

「授業中の私語」に対する生徒同士の注意への抵抗感および頻度の規定因

— 教室における「隣の席にいる生徒」に着目して —

出口拓彦
(奈良教育大学教育学部)

Students' Unwillingness and Frequency of Warning Each Other against Private Conversations during Lessons:
A Focus on Adjacent Students in the Classroom

Takuhiko DEGUCHI
(Faculty of Education, Nara University of Education)

要旨：「授業中の私語」に対する生徒同士の注意への抵抗感および頻度の規定因について検討した。中学生 395 名を対象とした質問紙調査（出口（2021）で実施）によって、自分および隣席の生徒が持つ規範意識・適応感や注意への抵抗感・注意頻度などについて測定した。分析の結果、まず「注意への抵抗感」については、「対人関係に対する適応感」が高いほど、これが低くなる傾向が示された。また、「規範意識」に関する変数との間にも有意な相関が一部に見られたが、「適応感」に比べると、その割合は少なかった。次に、「注意頻度」については、「規範意識」や「適応感」に関する変数との間には、全般的に有意な相関は見られなかった。また、「注意への抵抗感」と「注意頻度」間には、弱い正の相関が示された。これらのことから、『対人関係に対する適応感』の増加→『注意への抵抗感』の低下→『注意頻度』の増加というプロセスが存在している可能性が考察された。

キーワード：授業中の私語 Private Conversation during Lessons
生徒同士の注意 Warning Fellow Students
中学生 Junior High School Students

1. はじめに

「授業中の私語」は、日本における初等～高等教育の様々な場面で問題とされている（e.g. 浅井, 2006; 出口・吉田, 2005; 北折, 2006; 松壽・小熊・嶋田, 2005; 浪江, 2005; 島田, 2002; 冷水, 2000; 鈴木・戸塚・澤田・椎野, 2015; 田村, 2002）。また国外では、私語を「不品行な行為」(Misbehavior) の 1 つとして扱った研究も複数行われている（例えば Durmuscelebi, 2010; Özben, 2010）。

私語には否定的・肯定的双方の側面が存在していることが知られている（例えば、出口, 2018）。日本の小学校教員を対象とした研究では、私語は教員にとってストレス強度が最も高いものであることが報告されている（安藤・中島・鄭・中嶋, 2013）。しかし、その一方で、大学生（学習者側）を対象とした研究（出口・吉田, 2005）においては、私語の頻度と「対人関係に対する適応感」の間に正の関連があることが示され、私語は適応的なものとなりうる可能性も示唆されている。同様の傾向は中学生を対象とした研究（出口, 2018）でも報告されており、私語の頻度と「対人関係に対する適応感」には .15 と微弱ではあるが有意な正の相関が見られ

ている。しかし同研究においては、私語の頻度と「学業に対する適応感」に -.22 と弱い負の相関も見られており、学業には否定的な影響を及ぼす可能性も示唆されている。

このような私語への「対応」（私語を注意したり（出口, 2021）、「座席指定と TA による見回り」を行ったり（北折・太田, 2011）すること）についての研究も進められている（例えば出口, 2020, 2021; 濱, 2017; 北折・太田, 2011）。出口（2021）は、中学校および高等学校教師を対象とした WEB 調査によって私語への教室の対応方略について扱っている。具体的には、①「直接的指導」（例：『私語をやめなさい』などと話をやめるように言った）、②間接的指導（例：「机や黒板をたたくなどして音を立て、子どもが教師に注意を向けるようにした）、③「理由の説明」（例：『私語をしていると、他の人たちの勉強のじゃまになりますよ』などと、私語をすると周囲の人に悪い影響を与えることを説明した）という 3 つの指導に着目して分析している。その結果、「間接的対応」は生徒による否定的な反応（例：「教師に対して怒りの気持ちを抱いたようだ」）を増加させた。さらに中学校では「直接的対応」の効果をネガティブなものとする可能性も示された。一方、高等学校では、「間

接的対応」が多くなると「理由の説明」と「直接的対応」の相乗効果（交互作用効果）が弱まるという傾向が見られた。ただし、中学校では「間接的対応」「理由の説明」「直接的対応」の全てを行うと「肯定的反応」が高くなる可能性も示唆され、「間接的対応」が不適切とは言い難い可能性があることも示された。また、小学校教員を対象とした研究（出口，2020）では、教員が自らの私語に対して否定的な（「私語」をしない方向の）態度を持っていなければ、児童に何らかの指導（対応）を行っても、十分な効果を及ぼすことは困難となる可能性が報告されている。このように、授業中の私語への対応の効果は、比較的複雑なものであることが示唆されている。

ただし、これらの研究は、いずれも「教員」による対応について着目したものであり、子どもたち、つまり学習者同士による私語への対応については検討されていない。文部科学省（2023）は「キャリア教育を通して育成すべき『基礎的・汎用的能力』」として「自己理解・自己管理能力」や「人間関係形成・社会形成能力」などを挙げている。「教員」という比較的強い社会的勢力をもった者の対応（介入）に頼らなくても、「子ども」という「学習者」自身によって良好な学習環境を自律的に維持することは、（学業的な適応感の向上という教科教育的な側面ないし、私語による教員のストレス低減といった教員側の視点のみならず、）キャリア教育という観点からも重要なものであると考えられる。

