の基準」の位置づけ

これまでいわゆる「判断基準」の議論として、岡田(2016年)の提案では、子どもたちが出し合って合意した「判断の規準」に基づいて話し合いが行われており、そもそも子どもたち個人個人での優先順位が混在したり、基準そのものの重複が見られたりするものであった。先述のとおり、筆者は優先度がほぼ対等な状態の基準であり、子どもたちで話し合って出した「判断基準」である「選択の基準」を設定した上で討論に入る「『選択の基準』を設定した討論型学習」を提案する。また、一般的に行われている討論を取り入れた授業では、終末で多数決を行ったり勝敗を決めたりしているが、本提案において討論は社会認識形成を促進するための手段であり、多数派・少数派であっても議論の内容に注目するものである。そこで、「討論型学習」と呼ぶことにする。具体的な方法・内容は後述する「指導案」に示した。なお、討論活動が社会認識形成や市民的資質の育成に有効であるかについての検証は、同じ授業内容で行っているが、紙幅の都合により本稿では割愛したい。

### (2) 「選択の基準」を設定する有効性の検証方法

「判断基準」を設定してから話し合いに入る場合と、話し合いながら「判断基準」を決めていく場合により、社会認識形成にどのような有効性の差が生じるのか、中部地方にあるT中学校の協力を得て検証を行った。「選択の基準」を設けてから討論型学習を行った「実験群(中学1年生40名×2クラス)」と、「選択の基準」を設けずに討論活動を行った「統制群(中学1年生40名×2クラス)」とを比較する。また、実験群と同様に「選択の基準」を設けてから話し合う取り組みを続けてきた同校の中学3年生40名と、比較的取り組みがされなかった同じく中学2年生40名にも同じ評価問題を行い、「選択の基準」を設けることの有効性を検証しようとした。

なお、今回「統制群」となったクラスに対しては後日、「選択の基準」を位置付けた上で討論内容を吟味した。



また、1年生として初めて行った討論活動であり、今後の中学校社会科の学習単位においては、実験群と同様の討論を行っていく点について、ここで付け加えておく。

### (3) 「選択の基準」を設定する有効性の検証内容

#### ①検証の方法

討論の前に行う評価問題「プリテスト」と討論の後に行った同内容の「ポストテスト」の正答率の変化、正答の伸びを数値化する。順序としては「プリテスト」→「討論」→「ポストテスト」となる。

- ・討論議題は次の通りである。

「鑑真から見て、奈良時代の日本はいい国だったと言えるかどうか」について討論する。  
→A案「いい国だった」/B案「いい国ではなかった」

- ・評価問題は次の通りである。

「足利義政は室町時代の日本をどう思っていたのだろうか」というテーマで、光一君と剛君は討論による話し合いをした。  
(1)光一君の主張：「いい時代だと思っていた」  
(2)剛君の主張：「いい時代ではないと思っていた」  
という主張に関して、「理由付け」を、次の資料1・資料2を用いて説明しなさい。

#### 資料1

室町幕府の8代将軍足利義政は幕府(将軍)が中心となる強力な政治をめざした。また、中国や朝鮮半島の文化や「わび・さび」の精神を重んじる文化を好んだ。

#### 資料2

義政は銀閣や水墨画に代表されるように文化芸術分野を支援したため、大陸からもたらされた文物や美術工芸・庭造りの能力をもつ者が多く集まった。また、将軍の仲裁に従わない家臣同士の争いが頻発し、将軍後継者問題を火種に内乱が全国に拡大し、将軍支配を拒絶する国人一揆が発生するなど、政治は不安定化していった。

- ・評価規準(正答例)は次の通りである。

資料1の義政のめざしたことや好んだことにふれて、資料2の室町時代のようなすを用いて、理由を説明していること。

(1)義政は大陸の文化やわび・さびを好んでいたことから、大陸からの文化が伝わったり、銀閣や水墨画のようなわび・さびを重んじる文化が重視されたりしたので、いい時代だと思っていた。

(2)義政は幕府(将軍)が中心となる政治をめざしていたが、実際は将軍の命令に従わない家臣が出てきたり、将軍の権力を否定する勢力が出てきたりしたので、いい時代ではないと思っていた。

そして、(1)・(2)とも両方正答の場合は「2点」、片方正答の場合は「1点」、両方とも誤答もしくは無回答の場合は「0点」とする。

#### ②プリテストの結果

実験群と統制群のプリテストの比較をする。なお、a組からd組のクラス名はランダムで示す。

表1 実験群と統制群のプリテストの結果

| 点 | 実験群       |           | 統制群       |           |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|
|   | a組        | b組        | c組        | d組        |
| 2 | 13(32.5%) | 9(23.1%)  | 8(21.1%)  | 5(28.9%)  |
| 1 | 14(35.0%) | 11(28.2%) | 11(28.9%) | 10(27.0%) |
| 0 | 13(32.5%) | 19(48.7%) | 19(50.0%) | 22(59.5%) |
| n | 40        | 39        | 38        | 37        |

プリテストの結果<表1>から読み取ることができることは、実験群a組と統制群d組では正答「2点」にやや差が見られる。また、実験群b組と統制群c組ではあまり差が見られない。「0点」の人数はa組が少ないが、他の3クラスはおおよそ半数であることが読み取れる。

よって、討論を行う前では、資料を正しく用いて室町時代の特色を捉えるという社会認識形成について、実験群・統制群はほぼ同質であり、特にb組とc組とは似た数値を示していることが窺える。

#### ③討論のあらまし

実際の授業内容の比較のために、プリテストとポストテストで同質であったb組とc組について示す。

##### i) 実験群(b組)の場合の生徒のおもな発言内容

鑑真に関する歴史資料から解釈した「選択の基準」は、次のⅠ～Ⅲである(優先順はない)。

Ⅰ：仏教に熱心である(正しい仏教を広めたい)  
Ⅱ：争いごとを好まない  
Ⅲ：貧民救済に熱心である

【A案「いい国だったと言える」の立論】

- ・皇后が私財をなげうったり、行基が民衆を率いたりして、貧民を救済している。(Ⅲに該当するので善い)
- ・仏教式の歓迎や権力者も仏教に帰依している。(Ⅰに該当するので善い)
- ・正しい仏教を求めている。(Ⅰに該当するので善い)
- ・天皇が律令に基づいて中央集権政治により、政治が統制されている。(Ⅱに該当するので善い)

【B案「いい国ではなかったと言える」の立論】

- ・日本国内では「○○の乱」や「○○の変」など、政争が渦巻いている。(Ⅱに該当するので悪い)
- ・民衆は重税に苦しみ、不正に僧になるのも原因は政治にあった。(Ⅰ・Ⅲに該当するので悪い)
- ・正式な手続きをとらずに僧になるなど、正しくない仏教が横行している。(Ⅰに該当するので悪い)

【A案への反論】

- ・唐と比べて正しくない仏教が広まる。(Ⅰに該当)
- ・貴族たちの重税が貧民を生み出し、税を逃れるために不正な僧が出ている。(Ⅰ・Ⅲに該当)
- ・貴族の中には軍事力を握って、反乱を起こす者も出ている。(Ⅱに該当)

【B案への反論】

- ・中国でも家臣が反乱を起こし、皇帝でさえも命を狙われているのではないか。(Ⅱに該当)
- ・正しくない仏教が広まってしまっている国だからこそ、鑑真は自分が役に立てる所に行きたい、行くことができた生きがい、充実感がある。(Ⅰに該当)
- ・争いがある政治への関心は比較的強く、政治家を含めて仏教を正しく伝えたかった。(Ⅰ・Ⅱに該当)

→議論としては、現代的な価値観からではなく、資料から解釈した「選択の基準」に基づいて論点が絡み合い、奈良時代のようなすを捉えながら進められていた。

ii) 統制群 (c 組) の場合の生徒のおもな発言内容

|  |
|--|
| <p><b>【A案「いい国だったと言える」の立論】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>日本は仏教に意欲的な国だったから。当時の唐では道教が優遇されている。以前の唐と同じように仏教を求めているのは、中国と同じでよい。(先進国=善い)</li> <li>正しい仏教を求めている国はよい。(正しい=善い)</li> <li>行基が貧民救済をしているから。(救済=善い)</li> </ul> <p><b>【B案「いい国ではなかったと言える」の立論】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>豊かな唐に対し、日本はききんや災害、反乱、正式な手続きではない僧が横行していたから。(災害=悪い, 戦争=悪い, 不正=悪い)</li> <li>鑑真は若い時に政争を見てきた。日本も政争が続いていた。(政治的な争い=悪い)</li> <li>仏教を政治利用している。道鏡のような僧も出てきた。(政治と宗教が混同する=悪い)</li> </ul> <p><b>【A案への反論】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>正しくない仏教が横行しているのに、いい国なのか。(正しくない=悪い)</li> <li>仏教を広めたい鑑真にとって、日本は逃げ場では。(逃げるという意=悪い)</li> </ul> <p><b>【B案への反論】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>聖武天皇は仏教思想に基づいて大仏を造立している。(仏教に頼る政策=善い)</li> <li>皇后や貴族が私財をなげうって貧民救済している。(位の高い人が私財をなげうつという行為=善い)</li> </ul> <p>→議論としては、鑑真から見た奈良時代というよりも、起きている事象そのものが、現代的な価値観(生徒個人の心情)から言ってよいかよくないか、もしくは当時の先進国「唐」と似ているか(先進的であるか否か)が論点として進められていた。</p> |
|--|

④ 「プリテスト」と「ポストテスト」の結果

実験群のプリテストとポストテスト変化を比較する(欠席した生徒分は変化が捉えられないので除いた)。

表 2 実験群のプリテスト・ポストテストの結果

| 点 | 実験群 a 組   |           | 実験群 b 組   |           |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|
|   | プリ T      | ポスト T     | プリ T      | ポスト T     |
| 2 | 13(33.3%) | 29(74.4%) | 8(22.2%)  | 20(55.6%) |
| 1 | 14(35.9%) | 4(10.2%)  | 11(30.6%) | 12(33.3%) |
| 0 | 12(30.8%) | 6(15.4%)  | 17(47.2%) | 4(11.1%)  |
| n | 39        |           | 36        |           |

実験群<表 2>では、正答率として「0点」の人数が大きく減少したこと、「2点」の人数が過半数を超えるところまで上昇したという変化が読み取れる。

統制群の変化についても実験群と同様に比較する。

表 3 統制群のプリテスト・ポストテストの結果

| 点 | 統制群 c 組   |           | 統制群 d 組   |           |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|
|   | プリ T      | ポスト T     | プリ T      | ポスト T     |
| 2 | 8(21.1%)  | 16(42.1%) | 5(13.5%)  | 11(60.5%) |
| 1 | 11(28.9%) | 8(21.0%)  | 10(27.0%) | 8(22.2%)  |
| 0 | 19(50.0%) | 14(36.9%) | 22(59.5%) | 17(47.2%) |
| n | 38        |           | 37        |           |

統制群<表 3>は「2点」の人数の増加が見られるものの、依然として「0点」の人数が3分の1以上見られ

る。正答が伸び悩んでいる理由として、資料を組み合わせせていないこと、足利義政ではなく生徒個人の感覚に照らして答えていることなどが、誤答となっている原因として挙げられる。

続いて、実験群と統制群の正答の伸び具合を比較する。

表 4 プリテスト・ポストテスト間の点数の伸び

| 点数の伸び | 実験群 |     | 統制群 |     |
|-------|-----|-----|-----|-----|
|       | a 組 | b 組 | c 組 | d 組 |
| 0 → 2 | 5   | 6   | 5   | 1   |
| 0 → 1 | 11  | 6   | 3   | 5   |
| 1 → 2 | 3   | 7   | 3   | 5   |
| 0 脱出  | 16  | 12  | 8   | 6   |
| 増加    | 19  | 19  | 11  | 11  |

プリテストからポストテストの変化<表 4>として点数が伸びた人数を比較すると、実験群においては少なくとも「0点」から伸びた人数が統制群よりも多く見られる。伸びた人数を2クラスで合わせてみると、実験群の方が多く見られる。さらに、実験群のb組と統制群のc組はプリテストのときは同質であったが、ポストテストによると、実験群の正答の伸びがよいことが分かる。

さらに実験群と同様に「選択の基準」を設けてから話し合う取り組みを続けてきた同年度中学3年生40名と、比較的取り組みがされていなかった同年度中学2年生40名にも同じ評価問題(1回)を行った。

表 5 他学年(同年度)の評価問題の結果

| 点 | 3年生 (n=38) | 2年生 (n=37) |
|---|------------|------------|
| 2 | 29 (76.3%) | 10 (27.0%) |
| 1 | 1 (2.6%)   | 8 (21.6%)  |
| 0 | 8 (21.1%)  | 19 (51.4%) |

他学年の評価問題の結果<表 5>から、3年生は1年生の時から討論において「選択の基準」を設けて話し合いを積み重ねてきた経験があり、評価問題の正答率は1年生に比べても高くなっている。一方、「選択の基準」を設けた討論を行ってきていない2年生の正答率は低くなっている(なお、2年生については、今後「選択の基準」を設けた討論活動を行っていく予定が組まれていることを付け加えておく)。

⑤ 有効性(有意)の検証

実験群・統制群のプリテスト・ポストテスト間の点数分布について、js-STAR<sup>(註2)</sup>を用いて、A(実験群の2クラス)、B(統制群の2クラス)の2要因混合計画(AsB)による統計分析を行った。

表6 実験群と統制群の統計分析 (AsB)

| S.V   | SS       | df  | MS                    | F       |
|-------|----------|-----|-----------------------|---------|
| A     | 12.8999  | 1   | 12.8999               | 12.80** |
| subj  | 148.1001 | 147 | 1.0075                |         |
| B     | 16.3681  | 1   | 16.3681               | 59.12** |
| AxB   | 1.8580   | 1   | 1.8580                | 6.71*   |
| sxB   | 40.6990  | 147 | 0.2769                |         |
| Total | 219.9252 | 297 | +p<.10 *p<.05 **p<.01 |         |

実験群と統制群の統計分析<表6>から、「実験群のプリテスト・ポストテスト間の変容と、統制群のプリテスト・ポストテスト間の変容については、(F(1,147)=12.80,p<0.01,F(1,147)=59.12,p<0.01)と有意差が見られ、実験群に効果が認められる」という結果となった。

#### (4) 「選択の基準」を設定した討論型学習の検証結果

実際に行った授業の内容と評価問題の結果から見える成果を述べる。

歴史的分野の学習において重要なことは、歴史資料から生徒自身が解釈することである。特に今(現代)の価値観に偏ることなく、当時の価値観も踏まえながら時代の特色を捉えることである。

実験群では資料から読み取ったことを「選択の基準」に設定してから時代背景を評価させたことにより、現代人の感覚に偏ることなく、当時の社会情勢や人々が大切にしていた価値基準に基づいて、論点を明確にした討論が展開できた。その結果、プリテストとポストテストの比較において、時代の特色を捉えるという正答の達成率や点数の伸びがよいという結果が得られた。

よって、同じ討論を授業に取り入れる場合、「選択の基準」を設定してから討論活動に入る方が社会認識形成において有効であることを示すことができた。

次項では、有効性が示された(実験群で実践した)授業モデル(授業構成と再現可能な形で明示された授業案)について示す。

## 5 鑑真を「選択の基準」に奈良時代の日本を大観する討論型授業

### (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「B 近世までの日本とアジア」、中項目「(1)古代までの日本」にあてはまる。育成すべき資質・能力の「知識及び技能」に関しては「(ウ)律令国家の形成」と「(エ)古代の文化と東アジアとの関わり」に該当する。そして、イ「思考力、判断力、表現力等」に関しては「(ア)東アジアとの接触や交流と政治や文化の変化などに着目して、事象を相互に関連付けるなどして(中略)古代の社会の変化の様子を多面的・多角的に考察し、表現すること」および「(イ)古代までの

日本を大観して、時代の特色を多面的・多角的に考察し、表現する」に該当する。

さらに、歴史的分野の目標にある「歴史的な見方・考え方を働かせる」ことに関しては、「時代の特色を考察したり、歴史に見られる諸課題について複数の立場や意見を踏まえて選択・判断したりするということであり、また、それを用いることによって生徒が獲得する知識の概念化を促し、理解を一層深めたり、課題を主体的に解決しようとする態度などにもさよふしたりするということである」と示された通りである。

つまり、時代の特色を捉える(時代を大観する)ために、複数の立場や意見を踏まえて、自分の考えを論理的に説明したり、他者の主張を踏まえ取り入れたりする討論型学習の授業構成は、歴史に関わる事象についての理解を一層深めることに役立つことができると言える。

### (2) 歴史学研究における奈良時代の特色

社会的事象を捉えるためには、個別具体的な知識であらう「知識」と、そこから見えてくる特色や因果関係である「概念」が必要である。時代を大観(概念化)するために、学習指導要領解説(平成29年告示)で示されている「政治の展開、産業の発達、社会の様子、文化の特色」を参考に、ここでは「内政面」「外交面」「社会・産業面」「文化面」という4つの面から特色を捉えてみる。なお、後に示す<図1>知識・概念の構造図にも同様に位置づけてある。

#### ○奈良時代の「内政面」の特色

|    |   |
|----|---|
| 知識 | <ul style="list-style-type: none"> <li>中国(唐)の律令国家の仕組みを積極的に取り入れ中央集権体制が整備されたこと</li> <li>天皇や貴族など朝廷を中心に政治が行われたこと</li> <li>天皇の力を示し、高い位の貴族を役人として住まわせるための平城京がつけられたこと</li> <li>聖武天皇・光明皇后は仏教の力で国を守り不安を取り除こうとしたこと</li> <li>天皇の地位や権力の正統性を明らかにする目的で古事記・日本書紀などの歴史書が作られたこと</li> </ul> |
| 概念 | →天皇や貴族の強力なリーダーシップによって中央集権政治(律令政治)が行われるようになった時代  |

#### ○奈良時代の「外交面」の特色

|    |  |
|----|--|
| 知識 | <ul style="list-style-type: none"> <li>国家事業として、遣唐使という朝廷による外交使節団が派遣されたこと</li> <li>当時の日本の周辺国は唐・新羅・渤海があり、それらの国々と交流をもっていたこと</li> </ul> |
| 概念 | →朝廷が使節を派遣することによって大陸の文化や仕組みを取り入れることができた時代   |

○奈良時代の「社会・産業面」の特色

|    |   |
|----|---|
| 知識 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・庶民は良民と賤民に分けられたこと</li> <li>・農民に種籾を貸し出し、高い利息を取る制度が存在したこと</li> <li>・農民の中には重い税負担を逃れるために、逃亡や浮浪する者がいたこと</li> <li>・貴族は裕福な食事をする一方で庶民は質素な生活をしていったこと</li> <li>・和同開珎のような貨幣が発行され、平城京の建設費用に充てられたこと</li> <li>・三世一身法や墾田永年私財法など土地制度に関する法が整備されたこと</li> </ul> |
| 概念 | →農民の重い税負担や貨幣の発行によって都の建設が進められた時代   |

○奈良時代の「文化面」の特色

|    |  |
|----|--|
| 知識 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・遣唐使の派遣に伴い、シルクロードなど大陸の文化の影響を受けたこと</li> <li>・民間に仏教を広めた行基らの活動が盛んであったこと</li> <li>・行基らの協力を得て都に東大寺の大仏や国ごとに国分寺・国分尼寺が建設されたこと</li> <li>・寺院や僧の制度を整えるために、唐から鑑真を招いたこと</li> <li>・天皇や貴族から庶民や防人が作った和歌が納められている万葉集がつくられたこと</li> </ul> |
| 概念 | →天皇や貴族ら為政者の政策によって国際色豊かな仏教文化が栄えた時代  |

(3) 奈良時代における鑑真の位置づけ

鑑真を取り上げる理由として、天皇や貴族、農民といった視線では、その立場が直接的であり、現代人の視線では、現代との比較のみで終始してしまうのに対し、鑑真は当時の中国(唐)から来日していることから間接的に、また同時代の中国と比較することで日本の特色を客観的に捉えることができると考えたからである。鑑真の生い立ちからは、若い時期から中国の政争を間近に見てきたことにより政治に対する期待が薄かったこと、貧民救済などの慈善事業に力を入れていたこと、天台宗や律宗について学ぶなど多くの人々を救うために仏教に深く帰依していたことが分かる。また、5度の失敗にもくじけず来日することにその生涯をかけていることから、日本に対し多くの期待をもっていたことも分かる。日本においては税負担を逃れるために私度僧が横行し、鎮護国家の根底を揺さぶり始めていたことを危惧する天皇により、正しく戒律を定める知識と権威をもつ僧の存在が囑望されていた。中国においては皇帝の代が替わるごとに仏教と道教がその立場を微妙に変化させていた。このように、鑑真が来日した背景には当時の日本と中国の仏教界が抱える問題も背景にあったと考えられている。鑑真が奈良時代の日本をどう思ったのかについて「選択する基準」として「鑑真の生い立ちから解釈した鑑真の見方・考え方」を論点とした討論を行うことを通して、奈良時代の特色を捉えさせたい。

6 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。目標は学習指導要領(平成29年告示)の3つの資質・能力に合わせてある。

- ・奈良時代の特色について理解することができる。奈良時代の特色について、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。【知識及び技能】
- ・奈良時代の特色について、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。【思考力・判断力・表現力等】
- ・奈良時代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。【学びに向かう力、人間性等】

②単元の構成(全体計画)

実践授業の単元(学習課題)を次のように構成した。

○第1次：奈良時代の律令国家体制下で、貴族や庶民はどのような暮らしを送っていたのだろうか。

《獲得される知識・概念》

- ・唐の長安を参考に平城京を造営したのは、天皇を中心とする中央集権国家づくりをめざしたものであった。
- ・和同開珎を発行して得た貨幣製造収入で大規模な都の造営、大仏造立、寺院建立の費用に充てられた。
- ・地方の特産物が都に集積し、市で貨幣と交換された。
- ・戸籍をもとに土地と人民を把握し、税制を整えた。
- ・重税に苦しむ庶民による耕作放棄、逃亡、偽籍がおきたので、墾田永年私財法を制定した。

○第2次：奈良時代はどのような文化が発展したのだろうか。

《獲得される知識・概念》

- ・シルクロードや遣唐使の往復を通じた交流により、国際色豊かな文化が発展した。
- ・天平文化の担い手は、天皇や貴族であった。
- ・天皇の正統性を示す古事記・日本書紀が完成した。
- ・万葉集では庶民の和歌も収められた。

○第3次：なぜ聖武天皇は「平城京」に「大きな仏像」を造立することにしたのだろうか。

《獲得される知識・概念》

- ・奈良時代の日本は洪水、飢饉、大地震などの災害や貴族による反乱、権力闘争が頻発していた。
- ・一連のできごとを聖武天皇は自らの「不徳」と捉え、何か解決策をとろうと考えていた。
- ・仏教思想にある「智識」つまり、多くの人々で何か一つのを成し遂げることが大きな利益を生むと考えられていた。
- ・行基は庶民と共に「智識」集団を形成していた。

- ・聖武天皇は己の「不徳」の解決に「智識」を用いることを熱望し、盧舎那仏の造立を決意した。
  - ・シルクロードでは大仏造立がブームとなっていた。
  - ・平城京に大仏を造立することは国内向けには天皇の権威を示すことができると考えた。
  - ・平城京に大仏を造立することは国外向けには進んだ文化を示すことができると考えた。
- 第4次：鑑真から見て、奈良時代の日本はいい国だったと言えるかどうか。

《獲得される知識・概念》

- ・奈良時代の日本は洪水、飢饉、大地震などの災害や貴族による反乱、権力闘争が頻発していた。
- ・重税を逃れるために私度僧が横行していた。
- ・朝廷は戒律など正しい仏教を伝える僧を探していた。
- ・皇后や位の高い貴族が私財をなげうって、貧民救済を行っていた。
- ・鑑真は国禁を破ってでも来日しようとした。
- ・当時の唐では仏教よりも道教が優遇されていた。
- ・当時の日本は新羅と緊張関係にあった。

- 第5次：つまり「奈良時代」とはどのような時代だったのだろうか。

《獲得される知識・概念》

- ・「内政面」では、天皇や貴族を中心とした律令国家が

確立した時代である。

- ・「外交面」では、大陸の文物や制度を積極的に取り入れた時代である。
- ・「社会・産業面」では、農民たちが重い税負担を負っていたと同時に、皇朝十二銭に代表されるように朝廷によって貨幣の鑄造が行われた時代である。
- ・「文化面」では、東アジアとの交流の中、大陸の文化を積極的に取り入れた文化が発展した時代と言える。

