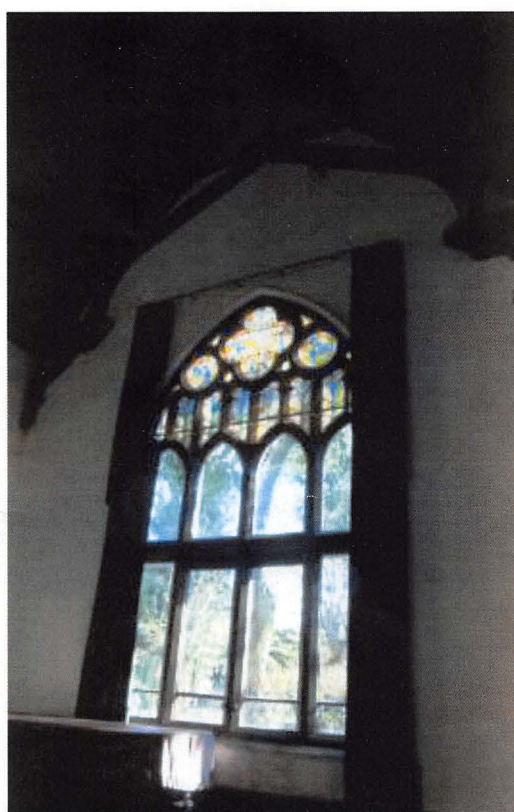


# PAC 分析学会第9回大会

## プログラム・発表抄録集

日時：2015年12月19日（土） 10:30～17:00

会場：日本女子大学 目白キャンパス



日本女子大学

目白キャンパス  
東京都文京区目白台2-8-1 〒112-8681  
Tel. 03-3943-3131（代表）  
<http://www.jwu.ac.jp/unv/>

# PAC 分析学会第9回大会 プログラム・発表抄録集

2015年12月19日(土)

日本女子大学目白キャンパス

## ご挨拶

大会準備委員長 青木みのり  
(日本女子大学)

日ごとに街のイルミネーションが華やぐ季節となってまいりました。皆様には、ますますご活躍のことと拝察いたします。

さてこのたび、PAC 分析学会第9回大会を2015年12月19日(土)に、日本女子大学目白キャンパス(東京都文京区)において開催させていただくことになりました。

日本女子大学は、幼稚園から大学までの一貫教育のもと、わが国の女子教育のパイオニアとして、多くの人材を輩出し、発展してまいりました。現在は、創立120周年となる2020年にむけて、Vision120として様々な事業を行っております。本学は目白と西生田(川崎市)という2つのキャンパスを有し、このうち目白キャンパスは、都内にあってなお緑豊かな文教地区に位置しております。ぜひこの機会に、脚をお運びいただければと存じます。

今大会では、大会企画として、PAC分析の創始者の内藤先生の「レクチャー＋語り合いセッション」を開催いたします。来年7月に横浜で開催されるICP 2016での英語での招待講演を、日本語で構成した内容です。PAC分析開発の目的や、混合研究法(質的研究法と量的研究法の混合法)で一般的とされているものとの共通点や差異点について、お話しいただける予定です。また、口頭発表は5題を予定しております。今大会も、コンパクトながら充実した内容となっております。

また、大会終了後には大学近隣にて懇親会を予定しております。アカデミックな発表とはまた別の形で、皆様の交流が深まる場となることでしょう。

年末の恒例の学会となりましたPAC分析学会で、今年を締めくくる充実した学びのひとときをご一緒したく、多くの方々のご参加をお待ちしております。

## 大会参加者の方へ

**日時**：2015年12月19日(土)10時30分～16時30分(10時開場)

終了後、懇親会をいたします。

**会場**：日本女子大学 目白キャンパス 新泉山館 2階 会議室

**受付**：受付は上記大会会場前になります。事前に参加希望の連絡をされた方は受付で参加費等をお支払いいただき、参加証とプログラム・発表論文集をお受け取りください。

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

**喫煙について**：所定の場所以外での喫煙はご遠慮ください。(大会開催会場になっている建物内部には喫煙所はございません。)

**参加証(ネームプレート)について**：参加証はお帰りになる際にお返しいただきますよう、お願い申し上げます。

### 大会参加費用：

学会員：一般会員 2000円

学生会員 1000円

非会員：当日一般 5000円

当日学生 1500円

**懇親会参加費用**：当日人数を集約します。

費用は実費(懇親会場にてお支払いください)

## 演題発表者の方へ

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

## タイムテーブル

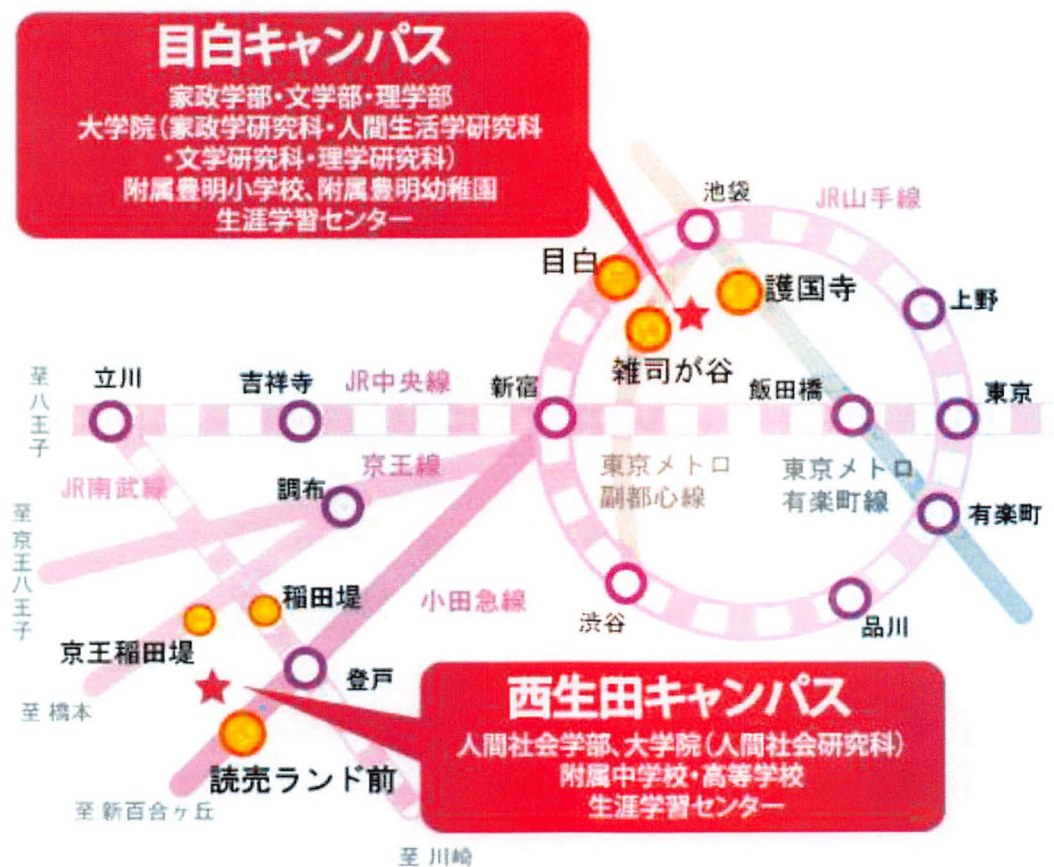
時間	事項
10:00	受付開始
10:30	開会の辞
10:40	非監護親との面会交流が子どもの心理発達に及ぼす影響 —PAC分析を用いた検討—
11:10	野口康彦（茨城大学）
	休憩
11:20	大会企画 「PAC分析開発者内藤哲雄先生のレクチャー + 語り合い」
12:10	セッション
12:10	PAC分析学会総会と昼食
13:30	
13:30	理解していくプロセスを楽しむ自律的な日本語学習 —メキシコの日本語学習者にPAC分析を用いて—
14:10	新井克之（九州大学大学院）
14:20	主観的類似度評価の「似ている」の基準 —PAC分析における連想項目グループ化のための検討—
15:00	土田 義郎、森田 晃、松井 翔太郎（金沢工業大学）
15:10	成人生成期の母娘関係：PAC分析を用いた発達推移のプロセス解釈
15:50	水本深喜（国立成育医療研究センター）
16:00	見学授業の効果についてのPAC分析 ～ 教職科目で施設見学した後に「障害」への好感度が上がる例と 下がる例の比較検討
16:40	今野博信（室蘭工業大学）
16:50	閉会の辞
17:30～	懇親会