これに関連して、出口（2008）は、やはり大学生を対象とした研究を行い、「注意への抵抗感」と「座席位置」（前－真ん中－後、右－真ん中－左）「友人の数」「出席率」との関連について検討している。しかし、いずれも有意な関連は見いだされなかった。また、北折・太田（2011）では、大学における教室での「座席指定」やティーチング・アシスタントによる「見回り」の効果について検討がなされた。さらに、「相互チェック式」で学生の私語について申告させる（「申告が一定の基準を超えると定期試験の点数を減じる」と教示される）という、学生（学習者）による私語への対応も取り入れられた。そして、これらの対応は私語を抑制するのみならず、欠席者の数も低下させたことが報告されている。しかし、この研究では、「座席指定」「見回り」「定期試験の減点」という、基本的には授業者（教員）側による対応に関する効果検証が主となっている。このように、学校教育場面における子どもたちによる「私語への注意」に関する心理学的な研究知見¹⁾は、必ずしも十分なものとは言いがたい。

以上のことから、本研究では、中学校における授業中の私語に対する「生徒（学習者）同士の注意」に焦点を当てることとした。そして、生徒の規範意識や適応感などに着目しつつ、その規定因について探索的に検討することを目的とした。

なお、授業中の「私語」については、個人的には否定的な態度や見解（「してはいけないもの」と見なすこと）

を有していても、これを行ってしまうことが報告されている（小牧・岩淵，1997；卜部・佐々木，1999）。その理由としては、準拠集団（学級）の期待（卜部・佐々木，1999）や他者（級友）の規範意識や集団（学級）レベルの行動基準（出口，2018）などが私語をする際に参照されることが挙げられている（「行動基準」とは、「遵守」「逸脱」「同調」「中立」などのカテゴリーによって、その者がどのように行動する傾向にあるのかを表したものである。詳細は「結果」参照）。このため、本研究においては、自分自身が持つ規範意識や行動基準などの影響のみならず、教室において自分の周囲にいる生徒（隣席にいる生徒。以後「隣席生徒」と記す）の規範意識等にも着目して、「生徒同士の注意」の規定因について検討することとした。

2. 方法

中学生を対象とした質問紙調査を、以下の方法によって行った。調査は出口（2021）において実施されたものと同じであり、当該の研究で収集されたデータを用いて本研究は実施された。

2.1. 調査対象者および時期

近畿地方における1つの中学校に通う1～3年生395名（男子190名、女子196名、不明9名）。全部で12クラス（各学年4クラス）に所属する生徒を調査対象者とした。調査時期は2018年度の3学期であった。

2.2. 測定した変数

以下の変数について質問紙で測定した。本研究のみならず出口（2021）においても分析の対象となった変数については、見出しの後に「*」を付した。

- (1) 注意への抵抗感 「自分以外の生徒がした授業中の私語に対して（自分が）注意すること」への抵抗感について、「クラスの人が「授業に関係のない私語」をしているとき、その私語を「注意すること」について、あなたは、どのように思いますか。」と質問した。そして、「5. しやすい」「4. ややしやすい」「3. どちらともいえない」「2. 少しにくい」「1. しにくい」の5段階評定で回答を求めた。
- (2) 注意頻度 まず、「下の文を読んで、授業中のあなたにあてはまると思う数字に、○を1つつけてください。」と質問した。そして、「注意頻度」については、「まわりの人がしている「授業に関係のない私語」を注意した。」という文を提示し、「5. たくさんした」「4. かなりした」「3. ときどきした」「2. あまりしなかった」「1. ぜんぜんしなかった」の5段階評定で回答するよう依頼した。

- (3) 規範意識 “「授業に関係のない私語をする」こと”について、「5. よいと思う」「4. まあ良いと思う」「3. どちらともいえない」「2. 少しまずいと思う」「1. まずいと思う」の5段階評定で回答を求めた。
- (4) 私語に対する態度* 相互依存性理論（例えば Kelly et al., 2003; Thibaut & Kelley, 1959）やゲーム理論（例えば Axelrod, 1984, 1997; Rapoport & Guyer, 1966; Scodel, Minas, Ratoosh, & Lipetz, 1959）における「決定行列」ないし「利得行列」を参考にした測定（例えば出口, 2018; Deguchi, 2019）を実施した。決定行列とは、例えば「あなた（自分）」には2つ、「そのまわりの人たち」には2つの選択肢があるときに、 2×2 の計4つのセルによって、「あなた」（ないし「まわりの人たち」）の利得を表したものである。本研究では、この決定行列を基に質問項目を作成した。具体的には、はじめに、「あなた（自分）」と「そのまわりの人たち」が、私語をしている（「私語」(Breaking) 状態）なのか、していない（「沈黙」(Obeying) 状態）なのかを基にして、 2×2 （あなた:「私語」「沈黙」 \times そのまわりの人たち:「私語」「沈黙」）の計4つの仮想場面を呈示した（出口 (2018)や Deguchi (2019)などと同じ）。以後は、Deguchi (2014, 2019) などと同様に、「『あなた』も『まわりの人たち』も沈黙」という状況を M11、「『あなた』は沈黙、『まわりの人たち』は私語」を M12、「『あなた』は私語、『まわりの人たち』は沈黙」を M21、「『あなた』も『まわりの人たち』も私語」を M22 と記載する。これら4つの仮想場面は、M22, M21, M12, M11 の順で質問紙に配置した。次に、M11 から M22 の各場面における「満足度」を「7. とても満足」から「1. 非常に不満」の7段階評定で回答を求めた。
- (5) 適応感 出口・吉田 (2005) による適応感尺度を使用した。これは、「対人関係に対する適応感」（6項目。項目例:「クラスの友だちにはめぐまれていると思う。」）、「学業に対するへの適応感」（5項目。項目例:「学校で勉強していることに満足している。」）という2つの下位尺度で構成されている（下位尺度は、それぞれ1つの逆転項目を有している）。回答は、「いつも思う」（5）から、「ぜんぜん思わない」（1）の5段階評定で求めた。
- (6) 隣席生徒 まず、出口 (2021) と同様に、“「授業を受けるとき、あなたは、どこに座っていますか？ 「前から〇〇番目、(黒板に向かって) 左から〇〇列目」という形で回答してください。」と（質問紙の1ページ目で）質問し、“前から（ ）番目、左から（ ）列目」という形で回答するように求めた。次に、“あなたのまわりに座っている人（上下左右+斜めの最大8人です。「隣の

