

個人の経験に対する自伝的推論の効果

教育科学専攻学校教育領域

西井 亮太郎

提出日 令和3年2月15日

目次

研究 1 成功・失敗経験に対する自伝的推論が生きがい感に及ぼす影響

第一章	問題と目的	・・・1		
	第一節	はじめに	・・・1	
	第二節	心理学における自伝的記憶の定義	・・・4	
	第三節	心理学における自伝的推論の定義	・・・6	
	第四節	成功経験と失敗経験に対する自伝的推論	・・・7	
	第五節	自伝的推論と前向きな態度との関連	・・・8	
	第六節	生きがい感について	・・・9	
	第七節	本研究の仮説と目的	・・・11	
第二章	本調査	・・・12		
	第一節	方法	・・・12	
		第一項	実施手続き	・・・12
		第二項	質問紙調査の内容	・・・12
	第二節	結果	・・・13	
		第一項	自伝的推論に関する項目の因子構造	・・・13
		第二項	各尺度得点の算出と記述統計	・・・15
		第三項	成功経験に対する自伝的推論と適応的諦観、 生きがい感との関連性の検討	・・・17
		第四項	失敗経験に対する自伝的推論と適応的諦観、 生きがい感との関連性の検討	・・・17
		第五項	適応的諦観得点の高低による群設定についての検討	・・・18
		第六項	適応的諦観得点の高群・低群における 各尺度間の関連性の検討	・・・18
		第七項	成功・失敗経験に対する自伝的推論と 適応的諦観による生きがい感の差の検討	・・・19
		第八項	成功と失敗の自伝的記憶の内容についての検討	・・・22

第五項	J-DPQ 得点の悲観主義群・楽観主義群における 各尺度間の関連性の検討	・・・44
第六項	成功経験に対する自伝的推論と 悲観主義・楽観主義による教職志望の差の検討	・・・45
第七項	教育実習における成功の自伝的記憶の 内容についての検討	・・・48
第三節	考察	・・・49
第一項	成功経験に対する自伝的推論と教職志望との関連	・・・49
第二項	J-DPQ 得点による分類と各尺度間の関連	・・・50
第三項	成功経験に対する自伝的推論と悲観主義・楽観主義 による教職志望の差	・・・50
第四項	教育実習における成功経験の特徴	・・・51
第六章	総合考察	・・・53
■	引用文献	・・・59

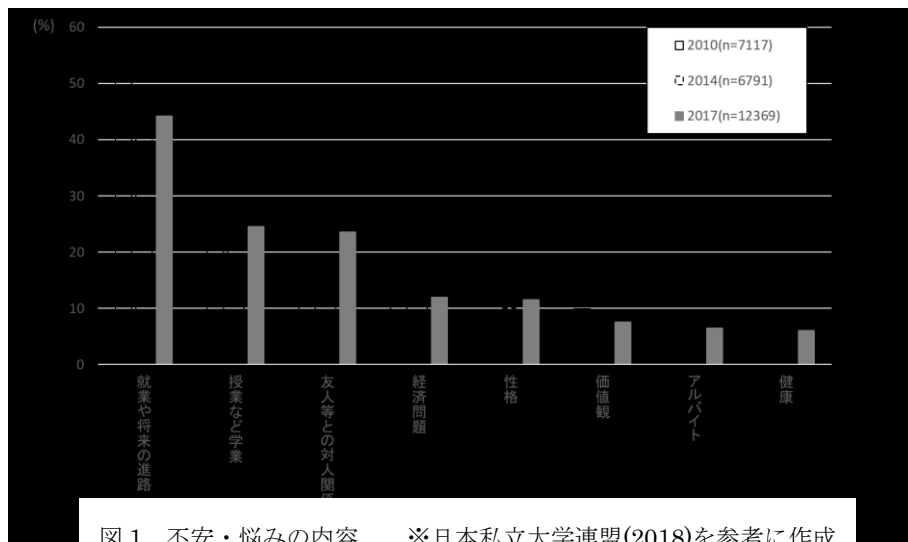
研究1 成功・失敗経験に対する自伝的推論が生きがい感に及ぼす影響

第一章 問題と目的

第一節 はじめに

大学生はその立場の多様性から悩みを抱えることが多い。大学に入学してからは、部活動・サークルやアルバイト、学部などいくつかの領域に所属することで、人間関係や金銭面、学業など様々な悩みの種がある。そして、その悩みの解決方法すらわからずに引きずってしまう者も少なくないだろう。下田・高橋(2013)は、大学生に現在より近い過去にある最近のつらい出来事について尋ね、その内容を検討した。大学生は時間に捉われず、過去・現在に継続している自分自身の問題を抱えやすく、中には将来のことに関する内容もあり、そのつらい出来事は大学生が自ら整理することは難しい自伝的記憶とされている。大学生が現在進行している形で多岐にわたるつらい出来事を経験しやすいことがわかる。だが、大学生はこれまでもつらい出来事にならぶほどの成功経験や幸福な出来事を経験しているはずであり、そちらに目を向けることの価値は十分に考えられる。下田・高橋の調査で、将来にかかわるつらい出来事を語った学生は進路選択の悩みを抱えているようであり、過去のことについて問われていてもその点に着目してしまうほど、重要な悩みであることが想像できる。私立大学生の生活実態調査(図1)では、大学生が抱える不安・悩みの内容は、圧倒的に「就職や将来の進路」が多い結果であった(日本私立大学連盟, 2018)。

学生の中には、悩みを解消しないまま、つまりどのような職種が向いているのかわかっていないままに就職活動する中で、採用されたから就職するということもあることが考えられ、それは社会人となってからやりたいことと違うことに気づき離職や転職を促してしまうことが考えられる。それを未然に防ぐために、別のポジティブな出来事にも積極的に目を向け、その経験を活かそうとすることが大学生が抱える悩みの解消にもつながるのではないだろうか。



近年、早期離職する若年者の存在が続いていることは報告されており、社会問題の1つとして数えられている。厚生労働省(2018)の現時点で作成されている若年者雇用実態調査によれば、大学を卒業している若年労働者は、卒業後1年間は正社員として勤務することができている割合が79.1%も存在するが、2013年と2018年の初めて勤務した会社での勤続年数(図2)から見るに、大学卒業後3年経てば大半の若年労働者が早期の離職を選択していることになる。3年未満で離職した人の理由としては、「人間関係が良くなかった」、「労働時間・休日・休暇の条件が良くなかった」、「仕事が自分に合わない」という結果があげられている。2013年の上位3つまでの離職理由も2018年の調査と変わらないが、「仕事が自分に合わない」が48.5%と最も割合の高い理由となっている。さらに遡って調査の結果を確認しても、若年労働者が仕事と自分のミスマッチを理由にあげている割合は高い。就職してから自分にはその職種が自分に向いていると思い描いていた仕事とは違ったことに気づくことになっていることが離職や転職を選択しなければいけない状況になると考えられる。総務省(2020)による労働力調査(2020年7月~9月)でも、失業者の仕事に就けない理由として最も上位にあがるのが「希望する種類・内容の仕事がない」であり、専門分野を持つ大学を選択し在籍していてもなお、在学中に自分のやりたいこと、できることが自分でも理解することが難しく、見つけれられないまま就職活動にのぞみ、漠然な見通しを持っていることが問題になっていると考えられる。

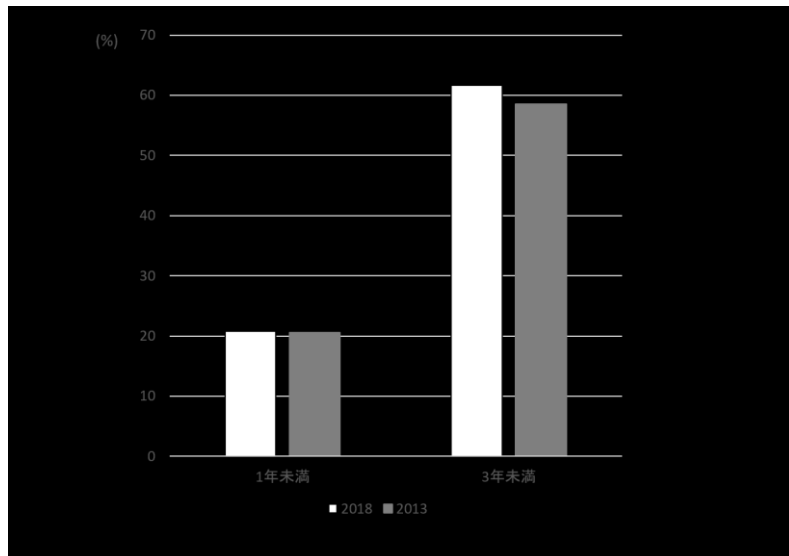


図2 2018年および2013年調査の初めて勤務した会社での勤続年数

※厚生労働省(2018)若年者雇用実態調査を参考に作成

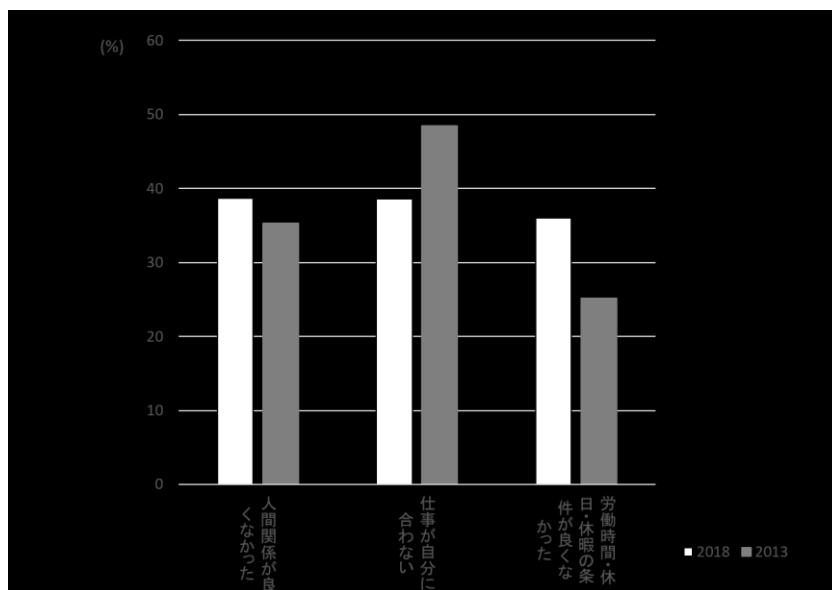


図3 2018年および2013年調査の3年未満で離職した人の理由

※厚生労働省(2018)若年者雇用実態調査を参考に作成

離職理由の上位から考えると、休日のことや人間関係などプライベートな側面を重視しており、職種内容に注目していないことも考えられる。志望動機も何から見出せばよいのか悩むことも多いだろう。早期離職の理由として、労働条件や人間関係を改善することは個人で

