

平成 24 年度 教育学部
学校教育教員養成課程
教育科学コース
卒業論文要旨

教育科学コース 目次

P 氏名	タイトル
3 伊井 貴紀	居場所感を構成する本来感と自己有用感が大学生の自己肯定意識に与える影響—居場所と性別による違いを規定する要因に着目して—
4 市川 あすか	海外子女教育の在り方に関する一考察 —魅力ある日本人学校の構築を目指して—
5 井上 知佳	リソースの喚起を通じて大学生のメンタルヘルスの向上をはかる心理教育プログラムの提言
6 上田井 恵未	アタッチメントと親子関係、他者視点が思いやりへ及ぼす影響について
7 宇都宮 静音	子どもの自己指導能力を育成する学級指導のあり方
8 大西 梨加	親の養育態度と同性友人、異性友人、恋人に対する期待との関連について
9 岡田 奈々子	自尊感情・自意識が被服志向性に与える影響について
10 唐渡 美沙子	『エミール』に関する一考察 —「自律」の発見者としてのルソー—
11 佐竹 寛子	学歴に関する研究—女性の視点から—
12 杉本 麻衣	教師志望学生の学級経営に関するリソースを喚起する教育プログラムの提言
13 高垣 麻夏	日本の子どもと外国人の子どもが相互に文化背景の表明ができる環境づくりとその効果—バンクスによる多文化教育の考えと横浜市立いちょう小学校の実践を活かして—
14 田中 杏奈	子育てによる親の人間的成長
15 中神 啓介	教師の権威に関する研究—まなざしに着目して—
16 野村 峻介	親の養育態度と大学生における1人暮らしの生活態度との関連について
17 日浦 創佑	日本における校則をめぐる裁判の特徴
18 福留 広大	大学生の社会的比較判断課題における平均以上・以下効果
19 松島 美紀	高学年児童の数学的問題解決学習に及ぼすメタ認知の効果-熟達者(大学生)の比較を通して-
20 三浦 弘慎	ストレスコーピング研究における Goodness of Fit 仮説の正否を規定する要因は何か?
21 柳谷 明日花	高学年児童の数学的問題解決学習に及ぼすメタ認知の効果-数学的メタ認知能力と関連付けて-
22 山口 あさひ	関係論からみた大学新入生の大学への適応過程と初年次教育への提言 - 自己理解をてがかりに -
23 山口 沙織	「不快感情を認めること」を通じて大学生のメンタルヘルスの向上をはかる心理教育プログラムの提言
24 吉井 利子	オノマトペからイメージされる音の印象について—幼児と大人の比較

居場所感を構成する本来感と自己有用感が大学生の自己肯定意識に与える影響

—居場所と性別による違いを規定する要因に着目して—

教育科学コース 発達心理学研究室 指導教員 古口高志 B092G003N 伊井貴紀

1. 問題と目的

石本 (2010) は居場所において「ありのままにいられること (本来感)」と「役に立っていると思えること (自己有用感)」を居場所感の構成要因 (下位尺度) とし、家族や友人場面での居場所感が心理的適応や学校適応に及ぼす影響を検討した。その結果、居場所感が心理的適応と学校適応に影響を与えていることが示された。しかし、心理的適応や学校適応に影響を与える居場所感の下位尺度が、居場所や性別が変わることによって異なる理由については明らかになっていない。本研究では、このような居場所や性別による違いを規定する要因として、杉本・庄司 (2006) の「居場所の心理的機能」を本研究の枠組みに組み替えた「居場所に求める心理的機能」を設定し、どのような要因が「本来感と自己有用感が心理的適応に及ぼす影響」を規定するかを検討した。

2. 方法

対象：国立大学学生 56 名，平均年齢 20.43±1.14 歳。**尺度**：①家族に求める居場所の心理的機能尺度 (居場所の心理的機能尺度 (杉本・庄司, 2006) を一部改変して使用)。②家族場面での居場所感尺度 (石本, 2010)。③友人に求める居場所の心理的機能尺度 (居場所の心理的機能尺度 (杉本・庄司, 2006) を一部改変して使用)。④友人場面での居場所感尺度 (石本, 2010)。⑤心理的適応の指標：自己肯定意識尺度 (平石, 1993) のうちの対自己領域。**分析方法**：居場所感が自己肯定意識に与える影響について、居場所ごとの居場所感を説明変数，自己肯定意識を目的変数としたステップワイズ法による重回帰分析 (投入基準 ≤ .15, 除去基準 ≥ .16), 居場所に求める心理的機能について居場所を要因とした対応のある t 検定，および性別を要因とした独立したサンプルの t 検定を行った。なお，性別を要因とした分析以外では，男女込，男性のみ，女性のみの場合について検討している。

3. 結果と考察

I. 居場所感が自己肯定意識に及ぼす影響 (Table1 ; Table2) : 自己肯定意識に影響を及ぼす

居場所感の下位尺度は，家族場面では自己有用感，友人場面では本来感であった。さらに男性と女性について同様の分析を行ったところ，基本的には先の分析と同様の結果が得られたが，例外として男性においては，家族場面での本来感が自己肯定意識の対自己領域の総得点に影響を与えていた ($\beta = .33$)。

II. 居場所に求める心理的機能の違い (Table3) : 家族に求める居場所の心理的機能と友人に求める居場所の心理的機能を比較すると，被受容感，精神的安定，行動の自由，思考・内省，他者からの自由，居場所に求める機能の総得点について，家族の方が有意に高い結果が得られた。また，性別によって家族，友人に求める機能が変換することが明らかとなり，男性より女性の方が居場所に求める心理的機能の度合いが高いことが明らかとなった。

以上，I と II の分析結果を照らし合わせて考察したところ，①被受容感と思考・内省が高くなると自己有用感が自己肯定意識に影響を及ぼすようになること，②精神的安定が高くなることによって本来感が自己肯定意識に与える影響が弱くなること，が明らかとなった。

Table 1
「家族場面」での本来感及び自己有用感が自己肯定意識に与える影響 (N=56)

	自己受容	自己実現的態度	充実感	対自己領域合計点
本来感 (家族)				
自己有用感 (家族)	.21	.33 *	.23 *	.31 *
調整済み 重決定係数 (R ²)	.03	.09 *	.03 *	.08 *

*p<.05 **p<.01
※表中の数字は，説明変数の目的変数に対する標準偏回帰係数 (β) と調整済み重決定係数 (R²)。
※ステップワイズ法 (投入基準はF値確率(p) ≤ .15, 除去基準はF値確率(p) ≥ .16) により投入された変数のみ記載。

Table 2
「友人場面」での本来感及び自己有用感が自己肯定意識に与える影響 (N=56)

	自己受容	自己実現的態度	充実感	対自己領域合計点
本来感 (友人)	.41 **	.52 ***	.42 **	.53 ***
自己有用感 (友人)				
調整済み 重決定係数 (R ²)	.15 **	.25 ***	.16 **	.27 ***

***p<.001 **p<.01
※表中の数字は，説明変数の目的変数に対する標準偏回帰係数 (β) と調整済み重決定係数 (R²)。
※ステップワイズ法 (投入基準はF値確率(p) ≤ .15, 除去基準はF値確率(p) ≥ .16) により投入された変数のみ記載。

Table 3
家族・友人間における居場所に求める心理的機能得点の違い

	家族			友人			t値
	N	平均値	SD	N	平均値	SD	
被受容感	52	23.77	3.55	52	22.90	3.55	1.86 *
精神的安定	52	34.12	4.78	52	32.94	4.40	1.82 *
行動の自由	52	19.87	3.55	52	16.37	3.61	7.29 ***
思考・内省	52	12.12	2.63	52	10.96	2.69	2.69 *
自己肯定感	52	15.56	3.06	52	15.15	2.77	0.98
他者からの自由	52	8.81	1.88	52	7.37	2.33	4.81 ***
居場所に求める機能の総得点	52	114.23	18.77	52	105.69	13.50	4.24 ***

***p<.001 **p<.01

海外子女教育の在り方に関する一考察

— 魅力ある日本人学校の構築を目指して —

教育科学コース 教育学研究室 指導教員 加藤誠之 学籍番号 B092G005T 市川あすか

1. 本研究の目的

本研究の目的は、文化交流学習の最前線といえる日本人学校が、その国際色豊かな環境を生かした、魅力ある教育活動を展開し続けていくために必要とされる支援や改革の方向性、教育活動の在り方や教師の働きかけを考えることである。

2. 日本人学校の現状

日本人学校は、海外に在留する日本人の子どものために、国内の小学校、中学校又は高等学校における教育と同等の教育を行うことを目的として海外に設置された全日制の教育施設であり、現地交流及び外国語教育を主体とした国際理解教育が積極的に行われている。また現在、①英語志向の影響による現地校等への移行、②日本企業の現地法人化による派遣駐在員の減少、③日本企業の海外進出の発展や帰国子女教育の充実による選択肢の拡大の理由から、「日本人学校離れ」という現象が起きている。

3. 日本人学校が抱える問題

日本人学校の問題点は、国内にある一般的な日本の学校と海外にある日本人学校における教育を受ける環境の差による問題と、現地にある諸学校と日本人学校において受けられる教育内容の違いによる問題に分類できる。そして、文部科学省の施策がどの問題に関係したものであるか検討した結果、教育内容の差による問題への支援が不十分であることが分かった。また、世界各地の日本人学校で現在勤務されている教師を対象としたアンケート調査から、①十分な教員数の確保(派遣教員数の増加・任期の延長)、②国際交流ディレクターに準ずる職員の派遣が、学校現場で求められている支援であると考えた。

4. 日本人学校における教育実践の事例分析

魅力ある学校運営や教育活動を行っている日本人学校の教育事例分析や、教育経験のある方々へのインタビュー調査より、日本人学校で受けられる教育の魅力として、国内の学校との比較では、海外にいるからこそ可能となる充実した教育環境の中で、生きた外国語力と国際的視野が養うことが可能な点が、現地校やインターナショナルスクールとの比較では、学習指導面と生徒指導面の両側面から、日本社会への適応力や集団の中で協調しながら自分の力を発揮していく術を身につけることが可能な点があることが分かった。

5. 魅力ある日本人学校の構築を目指して

日本人学校が今後も魅力ある教育活動を展開し続けていくために、どのような支援や学校教育の在り方が必要なのか。論者は、①国際交流ディレクターに準ずる職員の派遣、②国際学級の設立、③派遣教員数の増加・任期の延長、④現地校と共同の学童保育施設の設置、⑤教育情報共有サイトの開設、⑥日本人学校の教育水準の実態を伝える、⑦日本語教育の充実、⑧生活指導の充実、⑨保護者を含めた現地交流、⑩日本との比較を授業の随所に取り入れる、⑪日本の今を伝える、⑫まず教師が、日本、そして現地への愛着をもつ、という12点の提言を行った。

6. 今後の課題

本論文では、論者自身の考える、魅力ある教育活動を行うために必要な支援や学校教育の在り方の実現に向けた具体的な実践や、それが実際に魅力ある日本人学校の構築に繋がるかの検証ができなかった。海外子女教育の在り方の実践をより追求することが今後の課題である。

