

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20号

令和8年1月

## 目次

### 論文

- 自己へ向ける温かさと自己批判が中学生の叱られた経験後の援助要請意志に及ぼす影響  
.....吉越 栞里・石津憲一郎 ..... 1
- スクールカーストと拒否回避欲求の関連と集団内の友人関係  
.....藤澤 萌・石津憲一郎 ..... 9

### 総説

- 「活用する力」を育成する「逆向き設計」論にもとづくカリキュラム開発  
—小学校算数科の場合—  
.....坂田 元丈・安田 陽子・荒屋 夕香・渡辺 真理子・増田 美奈 ..... 21

### 報告

- 氷見高校探究学習「未来講座HIMI学」におけるモデレーション実践の挑戦  
—生徒・教師・市民間の評価規準についての話し合いを通して—  
.....本田 達也・増田 美奈 ..... 39

### 資料

- 明治政府の歳入の視点からみた戦前期における義務教育  
.....岸本 忠之 ..... 51
- 中学生における学校魅力とその規定要因  
.....岩田 圭佑・石津憲一郎 ..... 57
- 大学生における生成AIのしろうと理論  
.....堀江 奎太・小澤 郁美 ..... 71

# 自己へ向ける温かさと自己批判が中学生の叱られた経験後の 援助要請意志に及ぼす影響

吉越 栞里<sup>1</sup>・石津憲一郎<sup>2\*</sup>

The Effects of Self-Reassurance and Self-Criticism on Japanese Junior High School Students' Willingness to Seek Help After Being Scolded.

Shiori YOSHIKOSHI, Kenichiro ISHIZU\*

## 摘要

本研究の目的は、中学生の自己へ向ける温かさと自己批判が、教師からの「叱り」を経験した際の教師の動機推測または自身の感情にどのように影響し、その後の教師への援助要請意志として現れるか、その関連を検討することであった。中学1～3年生316名に質問紙調査を行い、共分散構造分析を行った結果、中学生の自己へ向ける温かさと自己批判と教師の動機推測、自身の感情、援助要請の関係をモデル化することで、中学生の自己へ向ける温かさと自己批判が、援助要請意志を向上させるのに影響を与える各要因へと影響を与えていることや、援助要請意志を最も左右させるものが自己の認知であることが明らかになった。

キーワード：援助要請, コンパッション, 自己へ向ける温かさ, 自己批判, 中学生

Keywords : compassion, help-seeking, junior high school students, self-criticism, self-reassurance

## 1 問題と目的

教育現場において、いじめや暴力行為への対応は学校における最重要課題の一つである（文部科学省, 2017）。そのため現場で指導する教師には、児童の問題行動に対する十分な指導が求められている。しかし、叱るという行為は大変難しいものであり、文部科学省（2007）の指針にも「特に児童生徒一人一人の状況に配慮を尽くした行為であったかどうか等の観点が必要である」とあるように、叱る際には児童生徒への配慮、学校の秩序維持、学習環境の保全といった一定の条件がすべての教師に課されている。また、子どもの性格特性によっては叱りの意図が否定的にとらえられ、叱られることへの反発や人間関係の悪化がもたらされることも明らかになっている（阿部・太田, 2014）。すなわち、叱るという行為は子どもの心を傷つける可能性がある。心理的に不調な状態は自殺傾向へとつながりやすいことから（大原, 1981）、自殺総合対策大綱では、子どもの自殺対策のためには子どもがSOSを出しやすい環境整備が大切であるとしている（厚生労働省, 2022）。このように、子どもたちが困りを抱えた際、SOSを発信できる環境づくりが現在求められている（文部科学省, 2022）。叱るという行為は学校生活において必要な行為であるものの、その行為を児童生徒がどのように感受するか、そして叱られた後

にも教師との間にSOSつまり援助要請を行うことができるような関係が保たれているかといった点に、教師は十分留意することが肝要である。

「叱り」は個人が不当と認識する行為を相手に指摘し、改善を求める行為（阿部・太田, 2014）と定義できる。これまで教師の叱りについては、叱り方や、それらが叱られ手である子どもにどのように認知されるかについて多くの知見が得られている。例えば、川島（2004）は子どもの叱り方について、叱られ手である子ども自らが気付きを得、問題を解決できる叱りが効果的な叱りであるとしている。叱りに対する認知については、佐藤他（2013）が研究している。彼らは教師からの叱りに対する中学生の認知、感情的反応および行動的反応について明らかにすることを目的に研究を行った。その結果、中学生においては叱り方によって喚起される反応が異なり、説明による叱りは教師の叱りを肯定的に認知するが、禁止による叱りは否定的な感情的反応及び行動的反応を喚起すること、脅威度が高い叱り方は怒りを喚起することなどが明らかになった。

一方で、叱られ手である子ども側の要因によって「叱り」への認知が変化することを示す研究も存在する。阿部・太田（2014）は、中学生を対象として、教師から叱られることと援助要請の関連において自己愛傾向がどのような役割を果たしているかを検討した。彼らは、怒り

<sup>1</sup> 富山県庁 <sup>2</sup> 富山大学 \* Corresponding author: k142@edu.u-toyama.ac.jp

の表出は相手の不正を指摘し、改善を求めるという点で、叱りと概念的に重複する部分があると考えられるとして、阿部・高木（2005, 2007）の先行研究をもとに、叱られることによって受け手に生じる効果を左右する要因として、向社会的動機（間違いを正すため、態度や行動を改めさせるため、など）と自己中心的動機（苦痛を与えるため、自分のプライドを保つため、など）の推測という視点に着目している。研究の結果、教師からの叱りに対して向社会的動機を推測するほど、援助適合性認知は高くなる一方、自己中心的動機を推測するほど、援助適合性認知は低くなることが示された。さらに自己愛傾向の高い生徒は、向社会的動機の推測の影響が弱く、自己中心的動機の推測の影響が強いことから、自己愛傾向の高い生徒ほど、叱られることでその教師に対する否定的な援助要請態度が形成されやすいことが明らかとなった。ただし現在、自己愛傾向以外の「叱り」と援助要請との調整変数となるものは十分に検討されておらず、その他の要因を明らかにすることが求められている。

援助要請はいじめや暴力行為などの被害があった際の対処方略の1つであり、その有効性は以前より指摘されており、研究が進められている。援助要請研究において扱われる概念には、援助要請行動、援助要請意図、被援助要請志向性、援助要請態度、援助要請意志などがある（本田他, 2011）。これらの概念の時系列は、悩む前から有している個人の傾向としての「援助要請態度・被援助志向性」、悩んでから生じる行動に移す意図・意志としての「援助要請意図・援助要請意志」、そして行動となって現れる「援助要請行動」の順に説明される。そのため、援助要請行動が現れることを妨げる抑制要因は「援助要請態度・被援助志向性」、そして「援助要請意図・援助要請意志」に関係しているといえる。先行研究では抑制要因の一つとして、援助要請を行うことで相手に迷惑をかけるかもしれないという懸念（一言他, 2008）や、援助要請を行うことで相手に自己の弱みを開示することになり援助要請を肯定的な自己像への脅威ととらえる心理（脇本, 2008）が働くことが指摘されている。つまり、これらの抑制要因は「援助要請意図・援助要請意志」が決定される際に働いていると考えられる。

このような援助要請の抑制要因を低減させる概念の一つとして、宮川・谷口（2017）は、自己への思いやりによって自身の苦しみをやわらげ癒すことや、自身の至らない点を、人類に共通してみられる経験として過度に批判せずに捉える self-compassion（以下、SC とする）（Neff, 2003）を取り上げ、自己への思いやりの度合いが高いほど友人間での援助要請を行いやすいことを示している。また、佐藤・石村（2018）も心理専門職への援助要請には SC のいくつかの因子が関連していることを明らかにし、援助要請促進のためにはそれらの SC に焦点を当てていくことが効果的であると示唆している。SC は人がつらい感情と向き合う上で非常に有効な手段とされてい

る。このように自己への思いやりや自己へ向ける温かさの度合いが高い者、すなわち SC が高い者は自身のつらい感情を受け入れ、自身に対して思いやりをもって接することができる。そして、ネガティブな経験は自己批判的な思考を生起させるが、この自己批判の影響を、自己へ向ける温かさが緩衝する可能性も指摘されてきた（Warner et al., 2019）。そのため SC が高い者は、叱りによってネガティブな感情がおき、悩みを抱えた際に上手く「援助要請意図・援助要請意志」を援助要請行動が生じる方向へと決定させることができると考えられる。以上から自己へ向ける温かさは援助要請に影響を与える大きな要因の1つであるといえる。

先述したように、教師からの叱りはネガティブ感情を想起させる。しかし、ネガティブ感情と一言で表しても、その感情は教師に対するものと自身に対するもの、つまり、教師がなぜ叱ったのかという教師の動機推測と、その叱りを自身がどのように受け止めたかという2つに大別される。個人の有する自己へ向ける温かさや自己批判は、どちらにも影響を与えると推測されるが、その関係性や影響力の強さについては検討されていない。また、教師の叱りによるそれらの感情が、その後の援助要請行動にどのように関連しているのか、その関係性は明らかになっていない。

以上から本研究では、中学生を対象に、援助要請意志を向上へと導くことができるような叱り方の推測に影響する変数として自己へ向ける温かさと自己批判を仮定し、質問紙調査を行う。そして、自己へ向ける温かさと自己批判の度合いの高低が、教師からの「叱り」を経験した際の教師の動機推測または自身の感情にどのように影響し、その後の教師への援助要請行動として現れるか、その関連を検討する。

## 2 方法

### 2.1 調査協力者

中部地方の公立中学校の協力を得て、在籍する1～3年生316名を対象に調査を行った。協力者のうち、回答拒否権を行使した者を除いた307名（男子151名、女子148名、答えたくない8名）を分析対象とした。内訳は1年生94名（男子59名、女子34名、答えたくない1名）、2年生111名（男子51名、女子56名、答えたくない4名）、3年生102名（男子41名、女子58名、答えたくない3名）であった。平均年齢は13.63歳、標準偏差は0.95であった。

### 2.2 手続きと倫理的配慮

調査は Google フォームによるオンライン調査を行った。調査協力を得られた学校に Google フォームの URL をメールにて送信し、学級ごとに調査を実施してもらった。フォームの冒頭の教示文には、調査は成績に

は一切関係ないこと、無記名で実施さ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、回答しないことによる不利益がないことを記述し、「同意する」を選択した場合のみが回答へと進み、同意できないと選択した場合はそこでアンケートが終了するようにした。

## 2.3 質問紙の構成

### 1) フェイスシート

フェイスシートでは、年齢、学年、および「答えない」という選択肢を含めた性別の記入を求めた。

### 2) 中高生用 self-criticism and self-reassurance 尺度

石津他 (2024) が作成した中高生用 self-criticism and self-reassurance 尺度を使用した。この尺度は、「なんでうまくできなかったのか、何度も自分を責める」などの項目からなる“自己批判”12項目、「そんな自分にあたかい声をかけてあげたいと思う」などの項目からなる“自己へ向ける温かさ”11項目、計23項目から構成されるものであり、「1:ほとんどあてはまらない」～「5:とてもよくあてはまる」の5件法で回答を求めた。また、教示文は「物事がうまくいかないと感じるときや、失敗してしまったとき、思っていた結果が出ないときに、次の文章はあなたにどれくらいあてはまりますか?」というものであった。

### 3) 動機推測尺度

阿部・太田 (2014) が作成した、中学生に対して、なぜ教師から叱られたと思うか、その動機を推測する動機推測尺度を用いた。尺度への回答に先立ち、「現在の学年になってから集団で、もしくは個人で先生から叱られた経験」について想起してもらった。そして、その叱られた場面において、上記の尺度について、教師の動機について回答してもらった。尺度には、「間違っていることをただすため」などの項目からなる“向社会的動機”3項目、「先生が、先生自身の印象を良くみせるため」などの項目からなる“自己中心的動機”3項目、計6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。

### 4) 失敗観尺度

池田・三沢 (2012) が作成した、失敗に対する捉え方や価値観を意味する失敗観尺度を用いた。この尺度は“失敗のネガティブ感情価”、“失敗からの学習可能性”、“失敗回避欲求”、“失敗の発生可能性”の4因子、計34項目から構成される。このうち“失敗のネガティブ感情価”、“失敗からの学習可能性”の2因子が、叱りを受けた際のネガティブインパクトとして、本研究において検討する感情に対応している。そのため、これらの各項目の「失敗」という用語を取り除き、因子名を“ネガティブ感情価”、“学習可能性”として使用することとした。

「叱られたことを、私は後々まで気にしてしまう」などの項目からなる“ネガティブ感情価”6項目、「叱ら

れることで、一皮むけることができる」などの項目からなる“学習可能性”6項目、計12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。

### 5) 相談行動尺度

永井 (2012) による相談行動尺度を用いた。この尺度は、“心理・社会的問題”、“学習・進路的問題の相談行動”の2因子、計11項目から構成されるものであった。しかし、“心理・社会的問題”の中の「自分の性や異性との交際のことで悩みがあるとき」という項目については、現役の先生方から時代背景にそぐわない、中学生が多様な解釈を行う可能性が高いとの指摘を受け削除した。

「自分の性格や容姿で気になることがあるとき」などの項目からなる“心理・社会的問題”6項目、「もっと成績を伸ばしたいとき」などの項目からなる“学習・進路的問題の相談行動”4項目、計10項目から構成されるものであり、「1:思わない」～「4:思う」の4件法で回答を求めた。

## 3 結果

### 3.1 基礎統計量

各尺度の平均値、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
自己批判	29.38	8.87	.92
自己へ向ける温かさ	29.03	7.57	.91
向社会的動機	9.79	2.17	.77
自己中心的動機	5.20	2.41	.80
ネガティブ感情価	13.70	5.60	.90
そこからの学習	13.97	5.24	.91
心理・社会的問題	10.81	5.23	.93
学業・進路的問題	8.77	4.24	.93

### 3.2 相関分析

中高生用 self-criticism and self-reassurance 尺度、動機推測尺度、失敗観尺度、相談行動尺度それぞれの下位尺度の相関を検討するために、各下位尺度得点を求め、相関分析を行った (Table 2)。以下、一定程度 ( $\pm .20$ ) 以上で有意であった相関について報告する。

中高生用 self-criticism and self-reassurance 尺度の下位尺度である“自己批判”と各下位尺度の相関について、失敗観尺度の下位尺度である“ネガティブ感情価”との間に比較的強い正の関連 ( $r=.60, p<.01$ ) が見られた。中高生用 self-criticism and self-compassion 尺度の下位尺度である“自己へ向ける温かさ”と各下位尺度の相関について、失敗観尺度の下位尺度である“ネガティブ感情価”との間に弱い負の関連 ( $r=-.26, p<.01$ )、“学習可能性”との間に中程度の正の関連 ( $r=.49, p<.01$ ) が、

Table 2. 相関分析

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. 自己批判	1.00							
2. 自己へ向ける温かさ	-.40 **	1.000						
3. 向社会的動機	-.03	.17 **	1.00					
4. 自己中心的動機	.12 *	-.05	-.27 **	1.00				
5. ネガティブ感情価	.60 **	-.26 **	-.01	.17 **	1.00			
6. 学習可能性	-.17 **	.49 **	.46 **	-.28 **	-.22 **	1.00		
7. 心理・社会的問題	-.10 +	.28 **	.19 **	-.14 *	-.06	.39 **	1.00	
8. 学業・進路的問題	-.01	.31 **	.24 **	-.17 **	-.04	.45 **	.69 **	1.00

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

相談行動尺度の下位尺度である“心理・社会的問題”との間に弱い正の関連 ( $r = .28, p < .01$ ), “学業・進路的問題”との間に弱い正の関連 ( $r = .31, p < .01$ ) が見られた。

動機推測尺度の下位尺度である“向社会的動機”と各下位尺度の相関について、動機推測尺度の下位尺度である“自己中心的動機”との間に弱い負の関連 ( $r = -.27, p < .01$ ) が、失敗観尺度の下位尺度である“学習可能性”との間に中程度の正の関連 ( $r = .46, p < .01$ ) が、相談行動尺度の下位尺度である“学業・進路的問題”との間に弱い正の関連 ( $r = .24, p < .01$ ) が見られた。動機推測尺度の下位尺度である“自己中心的動機”と各下位尺度の相関について、失敗観尺度の下位尺度である“学習可能性”との間に弱い負の関連 ( $r = -.28, p < .01$ ) が見られた。

失敗観尺度の下位尺度である“ネガティブ感情価”と各下位尺度の相関について、失敗観尺度の下位尺度である“学習可能性”との間に弱い負の関連 ( $r = -.22, p < .01$ ) が見られた。失敗観尺度の下位尺度である“学習可能性”と各下位尺度の相関について、相談行動尺度の下位尺度である“心理・社会的問題”との間に中程度の正の関連 ( $r = .39, p < .01$ ), “学業・進路的問題”との間に中程度の正の関連 ( $r = .45, p < .01$ ) が見られた。

相談行動尺度の下位尺度である“心理・社会的問題”と各下位尺度の相関について、相談行動尺度の下位尺度である“学業・進路的問題”との間に比較的強い正の関連 ( $r = .69, p < .01$ ) が見られた。

### 3.3 共分散構造分析

生徒の自己批判および自己へ向ける温かさと教師への叱りの動機推測、自身に対するネガティブインパクト、援助要請意志の関係を検討するために、自己批判と自己へ向ける温かさが教師の動機推測さらに、自身へのネガティブインパクトを介して援助要請意志へと影響を与えること、そしてそれらから直接、自身に対するネガティブインパクト、援助要請意志へと影響を与えていると想定し、共分散構造分析を行った (Figure 1)。

自己へ向ける温かさからの影響について、動機推測尺度の下位尺度である“向社会的動機”へ正のパス ( $\beta = .17, B = .05, 95\% \text{ CI}[0.02, 0.08], p < .01$ ), 失敗観尺度の下位尺

度である“学習可能性”へ正のパス ( $\beta = .42, B = .29, 95\% \text{ CI}[0.23, 0.35], p < .01$ ), 相談行動尺度の下位尺度である“心理・社会的問題”へ正のパス ( $\beta = .12, B = .09, 95\% \text{ CI}[0.00, 0.17], p < .05$ ), “学業・進路的問題”へ正のパス ( $\beta = .18, B = .06, 95\% \text{ CI}[0.03, 0.17], p < .01$ ) が得られた。

自己批判からの影響は、動機推測尺度の下位尺度である“自己中心的動機”へ正のパス ( $\beta = .13, B = 0.03, 95\% \text{ CI}[0.00, 0.06], p < .05$ ), 失敗観尺度の下位尺度である“ネガティブ感情価”へ正のパス ( $\beta = .59, B = 0.38, 95\% \text{ CI}[0.32, 0.43], p < .01$ ), 学業・進路的問題へ正のパス ( $\beta = .12, B = 0.06, 95\% \text{ CI}[0.02, 0.10], p < .01$ ) が得られた。

動機推測尺度の下位尺度である“向社会的動機”からの影響について、失敗観尺度の下位尺度である“学習可能性”へ正のパス ( $\beta = .35, B = 0.85, 95\% \text{ CI}[0.63, 1.06], p < .01$ ) が得られた。

動機推測尺度の下位尺度である“自己中心的動機”からの影響について、失敗観尺度の下位尺度である“学習可能性”へ負のパス ( $\beta = -.17, B = 0.37, 95\% \text{ CI}[-0.56, -0.18], p < .01$ ), 失敗観尺度の下位尺度である“ネガティブ感情価”へ正のパス ( $\beta = .10, B = 0.23, 95\% \text{ CI}[0.02, 0.43], p < .05$ ) が得られた。

失敗観尺度の下位尺度である“学習可能性”からの影響について、相談行動尺度の下位尺度である“心理・社会的問題”へ正のパス ( $\beta = .33, B = 0.33, 95\% \text{ CI}[0.21, 0.44], p < .01$ ), “学業・進路的問題”へ正のパス ( $\beta = .38, B = 0.31, 95\% \text{ CI}[0.22, 0.40], p < .01$ ) が得られた。適合度指標は、 $\chi^2(12) = 6.06, p = .91, \text{CFI} = 1.00, \text{RMSEA} = .00 (95\% \text{ CI}[-.00, -.])$ ,  $\text{SRMR} = .02$ であった。

## 4 考察

本研究の目的は、子どもの自己へ向ける温かさと自己批判が、教師からの「叱り」を経験した際の教師の動機推測または自身の感情をどのように調整し、その後の教師への援助要請意志として現れるか、その関連を検討することであった。

まず、相関分析の結果より、失敗観尺度の下位尺度である“ネガティブ感情価”は自己批判との間に有意な正

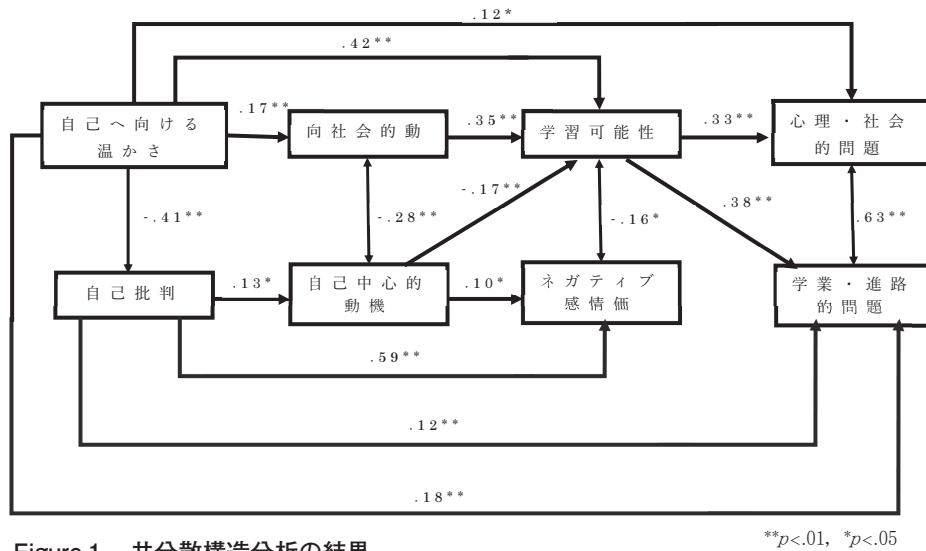


Figure 1. 共分散構造分析の結果

の比較的強い相関を示し、自己へ向ける温かさととの間に弱い負の相関を示した。さらに、失敗観尺度の下位尺度である“学習可能性”は自己へ向ける温かさととの間に比較的強い正の相関を示した。このことから、自己へ向ける温かさが自己認知のネガティブインパクトに影響を及ぼすこと、そして、その影響は自己へ向ける温かさが高い場合に自己認知がポジティブに、自己批判が高い場合に自己認知がネガティブになりやすい可能性が示された。

相談行動尺度の“心理・社会的問題”と“学業・進路的問題”との間に強い正の相関が見られた。このことから、相談行動を行うことができる人は、比較的悩みの種類によらずに相談行動を行えることが示された。

共分散構造分析の結果より、自己へ向ける温かさからの影響について、動機推測尺度の下位尺度である“向社会的動機”、失敗観尺度の下位尺度である“学習可能性”、相談行動尺度の下位尺度である“心理・社会的問題”、“学業・進路的問題”へ有意な正のパスが得られた。“向社会的動機”へ有意な正のパスが得られたことから、自己へ向ける温かさの高い生徒は、教師の叱りを自分たちの利益のためのものであるというように、よりポジティブに教師の動機を推測することができると思われる。しかし、自己へ向ける温かさの向社会的動機に対する影響は、失敗観尺度の下位尺度である“学習可能性”に比べて影響が小さいため、自己へ向ける温かさは他者の動機推測より、自己の認知に対してより強く影響すると考えられる。つまり、自己へ向ける温かさは教師の叱りの動機推測を向社会的に受け止めることにある程度は影響しているが、それ以外に教師の叱りの動機推測により強く影響を与える要因がある可能性を示唆していると考えられる。今後は、自己へ向ける温かさ以外の要因にも目を向け、その影響力について検討を行う必要がある。また、“学習可能性”へ有意な正のパスが得られたことから、

自己へ向ける温かさの高い生徒は教師からの叱りを受けた際もその叱りをポジティブに認知し、さらにその経験から学びを得ようと考えることが推測できる。これは Neff (2014) の SC の程度が高い人は達成目標に比べて学習目標をもっているため、意欲的に次へと進むことができるという先行研究結果と一致するものであるといえる。さらに、“心理・社会的問題”、“学業・進路的問題”へ有意な正のパスが得られた。このように自己へ向ける温かさと援助要請が正の関係にあることは Brion et al. (2014) の先行研究に沿うものであった。先行研究では悩みの種類が自身の病気についての一種類のみであったが、本研究では心理・社会的問題と学業・進路的問題という二種類の異なる分野の悩みである点に差異がある。しかし、同様に有意な正の関連が出ていることから、自己へ向ける温かさと援助要請は、援助要請の内容によらず正の関連を示す可能性があることを示唆している。

自己批判からの影響については、動機推測尺度の下位尺度である“自己中心的動機”、失敗観尺度の下位尺度である“ネガティブ感情価”、相談行動尺度の下位尺度である“学業・進路的問題”へ有意な正のパスが得られた。“自己中心的動機”へ有意な正のパスが得られたことから、自己批判が高い生徒は叱られ経験の後、その原因を過度に相手に求めやすいと推測される。これは原因帰属研究において、マインドフルネスな状態にあることで視野を広く持ち、偏りのない中立的な判断ができるとされている (Roldão, 2023) ことから、自己批判が高い生徒は、自分の苦痛な経験を受け入れることが困難ゆえ、外的に原因帰属したいと思うためであると考えられる。すなわち、自分に対して過度に批判的な態度をとる傾向は、その感情を受け容れることを阻害し、不安定な状態に陥ってしまうためであると考えられる。一方、“学業・進路問題”へも有意な正のパスが確認された。これは SC と援助要請が正の相関関係にあるとしている、Brion et

al. (2014), 宮川・谷口 (2017) をはじめとするいずれの先行研究の結果とも異なるものとなった。本研究と先行研究の違いは大きく2つある。まず1つ目に、自己への思いやりや温かさを測定するための尺度の違いが挙げられる。先行研究では Neff (2003) が作成した SCS 等、その因子項目が“自分へのやさしさ”, “マインドフルネス”, “共通の人間性”, “孤独感”, “自己批判”, “過剰同一化” の計6つあるものを使用するものが多かった。しかし、本研究では、日本の特に中学生においてコンパッションの複数の要素を区別することが困難である(仲嶺他, 2015) という指摘に基づき, “自己へ向ける温かさ” と “自己批判” という2因子のみから構成される尺度を使用している。さらに日本の SC 研究では、海外では対極にあるとされるこれらの2因子の相関が弱くなることが多い(有光, 2014)。このことから、日本において “自己へ向ける温かさ” と “自己批判” という2因子は弁証法的に両立する可能性(石津他, 2024; 有光, 2016) が高く、その結果, “自己批判” から援助要請へとパスが現れる結果になった可能性がある。

2つ目に、調査対象と援助要請の種類が挙げられる。先行研究では援助要請の種類にまで着目しているものは少なく、特に本研究のように中学生特有の悩みである “学業・進路相談” を含めて研究しているものはいなかった。以上のことから、今後は中学生における自己へ向ける温かさや自己批判に影響を与える因子や、中学生特有の悩みの種類、そしてそれらがどのように援助要請に影響しているのかを検討する必要があると考える。

動機推測尺度の下位尺度である “向社会的動機” からの影響について、失敗観尺度の下位尺度である “学習可能性” へ有意な正のパスが得られた。このことから、叱りの原因を教師が自分のためを思ってくれているからなど、教師自身ではなく生徒である自分たちの利益を意図しての行動であると認知することによって、自身においてもよりポジティブな認知が可能となると考えられる。

動機推測尺度の下位尺度である “自己中心的動機” からの影響について、失敗観尺度の下位尺度である “学習可能性” へ有意な負のパス, “ネガティブ感情価” へ有意な正のパスが得られた。“学習可能性” へ有意な負のパスが得られたことから、叱りの原因を教師が自分のプライドを保つためであるなど、教師自身の利益のための行動であると認知することによって、自身において次の行動へとつながるようなポジティブな認知を行いづらくなると考えられる。また, “ネガティブ感情価” へ有意な正のパスが得られたことから、叱りの原因が教師自身の利益にあると推測することは、生徒自身の認知をより自責的なものにしてしまうと考えられる。

失敗観尺度の下位尺度である “学習可能性” からの影響について、相談行動尺度の下位尺度である “心理・社会的問題”, “学業・進路的問題” へ有意な正のパスが得られた。このことから、叱られたことを学習の機会とし

てポジティブに捉えることができると、その後相談行動へとつながりやすくなると考えられる。また “学習可能性” は、全ての因子の中で援助要請に最も影響力の大きなパスを出す結果となった。阿部・太田 (2014) の先行研究では、教師の動機推測が向社会的動機を推測するほど、援助を求めることに対して肯定的になると考えられている。しかし、本研究のモデルではこのプロセスの途中に自己の認知が入っており、教師の動機推測から援助要請意志へと直接パスは出ておらず、自己の認知を完全媒介している。また、本研究自己へ向ける温かさからも自己の認知の中でも肯定的な “学習可能性” へと強いパスが示されていた。このことから、教師の叱りが援助要請意志へ与える影響について検討する際、教師の動機推測だけではなく自己の認知もまた媒介変数として働いている可能性が考えられる。

失敗観尺度の下位尺度である “ネガティブ感情価” からの影響について、ここから発生するパスが1つもみられなかった。しかし、相談行動尺度の下位尺度である “心理・社会的問題”, “学業・進路的問題” へ有意な正のパスを出している “学習可能性” とは負の相関がみられた。このことから, “ネガティブ感情価” に至ると援助要請行動を促進させる重要な因子である “学習可能性” を抑制する可能性がある。そのため、生徒がネガティブな思考に陥ることを未然に防ぐための手立てを練ることが、生徒の援助要請行動を促進する一助となるといえる。つまり、自己へ向ける温かさ高め、また、自己批判を低減させることが、生徒の援助要請行動にポジティブな影響を与えると考えられる。こうした支援は、生徒の援助要請行動を促進するための有効な一次的援助サービスの1つとなるといえる。

## 5 今後の課題

本研究では、子どもが教師からの叱り経験を援助要請意志につなげる過程には、自己への温かさ・自己批判といった自己態度が重要な作用をもたらすことが明らかになった。特に、自己への温かさはポジティブな動機推測や学習的認知を通じて援助要請を促進し、自己批判は自己中心的帰属やネガティブ認知を強めることで援助要請に複雑な影響を与える。援助要請行動を支援するためには、自己への温かさを育み、自己批判を低減させる一次的支援が有効であることが示唆された。しかしながら、さらなる検討が必要な箇所や限界点がある。

本研究の課題として、第一に、援助要請に影響を与えるその他の要因を検討できなかったことである。水野・石隈 (1999) は援助要請に影響を与える要因は、①性差、年齢、教育、収入や文化背景などの「デモグラフィック要因」、②ソーシャルサポートや事前の被援助体験などの「ネットワーク変数」、③自尊心、帰属スタイル、自己開示などの「パーソナリティ変数」、④個人が抱える

問題や症状の深刻さなどの「個人の問題の深刻さ・症状」の4つに分類できるとしている。また、竹ヶ原(2014)は、援助要請者と援助者の関係性も援助要請に影響を与えているとしている。援助要請は援助要請者と援助者の相互作用の上に成り立つものである。そのため、他の要因を含めて検討した場合、今回とは異なる結果となる可能性は大いに考えられる。そのため今後は、援助要請者、援助者双方の性別や、援助要請内容をさらに分類するなど、他の要因を含めて検討することが求められる。

第二に、質問紙調査において叱られ経験とその後の教師の動機推測、自己認知、援助要請意志を想起法にて調査した点である。質問紙全般に言えることであるが、特に想起法では過去の経験を完全には記憶していない可能性が高い(有光, 2002)。また、その経験をしてから時間がたっているため、意識が介入しやすく何らかのバイアスがかかっている可能性もある。この点については本研究の限界としてあげられる。

今後は、このような点も視野に入れて検討を行うことで援助要請意志を向上させるプロセスをより詳細に明らかにすることにつながると考えられる。

## 6 引用文献

- 阿部晋吾・高木 修 (2005). 怒り表出の対人的効果を規定する要因：怒り表出の正当性評価の影響を中心として *社会心理学研究*, 21 (1), 12-20.
- 阿部晋吾・高木 修 (2007). 被害者が示す怒りに対する加害者の認知的・行動的反応を規定する要因 *社会心理学研究*, 22 (3), 258-266.
- 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 (4), 294-304.
- 有光興記 (2002). 質問紙法による感情研究 *感情心理学研究*, 9 (1), 23-30.
- 有光興記 (2014). セルフ・コンパッション尺度日本語版の作成と信頼性、妥当性の検討 *心理学研究*, 85 (1), 50-59.
- 有光興記・青木康彦・古北みゆき・多田綾乃・富樫莉子 (2016). セルフ・コンパッション尺度日本語版の12項目短縮版作成の試み *駒澤大学心理学論集*, 18, 1-9.
- Brion, J. M., Leary, M. R., & Drabkin, A. S. (2014). Self-compassion and reactions to serious illness: The case of HIV. *Journal of health psychology*, 19 (2), 218-229.
- 一言英文・新谷 優・松見淳子 (2008). 自己の利益と他者のコスト—心理的負債の日米間比較研究— *感情心理学研究*, 16 (1), 3-24.
- 本田真大・新井邦二郎・石隈利紀 (2011). 中学生の友人、教師、家族に対する被援助志向性尺度の作成 *カウンセリング研究*, 44 (3), 254-263.
- 池田 浩・三沢 良 (2012). 失敗に対する価値観の構造—失敗観尺度の開発— *教育心理学研究*, 60 (4), 367-379.
- 石津憲一郎・石崎康弘・樫村正美・齊藤英俊・佐藤修哉. (2024). 中学・高校生用自己批判と自己へ向ける温かさ尺度の構成 *感情心理学研究*, 32 (1), 21-30.
- 川島 眞 (2004). 子どもの叱り方について *尚美学園大学芸術情報学部紀要*, 3, 119-128.
- 厚生労働省 (2022). 自殺総合対策大綱 ~誰も自殺に追い込まれることのない社会の実現を目指して~ <https://www.mhlw.go.jp/content/001000844.pdf> (2024年1月19日閲覧)
- 宮川裕基・谷口淳一 (2017). セルフコンパッションが友人関係における援助要請に及ぼす影響の検討 *応用心理学研究*, 43 (2), 113-122.
- 水野治久・石隈利紀 (1999). 被援助志向性、被援助行動に関する研究の動向 *教育心理学研究*, 47 (4), 530-539.
- 文部科学省 (2007). 問題行動を起こす児童生徒に対する指導について (通知) [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/07020609.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/07020609.htm) (2024年1月19日閲覧)
- 文部科学省 (2017). いじめ防止等のための基本的な方針 [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afiedfile/2019/06/26/1400030\\_007.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2019/06/26/1400030_007.pdf) (2024年1月19日閲覧)
- 文部科学省 (2022). 『生徒指導提要』 [https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt\\_jidou01-000024699-201-1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf) (2024年1月19日閲覧)
- 永井 智 (2012). 中学生における援助要請意図に関連する要因 — 援助要請対象、悩み、抑うつを中心として — *健康心理学研究*, 25 (1): 83-92.
- 仲嶺実甫子・甲田宗良・伊藤義徳・佐藤 寛 (2015). Self-Compassion Scale Short Form 中学生版の作成と信頼性・妥当性の検討 *関西大学社会学部紀要*, 47 (1), 21-30.
- Neff, K. D. (2003). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250.
- Neff, K. D. (2014). セルフ・コンパッション あるがままの自分を受け入れる. 金剛出版
- 大原健士郎 (1981). 自殺少年にみる「叱る」こと分析 *児童心理*, 35 (3), p516-520.
- 佐藤修哉・石村郁夫 (2018). 心理専門職への援助要請に影響を与える要因の検討—セルフ・コンパッションとセルフ・スティグマ、恥の観点から— *日本心理学会大会発表論文集 日本心理学会第82回大会*.
- 佐藤 純・向居 暁・西井宏美・堀下智子 (2013). 中学生は教師からの叱りに対してどう認知し反応するのか *日本教育工学会論文誌*, 37 (1), 1-12.

竹ヶ原靖子 (2014). 援助要請行動の研究動向と今後の展望：援助要請者と援助者の相互作用の観点から 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 62(2), 167-184.

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

### [謝辞]

本論文の作成にあたり、データ収集にご協力いただいた生徒のみなさま、先生方に厚く御礼申し上げます。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。ご協力いただいた全ての方々に心より感謝を申し上げ、謝辞とさせていただきます。本当にありがとうございました。

受付年月日 (R 7.8.9)

受理年月日 (R 7.11.13)

# スクールカーストと拒否回避欲求の関連と集団内の友人関係

藤澤 萌<sup>1</sup>・石津憲一郎<sup>2\*</sup>

The Relationship between School Caste and the Need for Rejection Avoidance, and Friendships within a Group.

