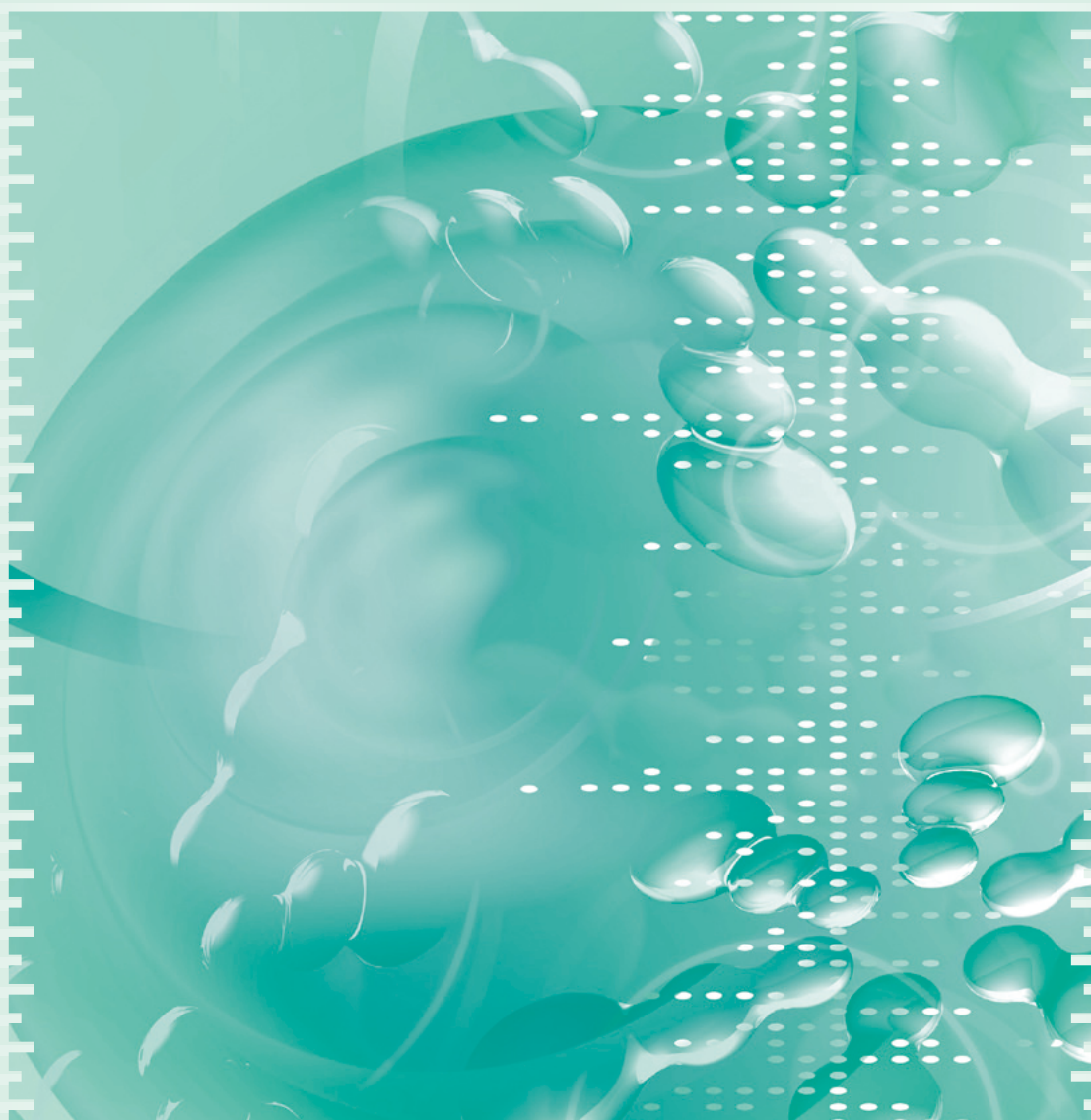


ISSN 2188-6393

常磐大学大学院

常磐大学大学院学術論究

Scientific Journal of Tokiwa University Graduate School



第8号 Vol. 8 Mar. 2021

 TOKIWA

目 次

原著論文

- ・大学生における生きがいアイデンティティ形成に与える影響
..... 齋藤佑美・馬場久美子 1

- ・支援者からみたDV被害の回復過程に関する質的研究
—裏切られ体験の視点から—..... 鈴木花音・馬場久美子 17

- ・リモートという授業形態が学生に与える影響について
—“他者と社会的時間や空間を共有する”ことの意味— 宇治和子 33

付 録

- 常磐大学大学院人間科学研究科博士課程（後期）学事記録付- 1
- 常磐大学大学院人間科学研究科修士課程学事記録.....付- 1
- 常磐大学大学院人間科学研究科博士（人間科学）学位論文要旨付- 2
- 常磐大学大学院人間科学研究科修士（人間科学）学位論文要旨付- 4
- 常磐大学大学院学術論文発行規程.....付-15
- 常磐大学大学院学術論文学術雑誌執筆要項.....付-17
- 常磐大学大学院学術論文学術雑誌執筆要項（英文）付-25

大学生における生きがいアイデンティティ形成に 与える影響

齋藤 佑美¹⁾・馬場 久美子²⁾

2021年1月30日受理

要旨

生きがいとは、いきいきと生きていく為に必要なものである。生きがいは、生きがいを感じる対象と、生きがいを感じている状態との二通りの意味がある。後者を生きがい感と呼び、生きがいを感じる対象と区別する。生きがい際立つ時期は、Erickson, E. Hのライフサイクル理論の発達段階で考えると青年期と老年期で、本研究は青年期に注目する。

本研究は、アイデンティティ形成において、生きがいを持つ事がどんな影響を与えるのか検討することを目的とし、生きがいの有無が生きがい感とアイデンティティ形成過程に与える影響を調査した(研究1)。その結果、生きがいを持つ事で生きがい感が有意に高くなることが明らかになった。次にアイデンティティ形成地位における生きがいを持つ人と持たない人の人数に差があるかを χ^2 検定で検討した。結果、生きがいを持つ人が持たない人に比べて「A-F中間地位」に多く、「同一性拡散地位」に少ないことが明らかになった。

研究2では、生きがいアイデンティティ形成において重要とされる「危機」を乗り越える時にどんな機能を果たすのか面接調査を実施して考察した。生きがいがあることで必ずしもアイデンティティ形成が達成されるわけではないが、「危機」に直面した際、生きがいが自分に喜びを与え、支えとなることが「危機」を乗り越え、アイデンティティ形成の一助となりうることを示された。

キーワード：生きがい、生きがい感、アイデンティティ形成過程、青年期、大学生

はじめに

1. 生きがいとは

生きがいとは、人生の意味や価値など、人の生を鼓舞し、その人の生を根拠づけるものを広く指す(栗原, 2007)。生きがいについて、神谷(2004)はハンセン病患者を対象に、精神医学的調査を通して研究を行い、様々な生きがいに関する知見を得た。その中で、生きがいという言葉は、生きがいの源泉または対象となるものを指す時と、生きがいを感じている精神状態を意味する時の二通りの使い方があると示している。本研究

では後者を生きがい感と呼び、生きがいと区別する。

生きがいの特徴に関して、神谷(2004)は、生きがいの特徴、生きがいを求める心、生きがいとなりうるものについて考察しまとめている。まず、生きがいとなりうるものの大部分に認める

¹ 本研究結果の一部は、研究1について日本精神衛生学会第35回大会(2019年)で、研究2について日本心理臨床学会第39回大会(2020年)で発表された。

² 本論文は、第一著者が2019年度に常磐大学大学院人間科学研究科へ提出した修士論文の一部を加筆・修正したものである。修士論文執筆にあたっては、常磐大学 水口進教授に貴重な御助言を賜りました。記して感謝申し上げます。

1) Yumi Saito : 医療法人社団有朋会栗田病院

2) Kumiko Baba : 常磐大学人間科学部

共通する特徴を6つにまとめた。第1の特徴は、「生きがい感」をあたえるものであり、「生きるよろこび」「生きる張り合い」「生存充実感」といったものを持ち主に与える源泉になるとした。第2の特徴は、生活を営んでいく上の実利実益とは必ずしも関係が無く、生きていくために必要なことでも、社会生活上で欠かせないということでもない、一種の無駄や贅沢ともいえるものとした。第3の特徴は、自発性であり、献身活動を生きがいとして持っていようとも、「させられる」ものではなく、「やりたいからやる」という自発性があるということである。第4の特徴は、個性的であること。生きがいとは、自分にぴったりしたもの、自分そのままの表現であるものでなくてはならず、借り物や人まねでは生きがいたり得ない。第5の特徴は、価値体系を作る性質を持つことである。生きがいを複数持っていれば、優先順位が出来上がる。これは平生、自分にも気づかれないでいて、何か事が起こった時に自他にはっきりすることが少なくない。第6の特徴は、独自の心の世界をつくるということである。その世界の中で、何に価値があるか、何が優先すべきか、ということがはっきりしているとき、その世界には秩序がある。その心の世界の持ち主に安定を与える。以上の6つの特徴が生きがい全般に共通しているとした。

次に生きがいを求める心と生きがいとなりうるものについて、神谷(2004)の知見をまとめる。生きがいを求める心を7つの欲求に分類し、その欲求を満たす生きがいを様々に考察した。1つ目は生存充実感への欲求を満たすものであり、日常生活のささやかなよろこびである。この中には生きがいと本人すら意識しないほどのものもある。「生きていることが生きがいである」という人もいて、このような場合は取り立てて生きがいと意識されない傾向がある。2つ目は変化と成長への欲求を満たすものであり、同時に経験拡張欲、征服欲、闘争欲の満足を伴う。これらは自我の拡張を目指すことから、広い意味で成長への欲求とい

える。3つ目は未来性への欲求を満たすものであり、様々な生活目標、夢、野心である。内容も卑近なものから社会的なものまでいくらでもありうる。4つ目は反響への欲求を満たすものであり、3つの方向の違った生きがい(共感や友情や愛の交流・優越または支配によって他人から尊敬や名誉や服従をうけること・服従と奉仕によって他から必要とされる事)で満足されるものである。5つ目は自由への欲求を満たすものであり、主体性や自主性を満たすものである。この自由な感じというのは、どんなに必要なものであるかは「欠如態」にならないとわからない。厳しい制限を課されている人ほど、自由へのあこがれを強く意識しうる。6つ目は自己実現への欲求を満たすものであり、個性的なものである。その人でなければできないという独自性を帯びれば、それが自己実現の生きがいとなる。内容については特殊な才能を持って貢献する活動から、ささやかな活動までさまざま、結局のところ創造の喜びということに還元される。7つ目は意味への欲求をみたすものであり、自分の存在意義が感じられるようなあらゆる仕事や使命はこれに属する。

生きがいとは持つだけでこんなにも欲求を満たし生を充実させる。しかし、生きがいを自覚的に持っている人ばかりではなく、自覚していない人もいる。生きがいは、漠然とした生の実感としてほとんど当人に無意識に生きられて行く場合と、自覚的に人生の営みに取り込まれる場合とがある(栗原, 2007)。これは神谷(2004)も生きがいとして意識されなければ生きる喜び、または生存充実感としてしか意識されないと述べ、生きがいについて問われても即座に返事のできない人が多いという。つまり、生きがいがあるが無自覚で、生きがい感としてではなく生の実感として感じている人、自分にとっての生きがいを自覚し積極的に生活に取り入れる人、様々であるということである。

2. 生きがいと発達段階

本研究では、Erickson, E. H.のライフサイクル

理論をもとに考えてみたい。ライフサイクル理論とは漸成理論とも言われる理論である。人は各発達段階（乳児期、幼児期前期、遊戯期、学童期、青年期、ヤングアダルト期、成人期、老年期）で潜在的にもっている可能性を、与えられた環境のなかで最大限に発揮し、それは常にその前の発達段階の水準の上に築かれていくと考える理論である（白井，2006）。この理論をもとにすると、生きがい際立つようになってくるのは特に「老年期」と「青年期」とであると考えられる。

まず、老年期について説明する。老年期で課題と危機とされるのが「統合性」と「絶望」である。老年期に入り人生の終わりを控え自分の人生とはなんだったのか、という問いへ答えられるかという課題と危機である。これに対して、自分の人生はまったく十分に役目を果たした、この為に生きたのだという答えが自分の中があれば「統合性」を持つだろうが、それがなければ自分の人生はいったいなんだったのか、何も成していないではないかとなり「絶望」という危機に陥ってしまう。また、老年期は発達段階の最終段階であり、人生の終わりを意識する時期である。そう言った面では神谷（2004）のハンセン病患者たちの困難と共通し、生きがい際立つ時期であると言えるだろう。

次に青年期について説明する。青年期で課題と危機とされるのが「アイデンティティ獲得」と「アイデンティティ拡散」である。アイデンティティというのは自己同一性であり、自分自身に対して持続的に同じであるという感覚と、他者とある種の本質的な特質を持続的に共有しているという感覚の両方を含んでいる（鑑，2003）。自分は一体何者であるかと言う問いに対して、肯定的かつ確信的な答えを持つ、それ自体がアイデンティティの獲得とされる。そして、その問いに対する答えを持たない場合や否定的または確信的でない答えしか持たない場合、自分が何者であるのかわからない、何をすべきでどう生きて行けば良いのかわからなくなるのが「アイデンティティ拡散」と言

う危機である。進路や就職先を決める状況を考えてとわかりやすいであろう。自分の長所やセールスポイントを語る上で自分がどんな人間であるかの答えを暫定的にでも持つことはとても重要である。この青年期において、命の有限性といった危機感ハンセン病患者や老年期と比べるとあまり意識されず、そう言った面では生きがいは際立たない。だが、アイデンティティ形成の過程で生じる、自己とは何か、何のために生きているのかという青年期特有の「生きる意味への問い」（亀田，2015）によって、人生の張り合いや人生いかに生くべきかと言った根源的な問いへの〈解〉と成り得る生きがい際立つと考えられる。このことから、青年期においてはアイデンティティ形成の過程において生きがい重要になると考えた。

青年期の生きがいに関する研究はいくつかある。生きがいから生じる感情である生きがい感について、青年期における概念定義を行なったのが近藤・鎌田（1998）である。近藤ら（1998）は、現代大学生にとっての生きがい感の概念定義を行う為、まず生きがい感とは何かについて最初にあえて規定することなく、自由記述式調査によって「どんな時に生きがいを感じるか」についての第1次予備調査を行なった。次に参加者から得られた項目がどの程度生きがい感として支持されるかどうかを調べる第2次予備調査を行なった。その結果を元に信頼性・妥当性を検討し、現代大学生の生きがい感を、今の生活に満足感があるなどの「現状満足感」、何事に対しても積極的に取り組んでいこうと思うなどの「意欲」、自分が必要とされ存在価値を感じるなどの「存在価値」、人生を楽しむことの過程で感じられる「人生享楽」の4つの側面から捉える尺度を作成した。これは神谷（2004）の生きがいを求める心についての考え（生存充実感への欲求、自己実現への欲求、意味と価値への欲求、自由への欲求）と重なる点があると考えられる。

また、齋藤（2018）は大学生を対象にエピソード・インタビュー法を用いて生きがい与える

感情を生きがい感として括るのではなく、生きがいが持ち主にとってどんな感情を与えるものなのかを質的に分析した。その結果、生きがい感として括られる前の感情は様々であったが、持ち主に喜びや支えであるといった肯定的な感情を生きがいがもたらすこと、娯楽や趣味嗜好などの人生享乐的なものも生きがい対象として挙げられたことが共通点として認められた。この結果は、神谷(2004)や近藤ら(1998)の知見と合致するところが見られている。これまでの研究であまり示唆されなかった知見としては、生きがいが生きづらさや苦しみといった感情をも与えることであった。しかし、この苦しみについて神谷(2004)も多少触れており、何かに向かって前進していると感じられている時にのみ、どの努力や苦しみも目標への道程として、生命の発展の感じとしてうけとめる、そしてそれが生存充実感を強め生きがい感として感じられる、と述べている。つまり、生きがい感を得る過程には苦しみといった負の感情が伴うこともあり、生きがい感を得るとその過程にあった苦しみも生きがい感に置き換わるということである。

3. 生きがいとアイデンティティ形成

有賀(2009)は、アイデンティティ形成の関連から現代青年がどのような特徴の生きがい感を持っているかについて考察した。アイデンティティ形成過程の判定には、危機(crisis: いかなる役割、職業、理想、イデオロギー等が自分にふさわしいかについて、迷い考え思考する時期)を経験しているか、どの程度自己投入(commitment: 自己定義を実現し自己を確認するための独自の目標や対象への努力の傾注)しているかにより同一性ステータスを判定するMarcia, J. E.の面接に基づき作成された、加藤(1983)の同一性判定尺度を用いた。この同一性地位判定尺度は、「現在の自己投入」を測る質問4問と「過去の危機」を測る質問4問、「将来の自己投入の希求」を測る質問4問の計12問で構成

された心理尺度である。それぞれの得点を合計し、3側面から判定手順に従って6つの地位(同一性地位が高い順に、同一性達成地位、A-F中間地位、権威受容地位、積極的モラトリアム地位、D-M中間地位、同一性拡散地位)に分類する。ここで問うている危機とは、自分がどんな人間なのか、何をしたいのかを真剣に迷い決断する時期のことであり、アイデンティティ形成過程で生じる自己とは何か、何のために生きているのかという青年期特有の「生きる意味への問い」(亀田, 2015)である。この危機の経験によって生きがいを持つ人は生きがいが際立つのではないかと考える。有賀(2009)は日本版PIL-Testを用いて、アイデンティティ形成の過程で生きがい感の程度に差異があるかを調査した。同一性地位の分布については、参加者245名中6割である165名がD-M中間地位に位置し、現代日本の青年におけるモラトリアムにあたるのではないかと述べていた。生きがい感との関連については、1名しか見られなかった権威受容地位を除き、5つの同一性地位で生きがい感に有意差が見られ、多重比較の結果、同一性達成地位が最も高く、次にD-M中間地位、そして同一性拡散地位の生きがい感が最も低いという結果が示された。

先行研究では、アイデンティティ形成過程の地位ごとに生きがい感に差があり(有賀, 2009)、アイデンティティを達成すると生きがいを感じる(鑑, 2003)ということ、つまりアイデンティティ形成と生きがい感が密接に関係していると述べられてきたが、生きがいの有無については問われていなかった。有賀(2009)の研究では、生きがいについて、返田(1981)の「心理学的に生きがいを取り上げるとき、生きがいの対象よりも生きがいを作り出す心の在り方がより重要となる」という言葉を引用し、生きがい感がより重要と捉え、生きがい自体について言及していなかった。しかし、生きがい感を測るだけで、その人に生きがいがあると述べて良いのだろうか。神田(2011)は、生きがい感が生じているからといっ

て、生きがいがそれをもたらしたとは判断できないはずであり、「生きがいがある」または「ない」ということが明確でなければ判断はできないと述べている。明確に生きがい対象があり、それから生じるものであれば生きがい感と言えらるだろうが、生きがい対象がないが、日常の中で幸福感や何かしらの達成感や充実感を得られていればそれは生きがい感と言えないにも関わらず、生きがい感として測定されてしまうだろう。よって本研究では生きがいについて、生きがい感尺度の得点の高低のみで生きがいを把握するのではなく、生きがい対象の有無と、内容についても把握することとする。

本研究は研究1と研究2の2部構成とする。研究1では、参加者の生きがいの有無と生きがい感、同一性地位の関連を検討するために、生きがいの有無、生きがい感、同一性地位を質問紙により調査する。研究2では、生きがいアイデンティティ形成において重要とされる「危機」を乗り越える時にどんな役割を果たすのか、研究1の結果から生きがい有り群内の、アイデンティティ形成が成されているとされる「同一性達成地位」と「A-F中間地位」の2つの地位に判定された人と、同等の危機の値を持つ他の地位に判定された人に対して、半構造化面接を実施し検討する。

研究1

1. 目的

大学生において、生きがいの有無が生きがい感の高さとアイデンティティ形成に与える影響を質問紙調査により明らかにする。生きがい有り群と無し群に分けて生きがい感を比較した時、生きがい感は、生きがいの自覚がなくとも感じられる感情である下位因子の「現状満足感」や「意欲」を含むので、生きがい感の得点に有意差は見られないかもしれない。しかし、生きがい感の下位因子の「存在価値」や「人生享楽」など生きがい関わっていると思われる、その人の価値観や心の底からの喜びが反映されると思われる得点に有意差

が出るのではないかと考えた。以下に仮説を述べる。

仮説①生きがい感の「現状満足感」と「意欲」では生きがいの有無による差はない

仮説②生きがい感の「存在価値」と「人生享楽」では生きがい有り群の方が無し群よりも有意に高くなる

次に、生きがいの有無と同一性地位を比較した時、生きがい有り群はアイデンティティ形成過程における「危機」において、生きがいが有ったことで又は何か生きがいとして際立つことで乗り越えられる一方、生きがい無し群は「危機」を乗り越えることが難しいと考える。アイデンティティ形成が成されているとされる「同一性達成地位」と「A-F中間地位」が生きがい有り群に多く、アイデンティティが成されていないとされる「D-M中間地位」と「同一性拡散地位」が生きがい無し群に多いと考えた。以下に仮説を述べる。

仮説③生きがい有り群の方が無し群よりも「同一性達成地位」に位置する人が有意に多い

仮説④生きがい有り群の方が無し群よりも「A-F中間地位」に位置する人が有意に多い

仮説⑤生きがい無し群の方が有り群よりも「D-M中間地位」に位置する人が有意に多い

仮説⑥生きがい無し群の方が有り群よりも「同一性拡散地位」に位置する人が有意に多い

2. 方法

2-1. 調査対象者：A大学に在籍する大学生の404名であった（回答に不備があったもの、また加藤（1983）の同一性地位判定尺度については、一項目でも無回答や重複回答があった場合、アイデンティティ形成過程の判定ができないため、除外した）。

2-2. 調査内容：質問紙は以下の①～③の内容で構成した。

①生きがい感スケール（近藤・鎌田，1998）：現状満足感、人生享楽、存在価値、意欲の4因子から構成される尺度（31項目、3件法）。

②同一性地位判定尺度（加藤，1983）：「現在の自己投入」「過去の危機」「将来の自己投入の希求」の3側面から、6つの同一性地位に判定する尺度（12項目、6件法）。

③その他、生きがいの有無の記入と、生きがいの内容についての記述を求めた。また、研究2への協力を求め、協力できる者には連絡先を記入してもらった。

2-3. 倫理的配慮：本研究は常磐大学大学院研究倫理委員会の審査を受け、参加者には研究に関する説明を十分に行った上で、同意を得て実施した（承認番号：200126）。

2-4. 手続き：質問紙調査の協力に応じて頂いた先生方に授業の時間を10分程お借りし、授業を受けている学生に対して質問紙調査を行った。研究概要と倫理的配慮について、紙面と口頭で説明を行った。参加に同意した学生には質問紙への記入をすよう求めた。その後、その場で質問紙を回収した。

3. 結果

3-1. 生きがいの有無による生きがい感の比較

生きがい有り群と生きがい無し群において、近藤ら（1998）の青年期の生きがい感スケールの合計平均得点、下位因子毎の平均得点を分散分析により比較した。結果、生きがい有り群が無し群よりもすべての生きがい感において有意に高

得点であることがわかった（合計得点 $F(1,402) = 67.27, p < .01$ 、現状満足感 $F(1,402) = 56.30, p < .01$ 、存在価値 $F(1,402) = 50.27, p < .01$ 、意欲 $F(1,402) = 58.75, p < .01$ 、人生享楽 $F(1,402) = 17.95, p < .01$ ）。このことから、仮説①が棄却され、仮説②は支持された。Table 1に分散分析の結果を示す。

3-2. 生きがいの有無による同一性地位毎の人数の関連性

次に、生きがい有り群と生きがい無し群において、加藤（1983）の同一性地位判定尺度の結果から同一性地位の人数に差があるのかを χ^2 検定を用いて検討した。 χ^2 検定の結果、生きがいの有無とアイデンティティ形成地位には関連があることが分かった（ $\chi^2(5) = 24.24, p < .01$ ）。残差分析を行ったところ、アイデンティティ形成過程のA-F中間地位で生きがい有り群の方が無し群よりも5%水準で有意に多く、拡散地位で生きがい有り群の方が無し群よりも1%水準で有意に少なかった。これより、生きがいがある人の方が無い人よりもアイデンティティが形成されていると見なされるA-F中間地位に有意に多く、アイデンティティ形成が成されていない拡散地位に有意に少ないことが明らかになった。この結果、仮説③と仮説⑤が棄却され、仮説④と仮説⑥が支持された。生きがいの有無とアイデンティティ形成過程のクロス集計表をTable 2に示した。

Table 1.

	生きがい有り群 ($n = 326$)	生きがい無し群 ($n = 78$)	F値
生きがい感下位尺度			
現状満足感	11.48 (2.57)	8.95 (3.02)	56.30 **
存在価値	24.97 (5.08)	20.33 (5.51)	50.27 **
意欲	21.14 (3.81)	17.31 (4.55)	58.75 **
人生享楽	13.59 (2.98)	12.00 (2.88)	17.95 **
合計得点	71.18 (11.59)	58.59 (14.23)	67.27 **

注) 単位は点数。()内は標準偏差。

** $p < .01$

Table 2.

