

PAC分析学会

第17回大会（金沢）

プログラム&予稿集

大会シンポジウム

PAC分析の未来

会場：金沢工業大学

会期：2023年11月11・12日

PAC 分析学会 2023 年度大会 全体プログラム

11/11(土) シンポジウム「PAC 分析の未来」・・・司会：土田義郎

13:00 受付

13:50 オープニング挨拶 大会実行委員長 土田義郎

14:00-14:45 基調講演 内藤哲雄 …「PAC 分析の起源とその発展」

15:00-16:30 パネルディスカッション

いとうたけひこ ……「PAC 分析の拡張」

今野博信 ……「PAC 分析のユニバーサル化」

土田義郎 ……「PAC 分析の周辺」

懇親会（18:30-20:30）別会計：ビストロ紙屋市べゑ

11/12（日） 研究発表会・総会

09:30 受付

10:00 【研究発表会 セッション 1】 司会：新井克之

- 1 Pac Helper Text(PHT)と他のソフトによる樹形図表現の比較
今野博信（室蘭工業大学）
- 2 日本の小学校で外国出身の保護者が抱く違和感と不適應
——スリランカ人女性保護者の内面を探る PAC 分析を通して——
S. M. D. T. ランブクピティヤ（久留米大学）
- 3 海外ルーツ大学生が語る日本社会での自らの立ち位置
志賀玲子（明海大学）
- 4 日本語のライティング指導に関する日本語教師の意識
坪根由香里（大阪観光大学）

12:00 【総会＋昼食】（食事と飲み物は各自ご持参ください）

13:00 【研究発表会 セッション 2】 司会：眞保 貴美

- 1 新任小学校教師の個人別態度構造と児童をとらえる視点
南雅則（びわこ学院大学）
- 2 僧侶となった青年は修行の経験をどのように振り返るのか
—密教における四度加行に注目して—
佐々木聡（高野山大学）
- 3 就職活動終了後の大学・大学院生における「キャリア」概念の探索
高沼理恵（金沢大学）
- 4 小学校初任者教員の協同学習認識に関する研究
真田穰人（兵庫教育大学）

15:00 クロージング：PAC 分析学会会長 内藤 哲雄

※ 発表は 1 題あたり 30 分（質疑含む）とします。原則として質疑の時間を 10 分程度お取りください。

★オンライン参加の方へ Zoom 参加の方は下記よりアクセスしてください。

トピック: PAC 分析学会 17th 大会

<https://zoom.us/j/99612730482?pwd=WHJpSXpsNE8xdVhIZGszbEp3K2tKZz09>

ミーティング ID: 996 1273 0482

パスコード: 111112

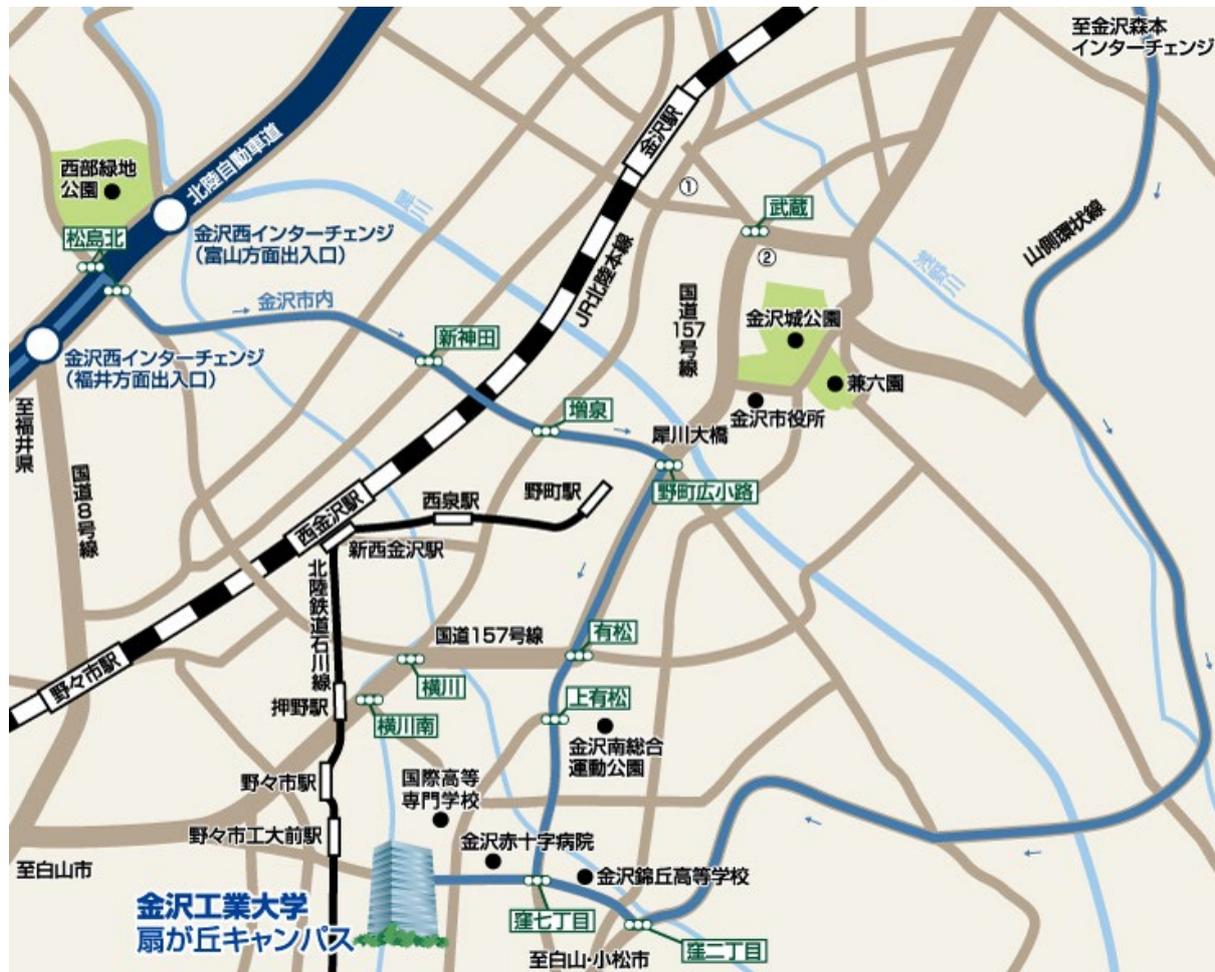


会場案内

金沢工業大学 扇が丘キャンパス

〒921-8501 石川県野々市市扇が丘 7-1

交通アクセス



金沢駅から

バス：JR 金沢駅 兼六園口（東口）バスターミナル 10 番乗り場より乗車。バス停「金沢工業大学」下車（約 30～40 分）。

電車：JR 金沢駅から JR→北陸鉄道（通常 35～45 分）。

金沢駅→JR 北陸本線・福井方面→西金沢駅→北陸鉄道石川線西金沢駅着・新西金沢駅発→野々市工大前駅着 徒歩（約 10 分）

小松空港から

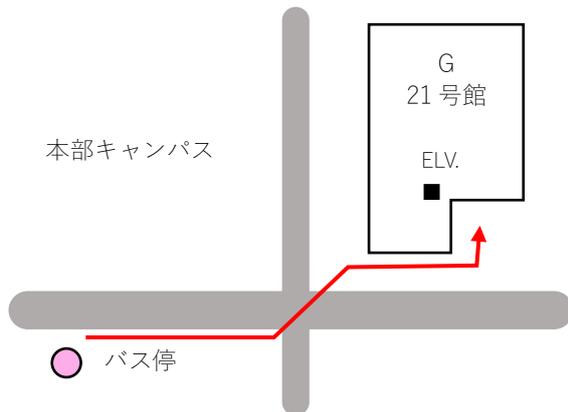
金沢駅行きの直行バスがあります。小松空港 Web サイトにてご確認ください。

金沢駅からは、上記路線バスをご参照ください。

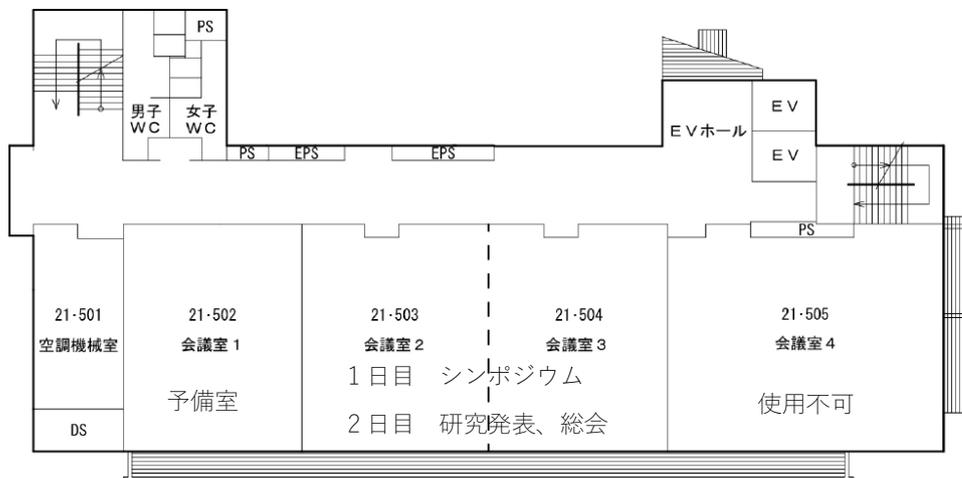
キャンパスマップ



会場はGの建物(21号館)になります。建物左手裏側から入るとエレベーターに乗れます。ガラス張りの正面側からは入れませんのでご注意ください。5階まで上がってください。



会場平面図(会議室2・3を1室として使用します)



懇親会について

時刻 18:30 より

会場 ビストロ紙屋市べゑ <https://kamiyaichibei.owst.jp/>

会費 未定 (7000 円程度)

経路 グーグルマップ <https://goo.gl/maps/p3jwkbulpCyaFZSX9>

ウェブサイト



経路



元・紙屋の古民家



PAC 分析の未来

『PAC 分析実施法入門―「個」を科学する新技法への招待 (内藤哲雄著)』が出版されたのは 1997 年でした。それから四半世紀が過ぎましたが、その技法の魅力は色あせることはありません。この度のシンポジウムでは、個人の認知構造を探るということについて、まず基本的な考え方を振り返ります。また、本技法に関連する手法や適用分野の広がりといった話題から、さらに発展させるためにどのようなことが考えられるかをディスカッションしていきたいと考えています。

演者紹介



内藤哲雄 (基調講演)

信州大学の社会心理学と福島学院大学の臨床心理学の専任教授を歴任。両者の専門分野を融合したもので、1993 年に個人がもつ暗黙裡の理論(スキーマ)を測定する PAC 分析の創案と開発。著書は、博論の『無意図的模倣の発達社会心理学：同化行動の理論と実証研究』ナカニシヤ出版(平成 12 年度科学研究費補助金(研究成果公開促進費)によるものと、PAC 分析の著書『PAC 分析実施法入門「個」を科学する新技法への招待(改訂版)』ナカニシヤ出版が代表。PAC 分析は、その後も発展を続けていることで知られており、文化や社会文化の差異や個人独自のイメージの測定が可能である。

信州大学名誉教授、日本応用心理学会名誉会員、日本心理学会終身会員



いとうたけひこ

1979 年 名古屋大学教育学部教育心理学科卒業

1985 年 東北大学大学院教育研究科教育心理学専攻満期退学

2022 年 和光大学現代人間学部教授 退職

単著：いとうたけひこ (2022). いとうたけひこ選集：新しい地平を拓く心理学 風間書房

編著：心理科学研究会 (編) (2014). 平和を創る心理学[第二版] ナカニシヤ出版

井上孝代・いとうたけひこ・福本敬子・エイタン・オレン (編著) (2016) トラウマケアと PTSD 予防のためのグループ表現セラピーと語りのちから 風間書房

和光大学名誉教授、明治学院大学国際平和研究所研究員



今野博信

北海道の公立小学校勤務時に大学院修学休業制度を利用し、奈良で修士課程修了。2008 年から室蘭工業大学非常勤講師の勤務を開始。その後、教諭を早期退職し学習塾を自営。日頃は小中高生と接しつつ、週一回大学で教職科目を担当中。PAC 分析の支援ソフト「PAC helper」の開発者。

室蘭工業大学大学客員教授、東京理科大学長万部キャンパス非常勤カウンセラー、学校心理士スーパーバイザー、(一般財団法人)テコス教育振興会代表理事



土田義郎 (コーディネーター)

早稲田大学にて建築を学び、東京大学大学院にて建築音響、環境心理を学ぶ。以降、地域の環境保全やまちづくりを視野に、茶室・庭園のサウンドスケープや建築・都市空間の音環境について研究。同時に心理の分析手法に関する研究も行う。風心庵という金沢町家を改装した建物をワークショップの拠点とし、風鈴コレクションの展示もしている。PAC 分析の支援ソフト「PAC-Assist2」の開発者。

金沢工業大学教授、日本サウンドスケープ協会専務理事、日本騒音制御工学会副会長

PAC 分析学会 第 17 回大会

発表抄録集

目次

1-1	Pac Helper Text(PHT)と他のソフトによる樹形図表現の比較	今野博信 (室蘭工業大学)	1-4
1-2	日本の小学校で外国出身の保護者が抱く違和感と不適応 ――スリランカ人女性保護者の内面を探る PAC 分析を通して――	S. M. D. T. ランブクピティヤ (久留米大学)	5-8
1-3	海外ルーツ大学生が語る日本社会での自らの立ち位置	志賀玲子 (明海大学)	9-12
1-4	日本語のライティング指導に関する日本語教師の意識	坪根由香里 (大阪観光大学)	13-16
2-1	新任小学校教師の個人別態度構造と児童をとらえる視点	南雅則 (びわこ学院大学)	17-19
2-2	僧侶となった青年は修行の経験をどのように振り返るのか ――密教における四度加行に注目して――	佐々木聡 (高野山大学)	21-24
2-3	就職活動終了後の大学・大学院生における「キャリア」概念の探索	高沼理恵 (金沢大学)	25-28
2-4	小学校初任者教員の協同学習認識に関する研究	真田穰人 (兵庫教育大学)	29-32

Pac Helper Text(PHT)と他のソフトによる樹形図表現の比較

今野 博信

(室蘭工業大学)

key words: ソフトによる出力表現, Pac Helper Text, Python

はじめに

個別で質的な心理反応の記述に際し、量的処理を介在させることに PAC 分析の独創性が表れている。とくに樹形図(dendrogram)で示された想起項目間の関係は、調査協力者と調査者間に共通理解の場を提供する。このことは個人が抱える心の問題を、他者了解的に協同して論じられるような可視化とも考えられる。

しかしこの量的な処理については、これまでも作図結果が一意に決定されないという点からの問題提起があった(教育心理学会 50 回大会のシンポジウムなど)。統計ソフトウェアによって樹形図の形状が異なることが PAC 分析に与える影響点に関し、小澤・丸山(2009)では二種類の統計ソフトを用いて調査協力者の反応を比較している。その結果では「デンドログラム上の連想語の並び順が少なからず調査協力者の内面探索に関与した可能性が観察された」と述べられている。

一方で、樹形図の役割が調査研究の結論を導く直接の根拠ではなく、項目同士の統合の意味づけを調査協力者から聞き取る切っ掛けであるという理解は定着している。小澤・丸山(2009)でも「PAC 分析は統計処理のみが重要なわけではなく、インタビューの技術やその後の分析・解釈のプロセスにおいても研究者が真摯に向き合う」ことの重要性が強調されている。

こうした状況を考えるのに、暗がりの対象物に白熱電球の光を当てるか、LED の光を当てるかのたとえが有効である。対象の概観はどんな光でも分かるが、細部を調べるには光源の性質を理解しておく必要がある。直進性の高い LED 光がつくる陰は電球に比べて暗くコントラストが大きくなる。光源(量的処理法)ごとの性質について予め知識をもつことは、目的とする対象の深い理解にとってきわめて重要である。

本稿では、筆者の開発した Python コードによる Pac Helper Text での樹形図と、他のソフトによる樹形図とを比較し、それぞれの特徴を示す

ことを目的とした。ソフトに読み込ませるデータには、同値が少なくソフト間での差が表れにくいものと、同値が多くソフトのアルゴリズムの影響が表れやすいものを用意し、重層的な比較を目指した。実際の調査研究の条件に合わせてソフト選択をする検討素材となるように意識した。こうした各処理法の特徴理解の上で、よりよく PAC 分析が広範な領域で実施されていくことに期待している。

方法

共通データ：距離行列 1 (同値が少ない)
距離行列 2 (同値が多い)

クラスター分析を実施するソフト：

ソフト 1 PAC Helper Text (PHT)

ソフト 2 HAD 16

ソフト 3 HALWIN Ver.6.24

ソフト 4 SPSS 29.0.1.0(171)

参考(サイト) reLap

手続き：二種類のデータから樹形図を作図し、特徴を記録する

各ソフトでは、距離行列からクラスター分析をして、デンドログラムを出力させる

クラスター分析の設定は、ユークリッド距離で計算し、ward 法を用い、可能な場合はラベルによる出力をする

出力結果までを比較するので、作図後の聞き取りは実施していない

データ構成：

項目数は 8、項目間で仮定した距離は次図。

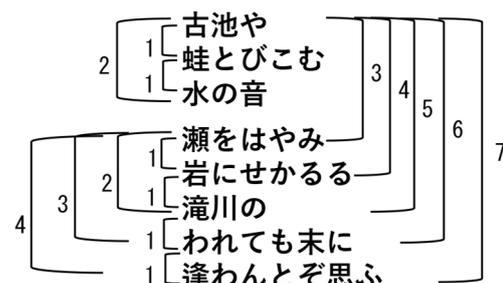


図1 項目と項目間の仮定距離

表 1 距離行列 1 (同値が少ない)

	古池や	蛙とびこむ	水の音	瀬をはやみ	岩にせかるる	滝川の	われても末に	逢わんとぞ思ふ
古池や	0	1	2	3	4	5	6	7
蛙とびこむ	1	0	1	3	4	5	6	7
水の音	2	1	0	3	4	5	6	7
瀬をはやみ	3	3	3	0	1	2	3	4
岩にせかるる	4	4	4	1	0	1	2	3
滝川の	5	5	5	2	1	0	1	2
われても末に	6	6	6	3	2	1	0	1
逢わんとぞ思ふ	7	7	7	4	3	2	1	0

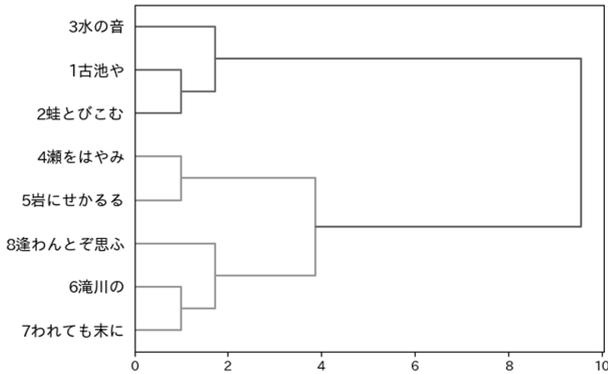
表 2 距離行列 2 (同値が多い: イタリック)

