

ISSN 2432-9355

PAC 分析研究

2017

第 1 卷

(創刊号)

Journal of PAC Analysis

Vol. 1

PAC 分析研究
第 1 卷 (創刊号)
目次

発刊にあたって	内藤哲雄	1
【総説】		
Analysis of Personal Attitude Construct for Diagnosing Single Cases Operationally, Qualitatively and Quantitatively	Tetsuo Naito	2
【原著】		
タイ人の新人日本語教師と経験日本語教師に共通して見られる「いい日本語教師」に関するビリーフ	坪根由香里、嶽肩志江、八田直美、小澤伊久美	11
保育カンファレンスは保育者の専門的成長に影響を及ぼすか？ — PAC 分析により見出された個々の保育者の事例を参照しながら —	小松和佳、野中陽一朗、玉瀬友美	22
【2016 年度第 10 回大会発表抄録】		
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	37
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	41
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	45
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	47
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	51
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、加藤信子、内藤哲雄	53
注目回数少なさと一方向的表面観察・推測	加藤信子、内藤哲雄	55
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、窪田裕子、藤田和花子、江幡芳枝、内藤哲雄	57
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	61

発刊にあたって

PAC分析の開発が始まったのは今から25年前で、内藤が43歳の時であった。学部時代、大学院時代とその後にも実験社会心理学を主専攻としてきたのではあるが、最初の教職ポストは医療技術短期大学部での心理学と臨床心理学担当であった。6年6カ月後に同じ信州大学の人文学部の元来の専門分野である社会心理学講座に戻る形で異動したのに、群間比較、多標本調査を中心とするアプローチへの違和感を拭い去ることができなかった。その当時に実感していた違和感や技法や理論を開発するに至る経緯については、その後1979年に出版した『PAC分析実施法入門:「個」を科学する新技法への招待』で述懐している。

1980年代になると事例研究が注目されるようになったが、PAC分析は一部の研究者に関心を持たれるだけであった。さらにその後、現象に多様な研究方法で迫っていくマルチメソッドが有効とされる風潮が出現した。ついで、看護学などを中心として、多標本による研究と事例研究を組み合わせる(研究法を混合させる)アプローチが注目されるようになった。国際的な大会を開催するための組織としてMMIRA(Mixed Method International Research Association)が、また独立組織でもあり日本支部でもあるJMMR(日本混合法学会)が誕生した。そこで、招かれて内藤がPAC分析のワークショップを開催した。日本から発信する混合研究法としてPAC分析が国際的にも国内的にも認められたのである。

最近になって(2006年から)、内藤の単独が中心であるが国際学会(国際応用心理学会大会、ヨーロッパ心理学会、アジア社会心理学会大会、MMIRA、国際心理学大会、国際異文化学会大会)や海外の学会(アメリカ心理学会大会、オーストラリア心理学会大会)での発表が続くようになった。そして昨年度には、横浜で開催された第31回国際心理学会議においては、内藤が「方法と統計」の領域で“Analysis of Personal Attitude Construct for Diagnosing Single Cases Operationally, Qualitatively and Quantitatively”の題目での招待講演を開催した。

本年度山陽大学で開催されたPAC分析学会大会は、すでに第10回である。学会誌「PAC分析研究」の創刊は遅すぎたとのこと批判を逃れ得ないが、機が十二分に熟しての発刊であるといえよう。論文内容に即応した専門学問分野の学会誌だけでなく、PAC分析の視点から研究法について批判を受けたいとか、PAC分析を用いたあるいはPAC分析に関する研究として博士論文を提出に適合することを望んでいた研究者にとっては、長年の念願が叶うことになる。投稿論文が陸續し、PAC分析学会の会員が増加し、PAC分析研究がさらに発展していくことを願ってやまない。

2017年1月吉日

「PAC分析研究」編集委員長
内藤 哲雄

【総説】

Analysis of Personal Attitude Construct for Diagnosing Single Cases Operationally, Qualitatively and Quantitatively¹⁾

Tetsuo Naito

Graduate School of Psychology, Fukushima College²⁾

Key Words: *PAC Analysis, Qualitative Analysis by Single Case, Operational Procedure, Association Items, Cluster Analysis, Intersubjective Interpretation*

¹⁾ This is the rewritten paper which was prepared for the invited address (IA29-08, Methodology and Statistics) in the 31st International Congress of Psychology at Yokohama.

²⁾ Address: Department of Welfare-Psychology, Fukushima College, 2-10 Moto-Machi Fukushima-City, Japan 960-8505

E-MAIL: naito.tetsuo@fukushima-college.ac.jp

ABSTRACT

Analysis of personal attitude construct (PAC Analysis) was created to diagnose single cases operationally, qualitatively and quantitatively. The procedure is as follows; 1) presented the stimulus sentences for free association, 2) required to order the cards of association according to importance, 3) instructed to estimate the psychological distance intuitively, comparing all pairs of cards, 4) cluster analysis is done, 5) asked to describe the image about each cluster, and 6) required to answer single item image (plus, minus or zero). The process of analyzing personal attitude construct is showed in Figure 1. So, we can get whole critical variables and factors which are recalled (accessed) from long-term memory of informant, and we discover individualistic generality in this single case through phenomenological interpretation of data, consulting with a subject. At the same time, we can make use of this for finding new critical variables, common generality among all cases and new framework of theory. This technique refers to uniqueness, holism and the rest.

For explanation about PAC Analysis, I would like to show you a research example about loneliness. This theme is well known for phenomenological behaviorist. It is subjective and measured operationally. But there was no single case measured by ideographic cluster analysis. There was no bridge between a subjective single case without mean and standard deviation and statistical interpretation. Now we have got the new scientific method for single cases (PAC Analysis).

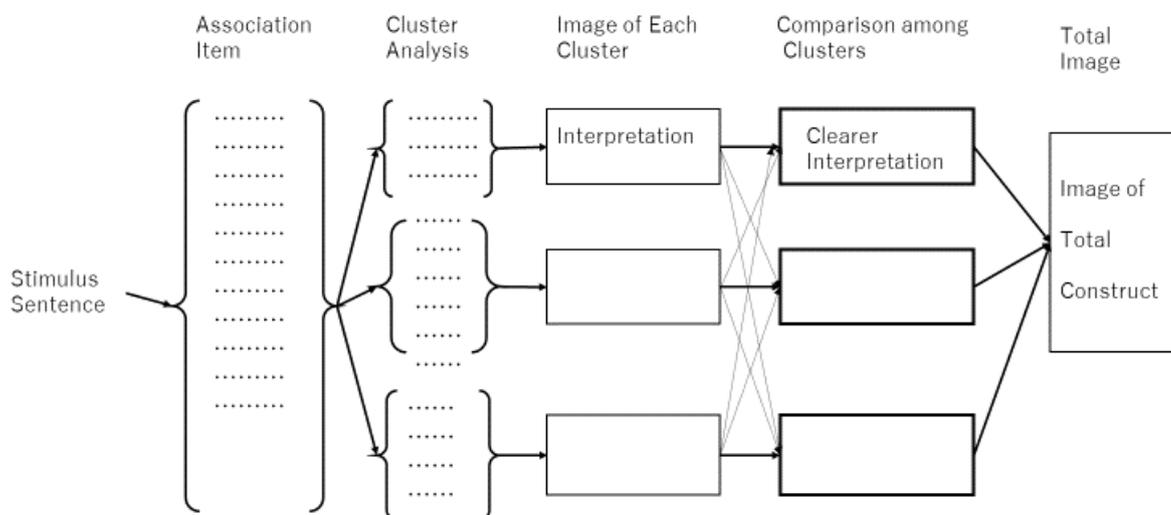


Figure 1 Analyzing Process of Personal Attitude Construct

Method

Subject: The subject was a senior (3rd. grade) female student. She lived alone at an apartment.

Procedure: The stimulus sentences for free association were at first presented and read out to the subject. They were as follows;

" Which scene or situation easily make you feel yourself lonely. What condition are you in at the time of lonesome? What do you think want to do? What do you do actually? Write each your association items on the cards."

Next, the subject was required to order the cards according to importance, regardless of plus or negative direction.

Table 1 Association Items

order of association	content	order of importance
1.	When the TV stations stop airing for the night	⑭
2.	After the party	⑪
3.	When I love someone one-sidedly	②
4.	When someone I trusted betrayed me	①
5.	Despair	⑯
6.	There is no space (place) for me	⑥
7.	Cry	③
8.	Listen to the music	⑩

- | | | |
|-----|--|---|
| 9. | Call someone | ⑤ |
| 10. | See the photographs in my album | ⑮ |
| 11. | Write a letter to somebody who lives in the distance | ⑬ |
| 12. | Write in my diary | ⑦ |
| 13. | There are many people, but nobody whom I know | ⑬ |
| 14. | Talk to myself | ④ |
| 15. | Buy flowers | ⑧ |
| 16. | Drink alcohol | ⑨ |

Instruction for estimate of distance of similarity

The instruction for estimate of distance is "Compare all pairs of items and estimate the distance of similarity, not linguistically but intuitively". Cluster Analysis by Ward method was done. Then the subject was asked to describe the image or interpretation about each cluster. At last She was asked to answer about single item image (positive[plus], negative[minus] or neutral[zero]).

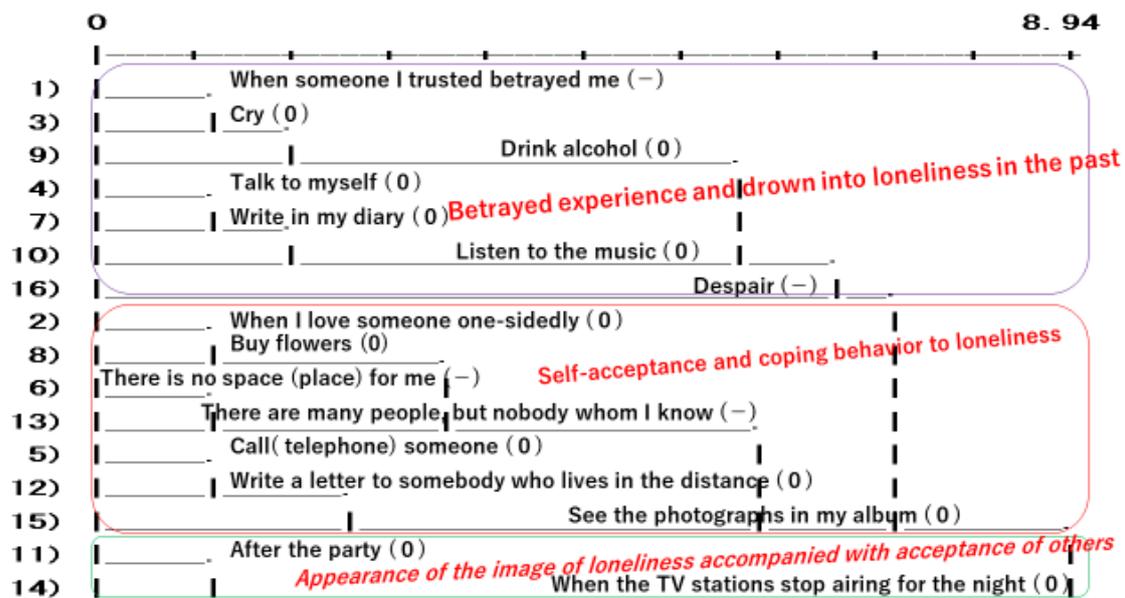


Figure 2 Construct of loneliness of Female Subject

*The item number on the left side indicates the intuitive order of importance.

** +-0 in parentheses right end of associate items means +-0 of thought list technique.

Results and Discussion

Image or interpretation about clusters by the subject

<1st cluster>

- | | |
|---|------------------------------------|
| ① | When someone I trusted betrayed me |
| ③ | Cry |
| ⑨ | Drink alcohol |

- ④ Talk to myself
- ⑦ Write in my diary
- ⑩ Listen to the music
- ⑬ Despair

(Question: Then, See your copy. From top, "When someone I trusted betrayed me" "Cry" "Drink alcohol" "Talk to myself" "Write in my diary" " Listen to the music" "Despair," these " one " "two" "three" "four" "five" "six" "seven," these seven items look like one gathered group. What image are you calling? What contents are you feeling?)

.....Negative image, huh, absolutely drop out. I tried to drop till the bottom. There I give to myself light. Try to do so. That's my image. It's dark image. Generally, what I was apt to do in the past. In the past that, (directing by a finger "When someone I trusted betrayed me" by) there was this top experience, then, though I didn't drink alcohol, (directing other items of 1st cluster by finger) did other these things. So, I tried to isolate myself from loneliness, I did, even now I am apt to do so. Hu-n! That's what I am feeling.

(Question: What are gathered, do you feel?) "Negative tendency," may I call so ?

(Question: What negative?) Hun, not that I climb up by all means, but that I drop till the bottom, I am sheltered in my shell, and toward loneliness, I am taking my eyes off loneliness. When I feel myself lonely, I tried to make myself lonelier. I am feeling so.

<2nd cluster>

- ② When I love someone one-sidedly
- ⑧ Buy flowers
- ⑥ There is no space (place) for me
- ⑬ There are many people, but nobody whom I know
- ⑤ Call (telephone) someone
- ⑫ Write a letter to somebody who lives in the distance
- ⑮ See the photographs in my album

(Question: Now let's see next group under the first group. "When I love someone one-sidedly" "Buy flowers" "There is no space (place) for me" "There are many people, but nobody whom I know" "Call someone" "Write a letter to somebody who lives in the distance" "See the photographs in my album." These " one " "two" "three" "four" "five" "six" "seven," these seven items look like one gathered group. What image are you calling? Why is this group gathered, do you feel?)

Relatively positive. I'm trying to climb up, even though I depend on other persons and articles, rather than try to do by myself. Compared with previous group, I feel this is my present situation.

(Question: Could you feel another?)

Hu....., I feel relatively progressive.

(Question: Why gathered, do you feel?)

Positive tendency, my present situation. Different from previous group, though I'm lonesome, I

do not take my eyes off. I believe I can manage, I endeavor to do many things. I guess I am attempting to put myself close to the best condition in the past when I was most vivid. When I was dropped out, I seldom want to buy flowers or call somebody. But I guess I'll be made happy, if I may do the same thing which I did at happy time. I think so. Then, the contents of phone and letter are not the talk about worries but that about my happy experiences. Generally, about my happy episodes. The photograph in my album is symbolic. When we are taken our pictures, ordinarily we are laughing! There was such a me, so I guess I will surely laugh again like this even though I am sometimes depressed. It seems to me that I am trying to be tender toward myself, sometimes buy flowers, so that I may cheer myself and make endeavor. I can see myself making every effort when depressed. Yes, I can!

<3rd cluster>

- ⑪ After the party
- ⑭ When the TV stations stop airing for the night

(Question: See the last group. "After the party" "When the TV stations stop airing for the night." These two items attribute to the same group. What image are you calling from this? Why is this group gathered, do you feel?)

I guess this shows my condition. Indifferent with being positive or negative, maybe, because of first alone-living after the entrance to university, I am simply recognizing "I'm alone here·····" without feeling lonesome, sad or such a thing. I feel not sad, rather "calm", wonder to feel suddenly the room larger. I am surely alone and lonesome, but scenes of the party and TV remains in my ears and eyes. Not-lonesome-like lonesomeness though curious description.

Comparison between clusters and total image:

<Comparison between 1st and 2nd>

(Question: Now compare two groups. First, "When someone I trusted betrayed me" "Cry" "Drink alcohol" "Talk to myself" "Write in my diary" "Listen to the music" "Despair," and second, "When I love someone one-sidedly" "Buy flowers" "There is no space (place) for me" "There are many people, but nobody whom I know" "Call someone" "Write a letter to somebody who lives in the distance" "See the photographs in my album." What's same, what's different?)

Definitely different point is that in 2nd I tried to cope positively, but that in the 1st not so. And the matters in 1st happened so long ago. In 2nd near to the present. I don't entirely stop the past behavior, even now I do the accustomed behaviors of the past. But I try to cope at last. That's the different attitude from that of past.

(Question: Then, compare between 2nd and 3rd groups. 3rd is "After the party" "When the TV stations stop airing for the night." Which is similar, which is different?)

Definitely difference is that in 2nd mental loneliness, but that in 3rd literally aloneness. 2nd is my coping attitude toward lonesomeness. 3rd is not related to managing. I guess 3rd is becoming

the materials for climbing up when the matters in 2nd happen.

(Question: Anything else?) That's all.

<Total>

(Question: Now glance over 1st, 2nd and 3rd. What image do you feel?)

1st, as I told you already, "myself in the past, especially myself when something happened." 2nd is generally "myself in now at which something happened." 3rd is "ordinary state of myself in the present." By the way, I guess my habits, personality, being apt to do at dropping out in the past remain now in the habitual behavior or so. If I could be satisfied with present myself, experiences about loneliness or despair would be very important to me after a long time.

(Question: Anything else?) I can't image any more.

<Additional Question>

"When someone I trusted betrayed me"→(Question: When did Top item "When someone I trusted betrayed me" happen ?)

2nd in the high school.

"Drink alcohol"→(Question: What image do you feel from "Drink alcohol" ?)

I drink alcohol until losing memory so as to change into another person. Usually at home. One point I guess is that I couldn't drink even one drip in the past and was only inspired with drinking in order to forget, though I said "drinking was the matter in the past."

"Write in my diary"→(Question: What image do you feel toward "Write in my diary" ?)

Though I'm relatively nervous of another person's eye, only in my diary I confess any tiny thing to myself. I tried to be honest to myself, and I, who writes, am a supporter for myself, who is depressed.

"Listen to the music"→(Question: What image do you feel to "Listen to the music" ?)

When I am depressed, I listen to the songs that is thoroughly noiseless and suitable for my present feeling, and listen until I cry.

"Buy flowers"→(Question: How about "Buy flowers" ?)

Buy for myself.

<+, - and 0 image of each items>

(Question: Now, ask you about the image of each item. Plus? ... Minus ? ... Zero, which means neutral ? Which image can you call? Regardless of literal meaning, report actual feeling. How about the top " When someone I trusted betrayed me"?)

It's minus.

(Question: Then, how about "Cry"?) It's zero.

(Question: How about "Drink alcohol"?) It's zero.

(Question: "Talk to myself"?) It's zero.

(Question: "Write in my diary"?) It's zero.

(Question: "Listen to the music"?) Zero.

(Question: "Despair"?) Minus.

(Question: "When I love someone one-sidedly"?) Zero.

(Question: "Buy flowers"?) Plus.

(Question: "There is no space for me"?) Minus.

(Question: "There are many people, but nobody whom I know"?) Minus.

(Question: "Call someone"?) Zero.

(Question: "Write a letter to somebody who lives in the distance"?) Zero.

(Question: "See the photographs in my album"?) Zero.

(Question: "When the TV stations stop airing for the night"?) Zero.

