



Title	教育学系 令和4年度 卒業・修士論文要約集
Author(s)	
Citation	大阪大学教育学年報. 2023, 28, p. 104-210
Version Type	VoR
URL	<a href="https://doi.org/10.18910/90199">https://doi.org/10.18910/90199</a>
rights	
Note	

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

教育学系  
卒業・修士論文要約集

令和 4 年度  
(2022 年度)

大阪大学人間科学部  
大阪大学大学院人間科学研究科

# 目次

## ～卒業論文～

学校組織の官僚制に関する批判的考察	稲澤 祐哉（教育人間学）112
聴覚障害児をめぐる「障害認識」概念と人権教育の接合をめざした考察	大川 公佳（生涯教育学）113
特別支援学校から見るインクルーシブ教育 —「居場所」的側面に着目して—	金成 陽世（生涯教育学）114
中学生の拒絶過敏性と友人グループの特徴及びグループとの関わりの関連	齋藤 陽菜（教育心理学）115
大学生のアイデンティティとキャラを用いた交流が社交不安傾向に及ぼす影響	戸高 三奈萌（臨床心理学）116
時間的切迫感を覚える課題提出場面でのタイプ A と心理的ストレスの関連 —キャパオーバーに関する探索的研究—	羽原 亮（教育心理学）117
英単語テストの形式と語彙学習方略の関係についての調査	尾野 剛章（教育工学）118
ルール学習において事例の認知度が事例範囲の解釈に与える影響 —金属の通電性に関する知識の場合—	金子 実優（教育工学）119
文章読解時の同時音声聴取による集中と内容把握の効果の検証	熊坂 夏子（教育工学）120
説明文読解時に図を作成する行為が説明文理解に与える影響 —空欄補充型と自由記述型の未完成図と完成図の比較—	松岡 兪利（教育工学）121
妨害環境での文章の記憶・内容理解についての音読と黙読の比較	山崎 諒貴（教育工学）122
大学生のアルバイトの職場学習の実態 —思考のモデリングおよび経験学習の観点から—	渡部 泰治（教育工学）123

公立高校における男女別学の成立と共学化 —関東3県に別学校が残存する要因の分析—	門井 陽亮 (教育社会学) 124
教育機会の地域格差とジェンダー —東海地方を事例として—	日下部 京香 (生涯教育学) 125
不登校特例校の教育実践と生徒の特徴	塩澤 広大 (教育制度学) 126
子どもの特性に困りごとを抱えている母親の性格特性における心理的ストレスの違い	宇野 夏未 (臨床心理学) 127
劣等感と内省、自己受容との関連	後守 優希 (教育心理学) 128
自己調整学習者を育てる教育 —大学生の教育の場におけるアクションリサーチを通して—	林田 昂大 (教育文化学) 129
総合学科高校における教育の理想と現実 —「しんどい」学校の実践から—	伊東 祐奈 (教育文化学) 130
子どもたちの安心を守る集団づくり —学級が居場所として機能する K 小学校での取り組みに着目して—	小倉 恵梨 (教育文化学) 131
子どもの学びを支える自尊感情の高まりについて —しんどい層への教室でのきっかけづくりに注目して—	片山 莉歩 (教育文化学) 132
課題と自分を結びつけることが生徒の学びに及ぼす影響 —「総合的な学習の時間」の学習サイクルに着目して—	操谷 悠希 (教育文化学) 133
教育コミュニティの活性化が子どもの学習にもたらす効果 —地域と学校の協働に着目して—	坂口 裕佳 (教育文化学) 134
公立学校に求められる集団づくり —自分の気持ちが言える教室へ—	中道 理央 (教育文化学) 135
探究的な学びが自己肯定感に与える影響 ～X 高校の「ハバタケ」から考える～	藤井 拓海 (教育文化学) 136

学級経営における教師の働きかけの意義 — どの子どもにとっても居心地の良い学級作り —	山内 玲奈 (教育文化学) 137
総合学科におけるニューカマー生徒の包摂と排除 — 教員の実践と意識に着目して —	徳永 乃里花 (教育文化学) 138
リモート面接と対面面接における自他への注目及び状態不安の差について	岡本 拳太郎 (教育工学) 139
タイピング思考法による思考力の向上の検証	竹光 詩歌 (教育工学) 140
コミュニケーションスキルとペア学習の関連について — コミュニケーションスキルの組み合わせに着目して —	松居 ひな (教育工学) 141
大学生における年長者への自己開示と援助要請スタイルとの関係	保田 真結 (教育工学) 142
解釈レベルの個人差とレポート課題の先延ばしとの関連	山下 冬華 (教育工学) 143
特別支援教育における教員養成制度の日仏比較 — 教員の専門性向上策としての位置づけに着目して —	菊地 眞利衣 (教育制度学) 144
公立中高一貫校の現状 公立中高一貫校は「受験エリート校」化しているか	佐藤 成珠 (教育制度学) 145
大学生の認知的フュージョンと無条件の自己受容が社交不安に及ぼす影響	畑本 倬佑 (臨床心理学) 146
大学生の日常的な相談場面における相談の聞き手の発言が相談の話し手の感情に及ぼす影響	太田 茉那 (臨床心理学) 147
大学生のワークエンゲージメントを高めるための性格特性に適した上司のリーダーシップ	高木 奎吾 (臨床心理学) 148
発達障害 (ASD) 当事者の捉える困難と自己理解について — 幼少期に診断を受けた現在青年期にあたる ASD 当事者の体験を通して —	平井 雄大 (臨床心理学) 149
大学生の学習動機づけと性格特性との関連	古沢 光里 (臨床心理学) 150

## ～修士論文～

- アイデンティティ形成における退行 (regression) について  
— 青年期および前成人期におけるアイデンティティの再形成と「孤立」 (Isolation) に着目して—  
小川 竜牙 (教育人間学) 152
- 子ども期における身体経験を通しての学びとは  
遠藤 陽 (人間変容論) 154
- 学校音楽科において「創造性」はどのように捉えられてきたか  
— 「国民音楽」創造を目指す井上武士の音楽教育論を中心に—  
盛口 和子 (人間変容論) 156
- 手続きの説明文の表記の違いが内容記憶と作業実行に与える影響  
— 箇条型と埋没型表記の比較—  
大東 麻由 (教育工学) 158
- 創造的問題解決における他者との協調による創造性の発揮の検証  
— グループ (3人組) と個人の比較—  
高津 遥 (教育工学) 160
- 演劇的手法を使ったアイスブレイクがグループワークに与える効果  
— 1分ジャーナネと他己紹介の比較—  
中田 綾乃 (教育工学) 162
- 一枚ポートフォリオ学習履歴欄を介しての生徒と教師のループ形成  
— ループ形成の実現とそれによるスパイラル化の検証—  
堀崎 光人 (教育工学) 164
- 動画教材におけるデュアルキューの学習効果に関する検証  
— 5分程度の動的要素のある教材において—  
張 佳韻 (教育工学) 166
- 大学生における援助要請スタイルの個人差の検討  
— 情動コンピテンスに着目して—  
池田 風花 (教育心理学) 168
- 青年期におけるトラウマ体験とベネフィットファインディング及び共感性との関連  
加藤 舞 (教育心理学) 170
- 特別支援学校中学部の学級における関係性づくり  
— B学級でのフィールドワークを通して—  
竹添 彩乃 (教育心理学) 172
- 社会的養護出身の若者におけるファミリーホームの捉え方  
中尾 百恵 (教育心理学) 174

- 児童自立支援施設の夫婦制職員の実子が捉える彼らの暮らし  
—職員である親からの影響に重点を置いて—  
橋爪 佳那 (教育心理学) 176
- セルフ・コンパッションが教員のバーンアウトに及ぼす影響の検討  
—教師ストレスと教師効力感を媒介変数として—  
宮野原 勇斗 (教育心理学) 178
- 加害者を親にもつ若者の人生の語り  
—正常であるが故に異常であるという孤独—  
山口 真央 (教育心理学) 180
- 「カルト宗教」信者を親に持ち「宗教 2 世」として生きた経験  
—信じなければ救いも愛情もない親の世界から離れる過程—  
Bottazzo Martina (教育心理学) 182
- 発達障害を持つ大学生特有の対人関係困難感とその支援  
森 未希 (臨床心理学) 183
- 他者操作的な関係からの脱却を妨げる要因  
—投資モデルと自己効力感の観点から—  
秋月 耀 (臨床心理学) 185
- 内受容感覚に関する主観的体験が抑うつと不安に及ぼす影響  
生田 あやめ (臨床心理学) 187
- 完全主義が不適應に至るプロセスモデルの探索  
—完全主義社会的断絶モデル (Perfectionism Social Disconnection Model) と完全主義的自己呈示に着目して—  
辻本 悠 (臨床心理学) 189
- 自伝的記憶の自己構成機能による自己概念の変容  
雑賀 雄哉 (臨床心理学) 191
- 大学生の学業課題と先延ばし  
—学業課題に競合するタスクの影響—  
櫻井 一将 (臨床心理学) 193
- 青年期の語りにおける過去の捉え方とマインドワンダリングの関連  
鈴木 優歩 (臨床心理学) 195
- 女子高校生の職業への移行と高校における就職指導  
—大阪府立高校の就職指導、特にそのセーフティネット機能に着目して—  
松本 理沙 (教育社会学) 197
- Acculturation of Foreign English Teachers in Japan:  
Study on Effects of Longitudinally Significant Factor  
Una Kaljic (教育制度学) 199

母語支援員とかかわる在日ブラジル人児童の生活世界

山脇 佳（生涯教育学）201

旧同和教育推進校卒業生のライフストーリー  
—マジョリティの人権意識の変容に着目して—

橋本 幸一（教育文化学）203

生徒に安心感を与える学校組織文化  
—安心を土台とする学校安全の実現を目指して—

高野 結衣（教育文化学）205

大阪市の新自由主義的教育改革が教員にもたらした影響  
—社会正義のための教員の主体性に着目して—

山内 結（教育文化学）207

在日中国人の母親の教育戦略  
—中学校受験に着目して—

YANG YISHU（教育文化学）209

# 卒業論文

## 学校組織の官僚制に関する批判的考察

稲澤祐哉（教育人間学）

現代社会は VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity) の時代と言われ、社会は変化の激しい、複雑で予測困難なものになっている。このような新しい時代に生きる子どもを育てるために、新しい教育が社会から求められ、それに応えるように、教育内容も新しいものになっている。では、それを行う学校組織は、新しい教育に対応したものになっているだろうか。本論では、官僚制を分析の観点とし、学校教育が制度化された明治時代から現在までの変遷を踏まえた上で、現在の学校組織やその働きがどのようになっているのかをまとめた。そして、これからの学校組織はどのような組織である必要があるかを考察した。

学校教育が制度化された明治時代初期から、学校制度は官僚制の構造をとっていた。それまでの藩校・寺子屋等の学校は地域の自主性によって運営されていたが、明治時代初期では国が教育目標やカリキュラム、教科書などを定め、学校はそれを実施する組織であった。これは官僚制の「上級」 (= 国家) - 「下級」 (= 学校) という構造であったということである。戦後 GHQ による自由化・民主化を目指した教育改革によって、この構造は一時改められたが、いわゆる「逆コース」としての政治が進んだ 1950 年代に、学校制度は再度「国家」 - 「教育委員会」 - 「学校」という官僚制構造をとることになった。現在もこの構造は続いており、官僚制構造の中に学校は位置している。

従来、学校は官僚制の「下級」の組織としてほとんど権限を持たず、教育内容を定められていたため、校長・教頭以外の階層区別が少ない単層構造であった。しかし、1998 年の答申では、校長のリーダーシップの下で学校の自主性・自律性の確立が唱えられ、学校組織の認識を変えるきっかけとなった。この答申以降、校長のリーダーシップ強化のため、学校組織の法律による制度化が行われた。学校組織は、役職の上下関係が作られ、学校組織自体も官僚制化している。また、その働き方に関しても、学校における働き方改革によって、何が学校・教員の業務であるかが国によって明確化された。業務に当てはまらないものには、登下校に関する対応や児童生徒の休み時間における対応などが挙げられた。これらの業務には、学校・教員が児童生徒と向き合うようなものが多く含まれる。そのような業務を、学校・教員の業務ではないと統制し、教員の過労の問題を解決しようとすることは、学校における教育活動の形骸化につながる恐れがある。

官僚制組織は効率的な業務遂行に長ける一方、「人を顧慮せず」に業務が行われるため、官僚制化が進みすぎると、学校で児童生徒に向き合った教育が行われなくなることが考えられる。学校の効率化と児童生徒に向き合う教育の保障を両立するためには、教員の業務を明確化し、必要のない業務を取り除くという官僚制的な視点も必要である一方で、教員の本来の業務を完全に区切るのではなく、教員間やスクールカウンセラーなどの専門家、他の組織などと協働的に担っていくという視点も必要である。これらの具体的な事例に関しては、本論では扱いきれなかったため、今後研究していきたい。

## 聴覚障害児をめぐる「障害認識」概念と人権教育の接合をめざした考察

大川 公佳（生涯教育学）

「人類社会のすべての構成員の固有の尊厳と平等で譲ることのできない権利」（世界人権宣言）である「人権」をとりまく教育（以下、人権教育）はすべての人びとにとって欠かせないものであり、それは障害児についても同様だ。しかし、国内においては、聴覚障害児をはじめとした障害児に対する人権教育が十分とはいえない現状が指摘されている。この現状を打破するために、本研究では筆者も当事者として深いかわりのある聴覚障害児に対する人権教育について検討する。その際、従来の聴覚障害教育の領域で取り上げられてきた「障害認識」という概念に着目したい。つまり、人権教育と「障害認識」、それぞれの成立過程や特徴、目的などの諸要素を整理したうえで二者の接合を試みる。これによって、「障害認識」概念を手掛かりにして、聴覚障害児の領域で積極的に語られてこなかったであろう人権教育の考え方を導入する一助になることが本研究の目的である。

第2章では、まず人権教育を取り扱った。具体的には、その歴史の変遷をたどったうえで現在の人権教育について「人権教育の4側面」を参考にまとめた。ここで、「人権」がそれを求める人びとの闘いによって形作られてきたという歴史的事実を含んだ重層的で動的な概念であることが確認された。日本においては、国際的な潮流に後押しされる形で人権教育が推し進められてきた一方、特別支援学校における人権教育の実践が不十分であることが調査で判明していた。これを受け、聴覚障害児の文脈では、聴覚障害の「分かりにくさ」やそれに起因するコミュニケーションにおける困難を踏まえた人権教育を行う必要があることを確認した。また、自分たちの置かれている状況、すなわち社会構造のありようを理解し、そこに潜む問題について批判的に捉え、やがて自ら訴えていくことのできるような能力を獲得する人権教育が求められることを論じた。

第3章では、「障害認識」について深めるにあたって、この概念がさまざまな障害に関する領域であいまいな意味範囲のまま用いられているという問題に対応すべく、データベースを用いた分析を行った。その結果、後天性障害者が自らの障害に気づき受け止めることを指す「障害受容」と「障害認識」とを混同している事例が多いことが明らかになった。そして、聴覚障害の領域においては特別な意味付けをもって「障害認識」が用いられているだろうことが推測された。

第4章では、先行文献に基づいた考察の結果、聴覚障害の領域で論じられる「障害認識」の思考方法が人権を基盤にした「障害の社会モデル」的視点に立った考え方であることが分かった。ここから、「人権」という価値観に根差し、マイノリティである障害者を「できない（わからない）者」として抑圧してきた社会構造をマイノリティ自身が批判的に問うていく思考プロセスを含む点において「障害認識」と人権教育に共通した思想があることが確認され、ここで二者の接合を行えた。また、（聴覚）障害児の肯定的な「障害認識」を妨げる社会構造に目を向けさせる方策を取っていることによって、「障害認識」的思考方法が障害種別によらず有効であることが示唆された。

今後の研究課題として、聴覚障害児の文脈においては「手話」や「ろう文化」といった他の要素の勘案、人権教育がイコール「学校教育」と言えるか等の前提条件の確認、「障害認識」を通じて獲得される「社会に対する異議申し立て能力」の具体的な中身の検討、の三点がある。

## 特別支援学校から見るインクルーシブ教育 —「居場所」的側面に着目して—

金成 陽世（生涯教育学）

日本における障害児教育は、通常学校・通常学級に特定の子どもたちを「受け入れる」、あるいは「参加させる」という「通常学校・通常学級至上主義」にもとづいており、これにより、通常学校・通常学級の現状は固定されたまま、子どもたちがそこに適応するよう強く求められている。だが、単に学びの場を統合するだけでは「障害」をより強調するだけであり、障害者へのレッテル貼りやそれによるサポートの介入によって、障害の有無により生じたであろう問題は障害者の側に帰される。では、このように障害のないことが「普通」であるということを揺るがされない現状をどのように変えることができるのだろうか。本論文では、子どもの多様性を受け入れるための「通常学校・通常学級における変革」をかかげる「インクルーシブ教育」の理念にもとづき、「普通」が存在しない特別支援学校に着目することで、その方向性を探った。

特別支援学校は障害のある子どもを対象としており、その在籍者数・学校数はともに年々増加している。そこで、特別支援学校が障害のある子どもたちにとっての「居場所」となっているのではないかという仮説のもと、障害のある子どもが学校に居場所を感じるための要因を検討した。「居場所」に関する先行研究から、「居場所」には自分の存在が認められる安心感と自分を受け入れてくれる他者との関係性が重要であり、ありのままの自分を受け入れてくれる感覚である「自己受容感」や、自分の存在を認めてくれる他者によって構成される帰属感覚である「所属感」が「ある場所」を「居場所」にすることが分かった。教育現場において、そのような「自己受容感」や「所属感」を得るためには、「少人数制」や「自分の存在がクラスメイトや教員に認められていること」が必要であり、さらにフルインクルージョンを達成している国の実践から、「一人ひとりに合わせた指導」も重要であることが確認された。

このような、障害のある子どもが学校に「自分の居場所がある」と感じるための3要素（①少人数制、②存在の承認、③一人ひとりに合わせた指導）は、特別支援学校において特徴的に実践されていることが、大阪府 M 支援学校小学部での参与観察より明らかになった。教員1人につき児童が1人あるいは2人になるようにクラスが構成されており、小学部の児童全員の情報は小学部の教員全員に対し共有される。さらに、授業内容は一人ひとりの発達段階や障害・疾患に合わせて選定されている。一方で、通常学校においては約40年ぶりに通常学級の定員が35人に引き下げられたばかりであり、また、そのような大規模なクラスにおいて、教員1人がクラスの児童全員の様子を的確に把握することは困難であろう。さらに、子どもの権利委員会から「極端に競争的な教育制度」であると批判されていることから分かるように、通常学校における教育では、他の児童と比較・競争することに重きが置かれている。すなわち、障害児が「学校に自分の居場所がある」と感じるために必要な教育的要素が特別支援学校における教育実践には存在する一方で、通常学校・通常学級における教育には欠落しているのだ。つまり、「①少人数制、②存在の承認、③一人ひとりに合った指導」はインクルーシブ教育の思想である、子どもの多様性にもとづいた「通常学校・通常学級の変革」に不可欠であると言えよう。

## 中学生の拒絶過敏性と友人グループの特徴及びグループとの関わりの関連

齋藤 陽菜（教育心理学）

自分にとって重要な他者から拒絶されることを不安とともに予期し、過剰に反応する傾向を拒絶過敏性という（Downey& Feldman, 1996）。この不安が強い人はそうでない人よりも拒絶されたと感じやすく、また拒絶されることを避けるために自己の利益よりも相手や相手との関係を優先するなどの行動を取りやすいという特徴があり、それによって対人ストレスを感じやすい傾向にある（巢山, 2016）。須藤（2008）によれば、思春期の子どもにとって親しい同性友人は安心感をもたらすなどの理由から重要な他者であると考えられる。一方で、思春期は友人関係のトラブルが起りやすい時期でもある。この時期に形成される友人グループでは、少しでも他のメンバーと異質な箇所がある子どもはグループから排除されてしまうことがある（松本, 2018）。拒絶過敏性の高い子どもは、グループの友人からの排斥を恐れて、彼らからどう見られているかを過度に心配したり、友人に合わせようとするあまり素の自分でいられなかったりする傾向があると考えられる。

そこで本研究では、中学生を対象として、拒絶過敏性と所属する友人グループの特徴やグループのメンバーとの関わりの関連、およびそれらの生活満足度への影響を検討することを目的とした。本研究では、（1）拒絶過敏性の高さが所属する友人グループとの関わり方を介して生活満足度に影響を与える、（2）拒絶過敏性の高さが所属する友人グループの特徴を介して生活満足度に影響を与えるという2つの仮説モデルについてそれぞれ検討した。

関東地方の公立中学校1～3年生を対象にGoogle フォームによる質問紙調査を行い、415人から有効回答を得た。質問項目は、フェイスシート（性別・学年・年齢）、「日本語版 Interpersonal Sensitivity Measure（巢山ほか, 2014）」、「仲間集団の特徴尺度（石田・丹村, 2012）」、「仲間集団との関わり（石田・丹村, 2012）」、「日本語版 Student's Life Satisfaction Scale（吉武, 2010）」、自由記述から構成された。回答はSPSS およびHAD を用いて集計・分析した。

その結果、モデル（1）について、拒絶過敏性とグループの友人に対する評価懸念・親和志向・同調志向の間に正の関連がみられ、拒絶過敏性と生活満足度、評価懸念と生活満足度の間に負の関連、信頼安心と生活満足度の間に正の関連がそれぞれみられた。モデル（2）について、拒絶過敏性と友人グループの閉鎖性・階層性の間に正の関連がみられ、拒絶過敏性と生活満足度、友人グループの閉鎖性と生活満足度の間に負の関連、凝集性と生活満足度の間に正の関連がそれぞれみられた。

結果より、中学生において拒絶過敏性の高い生徒ほど生活満足度が低いこと、さらに拒絶過敏性が高い生徒ほど所属する友人グループを閉鎖的であると捉えたり、グループのメンバーからどのように思われるかを気にして自分らしく振舞えなかったりするために生活全般に対する満足度が低まっていることが示唆された。他者から拒絶されることを恐れたり、それによって友人関係を思うように築けない生徒に対して、拒絶過敏性を低めるようなワークを行うという認知面からの介入や、学級全体が親和的な雰囲気になるような学級づくりを行うといった環境面からのアプローチが有効であることが示唆された。

## 大学生のアイデンティティとキャラを用いた交流が社交不安傾向に及ぼす影響

戸高 三奈萌（臨床心理学）

近年、コミュニケーションや人間関係の中で「キャラ」が用いられている。キャラは、「小集団内での個人に割り振られた役割や、関係依存的な仮の自分らしさ」とされている。これまでアイデンティティを発達課題とする青年期に、一貫した自己を持つことが精神的健康につながると考えられていたが、現代では、状況によって多面的の自己を持ち、それに対して葛藤を抱かない青年の存在が指摘されている。多元的アイデンティティをもつ青年で精神的健康を保つ人とそうでない人との間の差異があることは、社会集団からどのように自己が捉えられているのかが関係している。キャラも同様に他者から付与される点を考慮すると、アイデンティティとキャラに関連があり、それらが社会生活の中での精神的健康に影響を及ぼすことが考えられる。よって、本研究では現代青年のキャラを用いた交流とアイデンティティの特徴から関係依存的なアイデンティティをもつ青年がキャラを用いた交流を行った場合に社交不安傾向に及ぼす影響を検討することを目的とした。これまでの研究では、キャラ一つについて着眼したものは見られたが、キャラの数に注目した研究はみられなかったため、キャラの数が及ぼす影響についても検討することとした。

本研究では、「Social Phobia Scale 日本語版（以下 SPS）」20 項目「Social Interaction Anxiety Scale 日本語版（以下 SIAS）」20 項目、「多次元自我同一性尺度（Multidimensional Ego Identity Scale）」20 項目、「賞賛獲得欲求・拒否回避欲求尺度」9 項目、キャラの有無と種類についての項目 3 項目、「キャラの受け止め方」16 項目、キャラの有無と数についての問い 3 項目で構成された質問紙調査を行った。分析では、121 名分析の対象者となった。

分析の結果、拒否回避欲求が高いと社交不安傾向も高くなり、アイデンティティの感覚が低いと社交不安傾向が高くなること、キャラが有る人のほうがない人より賞賛獲得欲求が高いこと、キャラを複数持つ人のほうが 1 つのみの人より対他的同一性が低いこと、また、対他的同一性が低い人でキャラを消極的に受け入れている場合には SPS・SIAS 傾向が高くなること、自己斉一性・連続性が低い人でキャラを消極的に受け入れている場合には SIAS 傾向が高くなることが示された。結果から、キャラを持つことは社会集団の中で存在が認められたというポジティブな意味があること、または、他者から認められたい気持ちが強いものがキャラをもつことが考えられた。しかしながら、青年期に、他人から見た自己と自分が思う自己像との間に差異があり、アイデンティティに時間的連続性が乏しい人で、付与されたキャラが受け入れがたい思いを抱えていると社交不安傾向が高くなることが示唆された。このことから、キャラ自体はネガティブな影響を及ぼすものではないが、周囲が思う自分と本来の自分自身が異なっている場合に、コミュニケーションのために仕方なくキャラを受け入れざるを得ない状態となり、それに不満や葛藤を抱き、社会集団生活にネガティブな影響を及ぼしていることが考えられた。

本研究では、キャラ自体がネガティブな影響を及ぼしているのではなく、キャラと青年期特有の不安定な自己との相互の関係によって、コミュニケーションへの影響があることが示唆された点に意義があると言える。今後の課題としては、キャラが複数個ある場合について、1 つの場合との差異のみの検定にとどまっているため、集団における使い分けをどのようにおこなっているのかなどの視点からの検討が挙げられる。

## 時間的切迫感を覚える課題提出場面でのタイプ A と心理的ストレスの関連 —キャパオーバーに関する探索的研究—

羽原 亮 (教育心理学)

本研究では時間的切迫感状況における本人の自己効力感に着目した。同じ時間的切迫感のある状況下でも「できる気がしない」と思う自己効力感が低い状態、つまりキャパオーバー状態ならストレスは高まるし、「できる気がする」と思う、単なる時間的切迫感状況であれば、ストレスはそれほど高まらないことを明らかにできれば、キャパオーバーが不適応として問題になるのは、「できない」と思っていることが原因の一つと示唆することができるかもしれない。

時間的切迫感が心理的ストレスになることは先行研究で示されているが (Ordonez & Benson, 1997)、時間的切迫感を覚える状況における自己効力感の有無が心理的ストレスに与える影響は、筆者の知る限りではまだ明らかになっていない。

時間的切迫感を覚える状況において本人の自己効力感が高いと心理的ストレスが低くなるのであれば、キャパオーバーを感じている大学生に自己効力感を高めるような働きかけができれば、キャパオーバー状態に陥りにくくなり、ストレスも下げられる可能性がある。

本研究では、先行研究で言及されているタイプ A と心理的ストレスの関連を確認した。また、時間的切迫感状況における自己効力感の違い (シナリオの違い) によって心理的ストレスが変化するかを検討した。

また、本研究では「キャパオーバー」という言葉が大学生にどれだけ浸透していて、使用されているのか、どのような場面や状況で使われているのかを探索的に調査するために、キャパオーバーに関する質問も同時に行った。

【仮説】(1)タイプ A 得点の高い人は、タイプ A 得点の低い人に比べて時間的切迫感状況における心理的ストレスが高い。

(2)心理的ストレスは、(時間的切迫感あり+自己効力感なし条件)が一番高く、次に(時間的切迫感あり+自己効力感あり条件)が高く、(統制条件(時間的切迫感なし+自己効力感あり条件))が一番低くなる。

調査対象者は大学生・大学院生で、回答数は250人、平均年齢20.99歳 (SD = 1.53)であった。分析はSPSSおよびHADを用いた統計分析およびKJ法を用いた。

結果として、仮説(1)、仮説(2)ともに支持され、タイプ A 得点の高い人は、タイプ A 得点の低い人に比べて時間的切迫感状況における心理的ストレスが高い傾向にあること、心理的ストレスは、(時間的切迫感あり+自己効力感なし条件) > (時間的切迫感あり+自己効力感あり条件) > (統制条件(時間的切迫感なし+自己効力感あり条件))となることが示された。

また、キャパオーバーに関する質問からは、大学生の多くが「キャパオーバー」という言葉を認知および使用していること、そして使用場面・状況は大学生特有のものが多くことが明らかになった。そのなかには、本研究で設定したような時間に追われている課題提出場面をキャパオーバーと答えた回答者も一定数存在した。そして、キャパオーバー状態は心身の不調とも密接につながっていることが示唆された。

## 英単語テストの形式と語彙学習方略の関係についての調査

尾野 剛章 (教育工学)

本研究の目的は、英単語テストの形式と語彙学習方略の関係について検討するものである。

先行研究では、学習方略についての意識を調査したもの(堀江・市川 1997)や、学習方略と学習時間、テスト得点の関連について調査したもの(梅本・矢田 2014)が多かった。しかし、英単語テストと語彙学習方略の関係について調査したものは少なく、このことについて調査した研究で使用された、語彙学習方略についての質問項目やこれまでに経験した英単語テストの形式についての質問項目には改善の余地があると考えた。

先行研究(境 2020)で使用された質問項目をより詳細なものにするため、質問紙調査の前にTOEICのスコアで「英語を活かして仕事出来る段階」と定められている基準に達している大学生3名を対象に半構造化面接を用いてインタビュー調査を行なった。その結果、これまでに経験した英単語テストの形式についての質問では、被験者は「英単語テストの語源に関する問いに答えた」「与えられた英単語の品詞を変えた形を答えた」「与えられた英単語の派生語や対義語、類義語を答えた」の3つの形式のテストを受けたことがあった。以上3つの形式は境(2020)の質問項目には含まれておらず、いずれも体制化方略と関係があると考えて質問項目に追加した。その後、作成した質問紙項目を用いて大学生95名を対象に質問紙調査を行なった。

語彙学習方略について因子分析を行なった結果、学習者が用いる学習方略は体制化方略や文脈方略、反復方略、リスニング方略など、先行研究と同様の因子が得られたが加えて新たに語彙学習以外の時間に、覚えた英単語を思い出す「内容想起方略」といえる方略を含む因子を得た。因子分析によって得られた因子得点をもとに回答者をクラスタ分析した結果、4つのクラスタに分けられた。得られたクラスタの中には、体制化方略と反復方略からなる因子の影響を受けているクラスタがあった。この結果は先行研究(境 2020)の調査で、リスニング方略と反復方略からなる因子の影響を受けているクラスタが得られたことと異なる。このことは反復方略が他の学習方略と同時に使用される傾向があることを示しており、必ずしも特定の方略と結びついて使用されるものではないことを示唆している。得られた各クラスタとこれまでに受けてきた英単語テストの各形式を、有意水準5%のもので一要因分散分析を行なった。その結果いずれのクラスタといずれの英単語テストの形式の間にも有意差は認められなかった。

今回の調査では、語彙学習方略と英単語テストの形式には有意な差が見られなかったことから、語彙学習方略と英単語テストの形式の間に関係性がないという可能性が示唆された。このことは学習方略とテスト形式について調査した先行研究と異なる結果となった。加えて語彙学習方略として先行研究には記されていない語彙学習以外の時間に、覚えた英単語を思い出す「内容想起方略」といえる方略を含む因子を得た。また、クラスタ分析の結果から反復方略が他の語彙学習方略とセットで用いられる傾向にあることが明らかになった。

## ルール学習において事例の認知度が事例範囲の解釈に与える影響 —金属の通電性に関する知識の場合—

金子 実優（教育工学）

「種子植物は花を咲かせる」や「金属は電気を通す」というルールを学んだ学習者の中には、種子植物でもジャガイモは花を咲かせないと考えたり、金属でもカルシウムの場合は電気を通さないと考えたりする者が少なくないこと、すなわちルール適用の阻害が起こることが知られている。

ルール適用が阻害される原因について、伏見・麻柄(2009)は事例範囲の解釈傾向に注目し、ルールが適用される事例範囲を割り引いて解釈する学習者が半数以上存在することを示した。一方進藤・麻柄(2018)は、学習者が事例の名前を知っているかどうかはルールの適用に影響を及ぼすことを示唆した。これらのことから、本研究では、名前を知らない事例の存在が事例範囲の割り引が生じる原因の一つである可能性を指摘したい。この場合、知らない事例もルールに内包されるというイメージを学習者に与えることが、事例範囲の割り引を軽減すると考える。具体的には、ルール学習の際に認知度の低い事例（低認知事例）を用いるという手段が有効であると推測する。

そこで、本研究では以下の仮説について検討する。仮説1：ルールと事例を提示しても、事例範囲を割り引いて解釈する学習者がいる。仮説2：事例範囲の割り引が生じた者はルールの適用が制限される。仮説3：低認知事例を用いる場合、高認知事例を用いるよりも事例範囲の割り引が軽減される。仮説4：低認知事例を用いる場合、高認知事例を用いるよりもルール適用課題の成績が良い。

実験はA高校1年生の310名を対象として実施した。参加者を高認知事例群と低認知事例群に分け、「金属は電気を通す」というルールとその事例が記された読み物を提示した。事例として、高認知事例群では銅、低認知事例群ではオスmiumという金属を用いた。読み物の後、10種類の金属の通電性を問う基礎ルール適用課題、より実践的なルール適用を問う応用ルール適用課題を行った。その後、ルールの事例分布範囲を表す3つの図からイメージに近いものを選択させる図選択課題を行い、参加者が読み物から事例分布範囲についてどのようなイメージを形成したかをみた。

図選択課題で事例範囲を割り引いた図を選んだものは全体の52%おり、その者の基礎および応用ルール適用課題の成績は有意に低かった。よって仮説1と2は支持され、本研究においても先行研究と同様の結果が確認された。

また、図選択課題において事例範囲を割り引かなかった者の割合は、高認知事例群よりも低認知事例群の方が10%水準で有意に高く、仮説3が支持された。さらに、基礎ルール適用課題では低認知事例群の方が有意に高い点数であった。しかし、応用ルール適用課題では有意差は認められなかった。よって、仮説4は部分的に支持され、低認知事例の効果は限定的であることが示唆された。この理由については、応用ルール適用課題が応用的であったこと以外にも、問題文や選択肢の表現が、読み物や基礎ルール適用課題とは異なるものだったため、関連がない問題であると参加者が解釈したからであると考えられる。

今後の課題として、応用ルール適用課題の選択肢の表現を見直した検証が必要である。また、植物などほかの分野でのルール学習における低認知事例の効果や、他の非典型的な事例を用いる場合との効果の比較といったことも検討してみたい。

## 文章読解時の同時音声聴取による集中と内容把握の効果の検証

熊坂 夏子（教育学）

本研究は、教授者が文章を読み上げて学習者が手元の文章を目で追う読解方法（同時音声聴取）が、集中と内容把握に与える効果を、黙読と比較して検証したものである。

先行研究から、同時音声聴取は年齢が上がるにつれて効果が見られなくなる可能性があることがわかっている（高橋 2012）。また、大学生などの読解に熟達した読み手は、同時音声聴取条件でも黙読条件と同じプロセスで読解を進めている可能性が高い（高橋 2017）。一方で筆者の経験上、同時音声聴取は中学生や高校生などの比較的年齢の高い学習者に対しても行われ続けている実感がある。よって、自力で文章を読むことができる学習者にとっても何らかのメリットはある、例えば、文章への集中を促す効果があるのではないかと筆者は考えた。

そこで本研究は、黙読と同時音声聴取の読解方法の違いが、マインドワンダリングの発生と内容把握に与える影響を検討することを目的に実験を行った。マインドワンダリングとは現在取り組むべき課題の最中に別のことを考えてしまう現象のことであり、文章読解の関連では読解後の読解成績を低下させることが報告されている（D'Mello& Mills 2015）。実験では難易度の異なる文章を2つ用意し、参加者（大学生 36名）を黙読群と同時音声聴取群に分けて読解させ（読解時間約3分）、内容把握の程度を測定するテスト課題に取り組ませた。一般的に難易度の高い文章のときには読み直し（理解補償活動）が頻繁に行われる。しかし、同時音声聴取では教授者によりいま読むべき箇所が誘導されるため、読み直しが阻害される可能性がある。このため、本研究では読み直しが必要ない程度の易しい文章と、一読では理解しづらい難しい文章の2つを用意して、同時音声聴取の効果が文章の難易度で異なるかも検討する。マインドワンダリングの発生については、プローブ捕捉法（大塚ら 2016）という方法を用いて測定を試みた。プローブ捕捉法とは、直前の意識を問うプローブを課題中に任意のタイミングで提示し、それらへの回答からマインドワンダリングの生起を捉えるものである。また、読解中の読み直しの頻度や、普段使用している読解方略、読解方法への好意度を事後アンケートで聞いた。

実験の結果、文章の難易度に関わらず、黙読群と同時音声聴取群で課題成績に有意な差は見られず、また読み直しの頻度や好意度と課題成績の間にも、有意な差は見られなかった。普段使用している読解方略について成績上位者に共通していたのは、「要点把握」、「意味明確化」、「コントロール」であった。マインドワンダリングの発生頻度については、発生していたと考えられる回答が非常に少なかったため、黙読と同時音声聴取の読み方の違いが集中に与える効果については分析不可能と判断した。その代わりとして、プローブ補足法で回答を得た同時音声聴取条件における読解方法（読み上げられた場所を読んでいたか、自由に読んでいたか）と課題成績の関連を分析したが、有意な関連は見られなかった。

以上より、本研究ではマインドワンダリングや内容把握の観点で、同時音声聴取と黙読の効果の違いは見いだせなかった。マインドワンダリングが発生しやすい状況の設定や、内容把握課題の妥当性を高めることなどが課題である。

## 説明文読解時に図を作成する行為が説明文理解に与える影響

### —空欄補充型と自由記述型の未完成図と完成図の比較—

松岡 兪利（教育工学）

説明文読解時に図を参照すると、状況モデルが構築され、理解が促進されることは先行研究により示されている。しかし、未完成図を完成させる行為が説明文理解に及ぼす影響を検討したものは少なく、図を参照する場合と比較した結果に関して一致した見解は得られていない。

本研究では、未完成図が説明文読解に与える影響を完成図と比較して検証した。完成させる未完成図の種類によって説明文理解に与える影響が異なる可能性と説明文のみを読解した段階での理解度によって図や未完成図の効果に差が生じる可能性を検討するため、図及び未完成図を与える前に文章を精読する時間を設けるとともに2種類の未完成図を使用して実験を行った。実験は、高校2年生68名を対象として行った。参加者に説明文を精読させた後で、完成図群・空欄補充群・自由記述群の3群に分けワークシート課題（以下、WS課題）を実施した。完成図群のWS課題は、完成図を参照しながら説明文読解を行うもので、空欄補充群は空欄補充型の未完成図を完成させながら読解を行うもの、自由記述群は自由記述型の未完成図を完成させながら読解を行うものである。空欄補充型の未完成図とは、完成図のうちいくつかの重要語句を空欄にしたものである。自由記述型の未完成図とは、完成図の重要部分を空白にしたもので、空欄補充群よりも学習者の記述スペースを広くしてある。WS課題前後にそれぞれテストを実施し、文章の記憶と理解を確認した。さらに、WS課題後に、学習者の興味関心や学習意欲などの心理状態も測定した。それらの得点をもとに分析を行った。WS課題の種類ほかに、WS前理解度（説明文のみを読解したときの理解度）の高群・低群、未完成図の完成度合いとして、空欄補充型の空欄補充数と正答補充数、自由記述型の記述数と正答要素数を設定し、分析に使用した。

結果として以下が得られた。①図を参照したり未完成図を完成させたりすることで説明文理解が促進され、特に理解度低群において未完成図がより促進すること。②説明文読解時の理解度が高い人の方が低い人よりもWS後の成績が高いこと。③図及び未完成図が学習者の心理状態に与える影響に差はないこと。④WS前理解得点が高いほど正しく空欄を補充できたり記述数・要素数ともに多くなったりし、WS後テストの得点も高くなること。⑤未完成図の完成度合いと学習者の心理状態は相関がないこと。