	古池や	蛙とびこむ	水の音	瀬をはやみ	岩にせかるる	滝川の	われても末に	逢わんとぞ思ふ
古池や	0	1	2	<i>3</i>	4	<i>5</i>	6	7
蛙とびこむ	1	0	1	3	4	5	6	7
水の音	2	1	0	<i>3</i>	4	<i>5</i>	6	7
瀬をはやみ	<i>3</i>	3	<i>3</i>	0	1	2	3	4
岩にせかるる	4	4	4	1	0	1	2	3
滝川の	<i>5</i>	5	<i>5</i>	2	1	0	1	2
われても末に	6	6	6	3	2	1	0	1
逢わんとぞ思ふ	7	7	7	4	3	2	1	0

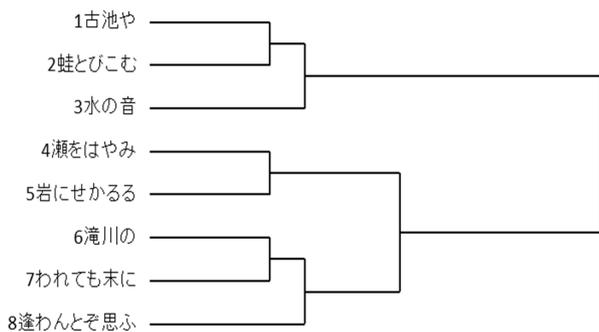
結果

距離行列 1 による樹形図

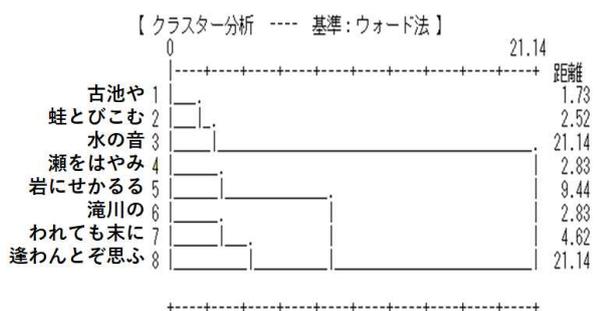
① PAC Helper Text



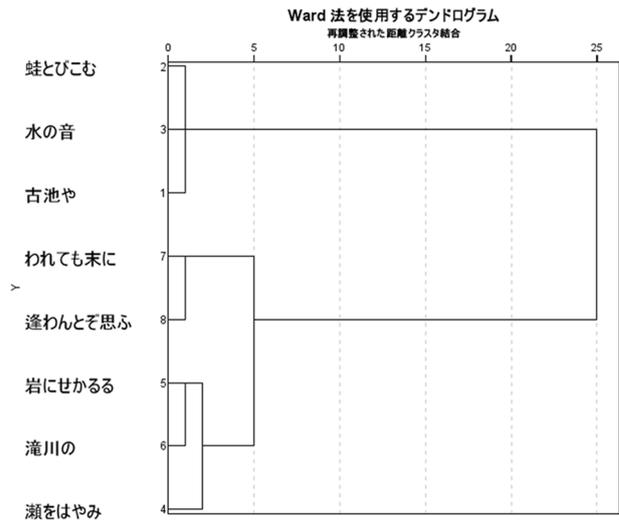
② HAD



③ HALWIN



④ SPSS



データとして読み込んだ距離行列 1 は、隣同士の距離は 1 として、最も離れた項目間(「古池や」と「逢わんとぞ思ふ」)の距離は 7 で構成されている。その他の項目間はそれぞれの間にある項目を数えて距離とし、俳句と和歌の間に一項目分の距離をおいた。このことで、俳句と和歌をまたぐ項目同士の距離は、この 1 を加えて数えることとした。また、各項目に付された数字は重要度順を示している。

どのソフトによる樹形図でも、俳句と和歌は明確に区別されて異なるクラスターに分類されていた。統合の過程を詳しく見ると、重要度の順番(句の並び順)と項目の並び順にはソフトによる差が見られた。

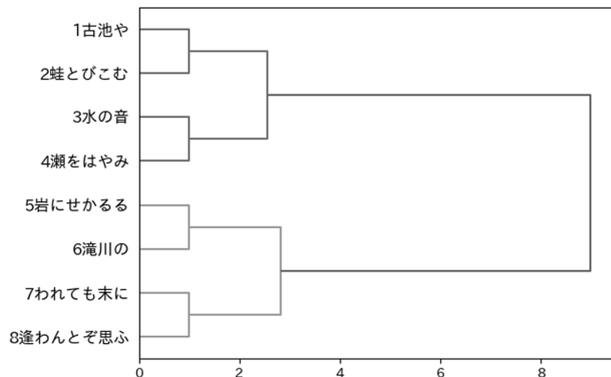
重要度の順(句の順)が上からそのまま並んだのは、HAD と HALWIN であった。また項目同士の統合過程で、1 と 2 の統合後に 3 が統合する順番(他にも 4 と 5, 6 と 7 と 8)は、PHT でも共通していた。SPSS による樹形図では、統合された俳句クラスターと和歌クラスターの項目構成は他のソフトと共通していたが、クラスター内で項目同士が統合していく順番は他と共通していなかった(4 と 5 と 6, 7 と 8)。

樹形図に併記される統合距離の目盛りは、その利用法が確立しているわけではないが、今回のような比較には検討が必要になる。この目盛りについては、ソフト間で共通する関係は見られなかった。最終統合の距離では、最も近い数値では 10 であり(PHT), 最も遠い距離は 25 であった(SPSS)。また、HAD ではこの目盛り自体が表示されていなかった。ただし、統合の距離の相対的な位置関係(順番)は共通していた。具体的には、1 と 2, 4 と 5, 6 と 7 の組が近い位

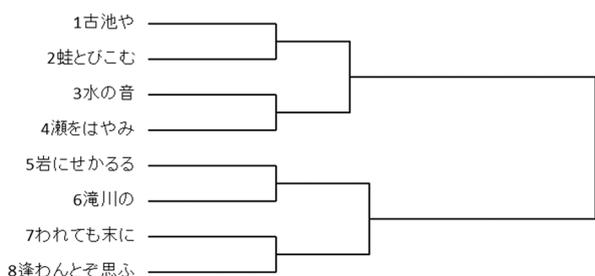
置で統合されていた。HALWIN では 1 と 2 の統合だけがとくに近かった。SPSS の俳句クラスタの統合は、1 と 2 と 3 がまとまっていた。

距離行列 2 による樹形図

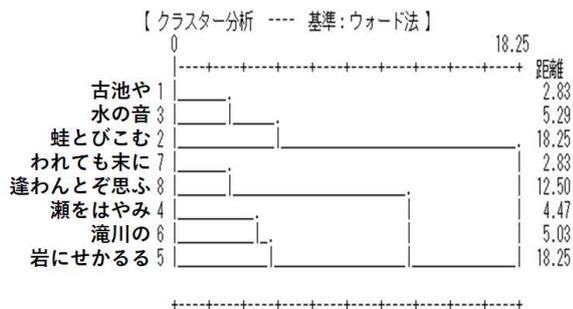
⑤ PAC Helper Text



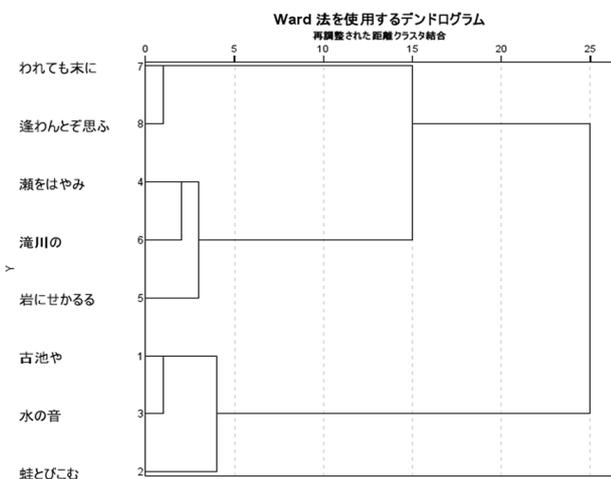
⑥ HAD



⑦ HALWIN



⑧ SPSS



同値の多い距離行列 2 のデータによる樹形図では、ソフトごとの作図に違いが見られた。ソフト間での違いと、同じソフトにおけるデータ間(距離行列 1 と 2)の違いが見られた。

俳句クラスタと和歌クラスタ内での統合に、PHT と HAD で乱れが見られた。具体的には「3 水の音」と「4 瀬をはやみ」が、俳句と和歌のカテゴリーを越えて統合された。両ソフトでは他にも、1 と 2, 3 と 4, 5 と 6, 7 と 8 が同程度の距離で統合されており、この二種類の共通性が推測された。さらに二段目で統合する組み合わせ(1,2,3,4 と 5,6,7,8)でも、PHT と HAD は共通し、統合する距離がわずかにずれている点でも似ていた。

HALWIN と SPSS の樹形図では、俳句クラスタと和歌クラスタの統合はそれぞれ独立して維持されていた。具体的に俳句クラスタで見ると、1 と 3 がまず統合し、そこへ 2 が統合する順番になっていた。つぎに和歌クラスタを見ると、まず 7 と 8 が統合し、4 と 6 の統合後に 5 が統合していた。こうした順番は、これら二種類のソフト間で共通していた。統合距離では、最終統合が 18.25(HALWIN)と 25(SPSS)と示され、違いが見られた。

総合考察

読み込むデータが同値の少ないものから多いものにも変わっても、HALWIN と SPSS では俳句クラスタと和歌クラスタが分離されて表現されていた。このことは、この二つのソフトの統計処理過程で、データの読み込み順をより重視している可能性が考えられる。同値データの扱いに関して、作図に直結させるのではなくデータ読み込み順(多くの場合は重要度順)を反映させた表現を優先させているようである。

このことを実際の調査場面に当てはめて考えると、例えば調査協力者による類似度評定でばらつきが大きく一定の傾向を見出しにくいデータが得られた場合でも、HALWIN と SPSS では一貫した表現で安定的な樹形図が描かれ得ると期待できる。基本的には、重要度の順に統計処理が進む可能性が高いからである。

一方で PHT と HAD の樹形図では、同値が増えたという変化が実際の作図に目に見える形で反映された。調査協力者の類似度評定に揺れがあれば、それを捉えてその揺れがそのまま作図上の表現に現れたと考えられる。これは個人の

内面の微細で躊躇いがちな変化を受け止めようとする際には、重要な特徴といえる。

ところで、調査・研究のインタビュー場面を想定して考えると、調査者が設定したテーマに対する調査協力者の反応を確信的に予測することは困難である。例えば協力者の回答が大きな揺れを含み当人も方向性を見いだせない内容となる予測があれば、多少の揺れを吸収し得るソフトとして HALWIN や SPSS を用いることを考えてもよいが、実際にはそうした予測が成り立たないので現実的な対応とはいえない。

調査者による利用ソフトの選択で重要視されるのは、多くの場合使いやすさや使い慣れた感覚と考えられる。そのことは、量的処理内容の違いを軽視しているからではなく、処理結果つまりは樹形図の読みやすさを重視しているからと想像できる。そのことが大事な意味をもつのはつまり、調査協力者に樹形図を示し説明する際の調査者自身の納得の度合い(あるいはフィット感)が、とても重要だからである。

そうであっても、ソフトごとの特徴把握は重要であり、そうした違いを理解した上に実際の調査が実施されるべきであろう。今回の比較では二種類のデータしか用いていないので、ソフト間の差異を調べ尽くしたとはどうも言いえない状況である。今後も定期的に最新の改訂版を用いて継続した比較が行われれば、各研究者にとって有益な情報をもたらされることは確かである。

最後に付け加えるべき情報として、インターネット上で PAC 分析を実施するサイトで比較した結果の報告である。最近の傾向として特定ソフトを個人のコンピュータに導入(インストール)して利用するよりも、ネット上で処理する使い方が定着しつつある。いわゆるサーバーサイドでの処理である(PHT の Colab 利用もサーバーサイド)。この利点はいつでも最新版を使えることと、個人でメンテナンスする必要がない気軽さである。

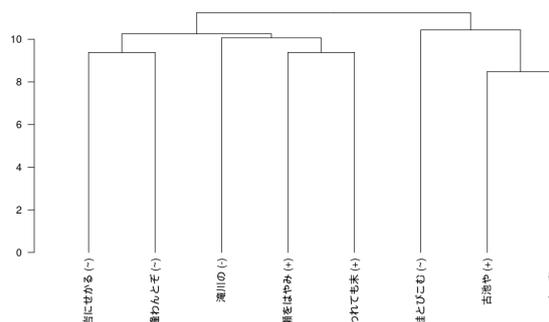
reLarp というサイトでは、PAC 分析をネット上で実施できる環境を提供している。事前の利用登録などの手続きは必要なく、すぐに回答を記入して結果を得ることが可能である。使用する言語も英語・ドイツ語・日本語から選ぶことができる。サイトの URL は下記の通り。

<https://b-ok.shinyapps.io/reLarp/>

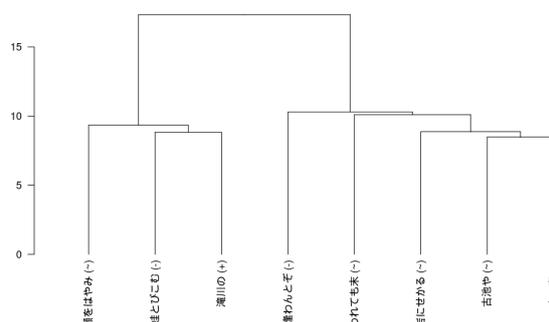
今回の比較と同じデータを用いてサイト上で PAC 分析をおこなった結果の樹形図を示す。距

離行列 1 と距離行列 2 の二つのデータから得られた樹形図である。

距離行列 1



距離行列 2



同値が少ない距離行列 1 のデータでは、他のソフトによる樹形図と類似していた。すなわち俳句クラスターと和歌クラスターそれぞれで独立した統合が見られた。ただし、統合の順番は他のソフトと違っていた。

同値が多い距離行列 2 の樹形図は、俳句と和歌が混じり合っており、その混じり合う順番についてもどんな基準があるのか推定が難しい結果となっていた。パラメータの設定ができない仕様なので、限定的な利用となりそうであるが気軽に使用できる利点は大きい。

PAC 分析での樹形図作成は下ごしらえと言える。準備があつて協力者からの聞き取りが成り立つ。聞き取りは作図結果に直接依存する過程でなく別な技能が必要とされるが、調査者自身が納得してソフトを用いることで協力者からの深い反応を引き出せる可能性は高まる。道具を大事にしない料理人がいないように、研究者もソフト使用に関心をもつ必要があろう。

文献

小澤伊久美・丸山千歌 2009, PAC 分析における好ましい統計処理とは ソフトウェアによってデンドログラムが相違する問題への対処のために, 日本語教育研究第 6 号, 25-46

(Hironobu KONNO)

日本の小学校で外国出身の保護者が抱く違和感と不適応 —スリランカ人女性保護者の内面を探る PAC 分析を通して—

S. M. D. T. ランブクピティヤ
(久留米大学)

key words: 学校文化、保護者、違和感

はじめに

日本の学校に児童を通わせている外国人保護者（以下、FG）から、学校現場で様々な問題に直面しているという悲鳴が上がっている。それは、日本の学校で当たり前とされていることが、FG が経験している母国の学校では当たり前ではないか、稀なこととされていることもあるからである。つまり、FG が日本の学校文化を十分に理解していないことが一因となり、このような問題が発生していると考えられる。

ここでまず疑問となるのは、日本の学校文化とは何かということである。旗浦（2012、p.96）によると、日本の学校文化は、日本人の教職員、保護者、生徒が当たり前としている全てのことを指している。つまり、「学校を取り巻くコミュニティの人間観や子ども観、発達観、教育観、よき人生のイメージなどの文化的要因体系」がこれに含まれる。その具体例として、教師と保護者の関わり方、先生による生徒への褒め方、叱り方、などが挙げられている。

一方、松永（2016、p.18）は、「ある国・地域に生まれ育ったものが、長期記憶として獲得する、その国・地域で生活していく上で必要な様々な地域・情報」があると述べている。したがって、その国・地域で生まれ育っていない外国人にとっては、これらの情報は理解しにくいのであろう。これらの情報は目に見えない暗黙裡にあり、その地域に生まれ育った人々も無意識に獲得していることが多いとされる。同様のことが日本の学校にも当てはまるのである。日本の学校には目に見えない文化スキーマが存在しており、日本で生まれ育っておらず、なおかつ日本の学校を体験していない FG にとっては、理解しがたく違和感を抱かせるのである。そのため、日本の学校で FG が感じる違和感や適応困難さを明らかにし、彼らが良好な学校生活を送るために対策を検討することが必要である。そ

れにより、日本の学校におけるグローバル化が進行し、日本人保護者にとっても FG にとっても快適な学校環境が実現されることが考えられる。

しかし、日本の学校と関わっている FG を対象とした研究は少なく、対象としている研究も子供の教育についての意識（田巻ほか 2006）、子供の教育への不安（青木ほか 2014）、学校便りにおける語彙の理解（李 2017）などにしか着目していない。ランブクピティヤ（2022b）は、スリランカ人保護者の視点から、日本とスリランカの小学校に見られる文化的な相違点を調べているが、それらの相違点に対して、日本の学校で彼らを感じる違和感や不適応までは明確にしていない。

今後この課題を解決し、FG 及び日本の学校関係者（学校の教職員、日本人保護者および生徒）が相互理解を深め、さらに FG が日本の学校に適応できるような対策や支援を検討する必要がある。そのため、本研究では、日本の小学校でスリランカ人保護者が感じる違和感と不適応を検討することにした。

方法

被検者: シンハラ語を母語とするスリランカ出身の女性保護者 1 名（40 代前半）。調査当時、彼女は日本の公立小学校 4 年生児の母親だった。彼女は留学のため日本の国立大学の理学修士課程に入学し、その後、理系の博士号を取得していた。調査当時は就労ビザを持ち、民間企業が運営する英語スクールの正社員として講師を務めながら他の講師のマネージャ役も果たしていた。大学院でも英語を媒介語としたコースに所属していたため、日本語学習については独学が多く、地域ボランティア日本語教室でも来日間もない頃半年程度学習した経験があった。調査時には、日本在住期間は 15 年だった。

提示刺激：被検者が日本の小学校で感じる違和感を把握できるように、また、正確な情報が伝達できるように、シンハラ語、英語、日本語（フリガナ付き）という3言語で、図1のような刺激文を作成した。検査者と被検者はともに、スリランカ出身でシンハラ語母語話者だったため、調査に関する説明や指示を含む、全ての会話をシンハラ語で行った。

あなたは、日本の小学校にお子さんを通わせている／いたため、学校における様々な場面や状況（学校説明会、入学式、授業参観、懇談会、運動会など）と関わっています／いました。その際、お子さんの教育や学校生活のことで、日本人の担任の先生、学校の他の日本人の先生方、日本人の職員、日本人の保護者、さらにお子さんの友達（他の生徒）と関わり合い、コミュニケーションを取っています／いました。お子さんの学校生活や教育に関する事で、これらの方々と連絡やコミュニケーションを取り合い、付き合っていく中、また学校・学校の行事やイベントと関わっていく中、不自然だと感じたり、違和感が生じたりすることがあります／ありましたか。どのような場面や状況において、そのように感じる／感じたと思いますか？また、不自然な感じや、違和感を懐いたとき、どんなことが頭に浮かんで来て、どのようにしたいと感じたり思ったりします／しましたか？そして、それらを解消するためには、どのようにしたら良いと感じます／感じましたか？頭に浮かんで来たイメージや言葉を、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。

