

科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）研究成果報告書

平成25年5月31日現在

機関番号：	15501
研究種目：	若手研究(B)
研究期間：	2011~2012
課題番号：	23730836
研究課題名（和文）	自律的学習者の育成を目指す社会科学習ビリーフの構造と変容に関する研究
研究課題名（英文）	Construction and transfiguration of learners' beliefs in social studies fostering autonomous learners.
研究代表者	
	南浦 涼介 (MINAMIURA RYOSUKE)
	山口大学・教育学部・講師
	研究者番号： 60598754

研究成果の概要（和文）：本研究は、子どもたちが社会科の学習についての信念・信条といったビリーフが、どのように形成されているのか、その構造を把握することと、そのビリーフがどのように作られていくのか、その変容を明らかにすることを目的としている。本研究は主として3つの研究からなっている。1つは、評価法の作成、2つめに、小中学校で行った、学習ビリーフの構造の事例研究、3つめに、中学校で行った学習ビリーフの変容の事例研究である。

研究成果の概要（英文）：There are two purposes in this research. First aim is how do students have beliefs of learning social studies? The second is How do students change their learning beliefs of social studies. There are three researches in this study. One is the research of developing a test to evaluate students' beliefs. The second is the case study to find there beliefs' construction both elementary and junior high school. The third is the case study to find the changing of their beliefs.

交付決定額

（金額単位：円）

	直接経費	間接経費	合計
交付決定額	1,100,000	330,000	1,430,000

研究分野：教科教育学

科研費の分科・細目： 教育学、教科教育学

キーワード：社会科教育、学習ビリーフ、授業観、変容

1. 研究開始当初の背景

研究計画当初問題にしていたことは、すなわち以下のようなことである。

社会科の教師は、授業において、教育内容をいかに構成するかについては、多くの研究がなされてきた。しかし、本来はその教科の中でどのようなことを学習することが大事なのかという信条・信念といったビリーフがどう育てるかを観点にいれなければ、一回性の授業で終わってしまい、子どもたちが学校教育を離れたときに、社会とどのように向き合っていけばいいのかが問われないままとなってしまう。教育内容をどうするか、だけではなく、子どもたちに社会科をどのような

ものだと考えさせるか、という点を考慮していかなければ、子どもたちに対して、思考力、判断力といった、いわば「見えない学力」を形成していくことの意味は見いだしにくい。

2. 研究の目的

そこで、研究目的を大きく以下のように設定した。

- (1) 社会科学習において、子どもたちのビリーフがどのような構造になっているのかを明らかにすること。
- (2) 構造を把握したうえで、それらを把握するための調査方法を開発すること。
- (3) ビリーフがどのように変化していくの

か、その様相と要因を探ること。

3. 研究の方法

研究の方法は、当初以下のように予定していた。(1) まず、子どもたちのビリーフがどのようなになっているのか、その構造を把握するための質問紙を開発する。(2) 質問紙を活用して、子どもたちのビリーフの現状がどのようなになっているのかを把握する。(3) 質問紙をロングスパンで用いることによって、子どもたちのビリーフがどのように変化するかを把握する。

ただし、このうち、(3) については、研究の過程の中で、その手法を若干修正することとなった。具体的には、社会科のビリーフの変化を見ようとしたときに、教育的な示唆を得ようとするならば、教師がどのように影響を与えられるのかを見る必要がある。しかし、多くの子どもたちが結果として「社会科は暗記である」ととらえている以上、多くの場合に教師は子どもたちを変えるほどに貢献できていないことが予測された。そのため、そうしたことが可能であるとみられる教師をサンプリングすることが大変難しいものとなった。その結果、複数の対象を選定するのではなく、教師が子どもたちのビリーフを変容させる典型的な1事例に絞り、その変化を描いていく質的な手法を取ることにした。しかし、その結果、子どもたちの社会科学習のビリーフの変化に、教師のどのような側面が影響を与えるのか、事例を通して明確に得ることが可能となった。

4. 研究成果

研究成果は、以下の通りである。

(1) 研究1：ビリーフを測るための調査方法の開発についての研究

本研究では、まず、以下のような形でビリーフの調査尺度を作成した。ビリーフ診断テストは、以下の手順で開発を進めてきた。まず、学校・中学校・高等学校、および大学の社会科教育を専門とする大学院生の、計63名に対して、教師のビリーフを問う記述式のアンケートを実施した。質問内容は、