<Order of importance and + - image>

1/3 Items at order of importance are (1) When someone I trusted betrayed me, (2) When I love someone one-sidedly, (3) Cry, (4) Talk to myself, (5) Call someone. (1) and (2) are the interpersonal situation which call up loneliness, and (3) - (5) are the defense and coping behavior. Only (1) is minus, the other four are zero items. On the whole, plus is 1, number of minus are 4, zero are 11. Zero-item percentage amount to 68.8%. We can read, from this result, the strength of tendency to alienate herself and defense mechanism.

<General interpretation>

1st cluster: All loneliness started from the most (1st) important item which was the experience at 11th of her senior high school; "When someone I trusted betrayed me." She had never tried to confront the actual experience nor recover herself. She had run away into her shell and drowned her loneliness in stronger loneliness. She felt that she could not be helped unless dropping into the deepest bottom. and destroyed herself. She had desired change of personality by losing consciousness with crying and drinking alcohol (actually did not drink in those days). She talked to herself, and wrote in her diary about her depressed situation. She who read her diary is the only sympathizer and comforter. She listened to the sad music and was drowned in desperate loneliness. These should be attributed essentially toward the betrayed person, but her hostility and attack ran against herself. Drown into desperate loneliness and avoidance facing her own actual situation mean the defense mechanism. We can call this cluster "**Betrayed experience and drown into loneliness in the past.**"

2nd cluster: This cluster is constituted of two parts. The first is about conditions for occurrence of loneliness, the second is about coping behavior. And both parts are about the present.

When she loves somebody one-sidedly. There is no space for herself. There are many people, but nobody whom she knows. In these social isolation situations evoke loneliness. Even now defense mechanism of drown into loneliness exists. And she is accustomed to drinking until losing consciousness that was only desirous in the past. We can guess that her psychological trauma is not recovered even now. Nevertheless, she is climbing up, not by herself but even

depending on another person and thing. Contrary to the past, she does not seal her eyes, believes in managing and is endeavoring to do something. By doing something happy in the past, she strives to recover and reinforce positive self-image. The only positive image item "buy flowers" for herself. To exchange happy episodes, she telephones someone and writes a letter to somebody who lives in the distance. To recall the happy herself in the past, she looks laughing photographs of herself in the album. She is trying to give encourage and comfort to herself. It means self-acceptance behavior. So, we can interpret this cluster as **“Self-acceptance and coping behavior to loneliness.”**

3rd cluster: Indifferent toward lonesomeness or sadness, she recognized simply herself alone. When she felt that the room was calm, she felt also the room became suddenly larger. Although the party finished or TV stations had stopped airing, scenes of the party and TV remained in her ears and eyes. She was feeling no-lonesome-like lonesomeness. We can read her unconscious acceptance of loneliness, enlargement of self, related-with-others self, and acceptance of (existence of) others. So we can call this cluster as **“Appearance of the image of loneliness accompanied with acceptance of others.”**

Discussion: When we look at the total structure among clusters, we can draw it as **<Betrayed experience and drown into loneliness in the past.> →<Self-acceptance and coping behavior to loneliness.> →<Appearance of the image of loneliness accompanied with acceptance of others.>** We can interpret this stream as the time transference of **<the past>→<the present>** and the change of acceptance styles of **<self-rejection>→<self-acceptance>→<others-acceptance>**. This case shows that it is not good that long period loneliness is measured about one year ago and short period loneliness is about two weeks in typical researches. Clinical Psychologists will be interested in this type of loneliness caused by strongly unreliable-toward-human experience. The subject could not use any kind of social support at first stage, because she had never been able to trust any other human beings. This is a typical case. We cannot get many these cases for multi-sample research.

By the way, every association items were derived from subject. These items have high accessibility from everywhere in long-term memory. This fact refers to personal history. They have a high probability of critical variables for subject. It seems that research is done with the original questionnaire made by subject. Those are come from depending on not researcher’s scheme but subject’s scheme. Which refers to holism.

Researcher understands the meaning of the construct consulting with subject. We discover individualistic generality in this single case through phenomenological interpretation of data. Because of single case research, we can use intersubjective interpretation. Subject finds the meaning of these construct with researcher (therapist). At the same time, we can make use of this for finding new critical concrete variables for practice and, at the same time, new framework of theory. This technique refers to uniqueness, holism and the rest.

And in this research, we are able to find following facts. At first, we can read “psychological field.” At second, “structure of complex.” At third, “cognitive construct of stress for cognitive behavioral therapy.” And so on.

Reference

Naito, Tetsuo 1997 How to use PAC analysis: An Invitation to New Scientific Method for Single Cases. (in Japanese) Nakanishiya-Shuppan.

【原著】

タイ人の新人日本語教師と経験日本語教師に共通して見られる
「いい日本語教師」に関するビリーフ

坪根 由香里、嶽肩 志江、八田 直美、小澤 伊久美

1 はじめに：研究の背景

海外の日本語教育の多くは日本語を母語としない日本語教師（以下、NNT）を中心に、NNTと日本語を母語とする日本語教師（以下、NT）の協働により行われていると考えられるが（国際交流基金 2011）、NTとNNTが互いのビリーフ¹⁾を理解することがよりよい協働の実現の一助となる。タイは他国に比べ、大学におけるNTの比率が高いことから²⁾、大学でNNTと協働する機会が多い。また、日本から派遣されたNTが教師研修に関わる機会も多く、タイ人日本語教師（以下、タイ人NNT）のビリーフを把握することは意義深いと言えよう。一方、経歴や経験の長さなど多様なNNTが同じ現場で教育に関わっており、現場での協働と教師の成長を考える時、NNT相互がビリーフについて理解し合うことも意味がある。さらに、日本国内のNTにとっても、多くのタイ人学習者が日本に留学していることを踏まえれば、送り出し側の教師のビリーフを知ることは有意義であろう。

このような背景を踏まえ、本研究では、タイの大学で教えるタイ人NNTの「いい日本語教師」に関するビリーフを探ることを目的とする。

2 先行研究と本研究の位置づけ

教師のビリーフに関する研究は、BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) Teacher Version による調査を行った Horwitz(1985)の言語教育における研究のみならず、教科教育の分野においても行われ、日本では教師特有の指導行動についてイラショナル・ビリーフ尺度を開発した河村・國分(1996)や同尺度を用いた鈴木(2008)など質問紙による調査が多く見られる。日本語教育でNNTを対象にした研究においても、53カ国から日本に研修に来ているNNTを対象とした久保田(2006)等、質問紙による量的調査が行われている。しかし、質問紙がビリーフに関するあらゆる項目を網羅することは不可能であり、近年はビリーフを形成する多様な要素を明らかにすることを目的として、

ビリーフ研究に質的調査を取り入れた研究が増えている。

NTを対象としたものでは、PAC分析を中心に複数の手法を組み合わせたマルチメソッドによる研究を行った小澤他(2013)等がある。一方、NNTが対象のものとしては、久保田(2009)が、ベトナム、中国、米国のNNTに半構造化インタビューを行い、自らの学習経験を学習者に伝えたいという意識、学習者の手本としての意識、教える立場として学び続けようとする態度などを指摘している。また、古別府は高校で教えるタイ人NNTを対象に質的、量的調査の両方を行っている。古別府(2009)は質問紙による量的調査、古別府(2008)はPAC分析を用いたビリーフ調査で、いい日本語教師は、学習者への配慮と専門知識が必要であり、日本語教師としての喜びと学習者への深い思い、自身の日本語学習への強い意欲があると考えられていると述べている。

タイ人の大学教師を対象としたビリーフ質的研究には、新人日本語教師2名に対して研修前後にPAC分析を行い、教師研修がビリーフに与える影響を分析した八田他(2012)、PAC分析と質問紙調査を併用してタイ人NNT1名のビリーフを調べた嶽肩他(2012)がある。これらはPAC分析を用いて個別の事例を扱ったものであるが、本稿では、タイの大学で教えるタイ人NNT8名（新人教師4名、経験教師4名）を対象としたPAC分析から、その共通するビリーフを探るという試みを行った。PAC分析は個別性の理解に効果を発揮するものであるが、「PAC分析によって析出される構造は、共通要素と個人に特有な要素の両方から構成されている（内藤2008:18）」とあるように、共通性を否定するものではない。経験年数や各教師の個別的条件に関わらず共通する特徴は、各教師の学習歴、教育歴や所属する教育機関等の環境の違いを超えた、タイ人教師が共有する特徴的なビリーフである可能性があると考え、個別性は別稿に譲ることとして、本稿では新人・経験教師両者に共通して見られたビリーフに着目し、その語

りを詳細に分析することとした。

3 調査の概要

3.1 調査協力者

協力者は、タイの首都圏にある大学で常勤として日本語を教えるタイ人 NNT で、教歴 1 年未満の教師 4 名（以下、新人）と教歴 15 年以上の教師 4 名（以下、経験）である（表 1）。

表 1 調査協力者一覧

	年齢	性別	日本語教育歴	日本留学歴
新人教師 A	21-25	女	1 年未満	2.5 年
新人教師 B	21-25	男	1 年未満	なし
新人教師 C	26-30	男	1 年未満	1 年
新人教師 D	26-30	女	1 年未満	1 年
経験教師 E	36-40	女	15.5 年	3 年
経験教師 F	46-50	女	17 年	12 年
経験教師 G	46-50	男	17.5 年	5 年
経験教師 H	46-50	女	20 年	6 年

経験 4 名は、初学者から中級後半または上級までの各レベルの日本語クラスを担当した経験を持ち、日本の大学院で学位を取得している。また、所属機関で学科長等の中心的な役割を担うとともに、学外の様々なプロジェクトに関わったり、教師研修を担当したりしている。新人 4 名は、初学者から初級後半または中級前半までの日本語クラスを担当しているが、中級後半以上を担当した者はいない。1 名は調査時に日本の大学院在籍中、4 名は大学院の学位未取得であった³⁾。新人 B と新人 C は同じ大学、その他はそれぞれ違う大学に所属している。このように、本調査の協力者は、経験年数だけでなく、担当業務の幅、取得学位や教える対象の範囲も異なるが、本稿では前述のようにそうした相違があっても共通して見られるビリーフに焦点を置いて考察した。

3.2 調査方法

調査は、内藤（2002）に従い、2009 年 2 月～9 月に PAC 分析法を用いて行った。刺激文を以下に示す。

あなたにとって「いいタイ人日本語教師」とはどんな教師ですか。その教師は教室内外でどんな振る舞いをすると思いますか。また、あなたは、その教師に対してどんな気持ちを持つでしょうか。それから、その教師は日本語教育

についてどんなことを考えていると思いますか。

そういったことを含めてあなたが「いい日本語教師」という言葉を聞いて思い浮かべるキーワードやイメージを自由に書いてください。

キーワードやイメージは、できるだけ単語で、書いてください。ただし、それが難しい場合はもう少し長く（10 字前後ぐらいまで）なっても構いません。

連想語を書くカードは A4 の 16 分の 1 のサイズとし、連想語記入の際は、辞書の使用も可とした。刺激文は、単に授業中の教師の態度・行動等について尋ねるだけでなく、授業外の学習者への配慮や同僚との関わりなども含め、幅広く様々な側面を想起してもらうことを意図して作成された。非類似度評定の結果⁴⁾をクラスター分析（距離、ウォード法、HALBAU7 使用）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⁵⁾を実施した。8 名のデンドログラムは付録に示す。インタビューに際しては、日本語非母語話者であることを考慮して、協力者本人に通訳を希望するか確認し、希望があった新人 B と新人 C には通訳を付けた。ただし、実際には、新人 B は通訳を使用した、新人 C は日本語のみで話した。

4 結果と考察

インタビューでの語りに共通して表れた特徴は、①学習者と深く関わろうとする姿勢／学習者中心、②学習者との距離を近くする態度、③教師に求められる人格、④教師として成長しようとする姿勢であった⁶⁾。表 2 は共通する特徴に関する 8 名のコメントを概略したものである。以下では、それぞれについて特徴的だと思われる内容をインタビューでのコメントに基づいて具体的に考察する。（以下のインタビューデータ中の「↑」は上昇イントネーションでの発話、R は調査者を表す。）

4.1 学習者と深く関わろうとする姿勢／学習者中心

教師が学習者に対して取るべき態度や対応に関する発言は多く見られるが、その主なものは、学習者の立場に立つ、学習者を理解する、忍耐強く学習者に接する等であった。

経験 F：教師という職業は、＜中略＞損得の気持ちで考えるんじゃない、相手のために何かをする、とい

表2 共通する特徴に関する8名のコメントまとめ

	1. 学習者と深く関わろうとする姿勢／学習者中心	2. 学習者との距離を近くする態度	3. 教師に求められる人格	4. 教師として成長しようとする姿勢
新人A	<ul style="list-style-type: none"> 学習者のことがわかる(背景、能力、興味、長所短所) よく欠席する学生と話す 授業外でも相談に乗る 	<ul style="list-style-type: none"> 問題等何でも言えるように、またクラスで緊張しなくてやる気につながるように、友達のような関係を作る 	<ul style="list-style-type: none"> 親しみやすさ 優しすぎず厳しすぎず(優しすぎたら言うことを聞かない、厳しすぎたら緊張する) 	<ul style="list-style-type: none"> 仕事で頑張る 新しい情報を得て内容や教え方に取り入れる 授業の振り返りをする
新人B	<ul style="list-style-type: none"> 学業不振の原因を追究する 個人レッスンをやる 学習者の問題の所在、理解できていない点を理解する 興味がない学習者の興味を引き出すためにどうするか考える 学習者に自信を持たせる 	<ul style="list-style-type: none"> 学習者の問題を理解し、仕事がうまくいくよう、教師と学習者の人間関係をよくする 	<ul style="list-style-type: none"> 汚れない心を持つ。適当にいい加減にやるような怠け者ではダメ 真面目さ。自分の成長のためにどうしたらいいかいつも考える 問題があっても諦めない強い心を持つ 	<ul style="list-style-type: none"> 新しい授業方法を取り入れる(インターネット、ベテランの先生、国際交流基金の研修から) 自分の授業を「もういい」と思わない 自己評価。アンケート結果から反省し改善する
新人C	<ul style="list-style-type: none"> 学習者の問題を探し、改善し、新しい方法を考える 学習者中心の授業方法 学習者からも意見を聞く できない学習者を無視しない 授業外の補講をする やる気を持たせる 	<ul style="list-style-type: none"> 教師と学習者の距離がないようにする。距離があると質問する勇気がないし、協力してもらえない 	<ul style="list-style-type: none"> できない学習者に対する心配り 親しい雰囲気を作る お兄さんみたい 	<ul style="list-style-type: none"> 改善する。考えていた教え方が失敗だったら新しい方法を探す 学習者の問題を探し、改善し、新しい方法を考える 先輩の授業見学や意見交換をする 研修で学んだことを実践する
新人D	<ul style="list-style-type: none"> 学習者中心。学習者のことを考えて行動する(優しく、明るく楽しく／ほめる) 学習者を平等に見る 授業外も学習者の相談に乗る 注意するときも学習者の受け止め方を考えてする 学習者の夢を知り、そのための道を開いてあげる 	<ul style="list-style-type: none"> 学習者が休日にも悩み事を相談したり、個人的なことも言えるような親しい付き合いをする 教師と学習者、教師と教師、学習者と学習者が互いに助け合う 友達のような関係を作る 	<ul style="list-style-type: none"> モラルのあるいい行動をする 学習者を平等に見る 我慢強い、学習者が何をしても怒らない 約束を守る 信頼できる 	<ul style="list-style-type: none"> 好奇心を持って、色々な情報を頭に入れる 学期終了後のアンケートに基づいて改善する
経験E	<ul style="list-style-type: none"> 学習者の様々な変化に対応する 授業時間外の活動に参加する 学習者の事情、状態、考え方等に関する知識を持つ 学習者の目線の内容、方法を考える 公私の区別をつける どの学習者も公平に気を配る 学習者のニーズと教師の目標の両方があり、学習者中心というのは100%は無理 	<ul style="list-style-type: none"> 個人的なこともわかるように授業時間外に触れあう 近づきやすくする 質問しやすくする 問題があるときに来られるように距離を近くする 	<ul style="list-style-type: none"> 公私の区別をつける どの学習者も公平に気を配る 見本になる(日本語の知識的にも道徳的にも) 尊敬される存在としての社会からの期待 明るく、近づきやすい 学習者に対して感情的にならず我慢する 	<ul style="list-style-type: none"> 勉強には終わりが無い セミナーや他の機関の先生から知識やモデルを吸収する 様々な学習者に新しい方法を使うことで経験(成長)になる 授業の後、振り返って改善する 知識を得るためのネットワークを作る 自分の考えに固執せず、(経験の少ない人も含め)他人の意見に耳を傾ける
経験F	<ul style="list-style-type: none"> 学習者の気持ちを理解し、話を聞いてあげる 学習者の立場に立つ 学習者を思い、利益になるものを与え、やってあげる 授業外も質問に答える 教育省の「学習者中心」の方針* 学習者に考えさせる* 	<ul style="list-style-type: none"> 学習者が接しやすく、何でも話せるように、いい言葉遣いをする 学習者が質問に来られるように親近感を感じさせる 	<ul style="list-style-type: none"> 学習者に対する思いやり、優しさ うるさくなく学習者のためにできることをやってあげる 親近感 	<ul style="list-style-type: none"> 新しい知識も求める 研究し、それを実際に教える 経験が長くなると日本語を忘れ、運用能力が落ちるので、努力して落ちないようにする 高くなった学習者の知識(日本語・専門)に教師もついていく
経験G	<ul style="list-style-type: none"> 学習者を個別に観察し、必要なら個別指導をする できない学習者の事情を聞く 学習者を理解しようとする できない学習者を理解して、がっかりしたり、怒ったりしない 人生相談に乗る 教師も個性があるのですべての学習者に合わせるのは無理 	<ul style="list-style-type: none"> この先生なら相談してもいいという気持ちを持たせる 人生相談に乗る 悩み事がありそうな学習者に声を掛けて聞く 	<ul style="list-style-type: none"> 優しさがすべてに繋がる お坊さんのように悪い点がない できない、頑張らない学習者に対して我慢する 学習者が怠けられないような厳しさ 学習者に役立つコネクションを作るための社交性 人に対して悪いように考えない寛容さ 教師の真面目さに気づかせて学習者にも真似をしてほしい 楽しさは求めない 	<ul style="list-style-type: none"> 学習者についていくため、自分を上達させる(知識だけでなく人間への理解も) いつも教え方を磨き、学習者に合わせて調整する
経験H	<ul style="list-style-type: none"> 学習者のレベル(未習者・既習者)を意識して教える 未習者に不公平にならないような配慮をする 学習者中心(誰を対象として教えようとしているのか認識する) 学習者と教師が互いに調整する(学習者が求めるものと教師が与えるもの) 学習者の事情に配慮する 学習者に教えてもらうこともある 授業内容について学習者の意見を聞いたり、情報交換したりする* 	<ul style="list-style-type: none"> 学習者が自由に話せる、笑いがあがる雰囲気を作る 学習者とコミュニケーションをとる 面白い話をして互いの意思疎通を図る 	<ul style="list-style-type: none"> 学習者が自由に話せる、笑いがあがる雰囲気作りができる 	<ul style="list-style-type: none"> 学習者に恥ずかしくないように日本語力を高める 常に日本の新情報を持つ 学内の情報共有、勉強会をする