アイデンティティ形成地位 生きがいの有無	同一性達成 地位	A-F中間 地位	権威受容 地位	モラトリアム 地位	D-M中間 地位	同一性拡散 地位
生きがい有り群 (n=319)	18 (15.344)	34 (29.073)	11 (9.691)	10 (9.691)	212 (209.167)	34 (46.033)
		∨ *				∧ **
生きがい無し群 (n=76)	1 (3.656)	2 (6.927)	1 (2.309)	2 (2.309)	47 (49.833)	23 (10.967)

$\chi^2(5) = 24.245, p < .01$

残差分析の結果：** $p < .01$, * $p < .05$

注) 単位は人数。上段は実測値、下段 () 内は期待値を示す。同一性地位判定尺度は、1項目でも無回答や重複回答があった場合にはその協力者のアイデンティティ形成過程の判定ができないため本分析から除外した。

4. 考察

研究1の目的は、生きがいの有無が生きがい感の高さとアイデンティティ形成に与える影響を質問紙調査により明らかにすることである。生きがい感の調査の結果、仮説①が棄却され、仮説②が支持された。生きがい感の下位因子は現状満足感、存在価値、意欲、人生享樂の4つであると先にも述べた。仮説①で有意差が出ないとした現状満足感と意欲に関して有意差が見られた。生きがいが有る人は、日常的に生じうる肯定的感情についても感じる機会が増え、さらに生きがいから生じる感情をプラスアルファとして感じることで、生きがいがいない人よりも全ての生きがい感を高く報告したのではないだろうか。また、神谷(2004)が述べていた、生きがいを求める心と今回使った近藤ら(1998)の生きがい感スケールの下位因子との重なりがあったことから、日常の中でも生じるとされる感情でも、生きがいが有ることで際立つことが示された。

次に同一性地位の調査の結果、仮説③と仮説⑤が棄却され、仮説④と仮説⑥が支持された。生きがい有り群が無し群よりも有意に多かったのは「A-F中間地位」、有意に少なかったのは「拡散地位」であった。まず「A-F中間地位」とは、中程度の危機を経験した上で、現在高い水準の自己投入を行なっている者が判定される地位である。この地位は、「同一性達成地位」と「権威受容地位」の中間に位置する地位で、この3つの地位はアイ

デンティティが形成されているとみなされる。他2つの地位との違いは経験した危機が中程度ということである。つまり、生きがいがあれば中程度の危機を乗り越えやすいということなのだろう。低い水準の危機であれば生きがいがなくとも乗り越えられ、高い水準の危機であると生きがいがあっても難しい場合があるということある。次に「同一性拡散地位」とは、現在低い水準の自己投入しか行なっておらず、将来の自己投入の希求も弱者とされる。この地位はアイデンティティ形成がなされていないとみなされる地位の1つである。この地位の特徴は、現在の自己投入も将来の自己投入の希求も低いということである。どちらかが中程度以上になれば拡散地位ではなく他の地位になる。つまり生きがいが有ることで、現在の自己投入又は将来の自己投入の希求が中程度以上に上がるのではないだろうか。生きがいが勉強や趣味に関する活動の様な、自己投入できるような「行為」であることが考えられる。また、生きがいが人物である場合でも、その人のために自分は何をすれば良いのか、どのような人間になれば良いのかといった、将来の自己投入の希求に繋がっていくと考えられる。

研究2

1. 目的

生きがいがアイデンティティ形成において重要とされる「危機」を乗り越える時にどんな役割を

果たすのか、生きがい有り群内の、アイデンティティ形成が成されているとされる「同一性達成地位」と「A-F中間地位」の二つの地位に判定された人と、同等の危機の値を持つ他の地位に判定された人に対して、半構造化面接を用いて調査する。

2. 方法

2-1. 調査協力者：「同一性達成地位」と「A-F中間地位」に判定された9名（以下A群）、他の地位に判定されたが同一性地位判定尺度の「危機」の値がA群同様に中程度の15点以上であった9名（以下B群）に研究協力の依頼をし、A群6名（同一性達成地位3名、A-F中間地位3名）、B群6名（D-M中間地位6名）計12名の協力を得た。

2-2. 調査内容：半構造化面接で質問するための生きがいについての質問項目を用意した。例を挙げると、「日常の中で辛いことや苦しいことがありますか？あれば、そういった時はどうしていましたか？」などである。半構造化面接の為、参加者の語りに応じて必要があれば臨機応変にその都度質問を加えた。

2-3. 手続き：面接時間は1時間程度とし、個別に行った。プライバシーの保護された個室を用意した。面接を始める前に、本調査について説明する「研究Ⅱへのご協力に関する説明」文書を参加者へ渡し、改めて本調査の趣旨を説明し、参加する意思を確認できた場合に「同意書」に記入してもらった。そして、研究者が説明した内容に反しないことを記した「誓約書」を参加者へ渡した。面接を行う際には録音をさせていただくこと、話したくないことは話さなくて良いことを伝えて、本人の了承を得てからICレコーダーを使用して録音しながら面接を始めた。質問項目について聞き終わり、参加者の語りが終われば面接は終了とした。

2-4. 分析方法：面接調査で得られた逐語データを、SCAT (Steps for Coding and theorization)

を用いて分析を行った。SCATとは、分析手続きの明示化、分析の初段階への円滑な誘導、分析過程の省察可能性と反証可能性の増大、理論的コーディングと質的データ分析の統合を特徴とする分析方法である。この手法では、観察記録や面接記録などの言語データをセグメント化し、そのそれぞれに、〈1〉データの中の着目すべき語句、〈2〉それを言い換えるためのデータ外の語句、〈3〉それを説明するための語句、〈4〉そこから浮き上がるテーマ・構成概念の順にコードを考案して付していく4ステップのコーディングを行い、ストーリー・ラインを作り、最後に理論記述を行う。ストーリー・ラインとは、「データに記述されているできごとに潜在する意味や意義を、主に〈4〉に記述したテーマをつなぎ合わせて書き表したものである（大谷, 2019）。SCATの分析の最後に理論記述とあるが、「SCATを小規模データに対して適用するときは、主に対象についての記述的な理解を得ることを目的とすべきであって、その点では、ストーリー・ラインの記述を目的とし、理論記述は不要であると考えても構わない（大谷, 2007）」と述べられていることから、本研究では理論記述はせず、ストーリー・ラインの作成までとした。

3. 結果

3-1. A群のまとめ

A群は、生きがい有り群の中で、危機を経験し、アイデンティティを達成しているとされる「自己同一性達成地位」と「A-F中間地位」に分類された6名（仮称として、a、b、c、d、e、fさんと記載）であった。以下にストーリー・ラインを要約して記載する。

aさんは、語りの最初は生きがいを「友人との楽しみ」としていたが、語りの中で「特別な友人」がそもそも生きがいである可能性を自覚していった。aさんの語りでは、高校卒業直前に死を考えた時がアイデンティティ形成において重要な危機であったと考えられる。この危機において、「特

別な友人」の存在が助けになっていた。語りの最後には、「特別な友人」に対して生きがいであるという確信を持っていた。

bさんは、「ゲイであること・自分には何か使命があるという感覚」を生きがいとしていた。語りより、ゲイであることが周囲に露見してしまい誹謗中傷を受けていた時期がbさんにとっての危機であったと推察された。危機の原因である「ゲイであること」という他者と違う点を「自分には何か使命があるという感覚」の源である特別な点として自分に言い聞かせる事で生きていく支えとし、その危機を乗り越えた。現在では言い聞かせているわけではなく、本心から「自分には何か使命がある」という感覚を持っている。

cさんは、「趣味」と「友人」を生きがいとしていたが、「友人」の存在の方が大きいと語られた。危機は小学校高学年から中学校の最後までを不登校で過ごした時期に生じたと思われる。高校入学をきっかけに登校をし始めたが、元々学校自体が億劫であったcさんを継続して学校に通わせたのは「友人」の存在であった。本人ですら、自分が「友人」によって変化していることに驚いていた。現在ではかけがえのない生きる原動力になっている。

dさんは「ゲーム」と「家族」を生きがいとしていた。dさんも2つ生きがいを持っているが、「家族」の存在の方が大きいと語られた。危機は怪我で入院した時に生じたと思われる。危機において、dさんの気持ちを察し、支えてくれた存在が家族であり、この体験をキッカケに生きがいとして強く自覚するようになった。dさんにとって「家族」は、精神的な面でも、存在していなければ今ここに自分はいないと感じるほどの存在である。

eさんは、「ゲームだったり熱くなれるもの」を生きがいとしている。抽象的であるが、語りをよく聞くと、「ゲーム」とゲームがキッカケで人と繋がり、「繋がった人と楽しめること」が生きがいであった。語りの中から、中学校で環境が荒

れたことがキッカケで不登校になった時期に危機が生じたと思われた。外部の学べる場に行ったときにゲームが人と関係をつくる潤滑油になってくれたこと、その後ゲームをキッカケに仲良くなる人達と楽しく過ごせる環境形成が出来た経験から「ゲーム」と「繋がった人と楽しめる事」が生きがいとして自覚されていき、生きていく上での支えとなっていた。

fさんは「サッカー」と「友人」を生きがいと考えていた。語りの中から、サッカーに最も力を入れていた時期に、スタメン争いや怪我をしたせいで2度ほど挫折を味わっている。この経験の中で危機を経験していると思われる。そしてこの2度とも、指導者の助言・指導と信頼できる仲間の支えによって復帰に繋がっている。その経験から「サッカー」と「友人」に対する生きる支えとしての自覚を持っていた。

A群全体での共通点は、危機と思われる「自分とは何か、何のために生きているのか」と考える時期が生じており、なおかつその時期のことを困難な時期だったと現在認識していて、その困難な時期を乗り越えられたのがそれぞれの「生きがい」のおかげであると考えていた点である。そして、生きがいに対して「これがあるから頑張ってくれた」という強い確信を持っていた。

3-2. B群のまとめ

B群は、生きがい有り群の中で、「自己同一性達成地位」と「A-F中間地位」の2つの地位と同程度の危機を経験したが、アイデンティティを達成していないとされる地位に分類された6名（仮称として、g、h、i、j、k、lさんと記載）であった。以下にストーリー・ラインを要約して記載する。

gさんは「趣味」と「家族」を生きがいと考えていた。どちらもキッカケというキッカケはなく、気付いたら生きがいと思える存在になっていた。語りの中で、生きがいが無ければ今ここにいないといったエピソードや、危機が生じたと思われる時期や経験はなかった。生きる意味への問い

が生じる経験はあるが、先延ばしをして回避している様子が語られた。

hさんは「学びたい分野を学ぶこと」と「趣味」を生きがいと考えていた。「学びたい分野を学ぶこと」は、必ず進学しなければならない環境だった中でただ一つ許されたhさんのアイデンティティであった。語りの中で、客観的にはこの大学進学時期に危機が生じていると考えられたが、hさん自身はその時期について困難感はなく、必死に乗り越えたという意識も全くなかった。「趣味」はハンドメイドなどの創作活動であった。SNSなどで作品を発表し、「いいね」等の肯定的な反応を貰うことで自己肯定感を高めている様子が語られた。hさんが褒められる唯一の場であり、そこで得られる充足感は代えがたいものとなっている。hさんは生きる上で常に生きづらさを抱えており、そうしたhさんにとって現在学ぶ分野は生きる目標でもあり、生きる上で助けてくれる知恵でもあった。

iさんは「友人」と「趣味」を生きがいと考えていた。語りの中で、生きがいが無ければ今ここにいないといったエピソードや、危機が生じたと思われる時期や経験はなかった。また、生きる意味への問いが生じることはあるが、忘れやすい傾向や将来に対する柔軟な思考によって回避している様子が語られた。

jさんは「新しい刺激をくれるもの」や「自分が好きなものを誰かと共有すること」を生きがいと考えていた。語りの中で、生きがいが無ければ今ここにいないといったエピソードや、危機が生じたと思われる時期や経験はなかった。jさんは生きがいを、生きることを支えてくれる柱に例えている。生きがい以外にも、死ぬと迷惑がかかるから死ねないとかそういったものもその柱となりうる。また、生きる意味への問いが生じる時はあるが、何かその意味を探そうと考えようとするが、死ぬまでに見つけられればいいかなという長い目のような感覚もあり、結果回避している状態であることが語られた。

kさんは多くの生きがいを持っていて、まとめると食べる、作るといった「食に関すること」と「食に関連して出会う人とのかかわり」と「長い付き合いの不思議な友人たち」を生きがいと考えていた。語りの中で、生きがいが無ければ今ここにいないといったエピソードや、危機が生じたと思われる時期や経験はなかった。生きる意味への問いに関しては、その意味を獲得していないと認識しており、対応できない感覚を持っている。その為回避的な行動をする。また、生きがいについて大小があると考えており、大きいというのは人生を変えるほどの生きがいで、自分が持っているのは小さい生きがいであると考えていた。

lさんは「飼い猫」と「ゲーム」を生きがいと考えていた。身内の諍いがストレス事象としてあり、それから気を逸らすために「ゲーム」をするという語りから、現在危機の渦中と推察された。それ以外では、語りの中で、生きがいが無ければ今ここにいないといったエピソードや、危機が生じたと思われる時期や経験はなかった。また、日常生活の中でマナーを守ることに對して、守らない他者を見ると、なんで自分は守っているのだろうと考えてしまう傾向があることが語られ、自分の行動指針が揺らぎやすいようであった。

B群全体を通して、共通している点は、危機が生じたと思われる経験が自覚的に語られなかったことである。hさんは客観的に見て、危機と思える時期があるように思われたが、本人の自覚がなかった。また、生きる意味への問い自体は全員体験しているが、危機に陥るまでには至らず、hさん以外は回避的行動をとり、うやむやにすることでその場を乗り切っている。加えて、今生きがいを喪失したとしたらという質問に対して、活力や意欲の低下につながるが、他の生きがいを見つけるといった行動をとったり、喪失した傷が癒えるのを待つといった語りが得られた。

4. 考察

生きがいがアイデンティティ形成において重要

とされる「危機」を乗り越える時にどんな役割を果たすのか、生きがいがあり、アイデンティティが形成されているとされるA群と、同じく生きがいがありA群と同等の危機の値を示したアイデンティティが形成されていないB群に対して、半構造化面接を用いて調査した。そこで得られた生きがいについての語りをSCATを用いて分析、ストーリー・ラインを作成し、A群とB群の特徴をまとめ比較した。分析結果から、想定していた「危機」を乗り越える時の生きがいの役割についてだけではなく、多様な生きがいに関する知見が得られた。

4-1. 危機の経験の有無

A群とB群の大きな違いは、本人が語る危機の経験の有無であった。A群にの参加者についてまとめると、aさんは高校卒業直前に嫌なことが立て続けに起き追い詰められた。bさんはゲイであることが露見し周囲から誹謗中傷を受けた。cさんは人間関係の不安定によって小学校高学年から中学校卒業まで不登校になった。dさんは不慮の怪我により入院した。eさんは中学校で周囲が不良化し放課後登校から外部の勉強ができる場所に移動した。fさんは当時生きがいとして一番熱心であったサッカーのスタメン落ちと怪我による2度の挫折があった。このようにA群では共通して自覚的に「危機」について語られたが、この危機の中でも生きがいから生きる意欲や喜びによる癒しを得つつ乗り越えたという語りがあった。そしてこの生きがいから得られる喜びは、未来に向かうものが含まれていた。「喜びは明るい光のように暗い未知の行く手をも照らし、希望と信頼に満ちた心で未来へ向かわせる」と神谷（2004）が述べていることに通ずる語りと考えられた。

しかし、B群では、危機について自覚的に語られず、よって生きがいを支えとして乗り越えたという語りも認められなかった。hさんの語りには、客観的に見て危機と思えるエピソードはあったが、本人にとっては危機であるという認識がなかった。経験があったとしても、その時点を「危

機」と認識することが重要であると思われる。A群は怪我や入院、環境の悪化による不登校など、ほぼ強制的で回避できない危機に直面し、その危機を乗り越える支えとなったのが生きがいであった。B群においては「生きる意味への問い」が生じてもそれぞれの方法で回避し、危機に直面することを延期している状態と考えられた。

また、A群の語りの中でもbさんは危機の中で最初は生きがいとして心から思っているわけではなく、「ゲイであり」、「自分には特別な使命がある」という信念を自分に言い聞かせていた。言い聞かせることで危機を乗り越え、生きがいとなった。危機を乗り越える前から生きがいとして存在していて、危機において支えとして際立った人もいたが、危機に陥ったことでそれそのものを生きがいとして楔にすることで生きがいとして確立した人もいた。

神谷（2004）は、「生きるのが苦しい時間のほうがかえって生存充実感を強めることが少くない。ただしその際、時間は未来に向かって開かれていなくてはならない。」と述べている。語りの中で危機は生きるのが苦しい時期であった。そして生きがいから得られる喜びという未来へ向かわせるエネルギーを得ていた。生きるのが苦しい時期が訪れた時、生きがいもしくは生きがいに準じるものがあり、それらから喜びや充実感すなわち生きがい感を強烈に感じる。生きがい感を強烈に感じられることで、生きるのが苦しい時期を乗り越えられる。アイデンティティ形成における危機が、生きるのが苦しい時期に相当し、生きがいがい際立つことで乗り越えられたと考えられる。

危機の経験の有無の語りから、生きがい「危機」において、乗り越えるための心理的な支えまたは楔として大きく影響していることが明らかになった。同一性地位判定尺度では危機を値で見ることができなかったが、語りの中で実際に生じた危機を明らかにすることができた。また、客観的に見て「危機」だと思われることでも、本人が「危機」であると認識しなければ危機とならな

いことも示唆された。

4-2. 生きがいに対する確信

A群とB群について、研究1の質問紙調査からは、生きがいが有って生きがい感を感じている点で共通している人たちであった。しかし、生きがい感を感じてはいるが、感じ方が群間で少し違うことが半構造化面接を通して見えてきた。A群はそれぞれ、生きがいに対して自分にとって特別な存在で、生きがいから得るものによって日々頑張れていると感じている。そして「これこそが私の生きがいである」と自分なりの確信を持った主張をしていた。対して、B群はそれぞれ、生きがいに対して生きがい感を感じてはいるが、自分の生きがいは他の人に比べて小さい方であると考えている人や、生きがいかどうか分からないが質問紙に書いてある生きがいの定義に則れば生きがいだと思う人など、どこか自分の生きがいに対して自信がなかった。神谷(2004)が、「生きがいについていちばん正直なものは感情であろう。もし心の中に全てを圧倒するような、強い、いきいきとしたよろこびが『腹の底から』、すなわち存在の根底から沸き上がったとしたら、これこそ生きがい感の最も素朴な形のもの」と述べているように、真のよろこびをもたらすものが生きがいとなりうる。危機を経験しているA群に比べて危機を危機として経験していないB群は、強烈な生きがい体験をまだしておらず、生きがいに対してA群ほどの確信は得られていないと考えられる。

4-3. 生きがい喪失時の反応

生きがいを今失ったらどうするか、という質問に対しての答えもまた群ごとに特徴的な点があった。A群とB群どちらも、喪失はつらく悲しいという点は共通していた。しかしA群のc、e、fさんの3人は、生きがいを喪失したとしても、存在していた今までの楽しかった経験や記憶は残るから、それがあるからまた頑張れるという語りがあった。これは生きがいの精神化という現象(神谷, 2004)であると考えられる。生きがいの精神化というのは、もし生きがいを喪失した人が別の

生きがいを見出すとしたら、世界の広がりはどういう風になるのか(神谷, 2004)という変化の一種である。どんなに現実が厳しくとも、精神は自由になることができる。つまり、生きがいを現実世界で喪失したとしても、その生きがいは精神世界に残る。生きがいによって与えられた喜びや楽しかった記憶が精神世界に残り、精神世界で自分が欲した時に、生きがいがあった時と同じように感じることもできるのである。精神化には向き不向きがあり、精神化が起きやすい人の特徴は、欲求がすぐ行動に移らず、思索や思考を反復するタイプであると神谷(2004)は述べている。本研究ではA群にのみ見られたため、精神化に至るにはアイデンティティにおける危機のような生きがい際立つ事象が起きること、そして危機を危機として同定することが重要とも考えられる。

総合考察

本研究は、生きがいの有無が生きがい感とアイデンティティ形成過程に与える影響を明らかにするため、研究1と研究2に分けて調査した。研究1では、質問紙調査を用いて生きがいの有無と生きがい感の得点と自己同一性地位を調査し、関連を明らかにした。

まず生きがいの有無と生きがい感について述べる。生きがい感は日常の中で生じる肯定的な感情が含まれている。特に現状満足感や意欲は、生きがいという何か大切なものが無くとも、日常の中で楽しい事が起こったり、褒められたりすると生じる感情であると考えていた。調査の結果、生きがい感は下位因子も含めて生きがいが有ることで強まるということが明らかになった。つまり、生きがいが有ることが生きがい感を感じる上で重要であるということ、日常生活の中でも強まると考えた感情も生きがいがあることでより際立つことが示された。次に生きがいの有無とアイデンティティ形成過程について述べる。生きがいが有ることで、生きる上での支え、または生きがい自体が生きる目標となり、アイデンティティ形成におい

て重要な危機において生じる「生きる意味への問い」の答えとなると考えた。調査の結果、中程度の危機を経験しアイデンティティ形成をなしている「A-F中間地位」に分類された人が有意に多く、低い水準の自己投入しかしておらず将来の自己投入の希求も弱い「同一性拡散地位」に分類された人が有意に少なかった。生きがいが有ることで必ずしもアイデンティティ形成が達成されるわけではないが、アイデンティティ形成の一助となりうることが示された。

研究2では、同じく生きがいを持つと回答した人でも、アイデンティティを達成している人とそうでない人では「危機」を経験した時の生きがいの機能が異なることが示された。「危機」という生きることが辛く苦しい時期でも自分に喜びを与え、支えとなり、乗り越えるエネルギーとなりうる生きがいの機能がA群の語りを通して見出された。物事としての生きがいは同じもの（ゲームや友人、趣味等）があったが、A群は共通して生きがいが有るから頑張れるという目標としての機能が強く出ていた。B群は生きる上での気晴らしや辛いことから意識を背けさせてくれるものという機能が強く出ていた。生きていく上で、時には辛く苦しい現状から目を逸らしてその場を凌ぐことが必要なこともある。B群のように生きがいが休憩所のような存在として機能することも意味のあることだと考える。しかし、A群のように危機を危機として同定できること、生きがいを支えや

楔として体験できることは、精神エネルギーを生きがいや自分自身へ注ぐということであり、互いに影響を及し合い、自らをアイデンティティ形成へと向かわせる原動力となるのではないかと考えた。Table 3に生きがいとアイデンティティ形成の関係と生きがいの機能についてA群とB群を比較した内容をまとめた。

また、面接調査において、生きがいについてあらかじめ質問項目をいくつか設定し、語りの中で質問を適宜追加または削除する半構造化面接を用いたが、想定していたよりも多くの生きがいとアイデンティティ形成に関する語りが得られた。面接協力者自身でも気づいていなかった生きがいの存在や「危機」における生きがいの存在について思い出しながら、こんなにも自分は生きがいに助けられていたという気づきが語りの場で起こった。語りという場が持ち主と生きがいの関係を深める場ともなったと思われる。

生きがいについて、世人は誰しもあった方が良い物であると考えよう。本研究はその漠然とした良い物という点に一つ、アイデンティティ形成における生きがいの実際の機能を提示できたと考える。面接協力者の中には、「こういう話せる場があるのはうれしい」と話してくれた人もいた。面接協力者たちが少しでも語りの場を通して、生きがいとの良好な関係をこれからも築いていってくれたら、と考える。

Table 3.

	A群	B群
生きがい対象	有り	有り
質問紙「危機」得点	中程度以上（有り）	中程度以上（有り）
アイデンティティ	形成されている 「同一性達成地位」 「A-F中間地位」	形成されていない 「D-M中間地位」
面接での「危機」の語り	有り	無し
生きがいに対する確信	「これが私の生きがいだ」 という強い確信あり	消極的で自信がない
生きがいの機能	危機や困難な時期を乗り越える ための生きる目標	危機に対して回避や先延ばしに 使う生きる上での休憩所

謝辞：本研究の調査へご協力いただいた皆様、特に生きがいについてのインタビュー調査にご協力いただいた参加者の皆様に深く感謝申し上げます。

引用文献

- 有賀仁美 (2009). 現代青年における生きがい感の心理学的構造 - アイデンティティ形成の関連から - 山梨英和大学心理臨床センター紀要, **5**, 24-35.
- 亀田研 (2015). 青年期における意味への問い経験尺度の作成 - 生きがい感、性格特性、アイデンティティの感覚との関連から - 青年心理学研究, **26** (2), 147-157.
- 神谷美恵子 (2004). 神谷美恵子コレクション生きがいについてみすず書房
- 神田信彦 (2011). 生きがい研究に関する一考察 - 生きがい概念の検討と、わが国の青年の生きがいに関する研究の動向 - 文教大学人間科学研究, **33**, 13-22.
- 加藤厚 (1983). 大学生における同一性の諸相とその構造 教育心理学研究, **31**(4), 292-302.
- 近藤勉・鎌田次郎 (1998). 現代大学生の生きがい感とスケール作成 健康心理学研究, **11**(1), 73-82.
- 栗原彬 (2007). 生きがい世界大百科事典2 改訂新版 (p.165) 平凡社
- 大谷尚 (2007). 4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案 - 着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き - 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, **54**(2), 27-44.
- 大谷尚 (2019). 質的研究の考え方 研究方法論からSCATによる分析まで 名古屋大学出版会
- 齋藤佑美 (2018). 大学生における生きがいの誕生と喪失 常磐大学卒業論文 (未公刊)
- 白井利明 (2006). 青年期の理論 白井利明 (編) よくわかる青年心理学 (pp.14-15) ミネルヴァ書房
- 返田健 (1981). 生きがいの探求 大日本図書
- 鑓幹八郎 (2003). アイデンティティ 小此木啓吾 (編) 精神分析事典 (pp.2-3) 岩崎学術出版社

The influence of *ikigai* in undergraduates' identity formation

Yumi Saito¹⁾, Kumiko Baba²⁾

Abstract

Ikigai is imperative to enable one to live life to the full. *Ikigai* is a concept that includes the meaning of the object and the sense of one's *ikigai*. The latter is referred to as a sense of *ikigai* and can be distinguished from the former. According to Erickson's developmental stage of life cycle theory, adolescence and senescence are the most prominent periods of life. The focus in this study is on adolescence.

The purpose of the first study in this research was to examine the impact of the object and sense of undergraduates' *ikigai* on the identity formation process. The results of a questionnaire survey revealed that having *ikigai* enhances one's sense thereof. Subsequently, we examined whether there was a difference in the number of participants between who have *ikigai* and those who do not in identity formation by performing a chi-square test. As a result, the number of people who have *ikigai* in "achievement-foreclosure intermediate status" was larger than the number of people who do not. On the other hand, in the "identity-diffusion status", the number of people who have *ikigai* was smaller than the number of people who do not.

In the second study, interviews were conducted with the participants to examine the function of *ikigai* during a crisis in the process of identity formation. The identity formation process is not always realized by having *ikigai*. However, when faced with a crisis, *ikigai* provides individuals with joy and support, which can help them overcome crises and lead to the formation of identity.

