

## 平成13 (2001) 年度修士論文要旨

その他のタイトル	Summaries of Master Theses, 2001
著者	奥田 裕子, 喜多見 孝俊, 野間 俊介, 中田 英利子, 江川 真理, 大槻 奈穂, 岡本 純子, 小松 慶子, 福島 直子, 南 理絵, 柳澤 和代, 山本 泰士, 赤星 晶彦
雑誌名	教育科学セミナー
巻	34
ページ	122-136
発行年	2003-03-31
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10112/00019395">http://hdl.handle.net/10112/00019395</a>

## 平成13（2001）年度修士論文要旨

## 国語教育の方法に関する研究～「読解」を中心にして～

教育学 奥田裕子

この修士論文では、私自身の、国語の教師になりたいという希望もあり、国語科教育についてまとめている。

国語という教科は、学校の諸教科の中でも特に基礎教科と位置づけることができ、思考作用や情意活動などの過程をになっている。様々な文章を読む能力を養うとともに、そのことを通してももの見方、感じ方、考え方を深め、そしてまた、そのような人間・社会・自然といった現実についての自分の考えを深めたり発展させたりすることによって人生を豊かにするということは、国語という教科の大変重要な側面であり、役割であると考え。そこで、国語の中でも、文学作品の「読解」に焦点を合わせて、この論文をまとめた。

内容は、第1章で、大正時代から現在にいたるまでの国語教育の流れを「読解」を中心にして追っている。大正期から昭和戦前期までは、近代国語教育の実践体制の樹立と実践内容の開発と質的向上のための重要な役割を果たした時

期であり、また戦後にあたっては、幾度も学習指導要領の改訂が行われ、ここにはその時代時代における学校教育に対する要請を実現するための国語教育のあり方や考え方、研究の成果が現れている。こういった特色を考察している。

第2章では、現在、読みの実践過程として広く行き渡っている、通読－精読－味読の三つの段階からなる「三読法」を取り上げ、考察を加えている。一方、授業の創造ということに大きく力を注いだ斎藤喜博の「展開のある授業」を取り上げ、授業の仕組み、教師と子どもと教材との三者の「緊張関係」といった、概念についての考察をしている。

第3章では、それらを踏まえた上で、両指導方法を、授業の展開の仕方、教師の指導性の問題、文の構造のとらえ方の問題、子どものなかに培われるもの、生活世界の問題、といった観点に分けて、比較考察をし、全体のまとめとしている。

## 現代イギリス教育改革

— 1990年代の教育政策の展開を中心として —

教育学 喜多見孝俊

本論文では、現代イギリスの教育改革について、主に1990年代の教育政策の展開を追っていくことで、1990年代のイギリスにおける教育改革が、どのような原理によって、推し進め

られてきたのかを検証しつつ、現代イギリスの教育改革が抱える問題点について考えることを目的とする。

まず、はじめに、現代イギリスの教育改革を

考える前に、それまでのイギリスの教育の持つ特徴を挙げて、1980年代からはじまる教育改革に至るまで、イギリスの教育がどのような原理を持って動いていたかを簡単にまとめている。

本論に入り、第1章では、90年代前半から中ごろまでの保守党、労働党双方の教育政策の展開を追いつつながら、それが、どのような原理によって突き動かされ、80年代までの改革との相違点を踏まえつつ、1997年に成立するブレア労働党の教育政策にいたるまでの道筋を検証するのが目的である。第1節では、1980年代のサッチャー政権下の改革をまとめることによって、教育における市場主義による教育改革が、何をもたらしたのかを検証している。第2節では、90年代における保守党、労働党の教育政策を検証することによって、両者の政策の持つ性格を明らかにし、続く、第3節において、保守党から労働党へという政権の移行期に両者の教育政策が、イギリスの教育に古くから根づく教

育生産者中心のパートナーシップに関連して、どのような理念が、背景として存在したのかを考察している。

第2章では、ブレア労働党政権の基本性格を明らかにしつつ、第1節、第2節で、1997年を中心としたブレア労働党政権の打ち出した方針を検討しながら、新しいパートナーシップという労働党の主張について、第3節で1980年代からの改革の継続性についての考察をおこなっている。

第3章では、現代イギリスの教育改革のもつ特徴的な市場主義に対する考察を行い、その市場主義が教育にもたらす問題点を指摘している。

最後に、現代イギリスの教育改革の示唆する内容を、わが国の教育を取り巻く状況に重ね合わせて、そこから得られる教訓を引き出して考えてみることにする。以上が、本論文の要旨である。

## ソ連における言語政策と教育

### — 多文化社会における教育と言語をめぐって —

教育学 野間俊介

民族問題はこんにちの社会における重要な課題のひとつである。とりわけ、旧ソ連地域では民族問題が多発している。このような状況を考えてとき様々な問いが想起される。すなわち、〈多様性〉とは何か、あるいはもっと根本的に〈民族〉とは何なのか。近年のグローバル化の進展によって、このような問いは重要な意味を持つように思われる。そこで、これらの問題をすでに明らかなものとしてとらえるのではなく、再検討していく試みを、ソ連言語政策史

分析をもとに行っていく。

本論文の構成については、以下の通りである。

第1章では、ソ連における民族概念（第1節）および言語政策のもつ作用（第2節）に関して述べる。ソ連の民族概念は、スターリンの民族定義（1913年）をもとに形成された。そこで民族は「資格」であり「ランク付け」であった。すなわち、ソ連では民族等級を設定し、その基準においてある集団の資格を設定したり否