隣」にいる人などは含みません）の「アンケート番号」（用紙の左上に書いてあります）を、下の四角にあるカッコに記入してください。「まわりに座っている人」みんな（全員）の番号を書いてください。”と依頼した。この時、“「アンケート番号」は、「周りに座っている人」に教えてもらってください。”という指示も併せて行った。そして、 3×3 の計9つの席（上が「黒板」側）を意味する四角形（中心にある「あなたの席」1つ+上下左右と斜めにある「まわりに座っている人」の席8つ）を提示し、中心以外のそれぞれの四角形の中に「アンケート番号」を回答するように求めた（ここまでは出口(2021)と同様）。その後、“1ページ目で回答してくれた「あなたのまわりに座っている人」の中から、「この人の考えていることなら、私（あなた）は、正確にわかる」とあなたが思う人を、1人だけ選んでください。”と質問した。そして、選択した人のアンケート番号を質問紙に記載するように求めた。

- (7) 隣席生徒の規範意識（推測） まず、“「あなたが選んだ人」は、下に書いてあることを「良いことだ」と考えると思いますか。それとも「まずいことだ」と考えると思いますか。”と質問した。次に、“「授業に関係のない私語をする」こと”について、「5. よいと考える」「4. まあ良いと考える」「3. どちらともいえない」「2. 少しまずいと考える」「1. まずいと考える」の5段階評定で回答を求めた。
- (8) 隣席生徒の「私語に対する態度」（推測） 前述の「私語に対する態度」に関連して、“もしも、下に書いてあるような状況になったとしたら、あなたが選んだ人は、「満足」と考えると思いますか？ それとも、「不満」と考えると思いますか？”と質問した（「あなたが選んだ人」とは「隣席生徒」を指す）。提示した「状況」は、「あなたが選んだ人も、そのまわりの人たちも、していない」（M11）、「あなたが選んだ人はしていないが、そのまわりの人たちはしている」（M12）、「あなたが選んだ人はしているが、そのまわりの人たちはしていない」（M21）、「あなたが選んだ人も、そのまわりの人たちも、している」（M22）という4種類であった。これら4つの仮想場面は、（自分の）「私語に対する態度」の測定と同様に、M22, M21, M12, M11 の順で質問紙に配置した。そして、各状況における「満足度」を「7. とても満足」から「1. 非常に不満」の7段階評定で回答を求めた。

2.3. 手続き

測定を行う前に、著者の所属機関における「人を対象とする研究倫理審査委員会」に研究計画を提出し、承認

後に調査を行った。調査は集団で実施した。このため、質問紙に対する生徒の回答が教員によって見られることや、「見られること」に対する懸念が生じる可能性の抑制を目的として、個々人の生徒に封筒を配布した。そして、質問紙の回収時には、生徒自身で質問紙を封筒に入れて封をし、教員の方に提出するように依頼した。

質問紙はB4用紙(両面)を横にして作成し、最初(表面の左側)には、調査の目的や回答に要する時間を記載した。さらに、回答時に氏名を記入する必要はなく、回答の内容が成績に影響することは無い旨や、答えたくない質問には回答しなくてよいことなども、文章によって教示した。

これらの説明後、「隣席生徒(最大8名。上下左右+斜めにいる生徒)」「授業中の私語に対する態度」「規範意識」「注意への抵抗感」「隣席生徒(前述の『隣席生徒』8名の中から規範意識や行動基準を「推測」する対象1名を選択)」「隣席生徒の私語に対する態度(推測)」「隣席生徒の規範意識(推測)」「注意頻度」「適応感」の順で測定を行った。質問文中の「授業」という語に関しては、出口(2018)と同様に、“次からの質問にある「授業」という言葉は、「ここ1ヶ月くらいの間に、この教室(あなたのクラスの教室)で受けた授業」のことを指します。そして、「国語だけ」「数学だけ」というように、1つの科目について答えるのではなく、「国語、数学、理科、社会、英語など、いろいろな科目の授業を通してのこと」について、教えてください。”と説明した。

3. 結果

3.1. 指標の算出

得られたローデータを基にして、以下の指標を算出した。「1つの変数に対して複数の項目を用いて測定を行い、各項目の合計点を使用して指標を算出した場合は、当該の合計点を項目数で除することによって、指標の最大値・最小値が、測定時に用いた段階評定のもの(例えば5段階評定であれば、最小値は1で最大値は5)と一致するようにした。

また、授業中の私語に関する研究では、(学級)集団単位での分析(例えば Deguchi, 2019; 出口, 2021)や、個人レベルと集団レベルに分けた分析(出口, 2018)が行われることがある。このため、私語頻度や注意頻度等、私語関連の行動に関わる指標については、学級(クラス)ごとに標準化することによって集団単位での変動を統制した指標も併せて算出した。

- (1) 注意への抵抗感 測定に用いた項目は1項目のみであった。このため本変数については、回答されたものをそのまま1～5点の範囲で得点化し、これを逆転したもの(6から引いた値)を指標とした。この指標は、数値が大きいくほど抵抗感が高い(「注意」がしにくく感じる)ことを意味する。

