

PAC 分析学会

テーマ

「PAC 分析方法論の飛躍」

第 10 回大会 プログラム・発表論文集

2016 年 12 月 18 日 (日)

●PAC 分析(個人別態度構造分析)は内藤哲雄学会会長(前信州大学・現福島学院大学:社会心理学・臨床心理学)によって発明・開発された新しい研究方法です。質的分析と多変量解析(クラスター分析)を組み合わせ、研究者と研究協力者(いわゆる被験者)の対話を重視した、個人の態度構造を明らかにする研究方法です。



 山陽学園大学

〒703-8501 岡山県岡山市中区平井 1-14-1 TEL:086-272-6254(代) <http://www.sguc.ac.jp/>

大会会場へのアクセス

山陽学園大学

〒703-8501 岡山県岡山市中区平井 1-14-1



※当日は直行バスの運行はありません。

●飛行機をご利用の場合

岡山空港からバス「岡山駅西口行き」に乗車(約30分;760円)→「岡山駅西口」で下車→岡山駅東口バスターミナル①番乗り場よりバス「新岡山港行き」「三幡南行き」「岡山ふれあいセンター行き」に乗車(約20分;270円 ICoca、PiTaPa 利用可)→「山陽学園大学短大前」下車。

●山陽新幹線をご利用の場合

「岡山駅」下車→岡山駅東口バスターミナル①番乗り場よりバス「新岡山港行き」「三幡南行き」「岡山ふれあいセンター行き」に乗車(約20分;270円 ICoca、PiTaPa 利用可)→「山陽学園大学短大前」下車。

バスの時刻表は次頁をご覧ください。

※路線が異なる便もあります。必ず「山陽学園大学経由」の便にご乗車ください。

岡電バス 山陽学園大学・短大前 時刻表

往路

岡山駅発 ①のりば	天満屋発 ①のりば	→	山陽学園着
7:12	7:19		7:29
7:33	7:40		7:50
7:53	8:00		8:10
8:13	8:20		8:30
8:33	8:40		8:50
8:48	8:55		9:05
9:03	9:10		9:20
9:23	9:30		9:40
9:43	9:50		10:00
10:03	10:10		10:20

※これ以降も約20分おきに出ています。

復路

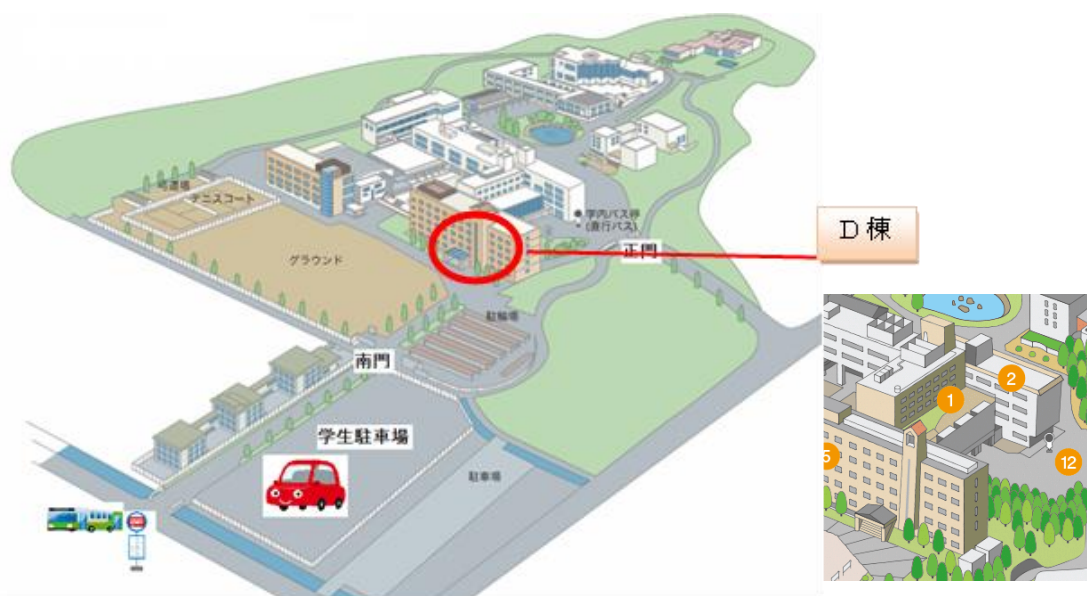
山陽学園発	→	天満屋発 ①のりば	岡山駅発 ①のりば
15:11		15:24	15:32
15:31		15:44	15:52
15:51		16:04	16:12
16:11		16:24	16:32
16:31		16:44	16:52
16:51		17:04	17:12
17:11		17:24	17:32
17:31		17:44	17:52
17:51		18:04	18:12
18:11		18:24	18:32
18:31		18:44	18:52
18:51		19:04	19:12
19:11		19:24	19:32
19:41		19:54	20:02
19:51		20:04	20:12
20:16		20:29	20:37
20:46		20:59	21:07
21:48		22:00	22:08

●タクシーをご利用の場合

JR 岡山駅（東口タクシー乗り場）からの所要時間は、通常 20 分程度です。

●自家用車をご利用の場合

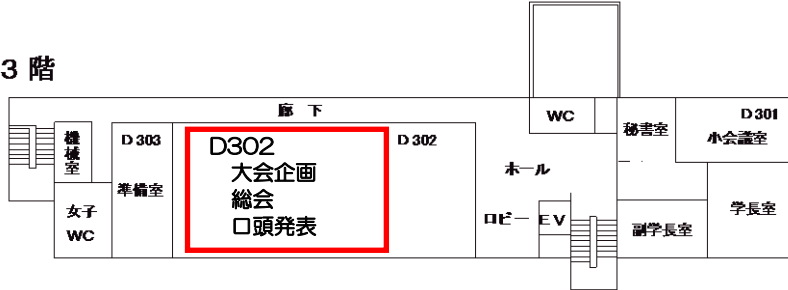
「学生駐車場」（下図参照）に駐車をお願いいたします。



会場は⑤「D棟」の2、3、4階です。

会場図

D棟 3階

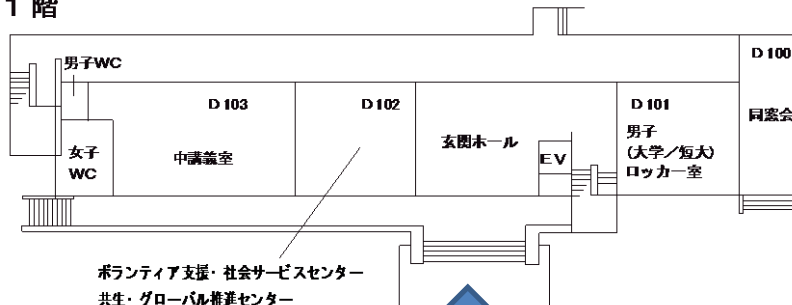


D棟 2階



D棟2階から一度外に出ると受付

D棟 1階



ボランティア支援・社会サービスセンター
共生・グローバル推進センター

バス停・駐車場からこちらへ入る
階段・エレベーターで2階に

大会参加者へのご案内

1. 受付（9時開場）

受付は D2 階ロビーです。事前に参加希望の連絡をされた方は受付で参加費等をお支払いいただき、参加証とプログラム・発表論文集をお受け取りください。

当日参加の方は当日参加申込書にご記入ください。その後、参加費をお支払いいただき、参加証とプログラム・発表論文集をお受け取りください。

2. 喫煙について

本学は全面禁煙です。ご協力をよろしくお願いいたします。

3. 参加証（ネームプレート）について

参加証はお帰りになる際にお返しいただきますよう、お願い申し上げます。

4. 大会参加費について

本大会の参加費は以下の通りです。

学会員：一般会員 2,000 円 学生会員 1,000 円

非会員：当日一般 5,000 円 当日学生 1,500 円

懇親会参加費用：実費（懇親会場にてお支払いください）

※ 「学会員」とは、入会申し込みを行い、年会費を納めた方のことです。ML（メーリングリスト）参加者ではありません。入会については事務局にお問い合わせください。

5. お食事について

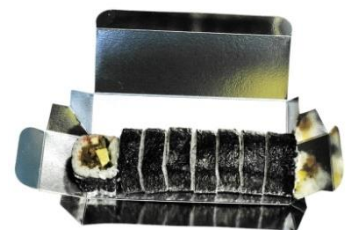
学生食堂等は営業していませんが、会場に軽食（無料）をご用意しています。



おむすび弁当



助六盛合せ



巻きずし

演題発表者の方へ

当日配布資料がある場合、資料の印刷は大会会場ではできませんので、発表者においてご用意いただきますようお願いいたします。

プログラム・発表論文集への論文掲載に加え、発表会場での発表によって正式発表と認められます。

口頭発表者の方へ

1. 演題の発表時間は 20 分で、10 分間の質疑応答を設けます。係員が下記のようにベルを鳴らして時間を知らせます。

発表開始 15 分後（残り 5 分）・・・・・・・・・・1 鈴

20 分後（発表終了）・・・・・・・・・・2 鈴

30 分後（演題終了）・・・・・・・・・・3 鈴

2. 発表は座長の指示に従って進めてください

3. 責任発表者が欠席した場合、発表取り消しとなります。連名発表者がいる場合には、大会事務局の承認を得て発表を代行することができます。

4. 会場に据え置きのパソコンはございませんのでご注意ください。なお、操作は発表者が行うこととなりますので、その点についてもご了承ください。

5. 当日配布資料がある場合にはその旨ご連絡ください。資料の印刷は大会会場ではできませんので、発表者が用意していただきますようお願いいたします（資料は 30 部程度ご用意願います）。

ポスター発表者の方へ

1. A グループの方は 15:20～15:50、B グループの方は 15:50～16:20 が責任在席時間となります。

2. グループにかかわらず、15:20～16:20 の間、ポスターの掲示をお願いいたします。口頭発表後、ポスター発表開始までにあまり時間がございませんので、昼休憩の間に掲示していただくようお願いいたします。掲示用のパネルは縦 2m10cm、横 90cm です。

3. 16:20～16:50 に発表の全体討論を行います。

大会行事

本大会行事は D 棟 302 教室、201 教室で開催されます。
401 教室は控え室、および休憩室といたします。

9:00~ 参加受付

9:30 開会の辞

9:40~11:30 大会企画「内藤先生の PAC 分析ライブ」

11:30~12:30 総会（昼食、ポスター掲示）

12:30~12:40 休憩、ポスター掲示

12:40~15:10 口頭発表 座長 いとうたけひこ（和光大学）
1 件あたり 30 分（発表 20 分、質疑 10 分）

発表 1

生徒の問題行動に対する「段階的指導」の導入に対する教員意識の考察

菱田 準子（大阪市立成南中学校）

発表 2

産業臨床心理領域において PAC 分析がもたらす可能性の検討：共に働きやすい上司像の検討を通じて

朝野 晃司（東洋英和女学院大学大学院 人間科学研究科）

発表 3

PAC 分析における重複グループ化法を実現する支援ツール

土田 義郎（金沢工業大学 環境・建築学部）

発表 4

社会理論と PAC 分析の融合をめざして—グアテマラにおける日本語教育を事例として—

新井克之（九州大学大学院博士後期課程満期退学）

15:10~15:20 休憩、移動

15:20~15:50 ポスター発表 A グループ

発表 A-1

高校生の PAC 分析実施例からの留意点の検討—学校と塾のイメージの差をテーマにして—

今野 博信（学泉舎・室蘭工業大学非常勤講師）

発表 A-2

挑戦的課題への自己効力感高揚、そして抜本的創意工夫行動と不安

柳沼貴（福島学院大学大学院臨床心理学研究科）・加藤信子（福島学院大学大学院臨床心理学研究科）・内藤哲雄（福島学院大学）

発表 A-3

注目回数の少なさと一方向的表面観察・推測

加藤信子（福島学院大学大学院心理学研究科）・内藤哲雄（福島学院大学福祉学部）

15:50~16:20 ポスター発表 B グループ

発表 B-1

研修の学習効果を実践する際のストレスと葛藤

中村郁美（国際医療福祉大学大学院 助産学分野修士生）・窪田裕子（国際医療福祉大学大学院 助産学分野修士生）・藤田和花子（国際医療福祉大学大学院 助産学分野博士生）・江幡芳枝（国際医療福祉大学大学院）・内藤哲雄（福島学院大学）

発表 B-2

留学の意義と異文化適応の縦断的分析

ー在日交換留学生のケース・スタディからー

奥村 圭子（山梨大学）

16:20~16:50 全体討論

16:50~17:00 閉会の辞

18:00~19:30（予定） 懇親会

MOBY 岡山駅前店

〒700-0023 岡山県岡山市北区駅前町 1-7-22 カタヤマビル 1・2F
050-5798-8062

前回配布した懇親会会場が変更されています

発表抄録

生徒の問題行動に対する「段階的指導」の導入に対する教員意識の考察

菱田 準子 (大阪市立成南中学校)

Key word: 生徒指導、段階的指導、規範意識

はじめに

近年の児童生徒による重大な問題行動を受け止め、文部科学省は平成18年5月『生徒指導体制の在り方についての調査研究報告書-規範意識の醸成を目指して』(国研2006)と共に、同年6月「児童生徒の規範意識の醸成に向けた生徒指導の充実について」を通知した。加藤(2006)は立て直さなければならないとする文科省の真剣な姿勢が見られるとし、文科省の報告書を“見せかけの指導論”から“実効的な指導論”へのコペルニクス的大展開であると高い評価をしている。

A市では教職員の物理的な力に頼るのではなく、ルールに基づくぶれない対応により、問題行動を起こす児童生徒の自覚を促し、被害者の被害の拡大を防ぎ、子どもたちの教育を受ける権利を保障しようとする文科省の考え方を推し進め、平成27年11月に問題行動には軽微な段階からルールに即して対応することでより重篤な段階に進まないように指導するための『学校安心ルール(案)』～「児童生徒のみなさんが『してはいけないこと』と「学校等が行う措置」一覧表～を作成した。

方法

学校の“荒れ”の中で生徒指導の中心的役割を果たしてきた教員にPAC分析(内藤,1997)を行い、『学校の安心ルール』の導入に対する懸念や運用していくために必要な要因について検討する。
[被験者]校長1名, 生徒指導主事1名の計2名。
[連想刺激]「大阪市が作成した『学校安心ルール』を適応する時に懸念されることは何ですか。また、『学校安心ルール』を機能させるために必要なことや大切なことは何だと思いませんか」
[手続き]①連想刺激(当該テーマ)に関する自由連想, ②連想項目間の類似度評定, ③「類似度距離行列によるクラスター分析, ④被験者によるクラスター構造の解釈やイメージの報告, ⑤筆者による総合的解釈,

[使用分析ソフト]SPSS: Ver21

結果

1 被験者A(校長)

(1) 被験者Aによる解釈

【クラスター1】生徒の状況とか保護者の背景とかを加味して考えないとしんどいんじゃないか。

【クラスター2】やっそこまでやってきたという人のレベルと、「いや、これはあかんねん」ってまあ、言い方悪いけど切り捨てるようなところがあるとね、やっぱり生徒対応、保護者対応がしんどくなってくるんじゃないかってことが。・・学校ルールってある程度、ファジーな方がいいのでは。

【クラスター3】こっち(学校)も反省すべき点は何点かあって、申し訳ありませんって。色々な保護者がいるから、保護者にこういった時にこうしますってなかなか難しい。

【クラスター1と2の比較】共通点は保護者の考え、教師の考え、受け止め方。違うところは、立場。

【クラスター1と3の比較】共通点は学校組織外の人にどう伝え、その人たちがどう受け止めるかというところ。違いは、クラスター3は確実にどう伝えていくかという方法ですね。