認したりするシステムがとられていた。その「民族」とは支配のための「道具」であった。このような民族に格差をつけ、資格化するシステムが、ソ連における民族問題を深刻化させる要因のひとつとなった。言語政策が「国民」の一体性を要求し「国民」創出の手段となるのは、言語政策が「普遍化」という作用を有しているからである。「普遍化」とは、ある一定の言語をすべての「国民」にたいして均質に浸透させようとする作用である、とここで規定しておく、  
「普遍化」作用のもつ二面性について考察する。

第2章では、ソ連言語政策史分析にとりくむ。ここでは、1917年～1991年までのソ連言語政策史を通覧する。本論文ではこの74年を4つに時代区分し分析していく。「民族の牢獄」とよばれた帝政ロシアから引き継いだ多民族社会をソビエト政権に収束するために、多民族・多言語寛容的な土着化政策（コレニザーツィヤ）が行われた。この施策は、当該住民に対してロシア語をソ連「国民」のアイデンティティとするようなく「普遍化」作用を示さなかったものの、ソ連という制度へと向かわせてゆく求心力を与えた（本論文における時代区分第1期1917年～1937年）。1938年におけるロシア語学習義務化から大祖国戦争まで、ロシア化は徐々に浸透していった。ロシア語教育が拡充されるための土壌はこのときに完成したといえる。とくに大祖国戦争は人々をソ連「国民」へと一体化をもとめる動きの起点となった（第2期1938年～1957年）。1958年～59年におけるフルシチョフ教育改革によって、言語政策を貫く方針は、ロ

シア語拡充志向となった。さらに、ブレジネフ時代以降にあっては、ソ連「国民」に対して、母語とロシア語との二言語併用（バイリンガリズム）を促進させるように言語政策が進められた（第3期1958年～1984年）。ペレストロイカ期における言語政策とは、諸民族の母語による教育を保障しつつ、「共通語」としてのロシア語との二言語併用（バイリンガリズム）を要請するものであった。これは、80年代における言語政策の方針を受け継いだものであった（第4期1985年～1991年）。

そして結語において、「国民国家」と多様性の関係について、また同化主義によらない他者との共生をどのようにはかるのかについて考察する。そこで言語と教育をめぐる今日の状況と多様性を切り離すことができないものとして認識し、その多様性と折り合いをつけてゆこうとする「国民国家」の姿を検討する。この作業によって、異文化（もしくは多文化）接触、言語、教育を軸とする筆者の基本枠組みを敷衍する試みを行う。

本論文はこのように構成される。さいごに、本論文のねらいは多民族・多言語社会において言語政策が与える影響、すなわち言語政策がもつ「普遍化」作用をソ連における言語政策史をもとにあきらかにすることである。「国家」は言語政策によって「国民」を「国家」へと一体化させようとはかる。この言語政策を行う「国家」について考察すること。そして、多様性に関して、多様性を個人に還元し、個人間に内在する異文化性（多文化性）をもとに同化によらない共生を検討することである。

# 現実と非現実が混乱する要因についての検討

— ソース・モニタリングパラダイムを用いて —

教育学 中 田 英利子

日常生活において、鍵を閉めたのか、それとも鍵を閉めようと考えただけなのかに関する判断が求められることがしばしばある。このように、現在想起している事象をいかなる条件で学習したのかに関する判断が求められる課題をソース・モニタリング課題という (Johnson, Hashtroudi, & Lindsay, 1993)。ソース・モニタリング課題を遂行する際、事象を独自に特徴づけるエピソード情報が詳細であれば、正確に事象の学習条件を判断することができる。逆に、エピソード情報が詳細でなければ、他の事象の学習条件との弁別が困難になり、誤判断が生起する。ソース・モニタリング課題に対処することにより、我々が様々な情報を弁別・統合していることが明らかとなる。

我々は、聴覚や視覚といった複数のモダリティから事象を学習している。また、1つのモダリティ内においても、知覚と思考によっても事象を学習する。このように、我々は複数の条件下で様々な事象を学習している。しかし、複数の条件下で事象を学習しても、事象を個別に記憶しているのではなく、既存知識の中に統合している (丸野, 1982; Barclay & DeCooke, 1988)。そのため、複数の条件下で学習した事象に関するソース・モニタリング課題を課した場合、誤判断が生起する。このような誤判断について、Henkel, Johnson, & Hashtroudi (2000) は次のように解釈した。事象を学習する際、意味的に類似している事象間に関連づけて学習するので、エピソード情報間で混乱が生じるからである。さらに、Henkel et al (2000) は、聴覚呈示の際に自発的に喚起される視覚イメージによ

って、誤判断が増大すると述べた。しかしながら、彼らは学習から一週間後にソース・モニタリング課題を課しているため、誤判断が時間経過の効果か、学習条件の効果のどちらに依拠しているのか明らかでない。そこで、Henkel et al (2000) の実験手法を参考に、誤判断の規定因を検討した。このとき、Henkel et al (2000) にならない、実際には視覚呈示していない事象を「見た」と反応する誤判断 (以後、「見た」誤判断と呼ぶ) に焦点を当てた。

実験1においては、学習からソース・モニタリング課題遂行までの保持期間として、直後条件と一週間後条件を設定した。直後条件と一週間後条件における「見た」誤判断を比較することにより、その誤判断の規定因を検討した。実験1の結果、直後条件における「見た」誤判断と比較して、一週間後条件における「見た」誤判断の方が有意に上回っていた。これは、時間経過に伴って、「見た」誤判断が生起することが示すものである。これは、学習時にエピソード情報が混乱することによって誤判断が生起するという、Henkel et al (2000) の解釈から導きだせない結果であった。