③本時の目標

- ・奈良時代の日本の特色について、様々な資料を互いに関連付け、根拠を示しながら解釈したことを視点に、判断したことを表現することができる。

## 7 実験授業の過程

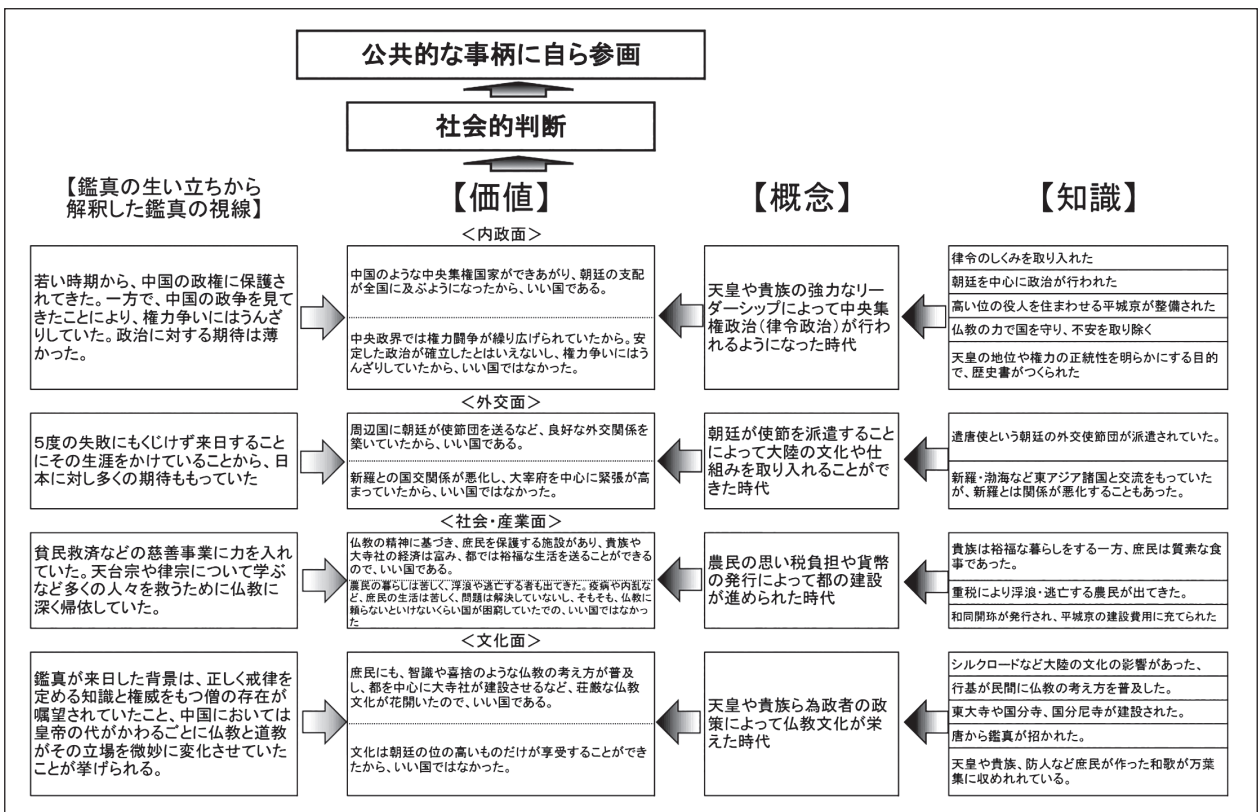
実験授業については、中学校第1学年にて行った実践を、再現可能な形で示した本時の授業の指導過程である「指導案」「知識・概念の構造図<図1>」、および生徒に配布した資料を以下に示していく。特に、「知識・概念の構造図」に関しては岡崎誠司（2013年）を参考にした。

○本時の授業の指導過程「指導案」

| 学習活動と予想される生徒の反応   | 指導上の留意点   |
|---|---|
| 1 前時までの学習を確認する。<br>・奈良時代の様子や鑑真について、場面を想起させる。<br>2 本時の学習課題を確認する。   | ・鑑真が日本をどう見ていたかについて、視点を分類させておく。  |
| 鑑真から見て、奈良時代の日本はいい国だったと言えるかどうか。  |   |
| 3 課題に対して意見交換する（立論→反論→反論への反論）。   |   |
| A案「いい国であった」の理由<br><内政面><br>・鑑真は中国での権力闘争が嫌だったので、中央集権国家ができ上がり、朝廷の支配が全国に及ぶようになって政治が安定しているのを、いいと思っているから。<br>・鑑真は若い頃、貧民救済の事業を行っていることから、光明皇后など為政者が仏教の精神に基づき、庶民を保護する施設をつくっているのを、いいと思っているから。<br><外交面><br>・争うことに否定的であることから、朝廷が周辺国に使節団を送るなど、良好な外交関係を築いているので、いいと思っているから。<br><社会・産業面><br>・仏教を保護する朝廷には全国から税が入り、都で裕福な生活を送ることができるのを、いいと思っているから。<br><文化面><br>・中国では道教が仏教を押し始めたので、都を中心に大寺社が建設されるなど仏教文化が開花したのを、いいと思っているから。<br>・中国から日本に仏教を広めようと思っていたので、庶民に智識のような仏教の考え方が普及しているのを、いいと思ったから。<br>B案「いい国ではなかった」の理由<br><内政面><br>・鑑真は中国での権力闘争が嫌で、日本政界で権力闘争が繰り広げられていたことにならざるを得ないので、いい国とは思わなかったから。<br><外交面><br>・争うことに否定的であることから、新羅との国交関係が悪化していたので周辺国と良好な関係を築いていないことから、いい国とは思わなかったから。<br><社会・産業面><br>・鑑真は貧民救済を行った経験もあるので、農民の暮らしが苦しく、浮浪や逃亡する者も出てきたり、疫病や内乱がおこったりしているのを、いい国とは思わなかったから。 | ・互いの表情が見えて話し合いがしやすくなるように、生徒の座席をコの字型に配置する。<br>・前時に回収したワークシートから、生徒の意見を把握しておき、様々な考え方やその根拠が出るよう、意図的指名も行う。<br>・A案・B案ともに、「内政面」「外交面」「社会・産業面」「文化面」の4つの視点に触れながら討論を行わせる。<br>・「鑑真がどう思ったのか」について「判断する基準」が「鑑真の生い立ちから解釈した鑑真の見方・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確認しながら、論点がずれないように助言する。<br>・A案、B案のどちらともいえないという意見が出た際には選択肢として認めるが、その「理由付け」について全体で検討していくよう助言する。<br>・A案は赤、B案は青、どちらともいえない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など、常に自分の立場を明確にして発言できるようにする。 |

|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・そもそも、鎮護国家思想のように、仏教に頼らないといけなくらい困窮しているというのを、いい国とは思わなかったから。</li> </ul>  |  |
| <文化面> <ul style="list-style-type: none"> <li>・中国から日本に仏教を広めようと思っていたが、文化は朝廷の位の高いものだけが享受することができ、庶民は仏教どころではなく生活に苦しんでいたのを、いい国とは思わなかったから。</li> </ul>   |  |
| 【A案に対する予想される反論】と同時に<br>【B案に対する予想される反論への反論】   | 【B案に対する予想される反論】と同時に<br>【A案に対する予想される反論への反論】   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・鑑真は争いが嫌いだったことが資料から読み取れるので、中央集権国家ではあったが権力闘争がおきていたことを、いいとは思っていなかった。</li> <li>・新羅とは緊張関係にあり、藤原仲麻呂が新羅征討を考えている。争いが嫌いな鑑真はこれを、いいとは思っていなかった。</li> <li>・貧民を救済したいと思っている鑑真にとって、貴族たちだけが裕福な暮らしをしているのを、いいとは思っていなかった。</li> <li>・仏教の精神を政治に取り入れているのはいいが、農民の重い税負担の上に成り立っていると考えられるので、いいとは思ってなかった。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・鑑真が日本にいた当時は、藤原仲麻呂が安定政権を築き、争いが常におきていたわけでもないし、仏教を保護したので、いいと思っている。</li> <li>・唐や渤海との関係は良好または悪化したとは書いていないので、新羅との関係だけで日本の外交が悪化したとは言い難いのではないかと。</li> <li>・仏教を広めたいという強い意思をもって来日した鑑真は、自分が活躍する場が多くあり、広め甲斐がある国で、いいと思っている。</li> <li>・権力闘争で実力を握った人物ではあるが、貧民救済事業を行うなど、農民の負担を減らそうとしていることに対して、いいと思っている。</li> </ul> |
| 4 課題について分かったことをまとめる。<br>・話し合いを終えて、自分が考えたことをまとめる。   | ・気付いたことをまとめることで学びを振り返らせる。  |

図1 知識・概念の構造図（鑑真から見た「奈良時代」の場合）



○授業で配布した資料

- 資料① 鑑真関連略年表（安藤更生『鑑真』吉川弘文館，東野治之『鑑真』岩波新書）
- 資料② 弟子から見た鑑真の考え方（以下，安藤）
- 資料③ 鑑真が生まれた町「揚州」（安藤）
- 資料④ 鑑真の仏教との出会い（以下，東野）
- 資料⑤ 栄叡と普照らの来日要請（桜井信夫『鑑真と大仏建立』フレーベル館）

- 資料⑥ 鑑真来日の動機（王勇『鑑真渡日と唐代道教』『東アジア文化交渉研究』関西大学）
- 資料⑦ 若き日の鑑真が唐で見た政争や行なった貧民・病人救済事業（安藤）
- 資料⑧ 奈良時代の政治（佐藤信『詳説日本史研究』山川出版社）
- 資料⑨ 天皇の「聴政」（吉川真司『聖武天皇と仏都平城京』講談社）

- 資料⑩ 行基集團の公認（以下、吉川）  
 資料⑪ 光明皇后の悲田院・施薬院（吉川）  
 資料⑫ 新羅との関係（鐘江宏之『律令国家と万葉びと』小学館）  
 資料⑬ 藤原仲麻呂の政治（吉川）  
 資料⑭ 盛大な出迎えと鑑真を支えた人々（東野）

## 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点目としては、中学校社会科の歴史的分野における討論型学習の有効性を提起できたことである。本稿の開発授業では、歴史上の人物から解釈できる「選択の基準」から時代背景を評価することで、歴史的分野における社会認識形成が促進されることを示すことができた。

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、奈良時代に来日した鑑真の生い立ちから解釈した「選択の基準」を想起しながら、奈良時代の日本を評価するための討論を通して、奈良時代の日本の特色を捉えるという授業構成を示すことができた。

### （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（閉じたもの）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、今後さらなる検証が必要である。

2点目は、「選択の基準」が設定されていないにもかかわらず、討論を行うことで一定の社会認識形成が推進されていたことの説明である。「選択の基準」を設定することで論点は資料から解釈した内容によって進められた。一方、設定しないで討論を行った際は、起きている事象そのものが現代的な価値観（生徒個人の心情）から言ってよいかよくないかで議論が進められたにも関わらず、ポストテストの点数が若干伸びている。討論を行うことの効果については、別稿であらためて説明したい。

## 【註】

- 1 選択・判断する際の一般的な価値基準を、本稿では「判断基準」と示す。岡田泰孝（2016年）は子どもによって優先度の違いを含む「判断の規準」を示し、佐藤孔美（2021年）は話し合いをしながら探していく「判断の基準」を示した。筆者は、話し合いに入る前に優

先度にはばらつきが出ないように解釈を持ち寄った「選択の基準」を設けてから討論に入ることを提案している。いずれも「判断基準」をどう位置付けるかの違いであって、本質的には社会認識形成における「価値認識」であると言える。

- 2 js-STAR は田中敏、Nappa が開発したウェブブラウザ上で使用できる統計分析プログラムである。  
 (https://www.kisnet.or.jp/nappa/software/star8/index.htm)

## 【付記】

本稿は筆者が2013年度に実施した授業内容をもとに全国社会科教育学会2015年第64回全国研究大会(会場：広島大学)において研究発表した内容と、2023年度に追試した授業内容・分析内容から再構成したものである。

## 【参考文献】

- ・岡田泰孝『『政治的リテラシー』を涵養する小学校社会科学習のあり方：時事的な問題を『判断の規準』に基づいて論争する』『社会科教育研究』129号、日本社会科教育学会、2016、pp14-27
- ・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
- ・上畑直久「主権者教育（政治的教養の教育）の視点からみた地理的分野の授業の構想：社会参画するための資質・能力を育むために」『京都産業大学教職研究紀要』13号、京都産業大学教職課程教育センター、2018、pp47-69
- ・粕谷昌良『社会科授業で大切にしたい多角的な思考力・判断力の育成：『情動』と『判断の基準』』『教育研究』78号、初等教育研究会、2023、pp85-82
- ・坂田元丈「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」『教育実践研究』17号、富山大学教育実践総合センター、2022、pp1-9
- ・原田智仁『世界史教育内容開発研究－理論批判学習－』風間書房、2000
- ・岡崎誠司『見方考え方を成長させる社会科授業の創造』風間書房、2013

受付年月日 (R5.8.21)

受理年月日 (R5.11.1)

# 幼児期の「わからない」反応の縦断的变化

—「推測の自覚化」メカニズムの検証—

近藤 龍彰<sup>1</sup>

Longitudinal Changes of “I Don’t Know” Response in Preschool Children  
—Verification of the “Aware of Guessing” Mechanism—

Tatsuaki KONDO<sup>1</sup>

## 概要

本研究の目的は、Kondo (2022) で報告された「年齢が上がるにつれてクローズド形式の答えられない質問へのわからない (Don’t Know, DK) 反応は少なくなる」という「わからない」反応の減少現象に着目し、(1) 縦断的手法を用いても同様の現象が見られるのか、(2) 減少現象の背景に「推測の自覚化」、さらには「表象関係を表象する」メカニズムがあるのか、を検討することであった。幼稚園の年長クラスに在籍する子ども33名 (うち、Kondo (2022) で年少クラスであった子どもは22名) を対象に、クローズド形式の質問 (例、犬の人形が赤と青のコップのどちらに隠れているか) とオープン形式の質問 (例、動物の名前を尋ねる) を行った。また、子どもの回答に対して「なぜわかったのか」「なぜわからなかったのか」という理由質問や「本当に○○?」という確認質問を行った。その結果、(1) 年少から年長にかけてクローズド形式の答えられない質問に対するDK反応は減少する一方、オープン形式の答えられない質問に対するDK反応は増加する傾向にあること、(2) ただし統計的にはクローズド答えられない質問へのDK反応の減少現象は確認されなかったこと、(3) クローズド答えられない質問にDK反応を行わなかった理由として「推測」や「法則」に言及する回答が一定数見られること、(4) 確認質問に対して「推測」や「変更」の反応をする子どももわずかながら存在したものの十分な回答数ではなかったこと、(5) クローズド答えられる質問で「見ること-知ること」関係に言及する子どもは、クローズド答えられない質問で「推測」や「法則」にも言及する傾向にあること、が示された。

キーワード：幼児期、わからない反応、縦断研究、メタ表象

Keywords：Preschoolers, Don’t Know Response, Longitudinal Study, Meta-Representation

## 問題と目的

子どもは様々な場面 (教育や医療、時に司法) において質問を受ける。そのような質問を受けた場面において、答えられない質問に対しては「わからない」と答えることはコミュニケーション上重要な行為である。特に子どもの場合、「わからない」と答えることに困難を伴うことが多く、「どのようにしてわからない時にはわからないと答えられるようになるか」は、子どもの発達メカニズムを探る理論的な意味でも、子どもへの適切な質問方法を探る実践的な意味でも、重要な研究テーマとなっている。以下、「わからない」と答えるという子どもの行為を「わからない」反応 (Don’t Know 反応: DK 反応) と記載して議論していく。

幼児期 (およそ3~6歳) のDK反応の発達的变化を検討した研究はいくつかなされているものの (Fritzley & Lee, 2003; Fritzley, Lindsay, & Lee, 2013; 中澤・大

島・村井・深谷, 2013; Peterson, Dowden, & Tobin, 1999; Peterson & Grant, 2001), DK 反応を行うために必要な子どもの認知的要因についてはほとんど検討されていない。

この点に関して、Kondo (2022) は、3~6歳の時期を対象にした研究において「年齢が上がるにつれてDK反応が減少する (DK 反応を行わなくなる)」という興味深い現象を報告している。具体的には、動物の名前を尋ねるなどオープン形式の質問に対しては年齢間でDK反応の生起に違いはなかったものの、赤と青のコップのうちどちらに犬の人形が隠れているかを尋ねるなどクローズド形式の質問に対しては5歳児クラス (年長児) の子どもが最もDK反応が少なくなるという結果を報告している。この現象についてKondo (2022) では、年長段階においては、クローズド形式の質問 (答えを推測しやすい) に対して「わからないことはわかりつつ推測しようとする」という「推測の自覚化」の認知プロセス

<sup>1</sup> 富山大学教育学部



が生じたのではないかと考察している。実際、Kondo (2022) では DK 反応を行わなかった理由として、答えを推測したであろうことに言及する説明が年長段階で多くなることが報告されている。この研究は、「質問の仕方が DK 反応の生起に影響する」というこれまでの語用論的な視点に、「子どもの認知発達に DK 反応の生起に影響する」という認知論的な視点を加えるものである。もう少し言えば、「質問の仕方は子どもの認知発達と相互作用することで DK 反応の生起に影響を与える」という統合的な視点を提供する。

ただし Kondo (2022) の研究は横断的なアプローチをとっており、年齢に伴う DK 反応の減少現象や、それに関連した「推測の自覚化」プロセスが、真に子どもの時間経過に伴う発達的变化を反映しているものなのか、ある年齢グループに存在した個人差の影響なのか (DK 反応を行いやすい子どもが 3 歳児クラスに存在した可能性) を区別することはできていない。Kondo (2022) で見られた現象が縦断的手法を用いても再現されるのかを確認することは、今後 DK 反応の発達的变化について語用論と認知論の統合的な視点から検討していくためにも重要なステップであると思われる。

そこで本研究では、Kondo (2022) では 3 歳児 (年少児) 群であった子どもたちを 5 歳児 (年長児) 群として追跡調査し、Kondo (2022) で見られた知見が再現されるかを検討することを第一の目的とする。仮説としては、

仮説 1: 年少時期よりも年長時期のほうがクローズド形式の答えられない質問に対する DK 反応は減少するが、オープン形式の答えられない質問に対する DK 反応には年齢差は見られない

仮説 2: 年長児はクローズド形式の答えられない質問に対して DK 反応を「行わない」理由として、答えを推測したことに言及する

と予想する。

なお、Kondo (2022) では、「推測の自覚化」の指標として、子どもの答えを確認するという手続きも用いている。これは、もし子どもが自分の回答は推測したものであることを自覚していたのであれば、回答を確認されると、自信のなさなどが影響し、回答を変更するのではないかとという予想のもとに設定されたものであった。Kondo (2022) ではこの質問に対しては明確な結果は得られていないものの、縦断研究の必要上、この手続きも同様に設定し、どのような反応が見られるのかを補足的に検討する。

また、本研究の第二の目的として、この時期の子どもたちの認知的変化をより深く検討していく。具体的には、Kondo (2022) で提案された「推測の自覚化」の背景構造として、Perner (1991/2006, 以下、Perner と記

載) が指摘する「表象関係を表象する」認知プロセスが存在することを探索的に探っていく。表象とは「一定の距離をおいて何らかのことを表しているもの」(Perner, p.19) のことであり、「対象や出来事をそれが経験される場から時間的、空間的に切り離して、別の心的なもの (イメージ、記号、ことば、など) に置き換えて保持できるようになること」(加藤, 2015, p.156) である。Perner はこの表象システムを「一次表象」「二次表象」「メタ表象」の 3 つに区別している。一次表象は「表象されるべき世界と因果的に近い関係をつける」(Perner, p.8) のことであり、目の前にある何かに意味を見いだすシステムと言える (例えば、犬の絵を見て「犬」とイメージ (表象) する)。二次表象は「故意に現実から切り離されたり、現実との関連を「失われたり」したもの」(Perner, p.9) のことであり、このことで過去や未来、実在しないものを考えることが可能となる (例えば、積み木を組み合わせて作ったものを「犬」とイメージ (表象) する)。メタ表象の「メタ」とは一段上位のという意味を持ち、「表象を表象している表象」(Perner, p.47) あるいは「表象自体を表象する」(加藤, 2013, p.32) のことである。表象されているもの (表象内容) と表象するもの (表象媒体) を区別すること、と言い換えることもできる。例えば、「犬の絵」を見た場合、我々は、そこに描かれているのが「犬」(表象内容) であることを理解するとともに、それは「絵」(表象媒体) であることも理解している。ここには「表象されているもの (犬)」と「表象しているもの (絵)」の関係があり、メタ表象 (あるいは表象関係を表象する) とは、この関係性を理解することである。表象内容と表象媒体を区別できることから、表象内容だけを変化させてもそれを受け入れることが可能である。先ほどの例で言えば、「犬の絵」と思っていたものが実は「オオカミの絵」であると伝えられても、(表象内容と表象媒体を切り離している) それを受け入れることができる。そして「心」なるものもまた、「ある表象を表象するもの」と言える。例えば、「冷蔵庫の中にケーキがある」というイメージを思い浮かべた時、「冷蔵庫の中のケーキ」が表象内容であり、それを思い浮かべている「心」は表象媒体である。これらが区別できると、「実際には冷蔵庫にケーキはないが、それをあると思って心に思い浮かべている」という事態も理解することが可能となる。Perner によると、「心」にこのようなメタ表象的な性質を見いだすようになるのはおよそ 4 歳ごろである (それは「心」だけではなく、多様な領域において「表象関係を表象する」能力を獲得する)。

この Perner の理論的指摘は、Kondo (2022) で述べられた、年齢とともに DK 反応が減少することの背景に「推測の自覚化」のメカニズムが存在する、という主張と一致する。すなわち、答えられない質問であるにもかかわらず、子どもがある回答を行えたのは、「ある回答が正しい」と考えているのではなく、「ある回答が正

しい(表象内容)と自分の心が推測している(表象媒体)」というメタ表象的な思考が背景にあると考えることができる。実際、Pernerも、4歳頃に「知っている」と「当て推量する」を区別するようになることを指摘している。

このことを検証するために、Kondo (2022)では検討されていなかった、クローズド形式の答えられる質問に対する子どもの理由付けを検討することが有効であると思われる。この質問は、隠すところを子どもに見せてから「どちらか」を尋ねるものであり、子どもにとっては「見た」ので「知っている」事態となる。Pernerによると、メタ表象的な理解を獲得した子ども(つまり4歳頃)は、「知識」を得るには(行為の成功ではなく)情報への接近が重要であるという「知識の情報理論」を持つようになることを指摘している。つまり、自分が知っているのは「知る」ために必要な情報を得る機会があったからであることを自覚するのである。この点に関して瀬野・加藤(2007)が、3歳～6歳の子どもの対象に、色違いのコップに人形を隠す(他者は隠すところが見えず、自分は見えている)というゲームを行い、幼児期の「見ること-知ること」関係の理解を検討している。その結果、言語で自己と他者の心的状態に言及する反応を区別する反応は5～6歳ごろに見られること、心的状態の言及については自己と他者において違いがないこと、「見ること-知ること」課題での成績と誤信念課題との成績には正の関連性があること、を報告している。

これを本研究の問題意識に引き付けて考えれば、「推測の自覚化」と「見ること-知ること」の表象的理解は、共にメタ表象の成立と関連していると予想される。なぜなら「推測の自覚化」は「自分は見ていない-ので-知らない」ことも自覚化する必要があり、その自覚の上であえて「推測している」というのが「推測の自覚化」メカニズムの重要な点だからである。

Kondo (2022)では検討されなかったクローズド形式の答えられる質問と答えられない質問への理由付けの関連性を検討することで、その背後にあるより大きな発達構造、すなわちメタ表象、を検証することができると思われる。そこで本研究では、第二の目的として、「推測の自覚化」と「見ること-知ること関係の理解」の2つの指標を取り上げ、両者の間にはPernerの指摘するメタ表象が背景構造として存在することを検証する。仮説としては

仮説3:クローズド答えられる質問で「見ること-知ること」関係に言及する子どもは、クローズド答えられない質問で「推測」や「法則」にも言及する

と予想する。

## 方法

### 参加児

幼稚園に通う年長クラスの子ども33名(男児15名、女児18名、平均月齢73.12ヶ月、範囲=68ヶ月-79ヶ月)が実験に参加した。このうち、Kondo(2022)にて年少クラスであった子どもは22名(男児9名、女児13名)であった。本研究の目的のうち、縦断的な変化を検討する場合はこの22名のデータを対象にした。

### 材料

Kondo(2022)で用いた材料と同様の材料を用いた。子どもには答えがわからない場合にはわからないと回答してよいこと、その場合には「？」が描かれたカードを指させばよいこと、を教示した。その後、実験者と一緒に一度「？」カードを指さず練習を行った。その後、クローズド形式の質問3課題とオープン形式の質問3課題を行った。

クローズド形式の質問では、(1)赤と青のコップのどちらかに犬の人形を隠し、どちらに犬の人形が隠れているかを答える問題(犬課題)、(2)ハサミとエンピツのどちらかを箱に隠して、どちらが隠れているかを答える問題(箱課題)、(3)○と×が描かれたカードを伏せて、どちらのカードが伏せられているかを答える問題(図形課題)、が設定された。いずれの問題も、参加児に見せてから質問する質問が2問(答えられる質問)と見せないで質問する質問が1問(答えられない質問)が設定された。

オープン形式の質問では、(1)果物の絵を見せてその果物の名前を答える問題、(2)動物の絵を見せてその動物の名前を答える問題、(3)乗り物の絵を見せてその乗り物の名前を答える問題、が設定された。(1)ではイチゴとバナナが答えられる質問、パパイヤが答えられない質問であった。(2)では、ゾウとキリンが答えられる質問、バクが答えられない質問であった。(3)では、車と飛行機が答えられる質問、セグウェイが答えられない質問であった。

### 手続き<sup>注1</sup>

Kondo(2022)で用いた手続きと同様の手続きを用いた。子どもにはクローズド形式とオープン形式の質問を行った。子どもが何らかの回答を行った場合は、「なぜわかったのか」を、子どもがわからないと回答したり「？」カードを指さした場合は「なぜわからなかったのか」を、それぞれ尋ねた。その後、子どもが行った回答に対して、「本当に○○？」と回答の確認を行った。いずれの質問でも、子どもの回答が十分得られるまで補足的な質問を行うことがあった。

## 結果

### DK 反応の縦断的变化

<仮説1：年少時期よりも年長時期のほうがクローズド形式の答えられない質問に対するDK反応は減少するが、オープン形式の答えられない質問に対するDK反応には年齢差は見られない>を検証するため、以下の分析を行った。

クローズド形式の答えられない質問に対するDK反応(最大値3)とオープン形式の答えられない質問に対するDK反応(最大値3)をそれぞれ算出した。SPSS 28を用いて、時期2(年少・年長)×質問形式2(クローズド形式・オープン形式)の分散分析を行った(Figure 1)<sup>注2, 注3</sup>。その結果、質問形式の主効果が有意であった( $F(1, 21) = 30.166$ , 偏 $\eta^2 = .590$ ,  $p < .001$ )。オープン質問のほうがクローズド質問よりもDK反応が多かった( $p < .001$ )。時期の主効果は有意ではなかった( $F(1, 21) = .132$ , 偏 $\eta^2 = .006$ ,  $p = .720$ )。

また、時期×質問形式の交互作用が有意傾向であった( $F(1, 21) = 3.054$ , 偏 $\eta^2 = .127$ ,  $p = .095$ )。Bonferroniの多重比較の結果、年長段階においてはオープン形式( $M = 1.95$ ,  $SD = 1.05$ )のほうがクローズド形式( $M = .59$ ,  $SD = 1.10$ )よりもDK反応が有意に多かった( $p < .001$ )。その他の単純主効果は有意ではなく、クローズド形式・オープン形式いずれにおいても、年少と年長のDK反応の頻度に有意な違いは見られず、年少段階でのクローズド形式( $M = 1.09$ ,  $SD = 1.19$ )とオープン形式( $M = 1.64$ ,  $SD = 1.22$ )の間のDK反応の違いも有意ではなかった。

