

学校における保護者対応のゲームモデル化

藤川 大祐

千葉大学教育学部

本研究は、学校における保護者対応を、教員と保護者の相互作用が反復されるゲームとして捉え、理論モデルを構築したものである。先行研究は、攻撃的行動の悪循環、組織的対応の重要性等を指摘してきたが、なぜ非協力的対応が当事者にとって合理的に選択され続けるのかについては十分に説明してこなかった。そこで本研究は、他領域のカスタマーハラスメント研究を参照し、攻撃的行動を合理的選択として捉える視点を導入した。利得構造、割引因子、事前印象、組織的支援といった要素を組み込んだ反復ゲームモデルを構築し、悪循環の発生機序、初期対応がその後の戦略を拘束するメカニズム等を検討した。その結果、こうしたモデルで先行研究が指摘している点について一定の説明ができることが確認された。既存の議論に見られる対立点は、当事者をどのような戦略主体として想定するかの違いに由来することが示唆された。

キーワード： 保護者対応、カスタマーハラスメント、ゲーム理論、利得構造、学校組織

1. はじめに

1.1. 学校における保護者対応の深刻化

近年、保護者対応は教員の業務負担を増大させる主要因となっている。パーソル総合研究所 (2024) によれば、小・中学校の約 68%の教員がクレーム対応によって心身の疲弊を感じている。全国公立学校教頭会 (2023) の調査でも、教頭が教員から受ける相談のうち「保護者に関わること」は 90.3%に達しており、現場の苦慮がうかがわれる。

こうした状況を受け、東京都教育委員会は、「学校と家庭・地域とのより良好な関係に係るガイドライン(素案)」(東京都教育委員会 2025) を公表している。東京都においては、2025 年 4 月にカスタマーハラスメント防止条例が施行され、学校の教職員に対する保護者等の言動もこの条例の対象となっている。上記素案は、この条例を踏まえたものである。この素案では、保護者等からの「社会通念を超える要望等」については、複数人対応の徹底、記録の徹底、面談回数に応じた段階的対応、必要に応じた弁護士・心理士の関与、関係機関の活用といった標準フローを示している。通常の保護者対応においては、傾聴・受容・共感を基本とし、事実と推測とを分けて丁寧に説明すること、学校の役割と限界を明確に伝えること、多様な文化背景をもつ家庭への支援を充実すること等を示している。

こうした保護者対応の問題は、必ずしも保護者の側のみ問題として捉えられるべきではない。学校側の態度に問題が見られることが、かねてより指摘されている。仲田 (2009) は、教職員と保護者の両方に質問紙調査を行い、

学校と保護者との連携の阻害要因を分析している。この結果、多くの項目において、教職員より保護者の方が阻害要因を強く認識しており、両者には有意な「ズレ」があることが明らかになっている。具体的には、「問題が起こっても学校だけで解決しようとしている」、「学校の先生は保護者の人たちとの接し方がうまくない」といった項目で、教職員より保護者のほうが肯定的な回答をする傾向が高いことが報告されている。いじめ問題の文脈では学校の対応が保護者から不合理あるいは虚偽と受け止められれば二次被害につながりうるものであり (永田 2021)、いじめ二次被害の防止の観点からも、学校の保護者対応の改善は急務である。

以上のように、現状では、学校は保護者対応に苦慮しがちであり、保護者から見ても学校の対応に問題が見られる状況と言える。

1.2. 本研究の目的と方法

本研究では、学校における保護者対応をゲーム理論的に捉え、いくつかの改善策についてその有効性を説明する、ゲーム理論の枠組みを用いた理論モデルの構築を目的とする。本研究の特徴は、学校における保護者対応を学校固有の問題として閉じるのではなく、他領域のカスタマーハラスメント研究が提示してきた、攻撃的行動を当事者にとっての合理的選択として捉える視点を導入する点にある。

本研究が取り組む中心的問い (Research Question) は以下である。

・教員と保護者がどのような情報環境・利得構造の下で行動を選択しているのか、そしてその選択がなぜ望ましい結果／望ましくない結果を生むのか、をゲーム理論的にどこ

Daisuke FUJIKAWA¹⁾ : Game-Theoretic Modeling of Teacher-Parent Interactions in Schools

¹⁾ Faculty of Education, Chiba University

まで説明できるのか。

この問いに答えるため、本研究ではまず、国内外の先行研究および実践書をレビューして既存知見と対立点を整理する(第2~4章)。次に、これらの知見を包含するゲームモデルを構築し(第5章)、その理論的整合性と説明可能性を検討することでモデルの評価を行う(第6章)。

本研究は、これまで多様に議論・研究されてきた学校における保護者対応に関して、多様な知見を総合し、一つのゲームモデルとして理論的に定式化を目指すものである。

なお、本研究で用いる合理性とは、道徳的正当性を意味するものではなく、行為者が置かれた条件のもとで評価可能な利得と負担を比較した結果として選択される判断を指す分析概念である。

2. 学校における保護者対応に関する先行研究

2.1. 本章の目的と方法

本章の目的は、学校における保護者対応に関する国内外の研究を体系的に整理するレビューを行い、現状の知見がどこまで問題を説明できているのか、そしてどの点で理論的空白が残されているのかを明確にすることである。

レビューに際しては、Google Scholar を用いて、2001年1月から2025年11月までに公表された文献を検索対象とした。検索語には「保護者対応」、「parent complaint」、「parent-teacher conflict」等を用い、タイトル及び要旨に基づく一次スクリーニングを行った上で、最終的に53件(日本語35件、英語18件)を分析対象とした。

2.2. 保護者の攻撃的行動と教員への心理的影響

保護者による攻撃的行動は多岐にわたるが、身体的な暴力より、怒鳴り声を上げられた、悪態をつかれた、言葉で脅された等の言語的暴力が圧倒的に多い(May et al. 2010)。一部の保護者は、教員に対して執拗な抗議や批判を繰り返し、教員を精神的に追い詰め、このことが教員の病休や退職につながっていると指摘されている(楠2023)。攻撃的行動の背景には、不安や葛藤といった保護者自身の心理的な課題が存在することが示唆されている(楠2023)。