実験2においては、聴覚呈示の際に自発的に喚起される視覚イメージを妨害するために、心的回転課題あり・なし条件を設定した。心的回転課題あり・なし条件における、「見た」誤判断を比較することにより、自発的な視覚イメージがソース・モニタリング課題成績にいかなる影響を及ぼすのかについて検討した。その結果、心的回転課題あり条件よりも心的回転課題なし条件の方が、「見た」誤判断は有意に上回って

いた。しかし、心的回転課題あり条件では、旧項目に対するミス反応が有意に上回っていた。つまり、心的回転課題により処理資源が多く奪われたために、被験者は事象を十分に学習していなかった可能性がある。したがって、聴覚呈

示の際に自発的に喚起される視覚イメージが、実際には見ていない事象を「見た」と反応する誤判断にいかなる影響を及ぼしているのかについて、更なる検討を要する。

## 自己開示と孤独感からみた高校生の対人関係

### — 自我同一性地位との関連および発達の検討 —

教育学 江川真理

「自己の確立」という点で過渡期である青年期においては、他者との交流を求めながらも、他者に対して心を閉ざし孤独を体験する者が多いといわれている。Erikson (1959) は、そのような青年期の問題を自我同一性の概念を用いて、論じており、また近年では、自我同一性の問題と親密性の問題について、それぞれ Marcia (1966) の自我同一性地位の概念、Orlofsky et al (1973) の親密性地位の概念を用いて、検討されてきている。

本研究では、自己開示と孤独感の観点から高校生の対人関係について調査すると共に、自我同一性地位の概念を用いることにより青年期における対人関係のあり方について検討した。

被験者として、高校1、3年生、471名(男子194名、女子277名)を対象とし、質問紙による調査を行った。質問紙は、①榎本(1991)の榎本式自己開示質問紙(ESDQ)、②中西ら(1985)の自我同一性地位に対する自己評定尺度、③落合(1983)の孤独感類型判別尺度(LSO)から成る。

また1999年の卒業論文「青年期の自己開示性—自我同一性地位と自己開示の関係—」の被験者である大学生100名(男子38名、女子62名)のデータを高校生との比較のための参考資料と

して用いた。

主な結果は、以下の通りである。

(1) 自己開示については、高校1、3年生、大学生の男女共に自己開示度が低く、全般的に自己閉鎖的な傾向がみられたが、男女で比較すると、女子の方が男子よりも自己開示度が高く、また女子の場合では学年が上がるごとに開示度が高くなる傾向が見られた。

(2) 孤独感(共感性・個別性)については、全般的に、人間同士の理解・共感性への信頼感はあるが、自己(人間)の個別性への気づきは低い傾向が見られた。

性差については、女子の方が男子よりも共感性・個別性得点共に高い傾向が見られ、また学年差については、高校3年生の方が1年生よりも、個別性得点が高い傾向が見られた。

(3) 自己開示と孤独感(共感性・個別性)の関係については、共感性・個別性得点共に自己開示と関連が見られ、人間同士は共感・理解し合えると感じている者ほど自己開示度が高く、また、人間への個別性への気づきの度合いが小さい物ほど自己開示度が高くなる傾向が見られた。

(4) 高校生の自我同一性地位については、全体の約71%が同一性拡散群(44.6%)あるいはモラトリアム群(26.9%)に含まれ同一性が未

確立であることが分かった。性差については、同一性達成群が、男子のほうが女子よりも多く、同一性拡散群については女子の方が男子よりも多かった。学年差については、女子の場合のみ、学年が上がるごとに同一性拡散群が減少し、反対に同一性達成群が多くなる傾向が見られた。(5) 自我同一性地位と自己開示の関係については、男子では同一性地位間で自己開示度に有意差が見られ、疎外的達成群や早期完了群の開示

度の高さと、同一性拡散群やモラトリアム群の開示度の低さが顕著であるなど一貫した傾向が見られたが、女子の場合では同一性地位間で差はほとんど見られなかった。

(6) 自我同一性地位と孤独感(共感性・個別性)の関係については、共感性得点、個別性得点共に、男女共に同一性地位間ではほとんど差がなく一貫した傾向は見られなかった。

## カウンセリングの傾聴過程における 情動の変化に関する実験的研究

教育学 大槻奈穂

傾聴の定義としては「相手の心を聴く」という定義ができるが、つまりそれは相手のさまざまな思いや願い、苦しみや不安に耳を傾けることである。そして相手が「自分の話を聴いてもらっている」というふうの実感できるものでなくてはならない。したがって筆者は傾聴とは単にセラピストの態度というのではなく心理療法における一つの技法であると考える。そして傾聴はそれだけで援助となりうるものなのである。今日病院の精神科、心療内科、教育相談、児童相談所などあらゆる心理臨床の現場でカウンセリングがおこなわれ、かなりの成果を挙げているがそれを可能にしているのがほかならぬ傾聴である。カウンセリングはロジャーズが発展させた伝統的心理療法のひとつであるがそのなかで最も重視されるのがセラピストの受容的な態度や共感的理解である。そしてそれらを具体化した技法が傾聴である。本研究では面接過程において傾聴そのものが及ぼす影響を調べるために大学生18名を対象とした傾聴を重視した面接過程における情動の変化を調べるため実験を行った。本研究では被験者を実験群と統制群