リソースの喚起を通じて大学生のメンタルヘルスの向上をはかる心理教育プログラムの提言

教育科学コース 発達心理学研究室 指導教員 金山元春 B092G007K 井上 知佳

【問題と目的】

本研究は「リソースの喚起を通じて大学生のメンタルヘルスの向上をはかる心理教育プログラムの提言」を行う『実践研究』（日本教育心理学会，2003，2012；下山・能智，2008）である。大学生は厳しい発達課題に直面する青年期において心理的に不安定な状態になりやすく、メンタルヘルスの問題が生じやすいとされる（堀，2012）。こうしたことから，最近では大学で一般大学生のメンタルヘルスの向上を目指した一次的援助（石隈，1999）としての心理教育プログラムが試みられ始めている。ただし，それらのほとんどは人間を機械のように見立てて，問題のメカニズムについて仮説を立て，正常に動作しない原因となる部分を見つけ，修理・交換しようとする発想をもつ「機械主義」（二子，2012）や「問題志向」（森，2012）と呼べる認識論に拠ったプログラムとなっている。臨床の場ではこうした認識論からなる治療が長くなされてきたため，これを背景としているのであろう。しかし，最近の臨床研究の結果は，そうした認識は「問題」へのとらわれを強め，逆に「問題」を一層大きくしてしまうおそれがあることを示している（熊野，2009；二子，2012）。そこで本研究では，ブリーフセラピー，とりわけ解決志向アプローチ（SFA）の発想を活かした新たな心理教育プログラムを提言する。これは，人のリソースを尊重し，それを引き出しながら，その人の解決すなわちより良き未来の状態を構築していこうとする認識論とそれに基づく方法論からなる援助的コミュニケーションのスタンス（黒沢，2012；森，2012；津川，2004）によるものである。本研究では特別なトレーニングを受けていない学生同士であっても互いのリソースを引き出しあうことができるようなツール（リソースを喚起する質問が掲載されたカード）を開発し，グループワーク（GW）に使用した。メンタルヘルスの専門家が直接働きかけることなしに，こうしたツールを使用することで，彼らのリソースが喚起され，メンタルヘルスが向上するのであれば，一般大学生を対象とした一次的援助としての本プログラムの評価はいつそう高まるものと考えられる。

【方法】

プログラムと参加者 学生が互いのリソースを引き出し合うGWを開発し（カードとマニュアルで構造化），異なる2群（A群，B群）に実施した（約60分）。GWは4，5人のグループによる4つのエクササイズからなり，シェアリングの時間も設けた。GWに参加し，後述の調査にもれなく応じたのはA群が20名，B群が15名であった。

実践に関する研究・仮説検証型研究 GW体験の意味を抽出する一つの方法として，先行研究に基づいて「自尊感情の向上」「ポジティブ気分の喚起」「ネガティブ気分の軽減」という仮説を設定し，検証した。状態自尊感情尺度9項目（阿部・今野，2007）を5件法で実施した。また，日本語版PANAS・簡易気分評定尺度（ポジティブ気分8項目，ネガティブ気分8項目）（佐藤・安田，2001）

を6件法で実施した。実施は，プリテスト1（GW1週間前），プリテスト2（GW直前），ポストテスト1（GW直後），ポストテスト2（GW1週間後）であった。

実践を通しての研究・仮説生成型研究 参加者が実践の場で体験したことを，研究者があらかじめ設定した枠組みとは異なる観点から検討するために，GW参加後に自由記述による感想を求めた。

【結果と考察】

実践に関する研究・仮説検証型研究 各得点を従属変数，4時点を独立変数とした分散分析を行った結果，両群ともに，いずれの指標でも，プリテスト1とプリテスト2の間（ベースライン）では変化のなかった得点にGW直後のポストテスト1において有意な変化（自尊感情，ポジティブ気分は上昇，ネガティブ気分は下降）が確認された。これはGWの効果が，異なる時間，異なる場所，異なる対象者に対してくり返し見出された結果といえる。しかし，ポストテスト2の結果から，その水準が1週間後までは維持されないことがわかった。今後，効果の持続性を生む工夫を開発する必要があるだろう。また，仮説検証型研究としての厳密性を追求した場合には，実践研究において現実的に採用可能な方法を試みながらも，統制群法の適用も検討される必要があるだろう。

実践を通しての研究・仮説生成型研究 KJ法の結果，9つのカテゴリーが得られた。その内容にはGWが参加者に提供したであろう体験のうち，あらかじめ想定されていたことと明確には想定されていなかったことがあった。前者としては「話すことの意義」「自己理解・自己肯定」「ポジティブ気分」「OKメッセージの効果」があげられた。「話すことの意義」「自己理解・自己肯定」「ポジティブ気分」はGWの主眼であり，「OKメッセージの効果」はあらかじめGWに明確に取り入れていたことであった。この点に関する感想が参加者から豊かに得られたことはGWが適切に機能していたことを示唆する。一方，後者としては「聞くことの意義」「他者理解」「今後の展望」「提案」「スタッフへのメッセージ」があげられた。自由記述という方法で参加者の声を率直に聞くことによって，本プログラムがもつ意味を，あらかじめ想定された枠組みだけに限定せずに，多様な側面からとらえることができた。ここで見出された体験内容の諸側面には，参加者にとって重要な体験といえることが含まれており，これらを詳細に検討することで，そこからまた新たな仮説を生み出すことができると考えられる。たとえば，「聞くことの意義」と「他者理解」という声は，自己だけでなく，他者も大切に“自他尊重”を示唆するものであり，これをGWの効果と考えるのは興味深い仮説である。今後は，ここで生まれた新たな仮説を検証する研究を行うことで，本プログラムがもつ意味がまた別の側面から明確化されることになるだろう。こうした「仮説生成⇄仮説検証のサイクル」（下山・能智，2008）をくり返していくことによって，本プログラムはいつそう洗練されていくものと考えられる。

アタッチメントと親子関係、他者視点が思いやりへ及ぼす影響について

教育科学コース 教育心理学研究室 指導教員 藤田尚文 B092G011N 上田井恵未

I 研究目的

本研究では、母親の養育態度が他者視点、思いやりにどのような影響を与えているのかをアタッチメントスタイル別に比較して調べる。

II 調査

【調査対象・方法】

高知大学の学生 201 名(男子 125 名、女子 76 名)に対し、5 件法による質問紙調査を実施した。

【質問紙】

① Hazan&Shaver (1987)「アタッチメントスタイル質問紙」の 1 項目② 辻岡・山本(1978)「親子関係診断尺度 EICA」の「情緒的支持」「同一化」の母親の項目 20 項目③他者視点の項目 7 項目④黒目・藤田(1999)思いやり質問紙・自作の質問紙 45 項目。

III 結果

【因子分析】

探索的因子分析(主因子法・プロマックス回転)を④に対して行い、思いやりの 2 因子(表出する思いやり・表出しない思いやり)を得た。また、③に対して確認的因子分析を行い、1 因子であることを確かめ、これらの各因子を構成する変数の合計得点を求め、以後の分析に用いた。

【クラスター分析】

母親の養育態度の 2 因子についてクラスター分析を行い、1. 無関心型、2. 過保護型、3. 支持型、4. 受容型の 4 類型を抽出した。

【分散分析】

クラスター分析において抽出された 4 類型と、母親の養育態度の 2 因子、他者視点の 1 因子との関連と調査するため、分散分析を行った。1. 男子における他者視点得点では、受容型は無関心型と比較して、5%水準で高かった。表出する思いやり得点では、支持型は無関心型と、受容型は過保護型と比較して、それぞれ 5%水準で高く、受容型は無関心型と比較して、1%水準で高かった。表出しない思いやり得点では、受容型は支持型と比較して、5%水準で高く、受容型は無関心型と比較し、1%水準で高かった。2. 女子における表出する思いやり得点において、受容型が無関心型と過保護

型よりも 5%水準で高かった。

【共分散構造分析】

因子分析において抽出された因子の関係を調査するため、男女別に共分散構造分析を行った。指定検索により、影響力の少ないパスは削除している。

【男女別に見る全体モデル】

1. 男女共通して情緒的支持が表出する思いやりへ正の影響を与え、他者視点も表出する思いやりへの正の影響を与えていた。2. 男子においては、情緒的支持が他者視点に正の影響を与え、同一化が表出しない思いやりにも正の影響を与えていた。3. 女子においては、他者視点から表出しない思いやりへも正の影響がみられた。

【アタッチメントスタイル比較】

1. 男女共にアタッチメントスタイルに関わらず、情緒的支持、他者視点を表出しない思いやりへ正の影響を与えていた。2. 情緒的支持が、男子においては、他者視点へ正の影響を与えていたが、女子においては影響がみられなかった。3. 女子における回避型・アンビバレント型では、他者視点を表出する・表出しない思いやりに大きい正の影響を与えていた。

IV 総括的考察

男子においては、母親を異性であると認識する傾向が高いため、母親の情緒的支持が他者視点の獲得を促し、女子においては、母親を他者として認識する傾向が弱いので、他者視点の獲得に影響がみられなかったのだろうと推測した。

アタッチメントスタイルによる違いが、女子においてみられ、回避・アンビバレント型において、他者視点から表出する思いやり・表出しない思いやりの両方に大きい影響を与えていた。これは、親との安定しない関係が背景となり、他者の動きに敏感になり、親が自分を受け入れてくれるようにアタッチメントシグナルを送ったり、諦めたりした経験が、友達を思いやる時に、場合によって、思いやりを行動に表すかどうかを使い分ける傾向を高めていると思われる。

子どもの自己指導能力を育成する学級指導のあり方

教育科学コース 教育学研究室 指導教員：柳林信彦 B092G012S 宇都宮静音

1. 研究の目的と方法

今日、学級崩壊やいじめ、暴力問題など、さまざまな教育問題が問題視されている。そして、そのような教育問題が起こる原因の1つとして、教師の指導力不足が挙げられる。教師の指導は学習指導や生徒指導、生活指導など、学校現場において日々行われている多様な教育実践活動の中で子どもたちに大きな影響を与えている。そこで、教師の指導のあり方について、子どもたちの生活の中心である学級に焦点を当てて考えていく。

また、学級崩壊などの教育問題を未然に防ぐことを考えたときに、自分のとるべき行動やあるべき姿について、自ら選択肢を考え、選び出し、実行するという一連の流れから構成される力である「自己指導能力」を子どもたちに育成することが有効であるといえる。

本論文では、まず、自己指導能力の構成要素と担任教師による学級活動や指導のあり方について、それぞれの要素を抽出していく。そして、抽出された各要素の関係を概念図にまとめていき、子どもの自己指導能力の育成に効果的であると考えられる学級活動や教師の指導のあり方について明らかにしていく。

2. 本論文における「自己指導能力」の定義

先行研究をもとに自己指導能力を構成している13点の要素を抽出し、そこから導き出した本論文における自己指導能力の定義を以下に述べる。

【図1】

- I 状況判断の力・判断力, II 思考力, III 行動力・実践力, IV 決断力, V 問題・課題を発見する力, VI 責任感, VII 選択する力, VIII 処理する力, IX 他者尊重の意識, X 評価・反省, XI 修正する力, XII 感情をコントロールする力, XIII 人間関係形成力

「自己指導能力」とは、自ら問題や課題を発見し、それを自分（もしくは自分を取り巻く周りの人たち）の問題であるとして積極的に関わっていき、自分のとるべき行動について考えうる選択肢を挙げていき、その中から自分だけでなく、周りに与える影響も考慮しながら、最も適していると思われるものを自分で選び出し、責任をもって行動に移す能力