## 大会会場へのアクセス

大会会場：日本女子大学 目白キャンパス 新泉山館 2階 会議室

所在地：東京都文京区目白台 2-8-1

お願い：学内には十分な駐車スペースがございません。お車でご来場の場合は、近隣の有料駐車場をご使用ください。



### 会場最寄り駅までのアクセス方法

#### ●新幹線利用の場合

新幹線東京駅→JR 山手線もしくは東京メトロ丸の内線にて池袋駅→  
東京メトロ副都心線雑司ヶ谷駅下車。がわかりやすいかと思います。

#### ●飛行機利用の場合

リムジンバス：羽田空港→池袋→東京メトロ副都心線で雑司ヶ谷駅下車。  
もしくは、羽田空港→椿山荘→都バス(白61)目白駅行日本女子大前下車。  
鉄道：京浜急行線で品川駅→山手線で池袋駅→副都心線で雑司ヶ谷駅下車、  
もしくは山手線目白駅下車。

※ほかにも経路はいろいろありますので、利用しやすいものをご利用ください。

### 最寄り駅からのアクセス方法

#### ●JR 山手線「目白」駅より

徒歩：約 15 分 または、 バス：約 5 分

【都営バス（学 05）】（（ ）内の数字は、地図内のバス停の位置）

日本女子大学前行（直行）

乗車「目白駅前」：バス停（2）下車 「日本女子大前」：バス停（4）

【都営バス（白 61）】

新宿駅西口行き または ホテル椿山荘東京行き

乗車「目白駅前」：バス停（1）（3）下車 「日本女子大前」：バス停（5）

#### ●東京メトロ副都心線「雑司が谷」駅（3 番出口）より 徒歩約 8 分

#### ●東京メトロ有楽町線「護国寺」駅（4 番出口）より 徒歩約 10 分

### 新泉山館への経路

目白駅からのバス便で、「日本女子大前」（正門前）で下車した場合は、歩道橋を用いて道路を渡り、目白通り向かい側にある新泉山館に移動をお願いします。



## 非監護親との面会交流が子どもの心理発達に及ぼす影響

### —PAC分析を用いた検討—

野口康彦（茨城大学人文学部）

Key words：親の離婚、面会交流、心理発達

#### 問題と目的

法律上の面会交流の決め方は、民法 766 条で「子の利益を最も優先して考慮しなければならない」とだけ規定され、子どものための面会交流をどうしたらいいのか、という観点は示されているものの、具体的な判断の材料となる実証的データが乏しいのが現状である。離婚後の親子の面会交流の望ましい形は、双方の関係や子どもの状況から一様ではないが、頻度や面会方法、内容について詳細な検討がされることは必要である。

本研究では、非監護親との面会交流が子どもの心理発達にどのような影響を及ぼすのか、当事者の葛藤や心理的なプロセスについてPAC分析を用いて分析するものである。なお、報告するのは、自らの不貞行為により離婚となった母親との面会交流を経験した 24 歳の女性である。

#### 方法

**調査時期と調査協力者のプロフィール：**調査は 2015 年 2 月に行った。調査協力者である A さんは 24 歳で、理系の国立大学大学院に在籍する M2 の女子学生である。A さんの両親が離婚したのは彼女が中学 2 年生の夏であり、原因は母親の不貞行為であった。離婚後 A さんは、父親と父方の祖父、姉（当時 21 歳）と同居した。母親は同じ県内で自営業をしており、学費を捻出してもらう理由で A さんは 18 歳の時に母親と面会をした。その後、姉と同伴のうえ、年に 1 回 2 時間程度の面会交流を継続している。

**手続き：**A さんには事前に 1 時間程度のインタビューを行い、両親の離婚に関する事実的な経緯等を聞いている。連想刺激文は、「あなたにとって、別れた親との面会交流が自分の心の発達や成長に対して影響を及ぼしていること、あるいは及ぼすであろうものはどんなことがありますか。頭に浮かんできたイメージや言葉を思い浮かんだ順にそれぞれ 1 枚に一つの言葉を記入してください」であった。印刷したものを提示し、口頭で読み上げた。14 枚の連想項目を重要度順に並べ替えてもらい、どの程度似ているかを 7 段階で評定をしてもらった。ついで、ウォード法を用いてクラスター分析し樹形図を析出した（図 1）。樹形図を A さんに提示し、クラスター 1 から下位の隣接した項目を読み上げ、項目同士に共通するイメージやそれぞれの項目が結節された理由として考えられることを聞き、A さんの言葉を用いて各クラスターのカテゴリー化を行った。さらに、表 1 に示したように、各連想項目単独でのイメージが +（プラス）あるいは -（マイナス）、どちらでもない場合 ± のいずれかに該当するかを A さんに回答してもらい、最後に、全体を通しての感想を A さんに語ってもらった。使用分析ソフトは EXCEL 多変量解析 Ver. 6.0 (エスミ) を用いた。

#### 結果

クラスターごとに、A さんの発言を示した(抜粋)。< >は調査者の問いである。

### 【クラスター1：前向きな考え方】

＜心の余裕と受容する心＞時間が経ってきたということで、そこに余裕が生まれたということです。＜過去と現在の区切り＞現在と過去のその人を認めつつ許しができていった。＜生活への対応能力＞許せなかったところが許せたり。自分の心が変わってきたこと。＜不変な存在への気づき＞以前から変わらない部分も母親にはあって、家族を思っていることに気が付けたんです。＜この2つに表題をつけてもらえますか＞（30秒ほど考え込む）受容と発見ですね。

＜新たな理解＞今まで気づけなかった部分を理解できたり、母親の存在として、新たな理解者として気づけた。＜第三者としての視点＞今までは被害者としての気持ちがあったし、自分が悪いところがあったから思ってもらえなかったんじゃないかと思っていたこともあったんですけど、冷静に第三者の視点で観れるようになった。＜あわせると＞視点の切り替え。＜視点の切り替えと前向きな考え方をあわせると＞これも・・・、前向きな考え方。

### 【クラスター2：自身と相手との理想】

＜自分の価値観への影響と自分自身への理解＞話すことになって、見方が変わったというか。自分が許せないことと、許せることを冷静にわかり始めた。＜2つを足して＞価値観ですね。＜自身の他者への考え方＞友人とか対人面において、自分の許せる部分と許せない部分を友達にあてはめると言うか。＜一つの表題にするとしたら＞うーん、（30秒ほど考え込む）対人面での価値観。＜反面教師と目標や夢への影響について＞反面教師は冷静になってきたので、自分自身がこうならずにいたいなという考えができるようになってきた。＜目標や夢への影響＞自分がこうなりたくはない、自分はこういう人になりたいとい

う前向きな方向に変わったということですかね。＜この2つを足してもらって＞理想像ですかね。＜対人面での価値観と理想像を合わせると＞（10秒ほど考え込む）自身と相手の理想。

### 【クラスター3：対人面での不安】

＜変化への恐怖＞家族と言う不変なものがあって、それが変化するんだなど。ちょっと怖いなと思った。＜対人関係面での不安＞一番近い人に裏切られたという思いもあって、別の友人と接しても、どこか不安に感じたり。この人もいつまで仲よくしてくれるか分からない。＜この2つは＞対人面での不安。

### 【補足的な質問】

＜視点の切り替えの転機は＞一番大きいのは時間の経過ということですかね。意外と会ってみたら冷静な自分に気づいた。＜区切りがつけられる人もいればつけられない人もいる。その差はなんでしょう？＞環境とかは大事ななど。周りの人の支えとか愛情とか。抜けたお母さんの穴を別のものが埋めてくれた時に区切れたような気がします。お父さんとお姉ちゃん。お父さんもいつでもお母さんに会いに行ってもいいよと言ってくれた。事情を知っている友人とかも。＜どのような環境が必要でしょうか＞打ち込む何かというか、大学はどこに行くんだとか、そのために勉強をするんだとか。＜対人面での不安は今でもぬぐえない＞やっぱり、言葉の裏とかを考える。母親に嘘をつかれた。今でも表面では信じているつもりでも、本当かなと思うことはあります。＜これからも面会は定期的に行う＞これから就職して学費もお世話にならないので、これからは後ろめたさはなくなるのだと思います。＜親に不満をぶつけなかったんですか＞最初はそうでした。会っていたら、その時の感情を母親にぶつけていたかもしれません。



### 考察

クラスター1は7つの項目の全てがプラスのイメージとなっている。Aさんが親の離婚を経験したのは中学2年生の時であるが、周囲の人々の支えによるAさんの成長によって、過去と現在の区切りをつけていったのであろう。大学院の進学についてもAさんは母親から学費の援助について快諾を得たと言う。このような支援の積み重ねにより、母親に対する「新たな理解」がAさんの心に芽生え、「前向きな考え方」につながっていったのではないだろうか。それは、母親への赦しにつながっていったとも考える。

クラスター2は、「自分の価値観への影響」と「自身の他者への考え方」のイメージが±であり、葛藤がみられる（内藤，2002）クラスターでもある。理由もなく自宅を不在にするなど、離婚に至るまでの不可解な母親の行動がAさんの思考や対人関係のあり方に大きく影響を及ぼしている。だが、その一方で母親を反面教師にできるようなAさんの力強さと能力の高さを垣間見ることができよう。