Key words: *ikigai*, sense of *ikigai*, identity formation process, adolescence, undergraduates

1) Yumi Saito: Kurita Hospital

2) Kumiko Baba: Tokiwa University Faculty of Human Science

支援者からみたDV被害の回復過程に関する質的研究 — 裏切られ体験の視点から —

鈴木花音¹⁾・馬場久美子²⁾

2021年1月30日受理

要旨

本研究の目的は、裏切られ体験からの回復過程を明らかにすることである。これまでの研究で、自分の望まない行動を相手にされた場合により強く裏切られたと感じること、男性よりも女性の方が裏切られたと感じやすいこと、裏切りはその後の人間関係にも影響を及ぼす可能性があることが明らかになってきた。本研究では、裏切られ体験のうちドメスティック・バイオレンス (DV) 被害に焦点を当てて、DV被害からの回復過程を検討する。調査対象者は、DV被害者支援に携わる (あるいは携わったことのある) 支援者3名である。支援者に面接を実施し、得られた計3事例についての語りを複線径路・等至性モデル (TEM) により分析した。その結果、DV被害が裏切られ体験であると結論づけることはできなかったが、裏切られ体験の要素は含まれているのではないかと考えられた。

キーワード：裏切られ体験, 回復過程, 支援者, ドメスティック・バイオレンス (DV) 被害, 複線径路・等至性モデル (TEM)

問題

裏切られるとは

「裏切られる」とは、心理学的には「裏切られた」という主観的な体験として「意味づける」作用が含まれているため、「裏切られ感情」ではなく「裏切られ体験」として扱うのが妥当であるとされる (木村, 2017)。「裏切られた」と「意味づける」までの流れは、原理的に次の2段階がある。第1段階は相手への信頼や理想化、同一視、思い込みなど、相手をポジティブに感じる準備の段階であり、第2段階はそのポジティブな理解が実は間違っており、さらに自分が傷つけられたり搾取されたり、利用されたと被害的に感じるような出来事に遭遇する段階である。第2段階の出来

事が「思いもよらなかった」と思うためには、第1段階における相手への理解がある程度一面的である必要がある (木村, 2017)。しかし信頼していない相手からは裏切られないとされるため (Freyd & Birrell, 2013)、もともと信頼していない人から傷つけられても裏切りと感じることはない。相手を信頼していたからこそ裏切られたと意味づけできるのである。信頼していた相手から裏切られる影響について、Freyd & Birrell (2013) は、個人・人間関係・社会の3つのレベルで述

¹⁾ 本研究結果のうちインタビュー結果の要旨については日本精神衛生学会第35回大会 (2019年) で、質問紙への回答部分は日本心理臨床学会第39回大会 (2020年) で発表された。

²⁾ 本論文は、第一著者が2019年度に常磐大学大学院人間科学研究科へ提出した修士論文の一部を加筆・修正したものである。修士論文執筆にあたっては、常磐大学水口進教授に貴重な御助言を賜りました。記して感謝申し上げます。

1) Kanon Suzuki : 医療法人報徳会 宇都宮病院
リハビリテーション課
2) Kumiko Baba : 常磐大学人間科学部

べている。個人レベルでは裏切られた人に多様な精神的、身体的異常をきたすこと、人間関係レベルでは特に幼少期に裏切りを経験すると、人を信頼して新たに継続的で豊かな人間関係を築くことが困難になる可能性、社会的レベルでは裏切りによって人や組織を信頼しようとする基本的能力が損なわれ、社会としてまとまることが難しくなる可能性を指摘した。また笹山・久保（1994）は、裏切られたという気持ちを想起させる出来事はネガティブな経験であり、親密な対人関係を崩壊させようと指摘した。他にも天貝（1999）は、「裏切られ経験」は信頼感に否定的な影響を及ぼす「対人的傷つき経験」の中心とした。これらを踏まえると、裏切られることでもたらされる影響はネガティブなものになり得ると言える。

以上より本研究における裏切られ体験を「ポジティブな理解がある相手から信頼に背く行為をされたことを『裏切られた』と意味づけする、一連のネガティブな主観的体験」と暫定的に定義する。

裏切りに関する先行研究

我が国で行われた研究では、笹山・久保（1994）が大学生を対象とし、親友と恋人に裏切られた場合について質問紙調査を行った。その結果、自分の望む行動を相手がしなかった場合よりも自分の望まない行動を相手にされた場合により強く裏切られたという気持ちを抱くこと、裏切られた際に「怒りと憎悪」「悲哀と不安」といったネガティブな感情が生起しやすいこと、より多くの状況において女性の方が裏切られたという気持ちを強く抱くことなどを示した。同じく恋人や親友に裏切られた状況を想定している酒井（2005）では、恋人（親友）への対人的信頼感が元々高い個人ほど関係継続を求めず、低い個人ほど関係継続を求めるといった結果を得た。

これらは、①裏切られる状況があらかじめ研究者により設定され、個人が実際に体験した裏切りを対象としていない、②自分を裏切った相手との

関係の継続・断絶という観点が強く、「裏切った人」「裏切られた人」の二者間の視点のみで捉えているといった共通の特徴がある。①の特徴を受けて鈴木（2018）は、個人が実際に体験した裏切りを対象とし、大学生において裏切られ経験が信頼感に及ぼす影響を検討した。その中で、中高生の時期に裏切られ経験があっても、現在の不信感が高くなるわけではないという結果を得た。

この結果から、たとえ経験直後に不信感が生じていたとしても、大学生の現在では回復している可能性が推測された。すなわち裏切りと向き合い回復していく側面を考慮する必要性が示唆されたのである。ただし鈴木（2018）は裏切りの内容を質問紙調査で単純に分類することの困難さを指摘していた。裏切られた体験を理解するうえで、本人からの語りによって丁寧に、具体的に掘り下げていく必要があったのではないだろうか。

海外の研究では、Finkle, Rusbult, Kumashiro, & Hannon（2002）において、近い人間関係の中で生じる裏切りが「その関係性に関連する明示的あるいは非明示的基準をパートナーから妨害されたと個人が知覚すること（筆者訳）」と定義されている。またHannon, Rusbult, Finkel, & Kamashiro（2010）では、夫婦間において未だ解決していない裏切りを対象としている。裏切りをどのように解決するかについては、「Forgiveness（許し）」に焦点を当てた研究が確認できる（e.g., Finkle et al., 2002; Gordon & Baucom, 2003; Hannon et al., 2010）。つまり裏切られた人が裏切った人を許すということから、「裏切った人」「裏切られた人」の二者間での視点になっている。これは日本の研究に共通するところである。

裏切られ体験からの回復

先行研究が抱える課題は、裏切られ体験に対処し解決していくことを「裏切った人」「裏切られた人」の二者間の視点のみで捉えていることである。しかし自分を裏切った相手との関係を修復したり断絶したり、相手を許したりすることが

全てではないだろう。裏切られたことによって人を信頼して新たに継続的で豊かな人間関係を築くことが困難になることを指摘した研究 (Freyd & Birrell, 2013) があることから、そのように考えられる。そうであれば、これまでの二者間という視点では足りないのではないだろうか。より広い視点で裏切られ体験からの回復を捉え、具体的な回復過程を明らかにする必要がある。

裏切られ体験からの回復過程について論じるとき、裏切りに関する近接概念がヒントになる。裏切られ体験が信頼感に否定的な影響を及ぼす「対人的傷つき経験」の中心をなすという側面から考えれば、信頼感の発達の変容に関する研究が参考になる。信頼感とは、「自分自身や他人を、安心して信じ、頼ることが出来るという気持ち (天貝, 2001)」である。杉原・天貝 (1996) は青年期の信頼感の発達について、何らかの不信体験の克服を経て、信頼も不信も意識はするがそれでも信頼の方が不信を上回る状態へと移行していくことを明らかにした。その中で、人や自分に対して信頼よりも不信が強い状態から、他者との深い相互作用を通じての不信感の緩和、あるいは個人の内省を通じての不信感の克服により、次の段階に移行することを示している。この「他者との深い相互作用」および「個人の内省」は、裏切られ体験からの回復過程に含まれる要素なのではないかと思われる。また心の傷・心的外傷体験から考えると、例えばHerman (1992) は外傷症候群からの回復の展開を、①安全の確立、②想起と服喪追悼、③通常生活との再結合とした。

本研究で対象とする裏切られ体験

本研究における裏切られ体験は「ポジティブな理解がある相手から信頼に背く行為をされたことを『裏切られた』と意味づけする、一連のネガティブな主観的体験」である。また笹山・久保 (1994) の研究から、自分の望まない行動を相手にされた場合により強く裏切られたと感じること、男性よりも女性が裏切られたと感じやすい

ことが明らかになった。さらにFreyd & Birrell (2013) の指摘から、「裏切った人」「裏切られた人」の二者間に留まらず、その後の人間関係にも長期にわたって影響を及ぼす可能性も示唆された。

以上を踏まえ、長期にわたって被害者やその家族に多大な影響を及ぼし (山田・宮本・山本・米山・工藤, 2006)、夫婦間等で生じ、自分の望まない暴力等により女性が被害者となることが多いドメスティック・バイオレンス (以下、DV) 被害を本研究の対象としたい。

DVからの回復

藤田 (2014) の研究ではDV被害者へのインタビューをもとに、周産期および育児期を通じた被害女性のDV被害に対する認識の回復過程を「①家族維持のためにDV被害の認識を意識下におしこめている」、「②夫への期待が失望に変わりDV被害を認識していく」、「③アンビバレントな感情を抱えたままDVの関係から抜け出す」、「④DVの関係から心身ともに出る」に分類した。このうち第2段階において、期待や失望というキーワードが含まれていた。自分が被害者であることを認識する段階を踏んでいるため、ここに被害者が加害者から「裏切られた」と認識できることが関係しているのかもしれない。

武内・小坂 (2011)、増井 (2011, 2012) は、被害者へのインタビューをもとに調査を行い、被害者と加害者の関係が切れるまでに焦点を当てている点で共通している。武内・小坂 (2011) ではデートDV被害を対象に調査を行った結果、被害女性の「自己犠牲性」・「恋人への依存性」の高さ、「自己主張性」・「人権意識」の低さという個人特性がデートDVの深刻化や長期化に関わる要因であり、「恋人への依存性」の低さ、「緊急時の援助要請力」が被害の深刻化を防ぎ、早期解決へつなぐための要因であることを指摘した。

増井 (2011) はDV被害における暴力関係からの「脱却」、つまり加害者からの離別の決意をす

るプロセスを明らかにした。離別の決意を導くのは被害者自身の「決定的底打ち実感」であり、これに至るプロセスを「限界感の蓄積」を基底として被害者が現状への意味と気づきを再形成し、限界を限界として認識するものとした。そして増井(2012)は、暴力関係から「脱却」する行動のプロセスを「行動する主体としての自分の取り戻し」をした被害者が、「決意行動をつなぐ他者存在の獲得」を行うものであるとした。さらに暴力関係から「脱却」するために不可欠な基本的要素として、「行動する主体としての自分の取り戻し」「決意行動をつなぐ他者存在の獲得」「脱却の不可欠資源の確保」を挙げている。

関係の離脱から発展して増井(2016)は、当事者インタビューをもとに、関係脱却後のDV被害者が生活を築いていくプロセスを「喪失し、重荷を負う」状態から「生活を作っていく」、離婚手続きや加害者からの侵襲に対応するなど「関係の線を引く」、支配の呪縛が解かれて「心の線を引く」という3つの課題に取り組みながら少しずつ「大丈夫を増やしていく・大丈夫が増えていく」ことにより、「新しい生活が日常になる」、「関係の区切りがつく」、「平気になる」ことで「境界設定が完遂し、新たな日常ができる」とした。

以上の研究はいずれも視点が限定されている。増井(2011)は暴力関係から「脱却」するプロセスの後、離婚を成立させ新たな生活を築き、心身の安定を取り戻していく「回復」プロセスの存在を指摘し、「回復」プロセスの分析を今後の課題として挙げた。

DV被害からの回復過程に関する研究として山田他(2006)では、支援者へのインタビューから、DV被害の回復過程を「①混乱期」「②苦悩・否認期」「③転換・消耗期」「④停滞期」「⑤回復・安定期」に分類した。このうち第2段階では、身近な人にDV被害のことを相談した結果、「揚げ足をとられる」などの裏切りを経験する被害者もいるという。さらに、いつか夫が変わってくれるのではないかと「かすかな期待」を抱いている。第

3段階においても「もう少しがまんすれば先が見えてくる」という期待を抱きながら耐え忍ぶという。またDV被害者が陥っている状況として、人間関係が損なわれることが挙げられ、人を信じることや人との親和の関係を築くことが困難になるとされる。

増井(2017)では、DV被害者が被害経験から「回復」していくプロセスを、当事者へのインタビューをもとに調査した。その結果、「何かが違う・何かが足りない」という実感覚により、失った何かを埋めようとして、自分自身の人生を再び生きようとするプロセスであるとともに、何かを埋めきるのではなく、喪失や傷も含めて「大丈夫な私になっていくプロセス」が、被害者の「回復」プロセスであるとした。さらに、他者が被害者との互酬的能動的なつながりにおいて、被害者の「回復」を支えていたということも指摘した。増井(2011, 2012, 2016)でも他者の役割や支援について触れ、その重要性について述べていた。ゆえに、加害者と被害者の二者間に留まらない、被害者を取り巻く他者との関係も踏まえて回復過程を明らかにする必要があると思われる。

以上述べてきたように、裏切りや期待、人間関係といったキーワードを含んでいる研究や、自分自身の変化だけではなく他者との関係に言及した研究が確認できた。本研究ではこれらを踏まえ、新たに「裏切られ体験」のひとつとしてDV被害を捉えることを試みる。そして「裏切った人(加害者)」「裏切られた人(被害者)」の二者間の視点のみに留まらず、他者との関係のなかで被害者がどのように回復していくのか、DV被害を受けることによってその後の人間関係がどうなるのか考えていきたい。

目的

本研究の目的は、「裏切られ体験」のうちDV被害に着目したうえで、被害者がDV被害からどのように回復していったのか、その過程を明らかにすることである。倫理的配慮のため、DV被害者

本人ではなくDV被害者支援に携わる支援者を対象とし、被害者本人から承諾が得られた事例について語ってもらうことにした。これにより被害者への二次被害を防ぐことができるほか、DV被害者の回復に関する全体的な傾向を知ることができると考えた。

本研究における回復とは、被害者の「回復した」という主観的評価と、被害前と同じようには言えなくとも、日常生活をそれなりに送れるようになったという客観的評価を基準とする。被害者本人ではなく支援者を調査対象とするため、被害者が自分の状態をどのように評価しているか、回復に関してどのように語っているかは支援者の語りから理解する。なお完全に回復したと思われる被害者の事例ばかりではなく、回復過程の途中に位置する、あるいは回復過程の入り口にあると思われるものも含むこととした。

方法

調査対象者および調査手続き

被害者支援7団体に、面接調査依頼書を45部配布した。面接調査依頼書は、①「DV被害の“回復”」イメージ（自由記述）、②「裏切られ体験」に関する被害者からの語りや被害者の人間関係を中心に、DV被害からの回復過程を語ることは可能か（「はい」「いいえ」の2件法）、③名前、④年代、⑤被害者支援経験年数、⑥DV被害者支援件数、⑦連絡先、⑧面接可能日時、⑨希望の面接実施場所で構成された。①および②は面接に参加しない支援者にも記入してもらった。その結果、11名の支援者から回答を得ることができ、そのうち3名（支援者X・支援者Y・支援者Z）から面接協力の申出があった。

3名の支援者と日程調整後、被害者本人から承諾が得られた事例を1つ挙げてもらい、事例について3回の個別面接を実施した。1、2回目は質問項目に沿った半構造化面接で、時間は約60～90分であった。3回目は暫定的な分析結果を提示し、面接や事例を振り返っての意見・感想を聞

く非構造化面接で、時間は約45～60分であった。面接内容は対象者の許可を得たうえで、ICレコーダーにより録音した。また、対象者の勤務先などそれぞれの希望に沿った、かつプライバシーの守られる安全な空間で面接を実施した。

面接当日に改めて本研究の趣旨や目的、ICレコーダーによる録音の許可といった倫理面、研究結果の取り扱いのほか、研究協力は調査対象者の自由意思に基づくものであり、途中で協力を辞退しても不利益は生じないことなどについて説明し、同意書を2部（研究者用・調査対象者用）作成した。同意を撤回する場合の同意撤回書についても説明した後、対象者に誓約書・同意書（調査対象者用）・同意撤回書を郵送する場合用の封筒を渡した。

質問内容は大きく分けて、①被害者の状況や反応の変化、②被害者自身の気持ちの変化（加害者や自分に対する思い、裏切られたという認知、自分が被害者であると思えることなど）、③被害者を取り巻く人間関係やソーシャルサポート（DV被害者支援を含む）、④被害を受けたことによるその後の人間関係への影響である。特に、「裏切られ体験」と捉えられるような被害者からの語り、被害者とその家族、友人などの人間関係を中心にした。得られた語りは個人情報削除した逐語録として作成した後、パスワードロックをかけ読み取り専用にしたWordファイルをメールに添付もしくは紙媒体の手渡しにより、対象者に内容確認を依頼した。なお本研究は常磐大学大学院研究倫理委員会において研究実施の承認を得て（承認番号：200127）、常磐大学大学院研究倫理委員会の定める規定に則って行われた。

分析方法

複線径路・等至性モデル(Trajectory Equifinality Model；以下、TEM)を用いた。TEMでは等至点(Equifinality Point；以下、EFP)、分岐点(Bifurcation Point；以下、BFP)等の概念を用いてTEM図と呼ばれるモデル図を作成し、体験を

可視化する。以下にサトウ (2009)、安田 (2015)、安田・サトウ (2012) を元に説明する。EFPは研究者が定める研究対象となる現象である。EFPに至るまでに様々な径路があり、径路が発生・分岐するポイントがBFPである。BFPにかかる力は「等至点に近づいていくありようを阻害する」社会的方向づけ (Social Direction; SD)、「等至点に近づくのを助ける」社会的助勢 (Social Guide; SG) がある。また本研究では経験の多様性を描くことができる4±1人を対象としたため、必須通過点 (Obligatory Passage Point; 以下、OPP) も含めることとした。OPPとは「ほとんどの人が、論理的・制度的・慣習的・結果的に経験せざるを得ないポイント」である。

結果

DV被害からの回復過程

対象者の確認を踏まえ修正した逐語録を、意味のまとまりごとに分けて時系列に並べ、DV被害からの回復過程のTEM図を作成した。1事例ごとに作成したTEM図を参考にしながら、全事例をまとめたTEM図を作成した (Figure 1)。以下、EFPを【】、BFPを〔〕、OPPを< >、選択された事項を『』、支援者の支援や考えを[]、今後選択する可能性のある事項を{ }、SD・SGは(SD)・(SG)、語りの一部を「」と記述する。

被害者がDV被害を受けるまで

被害者A・B・Cは、いずれも被害を受ける前から『自分本来の強さや知的側面をもっている』という点で共通していた。<のちの夫となる人と出会い、恋愛関係になって>から、B・Cが【被害を受ける】。<のちの夫となる人と出会い、恋愛関係になる>は【DV被害からの回復】、【被害を受ける】前に通る径路にあたりと考え、必須通過点とした。

被害の最中にいたBは、自分の存在を『蔑ろにされる悲しさ・不安』を感じる一方で、『自分さえ我慢すれば彼は変わってくれるという期待』も

抱いていた。そしてCは、【凄まじい身体的暴力】の中で『感覚を麻痺させて耐え凌いでいた』が、『身体的な傷として残ってしまった』。残った傷は、その後もCを長期的に苦しめた。

B・Cともに性的暴力を受け、『妊娠』。これを機にCは〔危機感を覚えて〕〔避難〕し、〔警察に相談〕、ここにCのもつ本来の強さや知的な面が表れていた (SG1)。「避難」にあたって家族など他者からの協力 (SG2) も重要な側面であった。しかし警察から【加害者のもとへ戻るように助言】を受け、Cは加害者のもとへ戻って『結婚』。警察の助言は夫からの謝罪 (SD1) を受けてであったが、Cは『警察への諦めを感じる』とともに、従来の家族観 (SD2) から『子どもには父親が必要』と考え、子どものことを優先した。そして、わずかにではあったが「二度と暴力はしない」という『夫の誓いを信頼』し、『変わってくれるのではないかと期待』する気持ちもあった。

信頼や期待はBにも表れていた。Bは加害者から脅迫を受けていたため、『妊娠』発覚後に『もう逃げられない』・「逃げたら殺される」という絶望感を抱いた。一方、結婚すれば今度こそ『彼が変わってくれるのではないかと期待』していた。そして『結婚』『妊娠』『出産』を経た後に【被害を受けた】Aは、自分の『悩みを夫に相談』したところ、夫から『助言をもらえて信頼感が高まった』。ゆえに、それから何度か相談するようになっていた。しかしその【助言がAを否定し責める内容へとエスカレートした】ことから、Aは『ダメージを受け』たり、『自信を喪失』することにつながった。

加害者の元から逃れ、支援者とつながる

暴力はしないという誓い (SD1) にもかかわらず、加害者は『結婚』後もCへ【凄まじい加害を続けた】。その中でCは再び〔危機感を覚え〕、自ら〔避難〕。そしてAは【子どもにも被害が及ぶ】ことをきっかけに〔危機感を覚え〕、〔別居〕。これには母親としての強さ (SG3) も関係してい

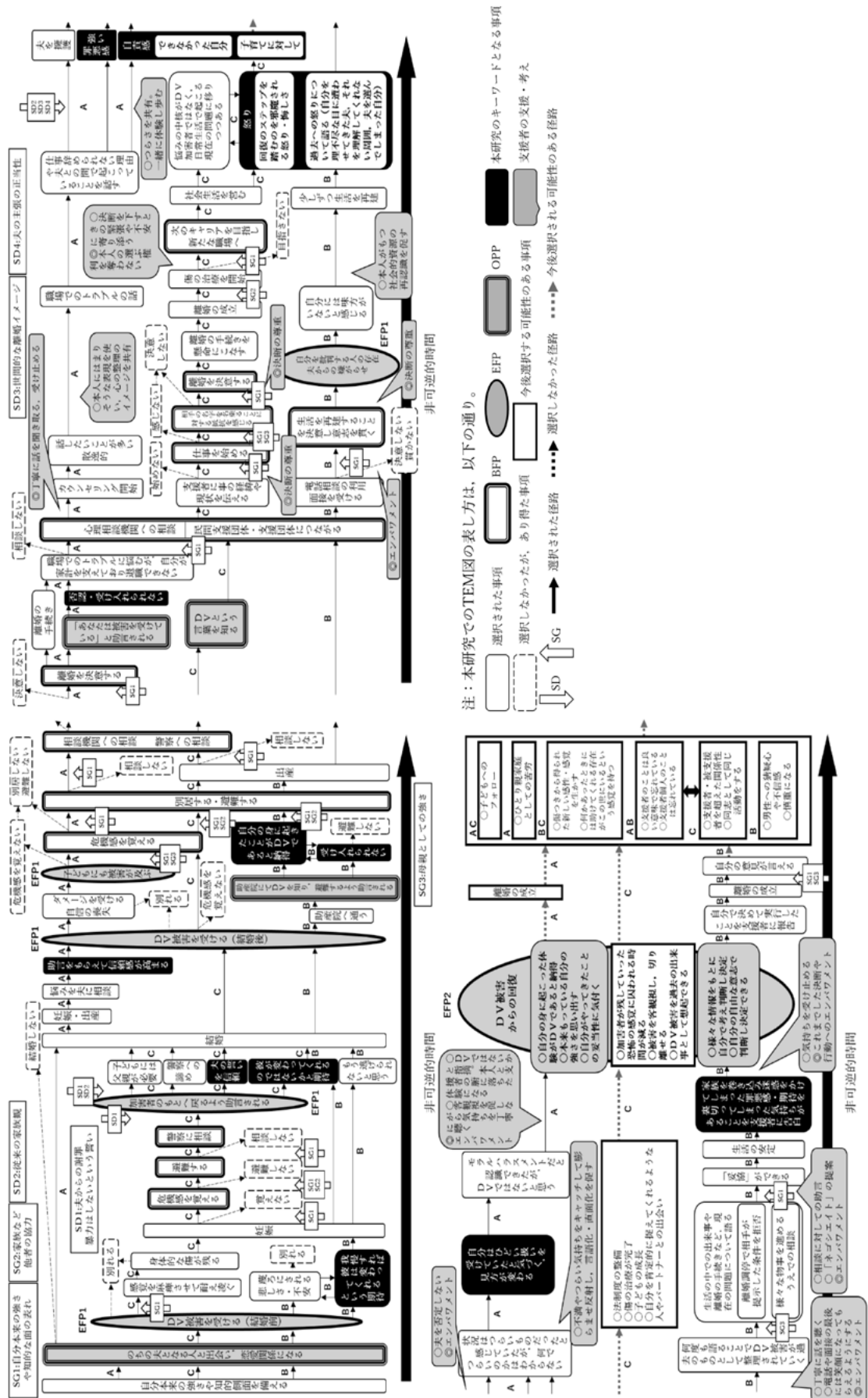


Figure 1. DV被害者3名 (A, B, C) の体験と被害から回復過程のTEM図。

た。きっかけは異なるが、A・Cともに自ら行動を起こしていた。

一方Bは、健診のために通っていた『助産院』にて<DVを知り、避難するように助言された>。Bには被害を受けながら「どこかおかしい」と思う気持ちもあったことから、『自分の身に起きたことがDVであると納得する』。この出来事は彼女の回復を支えることとなった。Bには『受け入れられない』気持ちもあったが、助言に従うことを決断し、家族の協力（SG2）もあって〔避難している〕。このことから、Bの強さや知的な面の表れ（SG1）とも捉えられた。そして〔避難〕後に『出産』した。

Cも同じく〔避難〕後に『出産』しているが、そこから〔警察〕へ相談に行った。またAも、〔別居〕後に〔相談機関〕に行った。AとCは、そこでBと同じように<「あなたは被害を受けている」と助言される>あるいは<DVという言葉を知る>ことになったが、Aは『受け入れられない気持ち』や『否認』が強い状態であった。

【DV被害からの回復】にあたっては、川喜田（2005）より、自分の身に起こっている問題がDVであると認識する必要があると考えられたため、その前に<DVを知り、避難するように助言された>こと、<「あなたは被害を受けている」と助言される>、<DVという言葉を知る>といった出来事を必須通過点として設定した。

以上のような径路をたどってきた後で、B・Cは支援機関の対応・連携によって〔支援団体とつながった〕。他方、Aは自ら〔心理相談機関とつながった〕。Aは〔相談機関に相談した〕際に〔離婚を決意し〕、『離婚の手続き』をしている最中であり、自分1人で子を養い、家計を支えている状況であった。そのため、『職場でのトラブルに悩まされていた』が、『退職できない』という葛藤を抱えることになった。この『職場でのトラブル』についての相談をするために、〔心理相談機関に出向いていた〕。

支援者の関わりから回復へ

支援者と被害者の関わり始めでは、いずれの事例の支援者も被害者の〔話を丁寧に聞き取り、受け止めていた〕。そして被害者の話を聴いて対応する際に、〔エンパワメント〕したり被害者の〔決断を尊重したりする〕ことを心掛けていた。そういった関わりの中かでB・Cは〔生活を再建することを決意し、その意志を貫いたり〕、〔仕事を始めたりする〕。

元の生活に戻すべく懸命に努力していたBであったが、【夫からの嫌がらせ】を受け、またその【嫌がらせ】が原因となって、【知人から批判されたり責められたりしてしまった】。そのためBは『自分には味方がいないと感じた』。これに対する支援者の対応は、〔本人がもつ社会的資源の再認識を促す〕ものであった。Bはこういった支援や家族など他者からの協力（SG2）を踏まえながら『生活を再建していく』のだが、一度決意したことをやり遂げようとするところにBのもつ強さ（SG1）も関係した。

Cにおいても、C本来の強さや知的な面が表れた（SG1）径路となっていた。Cは〔仕事を始めて〕から〔相手の名字を名乗ることに対する抵抗感を抱いたり〕、〔離婚を決意したり〕、〔次のキャリアを目指したりしていた〕。支援者はCの〔決断を尊重する〕とともに、〔選ぶ権利を奪わず、決断を下すときの緊張や不安に寄り添う〕スタンスで関わった。またCは、『離婚が成立』してから、他者からの協力もあって（SG2）、『傷の治療』に取り組んだ。こうして一歩ずつ前に進みながら、Cも『社会生活を営んでいった』。

生活が順調に営まれていくと、BとCに『怒りの感情』がみられた。Bの場合は『自分を理不尽な目に遭わせてきた夫、それを理解してくれない周囲、夫を選んでしまった自分に対する怒り』など『過去への怒り』であり、これを『何度も何度も繰り返し語った』。この語りを〔丁寧に聴きながら〕〔エンパワメント〕をした支援者との関わりや、B自身の母親としての強さ（SG3）を通し