3. インタビュー調査と先行研究の分析・考察

本研究では、①小学校教師へのインタビュー調査②自己指導能力の育成先行研究の2つについて、その中から学級活動や教師の指導のあり方を抽出した。そして、自己指導能力の構成要素なる力と学級活動・教師の指導について両者の関係を1つ1つ検討していき、概念図を作成した。一例として、①小学校教師へのインタビュー調査の分析の結果導いた概念図について、【図3】として最後に載せる。

4. 自己指導能力を育成する学級指導

①インタビュー調査②先行研究の分析・考察して概念図を作成し、子どもたちに自己指導能力を育成するための学級における指導のあり方について明らかにしたものを以下に4点挙げる。

【図2】

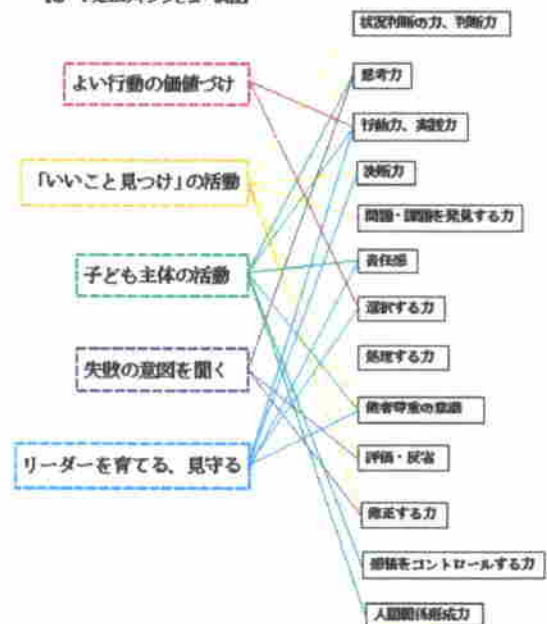
1. 子どもを優しく見守る姿勢を常に意識しておく
2. 子どもたち同士で高め合える環境づくりを行う
3. 目指したい姿を子どもたちにもたせる
4. 自分を見つめ直すきっかけをつくる

以上、本研究で明らかにした4点以外にも、自己指導能力の育成につながる学級指導はあるだろう。それについては、今後の課題として他の実践事例を分析・考察し、明らかにしていきたい。

【図3】

【自己指導能力と学級における活動、担任教師の指導の姿勢の概念図】

- 学級での活動、担任教師の指導の姿勢
- 自己指導能力の構成要素となる力
- ④ T先生のインタビュー調査



親の養育態度と同性友人、異性友人、恋人に対する期待との関連について

教育科学コース 心理学研究室 指導教員 藤田尚文 B092G017U 大西梨加

I 研究目的

本研究では、父母の養育態度は同性友人・異性友人・恋人に対する期待にどのように影響するのかを調べる。

II 調査

【調査対象・方法】

高知大学の学生 247 名(男性 120 名、女性 127 名)に対し、5 件法による質問紙調査を実施した。

【質問紙】

①東・柏木・繁多・唐澤(2002)「親子関係診断検査(FDT)」父母各 19 項目計 38 項目②高坂(2010)の調査結果からなる「友人に対する期待尺度」同性友人・異性友人・恋人各 20 項目計 60 項目

III 結果

【因子分析】

友人に対する期待尺度に対して確認的因子分析を行ったところ、父母の養育態度 5 因子(被拒絶感、積極的回避、心理的侵入、被受容感、情緒的接近)、友人に対する期待 5 因子(信頼・支援、外見的魅力、他者配慮、積極的交流、相互向上)を得た。これらの各因子を構成する変数の合計得点を求め、以後の分析に用いた。

【分散分析 I】

友人に対する期待尺度 5 因子の各得点について、同性友人・異性友人・恋人と性別との関連を調べるため、分散分析を行った。「信頼・支援」、「他者配慮」、「積極的交流」、「相互向上」において 1% 水準で女子の得点が高かった。「外見的魅力」においては 1% 水準で男子の得点が高かった。

【クラスター分析】

男女別に、FDT5 尺度についてクラスター分析を行い、5 類型を抽出した。5 類型は男女ともほぼ同一の解釈ができ、1.受容、2.拒否、3.父放任、4.中庸、5.母干渉と命名した。

【分散分析 II】

クラスター分析により抽出された 5 類型と同性

友人・異性友人・恋人との関連を調べるため分散分析を行った。

<男子>「信頼・支援」においては、受容が拒否よりも 1%水準で、「他者配慮」においては、中庸が拒否よりも 5%水準で、「積極的交流」においては、受容・中庸が拒否よりも 1%水準で、父放任が拒否よりも 5%水準で得点が高かった。

<女子>「外見的魅力」においては、父放任が受容よりも 5%水準で、「相互向上」においては、中庸が母干渉よりも 5%水準で得点が高かった。

【共分散構造分析】

父母の養育態度と友人に対する期待との関連をみるために、男女別に同性友人・異性友人・恋人において共分散構造分析を行った。同性友人、恋人に対する期待において、男女とも母親の養育態度からの影響が強いことが示された。

【父母の拒絶と同性友人への外見的魅力期待】

同性友人の「外見的魅力」のみ他の項目と比べ、異なる傾向があることが分かったので、上で述べた分析とは別に共分散構造分析を行った。その結果、男女とも異性の親から拒絶されていると感じているほど、同性友人に対して外見的魅力を求めることが示された。

IV 総括的考察

親の養育態度は友人に対する期待と関連があることが示された。母親の養育態度において影響が強くみられたのは、アタッチメントの観点から母親との関係は対人関係において重要な意味を持っているからだと推測できる。外見的魅力において、異性の親からの拒絶が関係しているのは、異性の親に拒絶されていることで、自分は異性に対する魅力が足りないと感じ、自らの自信をつける手早い方法として同性の友人に外見的な魅力を求めることで、補償を行うという心のメカニズムがはたしているからだと推測できる。

自尊感情・自意識が被服志向性に与える影響について

教育科学コース 心理学研究室 指導教員：藤田尚文 B092g018y 岡田奈々子

I 問題と目的

本研究では、自尊感情や自意識が被服志向性にどのような影響があり、またそれらには男女差があるのかを調べる。

II 調査

【調査対象・方法】

高知大学の学生 210 人（男子 131 人、女子 79 人）に対し、質問紙調査を実施した。

【質問紙】

①Rosenberg (1965)「自尊感情尺度」10 項目②菅原 (1984)「自意識尺度」21 項目③神山 (1983a)「被服関心度質問表」14 項目、永野 (1994)「被服行動尺度」8 項目

III 結果と考察

【尺度の因子分析の結果】

①②③の尺度に対して探索的因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行ったところ、① 1 因子② 2 因子（公的自意識・私的自意識）③ 5 因子（同調的おしゃれ志向、個性志向、被服への関心、調和追求、機能性・経済性）がそれぞれ抽出された。

【クラスター分析】

①見た目重視型②調和追求型③おしゃれ型④無関心型のそれぞれを抽出。それぞれ分散分析を行ったところ、③と④との間に男子は「自尊感情」、女子は「公的自意識」で 5%水準で有意な差が見られた。

【自尊感情・自意識と被服志向性】

〈男子〉「自尊感情」…「同調的おしゃれ志向」「個性志向」「被服への関心」「調和追求」「機能性・経済性」と正の関係

「私的自意識」…「同調的おしゃれ志向」「個性志向」「被服への関心」「調和追求」と正の関係

「公的自意識」…「被服への関心」と負の関係

〈女子〉「自尊感情」…「同調的おしゃれ志向」と正の関係「被服への関心」と負の関係

「私的自意識」…「個性志向」「被服への関心」「調和追求」と正の関係

「公的自意識」…「同調的おしゃれ志向」と正の関係「被服への関心」と負の関係

IV 総括的考察

被服に対する考え方について、男女差があることが明らかとなった。男子の場合、自尊感情と被服志向性と正の関係があることが分かったが、女子の場合、自尊感情との関係は無いか負の影響があることが分かった。また、公的自意識と被服志向性との関係は男子にはほとんど見られなかったが、女子は正の関係があることが明らかとなった。このような結果から、男子は自分に自信を持っている人や自分自身の内面について強く意識するほど被服に関してこだわりを見せるのに対し、女子は自分自身の内面についての意識だけでなく、他人からどのように見られるかについて意識する人ほど被服にも気を使うということが明らかになった。

『エミール』に関する一考察—「自律」の発見者としてのルソー—

教育科学コース B092G028R 唐渡 美沙子

指導教員 内田純一先生

第一章 「自律」の礎を築いた教育思想家とは

一般的に、ルソーは「近代教育の父」として評価されることが多い。実際に、ルソーの著作『エミール』には「自律」という言葉は出てはこない。ルソーの新しい教育的見方としてそこに貫かれる教育目標として「自律」の概念があると考えても良いのではないだろうか。論者は「ルソーは「自律」の発見者である」という仮説に基づき『エミール』を分析していくことにする。

そこで、まず、「自律」の概念を明らかにする必要がある。自律の概念は一般的にはカントの教育思想に由来するといわれる。カントの自律観とカントの思想の系譜を踏む教育学者の教育観とルソーの教育観の類似点を検証し、ルソーの教育観から「自律」を探る価値を確認する。

第二章 エミールにおける自律の過程

第二章では、実際に『エミール』から、ルソーの教育観から自律との関連性を分析する。特に本章では、いわゆる「子ども時代」における教育に焦点を置く。この時代は子どもの理性が発達段階上まだ育っていないことを前提にした教育を施すことに重点を置いている。

ルソーは『エミール』において、子どもの時代を考慮に入れずに大人にとって良いと思われる知識や学識といった、理性的な教育要素を子どもに注入することがどれだけ子どもにとって利益にないことか、また、害を及ぼすことであるかについて述べる。その上で、大人からの教授では子ども時代の判断力は培えないとし、子ども自身と事物との関係に重点を置いた教育を展開する。

その上で、教育の基本になるのは自然に基づく教育であり、自然に対する恐怖心に基づいて教育を展開する。このことで、人間に対して、主従関係を結ばずに、子どもは自然の限界に基づいて自己の欲を制御し自然状態における自由を手にするようになる。

第三章 社会における人間のあり方

三章では子ども時代に培った自由の基礎を基に、人間同士に関わりにおける教育についてまとめる。この上で大事になる教育要素は人間が生得的にもっている心である。人間の心情には自己愛という自己の幸福を追求する心がある。それを、他者の喜びと自己の喜びを一致させ、人類愛へと育てていく必要がある。しかし、人と関わる中で、人間は自己の欲求を満たすために他者を犠牲にしようとする利己心が生まれる。

そして、現実社会は、利己心にあふれており、社会が構成する人民のすべてに関わる共通の幸福を求め姿にはなっていない。そのため、社会の制度というのは、統治者から人民への隷属関係になってしまう。そのような社会に流されないよう、市民的徳に従って、善悪の判断、良心に基づいた行為決定が行えるよう、エミールを育てる必要があった。

第四章 自律の発見者としてのルソー

これまで述べてきたように、エミールは、利己心に満ちた不完全な社会においても、自己の良心と理性に基づく判断をし、行為決定ができるよう育てられてきた。それは、「自律」した人間像を育てるということにも言い換えられる。