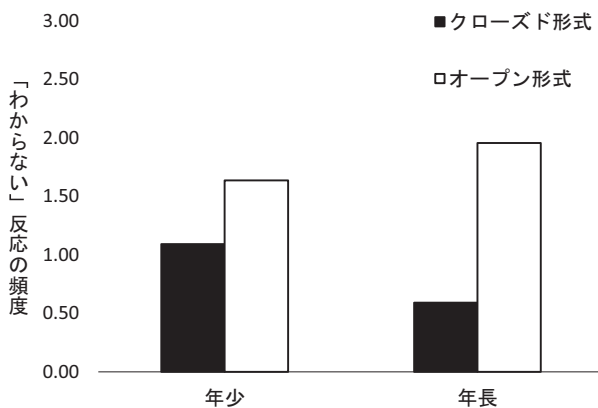


Figure 1 年少時点および年長時点での答えられない質問へのDK反応の平均頻度

### 答えられない質問に対する回答への理由付け

<仮説2：年長児はクローズド形式の答えられない質問に対してDK反応を「行わない」理由として、答えを推測したことに言及する>を検証するため、以下の分析を行った。

クローズド形式の答えられない質問に対して何らかの

回答をした場合にどのような理由付けを行ったのかを、全参加児を対象に検討した<sup>注4</sup>。Kondo (2022)を参考に、(1)推測、(2)法則、(3)音、(4)その他/無回答、の4つのカテゴリーに回答を分類した。「推測」とは「思う」や「たぶん」「適当」といった、回答を推測したことを示唆する言及であった。「法則」とは、「さっき○○だったから次は△△」といった、課題の法則性に言及したものであった。「音」とは、「こっちから音がしたから」といった、音を手がかりに回答したことに言及するものであった。上記3つ以外の回答を「その他/無回答」とした。回答の詳細はTable 1, 2に示した。なお、Table 2の「DK反応」とは「I Know」反応の略であり、何らかの回答をしたことを示している。

犬課題、箱課題、図形課題それぞれにおいて、「推測/法則」と「それ以外」の回答を行った人数(前者はTable 1の人数の合計値、後者はTable 2のDK以外の人数の合計値、具体的には「犬わからない」で17名と13名、「箱わからない」で13名と16名、「図形わからない」で18名と7名)について、js-Star XR 1.7.1jの統計パッケージを用いて、正確二項検定を行った。その結果、図形課題においてのみ、有意な人数の偏りが見られた( $p = 0.0216$ )。「推測/法則」のほうが「それ以外」の人数よりも多かった。

### 確認質問に対する反応の分析

補足的な分析として、確認質問に対してどのような回答を行ったのかを全参加児を対象に検討した<sup>注5</sup>。より具体的には、答えられない質問に何らかの回答をした場合に、推測したことを自覚していれば、確認質問に対して「推測」や「変更」の反応をするのではないかという仮説を検証した。Kondo (2022)を参考に、(1)肯定(「うん」と答える、うなづくなど、もともとの回答を肯定する反応)、(2)推測(たぶん、など、回答を肯定しつつ推測していることに言及する反応)、(3)変更(もともとの回答から別の回答に変更する反応)、の3つのカテゴリーに回答を分類した。

Table 3に、クローズド形式質問における確認質問への回答の度数を示した(オープン形式の質問では、答えられない質問にDK反応が多かったため、「答えられない質問に何らかの回答をした場合」という前提条件を満たさず、分析を行わなかった)。

人数の分布を見ると、「答えられる」質問(赤・青・ハサミ・エンピツ・○・×の各質問)では、ほぼ100%が「肯定」反応であったのに対して、「答えられない」質問においては、一定数、「推測」や「変更」の反応を行う参加児がいた。ただし、反応数は多くなく、統計分析をかけるほどのサンプル数は確保できなかった。

### 視覚 - 推測の関連

<仮説3：仮説3：クローズド答えられる質問で「見る

幼児期の「わからない」反応の縦断的变化

こと-知ること」関係に言及する子どもは、クローズド答えられない質問で「推測」や「法則」にも言及する>を検証するため、以下の分析を行った。

クローズド答えられる質問への理由付けについて、「視覚」(見えた, 見た, など視覚情報に言及した回答)と「そ

他」のカテゴリーで回答を分類した。Table 4 に、各課題でのクローズド答えられる質問への理由付けについて、「視覚」カテゴリーに言及した回数 (0回・1回・2回) ×クローズド答えられない質問への理由付けについて「推測/法則」カテゴリーに言及した子どもの人数の

Table 1 クローズド答えられない質問における「推測」と「法則」の回答

|    | 犬わからない  | 箱わからない  | 図形わからない                                 |
|----|---|---|---|
| 推測 | 1 なんかかという、最初に思ったと思った  | 1 え〜、そうだったから  | 1 次に〇〇、次になったと思った                        |
|    | 2 ん〜、一回これにしてみようと思ったから   | 2 だって、だってさ、神様が教えてくれるから  | 2 え〜・・・それっぽい感じがしたから                     |
|    | 3 なんか、さっきは青だったから次赤じゃないのかなって思った                                | 3 え、なんかさ、鉛筆だったと思ったから  | 3 だって、次は〇〇、違うやつかなと思った                   |
|    | 4 だってさ、あけてみないとわからないんだけどさ、まず最初青だと思う、前だから                       | 4 だって、なんかさ、こっちはハサミだったから、だからこっちだと思った、壊れてぎゅってなってるから                                 | 4 だってさ、あととか見える気がする、ばつだと思                |
|    | 5 う〜んと、なんか犬がこっちにきたなって思った                                      | 5 ん?なんかさ、えんぴ、ハサミの次鉛筆やと思うから  | 5 え、基本的にまるやと思う                          |
|    | 6 次は反対かなと思ったから  | 6 なんか、鉛筆の、あのなんか、鉛筆かと思った   | 6 う〜んと、う〜ん、う〜ん、なんか、まるが、あの、きたなって思ったから    |
|    | 7 えだってさ、たぶん、青赤赤っていう順番だと思った                                    | 7 え、だってなんか、さっきハサミだったからエンピツだと思った   | 7 たまたま                                  |
|    | 8 ん?だって赤っぽいから   | 8 適当に選んだ  | 8 え〜だって、うしろにきたときに、こうなってたから、こっち(マル)だと思った |
|    | 9 えだってさ、なんか、青さ、ちょっとさ、あの隠してたからさ、青だと思う、赤からさ、やったら、青だからさ、青だと思う    | 9 自分でそう思った  | 9 えだってさ、順番だと思うから、まるばつまるばつ               |
|    | 10 ん〜、たまたま?   |   | 10 ばつか、ばつのほうが多くなって思ってたばつにしてみた           |
|    | 11 だって青っぽいから、青っぽいから   |   | 11 さっきと違うと思うから                          |
|    | 12 そう思った  |   | 12 たまたま                                 |
|    | 13 赤かな〜と思って   |   | 13 なんか、わかんなかったけど、まるにして、まるだと思ったから        |
|    | 14 なんかさ、そっちにした気がするから  |   | 14 だって〇〇、そう思った                          |
|    | 15 適当に  |   | 15 う〜ん、さっき後ろでやったけど、たぶんまるだと〇〇、たぶんまるだと〇〇  |
| 法則 | 1 最初、最初赤でしょ、赤と青、でまぜとったでしょ、で、こうやって、こうやって、こうやって、こうやってやっと思ったから、青 | 1 だってさ、これ(エンピツ)の次これ(ハサミ)だもん、これ(エンピツ)の次絶対これ(ハサミ)だから                                | 1 だって最初にばつでたから                          |
|    | 2 たぶんさっき青だったから、そのあとまた青だったら、〇〇、次赤ってなるから                        | 2 答えとるやん、えだって、細かいかもしれんから、あとさ、こっち(エンピツ)からはじめてこっちこっちこっちこっち(エンピツとハサミを交互に選択)って感じだったから | 16 適当に                                  |
|    |   | 3 だってさっきエンピツだったから、つぎハサミ   | 17 なんか、こっちがばつで、右、左、右、左って考えとったから         |
|    |   | 4 えだって、さいしょハサミ、鉛筆ってなってるから、順番で行くんじゃない  |   |

注1. 実験者の発話は削除している

注2. 聞き取りにくい言及も積極的に逐語化したすがそれでも聞き取れなかったものは〇〇で表記している

注3. 「推測」と「法則」のカテゴリーが重複する場合(例, 箱わからないの5番)は、「推測」にカテゴライズした

Table 2 クローズド答えられない質問における「音」「その他・無回答」「視覚の欠如」の回答

|                | 犬わからない   | 箱わからない   | 図形わからない   |
|----------------|--|--|---|
| 音              | え、ええ、なんでわかったのかってさ、さっきの、これさ、これ動かしちゃわなかったら、わかってなかったけどさ、動かしちゃってさ、それでさ、真ん中らへんに、ここに、それで音鳴んかった、てことはこっちだなんてわかった | えだってさ、どっちもこう、後ろでさ、カチャカチャ聞こえてさ、そのさ、それでさ、すぐに音でわかったから |   |
|                | え？こっちの、こっちらへんから音が聞こえたから  | 2 なんか鉛筆の音が聞こえた                                     |   |
|                | だってなんか、がちゃがちゃって、がちゃがちゃって、私さ、音で聞こえてさ、頭の脳みそに前から見えるからうしろの   | 3 カタって音がした   |   |
|                | 4 えなんか、音でわかった  | 4 なんか音でわかった  |   |
|                | 5 う～ん、ちょっとなんか、こっちでこっちにずれているような音がしたから   | 5 音がハサミっぽかったから                                     |   |
|                | 6 だって、なんかカチャカチャいって、こっちのほうがかチャカ、手がカチャカチャいったから、こっちに犬がいたらスーってやるときに、犬が動くはずなのに、赤がスーといったら、犬が動くはずないから           | 6 だってなんか音して、なんかハサミみたいな音したから                        |   |
|                |  | 7 音しなかったから   |   |
|                |  | 8 なんか最初目つぶってたけどコロコロ音した                             |   |
|                |  | 9 だって鉛筆コロコロ動いて、ハサミそのまんまにしてもコロコロ動かないから              |   |
|                |  | 10 なんかよく聞いた音だから                                    |   |
| その他・無回答 (IK反応) | 1 だってさ、わかるにきまつてるじゃん、ラッキーナンバーだから、□□ちゃんのラッキーナンバーだから  | 1 わかんない、わかんないから、ちょっとハサミにあててみた                      | う～ん、あの、シャッフルしてるときに、頭で、あのなんかシャッフルしてる向きが、なんか、わかった |
|                | 2 どっちかが、赤だから、赤に決めた   | 2 わからない、ちょっとわからない                                  | 2 だってね、わかるから、頭の脳みそでまたおんなじことを繰り返していけるから、この紙の中    |
|                | 3 う～ん、わかりません   | 3 う～ん、わかりません                                       | 3 ん？ふつうにわかる                                     |
|                | 4 う～ん、わかんない  | 4 だって最初に、さっき（その前にやった図形課題で）ばつが出たから                  | 4 え？え、あの～、だってさ、最初こっちの手に持ってて、こっちに持ってて、たぶんすり替えたから |
|                | 5 だってさっきばつが2回連続出たからちょっと赤が怪しい、ちょっとだけ  | 5 えっと～、なんか、こっちだと思うけど、もうちょっとひっきりそうだったから、こっちにしてみた    | 5 わかんないけどやってみた                                  |
|                | 6 なんか、なんかね～、鉛筆のときもこうやっていったからかな～って  |  | 6 ちょっとピロってむけてる、むけてる                             |
|                | 7 無回答  |  | 7 えだ、さっきだって鉛筆と、ハサミさ、こういったから                     |
| その他・無回答 (DK反応) |  | 1 うしろでしたから   | 1 う～ん、わかりません                                    |
|                |  | 2 う～ん、○○、う～ん                                       | 2 だって、なんか、隠れてるけど、裏返しにしたのをこっち向けたらわかんないから         |
| 視覚の欠如 (DK反応)   | 1 う～ん、見えなかった   | 1 え～、なんか見えなかった                                     | 1 見えないから  |
|                | 2 見えなかったから   | 2 見えないから、見えなかったから                                  | 2 後ろに隠れて見えなかったから                                |
|                | 3 後ろでしたから、見てないからわかんない  | 3 なんか、見えてなかったし、よくあんまりわからない                         | 3 下から見てもわかんないから、かたむきも全然見えない                     |
|                |  |  | 4 ん～、よく後ろでやってるし、全然見えてないし、よくわからない                |

注1. 実験者の発話は削除している

注2. 聞き取りにくい言及も積極的に逐語化したが見聞き取れなかったものは○○で表記している

注3. DK 反応への理由付けは (DK 反応) の欄にカテゴリ化している

注4. 「犬わからない・その他無回答 (IK 反応)」の5番と6番、「箱わからない・その他無回答 (IK 反応)」の5番は、別の課題に言及しているため、「法則」ではなく「その他」に分類した

注5. 「箱わからない・その他無回答 (IK 反応)」の6番、「図形わからない・その他無回答 (IK 反応)」の4番は、「思う」や「たぶん」の文言はあるものの、文脈上の意味を踏まえて「その他」に分類している

Table 3 確認質問への各反応を行った人数 ( ) 内は %

|    | 犬課題        |            |           | 箱課題       |            |           | 図形課題       |            |           |
|----|------------|------------|-----------|-----------|------------|-----------|------------|------------|-----------|
|    | 赤          | 青          | わからない     | ハサミ       | エンピツ       | わからない     | ○          | ×          | わからない     |
| 肯定 | 33 (100.0) | 33 (100.0) | 29 (87.9) | 32 (97.0) | 33 (100.0) | 27 (81.8) | 33 (100.0) | 33 (100.0) | 28 (84.8) |
| 推測 | 0 (0.0)    | 0 (0.0)    | 2 (6.1)   | 0 (0.0)   | 0 (0.0)    | 4 (12.1)  | 0 (0.0)    | 0 (0.0)    | 3 (9.1)   |
| 変更 | 0 (0.0)    | 0 (0.0)    | 2 (6.1)   | 1 (3.0)   | 0 (0.0)    | 2 (6.1)   | 0 (0.0)    | 0 (0.0)    | 2 (6.1)   |

Table 4 視覚カテゴリーへの言及数と「推測/法則」に言及した人数のクロス集計表

|      | 犬わからない |    |         |     | 箱わからない |    |         | 図形わからない |    |         |
|------|--------|----|---------|-----|--------|----|---------|---------|----|---------|
|      | 推測     | 法則 | (視覚の欠如) |     | 推測     | 法則 | (視覚の欠如) | 推測      | 法則 | (視覚の欠如) |
| 視覚言及 | 0回     | 5  | 1       | (1) | 0      | 0  | (0)     | 2       | 0  | (0)     |
|      | 1回     | 3  | 1       | (0) | 3      | 0  | (1)     | 3       | 0  | (0)     |
|      | 2回     | 7  | 0       | (2) | 6      | 4  | (2)     | 12      | 1  | (4)     |

注. 「視覚の欠如」はクローズド形式の答えられない質問への DK 反応に対する理由付け

クロス集計表を示した。なお、答えられない質問に「わからない」と回答し、その理由として「見えなかった」といった「視覚の欠如」に言及した反応も、「見ること- 知ること」関係を認識していると考えられたため、補足的に Table 4 に示している。

「視覚」カテゴリーに言及せず (0 回) 「推測/法則」に言及した子どもの人数と、「視覚」カテゴリーに 1 回以上言及して「推測/法則」に言及した子どもの人数 (犬わからないでは 6 名と 11 名、箱わからないでは 0 名と 13 名、図形わからないでは 2 名と 16 名) について、js-Star XR 1.7.1j の統計パッケージを用いて、正確二項検定を行った。その結果、箱わからない質問において、有意な人数の偏りが見られた ( $p = 0.0001$ )。また、図形わからない質問においても有意な人数の偏りが見られた ( $p = 0.0007$ )。いずれも「視覚」カテゴリーに言及 0 回で「推測/法則」の理由付けを行った人数よりも、「視覚」カテゴリーに言及 1 回以上で「推測/法則」の理由付けを行った人数のほうが多かった。

補足的に、「視覚」カテゴリー言及 0 回と 2 回の人 (犬わからないでは 6 名と 7 名、箱わからないでは 0 名と 10 名、図形わからないでは 2 名と 13 名) を、同じく js-Star XR 1.7.1j の統計パッケージを用いて、正確二項検定を行った。上記と同様、箱わからない ( $p = 0.0010$ ) と図形わからない ( $p = 0.0037$ ) で有意な人数の偏りが見られた。いずれも「視覚」カテゴリーに言及 0 回で「推測/法則」に言及した人数よりも、「視覚」カテゴリーに言及 2 回で「推測/法則」に言及した人数のほうが多かった。

### 考察

本研究では、Kondo (2022) で報告された「年齢が上がるにつれてクローズド形式の答えられない質問への DK 反応は少なくなる」という「わからない」反応の減少現象に着目し、(1) 縦断的手法を用いても同様の現象

が見られるのか、(2) 減少現象の背景に「推測の自覚化」およびその背景構造であるメタ表象が存在するのか、を検討することであった。Kondo (2022) で年少クラスであった子どもを対象に、年長クラスでの反応を分析した。また、サンプルを追加して、「答えられる」質問と「答えられない」質問への理由付けを検討した。

### DK 反応の縦断的变化について

本研究の第一の目的である、DK 反応の減少現象は縦断的手法を用いても見られるかについて考察する。クローズド形式とオープン形式の「答えられない」質問に対する DK 反応の頻度について、時期 2 (年少・年長) × 質問形式 2 (クローズド・オープン) の分散分析を行ったところ、有意傾向ではあるが、時期 × 質問形式の交互作用が見られた。その後の分析の結果、いずれの質問形式でも年少と年長の DK 反応の頻度に有意な違いは見られなかった。Kondo (2022) と同様の結果が再現されていけば、オープン形式の質問では有意な違いはない一方、クローズド形式の質問では年少時点のほうが年長時点よりも DK 反応が多い (年長時点で DK 反応が低下する) という結果が得られるはずではあるが、年長時点での質問形式の差 (クローズド形式 < オープン形式) のみ見られ、年齢差に関する有意な結果は見られなかった。

Figure 1 に見られるように、単純な平均値の推移だけ見ればクローズド形式では DK 反応が低下し、オープン形式では DK 反応が増加していること、統計的にも年少段階では質問形式による DK 反応の違いは有意ではなかった一方、年長段階においてはオープン形式のほうがクローズド形式よりも DK 反応が有意に多いことから、全体的な傾向としては、幼児期の DK 反応の減少現象は一定程度確認されたものの、明確に統計的な根拠を得るまでには至らなかった。結果が十分再現されなかった理由として、サンプル数が少なかったなど、いくつかの要因が考えられるものの、縦断的手法を用いても「幼児期における DK 反応の減少現象」が見られる

かという問いについては、回答は保留となった。したがって、＜仮説1：年少時期よりも年長時期のほうがクローズド質問に対するDK反応は減少するが、オープン質問に対するDK反応には年齢差は見られない＞の支持・不支持も明確には回答を得られなかった。

ちなみに、質問形式の主効果が示されており、オープン形式のほうがクローズド形式よりもDK反応が多かった。これは先行研究の知見(Peterson, Dowden, Tobin, 1999; 児童期の研究として Waterman, Blades, Spencer, 2004)と一致しており、クローズド形式の質問は答えを推測することを促す形式であることが改めて確認された。

### DK 反応を「行わない」理由について

年長時点での全参加児を対象に、クローズド答えられない質問に対してDK反応を「行わなかった」理由付けについて分析を行った。それぞれの質問において、「推測」や「法則」に言及した参加児とそれ以外の理由に言及した参加児の人数を比較したところ、図形課題においてのみ、「推測/法則」に言及した人数が多いという結果が得られた。このことは、＜仮説2：年長児はクローズド形式の答えられない質問に対してDK反応を「行わない」理由として、答えを推測したことに言及する＞を一部支持しており、年長時点においてDK反応が低下する現象の背景には、「推測の自覚化」メカニズムがこの時期に生じるからであるという解釈を一定程度支持するものであった。犬課題や箱課題において有意な結果が得られなかった理由としては、「音」に言及した子どもが一定数いたことが挙げられる。すなわち、犬を人形に入れる際の音や鉛筆やハサミを箱に入れる際の音を根拠にして回答したと答えた参加児が一定程度いたと言える。図形課題では、絵カードを伏せるだけなのでそのような「音」が生じることはないため、より純粋に「推測の自覚化」に言及することを誘発したものと思われる。

### 確認質問について

補足的な分析として、確認質問への回答を検討した。いずれの課題においても、答えられる質問への確認質問にはほとんどが「肯定」(以前の回答をそのまま踏襲する)の回答であった一方、答えられない質問に対しては、わずかではあるが「推測」(だと思ふ、などを追加する)や「変更」(やっぱりこっちなど回答を変更する)の回答が見られた。Kondo (2022)でも統計的には有意ではなかったものの、こういった反応群が見られることが報告されている。幼児期の子どもが答えられない質問への回答を推測していることを十分に取り出せるだけの手続きとは言えないものの、答えられる質問への反応との対比においてはやはり興味深い反応が生じているとも言える。この点は、単にその回答でいいかどうかを尋ねるだけではなく、どれくらい自信があるのかなど、連続変量で捉えやすい指標を用いることで、確認質問に対する

より妥当な反応が得られるかもしれない。

### 視覚・推測の関連性について

本研究の第二の目的である、「わからない」と言わなくなる背景に、メタ表象(Perner)が存在することについて述べる。具体的には、「推測の自覚化」と「見ること-知ること関係の理解」の2つの指標を取り上げ、両者の間にはPernerの指摘するメタ表象が背景構造として存在することを検討した。

答えられる質問(隠すところを見せてから尋ねる質問)においてどれだけ「視覚」に関する言及を行ったのかということと、答えられない質問において「推測」や「法則」を行ったのかということの関連性を検討したところ(Table 4)、箱課題と図形課題での答えられない質問において、「答えられる質問で視覚に言及しなかったが答えられない質問で推測/法則に言及した子どもの人数」よりも「答えられる質問で1回以上視覚に言及して答えられない質問で推測/法則に言及した子どもの人数」が有意に多かった。これは、＜仮説3：仮説3：クローズド答えられる質問で「見ること-知ること」関係に言及する子どもは、クローズド答えられない質問で「推測」や「法則」にも言及する＞を一部支持していた。言い換えると、「見た-から-知っている」関係を認識できていると「見てない-から-知らない(-けど-推測した)」という関係性も認識できることが示唆された。ただし現時点ではサンプル数は少なく、かつクローズド形式の答えられる質問で「視覚」に2回言及している子どもでもクローズド形式の答えられない質問で「推測」や「法則」以外の理由付けを行っている子どもも一定数存在していた(犬課題で3名、箱課題で12名、図形課題で6名)ことから、仮説3を明確に支持する結果とは言えないことには留意が必要である。さらに「見ること-知ること」の認識が「推測の自覚化」の認識と同時生起するのか、前者が後者の前提条件であるのかといった理論的な側面についてもまだ検討の余地がある。とはいえ(1)「推測の自覚化」の背景にはメタ表象という発達構造が存在する可能性があること、(2)この背景構造があるがゆえに、「推測の自覚化」と「見ること-知ること関係の理解」が5・6歳ごろに共起的に生じる可能性があること、を示唆したことは、本研究の意義であると言える。これらの関連の仮説モデルをFigure 2に示した。

なお、犬課題において有意な結果が得られなかった要因については不明であるが、答えられる質問への「視覚」以外の回答として「さっきみたいに赤に入れてこうしたら、こうしたから、わかる」や「そっちに入れたから」といった、実験者の動作に言及する回答や事実を指摘する回答も見られた。これは自分が見た状況を状況として言及した回答であり、犬課題はこのような回答がしやすかった課題であったのかもしれない。この回答からは「その状況をどのようにして知れたのか」の情報源を自覚し

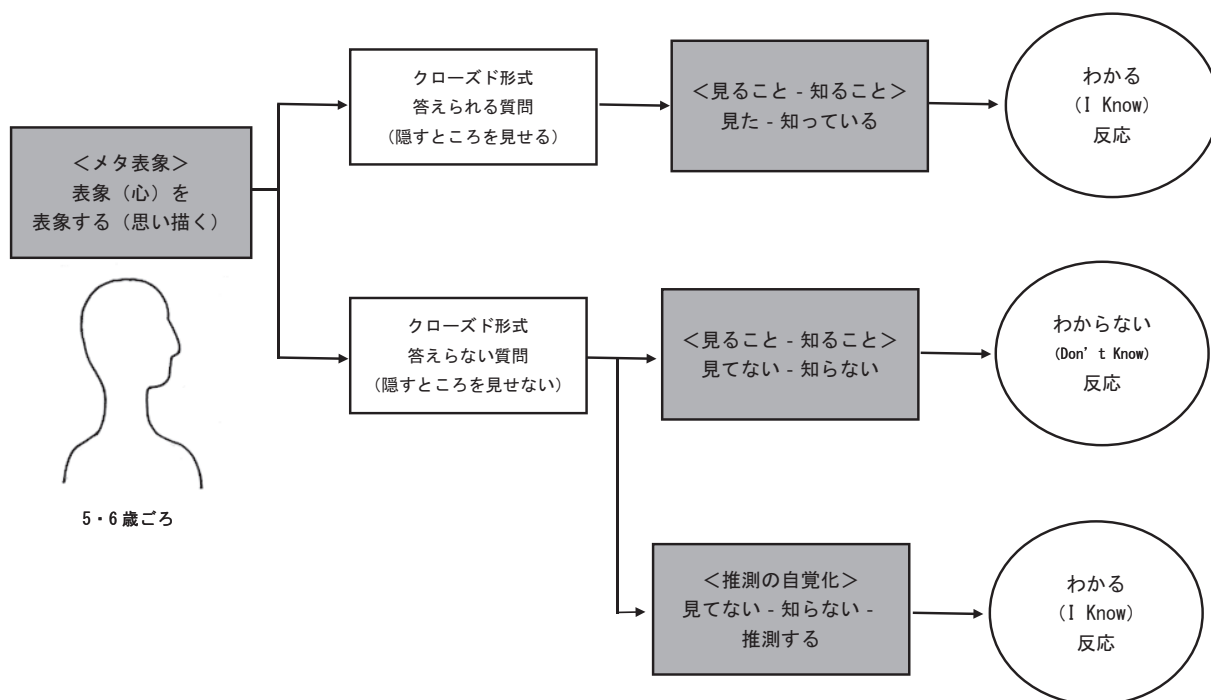


Figure 2 メタ表象と「見ること - 知ること」および「推測の自覚化」との関連の仮説モデル

ているかどうかは判断できず、したがって今回の分析では「視覚」カテゴリーには含めなかった。しかし、より視覚に言及することを促すような促しを与えることで、今回は「視覚」に言及しなかった子どもも「視覚」に言及するようになるかもしれない（瀬野・加藤，2007も参照）。