はコントロールすることが難しい理由であることが考えられるが、仕事と自分のミスマッチについては、自分がどのようなことに向いているのか、何がやりたくてできるのかを見つめなおし、学生のうちに十分に考えることや、考えることを他者から支援し促すことで自分がどのような進路選択をすればいいのか気づけるきっかけが見出せると考える。

そのために、自分のこれまでの経験を振り返り、教訓を導き出すことや、自分の行動指針や進路選択に活かせる意欲、自分が何に向いていてどのような存在であるかにかかわる情報を自分の経験から抽出することができるようになることが志望動機を決めることにもつながり、充実した人生を送るうえで成長を促すことができるのではないだろうか。

本研究の調査協力者である大学生は、進路選択を迫られ、どのような職種に就くのか考えなければならない時期を迎える。中央教育審議会(2011)では、「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」であるキャリア発達を促すために、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てる」キャリア教育が推奨されている。キャリア教育では、自分の役割を果たして活動すること、人や社会とかわる「自分らしい生き方」を形成していくことを求めている。そのためには、一人一人の成長・発達の過程における様々な経験や人とのかかわりがかかわってくるとされる。つまり、自分が持つ役割や人とのコミュニケーションを図るために学生がこれまでに培ってきた個人的な経験に着目し振り返ることが必要で、示唆を得ることが求められると考えられる。

第二節 心理学における自伝的記憶の定義

自分の役割を見つけたり人とのコミュニケーションを促進させたり、または教訓を引き出せるような個人的な経験に関する記憶は自伝的記憶と呼ばれる。自伝的記憶は、過去の出来事の実事のみではなく、当時感じた感情や個人的な意味など自己に関する情報を多く含んでいる個人の思い出に当たる記憶である。エピソード記憶の一種として捉えられてきているが、佐藤(2014)は、エピソード記憶との違いとして、自分が感じたことや考えたことなど自己に関わる記憶であること、記憶がばらばらのピースのようにになっているのではなくストーリー性を持つ記憶であることの2点をあげている。自伝的記憶を想起することは、自分のこれまでの行動や思考を時間的な流れの中で確認することができると考えられ、これからの自分のあり方を決める要素になるだろう。志望動機を考える際には有用な記憶である。

自伝的記憶には「自己機能」、「社会機能」、「方向づけ機能」の3つの機能が存在する。自

己機能は自伝的記憶が自己の連続性や一貫性を支える基礎となり、変わらない自己像を維持する機能を持っている。自伝的記憶の中でも自己機能を有する記憶を、Singer & Salovey(1993)は「自己定義記憶」と呼んでおり、強い感情と合わせて繰り返し想起されることによって自分がどのような人間でどう過ごしてきたか、状態を含めた情報を有しているとする。

社会機能は、自伝的記憶がコミュニケーションの維持や強化を促進させる機能である。自伝的記憶を共有することで、集団内の信頼を得たり価値観を伝えあったりするし、出来事内に出てきた人物たちとの関係性を深くする。

最後に方向づけ機能は、自伝的記憶が問題解決における判断や自分の行動を促進させる機能である。方向づけ機能をはたらかせる出来事は、進路選択のときに決定を促したり、自分の態度や目標、価値観を確認し人を行動させたり、現在抱えている問題を解決する際に、過去の似たような出来事を引き出し想起することで危機的な現在の状況を回避させる。方向づけ機能はネガティブな出来事を想起することも多い。

これら3種類の自伝的記憶の機能を測定する尺度として、落合・小口(2013)は、Bluck & Alea(2011)が開発した Thinking About Life Experiences(TALE)尺度の邦訳版を作成している。機能をはたらかせる頻度を問うこの尺度は、「自己継続機能」、「行動方向づけ機能」、「社会的結合機能」の3因子から構成されている。このTALE尺度を用いて山本(2018)は、自己機能と方向づけ機能をはたらかせる自伝的記憶はアイデンティティの中心部分に影響し、自分で定めた判断基準に則った目標を目指す達成動機を促し、社会機能もアイデンティティを媒介しなかったが、同様に達成動機に影響することを明らかにしている。自分自身にとっての価値は、自伝的記憶の中に含まれていることを理解し、それを見つけていくことが目標の達成にもつながるのだろう。これらの機能を発揮するための自伝的記憶の振り返り方を身に付けていく必要があるだろう。自己機能を促すことは、自分を理解することにつながり、就職しても望ましい人物像を維持しながら働くことができるだろう。

社会機能は自分の記憶、思い出を他者に伝えることで会話を支援し、関係性を豊かにすることが可能になると考えられる。池田(2015)は、ポジティブな出来事をポジティブに他者と語り合い共有することで他者を笑顔にし、元気づけや盛り上ることを促すことができるとし、自伝的記憶が親密性の向上に効果的であることを示している。コミュニケーションの強化は社会でも求められることのひとつである。自伝的記憶の社会機能を高めることで、離職理由の上位に入っている人間関係の悪化も防げるようになるだろう。

方向づけ機能は Pillemer(1998)によると、方向づけ機能を担う出来事は出発点、転換点、基準点、類推の4種類に分類されると言う。出発点や転換点は、進路選択のきっかけとなるような出来事を含み、新たな信念を構築し、自分の目標を決めることにつながる。基準点は、自分の信念に中心的な出来事であり、立ち返ることができる点である。類推は、過去の同じような出来事を想起することで類似する状況での行動や判断を促す。このように自伝的記憶の方向づけ機能をはたらかせることは、危機的な状況を回避することにも有用であると考えられ、社会人としての行動規範になりうるものであると考えられる。

第三節 心理学における自伝的推論の定義

自伝的記憶が自己機能、社会機能、方向づけ機能を発揮するプロセスには、過去の経験を思い出し洞察や教訓を引き出したうえでこれから先の行動指針とするような、自分が想起した出来事に対して何らかの意味づけを行う自伝的推論(Bluck & Habermas, 2000)がその機能を促進させる。自伝的推論は、過去と現在の変わらない自分を確認したり複数の出来事どうしを結び付けたりする内省的な思考過程である。自伝的推論は自伝的記憶と密接なつながりを持ち、自伝的推論の出来事への解釈や評価、教訓や洞察を引き出すはたらきがこれらの機能を促進させている(佐藤, 2008)。また自伝的記憶のストーリー性を構築している。つまり、ただ過去の出来事にあった事実のみを振り返るのではなく、いずれかの機能を果たすような自分なりの意味を出来事に持たせることが個人の成長に重要であると考えられる。

自伝的推論について佐藤(2014)は、先行研究から、「自伝的推論は過去の出来事と自己を結びつける解釈過程であり、成人のナラティブ・アイデンティティ構成にとって中心的な役割を果たす。(Lilgendahl & McAdams, 2011)」、「人は自伝的推論を通してライフストーリーを構成する。自伝的推論は、自伝的記憶を選択し、形成し、解釈し、体制化する過程である。自伝的推論は特定の記憶を解釈し評価し、人生の経験から教訓や洞察を引き出す過程である。(Thomsen, 2009)」、「自伝的推論は、人生で起こった出来事同士の間に関係上のつながりを作る、自己省察的なプロセスである。(McLean & Fournier, 2008)」など、様々な定義を取り上げ、定義が推論のプロセスまでを指すものと主観的に捉えた自分の人生を示すライフストーリーを構成する結果まで含まれるものが混在しており、明らかとはなっていないことを指摘している。自伝的推論のプロセスにおいても当時のいくつかの出来事を結びつけることや過去の出来事と現在の自己や出来事とを比較することからも、幅の広い概念であると捉えることができるだろう。自伝的推論が少なくとも価値や評価を付与する意

味づけと同義であるように扱われてきているが、Habermas & Bluck(2000)が自伝的推論を自己を示す物語を生成する目的を持った思考過程であることを述べていることから、単なる意味づけとは異なる概念であると捉えることが望ましいと考えられる。

佐藤(2014)によれば、出来事と自己のつながりを捉えることがこれまでの自伝的推論の研究から見出される中心的なはたらきであるとされる。自己を示す物語を生成するために、その出来事が自分にとって重要な事実を学んだと教訓や洞察を得ることや、自分のことをよく表している、自分のことを成長させたと出来事から意味を見つけることである。佐藤(2014)は、自伝的推論の思考過程を探索的に検討し、具体的にどのような影響や意味の内容を含み関連し合っているのかという自伝的推論の枠組みを明らかにすることで、自伝的推論についての検討を円滑に進めるための整理を行った。その結果、自伝的推論の「過程」と「内容」に分かれた枠組みが示された。自伝的推論の「過程」とは、想起した出来事について繰り返し熟考を重ね意味を見出すことを指し、「内容」は「過程」を経て得た意味づけの内容を示し、意味がある、重要であるという漠然とした評価と具体的な自分への影響についての省察、認識を含む。具体的には、出来事が重要であるか、出来事と自己がつながっていることを強く意識し自己に成長や転機としてどれほど影響しているか、また教訓として学ばしてくれたのか、出来事がどれほど自分自身を定義づけているのか、複数の出来事と出来事の共通するテーマは何なのか、それはどう関連し合っているかといった認識を含んでいる。

以上のことから本研究では、自伝的推論を「出来事が自己に対してどれほどの影響を示すのか、そのつながりに着目して意味を見出す思考過程」とプロセスから結果までを視野に入れて捉えていくこととする。

さて、何らかの自伝的記憶に対して自伝的推論をはたらかせることで志望動機の決定や成長促す機能を発揮することがうかがえるようになった。では、実際に自伝的推論をはたらかせようとするとき、どのような内容の経験に焦点を当てると良いのだろうか。

第四節 成功経験と失敗経験に対する自伝的推論

Bluck & Glueck(2004)は、経験から得られる教訓の生活状況や物事を改善する役割と内容について調査し、その結果、人はネガティブな出来事を想起し教訓を引き出そうと意味を考えることが多く、そこからポジティブな結果を導き出し、その出来事がライフストーリーに統合されアイデンティティの一部となることを報告している。このようにネガティブな