保護者からの攻撃は、教員にとってストレスの原因となり、教員の心身の疲労や業務への支障を招き、教員の多忙化の一つの原因となっている(市橋他2008)。

経験豊富な教員は保護者からの攻撃的行動を受けにくく、若い教員が攻撃的行動を経験する可能性が高い(May et al. 2010)。他方、小学校女性教員への調査で、年代別では20代教員の「保護者対応自信度」が低いものの、就業年数別では就業年数11~20年において「保護者対応自信度」が最も低いという報告もある(吉村2013)。

2.3. 攻撃的コミュニケーションがつくる悪循環

保護者と教員の相互作用において、一方がとる攻撃的な態度は、単なる一時的な紛争にとどまらず、双方の心理的・戦略的反応を介して負の連鎖(悪循環)を形成することが多くの研究で指摘されている。

Attanucci(2004)は、保護者からの感情的・対立的接近が、教員に自らの判断や専門的地位を弁護することを迫るものとして経験され、その過程で苛立ちや怒りといった感情反応が生じる事例を報告している。Wertheim(2006)は、教員が怒っている保護者から非難や攻撃を受けると、自身の判断や専門性を守ろうとして反射的に自己弁護に走りやすく、その結果、相手のさらなる反発を招いて対立がエスカレートする「自己防衛の罠」に陥りやすいことを指摘している。こうした防衛的な反応は、相手側(保護者)のさらなる対抗防衛を招き、紛争のエスカレーションを引き起こす。この悪循環が進行すると、教員と保護者の関係は「敵対関係」のようになる(市橋他2008)。

2.4. コミュニケーション破綻と対処スキルの問題

学校と保護者が適切に連携して子どもの成長を支えるためには、日々の緊密なコミュニケーションが必要であるが、保護者対応は教員にとって大きなストレス要因となっており、その関係性は初期のわずかなすれ違いから容易に破綻する危険性をはらんでいる。

紛争発生時の初期的な対応は、その後の協議プロセスの行方を大きく左右する要因となる。紛争解決の初期段階では、保護者の感情や背景をくみ取った共感的対応や、事実のしっかりとした把握、合理的な限界設定といった対処スキルが重要であることが指摘されている(Wertheim 2006、小坂他2011)。

2.5. 組織的対応の必要性

すでに見たように、保護者対応は多くの教員にとって強い心理的不安となり、特定の教員が問題を抱え込むことは、事態を長期化・複雑化させる(市橋他2008)。このため、組織的対応が求められる。

組織的対応には、管理職の役割が重要である。宮橋(2024)は、困難な保護者対応において、管理職が学校全体を支える要として機能する重要性を指摘している。具体的には、教職員間で対応の心得を共有し組織的に保護者と向き合うこと、管理職自らが前面に立って若手教員を支え心理的安全を確保すること、さらに関係機関と連携しつつ毅然と方針を示すことが、教職員の安全と学校運営の安定に不可欠であると述べている。

また、学校の教員だけで解決できない課題が多く生じており、スクールカウンセラー(SC)やスクールソーシャルワーカー(SSW)等の専門スタッフとの連携、教育委員会等と連携した対応体制の構築といったことの必要性が指

摘されている (楠 2023)。

2.6. 先行研究の総合的課題

以上の先行研究により、保護者からの攻撃は主に言語的・心理的なものであり、それが教員の防衛的反応を招いて悪循環を形成すること、およびその改善には初期対応のスキルや組織的支援が重要であることが明らかにされてきた。

一方で、既存研究には少なくとも以下の三点において構造的課題が残されている。(1) 教員と保護者との相互作用を動的なプロセスとして扱う理論的枠組みの不足、(2) 個人レベルと組織レベルを統合する分析の欠如、(3) 初期対応の重要性、第三者介入の必要性等を統一的に説明するモデルの不足、である。

3. 保護者対応に関わる実践書の分析

3.1. 本章の目的と方法

本章の目的は、学校(保育所等も含む)の保護者対応について書かれた教員等による実践書をレビューし、学校における保護者対応に関する知見の中に見られる考え方や行動原理を抽出することである。共通して見られる部分だけでなく、対立しているように見える部分についても抽出を試みる。対象は、「保護者対応」に関する題名で、容易に入手可能であった 31 冊の書籍である。

3.2. 共通して見られる行動原理

実践書に書かれている具体的なテクニックや手順は多様である一方で、教員の行動を方向づける中核的な原理については高い共通性が見られた。以下、共通に見られた原理について述べる。

3.2.1. 児童生徒の最善の利益を目指す

多くの実践書において、保護者対応の判断基準として、児童生徒の健やかな成長と幸せという目標を目指すべきである旨が書かれていた。教員は、保護者のさまざまな態度に接しても、最終的に特定の対応が子どもの最善の利益にかなっているかを判断基準とすべきだとされている(例: 嶋崎・操木 2023)。

保護者と教員は対峙する相手ではなく、児童生徒の成長を共に願うパートナーであるという考え方が、しばしば掲げられている(例: 中嶋 2015)。こうした考え方を前提に、教員には保護者の立場を理解しようとする謙虚さや誠実さ、自己正当化に走らず相手への訴えに耳を傾ける姿勢が求められるとされる(中嶋 2015、飯塚・有村 2023)。

保護者が感情的になっているトラブル場面においては、保護者の怒りを単なる敵意として捉えるのではなく、不安や願いが背景にある「二次的感情」として理解し(ヴィヒャ

ルト 2013)、冷静に対応することが推奨されている。

3.2.2. 組織的対応と情報管理

多くの書籍で、担任一人が問題を抱え込まないようにし、学校として組織的対応を行うべきことが掲げられている(例: 齋藤 2022)。管理職は、問題発生時に迅速に方針を決定し、学年主任、養護教諭、SC、SSW 等を含むチーム等で対応すべきだとされる(教職研修編集部 2025)。

また、トラブルの発生経緯や対応内容を記録し、校内で共有することの重要性が強調されている。記録は、事実確認のための証拠、後日の振り返り・改善、校内連携・情報共有といったことの基盤として位置付けられる(教職研修編集部 2025)。

3.2.3. 「先手」「対面」のコミュニケーション

保護者に対して、日常的なポジティブな情報発信や「先手の連絡」が重視される。日常の中で、子どもの良い点や成長の様子を具体的に伝えることが、保護者の不安を和らげ、信頼関係を形成する上で重要であるとされる(例: 七木田・真鍋 2019)。