注)「1. 学習者と深く関わろうとする姿勢／学習者中心」については、インタビュー内容を精査し、「学習者中心」を「学習者の自律学習や援助者としての教師」という意識に近いと思われるものには*を付けた。

う考え方が、一番、にある<中略>自分が学生の立場でしたら、どういう、教師と接する時に、どういう待遇、どういう扱い方を、受けたいか、相手の立場に立って、自分がしてもらいたいことを、やってあげる

また、新人Cを除く7名が「学生の悩みや事情を考える／相談にのる」という言及をしており、ここからは授業中の様子や欠席状況等から学習者の変化を敏感に察知し、事情を聞いたり、何か問題があれば相談にのるなどして細やかに気を配って対応するのが教師の役割と捉えていることがわかる。

新人B: <タイ語からの翻訳⁷⁾> (筆者注:「学生の面倒をみる」とは、)ある授業の内容について、理解できる学生と理解できない学生がいる場合、どうして理解できないのか考えること。または、真面目に勉強しない学生がいた時、どうして勉強しないのか、何か問題があるか、例えば、友人関係の問題とか、学習に関する問題かとか、家庭の問題かとか、考えること。

さらに、学習者との関わり方として、学習者を平等に扱うことに関する言及(できない人を差別しない、公平に気を配る、公私の区別をつける等)もあった。特に、授業についてこられない学習者に対する意識が強く見られたのが特徴的である。

新人C: できない子、<中略>無視、しないで、<中略>教え方とか、あの一、解決方法を、あの一、考えなければならぬ一です、<中略>日本語が、あの一、できるように、あの一、させるという目的、をあの一、達成させる、ためです。はい。もしあの一、私あの一、何も改善、しないと、あの一、意味がないと思います。あの一、できない子はあの一、ずーっとできない。

これは経験Hが指摘するように、高校で日本語を学んだ既習者と大学から始める未習者が混在している状況も関係しているものと思われる。

以上のように、日本語学習の面に限らず学習者を注意深く観察し、学習者の心情・背景を考えて、必要なら学習以外の事情や悩みまで聞こうとしており、学習者のことを中心に考えようとする強い意識が共通して見られた。

このような意識が「学習者中心」という言葉で語られることが多くあった。例えば、新人Dは「学生のために考えないと、ちょっといい教師と言えないぐらい」と述べているが、新人Dの語りからは広くこのような意識が見られ、教師の態度や行動全てを、学習者のためにどうあるべきかという点から判断している。

しかし一方で経験Eは、「最近、学習者、中心なん

ですけど、100パーセントは無理ですよ。」と述べ、学習者のニーズも大切だが、教師の側からも学習者の目標に沿った要求や期待があるとしており、学習者のニーズを一方向的に全て受け入れる姿勢ではなく、教育効果も考慮に入れて対応しようとしている。

ここでの「学習者中心」という言葉は、学習者を第一に考え、学習者の立場に立って考えるという意味で用いられている。これは古別府(2008)で中等教育機関の日本語教師が「学習者への配慮」を必要としていたことに通じるもので、タイ人教師全般に共通する意識だと推測されるが、そこには1999年にタイで制定された「国家教育法」の影響もあると考えられる。「国家教育法」には従来の教師中心主義的な授業から学習者中心主義的な教授学習への転換が盛り込まれており、「学習者が最も重要」と記されている(牧・馬場2009:259)。また、学習者の学習能力、自己発達能力についての言及があり、教師等は教導者や知識の伝達者としての役割から、援助者や支持者としての役割へと変わらなければならないと説明されていて(森下他2004)、学習者主導の教育への転換、学習者の自律的発達、教師の意識変化の必要性が述べられている。本調査では、経験Fが「チャイルドセンター」という言葉を示して、「学生に考えさせる」ことが最近の教育省の方針だと発言していたが、自分はそのことを意識するようにはなつたが授業には反映できていないと述べていた。

しかし、経験Fの他に学習者の自律学習や援助者としての教師という内容の言及は直接的には見られず、タイ人NNTが重要視している「学習者中心」は、現時点では教育省の意図するものと必ずしも同一のものではないようだ。ただし、例えば下記のように、経験Hが、教師が一方向的に教えるのではなく、学習者とのコミュニケーションも大事で、授業内容について学習者の意見を聞いたり、情報交換ができるような環境を作ったりすることが大切だとして、学習者の考えを取り入れようとしている点は、「国家教育法」の学習者中心につながるものだとも言える。

経験H: 授業内容はやっぱり交渉する、ね。(R: な、何を。)だから、最初の日は、やはり、こちらの案でて提示、提示するんですけど、学生は、いや、これはいけないとか、あの一、ちょっと、こういう風にしたいほうがいいんじゃないかっていう、まあ、意見も、あの一、聞くと。<中略>学、生が、知らないわけではなくっ

て、学生が知っていることも、やっぱり、教えてもらうこともあるし、で、教え方も、こちらが一方的にやるんじゃないで、色んな方法があると、いう、ことを、お互いに、わかった上で、で、その、情報交換が、できるような、環境を作れ、作ることが大事かなあと。

この「学習者中心」に関するピリーフについては、今後、さらなる調査と分析が必要だろう。

4.2 学習者との距離を近くする態度

4.1 とも関連し、学習者との距離を近くしようとする態度が見られた。それにより、教室で学習者が緊張しない雰囲気を作って質問しやすくし、教室の外でも相談に来られるようにするという意図がうかがえる。例えば、新人Cは、タイでは教師と学習者の間に上下関係があり、距離を感じるため、大学生の時は教師に質問する勇気がなかったと述べている。

新人C：私あの、大学生の時、あの、タイ人の場合は、あの、先生と、あの、学生がちよっとあの、距離があって、あの、もし距離があったら、例えば私、あの、わからない時、＜中略＞聞きたいですけど、でも、聞く勇気がないです。＜中略＞たぶんあの、タイの文化に、あの、関係があるとおも、あの、思います。あの、タイ人はあの、上下関係を大切に、しています。

さらに新人Cは、距離があって学生が緊張したら協力が得られないと続けている。経験Eも、教師は距離のある存在で尊敬の対象というイメージがあるため、明るくして質問しやすくするとしており、緊張を取り除くことで学習者からの質問が多く出るなど円滑なコミュニケーションにつながると考えている。

経験E：接触しやすいの、人のほうが、学生との、あの一、問題とか何か、あの、近す、近すきやすい、人ですよね。明るい人だったら、もし問題とか、授業のこと、質問とか聞きたい場合は、学生もちよっと入り、やすい、人でしよう＜中略＞自分の、子供のとき、と、まあ、学生時代も、先生ちよっと、離れてるんですね、距離は、ちよっと、まあ、尊敬というイメージもあります、怖い、というイメージのほうが大きいんですね。

この点について経験Fは、乱暴な言葉遣いと学習者が敬遠するが、丁寧な言葉、思いやりや優しさを表すような言葉を使えば、先生と接しやすく感じられるし、怖がらずに先生のところに来て何でも話せる気持ちになると言葉遣いの面から述べている。

経験F：いい言葉遣いを使う、をすると、学生も、あ一、接しやすい、あ一、まあ、あんまり怖がらずに、先生のとこに、来ていろんな、ことが、話せる、何でも話せるという、気持ちを起こさせる、要因があります。

＜中略＞乱暴な言葉じゃない、意味と、もう1つは、まあ学生に対して、思いやりとか、優しさを、表す、ような、ものも、この中に、入ってると思います。

また経験Gによると、教師は、タイ社会で尊敬される僧侶のイメージと重なるという。国民の90%以上が仏教徒で、仏教が生活にも強く影響しているタイでは、僧侶は人々の尊敬の対象となっている。このことから教師は、学習者が感じる距離感を縮める必要性を他国以上に感じているのではないかと。

4.3 教師に求められる人格

人格についての言及には「親しみやすさ」と「人格者」という2つの視点が見られた。

「親しみやすさ」は4.2と関連し、上記の経験E、経験Fや以下の新人Aの言及のように、学習者に対する思いやり、優しさをもち、明るく、近づきやすい態度を取ることで、学習者が質問しやすくし、動機づけにつなげようとしている。

新人A：学生と、との、なんか友達、友達の関係になつて、ちよっと勉強にも、影響があります。(R：どんな影響ですか↑)ま、ちよっと、親しくなつて＜中略＞兄弟のような感じで、学生も、何だろ、クラスの中で緊張しないし、えー、ちよっと、勉強したい感じで、で、何だろ、学生のやる気、を引けるようになる。

もう1つの「人格者」というのは、尊敬される対象としての教師という面が出ており、「いい行動、汚れない心、信頼、公平、寛容、真面目、我慢強さ、いい見本」といった言葉で表現されている。このうち、新人Dは、教室内外でモラルを持って正しいことを教え、自らが社会で認められるような行動を示すことで学習者からも信用されると述べている。

新人D：授業とか教え方だけではなく、例えば、社会に出たら、どういう人間が認められると、自分の行動で見せます。＜中略＞約束を守るとか、遅刻しないとか。
新人D：教室に、の中に、ちよっと、指導力があって、正しいことを、なんか教える。＜中略＞正しい日本語を教える、とか、モラル＜中略＞も、あつたら、信用されると思います。いい行動も同じぐらいです＜中略＞本当にそういう人じゃないと、学生は、必ずいつかわかるでしょう。先生は、なんか、言葉で言うことが得意ですけど、なんか、自分がやらない、言葉だけで。

経験Eも、言葉遣いや字の書き方といった日本語の面でも自らの行動で示し、尊敬される対象としても教師はモデルであるという言及をしている。

経験E：先生、というイメージは、タイ、人の場合は、

まあ、それは、モデ、モデルというか、なんか、うーん、うーん、かつ、型、ですよ。＜中略＞字の書き方とか、こういう間違ったりとか、学生も、これ見て、これも、同じように、しちゃうんですよ、＜中略＞先生だから、信じて、それを写す。先生は、こういう言葉遣いだったら、あ、先生使ったから自分も使おう。＜中略＞教師という仕事は、それは、メーピム（筆者注：子供が遊ぶブロック）、ですよ。＜中略＞国のブロック。先生だから、尊敬されてるんですね。

また、経験Gは、前述の通り、教師はタイ社会で尊敬されている僧侶のイメージと重なるとしており、教師は僧侶同様、真っ白であることが期待され、黒い点が1つでもあると批判されると述べている。

経験G: お坊さんの世界というのは、真っ白じゃなければならぬ＜中略＞ですから、何か、ちょっと黒い点、1つでもあると、すぐ、批判される。うん。だから、教師も、そうじゃないかな↑ そういう社会から、そういう期待も、ちょっと、うん、されてると思います。

このように、タイ人NNTには、教師が尊敬される対象であるタイ社会において、モラル面で人々の手本となるような言動をすべきであるという意識があると同時に、教育のためにはそれがマイナスに作用しないよう、学習者が近づきやすいように親しみやすさを持つことが必要だと考えているようである。

4.4 教師として成長しようとする姿勢

8名全員が教師としての成長に言及しており、多くは、同僚や他機関の教師、セミナーや研修、インターネット等によって新しい授業方法や知識を得て授業に取り入れようというものである。

新人B: ＜タイ語からの翻訳＞自分の授業をもういいと思わないで、あの、いつも、新しい、あの、テクニク、テクニクを取り入れる人です。

経験Eは経験が長くなるとアドバイスをしてくれる先輩もいなくなるため、セミナー等に行くようにしているとし、経験教師として意識的な成長への取り組みの必要性を述べている。

経験E: 最初のころは、先輩とか、まあ、いるんですけど、でもだんだん時間がたったら、だれも、言う人が、だんだんだん少なくなったんですね。だから自信满满、やると、ちょっと違うとか、ミスとか失敗するかもしれませんが、でもその時は、だれかまた、アドバイスしてほしいな—という、ところも、あります。＜中略＞だから今度は、まあ、またセミナーとか、＜中略＞行く、あの、習慣になるんですよ。

このような共通する特徴がある一方で、新人教師と経験教師で異なる点もある。新人教師は授業の振り返りや学生からのアンケートによって授業を改善するという言及が共通して見られた。

新人A: 今日は、どういう、結果になるか、なんか、自分の準備したものは、うーん、学生のレベルとか合ってますか↑＜中略＞教室の中は、なんか、つまらないの感じですか↑、学生がわからないことがいっぱいあるのか、ちょっと自分で反省、判断、反省します。

一方、経験教師は自分の日本語力や専門知識を高める必要があると述べており、このことは、最近タイでも日本語や日本語教育の大学院が開設されたために、以前より教師に求められる知識レベルが高くなっていることとも関連している。

経験F: 昔は大学を卒業しても＜中略＞能力試験で2級までの力しかありませんが最近、大学院も、できて、日本語のレベル、がだんだん、上の、上に行っていますので。＜中略＞学生が、大学院まで勉強すると、かなり、昔と比べて、知識が深くなるので、教師のほうも、それについて、いけなければ、いかなければなりません。それから、日本語の、日本語そのもの、の知識だけじゃなくて、も、もっと専門的な、知識が必要。

経験教師は、日本語を学習してから時間が経過しているため、日本語の知識や運用能力の低下を懸念する一方で、大学院の授業を担当することもあることから、新人教師と比べて日本語力や専門知識に関する言及が多かったものと思われる。

5 まとめと今後の課題

調査の結果、8名のタイ人NNTには、①学習者と深く関わろうとする姿勢／学習者中心、②学習者との距離を近くする態度、③教師に求められる人格、④教師として成長しようとする姿勢という共通する特徴が認められたが、①②③は相互に強い関係があるようである。この3つの関係を図1に示す。④はこの3つを含めた全体に関わるものだと捉えられる。

タイ社会において教師は尊敬される存在であり、学習者の手本として人格者であるべきだという意識がある一方で、学習者のことを考え、深く関わろうとするためには、学習者との距離を近くし、教師は学習者にとって親しみやすい存在である必要がある。このようにして学習者と深く関わろうとする姿勢は「国家教育法」で言う「学習者中心」と全く同一のものではないようだが、学習者が最も重要であると

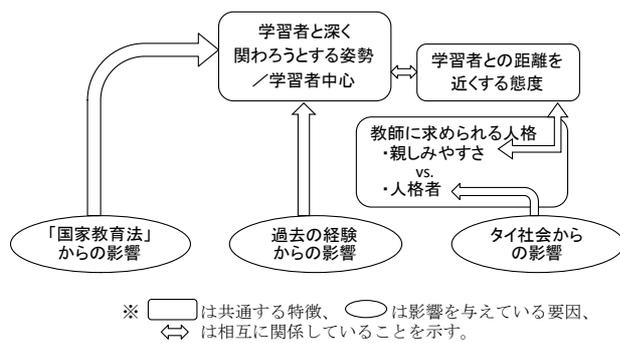


図1 特徴①②③の関係図

いう意識は同法の影響を受けている可能性がある。

先行研究の古別府（2008）で指摘された「学習者への配慮」は①学習者と深く関わろうとする姿勢／学習者中心に、「専門知識」「日本語学習への意欲」は④教師として成長しようとする姿勢に関連しており、これらの特徴が大学教員にも見られることがわかった。また、久保田（2009）で指摘された学習者の手本としての意識、教える立場として学び続けようとする態度は本調査でも見られ、これらはタイに限らずNNTに共通する特徴である可能性がある。しかし、久保田（2009）、古別府（2008）には親しみやすい教師像は表れておらず、②学習者との距離を近くする態度や③の中の親しみやすさは、本調査で明らかになった新たな知見と言える。古別府（2008）では学習者心理の理解は語られているが、②③のような内容はなく、これは古別府（2008）の対象が高校教員であることが関係しているものと思われる。

日本語教師の資質について、川口・横溝（2005）では「人間性」「専門性」「自己教育力」の3つを挙げ、「専門性」だけでなく、教師と学習者が人間として触れ合い、相互に交流すること（「人間性」）も忘れてはならないと述べ、「人間性」「専門性」を自身の努力で高めるのが「自己教育力」だとしている。この「人間性」「自己教育力」という観点は、本稿で明らかになった4つの特徴と一致している。これらは語学の授業場面に限らず、教師一般に言えるものであるが、PAC分析において「いい日本語教師」の要素として前面に現れたものである。

本稿では8名のタイ人NNTに共通に見られる特徴について論じ、現地の状況や学習者の背景・現状を知っているNNTならではのビリーフが存在することが確認できた。NTとNNTのよりよい協働を促進するためには、NTがこれらを理解し、両者が対話するこ

とが不可欠であろう。

今後は新人・経験教師の異なる特徴や個々の事例を見るとともに、本研究で見られた共通点がある他の教師にも見られるのか検証する必要がある。また、量的調査の結果、他国の教師やNTを対象とした調査結果とも比較する予定である。

注

- 1) 本稿ではビリーフを、教師が「言語学習の方法・効果などについて自覚的または無自覚的にもっている信念や確信」（日本語教育学会 2005:807-808）とする。
- 2) 国際交流基金（2011）によると、高等教育機関全体のNTとNNTの比率は3対7だが、タイでは教師数は395人、うちNTは165人（41.8%）、NNTは230人（58.2%）で、4対6である。
- 3) タイの日本語教育現場では、大学卒業後に大学の教師になり、しばらく教授経験を積んだ後に大学院に進学するケースが多く見られる。
- 4) 本来は非類似度行列を提示すべきだが、紙幅の都合により省略した。
- 5) インタビュー時間は1時間30分～2時間8分であった。経験Eは、インタビュー内容の確認のため、フォローアップインタビュー（50分）を行った。
- 6) PAC分析からは「日本語力」「日本文化理解」「異文化理解」に関する項目も析出されているが、発話内容を詳しく分析すると、新人・経験の間には視野の広さ、教師の役割や仕事の捉え方等に違いが見られたため、本稿では対象外とした。
- 7) インタビュー内容をより正確に把握するため、後日、通訳者以外の人に音声データのタイ語部分を翻訳してもらった。本稿の引用は翻訳を使用した。

参考文献

- 小澤伊久美・嶽肩志江・坪根由香里（2013）「ある日本語授業についての経験日本語教師Aの語りとその背景にある意識—マルチメソッドによる分析—」『ICU日本語教育研究』10、pp. 3-24.
- 川口義一・横溝紳一郎（2005）『成長する教師のための日本語教育ガイドブック（上）』ひつじ書房
- 河村茂雄・國分康孝（1996）「小学校における教師特有のビリーフについての調査研究」『カウンセリング研究』29、pp. 44-54.

久保田美子 (2006) 「ノンネイティブ日本語教師の
ビリーフ-因子分析にみる『正確さ志向』と『豊
かさ志向』-」『日本語教育』130号、pp. 90-99.

久保田美子 (2009) 「ノンネイティブ日本語教師のビ
リーフの要因-インタビュー調査から共通要因を
探る-」『日本語教育をめぐる研究と実践』、凡人
社、pp. 185-210.