- ① 社会科を通して、子どもたちにどんな力を身につけさせたいと思いますか。
- ② ①のような力を身につけるために、授業ではどのような活動が重要だと思いますか。
- ③ 社会科に関する学習がよくできる児童生徒とはどのような子どもだと思いますか。
- ④ 社会科授業の中で、重要だと思う教師の役割とは何でしょうか。

の4点であった。①は、社会科授業の目的・内容に関すること、②は社会科授業の方法に関すること、③は、よい社会科学習者像、④

は、社会科教師の教室での役割に関することである。①②は、社会科の目的・内容・方法といった授業構成に関わるビリーフである。③④は、自律的学習者を育成するための観点の抽出であり、③は、教師が考える、よい社会科学習者としての子ども像、④は子どもが自律的学習を行っていく際には、教師の役割をどう捉えるかという観点が重要であると判断したためである。

収集した教師のビリーフのデータを、KJ法を用いて研究代表者と協力者2名で分類した

分類の結果、63名の記述データから、社会科についての目的・内容に関する観点が6個、方法に関する観点が7個、よい社会科学習者としての子ども像に関する観点が5個、教師の役割に関する観点が2個、抽出することができた。ただし、質問紙調査という特性から、あまりに多くの観点を質問紙に入れ込むことはできない。そのため、本研究の目的を鑑みて、上の観点の内、目的・内容に関する事柄を優先し、それに共通する点を他の部分からも集約し、社会科の学習に関するビリーフとして5つ、学習遂行における教師の役割に関するビリーフとして2つに絞った。そうしてできた社会科学習ビリーフの尺度が、以下の仮説尺度である1)。

- 尺度1 教養的知識の獲得 (学習に関するビリーフ)
- 尺度2 概念的知識の獲得 (学習に関するビリーフ)
- 尺度3 自己の意見の構築 (学習に関するビリーフ)
- 尺度4 多様な価値の理解 (学習に関するビリーフ)
- 尺度5 社会参加・行動能力の育成 (学習に関するビリーフ)
- 尺度6 知識提供者としての教師 (学習遂行における教師の役割に関するビリーフ)
- 尺度7 学習支援者としての教師 (学習遂行における教師の役割に関するビリーフ)

(2) 研究2：ビリーフの構造についての研究

①目的

目的1 試行版テストを大量調査者に対して行っていくための予備調査

目的2 同一カリキュラム (自律的に学ぶことを校是としている) によって行われる学校内での、小学校6年生と中学校3年生という小中各段階の「出口」における子どもたちの社会科学習ビリーフの状態を知り、小・中での社会科指導への示唆を得る。

②結果とその考察

得られた結果から、子どもたちの社会科ビリーフの特徴と、そこから見る当校の社会科授業への改善の視点を考えてみたい。

主として以下の4つの特徴が小6群と中3群の間に見られるといえる。すなわち、

- a) 維持され続ける「知識」の重要視、
- b) 社会科における「社会参加・行動」についての学習重要性の低下、
- c) 意見の主張やその意見を他者のものと比べること、多様な価値の存在については重要性の無変化、
- d) 支援者としての教師の役割の緩やかな低下、

である。ここから、以下の3点をまず指摘することができる。

第1にいえるのは、「教養的知識の獲得」「概念的知識の獲得」とも、小6群と中3群とも、さほどの変化は見られないことである。これは、当校においては、小学校6年生の時点ですでに「知識」が社会科においては重要であるという認識があり、それは中学校に進むにしたがってそのまま維持、もしくは若干ながら重要度が高まっていく傾向があるとうかがうことができる。

第2に、その反面、小6から中3にかけて、「社会参加・行動」についての重要性が低下していること、また、意見の主張や多様な価値の重要性については、2群とも平均値あたりを推移し、変化はあまり見られないことである。後者については、したがって、子どもたちは社会科の学習において、非常に重要と感じているわけでも、さりとて全く意味がないと考えているわけでもないという中庸な位置にこれらはあるのだといえる。