Moe FUJISAWA, Kenichiro ISHIZU\*

## 摘要

本研究の目的は、スクールカーストの地位と拒否回避欲求の強さがどのように関連しているかを検討すること、スクールカーストのグループ内の地位差が、友人関係に影響しているかを検討していくことであった。中学生283名に質問紙調査を行い、階層的重回帰分析を行った結果、グループ間の地位が高いとき、グループ内の地位が高い人よりも低い人の方が、拒否回避欲求が強いことが示された。また、グループ内の地位が低いとき、一部の友人関係に影響していることが示された。これらの結果から、グループ間の地位が高いことが必ずしも生徒にとって適応的に作用するわけではなく、グループ間の地位が高いときでも、そのグループ内で低いと感じていると、拒否されることを避け、常に周りの様子を窺いながら学校で過ごしていることが示唆された。以上の結果を踏まえ、中学生の子供たちを対象としたスクールカーストのあるグループに所属する生徒に対しての捉え方について考察を行った。

キーワード：拒否回避欲求，スクールカースト，友人関係

Keywords：friendships, need for rejection avoidance, school caste

## 1 問題と目的

学校における友人関係は、子供にとって重要な役割を担う。石田(2003)は、多くの交友関係を有しているほど対人適応感を高くなることが示した。さらに石田・吉田(2015)は、友人との親密さの程度によって学習に対する意欲が異なり、級友と親密な関係を形成することが学習面での適応を促進することを明らかにしている。つまり友人関係を築くことは発達の面においても、学習の面においても重要なことであると考えられている。しかし、学校における友人関係での問題は少なくない。児童生徒の不登校のきっかけとして、友人関係は約25%を占めている(文部科学省, 2020)。友人関係においても、嫌がらせやいじめがあったという理由とその他(嫌がらせやいじめ以外)の理由とで項目が分かれている。五十嵐(2011)は不登校傾向とコミュニケーションスキルの関連を示しており、ソーシャルサポートの提供者が友人中心になる中学生において、コミュニケーションスキルが低いと適切なサポートが受けられなかったり、友人関係のトラブルに発展したりするという問題から不登校に繋がることが考えられる。このことから、いじめや嫌がらせではない友人関係の問題も不登校の原因になると推測できる。

直接的ないじめとされるものではないが、友人関係の問題に繋がりがやすいものとして、学級内の集団間において地位差が生まれる「スクールカースト」というものがある(鈴木, 2012)。スクールカーストについて、鈴木(2012)は、学級内の生徒同士で作られるグループ間に生じる主観的な地位の差や、その地位格差が他のクラスメイトからの個人の印象、学校内での過ごしやすさに影響する概念であると定義している。そして、学級内においてグループ間で上位と下位に分かれ、どこに位置づいているかで学級内での過ごしやすさや権力が異なるとされている。スクールカーストにおける上位と下位を分けるものとして、上位のグループに所属する生徒には「気が強い」「にぎやか」というような特徴があるが、下位のグループには特に目立った特徴がなく、強いて言えば「地味」というような印象があるということであった。鈴木(2012)のインタビューでは、上位のグループは学級内でより強い権力(目には見えないが、生徒間で共有されうる暗黙の影響力や優位性)を持ち、自由に言動を行うことができるという認識が生徒間にあった。一方、下位のグループはクラス内では思うように行動出来ないことがあり、上位のグループに従うようにするという認識がみられた。

スクールカーストに関する研究は近年多く蓄積され、

<sup>1</sup> アスラボふくい <sup>2</sup> 富山大学 \* Corresponding author: k142@edu.u-toyama.ac.jp

いじめや適応感などさまざまな視点から研究がされている（水野・日高，2019；水野他，2015；水野他，2019；水野・太田，2017）。水野他（2019）の中学生を対象とした研究では、スクールカーストといじめ被害・加害との関連を検討しており、下位のグループがいじめ被害に遭い、上位のグループがいじめ加害をしているという結果が一部で見られたがその程度は小さいものであることがわかっている。その理由として、鈴木（2012）のインタビューにもあるように、スクールカーストそのものがいじめとは言いえないことから、学校での適応感や居心地の良さと大きく関連しているものと考えている。一方、適応感については、自分の所属するグループの地位が高いことは、学校での居心地や目標に対する適応感を高めていることが明らかになっている（水野・太田，2017）。ここでは、上位グループの生徒ほど集団間の地位格差を是認し、階層関係を正当化しているということが示されていた。さらに学級間での比較においては、上位グループと下位グループの差が大きい学級ほど、上位グループの課題や目標に対する充実感が高く、下位グループでは低いことが明らかになっている（水野・日高，2019）。

スクールカーストに対する認識について、スクールカーストが「ある」と答えた女子生徒においては、他者の視線に対する気疲れや不安感、他者に対する損得勘定などが高い傾向にあることがわかっている（作田，2016）。加えて、スクールカーストがクラス内に「ある」と答えている生徒は「ない」と答えている生徒にくらべて、「安心して話せる友だちがいない」の項目が高く、いじめ経験があり、学校以外の私的な生活に充実感を得ていることが特徴として見られた。そこから作田（2016）は、スクールカーストの存在を認識している生徒においては、対人意識やいじめ経験との関連を想定している。そして中学生におけるスクールカーストは、対人トラブルのなかで、不安や他者への過剰な注視が当事者の意識にあるため起こるものであると考えられている。

スクールカーストにおける対人意識として、鈴木（2012）のインタビューにおいて、下位グループに所属する生徒は上位グループに所属する生徒に対して主張をしたり、反論をしたり、目立った行動をしたりすることを避けるということが語られている。そのような行動を取る理由は、上位グループの生徒に嫌われたり、評価を落とされたりしたくないというものであり、上位グループからネガティブな評価を受けたくないという懸念を抱いていることが一つの理由として推察される。こうした心理的傾向を表すものとして、拒否回避欲求があげられる。拒否回避欲求とは、公的自意識が高い人に表われる対人恐怖症的傾向の背後にある他者から嘲笑されたり、拒否されたりしたくないという欲求のことを指す（菅原，1986）。拒否回避欲求が高まることで対人不安傾向が強まることが分かっており（佐々木他，2001）、その不安が社会的行動の遂行の妨げになったり、対人的場面を回

避する行動パターンが定着し、対人的な場面での経験が減少していったりすることが考えられている（松尾・新井，1998）。しかし、スクールカーストという対人関係において、拒否回避欲求の強さとの関係について実証的に研究されたものはない。

一方、拒否回避欲求の強い人は集団への高い帰属感を求め、個性を抑圧し、周囲との軋轢を最小限にすることによって、集団の中に自分の居場所や役割を確保しようとすると考えられている（菅原，1986）。そもそも人は他人と交わったり、あるいは仲間と一緒にいたりすることに、大きな満足感を得ており、そのとき人々を互いに結びつける要因に、階級、文化、人種、物理的地理的条件、精神的水準、知能、年齢、身体的機能などの類似があげられている（出井，1966）。そして、学校現場においては中学生の8割が仲間集団に所属しながら学校生活を送っている（石田・小島，2009）。その集団に属する際、人は集団に対して帰属意識が生まれ、その意識は友人において最も高くなる（諸星・山口，2019）。しかし、集団への所属動機として、女子は男子に比べ、情緒的なサポートを得るために仲間集団を形成し所属しようという積極的な動機づけも、ひとりで浮いた存在になりたくないからといった消極的な動機づけも有意に高いことが示されている（石田・小島，2009）。特に思春期は、チャム・グループというお互いの共通点や類似性を通じて仲良くなるグループを形成する（保坂・岡村，1992）。このようなグループを形成する際、生徒はみんなと同じであるということに安心感を抱き、周りとは違うということを避けようとするが、その消極的な動機が集団の階層性にも影響しており、仲間集団への信頼感の低下と仲間集団からの拒否不安を高めることが示されている（石田・小島，2009）。スクールカーストの関係においては、上位グループの方が下位グループよりも適応感が高まること（水野・太田，2017）や、学級内で優位な位置につけるということ（鈴木，2012）から、拒否回避欲求が強い人は消極的な動機で上位のグループに所属しながらも、仲間集団への信頼感の低下や仲間集団からの拒否不安を感じていることが推察される。しかし、スクールカーストにおけるグループ内の地位が、友人関係に影響しているかについては明らかになっていない。

以上を踏まえて、本研究では、スクールカーストの地位と拒否回避欲求の強さがどのように関連しているかを検討していく。さらに、スクールカーストのグループ内の地位差が、友人関係に影響しているかも検討していく。先行研究では、下位グループにのみ、上位グループに対しての恐怖感を得ていると考えられている（鈴木，2012）が、上位グループの地位内での関係を見た場合、消極的な所属動機によって集団に所属していることも考えられることから、スクールカーストの上位と下位の両方に拒否回避欲求が強い生徒がおり、グループ内の地位によっても拒否回避欲求の強さに影響しているのではな

いかと仮説を立てる。さらに、スクールカーストのグループ内の地位差が、友人関係にも影響しており、グループ内の地位差によって友人関係の在り方に差が生じると仮説を立てる。これらの結果を踏まえ、スクールカーストという関係が生徒に与える影響を見だし、スクールカーストに対する支援の視点を設ける。今後、スクールカーストにおける上位と下位でそれぞれが抱える問題にどのようにアプローチしていくことができるかを考えていく手がかりとなることを期待する。

中学生は多くの生徒が仲間集団に所属すること(石田・小島, 2009)に加え、小学生が個人の特性によって地位を位置づけるのに対し、中学生は集団ごとの特性によって地位を位置づける傾向がある(鈴木, 2012)。こうした理由から、本研究では中学生を対象とした。

## 2 方法

### 2.1 調査協力者

中部地方の公立中学校の協力を得て、在籍する1～3年生369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283名(男子148名, 女子133名, その他どちらでもない2名)を分析対象とした。内訳は1年生86名(男子49名, 女子37名その他どちらでもない0名), 2年生107名(男子61名, 女子45名, その他どちらでもない1名), 3年生90名(男子38名, 女子51名, その他どちらでもない1名)であった。平均年齢は13.49歳, 標準偏差は0.93であった。

### 2.2 手続き

調査協力を得られた学校に担当教諭へのお願いと実施方法の文書を配布しGoogleフォームによるオンライン調査を学級ごとに実施してもらった。その際、依頼文書に、本研究のために作成したGoogleフォームのURLとそのQRコードの画像を記載し、PCやタブレット等から回答できるようにした。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に加え、回答は強制ではないことを明記し、調査への同意が得られた場合、質問紙への回答に進んでもらった。

### 2.3 質問紙の構成

#### 1) フェイスシート

フェイスシートでは、学年、年齢、性別の記入を求めた。また、上述の倫理的配慮に関する記述を掲載した。

#### 2) グループ間、グループ内の地位について

グループ間の地位とグループ内の地位を測定するために、黒川・吉田(2009)と水野・太田(2017)の手続きを参考にして教示と質問を行った。クラスで一番関わっている[仲良しグループ]について質問し、グループの有無を尋ねた。グループ間の地位は「私の「仲良しグルー

プ」はクラスで中心的な存在だと思う」などの2項目、グループ内の地位は「私は自分のいる「仲良しグループ」で中心的な存在だと思う」などの2項目を含めた計4項目で尋ねた。地位に関しての項目は「1. 全くそう思わない」から「5. とてもそう思う」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。得点が高いほどグループ間、グループ内の地位が高いことを示す。

### 3) 賞賛獲得欲求・拒否回避欲求尺度

小島他(2003)が作成した賞賛獲得欲求・拒否回避欲求尺度を用いた。賞賛獲得欲求・拒否回避欲求尺度は、賞賛獲得欲求と拒否回避欲求の2つの下位尺度から構成されているが、本研究では拒否回避欲求のみを使用した。

「意見を言うとき、みんなに反対されないかと気になる」などの計9項目から構成されており、「1. あてはまらない」から「5. 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。得点が高いほど拒否回避欲求が強いことを示す。

### 4) 友人関係測定尺度

吉岡(2001)が作成した友人関係測定尺度を用いた。友人関係測定尺度は「自分の素直な感情・態度を示すことができる」などの項目からなる“自己開示・信頼”9項目、「まじめな話ができる」などの項目からなる“深い関与・関心”4項目、「考え方や感じ方が似ている」などの項目からなる“共通”5項目、「いつも一緒に行動する」などの項目からなる“親密”5項目、「いろいろな面で刺激を与えてくれる」などの項目からなる“切磋琢磨”4項目、計27項目から構成されており、「1. 全然あてはまらない」から「4. 非常にあてはまる」の4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。得点が高いほど友人関係の親密度が高いことを示す。

## 3 結果

### 3.1 因子分析

友人関係測定尺度から用いた27項目について、探索的因子分析(最尤法, プロマックス回転)を行った。その結果、吉岡(2001)の先行研究とは異なる因子構造であった。「自分のことをよくわかっている」「相談し合うことができる」「何でも話し合うことができる」「将来の夢や希望について話し合う」「いつも自分に関心を持っていてくれる」の5項目について、因子負荷量が.35未満であったため、これらの項目を除外して再度因子分析を行った。スクリープロットの結果を参照し、4因子構造が最も妥当な解釈が可能であり、最も妥当な因子構造と判断した(Table1)。

第1因子( $\alpha = .87$ )は、「互いに尊敬し合うことができる」などの8項目が高い負荷量を示した。これらの項目は、相手の関心や信頼感が表された内容であることが

Table1. 友人関係測定尺度の因子分析の結果

項目	F1	F2	F3	F4	共通性
(9) 互いに尊敬し合うことができる。	.88	-.01	-.20	.03	.57
(24) 互いに励まし合うことができる。	.85	-.06	-.02	.05	.63
(25) 相手にいつも関心を持つことができる。	.70	-.12	.20	-.01	.59
(23) まじめな話ができる。	.64	-.02	.05	-.03	.44
(2) 心を許すことができる。	.60	.24	-.19	.07	.45
(12) 共通の思い出をたくさん作る。	.53	.03	.16	.00	.43
(20) 気持ちが通じ合う。	.43	.06	.39	-.06	.62
(11) 嫌（いや）なことや、悲しいことがあったときになぐさめてくれる。	.39	.25	.00	-.05	.35
(4) 自分の嫌（いや）なところを見せることができる。	-.12	.85	-.05	.01	.57
(3) 隠（かく）し事をしなくてもよい。	.02	.59	-.06	-.02	.34
(6) 互いに弱い部分を見せ合うことができる。	.27	.56	.02	.04	.61
(7) 考えたことや感じたことを正直に話すことができる。	.19	.56	.00	-.05	.50
(28) 自分の素直な感情・態度を示すことができる。	.24	.39	.19	-.01	.49
(22) 性格が似ている。	-.08	-.09	.76	-.01	.46
(21) 趣味（しゅみ）や好みが一致（いっち）してる。	-.01	-.16	.74	.05	.46
(26) 考え方や感じ方が似ている。	.14	-.08	.66	-.05	.51
(16) 電話などでよく話す。	-.31	.30	.59	.06	.35
(15) いつも一緒に行動する。	.15	.16	.45	.04	.42
(18) プレゼントをくれる。	.16	.03	.44	-.02	.33
(13) いろいろな面で刺激（しげき）を与えてくれる。	-.04	-.04	.07	.83	.71
(10) 互いに高め合う。	.04	.04	.01	.70	.49
(14) 自分の知らないことを教えてくれる。	.07	-.02	-.04	.69	.47
因子間相関	F1	-	.67	.62	-.13
	F2		-	.46	-.10
	F3			-	-.02
	F4				-

ら、「関心・信頼」と命名した。第2因子( $\alpha = .81$ )は、「自分の嫌なところを見せることができる」などの5項目が高い負荷量を示した。これらの項目は、相手に自己開示ができるという内容であることから、「自己開示」と命名した。第3因子( $\alpha = .78$ )は、「性格が似ている」などの6項目が高い負荷量を示した。これらの項目は、自分との共通性や仲のいい関係が表された内容であることから、「共通・親密」と命名した。第4因子( $\alpha = .78$ )は、「いろいろな面で刺激を与えてくれる」などの3項目が高い負荷量を示した。これらの項目は、互いに励まし合い、学問や技術などの向上を目指すという内容であることから、「切磋琢磨」と命名した。

### 3.2 記述統計

グループ間、グループ内についての質問項目の下位尺度である、「グループ間地位」、「グループ内地位」のそれぞれの合計、賞賛獲得欲求・拒否回避欲求尺度の下位尺度である、「拒否回避欲求」の合計、友人関係測定尺度の下位尺度である、「関心・信頼」、「自己開示」、「共通・親密」、「切磋琢磨」のそれぞれの合計を出し、平均値、標準偏差、 $\alpha$ 係数をTable2に示した。

Table2. 各変数の記述統計量

変数名	平均値	標準偏差	$\alpha$ 係数
〈グループ間地位、グループ内地位〉			
1. グループ間地位得点	5.78	1.81	.76
2. グループ内地位得点	5.97	1.89	.82
〈賞賛獲得欲求・拒否回避欲求尺度〉			
3. 拒否回避欲求得点	28.30	8.76	.90
〈友人関係測定尺度〉			
4. 関心・信頼得点	26.36	4.19	.87
5. 自己開示得点	15.02	3.23	.81
6. 共通・親密得点	17.38	3.73	.78
7. 切磋琢磨得点	9.97	1.74	.78

### 3.3 相関分析

グループ間地位、グループ内地位、賞賛獲得欲求・拒否回避欲求尺度および、友人関係測定尺度の相関を検討するために、相関分析を行った (Table3)。その結果、「グループ間地位」と友人関係測定尺度の下位尺度である、「関心・信頼」( $r = .24, p < .01$ )、「自己開示」( $r = .29,$

$p < .01$ ), “共通・親密” ( $r = .24, p < .01$ ) と弱い正の相関が示され, “グループ内地位” と友人関係測定尺度の下位尺度である, “関心・信頼” ( $r = .31, p < .01$ ), “自己開示” ( $r = .34, p < .01$ ), “自己開示” ( $r = .32, p < .01$ ) でも弱い正の相関が示された。また, “拒否回避欲求” と “グループ間地位” ( $r = -.24, p < .01$ ), “グループ内地位” ( $r = -.29, p < .01$ ), 友人関係測定尺度の下位尺度である, “自己開示” ( $r = -.21, p < .01$ ) と弱い負の相関が示された。

### 3.4 階層的重回帰分析 (グループ間地位, グループ内地位—拒否回避欲求)

グループ間の地位, グループ内の地位が, 拒否回避欲求に与える影響を検討するために, 性別, グループ間の地位の得点, グループ内の地位の得点及びそれらの交互作用項を説明変数, 拒否回避欲求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, 性別を主効果として投入した。ステップ2では, 性別, グループ間の地位, グループ内の地位をそれぞれ主効果として投入した。ステップ3では, 性別, グループ間の地位, グループ内の地位, グループ間の地位とグループ

内の地位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。

グループ間の地位, グループ内の地位, およびその交互作用項を独立変数, 拒否回避欲求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2からステップ3にかけて説明率の有意な増加が確認され ( $\Delta R^2 = .35, p < .01$ ), グループ内の地位の主効果 ( $B = -1.17, \beta = -.25, SE = 0.32, t(278) = -3.70, p < .01$ ) が有意であり, グループ間の地位の主効果は有意ではなかった。また, グループ間の地位とグループ内の地位の交互作用項 ( $B = -0.38, \beta = -.19, SE = 0.11, t(278) = -3.38, p < .01$ ) が有意であった。下位検定の結果, グループ間の地位が高いとき, グループ内の地位が拒否回避欲求に影響を与えていることが示された ( $\beta = -1.86, SE = 0.40, t(278) = -4.62, p < .01$ )。また, グループ内の地位が高いとき, グループ間の地位が拒否回避欲求に影響を与えていることが示された ( $\beta = -1.00, SE = 0.37, t(278) = -2.77, p < .01$ ) (Table4), (Figure1)。

Table3. 各変数間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7
〈グループ間地位, グループ内地位〉							
1. グループ間地位得点	1.00						
2. グループ内地位得点	.57 **	1.00					
〈賞賛獲得欲求・拒否回避欲求尺度〉							
3. 拒否回避欲求得点	-.24 **	-.29 **	1.00				
〈友人関係測定尺度〉							
4. 関心・信頼得点	.24 **	.31 **	-.05	1.00			
5. 自己開示得点	.29 **	.34 **	-.21 **	.68 **	1.00		
6. 共通・親密得点	.24 **	.32 **	.03	.57 **	.44 **	1.00	
7. 切磋琢磨得点	-.04	-.10 +	-.03	-.08	-.08	.02	1.00

Table4. グループ間地位, グループ内地位から「拒否回避欲求」に対する階層的重回帰分析の結果

変数名	Step1		Step2		Step3	
	B (SE)	$\beta$	B (SE)	$\beta$	B (SE)	$\beta$
性別	2.87 ** (1.00)	.17 **	2.12 * (0.98)	.12 *	1.86 + (0.97)	.11 +
グループ間地位			-0.47 (0.34)	-.10	-0.28 (0.34)	-.06
グループ内地位			-1.00 ** (0.32)	-.22 **	-1.17 ** (0.32)	-.25 **
グループ間地位× グループ内地位					-0.38 ** (0.11)	-.19 **
$R^2$		.03 **		.11 **		.14 **
$\Delta R^2$				.08		.04

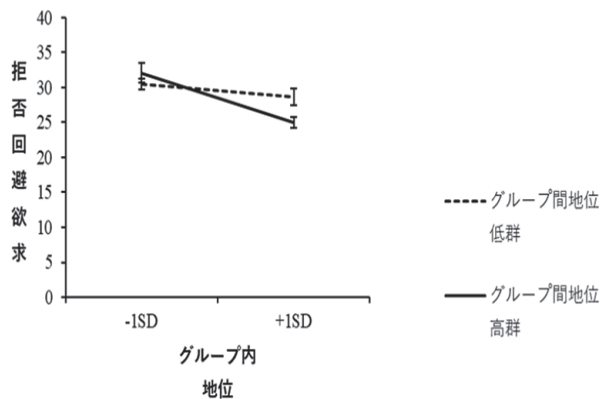


Figure1. 「拒否回避欲求」に対するグループ間地位とグループ内地位の交互作用

### 3.5 階層的重回帰分析（グループ間地位，グループ内地位—友人関係測定尺度）

グループ間の地位，グループ内の地位が，友人関係に与える影響を検討するために，性別，グループ間の地位の得点，グループ内の地位の得点及びそれらの交互作用項を説明変数，友人関係測定尺度の下位尺度の“関心・信頼”，“自己開示”，“共通・親密”，“切磋琢磨”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，性別を主効果として投入した。ステップ2では，性別，グループ間の地位，グループ内の地位をそれぞれ主効果として投入した。ステップ3では，性別，グループ間の地位，グループ内の地位，グループ間の地位とグループ内の地位の交互作用項を投入した。

#### グループ間地位，グループ内地位—関心・信頼

グループ間の地位，グループ内の地位，およびその交互作用項を独立変数，友人関係測定尺度の下位尺度である“関心・信頼”を従属変数とする階層的重回帰分析を行った結果，グループ内の地位の主効果 ( $B = 0.57, \beta = .26, SE=0.15, t(279) = 3.74, p < .01$ ) が有意であり，

グループ間の地位の主効果は有意ではなかった。また，ステップ3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)。

#### グループ間地位，グループ内地位—自己開示

グループ間の地位，グループ内の地位，およびその交互作用項を独立変数，友人関係測定尺度の下位尺度である“自己開示”を従属変数とする階層的重回帰分析を行った結果，グループ間の地位の主効果 ( $B = 0.29, \beta = .17, SE=0.12, t(279) = 2.41, p < .05$ )，グループ内の地位の主効果 ( $B = 0.44, \beta = .26, SE=0.12, t(279) = 3.78, p < .01$ ) が共に有意であった。また，ステップ3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)。

#### グループ間地位，グループ内地位—共通・親密

グループ間の地位，グループ内の地位，およびその交互作用項を独立変数，友人関係測定尺度の下位尺度である“共通・親密”を従属変数とする階層的重回帰分析を行った結果，グループ内の地位の主効果 ( $B = 0.53, \beta = .27, SE=0.13, t(279) = 3.94, p < .01$ ) が有意であり，グループ間の地位の主効果は有意ではなかった。また，ステップ3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 (Table7)。

#### グループ間地位，グループ内地位—切磋琢磨

グループ間の地位，グループ内の地位，およびその交互作用項を独立変数，友人関係測定尺度の下位尺度である“切磋琢磨”を従属変数とする階層的重回帰分析を行った結果，グループ間の地位の主効果，グループ内の地位の主効果が共に有意でなかった。また，ステップ3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 (Table8)。

Table5. グループ間地位，グループ内地位から「関心・信頼」に対する階層的重回帰分析の結果

変数名	Step1		Step2		Step3	
	B (SE)	$\beta$	B (SE)	$\beta$	B (SE)	$\beta$
性別	0.64 (0.49)	.08	1.08 * (0.47)	.13 * (0.16)	1.14 * (0.47)	.14 * (0.16)
グループ間地位			0.28 + (0.16)	.12 + (0.15)	0.24 (0.15)	.11 (0.15)
グループ内地位			0.57 ** (0.15)	.26 ** (0.15)	0.60 ** (0.15)	.27 ** (0.15)
グループ間地位× グループ内地位					0.08 (0.05)	.09 (0.05)
$R^2$		.01		.12 **		.13 **
$\Delta R^2$				.11		.01

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

Table6. グループ間地位, グループ内地位から「自己開示」に対する階層的重回帰分析の結果

変数名	Step1		Step2		Step3	
	B (SE)	$\beta$	B (SE)	$\beta$	B (SE)	$\beta$
性別	0.10 (0.37)	.02	0.49 (0.36)	.08	0.51 (0.36)	.08
グループ間地位			0.29 * (0.12)	.16 * (0.12)	0.28 * (0.12)	.16 * (0.12)
グループ内地位			0.44 ** (0.12)	.25 ** (0.12)	0.45 ** (0.12)	.26 ** (0.12)
グループ間地位× グループ内地位					0.03 (0.04)	.05 (0.04)
$R^2$		.00		.14 **		.14 **
$\Delta R^2$				.11		.01

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

Table7. グループ間地位, グループ内地位から「共通・親密」に対する階層的重回帰分析の結果

変数名	Step1		Step2		Step3	
	B (SE)	$\beta$	B (SE)	$\beta$	B (SE)	$\beta$
性別	0.91 * (0.43)	.13 *	1.31 ** (0.41)	.18 ** (0.41)	1.34 ** (0.41)	.18 ** (0.41)
グループ間地位			0.26 + (0.14)	.13 + (0.14)	0.25 + (0.14)	.12 + (0.14)
グループ内地位			0.52 ** (0.13)	.27 ** (0.13)	0.54 ** (0.14)	.27 ** (0.14)
グループ間地位× グループ内地位					0.03 (0.05)	.04 (0.05)
$R^2$		.016 *		.137 **		.139 **
$\Delta R^2$				.122		.002

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

Table8. グループ間地位, グループ内地位から「切磋琢磨」に対する階層的重回帰分析の結果

変数名	Step1		Step2		Step3	
	B (SE)	$\beta$	B (SE)	$\beta$	B (SE)	$\beta$
性別	0.07 (0.20)	.02	0.05 (0.21)	.01	0.02 (0.21)	.01
グループ間地位			0.03 (0.07)	.03	0.05 (0.07)	.05
グループ内地位			-0.11 (0.07)	-.11	-0.12 + (0.07)	-.13 + (0.07)
グループ間地位× グループ内地位					-0.04 (0.02)	-.09 (0.02)
$R^2$		.00		.01		.02
$\Delta R^2$				.01		.01

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

## 4 考察

本研究の目的は、スクールカーストの地位と拒否回避欲求の強さがどのように関連しているかを検討すること、スクールカーストのグループ内の地位差が、友人関係に影響しているかを検討することであった。

### 4.1 階層的重回帰分析の結果について

相関分析の結果を踏まえ、グループ間の地位、グループ内の地位が、拒否回避欲求に与える影響を検討するために、性別、グループ間の地位の得点、グループ内の地位の得点及びそれらの交互作用項を説明変数、拒否回避欲求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、性別を主効果として投入した。ステップ2では、性別、グループ間の地位、グループ内の地位をそれぞれ主効果として投入した。ステップ3では、性別、グループ間の地位、グループ内の地位、グループ間の地位とグループ内の地位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 ( $M \pm 1 SD$ ) を実施した。

また、グループ間の地位、グループ内の地位が、友人関係に与える影響を検討するために、性別、グループ間の地位の得点、グループ内の地位の得点及びそれらの交互作用項を説明変数、友人関係測定尺度の下位尺度の“関心・信頼”、“自己開示”、“共通・親密”、“切磋琢磨”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、性別を主効果として投入した。ステップ2では、性別、グループ間の地位、グループ内の地位をそれぞれ主効果として投入した。ステップ3では、性別、グループ間の地位、グループ内の地位、グループ間の地位とグループ内の地位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 ( $M \pm 1 SD$ ) を実施した。

### 4.2 グループ間地位とグループ内地位が拒否回避欲求に及ぼす影響

グループ間の地位、グループ内の地位、およびその交互作用項を独立変数、拒否回避欲求を従属変数とする階層的重回帰分析を行った結果、グループ内地位の主効果は有意であったが、グループ間の地位の主効果は有意ではなかった。また、ステップ2からステップ3にかけて説明率の有意な増加が確認され、グループ間の地位とグループ内の地位の交互作用項は有意であった。すなわち、グループ間の地位が高いとき、グループ内の地位が高い人よりも低い人の方が、拒否回避欲求が強いことが示された。本研究では、グループ間の地位だけではなく、グループ内の地位によっても拒否回避欲求の強さに影響しているのではないかとこの部分において仮説を立てていたが、この部分において仮説が支持された。

先行研究において、グループ間の地位差によって学級

内における充実感が異なっていたり、学校適応に影響を与えていたりすることが考えられていたが、本研究においてはグループ内の地位差が拒否回避欲求の強さに影響を与えていることがわかった。特にグループ間において上位に位置していながらも、グループ内では下位に位置していると考えられる生徒において拒否回避欲求が強いという結果が示され、これはグループ間で上位に位置することが必ずしも充実感や適応感を高めることに繋がっていないと考える。中学生頃は学級内で協調的な仲間集団に所属することを求め(榎本, 1999)、それが生徒にとって安心するものとして重要な意味をもっている(佐藤, 1995)。しかしグループに所属する理由にはひとりになりたくないからや、周囲の目が気になるからという理由があり、ひとりになることを避けるためにグループに所属することが考えられている(佐藤, 1995)。そして所属しているグループにおいても、グループの中で気を遣い、浮いた存在にならないようにと努力する(保坂, 2000)ように、友人からの信頼感や評価を強く意識するようになる。グループ間で上位でもグループ内では下位に位置する生徒は、これを特に意識し、グループに拒否されることがないように振る舞っているのではないかと考える。学級内において上位のグループは支配力が強く、優位な位置につけるという認識がもたれており(鈴木, 2012)、上位のグループにいるということが自分自身にラベルとして貼られ、良い印象で周りに評価されるようになる。学級内において確実な地位を手に入れることを目的としてグループに所属した場合、趣味や物事の考え方が自分とグループのメンバーでことなる可能性が考えられる。しかし、中学生頃の集団は排他性が高く(三島, 2004)、みんなと同じようにすることや本心を見せないようにすることで仲間はずれにならないようにしたり、自分を守ろうとしたりする。上位のグループに所属していてもグループ内で下位にいる場合、上位の生徒に拒否されることを恐れ、考えや意見を合わせるようにし、グループに居続けようとするところから拒否回避欲求が高くなったと推察できる。

### 4.3 グループ間地位とグループ内地位が友人関係に及ぼす影響

始めに、グループ間の地位、グループ内の地位、およびその交互作用項を独立変数、友人関係測定尺度の下位尺度である“関心・信頼”を従属変数とする階層的重回帰分析を行った結果、グループ内の地位の主効果が有意であり、グループ間の地位の主効果は有意ではなかった。また、ステップ3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。

次に、友人関係測定尺度の下位尺度である“自己開示”を従属変数とする階層的重回帰分析を行った結果、グループ間の地位の主効果、グループ内の地位の主効果が共に有意であった。また、ステップ3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。そして、友人関係測定尺度の下位尺度である“共通・親密”を従属変数とする階層的重回帰分析を行った結果、グループ内の地位の主効果が有意であり、グループ間の地位の主効果は有意ではなかった。また、ステップ3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。

最後に、友人関係測定尺度の下位尺度である“切磋琢磨”を従属変数とする階層的重回帰分析を行った結果、グループ間の地位の主効果、グループ内の地位の主効果が共に有意でなかった。また、ステップ3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。

友人関係測定尺度の全ての下位尺度において交互作用項の影響が見られなかった。先行研究では周りから拒否されることを避け、内面的自己開示が少なくなることや、周りから異質な存在として見られることに不安を感じやすいことが友人関係満足度の低下に繋がっていることがわかっているが（渡部・佐々木, 1997; 高坂, 2010）、本研究ではスクールカーストのグループ内の地位差が、友人関係にも影響があるのではないかと仮説を立てていたが、一部支持されなかった。

鈴木（2012）は、グループ間で地位差があることにより、学級内での上位グループがより強い力を持ち、下位グループは反論をしたり、目立った行動をしたりすることを避け、拒否されることがないように振る舞うことを示しており、この拒否回避欲求的な行動が友人関係における信頼や自己開示などに影響するのではないかと考えた。しかし、岡田（2011）の研究では、青年期の友人関係において、自他共に傷つくことがないように配慮をすることで、相手から拒絶されることを避け、受容感を得ることができるということが示されている。また、グループ間での関係において受容感を得られることは学級内での関係に影響をしており、クラス全体にとって自分が必要な存在であると認知できることは中学生に重要な意味があると考えられている（石本他, 2009）。このことから、グループ間の関係は必ずしも友人関係に負の影響を与えるわけではないということが今回の結果から推察される。

一方、友人関係測定尺度の下位尺度である「関心・信頼」、「自己開示」、「共通・親密」にてグループ内の地位の主効果が有意であり、グループ内地位から友人関係に影響が見られた。先行研究において、グループ内の地位が高いほど平等を求める態度をとり、学校適応感に影響を与えることが考えられている（水野・太田, 2017）。また、グループ内の地位の高さは、学校適応感に関連しており、特に小学校から中学校に上がった後や、クラス替えをした後などの環境が変わった後はグループ間で上位のグループに所属するよりも、グループ内で上位に位

置する方が、学校適応感に関連していることが考えられている（高坂, 2024）。本研究の結果からも、グループ内で上位に位置することは、良好な友人関係を築くことができると考えることができ、学校適応感にも関連していることが考えられる。

しかし、本研究にてグループ内地位と拒否回避欲求の関連が見られており、グループ内地位が高いときよりも低いときの方が、拒否回避欲求が強くなることが分かっている。そして、グループ内地位が高くなる時、友人関係に影響を与えることから、グループ内地位が低いときの拒否回避欲求の強さは、友人関係に負の影響を及ぼすことが推察される。友人関係測定尺度の下位尺度である「関心・信頼」、「自己開示」には、「まじめな話ができる」、「自分の嫌なところを見せることができる」、「考えたことや感じたことを正直に話すことができる」などの、自分のことについて友人に打ち明けられるような項目が多く含まれている。これらの項目が、拒否回避欲求が強いと低くなり、グループ内で下位のときに友人関係に影響し、グループ内の友人関係が表面的な関係になるのではないかと考えられる。また、青年期の友人関係は閉鎖性が高く（佐藤, 1995）、グループ内での友人関係は結びつきが強くなる。しかし、自分の所属するグループの中において、拒否回避欲求を強くもっていたとき、閉鎖的なグループの中で、自分のことを素直に話すことができるような友人関係をもつことが出来ないだけでなく、他のグループとの関係を持つこともできず、よりグループ内で拒否されたくないという意識が強くなるのではないだろうか。

## 5 総合考察

本研究では、学級内におけるグループ間、グループ内の地位差と拒否回避欲求の強さに関連があるかについて検討した。さらに、グループ間、グループ内の地位差と拒否回避欲求の関連が友人関係に影響しているかについても検討するために、それぞれに階層的重回帰分析を行った。

階層的重回帰分析の結果、拒否回避欲求に対するグループ間とグループ内の地位差の交互作用項が有意であり、グループ間の地位が高いとき、グループ内の地位が高い人よりも低い人の方が、拒否回避欲求が高いことが示され、グループ間の地位が高いことが必ずしも生徒にとって適応的に作用するわけではなく、グループ間の地位が高いときでも、そのグループ内で低いと感じていると、拒否されることを避け、常に周りの様子を窺いながら学校で過ごしていることが考えられる。

次に、友人関係に対するグループ間とグループ内の地位差の交互作用項は有意ではなく、スクールカーストのグループ内の地位差が、友人関係にも影響があるのではないかと仮説を立てていたが、一部支持されなかった。

ここからグループ間の関係において、自分が拒否されることを避けて行動することで、学級内での居場所を持つことができ、それによって受容感を得ることができること(岡田, 2011)が考えられた。一方、友人関係測定尺度の下位尺度である「関心・信頼」、「自己開示」、「共通・親密」にてグループ内の地位の主効果が有意であった。このことからグループ内で上位に位置することは、良好な友人関係を築くことができるが、グループ内で下位に位置する場合に、表面的な友人関係になる可能性が示唆された。

学校で生活をしていく中で、特に中学生は集団に所属することで自分の居場所として充実感を得ることができる。しかし、スクールカーストという学級内におけるグループ間、グループ内の地位差を生徒自身が意識し、それに従わざるを得ない状況が暗黙の了解として起こっている。地位差があることでグループ間、グループ内の境目をより明確なものにしており、集団に所属することが自分の学級内における立ち位置を示すものになっている。これは、学級内における自分の存在を表すものでもあり、生徒にとって重要なものになることが考えられる。スクールカーストにおいて上位に位置することは学校適応感や学校での居心地の良さに関連することが示されてきたが(水野・太田, 2017; 水野・日高, 2019)、本研究において、最も拒否回避欲求を高めていたのは、グループ間において上位グループに所属しながらグループ内で下位に位置している生徒であったことから、同じグループに所属していながらも、グループ内の関係によって学校適応感や居心地の良さにも違いがあることが推察される。

また、スクールカーストにおける地位差について、上位は目立つグループ、下位は静かなグループというようにグループの表面的な特徴で見分けることができることから、教師目線でも上位と下位の差が明らかであると示されている(鈴木, 2012)。本研究では、グループに所属していても、友人に拒否されないために本来の自分とは異なる振る舞いをする生徒が一定数存在することが示唆された。特に上位グループに所属する生徒ではこの傾向が顕著であり、結果として、教師が抱くグループ全体の印象や方針は、しばしばグループ内の上位生徒の行動によって形成されやすいと考えられる。他方、下位の生徒はグループ内で関係を維持するためにそのグループ内の上位生徒にただ受動的に従っている場合がある。このような状況を踏まえると、教師が生徒を理解する際には、その生徒を「所属する集団の一員」として捉える視点と、「集団から切り離れた個人」として捉える視点の両方を持つことが重要である。

本研究では、スクールカーストの地位差と拒否回避欲求の関係が友人関係に影響するかという部分において、大きな影響が得られなかった。その要因として、本研究で用いた友人関係測定尺度は内面的な関係についての項

目が多かったことが考えられる。現代の青年期の友人関係の特質として内面的な関わりを避け表面的な楽しさを追い求める傾向が指摘されている(岡田, 1995)が、内面的な関係についての質問が多く、現代の友人関係とは異なることから、影響が見られなかった可能性がある。さらに、友人関係についての現状のみ焦点を当てた質問項目になっており、本研究で得られた友人関係が生徒にとって望ましいものであるかどうかまで問うことは出来ていない。今後の研究にて、地位ごとで内面的な関係と表面的な関係のどちらを望ましく思うのかについても検討することで、スクールカーストの関係における友人関係に対する視野をより広げることができるのではないだろうか。

## 6 引用文献

- 榎本淳子(1999). 青年期における友人との活動と友人に対する感情の発達的变化 教育心理学研究, 47, 180-190.
- 保坂一巳(2000). いじめ問題の多角的検討:日英での取り組みの現状と課題, ネットワーク:年報, 2, 50-52.
- 保坂 亨・岡村達也(1992). キャンパス・エンカウンター・グループの意義とその実質上の試案 千葉大学教育学部研究紀要, 第1部, 40, 113-122.
- 出井康子(1966). 集団形成に関する一考察—特に類似—非類似の問題を中心にして— 教育・社会心理学研究, 5(2), 215-230.
- 五十嵐哲也(2011). 中学進学に伴う不登校傾向の変化と学校生活スキルとの関連 教育心理学研究, 59, 64-76.
- 石田靖彦(2003). 学級内の交友関係の形成と適応過程に関する縦断的研究 愛知教育大学研究報告, 52, 147-152.
- 石田靖彦・小島 文(2009). 中学生における仲間集団の特徴と仲間集団との関わりとの関連～仲間集団の形成・所属動機という観点から～ 愛知教育大学研究報告, 58, 107-113.
- 石田靖彦・吉田俊和(2015). 友人との関係の親密さと友人の特徴が生徒の学習動機づけに及ぼす影響 愛知教育大学教育創造開発機構紀要, 5, 133-140.
- 石本雄馬・久川真帆・斎藤誠一・上長然・則定百合子・日瀧淳子・森口竜平(2009). 青年期女子の友人関係スタイルと心理的適応および学校適応との関連 発達心理学研究, 20, 125-133.
- 小島弥生・太田恵子・菅原健介(2003). 賞賛獲得欲求・拒否回避欲求尺度作成の試み 性格心理学研究, 11, 86-98.
- 高坂康雅(2010). 青年期の友人関係における被異質視不安と異質拒否傾向 教育心理学研究, 58, 338-347.

- 高坂康雅 (2024). 高校生におけるスクールカーストと学校適応館との関連に関する縦断的検討 青年心理学研究, 36, 31-44.
- 黒川雅幸・吉田俊和 (2009). 仲間の存在と個人の集団透過性が学習班活動に及ぼす効果 実験社会心理学研究, 49, 45-57.
- 松尾直博・新井邦二郎 (1998). 児童の対人不安傾向と公的自己意識, 対人的自己効力感との関係 教育心理学研究, 46(1), 21-30.
- 三島浩路 (2004). 友人関係における親密性と排他性—排他性に関連する問題を中心に— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 51, 223-231.
- 水野君平・日高茂暢 (2019). 「スクールカースト」におけるグループ間の地位と学校適応感の関連の学級間差—2種類の学級風土とグループ間の地位におけるヒエラルキーの調整効果に着目した検討— 教育心理学研究, 67, 1-11.
- 水野君平・加藤弘通・川田 学 (2015). 中学生における「スクールカースト」というコミュニケーション・スキル及び学校適応感の関係—教室における個人の地位と集団の地位という視点から— 子ども発達臨床研究, 7, 13-22.
- 水野君平・加藤弘通・太田正義 (2019). 中学生のグループ間の地位といじめ被害・加害の関係性の検討 対人社会心理学研究, 19, 14-21.
- 水野君平・太田正義 (2017). 中学生のスクールカーストと学校適応の関連, 教育心理学研究 65, 501-505.
- 文部科学省 (2020). 令和2年度不登校児童生徒の実態調査結果の概要 [https://www.mext.go.jp/content/20211006-mxt\\_jidou02-000018318-2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20211006-mxt_jidou02-000018318-2.pdf)
- 諸星眞子・山口 一 (2019). 集団 (家族・友人・大学・アルバイト先) に対する帰属意識と自尊感情および他者受容との関連 桜美林大学心理学研究, 10, 44-58.
- 岡田 努 (2011). 現代青年の友人関係と自尊感情の関連について パーソナリティ研究, 20, 11-20.
- 作田誠一郎 (2016). 「スクールカースト」における中学生の対人関係といじめ現象 佛大社会学, 40, 43-54.
- 佐々木 淳・菅原健介・丹野義彦 (2001). 対人不安における自己呈示欲求について—賞賛獲得欲求と拒否回避欲求との比較から— 性格心理学研究, 9(2), 142-143.
- 佐藤有耕 (1995). 高校生女子が学校生活においてグループに所属する理由の分析 神戸大学発達科学部研究紀要, 3(1), 11-20.
- 菅原健介 (1986). 賞賛されたい欲求と拒否されたくない欲求—公的自己意識の強い人に見られる2つの欲求について— 心理学研究, 57, 134-140.
- 鈴木 翔 (2012). 教室内 (スクール) カースト 光文社
- 渡部 玲二郎・佐々木 葉子 (1997). 児童における自己開示と友人関係の満足度について—新密度と自己開示の質からの検討— 茨城大学教育実践研究, 16, 179-188.
- 吉岡和子 (2001). 友人関係の理想と現実のズレ及び自己受容から捉えた友人関係の満足感 青年心理学研究, 13, 13-30.