図や未完成図によって理解は促進されるものの、理解度が低い学習者は高い学習者と比較して、WS後得点は低いままであった。WS課題時に説明文を再読させたため、図や未完成図の効果よりも文章再読時の読解方略による効果の方が大きかったのかもしれない。理解度低群では文章理解に効果的な読解方略が使用されておらず、高群よりも得点が低いままとなった可能性があり、読み方についても検討する必要がある。また、理解度の低い学習者は未完成図の完成度合いも低かった。学習者がWSに取り組む時間を統制するのではなく、未完成図の完成度合いを統制したうえで説明文理解に影響を及ぼすのか検討する余地がある。さらに、図や作図が学習者の心理状態に与える影響を正確に検討するため、WS前後でアンケートを行う必要がある。これらは、今後の課題としたい。

## 妨害環境での文章の記憶・内容理解についての音読と黙読の比較

山崎 諒貴 (教育学)

本研究では、文章を読解する際に周囲の音声などの妨害が起こったとき、読み方が逐語記憶・内容理解に与える影響を検証することを目的とした。成人が文章を読解する時、逐語記憶は音読が有利であり、内容理解は音読と黙読の間に差がないと言われている。(森, 1980) また、二重課題のように注意が分散される状況において、黙読では意味理解を測る課題の成績が低下する一方で音読は成績が維持された(高橋, 2007)。音読が個々の単語に注意を向ける機能を持つためであると考察されている。本研究では、自ら注意を分散させる形である二重課題ではなく、課題への注意が妨害される形である妨害環境の設定を選択した。本研究では、妨害環境でも注意資源が分散されると予想し、「本研究で実施する逐語記憶問題の成績について、妨害環境の有無に関わらず音読が黙読を上回ると予測する」(予測Ⅰ)と「本研究で実施する逐語記憶問題・内容理解問題両方において、黙読群は妨害環境において成績が低下するが、音読群は維持されると予測する」(予測Ⅱ)の2つの予測を設定した。

本研究では40名の大学生・大学院生に300~400字の文章を音読または黙読で読んでもらい、読了後に解いてもらった逐語記憶問題・内容理解問題の成績を調べた。また、文章読解時には参加者の注意資源を制限するために、一定の問題数に取り組み間は有意味騒音(最新映画情報を話すポッドキャスト)を流した。参加者は20名が音読で、残りの20名が黙読で文章を読み、全参加者が全6題の課題のうち半分の問題を妨害環境あり、残りの半分の問題を妨害環境なしで取り組んだ。課題文章6題はランダムな順番で参加者に提示され、妨害環境は前半3題または後半3題のどちらかランダムに設定された。

2要因分散分析を行い、読み方を参加者間変数、妨害環境の有無を参加者内変数とした。逐語記憶問題において音読群は黙読群の成績を有意に上回り、妨害環境は逐語記憶の成績を有意に下げることが示された。一方で、読み方と妨害環境の有無の間に交互作用はなく、読み方に関わらず妨害環境の効果は受けることが分かった。内容理解問題において音読群と黙読群の間に成績の差は生まれず、妨害環境の影響は受けないことが示された。読み方と妨害環境の有無との間に交互作用もなかった。これらの結果から、予測Ⅰは支持されたが、予測Ⅱは支持されなかった。Miller & Smith (1985) が提唱する、音読の個々の単語に注意を強制的に向ける機能が本実験でも働いており、個々の単語への注意が必要な逐語記憶問題において音読群と黙読群との間に成績差が出たと考えられる。一方で、本実験の内容理解問題は文と文の関係性を推測するものであり、個々の単語の注意は不要であった。したがって読み方の違いの差は生まれず、妨害環境によって注意が分散されても成績が下がらなかつたと考えられる。また、音読群も妨害環境下では成績が下がったことについて、妨害環境の影響によって足りなくなった注意資源を音読の注意配分機能では完全には保証できなかったと考えられる。妨害音源のジャンルや音量など、妨害環境の設定には改善の余地があり、より日常生活に即した場面の再現が求められる。

## 大学生のアルバイトの職場学習の実態

### —思考のモデリングおよび経験学習の観点から—

渡部 泰治 (教育工学)

本研究では学生のアルバイト中の職場学習の実態を明らかにするために、先行研究である池尻ら(2021)の手順を元に調査をした。本調査では、学生のアルバイト中の学習モデル、単語頻度分析によって学生が具体的に何を学んでいるのか、学生のうち、職場での能力の向上を実感しているものがアルバイト中に意識を向けている対象が明らかになった。また、先行研究(池尻2021)が課題として挙げている上司の観察をせずに能力の向上を実感しているものの学習方略についての考察を試みた。

まず、共分散構造分析による調査の結果、学生のアルバイトは上司の観察をすることで経験学習の具体的な経験が促進されていた。一方で経験学習のそれ以降の段階には有意な正の影響を与えなかった。先行研究では上司の観察が能力の向上に有意な正の影響を与えていたが、本調査では能力向上尺度の6因子間の相関が弱かったことから、6因子が個別に思考のモデリングと経験学習の2因子によって影響を受けているモデルを検討したところ、上司の観察によって能力向上尺度の他部門理解の項目にのみ有意な正の影響を与えていた。以上より学生のアルバイトにも部分的に社会人と同じ職場学習モデルが存在することが明らかになった。上司の観察が他部門理解以外の項目に有意な正の影響を与えなかった理由としては、担当する業務にルーチンワークが多いことから、上司の観察をせずとも能力を向上させることが可能だからではないだろうか。また累計の勤務期間が社会人に比べ短いことも考えられる。

続いて、上司の観察を行っているものには、観察の対象と観察を元に学んだことを、上司の観察を行っていないものには、アルバイト中に意識していることや取組みを自由記述で回答させ、単語頻度分析を行った。池尻ら(2021)では単語頻度分析の結果、能力の向上を実感しているものは顧客といった上司の仕事相手までを観察の対象とする特徴が見られた。本調査では仕事の能力向上の得点が高くなればなるほど、顧客に関する単語の順位が上がり、効率という単語の頻度が下がっていく関係性が見られた。学生のアルバイトにおいても社会人と同じように能力の向上を実感しているものは顧客に意識を向けていることが明らかになった。

最後に上司の観察をせずに能力の向上を実感している群の職場学習の方略を明らかにするために、回答者全体と上司の観察をして能力の向上を実感しているものに対する、上司の観察をせずに能力の向上を実感している群の経験学習尺度と仕事の能力向上尺度の得点の内訳を比較した。上司の観察をしていないものは全体に比べ自力で情報を集め、試行錯誤をすることで成長していたが、上司の観察をしているものはしていないものに比べ、他者からのフィードバックを求め成長している可能性が示唆された。また、観察していないものは全体平均と比べ、仕事の能力向上尺度の全ての項目が有意に高かったものの、上司を観察しているものに比べ他部門理解の項目が劣っていた。観察をしていないものは職場の他者との繋がりが希薄な可能性が示唆された。中原(2010)では上司との繋がりが職場における成長に重要な役割を果たしていることが述べられたが、アルバイト中に上司との繋がりを持つ習慣が身に就けば、就職後にも活かされるかもしれない。

## 公立高校における男女別学の成立と共学化

### — 関東3県に別学校が残存する要因の分析 —

門井 陽亮 (教育社会学)

文部科学省の「令和3年度学校基本調査」によると、日本全国に公立高校は3,561校存在する。その中で男子のみ在籍する高校は13校、女子のみは31校で、その合計は公立高校全体の約1.2%と少数派である。それらは主に埼玉県、群馬県、栃木県の関東3県に集中して存在している。これらの県では2000年前後において共学化議論がなされたが別学を維持するという決定を下した。一方、同じ時期に議論が行われた宮城県、福島県の東北2県では一律共学化を達成した。本研究は共学制が一般化した現代において、「なぜ関東3県だけが共学化に抗い、男女別学制を存続させているのか」という問いから始まり、その要因を明らかにすることを目的としている。

その要因を分析する際に先行研究から見いだされた3つの課題（①公立高校の共学化の歴史と現在の公立男女別学高校の様相を明らかにすること、②関東3県と東北2県を併せた5県の共学化議論のまとめと共学化賛成派、反対派の意見の分析、③5県の経済状況や政策決定者の意識などの比較による分析）を解決しながら本研究を進めた。

①の分析から（1）戦後改革期の教育改革においてGHQの地方軍政部の対応の違いによって東日本地域に多くの別学校が残ったこと、（2）他県では男女平等教育への意識の高まりや少子化による生徒減少によってその数を減らしていたが、関東3県では共学化議論の末、別学を存続する決定をしたこと、（3）2006年の教育基本法改正において「男女共学」の条項が削除されたことにより、共学化する動機付けを弱めたこと、が要因として明らかになった。

②の分析から（4）共学化議論の際、反対派の主張である伝統の維持が優先されたこと、（5）共学化議論の際、共学化した方が長期的に見れば経済的に安価に済むという視点が欠けていたこと、が要因として明らかになった。

③の分析から（6）政策決定者が共学化に消極的だったこと、（7）県民所得が全国平均より大きく下回っていなかったこと、（8）第一次産業就業者数の減少が穏やかだったこと、が要因として明らかになった。また、別学を維持している関東3県では、埼玉県が2005年以降共学化を実施していないのに対して、群馬県、栃木県は段階的に共学化を実施している。その要因は後者の2県において（9）全日制県立高校における高い別学校の比率、と（10）急速な生徒減少、が大きく影響していることも明らかになった。

この中でも（3）、（5）、（6）、（7）、（8）が新たに明らかになった本研究の成果である。また、主題からは少し逸れるが、（9）、（10）において2022年現在の別学を維持する関東3県の中でも、埼玉県と群馬県、栃木県では教育行政の事情が異なっていることも明らかにすることができた。

共学化議論において行政は男女共同参画社会の推進といったジェンダー平等主義が掲げているが、実際は少子化による生徒減少といった教育行政の課題に論点に比重が偏っている。そのため、共学化議論における対立は解消されず、関東3県は別学を今後も維持し続けると考えられる。実質的なジェンダー平等を追求していくためには、教育行政からの視点を脱却し、ジェンダー平等や女性行政の観点から共学化議論を進めていく必要がある。

## 教育機会の地域格差とジェンダー

—東海地方を事例として—

日下部 京香（生涯教育学）

日本の学校教育において様々な教育格差が存在する。その中で、男女の教育格差、そして、地域による教育格差について、東海地方の3地点（愛知県名古屋、岐阜県岐阜市、岐阜県下呂市）で教育を受けてきた3名にインタビュー調査を行い、どのような教育格差が存在するのかを研究した。論文や書籍などで、都会と地方の教育格差について取り上げられており問題視されている。しかし、都会と地方だけではなく、地方間でも格差が存在するのではないかと。このことについて証明するために、前述した3地点を比較することとした。

3名に、中学校時代や高校時代を中心に、進路選択についてや学校教育以外での教育の機会についてなど、計11個の質問に答えてもらった。インタビュー調査の結果、この3地点には様々な格差が存在していた。

1つ目に、教育環境の差である。学校の数だけではなく学校以外での教育の機会の多さなども大きく異なり、住む地域によって教育格差が生まれてしまう。受験を受ける学生自身は高いレベルの学校へ進学することを目標としたとしても、住んでいる場所によってかかる費用なども考え、選択肢が狭められてしまうのは、とてももったいないことである。教育の機会は誰しも平等に持っており、選択肢も同じくらいあるはずなのに、住んでいる場所や地域で、その選択肢や教育の機会が平等ではなくなってしまうことは、現代の日本の大きな問題であると改めて感じた。2つ目に、地方間での格差である。地方としてひとくくりされているが、学校の数などはもちろんのこと、教育の機会や選択肢に大きな格差があった。3つ目に、男女の格差についての考えがいまだに残っており、それが当たり前のこととなっていることだ。インタビュー調査の中で、高校生のころの文系と理系の男女比についての質問をした中で、3名とも男女と女子の割合に差があると話していた。しかし、そのことに対して、男子は理系が得意であったり、理系の専門分野に将来進む人が多いということも話していた。このように、男女それぞれが求められる役割や違いなど、男女間の格差についての考えが、現在でも残っている。平等教育を掲げている学校教育において、このような考え方が存在することは大きな問題である。このように、都会と地方だけではなく地方間でも大きな教育格差が存在している。

都会と地方の間だけではなく、地方間の地域格差をなくすことや、平等教育を掲げている学校教育の中でいまだに存在する男女格差をなくすために、学校教育について今後見直し、本当の平等教育を目指していく必要がある。

## 不登校特例校の教育実践と生徒の特徴

塩澤 広大（教育制度学）

昨今の不登校問題について文部科学省が打ち出した対策の一つとして、不登校児童生徒の実態に配慮して特別に編成された教育課程に基づく教育を行う学校（以下不登校特例校）の設置がある。不登校特例校は文部科学大臣の認定を受けて開校する学校であり、2022年4月1日時点で22校が設置されている。他の支援機関と比較した際の不登校特例校のメリットとして正規の教職員が配置されること、生徒の出席から学習、評価という流れを校内で完結させられること、卒業資格が得られることなどが挙げられ、国としても全都道府県等への配置を目指している。

不登校を経験した児童生徒の受け皿として期待される不登校特例校だが、不登校特例校に関する先行研究は教育課程や事業の概要を分析するにとどまり、具体的な教育内容が明らかにされていない。また既存の研究は、設置から数年以上が経過した不登校特例校のみを研究対象としている。

本研究では、不登校特例校制度の政策的な背景や立ち位置について先行研究をもとに整理した後、中学生を受け入れる不登校特例校について学校間での比較から教育実践の共通点や相違点を見出す。その上で、不登校特例校が行ってきた教育課程や教育内容、学習環境の工夫を明らかにするとともに、不登校特例校で学ぶ児童生徒の特徴や課題についても示す。これらを通じて、不登校特例校において必要な教育実践の工夫を考察することを目的とする。各校の教育実践に関する情報は先行研究や書籍、インターネット上の資料に加え、インタビュー調査と訪問時の配布資料を基にする。

公的機関だけでなく民間まで巻き込んだ対策が必要とされた不登校対策と、教育課程開発の促進や規制緩和という文脈から生まれた不登校特例校制度は、創設から数年の間は公立、私立ともに設置があったものの、その後は一般の児童生徒にとって必要性が低いという認識から全国的に広まらなかった。2016年以降は教育政策の一つとして不登校特例校の設置を推進する姿勢を国が打ち出し、不登校特例校分教室を中心として公立校の設置が進んできたことが明らかとなった。

教育実践としては、近年新設の不登校特例校分教室では学習指導を重視していることや学習環境の整備が十分に行き届いていないことが明らかになった。しかしこうした状況では不登校特例校が既存の学校とさほど変わらない場となってしまうことが危惧され、不登校児童生徒にとって魅力的な場とならないことも考えられる。不登校特例校はその制度を最大限に活用し、教育実践に抜本的な変化を加えた場であることが望ましいと言える。またICTの活用によって個に応じた学習を円滑化するとともに、システム化された遠隔教育を実現しより多くの生徒を支援できることも示された。

生徒の特徴としては、まず不登校特例校で受け入れられない生徒として、家族の協力が得られない場合や生徒本人に障害があり常に個別支援が必要な場合が挙げられた。また不登校特例校の生徒は自信を失っていることが多いことが示され、自信や自己肯定感を回復する策を各校で講じていることが明らかになった。現在特別な教育課程を編成できる対象は不登校児童生徒のみであるが、より多くの生徒がそれぞれに合った教育機会を得るためにこれを拡大すること、また不登校特例校ではどのように生徒の自信を回復し、その後の社会的自立の見通しを立てるかという課題に対して方針を見出していくことが必要だと考えられる。

子どもの特性に困りごとを抱えている母親の性格特性における心理的ストレスの違い

宇野 夏未（臨床心理学）

近年、発達障害の認知が高まりつつある。その中でも、発達障害を持つ子どもたちの支援の必要性だけでなく、発達障害を持つ子どもの両親への心理的支援の必要性について示唆されることが多くなってきた。先行研究によると、広汎性発達障害をもつ子どもの親のストレスについて、父親よりも子どもと一緒にいる時間が長く、多くのことを教師や医療スタッフと協働する母親のストレスの方が大きいと言われている（Little,2002）。よって、母親を支える有効な心理的支援を検討することには大きな意義があると考えられる。発達障害の子どもを持つ保護者の心理的ストレスについての研究において、性格特性などの個人要因に注目する研究は明らかに数が少ない。子どもの発達障害の特性だけではなく母親の性格特性においてストレスの感じ方や困難に感じる状況が大きく異なると考えられる。よって、今回は、2つの目的をもって調査を行う。1つ目は、発達障害の子どもを持つ母親の性格特性においてストレスや困難に感じる状況が大きく異なるということを明らかにすることである。2つ目は、発達障害の子どもとその母親が受けているソーシャルサポートとストレスの感じ方を明らかにすることである。それらの2つを明らかにして、発達障害の子どもを持つ母親それぞれの性格特性に合わせた、一人一人に寄り添った心理的支援を提供するために研究を行う。

本研究では、発達障害の特性がある子どもを持つ母親120名に対し、子育てにおけるストレスや困り感、ソーシャルサポート、母親自身の性格特性についてGoogleフォーム上にて調査を行った。その後、SPSSを用いて分析を行った。

調査と分析の結果、母親の性格特性と母親の子育てのストレスの関係は弱いということが明らかになった。神経症傾向が母親の子育てストレスに影響を与えていることは検証できたが、影響している割合は1%とかなり小さいものであると分かった。また、外向性と開放性が高い人は、将来・自立への不安を感じにくいということが明らかになった。どのような性格特性を持つ母親であったとしても、子育てのストレスは誰しも抱えるものであり、たとえ外向的で開放的な母親であったとしても発達障害を抱える子どもとの日々の暮らしには悩みや不安がつきまとうということが今回の調査で明らかになった。また、全てのソーシャルサポートが母親の子育てのストレスに影響を与えていることは検証できなかった。一方で、「夫」「祖父母」「学校」からの子育てサポートがあることで「周囲の理解のなさ」という母親の子育てストレスが軽減することが判明した。夫や祖父母からの人的支援があることが前提になるが、母親の子育てのストレスを軽減するためにはソーシャルサポート以外にも必要なものがあることが明らかになった。また、子どもの性別・診断の有無が母親の子育てのストレスに影響を与えているということが明らかになった。

今回の調査において、母親の子育てのストレスと性格特性の影響は少なく、他の要素が多く影響していることが明らかになった。今後の調査では、発達障害の遺伝的要因や発達障害の特性を持たない子どもを持つ母親の子育てストレスとの違いについて明らかにし、個人要因の一つであるレジリエンスに着目する。そして、今回の研究の成果を活かしながら、発達障害の特性がある子どもを持つ母親の一人一人にあった適切な心理的支援を行えるよう研究を進めていく。

## 劣等感と内省、自己受容との関連

後守 優希 (教育心理学)

劣等感とは自分が人と比べて劣っていると感じることである(高坂, 2008)。青年期は自己の価値を確認するために他者の視線を気にしたり、何かにつけて他者と比較したりしてしまう時期であるため(高田, 1992)、劣等感の多くの研究は青年期の人を対象に行われている。しかし劣等感を抱くことが必ずしもネガティブなことではない。岸見(1999)は優れた目標があり、その結果として劣等感を抱くことを指摘している。このことから今の自分より上の目標があるからこそ、いまの自分と目標とを比較して劣等感を抱いてしまうのである。つまり劣等感を抱く前提として自分の今の状態を知ることが必要だと考えられる。

今の状態を知ろうとする行動の一つに「内省」がある。内省と劣等感の関連についての研究は高坂(2009)の研究が挙げられる。青年期の内省の取り組み方は関心型、回避型、葛藤型、内省型に分けられ、大学生では葛藤型と内省型が多かった(高坂, 2009)。また自己の否定的側面から目をそらせようとする青年ほど劣等感を強く抱き、自己を深く見つめることができている青年は劣等感をあまり抱かないことを指摘している。しかし高坂(2009)が指摘しているように、自己を見つめること(内省)と自己を受け入れること(自己受容)は必ずしも一致するものではなく、内省できていても自己受容できていないことも考えられる。しかし劣等感と内省に関する研究は存在するが、劣等感と内省に自己受容を考慮した研究は筆者が調べた限り存在しない。また、劣等感と自己受容の関連については、調べられている研究も筆者が調べた限り存在しない。そこで本研究では、劣等感と内省、自己受容との関連を調べることを目的とする。

大学生を対象に質問紙調査を行い、SPSSを用いた分析を行った。その結果、3つのことが明らかとなった。1つ目は、内省頻度が多いほど自己受容感が低くなるが、内省水準が深いほど自己受容感が高くなることが明らかとなった。つまり深く内省できていればいるほど自己受容感が高まるが、逆に内省の頻度が多すぎてしまうと自己受容感は低まってしまうのである。2つ目は、内省頻度が多いほど、劣等感を抱きやすいことが明らかとなった。3つ目は自己受容感が高いほど劣等感を抱きにくく、自己受容感が低いと劣等感を抱きやすいことが明らかとなった。

本研究の課題は2つある。1つ目は、調査回答者に偏りがあったことである。調査の性質上、筆者の大学の学生や筆者の中高時代の友人が多く、家庭環境の偏りがあつたり、回答者の大半が女性で、性の偏りもあつたりした。2つ目は、使用する尺度の妥当性をもう少し検討するべきであったことである。本研究では、内省項目や劣等感尺度が先行研究通りの因子に分かれなかった。以上の二つを改善し、再度分析を行えば、違う結果が出る可能性がある。

## 自己調整学習者を育てる教育

### —大学生の教育の場におけるアクションリサーチを通して—

林田 昂大（教育文化学）

OECD Education 2030 プロジェクト（2019）は、「グローバル化の進展や技術の進歩の加速によって、我々は、社会、経済、環境など様々な分野において前例のない変化に直面」していることを指摘している。その結果、学習者の主体的学習の必要性が高まっている。筆者は、「自己調整学習」が学習者の主体的学習の実現に向けて必要な概念だと考える。提唱者のジーマン（邦訳 2014）は「自己調整学習は、学習者たちが自分たちの目標を達成するために、体系的に方向づけられた認知、感情、行動を自分で始め続ける諸過程のことである。」と述べている。

しかし、既存の教育環境の大規模な変革には困難さがあり、学習者が社会の変化に対応できず社会への移行が行えていない状況が発生している。筆者は、既存の教育環境の変革を待つのみならず、現場の実践レベルで、自己調整学習者を育てる教育環境の創造が必要だと考えた。

そこで、本研究では、大学生に対して自己調整学習者を育てる教育を課外活動として実践したコミュニティ X を事例に、「大学生を対象とした自己調整学習者を育てる教育の効果や限界とは何か。」をリサーチクエスチョンとして、アクションリサーチを実施した。コミュニティ X は、筆者が上述の考えに基づき 2019 年に創設して活動を開始し、現在 4 年目となる。調査方法として、コミュニティのメンバーに対して、半構造化インタビューを行った。

自己調整学習者を育てる教育の効果については、自己調整学習者を育てる教育を受けた大学生の、自己調整学習をする力の習得が行われ、その後の学習対象についても、数年をかけることで自己調整学習を継続できていた。その効果については、大学生期間のみならず、社会人になってからも表れていた。効果の実現のためには、メンターによる学習の個別化・安心して学習できる教育環境・個の学習を重視してくれること・共同学習者の動機づけの質や求められる学習水準の担保が必要であった。一方、自己調整学習者を育てる教育の限界について、自己調整学習者を育てる教育環境を提供する運営側に困難が発生していることがわかった。資金源や属人性を要因として教育環境の継続自体と質の担保の共に課題があった。そして、それに伴う効果対象範囲に制限があることがわかった。

これらを踏まえ、次なるアクションリサーチのリサーチクエスチョンとしては、「自己調整学習者を育てるにおいて、学習者に効果が有効な範囲で、教育環境を提供する運営側のコストが下がる状態、ないし報酬が存在する状態は、いかにして実現しうるか」だと考えられ、新たな仮説を立ててアクションリサーチを継続していく。

また、本研究の課題としては、インタビュー対象の n 数の少なさや、そもそも主体的に学習する環境を選択している人を対象としており母集団に偏りがある点に問題がある。また、効果が出るまで年数がかかることが判明したことから、トラッキング調査の必要性がある。

## 総合学科高校における教育の理想と現実

— 「しんどい」学校の実践から—

伊東 祐奈（教育文化学）

現代の日本は学歴社会である。しかし、「受験のための学力」という一元化された能力に基づき人々が序列化される学歴社会は正義にはなっていないとは言えない。このような学歴社会は2つの問題を抱えている。それは①「受験のための学力」やその結果である「学歴」が人間そのものの価値に置き換えられ、学力競争の勝者には奢りを、敗者には屈辱を与えてしまっていること②学びから楽しさが失われていることである。このような学歴競争社会の打破を目指す流れの中で、1994年度に総合学科高校が新設された。文科省（1993）の総合学科に関する説明を見ると、総合学科の教育は受験競争のための教育ではなく、生徒の多様な能力の尊重・本来の学びの実現を目指している点で、理想的な教育であると言える。しかしそれはあくまでも理念上での話である。先行研究では、総合学科の特色である自由な進路選択・カリキュラム選択のプロセスの実態、そして総合学科高校の中には、社会的・経済的地位が低く指導上の問題が生じやすい「しんどい」生徒が多く在籍する学校も少なくないという実態が明らかになっていった。しかし、総合学科の授業内の学びの実態や「しんどい」総合学科における教育実態はあまり明らかにされてこなかった。

そこで卒業研究では、「しんどい」総合学科高校の授業内の教育実態を明らかにして、「生徒一人ひとりが自信を持ち、楽しく学ぶことのできる」という理想的な学校教育を成立させるための示唆を得ることを試みた。研究方法としては、総合学科である大阪府立X高校においてフィールドワークとインタビュー調査を行った。

X高校での調査を通して、「しんどい」総合学科高校の2つの現状が浮かび上がった。1つは、「しんどい」生徒が多い総合学科では、総合学科の特色を活かしづらいということである。「しんどい」生徒はもともと自己肯定感と学びに対する主体性が低いため、そもそも生徒が授業に前向きに取り組んでいない。そのため、たとえ多様な能力や学ぶ楽しさを重視した授業が展開されていたとしても、その効果はあまり発揮されないのである。もう1つは、総合学科では生徒を学びに向かわせるのが難しいということである。総合学科は、一般に普通科が掲げる大学進学や専門学科が掲げる就職といった、学校全体で共通した目標がない。そのため、総合学科の生徒は勉強をする意味を見出しにくい。え、教員が生徒に教育的な働きかけをしづらいという現状も明らかになった。

一方で、「しんどい」総合学科高校の教員は、「しんどい」生徒の自己肯定感を高めることと、主体的な学びを行うきっかけを作ることを目標に、日々の授業の中で様々な実践を行っていることが明らかになった。X高校教員の、生徒の実状に合わせた教育を提供している点や、「受験に合格させる」「就職させる」ことではなく「自己肯定感や学びへの主体性向上」といった教育の本質を大切にしている点は、肯定的に評価できる。

また、「しんどい」総合学科で総合学科の特色を活かした教育を展開するためには、生徒にある程度の自己肯定感と学びへの主体性を身に着けさせる必要がある。そのためには、①教員の人員拡充②義務教育段階の教育の見直し③福祉の支援の充実を行い、「しんどい」総合学科高校教員の葛藤を解消させ、X高校で見られたような教員の実践をより発展させていく必要があると結論付けた。

## 子どもたちの安心を守る集団づくり

—学級が居場所として機能する K 小学校での取り組みに着目して—

小倉 恵梨（教育文化学）

「集団づくり」は児童たちにどのような良い効果を与えるのか。また、教師は集団の中で「しんどさ」を抱える児童をどういった視点で捉え、集団の中に溶け込ませる、孤立しないような支援をするべきであるのか。本稿では「しんどさ」を様々な理由から児童が学校で生活を送るうえで抱える生きづらさ、難しさを指す。大阪府の K 小学校で参与観察をさせていただき、教師から児童への集団づくりをすすめるための働きかけについて考察した。

教師から児童に対する働きかけは、教師から児童への直接的な働きかけ・教師から児童同士の関係性に作用する働きかけ・児童同士の自発的な働きかけの3点に分類することができた。教師から児童たちへ安心を守るために様々な働きかけがされる中で、次第に児童たちは教師を真似て、自分も集団の一員として他者の安心を守る行動をとるようになった。特に自分を助けてくれた特別な経験を持つ教師、自分に長い時間をかけてくれた教師は児童らのロールモデルとして採用されやすく、このことから教師と児童との関わり方には質的側面と量的側面があり、集団づくりにおける教師の働きかけに関するこの二面性について、自分の役割を明確に認識したうえで他の教師とも協力しながら、教師が共通のビジョンをもって作戦立てていくことが大切だといえるだろう。

K 小学校での参与観察を経て、私が集団づくりについて考えたことが2点ある。まず1点目は、集団づくりにおいて重要になるのは教師が児童個人や児童同士の関係性に対してどういったアクションをとるかという点である。形式的な関わり方をするのではなく、個々人のバックグラウンドや性格、他の児童との関係性など複数の要素を考慮して、個別性の高い関わりをする K 小学校の教師たちは、「自分自身をよく理解しようとコミュニケーションをとってくれる」と児童らに信頼され、信頼度が高いほど児童らもまた集団づくりに対して教師を真似た働きかけができるようになってゆく。2点目は、集団が密で互いのことを理解しあっているからこそ、学校内外での個人的なしんどさや、他人の抱えるしんどさ、環境の変化など、いくつかの要因が重なることで不安は伝播し、集団は脆く崩れやすくなっていくということである。集団づくりを通じた児童同士の関係づくりは、いい影響を与える反面で壊れやすさも内包していることが見えた。この脆弱性を補填するためにもまた、児童と教師の信頼関係が欠かせない要素となる。教師が児童の違いを尊重して大切に思う信念がまっすぐに伝わっているからこそ、児童は K 小学校の教師からの働きかけにしっかりと応えているのだろう。K 小学校での集団づくりを軸にした児童らの安心を守る取り組みが、児童一人一人にフォーカスした教師の密なコミュニケーションがしんどさを乗り越える、しんどい人に手を伸ばす、そんなあたたかいつながりを生み出し、結果的には学力保障や心身の発達にもつながり、しんどさの克服につながっている。またさらに、集団のつながりがどのような揺さぶりにも耐えることができる確固たるものになるためには、どういった手段で教師と児童、教師と教師、児童と児童が信頼関係を築いてゆけばよいのだろうか。集団づくりの可能性は無限大で、どんな児童らの未来もまた、可能性に満ちている。

## 子どもの学びを支える自尊感情の高まりについて

—しんどい層への教室でのきっかけづくりに注目して—

片山 莉歩（教育文化学）

近年の教育改革は「個性尊重」や「自己責任・自己選択」を目指してきた。アクティブ・ラーニングの視点を取り入れられる中で、学習の過程で自己と学びを接続することと、その接続に必要な要素である自尊感情をはぐくむことの重要性が指摘されてきた。しかし、家庭生活や学校生活に多くの課題を抱える「しんどい層」の子どもにとって、自尊感情を獲得し、それを支えに学びに向かうことは容易ではない。先行研究においても、階層の低い子どもの自尊感情は低いことや、階層の低い子どもの自尊感情が高かったとしても、学習への努力につながらずむしろ批判的態度や諦めにつながりうることが示された。そのため、しんどい層の子どもの自己と学びの接続への困難を、学校のなかで克服するためには、彼らを教室や集団に包摂し、学校と教師が支援を行う必要がある。以上の検討を踏まえ、本稿では、その支援の在り方について、具体的な実践方法の考察を行った。研究にあたって、校区に同和地区を含むT小でのフィールドワークとインタビューをもとに、しんどい子への個別の関わりと、しんどい層の集団づくりに注目しながら、子どもたちが自尊感情を感じる経験について分析した。

その結果、子どもが自尊感情を感じる時、そのきっかけとなる教師の関わりには、「表現させる」、「問い返す」、「「特別」扱いをする」の3つがあることがわかった。1点目について、子どもが態度や発言で表現した不安感とその背景が、教師に見逃されることなく受け止められることで、受容経験による安心感が生まれていた。それが子ども自身の自己受容につながり、学びに向かう姿勢ができていた。2点目については、集団の中で関係性の不具合があった時に、上手く伝わる表現の仕方を教師が継続して何度も投げかけることで、安全な関係づくりへの道筋が示されていた。それにより、子どもたちは集団としてつながりつづけることができた。3点目については、特別な対応が日常的に行われることで、一人ひとりが個人として自信を感じる経験を積み重ねることができ、主体的な成功体験につながっていた。その体験により、子どもたちは素直で安定した自己評価を持つことができた。これら3つの自尊感情が高まる土台が作られ、そこで子どもたちは自信を感じる経験を積み重ねていた。そして、その経験が教室、学校、地域というつながりのなかで繰り返されることで、集団としてのゆるぎない大きな自信につながっていた。

したがって本研究では、しんどい層の自尊感情を支え、しんどい層の学びを支える実践について、自信を感じる経験の積み重ね・つながりとしての自信の層の重要性を明らかにすることができた。今後、より幅広い実践につなげるにあたって、昨今の教育現場が抱える「人手不足」という大きな課題を前に、中規模校、大規模校ではこの実践をどのように活かせるかについても議論が求められる。

## 課題と自分を結びつけることが生徒の学びに及ぼす影響

－「総合的な学習の時間」の学習サイクルに着目して－

操谷 悠希（教育文化学）

2021年度から実施された新しい学習指導要領には「主体的・対話的で深い学び」という言葉が登場した。これは、生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により、社会構造や雇用環境は大きく、また急速に変化しており、予測が困難な時代となっていることが背景となっている。このような背景の中で、子どもたち1人1人が知識を詰め込むのではなく、自分から学習課題に関心を持って学ぶ「主体的な学び」と、実際に社会参画する力「社会参画力」は重要な能力になっていくと考える。そして、このような学びや能力の向上を促進するためには、課題と自分を結びつけること、すなわち「自分事化」が必要だと考える。

本研究では、T中学校における「S-RPDCA学習サイクル」（自分と学びとの関係を問う時間（Sの時間）を持つことを大切にしている）を中心とした総合的な学習の時間の取り組みに着目し、生徒が学びを自分事化できるように教師や学校がどのような実践を行っているのかを観察した。そして、「自分事化」を中心とする取り組みによって、生徒の「主体的な学び」や「社会参画力」が向上するかを検討し、その促進要因や阻害要因を分析した。なお、本研究では、先行研究などから「社会参画力」を「自分にも社会参画できるような能力や長所があると思える力（自己肯定感）」、「日常生活や社会の中から課題をとらえ解決する力（課題発見・解決力）」、「他者に働きかけ、協力・連帯する力（協働力）」と定義している。研究手法として、約1年半の参与観察と教師1人に対するインタビューを用いた。

参与観察やインタビューの結果、多くの生徒が課題と自分の関係を見だし学びを自分事化できていることがわかった。その要因として、学校全体で共通して行われている授業づくりや各教師が生徒の自分事化を促進するような声かけや発問を行っていることが挙げられる。そして、生徒が学びを自分事化できていることは、主体的な学びの促進要因となっていると考察できた。また、自分事化を前提とした上で、①「ふりかえり」の授業が設定されていること、②実際に身近な社会に参画できるような授業づくりをおこなっていること、③「人権」をベースにしたT中学校区の考え、などが要因となって、生徒の社会参画力が向上したと考察できた。一方で、生徒自身のももとの学習意欲や自己肯定感が低いことや、教員の負担が大きいためによって、生徒の主体的な学びや社会参画力の向上が阻害されていた例も少なからず見られた。

本研究を通して、自分事化を中心とし、実際に社会参画するという段階や、ふりかえりを行う段階が組み込まれている教育は、「知識」や社会参画への「意識」だけでなく、社会参画力といった「能力」の向上や、生徒の「行動変容」にも寄与していることがわかった。最後に、T中学校の取り組みとその課題をふまえて、①生徒の現状の課題を十分に把握した授業づくり、②生徒が自分ごとに感じられる授業づくり、③社会参画の場（実践の場）を設けた授業づくり、④意図が学校全体で共有された授業づくり、の4つを実践レベルでの「総合的な学習の時間」の在り方として提言したい。

## 教育コミュニティの活性化が子どもの学習にもたらす効果

—地域と学校の協働に着目して—

坂口 裕佳（教育文化学）

かつての日本社会には、地縁による地域コミュニティが強く根付いていた。しかし近年、人口減少によって地域コミュニティは衰退し、地域の教育力は低下している。それによって、教育上のあらゆる問題が学校に直接持ち込まれるようになり、学校の抱える問題は複雑化している。学校だけで教育の全てを行うことは不可能である。地域が子どもの教育に当事者意識を持って参画し、地域と学校が協働することが必要である。そのために、学校運営協議会や地域学校協働本部といった制度を活用し、かつての地域コミュニティに替わる、教育コミュニティの形成・活性化が求められる。教育コミュニティとは、「学校・園の参加を通じて新たに作られる人とのつながり」を指し、これは「学校・園を地域教育の核として位置づけ、学校・園と地域の交流を促進する運動」である（池田編 2001）。本研究では、大阪府内の義務教育学校・X学園での参与観察をもとに、学校運営協議会や地域学校協働本部などの制度を活用しながら学校を核とした教育コミュニティが活性化していく様子と、その教育コミュニティが子どもの学習にもたらす効果について分析を行った。

活発な地域コミュニティが存在していた地域でも、学校との距離が物理的・精神的に遠くなれば、地域と学校の間は弱まりやすくなる。しかし、地域の中の様々な人が、自分達のできることを持ち寄り話し合うことで、協働の関係が生まれ、地域と学校の間は強化されていく。あらゆる人が当事者意識を持って子どもの教育に参画することで、学校運営協議会や地域学校協働本部は双方向性のある組織に成長し、より豊かな教育コミュニティがつけられていくのである。

また、活性化した教育コミュニティの中で育つ子どもは、学習に対して主体的な姿勢を見せることがわかった。ここでいう「主体的」とは、「学習への積極的な姿勢が見られること」「学んだことを自分に引きつけて考えられること」である。このような主体的な姿勢を生むアプローチとしては、①発達の最近接領域に働きかける②自己有用感を高める③子どもの手本となる、の3つがある。子ども達は、強いつながりを持つ教育コミュニティによって、「1人ではできなくても他者のサポートがあればできる」と実感し、単に点数で測られる学力だけではない自分の能力に気づき、大人達が協働し合って取り組む姿勢を手本として、学習に主体的に取り組むようになっていくのである。

今後の課題としては、学校運営協議会と地域学校協働本部のバランスの良い推進による地域と学校の協働関係の形成・地域との協働に関する教員間の温度差への対応・地域住民が協働活動に参画しやすくなるような仕組みづくりの3点が浮かびあがった。この解決策としては、それぞれ、地域学校協働本部の取り組みを学校運営協議会のスクール・ガバナンス的側面に活かしていくこと・全ての教員が必要ときに学校運営協議会や地域学校協働本部に関わることができる体制を整えること・ボランティアの登録制度を作ることが考えられる。

志水（2005）が言うように、教育コミュニティは長い時間をかけてできていくものである。X学園を取り巻く教育コミュニティはまだまだ発展していくと考えられ、他の多くの学校も同様である。本研究が、それらの学校にとって、より豊かに地域と学校の協働関係を育み、子どもの学習に豊かな影響を与えていくための一助となれば幸いである。

## 公立学校に求められる集団づくり

### —自分の気持ちと言える教室へ—

中道 理央（教育文化学）

松下（2012）は、集団づくりを「一人ひとり違った個性・生活をもった子どもたちを、ていねいにつないでいくこと、すなわち、集団の中で多様な個性が輝き合い、お互いの存在を尊重しながら信頼で結ばれた成長し合う関係をつくること」としている。

公立学校には様々な背景を抱えた子どもたちが在籍していることから、その背景に応じた適切な集団づくりを行う必要がある。本稿では、筆者が大阪府内の公立中学校でフィールドワークを行ってきた中で、集団づくりの取り組みに着目し、集団づくりのあるべき姿や課題点について明示していく。