国際交流基金 (2011) 『世界の日本語教育の現状—
日本語教育機関調査・2009—』国際交流基金

鈴木郁子 (2008) 「学校教師のビリーフに関する研
究：小学校・中学校・高等学校教師の比較」『人
文学部研究論集』19、pp. 41-51

嶽肩志江・坪根由香里・小澤伊久美・八田直美 (2012)
「PAC 分析と質問紙調査併用によるビリーフ研究
—あるタイ人日本語教師の事例より—」『横浜国
立大学留学生センター教育研究論集』19、
pp. 93-114.

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

内藤哲雄 (2008) 「PAC 分析を効果的に利用するた
めに」内藤哲雄・井上孝代・伊藤武彦・岸太一編『PAC
分析研究・実践集1』ナカニシヤ出版、pp. 1-33.

日本語教育学会 (2005) 『新版 日本語教育事典』
大修館書店

八田直美・小澤伊久美・嶽肩志江・坪根由香里 (2012)

「ノンネイティブ新人日本語教師にとっての研
の意義—PAC 分析によるタイ人新人日本語教師の
ビリーフ調査から—」『国際交流基金日本語教育
紀要』8、pp. 23-39.

古別府ひづる (2008) 「タイにおけるタイ人日本語
教師の良いい日本語教師観—PAC 分析と半構造化面
接より—」『国際交流基金バンコク日本文化セン
ター日本語教育紀要』5、pp. 37-46.

古別府ひづる (2009) 「タイ中等教育機関の日本語
教師が求める日本語教師の行動特性—探索的因
子分析より—」『日本教科教育学会誌』32、
pp. 21-30.

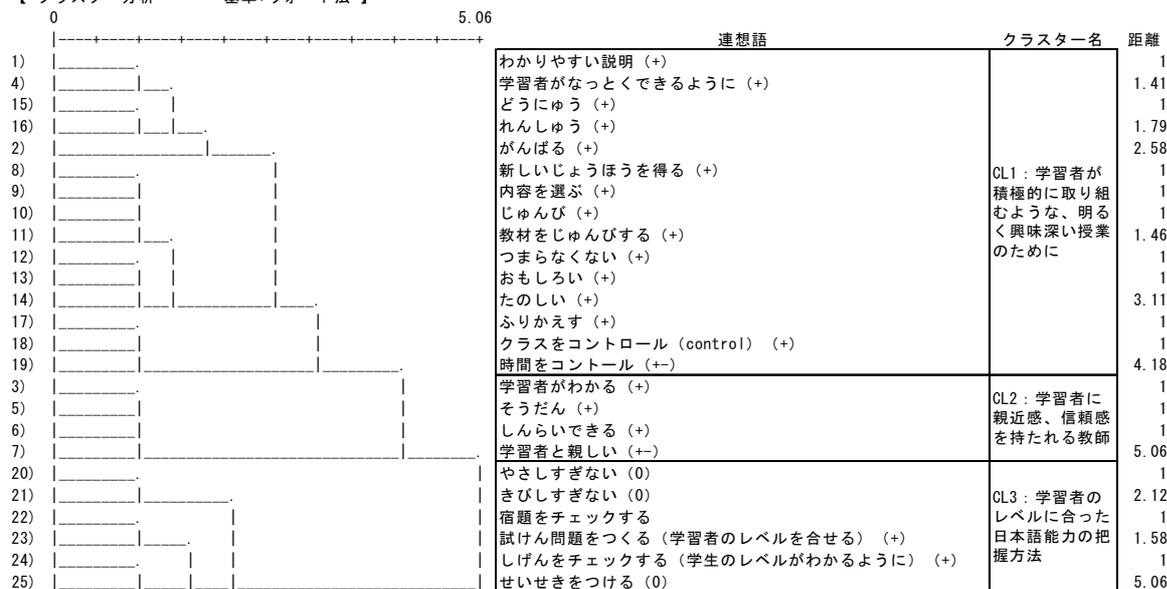
牧貴愛・馬場良二 (2009) 「タイにおける日本語教
育と日本語教員養成」『「求められる日本語教員に
日本語教員養成課程はどう応えるか」に関する総
合的研究』平成18年度～平成20年度科学研究費
補助金基盤研究(B) (課題番号: 18320084) 研究
成果報告書 (研究代表者中川良雄)、pp. 257-267.

森下稔・鈴木康郎・カンピラパーブ スネート訳
(2004) 『タイ仏暦2544年(2001年)基礎教育カ
リキュラム』

HORWITZ, Elaine K. (1985) "Using Student Beliefs
About Language Learning and Teaching in the
Foreign Language Methods Course", *Foreign
Language Annals*, 18, No. 4, 333-340.

<付録>

【 クラスター分析 ----- 基準:ワード法 】



新人教師Aのデンドログラム

【 クラスター分析 ---- 基準：ワード法 】

0		4.32	連想語	クラスター名	距離
1)	_____.	_____.	よごれない心をもつ人です (+)	CL1：教師の人間性	1
11)	_____.	_____.	学生のめんどろをよくみます (+)		1.29
20)	_____.	_____.	けいべつしない (+)		2.08
21)	_____.	_____.	にんげんかんけいがいい (+)		4.32
2)	_____.	_____.	日本語のつかい方がはっきりわかります (+)	CL2：いい授業に必要なこと	1
4)	_____.	_____.	わかりやすいじゅぎょう (+)		1.29
15)	_____.	_____.	いろいろなべんきょうかたがたくさんあります (+)		2.17
12)	_____.	_____.	いろいろなきょうざいをさがして、つかいます (+)		1
13)	_____.	_____.	あたらしいきょうじゅほうをとりいれる (+)		1
22)	_____.	_____.	かつどうがよくあるじゅぎょう (+)		1.22
14)	_____.	_____.	じゅうなかんがえ方がある人 (0)		2.69
3)	_____.	_____.	学生が何かもんだいがあったかとわかります (+)		1
6)	_____.	_____.	学生のべんきょうのやる気がひきだせます (+)		1.61
7)	_____.	_____.	がくせいがじしんをもつようにします (+)		1
8)	_____.	_____.	じっさいにつかえる (日本語の教え方) (+)	1	
16)	_____.	_____.	学生のみちかなことをつかってじゅぎょうをする (+)	3.12	
5)	_____.	_____.	日本語とタイ語はどちらがうかわかります (+)	1	
24)	_____.	_____.	日本人の考え方がわかります (+)	3.93	
9)	_____.	_____.	じゅぎょうのまえに、よくじゅんびをする人 (+)	CL3：教師の向上・自己研鑽	1
10)	_____.	_____.	じこひょうか (+)		1.53
23)	_____.	_____.	おしえかたをけんきゅうします (+)		1.75
17)	_____.	_____.	まじめ (+)		1.41
18)	_____.	_____.	いつもべんきょうします (+)		2.44
19)	_____.	_____.	つよい心をもつ人です (+)		4.32

新人教師Bのデンドログラム

【 クラスター分析 ---- 基準：ワード法 】

0		5.09	連想語	クラスター名	距離
1)	_____.	_____.	授業前の計画 (+)	CL1：学習者にとっておもしろい授業の準備	1
10)	_____.	_____.	おもしろい教え方 (+)		1
12)	_____.	_____.	おもしろい活動 (+)		1.41
2)	_____.	_____.	教えることが分かる (+)		1
11)	_____.	_____.	おもしろい教材 (+)	1	
17)	_____.	_____.	日本文化教育 (+)	4	
13)	_____.	_____.	日本語ができる (+)	CL2：日本語力を伸ばす授業の方法	1
14)	_____.	_____.	分かりやすい日本語でせつめいできる (0)		1
15)	_____.	_____.	学生との意見交換 (+)		1
16)	_____.	_____.	学習者と日本語で会話をとる (+)	5.09	
3)	_____.	_____.	授業後の反省 (+)	CL3：授業の後でいい教師がすること	1
4)	_____.	_____.	教え方改善 (+)		1
5)	_____.	_____.	学習者の問題をさがす (+)		1
6)	_____.	_____.	できない子を置き去りにしない (+)		1.63
7)	_____.	_____.	日本語を習いたい気持ちを起させる (+)		1
8)	_____.	_____.	学生をよく指導できる (+)		3.01
9)	_____.	_____.	先生と学生の間いきより無し (+)	5.09	

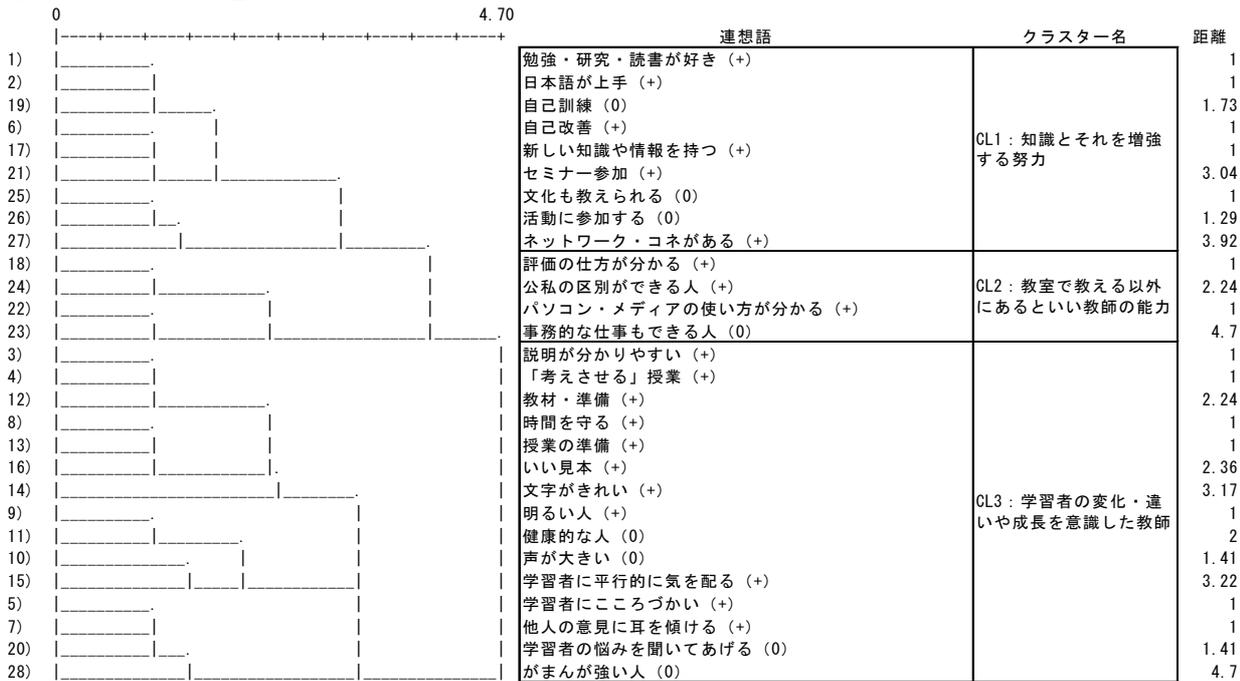
新人教師Cのデンドログラム

【 クラスター分析 ---- 基準：ワード法 】

0		3.14	連想語	クラスター名	距離
1)	_____.	_____.	教室内外でも学生の心が分かる (+)	CL1：(教師ではなく)学習者中心	1
4)	_____.	_____.	学生のために考える (+)		1
7)	_____.	_____.	つまらないことや勉強することでも楽しく授業を進められるような先生 (+)		1.41
3)	_____.	_____.	笑顔で (+)	2.69	
8)	_____.	_____.	がまん強い (+)	CL2：理想の日本語教師像	1.41
13)	_____.	_____.	自分の時間が少ない教師 (0)		1.83
9)	_____.	_____.	物知りで好奇心がある先生 (+)	3.14	
2)	_____.	_____.	平等 (+)	CL3：教師として取るべき行動	1
10)	_____.	_____.	学生との約束を守る (+)		1.88
5)	_____.	_____.	教室内外でも信用できる (+)		1
6)	_____.	_____.	教室内外でもいい行動である (+)		1.29
11)	_____.	_____.	正直に学生を注意する (+)		2.19
12)	_____.	_____.	指導力のある教師 (+)	3.14	

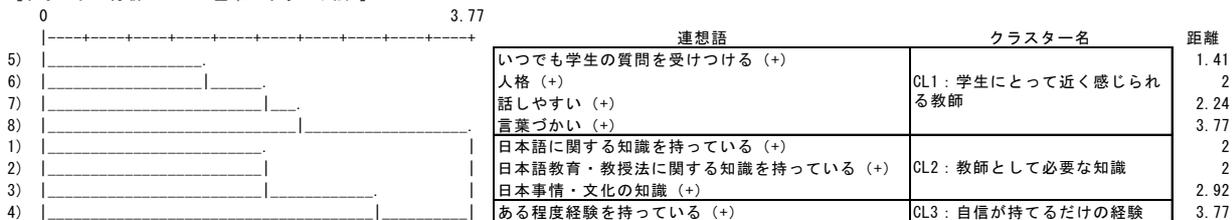
新人教師Dのデンドログラム

【 クラスター分析 ----- 基準:ウオード法 】



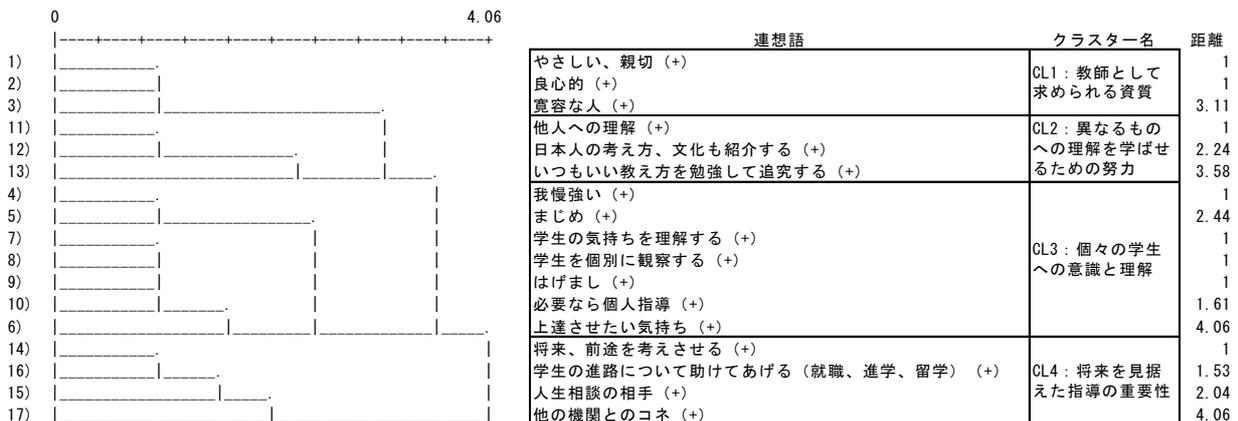
経験教師Eのデンドログラム

【 クラスター分析 ----- 基準:ウオード法 】



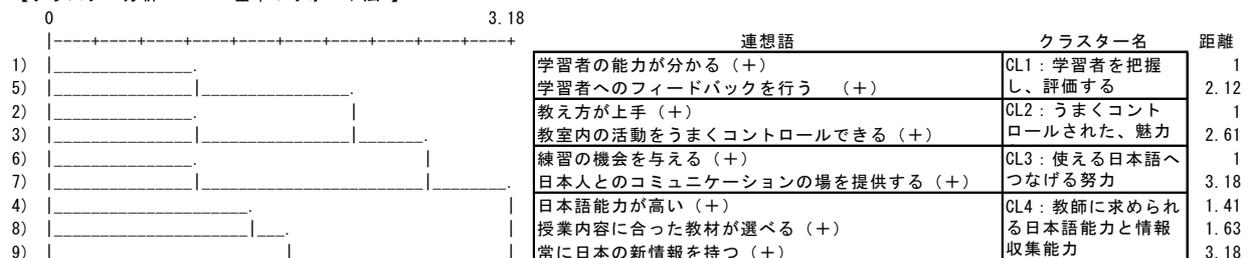
経験教師Fのデンドログラム

【 クラスター分析 ----- 基準:ウオード法 】



経験教師Gのデンドログラム

【 クラスター分析 ----- 基準:ウオード法 】



経験教師Hのデンドログラム

タイ人の新人日本語教師と経験日本語教師に共通して見られる「いい日本語教師」に関するビリーフ

Beliefs in Common on "Good Japanese-Language Teachers" of Novice Thai Teachers and Experienced Thai Teachers of Japanese-Language

【執筆者】

坪根 由香里 TSUBONE Yukari (大阪観光大学観光学部 准教授)

嶽肩 志江 TAKEGATA Yukie (横浜国立大学 教育人間科学部 非常勤講師、神奈川県立国際言語文化アカデミア 講座研究科 講師)

八田 直美 HATTA Naomi (国際交流基金日本語国際センター 専任講師)

小澤 伊久美 OZAWA Ikumi (国際基督教大学教養学部日本語教育課程 課程准教授)

【要旨】

本研究は日本語を母語としない日本語教師のビリーフ調査を量的・質的両面で実施することを目的とした研究の一部として、タイの大学で教えるタイ人日本語教師を対象に行ったものである。調査ではPAC分析を用い、経験1年未満の教師4名と経験15年以上の教師4名を対象に、「いい日本語教師」に関する意識を探った。

調査の結果、8名には①学習者と深く関わろうとする姿勢(学習者中心)、②学習者との距離を近くする態度、③親しみやすさ/人格者、④教師として成長しようとする姿勢という共通意識が認められた。調査からは、タイ社会において教師は尊敬される存在であり、学習者の見本として人格者であるべきだという意識がある一方で、学習者のことを考え、深く関わるためには、学習者との距離を近くし、教師は親しみやすい存在である必要があるという意識が見られた。

This is a part of the studies to investigate nonnative Japanese-language teachers' beliefs by qualitative analysis, as well as quantitative analysis. This paper discusses the Thai Japanese-language teachers' beliefs, who teach at universities in Thai, on "Good Japanese-language teacher" by PAC analysis. The beliefs of 4 novice teachers (NT: teachers with less than 1-year career) and 4 experienced teachers (ET: teachers with more than 15-year career) are analyzed and following four common beliefs are found:

- 1) Concerning their learners deeply ("student-center")
- 2) Being close to their learners
- 3) Being friendly / Being a person of integrity
- 4) Developing as a teacher

In short, both NT and ET believe that teachers should be a person close and friendly to their learners so that teachers can concern their learners deeply. On the other hand, they believe that teachers should be respected by learners in the Thai society and should be a person of integrity as a model of learners.