#### [謝辞]

本論文の作成にあたり、データ収集にご協力いただいた生徒のみなさま、先生方に厚く御礼申し上げます。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。

受付年月日 (R7.8.9)

受理年月日 (R7.11.13)



# 「活用する力」を育成する「逆向き設計」論にもとづく カリキュラム開発

—小学校算数科の場合—

坂田 元丈<sup>1</sup> 安田 陽子<sup>1</sup> 荒屋 夕香<sup>1</sup> 渡辺 真理子<sup>1</sup> 増田 美奈<sup>2\*</sup>

## Development of a Curriculum to Cultivate “Ability to Apply Knowledge and Skills” Based on “Understanding by Design” — In the Case of Elementary School Mathematics —

Genjo SAKATA, Yoko YASUDA, Yuka ARAYA, Mariko WATANABE,  
Mina MASUDA\*

### 摘要

本研究は「活用する力」を育成するために「逆向き設計」論にもとづいたカリキュラムを開発することを目的としている。その方策として、「知の構造図」を作成し、パフォーマンス課題やルーブリックを一連のものとして捉える単元設計を提案する。また、パフォーマンス課題の解答分析やルーブリックの作成には「グループ・モデレーション」を取り入れ、ルーブリックの「信頼性」を確保する。さらに、単元の学習の前後に実施するパフォーマンス評価や、教師・児童へのインタビュー等から、児童の主体的な学びを促す点を明らかにする。

本研究の成果は次のとおりである。「活用する力」を育成するべく、「知の構造図」を作成するなど、具体的な単元設計の提案ができた。また、「グループ・モデレーション」を取り入れることで、多様な視点からの評価が可能となり、ルーブリックの「信頼性」を確保することができた。単元の学習の前後に実施したパフォーマンス評価や教師・児童に対するインタビュー等から、児童の「主体的な学び」を促す点を明らかにすることができた。また、教師が授業の中で、既習事項を想起させる場面を意識的に設けたり、教科の見方・考え方をふまえた「まとめ」と「振り返り」に取り組みせたりするなど、教師の手立ての重要性を見出すことができた。

**キーワード**：カリキュラム、「逆向き設計」論、グループ・モデレーション、小学校算数科、知の構造図

**Keywords**：Curriculum, Understanding by Design, Group Moderation, Elementary School Mathematics, Knowledge Structure Diagram

## 1 はじめに

### 1.1 富山県総合教育センターの調査研究について

本稿は、富山県総合教育センター 教育研修部（以下、研修部）が令和6年度から7年度にかけて実施している調査研究について再構成したものである。はじめに、研修部調査研究の概要について説明する。

学習指導要領（2019年告示）では「生きる力」の具体化として、「育成を目指す資質・能力（三つの柱）」を提示し、学習指導要領解説編では、児童生徒が「何を理解しているか、何ができるか」だけでなく、「理解していること・できることをどう使うか」、そして「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」を重視するとしている（文部科学省、2018, 3）。また、「第3期富山県教育振興基本計画」（2022）においては、「子

どもたちが自らの能力を引き出し、学習したことを活用して、生活や社会の中で出会う課題の解決に主体的に生かしていくことがますます重要」（富山県、2022, 16）と示されている。

一方、「全国学力・学習状況調査」<sup>1)</sup>の算数科における児童質問紙の経年比較によると、「算数の授業で学習したことを、普段の生活の中で活用できないか考える」の質問項目は令和6年度においても42.4%に留まるなど、学んだことを学習や日常生活で出会う新たな課題解決に活用することができるという実感がもてる授業改善が求められている。

そこで、研修部では令和6年度より「学んだことを生活や学習に活用する力の育成に関する調査研究—算数科の授業を通して—」を実施し、令和7年度はその2年次となる。当調査研究では、児童が出会う新たな課題

<sup>1</sup>富山県総合教育センター <sup>2</sup>富山大学大学院教職実践開発研究科 \*Corresponding author : mmasuda@edu.u-toyama.ac.jp

に対して、既有知識をつなげる学習活動を行うことの理論的枠組みを整理し、児童の活用する力を育成する授業づくりの方法を、小学校算数科を事例とする単元設計(単元設計については後述する)として具体的に示すものである。なお、知識には生活経験で得たものと学校での学習で得たものがあるが、本稿では、児童が学校での学習で得た知識を限定的に示す場合は(学校現場においても一般的に用いられる語彙として)「既習事項」とよび、生活経験や学校の学習で得た知識を区別することなく広く捉えて示す場合は「既有知識」とよぶことにする。また、「活用している姿」については、「児童が新たな課題に対して、既有知識をつなげて解決している姿」と定義づけた<sup>2)</sup>。さらに、調査研究の仮説は「子供の既有知識をつなげる学習活動を行うことは、数学的な見方・考え方を働かせ、概念的な理解を深めることに有効である」と設定した。西岡・田中(2009, 8)は「逆向き設計」論にもとづいたパフォーマンス課題を児童生徒が取り組むことにより、「活用する力」を育成することが期待できると提案している。そこで、「活用する力」すなわち、既有知識を有機的に結び付けながら課題解決を進めるカリキュラム<sup>3)</sup>を開発するにあたり、その方法論として、「逆向き設計」論を参考にした。

## 1.2 「逆向き設計」論について

ここで、本研究における先行研究の分析や研究の理論的枠組みの土台となる「逆向き設計」論について、先に示しておく。

「逆向き設計」論とは、G. ウィギンズ・J. マクタイ(2012)“Understanding by Design”を訳者である西岡が『理解をもたらすカリキュラム設計』の副題として『「逆向き設計」の理論と方法』と訳したものからきている(以下、西岡の訳のとおり、「理解をもたらすカリキュラム設計」については「逆向き設計」論とよぶこととする)。

「逆向き設計」論は、これまで一般的とされてきた手順とは逆向きにカリキュラムを設計する(backward design)のものであり、3つの段階を重視している。ここでは、「第1段階：求められている結果を明確にする」「第2段階：承認できる証拠を決定する」「第3段階：学習経験と指導を計画する」となっている(ウィギンズ・マクタイ, 2012, 21-22)。

第1段階の「求められている結果を明確にする段階」とは、「生徒は何を知り、理解し、できるようにならないか?理解するに値するのは、どんな内容か?どのような永続的理解が求められているのか?」を位置付けることを指している。ここでの「理解」とは、「知っていることを文脈の中で賢明にかつ効果的に活用する—転移させる—ことができる、現実的な課題や設定において知識とスキルを効果的に応用できることである。理解したことは、知っていることを転移させることができる証拠を示す」(ウィギンズ・マクタイ,

2012, 21-22)と意味付けされている。そして、「本質的な問い」を設定することを重視する。「本質的な問い」とは「教科やカリキュラムの中心にあり、教科の探究と「看破」を促進する問い。単一の明白な答えをもたらしたりはせず、思慮深く知識に富む人々が意見を異にするかもしれないような、様々なもってもらいたい応答を生み出すもの」(ウィギンズ・マクタイ, 2012, 21-22)と定義され、単元の開始時に投げかけられることもあれば、焦点のはっきりした問題解決、指導、その他の学習活動に続く後の時点で自然に起こってくるよう計画されることもあるとする。

第2段階の「承認できる証拠を決定する」とは、「生徒が求められている結果を達成したかどうかについて、どうやって知ることができるだろうか?」を位置付けることを指しており、評価のための証拠としては、パフォーマンス課題が重要な役割を果たすとしている。ウィギンズ・マクタイ(2012)はパフォーマンス課題とは、「大人が直面しているような論点と問題を反映する、複雑な挑戦」(ウィギンズ・マクタイ, 2012, 185)とし、奥村・西岡(2020)によれば、「子どもたちが覚えたことを単に再生するだけでは取り組めないような課題であり、構造化されていない、型にはまってない、または予想不可能な問題や挑戦の文脈で、学んだ知識やスキルを総合して活用することを求めるような複雑な課題」(奥村・西岡, 2020, 15)としている。

第3段階の「学習経験と指導を計画する」とは「どのような知識(事実、概念、原理)とスキル(プロセス、手続き、方略)が必要なのか?(中略)どんな学習の証拠が必要なのかについて合意することによって、カリキュラムの一貫性が増し、また教師による評価(evaluation)もより信頼できるものとなる」(ウィギンズ・マクタイ, 2012, 21-22)とし、ここにおいて、はじめて「学習活動」について設計を具体化することとしている。この「学習活動」は1時間ごとの学習指導案というよりも、単元の全体計画として位置付けていくものとなっている。

## 1.3 先行研究と問題の所在

「逆向き設計」論でカリキュラムを設計するにあたり、ウィギンズ・マクタイ(2012)は「UbD テンプレート」(UbDはUnderstanding by Designの略)の作成を提案している(ウィギンズ・マクタイ, 2012, 27)。この「UbD テンプレート」では、「知識」を大きく捉え、「永続的理解」と「知識や技能」を位置付けている。この「UbD テンプレート」を用いた事例は、西岡・石井(2019)では教科ごとの実践例として紹介され、奥村・西岡(2020, 15)にもその提案がなされている。奥村・西岡(2020)では、「UbD テンプレート」をもとに、知を構造化するため、後述する「知の構造図」を提案している。一方で、奥村・西岡(2020)では「UbD テンプレート」にある「本

質的な問い「永続的理解」とともに「知識・技能」を枠組みとして位置付けているものの、「知の構造図」の具体的な事例は挙げられていない。また、西岡・石井(2019)や奥村・西岡(2020)には、「UbD テンプレート」による「学習計画」、パフォーマンス課題、ルーブリックの作成の提案や児童生徒の学習活動の報告がされ、授業のねらいや授業計画等の具体的な内容は示されている。作成した「学習計画」やパフォーマンス課題、ルーブリックが児童生徒の学習に有効であるかどうかは、学習の主体である児童生徒の学びの変容（もしくは変容しなかった点）を捉えることにより明らかにすることができると言える。一方で、この点について、西岡・石井(2019)や奥村・西岡(2020)には、いずれも、授業実践を踏まえた児童生徒の学びの変容に関する詳細な論考は示されていない。

算数科の実践事例としては、徳渕・吉村・大塚(2023)や古江・吉村(2024)がある。徳渕ほか(2023)は、「逆向き設計」論に基づいた算数科における先行事例が少ないことを挙げ、小学校第2学年図形領域の単元設計を提案している。ここでは、図画工作科の時間に作成した作品を持ち帰るための「箱」を作成するというパフォーマンス課題が提示され、児童はストローと粘土を用いて、辺と頂点が見える立体模型を作成し、辺や頂点、面といった立体の構成要件を捉え直していくという授業設計である。一方で、徳渕ほか(2023)も課題として挙げているが、残された問題点は2つある。1点目は、「逆向き設計」論による単元開発およびパフォーマンス課題の設定について、「今後さらに別の領域や単元において、『逆向き設計』論に基づく詳細な単元設計とパフォーマンス課題を蓄積する必要がある」（徳渕ほか, 2023, 139）と述べているとおり、算数科の実践事例が少ないということである。2点目はパフォーマンス評価についてである。「今回の実践の中では、児童がパフォーマンス課題で作成させた箱に対する評価は、授業者が単独で行った。（中略）本実践では、授業者が児童の作品とレポートを関連づけながら評価を行ったが、評価の妥当性という面では課題が残った」（徳渕ほか, 2023, 145）と述べているとおり、パフォーマンス課題や評価そのものの「信頼性」<sup>4)</sup>や「妥当性」を高める必要性を挙げている。

古江・吉村(2024)は、「逆向き設計」論に基づく算数科の指導と評価の一体化の可能性として、小学校第4学年の「2けたでわるわり算の筆算」を提案している。ここでは「わり算の筆算の解説動画を作ろう」というパフォーマンス課題に向けた授業設計が組まれている。古江ほか(2024)によれば、「原理や一般化」に関する「永続的理解」について、「わり算の筆算は、被除数、除数の大きさに関係なく同じ手順で計算できることがわかる」とし、多くの児童が「位」を意識した解説ができるようになったと学びの変容を示し、『逆向き設計』論の考え方は、単元、領域、教科という広い視野で、学びを

捉え、生徒に身に付けさせたい力を整理し、焦点化することで、算数科を通して身に付けさせたい資質・能力の育成につながる」（古江ほか, 2024, 34）としている。一方で、「児童が学習経験を通して、目的をもった学びができ、自分の学びを振り返ることで、学ぶ意味を考えていくことができる点を明らかにしていきたい」（古江ほか, 2024, 34）と述べているとおり、育成すべき資質・能力のうち、知識及び技能、思考力・判断力・表現力等の根幹に位置付けられている児童の主体的な学びの実現については検討が求められる。

以上のことから、問題点を次の3点に整理することができる。

1点目は「逆向き設計」論の理念として掲げられてきた「知の構造図」の具体化についてである。「知の構造図」は枠組みとして示されてはいるものの、単元における具体的な内容を示すことが課題として挙げられる。

2点目は、パフォーマンス課題を多様な視点から評価することによる「信頼性」の確保についてである。

3点目は、「逆向き設計」論に基づく授業は、教師が児童の学びの変容を捉え、児童自身も自らの学びを振り返ることで、主体的な学びを促すことができるかどうかを明らかにすることである。これは先にも述べた「生きる力」の具体化として「育成を目指す資質・能力」にもかわることだからである。

## 1.4 研究の目的

本研究は「活用する力」を育成するために、「逆向き設計」論にもとづいたカリキュラムを開発することを目的としている。前項に挙げた先行研究の3点の問題に関連して、その目的を詳細に述べる。

1点目は「逆向き設計」論の理念として掲げられる「知の構造図」の具体化について、児童の身に付ける力を明確にするための「知の構造図」を作成し、これを基にパフォーマンス課題、ルーブリックを一連のものとして捉えた具体的・実践的な単元設計を提案することである。

2点目は、パフォーマンス課題を多様な視点から評価することによる「信頼性」の確保について、「知の構造図」から導き出されるパフォーマンス課題やルーブリックの作成や児童の解答分析に「グループ・モデレーション」の手法を取り入れることで、ルーブリックの「信頼性」を確保することである。

3点目は、教師が児童の学びの変容を捉え、児童自身も自らの学びを振り返ることで、主体的な学びを促す点を明らかにすることである。

## 2 研究の方法

### 2.1 本研究における研究協力校と研修部および院生との関わり

令和6年度は、研究協力員（次項で説明）に対し、4月・

6月・11月にインタビューを行った。そして、後述する授業実践1に関する協議を8月に研修部と富山大学大学院教職実践開発研究科の大学院生（以下、院生）が研究協力校（次項で説明）を訪問して行った。これに合わせて、児童は児童質問アンケートおよびパフォーマンス課題に取り組んだ。また、研修部と院生が10月に授業観察および授業分析を行った。

令和7年度は、後述する授業実践2では、研究協力員に対し、4月・5月に（リモートや対面による）インタビューや授業づくりの協議を行った。また、これに合わせて、児童は児童質問アンケートおよびパフォーマンス課題に取り組んだ。また、研修部と院生が6月・7月にかけて授業観察および授業分析を行った。

## 2.2 研究協力校の概要

研究協力校は、令和6年度・7年度の2年間とも富山県内の公立小学校2校である（なお、本稿では、X校・Y校とランダム化して表記する）。

調査研究の対象は、2校とも令和6年度は第5学年1学級、令和7年度は第6学年1学級の児童と学級担任とした。いずれの学級も児童数は30人未満である。また、本稿における「研究協力員」は、（授業者となる）学級担任のことである。

## 2.3 本研究における役割分担

研修部の坂田元文は令和6・7年度に本研究に携わり、本稿の全体構成を行った。安田陽子は令和6年度、荒屋夕香は令和6・7年度、渡辺真理子は令和7年度に本研究に携わり、データの収集・整理・分析を行った。増田美奈は研修部客員教授として、本研究での理論的な検証を行った。また、先述のとおり、研修部と院生は本研究に関する共同研究を行っている。

## 2.4 研究の方法について

研究の方法として、次の3点のように進める。

研究の目的の1点目に挙げた「知の構造図」の具体化について、「知の構造図」を作成し、これを基にパフォーマンス課題とループリックを作成する。そして、パフォーマンス評価により、付けさせたい力が身に付いたのかを分析する。

研究の目的の2点目に挙げたループリックの「信頼性」の確保について、パフォーマンス課題やループリックの作成、児童の解答分析に「グループ・モデレーション」の手法を取り入れる。「グループ・モデレーション」前後のパフォーマンス評価やループリックの変容を捉えることで、「評価者間信頼性」を示す。

研究の目的の3点目に挙げた、教師が児童の学びの変容を捉え、児童自身も自らの学びを振り返ることで、主体的な学びを促す点を明らかにすることについて、具体的には、単元設計の中で、単元の学習の前後に実施する

パフォーマンス評価や教師・児童に対して実施したインタビューやアンケートの分析から、「逆向き設計」論のもとづくカリキュラムが児童の主体的な学びを促す点を明らかにする。

## 2.5 「グループ・モデレーション」について

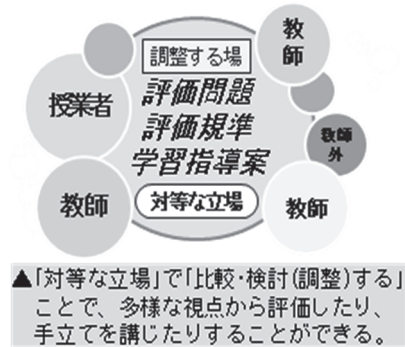


図1. グループ・モデレーションの参加者が調整する場や内容を図示したもの（坂田作成）

グループ・モデレーション図1とは、西岡・石井・田中（2015）によれば、もともとは評価の質を問う「信頼性」と「妥当性」のうち、特に「信頼性」を確保するための方法として取り込まれてきたものであるとする（西岡ら、2015、119）。「知」をより高次なものに構造化していくための「問い」であるパフォーマンス課題に対する評価は、同じ評価対象物であっても評価する人によって、あるいは評価する時期によって評価結果が異なってしまうことが危惧されている。そのため、「複数の評価者」が同じ評価対象物に対して評価を行い、その結果を比較・検討しながら評価規準を「調整する（moderate）」作業が取り入れられた。これにより、評価に対する信頼性が高まることを期待する。

また、遠藤・増田・本所（2024）によると「複数のメンバーが一堂に会して実施するものは『グループ・モデレーション』と呼ばれる」とし（遠藤ら、2024、166）、「グループ・モデレーションのプロセスでは、同じ生徒のパフォーマンスに対して他のメンバーから別の見方が示されるため、評価者間信頼性の確保のみならず、教師の教育的鑑識眼（educational connoisseurship）の形成にも資することが知られている」（遠藤ら、2024、166）としている。加えて「評価結果や評価規準・方法をすり合わせようとする中で、参加者が相互に学校教育で何を大事にしているかを語り合う姿が確認され、グループ・モデレーションのプロセスが、各参加者が自分自身の価値判断の規準・基準を確認し、その土台にある教育理念を問い直す機会となっていたのである」（遠藤ら、2024、166）とし、ループリックの信頼性の確保と合わせて、教師自身の教育的な価値観の見直しや共有が図られる効果があった点を挙げている。すなわち、もともとは「採点者間信頼性確保のために行われ」てきた「グループ・モデレーション」

ン」(遠藤ら, 2024, 167) は, 参加者にとって「教育的鑑識眼」を形成し, 参加者が「自分自身の価値判断の規準・基準を確認し, その土台にある教育理念を問い直す機会」という省察的対話を促す効果が期待できるものであるとする。本研究では, その効果を期待して, パフォーマンス評価に限定することなく, 「知の構造図」, パフォーマンス課題やルーブリックの作成, および単元の全体計画や1時間ごとの学習指導案の作成, 児童に取り組ませた単元前後の評価問題の解答分析等の授業づくりのプロセスにおいて行われる研修部・院生・研究協力員の協議を, 「グループ・モデレーション」と位置付けることとした。

### 3 理論的な枠組み

#### 3.1 「知の構造図」・パフォーマンス課題・ルーブリックについて

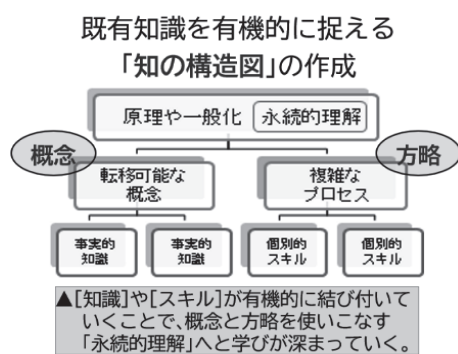


図2. 「知の構造図」

(奥村・西岡 (2020, 15) をもとに坂田作成)

まず「逆向き設計」論に基づく「知の構造図」図2から整理しておく。図2の下位に位置する「事実的知識」とは、個別的な知識をさし、上位の「転移可能な概念」とは汎用的な知識として位置付けられる。例えば、「事実的知識」は「富山県には富山平野がある」「米作りが行われている」「富山平野はかんがい用水が整備されている」といった個別で具体的なものとなり、「転移可能な概念」は「米作りは、かんがい用水が整備された平野でさかんである」といった一般化されたものとなる。「個別的技能」とは、単純な因果関係を捉える思考スキルであり、上位に「複雑なプロセス」が位置付けられる。「個別的技能」とは、例えば「乗法の計算ができる」「数直線をかきことができる」といった個別のスキルとなり、「複雑なプロセス」は「比例の関係を読み取り、数直線を用いて立式することができる」といった、複数のスキルを組み合わせることで、手続きとして用いることができる「方略」となる。さらに高次のものとして、これまでの知識やスキル、「転移可能な概念」「複雑なプロセス」を使いこなすことによって得られる「原理や一般化」についての「永続的理解」(ウィギンズ・マクタイ, 2012)によれば「教室を超えて持続する価値を持つような重大

な観念にもとづく、特定の推論。永続的理解は学問の中心にあり, 新しい状況に転移可能なものである」として(いる)を位置付ける。このように「知」を構造化し, 既有知識を有機的に結び付けて捉えることは, 単元で身に付ける力を明確にする上で有効となる。

続けて, パフォーマンス課題やルーブリックについての位置付けを整理する。パフォーマンス課題は「知」を「永続的理解」へと構造化していく「問い」として位置付けられ, 様々な知識やスキルを総合して使いこなすことを求めるものとなる。そして, 児童に取り組ませたパフォーマンス課題について, 教師が評価するための具体的な文脈を階層的に記述した評価規準がルーブリックとなる。

#### 3.2 単元設計の流れについて

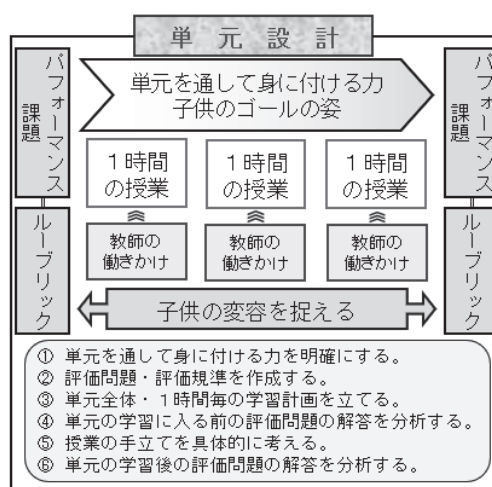


図3. 単元設計 (坂田作成)

研修部では、「逆向き設計」論にもとづいた「単元設計」を図3のような枠組みとして考えた。「単元設計」とは本稿では、図3にあるように、はじめに「単元を通して身に付ける力」を「知の構造図」によって位置付け、単元の学習に入る前と学習の後に行うパフォーマンス課題を評価問題とし、評価規準として設定するルーブリック、および単元の全体計画や1時間ごとの学習指導案の作成、児童に取り組ませた単元前後のパフォーマンス課題の解答分析といった一連のものを指している。なお、単元の前に行うパフォーマンス課題は「プレテスト」、単元の学習後に実施するパフォーマンス課題は「ポストテスト」と本稿では呼ぶことにする。この単元前後の「プレテスト」「ポストテスト」の解答分析から、教師の事前の支援を想定したり、付けさせたい力が身に付いたかを分析したりしようとするものである。

## 4 カリキュラム開発の実際（授業実践1「異種の二つの数量」小学校第5学年の場合）

### 4.1 カリキュラム開発の実際について

本研究では、令和6年度に研究協力校の小学校5年生で授業実践1を行い、そこで得られた成果や見えてきた課題を整理した上で、令和7年度に同校の小学校6年生で授業実践2を行った。まず、授業実践1について述べる。

#### (1) 「知の構造図」の作成

先にも述べたとおり、知を構造化することは、すなわち既有知識を有機的に結び付けて捉えることは、単元で身に付ける力を明確化するための方策として有効である。

これを踏まえて、授業実践1で作成した「知の構造図」が図4である。

作成するにあたっては、研修部と院生との協議を行う中で、小学校5年生で初めて学習する「異種の二つの数量」の単元では、これまで学習してきた、単純に数の大小を比較するのではなく、比例の考え方を用いながら、数量を比較するための操作が必要となることが話題となった。また、この後学習する単元の「割合」「比」に

つながる概念ともなることを踏まえ、「永続的理解」には「単位量あたりの大きさを使って比べると、効率的に異種の2つの数量を比較することができること」「基本的な量の性質をもっていない量（例、速さ等）を理解すること」などを位置付けることができた。また、「転移可能な概念」については「基準量・比較量の違いを理解していること」「2つの数量の間に比例関係があること」「平均の考えを前提としていること」など、既有知識を結び付けながら導き出すことで得られる概念について、「知の構造図」を具体的に作成することにより、児童の既有知識の関係性や授業の中での教師の支援の方法を明確にすることができた。

#### (2) パフォーマンス課題の作成

研修部と院生との協議を通して、実際に作成した評価問題が図5である。

今回作成するパフォーマンス課題は、研究協力校が採用している教科書にはない題材を取り上げることが協議で確認された。その理由は、教科書には解決すべき課題や解決方法が詳細に示されており、パフォーマンス課題

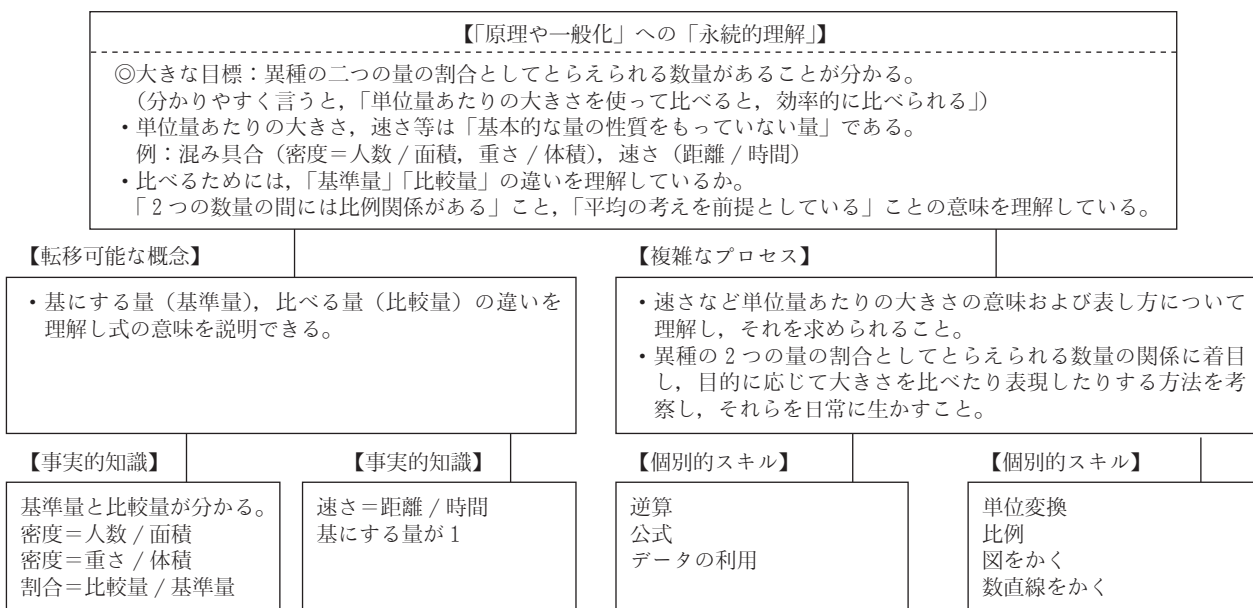


図4. 「知の構造図」（「異種の二つの数量」小学校第5学年の場合）

<p>【問題1①】 トヤマーケットでヨーグルト祭りが始まりました。なつきさんは、お姉さんと2人でヨーグルトを買いに行くと、下のようなヨーグルトが売られています。 なつきさんは、どのヨーグルトが1個当たりの値段が安いか調べようと思いました。1個当たりの値段が一番安いのはどれですか。また、何円ですか。</p>	<p>【問題1②】 よく見ると、3種類のヨーグルトの重さは、それぞれちがうことがわかりました。ヨーグルトの重さと値段の関係で考えると、1円当たりでよりお得に買えるのは、どのヨーグルトといえますか。他と比べてそのわけをかきましょう。</p>
	<p>⑤のヨーグルト1個の重さ… 120g ①のヨーグルト1個の重さ… 85g ②のヨーグルト1個の重さ… 70g</p>

図5. パフォーマンス課題【問題1】


として実施するには、予備的な知識が含まれてしまうからである。そこで、今回は身近な生活事例を参考にしながら題材を探した。そして、問題は2問構成とし、1問目はイラストから数を捉えやすいもの、2問目はイラストからは読み取ることができない数を扱うことで、より基本的な量の性質をもっていない量を捉えることができるかを測る問題設計とすることを協議した。[問題1①]は「1個当たりの値段」を問うものである。図5にあるように「ヨーグルト」はイラストからも「個数」を捉えやすく、既習事項の「比例関係」や「平均」の考えから表や数直線を用いることで「1個当たりの値段」を除法で求めることができるよう設計した。[問題1②]は同じ場面設定であるが、「重さ」という新しい数量が登場する。重さはイラストでは表現されておらず、より抽象度が上がることになるが、既習事項である「比例関係」や「平均」の考えを用いることができれば、[問題1①]と同様に求めることができる。


つづいて、速さに関する[問題2]を作成した。速さは「基本的な量の性質をもっていない量」である。協議では、はじめに「速さ」の捉え方を次の2つのように整理した。

1つ目は「単位時間当たりの距離」で、例えば「時速・分速・秒速」がこれにあたる。2つ目は「単位距離当たりの時間」で、例えば「ラップタイム」がこれにあたる。「時速等」は「数値が大きい程、速い」となり、「ラップタイム」は「数値が大きい程、遅い」となる点も整理することができた。

また、[問題2]を作成するにあたり、単元設計の効果を検証できるようにするため、児童が使用している教科書の内容と重複しない題材を扱うことを方針とした。検定教科書では、速さを扱う題材は「乗り物」「動物(鳥)」「人」となっており、問題作成当初は「犬・猫」といった、児童にとって身近な動物を用いた問題作成に取り組んだ。しかし、「犬・猫」を自宅で飼育している児童にとっては、生活経験から速さの比較(今回は順位をつける問題)ができるのではないかと、あるいは「犬・猫」は家の中で飼育されていることから、移動距離を不自然に感じてしまい、かえって評価問題に取り組みにくくなってしまっているのではないかと考えた。そこで、動物園や動画等で児童が見たことはあるが、生活経験上の比較がすぐにはできないであろう「ライオン」「カンガルー」「ダチョウ」

[問題2]  
 今年は、パリオリンピックがありました。動物たちの世界もオリンピックがあるようです。出場者は、ライオン、カンガルー、ダチョウです。それぞれの選手の右には、国内で最終調整を行った際の情報が書かれています。その情報をもとに順位を予想し、どうしてその順位になると思うか説明しましょう。

  
 ライオンは、  
3分間で3198m走りました。

  
 カンガルーは、  
5分間で6000m走りました。


  
 ダチョウは、  
2分間で2666m走りました。

図6. パフォーマンス課題 [問題2]

を取り上げることとし、作成したものが図6である。

### (3)「グループ・モデレーション」を通したループリックの作成

はじめにパフォーマンス課題に関わるループリックを作成するにあたり、研修部と院生で児童の反応を予想しながら「グループ・モデレーション」を進めた。その中で、次の2点が論点となり、次のように位置付けた。1点目は、答えを導き出す上で、「(速さ) = (距離) ÷ (時間)」といった「公式」のような「解法」のみで答えを導き出している場合と、「基準量・比較量の位置付け」について既有知識(ここでは、比例の関係から2本の数直線をもとに基準量と比較量を捉えること)を有機的に結び付けて説明している場合を区別して、ループリックに位置付けることとした。

2点目は、「説明できる」とは具体的にはどのような解答をいうのかについてである。ここでは、いわゆる「ツールミン・モデル」を参考に、「説明できる」とは『結論』の『意味づけ』を、『根拠』を基に説明する」とし、「結論」は立式したもの、「根拠」は「既習事項」とした。

また、「グループ・モデレーション」を通して、「既習事項」には次の3つのものを位置付けることができた。1つ目は「比例関係」で説明するために「2本の数直線図」を用いて割り算の意味を示すこと。2つ目は「平均」で説明するために「マス目の図」を用いて割り算の意味を示すこと。3つ目は「最小公倍数」でそろえて(扱う数が大きくなってしまふ)大小を比較することとした。このように「グループ・モデレーション」を通してループリックを加除修正しながら表1(下線部は修正部分)のように作成することができた。

表1. パフォーマンス課題の [問題2] に関するループリック

S	<ul style="list-style-type: none"> <li>すべての条件についての立式があり、表もしくは数直線の図を用いて、考え方を適切に説明することができる。</li> <li>基準量・比較量を捉えており、求めた数値が何を表しているかを理解し、言葉で説明することができる。</li> </ul>
A	<ul style="list-style-type: none"> <li>すべての条件についての立式、又は、表もしくは数直線の図を用いて、考え方を適切に説明することができる。</li> <li>基準量・比較量を捉えており、求めた数値が何を表しているかを理解し、式や図・表で説明することができる。</li> <li>式や図・表のみで、言葉での説明がない。</li> </ul>
B	<ul style="list-style-type: none"> <li>式もしくは、図・表のいずれかを用いて考え方を説明しているが、一部不明確な点がある。(誤答を含める)</li> <li>基準量・比較量を捉えているが、求めた数値が何を表しているかの説明が不明確(または、求めた数値と説明がずれている)。</li> </ul>
C	<ul style="list-style-type: none"> <li>基準量・比較量を捉えられていない。また、式や図・表もない。</li> </ul>

## 4.2 授業の取り組み

授業実践1の「比べ方を考えよう」の単元は、全体計画10時間扱いのものである。具体的には、1・2時間目は「パフォーマンス課題（プレテスト）を解く、（面積当たり、1人（匹）当たり）混み具合を比べる」、3時間目は「人口密度を求める」、4時間目は「単位量当たりの大きさをういて比べる」、5時間目は「道のりと時間から速さを求める」、6時間目は「時速、分速、秒

速を求める」、7時間目は「速さと時間から道のりを求める」、8時間目は「速さと道のりから時間を求める」、9時間目は「単位量当たりの考え方をういている身近なものを探す」、10時間目は「単元の学習のまとめと振り返りを記述する、パフォーマンス課題（ポストテスト）を解く」となる。特に今回の単元設計において「知の構造図」との関連がある1時間目・3時間目・5時間目を中心に授業の取り組みを示す（表2参照）。

表2.「比べ方を考えよう」の授業展開（1時間目・3時間目・5時間目）

<p>・1時間目</p> <p>X校では「宿泊学習の部屋の混み具合を調べよう」、Y校では「ウサギ小屋の混み具合の順番を調べよう」という学習活動を行った。「基準量」でそろえる必要性に気付くことができるように、「面積」同士、もしくは「人やウサギの数」同士を比べる活動を入れた。つづけて、「面積」と「人やウサギの数」が異なる部屋や小屋の混み具合を比べた。X校では「畳1枚当たりの人数」「1人当たりの畳の枚数」、Y校では、「1㎡当たりのウサギの数」「ウサギ1羽当たりの面積」に着目している児童の意見を取り上げ、それぞれの方法で解決するようにした。また、最小公倍数の考え方でも「そろえる」ことになると考えた児童の意見を取り上げることで、多様な考え方を広め、目的に合った解き方の選択の意味に着目させた。</p> <p>・3時間目</p> <p>既習事項の「ならず」という考え方を生かせるように、人口は比較的多いが山間部をもつ自治体と、人口は比較的小さいが面積も小さい自治体を比べた。研修部と院生による協議では、「上市町」「舟橋村」「富山市」を題材に取り上げようと考えた。その理由は、それぞれ「市」「町」「村」と地方自治体の人口規模が違うこと、また、県庁所在地である「富山市」は両校の児童にとっては人口が大きく、「舟橋村」には人口が小さいというイメージをもっていると考えられる。しかし、実際には「富山市」は面積が大きく（平成の市町村合併により山間部を大きく含んだことによる）、「舟橋村」は面積が小さい（全国で最も面積の小さな地方自治体）ことから、「面積当たりの人口」にしたときに、イメージとは逆の数値が出るからである。</p> <p>・5時間目</p> <p>はじめて「速さ」を求める場面である。「単位量当たりの大きさ」の考えを基に、速さの比べ方を数直線や式を用いて、説明する。特に「速さ」は「時間」と「距離」を基にそれぞれの単位量当たりの大きさを比べることができることを気付くことができるよう、「習ったことで使えるものはないか」「どの数量が分かれば比べることができるのか」と既習事項を想起させる発問が教師からなされた。また、教師は児童に何を基に比べようとしているのかを認識させるために「1m当たり」「1秒当たり」とノートに書かせてから、「もともとなる数」を明記してから、数直線をかくよう助言し、比例の関係を用いて「速さ」を求める式と答えを導く手立てがなされた。</p>
--

## 4.3 児童の学びの変容に関する分析

### (1)「グループ・モデレーション」を用いたパフォーマンス評価の分析

パフォーマンス課題の中でも、特に抽象度が上がる[問題1②]と[問題2]に関する評価について、研修部と院生および研究協力員による「グループ・モデレーション」を実施した。実際はルーブリックに基づいて、人数を集計したが、本研究は質的な分析を試みるものであり、本稿では量的なデータの詳細は割愛する。

「グループ・モデレーション」を行う中で、特に議論になったものを挙げる。例えば、[問題1②]について、「図や式は正しくかけているものの、途中の計算で誤っている場合」の評価についてである。「図や式が正しくかけているのであれば、数量の関係を捉えている」とみなすか、「途中の計算が誤っていることに気付くかどうかを含めて、数量の関係を捉えている」とみなすかについて議論した。結果として、「（1あたりを求める）基準量と比較量の関係」を読み取っていることが分かれば正答とするというルーブリックに基づき、前者を採用した。

また、[問題2]については、結果が正しくかけているが、割る数と割られる数の理由が示されていない場合

の扱いである。小学生は大きな数と小さな数が示されたとき、大きな数を小さな数で割ることを自然に感じており、より根拠を示さなければならないという議論になった。そこで、ルーブリックにもある「基準量と比較量を数直線で表していること」と併せて「1あたりは、距離なのか時間なのかを明示しながら説明していること」を条件に正答とすることにした。

上記の議論を通して、ルーブリックに記載する内容（例えば、「基準量と比較量を数直線で表して」いれば「説明できた」とする）を具体的に示すことで、児童の解答分析における分類が明確になった。また、このことにより、授業で児童にどのような手立てを講じればよいのか（例えば、日頃の授業の中で、根拠をもとに説明させるよう助言すること）、授業者は児童の既有知識を想起させることができたのか（例えば、ルーブリックの背景になっている「知の構造図」に基づいて、授業内容を構成できたのか）を分析する視点について、検討を加えることができた。このことは、パフォーマンス評価の信頼性を向上させることにつながったと言える。

## (2) パフォーマンス課題に関する児童質問アンケートの回答

単元の学習の前に実施するパフォーマンス課題（プレテスト）は、児童によっては「分からない問題」を解くことに抵抗を感じるのではないかと考え、単元の学習の後に実施するパフォーマンス課題（ポストテスト）と合わせて、児童に以下の児童質問アンケートを実施した。

アンケートの対象となった児童はX校（27名）、Y校（27名）である。質問項目①は選択式、質問項目②は自由記述式である。

質問項目①：評価問題があるときとないときでは、何か変化がありましたか？次のア・イのどちらかに「○」をつけてください。  
ア：違いがあった　イ：違いはなかった  
質問項目②：その理由を書いてください。

質問項目①に対し、X校では88.0%、Y校では85.7%の児童が「ア：違いがあった」と回答した。そのうち、質問項目②の児童の記述の主なもの（要約）を挙げると、次のとおりである。

- ・これからどのような問題をしていくかが分かって、評価問題だけで、何を学習するか分かった。比べる算数の授業で、どんなことを考えるのか見通しをもてた。
- ・評価問題があった時は結構疲労があったけれど、問題があったことで、授業の内容が分かりやすい気がした。
- ・習っていない時はどんな方法で解けばいいか分からなくて、変な比べ方をしていたけれど、習った後は方法が理解できたから、簡単にできた。
- ・最初と最後でどれだけ分かるようになったか確認できた。
- ・数直線や表をかけるようになったし、考え方が分かって、工夫できた。

「ア：違いがあった」と回答した児童の記述からは、概ね肯定的な受け止めをしていると読み取ることができる。特に次の2点にまとめることができる。1点目は、この単元ではどのようなことが理解できるようになればよいのかという「学びの見通し」がもてるようになったことである。2点目はパフォーマンス課題のプレテストとポストテストを児童自身が比較することで、自らの学びの変容を実感する（振り返る）ことができたことである。この2点は、学びの見通しと実感という「主体的な学び」につながるものであると言える。

一方、質問項目①で「イ：違いがなかった」と回答した児童の質問項目②の記述内容は「結果が変わらなかった」というものである。元々問題を解くことができた場合と単元の前後でいずれも解くことができなかった場合があったと推察でき、児童自身が変容を実感することが

できなかったと考えられる。また「難しく、とけなかった」との回答もあり、授業の中で児童の理解を促す教師の手立てを別に講じる必要があると言える。

## (3) 研究協力員へインタビューの回答

授業後の研究協力員へ「知の構造図」「グループ・モデレーション」に関して、授業実践後に対面のインタビューを行った。

インタビューの質問項目は「知の構造図を作成して授業づくりを行った感想はどのようなものか」「『グループ・モデレーション』を研修部と研究協力員と行ってみたい感想はどのようなものか」というものである。

インタビューの回答（要約）は次のとおりである。

X校の場合

- ・グループ・モデレーションを用いて評価規準を議論する中で「目指す児童の姿」が明確になり、手立てを的確に行えた。
- ・「知の構造図」があったことで、「知の構造図」の「知識」や「スキル」、「概念」や「プロセス」に記述したことを確認しながら、1時間の授業を組むことができ、児童の変化に気付きやすくなった。
- ・「知の構造図」は視覚的に分かりやすく、導入や発問のタイミング、児童の考えの根拠を引き出す意図の指名等、単元全体の学習の見通しをもつことができ、1時間の授業をスムーズに進めることができた。

Y校の場合

- ・「知の構造図」から単元で身に付ける力を明確に捉え、「単位量当たりの大きさを使って比べると、効率的に比べられること」を理解する姿を具体的にイメージして授業を設計することができた。
- ・評価規準を作成していく中で、パフォーマンス課題をBやCに位置する児童がどう解答するのかを想定できたことで、授業中に予想される児童のつまずきが明確になった。
- ・単元を通して目指す児童の姿が明確になったことで、児童の学びを深めていくために教師は何ができるのかということの日頃から意識するようになり、ふとした時も「○○さんにはどのようなことをしたら、力を伸ばすことができるのか」という場面が心に浮かんでくるようになった。

X校の研究協力員は、「知の構造図」があることで、児童の既有知識を想定しながら、身に付けさせたい力を見据えて授業での発問や指名を行うことができた点を挙げていると考えられる。

Y校の研究協力員も同様に「知の構造図」やループリックがあることで、児童に身に付けさせたい力が具体化し、授業中の児童のつまずきを想定しながら、授業中の手立

てを講じることができた点を挙げ、算数科の授業以外にも児童の学びを深めることに意識が広がっていることが読み取れる。

以上のように、「知の構造図」を作成することはもちろん、「グループ・モデレーション」を行ったことで、児童の学びを捉える視点が広がったことと合わせて、教師の手立ての必要性をさらに認識するという変容が研究協力員の中でもあったことが窺える。

#### (4) パフォーマンス評価・児童質問アンケートの結果から見えること

先に示したように、量的データの詳細は割愛するものの、授業実践1から得られた児童の学習の変容から、読み取ることができることを述べる。

パフォーマンス課題（ポストテスト）については両協力校ともループブリックにあるSもしくはAの評価に多くの児童が到達した。このことは、「知の構造図」で位置付けた身に付けさせたい力の定着について、効果があったと言える。一方で、ポストテストにおいても依然としてCの評価の児童がいた。このことについて、授業後に研究協力員へ行った聞き取りでは、「日頃より基礎学力の定着に対する手立てをCの評価の児童には行ってはいるものの、4年生までの学習内容の定着に課題が残る児童もいる」との回答を得た。パフォーマンス課題に取り組むためには、「知の構造図」で位置付けられる「事实的知識」「個別的スキル」を身に付けておく必要があることが分かり、その手立てについては今後、検討していくことが求められる。

児童質問アンケートや研究協力員へのインタビューの回答からは、単元設計の一環として実施したパフォーマンス課題の意義について、次の2点のことが見出すことができた。

1点目は、「どのような道筋で学習課題を解決すればよいのか」「どのようなことを理解できるようになればよいのか」「これまでの学びをどのようにつなげていけばよいのか」といった児童の回答から、児童自身が「学びの見通し」を認識しながら学習を進めることができたことを読み取ることができる。

2点目は、児童が学びの「振り返り」を行うことができたことである。「単元でどのようなことが分かるようになったのか」という学びの実感をもつことは、新たな課題に出会ったときに既有知識を想起することで解決することができるという学習経験になったということである。以上の2点は、パフォーマンス評価での変容や児童質問アンケートの回答から、既有知識をつなげて問題解決するという研修部の当調査研究における「活用する力」の育成につながるものであると同時に、学びの見通しや学びの実感をもつという「主体的な学び」につながるものになったと言える。

#### 4.4 カリキュラム開発（授業実践1「異種の二つの数量」）の小括

授業実践1で得られた成果は、研究の目的に照らして、3点挙げられる。

1点目は「知の構造図」の具体化についてである。これまでも奥村・西岡（2020）が「知識・技能」を有機的に結び付けて「永続的理解」を促すことができるよう示してきたが具体化が実現できていなかった「知の構造図」について、具体的な内容で作成することができたことである。これにより、授業者は、児童の実態を把握した上で「事实的知識」「個別的スキル」をどのように「転移可能な概念」「複雑なプロセス」に結び付けられるか（具体的にはどのような既有知識を想起させることが必要なのか）、一連の単元設計の中で、具体的な手立てを考えながら授業づくりを進めることができた。実際、パフォーマンス課題の「プレテスト」「ポストテスト」の比較からも、「知の構造図」やループブリックで位置付けた、児童に身に付けさせたい力の定着に効果があったと言える。

2点目は「信頼性」の確保についてである。ループブリックの検討やパフォーマンス評価の分析を「グループ・モデレーション」によって進めることで、ループブリックの「信頼性」を確保することができたことである。例えば、「グループ・モデレーション」の中で、速さの捉え方が大きく2通りあること（単位時間なのか、単位距離なのか）を確認することができた。他にも「児童が説明できる」の「説明」は根拠をもとに説明できているか、既習事項とは、「比例」「平均」「公倍数」であることなど、児童の記述や発言の具体例を多面的に見出すことができ、ループブリックの質的な変化をもたらすことができた。このことは、授業者である研究協力員にとっても「原理や一般化」についての「永続的理解」の捉え直しが行われたことに関わりがある。すなわち、パフォーマンス課題やループブリックによって児童の実態を把握する際、具体的にどのような児童の記述（図・式、発言、文脈等）を読み取るのか、あるいは授業中にどのような手立て（例えば、「比例」を用いる場合は数直線の図をかくこと、「平均」を用いる場合は除法の立式を書くことを助言する）を講じる必要があるのかについて、多様なアプローチを可能にすることができた。