また、デリケートな内容については、連絡帳などで済ませるのではなく、可能な限り対面や電話で説明することが推奨される(例: 三好 2024)。

こうした「先手」「対面」による丁寧なコミュニケーションは、保護者の敵意を弱め、攻撃的行動が起こりにくい関係構造を作るものと解釈できる。

3.3. 対立して見られる行動原理

他方、書籍の間には、以下のように、教員の行動原理に対して対立も見られる。

3.3.1. 初期対応時の謝罪の是非

多くの実践書は、学校側に明確な過失があるか否かにかかわらず、まずは、不快な思いをさせたことや不安な気持ちにさせたことについて、教員が保護者に謝罪することを推奨している(例: 三好 2024)。これは、保護者の態度を鎮静化し、信頼関係を維持するための感情レベルの対応を優先する立場と解される。この場合、謝罪は責任を認めることではなく、相手の感情を重要なものとして受け入れているというメッセージだと考えられる。

他方、一部の実践書では、謝罪の重要性は認めつつも、安易に謝罪することで保護者に迎合し、機嫌を取っていると思われ、こじれることにつながると指摘している(城ヶ崎 2016)。

3.3.2. 公平性と特別扱い

公平性をどこまで貫くかについても、書籍の間に対立が見られる。

一方の立場は、学校はすべての児童生徒や保護者に原則として公平に対応すべきであり、特定の保護者の身勝手な要求に応じる特別扱いは避けるべきだとする(松浦・楠井 2024)。他の立場は、学級全体の平穏や教育活動の継続可能性を守るために、トラブルを拡大させる恐れのある保護者に対してはあえて一定の特別扱いをすることが結果として全体の利益につながるとしている(中村 2019)。

3.3.3. 責任領域と「親育ち」

学校が家庭領域の課題にどこまで関与すべきかという責任領域に関しても、対立が見られる。

林・有田(2020)は、「保護者対応をやめる」というタイトルで、教員の責任領域を、学校教育における本来の役割に集中すべきだとし、家庭や地域が担うべき領域までを過剰に負担することに警鐘を鳴らす。他方、幼児教育・保育に関してであるが、松田(2017)は、教員側が「親育ち支援」の視点を持ち、親への養育力向上を支援することの重要性を説いている。

4. 他領域におけるカスタマーハラスメント研究

4.1. 本章の目的と方法

第 2 章及び第 3 章では、学校における保護者対応に関する研究および実践知を整理してきた。これらの知見は、悪循環や初期対応、組織的対応の重要性を指摘しているものの、攻撃的行動や非協力的対応が、なぜ当事者にとって合理的に選択され続けるのかについては、必ずしも十分に理論化されてこなかった。具体的には、攻撃的行動や非協力的対応が、どのような利得構造や将来見通しのもとで、当事者にとって合理的な選択として反復されるのかという点について、相互作用の動態を明示的に扱う理論枠組みは十分に提示されてこなかった。

そこで本章では、企業、医療、行政といった学校外の領域におけるカスタマーハラスメント研究を取り上げ、攻撃的行動を当事者の感情や逸脱としてではなく、利得構造のもとでの合理的行動として分析してきた視点を中心に整理する。第 2 章でレビューした学校における保護者対応に関する研究の中にも、企業におけるクレーム対応に言及しているもの(小坂他 2011)、看護師と比較しているもの(太田 2016)が見られる。本章では、より横断的かつ包括的に、学校外の領域におけるカスタマーハラスメント研究をレビューする。

レビューに際しては、Google Scholar を用いて、2001 年 1 月から 2025 年 11 月までに公表された文献を検索対象とした。検索語には「カスタマーハラスメント」、「カスタハラ」、「Customer abuse」、「harassment by customers」、等を用い、タイトル及び要旨に基づく一次スクリーニングを行い、最終的に入手できた 42 件(日本語 18 件、英語

24 件)を分析対象とした。

4.2. カスタマーハラスメントの概念と社会的背景

日本においてカスタマーハラスメントは、厚生労働省(2022)によって「顧客等からのクレーム・言動のうち、当該クレーム・言動の要求内容の妥当性に照らして、当該要求を実現するための手段・態様が社会通念上不相当なものであって、当該手段・態様により、労働者の就業環境が害されるもの」と整理されている。

カスタマーハラスメントの心理的背景としては、期待不一致モデル(Oliver 1980)が広く用いられる。これは、顧客の期待が現実と乖離した際に、消費者は不満を抱き、その不満経験が怒りや苦情の源泉になるというものである(池内 2024)。また、Korzynski & Evans(2013)は、ホスピタリティ産業に根強い「顧客主権の神話」が、顧客による不当要求を正当化しやすい文化的基盤となることを指摘している。さらに、労働者側の不安定雇用(Good & Cooper 2016)や低い社会的地位(Good & Cooper 2014)、チップ依存(Hadjisolomou et al. 2023)等が顧客と従業員との権力非対称性を強め、ハラスメントを構造的に生み出していると指摘されている。

4.3. 非身体的攻撃の中心性

国内外で共通して、カスタマーハラスメントは身体的暴力より非身体的攻撃(言語的攻撃や心理的攻撃)が圧倒的に多いことが指摘されている。桐生・島田(2021)は、流通業において暴言、侮辱、長時間拘束が最も頻度が高いと報告し、連合(2022)は全国規模の調査で半数以上の労働者が暴言を受けた経験があることを示した。Good & Cooper(2016)は、サービス職の従業員が日常的に侮辱、性的言動、軽視を受けている現状を示し、Hadjisolomou et al.(2023)は、ゲイ・ツーリズムにおいて従業員が顧客からハラスメントを受けやすい状況にあることを明らかにしている。Mitsakis et al.(2025)は飲食・観光業において顧客による侮辱、高圧的要求、嫌がらせが日常的職場犯罪(everyday workplace crime)として常態化していると指摘している。

4.4. 攻撃的コミュニケーション被害による心理的影響

カスタマーハラスメントの被害は、従業員に、怒り、不安、抑うつなどの心理的ストレスをもたらす(池内 2024)、職務満足感の低下、バーンアウト、モチベーション低下につながる(Morganson 2022)。感情労働を強いられる職種では、攻撃的顧客への対処が情動疲労(emotional exhaustion)を高めることが示されており、自己効力感の低下や心理的撤退と関連し、離職意図の上昇につながりうる(池内 2024)ことが指摘されている(Morganson 2011, 2022)。