経験に対して肯定的な意味を付与し、活かそうとする構図が多いと考えられる。実際に学校でもスポーツを行う場面でも自分のミスを振り返り、克服を目指すことは多い。ネガティブな出来事を目的に合わせて意図的に語りなおすことの効果を検討した池田・仁平(2009)は、語りなおすことで当時のネガティブな感情を抑制し、自伝的記憶の内容が楽しいと感じる方向に変化していくようにポジティブな感情を高めることを明らかにしている。これまでは心的外傷後成長や失敗経験を活かすというようなネガティブな出来事に対する自伝的推論が注目されてきている傾向にあったとその偏りを指摘した佐藤(2012)は、出来事の内容と自伝的推論の関連を検討し、中学時代の教師との思い出における否定的な出来事よりも肯定的な出来事のほうがより明確さと詳細さをもって想起されやすく、活発な自伝的推論を引き起こしやすいことを明らかにした。中学時代の教師との出会いの中で交わした会話や一緒に取り組んだ活動で得た励ましやアドバイスをもらった経験が自分という人間をよく表していることや影響している認識を強くしているということである。

続く佐藤(2016, 2017)が成功したポジティブな出来事と失敗したネガティブな出来事に対する自伝的推論について関連を比較検討した結果、失敗経験と比べ成功経験は繰り返して想起されることは少ないが、強い感情と高い鮮明さを持ち合わせて想起され、活発な自伝的推論を引き起こすとされる。また成功経験はより自分の考えや感じ方に変化を促し、重要な意味を持っているという認識がなされたとされる。これは、何度も繰り返して想起せずとも鮮明に記憶することができている出来事の中での成功事例や個人の強みといったポジティブな側面に着目することで人が適応的に生きていくためのプロセスとして捉えられている。山本(2017)は、学習場面における成功と失敗の経験を想起したどちらの場合においても学習動機づけとして新しい価値観の発見や自分の成長につながることで向上志向が促進されることを見出した。これは、成功したか失敗したかということではなく、自分が一生懸命努力をしたという出来事として想起されたことが学習動機づけへの影響を示したとされている。

人は人生における変化に対応するのが時に辛いこともある。進路を考える際も悩んだり苦痛を感じたりする場合があると考えられる。自分が過去に培ってきた成功経験は一貫した自分の成功パターンを促し、プラスの影響を与えるだろう。自分を見つめなおし、方向性を決められる人は前向きでありしっかりと見通しを持つと考える。

第五節 自伝的推論と前向きな態度との関連

Nelson(1988)は、記憶の一般的な機能には将来に起こりうる出来事や行動、経験を予測し準備することで初めて価値が生まれると述べた。適応的な行動をとるために、過去の類似した出来事からその内容や構造を理解することで、何がどのように、どのような順番で、どのような結果をもたらすのかを予測できるようになると言う。漠然とした見通しが挫折を促す、すなわち早期離職を促すとすれば、前向きさを持つ人は挫折を回避しやすいのだろうか。

山本(2015)によると、過去の生涯を振り返り想起される個人的な経験である自伝的記憶を想起させ、想起の前後によるアイデンティティ尺度得点の違いを調査した結果、重要度の高い自伝的記憶は当時感じたことやエピソードに関わる情報が豊富なため、経験したときの鮮明な自分の姿が詳細にイメージできたことによって、過去の自分と現在の自分とのつながりを確認することができ、アイデンティティ尺度得点の増加が見込めたという結果が示された。過去の経験が現在の自分に強いつながりを感じ、自己を形成する一部となることが考えられる場合、失敗に捉われず、そのままを「自分の行いはうまくいく。なんとかやっていけるだろう。」と結果を予測し受け入れることで成功に着目していく楽観的な態度が関連していることが予想される。そのため本研究では、自己受容的な前向きな態度の個人差との関連を検討する。自己受容的な態度のひとつとして適応的諦観が考えられる。「適応的諦観」とは、自己や状況のネガティブな側面をそのまま受け入れつつも、そこにこだわらない前向きな態度(菅沼, 2018)と定義されている。これには楽観的な見通しも含まれている。そしてネガティブに捉えられがちな諦観という言葉も含まれてはいるが、上田(1996)は、本来受け入れられないはずの自分を受け入れる諦めが自己評価へのメタレベルな肯定度を維持し自尊心へ寄与することから、自己受容として諦めが意義を持つとの見解を述べている。したがって、自伝的推論を活発に引き起こす人は適応的諦観を有すると考える。

第六節 生きがい感について

本節では、経験に対する自伝的推論の効果を検討するために、生きがい感への影響に焦点を当てる。生きがい感とは、Garcia(2017)は、日本における「生きがい」にあたる言葉は海外にはないことを考慮し、IKIGAI と呼び、「人生の目的」であると定義づけ、元気に過ごす健康的な姿と関連付けた。生きがいは「自分が好きなこと」、「社会的なニーズ」、「報酬を受けられること」、「自分が得意なこと」の4つの領域が重複する中心に位置し、その4つの領域から欠けた部分である生きる意味を見つけることが生きがいを感じることでであると

述べる。自己に関する自伝的記憶の中には、自分が好きなことや得意なことにかかわる情報も多く含まれていることだろう。自伝的記憶に対して自伝的推論をはたらかせるプロセスは生きがいを感じるまでのプロセスと類似している。つまり、自分の経験から意味を見出すことで生きがいを感じるができる可能性がある。

神谷(2004)によると生きがいには、生きがいの対象となるものを指すときと、生きがいを感じている精神状態を指すときがある。生きがい感は後者に当たるとされる。生きがい感を最も感じるのは、自分がやりたいことと自分がやろうとしていることが一致しているときである。つまり、進路を選択する際に自分がやりたいことを決め、それに向かって準備を進めていく段階で感じられやすい可能性がある。生きがい感を感じているときは幸福感を感じているときと類似しているが、その違いとして神谷は、生きがい感のほうが自我の中心に迫っていること、幸福感は感じればその場で停滞を生み使命感を鈍らせる場合があるが、生きがい感は明るい将来や目標に向かっていくプロセスの中でより感じられるものとしている。生きがい感は未来志向的な要素を持っているが、神谷によって過去との関連についても言及されている。過去の出来事について、当時は無意味な出来事と思われていても、その出来事から意味を見出すことで生きがいを感じるようになり、現在の自分に価値を付与することになる。過去の出来事が意味のないもの、失敗したものとネガティブに捉えられることは生きがい感を損なうこととなる。そのため、ポジティブに捉えられた出来事が生きがい感を増すと考えられている。また生きがい感を得ようと求める意識には、自己の可能性を見出したい、自己の能力を伸ばしたい、自分の生活に意味や価値を見つけないなどとする欲求、目的がある。これらの目的を果たし生きがい感を得るために、過去に起きた出来事や未来に起こりうると考えられる出来事の中で自問自答を繰り返すと考えられている。つまり、挫折や人との別れなどネガティブな経験をしていることは生きがい感の程度は低くなるのである。

日常生活の中でのポジティブな出来事に関する自伝的記憶の想起と生きがい感との関連を検討した金敷(2018)は、ポジティブな出来事を些細な出来事であってもいくつも想起することは生きがい感を高める可能性を示唆した。だが、ポジティブな出来事であっても想起数でネガティブな感情状態は改善されないという一見矛盾した結果が現れ、それについて出来事の内容と重みづけによる影響によって異なる可能性があることを指摘している。また熊野(2005)は、ポジティブな出来事を経験していることと、ポジティブな出来事もネガティブな出来事もどちらも多く経験していることが生きがい感を高めることを明らかにし、ど

これらの出来事も生きがい感を高める理由として、ネガティブな状況にも生きがいにかかわる意味が付与されていることによって生きがい感が生じたことを述べている。

生きがい感は未来志向的な部分で感じられることが多いと考えられる。将来の自分のあり方を選択するときに確かな見通しをもって自伝的記憶を振り返り、自伝的推論をはたらかせることが効果的であるならば、生きがい感の向上が見込める。

第七節 本研究の仮説と目的

先行研究では、自伝的推論によって生じる自伝的記憶の機能やその内容、過去の出来事に意味を付与することで精神的健康に影響を及ぼす可能性について検討されてきた。ネガティブな出来事に着目されることが多いと指摘される中で、ポジティブな出来事に対しても学んだり活かしたりしようとする様子は示唆されてきているが、これまでの研究をふまえると、成功か失敗かという経験の種類の効果についてはその結果がさまざまであり検討は未だ不十分であると言える。これまでも本研究と同様に成功した出来事と失敗した出来事に着目し検討されてきているが、具体的に記述内容の特徴まで捉えていることは少ない。

失敗経験を振り返ることはその克服や繰り返さないように注意することに有用であると考えられるが、成功経験でも意識的に振り返ることで自信や今後の努力量を高めることに有用である可能性が指摘される(藤村, 2014)。成功経験は自分の実績として残り、これから成功を収めたいときにも役立つ経験であると考えられる。また経験を振り返る際には、ただ起こった出来事や、過ごしてきた環境といった事実のみを振り返るのではなく、自発的に自伝的推論をはたらかせていくことがいわゆる経験を活かすことにつながるのではないかと考える。加えて、経験に対する自伝的推論を活発にはたらかせることで、自分の人生をどれほど豊かにしていくのか検討するために、どのような態度や捉え方を持つ人がより効果的にはたらかせることができるのか、個人差について着目し検討していきたい。

以上を踏まえて本研究では、成功経験と失敗経験に対する活発な自伝的推論に着目し、自己受容的で楽観的な態度の個人差との関連や生きがい感に及ぼす影響を確認し、自伝的推論を引き起こすことの効果として、現状への満足、人との関わりと自分の積極的な取り組みから感じられる充実感を示す生きがい感への影響を検討することを目的の一つとする。さらに成功経験でも失敗経験と同等かそれ以上の効果を有するのかについて検討する。そして、実際に意味づけられる出来事にはどのような特徴が伴うのかを記述内容についても整理を行い、大学生が過去の学校生活における出来事をどのように成功経験や失敗経験とし

て捉えているのかを考察していく。

第二章 本調査

第一節 方法

第一項 実施手続き

本調査は2019年12月～2020年1月に実施された。大学生149名(男性：73名，女性：76名，平均年齢：19.5歳)を対象に、成功経験を想起させる調査協力者と失敗経験を想起させる調査協力者とにランダムに振り分け質問紙調査を行った。講義終了後に質問紙の配布と説明を行い、1週間後の講義終了時に回収することを伝えた。回答の際は質問紙の内容について他者と相談しないように注意してもらい、質問紙への回答は自由であること、質問紙に記入された個人情報 は厳重に管理される説明をした。回収後、回答に不備のあるデータを除き、残った成功経験想起群(男性37名，女性30名，平均年齢19.6歳)と失敗経験想起群(男性27名，女性41名，平均年齢19.3歳)の大学生135名(男性64名，女性71名，平均年齢19.4歳)のデータを用いて分析が進められた。