3点目は、教師が児童の学びの変容を捉え、児童自身も自らの学びを振り返ることで、主体的な学びを促す点を明らかにすることについてである。これは、パフォーマンス課題に対する児童質問アンケートの回答から見出すことができる。すなわち、単元ではどのようなことが理解できるようになればよいのかという「学びの見通し」がもてるようになったこと、パフォーマンス課題のプレテストとポストテストを児童自身が比較することで、自らの学びの変容を実感する（振り返る）ことができたことである。この2点は、学びの見通しと実感という「主体的な学び」につながるものであると言える。

授業実践1では「逆向き設計」論にもとづく単元設計として、「知の構造図」を作成し、パフォーマンス課題やルーブリックによって、児童が新たな事象に対して、既有知識をつなげる「活用する力」の育成について、有効性を示すことができた。一方で、研修部調査研究の「活用する力」に関する課題として挙げていた「資質・能力」の育成について、仮説で立てた「数学的な見方・考え方を働かせること」との関わりを示すことができなかった。小学校算数科における「数学的な見方・考え方」は、学習指導要領解説（算数編）では「事象を、数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え、根拠を基に筋道を立てて考え、統合的・発展的に考えること」（文部科学省、2018、22-23）とある。「事象を（中略）統合的・発展的に考えること」は、「知の構造図」で位置付けられる「転移可能な概念」と「複雑なプロセス」を使いこなすことにより、「原理や一般化」を通した「永続的理解」を進めることにつながるものである。今後は、「統合的・発展的に考えること」（例えば、他領域や他の事象との関連を数学的に一般化していくこと）や児童の主体的な学びに関わる「数学的な見方・考え方のよさを見いだすこと」について検討が求められる。

## 5 カリキュラム開発の実際（授業実践2「分数の除法」小学校第6学年の場合）

### 5.1 「まとめ」と「振り返り」の充実について

研究の方法の3点目に挙げた児童自身が「自らの学びを振り返ることで、主体的な学びを促す点を明らかにすること」、および授業実践1の課題として挙げた「統合的・発展的に考えること」や「数学的な見方・考え方のよさを見いだすこと」については、児童自身に学びをメタ認知する場である「まとめ」と「振り返り」の場を、教師は意図を明らかにして設定することが必要であると考えた<sup>5)</sup>。

そのために、「統合的・発展的に考えること」<sup>6)</sup>につい

ては、単元や授業で行う学習の内容的な側面を捉え直す「まとめ」の位置付けを明確にすることとした。これまで研究協力校での授業の「まとめ」は、1時間の授業を終えて「分かったこと」や学習課題に対する「答え」を記述するものであった。

そこで、授業実践2においては、「まとめ」の場面では、「今回の課題を解決するにあたり、一番大事な考えは何だったか」「どういった既習事項を用いたから説明できるようになったか」「なぜ、そのような解き方になるのか」と問いかけ、「数学的な見方・考え方」を働かせた場面や内容に着目させて、記述させることとした。

「数学的な見方・考え方のよさを見いだすこと」については、単元や授業で行う学習のプロセスといった方法的な側面を捉え直す「振り返り」の位置付けを明確にすることとした。これまで研究協力校での授業の「振り返り」は、授業を終えた「感想」を記述するものであった。

そこで、「振り返り」の場面では、「問題解決にどのような数学的な見方・考え方をを用いたのか」「今後も解き方が分からないものに出会ったときに、どのように解決していこうと思うか」と問いかけ、既習事項を活用することで新たな課題解決ができたという学びの実感に着目させて、記述させることとした。

また、児童が学びの見通しをもつことを促し、算数で学ぶことの意義を理解し、主体的な学びを実現できたのかを分析するために、授業実践2では新たな児童質問アンケート（後述）を、パフォーマンス課題と合わせて実施することとした。

#### (1) 「知の構造図」の作成

授業実践2では「分数の除法」の中でも、統合的・発展的に考えることに関して、整数、小数、そして分数の四則計算が出そろうことになる「分数÷分数」を取り上げることにした。研修部と院生との協議を通して、得られた議論から作成した「知の構造図」が図7である。

「原理や一般化」についての「永続的理解」を「除法

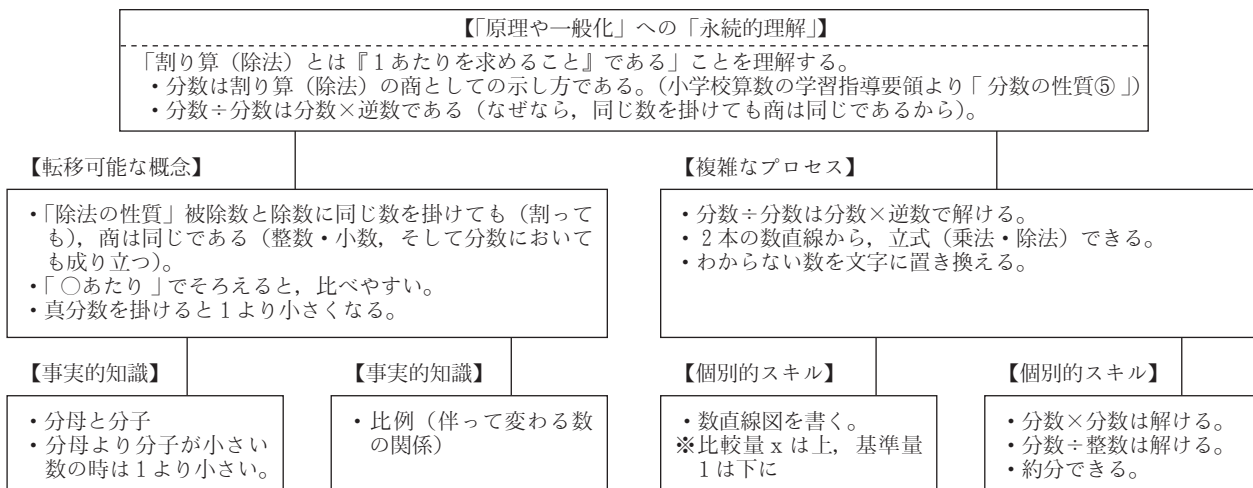


図7. 「知の構造図」（「分数の除法」小学校第6学年の場合）

とは『1あたりを求めること』である」と位置付けることとした。研修部と院生との協議の中で、この単元の学習を終えることにより、小学校で学習する数である整数・小数・分数の除法が出そろふことになり、除法についての統合的な理解が必要であるとあった。この「永続的理解」を目指すことは、中学校や高等学校、また、他教科の学習にもつながるものである。例えば、「国民一人当たりのGDP」「圧力」「三角比」等、基準量での比較をする場面が多くあることから意義あるものとなる。「転移可能な概念」としては、既習事項である「被除数と除数に同じ数を掛けても割っても、商は同じである」という「除法の性質」や「面積図（分数を縦軸と横軸の2次元で表現する方法）」を用いて、「分数÷分数」が「分数×逆数」になる理由を説明できるようになることと位置付けた。また、「分数÷分数」で解く場面設定から立式するためには、既習事項である「2本の数直線」を用いることを「複雑なプロセス」として位置付けることができた。

## (2) パフォーマンス課題の作成

研究協力校で採用している教科書の学習問題には「 $\frac{3}{4}$  dlのペンキで、板を $\frac{2}{5}$  m<sup>2</sup>ぬれました。このペンキ1 dlでは、板を何m<sup>2</sup>ぬれますか。」とある。研修部と院生とは次のことが協議できた。板にぬることができるペンキの量は、視覚的には縦方向と横方向の2次元で捉えることになるが、今回のパフォーマンス課題は、既習事項の「数直線を用いて立式できるか」を評価するものとするために、2本の数直線と同様に横方向だけの数量（鉄の管）を題材として扱うこととした。また、数直線にすることで「重さ」は数量として捉えにくくなる分、1 mあたりの数量を計算するための除法であることに焦点化しようとした。このようにして、作成したパフォーマンス課題が次のものである。

まりおさんは、水道工事の仕事をする人です。まりおさんの会社の倉庫に、 $\frac{3}{4}$  mで、 $\frac{2}{5}$  kgの鉄の管があります。マリオさんは、この鉄の管をたくさん工事で使うために、注文したものをトラックに積みこもうと思っています。トラックに積みこめる重さは決まっているため、どれだけ鉄の管が積みこめるのか、1 mあたりの重さを調べることにしました。この鉄の管1 mでは、重さは何kgになりますか。

〔問題①〕 立式したものを記号で選びましょう。（分数の四則計算をパターン化したもの） 正答は「 $\frac{2}{5} \div \frac{3}{4}$ 」

〔問題②〕 問題①で選んだ式になる理由を、図やことばを用いて説明しましょう。

〔問題③〕 問題①で選んだ式の答えを求める方法を、図やことばを用いて説明しましょう。

このパフォーマンス課題では、先にあるように2次元の題材を扱うが、数値は教科書にあるものと同じものと

した。

## (3) 「グループ・モデレーション」を通したルーブリックの作成

授業実践1と同様に、「知の構造図」およびパフォーマンス課題の作成と並行して作成したルーブリックが表3である。

表3. ルーブリック（「分数の除法」の場合）

〔問題②〕のルーブリック	
S	<ul style="list-style-type: none"> <li>・割り算（除法）は「1あたりを求めること」を数直線で説明している。（1を基準量に、分数÷分数で直接立式を導いている）</li> <li>・数直線を使い、比例の考え方を基に説明している。</li> <li>・その他の例、<math>\frac{2}{5} \times \frac{4}{3}</math>で数直線を用いて説明が成立していれば：S</li> </ul>
A	<ul style="list-style-type: none"> <li>・整数を例に、「○あたりを求めること」を2本の数直線を用いて説明している。（整数を例にして、割る数を分数に置き換えている）</li> <li>・図（鉄の管を3等分して、4倍する）を用いて、立式したものを説明している。（数直線ではなく、図のみを用いて説明している）</li> <li>・その他の例、<math>\frac{2}{5} \div 3 \times 4</math>で、図で説明されている：A</li> <li>・数直線で乗法の立式をし、除法で求めると説明。</li> </ul>
B	<ul style="list-style-type: none"> <li>・除法の式を選び、式の意味をことばで説明はしている。（ただし、根拠を基に説明していない。図・数直線を書いていない）</li> <li>・式の意味を説明しているが、除法と乗法の変換で間違えてしまい、記号選択で間違えている。</li> </ul>
C	<ul style="list-style-type: none"> <li>・除法の式は選択したが、立式の説明を書いていない。</li> <li>・そもそも、除法を選択していない。</li> </ul>
補足	※数直線上の数値の大小関係が間違っているものについては、今回は不問とした。

〔問題③〕のルーブリック	
A	<ul style="list-style-type: none"> <li>・分数÷分数の計算の仕方について、除法の性質を基に説明しており、正答を導き出している。（※除法の性質：被除数と除数に同じ数をかけても割っても商は同じになる。）</li> <li>例：分数÷整数の考えを用いて、分数でやってみた。<math>\frac{1}{4}</math> mのときの重さを出してから、4を掛ける。</li> <li>・「面積図」を用いて、正答を導き出している。</li> </ul>
B	<ul style="list-style-type: none"> <li>・分数÷分数の計算の仕方について、除法の性質を基に説明がされていないが、正答は導き出せている。</li> <li>※「割る数を逆数にする」という解法スキルのみ。</li> </ul>
C	・正答を導き出せていない。

研修部と院生で行った「グループ・モデレーション」では、説明のために用いる既習事項として、〔問題②〕では「比例の概念に基づく数直線図」、〔問題③〕では「除法の性質」もしくは「面積図」を用いることとした。

その中で、「グループ・モデレーション」を通して、特に議論になったのは、〔問題②〕の図を用いる場合の「根拠」についてである。議論の結果、「数直線を用いて、

表4. 「分数÷分数」の中心場面となる1時間目・2時間目の授業展開 (X校・Y校)

<p>・1時間目</p> <p>研究協力校で採用している教科書に記述してある学習問題は、分数を整数で割るものである。1時間目の内容は「<math>2\text{ dl}</math>のペンキで、板を<math>\frac{2}{5}\text{ m}^2</math>ぬれました。このペンキ<math>1\text{ dl}</math>では、板を何<math>\text{m}^2</math>ぬれますか。」について、数直線を用いて<math>\frac{2}{5} \div 2</math> (分数÷整数、分子は割る数で割り切れる場合)と立式し、分子である2を整数の2で割って、答えを<math>\frac{1}{5}\text{ m}^2</math>と出す。</p> <p>つづいて、ペンキの<math>\text{dl}</math>の数値が変わり、「<math>\frac{3}{4}\text{ dl}</math>のペンキで、板を<math>\frac{2}{5}\text{ m}^2</math>ぬれました。このペンキ<math>1\text{ dl}</math>では、板を何<math>\text{m}^2</math>ぬれますか。」について、2本の数直線上の<math>1\text{ dl}</math>と対応する面積を<math>x\text{ m}^2</math>と置き、<math>x \times \frac{3}{4} = \frac{2}{5}</math>とし、<math>x = \frac{2}{5} \div \frac{3}{4}</math>と立式する。このプロセスを「ことばの式」で一般化する。(1<math>\text{ dl}</math>でぬれる面積) × (使った量) = (ぬった面積)であり、「わり算はかけ算の逆である」という既習事項から(ぬった面積) ÷ (使った量) = (1<math>\text{ dl}</math>でぬれる面積)と式を変形する。授業の「まとめ」では「1<math>\text{ dl}</math>でぬれる面積(1にあたる大きさ)を求めるには、使ったペンキの量が分数で表されていても、(整数や小数のときと同じように)わり算の式を立てることができる」となる。</p> <p>・2時間目</p> <p>1時間目に立式した「<math>\frac{2}{5} \div \frac{3}{4}</math>」の計算方法は未習事項であり、児童は既習事項を用いて解決できるかという見通しをもつ。想定される方法は次の①～④であるが、特に①～③は除法の性質である「被除数と除数に同じ数をかけても割っても商は変わらない」を用いることがポイントとなる。具体的には、①分母の5と4の最小公倍数で分母を揃えてから、被除数と除数に20をかけるという方法、②除数の<math>\frac{3}{4}</math>を整数にする方法で、被除数と除数に4(分母と同じ数)をかけるという方法、③除数の<math>\frac{3}{4}</math>の逆数を被除数と除数にかけるという方法となる。また、④分数を2次元で理解する方法である「面積図」と数直線を用いて、分割したり、かけたりする操作から答えを導き出すというものである。これら①～④の既習事項を用いた解決の見通しをもたせて、意見交換しながら「分数÷分数」は「分数×逆数」に一般化できるという授業展開となる。</p>
<p>・X校の授業展開</p> <p>1時間目：数直線図から立式し、「ことばの式」を変形させて「1あたりを求めること」であるとした。「まとめ」は、「割り算を用いて1あたりを求めることができる」となった。また、「振り返り」では教師から「問題解決にどのような考えを使いましたか」「今後も解き方が分からないものに出会ったときに、どのように解決していこうと思うか」と問いかけてから記述させた。</p> <p>2時間目：1時間目の「振り返り」に児童が記述した「習ったことを使えば、分からない問題も解くことができるかもしれない」から展開し、2時間目は2コマ用いて課題解決を行った。課題解決の見通しを立てる場面では、「式の変形」と「面積図」を用いることになり、「式の変形」で児童が用いた方法は、次の3通りとなった。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・式の変形①：分母と分母の公倍数を被除数と除数にかける</li> <li>・式の変形②：割る数を整数にするために分母の数字を被除数と除数にかける</li> <li>・式の変形③：割る数を1にするために逆数を被除数と除数にかける</li> </ul>
<p>・Y校の授業展開</p> <p>1時間目：数直線図から立式した。「まとめ」では「1<math>\text{ dl}</math>で何<math>\text{m}^2</math>ぬれるかを求める式を立てるには〔空欄〕して、割り算の式を立てられる」と教師が板書し、〔空欄〕の中を児童が記述するというものになった。</p> <p>2時間目：解決の見通しとして「式の変形」と「数直線図」を用いることになった。教師は「面積図」も想定していたが、児童からの発言では出なかったため、採用はしなかった。「式の変形」ではX校同様に、式の変形②・③について、児童から説明がなされた。一方、「数直線図」では説明することができず、教師が板書しながら解決方法を提示した。</p>

比例の性質から立式する」もしくは「鉄の管をまずは3等分してから、4倍にする」について、正答とすることとした。

また、[問題③]については、「分数÷分数」は結果として「分数×逆数」になるが、「なぜ逆数になるのか」について、説明の根拠として、既習事項である「除法の性質を用いて割る数を整数にできるか」に注目して評価する点を整理することができた。

## 5.2 授業の実際

本単元の全体計画は7時間扱いであるが、3時間目以降は分数の種類ごとの演習となることから、「分数÷分数」の中心場面となる、1時間目・2時間目の授業の展開案、X校・Y校の実際の授業展開について示す(表

4参照)。

## 5.3 児童の学びの変容に関する分析

### (1) 「グループ・モデレーション」を用いたパフォーマンス評価の分析

パフォーマンス課題の中では、既有知識を用いることを問う[問題②]・[問題③]に関する評価について、研修部と院生および研究協力員による「グループ・モデレーション」を実施した。

なお、授業実践1のときと同様に、実際はルーブリックに基づいて、それぞれの階層にどれだけの人数がいるかを集計したが、本研究は質的な分析を試みるものであり、本稿では量的なデータの詳細は割愛する。また、本項でX'校・Y'校と表記しているのは、それぞれ対応

する X 校・Y 校について説明しているものである。

ここでは、ループリック作成に向けて行われた議論と児童の実際の解答分析で行われた議論について述べる。

〔問題②〕のループリック作成における「グループ・モデレーション」で論点になったのは「数直線」を根拠とした説明の仕方についてである。例えば、「数直線からすぐに除法で立式している場合」と「乗法を経由してから除法で立式している場合」についてである。「グループ・モデレーション」を通して、「比例の関係から乗法で立式し、分からない数を求めるために除法に換えている場合」を A の評価に追記した。また、「乗法で立式したものの、除法に変換できなかった場合は、(記号選択で誤答となるが)数直線から説明をしている」は B の評価に追記した。

〔問題③〕については、単元の学習の前後に実施したパフォーマンス評価では児童の解答にはなかった「面積図」も、単元の学習で既習事項として用いているので、「除法の性質もしくは面積図を根拠に説明している場合」をループリックの A に該当すると追加することができた。

以上の議論から、根拠を正しく示していること、立式や計算を正しく行っていること、児童の解答(プレテスト)には当初見られなかった新たな解答例の作成をするなど、プレテストとポストテストの評価規準の見直しを進めることができた。

続けて、児童の実際の解答分析で行われた議論を一つ紹介する。ある児童の解答は、〔問題①〕の分数の除法の立式は正答であった。一方、〔問題②〕の説明をする中で、数直線上に「真分数」が「1」よりも大きく表記されていた。これについては、「数直線図を用いていること」「乗法から除法に変換できていること」から A の評価に該当していると結論を出した。一方で、研究協力員からは「これまでの指導の中で、分数の大きさを理解させる部分が不足していたことが分かった。立式や説明はできて、数量関係の捉え方が甘かったと言えるので、単元の学習の中で今一度、確認をしながら進めていき

い」という発言もあった。

授業実践 2 では「グループ・モデレーション」を通して、評価規準に対する「評価者間信頼性」を向上させるとともに、授業者が児童の実態からこれまでの指導を捉え直したり、今後の手立てを想定し直したりするなど、「省察的対話」を促すことができたと言える。

## (2) 児童質問アンケートの実施と結果

先述のとおり、単元の学習の前後のパフォーマンス課題と合わせて「数学的な見方・考え方のよさ」に対する認識や、「主体的な学び」が実現できたのかを捉えるために、次の児童質問アンケートを実施した。対象児童は、X 校(27名)・Y 校(27名)である。質問項目は以下の 2 つであり、〔質問Ⅰ〕は選択式、〔質問Ⅱ〕は自由記述式とした。

〔質問Ⅰ〕：算数の問題が解けない、分からない時、どんな気持ちになりますか？自分の気持ちに近い方を選んで、ア・イのどちらかに、「○」をつけてください。 ア：はずかしい、めんどくさくなる、もうやりたくない、など イ：ワクワクする、チャレンジしたくなる、など
〔質問Ⅱ〕：算数の考え方をを使うことのよさは何だと思えますか。(文章記述)

〔質問Ⅰ〕に関する、研究協力校の結果は次のとおりである(図 8 参照)。

〔質問Ⅱ〕についての分析を行うために、記述内容を次の項目ごとに出現した数を一覧にした(表 5 参照)。内容項目は、「a：既習事項を活用すること(例：習ったことを使えば、解くことができる)」「b：数学的な見方・考え方を働かせること(例：図や式にすると、いつでも使えたり、考えをまとめやすくなったりする)」「c：計算が速くなること(例：暗算が速くなる)」「d：買い

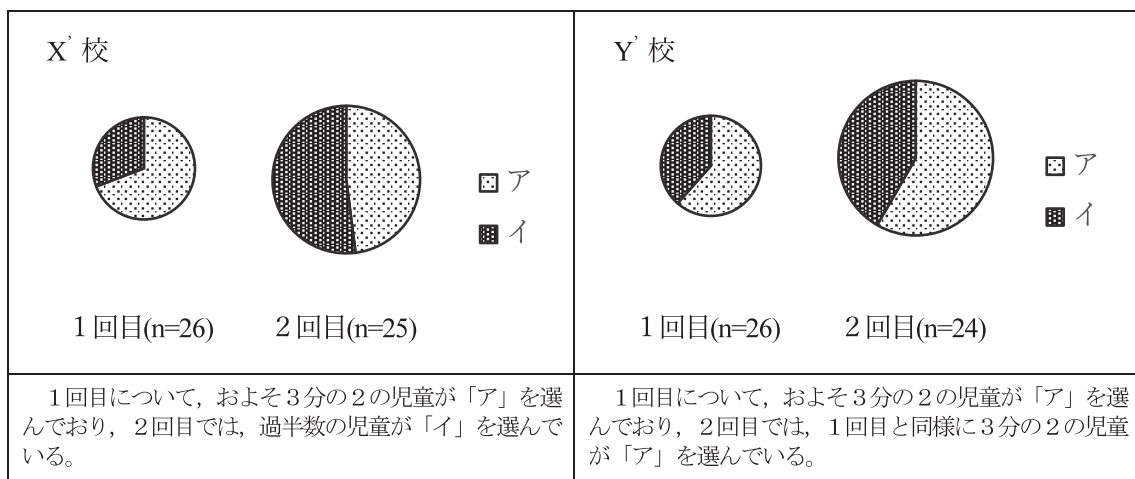


図 8. 児童質問アンケート〔質問Ⅰ〕の結果

表5. 児童質問アンケート〔質問Ⅱ〕の結果

	X'校						Y'校					
	1回目 (n=26)						1回目 (n=26)					
項目	a	b	c	d	e	f	a	b	c	d	e	f
出現数	3	2	8	13	4	0	9	11	10	11	2	3
出現順	④	⑤	②	①	③	⑥	④	①	③	①	⑥	⑤
	2回目 (n=25)						2回目 (n=24)					
	a	b	c	d	e	f	a	b	c	d	e	f
出現数	12	9	3	4	3	0	4	7	9	15	4	0
出現順	①	②	④	③	④	⑥	④	③	②	①	④	⑥
	1回目については、d：日常生活で役立つ、c：計算が速くなるという回答に偏りが見られる。 2回目については、a：既習事項を活用すること、b：数学的な見方・考え方にに関する回答が多くなっている。						1回目については、b：数学的な見方・考え方、d：日常生活で役立つに関する回答が多い。 2回目については、d：日常生活で役立つ、c：計算が速くなるという回答が多くなっている。					

物等の日常生活で役立つこと（例：買い物のときに役立つ）」「e：入試や就職などの進路決定にかかわること（例：入試や就職活動で点数をとるため）」「f：他教科や他分野にも活かせること（例：一般化したり、シンプルにして考えたりすることは、他でも使える）」とした。

### (3) パフォーマンス評価および児童質問アンケートの結果から見えること

はじめに、パフォーマンス評価の分析について述べる。先に示したように、(量的データの詳細は割愛するもの)児童の学習の変容について、「グループ・モデレーション」で得られた概ねの結果を示しながら、授業実践2について述べる。

X'校では、[問題②]について、既習事項である「数直線図」を用いて立式することは、プレテストでは一定数の児童がAを得ていたが、ポストテストではさらに増加した。このことから、比例の関係を「数直線図」で表し、立式することの定着を見ることができた。[問題③]について、プレテストにCであった児童は、ポストテストでは一転してほとんどがAとなった。具体的には「除法の性質」、もしくは「面積図」を用いて、「分数÷分数」の計算の仕方を説明することができるようになっていた。

分数÷分数の解法を、「除法の性質」や「面積図」といった既習事項を用いることは、はじめから行うことは困難であることが見えてきた一方で、授業で既習事項を丁寧に扱う場면을教師が意識的に設けることで、児童の課題解決にも効果があったと言える。

Y'校では、[問題②]に関して、Aを得ている児童がいる一方で、結論は示すことができずはいるものの、「比例の関係」である数直線から説明することができずCの評価となった児童もいた。[問題③]については、A・Bの児童の人数が上昇した一方で、「除法の性質」や「面積図」などの根拠を示すことができずCの評価となった児童もいた。

つづいて、児童質問アンケートの結果から分析できる

ことを述べる。X'校では、既習事項を用いて課題解決できたことが授業の中で繰り返し強調され、児童が書いた「振り返り」の記述が授業のはじめに紹介されることを通して、〔質問Ⅰ〕のポジティブな回答の増加を促したと考えられる。また、〔質問Ⅱ〕では、日常生活場面や計算が速くなることという捉え方から、既習事項を活用することや、数学的な見方・考え方を働かせることに「算数のよさ」を見出すなど、質的な変化が見られた。Y'校では、授業後の研究協力員からの説明で、既習事項を用いる場面や「まとめ」と「振り返り」の取り組みが、時間的な制約もあって十分にとれず、既習事項を用いて課題を解決できたことの全体での共有ができなかったとあった。このことから、児童が「数学的な見方・考え方のよさ」を認識できるような「問いかけ」を授業の中で、意図的に行っていくことの意義を見出すことができた。

### 5.4 カリキュラム開発（授業実践2「分数の除法」）の小括

#### (1) 「まとめ」と「振り返り」の取り組みについて

X'校では、授業実践1とは異なり、授業実践2においては、教師と児童が学習課題について、「どのような考え方を聞いたのか」「どのような考え方が大事であるか」について、「問いかけ（ことばかけ）」を行いながらキーワードを取り上げ、全体での「まとめ」を行った。「振り返り」については、児童に自らの学び方について記述させるが、教師からは「今日の課題を解決するために、どのようなことをしたか」問いかけてから、ノートに記述するよう指示している。また、授業のはじめの時間に、「前に習ったことを使えば、新しい課題も解くことができるようになった」という児童の発言を取り上げてから、学習に入るということを繰り返し取り組んでいた。

Y'校で行っている「まとめ」は、教師がまとめの文章の最初（学習課題やキーワード）の部分を書き、児童は学習端末に最初の文に続く内容を入力するよう指示され、教師に送信する方式をとっている。「振り返り」に

については、自らの学び方について、「友達から学んだこと」「うまくいったこと」「つぎに生かしたいこと」等の視点について、学習端末に入力する方式をとっている。

以上のことから、児童個人の自力解決する時間を大切にしたり、教室全体での学びの共有を行ったりすることで、身に付けさせたい力の定着が見られることが分かった。また、算数の「振り返り」の時間では「既習事項を活用できた」という児童の実感が高まることで、分からない問題に出会ったときでも、ポジティブな感情になる傾向を読み取ることができた。

## (2) 授業実践2から見えた教師の手立ての重要性

「逆向き設計」論にもとづいて授業づくりを進める上で、教師の手立ての重要性が見えてきた。

一つには、教師自身が児童の既有知識を授業の中でどのように有機的に結び付けられるかである。そのためには、授業の中で、教師が既習事項を引き出すための「問いかけ（ことばかけ）」が求められる。特に、「概念的な知識」や「転移可能なスキル」に関しては「なぜそのようになるのか」「根拠をもとに理由をどう説明できるのか」という問いが重要となる。

二つには、単元設計において、「まとめ」と「振り返り」を効果的に行うことである。特に系統性の高い算数科の学習においては、既有知識を用いて新たな課題解決を図るための「見直しをもつこと」、解決のプロセスを児童自身に「メタ認知させること」が有効である。そのためには「数学的な見方・考え方を働かせる」場面を授業の中で設定し、児童にその場面における学びを「まとめ」と「振り返り」で認識させることが重要となる。

## 6 結論

本研究は、「活用する力」を育成するために、「逆向き設計」論にもとづいたカリキュラムを開発することを目的としており、2つの授業実践を通して得られた成果は、次のとおりである。

研究の目的の1点目に挙げた「知の構造図」の具体化については、「活用する力」を育成するべく、児童の身に付ける力を明確化する「知の構造図」を作成したことで、パフォーマンス課題やループリックを一連のものとして捉える具体的・実践的な単元設計を提案することができた。そして、このことはパフォーマンス評価により、付けたい力が身に付いた点を示すことができたことから言える。また、小学校算数科の実践事例の蓄積に寄与することもできた。

研究の目的の2点目に挙げたループリックの信頼性の確保については、「知の構造図」から導き出されるパフォーマンス課題、ループリックの作成、児童の解答分析に複数の評価者が参加する「グループ・モデレーション」の手法を取り入れたことで、「評価者間信頼性」を

確保することが可能となった。そして、多様な視点から児童の学びを捉えたり、教師の手立てを的確に講じたりすることにもつながった。

研究の目的の3点目に挙げた、教師が児童の学びの変容を捉え、児童自身も自らの学びを振り返ることで、主体的な学びを促す点を明らかにすることについては、単元設計の中で、単元の学習の前後に実施するパフォーマンス評価、教師・児童に対して実施したインタビューやアンケートの分析から明らかにすることができた。

本研究の中で、特に授業実践2を通して得られた成果として、教師が「知の構造図」をもとに、既習事項を想起させる場面を意識的に設けたり、「まとめ」と「振り返り」を丁寧に取り組みせたりするなど、教師の手立ての重要性を見出すことができたことが挙げられる。すなわち、開発したカリキュラムは、単に「逆向き設計」論の枠組みのみを取り入れるのではなく、教師が児童の学びの変容を捉えたり、児童自身に自らの学びを振り返らせたりすることで、より効果的な学びを促す点を明らかにすることができた。

一方、残された課題は、次のとおりである。一つ目は、単元設計に対する多角的なアプローチである。例えば、ループリックについて、児童からの視点を「グループ・モデレーション」として取り入れることである。また、児童の学びに対するフィードバックについて、児童の「まとめ」と「振り返り」に対しては、研究協力員の日頃の授業では教師からのコメントが児童に提示されているが、本研究の授業実践ではパフォーマンス課題へのフィードバックまでは踏み込めなかった。児童がループリックを検討し、学びのフィードバックを適宜得られることは、自己の学びを見通したり、変容を捉えたりすることを可能とし、より「主体的な学び」を促すことにつながると言える。これらのことについては、高等学校や「総合的な探究（学習）の時間」での実践事例があるものの、（算数科に限らず）小学校における実践についての検討が求められる。

二つ目は、授業実践2から見えてきた単元設計における教師の手立てに対するより広範な分析である。本研究では、算数科の授業を対象としていたが、学級集団づくりに深くかかわる学級経営の取り組み、他教科・他領域における児童の学びの見取りと手立て等、教師自身が日頃の教育実践をどのように捉えているかまで含めた分析が求められる。

## 【付記】

- ・本稿は、富山県総合教育センター（教育研修部）が令和6年度から令和7年度にかけて実施している「学んだことを生活や学習に活用する力の育成に関する調査研究 一算数科の授業を通して一」（富山県総合教育センター、2024）について再構成したものである。

・本稿の公表については、研究協力校の承諾を得ている。

## [謝辞]

- ・本研究を進めるにあたり、研究協力員の國木克弘先生、村上裕二郎先生、隈元和恵先生、研究協力校の児童・保護者・教職員の皆様、ならびに関係教育委員会の皆様には、多くのご理解とご協力をいただきましたこと、厚く御礼申し上げます。
- ・本研究を共同で進めた富山大学大学院教職実践開発研究科院生の田上翔子さん・太田愛美さん・鈴木聖矢さん・中島 亮さん・堀江二葉さん・森 紗矢香さん・齋藤祐樹さん・森永真未さんには、授業づくりにおける「グループ・モデレーション」で多くの示唆をいただきました。また、授業の文字起こしや児童の解答集計・分析等、多くのご協力をいただきました。末筆ながら、厚く御礼申し上げます。

## [注]

- 1) 国立教育政策研究所, 2024, 「全国学力・学習状況調査 報告書『質問調査』」 p.46
- 2) 市川伸一・伊東裕司 (2009, 48・99) では、知識をいかに効果的に「活性化」し、「構造化」するかが学習の質に大きく影響することが示され、学習前に既存の知識を呼び起こすこと (活性化)、学習内容を既存の知識と関連付けること (構造化) の重要性を指摘しており、研修部調査研究における「活用する力」の育成および定義付けにおいて、参考とした。
- 3) カリキュラムは、「①学ぶ側に身につけてほしい内容を教える側が教育目的に照らして選択・配列したものの総体に力点がある場合と、②学ぶ側の学習経験の総体に力点がある場合がある」(金馬, 2024, 92) とあり、本稿では後者②で論を進める。すなわち「学ぶ側が教えられることで習得し、教える側による目標が達成された部分、さらに評価を受けた部分」(金馬, 2024, 92) を射程とする。よって、単に単元計画や評価規準の作成にとどまらず、授業実践を通じた児童の学びと教師の授業づくりのプロセス、その省察 (インタビューやアンケートの実施と分析) までを含む広義の枠組みとして捉えるものである。
- 4) 教育評価における「信頼性」の概念は、「評価対象をどの程度安定的に一貫性をもって評価できているか」(香田・齋藤, 2024, 131) や「同一の集団に対して、同様な条件のもとでテスト実施を繰り返すとき、一貫したテスト得点が得られる程度」(南風原, 1988, 343-344) とある。また、信頼性にはテストの信頼性と採点の信頼性があるが、本稿では後者とし、複数の評価者間での相違が小さい状態の「評価

者間信頼性」と、同一の採点者が繰り返し採点するときの一致の度合いをさす「採点者内信頼性」があるが、本稿では特に「評価者間信頼性」を重視して論を進める (松下, 2006, 66)

- 5) 「まとめ」と「振り返り」を行うことで、既有知識と学習内容が関連付けられることや学習の動機づけが向上することについては、福谷・皆川 (2022) が指摘している (福谷・皆川, 2022, 47)。
- 6) 「統合的・発展的に考えること」については、加固希支男 (2022) を参考に、「統合的」とは「共通する大切な考え方を見いだすこと」、「発展的」とは「共通する大切な考え方を使って、新たな課題について考えたり、考えようとしたりすること」とした (加固希支男, 2022, 43)。

## [文献]

- 遠藤貴広・増田美奈・本所恵, 2024, 「公共的理由の交換・検討プロセスとしてのグループ・モデレーションー北陸3県の高校での実践展開と理論的課題ー」『日本教育学会大会研究発表要項』83号, 一般社団法人日本教育学会, 135-136
- 福谷泰斗・皆川直凡, 2022, 「自己調整学習の理論に基づく振り返り活動が中学生の学習動機づけに与える影響ーポートフォリオを導入した社会科学学習プログラムの開発とその教育効果の検証ー」『応用教育心理学研究』38号, 日本応用教育心理学会, 47-60
- 古江昂志・吉村昇, 2024, 「『逆向き設計』論に基づく算数科の指導と評価の一体化の可能性についてー第4学年「2けたでわるわり算の筆算」を通して」『熊本大学教育実践研究』41号, 熊本大学教育学部附属教育実践総合センター, 27-34
- 南風原朝和, 1988, 『現代教育評価辞典』, 金子書房
- 市川伸一・伊東裕司, 2009, 『認知心理学を知る』おうふう
- 加固希支男, 2022, 『算数教科書のわかる教え方 5・6年生』学芸みらい社
- 金馬国晴, 2024, 「カリキュラムと教育課程」『教育方法学辞典』日本教育方法学会編, 学文社
- 香田健治・齋藤浩平, 2024, 「『総合的学習』における質的評価の信頼性に関する研究」『日本生活科・総合的学習教育学会第33回全国大会 (新潟大会) 大会紀要』
- 松下佳代, 2006, 「評価の妥当性・信頼性・客観性」辰野千壽・石田恒好・北尾倫彦『教育評価辞典』所収, 図書文化社
- 文部科学省, 2018, 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 算数編』日本文教出版
- 西岡加名恵・田中耕治, 2009, 「『活用する力』を育てる授業と評価・中学校 パフォーマンス課題とルーブリックの提案』学事出版
- 西岡加名恵・石井英真・田中耕治編著, 2015, 『新しい

教育評価入門 ― 人を育てる評価のために ― 』有斐閣コンパクト  
西岡加名恵・石井英真，2019，『教科の「深い学び」を実現するパフォーマンス評価「見方・考え方」をどう育てるか』日本標準  
奥村好美・西岡加名恵，2020，『「逆向き設計」実践ガイドブック「理解をもたらすカリキュラム設計」を読む・活かす・共有する』日本標準  
徳淵剛希・吉村昇・大塚芳生，2023，「児童の資質・能力を育成する算数科授業デザインの研究―『逆向き設計』論に基づく第2学年図形領域の単元設計」『熊本大学教育実践研究』40号，熊本大学教育学部附属教

育実践総合センター，139-146  
富山県総合教育センター，2024，『令和6年度研究紀要』43号，1-35  
富山県・富山県教育委員会，2022，『第3期富山県教育振興基本計画』  
ウィギンズ，G・マクタイ，J，2012，『理解をもたらすカリキュラム設計：「逆向き設計」の理論と抱負』西岡加名恵（訳）日本標準

受付年月日（R7.9.1）

受理年月日（R7.11.13）

# 氷見高校探究学習「未来講座HIMI学」における モデレーション実践の挑戦

—生徒・教師・市民間の評価規準についての話し合いを通して—

本田 達也<sup>1</sup>・増田 美奈<sup>2\*</sup>

The Endeavor of Moderation in Inquiry-Based Learning at Himi High School:  
Insights from “HIMI Studies” through Discussions on Evaluation Criteria  
among Students, Teachers, and Community Members

Tatsuya HONDA, Mina MASUDA\*

## 摘要

本稿は、富山県立氷見高等学校の探究学習「未来講座HIMI学」において、生徒・教員・市民間で評価規準について話し合う「モデレーション」の考えをとり入れた活動を通して、生徒の探究学習支援を生徒たちにとってより良いものになろうと挑戦した取り組みを報告するものである。本実践を通して、生徒の主体性・市民性の育成、価値観・評価規準の共有による学びの深化、振り返りの仕組みの工夫と効果、教員間・教員市民間の協働体制の強化の4点を取り組みの成果として見出すことができた。本稿が探究学習の充実を目指す教育実践の一助となることを願う。

キーワード：総合的な探究の時間、探究学習、地域連携、評価、モデレーション

Keywords : Assessment & Evaluation, Inquiry-Based Learning, Moderation, Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study, Regional Cooperation

## 1 はじめに

高等学校における「総合的な探究の時間」が2022年度から本格的に導入され、4年目になる。筆者の勤務校である富山県立氷見高等学校は、6年前から地元氷見市をフィールドとする探究学習を重視し、実践を積み重ねてきたが、生徒が主体的に取り組むための指導や探究学習の最終的な評価の難しさ等、他校が抱える課題と同様の課題も多く、本格導入以降はそれら課題の解決に向けて、改善を進めてきた。

本報告は、そうした改善の一環として、生徒・教員・市民間で評価規準について話し合う「モデレーション」の考えをとり入れた活動を通して、生徒の探究学習支援を生徒たちにとってより良いものになろうと挑戦した1年3ヶ月の記録である。以下、まず、氷見高校の総合的な探究の時間「未来講座 HIMI 学」について概説した後(2章)、モデレーションとは何かについてふれ(3章)、「HIMI 学」におけるモデレーション実践の初年度として2024年度にどのような年間の流れで取り組みを進めたのかについて述べる(4章)。そのうえで、2024年度

の1年間の取り組みと今年度2025年度の1学期までの取り組みについて、その詳細を報告する(5,6章)。そして最後に、一連のモデレーション実践を通して見えてきた実践上の成果と今後の挑戦課題についてまとめることとしたい(7章)。

## 2 氷見高校「未来講座 HIMI 学」について

富山県立氷見高等学校は、富山県の北西部に位置する氷見市唯一の公立高等学校であり、普通科、農業科学科、海洋科学科、ビジネス科、生活福祉科の5学科を有している。2010年から1学年すべての学科において実施する総合的な学習(現探究)の時間「未来講座 HIMI 学」(以下 HIMI 学)を立ち上げ、探究学習を行ってきた。2020年度からは2年間、文部科学省「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」の地域魅力型に採択され、氷見市役所と協働的に探究学習を進める体制を強化した。さらに2023年度からはより密に、氷見市民の方々がオリエンテーションから最終発表会まで一年を通して「伴走者」として探究グループに参加し、適宜アドバイ

<sup>1</sup> 富山県立氷見高等学校 <sup>2</sup> 富山大学大学院教職実践開発研究科

\*Corresponding author: mmasuda@edu.u-toyama.ac.jp

スを行ったり、実際に伴走者の会社で生徒の案を基に商品の製作を行ったりする等の仕組みで動いている。このように、現在の「HIMI学」では、生徒、教員、氷見市民からなる伴走者の三者が密接に関わりながら、生徒たちの探究を支援している。

### 3 モデレーションとは何か

では、こうした氷見高校の探究学習「HIMI学」にモデレーションの考え方を導入し、支援の在り方を改善するというのは具体的に何をすることなのか、ここではまず、モデレーションとは何で、高校でのモデレーション実践はどのようなものがあるのかについて、先行研究をもとに概説する。

#### 3.1 パフォーマンス評価の信頼性

2017年3月の学習指導要領改訂を受け、2019年1月に『児童生徒の学習評価の在り方について（報告）』が公表された。同年3月に『小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要領の改善等について（通知）』が発出され、高等学校においても観点別評価が導入された。その中でも特に「主体的に学習に取り組む態度」について、現場の教員はどのように評価をしたら良いのかと悩んできた。生徒が学習を振り返ったり、授業の意義を感じたりするためにも、現行の評価方法に関して検討する必要があると言える。特に探究学習においては、パフォーマンス評価で評価する機会が多くあり、教員はその難しさを痛感している。パフォーマンス評価について松下は、「主観的な性格を免れませんが、主観的であっても恣意的・独断的にはならないようにしなければなりません」（松下 2007：11）と述べるが、そうした課題に対して、遠藤は、「必ず人の判断を伴うため、同じパフォーマンスを評価しても、評価する人によって評価結果が異なる。この意味で信頼性（reliability）が低いとされ、実践の広がりや阻まれることもあるが、信頼性を高めるための取り組みとして、評価者間の判断基準のズレを調整する『モデレーション』という方法も考案されている」（遠藤 2022：90）とし、パフォーマンス評価の課題に対して、モデレーションが有効な手段であると指摘する。