図1 スリランカ人保護者が日本の小学校で感じる違和感を把握するための刺激文（日本語版）

使用分析ソフト：HALWIN

調査期間と調査場所：2022年1月19日～同年の1月29日までの期間内で6回にわたって調査を行ったが、本稿では、その一部のデータのみを使用している。調査場所は、被検者の自宅及びオンライン上であった。

結果

統計ソフトが算出した日本の小学校で被検者が感じる違和感（連想反応項目）が反映されたデンドログラムは図2である。

<被検者のイメージと解釈の省略版>

クラスター1: やるべきことの量が多い。これら全てが言語の壁と絡まっている。すると思いにやりにやりたいことができないので、それがストレスの原因となる。例えば、締め切りが過ぎている、学校からクレームがある。これら全てが

日本の生活が嫌になることにつながる。70%も日本語の壁と関係する。スケジュールを読んでも理解できない。誰かに電話して聞かないといけない。子供に教えられない。全部（主人のサポートなしで）一人でやらないといけない。締め切り等がすんなり頭に入らない。覚えられない。後でその人に聞くとし、後回しにする。忘れる。学校からのお便りも多い。イベントなどの日時が過ぎてしまう。締め切りが過ぎてしまう。細かすぎて朝学校のために用意しなければいけないものも多い。学校に行ったら、あれこれがなく忘れ物。こちらの習慣も分からない。全部一から我々が勉強しなければいけない。聞ける人もいない。

クラスター2: 子供は最終的にどこに行くだろう？我々がいないと、この子供はどうなるだろう？親戚も誰もいないし。グローバル人材になって一人で生活できて、人生を上手く歩めるのか？子供の事、彼らの将来のことをいつも思う。それが不安に感じる。

だから外国人が住みやすいように、開かれた日本になるようにもう少し何かをしないと行けない。他の国（オーストラリア、英国など）にない日本の問題は言語と絡まってくる。日本の親は、彼らの伝統的な制度なので、親から、親の親から聞いて、歴史的な事や経験をもとにできたセンス（感）を持っている。これらって、どこかに書いてあるものでもないの、我々は知らない。（日本の学校）、宿題が多い。宿題をたくさんさせて能力を上げられると思っているが、他の方法はないか、子供を評価できる他の方法はないかを考えない。伝統的な設定や枠の中だけで練習ばかりさせられ、自由な発想に場がない。日本の保護者にも創造力クリエイティビティがない。他の国と比べると、日本は教育内容の量も多く、重すぎると思う。日本の伝統的な教育制度は変えるべき。もう少し子供達に自由が必要だと思う。

クラスター3: 会議を忘れてる。書いてあっても携帯を見忘れる。頭を整理できる時間がない。仕事の量が多い。責任も多い。この頃、教会、子供会、塾、学校からお便りが多い。主人を行かせても意味がない。「丁寧ではない話し方」とは、お支払いの件で、私が保育園に行ったら、皆の前で先生に怒られた。私が悪いけど、私にもそうってしまったことに正当な理由がたく

さんある。けど我々の問題や悩みを言えない。 彼ら

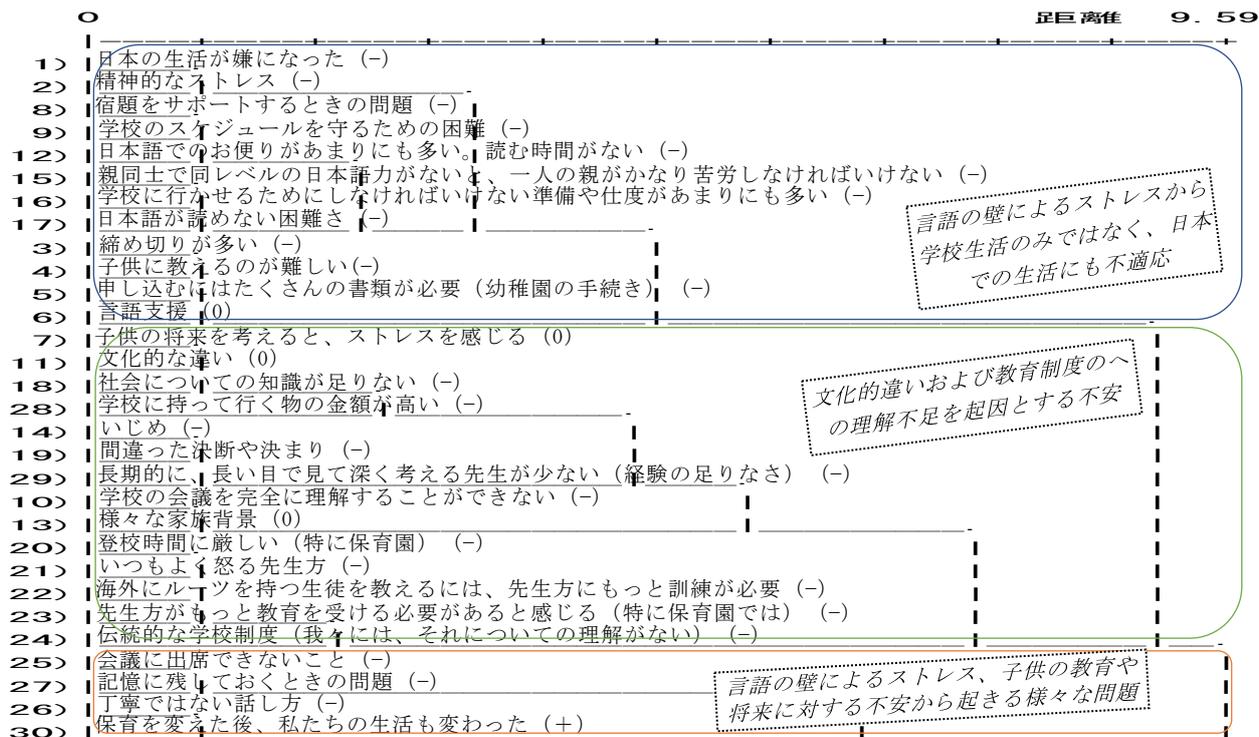


図2 日本の学校文化に対するスリランカ人保護者の違和感を示すデンドログラム

(先生方)には我々外国人保護者の日本での大変さが理解できない。スリランカと比べると、日本の話し方はとても丁寧。我々も日本の丁寧な話し方に慣れているので、日本人がそうではなくなると、耐えられなくなる。

総合考察

クラスター1 から被検者の違和感は、日本語への不慣れや理解の困難さ、いわゆる言語の壁と密接に関連しており、子供の学校のイベントや締め切り、学校への持ち物に関する理解不足、学校からのお便りや情報が過多で、それに追いつく時間がないなど、多くの問題の根本にあることがわかる。また、仕事を持ちつつ家庭と子供の学業を管理する必要があるため、被検者は多くの負担を背負っていることも理解できる。したがって、これらの要因が被検者の生活を複雑にし、日本の学校への適応を困難していると考えられる。

クラスター2 から被検者は、保育園に対する不満があり、具体的には先生方の教育の質が低いこと、若すぎて経験不足であること、コミュニケーションスキルが不十分であることに疑問を持っていることがわかる。さらに、被検者は日本の教育

制度が宿題や評価において過度な重圧をかけすぎていると考え、宿題の量や伝統的な学習アプローチに対する疑念を抱いており、その結果、生徒の創造力や自由な発想に余地がないと指摘している。このような日本の小学校で感じる違和感、教育の質、教育制度の重圧、自分の言語の問題、それに対するサポートの不足などが複合的に影響し、被検者のストレスを増加させ、子供の学業および将来に対する不安を引き起こしていると言える。

クラスター3 において被検者は会議への出席を忘れること、情報を記録するスキルの不足、日本人教職員の丁寧ではないコミュニケーションによるストレスなどを報告し、また、仕事と家庭を両立させることが難しいと語っている。これらのことから、FG が日本の小学校で感じる違和感は、コミュニケーションと情報の管理、子供の教育と自身の職業の調整、子供の教育目標の設定、そして日本の言語と敬意の文化に起因していると言えよう。

上述したデンドログラム、被検者のインタビューデータをもとに、クラスター1 を「言語の壁によるストレスから学校生活のみではなく、日本での生活にも不適應」、クラスター2 は「文化的違いおよび教育制度への理解不足を起因とする不安」、クラスター3 は「言語の壁、日本の学校文化や制度の違いによって起きる問題」

と命名できよう。

全てのクラスターを総合的に考慮すると、スリランカ人保護者が日本の学校で感じる違和感や適応困難には、日本語の壁が大きな起因として示唆される。したがって、FGにとって日本語のサポートが不可欠であることは言うまでもない。学校および地域社会での多文化共生を促進するにはそれだけでは不十分である。日本人教職員、保護者、地域住民も自身の意識を変え、他言語の教育に積極的に取り組む必要がある。少なくとも日本の英語教育を見直し、日本語母語話者が必要に応じて日常会話レベルの片言での英語でも話せるようになる必要がある。これはFGや地域住民の外国人を支援するためではなく、彼らを理解し、地域で共に安心した日常生活を送るためである。つまり、自分たちの安全と安心した生活の確保のためである。

一方で、在住外国人の言語問題を解決するには、日本における従来の言語政策の改革も必要であろう。既に「やさしい日本語」という概念ができており、そのおかげで外国人のみではなく、障害を持つ人々、高齢者、子供、重い病気を患った患者なども助かっている。誰も取り残さない社会を実現するには、全ての人が無理なく使用できる言語が必要であろう。日本語の敬語が難しいというのは留学生を含む外国人によく言われることである。本研究の被検者も、日本語の敬語と関連することで違和感と不適応を経験していると言及している。敬語の使用によって、あえて差別化を図る場合や敬語を使用しないことで見下されるなど、様々な事態が発生することがある。外国人が増加する日本社会において、敬語教育とその政策を見直すべき時期が訪れているかもしれない。さらに、言語政策を検討する際には、日常漢字の数やそれらの簡略化された書き方などの検討も必要であろう。

FGへのサポートとして、学校文化や教育制度に関連する研修が必要だと考えられる。ただし、これは一方向的にFGだけを対象にするのではなく、同様に日本人教職員や保護者にも他の文化を理解するための研修が必要である。双方向の研修やプログラムが実現できれば、互いの理解が深まり、結果的に学校のいじめ対策にも寄与するのである。

社会は情報が豊かに存在する時代になっているが、FGにとって情報不足で困難を感じることも少なくない。学校関連の情報を提供することは重要であるが、そのためには従来のお便りだ

けではなく、現代に合った色々な方法を利用する必要があると考えられる。当然ながら、従来のお便りにも振り仮名を振る以外の工夫も必要である。

FGと学校（教職員、日本人保護者）との協力は、保護者の違和感や適応困難を軽減するだけでなく、子供たちの幸福な学習環境を確立するうえで不可欠である。そのためには、上述したように、FGだけではなく、日本人教職員や保護者も対象とした様々な形での支援やサポートが求められている。

文献

青木麻衣子・遠山樹彦（2014）「留学生の子どもが抱える教育上の困難を考える：留学生受け入れ推進施策とその環境整備をめぐる」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』121号、pp.91-106.

田巻松雄・坂本文子（2006）「栃木県における外国人児童生徒の教育環境：ブラジル・ペルー人保護者の意識と態度」『宇都宮大学国際学部研究論集』22号、pp.87-96.

旗浦康子（2012）「『異文化間教育』研究という営為について 2、3 の考察—パラダイムと文化概念をめぐる—」『異文化間教育』36号、pp.89-104.

松永典子（2016）「日本の学校における文化スキーマについての考察—日本語指導担当教員、帰国・外国人児童生徒の保護者、留学生ボランティアへの聞き取りから—」『多文化関係学会第15回年次大会』、pp.91-106.

ランブクピティヤ, S. M. D. T. (2022a) 「外国人保護者が捉える日本の学校文化—相互理解と母語・母文化保持の観点から—」松永典子編『学校と子ども、保護者をめぐる 多文化・多様性理解ハンドブック』、金木犀舎、pp.53-85.

ランブクピティヤ, S. M. D. T. (2022b) 「日本とスリランカにおける学校文化の相違点—PAC分析によるスリランカ人女性保護者の内面を通して—」『久留米大学外国語教育研究所紀要』30号、pp.1-27.

(S. M. D. T. RAMBUKPITIYA)

海外ルーツ大学生が語る日本社会での自らの立ち位置

志賀玲子

(明海大学)

key words: 海外ルーツ 大学生 ヘゲモニー

1 はじめに

在留外国人は、コロナ禍の影響で一時期減少に転じたものの、2022 年末には 2019 年末の人数を超え 3,075,213 人となった。そのうち最多在留資格は 28.1%を占める永住者である。この事実からは、その周辺に帰化を選択する人々の存在も連想できる。更に、「日本語指導が必要な外国籍の児童生徒」だけでなく「日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒」の増加（文部科学省 2022）から、言語習得状況が必ずしも国籍とは一致せず、国籍と言葉と文化の関係が複雑化していることも明らかである。村岡（2019）は、外国にルーツをもつ人々の語りをもとに言語問題を考察し、多言語社会の多様性に対応した言語政策について論じている。その際、在留する「非日本人」は日本語使用に限っても実態は様々であるため、人々の多様性について考え重視する必要があると述べている。

是川（2018）は、外国籍以外に帰化人口や国際児人口も含む「移民的背景を持つ人口」の日本での推計値を、2015 年現在は約 333 万人（総人口に占める割合 2.6%）としている。出入国管理庁「在留外国人統計」によると 2015 年 12 月時点の在留外国人は約 223 万人であり、上記の「移民的背景を持つ人口」はその約 1.5 倍に当たる。可視化されない多様な人々の存在がここに認められる。

「移民的背景を持つ人口」は、2040 年に約 727 万人（同 6.5%）、2065 年に約 1076 万人（同 12.0%）となるであろうことも予測されている。こうした現状から、「留学生」の枠に入らない多様な背景をもつ海外ルーツの大学生が可視化されない状態で存在していることが容易に想像できる。大学もその状況を踏まえ、受け入れ態勢について議論する時期にきている。その際、海外ルーツの大学生の視点も捉える必要があるが、研究は十分ではない。そこで本研究では、「留学生」ではない海外ルーツ大学生を対象とし、日本社会での立ち位置をどう捉えているかの一端を明らかにすべく、PAC 分析を使い調査を行った。

2 先行研究および分析の概念

海外ルーツの大学生が日本社会における自らの位置をどう捉えているかということは、マイノリティとしての存在の在り方と関係がある。志賀（2022）では、日本生まれ日本育ちの海外ルーツの大学生が、自らのことを「マジョリティに紛れたマイノリティ」と称し、非日本人であることを知られないようにするため自分自身を抑えつつ「マジョリティ」と接していた様子が明らかにされている。また、子どもたちを受け入れる際の懸念事項について、ハタノ（2006）は、「本来学習者をエンパワーするための日本語」が「同化の道具」として教えられている可能性を指摘している。海外ルーツの子どもたちが日本社会で過ごすにあたり日本語習得の必要性は認める一方で、「日本人らしく振る舞う」ことが強要されたり、「ネイティブ」のような日本語を求められる結果「不完全な日本語」話者だとの扱いを受け続けたりすることによる子どもの成長への弊害について警鐘を鳴らしている。

坂本（2021）は、多文化共生を実現させるために「日本人の意識改革」が必要だと主張する。また、自由主義は社会の中で様々な不条理をも生じさせていると指摘し、なぜ人々が反発しないのかという問いをたて、「抑圧されている人々もマジョリティの考えを肯定してしまっているからだ。これをヘゲモニー（覇権）」と言う」と述べている。続けて、日本人は英語習得に関して英語母語話者に対して自らの発音が英語話者ではないからという理由で卑下する傾向にあり、そうした日本人に対して「英語イデオロギーから生じるヘゲモニーを払拭しよう」という啓蒙的な図書が存在することを指摘したうえで、「日本人は被抑圧者だけでなく、日本において抑圧者になり得る」と訴えている。

ヘゲモニーという言葉は、坂本（2021）では上記のように端的に述べられているが、実は様々な使われ方をしている用語でもある。コトバンクで「ヘゲモニー」を調べると、精選版日

本国語大辞典においては「指導的、支配的な立場。また、その権力。主導権」と説明されている。梶岡（2002）は、教育の場で「主導権」と訳されて使われていた「ヘゲモニー」について、アントニオ・グラムシのヘゲモニー論に立ち返ることにより別の視点を提示している。グラムシの国家論において、国家の大衆に対する働きかけは強制的なものだけではなく指導によって獲得された集団的同意からも捉えられていると言う。ヘゲモニーとは、「市民社会における人々の同意」であり、支配のためには欠かせないものであり、それは、市民の中に強く根付く。形野（1988）は、グラムシのヘゲモニー概念について、「統治階級は、国家権力を握ることによってその支配を維持しているだけではなく、人民大衆を政治的、思想的にその支配下におくための諸装置を巨大な規模で発達させ、人民の合意を組織することによってその支配をささえている」（形野 1988）ものだと述べている。そしてヘゲモニーの成立は知的・道徳的統一の形成ともとらえられており、さまざまな集団に属する大衆は、意識的・無意識的に自らの世界観をつくりあげ、ヘゲモニーに順応していくと言う。糟谷（2000）はヘゲモニーは「事前に存在する『同意』によってささえられるのではなく、『同意』をたえず組織化することによって成立する権力作用」なのと言う。本論文ではヘゲモニーを、「あらゆる歴史的、文化的、政治的環境が影響して社会に作られていく同意であり、マジョリティだけでなくマイノリティも意識的・無意識的に受け入れているもの」と定義し、考察の際その概念を利用することとする。

3 方法

調査協力者：首都圏にある大学の中国人学部生 Y さん。日本にて出生、小学校入学時に帰国、以降中国で教育を受け、高校生のとき再来日した。大学進学を果たし現在に至る。

実施の詳細：時期は 2023 年 6 月、調査時間は約 1 時間 40 分である。調査の様子は録音され、音声は文字化され分析データとなった。調査は内藤（2002）に従い、PAC 分析を用いた。

提示刺激文：「日本の社会とあなたとの関係を考えてください。日本社会とあなたはどのような関係ですか。日本社会はあなたにとってどんなものですか。頭に浮かんできたイメージや言葉などを思いついた順に書いてください。」

配慮：調査の中止や回答の拒否がいつでも可能

なこと、個人が特定される文言等は公開しないこと等を文書で示しながら口頭でも説明した。研究結果の公開についての同意書を提示しながら説明、撤回が可能なことも伝え、同意を得たうえで調査が行われた。

使用分析ソフト：SPSS Ver. 29

4 結果

Y さんのデンドログラムを図 1 に示す。連想項目は 11 であった。連想項目の左にある①～⑪の数字は連想順、連想項目の右「+・-」は、イメージ「良い・悪い」を表す。「どちらでもない」との答えは、本調査では出てこなかった。さらにその右、デンドログラムの左に示された 1～11 の数字は重要度順を表す。クラスターは 3 つとなり、デンドログラム上で上に位置するクラスターから順に、CL I、CL II、CL III とする。