第二項 質問紙調査の内容

質問紙は調査の説明や年齢、性別、所属を尋ねる欄を含むフェイスシートに加え、成功経験または失敗経験の自由記述欄と以下の尺度によって構成された。

- ・想起した成功経験または失敗経験の自由記述欄

成功経験想起群は、成功経験の想起をするために、「経験したうまくいったことや何か成し遂げられたこと、良かったことなど、成功した出来事を振り返り、詳細に記述してください。」と教示文が提示され、失敗経験想起群には、失敗経験の想起をするために、「経験したうまくいかなかったことや成し遂げられなかったこと、悪かったことなど、失敗した出来事を振り返り、詳細に記述してください。」と教示文が提示された。加えて、どちらの群も想起した当時の経験から現在までの時間の経過をおおよそ統制するために、「小学校1年生～中学校3年生の間」の義務教育期間から選択するように求めた。また記述の具体性の確保を目的とし、記述欄には想起の手がかりとして、「場所(どこで)」、「登場人物(誰がいたか)」、「感情(何を感じていたか)」、「エピソード(何が起きたか)」という表記を加えた。

1) 自伝的推論に関する項目(佐藤, 2017)

想起された経験に対してどのような認識を行ったのかその意味づけの程度を測定するために、佐藤(2017)が作成した自伝的推論に関する項目 26 項目を使用した。各項目に合う回答を用意し、7 件法で回答を求めた。

2) 適応的諦観尺度(菅沼, 2018)

現状をありのままに受け入れる諦観をもった楽観的な態度を測定するために、菅沼(2018)が作成した適応的諦観尺度を使用した。回答は、1: そう思わない、2: あまりそう思わない、3: ややそう思う、4: そう思うから 4 件法で回答を求めた。

3) 生きがい感スケール(近藤・鎌田, 1998)

生きるうえでの意欲や存在価値を意識する過程で得られる充実感を測定するために、近藤・鎌田(1998)が作成した生きがい感スケールを使用した。この尺度は、「現状満足感」、「人生享楽」、「存在価値」、「意欲」の 4 つの因子からなる 31 項目 5 件法によって構成される。しかし本研究では、「暖かい日差しの中でよく昼寝を楽しみます」などの「人生享楽」にかかわる 6 項目は目的にあてはまらないと考え、調査から除いた。回答は、1: まったくあてはまらない、2: あてはまらない、3: どちらとも言えない、4: あてはまる、5: 非常によくあてはまるから 5 件法で回答を求めた。

4) 鮮明度

想起された出来事の鮮明度を測定するために、「振り返った出来事の記憶をどのくらいはっきりと思い出すことが出来ますか」の質問項目に対し、1: ぼんやりしている～7: はっきりしているまでの 7 件法による回答を求めた。

第二節 結果

第一項 自伝的推論に関する項目の因子構造

まず、成功経験に対する自伝的推論尺度 26 項目の評定と、失敗経験に対する自伝的推論尺度 26 項目の評定のそれぞれについて因子分析を行った(最尤法・プロマックス回転)。この尺度では、調査協力者が想起した出来事の違いによって、因子に含まれる項目にずれが生

じるため、調査ごとに改めて適切な因子の解釈が求められること(佐藤, 2017)と、成功経験と失敗経験で類似した因子構造とすることが分析において必要である。したがって因子分析の結果から、成功経験と失敗経験で十分な因子負荷量を示さなかった 2 項目とそれぞれ異なる因子に含まれた項目を除外し、残った 11 項目で再度因子分析(最尤法・プロマックス回転)を行った。その結果、成功経験と失敗経験で類似の因子構造が確認されたことから 3 因子解を採択した(表 1, 2)。抽出された因子については、佐藤(2014)が定めた自伝的推論を構成する要素である「過程」と「内容」を参考にして定めることとする。

本調査で得られた因子は、第一因子を出来事をきっかけに自分自身が変わる転機となった認識を含むと捉え、「転機」因子と命名した。第二因子は、出来事にどのような意味があるかを考える強い認識として捉え、「重要」因子と命名した。第三因子は、その出来事が過去も今も変わらない自分を表している認識とし、「自己」因子と命名した。

表 1 成功経験に対する自伝的推論の因子分析結果

		1	2	3
転機	この出来事は現在の私の中心部分になっていると	0.966	-0.283	0.143
	この出来事は私の人生における転機だったと	0.865	0.096	-0.181
	この出来事は現在の私に	0.806	0.120	-0.004
	この出来事と今の自分との間につながりが	0.660	-0.072	0.307
重要	この出来事が起こった当時、そのことについて	-0.098	0.779	-0.023
	この出来事は大きな意味を持つと	-0.034	0.572	0.200
	この出来事にどんな意味があるのか	0.227	0.533	-0.032
	この出来事と関連する他の出来事を	0.002	0.473	0.112
	この出来事はその当時の私を	0.157	0.335	0.260
自己	この出来事は現在の私がどんな人間か	-0.205	0.031	1.035
	この出来事はその当時の私がどんな人間か	-0.075	0.286	0.431
因子間相関		1	2	3
		1	0.637	0.614
		2	—	0.596
		3		—

表 2 失敗経験に対する自伝的推論の因子分析結果

		1	2	3
転機	この出来事は私の人生における転機だったと	1.109	-0.113	-0.116
	この出来事は現在の私の中心部分になっていると	0.896	-0.021	-0.107
	この出来事は現在の私に	0.748	0.029	-0.106
	この出来事と今の自分との間につながりが	0.402	0.283	0.068
重要	この出来事は大きな意味を持つと	0.018	0.760	0.054
	この出来事と関連する他の出来事を	0.165	0.674	-0.126
	この出来事が起こった当時、そのことについて	0.043	0.646	0.162
	この出来事にどんな意味があるのか	0.004	0.634	0.174
	この出来事はその当時の私を	0.276	0.574	-0.017
自己	この出来事は現在の私がどんな人間か	-0.084	-0.049	1.039
	この出来事はその当時の私がどんな人間か	-0.076	-0.161	1.027
因子間相関		1	2	3
		1	—	0.781
		2	—	0.531
		3	—	—

第二項 各尺度得点の算出と記述統計

次に自伝的推論においては本研究で得られた因子構造が先行研究と大きく異なるため、内的整合性の検討を行った。また、その他の尺度も含めて、各因子に含まれる項目の合計得点を算出し、それぞれの下位尺度得点とした。

1) 自伝的推論に関する項目(佐藤, 2017)

本調査の因子分析の結果を基に、「転機」と「重要」、「自己」因子を構成する項目を単純加算し、項目数で除して「転機得点」と「重要得点」、「自己得点」を求めた。

2) 適応的諦観尺度(菅沼, 2018)

この尺度も同様に先行研究の結果(菅沼, 2018)を踏まえて、「適応的諦観得点」を求めた。

3) 生きがい感スケール(近藤・鎌田, 1998)

この尺度も同様に先行研究の結果(近藤・鎌田, 1998)を踏まえて、「現状満足感」、「存在価値」、「意欲」を構成する項目を単純加算し、項目数で除して「現状満足感得点」、「存在価値

得点」、「意欲得点」を求めた。

4) 鮮明度

この尺度は、筆者が用意した想起された出来事の鮮明さを問う項目から、「鮮明度得点」を求めた。

各下位尺度得点の平均値と標準偏差と Cronbach の α 係数を表 3 と 4 に示す。成功経験に対する自伝的推論の「自己」のみ $\alpha=0.680$ とやや低い数値ではあったものの、おおむねの内的整合性は得られたと判断し、以降の分析を行った。

表 3 成功経験を想起した群の各尺度の記述統計および Cronbach の α 係数

	N	平均値	標準偏差	α
転機	67	4.38	1.489	0.903
自伝的推論 重要	67	4.98	1.057	0.766
自己	67	4.65	1.366	0.680
適応的諦観	67	3.19	0.403	0.730
意欲	67	3.50	0.640	0.857
生きがい感 存在価値	67	3.78	0.908	0.910
現状満足感	67	3.62	0.808	0.896
鮮明度	67	5.10	1.498	

表 4 失敗経験を想起した群の各尺度の記述統計および Cronbach の α 係数

	N	平均値	標準偏差	α
転機	68	4.74	1.377	0.858
自伝的推論 重要	68	3.91	1.440	0.870
自己	68	5.49	1.681	0.941
適応的諦観	68	3.04	0.491	0.832
意欲	68	3.44	0.736	0.903
生きがい感 存在価値	68	3.80	0.833	0.927
現状満足感	68	3.42	0.925	0.880
鮮明度	68	5.07	1.639	

第三項 成功経験に対する自伝的推論と適応的諦観、生きがい感との関連性の検討

次に、自伝的推論の3因子とその他の尺度との関連を検討するために相関分析を行った(表5)。その結果、成功経験を想起した場合の自伝的推論とその他の尺度との関連は、「転機」は、「存在価値」と「意欲」と正の相関が確認された。「重要」も、「適応的諦観」と「存在価値」、「意欲」との正の相関が確認された。「自己」においても「適応的諦観」と「存在価値」、「意欲」との正の相関が確認された。つまり、成功経験に対して積極的に意味づけを行うことは、自分が生きていくうえで役割を果たし成長している実感を得ることにつながり自分の人生に充実感を満たしやすくなる可能性が示唆された。また、「転機」のみ「適応的諦観」との関連が確認されなかったが、これは成功した出来事にはわざわざ意識的に楽観的に受け入れようとする必要がなく、成功している時点ですでに前向きに考えられやすいことが容易に想像できるため、当然の結果だったとも言えるだろう。

第四項 失敗経験に対する自伝的推論と適応的諦観、生きがい感との関連性の検討

失敗経験を想起した場合の自伝的推論とその他の尺度との関連は、「転機」は、「適応的諦観」と「存在価値」、「意欲」と正の相関が確認された。「重要」も、「適応的諦観」と「存在価値」、「意欲」との正の相関が確認された。「自己」においては、「存在価値」との正の相関が確認された。つまり、失敗した出来事が自分が変わることができるきっかけであったり重要な意味を持っていたりすると積極的に認識することが自分の人生の充実感を満たすものとなる可能性が示唆された。