そのモデレーションについて、遠藤は、「同じ生徒の作品を複数の教員が別々に評価してみて、お互いの評価結果を突き合わせ、評価結果を調整するとともに、評価基準の解釈の仕方や評価過程を修正・調整していく」（遠藤 2022：90）ことであると説明している。実際に、高校現場においても、複数の教員で生徒の記述問題やレポート等の評価をする際、どのように評価するのか、どこを評価するのかについて打ち合わせを行う過程を通して、評価の一貫性をもたせるようにしている。教員が一人で評価することに比べ、複数の教員によって評価をす

り合わせることで独断的な評価にならないからこそ、評価の信頼性の確保につながる。

さらに昨今、教員同士で行うモデレーションのみならず、生徒と教員間で実施されるモデレーションも実施されるようになってきた。その教員と生徒間のモデレーションについて、「生徒が教員の作成した評価基準をもとに自己評価を行うことは、教員の視点のみの基準によって評価を押し付けられている状態であり、それに対して生徒が教員とともに評価の基準を策定していくことで、生徒が自分自身のプロジェクトに関する評価を見いだすことができようになる」と遠藤は説明する（遠藤 2022：90）。

つまり、モデレーションというのは、主にパフォーマンス評価の信頼性の確保をどうするかという問題意識のなかから考案された方法で、評価者間の判断や基準・基準のズレをすりあわせ、調整することであり、モデレーションに生徒も参加することで、生徒自身が自分のプロジェクトやパフォーマンスについて自己評価する視点をもつことができるようになることが分かる。加えて、評価基準のズレをすりあわせ、調整する、その対話のプロセスを通して、参加者がお互いに何を大事にしているのかについて語り合う姿が確認されていることも指摘されている（遠藤 2020）。

#### 3.2 高校におけるモデレーション実践の実際

前項で述べた生徒と教員間で行うモデレーションの実践として、辻崎による報告がある（辻崎 2022）。辻崎は、福井県立武生高校において、生徒とともに課題研究の評価について考える実践を行った。

1回目の検討会では、生徒たちが各自の課題研究の発表を行い、その発表を生徒たち自身で評価することを行っている。課題研究の発表に対して「ここがいい」、「ここをもっとよくするといい」と考えるところを各自の付箋に書き込み、グループで模造紙に貼り付けながら考えを交流する活動を行い、グループごとに発表した。良い点、改善点を書き出すことで、自分や他者の評価の価値観が可視化できたという。検討会についての生徒の振り返りでは、評価する立場になることで自分の探究についても振り返ろうとしたり、他者へ伝わりやすく表現することの重要性を理解したり、といった感想が見出されたと述べている。

2回目の検討会では、1回目の検討会を踏まえて、どのような評価の基準が良いかをグループで考える場を設けている。検討会を通して、生徒たちが考える評価基準は、「声の大きさ、スライドのみやすさ」や「聞き手に対する親切さや、どれだけ聞き手に共感させるかが大切である」等、主に発表の仕方について触れていることが多いことが見いだせたという。

その後、評価基準について、教員から挙げた「プロセス、過程を大切にしているか」や「その結果の根拠は

何なのか」という意見や、さらに大学教員からの「データと向き合っているか」や「根拠が明確であるか」、「探究する価値がある問いか」という意見も評価の視点として生徒たちと共有する機会を設けたことで、発表の仕方だけではなく、課題研究のプロセスや内容、探究への向き合い方に注目する姿が見られたと述べている。

一連のモデレーションを通して、辻崎は次のように総括している。「モデレーションをすることは、よりよい評価を作成すると同時に、教員が生徒にこの学びでどのような力をつけたいのか、どのような生徒を育てたいのかを確認することではないだろうか。そして、その力を評価するために今、使おうとしている評価基準に妥当性や信頼性があるのかを考える機会にもなる。学習する主体が生徒であると考えれば、評価について生徒と教員が対話しながら内容を共有することで、さらにより探究活動や課題研究が期待できる。」(辻崎 2022: 98)

氷見高校での探究学習支援にモデレーションの考え方を導入するにあたり、辻崎の実践報告は非常に有意義であった。実際に武生高校の課題研究発表会にも足を運び、生徒たちのモデレーションの様子を参観することで、イメージをつかむこともできた。そこで氷見高校においては、生徒と教員、さらに伴走者である氷見市民も含めた三者でのモデレーションを行いながら、生徒が探究学習を進めることを企図し、支援の改善に取り組むことにした<sup>1)</sup>。

#### 4 2024 年度 HIMI 学における モデレーション実践の流れ

以下、まずモデレーション実践の初年度である 2024 年度の一年間の取り組みの流れを概観したい。初年度ということもあり、筆者が主務者を努めた 1 学年普通科のみで、まずは実施を試みた。参加者の具体的な人数は、1 学年普通科の生徒 82 名と、1 学年の探究学習担当教員 10 名（普通科・専門学科を含む）、氷見市民からなる伴走者 13 名、地域コーディネーター 1 名である。以下は、(1) 実践 I は 1 学期、(2) 実践 II は 2～3 学期、(3) 教員による評価は 3 学期、というおおよその時期区分となっている。

##### (1) 実践 I <評価規準を作成する>

- ① 5/9 (木) 14:10～16:00 (参加者:生徒, 教員, 伴走者)
  - ・先輩の実践から学ぶ
  - ・生徒間モデレーション 1
  - ・伴走者間モデレーション
  - ・地域の探究実践者と語る
- ② 5/23 (木) 15:10～16:00 (参加者:生徒)
  - ・生徒間モデレーション 2「先輩の実践を聴いて」
- ③ 5/30 (木) 15:10～16:00 (参加者:生徒)
  - ・生徒伴走者間モデレーション「5月9日の伴走

者との対話をもとに」

- ④ 7/11 (木) 放課後 (参加者:教員, 地域コーディネーター)
  - ・教員間モデレーション
- ⑤ 7/24 (木) 10:10～11:00 (参加者:生徒, 教員)
  - ・生徒教員間モデレーション

##### (2) 実践 II <評価規準をもとに振り返りながら探究を進める>

- ⑥ 9/12 (木) 15:10～16:00 (参加者:生徒, 教員)
  - ・中間発表に向けたポスター作成・リハーサル
- ⑦ 10/17 (木) 15:10～16:00 (参加者:生徒, 教員)
  - ・中間発表の振り返り
  - ・評価規準をもとにした今後の探究計画
- ⑧ 12/13 (金) 10:45～11:35 (参加者:生徒, 教員)
  - ・これまでの活動の振り返り
  - ・最終発表に向けての計画
- ⑨ 1/23 (木)
  - ・探究学習最終発表会 (ポスターセッション) 後の振り返り

##### (3) 教員による評価<生徒たちの自己評価を活用した評価>

- ⑩ 2月下旬
  - ・評価規準を活用した生徒の振り返りをもとに教員による評価を行う

以上の①から⑩までの実践は、テーマを追求する探究学習を行っている途中で、都度実施したものである。この流れで進めた 2024 年度のモデレーション実践について、次章ではさらに、その詳細について報告する。

#### 5 HIMI 学におけるモデレーション実践の 展開 (2024 年度)

##### 5.1 実践 I (1 学期) <評価規準を作成する>

###### ①-1 先輩の実践から学ぶ 5/9 (参加者:生徒, 教員, 伴走者)

まず、1 学年「HIMI 学 I」<sup>2)</sup>の最初の活動を、先輩の実践から学ぶこととして位置づけた。本校における探究学習の具体的な内容に関して、先輩の実践を通して、活動内容を見本とし、活動の見通しを持つことができると考えたためである。また、先輩の実践発表を通して、1 学年の生徒自身が各自で「HIMI 学 I」で大切にしたいことや手本にしたいことを考えるきっかけとすることも目的にした。

モデレーションを行う際には、共通の作品を見て各生徒が感じた価値観をすり合わせる必要がある。そのためにもこの先輩の実践を、1 年生全員で見ることがある。3 学年の生徒の 3 グループに、2 年次に実施した探究学

習について発表してもらった。1年生は、3年生の3つの探究グループの発表を聴き、各自で考えた大切にしたことや手本にしたいことを、複数の黄色の付箋に、1つずつ記入した。その際、「HIMI学I」に参加する、氷見市民からなる伴走者にも3年生の発表を聴いてもらい、生徒と同じように大切にしたことや手本にしたいことを黄色の付箋に記入してもらった。

### ①-2 生徒間モデレーション1 5/9 (参加者：生徒、教員)

①-1で記述した付箋を使用して、「探究学習において重要だと思うこと」について、第一体育館で生徒間モデレーションを実施した。各グループ4～5人ずつに分かれ、1人ずつ付箋に書いた内容を発表し、その内容の理由を伝え合いながら、模造紙に貼り付けていった。教員は、他の人が発表した内容と同じ場合は、類似の意見の付箋の近くに付箋を貼り付け、カテゴリごとにまとまりが表れるように促した。

### ①-3 伴走者間モデレーション 5/9 (参加者：伴走者)

生徒間モデレーション1と同時間に、氷見市民からなる伴走者同士によるモデレーションも行った。実施内容は、生徒間モデレーションと同じ流れで実施した。以下、伴走者のモデレーションを体験した感想である。

伴走者A：他分野の方の思考や若者への想いを直に感じとれ刺激を受けた。  
伴走者B：他の実践者の方のお話を聞けるのは面白かったです。  
伴走者C：他の実践者がどのような思いでこの事業に関わっているか等を知ることができてよかった。

この3名の伴走者にとっては、伴走者間のモデレーションが、他の伴走者の想いを共有する機会となっていたことが分かる。

また、以下の3名の伴走者は、モデレーションを通して、自分自身のHIMI学に対する関わり方や向き合い方について、今一度振り返る契機となっていたことがうかがえる。

伴走者D：ラベルワークの目的、やるべきことが実践者で共有されていなかったことから、班員全員が意見（ラベル）を出すような活発な場とはならず、難しいと感じた。ただ、実践者の取り組み姿勢をより洗練させるためにも重要なプロセスであるとも感じた。

伴走者E：自分がなぜHIMI学に参加するのか改めてよく考える機会になり、とても良かったと思います。

伴走者F：自分達がどんなことを願い、どうしていきたいのかを今一度考え、他の参加者と話すことができた。前回（前年度）は、会話をすることもなかったので、交流し何をしているのか少し聞けたことは嬉しかった。

### ①-4 地域の探究実践者と語る 5/9 (参加者：生徒、教員、伴走者)

5/9の探究学習の後半は、「地域の探究実践者と語る」と称し、伴走者を地域で実際に探究を行っている実践者として招き、生徒と対話する機会を設定した。生徒たちは、事前に興味のある伴走者のブースを選択し、伴走者の行っている仕事や実践しているプロジェクトの話を聞いた。

生徒たちは、伴走者との対話から、伴走者の仕事やプロジェクトに対する想いや、対話を通して自分たちの探究学習で大切にしたいと考えたこと、手本にしたいと考えたこと等について、複数の赤色の付箋に、1つずつ記入した。

生徒たちの多くは、この伴走者との対話を通して、社会課題や地域の実情に興味をもち、その課題や実情について情報収集や解決策の模索を図る活動が促されたようであった。この「地域の探究実践者と語る」時間が、生徒たちにとって自分の探究テーマを決定する大きな機会となっていたことが分かる。

### ② 生徒間モデレーション2「先輩の実践を聴いて」 5/23 (参加者：生徒)

5/9に行われた生徒間モデレーション1の続きとして、「先輩の話」を聴いて記述した黄色い付箋を、KJ法を用いて整理し直した。生徒たちは、グループ内で話し合いながら、貼られた付箋のカテゴリを問い直すことで、他者の意見やその理由を聴き、付箋の貼り直しを行った。最後に、分類したカテゴリにタイトルをつけ、マジックで区分していった（図1参照）。

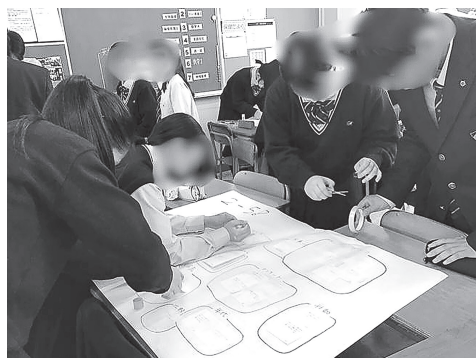


図1 生徒間モデレーション2の様子

生徒同士で行ったこのモデレーションでは、各グループとも、発表方法やスライドの見やすさ等に関する、ど

ちらかというと表層的なものも多く出されており、実践の具体的内容や過程についての記載が少なかったことが特徴であった。

③ 生徒伴走者間モデレーション「5/9の伴走者との対話をもとに」5/30（参加者：生徒）

5/30は、伴走者との対話をもとに生徒伴走者間モデレーションを行った。生徒たちは、5/9の「探究実践者と語る」場において、彼らを感じた良いこと、手本にしたいこと、あるいは伴走者の想いに共感したこと等を、赤色の付箋に記述していた。その赤色の付箋を、各グループで話し合いながら、生徒間モデレーションで作成した黄色い付箋が貼られている模造紙のうえにさらに加えて、整理し直した。

生徒間モデレーション1・2とは別の赤色の付箋を用いたことで、生徒たち自身が考えた付箋（黄色の付箋）と伴走者の話を聴いて考えた付箋（赤色の付箋）が存在し、視覚的にも分かりやすい模造紙となった。生徒たちも、生徒だけのモデレーションで出たカテゴリーに共通する部分があれば、そうではないカテゴリーが作られることに、自分たちで気づく機会にもなった。

④ 教員間モデレーション 7/11（参加者：教員，地域コーディネーター）

1学年「HIMI学I」の担当者は普通科・専門学科を合わせ10名おり、その教員メンバーと地域コーディネーターを招き、教員間モデレーションを企画した。当日は、教員8名、地域コーディネーター1名、計9名で実施することができた。この教員間モデレーションでは、「教員がHIMI学Iで大切にしていること」をテーマに設定し、各教員が生徒の探究学習において重要視していることを付箋に記述し、発表した。その後、1枚の模造紙にカテゴリーに分類しながら、対話を行った(図2参照)。



図2 教員間モデレーションを通して作成された模造紙

この教員間モデレーションの目的は、各教員が探究学習で大事だと感じていることを共有することで、新たな

価値観を得られ、活動に対して多様なアプローチで生徒を支援することができるようになることである。また、複数の教員が出講する探究学習において、生徒の到達地点を共有していくことで、同じビジョンをもって探究学習の支援を進めることができるのではないかと考えた。

教員間モデレーションを通して、教員の間では、「先行事例やデータを大切にしたい」、「とにかく実際に生徒にやってみさせたい」、「トライ&エラーを大事にしたい」、「生徒の自主性を大切にしたい」、「協力して活動すること」、「地域について知る」、「学校の外と触れる」といった意見が挙がり、探究学習支援の経験が少ない教員は、支援にあたってのこれらの観点を獲得の機会となった。また、対話を通して、生徒の活動を捉える視点が多様になり、探究学習支援の経験が豊富な教員にとっても、新たな価値観を得るきっかけとなったと感じている。

以下、教員間モデレーションの教員の感想である。

教員 A：様々な意見を聞くことができ参考になりました。
教員 B：指導担当者間の価値観の共有ができ、今後の方針決定にもつながったと感じた。
教員 C：かつて心掛けていたことも、忘れがちになり、先生方の言葉や思いを伺うことができ再認識することができました。ラベルワークみたいな取り組みを今度は生徒にもさせたいと思いました。
教員 D：教員同士で1つの授業について落ち着いて話し合える機会がほぼないので有難かったです。
教員 F：ラベルワークでの話し合いは、KJ法を取り入れて、ばらばらのようにみえた各意見が分類され整理されることがよかったです。考えを整理できてすっきりして、次へ進めるように思いました。

この活動を来年度に向けても継続的に行うことで、時間はかかるかもしれないが、探究学習支援における教員の心理的な負担軽減にもつながり得るのではないかと考えている。

⑤ 生徒教員間モデレーション 7/24（参加者：生徒，教員）

7/11に作成した教員間モデレーションの模造紙を生徒に提示しながら、教員が探究学習で大切にしている想いを生徒に伝え、生徒との共有を図った。

その際、生徒は、教員の想いを聴いて、良いと感じたことや取り入れたいと感じたことを、青色の付箋に記述し、これまでグループで作成してきた模造紙に追加して貼り付けていった。これまでのカテゴリーに追加できる

ものは追加し、新たなカテゴリーができた場合は、新たなまとまりを形成した。

上記の過程を通して、生徒が作成した模造紙には、図3のように、自分たちで考えた探究学習における良いと思ったこと（黄色）、伴走者の話を聴いて良いと感じたこと（赤色）、教員の話聴いて良いと感じたこと（青色）の3つの要素を含んだ模造紙が完成した（図3参照）。

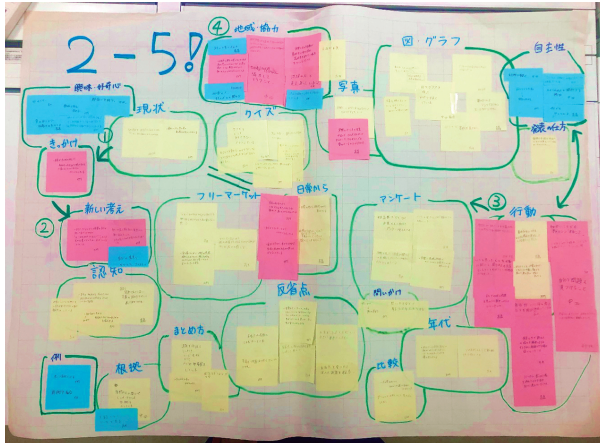


図3 2組5グループが作成した評価規準

生徒たちにはその模造紙で形成したカテゴリーが、自分たちで作った探究学習の評価規準であり、2学期以降、探究学習を本格的に進めていく中で、自分たちの探究を振り返り、探究の内容や進め方等を確かめたり改善する際の道しるべ（規準）となることを説明した。

#### <実践Ⅰのまとめ>

上記の1学期間のモデレーションを通して生徒たちが

作成した評価規準について、ここで一度まとめておきたい。全16グループの模造紙上に表された評価規準を整理したところ、5/23時点（つまり生徒間モデレーションのみ実施している段階）に作成した評価規準と、7/24時点（生徒伴走者間、生徒教員間モデレーションを実施した後の段階）に追加された内容の変容として、表1の通り、5つのカテゴリーを見出すことができた（表1参照）。

1つめは「自分事として関わる姿勢」で、例えば、「氷見を盛り上げようとしていることを自分がみんなに伝えることで協力したい」といった付箋が、伴走者との対話の後に加わっていた。

2つめは「方策の具体化」で、最初は「氷見の方も参加できる行事」というように漠然としたイメージだったものが、「年齢性別関係なく行える行事を企画する」といった、よりイメージを具体化した内容が増えていた。

3つめは「新たな視点の獲得」で、生徒たちだけで行ったモデレーションの際にはなかったにもかかわらず、例えば、「先行事例を重視する」や「トライ&エラー（失敗から学ぶ）」等は、生徒教員間のモデレーションを経て新たに加わった視点である。

4つめは「他者を意識する視点」で、例えば、「大きな声で発表する」といった内容が、「聴いている人のために発表することが大事」といった、他者目線に立った内容に変化していた。

5つめは「地域の人を意識した視点」で、特に、伴走者の氷見に対する想いや、氷見高校の探究学習の支援に関わっている理由等を聞き、氷見にとってどうか、氷見市民にとってどうかということを考えながらの探究プロセスにしたいといった記述が、いくつも加わったのでは

表1 一連のモデレーションにおける生徒の評価規準の変容

自分たちが考える探究学習で 目指す姿 (5/23 時点) (生徒の付箋一部抜粋)	伴走者・教員の話聞いたうえで、 考える探究学習で目指す姿 (7/24 時点) (生徒の付箋一部抜粋)	分類した カテゴリー
「地域の理想像を書く」「地域の問題を題材にして地域に貢献している」	「氷見を盛り上げようとしていることをみんなに伝えることで協力したい」「自分の好きなことを探究していくことは楽しいということ」 「目標」に関する付箋の数が増加	自分事として 関わる姿勢
「自分たちにできることを考えて実行していてすごいと思った」「氷見の方も参加できる行事」	「年齢性別関係なく行える行事を企画する」 「どうしたら楽しめる場を作れるのかを自分なりに考えていたこと」「いいと思ったことを行動に起こし、周りの人も元気にして素晴らしい行動だと思った」	方策の具体化
記述無し	「地域のために働きたい」「将来地域や自分のためになるような研究をしてみたい」「トライ&エラー（失敗から学ぶ）」「先行事例を大事にしたい」	新たな視点の 獲得
「強調されていて分かりやすかった」「大きな声で発表する」	「聴いている人のために発表することが大事」	他者を意識する 視点
「地域のために問題点から解決策まで考えられている」	「地域の人が喜ぶような提案をしている。それがメリットになる」「地域のデメリットを活用して地域を活性化させている」	地域の人を意識した 視点

ないかと考えている。

## 5.2 実践Ⅱ（2～3学期）＜評価規準をもとに振り返りながら探究を進める＞

ここからは、実践Ⅱとして、2学期以降、本格的に探究学習を進めるフェーズでの取り組みを報告したい。先にも述べた通り、1学期に生徒たち自身で模造紙上に表した規準をもとに自分たちのそれまでの探究を振り返り、そのうえでこれからの探究の内容や進め方等を自分たちで確かめ、改善を加える等することを目的として活動を進めた。

なお、1学期にモデレーションを通して評価規準を模造紙上に作成したグループと、実際にテーマごとに分かれて探究を進める探究班は、メンバーが異なっている。したがって、2学期以降の以下の⑥～⑨の生徒の振り返りの場では、様々な探究を行っているメンバーが、評価規準をともに作成したグループに戻って情報交換し、対話しながら振り返ることができる機会とした。

### ⑥ 中間発表に向けたポスター作成・リハーサル 9/12（参加者：生徒，教員）

9月に実施された「HIMI学Ⅰ」の中間発表会では、6月から各探究班のテーマに関する先行事例や社会課題の具体的な実情を調べた内容、8月に行った地域フィールドワークで得た課題、伴走者のプロジェクト体験を通して見出した地域における課題、そしてその課題に対する解決策として考えている内容等を発表した。発表はポスターセッション形式で実施し、生徒たちは探究班ごとに工夫を凝らしてポスターを作成した。

発表の1週間前には、リハーサルを行った。その際、聴き手の生徒たちには、必ずアドバイスや質問を発表者に伝えるように促した。ここで生徒たちの多くが、これまで作成した模造紙上の評価の規準をもとに、発表者にアドバイスや質問を行っていた。生徒たちが自ら作成した評価規準を意識して自分たちの探究を進めているだけでなく、内在化し、他者の探究も見えてとることができる姿ではないかと考えた。

### ⑦ 中間発表の振り返り・評価規準をもとにした今後の探究計画 10/17（参加者：生徒，教員）

中間発表会が終わり、より本格的に探究班でテーマに取り掛かることになった。そこで、1学期に作成した評価規準をもとに、どのようにしてテーマの解決に向けて今後の探究を進めていくのかについて考える機会を設けた。生徒たちは探究班から評価規準をともに作成したグループに分かれ、今後、自分の探究班で行っていきいたいことやその際に大事にしたいことについて、模造紙上の規準を参考にしながら話し合った。

話し合いを聞いていると、生徒たちは、1学期に先輩の実践や伴走者の話、教員の話も聞いて、今後の活動に

おいて重要だと考えるところに着目しているようであった。なかでも、多くのグループで、「自主的に取り組むこと」、「データを活用すること」、「実際にやってみること」に特に着目しており、その指針をもとに、探究班に戻った際も自分たちの探究についての具体的な活動計画を立てることができていた。

今回の活動では、1学期に評価規準を自分たちが主体となり作成したことで、その評価規準を意識しながら、探究のこれまでを振り返り、これからを修正、調整することができたと考えている。モデレーションを通した評価規準の作成が、探究学習を始めて以降の自走する姿につながったと言える。

実際に、生徒たちのその後の活動は、評価規準で着目した項目を意識した活動が多く展開されている。9月から12月までは、各探究班で自分たちのアイデアを実現するために、地元の特産物を活用した商品を開発したり、実際に氷見市内の空き家を活用したイベントを開催したり、全校生徒にアンケートを行い、そこから得られた情報をもとに企業に提案したりする活動を行っていた。

### ⑧ これまでの活動の振り返り・最終発表に向けての計画 12/13（参加者：生徒，教員）

1年を通した探究学習が終盤に差しかった12月中旬に、ここまでの探究について評価規準をもとにあらためて振り返る場を設定した。

まず、生徒たちは、自分が行ってきた探究を通して考えたことや、今後の最終発表に向けてどのように残りの探究学習に取り組んでいきたいかについて、黄緑色の付箋に記述し、その後、グループ内で発表して共有を図った。メンバー全員の発表が終わったら、その感想をメンバーで話し合いながら、自分たちの模造紙上の関連カテゴリーに貼り付ける作業を行った。生徒たちは、グループでの振り返りを終えた後に、感想をGoogle Formsに書き込んだ。その一例が、以下の感想である。

「グループの人たちがHIMI学で何をしているのか話を聞いて、みんな面白そうなことをしているなと思いました。」「これまでのHIMI学を通して、自分たちが思ったことや気づいたこと、感じたことなどを付箋に書いて共有することで1人1人のそれぞれの意見が分かってくれおもしろかったです。伴走者の方に自分たちが考えていることや伝えたいことを伝えるのが個人的に難しかったので、またこういう機会があったらリベンジしたいです。」「HIMI学を通して、自分の意見や考えを人に分かりやすく伝えることの難しさを感じました。中間発表や先輩の発表を通して、分かりやすく伝えるには、話す順序であったり、アンケートなどをデータ化したものを用いることが大切だと思いました。私たちの班は氷見の看護について調べたり、伴走者の方と話したりはしたけど、他の班のように、地域と交流したり、何かを作ったりはし

ていないので、これからはもっとたくさんの人と関わって、いろんな活動をしたと思います。」

こうした生徒たちの感想を見ると、探究班とは異なるグループで振り返ることが、自分の探究班の探究プロセスをさらに俯瞰的に捉える契機にもなっていたことが分かる。

⑨ 探究学習最終発表会後の振り返り 1/23 (参加者：生徒，教員)

3学期に入った1月下旬に、1年間の探究学習について、ポスターセッションという形での最終発表会を実施した。発表会には、学校関係者のみならず、伴走者も20名ほど参加し、それぞれの探究班のポスターの前で様々な対話が繰り広げられた。

発表会が終わった後、生徒たちは、この1年間の探究学習の振り返りを行った。振り返りは2つの活動を通して実施した。ひとつは、これまで作成してきた評価規準の模造紙を見ながら、生徒自身がどのカテゴリーを最も意識して活動することができたかをグループで発表し、お互いの振り返りを共有する活動であり、もうひとつは、自分自身の探究の振り返りを行い、Google Formsに記述する活動である。Google Formsには、1年間の活動を通して自分が最も評価してほしい点を模造紙上の評価規準の中からキーワードで選び、そのキーワードを選んだ理由についても、具体的なエピソードを添えて記入するよう促した。生徒たちが模造紙上から選んだキーワードは、「行動」「企画」「自主性」「協力」「第三者の意見」「貢献」「地域」「交流」「イベント」「アンケート」「調査方法」「発表の工夫」「改善点」「反省」「楽しむ」等々、多岐にわたるが、以下にキーワード選択の理由とともに、その一例を示す。

一番評価してほしい点 (キーワード)	キーワードを選んだ具体的な理由
行動	<p>&lt;テーマ：イタセンパラ形のかまぼこって見たことある？&gt; 1年間を通して、HIMI学では「行動」を評価してほしい点にしました。伴走者と一緒に話し合っただけで決めたかまぼこを作るために、かまぼこ屋を探して電話をかけて作ってもらえるように交渉をして、試作品を3種類も作ってもらいました。その3種類のうち1種類を売り出そうとしています。したがって、「行動」にしました。忙しかったけれど、とても楽しかったです。これからは、たくさんの人にイタセンパラ（氷見に生息する絶滅危惧種の淡水魚）を知ってもらうために頑張っていきます。</p>
企画	<p>&lt;テーマ：ひみつ発見ロゲイニング！&gt; 他の班の発表を聞いたり、ポスターを見たりして、自分たちの班はもっとこ</p>

	<p>うしようと改善策を考えることができました。他の班がいい刺激となって、お互いに高め合うことができたように思います。企画では、来年度の新1年生にもロゲイニング(いくつかの観光地を回って集めたポイントで競い合うゲーム)をテーマに選んでもらうことも考えながらがんばりました。氷見市の観光地の調査や交通手段の把握などを行って、氷見市の魅力をアピールできるようなイベントにしたいと考え、この一年間で氷見市の観光地調べから、ロゲイニングの企画まで、進めることができました。</p>
発表の工夫	<p>&lt;テーマ：ひみつ発見ロゲイニング！&gt; HIMI学を行う前よりも氷見のことを考えることが増え、氷見市の問題や課題に取り組もうと思うようになりました。また、実際に参加した「氷見の秘密発見ロゲイニング」で感じた良い点や問題点に向き合うことで、自分たちが今後来年の新入生に向けて行う予定のロゲイニングに生かせると思いました。実際に観光地に足を運んだので、それぞれの観光地の良さがより自身に伝わり、「うまく伝えたい」と思うようになり、魅力を伝えるために班員と試行錯誤し、発表を良くしていきました。</p>
反省	<p>&lt;テーマ：焼き肉のタレ～キウイの甘さをきゅいつときゅういん～&gt; キウイを使った焼き肉のタレの改良のために、4回の試作を重ねました。その試作を重ねるごとに甘味も甘味も良い、パンチが欲しい、キウイをすりおろしたほうが良いなどの振り返りや反省を考え、話し合いました。学んだことは、活動の反省をすることで、次の活動の意欲につながるということです。実際に活動の反省をすることで、「次はこうしたい」などの考えをもって、次の活動に移ることが出来ました。これからの様々な活動においても、この反省することを大切にしていきたいです。</p>

どの生徒も「自分の探究のここを評価してほしい」という点を挙げることができ、かつ、その理由についても、具体的なエピソードを交えて振り返りながら書くことができたことは、大きな収穫であった。一年間、やらされた探究学習ではなく、自分事の探究学習として進めることができた証ではないかと考えている。

5.3 ⑩教員による評価 (3学期) <生徒たちの自己評価を活用した評価>

以上の⑨のように、生徒たちは、自分たちが作成した評価規準から評価してほしい点(キーワード)を選び、理由も具体的に記述した。その振り返りを基に、3学期には教員が生徒たちのHIMI学の評価を行った。

評価は、各探究班の担当教員が行った。担当者は、生

徒たちの振り返りを読み、生徒が自分で評価してほしい点として挙げている内容と、一年間の教員の見取りによる評価を合わせる形で行った。

一年間の探究学習の評価をこのように行うことは初めての試みであったが、1学期を中心に生徒と教員、市民も交えて評価規準のすり合わせを行ってきたため、教員による評価と生徒の自己評価の乖離がなく、生徒も教員も納得感のある評価となったように感じている。

また、他の教員たちからは、生徒たちに評価してほしい点を挙げさせたことによって、焦点が絞られたため、時間的にも素早い評価につながったとの感想も挙げた。前年度までは、教員の側だけが生徒のどの部分を評価するかを決め、評価の文章を考えてきたためである。HIMI 学の評価については、次年度以降もこのやり方で取り組みたいとの感想も得た。

## 6 HIMI 学におけるモデレーション実践の展開 (2025 年度 1 学期)

以上が、水見高校の探究学習におけるモデレーション実践初年度の取り組みの詳細である。生徒の探究への取り組みの様子や担当教員からの支持も受け、2年目の2025年度は、1年生の「HIMI 学 I」と2年生の「HIMI 学 II」の2学年に実施を拡大することになった。

モデレーション実践2年目となる新2年生は、1年生で作成した評価規準の模造紙を引き続き「道しるべ」として活用することにしてスタートさせたためか、1学期開始早々から積極的に動き始める生徒が多く出てきたことは嬉しい限りである。

基本的には、1年目の流れと同様の流れで2年目の1学期間も進めてきたが、以下は、モデレーション実践1年目では行わなかった取り組みを2点、紹介するにしたい。

### 6.1 教員伴走者間のモデレーションの実施

前年度の2024年1学期のモデレーションは、生徒間、教員間、生徒教員間や生徒伴走者間で実施した。その中で課題として考えていたのは、教員伴走者間モデレーションができなかったことであった。教員と伴走者が、探究学習を通して生徒の何を育みたいのかについて、モデレーションを通して語り、共有し、ヴィジョンを共にすることは、水見高校の探究学習を生徒たちにとってより意義のあるものにしていくためにも、重要なことである。そこで、2025年度は、1学期に教員伴走者間モデレーションを企画、実施した。テーマは「生徒に HIMI 学を通してどのような力を付けてほしいのか」、に設定した(図4参照)。



図4 教員伴走者間モデレーションの様子

伴走者の中には今年度から初めて HIMI 学の支援に参加する方もおり、どのような力の育成を意識したらいいのかについても、多くの意見を得られることとなった。また、教員も伴走者も思った以上に積極的に話して盛り上がり、複数の伴走者から「時間がもっとほしかった」との感想が挙げたことは大変ありがたかった。

図5は、教員伴走者間モデレーションで作成した模造紙の1つである(図5参照)。教員は青色の付箋、伴走者は黄色の付箋に記入した。複数枚の模造紙の内容をまとめてみて興味深かったのは、教員間モデレーションでは出てこなかった視点や意見が出てきたことである。「起業家精神(アントレプレナーシップ)の育成」、「学校生活自体を楽しんでほしい」「将来、水見にUターンして戻ってきてほしい」等である。HIMI 学の伴走者として生徒の支援に関わってくださる氷見市民の方々の想いを聴き、教員として新たな視点で HIMI 学をとらえる貴重な機会になり、また、今後どのように市民の方々と協働して生徒の探究学習を支えていく必要があるのかについても、考えるきっかけとなった。



図5 教員伴走者間モデレーションを通して作成された模造紙

### 6.2 2 学年合同の教員間モデレーションの実施

教員伴走者間モデレーションと同時期に教員間モデレーションも実施したが、今年度は昨年度と異なり、1学年の「HIMI 学 I」と2学年の「HIMI 学 II」の出講教員で合同実施した。教員と地域コーディネーター合わ

せて、計12名の参加であった。テーマは昨年度と同じ「教員がHIMI学で大切にしていること」とし、同様に付箋を貼りながら話し合うモデレーションを行った。

モデレーションを行うなかで、昨年度と参加者が異なることで、大切にしたいと考える視点も若干異なっていたことが印象的であった。例えば、昨年度は生徒たちが主体的に活動することに重きをおく視点が多かったが、今年度は、「課題発見→計画・情報収集→分析調査→表現」といった探究の流れを掴んでほしいという願いが多かった。

教員たちも、様々な意見を突き合わせ、積極的に対話することで、複数の教員が出講するうえで必要な一体感を得ることにつながったように感じている。また、生徒のどのような資質・能力を大切に育てながら、氷見高校としてHIMI学での探究を支援していくかというビジョンの共有にもつながり、様々な視点で探究学習をとらえる機会にもなった。

## 7 これまでのモデレーション実践を通して

以上、生徒・教員・市民間で評価規準について話し合う「モデレーション」の考えをとり入れた活動を通して、氷見高校「HIMI学」での探究学習支援を生徒たちにとってより良いものになろうと挑戦した1年3ヶ月の道のりについて報告した。報告としてまとめるなかで見えてきた実践上の成果と今後の挑戦課題について、最後に述べたい。

成果については、次の4点を挙げることができる。

1つめは、生徒の主体性・市民性の育成についてである。生徒伴走者間モデレーションを通して、HIMI学に関わってくださる氷見市民の方々の想いを知ること、生徒たちの探究テーマは自分事になっていった。自分事になるだけでなく、解決に向けての方法や内容も、「氷見にとってどうか」「氷見市民の方々ににとってどうか」という他者意識を含んだ具体性を帯びようになったことは、大きな成果である。また、生徒自身が評価の規準づくりに参加したことで、自分たちの活動を客観的に捉え、自己調整しながら探究を進めることを後押ししたとも考えている。結果的に、生徒の自走が進み、教員による指導的な関与が減っても生徒が主体的に探究を進める姿が見られるようになったことも良かった。これらは、生徒の市民性の育成にも寄与する取り組みになっていたと感じる。

2つめは、価値観・評価規準の共有による学びの深化についてである。この度挑戦したモデレーション実践では、評価規準をつくるというよりも、探究学習を進めるにあたって「何を大事にしたいのか」という価値観を共有する場が生まれた。生徒間や生徒教員間、さらに教員間や教員伴走者間でも、有意義な価値観のすり合わせができたことは重要である。生徒が評価規準の作成に関

わったことで、評価への納得感も高まり、自分たちの行動を道しるべとしてその規準に照らし合わせながら活動を進めることができていたようであった。価値観や評価規準の共有を通じて、探究活動そのものがより深まったと考えている。

3つめは、振り返りの仕組みの工夫と効果についてである。2学期以降、模造紙上で評価規準を一緒に作成したグループと探究班を分けて、振り返りの場を探究班とは別のグループで行うようにした。この仕組みによって、生徒はグループでの振り返りの前に、自分の探究班が何を行っていて、その中で自分が何をし、何を課題と考えているかをメンバーに伝える必要が生まれた。探究班での活動にしっかりと関わっていなければ言語化ができない状況が自然に作られたこと、そして振り返りの場でたどたどしくも言語化を繰り返すことで、その後の探究班での活動への関与が増す生徒が複数見受けられたことは、探究学習の質を高めるうえで大きな意味があった。

最後は、教員間・教員伴走者間の協働体制の強化についてである。年度開始時に教員間モデレーションを実施したことで、探究学習支援において何を大切にしたいのか、育てたい資質・能力は何なのかといったビジョンを教員間で共有することができた。そのことが具体的な支援の場面での見とりの視点を増やすことにつながり、さらに年度末の次年度に向けた振り返りをより具体的にを行う土台にもなった。こうした意味で、教員間モデレーションは校内教員研修の役割も果たしていたように考えている。また、教員伴走者間モデレーションの場では、本校の探究学習支援に密接に関わってくださる市民の方々と氷見高生の育成について語り合うことができた。HIMI学を通して生徒が氷見で働き活動する市民の方々と本当の意味で出会い、関わりながら学ぶことができるのも、年間を通じて生徒を支え続けてくださる伴走者の方々の存在があってこそである。市民も教員も共に生徒を支える存在であることをお互いに確認できる場として、今後もこの協働の場を継続していきたい。

以上が、本実践を通して見出した成果であるが、今後は、ここまで取り組んできたモデレーション実践を、生徒も教員も納得感をもって継続できるようにすることが重要であると考えている。また、年度末に行う最終評価の際には、一年間の探究学習に伴走してくださる市民の方々の生徒の成長についての見とりを、最終評価に反映できるような仕組みも、難しさはあると思うが、検討してみたい。さらに将来的には、総合的な探究の時間にとどまらず、教科においても、生徒教員間や教員間のモデレーションを通して評価規準を作成する流れを導入したいと考えている。これらの挑戦に向けて、同僚教員との協働を大切にしながら、今後も取り組みを続けていきたい。

## 【付記】

本実践報告は、2024年度に富山大学大学院教職実践開発研究科に提出した研究報告の一部にあらたに実践を加筆し、再構成したものである。

なお、本実践を公表することにあたっては、氷見高校より承諾を得た。

## 【謝辞】

本実践のためにご協力いただいた氷見高校生徒の皆様、氷見市民の皆様、そして、氷見高校教員の皆様に感謝申し上げます。

## 【注】

- 1) 先行研究では、生徒教員間のモデレーション実践についての報告は存在したが、市民もモデレーションに加わった実践報告は管見の限りなかった。
- 2) 「未来講座 HIMI 学」は、1学年は「HIMI 学Ⅰ」、2学年は「HIMI 学Ⅱ」として実践されている。

## 【文献】

遠藤貴広，2022，「総合的な探究の時間における学習評価をめぐる論点」『日本科学教育学会年会論文集』

46：89-90，[https://www.jstage.jst.go.jp/article/jssep/46/0/46\\_89/\\_article/-char/ja/](https://www.jstage.jst.go.jp/article/jssep/46/0/46_89/_article/-char/ja/)

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会，2019，『児童生徒の学習評価の在り方について(報告)』，[https://www.mext.go.jp/content/20240425-mxt\\_kyoiku01-000035713\\_04.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20240425-mxt_kyoiku01-000035713_04.pdf)

辻崎千尋，2022，「武生高校におけるモデレーション実践の展開」『福井大学教育実践研究』47：87-98，<https://u-fukui.repo.nii.ac.jp/records/29461>

松下佳代，2007，『パフォーマンス評価 - 子どもの思考と表現を評価する一』日本標準。

文部科学省初等中等教育局，2019，『小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要領の改善等について(通知)』，[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/1415169.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1415169.htm)

受付年月日 (R7.9.1)

受理年月日 (R7.11.13)



# 明治政府の歳入の視点からみた戦前期における義務教育

岸本 忠之<sup>1\*</sup>

## Compulsory Education in the Prewar Period from the Perspective of Meiji Government Revenue

Tadayuki KISHIMOTO\*

### 摘要

本稿では、戦前期において、財政的要因の視点から義務教育開始時期に関して議論する。まず義務教育の「開始時期」に関するこれまでの議論を主に教育制度から整理した。主要な義務教育の法令上の規定は、1890年の第2次『小学校令』からである。教育無償化の法令上の規定は、1900年の第3次『小学校令』である。就学率が90%となったのは、男子が1900年（明治33年）、女子が1904年（明治37年）、平均が1902年（明治35年）である。次に税収構造が、直接税から間接税へと変化し、税収の増加から、教育無償化は大正初期の頃に可能になったと言える。

キーワード：義務教育，無償化，明治期

Keywords：Compulsory education, free education, Meiji period

## 1 はじめに

明治期の大きな教育制度の歴史的経緯は、『学制百年史(文部省, 1981)』に詳しい。義務教育の3要素として、(1) 就学義務規定、(2) 学校設置義務、(3) 就学保障義務がある(伊藤・吉本, 1969; 伊藤, 1968)。これらの視点から我が国において義務教育が始まった時期が議論されている。個々の法令の背景について考察を行ったものとして、第2次小学校令の曾我(2008)、第3次小学校令の花井(1973)、昭和期の井上(2018)の研究がある。

本稿では、明治政府の財政を視点にして義務教育開始時期を検討することを目的とする。なお、明治政府の財政を視点として教育制度を議論する上で、次のような前提を置く。すなわち義務教育においては小学校の設置主体である市制・町村制の変遷が密接に関わる。そのため市制・町村制が義務教育の開始に大きな要因となるが、本稿では考察の対象外とする。また明治政府の財政を議論する上で、インフレーションなど貨幣価値の変動や負債も大きな要因であるが、本稿では考察の対象外とする。西南戦争などの国家財政に影響を与える出来事なども考察外とする。