- (2) 注意頻度 (「注意への抵抗感」と同様)測定で使用した項目は1項目のみであった。したがって、これらの変数についても、回答されたものをそのまま1～5点の範囲で得点化した。
- (3) 自分の規範意識 測定において用いた項目は1項目のみであった。したがって、回答されたものをそのまま1～5点の範囲で得点化した。
- (4) 自分の行動基準* 出口(2021)等と同様の方法で、利得行列におけるM11からM22の4つの値を基にして、調査対象者を「遵守」「逸脱」「同調」「反対」の行動基準のうち、いずれか1つに分類した。まず、M11とM21の大小、およびM12とM22の大小を比較した。M11とM21の大小関係は、「まわりの人たちが「沈黙」しているときに、「あなた」が「沈黙」した場合(M11)と「私語」をした場合(M21)の比較を意味する。一方、M12とM22の大小関係は、「まわりの人たちが「私語」をしているときに、「あなた」が「沈黙」した場合(M11)と「私語」をした場合(M21)の比較である。これら2つの比較の結果、「M11 > M21 かつ M12 > M22」となれば「遵守」の行動基準に分類される(「まわりの人たち」の状態にかかわらず、「あなた」は「沈黙」をした方が利得(満足度)が高いため)。逆に、「M11 < M21 かつ M12 < M22」となった場合は「逸脱」となる。さらに、「M11 > M21 かつ M12 < M22」の場合は、「同調」に分類される(「まわりの人たちが「沈黙」であれば「あなた」も「沈黙」、「まわりの人たちが「私語」であれば「あなた」も「私語」というように、「まわりの人たち」と同じ状態になった方が利得が高いため)。そして、逆に「M11 < M21 かつ M12 > M22」の場合は、「反対」となる(「まわりの人たち」と異なった状態になった方が利得が高いため)。この他、「M11 = M21」かつ「M12 = M22」となった者は「中立」に分類した(「あなた」は「沈黙」「私語」いずれの状態となっても利得は変わらないため)。最後に、「M11 = M21」ないし「M12 = M22」となった場合(2つの大小比較のうち、いずれか1つ「のみ」が等しかった場合は、もう一方の大小関係を基に、「遵守」「逸脱」のいずれかに分類した(M11ないしM12の方が高い場合は「遵守」、M21ないしM22の方が高い場合は「逸脱」)。
- (5) 適応感 「対人関係に対する適応感」「学業に対する適応感」ごとに、下位尺度を構成する項目を基に α 係数を算出した。その結果、前者は.82、後者は.70となり、一定の内的整合性が示された。このため、各項目に対する回答を下位尺度ごとに合計し、これを項目数(前者は6、後者は5)で除したものを指標とした。

Table1 行動基準に関する変数と注意への抵抗感・注意頻度の分散分析結果

自分の行動基準	素点				学級ごとに標準化			
	注意への抵抗感		注意頻度		注意への抵抗感		注意頻度	
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
遵守 (n: 114 - 115)	3.71	1.02	1.71	0.81	0.13	0.89	-0.06	0.90
逸脱 (n: 50 - 51)	3.69	1.10	1.90	1.20	0.11	1.02	0.10	1.22
同調 (n: 135)	3.76	1.08	1.76	0.87	0.18	0.93	-0.05	0.90
中立 (n: 80 - 82)	3.00	1.10	1.93	1.03	-0.56	1.00	0.12	1.07
検定結果	F	10.13 *	1.11		12.40 *		0.79	
	偏η自乗	.07	.01		.09		.01	
	多重比較	1, 2, 3 > 4			1, 2, 3 > 4			
隣席生徒の行動基準 (推測)	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
遵守 (n: 93)	3.75	1.00	1.66	0.70	0.19	0.87	-0.15	0.76
逸脱 (n: 52 - 53)	3.66	1.14	1.83	1.04	0.09	1.05	0.09	1.13
同調 (n: 86)	3.66	1.12	1.69	0.87	0.06	0.97	-0.12	0.92
中立 (n: 110)	3.28	1.10	2.04	1.09	-0.27	0.99	0.23	1.12
検定結果	F	3.79 *	3.50 *		4.43 *		3.18 *	
	偏η自乗	.03	.03		.04		.03	
	多重比較	1 > 4	1, 3 < 4		1 > 4		1 < 4	
隣席生徒の行動基準 (実測)	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
遵守 (n: 85 - 86)	3.62	1.08	1.82	0.89	0.06	0.96	0.04	0.96
逸脱 (n: 45)	3.38	0.98	1.71	0.90	-0.15	0.89	-0.15	0.87
同調 (n: 106)	3.50	1.19	1.76	0.98	-0.04	1.04	-0.04	1.02
中立 (n: 71)	3.56	1.05	1.82	0.95	-0.06	0.95	0.02	0.96
検定結果	F	0.51	0.19		0.49		0.44	
	偏η自乗	.01	.00		.01		.00	
	多重比較							

※多重比較はTukey法を用いた。1～4の数値は、順に「遵守」「逸脱」「同調」「中立」を表す。

- (6) 隣席生徒の規範意識 (推測) 測定で用いた項目は1項目のみであった。このため、回答されたものをそのまま1～5点の範囲で得点化した。
- (7) 隣席生徒の行動基準 (推測) 「隣席生徒の私語に対する態度 (推測)」の4つの指標 (M11～M22) を基にして、「自分の行動基準」と同様の方法で、「遵守」「逸脱」「同調」「中立」のいずれか1つに分類した。
- (8) 「隣席生徒」の規範意識 (実測) 質問紙に回答された「隣席生徒」のアンケート番号 (調査対象者1人につき1名回答したもの) を基に、調査対象者のデータと「隣席生徒」のデータを連結 (対照) させた (以後の指標についても、同様の方法でデータを対照させた)。データの対照作業はMicrosoftのVisual Basic for Applicationsによって作成されたプログラム (出口・木下・吉田 (2010) や出口 (2018) などを基にした) を用いて行った。そして、「隣席生徒」が回答した「自分の規範意識」を「隣席生徒の規範意識 (実測)」の指標とした。以後、このようにして作成された指標は「隣席生徒の規範意識 (実測)」と記載する。これは、「推測」された隣席生徒に関する指標である「隣席生徒の