クラスター3の2つの項目は、マイナスのイメージである。母親と遊んだような記憶が薄いと、事前のインタビューにおいてAさんは語っている。母親が家を出たことの影響もあるだろうが、Aさんは子どもの頃から母親との距離感を持っていたのではないだろうか。

親権をとった父親は、母親の悪口を言うことはなく、むしろ母親に会うようAさんに勧めていたという。また、母親が家を出ていったために自宅に残ったAさんは、転校をしないなど、生活環境の変化が少なかった。さらに、父親の頑張りや母親の協力によって大学及び大学院への進学が叶ったのは、経済的にも恵まれた環境にあったと言えよう。Aさんのように、親の離婚後の子どもの生活環境が整えられるのは極めて重要である。

AさんのPAC分析を通して、経済的な支援も含めた非監護親との面会交流は、離婚後の新しい親子関係を構築するきっかけとなることが示唆された。DVや虐待事例は別としても、離婚後の親子の間で充実した面会交流が蓄積されることは、子どもの側あるいは非監護親においても悲嘆の緩和につながる可能性を有するのではないだろうか。

表1 Aさんのクラスター及びカテゴリ名

クラスター 1 件数 7 比率 50% カテゴリ名 【前向きな考え方】	クラスター 2 件数 5 比率 35.7% カテゴリ名 【自身と相手の理想】	クラスター 3 件数 2 比率 14.2% カテゴリ名 【対人面での不安】
連想項目と＋のイメージ	連想項目と＋のイメージ	連想項目と＋のイメージ
過去と現在の区切り (②) + 心の余裕 (③) + 受容する心 (④) + 生活への対応能力 (⑩) + 不変な存在への気づき (⑭) + 新たな理解 (⑤) + 第三者としての視点 (⑥) + + (7) 計 +7	自分の価値観への影響 (①) ± 自分自身の理解 (⑧) + 自身の他者への考え方 (⑦) ± 反面教師 (⑪) + + 目標や夢への影響 (⑬) + + (3)、± (2) 計 +3	変化への恐怖 (⑨) - 対人関係面での不安 (⑩) - - (2) 計 -2

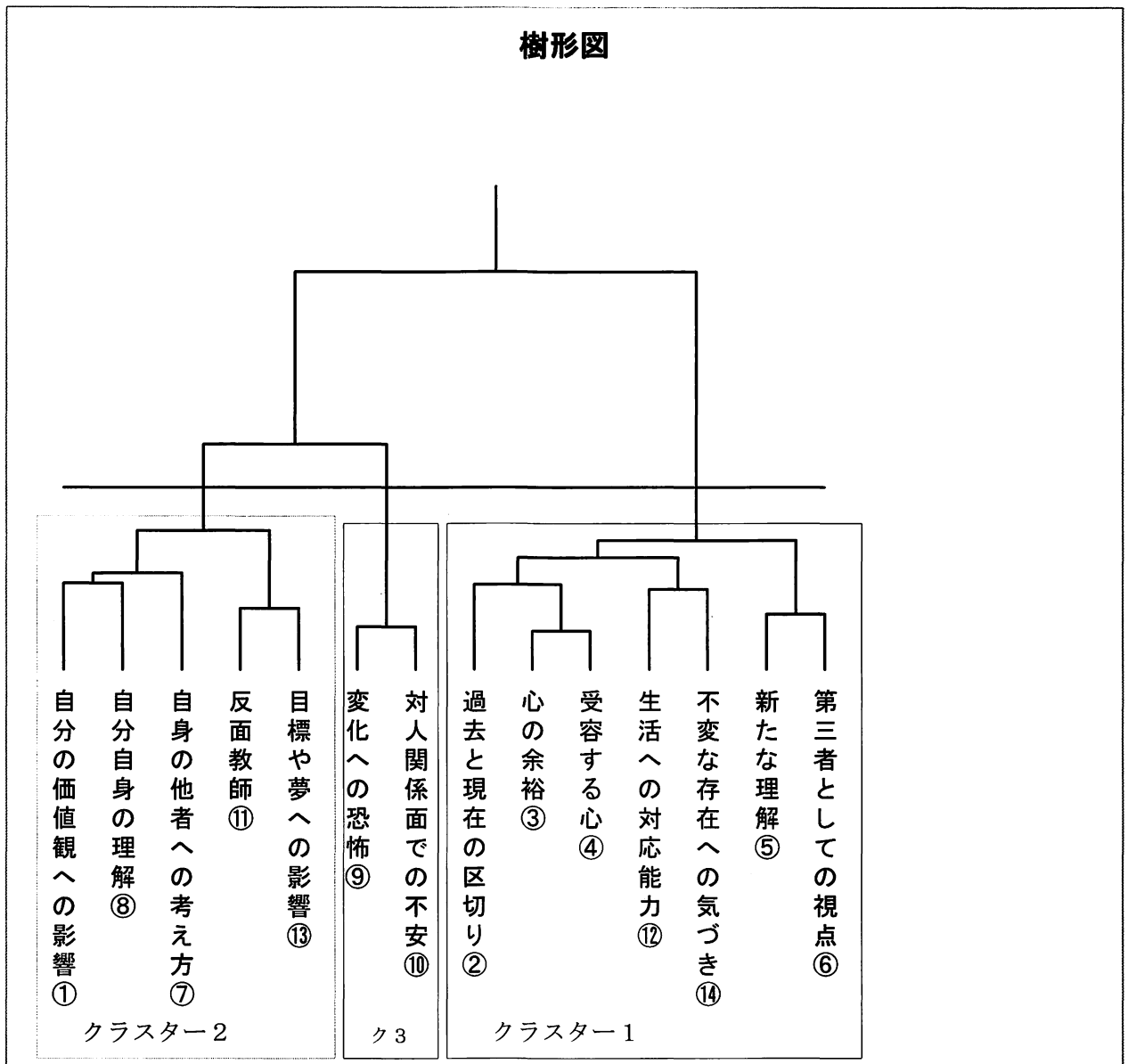


図1 Aさんのクラスター樹形図

\*ク3：クラスター3

**【付記】**

なお、本調査は文部科学省の科学研究費助成事業（研究課題番号：25350921）の助成を受けて行った。

**【文献】**

内藤哲雄（2002）PAC分析実施法入門（改訂版）．ナカニシヤ出版．

## 理解していくプロセスを楽しむ自律的な日本語学習 —メキシコの日本語学習者に PAC 分析を用いて—

新井克之（九州大学大学院）

### はじめに

海外における日本語学習者数は増加の一途をたどり、国際交流基金による 2012 年の調査では約 400 万人に迫っている。また、当該調査は学校教育機関にたいするアンケートによるものであり、近年に増加していると考えられるインターネット等を使用した自律的な日本語学習者も加えればその数は計り知れない。本研究では、メキシコにおいて学校教育ではない環境下で自律的な日本語学習を行う日本語学習者を調査対象者とし、義務教育から学んでいる英語学習と日本語学習にたいする心理態度を対比し考察することによって、メキシコにおける自律的な日本語学習者の学習動機・学習効果を明らかにすることを目的とする。学習動機という視点からの海外における研究にはこれまでに蓄積（縫部・狩野・伊藤 1995, 大西 2010 など）があるが、その調査対象のほとんどが、日本語学習が成績や進学に直結する大学等の教育機関における量的研究である。本研究では、これまでの海外日本語教育における学習動機研究がおもに依拠している社会心理学領域の統合的動機や道具的動機（Gardner & Lambert, 1972）や教育心理学領域の内発的動機（Deci, E.L. 1975）等のあらかじめ実験者側が用意した枠組みとは異なる日本語学習にたいする動機を析出するため PAC 分析を実施することによって学校教育以外の自律的な日本語学習者の学習動機を探索する。

### 方法

**調査協力者** メキシコの日本語学習者 7 名に各 2 時間程度の PAC 分析を用いたインタビュー調査を行った。本報告では、日本語学校や大学ではなく自学自習にて日本語学習を行ったメキシコ人 1 名のデータを取り上げる。該当の協力者の属性は以下ようになる。

表 1. 調査協力者の属性

性別	年齢	属性	英語学習期間	日本語学習期間
男性	22 才	大学生	約 13 年	約 14 年

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

a) 協力者に連想刺激文が与えられる。

「あなたが英語／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。」

b) 協力者は思いつくままに連想した言葉や文章をひとつずつ一枚のカードに書く。

c) 協力者はカードを重要な順に並べる。

d) 協力者はカードの組み合わせのイメージを各ペアがどの程度類似しているかについて、「非常に近い」から「非常に遠い」までの 7 段階で評価を行い、実験者は類似度距離行列を作成する。

e) 実験者によって類似度距離行列から作成されたデンドログラムに基づき協力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協力者が提示し、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。なお、協力者の許可を得て、IC レコーダーで録音。使用言語は協力者の母語であるスペイン語を使用した。なお、デンドログラム作成には IBM 社の SPSS.ver 20 を使用した。

## 結果

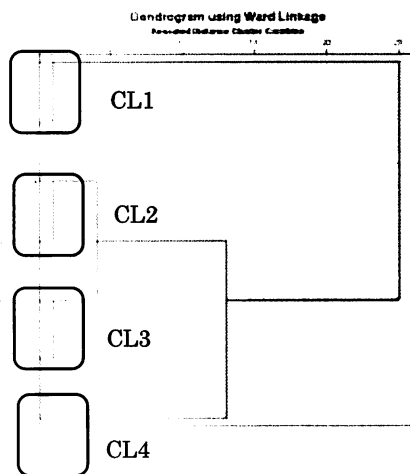
協力者が英語学習にたいして想起した単語（文章）は図1のようになり、デンドログラムは図2の通りである。また同様に、日本語学習にたいして想起した単語（文章）は図3のようになりデンドログラムは図4になる。なお、図2と図4のデンドログラムの数値は単語（文章）の重要順の数値であり図のなかの連想内容文は省略して表記している。

### 英語学習の結果

図 1.