本稿では、まず義務教育の「開始時期」に関する議論を主に教育制度から整理する。次に義務教育に影響を与える財政的要因を挙げる。財政的要因の視点から義務教育開始時期に関して議論する。なお原文の漢数字は算用数字に直した。旧字体は新字体に直した。条文内の複数の文章は「。」で区切った。

## 2 明治期における義務教育

### 2.1 就学義務規定

#### (1) 法規上の就学義務規定

1872年の「学制(明治5年太政官布告第214号)」では、すべての児童の就学を目指すことが宣言されている。「自今以後一般ノ人民華土族農工商及婦女子必ス邑ニ不学ノ戸ナク家ニ不学ノ人ナカラシメン事ヲ期ス」

1879年の第1次『教育令(明治12年太政官布告第40号)』において、就学義務規定は以下のようである。「第15条 学齡児童ヲ就学セシムルハ父母及後見人等ノ責任タルヘシ。但事故アリテ就学セシメサルモノハ其事由ヲ学務委員ニ陳述スヘシ」

ここでは、「父母および後見人等の責任」とされている。さらに就学できないとき、その理由を学務委員に申告すればよいことになっている。

1886年の第1次『小学校令(明治19年勅令第14号)』では以下のようである。

「第3条 児童6年ヨリ14年ニ至ル8箇年ヲ以テ学齡トシ父母後見人等ハ其学齡児童ヲシテ普通教育ヲ得セシムルノ義務アルモノトス」

ここでは、「父母後見人等の義務」となっており、「責任」から「義務」になっている。

『学制百年史(文部省, 1981)』では「第1次小学校令」において義務制度が発足したと解説している。

「わが国の小学校教育の厳格な義務制は、制度上この時をもって発足したということができるのであって、それ

<sup>1</sup> 富山大学教育学部 \* kisimoto@edu.u-toyama.ac.jp

以前とは全く異なった文教方策がここに示されたのである。もちろん明治五年の学制発布の際から、小学校に子弟を就学させることは父兄の必ず心がけなければならないこととされていたが、これを厳格に義務として課する規定を欠いていたのである。」(文部省, 1981, pp.308-309)

同第5条において、例外規定があり、家計困窮の場合も免除されるので、厳格な意味での義務教育とはなっていない。

「第5条 疾病家計困窮其他止ムヲ得サル事故ニ由リ児童ヲ就学セシムルコト能ハスト認定スルモノニハ府知事県令其期限ヲ定メテ就学猶予ヲ許スコトヲ得」

1900年の第3次『小学校令(明治33年勅令第344号)』では、修業年限が規定されたことなどから、『学制百年史(文部省, 1981)』では、「第3次小学校令」を義務教育制度の確立としている。なお第2次小学校令は第1次小学校令を廃止の上公布されているが、第3次小学校令は第2次小学校令の全面改正の形式である。

「この小学校令では、尋常小学校の修業年限を四年とし、高等小学校は二年、三年または四年とした。この改正により三年制の尋常小学校を廃止して四年制に統一したことはきわめて重大な改革であった。これによって、はじめて四年制の義務教育制度が確立され、学校体系の上から見れば全国民に共通な普通教育の基礎課程が成立したのである。」(文部省, 1981, pp.294-295)

## (2) 勅令主義

『大日本帝国憲法』は1889年(明治22年)2月11日に公布され、1890年(明治23年)11月29日に施行された。いわゆる明治憲法には「教育」という言葉が使われていない。そのため「小学校令」は法律ではなく勅令である。ただし教育関連の規則がすべて勅令ではなく、学校設置や教員給与など小学校に関係することは、法律や省令で定められている。教員給与に関する規則は、新年度予算に含めて計上するので、国会で審議が必要とする予算であるため法律である。

帝国議会の開設は1890年(明治23年)11月29日である。なお学制と教育令は太政官布告、小学校令からは勅令である。

議会開設に伴い、小学校令は法律とすべきという議論があったことや憲法に教育が明示されないことについて多くの研究がなされている(沖原, 1964; 呉, 1975; 平原, 1967)。仮に法律とすべき根拠は、第9条の「臣民ノ幸福ヲ増進スル」には「教育」も含まれると解釈するものである。

「第9条 天皇ハ法律ヲ執行スル為ニ又ハ公共ノ安寧秩序ヲ保持シ及臣民ノ幸福ヲ増進スル為ニ必要ナル命令ヲ発シ又ハ発セシム但シ命令ヲ以テ法律ヲ変更スルコトヲ得ス」

勅令は政府の複数の機関で審議がなされた上で成立する。まず各省で原案が作成され、閣議、枢密院での審議

の後、公布される。明治憲法第9条では、法律が勅令に優越すること、同第55条では勅令には担当大臣の署名が必要となっている。つまり勅令は、政府が議会を経ない「手続き」である規則である。勅令一般においては、閣議や枢密院で修正されたり、否決されたりしているので、必ずしも権威的ではない。

「第9条 天皇ハ法律ヲ執行スル為ニ又ハ公共ノ安寧秩序ヲ保持シ及臣民ノ幸福ヲ増進スル為ニ必要ナル命令ヲ発シ又ハ発セシム但シ命令ヲ以テ法律ヲ変更スルコトヲ得ス」

「第55条 國務各大臣ハ天皇ヲ輔弼シ其ノ責ニ任ス。凡テ法律勅令其ノ他國務ニ関ル詔勅ハ國務大臣ノ副署ヲ要ス」

## (3) 教育権の明示

小学校教育は「義務」教育であるが、日本国憲法では、「教育を受ける権利」が明示され、義務教育は教育権に含まれる。『日本国憲法』で該当するのは、第26条第1項で、以下のようである。

「第26条第1項 すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有するすべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ。義務教育は、これを無償とする。」

明治初期は、授業料を徴収することになっているので、義務教育とは、国民が負担する義務であるが、戦後は教育権として、保護者はその児童を就学をさせる義務を負うものとしている。

## 2.2 教育無償化

### (1) 法令上の教育無償化

1886年の第1次『小学校令(明治19年勅令第14号)』では、「第43条 凡学校ニ於テ授業料ヲ収ムルト収メサルトハ其便宜ニ任スヘシ」とはなっているものの、教育費は授業料、寄附、市町村費から賄われることとなっている。

1890年の『第2次小学校令(明治23年勅令第215号)』では、保護者が授業料を負担することが明示されている。その一方、授業料免除の規定も設けられている。

「第44条 市町村立小学校ニ就学スル児童ヲ保護スヘキ者ハ授業料規則ニ依リ授業料ヲ納ムヘシ。授業料ハ市町村ニ属スル収入トス。一家ノ児童同時ニ数名就学スルトキハ授業料ヲ減スルコトヲ得。市町村長ハ児童ヲ保護スヘキ者貧窮ナル場合ニ於テハ授業料ノ全額若クハ一部ヲ免除スヘシ。授業料ハ物品若クハ労力ヲ以テ之ニ代フルヲ許スコトヲ得。授業料規則ハ府県知事之ヲ定メ文部大臣ノ許可ヲ受クヘシ。」

1893年の『市町村立尋常小学校ニ就学スル児童ノ授業料ニ関スル件(明治26年の勅令第34号)』において「授業料を徴収しない条件」が規定された。つまり原則は授

業料を徴収するが、徴収しないことも可能である。

「第1条 市町村ハ左ノ場合ニ限り市町村会ノ議決ニ依リ府県知事ノ許可ヲ受ケ尋常小学校ニ就学スル全員又ハ或学級ノ児童ノ授業料ヲ徴収セサルコトヲ得」

「第1条第1項 学校基本財産ノ収入又ハ寄附金ニ依リ設備及維持ニ供給スルニ足ルトキ」

「第1条第2項 設備及維持ニ供給スル為ニ市町村ノ資力ニ対シ市町村税ヲ過度ニ賦課スルニ至ラサルトキ」

1900年の『第3次小学校令（明治33年8月20日勅令第344号）』では、原則は授業料を徴収しないが、授業料を徴収できる例外規定が設けられている。

「第57条 市町村立尋常小学校ニ於テハ授業料ヲ徴収スルコトヲ得ス但シ補習料ハ此ノ限ニ在ラス。特別ノ事情アルトキハ府県知事ノ認可ヲ受ケ市町村立尋常小学校ニ於テ授業料ヲ徴収スルコトヲ得。」

第3次小学校令の前には、1896年の『市町村立小学校教員年功加俸国庫補助法（明治29年法律第14号）』において、条件付きで教員給与が国庫より支出するようになった。

「第1条 市町村立尋常小学校及高等小学校ノ正教員及准教員ニシテ五箇年以上同一校ニ勤続スル者ニハ国庫ヨリ年功加俸ヲ給ス」

また1899年の「小学校教育費国庫補助法（明治32年法律第107号）」では、補助金が規定され、児童数に応じて予算化された。

「第1条 小学校教育費ヲ補助セムカ為ニ国庫ヨリ毎年補助金ヲ市町村ニ交付ス」

「第2条 補助金ハ市町村ノ学齡児童数及就学児童数ニ比例シテ之ヲ配付ス」

「第3条 補助金額ハ毎年予算ヲ以テ之ヲ定ム」

1900年に『市町村立小学校教育費国庫補助法（明治33年法律第63号）』で、上記は廃止され、2つの法律をまとめた新しい法律となった。

「第1条 市町村立小学校教育費ヲ補助スル為ニ国庫ハ毎年予算ヲ以テ定ムル所ノ金額ヲ支出ス」

「第2条 前条ノ補助金ハ市町村立小学校教員ノ年功加俸及市町村立尋常小学校教員ノ特別加俸ニ充ツ其ノ加俸ニ関スル方法ハ勅令ヲ以テ之ヲ定ム」

「第3条 第1条ノ補助金ハ学齡児童数及就学児童数ノ和ニ比例シテ之ヲ北海道庁及府県ニ配賦ス」

1900年の「第3次小学校令」から、関連規則も整備されたことから、規則上は原則として授業料無償化となったと言える。

## (2) 就業児童禁止規定

児童の就業が認められては、義務教育は達成されない。直ちに児童の就業禁止とはならず、徐々に児童の就業禁止が規定されるようになっていく。ここでは、教育法制と労働法制の2つについて示す。

### (a) 教育法制における就業児童禁止規定

就業児童に対する文部省の措置は、1900年の『第3

次小学校令（明治33年）』にある。

「第35条 尋常小学校ノ教科ヲ修了セサル学齡児童ヲ雇用スル者ハ其ノ雇用ニ依リテ児童ノ就学ヲ妨クルコトヲ得ス」

雇用によって就学を妨げてはならないと規定されている。

そこで同1900年の『小学校令施行規則（明治33年文部省令第14号）』において、児童の就学を促す手続きが示されている。

「第91条 市町村立尋常小学校長ハ第83条ノ規定ニ依リ通知ヲ受ケタル児童中入学期日後7日以内ニ其ノ小学校ニ入学セサル者アルトキハ其ノ氏名ヲ関係市町村長ニ報告スヘシ」

「第92条 在学児童ニシテ正当ノ事由ナク引続キ7日間欠席シタルトキハ関係学校長ハ遅滞ナク其ノ保護者ニ対シ児童ヲシテ出席セシムヘキ旨ヲ通知シ仍引続キ7日以上出席セシメサルトキハ其ノ旨ヲ関係市町村長ニ報告スヘシ」

「第93条 市町村長ニ於テ前二条ノ規定ニ依リ報告ヲ受ケタルトキハ関係児童ノ保護者ニ対シ其ノ児童ノ就学又ハ出席ヲ督促スヘシ。前項ノ規定ニ依リ2回以上ノ督促ヲ為スモ仍就学又ハ出席セシメサルトキハ市町村長ハ其ノ旨ヲ監督官庁ニ報告スヘシ」

「第94条 郡長又ハ府県知事ニ於テ前条第2項ノ規定ニ依リ報告ヲ受ケタルトキハ関係児童ノ保護者ニ対シ其ノ児童ノ就学又ハ出席ヲ督促スヘシ」

つまり、7日以内に入学しない児童がいた場合、校長は関係市町村長に報告する。在学中において理由なく7日間連続で欠席した場合、校長は保護者に出席するように通知し、さらに7日以上出席しない場合、校長は市町村長に報告する。市町村長は、保護者に児童の出席を督促する。さらに2回以上督促をしても出席しない場合、市町村長は監督官庁に報告し、監督官庁は保護者に対して出席を督促する。以上のような督促でも出席しないときは、同年に公布された行政執行法が適用される。

1900年の『行政執行法（明治33年法律第84号）』は以下である。

「第5条 当該行政官庁ハ法令又ハ法令ニ基ツキテ為ス処分ニ依リ命シタル行為又ハ不行為ヲ強制スル為左ノ処分ヲ為スコトヲ得」

「第5条第1項 自ら義務者ノ為スヘキ行為ヲ為シ又ハ第三者ヲシテ之ヲ為サシメ其ノ費用ヲ義務者ヨリ徴収スルコト」

「第5条第2項 強制スヘキ行為ニシテ他人ノ為スコト能ハサルモノナルトキ又ハ不行為ヲ強制スヘキトキハ命令ノ規定ニ依リ25円以下ノ過料ニ処スルコト」

「第5条附則 前項ノ処分ハ予メ戒告スルニ非サレハ之ヲ為スコトヲ得ス但シ急迫ノ事情アル場合ニ於テ第1号ノ処分ヲ為スハ此ノ限ニ在ラス。行政官庁ハ第1項ノ処分ニ依リ行為又ハ不行為ヲ強制スルコト能ハスト認ムル

トキ又ハ急迫ノ事情アル場合ニ非サレハ直接強制ヲ為スコトヲ得ス」

**(b) 労働法制における就業児童禁止規定**

1911年に『工場法（明治44年法律第46号）』が成立した。工場法に規定された雇用制限は以下のようである。「第2条 工業主ハ12才未満ノ者ヲシテ工場ニ於テ就業セシムルコトヲ得ス但シ本法施行ノ際10才以上ノ者ヲ引続き就業セシムル場合ハ此ノ限ニ在ラス。行政官庁ハ輕易ナル業務ニ付就業ニ関スル条件ヲ附シテ10才以上ノ者ノ就業ヲ許可スルコトヲ得」

「第3条 工業主ハ15才未満ノ者及女子ヲシテ1日ニ付12時間ヲ超エテ就業セシムルコトヲ得ス。主務大臣ハ業務ノ種類ニ依リ本法施行後15年間ヲ限り前項ノ就業時間ヲ2時間以内延長スルコトヲ得。就業時間ハ工場ヲ異ニスル場合ト雖前二項ノ規定ノ適用ニ付テハ之ヲ通算ス」

つまり12歳以下の児童の雇用が容認されている。工場法は施行期日が規定されず、実際に施行されたのは、『工場法施行令（大正5年勅令第193号）』が公布された大正5年である。

「第26条 尋常小学校ノ教科ヲ修了セサル学齡児童ヲ雇傭スル場合ニ於テハ工業主ハ就学ニ関シ必要ナル事項ヲ定メ地方長官ノ認可ヲ受クヘシ」

「第33条 工業主ハ左ノ各号ノ一ニ該当スルトキハ200円以下ノ罰金ニ処ス。（中略）7 第26条ノ認可ヲ受ケス又ハ認可ヲ受ケスシテ尋常小学校ノ教科ヲ修了セサル学齡児童ヲ雇傭シタルトキ」

工業主は認可を受ける手続きになっている。工場法施行令と同時に公布された1916年の『工場法施行規則（大正5年農商務省令第19号）』は、工場主の学齡児童労働者の届出方法について示されている。

「第30条 工場法施行ノ際10歳以上12歳未満ノ者ヲ引続き就業セシムル工業主ハ大正5年9月30日迄ニ其ノ氏名男女別生年月日及雇入年月ヲ地方長官ニ届出ルヘシ。前項ノ届出ヲ怠リタル者又ハ其届出ニ虚偽ノ記載ヲ為シタル者ハ50円以下ノ罰金又ハ科料ニ処ス」

その後1923年に『工場労働者最低年齢法（大正12年法律第34号）』が制定され、大正15年7月に施行した。

「第2条 14歳未満ノ者ハ工業ニ之ヲ使用スルコトヲ得ス。但シ12歳以上者ニシテ尋常小学校ノ教科ヲ終了シタルモノニ付テハ此ノ限ニ在ラス。前項ノ規定ハ同一ノ家庭ニ属スル者ノミヲ使用スル事業又ハ行政官庁ノ許可ヲ受ケ工業ニ関スル学校ニ於テ児童ニ為サシムル作業ニ之ヲ適用セス」

基本的には満14歳を雇用最低年齢としているものの、満12歳以上で尋常小学校を修了した者の雇用を認めている。

1923年に改正『工場法（大正12年法律第33号）』が成立した。

「第1条 本法ハ左ノ各号ノ該当スル工場ニ之ヲ適用ス

10人以上ノ職工ヲ使用スルモノ」

「第3条 工業主ハ16歳未満ノ者及女子ヲシテ工場1日ニ付11時間ヲ超エテ就業セシムルコトヲ得ズ」

「第4条 工業主ハ16歳未満ノ者及女子ヲシテ午後10時ヨリ午前5時ニ於テ就業セシムルコトヲ得ズ。但シ行政官庁ノ許可ヲ受ケルトキハ午後11時迄就業セシムルコトヲ得」

法律には施行期日は定められなかったものの、大正15年7月1日に公布した。ここでは、児童の就業禁止ではなく、16歳未満の子どもの就業時間の制限である。

なお1907年の『小学校令中改正ノ件（明治40年勅令第52号）』で、義務教育は6年間に延長され、1941年の『国民学校令（昭和16年勅令第148号）』では9年間に延長されたものの、終戦までその期間は6年間であった。

児童の就業では、最初は就学の有無だけであったものが、修了することまでを求めた規則に変更されて、次第にその内容も厳格化している。

**(3) 就学率**

就学率90%を1つの基準とすると、男子が明治33年、女子が明治37年、平均が明治35年であるので、明治33年から明治37年の間となる（表-1）。なお土方（1987）は、「就学率」の実態について、全学齡児童数の実数から考察を行っている。

**表-1 就学率の推移（%）**

（『学制百年史』より作成）

	男	女	平均		男	女	平均
M23	65.1	31.4	48.9	M37	97.2	91.5	94.4
M24	66.7	32.2	50.3	M38	97.7	93.3	95.6
M25	71.7	36.5	55.1	M39	98.2	94.8	96.6
M26	74.8	40.6	58.7	M40	98.5	96.1	97.4
M27	77.1	44.1	61.7	M41	98.7	96.9	97.8
M28	76.7	43.9	61.2	M42	98.9	97.3	98.1
M29	79.0	47.5	64.2	M43	98.8	97.4	98.1
M30	80.7	50.9	66.7	M44	98.8	97.5	98.2
M31	82.4	53.7	68.9	M45	98.8	97.6	98.2
M32	85.1	59.0	72.8	T2	98.7	97.5	98.2
M33	90.6	71.7	81.5	T3	98.8	97.7	98.3
M34	93.8	81.8	88.1	T4	98.9	98.0	98.5
M35	95.8	87.0	91.6	T5	99.0	98.2	98.6
M36	96.6	89.6	93.2	T6	99.1	98.4	98.7

**2.3 学校設置義務**

1879年の『教育令（明治12年太政官布告第40号）』では、以下のようである。

「第9条 各地方ニ於テハ毎町村或ハ数町村連合シテ公立小学校ヲ設置スヘシ。但町村人民ノ公益タルヘキ私立小学校アルトキハ別ニ公立小学校ヲ設置セサルモ妨ケナシ」

「第12条 学務委員ハ府知事県令ノ監督ニ属シ児童ノ就

学学校ノ設置保護等ノ事ヲ掌ルヘシ」

「第18条 学校ヲ設置スルノ資力ニ乏シキ地方ニ於テハ  
教員巡回ノ方法ヲ設ケテ児童ヲ教授セシムルコトヲ得  
ヘシ」

「第20条 公立学校ヲ設置或ハ廃止セント欲スルモノハ  
府知事県令ノ認可ヲ經ヘシ」

つまり第9条は、小学校配置の規定で、町村または町村組合ごとに小学校を設置することになっている。第12条では、学務委員が府知事県令の監督を受けながら学校を維持管理することとなっている。第18条では、小学校を設けなくともよい例外規定が設けられている。さらに第18条では、学校の設置・廃止は府知事県令の認可となっている。小学校の設置主体である責任者が誰であるかは明確にはなっていないと言える。

1890年の『第2次小学校令(明治23年勅令第215号)』において学校設置義務が規定された。

「第25条 各市町村ニ於テ其市町村内ノ学齡児童ヲ就学セシムルニ足ルヘキ尋常小学校ヲ設置ス。町村組合ニシテ組合会ヲ設ケ其町村一切ノ事務ヲ共同処分スルモノハ本令ニ関シテハ之ヲ一町村ト同視ス」

「第26条 市ニ於テ設置スヘキ尋常小学校ノ校数並位置ハ府県知事其市ノ意見ヲ聞キ之ヲ定ムヘシ。町村ニ於テ設置スヘキ尋常小学校ノ校数並位置ハ郡長其町村ノ意見ヲ聞キ之ヲ定メ府県知事ノ許可ヲ受クヘシ」

第25条では、市町村が小学校を設置することが規定されている。さらに市において小学校を設置する場合は府県知事、町村において小学校を設置する場合は郡長の意見を聞いた上で府県知事の許可を得ることとなっている。

同年の1890年の『地方学事通則(明治23年法律第89号)』において学校の事務手続きが定められている。教育事項は国が定めることとなっている。

「第12条 府県制郡制市制町村制ニ規定シタル内務大臣ノ職務及関係ハ教育ニ関スル事項ニ就キテハ内務文部両大臣ニ属スルモノトス」

その後の1941年の『国民学校令(昭和16年勅令第140号)』では、市町村が学校を設置することが示されている。また市町村(もしくは学校組合)が経費を負担することも示されている。

「第24条 市町村ハ其ノ区域内ノ学齡児童ヲ就学セシムルニ必要ナル国民学校ヲ設置スベシ」

「第33条 国民学校ノ経費ハ特別ノ規定アル場合ヲ除クノ外市町村、市町村学校組合又ハ町村学校組合ノ負担トス児童教育事務委託ニ関スル経費ニ付亦同ジ」

### 3 財政からみた教育無償化

教育無償化の主な財源は税金に求められる。教育無償化が可能となる税金構造にならなければ、実現できない。明治初期の主な税金は地租である。主な財源が地租では、

後述のように税金が少なく教育無償化は難しい。そのため授業料の徴収が必要となり、授業料をもって学校経営の大半の費用を賄うこととなり、高額になる。教育無償化には、税金の拡大と新たな直接税や間接税の導入が必要である。そのためには国内の経済の発展・拡大が必要である。

吉田(1987)は明治期の税金構造の変化をヒンリチスの財政モデルを視点に考察している。ヒンリチスの財政モデルとは、(1) 伝統社会、(2) 移行社会((a) 伝統的社会からの離脱期と(b) 近代化の採用期)、(3) 近代社会の4つに区分している。(1) 伝統社会では、伝統的直接税(土地、農産物など)と伝統的間接税(関税など)、税外収入(塩、たばこなど)からなる。(a) 伝統的社会からの離脱期では、伝統的間接税に代って近代的消費税が中心になる。(b) 近代化の採用期では、近代的消費税が増加し、個人所得税と法人税が増加していく。(3) 近代社会では、個人所得税や法人所得税等の近代的直接税と売上税、取引高税、付加価値税などの近代的間接税が主体となる。

明治期の主な近代的直接税について、1887年(明治20年)に所得税が導入された。間接税として1899年(明治32年)に酒税が税金の1位となった。同明治32年は直接税の法人税が導入された。昭和13年に直接税と間接税の比率が逆転した。図-1は直接税と間接税等の比率の変化を示す。直接税と間接税等の範囲をどのようにとるかによって比率は異なり、また税金全体における直接税と間接税等によっても比率は異なることに注意する必要がある。明治38年ごろまで間接税の比率が増えていくが、それ以降は直接税の比率も増えていく。つまり比率でみれば、直接税から間接税、直接税と新たな税が加わることで変化している。吉田(1987)は、所得税収が地租収入を上回った大正6年までが「(1) 伝統社会」としている。

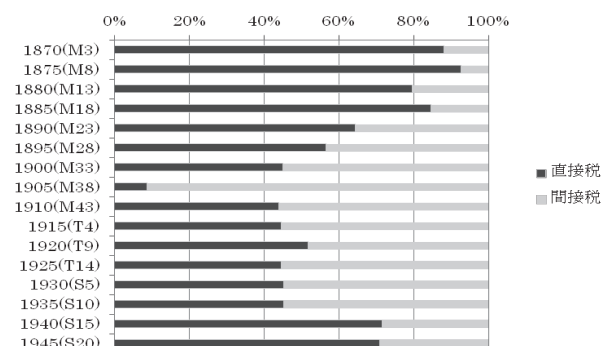


図-1 直接税と間接税の比率の推移  
(『大蔵省史』より作成)

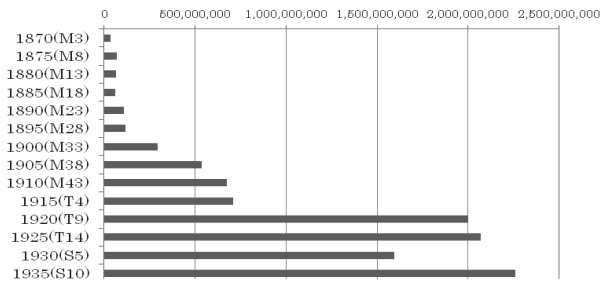


図-2 戦前の税収の増加（『大蔵省史』より作成）

図-2は税収（決算ベース）の伸びを名目で示す。単位は円である。なお1940年（昭和15年）は6,444,987,986円、1945年（昭和20年）は、23,487,487,204円である。この2つの年は税収が著しく、グラフに含めると税収の伸びが分かりにくいので除いた。これにはインフレーションの影響があると考えられる。税収も大正期から増加していることから、税収からみて教育無償化が可能となるのは、少なくとも明治の終わり頃からであり、吉田（1987）のように「(2) 移行社会」に入る大正初期の頃になって教育無償化が可能であると言える。また明治の終わりころから大正初期には、大学の新設や昇格など高等教育への投資も図られている。

#### 4 おわりに

様々な観点からみたときの義務教育開始時期を挙げれば以下ようになる。すなわち義務教育の法令上の規定は、1890年の第2次『小学校令（明治23年）』からである。1947年の『日本国憲法』では、義務教育が教育権として明記されたことと同様に、教育基本法や学校教育法は勅令ではなく「法律」によって定められた。教育無償化の法令上の規定は、1900年の第3次『小学校令（明治33年）』であり、児童の就業禁止は1916年の『工場法施行令（大正5年）』が公布された1916年からである。就学率が90%となったのは、男子が1900年（明治33年）、女子が1904年（明治37年）、平均が1902年（明治35年）である。学校の設置義務は1890年の第2次『小学校令（明治23年）』からである。財政負担から見れば、1917年（大正6年）からとなる。

財政面からみたとき教育無償化は大正初期の頃に可能になったと言える。義務教育期間が4年から6年に延長されているので、4年間であればもう少し早かったと考

えられる。ただし義務教育が9年間に延長することがきまっていたにも関わらず、その実現は戦後になったことから、3年間の義務教育の延長には様々な困難があったことにも留意する必要がある。

#### 参考引用文献

- 花井信，1973，「明治33年小学校令小考：義務教育確立に関する史的考察（I）」『静岡大学教育学部研究報告 人文・社会科学篇』24:95-107.
- 土方苑子，1987，「『文部省年報』就学率の再検討：学齢児童はどのくらいいたか」『教育学研究』54(4):361-370.  
<https://doi.org/10.11555/kyoiku1932.54.361>
- 平原春好，1967，「戦前日本の教育行政における命令主義について：教育規定および教育行政組織規定の命令主義」『東京大学教育学部紀要』9:91-118.
- 平原春好，1970，『日本教育行政研究序説：帝国憲法下における制度と法理』東京大学出版会．
- 井上兼一，2018，「1930～40年代における就学義務規定に関する一考察」『皇学館大学紀要』56:171-191.
- 伊藤秀夫，1968，『義務教育の理論』第一法規．
- 伊藤秀夫・吉本二郎（編），1969，『改訂教育制度論序説』第一法規．
- 呉 宏明，1975，「教育政策の形成と帝国議会：明治23年改正小学校令をめぐって」『京都大学教育学部紀要』21:58-65.
- 文部省，1981，『学制百年史』帝国地方行政学会．
- 沖原 豊，1964，「明治憲法の制定と教育」『教育学研究』31(2):71-80.  
<https://doi.org/10.11555/kyoiku1932.31.71>
- 大蔵省財政金融研究所財政史室，1998，『大蔵省史：明治・大正・昭和』大蔵財務協会．
- 曾我雅比兒，2008，「明治期における義務教育制度成立過程の考察：学制から第2次小学校令まで」『岡山理科大学紀要』44:65-78.
- 角替弘志，1969，「義務教育」伊藤秀夫・吉本二郎（編）『改訂教育制度論序説（pp.51-70）』第一法規．
- 吉田義宏，1987，「租税構造の発展とわが国の租税構造」『広島経済大学経済研究論集』10(3):33-50.

受付年月日（R7.8.7）

受理年月日（R7.11.13）

# 中学生における学校魅力とその規定要因

岩田 圭佑<sup>1</sup>・石津憲一郎<sup>2\*</sup>

## Factors Contributing to School Attraction among Junior High School Students

Keisuke IWATA, Kenichiro ISHIZU\*

### 摘要

本研究の目的は、中学生が考える「学校魅力」を構成する要因を明らかにし、それを測る信頼性と妥当性の高い尺度の開発と、その結果から魅力ある学校づくりを推進する方策を検討することであった。中学生1041名を対象とするアンケートを実施し、一般因子gを想定した階層因子モデルによるESEMによるカテゴリカル因子分析の結果、5因子構造の適合度が最も高く、双因子構造が確認された。下位尺度は、「学校行事や学校風土」、「生徒間の人間関係」、「教師との関係」、「学校エンゲージメント」、「自己成長感」の5つから構成された。尺度の妥当性と信頼性についての検討を行った結果、学校魅力の全ての下位尺度において、十分な内的一貫性が認められた。また、全ての下位尺度は、ストレス反応及び不登校傾向との間に負の関連が、学校適応感との間に正の関連が示され、併存的妥当性を有すると判断できた。以上の結果を踏まえ、本研究で作成された尺度を生徒指導および教育相談でどう活用されるべきかが議論された。

**キーワード** : 学校生活満足度, 学校魅力, 中学生, 魅力ある学校づくり

**Keywords** : creating attractive schools, junior high school students, school attraction, school satisfaction

### 1 問題と目的

コロナ禍からアフターコロナの時代へ突入し、児童生徒を取り巻く環境は目まぐるしく変化し、子供たちは学校内外問わず、様々なことへの対応を余儀なくされている。2023年5月に新型コロナウイルス感染症が5類感染症に移行し、行動規制が緩和されたことで、学校現場でも他者とのコミュニケーション機会が増加した。国立成育医療研究センター(2024)は「新型コロナウイルス感染症流行による親子生活と健康への影響に関する実態調査報告書(2020年-2023年)」において、新型コロナウイルス感染症による規制があった2022年以前に比べると、子供たちの情緒や行動上の困難さはわずかに改善がみられるものの、本人評価の抑うつ症状についてはいまだ改善がみられないと発表した。このことから、子供たちは対人関係を含む、総合的な困難さを抱えて学校生活を現在も送っていると推測できる。文部科学省(2024)の「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査結果の概要」によると、令和5年度の報告では、小・中・高等学校及び特別支援学校におけるいじめの件数が732,568件(前年度681,98件)、小・中・高等学校における暴力行為が108,987件(前年

度95,426件)となっている。小・中学校における不登校児童生徒数は346,482人(前年度299,048人)であり、前年度から47,434人(15.9%)増加し、11年連続増加し、過去最多となっている。また、不登校児童生徒について把握した事実としては、小中学校においては、「学校生活に対してやる気が出ない等の相談があった。」(32.2%)が最も多く、次に「不安・抑うつの相談があった。」(23.1%)が続いた。つまり、学校に子供を引き寄せる要因が想定以上に少ない、または学校生活への不安の増大が不登校の大きな要因と考えられる。

本間(2000)は中学生が登校をする理由として「学校魅力」が大きな要因であることを明らかにした。岡安・他(1992)は、「教師との関係」「友人関係」「部活動」「学業」「規則」「委員会活動」の6要因を中学生の学校ストレスラーとして抽出し、特に「友人関係」が抑うつ・不安感情と、「学業」が無力的認知・思考と高い関連性を持つことを明らかにした。これらの要因は、見る角度によって「学校魅力」の具体的な内容になり得るものである。しかし、子供を取り巻く環境は日々変化しており、例えば「部活動」という要因だけをとり、学校部活動は全員部活動制の廃止や地域連携・地域展開へと現在シフトしつつあり、中学生の学校ストレスラー要因は多

<sup>1</sup> 射水市立大門中学校 <sup>2</sup> 富山大学 \*Corresponding author: k142@edu.u-toyama.ac.jp

岐にわたるものに日々変化していると推察される。さらに、五十嵐・萩原（2009）は、学校や学級が生徒にとって魅力的な場所となり、そこにいると「受け入れてくれる人がいる」「本当の自分でいられる」「自分に自信が持てる」と言った居場所としての心理的機能（杉本・庄司，2007）の充実が年間を通して図られることが、「在宅を希望する不登校傾向」低減に有効なのではないかと推測している。

国立教育政策研究所（2020）は、「魅力ある学校づくり検討チーム」の報告において、子供たちが楽しく通える魅力ある学校をつくっていくために取り組むべき施策として積極的な生徒指導、成長を促す指導や予防的な指導と包括的な支援の充実、教育委員会・学校における組織的な対応の推進、教育相談体制の整備、不登校児童生徒の学習環境の確保、教師間のハラスメント対策の推進の6つを挙げている。そして、国立教育政策研究所（2024a）は、魅力ある学校づくり調査研究事業の第IV期（H28～R4）の報告において、すべての子供たちを対象とする未然防止の取組として、各学校における授業や行事の中での適切な「居場所づくり」と「絆づくり」の取組が不登校の新規数の抑制に資すると報告している。さらに、国立教育政策研究所（2024b）は生徒指導リーフにおいて、不登校という事象に対して学校がまず取り組むべきことは、全ての児童生徒が学校に来ることを楽しいと感じ、学校を休みたいと思わせないような、日々の学校生活の充実が大切であり、どの児童生徒も落ち着ける場所をつくること（居場所づくり）、全ての児童生徒が活躍できる場面をつくること（絆づくりのための場づくり）が鍵になると指摘している。

しかしながら、このような取組はこれまで学校現場で意識して実施されてきたはずであるが、予測困難な時代において、子供たちの「学校魅力」が変化してきていると同時に、子供たちは大人が考えている以上に様々なことに困難を感じている可能性があるのではないかと推察される。「魅力」とは個人の価値観によって異なるものではあるが、子供たちが考える「学校魅力」とは一体どのようなことを指すのであろうか。

国立教育政策研究所（2010—2022）は、上記の魅力ある学校づくり調査研究事業において、児童生徒の意識調査の共通質問項目として、学校が楽しい、みんなで何かをするのは楽しい、授業に主体的に取り組んでいる、授業がよくわかる、の4つを教職員の取組を点検する指標としている。これは、主たる不登校の要因が、友人関係と学力の問題である（国立教育政策研究所，2004c）という指標を踏まえて作られている。この意識調査を踏まえて、各学校の教職員全員でプランを立て、実行し、点検し、見直すというPDCAサイクルの手法をとっている。しかし、この調査結果の数値を見ても、問題の原因がどこにあるのか、今後何をすべきかわかるわけではない。さらに、児童生徒が学校の何に楽しさを感じている

かを測る項目は存在せず、みんなで何かをするという活動と授業の2つの側面が学校の魅力の向上につながるという前提のもと、教職員の視点で考えられた手立てや対策が実施されていることが課題として挙げられる。問題の本質がどこにあるのか、児童生徒が一体何を求めているのかなど、質問を独自に追加している一部の学校がみられたものの、全ての学校でそのような取組がなされているわけではないため、教職員の認識が児童生徒の実態と乖離することにつながる可能性も考えられる。

国立教育政策研究所（2024a）は、こどもの発達を支える生徒指導に関する調査研究事業の中で、学校の「魅力」を「Well-being」とし、「居場所づくり」「絆づくり」による学習指導と生徒指導の一体化を軸とすることで生徒指導上の諸課題の未然防止になるとしている。しかし、この学校の「魅力」＝「Well-being」は学校にとっての「Well-being」であるのか、児童・生徒一人一人にとっての「Well-being」であるのか、一体誰にとっての何を指すのかは明確にされていない。また、各学校において、児童生徒は所属校の何に魅力を感じているのかを把握する指標が存在せず、学校の魅力や課題を把握する方法は統一されていない。教師の視点を中心とした「学校魅力」は、子供の視点を中心とした「学校魅力」とは異なる可能性がある。児童生徒が考える「学校魅力」を把握せずに、学習指導と生徒指導の一体化を軸に学校の「魅力」を高めることが、生徒指導上の諸課題の未然防止につながるという最終目標は、教師の視点を中心とした「学校魅力」のみ焦点があてられる危険性がある。一方で、「魅力」を「楽しさ」と捉え、学校はテーマパークのように、楽しい要素だけを詰め込めばよいのかといえば、そうではないであろう。双方の視点のバランスが大切であることは間違いないが、子供の視点を中心とした、各学校における魅力と課題を把握した上で、教師の視点からどのような取組ができるか考えることを忘れてはならない。

魅力とは、人の心をひきつけて夢中にさせるなどという意味があるが、それは個人の価値観によって異なるものである。本間（2000）は、「学校魅力」を「学校生活への興味や関心を登校理由とするもの」とし、「学校魅力」を構成する中心的な要素は学校での対人関係と学習への適応と考えた。高橋他（2011）は「学校魅力」を「学校で過ごすことに魅力を感じ、それを登校の理由とするもの」としている。以上の登校理由研究では、「学校魅力」が何らかの尺度の下位尺度の一つであり、研究者によって定義も統一されているわけではなかった。

これまで「学校魅力」の定義については一貫性がなく、「学校魅力」そのものを測定する尺度は開発されていない。子供たちがどのようなことに学校の魅力を感じているか調査することで、子供が中心となった「魅力ある学校づくり」を推進するだけでなく、学校不適應や不登校の予防や支援についても言及できるものとする。上述のように、学校魅力を構成する要因としては、授業や学習

などの「学習魅力」、友人・教師・同僚などの「人的魅力」、部活動・クラブ活動の「部活動・クラブ活動魅力」、環境や居場所としての「環境・空間的魅力」、自分の意見が反映される、自分の成長が実感できる「自己成長・自己実現的魅力」、学校に所属することで地域や社会に働きかけることができる「社会的魅力」などが考えられる。ここでは「学校魅力」を「対象の価値観に基づく流動的感覚であり、対象と学校とを結びつける、もしくは対象が学校に引きつけられるための要因」と定義したうえで、本研究では、「学校魅力」を測る信頼性と妥当性の高い尺度を開発し、その因子構造を明らかにすることで、「学校魅力」を構成する要因を検討することを目的とする。

## 2 予備調査

### 2.1 目的

予備調査では、学校魅力尺度を作成するための項目収集を目的とする。

### 2.2 方法

#### 調査時期と実施方法

Google フォームによる web アンケートを実施した。協力者に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、回答をやめなくなった場合はやめても構わないことをフェイスシートに教示した。

#### 調査対象者

中部地方の高校生 43 名、大学生 28 名、社会人 19 名、計 90 名（男性 43 名、女性 47 名）を調査対象とした。年齢は 16 歳 9 名、17 歳 32 名、18 歳 2 名、19 歳 10 名、20 歳 7 名、21 歳 6 名、22 歳 15 名、23 歳 8 名、24 歳 1 名であり、平均年齢は 19.08 歳であった。

#### 調査内容

「学校魅力」の定義に基づき、尺度項目の候補を作成した。まず、大学生 7 名に対して、「自分が中学生の時に学校のどのような要因に魅力を感じていたか。また、どのようなことが目的で学校に登校していたか。」という教示を行い、自由記述を収集した。収集された自由記述を整理し、五十嵐・茅野（2018）の研究で作成された小中学生における登校への動機づけ尺度を参考にして、「友人魅力」4 項目、「教師魅力」5 項目、「集団魅力」7 項目、「学習魅力」5 項目、「部活動・クラブ活動魅力」2 項目、「学校行事魅力」1 項目、「特別活動魅力」2 項目、「自己成長・自己実現的魅力」12 項目、「環境・空間的魅力」8 項目、「社会的魅力」4 項目、合計 50 項目が収集された（Table 1）。これらの 50 項目について、「あなたは中学校の時に、学校のどのようなもの・ことに魅力を感じていましたか。魅力までいかない場合は、どのようなことが好きでしたか。あてはまるもの全てに答えてください。また、その他に学校魅力として該当する項目があれば

自由に記述してください。」という教示を行った上で、調査対象者に実施した。

### 2.3 結果と考察

学校魅力の要因として、最も多かった項目は「気の合う友人がいる」であり、96.6% の対象者が選択していた（Table 2）。次に多い項目としては、69.3% が「学校行事（運動会・修学旅行・合唱コンクール・校外学習など）がある」を選択していた。

「好きな先生・気の合う先生がいる」、「部活動・クラブ活動がある」は共に 63.6% であった。上位 10 項目だけをみると、友人、教師、及び他者との関わりに関する項目が多く、他者との良好な関わりが学校魅力に大きく関連する可能性が示された。さらに、40.9% が「先生同士の雰囲気が良い・仲が良い」、「私の学年は仲が良い」を選択しており、児童生徒相互、児童生徒と教師だけでなく、教師相互の良好な人間関係は、児童生徒の集団としての凝集性を高めることに貢献する可能性が示されているのではないかと推察される。

さらに、上位 25 項目としては、「友人魅力」4 項目、「教師魅力」3 項目、「集団魅力」4 項目、「学習魅力」2 項目、「部活動・クラブ活動魅力」1 項目、「学校行事魅力」1 項目、「特別活動魅力」1 項目、「自己成長・自己実現的魅力」7 項目、「環境・空間的魅力」2 項目が選ばれている。このうち「学習魅力」では、「おもしろい授業がある」は 47.7%、「好きな授業がある」は 45.5% であり、上位の項目となっている。「自己成長・自己実現的魅力」は、「褒められることがある」47.7%、「周りから感謝されることがある」42.0%、「何か熱中できることがある」40.9%、「挑戦できる場や機会がある」39.8%、「自分の成長を実感できる」39.8%、「自分のやりたいことができる」36.4% の合計 7 項目が上位 25 項目の中で選択されている。挑戦できる場や機会を通して、自己の成長を実感できたり、他者から認められたりすることは学校魅力に関連すると考えられるのではないかといえる。

一方、「自分の意見が反映される場がある（授業、委員会、部活動、学校行事など）」は 25.0%、「学校生活の中で、自分で何かを決める場や機会がある」は 19.3% であり、予備調査においては、学校生活において自己決定の場があることは、学校魅力としてはそこまで高い要因ではないことが示唆された。あるいは、文部科学省（2022）は生徒指導提要において、生徒指導の目的である「児童生徒一人一人の個性の発見や良さや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達を支えると同時に、自己の幸福追求と社会に受け入れられる自己実現を支えること」を達成するための実践上の視点として、「自己存在感を感受」、「共感的な人間関係の育成」、「自己決定の場の提供」、「安心・安全な風土の醸成」を挙げている。とりわけその一つである「自己決定の場の提供」がもたらす影響として、「児童生徒が、授業場面で自らの意見を述べたり、観察・