【クラスター2と3の比較】学校と外部というところ。共通点はルールをどれだけ理解できるか。

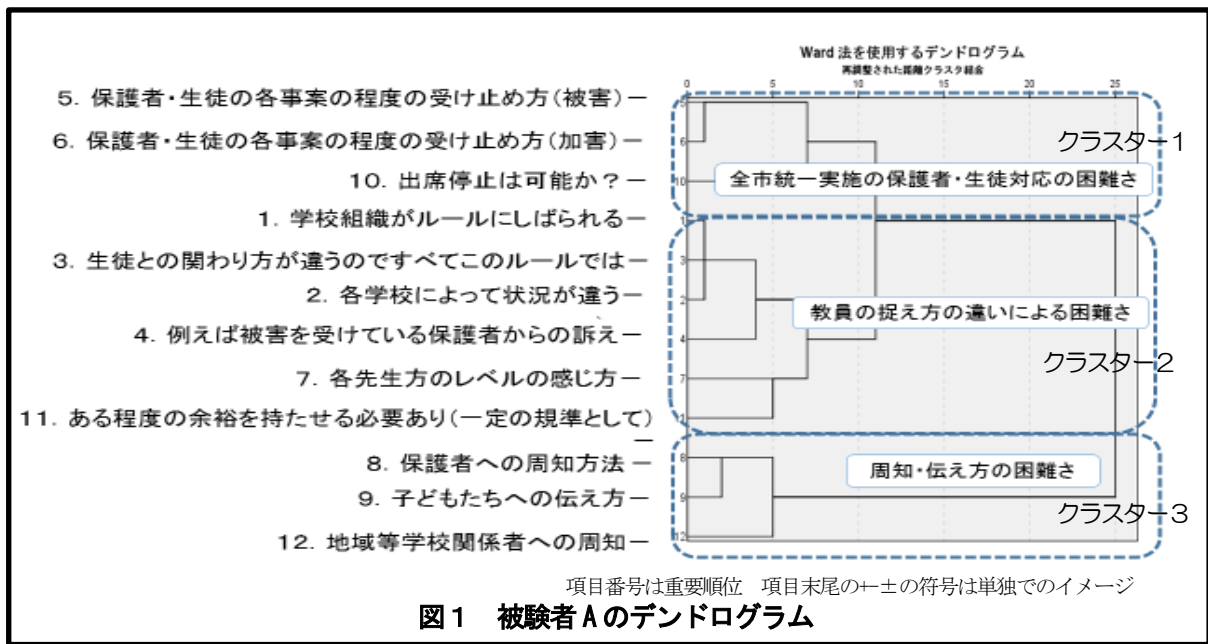
【項目ごとの+のイメージ】全部マイナスかな。心配事がたくさんあって・・。

【全体を通して】何回か読み直してみるとそうやとは思うけど、この『学校安心ルール』を全部の学校で実施することには心配なことがたくさん。

(2) 被験者Aの総合的解釈

デンドログラム(図1)から、クラスター1は、「5. 保護者・生徒の各事案の程度の受け止め方(被害)」～「10. 出席停止は可能か?」の3項目である。被験者Aの語りから、「すべての場面で適応するということの難しさ」「生徒の状況とか保護者の背景とかを加味して」「すべての学校でやれって言われたときのしんどさ」など、**<全市統一実施の保護者・生徒対応の困難さ>**と命名できよう。

クラスター2は、「1. 学校組織がルールにしば



られる」～「11. ある程度の余裕を持たせる必要あり(一定の基準として)」の6項目である。被験者Aが語る「やっとここまでやってきたという人のレベル」「切り捨てるようなところがあると」など、**<教員の捉え方の違いによる困難さ>**と命名できよう。

クラスター3は、「8. 保護者への周知方法」～「12. 地域等学校関係者への周知」までの3項目である。被験者Aが語る「保護者から学校の対応に対して批判をあびる」「こっちは反省すべき点が何点かあって」「保護者にこういった時にこうしますってなかなか難しい」など、**<周知・伝え方の困難さ>**と命名できよう。

すべての項目がマイナスのイメージとして語られることから、管理職という立場において、教員の対応、保護者の対応の困難さが表出されていると思われる。

2 被験者B(生徒指導主事)

教員歴17年(中学校講師1年,教員16年)。現任校で4年目となり,生徒指導主事3年目である。

(1) 被験者Bによる解釈

指導する立場での視点だと思う。実際このルールに則って指導をする体制というか、..見過ごしてしまう先生がいたり,しっかり取り上げる先生がいたりして..。関係機関との日ごろからの連携もそうですよね。学校だけでできないことは警

察とか子ども相談センターに頼っていかないといけないところもあると思うんですけど,そうなるまでに,こういうことをちゃんと生徒や保護者に知らせておいて,指導していくことは可能だと思うんですけど,その線がくずれてしまった学校ではできないかなって思います。

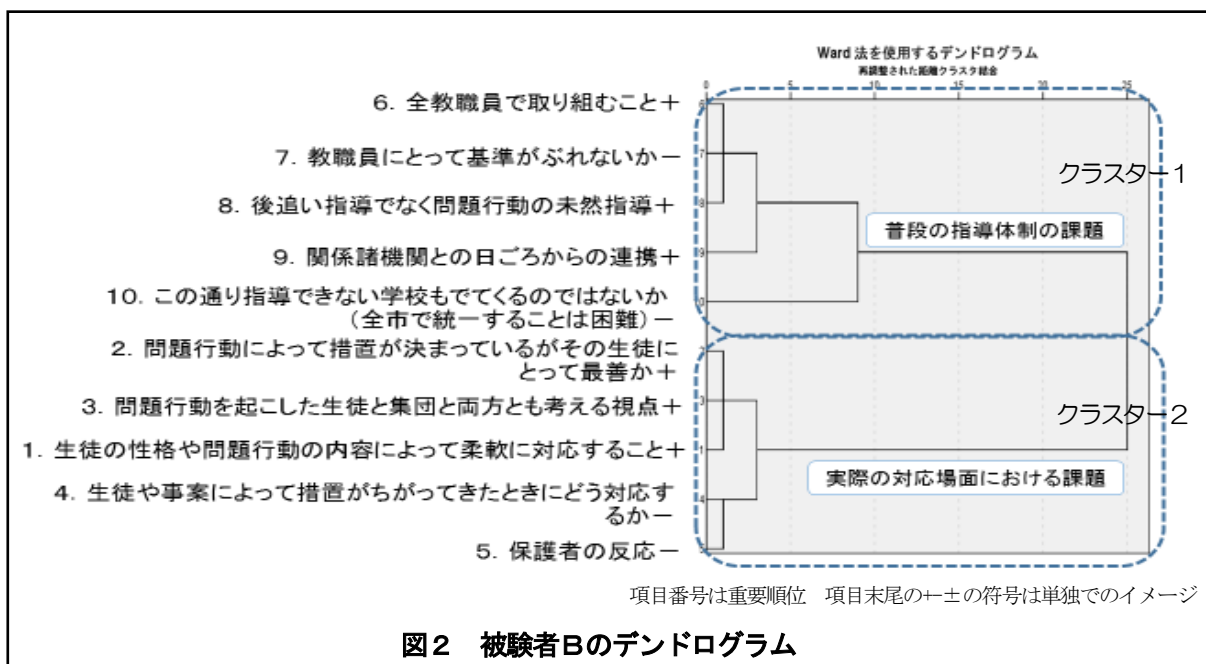
【クラスター2】これは実際に問題行動が起ってしまった時に,このルールに従って指導していこうというところで,大事にしていけないところのポイントと考えます。生徒の性格とか,家庭にあるいろんな背景とか,今回の問題行動が起こった原因などもちゃんとしっかり考えて吟味した上で,対応していかないといけない。あの子の場合はこのように指導をした,この子のときはこういう指導をした。今回はこういうことだからこういう対応を学校としてしまったっていうことが説明できるように,していけないといけません。

【クラスター1と2の比較】

教職員が一丸となって生活指導していくというところが似ていますよね。指導体制の確立も実際の対応も両方そうやっていかないといけないし。

違うところという、こんなことにならないようにしっかり子どもたちを指導していくことを考えたら,問題が起こってからのことってやっぱり違うと思います。6番目と7番目は起っているところ。

この生徒にとって最善だと自分は思う。でも他



先生にとったら、いや違うっていうときにはよくよく話を決めていかないといけないと思いますし。これは対応を決めるポイントというか観点というか、チェックしていく、根拠になる部分ですかね。・・・

【項目ごとの+-のイメージ】

できるかなって心配なことはマイナス (-) になりますよね。プラス (+) はやっていく、やっていかなあかんっていうところで。

【全体を通して】

これを生徒や保護者に示すことはとても意義のあることだと思うのですが、でも、すべてこの通りじゃなくて。最終判断は誰がするかも問題ですね。教員なのか管理職なのか教育委員会なのか。

(2) 被験者Bの総合解釈

デンドログラム (図2) から、クラスター1は、「6. 全教職員で取り組むこと」～「10. この通り指導できない学校もでてくるのではないか」までの5項目。「見過ごしてしまう先生がいたり・・・」「学校だけでできないことは警察とか子ども相談センターに頼って・・・」「ちゃんと生徒や保護者に知らせておいて指導していく」など、**<普通の指導体制の課題>**と命名できよう。

クラスター2は、「2. 問題行動によって措置が決まっているがその生徒にとって最善か」～「5. 保護者の反応」までの5項目。「問題行動が起こった原因などもちゃんとしっかり考えて吟味して対応」「説明できるように、していかないといけない」

など、**<実際の対応場面における課題>**と命名できよう。

IV 考察

1 『学校安心ルール』を適応する時の懸念

(1) 生徒・保護者の家庭環境や事案等の背景の違いにどう対応するのか

最も重要だと共通する認識は、「柔軟に対応する」ということである。被験者Bは、「子ども1人1人をよく見ておく必要がある」「その生徒にとって最善か」「問題を起こした生徒と集団の両方を考える視点」を重要だと考えているのだと言える。

(2) 学校・教職員の要因を含む事案の対応

レベルIIには、学習の時に「授業に関係ない話をする、関係ないことをする」、先生に対して「悪口、かげ口を言う」とあり、学校等が行う措置には「別室における複数の教職員による個別指導および家庭連絡」とある。教員の日々の授業力や子どもとの信頼関係を築く力を問うことなく、形式的にルールに基づいた措置を行えば、保護者の学校批判と繋がることは容易に想像できる。

(3) 『学校安心ルール』適用の権限

レベルVでは他の子や先生に「殴る、けるなどの強い暴力をふるう」場合、学校等が行う措置に「教育委員会が出席提起措置を行い、個別指導教室で指導」とある。柔軟に対応することが重要であるとの認識によって、レベルIVの対応で指導したい場合、学校の判断が認められるのかどうかの懸念

が想定できる。

2 『学校安心ルール』を運用するために必要なことや大切なこと

(1) 教職員の共通理解と指導力の向上

被験者Bは指導体制も実際の対応も両方共に教職員が一丸となって生活指導していくことが重要だと考えている。この『学校安心ルール』の目的、運用にあたっての考え方と具体的な対応等について、管理職や生徒指導主事、さらに他の教員に対して、教育委員会が責任を持って理解と習得をする機会を作ることが求められる。

(2) 学校をサポートする存在

様々な指針やルールを盾に学校に要求する保護者がいることを被験者Aは懸念しており、学校だけで対応が困難な場合の有効な支援が求められる。また、保護者の協力が無いと『学校安心ルール』を機能させることが困難であることが示唆される。

(3) 『学校安心ルール』を柔軟に適用するための根拠

被験者Bは、柔軟に対応することで問題行動が同じでも措置レベルが違うことが考えられ、その措置の違いをきちんと説明できることが必用不可欠であると述べている。高見(2015)は、「ニューヨーク市では教職員及び管理職は、段階に応じて指導方法の範囲の中から、実態に合わせて指導・支援の方法を選択する。指導の一貫性と適法手続きをふまえた指導過程の透明性の確保、および、生徒の自律的な行動の促進と問題行動の抑止を図っている」と報告。筆者はこうした規律指導と支援を実態に応じて選択できる基準は全市で統一されることが望ましいと考える。教職員がどの学校に異動したとしても教員が納得でき、そして児童生徒、保護者が納得できる同じ基準・考えに基づいて児童生徒を育成していくことは、教員の教育活動に対する安心・安全を保障すると考えるからである。

V まとめ

宇田ら(2009, 2010)は、「毅然とした生徒指導-切り捨てないゼロトレランスの立場から-」をテーマに自主シンポジウムを開催している。「悪いことは悪いのだという見方のみが強調されすぎて・・・実際は逆に、切り捨てないで面倒を見る、温かい親切なやり方だと言いかえることができる。あくまでも、自分自身の行為に責任をとることから学ば

せるという児童生徒の発達段階に応じた教育措置として位置づけられている」としている。

被験者が懸念するように『学校安心ルール』が結果として学校に行きにくい子どもを作り、一部の子どもを排除し、教員と子どもや保護者の信頼関係の構築を困難にしてしまうことのないようにしたい。家庭環境が厳しい子どもや支援が必要な子どもの問題行動に対して、『学校安心ルール』の柔軟な対応が、措置を甘くすること同一であってはならない。どんな理由があっても「してはいけないこと」は変わるものではなく、その措置がぶれてはいけないと考える。社会では、措置があっても支援はないが学校では、粘り強いかかわりと支援でこれらの措置を子どもの成長に活かすことができる。高見(2015)は、ニューヨーク市の政策が成功したのは、基準の共有と共に「PBIS(肯定的な行動への介入と支援)」や「Restorative Justice(修復的正義)」等のプログラムが一体的にすすめられたことだと述べる。これらのプログラムの展開も『学校安心ルール』とともに、子どもの成長を支援する力になるだろう。『学校安心ルール』の導入が、教員の生徒指導の力量を更に向上させるチャンスにしなければならないと考える。

【引用・参考文献】

- 国立教育政策研究所(2006)「生徒指導体制の在り方についての調査研究」報告書-規範意識の醸成を目指して
- 加藤十八(2006)ゼロトレランス規範意識をどう育てるか-学事出版
- 大阪市教育委員会(2015)参考『学校安心ルール(案)』～「児童生徒のみなさんが『してはいけないこと』と「学校等が行う措置」について～
- 内藤哲雄(1997)PAC分析の適応範囲と実施法 信州大学人文学部人文科学論集<人間情報学科編>第31号 別刷 52-89
- 高見砂千(2015)ニューヨーク市教育行政改革と生徒指導プログラムの展開 学事出版 生徒指導士入門2
- 宇田光,市川千秋,吉田茂昭,新井立夫(2009)毅然とした生徒指導-切り捨てないゼロトレランスの立場から- 日本教育心理学会総会発表論文集 140-141
- 宇田光,市川千秋,高見砂千,西山久子,山田敏子(2010)毅然とした生徒指導-切り捨てないゼロトレランスの立場から(2) 日本教育心理学会総会発表論文集 118-119

産業臨床心理領域において PAC 分析がもたらす可能性の検討

: 共に働きやすい上司像の検討を通じて

○朝野 晃司

(東洋英和女学院大学大学院 人間科学研究科)

key words: 産業臨床心理、上司像

はじめに

(1) 社会的背景: 上司像を検討する意義

現代の日本は就業者の約 9 割がサラリーマンとして生活しており、生活の中で職業に従事する時間に多くの時間が費やされ、その影響は非常に大きい(総務省統計局, 2016)。実際のところ、「現在の仕事や職業生活に関する事で強い不安、悩み、ストレスとなっていると感じる事柄がある労働者」の割合が 55.7%となっている(厚生労働省, 2016a)。また、平成 27 年度「過労死等の労災補償状況」(厚生労働省, 2016b)によると、平成 27 年度の精神障害の労災補償決定件数も 1,306 件と過去最多を記録し、出来事別の労災補償決定件数は「上司とのトラブル」が 259 件と最も多かった。これらのことから、職場の上司との関係性によっては精神疾患に繋がる可能性が窺える。

このように、上司と部下の関係はほぼ全ての就業者にとって不可避であるために、就業上の問題となる可能性が最も高いのである。両者の関係性が良好でないと、メンタルヘルス不調が重篤化して、休退職を余儀なくされたり、最悪の場合には労働者の自死に繋がることもあり得る。この事態は倫理的な側面はもちろんのこと、労働生産性の低下にも繋がり、ひいては我が国の国力低下へも影響することが考えられる。つまり、早急に対応すべき問題である。