CL I は、「日本社会をもっと知りたい」～「発音が日本人らしいと受け入れやすい」の 7 項目で、「日本社会に対しての考え方」と命名された。

「日本社会をもっと知りたい」について、「やっぱり自分は今後日本で暮らしたいので、日本社会を、もっと知りたいなあという感じで、で、日本でもっと暮らしていきたいという感じ」だと述べた。

「中国と日本の社会の違いについて知りたい」というのは「自分は中国で長い時間いて、多分中国の社会文化になんか、なんていうか、中国の社会文化に、影響されて、もし今後えつと日本社会にいたいなら、やっぱりその違いを、その違いを知らなければならないという感じ」だと言う。中国に帰る気持ちはないかと尋ねると「今は帰る気持ちはない」と答えた。理由としては、「病気のせいで。日本の医療設備とか、まあ、病院で中国より先進な薬が出て、で、その薬を飲んでいきますので。で、中国に戻ったらその薬はないので。」と、持病を抱えているための現実的な対応でもあると答えた。

「外国人にとって日本社会は生きやすい社会か」というのは、「やはり私は日本にとっては外国人なので、なんというか、自分にとって日本社会は生きやすい社会かどうか知りたいという気持ち」で、未だに疑問形であり、知りたいことだと言う。「まだそこに、確信がない。どうかな～って感じ？」と述べた。

「やさしそうだが案外きびしい社会」について、「日本の職場とか、仕事の環境とか、やっぱり、何というか・・・なんか、仕事のミスは

許されない環境、みたいな」と言う。ここで調査者がその話は誰かから聞いた話なのかと問うと、「テレビで。いろいろ見て・・・そういう感じ」だと述べ、自らの経験や身近にいる人から聞いた話ではなく、あくまでテレビ等での情報からつかんだイメージだと説明した。

「憧れの存在」は、「日本は私のある意味で自分の故郷みたいところで、やっぱり近づきたいなあという感じがありますので」と述べた。「近づきたい」ということばには、まだ遠く感じている潜在的な意識が反映されていると考えられる。

「やさしい社会」というのは、「全体にいうと日本はやさしい社会かなあと。敬語もあるし、人に対しての態度も、優しいし」と説明した。優しいということについての説明を求めると、「いろいろな設備とか、人に対してやっぱり配慮がある」と言う。例えば、バス等で車椅子の方用のスペースがあることやバスの乗降がしやすいこと、また、電車で駅員が用意するスロープのことを話した。このようにYさんは公共の場での配慮について私見を述べたが、実際に日本の人と接しているときに優しさを感じることはないかと問うと、「人と接するとき・・・うーん」と考えこみ、言葉は続かなかった。公共の場での優しさについてすぐに語れる一方で具体的な個人的やりとりについて思い出せないのは、日本社会の表面的な優しさについて意図せず言い表しているのかもしれない。

「発音が日本人らしいと受け入れやすい」ということについては次のように語った。「発音が日本人らしいねという感じで褒められたことがあります、なんか、発音が日本人らしいと日本人に認められるかなと思いました」と述べ、流暢な発音により受け入れられやすい状況になると言った。Yさんは幼少時を日本で過ごしたこともあり、日本語母語話者に近い話し方をする。そのため受け入れられやすい側面があるということを実感しているようである。

CLⅡは「受け入れられるかられないかが不安」「不安」の二つで「不安」と命名された。

不安というのは、「自分が日本社会にいて、日本人の方に受け入れられるか、受け入れられないかという不安」だと言う。特に文化的な違いに遭遇したときの思い出を語った。学校で自分だけ知らないという場面に遭遇し、「恥ずかしい」と思ったと言う。また、「自分は日本人らしく、えっと・・・なんか、日本人らしく何

事もしなければならぬという感じで、ずっと不安になってパニック障害になったことがあります」と、辛い経験を語った。日本人のようにしなければならぬと感じたことについて説明を求めた。「高校の時期で、そのとき全校で私1人 中国人なので。全部日本人なので。もし私が別のことしたら、なんか、仲間はずれみたいなことになる」、「仲間はずれにならないように、周りの人と同じようにしなければという意識が強くなった」と述べ、自らのそうした体験を振り返り「頑張りました」と自己評価した。そして日本の高校での2年間について、同調圧力を「強く感じ」「つらかった」と語った。「不安」には、日本社会に対する不安と、持病についての不安も含まれると語った。

「受け入れられるか受け入れられないかが心配」については、「日本社会のことですね。日本社会が私を受け入れられるか、られないかということが心配」だと言う。ここで、調査者が、日本側にどんなことを求めるか、日本側が何をしたら受け入れられているという実感がもてるか問うた。「そうですね・・・日本は今でも多文化社会ですので、外国人を受け入れること・・・まあ、よくできている感じだと思います」と答える。とはいえ、不安を感じると言う。不安を払拭するにはどうしたらいいか問うと、「個人的には不安という感じなんですけど、やっぱりこれを消すことを・・・これを消したいなら、やっぱり帰国」だと言う。日本が変わったとしても個人的な不安はなかなか消えないと思うかと問うと「はい、そう思います」と即答した。そして、日本社会の問題ではなく個人の問題であるときっぱりと言い切り、その不安が強くなるようだったら帰国せざるを得ないとも述べた。

CLⅢは、「異類」と「医療設備が先進で安心」の二つで、「日本社会によって生まれた個人的な考え」と命名された。

「異類」という言葉については「外国人として日本の社会に入るのはやはり時間がかかるかなあ～という感じ」だと語った。現在の正直な気持ちだと言う。「医療設備が先進で安心」については、自らの持病の治療に日本の医療環境が適していることを説明し、両親と共に再来日した大きな理由の一つがそれであると語った。

クラスター間の関係については、CLⅠからCLⅡが生まれたと説明した。CLⅢは独立している感じだと言う。

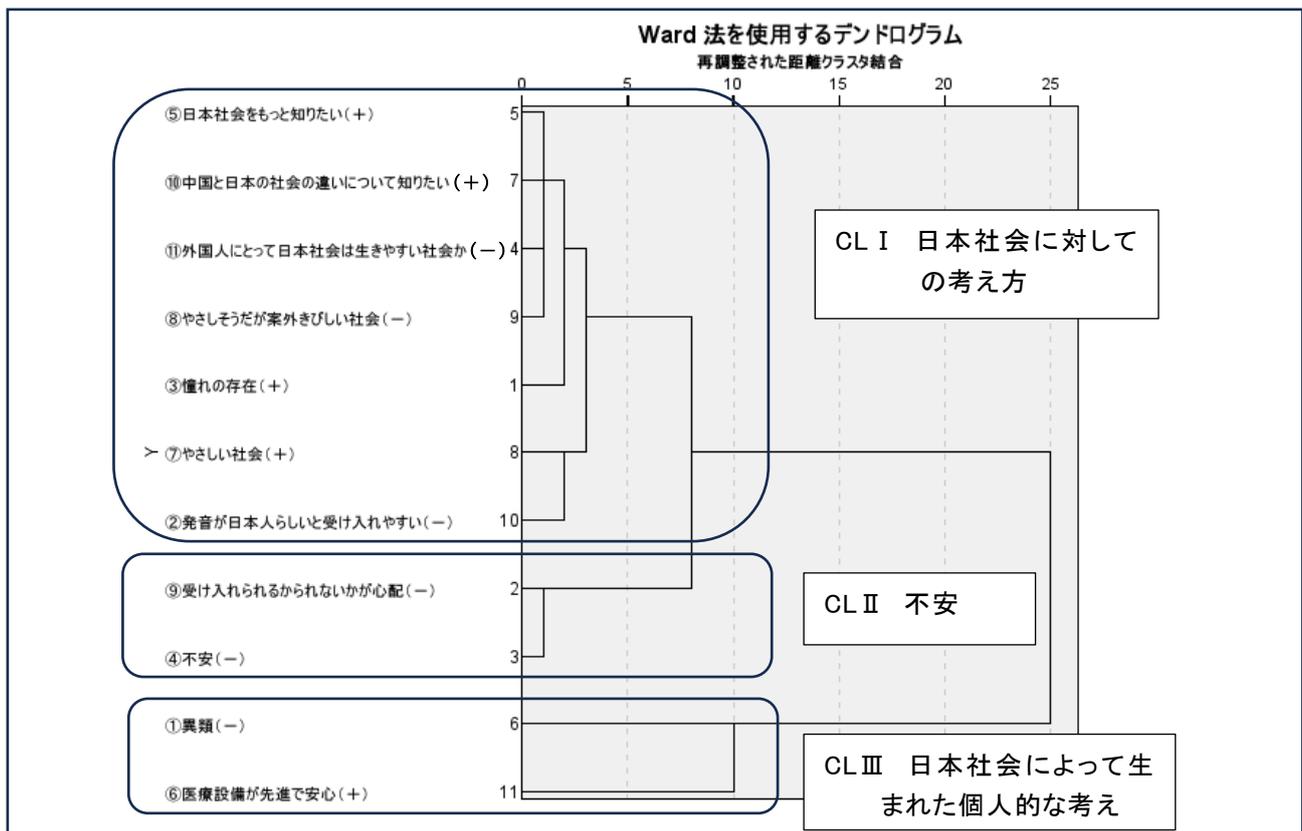


図1 デンドログラム

5 総合考察

Yさんは同調圧力を感じつつも、日本は多文化が進んでいて公共の場での配慮がなされていると認識していることから日本側に問題はないと言う。日本社会に馴染むことが個人に求められ、馴染めない場合は帰国せざるを得ないと断言している。これが本心なのか、教育による思い込みなのかは現時点では判断できないが、ヘゲモニーについて考えざるを得ない。マイノリティ側も現状を甘んじて受け入れるどころか率先して受け入れている様子が観察できる。

「発音が日本人らしいと受け入れやすい」という項目は自らの体験としてはプラスに働いたもののマイナスイメージであった。「そうしないと誰かに受け入れられない。なんか、かわいそうな感じ」と言う。日本に溶け込むべきだと明言しつつ、ネイティブのようにならないといけないと思われていることについて、受け入れ難い気持ちをもっていることがわかる。

海外ルーツ大学生の本心がヘゲモニーにより隠されている可能性を示唆する結果となった。

文献

梶岡寛之 (2002) 「教師と子どもの合意形成に関する一考察—A. グラムシのヘゲモニー論をてがかりに」『教育方法学研究』28, 35-45.

形野清貴 (1988) 「ヘゲモニー論の射程」松田博編『グラムシを読む—現代社会像への接近—』法律文化社, 1-34.

糟谷啓介 (2000) 「言語ヘゲモニー—〈自発的同意〉を組織する権力」三浦信孝・糟谷啓介編『言語帝国主義とは何か』藤原書店, 276-292.

是川夕 (2018) 「日本における国際人口移動転換とその中長期的展望—日本特殊論を超えて—」『移民政策研究』10, 移民政策学会, 13-28.

坂本光代 (2021) 「多様化社会に向けての現状と課題」坂本光代編『多様性を再考する—マジョリティに向けた多文化教育』上智大学出版, 1-7.

志賀玲子 (2022) 「海外にルーツをもつ大学生による自己の在り方の意味づけ—授業の振り返りを糸口とした語りより—」『一橋大学国際教育交流センター紀要』4, 15-26.

内藤哲雄 (2002) 『PAC 分析実施法入門 [改訂版]』ナカニシヤ出版.

村岡英裕 (2019) 「移動する人々の語りからみる言語問題—ボトムアップ・アプローチによる言語政策のために—」『社会言語科学』22(1), 91-106.

文部科学省 (2022) 『「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (令和3年度)」

(Reiko SHIGA)

日本語のライティング指導に関する日本語教師の意識

坪根由香里

(大阪観光大学)

key words: ライティング、日本語教師、日本語教員養成課程

はじめに

大学の日本語教員養成課程（以下、「養成課程」）では、「日本語教師【養成】の教育内容」（文化庁 2019）に基づき、日本語教師の資質・能力の育成を目指している。その中で日本語の 4 技能の指導も行われているが、4 技能の中でも特にライティング指導に関しては、養成課程においてあまり扱われない傾向があり、指導において教師が困難を覚える場合もある。こうした状況から、今後、養成課程においてライティング指導を取り入れることの検討が求められる。そのためには、日本語のライティング指導を行っている教師の意識を探ることが必要である。

第二言語としての日本語のライティング研究はこれまで広く行われているが、指導者側である教師を対象に調査した研究はまだ多くはない。布施（2020）は、日本語教師のライティング指導への不安について、教師 8 名に対する PAC 分析の結果から、授業設計に対する不安、指導方法に対する不安、学習者の技術習得に対する不安、学習者の能力や意識への配慮から生まれる不安、他の教師との比較から生まれる不安の 5 つを挙げている。鎌田他（2022）は日本語教員がライティング指導に感じる難しさを調べるためにアンケート調査を実施し、ライティング指導経験年数に分けて分析しているが、難しいと感じる上位項目には共通して、授業外にかかる時間、複眼的思考、論理的思考が含まれていることがわかったという。一方、坪根・鎌田（2022）は、養成課程の大学生 3 名を対象に PAC 分析を実施し、ライティング指導に対して感じる難しさについて調査している。その結果、3 名に共通して語られた難しさは、①評価、②添削・フィードバック、③テーマ選択、④作文における漢字使用に関するもので、内容・構成に対する言及がほとんど見られなかったことを明らかにしている。

このように、ライティング指導の実施側を対象とした研究に関しては、まだ多いとは言えず、ライティング指導の教育内容及び方法の検討のため

の基礎研究が不足している。また、上記研究は、ライティング指導の難しさや不安に焦点を当てており、教師がどのような意識を持ってライティング指導を行っているかという観点とは異なる。そこで本研究では、実際に第二言語としての日本語を教える教師がライティング指導においてどのような意識を持って取り組んでいるのかを、PAC 分析を用いて探索的に明らかにすることを目的とした。PAC 分析は本人にとって無意識であった思考を引き出すとされ、本研究が目指す探索的研究に合致した方法だと考え採用した。

方法

協力者：大学において常勤で日本語を教える教師 A（日本語教育歴 21 年）、大学において非常勤で日本語を教える教師 B（日本語教育歴 23 年）の 2 名である。両者とも日本語教育歴が 20 年以上あり、初級から上級までの全てのレベルで日本語のライティング指導の経験があることから、ライティング指導に必要な意識が幅広く抽出できると考えた。

提示刺激：あなたは、中級～上級の留学生を対象とした「書く」授業でどんなことを意識して教えていますか。気をつけていること、心掛けていることなどを自由に書いてください。授業前から授業後までのどの時点のことでも構いません。

思い浮かんだイメージを表すことばを、思い浮かんだ順に番号をつけて、書いてください。

手続き：調査は、内藤（2002）に基づき、2020 年 8～9 月に、教師 A はオンライン、教師 B は対面で実施した。協力依頼とともに、倫理的配慮について書面と口頭で示し、承諾を得た。連想刺激文の用紙を見せるとともに調査者が読み上げ、教師 A はコンピューター上でエクセルに、教師 B は用意した A4 の 16 分の 1 のサイズの紙に、思いつく限り連想語を記入した。類似度評定の結果をクラスター分析（距離、ウォード法）して得られたデンドログラムを協力者に示し、インタビューを実施した。

インタビュー時間は、教師 A が 1 時間 44 分、
教師 B が 1 時間 42 分であった。

使用分析ソフト：HALBAU7

結果

1. 教師 A の結果

教師 A のデンドログラムは 4 つのクラスター
(以下、CL) に分けられる (図 1)。CL1 は<内化>から<自分のことば>までの 6 項目で、
「内省と自己表現」と名付けた。教師 A は CL1
について以下のように述べている。

A: 学習者が情報を得て、自分の中で、何が問題かというのを、自己内省しつつ、それを自分のことばで、自分の考えをアウトプットする、出していく、表現する。

また、教師 A は学習者に対して<課題発見>
をすることも求めている。

A: 自分で何について書きたい、何が問題だと思っ
ているところから書いてほしい。

CL2 は<発散思考>から<剽窃なし>までの
8 項目で、「思考方法」と名付けた。教師 A はこの
CL で、客観的なデータを集めて、それが本
当かどうかをもう一度見て、客観的に判断し、
集めた<根拠>から<仮説>を立てることの必

要性を述べている。

A: 自分の意見を述べるために必要な準備な
ので、根拠を集めたり、それが正しいかという
のを見極めたりっていう作業ですかね。

A: 論理立てていくために、自分の意見とその
ほかの (中略) 引用とかを、ちゃんとしっか
りと土台にして、自分の論を立てていくための
やっぱり作業ですかね。

CL3 は<引用の仕方><参考文献の書き方>
<接続詞>の 3 項目で、「レポートの作法」と名
付けた。教師 A 自身も「レポートのお作法」と
名付け、「大学の 1 年生で全部マスターしてほ
しい」と述べているように、大学の初年次で学
ぶアカデミック・ライティングに関するもので
まとまっている。

CL4 は<定義><文法・表記>の 2 項目で、
「基礎的な日本語能力」と名付けた。教師 A は
この CL について、「ほかの授業とか教養も専門
も受けることができるような日本語能力」で、
「レポートを書く以前の日本語能力」と述べた。

教師 A で特徴的なものは、<内化><外化>
<問いづくり><発散思考><収束思考>であ
る。教師 A は『たったひとつを変えるだけ：ク
ラスも教師も自立する「質問づくり」』(ダン・