### まとめと今後の課題

本研究の結果、(1) 年少から年長にかけてクローズド形式の答えられない質問に対する DK 反応は減少する一方、オープン形式の答えられない質問に対する DK 反応は増加する傾向にあること、(2) ただし統計的にはクローズド答えられない質問への DK 反応の減少現象は確認されなかったこと、(3) クローズド形式の答えられない質問に DK 反応を行わなかった理由として「推測」や「法則」に言及する回答が一定数見られること、(4) 確認質問に対して「推測」や「変更」の反応をする子どももわずかながら存在したものの十分な回答数ではなかったこと、(5) クローズド形式の答えられる質問で「見ること - 知ること」関係に言及する子どもは、クローズド形式の答えられない質問で「推測」や「法則」にも言及する傾向にあること、が示された。これらの結果は、(A) 3歳から6歳にかけての認知メカニズムの変化が質問形式の影響と相互作用して DK 反応の生起の増減に影響を与える可能性を示唆したこと、(B) 認知メカニズムの変化には「表象関係を表象する」というメタ表象の獲得が考えられ、そのことが「見ること - 知ること」関係と「見てないこと - 推測すること」関係の両方の認識を成立さ

せる可能性を示唆したこと、の2点において意義があると言える。

本研究の課題として以下の2点が挙げられる。第一にサンプル数の問題である。本研究では、縦断的に追跡できた参加児が22名と相対的に少数であった。これは統計分析を行う際の様々な制限となりうるため、より多くのサンプルを対象に、再度縦断研究を行い、減少現象の頑健性を改めて確かめる必要があると言える。

第二に、課題の選定が挙げられる。本研究では犬課題や箱課題において、音を手がかりとして回答するという反応が一定数見られた。これは課題間の性質を統一するという点においては今後改善すべき点であると思われる。音に関わらない課題（図形課題）では有意な結果を得られたことから、音に関わらない課題を選定したり、あるいは音という視点を1つの条件に組み込むといった課題の改良が求められる。

第三に、理論的な検証を行うための課題設定が挙げられる。本研究は1つの課題内における反応の関連性から、メタ表象という発達の背景構造を検討した。しかし、Pernerの問題意識に引き寄せるのであれば、メタ表象は表象に関連する様々な領域で同時・共起的に成立するものと言える。したがって、例えば「見かけと本当の区別」や「誤信念の理解」といった、他の構成概念や課題を用いることによって、より直接的かつ多面的に DK 反応の減少現象の背後にある認知メカニズムを検討することができると思われる。



## 謝辞

実験にご協力いただきました幼稚園の皆様には感謝いたします。

本研究は、JSPS 科研費 JP22K13812 の助成を受けたものである。本研究の結果の一部は、日本発達心理学会第 34 回大会にて発表している。

## 引用文献

- Fritzley, V. H., & Lee, K. (2003). Do young children always say yes to yes-no questions? A metacognitive study of the affirmation bias. *Child Development*, 74, 1297-1313.
- Fritzley, V. H., Lindsay, R. C. L., & Lee, K. (2013). Young children's response tendencies toward yes-no questions concerning actions. *Child Development*, 84, 711-725.
- 加藤義信. (2013). 「心の理論」と表象理解 - 二～四歳児はどんな心の世界に生きているか. *発達*, 135, 30-35.
- 加藤義信. (2015). アンリ・ワロン その生涯と発達思想 - 21 世紀のいま「発達のグランドセオリー」を再考する. 福村出版.
- Kondo, T. (2022). Why do young children not answer "I don't know"? Question format, explanations, and confirmation of their answers. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 70, 1-18.
- 中澤 潤・大島みずき・村井孝之・深谷恭子. (2013). 質問の方法が幼児の回答に及ぼす影響. *千葉大学教育学部研究紀要*, 61, 123-131.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Bradford Books. Perner, J. (著). 小島康次・佐藤 淳・松田真幸. (訳). (2006). *発達する<心の理論> - 4 歳: 人の心を理解するターニングポイント*. ブレーン出版.
- Peterson, C, Dowden, C, & Tobin, J. (1999). Interviewing preschoolers: Comparisons of yes/no and wh- questions. *Law and Human Behavior*, 23, 539-555.
- Peterson, C., & Grant, M. (2001). Forced-choice: Are

forensic interviews asking the right questions? *Canadian Journal of Behavioural Science*, 33, 118-127.

瀬野由衣・加藤義信. (2007). 幼児は「知る」という心的状態をどのように理解するようになるか? : 「見る - 知る」課題で現れる行為反応に着目して. *発達心理学研究*, 18, 1-12.

Waterman, A. H., Blades, M., & Spencer, C. (2004). Indicating when you do not know the answer: The effect of question format and interviewer knowledge on children's 'don't know' responses. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 335-348.

## 注

- 注 1) 必ずしも想定した手続き通りに実施できなかった子どももいたものの、回答に大きな影響は見られないと判断し、そのまま課題を実施した。
- 注 2) DK 反応に関するデータは必ずしも正規分布や等分散性が仮定できるものではないが、多元配置の分析ではノンパラメトリックな分析方法がないことから、分散分析を用いた。
- 注 3) オープン形式の答えられない質問では「正答」を回答する子ども（例、バク）が一定数いたが、このデータを削除するとサンプル数が少なくなるため、すべて含めて分析を行っている。
- 注 4) この点についても縦断的な検討（年少段階での理由付けと年長段階での理由付けを比較する）ことは可能ではあったが、カテゴリー分析であるために縦断的な分析をするだけの十分なサンプル数が確保できないこと、および細かな場合分け（年少段階で DK 反応をしなかったが年長段階で DK 反応をした子どもは分析から削除される）が必要であることから、全参加児を対象に、年長時点での理由付けの実態を検討することとした。
- 注 5) この分析においても縦断的な検討を行わなかった理由は注 4 とほぼ同様である。

受付年月日 (R5.8.23)

受理年月日 (R5.11.1)

# 特別支援学校における連絡帳を通じた保護者支援

—困った行動の低減を目的とした応用行動分析学に基づく支援の効果—

宮崎 光明<sup>1</sup>

## Support for Parents through a Contact Book in a Special Needs School: Effects of Support Based on Applied Behavior Analysis for the Purpose of Reducing Behavior Problems

Mitsuaki MIYAZAKI

### 概要

本研究は、特別支援学校に在籍する子供の保護者が連絡帳に記入した家庭での子供の困った行動の相談について、担任の教師が連絡帳を記入して回答する形で、応用行動分析学に基づく支援を保護者に伝えた。そして、その連絡帳を通じた支援が子供の困った行動の低減につながるかについて検討した。保護者が連絡帳に記入した困った行動は、①使用済みのティッシュを新しいティッシュの箱の中に戻したり、使用済みのタオルを使用していないタオルの引き出しに戻したりする行動、②父親にひっかいたり、爪を立てたりする行動、③食事の場面で、食べ物の入った自分のお皿をひっくり返してしまう行動、④ヒーターの電源を頻繁に切る行動、⑤ペットボトルのお茶やジュース（冷蔵庫に入っている物も含む）を流しに捨ててしまう行動の5つであった。担任の教師は、これらの困った行動の低減を目的として、事前の環境調整を行う（先行刺激の操作）、困った行動と同等な機能の適切なコミュニケーション行動を教える、困った行動の後に強化となる出来事を随伴させない（消去）ための支援を具体的に連絡帳に記入した。保護者は担任の教師が記入したことを基に家庭で子供に支援を実施した結果、すべての困った行動が低減した。併せて、事後アンケートでは、今回の連絡帳を通じた保護者支援に対して肯定的な回答を得た。また、保護者が子供の困った行動に対して、応用行動分析学の視点を活用することが可能になってきたことを示唆する記述がみられた。以上より、特別支援学校における保護者支援の一つとして、子供の家庭での困った行動の低減に連絡帳を通じた応用行動分析学に基づく支援の効果が示された。

**キーワード**：保護者支援、連絡帳、特別支援学校、困った行動、応用行動分析学

**Keywords**：parents support, contact book, special needs school, behavior problems, applied behavior analysis

### I. はじめに

特別支援学校では、しばしば連絡帳で保護者から家庭での子供の困った行動についての相談がある。自閉スペクトラム症（autism spectrum disorder: ASD）のある子供の母親が抱える困難感の一つとして、子供との接し方や対応方法がわからず生活に支障が出ることが挙げられる（浅井・山下・加瀬，2020）。また、自閉スペクトラム症のある子供の保護者では、子供の困った行動が増加するにつれて、精神的な健康に問題が増加する（Weiss, Cappadocia, MacMullin, Viecili, & Lunskey, 2012）。それゆえ、家庭での困った行動が生じている自閉スペクトラム症のある子供とその家族への支援は、重要な支援の一つであり、喫緊の課題であるといえる。

障害のある子供の困った行動の改善を考える際に、応

用行動分析学（applied behavior analysis: ABA）に基づく支援が挙げられる。応用行動分析学は、実験的手法を用いて行動の法則を明らかにする実験的行動分析（experimental analysis of behavior）が明らかにした諸法則を、私たちの生活や臨床活動に適用する研究と実践である（大河内，2007）。また、社会的に価値のある目標を設定し、個人と環境の相互作用を分析し、問題を解決していくものである（山本，2019）。応用行動分析学では、個人と環境との相互作用を分析するために、三項随伴性（three-term contingency）を用いて考える。三項随伴性は、基本的にオペラント条件づけの手続きの中で記述され、先行刺激（antecedent stimulus）—行動（behavior）—後続刺激（consequent stimulus）の関係を用いる（中丸，2008）。これまで、応用行動分析学に基づく支援が行われており、発達障害児等の困った

<sup>1</sup> 富山大学教育学部

行動の低減や適切な行動の増加、保護者の精神健康度の改善に効果が示されている。大西・丹治（2019）では、知的障害を対象とする特別支援学校において、激しい自傷行動を示す自閉スペクトラム症のある子供に対して、積極的行動支援（positive behavior support: PBS）を行い、自傷行動の低減と適切な行動が増加したと報告した。岡村（2016）では遊びをやめる際に机を蹴るなどの行動問題を示した自閉スペクトラム症のある子供に対して、高いストレスをもつ保護者に機能的アセスメントに基づく介入を家庭で実行するための支援を行い、児童の行動問題の低減と保護者の精神健康度の上昇がみられたと報告した。

家庭での子供の困った行動に対して、保護者が応用行動分析学に基づく対応を行うためには、三項随伴性による行動の見方ができること、強化随伴性（reinforcement contingency）や弱体化随伴性（punishment contingency）の知識があり、後続刺激の操作（consequent stimulus control）が行えること、また、消去バースト（extinction burst）の知識があった上で消去（extinction）が行えること、さらに、分化強化（differential reinforcement）や先行刺激の操作（antecedent stimulus control）が行えることなどが必要となってくる。保護者がこれらの基本的な対応を学ぶには、ペアレント・トレーニング（parent training）（一般社団法人日本発達障害ネットワーク JDDnet 事業委員会、2020）に参加することや、応用行動分析学を専門としている人がいる機関で、教育相談を受けることが考えられる。しかし、そのようなプログラムや教育相談を受けられる場所について知らなかったり、知っていても受けられる場所が限られていたりすることがある。また、受けられるまでに待ち時間がある可能性もある。現在では、応用行動分析学に関して書籍やインターネットで多く公開されるようになっており、これらも活用できるが、保護者が独学で獲得した知識を、正しく子供に活用できるかは定かではない。そして、これらの方法は、時間的、金銭的な負担がかかることがあったり、保護者が様々な子供の困った行動に対応できるまでに一定の時間が必要となったりする。それゆえ、家庭での子供の困った行動に、保護者が応用行動分析学に基づく対応をすぐに行うことは困難である。中・長期的に考えれば、このようなプログラムや教育相談等を受け、保護者自身が応用行動分析学に基づく対応ができるようになればよいが、現在起こっている家庭での子供の困った行動には、その行動を悪化させないために、また保護者の精神的な健康を維持するために、保護者への迅速な支援が必要である。

そこで、保護者への迅速な支援を行う手段として、特別支援学校で利用されている連絡帳が挙げられる。連絡帳は、特別支援教育の場において、日常的に使用されているなじみのあるもので、学校と家庭との連絡を日常的に展開することが可能である（阿部・佐々木・松田、

2018）。宮武・高原・足立（1989）は、特別支援教育における連絡帳の役割として、①親との信頼関係、②指導の連携や一貫性、③指導技術の向上、④指導記録、⑤発達の記録、⑥評価の情報、⑦成果の伝達を挙げている。また、中川（2013）では、特別支援学校において、家庭と学校とでやりとりされている連絡帳の記述内容を分析した。その結果、連絡帳は事務連絡としての機能だけではなく、①子供の日々の実態をより正確に把握するための記録であること、②家庭と学校が連携して指導・支援を進めていくためのツールであること、③保護者や教師が子供の支援方法について予測するためのツールとして活用できることを見出した。さらに、連絡帳の子育て機能として阿部ら（2018）は、①受容的な見方で捉えた子供の姿に関する日常的な情報の共有が子育ての喜びと意欲を引き出す、②保護者の連絡帳の記述に対する継続的な受容・共感、励まし、ねぎらいは子育てにかかる心理的な安定につながる、③保護者の子供理解と支援のための、迅速で、かつ個に応じた情報提供やアドバイスができることを挙げた。これらのことから、保護者が教師と家庭での子供の様子を共通理解するために、子供の困った行動についても連絡帳に記入することがあると考えられる。また、困った行動を低減するための支援について相談されることもあるだろう。その場合、教師は、継続的な受容・共感等をしながら、迅速で個に応じた効果的な支援を提供することで、本人および家族の生活の質を向上させ、保護者の心理的安定をもたらしすることができる。また、保護者との信頼関係も向上させることができる。

そこで、本研究では、特別支援学校に在籍する子供の保護者が連絡帳に記入した家庭での困った行動の相談について、担任の教師が連絡帳を記入して回答する形で、応用行動分析学に基づく支援を保護者に伝えた。そして、その連絡帳を通じた支援が子供の困った行動の低減につながるかについて検討した。

## II. 方法

### 1. 対象児

特別支援学校に在籍する小学部5学年の男児（以下、A児とする）。2歳6か月時、医療機関で精神発達遅滞と診断された。また、医師からは自閉的な傾向があるといわれていた。新版K式発達検査2001（生澤・松下・中瀬、2002）の結果は、姿勢・運動3歳1か月、認知・適応2歳0か月、言語・社会1歳1か月、全領域1歳11か月（生活年齢10歳3か月時）であった。A児の意思表現の方法は、手を引っ張る、実物を持ってくるという要求と、相手を押すという拒否があったが、音声やサインでの意思表現は難しかった。また、A児は気になった物を決まった場所に移動させる、水に触れるなどのこだわりが複数存在した。

A児は、学校での学習では、色のマッチング、形のマッ

チング、写真と実物のマッチング、絵カード同士のマッチング、1対1対応、スナップ・ボタン留め、音声模倣、コミュニケーションの支援等を行っていた。また、学校外で言語コミュニケーションの支援を受けており、音声指示の課題や発声練習等を行っていた。さらに、X年6月中旬より、大学の教育相談で、絵カード交換式コミュニケーションシステム (picture exchange communication system: PECS) (Frost & Bondy, 2002) による支援を開始した。

## 2. A 児の保護者

A 児の保護者 (以下、保護者とする) は、A 児の困った行動が家庭で起こると、連絡帳で A 児の困った行動について相談することがあった。

## 3. A 児の担任の教師

当時、特別支援学校の教員で A 児の担任の教師をしていた著者であった。大学院で応用行動分析学を学び修了した後、特別支援学校に勤務した。教職歴 2 年で、2 年とも特別支援学校に勤務した。保護者が、A 児の困った行動の相談を連絡帳に記入すると、困った行動についての支援を連絡帳に記入した。

## 4. 支援期間

A 児の担任の教師をしていた X 年 4 月～X + 1 年 3 月の 1 年間であった。

## 5. 使用した連絡帳

使用した連絡帳は、保護者が日付、曜日、天気、子供の健康状態、睡眠、食事、排泄について記入できる欄が設けられており (選択肢も含む)、さらに、家庭からの連絡事項も記入できるようになっていた。また、学校からは、今日の学習内容、配ったプリントの枚数、集金の依頼や受け取りの確認、提出物の受け取りの確認、給食を食べた量 (絵を塗って食べた量を示す)、服薬の確認、排泄の時間について記入できる欄が設けられており (選択肢も含む)、さらに、学校からの連絡事項も記入できるようになっていた。これらの項目を用紙の片面に印刷したものを 1 日分とし、それらをファイルに綴じたものを使用した。

## 6. 倫理的配慮

本論文で、A 児の保護者への連絡帳での支援を取り上げるにあたり、A 児の保護者から公表の同意を得た。

## 7. A 児の困った行動とその内容

保護者が 1 年間で連絡帳に記入した困った行動の中で、担任の教師が連絡帳に支援を記入した困った行動について、1)～5) に示した。また、各困った行動について、保護者が連絡帳に記入した日付と内容の一部を示した。

1) 使用済みのティッシュを新しいティッシュの箱の中に戻したり、使用済みのタオルを使用していないタオルの引き出しに戻したりする行動 (以下、ティッシュ・タオル戻し行動とする)

X 年 7 月 6 日: 「片付けにこだわっていて、物の収納場所などはよくわかっていて、すぐに片付けに行くのですが、ティッシュやウェットティッシュの使用済みの物

まで元の場所へ戻してしまうのでちょっと困っています。使用済みはゴミ箱へ入れさせる何かよいアイディアはないでしょうか? ゴミ箱から拾って戻すこともあります」ティッシュにおける元の場所とは、未使用のティッシュが入った箱のことを示す。

X 年 7 月 8 日: 「汚れたタオル類を使用していないタオルの引き出しに入れてしまったり、・・・」

2) 父親にひっかいたり、爪を立てたりする行動 (以下、爪立て行動とする)

X 年 11 月 4 日: 「最近主人に対してひっかいたり、ツメをたてたりしていて、ニコニコ笑いながらやっているのですが、本人は、遊んでいるつもりなのだと思うのですが、それはいけないことだと根気よく伝えていくしかないのでしょうか? 何かよい方法があれば、おしえて下さい」

3) 食事の場面で、食べ物の入った自分のお皿をひっくり返してしまう行動 (以下、お皿ひっくり返し行動とする)

X + 1 年 1 月 25 日: 「食事の場面で皿をひっくり返してしまう行動が度々あり、まだ、食べたいくせにひっくり返したりしていたのでわかりました。夕食の塩焼きそばがフライパンに入っていたのですが、本人は少し食べたからいいものの、私が目をはなしたすきに、コンロの上に全部ひっくり返してしまっていて、またまたしかってしまいました。これはさすがに本人も“しまった”と思ったようで、まじめな顔でごめんなさいをしました。いつもより少し食事の量は少なめでした。左上の歯が少しぐらついているので、そのせいもあるかなと思います」

X + 1 年 1 月 27 日: 「夕食時に、度々器をわざとひっくり返して食べ物をテーブルの上におちまけてしまうことが続いていて、ひっくり返してもよいと思ってほしくないのですが、ひっくり返してしまったり、一度片づけて、しばらく食べさせないようにしているのですが、昨日は、おなかはずいているのに、ひっくり返してしまい、食べることができず、イライラしたり泣いたりしていました」

4) ヒーターの電源を頻繁に切る行動

X + 1 年 2 月 8 日: 「ヒーターは毎日、ヒーターをつけてほしい時に「ヒーター」と私に言ってきますが、電源を切ることにごこだわっていたりするので、ヒーターをつけてもまたすぐ消してしまうので、日に何回も「ヒーター」と言ってくるようになります。練習になっていいかな? と思っていますが、ヒーターをつけたり消したりしすぎるので、壊れてしまわないかちょっと心配です」

5) ペットボトルのお茶やジュース (冷蔵庫に入っている物も含む) を流しに捨ててしまう行動 (以下、ペットボトル流し行動)

X + 1 年 2 月 25 日: 「昨日学校でもお茶をジャーっと流してしまったようですが、ことばの教室へ行く車中でも、りんごジュースをわざとジャーっとフロアマットにこぼしてしまい困ってしまいました。最近、家でペットボトルのお茶やジュースを流しにジャーっと流してし

まうことが多く困っています。昨日も、私がトイレに入っている間に冷蔵庫の中のジュースを流しにジャーっと流してしまい、感情的におこってしまいました」

## 8. A 児の困った行動への支援

以下に、保護者が記入した A 児の困った行動に対して、担任の教師が記入した支援の概要を示した。なお、ここで記述した内容は、各困った行動において、1 回以上の連絡帳のやり取りで、支援者が記入した概要をまとめたものである。なお、各困った行動の横に括弧書きで記入した日付は、その困った行動の支援を初めて記入した日付を示した。

### 1) ティッシュ・タオル戻し行動 (X + 7 月 6 日)

これまで、A 児の困った行動の周期が、1 か月程度でなくなっていることから、今回の行動も約 1 か月でなくなるのではないかという見通しについて記入した。また、他の困った行動も始まりと終わりをメモしておくことで、次回同じ困った行動が起こっても、期間を予測でき、こちらも余裕が生まれることを記入した。その上で、ゴミ箱からゴミを拾えないように工夫するか、A 児の手の届かないところにゴミ箱を設置するかについて記入した。

さらに、使用済みのティッシュの写真を貼り付けたゴミ箱を A 児のわかりやすい場所に置いて「捨てる」ということを教え、新しいティッシュの箱は、A 児のわからないところに置いて、必要な時、必要な分だけ渡すことを記入した。タオルについては、いつもタオルがしまっており使用済みのタオルを入れるカゴを置き、タオルを使ったらここに入れてと教えれば、同じ「しまう」でも、困った行動ではなく、片付け行動やお手伝いとなることを記入した。

### 2) 爪立て行動 (X 年 11 月 4 日)

行動は、①何かを伝えたい (嫌なことや、不快なことを伝えたい)、②大人の反応を見て楽しんでいるなどの理由があることを記入した上で、①の場合は、コミュニケーション手段を教えること、②の場合は、違う形でより楽しめるものを見つけること、行動が起こった時は、過剰に反応せず制し、手を握りなおすといった一貫した対応が必要なことを記入した。また、私たちだったら、嫌な時、やめたい時、「嫌」と他の人に声で伝えることができること、自分の気持ち切り替えるため、好きなことをしたり、一人になったりするので、これらを A 児にどうやって保障するかを記入した。A 児は既に自分の部屋に走って 1 人になったり、紐をぶらぶらして自分なりに気持ちの安定を図っていたりすること、拒否の気持ちを伝えるには、絵カードの「×」を利用する学習を行うことを記入した。

### 3) お皿ひっくり返し行動 (X + 1 年 1 月 27 日)

この行動は、A 児にとって今はいけない、自分が欲しくないという意思表示の一つかもしれないこと、お腹がすいていても気持ちが不安定な時は、ひっくり返すことがあること、大切なことは、その行動をしたら食べな

くてよいということを学習してしまわないように、環境設定しておくことが大切であることを記入した。その上で、「×」印が貼られたトレイ (以下、「×」トレイとする) の上に、いらなくなった食べ物が入ったお皿を置く練習をすること、ひっくり返すという行動で「いらぬ」を示さないように置いたらすぐに片付けることを記入した。そして A 児が食べ物をひっくり返したり、「×」トレイの上に置いたりした時は、自分の物はいらぬということなので、母親の食べ物を A 児に取られないようにすることを記入した。さらに、また食べたくなったという意思表示をするために、「ご飯カード」を作り、それを A 児が持ってきたら、改めて先ほど食べ残したものをもう一度出すか、すぐに出せそうな他の食べ物のカードを作っておくことも記入した。

### 4) ヒーターの電源を切る行動 (X + 1 年 2 月 8 日)

ヒーターと発音する機会が増えることに共感した上で、ヒーターの電源 (コンセント) を抜くなら、その部分をすぐには抜けないように固定すること、電源のスイッチを押すなら電源のスイッチを押せないように、スイッチに蓋を付けてその上からガムテープを貼って固定しておくことを記入した。A 児はスイッチを切ることが無理だと思うと触らなくなることを伝えた。ただし、他のところで、新たなこだわりが出るかどうかについて、注意深く見守ることも記入した。

### 5) ペットボトル流し行動 (X + 1 年 3 月 1 日)

A 児の努力 (学習) として、ペットボトルがある冷蔵庫内の棚に赤で「×」を付けておき、触ろうとしたら「×」を指差して「バツ、触らない」と伝えること、環境調整として、キャップを硬く締めて開けにくくすることを記入した。このことについて、人間の行動は、環境 (人も含む) と個人の相互作用で成り立つもので、常にこの 2 つを調整していかなければならないことを付け加えて記入した。

次に、キャップを硬く締めて開けにくくした場合、余計にがんばって強い力で何本か開けようとするか、そんなにがんばって開けるのも嫌だから開けなくなるかの 2 通りがあることを記入した。これに関して、ある行動を減らす支援の過程で一時的に行動の頻度が上がる簡単な例を挙げて、消去バーストを説明した。例として、自動販売機にお金を入れボタンを押したが、ジュースが出てこない (消去)、そうすると私たちは、もう一度ボタンを押し、さらにボタンを連打し、返金のレバーをカチャカチャしてしまうことを記入した。そして、次第に諦め、その自動販売機にお金を入れることも、ボタンを押すことも、近付くこともなくなる (消去) ことを記入した。また、「もう一度ボタンを押し、さらにボタンを連打し、返金のレバーをカチャカチャしてしまう」部分がバーストの部分で、この部分でジュースが出てくるなど、少しでも子供に譲ってしまうとさらに行動が増して、ボタンの連打が増えてしまうことを記入した。加えて、行動の