4.5. 権力非対称性

ホスピタリティ産業では、顧客が経済的・文化的権力を持ちやすく、従業員は不満を言い返せない状況に置かれやすい。Good & Cooper (2014, 2016) は、顧客から暴言や性的要求を受けても従業員が沈黙する背景に、顧客第一主義文化、雇用の不安定性、相談しても取り合ってもらえないという期待があると指摘している。

4.6. 従業員の対処行動

カスタマーハラスメントに対する従事者の対処行動として、Good & Cooper (2016) は、加害者との関わりを最小限にしユーモアで笑い飛ばすこと、多くの同僚が同様のハラスメントを受けていて自分個人に特有のことではないと合理化すること、相手を無視すること等の非公式な対処をしていることを指摘している。他方、Morganson (2011) は、顧客からの性的ハラスメントに対して、一部の従業員にとって報復が対処戦略として機能することを明らかにした。

4.7. 組織的支援と制度的・技術的支援

Mitsakis et al. (2025) は、管理職が従業員の訴えを軽視し、顧客を優先する「不道德な不作為」(immoral inaction) がカスタマーハラスメントを常態化させる最大の要因であると指摘する。

公共部門では、カスタマーハラスメントが問題化する以前から「不当要求行為等対策」が整備されつつある(山谷 2022)。東京都や北海道で 2024 年にカスタマーハラスメント防止条例が制定され(池内 2025、鄭 2024)、今後は国レベルの議論が進むことも想定される。

また、技術的介入として、図書館における遠隔対応ロボット(梅谷 2020)、通話録音装置(鄭 2024) 利用等が報告されており、職員の安全確保や証拠保全に寄与している。

4.8. 学校領域への示唆

本章の検討から、学校における保護者対応をモデル化する上で、以下の重要な示唆が導かれる。

第一に、身体的暴力より非身体的攻撃(暴言・執拗な要求)が中心となる点である。これらは関係性を維持しつつ圧力を加える手段として機能し、学校現場の現象と整合する。

第二に、攻撃的相互作用による心理的負担が、従事者の短期的回避行動を合理的な選択として押し上げる点である。

第三に、権力非対称性や組織の不作為といった構造的要因が、個人の防御的行動を誘発している点である。

第四に、個人対応の限界と組織的支援の有効性である。これらは単なる負担軽減策ではなく、行動選択の前提条件を変化させる介入として機能する。

これらの知見は、攻撃的行動や非協力的対応がなぜ合理的に選択され続けるのかという問いに対し、個人の資質ではなく構造的な説明枠組みが必要であることを示している。

5. 学校における保護者対応のゲームモデル

5.1. モデルの基本設定

本章では、学校における保護者対応を、教員と保護者の二者間で反復される戦略的相互作用として定式化する。目的は、協力的関係の成立、維持、破綻を、利得構造に基づいて説明することである。

プレイヤーとして、T(教員)、P(保護者)の二者を設定する。各期 $t=1, 2, \dots$ において、両者は協力対応、非協力対応のいずれかを実行する。なお、1期は、1回の面談や電話対応等、一定のまとまりをもつやりとりに対応づけられる。

本モデルにおける戦略区分は、道徳的評価ではなく、相手に与える戦略的効果に基づく操作的なものである。両者の「非協力対応」は、保護者側では「攻撃的言動」等の能動的行為、教員側では「防衛的沈黙・回避」等の受動的行為として現れる非対称性をもつ。しかし、行動の質的差異にかかわらず、いずれも相互作用において相手の協力を阻害し、将来の非協力戦略を誘発する点では、その戦略的帰結は同型である。したがって、本モデルではこれらを同一の「非協力対応」として扱う。

なお、教員による能動的攻撃(感情的反発等)も理論上は考えられるが、職務上の制約から現実的な選択肢となりえないため、本研究では教員の非協力対応を主として防衛的・回避的行動と定義する。

本章で用いる「戦略」とは、各期の行動を規定する履歴依存的な行動選択の枠組みを指し、「対応」とは、各期において当該戦略が具体的に表出した行動を意味する。

5.2. 利得構造

5.2.1. 教員の利得構造

教員の利得は以下 3 要素から構成されると仮定する。

- (1) 問題解決・教育成果から得られる正の利得
- (2) 保護者対応に伴う心理的負担(ストレス)
- (3) 学校組織による支援の有無

教員の第 t 期の利得 u_T^t は次のように表される。

$$u_T^t = \alpha R(a_T^t, a_P^t) - \beta S(a_T^t, a_P^t, 0) + \gamma O$$

ここで、

a_T^t : 教員の第 t 期の行動選択(協力的/非協力的)

a_p^t : 保護者の第 t 期の行動選択 (協力的/非協力的)
 R : 問題解決の達成度
 S : 保護者の非協力対応及び教員自身の対応のあり方によって生じるストレス
 O : 組織的支援の水準
 $\alpha, \beta, \gamma > 0$: 重みづけパラメータ

とする。

本モデルの変数は以下の性質をもつ。第一に、問題解決の達成度 R は、双方が協力対応をとった場合に最大となる。第二に、ストレス S は、保護者が非協力的である場合に正の値をとるが、その大きさは教員の対応に依存する。教員が「協力対応」を選択した場合、説得や調整といった感情労働が集中的に発生するため、その期の S は大きく評価される。対して、教員が防衛的な「非協力対応 (回避)」を選択した場合、将来的な懸念 (恐怖等) は残るものの、当座の感情労働コストは支払わずに済むため、その期の S は相対的に小さく評価される。この S の差分が、教員が短期的合理性に基づいて回避行動を選択する誘因となる。第三に、組織支援 O は、利得全体に貢献する上に、 S の評価を緩和する。複数人対応や管理職の関与といった組織的対応 (高い O) が存在する場合、感情労働が分散されるため、同一の協力対応であっても教員が主観的に経験する S は低減する。

以上のように、本モデルにおけるストレス S は、単なる不快感情ではなく、各期の行動選択と組織環境 O の関数として定義されるコスト変数である。

なお、本モデルにおけるストレスは、臨床心理学的な診断概念ではなく、次の行為選択を方向づける状態変数として定義される。したがって、ストレスは行為の結果であると同時に、評価可能な選択肢の幅を制約する条件として機能する。

5.2.2. 保護者の利得構造

保護者の利得は以下 3 要素から構成されると仮定する。

- (1) 問題解決・教育成果から得られる正の利得
- (2) 要求が満たされることによる利得
- (3) 対立・不信による心理的コスト

保護者の第 t 期の利得 u_p^t は次のように表される。

$$u_p^t = \alpha R(a_T^t, a_p^t) + \beta' G(a_p^t, a_T^t, O) - \gamma' C(a_T^t, O)$$