規範意識 (推測)」と区別するためである。なお、調査対象者のうち6名 (男性4名、女性2名) が、「隣席生徒」の回答欄に自分のアンケート番号を記載していた。このため、当該の者については、「隣席生徒」に関する指標は欠損値扱いとした。

- (9) 隣席生徒の行動基準 (実測) まず、前述の「連結」済みデータ上にある「隣席生徒」の「私語に対する態度」に関する4つの指標 (M11～M22) それぞれを「隣席生徒の私語に対する態度 (実測)」の指標とした。次に、これらの指標を基にして、「遵守」「逸脱」「同調」「中立」の行動基準いずれかに分類した²⁾。
- (10) 「隣席生徒」の適応感 (実測) 前述の「連結」済みデータにある「隣席生徒」の「適応感」についての項目 (「対人関係に対する適応感」6項目、「学業に対するへの適応感」5項目) を用いて、2つの下位尺度に関する指標を算出した。

3.2. 「注意への抵抗感」と各変数の関連

分散分析 (Table 1) ないし相関分析 (Table 2, 3) によって、各変数と「注意への抵抗感」との関連について検討した (有意水準は5%に設定)。相関分析を実施した際は

Table2 規範意識に関する変数と注意への抵抗感・注意頻度との相関係数

		積率相関係数				スピアマンの順位相関係数			
		素点		学級ごとに標準化		素点		学級ごとに標準化	
		注意への抵抗感	注意頻度	注意への抵抗感	注意頻度	注意への抵抗感	注意頻度	注意への抵抗感	注意頻度
全体 (n: 308 - 388)	自分の規範意識	<u>-.17</u>	.11	-.20	.11	<u>-.17</u>	.06	<u>-.18</u>	.05
	隣席生徒の規範意識 (推測)	<u>-.12</u>	.07	<u>-.14</u>	.06	-.09	.03	-.11	.02
	隣席生徒の規範意識 (実測)	-.07	.07	-.10	.07	-.06	.08	-.07	.07
遵守 (n: 89 - 115)	自分の規範意識	-.18	-.10	-.18	-.09	-.18	-.11	-.14	-.15
	隣席生徒の規範意識 (推測)	.01	.05	-.01	.03	.02	.02	.02	-.08
	隣席生徒の規範意識 (実測)	.12	.08	.13	.04	.12	.14	.15	.07
逸脱 (n: 37 - 51)	自分の規範意識	-.09	.07	-.12	.08	-.11	-.08	-.13	-.02
	隣席生徒の規範意識 (推測)	-.07	.14	-.10	.14	-.03	-.04	-.04	-.06
	隣席生徒の規範意識 (実測)	-.05	-.03	-.12	-.01	-.05	-.07	-.14	.05
同調 (n: 108 - 135)	自分の規範意識	-.14	<u>.17</u>	<u>-.18</u>	.17	-.15	.13	-.16	.12
	隣席生徒の規範意識 (推測)	-.08	.09	-.11	.09	-.06	.07	-.08	.08
	隣席生徒の規範意識 (実測)	-.08	.11	-.10	.11	-.10	.10	-.09	.10
中立 (n: 69 - 82)	自分の規範意識	-.16	.15	-.22	.16	-.13	.19	-.18	.23
	隣席生徒の規範意識 (推測)	-.24	-.10	-.26	-.07	-.26	-.01	-.25	.04
	隣席生徒の規範意識 (実測)	-.14	-.01	-.20	.01	-.12	.00	-.20	.04

注：下線のある相関係数は $p < .05$ 、太字は絶対値.20以上かつ $p < .05$ であることを示す。

Table3 適応感に関する変数と注意への抵抗感・注意頻度との相関係数

		積率相関係数				スピアマンの順位相関係数			
		素点		学級ごとに標準化		素点		学級ごとに標準化	
		注意への抵抗感	注意頻度	注意への抵抗感	注意頻度	注意への抵抗感	注意頻度	注意への抵抗感	注意頻度
全体 (n: 303 - 383)	対人関係に対する適応感	-.27	.01	-.28	.02	-.27	-.02	-.28	-.01
	学業に対する適応感	-.07	.06	-.07	.06	-.06	.06	-.07	.08
	隣席生徒の対人関係に対する適応感 (実測)	-.05	.01	-.06	.00	-.03	.01	-.05	-.03
	隣席生徒の学業に対する適応感 (実測)	.00	.03	.00	.02	-.01	.02	-.03	.05
遵守 (n: 88 - 114)	対人関係に対する適応感	-.39	.00	-.41	.00	-.40	-.02	-.41	.00
	学業に対する適応感	-.03	-.07	-.03	-.10	-.04	-.06	-.05	-.06
	隣席生徒の対人関係に対する適応感 (実測)	.04	.01	.02	.01	.03	.05	.00	.03
	隣席生徒の学業に対する適応感 (実測)	-.11	.09	-.12	.11	-.15	.09	-.18	.16
逸脱 (n: 36 - 50)	対人関係に対する適応感	-.18	-.10	-.21	-.08	-.19	-.12	-.22	-.07
	学業に対する適応感	.20	.23	.17	.24	.16	.27	.13	.28
	隣席生徒の対人関係に対する適応感 (実測)	.21	-.04	.20	-.01	.28	-.11	.25	-.07
	隣席生徒の学業に対する適応感 (実測)	.05	-.08	.05	-.08	.07	-.08	.05	-.03
同調 (n: 105 - 135)	対人関係に対する適応感	-.25	.13	-.25	.11	-.26	.07	-.26	.02
	学業に対する適応感	-.21	.13	-.20	.12	-.16	.13	<u>-.17</u>	.11
	隣席生徒の対人関係に対する適応感 (実測)	-.21	.05	-.21	.04	-.18	.08	-.17	.02
	隣席生徒の学業に対する適応感 (実測)	.06	-.04	.06	-.06	.07	-.06	.04	-.08
中立 (n: 67 - 81)	対人関係に対する適応感	-.12	-.13	-.14	-.08	-.10	-.15	-.13	-.07
	学業に対する適応感	-.22	.00	-.26	.03	-.21	-.03	-.26	.06
	隣席生徒の対人関係に対する適応感 (実測)	.07	-.12	.08	-.17	.08	-.15	.07	-.16
	隣席生徒の学業に対する適応感 (実測)	.03	.13	.07	.12	.04	.12	.09	.14