予測がつくと、少しだけA児の行動を優しく見守ることができていることを記入した。

さらに、保護者は、A児がペットボトルの中身を流してしまった後の対応で、あまり反応しすぎてはいけな  
いと思っ  
ていても、思わず大声で叫んでしまうことや、叱ってしまうことがあると記入した。そこで担任の教師は、ペットボトルの中身を流されてしまった場合、流された後の大人の反応が大切であることを確認し、普通の顔をして、素早く片付けてしまうことがよいことを記入した。そして行動の機能について、要求、逃避、注目、感覚があり、複数混ざり合っている場合もあること、ペットボトル流し行動は、A児のその行動の直後の様子から注目の要素が強いことを記入した。

次に、なぜペットボトル流し行動が起きたのかについては、保護者が古いペットボトルに入っ  
たお茶を流しに捨てる  
ところをA児は興味深く見ていないかということと、初めは保護者の行動を模倣して行  
うが、その行動に伴い、捨  
てた水の跳ねや音が良くてペットボトル流し行動が強められたと推測されると記入した。

また、保護者は、ペットボトルのキャップを硬く締めると、学校でお茶を本当に飲  
みたい時に、飲むことを諦めてしま  
わないか、少し心配であることを記入した。そこで担任の教師は、学校でA児がペ  
ットボトル流し行動を多く行  
う時間帯（1時間）を把握できていたため、その時間だけ限定してキャップを硬く締  
めること、ペットボトルのキャップを硬く締めても、A児は自分でキャップを開けて  
お茶を飲んでいること、キャップを硬く締めていない時も、キャップが開かない時  
は、A児は、担任の教師のところにペットボトルを差し出して笑顔を見せること  
で、担任の教師がキャップを開けるとお茶を飲むことを記入した。このような要求  
のコミュニケーションは、給食の時間も、皿を担任の教師に差し出すことで、お  
かわりを伝えることができていることも記入した。

### 9. 事後アンケート

A児の担任の教師ではなくなったX年+1年4月に、A児の保護者に連絡帳での困  
った行動を低減させるための支援についてアンケートを実施した。アンケートは、「昨  
年度の連絡帳をやりとりする方法での支援に関して、以下の項目について、「1. 非  
常にそう思う」から「5. 全

くそう思わない」のいずれかに、○をつけてください。」と質問した。12項目を5  
件法（「1. 非常にそう思う」「2. ややそう思う」「3. どちらでもない」「4. あまり  
そう思わない」「5. 全くそう思わない」）で回答してもらった。さらに、「A児が  
不適切な行動を起こした時、連絡帳の支援が始まる前（4年生以前）と、始ま  
った後（現在）で、お母さんがA児の行動を見る見方や、支援方法、心のゆとり  
などに変化がありますか。あればお書き下さい」と、「今後、勉強したいことがあ  
りましたら、お書き下さい」という質問で自由記述を求めた。

## Ⅲ. 結果

保護者は、毎日連絡帳の裏まで記入した。また、担任の教師は必要に応じて、裏  
まで記入することがあった。なお、担任の教師は、学校での日々の教育活動の合  
間に、連絡帳を記入する時間を見つけて記入したため、連絡帳の記入にどれくら  
いの時間を費やしたかの時間を計ることはできなかった。

### 1. 各困った行動への応用行動分析学に基づく支援の分類と回数

A児の家庭での困った行動に対して、担任の教師が連絡帳に記入した応用行動  
分析学に基づく支援の分類と回数を表1に示した。支援した回数では、「事前の環  
境調整を行う（先行刺激の操作）」が4回、「困った行動と同等な機能の適切なコ  
ミュニケーション行動を教える」「困った行動の後に強化となる出来事を随伴さ  
せない（消去）」が2回であった。「事前の環境調整を行う（先行刺激の操作）」  
では、「物理的に困った行動を起こりにくくする」（ティッシュ・タオル戻し行  
動、お皿ひっくり返し行動、ヒーターの電源を切る行動、ペットボトル流し行  
動）、「視覚支援を行い適切な行動を形成する」（ティッシュ・タオル戻し行  
動、お皿ひっくり返し行動）、「視覚支援を行い困った行動を起こりにくくす  
る」（ペットボトル流し行動）があった。

### 2. 各困った行動への支援の結果

連絡帳を通して支援した家庭での困った行動に対して、保護者が連絡帳に記  
入した内容から結果となる部分をまとめた。なお、結果に記述してある期間につ  
いては、

表1 A児の家庭での困った行動に対して、担任の教師が連絡帳に記入した応用行動分析に基づく支援の分類と回数

| 困った行動         | 支援の分類                   |  |                                     |
|---------------|-------------------------|--|-------------------------------------|
|               | 事前の環境調整を行う<br>(先行刺激の操作) | 困った行動と同等な機能の<br>適切なコミュニケーション<br>行動を教える | 困った行動の後に強化とな<br>る出来事を随伴させない<br>(消去) |
| ティッシュ・タオル戻し行動 | ○                       |  |                                     |
| 爪立て行動         |                         | ○                                      | ○                                   |
| お皿ひっくり返し行動    | ○                       | ○                                      |                                     |
| ヒーターの電源を切る行動  | ○                       |  |                                     |
| ペットボトル流し行動    | ○                       |  | ○                                   |
| 回数            | 4                       | 2                                      | 2                                   |

著者が連絡帳の日数を数え加筆した。

### 1) ティッシュ・タオル戻し行動

ティッシュ戻し行動については、担任の教師が連絡帳を記入した日から、保護者は新しいティッシュの箱を隠したと記入があった。その結果、A児は、使用済みのティッシュを見つけて新しいティッシュの箱に入れようと探したが見つからず、A児自らゴミ箱に入れることができたという報告があった。そして、この方法で、しばらく様子を見てみるという記入があった。タオル戻し行動については、外から中身が見えない容器を、使用済みタオル、バスタオル入れとして設置し、そこにを入れる練習をしてみるという記入があった。また、外からタオルが見えてしまうと、再びタオルの引き出しに入れて戻したいという気になってしまうから、中身が見えないようにするという記入があった。

### 2) 爪立て行動

教師からの連絡帳の内容を読んで保護者は、主に①嫌なこと、不快なことがあり拒絶したい、②大人の反応を見て楽しんでいるなどで爪立て行動がみられることが多いと記入があった。爪立て行動への夫の対応についても、リアクションの仕方がかえってその行動を強めており、A児の行動をエスカレートさせてしまっている時があるという記入があった。そして、あまり大きなリアクションはせずに爪立て行動を止めさせて「痛い、それは違う」と伝えて、好ましい行動に置き換えていきたいことを報告した。爪立て行動は1か月強の期間を経過し、ほとんどなくなったと報告があった。

### 3) お皿ひっくり返し行動

ひっくり返し行動については、トレイや「×」（いらない）カード等を用意して行っており、まだ思うように支援できないが、以前より改善されつつあると報告があった。また、おやつ場面で、いらないカード（×のカード）を用意しているという記入があった。

### 4) ヒーターの電源を切る行動

ヒーターの電源を切る行動は1か月弱の期間を経過した後、A児が久しぶりに「ヒーター」と言ってきたので、

保護者がヒーターをつけると、前に座ってずっと温まっていたと報告があった。

### 5) ペットボトル流し行動

ペットボトル流し行動では、キャップを硬く締めておくことで、開けるまでに時間を要し、1回は流されたが、何回かは未然に防ぐことができたという報告があった。ペットボトル流し行動は、1週間程度で低減していき、15日程度でみられなくなったと報告があった。また、大人がペットボトルのお茶を捨てる時や、ペットボトルをゆすいでいる時によく見ていること、大人の行動を模倣して始まったと思われるという記入があった。

### 3. 保護者が行ったその他の困った行動への支援

その他の困った行動では、X年+1年2月14日に、大人が付けていたテレビのスイッチをA児が切り、父親が「消すな」と叫びテレビをつけなおしても、A児は笑顔でまた消すということを繰り返していたと記入があった。そのことに対して母親は、父親のリアクションがA児の行動を強めてしまっていることを父親に伝え、父親があまり反応しないようにするとテレビを消す回数が低減したと報告があった。

### 4. 保護者が行ったその他のA児への支援

保護者がお風呂の写真カードを作成した。X年12月14日に、A児がお風呂カードを保護者に手渡ししてお風呂に入ったと報告があった。X年12月16日にも、A児がお風呂カードを保護者に持ってきたので、急いでお湯はりをしたと記入があった。また、X年12月20日には、A児がお風呂カードを保護者に持ってきた時、保護者が「おふろ」と言うと「おふ」と真似て言うことができたという報告があった。さらに、保護者はガスファンヒーターの写真カードを作成した。X年12月24日に、A児がガスファンヒーターをつけて欲しい時に、保護者はカードを持ってくるように促した。その時、保護者が「ヒーター」というと、「ヒ」と「イ」の間のような発音で、保護者の口元を真似て言うことができたという報告があった。

### 5. 事後アンケートの結果

事後アンケートの結果を表2に示した。なお、アンケー

表2 事後アンケートの質問項目と結果

| 質問項目  | 保護者が回答した選択肢 |
|---|-------------|
| 1. 連絡帳で示した支援方法は、A児の不適切な行動を理解することに役立った               | 1. 非常にそう思う  |
| 2. 連絡帳で示した支援方法は、A児の不適切な行動を減らすことに役立った                | 1. 非常にそう思う  |
| 3. 連絡帳で示した支援方法は、A児の適切な行動を増やすことに役立った                 | 1. 非常にそう思う  |
| 4. A児の不適切な行動が増えることは、理由があると思う                        | 1. 非常にそう思う  |
| 5. A児の不適切な行動の周期（いつ始まって、いつ終わるのか）をおおよそ見通すことができるようになった | 2. ややそう思う   |
| 6. お母さん自身、A児への支援方法に関する知識が増えた                        | 1. 非常にそう思う  |
| 7. 連絡帳で示した支援方法（行動の見方や考え方）は、これからも他の場面に応用することができる     | 1. 非常にそう思う  |
| 8. 連絡帳に家庭におけるA児の行動（様子・回数・強度）を書くことは、無理なくできた          | 2. ややそう思う   |
| 9. 連絡帳に家庭におけるA児の行動を書くことで、教師から適切なアドバイスをもらうことができた     | 1. 非常にそう思う  |
| 10. 連絡帳に家庭におけるA児の行動を詳細に書くことによって、子どもの様子が分かりやすくなった    | 1. 非常にそう思う  |
| 11. 連絡帳を通して学んだことは、A児を支援していく上で、今後も役立つと思う             | 1. 非常にそう思う  |
| 12. A児の行動を記録にして表すことは、今後も続けたいと思う                     | 1. 非常にそう思う  |

トの質問項目に対象児の名前が書かれている箇所については、A児と修正して記述した。保護者は、すべての質問項目で「2. ややそう思う」以上になり、10個の質問項目で、「1. 非常にそう思う」と回答した。また、「A児が不適切な行動を起こした時、連絡帳の支援が始まる前（4年生以前）と、始まった後（現在）で、お母さんがA児の行動を見る見方や、支援方法、心のゆとりなどに変化がありますか。あればお書き下さい」という自由記述では、「支援が始まる前と後では、明らかに変化がありました。行動を見る見方は、より冷静に詳細に見るようになりました。以前は、目の前の困った行動に目を奪われて、なぜそのような行動をとるのかという理由を考える余裕がなく、しかってしまったりしていました。A児の行動の良い面を以前よりたくさん見つけることができるようになりました。ほめてあげられる場面が増えました。支援方法は、先生からの的確なアドバイスにより、より具体的に実践的に見えるようになり、よい結果（成果）が得られることが多くなりました。心のゆとりに関しては、以前よりも見通しを持って行動を見れるようになり、少しゆとりが持てるようになりましたが、性格的な問題で相変わらずいっばいっばいになることが多いです」と記述した。なお、自由記述に対象児の名前が書かれている箇所については、A児と修正して記述した。「今後、勉強したいことがありましたら、お書き下さい」という自由記述では、「障害（知的障害を持った子どもの言語発達について、発達について、引き続きABAの勉強、PECSについて（更に詳しく）」と記述した。

#### IV. 考 察

本研究では、特別支援学校に在籍する子供の保護者が連絡帳に記入した子供の家庭での困った行動についての相談に、担任の教師が連絡帳を記入して回答する形で、応用行動分析学に基づく支援を保護者に伝えた。保護者は記入されたことを基に、家庭で子供に支援を実施した結果、すべての困った行動が低減した。併せて、事後アンケートでは、今回の連絡帳を通した保護者支援に対して肯定的な回答を得た。また、保護者が子供の困った行動に対して、応用行動分析学の視点を活用することが可能になってきたことを示唆する記述がみられた。これらの結果から、特別支援学校での連絡帳を通した家庭での子供の困った行動の低減を目的とした応用行動分析学に基づく保護者支援について、その効果と課題を検討した。連絡帳を利用している特別支援学校では、毎日、保護者と子供の情報を交換できるため、家庭での子供の困った行動についての保護者からの相談もしばしばみられることがある。保護者からの相談に迅速に回答できることも連絡帳のメリットの一つであろう。今回の連絡帳を通した支援では、5つの困った行動の3つで、保護者が連絡帳に家庭での子供の困った行動を記入したその日のう

ちに、担任の教師が行動の見方や考え方、困った行動を減らす支援を記入した。残りの2つは、5日以内に記入した。困った行動への迅速かつ適切な支援は、連絡帳を通して行える支援の一つだといえる。また、保護者と連絡帳のやり取りにおいて、家庭で保護者が子供を支援する様子を把握でき、保護者の適切な行動に関して賞賛することができる。岡村（2015）の研究においても、連絡帳を活用することで、担任の教師は、保護者が日々の家庭で取り組んでいる指導の様子を知ることができ、フィードバックができることを挙げている。この迅速な支援が、子供の家庭での困った行動の増加や悪化を防ぎ、困った行動の低減につながったと考えられる。

次に、連絡帳を通した応用行動分析学に基づく支援の中で、どのような支援が有効であったかを検討した。今回、連絡帳を通して行った支援の分類では、「事前の環境調整を行う（先行刺激の操作）」「困った行動と同等な機能の適切なコミュニケーション行動を教える」「困った行動の後に強化となる出来事を随伴させない（消去）」があった。連絡帳を通して、これらの支援を保護者に具体的に伝えたことで、A児の困った行動は低減した。また、事後アンケートからは、これらの支援が、「2. A児の不適切な行動を減らすことに役立った」「3. A児の適切な行動を増やすことに役立った」という質問項目に対して「1. 非常にそう思う」と回答した。連絡帳を通して家庭での子供の困った行動への支援では、先行刺激の操作や困った行動と同等な機能の適切なコミュニケーション行動を教えること、消去が有効であると考えられる。ただし、消去を行う場合には、今回、連絡帳に具体例を挙げて記入したように、消去バーストについても丁寧に説明し、保護者が子供の行動の予測し、見守ることができるようにする必要がある。今後の課題としては、今一度、ポジティブ行動支援（positive behavior support: PBS）（庭山, 2020; 大久保・辻本・庭山, 2020）の視点から本研究の支援を見直し、困った行動を低減するための支援にとどまらず、困った行動と両立しない望ましい行動が増加する支援をさらに追加することで、困った行動を相対的に低減していくことが重要である。現在、保護者は家庭も含めて、写真カードでA児が要求を伝える支援や、A児の音声言語を増やす支援を行っている。A児のコミュニケーション手段を広げることで、自己選択、自己決定の機会が増え、それが、困った行動の低減にもつながると考えられる。今後も、保護者が家庭で無理なくできる支援について追及していく必要がある。

さらに、担任の教師が保護者に連絡帳を通して家庭での子供の困った行動への支援を行った結果、保護者から、「X年+1年2月14日に、大人がつけていたテレビのスイッチをA児が切り、父親が「消すな」と叫びテレビをつけなおしても、A児は笑顔でまた消すということを繰り返していた」という子供の困った行動に対して、



「父親のリアクションがA児の行動を強めてしまっていることを父親に伝え、父親があまり反応しないようにするとテレビを消す回数が低減した」という報告があった。これは、子供の困った行動が父親のリアクションによって強化されていることに保護者が気づき、注目要求の機能がある困った行動に対し、消去の手続きを適用したといえる。この困った行動より前に、連絡帳で担任の教師から爪立て行動(X年11月4日)を低減するための支援があり、保護者は、同じように父親の注目要求の機能を消去の手続きにより爪立て行動を低減した。このように、家庭において、似たような場面で子供の困った行動が生じた場合、保護者自身が応用行動分析学の視点で困った行動をみることができるようになってきたと考えられる。また、事後アンケートでも「4. A児の不適切な行動が増えることは、理由があると思う」「7. 連絡帳で示した支援方法(行動の見方や考え方は、これからも他の場面に応用することができる)」という質問項目に対して、「1. 非常にそう思う」と回答した。また、自由記述では「行動を見る見方は、より冷静に詳細に見るようになりました。以前は、目の前の困った行動に目を奪われて、なぜそのような行動をとるのかという理由を考える余裕がなく、しかってしまったりしていました」と記述した。これらのことから、保護者は、担任の教師からの家庭での子供の困った行動への連絡帳での支援を基に、A児の困った行動への支援を実施することで、困った行動が起こるきっかけや、その行動が維持されている原因について考えることができるようになったと推測される。これにより、保護者自身が、他の困った行動が起こった場面でも、応用行動分析学に基づく視点から考えた支援を実行できるようになってきたことが示唆された。

一方で、特別支援学校での連絡帳を通した家庭での子供の困った行動の低減を目的とした応用行動分析学に基づく保護者支援の課題も考えられる。1つ目として、担任の教師が応用行動分析学の知識や、実践経験がないと保護者の相談に回答することが難しいことである。つまり、担任の教師が代わると、この支援が続けられなくなる可能性がある。この課題については、応用行動分析学に基づく支援を学ぶ教員研修(半田・加藤, 2021; 加藤・小笠原, 2017)を計画的に実施し、学校で応用行動分析学が学べる研修体系を構築することが有効である。

2つ目として、連絡帳のみの支援であると、保護者、担任の教師の双方に、必要な情報が限られてしまう場合があり、適切な支援の開始が遅れてしまう場合がある。また、文面だけでは、保護者が子供にどのように支援していけばよいかわかりにくいこともある。連絡帳でも、追加の用紙を準備し、そこに担任の教師が支援の手順や環境設定の絵等を記入することができる。しかし、支援場面のロールプレイは難しく、詳細な支援の手順や細かい部分の確認はできない。その場合、支援の手順や細かい部分の確認は電話で行ったり、ロールプレイ等は面談

やWeb会議サービス等を利用したりして、支援を補完していくことも考えられる。

3つ目として、担任の教師が記入したすべての応用行動分析学に基づく支援を保護者が実施したかどうかなどの細かな手続きや、困った行動がどのように低減していったかなどの数値的なデータを収集することができなかった。したがって、本研究では、担任の教師による保護者への連絡帳での支援を独立変数、子供の困った行動の生起頻度を従属変数とした一事例実験デザイン(single case experimental design)(Barlow & Hersen, 1984)での検討が行えなかった。効果の分析は、保護者が連絡帳に記入した家庭での子供の困った行動の様子に関する情報や、保護者の主観的評価のみにとどまっている。岡村(2015)では、担任の教師による保護者へのコンサルテーションにおいて、保護者の日々の記録結果を基に、適切な対応の賞賛や、手続きの確認、修正を行うことにより、子供の適切な行動の獲得がみられたとしている。また、記録行動の維持は、担任の教師の肯定的なフィードバックが影響していることを示唆した。子供と保護者への確かな支援を行うために、教師はより客観的な記録により、支援の効果を検証していかなければならない。今後は、担任の教師が、保護者に無理のない範囲で記録行動を促し、肯定的なフィードバックをしていくことが必要だと考えられる。

## 付 記

本研究は、日本LD学会第20回大会で発表したものを加筆・修正したものである。

## 謝 辞

本研究にご協力いただきましたA児とA児の保護者に心より感謝申し上げます。

## 文 献

- 阿部美穂子・佐々木由奈・松田麻美(2018)小学校特別支援学級で使用する連絡帳における子育て支援機能の事例的検討。北海道教育大学紀要(教育科学編), 69, 93-107.
- 浅井佳士・山下八重子・加瀬由香里(2020)自閉スペクトラム症児をもつ母親が抱える困難感と問題対処行動に関する文献研究—心理的支援に焦点を当てて—。明治国際医療大学誌, 23-24, 13-23.
- Barlow, D. H. & Hersen, M. (1984) *Single case experimental designs: Strategies for studying behavior change* (2nd ed.). Pergamon Books, Oxford, UK. 高木俊一郎・佐久間徹監訳(1988)一事例の実験デザイン—ケーススタディの基本と応用

- 一、二瓶社。
- Frost, L. & Bondy, A. (2002) *The Picture Exchange Communication System training manual* (2nd ed.). Pyramid Educational Consultants, Newark, Delaware. 門眞一郎監訳(2005)絵カード交換式コミュニケーション・システムトレーニング・マニュアル—第2版. NPO 法人それいゆ。
- 半田 健・加藤哲文 (2021) 機能的アセスメントに基づく行動支援計画の立案に関する知識獲得を標的とした研修が知的障害特別支援学校教員にもたらす効果. 障害科学研究, 45, 199-210.
- 生澤雅夫・松下 裕・中瀬 惇(編)(2002)新版K式発達検査 2001 実施手引書. 京都国際社会福祉センター。
- 一般社団法人日本発達障害ネットワーク JDDnet 事業委員会 (2020) ペアレント・トレーニング実践ガイドブック. 厚生労働省, <https://www.mhlw.go.jp/content/12200000/000653549.pdf> (2023 年 10 月 3 日閲覧)。
- 加藤慎吾・小笠原恵 (2017) 知的障害特別支援学校の教師が行動問題支援過程において直面する困難の検討. 特殊教育学研究, 54, 283-291.
- 宮武宏治・高原 望・足立由美子 (1989) 障害児教育で使用される連絡帳に関する調査研究. 特殊教育学研究, 27, 67-73.
- 中川宣子 (2013) 家庭・学校の連携による教育的なニーズに対応した指導・支援Ⅱ—「連絡帳」の活用—. 京都教育大学教育実践研究紀要, 13, 185-191.
- 中丸 茂 (2008) 行動と認知の随伴性. 駒澤大学心理学論集, 10, 65-72.
- 庭山和貴 (2020) 中学校における教師の言語賞賛の増加が生徒指導上の問題発生率に及ぼす効果—学年規模のポジティブ行動支援による問題行動予防—. 教育心理学研究, 68, 79-93.
- 岡村章司 (2015) 特別支援学校における自閉症児に対する保護者支援—母親の主体性を促す支援方略の検討—. 特殊教育学研究, 53, 35-45.
- 岡村章司 (2016) 高いストレスをもつ保護者による行動問題を示す自閉症児への家庭での介入を促す支援方略の検討—強みに基づくアプローチを通して—. 特殊教育学研究, 54, 257-266.
- 大河内浩人 (2007) 第 I 部 解説編 1 行動分析の基礎知識—本書を理解するために—. 大河内浩人・武藤 崇(編), 心理療法プリマーズ 行動分析. ミネルヴァ書房, 3-12.
- 大久保賢一・辻本友紀子・庭山和貴 (2020) ポジティブ行動支援 (PBS) とは何か?. 行動分析学研究, 34, 166-177.
- 大西ゆみこ・丹治敬之 (2019) 特別支援学校における自傷行動を示す自閉症スペクトラム障害児への Positive Behavior Support (PBS) に基づく実践—自傷行動の低減と朝の会への参加を目指した取り組み—. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 9, 151-165.
- Weiss, J. A., Cappadocia, M. C., MacMullin, J. A., Viecili, M., & Lunsy, Y. (2012) The impact of child problem behaviors of children with ASD on parent mental health: The mediating role of acceptance and empowerment. *Autism*, 16, 261-274.
- 山本淳一 (2019) 応用行動分析学における計測と制御. 計測と制御, 58, 409-414.