て、Bの中で『DV被害が過去のものとして整理されていった』。これにより、次の径路では『現在の問題について語るようになっていった』。

Cの場合は、自分の身体に残る傷などが、生活を順調に営んでいくことを妨害したために、『回復のステップを踏むのを邪魔される怒り・悔しさ』につながった。『悩みの中核がDV加害者ではなく、日常生活で起こる現在の問題に移りつつある』状況になってきた反面、『怒り・悔しさ』を抱いており、その間で揺れ動いていた。そして現在の問題へと目が向きつつある中で、子育てに関する悩みを抱え、『子育てに対しての自責感をもつ』。

B・Cと背景が異なっていたのがAである。〔心理相談機関につながる〕前から仕事をし、『離婚の手続き』も自身で進め、『職場でのトラブルで悩んでいる』状態のAは、『職場でのトラブル』を相談するために来談、支援者との『カウンセリングをスタート』した。カウンセリング初期のAは『話したいことが多く、散逸的』であったが、支援者は〔Aにはまりそうな表現を使い、心の整理のイメージを共有する〕ところから始めた。カウンセリングを進めていくうちにAが『仕事を辞められない背景があって』、『夫との間で起こっていることを話す』と、支援者はAの〔つらさを共有し〕、それを〔一緒に体験した〕。そのやりとりの中でAは『夫を擁護』し、離婚を選択したことへの『強い罪悪感』や夫の要求に応えることが『できなかった自分に対する自責感』があった。Cと対象は異なるものの、Aにも『自責感』があった。また、『強い罪悪感』、『自責感』、『夫を擁護する』ことは、それぞれ世間的な離婚に対するイメージ (SD3)、夫の主張の正当性 (SD4) が関係していた。

回復とその先へ

『夫を擁護』し、『罪悪感』・『自責感』を抱えるAについて、支援者は〔夫を否定せずに〕〔エンパワメント〕していった。これによりAは『状況

はつらいものだったと認識』したが、『何でつらいかわからない』ままで、自分が感じていたつらさの対象が何かわからなかった。そしてさらに、支援者がAの〔不満やつらい気持ちをキャッチして膨らませ反射し、言語化・直面化を促す〕と、Aは『自分はひどい扱いを受けて』おり、『モラルハラスメントだったのだと認識できた』ものの、自分の体験は『DVではないと思っていた』。ここで支援者はタイミングを見計って、〔DVではないかと指摘する〕とともに、〔客観視を促しながら〕〔エンパワメント〕を行っていった。こうしてAは、【自分の身に起こった体験がDVであると納得し】、【本来もっている自分の強さを思い出し】、【自分のやってきた妥当性に気付いて】、DV被害からの回復と思われる段階を踏んだ。

〔エンパワメント〕はBの事例にも共通した支援であった。Bが話す内容は『過去への怒り』から『離婚の手続きなど』の『現在の問題へと移っていった』。具体的には、離婚の手続き時に『相手が提示した条件を拒否する』、『物事を進めるうえで相談をする』ことであった。支援者は〔相談に対しての助言〕や〔エンパワメント〕をしながら、Bに合わせた〔ネゴシエイト〕という言葉を用いて支援した。こうしてBは自分本来の強さや知的な面 (SG1) も後押しして、『『妥協』ができる』ようになっていった。ところが『生活が安定』し「周囲が順調に動き始めていたとき」、Bが『家族を巻き込み迷惑をかけてしまった罪悪感・期待を裏切ってしまった気持ちがあることを支援者に告白』。支援者はその〔気持ちを受け止める〕とともに、〔これまでCがしてきた決断や行動に対してのエンパワメント〕をしたところで、Bは【様々な情報をもとに自分で考え判断し決定でき】、【自分の自由な意志で判断し決定できる】ようになり、DV被害からの回復と思われる段階を踏んだ。その後は『自分で決めて実行したことを報告』、『自分の意見が言える』、『離婚の成立』と進む。

一方Cは回復過程の途中に位置している。事実

として明らかなのは『子育てに対しての自責感』までであった。その後はDVに関連する（法制度のさらなる整備）、回復のステップを邪魔していた（傷の治療が完了すること）、（子どもの成長）、（自分を肯定的に捉えてくれるような人やパートナーとの出会い）をきっかけに、【加害者が残っていた恐怖の感覚に囚われる時間が減って】、【被害を客観視し、切り離す】ことができ、【DV被害を過去の出来事として想起できる】という回復に至っていくのではないかと支援者は語った。

Aは離婚手続きの最中であったため、いずれ（離婚が成立する）、DV被害を受けた（子どもへのフォロー）、（ひとり親家庭としての苦勞）、（支援者のことは良い意味で忘れている）が支援者から挙げられた。Bでは（何かあったときには助けてくれる存在がこの世にいるのだという感覚を持つ）、（支援者個人のことは忘れている）、（男性への猜疑心や不信感、慎重になる）が挙げられた。Cでは、子育ての悩みを抱えているために（子どもへのフォロー）、DV被害という（傷つきから得られた新しい感性・感覚を生かす）、（支援者・被支援者を超えた関係性になる、同志として同じ活動をする）が挙げられた。

回復より先の径路に共通事項もあったが、（支援者のことは良い意味で忘れている、支援者個人のことは忘れている）と（支援者・被支援者を超えた関係性、同志として同じ活動をする）のように、正反対の事項もみられた。

考察

DV被害は裏切られ体験なのか

本研究は「裏切られ体験」のうちDV被害に着目し、被害者がDV被害から回復していく具体的な過程を、DV被害者支援に携わる（あるいは携わったことのある）支援者の語りによって明らかにするという目的に沿い、「裏切られ体験」という側面を含めて、DV被害からの回復過程を明らかにしようと試みた。その結果、DV被害からの回復過程のTEM図（Figure 1）より、3事例の

DV被害者から直接的に「裏切られた」という言葉は出てきておらず、「裏切られた」と表現されたエピソードがなかったことがわかった。

しかしながら3事例の被害者A・B・Cすべてにおいて、DV被害前もしくは被害の最中で、【信頼感の高まり】や【夫が変わってくれるのではないかと期待】する気持ちがあったことが確認された。信頼が不信に、期待が失望に変わるのは、恐らく〔危機感を覚えて〕〔避難する〕に至る、＜DVという言葉を知る＞、『自分の身に起きていたことがDV被害であると納得する』といったように、何らかの形で自分をDV被害者と認識できる瞬間ではないだろうか。藤田（2014）が述べたDV被害に対する認識の回復過程でも、「夫の期待が失望に変わりDV被害を認識していく」段階に「DVに気がつくきっかけに会う」こと、「夫へのかすかな期待が揺らぐ」ことが含まれていた。したがって期待が揺らいで失望になったり信頼が不信に変わったりすることと、被害者が自分をDV被害者であると認識する、つまり“当事者性”を持つということに関連があると思われる。信田（2003）によると、当事者とは「わたしのことと感じている人」、「わたしの問題だと考えている人」のことであり、DVの場合には「被害者であることの自覚をもつ人」ということになる。信頼や期待が不信や失望に変化することは、被害者の中に当事者性が生まれるきっかけになることが示唆された。

ここで疑問になるのは、信頼が不信に、期待が失望になる段階をDV被害者が踏んでいるのであれば、「裏切られ体験」とも言えるのではないかということである。確かに被害者はDV被害を「裏切られた」と意味づけしていなかったが、本研究における「裏切られ体験」の暫定的定義である「ポジティブな理解がある相手から信頼に背く行為をされたことを『裏切られた』と意味づけする、一連のネガティブな主観的体験」から考えてみれば、ポジティブな理解、つまり信頼や期待がある相手から信頼や期待に背く行為（＝DV被害）

をされているという解釈もできるのではないだろうか。

朝木・古川・志方・古賀 (2019) では「裏切られ体験」を「親密な対人関係において役割期待に反する行為をされることで、傷ついたり被害的に感じたりする体験」と定義していた。この定義は親密な友人関係の中での「裏切られ体験」であるため、夫婦や恋人などのパートナー間では異なる可能性があるものの、「裏切られた」という言葉での意味づけ・認識は問われていない。そうであれば、信頼や期待に反する行為と考えられるDV被害によって被害者が傷つき、被害的に感じた場合に、被害者はDV被害を「裏切られ体験」として捉える選択肢もあったのではないかと思われる。では「裏切られた」という言葉で表現されなかったのはなぜか。まず考えられるのは、確かに信頼や期待というキーワードは3事例共通で確認できたものの、被害者が加害者を本当に信頼し期待していたのか、あるいは一般的な「信頼」「期待」とは意味が異なるのかもしれないということである。Freyd & Birrell (2013) は信頼していない相手からは裏切られないと述べていた。また酒井 (2005) は、对人的信頼感がもともと低い場合、相手との関係における経験から学習した期待感が低いため、裏切られることに対する耐性が備わっている可能性を指摘していた。したがって、相手を信頼しておらず期待感も薄ければ、「裏切られた」とは認識しない、もしくは「裏切られる」耐性がついてしまい、取り立てて「裏切られた」と認識しないと考えられる。

今回の事例においては、BとCが夫と結婚する前の恋愛関係の時点で、すでに被害を受けていた。前節でも述べたように、もしかすると最初に被害を受けた時は被害者が「裏切られた」と思った可能性はあっただろう。しかしながら、BもCも被害を長期間受け続けた。そうなれば、加害者への期待感はずと薄れてくると思われる。これは、様々な感情に揺れ動いたBよりも、『感覚を麻痺させて耐え凌いだ』Cの方が該当することか

もしれない。DVサイクルが繰り返されるうちに信頼や期待をしても無駄だ、自分が何をしても加害を止められない、自分の行動には意味がないという「学習性無力感」(Seligman, 1975) に変化し、さらには被害者の自律性や心理的エネルギーが奪われてしまう。「これはおかしい」「異常だ」「裏切られた」と思う力も奪われかねない。この状態にまで追いやられた被害者は、加害者から支配され操作された結果としての作られた信頼や期待を持っていた可能性もある。本研究では「ポジティブな理解」として想定していたが、一般的に使われる「信頼」「期待」よりも、どこか歪められているように感じられる。DV被害の被害者においては、加害者への「ポジティブな理解」がそもそもなかったのかもしれない。

あるいは被害者が加害者に対して抱いていた気持ちだが、信頼や期待だけではなかったことも考えられる。木村 (2017) は、裏切られる体験には相手をポジティブに感じる準備の段階があり、相手へのポジティブな理解はある程度一面的である必要があると述べていた。つまり相手から裏切られる可能性もあると考え、多面的に理解している状態よりも、相手から裏切られる可能性を一切考えない状態の方が「裏切られた」と意味づけしやすくなるということである。いくらDV被害者が加害者を信頼し変化を期待したとしても、加害者がDV行為をやめることにはならないため、これが信頼や期待の気持ちだけではない多面的な理解につながり、被害者は「裏切られた」と意味づけしなかったのではないだろうか。

むしろ「裏切られた」と表現するのはDV加害者ではないかと予想する。Dutton (1995) は、DV加害者は妻に対して抱く所有欲が強いことを指摘した。所有欲、所有意識が強いということについてAdams (1992) が「所有意欲を強く持つ対象に対しては行為期待が高い」ことを示している(伊藤・新垣, 2013)。「怒り」研究においても、大淵・小倉 (1984) が欲求不満、プライド損傷、道義違反、期待に背くといった心理的被害や、相

手の行動の裏に悪意があったと判断すると怒りが生じるものとした。さらに湯川・日比野（2003）は悪意の知覚が心理的被害感（プライドが傷つけられた、道義に違反された、期待を裏切られた、など）を高めると述べた。また木村（2017）は裏切られる体験の心理的背景のひとつに相手との融合関係を挙げた。木村は「裏切り」の準備段階として相手へのポジティブで一面的な理解があると指摘したが、その背景に相手との一体化が生じていることも多いと付け加えている。そしてこの理由を「『一面的な理解』とはふつう、相手を一人の独立した対象として捉えることと両立しえない」からと説明した。DV加害者に当てはめると、妻に対しての所有欲が強いことを示した研究から（Dutton, 1995）、妻や恋人といったパートナーを1人の独立した存在とみなしていないことが十分に考えられる。またこれを、性役割などの社会的背景が後押ししているのかもしれない。

以上の研究結果から、DV加害者は配偶者やパートナーに対する非常に強い所有欲をもつゆえに過剰な期待を抱き、その期待に背く行為をされたらとDV加害者が思い込んだ場合、その行為が意図的に、悪意を持って行われたと知覚すればするほど心理的被害感が強まり、「裏切られた」と認識しやすくなると考えられる。またDV加害者は、配偶者やパートナーを1人の独立した存在としてみなしていないため、裏切られたと意味づけするための準備段階である「相手への一面的な理解」が強固になる可能性があることが示唆された。

ただし、確かにDV被害者から「裏切られた」という言葉は出なかったが、被害者-加害者間ではなく被害者を取り巻く人間関係の中で、被害者にとって「裏切られ体験」にもなったのではないかと思われるような出来事がみられた。例えばBは、【夫からの嫌がらせ】が原因で【知人から批判】された。それまで交流があった知人から批判されることにより、Bは『自分には味方いないと感じている』。Bの事例を挙げた支援者は、この出来事を「二次的な裏切られ体験として捉えられ

る」と語った。被害者がDVについて相談した結果、「揚げ足をとられる」などの裏切りを経験するものがあると指摘した研究（山田他, 2006）から、被害者-加害者間ではなく被害者を取り巻く人間関係の中で裏切りを経験するという、二次被害としての「裏切られ体験」は存在していたと思われる。またAも〔相談機関に相談に行った〕際に『『あなたは被害を受けている』と助言された』が、『否認の気持ちが強く、受け入れられない』状態であった。Aの事例を挙げた支援者は、この出来事を「ある意味、Aにとって裏切られ体験だったのではないかと語った。A自身が「裏切られた」と表現したわけではないが、心の準備がない時、言い換えればAは「当事者性の不在（信田, 2003）」の状態であったため、『相談機関からの助言』に対しても『否認の気持ちが強かった』と考えられる。傷ついた気持ちもあったかもしれない。この後〔心理相談機関に相談に行っている〕のは、『職場でのトラブル』のことだけではなく、『相談機関からの助言』を受けて混乱した気持ちを整理したかったのではないかと推測される。DVであると認識することはDV被害からの回復にあたって重要なことであるが（川喜田, 2005）、被害者の中にあるアンビバレントな感情に寄り添う必要性が感じられた。

以上、被害者を取り巻く人間関係で起こった「裏切られ体験」と考えることもできる出来事に触れてきたが、正反対のエピソードも確認できた。それは、被害者に「裏切ってしまった」という気持ちがあったことである。Bは『家族に対して迷惑をかけ、期待を裏切ってしまったという気持ちを支援者に告白しており』、「裏切った」という言葉を被害者が実際に用いている。被害者から「裏切ってしまった」と表現されたことを考えるにあたり、Bの径路にあった『怒り』がヒントになる。Bは『自分を理不尽な目に遭わせてきた夫、それを理解してくれない周囲に対しての怒り』の他に、『夫を選んでしまった自分に対する怒り』も感じていた。これには、自分にも落ち度

があったという気持ちが含まれているのではないだろうか。自分が選んだ夫のせいで家族を巻き込み、迷惑をかけてしまった、期待を裏切ってしまったという負い目や、「彼と結婚していなければ、こうならなかったのに」などと心無い言葉をかけられ、加害者だけを責めることができなかったのかもしれない。

以上のように述べてきたことを要約すると、被害者は「裏切られた」という言葉で表現しなかったため、DV被害を「裏切られ体験」と結論づけることはできなかった。しかし「裏切られ体験」という視点から、①「裏切られた」と認識する前提と考えられる信頼や期待といった気持ちは3事例共通であったこと、②信頼や期待が不信と失望に変わることと“当事者性”が生じることの関連が示唆されたこと、③被害者の抱く信頼や期待の質が、DVのサイクルが繰り返されるうちに変化し、「裏切られた」と思う力も奪われてしまう、あるいは加害者を多面的に理解していく可能性があったこと、④被害者を取り巻く人間関係の中で、二次被害としての「裏切られ体験」が存在したこと、⑤被害者の口から「裏切ってしまった」という気持ちが表現されることがあること、⑥DV加害者の方が「裏切られた」という言葉で表現する可能性があることがわかった。DV被害は「裏切られ体験」として被害者から語られないものの、「裏切られ体験」の要素を含んでいると考えられた。

他者の関わりと支援

被害者は様々な思いに揺れ動きながらも、まず何らかの形で加害者と物理的な距離を取っていた。その後も様々な困難が降りかかるが、支援者の自己決定・意思決定の支援（エンパワメント）等や他者との温かい関係の中で、加害者に奪われていた自分本来の力や自己を少しずつ取り戻していった。最終的に自分で自分の人生を選択し、自分をDV被害者だと認識し、加害者の幻影や支配から解放されつつあったが、回復後も長期にわ

たってDV被害の影響があった。この回復過程について、特に他者との関わりおよび支援者の支援に焦点を当てて考察する。増井（2011, 2012, 2016, 2017）の研究では、被害者の回復を支える要因のひとつに他者があるということが指摘されていた。本研究でも3事例すべてにおいて家族などの他者からの協力（SG2）があったことから、直接的か間接的かを問わず、他者が被害者の回復を支える役割をもつと考えられる。回復途中に位置するCでは、回復のきっかけとして「自分を肯定的に捉えてくれるような人やパートナーとの出会い」が挙げられた。藤田（2014）では、他者との関係の中で自分のありのままを受け入れられるという経験から、自分を意味ある存在として知覚し自分らしく生きていいのだと感じるという、「自分らしさを取り戻していくDV被害からの回復過程」が明らかにされていた。被害者が加害者から離れることができた後でも、被害者を肯定的に捉えてくれるような家族や友人などの「人間関係の中で癒されていく」部分が大いにあるだろう。DV被害からの回復にあたって、被害者—加害者間に留まらない、被害者を取り巻く温かい人間関係が被害者の癒しになり得ることが示唆された。そして被害者の回復を支える「自分を肯定的に捉えてくれるような人」として支援者が重要な役目を果たしたことを指摘したい。支援者は共通して「被害者の話を丁寧に聴くこと」と「エンパワメント」を行っていた。

「被害者の話を丁寧に聴く」は、川喜田（2005）などでも指摘されていた。具体的には、支援者が被害者の話にじっくりと耳を傾けることにより、被害者は自分の立場にたって相談に乗ってもらえる安心感を抱き、自分の感情や感覚を見つめられるようになるという。被害者と関わり始めの段階で支援者が丁寧に話を聴き、気持ちを受け止めなければ、その後につながらなかったかもしれない。「エンパワメント」についてはHerman（1992）が、心的外傷体験からの回復の基礎は「その後を生きる者に有力化を行い、他者との新しい結び

つきを創ること」にあるとし、エンパワメントを回復の第一原則と位置づけた。エンパワメントとは「わたしたち1人ひとりが誰でも潜在的にもっているパワーや個性をふたたび生き生きと息吹かせ」、「すべての人が持つそれぞれの内的な資源にアクセスすること」であり、権利意識（自己尊重）を核とした肯定的パワーの諸要素（信頼、共感、援助、技法、経験、知識）を活性化することである（森田，2001）。北野（2015）は、エンパワメントが「自分らしく・人間らしく共に生きる価値と力を高めること」と説明し、福祉やソーシャルワークにおける「本人の自己決定の原則」が、支援の実際においては「エンパワメント支援の原則」でなければならないとした。DV被害者支援において、なぜ意思決定・自己決定の尊重が大切になるのだろうか。DVは「個人的なことだけではなく、社会的に立場の強い者から弱い立場にある者への暴力」であり、「権力と支配（power and control）の暴力」とも言い換えられる（友田，2006）。つまりDV被害者は、加害者の支配下に置かれているために自己を奪われ、自分で物事を決定することができないと思われる。「パワーとコントロール」の関係の中で加害者に奪われた被害者の本来の力を引き出し、被害者が主体性をもって、「自分の自由な意思で」判断を下し「自分らしく」生きていけるようになることが大切だと考えられる。エンパワメントはDV被害者支援における重要な自己決定・意志決定の支援であった。

謝辞：本論文を執筆するにあたり、ご多忙中にもかかわらず、面接調査依頼書にご回答いただいた支援者の皆様、インタビューにて大変貴重なお話をお聞かせ下さいました3名の支援者の方に、深く感謝申し上げます。また、事例提供にご承諾いただいた被害者の皆様に、心から御礼申し上げます。被害者の方の回復を願っております。

引用文献

天貝由美子（1999）. 一般高校生と非行少年の信頼感

に影響を及ぼす経験要因 教育心理学研究, 47 (2), 229-238.

天貝由美子（2001）. 信頼感の発達心理学 思春期から老年期に至るまで 新曜社

朝木玲奈・古川依里香・志方亮介・古賀聡（2019）. 青年は「裏切られ体験」をどう受け止めているのか—アタッチメントの観点から— 九州大学総合臨床心理研究, 10, 25-32.

Dutton, D.G. & Golant, S. K. (1995). *The batterer: A psychological profile*. New York: Basic Books. (ダットン, D. G. & グラント, S. K. (著) 中村正 (訳) (2001). なぜ夫は、愛する妻を殴るのか? —バタラーの心理学— 作品社)

Finkle, E. J., Rusbult, C. E., Kumashiro, M. & Hannon, P. A. (2002). Dealing with betrayal in close relationships: Does commitment promote forgiveness?, *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 956-974.

Freyd, J. J. & Birrell, P. J. (2013). *Blind to betrayal: Why we fool ourselves we aren't being fooled*. Hoboken, NJ: Wiley. (フレイド, J. J. & ビレル, P. J. (著) 定延由紀 (訳) (2015). 人はなぜ裏切りに目をつぶるのか 心の奥では知っているのに自分をだます理由 亜紀書房)

藤田景子（2014）. ドメスティック・バイオレンス被害女性の周産期および育児期を通じたDV被害に対する認識の回復過程 日本看護科学会誌, 34, 198-207.

Gordon, K. C. & Baucom, D. H. (2003). Forgiveness and marriage: Preliminary support for a measure based on a model of recovery from a marital betrayal, *The American Journal of Family Therapy*, 31, 179-199.

Hannon, P. A., Rusbult, C. E., Finkel, E. J. & Kamashiro, M. (2010). In the wake of betrayal: Amends, forgiveness, and the resolution of betrayal, *Personal Relationships*, 17, 253-278.

Herman, J. L. (1992). *Trauma and Recovery*. New York: Basic Books. (ハーマン, J. L. (著) 中井久

- 夫 (訳) (1999). 心的外傷と回復増補版 みすず書房)
- 伊藤義徳・新垣美羽 (2013). 親密な他者に対する攻撃行動が生じるメカニズムの検討 感情心理学研究, **21**, 38.
- 川喜田好恵 (2005). 被害女性のケア 日本DV防止・情報センター (編) 新版ドメスティック・バイオレンスへの視点 (pp.167-198) 朱鷺書房
- 木村大樹 (2017). 裏切られる体験についての心理臨床学的考察 京都大学大学院教育学研究科紀要, **63**, 55-66.
- 北野誠一 (2015). ケアからエンパワメントへ—人を支援することは意思決定を支援すること— ミネルヴァ書房
- 増井香名子 (2011). DV被害者は、いかにして暴力関係からの「脱却」を決意するのか—「決定的底打ち実感」に至るプロセスと「生き続けている自己」— 社会福祉学, **52**(2), 94-106.
- 増井香名子 (2012). パワー転回行動：DV被害者が暴力関係から「脱却」する行動のプロセス—当事者インタビューの分析より— 社会福祉学, **53**(3), 57-69.
- 増井香名子 (2016). 関係脱却後のDV被害者の生活再生プロセス—ソーシャルワーク支援の位置づけの必要性— 社会福祉学, **57**(2), 29-42.
- 増井香名子 (2017). DV被害経験からの「回復」と経験への意味づけ—当事者インタビューの分析からみえた心的外傷後成長 (PTG)— 社会福祉学, **58**(2), 55-66.
- 森田ゆり (2001). エンパワメントと人権—こころの力のみなもとへ— 解放出版社
- 信田さよ子 (2003). DVと虐待—「家族の暴力」に援助者ができること— 医学書院
- 大淵憲一・小倉左知男 (1984). 怒りの経験(1) Averillの質問紙による成人と大学生の調査概況 犯罪心理学研究, **22**(1), 15-34.
- 酒井厚 (2005). 対人的信頼感の発達：児童期から青年期へ—重要な他者間での信頼すること・信頼されること 川島書店
- 笹山郁生・久保 憲史 (1994). 裏切りの心理的構造 福岡教育大学紀要, **43**(4), 299-311.
- サトウタツヤ (2009). TEMではじめる質的研究—時間とプロセスを扱う研究をめざして— 誠信書房
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman. (セリグマン, M. E. P. (著) 平井久・木村駿 (監訳). うつ病の行動学—学習性絶望感とは何か— 誠信書房)
- 杉原一昭・天貝由美子 (1996). 特性的および類型的観点からみた信頼感の発達 筑波大学心理学研究, **18**, 129-133.
- 鈴木花音 (2018). 裏切られ経験が信頼感および対人葛藤方略スタイルに及ぼす影響の検討 文教大学卒業論文 (未刊行)
- 武内珠美・小坂真利子 (2011). デートDV被害女性がその関係から抜け出すまでの心理的プロセスに関する質的研究—複線径路・等至性モデル (TEM) を用いて— 大分大学教育福祉科学部研究紀要, **33**(1), 17-30.
- 友田尋子 (2006). 暴力被害者と出会うあなたへ—DVと看護— 医学書院
- 山田典子・宮本真己・山本春江・米山奈奈子・工藤奈織美 (2006). DV被害者の回復過程における心象環境の変化と看護課題 青森保健大雑誌, **7**(1), 53-66.
- 安田裕子 (2015). コミュニティ心理学におけるTEM / TEA研究の可能性 コミュニティ心理学研究, **9**(1), 62-76.
- 安田裕子・サトウタツヤ (2012). TEMでわかる人生の径路—質的研究の新展開— 誠信書房
- 湯川進太郎・日比野桂 (2003). 怒り経験とその鎮静化過程 心理学研究, **74**(5), 428-436.

The Recovery Process of Domestic Violence Victims from the Perspective of Support Workers: An Exploration of Betrayal

Kanon Suzuki¹⁾, Kumiko Baba²⁾

Abstract

The purpose of this study was to clarify the recovery process following betrayal. Previous studies have revealed that individuals feel betrayed when some behavior is unexpected. Furthermore, women tend to feel betrayal more than men. Moreover, betrayal has an effect on subsequent human relations. In this study, betrayal among domestic violence (DV) victims as well as their recovery were explored. The participants included three support workers who were supporting or had supported DV victims. Interviews were conducted with the participants. The Trajectory Equifinality Model (TEM) was employed to analyze the data. The results revealed that domestic violence does not constitute betrayal but elements thereof.