にわけ、実験群には4回の面接を行い面接開始前、初回面接後、最終面接後の計三回にわたって質問紙による適応状態を測定した。今回測定した項目はEgo-strength (ES) とMASの二項目である。統制群にも実験群と同様に質問紙による調査を行い比較検討した。その結果、実験群においては面接開始前と比べ一回目の面接後は一時的に適応状態は悪くなるのだが最終面接後は面接開始前に比べ適応状態は良好なものになっている。統制群には適応状態に変化は見られなかった。このことから面接の効果があつたことがわかり、傾聴はそれだけで援助となりうるという仮説は証明されたのである。今回の実験で得られたデータにはすべて有意差が見られたが、初回面接後に適応状態が悪くなったのは回復への抵抗や、悪化することによる自我防衛が考えられる。さらにこれからの課題として面接結果に対する効果的な質問の貢献が考えられる。面接を効果的にするのは傾聴が何よりも重要なのだがそこに効果的な質問を取り入れることによってさらに面接は有益なものになるのではないだろうか。今回の面接の中にもそのこと

を裏付けるような場面が出てきており、対人援助のなかにもどのように取り入れていくのかとい

うことを検討し傾聴のあり方を発展させていきたい。

## 女性の離婚経験を通しての自己形成

教育学 岡本純子

従来の研究では、離婚という現象は、家族の機能障害、社会的病理として扱われていることが多く、離婚はタブー視され、起きてはならない悲劇というイメージが強かった。しかし最近の離婚増加に伴い、離婚に対するイメージも大きく変化し、離婚経験者の中には結婚に失敗したといったマイナス印象を与えず、現在の生き方を満喫している者も増えてきたように思われる。上記のような理由からだけでは説明できないようなケースも増えてきた。

本論文では、離婚し、子供を引き取って育てている、20代・30代前半のいわゆるシングルマザーを研究対象としている。対象とする女性達には、離婚に至るまでの不幸な結婚生活、離婚後の新しい生活への適応など、多々のストレスの多い経験をし、かつその経験によって自らが大きく人間的に変化した、という主張をもつ女性を選んだ。本論文では、先ず現在の我が国での離婚事情と夫婦間の危機的要因について概説し、次に離婚を経験した女性達の、彼女達の結婚・離婚経験を通しての、アイデンティティの変化について紹介する。

アイデンティティ理論はエリクソンの発達理論が有名だが、ジョセルソンやギリガンといった女性心理学者達は、男性とは違った発達過程が女性にあることを示した。女性のアイデンティティは他者との関係性によって特徴付けられており、女性は他者との親密な関係の中で、アイデンティティを確立する。よって、彼女達のアイデンティティを見ていくことは、彼女達の

他者との関係性を見ていくことでもある。また、女性は男性と違い、正義や公正といったものよりも、他者への思いやりや円満な人間関係を優先する道徳性、「配慮の道徳性」を持つという。以上の点も踏まえて、女性にとって重要かつ最優先事項たる人間関係が破綻するという経験が、女性達にとってどういうものであったか、アイデンティティの変化にどのように影響を与えたかを考察する。

研究方法としては質的調査法を用い、彼女達それぞれに自分の結婚前から離婚後の現在に至るまでの自身の心境、どのように変わったか、発見など自由に語ってもらった。対象者の語りや、仮説発見型手法であるグラウンデッド・セオリーを参考に、逐語録にし、関係性を見て取れる発言を、時系列にそって分類する手法をとった。そのデータをもとに対象者達の関係性に基づく道徳性の変化を見ていった。

ギリガンの「配慮の道徳性」によると、自己と他者の関係性の捉え方には三つのレベルがあり、相手の意向を無視した自分中心的なレベル、自分を無視して相手の意向を優先する自己犠牲のレベル、自分も相手も両方を配慮するレベルがある。他、一つのレベルから他のレベルへの移行期も含め、全部で五つのレベルがある。

結果、対象者の女性達の他者と自己の関係の捉え方が、結婚・離婚を通してより道徳的に高いレベルへと変化していたことが明らかになった。女性達は、葛藤・不満に満ちた結婚生活を通して、相手優位の関係性を志向していた人は



自分優位に、または両方に配慮をするようになり、自分優位の関係性を志向していた人は、相手のことを含めた配慮をするような関係性を志向するようになっていた。

このことから、葛藤・不満に満ちた結婚生活・離婚が、家族の機能障害・社会的病理などではなく、彼女達にとっては、お互いが相手を尊重し合う対等な関係を望む道徳性の発達によ

る過程であったことが分かった。彼女達のアイデンティティの変化は、関係性における道徳性の発達と結論づけることが出来る。

今回の調査は少数事例であったため、本研究から得た結果はあくまで仮説の範囲にとどまる。また、様々な点を考慮して、今後更なる多くの人の協力を得て、調査を続け、考察を加えていく必要があると思われる。

## 高校生のストレスに関する多面的検討

教育学 小松慶子

ハートケアサポーターとして、スクールカウンセラーの補助をさせていただいていることから、大阪府公立普通科 A 高校生徒の持つストレス構造について把握するとともに、生徒に対する効果的な援助について考察する。ストレスサーとストレス反応、コーピング、との関連とともに、媒介変数としての自尊心、ソーシャルスキル、ソーシャルサポートからどのような影響がみられるかについて検討した。

すべての質問項目、117項目のうち、5%である5項目までであれば、記入漏れ・記入ミスがあっても分析の対象とし、1年生163名(男子40名、女子74名、性別もれ49名)、3年生145名(男子43名、女子89名、性別もれ13名)の合計308名が対象となった。