【 クラスター分析 ---- 基準:ワード法 】

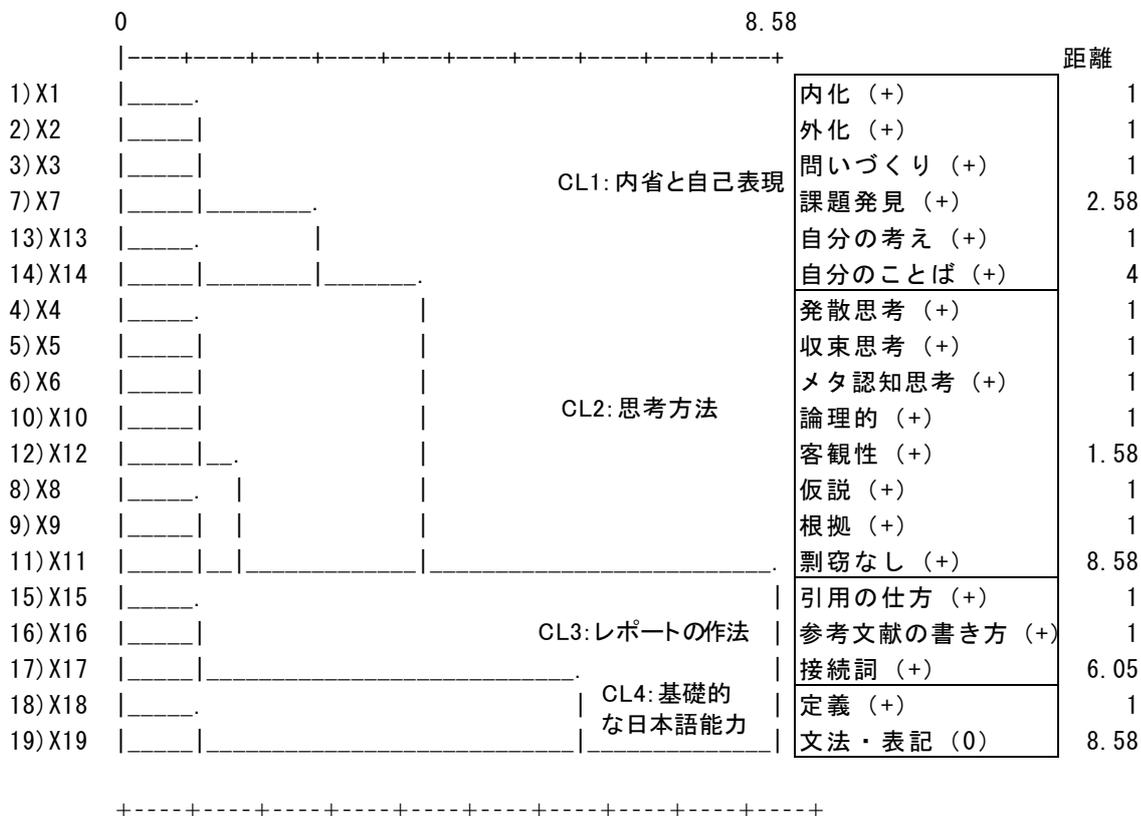


図 1 教師 A のデンドログラム

ロススタイン+ルース・サンタナ著、吉田新一郎訳)からヒントを得て、そこで示された<問いづくり>のプロセスに基づいてクラス活動を実践しているという。また、資料や映像からのインプット活動(内化)、<内化>で取り入れたものを頭の中でまとめて他者に伝える<外化>の関係が<発散思考><収束思考>につながり、それを繰り返すことで、自分の考えが深まっていくとしている。このように、教師Aは基本的な日本語能力やアカデミック・ライティングで求められる技能の他に、問いを立てることや思考の循環の重要性を意識していることがわかる。

2. 教師Bの結果

教師Bのデンドログラムは3つのCLに分けられる(図2)。CL1は<「書く」準備(読む、話し合う、ドラフト)>から<言いたいことがきちんと書ける>までの5項目で、「書きたいもののイメージ化」と名付けた。教師BはこのCLについて「自分の書きたいことが何かというのを認識させるためのグループ」とし、以下のように述べている。

B: いきなり書けと言っても、何を書いているかわからないという学習者がとても多いから、実際にその書くところまで持っていくための下準備の部分だと思っています。なので、そのために、書くためには読まなければいけないし、書くためには話さなければいけないというがあるので、その書くイメージをつくるためにグループワークであったりペアワークであっ

たり、で必要であったら私から考えを聞いたり、

教師Bは「書くという作業は書くことが決まったらそんなに難しい作業ではない」ため、準備が一番大事であり、与えられたテーマについて、論点を明確にし、書く内容のイメージを作らなくてはいけないと考えている。CL1について教師Bは「書くことを教えるときにまずイメージする重要度が高いもの」と述べている。

CL2は<モデルの提示>から<コピー防止>までの4項目で、「文の書き方、マナー」と名付けた。教師Bは、以下のように述べ、何を書いたらいいかわからない人のために、<モデルの提示>は効果的だと考えている。

B: 何を書いているかわからないっていう人たちも結構いるかなと思って、(中略)話の展開は参考にしてねっていう意味ではモデル文は有効かな。

また、<添削してわからなかったところの確認>を口頭であることを大切にしている。

B: ここに書いてあることがもう私には全くわからないんだけど、何を言いたいですかとか、そういうふうにして、人数が多くてもそのひとことふたことのやり取りというのは、結構書く授業の中で私が大事にしているところですね。

<コピー防止>については、以下のように述べ、引用を重要だと考えている。

B: コピーに対する罪悪感があまりにもないので、(中略)自分が悪いことをしているということが多分わかっていないので、(中略)引用文というのは力を入れます。

【 クラスター分析 --- 基準:ワード法 】

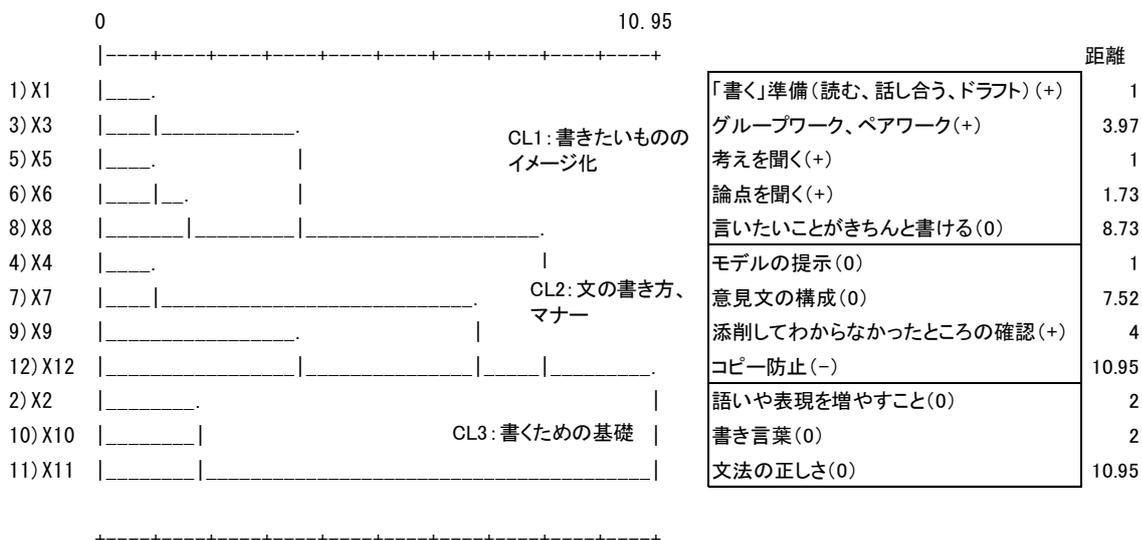


図2 教師Bのデンドログラム

教師 B は CL2 について「身につけないといけないスキルのなもの」とまとめている。

CL3 は「語いや表現を増やすこと」「書き言葉」「文法の正しさ」の 3 項目で、「書くための基礎」と名付けた。教師 B はこの CL について以下のような理由から「基本」としている。

B：書きたいことを書くためには、語彙とか表現は多ければ多いほうがいいので、(中略) 読解とかを通して言葉とか表現とか文法とか身に付けていくものが運用できるようになったら、自分の書きたいことも表現も増える。

「書き言葉」については、「書くものによって、使う言葉を分けていかないといけない」と述べ、話し言葉との違いや書くものの硬さによる違いについて教える必要があるとしている。

教師 B は、読解などを通して語彙や表現、文法などの日本語の基礎を身につけた上で、書く前には読んだり話したりするグループワーク、ペアワークを通して、論点を明確にし、十分な準備をすることが重要だと考えている。また、モデル文を提示したり、引用の仕方を教えたりし、書いた後の間違いは口頭で確認することが必要だと考えていることがわかった。

総合考察

協力者 2 名から抽出されたライティング指導に対する意識は、【目的】【内容】【構成】【日本語】【形式】【クラス活動】【評価・フィードバック】【読み手】【教師の役割】にまとめられる。

まず、書く【目的】を明確にするといった目的意識は両者に見られた。

【内容】については、様々な観点から述べられており、ライティング指導において内容が重視されていることがわかった。両者から言及があったものは、書くための準備をすること、仮説作りと検証、根拠と解決策、書く内容の分類などの書く手順、自分の言葉で自分の考えを表現することであった。その他、教師 A からは、学習者自身による課題発見、客観性・論理性、定義などについても言及された。

【構成】についての語りは多くはないが、教師 B から最初と最後の呼応、問題提起に対する答え、モデル文の提示などが出された。

【日本語】については、文法が両者から出された他、教師 A からは接続詞、教師 B からは語彙・表現、文体について述べられた。

【形式】は、教師 A、教師 B ともに大学で教えていることから、引用・参考文献について

教えることが必要だと考えている。

【クラス活動】についても両者が言及し、書く前のイメージ作り、書いた後の作文のピアリングについて語られた。教師 A からは、クリティカルシンキングへの意識も見られた。

【評価・フィードバック】については、教師 A はルーブリックのような評価基準を提示すること、教師 B は添削で教師が理解できなかったところについて口頭で確認することを述べた。

【読み手】は両者とも意識し、読み手に伝わるようにすることが重要だとしている。そこからは、単に学習者の「書く」能力を向上させるということだけでなく、本来のコミュニケーションの一環としての「書く」という作業であることを想起させようという意識が認められる。

【教師の役割】では、両者に動機づけへの意識が認められた。加えて、教師 B は教師を学習の手助けをするサポート役として位置づけ、学習者の自律への意識がうかがえる。

本研究では、大学で日本語を教える教師 2 名から、ライティング指導に必要な意識を幅広く抽出することができた。特に、坪根・鎌田 (2022) で養成課程の大学生からはほとんど言及がないとされた内容については、様々な観点から述べられており、本調査は、養成課程におけるライティング指導について検討する上で示唆を与えるものだと考える。今後は、養成課程で学んだ学生の進路の一つでもある日本語学校で教える教師に対する調査からも検討を加えるつもりである。

*本研究は JSPS 科研費 (20H01270) の取り組みの一部である。

文献

- 鎌田美千子・坪根由香里・副田恵理子・脇田里子・村岡貴子 (2022) 「日本語教員がライティング指導に感じる難しさ—指導経験年数に着目して—」『専門日本語教育研究』24、75-82
- 坪根由香里・鎌田美千子 (2022) 「大学の日本語教員養成課程で学ぶ大学生がライティング指導に感じる難しさ—PAC 分析の結果をもとに—」『大阪観光大学研究論集』22、33-42
- 布施悠子 (2020) 「ライティング指導不安尺度開発の試み」『2020 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』109-114
- 文化庁 (2019) 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告) 改定版』文化庁
(Yukari TSUBONE)

新任小学校教師の学級への個人別態度構造と児童をとらえる視点

南 雅則

(びわこ学院大学)

key words: Key word : 新任小学校教師 個人別態度構造(PAC)分析 教師用 RCRT

はじめに

近藤(1988)は、学校において教師が特定の目標に向かって児童を方向づけ訓練する過程を、Erikson(1977)の「儀式化」という概念を用いて「教師が児童に対して行う儀式化の過程」と呼んだ。「教師が何を伝えたいと思っているのか」、「どのような人間になってもらいたいと思っているのか」、「児童とどのような関係を作ろうとしているか」など、教師から児童への現実の儀式化の重要な側面を把握する手がかりとして新版教師用 RCRT(近藤, 1994)が用いられ、実証的検討がなされてきた(松村・青葉, 1999; 松村・原田, 2000 など)。それらによれば、子どもを見る教師の視点(モノサシ)はその背後にあると想定される(教師の)基本的な姿勢と似通っており、こうした基本的な姿勢には類似性や一貫性がみられる(松村・青葉, 1999)ことが指摘されている。また、子どもの評価やその評価の基準となっているものと教師自身の指導観や価値観とは無関係ではないと考えられ、「教師による児童理解は教師の自己理解と表裏一体の関係(松村・原田, 2000)」であるといえる。

しかし、教師が自身の学級や教師である自分自身をどのように理解しているのかということと、自分の学級の子どもをどのような視点でとらえているのかについてはこれまで明らかにされてこなかった。そこで、本研究では新任教師の自己理解と子どもをとらえる視点に注目し、教師と子どもの関係についての示唆を得ることを目的とした。具体的には、教師自身の自己理解のために内藤(1993)による PAC(Personal Attitude Construct: 個人別態度構造)分析の方法を用いる。また、子どもを見る教師の視点の検討のために近藤(1995)による新版教師用 RCRTを用いることとした。

方法

(1) 研究協力者 A 県内の公立小学校に勤務し

ている新任の男性教師。小学 5 年生の学級担任である。

(2) 調査時期 調査は研究協力者が小学校教師として勤務を始めてから約 4 ヶ月がたった 202X 年 8 月に実施された。

(3) 調査内容 ①PAC 分析(内藤, 1993)と ②教師用 RCRT・新版(近藤, 1994) 調査は①と②の順で途中に休憩をはさんで実施された。調査の 2 日後に実施者とのコンサルテーションを行った。

(4) PAC 分析の教示と評定尺度 「あなたは、今年の 4 月から小学校の先生になりましたが、そのときにどのような先生になろうと思いましたが。また、自分のクラスをどのようなクラスにしたいと思いましたが。それはどのような理由でしょうか。今学期を自利かえって、自分のクラスはどのようなクラスになっていくと思いますか。頭に浮かんできたキーワードやイメージを、思い浮かんだ順にカードに記入してください。」と印刷された文章を呈示するとともに、口頭で読み上げて教示を行った。類似度の評定は研究協力者自身にそれぞれのキーワードやイメージの組み合わせが、言葉の意味ではなく、直感的イメージの上でどの程度似ているかを「非常に近い」(1 点)から「最も遠い」(7 点)の 7 件法で求めた。

(5) 教師用 RCRT の手続き 担任する学級の児童名を想起順に調査票に記入したのち、似ているもの同士、ウマが合う子と合わない子などのペアを作り、それぞれに共通して見られる特徴を記入させた。その後、その特徴について学級の児童全員についての評定を求めた。

結果

(1) PAC 分析の結果

研究協力者によって回答された類似度評定から作成された類似度距離行列に基づき、統計解析ソフト「HALBAU7」を使用してワード法に

よるクラスター分析を行った (Figure1)。クラスター数の決定については内藤(1993, 1997)に倣い、3つの解釈可能なクラスターが抽出された。研究協力者にそれぞれのクラスターとクラスター間の類似点や相違点について解釈を求めた。以下の斜字体部分は研究協力者自身による解釈の一部である。

【CL1】子ども自分の居場所を学級内に感じているのかってところがすごく大きいのかなと思います。こういうことをやっぱりちゃんとできていれば、おのずと疎外感を感じる子どもはいなくなってくるんじゃないかなと思いますし、それが子どもこのプラスに対する居場所というか、安心感に繋がるんじゃないかなと思って。ここは特に学級経営の中で力入れなあかんかなと思ってるところですし、一番僕自身こだわりは強いというか。そういうのをやっていく上で基盤となる一番大切なところかな。

【CL2】なかなか経験がないのでその分準備したりとか、若いっていうのも自分の持っている武器かなと思うので子どもに近い感覚で、そういうところを活かしながら一緒に作り上げていくっていうか。一方的に教えるっていうような感じにならないように。子どもたちが好きなことや得意なことから頑張っていて、その姿を認めてあげる。自信持ってほしいとか、可能性伸ばすのも最初は好きなところを引き出していくっていうか。それするためには日ごろから子どもたちをしっかりと見とくんとできないし、やっぱり日ごろからコミュニケーションをしっかりとってないと。

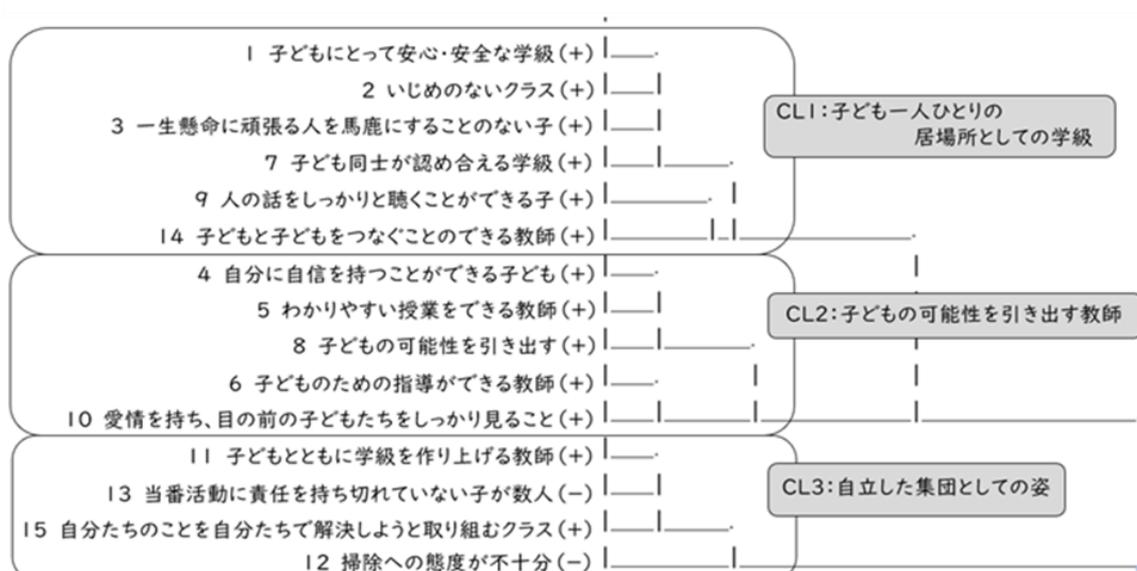
10と6ができていからこそ、わかりやすい授業ができていと思うので。それができているから4と8ができると思っているので。

【CL3】このマイナス(13と12)を自分の中でプラスに変換して考えると。「当番活動に責任を持っている」とか「掃除への態度が十分に育っている」っていうのに置き換えると(この4つは)近いところかな。当番活動にしても掃除にしても何のためにするのかっていうのか、教師のためにしているわけでもなければ、自分たちが使っている校舎や教室、使っている自分たちこそが掃除するっていう考えでやってほしいし、こっちが言うからやってるとかでなしに。1学期掃除への態度が不十分で自分もそう思っていたので2学期以降子どもたちと一緒に考えていきたいなあ。

このCL1, CL2, CL3の順番で発展していくんじゃないかと思っています。まず居場所を作って安心できるところじゃないといけないし、それができているんやったら次は子どもたちが自分たちで良さを見つけさせてあげたりとか、自信着けさせていってあげる、可能性引き出してあげるといってあげること。でも1学期からできるとは思っていないので、子どもたちも感じるので。2学期, 3学期, それをもとにやっていけたらいいかなあ。1年かけてそういう姿を作ればいいのかあと思っています。

【CLの比較】(CL1とCL2は)自分の中で重要度が違うかな。一番基盤になるのがCL1だと思っているので。学級云々とかではなくて人として大事にしてほしいところなので、指導の仕方

Figure1 研究協力者のデンドログラム



も明らかにここだけは違うと思いますね。人として大事なところなので無茶苦茶怒るし、自分の中で大事にしているところなので。CL2は子どもによっていろいろだよねって言えるところ。あなたは〇〇だよ、あなたは□□だよねって、その子その子で違うのを認めて引き上げていくところ。

(CL1とCL2とCL3は)点と線と面みたいなイメージで。CL1は個人として絶対持っていてほしいところなんです。CL2はお互い関わり合っていていいところとか見つけていってほしい。CL3は学級全体のことなので、クラス全体でやっていくことやから。順々に広がっていく感じ。

以上の研究協力者の解釈をふまえ、CL1を「子ども一人ひとりの居場所としての学級」、CL2を「子どもの可能性を引き出す教師」、CL3を「自立した学級」とそれぞれ命名した。