ここで、

R : 問題解決の達成度
 G : 強い要求が通ることによる短期的利得
 C : 教員の非協力対応に対する不信・対立コスト
 $\alpha', \beta', \gamma' > 0$: 重みづけパラメータ

とする。

教員の場合と同様に、本モデルでは、問題解決の達成度 R は、教員と保護者の双方が協力対応をとった場合に最大となると仮定する。一方、短期的利得 G は、教員が防衛的・回避的な非協力対応をとる状況において、正の値をとりうるものとする。

ここでいう G は、教員の非協力対応に直面した保護者が、対立の長期化や交渉コストの増大を回避するために、より強い要求や圧力を用いることで、譲歩や便宜的対応、例外的配慮といった短期的な成果を引き出せると期待することによって生じる利得を表す。この利得は、問題解決の質そのものが向上することによって得られるものではなく、相互作用の緊張関係を利用して一時的な成果を得ることに由来する点に特徴がある。

ただし、このような短期的利得 G の成立可能性は、相互作用が置かれている組織的環境に大きく依存する。本モデルでは、学校組織による対応の水準 O が高いほど、強い要求によって短期的利得 G が得られるという期待は低下し、非協力対応に伴う対立や不信の心理的コスト C は相対的に大きく評価されるものとする。すなわち、 O が高い環境では、非協力対応を通じて状況を打開しようとする戦略は、保護者にとっても合理性を失いやすくなる。

このように、保護者の利得構造においても、 G や C の評価は固定的なものではなく、組織的対応 O を含む戦略環境のもとで内生的に変化するものとして位置づけられる。

5.3. 反復ゲームと総利得

ここでモデル化されるゲームは、無限反復ゲームとして定式化される。割引因子を δ ($0 < \delta < 1$) とすると、教員の総利得は

$$U_T = \sum_{t=1}^{\infty} \delta^{t-1} (\alpha R(a_T^t, a_p^t) - \beta S(a_T^t, a_p^t, O) + \gamma O)$$

で表される。保護者の総利得も同様に、各期の利得の割引和として定義される。

なお、本稿で用いる「予期」や「期待」、「評価」といった表現は、新たな心理変数の導入ではなく、割引因子 δ や各利得項 (R, S, G, C) の主観的な重みづけを指す操作的な言い換えである。

5.4. 戦略とストレスの累積

各プレイヤーは履歴依存戦略を採用する。本研究では、

- ・協力固定
- ・非協力固定
- ・しっぺ返し (直前の相手の協力/非協用に合わせる)
- ・グリム・トリガー (相手が 1 回でも非協力ならその後は

ずっと非協力)

- ・ 閾値戦略 (相手の過去の非協力が一定割合を超えたら非協力)

- ・ 寛容戦略 (相手の非協力が一定回数続いたらその後はしばらく非協力)

といった戦略類型に注目する。

ストレスは、各期の相互作用において生じる負の経験が累積されるものとして扱う。第 t 期終了時点における教員、保護者の累積ストレスを Σ_t^t 、 Σ_t^p とすると、これは各期の行動選択に応じて加算的に更新される補助変数として定義される。また、教員、保護者それぞれのストレスに耐えられる閾値を Σ_T 、 Σ_P とする。これら閾値は個人によって異なる。

教員については、保護者の非協力対応が観察された期においてストレスが増加し、 Σ_t^t が一定の閾値 Σ_T を超えた場合、当該教員にとって対応の継続は困難となる。

一方、保護者についても同様に累積ストレスを想定するが、その閾値超過後の帰結は教員とは異なる。保護者の累積ストレス Σ_t^p が一定の閾値 Σ_P を超えた場合には、教員による対応拒否、第三者機関への訴え、法的手段の検討、あるいは過度に攻撃的な行動への移行といった形で、相互作用の様態が変化し得る可能性がある。本モデルでは、これらの差異を、教員と保護者の間に存在する制度的・社会的な非対称性を反映したものとして位置づける。

本研究では、教員と保護者の行動選択には制度的・社会的な非対称性が存在することを前提とする。教員は学校組織の一員として、対応の継続や方法について一定の制約を受けており、ストレスが累積した場合でも、即時に関係から離脱することは困難である。一方、保護者は制度的拘束が相対的に弱く、強い不満や不信が蓄積した場合には、対応拒否や過度に攻撃的な行動へと移行する可能性がある。本モデルにおけるストレス閾値超過後の帰結の違いは、このような制度的非対称性を操作的に表現したものである。

5.5. 組織的対応の位置付け

学校組織による支援は、 γO を通じて教員の利得を底上げするとともに、ストレスの分散や軽減によってストレスが閾値に到達するまでの期間を延ばす。さらに、対応方針の一貫性や第三者関与の明確化を通じて、保護者にとっての短期的利得 G を抑制し、非協力対応に伴う対立コスト C を相対的に高めることで、相互作用全体の利得構造を変化させる。

5.6. 事前印象

本節における「事前印象」とは、相互作用開始時点の信頼感や期待の程度を指す。本モデルでは、これを新たな利得項としては扱わず、既存の利得関数 (R, S, C) の主観的評価に影響を与える外生変数として定義する。

具体的には、良好な事前印象は、双方にとって問題解決利得 R の期待値を高める。加えて、教員にとってはストレス S の見積もりを低下させ、保護者にとっては非協力に伴う心理的コスト C を増大させる (裏切りにくくする) 方向に作用する。逆に、事前印象が悪い場合は、 R, C の過小評価および S の過大評価を引き起こし、協力戦略が合理的となる条件を厳しくする要因として機能する。

5.7. 協力関係成立に関する含意

以上の設定から、以下の含意が導かれる。

第一に、割引因子が十分に大きい場合、協力戦略 (協力 \times 協力を目指す戦略) は合理的となる。割引因子 δ は、将来の利得をどの程度重視するかを表す指標である。本モデルでは、問題解決の達成度 R は時間をかけて累積的に得られる一方、ストレス S や対立コスト C 、短期的利得 G は各期に即時的に発生する。このため、将来利得を重視する度合いが高い場合には、短期的な負担を伴っても R を高める協力対応が、総利得の観点から合理的となる。