調査材料は、ストレスサー認知尺度として斎藤(2000)、菅ら(1996)から抜粋、加藤(1983)の「同一性地位判定尺度」、加藤・高木(1980)の「独立意識尺度」から抜粋、表現を改めたものを使用している。また、生徒から聞いた、日常生活でストレスと感ずる事柄、「授業中クラスの私語が多い」を項目として加えた。ストレス反応尺度は、嶋田(1998)、菅ら

(1996)のものを使用した。ソーシャルスキル尺度は、菊池(1994)による Kikuchi's Social Skill Scale・18項目版から抜粋した。自尊感情尺度はローゼンバーグが作成し、山本ら(1982)が邦訳したものを使用した。コーピング尺度は、菅ら(1996)により作成されたものを抜粋、その他の項目を付け加えた。学生用ソーシャルサポート尺度は久田ら(1996)による尺度を改めたものを使用した。

因子分析、バリマックス回転によって抽出された結果、ストレスサー認知尺度は6因子で「友人関係・同一性拡散」、「家族間葛藤」、「将来展望」、「勉学」、「学業困難・対人関係」、「異性」、ストレス反応は3因子で「身体的反応」、「抑うつ不安」、「不機嫌怒り」、コーピング尺度は7因子で「情報収集・計画立案」、「カタルシス」、「回避的思考」、「楽観的思考」、「責任転嫁」、「気晴らし行動」、「積極的受容」と命名した。その結果に基づき、性別もれを分析対象から除外し、各下位尺度ごとに学年・性の分散分析を行った。学年差が見られたものは、「勉学」ストレスサー、「身体的反応」、「不機嫌怒り」のストレス反応、コーピングの「カタルシス」、

「楽観的思考」で3年が1年より有意に高くなっている。性差がみられたのが「勉学」、「学業困難・対人関係」ストレス、「身体的反応」、「抑うつ不安」、コーピングの「情報収集・計画立案」、「カタルシス」でいずれも女子が男子より有意に高くなっている。

次にストレスからストレス反応への重回帰分析を行った。重回帰係数はすべて有意であった。「友人関係・同一性拡散」ストレスが「身体的反応」、「抑うつ不安」に、「家族間葛藤」がすべてのストレス反応に、「学業困難・対人関係」が「身体的反応」に、「異性」が「抑うつ不安」、「不機嫌怒り」を予測できるという結果となった。また、ストレス反応からストレスへの重回帰分析結果では「勉学」ストレスを除いて、すべて重回帰係数は有意であった。「身体的反応」は「友人関係・同一性拡散」、「家族間葛藤」、「学業困難・対人関係」に、「抑うつ不安」は「家族間葛藤」、「異性」に、「不機嫌怒り」は「将来展望」、「異性」ストレスを予測できた。

続いて、ストレスに対するコーピングのストレス反応の緩衝効果について分散分析を行った。緩衝効果が見られたのは、「身体的反応」では、「勉学」、「学業困難・対人関係」、「異性」ストレスに対する「気晴らし行動」である。「抑うつ不安」では、「勉学」、「学業困難・対人関係」ストレスに対する「楽観的思考」、「気晴らし行動」、「将来展望」、「異性」ストレスに対する「気晴らし行動」である。「不機嫌怒り」では、「将来展望」、「学業困難・対人関係」ストレスに対する「楽観的思考」が認められた。また、自尊心の低下について緩衝効果では、すべてのストレス下位尺度に対して「楽観的思考」のコーピングが認められた。コーピング「積極的受容」も「異性」ストレスを除くすべてのストレスに対して認められた。

自尊心とソーシャルスキルの影響を明らかにするために、分散分析を行った結果、自尊心はストレス認知とストレス反応の下位尺度すべてに影響がみられ、自尊心低群が有意に高群よりストレス認知得点、反応得点が高かった。コーピングには、「回避的思考」、「楽観的思考」、「責任転嫁」、「積極的受容」で有意差が見られ、自尊心高群が有意にそれらのコーピングを用いている。また、スキルは「友人関係・同一性拡散」で有意差が見られ、スキル得点低群が、ストレスとして認知していることがわかった。ストレス反応では有意差はみられなかった。コーピングはスキル得点高群が有意に、「情報収集・計画立案」、「カタルシス」、「回避的思考」、「楽観的思考」、「気晴らし行動」のコーピングを用いていることがわかった。

ソーシャルサポートとソーシャルスキルによる分散分析では、親をサポート源とした場合、サポート低群が有意に、「友人関係・同一性拡散」、「家族間葛藤」ストレス得点が高くなっていた。またストレス反応には有意差はみられなかった。コーピングは、サポート高群が有意に「情報収集・計画立案」、「楽観的思考」を用いている。また、スキル低群が、「友人関係・同一性拡散」ストレス、ストレス反応の「抑うつ不安」、「不機嫌怒り」の得点が高くなっている。コーピングでは、スキル高群が、「情報収集・計画立案」、「カタルシス」、「楽観的思考」、「気晴らし行動」、「積極的受容」を用いていることがわかった。友人をサポート源とした場合、サポート低群が有意に、「友人関係・同一性拡散」、「勉学」ストレス得点が高くなっている。また「学業困難・対人関係」ストレスについては、サポート高群が有意にストレス得点が高くなっている。ストレス反応の有意差はみられなかった。コーピングでは、「情報収集・計画立案」、「カタルシス」、「楽観的思考」、「気晴らし行動」、「積極的受容」がサポ