フィールドワークを行った公立中学校は、いわゆる“しんどい学校”（＝校区の社会経済的背景が低位に位置づき、指導上の問題が生じやすい学校（中村 2019））であり、人権感覚を養う教育活動に力を入れている。フィールドワーク先で行われている指導は、教職員による生徒への上からの指導ではなく、生徒一人ひとりに寄り添った指導であった。生徒の背景を考え、それぞれの事情を踏まえた対応をし、ミスなどに対しても生徒に寄り添い、「分からない」といった自分の気持ちを素直に言える教室づくりを行っていた。

また、授業を班の形態で行う機会を多く設けることにより、集団づくりを促進していた。生徒たちが主体となって班の構成を決め、授業のみにとどまらず、校外学習などでもその班で活動することで、生徒たちが自主的に学び、またそれぞれの立場を考えて行動できる仕組みをつくっている。日々の学校生活を班で過ごすことによって、誰かが困っていたら班員が助けたり、学び合いをすることで正しい知識を導いたり、協力して取り組む姿勢を身につけたりすることができている。

班活動などを通して、課題解決力や仲間とのつながりについて学び、自分たちが成長していく中で「自分のことを知っている居場所がある」という安心感、「つながりの接着剤」としての集団づくりが行われている。しかしながら、時折班活動などの意味理解が徹底されていないケースがあった。加えて、新型コロナウイルス感染症のまん延に伴って、人と人とが接する時間を以前と比較して確保できていない状況から、クラスの仲間との深い関係性の構築（＝つながりの構築）が難しいといった課題も明らかになった。

現在、わが国では新自由主義的教育の政策が進められ、文部科学省は「学びの保障」を訴えているが、そこには様々な問題点があると考えられる。機会均等を目的とした学習保障が蔑ろにされ、競争力を高めることが意識されている。ICT教育などが推進されているが、一方でつながりを意識した集団づくりが希薄になっているのではないかと懸念される。学力を維持向上させる対策を打つのは当然のことだろうが、他者理解のため、そして自分の居場所づくりのための集団づくりもそれ以上に重要であることを忘れてはいけないだろう。

自分の気持ちと言える教室。それは、様々な背景を持った子どもたちが通う公立学校において、集団づくりによって築かれるものであり、社会課題解決力や人権感覚といった本当の「生きる力」を養うことになるだろう。

## 探究的な学びが自己肯定感に与える影響

～ X 高校の「ハバタケ」から考える～

藤井 拓海（教育文化学）

本研究の目的は、大阪府立の総合学科高校である X 高校での探究的な学びへの参与観察を通して、生徒の自己肯定感を高めるという点において探究的な学びが与える影響を考察し、今後の探究的な学びの在り方について、その展望と課題を示す事である。

日本の若者は外国の若者と比べて自己肯定感（自分自身の存在を肯定的に認める感覚）が低い。内閣府（2018）の調査では、他6か国（韓国・アメリカ・イギリス・ドイツ・フランス・スウェーデン）と比べて、「自分自身に満足している」「自分には長所がある」と答えた日本の若者の比率は10%以上低く、「自分が他者の役に立つかどうか」という、他国の若者とは異なる視点を加味して自分への満足感を決定している。筆者は、教育現場において、他者との比較によらない自己肯定感を育む機会が不足していると考えている。そして、テストの得点に依存した学力主義的な教育実践だけではなく、自らの興味関心に基づく探究的な学びを導入することが、生徒の本来の自己肯定感の育成に繋がると考える。

筆者が参与観察を実施した X 高校は進路多様校であり、家庭環境の厳しい生徒などが多く在籍する。X 高校の教員は、生徒の特徴として自己肯定感の低さを挙げている。それに対応するために、X 高校では「生徒の自尊感情を高め、自己理解を深める」ことを目標の一つに掲げて「ハバタケ（仮名）」という探究的な学びを行う授業を実施している。本研究では、3年生対象の課題研究「ハバタケⅢ」に注目し、生徒がどのように自己肯定感を育成しているのか、また教員がどのように育成を支援しているのかについて、Ryan と Deci（2001）の基本的心理欲求理論を援用しながら分析した。

探究的な学びを通じた基本的心理欲求の充足要因として、「自らの興味関心に沿ったテーマを設定している」「探究的な学習活動に納得している」「勉強に向かう姿勢と力が日々の教科教育で育まれている」「他の生徒との対話の重要性を認識している」「教員との信頼関係を構築できている」といった点が見られた。特に X 高校においては、関係性の欲求充足が他の2つの欲求（自律性の欲求・有能さの欲求）充足のための重要な役割を果たしている。これまで学力競争で十分な自己肯定感を育むことができなかった X 高校の生徒にとって、学力に関係なく自分自身の存在を認めてくれる教員や仲間の存在は、自己肯定感を育む上で特に重要である。生徒が学力競争や他者との相対評価に囚われすぎず、自分の興味関心を表現しようと感じるようになるには、生徒同士や教員と生徒との信頼関係が構築され、心理的に安全な場を学校内に作り上げることが前提として必要である。

さらに、生徒の自己肯定感を支える教員の働きかけとして、「日頃の生徒との関係構築」「授業内における探究を伴走する姿勢」「テーマ・課題設定時における声かけ」「有能感を高めるためのスキル指導」が見られた。個別の学びを支える教員の指導を充実させるために、少人数授業や指導教員を増やすなどの方策が必要だろう。

最後に、探究的な学びを中心としたカリキュラムや、生徒が自身の意見を伝えやすい環境を学校全体で作っていくことが重要であると考えられる。探究的な学びを行う授業を中心とした学校づくりがより多くの学校で今後求められるのではないだろうか。

## 学級経営における教師の働きかけの意義

— 一どの子どもにとっても居心地の良い学級作り —

山内 玲奈（教育文化学）

小学校に入学すると、児童は必ず学級に属することになる。学級について、川上・倉本（2016）は、学級はどの生徒にとっても、安心できる空間で、自分を発揮し、周りも大切にできる空間であるべきだとしている。また、小学校では、中学校や高校とは異なり学級を経営する担任教師と児童が共に過ごす時間が長く、担任教師と児童の関係性が両者の少なくとも1年間を左右するといっても過言ではない。つまり、児童の学級での居心地の良さは担任教師の腕にかかっているとも言える。おそらく教師は、これまで自身が受けてきた教育やキャリアの積み重ねから学級の経営方針を定め、それを基に児童に学習指導や生活指導を行っているにちがいない。本稿では、T小学校5年生を事例に、教師がどのような学級経営方針を基に児童にどのような働きかけを行っているのかを述べ、それぞれの働きかけの意義を考察した。さらに、児童の言動にも着目しどのような教師の働きかけによるものか考察し、子どもたちにとって学級が「憩いの場」となるような学級につながる教師の働きかけを追求した。

教師へのインタビューを通して、T小学校は居心地の良い学校を目指しており、5年生の担任教師も、学級経営の方針としてどの児童にとっても学級が居場所となることを最も大事にしていることが明らかとなった。また、T小学校では教師と児童のつながりが深い故に生じた児童同士の関わりの希薄化が課題とされており、実際5年生の担任教師は、教師と児童のつながりよりも児童同士のつながりを重視していることも明らかとなった。T小学校の児童は6年間同じクラスメイトで学校生活を送ることになるので、教師と児童の関係よりも児童同士の関係がより学校生活の上で大事になる。以上から、学校経営と学級経営の方針は関連していると言える。教師から児童への働きかけに関して、①個人への働きかけ、②集団への働きかけ、③児童同士の関係への働きかけの3つに分類し、それぞれの働きかけをさらに分類し働きかけの意義を考察したのだが、どの働きかけにも、それぞれ教師への信頼、児童の成長や自信につながるといった意義が込められていることが明らかとなった。さらに、どの働きかけも、学級の居心地の良さにつながる働きかけであることも明らかとなった。児童の言動に関して、学級の居心地の良さを感じていると考えられるような言動、そして児童同士のつながりを意識した発言や児童同士で揉め事を解決する様子が見聞きされた。これらの言動は教師の働きかけ、特に、児童同士のつながりに関する言動は児童同士のつながりを促す教師の働きかけが大きく影響していると推測できる。

学校経営も学級経営も一番の目標は、どの児童にとっても学校、学級が居場所となることであり、児童にとっても学校、学級が居場所となることが学校生活を送るためのモチベーションの源泉になると考えられる。以上のことから、教師の働きかけ、特に児童同士のつながりを促す働きかけは居心地の良い学級を作るための作用だと言える。本研究では児童から学級をどう思っているのかを聞くことができなかったのだが、教師が児童の声聞く機会は必要だと考える。児童の声聞くことは、教師が児童目線で自身のこれまでの働きかけを見直すきっかけになり、教師はより児童が学級の居心地の良さを感じられるように働きかけを行えると考えられる。

## 総合学科におけるニューカマー生徒の包摂と排除

—教員の実践と意識に着目して—

徳永 乃里花（教育文化学）

筆者が参与観察を行った大阪府内の X 高校総合学科は、2015 年度の高校入学者選抜から「日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒」を対象とした特別枠選抜を実施している。そして、特別枠選抜で入学してきたニューカマー生徒を「フラワー生（仮称）」と呼び、取り出し授業や母語教育などの特別な支援を行っている。学校全体でニューカマー生徒を包摂する教育実践が行われているが、実際に参与観察をしていくと、教員の実践によって、学びの場でのニューカマー生徒の排除と包摂が生じている様子が見えてきた。そこで、額賀(2011)がまとめたハウ(2004)の「教育機会の平等」に関する 3 つの視点に沿って、教員の実践を整理し、ニューカマー生徒がどのような排除や包摂を経験しているのかを明らかにした。また、教員が実践を行う際の意識に着目し、その実践の背景に潜む要因について考察を行った。

参加論的視点に立った教員の実践として、「自尊心」「アイデンティティ交渉」「学業達成」の 3 つの特徴が導き出され、ニューカマー生徒が学びの場に包摂されている様子が見受けられた。これらの実践は、主にフラワー生の取り出し授業で観察された。「自尊心」を意識した実践が可能となる要因として、教員間で「生徒の自尊心を高めよう」という共通認識が行われていることが挙げられる。ここには、X 高に在籍する多くの生徒が何かしらの「しんどさ」を抱えているという背景がある。また、「アイデンティティ交渉」を意識した実践は、ニューカマー生徒への理解や授業経験があるだけでなく、教員が 1 人ひとりの差異を認識し、対応しようとする意識によっても実現可能であると考えられる。最後の「学業達成」を意識した実践は、エンパワメントされたニューカマー生徒たちの働きかけが影響していると考えられる。筆者が参与観察を行う中で、ニューカマー生徒たちが進んで発言したり、「分からない」と自分から質問したりする姿を何度も見てきた。このようなニューカマー生徒たちの姿が、教員に学力格差を考慮した授業を展開させたり、より分かりやすい教材を作成したりする実践を行わせているのではないだろうか。

また、ニューカマー生徒の排除は、形式論的視点に立った教員の意識と実践だけでなく、参加論的視点に立った教員の意識と実践でも生じることが明らかとなった。それぞれの実践から「日本語ベース」「認識と現実のズレ」「しんどさの一元化」の 3 つの特徴が導き出された。「日本語ベース」の実践の要因として、教員が他言語に対応していない、ニューカマー生徒向けの物理的資源の不足が考えられる。また、「認識と現実のズレ」が生じた実践の要因として、文化の差異の不認識、ニューカマー生徒の社会生活言語能力による表面的な判断が挙げられる。最後の「しんどさの一元化」による実践は、主に日本人生徒との通常授業で観察された。X 高は不登校や軽度の知的障害、低学力などの何かしらの「しんどさ」を抱える生徒が多く在籍する学校である。そのため、教員が 1 人で全員の「しんどさ」に対処するには限界がある。ニューカマー生徒のニーズが十分に考慮された実践が行われず、結果的に学びの場から排除されてしまったと考えられる。

以上を踏まえると、ニューカマー生徒の包摂を実現させるには、教員のニューカマー生徒への理解、物理的資源の整備、学校教育での「当たり前」を見直すことが求められるのではないだろうか。

## リモート面接と対面面接における自他への注目及び状態不安の差について

岡本 拳太郎（教育工学）

本研究は、近年就職活動において利用率の高まっているリモート面接に着目し、対面面接とリモート面接における状態不安の差と、そこに自己注目・他者注目がどのように関わっているかについて調べた。

実験は、筆者と知り合いでない大阪大学の学生 27 名を対象とし、ビデオ通話アプリの ZOOM を用いて行った。各参加者に対面面接・リモート面接の両方を受けてもらった。面接終了後の参加者の状態不安・自己注目・他者注目の度合いを知るために調査用紙に記入してもらった。分析の結果、面接形式による状態不安への有意な影響は見られなかった。そこで、「面接形式によってどのような差が見られるか」と「筆者の事前研究と本実験で不安についての結果が異なること」について考察を行った。

はじめに、前者について「面接形式毎の FNE 尺度と状態不安の関係」「面接形式毎の自己注目・他者注目が状態不安に与える影響」のそれぞれを主に検討した。その結果、FNE に関しては、対面・リモート面接共に FNE 尺度と状態不安に有意な相関は認められず、自他への注目に関してはリモート面接の自己注目だけが有意に状態不安を予測しているとわかった。ここから、本研究では人に評価される社交場면을十分に再現できていなかったことと、状態不安が自己注目に影響を与えたことを考察した。

次に後者であるが、事前研究では面接形式による状態不安の差があったが、本実験ではなかったことについての原因を検討した。まず、集団間の FNE 尺度の差と状態不安の差を検討したところ、FNE 尺度に有意差はなく、状態不安には有意差が見られた。これは、集団の性質に大きな差が無いにも関わらず不安に差が見られたため、再度不安を与えられていない可能性を示す結果となった。

社交場면을再現できていない原因は問題形式にあると考えた。事前研究では就職活動特有の設問であったが、本研究では身近な話題や一般的な社会問題についての設問であったため、回答へのプレッシャー、実際の面接への近さ、難易度の高さから事前研究の方が社交場면을上手く再現できていた可能性がある。逆に、事前研究に問題があり、面接形式による状態不安の差が出やすくなった可能性もある。その原因としては「半知り」「リモート面接の環境」の 2 つがある。半知りとは、初対面ではないが深い関係でもない人を指し、そのような人と接する際不安が高まる可能性が示されている。事前研究では筆者と半知りの参加者がおり、不安が高まった可能性がある。また、事前研究ではリモート面接を自宅から受けてもらったため、それが剰余変数として働き、リモート面接の状態不安が対面面接よりも小さくなった可能性がある。

本研究では、社交場面の再現が十分でなく、予想した結果が出なかった。環境を整えたうえで、同様の実験が再現されることを期待したい。また、自他への注目の調査方法についても、現状の調査用紙を用いた方法では限界があるため、今問題を打破した新たな調査の方法の開発が必要である。今後、研究が進み、新たなリモート面接の活用法やよりよい使い分けの方法が見出されることを願っている。

## タイピング思考法による思考力の向上の検証

竹光 詩歌（教育工学）

本研究は、タイピング思考法による個人の創造的思考力の向上について検討したものである。山口・三宮（2013）は、アイデア生成における思考過程を推測するための新たな手法として、「タイピング思考法」をあげている。そこでは、この方法を用いると思考力が高まるという可能性が示唆されている。タイピング思考法とは、「課題遂行時に、頭の中で考えている内容をそのまま即時にタイピングする」という手法である。これに着目し、昨年、筆者は、このタイピング思考法を実践した場合としなかった場合の成績、アイデアの個数を比較し、タイピング思考法が思考を促進するか否かを調査し、タイピング思考法の有用性を検証する実験を行ったが、アイデアの個数という点で群間の成績に有意差が見られず、タイピング思考法を用いた場合と用いなかった場合では回答されるアイデアの個数に差がないことが示された。本研究では、タイピング思考法がアイデアの質的な差を生むのかどうかを調査した。

実験は、基本的なタイピング能力を持っている大学生 30 名を対象として行われ、この 30 名をランダムに実験群と統制群の 2 群に振り分けた（実験群 15 名、統制群 15 名）。実験は全て zoom を使用したオンラインミーティングで行った。筆者が作成した 2 種類の創造的思考課題の Word ファイル (.docx) を参加者側の PC にダウンロードしてもらい、参加者のデバイスで合計 2 つの課題に 10 分ずつ取り組んでもらった。実験群には、1 種類目の創造的思考課題の前にタイピング思考法の説明を行った。その際、付録に載せているようなタイピング思考法の例をこちらから画面共有して見せた。被験者がタイピング思考法について理解できたことを確認したうえで、2 種類の課題を連続でおこなった。残り時間の 5 分前と 1 分前に残り時間を知らせた。また、思考を可視化する作業において創造的思考課題以外の思考によって思考が阻害されないように、言葉や文章の使い方の正誤は気にせず、思ったことをそのまま記入するように伝えた。統制群に対しても同じように実験を行ったが、タイピング思考法に関する説明は一切行わず、箇条書きでの回答を求めた。思考する際には手でメモなどをとらずに、PC 上にも回答のみを記入するように伝えた。課題回答後、回答の質的な評価を行うために、参加者は自分の回答の中で優れていると思うものを上位 2 つまで選んだ。その後、両群ともにそれぞれの実験後アンケート（Google フォーム）に回答するよう求めた。

まず、両群のアイデアの個数と質的な点数の比較する t 検定を行ったが、2 つの課題ともに有意な差は見られなかった。また、群間での実験後アンケート結果について、対応のない t 検定を行ったところ、「前に書いてあることが契機となり、新しいアイデアを思いつくことはありましたか。」という項目と「それまでに書いてあったことの中から、2 つ以上の組み合わせで、何か新しいアイデアが生まれることはありましたか。」という項目では有意な差は見られなかったが、「タイピング思考法によって、思考の堂々巡り（同じ事を再び考えてしまうこと）を避けられましたか。」という項目では実験群の方が統制群よりも堂々巡りを避けることができたという結果に有意な差が見られた。タイピング思考法は、課題の成績を向上させる可能性は低いですが、思考の堂々巡りを避ける効果が見込まれることが示された。

## コミュニケーションスキルとペア学習の関連について

### —コミュニケーションスキルの組み合わせに着目して—

松居 ひな（教育工学）

本研究では、ペアでの協同学習において学習者のコミュニケーションスキルの組み合わせが協同学習の質にどのように影響するのかに着目した。文部科学省の定義に則り、本研究において協同学習とは子どもたち同士が教え合い学び合う協働的な学びとしている。アクティブラーニングの中でも協同学習はプロジェクト基盤型学習等に比べて授業に取り入れることが容易であるため、利用が広がることが予想される。「協同学習における学習と性格特性の関連を検討した先行研究も存在するが、協同学習では他の学習者と関わりながら学習するにも関わらず、ペアの相手から受ける影響は検討されていなかったためそこに着目して研究を進めた。

本研究では、福井県の私立高校に通う高校生 42 名を対象に実験を行った。コミュニケーションスキルを測定する尺度である ENDCOREs を高校生向け表現に改めたものを事前アンケートとして Google form を用いて配布した。コミュニケーションスキル得点に基づきコミュニケーションスキル高群、低群に分け、高い人同士のペア、低い人同士のペア、高い人と低い人のペアを作成した。実験当日は事前に作成した教示文に従い、実験説明、個人学習、協同学習、事後アンケート、事後テストの順に行った。参加者は事前の実験説明において協同学習の授業設計のための実験であるだけでなく聞かされており、実験がコミュニケーションスキルの組み合わせに関連していることは知らされていなかった。協同学習は教材 A の担当者が教材 B の担当者に説明するパート、同じく教材 B の担当者が教材 A の担当者に説明するパート、ペアで学習内容の確認をして統合的な理解を深めるパートの 3 パートに分かれていた。教材 B の説明が終わった後と統合的な理解を深めるパートの後に、聞き返しや確認が発生した点とそれに対する相手の反応をワークシートに 5 分で書き込んでもらった。

事後テストの成績、発話量、否定的フィードバック量について、高群同士のペアの高群・低群同士のペアの低群・高群と低群のペアの高群・高群の低群のペアの低群という 4 群の分散分析と、高群同士のペアと低群同士のペアの平均と高群と低群のペアの平均の差の検定を行ったところ、事後テストの成績、発話量には有意な差が見られなかったものの、否定的フィードバック量と関係のない話の割合では高群と低群のペアで有意に多かった。加えて、自分の否定的フィードバック量と相手の否定的フィードバック量には強い相関が見られた。

高群と低群のペアでは互いの緊張をほぐそうとアイスブレイクが行われ、それによって否定的フィードバックを行いやすい雰囲気がペア内で醸成されたと考えられるが、発話の内容を直接記録できてはいないことが限界点となった。また事後テストで群間の差が見られなかった要因は教材、テストの質に合ったのではないかと考えられる。今回の内容は参加者には難易度が高すぎた可能性があり、採点基準が適切であったのか、正しく理解度が測ることができていたのかには疑問が残る結果となった。

## 大学生における年長者への自己開示と援助要請スタイルとの関係

保田 真結（教育工学）

本研究は、大学生における年長者への自己開示と援助要請スタイルとの関係性について調査によって明らかにすることを目的とした。自己開示の効果は、心理的課題の緩和という観点で援助要請へと繋がる過程の一部であると考えられる。悩みを相談する相手としては友人や家族など身近な他者が選ばれることが多く、その観点から新岡（2016）も身近な他者に対して自己開示と援助要請スタイルとの関係性を研究していたが、両親以外の年長者に対する同関係については十分に検討されていなかった。関わる年齢層や属性が一気に幅広くなり、子どもと大人のちょうど中間に位置する大学生にとっての年長者は多種多様である。大学生は様々な年長者と対話を行う機会を比較的多く有するのではないかと筆者は推測し、「年長者」を今回の研究のキーワードとした。

質問紙調査は、大学生 71 名を対象に米国の定量的統計分析プラットフォーム「Qualtrics」上で質問フォームを作成して行った。はじめに、タイプの異なる 5 人の話し相手（①同い年の友人 ※ 参照点、②2 つ年上の人、③大学の先生、④地域の年配者、⑤保護者）とそれぞれ別日に 2 時間程度深い会話をするとする場面設定を回答者に提示した。次に 5 人の話し相手それぞれについて、どのような人を頭に思い浮かべたかの自由記述、および丹羽、丸野（2010）の自己開示尺度レベル IV の 7 項目について回答を求めた。また、年長者と話した人生経験のなかで「話してよかったな」および「話さなければよかったな」と感じた体験およびその理由についてもそれぞれ自由記述の形で回答を求めた。最後に、永井（2013）の援助要請スタイル測定 12 項目（援助要請「自立型」、援助要請「過剰型」、援助要請「回避型」の 3 スタイル各 4 項目）を全て使用し回答を求めた。援助要請スタイルを従属変数とした重回帰分析の結果から、上記③④の話し相手タイプからは自己開示から援助要請スタイルに有意な影響力は見られなかった。一方で「保護者」に対する自己開示得点からは、援助要請スタイル「過剰型」「自立型」に対して正の有意な影響力、「回避型」に対しては有意な負の影響力がみられ、新岡（2016）での両親に対する自己開示とは異なる結果が得られた。また、「回避型」においてのみ「2 つ年上の年長者」に対する自己開示が負の有意傾向を示した。このことから、特定の役割があり関係性の深い年の離れた年長者である保護者だけでなく、特定の役割がない年の近い年長者に対して自己開示をあまり行わない人は、いざという時に援助を求めることを避けてしまう可能性が考えられる。そして自由記述の結果からは、年長者への自己開示を促すためには、まず年長者側が年少者の素直な考えを傾聴し、年少者の目線に立って一緒に解決策を探るような対話態度を要するという考察が生まれた。

今後の課題としては、年長者との深い対話場面をより想像しやすい調査や実験の方法を探ること、援助要請の相手と内容を明確に指定したときに異なる結果が出るか否かを検証することのほか、自己開示と援助要請の関係について本研究の仮定と対応関係が反対の場合でも同じ結果が得られるか否かを検証すること等が挙げられる。今後は調査回答数を増やしたり、大学生という限られた世代だけでなく他の様々な世代も調査対象として取り入れたりすると、より緻密で深い考察を生む研究になっていくのではないかと期待する。

## 解釈レベルの個人差とレポート課題の先延ばしとの関連

山下 冬華 (教育工学)

本研究は、解釈レベルの個人差が、大学生に特有のレポート課題のような長期にわたって取り組む学習課題における先延ばしに与える影響について、目標の高さや内発的動機づけの高さに着目しながら明らかにすることを目的としていた。先延ばしとは「やらなければならない課題の開始や完了を不必要に遅らせること」であり、否定的感情やストレスなどの不適応的な影響を及ぼし、その後の学習にも負の影響を与える（小浜 2010, 林 2007）。そこで解釈レベルの個人差と先延ばしとの関連を調べ、先延ばしを抑制する方法について検討した。

調査は大阪大学人間科学部1年生の必修授業である「教育学概論」の受講生を対象に2回にわたって行われた。本講義の受講生は2000～2500字のレポート課題が課されており、締め切り日は1回目の調査日の2週間後であった。1回目の調査で課題の開始予定日、完了予定日を、2回目の調査で実際の課題開始日、完了日を尋ね、開始予定日と実際の開始日との差、完了予定日と実際の完了日との差をそれぞれ先延ばしの程度とした。また、解釈レベルはVallacher & Wegner (1989)のBIF (Behavioral Identification Form) とZhang & Zhang (2022)で開発された尺度を用いて測定した。前者は解釈レベルの高低を具体/抽象、後者はWhy/Howとして捉える。

分析の結果、解釈レベルの個人差と先延ばしとの間に有意な相関は見られず、解釈レベルの個人差単体では先延ばしに影響を与えないことが明らかになった。また、解釈レベルと目標の高さが先延ばしに与える影響について調べたところ、Zhang & Zhang (2022)で開発された尺度を用いて測定した解釈レベル（以下、課題の解釈レベル）と目標の高さの交互作用の効果が課題開始に対して有意であった。そして、レポート課題をまじめにやろうと考えるとき、普段から課題の目的を考える人ほど課題に取りかかるのが遅れ、逆に課題の手段を考える人ほど開始を先延ばさないことが明らかになった。さらに解釈レベルと内発的動機づけの高さが先延ばしに与える影響について調べたところ、課題の解釈レベルと内発的動機づけの高さの交互作用の効果が課題開始・完了ともに有意であった。このことから、普段から課題の目的を考える人は勉強を楽しみ、好きだと思えるほど課題の開始と完了の両方を遅らせやすく、逆に課題の手段を考える人は課題の開始を遅らせにくいことが明らかになった。

以上から、長期にわたって取り組む学習課題の開始を先延ばさないためには、課題を達成するための手段を意識し、課題の完了を阻害するだろう要因を考慮する必要がある。また課題の完了を遅らせないためには、目標が高い時や勉強を楽しく思っている時でも、課題を期限内に終わらせることを念頭に置き、今何をすべきなのか具体的に考え取捨選択することが必要だといえる。そしてそのために、「レポート課題をまじめにやる」、「レポートを期限までに終わらせる」といった目標だけでなく、現在の自身の能力や、取り巻く状況などの現実面にも着目・比較することが、その時何をすべきなのか考える手掛かりになりうる。

## 特別支援教育における教員養成制度の日仏比較

### —教員の専門性向上策としての位置づけに着目して—

菊地 眞利衣 (教育制度学)

本論文では、日本における特別支援教育の本格的実施当初から繰り返し議論されている教員の専門性の向上策に着目し、その示唆を得るために、障害児教育において長い歴史を有するフランスの教育制度を比較材料とした。現状として、日本の特別支援教育を担う教師の特別支援学校教諭免許状の保有率は100%ではなく、教職課程を有する大学の数や、カリキュラムの質も芳しいとは言えない。そこで本論文では、日本における特別支援教育を担う教員の専門性向上策の中で、教員養成はいかに位置づけられるべきかを結論付けることをめざした。

第1章では、日本の特別支援教育における教員免許状と、フランスの特殊教育における教員免許状 (CAPPEI) の比較を行うにあたって抑えておくべき両国の制度の違いを整理することを目的とした。障害のある子どもの教育制度においては、両国では学びの場が大きく異なることや、就学手続きの流れの違いを紹介した。また、教員養成制度に関しては、日本においては教職大学院の創設が提言されている中、教員志望者の減少などの懸念から十分に修士レベル化が進んでいないことを先行研究から明らかにした。一方でフランスでは、教員養成は完全に修士レベル化されており、すべての教員志望者が自分の専攻分野における学士の学位を取得したうえで、教員になるための養成を受けていることを示した。

第2章では、先行研究を基に、本論文における日本の特別支援教育を担う教員に求められる専門性の定義を行った。その結果 (1) 障害種別の専門性、(2) 特別支援教育共通の専門性、(3) 教職全般に関わる専門性、(4) インクルーシブ教育に関する専門性の大きく4つに分類できた。また、フランスの障害児教育史においても、教員の求められる専門性は、障害種別の専門性から、インクルーシブ教育に関する専門性に移行していつている流れが読み取れた。

第3章では、日本の特別支援教育を担う教員に求められる専門性向上策の方向性を明らかにし、その結果としての特別支援学校教諭免許状コアカリキュラム、特別支援学校教諭免許状を取得するための大学における養成の位置づけを確認した。その結果、(1) 大学における養成に関する方策、(2) 免許状に関する方策、(3) 人事に関する方策、(4) 研修に関する方策、(5) 環境整備に関する方策の中において、(3)～(5)の割合が高く、方策の1つとして特別支援学校教諭免許状コアカリキュラムが近年策定されたとはいえ、あくまでミニマムエッセンシャルとして位置づけられていることが明らかとなった。

第4章では、フランスのCAPPEIを取り上げ、日本の特別支援学校教諭免許状との比較を行った。すると、フランスでの養成の方が、日本における養成よりも、インクルーシブ教育に関する専門性を向上させる内容が多く含まれていることが明らかになった。

まとめである第5章では、日本の特別支援教育では、教員養成が教員の専門性向上策の中で重要な位置づけとなっておらず、この傾向は、フランスとの大きな相違点であった教員養成の修士レベル化が促進されないこと類似しているため、この点を改革することで教員の専門性向上に効果が期待できると結論付けた。

## 公立中高一貫校の現状

### 公立中高一貫校は「受験エリート校」化しているか

佐藤 成珠（教育制度学）

ゆとり教育の文脈の中で1998年の学校教育法改正により中高一貫教育が制度化され、公立中高一貫校の設置が可能となった。学校教育法改正の付帯決議では、公立中高一貫校に関していわゆる「受験エリート校」化することのないよう配慮すること、受験競争の低年齢化を招くことのないよう公立学校の場合には入学者の決定に当たって学力試験は行わないことなどが表明されている。しかし、入学者選抜において「適性検査」という名称で実質的に学力を測る学校が少なくないこと、先取り学習の実施などが大学受験準備であるとの指摘がなされてきた。本研究では、制度導入後20年超が経過した現在の公立中高一貫校は「受験エリート校」化しているのか、また公立学校の枠組みの中でどのような特色ある教育実践が行われているかを明らかにすることを目的とするものである。研究対象は公立中高一貫教育校のうち、併設型中高一貫校と中等教育学校とした。研究方法に関して、第2章では学校等のホームページ上で公開されている情報を用いて、主に「受験エリート校」化の実態について入学者選抜、教育課程、進学実績の面から分析を行った。第3章では各学校の教育の特色や状況について公立中高一貫校12校にインタビュー調査を行った。

「受験エリート校」化の実態については、地域差がみられた。入学者選抜について、その実施方法と倍率から首都圏においては受験競争の低年齢化が起っていた。他方で、地方においては定員割れが起きている学校も存在し、倍率が2倍未満である低倍率の学校も含めればその割合はおおよそ4割にものぼる。また、適性検査を実施する学校が9割を超えており、その存在は無視できないものである。適法とは言えないものではある一方で、その存在をすぐに排するのは困難であるため、今後の入学者選抜の在り方については実態に即した議論が必要であろう。教育課程については最大でも週35時間に止まった。ただし、授業時数に計上しない形で始業前や終業前後の時間に英語等の学習時間を設けている学校も存在する。進学実績についても地域差がみられ、首都圏の学校が顕著に高い結果を残していた。また入学者選抜の倍率と難関大学進学率には正の相関があった。

公立中高一貫校の教育の特色について、各校で様々な取り組みが行われていた。特に高校が普通科以外の学科をもつ学校などでは顕著だが、もとの高校が有するリソースを活用した特色ある教育実践が行われていることがわかった。高校の多様化が進められてきた中で、その影響が中学校段階に降りてきている。また、企業や大学との連携、地域学習等を通して開かれた学校となっているケースも多くみられた。その他、数多くの研究課題に取り組んだり、研究授業を実施するなどして探究的な学習やICT活用等の先進的な教育実践を他の学校に広める形で貢献する学校の姿がみられた。

しかしながら、公立中高一貫校であっても低倍率または定員割れしており、厳しい状況に置かれている学校も存在する。このような学校の維持に関して、学校の存続も検討される事態となっている。これまで公立中高一貫校の設置に関して公立中学校が多様化することによる地域間の格差の問題が指摘されてきた。そして現在、この格差に加えて、設置を進めてきた地域においても、その多様な選択肢を維持できる地域とそうでない地域の格差が生まれようとしている。地方分権の流れの中で多様化を進めてきた学校教育について、改めてその在り方の検討が必要な時期がきている。

## 大学生の認知的フュージョンと無条件の自己受容が社交不安に及ぼす影響

畑本 倅佑（臨床心理学）

社交場面に対する恐怖や不安（社交不安）が著しい病態を社交不安症（以下 SAD）という。日本における SAD の平均発症年齢は 18.6 歳であることから（Shindo et al., 2016）、その時期に該当する大学生の社交不安を軽減させる方法およびそのメカニズムを明らかにすることは SAD の発症予防および早期治療に貢献すると考えられる。その方法とメカニズムについて、先行研究から、思考と現実を混同した状態である認知的フュージョンの改善（脱フュージョン）が社交不安とその維持要因である他者からの否定的評価に対する恐れ（以下 FNE）を軽減させること（Soltani et al., 2021）、低い自尊感情が社交不安と FNE を高めること（Kocovski & Endler, 2000）、および脱フュージョンによって自尊感情が高まること（Hinton & Gaynor, 2010）が示されている。以上の知見から、脱フュージョンによって自尊感情が高まる結果 FNE が軽減し最終的に社交不安も軽減する、というメカニズムが想定される。ところが、実際の研究において自尊感情として測定されるものには、誇大的な優越感・有能感（小塩, 2001）や自己否定（川崎・小玉, 2010）、自尊感情の不安定性（Farmer & Kashdan, 2014）といった、SAD の増悪に関連する、自尊感情の本来の定義には含まれない「とてもよい」の側面が内包されていると考えられる。これにより自尊感情と社交不安、FNE との関係性が過小評価される可能性があるため、本研究では、自尊感情の本来の定義である「これでよい」の側面を表す指標として無条件の自己受容（以下 USA）を用い、認知的フュージョン、USA、FNE および社交不安の総合的な関連性を検討することとした。

大学生 85 名を対象にインターネット上で質問紙調査を行った。重回帰分析の結果、FNE に対する認知的フュージョンの正の効果、USA に対する認知的フュージョンの負の効果、FNE に対する USA の負の効果がそれぞれ示された。そこで、ブートストラップ法を用いた媒介分析を実施したところ、FNE に対する認知的フュージョンの影響は USA によって完全に媒介された。脱フュージョンによって自己否定的な思考に対する確信度が低下するという知見（Masuda et al., 2004）から、脱フュージョンによって「他者から肯定的に評価されなければ私には価値がない」といった思考に対する確信度が低下した結果、「他者から否定的に評価されても私には価値がある」と考えられるようになり FNE が軽減すると考えられる。また、パス解析によって社交不安に対する FNE の有意な正の効果が示されたが、その影響力は先行研究（Kocovski & Endler, 2000）よりも弱い傾向にあったため、探索的分析として分散分析を行った。その結果、認知的フュージョン高群・USA 低群における FNE の社交不安に対する単純・単純主効果が有意であった。FNE が高くても、脱フュージョンすることができている場合は FNE の社交不安を高める機能が減弱すると考えられる。また、上田（1996）および Farmer & Kashdan（2014）の知見から、USA が高い人は FNE が高いことをメタレベルで肯定することができるため自尊感情が比較的安定し、その結果として FNE が高くても社交不安が高くはならない可能性がある。本研究は質問紙を用いた横断研究であるため、経験サンプリング法や脱フュージョンの技法を提供することによる前後比較研究などを行い、より厳密な因果関係の測定をする必要がある。

## 大学生の日常的な相談場面における相談の聞き手の 発言が相談の話し手の感情に及ぼす影響

太田 茉那（臨床心理学）

私たちは日常生活において、何か悩みを抱えたとき、身近な人に相談するだろう。身近な人に相談することによって、問題を解決したり、問題が大きくなることを防ぐことができたりする。実際に、問題が起こらないように普段から仲間同士で援助し合うことの方が効果的ではないかというピアカウンセリングというものがある。したがって、日常の相談の仕方や効果を研究することは、私たちの精神的な健康を保つうえでも、ピアカウンセリングの効果を広めるうえでも意義があると考えられる。そこで本研究では、日常の相談場面において相談の聞き手の発言が、相談の話し手の感情に及ぼす影響と、自己肯定感の高低によってその影響が異なるのかを検討する。

予備調査では、大学生はどのように他者の悩みをきくのかを明らかにするために、質問紙（Google フォーム）で、対人関係に関する相談場面と学業に関する相談場面の2つの相談場面を設定し、相談の話し手の発言に対してどのような言葉を伝えるのか自由記述で回答を求め、得られた発言や反応についてKJ法を用いてグループ化した。その結果、「指摘」「問題軽視」「共感・自己開示」「提案」の4つの発言カテゴリーが得られた。

本調査では、予備調査より得られた4つの発言カテゴリーによって、相談の話し手の心理的適応感に与える影響が異なるのかを検討し、さらに自己肯定感の高低によってその影響が異なるのかについても明らかにするために、大学生・大学院生179名を対象に、Google フォームを用いて、オンライン上で回答を収集した。相談の聞き手の発言を聞いた時の感情の評定は、高橋（2013）の心理的適応感尺度を用いた。その結果、ポジティブな感情回復因子と問題向き合い因子が得られ、自己肯定感高群低群ともに、提案、共感・自己開示でポジティブな感情回復に影響を与えており、自己肯定感高群低群ともに、提案、指摘で問題向き合いに影響を与えていた。提案、共感・自己開示でポジティブな感情回復に影響が見られたのは、自分の感情を十分に理解してもらえていると感じられるからであり、問題軽視、指摘は、理解されていない、否定されたという認知のため、ポジティブな感情回復に影響がみられなかったと考えられる。また、提案や指摘で問題向き合いに影響が見られたのは、共感・自己開示、問題軽視とは異なり、問題や解決策を具体的に明らかにしているからだと考えられる。さらに、自己肯定感の高群低群によって、ポジティブな感情回復得点と問題向き合い得点に有意差が見られるのかを検討した結果、提案の問題向き合いにおいてのみ、有意差が見られ、自己肯定感の低群の方が高群よりも、提案されたときの問題向き合い得点が高かった。これは、自己肯定感が低い人の特徴である、指摘されると自分でその問題を解決できないことが意識されることが関係していると考えられる。

本調査では、学業に関する問題を用いて調査を行った。しかし、対人関係に関する問題など他の問題を用いた場合、発言カテゴリーによる影響の違いが異なっていた可能性もある。したがって、あらゆる日常の相談場面における発言カテゴリーの影響を検討する必要があると考える。また、ネガティブな感情を測ることで、4つの発言カテゴリーによる効果をより具体的に検討することができると考えられる。

## 大学生のワークエンゲージメントを高めるための性格特性に適した上司のリーダーシップ

高木 奎吾（臨床心理学）

大学生の多くはバイトを経験する。そのアルバイト時間が充実することで学生生活の充実度が高くなると筆者は考えた。そこで、本研究は、アルバイト時間の充実度を表す指標の一つである、大学生のワークエンゲージメントを高めるために有効となるリーダーシップスタイルについて、それから、大学生の性格特性によって大学生のワークエンゲージメントを高めるための適したリーダーシップスタイルが異なるかどうかについて検討することを目的とした。