第二に、組織的支援 O は、協力戦略の合理性を、教員側だけでなく保護者側においても同時に高める。本モデルでは、 O は γO を通じて教員の利得を直接的に底上げするだけでなく、ストレス S の発生や累積を緩和する方向に作用する。その結果、教員にとっては、短期的な心理的負担を理由として防衛的・回避的な非協力対応を選択する誘因が弱まる。

同時に、 O は保護者の利得構造にも影響を与える。組織的対応が明確で一貫している状況では、強い要求によって短期的利得 G が得られるという期待は低下し、非協力対応に伴う対立・不信コスト C は相対的に大きく評価される。このため、非協力対応によって状況を打開しようとする戦略は、保護者にとっても合理性を失いやすくなる。すなわち、 O は一方のプレイヤーのみを「支援」する変数ではなく、双方の利得勘定そのものを変形させ、協力 \times 協力が相対的に優位となる戦略環境を形成する。

第三に、初期段階での非協力対応や誤解は、 O が低い環境において、とりわけ長期的帰結に悪影響を及ぼしやすい。本モデルでは、非協力対応は、ストレス S や対立コスト C として累積的に利得を押し下げる。さらに、 O が十分でない場合には、教員にとっては S の回避が、保護者にとっては G の獲得が、それぞれ短期的に合理的となり、条件付き協力戦略が早期に非協力へと転じやすい。結果として、協力関係が形成される前に、非協力 \times 非協力の均衡が固定化されるリスクが高まる。

第四に、教員間のストレス耐性の個人差は、 O の水準によって帰結が大きく異なる。ストレス閾値が相対的に低い教員であっても、 O が十分に高い環境では、 S の増大が抑制され、協力戦略を維持できる期間が延びる。一方、 O が低い場合には、初期のわずかな非協力的相互作用によって

累積ストレスが早期に閾値に達し、協力関係が成立する前に対応継続が困難となる可能性が高い。このことは、協力関係の成否を教員個人の資質や努力に還元する見方が不適切であることを示している。

以上のように、本モデルにおける協力関係成立の含意は、割引因子 δ の大小だけでなく、組織的支援 O が S, G, C の評価構造にどのように作用しているかによって大きく左右される。協力関係は、当事者の善意や規範意識の結果として自動的に成立するものではなく、利得構造がそのような選択を合理的なものとして支える環境条件のもとで初めて安定する。本モデルは、学校における保護者対応を、個々の対応技術や姿勢の問題ではなく、相互作用の利得構造をいかに設計するかという問題として捉え直す視座を与えるものである。

6. ゲームモデルによる説明可能性の検討

6.1. 本章の目的

本章の目的は、第 5 章で構築したゲームモデルが、先行研究および実践知において指摘されてきた学校・保護者間の諸現象を、どの程度一貫して説明しうるかを検討することである。本章で行うのは、実証データを用いた検証ではなく、既存の知見に対するモデルの理論的整合性の確認である。具体的には、攻撃的コミュニケーションの悪循環、初期対応の重要性、組織的対応の効果といった論点が、本研究の枠組み（利得構造、割引因子、履歴依存戦略）における合理的行動の帰結として導かれるかを論じる。これにより、従来は断片的に語られてきた知見に対し、単一の戦略的相互作用モデルによる統一的な理解を提示することを本章の狙いとする。

6.2. 攻撃的コミュニケーションの悪循環

先行研究で指摘された悪循環は、本モデルの利得構造から一貫して説明できる。相手の非協力が想定される状況では、協力による問題解決利得 R よりも、心理的負担や対立コスト (S, C) の回避が優先され、双方が短期的合理性に基づき非協力を選ぶ状態（非協力×非協力）が安定する。これは戦略選択の失敗ではなく、しっぺ返し等の条件付き協力戦略が相互作用の中で収束した合理的帰結である。

この固定化には、教員の制度的拘束性が強く影響している。関係からの即時離脱が困難な教員は、累積ストレス S を回避するには、防衛的・回避的な非協力対応を選択せざるを得ない。長期的には問題解決 R が遠のき双方の利得は低下するものの、構造的にこの状態が維持されるのである。

また、非身体的攻撃が中心となる点も説明できる。身体的攻撃は対立コスト C を急増させ関係を破綻させるが、言語的攻撃のような非身体的攻撃は関係を維持しつつ圧力をかける手段として機能しやすいため、非協力対応として

合理的に選択されやすい。

6.3. 初期対応の重要性

初期対応は、反復ゲームの出発点として、将来利得の重要度（割引因子 δ の主観的評価）を決定づける。初期に教員の対応が非協力的と解釈されると、保護者は将来の問題解決 R への期待を下げ、短期的な利得確保やコスト回避を優先するようになる。

この傾向は、教員の制度的な離脱不可能性によって増幅される。教員は関係を断絶できないため、ストレス S を避ける防衛的な非協力対応を選びやすく、これが保護者の不信を招く悪循環を固定化させる。特にストレス閾値が低い教員は、早期にこの膠着状態に陥るリスクが高い。

また、対処スキルの不足や事前印象の悪さは、教員の協力意図を非協力的なものとして誤認させる「誤差」を生み、保護者の条件付き協力戦略を非協力へと転じさせる引き金となる。

6.4. 組織的対応の効果

5.7 節では、本研究のゲームモデルから、組織的支援 O が教員および保護者双方の利得構造に作用し、協力的関係が合理的に成立・維持されやすくなるという理論的含意を導いた。本節では、こうした含意が、先行研究や実践書で指摘されてきた「組織的対応の効果」として、どのような形で具体的に観察されてきたのかを整理する。

先行研究および実践書に共通して見られるのは、複数人対応、管理職の関与、第三者の同席、対応記録の徹底といった組織的対応が、個々の教員の負担軽減に寄与するだけでなく、保護者との相互作用の様態そのものを変化させているという点である。これらの対応は、新たな行動戦略を当事者に要求するものではなく、相互作用が置かれている環境条件を調整する介入として機能している。

本モデルの観点から見ると、こうした組織的対応は、教員側にとっては、協力対応に伴う感情労働の負担を分散させ、ストレス S の評価を低下させる効果をもつ。これにより、短期的な負担回避を理由として防衛的・回避的な非協力対応を選択する誘因が弱まり、協力対応を維持することが相対的に合理的となる。