また第3に、学年が上がるにつれ、知識提供者としての教師のニーズがあがり、学習を支援する補助者としての役割は、相対的に低下していく傾向が窺えることである。

こうしたことから、教師のビリーフと子どもたちのビリーフのズレ、という観点から、当該学校における社会科授業では、仮説的に次のような視点の必要性が見えてくる。

1つは、小学校段階ですでに、「知識の提示とその整理」について敏感になっておくことである。私たちは、普段の授業で、「子どもたちが主体となって追究すること」「そのための『なぜ』に導く社会的事象についての問いを提示すること」を重視してきた。しかし、その反面追究に必要な知識についてはそれほど重視をせず、その整理等に関しては重視をしていなかった。が、子どもたちがすでに「社会についてのあらゆる知識が重要である」という認識を持っているのだとすれば、教師は提示の際に、どのような知識が重要であるのかについて、注意を払いながら整理していく必要があると考えられる。そうでな

ければ、この時点でやみくもに子どもたちは知識を覚えようとしたり、あるいはそれを忌諱しようとしたりする行動に移ると考えられ、「社会科学習の闇雲な暗記」の素地を作り始めるのではないだろうか。

2つめに、中学校段階では、知識の重要性が高まるために、社会的事象についての価値多様性などについても、子どもたちにとって「理解すべき情報の1つ」となって認識されている可能性があることである。私たちに教師の立場では、多様な価値観の理解や、社会参加スキルといった事柄は、市民的資質を育成するためのものと捉えている。しかし、子どもたちにとっては、それらは認識すべき知識の1つになっているのかもしれない。したがってこの点を引き上げていくためには、当校の中学校のカリキュラムの中に、現状では比較的機会の少ない「参加・発信」の観点を入れていく必要があるといえる。

また、上記のような点はあるものの、小6群、中3群いずれも、各項目において平均値以上あったということは、教師が必要だと思う社会科のビリーフを集めることからはじめた質問紙において、子どもたちの意見は非常に大きな乖離を見せているわけではないことから、当校実施、という範囲内においては、項目に一定の妥当性はあるものと考えられる。もちろん、調査を広げ、テストの妥当性や信頼性を高めていく必要はある。

(3) 研究2：ビリーフの変容と要因についての研究

① 研究目的

続く研究2では、ビリーフの変化についての考察を行う研究を行った。研究2の目的は、以下の点である。a) 子どもたちは、1年間の社会科学習を通してどのような社会科学習観を身につけたか、b) 子どもたちが身につけた「社会科学習観」には、教師の指導とどのような関係があったか、c) 教師は子どもたちの学習観形成を促すために、社会科実践でどのような観点を有しておく必要があるか。

② 研究方法

ビリーフの変化については、以下の方法をとった。まず、データの収集と分析にあたっては、複数のデータを集積し、複数の分析方法を行っている。収集したデータは、①2012年度4月～3月の1年をかけ、計4回にわたる研究協力者Aに対するインタビュー、②同年度10月に実施した参与観察、③同年度4月～同年度3月にかけて計5回にわたって行った子どもたちの「学習観」を探るための質問紙、④同年度3月の卒業後におこなった5人の子どもたちへのグループインタビューである。

①によって、研究協力者の社会科教育についての授業観を確定し、②参与観察によって具体的にどのようにして授業を実施しているのかを探った。したがって、①と②は、研究協力者の社会科授業観の確定と、その具体的実践を探るためであった。

また、③と④は、子どもたちの実際の学習観の変化とその要因、教師の影響の有無とその具体を明らかにするためのものであった。③については、南浦ら（前掲）で用いた「学習観」確定の質問紙を援用している。この質問紙の尺度は、「教養的知識の獲得」「概念的知識の獲得」「自己の意見の構築」「多様な価値の理解」「社会参加・行動能力の育成」「学習方法の獲得」の6つからなっている。これらを、子どもたちが短時間で負担なく回答可能なように、順位法による質問紙を作成し、同時に6つの尺度を子どもたちにも理解可能なように、言葉を書き換えて実施した（末尾資料参照）。なお、本研究では1年間の変化を見るために、実施した内の最初の4月と最後の3月の比較を行っている。④は、3月の質問紙を取り、子どもたちが卒業したのちに、男子2人・女子3人を抽出し、質問紙の結果についてのフォローアップ、研究協力者の授業について記憶に残っていること、「学習観」の変化の教師の影響、影響した内容、3年間での変化、について男女別のグループで聞き取りを行った。