表5 各尺度間の相関分析結果

		転機	重要	自己	適応的諦観	存在価値	現状満足感	意欲
	転機	—	0.604 **	0.476 **	0.145	0.327 **	0.191	0.280 *
自伝的推論	重要	0.782 **	—	0.590 **	0.246 *	0.438 **	0.232	0.360 **
	自己	0.349 **	0.440 **	—	0.285 *	0.422 **	0.161	0.449 **
適応的諦観		0.418 **	0.501 **	0.173	—	0.505 **	0.294 *	0.505 **
	存在価値	0.434 **	0.570 **	0.354 **	0.621 **	—	0.657 **	0.754 **
生きがい感	現状満足感	0.203	0.208	-0.029	0.554 **	0.591 **	—	0.608 **
	意欲	0.279 *	0.380 **	0.158	0.685 **	0.687 **	0.730 **	—

** $p < .01$, * $p < .05$

右上：成功経験，左下：失敗経験

第五項 適応的諦観得点の高低による群設定についての検討

本研究において検討している成功経験と失敗経験に対する「自伝的推論」の「生きがい感」への効果に対して、状況への態度を指す「適応的諦観」において、得点の高群・低群ではどのような関連が認められるのかを検討した。

「適応的諦観得点」の高群は、状況を受け止めやすく楽観的な態度を示しやすい前向きな群であると捉え、低群は、状況に捉われやすく悲観的な態度で停滞しやすい群であると捉える。

第六項 適応的諦観得点の高群・低群における各尺度間の関連性の検討

まず、成功経験想起群では適応的諦観得点の平均値 $M=3.19$ を基準として、高群・低群を設定し、それぞれの群で「自伝的推論」と各尺度間に違いがあるのかを検討するために相関分析を行った(表 6)。

その結果、成功経験想起群の適応的諦観高群では、「重要」と「自己」が「存在価値」および「意欲」との間で正の相関が確認され、低群では、「自己」と「意欲」の間に正の相関が確認された。つまり、状況を受け入れ前向きな態度を示しやすい人は成功経験を今も昔も変わらない自分自身を示す重要な出来事と認識し、目的を果たしその価値を捉え活力にあふれる充実感を満たしやすいことが示唆される。そして、状況に捉われやすく停滞の態度を示しやすい人は成功経験を今も昔も変わらない自分であると認識し、生きる活力を持ちやすいことが示唆された。

表 6 成功経験想起群における適応的諦観得点の高群・低群と各尺度間の相関分析結果

		転機	重要	自己	存在価値	現状満足感	意欲
	転機	—	0.658 **	0.699 **	0.315	0.248	0.311
自伝的推論	重要	0.500 **	—	0.659 **	0.452 **	0.229	0.370 *
	自己	0.118	0.421 *	—	0.390 *	-0.003	0.372 *
	存在価値	0.325	0.276	0.332	—	0.630 **	0.748 **
生きがい感	現状満足感	0.035	0.095	0.263	0.640 **	—	0.544 **
	意欲	0.217	0.200	0.417 *	0.687 **	0.637 **	—

左下段：低群, 右上段：高群

** $p < .01$, * $p < .05$

続いて、失敗経験想起群では適応的諦観得点の平均値 $M=3.04$ を基準として、高群・低群を設定した。それぞれの群で「自伝的推論」と各尺度間に違いがあるのかを検討するために相関分析を行った(表 7)。

失敗経験想起群の適応的諦観高群は、「転機」と「重要」が「存在価値」、「現状満足感」、「意欲」の生きがい感の下位尺度すべてと正の相関が確認された。低群では、どの相関も確認されなかった。つまり、状況を受け入れ前向きな態度を示しやすい人は失敗経験を変化をもたらす重要な出来事と認識することで、生きるうえでの充実感を満たしやすいことが示唆された。状況に捉われやすく停滞の態度を示しやすい人は失敗に捉われ立ち直ることができずにいることが示唆される。

表 7 失敗経験想起群における適応的諦観得点の高群・低群と各尺度間の相関分析結果

		転機	重要	自己	存在価値	現状満足感	意欲
	転機	—	0.842 **	0.555 **	0.667 **	0.444 *	0.383 *
自伝的推論	重要	0.674 **	—	0.641 **	0.73 **	0.488 **	0.483 **
	自己	0.193	0.288	—	0.417 *	-0.001	0.337
	存在価値	-0.038	0.202	0.273	—	0.669 **	0.708 **
生きがい感	現状満足感	-0.198	-0.242	-0.152	0.374 *	—	0.744 **
	意欲	-0.154	-0.004	-0.069	0.455 **	0.628 **	—

左下段：低群, 右上段：高群

** $p < .01$, * $p < .05$

第七項 成功・失敗経験に対する自伝的推論と適応的諦観による生きがい感の差の検討

次に、成功経験に対する自伝的推論の程度で生きがい感に違いが現れるかを適応的諦観の高群・低群に着目して検討する。成功経験に対する自伝的推論の下位尺度である「転機」、「重要」、「自己」の3得点においても平均値 $M=4.38$ 、 $M=4.98$ 、 $M=4.65$ を基準として、高群・低群を設定した。自伝的推論得点の高群は各認識による意味づけが強いことを示し、

低群が各認識の意味づけが弱いことを示すこととする。以上を踏まえて、「適応的諦観」得点の高群・低群と「転機」、「重要」、「自己」それぞれの得点の高群・低群を独立変数とし、生きがい感の下位尺度である「存在価値」、「現状満足感」、「意欲」の3得点を従属変数とし、2要因の分散分析を行った(表 8~10)。それぞれの分散分析の結果、「適応的諦観」と「重要」の2要因分散分析において、「存在価値」における「重要」要因の主効果が有意であり、また「意欲」における「適応的諦観」要因の主効果が有意であった。「存在価値」については「重要」得点の高群のほうが低群よりも値が高くなり、「意欲」では「適応的諦観」得点の高群のほうが低群より値が高くなることが示された。つまり、適応的諦観にあまり関わらず、成功経験が自分から見て重要な意味を持っていると認識することがより自分の生きるうえでの目的の達成や成長といった価値を認めやすい可能性があることが示唆された。

次に「適応的諦観」と「転機」の2要因分散分析の結果では、「存在価値」における「適応的諦観」要因と「転機」要因の主効果が有意であり、「意欲」因子における「適応的諦観」要因の主効果が有意であった。「存在価値」は、「転機」得点の低群よりも高群のほうが値が高いため、適応的諦観にはかかわらず、成功経験に対してそれが新しい自分との出会いや成長するための転機となったという認識がよりなされたと言えるだろう。

「適応的諦観」と「自己」の2要因分散分析の結果は、生きがい感の3因子における「適応的諦観」要因の主効果が有意であり、それ以外は有意ではなかった。

次に、失敗経験に対する自伝的推論の程度で生きがい感に違いが現れるかを適応的諦観の高群・低群に着目して検討する。分析は、成功経験と同様の手順をふみ、「適応的諦観」得点の高群・低群と「転機」、「重要」、「自己」それぞれの得点の高群・低群を独立変数とし、生きがい感の下位尺度である「存在価値」、「現状満足感」、「意欲」の3得点を従属変数とし、2要因の分散分析を行った(表 11~13)。その結果、「適応的諦観」要因の主効果がどの分散分析の結果においても生きがい感の3因子に確認され、適応的諦観を有しているほど生きがい感の得点は増すと捉えられる。

その他には、「適応的諦観」と「重要」の2要因分散分析の結果で、「重要」要因の主効果が「存在価値」において有意であり、「適応的諦観」と「転機」の2要因分散分析の結果においても、「転機」要因の主効果が「存在価値」に有意であり、適応的諦観の影響を除くと、成功経験を想起させている場合と類似する結果となった。このことから、成功か失敗かという経験の種類によって生きがい感を得られるかどうかについては変わらない可能性が示唆された。

表 8 生きがい感に対する成功経験に対する自伝的推論(重要因子)と適応的諦観の二要因分散分析結果

適応的諦観	高		低		主効果		
	重要	低	高	低	高	適応的諦観	重要
存在価値	3.33(0.53)	3.90(0.59)	3.15(0.47)	3.43(0.70)	4.76	8.09*	0.98
現状満足感	3.75(0.80)	4.08(1.08)	3.59(0.68)	3.52(0.91)	2.41	0.31	0.77
意欲	3.73(0.79)	3.99(0.71)	3.26(0.86)	3.38(0.73)	7.40*	0.90	0.15

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

表 9 生きがい感に対する成功経験に対する自伝的推論(転機因子)と適応的諦観の二要因分散分析結果

適応的諦観	高		低		主効果		
	転機	低	高	低	高	適応的諦観	転機
存在価値	3.53(0.67)	3.91(0.54)	3.13(0.47)	3.48(0.70)	8.13*	6.40*	0.01
現状満足感	3.61(1.22)	4.32(0.61)	3.46(0.61)	3.71(0.98)	3.09	4.98	1.15
意欲	3.77(0.87)	4.04(0.58)	3.21(0.77)	3.46(0.83)	9.02*	1.937	0.01

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

表 10 生きがい感に対する成功経験に対する自伝的推論(因子)と適応的諦観の二要因分散分析結果

適応的諦観	高		低		主効果		
	自己	低	高	低	高	適応的諦観	自己
存在価値	3.61(0.66)	3.84(0.59)	3.16(0.54)	3.41(0.63)	8.66*	0.11	0.01
現状満足感	4.02(0.90)	3.96(1.11)	3.47(0.67)	3.68(0.91)	3.39*	0.74	0.35
意欲	3.77(0.71)	4.04(0.74)	3.14(0.83)	3.54(0.71)	9.21*	0.08	0.10

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

表 11 生きがい感に対する失敗経験に対する自伝的推論(重要因子)と適応的諦観の二要因分散分析結果

適応的諦観	高		低		主効果		
	重要	低	高	低	高	適応的諦観	重要
存在価値	3.37(0.71)	4.16(0.65)	3.11(0.58)	3.20(0.56)	15.77***	8.15*	5.13
現状満足感	3.93(0.65)	4.37(0.74)	3.63(0.79)	3.38(0.84)	11.09**	0.24	3.13
意欲	3.45(0.95)	4.28(0.80)	3.01(0.68)	3.07(0.79)	17.39***	5.03	3.71