同時に、組織的対応が明確かつ一貫して示されることは、保護者側の利得構造にも影響を与える。強い要求や圧力によって短期的利得 G を得られるという期待は抑制され、非協力対応に伴う対立や不信の心理的コスト C が相対的に大きく評価されるようになる。その結果、非協力対応を通じて状況を打開しようとする戦略は、保護者にとっても合理性を失いやすくなる。

以上のように、先行研究や実践書で指摘されてきた組織的対応の効果は、前節で示した理論的含意を具体的な相互作用の文脈において補足的に確認するものとして位置づ

けることができる。組織的対応の意義は、特定の対応技術の優劣にあるのではなく、協力的対応が合理的に選択され続ける戦略環境を形成する点にある。

6.5. 先行研究・実践書における対立点の再解釈

第 3 章で確認した通り、初期対応における謝罪の是非、公平性と特別扱い、学校の責任領域といった論点をめぐり、先行研究や実践書の間には対立が見られる。従来、これらは価値観や教育観の相違として片付けられがちであったが、本モデルはこれを「当事者が重視する利得項目の違い」として構造的に再解釈する視座を提供する。

例えば、謝罪の是非については、 C (対立コスト) と G (短期的利得) のトレードオフとして整理できる。積極的な謝罪を推奨する立場は、保護者の感情鎮静化による C の低減効果を重視し、条件付き協力戦略の維持を優先する判断といえる。対して、慎重な立場が危惧するのは、謝罪が「強い要求で譲歩を引き出せる」という誤ったシグナルとなり、将来的な G の期待値を押し上げてしまうリスクである。つまり、この対立は「どちらが正しいか」ではなく、「 C の抑制」と「 G 増大の阻止」のどちらを優先すべき状況かという、戦略的判断の相違として説明される。

同様に、公平性と特別扱いをめぐる議論も、利得構造上のジレンマとして理解できる。公平性の重視は、例外対応による G の増大と、それが他の保護者へ波及するリスクを警戒する立場である。一方、特別扱いの容認は、短期的には G の譲歩を許してでも、対立の長期化による C や教員のストレス S の累積を回避する「損切り」あるいは「コスト最小化」の合理性を有している。

さらに、学校の責任領域に関する議論も、 S (教員の負担) と R (問題解決) のバランスとして捉え直せる。関与を限定する立場は、過度な負担 (S の増大) による協力戦略の崩壊を防ごうとしており、逆に関与を肯定する立場は、初期介入によって C や S の総量を抑制し、結果的に R を高める可能性を評価していると解釈できる。

以上のように、本モデルは、一見排他的に見える対応原理の対立を、戦略環境における「重みづけの違い」として統合的に説明する。本節の結論は、特定の対応を規範的に推奨することではない。むしろ、保護者対応の成否を個人の資質や姿勢の問題に還元せず、 R , S , G , C という利得構造がどう認知され、どのリスクが重視されているかという「構造的問題」として捉え直す点にこそ、本モデルの意義がある。

6.6. 学校・教員の戦略選択に関する含意

以上の検討を踏まえると、本研究のゲームモデルは、教員や学校がどのような戦略を合理的に選択し続けやすいかを規定する条件について、いくつかの含意を与える。本モデルが示すのは、「常に協力的に対応すべきである」と

いった規範的指針ではなく、教員が協力固定戦略や寛容戦略を採用し続けても、短期的な不利益やストレスによって早期に非協力対応へと転じる必要が生じない条件を、学校組織としていかに設計できるかという問題である。なお、ここでいう「戦略」とは、第 5 章で整理した履歴依存的な行動選択の枠組みを指し、「対応」とは、各期において当該戦略が具体的に表出した行動を意味する。

具体的には、問題が顕在化する前段階も含めて、期待不一致や誤解が生じにくい情報を先行して提示する「先手」のコミュニケーション、個人に過度な心理的負担が集中しない組織的・技術的支援の整備、対応過程の可視化や記録化を通じた不信や対立コストの抑制といった環境条件が、協力的戦略が合理的に選択され続けるための前提として重要となる。これらは、新たな戦略を要求するものではなく、既存の戦略選択が異なる帰結をもたらすように、相互作用の前提条件を調整する介入として位置づけられる。

この意味で、本研究が示唆するのは、保護者対応の成否を教員個人の資質や努力に帰するのではなく、戦略選択の環境条件を学校組織として設計することの重要性である。このとき重要なのは、協力戦略が維持されるか否かが、教員個人の努力や態度ではなく、ストレス閾値や組織的支援といった戦略環境の条件に大きく依存している点である。

7. 結論

本研究は、学校における保護者対応を個々の対応技術や当事者の資質に還元するのではなく、教員と保護者がどのような戦略を合理的に選択しやすいかを規定する相互作用の構造、すなわち戦略環境の設計として捉え直す視座を提示するものである。

学校研究および実践知は、攻撃的コミュニケーションの悪循環、初期対応の重要性、組織的対応の必要性を指摘してきたが、攻撃的行動や非協力的対応が、なぜ当事者にとって合理的に選択され続けるのかについては十分に理論化してこなかった。本研究は、この点を、他領域のカスタマーハラスメント研究が用いてきた「行為者にとっての合理性」という視点を導入することで補完した。

本研究は、最適な対応を規範的に示すものではなく、当該条件下で合理的な判断が反復されることによって望ましくない状態が生成・固定化される過程を理論的に記述するものであり、その一般化は後続研究に委ねられる。

構築したゲームモデルにより、非協力対応の反復が、短期的合理性の積み重ねとして生じ、長期的には双方の利得を低下させる悪循環に至ること、初期の教員対応や事前印象が割引因子の評価を通じてその後の戦略選択を拘束すること、組織的対応が教員・保護者双方の利得構造を変化させうることを示された。