注：下線のある相関係数は $p < .05$ 、太字は絶対値.20以上かつ $p < .05$ であることを示す。

(有意かつ絶対値 .20 以上となった場合に「関連がある」と見なした)、全データをまとめて実施した分析だけでなく、行動基準ごとの分析も併せて行った。また、相関分析の際に用いた「注意への抵抗感」「注意頻度」「被注意頻度」に関する指標の歪度をそれぞれ算出したところ、順に -0.33, 1.14, 1.04 であった。「注意頻度」「被注意頻度」の指標については絶対値 1 を超えており、外れ値が存在している可能性が示唆された。このことから、外れ値の影響を抑制しつつ適応感との関連について検討する

ため、相関分析の際にはスピアマンの順位相関係数も併せて算出した (Table 2, 3 参照)。その結果、「注意頻度」「被注意頻度」については、積率相関係数と順位相関係数の間に大きな相違は示されなかった (したがって、以降の記述は、積率相関係数を基に行った)。

- (1) 行動基準に関する変数 「自分の行動基準」「隣席生徒の行動基準 (推測)」「隣席生徒の行動基準 (実測)」のいずれか 1 つを独立変数、「注意への抵抗感」を従属変数とした 1 要因 4 水準の対応のない

分散分析を実施した。その結果、「行動基準」「隣席生徒の行動基準（推測）」の主効果が示された（Table 1 参照）。多重比較（Tukey 法による。以下も同様）の結果、「行動基準」では「中立」の「注意への抵抗感」が他の行動基準よりも低く、「隣席生徒の行動基準（推測）」では「中立」が「遵守」よりも低い傾向が見られた。「隣席生徒の行動基準（実測）」の主効果については有意にならなかった。

- (2) 規範意識に関する変数 全データを用いた分析では、「自分の規範意識」と「注意への抵抗感（標準化）」との間に弱い相関が示された（Table 2 参照）。行動基準別の分析では、「中立」において「隣席生徒の規範意識（推測）」との間などに、弱い相関が見られた。「遵守」「逸脱」「同調」には絶対値 .20 以上の有意な相関は見られなかった。
- (3) 適応感に関する変数 「対人関係に関する適応感」との間に、正の相関が複数示された（Table 3 参照）。さらに、「同調」「中立」の行動基準を持った生徒については、「学業に対する適応感」にも弱い正の相関が見られた。「実測」値である適応感との相関が見られたのは、「同調」の「隣席生徒の対人関係に対する適応感（実測）」と「注意への抵抗感」の間のみであった。

3.3. 「注意頻度」と各変数の関連

（前述した「注意への抵抗感」と同様の）分散分析ないし相関分析によって、各変数間の関連を検討した。

- (1) 行動基準に関する変数 「隣席生徒の行動基準（推測）」の主効果が示された（Table 1 参照）。多重比較の結果、「中立」の「注意頻度」が「遵守」（および「同調」）よりも高い傾向が見られた。「自分の行動基準」「隣席生徒の行動基準（実測）」の主効果については有意にならなかった。
- (2) 規範意識に関する変数 絶対値 .20 以上の有意な相関は示されなかった（Table 2 参照）。
- (3) 適応感に関する変数 絶対値 .20 以上の有意な相関は見られなかった（Table 3 参照）。

4. 考察

4.1. 「注意への抵抗感」と他の変数との関連

「対人関係に対する適応感」が高いほど、「注意への抵抗感」が低い傾向が示された。これは、「他者の私語」という逸脱行動を制止するためには、私語をしている者との間に一定の良好な人間関係が成立していることが必要である可能性を示唆するものである。また、「同調」の行動基準を持つ者については、「隣席生徒の学業に関する適応感」との間にも負の関連が見られた。「同調」は、自らの行動を他者に合わせようとする傾向が強い行動基準

である（例えば、出口, 2018; Deguchi, 2019）。このことから、他者を気にかける傾向が比較的強いと考えられる。このため、他者の適応感の影響を受けやすくなったと考えられる。「隣席生徒の対人関係に対する適応感（実測）」と「私語への抵抗感」の間に「同調」のみで相関が見られたことも、これが一因となっていると思われる。