そのためか、上司と部下の関係については既に多くの著作や研究で論じられており、広く、そして強い問題意識を抱かれている様子が窺える。この強い問題意識は、ストレスチェック制度(2015 年 12 月 1 日施行)に代表される職場環境改善に関する施策を国が主体となって行っていることから垣間見ることができる。これらの背景より生み出された多くの従来の知見は職業生活上の問題への対応に一定の貢献をしてくれているものと考えられるが、未だに人間関係を背景とした問題が解消していないことを鑑

みると更なる研究が必要だと考えられる。この際に、従来とは異なる視点が必要ではないかと私は考えている。

(2) 問題意識

従来とは異なる視点の研究にあたり、「集団分析の条件設定の困難さ」と「産業臨床心理に求められるスタンス」を考慮する必要があると考えた。更に、前者については 2 つの背景がある。

「集団分析の条件設定の困難さ」の背景の 1 つは、生活様式や価値観の多様化である。現在は働き方だけでも実に多岐に亘り、性別や年齢等によって生き方が固定される価値観は、現在では影をひそめつつある。

また、著者や研究者の価値観が入り込む割合の多さも、「集団分析の条件設定の困難さ」の背景の 1 つである。つまり、著作においては作者の経験に基づいた話が展開されているために著者が着目した側面では妥当性があるが、着目していない側面では十分に論じられない懸念がある。また、研究については量的研究と質的研究のいずれについても、研究者が質問項目を設定する都合上、どうしても研究者の思いが質問項目に反映されてしまい、やはり知りえることが限定されてしまう懸念がある。

集団分析では研究者が設定した一定の条件下において調査結果を整理する。この方法は集団の傾向を知る上では有効で、組織に関わる上で重要な方法だが、分析条件の設定次第で得られる結果が変わってしまう懸念がある。上記でふれたように、現代の多様な生活様式や価値観のある世界では、集団分析の条件設定だけで困難を極めることは想像に難くない。また、著者や研究者の思いが分析条件を偏らせてしまう懸念もある。更に、その分析結果が必ずしも知りたいことの全てを反映してくれない懸念もある。

そして、「産業臨床心理に求められるスタンス」とは、端的には短期かつ明快な終結である。時間を掛けてクライアントを見守る傾向や必ずしも明確な帰結としない傾向が強い一般的な臨床

心理のスタンスとは異なり、産業臨床心理では業務への支障を最小限に留める為に可能な限り短期間で改善が求められる。また、事業所としての対応をするためには、明快な帰結が自ずと必要となる。この事情を考慮すると、クライアント個人にピンポイントでマッチした枠組みでのアプローチが、産業臨床心理において重要になってくるであろう。

(3) PAC 分析の可能性を検討する意義

上記の状況は、集団分析と共存する形で個人にマッチしたアプローチの必要性を示唆していると捉えた。そして、この問題意識に応える手段として、PAC 分析が最有力であると考えた。それは、PAC 分析では各人の生活様式や価値観の多様性に因らず、被調査者の態度構造を明らかにできるためである。また、協力者自身の直感によって結果が導かれるために、従来の研究法と比較して研究者の意図が及びづらいことも、PAC 分析が最有力である理由として挙げられる。つまり、集団分析の困難な条件設定をせずに、各人にピンポイントでマッチしたアプローチが PAC 分析には期待できる。

また、私の知る限りでは、PAC 分析が産業臨床心理領域に適用された研究は非常に少ない印象である。具体的には、第 9 回までの PAC 分析学会で発表された研究の中では全 46 件中 0 件、論文検索サイト CiNii (<http://ci.nii.ac.jp>) では「PAC 分析」をキーワードとした論文全 324 件の中で 2 件だった (2016 年 11 月 30 日現在)。つまり、新奇性の観点からも産業臨床心理領域において PAC 分析がもたらす可能性を検討することに意義を感じている。

上記を踏まえ、産業臨床心理領域において PAC 分析がもたらす可能性を、部下が共に働きやすい上司像の検討を通じて検討することを本研究の目的とする。

方法

調査協力者(以下、協力者): 社会人経験を有し、上司との就業経験を有する人物 10 名 (男性 3 名、女性 7 名)。

提示刺激: “共に働きやすい上司”

手続き: 内藤 (2002) によって示された通りに実施した。この際、類似度行列の作成には「PAC 分析支援ツール」(土田, 2008) を、クラスタ分析 (Ward 法) には「統計解析ソフトウェア PASW Statistic 18 (旧 SPSS)」を用いた。

使用分析ソフト: 「PAC 分析支援ツール PAC-

Assist2(ver.20160330)」及び「統計解析ソフトウェア PASW Statistic 18 (旧 SPSS)」を使用。

結果

本研究では 10 名に対して PAC 分析による調査を実施したが、その全てを掲載することは紙幅の都合上困難である。そのため、得られた結果のうち、一部だけを提示する。

協力者 A (30 代女性) の結果を以下に示す。この協力者は“共に働きやすい上司”について自由連想から 9 個の項目を連想し、図 1 に示すデンドログラムが得られた。

■第 1 クラスタ: 「部下を信頼して任せることができる」、「放任」、「部下を尊重する」、「柔軟な思考・対応ができる」、「適度な鈍さがある」、「部下を理解しようとする」

これらの項目のうち、「部下を信頼して～」、「放任」、「部下を尊重する」は部下に対する上司の信頼に関連する項目である。また、「柔軟な～」、「適度な～」、「部下を理解～」は上司の部下に対する受容についての項目である。以上を踏まえると、このクラスタは<部下への信頼と受容>と解釈することができる。

■第 2 クラスタ: 「愛される力がある」、「適度に自分のことを棚に上げる」、「責任を取れる」

協力者 A によると、「愛される力がある」とはこの人の為にならやろうと思える素地であり、いわば人間的魅力を有していることである。また、「適度に自分のことを棚に上げる」とは、上司本人が不得手な業務でも過度に下手に出ずに部下へ指示を出すことである。そして、「責任を取れる」とは、もし上司の言動によって業務上に支障をきたすことになっても上司自らが責任を取ることである。つまり、このクラスタは<部下に信頼される魅力>と解釈できる。

■協力者 A の総合的解釈

2 つのクラスタ間の比較をすると、いずれも部下を受容するための項目だと解釈できる。第 1 クラスタは<部下への信頼と受容>と解釈できるが、ここでの受容とは部下を信頼するための土台である。また、第 2 クラスタは<部下に信頼される魅力>と解釈できるが、このクラスタ内の各項目は部下が上司を信頼するための土台である。つまり、協力者 A は「部下を信頼でき、部下も信頼できる」上司像を有していることが窺えた。

■全協力者の総合的解釈

協力者 A と同様の方法を全協力者に実施した結果を表 1 に示した。これより、協力者 A 以外

の協力者についても、各クラスを軸とした上司像が窺えた。

総合考察

本研究の目的は、部下が共に働きやすい上司像の検討を通じて、PAC分析が産業臨床心理領域にもたらす可能性を検討することであった。

(1) 共に働きやすい上司像と PAC 分析が産業臨床心理領域にもたらす可能性について

表1のクラスや上司像について、全協力者が「妥当であった」という旨の回答をした。更に内訳を整理すると、協力者のうち3名が「想定通りだった」、7名が「新たな気付きがあり、とても納得できる」と回答していた。つまり、本研究で明らかになった上司像は妥当であっただけでなく、協力者自身が気付いていなかった点まで明らかにしていたのだ。つまり、PAC分析は従来の調査以上の効果を発揮できる可能性を示してくれた。

また、各人の連想項目の背後には、各人の価値観も大きく関与している可能性を確認することができた。例えば、協力者Bの「部下の可能性を広げ、モチベーションを高められる」上司像を換言すると、「上司には部下が何も言わずとも積極的にフォローして欲しい」という意向を協力者Bが有している可能性が窺えた。このような傾向は他の協力者においても確認された。つまり、この特性を応用することで、各就業者の個性にマッチした産業臨床心理的な関わりが実現しやすくなることが期待できる。

更に、対象としている組織内全員の連想項目や上司像の最大公約数をとることで、得られた結果を集団分析的に利用することも考えられる。この利用方法によって、個人だけでなく集団に対しても対象にマッチした産業臨床心理的な関わりが実現しやすくなることが期待できる。

以上を踏まえて、PAC分析が産業心理臨床領域においてもたらしてくれる可能性は、大いにあるものと考えられる。

(2) 今後の展望・課題

本研究で導かれた上司像は妥当だと考えられるが、この結果を導いてくれた正確な要因は不明瞭である。調査者の能力やPAC分析の熟練度、被調査者の能力・心身の健康度・公私の状況等、予想は立てられるが、これらの予想が妥当であると結論づけることは現時点では難しい。本研

究の蓋然性を担保するために、更なる十分な検討が求められる。

また、実際に産業臨床心理領域においてPAC分析を適用させる際の、妥当性のある具体的な方法を検討する必要性もあるだろう。

更に、本研究では内藤(2002)にならってクラス分析を用いて調査結果を整理したが、土田(2012)で提案されている重複グループ化法での整理も検討する意義はあると考えている。

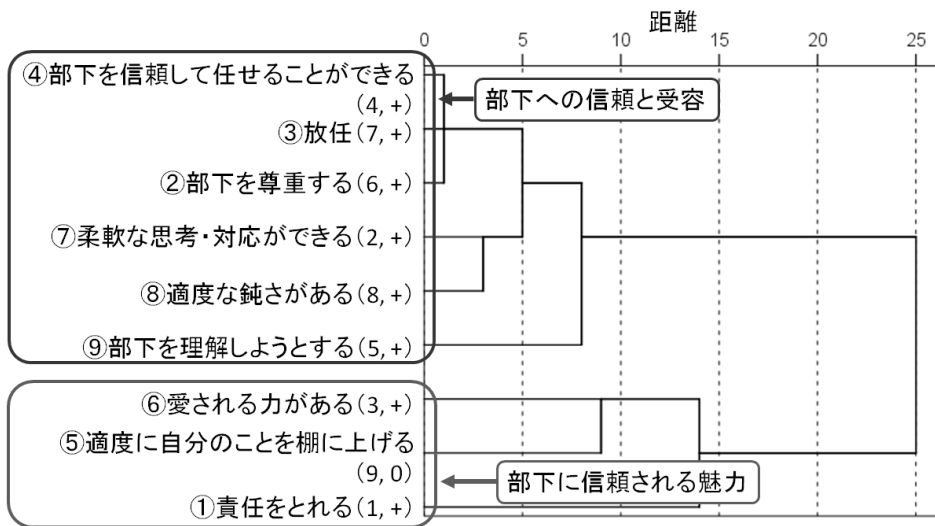
このように検討すべきことも多くあるが、PAC分析が大きな可能性を秘めていることの証であると考えられる。

謝辞

本研究の分析にあたり、金沢工業大学の土田義郎教授にPAC分析支援ツールPAC-Assist2をご提供頂いた。また、指導教員である東洋英和女学院大学大学院の長谷川明弘准教授には、研究以外にも幅広くご指導とご支援を頂いた。お二方のご助力がなければ本研究を実施できなかった。この場をお借りして至上の謝意を表す。

文献

- (1) 総務省統計局, 平成27年 労働力調査年報 I 基本集計, 2016
- (2) 厚生労働省 平成27年 労働安全衛生調査(実態調査), 2016a
- (3) 厚生労働省, 平成27年度「過労死等の労災補償状況」, 2016b
- (4) 内藤哲雄, PAC分析実施法入門[改訂版]「個」を科学する新技法への招待, ナカニシヤ出版, 2002
- (5) 土田義郎, PAC分析支援ツール「PAC-assist」の紹介, PAC分析学会第1回大会大会資料, pp5-8, 2008
補足「PAC分析支援ツール」はバージョンアップが重ねられており、本研究では2016年3月30日に公開されたPAC-Assist2(ver.20160330)を利用した。「PAC分析支援ツール」の詳細は<http://www.kanazawa-it.ac.jp/~tsuchi da/lecture/pac-assist.htm>を参照。
- (6) 土田義郎, 主観的類似度評定を用いた認知構造の同定手法の提案, 日本建築学会技術報告書 第18巻 第38号, pp225-228, 2012
(Koji ASANO)



<図1の補足>
丸数字は想起順位、
()内は重要度順位
と項目単独でのイメ
ージをそれぞれ示し
ている。

図1 協力者 A (30代女性) のデンドログラム

協力者	クラスター	窺えた上司像
A (30代女性)	1. 部下への信頼と受容 2. 部下に信頼される魅力	部下を信頼でき、部下も信頼できる
B (50代女性)	1. 部下の可能性を広げ、モチベーションを高めるための関わり 2. 部下への気遣い	部下の可能性を広げ、モチベーションを高められる
C (30代男性)	1. 発言の客観性 2. 立場の対等性	部下と対等に付き合う
D (30代男性)	1. 上司自身の克己的態度 2. 部下の受容	自分に厳しく、部下を導く
E (30代女性)	1. 責任の公平性 2. 部下への温情 3. 立場の対等性 4. 能力と気持ちのゆとり	ゆとりがあり、部下と公平・対等に向き合える
F (30代女性)	1. 部下との心理的距離を近づける態度・関わり 2. 部下に配慮した指示 3. 部下の可能性を広げる態度	部下に配慮し、後押しをする
G (30代女性)	1. 部下のモチベーション向上のための関わり 2. 敬意を持てる態度	敬意を持って、部下を高められる
H (20代女性)	1. 部下の受容 2. 公平な評価 3. 部下の信頼	部下を受容し、公平に評価をし、部下が信頼できる
I (40代男性)	1. 部下への後押し 2. 部下への適切な導き 3. 部下の受容	部下を後押ししてくれる
J (30代女性)	1. 部下や顧客への受容的態度 2. 役割の全う	部下や顧客が信頼できる態度で、自身の役割を全うできる

表1 各協力者のクラスターおよび上司像

※「クラスター欄」に記載されている数字はクラスター番号に対応している。

PAC 分析における重複グループ化法を実現する支援ツール

土田 義郎

(金沢工業大学 環境・建築学部)

key words: 支援ツール、クラスター分析、グループ化

はじめに

PAC 分析は直感的な類似度を一対比較によって行列として求め、クラスター分析という統計手法でグループ化し、その意味付けを行う。曖昧な思念を明確化させる優れた手法である。

この手法の手続きの煩雑さを低減し、類似度の同値問題回避を目的として著者は支援ツール「PAC-Assist」を開発した。さらに、クラスター分析より多元的なグループにまとめるための手法として、「重複グループ化法」を提案した¹⁾。また、その実用化のステップとして「似ている」という判断の基準設定について検討した²⁾。

重複グループ化法では、1 つの連想項目が複数のグループに含まれることを許容している。ここではその手順を一連のものとして実装した「PAC-Assist II」について紹介する。ケーススタディーとして一人の被験者に対して認知構造の推定結果を示す。

方法

被験者: 成人女性 (金沢市在住の健常者)

提示刺激: 「現在、社会のバリアフリー化がすすめられ、様々な音響福祉機器が公共空間(施設)に設置されるようになってきています。あなたはこれらの現状を顧みてどのような印象を抱きますか。まずは、身近な環境を思い浮かべてそのイメージを自由に述べてください。」

手続き: 自由連想項目をソフトの手順に従って非類似度を求める (表 1)。著者が提案する重複グループ化法によってグループ化した。この結果を被験者に見せ、どのような共通点、あるいは他との相違点があるかということインタビューし、グループに対するラベル付けを行った (図 1)。その内容によって認知構造を推定した。

使用分析ソフト: Microsoft 社の表計算ソフト EXCEL のマクロ言語 VBA を用いた自作ソフト (PAC-Assist II)。アルゴリズムについては文献 1,2、ツールの使い方については、web に解説を

掲載している³⁾。

結果

まず得られた自由連想項目をみると、どの駅にも設置されている音サインがあげられていないのが特徴的である。2006 年に「高齢者、障害者等の移動等の円滑化の促進に関する法律 (バリアフリー新法)」が施行され、視覚障害者のための音サインとして有人改札口のピンポン音と階段を示す鳥の声を模した音が規定された。大抵の駅で耳にするようになっている。しかし、耳に届いていたとしても、それらは意識されていないということが分かる。

被験者は金沢市在住の健常者である。日常的に駅を利用しているわけではない。そのため、公共空間での音響福祉機器に対して、気づく機会も少ないと考えられる。

「ベルの音」というのは電子的な合図音を指すと思われる。救急車の音が 2 つのグループに属しているのは、「ピーポー」音と「ウー」というサイレンの両方を用いることがあるためであると考えられる。2 つの意味のある項目をそれぞれ別のグループにできるのは、重複グループ化法の特徴の一つであり、それが端的に表れている。クラスター分析では 2 個と 1 つに分かれてしまうか、3 個で 1 グループということになる。1 個だけではグループとしての特徴を捉えられず、3 個で 1 グループでは認識の違いを分解できていないことになる。

「人の声の音声案内」というグループが形成され、それに救急車サイレンの音が加わったもう一つのグループが形成されている。被験者自身はサイレンの音色が人の声に類似するのではと判断して「人の声のような音色」としている。これに関して実験者としては、救急車は時に声で注意しながら走行する場合もあることが考えられるのではないかと感じている。

総合考察

現在取り決めのある音に関する認識は低い。

障害者や音サインの研究に携わる者との認識は大きく異なると考えられる。

重複グループ化法によって重層的な心の構造を明確化できる可能性があることを示すことができたと考えている。

潜在的な認知を引き出すには、自由連想項目の構成要因のような細かい点に着目させると気づきのきっかけになるのではないかと感じた。インタビューの技法にもまだ開拓の余地があるのではないかと考えている。

謝辞

本研究の成果の一部は JSPS 科研費 JP15K00700 の助成による。

文献

- 1) 土田義郎：主観的類似度評定を用いた認知構造の同定手法の提案，日本建築学会技術報告集 18(38), 225-228, 2012.
- 2) 土田義郎、森田晃、松井翔太郎，主観的類似度評価の「似ている」の基準 PAC 分析における連想項目グループ化のための検討，PAC 分析学会 2015 年度大会（日本女子大学），2015.12.15.
- 3) PAC-Assist II（土田研究室 web ページ内），<http://www.kanazawa-it.ac.jp/~tsuchida/lecture/pac-assist.htm>（2016.11.30 確認）.