- Attanucci, J. S. (2004) Questioning honor: a parent-teacher conflict over excellence and diversity in a USA urban high school. *Journal of Moral Education*, 33(1), 57-69
- Good, L., & Cooper, R. (2014) Voicing their complaints? The silence of students working in retail and hospitality and sexual harassment from customers. *Labour & Industry*, 24(4), 302-316.
- Good, L., & Cooper, R. (2016) 'But It's Your Job To Be Friendly': Employees Coping With and Contesting Sexual Harassment from Customers in the Service Sector. *Gender, Work & Organization*, 23(5), 447-469.
- 飯塚峻, 有村忠男 (2023) 信頼でつながる保護者対応: コミュニケーションの処方箋. 図書文化社
- Hadjisolomou, A., Nickson, D., & Baum, T. (2023) 'He is the customer, I will say yes': Notions of power, precarity and consent to sexual harassment by customers in the gay tourism industry. *Gender, Work & Organization*, 30(4), 1407-1428
- 林真未, 有田浩之 (2020) 「保護者対応」をやめる. 学事出版
- 市橋真奈美, 黒河内雅典, 富永良喜, 古川雅文 (2008) 教員の「保護者対応」に関する研究(1)—スクールカウンセラーを対象とした調査結果をもとに—. 発達心理臨床研究, 14, 1-8
- 池内裕美 (2025) カスタマーハラスメントにおける日本の法整備の現状と課題—韓国の感情労働者権利保護施策を参考として—. 関西大学社会学部紀要, 56(2), 119-133
- 鄭ハナ (2024) 公共部門におけるカスタマーハラスメント～日韓における実態と対応方策～. 地方自治ふくおか, 81, 2-19
- 城ヶ崎滋雄 (2016) 保護者と「ぶつからない」「味方をつくる」対応術!. 学陽書房
- 桐生正幸, 島田恭子 (2021) 接客対応者におけるカスタマーハラスメント被害経験の分析. 現代社会研究, 19, 13-24
- Korczynski, M., & Evans, C. (2013) Customer abuse to service workers: an analysis of its social creation within the service economy. *Work, Employment and Society*, 27(5), 768-784
- 小坂浩嗣, 佐藤亨, 末内佳代, 山下一夫 (2011) 教師と保護者との連携に関する学校臨床心理学的考察: いわゆる「モンスターペアレント」との対応. 鳴門教育大学研究紀要, 26, 160-170
- 厚生労働省 (2022) カスタマーハラスメント対策企業マニュアル. カスタマーハラスメント対策マニュアル作成事業検討委員会
- 楠凡之 (2023) 学校現場で対応に著しい困難さを感じる保護者への理解と対応. 北九州市立大学文学部紀要 (人間関係学科), 30, 17-40
- 教職研修編集部 (編) (2025) 学校管理職の“こじらせない”保護者対応: 対話でクレームが信頼に変わる. 教育開発研究所
- 松田順子 (2017) 親育ち支援のための保護者対応. チャイルド本社
- 松浦直己, 楠井嘉行 (2024) 保護者をモンスター化させない10の対処法: こじらせないための保護者対応. 中央法規出版
- May, D. C., Johnson, J., Chen, Y., Hutchison, L., & Ricketts, M. (2010) Exploring Parental Aggression toward Teachers in a Public School Setting. *Current Issues in Education*, 13(1)
- Mitsakis, F., Hadjisolomou, A., & Kouki, A. (2025) Customer abuse and harassment in the hospitality industry: the immersion of an everyday workplace crime. *Current Issues in Tourism*, 28(2), 182-202
- 三好真史 (2024) 保護者対応の言いかえ図鑑. 東洋館出版社
- 宮橋小百合 (2024) 生徒指導に伴う保護者への対応事例の検討. 和歌山大学大学院教育学研究科紀要, 3, 201-214
- Morganson, V. J. (2011) Coping with Customer Sexual Harassment: Examining Retaliation as a Coping Strategy and Testing a Contextual Model. Old Dominion University
- Morganson, V. J. (2022) Applying Psychological Contract Theory to Link Customer Sexual Harassment to Work and Health-Related Outcomes. *Occupational Health Science*, 6(4), 565-584
- 永田憲史 (2021) 文部科学省策定「いじめの重大事態の調査に関するガイドライン」の逐条解説 (4). 關西大學法學論集, 71(4), 1021-1053
- 仲田康一 (2009) 保護者—学校間連携阻害要因の認識の所在 教職員—保護者の認識のズレに着目して. 東京大学教育学研究科教育行政学論叢, 28, 29-40
- 中嶋郁雄 (2015) 保護者対応の技術. 学陽書房
- 中村健一 (2019) 決定版! ブラック保護者・職員室対応術. 明治図書出版
- 七木田敦, 真鍋健 (2019) 小学校教師のための気になる子の保護者対応. 学研プラス
- Oliver, R. L. (1980) A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, 17(4), 460-469
- 太田祐貴子 (2016) 保護者対応と保育士のバーンアウト: 看護師との比較から. お茶の水女子大学心理臨床相談センター紀要, 18, 1-11
- パーソル総合研究所 (2024) 教員の職業生活に関する定量調査 https://rc.persol-group.co.jp/thinktank/data/teacher-well-being/?utm_source=chatgpt.com (2025年12月22日最終確認)
- 連合 (2022) カスタマー・ハラスメントに関する調査 2022 <https://www.jtucengo.or.jp/info/chousa/data/20221216.pdf> (2025年12月24日最終確認)
- 齋藤浩 (2022) ひとりで解決! 理不尽な保護者トラブル対応術. 学事出版
- 嶋崎政男, 操木豊 (2023) 保護者対応ですべきこと・してはいけないこと. 教育開発研究所
- 東京都教育委員会 (2025) 学校と家庭・地域とのより良好な関係づくりに係るガイドライン (素案). (学校と家庭・地域とのより良好な関係づくりに係る有識者会議第5回会議資料, 2025年12月23日)
- https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/basic/council/sonota/school_home_community_relationship (2025年12月24日最終確認)
- 梅谷智弘 (2020) 情報技術を生かしたカスタマーハラスメント対策: 大学図書館遠隔対応ロボットを例にして. 情報の科学と技術, 70(10), 499-504
- ヴィヒャルト千佳こ (2013) 保護者をクレイマーにしないために: ドイツ流・対話のルール. 学事出版
- Wertheim, E. H. (2006) Skills for Resolving Conflict: A Negotiation Between a Teacher and a Parent Supplementary Guide. La Trobe University
- 山谷清秀 (2022) 複合問題としてのカスタマーハラスメントと行政苦情救済. 青森中央学院大学研究紀要, 25(2), 35-48
- 吉村幸子 (2013) 小学校女性教員における保護者対応の不安に関する研究: 子育て経験が及ぼす影響. 学校教育専攻教育臨床心理コース, M05146E, 1-4
- 全国公立学校教頭会 (2023) 全国公立学校教頭会の調査—令和5年度—. <https://kyotokai.jp/activity/> (2025年12月23日最終確認)