Key words: Betrayal, Recovery Process, Support Workers, Domestic Violence (DV) Victim, Trajectory Equifinality Model (TEM)

1) Kanon Suzuki: Utsunomiya Houtoku Hospital

2) Kumiko Baba: Tokiwa University Faculty of Human Science

リモートという授業形態が学生に与える影響について — “他者と社会的時間や空間を共有する” ことの意味 —

宇 治 和 子¹⁾

2021年2月15日受理

要旨

2020年、新型コロナウイルス感染（COVID-19）のパンデミックにより、オンラインでのリモート授業（オンデマンド型・同時双方向型の2種類）がはじまった。リモート授業では、対面授業時には当然ある“他者と社会的時間や空間を共有する”という意味での、「参加形式」「社会的態度」「学ぶという目的の共有」「対人関係の場」という4要素が維持できなくなると考え、このことが学生の適応に与える影響について調べた。その結果、大学生109人は、リモート授業に対応できていると考える70%の学生と、対応できていないと考える30%の学生に分かれた。彼らはオンデマンド型授業時の4要素において同じ程度に崩れているが、対面授業時に4要素が崩れがちな人ほどリモートに適応できていると感じ、崩れていなかった人ほどリモートでは適応できなくなったと感じていた。そして同時双方向型授業は、オンデマンド型授業より好まれないが、学生たちは他者とWeb会議システムで社会的時間を共有することの効果と煩わしさを感じつつ、カメラ機能をうまく使用して、教員との対人関係の場として機能させていた。一方で11～13%ほどの人が、同時双方向型授業の形態に不安を喚起される場合があるとわかった。以上から、これからのリモート授業の実施には、学びの基盤となる4要素の維持を意識しつつ性質の違う授業形態をうまく組み合わせる工夫と、今後増えてくるだろう不安喚起される人への対応としてメディアリテラシーの整備が必要であることを指摘した。

キーワード：リモート授業，社会心理学的アプローチ，他者と社会的時間や空間を共有する，適応，メディアリテラシー

1. はじめに

2020年は、2月頃からの新型コロナウイルス感染（COVID-19）のパンデミックの影響で、各大学の授業が大きく様変わりした。授業が急遽オンライン（以下、リモート授業）で行われることになり、対面とは異なった方略での学びが組み立てられ、学生は動画配信などのオンデマンド型やWeb会議システムを使った同時双方向型といった新しいスタイルで、学修するようになった。当初、学生たちも教員側もそれに適応するのに必死だったが、やっとならぬうちに慣れて、この論考を

書いている11月現在は少し落ち着いてきたようにも見える。

これに関連し学生たちの話を聞いていると、対面授業でも問題はないがリモート授業にうまく適応しずっとリモートで良いという人たちと、何とかやってはいるもののストレスを溜めていたり生活リズムが崩れてしまったりしてリモート授業にうんざりしているタイプの人たちの、2種類がいることに気が付く。同じことを同じタイミングで体験しているにもかかわらずなぜこのような意見の差が生じるのか、本研究では社会心理学的なアプローチから検討していきたい。

1) Kazuko Uji：常磐大学人間科学部心理学科

まず、大学で行われたリモート授業が学生たちの学びにどのような影響を及ぼしたのか、実践報告を見てみる。はじめて使うオンラインシステムや利用ツールに右往左往し、使用状況が安定せず苦労した、というのは多くの報告に見られる内容である。舘岡（2020）は、履修者が互いの意見を述べたり考えたりすることを重視する授業についてのリモートの特徴として、授業中（オン）と授業外（オフ）が分断され、コミュニケーションが単線化しがちなことを取り上げていた。それを乗り越えるためには、「間」を作ったり、コミュニケーションを複層化させたりする工夫が必要と述べていた。またリモート授業では、学生は孤独で、受講中に何かトラブルがあっても隣席のクラスメイトに相談することさえできない。ただしその傾向は、学生ネットワークの持つ力を享受できない学年において顕著で、（2020年度では）2年生以上の学年は、複数のコミュニケーションチャンネルを使い効果的に支援へとアクセスしていた（田丸・渡邊・中村・横山・上林，2020）。

これらから学生たちも教員側も、突然はじまった慣れない授業形態に懸命に適応しようと模索していたことがわかる。李（2020）は、コロナ禍に伴うリモート授業の最大の良さは、時間と空間に制約されず、学習できる点に尽きると考え、オンデマンド型中心の授業展開をした。ただしオンデマンド型は学習がうまく進まなかった時の履修生からの質問と講師からの回答にタイムラグが生じるというデメリットがあるため、Web会議システムを使ったライブ型のセッションも部分的に導入したという。しかしどんなにWeb会議システムを駆使しても、学生の学びに大きな影響を与え、メインストリームに並行して起こる、他参加者らの「わちゃわちゃ」しながらのサブストリームは、同時双方向ではなかなか成立しなかった。学生たちはそこにいるが、空間を共有しておらず、共有しているのは時間のみで、身体性がないコミュニケーションが展開されていた（舘岡・池上・小林，2020）。そしてこの身体性のないコミュニ

ケーションが学生たちにどんな風に影響するのは、まだ明らかになっていない。そこで本研究は次のような整理をし、これについて検討することにした。

大学生が大学にやって来て授業を受けるという行為には、知識を学ぶということ以外に、どのような要素が含まれているだろうか。まずこの点からは始める。あまりに自明で普段は気付かないのだが、対面での授業にあってリモート授業で大きく変化したものという枠組みから捉えると、「参加形式」ということが挙げられる。通常の大学生活では、学生は自ら物理的空間を移動し、決められた時間に決められた教室に入らなければ授業が受けられない。自分が動かなければ何も始まらないという参加のスタイルは、対面授業の基盤を作る上で重要な要素と考えられる。次にリモート授業によって大きく変化したのは、クラスメイトや教員という他者の不在である。対面での授業の場合、家から出てくる以上、髪の毛に寝癖が付いたり部屋着のままだったりしては格好が悪い。また教室に入れば他者がその場にいるので、こっそり落書きし携帯をいじるとしても、その場に違和感なく馴染む妥当な態度（「社会的態度」）を取らなければ周囲のひんしゅくを買ってしまう。これを社会心理学では、個人にとって他者とは自分の存在の様相を再認識させる存在であり、個人は他者存在を認知することによって自分の行動を自ら制御することも可能になると考える（渋谷，1980）。さらに他者の存在は自らの制御のための道具的役割も果たす。教室にやってきた学生は、そこにいるクラスメイトや教員とあえて言葉にせずとも「学ぶという目的を（以下、の）共有」し、配られるプリントは手に入れ、教員のやることを観察し、とりあえずノートや鉛筆を持って、なるべく私語は慎み、突然歌いだしたり踊り出したりはしない。加えて、やはり学校という環境ゆえに「対人関係の場」になっていることは外せない。遠山（2000）によると、学校に通うことの意味として自身を振り返った時に、一番強く意識す

るのは、人との接し方を学ぶことなのだという。授業という範囲内ではあるが、担当する教員の性格を把握して話しかけてみたり単位修得のための対策を立てたり、あるいは仲の良い友だちと一緒に授業を受け課題を相談したりすることは、学生たちの大事な生活経験となり得る。以上4つの要素「参加形式」「社会的態度」「学ぶという目的の共有」「対人関係の場」は、大学生が授業を受ける上で“他者と社会的時間や空間を共有する”こと、とまとめられる。彼らはこのような社会的前提に基づいて、大学に通ってきていたのである。

しかし一向に終息しない新型コロナウイルス感染禍の現状において、この社会的前提は大きく揺らいでしまった。人同士の接触、まさに“他者と社会的時間や空間を共有する”ことが感染を拡大させてしまう。身体性のないコミュニケーションによって、対面授業での社会的前提が揺らぐとき、大学生たちの適応はどのように影響を受けるのだろうか。オンデマンド型や同時双方向型という新しいスタイルのリモート授業にうまく対応できている学生と対応できていない学生の4要素を中心に比較することで、これからも続いていくだろうリモート授業に向けて、彼らの学びをどのように導けばいいのかを考える一助としたい。

2. 方法

質問項目を立てるための事前調査と本調査の手続き、倫理的配慮、研究協力者の内訳などを順に述べる。

2-1. 質問項目を立てるための事前調査

この研究を始めるにあたり、A県在住の有志の学生（男性4名・女性1名）に協力してもらい、4つの要素「参加形式」「社会的態度」「学ぶという目的の共有」「対人関係の場」別に、対面授業とリモート授業において違いを感じる点、自分がよく取る行動などを、Web会議システムによる座談会形式で聞き取った。

その内容をまとめると、「参加形式」において、

対面授業ではとにかく時間通りに教室に入らなければ授業を受けたことにならないので時間枠を気にしているが、オンデマンド型ではそれがなくなって、いつでも授業を受けられるためについて課題をためてしまうことが多いとわかった。また対面授業時には別の用事を優先することはほとんどなかったが、オンデマンド型だと意識せずに用事を優先してしまうことがあるようだった。次に「社会的態度」において、対面授業時は外に出るため服装やメイクにもそれなりの気をつかうが、オンデマンド型だけでなく同時双方向型でも、リモート授業だと顔を出さない前提で身支度を整えることはしないとわかった。それ故に、対面授業時には椅子に座って勉強する姿勢を取っていたとしても、オンデマンド型だと布団から出ないで受けることもあるらしかった。そして「学ぶという目的の共有」では、対面授業だとクラスメートが騒いでいるとイライラしたり担当教員の動向が気になっていたりするのに対して、オンデマンド型だと面倒な部分は早送りして、要領よく短時間で受講を終わらせようとするなど、自分のペースでやっていくようだ。加えて「対人関係の場」としては、対面授業では教員に関する情報を友だちと共有し、フォローし合いながら一緒に受講し、教員との交流も楽しんでいたようだ。それはオンデマンド型だけでなく同時双方向型でもリモート授業においてほぼ変わらず、教員に関する情報を友だちと共有し、フォローし合いながら一緒に受講していたが、唯一教員との交流だけは著しく機会が減ってしまうようだった。

これらの基本情報を基に、まずはリモート授業への適応状況について尋ねる質問項目を設定した。回答は選択肢と自由回答を含み、学生が理解しやすい表現を使って、適応できている、やや適応できている、やや適応できていない、適応できていない、その他となるようにした。

続いて対面とオンデマンド型授業を4つの要素で比較する質問項目を、それぞれ9個作成した。そして5件法によって、1. その通り、2. ややそ

の通り、3. どちらでもない、4. ややそうではない、5. そうではないとし、点数が高くなるほど4つの要素が維持しづらくなっていると分析できるように設定した。以下Table 1に、事前調査の具体的発話の結果と設定した各9個の質問項目を記す。なお(逆)は逆転項目を示す。これらの質問項目を対面授業・オンデマンド型授業別にランダムに並べて、アンケート調査を作成した。

さらに対面やオンデマンド型授業と比べつつ同時双方向型授業について分析するための質問を検討した。同時双方向型授業は、その性質から各自がWeb会議システムで参加することが条件であるため、時間に縛られるという意味で「参加形式」ではある。しかし具体的発話にあるように、カメラ機能をオフにすればその「社会的態度」は人に見られず、「対人関係の場」は友人らと別のSNSアプリの使用で維持されているという特徴がある。そこで2種類の選択肢による質問と4種類の自由回答法による質問、計6種類を設定した。選択肢による質問は、1. 同時双方向型授業とオンデマンド型授業では、どちらの方が好きですか?について、同時双方向型授業、オンデマンド型授業、どちらも好き、どちらも嫌いの4種類の答えを用意した。2. 同時双方向型授業は対面授業の代わりになりますか?については、なる、ならない、その他の3種類を用意した。続いて自由回答での質問は、3. 同時双方向型授業で自身の顔をうつさない人が多いですが、その理由を教えてください(うつしている人の場合は、その理由を教えてください)。4. 同時双方向型授業で担当教員が声は聞こえるけど顔をうつさなかったらどう思いますか? 5. 同時双方向型授業についてどう思いますか? 良いところをあげてください(メリット)。6. 同時双方向型授業についてどう思いますか? 悪いところをあげてください(デメリット)を用意した。先の質問紙法の続きに、これら6種類の自由回答法の質問項目をランダムに並べて、アンケート調査を完成させた。

これについて前回とは別のメンバーでA県在住

の有志の学生3名(男性2名・女性1名)に依頼し、質問意図が伝わりにくかったり答えにくかったりする項目はないか、誤字脱字などはないかを実際に回答しながら確認してもらった。その結果、特に問題ないことがわかったので、これを本調査で使用することにした。

2-2. 本調査の手続きと倫理的配慮、研究協力者の属性と学年の内訳

作成したアンケート調査に基づき、2020年9月、Web上でアンケートが回収できるシステム(グーグルフォーム)を用意した。そしてある授業を受講しているA県在住の学生たちにオンデマンド形式で調査協力依頼を行い、この調査の目的を口頭で説明し、ヘルシンキ宣言に準じて匿名で任意に参加することができ、参加してもしなくても授業に対する不利益は被らないこと、また途中で回答したくなくなればいつでも中止してよいこと、また依頼者の連絡先を提示し質問や意見がある時は遠慮なく伝えて欲しいこと、調査結果を説明する機会を設けること、回答が送られてくることによって上記に同意したと見なすこととし、アンケート調査のURLを呈示した。回収期間は1週間であった。

個別メールでいつでも質問や意見を受け付けることにしていたが、特に学生たちからの質問はなく、データはスムーズに回収することができた。全データ数は、事前調査で協力してくれた有志の学生3名を含んで、109人分が集まり、男性41名、女性68名、その他0名だった。

後日、調査結果の説明を行なったところ、より詳しく知りたいという声が多数寄せられた。そこで研究協力者が自由に読めるようにするために、論文にまとめて発表して良いかどうかの確認を行ったところ、同意が得られた。論文投稿するにあたっての追加配慮として、もし個人が特定されるようなエピソード的表現があれば文意が変わらない程度に変更し、個人のプライバシーに配慮するという方針を取ったが、実際にはそのような表

Table 1. 事前調査の結果と設定した質問項目

要素	対面授業についての具体的発話	設定した質問項目	リモート授業についての具体的発話	設定した質問項目
参加形式	<ul style="list-style-type: none"> 寝坊したら終わり。だから早く起きる。 ずっと時間を気にしておく。 忘れ物注意、とりあえずカバンはもっていく。 	対面授業では、行くのがめんどくさくなってついサボってしまう(逆)	<ul style="list-style-type: none"> 一応課題が出せているかの確認はしているけど、PCを立ち上げる以外に、何かすることある？ 基本「ながら」になった。動画は聞くけど、何か作業しながらとか、車の運転しながらとか。こないだ同時双方向で、雨が降ってきたから洗濯取り込みでいいか？と先生に言った人がいてちょっと面白かった。 	<ul style="list-style-type: none"> オンデマンド型授業がある日に、別の用事(バイト・遊び)を入れることがある(逆)
	<ul style="list-style-type: none"> 時間割に重ならないように、遊びの予定は入れる。もし重なる時は、出席が大丈夫か、休める範囲かどうかを気にしておく。全部さぼらないで、午前中授業に出て、午後から出かけるとかしていた。 	対面授業とは重ならないように、別の用事(バイト・遊び)を入れる	<ul style="list-style-type: none"> 時間枠はなくなったな…1週間がわからない。今、何曜日だっけ？って感じ。 授業の枠は、資料とか動画とか課題が出る時間で、やる時間じゃないし… 今は、楽しみにしているライブが重なったら、当然ライブやイベント優先! 	<ul style="list-style-type: none"> オンデマンド型授業では、いつでもやれるのでつい数回分をためてしまう(逆)
社会的態度	<ul style="list-style-type: none"> 授業中は、とりあえずノートは広げる。筆記用具は出している。寝ないようにしてる。でも当てられないように目は合わせない。姿勢は直す。机に突っ伏したりはしない。普通にしている。 対面では、メモを取って、先にリアクションカードを書いていたりしていたな。 大きい声で言う事じゃないけど…隠れて携帯はいじってたな。ゲームはちょっとした。机の前にカバン置いて…資料がある授業は、まあそれを見ればわかるから…って思っていた。 	対面授業に入っているときは、とりあえず椅子に座って勉強しているフリをする	<ul style="list-style-type: none"> それはもう、ひどいものです。姿勢や服装は気にしない。起きてすぐ、布団の中でやります。身体を出さないで… 僕は、姿勢を整えないとPCが見られないから(机に置いてある)、一応イスに座る。でも面倒な時は、スマホで布団に入って…もあるな。 気分で机でやる時はある。身体を起こさないとやりにくい時(同時にPCを打つ時)は。でもやる気がない時はベットの時もある。もちろん寝顔着です。 	<ul style="list-style-type: none"> オンデマンド型授業を見ているときは、とりあえず椅子に座って勉強している体を取る
	<ul style="list-style-type: none"> 歯磨きして、顔洗って、身支度を整える。外に出れる服を着る。 身だしなみとか、大変。服とメイク。嫌だったわけじゃないけど、週5日学校に行くのに、1週間服がかぶらないようになって大変。いつも同じの着てるって言われる訳じゃないけど、女子は服をチェックしている。新しいの着ていくとほめてくれる。だから早起きして、服を考えて、メイクして、私はお弁当も作っていたから…そりゃ大変。 	対面授業では、それなりに服装に気をつかう(昨日着た服を続けて着ないなど)	<ul style="list-style-type: none"> 同時双方向でも、開始の時間に起きます。顔出さなくていいし、端末で受けられるし。 基本部屋着です。スウェット。顔を洗うこともあるけど、髭剃り忘れる。人に会わないもん。 	<ul style="list-style-type: none"> オンデマンド型授業では、部屋着(きちんとしていない服装)で視聴(逆)
学ぶという目的の共有	<ul style="list-style-type: none"> 配布プリントが足りないとかイラつく。人数分あるのが普通だから。「足りないです」って取りに行く。 でも人によっては言ってもめんどくさいと、何とかかなりそうな時はもらわないかも？ 	対面授業で担当教員が嫌な感じで授業したら、たぶん損した気分になる	<ul style="list-style-type: none"> 授業動画は基本早送り。YouTubeやmp4には早送りができないものもあるけど、それは飛ばしながら…パワーポイントは5割6割ってどこ。聞きそびれたら巻き戻す。前回の復習とかは飛ばす。 先に課題をチェックして、内容を把握して、授業の資料とか見てもあたりをつけて、その部分の動画をピンポイントで見ると。要領よくやれば授業受けるより短時間で終わる。聞き逃しても戻れるし、課題を書きながら同時にやれるし… 	<ul style="list-style-type: none"> オンデマンド型授業では、めんどくさいと思う部分を視聴することは難しい(早送りする)(逆)
	<ul style="list-style-type: none"> 携帯で調べ物はする。 ゲームはしない、Twitter見るぐらい。 勉強中だから、スマホで遊びはしないかな？ そんなに授業は楽しくない。だって聞いているだけだし。 授業中は、つい寝てしまう。強制的にこれする…って感じがあるから。 後ろの席は評価低い？ 	対面授業で騒ぐ学生がいると、授業が聞けなくてイラっとする	<ul style="list-style-type: none"> リモートになってメモは取らなくなった。課題がレポートだったら、ちょっと取る。 リモート好き。学校行かなくていいの楽…女子は準備するの大変。外に出るの好きじゃない。バイトは行ってる。今は授業数もほぼほど、自分のペースでやって、授業と用事が重なる時は、オンデマンドだったら用事優先で後からやる。 自分のペースでやれるけど、ちゃんとやらなきゃ…というのが難しい。課題が出せているか不安。計画が立てられない。ついためてる。 オンデマンドは寝ない。やろうと思っているから。課題出すところまで頑張る。寝たら効率悪い。でも動画は20分ぐらいが限界。 	<ul style="list-style-type: none"> オンデマンド型授業は、周囲を気にせず自分のペースで工夫してやれるから好きだ(逆)
対人関係の場	<ul style="list-style-type: none"> 友だちとは、たまたま同じの受けていたら会う。 友だちとわかんないとこ教え合ったりする。 	対面授業では、友だちや周囲とフォローし合いながら受講する	<ul style="list-style-type: none"> 誰とも会わないと、正直しんどい。友だちと電話しながら、教え合ったりはしてる。 授業での対人関係は全然減ってないですよ。むしろ増えたかも？オンデマンド見ながら、携帯のラインで情報交換して確認しているし情報共有してる。同時双方向の時も別の端末でつながってる。普段より文字の連絡は多い。 	<ul style="list-style-type: none"> オンデマンド型授業では、友だちや周囲とフォローし合えないので何となく不安だ(逆)
	<ul style="list-style-type: none"> 面白い先生とかだったら、雑談が楽しい。適当にうなずいていれば、反応がわかるし。ウンウンと言っていれば、かまってくれるし。残って話とかしてくれる。そういうのはいい。 友だちと受けていたから、サボれなかった。友だちを1人にできないから。 	対面授業では、友だちと一緒に話したり好きな雰囲気先生の先生だったりの授業を受ける	<ul style="list-style-type: none"> 先生との交流はまるっきりないですよ。相手に自分がどんな印象で映っているのかわからない。集中してても、適当にしても、オンデマンドだとわからない。先生の雑談は飛ばしちゃう。 同時双方向はちょっと違うけど、カメラをオフにして顔出してないから同じ。そもそも同時双方向の授業があるのを忘れがちだし… 	<ul style="list-style-type: none"> オンデマンド型授業だから、友だちと一緒に話したり、好きな雰囲気の先生だったりの授業を受けることにこだわらなくなった(逆)
	<ul style="list-style-type: none"> 先生によって課題の多さが違うから、友だちと内容チェックして、あれ取ろっか？これ取ろっか？ってやっていた。この先生甘い、楽だよな…っていう情報は大事。 	対面授業では、担当教員の名前や顔、性格について知っておいた方が得だ	<ul style="list-style-type: none"> 質問があって聞いても、返ってくるのがすぐじゃない。人とのやり取りに時間がかかる。対面だったらすぐに質問して、答えが返ってくるから、タイムラグがない。文字の受け取り方も人によって違うし、質問があってもたいしたものじゃなかったら、まあいいか…となってしまう。 知識つけるなら、対面の方が勉強しているように思う。単位だけならリモートで十分。 	<ul style="list-style-type: none"> オンデマンド型授業では、担当教員の名前や顔、性格について知っておいた方が得だ
			<ul style="list-style-type: none"> 遊びがなくなった、友だちとバカ騒ぎしたいねっていうのはあるけど…、何というか、1人暮らしで誰とも会わなかったら、勉強はやっているけど学生という感じがしない。実感がなくて、夜、何やっているんだろ？って思ってしまう。 	

現は全くなかった。

論文投稿に至る経緯は、附記にも記述している。本研究協力者の属性と学年の内訳をTable 2に示す。

3. 結果と考察

本研究結果とそのまとめを、3-1. リモート授業への適応状況、3-2. “他者と社会的時間や空間を共有する”ことの対面とオンデマンド型授業の比較、3-3. 同時双方向型授業についての質的分析、に分けて以下に述べる。

3-1. リモート授業への適応状況

本研究の協力者109人分のリモート授業への適応状況について報告する。

適応できていると自覚している人は13人、やや適応できていると思っている人は62人、やや適応できていないと感じている人が30人、まったく適応できていないと語る人が1人、その他の人が3人という結果になった。70%近くの方は、それなりにリモート授業に適応できていると感じているようだが、30%程度の方は適応できていないと感じていることが明らかになった。その他の3人の意見は、「楽だけど面白くない」「外に出られなくてメンタルが酷いことに」「やれてない訳で

Table 2. 研究協力者の属性と学年の内訳 n=109

	2年(%)	3年(%)	4年(%)
男性	37	3	1
女性	57	10	1
その他	0	0	0
Total	94 (86.2)	13 (11.9)	2 (1.8)

はないが受講や課題でいっぱいいっぱい」というもので、適応できていないとまでは言えないが何らかのストレスは抱えている、という点が目立つ内容であった。

Table 3に、その内訳を示す。

3-2. “他者と社会的時間や空間を共有する”ことの対面とオンデマンド型授業の比較

次に4つの要素に関連する質問項目各9個を数値化し、対面授業とオンデマンド型授業の、“他者と社会的時間や空間を共有する”ことの維持/崩れ傾向を確認した。

その結果、全体109人の対面授業の平均は18.41(男性の平均19.71・女性の平均17.63)、オンデマンド型授業の平均は30.99(男性の平均31.17・女性の平均30.88)となり、対面授業では“他者と社会的時間や空間を共有する”ことがそれなりにできていたのに対し、オンデマンド型授業では顕著に崩れ、かつ維持しづらくなっていることがわかった。なおオンデマンド型授業時の崩れやすさに性差はほとんど見られないが、対面授業時においては女性の方が“他者と社会的時間や空間を共有する”ことを比較的維持できていたとわかった。これらをTable 4に、まとめて示す。

なお“他者と社会的時間や空間を共有する”ことの4要素「参加形式」「社会的態度」「学ぶという目的の共有」「対人関係の場」の内、主にどの部分が崩れやすいかなどの特徴があるかどうかを確認した。だが男女共にデータ全体を通して、対面と比べオンデマンド型授業時に“他者と社会的時間や空間を共有する”ことが維持できなくなる傾向があるだけで、特筆すべき点は見当たらない。

Table 3. リモート授業への適応状況の内訳

	適応○ (人)	やや適応○ (人)	やや適応× (人)	適応× (人)	その他 (人)
男性	4	26	9	1	1
女性	9	36	21	0	2
Total	13	62	30	1	3

かった。

そこで先の質問結果から、リモート授業に適應できている群（男女混合・13名）、やや適應できている群（男女混合・62名）、やや適應できていない+適應できていない群（男女混合・31名）に分けて、対面授業とオンデマンド型授業の数値を分散分析にかけて見比べた。その結果、3群共にオンデマンド型授業時の数値はほぼ変わらず、オンデマンド型授業ではどの群においても“他者と社会的時間や空間を共有する”ことが維持できなくなっているとわかった（ $F(2, 103) = .012, n.s.$ ）。一方で対面授業時ならば、自身はリモート授業に適應できていないと感じている群ほど、“他者と社会的時間や空間を共有する”ことが相対的にできていたと感じていた。さらに自分はリモート授業に適應できていると感じている群ほど、対面授業時においては“他者と社会的時間や空間を共有する”ことが難しいと感じる傾向にあった（ $F(2, 103) = 4.55, p < .05$ ）。その結果をTable 5に示す。

これらのことは、学生がリモート授業に適應できている、できていない、と感じる気持ちの背景に、対面授業だった頃の“他者と社会的時間や空間を共有する”ことの維持/崩れ度合いが関わ

ていることを示唆している。対面授業時において、そもそも“他者と社会的時間や空間を共有する”ことが崩れがちだった人ほど、リモート授業になってそれがさらに維持できなくなってもあまり問題に思うことなく、自身はリモート授業にうまく適應できていると感じていた。他方、対面授業時において“他者と社会的時間や空間を共有する”ことを維持しようと努力していた人ほど、リモート授業になってそれが崩れてくると問題を感じやすく、自身はリモート授業にうまく適應できていないと感じていた。そしてリモート授業によって実際に崩れる“他者と社会的時間や空間を共有する”ことの種類は、適應できていると感じる人もできていないと感じる人も同じということがわかった。

3-3. 同時双方向型授業についての質的分析

同時双方向型授業について分析するために用意した2種類の選択肢による質問と、4種類の自由回答法による質問の結果を示す。

先に2種類の選択肢による質問から、同時双方向型とオンデマンド型授業では、どちらの方が好きか尋ねたところ、同時双方向派は10名（9%）、オンデマンド派は77名（71%）、どちらも好きな