(2) RCRTの結果

近藤(1994)の手続きに倣い、研究協力者の教師用RCRTの因子分析を行ったところ、子どもをとらえる視点として2つの因子が抽出された(Table1)。コンサルテーションの結果、第1因子を明るく活発な様子である「活発さ」、第2因子を学力がありリーダーシップがとれる「学力・リーダー性」と命名した。続いて、第1因子と第2因子の得点によって児童をFigure2にプロットした(数字は想起順、○数字は女児)。その結果、女児は学力がありリーダーシップがとれる児童がいるが男児には少ないことや、全体的におとなしい学級であると認知していることが示唆された。また、「ウマが合う子」は認知図上で左側、「ウマが合わない子」は右側にプロットされており、「活発さ」によって決定されていることが示唆された。さらに、認知図上で右上にプロットされた19、⑦、⑧の児童は注意散漫、ルーズ、得手不得手がはっきりしているという特徴を持つ児童であることが語られた。

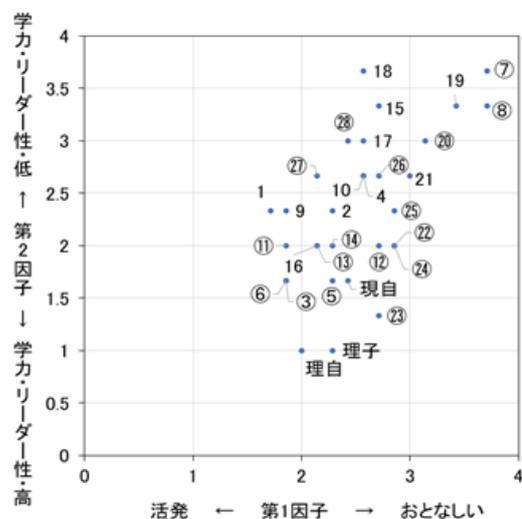
総合考察

PAC分析の結果、研究協力者は学級経営について、CL1を基盤として、CL2に示されたように1人1人の可能性を引き出し、CL3で自立した集団の姿をイメージしていたことが示唆された。しかし、そうした学級経営を階層的な構造をとらえる一方で、CL1は子どもにとっての学級の姿、CL2が教師にとっての学級の姿、CL3は子どもと教師がともに作り上げる学級の姿を

Table1 教師用RCRT因子分析結果

項目	Factor1	Factor2
真面目-やんちゃ	.948	.080
元気-寡黙	-.920	-.192
責任感-自由	.893	-.202
集中力-散漫	.797	-.471
よくしゃべる-無口	-.772	-.488
活発-控えめ	-.735	-.322
朗らか-暗い	-.716	-.438
リーダーシップ-非協力的	-.005	-.945
学力高い-少し遅れる	.023	-.845
積極性-消極的	.356	.679

Figure2 第1因子と第2因子による認知図



示しているようにも考えられる。また、RCRTの認知図で示された理想の子ども(理子)の位置に注目すると、特に活発でなくても学力があり、リーダー性のある子どもを評価していることが推測された。

以上のことから、研究協力者が学級経営を考えていく中で、子どもたちに「学力・リーダー性」を望んでいることが示唆された。

文献

- 近藤邦夫 1988 教師-児童関係と児童の適応-教師の儀式化の観点から 東京大学教育学部紀要, 28, 103-142.
- 近藤邦夫 1994 教師と子どもの関係づくり: 学校の臨床心理学 東京大学出版会
- 内藤哲雄 1993 個人別態度構造の分析について 人文科学論集(信州大学人文学部), 27, 43- 69.
- 内藤哲雄 1997 PAC分析の適用範囲と実施法 人文科学論集(人間情報学科編)(信州大学人文学部), 31, 51-87.

(MINAMI Masanori)

僧侶となった青年は修行の経験をどのように振り返るのか

—真言密教における四度加行に注目して—

佐々木聡・北川真寛(高野山大学)

key words: 密教, 青年, 宗教心理学

1 はじめに

青年のアイデンティティに関する問題は、自他にまつわる様々なきっかけによって立ち上がってくるものであるが、それらのうち、世界中の多くの文化圏で青年がアイデンティティの問題に取り組むきっかけになるのが、宗教である(杉村, 2023)。日本人を対象にした研究においても, Sugimura ほか (2019) は, 信仰の有無に関わらず, アイデンティティと宗教的信念に関連があることを示し, 日本人青年が自身のアイデンティティの問題に取り組む際に, 宗教的信念の問題に出会う傾向があると述べている。

また, 個人の宗教への関与の程度を示す概念として「宗教性」が挙げられる。松島 (2023) は, キリスト教における宗教性を「宗教にまつわる事柄について知り, 信じ, 感じ・体験し, 行い, それらの影響を受ける」ことと定義している。

ところで, 我が国における宗教心理学領域では質的研究が不足している(川島, 2011)と指摘されており, 現在においてもその状況が大きく改善されたとはいえない。そこで, 本研究では, 青年と宗教との関係について検討するため, PAC 分析(内藤, 2002)を用いることにした。宗教という個人の内面に関わる経験のあり方を描き出すうえでは, 個人の態度構造を分析することが有効に機能すると期待されたからである。

さて, これまでの宗教心理学の研究では, 教団・教派といった「対象」の問題がさほど大きく取り上げられることはなかった。その理由の一つとして, 一般化・普遍化を目指すという心理学的研究の方向性の問題があげられる(杉山, 2004)。それに対して, 松島 (2023) は, 一つの教団に研究対象を特定し, そこに関わる人の宗教性発達を明らかにすることができれば, 他の教団, 教派と比較することも可能になると主張している。その比較においては, たとえば, 前述の宗教性の定義についてキリスト教以外の宗

教に適用可能かというような, 基本的なことも含めて検討が必要であろう。

本研究では, 青年の宗教性発達やアイデンティティ形成に宗教的経験がどのような影響を及ぼすのか検討する上での基礎的な資料を得るために, 青年の宗教的経験(経験そのものや自分自身に対する影響)への態度を, PAC 分析を用いて探索的に検討することにした。

そして, 宗教心理学的なアプローチが十分には行われていない教団・教派として, 仏教における真言密教(真言宗)を対象とすることにした。そこでの具体的な宗教的経験としては, 「四度加行(しどけぎょう)」を取り上げる。四度加行は, 真言宗の阿闍梨(あじかり: 修行を完了した僧侶, 「先生・教授」の意)になる修行において不可欠とされる過程であり, その内容や100日に及ぶ実施期間から, 青年へ及ぼす影響も大きいと予測される。

2 方法

調査時期: 202X年7月下旬から8月上旬。各研究協力者について, 2日に分けてインタビューを実施した。

研究協力者: 真言宗の青年僧侶として四度加行を経験した以下の2名(Table 1)が研究協力者として本研究に参加した。

Table 1 研究協力者の情報

	年齢	性別	修行の時期
A	21	男性	202X-4年, 202X-3年
B	21	男性	202X-1年, 202X年

提示刺激: 「あなたは, 四度加行においてどのような経験をしましたか。そして, それはあなた自身のあり方や密教に対する考え方にどのような影響を与えたと思いますか。四度加行を終えて, あなたの考えや行動にどのような変化がありましたか。それらのことについて, あなたが思い浮かべるキーワードやイメージを, 浮かん

だ順にカードに書いてください。」

手続き：内藤（2002）に従い，①自由連想，②連想項目間の類似度評定，③類似度距離行列とクラスター分析，④研究協力者による解釈・イメージの報告，⑤総合的解釈を実施した。

使用分析ソフト：クラスター分析（ワード法）に HALBAU7 を用いた。

倫理的配慮：研究協力者に対して，研究の目的，方法，研究協力に関する利益・不利益，プライバシーの保護，および研究協力の任意性について説明したうえで，研究への協力と結果の公表に関する同意を書面で得た。なお，本研究は高野山大学研究倫理委員会の承認を得て実施された。

3 結果

以下に各研究協力者の事例をそれぞれ示す。研究協力者の発話について，個人の特定につながる可能性がある語については一般的な語に置き換え，〔 〕でくくって表記している。また，密教の用語について，筆者が補足説明を（ ）内に記した箇所がある。

研究協力者 A（デンドログラムは Figure 1）

(1) 研究協力者 A による解釈

【クラスターごとの解釈】

CL1：「これは，〔修行道場〕内にいるときに教わったことですね。」「まあ，これ言ったら元も子もないのかもしれないですけど，僕も加行をやってみないと多分感じられなかったことなので。」「あの環境がなければ，絶対に，その一，〔修行道場〕外でも大学でも習うことはなかったかなと。」

CL2：「これは，イメージというか，もう，言葉にして簡潔にすると「成長」という部分ですかね。」「高校で学んできたことを〔修行道場〕で，学んできたことに事相（実践）を加えて，…中略…それがこの先，生きていく上で，じゃあプロっていうものは何なんだろうっていうのが，その一，お坊さんにアマチュアはいないっていう話を〔先生〕にされて，加行をして灌頂（かんじょう：阿闍梨の位をつぐための儀式）した人は晴れてプロになるんだよと。」「〔修行道場〕で，今まで高校で学んできたことを，その，印にしる，真言にしる，心にしる，事相としての形にするといったところですね。」

CL3：「やっぱり，端的に言うなら「環境」ですね。」

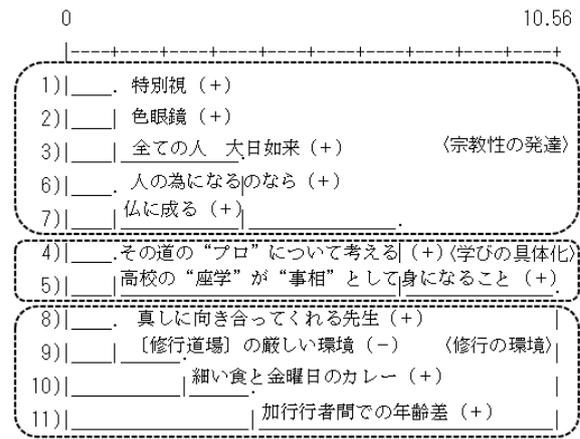


Figure 1 研究協力者 A のデンドログラム

「〔修行道場〕での環境は，その一，加行に入る前から多少想像し，想像はフワッとしていたんですが，前評判というか，あの一，聞いていた話だと，少しでも風邪を引いて「先生できません」って言ったら病院に運ばれるぞみたいな，そういう，まさに行をするためだけにある施設とったふうにお聞きしており，まあ，実際入ってから，からも，行をする専門の施設だったんですけど，厳しい環境っていうのはもう，うーん，高校生だったから体力がなかったというのもあるんですが，うーん，うーん，何て言ったらいいんでしょうね。朝は早いし。」

【クラスター間の関係】

CL1 と CL2：「うーん。違うところで言えば，考え方についての影響なのか先生が教えてくれたことなのかってとこですかね。」「でも似ているというか，どちらも後になってから自分のためになったっていうのはあるんですが，それを言ってしまったら，もう，何もかもそうなので。」

CL1 と CL3：「まあ，違うというか，そもそもなんですけど，「環境」と「先生が教えてくれたこと」なんでジャンルが違うかなと。」

CL2 と CL3：「まあ，さっきとおんなじように環境と成長面のものでジャンルは違いますが，似通っている部分としては，〔修行道場〕ありきじゃないと学べなかったことぐらいですかね。」「環境ありきだとして，んー…，似ているというよりはこの環境が土台になっているようなイメージはあります。」

全体：「〔修行道場〕と周りの人ありきだったっていうことぐらいですかね。」「今はパッと思い付かないですが，今後生きていく中で出てくることはあるんじゃないかなと。」

(2) 研究協力者 A についての総合的解釈

CL1 は，「大日如来」「仏」などの密教に関する

る内容と、「人の為になるなら」というような生き方に関する内容が含まれており、〈宗教性の発達〉と命名した。

CL2は、「プロ」や「事相」という具体的なことがらを想起させる内容が含まれており、また研究協力者Aが「成長」と語っていることから、〈学びの具体化〉と命名した。

CL3は、「先生」や「食」、「環境」という内容が含まれており、〈修行の環境〉と命名した。

研究協力者 B (デンドログラムは Figure 2)

(1) 研究協力者 B による解釈

【クラスターごとの解釈】

CL1:「まあ、その、生活してて、まあ、協力とかがありがたみとか感謝もそうですけど、当たり前みたいな感じがあるので、あー、言葉にするのはちょっと難しいんですけど、生活面での、その、あれですね、加行でいうとこの、その一、生活での、その一、多分、経験だと思えます。」
「まあ、やっぱり、このキーワード的には、何て言うんですかね、僕が寮監に注意された。」
「行く前までも、まあ、口に出すことは、まあ、その、ありがとうとか、その、感謝の気持ちを口に出すのは当たり前だったんですけど、その、心から思うみたいなことはやっぱり加行を出てから、ほんとに、何て言うんですかね。その、ありがたみの、その、うわべだけではなくて、その、心からの感謝みたいなのは生まれたと思えます。」

CL2: (寺院の住職には、不適切なふるまいの見られる者もいるのではないかという研究協力者 B のイメージが語られた。)「僕の今後を考えさせられるっていうか、その一、こうはならないでおこうっていう反面教師みたいな感覚ではあります。」
「まあ、こうはならないでおこうとは言ったんですけど、多分今の僕も墮落に近い感じはあるので、何か、人ごととはほんとに言えないですね。」

CL3:「苦勞、空腹、理不尽の三つは、多分、もう、僕が加行で受けてきた全てだと思います。」
「これがあるから他のつらいことが、何か、軽く見え、軽くっていうか、その、そうですね。もう、この三つがダントツにつらすぎて、それ以外のちょっとしたつらいことはそんなに苦でもなかったと。」

CL4:「えーと、これは僕の中では、その、加行が終わってからの負のイメージです。」
「そうですね、人の生き方、性格の変化、言動は、何か

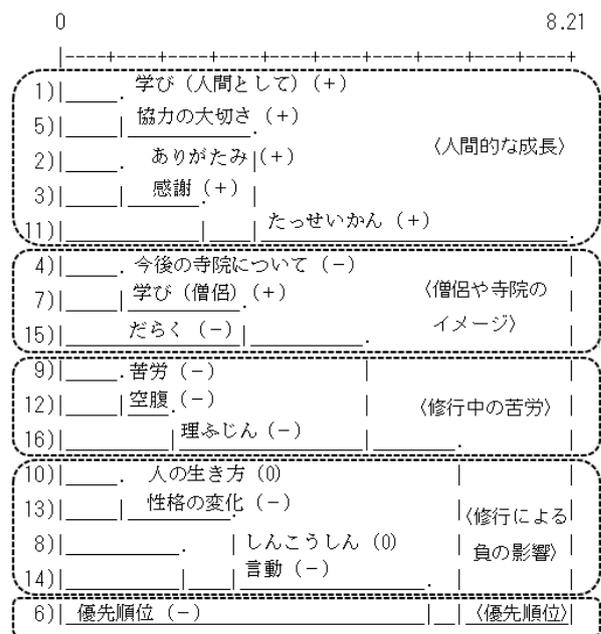


Figure 2 研究協力者 B のデンドログラム

ほんとに、加行が終わってから、その、墮落とは違う意味で何か悪い方に進んだような気がします。」
「生き方、生き方はちょっと分かんない。性格だというと、その、おおらかだったところがちょっととがってきたりだとか。」
「加行のストレスが全部ここで解放されてるイメージがありますね。」

CL5:「言葉の意味合意的には、その、やっぱり、優先してどうこうすべきなんですが、何か、僕の中ではただの、ふふっ、何て言うんですか、ただの戯れ言といいますか、「ああ、また言うてら」みたいな。」

【クラスター間の関係】

CL1 と CL2:「ああー、まあ、ざっくりで言うと、ええ、やっぱり正と負すぎてちょっとなんかあれなんですけど、2番 (CL2) がお坊さんでは、ではないっていうかお坊さんがやるべきではなく、1番 (CL1) の方が、1番の方がそうですね。お坊さんのあるべき姿といいますか。」

CL1 と CL3:「えーっと、3番 (CL3) があるから、その、1番 (CL1) のことが、その、できるようになった。そうです。3番のおかげで、その、1番が、1番の大切さといいますか、重要性が明らかになりました。」

CL1 と CL4:「言葉は違っても、何か、似たようなことを言ってるような気はします。」
「まあ、違いというのは、1 (CL1) の方は加行内の、その、やってる最中に多分思い付いた中の言葉で、4番 (CL4) の方が出てから気付いた言葉だと思います。」

CL2 と CL3:「やっぱり、比較、や、難しいなあ。比較というか、まあ、一緒では、うーん。3番 (CL3) は、もう、実体験なんですけど、2番 (CL2) に関しては実体験はまだしてないですね。」

CL2 と CL4:「もうちょっと、3番 (CL3) の方と一緒になんですけど、やっぱり4番 (CL4) は自分が起こったことを書いてるんですけど、やっぱり2番 (CL2) はまだ実体験がない、ないです。あとはそうですね、4番 (CL4) の方を悪くして、その、悪くしてっていうか、その一、その、どんどん悪い方に変化していったら、その、墮落につながって寺院がつぶれていくんじゃないかっていうつながりはあると思います。」

CL3 と CL4:「イメージで言うと3 (CL3) を耐えきったから、この、4番 (CL4) につながった感じはします。」

CL3 と CL5:「1人の寮監から言った言葉ですかね。が、共通点です。」

CL1 と CL5/CL2 と CL5/CL5 と CL5: 特に関係性はないということが語られた。

(2) 研究協力者 B についての総合的解釈

CL1 は、「感謝」「協力」などの内容が含まれており、加行を経て人間として学んだことが現れているため、〈人間的な成長〉と命名した。

CL2 は、今後の寺院経営や僧侶の姿について語られており、〈僧侶や寺院のイメージ〉と命名した。

CL3 は、「苦労」「空腹」「理不尽」という話題であり、〈修行中の苦労〉と命名した。

CL4 は、加行後の「性格の変化」や「言動」について、「負のイメージ」が語られているため、〈修行による負の影響〉と命名した。

CL5 は、連想項目どおり〈優先順位〉と命名したが、研究協力者 B の語りによれば、CL3 に含まれても良い内容であると考えられた。

4 総合考察

研究協力者 A・B の修行経験に対する態度には、共通点と相違点が見られた。

共通点としては、修行を通じて人間的な、あるいは宗教的な成長があったという認識を持っていることである。また、修行中の環境が厳しいものであったという思いも共通している。

しかし、その厳しい修行の結果に対する捉え方は、A・B 両者で大きく異なっていた。A においては、修行を通じて宗教についての学びが具

体化されたという、肯定的な態度が見られた。一方、B においては、修行のストレスが強調され、そのストレスの影響についての否定的な態度が見られた。

このような違いには、両者のもともとの宗教的背景やパーソナリティの違い、実際の修行での出来事の違いなどのほか、修行を終えてからの時間の経過の差も影響しているのではないだろうか。A については、インタビューの実施時点において修行から時間が経過しており、その時間の中での思考の整理や新たな経験が、修行の体験を肯定的に受け止めることにつながっている可能性がある。一方、B については、修行を終えてから日が浅いということで、否定的な記憶が優位になっている可能性もある。したがって、今後、時間の経過によって修行への態度がどう変化するかを明らかにしていくことが必要であろう。

また、研究協力者 A・B ともに、「修行の経験を言語化することは難しい」ということを語っていた。この点について PAC 分析でどのようなアプローチが可能か、検討が必要である。

文献

川島大輔 (2011) 「宗教心理学における質的研究の方法論とその可能性」金児暁嗣 (監修) 『宗教心理学概論』ナカニシヤ出版

松島公望 (2023) 「キリスト教と宗教心理学—心理学(データ)から見えてくる新たな地平」松島公望・大橋明・川島大輔 (編著) 『宗教が拓く心理学の新たな世界—なぜ宗教・スピリチュアリティが必要なのか』福村出版

内藤哲雄 (2002) 『PAC 分析実施法入門改訂版』ナカニシヤ出版

杉村和美 (2023) 「青年期のアイデンティティと宗教心理学」松島公望・大橋明・川島大輔 (編著) 『宗教が拓く心理学の新たな世界—なぜ宗教・スピリチュアリティが必要なのか』福村出版

Sugimura, K., Matsushima, K., Hihara, S., Takahashi, M., Crocetti, E. (2019) A Culturally Sensitive Approach to the Relationships between Identity Formation and Religious Beliefs in Youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 668-679.