重要順	連想内容	重要順
1	"La pronunciación es difícil" 発音は難しい。	3
2	"Es fácil aprender si analizas con cuidado el significado de palabras y frases." もし、言葉と文句の意味を注意して分析すれば、勉強するのは簡単だ。	6
3	"Esto es fácil" それは簡単だ。	4
4	"Hay muchas cosas que no existen en español" スペイン語には存在しないものが沢山ある。	5
5	"Es un poco diferente del español, pero no mucho" スペイン語とはちょっと違う。でも多少ではない。	1
6	"Es como aprender sinónimos" 類似語を学ぶようなものだ。	2
7	"Quiero saber más" もっと知りたい。	7

図 2.

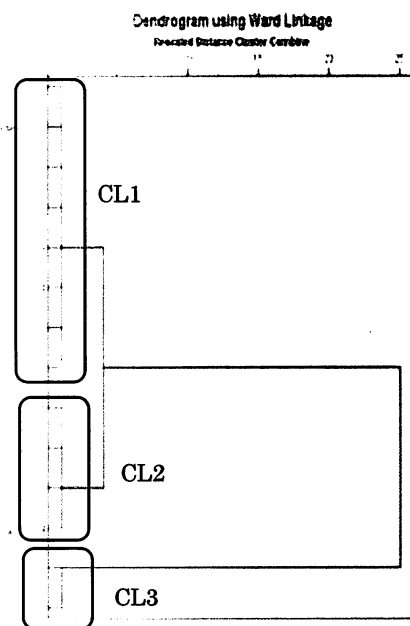


### 日本語学習

図 3.

重要順	連想内容	重要順
1	"Me espanta que el japonés sea difícil, lo demuestro" 日本語が難しいとは思えない。それに精通するのはとても大変だ。	10
2	"En japonés nada es lo que parece" 日本語では「見える」通りに聞いているところがある。	13
3	"No puedo dejar de estudiar" 日本語をやめることが出来ず。	1
4	"Es difícil de entender pero me gusta" 理解するのは難しい。でも好きだ。	5
5	"En japonés no se puede aprender con pura memoria, hay que comprender sintaxis y gramaticalmente" 日本語では、単純な記憶だけでは学習することが出来ない。文法的にも文法的にも理解しないとならない。	9
6	"No se parece en nada de español" スペイン語とは似ていない。	4
7	"Los kanjis son muy difíciles" 漢字はとても難しい。	3
8	"Creo que las palabras en japonés significan lo mismo en español, pero no" 日本語の単語の意味はスペイン語と同じだと思っていた。でも違う。	8
9	"Me empieza a costar trabajo" 徐々に字が難しくなった。	6
10	"Creo que no entiendo bien aunque creo que es entendible" まだ理解しきれていないことである。身も心も理解してはいないと思う。	7
11	"Me lo puedo memorizar" 私は記憶することも出来る。	2
12	"Es fácil memorizar las palabras y expresiones" 単語と表現を暗記することは簡単だ。	14
13	"Por que es diferente el orden de las palabras" とあって、語順の順序が違うんだ。	11
14	"Es frustrante que no haya material para estudiar japonés" 日本語を勉強するための教材が無いことが非常に残念だ。	12

図 4.



**協力者によるクラスターのイメージと解釈**（上記図1と図3の連想内容及び、以下の発話箇所の日本語翻訳は実験者である筆者がインタビュー後に行った。またインタビュー内容の斜体表記部分は協力者が日本語で発話した箇所を表す。）

## 英語学習についての結果

### クラスター1「それは簡単だ」と「類義語を学ぶようなことだ」の2項目について:

これは英語を始めたとき思ったこと。(中略) そのすべて、その学んでいるすべて、英語はすべてスペイン語の単語で言い換えられる。だから、スムーズに学習できる。

### クラスター2「スペイン語には存在しないことが沢山ある」と「スペイン語とはちょっと違う。でも沢山ではない」の2項目について:

これは気づいたこと、たとえば“friends”はスペイン語で“amigo”。ぜんぜん似ていない。こんなことが沢山あることに気づいた。でも、大きな物事ではなかった。なぜなら、英語の文の書き方はとてもスペイン語に似ていたからだよ。(中略) ともあれ、自分の見方によれば、少なくとも初級においては、英語はスペイン語よりやさしい。

### クラスター3「発音は難しい」と「もし言葉と文章の意味を注意して分析すれば、勉強するのは簡単だ」の2項目について:

ああ、発音はとても難しい。ぼくはイギリス英語だけ話すことが出来ると思う。(もし分からないことがあっても) 注意深く、分析すれば、えっと、これは問題解決できる。

### クラスター4「もっと知りたい」の1項目について

あははは。勉強を始めたころはそうだった。でも、さっき言った通り、もう話せるようになったし、興味がなくなった。つまり、勉強するのが簡単だからこそ、もう興味がないよ。

### 各クラスターに命名する

これ(1)は、「始まり」もしくは「初期」... うーむ。「始まり」これ(2)は、なにがよいかな、「言語と言語のあいだの初めの異なり」これ(3)は「思ったほどに全然似ていない」... (4) うーむ、「新しい言語だったとき」、「わたしにとって新しい言語だったとき」

まとめ  
協力者は、英語を簡単だと考え、学習初期は積極的「もっと知りたい」と思っていたが現在では、イギリス英語であるなら話せるようになり、分からないことに遭遇しても自学自習で解決できるようになっている。また、かえって、そのために英語学習への興味や学習動機は衰退し「もう興味がない」状態になっている。

## 日本語学習についての結果

### クラスター1「もし、理解したと思っていたことでさえもきちんと理解していないと思う」から「日本語の言葉の意味はスペイン語と同じだと考えていた、でも違う。」までの8項目について:

これは、日本語の難しいという感覚、でも... (日本語は) ぜんぶ繋がりがあがる。そして重要なことは、理解するためにその繋がりを見ること。ともあれ、作業は難しい、だけど、他の何か褒賞 (recompensa) が存在する。

### クラスター2「スペイン語とは似ても似つかない」から「日本語を勉強するための教材が無いことがフラストレーションだ。」までの4項目について:

ところで満足感ってなんですか。(実験者が「満足感」の日本語の意味を説明) ああ、満足感、少し似ている。「喜ばしい」に近いと思う。

### クラスター3「私は記憶することができる」と「言葉と表現を暗記することは簡単だ。」の2項目について:

これは始めたときのこと。(笑) このように感じていた、実際に初めは退屈だった。でも難しい日本語に出会ってから、好きになった。

### 各クラスターに命名する

これ(1)は、「今」これ(2)は、「困難」これ(3)は「過去」

## まとめと考察

協力者主体であり、構造化されたインタビューではない PAC 分析を用いたインタビューによって、協力者の内面から出てくる英語学習と日本語学習に対する感情と意見があぶり

出された。中学の義務教育から大学生である現在にかけて行う英語学習にたいする結果は、協力者にとって、学習初期は「もっと知りたい」と感じていたが現在では「現在でも抱えている発音の問題」以外は特に語学学習にかんする大きな問題は抱えていない。つまり、協力者の言葉を借りれば、すでに英語を「使用することやその他のことすべてに適応」している。そのため、結論として「もう興味がなくなった」と述べて、現在では協力者は語学学習の主軸を英語ではなく日本語に移している。