Table 1 学校魅力予備調査 50 項目

No.	項目	カテゴリー
1	気の合う友人がいる	友人魅力
2	私の気持ちをわかってくれる友人がいる	友人魅力
3	困った時に助けてくれる友人がいる	友人魅力
4	好きな人がいる	友人魅力
5	好きな先生・気の合う先生がいる	教師魅力
6	困った時に相談しやすい先生がいる	教師魅力
7	尊敬できる先生がいる	教師魅力
8	自分を叱ってくれる先生がいる	教師魅力
9	先生同士の雰囲気が良い・仲が良い	教師魅力
10	クラスメイトと交流する活動がある	集団魅力
11	私のクラスは仲が良い	集団魅力
12	私の学年は仲が良い	集団魅力
13	学級・学年でレクリエーションがある	集団魅力
14	誰かに悩みを相談できる	集団魅力
15	ペア活動やグループ活動がある	集団魅力
16	先輩や後輩と交流する場がある	集団魅力
17	おもしろい授業がある	学習魅力
18	好きな授業がある	学習魅力
19	授業がわかりやすい	学習魅力
20	学習をする環境が整っている	学習魅力
21	タブレット端末や ICT を使った授業がある	学習魅力
22	部活動・クラブ活動がある	部活動・クラブ活動魅力
23	作品展、コンクール、部活動などの大会で好成績をとる	部活動・クラブ活動魅力
24	学校行事（運動会・修学旅行・合唱コンクール・校外学習など）がある	学校行事魅力
25	委員会活動がある	特別活動魅力
26	授業中、校外に出て活動する（学活・総合的な学習など）	特別活動魅力
27	新しいことを学ぶことができる	自己成長・自己実現の魅力
28	自分の意見が反映される場がある（授業、委員会、部活動、学校行事など）	自己成長・自己実現の魅力
29	何か熱中できることがある	自己成長・自己実現の魅力
30	自分のやりたいことができる	自己成長・自己実現の魅力
31	周りから認めてもらえることがある	自己成長・自己実現の魅力
32	自分の成長を実感できる	自己成長・自己実現の魅力
33	自分の実力を測る場がある	自己成長・自己実現の魅力
34	挑戦できる場や機会がある	自己成長・自己実現の魅力
35	自分の夢の実現できる、または進路や将来について考えることができる	自己成長・自己実現の魅力
36	褒められることがある	自己成長・自己実現の魅力
37	周りから感謝されることがある	自己成長・自己実現の魅力
38	学校生活の中で自分で何かを決める場や機会がある	自己成長・自己実現の魅力
39	居心地の良い、または好きな場所がある（教室、図書館、中庭など）	環境・空間的魅力
40	情報交換ができる	環境・空間的魅力
41	学校へ行くと安心できる	環境・空間的魅力
42	自由な雰囲気がある	環境・空間的魅力
43	校内の設備が整っている	環境・空間的魅力
44	自分一人の時間や場所を持てる	環境・空間的魅力
45	給食がある	環境・空間的魅力
46	指定服（制服・体操服）が好き	環境・空間的魅力
47	学校を通して、地域や社会に貢献できる（地域清掃、募金や老人ホーム等の訪問など）	社会的魅力
48	小学校や高等学校との交流がある	社会的魅力
49	地域との交流がある	社会的魅力
50	外部講師による授業や講義がある	社会的魅力

Table 2 学校魅力予備調査結果

No.	項目	回答数	カテゴリー	%
1	気の合う友人がいる	85	学校行事魅力	96.59%
24	学校行事（運動会・修学旅行・合唱コンクール・校外学習など）がある	61	友人魅力	69.3%
3	困った時に助けてくれる友人がいる	59	教師魅力	67.0%
5	好きな先生・気の合う先生がいる	57	友人魅力	64.8%
2	私の気持ちをわかってくれる友人がいる	56	部活動・クラブ活動魅力	63.6%
22	部活動・クラブ活動がある	56	集団魅力	63.6%
13	学級・学年でレクリエーションがある	49	集団魅力	55.7%
11	私のクラスは仲が良い	48	環境・空間的魅力	54.5%
45	給食がある	47	集団魅力	53.4%
10	クラスメイトと交流する活動がある	44	教師魅力	50.0%
6	困った時に相談しやすい先生がいる	42	学習魅力	47.7%
36	褒められることがある	42	学習魅力	47.7%
18	好きな授業がある	40	自己成長・自己実現的魅力	45.5%
37	周りから感謝されることがある	37	環境・空間的魅力	42.0%
42	自由な雰囲気がある	37	教師魅力	42.0%
9	先生同士の雰囲気が良い・仲が良い	36	集団魅力	40.9%
12	私の学年は仲が良い	36	自己成長・自己実現的魅力	40.9%
29	何か熱中できることがある	36	特別活動魅力	40.9%
26	授業中、校外に出て活動する（学活・総合的な学習など）	35	自己成長・自己実現的魅力	39.8%
31	周りから認めてもらえることがある	35	自己成長・自己実現的魅力	39.8%
32	自分の成長を実感できる	35	自己成長・自己実現的魅力	39.8%
34	挑戦できる場や機会がある	35	友人魅力	39.8%
4	好きな人がいる	32	自己成長・自己実現的魅力	36.4%
30	自分のやりたいことができる	32	教師魅力	36.4%
7	尊敬できる先生がいる	31	環境・空間的魅力	35.2%
39	居心地の良い、または好きな場所がある（教室、図書館、中庭など）	31	教師魅力	35.2%
8	自分を叱ってくれる先生がいる	29	集団魅力	33.0%
14	誰かに悩みを相談できる	29	自己成長・自己実現的魅力	33.0%
33	自分の実力を測る場がある	29	環境・空間的魅力	33.0%
40	情報交換ができる	28	環境・空間的魅力	31.8%
43	校内の設備が整っている	26	自己成長・自己実現的魅力	29.5%
27	新しいことを学ぶことができる	25	自己成長・自己実現的魅力	28.4%
35	自分の夢の実現できる、または進路や将来について考えることができる	25	集団魅力	28.4%
15	ペア活動やグループ活動がある	23	集団魅力	26.1%
16	先輩や後輩と交流する場がある	23	自己成長・自己実現的魅力	26.1%
28	自分の意見が反映される場がある（授業、委員会、部活動、学校行事など）	22	学習魅力	25.0%
19	授業がわかりやすい	21	環境・空間的魅力	23.9%
41	学校へ行くと安心できる	20	学習魅力	22.7%
20	学習をする環境が整っている	19	学習魅力	21.6%
21	タブレット端末やICTを使った授業がある	19	部活動・クラブ活動魅力	21.6%
23	作品展、コンクール、部活動などの大会で好成績をとる	19	自己成長・自己実現的魅力	21.6%
38	学校生活の中で自分で何かを決める場や機会がある	17	環境・空間的魅力	19.3%
44	自分一人の時間や場所を持てる	14	特別活動魅力	15.9%
25	委員会活動がある	13	環境・空間的魅力	14.8%
46	指定服（制服・体操服）が好き	13	社会的魅力	14.8%
47	学校を通して、地域や社会に貢献できる（地域清掃、募金や老人ホーム等の訪問など）	12	社会的魅力	13.6%
49	地域との交流がある	12	社会的魅力	13.6%
50	外部講師による授業や講義がある	9	社会的魅力	10.2%
48	小学校や高等学校との交流がある	6	社会的魅力	6.8%

実験・調べ学習等において自己の仮説を検証しレポートにまとめたりすることを通して、自ら考え、選択し、決定する力が育つ」と示している。これらのことを踏まえ、これまで学校現場では、児童生徒の自己決定の場は提供されてきたはずである。しかしながら、予備調査において学校魅力を構成する要因としては、大きな比重を占めるものではなかったことを考えると、中学校段階においては、自己決定の場がこれまで多く与えられていなかった、もしくは与えられた自己決定の場は、児童生徒が自ら考え、選択し、決定し、行動するものではなく、周りの教師や大人によってある種限定されたものであり、児童生徒が望む自己決定の場ではなかった可能性が考えられる。以上のことから、本調査において「自己決定の場の提供」が「学校魅力」と関連するのかどうか、検証を進めていく必要がある。

また、これらの結果を踏まえ、各項目は本研究で用いる「学校魅力」の定義に沿ったものになっているか、中学生にとってイメージしやすい文章であるか、項目間の重複性、項目の適正さの観点から削除すべき項目はないかなど、現職教員3名と大学教員1名で協議した。

まず、原尺度50項目のうち、多くの対象者が学校魅力として選択しており、表現もふさわしいと判断した24項目については、そのまま採用することとした。その他の26項目については以下により統合・修正・削除した。「褒められることがある」と「周りから感謝されることがある」については、多くの対象者が選択している上位の項目であるが、「周りから認めてもらえることがある」に統合した。「部活動・クラブ活動がある」については63.6%の対象者が選択している上位から5番目の項目であるが、予備調査対象者（平均年齢19.08歳）と現在の中学生の部活動を取り巻く環境は大きく変化してきている。現在、部活動は全員部活動制の廃止や地域連携・地域展開へとシフトしつつあり、希望するクラブチームがあれば、所属することが可能となっており、出身中学校は多岐にわたる状況を考慮すれば、クラブ活動・部活動が学校魅力に関連する要因は低くなると考えられる。また、今回採用する自己成長・自己実現的魅力の中に「何か熱中できることがある」、「自分の成長を実感できる」、「挑戦できる場や機会がある」などの項目があり、これまでの部活動・クラブ活動の要因がここに重複すると考えられるため削除した。「自分を叱ってくれる先生がいる」については、中学生にとって、より分かりやすい表現が望ましいという意見があり、「自分をやる気にさせてくれる先生がいる」と変更した。こうしたプロセスから、最終的に、「友人魅力」（気の合う友人がいる、など）3項目、「教師魅力」（困った時に相談しやすい先生がいる、など）5項目、「集団魅力」（学級・学年でレクリエーションがあるなど）3項目、「学習魅力」（好きな授業がある、など）5項目、「学校行事魅力」（修学旅行や校外学習がある、など）3項目、「自己成長・自己

実現的魅力」（周りから認めてもらえることがある、など）7項目、「環境・空間的魅力」（自由な雰囲気がある、など）4項目、合計30項目が選定された。

### 3 本調査

#### 3.1 目的

本調査では、予備調査で得られた「学校魅力尺度」を用いて、「学校魅力」を測る信頼性と妥当性の高い尺度を開発し、その因子構造を明らかにすることで、「学校魅力」を構成する要因を検討することを目的とする。

#### 3.2 方法

##### 調査時期及び実施方法

Google Formによるwebアンケートを実施した。調査協力者に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、回答をやめたくなった場合はやめても構わないという回答拒否権をフェイスシートに教示し、同意を得られた者が回答に進んだ。

##### 調査対象者

中部地方の2つの公立中学校について、各校とも1クラス単位の調査を実施した。内訳は、中学1年生318名（男子163名、女子150名、答えたくない5名）、2年生391名（男子196名、女子188名、答えたくない7名）、3年生352名（男子164名、女子180名、答えたくない8名）、計1061名（男性523名、女性518名、答えたくない20名）を調査対象とした。平均年齢は13.89歳であった。調査対象者のうち、性別を答えたくないと回答した20名は以下の分散分析では分析からは除した。

##### 調査内容

###### 1) 学校魅力尺度

予備調査で作成した学校魅力尺度30項目について、「とてもあてはまる(4)」、「少しあてはまる(3)」、「あまりあてはまらない(2)」、「全くあてはまらない(1)」の4件法で回答を求めた。

###### 2) 学校適応感尺度

大久保(2005)が作成した学校適応感尺度を用いた。合計30項目について、「非常にあてはまる(5)」から「まったくあてはまらない(1)」までの5段階評定法で回答を求めた。この尺度は、「居心地の良さの感覚」、「課題・目的的存在」、「被信頼性」、「劣等感の無さ」の4つの下位尺度から構成されている。

###### 3) 中学生用ストレス反応尺度（短縮版）

岡安他(1992)の中学生用ストレス反応尺度短縮版を用いた。この尺度から「身体反応」を除いた、合計12項目について「全く当てはまらない(0)」、「すこしあてはまる(1)」、「かなりあてはまる(2)」、「非常にあてはまる(3)」までの4段階評定法で回答を求めた。この尺度では、「不機嫌・怒り」、「抑うつ・不安」、「無気力」

の3つの下位尺度を利用することとした。

#### 4) 不登校傾向尺度

五十嵐(2015)の小中学生用不登校傾向尺度を用いた。合計12項目について「あてはまる」「少しあてはまる」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」の4件法で回答を求めた。下位尺度は、「全般的な登校意欲の喪失傾向」、「享乐的活動の優先傾向」、「心理的な不調傾向」であった。

### 3.3 結果と考察

#### 学校魅力尺度の因子分析

調査項目30項目について、MAP (minimum average partial) 分析及び、平行分析を行ったところ、MAPでは3因子、平行分析では5因子解が示唆された。そこで、3因子解、4因子解、5因子解をそれぞれ想定し、カテゴリカル因子分析(重み付き最小二乗法・プロマックス回転)を行った。その結果、3因子解と4因子解ではクロスローディングが多くにみられ、また5因子解が最も解釈可能性が妥当と考えられたため、5因子解を採用した(Table 3)。

第1因子は、「10. 修学旅行や校外学習に充実感を感じる」、「26. 運動会に充実感を感じる」、「19. 校外で活動する授業(学活、総合的な学習など)に充実感を感じる」など10項目からなる。第1因子には「学校行事や学校外での活動」に関する項目と「学校・学校風土」に関する項目が含まれていると考えられる。よって、第1因子を「学校行事や学校風土」と命名した。

第2因子は、「21. 気の合う友人がいる」、「1. 私の気持ちをわかってくれる友人がいる」、「14. 困った時に助けてくれる友人がいる」などの5項目からなる。これらの項目は、学校での友人関係や雰囲気に関する項目であると考えられる。よって、第2因子を「生徒間の人間関係」と命名した。

第3因子は、「16. 尊敬できる先生がいる」、「4. 好きな先生や気の合う先生がいる」、「12. 先生同士の関係がよい」などの5項目からなる。これらは児童生徒と教師との関係や教師同士の人間関係に関する項目が含まれていると考えられる。よって、第3因子を「教師との関係」と命名した。ここでは児童生徒対教師との関係がほとんどを占めていたが、「先生同士の関係がよい」といった教師間の関係性に関する項目も含まれた。このことから、学校という組織において、教師同士の関係性が生徒の学校生活に間接的かつ重要な影響を与えられ、教師同士の協力体制が整っていると、生徒へのサポート体制も充実し、生徒の安心感や満足度につながるだけでなく、学校全体のチームワークの向上にも寄与する。また、チームワークが向上することで、教育活動や学校運営が円滑に進み、生徒への教育効果の向上や、生徒の問題行動や学習課題に組織全体で対応できる。そうすることで、生徒は教師に対する信頼感を持ちやすくなり、教

師が互いに協力し合う姿は、生徒にとって良い模範となることができる。一方、教師同士の対立や不和は、生徒に不安感や不信感を与え、学習意欲の低下や学校生活への不適応につながる可能性があると考えられる。

第4因子は、「30. 自分の夢や進路、将来について考えることができる」、「23. 授業がわかりやすい」、「25. 自分の実力を測る場がある」などの7項目からなる。これらは授業、進路、実力を測る場の提供など、学校生活における生徒の学習意欲や学校満足度などに影響を与える要素を包括的に表していると考えられる。よって、第5因子を「学校エンゲージメント」と命名した。第5因子は、「6. 自分の成長を実感できる」、「5. 周りから認めてもらえることがある」、「9. 挑戦できる場や機会がある」の3項目からなる。これらは生徒の自己成長や自己肯定感に関連する要素を包括的に表していると考えられる。よって、第5因子を「自己成長感」と命名した。

本研究では第3因子の「自由な雰囲気がある」は因子負荷量が.29でありやや相対的に低い値となった。また第4因子の「自分の実力を測る場がある」は第5因子にも.39の因子負荷量を示し、クロスローディングが見られた。しかし、本研究においては、両項目はいずれも因子の概念的内容を適切に反映していると判断されたため、尺度の内容的妥当性を確保する目的で保持した。本研究では2校の結果であるため、これらの項目の因子への寄与については今後あらためて検討の余地があるだろう。

内的一貫性を示すCronbachの $\alpha$ 係数は第1因子から順に、それぞれ.93, .89, .91, .88, .86であった。また、因子間相関は総じて高く、 $r = .59 \sim .80$ であり、より高次元の因子の存在が想定された。そこで、一般因子 $g$ を想定した階層因子モデル(bi-factor model)によるESEM(探索的構造方程式モデル)によるカテゴリカル因子分析(ロバスト重みづけ最小二乗法)を、3~5因子を想定してあらためて行った。その結果、5因子構造を想定した解の適合度が最も高く(CFI=.99, TLI=.99, RMSEA=.04, SRMR=.02)、双因子構造が確認された。

#### 記述統計量と相関分析による妥当性の検討

尺度の併存的妥当性検討するため、記述統計量(Table 4)を算出した上で、ストレス反応尺度、学校適応感尺度、不登校傾向尺度との相関係数を算出した(Table 5)。

その結果、学校魅力の5因子(学校行事や学校風土、生徒間の人間関係、教師との関係、学校エンゲージメント、自己成長感)全てにおいて、ストレス反応の3因子(不機嫌・怒り、抑うつ・不安、無気力)と不登校傾向の3因子(全般的な登校意欲の喪失傾向、享乐的活動の優先傾向、心理的な不調傾向)と負の関連が示され、学校適応感の4因子(居心地の良さの感覚、課題・目的の存在、非信頼性、劣等感の無さ)と正の相関がみられた。

学校行事や学校風土因子については、学校適応感の居心地の良さの感覚と課題・目的の存在について特に強い

Table 3 「学校魅力尺度」の因子分析結果（カテゴリカル因子分析）と因子間相関

項目	F1	F2	F3	F4	F5	共通性
<b>第1因子 学校行事や学校風土 (<math>\alpha = .93</math>)</b>						
10 修学旅行や校外学習に充実感を感じる	<b>.92</b>	-.10	-.06	-.05	.15	.75
26 運動会に充実感を感じる	<b>.79</b>	-.11	.00	.22	.00	.77
19 校外で活動する授業（学活，総合的な学習など）に充実感を感じる	<b>.75</b>	.04	.00	.12	.04	.82
24 合唱コンクールや文化祭に充実感を感じる	<b>.73</b>	-.04	-.05	.32	-.05	.80
11 授業中のペア活動やグループ活動などに充実感を感じる	<b>.72</b>	.26	.10	-.15	-.05	.76
15 クラスメイトと交流する活動に充実感を感じる	<b>.58</b>	.40	.10	-.09	-.03	.85
3 学級や学年でのレクリエーションに楽しさを感じる	<b>.42</b>	.27	.13	-.06	.18	.75
20 給食の時間が楽しい	<b>.37</b>	.23	.10	.13	-.04	.53
7 タブレット端末やICTを使った授業に充実感を感じる	<b>.36</b>	-.03	.24	.08	.10	.46
13 自由な雰囲気がある	<b>.29</b>	.27	.13	.26	-.06	.65
<b>第2因子 生徒間の人間関係 (<math>\alpha = .89</math>)</b>						
21 気の合う友人がいる	-.11	<b>.94</b>	-.10	.20	.03	.90
1 私の気持ちをわかってくれる友人がいる	-.01	<b>.79</b>	.01	-.10	.26	.85
14 困った時に助けてくれる友人がいる	.15	<b>.72</b>	-.03	.03	.12	.87
22 学級や学年の雰囲気がよい	.24	<b>.54</b>	.01	.16	-.06	.71
2 居心地のよい場所がある（教室，図書館，中庭など）	.17	<b>.34</b>	.13	.02	.23	.65
<b>第3因子 教師との関係 (<math>\alpha = .91</math>)</b>						
16 尊敬できる先生がいる	.03	-.12	<b>.87</b>	.20	-.06	.83
4 好きな先生や気の合う先生がいる	-.04	-.02	<b>.85</b>	-.12	.25	.84
17 困った時に相談しやすい先生がいる	.01	.04	<b>.84</b>	.03	.01	.83
8 自分をやる気にさせてくれる先生がいる	.04	-.04	<b>.72</b>	.06	.20	.82
12 先生同士の関係がよい	.05	.21	<b>.50</b>	.25	-.13	.68
<b>第4因子 学校エンゲージメント (<math>\alpha = .88</math>)</b>						
30 自分の夢や進路，将来について考えることができる	.11	-.09	-.02	<b>.63</b>	.22	.62
23 授業がわかりやすい	-.06	.07	.34	<b>.60</b>	-.10	.67
25 自分の実力を測る場がある	.04	.11	-.11	<b>.58</b>	.39	.80
29 校内の設備が整っている	.06	.16	.14	<b>.56</b>	-.02	.66
18 何か熱中できることがある	.06	.09	-.03	<b>.42</b>	.30	.55
28 好きな授業がある	.11	.03	.29	<b>.39</b>	.07	.62
27 自分の意見が反映される場がある（授業，委員会，学校行事など）	.17	.00	.15	<b>.34</b>	.28	.66
<b>第5因子 自己成長感 (<math>\alpha = .86</math>)</b>						
6 自分の成長を実感できる	.07	.09	.04	.13	<b>.64</b>	.77
5 周りから認められることがある	-.03	.30	.17	-.02	<b>.58</b>	.84
9 挑戦できる場や機会がある	.08	.08	.18	.18	<b>.48</b>	.76
<b>因子間相関</b>						
F1	-	.80	.73	.75	.68	
F2		-	.73	.69	.69	
F3			-	.71	.67	
F4				-	.59	
F5					-	

注 各項目の左側の表記は尺度の項目番号

正の相関が示され（それぞれ $r = .77, r = .74, p < .01$ ），学校行事の充実や居心地の良い学校風土が学校適応感に関連すると考えられる。一方，学校行事や学校風土と全般的な登校意欲の喪失傾向の間には，中程度の負の相関が

みられた（ $r = -.74, p < .01$ ）。学校行事に充実感を感じられなかったり，学校風土が自由でなかったりすると，生徒の登校意欲の減少や心理的な不調を引き起こすことが示唆された。

Table 4 学校魅力・ストレス反応・学校適応感・不登校傾向尺度の記述統計量

変数名	平均値	標準偏差	最小値	最大値
<b>&lt;学校魅力&gt;</b>				
学校行事や学校風土	33.77	6.29	10.00	40.00
生徒間の人間関係	17.69	2.99	5.00	20.00
教師との関係	16.00	3.74	5.00	20.00
学校エンゲージメント	23.54	4.20	7.00	28.00
自己成長感	10.04	2.08	3.00	12.00
<b>&lt;ストレス反応&gt;</b>				
不機嫌・怒り	1.48	2.64	0.00	12.00
抑うつ・不安	1.07	2.31	0.00	12.00
無気力	2.69	3.19	0.00	12.00
<b>&lt;学校適応感&gt;</b>				
居心地の良さの感覚	46.31	9.98	11.00	55.00
課題・目的の存在	29.56	6.18	7.00	35.00
非信頼性	22.31	6.11	6.00	30.00
劣等感の無さ	16.47	6.51	0.00	24.00
<b>&lt;不登校傾向&gt;</b>				
全般的な登校意欲の喪失傾向	15.26	5.30	7.00	28.00
享乐的活動の優先傾向	6.16	2.70	3.00	12.00
心理的な不調傾向	3.13	1.65	2.00	8.00

Table 5 学校魅力尺度とストレス反応・学校適応感・不登校傾向尺度との関連

	学校行事や 学校風土	生徒間の 人間関係	教師との 関係	学校 エンゲージメント	自己成長感
<b>&lt;ストレス反応&gt;</b>					
不機嫌・怒り	-.27 **	-.27 **	-.23 **	-.27 **	-.25 **
抑うつ・不安	-.27 **	-.29 **	-.19 **	-.25 **	-.27 **
無気力	-.33 **	-.29 **	-.31 **	-.37 **	-.38 **
<b>&lt;学校適応感&gt;</b>					
居心地の良さの感覚	.77 **	.81 **	.65 **	.71 **	.73 **
課題・目的の存在	.74 **	.68 **	.68 **	.79 **	.69 **
非信頼性	.65 **	.64 **	.62 **	.64 **	.70 **
劣等感の無さ	.29 **	.29 **	.23 **	.26 **	.31 **
<b>&lt;不登校傾向&gt;</b>					
全般的な登校意欲の喪失傾向	-.48 **	-.38 **	-.45 **	-.43 **	-.39 **
享乐的活動の優先傾向	-.15 **	-.11 **	-.20 **	-.22 **	-.15 **
心理的な不調傾向	-.40 **	-.42 **	-.31 **	-.36 **	-.38 **

\*\*  $p < .01$

生徒間の人間関係については、学校適応感の居心地の良さの感覚に非常に強い正の相関が示され ( $r = .81, p < .01$ )、概ね類似した概念を測定していると考えられる。生徒間の良好な関係は、学校生活の適応に大きく影響を与えると考えられる。一方で、心理的な不調傾向とは中程度の負の相関がみられ ( $r = -.42, p < .01$ )、いじめや仲間外れなど、生徒間の人間関係が悪いと心理的な不調を引き起こす可能性が示唆された。

教師との関係については、課題・目的の存在と強い正

の相関が、全般的な登校意欲の喪失傾向と中程度の負の相関が示された (それぞれ  $r = .68, r = -.45, p < .01$ )。教師との関係が生徒の学校生活の充実度や学校生活の不満・ストレスにつながることを示唆された。

学校エンゲージメントについては、居心地の良さの感覚と課題・目的の存在と非常に強い正の相関が示され (それぞれ  $r = .71, r = .79, p < .01$ )、概ね類似した概念を測定していると考えられる。学校エンゲージメントが高い生徒は、学校生活に充実感や楽しさを感じ、積極的に

参加しているため、学習意欲や目標意識も高い可能性があると考えられる。一方、学校エンゲージメントと全般的な登校意欲の喪失傾向の間には、中程度の負の相関がみられた ( $r = -.43, p < .01$ )。学校との心理的なつながりや課題・目的の欠如は学校生活の充実度の低下に関連し、不登校につながる可能性が示唆された。

自己成長感については、居心地の良さ・非信頼性と強い正の相関が(それぞれ  $r = .73, r = .70, p < .01$ )、無気力・全般的な登校意欲の喪失傾向・心理的な不調傾向と中程度の負の相関が示された(それぞれ  $r = -.38, r = -.39, r = -.38, p < .01$ )。また、他の因子と比べ、劣等感の無さについては、中程度の正の相関がみられた ( $r = .31, p < .01$ )。自己成長感と劣等感の無さの間に正の相関があることは、自己成長感が自己肯定感に重要であることを示唆し、学校は、生徒が自己成長を感じられるような機会を提供することで、生徒の自己肯定感を高めることが重要だと考えられる。また、自己成長感が高い生徒は、自分の成長を実感したり、周りから認められたりすることで、自己肯定感も高いため、意欲的に活動に取り組む傾向にあることが考えられる。一方、自己成長感が低い生徒は、自分の成長を感じられず、自己肯定感も低いため、登校意欲の減少・心理的な不調・無気力につながりやすい可能性が示された。

この結果から、本研究で作成された学校魅力尺度はストレス反応と不登校傾向とは弱から中程度の関連が、学校適応感とは正の関連が示され、併存的妥当性を有すると判断できた(いずれも  $p < .01$ )。

以上のように、概ね十分な信頼性・妥当性を有することが確認され、学校魅力尺度が開発されたといえる。

#### 学校魅力尺度の学年差と性差

5因子構造の学校魅力尺度について、学年差と性差が

みられるかを検討するため、学年と性を独立変数とする二要因分散分析を行った (Table 6)。

第1因子の「学校行事や学校風土」については、学年と性の主効果(それぞれ  $F(2, 1035) = 0.20, p = .82; F(1, 1035) = 1.73, p = .19$ ) および、それらの交互作用 ( $F(2, 1035) = 0.10, p = .90$ ) は有意ではなかった。

第2因子の「生徒間の人間関係」については、学年と性の主効果(それぞれ  $F(2, 1035) = 1.13, p = .32; F(1, 1035) = 0.51, p = .48$ ) および、それらの交互作用 ( $F(2, 1035) = 0.64, p = .53$ ) は有意ではなかった。

第3因子の「教師との関係」については、学年の主効果はみられなかったが ( $F(2, 1035) = 1.60, p = .20$ )、性の主効果がみられ、男子の方が教師との関係に魅力を感じていることが示された ( $F(1, 1035) = 5.86, p < .05$ )。ただし効果量  $d$  は .15 であり、性差は小さかった。学年と性の有意な交互作用はみられなかった ( $F(2, 1035) = 0.71, p = .49$ )。

第4因子の「学校エンゲージメント」については、学年と性の主効果(それぞれ  $F(2, 1035) = 2.04, p = .13; F(1, 1035) = 2.23, p = .14$ ) および、それらの交互作用 ( $F(2, 1035) = 0.16, p = .86$ ) は有意ではなかった。

第5因子の「自己成長感」については、学年と性の主効果(それぞれ  $F(2, 1035) = 0.49, p = .61; F(1, 1035) = 3.62, p = .06$ ) および、それらの交互作用 ( $F(2, 1035) = 0.63, p = .53$ ) は有意ではなかった。

## 4 総合考察

本研究の目的は、学校魅力を構成する要因を検討し、それを測定する信頼性と妥当性の高い尺度を開発することであった。一般因子  $g$  を想定したカテゴリカル因子

Table 6 学校魅力尺度の学年差・性差

	男子			女子			主効果		交互作用
	1年 (n=163)	2年 (n=196)	3年 (n=164)	1年 (n=150)	2年 (n=188)	3年 (n=180)	学年	性	
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>F</i> 値	<i>F</i> 値	<i>F</i> 値
<b>&lt;学校魅力尺度&gt;</b>									
学校行事や学校風土	33.98 (6.62)	34.02 (5.53)	34.09 (7.33)	33.46 (5.72)	33.29 (6.23)	33.78 (6.29)	0.20	1.73	0.10
生徒間の人間関係	17.98 (2.95)	17.86 (2.75)	17.42 (3.74)	17.72 (2.51)	17.56 (2.88)	17.58 (3.00)	1.13	0.51	0.64
教師との関係	15.99 (3.85)	16.12 (3.67)	16.77 (4.02)	15.75 (3.27)	15.60 (3.64)	15.84 (3.87)	1.60	5.86 *	0.71
学校エンゲージメント	23.76 (4.30)	23.43 (4.36)	24.03 (4.79)	23.16 (3.23)	23.13 (4.04)	23.77 (4.21)	2.04	2.23	0.16
自己成長感	10.26 (2.07)	10.10 (2.12)	10.13 (2.45)	9.85 (1.94)	9.82 (1.88)	10.08 (1.99)	0.49	3.62	0.63

\*  $p < .05$

分析（ロバスト重みづけ最小二乗法）から、学校行事や学校風土、生徒間の人間関係、教師との関係、学校エンゲージメント、自己成長感から、学校魅力尺度は構成された。

学校行事や学校風土については、橋川・高野（2008）が学校行事・特別活動・集団活動などに魅力を感じている生徒ほど、学校適応感が高いという指摘と一致している。また、学校行事は不登校児童生徒に登校刺激としても活用されている。馬場（2011）・相原（2011）は、学校行事の特性を生かした不登校児の支援は、すべてにおいて有効ではないが、学校行事の目標でもある、望ましい人間関係の形成、集団への所属感や連帯感、協力してよりよい学校生活を築こうとする自主的、実践的な態度の育成といった指導を通して、不登校児が再登校できるようになった例も多いと述べた。以上のことから、中学生にとって学校行事が充実していることや学校風土がよいことは学校魅力の一つとして妥当であると考えられる。

生徒間の人間関係については、学校への適応感の全般について影響力をもっており、居心地のよさに特に強い関連がみられた。この結果は、友人関係が学校適応に影響することを指摘している多くの研究の結果（e.g., Berndt & Keefe, 1995; 古市, 1991; 石本, 2010; 大久保, 2005; 酒井・菅原・眞榮城・菅原・北村, 2002; 辻・古市, 2000）と一致しており、学校における友人関係は中学生にとってやはり重要な学校魅力の一つとして納得のいくものであるといえる。

教師との関係については、学級診断尺度 Q-U（河村, 1999a; 1999b）や小・中学生の登校動機と学校適応（辻・古市, 2000）などでも教師との関係が抽出されるように、学校魅力として妥当であると考えられる。

学校エンゲージメントについては、授業、進路、実力を測る場の提供など、学校生活における生徒の学習意欲や学校満足度などに影響を与える要素を包括的に表している。猿渡（2014）は、授業における達成感や満足感をいかに高めることができるかが学校への満足感を高めるための視点になると述べており、授業、進路などの要素を構成する学校エンゲージメントも学校魅力の一つとして妥当であるといえる。

自己成長感については、生徒の自己成長、他者からの肯定的フィードバック、自己肯定感に関連する要素を包括的に表している。自己決定理論（Ryan & Deci, 2000）においても、自律性・有能感・関係性が内発的動機づけにつながることを示しているように、自己の成長や他者からの肯定的フィードバックが児童生徒のウェルビーイングに関連するといえる。竹田・倉戸（2003）は、自尊感情が学校内不安に及ぼす効果について検討し、自尊感情の一因子である自己肯定感は学校内不安に影響を及ぼし、自己肯定感の高い者は学校不安が生じにくいことを指摘している。自己肯定感を高めることは、学校生活へ

の適応を促進する可能性が指摘されており、自己成長感も学校魅力を構成する一つとして納得のいくものであるといえる。

以上により、これらの因子は、児童生徒の学校生活における満足度や学校に感じている魅力を多角的に捉える上で重要な要素であるといえる。また、因子間相関の高さより、この5つの因子をそれぞれ個別に高めるのではなく、総合的に高めることで児童生徒にとって魅力的な学校づくりが可能になる。

一方、岡安他（1992）は、「教師との関係」「友人関係」「部活動」「学業」「規則」「委員会活動」の6要因を中学生の学校ストレスラーとして抽出し、特に「友人関係」が抑うつ・不安感情と、「学業」が無力的認知・思考と高い関連性を持つことを明らかにした。この6因子は、本研究から抽出された学校魅力の5因子の内容と重なるところがあり、学校魅力の5因子は、それらを感じられない際には、学校ストレスラーとして認知される可能性もある。

では、魅力を感じるできない児童生徒への支援についてはどうあればよいのであろうか。本研究により、学校魅力5因子は、因子間相関が非常に高いため、ある一つの因子を高めることで、他の因子を高めることができる可能性がある。例えば、精神的負担や強い葛藤を抱えながら相談室を訪れた子供については、まず相談室を自分の居場所と捉え、学校の教師やカウンセリング指導員との関係が安定すると、他の魅力が高まる可能性があるといえる。つまり、その児童生徒一人一人にとってのリソースとニーズを明確にし、できるところから支援することが、児童生徒一人一人にとっての学校魅力を高める手立てとなるといえる。ただし、学校魅力は「対象の価値観に基づく流動的感覚であり、対象と学校とを結びつける、もしくは対象が学校に引きつけられるための要因」であるため、個人差があると同時に、変化しうるものでもある。普段学校に魅力を感じていた児童生徒であっても、学校生活のどこかで困難を抱え、ある一つの魅力を感じられなくなると、魅力と感じていた他の要因も魅力と感じられなくなる可能性もある。それゆえ、全ての児童生徒一人一人が学校の何に魅力を感じ、何に困難を抱えているか、担任だけではなく、チーム学校として教職員全員が定期的に把握し、プロアクティブ・リアクティブの両側面からの生徒指導を充実させていく必要がある。

5因子構造の学校魅力尺度については、学年と性を独立変数とする二要因分散分析を行った結果、第3因子の「教師との関係」において、学年の主効果はみられなかったが、性の主効果がみられ、男子の方が教師との関係に魅力を感じていることが示された。ただし、効果量の小ささから本研究による学校魅力は、学年や性といった属性に関わらず、比較的共通の要素によって構成されていることを示唆している。

国立教育政策研究所(2024a)は、魅力ある学校づくり調査研究事業において、不登校・いじめの未然防止のために、「居場所づくり」と「絆づくり」の取組が不登校の新規数の抑制に資すると報告している。また、その実態把握のための意識調査として、学校が楽しい、みんなで何かをするのは楽しい、授業に主体的に取り組んでいる、授業がよく分かる、以上の4つを取組の浸透度の把握項目としている。教師の視点を中心とした「学校魅力」は、子供の視点を中心とした「学校魅力」とは異なるものであり、これらの項目には、本研究の学校魅力を構成する要因である「教師との関係」や「自己成長感」を網羅する項目が含まれていない。国立教育政策研究所(2004)は、主たる不登校の要因は友人関係と学力の問題という前提のもと、「居場所づくり」と「絆づくり」を授業づくりと集団づくりの2つの側面を中心に魅力ある学校づくりをこれまで進めてきたものの、いじめの認知件数・不登校児童生徒数は年々増加し、過去最多を更新しているなど課題が残されている。文部科学省(2024)の調査では、今や不登校の要因は友人関係と学力の問題に留まらず、無気力や不安といったようなアパシー傾向が上位を占めるようになった。また、本研究において、不登校につながる全般的な登校意欲の喪失傾向に関連が高いものは生徒間の人間関係と同じかそれ以上に、学校行事や学校風土と、教師との関係が特に関連がみられた。そのため、生徒間の良好な人間関係を築くだけでなく、教師との良好な人間関係を築くことが不登校の児童生徒数の抑制と魅力ある学校づくりを推進する上でも同時に求められる。大野(1997)や石隈(1999)は、授業など日常生活の中で児童生徒と直接関わる教師の重要性を指摘している。中井・庄司(2006)は、生徒の教師に対する信頼感尺度開発において、教師からのサポートは学校適応の重要な要因であると述べている。教師と生徒の信頼感のある人間関係づくりには、教師からの支援が必要であり、そのためには教師の時間的余裕だけでなく、心理的余裕も必要である。喫緊の課題である学校における働き方改革を推進することは、教員がゆとりをもって職務を遂行することが可能になり、児童生徒との時間を大切にしたり、よりよい学校はどうあればよいかについて同僚と話し合う機会を設けたりするなど、子供を真ん中に置いた魅力ある学校づくりにもつながると考えられる。

本研究で開発された学校魅力尺度の活用としては、今回明らかになった5因子を踏まえ、どのような学校づくりができるのか、教職員全員で具体的に考えることができることが挙げられる。例えば、各学校における実態把握と課題分析のために、新年度に調査を行い、その結果を踏まえた上で、各学校の実態に合わせた取組や支援を考え、実践していくことができる。また、同年度中に追跡調査を行い、点検と見直しを図っていくことで、児童生徒理解の深化や当該児童生徒が中心となった学校づく

りができる。また、不登校の増加・多様化が進行する中で、原因が特定できるケースも限られているため、不登校の原因を発見するよりも、児童生徒一人一人が学校の何に魅力を感じているか、学校との肯定的な接点を見出す姿勢が今後求められるのではないかと。そして、児童生徒一人一人が感じる学校魅力をできることから支援することで相関的に高めていくことが、不登校の予防や改善につながる大きな意義をもつといえる。また、本研究の調査対象は、中学生のみであったが、小学生や高校生にも概ね適応できるものと考えられる。しかし、各校種により適応するためには、それぞれの発達段階や特色に応じて項目の修正が必要である。

今後の課題としては、5つの因子が学校充実度や不登校にどの程度つながっているか、実際の欠席日数等と照らし合わせ、関連を明らかにしていく必要がある。本尺度を活用したさらなる調査や実践研究によって、魅力ある学校づくりを推進するための研究が今後も蓄積されていくことが期待される。

## 5 引用文献

- 相原 孝之(2011). 『『お徳感』と『安心感』を保証して、行事への参加の仕方を工夫する』学校教育相談, 25, 24-26.
- 馬場 賢治(2011). 『『修学旅行に行きたい』不登校への子の支援』学校教育相談, 25, 30-32.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development, 66*, 1312-1329.
- 古市 裕一(1991). 小・中学生の学校ざらい感情とその規定要因 カウンセリング研究, 24, 123-127.
- 本間 友巳(2000). 中学生の登校を巡る意識の変化と欠席や欠席願望を抑制する要因の分析」教育心理学研究, 48, 32-41. [https://doi.org/10.5926/jjep1953.48.1\\_32](https://doi.org/10.5926/jjep1953.48.1_32)
- 五十嵐 哲也(2015). 小中学生の不登校傾向および登校義務感と学校適応・心理的適応との関連 学校心理学研究, 15, 43-58.
- 五十嵐 哲也・茅野 理恵(2018). 小中学生における登校への動機づけ尺度の作成 学校心理学研究 18, 43-51. [https://doi.org/10.24583/jjspedit.18.1\\_43](https://doi.org/10.24583/jjspedit.18.1_43)
- 五十嵐 哲也・萩原 久子(2009). 中学生の一学年間における不登校傾向の変化と学級適応感との関連 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 12, 335-342. <https://core.ac.uk/reader/147575540>
- 石本 雄真(2010). 青年期の居場所感が心理的適応、学校適応に与える影響 発達心理学研究, 21, 278-286. <https://doi.org/10.11201/jjdp.21.278>
- 石隈 利紀(1999). 学校心理学-教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス- 誠信書房.