Table 4. “他者と社会的時間や空間を共有する”ことの維持/崩れ傾向

	対面授業の平均	オンデマンド型授業の平均
全体 (109人)	18.41	30.99
男性 (41人)	19.71	31.17
女性 (68人)	17.63	30.88

注) 低い方が「維持できている」と考える

Table 5. 適應状況による3群別 “他者と社会的時間や空間を共有する”ことの維持/崩れ傾向

3群	対面授業の平均	オンデマンド型授業の平均
適應できていない+ やや適應できていない群 (31人)	16.84	31.13
やや適應できている群 (62人)	18.55	31
適應できている群 (13人)	20.23	31.07

対面授業：適應できていない+やや適應できていない群<適應できている群 *
注) 低い方が「維持できている」と考える

のは16名(15%)、どちらも嫌いなのは6名(6%)となった。“他者と社会的時間や空間を共有する”ことが崩れがちな大学生にとって、時間に縛られないオンデマンド型授業の方が適応しやすいことを示している。リモート授業形態の好みの内訳を、Table 6 に示す。

続いて同時双方向型授業は対面授業の代わりになるかを尋ねる質問を整理したところ、代わりになると答える人と、代わりにならないと答える人がどちらも半数程度存在した。そこで同時双方向派、オンデマンド派、どちらも好き、どちらも嫌いに群分けして再整理を行ったが、代わりになると答える人と代わりにならないと答える人がそれぞれに存在する結果となり、特徴は見いだせなかった。

3-3-1. 同時双方向型授業で学生がカメラ機能をオフにする理由

続いて自由回答の質的データを分析する。同時双方向型授業で学生がカメラ機能をオフにする理由について、自由回答されたデータ109人分を、うへの式質的分析法(上野, 2018)によって分析したところ、下位16カテゴリーに整理することができ、さらにそれらを上位6カテゴリーに分類することができた。各カテゴリーと具体例はTable 7 に呈示し、その分析内容を以下に述べる。

学生がカメラ機能をオフにする理由は、身なりを整えていなかったり、化粧をしていなかったり、PCの置き場所から家族がうつり込むのを避けたりといった、「適切な社会的態度をとっていない(29データ・27%)」ということが大きい。

それ以外にも、回線が重くなるや、そもそもカメラが付いていないなど、「ツールの問題(11データ・10%)」がある。さらに自分としては顔を出してもいいのだが周りが出していないのでそれに合わせていたり、担当教員に指示されていないからといった、「環境に適応している(16データ・15%)」ことが理由であったりする。

一方、リモート特有の状況に、「Web会議システムよりフィードバックされた自身の情報に恥ずかしさを感じる(36データ・33%)」人もいて、苦手意識が顕著な場合もある。自身の情報とは、自分の顔や部屋の様子、身体の動きなどで、画面上で一定の枠内に収まってうつり込むと、画面を共有している人たちからそれらに注目されているように感じて恥ずかしくなるという体験をするようだ。さらに気まづくなったり緊張したり、自分のことが気になって集中できなかったり、もしもSNSに情報を流されたらと考えて警戒してしまうなど、「不安喚起(12データ)」させられる人たちも一定数(11%)いる。

総じて学生たちは、同時双方向型授業でも基本的には聞いているだけなので、自分の「顔をうつすことに意味がない(5データ・5%)」と感じているとまとめられた。

3-3-2. 同時双方向型授業で担当教員がもしカメラ機能をオフにしたら

同時双方向型授業で担当教員がもしカメラ機能をオフにしたらについて、自由回答されたデータ109人分を分析したところ、下位15カテゴリーに整理することができ、さらにそれらを上位8カテ

Table 6. リモート授業形態の好みの内訳

	同時双方向派	オンデマンド派	同時+オンデ どちらも○	同時+オンデ どちらも×
男性(人数)	6	27	7	1
女性(人数)	4	50	9	5
総数(人数)	10	77	16	6
(%)	9.17%	70.64%	14.68%	5.50%

ゴリーに分類することができた。各カテゴリーと具体例はTable 8に呈示し、その分析内容を以下に述べる。

学生自身は自分の顔をうつすことに必要性や意味を感じていないとしても、同じことをもし担当教員がしたらどう思うのか尋ねてみた。すると特に何とも思わず気にしない、ちゃんと授業が進むならかまわない、わからないといった「気にしない(53データ・49%)」「考えたことがない(2データ・2%)」という意見が多くを占めた。あるいは、資料さえきちんと用意され声が聞こえていたらといった「条件付きだが気にしない(14データ・13%)」という人もいた。

教員が顔を出さないことを気にしない人が多い一方で、気にする人も全体の35%ほど存在する。ツールの問題かな？先生にも事情があるのかな？と、「先生側の事情？(6データ・6%)」を心配

してくれるだけでなく、集中できなくなって内容が頭に入ってこなくなったり、先生の話すタイミングが読めなくなったりして、受講にメリハリがなくなり「授業を聞き流す感じになる(12データ・11%)」人が出てくる。さらに少しさびしさを感じたり、教員のやる気がないように感じたりして、「気分がゆさぶられる(6データ・6%)」ケースも出てくる。また「不安喚起(14データ・13%)」される人もいて、教員の顔を見る方が安心して授業を受けられると感じる場合もある。

同時双方向型授業時に学生自身はカメラ機能を使わないとしても、教員がカメラをオフにすると、別にかまわないがそれだったら「オンデマンドでいいのでは？(2データ・2%)」と感じるようだ。ここから学生にとって同時双方向型授業は、教員から発せられるコミュニケーション情報を受け取るための対人関係の場、という前提があ

Table 7. 同時双方向型授業で学生がカメラ機能をオフにすることについて

(総データ109)

上位6カテゴリー	下位16カテゴリー	具体例
・適切な社会的態度をとっていない(29)	・身なりを整えていないから(13)	対面とは違い、起きた直後のような姿で授業を受けているため、見せられない
	・化粧をしていないから(13)	お化粧するのがめんどくさい
	・周囲の様子を知られたくない(3)	家族共有のパソコンで、リビングに置いてあり、家族の姿が見えたり生活空間がうつってしまうのが嫌だから
・ツールの問題(11)	・回線が重くなるから(3)	通信のデータが重くなったりするから
	・そもそもカメラなし(8)	パソコンにカメラがついていない
・環境に適応している(16)	・周りに合わせているから(8)	自分だけうつしても変だから(全員うつすなら問題ない)
	・指示がないから(8)	うつせと指示されていないから
	・Web会議システムよりフィードバックされた自身の情報に恥ずかしさを感じる(36)	・恥ずかしいから(7)
・部屋を見られたくないから(9)		自分の部屋を見せたくないため
・自分の動きに注目されたら嫌(2)		何か動きたいとき(書いたり飲み物を飲んだり)に、何となくやりづらさを感じがするから
・不安喚起(12)	・顔を見られたくないから(18)	画面に自分の顔がうつるのは恥ずかしい みんなに見られるのが嫌
	・気まずい(3)	対面授業では何とも思わなかったが、画面越しで受けるとなると、顔を出すのが少し気まずく感じてしまう
	・気になって集中できない(2)	カメラうつりが悪い自分のことが気になって、授業に集中できない
	・緊張してしまう(3)	人に見られている感じがしてなんか嫌だから
・顔をうつすことに意味がない(5)	・警戒してしまう(4)	スクリーンショットなどができる機器を用いている人が多いと考える。もしSNSなどで晒されてしまったら嫌なので絶対に顔を出したくない
	・顔をうつすことに意味がない(5)	基本的に授業を聞いているだけなので顔をうつす理由がないため

ると理解できた。

3-3-3. 同時双方向型の授業のメリットとデメリット

同時双方向型授業のメリットとデメリットについて、それぞれ109人分が自由回答されたので、全データは218人分となった。メリットとデメリットは表裏一体である場合も多いため、データを分けずに分析したところ、下位25カテゴリーに整理することができ、さらにそれらを上位4カテゴリーに分類することができた。各カテゴリーと具体例はTable 9に呈示し、その分析内容を以下に述べる。

同時双方向型授業の良い点について、質問がすぐにできるという意見が一番多い。それ以外にも教員が同じ時間に顔を出して話すことで、授業を受けている感じが出たり、顔を見てのコミュニケーションがとれたり、誰かと一緒にいる感覚がもてたりするようだ。また教員側が学生の理解度

を画面越しに受け取って、それに合わせて授業を展開してくれることから学びやすく、モチベーションもあがり、課題もため込まずに済む。そして登校しなくても授業を受けられることはやはり楽で、カメラ機能をオフにしていればサボっていてもバレないといったユニークな意見もあった。これらは空間が異なっても、「時間を共有することで他者とのつながりを感じられる（93データ・44%）」という点が影響していると考えられる。また本来の授業時間にきちんと参加して授業を受けることから、リズムが自然と整い、生活のペースが守れるようだ。また自分で使用ツールを調整できることも自律性の維持につながる。これらは授業に参加しようと自ら主体的に動くことで、結果的に「生活にハリが生まれる（15データ・7%）」という好循環を導いているようだ。

同時双方向型授業の悪い点について、一番多いのは、Web会議システムに依存するが故にツールの問題で場合によっては授業の質が落ちるとい

Table 8. 同時双方向型授業で担当教員がもしカメラ機能をオフにしたら

(総データ109)

上位8カテゴリー	下位15カテゴリー	具体例
・気にしない (53)	・何も思わない (47) ・ちゃんとやってくれるなら何も思わない (6)	特に何とも思わない こちら顔を出してないし、肖像権もあるため、特に問題はない
・考えたことがない (2)	・わからない (2)	わかりません
・条件付きだが気にしない (14)	・資料があればいい (8) ・声さえ聞こえていたらいい (6)	テキストや資料が見れば別に大丈夫 音声はっきり聞き取れる状態ならばかまわないと思う
・先生側の事情かな? (6)	・ツールの問題 (3) ・先生にも事情がある (3)	通信の調子が悪いのだと思う 顔を出すのを気まずく感じる先生もいるのかな?
・授業を聞き流す感じになる (12)	・内容が頭に入ってこない (8) ・先生のタイミングが読めなくなる (4)	何となく集中しづらい ラジオ感覚になって、内容が入ってこない どのタイミングでしゃべってくるのかわからない やりにくいとを感じる
・気分がゆさぶられる (6)	・少しさびしい (2) ・やる気がないように思う (4)	少し味気ないと感じる 教員の場合は、顔をうつさなかったら少々ムットとする やる気がないと思う
・不安喚起 (14)	・不安になる (9) ・困る (1) ・うつしてくれる方が安心する (4)	少し不安な気持ちになる 困ります 教員の顔を見た方が安心して授業を受けられるのではないかと思う
・オンデマンドでいいのでは? (2)	・オンデマンドでいいのでは? (2)	講義しづらいだらうと思う

うことである。それに関連し、聞きそびれると困る、出席取りに時間がかかる、個別に質問したくても難しいといった意見があがっている。あるいは時間を共有していても空間が異なるせいだろうか、学校で勉強しているような雰囲気がなく授業を受けている感じがしないこと、誰がしゃべっているのかわからなくなること、人数が多いとやり

にくいし予定通りに進まないこともあるようだ。また決められた時間に参加せざるを得ないので時間に縛られ、好きなタイミングで受講するというリモートでの受講ペースが崩されてしまう。加えて面倒でも声を出したり顔を出したりを求められたらせねばならず、社会的態度を整える必要にも迫られることから、生活環境や服装に気を配るこ

Table 9. 同時双方向型授業のメリットとデメリットについて

(総データ218)

上位4カテゴリー	下位25カテゴリー	具体例
・メリット 時間を共有することで他者とのつながりを感じられる (93)	・すぐに質問できる (30)	チャット等でその場で質問できる
	・授業感がある (18)	対面授業と同じ感じで受けられる
	・顔を見てコミュニケーションがとれる (14)	先生や生徒 (声だけの場合あり) とコミュニケーションをとることができる
	・誰かと一緒にいる感覚 (3)	1人で受けているけど、直にクラスメートや先生の存在を感じるので注意力や集中力が上がる
	・先生が学生の反応をひろってくれる (7)	教員が生徒の理解度を比較的把握しやすい
	・課題をためずにすむ (8)	ギリギリにならずに課題ができる
	・モチベーションがあがる (7)	オンデマンドより勉強の意欲が高まる
・メリット 生活にハリが生まれる (15)	・サボってもバレない (2)	カメラをオフにしていればサボっていることがバレない
	・登校しなくても授業を受けられる (4)	家で受講できる
	・生活のペースが守れる (14)	本来の授業時間にきちんと授業を受けられる時間が決まっています生活が崩れない
	・自分で使用ツールの調整ができる (1)	音が聞こえにくかったり資料が見つらかったりする時に、自分である程度の設定ができる
	・ツールの問題で授業の質が落ちる (49)	インターネット環境が整っていないとやりづらい先生の声が聞こえなくなるなどの不具合が時々起こる
	・聞きそびれると困る (8)	録画が残らないので、ノートに写しそびれると困る
	・出席取りに時間がかかる (5)	1人ずつ出席をとったり、無駄に時間がかかる
・デメリット 他者とWeb会議システムで社会的時間を共有することのわずらわしさ (100)	・個別に質問しにくい (6)	発言しにくい
	・授業感がない (6)	学校での勉強する雰囲気がない
	・誰がしゃべっているのかわからない (1)	誰がしゃべっているのかわからなくなる時がある
	・人数が多いとやりにくい (2)	受講人数が多いほど、なんとなく発言しにくい
	・予定通りに進まない (1)	放送事故が起こってしまう
	・リモート受講のペースが崩される (4)	好きな時間に受講できない
	・声を出したり顔を出したりが面倒 (3)	顔出しが面倒
・デメリット 不安喚起 (2)	・生活環境や服装を気にしないといけない (4)	家の騒音が聞こえる 時間・服装・自分の姿を気にしないといけない
	・時間に縛られる (10)	都合が悪い時に受けられない 受け忘れてしまう
	・友人と相談できない (1)	わからないところがある際に友人と相談できない
	・不安喚起 (2)	自分の顔や声を複数人に見られていることを意識してしまう

*メリットやデメリットが「なし」という8反応は分析から除外した
*デメリットに書かれてあるが内容的にメリットである3反応 (「サボってもバレない」など) は、メリットへ組み込んだ

とが大変と感じていた。なお人数は少ないが、友人と協力できないことで対人関係の場を失っているようだ。これらは、「他者とWeb会議システムで社会的時間を共有することのわずらわしさ(100データ・48%)」とまとめることができる。そして「不安喚起(2データ・1%)」されることで困難を抱える人も、少数ながら存在することがわかった。

以上の結果と考察を踏まえ、以下に総合考察を述べる

4. 総合考察

4-1. “他者と社会的時間や空間を共有する”ことの意味

本研究結果は、身体性のないコミュニケーションによるリモートという授業形態が取り入れられたことで、大学生が大学にやって来て知識を学ぶことと、一見関係ないような“他者と社会的時間や空間を共有する”ことが、どのようにつながっているのかの一端を明らかにした。

大学生たちは、遠隔授業を下支えするデジタル機器を使いこなすことに不安を感じつつも、何とかリモート授業に適応していた。だが自宅から動かないために、特にオンデマンド型授業では、“他者と社会的時間や空間を共有する”ことの「参加形式」「社会的態度」「学ぶという目的の共有」「対人関係の場」の4要素が維持しづらくなっており、ほぼ全員これらの要素が対面授業時と比べ大幅に崩れてしまっていた。そして普段から“他者と社会的時間や空間を共有する”ことを意識せず少々気楽に行動していた70%の人たちは、現在の崩れ度合いがさほど気にならず、自身はリモート授業にうまく適応していると自負していた。他方、対面授業時に教員やクラスメートを意識しながら生真面目に行動していた30%の人たちは、現在の崩れ度合いが気になり、自身はリモートに適応できていないと強く感じていた。なお他者と時間だけ共有する同時双方向型授業は、まったく共有なく受講できるオンデマンド型授業

より、他者の目を気にしなければならないことが煩わしく大学生の人気は低い。その一方で、教員の声や表情などの情報が入ってくるので、授業を受けているというリアリティがそれなりに感じられ生活リズムが自然と整い、自律的な学びも可能になるというプラスの側面をもっていた。

学生の意見に従うだけなら、70%もの学生が適応できていると感じ、オンデマンド型が好きだと言っているのだから、今後のリモート授業も動画や資料をオンライン上の学習プラットフォームなどに貼り付ければ事足りるのかもしれない。しかしそれでは学生自身が告白しているように、身体さえ起こさずに布団の中でオンデマンドを早送りしながら見て、要領よく短時間で課題を出して1科目終了とし、単位は取れても頭には知識が積み重なっていかない可能性が高い。また勉強はやっているけれど家に閉じこもっている状況は、充実感が伴わず、大学生というアイデンティティを希薄にさせる。何のために大学に籍を置くのかわからなくなれば、退学の理由にもなり得るだろう。

新型コロナウイルス感染の拡大によるリモート授業の実施は、対面授業と同時並行で、残念ながら今後も続く可能性が高い。リモート授業の制約は多いが、学生が自身の成長を感じながら大学で学んでいるという実感がもてるように、性質の違う同時双方向とオンデマンド型授業をうまく組み合わせつつ、授業形態を工夫する必要がある。

4-2. リモート授業を受ける上でのメディアリテラシーの整備

同時双方向型授業におけるカメラ機能の使用に関して、自分自身をうつすことあるいは教員が顔をうつさないことで、非常に警戒心を高め不安を感じる人たちが全体の11~13%程度いるとわかった。彼らは、Web会議システムよりフィードバックされる情報に慣れておらず、どう対応したらいいのかわからないという特徴が顕著にみられた。

大学生ともなればSNSなどでのインターネット使用頻度も高いと考えられ、なぜWeb会議システムの使用だと不安が喚起されるのか、少々不思議である。他にも、顔を洗っていないや部屋を見せたくないなどで、自分にとって望ましい社会的態度を同時双方向型授業時に用意できない人は大勢いて、そんな人はカメラ機能をオフにすることで状況をやり過ごしている。それは複数観衆問題に直面した時に、どのような観衆に見せてもおかしくない無難な自己呈示（自分に関する特定の印象を他者にもたせようとする一連のプロセス）をすることが、個人の心理的適応、ならびに他者との関係性を維持する機能を果たしている（笠置・大坊, 2019）ことにつながっているからだろう。しかしこの11～13%の人たちは、複数観衆やその場を主導している人が自身に悪意を向けてくることなどを恐れ漠然と不安が喚起される。小杉(2020)によれば、そもそもネット上のコミュニケーションにおける自己呈示には、理想-現実のギャップを埋め自尊感情を高揚させる機能があるという。あるがままの自分と理想の自分のズレが大きくなる青年期の大学生（松岡, 2006）にとって、フィードバック情報が文字だけ画像だけというシンプルな状況なら、自己呈示を工夫することによって自尊感情を高めることもできる。しかしWeb会議システムの様々な機能によってフィードバック情報が大量に流れてくる状況は、あるいはフィードバック情報を意図的に削減される状況は、自身が行う自己呈示コントロールの範囲を超えてしまい、何が起こるかわからない不安を高めてしまうものなのかもしれない。

今後リモート授業は、先行するメディアを取り込みながら、技術的には日進月歩で発展していくだろう。このような学生の不安はリモート授業ならではのもので、これからますます増えてくる可能性があり、何らかの配慮をしていくことが重要だ。花木(2020)によると、コミュニケーション教育の一環としてメディアリテラシーを学生に教えることは意義と利点があるという。“他者

と社会的時間や空間を共有する”ことが難しいリモート授業との適切な付き合い方、受講に関する配信側と受信側の取り決め、それらについて学ぶことは、コロナ禍の大学教育において整備される必要がある必須課題だ。

4-3. 今後に向けて

本研究の成果は、一部の地域において確認されたものではあるが、リモート授業に何とか適応しようと模索している学生自身の声が反映されており、臨床的には意味があると考えられる。今回は対面からリモートへと学修環境が変化したことの影響について注目したが、いずれ新型コロナウイルス感染が終息すれば、リモートから対面へと戻る時にもまた大きな変化が起きると予想される。さらに長引くコロナ禍で定着したりリモートという学修形態には、どのような展開可能性があるのかを含めて、今後も検討を重ねていく必要がある。

附記：本研究は、常磐大学2020年度秋 Semester 心理学研究法Ⅱという授業（当時の登録数115人）において、オンデマンド型で学生たちに心理学研究の手法を学んでもらうための具体例としてはじめたものであった。本研究のアンケート調査に協力してくれた109人中106人は、この科目の受講生であったと推測できる。なお授業では、その目的から研究方法やデータ整理についての説明を中心に行っていたので、研究結果や考察の内容について詳しくふれる時間は取れなかった。するとどんなことがわかったのかもっと詳しく知りたい旨の質問が多数寄せられた。そこで論文として当該大学の論文集に掲載することを思い立ち（受講生が読むことが可能な雑誌として）、そうして良いかどうかの最終意思確認を行ったところ、受講生たちの同意が得られたので、論文にまとめて投稿することにした。

受講生たちの積極的な協力に感謝し、本論考が彼らの学修に役立つことを期待している。

5. 引用文献

- 花本亨 (2020). メディアリテラシーとコミュニケーション研究 アカデミア. 文学・語学編, **108**, 85-108.
- 笠置遊・大坊郁夫 (2019). 複数観衆状況における共通特性の自己呈示が個人内適応および対人適応に及ぼす影響 実験社会心理学研究, **58-2**, 95-104.
- 小杉大輔 (2020). 大学生におけるインターネット上の自己のパーソナリティ特性の表出と自尊心との関係 静岡文化芸術大学研究紀要, **20**, 129-134.
- 松岡弥玲 (2006). 理想自己の生涯発達 - 変化の意味と調節過程を捉える - 教育心理学研究, **54**, 45-54.
- 李在鎬 (2020). 【特集】大学院日本語教育研究科における「オンライン授業」の実際 実践報告 理論研究科目「言語コーパス論」早稲田日本語教育学, **29**, 25-29.
- 渋谷昌三 (1980). 他者存在の社会心理学的再考 研究年報/学習院大学文学部, **26**, 93-115.
- 田丸恵理子・渡邊紀文・中村太戯留・横山誠・上林憲行 (2020). 武蔵野大学におけるオンライン授業を支援するヘルプデスクの取り組みと運用データに基づく評価 - BYODからオンライン授業支援への拡張 - 情報教育シンポジウム論文集, 217-224.
- 館岡洋子 (2020). 【特集】大学院日本語教育研究科における「オンライン授業」の実際 実践報告 理論研究科目「学習環境デザイン論」早稲田日本語教育学, **29**, 19-23.
- 館岡洋子・池上摩希子・小林ミナ (2020). 【特集】大学院日本語教育研究科における「オンライン授業」の実際 実践報告「応用演習・演習Ⅱ/Ⅲ/Ⅳ」早稲田日本語教育学, **29**, 79-84.
- 遠山孝司 (2000). 「学校に通うことの意味」についての探索的検討 - 自己イメージの変化から見た学校教育の影響 - 日本教育心理学会総会発表論文集, **42**, 349.
- 上野千鶴子 (2018). 情報生産者になる 筑摩書房

The impact of distance learning on university students: The meaning of sharing social time and space with others

Kazuko Uji¹⁾

Abstract

The COVID-19 pandemic has led to the widespread adoption of online distance learning at Japanese universities. Face-to-face learning includes an important component of sharing social time and space with others, which is absent in distance learning. Accordingly this study investigated how the change in learning modes has affected university students by administering a survey to 109 students. The results are as follows: 70% responded that they were able to adapt to distance learning, while the remaining responded that they could not. People who habitually took actions to share social time and space with others in face-to-face learning were more likely to think that they could not adapt to on-demand classes; those who did not take such actions were more likely to think that they were adapting successfully. In addition, students expressed annoyance that interactive distance learning entails more social time spent with others than on-demand type classes, but they also feel the positive effects of doing so. And 11%-13% of people indicated high levels of anxiety. Thus, in order to implement distance learning in the future, it is necessary to devise ways to properly use different lesson styles and improve media literacy.