杉山幸子 (2004) 『新宗教とアイデンティティ—回心と癒しの宗教社会心理学』新曜社

(SASAKI Satoshi, KITAGAWA Shinkan)

就職活動終了後の大学・大学院生における「キャリア」概念の探索

高沼理恵

金沢大学融合研究域融合科学系

key words: 人生設計, ライフ・キャリア・レインボー, 運

はじめに

「キャリア」の定義は必ずしも明確ではない(渡辺&Herr, 2004)。Parsons に始まる職業選択の理論は、人の可変性を重視する職業的発達、キャリア発達へと重点が変化してきたという歴史的背景があり、それゆえ現在「キャリア」という概念には「職業キャリア」と「ライフキャリア」が共存している(菊池, 2020)。前者は組織心理学・経営心理学の分野でよく見られる定義で、職業や職務との関係を中心にしたもの、後者は Super(1980)が導入した「キャリアとは生涯過程を通して、ある人によって演じられる諸役割の組み合わせと連続」とする生涯発達の観点を重視する。

キャリア発達・職業決定は、青年期の自己概念にとって重要である。Erikson(1950)において職業決定はアイデンティティ確立を示すものであり、Super(1957)においては青年期に自己概念が明確化し、現実吟味を通じて興味・価値・能力が統合されつつ職業的意味への翻訳がなされ、職業的自己概念が形成されるものである。それゆえ、キャリア発達や自我発達の望ましい状態を研究者が想定し、尺度化する研究が盛んに行われてきた(レビューとして高橋, 2018; 増淵, 2019)。

一方、被験者となってきた青年期にある人々(主に大学生)が、そもそも「キャリア」という概念をどのようなものだと捉えているかという研究はほぼない。1999年の中央教育審議会の答申で初めて「キャリア教育」という用語が登場し、就労観・職業観育成が謳われて以降様々に展開されたキャリア教育を経た青年期学生にはどのようなキャリア概念が形成されているかを探求することは、今後のキャリア教育や、厚生労働省が推奨する生涯におけるキャリア発達の支援に対する示唆を得られる可能性がある。

方法

被験者: 地方国立大学所属の文系学部4年生(A氏)、理系大学院修士課程2年生(B氏)。いずれも男性で、就職活動後に比較的志望度の高い就職先に内定を得た。青年期発達段階を達成した目安として、就職内定者を対象とした。

提示刺激: 「あなたはこれから大学を卒業し、キャリアを築いていこうとしています。あなたにとって、キャリアとはどのようなもので、どのような意味があり、どのようなイメージを持っていますか。単語でも文章でもかまいません。頭に浮かんできたものを付箋に書き出してください。」

手続き¹: 標準的な手順に則った。①刺激文に関する自由連想(目安は20個である旨を指示)、②各連想項目の重要度の順位付け、③各連想項目に対する感情的イメージの表明、④連想項目間の類似度評定(一対比較1回)、⑤類似度距離行列によるクラスター分析、⑥被験者によるクラスター構造の解釈やイメージの報告(インタビュー)、⑦実験者による総合的解釈、という順番である。

使用分析ソフト: PAC Assist2(土田, 2017)、R 4.3.1 上記手続き④で、被験者は PAC Assist2 上で自由連想項目の類似度比較を実施し、対象化された非類似度行列を用いて R 4.3.1 にてデンドログラムを作成した。

結果²

次頁以降に図を示す。各自由連想項目の後部の数字は重要度順位を、その後ろの P/0/N はそれぞれ感情的イメージを表しており、P=ポジティブ、0=ニュートラル、N=ネガティブである³。

A氏: 16個の自由連想項目を得た。想起順1位は<人生設計の一部で仕事に関する事柄>で、重要度では14位となった。代わりに、想起順7位の<人によって正解が異なる>が重要度1位となった。感情的イメージでは、(P)3個、(0)12個、(N)1個であった。最多であった(0)は「そういうもんだよ

¹ 本調査は、所属機関の倫理審査を経て、研究目的・協力内容・体調不良の際の対処・個人情報取り扱い・研究成果の公表について記載した研究参加者説明資料を配布・説明し、同意書へのサインを得ている。

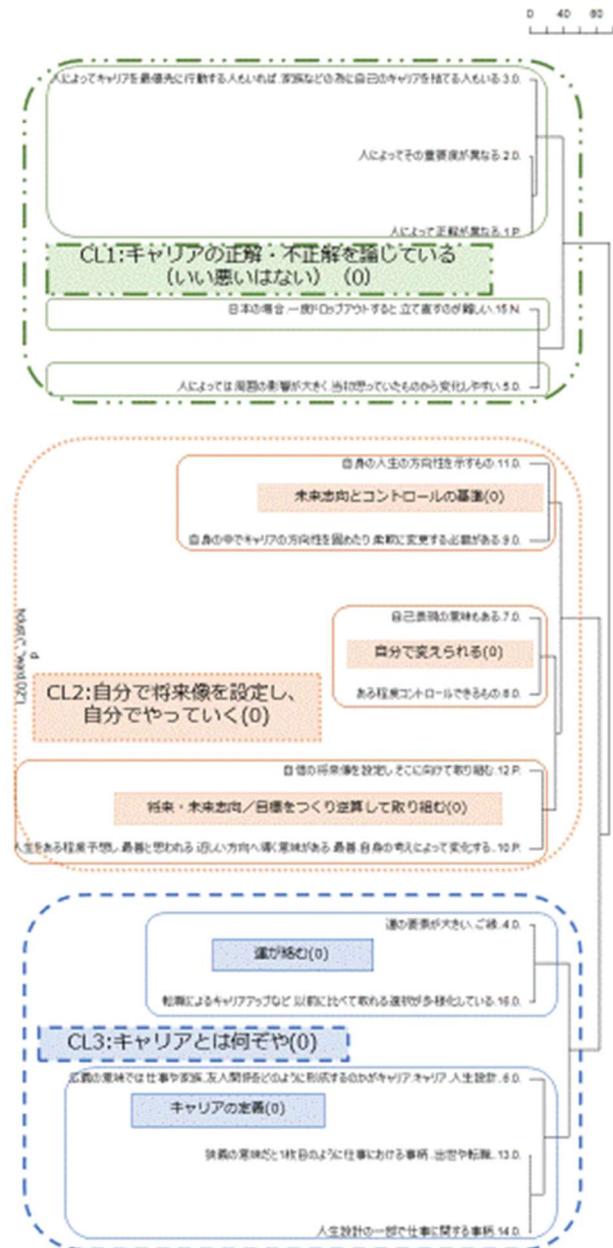
² 以下本文内の表記は<自由連想項目名>、<<グループ名>>、【クラスター名】、「被験者の発話」とする。

³ 本来は+、-、±で記載すべきだが、Rで描いたデンドログラムの表記に出すことが叶わなかったため、便宜的に変更した。

ね」あるいは「いい面と悪い面を足すとゼロ」という判断基準であった。

クラスターは3つのクラスター(太い点線で囲ったもの)となり、各々のクラスターにグループ(細い実線で囲ったもの)があるような形となった。

図1：文系学部4年生(A氏)デンドログラム



【CL1：キャリアの正解・不正解を論じている(いい悪いはない)(0)】

《重要度1～3の名がつかなかったブロック》は、「キャリアって正解がない」「その人の人生」「人の価値観次第」「生き方を強要されると嫌」という語りにも象徴される。また、「家族を持つかどうかも運」で、「そこで結果は一旦受け止めてリスタートしていくしかない」ということが語られた。《(略)

ドロップアウト(略)(N)》については「新卒カードから続く見えないカード」で、選びたくても選べないものが出てくることが語られた。《(略)周囲の影響(略)(0)》では、ドロップアウトの原因として人間関係や病気が挙げられた。

【CL2：自分で将来像を設定し、自分でやっていく(0)】

《将来・未来志向/目標をつくり逆算して取り組む(0)》では、「自分的には刹那的に考えるものではない」と留保をつけた上で、「いい方向になるように」「非現実的なレベルではなく」「向上心はありつつ」「価値観があうところで」「逆算して取り組む」べきであることが語られた。《自分で変えられる(0)》では、職業選択は「自分はこう生きていきたい、自分はこういう人間だと表現する」要素があるが、「そういう人もいるしそうでない人もいる」ことが語られた。例えば「ステータスのために(中略)医者になる」「芸能人として生きていく」といったことが自己表現にあたるという。自分の場合は「自己表現の意味を持たせたわけではないが多少ある」とし、「自分はこんな地元で終わるわけではない」「ボーイスカウトから逃げ出すように地元を出た感じ(だから帰れない)」という意味づけを語った。この語りの背景には、【CL3】《運が絡む(0)》の語りがある⁴。ここでその内容を先取りすれば、彼は関西地方の下町出身で、周囲の親は所謂大手企業ではなく地元の鉄工所等に勤めており、子どもの将来も「なんとなくこうなるだろうな」という選択肢を取る傾向が高い地区だった。故に身近に想像し得る範囲内あるいは長期的な見通しを持たずに「刹那的に」生きていく人も多量中、彼は珍しく大学に進学した。違う世界を見て、その世界でも「ある程度自分が通用する」ことが分かり、「ある程度の向上心」を持ち生きていきたいと思うようになった。しかし、そう思うに至ったのも運であると言う。《未来志向とコントロールの基準(0)》では、コントロールの基準を持つことの重要性が語られつつも、「20歳と50歳のキャリア像は違うので、変更しなければならない」「がんにならない」「時として手放す」柔軟さが語られた。

【CL3：キャリアとは何ぞや(0)】

《キャリアの定義(0)》では、仕事に関することを連想するうちに人生そのものという概念も出てきた。連想順では狭義のキャリアが先だが、広義のキャリア=人生設計の方が、「人生におけるウエイ

⁴ 実際のインタビューではCL3から解釈の語りが始ま

っているため、記載の順番が逆転している。

トが高い(=時間を使っている)」ので重要度は広義のキャリアが高いことが語られた。また、高校時代に OB がキャリア教育の一環で講演した際、「そこまで考えないといけないのか、生きるの大変だな」と感じたものが就職活動を通じて少し現実化した、「まだまだ青二才」だと笑った。

《運が絡む(0)》では、「終身雇用がなくなり」「多様化した世界で」は、運の要素が強くなる。例えば「選択肢が増えたからこそ(自分に合う働き方を選ぶ際に)迷いが多くなる」「配属ガチャ」「あうあわないが増えてくる」等が挙げられる。なお、ここで先ほどの過去の経歴が語られている。運に対しては「割り切るしかない」「一時の感情の起伏は勿論ある」が、「無理やり自分を納得させる言い訳としての運」と「出来たときに自慢する運」があり、「短期的には運に左右される」が「長期的にはコントロールも可能」であることが語られた。

インタビューの最後に「キャリアのイメージを一文または簡潔に言う」と質問すると、「(CL2,CL3 の周りを指でなぞりながら)キャリアってこういうものだね、でもキャリアの概念というか善悪はないので、ニュートラルでいいといけないう気になります」と締めくくった。

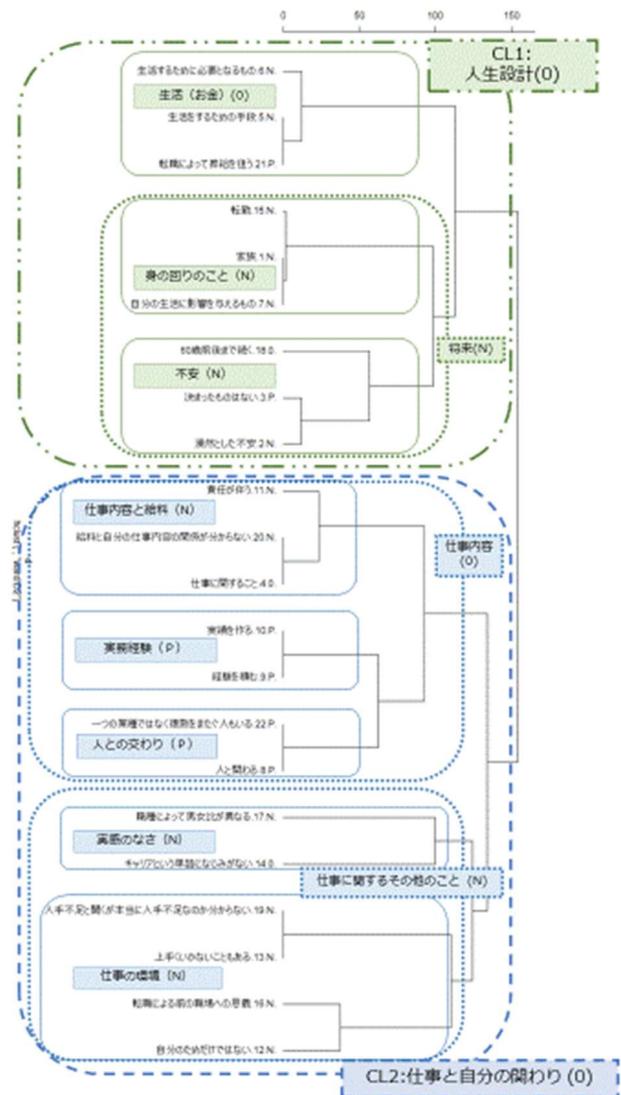
B氏：22個の自由連想を得た。想起順1位は<キャリアという単語になじみがない>で、重要度は14位となった。代わりに、想起順22位の<家族>が重要度では1位となった。感情的イメージは、(P)6個、(0)3個、(N)13個であった。

クラスターとしては大きく2つに分かれた。

【CL1：人生設計(0)】このクラスターの要素は(N)が多いが、クラスター全体としては「不安な分がジティブにもなりそう」なので(0)となっている。《生活(お金)(0)》では、「お金の話題時代が現実的な考えになってしまう、夢がない」「お金について考えるのははしたない」が、「(趣味の電気系の)ものづくりをはじめ色々作りたい」「お金に糸目をつけず心配なく作りたい」し、「一人暮らしだと税金や家賃など必要なものが多い」ので、生活全般を考えると「あればあるほどいい」。ただ、「(お金がないので)材料を切り詰めて工夫する」という楽しさもあるし、稼いでいても「煩悩まみれ」かもしれないことが語られた。ただし、「給料」という自由連想項目は出ず、このことについて質問すると「あ、ほんとですね、なんでだろ…」と語っていた。《身の回りのこと(N)》では、<家族>は「家庭を持ったとき接している時間が一番長い」ため、影響が大きい。「(時間の使い方における)行動上の指針」として、例えば旅行の際に仕事を休んだり、

仕事上のお付き合いより「家族を優先させ」たりするだろうことが語られた。また、<転勤>では、生活の基盤・土地が変わることで家族に影響を与えることや、内定先も転勤があるが「給料が高い」し「しょうがない」と語られた。《不安(N)》では、「就職後うまくやっけていけるか」「どう転ぶかわからないことに対して自分自身不安がある」「倒産・リストラ等何もないまま外に出されるような気がする」「転勤も1~2か月前の通達で気にかかる」、70まで働く時代に「60歳以降が決まっていないから(金銭的にも生活基盤的にも)不安」「不安と(今の生活を変えることへの)めんどくささ」が語られた。

図2：理系大学院修士課程2年生(B氏)デンドログラム



【CL2：仕事と自分との関わり(0)】

《仕事内容と給料(N)》では、アルバイトの経験から、「この仕事内容でもらえる給料は果たして適切なのか?」「頑張っているのに報われないのは嫌」ではあるが、「逆に自分はそんなに頑張ってやって

いないのでまあいいか」「仕事変えるのもめんどくさい」というアンビバレントさや、自身が希望した職種である組み込みエンジニアはそもそも給料が低く「もやもやするけどしょうがない」「新しいことをやって、大学院までの学びを無駄にしたい」「大学院まで行けたのは親のおかげ」というアンビバレントさが語られた。《**実務経験 (P)**》では、「転職のことを考え」ていて、「働く中で色んな経験を積む」ことの重要性が語られたが、話すうちに「転職じゃなくても結構大事」と意識変容が起きた。《**人との交わり (O)**》では、「今は転職が当たり前」で「こういう人は色んな人と関わっているだろう」。自分は「転職しなくてもいい、給料が上がるなら考える」。《**実感のなさ (N)**》では、「(キャリアは)よく言うけどいざどういものかは説明しづらい」ため、「よく分かっていない」「馴染みがないからかな?」と感じる。一方で「人生的なこと」「将来設計」「仕事は生活で、家族と関係する」ことが語られた。《**仕事の環境 (N)**》は「内容・状況・周りの人間関係」に関係し、「自分一人では何もできない」「家族や会社のために働く」。転職すると「上司に対して申し訳ない感じ」がする。また、就職活動で10数社落とされたため、「本当に人手不足なのか」「全体を捉えられている感じがしない」というもどかしさが語られた。インタビューの最後に「キャリアのイメージを一文または簡潔に言うとする」と質問すると、「うまくいかないこともあるけど、やっぱりキャリア全般うまくいかないこともあるよね、っていう感じ…その場面に直面したときに対処すればいいかなって思っています」と締めくくった。

総合考察

両者を比較した際の相違点として、以下が考え得る。①自己表現の一部、あるいは人生の方向性は自分で創っていくといった抽象的かつ“生き様”とも表現し得るような要素が強い(A氏)か、職業生活を中心としたお金や生活基盤等具体的な要素が強い(B氏)。②仕事の概念の中に「他者と共に」という要素がある(B氏)か否か(A氏)。③不安のレベルの違い：B氏は随所に《不安》を抱え、A氏は《運が絡む》が<ある程度コントロールできる>と語る。④運の要素がある(A氏)かないか(B氏)。⑤「めんどくさい」(B氏に頻出)ものか、未来志向で計画的に進めるもの(A氏)か。⑥感情イメージにNが多い(B氏)か否か。⑦働く目的の力点の違い：A氏は自己表現やよい未来のため、B氏は家族・会社のため。