- 河村 茂雄 (1999a). 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発 (1) —学校生活満足度尺度 (中学生用) の作成— カウンセリング研究, 32, 274-282.
- 河村 茂雄 (1999b). 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発 (2) —スクール・モラル尺度 (中学生) の作成— カウンセリング研究, 32, 283-291.
- 橘川 真彦・高野 玲子 (2008). 中学生における学校適応感に影響する要因 (6): 総合学校適応感について 日本教育心理学会第 50 回総会発表論文集, 315. [https://doi.org/10.20587/pamjaep.50.0\\_315](https://doi.org/10.20587/pamjaep.50.0_315)
- 国立教育政策研究所 (2004). 「生徒指導資料第 2 集不登校への対応と学校の取組について—小学校・中学校編—」ぎょうせい.
- 国立教育政策研究所 (2020). 「魅力ある学校づくり検討チーム」報告 [https://www.mext.go.jp/content/20200908-mxt\\_kouhou02000009823\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200908-mxt_kouhou02000009823_03.pdf) (最終閲覧日:2025.3.11)
- 国立教育政策研究所 (2024a). 魅力ある学校づくり調査研究事業 [https://www.nier.go.jp/04\\_kenk-yu-annai/div09-shido\\_01.html](https://www.nier.go.jp/04_kenk-yu-annai/div09-shido_01.html) (最終閲覧日:2025.3.11)
- 国立教育政策研究所 (2024b). 生徒指導リーフ Leaf.14 <https://www.pref.gifu.lg.jp/uploaded/attachment/120728.pdf> (最終閲覧日:2025.3.11)
- 国立教育政策研究所 (2024c). こどもの発達を支える生徒指導に関する調査研究事業 [https://www.nier.go.jp/04\\_kenkyu\\_annai/pdf/childdevelopm-ent.pdf](https://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/pdf/childdevelopm-ent.pdf) (最終閲覧日:2025.3.11)
- 国立成育医療研究センター (2024). 新型コロナウイルス感染症流行による親子生活と健康への影響に関する実態調査報告書 (2020 年—2023 年) [https://www.ncchd.go.jp/center/assets/CXCN\\_repo2023.pdf](https://www.ncchd.go.jp/center/assets/CXCN_repo2023.pdf) (最終閲覧日:2025.3.11)
- 文部科学省 (2022). 生徒指導提要 (改訂版) [https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt\\_jidou01-000024699-201-1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf) (最終閲覧日:2025.3.11)
- 文部科学省 (2024). 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査結果の概要 [https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt\\_jidou02-100002753\\_1\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt_jidou02-100002753_1_2.pdf) (最終閲覧日:2025.3.11)
- 中井 大介・庄司 一子 (2006). 中学生の教師に対する信頼感とその規定要因 教育心理学研究, 54, 453-463. [https://doi.org/10.5926/jjep1953.54.4\\_453](https://doi.org/10.5926/jjep1953.54.4_453)
- 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. <https://doi.org/10.4992/jjpsy.63.310>
- 岡安 孝弘・嶋田 洋徳・坂野 雄二 (1992). 中学生用ストレス反応尺度作成の試み 早稲田大学人間科学研究, 5, 23-29.
- 大久保 智生 (2005). 青年の学校への適応感とその規定要因—青年用適応感尺度の作成と学校別の検討教育心理学研究, 53, 307-319. [https://doi.org/10.5926/jjep1953.53.3\\_307](https://doi.org/10.5926/jjep1953.53.3_307)
- 大久保 智生 (2010). 青年の学校適応に関する研究 関係論的アプローチによる検討 ナカニシヤ出版.
- 大野 精一 (1997). 学校教育相談とは何か カウンセリング研究, 30, 160-179.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- 酒井 厚・菅原 ますみ・眞榮城 和美・菅原 健介・北村 俊則 (2002). 中学生の親および親友との信頼関係と学校適応 教育心理学研究, 50, 12-22. [https://doi.org/10.5926/jjep1953.50.1\\_12](https://doi.org/10.5926/jjep1953.50.1_12)
- 猿渡 功 (2014). 児童生徒の学校満足感に関する研究—所属感と自己肯定感との関連から 日本教育心理学会第 56 回総会発表論文集, 774. [https://doi.org/10.20587/pamjaep.56.0\\_774](https://doi.org/10.20587/pamjaep.56.0_774)
- 杉本 希映・庄司 一子 (2007). 中学校の教室・保健室・相談室における「居場所」の心理的機能の検討 筑波教育学研究, 5, 37-52.
- 高橋 美枝・小出 ひろ美・福島 里美・福島 円・鶴養 美昭 (2011). 中学生はなぜ学校へ行くのか: 登校理由・休まなかった理由の分析から 日本女子大学大学院人間社会研究科紀要, 17, 105-117.
- 竹田 レイ子・倉戸 ツギオ (2003). 自尊感情が学校内不安に及ぼす研究効果 日本心理学会第 67 回大会発表論文, 142.
- 辻 眞帆・古市 裕一 (2000). 小・中学生の登校動機と学校適応 日本教育心理学会第 42 回総会発表論文集, 301. [https://doi.org/10.20587/pamjaep.42.0\\_301](https://doi.org/10.20587/pamjaep.42.0_301)

## [謝辞]

本研究の実施にあたり、調査を快くご協力いただきました多くの生徒の皆様と先生方へ、心より感謝申し上げます。

受付年月日 (R 7.8.9)

受理年月日 (R 7.11.13)



# 大学生における生成AIのしろうと理論

堀江 奎太<sup>1</sup> 小澤 郁美<sup>2\*</sup>

## University Students' Lay Theories of Generative Artificial Intelligence

Keita HORIE Ikumi OZAWA\*

### 摘要

生成AIの急速な発展および普及に伴い、各大学においても生成AIの利用について様々な指針が策定されている。このような背景の中で、大学生が生成AIについてどのような素朴な知識や、イメージを持っているかを明らかにすることは教育上の意義があると考えられる。本調査では、しろうと理論の考え方や研究手法を援用したアンケートを実施した。生成AIについて知っていることや、イメージ・印象を自由記述で回答させた結果、大学生は生成AIでできることについての知識を比較的多く持っていることが示唆された。イメージについては、ポジティブな印象・ネガティブな印象の両側面が見られた。他方で、生成AIにおける問題点や議論点に関する記述が少なかったことや、生成AIについての誤った記述も見られたことから、今後は大学生が持つ生成AIについての素朴な考えや誤った知識を踏まえ、生成AI利用に関する教育を行うことが求められる。

キーワード：意識調査、しろうと理論、生成AI、大学生

Keywords : Attitude, Generative artificial intelligence, Lay theories, University students

### 1 はじめに

近年、AI（人工知能）は目覚ましい発展を遂げ、特に OpenAI 社が 2022 年に Chat GPT（Chat Generative Pre-trained Transformer）を発表してからは生成 AI（Generative AI）に対する注目が高まっている。そもそも、AI についての明確な定義は定まっていないが、山田（2018）は、比較的多くの研究者に受け入れられている人工知能の定義として「人間並の知能をコンピュータ上に実現したもの」を挙げている。また、AI の明確な定義が定まっていない以上、生成 AI についても明確に定義づけることは難しいが、文部科学省が 2023 年に行った生成 AI の利用に関するオンライン研修会では、「生成 AI とは学習データをもとにテキストや画像などのコンテンツを生成できる人工知能である」とされている（吉田，2023）。代表的な生成 AI として、例えば、Chat GPT や Copilot、画像生成ツールの DALL 3 などが挙げられる。

生成 AI の普及によって、私達は専門的な知識や技能がなくても、テキストやイラスト、音楽や動画などを生成できるようになった。その一方で、生成 AI の発展、普及には問題も伴っている。例えば、テキスト生成 AI を利用したレポート作成や宿題の代理、画像生成 AI の学習データの著作権問題、ディープフェイクへの利用な

どが挙げられる。教育現場においても様々な利活用および活用における注意点が考えられることを踏まえ、文部科学省（2023）は、「初等中等教育段階における生成 AI の利活用に関する暫定的なガイドライン」を公表し、2024 年には「初等中等教育段階における生成 AI の活用に関するガイドライン（Ver.2.0）」を公表した（文部科学省，2024）。また、2023 年には「大学・高専における生成 AI の数学面の取り扱いについて」も公表された（文部科学省高等教育局専門教育課，2023）。これらを踏まえ、各大学においても生成 AI の利用について様々な指針が策定されている。

このような背景の中で、大学生が生成 AI をどのように利用し、生成 AI についてどのような知識やイメージを持っているのかを明らかにすることは、教育上の意義があると考えられる。大学生を対象とした生成 AI に関する調査として、これまでの先行研究では、利用率や利用目的に関する調査や、生成 AI についての意識調査、生成 AI の教育利用に関する研究などが行われている。

このうち、大学生における生成 AI の利用率は、調査対象者および調査時期によっても変化するが、2023 年前半では 13～20%、2023 年後半では 30%、2024 年には約半数の学生が利用していることが示唆されており、着実に利用が増加している（レビューとして、原田，2024）。生成 AI の利用目的としては、論文レポートの

<sup>1</sup> 富山大学教育学部令和 6 年度卒業生 <sup>2</sup> 富山大学学術研究部教育学系

\*Corresponding author: ozawa193@edu.u-toyama.ac.jp

作成、翻訳外国語作文、雑談・相談相手としての利用が多かった（全国大学生生活協同組合連合会，2024）。

また、岡田（2025）は、大学生を中心に専門学校生、高校生・中学生を含めて、生成 AI の学習行動における利用を調査した。2024 年 4 月～10 月に調査を行った結果、生成 AI の中でも Chat GPT の認知度と使用頻度が高かった。生成 AI の学習行動における利用については、外国語の翻訳や参考情報の教示、アイデア出しについての利用が目立った。また、レポートでの生成 AI の利用については、すべて書いてもらったという回答は少ないものの、アイデア出しやレポートの構成、生成された文章の利用などを含めると、多くの参加者がレポート作成に生成 AI を利用していることが示唆された。

大学生の生成 AI に関する意識調査も実施されている。例えば、中鉢（2023）では、生成 AI は将来にとって必要なスキルと考えている学生が多いことや、調査回答者の約 9 割が生成 AI にリスクがあることを知っており、約 4 割の回答者がリスクについて気を付けることができると回答した。また、生成 AI についてのイメージについては、約 9 割の回答者が生成 AI が業務効率・生産性を高めるといった印象を持っていることが示された。加えて、いろいろ楽になるという印象を約 5 割の回答者が、新しい仕事が創出される・暮らしを豊かにするといった印象を約 3 割の回答者が持っていた。その反面で、人の仕事を奪う、なんとなく怖い、セキュリティが不安といったネガティブな印象についても 3 割～5 割の回答者が持っていた。さらに、生成 AI の学習利用に興味がある内容は、翻訳や要約であった。

また、文系大学生を対象に生成 AI に対する期待と不安についての意識調査を 2023 年 7 月に実施した小孫（2024）では、生成 AI への期待として、情報提供や学習機会、正確な文書作成、時間短縮、便利な生活、仕事や作業の効率および正確な情報提供があることが明らかになった。生成 AI への不安については、人間の思考能力の低下、失業や著作権、情報の正確性や信頼性、プライバシーの侵害が挙げられた。なお、これらの期待や不安は、生成 AI へのイメージによっても異なることが示唆されている。

さらに、田中・田口（2024）は、2024 年 7 月～8 月に尺度を用いて大学生の生成 AI に対する態度を検討した。その結果、生成 AI に対する信頼性が利用意思を介して利用頻度に間接的な影響を与えることが示された。また、大学生は、独創性欠如リスク（生成 AI の使用により学業課題などで独創性が欠ける可能性への懸念）をあまり気にせず生成 AI を利用していることも示唆された。なお、これらのリスクにおける性差も見られた。

その他にも、齋藤（2024）が東北学院大学の全学部の学生 10979 名を対象に行った調査では、生成 AI を使用した経験があると回答した者が 38.6%、ないと回答した者が 61.4% だった。生成 AI の利用目的としては学業支

援が 37.6%、個人的な探求心や学習が 37.4%、言語学習の補助が 27.9%、情報収集と分析が 27.8% であった。逆に生成 AI を使用しない理由としては、使い方が分からないが 43.8%、正確性に不安があるが 39.1% だった。また、「生成 AI の情報や生成物をどの程度信用していますか」という質問に対し、全く信頼していない、ほとんど信頼していない、あまり信頼していない、と回答した者は全体の 60.9% で、生成 AI の使用経験のない者は、使用経験のある者よりも信頼していない傾向が高い結果だった。使用経験のある者に関しても、どちらかといえば信頼している、信頼している、と回答した者は 49.2% であったが、完全に信頼している、と回答した者はいなかった。これらの結果から、学生が生成 AI の生成物の正確性を判断する情報リテラシーを有している可能性が示唆された。

ここまでの先行研究をまとめると、大学生の生成 AI 利用は増加しており、生成 AI の利用は将来も必要なスキルであると認識している大学生が多いことから、今後利用は増えることが考えられる。また、利用目的としては翻訳やレポートの作成などが挙げられていた。生成 AI のイメージについては概ねポジティブな印象が多いが、ネガティブな印象も見られた。さらに、多くの大学生が生成 AI 利用に関するリテラシーを有しており、生成 AI 利用におけるリスクを認識しているという調査結果がある一方で、独創性欠如リスクについては認識が不足していることも示唆された。

先行研究によって大学生の生成 AI に対する意識や態度が徐々に明らかになりつつある。その一方で、これらの意識調査の多くは、あらかじめ研究者が設定した尺度や選択肢に基づいて回答させるという形式で行われており、大学生の持つ生成 AI に対する素朴な知識や誤った考え、直感的な印象といった、大学生ならではの思考を十分に捉えられていない可能性がある。自由記述が用いられている調査もあるが、その内容は生成 AI に対する期待や不安、仕事への影響などやや限定的であり、生成 AI そのものについての意識や考えをより幅広く検討する必要があるだろう。

そこで、本調査では、大学生における生成 AI についての意識や考えをより広範に明らかにすることを目的とする。そのために、しろうと理論の考え方および研究方法を援用する。Furnham AF（1988）によると、しろうと理論とは、一般の人が持っている科学的知見に基づかない素朴な信念や考え、知識のことである。これまでに様々な対象についてしろうと理論が研究されており、代表的なものとして、うつのしろうと理論（勝谷他，2011）が挙げられる。勝谷他（2011）によると、しろうと理論は、対象に対するステレオタイプ・偏見を反映している可能性があるとされている。生成 AI についても、大学生の素朴な考えの具体的内容を客観的に明らかにすることにより、情報の効果的発信、啓蒙に繋げることが

できると考えられる。

なお、うつのしろうと理論を検討した勝谷他 (2011) では、「うつについて心に浮かぶことを記述してください」という教示の後、「うつは」という語に続く形で自由記述による回答を求めている。この回答形式を本調査にそのまま適用すると、「生成 AI は」という書き出しに続く形で記載を求めることとなるが、書き出しを限定することで、回答者が自由に考えを表現しにくくなる可能性がある。そこで、本調査では、「生成 AI について知っていること」と「生成 AI についてのイメージ・印象」を自由に記載するよう求めることで、より幅広く大学生の生成 AI についての考えを把握できるようにした。

## 2 方法

### 2.1 参加者および倫理的配慮

本調査の参加者は、地方国立大学 A または B に通う大学生 182 名 (男性 80 名, 女性 99 名, その他 3 名; 平均年齢 19.2 歳,  $SD=0.8$ ) であった。参加者の所属学部および内訳は、教育系 133 名, 交通工学系 47 名, 芸術系 1 名であった。

倫理的配慮について、アンケートフォームの冒頭に次の内容を明記した。1) 個人が特定されないこと, 2) データは研究以外の目的に使用しないこと, 3) 調査への参加は任意であり, 中断も可能であること, 4) 調査への参加または不参加によって, 不利益は生じないこと, 5) データは適切に管理され, 必要性が消失した際には適切に廃棄されること。参加者に対して, これらの内容を口頭でも説明し, 調査への回答をもって同意を得た。

### 2.2 調査時期および調査内容

調査時期は, 2024 年 7 月～8 月であった。

調査には Web によるアンケートフォームを用いた。アンケートの冒頭に調査の目的および倫理的配慮を明記した。また, 本研究における生成 AI とは, 学習データをもとにテキストや画像などのコンテンツを生成できる人工知能のことを指し, Chat GPT などが含まれると説明した。アンケートフォームの項目は下記の通りであった。

**利用経験のある生成 AI に関する項目** 参加者が使用したことのある生成 AI を自由記述で回答させた。

**生成 AI のしろうと理論に関する項目** まず, 生成 AI に関する知識について尋ねるために, 生成 AI について知っていることをできるだけ多く記載するように求めた。次に, 生成 AI に対するイメージを尋ねるために, 生成 AI に対して参加者が持っているイメージや印象をできるだけ多く記載するように求めた。

**生成 AI への関心, 利用頻度および学習経験に関する項目** 本調査の参加者の特徴を明らかにするため, また, 参加者が生成 AI のしろうとであるかを判断するために,

生成 AI についての利用経験や学習経験を尋ねた。

1) 生成 AI に対して関心がある, 2) 生成 AI をよく使う, 3) 生成 AI について授業などで学んだことがある, 4) 生成 AI について自分で学んだことがある, の計 4 項目に対して, 「1: まったく当てはまらない」から「5: かなり当てはまる」までの 5 件法で回答を求めた。

**フェイス項目** 学部, 学科, 年齢, 性別を尋ねた。

## 3 結果

### 3.1 生成 AI の利用経験

生成 AI の利用経験がないと回答した参加者は, 参加者全体の 22.5% であった。参加者が利用したことがある回答した生成 AI のうち, 最も利用率が高かったのは ChatGPT であり, 参加者全体のうち 69.8 が利用していた。次いで利用率が高かった生成 AI と参加者全体における利用率は順に, Copilot (9.9%), Gemini (3.3%) であった。その他には, Bing (2.2%), Canva (0.5%) といった回答も見られた。

他方で, 利用したことがある生成 AI として, Siri (1.6%) やアレクサ (0.5%) を回答した参加者もいたが, これらは, 回答時点 (2024 年 7 月～8 月) では生成 AI の機能が導入されていないものであった。

### 3.2 生成 AI に関する関心, 使用頻度, 学習機会

生成 AI に関する関心, 使用頻度, 学習機会に関する項目について, 平均評定値と  $SD$  を算出した (表 1)。

表 1. 生成 AI への関心, 使用頻度, 学習機会の記述統計

質問項目	平均値	$SD$
① 生成 AI に対して, 関心がある	3.6	1.1
② 生成 AI をよく使う	3.1	1.5
③ 生成 AI について授業などで学んだことがある	3.0	1.3
④ 生成 AI について自分で学んだことがある	2.1	1.2
②+③+④ しろうと度	8.3	2.8

続いて, 参加者が生成 AI についてしろうとであるか否かを判断するために, 使用頻度と学習機会に関する項目の評定値を合計し, しろうと度とした。参加者全体のしろうと度の平均値と  $SD$  は表 1 に記載のとおりである。参加者 182 名のうち, しろうと度が平均値 +  $2SD$  を超えていた 3 名については, しろうとでない可能性が高いと判断し, 以降の分析の対象外とした。また, 回答不備があった 1 名も分析からは除外した。そのため, 最終的な分析対象者は 179 名であった。

### 3.3 生成 AI のしろうと理論 (自由記述の分析)

生成 AI について, 知っていることおよびイメージ・印象の自由記述をもとに, 生成 AI についてのしろうと理論を分析した。

各参加者の3番目までの記述を対象に、KJ法（川喜多, 1967）で分析を行った<sup>1)</sup>。分析対象となった記述数は、知っていることで293、イメージ・印象で354であった。分析作業は、第一著者と第二著者に加え、心理学や教育学を専攻する学生6名で実施した。複数の解釈が考えられる記述については、協議により最も当てはまると考えられるカテゴリに振り分けた。

生成AIについて知っていること 知っていることに

についての自由記述の分析結果を表2に示す。

大カテゴリとして、「特徴・現状」、「能力」、「限界点」、「問題・議論点」、「使用上の注意」、「ポジティブな評価」、「不明」の7つが得られた。このうち、最も回答率が高かったのは「能力」に関する記述であり（分析対象とした記述のうち32.1%）、特に、生成AIは何ができるのかに関する記述が散見された。例えば、文章や画像を生成できるといった記述が15.7%と多く見られた。その他にも、

表2. 生成AIについて「知っていること」に関する自由記述の分類結果

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ	記述例
特徴・現状	(81) 生成AIの定義	(5)	生成AIとは学習データをもとにテキストや画像などのコンテンツを生成できる人工知能である
	生成AIの特徴	(43) 具体的な生成AIの説明 種類が豊富 バージョン 言語対応	(34) Chat GPTは生成AIである (4) 生成AIは種類がたくさんある (4) Chat GPTはグレードによって使える機能が変化する (1) 様々な言語に対応している
	技術進歩	(1)	生成AIは現在多くの研究者によって研究され目まぐるしい進歩を遂げている
	普及	(8) 利用者の増加 学習機会	(7) 利用者が急増している (1) 生成AIを学習に利用する講義があった
	学習機能	(24) 学習機能を有する 学習データをもとに回答	(13) AIとは学習機能がついている (11) 今までのデータを学習させたものを元に答えている
	能力	(94) できること	(88) 文章・画像・動画生成 質問・対話 翻訳 要約 計算 なんでもできる その他できること
できないこと		(6)	具体的な論文や資料を探すことは出来ない
限界点	(39) 正しいとは限らない	(36)	情報が正しいとは限らない
	万能ではない	(3)	万能ではない
問題・議論点	(28) 学業での問題	(13) レポートでの使用 学習での使用	(10) 大学でのレポートなどでの使用は指示がない限り禁じられている (3) 学習における生成AIの使用についてはかなり議論されている
	著作権の問題	(8) 学習データの著作権 生成データの著作権	(7) 学習させるデータによっては著作権の問題になる場合もある (1) 生成AIには著作権がない
	犯罪・規制	(4) ディープフェイク 規制 利用方法での問題	(1) 生成AIは人物の顔や声を似せて作ることができるため、詐欺などに使われている (1) 便利であるがゆえ、使用方法の規制等が難しい (2) Chat GPTは、その利用の仕方について度々問題になる
	人を上回る	(3)	生成AIが人間の知能を上回る恐れがある
	使用上の注意	(10)	便利なツールだが、使い方には注意が必要
ポジティブな評価	(5) 利便性	(3) 便利 使いやすい	(2) 正しく利用すれば便利なもの (1) 使いやすい
	すごい	(2)	AIはすごい
分からない	(36)		分からない

注) カッコ内は記述数

質問や対話ができるという記述は7.5%であった。このように具体的にできることを挙げる回答が見られた反面で、「人工知能でなんでもできる」といった人工知能を万能であると捉える回答もわずかながら見られた（分析対象とした記述のうち1.4%）。

次いで、回答率が高かったのは「特徴・現状」に関する記述であり（分析対象とした記述のうち27.6%）、中でも「Chat GPT は生成 AI である」といった具体的な生成 AI の名称を挙げて説明する記述が11.6%と多かった。

生成 AI の「限界点」や「問題点・議論点」について

言及していた記述は、それぞれ分析対象とした記述のうち13.3%と9.6%であった。また、「使い方には注意が必要である」といった使用上の注意点に関する記述は3.4%にとどまった。

その他、「正しく利用すれば便利なもの」といった生成 AI に対するポジティブな評価は、分析対象とした記述のうち1.7%であった。さらに、生成 AI について「分からない」とした記述は、分析対象とした記述のうち12.3%であった。

**生成 AI のイメージ・印象** イメージ・印象についての自由記述の分類結果を表3に示した。

表3. 生成 AI の「イメージ・印象」に関する自由記述の分類結果

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ	記述例	
ポジティブな印象 (120)	利便的	(79) 便利	(71) 便利である (4) 効率がいい (3) 会話のような相互コミュニケーションができるため、使いやすい (1) 役に立つ	
		(30) 優秀	(3) 優秀 (3) 万能 (16) 賢い (8) すごい	
		(5) 楽しい	(3) 会話が楽しい (2) 面白い	
		(5) 簡単	(3) 楽できる (2) 使用が簡単	
	信用している	(1)	大概あっているので信用している	
	ネガティブな印象 (80)	悪い印象	(3)	どちらかといえば悪い印象
		人をダメにする	(8)	人間が考える機会を奪う
		恐怖・不安	(21) 怖い	(17) 怖い (2) 不安 (2) 安全性が心配
			(24) 正確さが低い	(19) 情報が正確でないことが多い (3) 本当に正しいのか分からないイメージ (2) 出てきた情報の信ぴょう性が不安
			真偽不明	(3) 真偽不明
		信用できない	(10)	あまり信用できない
		発展途上	(10)	まだ不完全
		難しい	(4)	使い方が理解できるまで難しい
	特徴・印象 (19)	ハイテクノロジー	(7) 最先端	(4) 最先端 (2) 画期的 (1) 未来的だと感じた
画期的			(2) 画期的	
未来的			(1) 未来的だと感じた	
機械的		(5) ロボット	(4) ロボットのような話し方 (1) 人工的	
人工的		(1)	生成 AI は現在多くの研究者によって研究され目まぐるしい進歩を遂げている	
理論的		(3)	昨年からよく耳にするようになった	
学習機能		(3) 学習	(2) 学習させればさせるほど高度なものが生成される (1) 既存の知識や情報をネット上からかき集め統合	
	知識を収取・統合	(1) 既存の知識や情報をネット上からかき集め統合		

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ	記述例	
能力	(48) 質問に答えることができる	(23) なんでも答えてくれる	(11) 分からなかったらとりあえず聞けば良い	
		すぐに返事をくれる	(5) 瞬時に回答が返ってくる	
		話し相手になってくれる	(4) 会話する相手	
		それらしい答えを出す	(2) それっぽい答えを出してくれる	
		正しい回答をしてくれる	(1) 正しい回答をしてくれる	
		学習を助けてくれる	(13) レポートに使える	(8) 情報が正しいとは限らない
		勉強を助けてくれる	(4) 勉強の手助けをしてくれる	
生成	(9) 文章・画像生成 アイデア生成	(6) 文章を書いてくれる	(6) 文章を書いてくれる	
		(3) アイディアを出してくれる	(3) アイディアを出してくれる	
できないこと	(2)	複雑な計算はできない		
暇つぶし	(1)	暇つぶし		
生成 AI の議論	(57) 活用に関する議論	(13) 使わない方が良い	(10) 使用しない方が良い	
		活用すべき	(2) 活用していかなければいけないようになるかもしれない	
		賛否両論	(1) 使用に賛否両論ある	
	教育における議論	(6) 教師からの批判 教育機関の規制	(5) 大学の先生からは不評 (1) 教育機関側は規制している	
	不正	(15) 不正 著作権	(12) 不正で問題になる (3) 著作権侵害の可能性がある	
	生成物に関する議論	(7) 識別 個性	(4) 人間が実際に作成したものと見分けがつかない (3) 個性が出ず、だれかと似たような文章になってしまう	
	仕事に関する議論	(16) 仕事を奪う AI に代わることができない仕事	(13) 人間の仕事を奪う可能性がある (3) 教師や看護師などを対象にしている職業は AI にとって代わられない	
使用上の注意	(25) 使い方による欠点	(9) 使い方次第で危険	(3) 使い方を間違えると危ない	
		使いすぎによる危険	(6) 使いすぎはよくない	
	使い方による利点	(7) うまく使えば便利	正しく使えば便利	
	教育・工夫の必要性	(9) 正しい使い方を学ぶ 使い方に注意 入力に注意 情報を疑う	(3) ネットリテラシー同様に正しい扱い方の学習が必要であると思う (2) 使い方に注意が必要 (2) 言葉を上手く伝えないと欲しい情報が得られない (2) 表示される情報が違っているかもしれないと疑う	
不明	(3) 生成 AI が不明	(2)	分からない	
	AI と生成 AI の違いが不明	(1)	生成 AI と AI の違いがあまり分からない	
その他	(2)		昔からどうして進化していったのか気になった	

注) カッコ内は記述数

大カテゴリとして、「ポジティブな印象」、「ネガティブな印象」、「特徴・印象」、「能力」、「生成 AI の議論」、「使用上の注意」、「分からない」、「その他」の 8 つが得られた。

分析対象とした記述のうち、最も回答率が高かったのは「ポジティブな印象」であった (33.9%)。中カテゴリとして、特に、「利便性」に関する記述が 22.3% みられ、例えば、「便利である」、「効率が良い」といった回答が

見られた。その他、ポジティブな印象に関する記述例および回答率は、高性能である (8.5%)、楽しい (1.4%)、簡単 (1.4%)、信用している (0.3%) であった。

次に回答率が高かったのは、「ネガティブな印象」であった (分析対象とした記述のうち 22.6%)。中カテゴリとしては、「生成 AI の情報の不正確さ」に関する記述が多かった (6.8%)。また、恐怖・不安 (5.9%) に関

する回答や、信頼できない(2.8%)とする回答も見られた。

続いて、「生成 AI の議論」の回答率が高かった(分析対象とした記述のうち 16.1%)。具体的には、活用に関する議論(3.7%)について、使わない方が良いとする記述(2.8%)もあれば、活用すべきという記述(0.6%)もあった。また、教育における議論(1.7%)では、教師からの批判があるという回答の他、教育機関で規制されていることを指摘する記述も見られた。その他、「不正で問題になる」といった議論や(4.5%)、「人間が実際に作成したものと生成 AI の見分けがつかない」といった生成 AI で生成したものに対する議論(2.0%)、「人間の仕事を奪う可能性がある」といった議論(4.5%)が挙げられた。

生成 AI の議論やネガティブな印象とも関連して、「使用上の注意」に関する記述も、分析対象とした記述のうち 7.1%あった。内訳は、「使い方を間違えると良くない」といった使い方による欠点(2.5%)、「正しく使えば便利」といった使い方による利点(2.0%)、「正しい扱い方の学習が必要」といった教育・工夫の必要性(2.5%)であった。

また、生成 AI について知っていることと同様に、生成 AI の能力に関する記述も見られた(分析対象とした記述のうち 13.6%)。記述内容は、知っていることと同様に、質問回答に関するものや(6.5%)、文章や画像が生成できる(2.5%)といったものに加えて、学習の手助けになるという記述(3.7%)などが見られた。

その他、生成 AI に関するイメージ・印象として、ハイテクノロジーである(2.0%)、機械的(1.4%)、理論的(0.3%)といった回答もあった。

生成 AI について知っていることと比較して、「分からない」という回答は分析対象とした記述全体のうち 0.8%と少なかった。

#### 4 考察

本稿では、しろうと理論の研究手法を一部援用することによって、大学生における生成 AI についての考えや意識を幅広く明らかにすることを目的とした。

まず、本調査の参加者における生成 AI の利用率は 77.5%にのぼり、先行研究と同様に大学生においても利用率が増加していることがうかがえる。中でも、Chat GPT の使用が最も多く、全参加者のうち 70%近くが利用していた。Chat GPT の利用が多いのは、岡田(2025)と同様の結果であり、Chat GPT が大学生の使用する生成 AI の代表例であると考えられる。他方で、使用したことがある生成 AI として、Siri やアレクサといった調査実施時点では生成 AI の機能が導入されていないものを挙げる参加者もわずかながら存在した。

次に、大学生における生成 AI についてのしろうと理論について、本調査では、知っていることと、イメージ・印象に分けて自由記述を求めた。各自由記述において「分

からない」という記述は、分析対象とした記述のうち、生成 AI について知っていることに関しては 12.8%、イメージ・印象に関しては 0.8%であった。生成 AI についての知識はなくとも、何らかのイメージや印象であれば持っていることが示された。

知っていること、イメージ・印象ともに見られた記述として、まず、生成 AI の能力についての記述が見られた。とりわけ、文章や画像を生成できるといった、生成 AI ができることに関する記載が多かった。一方で、生成 AI できないことについての記載は少なかった。さらに、生成 AI について知っていることについて、「正しいとは限らない」といった限界点を挙げた記述は全体の 13.3%であった。加えて、「人工知能で何でもできる」といった回答や「生成 AI は万能である」というイメージもわずかながら見られたことから、生成 AI についての限界点が十分に理解されていない大学生もいることが示唆された。

また、生成 AI における問題や議論、使用上の注意に関する記述も両方の自由記述で見られた。問題や議論については、レポートでの使用や学習での使用における議論、著作権の問題、ディープフェイク等の犯罪利用などに言及されていたものの、全体の記載量は 9.6~16.1%にとどまった。使用上の注意に関しては、使い次第では危険であるという記述や、正しい使い方を学ぶ必要があるといった記述、プロンプト等の入力に注意するというような記述が見られた。しかしながら、これらの記述も 3~7%とわずかであった。さらに、イメージ・印象に関する自由記述において、「個性が出ず、だれかと似たような文章になってしまう」といった記述が見られたが、これは分析対象とした記述のうちわずか 0.8%であった。田中・田口(2024)と同様に、独創性欠如リスクについては気にしないままに生成 AI を利用していることが考えられる。

生成 AI についてのイメージ・印象については、ポジティブな印象に関する記述の方がネガティブな印象に関する記述よりも多かった。ポジティブな印象の方がネガティブよりも多いという結果は、中鉢(2023)と同様の結果である。ポジティブな印象として、利便性に関する記述や、高性能である、楽しい、簡単といった記述が見られた。ネガティブな印象としては、生成 AI の情報の不正確さや、使用に関する恐怖や不安、信頼できないといった記述が見られた。その他の印象として、ハイテクノロジーである、機械的である、理論的であるといったイメージが見られた。

以上をまとめると、生成 AI が可能なこと(生成できること)に関する知識を有している大学生が多いこと、先行研究と同様に生成 AI に対するポジティブな印象やネガティブな印象の両方があることが明らかとなった。また、問題点や議論点について言及している記述もあったが、1割前後と少なかった。加えて、生成 AI に当て

はまらないツールを生成 AI だと捉えている回答や、生成 AI は万能であるという回答が見られたことから、生成 AI についての理解が不十分な大学生もいることが示唆された。このように生成 AI についての誤った知識を含む、素朴な考えを引き出すことができたことは本調査の成果だと言える。ただし、本調査の参加者の多くは教育学系であり、今後はさまざまな学部・学科での意識調査も必要である。

最後に、今後の展望として、今後ますます生成 AI 普及が進むであろうことや、生成 AI に関する問題点や議論論点が十分に理解されていないことを踏まえると、生成 AI に関する教育が必要であろう。実際に、生成 AI について学ぶ機会を大学の講義に取り入れた授業実践も行われている。例えば、安井・岩崎 (2024) は初年次教育の必修科目において、生成 AI 活用の注意点や活用すべき場面の判断について指導を行った。学生のアンケート結果から、生成 AI の注意点を理解しないまま安易に利用しようとするわけではなく、注意点が分かることで活用しようという意欲が高まることが示唆された。また、授業を通して、生成 AI をレポート作成に利用する際には、参考資料や補助的手段として適切に活用しようとする意識が高まったことが示唆された。他にも、堤他(2023)は、教員養成学部において生成 AI の活用に関する授業実践を行った。具体的には、生成 AI の体験を行った他、AI の基本的な仕組みや安全で効果的な利用、学校教育における生成 AI の活用についての提言に関する授業を行った。その結果、学生が校務における情報収集や文書等の作成、授業準備等において生成 AI の活用可能性を感じるようになったことが示唆された。今後はこのような授業実践を通して、より適切な生成 AI 使用に関する知識や技能・態度を育成することが求められる。その際には、本調査で示された大学生の持つ生成 AI についての素朴な考えや誤った知識についての知見が一助となるだろう。

### [付記]

本稿は第一著者の令和6年度卒業論文の内容を大幅に加筆修正したものです。

### [謝辞]

本調査にご協力いただいた大学生の皆様にご心より御礼申し上げます。

### [注]

- 1) 各自由記述における平均記述数は、知っていることで1.9 ( $SD = 1.5$ )、イメージ・印象で2.2 (1.3) であったため、各参加者の3番目までの回答を分析対象とした。

### [文献]

- 中鉢 直宏 (2023). 生成 AI に関する学生意識調査に関する研究. 高崎商科大学紀要, 38, 117-125.
- Furnham, A. (1988). Lay theories: Everyday understanding of problems in the social sciences. Pergamon Press.
- 原田 隆史 (2024). 大学教育現場における生成 AI 技術の利用. 情報の科学と技術, 74 (8), 298-303.
- 勝谷 紀子・岡 隆・坂本 真士・朝川 明男・山本 真菜 (2011). 日本の大学生におけるうつのしろうと理論—テキストマイニングによる形態素分析と KJ 法による内容分析—. 社会言語科学, 13 (2), 107-115.
- 川喜多 二郎 (1967). 発想法—創造性開発のために—. 中央公論社.
- 小孫 康平 (2024). 生成 AI の期待・不安に関する文系大学生の意識. 情報教育ジャーナル, 5 (1), 19-27.
- 文部科学省 (2023). 初等中等教育段階における生成 AI の利用に関する暫定的なガイドライン (Ver1.0) ([https://www.mext.go.jp/content/20230718-mtx\\_syoto02-000031167\\_011.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230718-mtx_syoto02-000031167_011.pdf), 参照日 2025 年 8 月 22 日)
- 文部科学省 (2024). 初等中等教育段階における生成 AI の利用に関するガイドライン (Ver.2.0) ([https://www.mext.go.jp/content/20241226-mxt\\_shuukyo02-000030823\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20241226-mxt_shuukyo02-000030823_001.pdf), 参照日: 2025 年 8 月 22 日)
- 文部科学省高等教育局専門教育課 (2023). 大学・高専における生成 AI の数学面の取り扱いについて ([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/2023/mext\\_01260.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2023/mext_01260.html), 参照日: 2025 年 8 月 22 日)
- 岡田 圭二 (2025). 大学生・専門学校生・高校生・中学生における学習行動上の生成 AI 利用の実態調査 (1) 愛知大学教職課程研究年報, 14 (1), 1-8.
- 齋藤 渉 (2024). 学生の生成 AI 利用とその利用目的に関する一考察. 学生意識調査の結果から 第 13 回大学情報・機関調査研究集会論文集, 119-125.
- 田中 希穂・田口 聡志 (2024). 生成 AI に対する大学生の認知. 同志社教師教育研究, 2, 1-11.
- 堤 健人 他 (2023). 教員養成学部における生成 AI の活用に関する授業実践と考察. 日本情報科教育学会誌, 16 (1), 57-65.
- 山田 誠二 (2018). 人工知能 AI の現状と教育への影響. コンピュータ&エデュケーション, 45, 12-16.
- 安井 政樹・岩崎 有朋 (2024). 大学初年次教育における

生成 AI について学ぶ授業の試行と生成 AI に関する  
学生の意識 札幌国際大学紀要, 55, 1-11.

吉田 塁 (2023). 生成 AI の基礎と教育における活用可  
能性 生成 AI の利用に関するオンライン研修会【第  
1 回】 ([https://www.mext.go.jp/content/20231017-  
mxt\\_jogai01-000031663\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20231017-mxt_jogai01-000031663_01.pdf), 参照日: 2025 年 8 月  
22 日)

全国大学生生活協同組合連合会 (2024). 第 59 回学生生

活実態調査概要報告 ([https://www.univcoop.or.jp/  
press/life/pdf/pdf\\_report59.pdf](https://www.univcoop.or.jp/press/life/pdf/pdf_report59.pdf), 参照日: 2025 年 8  
月 22 日)

受付年月日 (R7.9.1)

受理年月日 (R7.11.13)



## 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

令和6年6月26日改正

令和7年6月24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) 教育学部の基幹配置教員
- (2) 大学院教職実践開発研究科の専任配置教員
- (3) 学部附属学校園の専任教員
- (4) 委員会が認めた者で、(1)又は(2)に該当する教員を責任著者として連名で投稿するもの

### 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、総説、報告、資料、その他とする。
  - ①論文とは、新たな発見または見解を示した研究成果を論述したものをいう。
  - ②総説とは、研究、教育実践、新しい思潮、政策に関して一定の分野を系統的に概観し、課題の整理や評価・展望を行っているものをいう。
  - ③報告とは、授業実践報告などをいう。
  - ④資料とは、研究ノートや紹介などをいう。
  - ⑤その他とは、上記以外のものをいい、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、総説、報告、資料、その他）を申告する。
- (4) 著者は、原稿枚数等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) 原稿等の締切日は、原則として、投稿カードは8月1日、原稿は8月31日とし、原稿募集の際に告示する。
- (2) 投稿できる原稿の数は、筆頭著者（筆頭著者ではないが責任著者の場合を含む。）1人につき、各号1篇とする。ただし、委員長が特に認めた場合は、第2篇からは著者の負担で掲載を認めることができる。
- (3) 原稿、投稿カードを、委員会が定める方法で提出する。

## 5 原稿の受付

委員会は、投稿された原稿について、本要項と執筆要項等に照らしてその要件を満たしていないものは、受け付けない。ただし、投稿カードを締切日までに提出しなかった場合でも、原稿の締切日までに原稿等が提出されることを条件に、原稿を受け付けることができる。

## 6 審査と受理

- (1) 委員会では、受け付けた原稿（資料，その他を除く。）について査読する。
- (2) 委員会は、査読対象となる原稿について査読者（論文と総説については複数の査読者）を指名し、その査読意見を聞いて、採否を決定する。
- (3) 資料，その他の原稿については、編集委員が閲読し、委員会が採否を決定する。
- (4) 委員長は、原稿の訂正（種類の変更を含む。）を著者に求めることができる。
- (5) 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) 委員長は、著者の責任により校正が遅延したときは、掲載を次号に繰り越すことができる。
- (4) 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、委員会に委ねるものとする。

## 9 その他

本要項に定めのない事項又は、本要項によりがたい事案が生じた場合には、委員会において検討し処理する。

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。

附 則

この要項は、令和6年7月1日から施行する。

附 則

この要項は、令和7年7月1日から施行する。

## 富山大学教育学部附属教育研究実践総合センター紀要執筆要項

令和4年4月1日制定

令和6年6月26日改正

令和7年6月24日改正

### 1 原稿の形式、言語等

- (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、英語とする。
- (3) 原稿にはキーワード（日本語及び英語で5個以内）及び摘要を付すものとする。  
ただし、原稿の種類が「その他」に属するものは摘要を省略することができる。
- (4) 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。
- (5) 著者は研究倫理、利益相反等に関する問題がないことを確認し、必要に応じてその旨を原稿内に付記するものとする。

### 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（1頁約2500字換算）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) 原稿はA4判縦置きに横書きで作成する。各頁は、上下、左右に3cm以上の余白を取り、25文字×32行（800字）1段組みとし、10.5ポイント以上のサイズの文字を用いる。原稿にはページ番号と、ページごとに行番号を付ける。
- (3) 常用の表記法を用い、単位及び単位記号は、原則としてM.K.S単位系を用いる。
- (4) 句読点は、原則として、文献リストは「.」「,」とするほかは、「。」「,」を用いることとする。
- (5) 投稿する原稿の体裁は、投稿原稿書式見本（別紙）を基本とする。ただし、分野に応じて、当該分野の学会誌のスタイルガイド、書式等に依拠することができる。
- (6) 文字及び記号は全角、英文字及び数字は半角を基本とする。
- (7) 図表がある場合は、おおよその挿入個所を示したうえで、そのまま印刷可能なものを添付すること。必要以上に図表等を多用しないこと。

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6年7月1日から施行する。

附 則

この要項は、令和7年7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 高橋満彦  
委員 五十嵐美華  
石津憲一郎  
小澤郁美  
片岡弘  
近藤龍彰  
多賀秀紀  
野田秀孝  
長谷川春生  
宮一志  
若山育代  
和田充紀

---

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20号

令和8年1月30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3190  
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. 20

January 2026

### CONTENTS

#### Original Articles

- The Effects of Self-Reassurance and Self-Criticism on Japanese Junior High School Students’  
Willingness to Seek Help After Being Scolded.  
..... Shiori YOSHIKOSHI, Kenichiro ISHIZU ..... 1
- The Relationship between School Caste and the Need for Rejection Avoidance, and Friendships  
within a Group.  
..... Moe FUJISAWA, Kenichiro ISHIZU ..... 9

#### Review Articles

- Development of a Curriculum to Cultivate “Ability to Apply Knowledge and Skills” Based on  
“Understanding by Design”  
— In the Case of Elementary School Mathematics —  
..... Genjo SAKATA, Yoko YASUDA, Yuka ARAYA, Mariko WATANABE, Mina MASUDA ..... 21

#### Report

- The Endeavor of Moderation in Inquiry-Based Learning at Himi High School  
: Insights from “HIMI Studies” through Discussions on Evaluation Criteria among Students, Teachers,  
and Community Members  
..... Tatsuya HONDA, Mina MASUDA ..... 39

#### Material

- Compulsory Education in the Prewar Period from the Perspective of Meiji Government Revenue  
..... Tadayuki KISHIMOTO ..... 51
- Factors Contributing to School Attraction among Junior High School Students  
..... Keisuke IWATA, Kenichiro ISHIZU ..... 57
- University Students’ Lay Theories of Generative Artificial Intelligence  
..... Keita HORIE, Ikumi OZAWA ..... 71