表 1 音響福祉機器に対する非類似度行列

「似ている」の基準値 = 44.5	信号	電車	トイレ	田舎	エレ	防災	消防	河川	救急	バス
信号機の音_1n	0	100	100	100	100	100	100	100	100	100
電車の発車ベル_7n	100	0	100	100	100	100	100	60.9	17.6	100
トイレの音声案内_5P	100	100	0	100	0.1	0.1	0.1	100	100	11
田舎にはほとんどない_7n	100	100	100	0	100	100	100	100	100	100
エレベータの音声案内_3P	100	100	0.1	100	0	16.1	0.1	100	100	0.1
防災放送の音声_1M	100	100	0.1	100	16.1	0	7.8	76.9	100	22.6
消防車の火災予防の呼びかけ_8P	100	100	0.1	100	0.1	7.8	0	100	55.2	4.2
河川の洪水ウー_1M	100	60.9	100	100	100	76.9	100	0	0.1	100
救急車のサイレン_1M	100	17.6	100	100	100	100	55.2	0.1	0	100
バスの車掌の注意を促す声_9n	100	100	11	100	0.1	22.6	4.2	100	100	0

※ アミカケは「似ている」の基準値以下の非類似度値

※ 連想語末尾は[数値]：重要度順位（重複と欠番を許容）、[アルファベット]：イメージ n=中立, P=プラス, M=マイナス

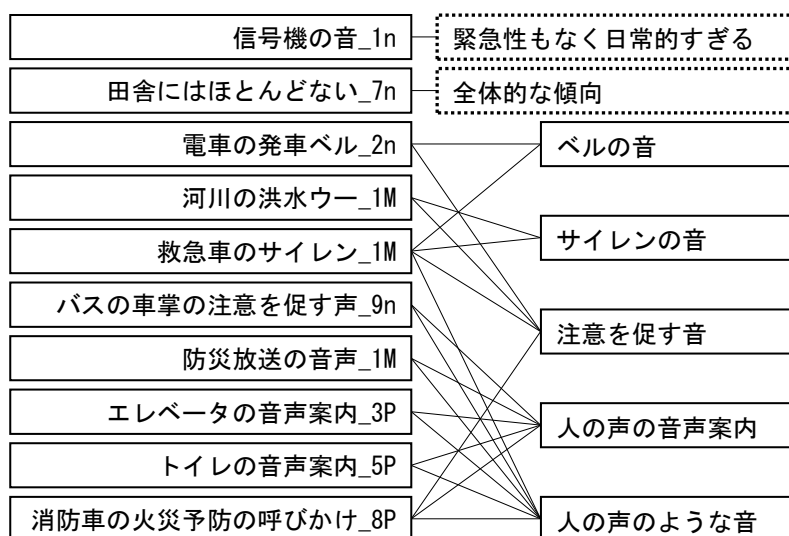


図 1 音響福祉機器に対する重複グループ化の結果

(Yoshio TSUCHIDA)

社会理論と PAC 分析の融合をめざして

—グアテマラにおける日本語教育を事例として—

新井克之

(九州大学大学院博士後期課程満期退学)

key words: 海外日本語教育、社会システム論、実践的意識

はじめに

海外での日本語教育は戦後、具体的な指針や理念が表明されずに発展してきた(野津 1996)。しかし 2010 年に発表された JF 日本語教育スタンダード(以下、JF スタンダード)はヨーロッパ言語共通参照枠(以下、CEFR)を範として、この CEFR を生んだ欧州評議会の理念に共鳴していることを表明した。また JF スタンダードは CEFR から、おもに言語を媒介としたコミュニケーション行為の成否によって、「～ができる」という評価を行う Can-do を移入している。しかし、この Can-do が言語学習者の能力を行動中心主義(An action-oriented approach)によるコミュニカティブ・アプローチを基準として評価する点やその理念や目的に対する議論はこれまでにほとんど存在しない。そこで新井(2014)では JF スタンダードの範となった CEFR の普及により、制作者・使用者が意図せずとも EU の言語の「規範化」に導かれ EU の言語の暗示的な「権威付け」に帰結する点、JF スタンダードがこの CEFR の欠陥を内包しつつ日本語の単一言語で普及することで「日本語の権威付け」に帰結する点、そして、海外日本語教育現場においてこれまで築かれた「多様な」日本語教授法・教室活動等の排斥に帰結する可能性を指摘した。

目的

海外における日本語教育現場では実際には「多様な」活動が行われ(佐久間, 2006)、またその蓄積があるにもかかわらず、その活動の効果・意味についての十分な検討がなされていないままである。そうした現状に対して、本研究の目的は Can-do を基軸として JF スタンダードが目指す「統合」的な海外日本語教育活動とは異なった「多様な」海外日本語教育活動に適した学習論を社会理論と PAC 分析を援用することによって構築することにある。そのため、本研究の提案する学習論はコミュニケーショ

ン行為の成否を到達点とする教室活動を日本語学習の目的とはしない。また、日本語能力試験等の試験対策等も学習目的としない。本研究では、日本語教育の目的がその学習によって生じる「自己認識や視野の広がり」といったように人間のアイデンティティが「変容」とすると仮定する。そのため日本語学習者が就職や進学に直結せず、たとえ日本語学習を行っても日本人とほぼ接触する機会が存在しない中米グアテマラにおける日本語教育を調査対象地として、社会理論を援用し学習論を構築したうえで、その事象を PAC 分析によって実証する。

理論と方法

言語をおもな媒介としながら行われるコミュニケーション行為について、まずは社会システム理論(ルーマン 1993[1984])に定位させる。なぜなら Can-do では本来「多様な」コミュニケーション行為を現実的にはフォローできないからである。説明しよう。社会システム理論に従えば、たとえば 2 人以上の間であるコミュニケーションがなされる時、お互いが<予期>しあっている¹⁾。つまり、状況 X のもとで、A は B がこうコミュニケーションするだろうという予期しながらコミュニケーションし、また B のほうでは、A はこうコミュニケーションすれば、B はこうコミュニケーションしてくるだろうと予期しているだろう、という「予期の予期」がなされている。この偶然性にもとづいたカップリングによるコミュニケーションの連続がコミュニケーション行為の実相であり、これらは無限大に多様である。したがって、そのようなコミュニケーション行為を Can-do による参照枠組で捉えることはできない。(※参照枠組に記載されるのは学習言語・文化にもとづいて「規範化」されたコミ

¹⁾ 以下のコミュニケーション行為の継続/再生産の実態に関するモデル化、またルーマンのコミュニケーション・社会システム論の理解一般については、(溝口 2013)に多くを負っている。

コミュニケーション行為の範例となる。) また社会システムを形成しているコミュニケーションシステムは自己準拠的に「変容」する。つまりこのルーマンの社会システム論に依拠するならば、我々の言動と欲求は直結していない。(e.g.言語は「海外旅行で地図を見て学習言語で道を尋ねる」といった目的や欲求の達成だけに用いられておらず、たとえば、「昼食のメニューを考えながら、ゼミで議論する。」といったコミュニケーション行動も可能である。) それゆえ、CEFRとJFスタンダードの核となるCan-doのタスクに代表されるような、人間はある目的や欲求の達成に直結して言語を使用しながらコミュニケーションするわけではない。ルーマンの社会システム論に依拠するならばコミュニケーションは、<予期>にもとづくコミュニケーションシステムによって成立しつつ、その社会システムを構成する最小単位のコミュニケーションは自己準拠的な自己生成をたえず行っている。本研究ではその自己生成される変容が<人>の内部でどのように行われていくかをPAC分析によって被験者自身によって観察し、分析することによって導出する。

また、社会システム論ではコミュニケーションシステムの自己準拠的な変容に焦点を置くが、人間の心理、いわゆる<心>については深く言及されていない。それゆえ日本語教育に導かれる<心>に着目するため、行為者の行為を規定する<構造>に着目するため「実践的意識」についても言及する。社会学者のGiddens(1984)の構造化理論によれば、人々の「実践」こそが、社会構造を形成している。この実践は意志を前提とした行為であるが、言説化されていない。つまり、言説化された意識(discursive consciousness)ではなく「実践的意識(practical consciousness)」が存在し、この無意識(unconscious motives/cognition)とは区別された実践的意識こそが、社会において、社会構造を再生産しうる主体的な基盤となる。つまり、この実践的意識に基づく行動によって「社会」が形成されていく。

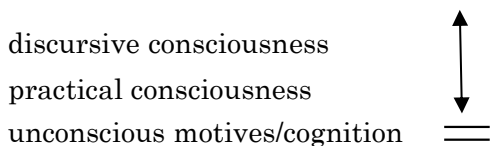


図1. ギデンズ(1984)による意識モデル(Giddens, 1984: 7)

構造化理論に依拠するならば、実践的意識に基づく行為者の行動の反復によって、次第にその意識が身体化・内面化されていく。また、その行為者に与えられた役割や環境と相互規定的に作用する実践的意識に基づいた相互行為によって社会が再構成・形

成される。つまり、海外における日本語教室というひとつの空間・社会では、たとえ学習者と教師が言説化されたある日本語学習の目的や指針にそって日本語学習活動を行っていたとしても、実践的意識に基づく行為が、当初は意図していなかった結果にたどり着く。つまり、日本語教育活動の実相としては教師も学習者も当初は思いもよらなかった事由に導かれて日本語学習を実践しているといえる。この実践的意識に着目し、PAC分析を使用することで分析を行う。

方法

被験者: グアテマラ人日本語学習者 40代後半(日本語学習歴5年(独学約20年))

提示刺激: 「あなたが日本語を勉強していたとき、どう感じていたか、どんなイメージを持っていたか、その感じたことやイメージを言葉や短い文章でこのカードに書いてください。」

手続き: PAC分析(内藤, 2002)の手順に倣い以下の通りにインタビューを行った。

- a) 被験者に上記連想刺激文が与えられる。
- b) 被験者は思いつくままに連想した言葉や文章をひとつずつ一枚のカードに書く。
- c) 被験者はカードを重要な順に並べる。
- d) 被験者はカードの組み合わせのイメージを各ペアがどの程度類似しているかについて、「非常に近い」から「非常に遠い」までの7段階で評価を行い、実験者は類似度距離行列を作成する。
- e) 実験者によって類似度距離行列から作成されたデンドログラムに基づき被験者はインタビューを受ける。具体的にはまとまりをもつクラスターとして解釈できそうなグループを被験者が提示し、まとまりだと思ふ理由やクラスター間の関係、各項目のイメージ(プラスかマイナスかを)を評価する。

使用分析ソフト: SPSS ver. 20

なお、被験者の許可を得てICレコーダーで録音。使用言語は被験者の母語であるスペイン語を使用した。スペイン語箇所の翻訳は実験者である筆者が行った。

結果

表 1. 被験者の想起内容

重要順	想起内容	想起順	image
1	Curiosidad 好奇心	2	+
2	Interés 興味	4	+
3	Expectante 今か今かと待つ	1	○
4	Felicidad 幸福	3	+
5	Deseo de estudiar 勉強したい願望	5	+
6	Esfuerzo 努力	8	+
7	Constancia 粘り強さ	10	+
8	Dedicación 献身	9	+
9	Compañerismo 仲間意識	6	+
10	Armonía ハーモニー	7	+

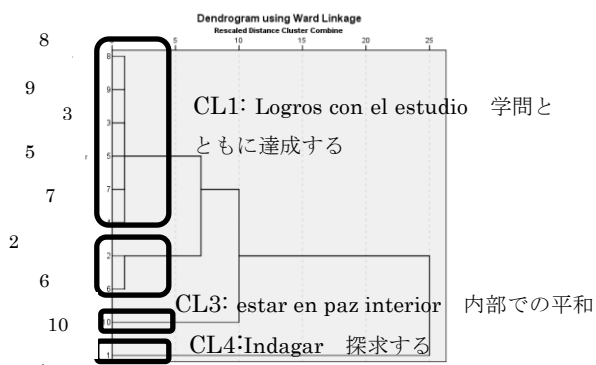


図 2. 被験者のデンドログラム²

表 3. 被験者の評定に基づく連想項目間の類似度距離行列

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	0									
2	2	0								
3	1	2	0							
4	3	3	1	0						
5	4	1	1	1	0					
6	3	3	2	1	1	0				
7	4	5	4	2	1	1	0			
8	5	5	4	2	1	1	1	0		
9	6	6	3	3	5	5	5	5	0	
10	6	4	2	2	2	3	2	2	2	0

■ クラスター1「8.Dedicación 献身」から「4. Felicidad 幸福」について：

(中略) 献身。私たちは勉強をしているときに、

どんな結果を生み出すかという見込みを持たないといけない。だからこそ、さらに勉強する。いつも、勉強する、勉強する、勉強する。そして、ある時、この上にある部分(クラスター1)を達成する。「仲間意識」というのは、教室にいる、同級生がいる。それで、仲間意識というの、彼らとの良いハーモニーがあることをいう。だからこそ、ただ勉強に捧げる。私たちは良い仲間意識を持つ。いつも、考える。(中略)それで、「幸福」を達成する。それで、やることを達成する。それで内部では「幸福」である。

■ クラスター2「2. Interés 興味」と「6. Esfuerzo 努力」について：

たとえば、何かについて興味がある。この場合は日本語だ。自分の興味が目覚めれば、私は努力して、大部分の知識を達成するために努力する。それだ。

■ クラスター3「10. Armonía ハーモニー」について：

ハーモニーというのは、日本語で何というの？(Q: 調和) それ。でも、たとえば、内部のハーモニー。ハーモニーに達成すれば、ポジティブなことを達成する。(Q: 感情のハーモニー?) でも、ハーモニーは勉強をしているという満足感を持ってくる。「満足³」満足感だけが、ハーモニーを持ってくる。たとえば、教室のなかで、仲間とのよいコミュニケーション、それだけがポジティブな考え方を持つことに向かう。なぜなら、クラスの教室で達成するハーモニー、学ぶための先生。「協調、平和、調和」