「自律」の父がカントとのルソーの自律観の相違点としては、カントが人間の感情を完全に抑制した理想の「自律像」を見出したのに対し、ルソーは人間の心情に基づいた、不完全ながらも自己の最善をつくり、理想を求めようとする教育目標としての「自律」を生み出していることである。それはとても現実的であり、教育的に受容されやすいため、今日に至ってもルソーの教育観は多くの教育学者に引き継がれている。また、この教育は人間の善性の心情に基づいた教育であり、子どもを信じることに重点が置かれ、我慢の教育であるともいえる。しかし、それと同時に人間の可能性を信じたあたたかい教育であるともいえるだろう。

学歴に関する研究 —女性の視点から—

教育科学コース 教育哲学研究室 指導教員 岡谷英明

学籍番号 B092G038N 氏名 佐竹寛子

はじめに 本論文では、学歴主義が存在し続ける理由と女性の視点から学歴をもつ女性に与える影響について考察していくことを目的とした。学歴主義が存在し続ける理由は、学歴を獲得することによって、個人の人生の一種の武器になるからだと考えた。学歴主義は様々に批判されているが、後々の人生に有利に働くので、時間や資金を投資し、努力をしても、学歴を獲得しようとするのだろう。女性の視点から見たときにも、学歴は、少子化のほかに、女性にとって重要な就職や結婚観へ大きな影響を与えるのではなかろうか。本論文では、女性の視点からも学歴主義が根強く社会に残ることを明らかにしようとした。

第一章 本章では学歴についての定義と歴史的変遷をまとめた。学歴社会は生まれ落ちた瞬間に個人の能力や努力を超えて、個人の将来が決定づけられるような「血統原理」

(ascription) から、生涯にわたる個人の努力、能力の向上によって社会的地位が達成されるような「達成原理」(achievement) へと変化した際に生まれた。しかし、現代社会において、学歴は身分と化し、一種の「身分社会」を創りあげているのではないかと述べた。

第二章 学歴主義が存在し続ける理由を考察していった結果、学歴のもつ経済的価値と心理的価値が学歴主義を存続させて続けていることが明らかとなった。能力主義といわれる現代でも、より高い学歴を獲得することでより高い生涯賃金を得ることができ、学歴は経済的な価値をいまだに持っている。また、学歴には「優位的心理価値」、「仲間的心理価値」、「自己防衛的心理価値」があることを述べた。他者との学歴比較から優位に立ちたい学生だけでなく、仲間意識や自分の社会的な位置づけを確認するために、大学進学を志望している学生の割合が高いこと、また、親からの期待にこたえて安心感を得るために学歴を獲得する学生もいることが明らかになった。

第三章 現代では、女性の高学歴化が進んでおり、大学へ進学する女性の割合は平成 20 年度の段階で 4 割以上となっている。女性の高学歴化が進む中で、晩婚化や少子化といったことが問題となっている。さらに、共働き世帯の増加もあげられ、子どもの教育にも大きな課題が出てきている。次に、学歴をもつ女性に与える影響力について、就職や結婚の視点から検証していった。就職については、企業は学歴を重視する姿勢が残っており、学歴をもつ女性は就職に有利だといえた。また、大卒男性は大卒以上の学歴をもった女性を理想としており、学歴をもつ女性は結婚にも有利だといえるかもしれない。

おわりに 以上、学歴主義が根強く残る理由と女性にとっての学歴主義の影響について考察してきた。現代では、男性よりも、女性のほうが、学歴社会の影響を受けている要にも感じた。女性の高学歴化によって生じている様々な問題を、学歴がもつ有効性も視野に入れながら解決する方法を、女性の視点から見つけ出す必要があると考えた。

教師志望学生の学級経営に関するリソースを喚起する教育プログラムの提言

教育科学コース 発達心理学研究室 指導教員 金山元春 B092G043X 杉本 麻衣

【問題と目的】

本研究は「教師志望学生の学級経営に関するリソースを喚起する教育プログラムの提言」を行う『実践研究』（日本教育心理学会，2003，2012；下山・能智，2008）である。現行の教員養成課程では教師の実務として不可欠な「学級経営」に関する教育が十分でない（河村，2010）。この現状を改善する最も単純な発想は関連科目を増設し、教授するというものであろうが、実務としての学級経営を考えた場合、この発想は妥当ではない。なぜなら、学級経営とは、学習指導、生徒指導や進路指導、教育相談等といった領域と並行して存在するものではなく、各領域における教育実践や学級集団の形成・維持といった学級の子どもたちに関することすべての指導・援助を総称した総合的教育実践である（河村，2010）からである。そこで求められるのは学級経営を構成する一つひとつの要素に関する学びをふり取り、それらを統合する機会を提供するという発想であろう。こうした視座に立てば、4年間の教育課程を経た学生は将来の学級経営につながるリソースをすでに有しているとみなすことができる。さらに各種実習や課外活動は言うに及ばず、彼らが日常生活において体験した様々な事柄の中にも、生の人間関係の営みである学級経営に活かすことができるリソースを豊富に見出すことができるであろう。以上の発想から、本研究では、学生に潜在する「学級経営に関するリソース」を喚起する教育プログラムを提言する。本プログラムではブリーフセラピー、とりわけ解決志向アプローチ（SFA）を活用する。これは、ある人のリソースを尊重し、それらを引き出しながら、その人の解決すなわちより良き未来の状態を構築していこうとする認識論とそれに基づく方法論からなる援助的コミュニケーションのスタンスを指すものである（黒沢，2012；森，2012；津川，2004）。

【方法】

プログラムと参加者 学生が互いのリソースを引き出し合うグループワーク（GW）を開発（ワークシート，マニュアルで構造化）し実施した（約90分）。GWはペアによる3つのエクササイズからなり、シェアリングの時間も設けた。教師志望の4回生18名がGWに参加した（GW群）。また下記「実践に関する研究・仮説検証型研究」の観点から教師志望の4回生9名を対照群とした。**実践に関する研究・仮説検証型研究** GW体験の意味を抽出する一つの方法として、先行研究に基づいて「学級経営に関するリソースを喚起するGWに参加することで学級経営効力感が向上するであろう」と仮説を設定し、検証した。教育学部生用教師効力感尺度（春原，2007）を5件法で実施し、学級経営を反映する17項目で得点化した。GW群にはプリテスト1（GW1週間前）、プリテスト2（GW直前）、ポストテスト1（GW直後）、ポストテスト2（GW1週間後）、対照群にはプリテスト（GW1週間前）、ポストテスト（GW1週間後）を実施した。**実践を通しての研究・仮説生成型研究** 参加者が実践の

場で体験したことを、研究者があらかじめ設定した枠組みとは異なる観点から検討するために、GW参加後に自由記述による感想を求めた。

【結果と考察】

実践に関する研究・仮説検証型研究 GW群の学級経営効力感得点を従属変数、4時点を独立変数とした分散分析を行った結果、プリテスト1とプリテスト2の間には有意な変化のなかった得点にGW直後のポストテスト1にてプリテスト1に比して有意な得点の上昇があった。これはGWの効果を示唆するものである。さらに、プリテスト1、プリテスト2よりもポストテスト2の得点があり高く、その水準が1週間後も維持されていることがわかった。次に、ポストテストの得点を従属変数、プリテストの得点を共変量、群を独立変数とした共分散分析を行った結果、GW群は対照群よりもポストテストの得点があり高い傾向があった。これは学級経営効力感の向上に及ぼすGWの効果を示す結果である。自己効力感実際の行動変容を予測できる変数（東條・坂野，2001）であり、学級経営効力感学級経営に関する力量を予測できる変数といえるので、本プログラムの教育実践上の意味をこの点で示すことができたといえるだろう。

実践を通しての研究・仮説生成型研究 KJ法の結果、8つのカテゴリーが得られた。その内容にはGWが参加者に提供したであろう体験のうち、あらかじめ想定されていたことと明確には想定されていなかったことがあった。前者としては「リソースの喚起」や「自信」があげられた。「リソースの喚起」はGWの主眼であり、これに関する感想が参加者から豊かに得られたことはGWが適切に機能していたことを示唆する。「自信」は自己効力感と理解できるものであり、これは本研究であらかじめ設定した仮説と合致するものであるといえる。一方、明確には想定していなかったこととしては「実施形態（グループ・ペア）の評価」「技法の評価」「教育実践への示唆」「目標の明確化」「意欲の向上」「スタッフへのメッセージ」があげられた。自由記述という方法で参加者の声を率直に聞くことによって、本プログラムがもつ意味を、あらかじめ想定された枠組みだけに限定せずに、多様な側面からとらえることができた。ここで見出された体験内容の諸側面には、参加者にとって重要な体験といえることが含まれており、これらを詳細に検討することで、そこからまた新たな仮説を生み出すことができると考えられる。新たな仮説としては「教師志望という志を同じくする学生同士が語り合うペアワークを行うことで学生相互のサポート感が向上するであろう」「現時点のリソースを喚起することによって今後の目標や筋道が明確化されるであろう」などがあげられた。今後、こうした仮説を検証する研究を行うことで、本プログラムがもつ意味がまた別の側面から明確化されることになるだろう。こうした「仮説生成⇔仮説検証のサイクル」（下山・能智，2008）をくり返していくことによって、本プログラムはいつそう洗練されていくものと考えられる。

日本人の子どもと外国人の子どもが相互に文化背景の表明ができる環境づくりとその効果

—バンクスによる多文化教育の考えと横浜市立いちょう小学校の実践を活かして—

教育科学コース 教育学研究室 指導教員：柳林 信彦 学籍番号：B092G046N 高垣 麻夏

1. 研究課題と目的

現在、社会のグローバル化が進む中、日本に住む外国人の数が増え続けている。そんな中、日本の学校教育を受ける対象は「日本国民」とされ、在日外国人に対し、学校で行われる教育は同化教育や奪文化化教育がほとんどである。

そこで、日本における学校教育の中で外国人児童の阻害を防ぐべく論者は、日本の多文化教育では、「違うことが当たり前」という考えが身についた環境をつくり、児童が気兼ねなく自分の文化背景を表明できることが効果的な多文化教育であるとし、研究していく。

2. 研究の方法

児童が文化背景の表明ができる環境をうくるために、まず、多文化教育の先進国であるアメリカの歴史を理解していく。移民の国アメリカでは、その歴史が長く、同化や奪文化化を経験した上で今の多文化教育があると考えたからである。

そして、そのなかで、代表的な多文化教育研究者であるジェームズ・A・バンクスを中心とした3人の多文化教育の目的の理論的な枠組みを元に、文化背景の表明ができるという視点で効果的な多文化教育の目的を論者なりにつくっていった。

それをもとに、クラスで文化背景の表明が行われている、いちょう小学校を訪問観察して、明らかになった実践を目的別に分けていき、いちょう小学校の取り組みが、児童の文化背景の表明に効果的なものかを

検証していき、文化背景の表明の環境づくりに必要な要素を明らかにしていく。

3. 文化背景の表明ができるようになる要素とその効果

研究の結果、文化背景の表明ができるような要素は、

- (a) 多国籍の児童が在籍すること
- (b) 教師が、児童の母語、母文化について学ぼうとする姿勢を持つこと
- (c) 母語での会話を認めていること
- (d) 母語・母文化の掲示物や置物があること
- (e) 自己肯定感の薄い児童への心のケアをすること
- (f) 同化とは別の意味で、教師が日本人と外国人を区別しないこと
- (g) 学校中の教師の中で児童への働きかけが統一されていること
- (h) 多文化を取り扱うことが継続的に行われていること
- (i) 日本語能力別に指導を行うこと
- (j) 学習のための特別教材があること