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

表 12 生きがい感に対する失敗経験に対する自伝的推論(転機因子)と適応的諦観の二要因

分散分析結果

適応的諦観 転機	高		低		主効果		
	低	高	低	高	適応的諦観	転機	交互作用
存在価値	3.29(0.62)	4.04(0.73)	3.16(0.61)	3.13(0.51)	9.14*	4.41*	5.26
現状満足感	4.04(0.78)	4.25(0.72)	3.57(0.79)	3.45(0.86)	8.76*	0.05	0.61
意欲	3.82(0.67)	4.00(1.02)	3.06(0.69)	3.00(0.81)	15.15*	0.07	0.28

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

表 13 生きがい感に対する失敗経験に対する自伝的推論(自己因子)と適応的諦観の二要因
分散分析結果

適応的諦観 自己	高		低		主効果		
	低	高	低	高	適応的諦観	自己	交互作用
存在価値	3.58(0.59)	4.01(0.83)	3.09(0.47)	3.19(0.64)	15.45***	2.44	1.01
現状満足感	4.20(0.67)	4.19(0.77)	3.76(0.65)	3.35(0.88)	10.71*	1.16	1.10
意欲	3.60(0.99)	4.15(0.88)	3.18(0.64)	2.93(0.78)	16.00***	0.58	3.75

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

第八項 成功と失敗の自伝的記憶の内容についての検討

想起された成功経験と失敗経験の自由記述内容は、心理学を専門としている大学教員1名と大学院生1名でKJ法による分類が行われた。手順については川喜多(1967)を参考にし、成功経験と失敗経験の各記述内容を付箋に写してから上記の2名で協議を重ねた。想起内容を成功と失敗の要因となった中心的な出来事と、他者とのかかわりがあるのかないのか、という視点を持ち、カテゴリの編成をしていくうえで、中心的な内容が類似する記述によっていくつかの小グループを編成し、その再編成を繰り返した。その後、小グループをまとめていき、最終的には複数の下位カテゴリを含む上位カテゴリが編成された。

経験の内容に関しては、本研究の調査時における教示や当時からの時間の経過によって無理やり想起しようとしたために不鮮明である可能性も考えられる。実際に、得られた記述の中には成功経験として「試合に勝った」のような具体性に欠ける記述のみのデータも存在した。想起は鮮明にされているが記述内容に現れなかった可能性も考えられることから、どこまで鮮明に想起されているのかを確認するために成功経験と失敗経験のそれぞれについて鮮明度の平均値を確認した。その結果、成功経験では $M=5.10$ 、失敗経験では $M=5.07$ であったことから想起し記述する際には比較的鮮明に想起されているものと考えた。

成功経験で編成されたカテゴリでは、どのカテゴリにも含まれなかった記述の集まりであるその他を除き、10の下位カテゴリと3の上位カテゴリを得ることができた。編成されたカテゴリとして、入学試験で合格した事実そのものが記述内容の中心となっている「入試(合格)」、主に運動系の部活動の大会で優勝したり特定の相手に勝利したりすることの事実そのものが記述内容の中心となっている「勝利の事実」、主に運動系の部活動の大会で自分自身のプレーや行為によって優勝したり特定の相手に勝利したりすることに影響している記述内容が中心となっている「勝利への貢献」、主に運動系の部活動の大会でこれまで続けてきたチームメイトとの練習が努力として実感され、優勝したり特定の相手に勝利したりすることに現れている記述内容が中心となっている「努力の成果」、学校での生徒会役員や部活動の部長、学校行事での主役など特別な役割を十分に果たすことができたとする記述内容が中心となっている「役割の遂行」、生徒会会長や部活動の部長、レギュラー選手といった特別な役割を勝ち取ることができたり、それらの役割を他者に指名され認めってもらったりしたことが記述内容の中心となっている「役割の獲得」の下位カテゴリと、それらを含む上位カテゴリとして、自分が望む最も良いとされる成績を収めたとする『目的の達成』が得られた。

また、運動系の部活動の大会で普段の大会ではあまり出ない稀な技を決めることができた記述内容が中心となっている「ファインプレー」、学校内で今までできなかった一輪車や縄跳び、けん玉といった遊技ができるようになったとする記述内容が中心となっている「個人技の習得」の下位カテゴリで構成される、運動的な技術をやり遂げることができたとする『技術の完遂』という上位カテゴリを得られた。

そして最後に、自分の行為が所属する集団の中で好反応を得られることとなり雰囲気が高めることができたとする記述内容が中心となっている「場の盛り上げ」、主に体育祭といった学校行事で複数人で取り組んだ競技が協力したことによって良い結果を収めることができたとする記述内容が中心となっている「学校行事での協力」の下位カテゴリで構成される、自分の行為が周囲の人間や場の雰囲気を改善している『他者・環境への好影響』の上位カテゴリが得られた。

失敗経験で編成されたカテゴリではどのカテゴリにも含まれなかった記述の集まりであるその他を除き、15の下位カテゴリと4の上位カテゴリを得ることができた。編成されたカテゴリとして、主に運動系の部活動の大会で相手に敗退することの事実そのものが記述内容の中心となっている「敗退の事実」、体育の授業での実技や授業での発表、熟のテキス

トなどできることを望まれていた行為が取り組んでみるとできなかつたことが記述内容の中心となっている「実現不可だつた行為」、授業中に寝たり部活動の練習や受験勉強を怠けたりしたことが記述内容の中心となっている「怠け」、主に運動系の部活動の大会で自分自身のプレーやミスが負けることの原因になっている記述内容が中心となっている「敗退の責任」、通学中や大会中の不慮な怪我によって重要な大会に出場することが出来なくなつてしまつた記述内容が中心となっている「怪我による辞退」、入学試験で不合格だつた事実そのものが記述内容の中心となっている「入試(不合格)」の下位カテゴリを含む上位カテゴリとして、自分が望んでいた結果が得られず、継続してきた行為が志半ばでやり遂げることができなかつた『敗退』が得られた。

二つ目の上位カテゴリは、意思疎通が困難であつたことが記述内容の中心となっている「コミュニケーション」と、部活動内での対立や友人とのもつれが生じたことが記述内容の中心となっている「友人・仲間との摩擦」、ある教員に信じてもらえないといったことや教員への不満など教員と関わつたことに対する後悔が記述内容の中心となっている「教員との摩擦」の下位カテゴリを含む、不安定な人間関係が示されている『人間関係』を得られた。

三つ目の上位カテゴリは、他者を仲間はずれにしたことや悪口等を言つたことが記述内容の中心となっている「他者への加害行為」、自分が仲間はずれにされたことや悪口を言われたことが記述内容の中心となっている「被害」、落書きをしたことや物を壊した記述内容が中心となっている「損壊行為」、友人とのけんかをしたことが記述内容の中心となっている「けんか」の下位カテゴリを含む、個人が他者もしくはモノに危害を加えている『攻撃的な行為』が得られた。

最後に、教科書や発表会のセリフを忘れたことが記述内容の中心となっている「忘れる」、受験の日時を間違えるなどの不注意によって思わぬ過ちをしたことが記述内容の中心となっている「過失」を含む、失敗する可能性が考えられておらず不注意によって生じた『偶発的な事象』の上位カテゴリを得ることができた。

各カテゴリの判断基準と例(全文の一部を抜粋)を表(14, 15)に示す。カテゴリの並び順は上から件数の多かつた順となっている。

表 14 成功経験のカテゴリ、判断基準、具体例

上位カテゴリ	下位カテゴリ	判断基準	例
目的の達成	入試（合格）	「高校に合格した」といった、入試で合格した事実のみが記述されている内容になっていること。	高校受験で、第一志望校に受かった。
	勝利の事実	「試合で勝った」といった、対戦相手に勝利したり入賞したりした事実のみが記述されている内容になっていること。	部活の大会で入賞できたこと。
	勝利への貢献	「いつもより上手にプレーできた」、「自分が部長として部を引っ張った」など、自分の行為が勝利や入賞に影響したことが記述され、チームに貢献できたことが中心的な記述内容になっていること。	緊張感の中投手として完封勝利に貢献できた。先生や親御さん方、チームメイトみんなが喜んでいて、最高の瞬間だった。
	努力の成果	「努力が実った」、「努力をし続けたこと」など、継続して努力した記述がされており、その結果が勝利や入賞として結果に現れたことが中心的な記述内容になっていること。	ずっと2位や3位でなかなか優勝することができなかったが、1年必死で練習して、3年生の大会でようやく優勝することができた。
	役割の遂行	生徒会長や卒業式での代表など、自分の役目を成し遂げることができたことが中心的な記述内容になっていること。	1人で引っぱっていかないといけない中、生徒会長に立候補したいという思いもあって、そんな中、顧問の先生が背中を押してくれて、部活も生徒会もうまくいったこと。
	役割の獲得	「レギュラーに選ばれた」、「候補がいる中で勝ち取ることができた」といった、部長やレギュラー選手、生徒会長といった役割を得ることができたことが中心的な記述内容になっていること。	3年生が退部するのと同時に2年生の部長決めが行われ、自分が部長に指名され皆にも認めてもらった。
技術の完遂	ファインプレー	部活動での技術がうまくいったことが記述され、自分で技がうまくいったことを評価する記述内容が中心的事実であること。	自分ではレイアップシュートをするようなことはしないけど、この試合では、それができました。後にも先にも、あれほど活躍したことはありませんでした。私はその日の試合で最も得点を決めました。
	個人技の習得	縄跳びやけん玉など、個人で行う遊技を完全にやり遂げることができたことが中心的な記述内容になっていること。	けん玉発表会のようなもので、前日練習まで一度も成功しなかった技を本番では成功できた。
他者・環境への好影響	場の盛り上げ	多くの人に囲まれている中で、「笑ってもらえた」や「ウケた」などが記述され、自分の行為が多くの人たちを嬉しませ場の雰囲気が良くなったとする内容になっていること。	みんなが協力的になり、予選も突破できるだけの作品を作ることができ、本番も多くの先輩に笑ってもらえた。
	学校行事での協力	体育祭や運動会で協力したことが競技の成功や入賞につながったことが中心的な記述内容になっていること。	体育祭で協力して1位をとれたこと。
その他		上記のカテゴリに含まれない単独の成功経験であること。	恋愛がうまくいった。