「行動基準」「隣席生徒の行動基準（推測）」に関しては、「中立」は比較的「注意への抵抗感」が低い傾向が示された。「中立」（M11 = M21 かつ M12 = M22）は、「まわりの人たちが私語をしている状況（「私語への注意」が行われる状況）において、自分（ないし「注意」の対象となりうる者）が「私語」「沈黙」いずれの行動をとっても満足度（利得）に顕著な相違が無いことを表す。このため、他の行動基準（特に「逸脱」「同調」）のように特定の行動（「私語」）に高い満足度を示す場合よりも、「注意」すること（「私語」から「沈黙」に行動を変えようとする）に対する抵抗感が低くなったと考えられる。ただし、この理由は「M11 > M21 かつ M12 = M22」の場合における「遵守」や「M11 < M21 かつ M12 = M22」の「逸脱」にも当てはまるはずである。にもかかわらず、「遵守」「逸脱」における「注意への抵抗感」は低いものではなかった。この点については、「M12 = M22」を含む「遵守」「逸脱」を、これを含まない「遵守」（「M11 > M21 かつ M12 > M22」等）と「逸脱」（「M11 < M21 かつ M12 < M22」等）と区別するなどして、さらなる検証・考察を進めていくことが必要となる。

この他、「規範意識」に関する変数と「注意への抵抗感」の間にも有意な相関が一部に見られたが、「適応感」に比べると、その数（ないし割合）は少ないものであった。このことから、「注意への抵抗感」を低下させるには、規範意識の高さよりも、自分と周囲の者との対人関係の良好さ（適応感が高いこと）が重要な条件となっている可能性が考えられる。

4.2. 「注意頻度」と他の変数との関連

「規範意識」や「適応感」に関する変数との間には、全般的に有意な相関は見られなかった。また、「自分の行動基準」の有意な主効果も示されなかった。すなわち、これらの変数が「注意頻度」を直接的に増加させる傾向は見いだせなかった。

また、「隣席生徒の行動基準（推測）」の主効果は有意であった。（「1. はじめに」で述べたように、）「私語」については、個人的には否定的な態度や見解を有していても、これをしてしまうことが報告されている（小牧・岩淵, 1997; 卜部・佐々木, 1999）。本研究において「自分の行動基準」の主効果は有意ではなかったが「隣席生徒の行動基準（推測）」の主効果は有意であったことは、「私語頻度」だけでなく「注意頻度」についても、自分より、むしろ他者が持つ（と推測・認知している）変数

によって規定される可能性を示唆していると推測される。

4.3. まとめと今後の課題

以上のように、「行動基準」が「中立」の者や「対人関係に対する適応感」が高い者は「注意への抵抗感」が低いことが示唆された一方で、「行動基準」や「対人関係に対する適応感」と「注意頻度」の間には顕著な関連は見られなかった。しかし、「注意への抵抗感」と「注意頻度」との積率相関係数を算出したところ、標準化していない指標間では-.23（順位相関係数は-.24）、標準化した指標間では-.23（順位相関係数は-.22）であり、いずれにおいても弱い負の関連が示された（全て $ps < .05$ ）。このことから、「行動基準の『中立』への変化ないし『対人関係に対する適応感』の増加→『注意への抵抗感』の低下→『注意頻度』の増加」というプロセスが存在していると思われる。ただし、「中立」は、「私語」に対して抑制的な行動基準であるとは必ずしも見なしにくい部分もある。したがって、生徒同士で私語を注意し合うことで（教師の介入が無くても）学習者自身によって良好な学習環境を維持するためには、「対人関係に関する適応感」の向上が重要となると考えられる。

しかし、「注意への抵抗感」と「注意頻度」との関連は弱いものであった。つまり、仮に「注意への抵抗感」が低下したとしても、「注意」（頻度）という行動レベルにまで反映されるとは限らない可能性も示唆された。今後は、「注意への抵抗感」が低いにもかかわらず「注意」が抑制される原因を探索するなどして、「注意」の発生過程について、より詳細に検討していくことが求められよう。

謝辞

- (1) 調査に協力いただきました皆さまに、心よりお礼申し上げます。また、データの入力作業を補助していただいた学生の皆さんにも、深く感謝いたします。
- (2) 本研究は、JSPS 科研費（基盤研究 C、課題番号 JP18K03038、JP22K03055）の援助を受けました。また、英文題目およびキーワードは Editage（www.editage.com）による校正を経ました。

注

- 1) この他の先行研究として、コンピュータ・シミュレーション（例えば Deguchi, 2014, 2019）に大学生を対象とした質問紙調査によって得られた「私語に対する態度」データを入力することで、「学生同士の注意」が私語の頻度や適応に及ぼす影響について検討したものの（出口, 2007）もある。このシミュレーションでは、「学生同士の注意」をすると、その者（他の学生に注

意をした者）の適応は低下する」というルールが適用されていた。しかし、「遵守」や「同調」の行動基準を持つ者については、「学生同士の注意」によって教室全体の私語が減少することによって、最終的な適応の度合いは向上する可能性が示唆された。ただし、この知見は大学生を対象としたデータに基づいたシミュレーションによるものであり、子どもたちへの一般化可能性等に関しては、他の（大学生を対象とした）研究と同様に不明確な点が含まれている。

- 2) 「隣席生徒の私語に対する態度（推測）」と「隣席生徒の私語に対する態度（実測）」の（積率）相関係数を算出したところ、M11: .07, M12: .14, M21: .17, M22: .14（M12～M22の3つは $ps < .05$ ）であった（日本心理学会における出口（2019）の発表を再分析した）。このように、両者には微弱な関連しか示されず、必ずしも正確な推測はなされていない可能性が示唆された。