【原著】

保育カンファレンスは保育者の専門的成長に影響を及ぼすか？
 —PAC分析により見出された個々の保育者の事例を参照しながら—

小松 和佳, 野中 陽一朗, 玉瀬 友美

1 問題と目的

幼児期における教育は、子どもの発達や学びに大きな影響を及ぼす。保育者は、保育実践の場において、子どもの発達や学びを援助する重要な存在である。そのため、保育者による保育実践は、幼児期の子どもの発達や学びに重要な役割を果たすであろう。

保育者は、保育実践に対する反省に考察を加える、つまり省察を通して、新たな保育実践を生み出している(津守, 1980)。秋田(2000)は、保育者の省察が、保育者の専門的成長を支えていることを指摘している。一方、高濱(2000)は、保育者の専門的成長に対して、経験年数の長い保育者ほど、保育上の問題解決に、文脈と結びついた手がかりやこつを使うことを明らかにしている。このことは、保育者の専門的成長が、保育実践の中で形成されていくものと捉えられる。吉村・吉岡・岩上・田代(1997)によれば、保育者の専門的成長は、保育実践と省察の螺旋連続過程を通して、問題解決における特定の保育実践の中で、多角的な視点を獲得することだとされている。この研究は、保育者の専門的成長と省察が不可分な関係にあるとともに、省察により多角的な視点を獲得することを保育者の専門的成長と捉えている。上田(2002)は、保育者の専門的成長が、保育者自身による省察や実践的な事例検討の場を通して形成されることの重要性を指摘している。すなわち、保育者の専門的成長は、保育実践の場はもちろんのこと、保育実践後の事例検討の場でも形成されていくと考えられる。吉岡(2007)によれば、保育者の専門的成長とは、保育者が保育実践を通して保育観や子ども観を変えていくことだとされている。つまり、保育者の専門的成長は、保育者が省察を通して保育観や子ども観に気づいたり、捉え直したりする保育の再構築を行うことであると考えられる。

このように保育者の専門的成長は、多様な側面から捉えられ、検討がなされてきた。しかし、秋田(2013)によれば、これからの保育者の専門性を支えるのは、個人の資質向上はもちろんだが、それ以上に相互に

補って園の特性を生かして保育実践を行っていくチームとしての専門性が求められるとされている。同じ教育実践の枠組みを概観すれば、小学校教師が、チームの中で互いの会話を促進し、アイデアを出し合うことで、子どもの思考を探究していくという教師チームの専門的成長プロセスが明らかにされている(van Es, 2013)。中坪(2013)は、保育者同士が、チームで学び合うことで、自分の保育実践に対する問題に気づいたり、自分の考えを再構築したりすることができることを指摘している。これらのことから、保育者の専門的成長は、チームで会話などを通して、学び合う中で形成されるものだと考えられる。チームで学び合う場としては、近年、保育カンファレンスが着目されている。

保育カンファレンスは、保育者自身の専門的成長に寄与する相互交流の場である(中坪・秋田・増田・安見・砂上・箕輪, 2014)。また、名須川(1997)は、保育カンファレンスを通じた保育者の気づきが、表面的な気づき、幼児の内面への気づき、保育者自身の内面への気づきを経て、保育者自身の枠組みへの気づきへと順を追って深化していくこと、保育者自身の枠組みへの気づきの変容には、他の保育者との話し合いが重要であることを示した。つまり、保育カンファレンスを通じたチームによる省察は、保育者の専門的成長を促すと考えられる。

谷川(2013)は、省察を手がかりとして、新任保育者の危機を通じた専門的成長を明らかにした。この研究では、子ども理解や保育実践を共有している他の保育者とのインフォーマルなやりとりが、新任保育者の省察を促す重要な役割を担うことを示唆している。しかし、チームによる省察が、保育者の専門的成長に及ぼす影響について明確な言及はなされていない。飯野(2008)は、新任保育者と熟練保育者との省察に関する比較を通して、新任保育者の省察に熟練保育者とのかわりがあることを示している。しかしながら、谷川(2013)と同様、チームによる省察が、新任保育者の省察に及ぼす有効

性について、言及はなされていない。

一方、省察に関する保育者の専門的成長は、新任保育者や熟練保育者と整理されるように、保育経験年数が成長を測る1つの指標とされている。しかし、上山・杉村（2015）は、保育経験年数の少ない保育者であっても、省察により保育実践力が高められることを明らかにしている。つまり、保育者の専門的成長の指標は、保育経験年数だけでは捉えられないと考えられる。また、保育者の省察は、保育者の専門的成長を支えている（秋田，2000）ものの、これらの研究については、個人による省察が主で、保育カンファレンスを通じたチームによる省察との関連について、詳細に検討されたものではなかった。

そこで、本研究では、保育カンファレンスを通してチームによる省察を行った保育者の専門的成長に及ぼす影響について明らかにすることを目的とする。そのため、チームとして省察を行った一人ひとりの保育者に対して、保育カンファレンスが具体的にどのような影響を及ぼしたのか、個々の保育者の専門的成長事例について、PAC分析（内藤，2006）を通じた探索的な検討を行う。PAC分析は、対象者自身の回答に基づき、対象者と研究者が析出したクラスター構造（デンドログラム）を視覚的に確認しながら面接を行い、対象者の自己解釈をサポートするものである。つまり、対象者しか気づき得ない保育カンファレンスの影響を浮かび上がらせることができるため、本研究の目的に最も合致する技法と考えられる。

2 方法

対象者 A幼稚園で実施した継続的な10回の保育カンファレンス（2015年10月～2017年7月）に参加した保育者13名の内、全10回の保育カンファレンス全てに参加した保育者5名（内1名は、9回参加）を分析対象とした。なお、A幼稚園では、従来、園全体の定期的な保育カンファレンスや事例検討会は実施されていない状況であった。対象者（以下、対象者を保育者と記す）は、Table 1の通りであった。

調査時期 保育者の負担や日常の保育実践への影響を考慮し、A幼稚園の夏休み期間である2016年7月22日～29日の午前中に実施した。

Table 1 対象者の概要

保育者	性別	世代	保育経験年数等 [*]
A	女性	40代	10（研究主任）
B	男性	40代	19
C ^{**}	女性	30代	14
D	女性	20代	6
E	女性	30代	15（養護教諭）

^{*}保育経験年数は、A幼稚園や他の保育所・幼稚園で保育者として経験した年数である。

^{**}保育者Cは、保育カンファレンスに9回参加した。

面接場所 周囲の人に内容を聞かれることなく落ち着いて話せる場所として、A幼稚園の保育室で行った。一人あたりの面接時間は、約1時間であった。

手続き PAC分析支援ツール（土田，2016）を用い、PAC分析を実施した。連想刺激として「昨年度から今年にかけて、合計10回の保育カンファレンスを行ってきました。10回の保育カンファレンスを通して、何か得たものはありますか。また、自分自身の課題は出てきましたか。頭に浮かんできた言葉やイメージを、順番にパソコンに打ちこんでください。」を教示することで連想反応を得た。保育者は、各連想反応について、重要と考える順位と各連想反応の単独でのイメージがプラス（+）、どちらでもない（±）、マイナス（-）のいずれに該当するかの回答を入力した。次に、連想反応全ての類似度比較を行い、非類似度行列を作成した。連想反応間の非類似度行列に基づきクラスター分析（Ward法）を行い、デンドログラムを作成した。作成したデンドログラムを基に、保育者とともにクラスター数を決定し、連想反応の内容を確認しながら、連想反応が併合された理由、クラスターに包含される連想反応に共通するイメージや意味づけ、それぞれの連想反応が併合された理由についてインタビューを行った。同様に、各クラスターの比較、デンドログラム全体のイメージや意味づけについてインタビューを行った。なお、第一筆者（以下、第一筆者を筆者と記す）は、小学校教員として25年間勤務し、2012年度から保育者と協同的に保幼小接続期カリキュラムの開発と実践を行ってきた。A幼稚園で実施した保育カンファレンスでは、進行係を担当した。

倫理的配慮 面接開始前に、A園の園長に本研究の

趣旨を説明し許可を受け、面接内容の研究使用と個人が特定されることはないことについて説明し、A園の副園長をはじめ対象者全員から同様に許可を得た。なお、筆者は、口頭で得た許可について書面に書き残した。また、ICレコードとビデオによる記録について同意を得た上で面接を行った。

3 結果と考察

PAC分析の結果から、保育カンファレンスが保育者の専門的成長に及ぼす影響が明らかとなった。クラスター名を〈 〉、連想反応を「 」を用いてそれぞれ表記する。連想反応横の数字は、保育者が重要と考える順位、+、-、±は、単独のイメージである。保育者の語りは、斜体にし、——は保育者の語りの省略、()内は筆者による注釈、『 』は保育者の語りの中の会話表現を示す。

3.1 保育者Aの専門的成長事例

保育者Aによるクラスター (Figure 1) の意味づけ 第1クラスター〈子ども主体の保育〉

「子どもがしたいことをじっくり聞く⑦+」「どんな時でも予測をつける⑥+」について：子ども中心。子ども中心のそういう子ども中心のこと。

第1クラスターは、目の前にいる子どもに対して、「予測をつける」ことや、「子どもがしたいことをじっくりと聞く」ことで、教師の一方的な思い込みではない保育ができることから〈子ども主体の保育〉と命名した。

第2クラスター〈保育を支える力量〉

「カンファレンスではできれば定期的に行いたい⑧+」「教職員みんなで話し合いすることの重要性③+」「教師の子どもを見る器が広がる①+」「子どもの遊びを振り返る機会になるし、明日の保育につながる⑨+」「教職員全員で育ちあうことができよ④+」について：これはその遊びが子ども主体っていうのに対して、教師の支えみたいなところ。——より良い支えになるため。

第2クラスターは、保育カンファレンスの中での語りにより、一人ひとりの「子どもを見る器が広がる」と共に、「育ち合う教職員集団」ができ、子ども主体の保育実践を行う支えとなることから〈保育を支える力量〉と命名した。

第3クラスター〈子どもの思いを汲み取る力〉

「自分の思い込みだけの保育をしていかないように子どもの思いをよくきく⑩+」「子どもを読み取る力がつく⑤+」「実際の子どもの姿を分析することの大切さ②+」について：最後のクラスターは、特に私に課題。私の課題。——気を付けておきたいこととか課題。——第3(クラスター)の所は、自分が弱いな、すぐやっちゃいがちだから気を付けたいなって思うところ。

第3クラスターは、「子どもを読み取る力」や「実際の子どもの姿を分析する」ことの大切さを実感し、「思い込みだけで保育をしない」ことを保育者自身が心がけていることから、〈子どもの思いを汲み取る力〉と命名した。

クラスター同士の関係：それが十分に分かれば、一緒にその遊びを楽しむこともできるし、その子どもの世界に大人が入っていくことができる。——そう思っていた子どもに対する一援助者としては環境を用意したりすることで、その遊びがさらにおもしろくなって。なんか一緒にいてよかったんじゃないけどっていう学びを得られるんじゃないかな。

保育者Aは、自分の課題でもある第3クラスター〈子どもの思いを汲み取る力〉を特に重視している。子どもの姿から子どもの思いを汲み取ることが可能になり出すと、第1クラスターである子ども主体の保育ができるようになると理解していると考えられる。また、子どもの姿から〈子どもの思いを汲み取る力〉をつけるために、保育者同士で話し合う保育カンファレンスで、第2クラスターである〈保育を支える力量〉を付けていくことの重要さを感じているといえる。

全体のデンドログラムについて：——カンファレンスをする中で、こんだけのことが、自分の課題も見れたり、教職員で大事にしたいなってところも出たし、こうやって、視覚化されたので。——果たして先生(筆者)が、もうここでやっただけじゃなくなったら、その後できるんだろうか、っていうちょっと不安材料はあります。

保育者Aは、保育カンファレンスにおいて自分の保育実践の課題に直面し、また、園全体を考えて、今後も保育カンファレンスが必要であることを認識していた。しかし、保育カンファレンスの必要性を認識しつつも、今後、A幼稚園の保育者だけで保育

カンファレンスを行うことについての不安を抱えていると考えられた。また、どのような方法で保育カンファレンスを継続していくのかについても不安を感じているといえる。

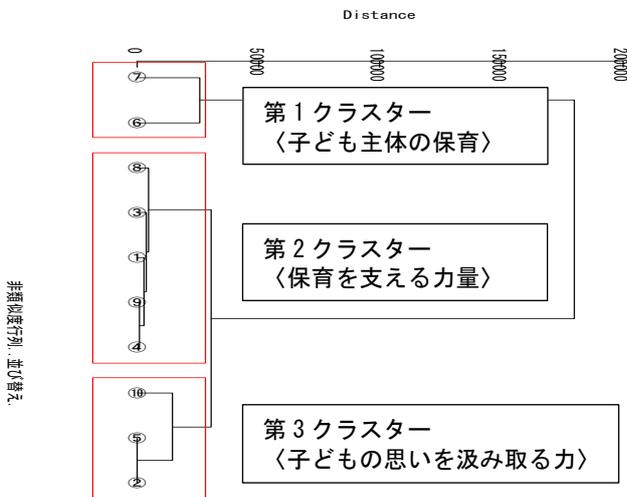


Figure 1 保育者 A のデンドログラム

保育者 A の専門的成長事例まとめ

保育者 A は、〈子ども主体の保育〉を行うために、〈子どもの思いを汲み取る力〉をつけ、保育実践をすることの必要性を実感していた。また、園全体で〈保育を支える力量〉を付けることの必要性も感じていた。そのための一つの手段として、A 幼稚園で今後保育カンファレンスを定期的に行うことの必要性を研究主任として考えていることが窺えた。篠原 (2015) によれば、保育者が保育実践を振り返り、次にどのような保育実践を展開するか考えることで、保育の質の高まりにつながっていくとされている。

保育者 A は、従来、保育実践について話し合う機会がなかった A 幼稚園において、保育カンファレンスが必要だと実感し、その必要性を認識したのである。

保育カンファレンスが、保育者 A という個の保育者に及ぼす影響を検討することにより、チームとして保育の質を向上させるために自分に何ができるのかを考え行動しようとしている保育者の専門的成長を明らかにすることができた。保育者 A は、研究主任としての立場から、園全体のことを考え、今後の保育カンファレンスの実施を模索している。つまり、本研究における保育カンファレンスは、研究主任である保育者 A に、チーム全体の保育の質を向上させ

ることの必要性を促すことができたと考えられる。

3.2 保育者 B の専門的成長事例

保育者 B によるクラスター (Figure 2) の意味づけ
第 1 クラスター〈客観的な振り返り〉

(「繰り返し見て検討することの重要性⑦+」) について：うーん。そうですね。丁寧に振り返るってことですか。—— 1 日の園生活は、時間と共に過ぎていくので。そしてまた、次の日の保育につながっていくので。ともすると、今日の日っていうのを振り返らないままに、次の日に突入していってしまうというのはあるんですけども。ただ、今回のカンファレンスの機会で、保育を繰り返し見て、で、この子ども達について、どうやったんやろうかっていうことを検討することはできたので。

第 1 クラスターは、主観的な一人での振り返りではなく、他の保育者との振り返りが、客観的な視点を持つことができ、じっくりと丁寧に、その子どもについて話し合うことができるということから、〈客観的な振り返り〉と命名した。

第 2 クラスター〈保育を振り返る必要性〉

(「話し合う機会のありがたさ①+」「意見交流の大切さ②+」) について：普段の生活の中では、生活という勤務体制の中では、なかなか職員同士が集まって話をする——意図的に機会を持って話をするってことは、なかなか難しいですね。——カンファレンスでこうやって機会が得られるっていうことは、やっぱり、その何気ない日々の子どもの様子であるとかその関わりを、みんなの課題というか、みんなの話し合う議題に押し上げてくれている気がするんですよ。

第 2 クラスターは、日々忙しく時間が過ぎていく中でも、保育者同士が目前の子どもの姿について「話し合う機会」を作り、「意見交流」を行うことの大切さを実感していることから、〈保育を振り返る必要性〉と命名した。

第 3 クラスター〈保育を捉える幅の広がり〉

(「一つのことには焦点を当てて考える方法の有効性③+」「見えてない部分を明らかにできることのおかげ⑥+」) について：保育者のその限界のところを。何て言うんでしょう。その容量を広げてくれるっていうか、キャパを広げてくれるようなところがあるなと思ったので。——その視点を広げてもらっ

たりとか、見えてない部分を見れる機会になったり。

第3クラスターは、保育カンファレンスを介して保育実践を振り返ることにより、保育者が「見えていない部分」があることに気づき、当該部分に対して「焦点を当てて」保育者同士が語り合うことで、見えてくるものがあつたことから、〈保育を捉える幅の広がり〉と命名した。

第4クラスター〈保育を捉える視点の広がり〉

（「様々な視点があること④+」「保育の考え方・捉え方の多様性⑤+」）について：やっぱり自分がやっている保育とか、人が行っている保育についても、いろんな考え方とか捉え方とか、可能性とか出てくるんじゃないかなというふうに思うので。

第4クラスターは、保育カンファレンスにおける保育者との語りにより、保育実践を捉える「様々な視点」があることを知り、「保育の考え方・捉え方の多様性」に気づくことができたことから、〈保育を捉える視点の広がり〉と命名した。

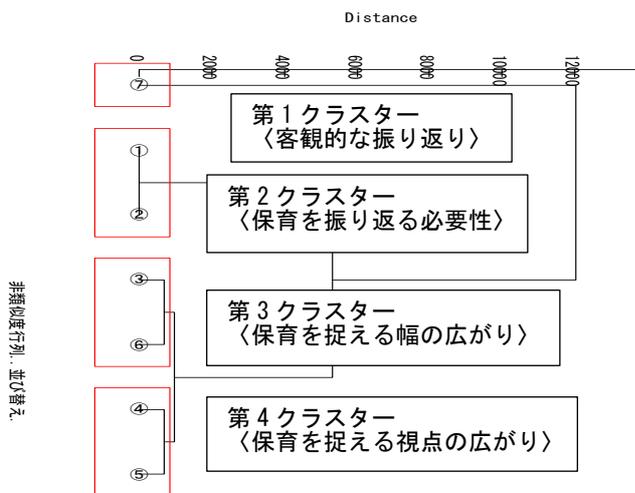


Figure 2 保育者Bのデンドログラム

クラスター同士の関係・全体のデンドログラムについて・保育者Bの専門的成長事例まとめ

保育者Bの連想反応についてインタビューを実施したところ、保育者Bは、保育カンファレンスの有効性に関する知識は持っているものと考えられた。しかし、クラスター同士の関係や全体のデンドログラムについてインタビューを実施したところ、実際に保育者B自身の経験に基づく具体的な語りは見られなかった。そのため、保育者B自身何をどう語っ

ていいのか分からず戸惑っていた可能性も推察された。つまり、筆者は、保育者Bが保育カンファレンスから得た影響について自己解釈をサポートするに至らなかった。こうしたことから、本研究における保育カンファレンスは、保育者Bに、保育カンファレンスの有効性の認識は促したものの、保育者Bの専門的成長に直接的な影響を及ぼさなかったと考えられる。

3.3 保育者Cの専門的成長事例

保育者Cによるクラスター (Figure 3) の意味づけ 第1クラスター〈紡ぐ語りから見えること〉

（「言葉と言葉がつながって、子どもの心が見えてくる①+」「場面の背景を知る⑩0」「補助の先生の話の話を聞ける③+」）について：——車のタイヤが動かない事例の時に、一人ひとりの先生に、『動かないんだ。』って言うていく事例の時に、一人が聞いた分は、あつ動かないんだって思うんだけど、これだけたくさんの先生に言っているってことは、子どもの思いがきつとあるなっていう。それは一人だけでは捉えられなくて、——他の先生の話とつながっていくことで分かってきたことかなっていうふうに思いました。