表 15 失敗経験のカテゴリ、判断基準、具体例

上位カテゴリ	下位カテゴリ	判断基準	例
敗退	敗退の事実	「勝てなかった」、「試合に負けた」といった、対戦相手に負けた事実のみが記述されている内容になっていること。	バレーの試合で、勝てると思っていた相手に勝てなかったこと。
	実現不可だった行為	「難問が解けなかった」など、できることを目的とした行為がうまくいかなかったことが中心的な記述内容になっていること。	体育の授業のマット運動で上手く出来ない技がいくつもあった。自分は運動が苦手だからと諦めている一方で、簡単にできる友達がうらやましかった。
	怠け	「授業を寝ていた」など、怠けたことが中心的な記述内容になっていること。	練習前に監督やコーチが来るまでに坂道を20本走るのが毎回のノルマだが、それをサボっていたのがバレて、試合に出してもらえなくなった
	敗退の責任	「自分がエラーしたせいで負けた」、「自分が負けて、チームが負けた」といった、自分に責任があって負けたことが中心的な記述内容になっていること。	自分がミスをして負けてしまった。全て自分が悪いと思いきみ自分を責めてしまった。周りはなくさめてくれたが自分を許すことができなかった。
	怪我による辞退	「怪我をして試合に出られなかった」といった、怪我をしたことで大会に出場できなくなったことが中心的な記述内容になっていること。	自転車で転倒し、一週間後の陸上の大会に出られなかった。自分の出たかったリレーの選手に選ばれたのに、と当時はかなり落ち込んでいた。まわりのリレーメンバーにも申しわけなかった。
人間関係	入試（不合格）	「志望校に落ちた」など、入試で不合格だった事実のみが記述されている内容になっていること。	得点源だった数学を失敗してしまい、第1志望校に落ちた。
	コミュニケーション	「会話できなかった」、「伝達不足」などが記述され、中心的な記述内容になっていること。	初めて出会う人たちとのコミュニケーションの日々へのストレスや、友達づきりが上手くいかず、辛く悲しい気持ちになった。
	友人・仲間との摩擦	「対立した」、「関係がうまくいかなかった」といった友人・仲間との関係性について記述され、中心的な記述内容になっていること。	部員との練習に対する意識の差（多くの人が無駄話をして練習をさぼる）、があり一人で練習していた。
攻撃的な行為	教員との摩擦	「怒られた」など、教員との関係性について記述され、中心的な記述内容になっていること。	説明したが信じてもらえず長時間担任の机にしばりつけられる形となった。なぜか私だけが残された。正直に泣きながら訴えても教員に信じてもらえず、今でも不快感だけが残っている。
	他者への加害行為	「悪口を言った」など、他者を傷つける行為について記述され、中心的な記述内容になっていること。	相手の気持ちを考えず思ったことをそのままぶつけてしまい、仲間を傷つけた。
	被害	「悪口を言われた」など、他者から嫌な行為を受けたことが記述され、中心的な記述内容になっていること。	部活の仲間と仲が悪くなり、仲間外れ、陰口を言われるようになった。
	損壊行為	「落書き」、「壊した」といったモノを壊した行為が記述され、中心的な記述内容になっていること。	友達と教室の時計にジャンプしてタッチする遊びをしていたら、友達にやってみてと言ってやらせたら時計を落として壊した。
	けんか	友人とけんかしたことが中心的な記述内容になっていること。	別の友達のことでけんかした
偶発的な事象	忘れる	「教科書を忘れた」などの記述が中心的な内容になっていること。	大事な書類をわすれてきた
	過失	「間違えた」などの記述が中心的な内容になっていること。	英検を受けるために受験会場へ行くと、日時をまちがえており誰もいなかった。
その他	上記のカテゴリに含まれない単独の失敗経験であること。	暗い部屋で夜更かししてゲームをするようになった。	

第三節 本調査の考察

第一項 成功経験に対する自伝的推論と適応的諦観、生きがい感との関連

成功経験想起群における各尺度間の関連を検討するために相関分析を行った結果、成功経験に対する自伝的推論の下位尺度である「転機」、「重要」、「自己」と生きがい感の下位尺度である「存在価値」と「意欲」には関連が確認され、「重要」と「自己」のみ「適応的諦観」との関連が確認された。これは、成功経験に自分を変えるきっかけや自分自身を構成する一部となっていることなど、どのような意味があるのかを積極的に考え判断することで、人生の中で誰かの役に立つことができたり成長していくことができたりする自分自身への価値を見出しやすくなり、今後の生きる活力となる可能性が示された。また、成功経験が自分にとって重要な出来事であったと考え判断することが状況を受け止めやすくなり楽観的な態度を促す可能性が示された。

このことから、成功経験がすでに達成され終了している出来事であったとしても何かを成し遂げた出来事や喜ばしい出来事を積極的に変化のきっかけとなり自分を象徴するような出来事であると振り返ろうとすることで、自分が役に立ち成長してきた価値のある存在であることを実感することとなり、現状を豊かにする可能性があると言えるだろう。ただ当時何があったのかを捉えるだけではなく、今の自分の状況と踏まえて肯定的な意味づけをしていくことが重要であると考えられる。またこれらの意味づけをしていくことが人を前向きにさせることが示唆される。

第二項 失敗経験に対する自伝的推論と適応的諦観、生きがい感との関連

失敗経験想起群における各尺度間の関連を検討するために相関分析を行った結果、失敗経験に対する自伝的推論の下位尺度である「転機」と「重要」は、「適応的諦観」と生きがい感の下位尺度である「存在価値」と「意欲」との関連が確認された。これは、失敗した出来事とは言え、自分を変えるきっかけとなる重要な意味を含む出来事と判断されれば、自分は何かの役に立っていることや成長していることを指す価値を見出すことができ、活力となることが改めてわかった。また、失敗への意味づけも適応的諦観を促すのだろう。

第三項 適応的諦観による分類と各尺度間の関連

本研究では「適応的諦観」に着目し、適応的諦観の高群と低群でさらに自伝的推論と各尺度間との相関分析を行い、関連を検討した。その結果として、成功経験を想起している場合、

適応的諦観高群は、自伝的推論の下位尺度である「重要」と「自己」がそれぞれ生きがい感の下位尺度である「存在価値」と「意欲」との関連が確認され、低群では、「自己」と「意欲」との関連が確認された。これは、どちらの群も成功経験を想起することで自分を表す出来事であると意味づけやすく生きていく中での充実感を得やすいが、楽観的な態度を持ち前向きでいられやすい人のほうが成功経験は重要であると捉えやすく、自分の価値を認識しやすいと考えられる。あまり楽観的ではなくても成功経験の当時は物事の達成などで積極的な考えや態度をその時だけであっても有していたことに影響され充実感を得やすいのだろう。

失敗経験を想起している場合では、適応的諦観高群は、「転機」と「重要」が生きがい感の下位尺度すべてとの関連を確認することができ、低群では自伝的推論の下位尺度と生きがい感の下位尺度のいずれにおいても関連を確認することはできなかった。前向きな人のほうが失敗経験も転機になった出来事と捉え生きがい感を満たすことは、ネガティブな出来事を語りなおすことでポジティブな出来事へ変容させる先行研究の結果と一致する部分があるのではないだろうか。失敗経験を活かすということは、状況を受け止め前向きな態度を示すことができる人に顕著なことなのかもしれない。

本研究の調査協力者である大学生は、そのほとんどが1年生か2年生である。新しい環境になじむために、校種は違えど同じ教育機関である小学校や中学校で経験してきたことが活きる場面は多くあるだろう。そして、自分がこれから何を学ぶのか、新しい環境へ期待も持っていることが多いと考えられる初年次の段階で改めて捉えるためにも経験に意味づけを行っていくことは有用であり、卒業後の進路を定めるための理由にもなってくると考えられる。

第四項 成功・失敗経験に対する自伝的推論と適応的諦観による生きがい感の差の検討

本研究では、成功経験を想起させた場合と失敗経験を想起させた場合のそれぞれで自伝的推論の程度と適応的諦観を有しているかどうかが生きがい感に影響することについて検討した。

自伝的推論の程度と適応的諦観の高群・低群で分散分析を行った結果、交互作用は見られなかったが、自伝的推論の程度の差と適応的諦観の高群・低群の差のそれぞれで生きがい感が変わることが確認された。特に自伝的推論の自分から見て出来事の意味を考え重要な意味を持っているという認識と出来事が新しい自分との出会いや成長するための転機となっ

たという認識がより活発にはたらくことで、自分自身が周囲の役に立ったり成長できたりするなどの価値を認められることにつながることを示唆された。しかし本研究からは、成功経験を想起した場合でも失敗経験を想起した場合でもほぼ同様に自伝的推論をはたかせることで自分自身の存在価値を認められることを意味する充実感を得られる可能性があることが考えられた。日本の学生は出来事がより重要であれば正と負のどちらの出来事であったとしても内的、安定的に原因帰属を行うこと(新名,1984)からも、成功したか失敗したかよりもその出来事の重要性を捉え、自分自身とのつながりや意味を考えることが経験を振り返り活かそうとすることには有用であると考えられる。

適応的諦観に関して菅沼(2018)は、現在の出来事と未来や過去の出来事を関係づける時間的展望と深いかわりがあることを述べており、現在にネガティブな要素を含むことがあってもそれはそれとして受け止めとられない姿勢を有するとしていることから、適応的諦観を有する人は過去の自己と現在の自己とをつなげて考えようとする自伝的推論を活発に引き起こし、生きがい感を高めるだろうと考えたが、自伝的推論の生きがい感への影響に適応的諦観の影響は加味されず、成功経験を想起しているとどの認識の自伝的推論を行っていても生きがい感としての意欲を高め、失敗経験を想起している場合には、生きがい感全体への影響が見られ、仮定した結果は得られなかったが、適応的諦観は提言されてからまだ日が浅く、受容ともとれるネガティブな要素に縛られない適応的な態度の側面を持つ諦観の機能として生きがい感を高める可能性を含む結果は新たな知見を加えるものとする。

第五項 成功経験と失敗経験の特徴

成功経験と失敗経験の自由記述の内容を KJ 法によって整理した結果、成功経験の記述からは合計 10 の上位カテゴリと 3 の下位カテゴリが得られ、失敗経験の記述からは合計 15 の上位カテゴリと 4 の下位カテゴリが得られた。成功経験として収集されたカテゴリは、自分の生徒会会長や部長などの特別な役割をまっとうした出来事や、努力した練習、勉強などが表彰された出来事など、自分、もしくは教員等の他者が定めた望ましい結果を得ることができた出来事を成功経験として記述がなされていた。

本研究で得られた成功経験の記述には、大きく二つの種類が見受けられたと考えられる。一つ目は、まず成功するかどうかわからない出来事を目前にし、不安や緊張、恐怖といったネガティブな感情を持った悲観的な状態であり、その出来事に取り組んだ後、体験した出来