収集したデータは以下のように取り扱った。①②④については質的データであり、③は量的データである。質的データについては、グラウンデッド・セオリー・アプローチの手法を用いて、いくつかのカテゴリーを形成し、そのカテゴリーを執筆者2人によって検討し、その後考察を行った。量的データは、本発表の目的に照らし合わせ、大まかなクラスの変容傾向を探るのみで十分と判断したため、記述統計データとして扱った。

③ 結果とその考察

a) Aの授業観

まず、Aの授業観についてまとめる。Aは、自らの社会科観について、Aは、小原（2009）などによって示される社会科学学習目標の構造の概念を述べ、単なる知識獲得にとどまらず、思考力や判断力の形成にまで踏み込んで授業をしたいということを述べていた。また、子どもたち同士が意見を出し合い、その中で社会を考え、構築していくという社会科授業観（例えば、池野、2006）に強くひきつけられていることを語っている。

こうしたAの教育観は、教職2年目に岩田一彦の社会科教育理論（例えば、岩田、1991）に出会ったことやそれに関連する研究会出席による人脈の確立、さらに教職8年・9年目のころに在籍した大学院において、Aの指

導教官が社会構成主義的な授業観の支持者であり、その関係の文献を読みこんだこと、などが大きくかかわっており、自身も議論を基にした授業実践によって修士論文を執筆するなどを行い、近年の社会科教育の事情に精通し、かつ実践経験を有した教員であるといえる。

b) 子どもたちの「学習観」変化の傾向

次に、質問紙から子どもたちの全体的な「学習観」の変化について概観する。以下が、3月～4月の1年間にかけての子どもたちの社会科学学習の「学習観」の変化である。ここから、以下のことを読み取ることができる。

i) 4月の時点では、「学習方法」以外については軒並み同程度の割合で肯定感を持っていた。

ii) 年度終了の3月の時点で、年度開始の4月と比較した際に、「自己の意見の構築」が突出して肯定度が高くなっている。（強い有意差（両側二項検定）： $p=0.0003$ ($p<.01$))

iii) 「教養的知識」「多様な価値観」については漸減しているものの、それほど大きな差は見られない。

iv) 「概念獲得」「学習方法」については年度が進むにつれ緩やかに支持が下降する。

これらの特徴から、Aのこのクラスにおいては、1年をかけて、子どもたちには社会に対して「自己の意見の構築」という観点が強く上昇し、それにともなって他の観点が漸減していくという結果が出た。これは、Aが重要視している「社会構成主義の観点から、自己の意見を出し合わせたい」「それを持って議論を行わせ、社会を考えていくという点を重要視したい」という意味で、社会科授業の「学習観」と概ねの一致を見てとることができる。

c) 教師の要因

i) 教師の意図を込めた継続的学習活動

グループインタビューで子どもたちがまずAの社会科授業での印象に挙げたことは、表題の通り、「学習活動にこめられた教師の意図・継続性・柔軟性」という観点である。

子どもたちの多くがまず挙げることに、授業前にAが新聞記事を用いて、それによって最新の社会問題が紹介され、それについて意見を求められる活動がほぼ毎回到わたって行われていたこと的印象を述べている。また、その中で「意見を言うこと」の意欲が高まっていく感覚について述べている。

子どもたちが口を揃えて印象的であったと述べるこの学習活動は、(a) ほぼ毎回到わたって継続されていた、という「継続性」、(b) 10分～20分、新聞を活用し、授業の大筋と関連づけることもあれば、独立したトピックで

もあった。また、時には以前授業でやったことを想起させる形で取り込む、という、「柔軟性」を持った構成をとっていたこと、(c)活動の中に、教師が重視する「社会科学習の意味」を入れ込む、という「目的内包性」、という特徴を持っていたといえる。このように、教師が重視する目的が典型的に込められた学習活動を、柔軟に授業実践の中に入れ込み、継続的に実施されていたことで、たとえ授業の中に完全に構造化されていなくても、子どもたちの中に教師の言う「社会科学習で重要であること」が、具体的な形を伴って次第に納得できるようになったことが窺える。

ii) 目的に直結した教師の言葉がけ

次に、教師の印象に残っている言葉について聞くと、子どもたちが述べたことは、総じて、「社会科を学ぶ目的に対する教師の子どもたちへの語り・言葉がけ」である。子どもたちの多くは、こうした自分たちの発言に対する教師の言葉がけによって、社会科学習の意味を理解し、また納得できるようになったことを述べる。