「性格特性尺度」と「リーダーシップに対するワークエンゲージメント尺度」から構成される質問紙調査を実施し、大学生および大学院生 82 名の有効回答を得た。「性格特性尺度」に関しては、並川ら（2012）を参考に、5つの下位尺度（情緒不安定性、外交性、開放性、調和性、誠実性）から構成される、短縮版ビッグファイブ尺度を用いた。また、「リーダーシップに対するワークエンゲージメント尺度」に関しては、アルバイト先の上司が各リーダーシップスタイルをとるケースを文章にて提示し、そのケースを想定した際のワークエンゲージメントを調査した。なお、リーダーシップスタイルとして、鈴木（2020）の先行研究を参考に、1980年代以降に提唱された、カリスマ的リーダーシップ、変革型リーダーシップ、サーバント・リーダーシップ、それから、上記3つのリーダーシップスタイルの特性を持たない古典的リーダーシップの4つを採用した。

各リーダーシップスタイルのワークエンゲージメント得点の合計を用いて参加者内要因の分散分析を行った結果、サーバント・リーダーシップがカリスマ的リーダーシップの場合よりも有意にワークエンゲージメント得点が高かった。また、ワークエンゲージメント得点の平均値が、サーバント・リーダーシップの場合、他のリーダーシップスタイルの場合よりも明らかに高かった。ワークエンゲージメントの得点と性格特性尺度の5つの下位尺度の相関分析を行った結果、ワークエンゲージメント得点は、開放性、調和性と有意な弱い正の相関を示した。また、各リーダーシップスタイルのワークエンゲージメント得点と性格特性尺度の5つの下位尺度の相関分析を行った結果、調和性は、カリスマ的リーダーシップ、サーバント・リーダーシップのワークエンゲージメント得点と有意な弱い正の相関を示した。また、開放性は、カリスマ的リーダーシップ、変革型リーダーシップ、サーバント・リーダーシップ、古典的リーダーシップのワークエンゲージメント得点と有意な弱い正の相関を示した。これらのことから、大学生のワークエンゲージメントを高めようとする場合は、上司のリーダーシップとして、基本的には、サーバント・リーダーシップが有効であり、大学生の調和性が高ければ、カリスマ的リーダーシップ、大学生の開放性が高ければ、カリスマ的リーダーシップ、変革型リーダーシップ、古典的リーダーシップも有効であることが示唆された。

本研究の精度を高めるためには、各リーダーシップケースを想定してもらう際に、妥当性を検討した、より具体的な提示方法にて調査することと、より多くの回答を収集することが必要である。また、本研究では、リーダーシップを受けるフォロワーの性格特性に焦点を当てたが、リーダーシップを実行する上司側の性格特性には考慮していない。そのため、上司の性格特性と各リーダーシップスタイルを実行した場合のリーダーシップ効果の大きさについても検討する必要がある。

## 発達障害（ASD）当事者の捉える困難と自己理解について —幼少期に診断を受けた現在青年期にあたる ASD 当事者の体験を通して—

平井 雄大（臨床心理学）

発達障害の一つである自閉スペクトラム症（ASD）は、その認知的・感覚的特性によって日常生活や対人関係に影響を及ぼすのみならず、周囲との相互作用や診断への受容を通して、自己の形成にも大きく関連する概念である。現在、発達障害への理解の浸透とともに、ASD の診断を受ける者や支援ニーズが明らかとなる者が増加しており、教育現場や社会における支援が模索されている。しかしながら、先行研究の多くは成人後に診断を受けた ASD 当事者を対象としたものであり、幼少期に診断を受けた ASD 当事者が、実際に日常生活や対人関係においてどのような困難を抱え、また当事者として生きていくうえで、特性を抱えた自己や過去の経験についてどのような理解及び意味づけを行っているかについての体系的な研究は少なく、未だ明らかになっていないところが多い。本研究では、ASD の当事者視点からの支援ニーズや自己理解の内実を把握し、新たな支援のあり方を模索する上で必要不可欠となる、実際に幼少期に診断を受け現在青年期にあたる ASD 当事者自身が抱えている困難や経験、自己についての特有の理解や意味づけについて調査するとともに、その背景要因としての診断・支援歴及び周囲との関係性について明らかにすることを目的とする。

本研究では、幼少期に診断を受け現在青年期にあたる ASD 当事者 4 名を対象に、事前の質問紙への回答を参考に 1 時間程度の半構造化面接を実施し、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて分析を行った。また、インタビューを通して得られた個人の語りは非常に多様であり、一般化はできなくとも重要な示唆が多く含まれるため、4 名の個別事例を詳細に記述した。分析では自己理解の形成に焦点を当て、他は個別事例を参照しながら併せて考察した。

その結果、幼少期に診断を受け現在青年期にあたる ASD 当事者は、特性に対しては悪い印象を抱いていないが、困難や失敗について自身に原因帰属を行い、否定的な自己理解に至っていることが示唆された。その背景として、集団場面や同じ特性を持つ人物との比較等、「適応」への個人的な評価が媒介していることが考えられた。4 名の研究協力者の特性への意識は、集団場面や学校での叱責、失敗経験等、個人の特性に加えて「適応」という側面を通して現れていたことから、「適応」の問題が、特性をコントロールする役割を担うべき自己への評価に関連することが推測される。保護者や主治医から告知されることで「納得がいった」との語りは、山下他（2017）の成人後に診断を受けたケースと共通していたが、自責感からの解放という点においては相違が見られた。幼少期に診断を受けた ASD 当事者が支援環境や周囲との違いによる疑問を有しているという田中他（2006）と同様の結果が、本研究でも確認された。一方で、特別支援学級の環境が、通常学級への「適応」の疲れを癒し、いじめ等の脅威から退避する場所としての役割を果たしてきたことも示唆された。

幼少期に診断を受けた ASD 当事者にとって「適応」への評価は自己への原因帰属をもたらす一方、「適応そのもの」が大変な努力を伴う過程である。そのため「適応」を目的としたアプローチのみならず、低下した自尊評価を高め、肯定的な自己理解の形成に向けた心理的なアプローチが求められている。そのうえでは、一人一人異なる ASD 当事者の捉える周囲との違いの疑問、脅威的な世界や逆境体験に対して寄り添い、信頼関係を形成し、安心できる環境の存在が必要であるといえる。

## 大学生の学習動機づけと性格特性との関連

古沢 光里（臨床心理学）

動機づけとは、一般にある行動を引き起こし、その行動を持続させ、一定の方向に導くプロセスとされる。とりわけ、学習への動機づけは、学校教育における教科等に対する子どもたちの「やる気」や「意欲」を主に含意している。学習動機づけは状況にも依存する不安定な現象であり、認知、感情、欲求といった個人内要因が相互に複雑に影響しあう現象であると同時に、場やコミュニケーションのあり方といった物理的、社会的な環境要因にも規定されると考えられるため、より安定した要因である性格特性と学習動機づけとの関連を検討した研究は行われていない。しかし、これらの関連を明らかにすることで、今後動機づけ研究を行う上での基盤になるのではないかと考える。不安定に思われる動機づけという概念が、性格特性との関連が示されている上で、その他の要因が重なることであらわれる現象として理解することができ、より動機づけの様相を明確にする手助けになるのではないかと考えた。また、高等学校までと比べて生活の自由度が高く、個人個人の授業時間割が異なる中で、自ら効率的に学習と向き合うことが重要となる大学生において、個人に適した学習動機づけの持ち方を見出すことの一助になるのではないかと考えた。

本研究では関西の大学生 248 名（男性 71 名、女性 172 名、その他 2 名、回答しない 3 名、平均年齢 20.9 歳、SD=1.346）に対し、学習動機づけと性格特性について問う無記名の Web 調査を実施した。学習動機づけについては、岡田・中谷（2006）の大学生用学習動機づけ尺度、性格特性については、並川・谷・脇田・熊谷・中根・野口（2012）の Big Five 尺度短縮版を用いた。回答を回収後、SPSS を用いて分析を行った。

分析の結果、学習動機づけの「外的」因子と性格特性の「情緒不安定性」因子との間に弱い正の相関、「取り入れ」因子と「情緒不安定性」因子との間に弱い正の相関、「同一化」因子と「誠実性」因子との間に弱い正の相関、「内発」因子と「開放性」因子との間に正の相関、「内発」因子と「調和性」・「誠実性」因子との間に弱い正の相関が見られた。また、学年間の学習動機づけの差を検討するため、4 学年を独立変数、学習動機づけを従属変数とした分散分析を行った結果、「外的」、「取り入れ」、「同一化」、「内発」ともに有意な群間差は見られなかった。また、学習動機づけの男女差を検討するため、学習動機づけの各下位尺度得点について t 検定を行った結果、同一化について男性よりも女性の方が有意に高い得点を示したが、その他については男女の差は有意ではなかった。

この結果より、それぞれの性格特性が持つとされる思考や感情の動き方、また好奇心や行動への積極性との関連が相まってそれぞれの相関関係が見られたことが示唆された。本研究で得られた学習動機づけと性格特性との関連は、学習動機づけを個人差として捉え、理論的な統合につながるのではないかと考える。問題点として、通っている大学の偏りや、各学年のサンプル数に偏りがあったことがあげられた。今後は、回答数を増やし、幅広い回答者を獲得する必要がある。

# 修士論文

## アイデンティティ形成における退行 (regression) について

—青年期および前成人期におけるアイデンティティの再形成と「孤立」(Isolation)に着目して—

小川 竜牙 (教育人間学)

2021年に世界で2例目となる「孤立孤独対策室」が、内閣府に設置されたことからうかがえるように、日本において人びとの「孤立」に対する関心は高まりを見せている。国家主導で行われている孤立・孤独への支援は、交流の場や居場所を確保し、人びとが「つながり」を感じられることを目指している。しかし、石田(2018)が述べるように、日本における人間関係が「選択的關係」に移行したことで、人びとは関わりの中で「私はほんとうに受け容れられているのか」という承認不安によって孤立感を煽り立てられている。さらに、「選択的關係」が現代において主流になってきているのは、人びとが誰かから干渉されることよりも、「私」という感覚を得たいがために「孤立」をのぞむようになってきているためであった。では、そもそも、なぜ、人びとの「私」という感覚は自分以外の誰かからの承認と結びつくのだろうか。また、私は常に揺らがない実体として現実世界に存在しているはずなのに、なぜ「私」という感覚の喪失はよりいっそう「孤立」を感じさせるのだろうか。加えて、人との関わりによって「私」を感じられるのだとしたら、なぜ人びとは「孤立」を選べるような「選択的關係」を選ぶのだろうか。このような問題意識の下、本論文はE.H.エリクソンの発達理論を基に、アイデンティティ形成における「孤立」の意義を明らかにした。

1章では、エリクソンの発達理論の基になっているエピジェネティックな発達原理、フロイトの理論を批判的に継承した心理・性的な理論、エリクソン独自の心理・社会的な理論の検討を通して、エリクソンの発達理論の再構成を行った。1節においては、エピジェネティックな発達原理の考察を行った。エリクソンは、人間は成長するために必要な要素を予め備えて生まれてくると考えており、自身の提唱する8つの発達段階に関しては、その発達段階の順序だけではなく、それぞれの発達段階の相関性も重視していた。2節では、エピジェネティックな発達原理を用いて身体の発達と心の発達を関連づけたフロイトの「幼児性欲理論」を、エリクソンがどのように批判的に継承したかの考察を行った。エリクソンは、フロイトの心理・性的な理論が、当時分けて考えられていた身体の発達と心の発達を連関させたという点を評価した。その一方で、心理・性的な理論を基に展開したフロイトの「幼児性欲理論」が、「外界」を固定化された客観的な事実として捉え、人間の発達をそのような「外界」への働きかけを達成したかどうかで評価し、人間の発達の様相を「正規」か「逸脱」かという単純な二項対立で捉えている点を批判し、心理・社会的な理論を展開した。3節では、エリクソンの心理・社会的な発達理論の考察を行った。フロイトの「外界」の捉え方に対して、エリクソンは、人間にとっての「外界」を社会と想定したうえで、社会は一人ひとりの生まれた環境によって異なり、個人の成長に応じて変化するものと考えた。また、社会を人間から一方的に働きかける対象ではなく、社会からも働きかけられる双方向的な関係として捉えていた。そのように社会との関わりを捉えることで、エリクソンは、成長に応じて変化する社会を構成する「他者」との相互交渉のなかで人間の成長を捉え、独自の心理・社会的な発達理論を構想した。心理・社会的な発達理論は、人間が「他者」との相互交渉を通して「基本的な強さ」をどのように獲得して成長するかに着目する理論である。「基本的な強さ」の獲得には、「他者」との相互交渉において生じる「うまくいっている感覚」と「うまくいっていない感覚」の2つが必要であり、前者の感覚が後者の感覚を上回することで「基本的な強さ」が獲得される。また、これら2つの感覚は、人間が生活する社会のエトスと結びつくものであった。加えて、エリクソンは心理・社会的な発達において各段階で獲得が期待される「基本的な強さ」を表す図(図1-5)において、各「基本的な強さ」が相関性を持つこと、また、「基本的な強さ」の獲得と同じ水準で、それが獲得できずに「退行」

することを人間の成長にとって意味あるものだと位置づけていた点には注目すべきである。これらの考察を通して、本論の主題に即しては、エリクソンの発達理論における青年期と前成人期の位置づけ、アイデンティティの再形成と前成人期における「うまくいっていない感覚」である「孤立」との関連を考察する必要性が明らかになった。

2章では、アイデンティティの再形成と「孤立」との関連の考察を通して、アイデンティティの再形成における「退行」の意義を明らかにした。1節では、アイデンティティが何を意味するのか、青年期にどのように形成されるのかの考察を行った。アイデンティティとは、「私」が「他者」との相互交渉の中で感じるズレを何とかして繋ぎ留めようとする動きを意味するものであり、青年期において、「他者」から「私が私であること」が承認されないことによって問われ始めるものである。青年期において危機に直面したアイデンティティを再形成するために、人間は、「他者」との相互交渉を通して自分が引き受ける社会のエトスとそうでない社会のエトスを区別する「忠誠」を獲得して、アイデンティティの再形成を図ろうとする。2節では、アイデンティティの再形成における前成人期の意義と、なぜ前成人期において「孤立」が生じるのかについて考察を行った。青年期にアイデンティティの再形成を行う力である「忠誠」は、「他者」との間に生じたズレをズレのまま相互交渉を行う力である一方で、自身とは異なるエトスを引き受けた「他者」との間に生じるズレを擦り合わせる事ができない。そのため、そのズレを擦り合わせるための力である「愛」を獲得する時期が前成人期である。この「愛」を獲得するためには、「他者」との相互交渉の中で「親密」な感覚が「孤立」の感覚を上回ることが必要になるが、自身のアイデンティティに自信を持てずに相互交渉を行おうとすると、「孤立」の感覚が「親密」な感覚を上回る。この「孤立」の感覚は、アイデンティティの確立のために「他者」を徹底的に排除するがゆえに感じるか、または「他者」と徹底的に同一化して「親密」さを感じようとするがゆえに感じるものである。いずれの場合も、人間を乳幼児期まで退行させ「重要な他者」との最初期の葛藤に固着させる危険性をもつ。3節では、アイデンティティの再形成における「退行」の意義についての考察を行った。エリクソンはアイデンティティの形成を青年期において初めて形成されるものとしてではなく、乳児期から形成され続けているものとして考えていた。そのため各発達段階に獲得される「基本的な強さ」はアイデンティティの（再）形成にも影響していることになる。エリクソンによれば、人間は、前成人期において「他者」との相互交渉で「孤立」を感じアイデンティティの再形成が行えない場合、それ以前に獲得されるはずの「基本的な強さ」を再度獲得するために「漸成的再演」としての「退行」を行う。これらの考察を通して、「退行」には、「重要な他者」との関係に固着するものだけではなく、「漸成的再演」として自身の成長に繋げることができることが明らかになった。

おわりにでは、退行を「漸成的再演」としての「退行」とするために「意識的な「私」」による自己分析が欠かせないことを付記したうえで、「孤立」の感覚がアイデンティティの再形成を継続する機会を提供するという点で人間の成長において欠かせない感覚であり、「退行」は自己分析を伴うことで、自分の存在を保障する感覚を脅かすあらゆるものと向き合う力を獲得する機会になり得ると結論付けた。

## 子ども期における身体経験を通しての学びとは

遠藤 陽（人間変容論）

### 1. 研究の背景

幼児期や小学校低学年期の教育は、その後の子どもの人生の基礎として重要であると考えられる。しかし、そのような捉え方は、幼児教育の「学校化」、早期教育を引き起こす可能性も秘めている。学校における学びを、数値化可能な成果の見える「学習」や「学校知」とするような前提であれば、幼児期の学びもそうした学びに準ずるものとして捉えられてしまう。そこで、幼児期と小学校期の学びの捉え方に関する課題を浮き彫りにするため、幼小接続を巡る議論を概観した。これまで、幼児期と小学校期の学びを異なるものとして捉え、いかにつなげるかという研究がなされていた。それに対し、酒井（2014）は、幼児教育と小学校教育の間には、発達段階論に過度に依拠した差異付けが見られると指摘する。こうした構図から抜け出すためには、学習の主体である子どもを学校段階で区切るのではなく、子どもの学習を長期的な視点に立って見通しつつ、学びをつなぐという観点から子どもを統一的に捉え、理論構築を進めることが求められるという。本研究では、酒井（2014）の立場に依拠し、幼児期、小学校期の学びに通底するものとして、「身体の学び」に着目し、子どもにとって実質的に意義のある身体経験の内実を明らかにすること、そしてさらに教師の教育的介入の在り方についても検討することを目的とした。

### 2. 調査の対象と方法

方法としては、メルロ＝ポンティの初期の著作である『知覚の現象学』を検討した。メルロ＝ポンティに着目する第一の理由としては、彼が子どもを大人に従属する存在としてみなす従来の発達観を転倒させた点が挙げられる。メルロ＝ポンティはピアジェの段階的発達心理学を批判し、さらに、子どもが認識や行動の柔らかな転換を可能とし、いかようにも変容することのできるという可能性としての「多形性」を有していることを見出した。このような発達観は、幼小をつなぐ方途を探るにあたり、子どもだから未熟である、という発想につながりうる過度な発達段階論を批判する本研究の立場と意を共にする。第二の理由としては、個人に生じる知覚や認知の在り様だけでなく、他者やモノと関わり自らの生を営む身体を起点とした学びの在り方に着目した研究者であるという点が挙げられる。本研究では、ただ体を動かすだけでなく、思考をも関わらせながらモノや他者とともに経験する子どもの身体について考察するため、メルロ＝ポンティの身体論に着目した。

### 3. 考察

第1章では、幼小接続に関して身体性に着目した研究、及び、教育学領域におけるメルロ＝ポンティの身体論に着目した研究について概観した。まず、幼小接続に関して身体性に着目した研究のうち、実践研究の分野では、主に音楽や生活、運動といった身体活動を伴う領域について考察されており、身体は遊びに関連付けられるか、身体能力を高める対象とみなされている。また、理論研究の分野では、遊びや体験の重要性という文脈で身体が取り上げられているが、「遊び」の概念定義の曖昧さの指摘にとどまり、実践研究と同様に、子どもが身体経験を通して何を学んでいるのかという内実は検討されていない。以上から、実践研究ではなく理論研究を行う必要があること、中でも哲学的アプローチをとる必要があることを示した。続いて、教育学領域におけるメルロ＝ポンティの身体論に着目した研究では、身体感覚を「技」として教えられる身体的な学び（齋藤

1999)と、自ら「身体図式の更新」をさせることで獲得する身体的な学び(奥井 2003)の在り様が示されている。本研究では、奥井(2003)が提示した観点を参照しつつ、子どもの具体的様相と関連付けながら、子どもにとって意義のある身体経験の在り様を検討することにした。

第2章では、メルロ＝ポンティの『知覚の現象学』において示された「知覚」や「世界」という概念を手掛かりに、子どもが身体を通して自身の世界を拓げていく在り様を検討した。メルロ＝ポンティによれば、私たちは自らの身体にとって意味のあるものに対し、光の束のような知覚のパースペクティブを向け、そこに私にとっての世界が浮かび上がってくるという。このように世界は身体によって知覚されて立ち上がり、さらなる経験や他者との関わりを経ることによって更新されていくのである。世界が子どもにとって「生きた世界」となるには、時間がかかったり、上手くできなかったりすることもあるかもしれないが、それでも子ども自身が身体を通して「調整」や「力加減」をしながら世界と交渉することが必要である。現代においては、ITや自動機器の影響により、生活の中で子どもの身体経験が耕される機会が減っている。そのような身体経験が貧困な子どもにとって、変化が感じられるような身体的な学びとなる身体経験はいかなるものか。

そこで、第3章では、「身体図式」という概念に着目し、「身体図式」の形成と更新こそが身体的な学びであること、そして、「具体的運動」の習得と「抽象的運動」へ応用する学びが必要であることを示した。「身体図式」とは、私の身体がどのように状況や空間と絡み合っているかという身体の在り方であり、身体が習慣的に生活空間に住み着くことや、身体的努力によって習慣化される過程において形成される。新たな所作が獲得される時、身体への意味の同化が求められるため、そこに思考(思惟)も関わってくる。このような思考(思惟)を介した「身体図式」の更新は、「身体図式を豊かにし、再組織すること」である。たとえば、「泥だんごを丸める」という「身体図式」が形成されていれば、それを手掛かりに「おもちゃを丸める」という「新たな意味の結び目」を形成することが容易となるだろう。また、「具体的運動」は、固定的な状況と結びついた動きであり、身体の運動としては定着するが、応用が利かない運動でもある。一方、「抽象的運動」には、単なる指令を運動的意味となるよう運動主体に働きかける「運動指向性」が備わっている。そのため、新たに経験したことに関する知識が「沈殿」していくことを見込みつつ、新たな世界を拓げることが可能となる。「具体的運動」と「抽象的運動」の対比をもとに示唆されるのは、この時はこうする、という状況と結びついた「具体的運動」の獲得は重要であるとしても、応用可能な「抽象的運動」を引き出すような教育を構想するのであれば、「遊び」や「体験活動」という固定的な機会の提供にとどまることはできないということである。むしろ必要なのは、自身の身体で働きかけることなしには立ち上がってこない世界へと積極的に働きかけることができるような学びの場である。

第4章では、以上の考察をもとに、子どもの身体経験に寄り添う教師の教育的介入の在り方を検討した。第一に、多様な経験の基礎となる「身体図式」を形成するという視点をもつことである。「できる」「できない」という目に見える成果だけでなく、子どもがどのように身体を世界に関わらせているかという視点で寄り添うことが重要である。第二に、子どもが「具体的運動」から応用可能な「抽象的運動」へと向かうことができるよう、子どもの試行錯誤を支援するという在り方が導き出された。本研究では具体的様相と関連付けながら考察したが、子ども同士の関係において展開される身体的な学びについては取り上げることができなかったため、今後の課題としたい。

## 学校音楽科において「創造性」はどのように捉えられてきたか

### 一「国民音楽」創造を目指す井上武士の音楽教育論を中心に

盛口和子（人間変容論）

本研究の目的は、現在の学校音楽科のカリキュラムの特徴である「知識・技能」の体系的な内容を、戦後の学校音楽科カリキュラムの基盤を形成した井上武士（1894-1974）の音楽教育論にまで遡って再検討し、とくに「創造性」の育成との関連でその習得を目指す学習の意義を問うことである。

現在小中学校音楽科においては、西洋音楽を成立させているリズム・旋律・和声といった理論・秩序の理解と感得、五線譜の読譜力や音程の明確な発声技術等の「知識・技能」の習得を目指す体系的カリキュラムの基準が学習指導要領の中に示されている。しかし、音楽の理論・秩序はそれが属する文化の要素から生れたものであり、それを理解・感得するための「知識・技能」もその文化的環境と人の身体との相互作用によって形成されてきたものである。よって、身体的な感覚や運動のイメージを伴い、多くが言語や楽譜において示すことができない。西洋音楽のこのような身体性を含んだ「知識・技能」を子どもに習得させることが可能なのは、専門的に西洋音楽を学んだ経験を持ち、自らの身体を通して伝えることができる教師、あるいは身体的な感覚や運動のイメージを比喻を用いて伝えることができる教師に限られてくるだろう。子ども側から言えば、西洋音楽の身体的な感覚、運動のイメージが自らの身体の中で生じた時、初めて音の響きの中から音楽の意味を見出すことができ、その音楽との関係が開始される。つまり、生得的・文化的環境由来の個性をもった子どもの身体が、他の文化由来の音楽の身体性を帯びた「知識・技能」に出会うことにより、その子どもの内部で音の響きやその変化が身体感覚や運動のイメージに結びついていき、さらにその経験によって徐々に自分の身体を変容させていくという過程が音楽の学習であろう。

本研究では、上記のように一人ひとり個性をもった身体が新たな文化に出会い、それによって自らの身体を変容させていくことのできる子どもの特性を「創造性」と呼ぶことにした。その上で、現在にまで至る日本の音楽教育において、音楽の構成要素を感受するための「知識・技能」が、この「創造性」の基礎となる子ども一人ひとりの生得的・文化的な身体とどのように関連づけられてきたのかを明らかにすることを課題とした。そのために、学校音楽科において「知識・技能」の体系的な内容の習得を目指すカリキュラムが初めて登場した戦時中の国民学校「芸能科音楽」に注目した。この芸能科音楽の実践を方向付ける児童用、教師用の国定教科書の編纂委員に小学校における実践者としてただ一人名を連ねたのが井上武士である。本稿では、井上が全国の小学校の音楽（唱歌）教育を牽引する立場（東京高等師範学校附属小学校訓導）となった1931年から『国民学校教育の大綱』が公布された1940年までに雑誌『教育研究』に掲載された彼の論考を検討対象とし、その記述から彼の音楽教育論の特質を明らかにしようと試みた。検討にあたっては、明治期以降の唱歌（音楽）教育を取り巻く様々な音楽教育思潮、音楽界の動向等の時代背景を参照した。

井上の論考を見ていくと、現代にも通じる学校音楽教育における様々な問題が解決すべき課題として意識されていたことがわかる。具体的には、学校や社会における唱歌（音楽）科の軽視、教材が西洋音楽由来のものであるにも関わらず西洋音楽を専門的に学んだ教師がいなかったこと（小学校）、少ない授業時間数、流行歌の方を好む子ども等の問題があり、さらには、当時教室にはオルガンすら備わっていなかった。しかし、そうした実情の一方では、大正時以降、唱歌を芸術とみなし、「芸術教育」「美的陶冶」という目的のために「知識・技能」の習得を目指す体系的なカリキュラムが一部の先進的な音楽教師によって考案されつつあった。当時、教育内容として定められていたのは「唱歌を歌う」ことのみであったため、学校での音楽教育の目的も方法も一貫性、体系

性を欠いていた。井上はこうした状況が「国家的な事業としての教育」には不適切であると考え、学校の設備や教師の音楽経験に関わらず全国どこでも一定水準を保てる音楽教育を構想した。そして、それが芸能科音楽の国定教科書に結実していったのである。

井上は、子どもが音の響きの中から音楽的意味を生成する状況を、音楽（または唱歌）の「生活化」と呼び、音楽教育の目的としている。しかし、音楽的意味の生成を可能にする「知識・技能」の媒体となる身体をもった教師も、西洋音楽の理論・秩序に基づいて作られた楽器（オルガンやピアノ）も、多くの場合子どもたちの前には存在しなかった。そのような学校音楽教育の実態を見据えた上で井上が考え出した音楽教育は、教室に“音楽の形”が現れるための最低限の「知識・技能」のみを伝え、あとは厳選した歌曲を繰り返して子どもに歌わせるというものだった。この「知識・技能」は言語化されたもの（身体性の水準にまで到達しなくてもよいもの）、つまり、小学校の教師ならば誰でも伝授できる程度のものであった。では、井上は、どのようにして子どもたちが音楽的意味を生成することができると考えたのだろうか。井上の記した教授細目からは、儀式的場における厳かな雰囲気、戦時中ならではの勇ましい世相、日常生活などの子どもの身体が置かれた場所と結びつき、またそれらを反映した歌詞を伴う歌（それはすでに日本文化と西洋文化に由来する要素をミックスしたものであった）を、繰り返し歌うことで、子どもの身体に西洋音楽の基盤をなす「知識・技能」を浸透させようとしていたことを読み取ることができる。歌を繰り返し歌うことによって、子どもの生得的・文化的な身体に西洋音楽を成立させている理論・秩序が徐々に浸み込み、それに子どもたちが生活環境から受け取る意味を結びつける。そこから新たな「知識・技能」が生成する。それが、子どもたちの身体の変容を促し、子どもたちがその音楽から新たな音楽的意味を生成していくことになる。井上は、邦楽でもなく西洋音楽でもない「国民音楽」が、そのような手順を踏んで将来創造されると期待した。ここに井上の音楽教育論の特徴があり、「創造性」の捉え方が示されていると言えるだろう。

戦前、戦中の音楽文化の発展を目的として活動した日本教育音楽協会の会員、及び戦後初めての「学習指導要領音楽編（試案）」を作成した諸井三郎は、「美的陶冶」「音楽美の感得」を目指していた。しかし「美」を理想化し、目指すべき到達点のように捉えて学校普通教育でその価値を追求することは、一人ひとりの子どもにとってどのような意義があったのだろうか。目指すものが既成の「美」であるならば、子どもたちはその到達点に至る途上のどこかに位置付けられることになる。大正新教育の時代、山本鼎（1882-1946）は美術教育について「自分が直接感じたものが尊い」と述べたし、学習指導要領を見る限りそうした「美」の概念は今日にも受け継がれている。他方、「美」を学校での音楽教育において追求する場合、「美」は到達すべき目標となり、子どもたちが獲得した「知識・技能」も測定可能なものに切り詰められていく可能性がある。井上が「美」を到達点として設定せず、むしろそれを生み出す「創造性」を重視した点は、学校音楽の在り方を考える上で、今でも示唆に富むものではないだろうか。

## 手続き的説明文の表記の違いが内容記憶と作業実行に与える影響

### —箇条型と埋没型表記の比較—

大東 麻由（教育工学）

本研究は、手続き的説明文において文章の表記形式の違いが内容の理解および記憶保持において与える影響を、自由再生と作業実行の成績比較を通して明らかにすることを目的としたものである。

今日のデジタル社会において、あらゆる場面で数多くの電子機器が用いられている。機器の操作方法を伝達する手段としては、マニュアルの読解、口頭での伝承、使いながら慣れていく、などが挙げられる。この中でも、多くの機能を有した機器や正確な操作が特に求められる使用に関しては特に、マニュアル読解が必須である。このため、今後もマニュアルを用いて機器の操作方法をより効果的に習得し記憶する必要性は増すと考えられる。

取扱説明書などの一般的にマニュアルと呼ばれる文書は、操作方法や作業手順などについての知識を伝達するものであり、学術的には手続き的説明文に位置づけられる（Mills, et al. 1993）。これは宣言的説明文とともに説明文というカテゴリに包含される。

一般的に、説明文はわかりやすさの向上という方向で改善がなされることが多く、また向上によってさまざまなメリットが生じることが示されている。先行研究では学習者の動機づけ向上（島田 2016）や、学習の域を超え、マーケティングや消費者行動の変容に寄与していることも紹介されている（佐藤 2020）。

説明文の外部設計改善の先行研究として、並列する事項を箇条書きにすることによる影響が関・赤堀（1994）によって検討されている。ここではテキスト上で説明されている複数のキーワードについて「点箇条型」「数箇条型」「序数詞埋没型」「接続詞埋没型」の4つの提示条件を設け、テキスト読解後にキーワードについての内容を再生させるテストを行った。キーワードそれぞれの再生率においては「点箇条型」「数箇条型」の2条件を合わせた箇条群（箇条書き形式）の得点が、「序数詞埋没型」「接続詞埋没型」の2条件を合わせた埋没群（文章の形式）の得点に比べて有意に高かった。一方で再生された項目の順序と正しい順序との整合性を順位相関で比較したところ、埋没群が箇条群よりも優位に高い結果となった。

主観的わかりやすさについては、箇条書きの優位性が島田・平野（2017）のメール読解に関する研究などにおいて示されている。しかし箇条書きが有効とならない場合の可能性が関・赤堀（1994）で示唆されていることは、通念的に箇条書きがよいとされている今後のレイアウト改善において再度検討しておくべき点だといえる。

さらに関・赤堀（1994）の実験に用いられた題材は宣言的説明文のみである。また、手続き的説明文の研究において関・赤堀（1994）のような観点から検討された研究は見られない。手続き的説明文は、宣言的説明文と区別されるものであり、内容の読解だけでなく「機器の操作との相互作用に依存している」とことに注目されていることから（向後 1990）、宣言的説明文が用いられた先行研究とは異なる結果となる可能性が示唆される。

これらの理由から、2つの実験を通して手続き的説明文における表記の違いの効果を、内容記憶および作業実行の成績に注目して明らかにする研究を行うこととした。

本研究で検証する仮説は以下の2つである。

- ①実験1の内容記憶課題では、順序の理解以上に項目の再生率が重要と考えられるため、項目の記憶再生に有効な箇条表記群の成績が高くなる。
- ②実験2の作業実行課題では順序の理解がより強く影響すると考えられるため、順序の記憶に有

効な埋没表記群の成績が高くなる。

続いて実験の概要を説明する。複合機のFAX機能の使用方法を題材として2種類のマニュアル文章を学習刺激に用い、簡条と埋没2種類の表記形式の組み合わせを作成した。実験参加者を2群に分けそれぞれに提示した。実験1では直後及び遅延テストにて自由再生課題を用いて成績を測定した。ここでサンプルサイズの小ささが原因で有意な結果が出なかったと判断したため、実験2では直後テストに自由再生課題を行い、実験1の結果と合算して分析した。また実験2の遅延テストとして作業実行課題を行い、結果を測定した。作業実行課題として実際の作業を模した図をホームページ上に作成し、実験参加者はPCで作業を行った。

実験1、2の結果、自由再生課題成績において簡条表記が埋没表記よりも有意に高くなり（図左）、簡条表記が項目再生に有利であるという仮説①を支持する結果となった。さらに各課題の学習後に行った主観的わかりやすさについての質問紙調査において、簡条表記の有効性が有意に示された（図中）。一方で作業実行課題では有意差が認められず（図右）、仮説②を支持することはできなかった。

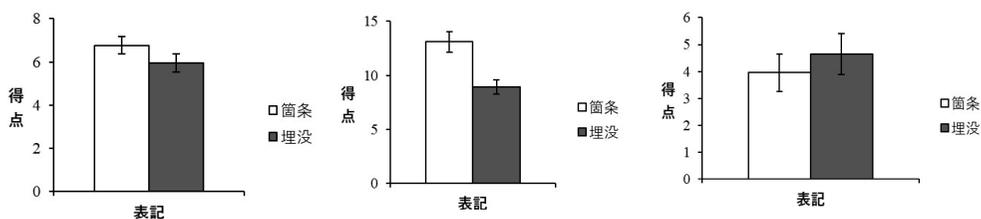


図1 表記条件における結果数値の比較

左 = 自由再生課題成績、中 = 主観的わかりやすさ、右 = 作業実行課題成績  
(エラーバーは標準誤差)

作業実行課題においては以下3点が考えられた。①作業実行課題自体に不備があり、正確なデータを取得できなかった。②サンプルサイズが小さく、有意差が出なかった。さらにふたつの学習課題において、作業項目が独立しているものと階層構造のもので相違があったため、作業実行の成績に影響を及ぼしたおそれがある推定した。

群間のサンプルサイズの偏りを無視できるのであれば、作業実行において埋没の成績が簡条を微量に上回っている点に注目できる。じゅうぶんなサンプルサイズが確保できれば実験②を支持する結果となる可能性があるため、各群の偏りやサンプルサイズの大きさ、課題の群間差を改善したうえでの今後の追加研究が期待された。

## 創造的問題解決における他者との協調による創造性の発揮の検証

### —グループ（3人組）と個人の比較—

高津 遥（教育工学）

創造性は、独創性と有用性の2つの要素を兼ね備えたものを生み出すこととして、広く研究されてきた（Runco and Jaeger, 2012）。さらに、創造性は、1人の人間によって発揮されるものではなく、コラボレーション（以下：協調）を通して発揮されるものであるという認識も高まっている（Swayer, 2008）。そこで、本研究では、創造性を「特定の問題解決に向けて、独創的で有用なアイデアを創出・具体化すること」と定義し、それを他者との協調によって発揮することに着目した。

他者との協調による創造性の発揮に関する研究として、石井・三輪（2001）は、個人よりもペア（2人組）の方がアイデアの独創性が高まることを明らかにしている。さらに、別々に作業を行った個人のパフォーマンスをランダムに寄せ集めて、その中で「評価の高い方をそのペアの作品として採用する」場合を想定した名義的な架空のペアを構成し、実際のペアとその名義的なペアを比較した。その結果、実際のペアが名義的なペアの作品の評価を上回り協調の利得の効果が確認された（石井・三輪, 2001）。つまり、メンバーの持つ知的資源の単なる総和以上のものがグループのレベルで新たに創出されること（亀田, 1998）、すなわち創発の出現を示唆している。これは、創造性の文脈で言い換えれば、「1人で考えるだけでは生み出せない創造的なアイデアが誰かと一緒に考えることによって生みだせること」を指す。しかし、3名以上のグループとなると創発がみられない場合が存在する（McMahon et, 2016）。こうした3名以上で創発が見られるかどうかの検証は、研究者間において、課題の構造やプロセスが異なることからギャップがあり、十分に検証されているとは言い難い。つまり、2人組のペアのレベルでみられた協調の利得の効果（創発）は、3名以上のグループでも見られるのかをさらに検証する必要がある。

また、人数が増えることで、グループにおいてプロセス・ロス（Steiner, 1972）が生じる可能性があるため、それを軽減し、グループの創造的活動を促進するための介入も検討する必要がある。本研究では、この介入として、グループに創造的活動の指針を提示することに着目した。

以上の問題意識を踏まえ、本研究の目的は、石井・三輪（2001）の研究において、2人組のペアで確認された創発が、3人組のグループにおいても同様に発生するのかを検証することとした。さらにグループの創造的活動を促進する指針を提示することによる介入が、グループの創造的パフォーマンスに与える効果も探索的に検討した。本研究で検証した仮説は以下の3つである。

仮説①：創造的問題解決（創造的な成果物を制作する課題）において、個人よりも3人組のグループの方が高い創造的パフォーマンスを生み出す。

仮説②：創造的問題解決（創造的な成果物を制作する課題）において、創造的活動を促進するような指針を提示することによる介入をグループに行うことで、グループの創造的パフォーマンスが高くなる。

仮説③：創造的問題解決（創造的な成果物を制作する課題）において、3人組のグループよりもランダムに寄せ集められた名義グループの方が高い創造的パフォーマンスを生み出す。

本実験は7月から10月の期間に、関西地方のある私立大学のゼミナールにおいて、同一の学部の3、4回生の学生101名（男性57名、女性44名）を対象に行った。各参加者は、レゴブロックを用いて、「子どもたちが遊びたくなるような公園の新しい遊具をデザインする」という課題を1人で行う個人条件A、介入なしで行うグループ条件B、そして、追加の指示による介入ありで行う

グループ条件Cのうち1つに割り当てられた。介入ありの条件には、「グループメンバーの誰かがアイデアを出したら、そのアイデアに乗っかって、アイデアを修正・追加してみよう！」などの教示を追加で行った。その後、各条件につき12ずつ得られた作品のデータを分析するために、実験に関与していない第三者が各作品を評価した。評価項目として、独創性は、遊具の外見に関わる外的な独創性と、遊具の機能に関わる内的な独創性、有用性は、遊具の実現可能性と、課題に対する適切性の計4つの観点を設定した。

仮説①、および仮説②を検証するために、個人条件Aとグループ条件B（介入なしグループ）、グループ条件C（介入ありグループ）の独創性・有用性の各指標の平均値の差を1要因分散分析で比較したところ、外的な独創性において条件間に有意な差が見られた。多重比較を行った結果、個人条件と介入なしグループ条件、個人条件と介入ありグループ条件の間に有意な差が見られた。しかし、介入なしグループ条件と介入ありグループ条件の間には有意な差が見られなかった。また、実現可能性において、条件間に有意な傾向が見られた。多重比較を行った結果、個人条件と介入なしグループ条件の間にはのみ有意な傾向が見られた。その他の指標については、条件間に有意な差は見られなかった。したがって、個人よりもグループの方が成果物の外的な独創性が高く、仮説①を支持する結果が得られた。しかし、成果物の実現可能性としての有用性については、グループよりも個人の方が高い可能性が示唆された。また、介入なしグループと介入ありグループの間には差がなく、仮説②を支持する結果は得られなかった。