また、共通点は以下が考え得る。①<人生設計>と<仕事>という意味が共存する。ただし<人生設計>の意味は異なり、B氏においては<家族>が最も重要で、家族・お金・居住地・趣味という要素が込められる一方、A氏は仕事や家族、友人関係などを<広義のキャリア>に入れつつ、語りの大半は職業キャリアが念頭に置かれている様子である。②ライフ・キャリア・レインボー上の多様な役割が挙げられている。③決まったものはない、良し悪しがあるわけではない。④まだ遠い感じ：二人とも一人暮らしはしているが、A氏は「青二才」、B氏は<実感がない>と語る。⑤キャリア教育での学びというより、自分の過去の経験から概念を創っている：A氏の語りで高校のOBの講演の話以外、学校教育で学んだという要素は登場しない。⑥不安は語られるが、困った際のリファーマー先については言及がない。藤田(2014)は、高等学校中退者や未就職者等、学校の目が届かない若者への支援が行き届いていない現状に対し、どうリスクを回避すべきかを学校が伝えていないことをキャリア教育の課題の一つだと言う。同じことは大卒者にも言えるだろう。厚生労働省がキャリアコンサルタントの活用を謳うのであれば、キャリア教育に組み込むべきである。

また、「キャリア」概念の下部構成要素としての「お金の話ははしたくない」(B氏)といった価値観は、職業キャリアの形成においてマイナスにも作用しうるため、対処する必要がある可能性がある。

一方で、望ましい・あるべきキャリアの概念を設定することも困難かもしれない。キャリア教育におけるキャリアカウンセリングは現在曖昧な位置づけである。その可能性は、こうした個性への対処にあるだろう。

主な参考文献

- 菊池武尅.(2022). I 第 1 節キャリアとは何か. 新版キャリア教育概説. 日本キャリア教育学会編. 東京: 東洋館出版社.
- 増淵裕子.(2019). 大学生における就職活動を通しての成長に関する研究の動向. 学苑・人間社会学部紀要, 940, 55-61.
- 内藤哲雄.(2002). PAC 分析実施法入門[改訂版]. 京都: ナカニシヤ出版.
- 高橋南海子.(2018). 大学生の就職活動に関する実証的研究の動向と課題. 明星大学明星教育センター研究紀要, 8, 11-15.
- 土田義郎.(2017). PAC-Assist2 ウェブサイト (TAKANUMA, Rie)

小学校初任者教員の協同学習認識に関する研究

真田穰人

(兵庫教育大学)

key words: 協同学習認識 初任者教員 小学校

はじめに

子どもたちの生きる力を育むために、アクティブラーニングの視点からの授業改善が求められている。そのようなアクティブラーニングに期待される主体的・対話的で深い学びを具現化する上で有力とされているのが協同学習である。

協同学習の有効性に関する研究は、多くの研究で実証的に明らかにされているものの、その実現の難しさも指摘されている。Deutsch (1995) は、効果的な協同の実践には教師の高い力量が要求されることを報告している。また、松尾・丸野 (2007) は、多くの教師にとって、子どもたちに互いの考えを出させ、それらを上手く絡み合わせるための場づくりを行うことは容易でないこと、その原因として、話し合いを中心とした授業を実現するための具体的な手立てを教師が十分に持っていないことを指摘している。

それでは、教師は実際に協同学習の実践に対してどのような手立てをもち、また、どのようにして協同学習に関する専門性を高めていくのであろうか。中等教育学校教員に協働学習に関する認識について記述調査を行った石橋・千葉・橋本・細矢・南澤・秋田・小国・小玉 (2014) は、教師が協働学習に対して課題設定の工夫やグループ構成の配慮等の実践の工夫や有効な観点を認識する一方で、実践上の心配や不安を多くもっていることを報告している。また、小学校教員と教職過程学生に比喩生成課題を実施し、協働学習に対する認識の教職経験による相違を検討した児玉 (2017) は、協働学習の経験のない教職課程学生と比べて現職教員は教師のあり方や求められる能力に関する認識が多いことを示し、その認識は発達変容する可能性を指摘している。話し合いや学び合いを重視した学習における教師の専門性へ着目した研究は散見されるが、未だ十分な研究は蓄積されていない。

ところで、近年、ベテラン教師の大量退職に伴い、若手教員の育成、特に都市圏を中心に大量採用される初心者教員をどのように育成して

いくのかは、大きな課題となっている (宮橋・中山・須佐, 2016)。東京都が初任教師を対象に行った意識調査 (2008) では、8割以上の初任教師が日々の授業における授業技術や学習規律の保持について困難であると答えており、授業方法をはじめとする初任者育成は、主体的・対話的で深い学びによる授業改善の観点だけでなく、初任者教員の学校現場への適応の観点からも重要であると考えられる。

そこで、本研究では、これまでも他校種と比較して協同学習が行われてきたとされる小学校の初任者教員に着目し、協同学習に対する認識を探索的に検討することが目的となった。

方法

調査協力者: 新卒で採用された初任者教員 A, B, C の3名。3名とも学級担任を務めていた。
提示刺激: 「半年間、教員として学校現場で指導を行ってきて、協同的な学びの実践に対してどのように感じていますか。協同的な学びの実践の際に、困っていることや困難なことはどのようなことですか。また、協同的な学びの実現のために、どのようなことが必要だと感じていますか。頭に浮かんだ文章や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。」

尚、刺激文作成にあたっては、内藤 (2017) の刺激文やその作成手順、留意点を参考にした。
手続き: 調査協力者に、まず協同学習に対する認識について調査すること、自由連想された項目を用いて個人別にイメージの分析をすること、いつでも参加を中止できることを伝えた。ついで、調査結果について、匿名性を確保し、プライバシーを保護するという条件で、学会の大会で発表したり、学術雑誌で公開したりすることについて許可を求めた。

使用分析ソフト: HALBAU7

結果と考察

調査協力者 A (Figure 1)

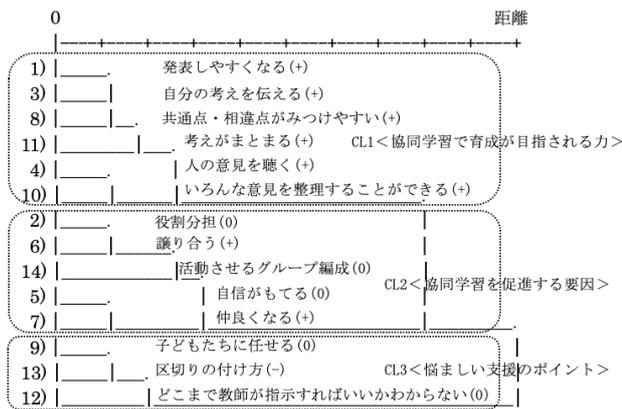


Figure 1 調査対象者 A のデンドログラム

(1) 調査協力者 A による解釈

【クラスターごとの解釈：一部抜粋】

クラスター1は、活動をすることで、得られるメリット。グループだと発表しやすくなるし、それぞれのグループからでてきた意見で、同じ考えや、違う考えなど比較しやすくなる。考えとして掘り下げられたり、いろんな意見を整理したり。協同学習をすることでこんなことができるというイメージ。

クラスター2は、協同学習をする基礎というか、話し合う前提のまとまり。これができると、活動がしやすくなる。自信がもてたり仲良くなれたりしたら心の余裕じゃないけど、譲り合ったりもするだろうし、譲りあったら仲良くなるだろうし、グループの形、グループ編成、この人とこの人を合わせたら話し合いがうまくいくというのはある。

クラスター3は、どこまで手を出さかじゃないけど、どこまで支援するかというイメージ。理想としては、全部子どもたちに任せたい、自由に子どもたちに出させたいけど。活発に話し合いができないグループに対しては、この意見どうと聴いたり、ここまでは話し合っねと指示を出したり。どこまで指示をして、どこまで自分がでたらいいか、悩みのようなイメージ。

【クラスター間の関係】

クラスター2ができれば、1につながる。2は協同学習が活発になるもと。1は協同学習をして1ができるようになったら、これを一人学びの場でできるようにつなげたいような中身。

クラスター3の自分の手立て次第で1ができるようになるか、なかなか進まないか、3次第で変わりそうな感じ。

クラスター2ができるようになったら、3はなくてもいいじゃないけど、考えなくてよくなるというか。2がしっかりできれば、心配ない。

(2) 調査対象者 A についての総合解釈

クラスター1は、協同学習の導入が、「自分の考えを伝えること」や「人の意見を聴くこと」になり、その活動のなかで、「いろんな意見を整理することが」でき、「共通点・相違点を見つけ」たり、「考えがまとまる」など、協同学習の効用の内容とそれらを育ててほしいという教師の思いが含まれている。よって、「協同学習で育成が目標される力」と命名した。

クラスター2は、「活動させるグループ編成」が適切に考慮され、グループ内で「役割分担」を活用した交流が生まれるなかで、「仲良く」なり、「自信がもてる」ようになり、「譲り合い」をしながら、建設的に考えを構築するようになるなど、協同的な学びが進んでいく要因でまとまっていた。そのため、「協同学習を促進する要因」と命名した。

クラスター3は、「子どもたちに任せる」という支援も意識しながらも、必要に応じて交流を止める際の「区切りの付け方」に悩み、「どこまで教師が指示すればよいかかわからない」というように、支援で悩む内容が含まれていた。そのため、「悩ましい支援のポイント」と命名した。

調査協力者 B (Figure 2)

(1) 調査協力者 B による解釈

【クラスターごとの解釈：一部抜粋】

クラスター1は、人間関係のこと。児童同士の関係とか、うまく話せない児童とか、結局は学級経営につながっている。教え合い、学び合いも普段の関係がないとできないと思うので。一番大事なのが学級経営になるのかな。

クラスター2は、教師の手立てというか、私が印象にいつも残っていること。授業が一部の発表する人だけの参加になっている。対話的な学びをするときの人数とか一部の児童のみの授業になっていることが難しいと感じている。

クラスター3は、子どもにこんな力がついてほしいなあという思い。まずは自分の考えをもつ、表現する、そして相手を受け入れてほしい。あと、やっぱり失敗や間違いを恥ずかしくない雰囲気をつくってあげないと、自分の考えすら言えないし、発表とかもできないクラスになってしまうので。雰囲気とか間違えた子に対してどうフォローするのが大切。

クラスター4は、協同学習についての印象。対話的で深い学びができたのか、自分自身が印象をもちにくい。どこまで頭が回っていない。普段の授業でいっぱいいっぱいなので。児童の

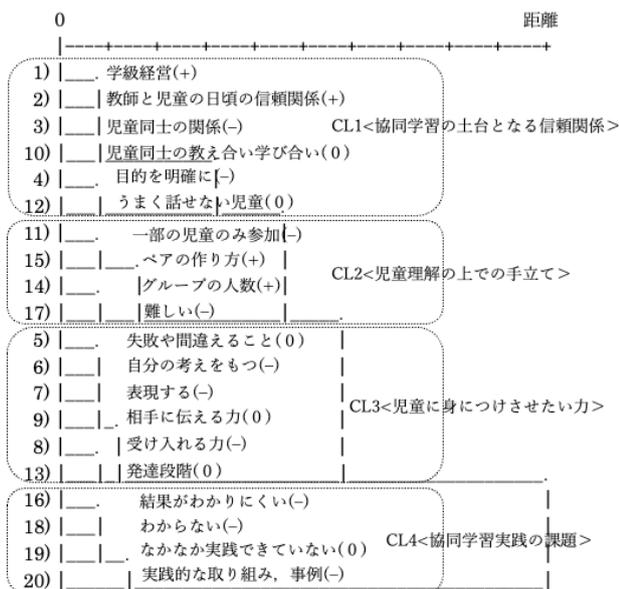


Figure 2 調査対象者 B のデンドログラム

実態によって変わってくると思うし、実践的な取り組み、型があっても、そのままでもうまくいかないというのが普通だし。難しいわからないなあというまとめ。

【クラスター間の関係】

クラスター2は教師の手立てという働きかけだけけど、1は教師と子ども、子ども同士の関係。築いていかないといけないもの。1が先でその後に2かな。大切なところは子ども同士の信頼や教師との信頼関係。1で土台をつかって、次に考えるのが2なのかな。

クラスター2は取り組み的なこと、3は身につけさせたい力。3の力を教師が分析とか、ちゃんと把握したうえで2をつくらないといけないのかな。

クラスター4は自分がこれからやらなければいけないこと。自分自身の問題、課題。

(2) 調査対象者 B についての総合解釈

クラスター1は、「教師と児童の日頃の信頼関係」や「児童同士の関係」をはじめとする「学級経営」が協同学習において一番大事で基礎となることであると捉えていた。そのため、「協同学習の土台となる信頼関係」と命名した。

クラスター2は、授業に「一部の児童のみ参加」することがないように、「難しい」と感じながらも「ペアの作り方」や「グループの人数」を工夫しようとする内容になっていた。また、それらは児童理解の上に成り立つと感じていたため、「児童理解の上での手立て」と命名した。

クラスター3は、「失敗や間違えること」を恐れずに、「相手に伝える力」や相手の考えを「受け入れる力」など教師が子どもにつけてほしい

力に関する内容となっていた。そのため、「児童に身につけさせたい力」と命名した。

クラスター4は、協同学習を「なかなか実践できていない」と感じるとともに、「実践的な取り組み、事例」も知らないために、実践の結果も方法もわからないという内容が含まれていたことから、「協同学習実践の課題」と命名した。

調査協力者 C (Figure 3)

(1) 調査協力者 C による解釈

【クラスターごとの解釈：一部抜粋】
クラスター1は、授業支援。この4つがないと教材研究をしても授業がうまくいかないんじゃないか。児童を知ることが大事。発問力は必要な力。今は喋りすぎてしまうと言う欠点がある。現場に出ないとわからないことがたくさんある。そのうえで大事なのがこの4つなのかな。

クラスター2は、授業力かなあ。興味をもたせるのって大事だし難しいなあ。子どもって身近なことで、おもしろいなと思ったらのだけど、そうじゃなかったらならない。指導書をどれだけ読んでも子どもがどう反応してくれるかわからないので。この3つが揃うと授業がきれいに進んでいくんじゃないかな。

クラスター3は、学級経営かなあ。日頃の学級経営でも、今も対応していることがあるけど、人間関係が難しいことがある。地域に貧富の差がある。それで人間関係ができてくる。難しい。学級経営は意識しているけど答えがわからないので、それを探るのが1年目なのかな。学級経営が授業、学びにつながってくる。

クラスター4は、うちの学校は特に協力しないといけないと思っていて。特に引き継ぎ。よく聞くようにしている。以前担任された先生がいるから情報収集して対応していくことが大事。自分の能力が低いので、いろんな能力をもっている先生にお手伝いしていただいている。

クラスター5は、ICT。教師のICT活用能力。手段でつかえるぐらいで、無理やり使えなくてもいいんじゃないか。ICTは教育の現場に入る前からいいなと思っていただけ、現場で課題もたくさん見えてきた。どうやって支援にもっていくのかを教師が考える必要がある。

クラスター6は、どれだけ活用できるか、活用力。自分の意見を書いたあとに話し合う時間を作っているけど。そういうのを入れなくていいんじゃないと言われたこともある。協同の場面を入れるタイミングと回数。教科によって違う。回数や効果がわからない。これを手に入れ

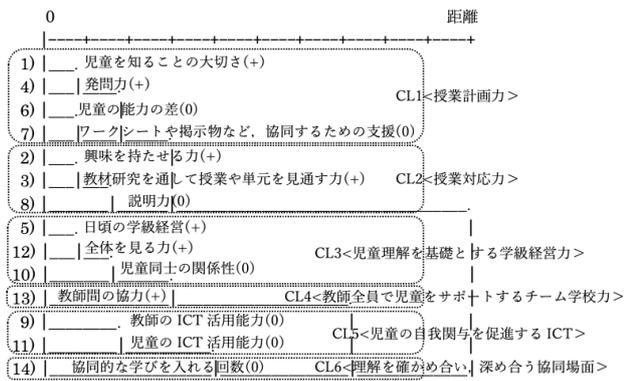


Figure 3 調査対象者Cのデンドログラム

たら大きな成長だと思う。

【クラスター間の関係】

協同的な学びを入れられない先生もいらっしやるので、クラスター6もプラスα。大事だけど、今は回数を意識するよりは1をフォーカスしたい。優先度が高い。結局6の力も1に入ってくる。1に入れたい。もっとすてきな授業ができるのでないか。子どもたちを知らないと協同できない。クラスター2がうまくなれば6もうまくなるし、6の機会も増える。うまく有効に活用できる回数が増える。

(2) 調査対象者Cについての総合解釈

クラスター1は、「児童を知ることの大切さ」や「児童の能力の差」など、児童理解に関する事と、「発問力」や「ワークシートや掲示物」など授業準備に関する内容でまとまっていたため、「授業の土台となる授業計画力」と命名した。

クラスター2は、「興味を持たせる力」や「説明力」など授業中の教師の対応に関する内容でまとまっていたため、「授業対応力」と命名した。

クラスター3は、「児童同士の関係性」や「全体を見る力」など、児童理解を中心とした学級経営に関する内容でまとまっていたため、「児童理解を基礎とする学級経営力」と命名した。

クラスター4は、困難な児童対応のために、教師がお互いにアドバイスし合うことについて言及していたため、「教職員全員で児童をサポートするチーム学校力」と命名した。

クラスター5は、教師と児童のICT活用能力に関する内容でまとまっており、それらが児童の興味関心を上げると捉えていたため、「児童の自我関与を促進するICT」と命名した。

クラスター6は、「協同的な学びを入れる回数」や場面、その効果について、特に学習内容のアウトプットの観点からの言及が多くあった。そのため、「理解を確認し合い、深め合う協同場面」と命名した。

総合考察

3名の調査協力者の共通点から、以下のことが示された。初任者教員であっても、半年間の経験から、授業実践に必要な力、協同的な学びを展開する際に必要なことがらや課題を経験的に理解することができていた。ただ、それらの課題をどのように達成するか、どのように実践していくのかについては、理解できていなかった。つまり、実現が難しいとされる協同学習実践に必要なことがらの習得に対するレディネスは、半年間の教職経験であっても整う可能性が示唆された。

一方、調査協力者の相違点から、それぞれが担任する学級や学校の状態、同僚の教員や学校文化によって、協同学習への認識が変容する可能性が示された。

文献

Deutsch, M., (1995) "Cooperation: The Fragile State," in Bunker, B. B., Rubin, J. Z., & associates, Conflict, Cooperation & Justice: Essays Inspired by the Work of Morton Deutsch, San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, p.257.

石橋太加志・千葉美奈子・橋本渉・細矢和博・南澤武蔵・秋田喜代美・小国喜弘・小玉重夫 (2015) 協働学習に 取り組む中等教育学校教師の抱える不安と有効性の認識—教師と生徒の協働学習についての記述データの検討から 東京大学大学院教育学研究科紀要, 54, pp.565-584.

児玉佳一 (2017) 協働学習に関するイメージの教職経験による相違 —小学校教員および教職課程学生を対象にした比喻生成課題から— 教師学研究 20(2).pp.57-68.

松尾剛・丸野俊一 (2007) 子どもが主体的に考え、学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているか 教育心理学研究 55(1).pp.93-105

宮橋小百合・中山眞弘・須佐宏 (2016) 初任者研修プログラムにおける訪問指導の実際と課題 学校教育実践研究 1, pp.35-44

内藤哲雄 (2017) PAC 分析実施法入門 [改訂版] ナカニシヤ出版

東京都教職員研修センター研修部授業力向上課編集 (2008) 『平成 20 年度初任者研修・新規採用者研修・期限付任用教員任用時研修実施の手引き』

(Shigeto SANADA)