引用文献

- 安藤きよみ・中島 望・鄭 英祚・中嶋和夫（2013）. 小学校学級担任の学級運営等に関連するストレス・コーピングに関する研究 川崎医療福祉学会誌, 22, 148-157.
- 浅井亜紀子（2006）. 大学生の授業における規範意識と行動：私語と携帯メールを中心に 研究紀要カリタス, 40, 37-50.
- Axelrod, R. (1984). *The Evolution of Cooperation*. Basic Books. (H. Matsuda, Trans., 1998, Kyoto: Minerva shobo.)
- Axelrod, R. (1997). *The Complexity of Cooperation*. Princeton University Press. (T. Terano, Trans., 2003, Kyoto, Japan: Diamond sha.)
- 出口拓彦（2007）. 「学生同士の注意」が私語の発生過程と適応に及ぼす影響：「自己の適応を犠牲にした他者の利得表への介入」という視点から 日本社会心理学会第 48 回大会発表論文集, 198-199.
- 出口拓彦（2008）. 私語に対する態度および注意への抵抗感について：「授業に関する私語」と「授業と無関係の私語」の相違に着目して 日本教育心理学会第 50 回総会発表論文集, 156.
- Deguchi, T. (2014). A simulation of rule-breaking behavior in public places. *Social Science Computer Review*, 32, 439-452.
- 出口拓彦（2018）. 教室における私語の頻度と規範意識・行動基準の関連：個人レベルおよび集団レベルの影響に着目して 実験社会心理学研究, 57, 93-104.
- Deguchi, T. (2019). Analyzing the spread of rule-breaking behavior, focusing on talking in class, based on decision matrices in a critical mass model

- with local interaction. *The Japanese Journal of Experimental Social Psychology*, 58, 105-110.
- 出口拓彦 (2019) . 生徒は他者の決定行列を正確に推測できるのか? 日本心理学会第 83 回大会発表論文集, 74.
- 出口拓彦 (2020) . 「教員による私語」に対する教員自身の態度と「児童の私語」への対応の効果: 自らの私語を否定的に捉えない教員が児童の私語を抑制することは可能か? 次世代教員養成センター研究紀要, 6, 149-155.
- 出口拓彦 (2021) . ローカルな相互作用による限界質量モデルを用いた教室における規範逸脱行動拡散過程の分析: 実際の座席位置を反映した授業における私語のシミュレーション 奈良教育大学紀要 (人文・社会科学), 70, 13-23.
- 出口拓彦・木下雅仁・吉田俊和 (2010) . 「人間や社会に対する考え方の基礎を養う」授業の効果に対する実験的検討 教育心理学研究, 58, 198-211.
- 出口拓彦・吉田俊和 (2005) . 大学の授業における私語の頻度と規範意識・個人特性との関連: 大学生活への適応という観点からの検討 社会心理学研究, 21, 160-169.
- Durmuscelebi, M. (2010) . Investigating students misbehavior in classroom management in state and private primary schools with a comparative approach. *Education*, 130, 377-383.
- 濱 保久 (2017) . 私語抑制に関する実証的研究: 名札提示効果の検証を中心として 北星学園大学文学部北星論集, 55, 1-8.
- Kelly, H. H., Holmes, J. H., Kerr, N. L., Reis, H. T., Rusbult, C. E., & Van Lange, P. A. M. (2003) . *An atlas of Interpersonal Situations*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- 北折光隆 (2006) . 授業中の私語に関する研究: 悪質性評価の観点から 金城学院大学論集 (人文科学編), 3, 1-8.
- 北折光隆・太田伸幸 (2011) . 講義中の私語抑制対策に関する効果測定: 座席指定と TA による見回り実施に対する FD 評価項目の比較検討 東海心理学研究, 5, 8-14.
- 小牧一裕・岩淵千明 (1997) . 授業規範: 反規範行為における意識構造 日本心理学会第 61 回大会発表論文集, 381.
- 松寄久美・小熊順子・嶋田美津江 (2005) . 授業中の私語と学生の意識: 私語についての介護福祉科のアンケートの分析 浦和論叢, 35, 71-105.
- 文部科学省 (2023) . 中学校・高等学校キャリア教育の手引き: 中学校・高等学校学習指導要領 (平成 29 年・30 年告示) 準拠
- 浪江美子 (2005) . 講義中の私語についての一考察: 本学学生への質問紙調査から 福岡女子短大紀要, 66, 29-43.
- Özben, Ş. (2010) . Teachers' strategies to cope with student misbehavior. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 587-594.
- Rapoport, A., & Guyer, M. (1966) . A taxonomy of 2 x 2 games. *General systems: Yearbook of the society for the advancement of general systems theory*, 11, 203-214.
- Scodel, A., Minas, S., Ratoosh, P., & Lipetz, M. (1959) . Some descriptive aspects of two-person non-zero-sum games. *Journal of Conflict Resolution*, 3, 114-119.
- 島田博司 (2002) . 私語への教育指導: 大学授業の生態誌 2 玉川大学出版部
- 冷水啓子 (2000) . 授業中の私語: 「心理学 01」受講生による自己分析結果 桃山学院大学人間科学, 20, 277-297.
- 鈴木 恵・戸塚智美・澤田和美・椎野雅代 (2015) . 看護学生の私語の頻度と規範意識・社会的スキル・属性との関連: 看護短期大学 2 年次後期終了後の検討 応用心理学研究, 41, 56-64.
- 田村裕子 (2002) . 私語の統計的解析 関西教育学会紀要, 26, 141-145.
- Thibaut, J. W., & Kelley, H., H. (1959) . *The Social Psychology of Groups*. New York: Wiley.
- ト部敬康・佐々木 薫 (1999) . 授業中の私語に関する集団規範の調査研究: リターン・ポテンシャル・モデルの適用 教育心理学研究, 47, 283-292.