仮説③を検証するために、12人の個人条件から3人をランダムに寄せ集めた架空のグループを12グループ生成した。そして、各グループのメンバーの中で「最も評価の高いスコア（最大値）」を選び、それを各グループのパフォーマンスとしたデータセットを名義グループ条件として構築した。この名義グループ条件Dとグループ条件B（介入なしグループ）の独創性・有用性の各指標の平均値の差を対応の無い $t$ 検定で比較したところ、実現可能性としての有用性にのみ有意な差がみられた。その他の指標では有意な差は見られなかった。したがって、介入なしグループよりも名義グループの方が成果物の実現可能性としての有用性が高く、仮説③を部分的に支持する結果が得られた。

この結果より、先行研究と同様に、個人で考えるよりグループ（3人組）で話し合っただけで考える方が独創的なアイデアが創出されることが明らかとなった。一方、先行研究のペア（2人組）で見られたような協調の利得の効果（創発）がグループ（3人組）では見られなくなることが示された。したがって、グループ（3人組）のレベルでは、プロセス・ロスによって、協調の利得が失われる可能性が示唆される。ただし、本実験は、石井・三輪（2001）と異なりレゴブロックを用いたため、直接の比較はできないことに留意する必要がある。他方、本研究で取り扱った創造的問題解決の課題構造は、アイデアの生成、選択、評価、実装などの創造的なプロセス（Mumford, Medeiros, and Partlow, 2012）を分離して行うものではなく、それらを包括した課題構造であった。そのため、協調の利得や損失がどの段階で生じたのかが疑問のままである。したがって、そのような構造化された課題において、アイデアの経時的変化と協調活動の実態を合わせて考えることで、協調の利得・損失を特定し、それを踏まえたよりよい介入方法を検証することが今後求められる。

## 演劇的手法を使ったアイスブレイクがグループワークに与える効果

### —1分ジャーマネと他己紹介の比較—

中田 綾乃 (教育工学)

近年日本の教育現場では初等中等教育における総合的な学習(探究)の時間、大学におけるアクティブ・ラーニングの推進など、学習者が主体的に参加する教育が進められている。これに基づいて現在の日本の大学教育では、講義内におけるグループワークの導入が行われている(文部科学省, 2012)。このようなグループ活動では、コミュニケーションが円滑に進められ、学習が主体的に進行することが望ましい。そのためグループワークの導入を進めるにあたって、集団の関係構築や雰囲気づくりが重要である。

グループワークの導入にあたって課題の1つとなる関係構築や雰囲気づくりに効果的な手法として、アイスブレイクがあげられる(中井, 2015)。アイスブレイクは、雰囲気と人間関係を作りその後の活動で円滑なコミュニケーションが行われるようにするワークである。現在アイスブレイクには様々な手法が存在し、その中の1つに演劇的手法を取り入れたアイスブレイクがある。

演劇的手法は、演劇を作ること自体ではなく、別の学びの目的を達成するための手段として用いられる演劇的要素を指し、アクティブ・ラーニングの推進とともに教育への導入が提唱されている。しかし演劇は、要素が複雑かつ多様で定義することが難しく、導入に際してその効果を明らかにすることが求められる。

演劇的手法を使ったカリキュラムやワークショップ(WS)の効果については、これまで様々な検討が行われてきた。これらのカリキュラムやWSは、演劇的手法を用いたワークやゲームを組み合わせて作られたものである。しかしアイスブレイクは、大学の講義内でグループワークの導入として単独で使われる可能性が高い。また演劇的手法を用いたワークやゲームの1つ1つに対して、その目的を明確にし、効果を明らかにすることで、それらを組み合わせる意味や効果の検討への発展が見込まれる。

以上から本研究では、アイスブレイクに演劇的手法を取り入れることによって、アイスブレイクの実践時・その後のグループ活動にどのような影響を与えるかについて、「他己紹介」と他己紹介に演劇的手法を加えた「1分ジャーマネ」を比較し、検討した。本研究で検証した仮説は以下の4つである。また仮説の検証に加えて探索的に発話を分析した。

仮説①: 1分ジャーマネを行う方が、他己紹介を行うよりもアイスブレイク中の発話で自己開示が行われやすい。

仮説②: 1分ジャーマネを行う方が、他己紹介を行うよりもアイスブレイク後に自己開示できる程度が高まる。

仮説③: 1分ジャーマネを行う方が、他己紹介を行うよりも信頼関係の度合い、コミュニケーションの質、集団の居心地の良さが高まる。

仮説④: 1分ジャーマネを行う方が、他己紹介を行うよりも後のグループワーク中に意見が出やすくなる。

仮説①・②を検証するために大学生・大学院生32名(男性13名,女性18名,その他1名)を対象に実験1を、仮説③・④を検証するために大学生・大学院生24名(男性6名,女性17名,その他1名)を対象に実験2を行った。実験1ではアイスブレイク(1分ジャーマネもしくは他己紹介)を、実験2ではアイスブレイク後にグループワーク(スリーテン)を行い、それぞれその前後にアンケートを実施した。

仮説①を検証するために、アイスブレイク時の3分間の準備時間と1分間の紹介時間それぞれの

発話について、自己開示数とそれを紹介した数を分析した。また併せてアイスブレイク時の3分間の準備時間における自己開示のきっかけごとに自己開示数を分類し分析した。それぞれt検定を行ったところ、他己紹介群の方が1分ジャーマネ群よりも自己開示数が多く、特に他己紹介では被紹介者が相手に聞かれて自己開示した発話が多いという結果が得られ、仮説は支持されなかった。この結果は、他己紹介群では紹介に必要な情報を紹介者が質問する方式で準備を行うペアが多く、1分ジャーマネでは紹介方法を2人で考える発話が多く見られたためであると考えられる。

仮説②を検証するために、自己開示尺度（嶋田・佐藤、1999）についてアイスブレイクの実施前後の差得点を条件間で比較した。各因子、下位尺度において条件間に有意な差はなく、仮説を支持する結果は得られなかった。これは自己開示への影響が、今回のアイスブレイク活動の15分程度という短い時間では変化しにくかったためであると考えられる。

仮説③を検証するために、ラポール（木村他、2005）・集団満足度（飛田、1993）・関係葛藤・課題葛藤（村山・大坊、2007）の各尺度得点について条件間で比較した。それぞれt検定を行ったところ、1分ジャーマネ群が他己紹介群よりも「集団満足度」が低く、「課題葛藤」が高いという結果が得られ、仮説は支持されなかった。

仮説④を検証するために、アイスブレイク後に行ったグループワーク（討論）の15分間の発話について「誰かの意見に賛同（追加）して述べられたもの」を①主張プラス、「誰かの意見に反論して述べられたもの」を②主張マイナス、「主張プラスにも主張マイナスにも当てはまらないもの」を③主張イコール、「新たなアイデアや可能性、選択肢、ものの見方を提供する発言」（藤本2012）を④提案とし、その他を加えた5カテゴリーに分類し、条件間で発言数を比較した。それぞれの発話数についてt検定を行ったところ、1分ジャーマネ群が他己紹介群よりも①～③の主張の総数と②主張マイナスの発話数が多いという結果が得られた。この結果から仮説が一部支持された。

仮説③・仮説④の結果から、1分ジャーマネを行う方が反対意見を出しやすくなり、同時に課題葛藤が高まったと考えられる。これは仮説①で示されたように、1分ジャーマネではただ相手の情報を聞き出すのではなく、紹介内容について意見を交わす時間が見られ、アイスブレイク中に互いの情報だけでなく、意見を交わす協働作業が行われたことによると考えられる。

これらの結果から1分ジャーマネは、他己紹介と違い紹介の準備中に紹介内容や方法について相談したり一緒に考えたりする時間が増え、その後のグループワークにおいては自分の意見を主張する数が増えることが示唆された。これは1分ジャーマネの特徴である①架空の設定のもと役割が与えられる②紹介内容が焦点化される③採用の可否が決まるゲーム性の3つの要素によるものであると考えられる。特に①架空の設定のもと役割が与えられるは、「役割演技（ロールプレイ）」という演劇的要素の1つであり、日常と離れた役割を与えられることによって普段は表出しないような情報が表出し、その役割の目的（1分ジャーマネでは就職）を果たすという共通意識のもとワークが行われた影響であると考えられる。今後ファシリテーターの能力への配慮、ゲーム性などを取り除き演劇的手法に特化した効果検討などがもとめられる。

## 一枚ポートフォリオ学習履歴欄を介しての生徒と教師のループ形成

ーループ形成の実現とそれによるスパイラル化の検証ー

堀崎 光人（教育工学）

### 1. 研究の背景と経過および目的

一枚ポートフォリオ評価 (OPPA: One Page Portfolio Assessment) は、堀哲夫氏によって 2002 年に開発された。私は、この OPPA を活用した研究授業を、大阪府下の公立中学校で 2019 年に実施した。その結果、OPPA がもつ様々な有効な機能を確認することができたが、堀 (2019) が想定した OPPA の機能の中で、ただ一つの機能だけは、その有効性を確認できなかった。それは、学習履歴欄を介した学習者と教師のループとスパイラル化が学習者の資質・能力を伸ばすというものである。

堀 (2019) は、これについて、次のように説明している。学習者は、毎時間の授業の終わりにその日の授業を振り返り学習履歴欄に「今日の授業で一番大切だと思うこと」を書く。教師は、学習者の記述を読み、一人ひとりに応じたコメントを書いて働きかける。学習者は、次の授業で返却された OPPA シートの教師のコメントを読み返答を記述する。こうした学習者と教師の学習履歴欄を介しての思考・認知過程の内化・内省・外化の相互の働きかけ合い（ループ）が繰り返される中で、学習者と教師の思考・認知過程のスパイラル化（思考・認知過程が質的に高まりながらループがくりかえされること）が実現し、学習者の資質・能力が育成される（堀 2019）としている。

しかし、私が実施した研究授業では、生徒の教師のコメントへの返答は皆無で、ループの形成は、実現されなかった。堀は、OPPA の理論と実践の最新の成果と到達点を示した著作（堀 2019）を著した。そこでは、学習履歴欄の実例が 6 つ紹介されている。しかし、その実例の中で、教師のコメントへの生徒からの返答があるものは、皆無であった。つまり、ループ形成が実現されている実例は、1 つもないのである。OPPA 研究の第一人者である堀でさえ、学習履歴欄を介した学習者と教師のループ形成とそれによるスパイラル化の実例を示すことができていないのである。他の先行研究・実践報告でも、学習者と教師のループとスパイラル化の実例は、現時点でも見出せていない。

そこで、本研究では、次の 2 点をおこなうことによって、ループ形成の実現を図ることにした。まず、学習履歴欄を改良することにした。「今日の授業で一番大切なことを書いてください」を、「わかったこと」・「わからないこと・疑問点」・「教師からのコメント」・「コメント返信」の 4 項目に分けた。特に「わからないこと・疑問点」を学習者が明確にすることは、重要である。授業での子どもの「つますき」は、既知なるものと未知なるものとの「葛藤」であり、学習者がより深い認識にいたる絶好の契機である（田中 2002, pp21-22）ので、この「わからないこと・疑問点」を生かすことによって、当該の学習者はもとよりクラス全体をも、より深い認識に導くことができるからである。改良の第 2 として、授業の振り返りと学習履歴欄への記述のために、授業の初めと終わりに各 10 分間の時間を確保することにした。「深い理解を伴う学習がなされるためには振り返りが重要である」（Sawyer 2014, 訳書 2018, p.8）からである。

以上より、本研究の目的を①一枚ポートフォリオ学習履歴欄を介した学習者と教師のループの形成を実現させ、②その形成されたループによるスパイラル化を検証することにした。

## 2. 研究の方法

研究授業を、大阪府下の公立 A 中学校第 1 学年の 3 クラスで、2022 年 4 月～10 月初旬まで、私が実施した。4 つの単元 (①生物と植物の分類②動物の分類③物質の性質④気体と水溶液の性質) を順次学習し、各単元に、各 1 枚の OPPA シートを使用した。

ループ形成ができたかどうかは、学習履歴欄の「コメントへの返信」の記述の有無で評価した。

学習履歴欄の各項目の記述内容は、「概念的理解の深化とは、知識を関連づけて既存の認知的枠組みを再構造化することである (藤村 2012, p.111)」を規準とした評価基準を作成し評価した。

各単元の OPPA シートを通しての「ループ形成の実現」、「わかったこと」、「わからないこと・疑問点」、「コメント返信」の評価点の平均値を、個々の生徒のその単元のループ形成度、理解度、質問度、返答度、とした。

各単元のループ形成度を、見ることによって、ループ形成が実現したかどうかを検証することにした。ループ形成によるスパイラル化が生じるのなら、各単元の OPPA シートの理解度、質問度、返答度は、学習が進行するに従って、上昇するはずである。このことを確認するために、OPPA シートごとの理解度、質問度、返答度を、分散分析・多重比較して、その変遷を見ることにした。

## 3. 結果と考察および今後の課題

ループが形成は、4 つの OPPA において、87%～94% の割合で実現されたことが、確認できた。ループ形成を実現させるという研究の第 1 の目的は、達成できたという。

理解度、質問度、返答度の分散分析・多重比較の結果は、理解度、質問度、返答度のいずれもが、最初の単元 (①生物と植物の分類) よりも、最後の単元 (④気体と水溶液の性質) の方が、有意差を持って上昇していることを示した。つまり、学習履歴欄の生徒の記述内容は、OPPA シートを使った学習の進行に伴って、思考・認知過程の高まりを示していることが確認できたということである。しかし、これをもってループ形成によるスパイラル化が確認できたとするのは、早計である。あくまでもスパイラル化とは、学習履歴欄を介しての教師と学習者のループの形成のくり返しによって生じる思考・認知過程の高まりのことをいうのである。本研究の結果だけから、学習履歴欄の記述内容に見られる思考・認知過程の高まりは、ループ形成が要因となって生じているとするのは、できない。したがって、ループ形成によるスパイラル化が検証されたとは、本研究結果からは、いえないのである。しかし、これは、ループの形成によってスパイラル化が生じるとする堀 (2019) の主張 (仮説) が棄却されことを意味するものではない。ループ形成によるスパイラル化を確認できなかったということであって、ループ形成によるスパイラル化は、生じないということが確認されたわけではないのである。

今後の課題として、まず第 1 に、「教師からのコメント」をどのようにして個々の生徒の学習状況にあった確なものにすることができるのかを研究することが挙げられる。

そして、第 2 の課題は、ループ形成によるスパイラル化の検証のための質的量的調査研究計画を、第 1 の課題の研究と統合して、考案し、それを実施することである。

## 引用文献

- 藤村宣之 2012 『数学的・科学的リテラシーの心理学—子どもの学力はどう高まるか』有斐閣  
堀哲夫 2019 『新訂 一枚ポートフォリオ評価 OPPA 一枚の用紙の可能性』東洋館出版  
Sawyer R.K. 2014 森敏昭他 3 名監訳 2018 『学習科学ハンドブック第二版第 1 巻』北大路書房  
田中耕治 2002 「教育評価の新しい考え方」『新しい評価への挑戦 新しい教育評価と方法 第 I 巻 理論編』田中耕治編著 日本標準, 1-31 頁

## 動画教材におけるデュアルキューの学習効果に関する検証

－ 5分程度の動的要素のある教材において－

張 佳韻（教育学）

マルチメディア学習において、学習者は、視覚・絵文字チャンネルと聴覚・言語チャンネルの2つの情報処理チャンネルを用いる（Mayer, 2014）。学習者が各チャンネルで一度に処理できる量は限られているため、学習の途中で、学習内容以外の内容に注意をむけて情報処理を行ってしまうと、重要な内容の理解の程度が低下する可能性がある。

そこで、重要な内容へ学習者の注意を引くために、キューイングという方法が有効であることが知られている。多くの研究は、視覚的または聴覚的なキューのみ（シングルモダリティキュー）を使用することで学習成果に及ぼすポジティブな効果を見出すことができなかった。一方、Xie et al. (2019) は、視覚キューと聴覚キューを同時に提示する（すなわち、グラフィックの色が変わるときに重要な用語を口頭で強調する）ことで、学習者の科学的説明に関する理解度を高める（転移テストの成績を高める）という証拠を示している。

シングルモダリティのキューと比較すると、デュアルモダリティのキューは、スクリーン上のテキストと図を適切なタイミングで正しく統合するのに最も有効であると考えられる（Xie et al. 2019）。具体的には、デュアルキューは、(a) 言語情報と空間的に一致した図形情報を処理すること（＝空間一致処理優位性）、(b) 図情報と関連する単語の両方を同期して処理すること（＝時間同期処理優位性）、に適した補助手段として機能しうることが考えられる。

デュアルキューの学習効果は、使用した教材の特徴、たとえば動画の長さに関連する可能性があると考えられる。Xie et al. (2019) の研究では、130秒の短い動画を用いていた。一方、長い動画教材の例として、Arslan-Ari (2013) は、光合成に関するナレーション付き動画教材（10分）を用いて、実験を行った。その結果、既有知識の少ない学習者では、各グループで成績に有意な差は見られなかった。つまり、キューイングの効果をもたなかった。この実験では、動画が長いいため、参加者の注意を引くことができなかった可能性があり、キューイング効果を失った可能性があると考えられている（Arslan-Ari, 2013）。実際、あるアイトラッキング研究（de Koning et al. 2010）でも、キューは最初の提示では注意誘導効果を持つが、何度か提示するうちにその効果が薄れることが明らかにされている。Arslan-Ari (2013) の研究ではデュアルキューの効果は検証されていないが、おそらく、動画が長くなれば、デュアルキューであっても同じように参加者の注意はひけなくなり、効果が見られなくなると考えられる。

さらに、デュアルキューの学習効果は、動画の性質（静的または動的）にも関連する可能性があると考えられる。Xie et al. の実験で使用した動画は静止（static）する部分が多く、多くの要素は動くものではない。de Koning et al. (2009) により、選択的視覚的注意の研究から、(1) 色など少なくとも一つの属性で他の物体と異なっている場合、(2) 物体がある場所から別の場所に移動する場合、その移動が学習プロセスを促進するか妨げるかにかかわらず、物体は自動的に注意を引き、目立ちやすくなるのが、多くの証拠から示されている。また、HillstromとChai (2006) は、動きや物体の突然の出現などの動的な側面が、視覚ディスプレイで注意を引くために最も効果的な物体の特性であると示唆している。Xie et al. と Arslan-Ari の実験で使用した教材は、参加者が動画を把握した上で追従しやすく、気が散る要素を含んでいない。したがって、動く要素が多い複雑な動画教材で、デュアルキューの学習効果について検討する必要がある。

以上の問題意識より、本研究の目的は、ナレーション付きの動画教材の性質によって、キューイング（キューなし、デュアルキュー）の学習効果の違いを検討することである。動画教材にデュ

アルキューを用いることで、学習成績を高めることは先行研究で実証されている。しかし、どのような動画教材で有効であるのかについて、まだ検討の余地があるため、本研究では動画の長さ、および動画中に動く要素があるかどうかという点で検証した。具体的には、先行研究よりも長い5分程度の動画を用いた。また、実験では2バージョンの動画教材を用いた。動画教材1では動画中のイラストや用語は、画面上に静止して、レイアウトされているもの、動画教材2では動画中のイラストや用語は、画面上に静止せず、ナレーションと同時に、画面上で出現または移動するという動的にレイアウトされているものを用いた。なお、動画の内容は細胞呼吸に関するものとした。本研究は2つの仮説を立てた。仮説1は、「動画教材1で、再生テストおよび転移テストにおいて、デュアルキューを提示する群の方がキューなし群の成績より良い」、仮説2は、「動画教材2で、デュアルキューを提示する群とキューなし群の成績には差がない」というものである。

以上の仮説を検証するために、中国人の大学生・大学院生及び一般の社会人84名の実験参加者を4群にランダムに割り当て、それぞれ21人ずつにした。a<sup>1</sup>群とb<sup>1</sup>群で、同じ動画教材1（静的）を使用した。a<sup>1</sup>群でキューがなし、b<sup>1</sup>群でデュアルキューを提示した。a<sup>2</sup>群とb<sup>2</sup>群で、同じ動画教材2（動的）を使用した。a<sup>2</sup>群でキューがなし、b<sup>2</sup>群でデュアルキューを提示した。動画を視聴する前に、まず事前アンケートと既有知識テストを回答してもらう。動画教材の学習が終わった後、再生テストと転移テストを実施した。

実験の結果から、次のことが明らかになった。まず仮説1について、教材1では、再生テストおよび転移テストにおいて、デュアルキューを提示する群の方がキューなし群の成績より良かった。この結果より、5分程度の動画であれば、動画中のデュアルキューを提示することは学習成績を高める効果があることが確認された。一方、仮説2については支持されなかった。教材2でも教材1と同様にデュアルキューの効果が認められた。また、動画の性質（静的 vs 動的）によって、各群の再生テストおよび転移テストの成績には差があり、教材1（静的）のほうが、成績がよいことがわかった。ただし、平均値だけを見れば動画要素が加わることによる成績の低下は、デュアルキューなし（a）のときよりも、あり（b）のときのほうが大きい傾向が確認できた。また、動画の性質（静的 vs 動的）によって、各群の再生テストおよび転移テストの成績には差があり、教材1（静的）のほうが、成績がよいことが分かった。動的な要素は、参加者の注意をその要素に引きつけて、それが学習プロセスを妨げたかもしれないと考えられる。

今後の課題として、動的要素の意味を統制した動画教材において、デュアルキューを提示することがもたらす学習効果を検証していきたい。くわえて、今後はシングルキューを提示する対照群も設置し、デュアルキューの有効性を再検討する必要がある。また、既有知識テストの結果から見れば、本研究の実験対象者は、実験内容に関する既有知識が少ない。そのため既有知識を持っている学習者にとって、本研究の知見を適用できるとは言い難い。したがって、今後は高い既有知識がある参加者を対象とし、これらの結果を検証する研究も必要である。

# 大学生における援助要請スタイルの個人差の検討

—情動コンピテンスに着目して—

池田 風花 (教育心理学)

## 1. 問題意識

医療・福祉・教育現場において広く、「助けてが言えない」という現象が、何らかの困りごとを抱えている人によく見られ、それが支援への障壁となり得ると危惧されている。一方で、ある限度を超えると、助けを求めることは、「依存」など否定的な評価を受けることもある。心理学において、他者に助けを求めることは、「援助要請」という概念で捉えられており、広義では、「問題を解決する目的で…(中略)…フォーマルまたはインフォーマルなサポート資源に援助を求めること」とされている(本田・水野, 2017; Srebnik, et al., 1996)。

これまでの研究では主に援助要請の過小性を問題視し、教育現場での介入にもそれが反映され、援助要請を促進することが目指されてきた。ただし近年では、援助要請量が多いことは必ずしも健康や適応に良いとは言えず、その量の向上を目指した介入効果も限定的であることが示されてきている。そのため、援助要請の「最適性(一人で解決できないときに援助要請行動ができること)」やそれと関連する個人差変数の検討が必要であると言える。しかし、そのような研究は少なく、援助要請の「最適性」を示す者の実態や、そのような援助要請傾向を促すターゲットは明らかでない。

本研究では、「最適性」に基づいた援助要請の分類の中でも、国内においてしばしば参照される「援助要請スタイル」という概念に着目し、その援助要請スタイルによって違いが見られると予測される情動的スキルの一つである、「情動コンピテンス」という個人差変数を採用する。これら2者の関連が明らかになると、情動へのアプローチが「最適な」援助要請を促す環境づくりに有効であることを示す材料の一つになり、エビデンスのある効果的な援助要請介入の開発に役立つと考える。

そこで、本研究の目的として、「最適な」援助要請スタイルの情動に関する特徴をより明らかにするために、援助要請スタイル間の情動コンピテンスの差を検討する。さらに、その前提として、個人の中で援助要請はある程度一貫したスタイルとして存在し得るのか、確認的に検討する。

以上の目的を踏まえて、先行研究に基づき、以下(1)～(3)の仮説を立てた。(1)先行研究通りに、援助要請スタイルは、「自立型(自身での問題解決が困難な場合に援助要請を行う)」「過剰型(十分な自助努力を行わずに安易に援助要請を行う)」「回避型(一貫して援助要請を回避する)」の3つに分類される。(2)援助を求める意図がある、つまり困難な状況を認識している「過剰型」「自立型」の「情動コンピテンス」は、援助を求めない「回避型」よりも高くなる。(3)「過剰型」は「自立型」と比べて、悩みとの距離が取れないため、「情動コンピテンス」の中でも、特に「自己情動調整」の得点が低くなる。

## 2. 方法

2022年10月に、大学生・大学院生(18-29歳)を対象としたWeb回答フォームによる質問紙調査を実施した。測定内容は、デモグラフィック変数(所属機関、年齢、性自認)、情動コンピテンス、援助要請スタイル、剰余変数(悩みの量、悩みの距離・保持、基本的/対人的信頼感)であった。最終的に、216名(女性142名、男性70名、わからない3名、回答しない1名)のデータを対象として、心理統計分析用ソフトを使用し、記述統計量・尺度の内的整合性・相関係数の算出、ウェルチのt検定、混合正規分布モデル、ウェルチの方法による分散分析を行った。

### 3. 結果と考察

まず、仮説(1)の検証のために、混合正規分布モデルにより援助要請スタイルの分類を行ったところ、4つの援助要請スタイルが得られた。その後、各クラスタの特徴を明らかにするために、ウェルチの方法による分散分析を行った。その結果から、得られた各クラスタを「自立型（自立傾向が高い）」「過剰型（過剰傾向が高い）」「回避型（回避傾向が高い）」「バランス型（すべての傾向が低くも高くもなく、各傾向間の得点差が小さい）」と名付けた。

ここから、援助要請傾向の類型に関する仮説(1)は一部支持されたと考える。先行研究と同様に援助要請をそれぞれ特徴のある類型に分けられたことから、援助要請相手や悩みの内容などの文脈に関わらず、多くの個人はある程度一貫した援助要請傾向を有しているといえる。ただし、本研究では先行研究では見られなかった「バランス型」という新たなスタイルが抽出されたことから、複数の傾向を併せ持ち、文脈（内容・相手等）によって使い分けるようなスタイルを示す者も存在すると考える。この行動傾向は、ストレスコーピング研究における「コーピングの柔軟性」と類似しており、「適応的な」援助要請のひとつであるとも推測できる。

次に、仮説(2)(3)の検証のために、援助要請スタイルを独立変数、情動コンピテンス尺度とその二次因子を従属変数としたウェルチの方法による分散分析を行った。その結果、情動コンピテンス尺度に関しては有意な差があり、二次因子に関しては「自己情動同定」「自己情動表現」「他者情動理解」「他者情動調整」に有意な差があった。それに対して、「自己情動調整」を含む、他の4つの二次因子については、援助要請スタイル間で有意差は見られなかった。

ここから、「情動コンピテンス」全体の尺度得点に関して、仮説(2)が支持されたと考える。この結果は、先行研究の、情動コンピテンスと援助要請意図との間には正の関連があるという結果を補強するものである。具体的には、情動コンピテンスが高く、情動の変化に敏感であることで、自分が問題状況に陥っていることに気づきやすく、援助要請プロセスが機能しやすいといえる。そして反対に、援助をあまり求めない者は、自己解決に自信があるというよりも、自分の困っている状況にそもそも気づきにくい可能性がある。

そして、「情動コンピテンス」の二次因子、「自己情動調整」の得点に関しての仮説(3)は支持されなかった。本調査協力者の特徴として「過剰型」の援助要請自立傾向が高かったこと、さらに、「自己情動調整」の信頼性係数が低かったことから、「自立型」と「過剰型」の間に有意差が出にくくなってしまった可能性が考えられる。そのため、本研究の結果からは、2者の自己情動調整のスキルに違いはないと言いきれず、本当に2つの傾向間で情動的スキルに違いはないのか、今後検討していく必要があるだろう。

本研究の限界として、使用尺度の不備への配慮不足、性別の偏り、援助要請の状況に関する具体性の欠如等が挙げられるが、一方で、意義のある成果として、新たな援助要請スタイルの可能性や、各援助要請スタイルによって情動コンピテンスの特徴が異なることが明らかになった。今後は、援助要請の「最適性」の実態に関するさらなる検討と、援助要請の過小性が見られる者に対して情動的スキルを考慮した介入実践の導入が望まれる。

## 青年期におけるトラウマ体験と

### ベネフィットファインディング及び共感性との関連

加藤 舞（教育心理学）

#### 1. 問題と目的

「辛い経験をしたからこそ、人の痛みがわかり、優しくなる」という言説があるが、これはどのように解釈できるであろうか。まず「辛い経験」についてはさまざまな種類があると考えられるが、一般的に自然災害や被虐待体験など自身にとって強いストレスを伴うような辛い経験をすることは、身体的・精神的健康や発達などその人の人生にネガティブな影響を及ぼす可能性がある。一方でベネフィットファインディング / Benefit-Finding（以下BF）など、辛い体験をしてもその体験の捉え方や乗り越え方によってポジティブな影響を及ぼすものもある。BFとは「逆境に直面した人が、そのつらい経験の中に何らかのベネフィット（すなわち、得られたものや学んだもの、あるいはポジティブな変化）があったことを感じることを指す主観的な概念（Tennen & Affleck, 2002 ; Lechner, 2020 ; Chiba, 2021）」と定義されている。

ただし、過去の辛い体験を再評価するにあたって闇雲に向き合い意味づけに失敗すれば、心理的苦痛に繋がり、精神的健康の悪化を招く恐れがある（上條・湯川, 2016）。そのため、その経験から肯定的意味を見出すことができるということがその後の精神的健康や成長において必要不可欠だといえる（渡辺, 2020）。またネガティブな出来事がアイデンティティの中核をなす場合は、認知的コーピングの一環として肯定的意味が見出される（Watanabe, 2017）ということから、その辛い経験が自分自身に大きく影響しているということも、精神的健康や成長において重要であるといえる。

辛い経験から肯定的意味を見出すBFは認知的な適応のプロセス&コーピングの一つでもあるとされている（Folkman, 2008）ことから、辛い経験を経てそこから肯定的意味を見出している人は、そうでない人と比べて認知的な適応のプロセスやコーピングをより多く経験していることになる。認知的な適応のプロセスやコーピングを行ってきた経験の中で、その体験に対する自身の感情や考え方を正確に捉えるという、人の物事に対する感じ方という認知面における強みが生まれていると考えられるのではないだろうか。そして辛い体験を再評価し肯定的側面を見出す際、人の物事に対する感じ方を学習することで、認知面における共感性が発達するのではないだろうか。

よって本研究では、トラウマを経験した人の認知面における強みであろうと考えられる認知的共感性である視点取得と想像性に着目した。そして強いストレスを伴うトラウマ体験とその体験から肯定的側面を見出しているかどうか及び認知的共感性である視点取得と想像性とどのように関連しているかを検討した。

#### 2. 方法

2022年10月に全国の18歳～30歳の273名（男性104名、女性161名、その他1名、わからない・回答しない7名；学生145名、社会人128名； $M = 23.44 (\pm 2.38)$ ）を対象とし、Web形式の質問紙調査を実施した。質問紙は、フェイスシート、トラウマ体験の有無、トラウマ体験が自己のアイデンティティに及ぼした程度（CES）、トラウマ体験から見出したベネフィット（BF）、共感性を測定する項目から成り立っていた。Web質問紙はGoogle Formを使用しSNSを使用して回収した。分析は始めに項目分析として各項目の天井効果と床効果を確認したのち、尺度の信頼性に

についても検討した。次に尺度得点における性差の検討やトラウマ別の検討のため平均値の差の検定を行った。最後に重回帰分析を行い、CES、BF 及び共感性の因果関係を確認した。

### 3. 結果と考察

本研究により、トラウマを体験した人は体験していない人と比較して他者に対する共感的関心が有意に高く、また災害・事故トラウマ群と対人トラウマ群とトラウマを体験していなかった人と比較して、対人トラウマ群はトラウマを体験していない群より自己に対する個人的苦痛が有意に高いことがわかった。つまりトラウマ体験をした人はしていない人と比較して不運な他者への同情や関心を向けやすく、しかしながら対人トラウマを体験した人は緊張する対人的状況での個人的な不安や動揺を起しやすいう共感性の感情的側面が高いことがわかった。これは本研究で想定していた共感性の認知的側面が高いという仮説とは反する結果である。このことから、個人的苦痛を主に感じる人は、他者の苦痛に接したときに、逃避しやすい条件では援助しにくく、個人的苦痛は援助に対して利己的な動機を生むと結論づけられていることから (Batson, Fultz & Schoenrade, 1987)、対人トラウマを体験した個人的苦痛の特性が高い人たちは他者に対して利他的な動機では援助しにくいと考えられる。

また CES と BF の交互作用はなく、BF のみが共感的関心に対して正の回帰を示していた。そして対人トラウマ群の女性において、トラウマ体験の出来事を中心性の高さと BF の交互作用はなく、CES は正の回帰を、BF は負の回帰を個人的苦痛に対して示していた。つまり体験したトラウマ体験が自分のアイデンティティに影響しているかどうかに関わらず、そのトラウマ体験から何かしらのベネフィットを見出していると、他者への同情や関心を向けやすいことがわかった。また一方で対人トラウマを体験した女性は、トラウマ体験が自分のアイデンティティに影響を与えていると考えるほど個人的な不安や動揺など自己志向の気持ちが起こりやすいが、一方でその体験からベネフィットを見出していればそうしたネガティブな自己志向の共感性の感情的側面が抑制されるということがわかった。このことからトラウマ体験がアイデンティティに影響を与えることで、トラウマに起因する不安や過覚醒などの症状がアイデンティティの一部となっているのではないかと考えられる。トラウマ症状は自身のトラウマ体験から身を守るような自己防衛反応であると言え、自己のアイデンティティの一部となっているこの反応が他者や周囲の状況に対する感受性を高め、個人的な不安や動揺といった個人的苦痛を高めているのではないかと考えられる。その一方で、トラウマ体験から肯定的側面を見出すことができれば、そもそも不安や過覚醒などのトラウマ症状は起こさず、個人的苦痛を抑制するということも示唆された。

これらのことから、辛い体験をしたとしても、共感性の認知的側面が高くなることはないが、共感性の感情的側面は高くなり、経験したトラウマの種類によって感情的共感性が自分か他者どちらに向かかが決まるということがわかった。つまり「辛い経験をしたからこそ、人の痛みがわかり、優しくなる」という言説は、辛い経験をした人は他者に対して感情面において共感するものの、経験した辛い経験の種類によって優しくなるとは限らないということが言えるであろう。

# 特別支援学校中学部の学級における関係性づくり

—B学級でのフィールドワークを通して—

竹添 彩乃 (教育心理学)

## 1. 問題と目的

知的障害特別支援学校には、“他人との意思疎通が困難”な生徒が通うとされており（文部科学省，2021）、知的障害の診断基準には、コミュニケーション等の適応機能の欠陥が含まれる（American Psychiatric Association, 2013 高橋・大野 監訳 2014）。このように、生徒にとって関係性づくりは難しいとされている。しかし、知的障害などにより言葉でのコミュニケーションが難しい生徒でも、独自の方法で自分の意思を伝えていることが明らかになった（Greathead et al. 2016 など）。さらに、二者以上の間に生じる関係性における障害を、一方の個人の診断名とすることが疑問視されている（綾屋・熊谷，2010）。よって、関係性づくりに困難を抱えるという視点は必ずしも適切ではない。

学級における関係性づくりに近い取り組みに学級経営がある。特別支援学校の学習指導要領によると、教員と生徒間、生徒相互の人間関係を育み、生徒が自己肯定感を持って学校生活を送るために、教員が行う学級運営は重要である（文部科学省，2018）。一方で、特別支援学校では生徒たちはコミュニケーションに困難があることが多いため、教員等の支援者が関わりを中心となりやすいことが、観察研究で示された（阿部・種谷，2013）。

以上より、特別支援学校の学級における関係性づくりが重視されているものの困難もあることがわかるが、これまで十分に検討されていない。そこで本研究の目的は、特別支援学校中学部における関係性づくりの実態や変化について明らかにすることとした。通常学級とは教員数や生徒の特徴等が異なるため、その知見を適用させることは難しい。本研究では、特別支援学校を対象とすることで、生徒が自己肯定感を高められるような関係性づくりの一助となることを目指す。また、小中学校の通常学級でも学習や行動面で困難を抱えている生徒は約9%いる（文部科学省，2022a）ため、関係構築のヒントになると考える。なお、本研究では「関係性づくり」を、教員等の支援者から生徒への働きかけに加え、生徒同士の相互作用によって成されるものと定義し、中学部を対象とする。

## 2. 調査方法

本研究では、参与観察法を採用した。調査は大阪府にある公立のA特別支援学校中学部2年生のB学級で行った。担任の先生が3名（男性1名、女性2名）、生徒が8名（男児5名、女児3名）であり、保護者からの同意が得られた生徒は6名であった。

## 3. 結果と考察

特別支援学校としてのA校、そしてB学級を取り巻く環境について、個人に注目した支援教育と、社会とのつながりという2つの観点から考えた。特別支援学校では、特別な指導領域として自立活動が設けられ、その個別支援計画は生徒それぞれの障害の程度や発達に合わせて作成される（文部科学省，2021）。その影響もあり、教員の間にも障害の程度や発達を考慮した関わりが根付いている。さらに、生徒一人に対する教員の数が多いため、学級全体をどうまとめて指導するかではなく、個々と丁寧に関わることに重きが置かれていた。先行研究でも、知的障害特別支援学校教員の専門性とは、一人一人と徹底的に向き合うことであると示されている（横井，2022）。次に、社会とのつながりについて、特別支援学校では高等部卒業後は施設通所・入所（60.8%）か、就職（33.4%）（文

部科学省, 2022b) という形で社会に出るという現実があり、それを踏まえた教育がされている。また、軽度の生徒が増えており、より高いコミュニケーション能力を社会が求められる中で、劣等感や自信のなさ等のしんどさを抱えた軽度の生徒たちが通うようになったといえる。

上記のような環境を背景に、学級でどのような関係性づくりがされるのか。学級の雰囲気には大きな影響を及ぼす教員の意識に注目すると、学級の生徒一人一人の思いを尊重すること、全員が参加すること、学級が全員にとって心理的に安定できる場所となることを目指していることがわかった。教員は生活能力や適応能力、特に人間関係を築く能力を重視していることがわかる。特別支援学校における「自立」では、まず「社会性を育むこと」が重視されることが示されており(松山, 2021)、「社会に出る」のが早いことが生活能力や関係性を築く力への注目に影響していると推察できる。

生徒は実際に学級でどのような体験をしているのか。特別支援学校では、ある生徒の行動によって学級全体が影響されるということが少ないが、関心のなさではなく気に掛けているといえる。教員の個々に寄り添うという雰囲気や意識が、生徒にも波及しているのかもしれない。また、生徒と教員は立場が違うものの、比較的对等な関わりがつけられていた。B学級の場合は、立場が対等な担任が複数いるため、教員間だけでなく教員と生徒間にも比較的对等な関係がつけられるのだろう。

教員は生徒間のコミュニケーションや関係性の間を取り持つ役割も持つ。自分から人とつながることが難しい生徒、つまり生活能力や「社会に出る」ことに課題が感じられる生徒が、教員による働きかけの対象となりやすい。また、特別支援学校では、障害や発達の種類が多様であるため、いざこざが交渉に発展することが少ないと考えられる。二者間の関係を取り持とうとするよりも、生徒個人の気持ちそれぞれに寄り添おうとしていた。交渉に発展しない場合でも、教員からの声掛けは有効であり(松村, 2009)、生徒が他者の心情を考えたり、尊重したりすることを学ぶきっかけになると推察できる。