教師が自ら明確に「社会科の勉強で大切なのはこれ」と学習の意味を話し、ときにその一部を「因果関係」「民主主義」などのキーワードとして示すものである。これは参与観察中にも、「みんなが見た事実に対して、どう思うかっていう価値観は自由ですからね」と述べるシーンも見受けられ、こうした社会科学習の意味に関する明示的な言葉がけが授業では繰り返されていた。

今一つは、「暗示的な言葉がけ」とでもいうべきものである。これは先の明示的に意味を子どもたちに語りかけるのとは異なる性質のものである。これは、子どものインタビューにもあるように、子どもの発言に対して実際に「なぜ」と問い返すことで、「理由や背景を踏まえることの重要性」を子どもたちに含ませている。また、意見を述べた時に対する「なるほど」という肯定が、子どもたちにとって暗にそうした行為の重要性が感じ取られるようになってきている。このような暗示的な言葉がけもまた、明示的なものと組み合わせで行われることが、子どもたちの学習の意味の「納得」につながっているのだといえる。

iii) 学校環境の変化

もう一つ、子どもたちが揃って同意していたのは、「学校の雰囲気の変化」であった。子どもたちの多くは、自分たち自身の「学習観」の変化——教師の授業観の受容を、学校自体の雰囲気の変化と結びつけて捉えていた。先に学校環境がこの数年で大きく変化したことを述べたが、授業を包括する学校環境の変化の要因は留意しておくべきことだと

いえる。

d) 考察

2011年度におこなったAの社会科実践の中で、とりわけ子どもたちにとって有意味に感じられたものは、Ⅰ学習活動(新聞教材)の継続性、Ⅱ子どもたちへの言葉がけ、Ⅲ学校環境の変化、であった。この3つの要素は、単体で見ればごく一般的な要素と言えるかもしれない。以下では、教師の行為のこの3つの要素が、なぜ子どもたちの「社会科学習観」形成につながったのか、それを考察していく。

Aはあくまで公立中学校の教員であり、当然、そこでの教育は公的カリキュラムとしての学習指導要領や、学校が採用する教科書の内容に規定を強く受ける立場にある。しかし、だからといってAの授業は、ただ学習指導要領や教科書の単元・授業、教育内容をそのまま子どもたちに対して実行するわけではない。これら「意図されたカリキュラム」と教師が実際に実行する「実践カリキュラム」は当然ながら異なっているし、それは社会科教育でも同様である。

Aの実践の実践では、公教育として規定される学習指導要領や、学校指定の教科書で規定される単元やその教育内容に加味して、A自身が社会科において重要視している目的論を込めた学習を、「学習活動」として入れ込み、そこでの子どもたちの議論を活性化させ、自らもその議論に入り込み、子どもたちに対して「言葉がけ」を行なっている。しかも、それは一回性のものではなく、公教育として規定される学習テーマと混交し、繰り返し、継続して行われていた。

また、これは「言葉がけ」の行為も同様で、Aは、明に暗に子どもたちに社会科学習の意味に言及している。これを一回性のものにとどめるのではなく、継続的・日常的に行った。これによって、継続的な(Aにとっての)社会科における重要な学びをカリキュラム・レベルで蓄積させていくことが可能になった。

「言葉がけ」に関しては、近年、豊嶋(2011)で、社会科授業の中の教師のリヴォイシング(子どもの意見の教師の再発話)が子どもの当該授業における社会の見方・考え方の形成に大きな影響をもたらすという研究成果が出ている。なお、豊嶋(2011)の場合、一授業場面における学習内容に対する教師の「言葉がけ」が分析対象となっている。しかし「言葉がけ」は、子どもの社会科の学習目的に対する「観」を形成する点でも同じく重要な要素であると考えられる。