■ クラスター4「Indagar 探求」について：

「興味があること」それは、根本的なこと。勉強をしている。それで初めは、アジアの言語に接触して、好奇心を持ったようなこと。どこから来るのか、何だ? どういうものだ? どうあるべきもの、どうやって勉強出来る? とか。それは、初めに勉強したときにきたもの。

■ 被験者についての総合的解釈：

上級学習者である被験者にとって、ほとんどがポジティブなイメージであり、クラスター1は日本語学習に伴う献身や仲間意識から生まれる調和から構成され、「学問とともに達成する」と表現された。日本語に対する興味とそこから生まれる努力に対してクラスター2のように「目的を達成するために必要不可欠なこと」クラスター3は教室から生まれる「調和」。そして、クラスター4である日本語への興味が

² デンドログラムの数値は重要順を表す。

³ 被験者がインタビュー時に日本語を話した場合は、太字斜体で記述している。

あることへの「探求」となった。

総合考察

日本語学習を継続することによって生じる<心>の変容と日本語学習に対するこれまで言説化されていなかった実践的意識が露わとなった。つまり、被験者は言語を学習することによって「探究」しつつ「達成感」といった心理を創発している。またその日本語学習による「挑戦」と「達成」に伴い「幸福感」や「穏やかさ」を創発させていることが明らかになった。この<心>の変容の創発こそが、日本語学習を持続させる実践的意識であるといえる。

結論

本調査結果から、たとえ日本語を用いてのコミュニケーション行動が実在しなくても、彼らにとって長期的な日本語学習を行うことが分かり、そのことによってポジティブな意識の変容が発生していることが分かった。つまり、グアテマラのように日本語能力試験が実施されていないような環境下では、一般的に試験で好成績を収めるということが学習者の主な日本語学習目的ではない。また単純にアニメ・マンガに代表される日本のサブカルチャーのみを興味の対象として日本語を学習しているわけでもない。さらにいえば、彼らは Can-do に代表される日本語を媒介としたコミュニケーション行動を行ってすらもない。むしろ彼らは、日本語学習を媒介ツールとしながら、自文化と異なった考え方や文化を学習しながら、心の「平和」な状態を創発している。では、結論として、このような“実益”に結びつきにくい日本語学習の意味とはいったい何か。多くの日本語学習はその学習過程を通して、自文化とは異なった文化、その「異なり」を理解し体得していくことによって、被験者のような「幸福感」などを感じている。それは、これまでと異なる行動様式や思考様式を学び、また獲得することによって、自分自身のアイデンティティを前向きに「変容」させているといえるだろう。つまり、いわゆる“実益”に結びつきにくい日本語学習は、学習者の人格・人間性を以前より前向きなものへ「変容」させるという意味を持つことが社会理論と PAC 分析を援用することによ

って明らかになった。

文献

- 新井克之 (2014) 「JF 日本語教育スタンダードと CEFR に潜む<権力>と諸問題」『言語政策』10, 1-22
- Giddens, Anthony (1984) *The Constitution of Society*. Cambridge, Polity press
- ルーマン, ニクラス (1993) 『社会システム理論 上・下』佐藤勉 監訳, 恒星社厚生閣
- 溝口孝司(2013) 「人工物から読むコミュニケーションと社会」『季刊考古学』122, pp.31-35
- 内藤哲雄 (2002) 『PAC 分析実施法入門[改定版]個を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版
- 野津隆志 (1996) 「海外での日本語教育の普及とわが国の援助政策—戦後の歴史的展開の整理—」『学校法人佐藤栄学園埼玉短期大学研究紀要』5, 93-102
- 佐久間勝彦 (2006) 「海外に学ぶ日本語教育—日本語学習の多様性—」『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性』アルク, 33-65

(Katsuyuki Arai)

高校生の PAC 分析実施例からの留意点の検討

—学校と塾のイメージの差をテーマにして—

今野 博信

(学泉舎・室蘭工業大学非常勤講師)

刺激提示 学校外活動 知識欲

問題と目的

現在では、子どもの学校外活動の一つとして、学習塾などへの通塾が一般化している。民間における学習環境として、以前からも存在していたが、近年では生活困窮者支援の一環として、公的な役割を受け持つ例も見られるようになってきた(厚労省,2015)。具体的には、経済的理由で学習塾などに通えない子ども向けに、地方自治体などが関わる支援塾を開設し、補習や入試準備などをする学習支援制度がある。

学習に関するもの以外でも、学校外の子どもの活動への公的な働きかけは増えており、それらは「子どもの居場所づくり」などとして子育て政策の一つに数えられている。こうした学校外における子どもの居場所として、学習塾などが機能している面も考えられる。

しかし、学校外教育についての研究例はあまり多くない(坂西,2016)。学校を通じたアンケート調査などでは、集計数値から通塾率や出費額の変化などを検討することはできるが、子ども自身が学習塾などに対して、どのような受け止め方をしているのかを調べることは難しい。そこで、個人の態度構造を分析する必要性は高いと考えられ、その際には、PAC 分析による資料提供が有効である。

その際に問題となるのは、調査対象が子どもであるという点である。小学生や中学生、または高校生を対象としての PAC 分析の実施には、どのような課題があるのかを探索的に検討する必要がある。そこで今回は、高校生を対象にした PAC 分析を実施し、その際に必要となる配慮を明らかにすることを目的とした。こうした知見の集積から、児童生徒による学校と塾の受け止め方の違いの分析例が増えれば、各自治体による居場所づくりなどの政策評価にも資料提供ができるようになるはずである。

方 法

中学途中から筆者の学習塾に通い始め、国立の学校に進学した A 君(調査時 16 才)に協力を依頼した。時期は 20XX 年 8 月で、夏休み中に塾

の教室で PAC 分析を実施した。その際には、個人名は伏せられ研究目的のみでデータが使われると説明し了承を得た。二つの調査テーマは別の日に調査し、一週間程度の間隔があった。要した時間は、共に 1.5 から 2 時間程度であった。

つぎの提示刺激を調査者が複数回ゆっくりと読み上げて、協力者に示した。

「あなたにとって、学校とはどのようなものですか。自分が直接体験したことでも、いろんなところで見たり聞いたりしたものでも、どちらでもいいので、頭に浮かんできたイメージを教えてください。具体的な物として浮かぶもの、色や音や匂いのように感じられるものなど、どんなものでもいいです。思いついた順番に紙に書いて、口でも言ってください。そのまま記録していきます。」

2 回目の調査では、「学校」の部分「塾」に替えて提示した。PAC 分析のデータ収集には、PAC helper を使い、クラスター分析用の MS エクセルのアドインソフトを利用してデンドログラムを作成した。その結果の図をノートパソコンに表示させ、その画面を協力者と共に見ながら聞き取りを行った。項目想起や評定、統合過程などの各段階での問題点に注目し記録した。

結 果

分析の結果として、つぎのようなデータが得られた。「学校」と「塾」のテーマごとに、評定と葛藤度(+と-の評定の和を、+と-の評定の差の絶対値に 1 を加えた数で除した数値)と回避度(△評定を全評定数で除した割合)を表 1 に示した。

	+	△	-	合計	葛藤度	回避度
学校	5	4	5	14	10.00	0.28
塾	5	5	3	13	2.66	0.38

「学校」の葛藤度が高く、+と-のイメージが拮抗していた。回避度は「塾」がわずかに高く、△評定の多さは、ポジティブとネガティブの判断に伴う苦痛の喚起を遠ざける傾向を示した。

デンドログラム(図 1 図 2)を見た A 君は、「学校」について、「バランスが良い・とくに意識したわけではない・最後の『学校生活』が△なの

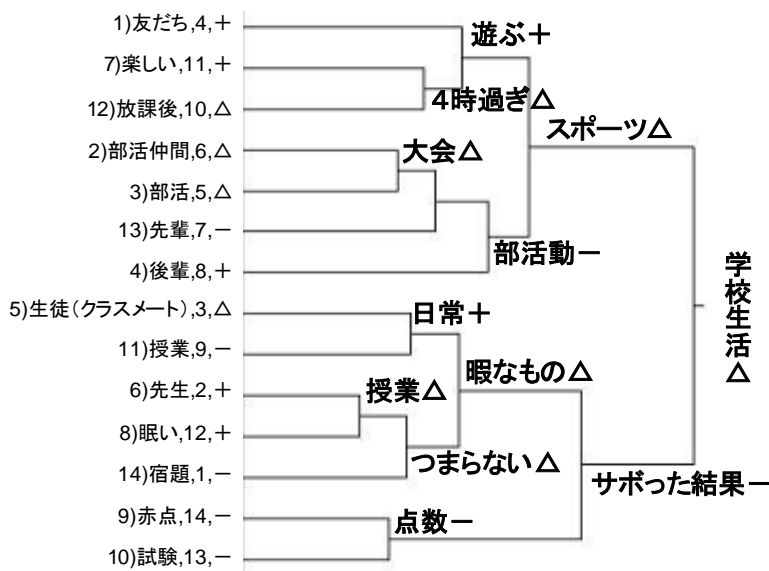


図1 「学校」をテーマにしたA君のデンドログラム



図2 「塾」をテーマにしたA君のデンドログラム

は納得する・学校は悪い所もあるけど、最後は何だかんだ言って嫌いじゃない」と述べた。「塾」については、「+と-がはっきりしていて迷いが無い・知識欲は自分から求めていく言葉・勉強という言葉はさせられる感じ・学校のイメージは主に中学校の頃のこと・塾は他の塾のことも浮かんでいた」と述べた。

「学校」の調査では、1と7の評定が45%に達した。「塾」の調査時に、評定のわずかな差の重要性を伝えると、同様の評定は22%に減った。

考察

学校も塾も、どちらのクラスター分割も大きく二つに統合されている。学校では、7項目ずつに分かれており、「バランスが良い」という感想の根拠と考えられる。上部の統合は部活など

の課外で、下部は教室での課業と見なせる。

塾では、上部に学校と類似する課業的なクラスターが統合され、下部に知識欲として統合されたクラスターがある。項目数は上部が9と多く、下部の4の倍以上であり、塾での学校的な要素の大きさが推察される。

A君にとっては、学校とは授業と部活としてイメージされ、塾は学校的な部分もありながら、知識欲を満足させるような場としてイメージされていることが読み取れる。この知識欲については、授業が受け身で義務的な勉強と感じられているのに対して、自分から求めていく学びとして想定されている。

PAC分析上で留意すべき点としては、1や7の両極端な評定になりやすいことへの対応が考えられる。最初の調査の「学校」では、7の評定が多く、デンドログラム上での「距離」が離れた結果になっている。小さな印象の差が重要であると、予め伝えておく必要がある。

また「塾」の結果には、「暑い」という項目が想起されているが、これは調査時の環境が影響していると考えられる。他の項目との関係は乏しいので結果に及ぼす影響は限定的であるが、調査時の室内環境などについても配慮し、結果の解釈にも注意すべきであろう。

学校と塾のイメージを生徒から直接聞き取るPAC分析を行い、その成果が有意義であると確認できた。明らかになった実施上の留意点に配慮し、今後も調査を続けていくことで、生徒の学校外活動をより充実させられる手立てが明かされることであろう。自分の知識欲を刺激してくれるような学習に期待をもつ生徒がいることは、教育の希望といえる。

文献

厚生労働省 2016 子どもの貧困対策における生活困窮世帯の子どもの学習支援 厚生労働省ホームページ
 坂西友秀 2016 教育に関わる「社会問題」と心理学的研究—社会心理学的考察と展望— 教育心理学年報 55, 183-202

(Hironobu KONNO)

挑戦的課題への自己効力感高揚、そして抜本的創意工夫行動と不安

○□柳沼貴^{*1} 加藤信子^{*1} 内藤哲雄^{*2}

^{*1}福島学院大学大学院臨床心理学研究科 ^{*2}福島学院大学

key words: 自己効力感、抜本的創意工夫、PAC 分析

はじめに

高い目標のプレゼンテーションを行う際には、誰もが不安を抱懐しやすい。本研究は、失敗不安の回避促進と、達成への自己効力感の増進の両方を併用することで達成行動へ挑戦する仕組みを明らかにしようとするものである。そこで、プレゼンテーションを行う機会の多い教師や大学院生は、その遂行の不安に対してどのように対処しているのだろうか。また、挑戦的課題や目標に取り組む姿勢や繰り返し行動することについて検討する。本研究では、教師経験のある大学院生を対象とし、「挑戦的課題への自己効力感高揚、そして抜本的創意工夫行動と不安」を PAC 分析により検討することを目的とした。

方法

被験者：A 県 B 市 50 代前半既婚の女性であり、中学校教職経験を持つ大学院生である。

提示刺激：「あなたは、日常生活や仕事で、「ちゃんとできてるはずだ」と思うのに、「大丈夫だろうか？」と何度も確認しないとられないときがありましたか。それはどんな場面ですか。そのとき、どんな感情が湧きましたか。どんな言葉が頭に浮びましたか。そして、確認行動が強まるのはどんな場面で、どんな状況のときだと感じますか。思い浮かんだ順に、カードに書いてください。」

手続き：まず、被験者に対し、いつでも実験を中止したり、回答を拒否したりできること、プライバシーに配慮し、公開についても直前まで承諾を取り消せることを伝え、了承を得た。その後、上記の刺激文を印刷した用紙を呈示しつつ口頭で読み上げ、「頭に浮かんできたイメージや言葉を、思い浮かんだ順にカードに記入してください」と教示した。次に連想反応を記入したカードを重要順に並び替えさせた後、各項目間の直感的類似度を 7 段階で評定させた。次いでウォールド法でクラスター分析し、各クラスターのイメージや併合理由、一部の単独項目での連想イメージと、項目の+0 イメージを聴取した。

使用分析ソフト：HALWIN

結果

各項目の重要順位、クラスター分析及び単独+0 イメージ結果は、Fig.1 のようになった。

〈被験者 A の解釈：抜粋〉

クラスター1：「できる」～「何度も自分に言いかけさせる！」の 5 項目。これは、なにかをやろうとしたときに、自分が不安になるといって浮かぶイメージは、もともと教員なので人前に立ったときのことを思い浮かべたのだと思います。やっぱり授業をするときに失敗することはあっても、できないということは許されないと思うので、できるということだと思います。どんなに自信がなくても、自分に言い聞かせてやっていくのかな。それと不安になるときは、水泳の大会に出るときなので、やっぱり、自分に練習したことしかできないという、自分の不安があったら励ましているというイメージなのだと思います。これは、不安についてですよね…。繰り返し確認しないといけないという例は、二つくらいなので。不安。もしかしたらなんか人に対して失礼なことがあったかもしれないと思うとき。でもそのときは自分を励ましたりははしないと思います。例えば、すごく失敗したときにもう一度その場に行かなくてはいけないときには、他の人がどんなふうに分をみているのかなということが気になる。そのときには自分に言い聞かせますかね。でもやっぱり、今までやってきたことしかできないのだから、というのは、そういう不安ではなくて、何か立ち向かっていくことの状況をイメージしているのだと思います。クラスター2：これは完全に授業するとか、例えば大学院の授業の発表を想定していると思うのですが、とりあえずやれば終わりだという言い聞かせみたいなかんじかな。もう、やれ！というかんじですかね。タイムリミットであり諦め、そんなかんじですかね。あまり緊張すると思われていないのですが、ものすごく緊張をするタチなので、でも緊張していると笑ってしまうので、なかなか伝わらないのですが、時間ですね。すごく感じます。生まれればもう終わりなので。クラスター3：これは始まるまでのその間に、こ

う落ち着かない様子を表しているように思います。とにかく、準備をしないとできないタチなので、うーん、でも授業をすればするほど心配になってしまうので、きっと最後の最後まで落ち着かない様子をイメージしているのだと思います。下にいけばいくほど、だんだん不安の要素が強まっているような気がします。わりと論理的でないというところがすごく多いので、きっと、間違っているのではないのかなという不安があります。