とわかり、その効果はグローバル社会で自分に誇りを持ちながら他の文化を理解できるような児童を育てることができる、とまとめることができた。

4. 今後の課題

今回の研究では、取り上げきれなかった多文化教育の中の部落、性別、人種、宗教、様々な要素に関わる学校での差別や偏見などの問題についてもまた今後の課題である。

子育てによる親の人間的成長

教育科学コース 教育学研究室 指導教員 柳林信彦 B092G049H 田中杏奈

最近、育児放棄や虐待、我が子の殺害などが増加しており、それらは現代の社会問題として大きく取り上げられるようになっている。そうした育児放棄や虐待などの問題は、親の育児不安や育児ストレスが少なからず原因としてあるのではないかと考える。

このように育児に過度な負担を感じ、育児ストレスや育児不安を抱える母親または父親が多いということは、子育てをマイナスのものとして捉えたまま抜け出せない親が多いということではないだろうか。

母親または父親が子育てに対してマイナスな面を感じていること、または私たちが客観的に子育てを考えたときに少なからずネガティブなイメージをもつことは事実である。しかし、子育てにはそのようなネガティブな側面だけでなく、ポジティブな側面もあるはずである。しかしながら、これらの社会的背景、社会の変化が親の育児に対する不安感を強くさせ、社会全体が子育てにネガティブなイメージを強く抱くようになっている。そこで、子育てにポジティブな面があることを理解し、子育ては素晴らしいものなのだと感じてもらいたい。

論者は、「親の人間的成長」を①意識の変化、②生活面の変化、③対人関係の変化、④配偶者との関係の変化、⑤親との関係の変化の5つに分類して考えていく。

この5つの「親の人間的成長」をもとに、どれほどの成長、変化が見られるのか、また、その成長にどのような背景が関係しているのかについて、明らかにしていきたい。

<研究方法>

本アンケート調査は、現在、高知大学教育学部附属幼稚園に通う子どもをもつ保護者を対象に行う。アンケートは、親の属性等について問うものと、「意識の変化」、「生活の変化」、「対人関係の変化」、「配偶者との関係の変化」、「親との関係の変化」、「現在の家庭の様子について(男女別)」の6つの大問から構成されており、大問に含まれる各小項目は全69項目である。

<考察>

子育てによって様々な面で、人間的成長が期待できることが分かった。それは、自身の内面的なことあれば、生活面や行動面でも人間的成長が期待できる。成長が明確に見えるのは、生活面や行動面についてであり、それらについてプラスの変化が大きい割合で見られたことは確かだが、内面的なことについても少なくとも3割程度、最も多くて9割程度の方がプラスの変化を自覚しているという結果が出ている。よって、子育てをすることで、論者の考える親の人間成長が広い範囲で期待できると言える。

教師の権威に関する研究 —まなざしに着目して—

教育科学コース 教育哲学研究室 指導教員 岡谷英明 学籍番号 B092G055S 氏名 中神 啓介

はじめに 本論文では教師の権威の現状とその行方について論じた。教師の権威を復活させるためには、教師が子どもにまなざしを向けることが大切であると考えた。教師の愛情のあるまなざしが子どもに信頼を与え、それがあってこそ子どもは学びに励むと考えた。子どもについて知ろう、理解しようという愛情のこもったまなざしこそ、権威となって子どもに作用し子どもが教育されると仮定した。第一章では、「小学校教員心得」などを用いながら、教師の権威の歴史の変遷を追い、権威の定義づけを行った。第二章では、教師のまなざしが権威を成立させることを、まなざしと権威の関係について論じているフーコー (Michel Foucault) に依拠しながら述べた。第三章では、学校における権威のあり方をまなざしとの関連から説明し、今後の教師の権威の行方について論じた。

第一章 近代教育制度が成立した明治以後からの教師の権威の歴史と現状について述べた。明治維新後から終戦に至るまでは、中央集権的な統制主義と天皇主義が一貫した特徴であった。このため、子どもの教育を担う教師は重要かつ重大な位置を占めていた。「小学校教員心得」や「師範学校令」において、教師は「威重」を持つべきだとされていた。いうまでもなく、教師は「文化普及者 (agents of cultural diffusion)」という面を持ち合わせた知識層である。それゆえ、教師は子どもの親たちから尊敬されていた。しかし、現在、教師が苦しい立場に追い込まれている。このことを、文部科学省の委託事業による教職員のメンタルヘルスに関するアンケートや教育人口学、親の高学歴化や情報消費社会などの様々な面から論証した。

第二章 教師の「まなざし」により、子どもが見られているという意識をはたらかせ、服従心と向上心が芽生えることを、フランスの思想家フーコーに依拠しながら述べた。フーコー以前の社会学・政治学の権力論は、多くの場合、権力を実体化してきた。しかし、彼は「権力は人と人との間で働く力」であるというように権力の非実体化を唱えた。規律権力は、人間の身体あるいは内面の管理を対象として、その行為のプロセスに綿密な働きかけを行い、従順な身体を作り上げる。フーコーは、監獄における権力 (権威) は監視というまなざしによって誕生すると述べている。同様に、学校でもまなざしは必要で、文明人になる準備段階にある子どもにも必要不可欠であることが明らかとなった。

第三章 ここでは論者が考える教師の権威のあり方について述べた。その際、まず、フーコーに対する現在の批判である「反視覚論」をまとめ、「反視覚論」に対して反批判した。たとえば、ペロは19世紀の監獄が密閉された世界であったわけではないことや都市にあった監獄では、情報が流通していたなどを指摘していた。ペロに対しては、現代の電子社会にみられるように、一見まなざしが散在することによりパノプティコン的な一望的な効力がなくなるのではなく、捉え方を変えればまなざしの幅が広がるということを主張した。近代学校の誕生や近代社会の脱中心化、高度な機能的分化の進行につれて、観察・区別の内実が形骸化し、点数である学業成績のみが実効性をもつようになった。情報化社会では教師の知識伝達というモデルも中央監視塔モデルも有効に作用しないという問いに対しては、どちらも効果を失ったわけではないことを主張した。電子メディアはまなざしの一部であって、数値化された成績表などは教師の生み出すものである。

おわりに 教師のまなざしは見抜く・見守るという愛情が込められているので、電子メディアとは同格ではない。大切なのは子どもと同じような目線ではなく、どのようにすればよいかというまなざしを向けることである。

情報化社会であってもパノプティコン空間は顕在しているので、教育においてまなざしというものは偉大な力を発揮するとした。

親の養育態度と大学生における1人暮らしの生活態度との関連について

教育科学コース 教育心理学研究室 指導教員 藤田尚文

B092G060R 野村峻介

I 研究目的

本研究では、親の養育態度が大学生における1人暮らしの生活態度にどのような影響を与えているかを調べる。

II 調査

【調査対象・方法】

高知大学の学生214人（男子133人、女子81人）に対し、5件法による質問紙を実施した。

【質問紙】

①辻岡・山本（1978）「親子関係診断尺度 EICA」の父母各28項目、計56項目 ②1人暮らしの生活態度の質問35項目の合計91項目

III 結果

【探索的因子分析】

①、②の尺度に対して探索的因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行ったところ、養育態度の4因子（情緒的支持、同一化、自律、統制）、生活態度の3因子（規範意識、自立した生活、几帳面）を得た。また、母子家庭についても同様の結果を得た。これらの各因子を構成する変数の合計得点を求め、以後の分析に用いた。

【t検定】

男女差を調べるために、男女の平均と、標準偏差を求めてt検定を行ったところ、生活態度3因子において5%水準で有意な性差があり、全て女子が高かった。また、父母の養育態度では、父の統制と、母の情緒的支持において、1%水準で有意な性差があり、前者は男子、後者は女子の値が高かった。

【クラスター分析】

男女別に、父母の養育態度8因子についてクラスター分析を行い、4類型を抽出した。4類型について、男女共に、1. 受容型、2. 統制型、3. 放任型、4. GE（Good enough）型と命名した。

【分散分析】

クラスター分析により抽出された4類型と生活態度の3因子との関連を調査するため、分散分析を行った。男子：規範意識において、GE型が統制型と比較して1%水準で高かった。

女子：規範意識において、放任型が統制型と比較して5%水準で高かった。

【共分散構造分析】

探索的因子分析において抽出された11因子の関係を調査するため、男女別に、共分散構造分析を行った。指定検索により、影響力の少ないパスは削除している。

〈父母の養育態度各因子と生活態度各因子〉

1. 規範意識において、男子は、母の情緒的支持から正の影響、同一化から負の影響が示された。女子は、母の情緒的支持から正の影響、父の統制から負の影響が示された。2. 自立した生活において、男子は、母の情緒的支持から正の影響が示された。女子は、母の情緒的支持から正の影響、統制から負の影響が示された。3. 几帳面において、男女共に、母の情緒的支持からのみ正の影響が示された。

〈父母の養育態度と生活態度〉

1. 男女共通して、母の養育態度から生活態度に対して強い正の影響が示された。2. 男子において、父の養育態度から生活態度に対する影響が示されたが、女子においては、影響がほとんどなかった。3. 女子においてのみ、父母の統制から生活態度に負の影響が示された。

〈母の情緒的支持と生活態度〉

男女共通して、母の情緒的支持から生活態度に強い正の影響が示された。

〈母の統制性と生活態度〉

男子において、母の統制性から生活態度に対する影響は弱い、女子においては、強い影響が示された。

IV 総括的考察

親の養育態度を受容的だと子どもが認知している、自立した安定的な生活態度になる。反対に親の養育態度を統制的だと子どもが認知していると、不安定な生活態度になることが明らかとなった。このことから、自立心を養い安定した生活態度にするためには、子どもに対して統制せず、受容する意識が重要であるといえる。

日本における校則をめぐる裁判の特徴

教育科学コース 教育学研究室 指導教員 柳林信彦 学籍番号 B092G063S 日浦創佑

1. 研究の目的

現在、数多くの学校で校則が定められ、生徒は校則を遵守して学校生活を送っているが、校則に疑問を抱いている生徒も存在し、裁判となった事例もある。この校則をめぐる裁判(校則裁判)は学校側が勝訴する事例がほとんどであるが、多くの犠牲を払ってまで裁判を起こすということは、どうしても許せないことがあったのではないかと考えることができる。子どもたちの訴えや心の叫びに耳をかたむけなければならないのではないだろうか。

2. 研究内容

本研究では、髪型に関する校則、制服(標準服)に関する校則、バイクに関する校則について裁判の判例記録をもとにそれぞれの裁判の特徴を明らかにしている。

髪型に関する校則裁判の特徴は、生徒・保護者は憲法第三章の侵害、家庭教育権の侵害などを訴え、学校は、非行防止、学校秩序の維持、衛生面で清潔である、学習意欲の低下を防ぐ、などを目的として校則を制定している点である。そして、裁判所は、学校は教育の目的を達成するために必要な事項については、法令に規定がない場合でも、社会通念上合理的であれば校則等によりこれを規定し実施することができ、その規定は学校や性別で異なっていたり、学校外に及んだりしても不合理とはいえず、また、その内容の程度についても教育的専門家である教師の専門的で技術的な判断に委ねられるべきものであるとして学校の広範な裁量権を認めている。

服装に関する校則裁判の特徴は、「校区制」によって学校を選ぶことができない中学校で問題になりやすく、生徒側は、服装を規制することは憲法 13 条、21 条、26 条などに違反する、また、学校が指定する制服購入による支出が義務教育に反していると主張