Key words: online distance learning, sharing social time and space with others, adapting, media literacy

1) Kazuko Uji: Department of Psychology Faculty of Human Science Tokiwa University

付 録

常磐大学大学院人間科学研究科博士課程 (後期) 学事記録

2019年 4月3日 入学式
入学者： 0名
9月18日 春セメスター学位授与式
学位取得者：0名
9月18日 秋セメスター入学式
入学者： 0名
2020年 3月20日 学位授与式
学位取得者：1名

常磐大学大学院人間科学研究科修士課程学事記録

2019年 4月3日 入学式
入学者： 5名
9月18日 春セメスター学位授与式
学位取得者：0名
9月18日 秋セメスター入学式
入学者： 0名
2020年 3月20日 学位授与式
学位取得者：6名

常磐大学大学院人間科学研究科博士 (人間科学) 学位論文要旨

[学位取得者]

2019年度春semester

※該当者なし

2019年度秋semester

氏名	博士論文題目	研究指導教員
狩谷 恭子	日本の一般病棟におけるスピリチュアルケアに基づく看護実践のための教育プログラムの開発	水嶋 陽子

日本の一般病棟におけるスピリチュアルケアに基づく 看護実践のための教育プログラムの開発

狩 谷 恭 子

要 旨

本論文は、一般病棟で最期を迎える終末期がん患者に対するスピリチュアルケアに焦点を当てた看護実践の問題を指摘し、その問題を解決するための一般病棟の看護師に対する「スピリチュアルケアの教育プログラム」の開発を目指した論文である。本論文は、2部から構成されている。

第I部では、緩和ケアの定義とその歴史的経緯、日本の緩和ケアの現状、ならびにスピリチュアルケアの実践と教育の問題について論じた。そして、死にゆく過程の患者へのスピリチュアルケアの実践には、人間の生と死にかかわるスピリチュアリティの理解と、他者との適切なコミュニケーションスキルの習得という看護教育の充実が必要である。スピリチュアルケアの実践に向けた教育に必要な理論的・方法論的な視点として、WatsonとTravelbeeの看護理論と、Flickのtriangulationのアプローチ（多元的研究手法）の一つである質的研究として村田の現象学的アプローチ、そしてSkinnerの行動分析学的アプローチについて概観した。その結果、スピリチュアルケアの実践の問題の解決には、多元的研究手法がスピリチュアルケア実践の教育に採用可能と考え、量的な質問紙調査と、質的研究ならびに行動分析学の視点に対応する実験的な研究をもとに、スピリチュアルケアに有効な教育プログラムの開発が可能であると考えた。

第II部では、実証的な研究として3つの研究を実施した。研究1では、一般病棟の看護師が抱えるスピリチュアルケアの困難を把握するために、看護師111名に対して質問紙調査を行った。その結果、一般病棟の看護師は、終末期にある患者とのコミュニケーションに辛さを感じて、スピリチュアルケアの実践に極めて困難を感じていることがわかった。研究2では、スピリチュアルケアに対する一般病棟の看護師の困難感が、どのような心理・社会的構造になっているのかを明らかにするために、看護師15名と、緩和ケアの認定看護師6名に対して面接調査を実施した。面接結果を質的帰納的に分析した結果、一般病棟の看護師は、終末期がん患者やその家族と適切なコミュニケーションが取れないことで、患者のスピリチュアルペインへの対応に困難を感じ、その解決に向けて認定看護師にサポートを求めていることがわかった。そこで研究3では、スピリチュアルケアに必要な看護実践能力であるコミュニケーションスキルの習得を目的とした教育プログラムを、行動分析学の視点で策定し、多層ベースライン実験計画法に基づいて実施した。プログラムは、講義、死の疑似体験訓練、モデリングとフィードバックを伴ったロールプレイ訓練の3つの介入項目で構成されるSSTであった。実験の結果、参加者たちは講義によってスピリチュアルケアの知識を習得し、死の疑似体験訓練をとおして自分たちの死と人生の喪失体験を意識できるようになった。そしてロールプレイ訓練によりスピリチュアルケアに必要な具体的なコミュニケーションスキルを身に着けることができた。参加者たちは、習得したスキルを患者との実際の関わりで実感するようになり、スピリチュアルケアの実践を積極的かつ前向きに捉えられるようになった。プログラムの中でも、参加者全員がロールプレイ訓練の最有効性を主張し、認定看護師によってもプログラムの有効性が認められた。一般病棟の多くの看護師は、スピリチュアルケアの実践に困難を感じていたが、SST教育プログラムによって、スピリチュアルケアの困難感も解消することが明らかになった。

キーワード：終末期患者のスピリチュアルケア，一般病棟の看護師，看護教育プログラム，
ソーシャル・スキル・トレーニング，行動分析学

常磐大学大学院人間科学研究科修士 (人間科学) 学位論文要旨

〔学位取得者〕

2019年度春 Semester

※該当者なし

2019年度秋 Semester

氏名	修士論文題目	研究指導教員
奥沢 翔太	小学生児童における一時的および継続的なストレッチ運動が生理的・心理的ストレス反応に及ぼす効果	水口 進
鬼田 善規	きょうだい葛藤体験と生き方志向との関連について	水口 進
齋藤 佑美	大学生における生きがいアイデンティティ形成に与える影響	馬場久美子
鈴木 花音	支援者からみたDV被害の回復過程に関する質的研究 －裏切られ体験の視点から－	馬場久美子
田山真稀子	保育形態が幼児の「他者の心的状態の理解」に及ぼす影響の検討	水口 進
森田 初音	青年の抑うつ気分低減のための介入 －意識的なセルフ・ハンディキャッピング行動抑制方略による、自己肯定感向上への効果－	馬場久美子

小学生児童における一時的および継続的なストレッチ運動が生理的・心理的ストレス反応に及ぼす効果

奥 沢 翔 太

要 旨

i. 問題

ストレスへの対処法はこれまで、ストレスマネジメント研究やコーピング研究という領域で研究されてきた。これらの中で研究されてきた方法の一つに、ストレッチ運動がある。ストレッチ運動実施はストレス低減を試みる研究が確認された。しかし、個人実施や継続的などの実施形態の変更がストレス反応低減にどのような効果をもたらすのかは検討されてこなかった。

ii. 目的

本研究では、小学生児童における一時的及び継続的なストレッチ運動が生理的・心理的ストレス反応を低減させるか検討することを目的とした。

iii. 方法

放課後学童保育に通う児童13名（男子5名、女子8名）を実験参加者とした。器具用具は、生理的なストレス反応指標として唾液アミラーゼ、心理的ストレス反応の指標として主観的質問紙である二次元気分尺度（TDMS-ST）を使用した。この他、ストレス課題としてのN-back課題を実施するためのモニタと解答用紙を用意した。実験では、参加児童に対し、N-back課題とストレッチ運動の前後で生理的・心理的ストレス反応の測定を4回実施した。実験後、児童及び保護者に対し、ストレッチ運動実施に関する質問を行った。

iv. 結果

ストレス反応としての唾液アミラーゼおよびTDMS-STの覚醒度では、N-back課題の前後で増加ならびにストレッチ運動の前後で減少が見られると仮説を立てていた。唾液アミラーゼにおいて仮説通りの変化が見られたのは1、4回目のみであった。しかし、これらのうち、有意な減少および増加を確認できたのは1回目のみであった。TDMS-STの覚醒度において、仮説通りの変化が実際に現れたのは1回目と4回目のみであった。しかし、そのうち有意差を確認できたのは1回目のストレッチ運動前後のみであった。

TDMS-STの活性度・安定度・快適度では、ストレッチ運動の前後で減少し、ストレッチ運動の前後で増加するという仮説を立てていた。活性度では仮説通りの結果は見られなかった。安定度、快適度の間では相互作用が見られた。安定度では、N-back課題の前後での減少ならびにストレッチ運動の前後での増加したのは1、4回目のみであった。しかし、有意差は4回目のみであった。快適度はN-back課題の前後で減少ならびにストレッチ運動の前後で増加が見られたのは1・4回目のみであった。しかし、有意差は4回目のみで確認された。

個人分析では、意欲的にストレッチ運動に取り組んでいた児童2名のストレス反応の変化は概ね安定的に仮説通りの結果を示した。しかし、意欲的にストレッチ運動に取り組んでいなかった児童2名のストレス反応の変化は安定的ではなかった。

v. 考察

結果より、唾液アミラーゼおよびTDMS-STの下位尺度に対するストレッチ運動の効果を考察した。ストレッチ運動で生じた各種ストレス反応の変化を考慮した結果、ストレッチ運動は、これらのストレス反応を変化させる課題ではないことが示唆された。一時的および継続的なストレッチ運動のストレッチ運動の効果を明らかにするには至らなかった。しかし、個人分析の結果、ストレッチ運動前後のストレス反応の変化が確認された。今後、個人要因などを詳細に検討することで、小学生児童にストレッチ運動の効果をより詳細に検証できるだろう。

vi. 引用文献

高橋高人・百々尚美・大澤香織・金井喜宏・坂野雄二（2006）. 児童におけるリラクゼーションを用いたストレスマネジメントの効果 ストレスマネジメント研究, 3, 35-40.

キーワード：小学生児童, 継続的ストレッチ運動, ストレス反応

きょうだい葛藤体験と生き方志向との関連について

鬼 田 善 規

要 旨

目 的

きょうだい葛藤を尊敬と劣等感として捉え、①きょうだいに対して抱く尊敬・劣等感と年齢差、出生順位、きょうだい構成との関連を明らかにする②劣等感尺度（高坂，2008）と特性尊敬関連感情尺度（武藤，2014）の平均値から対象者を4群に分け、生き方尺度（板津，1992）との関連を明らかにする③家族と第三者からの自身ときょうだいに対する評価、尊敬や劣等感を抱いた時の欲求、自身の生き方をうへの式質的分析法（上野，2018）に沿って明らかにすることを目的とした。

方 法

二人きょうだいの大学生198名を有効回答数とした。分析方法は劣等感と尊敬の評定値を従属変数、年齢差・きょうだい構成・出生順位を独立変数とした一元配置の分散分析を行った。劣等感尺度と特性尊敬関連感情尺度の平均値から対象者を4群に分け、生き方尺度の下位項目ごとに、一元配置の分散分析を行った。「自分ときょうだいに対する家族と第三者からの評価」、「きょうだいに劣等感・尊敬を抱くときの行動」、「人生において譲れないこと」をうへの式質的分析法（上野，2018）に沿って分析した。

結 果

目的①：劣等感は、「劣等感合計」、およびすべての下位項目において、出生順位に有意差が見られた。また、「統率力の欠如」「友達作りの下手さ」において、きょうだい構成に有意差が見られた。目的②：能動的実践的態度において、群間に有意な差がみられた。多重比較を行い「尊敬高・劣等感低」群と「尊敬低・劣等感高」群との間に有意傾向がみられた。劣等感を抱く者よりも、尊敬を抱く者の方が、能動的実践的態度が高くなる傾向があることが明らかになった。目的③：自身ときょうだいに対する家族と第三者からの評価は<傷つかない評価>と<傷つく評価>に分けられた。きょうだいに対する尊敬・劣等感を感じた時の行動および動機は、<きょうだいに比べられてくやしい>・<葛藤を抑制するルート>・<葛藤を活性化させるルート>に分けられた。きょうだいの存在と自身の方針は<きょうだい葛藤>・<競争しないルート>・<葛藤を抑制するルート>・<誰かと競争するルート>に分けられた。

考 察

目的①：長子が経験したことを、末子が後に経験することで差が生じ、劣等感を抱くと思われた。異性きょうだいの方が劣等感を感じやすい原因は異性きょうだいの方がきょうだいに対して模倣しにくいからと考えた。目的②：劣等感を抱くものは、きょうだいよりも優れることができなかつたとき、諦めが生じる。尊敬を抱く者は、目標であるきょうだいと、援助しあい努力するため、今を大切に、目標への努力を惜しまない積極性を抱く傾向があると示唆された。目的③：劣等感を感じている者は、きょうだいを追い越す努力をする傾向があると考えられる。きょうだいに追いつくことも、追い越すこともできなかつたとしても、今後、きょうだいと競争した経験が自分なりのこだわりになり、誰かと競争しながら切磋琢磨することが示唆された。

引用文献

- 板津裕己 (1992). 生き方の研究--尺度構成と自己態度との関わりについて カウンセリング研究, 25(2), p85-93, 1992-10 日本カウンセリング学会
- 高坂康雅 (2008). 自己の重要領域からみた青年期における劣等感の発達的变化 教育心理学研究, 56, 218-229.
- 武藤世良 (2016). 特性尊敬関連感情尺度 (青年期後期用) の作成の試み 心理学研究, 86(6), 566-576, 2016 公益社団法人 日本心理学会
- 上野千鶴子 (2018). 情報生産者になる 筑摩書房.

キーワード：きょうだい葛藤, 尊敬, 劣等感, 生き方

大学生における生きがいアイデンティティ形成に 与える影響

齋藤 佑美

要 旨 問 題

生きがいとは、いきいきと生きていく為に必要なものである。生きがい際立つ時期は、Erickson, E. H のライフサイクル理論の発達段階で考えると青年期と老年期で、本研究は青年期に注目する。青年期の課題は、アイデンティティ形成である。アイデンティティ形成において危機と呼ばれる、「生きる意味への問い」が生じ、それを乗り越えることでアイデンティティが達成される。この「生きる意味への問い」に対する答えに生きがいになりうると考え、生きがいを持つことがアイデンティティ形成を成しやすくするのではないかと考えた。

目 的

本研究の目的は、生きがいを持つことが、生きがい感とアイデンティティ形成にどんな影響を与えるのかを検討する。対象は、青年期である大学生とする。

方 法

研究1では、生きがいの有無が生きがい感とアイデンティティ形成過程に与える影響を質問紙を用いて404名の大学生を対象に調査した。

研究2では、アイデンティティ形成において重要とされる「危機」を乗り越える時に生きがいがあることがどんな役割を果たすのかを、半構造化面接を用いて調査した。研究1の結果から、生きがい有り群の中の、アイデンティティ形成がなされているとされる「自己同一性達成地位」と「A-F中間地位」をA群、A群と同程度の危機の得点であるが、アイデンティティが達成されていないとされる他の地位をB群とした。研究協力を得られた各群6名の計12名に面接調査を行った。面接で得られた語りをSCAT (Steps for Coding and theorization) という分析方法を用いて、比較検証した。

結 果

研究1において、生きがい有り群と生きがい無し群で比較した結果、生きがいがあることで生きがい感が有意に高くなることが明らかになった。また、アイデンティティ形成過程では、生きがい有り群は、アイデンティティが達成されているとされる地位の一つのA-F中間地位に有意に多く、アイデンティティが最もなされていないとされる拡散地位に有意に少ないことが明らかになった。

研究2の結果、A群は強制的に「危機」と思われる事象が起きていた。そしてその「危機」において生きがい際立ち又は自覚されることで、生きがいの持ち主にとって生きる支えや楔という役割を持つことが明らかになった。そのおかげで危機を乗り越えアイデンティティを達成することができたという語りが得られた。B群は、「危機」の得点はA群と同等ではあったが、語りの中で具体的な「危機」の語りはなく、また「危機」に陥りそうになると、回避する傾向が見られた。

考 察

研究1では、生きがい感は生きがいを持っていることでより高まる感情であることが明らかになり、生きがいが有ることがアイデンティティ形成において重要な「危機」を乗り越えることの一助となることが明らかとなった。また研究2の面接調査では、協力者自身が自己の生きがいについて、また「危機」について語ることで、今まで自分自身でも気づかなかった生きがいから得るよろこび、「危機」の中でどんなに生きがいが自分にとって支えになっていたかというのを認識、自覚していく様子がみられた。生きがいに関する本人による語りは、生きがいと持ち主の関係を示してくれる大切な場となった。

キーワード：生きがい，生きがい感，アイデンティティ形成過程，青年期，大学生

支援者からみたDV被害の回復過程に関する質的研究

— 裏切られ体験の視点から —

鈴木花音

要旨

先行研究から、①自分の望まない行動を相手にされた場合により強く裏切られたと感じる、②男性よりも女性の方が裏切られたと感じやすい、③裏切られ体験が「裏切った人」「裏切られた人」の二者間に留まらない、その後の人間関係にも長期にわたって影響を及ぼす可能性があることが明らかにされた。これを踏まえ本研究では、夫婦間等で生じ、自分の望まない暴力等によって苦しめられ、主に女性が被害者となることが多いドメスティック・バイオレンス（DV）被害を研究対象とした。

本研究の目的は、「裏切られ体験」のうちDV被害に着目し、DV被害からの回復過程をDV被害者支援に携わる（携わったことのある）支援者の語りによって明らかにすることである。

調査対象者はDV被害者支援に携わる（携わったことのある）支援者3名（X・Y・Z）であった。対象者には研究目的・個人情報保護・研究参加の利益や不利益・同意撤回書等について説明したうえで、自由意思による同意を得て同意書を作成した。

調査方法は面接法とした。対象者1名につき1事例を挙げてもらい、各々3回ずつ面接を実施した。1、2回目は質問項目に沿った半構造化面接であり、3回目は暫定的な分析結果を提示し、面接や事例を振り返っての意見・感想を聞く非構造化面接であった。質問は、①被害者の状況や反応の変化、②被害者自身の気持ちの変化、③被害者を取り巻く人間関係やソーシャルサポート、④被害を受けたことによるその後の人間関係への影響とした。

得られた語りは個人情報を削除した逐語録として作成し、複線径路・等至性モデル（Trajectory Equifinality Model；TEM）を用いて3事例のTEM図を作成した。

分析の結果、被害者は様々な思いに揺れ動きながらも何らかの形で加害者と物理的な距離を取っていた。その後も様々な困難が降りかかるが、支援者の自己決定・意思決定の支援（エンパワメント）等や他者との温かい関係のなかで、加害者に奪われた自分本来の力や自己を少しずつ取り戻していった。最終的に自分で自分の人生を選択していけたり、自分はDV被害者だと思えたり、加害者の幻影や支配から解放されつつあったりするが、回復後も長期にわたりDV被害の影響があった。

「裏切られ体験」の視点からは、被害者から直接的に「裏切られた」という言葉で表現されなかったため、DV被害を「裏切られ体験」と結論づけることはできなかったが、①「裏切られた」と認識する前提となる信頼や期待の気持ちが3事例共通であった、②信頼や期待が不信や失望に変わることと“当事者性”が生じることの関連が示唆された、③被害者の抱く信頼や期待の質が、DVサイクルが繰り返されるうちに変化し、「裏切られた」と思う力も奪われてしまう、あるいは信頼や期待以外の気持ちも生じることで、加害者への理解が多面的になる可能性があった、④被害者を取り巻く人間関係のなかで二次被害としての「裏切られ体験」は存在していた、⑤被害者から「裏切ってしまった」と表現されることがあった、⑥DV加害者の方が「裏切られた」という言葉で表現される可能性があったと推測された。以上より、DV被害に「裏切られ体験」の要素はあったのではないかと考えられた。

キーワード：裏切られ体験、回復過程、支援者、DV被害、複線径路・等至性モデル（TEM）

保育形態が幼児の「他者の心的状態の理解」に及ぼす影響の検討

田 山 真 稀 子

要 旨

問題と目的

「他者の心的状態の理解」は、他者がどんな心理状態にあるか推測するために必要な能力である。近年、「他者の心的状態の理解」を司る脳部位が特定され、「他者の心的状態の理解」には、“認知的な側面”と“感情的な側面”が存在することが明らかになってきている。本研究では、「他者の心的状態の理解」における“認知的な側面”に「心の理論」、感情的な側面に感情理解という概念を当てはめ、研究の構築を試みた。別府・野村（2005）の研究では、「心の理論」の獲得に感情理解を必要とする可能性が示されている。本研究では、別府・野村（2005）同様、「心の理論」の発達を段階に分けた。「心の理論」の各段階における感情理解能力の発達の程度を比較することで、感情理解が「心の理論」の発達に及ぼす影響について検討した。年齢の異なる幼児との交流機会が、果たして「他者の心的状態の理解」の発達に影響を及ぼすかどうか併せて検討した。

方 法

104名の3-6歳児を対象とした。調査は、同年齢保育形態の保育園3園、異年齢保育形態の保育園2園、異年齢保育形態の幼稚園1園で行った。①サリーとアンの課題、②スマーティ課題、③表情理解課題、④状況理解課題を実施した。本研究では、「心の理論」の獲得過程を、①誤信念課題に誤答する段階、②直感で正当する段階（直感的心理化）、③正答し、かつ「なぜ、そうなるのか」という経緯を答えることができ、「心に理論」を“完全に獲得した”段階（命題的心理化）の3つに分けた。

結果と考察

分析には、96名のデータを用いた。誤信念課題の回答パターンをもとに3群に分け、表情理解課題と状況理解課題の得点を比較した。分析には、Kruskal-wallis検定を用いた。結果、サリーとアンの課題では、表情理解課題得点との間に有意差が見られた（ $p < 0.05$ ）。多重比較の代替に「ペアごとの比較」を行うと、「誤答」と「命題的心理化」の間に有意差が認められた（ $p < 0.01$ ）。

サリーとアンの課題では、状況理解課題との間にも有意差が認められた（ $p < 0.05$ ）。「ペアごとの比較」では、「誤答」と「命題的心理化」の間に有意差が認められた（ $p < 0.01$ ）。

低年齢群（3-4歳）と高年齢群（5-6歳）に分けて分析すると、どの群にも有意差が認められず、「心の理論」の獲得過程に、感情理解が関与しないということが示された。同時に、「心の理論」と感情理解は、「年齢」という変数に多大な影響を受けている可能性も示唆された。今後、年齢という変数も加味した上で研究を行う必要があるのではないかと。

異年齢児交流の多寡が「他者の心的状態の理解」の発達に及ぼす影響について比較する際には、一人っ子のデータ30名分を用いた。Wilcoxonの順位和検定を用い、保育形態の違いと各感情理解課題得点の関連について比較したが、有意差は認められなかった。命題的心理化の段階にある幼児の人数についても、保育形態の異なる園で比較したが、有意差は認められなかった。たとえ短時間であっても、異年齢児と交流する機会を持つことが出来れば、同年齢保育は異年齢保育と同等の「他者の心的状態の理解」の獲得に寄与する効果があるの

かもしれない。

引用文献

別府哲・野村香代（2005）. 高機能自閉症児は健常児と異なる「心の理論」をもつのか：「誤った信念」課題とその言語理由付けにおける健常児との比較 発達心理学研究, 16(3), pp.257-264.

キーワード：「他者の心的状態の理解」, 「心の理論」, 感情理解

青年の抑うつ気分低減のための介入

— 意識的なセルフ・ハンディキャッピング行動抑制方略による、
自己肯定感向上への効果 —

森 田 初 音

要 旨

本研究では、以下の2つの研究（研究Ⅰ・研究Ⅱ）を行った。

研究Ⅰは、「セルフ・ハンディキャッピング（以下、SH）行動という視点において、『理想とする自己と現実の自己の差が大きい群（差大群）の方が、その差が小さい群（差小群）よりも自己肯定感が低く、抑うつ気分が高い』という仮説を検証する」ことを目的に、大学生367名を対象とした集団法による質問紙調査を実施した。

質問紙は、SH尺度23項目版（沼崎・小口，1990；以下SH23；現実の自分を想定する場合と、理想の自分を想定する場合について、それぞれ回答を求めた）、大学生版自己肯定感尺度（吉森，2015）、CES-D scale 日本語版（島，2004）の3つの尺度と、「質問紙に回答するまでの1週間の間に起きたネガティブ・ポジティブな出来事の有無と、それらが現在の気分を与えている影響の有無」を問う項目、属性（年齢、性別）を尋ねる項目で構成した。

仮説の検証に際し、調査協力者を現実と理想のSH23得点差によって差大群と差小群に分け、それぞれの変数について1要因参加者間分散分析を行った。その結果、差大群の方が差小群よりも自己肯定感が有意に低く、抑うつ気分が有意に高いことが明らかになり、目的に挙げた2つの仮説は支持された。

研究Ⅱでは、「①研究Ⅰの差大群において、意識的なSH行動の抑制が、自己肯定感の向上に有効であるかを検討する」「②①が有効だと仮定した場合、自己肯定感の向上に併せて、抑うつ気分が低減するのかを明らかにする」ことを目的とし、研究Ⅰにおける差大群のうち、研究Ⅱへの協力に同意が得られた12名を対象に、介入的研究を行った。

本研究では、筆者が作成したワークブックに7日間毎日1ページずつ取り組むことを、便宜上「SH行動の抑制」、ポジティブな自己注目を促す声掛けを受けた上で、ワークブックに7日間毎日1ページずつ取り組むことを「『意識的な』SHの抑制」と定義した。

はじめに、調査協力者をA群（ポジティブな自己注目を促す声掛けのみ行い、その効果を測定する）とB群（ワークブックへの記録のみ求め、SH行動の抑制の効果を測定）の2群に分け、対照介入期としてそれぞれの介入効果を検討した後、実験介入期として両群に意識的なSH行動の抑制を求めた。また、各介入前後で、研究Ⅰで用いたものと同様の質問紙へ回答してもらい、尺度得点の変化からその介入効果を測定した。

意識的なSH行動抑制の効果を測定するため、2要因分散分析（混合計画）を実施したところ、意識的なSH行動の抑制によって、2群ともに自己肯定感が向上する傾向にあり、抑うつ気分が有意に低減すること、現実のSH得点が有意に低下すること、SH差が有意に小さくなることが明らかになった。また、1～2日の欠けであれば、7日間毎日ワークブックに取り組んだ場合と同等の介入効果が得られることが示された。

キーワード：抑うつ気分，自己肯定感，セルフ・ハンディキャッピング

常磐大学大学院学術論究発行規程

制 定 1992年6月24日 研究科委員会

全面改正 2013年6月7日 教学会議

(目 的)

- 第 1 条 常磐大学大学院（以下「大学院」という。）は、学術研究の推進および成果の公表と相互交換をすることを目的として、「常磐大学大学院学術論究」（以下「学術論究」という。）を発行する。

(編集委員会)

- 第 2 条 学術論究の編集業務を行う機関として、教学会議のもとに常磐大学大学院学術論究編集委員会（以下「編集委員会」という。）を置く。
- ② 編集委員会は、次に掲げる者をもって構成する。
1. 各研究科委員会からの代表1名
 2. その他委員長が指名した者1名
- ③ 委員長は、委員の互選とする。
- ④ 委員の任期は、4月1日から2年とし、再任を妨げない。
- ⑤ 編集委員会は、編集業務に協力を得るために、各研究科の大学院生1名を編集補助者として委嘱することができる。

(任 務)

- 第 3 条 編集委員会は、原則として毎年度1回学術論究を発行する。

(投稿資格)

- 第 4 条 学術論究への投稿資格者は、次のとおりとする。
1. 大学院に設置する科目の授業担当者
 2. 大学院博士課程（後期）に在籍する学生および研究生
 3. 大学院博士課程（後期）を修了した者（満期退学した者も含む）
 4. 大学院修士課程に在籍する学生および研究生
 5. 大学院修士課程を修了した者
 6. 編集委員会が特に認めた者

(論稿の種類)

- 第 5 条 学術論究に掲載する論稿は、次のとおりとする。
1. 原著論文 原著論文とは、独創的な研究から得られた成果を報告する学術論文で、人文社会科学・自然科学の進歩や発展に寄与するものをいう。
 2. 研究ノート 研究ノートとは、研究途上にあり、研究の原案や方向性を示したものをいう。
 3. 研究レビュー 研究レビューとは、当該研究に関する先行研究を網羅的にまとめ、研究の動向を論じたものをいう。

4. 書評 書評とは、新たに発表された内外の著書および論文の紹介をいう。
 5. 学界展望 学界展望とは、諸学界における研究動向の総合的概観をいう。
 6. その他 その他とは、その他の論稿であって編集委員会が特に認めたものをいう。
- ② 前項のものは、未発表のものを原則とする。

(編集)

- 第 6 条 編集委員会は、前条第 1 項に規定する論稿について、募集し、編集する。
- ② 投稿に関しては、別に定める。

(審査)

- 第 7 条 編集委員会は、第 5 条第 1 項に規定する論稿について、編集委員会が委嘱した者の査読を経た後に、掲載の適否を判断する。
- ② 編集委員会は、投稿者に対して、必要に応じて加筆、訂正、削除または掲載見送り等を要求することができる。

(著作権および著作権等利用の許諾)

- 第 8 条 学術論究に掲載されたすべての論稿の著作物は、著作権者に帰属する。
- ② 著作権者は、大学院に対し、当該論稿に関する著作権の利用につき、許諾するものとする。
- ③ 著作権者は、大学院に対し、電子化した当該論稿の常磐大学のホームページへの公開について許諾するものとする。

(保管・管理)

- 第 9 条 学術論究の保管ならびに各大学および研究機関との交換は、情報メディアセンターが行う。

(事務)

- 第 10 条 学術論究の発行事務は、学事センター研究教育支援係が行う。

附 則

1. この規程の改廃には、研究科委員会の議を経て教学会議の承認を得るものとする。
2. この規程は、2006年 4 月 1 日に遡及して施行する。
3. この規程は、2013年 6 月 7 日に全面改正を行い、2013年 4 月 1 日に遡及して施行する。

『常磐大学大学院学術論究』

学術雑誌執筆要項

(2020年度版)

I. 『常磐大学大学院学術論究』への投稿に関する諸注意

『常磐大学大学院学術論究（以下、学術論究）』は、常磐大学大学院の趣旨ならびに特色を考慮した学術専門雑誌です。本大学院学術論究発行規程第5条第1項が定める学術論文などを掲載します。

投稿論文等は、その内容が過去に他誌に掲載（注：抄録のみの場合は除く）されていないもの、あるいは現在投稿中もしくは掲載予定でないものに限り、新規見の所在が明確で、要旨が一貫して明解な論文をお寄せください。記述は簡潔にし、類似する図表は省略してください。

なお、掲載されたすべての論文の著作権は著者に帰属しますが、出版権は常磐大学大学院（以下、本学）に帰属します。また、掲載された論文は電子化し、本学ホームページで公開します。

投稿について

投稿は有資格者に限り、本文は原則として邦文、英文のどちらかとします。英文の場合、ネイティブの専門家の校閲を受けることを原則とします。

投稿原稿は公示（掲示および学内資料の配布）によって募集し、掲載の採否を編集委員会にて決定し、郵送にて投稿者にお知らせします。採用となった場合は掲載受付証を発行します。