クラスター4: ……………。なんかもうこれは、失敗する失敗したらどうしよう多分これは不安なときとか、準備不足だとか、それを逃れたくないということですね。ダメかもしれないというような。失敗するのが怖いのだと思います。でも、ダメかもしれないって思いながら、なんかそれで気分転換しているよなところもあるよなところもあります。なんか、口に出すことで、とか思ったりすることで、なんか確認しているような気がします。うーん。はい。でもこれって、意外とその発表するとか大会にでるとか直前じゃなくて、1週間前のような……………3日位前の状況のイメージであるようなものです。

なという気がしました。

総合考察

クラスター1は「できる」、「ファイト」は最大限の努力を発揮しようとしている。また、目標を達成しようとする意欲の要素が伺える。「できる」は能力と努力で決定されるため、今取り組む課題は達成できるだろうが、今までの努力と自己への励ましが必要である。一方で、「ファイト」と自己を励ます気持ちも含まれている。それにより自己効力感を高めることを繰り返していると考えられる。そのため、〈自己効力感を高める言語的強化の繰り返し〉と命名することができよう。

クラスター2は「後はやるだけ」「人前で話さなくてはいけないとき」という前に向かう要素が含まれる。目標を達成することを現実的にしようとするために行動している。そのため〈目標達成の行動化〉と命名することができよう。

クラスター3は「後は何ができるだろう」「何をすればいいんだろう」というような失敗不安を持ち合わせているおり、確認を行っていると考えられる。また、失敗不安を低減するための確認をするということは、やる気だけでなく、現実失敗を回避することを求めている。それにより、失敗への不安を低減するための確認創意工夫が裏打ちされていると考えられる。そのため〈目標内容達成のための確認創意工夫行動〉と命名することができよう。

クラスター4は「不安なとき」「あーいやだ」というような失敗することへの不安があり、一方で、その状況を回避したいという気持ちも持ち合わせていると考えられる。そのため、〈失敗不安と回避欲求〉と命名することができよう。

プレゼンテーションを行うことについて不安を抱えながらも克服して実行している。自分自身を鼓舞する言葉を繰り返し、自己効力感を高め、実行していく。その中で、根本に立ち戻り、創意工夫しながら行動している状況が示唆された。また、失敗不安を低減するための確認ということはやる気だけでなく、現実失敗を回避することも求めている。さらに、失敗への不安を低減するための確認行動、創意工夫が裏打ちされている。両者を組み合わせることで、目標達成しようとしていると考えられる。自己の可能性と努力への言語的鼓舞の繰り返しをすることで不安を打ち消し、自己強化を繰り返し最大限の能力を発揮しようとしながら克服していると推測できる。

(Takashi Yaginuma, Nobuko Kato, Tetsuo Naito)

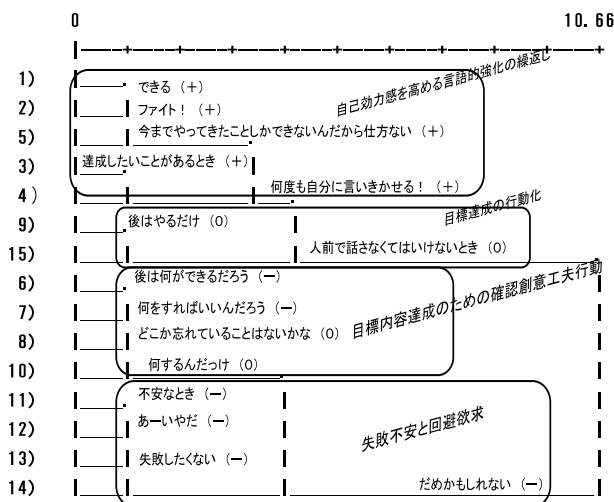


Fig.1 被験者 A のデンドログラム

1) 左の数値は重要順位

2) 各後ろの()内の符号は単独でのイメージ

全体のイメージ: ……。全体。そうですね。やっぱりなにか一つのことに向かっているときに起こってくる気持ちの+の面と-の面があると思います。やっぱりなにかやるときに、できるという思いと、失敗するという思いが混在しているのだろうなと思いました。やっぱり失敗したくないって思ったときに、それまでの準備とか、それが重要になってくるのか

注目回数の少なさと一方向的表面観察・推測

○加藤信子

内藤哲雄

(福島学院大学大学院心理学研究科)

(福島学院大学福祉学部)

キーワード：注目回数の少なさ、一方向的表面観察・推測、PAC分析

はじめに

ある対象に反復して接触することで、その対象に好意度が増す現象を単純接触効果という。単純接触効果においては、刺激の呈示回数と好意度は基本的に比例関係にあるとされており、呈示回数が多いほど対象への好意度も高まる (Zajonc, 1968)。加藤・佐藤・内藤 (2016) は、対象人物への注視回数を多くすると、双方向的な関係を望み、被受容感への期待や共感的配慮までが生じることを示唆した (Fig.2 参照)。そこで、本研究は、先の研究を受け、注目回数を少なくした場合で相互関係への志向性についての検討を目的とする。併せて、注目回数の相違が関係志向に及ぼす影響についての比較検討も行うこととする。

方法<被検者>スポーツインストラクター経験 4 年 20 代半ばの男性 (被検者 A)。**<手続き>**刺激人物は小学校 3 年生男児とし、無表情の写真をスライドにして、1 回 5 秒間、間隔 3 秒で 2 回提示した。ついで、「写真を見てからの印象についてお聞きします。あなたは写真の子に対して、どのような感じがわいてきますか。この子にどんなことをしてあげたいと感じますか。どんなことがしやすいと感じるでしょうか。そして、どのように関わりたいと感じますか。頭に浮かんだイメージや言葉を思い浮かんだ順に番号をつけてカードに記入してください。」と口頭で教示し、文章も提示して、連想反応を得た。次に連想項目を重要度順に並べ替えさせた後、各項目の直感的類似度を 7 段階で評定させた。ついでワード法でクラスター分析し、各クラスターのイメージや併合理由について聴取した後、項目単独での+-0 イメージを質問した。**<使用分析ソフト>**HALBAU

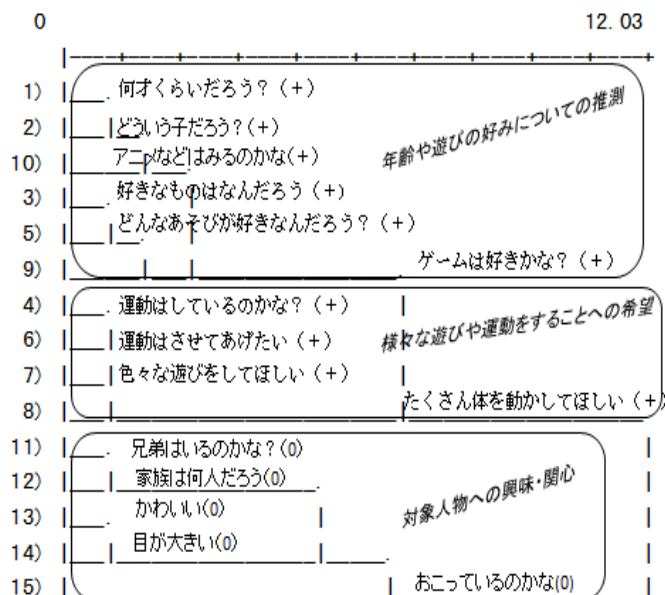


Fig.1 被検者 A のデンドログラム

1) 左の数値は重要度順

2) 各項目後ろの()内の+-0の単独イメージ

結果

連想項目の+-イメージは、プラス項目が 10、マイナス項目が 0、0 項目は 5 であった (Fig.1 参照)。プラス項目が 2/3 を占めていることから、プラスのイメージが強いと言えよう。

<被検者の解釈: 抜粋>クラスター1は、「何オくらいだろう?」～「ゲームは好きかな?」の 6 項目：あー…その子を知りたい、どんな子なのか把握したい…後はその子がどんなものが好きかを知ること、コミュニケーションを取りやすくするために、まず大事だなということで、そこから、話から、好きなことを知って、その子と信頼関係を築いていければいいかなあーと。その子のペースというか知ることが大事なのかな、まずは。クラスター2は、「運動はしているのかな?」～「たくさん体を動かしてほしい」の 4 項目：自分がこ

ういう職業なので、まあ、やっぱり健康になって欲しい、将来的には体力的にも体を動かさないよりは動かした方がいいですし、体力もついていた方が良くと思います。後は、今の現状があると思うのですが、ゲームとか遊びがその時代で変わってくるので、やっぱり、外で遊んだだけ、体を動かすことは大事なかなと思います。

クラスター3は、「兄弟はいるのかな?」～「おこっているのかな」の5項目：これは、何だろう、1番の延長というか、どういう子なのかということとつながるんですけど、(中略)第一印象というのがあるんですけど。全体について：えー、1番イメージするのは何かしてあげたい。その子に対して、何か力になれるかな。まあ、自分もこういう職業なので、1番出来る事は運動をさせてあげることかな。

総合考察

クラスター1は、子どもを見た時に第一印象として抱きやすい、「何才くらいだろう?」「どういう子だろう?」と思い、更に「好きなものはなんだろう?」「どんなあそびが好きなんだろう?」と<年齢や遊びの好みについての推測>をしていると言えよう。クラスター2は、「運動はしているのかな?」と自分の職業との接点を見いだしながら、将来のために「色々な遊びをしてほしい」「たくさん体を動かしてほしい」と一方的な期待している<様々な遊びや運動をすることの期待>と命名できよう。クラスター3は、「兄弟はいるのかな?」「家族は何人だろう」と家族構成を推測し、「かわいい」「目が大きい」と表面的ではあるものの対象人物への興味を示し始めている<対象人物への興味・関心>を表していると言えよう。

本報告の結果は、注目回数が少ない場合、一般的に誰にでも抱きがちに、一方向的な表面観察や関心にとどまることが示された。多数回注目した時に、双方向的関係志向を望むことに示唆していたことと比較すると、注目回数の相違が関係志向

の違いに影響していると推測される。

相手からの応答が全くなく、写真を一方的に見るだけで、お互いの関係志向についての感情が喚起されることがPAC分析(内藤,2012)によって明らかにされた。いずれも単一事例ではあるが、少数回では、一方向的な表面の観察や推察にとどまり、多数回では双方向的な関係志向を望み、被受容感への期待や共感的配慮までが生じることが示された。

注目を繰り返すだけで児童との関わりに変化が起こる可能性があるとするならば、本研究の結果は、教育現場において、活用できる実践的方略としての意味は大きい。先の研究と本研究の結果をふまえ、今後は多標本での実験的検討を行い、教育臨床的関わりに及ぶ影響をより詳細に検討することが要請される。

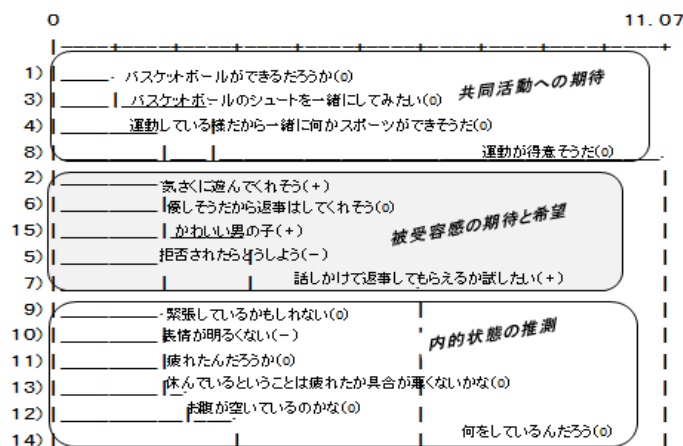


Fig.2 被検者Bのデンドログラム

- 1) 左の数値は重要度順
- 2) 各項目後ろの()内の+-0は単独イメージ
(加藤・佐藤・内藤,2016より転載)

<引用文献>

Zajonc.R.B.(1968) Attitudinal effect of mere exposure. J ournal of Personality and Social Psychology ,9
 内藤哲雄(2012) PAC分析実施法入門[改訂版]「個」を科学する新技法への招待 ナカニシヤ出版
 加藤信子・佐藤大輔・内藤哲雄(2016) 注視回数の多さが双方向的関係志向に及ぼす影響 日本応用心理学会第83回大会発表論文集
 (Kato Nobuko, Naito Tetsuo)

研修の学習効果を実践する際のストレスと葛藤

- 中村郁美（国際医療福祉大学大学院 助産学分野修士生）
窪田裕子（国際医療福祉大学大学院 助産学分野修士生）
藤田和花子（国際医療福祉大学大学院 助産学分野博士生）
江幡芳枝（国際医療福祉大学大学院）内藤哲雄（福島学院大学）

key words : 研修・葛藤・ストレス・PAC分析・KJ法

目的

院内助産とは、緊急時の対応ができる医療機関等において、正常経過の妊産婦のケア及び助産を助産師が自立して行うものを言う（厚生労働省¹⁾。助産師の実践力アップのための研修に参加した研修生はその成果内容を職場であるK病院で発揮しようとした。しかし、成果内容を思うように発揮できない葛藤が散在した。本研究では、助産師が成果内容を発揮できないと感じた感情や反応を探索しPAC分析により検討することを目的とした。また、複数の体験者の体験内容と対策案を結合して、より効果的な解決策を探ることを目的にKJ法を行った。

方法

1、PAC分析による分析

A被験者：実務経験30年の助産師で院内助産の研修を終了した者1名

連想刺激と手続き：「あなたは、研修に行ってもどのような成果を得られたと感じましたか。その成果は職場（K病院）に戻って実行しようとした時、どんな障害や問題点があると感じましたか。その問題が解決できない時にどんなことを感じましたか。そのときあなたはどのように対応したいと考えましたか。頭に浮かんできたイメージや言葉を、思い浮かんだ順に番号を付けてカードに記入してください」。口頭で教示し、文章も提示して、連想反応を得た。重要順番に並べ換えさせた後、次いでウォード法でクラスター分析をし（分析ソフト：HALWIN）、各クラスターのイメージや併合理由について聴取した後、項目単独での+-0のイメージを質問した。

2、KJ法による分析

A被験者：PAC分析のA被験者

B被験者：A被験者と同じ院内助産の研修を終了した助産師

倫理上の配慮

- 1) 研究の主旨・目的の安全性を説明し協力を得る
- 2) 対象者の申し出によって、いつでも実験を中止

する事が出来、一部について回答を拒否することが可能であることを説明する

3) 研究の協力に拒否をした場合でも不利益を被ることはないことを説明する

4) 面接を録音録画する場合は被験者の許可を得る

5) 調査データは、本研究以外の目的では使用せず調査終了後破棄する

6) 研究結果は専門領域の学会での発表を伝えプライバシーや権益の保護を最優先する

結果

1、PAC分析による結果

A被験者による各項目の重要順位、クラスター分析及び単独+-0のイメージ結果は、Fig.1のようになった。全体としては、研修により自己教育力が得られた。K病院で学習効果が発揮できない葛藤やストレスの両価感情度は、明確にクラスターの感情（欲求）の強さとして二分化された。クラスター1に唯一1項目「繰り返し巻き込みたい」とプラスの感情が示されていることは注目すべきである。なお、-は全体の42.6%、+は57.1%である。0項目はなかった。

【クラスター1】は、「改善出来るにはかなりの力が必要である」～「繰り返し巻き込みたい」の13項目：「外来の妊婦さん達は、外来助産師に何を求めてくるのか知りたい」「医師や外来師長や看護師は外来助産師にどのような役割を求めているのかわからない」「今、嫌な気持ちになっている。これ以上、言いたくない」と言葉少なく涙する。

【クラスター2】は、「スタッフ助産師とたくさん会話ができた」～「院内助産の理念を学べた」の15項目：「気分が楽だった」「学ぶことが楽しかった」「自分の居場所があった気がする」「自分からできることがたくさんあった」「やりがいがあった」「他の助産師と同じ気持ちでいられた気がする」「助産師でよかった。これからも続けたい」「助産師の基盤であると感じた」「いろんな助産師としての仕事のあり方を探りたい」「今後将来の方向性を考えていきたい」と、とめどなく言葉が出てくる。