受付年月日 (R5.8.31)

受理年月日 (R5.11.1)



# 消費生活に関する高校生の知識及び意識の実態と 消費者教育の効果について

—成年年齢引き下げを受けて実施した出前講座の結果から—

石倉 琴音<sup>1</sup> 藤本 孝子<sup>2</sup>

## Reality of High School Students' Consumer Knowledge and Effects of Consumer Education —Based on Results of Lectures Held in Response to the Lowering Age of Majority—

Kotone ISHIKURA<sup>1</sup>, Takako FUJIMOTO<sup>2</sup>

### 概要

令和4年4月より成年年齢が引き下がり、18歳から一人で様々な契約を締結することができるようになった。本研究では、富山県内の高校2年生を対象とし、消費者教育出前講座の前後に実施したアンケート調査を用い、消費生活に関する知識及び意識の実態の把握、出前講座の効果について検討した。その結果、クーリングオフが可能な場面、クレジットカードの仕組みについて理解しているものは6割程度であった。また、契約成立の基礎知識、未成年者取消権、消費者ホットラインの電話番号については2～3割程度にとどまっていた。消費者教育によって一定の効果が観察されたが、長期的な視点から知識の定着や意識の持続には課題があると考えられた。

キーワード：成年年齢引き下げ，消費者教育，高校生

Keywords : lowering age of majority, consumer education, high school students

### 1. はじめに

2018年の民法改正により、2022年4月1日から成年年齢が20歳から18歳に引き下げられた。これによって、18歳でも親の同意なしに高額な契約を締結できるようになると同時に、未成年者取消権による保護の対象外となる。他には、10年有効のパスポートの取得ができるようになるなどがある。また、飲酒や喫煙、競馬や競輪等の公営ギャンブル、養子を迎えることは20歳が維持され、成年年齢の引き下げ以降も変わらないこともある。

2013年から2017年における消費者相談件数は、当時未成年者である18～19歳に比べ20～22歳の成年者において相談件数が圧倒的に多くなっており、契約金額も高額なものになっている。中には、未成年者取消権による保護がなくなった直後に消費者トラブルに巻き込まれたという例もある<sup>1)</sup>。そのため、2022年4月以降は18歳や19歳の消費者トラブルの増加が懸念されている。

高校生であっても18歳であれば契約の責任を負うことになり、より一層自分の行動に責任を持つ必要がある。高校卒業後は、交友関係が広がるだけでなく主体的な行動も増えるため、高額な契約をする機会が増加する。そのため、若者の消費者トラブルに関する正しい知識の習

得と、危機意識や責任を持った消費行動が求められる。進学や就職後に消費者トラブルについて学ぶ機会は多くはないと考えられるため、高校生のうちに消費者教育を受けることは重要であると考えられる。

消費者庁では、若者の消費者トラブル防止に向けたさまざまな取り組みの中で、積極的な情報発信や消費者教育の実践など消費者教育の充実に力がいれられている。一方、高校生の消費生活に関する知識の程度や消費者教育の効果についての報告は多くはない。

我々は2021年11月に、2022年度に18歳を迎える高校生に対して消費者教育出前講座を実施した<sup>2)</sup>。出前講座の前後にアンケート調査を実施した結果、若干の知見を得たので報告する。

### 2. 目的と方法

#### 2-1. 目的

高校生の消費生活に関する知識及び意識の実態や勉強経験によるそれらの違い、講座実施直後における変化、消費者教育の効果と必要性を検証することを目的とした。

<sup>1</sup> 富山大学人間発達科学部卒業生 <sup>2</sup> 富山大学教育学部

## 2-2. 調査方法

無記名自己記入式のアンケート調査を出前講座に参加した富山県内 A 高校の 2 年生（計 249 名）を対象に講座前と講座後に実施した。講座は、富山県消費者協会の「大学生による中高生のための消費者教育モデル事業」の一環として 2021 年 11 月に計 4 回実施した<sup>2)</sup>。講座での学習内容や工夫した点などを表 1 に示す。

表 1 出前講座の内容

|   | 学習内容（学習活動）と工夫点など   |
|---|--|
| 1 | 成年年齢引き下げの目的とそれによって変わることを知る<br>・成年年齢引き下げの背景やそれによって「変わること」と「変わらないこと」は何かを問いかけた。   |
| 2 | 契約成立の意味、未成年者取消権とは何かを理解する<br>・契約は「誰のどんな言動によって成立するか」を伝え、○×クイズを用いて具体的に「どんなことが契約当てはまるのか」を示した。<br>・未成年者取消権について、契約するときの責任について交えながら説明した。  |
| 3 | クレジットカードの仕組みと主な支払い方法を理解する<br>・クイズを用いてクレジットカードの支払方法や注意点を説明した。   |
| 4 | クーリングオフの詳細、ネットショッピングの注意点を理解する<br>・具体的な買い物の場面を想定したクイズを交えながら、クーリングオフが利用できる時とできないときの違いやネットショッピングの注意点を説明した。  |
| 5 | 騙されやすさを測る心理傾向チェックを実施する<br>・チェックシート（「リスクな心理傾向」を測るチェックシート、消費者庁）を用いた。<br>・自身の性格などを客観的に把握してもらい、悩みや不安に付け込まれて騙されないように注意してもらうことを目的に行った。<br>・自分事として考えやすい機会をつくった。   |
| 6 | 実際のトラブル事例を知る<br>・若者に多くみられる消費者トラブルとして、定期購入・情報商材・美容医療の 3 例を取り上げ、消費者トラブルを自分事として捉えてもらえるよう分かりやすく提示した。   |
| 7 | 実際の勧誘を想定したグループワークを実施する<br>・「仲の良い先輩に『格安旅行サービスの会員』を紹介され、それを他の 10 人に勧めればサービスが受けられるという話を持ちかけられた」という具体的な場面を想定し、ペアになって「誘う側」と「断る側」で演習してもらった。<br>・実際の場面を想定することで、「強く勧められときにきっぱりと断る難しさ」を実感してもらうことを目的に行った。<br>・私たちが考えた断り方も紹介し、さまざまな意見や方法に触れてもらう機会をつくった。 |
| 8 | トラブルにあわないために必要な行動について知る<br>・買い物をするときに冷静な判断を忘れないことや日頃から危機感を持つことの重要性を伝えた。<br>・「エンカ消費」についてとその考え方が消費者トラブル回避につながることを伝えた。  |
| 9 | トラブルにあったときの対処方法と相談窓口 188 番の紹介<br>・トラブルにあったときに行動することが、自身の消費行動の改善やトラブルの再発防止、悪質業者の減少につながることを伝えた。<br>・電話番号は 188 は「泣き寝入りは、いやや」で簡単に覚えられることを伝えた。  |

回収した調査票（229 枚）のうち、全ての項目に記載漏れのなかった 187 名（男性 80 名、女性 107 名）を分析対象とした。

アンケートの調査内容は、性別、これまでの消費者トラブルについての勉強経験（講座前）、消費生活に関する知識及び消費者としての意識について（講座前と後）、講座の感想（講座後）である。消費生活に関する知識及び消費者としての意識についての項目は、消費者庁の高等学校等の生徒を対象としたアンケート調査<sup>3)</sup>を参考に作成した。消費者としての意識の項目は「全くできない」「あまりできない」「どちらともいえない」「少しはできる」「まあまあできる」「必ずできる」の 6 段階で回答してもらい、それぞれ 1 点、2 点、3 点、4 点、5 点、6 点として平均点を算出した。

分析には IBM SPSS Statistics を用い、有意水準は 5% 以下とした。勉強経験の有無による知識の違い、講座前後における知識の変化についてはクロス集計後カイ 2 乗検定を行った。消費者としての意識については、平均値の差の検定には t 検定を用いた。

## 2-3. 倫理的配慮

実施にあたり、本調査の目的、データの取り扱い、成績に関連する試験ではないこと、個人が特定されることはないこと、答えたくない項目は無記入でも構わないこと、本研究への協力は任意である旨を説明し依頼した。調査票への回答をもって同意を得たこととした。

## 3. 結果と考察

### 3-1. 対象者の講座前の実態

これまでの消費者トラブルについての勉強経験を尋ねた結果、「ある」19 名（10.2%）、「少しある」56 名（29.9%）、「ない」72 名（38.5%）、「分からない」40 名（21.4%）であった。「ある」「少しある」と回答した 75 名を勉強経験あり（40.1%）、「ない」「分からない」と回答した 112 名を勉強経験なし（59.9%）とし、勉強経験の有無による知識及び意識の違いを検討した。

成人年齢が 18 歳に引き下がることを認知しているものは 97.9% であったが、それが令和 4 年度からであることを認知しているものは 75.9% と低く、加えて「わからない」と回答したものが 17.6% 認められた（表 2）。調査対象者は、次年度（令和 4 年度）に 18 歳となる高校 2 年生であることを踏まえると、認知度の低さ、自分事として捉えている意識の欠如が懸念される。

クーリングオフが利用できるか否かといった具体的な場面や、クレジットカードの仕組みを理解している人は約 60% ほどであった。消費者ホットラインの電話番号は、「分からない」と回答したものが最も多く 41.2%、正答率は約 30% であった。契約成立のタイミングと未成年者取消権については全体の約 25% と少なかった。

表2 消費生活に関する知識の実態（講座前）

| 項目   |                            | 全体 (n=187) | 勉強経験      |            | p 値     |
|--|----------------------------|------------|-----------|------------|---------|
|  |                            |            | あり (n=75) | なし (n=112) |         |
| 成年年齢はいつから変わるか  | 令和4年度（正解）                  | 142(75.9%) | 61(81.3%) | 81(72.3%)  | NS      |
|  | 令和5年度                      | 10(5.3%)   | 4(5.3%)   | 6(5.4%)    |         |
|  | 令和6年度                      | 2(1.1%)    | 0(0.0%)   | 2(1.8%)    |         |
|  | 分からない                      | 33(17.6%)  | 10(13.3%) | 23(20.5%)  |         |
| 成年年齢は何歳に変わるか   | 16歳                        | 1(0.5%)    | 0(0.0%)   | 1(0.9%)    | NS      |
|  | 18歳（正解）                    | 183(97.9%) | 73(97.3%) | 110(98.2%) |         |
|  | 分からない                      | 3(1.6%)    | 2(2.7%)   | 1(0.9%)    |         |
| 店で買い物をするとき、契約が成立するのはいつか  | 商品を受け取ったとき                 | 40(21.4%)  | 18(24.0%) | 22(19.6%)  | NS      |
|  | 代金を払ったとき                   | 95(50.8%)  | 31(41.3%) | 64(57.1%)  |         |
|  | 店員が「はい、かしこまりました」と言ったとき（正解） | 48(25.7%)  | 24(32.0%) | 24(21.4%)  |         |
|  | 分からない                      | 4(2.1%)    | 2(2.7%)   | 2(1.8%)    |         |
| 17歳の高校生が保護者に内緒で10万円の化粧品を購入したとき、この契約は取り消せるか                           | 取り消すことはできない                | 56(29.9%)  | 25(33.3%) | 31(27.7%)  | NS      |
|  | 未成年者取り消しができる（正解）           | 49(26.2%)  | 23(30.7%) | 26(23.2%)  |         |
|  | 保護者が取り消しを認めたときのみ           | 44(23.5%)  | 13(17.3%) | 31(27.7%)  |         |
|  | 分からない                      | 38(20.3%)  | 14(18.7%) | 24(21.4%)  |         |
| 街で呼び止められ、展示会場に行ったら勧誘され、断れなくて10万円の絵画を契約してしまったとき、この契約をクーリングオフすることはできるか | できる（正解）                    | 106(56.7%) | 54(72.0%) | 52(46.4%)  | < 0.001 |
|  | できない                       | 46(24.6%)  | 12(16.0%) | 34(30.4%)  |         |
|  | 分からない                      | 35(18.7%)  | 9(12.0%)  | 26(23.2%)  |         |
| ネットショップでTシャツを買ったが似合わないと感じたとき、クーリングオフはできるか                            | できる                        | 54(28.9%)  | 20(26.7%) | 34(30.4%)  | NS      |
|  | できない（正解）                   | 109(58.3%) | 46(61.3%) | 63(56.3%)  |         |
|  | 分からない                      | 24(12.8%)  | 9(12.0%)  | 15(13.4%)  |         |
| 買い物をした後日に代金を支払うことになるのはどれか  | デビットカード                    | 34(18.2%)  | 14(18.7%) | 20(17.9%)  | NS      |
|  | クレジットカード（正解）               | 118(63.1%) | 50(66.7%) | 68(60.7%)  |         |
|  | プリペイドカード                   | 12(6.4%)   | 5(6.7%)   | 7(6.3%)    |         |
|  | 分からない                      | 23(12.3%)  | 6(8.0%)   | 17(15.2%)  |         |
| 消費生活について相談したいときにかける電話番号はどれか  | 118番                       | 20(10.7%)  | 7(9.3%)   | 13(11.6%)  | < 0.01  |
|  | 188番（正解）                   | 58(31.0%)  | 33(44.0%) | 25(22.3%)  |         |
|  | 189番                       | 32(17.1%)  | 15(20.0%) | 17(15.2%)  |         |
|  | 分からない                      | 77(41.2%)  | 20(26.7%) | 57(50.9%)  |         |

NS : not significant, カイ二乗検定

契約成立については、約半数のものが「代金をはらったとき」と誤答していた。未成年者取消権については、「分からない」20.3%、誤答では「取り消すことができない」29.9%、「保護者が取り消しを認めたときのみ、取り消すことができる」23.5%と解答が分かれていた。

「若年層を中心とした消費者教育の効果的な推進に関する提言」<sup>4)</sup>では、高校卒業までに契約の基礎知識やクレジットカードの仕組みについて教えることが望ましいとされている。本研究結果から、それぞれ約25%、約60%程度にとどまっていることから、どちらも知識の向上を図る必要性が示唆された。

勉強経験の有無によって差が見られたのは、クーリングオフを利用できる場面(悪質商法)について(p < 0.001)と消費者ホットラインの電話番号(p < 0.01)の2項目であった。知識の習得に関して勉強経験の有無によって違いは見られたものの、知識の程度に有意な差が見られ

たものは少なかった。

本研究において、消費者トラブルについての勉強経験があるものは40.1%であった。小中高等学校の家庭科では、2017年の学習指導要領改訂により、消費生活教育の充実が図られており、消費生活に関して誰もが学校で学ぶ機会を経験していると推測される。中学校における技術・家庭の家庭分野の教科書では「身近な消費生活と環境」の中で、買い物や支払い、意思決定のプロセス等といった内容に加えて、クーリングオフ制度や消費者ホットライン、消費者トラブルの予防方法についても分かりやすく記載されている<sup>5)</sup>。しかしながら、勉強経験がありと回答したものは半数以下であり、勉強経験がありと回答したものであっても、正しい知識が失われている人が多くいることから、多くの人は学習した内容を忘れてしまい、学習効果の持続には限界があると考えられる。

消費者トラブルにあったときの行動を尋ねた結果を表

3に示した。「家族や友人に相談する」という人が最も多く64.7%、次いで「消費生活センターや事業者に相談する」52.4%であることから、何か行動に移そうと考える人が半数以上いると分かった。一方で、分からない5.3%、我慢して何もしない3.2%、ネット上に事業者を誹謗中傷した書き込みをする2.1%といったネガティブな行動をする人も少なからずみられた。このように考える人に対してしっかりと消費者教育を実施することで意識の改善を図る必要がある。

消費者としての意識について表4に示した。「うまい話や迷惑な勧誘をきっぱりと断る」「クレジットカードを正しく使う」「慎重に買い物をする」「よりよい消費社会のために行動する」といった4項目において平均値が4.0以上であった。一方で、「ネットショッピングのときに必ず利用規約を確認する」「問題を感じたら事業者に連絡する」「消費生活センターに相談する」「販売方法や消費者トラブルについて常にチェックする」といった4項目における平均値は4.0未満であった。これらの項目では、自分から積極的に行動したり、情報収集したりといったことが必要となるため、実際に行動に移すことができる人と回答した人が少なかったと考えられる。また、平均値が最も低値であった項目は、「消費生活センターに相談する」であった。これらのことから、消費生活における主体的な行動や情報収集に対する意識の改善や、消費生活センターの利用の周知を図る必要性

が示唆される。

### 3-2. 対象者の講座後の変化

講座後には、成年年齢の引き下げ年齢を除いたすべての項目において講座前と比べ正答率が高くなり、知識の向上が認められた(表5)。成年年齢の引き下げ年度、年齢や契約成立のタイミング、クーリングオフが利用できるか否かといった具体的な場面と消費者ホットラインの電話番号の正答率は約90%以上、クレジットカードの仕組みについては約80%にまで増加していた。出前講座において、クーリングオフが利用できる時とできないときの違いをクイズで説明したり、消費者ホットラインの電話番号を「188番(いやや)」の語呂で覚えてもらったりしたことで、これらの項目で正答率が高まったと考えられる。一方で、未成年者取消権についての正答率は67.4%と他の項目と比べて正答率が低かったことから、高校生にとって難しく、これらの内容の教え方を工夫する必要があると考えられた。

表6に示すように、消費者トラブルにあったときの行動については、次の2項目に有意な変化がみられた。「消費生活センターや事業者に相談する」は回答率が52.4%から86.6%に増加、「分からない」は回答率が5.3%から0.5%に減少していた。

消費者としての意識の変化を表7に示した。全ての項目において有意な差が見られ、講座後には全ての項目の

表3 実際にトラブルに遭った際の行動の実態(講座前)

| 項目                     | 全体(n=187)  | 勉強経験      |           | p値 |
|------------------------|------------|-----------|-----------|----|
|                        |            | あり(n=75)  | なし(n=112) |    |
| 家族や友人に相談する             | 121(64.7%) | 54(72.0%) | 67(59.8%) | NS |
| 消費生活センターや事業者に相談する      | 98(52.4%)  | 39(52.0%) | 59(52.7%) | NS |
| 分からない                  | 10(5.3%)   | 4(5.3%)   | 6(5.4%)   | NS |
| 自分が我慢すればよいことなので、何もしない  | 6(3.2%)    | 2(2.7%)   | 4(3.6%)   | NS |
| ネット上に事業者を誹謗中傷した書き込みをする | 4(2.1%)    | 1(1.3%)   | 3(2.7%)   | NS |

NS: not significant, カイ二乗検定

表4 消費者としての意識の実態(講座前)

| 項目                                       | 全体(n=187)  | 勉強経験       |            | p値    |
|--|------------|------------|------------|-------|
|  |            | あり(n=75)   | なし(n=112)  |       |
| 「必ずもうかる」といったうまい話や迷惑な勧誘をされたときは、きっぱりと断る    | 4.91(1.24) | 5.01(1.11) | 4.84(1.33) | NS    |
| クレジットカードを持ったら、期日までに必ず支払える場合にしか使わない       | 4.73(1.33) | 5.04(1.16) | 4.53(1.41) | <0.01 |
| 店で商品を購入するときは、原則返品・返金ができないことを意識して慎重に買い物する | 4.35(1.29) | 4.51(1.25) | 4.25(1.33) | NS    |
| よりよい消費社会につながることを考えて行動する                  | 4.01(1.18) | 4.19(1.10) | 3.88(1.22) | NS    |
| ネットショッピングで買い物をするときは、注文前に利用規約を必ず確認する      | 3.90(1.46) | 4.12(1.41) | 3.75(1.48) | NS    |
| 商品やサービスに問題を感じたら、事業者に連絡する                 | 3.42(1.46) | 3.57(1.42) | 3.31(1.50) | NS    |
| 近ごろ問題になっている販売方法や消費者トラブル、対処方法を常にチェックする    | 3.13(1.25) | 3.20(1.27) | 3.08(1.25) | NS    |
| 商品やサービス、事業者の対応に問題を感じたら、消費生活センターに相談する     | 3.02(1.36) | 3.09(1.38) | 2.96(1.36) | NS    |

NS: not significant, t検定

( )内は標準偏差

表5 講座前後の消費生活に関する知識の変化

| 項目   |                             | 講座前 (n=187) | 講座後 (n=187) | p 値     |
|--|-----------------------------|-------------|-------------|---------|
| 成年年齢はいつから変わるか  | 令和4年度 (正解)                  | 142(75.9%)  | 180(96.3%)  | < 0.001 |
|  | 令和5年度                       | 10(5.3%)    | 6(3.2%)     |         |
|  | 令和6年度                       | 2(1.1%)     | 0(0.0%)     |         |
|  | 分からない                       | 33(17.6%)   | 1(0.5%)     |         |
| 成年年齢は何歳に変わるか   | 16歳                         | 1(0.5%)     | 3(1.6%)     | NS      |
|  | 18歳 (正解)                    | 183(97.9%)  | 184(98.4%)  |         |
|  | 分からない                       | 3(1.6%)     | 0(0.0%)     |         |
| 店で買い物をするとき、<br>契約が成立するのはいつか  | 商品を受け取ったとき                  | 40(21.4%)   | 11(5.9%)    | < 0.001 |
|  | 代金を払ったとき                    | 95(50.8%)   | 9(4.8%)     |         |
|  | 店員が「はい、かしこまりました」と言ったとき (正解) | 48(25.7%)   | 167(89.3%)  |         |
|  | 分からない                       | 4(2.1%)     | 0(0.0%)     |         |
| 17歳の高校生が保護者に内緒で10万円の化粧品を購入したとき、この契約は取り消せるか                           | 取り消すことはできない                 | 56(29.9%)   | 28(15.0%)   | < 0.001 |
|  | 未成年者取り消しができる (正解)           | 49(26.2%)   | 126(67.4%)  |         |
|  | 保護者が取り消しを認めたときのみ            | 44(23.5%)   | 25(13.4%)   |         |
|  | 分からない                       | 38(20.3%)   | 8(4.3%)     |         |
| 街で呼び止められ、展示会場に行ったら勧誘され、断れなくて10万円の絵画を契約してしまったとき、この契約をクーリングオフすることはできるか | できる (正解)                    | 106(56.7%)  | 168(89.8%)  | < 0.001 |
|  | できない                        | 46(24.6%)   | 18(9.6%)    |         |
|  | 分からない                       | 35(18.7%)   | 1(0.5%)     |         |
| ネットショップでTシャツを買ったが似合わないと感じたとき、クーリングオフはできるか                            | できる                         | 54(28.9%)   | 13(7.0%)    | < 0.001 |
|  | できない (正解)                   | 109(58.3%)  | 172(92.0%)  |         |
|  | 分からない                       | 24(12.8%)   | 2(1.1%)     |         |
| 買い物をした後日に代金を支払うことになるのはどれか  | デビットカード                     | 34(18.2%)   | 25(13.4%)   | < 0.01  |
|  | クレジットカード (正解)               | 118(63.1%)  | 148(79.1%)  |         |
|  | プリペイドカード                    | 12(6.4%)    | 8(4.3%)     |         |
|  | 分からない                       | 23(12.3%)   | 6(3.2%)     |         |
| 消費生活について相談したいときにかける電話番号はどれか  | 118番                        | 20(10.7%)   | 4(2.1%)     | < 0.001 |
|  | 188番 (正解)                   | 58(31.0%)   | 180(96.3%)  |         |
|  | 189番                        | 32(17.1%)   | 1(0.5%)     |         |
|  | 分からない                       | 77(41.2%)   | 2(1.1%)     |         |

NS: not significant, カイ二乗検定

表6 講座前後の実際にトラブルに遭った際の行動の変化

| 項目                     | 講座前 (n=187) | 講座後 (n=187) | p 値    |
|------------------------|-------------|-------------|--------|
| 家族や友人に相談する             | 121(64.7%)  | 103(55.1%)  | NS     |
| 消費生活センターや事業者に相談する      | 98(52.4%)   | 162(86.6%)  | <0.001 |
| 分からない                  | 10(5.3%)    | 1(0.5%)     | <0.01  |
| 自分が我慢すればよいことなので、何もしない  | 6(3.2%)     | 1(0.5%)     | NS     |
| ネット上に事業者を誹謗中傷した書き込みをする | 4(2.1%)     | 5(2.7%)     | NS     |

NS: not significant, カイ二乗検定

表7 講座前後の消費者としての意識の変化

| 項目                                       | 講座前 (n=187) | 講座後 (n=187) | p 値    |
|--|-------------|-------------|--------|
| 「必ずもうかる」といったうまい話や迷惑な勧誘をされたときは、きっぱりと断る    | 4.91(1.24)  | 5.31(1.01)  | <0.01  |
| クレジットカードを持ったら、期日までに必ず支払える場合にしか使わない       | 4.73(1.33)  | 5.27(1.03)  | <0.001 |
| 店で商品を購入するときは、原則返品・返金ができないことを意識して慎重に買い物する | 4.35(1.29)  | 5.12(1.07)  | <0.001 |
| よりよい消費社会につながることを考えて行動する                  | 4.01(1.18)  | 4.97(1.03)  | <0.001 |
| ネットショッピングで買い物をするときには、注文前に利用規約を必ず確認する     | 3.90(1.46)  | 5.08(1.03)  | <0.001 |
| 商品やサービスに問題を感じたら、事業者に連絡する                 | 3.42(1.46)  | 4.86(1.08)  | <0.001 |
| 近ごろ問題になっている販売方法や消費者トラブル、対処方法を常にチェックする    | 3.13(1.25)  | 4.71(1.15)  | <0.001 |
| 商品やサービス、事業者の対応に問題を感じたら、消費生活センターに相談する     | 3.02(1.36)  | 4.74(1.20)  | <0.001 |

NS: not significant, t 検定

( )内は標準偏差



平均値が4.7以上にまで増加し、自身の消費行動に対する意識の高まりが見られた。

消費者庁は徳島県内全ての高等学校に「社会への扉」を活用した授業の効果検証を行っている<sup>6)</sup>。ここでは、授業前と授業後に加え、1年後、2年後まで追跡調査を実施している。これによると授業直後の効果は授業前にまで正答率が下がるわけではないが、1年後には正答率が低下していることが示されている。授業前の正答率が低い項目は、授業直後の正答率の伸び率も高いが時間の経過と共に忘れてしまいやすいことが指摘されている。

小学生を対象とした情報モラル教育の出前講座では、講座後にスマートフォンについて「怖い」「危ない」の回答が増したが、1年後には「危ない」の回答率が減少したことから、継続してスマートフォンの危険性等を伝えることの必要性を示している<sup>7)</sup>。消費者教育についても同様に継続して伝えていくことが必要であろう。

#### 4. おわりに

高校2年生にアンケート調査をした結果、契約に関する基礎知識が浅いと考えられた。消費者ホットラインの電話番号を知っているものも約3割であった。クーリングオフが可能な場面、クレジットカードの仕組みについて理解しているものは6割程度であった。消費者としての意識については、自分から積極的に行動したり、情報収集したりといったことに対する意識が低いと考えられた。また、消費者トラブルに関する勉強経験ありのものは、勉強経験なしのものに比べ、クーリングオフの理解度、消費者ホットラインの電話番号を知っているもの、クレジットカード使用時の意識が高いことが示された。このことから、消費生活に関する知識と意識を向上させる余地が見られ、消費者教育の必要性がうかがえた。そして、講座後において知識の向上と意識の改善の両方が確認された。

消費者教育の実施によって一定の効果が得られる一方で、その持続効果に課題があると考えられることから、小中学校や高校で学んだ知識や、感じた危機意識や責任感を成人後にも役立つものに繋げていくためには、定期的な学習機会の確保により消費者教育を継続させていくことが不可欠であると考えられる。加えて、自分事として捉えてもらうための工夫が必要であると感じられた。