たいして、日本語学習では、連想内容のカード枚数も英語の7枚の倍に相当する14枚になり、インタビューにも積極的な姿勢で言葉を探しながら答えた。協力者が挙げる例によると、たとえば日本語の「心」という単語のように多義的な意味を持つ漢字を理解するのが、一番難しく、またその意味構造を理解していく過程に「満足感がある」と述べた。彼にとって日本語は「つねに考えて、単語を分析する必要がある」ため、「文章がいつも新鮮である」という。また、学習初期は記憶するのに問題がなかった単語も、「漢字が動詞に、形容詞に、名詞になり、また同時に、漢字同士が複合していくことに」フラストレーションが溜まったが、それらを理解していく過程こそが日本語学習の魅力であり、日本語を学ぶために「何か他のものとの褒賞があり」と「満足感」があると述べた。つまり、協力者にとっては、日本語学習によって、以前分からなかったことを理解していく過程を楽しみながら日本語学習を行っている。また日本語学習の醍醐味として「やっと分からなかったことが分かるようになったときは最高ですね!」と述べた。

本調査結果によって、統一的動機でも道具的動機でもない日本語への学習動機の新たな側面が示唆された。本調査結果は、学習者自らが進んで語学学習を行う点では、内発的動機に分類されるものであるが、その内発的動機を育むひとつの理由として、「分からなかったことが分かるようになっていく」プロセスを楽しむという点にあることがPAC分析によって析出された。

#### 引用文献

- Deci, E.L. (1975) *Intrinsic motivation*, Plenum Press. (安藤延男・石田梅男訳 1980 『内発的動機付け—実験社会心理学的アプローチ—』 誠心書房)
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972) *Attitudes and motivation in second language learning*, Newbury House.
- 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
- 縫部義憲・狩野不二夫・伊藤克浩 (1995) 「大学生の日本語学習動機に関する国際調査—ニュージーランドの場合—」 『日本語教育』 86, 162-172
- 大西由美 (2010) 「ウクライナにおける大学生の日本語学習動機」 『日本語教育』 147, 82-96

#### Web site

- 国際交流基金ホームページ「海外での日本語学習者数 速報値発表 世界の日本語学習者数 9.1%増加 (398 万人) 2012 年 海外日本語教育機関調査結果」  
<https://www.jpf.go.jp/j/about/press/dl/0927.pdf>  
(2015 年 11 月 20 日閲覧)

# 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

○土田 義郎、森田 晃、松井 翔太郎 (金沢工業大学 環境・建築学部)

key words : 重複グループ化法、クラスター分析、類似度評価

## 1 はじめに

PAC 分析では得られた自由連想項目を相互に主観的類似度の対評価を行う。先入観によらない直感的な類似度が行列として得られる。これをクラスター分析によってグループ化する。しかし、クラスター分析は一つの項目が複数のグループに属することができない。多義性のある概念や広く包含的な概念が連想項目となった場合に、全体的なバランスが崩れてしまう。

クラスター分析によらない方法としては、多次元尺度構成法がある。2次元に展開することで、視覚的に布置からグループを推定できる。しかし、2次元以上の次元を想定することが実際には難しい。

より多次元的なグループ化を行えるようにしたものが重複グループ化法<sup>1)</sup>である。この方法では個々の連想項目に対して、類似度の高い項目同士をグループとする。そのため、同じ項目が複数回別の項目と同一のグループに属することが可能となる(注1)。

本報告では、多数の被験者に対して類似度評価を実施したうえで、数直線の尺度でどこからが「似ている」かの回答を得た。非類似度行列とこの主観的基準を基に、妥当なグループ化のための方法を検討し、重複グループ化法によるPAC分析支援ソフトの構築を目的とする。

## 2 方法

ここでは自由連想を行わず、あらかじめ実験者側で対象項目を用意した。項目に対する被験者の評価の相違をテーマとしては建築物の心理的イメージとし、類似度評価の教示としては「大学キャンパスにおける建築物のイメージについて評価してください。」とした。比較する項目は言葉だけではイメージしづらい。そこで建物の外観写真(図1)を用意し、A4用紙に2か所ずつ収まるよう印刷したものを見せながら評価させた。

被験者は本学建築学科に所属する3、4年生27名(男性25名、女性2名)である。調査は2015年11月上旬に順次ゼミ室、教室などで実施した。3年生は教室内で一斉に実施した。関



図1 使用した写真群

係者以外は在室せず、静穏な環境が保たれている。主観的類似度評価には、筆者の開発した PAC-assist を利用した。

全項目に対する類似度評価が終了した後、各被験者に「似ている」、「似ていない」と判断しているのは、類似度評価のスケール上でどこであったかを質問した。スクロールバーを紙に印刷し、図に直接書き込ませた（図2）。

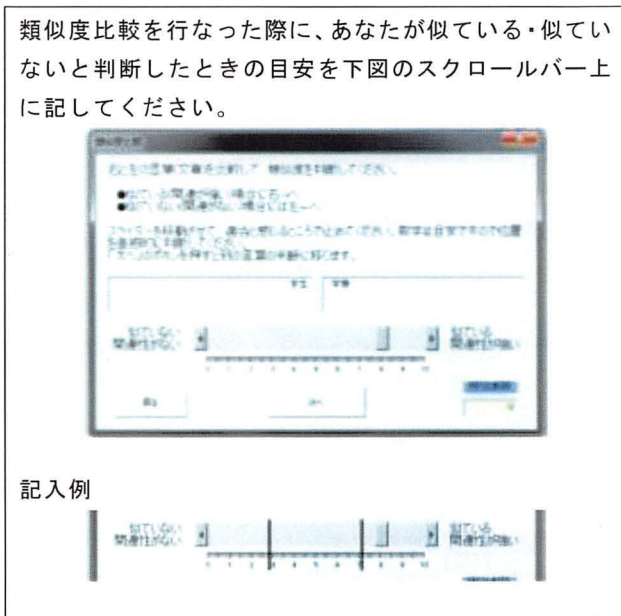


図2 類似度基準の回答用紙

### 3 結果

類似度基準をまとめたものが図3である。これを見ると、「似ていない」とされるのは最大で5であった。この被験者はスケールの中央の点で類似度を明快に分けている。一方、1程度での低い所で判断している被験者もいる。

「似ている」とされる最低は約3、最大は9.5であり、かなり広い幅を持って判断されることが分かる。これらのことから、何か一律の値でグループ化の基準を定めてしまえば、個人ごとの評価基準の相違を無視することになり、妥当性を書いたものになってしまうことが示唆される。グループ化の基準は個人の主観に基づいて定められるようにすべきと判断できる。

### 4 総合考察

グループの数は少ない方が明快である。その一方、グループは多いほうが、より多面的な評価の軸を見出すことができる可能性が高まる。グループの項目が一つだけ増えただけの別のグ

ループも存在しえる。しかし、その一つが有ると無いでは、実は大きな変化があるかもしれない。ドラマでの一人の登場人物がストーリーを大きく左右することがある。そのような可能性を考えて、より多くのグループを構成する重複グループ化法は PAC 分析に新しい可能性を広げるものであると考えている。

今後、今回得られた類似度評価を用いて、一律の値でグループ化した場合と、個人ごとの基準でグループ化した場合の差異を検証する予定である。

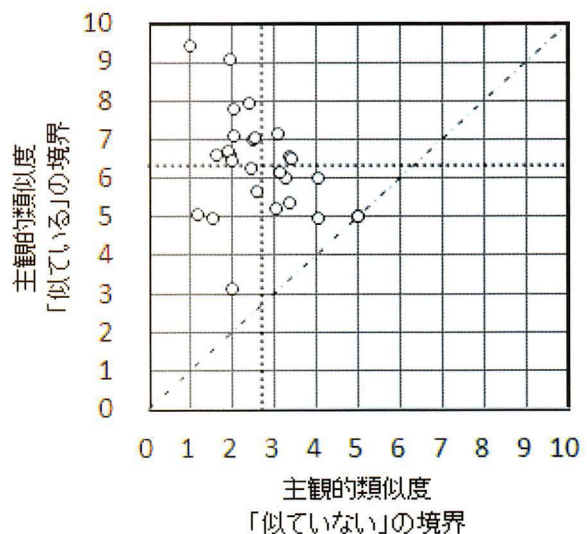


図3 類似度評価基準の回答の集約

### 注

注1：重複グループ化法は、多変量解析を用いない。各連想項目に対する他のすべての項目の類似度の大きさを判別し、類似度の高い項目を1つのグループとする。各項目は複数のグループに重複して所属可能である。その後、項目を一行に配置し、面接者はこれらをもとに対話を重ねてゆく。以降は一般的な PAC 分析と変わらない。全てのグループについて繰り返すが、項目の構成が同一の場合はそれをスキップする。

### 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.

Yoshio Tsuchida, Akira Morita, Syotaro Matsui



# 成人生成期の母娘関係：PAC分析を用いた発達推移のプロセス解釈

国立成育医療研究センター 水本深喜

## 問題

母娘関係は、互いの距離が近いと言われている。「精神的自立」と「親密さ」という一見矛盾した関係性を抱えながら、成人生成期（Arnett,2000）といわれる青年期から成人期への移行期にある女性と母親との関係はどのように発達するのであろうか。