ート高群が有意に低群より用いている。またスキルでは、「友人関係・同一性拡散」、「勉学」ストレスターの得点がサポート低群のほうが高くなっている。しかし、「学業困難・対人関係」ストレスターでは、サポート高群のほうが認知得点が高くなっている。ストレス反応では「抑うつ不安」がスキル低得点群が低くなっている。コーピング得点は「情報収集・計画立案」、「楽

観的思考」がスキル高群の得点が有意に高くなっている。

以上のことから、コーピングのストレス反応、自尊心の低下に対する緩衝効果および、個人的要因である自尊心、ソーシャルスキル、ソーシャルサポートの媒介変数としての影響が認められた。また、A 高校生徒のストレス構造が明らかになった。

## 大学生における育児不安と養育者における認知

教育学 福島直子

大学生を対象に、大学生が親からの養育をどのように受け止め認知しているかを親子関係診断尺度 EICA を使用して分類し、その分類と育児不安、対児感情がどのように関連しているのかを検討する。

大学生が対象だが、まだ育児をほとんど経験したことがない世代が、育児や乳幼児に対し、どのような考えを抱いているかを測定し、それを彼らの成育史と関連付けることは、その多くが将来親となり、家庭を持つことを考えると、現在の若い世代で何が問題となっているかが浮かび上がるだろう。

また、従来の育児不安研究の多くは母親を対象にしたものだった。しかし大学生を対象としたため、男子学生にも質問し調査をすることができた。育児に当たった経験のほとんどない若い男性が育児や乳幼児に対してどのような感情を持っているかを測定することができた。彼らの成育史と育児不安、対児感情も女性同様であるかについても、検討したい。

親子関係診断尺度 EICA、対児感情得点の結

果では有意差が出たが、積極・肯定 MP 得点、消極・否定 MN 得点、親関連ストレス尺度では有意な男女差は見られなかった。

あまり安定しているとはいえない夫婦関係のもとで育った子どもは、乳幼児に対しても安定したイメージを築けないという結果が出た。

また、消極・否定 MN 尺度、積極・肯定 MP 尺度との関連では、親になることに消極的で否定的な感情の強い者は、両親は平均的な養育態度であると認知する傾向があり、その感情が弱い者は、親が自律的、すなわち自主性や人格を尊重するような態度で養育されたと認知している傾向が高いという結果が出た。

以上から、子どもが親子関係をどのように認知しているかが、親になることへの感情、小さな子どもへの感情に影響を与えているという結果が出た。

これが、一般の若い世代にもあてはめることができるのか、子どもを既に育てている若い親の世代にも当てはまるのかどうかは今後の課題である。

# 自閉症児におけるコミュニケーション行動形成の試み

## — 事例を通しての一考察 —

教育学 南 理 絵

自閉症は、対人関係・相互的社会関係の障害、コミュニケーションの障害、常同行動がみられる発達障害である。その障害の多くは生涯に渡り存続する。

筆者は関西大学文学部心理第2実験室で自閉症児のコミュニケーション行動の形成を試みる一方法として行われているセラピーを通じて、自閉症児と関わりをもった。本論文では、自閉症児に対するセラピーでの記録をもとに、セラピーでみられた対象児の変化を報告する。

序論では、自閉症研究の変遷と現在の自閉症の診断基準について述べた。自閉症の原因は未だ不明であり、治療法も確立していない。多くの研究から自閉症には脳の機能障害が存在するという仮説が一般に受け入れられているが、その障害のために周囲との相互関係がうまく形成されず、コミュニケーション行動の基本的形成が阻害され、自閉症の症状が作り上げられると考えるならば、自閉症児との新たな相互関係を積み重ねることでコミュニケーション行動を形成し、それによって自閉的行動も改善する可能性はあると思われる。

第1章では、通常のコミュニケーション行動の形成、認知世界の分化・秩序化についての発達の形成を仮説的に捉え、自閉症児の場合のそれと比較して述べた。自閉症児の場合、誕生初期から何らかの原因で子どもと養育者のコミュニケーションが成立しにくく、そのためコミュニケーション行動の発達の形成が阻害され、それに伴い認知世界の分化・秩序化が妨げられると考えられる。

第2章ではわれわれが行っているセラピーの

基本方針を述べた。われわれのセラピーの基本方針はコミュニケーション行動の形成と、認知世界の分化・秩序化である。そこで、通常のコミュニケーション事態を課題設定・課題解決の事態とみなし、セラピーでは目で見て、触れることができるような材料を用いて課題を設定し、それを対象児が解決することを試みている。コミュニケーション行動の学習が進むことは視覚的認知世界の分化・秩序化を進めることにもなり、視覚的認知世界の分化・秩序化が進むと、コミュニケーション行動も活発化すると考えられる。

第3章は症例報告である。対象児のセラピーが開始された1993年11月から2001年12月までのセラピーにおける対象児の様々な行動変化について述べた。筆者は1996年5月から対象児のセラピーに関わっている。約8年間のセラピーを通じて対象児は、順次処理の学習、弁別・同定の学習、分類の学習を行い、少しずつではあるが課題を用いてのコミュニケーション事態が成立するようになった。