なお、投稿論文数が2編以下の場合は、休刊にすることがあります。

1. 原稿の提出について

原稿は、コピーを含めて計2部とその内容を保存した電子媒体（CD-RまたはUSBメモリとし、原則としてMSWordで入力したもの）を学事センター研究教育支援係に、指定された期日までに提出してください。

教員以外の投稿者（大学院生）は、研究指導教員あるいはこれに準ずる教員（リーダーも含める）の推薦文（研究指導教員評価シート）をつけて提出してください。ただし、研究指導教員あるいはこれに準ずる教員（リーダーも含める）が、共著者になる場合はその限りではありません。

なお、著者の責任において、原稿の損傷・紛失に備えてコピーを保存してください。

採用となった場合、校正は初校のみとし、著者にお願いします。校正期間は2日間で字句のみとします。校正段階での加筆訂正は原則として認めません。

投稿にあたり規定が遵守されなかった原稿は受理されません。

送付先：〒310-8585 水戸市見和1-430-1

常磐大学大学院学術論究編集委員会 宛て

2. 有資格者について

『学術論究』に投稿することのできる有資格者は、次のとおりです。

[参考] 大学院学術論究発行規程（第4条）

- ① 本大学院に設置する科目の授業担当者
- ② 本大学院博士課程（後期）に在籍する学生および研究生
- ③ 本大学院博士課程（後期）を修了した者（満期退学した者も含む）
- ④ 本大学院修士課程に在籍する学生および研究生
- ⑤ 本大学院修士課程を修了した者

⑥ 編集委員会が特に認めた者

注：筆頭執筆者が上記に該当すれば、その投稿は認められるものとします。ただし、筆頭執筆者が上記に該当しない場合、第2著者以降に上記該当者が含まれていても、その投稿は原則として認められません。

3. 募集論文の種類

①原著論文②研究ノート③研究レビュー④書評⑤学界展望⑥その他、編集委員会が特に認めたもの
原著論文と研究ノートはいずれも学術論文に含みます。いずれも独創的な研究で、科学上意義ある結論または事実を含むものです。

- ① 原著論文とは、著者による独創的な研究から得られた成果を報告する学術論文で、科学技術の進歩や発展に寄与するものです。その成果と内容、ならびに論文形式等が当編集委員（査読者も含む）によって原著論文に値すると認められた論文ということが出来ます。
- ② 研究ノートとは、これまでの研究の概要を暫定的に報告した論文であり、新しい発見や着想を早く公表することを目的としたものをいいます。研究テーマにかかわる先行研究を詳細に概観する必要はありません。また図や表も最小限にとどめ、確定した事実だけを記し、後に改変の必要が起こるような内容を含めないことが望まれます。
- ③ 研究レビューとは、当該研究テーマに関する先行研究をまとめたものをいいます。先行研究を網羅的にまとめ、当該研究の研究動向を論じたものなどが対象となります。
- ④ 書評とは、新たに発表された内外の著書または論文の紹介をいいます。
- ⑤ 学界展望とは、諸学界における研究動向の総合的外観をいいます。
- ⑥ その他とは、①～⑤以外の論稿であって編集委員会が投稿を認めたものをいいます。

以上の観点から、投稿者の希望と異なる論文種になる場合があります。ご了承ください。

4. 査読について

① 査読結果の通知について

原則としてすべての論文等に対して査読を実施します。編集委員会ならびに編集委員会が特に認める者（学外の者に依頼する場合もありうる）が査読し、掲載の採否を決定します。査読結果の通知および修正原稿の提出等、査読に関する作業は、原則として電子メール（データ添付）で行います。

査読結果は、次のA～Dの4段階で通知します。

「A. 無条件に掲載可能である。」

「B. 修正すれば掲載しても構わない。再提出後、修正完了の確認をする。」

「C. 大幅修正しなければ掲載不可（修正の上、再審査をする）。」

「D. 掲載不可。」

② 査読結果に対する異議申し立てについて

「D. 掲載不可。」の査読結果に異議がある場合、著者は1回に限り異議申し立てを行うことができます。異議申し立てを行う場合は、論文題名・著者名・異議申し立て事項および理由を記載した書面（様式任意）を、指定された期日までに学事センター研究教育支援係へ郵送してください（期日必着）。編

集委員会で異議申し立ての採否を審査します。異議申し立てに対する審査結果は書面で著者に通知します。なお、異議申し立ての結果、掲載が認められた場合であっても編集日程の都合上、次号以降への掲載となる場合があります。

③ 査読の回数について

査読は2回までとします。2回目の査読結果が、「C. 大幅修正しなければ掲載不可。」または「D. 掲載不可」となった論文等は、掲載不可とします（ただし次号以降への再投稿は妨げない）。

II. 論文等原稿作成上の注意

頁構成	1 枚目（表紙）……表題、著者名他
	2 枚目……………要旨（Abstract）、キーワード（Key words）
	3 枚目……………本文

《1 枚目（表紙）》

下の1～3については、本文が邦文の場合は邦文・英文を併記し、本文が英文の場合は、英文のみを記載する。

1. 表題

「……の研究」というような大ざっぱな表記を避け、論文の内容、新知見を表記した簡潔で明瞭なものとする。また、長い場合は略題（ランニングタイトル）をつける。2編以上の原稿を同時に提出する場合は、それぞれ別の表題をつける。

2. 著者名（フリガナ）

3. 所属、領域、研究指導教員名

4. 図表の数

5. 抜刷希望部数（贈呈分50部を含む）※50部以上は自己負担（または個人研究費）

6. 連絡先住所・電話番号（FAX番号；e-メールアドレス）

7. 編集・印刷上の注意事項の指示（朱書）

《2 枚目》

1. 論文の要旨（Abstract）

和文（600字～800字程度）および英文（150語～200語程度）で併記すること。読者が一読して論文の内容が明確に理解できるものとする。

2. キーワード（Key words）

日本語および英語で5個以内。やむを得ず邦語のキーワードを含む場合には、ローマ字表記の邦語のキーワードを併記すること。

《3 枚目～本文》

1. スタイル、枚数

A4判用紙に横書き。図表と写真は一点につき一枚に換算し、所定の枚数に含める。

また、必ず行番号を付してください。

[本文が和文の場合]

文章は現代かなづかいとする。

ワープロ使用

40字×30行設定で、①原著論文は16～20枚、②研究ノートは8～10枚、③研究レビュー、④書評、⑤学界展望、⑥その他、についてはおおよそ8枚まで、とする。なお変換できない文字や記号は、手書きで明瞭に書き入れる。

手書き

400字詰原稿用紙を使い、①原著論文は50～60枚、②研究ノートは25～30枚、③研究レビュー、④書評、⑤学界展望、⑥その他、についてはおおよそ25枚まで、とする。

[本文が英文の場合]

フォント11の活字を使用したワープロによる印字のみとし、30行設定で入力する。①原著論文は20～25枚、②研究ノートは10～20枚、③研究レビュー、④書評、⑤学界展望、⑥その他、についてはおおよそ10枚まで、とし、原語綴りは行端末で切れないようにする。

可能なかぎりネイティブの専門家の校閲を受けること。

2. 構成

論文の構成は次のように編成する。ただし、それらは必ずしも見出しの表記法を規定するものではない。〔注1、注2〕なお、中見出しは、適宜考慮して適切に表現する。

はじめに：序言または緒言に相当するもの。研究の位置づけおよび目的を明示する。

研究の方法

結果

考察

結論

謝辞…出来るだけ簡単に、研究費の出所等も記載する。

引用文献…〔注3〕

図表・写真のタイトル（説明文を含む）…〔注4〕

〔注1〕総説、講座、または専門分野の学会などの慣行に従うことが望ましい場合には、上記の構成の限りではなく、適宜考慮して記述する。ただし、学生が投稿する場合は、その標準的な構成を示したサンプルを一部提出することが望まれる。

〔注2〕自己の知見と他人のものとの比較で、異論を論じるだけの場合は、出来るだけ「結果および考察」に相当する一章にまとめる。ただし、その場合は、研究ノートに分類されることもある。

〔注3〕（引用文献について）

1. 本文中に引用する際の表記法

文献に記述された内容を本文中に引用する場合には、基本的にはそのまま書き写さずに自分の言葉に置き換えて記述すること。

○1名の研究者による文献の場合

Skinner (1967) は、……と述べている。

井上（1993）の研究では、・・・が明らかにされた。
・・・と報告されている（Sidman, 1990）。
・・・が指摘されている（山本, 1997）。

○2名の研究者による共同研究の場合

Horne and Lowe（1996）によれば、・・・
・・・が報告されている（Sekuler& Blake, 1985）。
・・・と報告されている（谷島・新井, 1996）。

○3名以上の場合

- ・本文中に初めて出すときには、全ての研究者の名前を記述する。
柏木・東・武藤（1995）は、・・・と述べている。
Matthews, Shimoff, and Catania（1987）は、・・・を調べた。
・・・が報告されている（Matthews, Shimoff, & Catania, 1987）。
- ・2回目以降は、以下のように省略して記述する。
柏木他（1995）は、・・・と述べている。
柏木ら（1995）は、・・・と述べている。
Matthews et al.（1987）は、・・・ことを指摘している。
・・・が指摘されている（Matthews et al., 1987）。

名前は基本的に姓のみを表記する。ただし、同姓の人物が引用されていて紛らわしい場合には、日本語名であればフルネームを書き、欧文名であればファーストネームのイニシャルを添えて書くこと。

※原文の直接的引用

どうしても文献の内容を原文のまま引用したい場合には、次のようにすること。
・・・。高橋（2001）は、この問題に関して次のように述べている。
（1行空ける）
ヒトの場合、言語行動が・・・
・・・（高橋, 2001, p. 102）。
（1行空ける）
以上のように高橋は、・・・

2. 引用文献のリストの書式

本文中に引用した文献は、全て最後の引用文献のリストに記載すること。リストは、アルファベット順に並べ替えること。同じ著者の場合は、発表年代順に並べる。

○初版の場合

松沢哲郎（2000）. チンパンジーの心 岩波現代文庫
Skinner, B.F. (1974). *About behaviorism*. New York; NY: Knopf.

○改訂版の場合

芝 祐順（1979）. 因子分析法 第2版 東京大学出版会
Catania, A.C. (1984). *Learning*. 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ Prentice-Hall.

○編集された書籍の場合

Hayes, S.C. (Ed.) (1989). *Rule-governed behavior: Cognition, contingencies, and instructional control*. New York; NY: Plenum.

海保博之・原田悦子（編）（1993）. プロトコル分析入門 新曜社

○編集された書籍の場合（特定章）

Chase, P. N., & Danforth, J. S. (1991). The role of rules in concept learning. In L.Parrott & P.N.Chase (Eds.), *Dialogues on verbal behavior*. Reno, NV: Context Press. pp.226-235.

佐藤方哉（1983）. 言語行動 佐藤方哉（編） 現代基礎心理学6 学習Ⅱ 東京大学出版会 183-214.

○雑誌の場合（DOI番号がある場合は記載すること）

木本克己・島宗 理・実森正子（1989）. ルール獲得過程とスケジュール感受—教示と形成による差の検討— 心理学研究, **60**, 290-296.

Shimoff, E., Catania, A. C., & Matthews, B. A. (1981). Uninstructed human responding :Sensitivity of low-rate performance to schedule contingencies. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, **36**, 207-220. doi: 10.1901/jeab.1981. 36-207

○Webサイトの場合.

長瀬産業株式会社ヘルスケア事業部（2001）. <OLの化粧品に関する意識調査>結果報告 (2001.12.13.) <<http://www.nagase.co.jp/whatsnew/20011213.pdf>>（2002年1月10日）

文献の標記の仕方については、「日本心理学会執筆・投稿の手引き（2005年改訂版）」を参照すること（日本心理学会ホームページ <http://www.psych.or.jp/tebiki.doc>）。

他に下記の書籍が参考になる。

APA（アメリカ心理学会）著 江藤裕之・前田樹海・田中建彦（訳）（2011）. APA論文作成マニュアル 第2版 医学書院

原著

American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychological Association. Sixth edition*. Washington, DC: American Psychological Association.

〔注4〕（図表・写真について）

1. そのまま印刷できる鮮明なものを用いる。光沢のある白い印画紙の上に焼き付けたものかそれに準じたものとし、手書きは不可とする。また、大きさは横幅7～14 cm のものを用意する。文字の大きさについては、原寸大として使う場合は、最低1.5 mmの高さが必要である。
2. 原図の裏には著者名・図表番号・天地の指示を鉛筆書きし、A4判の台紙に貼付する。特に、大きさや配置に希望のある場合は明記する。
3. 図表は、和文では「第1図」または「図1」、「第2表」または「表2」のように、英文では「Fig. 1」、「Table 1」のように表わし、本文中と統一する。また、タイトルおよび説明文（注記を含む）は写真判には含めず、別紙に表記したものを添付する。

4. 本文中で、図表挿入部位の表示は、本文の右欄外に朱書きで指示する。

Ⅲ. 編集作業について

編集作業は以下の予定で行います。

1. 投稿募集案内と投稿申込書の配布 6月下旬
2. 投稿申込書の提出締め切り 7月中旬
3. 執筆要項、投稿提出用紙等の送付 7月下旬
4. 原稿提出締め切り 10月上旬
5. 査読者の決定と査読依頼書の送付 10月上旬
6. 査読締め切り 11月中旬
7. 修正原稿提出の締め切り 11月下旬
8. 再査読依頼 12月上旬
9. 再査読締め切り 12月中旬
10. 最終原稿提出締め切り 1月上旬
11. 入稿 1月下旬
12. 初校の送付（校正依頼） 2月上旬
13. 初校校正の締め切り 2月中旬
14. 校正最終締め切り 2月下旬
15. 校了・印刷 2月下旬
16. 本誌と別刷りの送付 3月下旬（予定）

Scientific Journal of Tokiwa University Graduate School
Guidelines

(2020 edition)

I . Information for authors regarding contributions to the Scientific Journal of Tokiwa University Graduate School

The Scientific Journal of Tokiwa University Graduate School is an academic periodical that considers themes related to the Tokiwa University Graduate School. Selected academic papers and other appropriate material are published according to the Tokiwa Graduate School Scientific Journal Regulations No. 5 Article 1.

Only submissions that have not been previously published (not including the publication of quotations or small excerpts), or are not currently in the process of being published will be considered. Abstracts should clearly define research findings, but should be brief and not include any tables or diagrams.

The copyrights of submitted manuscripts will belong to the author(s), but the publishing rights will belong to Tokiwa University Graduate School. All published manuscripts will be converted to electronic form as well as be published on the homepage of Tokiwa University.

Contributions

Journal contributions are restricted to only those determined eligible by the university (see “Eligibility” below). Contributions will only be accepted in English or Japanese; all contributions in English should be proofread by a native speaker before submission.

Call for papers will be announced via the bulletin board in the 4th floor graduate student room of Q Building. After the Editorial Board reviews submissions, they will notify all authors by mail as to whether or not their submission was accepted for publication. Authors of accepted contributions will be given written verification that their paper was accepted. In the case that only two or less contributions are accepted for publication, journal publication may be postponed to a later date.

1. Manuscript Submission

Authors must submit two copies including one digital copy and one original manuscript. Digital copies can be submitted on CD-R or by USB flash drive, but the format must be MS Word (or equivalent). All submissions should be either handed in to the Academic Affairs Office, or mailed to the address below by the appointed date and time.

With the exception of contributing teaching staff, all of those who submit a paper must also submit a letter of recommendation from their Research Mentor or another applicable advisor. However, this is not the case if the Research Mentor or another applicable advisor (including the leader) becomes a coauthor.

It is the author's responsibility to save an extra copy of the submission in the event that one of the submitted copies is somehow damaged or misplaced. Once a submission is accepted, it is requested that authors have it proofread.

Authors will be given two days to have the proofreading done, and the content of the submission must not be changed in the process. Further editing will not be allowed once a manuscript is resubmitted.

Manuscripts that do not adhere to the correct submission guidelines as outlined will not be accepted.

(Send to)

**Tokiwa University Scientific Journal Committee
1-430-1 Miwa, Mito, Ibaraki 310-8585**

2. Eligibility

Only those who fit in one of the following categories will be eligible to contribute. (In accordance with the Scientific Journal of Tokiwa Graduate School Regulations No. 4).

1. Course instructors for the Tokiwa University Graduate School.

2. Students or researchers enrolled in Tokiwa University's doctoral program.
3. Anyone who has completed Tokiwa University's doctoral program.
4. Students or researchers enrolled in Tokiwa University's master's program.
5. Anyone who has completed Tokiwa University's master's program.
6. Those specially recognized by the Editorial Board.

Note: In the case that a manuscript is submitted under multiple authorships, it will still be accepted if secondary authors do not meet the above requirements as long as the first author does. However, if the first author of a submission does not meet the requirements stated above, his or her submission will not be accepted, regardless of whether or not secondary authors do in fact meet the requirements.

3. Categories for paper application acceptance

1. Original article
2. Research notes
3. Research review
4. Book review
5. Insights on an academic society,
6. Others

Both original articles and research notes are categorized as academic papers.

- ① The merit of submitted original articles (including its contents, results, layout, etc.) will be determined by the editor assigned to evaluate the manuscript.
- ② Research notes serve as a temporary report and outline of research completed to a certain point but still pending final results. When composing the research notes, it is not necessary to make a detailed outline of the previous research that matches the research theme. They should include just factual information, minimizing the usage of tables and figures. Furthermore, research notes should not include any information that may be subject to change as the research continues.
- ③ A research review is a collection of prior research concerning a particular research theme. The purpose of the Research Review is to give a comprehensive review of previously published research and argue or discuss a particular view of the work.
- ④ A book review is an introduction to a recently published book or scholarly article.
- ⑤ Writings on insights on academic society are comprehensive commentaries on research trends in the academia surrounding a particular field.
- ⑥ "Others" includes any manuscript contribution other than those mentioned that is accepted by the Editorial Board.

Based on the above descriptions, contributors should be aware that the category under which a given manuscript is submitted is subject to approval and possible change.

4. Peer review

- ① Notification of peer review results

As a general rule, all manuscripts will be subjected to peer review. Judgment about the status and acceptance, rejection, or a submission of a manuscript will be made by the Editorial Board, or those specially recognized by the Editorial Board. Any work related to the reviewing process such as notification of the review results or submission of revised manuscripts shall, as a general rule, be conducted over e-mail (through use of file attachment).

Peer review results shall be notified as one of the following (A through D):

“A. Publishable without condition.”

“B. May be published if revised. Confirmation of final revision after re-submission.”

“C. Not publishable unless significant changes are made (re-examination conducted after revision).”

“D. Unfit for publication.”

② Formal appeal of peer review results

In cases when an author objects to the results of peer review of “D. Not allowed”, he or she can formally appeal the decision at a limit of ONE (1) time. In such a case, the author must prepare a letter (no prescribed format) that contains the manuscript’s title, author’s name, the specific item to which he or she objects, and the reason for the objection, and send it by postal mail to the Tokiwa University Academic Affairs Office to arrive no later than the final date of the prescribed period for appeal. Following receipt, the Editorial Board will review the objection and decide whether or not to accept or reject it. The results of this review will be notified to the author in writing. Moreover, in cases in which publication is permitted following the results of the appeal, the accepted manuscript may not be published until the following issue, depending on the editing schedule for the current issue.

③ Number

Review can take place a maximum of TWO (2) times. Manuscripts that are given the results of either “C” or “D” (above) after their second review will not be published. (However, this will not disqualify a revised draft from being submitted for a future issue.)

II. Important points to remember when preparing a manuscript for submission

Page Composition 1st page (front cover) Title, Author's name, etc.

2nd page Abstract, keywords

3rd page Body

Front Cover (and binding)

1. Title

Try to avoid overly-broad titles such as “Research on [X] topic.” Titles should be brief but clear in their description of the contents of the manuscript. Use a running title if the original title is very long. If you plan to submit two or more separate manuscript copies at one time, make sure that they have different titles.

2. Author’s Name

3. Position, field of work/study, name of Research Mentor

4. Number of figures and tables in text

5. Anticipated number of reprints (up to 50 reprints will be provided for distribution at no extra fee)

6. Contact address, telephone number (FAX number and e-mail address)

7. Important notes regarding editing/printing (please write using red ink)

Page 2

1. Abstract

The abstract should be between 600 and 800 Japanese characters and 150 and 200 English words written side-by-side, and should be written in a way that readers can gain a clear understanding of the contents of the paper by reading it.

2. Keywords

Up to five keywords in Japanese and English should be included after the abstract. All keywords in Japanese should have their Romanization declared and written beside it.

Page 3 - Text body

1. Style, number of pages

Use standard A4 sized paper. Separate figures and tables should be included in such a way that they can be

easily included alongside the text in the manuscript.

Use a word processing program such as Microsoft Word to type and print the paper (font size 11, 30 lines per page). ①Original articles should consist of 20-25 pages, ② research notes should consist of 10-20 pages, and other submissions (③research reviews, ④book reviews, ⑤insights on academic society, and ⑥other submissions) should consist of no more than 10 pages. Please justify text in a manner that does not force word-splitting at the end of lines. Manuscripts should be proofread by a native speaker of English before being handed in.

2. Organization

Manuscripts should be organized in accordance with the guidelines written below. However, there is possibility for slight deviations from layout described (see notes 1 and 2).

Introduction: Clearly indicate the purpose and the of the research in the preface or its equivalent

Research Method

Results

Discussion

Conclusions

Acknowledgements: list research contribution sources, etc.

References (See Note 3)

Appendices (including explanatory notes - see Note 4)

(Note 1) Slight deviations from the organization prescribed above will be considered based on their suitability and the reasons for the differences. However, a sample of the standardized guidelines used should be provided when a manuscript is submitted using a different organizational standard than the one described.

(Note 2) In the case that there is a difference in opinion between the contributor and any other involved party regarding any of the contents of the manuscript, the disputed issue should be outlined in a separate chapter titled "Results and Considerations." If this is the case, the manuscript will be classified as "Research Notes."

(Note 3) References

1. In-text citations (in margins)

For in-text citations of literature, text can be transcribed directly from the source.

Citations for a single author

i.e. "According to Skinner (1967)..."

"...are reported (Sidman, 1990)."

Citations for two authors

i.e. "According to Horne and Lowe (1996)..."

"...are reported (Sekuler & Blake, 1995)."

Citations for three or more authors

When the citation appears for the first time in the text, list all of the authors' names.

i.e. "According to Matthews, Shimoff, and Catania (1987)..."

"...are reported (Matthews, Shimoff, & Catania, 1987)."

For every subsequent appearance of the citation, you should abbreviate it according as is done in the following example.

i.e. "According to Matthews et al. (1987),..."

"...are reported (Matthews et al., 1987)."

Only the authors' surname must be used when citing names. In the event that two authors share

the same surname, please also include the first initial of the author following the surname.

* Direct citation of text

When you wish to directly cite a source, use the following as a guideline.

“...Takahashi (2001) addressed the problem with the following.”

(1 line space)

“In the case of
. (Takahashi, 2001, p.102)”

(1 line space)

“So, as can be gathered from Takahashi’s statement above,…”

2. Format for cited reference list

All references that are cited in the text need to be listed. This list should be displayed in alphabetical order by the name of the leading author. If two books share the same author name, list in order of publication date.

First editions

Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York ; NY : Knopf.

Revised editions

Catania, A. C. (1984). *Learning*. 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Edited texts

Hayes, S. C. (Ed.) (1989). *Rule-governed behavior: Cognition, contingencies, and instructional control*. New York; NY: Plenum.

Journals. (Include the DOI number if available.)

Shimoff, E., Catania, A. C., & Matthews, B. A. (1981). Uninstructed human responding : Sensitivity of low-rate performance to schedule contingencies. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, **36**, 207-220. doi: 10.1901/jeab.1981.36-207

Web addresses

Landsberger, J. (n.d.). Citing Websites. In *Study Guides and Strategies*. Retrieved May 13,2005, from <http://www.studygs.net/citation.htm>.

References should be cited according to academically accepted guidelines, such as those released by the American Psychological Association.

American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychological Association. Sixth edition*. Washington, DC: American Psychological Association.

(Note 4) Tables and Figures

1. Only clear images should be used. Figures and tables should be printed onto white, glossy paper, and should not contain anything hand-written. The width of all images should be 7-14 cm.
2. The author’s name, figure number, and any layout instructions should be written in pencil on the back of a figure, and then pasted on a separate piece of paper. If the author has any specific instructions regarding the size or positioning of a figure, he or she should indicate so on the page the figure is pasted to.
3. All tables or figures should be labeled as “Table 1” or “Fig. 1.” Any titles, explanations, or annotations to charts or figures should be written on the intended text page where the figure will be placed rather than on the accompanying the image page.
4. Any explanatory text accompanying figures should be written in red ink in the margin right of the figure will be placed on the manuscript page.

III. Editing Schedule

The following outlines the planned schedule for editing work:

1. Distribution of contribution application information and application forms (Late June)
2. Deadline for contribution applications (Mid-July)
3. Distribution of documents and forms required for contributing (Late July)
4. Manuscript submission deadline (Early October)
5. Official request will be sent to selected reader manuscripts reviewers (Early October)
6. Reading deadline (Mid-November)
7. Resubmission deadline (Late November)
8. Second review of manuscript (Early December)
9. Second review deadline (Mid-December)
10. Final submission deadline ((Early January)
11. Draft (Late January)
12. Sending of first proofs (Early February)
13. Deadline for first proofs (Mid-February)
14. Final proofreading deadline (Late February)
15. Final manuscript printing (Late February)
16. Distribution of final printed journals (Late March)

編 集 委 員

面澤 弘行（委員長） 大高 泉

水嶋 陽子 砂金 祐年

千手 正治

常磐大学大学院学術論究 第8号

2021年3月31日 発行

非 売 品

常磐大学大学院人間科学研究科

編集兼発行人 学術論究編集委員会委員長 面 澤 弘 行

〒310-8585 水戸市見和1丁目430-1 電 話 029-232-2511(代)

常磐総合印刷株式会社

印刷・製本 〒310-0036 水戸市新荘3-3-36

電 話 029-225-8889(代)

目次

□ 原著論文

- ・大学生における生きがいアイデンティティ形成に与える影響
……………齋藤佑美・馬場久美子 1
- ・支援者からみたDV被害の回復過程に関する質的研究
—裏切られ体験の視点から— ……鈴木花音・馬場久美子 17
- ・リモートという授業形態が学生に与える影響について
—“他者と社会的時間や空間を共有する”ことの意味— ……宇治和子 33

□ 付 録

- ・常磐大学大学院人間科学研究科博士課程（後期）学事記録 ……付- 1
- ・常磐大学大学院人間科学研究科修士課程学事記録 ……付- 1
- ・常磐大学大学院人間科学研究科博士（人間科学）学位論文要旨 ……付- 2
- ・常磐大学大学院人間科学研究科修士（人間科学）学位論文要旨 ……付- 4
- ・常磐大学大学院学術論文発行規程 ……付-15
- ・常磐大学大学院学術論文学術雑誌執筆要項 ……付-17
- ・常磐大学大学院学術論文学術雑誌執筆要項（英文） ……付-25