【被験者についての総合的解釈】クラスター1で

は、医師中心の医療提供が K 病院にあり、それを求めてくる妊産褥婦の独自の社会性を持った医療体制組織のイメージである。看護スタッフも「ここにはこのやり方がある」といった伝統的組織観を主張し、なかなか外部他者を受け入れきれていない。結果、A 被験者は「思うようにならない」「業務を改善することは容易ではない」など表明されている。このことから、クラスター 1 の命名として「K 病院が扱う組織体制と A 被験者の助産観との不調和」といえよう。

クラスター 2 では、気持ちを通じ合える仲間がおり、外来妊婦や入院褥婦のニーズに応えられる自身の存在を、喜びとして表現しているイメージである。さらに、今までの経験が助産師として間違っていなかったと確認できたことや、また助産師として不足と感じていた部分の学びを得られたという満足感や充足感をイメージしていることから、「研修目的の目指す助産師像と A 被験者の助産観との調和」と命名できよう。

【クラスター 1 と 2 の比較】：内藤²⁾ (1997) は補足質問について「実験者による構造全体の総合的解釈に際して重要な意味を持つ「開かれていない」「閉鎖的」の回答が得られる」と述べている。本研究でも実際にクラスター間関係から、A 被験者が「自分の仕事をマイナスのイメージに取りたくない」「妊婦さんのニーズに応えられる仕事ができることが遣り甲斐に繋がる」「母子や家族を大切にしてきた」「母子間の絆、愛着を大切にしてきた」「命に対して大切に向き合ってきた」等と、A 被験者の助産師として大切にしてきた軸が明確化され、実験者が全体構造やメカニズム解釈する際のヒントが得られた。

2、KJ 法による結果

表 1 に A 被験者と B 被験者の KJ 法を示す。この A・B 被験者 2 名は、同じ院内助産で研修を受け終了している。

考察

内藤²⁾ (1997) は「重要度順位の高いものは、問題事象や臨床的内容にかかわる時には“主訴”に該当すると述べている。この指標によっていかなる内容を取りわけ重要と感じているかが明らかになる」と述べている。今回の分析によって、最も重要度順位が高いものは、クラスター 1 において「改善するにはかなりの力が必要だ」「スタッフ(看護師)や上司の助産観(助産師に期待するもの)が合わないと不安になる」など仕事でのストレスの原因となりうる因子であり、これは仕事の質的負担度が高いことをイメージしている。その結果、やる気や活気が低下していると解釈できる。またクラスター 2 では、「(院内助産の)スタッフ助産師

とたくさん会話ができた」「外来妊婦や入院褥婦とたくさん会話ができた」「助産師の知恵や工夫を学べた」などから助産師本来の姿による学びの実態と妊産褥婦のニーズの意図が合いまっているイメージである。

クラスター間関係を比較してのイメージや解釈の検討から深層構造の解明へと進んでいく作業の中で明確になったことは、A 被験者が期待する職務と K 病院が求める助産師の職務に相違があるということであった。そのため、A 被験者は高度な研修を受けたが K 病院での学習効果を実践できないストレスと葛藤を示した。さらに学習効果を発揮できない原因として、研修先である院内助産と K 病院の組織体制を理解した上で、研修の学習内容を実践することができなかったことである。そのことから以下のことが考えられた。1. 妊婦の多様なニーズを獲得するために専門性を持った医療組織が拡大化され、妊婦は自身のニーズに合った医療組織の選択が容易に可能となった。2. 助産師も社会が求める新しい多様なニーズに応えるためには、本来の知識や技術のスキルだけではなく、個々の助産観をより柔軟に発揮できるよう、本来の自然分娩に関する知識や技術のマネジメントに加え、助産師が活動する場である組織についての教育管理体制の強化も必要と考えられた。

以上に示す PAC 分析より得られたデータと、複数の体験者の学習内容を振り返り、効果的な対策を得るために KJ 法を更に統合した。A・B 被験者が研修後に葛藤を持たないための思考と提案が表 1 で示す内容である。結果、本研究では、1. K 病院に勤務する医師や看護師、妊婦への理解とアプローチ 2. パラメディカルスタッフの相互理解とアプローチ、3. 教育三観(教材観、助産観、学生観)の応用を提供、を読み取ることができた。今後、研修で学んだことを妊婦のニーズや病院の経営方針を考慮しながら、どのように具体的に実践していくかを検討していくことが必要である。組織の改革や組織への関わり方の知識や演習に関するカリキュラムが研修施設においても必要となることが示唆された。

9)	改善出来るにはかなりの力が必要である(-)
10)	上司や先輩の助産観が合わない和不調になる(-)
11)	職場を辞めたい(-)
12)	もっと仕事場らしいところに移りたい(-)
1)	やる気が失せる(+)
2)	嫌になる(-)
3)	嫌である(-)
5)	せっかく良いことを学んだが実施できず悔しい(-)
8)	効果を実感できない(-)
4)	思うようにならない(-)
6)	組織体制が合わない(+)
7)	業務を改善することは容易ではない(-)
13)	繰り返し巻き込みみたい(+)

K病院が扱う組織体制とA被験者の助産観との不調和

14)	スタッフ助産師とたくさん会話が出来た(+)
15)	外来妊婦や入院妊婦とたくさん会話が出来た(+)
16)	ベビーキャッチが出来た(+)
17)	産後1ヶ月健診が出来た(+)
18)	ボディマッサージが出来た(+)
19)	腹部エコーが学べた(+)
20)	フリースタイル分娩が見学出来た(+)
21)	間中先生の手技を学んだ(+)
22)	スタッフ助産師の仕事への姿勢を学んだ(+)
23)	助産師の知恵や工夫を学べた(+)
24)	自然分娩や分娩をなぜ追求しているのか改めて振り返りが出来た(+)
25)	母連や家族が、ばーすはうすに何を求めているのか理解できた(+)
26)	助産師として共感できる場所である(+)
27)	ばーすはうすの問題点も理解できた(+)
28)	院内助産の理念を学べた(+)

研修目的の目指す助産師像とA被験者の助産師観との調和

- 1) 左の数値は重要順位
- 2) 各項後ろの () 内の符号は単独でのイメージ

表1 KJ法による結果

職場の現状		医師・看護師・助産師の外来での各役割の違いがある
職種間の相互理解	他職種への要望	外来での助産師の役割を理解してもらう
	業務改善(本人、スタッフに共通)	医師と看護師と助産師の各業務の役割分担を明確化しチーム連携を図る 職場組織にとっていいことは取り入れる
	対象者へのアプローチ	妊産褥婦と家族の要求する期待に応じていく 妊産褥婦、家族の方へ安全と安心を提供する 妊産褥婦さんや赤ちゃんたちに寄り添うケアをする
自己目的	具体的行動	外来での看護師の役割を理解する
		外来での医師の役割を理解する
		モデルとなって簡単なことから始める
		なぜ必要なのか基本的なことを伝えていく
	実施したい抽象的解釈 本人の想い。他者には伝わりにくい	無理のない取り入れやすいことから始める
		助産業務の中で大切と思う1つのことから徐々に繰り返し行う 職場風土をどのように変革していくか深めていく 各役割の強みは実践に繋げ、弱みは補助し合える関係性を築きたい 学んだことを還元したい
実習目的のあり方	実習の捉え方	研修が自己学習の範疇
		施設からの派遣ではない
		施設の理念が異なる場合、他の理念の施設のものを取り入れることは容易ではない
	実習目標の考察	実習の目的は何だったか 学生としての目標

	実習事前準備の改案	業務改善を目標にしていない
		自己学習したことをそのまま業務に取り入れたい
		実習施設と職場の環境の差を事前に把握する
		実習後起こりうるであろう問題点を予測する能力や、回避する手段を検討する
		実技だけではなく経験者として人的管理配慮にまで及んだ目標が必要
		有資格者の実習とは、助産技術の復習ではない
	実施してみたい事	委託学生では無いことを自覚しておく必要がある
		このような気持ちに陥らないような事前の目標設定
		学生への実習オリエンテーションで有資格者だからと丸投げではなく、こういうことが起きないように自己防衛策を検討する
		または、事前にグループディスカッションなどを行う
		有資格者だからこそ実習前に、やってみようと思った
		前年度の有資格者に聞いてというオリエンテーションは良くない
人間関係	メンバーシップ	助産技術だけではなくコミュニケーションから取り組む必要がある
		自分だけが良いと思っていること
		人間関係の構築・仲間作り
		認めてもらうための自己努力
		施設業務改善のための研修
		職場スタッフが伝達講習会や勉強会での海前に取り組む
		委託学生ならば、上司の協力も得やすい
		職場風土の差
教育三観の応用	臨床スタッフ	業務量を増やす感覚にさせてはいけない
		採用直後の職場での立ち振る舞い
		職場で協力を得られそうなキーパーソンを見つける
		事前に、上司に相談をして理解を得る
	管理・指導者	口頭ではなく文書、箇条書き、理由には必ずエビデンスをつけて説明する
		3, 4, 3 = 反対者を説得するより、4名の中間のものを理解させ、賛成多数を得る
		労働者の意思決定マクレガー理論が当てはまる職場と考える
	教育者	能力を認めてもらえるよう行動する
		エビデンスを常に持ってアプローチする
		自分が理解していることを他者に理解してもらうことは自分の理解したことをそのまま伝えても、無理がある
		他者と自分はベースが異なっている
		自分の行動を普段から見られている
		教育三観をもって行動する
		言うだけでは認めてもらえない

引用参考文献

- 1) 厚生労働省ホームページ (2009) <http://www.mhlw.go.jp/>
- 2) 内藤哲雄 (1997) : PAC 分析実施法入門「個」を科学する新技法への招待 ナカニシヤ出版
- 3) 内藤哲雄 井上孝代 伊藤武彦 岸太一 (2008) : PAC 分析研究・実践集1 ナカニシヤ出版
- 4) 内藤哲雄 井上孝代 いたうたけひこ 岸太一 (2011) : PAC 分析研究・実践集2 ナカニシヤ出版

留学の意義と異文化適応の縦断的分析 — 在日交換留学生のケース・スタディから —

奥村 圭子(山梨大学)

key words: 交換留学、意義の変容、異文化適応、ケース・スタディ

1. はじめに

本研究では、欧米圏から日本へ 10 カ月の予定で留学をした交換留学生が、どのように留学と異文化経験を捉え、日常生活の物理的な困難さや心理的な問題に対応しているかを PAC 分析（個人別態度構造分析法）（内藤 2002）を用いて考察を行った。

Adler (1975) は、異文化に接した時の心理過程を 5 つの異文化適応段階（phase）、つまり接触（Contact）、自己崩壊（Disintegration）、自己再統合（Reintegration）、自律（Autonomy）、そして最終の独立（Independence）の 5 段階に示している。その段階のうち、「社会的、心理的及び文化的な相違を受入れ、生活を楽しみ、自らの行動を選択し、責任を果たせ、個々の異文化での存在の意義を見出すことが出来る」自律段階、及び独立段階が重要な段階としている。それまで Oberg(1954)などが提示した「カルチャー・ショック」は、適応が失敗した場合の文化差に基づく葛藤や不快感、認知的不一致など、否定的な捉え方に基いたものであったが、この Alder (1975) のモデルは、それを新しい文化学習と個人の人間的な成長という観点から自己理解の深化とそれに伴う変容をもらたらず学習経験だと考えるものである。また、Ward, Bochner & Furnham (2005)は、異文化接触や文化変容に関する研究で応用可能な理論的モデルをまとめ、個人の異文化変容過程を情動面、態度・行動面、認知面の三つの側面から解明を試みている。

本発表ではカルチャーショックを経験しながらも、新たな環境に適応しようと取り組む個人の異文化適応について考察する。

2. 研究目的

関東地区にある高等教育機関の現行の短期交換留学プログラムを通して 10 カ月滞在した留学生（A とする）を対象として、留学開始時、留学半ば、留学終了直前の三段階において本人が考える留学の意義や意味について PAC 分析を行い、その間の留学の意義の変容を通して、異文化に対する留学生の適応過程の分析を試みた。異文化接触が情動面、態度・行動面、認知面でどのような変化をもたらしているかを明らかにしたい。

3. 調査協力者と研究方法

調査協力者 A は、欧米圏の本国で日本語を副専攻とする学生で、2 年間日本語を学んだ後、10 カ月間の交換留学生として来日した。留学前に数週間の来日経験がある。留学期間中は大学から徒歩で通える留学生用学生寮に住み、異文化交流を目的とするサークルに属し積極的に参加すると同時に、大学内で教職員と学生対象の英語講座の講師も依頼され、引き受けている。

手法として内藤 (2002) が開発した PAC 分析を用いた。PAC 分析を用いる理由として、その全過程で調査協力者自身が語る留学に対するイメージとその解釈の言語化から、通常のアンケートやインタビュー調査では得られない調査協力者の多様な経験や感情を含む内面の構造を明らかにできる（内藤 2002）こと、そして文化適応過程を見る上で、調査協力者自身にとっても有益な気づきを促せると予測できる（井上 2001）ことの二点が挙げられる。

調査開始前に趣旨説明を行い、調査協力者はいつでも調査を中止できること、回答を拒否することができる点を確認し、録音が行われることへの承諾を取り、プライバシーと個人の権利の保護が研究発表時に最優先される点を説明した。内藤 (2002) の PAC 分析手順に原則的に沿ったが、土田 (2009) の「PAC-assist」を使用、分析ソフトは HALWIN 6.24、距離関数はワード法を用いた。各連想項目のイメージについては、+、- か ± を聞き取り、各クラスターのイメージやクラスター間の関連性などについてのインタビューで語ってもらった。本調査では、調査協力者が一番心地よく円滑に使える英語を媒介語として用いた。1 回目留学開始時の連想刺激文は、図 1 の通りで、2 回目留学半ば、3 回目留学終了直前においても同様に留学の意義を問う連想刺激文を用いた。

You are going to start studying abroad. You will gain various experiences from now on. What image do you have of your studying abroad? What is the meaning of studying abroad to you? Think of as many words/phrases/sentences as you like.