第1クラスターは、「場面の背景を知る」ことや「補助の先生の話の話を聞く」中で、「言葉と言葉がつながって、子どもの心が見えてくる」のではないかと考えていることから、〈紡ぐ語りから見えること〉と命名した。

第2クラスター〈鍛えたい子どもを捉える目〉

（「状況の捉え⑥0」「動きに表れる子どもの心⑧+」）について：今までは、『子どもの遊びがこうだから、自分たちの援助とかはいけないよね。』みたいな。すごく、うーん、何て言ったらいいのかな。子どもを見ているようで見ていない。——これは自分自身の課題でもあるし、これができることによって、保育の質が上がっていると思っている点です。

第2クラスターは、子ども一人ひとりをしっかりと「捉え」、子ども自身に焦点を絞って見ることで、「動きに表れる子どもの心」を知ることができることから、〈鍛えたい子どもを捉える目〉と命名した。

第3クラスター〈実感した若手保育者の成長〉

（「具体的な援助の共有⑦+」「疑問をもつ②+」「若い先生の視点が増えた④+」「モノとの対話⑤0」「他

の保育者の捉えを知る⑨+)」について：——若い先生って言った言葉があればかもしれないけど、まだまだ保育を見る上での視点って少ないと思う。それを私とかミドル（リーダー）とか、A先生とかリーダーの方の視点がそこに入ってくるので、自然と若い先生の視点が増えていくっていうイメージがあった。——それがこう、モノとの対話であったり、そういう場面によって、そういう先生の視点が増える機会とかが増えたかなっていうふうに思います。——（若い先生にとって保育カンファレンスは）すごく、重要だと思います。

第3クラスターは、若手保育者が「他の保育者の捉えを知る」ことで、「モノとの対話」という視点を持ち、「疑問をもつ」こともできるようになったことから、〈実感した若手保育者の成長〉と命名した。
クラスター同士の関係：第2クラスターが第1クラスターを支えているというか。第2（クラスター）が充実すると、第1（クラスター）がより深まるっていう感じかな。——第1（クラスター）も第3（クラスター）も、**集団**というか、**グループ**というか、複数人がかかわるっていうところは一緒なだけで、第1（クラスター）はつながっていくというか、連鎖していく、人と人が。第3（クラスター）は、**グループ**としてなり立っていく。場を共有することで生まれるっていうか。

保育者Cは、第2クラスターである子どもを捉える目を鍛えることで、子どもをより深く見取る語りとなることを理解していた。そして、第1クラスターである保育者の語りを紡ぐことから見えてくるものを介して、より子どもの心に近づくことができると考えていた。また、保育者Cは、自分たちの捉える保育の視点は、若手保育者に受け継がれ、若手保育者の成長を促していることを実感していた。保育者Cは、保育カンファレンスが、保育者が成長する場所であり、また、成長する機会であること、そして、若手保育者の成長を促すことは、自分たち自身の役割でもあることを理解していることが窺えた。つまり、保育者Cは、第1、第2クラスターの充実により、第3クラスターを向上させることができると考えていることが示された。

全体のデンドログラムについて：——その私のイメージ図だと、（A幼稚園は）配線がうまくつながって

ないんですね。本当は一つの丸になると、より電流はよく回るじゃないですか。それがつながるところはつながっているけど、あるところはプチッと切れてて、つながっていないっていう**集団**なのかな。

保育者Cは、学年やクラスを超えて連携を図っていくことの必要性を実感していることが窺えた。つまり、保育カンファレンスを通じたチームによる省察を経験した保育者Cは、園全体がチームとしてつながっていくことの必要性を実感したと考えられる。

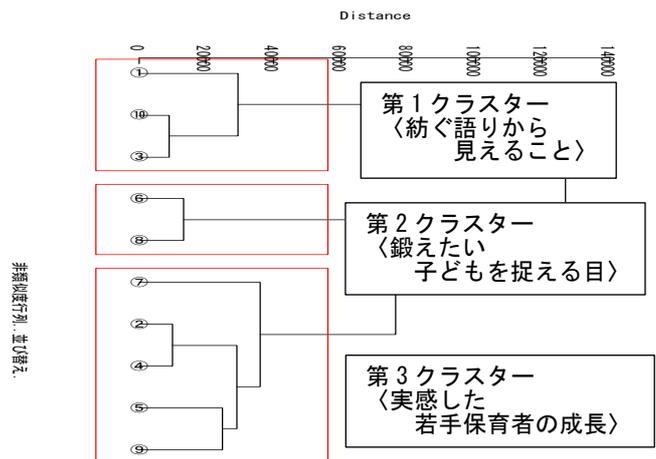


Figure 3 保育者Cのデンドログラム

保育者Cの専門的成長事例まとめ

保育者Cは、自分たちの語りが、若手保育者の成長を促すことから、保育カンファレンスが若手保育者をチームとして援助する場であると捉えていた。そのため、保育者Cは、若手保育者の成長に際し、自分たち自身が、保育を捉える目を鍛え、保育を語っていくことの必要性を実感することと同時に、そうしたことを自分自身の課題としていることが示された。

保育者Cは、本研究における保育カンファレンスを通して、子どもの姿に基づいた省察だけでなく、保育者同士の関係の中での省察も行い、保育者同士が相互に学び合う必要性に気づいていた。つまり、保育者Cは、チームとして保育者同士支え合い、お互いを高めていく関係の中で、若手保育者の専門的成長を認識していたといえる。

保育カンファレンスが、保育者Cという個の保育者に及ぼす影響を検討したことにより、保育者のより深く保育を見取っての語りが、他の保育者の省察

を促進させ、成長を促すという保育者Cの認識を明らかにすることができた。つまり、本研究における保育カンファレンスは、保育者Cに、保育カンファレンスがチームとして成長する場であることの認識を促すことができたと考えられる。

3.4 保育者D 専門的成長事例

保育者Dによるクラスター (Figure 4) の意味づけ
第1クラスター〈保育者としての学び〉

「場所、環境⑤+」「ビデオが回る緊張感⑩+」「子どものありのままの姿⑬+」「記録の重要性⑧+」「子どもの言葉④+」「自分自身の保育の見直し③+」「明日へのつながりが見えた①+」「記録の取り方⑦+」「日々の振り返り⑥+」「教師と子どものかかわり②+」について：この上の部分の枠の中(第1クラスター)は、自分自身の保育。自分の今の知識とか技術とかってというのが、この枠の中(第1クラスター)にすべて入っているかなって思いました。

第1クラスターは、「子どもの言葉」や「教師と子どものかかわり」から「子どものありのままの姿」を捉え、「自分自身の保育の見直し」を行ったり、「日々の振り返り」を行ったり、「場所、環境」について考えたりすることから、〈保育者としての学び〉と命名した。

第2クラスター〈獲得した他者からの視点〉

「人への伝え方⑫+」「捉え方⑨+」「自分と他の先生との考え方、見方の違い⑭+」「自分の言葉がけの癖⑩+」「人それぞれ思いや考えの偏り⑮+」「保育観の違い⑪-」について：これ(第2クラスター)は、自分自身が思っていること以外のことを学べる場だったかなって。あのカンファレンス、事後のカンファレンスで、こういうことを私は特に学んだのかなって。だから、このワードが出てきたのかなって。——ここ(第2クラスター)がすごく充実してくるというか。子どもの言葉にも、あっこの子はこういうことを言っているっていうふうに、また違う感じ方をしたりとか。あとは、自分の癖、自分の保育の癖が、こういう話し合いで分かるなって。

第2クラスターは、保育者により保育の「捉え方」が異なり、「自分と他の先生との考え方、見方の違い」があることに気づくことで、自分になかった新たな保育の視点を獲得するきっかけになったことから、〈獲得した他者からの視点〉と命名した。

クラスター同士の関係：——自分の今の持っているものに対しての、新たな知識とか技術がここ(第1クラスター)へ。これ(第2クラスター)がこう加わっていったってプラスになっていっているはずですよ。——これ(第2クラスター)があつてのここ(第1クラスター)へいき、また戻って。順繰りしゅう感じ。

保育者Dは、保育カンファレンスで獲得した新たな視点での保育実践が、保育者としての成長につながることを実感していた。つまり、保育カンファレンスで獲得した新たな保育の視点が、実際の保育実践の場につなげられ、また次の保育カンファレンスで他の保育者から新たな視点を獲得できるという循環的過程に到ったと考えられる。一方、保育者Dは、保育経験年数6年であるものの、A幼稚園における保育経験は2年目の保育者であった。これまで、A幼稚園では、具体的なエピソードに基づいた事例検討会のような園内研修等は実施されていなかった。そのため、本研究における保育カンファレンスが、A幼稚園における他の保育者の保育実践に触れる数少ない機会であった。つまり、保育者Dは、他の保育者の語りから、新たな視点を獲得することにより保育の技術や知識を増やし、自身の保育実践を高めることができたと考えられる。全体のデンドログラムについて：うーん。このカンファレンス、これ(第2クラスター)が私たちの一番、一番大事でやらなければいけないこと。このことについてたくさんもっと深めていきたいことだなって。——だから、こういう(カンファレンスを通した)振り返りは大事なんですよね。あれがあるから週案も次書けるんです。書くことができるんですけど。

保育者Dは、今後もA幼稚園にとって保育カンファレンスが必要であること及び、他の保育者から新たな保育の視点を得たいと考えていることが窺えた。**保育者Dの専門的成長事例まとめ**

保育者Dは、他の保育者が持っている保育観や子ども観の違いに気づくことを通して、自分自身の保育観や子ども観に気づくことができたと考えられる。野口(2002)によれば、保育者は、他の保育者の保育実践を観察することによる感覚的な学びや、保育カンファレンスや事例検討などで、言語的に表現さ

れ伝達される学びを得ることができるとされている。保育者Dは、他の保育者の保育実践を観察し、これまで感覚的な学びを獲得することができにくい環境であったからこそ、本研究における保育カンファレンスの必要性を認識したと考えられる。

保育カンファレンスが、保育者Dという個の保育者に及ぼす影響を検討したことにより、省察と実践の循環を生み出す保育者の専門的成長を明らかにすることができた。つまり、本研究における保育カンファレンスは、保育者Dに、保育カンファレンスで得たことを再び次の実践へ還元するという、保育者としての姿勢を促すことができたと考えられる。

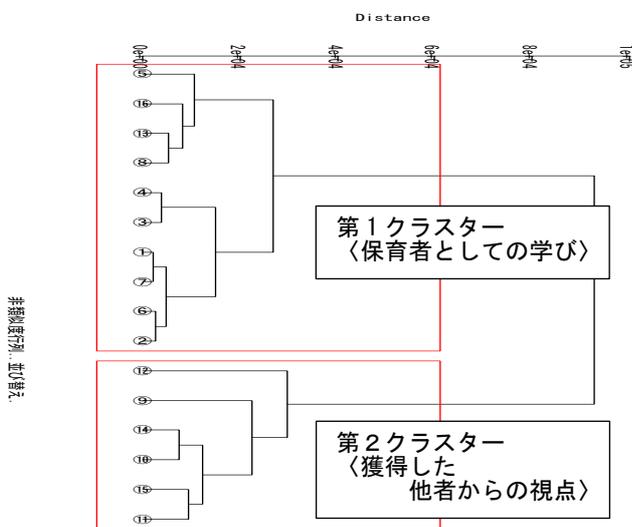


Figure 4 保育者Dのデンドログラム

3.5 保育者Eの専門的成長事例

保育者Eによるクラスター (Figure 5) の意味づけ
第1クラスター <よりよい子どもへのかかわり>

(「保育者がこえをかけるタイミングの大切さ①+」)について：これが一番、私がすごい思ったこと。私も子どもが何か持ってきた時とか、これやりゆうっていう時に、どういう声を掛けたらいいのかとか。それこそ、そこで私が一言放ったことで、次どうなっていくのかっていうのが影響してくるので。そこを考えないかんところやったっていう。

第1クラスターは、「保育者が声をかけるタイミングの大切さ」があり、そのタイミングが少しでも違ったり、その声をかける内容が異なったりすると、その後の保育の展開が大きく変わることを実感していることから、<よりよい子どもへのかかわり>と命

名した。

第2クラスター <じっくり見取る保育>

(「ゆっくり見守る③+」「待つこと⑤+」)について：ここが苦手なところがあるっていうか。——なんかしよったら、『何しゆうが?』って言ってしまったりとか。——あんまりしゃしゃり出ていくのもいかなっていうイメージですかね。

第2クラスターは、保育カンファレンスの中で気づいた自分自身の課題である子どもの遊びを「ゆっくり見守る」ことや、子どもの様子を見ながら「待つこと」の大切さに気付いたことから、<じっくり見取る保育>と命名した。

第3クラスター <多様な視点からの考察>

(「ひとつの事例で、見方や思いがそれぞれ違う⑥+」)について：——先生たちがこう思いを言っているところで。あの何て言ったらいいのかな。すごい当たり前なんだけど、私が思ってなかった感覚のことが。すごい当たり前なんですけど。それが出たことがすごく面白かったことかな。違うことは当たり前なんだけど。それを確認ができたっていうことですかね。

第3クラスターは、保育カンファレンスにおける他の保育者の語りが、「ひとつの事例で、見方や思いがそれぞれ違う」ため、様々な視点を共有することができ、また、その大切さに保育者Eが気付いたことから、<多様な視点からの考察>と命名した。

第4クラスター <環境構成についての意識変容>

(「環境構成の大切さ④+」「環境が子どもにどのように影響するか②+」)について：私も保健室で適当ではないけど、絵本をどこに置いちゃよかとか、子どもがちよっとお部屋でなんかがあって、ちよっとしんどいつて来た時に、パッと違うように心が切りかえられるように、塗り絵をちゃんと置いちゃよかとか。——それで気持ちが切りかわったりするから。

第4クラスターは、「環境構成の大切さ」への気づきを通して、環境構成を意識し実行したところ、「環境が子どもにどのように影響するか」実感できたことから、<環境構成についての意識変容>と命名した。

クラスター同士の関係：第1(クラスター)と第2(クラスター)は私の課題。——で、第3(クラスター)は、リセットさせてくれるっていうか、私の違うところに気づかせてくれるっていうか。気づきな感

じ。——私の全部似ているんですかね。なんか。つながるといふか。第3 (クラスター) から第1 (クラスター)、2 (クラスター)、4 (クラスター) に。

保育者Eは、保育カンファレンスにより、多様な視点から保育を考察することの重要性に気づかされたと考えられる。他の保育者からの多様な視点を獲得することにより、子どもへのかかわり方、環境構成等の課題意識を持つことができたといえる。

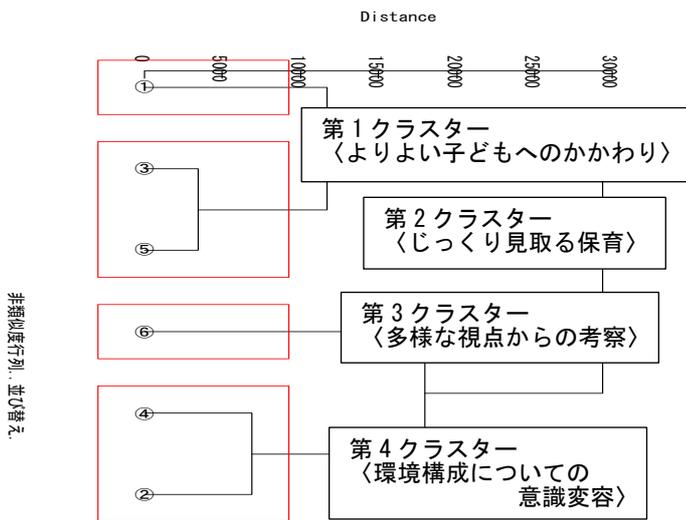


Figure 5 保育者Eのデンドログラム

全体のデンドログラムについて：私の課題が分かった。何かすっきりした。——(課題を克服するために) いろんな事例を見てみたい。——いろんな事例を見て、先生が声をかけるタイミングとか、自分やったらとか、そこで吸収したいなっていうふうに思いました。——特別支援に関わるようになったことが、大きかったかもしれないというか。私のこの言葉がけで、怒り出したとか。この言葉がけをしたら上手くいったとか。ここで言わなかったらよかったとか。そういうのもちよっと思っていたので。ゆったらいかんかったのかなとか。今は違うのかなとか。——『この夏休みに、支援会議じゃないけど、先生たちと共有理解してないとまずいと思います。』って、(職員会議で)言うて。——私は『1週間、いや1カ月に一回でもいいき、やりたい。』っていうふうに言うて。8月末に実現しそうで。

保育者Eは、保育カンファレンスを通して、養護教諭という立場から、気になる子どもへの援助について共通理解する必要性を実感したといえる。その

ため職員会議で、ケース会議を開くことの提案を行い、園全体で子どもを共通理解するために行動を起こしたと考えられる。

保育者Eの専門的成長事例まとめ

保育者Eは、他の保育者の語りを通して、子どもへのかかわり方や保健室の環境構成について学んでいた。また、A幼稚園として気になる子どもについて共通理解する必要性を実感し、養護教諭として何ができるのかを考えていた。特別支援教育は、日本の学校における新たな課題であると同時に、養護教諭にとっても新たな課題である(松村・濱・牛窪・小杉・中尾, 2009)。つまり、保育者Eは、養護教諭としての専門性を生かして、A幼稚園として特別支援教育に取り組むことの必要性に気づいたといえる。

保育カンファレンスが、保育者Eという個の保育者に及ぼす影響を検討することにより、保育者Eの養護教諭としての専門性を発揮する機会となったことが明らかとなった。保育者Eは、養護教諭としての立場から、子どもをA幼稚園全体で共通理解することの必要性を実感し、気になる子どもについてケース会議を開くことの提案を行い実現しようとしていた。つまり、本研究における保育カンファレンスは、養護教諭である保育者Eに、養護教諭の専門性を生かして、A幼稚園全体の特別支援教育をコーディネートする機会を与えることができたといえる。

4 総合考察

本研究では、保育カンファレンスを通してチームによる省察を行った保育者一人ひとりの専門的成長に焦点を当て、PAC分析による検討を行った。5名の保育者から得た連想反応のイメージは、個々の保育者自身が課題であると捉えていた連想反応も含めて、ほとんどがプラス(+)であった。一方、保育者Dの連想反応「保育観の違い」だけは、マイナス(-)のイメージであった。保育者Dは、生ものじゃないですか。子どもも人も。先生もそうですし。なので、同じようにはいかないって思います。——正解がないなって。——やっぱり環境とかに目を向ける先生もいれば、言葉に目を向ける先生もいれば。——そこらへんによろやく気づき始めた。と語っている。しかしながら、保育者Dは、個々の保育者の「保育観の違い」に気づいたことから、自分の

保育観を認識することができていた。つまり、「保育観の違い」の連想反応は、マイナス（-）のイメージだけを持っているものではないと解釈することもできる。これらのことから、本研究における保育カンファレンスは、参加した保育者一人ひとりの成長に寄与したと考えられる。

また、本研究では、保育カンファレンスが保育経験年数だけでなく、研究主任や養護教諭という立場の異なる保育者の専門的成長に特有の影響を及ぼしていることを見出すこともできた。これらのことから、本研究における保育カンファレンスは、保育者の年齢や立場に基因しつつ、各々の専門的成長を促す場であったと考えられる。

一方、保育者Cは、自分たちの語りが若手保育者の成長につながることを実感し、保育カンファレンスを通じたチームとしての成長を認識することができたといえるだろう。更に、保育者AやEは、自分たちの専門性を高めることが、チームとしての成長に寄与するという認識を促すことができたといえる。これらのことから、本研究における保育カンファレンスは、保育者がチームを支える一員として保育者自身の役割を認識し、次への行動を促す機会になったと考えられる。保育者がチームの一員として自ら考え行動することは、チーム全体の成長につながるものといえるだろう。このように、本研究における保育カンファレンスが、チーム全体の成長を促すことを明らかにすることができたことは、本研究の重要な意義であると考えられる。

なお、全10回の保育カンファレンス終了時点で、本研究における保育カンファレンスは、保育者Bの専門的成長に直接的な影響を及ぼさなかったと考えられた。今後、保育者全員が保育者自身の成長を実感できる保育カンファレンスを検討していくことが必要となるだろう。また、チームの一員として、チーム全体の専門的成長を意識し始めた保育者について、その後の専門的成長プロセスを検討していく必要も考えられる。これら2点について、引き続きPAC分析等も用いて詳細に検討していくことを今後の研究課題とする。

引用文献

秋田喜代美 (2000). 知を育てる保育：遊びでそだつ

子どものかしこさ. ひかりのくに.