第4章は第3章で述べた対象児の行動変化についての考察を述べた。色付き棒による分類の課題だけに対象児が進んで取り組むことができたことをきっかけにして、徐々に課題を用いてのコミュニケーション行動が成立し始め、対象児とセラピストの双方がお互いの行動についての予測性を高めていったと考えられる。それに伴い、セラピストが設定できる課題の幅が広がり、この課題に取り組み、解決することを通じて、対象児の認知世界の分化・秩序化が促進され、情緒の不安定さも落ち着きつつある。また、

自閉症児の場合、過去－現在－未来の見通しが持ちにくく、一連の行動の持続が難しいことが

多いので、行動のスキプトを形成していくことの重要性についても述べた。

## 大学生における虐待の記憶

### — 質問紙調査による一考察 —

教育学 柳澤和代

#### 1. 目的

子どもの頃の被虐待経験はトラウマとなり、PTSD 症候群 (van der Kolk, 1996) にまでつながる可能性が大きいと指摘されている。また子どもの頃の虐待を解離性障害の原因だと考える研究者や臨床家は少なくないようだ (Putnam, 1989; Kluff, 1985)。児童虐待に伴う解離性障害には、解離性健忘、解離性遁走、解離性同一障害 (多重人格)、離人症などがあり、加害者からの虐待が健忘の発生要因になっているという報告もある (Herman, J. & Schatzaw, E. 1987)。虐待を受けた子どもはトラウマといった非常に苦痛な体験から自分を守るために、自己催眠や解離などといった防衛機制を発展させる (西澤, 1999)。そして自己催眠や解離現象の延長線上に解離性同一性障害が存在すると考えられている (西澤, 1999)。解離性同一性障害の者は必ず記憶の喪失を経験するという報告がある (服部, 1995)。

本研究の目的は一般大学生を対象とした児童虐待の記憶についてとらえることである。そして児童虐待の体験と記憶の喪失には関係があることについて検討したい。

#### 2. 方法

本研究においては質問紙調査を行った。調査

は2001年11月に行われ、大阪府下の私立K大学に通う大学生を対象に無記名で行われた。回答数は合計328名 (男性127人、女性192人、性別無記入9人) で、記入不備等を除く有効回答数は合計264人で (男性112人、女性152人) であった。

この調査ではまず被虐待経験の有無や記憶について調べるため、質問紙が作成された。被虐待経験を問う質問については、石川 (1994; 1995) を参考に筆者が独自に作成し、また被虐待経験による記憶の喪失を問う質問については、Michelle & Bette (1998) を参考に筆者が独自に作成した質問から成るものであった。筆者はこの記憶の喪失について三つに分類して質問した。つまりその内容は、忘却：被虐待経験があるがそれを一時的にでも思い出せない時がある、疑惑：被虐待経験がなく、覚えていないが、もしかしたらあったかもしれないという疑惑を覚えたことがある、告知：被虐待経験がなく、覚えていないが、ほかの誰かから告げられたことがある、であった。

ところで、児童虐待は心理的諸機能にさまざまな影響を及ぼすといわれている。ここでは被虐待経験の影響がよく指摘されている抑うつ傾向、解離体験、低い自己評価 (自尊感情) をとりあげそれらとの関係性をみることにした。それは、調査により得られた記憶の喪失を報告した回答者においては、より強い心理的な傷みを

負っていることが考えられ、そういった記憶の喪失者たちはより強い傾向を示すだろうことが考えられたからである。そしてそれらを検証することで被虐待経験者の記憶の喪失がいかに見逃されるべきものでないか、また児童虐待がどれほど強く子どもの心を傷つけていたのかを示すことができると考えた。そこで、今回の質問紙にはそれらの諸側面を測定する尺度を同時に盛り込んだ。その尺度はベック抑うつ性尺度、解離体験尺度、自尊感情尺度である。本研究ではそれらの各尺度の関連（Pearsonの相関係数をもとめた）を検討する。

### 3. 結果と考察

結果は、今回の調査においても虐待の存在は多く確認された。また被虐待経験者の中にはやはり記憶の喪失と考えられるものが確認された。各尺度との関係性をみるために、被虐待経験や被虐待経験の記憶の有無群における各尺度の平均点を算出し、t検定をおこなった。その結果、被虐待経験者は被虐待経験の少なくとも

どれかの虐待類型においては抑うつ傾向の高さや、解離体験、また自尊感情低さに優位な結果がみられ、それは被虐待経験があることはそういった傾向が被虐待経験についていえることであることを示唆していた。また忘却についても抑うつ傾向の高さや、解離体験、自尊感情の低さに有意な結果が見られ、それは忘却があるということはそういった傾向が忘却を報告するものについていえることであることを示唆していた。特に有効回答全体としてみた場合この忘却の有無がそれぞれの傾向においてその数値に最も差があった。忘却があることは最も心理的な苦痛が大きかったことを表していると考えられる。また疑惑については抑うつ傾向の高さと自尊感情の低さに有意な結果が見られ、それは疑惑があるということはそういった傾向が疑惑を報告する者についていえることであることを示唆していた。

また抑うつ傾向、解離体験、自尊感情は相互に相関が確認された。このことは被虐待経験にとってこれらの傾向がみられる可能性の大きいことを裏付けるものであると考えられた。

## 心理的成長に対するエンカウンター・グループの影響

教育学 山本 泰士

本論文はエンカウンター・グループ（Encounter Group、以下EGと略す）について、EGに参加した個人がEGでどのようなことを感じているか、またEG参加前後で変化したと感じられたことは何か、個人のプロセスやEGによる心理的成長に対する効果、影響について筆者なりの検討を試みたものである。