図 1 1 回目 留学開始時の連想刺激文

4. 結果

調査協力者に対して行った 3 回の PAC 分析によって得られたデンドログラムは、図 2-1~3 に示す通りである。デンドログラムの余白部分に重要度の順位の数値(例 4)、連想項目(例 making new friends)、そして () 内には各項目に対する調査協力者のイメージが肯定的 (+) か、否定的 (-) か、肯定的であるが否定的なイメージをも感じる (±) が記されている。クラスター (CL) ごとに上から A、B、C、... とし、それぞれに調査協力者によるラベルを【 】内に記している。いずれも誤りも含め、原文のまま引用する。本文中の「」は、連想項目、または調査協力者の言説からの引用を示している。以下に 3 つのデンドログラムを基に、各クラスターごとの解釈の抜粋とクラスター間の比較と全体については、言説を調査実施者が和訳し、調査協力者に確認したものの抜粋を提示する。その後、調査実施者の総合的な解釈と考察を行う。

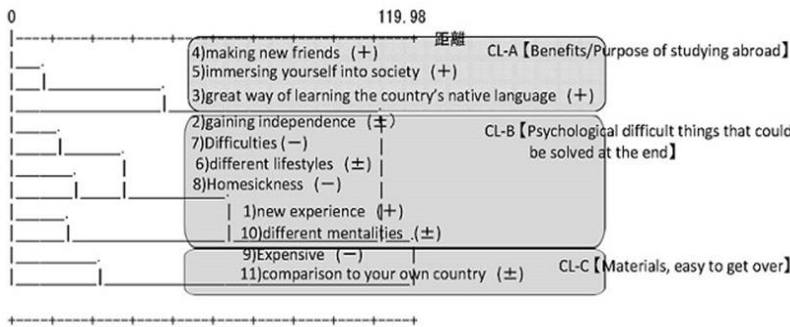
4.1. 1回目 留学開始時のイメージ—Aによる解釈

クラスターA (CL-A)【Benefits/Purpose of studying abroad】
making new friends (+), immersing yourself in society (+),
great way of learning the country's native language (+)

「新しい友達を作る」ことはとても大切。あなたが日本語を学びたかったら、新しい、特に日本人の友達を作るのがいい。色々な経験をするために、新しい「社会に飛び込む」。留学は、その国の「言語を学ぶのにいい方法」。これらは、【留学の利点、目的】かな。

クラスターB (CL-B) 【Psychological difficult things that could be solved at the end】
gaining independence (±), Difficulties (-), different lifestyles (±), Homesickness (-),
new experience (+), different mentalities (±)

人に頼るよりあなた自身「独立した人間になる」ということ。留学は自分の学位のためでなくて、残りの人生に役立つ「新しい経験」で、本当に意味あることだと思う。色々な困難さがあるけれど、越えることで独立心も育つ。何かに慣れていくって、時折大変なことだけれど、【最後には乗り越えられる心理的な困



難さ)に関するクラスター。

図2-1 1回目 留学開始時の留学に対するイメージ

クラスターC (CL-C) 【Materials, easy to get over】
Expensive (-), Comparison to your own country (±)

「物価が高い」など、いつも「自国と比較」している。メンタリティなどについてもいつも比較してしまう。でも、これらは【簡単に克服できること】だと思う。

クラスター間の比較と全体について

CL-Aは【留学から得る物】、つまり利益となるもので、BはAのために克服しなければならないこと。CもBと同じように、Aの実現のためにも乗り越えなければならないけれど、それは簡単に早く乗り越えられる意味で、もっと肯定的。でもBもネットワークが形成されれば、乗り越えられるかもしれない。そうなれば肯定的に考えられるかな。

4.2. 2回目 留学半ばの段階のイメージ—Aによる解釈

クラスターA (CL-A) 【something out from your experiences/realisation】
open mindedness(+), experience (+), different opinion(±), culture differences (±)

始めは何でもが新しい経験なのだけれど、自分自身の「心を開く」と同時に「経験」となるはず。でも、日本人はほとんど心を開いてないと思う。他の世界の国々がどうなっているか知らな

いでいる。それで偏見も強んじやないかな。日本自体、閉鎖的だと思う。人は、「さまざまな意見」があるはずなのに、日本では人々は意見をあまり言わない。自分の国では、それぞれが意見を持ち、そして他の人の意見も受入れるのだけれど。これは「文化差」、そしてメンタリティの違いも感じる。【経験や気づきから得るもの】が多い。

クラスターB (CL-B) 【Japanese mentality toward the world inward society(-), ignorance (-)

もちろん日本人はとても丁寧だけれど、自分が見る限り、いつも「内向き」で自己中心的、そして新聞を読んだり、しない。例えば世界とあなたとの関係や位置づけを知るのに、ニュースを読むことはとても重要だと思う。そしてあなた自身を理解することも本当に大切だと思う。何だか不思議。もし日本人が自分の国や世界の他の地域についてもっと知っていたら、きっと小さなことにでも自分がなんて幸せなんだって気づくと思う。これは、【日本人の世界に対するメンタリティ】というタイトル。

クラスターC (CL-C) 【Japanese people's relationships】
Politeness(±), honne and tatemae (-), judgement (-), relationship (±)

日本人はとても「丁寧」で相手に対して敬意を払うことはいいこと。でも、「本音と建前」が問題。ほとんどの丁寧さは建前によるもので、本音じゃない。本当は心のうちでどのように感じているかが重要でしょう？ 自分にとっては日本人を「判断」するのが難しい。自分と「人との関係」がわからない。本当に何を感じて考えているかを知りたいから、人が言ってくれる意見は大切。それで「人との関係」は深まるでしょう。他の交換留学生とは深い話ができる。意見を言ってくれるし、特別に本音と建前は ないし、彼らとの関係は深い。気が付いたのは、海外に行ったことがある人の方が心を開いてくれること。【日本人の人間関係について】よく考える。

クラスターD (CL-D) 【My own independence】

Family (±), hard work (±), language (±)

「家族」については、肯定的にも否定的にも成り得るイメージ。「家族」を思い出し、そしてそのありがたさを感じている。もちろん家族以外の人同士も家族のようになれると思うけれど、自国の家族の大切さも感じる。交換留学生は皆それぞれ、悩みやつらいことがある。友人を作るのが難しかったり、時折「言語」が難しかったり。でも「困難さ」は、最後は【あなたの独立心】を育ててくれるもの。とても面白いのは、英語を教えているクラスの人たちは自分の意見を言うのを全く怖がらず、拙い表現であったりするけど、心を開いて話してくれる。彼らは意識が高くて、これは自分が新しい言語を学ぶ姿勢に繋がっている。

クラスターE (CL-E) 【Daily problems】

money problem (-), food (-), organisation (-)

自分はそれほど深刻な「お金の問題」を抱えたことはないけれど、考えて使い始めなければならないと思ってる。「オーガナイズすること」、これは日本では物事がうまく管理されてない。「オーガナイズすること」の欠如が問題を起して、【日常的な問題】となっている。

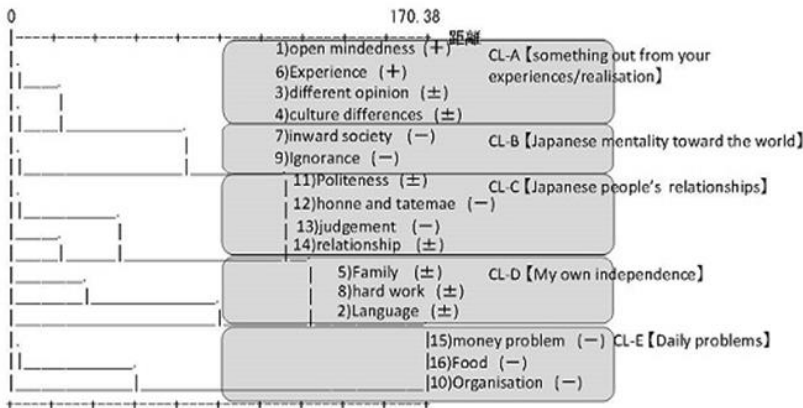


図2-2 2回目 留学半ばの段階の留学に対するイメージ

クラスター間の比較と全体について

CL-A【経験や気づきから得るもの】は経験から学んであなたが自身が認識、実感すること。CL-B【内向き社会】はあなたが日本人について認識、実感したこと。そして CL-C【日本人の人間関係について】は、日本人と付き合いときにはこれらを知っていると理解しやすい。日本人を変えようとは思わないし、それはできないけれど、彼らと寛容に接するために理解しておく必要がある。CL-D【あなたの自立心】は、あなたの自立へと促進するもので自国での生活と将来をつなぐもの、CL-E【日常的問題】と CL-A、B、C とはそれほど関連性がないけれど、CL-D と E の間には関連性がある、将来につながるもので人としての成長に関わっている。全体的には、肯定的なものもあれば否定的な項目もある、それはどの国に行っても同じだと思うけれど、日本は自分の国とは国も人々のメンタリティもかなり異なる。でも、自国では体験できないことを体験することがあなたを賢い人間にしてくれると思う。

4.3. 3回目 留学終了直前のイメージ—Aによる解釈

クラスターA (CL-A) 【being open-minded】 Acceptance(+), Being able to think more openly when I go back home (+)

「受入れること」。日本と自分の国は異なる部分が多くて、最初は受入れることが出来なかった。なぜなら、あまりに違うから。でも、これは自分で変えられない、むしろ自分が変わらなきゃならないと思った。そしてあるがまま受入れないといけないと思った。勿論たくさんの嫌なことがあるけれど、もし受容することを学んだら、もっとここでの生活を楽しめるし、多くを学べると思った。今はもう怒りも感じないし、怒りもしない。ただ「受入れた」とは、あまり感情移入せず、怒らないということ。それから自分から日本人の友達に文化のことなど尋ねたり、話すようにしたら、彼らは色々説明してくれるのね。自国で不平を言う人がいたら、自分の経験に関連付けて考えられるかな。自分の大学のコースの後輩にも自分の経験を話すことができるし。

クラスターB (CL-B) 【More positively looking ahead】 Thinking about the future (+), Became more wise with money(+)

今、「将来について考える」んだけど、本当にまた日本に帰って来たいと思ってるんだ。例えば日本で教えるということも考

えている。家族のことも考えなきゃいけないけれど。日本では一人で住み、「お金のやりくりをうまくしなきゃいけないのは、わたしにとってとても経験だった。自分の国では、家族に言えばなんでも用が足りたわけだけど、お金の大切さもわかったように思う。【もっと前向きに将来を見る】と思っている。

図2-3 3回目 留学終了直前の留学に対するイメージ

クラスターC (CL-C) 【Change】 3) Can sense change in my life (+), 4) Improved language skills (+), 11) Looking back and thinking what I could have changed(-)

周りにいる人によって、パーソナリティって【変わる】と思う。回りの人も変わり、私もある面で変わったと思う。ある意味で、日本人が考えるように考えるところもある。例えば、清潔さ。靴はいつも脱ぐようにするとか。自国にかえっても、日本でやっていたようにやろうと思ってる。ある意味「自分は変わった」と思うし、「言語は上達した」と思う。「振り返り、自分がこう変わってればよかったと思うこと」については、人々ともっと交わるべきだったと思う。もし自分に話しかけてきてくれば、自分も一生懸命接したはず。来なければ放っていた。落胆せずに、自分から話しに行けばよかったと思う。それは言語のためにも、何のためにも。

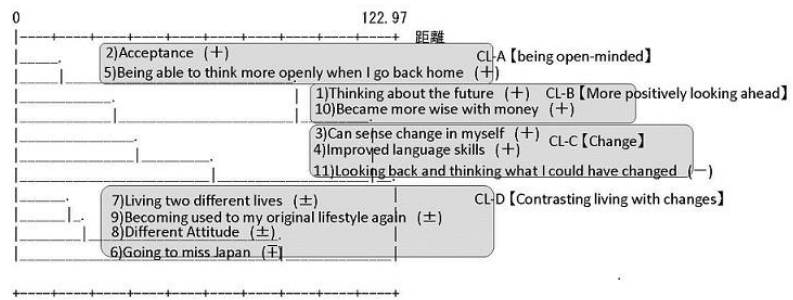


図2-3 3回目 留学終了直前の留学に対するイメージ

クラスターD (CL-D) 【Contrasting living with changes】

7) Living two different lives (±), 9) Becoming used to my original lifestyle again(±), 8) Different Attitude (±), 6) Going to miss Japan (±)

二つの国のいずれの生活にもいいところがあるから【変化とともに二つの生活を比較】できる。混乱しているのではなく、いずれかの生活に慣れてもう一つを「懐かしく思い出す」。「日本が懐かしくなる」と思う。「二つの人生を生きる」感じ。例えば私の態度、自分の他人に対する「態度も変わった」。日本では丁寧に接するけれど、自国にいるときはお互いに丁寧ではなく、家族や友人たちも討論が好き。少し攻撃的かな。でもその家族や友人たちとの「生活に戻らなければ」。

クラスター間の比較と全体について

CL-A【心を開く】にあるように、いろいろなことを受入れ、もっとオープンに考えられるようになったら、他の人にも共感したりできる。そして心を開ける。そして、CL-B【もっと前向きに将来を見る】ことが可能となる。でもCL-Cにあるように、もちろん私は受入れているけれど、やはり日本人も「変わる」「変える」ことが必要。人生で成功するという、例えば成長は変化無しには難しいと思う。変化することは必要なこと。CL-D は、私自身のことで、変化もできたから、全く違う文化の二つの国だけ

ど、何とかどちらでも生きていけるかな。

5. 総合的解釈と考察

これまでの PAC 分析の結果を踏まえて、総合的に解釈する。まず、留学の意義について 1 回目の留学開始直後は、CL-A に見られるように、留学から得られるものとして「新しい友達を作る」「新しい社会に飛び込む」「語学の習得」を挙げているが CL-B にある「自立すること」も、A にとって大きなテーマで留学中を通して終了時まで必ず連想項目として取り上げられていた。「自立心を養う」が中立のイメージをもち、親から離れて暮らすことの不安があるものの、他の項目は全て肯定的なイメージである。その言語の文化圏に行くのが「言語を学ぶのにいい方法」だと述べ、意欲を見せている。しかし、2 回目の留学半ばの段階では、「心を開くこと」「経験」「異なる意見」「文化差」で構成される CL-A が【経験や気づきから得るもの】として出されており、全て肯定的、または中立のイメージで、これが留学から得られるものと考えられる。この時期は語学力不足が一原因だと本人は認識しているが、日本人とのコミュニケーションが思うようには行かず、意見を自由に交換する自文化とは異なり、本音がなかなか聞けないゆえに拒絶されたような思いに駆られたように感じながら、自分からも距離を置き、日本人全般に対し痛烈な批判を述べていた。「困難さ」は【あなたの独立心】を育てるものだとポジティブに捉えつつ、一方で自分が教える英語のクラスに通う学生や海外経験を持つ友人たちが他の「日本人」とは異なり、心の支えとなっている。カルチャー・ショック、または「適応不全」とも見られる経験を次に向けて、Alder (1975) がいうところの新しい「文化学習」の契機としていることが窺える。3 回目の留学終了直前には、「残りは楽しく過ごしたい」と、それまでの自分の態度に区切りをつけ「違いを受入れる」ことを決め、「心を開く」ことを学び、そうすることによって共感することも可能になってくると述べている。ここで A は、コミュニケーションの大切さに気付き、自分から話しかけ質問していけば日本人は説明してくれることを改めて知り、批判的になるばかりではなく、自分も「変わること」が必要だと気付き、それが大きな学びだと言っている。さらに、留學生活で異なる文化での生活体験を得たからこそ、将来日本も働く場としての選択肢であると言い、いずれでも生きていけそうだと明るく語っていた。

3 回目の留学終了直前には、「変わる」「受入れること」というキーワードが頻繁に使われており、「認知」と「態度・行動」レベルで再統合 (Reintegration)、自律 (Autonomy) に少し差し掛かったところかと思われる。しかし、「情動」面では、ズレがあり、相手文化に共感するまでには至っていない。A の「受入れた」というのは、「あまり感情移入せず、怒らないということ」で、問題に意図的に入り込まず、感情を制御し、態度や行

動することを優先させる戦略が選択されたと言えよう。そうすることで、カルチャー・ショックを乗り越えるというより、むしろカルチャー・ショックに再度踏み込まず、これまで以上のショックによる影響を回避していると解釈できる。これには滞在期間が 10 か月と限られた期間であるがゆえに、留まって悩み続けるわけにもいかず、帰国後や将来のことを考えざるを得ない事情も影響しているに違いない。

Alder (1975) が示した 5 段階のうち、留学当初には接触 (Contact) 段階であったものが、2 回目の留学半ばでいろいろな挫折体験で「適応不全」とも言える状態を経ながらも留学終了直前には、自律 (Autonomy) の段階に入りかけた段階だと言えよう。自文化に戻ることが見えてきた段階で、改めて留学の意義を問い、自律への意識化が可能となったと言える。交換留学とは、10 か月ないし 1 年の限られた期間の留学であるが、最後の段階で、自分から働き掛け、相手を理解する努力、相手に分かるような説明を行うこと、自分も変わるという姿勢がコミュニケーションには重要であると気付くまで至っていることは記すべき点である。これが将来、再度異文化との接触の際、異文化のメンバーとの実際の相互作用まで発展すれば、単なる「変化」ではなく、Adler (1975) の言う、文化学習、自己成長へと繋がっていくに違いない。

参考文献

- Adler, P. S. (1975). The Transitional Experience: An Alternative View of Culture Shock. *Humanistic Psychology*, 15(4).
- 井上孝代 (2001). 『留学生の異文化間心理学—文化受容と援助の視点から』玉川大学出版局.
- 内藤哲雄 (2002). 『PAC 分析実施法入門改訂版—「個」を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版.
- Oberg, K. (1954). *Culture Shock*. Presented to the Women's Club of Rio de Janeiro, Brazil. 1-9.
- 土田義郎 (2009). 『PAC 分析支援ツール』
<http://www.kanazawait.ac.jp/~tsuchida/lecture/pac-assist.htm> (2014 年 10 月アクセス)
- Ward, C., Bochner, S. & Furnham, A. (2005). *The Psychology of Culture Shock*. London: Routledge.
- (Keiko Okumura)

PAC 分析学会第 10 回大会
於 山陽学園大学
2016 年 12 月 18 日