する。裁判所の判断は、校則そのものについて憲法判断を示さず、校則の運用に対して中心に判決を下している。また、制服着用についても、教育目的を達成するためであれば、生徒心得等を定めて明らかにすることは、それが社会の通念に照らして著しく合理性を欠かない限り違法ではなく、その裁量権を学校及び校長が有しているとしている点は髪型裁判と同じである。

バイクに関する校則裁判の特徴は、①学校の設置目的達成に必要な事項については、学校の包括的権能が学外に及び、親の家庭教育の機能が制約を受け、②法令上の根拠がなくても、学校の設置目的を達成するために必要であれば校則を制定でき、③学校が掲げる目的は、学校の教育方針に合致していれば認められ、④校則が合理性を有していれば、懲戒を行うことができ、その程度や有無についても専門的な知見の下、教育的配慮がなされていれば合理的な裁量であるといえるというものであった。

3. まとめ

法の下における校則の特徴は以下のとおりである。学校は法令上の根拠がなくても、教育の目的を達成するために必要であれば、学校ごとに独自に判断して校則を定めることができ、その内容は、校長が教育的・専門的見地からの裁量権を有し、学校の設置目的を達成するのに必要な範囲を逸脱しない限り、また、社会の通念に照らして著しく不合理なものでない限り、生徒の権利自由を束縛することができ、それが校外に及んだり、学校ごとで異なったりしてもよい。そして、校則が上記のように合理性を有していれば、懲戒を行うことができ、その程度や有無についても専門的な知見の下、教育的配慮がなされていれば合理的な裁量であるといえる

大学生の社会的比較判断課題における平均以上・以下効果

教育科学コース 教育心理学研究室 指導教員 馬場園陽一先生 学籍番号 B092G065H 氏名 福留広大

自分の特性について、“平均的な人よりも上だ”と漠然と考えている人は少なくない。これを社会心理学で平均以上効果と呼ぶ。反対に、自分を平均他者よりも下に評価する傾向にあることを平均以下効果と呼んでいる。これまで、この2事象は正反対のものとして捉えられてきた。しかし、Moore & Small (2007) は自身の提唱する情報格差理論 (Differential Information Theory) によって、その連続性を主張した。情報格差理論の主旨は、“人が課題の出来について自身を評価するとき、主観的に良くできた場合は平均以上効果が発生し、できなかった課題の場合には平均以下効果が生じる”というものである。また、日本における研究は、“あなたは平均的な人に比べてどれほど誠実ですか”という曖昧で解答に困る質問紙による調査がほとんどであったが (i.e.伊藤, 1999; 大久保, 2002; 外山・桜井, 2001; 工藤, 2004), ムーアとスモールの調査は、正答が存在する課題におけるパフォーマンスについての評定を求めるものである。さらに、本研究では Moore & Small (2007) の情報处理的な説明に加え、動機的要因についても検証する。動機的要因は、課題(文系・理系)と個人のタイプ(文系・理系)の組み合わせによる、分野の一致・不一致である。以上をふまえて本研究では、平均以上・以下効果が連続的事象であり、その説明に情報处理的立場と動機的立場の両方を要することを確かめる。

方法

調査参加者 一般教養の講義を受講する大学生 180名に調査に協力してもらった。分析対象は171名(男性79名, 女性92名), 学部2年生がその96%を占め, 学部構成は, 文系41%, 理系59%であった。

調査内容 参加者に自身のタイプ(2:文系・理系)を記述してもらい, 4課題(難易2:易・難×系2:文系・理系)各10問に取り組んでもらった。またそのそれぞれについて, 直後に, ①“あなたの成績は何%の参加者に勝っているでしょうか”, ②“自分の成績は10問中何問正解だと思いますか”, ③“平均的な人の成績は10問中何問正解だと思いますか”と尋ねた。

心理尺度に自己呈示規範内在化尺度(吉田・浦, 2003) 22項目5件法, 自尊感情尺度(Rosenberg, 1965; 山本ら, 1982) 10項目5件法の2つを使用した。

結果と考察

実施された4課題の得点は, 文系易課題で $M=6.36$, $SD=1.71$, 理系易課題で $M=5.59$, $SD=2.20$, 文系難課題で $M=0.23$, $SD=0.58$, 理系難課題で $M=0.87$, $SD=0.89$ であった。これは Moore & Small (2007) で行われた一般常識課題(難・易, 各10問)よりも相対的に低い得点となり, 高得点者の人データを十分に得ることができなかった。そこで, 実得点を独立変数, 推定得点(自己・平均)を従属変数とする回帰直線を求め, 評定傾向を推定した。その結果, 課題とタイプが一致する条件において, 情報格差理論が支持された (Fig.1)。一方, 不一致の条件では, 明確な平均以上効果を得ることができなかったため, 本研究における動機的要因が推定評定に影響していることがわかる。また, 自尊感情得点は平均推定から実得点を引いた値と, 全課題において, それぞれ弱く有意な正の相関関係にあったことから, 平均推定は個人の自尊感情によってある程度予測できるものと考えられる。

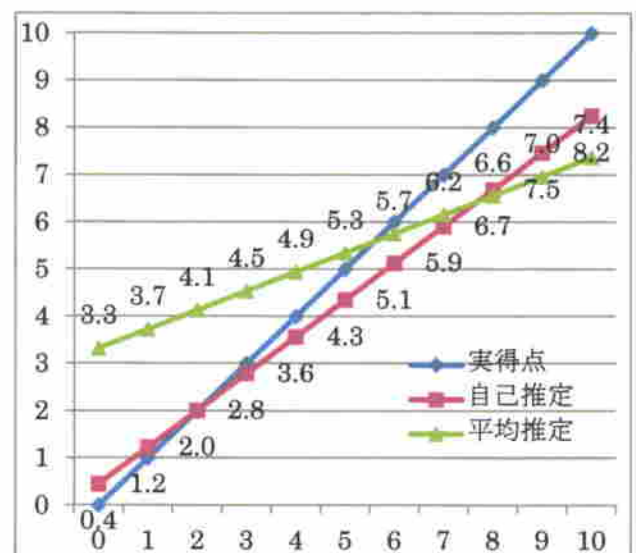


Figure.1 課題×タイプの一致条件における回帰直線

主要参考文献: Moore, D. A. & Small, D. A. (2007). Error bias in comparative judgment: On being both better and worse than we think we are. *JPSP*, 92, 972-989.

高学年児童の数学的問題解決学習に及ぼすメタ認知の効果 — 熟達者(大学生)の比較を通して —

教育科学コース 心理学研究室 指導教員：馬場園陽一

B092G077Y 松島美紀

I. 目的

本研究では、算数の文章問題解決過程で発揮されると想定されるメタ認知能力の要素として、①工夫、②確認、③修正、④注意の4つのメタ認知を取り上げ、これらの能力のメタ認知的実行が年齢とともにどのように発達していくのか、その変化を明らかにすることを目的とする。教科学習においてメタ認知を発揮することができるようになるのは大体小学校高学年以降であると言われてきているので、小学校5、6年生を対象にして上述の4つのメタ認知的要素の実行の程度を把握するために、メタ認知能力が十分に発達していると思われる大学生との比較を試みることにした。

II. 方法

(1) 被験者：いの町立I小学校

5年生2クラス(41名) 6年生2クラス(46名)

医療系の専門学校生1年生(34名)

4年生大学の学生44名

(2) 課題と手続き

小学生・専門学校生：生活文脈課題である、算数の文章問題を2題と、数学問題解決におけるメタ認知を問う質問用紙で構成。

大学生：1・2問目を形式的な問題、3・4問目を生活文脈問題とした。1問目は図形に関する問題。2問目は組み合わせの問題。3問目は伴って変わる2つの数量の関係の問題。4問目は、式による表現の問題となっている。

(3) 実施方法：質問紙法

時期：2012年10月～12月

III. 結果と考察

本研究では難易度が高く、メタ認知能力を発揮して高い思考を必要とする問題2のみを分析の対象とした。問題2のメタ認知に関する記述内容を4段階(評定0;記述なし、評定1;記述内容が不明確、評定2;何をした(what to do)といった記述が示されている、評定3;何をどのようにした(what and how to do))で評定した。4つのメタ認知要素を込みにしたデータをもとに4(学年)×4(評定段階)の χ^2 検定を行った結果、有意な差がみられた(Table 1)。そこで、メタ認知能力要素それぞれの分析を行った結果、「確認」のメタ認知はTable 2のように大学生においてのみ、評定2と評定1の記述数が有意に多いことがわかり、「確認」というメタ認知行動は大学生にのみ顕著であることが明らかとなった。加藤(1998)は「確認(直前に行った活動を見直すこと)」という活動がこの時期の児童にはまだ育成が難しいと指摘している。分析結果より「確認」においては、学年が上がるにつれてメタ認知的能力が高くなると考えられる。また、Fuchsら(2003)は、問題解決を行った直後に、自分の解決を振り返って反省的に振り返るメタ認知活動を課すと、数学的問題解決の熟達化と転移が促進されることを明らかにし、課題遂行後のメタ認知が重要な役割を果たしているとした。本研究の結果からも、大学生の「確認(直前に行った活動を見直すこと)」のメタ認知能力が高いことと、問題解決過程の評定の平均が高いことはより強い関係を持っていると考えられる。児童期においても、「確認」のメタ認知の育成を重視していかなくはならない。

【Table 1 4学年の記述内容の段階の延べ人数】

観測度数	3	2	1	0
5年	10**	36*	41*	77
6年	3	18**	57	106**
専門	3	18	35*	80**
大学生	1*	38*	85**	52**

【Table 2 確認における段階の延べ人数】

観測度数	2	1	0
5年生	7	7	109
6年生	0**	8	130*
専門生	1	5	96*
大学生	9*	21**	102**

ストレスコーピング研究における Goodness of Fit 仮説の正否を規定する要因は何か？

教育科学コース 発達心理学研究室 指導教員 古口高志 B092G079R 三浦弘慎

1. 問題と目的

Lazarus & Folkman (1984) によると、ストレスラーに対するコントロール可能性が高い場合は「問題焦点型コーピング」が、低い場合は「情動焦点型コーピング」がストレス反応の低減に有効であると指摘されており、これは Goodness of Fit 仮説（以下、Fit 仮説）と呼ばれている。しかし、この仮説を支持する知見（Cheng, 2001, 2003）と支持しない知見（Compus & Fondacaro, 1988; Roberts, 1995）があり、一貫した知見が得られていない。これまでコーピングの機能（森本他, 2010）やコーピングの選択理由（森本他, 2012）の違いを Fit 仮説の正否を規定する要因として想定した検討が行われているが、Fit 仮説の正否を規定する要因はまだ明らかにされていない。一方、従来の Fit 仮説の検証では回答者自身が認識した使用目的によりコーピングの型を規定しフィットを評価しているが、各コーピングの目的は、本人の目的意識とは関係なく元から規定されているという捉え方もできるため、コーピングに元から規定されている型との合致をフィットと捉えることもできる。またコントロール可能なストレスラーにおいては「問題焦点型」「情動焦点型」の両方のコーピングを組み合わせて使用するのに対し、不可能なストレスラーには基本的に「情動焦点型」のみの使用となるため、両者でとり得るコーピングの選択肢の幅が異なる。コーピングとストレス反応との関連においては、コントロール可能性の認知（Lazarus & Folkman, 1984）やコーピングを選択する際の認知（鈴木, 2006）が重要になると指摘されており、これらの認知が歪んでいると Fit 仮説の成立を阻害する可能性が考えられる。そこで、本研究では①コーピングに元から規定されている型との合致をフィットとし、②コントロール可能性の評価の違いによるとり得るコーピングの選択肢の幅の違いを考慮し、③認知の歪みを考慮することで Fit 仮説の検証を行う。