事例として、筆者の3回の体験と、筆者とグループをともにした3名の体験について臨牀的記述方法により、EG体験の記述や面接から

EGを体験して感じたこと、EG後思っていること、変化などについて読み取った。

結果として、まず、グループでの肯定的な個人プロセスについて、

- ・当惑・模索
- ・自己洞察
- ・自己開示→他者からの理解・受容・援助→自己理解・自己受容・他者理解
- ・他者援助
- ・グループの一体感・親密感

があると考えられた。導入期において当惑や自己に対する抑制・防衛を感じながらもそれらを克服し、自己を成長させるべく、自己の問題を見つめ、意識にあがったことを表明していくことによって、他者からのフィードバック、明確化、理解や受容、あるいは否定的反応が得られ、これが個人の自己理解や自己受容に有効に機能する。同時に他者に対する理解・受容が促進され、そこでグループやメンバーに対する信頼感、心理的安全感を得ることができる。そして相互に援助的で共感的な関わりを通じてグループの親密感、一体感に通じていく。このように個人プロセスはそれぞれが密接に関係しており、これらのような個人プロセスを経験したEGによって、自己に対するとらえ方や考え方が柔軟化、また肯定的に変化し、そして他者とも冷静で楽な関わり合いができるようになるというように個人の心理的成長をもたらし、それがグループ後しばらく経っても持続している様子がうかがえた。しかし、自己の抑制・防衛があまりに強すぎ、自己を主体的、積極的に開放することができないでいると、自己理解や他者理解を得ることが遅くなってしまい、心理的成長がみられにくい。さらに、主体的、積極的な参加態度であっても、グループの雰囲気やファシリテータ

一、メンバーからの受容的な関わりや姿勢がみられなかったり、感じられないと、グループの中での自分の位置付けや、メンバーに自分が理解されているのかなどの不安が残り、その後のメンバー相互の信頼関係に影響がみられたりもすることがわかった。このようにEGのマイナス的側面もみられた。

EGとEGによる心理的成長は自己と他者がいかに相互に理解し合い、援助し合えるかといった、生身の人間対人間の積極的な関わりによって引き立たされると筆者には感じられた。

また、本研究では、面接によってEGでのありのままの体験を協力者に語ってもらうことで、ファシリテーターがグループに及ぼす影響、ファシリテーターとの信頼関係の大切さ、心理学専攻者と多数回参加者がグループに及ぼす影響といった、いまのEGのもつ問題もうかがい知ることができた。全てのメンバーが自由で自然な雰囲気のもとでグループ経験できるよう、グループ全体に目を向け、配慮したファシリテーションの必要性、初回参加者や心理学を専門としない参加者が自然にグループを経験できるような配慮やワークショップの運営などの課題についても考えることができた。

## 運動の観察学習における符号化過程に 言語ラベルが与える効果

教育学 赤星晶彦

本論文は、運動の観察学習における符号化過程に言語ラベルが与える効果について論じられたものである。運動の観察学習における符号化過程とは、他者の行動をモデルにして、新しい行動を習得する際の認知過程のことを指してい

る。日常生活において我々は運動行動の熟練したモデルを観察することで技能を獲得することができ、同様に観察しながら模倣をすることで技能を学習することができる。このように見るだけの観察と同時の模倣を伴う観察による運

動の学習は技能獲得における極めて有効な手段である。

しかし、従来の観察学習研究においては、熟練した行為がどれくらい観察を通して起こっていて、どのようにして認知が熟練行為を導くのかについては、十分に検討されていなかった。さらに実際に腕を動かしたという自己受容感覚が運動の観察学習に与える影響についても考慮されていなかった。

実験1においては、複雑な9つの行為で構成されたモデルの学習において、言語ラベルの効果が模倣と観察の学習条件間で異なるかどうかについて検討した。モデルは5回呈示された。60名の被験者が、2（学習条件：模倣・観察）×2（言語ラベル条件：あり・なし）の4条件にランダムに割り振られた。結果は、5回の呈示条件において模倣条件と観察条件間で形成される認知表象に差はないが、模倣条件において言語ラベルが行為情報として実践の行為系列に変換される際に自己受容感覚を阻害する要因となる可能性が示唆された。

実験2においては、実験1の結果により表象が行為情報として実践の構成要素となる段階で模倣と観察の間に違いがあることが推測されたので、模倣条件における学習回数条件での検討を行った。モデルは実験1と同様のものを用い

た。60名の被験者が、2（学習回数：8回、2回）×2（言語ラベル：あり、なし）の4条件にランダムに割り振られた。結果は、模倣条件における言語ラベルの効果は学習回数の少ない条件の場合学習を阻害する可能性があり、学習回数の多い条件の場合言語ラベルの効果がみられないことを示した。

本論文の結果は、言語を伴う動作の学習の初期段階においては動作の学習が優先されることから、言語ラベルは模倣を伴う観察によって学習されている自己受容感覚を阻害する可能性を示唆している。また8回呈示によってモデルに対する認知表象が確立されると、言語ラベルは同時の模倣を伴う観察において実演を阻害せず、見るだけの観察において実演を促進すると考えられる。よって運動の観察学習において、見るだけの観察と同時の模倣を伴う観察は異なった認知過程を経る可能性を示している。だが同時の模倣を伴う観察において、呈示回数が少ない場合に言語ラベルが学習を阻害する要因となることについてはまだ明確ではなく、今後の更なる検討が必要である。

本論文は以上の内容から成り、運動の観察学習における符号化過程に関する実験的研究が、運動技能の獲得についての有用な知見を与えることを示すものである。