**精神的自立** 水本・山根（2011）では、適応的な精神的自立を「親との信頼関係を基盤として親から心理的に分離して親とは異なる自己を築くこと」と定義した上で、「母子関係における精神的自立尺度」を作成した。下位尺度は「母親との信頼関係」と「母親からの心理的分離」である。

**親密性** 水本（印刷中）では、親密性を「娘が母親への接近欲求に基づいて抱く親愛的情緒」と定義して、「母親への親密性尺度」を作成した。下位尺度は、「母親への心づかい」「母親への絶対的安心感」「母親の価値観への捉われ」である。これらの親密性が娘の精神的自立に与える影響を見ると、「母親への心づかい」

は精神的自立の2側面に正の影響を与え、「母親への絶対的安心感」は「母親との信頼関係」には正の「母親からの心理的分離」には負の影響を与え、「母親の価値観への捉われ」は精神的自立の2側面に負の影響を与えると示唆された（Figure 1）。

**精神的自立のプロセス** 成人生成期前期と後期を比較した横断研究と、1年の間を置いた縦断研究の結果、「母子関係における精神的自立尺度」の下位尺度の高低による母子関係の4類型からみた自立のプロセスとして、「密着型⇒自立型ルート（第Ⅰの精神的自立のプロセス）」と「依存葛藤型⇒母子関係疎型⇒自立型ルート（第Ⅱの精神的自立のプロセス）」が見出された（Figure2）。

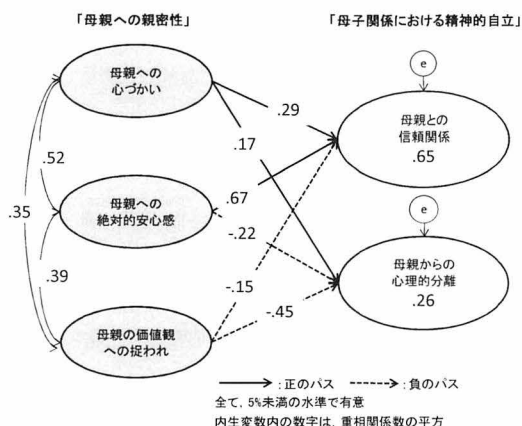


Figure 1 母娘関係における親密・自立モデル

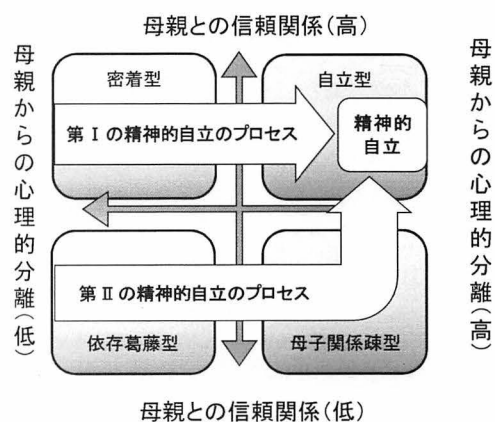


Figure2 2つの精神的自立のプロセス

こうして見出された2つの精神的自立のプロセスに、3つの親密性はどのように関わり、女性はどうに自立しているのでしょうか。本研究では、PAC分析の手法を用い、理論的にサンプリングした対象者の語りを分析して親密性と精神的自立のダイナミクスにより母

娘関係の発達の推移のプロセスを解明するための仮説を生成する。

### 方法

大学生女子（18歳から24歳）505名を対象に、「母子関係における精神的自立尺度」および「母親への親密性尺度」を実施し、母子関係の4類型と親密性の有り様の組み合わせにより、面接分析対象者13名をプロトタイプとして選出した（Table1）。

Table1 「母子関係の4類型」と親密性パターン」のクロス集計および残差分析結果

母子関係の4類型	親密性パターン					合計
	低親密型	安心-探われ優位型	高親密型	心づかい優位型	探われ優位型	
依存型 度数	24 [A]	36 [B]	5	20	37 [C]	122
調整済み残差	(0.20 %)	(0.30 %)	(0.04 %)	(0.16 %)	(0.30 %)	(1.00 %)
母子関係離型 度数	57 [D]	11	2	23 [E]	19 [F]	112
調整済み残差	(0.51 %)	(0.10 %)	(0.02 %)	(0.21 %)	(0.17 %)	(1.00 %)
密着型 度数	20	55 [G]	47 [H]	43 [I]	7	172
調整済み残差	(0.12 %)	(0.32 %)	(0.27 %)	(0.25 %)	(0.04 %)	(1.00 %)
自立型 度数	25 [J]	17 [K]	21 [L]	32 [M]	4	99
調整済み残差	(0.25 %)	(0.17 %)	(0.21 %)	(0.32 %)	(0.04 %)	(1.00 %)
合計	126	119	75	118	67	505
	(0.25 %)	(0.24 %)	(0.15 %)	(0.23 %)	(0.13 %)	(1.00 %)

注) \*\*\*:  $p < 0.001$ , \*\*:  $p < 0.01$ , \*:  $p < 0.05$   
表中に示した比率は、母子関係類型における親密性パターンの比率である。

面接時の教示は、「『あなたとあなたのお母さんの関係』について、どのような言葉やイメージが『意味あるもの、または重要なもの』として浮かんできますか？抽象的な言葉でも、物でも人でも場所でも出来事でも、名詞でも形容詞でも動詞でも、何でも結構です。頭に浮かんできた語句をカード（20枚程度）に書いて下さい」であった。次いで、各語間の距離を7件法で聞き、これを変数としてWard法のクラスター分析を施した。得られたデンドログラムに基づき面接を開始した。面接は1年の間を置いて縦断的に実施し、2回目の面接時の最後には、1回目に作成したデンドログラム図と比較しながら変化について語っていただいた。面接時間は、1時間半から2時間であった。面接後、得られたデンドログラム図およびカテゴリー名、語りの内容より、各カテゴリーを「精神的自立」および「親密性」の下位概念に振り分けた（Figure3）。

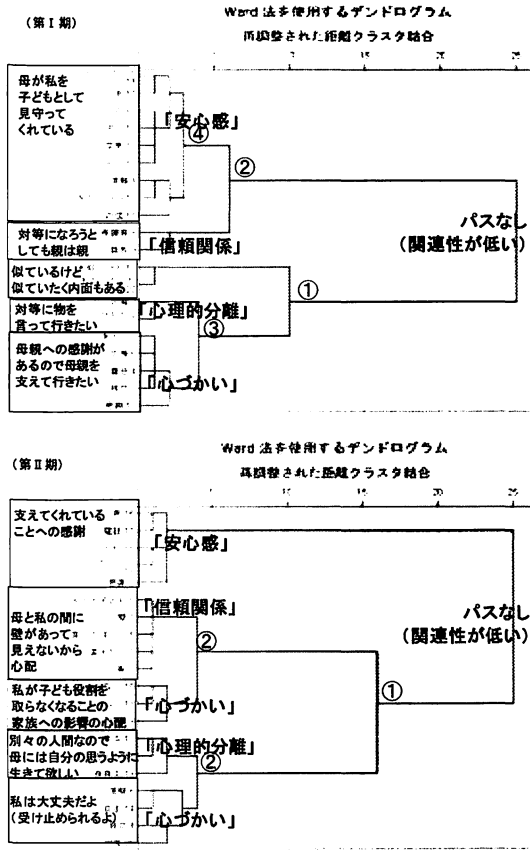


Figure3 デンドログラム図

### 結果と考察

第1分析 娘の精神的自立に該当する語りから、「母親との信頼関係」「母親からの心理的分離」に該当するカテゴリーリストを作成した（Table2）。

Table2 娘が捉える母親との「信頼関係」のカテゴリーリスト

	カテゴリー名
「信頼関係」が低い	非対等感
	非被信頼感
	非被理解感
「信頼関係」が高い	相互的対等感
	一方的対等感
	被信頼感
	被理解感
	母親の枠内での被信頼感

第2分析 3つの親密性が、精神的自立をどのように促進・抑制しているのかを「精神的自立への働きかけ機能」としてカテゴリーリストを作成した（Table3）。

第3分析 これらの結果を踏まえ、対等感の獲得過程、自立に向けた葛藤解消のあり様を中心に、2つの精神的自立のプロセスがいかにし

Table3 『絶対的安心感』の精神的自立への働きかけ機能カテゴリーリスト

作用		カテゴリー名
信頼関係への作用	心理的分離への作用	
促進	—	被受容・被支援感
—	促進	感謝の念
—	促進	安心感への依存自覚
—	抑制	安心できる関係からの離れ難さ
抑制	促進	非受容・非被受容感 (『絶対的安心感』が低い)

て生じるのかについての仮説生成を試みた。その際、「精神的自立」と「親密性」の組み合わせで有意に高い8名を対象とした。これらの縦断調査による精神的自立得点の推移は Figure4 の通りである。