#### [謝辞]

アンケート調査にご協力くださいました高校の生徒の皆様と先生方、実施にあたりご協力・ご助言いただきました富山県消費者協会事務局長（当時）の梶原真美様、谷口

央弁護士に心より感謝申し上げます。また、橋場世奈様、布野来実様、中田聖生様には本研究の遂行にあたりご支援ご協力を頂きました。ここに感謝の意を表します。

#### 文献

- 1) 消費者庁ホームページ，平成30年版消費者白書，第2部第1章第5節(1)成年年齢引下げに対する対応 [https://www.caa.go.jp/policies/policy/consumer-research/white\\_paper/2018/white\\_paper\\_221.html](https://www.caa.go.jp/policies/policy/consumer-research/white_paper/2018/white_paper_221.html)（令和5年度2月6日アクセス可能）
- 2) 国民生活センター（2022）：ウェブ版 国民生活，6月号（2022年6月15日発行）[https://www.kokusen.go.jp/pdf\\_dl/wko/wko-202206.pdf](https://www.kokusen.go.jp/pdf_dl/wko/wko-202206.pdf)（令和5年度2月6日アクセス可能）
- 3) 消費者庁（2019）：令和元年度徳島県における「社会への扉」を活用した授業の実施効果に関する調査報告書 徳島県内全ての高等学校等の生徒を対象としたアンケート調査から [https://www.caa.go.jp/future/project/project\\_003/assets/future\\_caa\\_cms201\\_201218\\_03.pdf](https://www.caa.go.jp/future/project/project_003/assets/future_caa_cms201_201218_03.pdf)（令和5年度2月6日アクセス可能）
- 4) 消費者委員会（2016）：若年層を中心とした消費者教育の効果的な推進に関する提言，[https://www.cao.go.jp/consumer/content/20171023\\_20160628\\_teigengaiyou.pdf](https://www.cao.go.jp/consumer/content/20171023_20160628_teigengaiyou.pdf)（令和5年度8月28日アクセス可能）
- 5) 汐見稔幸 監修（2017）：新技術・家庭 家庭分野、教育図書株式会社
- 6) 消費者庁（2020）：徳島県における「社会への扉」を活用した授業の実施効果に関する報告書（平成29年度～令和元年度総括）徳島県内全ての高等学校等の生徒を対象としたアンケート調査から [https://www.caa.go.jp/future/project/project\\_003/assets/future\\_caa\\_cms201\\_201218\\_02.pdf](https://www.caa.go.jp/future/project/project_003/assets/future_caa_cms201_201218_02.pdf)（令和5年度8月28日アクセス可能）
- 7) 村上睦美（2018）：高等学校家庭科「学校家庭クラブ活動」による小学生を対象とした情報モラル教育出前講座の効果，コンピュータ&エデュケーション，45，121-126

#### [付記]

本研究は、第1著者が富山大学人間発達科学部に提出した特別研究を加筆・修正したものである。

受付年月日（R5.8.31）

受理年月日（R5.11.1）

# 高校生はアクティブ・ラーニングについてどのように感じているか

小澤 郁美<sup>1</sup> 小原 弘幸<sup>2</sup>

## Opinions of High School Students about Active Learning

Ikumi OZAWA & Hiroyuki OHARA

### 概要

アクティブ・ラーニングという言葉が本邦の教育現場に取り入れられるようになって10年余りとなる。本稿では、今後ますます盛んに実施されるであろうアクティブ・ラーニングに対する高校生の考えや、教師から生徒へ説明の有無とその内容を明らかにすることを目的とする。公立高校に通う高校生298名のWebアンケートの回答を分析した。その結果、アクティブ・ラーニングについて概ねポジティブに捉えている高校生が多く、その内容は文部科学省が提示しているアクティブ・ラーニングの定義や効果と関連するものであった。反面、ネガティブな意見も散見され、その多くはグループ・ディスカッションやグループ・ワークに起因するものであった。この背景として、現在の学校教育で取り組まれているアクティブ・ラーニングの多くがグループ・ディスカッションやグループ・ワークによるものであることに加え、アクティブ・ラーニングによる授業の目的や効果について、明示的な指導が不足している可能性が示唆された。

**キーワード** : アクティブ・ラーニング, 主体的・対話的で深い学び, 高校生

**Keywords** : active learning, high school students

### 1. はじめに

アクティブ・ラーニングとは、「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」を指す。例えば「発見学習、問題解決学習、体験学習、調査、学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」(文部科学省, 2012)。

本邦では、2010年代から中央教育審議会の答申等でアクティブ・ラーニングという用語が取り入れられるようになった。その背景には、それ以前の受動的な教育では育むことができない、生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を育成する狙いがある(文部科学省, 2012)。アクティブ・ラーニングを取り入れることで、具体的には、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成が期待できる(文部科学省, 2012)。

当初は、高等教育の文脈でアクティブ・ラーニングという用語が取り入れられていたが、その後、初等中等教育でも取り上げられるようになった(文部科学省, 2014)。近年では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向け、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善が求められている(文部科学省, 2017)。このような背

景から、アクティブ・ラーニングの視点を取り入れた教育が盛んに行われており、多数の研究や実践も実施されている(レビューとして、山内, 2019)。

アクティブ・ラーニングでは学習者の能動的な参加が求められるため、学習者自身の自主性を促すことが不可欠となる。これに関連して、学習者の視点に立ち、学習者自身の選択や自主性を促そうとする教師の態度や信念は自律性支援と呼ばれる(Deci & Ryan, 1987)。Reeve (2016)によると、自律性支援の6つの側面の中には、要求する際に理由付けをする、児童・生徒の否定的な感情を認めるといった内容が含まれている。したがって、グループ・ディスカッションや問題解決学習といったアクティブ・ラーニングを行う際にも、実施する理由を学習者に伝えることや、否定的な内容も含めて学習者の意見を知っておくことが必要であろう。

以上を踏まえ、本稿では、アクティブ・ラーニングの効果や目的が教師から生徒に対して説明されているのか(説明されている場合はどのように説明されているのか)といった点や、アクティブ・ラーニングについて現代の高校生がどのように感じているという点を検討するために意識調査を実施した。教師の説明内容や生徒自身がアクティブ・ラーニングをどのように捉えているかを明らかにすることで、今後の教育改善の一助となることを期待する。なお、本稿の調査対象者は2016年または2017

<sup>1</sup>富山大学教育学部 <sup>2</sup>金沢市立鳴和中学校

年に改訂された学習指導要領による中等教育を複数年経験している生徒であるため、アクティブ・ラーニングによる教育を体験していることを想定している。

調査では、アクティブ・ラーニングについて教師から説明を受けたことがあるか、アクティブ・ラーニングについてどのように考えているか、アクティブ・ラーニングの効果をどのように考えているか、アクティブ・ラーニングの体験とその思い出についてアンケートを実施した。具体的には、次の内容をアンケート項目に含めた。

- ・アクティブ・ラーニングについての認知度（用語を知っているか、知っている場合はどこでその知識を得たか）
- ・アクティブ・ラーニングそのものに対する学校での周知状況（アクティブ・ラーニングについて教師から説明を受けたことがあるか、ある場合はどのような内容か）
- ・アクティブ・ラーニングについての考え
- ・アクティブ・ラーニングの効果と、筆記試験に及ぼす効果
- ・アクティブ・ラーニングが含まれる授業の経験とその内容、および良い思い出と嫌な思い出
- ・アクティブ・ラーニングが含まれる授業を今後受けたいと思うか

## 2. 方法

### 2.1. 参加者

公立高等学校に通う1～3年生340名に調査協力を依頼した。このうち、調査協力に同意し、不誠実回答を除くための操作チェックをクリアした生徒298名を分析対象者とした（平均年齢16.8歳、 $SD = 1.0$ ；男性144名、女性148名、その他・無回答7名）。

### 2.2. 倫理的配慮

調査の実施にあたり、事前に研究協力校の学校長へ調査の目的と倫理的配慮について説明し、書面にて同意を得た。説明文書には、調査は任意であること、無記名で実施されること、不参加によって不利益は生じないこと、データは統計的に処理されるため個人は特定されないこと、学会等で発表される可能性があること等を記載した。これらの倫理的配慮については、Webアンケートの表紙にも記載し、参加者からの同意をチェックボックスにて得た。

### 2.3. 調査方法と調査項目

調査時期は2022年12月～2023年1月であった。調査はGoogleフォームを用いてWebで実施した。研究協力校を通じてGoogleフォームのQRコードを配布し、URLにアクセスしてもらうことで回答を求めた。

調査項目では、まず、アクティブ・ラーニング（および、主体的・対話的で深い学び）についての知識を尋ねるために、それぞれを知っているか（はい・いいえの2件法）、知っている場合はどこで聞いたことがあるかについて尋ねた（学校、家庭、テレビなどから複数回答可）。

続いて、アクティブ・ラーニングとは何かについて文部科学省（2015）の記載をもとに作成した説明文を

読んでもらった。具体的には、次の3点を説明した。第一に、アクティブ・ラーニングは、先生が一方的に話し続け、それを生徒が聞くというような教育・授業とは異なり、生徒の積極的な学習への参加を取り入れている学習形式を指すこと。第二に、最近の学校現場では、「主体的・対話的で深い学び」を実現するために注目されていること。第三に、アクティブ・ラーニングの例として、発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習などがあり、他にもグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も含まれること。なお、より理解を促すために上記の説明に関連するイラストを提示した他、発見学習と問題解決学習には注釈で定義と具体例を追記した。

アクティブ・ラーニングに関する説明文が理解できたことを確認した上で、アクティブ・ラーニングについて教師から説明を受けたことがあるか（はい・いいえの2件法）、受けたことがある場合はどのような説明であったかについて尋ねた（自由記述）。

また、アクティブ・ラーニングに対する考えや、アクティブ・ラーニングの効果、筆記試験におけるアクティブ・ラーニングの効果について、それぞれ自由記述で回答を求めた。

さらに、アクティブ・ラーニングが含まれる授業の体験について明らかにするために、アクティブ・ラーニングの経験があるかを尋ねた（はい・いいえの2件法）。そして、経験があると回答した参加者にはその内容や、良かった思い出、嫌な思い出について回答してもらった（自由記述）。

続いて、アクティブ・ラーニングが含まれた授業を受けたいと思うか、また、教師による一方向的な授業を受けたいと思うかを、それぞれ「5:とても受けたい」から「1:とても受けたくない」までの5件法で尋ねた。

最後にフェイス項目として、学年、年齢、性別に回答を求めた。

## 3. 結果

参加者のアクティブ・ラーニングに対する認知度や考えなどを明らかにするために、Webアンケートへの回答を分析した。分析にあたり、自由記述データについてはKH Corder（樋口、2020）を用いたテキストマイニングを実施した。テキストマイニングとは、自由記述などの文章から意味のある特徴を見つけ出す技術のことである。その中でも本研究では、共起ネットワークと呼ばれる出現パターンの似通った語を線で結ぶことで記述内容の特徴を可視化する分析を行った。共起ネットワークで可視化された語同士のつながりや、実際の自由記述の内容を元に、著者が自由記述の特徴を解釈した。他方、数量データについては、清水（2016）のHAD18\_001を用いて分析を行った。

### 3.1. アクティブ・ラーニングの認知度

「アクティブ・ラーニングという言葉を知っている」と回答した参加者は29.5%であった。アクティブ・ラーニングという言葉はどこで聞いたか（複数回答可）に関しては、学校とテレビが最も多く、それぞれ33.6%を占めていた。次いで多かったのは、インターネット・SNS（12.6%）という回答であった。

なお、「主体的・対話的で深い学びという言葉を知っている」と回答した参加者は27.2%であった。主体的・対話的で深い学びという言葉はどこで聞いたか（複数回答可）については、学校という回答が53.5%と最も多かった。次いで多かったのはテレビ（15.2%）、インターネット・SNS（12.1%）であった。

### 3.2. アクティブ・ラーニングの学校での説明状況とその内容

アクティブ・ラーニングについて、教師からの説明の有無やその内容を分析した。「教師からアクティブ・ラーニングに関する説明を受けたことがある」と回答した参加者は13.1%であった。

教師からの説明内容について共起ネットワークを作成した。その結果、第一に、「生徒」と「主体」という語が共通して出現した。参加者の具体的な回答を踏まえ、生徒主体の授業であるという説明がなされていると解釈した。第二に、「話し合う」と「活動」が共起していたことから、話し合い活動が含まれるという内容だと解釈した。第三に、「積極」「参加」「理解」という語が共通して出現したため、積極的な参加によって理解が促進

されるという説明だと解釈した。第四に、「社会」「必要」「協調」「力」「養う」という語が共起していた。これについては、社会で求められている協調性などの力を養うことができるという説明だと解釈した。第五に、「隣」「近所」「考え」「深める」「視野」「広がる」「方法」という語が共起していた。隣や近所と話すことで自分の考えを深めたり、視野を広げたりすることができる方法だと説明を受けたと解釈した。

### 3.3. アクティブ・ラーニングについての考え

アクティブ・ラーニングについての考えに関する自由記述データについて、まず、記述内容をアクティブ・ラーニングをポジティブに捉えているものと、ネガティブに捉えているもの、どちらももてないもの（または両方が含まれているもの）の3つに分けた。ポジティブに捉えている記述は78.5%、ネガティブに捉えている記述は6.0%、どちらももてない記述（またはポジネガ両側面からとらえているもの）は10.1%であった。なお、その他に「特になし」という回答が5.4%あった。

次に、アクティブ・ラーニングについてのポジティブな記述を元に共起ネットワークを作成した（図1）。図1のように、ポジティブな意見では、第一に「生徒」「主体」「取り組む」「良い」「受け身」「効果」という語が共起していた。これは、生徒が主体的に取り組むことが受け身の授業よりも効果的であると捉えている意見であった。第二に、「授業」「積極」「参加」「楽しい」が共起しており、積極的な授業参加が楽しいという意見と解釈した。また、「学習」「方法」が共起していたことは、良い学習方法で

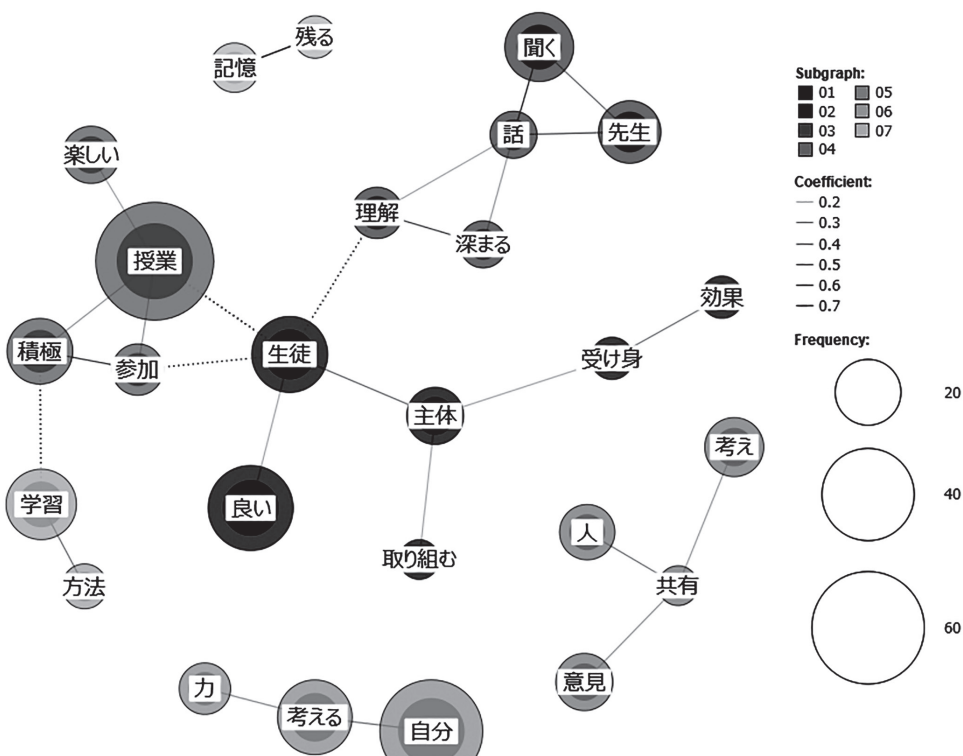


図1 アクティブ・ラーニングについての考え（ポジティブな記述）の共起ネットワーク

あるという意見と解釈した。第三に、「先生」「話」「聞く」「理解」「深まる」が共通して出現したことについては、単に先生の話を書くよりも理解が深まるという意見だと解釈した。第四に、「人」「意見」「考え」「共有」という語が共起していたことについては、人と意見や考えを共有することができるという意見と解釈した。第五に、「自分」「考える」「力」の語が共起したため、自分で考える力がつくという意見だと解釈した。最後に、「記憶」「残る」の語の共起については、記憶に残りやすいという意見だと解釈した。

アクティブ・ラーニングについてのネガティブな意見は記述数が少なかったため、共起ネットワークの作成ではなく、記述をカテゴリに分類することで分析した。その結果、話し合い活動やグループ活動に関するネガティブな意見が最も多く(47.4%)、「自分の意見を言うのが苦手」「発言することが苦手な人は嫌がるだろう」「話し合いはやりたくない」といった意見が見られた。また、コストに関するネガティブな意見もあり(33.3%)、「準備が必要なため負担」「めんどくさい」「主体的に行うことは大変だと思う」といった意見があった。

ポジティブとネガティブのどちらでもないか、またはその両側面を持つ記述についてもカテゴリ分類した。その結果、ポジティブな側面とネガティブな側面の両方に言及している記述が40.0%であった。具体的には、「生徒が積極的に授業に参加することで、より内容が身につくかもしれないが、グループ・ディスカッションなどの体力を使う授業内容はかえって生徒の意欲を削ぐと思

う」「意味のある事だと思うが、喋るのが苦手な私には少し辛い」「社会で役立つ能力が身につくが、正直面倒くさい」といった記述が見られ、ポジティブな記述で出現した内容もある半面、ネガティブな記述で出現した内容もあった。

また、ある条件が満たされれば効果的であるというような記述が33.3%を占めていた。例えば、「アクティブ・ラーニングは明確な目的があり、知識も十分にある生徒たちの間では学びが深まると思うが、それらが無い場合はただの集会になると思った」「自分の意見を持つようになるので良いとは思いますが、一方で、生徒へ強制的に回答させるというのは、どれほど間違えても大丈夫という雰囲気を作れるかが重要だと思っている」「生徒の知識がある程度固まった単元末に行うのであれば効果が得られる可能性がある」「仲のいい少人数内で行うのなら良いと思う」というような意見があった。

### 3.4. アクティブ・ラーニングの効果

参加者が考えるアクティブ・ラーニングの効果について共起ネットワークを作成した(図2)。図2より、第一に、「自分」「考える」「力」「意見」「伝える」「聞く」「機会」「増える」といった語がまとまって出現した。これについては、アクティブ・ラーニングを行うことで、意見を伝えたり聞いたりする機会が増え、自分で考える力がついたり、自分の考えを深めたりすることができると考えている語のまとまりと解釈した。

アクティブ・ラーニングを通して身につく能力として、他にも「積極」「参加」「主体性」「身」「付く」「学ぶ」

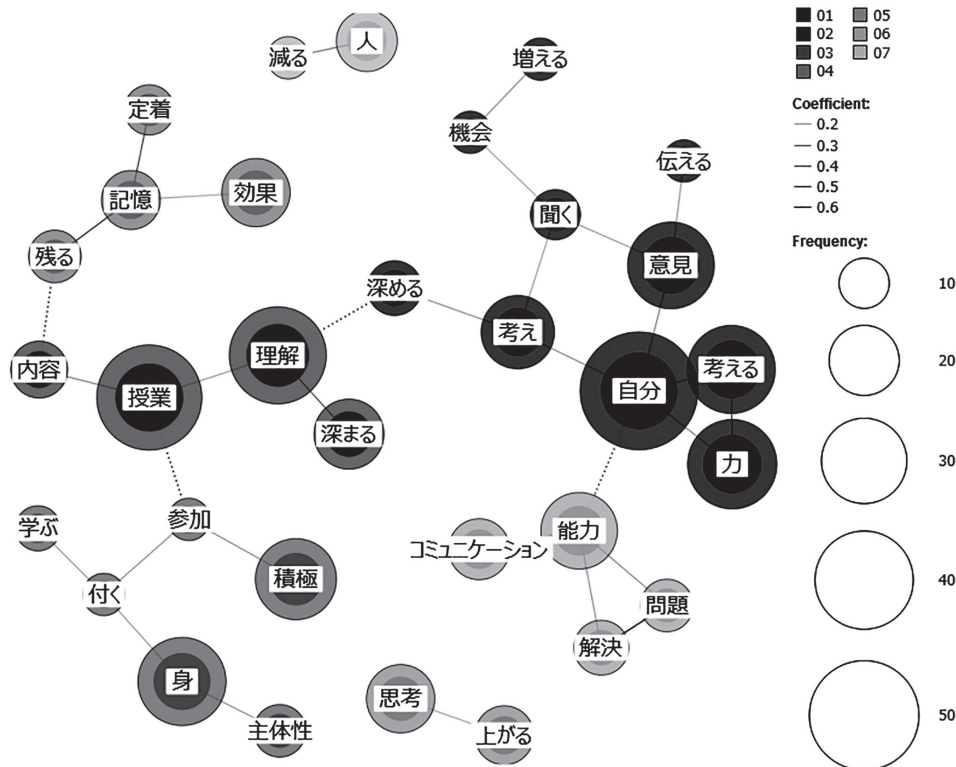


図2 アクティブ・ラーニングの効果についての共起ネットワーク

が共起していた。積極的に参加したり学んだりすることで主体性が身につくという意見だと解釈した。さらに、「思考」「上がる」の共起に関しては思考力の向上の効果が、「コミュニケーション」「能力」「問題」「解決」が共起していたことから、コミュニケーションや問題発見・問題解決に関する能力が身につく効果があるという意見だと解釈した。

学習内容に関しては、「授業」「内容」「理解」「深まる」がまとめて出現し、授業内容への理解が深まる効果があると考えられていた。また、「記憶」「残る」「定着」「効果」については、記憶に残ったり定着したりする効果があるという意見だと解釈した。

その他、「人」「減る」という語が共起していた。参加者の回答内容から「授業中に居眠りをする人が減る」「授業を聞き流している人が減る」という効果があると考えられていることが示された。

### 3.5. 筆記試験におけるアクティブ・ラーニングの効果や影響

アクティブ・ラーニングが筆記試験に対してどのような効果や影響があるかを尋ねた結果、「特にない」という回答は1.3%あり、「分からない」という回答は8.4%であった。これらの回答を除いた自由記述データを用いて共起ネットワークを作成した(図3)。

その結果、第一に「問題」「記述」「強い」「思考」「問う」「解ける」「正答」「上がる」「点数」という語が共起していた。これについては、記述問題や思考を問う問題に強くなり、解けるようになることで点数が上がる効果

があるという意見だと解釈した。

第二に、「人」「増える」「説明」「理解」「伝える」「能力」が共起していた。これについては参加者の回答から、人に説明したり伝えたりすることが筆記試験に効果をもたらすという意見だと解釈した。「理解」に関しては、「授業」「記憶」「残る」とも近い語であり、これらについては授業内容が記憶に残りやすくなると考えていると解釈した。

また、「自分」「考える」「考え」「意見」「書く」「文章」が共通して出現していた。自分で考えることで、自分の考えや意見を文章に書くことができるようになると考えていることが示された。

その他、「解く」「身」「力」が共起していたことについては、参加者の回答から応用問題や思考力を問うような問題を解く力が身につくと捉えていることが明らかになった。また、「良い」「影響」からは良い影響があると考えていると解釈した。

### 3.6. アクティブ・ラーニングが含まれた授業の経験の有無とその内容

参加者がこれまでに体験したアクティブ・ラーニングが含まれる授業について尋ねた。まず、アクティブ・ラーニングが含まれる授業を体験したことがあると回答した参加者は78.5%であり、体験したことがないと回答した参加者は21.5%であった。

体験があると回答した参加者には、その内容を自由記述で回答してもらった。なお、具体的な教科名として挙がっていたのは、数学(21.9%)、国語(現代文含む、

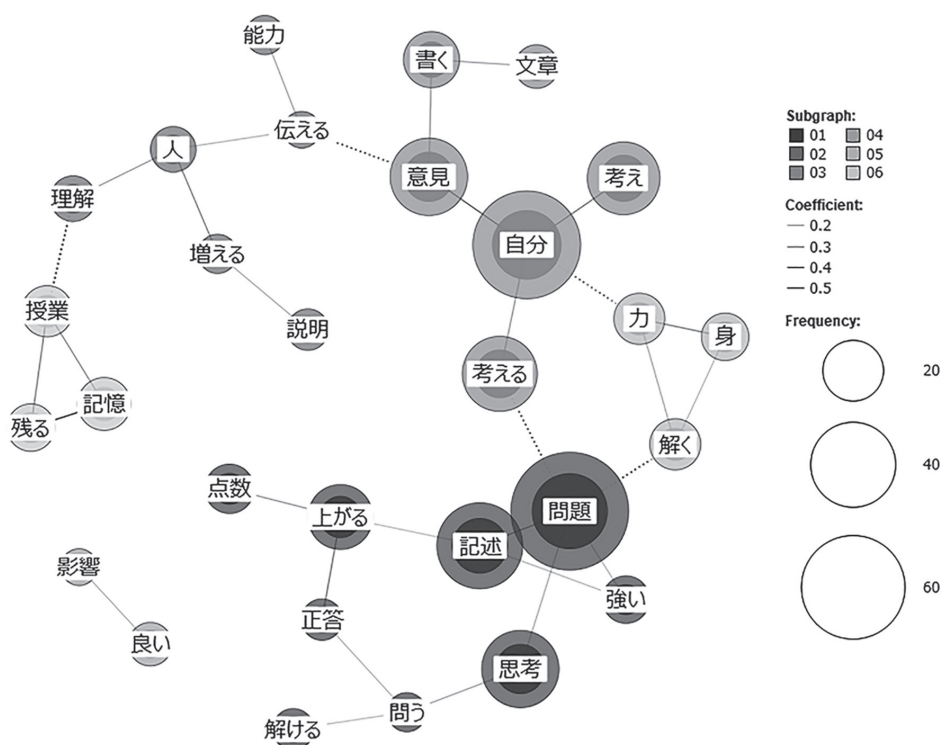


図3 アクティブ・ラーニングが筆記試験に与える効果や影響についての共起ネットワーク

20.2%), 総合的な学習の時間 (12.4%), 社会科 (歴史, 公民含む, 11.6%), 理科 (物理等を含む, 3.9%) 等であった。

自由記述データを用いて共起ネットワークを作成した (図4)。その結果, まず「課題」「研究」「社会」「解決」「考える」「自ら」「地域」「住む」「見つける」という語が共起していた。これについては, 総合的な学習の時間における課題研究や社会化において, 自らの住む地域の課題を見つけ, 解決策を考える授業を体験していると解釈した。総合的な学習の時間では, それ以外にも「SDGs」「調べる」が共起しており, SDGs について調べる活動が行われていることが示された。