秋田喜代美 (2013). 保育者の専門性の探求 発達, **134**, 14-21, ミネルヴァ書房.

飯野祐樹 (2008). 新任保育者の「省察」に関する研究：熟練保育者との比較を通して. 教育学研究紀要, **54**, 342-347.

松村 齋・濱 理恵・牛窪淳江・小杉雅子・中尾香織 (2009). 附属学校園における特別支援教育の推進：特別支援教育推進における養護教諭の粹割. パイディア 教育実践研究指導センター紀要(滋賀大学), **17**, 97-102.

中坪史典 (2013). 保育者の専門性を高める園内研修：多様な感情交流の場のデザイン. 発達, **134**, 46-52, ミネルヴァ書房.

中坪史典・秋田喜代美・増田時枝・安見克夫・砂上史子・箕輪潤子 (2014). 保育者はどのような保育カンファレンスが自己の専門的成長に繋がると捉えているのか. 乳幼児教育学研究, **23**, 1-11.

内藤哲雄 (2006). 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.

名須川知子 (1997). 保育者の「気づき」による変容：気になる子どもの行動解釈をめぐる保育者の見方の変化とその影響. 学校教育研究, **8**, 19-35.

野口隆子 (2002). 保育者の専門性と成長：メンタリングに関する研究動向. 人間文化論叢(お茶の水女子大学), **5**, 331-339.

篠原孝子 (2015). 明日の保育につながる振り返り これからの幼児教育. 春号, 2-7. ベネッセ教育総合研究所.

高濱裕子 (2000). 保育者の熟達化プロセス：経験年数と事例に対する対応. 発達心理学研究, **11**, 200-211.

谷川夏実 (2013). 新任保育者の危機と専門的成長：省察のプロセスに着目して. 保育学研究, **51**, 105-116.

津守 真 (1980). 保育の体験と思索：子どもの世界の探求. 大日本図書.

土田義郎 (2016). PAC-Assist2 Retrieved from <http://wwwr.kanazawa.ac.jp/~tsuchida/lecture/pac-assist.htm> (2016年7月11日)

上田淑子 (2002). 保育者の専門的成長の展開. 安田女子大学院文学研究科紀要, **7**, 113-129.

上山瑠津子・杉村伸一郎 (2015). 保育者による実践力の認知と保育経験および省察との関連. *教育心理学研究*, **63**, 401-411.

van Es, E. A. (2012). Examining the development of a teacher learning community :the case of a video club. *Teaching and Teacher Education*, **24**, 182-192.

吉岡一志 (2007). 保育士の成長を支える信念の形成過程：ある保育士のライフヒストリーを中心に. *広島大学院教育学研究科紀要*, **56**, 101-108.

吉村 香・吉岡晶子・岩上節子・田代和美 (1997). 保育者の成長における実践と省察. *保育学研究*, **35**, 68-75.

付記

本研究にご協力いただきましたA幼稚園の先生方、そして、子ども達に心より感謝申し上げます。本研究は、第一筆者が、第二、第三筆者の指導に基づき、平成28年度高知大学大学院総合人間自然科学研究科に提出した修士論文の一部を加筆・修正したものである。なお、本研究の一部は、中国四国心理学会第72回大会及び日本発達心理学会第28回大会で発表された。

保育カンファレンスは保育者の専門的成長に影響を及ぼすか？ -PAC 分析により見出された個々の保育者の事例を参照しながら-

Do Early Childhood Education and Care Conferences effect on the Professional Development of Kindergarten Teachers? : Referring to the cases of individual kindergarten teacher's growth found by PAC analysis -

【執筆者】

小松和佳 KOMATSU Waka 高知大学大学院総合人間自然科学研究科教育学専攻

野中陽一郎 NONAKA Yoichiro 高知大学教育研究部人文社会科学系教育学部門 講師

玉瀬友美 TAMASE Yumi 高知大学教育研究部人文社会科学系教育学部門 教授

【要旨】

本研究の目的は、保育カンファレンスが保育者の専門的成長に及ぼす影響を、PAC 分析を通して明らかにすることであった。保育カンファレンスを通じたチームによる省察が具体的にどのような影響を及ぼしたのか、保育者の専門的成長事例を PAC 分析により探索的に検討した。その結果、保育経験年数の違いや、研究主任や養護教諭の立場による個々の保育者の専門的成長を見出した。また、保育カンファレンスは、保育者個人の専門的成長だけではなく、チームを意識した保育者の専門的成長を促すことが明らかとなった。

The purpose of this study was to clarify the effect of early childhood education and care conferences on professional development of kindergarten teachers through PAC analysis. We investigated the effect of the reflection by the team on the professional development of kindergarten teachers. As a result, kindergarten teachers' professional development was different on the year 's experience of early childhood education and care and the position by research chief and school nurse teacher. Moreover, it became clear that early childhood education and care conferences not only promotes individual professional development of kindergarten teachers, but also professional development of kindergarten teacher's conscious of team.

PAC 分析学会 第 10 回大会
発表抄録

於 山陽学園大学
2016 年 12 月 18 日

口頭発表 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)

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。

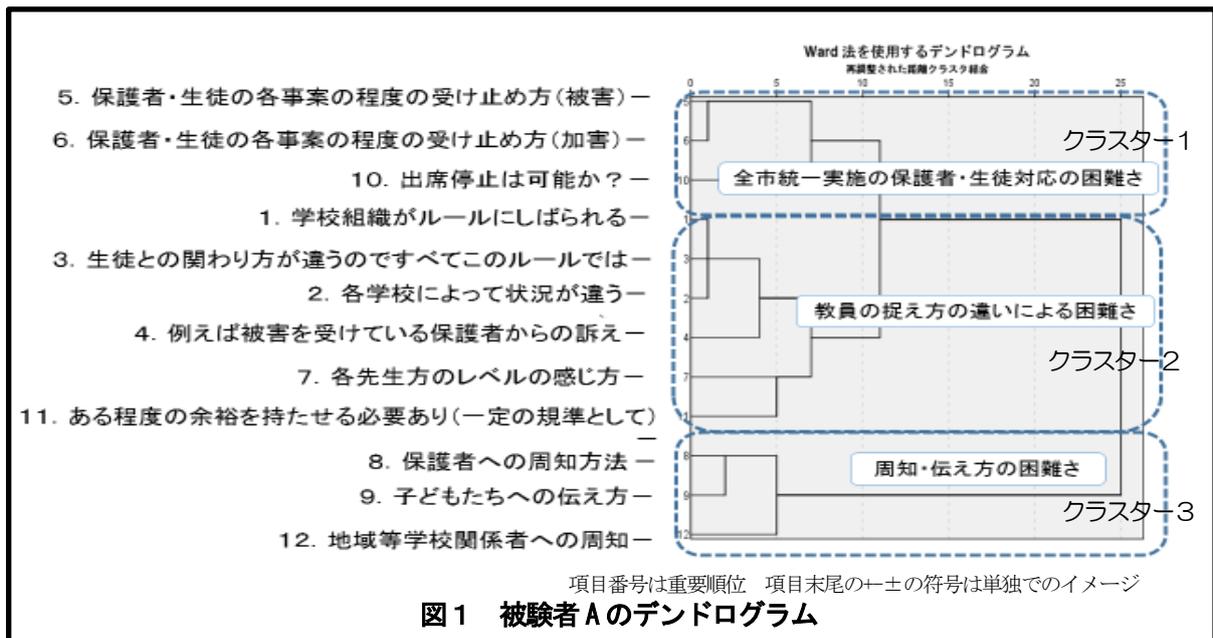
【項目ごとの+のイメージ】全部マイナスかな。心配事がたくさんあって・・。

【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げる」「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。

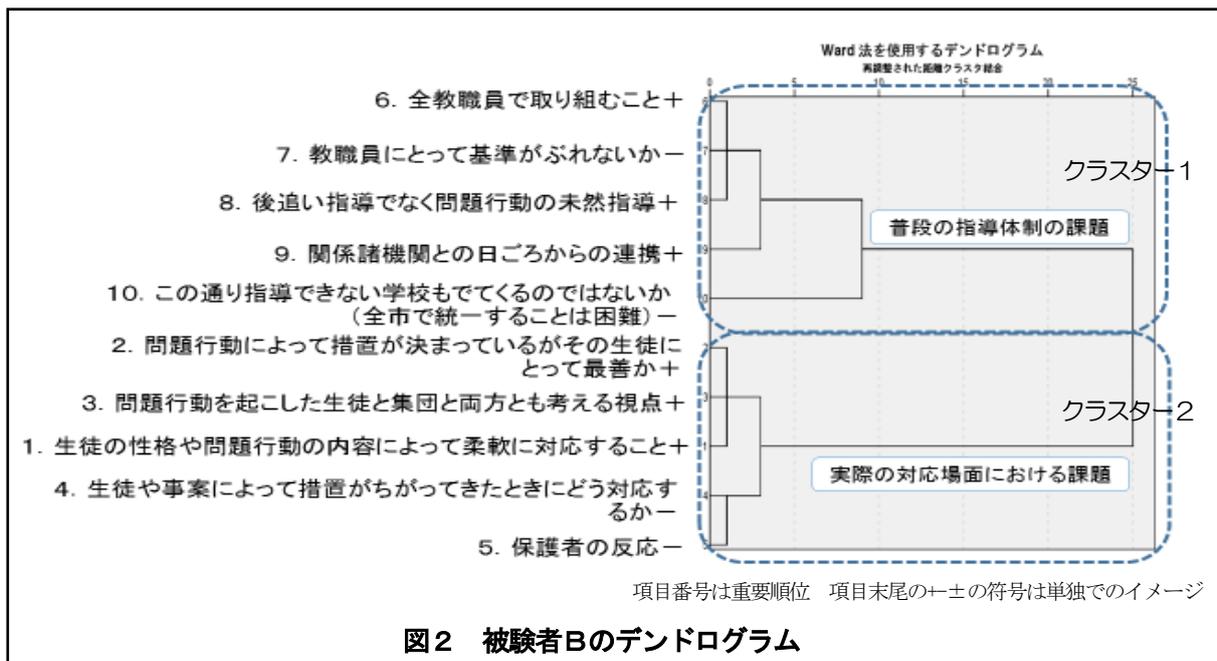
【クラスター2】これは実際に問題行動が起ってしまった時に,このルールに従って指導していこうというところで,大事にしていけないところのポイントと考えます。生徒の性格とか,家庭にあるいろんな背景とか,今回の問題行動が起こった原因などもちゃんとしっかり考えて吟味した上で,対応していかないといけない。あの子の場合はこのように指導をした,この子のときはこういう指導をした。今回はこういうことだからこういう対応を学校としてしまったっていうことが説明できるように,していけないといけません。

【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番目は起きているところ。

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き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、従来の研究方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。

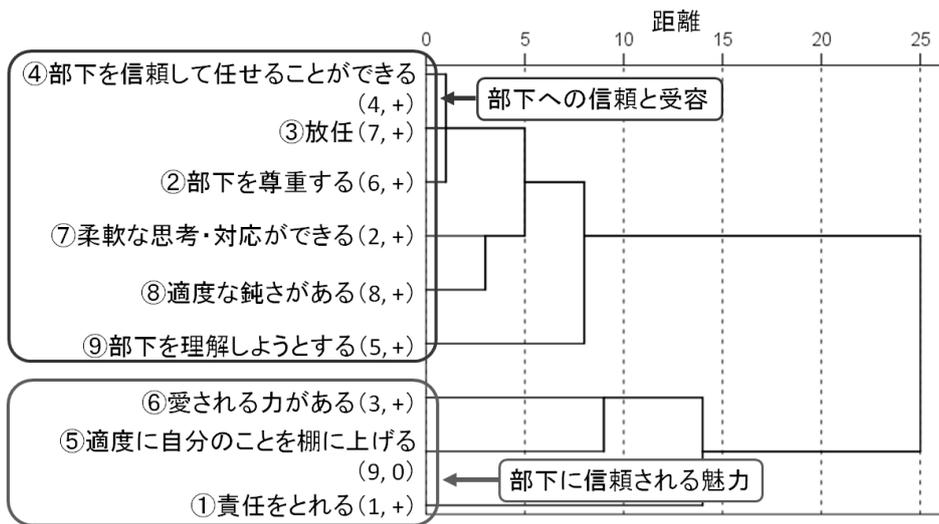
このように検討すべきことも多くあるが、PAC分析が大きな可能性を秘めていることの証であると考えられる。

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	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および上司像

※「クラスタ欄」に記載されている数字はクラスタ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

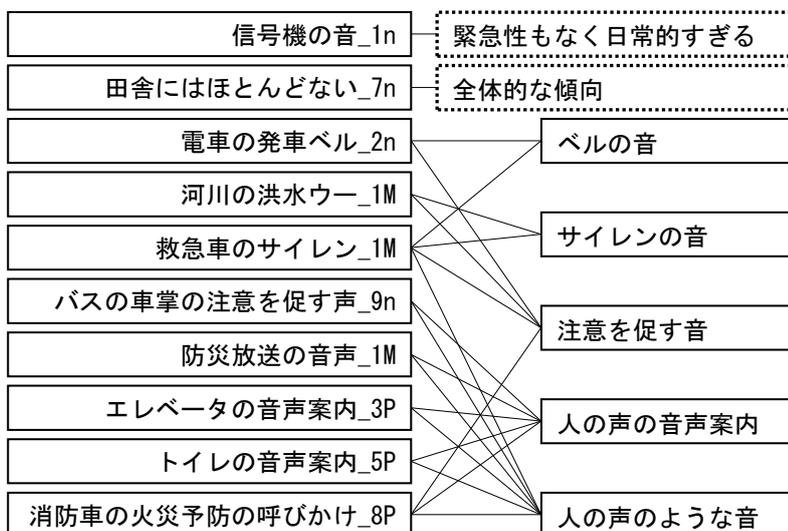


図 1 音響福祉機器に対する重複グループ化の結果

(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(action-oriented approach)によるコミュニケーション・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」として仮定する。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とき、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

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。

はできない。(※参照枠組に記載されるのは学習言語・文化に基づいて「規範化」された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 スタンドアートの核となる 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。それゆえ本研究では日本語教育に導かれる<心>に着目し、行為者の行為に深く関わる「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。

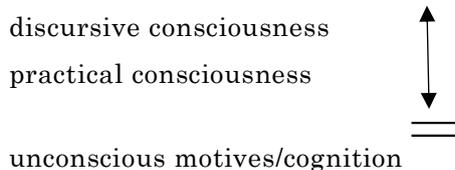


図 1. ギデンズ (1984) による意識モデル (Giddens, 1984: 7)

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。

本研究では前述の社会システム論と実践的意識に着目し PAC 分析によって分析を行う。

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。

- 被験者に上記連想刺激文が与えられる。
- 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。
- 被験者はカードを重要な順に並べる。
- 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。
- 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。

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	+

結果

表 1. 被験者の想起内容

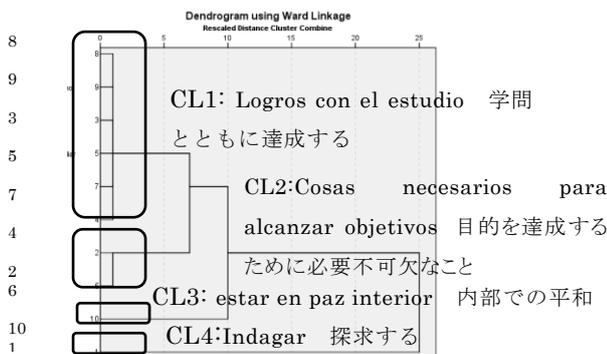


図 2. 被験者のデンドログラム²

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つてくる。「満足³」満足感だけが、ハーモニーを持つてくる。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て向かう。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4「1. Curiosidad 好奇心」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

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。

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、長期的な日本語学習を行う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。多くの日本語学習者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ということが社会理論と

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

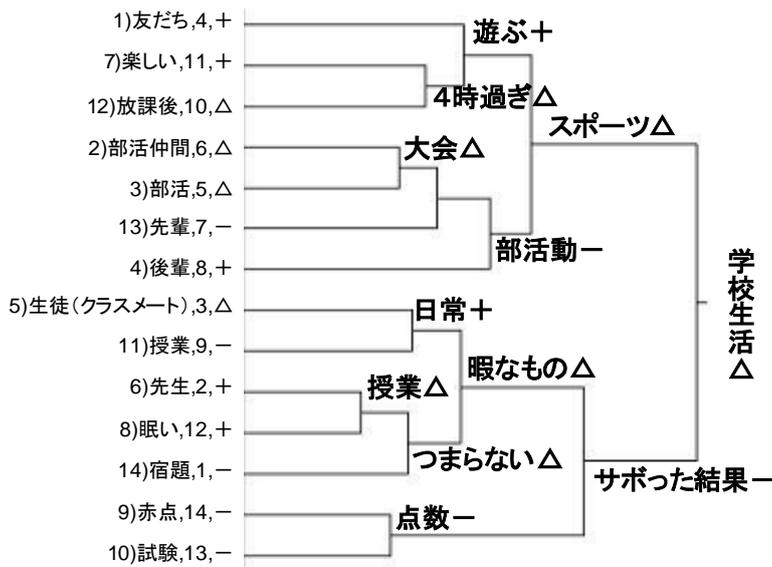


図1 「学校」をテーマにしたA君のデンドログラム



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)