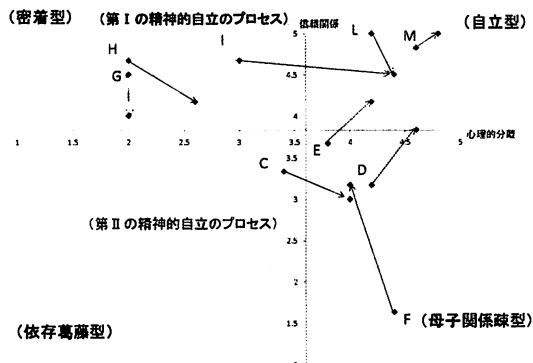


Figure4 分析対象者の精神的自立尺度得点の経年推移

個人内において親密性のどの側面が精神的自立のどの側面に関わっていると言えるのかについては、PAC分析で示されたクラスターの構造を参照した。最終的な結束は関係度が低いとし、そこから順次下位での結束ほど数字が大きくなるようクラスターの結束点に番号を振った (Figure3)。これらのクラスター結束は、因果関係を示すものではないが、娘の精神的自立への母親との親密性の関わりを明らかにするという本研究の目的より、娘の語りを吟味した上で、「親密性」が「精神的自立」に働きかけるというパスを引くこととした (Figure5)。

「母子関係疎型」で『心づかい優位型』(以下、精神的自立は「J」、親密性は『J』で括る)の娘の事例 (Figure5) では、第I期では、母親に見守られていることに嬉しいながらもじれったさを感じ (『安心感への依存自覚 (分離

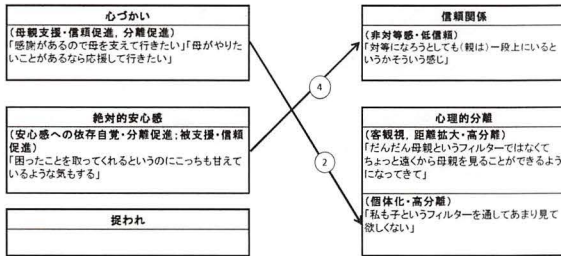
促進:パスなし)、『被支持感 (信頼構築)』、母親と対等にもものを持って行きたいという気持ちを持ちながらも、「やっぱり親は親」と母親は一段上にいる存在である (『非対等感 (低信頼)』)。そして母親を支えて行くためにも独立したいと思いつつも (『母親支援 (信頼構築:パスなし, 分離促進)』)、まだ力不足であると感じていた。こうした中、母親をちょっと遠くから (『心理的距離の拡大 (高分離)』) 母親というフィルターを通さずに見ることができるようになって (『客観視 (高分離)』) 母親の嫌な面にも気づき、自分のことも子というフィルターを通して見て欲しくないと思うようになったという (『个体化 (高分離)』)。

第II期でも世代間の「壁」は厚く、母親は自分を対等な存在として認めてくれないが、自分は成長しており、もう母親を受け止められる存在になっているという自信がある (『母親受容 (信頼構築, 分離促進)』)。世代間の壁を乗り越えて、母親に何でも相談してほしいと思っており、母親と対等に話せるようになりたい、自分はその準備ができているという語りが見られた (『一方的対等感 (高信頼)』)。母親を自分とは異なる人間として見て (『客観視 (高分離)』)、母親には自分に縛られずに自由に生きて欲しいと願い (『个体化 (高分離)』)、そのためには自立しなければならないと思っている (『養育役割解放 (分離促進)』)。このように自立欲求が高まる一方で、自分が家族を維持させる役割を果たしていると思っていることから、分離が抑制されている (『母親不憫 (信頼構築, 分離抑制)』)。

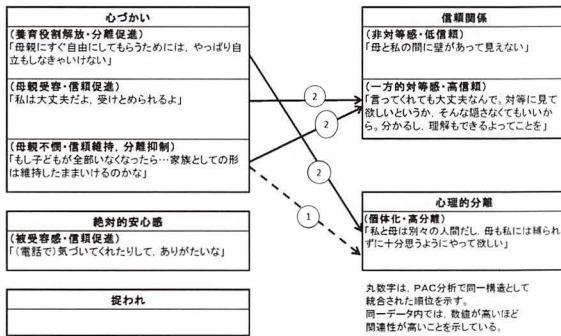
こうしたことから、この娘の精神的自立のプロセスにおいては、母親との距離を拡大して独自に自己を築き、母親に心づかいを示しながら、母親から信頼される自己を確立したという自信が築かれるという形で、母親との一方的な対等感を築いているのではないかと推測され

る。このプロトタイプでは、「母親に対等な存在として認められたい」という欲求は維持されていた。

(第I期)



(第II期)



質問紙調査の結果

	精神的自立		親密性		
	信頼関係	心理的分離	心づかい	絶対的安心感	捉われ
第I期	3.67	3.80	3.78	2.00	2.00
第II期	4.17	4.20	3.25	3.00	1.80

Figure 5 「母子関係疎・心づかい極位型」(E)における母親との関係の変化

8名の語りを統合して母親との対等感獲得過程を検討すると、娘が母親に『心づかい』を向け、愛情を「与える」存在になり得るという自信を持つことは、娘の対等感を高めるよう働く様子が見られた。そして母親への『絶対的安心感』が高く、「信頼関係」の高さを維持したまま心理的に分離する「第Iの精神的自立のプロセス」をたどると考えられたプロトタイプでは、相互の信頼関係を基盤とした相互的対等感が育まれる様子が見られた (Figure 6)。一方、『絶対的安心感』が低く、「信頼関係」が低いまま心理的に分離する「第IIの精神的自立のプロセス」をたどると考えられたプロトタイプでは、娘は母親との間に距離を置き、母親以外の他者との関係の中で自己を築き、自信を高めながら自立する様子が認められたが、得られた対

等感とは、娘の一方的なものである様子が見られた (Figure 7)。これらのプロセスには、葛藤解消のプロセスの関与も認められた。すなわち、前者のプロセスでは、自立欲求の高まりと、母親との間に維持され育まれる親密性による母親からの「離れ難さ」との間の葛藤解消において、娘は母親との密着的关系を否定するのではなく、その関係を成熟させていくことにより、自立的に発達することが示唆された。このプロセスでは、娘が母親に自立欲求を伝えることで、母親の変化を引き出している様子もみられた。一方、後者のプロセスにおける、母親への情緒的欲求が満たされないことによる葛藤は、母親と距離を取ることで解消が試みられたが、その葛藤は潜在化されるにとどまる様子が見られた。

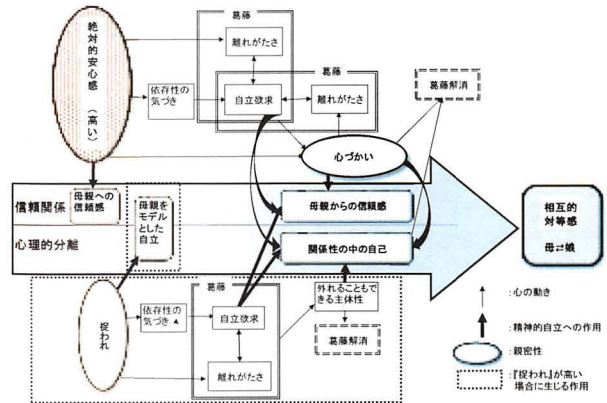


Figure 6 第Iの精神的自立のプロセス (『絶対的安心感』が高い場合の精神的自立のプロセス)

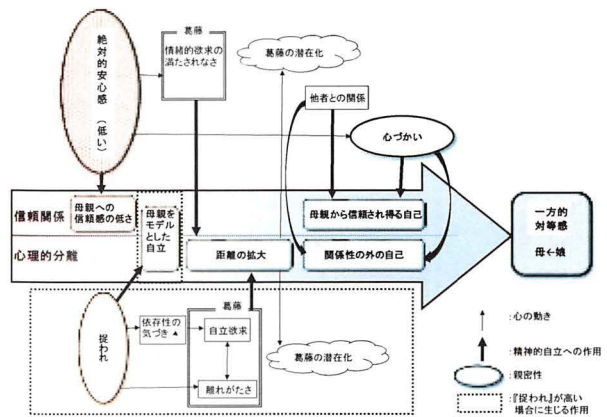


Figure 7 第IIの精神的自立のプロセス (『絶対的安心感』が低い場合の精神的自立のプロセス)

# 見学授業の効果についてのPAC分析

～ 教職科目で施設見学した後に「障害」への好感度が上がる例と下がる例の比較検討 ～

今野 博信

(学泉舎・室蘭工業大学非常勤講師)

発達障害理解・印象の持続・sleeper-effect

## はじめに

教職課程を受講する学生には、発達障害についての理解が欠かせない。将来自分が教職に就いた際には、担任する学級や授業で発達障害をもつ生徒への適切な対応が期待されている。また、社会一般に流布されている興味本位の発達障害理解について、教育的な視点から科学的で体系的な理解を広める役割も期待されている。