次に、生徒主体の関係性に着目する。同質の他者、類似他者がいることで自己肯定感が持てる学級では、不適応感が減じるといわれている(越, 2015)。特別支援学校でそうした他者(生徒)と出会うことで、小学校では不適応を感じていた生徒も、学校や学級での過ごしやすさを感じるのではないだろうか。生徒同士の関わりがスムーズでないように見える場面でも、生徒自らが教員を通じて他の生徒と関わろうとしていた。生徒の参加に焦点を当てると(刑部, 2009)、関わりがないように見える生徒でも、「参加しない」参加様式をとっており、「周辺における参加」、から相互の関わり合いに発展していくことがわかった。

最後に、観察者である私と生徒との関係性について注目する。パターン化された関わりが多い、会話の展開は必ずしも求められない、わからないまま置いておくことがあるという点が、自分が生きてきた文化との違いを感じた点である。いずれも学級で過ごす安心感につながっている可能性があることがわかった。また、相手の要因により「わからない」のではなく、自分と相手が違う時間感覚を生きる、その場でマイノリティが入れ替わるといった、相互の関係の中で生じていた。

#### 4. まとめ

本研究では、実際に学級に参加することで、特別支援学校を取り巻く社会状況とその影響、教員の抱える思い、生徒たちのリアルな様子を、「私」という観察者の視点を通して、1つの現実として描くことができた。ただし、生徒の背景に着目する、通常学級と比較するといった点では不十分であり、さらに、今回は捉えきれなかった無数の現場の実践によって関係性は築かれているのだろう。

## 社会的養護出身の若者におけるファミリーホームの捉え方

中尾 百恵（教育心理学）

### 1. 問題と目的

ファミリーホーム（以下、FH）は、2008年の児童福祉法改正で「小規模住居型児童養育事業」として実施されたが、それ以前から里親型のグループホームとして自治体で行われていた事業を法定化したものである（厚生労働省、2012）。我が国の社会的養護において中心的役割を担ってきた施設養護に対し、FHは養育者の家庭に子どもを迎え入れて養育を行う「家庭養護」に位置づけられ、より一般家庭に近い環境で児童が生活できる点がメリットとして挙げられる。一方で、第二種社会福祉事業に該当し、児童相談所との連携や実親との関係調整といった福祉的な役割も担っている。家庭養護の推進が謳われ、FHの設置・運営が進められている中、そこで生活する当事者の視点に立った研究は行われておらず、彼らがどのような葛藤やニーズを抱えているのかは十分に検討されていない。そこで、本研究では、社会的養護出身の若者がFHをどのような場所として捉えているのか、入居から現在までの変化のプロセスを明らかにすることを目的とした。具体的には、FHでの生活において若者がどのような葛藤を経験し、どのような場所としてFHを位置づけていくのか、さらに自身の生い立ちやアイデンティティとどのように向き合っていくのか明らかにすると共に、FHで生活する当事者に必要な支援について考察することを目的とした。

### 2. 方法

FHで生活経験のある18-27歳の若者4名（男性2名、女性2名）を対象として60-90分の半構造化インタビューを行った。協力者のプロフィールをTable1に示した。データ分析は、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）を用いた。

Table1 協力者のプロフィール

	性別	年齢	現職	現在の生活形態	入居年齢	退去年齢	入所経緯	元の家族との関わり
A	女性	22歳	福祉職	ひとり暮らし	2歳	21歳	児童養護施設からの措置	なし
B	女性	18歳	大学生	FH	10歳	措置延長中	児童養護施設からの措置	あり
C	男性	21歳	大学生	ひとり暮らし	12歳	18歳	母親の精神疾患	あり
D	男性	27歳	転職活動中	ひとり暮らし	16歳	18歳	父親の他界	あり

### 3. 結果と考察

M-GTAによる分析で生成された48の概念と7つのカテゴリーを結果図にまとめた（Figure1）。ストーリーラインは次のとおりである。カテゴリーは【 】, サブカテゴリーは〈 〉, 概念は『 』で表した。

若者は社会的養護へ至ることとなった〈不安定な家族背景〉や児童養護施設・里親家庭といった〈社会的養護への措置〉を通して〈我慢・あきらめ〉を学び、【自分の意思は関係ない】まま人生が進むことを当たり前のことだと受け入れ、コントロール感を失った状態でFHへ措置される。FHに入居すると、〈養育者との関係性〉を築くことや〈「別の子」との共同生活〉を行う中で【関係性の構築における葛藤】を抱えていく。また、〈元の家族〉への想いを抱いたり自身の〈生い立ち〉と向き合ったりする中で、【生い立ちによる葛藤】を抱える。こうした葛藤と闘いながら、若者におけるFHの捉え方は変容していく。入居当初は、FHは〈生活の場〉で、養育者は〈職員〉に過ぎないという【福祉的な捉え方】をする者がほとんどであった。しかし、FHの〈居場所〉を

感じられるあたたかさや、養育者による〈我が子のような関わり〉を通してFHを〈家〉のような場所、養育者を〈親〉のような存在として【家庭的な捉え方】をしていく者もいた。葛藤による揺らぎとFHの捉え方は行きつ戻りつする循環的なプロセスで、FHを退去後の現在もなお変化している。

FHの捉え方に曖昧さを残しながらも、若者は生活を通して〈選択肢の広がり〉や〈かけがえのない存在〉といった【FHだからこそ得られるもの】があることを実感していく。FHを含めた社会的養護における経験は彼らの『アイデンティティ』の形成の中心的な役割を果たし、将来『社会的養護に関わりたい』という思いを持つ若者も多い。また、FHでの生活を通して自身の『将来モデル』を形成し、【自分の人生を歩む】ためのコントロール感を獲得する。

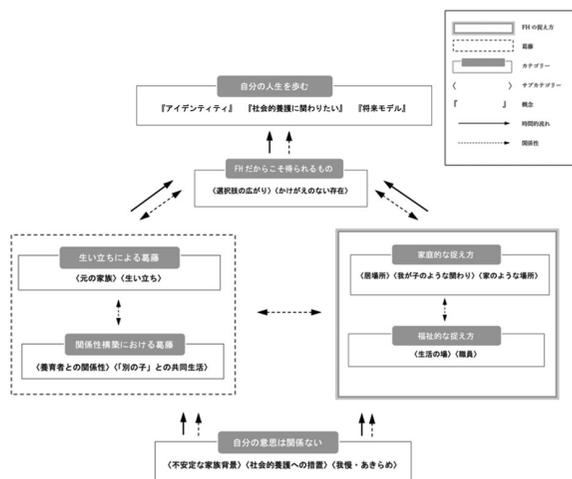


Figure1 結果図

#### 4. 総合考察

若者は、養育者・入居児童との関係性や生い立ちによる葛藤を経験し、FHの捉え方に曖昧さを残しながらも、【FHだからこそ得られるもの】があるという認識を通して、自身の人生の意味付けを行っていることが明らかとなった。永野（2021）は社会的養護で育つ若者への「ライフチャンス：社会構造によって付与される個人のための発展の可能性」の保障の必要性を指摘しているが、本研究の協力者たちはFHで主体性を持って選択する経験を積み重ねることで、徐々に人生のコントロール感を取り戻すことができていた。また、先行研究では家庭的・福祉的というアンビバレントな役割要請による養育者の葛藤が明らかとなっていたが、本研究の協力者の語りからは、そのような役割要請の枠組みに囚われず、当事者のニーズに焦点を当てた支援・関わりが必要だということが示唆された。特に中高生など高い年齢で委託された者の多くは、養育者との間に親子のような関係性を築いてはなかったが、FHで得られる信頼関係やサポートに心地よさを見出し、必ずしもFHに「家庭的」であることを求めているわけではなかった。措置児童の年齢や家族背景を踏まえ、家庭的・福祉的のいずれかが良いということではなく、「本人にとってどうなのか」という視点を持つことが重要であると言える。

本研究の限界として、分析のための十分な協力者が得られなかったことや、協力者が養育者との間に関係を維持し、FHにおいて比較的肯定的な経験をした若者たちに限られていたこと、若者における被虐待経験に配慮した検討ができていない点が挙げられる。これらの限界を踏まえ、今後ファミリーホームの当事者の視点に注目したさらなる研究が必要である。

# 児童自立支援施設の夫婦制職員の実子が捉える彼らの暮らし

—職員である親からの影響に重点を置いて—

橋爪 佳那（教育心理学）

## 1 問題と目的

子どもを養育するにあたって、実親だけでの養育が難しいと判断された場合、社会的養護が行われることがある。近年、社会的養護のように実親以外の大人が養育する場合であっても、できるだけ家庭に近い環境で要保護児童を養育することが求められている。

児童自立支援施設は施設で社会的養護を行う場所ではあるが、現場では従来家庭的な養護を行ってきた。家庭的な養護を可能にしてきたのは、要保護児童を寮舎で支援する職員として実際の夫婦を採用する「小舎夫婦制」という支援形態である。夫婦制の寮の数は減少しつつあるが、現在でも支援の理念の中心に置かれており、家庭的養護が推進されている今、この施設に注目することには意味があるだろう。

児童自立支援施設の夫婦制をとる寮舎では、夫婦である職員が自身の子ども（以下、実子とする）を要保護児童の支援と同時に養育していることがある。児童自立支援施設で暮らす実子については記述が少なく、彼らがどのような暮らしを送っているのかはつかみにくい。類似した状況に置かれている里親家庭の実子については、彼らが抱える困難や強みが明らかにされ、困難に対しては支援が整えられてきている。しかし、児童自立支援施設の実子が暮らす環境は、児童自立支援施設的环境、生徒、職員である親といった独特の特徴もあるため、里親家庭の実子も同様を持っているとはいえず、そのため同様の支援を当てはめることもできない。

そこで、本研究では児童自立支援施設の夫婦制職員の実子が、彼らが暮らす環境をどのように捉えているのかを、彼ら自身の視点から明らかにすることを目的とした。その際、彼ら独特の環境に注目するため、環境、入所児童、職員である親の3点に注目して調査を行った。先行研究にて、子どもは親からの影響を多く受けていることが明らかにされていることから、児童自立支援施設の実子を取り巻く状況の特徴の3点のうち、特に職員である親からの影響をより詳しくみた。

## 2 研究方法

児童自立支援施設である X1 と X2 の2つの施設にて、現在児童自立支援施設で暮らしている実子6名、児童自立支援施設で実子を養育した経験のある職員5名を対象とし、60分から100分の半構造化インタビューを行った。分析には修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた。

## 3 結果と考察

実子については、分析の結果、55の概念と19のサブカテゴリー、及び6のカテゴリーが生成された。以下にストーリーラインを示す。

実子は自身の【生活の基盤となる家】の中で〈親子と暮らす〉ことで〈直接のかかわりから得た親の印象〉を形成する。親の仕事による〈親に影響を受けた生活〉では、実子が〈親のいない生活〉を送ることもある。一方寮では、実子は【寮で働く親】を見る。実子は〈仕事をする親〉を見て実子なりに〈親の仕事とは〉どんなものかを認知し、〈親の仕事に対する印象〉を形成する。寮には【寮で生活する生徒】もあり、〈親と生徒との関わり〉を見ると同時に自身も〈生徒と一緒の生活〉を送る。それらから実子は〈生徒に対する印象〉を形成する。上記のような生活では〈家と寮の境界〉

が実子には意識されない場合もあるが、成長によって意識されるようになることもある。寮以外にも実子は施設内の〈実子同士の関わり〉や〈施設内の大人〉との関わり、さらに〈施設的环境〉といった【生活を支える施設】から影響を受けている。さらに【施設の周りの環境】にも囲まれて実子は生活している。そこでの生活においても、実子が生活する中で児童自立支援施設は大きく影響を与えていると考えられる。

職員については、分析の結果、71 の概念と 34 のサブカテゴリー、及び 5 のカテゴリーが生成された。以下にストーリーラインを示す。

職員からみると、家及び寮では【家と寮 / 生活と仕事のまじりあい】が起こっている。基本的には〈家と寮 / 生活と仕事の一体化〉が起こっているが、〈生活の変化の要因〉によって〈家と寮 / 生活と仕事の分離〉が生じることもある。このような状態の家及び寮の中では、【実子と生徒の相互作用】がはたらいしている。実子は、〈生徒の姿〉、〈生徒の情報〉、〈職員に対する生徒〉、〈実子に対する生徒〉から〈実子にとっての生徒〉像を作り、実子は生徒と関わる（〈生徒に対する実子〉）。実子は無意識に〈実子にしかできない仕事〉を行っている場合もあり、生徒はこういった実子からの働きかけにより〈生徒にとっての実子〉像をもって実子と関わり、それがまた実子に影響を与える。家 / 寮での生活をつくっているのは職員の【仕事への姿勢】である。最初は〈よく知らない施設〉であった児童自立支援施設の実習でその魅力を感じ、〈自分のための動機〉から職員を目指す。実際に働く中で〈夫婦制の良さに気づく〉体験を経、〈仕事への心構え〉ができてくることで〈仕事の理念〉ができる。それをもとに作り上げた寮は〈生徒のよりどころになる〉。このような【仕事への姿勢】の変化の推進力になっているのは、〈とりあえずやってみる〉という職員のエネルギーである。なお、夫婦制の寮では、職員及び実子そのまま生徒の〈「家族」の教科書になる〉。実子はありのまま生活しながら生きた教材になると共に、職員の【仕事への姿勢】を間近で見ることになる。また、児童自立支援施設では実子自身に対する【児童自立支援施設での子育て】も当然行われている。そこで生じる〈子育ての難しさ〉は、〈みんなで育てる〉ことができるコミュニティと〈児童自立支援施設の設備・環境〉による〈子育てをしやすい〉環境によって軽減される。一方で、〈生徒と実子が一緒に育つ〉ため、〈生徒への配慮〉が行われた結果〈実子に我慢させてしまっている〉と感じる職員もおり、そのような実子の養育の難しさに対しては〈実子のための時間〉をつくるなどの工夫をしている。また、職員がもつ〈子育ての理念〉は、実子の養育・生徒の支援の双方に使われている。以上のような環境で育ち、親の姿を見る中で、実子は【親の仕事に対する印象】を抱く。それを端的に表すのが、〈親の仕事我希望するか〉である。これには、上記の他、実子の〈職員の仕事〉の捉え方、〈親が持つ仕事の印象〉の受け止め方も影響を与える。

#### 4 総合考察

実子に対する調査結果と職員に対する調査結果から、実子の「親の仕事の捉え方」、「生徒の捉え方」、「実子も生徒も一緒に取り組むこと」、「多くの大人に囲まれて育つこと」といった点に、職員である親からの影響が表れているようだった。概ね実子は良いものとして捉えているようだったが、実子のより良い暮らしのためには、家 / 寮で暮らす中で実子だけが取り残されることのないようにするなど、数点工夫すべき点もある。本研究の限界は、対象とした児童自立支援施設の数が少ないことと、筆者の立場が挙げられる。また、実子が親と同様に児童自立支援施設の職員になることもあり、彼らが受けた親からの影響についてはさらに検討が必要だと考えられる。

## セルフ・コンパッションが教員のバーンアウトに及ぼす影響の検討

### —教師ストレスと教師効力感を媒介変数として—

宮野原 勇斗 (教育心理学)

学校教員の精神的健康状態の悪化が懸念されている。中でも、バーンアウト（燃え尽き症候群）が問題視されており、対策の必要性が高まっている。バーンアウトは、「過度で持続的なストレスに対処できずに、張りつめていた緊張が緩み、意欲や野心が急速に衰えたり乏しくなったりしたときに表出される心身の症状（久保・田尾,1992）」と定義され、医療や福祉、教育など、対人援助職の職業病とされることもある。バーンアウトは、情緒的消耗感、脱人格化、個人的達成感の低下の3つから構成されており、教師において、情緒的消耗感は生徒指導などの仕事を通じて、消耗してしまった状態、脱人格化は生徒の人格を無視した思いやりのない対応をする状態である。個人的達成感の低下も職務における達成感が低下した状態と言える。

近年、バーンアウトと関連する心理的概念としてセルフ・コンパッションが注目されている。セルフ・コンパッションは、Neff (2003) が仏教思想に基づいて概念化しており、日本語では、「自分へのやさしさ、慈しみ」や「自己への思いやり」などと訳されている（有光, 2014）。セルフ・コンパッションは、自分への思いやり（self-kindness）、共通の人間性（common humanity）、マインドフルネス（mindfulness）の3つの構成要素から成り立っており、人々に様々な恩恵をもたらすことが明らかになってきている。例えば、Hashem&Zeinoun (2020) が医療従事者を対象に行った研究では、バーンアウトの下位因子全てに負の関連を示したのはセルフ・コンパッションのみであり、性別や勤続年数、医師や看護師といった職業の変数以上にバーンアウト傾向を予測したという結果が得られた。

このように、対人援助職のバーンアウトとセルフ・コンパッションの関連を検討した研究が注目されてきている。セルフ・コンパッションはストレスと負の関連や自己効力感との正の関連が確認されていることから、学校教員のバーンアウトと関連するストレスを低減したり、教師効力感を向上させたりするなど、何らかの恩恵を示すことが考えられる。しかしながら、日本において、学校教員のメンタルヘルスとセルフ・コンパッションの関連を検討した研究はほとんど見られていない。セルフ・コンパッションが、バーンアウトと正の関連を示すストレスと、負の関連を示す教師効力感の双方に対して、適応的な関連をする心理特性として見出されれば、教師のバーンアウトを予防する介入を検討する上で大きな糸口となるであろう。そこで、本研究では、セルフ・コンパッションが、教員のバーンアウト傾向と、ストレス及び教師効力感に及ぼす影響を明らかにすることを目的とする。本研究における仮説として、セルフ・コンパッションが、教師のバーンアウト傾向に負の関連を示すこと（仮説1）、教師のストレスを媒介してバーンアウト傾向を低減する間接効果を示すこと（仮説2）、さらに教師効力感を媒介してバーンアウト傾向を低減する間接効果を示すこと（仮説3）を検討する。

本研究における調査は、小学校教員65名、中学校教員19名、高等学校教員118名、特別支援学校教員10名の計212名にWeb上のアンケートフォームで回答を依頼して実施した。性別に関して「回答しない」を選択した者はサンプルサイズが小さいため除外し、計210名を分析対象とした。

性別と学級担任の有無を統制し、共分散構造分析及び媒介分析によって、セルフ・コンパッションとストレス、教師効力感、バーンアウト傾向の関連について検討した。

まず、教師効力感と教師ストレスを媒介した時のセルフ・コンパッションのバーンアウト傾向への直接効果を検討したところ、脱人格化と情緒的消耗感に対してのみ有意な負の関連が確認さ

れ、仮説1は一部支持された。セルフ・コンパッションが高い人は、苦しみに直面した時に、その出来事は自分だけに起こるものではなく人間が普遍的に体験するものであり、生きていく上で避けられないものであると捉え（共通の人間性）、ありのままを受け入れ（マインドフルネス）、自分を思いやって労うような態度を持っているとされている。このような態度を持っていると、教師として大変な状況や辛い出来事、多大なストレスに直面し続けたとしても、燃え尽きるような状態になりにくいと考えられる。一方で、個人的達成感の低下への直接のパスは非有意であった。バーンアウトの下位尺度との直接の関連は、先行研究でも得られる結果が異なっており、この理由が、職種によるものなのか、併せて検討した変数によるものなのか、など今後の検討が期待される。

次に、セルフ・コンパッションの教師ストレスを媒介したバーンアウト傾向への間接効果については、脱人格化と情緒的消耗感に対しては、有意な低減効果が確認され、個人的達成感の低下に対しては、非有意であった。この結果から、仮説2は一部支持されたと言える。セルフ・コンパッションが高い人は、業務上の困難や負担をストレスとして認知しにくいと考えられる。また、直接効果は依然として残ったことから、ストレスを感じた場合においても、脱人格化の症状としての「人への攻撃性」や心身が疲れ切ることほどの情緒的消耗感は抑制される可能性が示唆された。

次に、セルフ・コンパッションの教師効力感を媒介したバーンアウト傾向への間接効果については、バーンアウト傾向の下位尺度全てに対して、有意な低減効果が確認された。以上より、仮説3は支持されたと言える。セルフ・コンパッションが教師効力感を高めることにより、教師が児童生徒との関わりや職務にやりがいを感じられるようになり、心身が疲れ切ることによる「人への攻撃性」や個人的達成感の低下としての「仕事への攻撃」が予防されたと考えることができるかもしれない。すなわち、セルフ・コンパッションを高めることで、教師が疲れ切るのを防ぐことができるのみならず、やりがいも感じやすくすることができる可能性が示唆された。

以上より、セルフ・コンパッションは、ストレスになりうる、職務上の負担や同僚や児童生徒、保護者とのトラブルの脅威感を低め、さらに、そういったストレスがあったとしても自分には対処できる能力があると感じる教師効力感を高めることにより、それがストレス反応としての脱人格化や情緒的消耗感につながるのを防ぐことができると考えられる。また、教師効力感を高めることで、個人的達成感のようなやりがいをも高めることができる可能性が示唆された。

横断的な研究デザインやサンプルの偏りにより、検討しきれない点はあったものの、日本において、学校教員のバーンアウトを予防する心理特性としてセルフ・コンパッションが見出されたという点においては、本研究の意義は大きい。また、セルフ・コンパッションが直接的にバーンアウトを予防するという効果のみならず、環境要因としての教師ストレスや個人要因としての教師効力感を介した間接効果を明らかにしたことにより、セルフ・コンパッションのより広範囲な有益性を示した点も、本研究の成果と言える。

さらに、セルフ・コンパッションが高い教師ほど、自律支援型の教育スタイルを取りやすく（Moe&Katz,2020）、情緒的な支援をしやすい（Jennings,2015）とされるなど、セルフ・コンパッションは、バーンアウトを予防する以外に、教育の質に関連する有益な効果も示唆されている。今後の展望として、セルフ・コンパッションを高める介入研究を検討していく必要があるであろう。

# 加害者を親にもつ若者の人生の語り

—正常であるが故に異常であるという孤独—

山口 真央 (教育心理学)

## 1. 問題意識および目的

日本において、加害者を親に持つ子どもは社会から退けられ、非難や軽蔑の対象にある。彼らは、差別やいじめのみならず、転校を余儀なくされ、進学や就職をあきらめなければならないなど、厳しい生活を強いられることが多い(阿部, 2019)。また、逮捕前後の報道や逮捕後の取り調べなどによる社会的負担も大きい。加害者を親にもつ数人の自伝からも、親の事件についての報道によって、転校後の学校生活やその後の暮らしに大きな影響があったことがわかる。また、加害者家族として、加害者を親にもつ子どもは、社会的スティグマの観点に加えて、血縁を重視した家の観念、恥の文化、世間と身内などの日本の文化要因から社会的な非難のまなざしが向けられることもある(高橋, 2020)。さらに、加害者を親に持つ子どもは、上記のような社会的困難のみならず、精神的にも大きな負担がある。深谷(2014)によると日本人を対象とした研究で、親の逮捕、勾留、受刑、出所という一連のプロセスによって、子どもが喪失感、ショック、悲しみ、抑うつ、恐怖、怒り、不安、孤立感、罪悪感といったさまざまな心理的問題に加え、攻撃的行動、多動傾向、ひきこもり等の問題行動を呈しやすくなるなど、多様な社会のおよび情緒的困難をもたらすことが示唆されている。また、子どもの成長のために親との接触が必要な時期に親との交流が絶たれることや、養育環境が大幅に変わることも、子どもの情緒的負担となりうる(深谷, 2014)。

一方で、日本において、加害者を親に持つ子ども自身が、困難やニーズの経験も含め、自分の人生をどのように捉えてきたかについてはこれまで明らかにされていない。深谷(2014)は、加害者の配偶者を対象とした研究で、彼らは必ずしも社会が想定するような「可哀想」で「気の毒」な存在というわけではなく、その経験は多様な側面を有していることを指摘している。従って、加害者を親に持つ子どもの経験にも多様な側面がある可能性があると考えられる。加害者の子どもを対象とした日本の研究としては、深谷(2014)が児童相談所の職員に対してアンケートを行ったものがあるが、加害者の子ども本人にインタビューを行ったものはなく、子ども本人がどのような点を困難と感じ、それをどう乗り越えてきたかということは解明されていない。

このように、加害者を親に持つ子どもたちは様々な困難を背負う可能性が高い一方で、困難やニーズの経験も含め、彼ら自身が生活をどのように捉えているのかについては解明されていないことがわかる。そこで、本研究では、インタビューを通して加害者の子どものライフストーリーを検討し、彼らの困難やニーズの経験を含む、これまでの生活を明らかにすることを目的とした。

## 2. 方法

加害者を親に持つ人5名に、彼らの事件前後の経験やライフストーリーに関して、ライフカーブを用いてインタビューを行った。得られたデータは個人情報that明示されないように処理を行いながら文字化し、Smith and Osborn(2008)によって概説されたIPAの手順を採用し、伊賀(2014)の方法論を参考に、逐語録を読み、繰り返し現れるテーマをリストにまとめ、新たに

出現したテーマ間のつながりや、テーマ的に類似していると思われるものをグループに分類する形で行った。

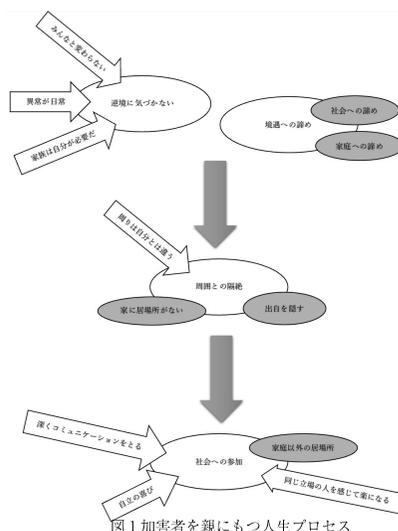
### 3. 結果および考察

参加者の現象学的経験は類似していたため、参加者全員が共有していた経験や感情を反映した共通の枠組みを構築した。その結果、(1) 逆境に気づかない、(2) 境遇への諦め、(3) 周囲との隔絶、(4) 社会への参加という4つの大きな領域に分類することができた。この4つの領域は、いくつかのサブテーマで構成され、互いに論理的に結びつけられており、図1に示すように(1)から(4)に段階的に変化していた。

参加者たちは自らの家庭環境について、それを日常として経験し、疑問を持っていなかった一方で、社会に助けられない、家庭は変わらないという諦めを感じていたことから、家庭内で過ごすことに困難を抱えていたことが伺えた。さらに、成長につれて、社会と自分の家庭の違いが浮き彫りになると、正常の感覚を持っているがために自分を異常と認識するというダブル・バインドに陥り、さらに助けを求めるのが困難になり、社会的に排除された存在として生きづらさを抱えていた。しかし、他者と深くコミュニケーションを取ったり、家庭の外に居場所を感じ、家庭から自立することで、自分が社会に受け入れられたと感じていた。また、同じような存在を知ることで生きづらさが軽減されており、このことから、加害者を親にもつ子どものピアグループなどの効果が示唆された。

本研究では、これまで明らかにされていなかった、加害者を親にもつ子どもたちの困難やニーズの経験、そして彼ら自身が生活をどのように捉えて過ごしてきたのかについて、インタビューを通して、これまでの生活を明らかにすることができた。本研究は、加害者を親にもつ子どもの支援の必要性について再確認することにつながったと共に、これから加害者家族の支援をしていくにあたり、その方法を検討する一助になったと考える。

一方で、本研究ではいくつかの限界がある。今回の研究では、5人という限られたサンプルの中で、さらに男性が1名、女性が4名という性別の偏りが見られたため、経験に性差があるのかという点は検討できなかった。また、少数のサンプルに基づいているため、参加者の経験を一般化することができない可能性がある。特に、学校や支援機関が今後加害者を親にもつ子どもに対して具体的にどのように関わっていく必要があるか、などこれからのケアについてはこれから検討していく必要があると考える。さらに、今回の研究参加者は全員が20代であり、今後の心情の変化に対しては課題が残っている。今後の研究では、幅広い年代において、経験の感じ方がどう変化していくのかについても検討していく必要があると考える。



## 「カルト宗教」信者を親に持ち「宗教2世」として生きた経験

—信じなければ救いも愛情もない親の世界から離れる過程—

Bottazzo Martina (教育心理学)

個人情報保護の観点からこの論文については要約を公開しない

# 発達障害を持つ大学生特有の対人関係困難感とその支援

森 未希（臨床心理学）

## 1. 問題と目的

近年、発達障害というワードをよく耳にする。実際に、発達障害教育推進センター(2020)による調査によると、自閉症もしくは注意欠陥多動性障害を持つ約5万人の小学生・中学生・高校生が通級による指導を利用しており、指導を受ける児童生徒は例年増加傾向にあることが示されている。小中学生だけでなく、大学生にも発達障害を持つ学生は多い。独立行政法人日本学生支援機構による調査(2021)によると発達障害を持つ大学生は7368人、うち支援を受けている学生は6037人であると示されており、前年に比べ発達障害を持つ大学生の数は1000人近く増加している。これは医師による診断済みの学生のみであるので、未診断やグレーゾーンの学生も含めるとこの数字よりかなり多くなると考えられる。実際に診断書はないが配慮や支援を受けている学生は2585人存在する。

三宅ら(2011)による調査では、学生相談室に来談した発達障害を持つ大学生の88.7%が対人関係の問題、66.0%が単位取得など授業上での問題、56.6%が行動上の問題を抱えていると明らかになった。このように発達障害を持つ大学生が増加し、そのうちの多くは対人関係の問題を抱えている。しかし、安藤(2016)や楠本ら(2010)により就労支援や学習・授業に関する支援の研究はなされているが先行研究において対人関係の支援にクローズアップした研究はあまり見られず、発達障害学生の対人関係の困り感においてどのような支援を行うべきかについてはあまり明らかにされていない。また、困り感の具体的な内容に関しても、八木(2016)により男子大学生の対人関係の困り感に関連する自閉症スペクトラム障害の困り感と適応感に関する研究がなされているが、女子大学生を対象とした発達障害傾向に起因する対人関係困り感に関する研究はこれまで確認されておらず、発達障害傾向を持つ女子大学生がどのような対人関係困り感を抱いているかに関しては明らかにされていない。そこで本研究では、発達障害傾向を持つ女子大学生がどのような対人関係困難感を抱いているのか、どのような支援を必要としているかに関して調査することを目的とした。

## 2. 方法

本研究では女性の大学生・大学院生・研究生8名(平均年齢=23.62歳、SD=2.67)を対象に、オンラインもしくは対面で40~50分程度の半構造化インタビューを実施した。大学の学生支援の対象が学部生だけでなく大学院生と一部大学では研究生を含むことから、大学での必要な支援を検討するうえでインタビュー調査が必要であると考え学部生だけではなく大学院生・研究生を対象に含めた。事前に発達障害傾向をはかる尺度として「発達障害のある学生支援ケースブック」(2007)の巻末付録にて紹介されている困り感に関するチェックリストのうちADHD傾向とHFA傾向に関する四件法質問29項目に回答してもらい、発達障害傾向高群が4名、発達障害傾向低群が4名になるように調整を行い、計8名を対象とした。高群と低群の振り分け基準は森(2020)による量的調査の結果を参考に決定した。インタビューは研究協力者の許可を得た上でICレコーダーまたは録画機能で録音し、逐語録化したものをデータとした。得られたデータはすべて通し番号を振り、それぞれにコード名を作成した。抽出したコードを洗い出し、コードを7個の項目に分類し、項目ごとに同じ意味内容をもつコードを統合してサブカテゴリを作成した。サブカテゴリの中でさらに関連ある同じ意味内容をもつサブカテゴリを統合し、抽象度を高めたカテゴリを作成した。

### 3. 結果と考察

本研究は、4名の学部生、3名の大学院生、1名の研究生、計8名の女子学生から協力の同意が得られた。発達障害傾向に関しては高群4名低群4名とする予定であったが、低群のうち2名は自己分析による改善を行うことや適切な支援を受けることにより困り感が低減していることから質問紙の点数は低群に値する得点となったが、精神疾患の既往歴があり通院歴がある、自身は発達障害ではないかと疑い受診を考えたことがあるというエピソードが語られたため一概に低群とするのは望ましくないと考え準高群とした。これを踏まえ高群4名（HFA高群2名、ADHD高群2名）、準高群2名、低群2名という振り分けを行った。分析の結果、（以下、カテゴリは【 】、サブカテゴリは《 》で表す）7項目、26カテゴリ、51サブカテゴリが析出された。

発達障害傾向が高い女子学生（HFA傾向高群、ADHD傾向高群、準高群）は低群に比べ対人関係に関する困難感やトラブルに関するエピソードがより多く語られた。発達障害傾向が高い女子学生は友達作りの段階で困難感を抱くことが多く、中でもHFA傾向が高い女子学生は特に友達作りの段階で躓きが多い。その理由としては《コミュニケーションに対する積極性》、《コミュニケーションの取り方のわからなさ》といった【コミュニケーション不安要因】が来るものが多い。しかし、近年はコロナウイルスの流行による対面授業の制限により、発達障害傾向が低い女子学生も友達作りに関する困難感を抱いていることが明らかになった。発達障害傾向が高い女子学生は友達作りの場面だけでなく、関係性を築く途中やその後の対人場面でも多くの困難感を抱えている。《集団での会話に対する困難感》や《集団に対する苦手意識》といった集団でのコミュニケーションに関しては特に言及が多く見られた。またHFA傾向が高い女子学生は《言外の意図の汲み取りに対する苦手意識》や《話すことに対する苦手意識》といった想像力の困難やコミュニケーションやコミュニケーションの困難に起因する困難感を抱えていることが明らかになった。

対人関係でトラブルを起こさないための工夫や、起こした後の解決法に関しても発達障害傾向が高い女子学生と傾向が低い女子学生の間で相違が見られた。トラブルを起こさないための工夫に関しては、傾向が高い女子学生は《あまり話さないようにする》、《一人でいるようにする》というように人との関わりに対して消極的になりトラブルを避ける【消極化】といった方略を取ることが多いが、発達障害傾向が低い女子学生は《試行錯誤しながらコミュニケーションの取り方を変えていく》、《相手に合わせた振る舞いをする》というように自身のコミュニケーションがよりよいものになるよう意識して変えていく【コミュニケーションの工夫】といった方略を取ることが多い。そして、トラブルが起こった際の対応は、準高群は《学生相談室の利用》に代表される【支援制度の利用】をしていることに対し、高群は支援制度の利用に抵抗を感じ、【生活や環境の変化】により自然に解決することを待つ傾向がある。高群の女子学生は《相談に行く自分への抵抗感》や《敷居の高さ》が原因で支援制度の利用に抵抗感を感じている。これらのことを踏まえると、発達障害傾向が高い女子学生に対する対人関係の支援として、学生相談室以外の敷居が低く気軽に相談できる相談スペースの設置、円滑なコミュニケーションの取り方について失敗しながら学ぶことのできるワークショップや交流会の開催などが考えられる。

# 他者操作的な関係からの脱却を妨げる要因

—投資モデルと自己効力感の観点から—

秋月 耀 (臨床心理学)

## 1. 問題意識と目的

私たちは社会で生活していく上で、様々な形で他者と関わり合っている。良好な対人関係の存在は、日常の社会活動の拠り所となり、ストレスフルな事態に直面した時には、情緒的あるいは道具的なサポートを得るための資源にもなる(福岡・橋本 1995)。一方で、対人関係において生じる葛藤や対立自体が、ストレスサーとなることもあり、対人関係が個人の適応に及ぼす影響は大きい。

近年、虐待やドメスティック・バイオレンス(以下DV)、パワーハラスメント(以下パワハラ)などが社会問題化している。突き詰めていけば、これらの背景にあるのは対人関係の問題であり、加害者側には自分の意図した通りに相手を動かそうとする動機があると考えられる。このような「操作者が目的を達成するために、被操作者に実際の意図を認識させることなく、操作者の目的に合致した行動をとらせる(Krause 2012)」行為は、他者操作と呼ばれている。被操作者は、操作を受けた時点ではそれを自覚しないことが多いが、後々振り返ってみると操作者にコントロールされていたと気がつくことがある。他者操作は、私たちの日常的なコミュニケーションの要素の一部であり、行き過ぎなければ適応的に働く場面も多い。しかし、反社会的な他者を操作しようとする行為と、一般の人が日常的にとる他者を操作しようとする行為には連続性が指摘されており(寺島・小玉 2007)、日常的な他者操作が虐待やDV、パワハラに発展してしまう可能性は十分にある。

では人々はなぜ、虐待やDV、パワハラといった精神的健康を損なう関係から抜け出すことができないのだろうか。多くの場合、被害者は関係性に違和感を抱きつつも、関係の解消に踏み切れないでいるうちに被害がより大きくなってしまふ。投資モデル(Rusbult 1980, 1983)では、「関係満足度」「投資量」「代替可能性」という3つの状況要因から、対人関係維持の動機について説明をしている。一方で、これらの状況要因をどのように評価して関係を維持もしくは解消するかという点には、個人の特性が大きく関わってくると考えられる。増井(2012)では、DV被害者が実際に決別のための行動を開始するには、「行動する主体としての自分の取り戻し」が必要であることが述べられている。このように、社会関係から脱却する際には、自分の行動によって状況を変えられる感覚である自己効力感(Bandura 1977)を持つことが重要であると考えられる。

そこで本研究では、日常的な他者操作からの脱却を妨げる要因について、被操作者に焦点を当てて検討し、被操作者が不適切な対人関係から抜け出す支援を提供する一助とすることを目的とした。まず、繰り返される他者操作によって、被操作者の操作者への認知や関係への満足度がどのように変化するかを、投資モデルを参考に作成した場面想定法を用いて実験的に調査した。次に、関係への満足度が関係維持動機に与える影響について、自己効力感という要因を含めて検討した。

## 2. 方法

令和4年10～11月、日本在住の大学生・大学院生を対象に、Googleフォーム上での質問紙調査を依頼した。サンプルサイズは、事前にG\*powerで算出し、110名程度を目安に調査協力者を募った。101名から回答が集まり、そのうち不備のあった2名を除外した99名(男性34名、女

性65名、平均年齢23.48歳、SD = 4.01)を分析対象とした。

質問紙では、まず基本的属性として、性別、年齢、学年を尋ねた。続いて、操作者と被操作者の関係性を提示し、調査対象者には被操作者の立場から、それ以降の質問に答えてもらうように指示した。その後、調査対象者には、被操作者との関係性を踏まえた上で、(1)操作者への認知、(2)操作者との関係への満足度、(3)操作者との関係維持動機に回答してもらった。次に、他者操作が行われるシナリオを5つ提示し、シナリオごとに、(1)～(3)および(4)操作意図の認識について尋ねた。最後に、(5)特性的自己効力感尺度に回答してもらった。なお、操作シナリオについては、予備調査を踏まえて内容を検討し、シナリオの順番によるカウンターバランスを取るために、昇順版と降順版の2パターンを用意した。

### 3. 結果と考察

まず、昇順データと降順データを比較したところ、1番目、2番目、5番目の操作シナリオにおいて、昇順と降順間で操作意図の認識のされやすさに有意差が見られた一方で、同じシナリオ間では操作意図の認識のされやすさにほとんど差はなかった。当初は操作シナリオの並び方に左右されず、操作回数が増えるにつれて操作意図が認識されやすくなると想定していた。しかし実際には、操作の回数や順番の影響よりも、操作の内容の方が、操作意図の認識に大きな影響を与えている可能性が示唆された。よって、これ以降は昇順降順別に分析を行った。

1～5回の操作シナリオ提示による操作意図の認識のされやすさの変化、および0～5回の操作シナリオ提示による操作者への認知変化を確認した。昇順では、1回目の操作と5回目の操作で、操作意図の認識のされやすさには変化がなかった。しかし、操作が行われる以前よりも、操作が1～5回行われた状態の方が操作者への認知は有意に悪化していた。一方で、降順では1回目の操作よりも5回目の操作の方が、有意に操作意図が認識されやすくなっていた。また、操作の1回目は操作が行われる前と差がなかったものの、2回目以降の操作では操作者への認知が有意に悪化していた。これらのことから、被操作者は操作される状況が続くと、明確に操作者の操作意図を認識しないまでも、操作者に対して漠然と悪い印象を抱く可能性が考えられる。