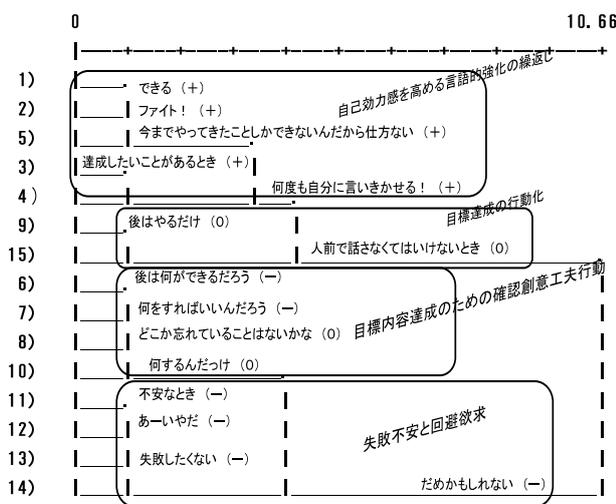


Fig.1 被験者 A のデンドログラム

- 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

ポスター発表 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

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

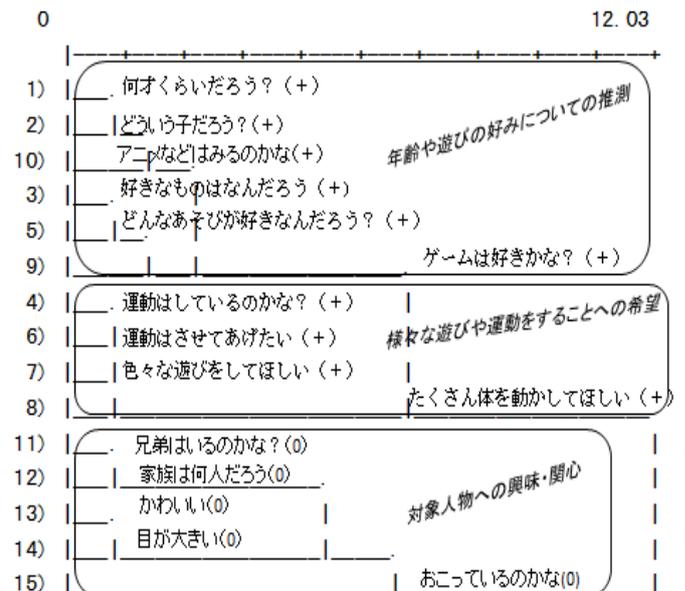


Fig.1 被検者Aのデンドログラム

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。

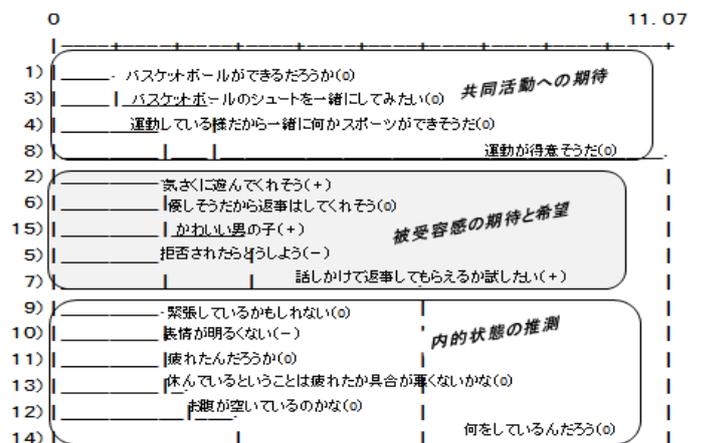


Fig.2 被検者Bのデンドログラム

- 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. *Journal 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)

ポスター発表 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）

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) | 上司や上司の助産師が合わない和不調になる(-)
- 11) | 職場を辞めたい(-)
- 12) | もっと仕事量のあるところに移りたい(-)
- 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) | 効果が出ない(-)
- 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) | 繰り返し巻き込みたい(+)

K病院が扱う組織体制とA被験者の助産師観との不調和

- 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

ポスター発表 B-2

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、PAC分析、ケース・スタディ

1. はじめに

Oberg(1954)らは、「カルチャー・ショック」を適応が失敗した場合の文化差に基づく葛藤や不快感、認知的不一致などと、否定的に捉えていたが、それに対し、Adler (1975) は、それを新しい文化学習と個人の肉体的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た。彼のモデルでは、異文化に接した時の心理過程を5つの異文化適応段階、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段階に分けている。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だとしている。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、どのように留学の意義を考え、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縦断的に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。また、留学からさらに3年後に、留学の意義や経験をどう振り返っているかの調査・分析も行った。

2. 研究目的

関東地区にある高等教育機関へ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、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。さらに3年後に留学経験をどのように捉えているかを追った。

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った。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、引き受けていた。

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、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、録音されることへの承諾を取り、プライバシーと個人の権益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分析の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インタビューで語ってもらった。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回目以降も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4回のPAC分析によって得られたデンドログラムは、図2-1~4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(±)かが記されている。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。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4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】
4)making new friends (+), 5)immersing yourself in society (+), 3)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。

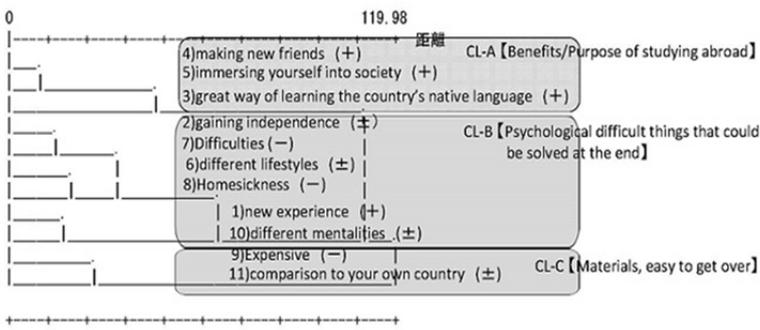


図2-1 1回目 留学開始時の留学に対するイメージ

クラスターB (CL-B) 【Psychological difficult things that could be solved at the end】 2)gaining independence (±), 7)Difficulties (-), 6)different lifestyles (±), 8)Homesickness (-), 1)new experience (+), 10) 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。

クラスターC (CL-C) 【Materials, easy to get over】 9) Expensive (-), 11) 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【留学から得るもの】、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】 1) open mindedness (+), 6) experience (+), 3) different opinion (±), 4) 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。それで外国人への偏見も強いんじゃないかな。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】 7) inward society (-), 9) 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。日本人が自分の国や世界についてもっと知ってたら、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】

11) Politeness (±), 12) honne and tatemae (-), 13) judgement (-), 14) 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。意見を交換することで「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。

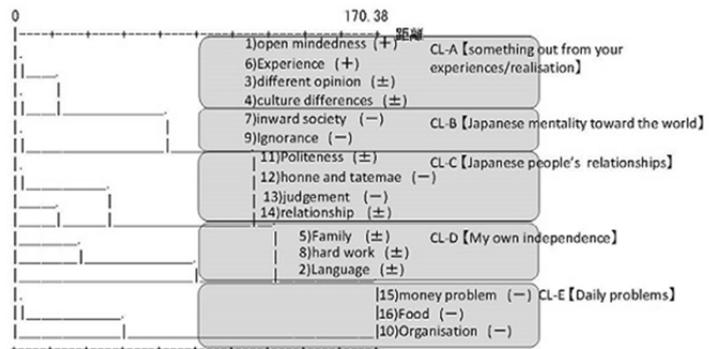


図2-2 2回目 留学半ばの段階の留学に対するイメージ

クラスターD (CL-D) 【My own independence】

5) Family (±), 8) hard work (±), 2) 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。もちろん家族以外で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、拙い表現でも心を開いて話してくれる。彼らは意識が高く、私自身の言語を学ぶ姿勢を見直すきっかけとなっている。

クラスターE (CL-E) 【Daily problems】

15) money problem (-), 16) food (-), 10) 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」が、日本では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。

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、日本人と付き合う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【あなたの独立心】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ってくれる、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

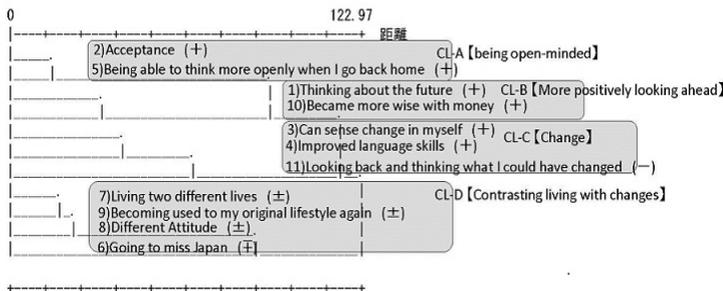


図2-3 3回目 留学終了直前の留学に対するイメージ

クラスターA (CL-A) 【being open-minded】

2) Acceptance(+), 5) 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、もっとここで生活を楽しめるし、多くを学べるといった。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】

1) Thinking about the future (+), 10) 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」いけなかったのは、わたしにとってとてもいい経験だった。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。

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、パーソナリティで【変わる】と思う。周りの人も変わり、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。

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」。日本では丁寧な接するけれど、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れど、何とかどちらでも生きていけるかな。

4.4. 4回目 留学3年後のイメージ—Aによる解釈

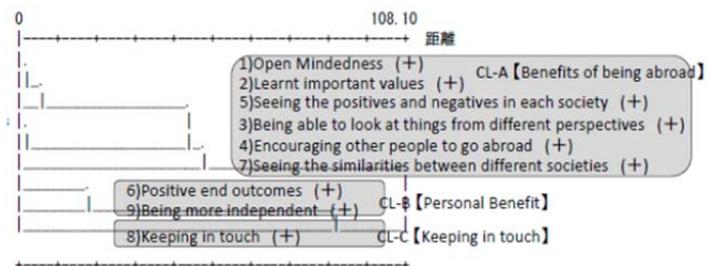


図2-4 留学終了から3年後の留学に対するイメージ

クラスターA (CL-A) 【Benefits of being abroad】 1) Open

Mindedness (+), 2) Learnt important values (+), 5) Seeing the positives and negatives in each society (+), 3) Being able to look at things from different perspectives (+), 4) Encouraging other people to go abroad (+), 7) Seeing the similarities between different societies (+)

CL-Aは、一見異なる事柄が一つのグループに入っているように見えるけれど、人に留学を勧める理由としてつながっていると言えると思う。そして、経験から得たことは、私のこれからの人生にも価値あるものとなり得ると思う。人に留学を勧めるときには、「それぞれの社会にはいい面も悪い面もあるけれど、違った視点から見たり、もっと心を開いて見たりできるようになる貴重な経験が得られると思うし、それは将来何か他の状況で応用できるものだよ」と言いたい。

クラスターB (CL-B) 【Personal Benefit】 6) Positive end outcomes (+), 9) Being more independent (+)

自炊をするようになったり、語学がまだ身につけていない状態

でも友達に会いに一人で名古屋に行ったり、それは自分の中では、想像し得ないことだった。自分が「自分でやれるようになった」と感じさせるものだった。留学の最後に「ポジティブな成果として評価されるもの」の一つね。それぞれが困難な状況を乗り越えて人間的に強くなってなっていくと思うのね。CL-A に比べてもっと【個人的に得ること】かな。

クラスターC (CL-C) 【Keeping in touch】 8) Keeping in touch (+)

留学生活の素晴らしい点の一つは、友人ができ、その関係が続けることができること。地球の反対側に友達がいるって素敵なことじゃない。身につけた言語のためということではなくて、日本に戻ってきて、再び会いたいから、関係を壊さないようにすることが大切。お互いに努力が必要ね。

クラスター間の比較と全体について

CL-A【留学で得るもの】とCL-B【個人的に得るもの】は異なるかな。CL-A は一般的なことで、私にとってももちろん、周りの人々にとっても得るものであるのに対して、CL-BとCはもっと個人的な人との関係や自分の成長に関することと思う。

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にとり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か、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く日本人全般に対し痛烈な批判がされた。「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、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づき、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」ことが必要だと気づき、それが大きな学びだと言っている。さらに、留学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。

「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。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回避していると解釈できる。短い滞在期間であるがゆえに、留まって悩み続けるより、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。

4回目の留学後3年経過した段階では、連想項目全てがプラス・イメージに転じ、1回目から3回目に出された肯定的な要素、否定的な要素を全て集約し、困難を乗り越えることで最終的には人間的成長と自律を促進する留学の意義を認識し、留学を人々に勧めたいと言っている。

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から「適応不全」と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へと変化している。自文化に戻ることが現在の段階で、改めて留学の意義を問い、自律への意識化がされている。交換留学の最後の段階で、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点は評価すべき点である。これが将来、次の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)示す、真の意味での「文化学習、自己成長」へと繋がるであろう。

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 学会誌『PAC 分析研究』 投稿規定

2013年12月31日更新版

2017年1月8日更新版

PAC 分析学会では学会誌『PAC 分析研究』に掲載する論文を募集しています。会員の皆様の投稿をお待ちしています。

投稿規定

- 1. 投稿資格：**その年度の会費を納入した会員。（ただし、共同執筆の場合は、投稿時点で筆頭執筆者が会費納付済みの会員であること、論文集掲載時には、執筆者全員が会費納付済み会員であること）
 - 2. 内容：**PAC 分析を手法として用いたものであれば分野は問わない。ただし、未公開の論文に限る。
 - 3. 使用言語：**日本語または英語。
 - 4. 投稿カテゴリ：**
 - (1)原著：先行研究に加えるべきオリジナリティーのある研究成果が、具体的なデータを用いて明確に述べられているもの。
 - (2)短報：新しい事実の発見や萌芽的研究課題の提起、将来の研究の基礎として、速報的な中間報告として優れた研究につながる可能性のある内容が明確に記述されているもの。査読では、研究観点の面白さ、論旨の明快さ、簡潔な内容、速報性、発展性が特に重視されます。なお、短報論文として掲載された論文は、新たなデータの追加・論考を加えて、原著論文などとして再投稿することが可能です。
 - (3)その他論文：原著、短報以外の論文。
- ※査読の結果、投稿カテゴリの変更を勧める場合もあります。
- 5. 長さ：**
 - (1)原著・その他論文：標題などを含めて本誌6～10頁以内に収まる分量とし、かつ、日本語原稿は2万字以内、英語原稿は4千語以内とする。なお、頁数・字数には、論文本文だけでなく、図表・参考文献なども全て含まれる。
 - (2)短報：標題などを含めて本誌見開き4頁以内に収まる分量とし、かつ、日本語原稿は8千字以内、英語原稿は2500語以内とする。なお、頁数・字数には、論文本文だけでなく、図表・参考文献なども全て含まれる。
 - 6. 原稿の書式等：**
 - (1)日英両語とも横書きで統一。
 - (2)用紙サイズ：A4。余白は上下2cmあけ。1頁に全角23文字・43行・2段組、10頁まで。図表も頁をまたがないように適当な場所に配置すること。（図表は段を無視して配置してもよい。）
 - (3)論文は、テンプレートと同じ書式に揃えること。
 - 7. 投稿方法：**論文(MS-Word)・別紙・チェックリストを電子メールに添付して提出すること。
ファイルにはそれぞれ指定されたファイル名をつけること（各用紙に説明あり）。
件名は「PAC 分析研究投稿：投稿者名」とすること。

《 ファイル送付先 》

PAC分析学会学会誌編集委員会 【 i_pac@freeml.com 】

<別紙1 記載事項 (MS-word) >

- (a) 執筆者氏名 (和文およびアルファベット)、所属する機関の名称、機関での資格、会費資格など
- (b) 共同執筆者氏名など (該当する場合のみ記入)
- (c) 執筆者連絡先住所、電話番号、E-mail アドレス
- (d) 論文の題名：日本語および英語
- (e) キーワード (5 語以内)：日本語および英語
- (f) 論文のカテゴリー(「原著」「短報」「その他論文」)
- (g) 投稿区分 (新規投稿、再投稿の別)
- (h) 対象者/調査協力者の承諾の有無 (学会誌掲載の承諾を得てから投稿のこと)

<別紙2 記載事項 (MS-word) >

- (a) 論文の題名：日本語および英語
- (b) キーワード (5 語以内)：日本語および英語
- (c) 要旨/Abstract：日本語および英語で作成する。原著論文は、日本語 400 文字以内・英語 160 語以内とし、短報は、日本語 250 文字以内・英語 100 語以内とする。
- (i) 論文のカテゴリー(「原著」「短報」「その他論文」)
- (d) 投稿区分 (新規投稿、再投稿の別)

<別紙3 記載事項 (MS-word) ※再投稿の場合のみ提出>

- (a) 論文の題名：日本語および英語
- (b) キーワード (5 語以内)：日本語および英語
- (c) 要旨/Abstract：日本語および英語で作成する。原著論文は、日本語 400 文字以内・英語 160 語以内とし、短報は、日本語 250 文字以内・英語 100 語以内とする。
- (d) 論文のカテゴリー(「原著」「短報」「その他論文」)
- (e) 前回査読時に受けたコメントへの回答と具体的な修正内容

※論文投稿時に届け出た連絡先等は研究会会員名簿には反映されません。会員名簿の更新は、学会事務局担当の伊藤武彦 <take@wako.ac.jp> へ別途お届けください。

8. 採用/不採用の決定：

編集委員会が審査し、採否を決定した上、3か月以内に結果をお知らせします。

採用の場合、修正を加えてフォーマットを整えた最終原稿を提出していただきます。

9. 論文提出締切日：特にありません。(随時受け付けております。)

10. 問合せ先：PAC 分析学会学会誌編集委員会 【 i_pac@freeml.com 】

11. 本誌掲載論文の著作権は本学会に帰属します。

編集後記

紆余曲折を経ながらも無事創刊できたことを喜ばしく思います。

ご尽力いただいた内藤編集委員長、前任編集事務局の小澤先生はじめ、投稿された方、査読をしていただいた方々に感謝申し上げます。

PAC 分析は質的研究と量的研究の双方の特徴を持った分析手法になります。こういった特徴を踏まえ、総説を内藤先生にお願いいたしました。また、投稿論文としまして 2 編を取めることができました。さらに 2016 年度の大会にて発表された方々の発表梗概を、再録という形で全編掲載させていただくことができました。来年度以降の大会の梗概も掲載させていただこうと編集委員会では方針を立てております。2017 年度はもっと査読論文を増やしたいものです。会員の皆様からの積極的な投稿をお待ちしております。投稿に関するお問い合わせは【j_pac@freeml.com】までメールでご連絡ください。PAC 分析に新しい展望をもたらすような記事であふれさせたいと思います。

(編集事務局・土田)

PAC 分析学会誌

PAC 分析研究 第 1 巻 (創刊号)

発行日 2017 年 3 月 25 日

発行者 PAC 分析学会 理事長 内藤哲雄

学会事務局 和光大学 現代人間学部 心理教育学科

いとうたけひこ (伊藤武彦)

〒195-8585 東京都町田市金井町 2160

編集委員 内藤哲雄 (編集委員長) 土田義郎 (2016 年度事務局)、

松浦美晴 (2016 年度)、小澤伊久美 (2013 年度～2015 年度事務局)

<著作権について>

本誌に掲載された論文の著作権は本学会に帰属します。