2. 方法

本研究は「大学生健康・栄養調査：他大学共同研究」の一研究として実施した。対象：大学生 56 名。

尺度：①コーピングとコントロール可能性の Fit

「Coping Flexibility Questionnaire (CFQ)」(Cheng, 2003) の改訂版を基に、Fit 得点と TAC-24 に基づく TAC-Fit

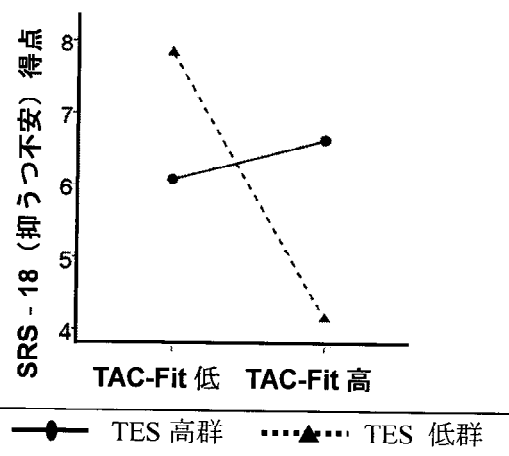
得点を算出。②ストレス反応「Stress Response Scale-18 (SRS-18)」(鈴木他, 1997)。

③認知の歪み「Thinking Errors Scale (TES)」(丹野他, 1988)。

分析方法：SRS-18（抑うつ・不安，無気力，不機嫌・怒り，総合計）を従属変数としたコントロール可能 or 不可能なストレスラーにおける TAC-Fit 得点×TES（恣意的推論，選択的注目，過度の一般化，拡大解釈と過小評価，個人化，完全主義的・二分法的思考，総合計）の階層的重回帰分析を行った。

3. 結果と考察

TES における選択的注目の傾向が弱いと、コントロール不可能なストレスラーにおける TAC-Fit 得点が高くなるに従い SRS-18 の無気力 ($p<.01$) 及び合計 ($p<.05$) が低くなることが示された。また、TES における完全主義的・二分法的思考の傾向が弱いと、コントロール不可能なストレスラーにおける TAC-Fit 得点が高くなるに従い SRS-18 の抑うつ・不安 ($p<.05$)、無気力 ($p<.05$)、合計 ($p<.05$) が低くなることが示された。これらの結果から、コントロール可能性とコーピングに元から規定されている「問題焦点型」「情動焦点型」の型との合致をフィットとして捉え (TAC-Fit 得点)、認知の歪み (選択的注目、完全主義的・二分法的思考) の強さの程度を考慮し、コントロール不可能なストレスラーにおいて検証していくことで初めて Fit 仮説が支持されることが明らかとなった。すなわち、これら 3 つの要因が、Goodness of Fit 仮説の正否を規定する要因であると考えられる。



注 1) TAC-Fit 得点はコントロール不可能なストレスラーにおける TAC-Fit 得点
注 2) TES の得点は完全主義的・二分法的思考

Figure コントロール不可能なストレスラーにおけるの TAC-Fit 得点、TES (完全主義的・二分法的思考) が SRS-18 (抑うつ不安) 得点に及ぼす影響

高学年児童の数学的問題解決学習に及ぼすメタ認知の効果

—数学的メタ認知能力と関連付けて—

教育科学コース 心理学研究室 指導教員：馬場園陽一 B092G093Y 柳谷明日花

I. 目的

松島の研究において小学校高学年児童においても、数学的問題解決学習自体で、加藤（1998）の指摘した4つのメタ認知能力を少なからず発揮することができることがわかった。本研究では、小学校高学年5、6年生を対象にして、メタ認知能力の個人差の違いが数学的な文章問題解決過程での問題解決成績に及ぼす効果や、解決過程での4つのメタ認知要素の発揮の程度に及ぼす効果についての検証を行うこととした。

II. 方法

- (1)被験者：いの町立I小学校5年生2クラス(41名)、6年生2クラス(46名)、計87名
- (2)課題と手続き：調査用冊子は、表紙1枚、算数の問題計2ページ、数学的問題解決におけるメタ認知を問う質問用紙4ページ、算数のメタ認知能力尺度に関する質問紙2ページ合計9枚を1セットとして小冊子に作成した。2問とも生活文脈課題とし、問1を易課題、問2を難課題とした。
- (3)実施方法：質問紙法・時期：2012年11月～12月

III. 結果と考察

高学年児童を被験者に算数のメタ認知能力尺度に関する質問紙を回答させ、因子分析を行った結果、2因子が抽出され各因子をコントロール因子とモニタリング因子と名づけた。多鹿（2008）も、算数問題解決過程で活性化されるモニタリングとコントロールの能力がメタ認知であると定義しており、本研究でもコントロール能力とモニタリング能力が高学年児童の問題解決学習で発揮されていることが明らかとなった。

問題解決得点に及ぼすコントロールの能力とモニタリング能力それぞれの効果を検証するために、因子分析の結果から得られた両因子に含まれる質問項目得点から、平均以上を示す児童をコントロール能力H群・モニタリング能力H群、平均点以下を示す児童をコントロール能力L群・モニタリング能力L群として、2(学年)×2(コントロール能力H・L群)、2(学年)×2(モニタリング能力H・L群)の2要因の分散分析を別個に行った。問題解決得点とは、問題解決の「理

解・計画・実行」のそれぞれの段階に3つのレベルを設け、得点化したものである。なお、2要因とも被験者間変数であり、依存変数は問題解決得点である。分析の結果、コントロール能力・モニタリング能力ともに主効果のみに有意な差が見出された ($F=15.910$, $df=1/83$, $p<.01$; $F=15.746$, $df=1/83$, $p<.01$)。両能力の主効果に有意差がみられたのは、両能力H群がL群よりも高い問題解決得点を示したからである。

同様に、メタ認知得点に及ぼすコントロールの能力とモニタリング能力それぞれの効果を検証した。メタ認知得点とは、4つのメタ認知をどのように働かせたかについての記述の量や質問紙の回答によって点数化した。よって点数の限度はない。なお、2要因とも被験者間変数であり、依存変数はメタ認知得点である。分析の結果、コントロール能力においては、コントロール能力の主効果に有意な差が見出され ($F=11.968$, $df=1/83$, $p<.01$)、学年×コントロール能力の交互作用に有意な差がみられた ($F=3.956$, $df=1/83$, $p<.05$)。交互作用が有意であったのは、6年生においてのみH群>L群となったからである。モニタリング能力においては、モニタリング能力の主効果のみに有意な差が見出された ($F=7.878$, $df=1/83$, $p<.01$)。両能力の主効果に有意差がみられたのは、両能力H群がL群よりも高いメタ認知得点を示したからである。このような結果から、メタ認知能力（ここではコントロール能力とモニタリング能力）が高い児童ほど問題解決得点・メタ認知得点が高いことが明らかとなりメタ認知能力と問題解決得点・メタ認知得点は密接に関連していることが分かった。(Table1)

[Table1 問題解決得点とメタ認知得点(学年×コントロール能力・モニタリング能力)]

学年	コントロール能力	問題解決得点		メタ認知得点	
		平均	SD	平均	SD
5年生 (n=41)	H群 (N=30)	7.333	1.729	5.900	2.023
	L群 (N=11)	6.273	1.555	5.182	1.401
6年生 (n=46)	H群 (N=17)	7.882	1.799	6.765	2.359
	L群 (N=29)	5.552	2.010	4.103	2.209
学年	モニタリング能力	平均	SD	平均	SD
5年生 (n=41)	H群 (N=22)	7.682	1.701	6.091	1.950
	L群 (N=19)	6.316	1.493	5.263	1.759
6年生 (n=46)	H群 (N=25)	7.240	1.832	5.920	2.361
	L群 (N=21)	5.429	2.293	4.095	2.548

関係論からみた大学新入生の大学への適応過程と初年次教育への提言

—自己理解をてがかりに—

教育科学コース 発達心理学研究室 指導教員 金山元春 B092G095R 山口 あさひ

問題と目的

従来の心理学研究は学校適応の問題を個人要因（例：性格）に帰属させてきた（山崎，2002）。しかし，適応の問題を個人に帰属させる発想は，適応への「援助」や「介入」の名のもとに，個人（相手）にのみ変化を求め，自らのありようについては省みないという「個人攻撃の罠」（杉山，2005）に陥るおそれがある。これに対して本研究では適応が「個人と環境の関係」を示す概念（福島，1989）である以上，個人がどのような環境にいて，その中で環境をどのように意味づけているのかも含めてとらえることを重視し，従来のように「研究者側が設定した適応像」からではなく，「個人と環境とのマッチングの結果としての適応感」から大学適応について検討した。こうした個人と環境との相互作用を強調する関係論（大久保，2010）の視点に立つことで，大学適応の問題に対する大学教育のあり方を見直すことが可能になると考えられる。特に本研究では高校までとは大きく異なる大学という環境にエントリーしたばかりの新入生に焦点を当て，『自己をよく知る学生は自己にふさわしい環境を自ら発見し，結果として「個人と環境とのマッチングとしての適応感」を高めるのではないか』と考えて，大学新入生の入学当初の自己理解度とその後の大学への適応過程との関係について検討した。本研究は大学新入生の大学への適応過程を関係論の視点から検討し，初年次教育のあり方について新たな発想から提言を行うことを目的とした『教育心理学研究』である。

方法

入学直後では「新しい環境とのマッチング」について問われても答え難いと判断し，調査開始時期は5月とした。その後，6月，7月と1月間隔で縦断的調査を行った。地方国立大学にて新生が数多く受講する講義の時間を利用し質問紙調査を実施した。受講者のうち，新生は124名であった。なお，分析対象者数については分析ごとの有効回答者数により異なる。質問紙は次の2尺度からなった。①青年用適応感尺度（大久保，2005）。関係論の視点から開発された尺度で「居心地の良さの感覚」11項目，「課題・目的の存在」7項目，「被信頼感・受容感」6項目，「劣等感の無さ」6項目から構成される。5件法。②自己理解尺度（青木，2009）。36項目。7件法。本尺度は青木（2009）によって一般大学生（大学3，4年生）を対象に信頼性，妥当性ともに高い水準にあることが示されていたが，その分析対象者には大学新入生が含まれていなかったため，大学新入生のデータを対象として尺度を再構成することにした。

結果と考察

適応感の各側面における月間の相関係数を算出したところ，いずれにおいても強い正の相関があった。特に隣り合う月の間においては.69～.87とかなり強い正の相関があった。これと比べると5月と7月の間の値は小さい

が，それでもなお，.52～.74と強い正の相関があった。また，各下位尺度得点の5，6，7月にわたる変化を縦断的に分析した結果，いずれにおいても，大学での適応感には5月から7月にかけて同じ水準で推移することがわかった。分散分析の結果でも有意な時期の主効果は確認されなかった。以上から，入学後の5月の時点での適応感によって，前期終了までの彼らの適応感をある程度予測できると考えられる。