そうした「障害」の理解については、障害をもつ当事者と実際に接する体験が、理解促進に効果をもつことが示されている。看護実習や栄養士の実習後に精神障害のイメージがポジティブに変化した例などが多く報告されている。ところが、そうした実習直後の変化が、時間が経過した卒業時などでは、実習前と同じようなレベルに戻ってしまう例も見られる。

こうした変化は、表面的な印象が薄れることが原因と考えられるが、質問項目によって変化に違いが見られたり、ポジティブなイメージを維持する一群も見られたりする。

このほど、教職専門科目の授業で子ども発達支援の施設見学を実施し、その前後でいわゆる「障害」についてのイメージ調査を行った。見学直後には障害のイメージがポジティブに変化したのが、約2ヶ月後の追跡調査では質問項目によってはポジティブなイメージが減少した(大きな変化を見せた群は33名中8名)。

また一部には、追跡時期でのポジティブなイメージ増加も見られた(33名中8名)。このように、時間を経た後に印象が好意的に変化する現象については、sleeper-effect 効果と名付けられて既に検討がなされている。

実習後にも強い印象が学生に残り、その後の学びに効果を持続させることが期待されている。実施後のイメージ変化に違いのあった学生から聞き取りをおこない、その受け止め方の違いを検討することの意義は大きい。

## 目 的

教職専門の授業で子ども発達支援施設を見学した学生の中から、その際のイメージ調査の結

果でポジティブなイメージの増減変化が大きく見られた1名(A)と、見学直後では増加しなかったポジティブなイメージが追跡調査時に増加した1名(B)を選び、見学の受け止め方を聞き取ってその違いを検討することを目的とした。

聞き取りにはPAC分析を用い、見学を効果的に実施するための知見を得ることも目的とした。

## 方 法

M大学3年の男子学生2名の協力を得た。調査時期は2015年2月で、場所は大学内の教育研究棟の一室であった。要した時間は、およそ1.5から2時間であった。下記の提示刺激をパソコン画面に表示し、調査者が読み上げた。

～「学習・発達論」では、あいくるに見学に行きました。実施前後に行ったアンケート調査では、見学によって障害(発達障害を含む)に対する関心や好印象度が全体として高まりました。

ところが2ヶ月後の再調査では、その度合いが低下しました。あなたは、この見学前後と再調査の「関心や印象の変化」について何が影響していると感じますか。直感で浮かんだイメージをそのまま教えてください。

高めるもの、低くするものなど、心に浮かんだ順で言ってください。そのまま記録していきます。～

PAC分析のデータ収集には、PAC helperを用い、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。その結果の図を表計算ソフトで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。

## 結 果

A学生の想起は9項目で、+評定は7、△評定と-評定はそれぞれ1項目であった。B学生は11項目の想起で、+評定は3、△と-評定はそれぞれ4項目であった。葛藤度は、A学生で1.14、B学生で3.50となり、B学生で+イメージと-イメージが拮抗していた。回避度は、A学生で0.11、B学生で0.36となり、B学生には判断に伴う苦痛の喚起を遠ざけようとする傾向がうかがえた。

項目の統合過程に関する発言として、A学生

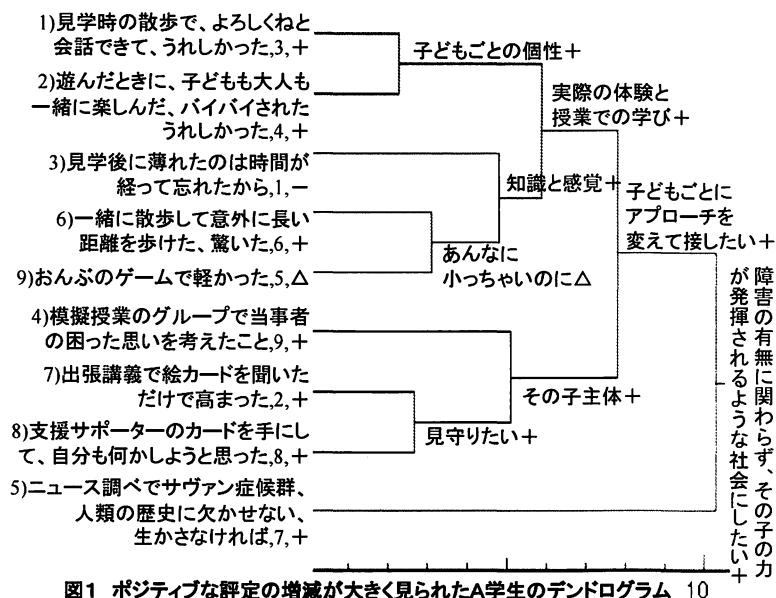


図1 ポジティブな評定の増減が大きく見られたA学生のデンドログラム 10

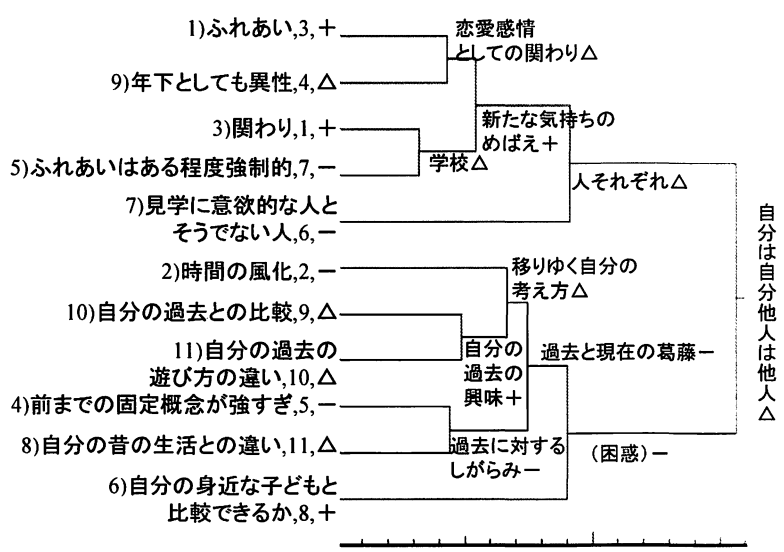


図2 追跡時期にポジティブな評定が増加したB学生のデンドログラム 15

は、「最後のまとめ(障害の有無に関わらず、その子の力が発揮されるような社会にしたい+)は、意識してなかったことだったかもしれないが、気づけた感じがする。他の人でも似たようなまとめになるのではないかと述べている。B学生は、「最後のまとめ(自分自分他人は他人△)は、結構強烈。解決に至っていない。」と述べている。

**考 察**

デンドログラムの想起項目の比較から、A学生の楽観的な叙述と、B学生の屈折した表現の差が見えてくる。葛藤度の差(A<B)にも、この対称的な関係が見られる。A学生は、見学直後にポジティブな評定を増加させたが追跡時期には減少させている。B学生は逆に、直後は増加せずに追跡時期にポジティブ評定を増加させている。評定行動の差と対称的な叙述の関係から読み取れるのは、次のようなことである。

提示刺激で協力者に求められたのは、見学直後から追跡時期にかけてポジティブ評定が全体として低減することの理由を想像することであった。ところがA学生 of 想起項目には、自分が主語となるような「自己言及」が多く見られた。対するB学生には、自己も含め対象を客観視する項目が多くなっている。

さらに、最終的な統合クラスターの命名が、A学生では個人の課題として望ましい態度を表す文言であり、B学生では一般に観察される現実像を表す文言となっている。統合のイメージも、A学生は+評定でB学生は△評定であった。さらに、各統合クラスターの命名でも、B学生には過去との対比が頻出しているが、A学生にはない。

これらの差からは、A学生が、理想とされる態度とは何かを常に意識し、それを実践しようとしていたことが読み取れ、B学生は、自分の体験を他者や過去の自分などと比較して意味づけようとしたと読み取れる。予め用意された模範解答を無意識的に想定し、自分の体験内容をその文脈に沿って価値づける行動と、多軸化した評価基準に困惑しつつ体験から普遍的な意味を

探る行動が、対比的に表れたと考えられる。

A学生には、B学生のような他者や過去からの視点で自分の体験を客観視する試みを促すことで、より深い洞察や印象の持続を期待できる。B学生には、「解決」への一歩として必要な実際の行動化についての道筋を意識させる必要がある。このような対称的な両者の思いを、授業などで率直に語り合う場を設定することで、双方にとって各種の実践をより意義のあるものにできるはずである。また、個の内面の豊穡さをPAC分析で描き出す実践も重要である。

**文献**

今野博信・前田潤(2015) 児童発達支援施設の見学に表れた学生評定の易変性について 室蘭工業大学紀要 64.143-151.

(Hironobu KONNO)