このように、Aの実践では、教師の持つ社会科の教育観を、単元全体の教育内容や方法に込めて提示するのではなく、教育観を込めたものを、公的カリキュラムの制約を受け

くい「学習活動」や「言葉がけ」の部分に焦点化させていった。

これは、子どもたちにとって、教師の立脚している社会科の教育観を直接感知可能なレベルで実感できるものだったといえる。従来、単元単位の実践では、教師の教育観は単元の中に投影されるものの、子どもたちにとっては教師の伝えたい社会科学学習観は非常に暗喩的になりがちであった。それに対して、ここでは学習活動で実際に体感し、言葉がけによって意味づけられ、さらにそれが日常的継続的になされた。この蓄積が集合体となってAの教室独自の「カリキュラム」が構築されていき、これが、子どもたちの社会科の「学習観」の形成につながったのだと考えられる。

(4) まとめ

本研究では、公的な場面で社会科の「学習観」が変わっても、子どもたち自身は「学習観」を変えられないことも多い中、学習指導を通して、Aの持つ「議論」を中心とした社会科観と子どもたちのそれが、一致を見せた稀有な事例を追った。Aの実践から見える、子どもたちの社会科学学習観を形成していくための実践への示唆は、以下3点である。

- ①教師は自身の社会科における教育目標を、単元や授業のレベルで暗示的に入れ込むだけではなく、「学習活動」や「言葉がけ」のレベルにも意識的に入れ込むこと。それによって指導の場で柔軟に取り扱うことができ、それによって継続的実施が可能となる。それは、「開発単元」を年間に1つないし複数行い、あとはいわゆる通常の授業を実施する、という単元レベルにとどまらない、カリキュラム・レベルでの実践につながる可能性が強い。
- ②教師自身の社会科教育目標観の確立が重要であること。②で述べたような学習活動や言葉がけは自由度が高く状況的側面が強い。だからこそ、「今-ここ」での社会科授業としての判断指針となる教師自身の教育目標観確立が重要だと考えられる。
- ③自身の社会科授業だけでなく、学校カリキュラムとしての教育目標との一致をはかること。Aの場合、自身の学校における立ち位置が、学校カリキュラムという教育環境を主体的に推進できる立場であり、結果的に社会科での学習の語りと学校全体での取り組みが一致し、子どもたちにその価値観が受容されやすい風土となったことは重要だといえる。

ただし、本研究には研究の手法上、いくつかの限界性がある。第1に、あくまで1人の教師の実践に着目し、その教師と子どもたちに対するインタビューという極めて質的・事例的なインタビューである。したがって本研究が導いた考察は、教師の立場、子どもたち

との関係、地域事情といった多様で複雑な要因が絡み合ったうえでの話であり、これを一般化して取り扱うことには注意を要する。第2に、グループインタビューという手法をとっている。そのため、どちらかといえば教室の主流・全体的な語りから導き出しているものである。したがって、とくに教室の非主流の「学習観」を持った子どもたちの語りや見方についてはさらなる調査が必要である。また第3に、子どもたちにとって社会科学学習の記憶あるいは影響が鮮明に残る卒業直後の時点での「学習観」と、教師がそれに与えた影響を語っているものである。そのため、高校進学後も、それが維持されるのかどうかはこの研究で結論づけられるものではない。

社会科の「学習観」とは、翻せばそれは「社会」に対峙する自身の向き合いかたの「観」である。知識基盤社会・グローバル社会といわれる昨今、社会科の学習が単に「知識の形成」を越えて、「能力の形成」という観点が必要とされてくる中、子どもたちの「学習観」をいかに形成させていくかはおそらく重要である。本研究は事例からそれを捉えようとしたものである。

5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[雑誌論文] (計1件)

- ①南浦涼介・長野由知・野上歩美・安松洋佳・柳生大輔 (2011)「子どもたちの社会科授業に対する学習ビリーフ：診断テストの開発と試行実施から」『山口大学教育学部研究論叢 第3部』第61号, 363-375. (査読なし)

[学会発表] (計1件)

- ①南浦涼介 (2012)「中学生は社会科を何のために学ぶと考えるようになったか：中学校3年生のビリーフの変化と教師の指導の関係についての研究」全国社会科教育学会全国研究大会, 2012年10月22日, 岐阜大学, 岐阜市.

6. 研究組織

(1) 研究代表者

南浦涼介 (MINAMIURA RYOSUKE)
山口大学・教育学部・講師
研究者番号：60598754

(2) 研究分担者

()

研究者番号：

(3) 連携研究者

()

研究者番号：