次に，自己理解尺度36項目の項目分析を行い，天井効果から1項目を削除した後，さらに最尤法による因子分析を行った結果，採用された24項目で自己理解尺度を構成した（ $\alpha = .93$ ）。5月の時点での自己理解度と各時期における大学での適応感との相関係数を算出したところ，7月における「劣等感の無さ」を除くすべての間で.33～.63と中程度から強い正の相関が確認された。また，自己理解尺度の結果から対象者を自己理解高群と自己理解低群の2群に整理し，適応感の各下位尺度得点を従属変数とした2（自己理解度：低・高） \times 3（時期：5・6・7）の分散分析を行った結果，自己理解度の主効果は有意（被信頼感・受容感，劣等感の無さ）もしくは有意な傾向（居心地の良さの感覚，課題・目的の存在）があった。いずれも時期を問わず自己理解高群のほうが低群よりも適応感が高かった。以上の結果から「5月の時点で自己をよく知る学生はそうでない学生よりも個人と環境とのマッチングとしての適応感が高い」という仮説が支持されたが，「5月の時点で自己をよく知る学生はそうでない学生よりも自己にふさわしい，つまりマッチする環境を自ら発見するだろう」というプロセスに関する仮説については不明なままである。こうした個人と環境との力動的な相互作用を検討するには定量的研究では限界があると考えられるため，今後は定性的研究も必要になってくるだろう。一方で定量的研究も有用ではある。この点に関しては大学新入生という特定の対象者に短期間で3度も調査を行う縦断的研究を実施したため，分析対象者数が極端に少なくなってしまう，多変量解析等による詳細な数量的分析を行うことができなかったが，今後はそうした研究アプローチも考えていく必要があるだろう。

従来は，大学が掲げるかくあるべき姿に少しでも近い学生を適応した学生と定義し，そうした姿から遠い学生の問題は学生自身の問題であるから，かくあるべき姿に少しでも近づけるように学生を訓練することが大学教育の役割であるとされてきた傾向もあったことは否定できず，新入生の大学への適応の問題を，大学と学生との関係性（相互作用）からとらえようという発想はまだ少ないといえる。本研究の結果からは，学生が自己理解を深め，それに基づく“このわたしの”“この大学での”過ごし方について省察する機会を設けるといった試みが期待されるが，そうした試みが大学での適応を実際に促すのかどうかについては，実践を通じた検証が求められる。

「不快感情を認めること」を通じて大学生のメンタルヘルスの向上をはかる心理教育プログラムの提言

教育科学コース 発達心理学研究室 指導教員 金山元春 B092G096P 山口 沙織

【問題と目的】

本研究は『「不快感情を認めること」を通じて大学生のメンタルヘルスの向上をはかる心理教育プログラムの提言』を行う『実践研究』（日本教育心理学会，2003，2012；下山・能智，2008）である。最近では大学で一般大学生のメンタルヘルスの向上を目指した一次的援助（石隈，1999）としての心理教育プログラムが試みられ始めている（及川・坂本，2007）が，それらのほとんどは「機械主義」（二子，2012）によるものである。これは人間を機械のように見立てて，不快感情を抱える大学生には，その原因となるパーソナリティの病理や認知の歪みがあるはずと考へて，それを見つけ，修理・矯正あるいは合理的な認知へと置き換えようとする発想である。臨床の場ではこうした発想からなる治療が長くなされてきたため，これを背景としているのであろう。しかし，最近の臨床研究の結果は，そうした発想は不快感情へのとらわれを強め，逆に不快感情を一層大きくしてしまうおそれがあることを示している（熊野，2012）。そこで本研究では最近の臨床研究（熊野，2012；大河原・茸野，2009）やアナログ研究（杉浦，2009）の成果を参照し，そこで発展してきた認識論を踏まえ，「不快感情に対する一次的反応としての拒否感是不変わらずとも，ネガティブな認知や感情を生じさせる原因の追及や，そうした認知や感情が生じていないか絶えずチェックするような，二次的反応としての反芻的認知から距離をとり，そのコントロールにこだわったり，とらわれたりせずに，むしろ不快感情も自らの大事な一部であるととらえ，それと上手につきあっていくという発想の転換によって不快感情は軽減されていくのではないかと考へて，「不快感情を認めること」を通じて大学生のメンタルヘルスの向上をはかる心理教育プログラムを提言した。

【方法】

プログラムと参加者 プログラムは大河原美以監修

（2008）の『心が元気になる本1 イライラ，クヨクヨどうすればいいの？』（あかね書房）から構成して実施した（約45分）。これは，小中学生向けに，くやしい・悲しいといういやな気持ちを無くそうとするのではなく，認めることで，いやな気持ちと上手につきあうことができることを，物語を用いて分かりやすく伝えた本である。プログラムには教育科学を学ぶ2年生26名が参加した。

実践に関する研究・仮説検証型研究 心理教育の意味を抽出する一つの方法として，自作の質問項目（「心理教育有用度（役に立つ）」と「心理教育受容度（いやな気持ちも大事にしようと思う）」）をプログラム直後に，不快情動への態度尺度（小澤，2011），心理的ストレス反応測定尺度（鈴木ら，1997）をプログラムの1週間前と1週間後に実施し，上述の発想から次の仮説を設定して検証した。『本研究で開発した心理教育プログラムが適切に機能すれば，その有用度と受容度は参加者から高い評価が得られるだろう。その一方で，不快情動への態度尺度で測定された「不快情動への拒否感」と「不快情

動の切りかえ可能性」（コントロール）には変化は生じないだろう。心理教育プログラムに対して有用度と受容度ともに参加者から高い評価が得られた場合，「不快情動への拒否感」と「不快情動への切りかえ可能性」（コントロール）には変化は生じなくても，心理的ストレス反応測定尺度で測定された「不機嫌・怒り」「不安・抑うつ」「無気力」といった不快感情は軽減するであろう。以上の観点から，プログラムに参加し，いずれの質問紙にももれなく回答した25名を心理教育群，質問紙のみに回答した大学生37名を対照群とした。

実践を通しての研究・仮説生成型研究 参加者が実践の場で体験したことを，研究者があらかじめ設定した枠組みとは異なる観点から検討するために，プログラム参加後に自由記述による感想を求めた。

【結果と考察】

実践に関する研究・仮説検証型研究 「有用度」「受容度」は心理教育群全員から肯定的評価を得た。「不快情動への拒否感」と「不快情動の切りかえ可能性」に関しては，心理教育群，対照群ともにほとんど変化がなかった。心理的ストレス反応に関しては，両群の変化量をt検定で比較した結果，「抑うつ・不安」において，心理教育群には対照群と比較して有意に大きな減少量が確認された。以上の結果から，不快感情をコントロールすることにこだわったり，とらわれたりせずに，むしろ不快感情も自らの大事な一部であるととらえ，それと上手につきあっていくという発想の転換をはかる心理教育プログラムに参加することによって，「抑うつ・不安」が軽減することがわかった。しかし，それが日常生活にまで至る持続的効果をもつものかどうかは不明である。今後は追跡調査を行うなど，効果の持続性について検討する必要があるだろう。

実践を通しての研究・仮説生成型研究 KJ法の結果，(1)「総評」，(2)「自己の振り返り」，(3)「知識の獲得」，(4)「いやな気持ちを認めること」，(5)「今後への展望」，(6)「授業評価」，(7)「援助的視点」，(8)「要望」，(9)「異論」に整理することができた。(2)「自己の振り返り」，(3)「知識の獲得」，(4)「いやな気持ちを認めること」，(5)「今後への展望」から，本プログラムが自己をあらためて振り返る機会となり，そこに心理教育で講じた心理的メカニズムに関する知識が加わることによって，「いやな気持ちを認める」という発想を受け容れることにつながったのだろうと理解できる。(6)「授業評価」や(7)「援助的視点」は教育科学を学ぶ学生特有の教師（指導者）の視点からみた感想といえる。また，今後の課題として，(8)「要望」を受けて，本プログラムが提案したような「アクセプタンス」によって思考や感情を抑制しようとする行動を減らしながら，さらに自分が進んでいこうとする方向性を表す「価値」を明らかにし，それに「コミット」した行動を増やしていく働きかけをする，ダブルトラックの介入（熊野，2009）からなる心理教育プログラムの開発について考えることもできるだろう。

オノマトペからイメージされる音の印象について—幼児と大人の比較

教育科学コース 心理学研究室 指導教員 藤田尚文 B092G102T 吉井利子

I 研究目的

本研究では、大人と幼児のオノマトペからイメージされる音の印象を比較し、検討することを目的とする。

II 調査

【調査対象・方法】

調査 1: 日本語を母語とする高知大学の学生 115 名 (男子 40 名, 女子 75 名) に対し, SD 法による質問紙調査を実施した。

調査 2: E 幼稚園の年長児クラス 21 名 (男児 10 名, 女児 11 名)・年中児クラス 11 名 (男児 6 名, 女児 5 名) の計 32 名の日本語を母語とする幼児に対し, 口頭調査を実施した。

【質問】

調査 1: 4 モーラの擬音語刺激(“サーサー”など)をさまざまな形容詞対(“きれいなーきたない”など)について 7 段階評価をしてもらった。(擬音語 6 語×形容詞 6 個=36)

調査 2: 4 モーラの擬音語刺激 2 語(“サーサー”と“パンパン”など)をどちらが形容詞(“きれいな”など)にあてはまるのか答えてもらった。(擬音語 2×3 語×形容詞 6 個=36)

III 結果と考察

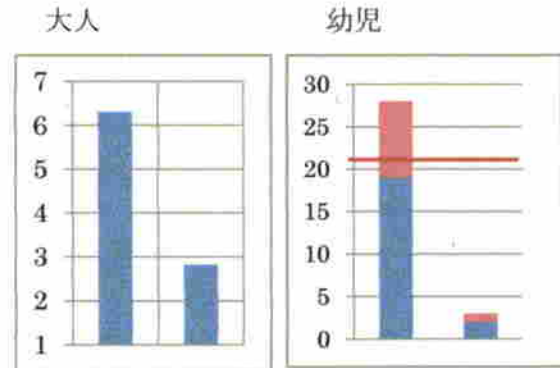
【大人のオノマトペからイメージされる音の印象】

各擬音語の形容詞に対する平均評定値を算出した。

【幼児のオノマトペからイメージされる音の印象】

大人の平均評定値から大人との一致率を算出した。

【大人と幼児の比較】



これは、“バーバー”と“チョンヨン”の“うるさい”に対する大人の平均評定値と幼児の選択人数のグラフである。このように、ほぼすべてのグラフが類似していることが明らかとなった。これは、大人のオノマトペに対する音の印象の平均評定値の差が大きいほど、幼児のオノマトペに対する音の印象の大人との一致率が高く、大人のオノマトペに対する音の印象の平均評定値の差が小さいほど、幼児のオノマトペに対する音の印象の大人との一致率が低いことを示す。

IV 総括的考察

幼児と大人のオノマトペからイメージされる音の印象を比較することで、幼児は既に大人のオノマトペからイメージされる音の印象に近い印象をもっていることが明らかとなった。また、年中児よりも年長児のオノマトペからイメージされる音の印象の方が大人のオノマトペからイメージされる音の印象に近いのではないかと仮説を立てていたが、結果は年中児と年長児に有意差は見られず、年中児も年長児も大人の印象に近いことが明らかとなった。