操作者に対して悪印象を抱いた後、操作者との関係を維持するかどうかの判断には、関係満足度が影響を与えると予想し、満足度維持群と満足度低下群の関係維持動機を比較した。昇順では、満足度を維持したか低下させたかに関わらず、操作が重ねられるにつれて操作者との関係維持動機を低下させる傾向が見られた。一方で降順では、満足度低下群よりも満足度維持群の方が関係維持の動機が高かった。つまり、操作者へネガティブな印象を抱き、操作者との関係から得るものがないと判断した場合には関係が解消されるが、操作者に対してネガティブな感情を抱きつつも、操作者との関係から得るものがあると考えられる場合には関係が継続すると考えられる。ただし、常にそうした合理的な判断が下されるわけではなく、怒りの感情や「代替可能性」の評価が影響を与えていることも示唆された。

関係満足度を低下させても、操作者との関係から抜け出す自信のなさ故に、関係を維持してしまう葛藤を抱えた人々の存在を想定していた。しかし分析の結果、昇順降順共に満足度を低下させた群も維持した群も、群間で自己効力感についての有意差は確認されなかった。今後、自己効力感の他にも、自尊心や自己肯定感などの似た概念を用いて同様に検討を重ねる必要がある。

## 内受容感覚に関する主観的体験が抑うつと不安に及ぼす影響

生田 あやめ (臨床心理学)

内受容感覚とは、内臓や血管の状態の知覚、心拍、血圧、呼吸などの変化の受容に関する感覚のことである(寺澤・梅田, 2014)。Garfinkle & Critchley (2013)は、内受容感覚への敏感さ(Interoceptive sensibility)、内受容感覚の正確さ(Interoceptive sensitivity)、内受容意識(Interoceptive awareness)という3つの段階的な区分を提唱した。内受容感覚の敏感さとは、主に質問紙で測定可能なもので、内受容感覚を主観的にどう捉えているかを指す。内受容感覚の正確さは、課題を行うことによって測定され、客観的にどれだけ内受容感覚を感じ取れているかを表す。内受容意識とは、内受容の正確さに対するメタ的な気付きのことであり、課題の結果と課題に対する自信の対応である。本研究では、この内受容感覚を取り上げる。その理由として、内受容感覚の機能障害はうつ病などの精神疾患の重要なバイオマーカーとして注目されており(Dunne, Flores et al., 2021; Nord & Garfinkel, 2021; Adams et al., 2022)、さまざまなメンタルヘルスの問題と関連していることが挙げられる。

しかしながら、内受容感覚と抑うつ、不安との関係性については明らかにされていない部分が多くこの関係性の解明が課題である。これまで多くの研究では、線形モデルを仮定し、検討されてきた。しかし、Dunn, Dalgleish et al. (2007)は、臨床群と被臨床群を比較した研究で、中程度の抑うつ症状を示す群では、内受容感覚の知覚能力が低くなるが、重症度が高い群では内受容感覚の知覚能力が上がると報告している。よって、内受容感覚知覚の程度は高い場合にも、低い場合にも不適応を起こす可能性が考えられ、内受容感覚知覚の程度と精神健康度は逆U字の関係性になることが推測される。そこで、従来想定されていた線形モデルではなく、逆U字のモデルを想定し、内受容感覚とメンタルヘルスの関係性を検討した。また、内受容感覚について検討する際には、Garfinkel & Critchley (2013)が定義した3つの区分を全て測定することが推奨されている(庄司, 2017)。しかし、内受容感覚とメンタルヘルスの関係性を実証的に検討した研究は非常に少なく、本邦においても、内受容感覚を3区分に分け、そのすべてを計測した研究はほとんど見られない。そこで、本研究にて内受容感覚の3区分それぞれの感度がどのような程度であるときに、抑うつや不安が高くなるのか実際のデータより検証した。

本研究では、大学生、大学院生66名を対象に実験を行った。実験協力者は、第一に内受容感覚の敏感さを測定する質問紙である、日本語版BPQ-BA (Body Perception Questionnaire-Body Awareness; 小林他, 2021)、MAIA (Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness; 庄司他, 2014)、抑うつ傾向、特性・状態不安を測定する質問紙であるCES-D (The Center for Epidemiologic Studies Depression Scale; 島他, 1985)、新版STAI (State-Trait Anxiety Inventory; 肥田野, 2000)に回答した。第二に、内受容感覚の正確さを測定のため、外的手掛かりなしで自身の心拍を一定回数数えさせる心拍検出課題(Shandry, 1983)に取り組んだ。第三に、VAS (Visual analog scale: 内受容感覚を正確に感じられている自身の程度)へ回答し、内受容意識を測定した。

逆U字モデルの検討のために、BPQ-BA, MAIA, 心拍検出課題の得点, VASの得点による群分け(高群・中群・低群)を行い、その結果を独立変数, CES-D, STAIの得点を従属変数とした1要因3水準の対応のない分散分析(参加者間計画)を行った。また、測定された3つの区分の程度と精神的な健康度の関係性についても明らかにすることを目的とし、目的変数をCES-D, STAIの得点, 説明変数をBPQ-BA, MAIA, 心拍検出課題の得点, VASの得点とした重回帰分析を行った。その結果として、逆U字のモデルはいずれの内受容感覚の区分においても認められなかった。し

かし、内受容感覚の正確さが高い場合に、抑うつ傾向、特性不安傾向が高まることが示された。内受容感覚の敏感さの指標である MAIA の得点が低いと、抑うつ傾向、特性不安傾向が高まることが示された。内受容意識と抑うつ、特性不安の間に有意な関係性は見られなかった。MAIA の下位尺度である「信頼する」と内受容意識、内受容感覚の正確さの間の特異な関係性が、抑うつ傾向の高まりと関係することが示唆された。

本研究では、内受容感覚の正確さが高いほど抑うつ傾向が高いことが示された。これは、先行研究で示されている結果とは異なる結果であった。Furman et al. (2013) は、うつ病群では内受容感覚の正確さが低いことを示しており、Plans et al. (2021) は、有意な差はないものの、高内受容感覚群の方が、抑うつ傾向の得点は低くなることを報告している。本研究にてこのような結果が得られた要因に不安との交絡があったことが推測される。Furman et al. (2013) で対象とされている実験協力者は、不安症状を示さない者であり、Dunn, Stefanovitch et al. (2010) においても、不安と抑うつが交絡している場合には、内受容感覚の正確さと抑うつとの関係性が変化する可能性を示している。本研究の実験協力者のうち、高い抑うつを示した者はすべて、中程度以上の特性不安を抱えていたため、不安との交絡が原因で、先行研究と異なる結果が得られたことが示唆された。

特性不安の高さと内受容感覚の正確さ、敏感さとの関係は、本研究においても先行研究と同様の結果が示された。内受容感覚の正確さが高いほど、特性不安傾向が高まっていた。また、内受容感覚の敏感さの指標である MAIA の下位尺度の「注意制御」「感情への気づき」「身体を聴く」傾向の低さは、高い特性不安と関係性を示した。このような結果が得られた背景に、内受容感覚を知覚した際に、ネガティブな意味があるという信念が呼び起こされ、不適応的な意味付けがされたことが推測される。Paulus & Stein (2010) は、内受容感覚知覚と、それに対するネガティブな信念が重なることで不安につながるという仮説を提唱している。また、前述の MAIA における下位尺度で測定されているのは、身体感覚に注意を向ける能力と、それをコントロールできると主観的に知覚できている力である。ネガティブ感情と結びつきやすい身体感覚を感じたとしても、自身の注意が適切に制御される感覚が得られる場合には不適応に陥らないことが知られており(田中・杉浦, 2015)、身体感覚に注意を向ける能力と、それをコントロールできると主観的に知覚できている力が低いことによって、特性不安傾向を高めていたことが示唆された。

本研究の限界として、非臨床群を対象とした研究であることが挙げられる。前述のように、本研究の実験協力者は抑うつと共に中程度以上の不安を示していた。そのため、抑うつと特性不安の間に交絡が見られた可能性が存在する。したがって、不安を示さない抑うつを示す群と、健常群との比較が必要であるだろう。

さらに、今後の展望として、介入方法の開発への発展が期待される。実証的なデータから得られた内受容感覚知覚とメンタルヘルスの関係性を基盤とし、使用者が取り組みやすい介入方法を開発することで、臨床場面に知見を還元していくことが今後の発展として望まれる。

## 完全主義が不適応に至るプロセスモデルの探索

—完全主義社会的断絶モデル (Perfectionism Social Disconnection Model) と完全主義的

自己呈示に着目して—

辻本 悠 (臨床心理学)

**序論** 過度に完全を求めることを完全主義という (大谷・桜井, 1995)。これまでの研究過程で、完全主義は多次的なものであるという見方が一般的になっており、主要なものに Hewitt & Flett (1991) が提唱した3つの下位次元がある。それは、自己に完全性を求める自己志向的完全主義、他者に完全性を求める他者志向的完全主義、他者から完全性を求められていると認識する社会規定的完全主義である。このうち、自己志向的完全主義と社会規定的完全主義が、不適応や自殺と関連することが明らかになっている (Smith et al., 2018)。Hewitt et al. (2006) は、完全主義が不適応や自殺に至るプロセスを説明する1つのモデルとして、完全主義社会的断絶モデルを提唱した。これは、社会規定的完全主義と不適応・自殺の関係を、社会的断絶 (他者から受け入れられないと認識すること) が媒介するとしたモデルである。そして、これまでの研究により、このモデルは実証及び拡張が続けられている。こうした流れの中で、完全主義の不適応や自殺を検討する際、完全主義の対人的な表出様式である、完全主義的自己呈示 (Hewitt et al., 2003) を扱う重要性が主張されている。完全主義的自己呈示は、完全性を誇示する完全主義的自己アピール、不完全性が露呈するような場を避ける不完全性の露見への忌避、不完全性を認めようとしない不完全性の秘匿に分けられる。そして、不完全性の露見への忌避及び不完全性の秘匿と自殺の関係を、社会的断絶が媒介することが報告されている (Roxborough et al., 2012)。

**問題と目的** 先行研究の知見に基づくと、完全主義と不適応・自殺の関係は、社会的断絶だけでなく自己呈示の影響も受けていると推測される。しかし、この4つの関係を検討した研究は見当たらない。加えて、我が国では、そもそも完全主義社会的断絶モデルの検証も十分に行われていない。したがって、本研究では、①我が国における完全主義社会的断絶モデルの検証、②このモデルに完全主義的自己呈示を組み込んだ新たなモデルの探索、③新たなモデルにおける完全主義の下位次元による差異の検討を目的とした。なお、新たなモデルとしては、系列媒介モデルと調整媒介モデルを想定した。そして、①我が国においても完全主義社会的断絶モデルは成立する、②完全主義と不適応・自殺の関係を完全主義的自己呈示と社会的断絶が順に媒介する、もしくは、完全主義と社会的断絶、不適応・自殺の媒介関係を完全主義的自己呈示が調整する、③完全主義の下位次元により、自己呈示の様式や不適応・自殺への至り方は異なるとの仮説を立てた。

**方法** 129名の大学生・大学院生を対象とし、オンライン上での質問紙調査を実施した。なお、社会的断絶の指標としては対人的絶望感を、不適応の指標としては抑うつを、自殺の指標としては自殺念慮を用いた。質問紙には、日本語版多次的完全主義尺度 (大谷・桜井, 1995)、日本語版完全主義的自己呈示尺度 (片岡・福井, 2021)、拡張版ホープレスネス尺度 (高比良, 1998) の対人領域、バック抑うつ尺度 (林, 1988)、短縮版自殺念慮尺度 (末木, 2019) を使用した。分析は、SPSS statics 28, PROCESS マクロ ver. 4.1 (Hayes, 2022), Amos を用いて実施した。なお、媒介分析における間接効果の検定は、ブートストラップ法 (Bootstrap = 5000, CI = 95%) で行った。また、完全主義の下位次元に重なりがあることを考慮し、残り2つの下位次元を共変量として投入した。

**結果と考察** 信頼性の低いデータと欠損のあるデータを除外し、109件のデータを分析対象とした。まず、我が国においても完全主義社会的断絶モデルは成立し、仮説①は支持された。つまり、社会規定的完全主義は、対人的絶望感を経て抑うつや自殺念慮に至ることが示唆された。よって、先行研究同様に、社会規定的完全主義者は周囲から高い基準を課されているように感じているが、自分はその基準を満たすことができないと認識しており、そのような自分を他者は受け入れてくれないと思うことにより、抑うつや自殺念慮が生じるのだと考えられた。また、本研究の結果により、異なる文化圏の人々に対する完全主義社会的断絶モデルの適用可能性が高まったといえるだろう。

次に、系列媒介モデルが一部成立し、仮説②は部分的に支持された。社会規定的完全主義は完全主義的自己呈示の下位次元全てに有意な影響を与えていたが、完全主義的自己アピールから対人的絶望感への影響が有意ではなかった。この理由として、完全主義的自己アピールが適応的な機能を持っている可能性が考えられた。一方、不完全性の露見への忌避と不完全性の秘匿は、対人的絶望感へ有意な影響を及ぼしており、対人的絶望感とともに社会規定的完全主義と抑うつ・自殺念慮の関係性を順に媒介していた。つまり、社会規定的完全主義者は、自身の欠点を隠そうとした結果、回避的な対人的行動をとってしまったたり、他者からの印象が悪くなったりして、対人的絶望感から抑うつ・自殺念慮に至る可能性が示唆された。

一方、調整媒介分析においては、完全主義的自己呈示の調整効果は一貫しておらず、間接効果は完全主義的自己呈示の下位次元によらず非有意であった。その理由として、社会規定的完全主義と完全主義的自己呈示の下位次元の相関が比較的大きいことが挙げられた。つまり、特性的な完全主義の傾向が強くても、完全主義的自己呈示の程度が低いような状況は生じにくいのではないかと考えられた。そして、両モデルとも適合度の各指標は十分な値を示さなかった。ただ、系列媒介モデルのほうが結果に一貫性があり、適合度も調整媒介モデルよりは良好な値であったこと、探索的検討であることを踏まえ、系列媒介モデルを採用することとした。

最後に、完全主義の下位次元によって自己呈示の様式及び抑うつ・自殺念慮に至るかが異なり、仮説③は支持された。まず、自己志向的完全主義から完全主義的自己アピールと不完全性の露見への忌避への影響が有意であった一方で、不完全性の秘匿への影響は有意ではなかった。この理由として、自己志向的完全主義は、適応的側面と不適応的側面の両方を持つことが明らかになっているため、どちらの側面による影響が強いかで結果に差が出たのではないかと考えた。そして、自己志向的完全主義と抑うつ・自殺念慮の関係は、不完全性の露見への忌避と対人的絶望感によって順に媒介された。よって、自己志向的完全主義者は、欠点を隠すような行動をとり、それが他者から受け入れられていないという感覚に繋がることで、抑うつ・自殺念慮に至る可能性が示唆された。次に、他者志向的完全主義と抑うつ・自殺念慮の関係は、完全主義的自己呈示の下位次元と対人的絶望感に媒介されるとは言えなかった。そして、他者志向的完全主義から完全主義的自己アピールへの影響が有意だった一方で、不完全性の露見への忌避と不完全性の秘匿への影響は有意ではなかった。また、有意傾向ではあるが、他者志向的完全主義は自殺念慮へ負の影響を与えていた。よって、他者志向的完全主義者は対人的絶望感へと繋がるような自己呈示をとるとは言えず、それゆえ不適応との関連が低いと考えられた。

以上より、我が国においても完全主義社会的断絶モデルが成立すること、完全主義の下位次元によって抑うつ・自殺念慮へ至るかは異なり、それには完全主義的自己呈示が関連している可能性があることが示唆された。

## 自伝的記憶の自己構成機能による自己概念の変容

雑賀 雄哉（臨床心理学）

### 1. 問題意識

人は、「私は〇〇な人間である」という自己概念をもっており、特に現実の自分に対する自己概念は、現実自己 (perceived self) と呼ばれる。一方で、「個人がそうありたいと強く望んでおり、それに最も高い価値を置いている自己概念」は、理想自己 (ideal self) と呼ばれる (Rogers 1959)。理想自己と現実自己に関して、これらの差異は自尊感情と負の相関関係にあるという (水間 1998)。また、理想自己と現実自己の差異は、年齢を重ねるに従って小さくなる傾向にあり、青年期以降であれば、青年期は差異が最も大きい時期と言える。こうしたことから青年期における適応のためにも、理想自己と現実自己の差異を小さくする方略について考察することの重要性は大きい。

さて、この自己概念の連続性、変容や維持に関わる機能を自己構成機能 (Bluck 2003; 訳 野村 2008) と呼ぶが、それを一機能として据えているものに自伝的記憶がある (Bluck 2003)。自伝的記憶とは、自身の生涯を振り返って想起する個人的経験に関するエピソードであり、その個人に直接的なかわりがある過去の出来事に関する記憶である (神谷・伊藤 2000)。McAdams et al. (1992) や Addis & Tippet (2004) が、個人の特性とその特性にまつわる自伝的記憶との間に一時点における相関関係を見いだすなど、先行研究でも自伝的記憶に自己構成機能があることが示唆されている。しかし、自伝的記憶によって自己概念が構成・変容されるという動的側面に焦点を当てた先行研究は乏しい。そこで、自己構成機能の動的側面を実証的に明らかにすることで、自己構成機能をカウンセリングなどの臨床場面で取り入れようとする際に根拠を持った介入が可能になると言える。

### 2. 研究1

以上を踏まえ研究1では、理想自己と現実自己の差異が大きい青年期を対象とし、自伝的記憶の一機能である自己構成機能の観点から、理想自己を支持するような過去の出来事を自伝的記憶として反復想起した際に、現実自己が理想自己へと変容するという仮説を実験法により検討した。また先述のように、理想自己と現実自己の差異は自尊感情に負の関係にあることから、併せて検討した。以下、手続きを概観する。

まず、①5つの理想自己（性格特性）を自由記述してもらい、②併せて挙げられた理想自己と現実自己の差異、③挙げられた理想自己の実現可能性、④ローゼンバーグ自尊感情尺度日本語版 (桜井, 2000) を質問紙によって回答してもらった。なお③に関して、水間 (1998) は実現可能性が高い理想自己を「自己を高めようとするもの」、実現可能性が低い理想自己を「自己肯定感を低めるもの」、と想定している。そこで研究倫理上、前者の理想自己を扱うことを目的に、挙げられた5つの理想自己のうち、実現可能性が高いと回答した理想自己の1つに焦点を当てた。そして、その理想自己を支持する過去のエピソードを1週間想起してもらい、その際Googleフォーム上に想起した内容を記述してもらった。その後、同様に②および④を測定し、想起による効果を検討した。またその1か月後にも再度測定し、効果の持続を検討した。なお、38名 (男性17名、女性21名) から有効回答が得られ、平均年齢は21.74歳であった ( $SD = 0.32$ )。

結果、想起直後において、想起の対象になった理想自己と現実の差異が想起前と比べて有意に小さくなり、自尊感情は有意に高くなった ( $t(37) = 6.97, p < 0.001$ ;  $t(37) = 2.92, p < 0.01$ )。また想起から1ヶ月後において、想起の対象になった理想自己と現実自己の差異は有意に小さいままだったが ( $t(33) = 6.14, p < 0.001$ )、自尊感情は有意差が生じなかった。これは、自伝的記

憶が自己構成機能を有することを実証的に裏付け、また自己概念が比較的永続するものという前提（遠藤 1999）を覆す結果になった。さらに、この結果より自伝的記憶の想起がなされる場面にて、理想自己と現実自己の差異の縮小、また自己概念の変容が期待できる。

### 3. 研究 2

研究 1 にて想起の対象になった理想自己と現実自己の差異に関して、実験協力者の中でも想起前後での縮小の程度に差があった（ここで言う「縮小の程度」は、想起の対象になった理想自己に関して、想起前に回答した現実自己との差異の値から想起直後に回答した値を引いたものを指す）。この結果を、精度を高めて臨床場面や日常場面に適用していくためには、縮小の程度における差を生じさせた要因について検討する必要がある。そこで研究 2 では、研究 1 において想起時に記述してもらった想起内容をもとに、「いかに想起され、記述されたか」という構造の観点から差異の縮小の程度に関連があると考えられる要因を検討した。そのうえで想起前後での理想自己と現実自己の差異の縮小の程度に関して、縮小の程度の大きい上位 25% を高群、下位 25% を低群、その中間 50% を中群としてし、研究 2 では、特にこの高群と低群の違いを検討した。

想起内容の記述を構造の観点から評定するうえでは、構造を評定している植之原（1993）が作成した「評定カテゴリー」を参考に、筆者が評定基準を整理したものを用いた。なお、評定次元は、記述内容が時間的に特定される程度を測る「特定性」、記述内容の詳しさの程度を測る「精緻性」、過去の出来事をめぐる自己の考え・感情への言及の程度を測る「自我関与」の 3 つからなり、それぞれ程度に応じて 1 点～4 点の得点をつけた。また、信頼性の担保を目的に、記述してもらった想起内容の評定に関して、筆者に加えて本研究の内容・目的を知らない人間科学系の学部・研究科に在籍する学生 1 名に評定基準を共有し、分析対象である全 140 エピソードに対して評定を依頼した。そして、評定者間の一致率をコーエンの  $\kappa$  より求め、一致しない箇所は協議により決定した。結果、差異の縮小が大きい者ほど、「特定性」が低く、「自我関与」が高いエピソードを想起、また記述していたことが明らかになった ( $t(16.96) = 2.92, p < 0.05$ ;  $t(18) = 2.19, p < 0.05$ )。これは、Brewer(1986) が概括的な個人的記憶と自己スキーマ（自己概念）は、反復的な出来事をベースにして共通しているとした点、また中込ら（1979）が自己洞察を通じて自我関与を高めた経験をした者ほど自己概念が変容しやすいことを見出した点とそれぞれ対応する。

### 4. 総合考察

Rogers(1951) によるクライエント中心療法が自己一致を目指していることを踏まえると、研究 1 の結果は、理想自己と現実自己の差異を縮小させる方略の 1 つを提示した意義は言うまでもない。さらに、これまで動的側面に焦点が当てられてこなかった自伝的記憶の自己構成機能であるが、その動的側面を実証的に明らかにしたことは、この差異を縮小させる方略に根拠も付与したとも言える。研究 2 では、「いかに想起され、記述されたか」という構造が自己概念の変容に、どの程度影響を及ぼしたかを検討したが、これは例えばカウンセリングの場においてセラピストが「いかに想起させ、語らせるか」という問いに対して示唆を与えるものであると言える。また自伝的記憶を想起するという営みは、カウンセリングのような臨床場面に限らず、日常生活においてもなされるものである。それは上で挙げた意義が面接室という枠に収まらないことを示唆している。

# 大学生の学業課題と先延ばし

## —学業課題に競合するタスクの影響—

櫻井 一将 (臨床心理学)

### 1. 問題と目的

日々の生活を送る中で、我々はいずれ取り組みを後回しにしてしまう。こんな経験はないだろうか。大事な書類を提出する必要があるのに、その締め切りが少し先だと、「今はいいか」とだんだんと後回しにしてしまっ、直前になって大慌てで作成した、もしくは間に合わず損失を被った。学生であれば、課題やテスト勉強をしなければならぬが、部屋の片づけや洗濯など他に必要なことをして着手が遅れ、結果、夜更かしをして翌日の授業や課題に集中できなかった、もしくは時間が足りず満足に取り組むことができなかった。このように、しなければならない行動があるにもかかわらず、それにすぐに取り組まず後回しにする現象は先延ばし (procrastination) とよばれ、学術的には「遅れたことで不利益を被ることが予想されるにもかかわらず、意図した行動を自発的に遅らせること」(Steel, 2007) と定義され (金子・池田・藤島・梅田・小口・高橋, 2022), 大学生が日常的に経験するものである (Ellis & Knaus, 1977)。先延ばしは不適応的な個人特性として把握され、抑うつや不安 (Beswick, Rothblum, & Mann, 1988), 不十分な課題達成 (Ferrari, et al., 1995) との正の関連が指摘されてきた。そうした中で、先延ばしの行動的側面が注目を集めており、実生活において先延ばされる「しなければならない行動」の代わりになされる行動、すなわち競合する行動の存在に着目することが提案されている (黒田・望月, 2012a)。

先行研究の多くは先延ばしを個人に内在する特性や傾向として捉えているが、それだけでは先延ばしへの対処には繋がらない (宮本, 1997)。むしろ、先延ばしが生じるプロセス (van Eerde, 2003) や、状況の要因 (上市・楠見, 1998) を考慮すべきである。それらに着目した研究もみられるようになった (黒田・望月, 2011; 黒田・望月, 2012b) が、「しなければならない行動」とそれに競合する行動とを、例えばレポートと家事というように単純に二対提示する方法を取っている。しかし、実生活では競合する行動が家事だとしても、そこに含まれる行動の種類や量はさまざまである。したがって、競合する行動が内在する行動の種類や量の多寡が、行動選択にどのように影響するかについて検討する必要がある。先延ばしにつながる行動選択のし方についての知見を蓄積することで、学生支援などで大学生の先延ばしに対処し、彼らがより健康な学生生活を送ることの一助となるだろう。そこで本研究では、大学生・大学院生を対象に、仮説1「競合するタスクが単一の条件では、先延ばし傾向が高い者は競合するタスクを選択する者が多い」、および仮説2「競合するタスクが複数ある条件では、単一の条件の場合と比較して、先延ばし傾向が低い者であったとしても、競合するタスクを選択する者が多くなる」を検討した。さらに、競合するタスクの量が増えることで行動選択のし方に影響があるか否かについて尋ねた自由記述回答をもとに、行動選択のし方に影響を与える要因について考察をくわえた。なお、競合するタスクとは、家事や事務メールの返信など、学業課題に競合すると考えられる行動の中でも、より取り組みの必要性が高いと考えられるものを指す。

### 2. 方法

オンライン上の Google フォームを用いて大学生および大学院生を対象に、大阪大学人間科学研究科で開講される講義内での質問紙配布をはじめとした縁故法による質問紙調査を実施し、108名 (男性 = 44名, 女性 = 59名, その他 = 4名, 回答しない = 1名, 平均年齢 = 21.85歳,  $SD = 4.49$ )

の有効回答を得た。その際、調査内容および倫理的配慮について紙面にて説明を行い、同意した者のみが回答できるようにした。質問項目は、①フェイスシート（性自認、年齢、学年、居住形態）、②大学の講義で課されたレポート課題に取り組む必要のある状況で、競合するタスクが単一ないしは複数ある場面に自身が直面したと想定した場合に、「レポート」と「競合するタスク」のいずれに取り組むのかについて二者択一で回答を求める場面想定法、③場面想定法において、競合するタスクの量が変わることで、行動選択がどのように影響を受けたかについての自由記述、④生活のあらゆる場面での不適応的な先延ばしを測定する自己記入式の尺度である Pure Procrastination Scale 日本語版（金子ら、2022）、と設定した。得られたデータは、IBM SPSS Statistics ver. 28 および Microsoft Excel for Microsoft 365 MSO を用いて分析・整理された。調査協力者は、PPS-J 合成得点をもとに先延ばし傾向低群・中群・高群に分けられた。

### 3. 結果と考察

競合するタスクが単一および複数の条件において、先延ばし傾向の高低によって行動選択が異なることを検討するために、2変量の $\chi^2$ 検定および残差分析を行った結果、競合するタスクの量にかかわらず、先延ばし傾向高群は競合するタスクを有意に選びやすいこと、および先延ばし傾向低群はレポートを有意に選びやすいことが確認され

Table 1. 各条件における行動選択の組み合わせごとのA~Hの出現頻度（人数、一部）

	競合・競合 (51)		レポート・レポート (29)		レポート・競合 (13)		競合・レポート (15)	
	度数	割合	度数	割合	度数	割合	度数	割合
A	25	0.69	15	0.58	8	0.67	12	1.00
C	7	0.19	0	0.00	3	0.25	0	0.00
E	2	0.06	7	0.27	0	0.00	0	0.00
F	2	0.06	4	0.15	1	0.08	0	0.00

Table 2. 先延ばし傾向ごとのA~Hの出現頻度（人数、一部）

	先延ばし傾向低群 (41)		先延ばし傾向中群 (30)		先延ばし傾向高群 (37)	
	度数	割合	度数	割合	度数	割合
A	20	0.65	21	0.75	19	0.66
B	2	0.06	4	0.14	3	0.10
C	3	0.10	2	0.07	5	0.17
E	6	0.19	1	0.04	2	0.07

た（単一条件、 $\chi^2 = 7.13$ ,  $df = 2$ ,  $p = .03$ ,  $\phi = .26$ ；複数条件、 $\chi^2 = 6.50$ ,  $df = 2$ ,  $p = .04$ ,  $\phi = .25$ ）。よって仮説1は支持され、さらに競合するタスクを選択することは先延ばしに繋がる行動選択であることが示唆された。また、全体および先延ばし傾向の各群を対象に、単一条件の行動選択および複数条件の行動選択について、対応のあるノンパラメトリック検定（McNemar 検定）を行った結果、先延ばしの傾向によらず、競合するタスクの量の変化で行動選択のし方に変化はみられなかった。よって仮説2は棄却された。そして、自由記述回答をKJ法（川喜多、1967）におけるグループ分けの手法を用いて分類した結果、A「競合するタスクやレポートの質的な側面に着目し、優先順位をつけて取り組む。」、B「競合するタスクの量が増えると、レポートに取り組む。」、C「競合するタスクの量が増えると、レポートに取り組む。」、E「競合するタスクの量にかかわらず、優先順位は変わらない。」、F「競合するタスクの量が増えると、どう取り組もうかと混乱する。」など、A～Hまでの8つのグループが生成された。先延ばし傾向の高低や行動選択のパターンごとのA～Hの出現頻度を Table. 1 & Table. 2 に示す。

以上の結果から、学業課題に競合するタスクの量が行動選択に直接の影響があることは示されず、むしろ個人の先延ばしの傾向が影響することが示された。しかし、先延ばし傾向や行動選択が異なる者であっても、行動選択においては優先順位をつけて取り組むという共通したプロセスが介在していることが強く示唆された。状況に対する認知という観点から黒田（2012）は行動選択肢評価尺度（Behavioral Choices Rating Scale : BCRS）を開発しているが、項目数が100問と長大である。今後、先延ばしの行動的側面に関する知見をさらに蓄積していくためには、本研究で示唆されたように状況とそれに対する認知プロセスを考慮する必要があるだろう。くわえて、それらをよりよく測定する方法を開発していくこともまた不可欠であろう。

## 青年期の語りにおける過去の捉え方とマインドワンダリングの関連

鈴木 優歩（臨床心理学）

### 1. 問題と目的

過去を振り返ることは精神的にも身体的にもポジティブな影響を及ぼすが（Pennebaker & Seagal, 1999）、日常の思考にも変化を与えるのではないだろうか。現在行っていることから注意が逸れ、目の前のタスクとは違うことを考えてしまう現象をマインドワンダリングという（Smallwood & Schooler, 2015）。これまでの研究で、自己について考えることで未来方向のマインドワンダリングが増加することが示されている（Smallwood et al., 2011）。その一方、過去のネガティブな出来事について繰り返し考える反すうは、課題と別のことを考えてしまうという点でマインドワンダリングと共通しており、否定的な価値づけをされた過去方向のマインドワンダリングの一つであると言える（Smallwood & Schooler, 2006）。このように、自分自身に焦点を当てて過去を振り返ることとマインドワンダリングに何らかの関連があることは示唆されているが、実際にどのような影響を及ぼすかは明らかになっていない。本研究では、語りにおける過去の捉え方とマインドワンダリングの内容の関連を調査することを目的とする。

本研究では、過去の捉え方を人生にとって重要だと思う出来事に対する意味づけと、その出来事に対する現在の感情の2つの側面から検討する。ストレスフルな出来事に対して意味づけを行い、感情的にも理性的にも受容できる状態を認知的統合というが、この認知的統合が不完全な場合に、過去に対するネガティブな考えが無意図的に浮かぶ侵入思考が増加することが明らかになっている（Lepore et al., 2000）。したがって、本研究では、以下の仮説について検討する。仮説1：認知的統合が不完全である場合、語りの前と比較して語りの後のマインドワンダリングは過去方向になる。仮説2：認知的統合が完了している場合、語りの前と比較して語りの後のマインドワンダリングは未来方向になる。

本研究では、青年期を対象に調査を行う。時間的展望は青年期の発達課題であるアイデンティティの確立の基礎とされている（都筑, 1994）。また、これまでの研究で、過去の捉え方によって未来への意識が変わることが指摘されている（石川, 2014）。青年期の過去語りとその後のマインドワンダリングの内容を明らかにすることは青年期の適応にとって有用な知見を得るものであると考え、本研究では大学生・大学院生を対象に調査する。

### 2. 方法

本研究は大阪大学の大学生・大学院生 20 名を対象に調査を行った。すべての実験参加者は、面接調査の前後各 3 日間の経験サンプリング法によるマインドワンダリングの測定と過去の捉え方に関する面接調査に参加した。経験サンプリング法によるマインドワンダリングの測定では、朝 8 時から夜 10 時のランダムな時間に 1 日 8 通のメールを送信し、受信後 5 分以内に直前の思考について回答するよう求めた。メールでは先行研究（山岡・湯川, 2021）のマインドワンダリングに関する質問項目と現在の状況に関する自由記述、現在の状況に関する質問項目を提示し「まったく当てはまらない」から「とても当てはまる」の 9 件法で回答するよう求めた。過去の捉え方に関する面接調査では、人生にとって一番重要だと感じる出来事を一つ挙げるよう求め、体験した当時の心境、その出来事に対する現在の感情、意味づけに関して 15 分から 60 分程度の半構造化面接を行った。

### 3. 結果と考察

面接調査では、人生にとって重要だと感じる出来事に対する現在の感情について、“ポジティ

ブ型” “両義型” “ネガティブ型” の3タイプが見出された。意味づけに関しては，“ポジティブな意味づけ” “ネガティブな意味づけ” の2タイプが見出された。また，“ポジティブな意味づけ” においては，“経験から得た気づき”，“自信・力の獲得”，“現在・未来へのつながり” の3つの下位カテゴリが見出された。

本研究では，現在の感情が“ポジティブ型” かつ意味づけが“ポジティブな意味づけ” である実験参加者を“統合群”，それ以外の実験参加者を“未統合群” と定義した。“統合群” は，過去を受容しポジティブな意味づけを行っている群であり，石川（2014）の“統合群” と類似する。“未統合群” は，過去に対してネガティブな感情をもっていたり，ポジティブな捉え方とネガティブな捉え方が混在していたりする群である。大石・岡本（2010）は，挫折経験の後“情緒的混乱” や“納得”，“自己不信感” を抱いたのちに，“自己への直面化” というプロセスを経て“肯定的意味づけ” や“否定的意味づけ” に至ると示している。また，“否定的意味づけ” は挫折経験から回復がなされていない可能性もあることを指摘している。ここから，本研究の“未統合群” は，ネガティブな経験からの回復の途中にあり，認知的統合が完了していない状態だと考えられる。

それぞれの群における語りがマインドワンダリングに与える影響を検討するために，群ごとに測定条件（語り前，語り後）を独立変数，マインドワンダリングに関する質問の各項目（無意図性，過去，現在，未来，自己，他者，ポジティブ内容，ネガティブ内容）を従属変数として対応のあるt検定を行った。その結果，仮説1は支持されず，“未統合群” では語りの前と比較して語りの後のマインドワンダリングが有意に未来方向に向くことが示された [ $t(90) = 2.47, p = .01, \text{Cohen's } d = .26$ ]。先行研究では，ストレスフルな出来事を体験した時，語りによって認知的統合が促進されることが明らかになっている（Lepore et al., 2000）。ここから，認知的統合が不完全な場合は語ることで認知的統合が促進され，その結果マインドワンダリングが未来方向に向いたことが示唆される。また，仮説2は支持されず，“統合群” では語りの前後でマインドワンダリングの時間方向に有意差は認められなかった。すでに認知的統合が完了していた“統合群” では，語りによって認知的統合が促進されなかったため，マインドワンダリングの時間方向も変化しなかったことが示唆される。さらに，“統合群” では語りの前と比較して語りの後のマインドワンダリングが有意にポジティブになることが示された [ $t(29) = 2.32, p = .02, \text{Cohen's } d = .42$ ]。これまでの研究で，ポジティブな記憶を想起すると気分がポジティブになることが明らかになっている（Rusting & DeHart, 2000）。また，ポジティブな気分の時はポジティブな記憶を想起しやすいという気分一致効果が認められている（Bower, 1981）。ここから，肯定的な捉え方をしている記憶を想起することでポジティブな感情が引き起こされ，その結果ポジティブな内容のマインドワンダリングが多くなったことが示唆される。

## 女子高校生の職業への移行と高校における就職指導

—大阪府立高校の就職指導、特にそのセーフティネット機能に着目して—

松本 理沙（教育社会学）

日本の高卒者の学校から職業への移行は1990年代以降様々な困難に直面しており、女子はとりわけその影響を受けてきた。現代の日本社会における若年高卒女性は「世代」「学歴」「ジェンダー」の面から特に経済的に不利な立場に陥りやすく、不安定な存在である。ゆえに、卒業時に彼女らを長く働ける正規雇用等の安定した初職につなぐことは重要な支援の一つであり、そうした支援をするにあたって「学校経由の就職」制度を通じて就職斡旋や就職指導に関与している高校に期待される役割は今もなお大きい。90年代以降ほころびが指摘されてきた学校経由の就職制度や学校による就職指導だが、2000年代以降の研究ではそのセーフティネット機能（社会構造の中で弱い立場に立たされている者たちにも条件の良い就職機会を提供する機能）が注目されている。高卒就職者がマイノリティとなった現代において、安定した就職機会を提供して彼らの労働の権利を保障するという意味においてセーフティネット機能は重要なものと言えるが、高校はどのような条件下でも、また生徒の性別にかかわらず、同じようにセーフティネットであることができるのだろうか。この問いに答えるためには、近年のセーフティネットとしての高校就職指導の内実や、就職指導とジェンダーとの関係に注目することが必要だが、そのような研究の蓄積は乏しい。そこで本論文では、学校経由の就職制度の中で行われている高校の就職指導をジェンダーの視点で見つめ、就職先の状況や指導内容、教員と高卒女性双方の指導への認識等を調査することを通じて、現代の女子高校生の職業への移行に対して高校が担っているセーフティネット機能の実態を明らかにし、その意義と課題を示すことを目指した。

2章では研究の理論的背景として「再生産論」「ネットワーク論、社会関係資本(SC)論」「教育と労働におけるジェンダー視点」の三つについて検討し、3章では学校から職業への移行に関する実証研究を整理した上で二つのリサーチクエスチョンを設定した。そして4章ではそれらを踏まえつつ分析の視点と枠組みを示した。第一に、セーフティネットとしての高校の就職指導を見る際に、早期だけでなく晩期も含めた全体を見通しつつ、生徒や企業の選抜をどのように行っているかに注目する視点である。第二に、資源としての学校という観点から、就職をめぐる高校が形成し、生徒に提供しているネットワークやそこで醸成され得るSCに注目する視点である。具体的には結束型SCと橋渡し型SCの分類を用いつつ、重層性や可変性を視野に入れた検討ができるような枠組みを設定した。重層性については三つの次元でネットワークを捉え、それぞれにおいてどのような特徴を持つネットワークやSCが見られるのかを検討することとし、可変性については、高校生の学校経由の就職制度において特徴的な「教育の論理」に基づく「規制」が2000年代以降に生徒の主体性や職業選択の自由を重視するという言説のもとで少しずつ「緩和」されていっているという点を考慮した。分析の視点の第三は、求職者の性別や、求職者がこれまでにジェンダーの社会化がなされ、これからジェンダーによる差別や分離が依然として残る労働の場に入っていく存在であることに目を向けるジェンダーの視点である。続く5章では調査についてまとめている。セーフティネット機能と解放教育の「進路保障」の理念とに共通点が見られることから大阪府を対象地とし、就職先等についての資料調査、教員等へのインタビュー調査、高卒女性へのインタビュー調査の三つを計画・実施した。調査結果の概要は6章で示している。

7～9章での分析の結果、二つのリサーチクエスチョンに対して以下のような結論が得られた。まず、一つめの「2000年代以降の高校は、どのような条件のもとでセーフティネット機能を果たすことができるのか」についての結論は次の通りである。「学校経由の就職制度というネットワー

ク」「就職先提供のためのネットワーク」「内定までの活動を支えるネットワーク」という三つの次元全てにおいて結束型 SC が醸成されているようなネットワークのもとで、高校はセーフティネット機能を果たすことができている。大阪府の場合、その背景には、それを可能にするような労働市場の状況や解放教育の歴史があると言える。「就職先提供のためのネットワーク」は 2000 年代以降分化（教育の論理が色濃い従来型と経済の論理に近い 2000 年代型）が進んでいるが、現時点ではどちらも学校経由の就職制度の中に包摂されているため、違いが顕在化しにくい。しかし、教員の語りからは、従来型ネットワークでは結束型 SC が見られるのに対して、2000 年代型ネットワークでは SC が醸成されておらず、特に不利な立場にある者や条件が悪くなる時期の進路保障のために積極的に活用するネットワークとはみなされていないことがわかった。次に、二つめのリサーチクエスト「生徒の性別によって高校就職指導のセーフティネット機能の効果の表れ方に違いがあるとすれば、それはなぜか」についての結論は以下の通りである。学校経由の就職で提供可能な求人職種に偏りがあることや、生徒が希望する職種に性別による違いが見られることによって、セーフティネット機能の効果は女子の方に表れにくくなっている。若年高卒女性と彼女らの「やりたいこと」の安定した雇用からの排除は、女子を学校経由の就職制度に包摂しにくくする原因の一つになっていた。そして学校を通さずに就職活動をした場合、男子は家業・縁故という別のネットワークによって職を得た者が多かったのに対して、女子はフリーターや未定で卒業を迎えた者が多かった。また、学校経由の就職制度の内部においても、高校は従来型ネットワークの枠組みの中で女子が好みがちな仕事の就職機会を提供することが難しく、その結果女子は男子に比べて教員がセーフティネット機能を果たすために重要であると認識している従来型ネットワークの枠組みから離れた就職をする傾向にあった。さらに、教員は日々の生徒との関わりの中で高卒女性に対して「将来結婚や出産を経験し、それを機に労働市場から退出する者」というイメージを抱きやすくなっていることや、生徒の性別に関係なく卒業後 5 年程度先までをイメージして就職指導をする傾向にあることで、「ライフコースにかかわらず高卒女性が実質的に働き続けられる仕事か」を問う必要性を感じにくい状況が作り出されており、それは長期的に見た場合、定着や勤続といった意味において女子の方にセーフティネット機能の効果が表れにくくなるという結果につながる可能性が示唆された。

2010 年代以降「学校を通さない就職活動について周知し、民間事業者等による支援を充実させながら選択肢として定着させ、自由な就職活動で上手くいかなかった者や特別に支援が必要な者のためのセーフティネットとして学校経由の就職を残す」という方向での高卒就職改革を求める声が大きくなっているが、本論文で明らかにした高卒就職をめぐるネットワークの重層性とジェンダーによる分離傾向を踏まえた上での高校によるセーフティネット機能の意義や限界を考慮し、慎重に議論していく必要がある。また、高卒女性が多く含まれる 2000 年代型ネットワークや学校を通さないかたちで就職した層についても卒業後一定期間見守ることができるような SC が醸成された新たなネットワークの構築や、高卒者の労働経験をジェンダーに敏感な視点で受け止め、必要な支援や教育実践につなげていく取組みが求められる。

## **Acculturation of Foreign English Teachers in Japan: Study on Effects of Longitudinally Significant Factor**

Una Kaljic (教育制度学)

### ***Research Questions***

- What are the effects of longitudinally significant factors on acculturation of foreign English teachers in Japan?
- How Japanese school environment impacts the acculturation of foreign English teachers?