数学では, 「数学」「問題」「教える」が共起しており, 問題を教えあう活動が行われていると解釈した。国語では, 「国語」「登場」「人物」「心情」「グループ」「話し合う」が共起しており, 登場人物の心情をグループで話し合っていることが示された。理科では, 「理科」「実験」「考察」が共通して出現したことから, 理科の実験結果をグループで考察したり考察に関する意見を出し合ったりしている様子が伺えた。

その他, 教科を問わない活動としては, 「意見」「出し合う」の共起から意見を出し合う活動をしていることが, 「隣」「周り」「人」「話す」からは周囲の人と話す活動が行われていることが示された。

### 3.7. アクティブ・ラーニングでの良い思い出

アクティブ・ラーニングが含まれる授業を体験したことがあると答えた参加者に対して, アクティブ・ラーニングを経験する中で良かった点や良い思い出を回答して

もらった。これに対し, 「特にない」と回答した参加者はアクティブ・ラーニングが含まれる授業を体験したことがある参加者のうち 17.2% であった。

残りの自由記述データを用いて共起ネットワークを作成した。その結果, 「人」「他」「考え」「聞く」「深まる」「理解」が共起しており, 他の人の考えを聞くことで理解が深まったことが良かったと捉えていることが示された。また, 「自分」「意見」については, 自分の意見を話したことについて良かったと感じていると解釈した。特に, 「違う」「面白い」が共起していたことから, 自分と違う意見が聞けたことを面白いと感じていることが示唆された。

また, 「話す」「機会」「増える」からは話す機会が増加したことを肯定的に捉えていると解釈した。「友達」「教える」が共通して出現したことについては, 分からないところを友人に教えてもらえたことが良かったと感じているようだった。「授業」「参加」「楽しい」からは授業への参加を楽しんでいる様子が示された。

さらに, 「記憶」「残る」の共起関係から, 授業内容が記憶に残ることを肯定的に捉えており, 「問題」「解ける」「分かる」からは, 問題が解けるようになったことが示された。

### 3.8. アクティブ・ラーニングでの嫌な思い出

アクティブ・ラーニングが含まれる授業を体験したことがあると答えた参加者に対して, アクティブ・ラーニングを経験する中で良くなかった点や嫌な思い出を回答してもらった。これに対し, 「特にない」と回答した参加者はアクティブ・ラーニングが含まれる授業を体験したことがある参加者のうち 48.1% であった。

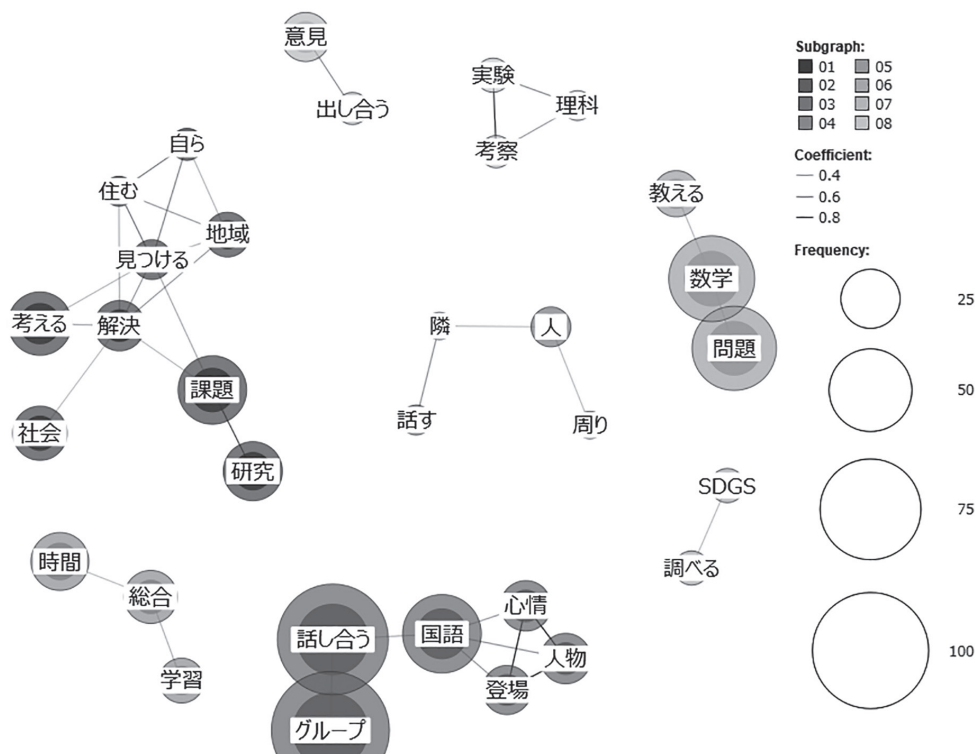


図4 これまでに体験したアクティブ・ラーニングが含まれる授業の共起ネットワーク

高校生はアクティブ・ラーニングについてどのように感じているか

その他の自由記述データを用いて共起ネットワークを作成した。その結果、グループでの話し合い活動に関する意見が多く見られた。

第一に、「グループ」「会話」「話」「授業」「進む」に

ついては、実際の自由記述の内容も踏まえると、グループでの話し合い活動や会話が上手く進まないことで授業に遅れが見られたということが示唆された。

第二に、「話し合い」「人」「積極」「話す」については、

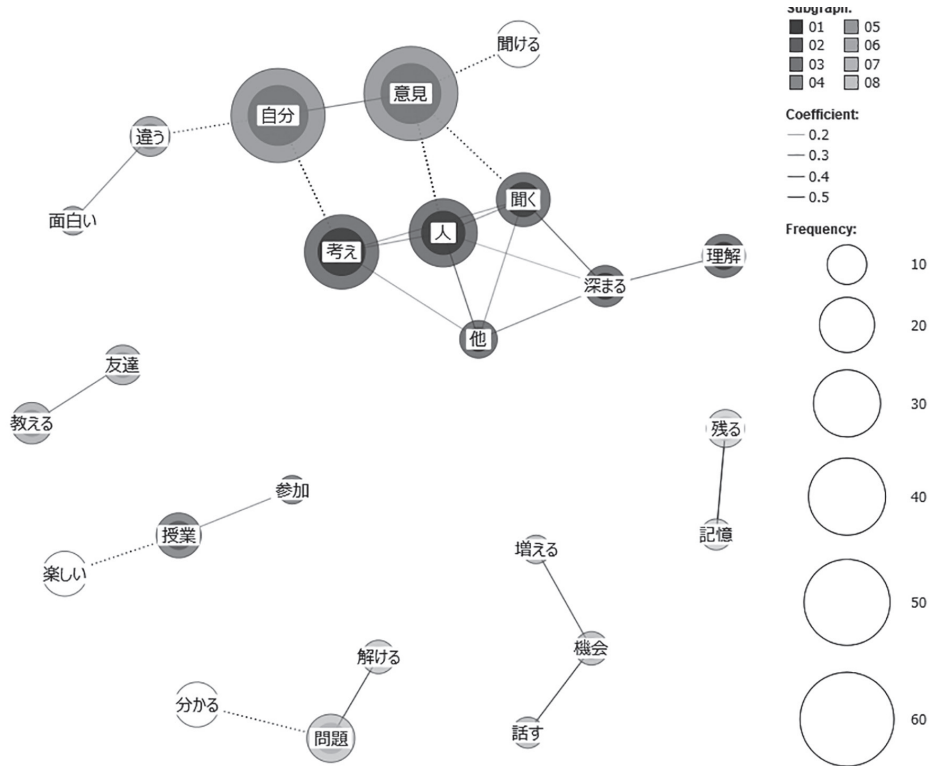


図5 アクティブ・ラーニングが含まれる授業の良い思い出に関する共起ネットワーク

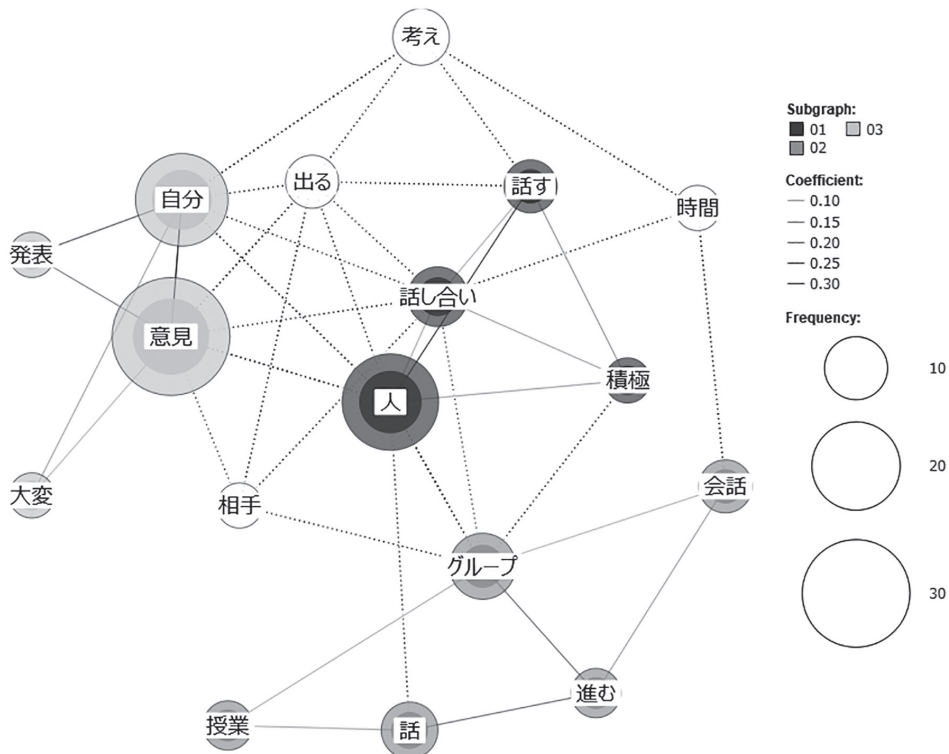


図6 アクティブ・ラーニングが含まれる授業の嫌な思い出に関する共起ネットワーク



話し合い活動で積極性を持って他者と話せないことでトラブルが生じている様子が伺えた。具体的な回答内容には、「誰もしゃべろうとしない時は話し合いを進めるのが大変だった」というような意見があった。

第三に、「自分」「意見」「発表」「大変」からは自分の意見を述べる際にトラブルが生じていることが示唆された。具体的な回答を見ると、「自分の意見がないときに話し合いになると大変」「自分の意見と相手の意見が対立した」というようなケースがあった。

その他、「時間」という語については、時間がかかったという意見が多かった。

#### アクティブ・ラーニングが含まれる授業と、教師による一方向的な授業の比較

最後に、アクティブ・ラーニングが含まれる授業と教師による一方向的な授業のそれぞれについて、今後受けたいかを5件法(1:とても受けたくない-5:とても受けたい)で尋ねた結果を比較した。今後の受講希望度の評定値を従属変数、授業形式(アクティブ・ラーニング、一方向的な授業)を独立変数とした対応のある $t$ 検定を実施した。その結果、アクティブ・ラーニングが含まれる授業の方が教師による一方向的な授業よりも受講希望度が有意に高かった( $t(297)=9.56, d=0.55, p<.000$ ; アクティブ・ラーニングの平均評定値 $=3.70, SD=0.85$ ; 一方向的な授業の平均評定値 $=2.93, SD=0.94$ )。

## 4. 考察

本稿では、アクティブ・ラーニングについて高校生がどのような考えを持っているのか、学校での周知状況やその内容、アクティブ・ラーニングの効果をどのように認識しているのかを検討するために、Webアンケートを実施し、回答を分析した。加えて、参加者がこれまでに体験したアクティブ・ラーニングが含まれる授業の内容や、そこでの思い出(良い思い出・嫌な思い出)についても尋ねた。

#### 4.1. アクティブ・ラーニングの認知度と学校での周知状況

アクティブ・ラーニングや主体的・対話的で深い学びという言葉を知っていると回答した参加者は約3割だった。学習指導要領が改訂されてまだ5年余りであることや、学校現場でこれらの用語を生徒の前で用いる機会が多くないことが考えられる。その反面、これらの用語を知っていると回答した参加者の約3割~5割が学校で聞いたことがあると回答したことから、学校で周知はなされているものの浸透していないか、中学校等で耳にしている可能性もある。

これに関連し、アクティブ・ラーニングについて教師から説明を受けたことがあると回答した参加者は13.1%しかいなかったことから、やはり学校での説明はあまりなされていないことが示唆された。教師からの説明内容は「生徒主体の授業である」「話し合い活動が含まれる」「積極的な参加によって授業内容の理解が促される」「社会で求められている協調性などの力を養うことがで

きる」というものであった。これらの内容は文部科学省(2012)におけるアクティブ・ラーニングの定義や、教育政策の中で謳われている「学校現場で育成すべき資質・能力の三つの柱(学びに向かう力・人間性、知識・技能、思考力・判断力・表現力)」に沿った内容となっていると考えられる。今後はアクティブ・ラーニングによる活動の目的や効果を明示的に指導することが求められるだろう。

#### 4.2. アクティブ・ラーニングについての考え

アクティブ・ラーニングについてどのように考えているかを尋ねた結果、ポジティブに捉えている意見は78.5%、ネガティブに捉えている意見は6.0%、ポジティブとネガティブの両側面から捉えている意見は10.1%であった。多くの参加者が肯定的に捉えていたことから、アクティブ・ラーニングについてポジティブな考えを持っている高校生が多いことが推察される。

ポジティブな意見としては、「生徒が主体的に取り組むため、受け身の授業よりも効果的である」「積極的な授業参加が楽しい」「良い学習方法である」「単に先生の話聞くよりも理解が深まる」「人と意見や考えを共有することができる」「自分で考える力がつく」「記憶に残りやすい」というようなものがあった。これらの意見は概ねアクティブ・ラーニングの定義や効果と関連しており、また、教師からの説明内容とも重なる部分である。アクティブ・ラーニングを取り入れることで、学習意欲の向上や、主体的で対話的な学びの実現、知識の定着を感じていることが示唆された。

ネガティブな意見としては、話し合い活動に関する意見が散見され、その多くは自分の意見を話すことが苦手であるため話し合いはしたくないといったものであった。今回の調査では、多くの参加者が話し合いを含むグループ・ディスカッションによる授業を経験していた(図4参照)。そのため、アクティブ・ラーニングの中でも、話し合い活動に起因するネガティブな意見が散見されたと考えられる。また、生徒自身が積極的に参加することを求められることにに対し、面倒さや大変さを感じている意見もあった。

ポジティブな側面もネガティブな側面も含む意見については、先に挙げたポジティブな部分を感じつつも、ネガティブな部分も感じているという記述が主であった。その他、一定の条件が満たされれば効果的であると捉えている記述も見られた。アクティブ・ラーニングによる授業の効果を高めることに関して、「知識も十分にある生徒たちの間では学びになるのでは」「どれほど間違えても大丈夫という雰囲気を作れるかが重要」といった意見があった。前者の意見と関連し、アクティブ・ラーニングの例として挙げられている発見学習では、元々の知識や能力がある程度備わっていないと、発見学習を難しいと感じたり学習内容に対してネガティブな感情を持ってしまったりすることが指摘されている(小林, 2016)。また、後者の意見に関しては、アクティブ・ラーニング

では生徒の主体的な関与が求められるため、それを可能とするような学級風土の醸成が必要であると捉えることができる。このように効果的なアクティブ・ラーニングの実施には様々な要素が関連しており、高校生自身もそれを感じ取っていることが伺える。

#### 4.3. アクティブ・ラーニングが及ぼす効果

アクティブ・ラーニングが含まれる授業を体験することで、どのような効果があると考えているのか、また、筆記試験に対してどのような効果があると考えているかを検討した。

アクティブ・ラーニングが含まれる授業を体験すること自体については、「意見を聞いたり伝えたりする機会が増えることで、自分で考える力がついたり、自分の考えを深めたりすることができる」「コミュニケーション能力や問題発見・問題解決に関する能力が身につく」「授業内容への理解が深まり、記憶に残りやすくなる」「居眠りなど授業に集中していない人が減る」という意見があった。これらはアクティブ・ラーニングの効果や先述のポジティブな考えとつながる部分である。

一方、筆記試験に対する効果については「授業内容が記憶に残る」「記述問題や思考を問う問題に強くなり、解けるようになることで点数が上がる」「人に説明したり伝えたりすることができるようになる」「自分で考えたり、自分の意見を文章に書くことができるようになる」という意見が見られた。授業内容の定着に関しては、アクティブ・ラーニングを行うことで、主体的・対話的な学びだけでなく、深い学びも実現できることを反映していると考えられる。また、記述問題や思考力を問うような問題にも効果があると考えられており、学校現場で育成すべき資質・能力の三つの柱のうち、思考力・判断力・表現力に関する効果も感じていることが示唆された。

しかしながら、筆記試験には効果がない・効果が分からないと回答していた参加者も1割近くいた。高校生にとって大学入試を含む筆記試験は大きな関心事であると予想されるため、筆記試験の役に立つと考えているかどうかは、アクティブ・ラーニングへの動機づけにも大きく関連すると考えられる。アクティブ・ラーニングが筆記試験（やそこで問われる資質・能力）に与える影響を明示的に指導することが効果的かもしれない。

#### 4.4. アクティブ・ラーニングの体験と思い出

これまでにアクティブ・ラーニングが含まれる授業を体験したことがあると回答した参加者は約8割であった。本稿の参加者は学習指導要領改訂後の教育を数年間受けているため、アクティブ・ラーニングが含まれる授業を全員が体験済みであることを想定していたが、2割の参加者は体験したことがないと回答していた。少なくともグループ・ディスカッション等は体験したことがあると考えられるため、アクティブ・ラーニングであることを意識しないままに体験していることが考えられる。

具体的なアクティブ・ラーニングが含まれる授業につ

いては、「数学における問題の教えあい」「国語における登場人物の心情を話し合う活動」「総合的な学習の時間における課題研究」といった内容が挙げられた。

とりわけ、グループ・ディスカッションやグループ・ワークを含む活動が目立ったことから、良かった思い出や嫌な思い出も話し合い活動に起因する内容がほとんどであった。良かった思い出では「他の人の考えを聞くことで理解が深まった」「自分の意見を話せた」「自分とは異なる意見が聞けたことが面白かった」「分からないところを友人に教えてもらえた」「授業内容が記憶に残り、問題が解けるようになった」といった内容が挙げられた。アクティブ・ラーニングを通して対話的な学びが実現したことで、動機づけが高まり、理解の促進や表現力の育成が行われていることが考えられる。

他方で、嫌な思い出としては、「グループでの話し合い活動が上手く進まないことで授業に遅れが見られた」「自分の意見を持っていない時や、他の人と意見が対立した時が大変」という内容が挙げられた。グループでの話し合い活動を効果的に行うためには、学級の雰囲気作りが必要であろう。基本的な話の聴き方、意見が対立した時の対応の仕方を含むソーシャルスキルトレーニングのようなものも有効かもしれない。また、グループでの活動においては、社会的な手抜きが生じる可能性があることが指摘されている。社会的な手抜きとは、複数の人で作業を行うと、単独で行うよりも個人個人のパフォーマンスが落ちることを指す (Ingham, Levinger, Graves, & Peckham, 1974)。したがって、社会的な手抜きが生じないような人数設定や課題設定が必要だと考えられる。

#### 4.5. アクティブ・ラーニングが含まれる授業と従来型の授業の比較

今後アクティブ・ラーニングが含まれる授業を受けたいと思うかに対する評定値（受講希望度）と、教師による一方向的な授業を受けたいと思うかに対する評定値（受講希望度）を比較した結果、アクティブ・ラーニングが含まれる授業の受講希望度の方が高かった。このことから、従来型の授業よりもアクティブ・ラーニングを肯定的に捉えていることが示唆された。

## 5. まとめと今後の展望

### 5.1. 本稿のまとめ

本調査から、アクティブ・ラーニングについて概ねポジティブに捉えている高校生が多いことが示唆された。高校生におけるアクティブ・ラーニングについての捉え方は、文部科学省（2012）で提案されているものや教師の説明と重なる部分が多く、教育現場が提供しているものを高校生も同じように感受している姿が伺えた。ただし、高校生の一部ではあるものの、効果的なアクティブ・ラーニングは単純にグループ・ディスカッションやグループ・ワークを設定すれば実現するわけではなく、学

級風土の醸成や課題設定など、様々な要素が関わっていることも感じているようだった。

また、ネガティブな意見や嫌な思い出も散見され、その多くは話し合い活動に起因するものであった。この原因として、話し合い活動の体験が多かったことが挙げられる。参加者の回答の中に「意味のある事だと思うが、喋るのが苦手な私には少し辛い」という意見があったように、話し合いや他者とのコミュニケーションに不安を感じやすい参加者は、グループ・ディスカッションが中心のアクティブ・ラーニングに対して否定的な意見を持ちやすいだろう。これに関連し、田村(2018)は、大学生を対象にコミュニケーション不安の高い学生であってもグループ・ディスカッション中心の授業を積み重ねることで不安が低減することを示唆している。したがって、高校生においても同様の効果が期待されると考えられる。この際、単に話し合い活動に従事させるだけでなく、話し合い活動を行うことの目的や効果を十分に教示することで、より効果が期待できるだろう。

## 5.2. 課題と展望

最後に、本調査における限界点と今後の展望を述べる。第一に、調査結果の適用範囲に関する限界点である。本調査の参加者は進学率が高い公立高校に通う高校生であった。そのため、今後は様々な高等学校で調査を実施することで調査結果をより一般化することができるだろう。

第二に、教師に対する調査を行っていない点が挙げられる。本調査では高校生のみを対象としており、参加者と関わる教師が普段どのような教育を行っているかは、参加者の主観によって判断された。例えば、アクティブ・ラーニングについて教師から説明を受けたことがないと回答した参加者は約85%に上ったが、この結果をもって教師が説明をしていないと判断することはやや早計であろう。また、アクティブ・ラーニングに対して高校生が感じている効果と、教師が評価した効果(アクティブ・ラーニングを通して高校生が何を身に着けたのか、何に効果的だったのか)が必ずしも一致するとは限らない。今後は教師にも普段の教育方法や説明内容、アクティブ・ラーニングを通して教師が感じている効果などについて調査を行い、比較検討することで実態をより明らかにすることができると考えられる。

## 6. 謝辞

本調査にご協力を賜りました研究協力校の教職員の先生方並びに生徒のみなさまに厚く御礼申し上げます。

## 7. 付記

本研究は、2022年度後期に富山大学大学院人間発達科学研究科で開講された「教育研究計画法」の一環として実施いたしました。

## 8. 文献

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024 – 1037.
- 樋口 耕一 (2020). 社会調査のための計量テキスト分析 —内容分析の継承と発展を目指して— 第2版 ナカニシヤ出版
- Ingham, A. G., Levinger, G., Graves, J., & Peckham, V. (1974). The Ringelmann effect: Studies of group size and group performance. *Journal of experimental social psychology*, 10(4), 371-384.
- 小林 寛子 (2016). 第4章 授業における教授方法 自ら学び自ら考える子どもを育てる教育の方法と技術 自己調整学習研究会(監修) 岡田 涼・中谷 素之・伊藤 崇達・塚野 州一(編著) (pp.50-64) 北大路書房
- 文部科学省 (2012). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ— (答申) 用語集 [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/ttoushi/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/ttoushi/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf) (2023年8月29日取得)
- 文部科学省 (2014). 初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問) [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyō/chchuk0/toushin/1353440.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyō/chchuk0/toushin/1353440.htm) (2023年8月29日取得)
- 文部科学省 (2017). 新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ— [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/newcs/\\_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/newcs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf) (2023年8月29日取得)
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. In W. C. Liu, J. C. K. Wang, & R. M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory*. Singapore: Springer. pp.129 – 152.
- 清水 裕士 (2016). フリーの統計分析ソフト HAD —機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案—, *メディア・情報・コミュニケーション研究*, 1, 59-73.
- 田村 美恵 (2018). コミュニケーション不安の個人差がアクティブ・ラーニング型授業の効果に及ぼす影響, *神戸大論叢*, 69(2), 103-119.
- 山内 祐平 (2019). 教育工学とアクティブラーニング, *日本教育工学会論文誌*, 42(3), 191-200.

受付年月日 (R5.8.31)

受理年月日 (R5.11.1)

# 富山大学教育学部附属教育研究実践総合センター紀要投稿要項

令和4年4月1日制定

令和4年6月27日改正

## 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、教育学部附属教育研究実践総合センター（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、翌々日、日曜日の場合、翌日とする。
- (2) 原稿、投稿カードを、センター事務室に提出する。

## 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。

附 則

この要項は、令和4年6月27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  
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18号

令和6年1月22日 発行

編集兼 富山大学教育学部附属  
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. 18

January, 2024

### CONTENTS

#### Original Article

Influence of sense of authenticity on abnormal tendencies of eating behavior:

Towards educational support for thin desire and overeating in adolescents.

..... Haruka TAO, Kenichiro ISHIZU ..... 1

Effects of narcissistic tendencies and school stressors on teachers' requests for help in junior high school students

..... Sae IIZUKA, Kenichiro ISHIZU ..... 11

Development of Discussion-Based Learning Method That Set “Criteria for Selection”

in Junior High School Social Studies in Historical Field

—Taking an Overview of the *Nara* Period by “Criteria for Selection” from *Ganjin's* Way of Life—

..... Genjo SAKATA ..... 21

Longitudinal Changes of “I Don't Know” Response in Preschool Children

—Verification of the “Aware of Guessing” Mechanism—

..... Tatsuaki KONDO ..... 31

Support for Parents through a Contact Book in a Special Needs School: Effects of Support

Based on Applied Behavior Analysis for the Purpose of Reducing Behavior Problems

..... Mitsuaki MIYAZAKI ..... 41

#### Report

Reality of High School Students' Consumer Knowledge and Effects of Consumer Education

—Based on Results of Lectures Held in Response to the Lowering Age of Majority—

..... Kotone ISHIKURA, Takako FUJIMOTO ..... 51

#### Material

Opinions of High School Students about Active Learning

..... Ikumi OZAWA, Hiroyuki OHARA ..... 57