***Introduction.*** Since 1987, foreigners who are native or fluent in English language have been systematically employed as assistant English teachers throughout different levels of education in Japan. This model of import and dispatch of foreigner teachers nationwide keeps gathering attention of researchers, who are mostly interested in educational results of such practices. Therefore, while narrowing the research gap, this study aimed to recognize these foreigners' acculturative patterns; to identify longitudinally significant factors in that process, and to describe their impact on acculturation over the time these foreign teachers spent living in Japan. *Acculturation* is dynamic process of attitudinal, psychological, and behavioral changes taking place in individuals, as a result of continuous exposure to the new culture (Redfield 1936, Berry 1992, APA 2020).

***Methodology.*** By design, my study was qualitative and utilized anthropological approach, with ethnographic elements, because participants were asked to share very personal stories. The target group were foreign English teachers working in public senior high schools in Osaka; which is unique for its NET (Native English Teacher) Program. Foreign teachers were contacted with the help of Osaka Prefectural Board of Education program coordinators, after which total of 12 participants (8 men and 4 women) voluntarily reached out to me. The data was collected with semi-structured interviews and analyzed using Thematic analysis approach. To objectify my findings, I made sure to verify my understandings and interpretations with the interviewees.

***Literature Review and Theory Background.*** Although previous research has recognized Japanese schools as a site of major cultural clash, misunderstanding, and pedagogical and personal disagreements between Japanese and foreign teachers (Otani 2004, Tsuido et al. 2012); the analysis of Foreign Language Education Policies from 2009 and 2018 revealed that there is minimal consideration towards cultural issues involving foreign teachers; and no guidance in resolving potential issues, as well as no instructions on how to manage team-teaching classes. Such ambiguity contributes to great disparity in utilization of foreign teachers from school to school.

This study was built on combination of existing acculturation theories, mainly simplifying Berry's 'Comprehensive Acculturation Framework' (1997), which was further strengthened by Smither's 'Socionalythic Model' (1982) and extended with Arends-T'oth and Van de Vijver (2006) 'Domain specificity'. From all these authors, the following factors were identified as significant in acculturation of foreign English teachers in Japan: Individual's background and personality (demographic information), Host Culture (i.e., Japan with its traditions, ideologies, etc.), Experiences, Language proficiency, Personal/Social/Work Environment (Context) and Time. On this basis, a case-specific acculturation framework was constructed.

**Findings.** All foreign teachers reported feeling and being ‘*well and positively acculturated*’ to Japan, which is to no wonder because their average time spent living in Japan is over 18 years (that fits into Berry’s category of ‘*Integrated*’). However, to them, overall acculturation is a never-ending, progressive process that is variable across different situations and contexts (domain specificity). According to majority the most persistent, significant, and relevant factors for their acculturation over time are: Family and Social relationships (that are immensely impacted by Japanese language proficiency). Additionally, my observation is that Personality as a factor plays another key role, particularly, when dealing with hardships.

This study identified family as the strongest and the most impactful factor in acculturation to Japan. Most married NETs met their spouses between 1<sup>st</sup> and 3<sup>rd</sup> year of their stay in Japan, and because of getting married they decided to stay. Family is linked with, both, adoptive integration in Japanese culture, but at the same time maintenance of the origin culture. Although almost all married NETs have Japanese spouses and ‘mixed’ children, these opposite acculturation outcomes are possible because families have unique dynamics, without cultural pressures from either side. But simultaneously, families have power of grounding and rooting foreigners in the new country.

Japanese language proficiency has an irreplaceable impact on NETs acculturation, simply because it reflects on so many everyday situations, and it is directly correlated to the level of social involvement (those foreigners who struggle with communication, also struggle with lack of close relationships with Japanese people – that turns into a frustration over time).

Perhaps the most unexpected finding of this research is the minimal impact, that schools as sites of employment, had on NETs. Compared to other factors, teaching job is incomparably less impactful for several reasons. Professionally, NETs cannot progress or develop; they are regarded and treated as visiting temporary staff that is easily replaced, but also (according to them) their job is to be foreigners, so they are not personally pressured to change or assimilate. However, professionally, they all changed and adjusted their teaching according to the requirements of the school and their direct Japanese colleague. They understand the power of Japanese school culture force and choose to be recognized as distinct from it – as ‘*outsiders*’, since no degree of assimilation will ever erase the fact that they are foreigners. Furthermore, NETs show clear separation between work and private life – “*work is work*”. This can be attributed to what is in literature known as ‘*Role distance*’ (Smither, 1982).

Among the additional findings of this research was that half of NETs reported hobbies and passions as relevant in their acculturation process, and almost all mentioned it in some context or indirectly. After careful consideration, it was recognized that hobbies and passions serve as ‘*coping strategies*’ in acculturating individuals, which I included in the updated case-specific framework.

The overarching impression gained through this research is that acculturation process of foreign English teachers in Japan is a well-balanced combination of internalized, unconscious transformations and very conscious externalized manifestations. For the most part, NETs are greatly in control of their condition and output to the Japanese world and know when certain culturally expected behaviors should be applied, but also when the situation does not require them to change.

## 母語支援員とかがわる在日ブラジル人児童の生活世界

山脇 佳（生涯教育学）

移民の子どもは日本の公立学校において、被抑圧的な位置に置かれてきた。それは、歴史をたどれば、戦後の在日朝鮮人教育の問題が発端となっている。当時の日本政府は、公立学校において、在日朝鮮人たちを「特別扱いしない」ことを定めた。それは、日本の学校教育を経験する在日朝鮮人に対して同化を強いることを意味していた。

在日朝鮮人に対する処遇から、現在に至るまでのあいだ、入管体制に大きな変化が見られていない。そして、社会生活だけでなく、学校内においても、移民の子どもたちの学校生活は保障されてこなかった。移民の子どもに対する母語・母文化保障に関する政府主体の支援や具体的な手立ては、現在まで確認されていない。しかしながら他方では、地方自治体によって、母語支援員という母語を介して移民の子どもを支える制度も確認されている。そこで本研究では、移民の子どもを母語を通じて困難やニーズ、考えを直接聴き取ることができる存在として、母語支援員に着目した。

同化主義的な学校文化の下、移民の子どもは何を考え、何を訴えているのかという、かれらのニーズに注目する必要がある。なぜなら、現状では、来日したばかりの移民の子どもたちにとって日本語を習得していない状況の中、気持ちやニーズを表明することは極めて難しいからである。また、その声は学校関係者に届きにくい構造があるだけでなく、研究の上でも聴き取られてこなかった。そこで本研究は同化主義的な学校文化の中、母語を介した移民の子どもによるニーズの表明がいかに可能になりうるのか、そして、そのニーズの表明が学校内で波及してくプロセスを明らかにすることを目的として定めた。

第一章では、先行研究と理論的枠組みの検討を行った。移民の子どもと教育研究において取り組まれてきた、同化主義的な学校文化に関する研究、学校における支援者に関する研究、それぞれの議論の先行研究を検討した。その結果、同化主義的な学校文化に関する研究においては、すでに日本語が使用できる状態の移民の子どもたちの声を拾うことはできている一方で、日本語が未習得の段階であり、日本の学校に参入したばかりの移民の子どもたちの声は取り上げられてこなかったことが明らかになった。

学校における支援者に関する先行研究では、学校に参入している支援者が影響を及ぼしている対象は、移民の子ども、もしくは教師であった。支援者対移民の子ども、もしくは支援者対教師とのコミュニケーションによって伝えられる移民の子どもたちのニーズとその表明が、学級や学校に反映されるのかという問題には十分取り組まれていないことが確認された。

以上を踏まえて、同化主義的な学校文化が存在する日本の公立学校において、母語支援員の介入を通じて移民の子どもたちの声を聴き取るプロセスを明らかにし、その声が学級や学校の変容に繋がっていくのか、という問題を検討しなければならぬことが明らかになった。

理論的枠組みを検討する中で、本研究では、「ニーズ」、「支援」を捉える視点を整理し、ニーズは「かかわりの視点」（三井 2011）、支援は「伴走型支援」（奥田 2021）の視点を採用した。さらに、教室内で移民の子どもに対して教師がどのように資源を再分配しているのか（額賀 2003）、そして移民の子どもにとって学校内で参加の平等が可能になるのか（児島 2021）という理論的枠組みを採用した。

第二章では、調査概要について述べた。本研究の対象である宝塚市は、人権教育が盛んな地域の一つである。特に、本研究の対象である小学校の近辺については、とりわけ人権教育の歴史が色濃く反映されており、解放教育を扱う催しの実施や学校内では手厚い人権教育が実践されてい

る。そこで、兵庫県教育委員会（以下、県教委）ならびに宝塚市教育委員会（市教委）は、移民の子どもたちの母語・母文化保障と社会適応を目的とし、かれらの学校生活をサポートするために様々な支援を行っている。その一つとして、県教委と市教委は公立学校に母語支援員を派遣している。筆者は県教委と市教委、それぞれの母語支援員として、2020年から2022年の3年間、対象校に勤務していた。本調査は、筆者が母語支援員として参入していた学校内で得られたデータを用いた。

研究方法については、アクションリサーチを用いることの必要性を強調した。さらに本調査では、対象校の小学校に勤める教師4名と市教委の母語支援員制度の担当者1名にインタビュー調査を行った。半構造化インタビューを行い、その中で各学年のエピソードを振り返り、支援対象者である移民の子どもとどのように向きあっていたか、母語支援員に対してどのように考えているかなどを質問した。

第三章では、分析結果と考察を提示した。分析を通じて見出されたことは、以下の通りである。まず、人権教育が盛んな地域に位置している小学校においても、同化主義的な学校文化が確認された。さらに、学校生活において、母語支援員が介入しなかった場合、支援対象の移民の子どもが考えや思いを表明することができない状況が観察された。不正義の状態にあった支援対象の移民の子どもは、母語支援員を介してポルトガル語の教育実践のニーズを学級内で表明した。そのプロセスの中で、支援対象の移民の子どもが抱えている差異を母語支援員から教師へと伝えられることによって、教師が学級内に存在していた問題を解消する動きへとつながっていたことが明らかになった。

ニーズに基づくポルトガル語の教育実践が行われた結果、クラスメイトの児童たちによる支援対象の移民の子どもへのサポートが手厚くなり、差異を考慮した上で自発的にクラスメイトの児童たちが支援対象の移民の子どもをサポートする体制（自発的な関係的資源）が生まれた。自発的な関係的資源は、学年が変わった翌年にも見られた。自発的な関係的資源は学年を跨いで継続的な影響力を持っていたのである。つまり、支援対象の移民の子どもによるニーズの表明は、自発的な関係的資源を生み、クラスメイトの児童たちによるサポートを継続的な手厚いものへと変容させたのだ。さらに、その影響は学級内だけでなく、支援対象の移民の子どもと関わりの薄い教師にも影響を及ぼしていた。具体的には、これまで言語的な障壁によって、理解することができなかった支援対象の移民の子どもの心情を気に掛ける教師たちの言動が、恒常的に観察されるように変容したということである。

最後に、制度的課題について述べた。移民の子どもの声を聴くことのできる存在である母語支援員とその制度は、移民の子どもたちのニーズに基づいた支援体制ではない。支援対象の移民の子どもの滞在月数が経つにつれ、派遣回数が増えたのと同時期に、支援対象の移民の子どもにとって困難な状況が増えた。母語支援員の派遣回数が減ったことから、徹底的に被支援者に寄り添い、声を聴き続けるような伴走型支援から問題に対する応急処置的な問題解決型支援へと支援そのものの在り方が転換しつつあることが明らかになった。今後は、母語支援員制度の内実を、移民の子どもの声を下に再構築していく必要がある。そして母語を介してニーズを表明できるようになる環境を恒常的に保障していく方法を模索していくことが求められるだろう。

## 旧同和教育推進校卒業生のライフストーリー

—マジョリティの人権意識の変容に着目して—

橋本 幸一（教育文化学）

本稿の目的は、旧同和教育推進校卒業生のライフストーリーの分析を通して、被差別部落出身マイノリティとかかわるマジョリティの人権意識が、どのような社会背景や条件を経て変容するののかについての「プロセス」を明らかにすることである。本稿を記す背景として、新自由主義の台頭と日本社会の格差の拡大、それに伴う社会的排除の顕在化（Young, J. 1999=2007）に対する問題意識がある。

これまでの旧同和教育推進校に関する研究では、池田（1987）を嚆矢として、被差別部落の子どもたちの学力の実証的研究と学力保障の方策にかかわる研究が蓄積されてきた。一方で、被差別部落の子どもたちのアイデンティティに関わる研究は限定されているが行われてきた（原田2007）。しかし、被差別部落の子どもたちにかかわる部落外の子どもたちのアイデンティティや人権意識に関する研究はほとんど行われてこなかった。これまで行われてきた研究の多くは、社会学的な「人権意識調査」研究である。このような研究とともにマイノリティのアイデンティティ研究を行ってきた内田（2020）は、次のように指摘する。マイノリティの社会的アイデンティティは、マジョリティの差別意識や人権意識の如何に関わっており、マジョリティの人権意識への着目は被差別マイノリティとマジョリティとの包摂的な共生社会を築く上で重要な研究課題であると指摘する。

そこで、マジョリティの差別意識からの人権意識の変容の契機、さらにマイノリティとマジョリティとの良好な関係の維持といったマジョリティの人権意識の変容の過程に焦点を当てる必要がある。

なお本稿は、調査対象者は、旧同和教育推進校である、X県Y市立Z中学校の1970年代から1990年代初頭にかけての卒業生を対象とし、研究方法は、回顧的インタビューをもとにしたライフストーリー研究である。分析の手法は、グラウンデッド・セオリー・アプローチにより、3つの時期のパラダイムモデルを分析し、それに基づいて7名の卒業生のライフストーリーと人権意識の変容を描出した。さらにライフストーリーの社会的文脈を明らかにするために、当該校の史料にもとづき、旧同和教育推進校をめぐる排除と包摂、ライフストーリーの社会的背景について示した。

第三章では、X中学校1972年入学のAさんの卒業生のライフストーリーと人権意識の変容に迫った。Aさんの父のライフストーリーは、北陸の離島から中卒で、関西の都市圏で就職するところから始まる（荻谷2000）。卒業生は関西の都市部の小学校に入学するが、父の仕事の関係で転居と学校の転出入を繰り返し、最後に住宅を購入し入学したY市立小学校の、校区の一部が2年後にZ中学校の校区に編入されるというタイミングでZ中学校に入学する。Y市やX県の越境根絶政策のためZ中学校が移転・新設し、校区再編成を行った。Aさんは転出をめぐるジレンマに遭遇するが、Z中学校のなかでも急激な変化のため生徒間、生徒・教師間のコンフリクトがおこる。そのようななか、Aさんは同じクラスとなったマイノリティの子どもたちと遊びを通してつながりができ、ヤンチャな生徒との関わりができる。部落問題学習を通して共に活動するなかで、マイノリティの子どもと信頼関係ができる。生徒会活動を通じて学校をかえていく方針のあったZ中学校。自身も全校集会を通して、生徒会の重要性を痛感し、3年は生徒会活動にかかわるようになり、社会課題を生徒会で取り組む。マイノリティやマイノリティ以外の子どもたちと共通の目標をもち、学校では「連帯」という言葉が使われた。「マイノリティの子ども」に対して、自分

のことを「労働者の子ども」と、そのような社会的立場の自覚をもっていた。1960年代から1970年代にかけてX県や全国の都市部の地方自治体で「革新自治体」が誕生。社会変革を通じて都市問題を解決する考え方にリアリティがあった。X県Y市で生徒数の増加に対応するため高校増設運動がおこり、新設2年目の地元高校に多くの同級生とともに進学。そこでは、さらに困難なコンフリクトに遭遇。Z中学校の経験を生かして対応する。一方で時代の気運はその後変わっていく事を感じた。ここでは「接触仮説」や「社会的立場の自覚」概念をもとに分析を進めた。

続く第四章では、1975年と1976年入学のBさんとCさんのライフストーリーをもとに、Z中学校における「障害児の共生教育運動」（小国 2019）が起こり、「マイノリティに非排除的な学校への変容」（二羽 2015）が進むなかでの、マジョリティの人権意識の特徴を明らかにした。

最初は戸惑いながらも、障害児との日常的なかかわりを深めていくなかで、障害児がもっている願いを知り、送り迎えや一緒に遊ぶなどの関わりができてくる。親の思いを知り、親とのつながりもできる。障害児を支援する組織への参加を通じて、一緒に活動する被差別マイノリティとの関わりができる。障害児の卒業後の進路や将来の社会生活を周りの生徒と考える。「共に生きる」、「共生」をめざしたものであったといえる。共生の場を実現しようとする人権意識であった。他者の相互作用により新しい役割を主体的につくりだすことになった。ここでは障害児と関わりから生まれる特徴的な人権意識について分析を行った。

Cさんは、父も地元出身で親戚も多い生活で、そのような社会関係資本は新しい社会関係との間にはジレンマをもたらした。強い絆がもたらす場合の人権意識の変容についても考察を行っている。

第五章では、1988年入学のDさん、Eさん、Fさん、1990年入学のGさんのライフストーリーと人権意識の変容について分析を行った。1970年代から1980年代半ばまで校区の生徒数が増加する。その後は、転出と転入がほぼ同数の状態が続く。1985年から人権部落問題学習のカリキュラムが全学年そろってくるころで、部落問題もかつてほど可視化がされにくい時代に入っている。そのため同和地区へのフィールドワークだけでなく、在日韓国・朝鮮人問題学習や長崎修学旅行など体験学習や聞き取り学習がカリキュラム化してくる時代である。1970年代の社会運動や社会変革の動きは見られない。社会主義国の崩壊や労働運動の弱体化がおこり、「マジョリティの人権意識」にも個人化の流れが見られるようになる。

終章では、これらの人権意識の変容について、差別の表れ方の違いによる人権意識の変容の違いを分析するとともに、「差異のディレンマ」等の「アフターマティブ・アクション」の批判的研究でされている議論と結びつけて検討を行っている。最後には社会的立場の自覚から変革的自己概念の提起を行った池田（2000）の研究を深めていきたい。

#### <参考文献>

- 池田寛, 1987a, 「日本社会のマイノリティと教育の不平等」『教育社会学研究』第42集, pp. 51-69.  
砂原庸介, 2012, 『大阪-大都市は国家を越えるか-』中公新書。  
内田龍史, 2020, 『被差別部落マイノリティのアイデンティティと社会関係』解放出版社。  
Young, J. 1999, "The Exclusive Society, Stage" (= 2007, 青木秀男他訳『排除型社会-後期近代における犯罪・雇用・差違』洛北出版。

## 生徒に安心感を与える学校組織文化

—安心を土台とする学校安全の実現を目指して—

高野 結衣 (教育文化学)

本稿の目的は、生徒に安心感を与える学校組織づくりがどのように可能となるのかを明らかにすることである。これを通して、安心を土台とする学校安全の実現に向けた示唆を提示する。

近年の学校安全対策はリスク管理型であるために責任の問題が発生し、「できることはなんでもやろう」という過剰対応が進んでしまっている(広田, 2009)。安全の追求が過度に行われることで監視の目が強化され、これによって児童生徒に人間不信、地域不信のメッセージを受け取らせてしまうといった悪循環のメカニズムが働いてしまう。そのため、リスク管理型の学校安全から、児童生徒の「見守られている、大事にされている」という安心感を土台とした学校安全の検討が必要であることが指摘されている(藤田, 2009)。一方で、学校文化の管理主義的側面から、リスク管理型の学校安全を志向せざるを得ないという現状がある(村越, 2017, 本山, 2021)。しかし、全ての学校において学校文化が管理的・画一的であるわけではないため、個々の学校が持つ固有の組織文化に着目する必要がある。このような個別学校の文化に迫るにあたって、安全文化の概念が参考になる。安全文化とは組織文化の安全に関する諸側面であり、学校においては、学校組織文化の安全に関する諸側面であると定義できる。しかし、学校組織における安全文化を検討した研究は本山(2021)に限られるうえに、本山の研究では学校組織文化の中核となる黙示的前提について十分に検討されていないという点で課題が残る。さらに、これまでの研究では「安全」という視点からの研究が多く、安心を基盤とする学校安全の実現に向けた学校組織づくり(すなわち生徒に安心感を与える学校組織づくり)という視点を含みこんだ研究は少ない。したがって、本稿では生徒に安心感を与える学校組織づくりを行っている大阪府X市立Y中学校でのフィールドワークを実施することで、学校組織文化の安全に関する諸側面について検討することとした。分析枠組みとして、今津孝次郎の学校組織文化の概念を使用し、Y中学校の学校組織文化の「形態」(第3章)「価値・行動様式」(第4章)「黙示的前提」(第5章)という学校組織文化の3つのレベルについて分析・考察した。今津(2012)によれば、「学校づくり」という言葉は、「学校組織文化の創造のこと」(p.15)を指している。したがって、本研究は学校組織文化の安全に関する諸側面を描くにあたって、生徒に安心感を与える学校組織づくりに取り組むY中学校において、どのような学校組織文化が形成され、伝達され、学習されているのかというプロセスを明らかにしていく研究である。

第3章では生徒に安心感を与えるためにどのような教育実践を行っているのかに迫り、「形態」の中の安心・安全の側面について検討した。教師たちは学校において、生徒達との相互行為を絶えず行い、成長を支えている。教育実践に当たっては、授業などの日常的な活動の中で行われるものと、学校行事など非日常的な活動の中で行われるものがある。Y中学校において、教師たちは日常の場では規律指導の徹底と個別対応による生徒理解によって生徒との信頼関係の構築及び価値観の共有を行っていた。また、非日常の場では遊びを通して生徒間の相互理解の促進や紐帯の強化を図っていた。本章ではこのような日常と非日常の関係性に着目し、課題の分析を進めていった。

続く第4章では、どのようにして生徒に安心感を与える組織づくりを行っているのかを明らかにするために「価値・行動様式」の中の安心・安全の側面について検討し、さらに学校組織文化の継承プロセスを描出した。Y中学校において、学校の安全を確保するためには生徒の「こころの安心・安全」を確保することが重要であるという価値観が共有されており、その保障のために

生徒理解と生徒の支持・承認による信頼構築（子どもをつかむ）、生徒間での相互理解・承認を促すことで逸脱的な生徒を集団に位置づける指導（つながる力の形成）という2つの行動様式が共有されていた。これらの価値・行動様式は、ミドルリーダーの教師たちや古参教師によって、フォーマルな校内研修の場やインフォーマルな日常の交流において伝達され、共有されていた。この伝達機能は、協働的で他の教師を信頼できる組織づくりによって効果的に機能しており、教師全体や学年という小集団内でコミュニケーションが円滑に行われることで集団の結束が高められていた。このような組織づくりは、伝統を守りながらも、生徒たちの置かれた状況に応じて新たな実践を取り入れていくという変化に対する柔軟性を組織が持っていることで可能となり、これによって生徒の「心の安心・安全」を保障することに教師集団が一体となって取り組むことが可能となることを指摘した。

最終章である第5章では、第3章と第4章の結果から、「黙示的前提」の中の「安心・安全」に関する側面を考察した。Y中学校では「生徒が安心してすることで自他の安全を意識するようになる」という黙示的前提があることで「こころの安心・安全」を重視する価値観やその保障のための行動様式が共有され、様々な教育実践が日常・非日常の場において行われていることを明らかにした。また、生徒に安心感を与える学校組織づくりを可能とするために、Y中学校では教師集団が相互に信頼し、安心して職務を遂行することのできる組織づくりによって学校組織文化の継承が行われており、教師に安心を保障することが、ひいては生徒の安心にもつながるということを指摘した。最後に、学術的・実践的・政策的示唆を提示した。学術面では、日常的な活動の中でどのように安全教育を推進できるのかという、安全に関わる学校組織文化の形成過程を捉える研究や、学校内部で生じる相互行為など、ミクロなレベルでの研究が必要であることを指摘した。実践面では、安心や安全を個人化したり、自己責任論を強化したりするリスク管理型学校安全からの脱却に向けて、子どもたちが自ら安心や安全について立ち止まって考える場を設定することが重要であることを指摘した。政策面では、現場レベルで取り組まれている日常的な指導の中で行われる安全教育に目を向けることで、学校安全の政策が画一的なものからより個別具体的な学校の状況に対応した政策につながることを指摘した。

#### 参考文献

- 藤田大輔, 2009, 「共感・共生を基盤とした『学校安全』の展開—危険発生論から安全共感論に基づく学校安全へ—」『学校危機とメンタルケア』第1巻, pp.3-10.
- 今津孝次郎, 2012, 『学校臨床社会学 教育問題の解明と解決のために』新曜社。
- 広田照幸, 2009, 『格差・秩序不安と教育』世織書房。
- 本山敬祐, 2021, 「学校における安全文化の醸成に関する予備的考察(1)—国内のインターナショナルセーフスクール認証申請書にみるけがの予防を起点とした安全な学校づくり—」, 『岩手大 学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター研究紀要』第1巻, pp.61-76.
- 村越真, 2017, 「安全教育の課題と21世紀型能力」『教科開発学論集』第5号, pp.123-133.

## 大阪市の新自由主義的教育改革が教員にもたらした影響

### —社会正義のための教員の主体性に着目して—

山内 結（教育文化学）

本稿の目的は、2010年代から展開されてきた大阪市の新自由主義的教育改革が、「社会正義のための教員の主体性」にどのような影響をもたらしたのかを、教員の視点と語りから明らかにすることである。

濱元・原田（2018）は、人権同和教育を土台とした大阪の学校文化の要素として「公正性」「応答性」「主体性」の3つを挙げた上で、大阪の教育改革はこの3つの要素に大きく影響を与えたことを指摘している。学力政策は伝統的に「公正性」を重視してきた大阪では、2008年以降、首長主導の政策転換が進み、学力政策は「公正性」ではなく「卓越性」を重視するようになってきた。また、保護者や地域住民の多様なニーズに向き合うための「応答性」が、改革の中では「行政への説明責任」というものに置き換わっていった。「主体性」という面では、校長の権限強化や成果主義に基づく「縛り」、「公務員バッシング」や教職員組合への批判など、教員の自立性や教育運動そのものを萎縮させる方向性へと改革が進んでいった。そうした状況の中、今まで取り組んできた人権・同和教育からの大きな転換を強いられた教員たちは、苦悩や葛藤の中に追いやられた。

また、中村（2018）は新自由主義的教育改革下の大阪市の教員へのインタビュー調査から、改革と自らの教職観との違いに違和感を持つ教員の間で、教職アイデンティティのゆらぎが生じ、自らのキャリアに変更を迫られているという教員たちの様子を明らかにした。中村は、新自由主義的教育改革下の教員について、①教職アイデンティティは変化させずに、教職へのコミットメントを弱める。②教職アイデンティティを組み替えて（偽装して）変化に適應する。という2つの帰結の可能性を挙げている。

新自由主義的な教育政策が世界的にも広がりを見せるなか、「社会正義のための教育」が世界で注目され、それを担う教員についてもさまざまな研究が展開されている。Pantic（2015）は、全ての子どもたちに学習の機会を与えるために排除や成績不振に対処することを、「社会正義のための教員の主体性」の本質とみなした。そして、その構成要素として、①自律性 Autonomy ②省察性 Reflexivity ③能力 Competence ④目的意識 Purposes の4つを示した。「社会正義のための教育」という考え方は、大阪の人権同和教育にも通じるものがある。

この「社会正義のための教員の主体性」は、新自由主義的教育改革により著しく低下させられていることが、先行研究により示唆されている。しかしこれまで、新自由主義的教育改革と教員の主体性について、教育現場の教員の視点と語りから具体的に検討された研究は見られない。また、新自由主義的教育改革は、新しい世代ほど支持されやすいことが指摘されている（油布2009、中村2022）。こうした現状から、今後は教育改革前を知らない若手世代の教員にも目をむける必要があるが、その研究の蓄積は不十分である。そこで本研究では、大阪市の新自由主義的教育改革が、「社会正義のための教員の主体性」にどのような影響をもたらしたのかを、ベテラン教員と比較した若手教員の視点と語りから明らかにしていくことを研究の課題とした。

第3章では、教育行政や管理職による教員への管理と統制の強化とその影響について論じた。大阪市の教育改革は教員の裁量権を拡大させるものではなく、教育行政や管理職などの権限を強化し、教員を管理統制するものであった。そのため、教員が教育現場から同僚と議論しながら変革を起こしていくという機会が奪われ、教員が「沈黙する」という状況がつけられたことを明らか

にした。

続く第4章では、市場原理に基づく教員のサービス業化とその影響について論じた。大阪市ではより厳しい成果主義に基づいた評価制度が採用された。その評価制度には、生徒や保護者を顧客とした市場原理に基づく考えが色濃くでている。そのことによって、教員が生徒や保護者との関係が変化したと感じていることが明らかとなった。特に保護者との関係においては、教員が常に「評価される」こととなり、両者の協力関係の構築が困難になっている。

第5章では、教員の孤立と個人化を招く政策とその影響について論じた。教育改革による多忙化や教員のインフォーマル組織の弱体化により、教員が同僚とコミュニケーションをとる機会が減少した。そうした状況のなか、教員は同僚に対して不満を持ちやすくなり、「質の悪い教員」という厳しいまなざしを同僚に対して持つてしまう傾向が明らかになった。そしてそのことは、教員が「分断する」状況をさらに深めることとなった。

最終章である第6章は、大阪市の新自由主義的教育改革が作り出した「沈黙する」「評価される」「分断する」という教員の状況は、教員の「自律性」「省察性」「資質能力」「目的意識」に影響しており、「社会正義のための教員の主体性」を発揮しにくい環境を生み出しているという結論を導出した。また、主体性が制限された状況でも「子どものために」という思いを持ち続けている教員は、「子どものために」沈黙し、評価され、仲間と分断することを自ら選んでしまうことで、意図せずに新自由主義の受容と追認に向かってしまう可能性があることを指摘した。さらに、教員自身が沈黙し、評価され、分断する状況では、「公正性」「応答性」は低下し、学校集団が集団としての力を発揮できなくなり、学校文化自体が解体される可能性がある。そのような教育政策の転換に対する学校文化のバルネラブルな側面も指摘した。そして最後に、新自由主義的教育政策の中においても、教員が「社会正義のための教育」を実現させるためには、教員自身が、一面的な評価にとらわれず、ゆっくりと教育現場の変革を導き、小さな成功体験を重ね、「子どものために」の教育実践を仲間とともに吟味していくことが必要であることを指摘した。

#### 参考文献

- 濱元伸彦・原田琢也 2018 『新自由主義的な教育改革と学校文化—大阪の改革に関する批判的教育研究』 明石書店.
- 中村瑛仁 2018 『〈しんどい学校〉の教員文化—社会的マイノリティの子どもと向き合う教員の仕事・アイデンティティ・キャリア』 大阪大学出版会.
- 中村瑛仁 2022 「新自由主義的教育改革に対する教員の態度：潜在クラス分析を用いたアプローチ」『教育社会学研究』109集, 71-92頁.
- Pantic, Natasa. 2015 “A Model for Study of Teacher Agency for Social Justice” in *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol.21, No.6, pp.759-778.
- 油布佐和子 2009 「新自由主義的教育改革下の教員の意識—教員政策を中心に—」『早稲田大学大学院教職研究科紀要』創刊号, 63-81頁.

## 在日中国人の母親の教育戦略

### —中学校受験に着目して—

YANG YISHU (教育文化学)

#### 問題の所在

2021年6月末現在、日本における在留外国人数は282万3565人である。さらに、在日中国人は745,411人となっており、在日外国人の26.4%を占め、国別で第1位となっている（法務省『在留外国人統計』2021）。こうした点から見れば、在日中国人は注目に値する存在である。しかし、日本に住んでいる中国人家庭の教育戦略に対する研究は、いくつかの課題がまた残されている。

今まで在日中国人子どもの教育問題についての研究は、国際結婚家庭における言語選択・高校中退・学校不適応・学業不振に着目したものが多く（志賀1992, 鍛冶2000, 趙2005）、相対的に安定している生活を送る家庭を対象とした議論は十分ではない。学力を支えたケースについての議論もまた不十分である。

国の教育システムが子育てや親の教育戦略に与える影響に留意する必要がある。日本は、格差社会の進行が指摘される中でも、小学校受験や中学受験は拡大している。90年代から「ゆとり教育改革」などの様々な教育改革が推進されたが、結果的に公立学校教育への不安感、不信感を強めることになり、条件の恵まれた家庭の子どもが多くが中学校受験や小学校受験を志望するようになった（片岡2009）。

中国人家庭の定住化に伴い、子どもに学校教育を受けさせるだけでは満足できなくなり、質の高い教育に対する要求が高まっていくと想定される。しかし、中国人家庭の義務教育段階での受験への参加については、まだ研究上の空白があり、彼らがなぜ日本の教育競争に参入するのか、子どもの学力を確保するためにどのような教育戦略を立てているのか、どのような困難に直面し、どのような援助を必要としているかを解明することが必要であろう。

以上の問題意識に踏まえて、本研究は、特に子どもの教育の主な担い手である母親に注目し、中学校受験をめぐる、中国人の母親たちはどのような教育戦略を立てているのかを解明していきたい。

#### 研究方法

日本に住んでいる中学校受験を目指す、あるいは経験した子どもを持つ中国人母親を対象に、2021年11月から2022年2月にかけて1~2時間程度の半構造化インタビューを実施した。サンプル方法は大学院の先輩の紹介からスタートし、それから対象者の紹介により範囲を広げる「雪だるま方式」を用いた。結果として中学校受験を目指す母親1人、すでに経験した母親3人、合計4名を対象者とすることができた。

使用言語は中国語、場所はオンラインで、内容はすべて録音の許可を得た上で録音した。そのあと、文字起こしをして、日本語に翻訳した。対象者は合計4名である。主な質問内容は下記の通りである。

- ①来日経緯について
- ②今までの学校選びについて
- ③中学校受験をさせる理由、受験に向ける準備について
- ④普段子どもとのかかわりについて
- ⑤母親の教育観や教育期待について

- ⑥日中教育制度に対する解釈について
- ⑦困ったことについて

## 各章の概要

第1章では、在日中国人家庭の教育戦略に関する研究を概観することによって、先行研究に残された課題を導き出した。主に次の3点が見出された。①相対的に安定な生活を送る家庭、また中国人同土家庭を対象とするの教育戦略は未だ十分に議論されていない。②在日中国人は、外国人として日本社会にマイノリティの立場にあるにもかかわらず、子どもの学力を一定程度支えているケースはほとんど提示されていない。③日本は、格差社会の進行が指摘される一方で、小学校受験や中学受験は拡大している。こうした状況で、在日中国人母親たちがどう対応するのかまた十分に明らかにしていない。

第2章では、本論で対象となったインタビュー調査の概要を述べた。質問項目を提示し、インタビュー対象者たちのプロフィールを概観した。

第3章では、中国人母親の来日経緯と資本構成を描くことを試みた。母親たちの来日経緯から明らかになったことは、①母親たちは中国都市部出身で、日本の大都市に住んでいて、安定している生活を送っていること。②子どもによりいい教育を受けさせるために積極的に日本にやってきたこと。③フルタイムで働いている母親は一人だけ、国際移動に伴いキャリア中断が見られることである。そして、母親たちの資本構成から明らかになったことは、①家庭によって資本の偏りがあるが、母親たちは概して豊富な資本を持っていること。②経済資本は教育戦略の根本とはいえ、欠かせない存在であること。③中国人コミュニティが一番活用されている社会関係資本であること。④学力向上に最も貢献したのは文化資本であること。

第4章では、「教育期待」、「中学校受験の意味付け」、「受験支援」という三つの側面から、中国人母親たちが有している資本を活用しながら展開した教育戦略を明らかにしてきた。ここで明らかになったことは、4名の母親は日本の公教育に対する不信と私立中学校への積極的な評価から、私立中学校への進学を決めた。受験を成功させるため、時間・精力は惜しみなく、全力で子どもをサポートした様子が見られた。さらに、中国人の母親たちのほとんどは中国語の継承を重視し、子どもは国際的に活躍できる人材になることを望んでいた。一方、文化資本や社会関係資本が不足しているという資本の偏りにより、教育戦略におけるバリエーションも提示した。

第5章では、知見のまとめを行った。そして、最後に今後の研究課題を述べた。本研究では、ごく一部の中国人母親の教育戦略を明らかにすることしかできず、今後、研究対象を拡大し、中国人母親の教育戦略の全体像を描き出すことが必要である。なお、本研究で焦点となってきた中学校受験に参加する中国人母親たちは、無償の義務教育段階において、学費を負担してまで子どもを私立中学校へ進学させており、比較的裕福な家庭であることは否定できない。今後は、限られた資源でも子どもの学力をしっかりとサポートできる中国人家庭の事例を提示す必要がある。