事を通して望ましい結果を得ることができたとする事で不安や緊張などのネガティブな感情が消え、嬉しさや喜び、安心感、達成感に変化したとするネガティブな感情が解消した成功経験である。

二つ目は、もともと成功するイメージを持っており、目標を達成することへの期待感やその出来事に取り組む高揚感、これまで継続してきた努力などからくる自信を持っていることといったポジティブな状態を保ったまま体験した出来事が、望ましい結果を得ることができたことを通して、嬉しさや喜び等のポジティブな感情を獲得、維持できたとする成功経験があった。この二つの種類の成功経験は、成功経験として想起された出来事の間隔の長さで変わると考えられる。Shepperd et al.(2006)が出来事の結果が得られるまでの時間的距離が近くなるほどこれから起きる出来事に関する具体的な情報が入手できるようになるため楽観的であった結果の予測は下方修正されていくとし、予測している望ましい結果をある程度コントロールできると感じている(準備等ができる時間がある、またはコントロールできる十分な根拠を持っている)としたときは楽観的な予測を維持しやすいことが述べられていることから、一つ目の種類の成功経験は、成功するかどうかわからない時点でネガティブな感情を持った状態で体験された出来事が成功しポジティブな感情を得られるまでの時間的な幅は短く想起されていることが考えられ、二つ目の種類の成功経験は自信や期待感、高揚感を維持できるほどの努力(準備)をできた時間も含めて成功経験として捉えられていると考えられるため、長い時間幅の出来事が想起されていると考えられる。これらのことから重要な意味づけを行う成功経験には、悲観的な結果の予想を上回る出来事と、これから成功するであろう体験する出来事に対してかけてきた時間に見合う出来事であることが求められると示唆される。

また本研究で得られた成功経験に特徴的な記述として、ほとんどのカテゴリを通して、協力した仲間やお世話になったとする教員などを含むみんなで成功したことや目的を達成できたことによって得られたポジティブな感情を分かち合っているような記述が目立った。Langston(1994)によれば、ポジティブな出来事を他者に伝え共有することで本来その出来事で自分が感じ取ることのできるポジティブな気分や幸福感を促進させることがあるため、それと一致する結果となったのだろう。

一方失敗経験では、自分一人であるような記述が目立ち、失敗経験を共有している様子は見られず、失敗した出来事に自分以外に誰かがいたとしても迷惑をかけた相手であったり注意を受けた相手であったり、被害と加害の関係であるなど、対立する形で存在しているこ

とがわかった。森本(2019)が対人援助職者を対象とした調査で、ポジティブな感情体験の開示行動と他者による応答行動による体験の社会的共有がなされることでポジティブな感情状態を高め、ネガティブな感情体験の社会的共有がネガティブな感情状態を高めることを明らかにしている。学生が過去の学校生活で体験した成功経験にも同じような傾向が示されていると考えられる。失敗経験で対立する相手以外の存在がないことは、ネガティブな感情体験となる失敗を共有することでネガティブな感情状態を高めてしまうことを避けているのかもしれない。失敗経験として収集されたカテゴリとしては、望ましくない結果となってしまった出来事や不得手なコミュニケーション、攻撃性を伴う行動について記述されている内容が多かった。攻撃的な行為については中学生の時の加害行為を悔やむ記述が目立ったが、中学生は第二次反抗期に入ったことで精神的動揺を伴い小学生や高校生の時よりも攻撃的な行為が出やすい傾向にある(秦,1990)ため、それが本研究の失敗経験として現れたのだろう。

本研究では、失敗経験が意味づけられ活かされやすい中で、成功経験でも意味づけることで同等以上の効果を得られるか検討してきた。経験の種類に関わらず、経験が意味づけられることで生きがいにかかわってくるポジティブな充実感が高まる可能性が示唆されたが、ポジティブな記憶は想起されることによって当時の出来事で感じる事ができたポジティブな感情を再体験することができ、ポジティブな気分が変わる(榊, 2005)ことから、同じように成功経験の一部として想起された期待感や喜びが改めて感じられることとなり生きがい感として現れたと考えられる。また、榊(2005)は記憶の感覚・知覚レベルでの豊富な情報量がより鮮明さを増し、再体験の強さ、気分の変化を大きくすることを指摘しており、過去の出来事を想起する際は、本研究で得られた記述内容の特徴のように出来事の中で自分が関わった他者の存在や、中心となる出来事の体験前の感情、行為からそのプロセスをたどり捉えていきながら想起することが有効である可能性が考えられる。そして、記憶の想起による気分の変化は記憶の重要度によって大きく変化するともされる(宮谷ら, 2007)ため、自伝的推論のあり方としてポジティブな影響を考えるのであれば、特にその出来事が自分にとって重要であるとする認識を持ち意味づけることが肝心であるかもしれない。

本研究の調査では、過去の成功や失敗に関わる出来事を取り上げたが、記述内容を見るに些細な出来事も成功や失敗として捉えられていることもあったが、部活動にかかわる大会という大きなステージでの優勝経験や敗退した経験が多かった。想起時に、成功や失敗と言われると華々しい出来事でなければならないというイメージをしている可能性も考えられ

た。その場合、もともと重要性の高い出来事を重要であると意味づけることと一般的には些細な出来事であっても改めて自分にとって重要であると意味づけることはその効果に違いはあるのだろうか。今後、想起させる出来事の内容や教示の仕方についても更なる検討が必要である。

研究 2 教育実習経験に対する自伝的推論が教職志望動機および教職志望度に及ぼす影響

— 認知的方略の違いに着目して —

第四章 問題と目的

第一節 はじめに

研究 1 では、成功経験であっても失敗経験であっても重要な出来事であると認識し、その出来事のプロセスや当時の感情を意識的に想起することがポジティブな影響を及ぼすと考えられた。本研究では教育実習の経験に焦点を絞り、その経験によって進路の選択に影響することが考えられる教育実習を履修する学生を対象として調査を進める。

教員養成課程に属する大学生にとって卒業後の進路選択を左右する重大な経験になる教育実習は、初めて実際の教育現場で教員として仕事をし、子どもたちと接することや、学校・教職について理解を促し、自分の教員としての姿勢を確認することや技術の向上といった教員としての資質能力の形成を目指す場となる。教育実習での経験が目安となることで、本当に教員を目指すことになるのか、それとも別の職業を選択することになるのか分かれる学生も現われ、実習中に子どもや他の教員との人間関係がうまくいかなかったり授業で失敗を繰り返したりすることが影響し、進路選択に関して悩みを持つようになる者も少なくないだろう。

若松(2001)は、進路選択の決め手となる情報が不十分なため、なかなか進路を決めることができない者に着目し、教育学部生を対象に進路選択で抱える困難さを検討している。進路が決まらない者の困難さの特徴としては進路を選択するうえでの情報や答えが得られにくい問題に悩まされていることが示唆された。さらに、教育実習で教職の現実を知りリタイアしてしまう者や、教育実習での経験に満足がいかなかった者もいることが考えられる。高いストレス反応を示す実習生は、教育実習の実習日誌を記入することや仕事の進め方がわからないこと、子どもとかわることがストレスとなり、実習中から実習後にかけて力を発揮できなかった、適性が無いと評価し、自己評価を下げってしまう(音山・坂田・古屋, 2001)。教育実習前の学生に対して体験されるストレスを調査した川人・堀・大塚(2008)は、教育実習で変化する生活や自分が教職に向いているか考えることに対してストレスを感じや

すいことを明らかにし、これは事前学習として学校や授業のことについて知る講義ガイダンス、自分のことについて考える機会での情報収集行動との関連があるとしている。

教育実習がストレスフルな状況であり、困難を極める経験であることが考えられるが、教育学部生の中には、教育実習を経験することで教師として働くことの難しさを感じながらも授業に対するイメージを明確に持つことで教職志望度を高める学生もいることがわかっている(三島・山口・森, 2009)。つまり、教育実習と進路選択、それらにかかわる悩みには、環境や自己に関する情報収集が重要になってくることが考えられる。

第二節 教育実習における自伝的推論

教育実習の成功経験と失敗経験に焦点を当てた自伝的推論については、佐藤(2019)により質問紙調査と面接調査の両方から検討されている。教育実習の経験に対する自伝的推論は、失敗よりも成功のほうが大きな変化をもたらす出来事であったこと、今の自分とのつながりを強く感じる出来事であったと認識しやすいことが明らかにされている。だが、成功と失敗のどちらの出来事も教育実習の経験は重要な出来事と意味づけられる経験である。また、教育実習の経験は教職を志望しない学生にとっても重要な意味を持つ経験であり、その経験の専門性に左右されず、影響力の強い経験であることがわかる。

面接調査の結果は、自伝的記憶の自己機能、社会機能、方向づけ機能と主題的一貫性の観点から考察がなされている。主題的一貫性とは、自伝的推論をはたらかせることで出来事の内容に備えることができるとされる時間的一貫性、因果的・動機論的一貫性、主題的一貫性の3つの一貫性の内の1つである(野村, 2008・佐藤, 2014)。時間的一貫性は、出来事の内容が時間的な順序に従っていることであり、因果的・動機論的一貫性は、出来事の内容がどのような原因と結果の関係や動機によって引き起こされているのかを示すことであり自己や他者、故人や神仏に起因されるものや転機となる出来事が原因となり続く出来事が引き起こされることもある。主題的一貫性は、いくつかの出来事に含まれるテーマに共通性があることで自身の人生観や信念も含まれることがある。

教育実習の経験における自己機能は、「余裕のない自分」とネガティブな認識をするとともにそれは同時に「子どものために頑張ろうと思っていた自分」でもあるというような認識もされており、両方の属性を持つ自己を認識することができている。また、教育実習の経験で確認される自己は、もともと認識していた自己の再確認でもあった。そうして自己の成長や変化に気づくのである。方向づけ機能は、経験を活かす人と活かさない人のどちらかに分

かれやすいことを明らかにし、活かされる条件と活かされない条件を抽出した。活かす人は成功も失敗もどちらの経験も活かすことをするが、その条件として、「経験の抽象化」、「類似した状況」、「自ら活かそうとする姿勢」があるとしている。これは、Kolb の経験学習モデルの「具体的経験」、「内省的観察」、「抽象的概念化」、「能動的実験」の4段階からなる循環型サイクルの構造似ている。活かされない条件には、「状況の類似性の低さ」、「具体的な手立てにのみへの着目」、「指導教員の積極的な指導(学生が活かそうとする余地が少ない)」があげられている。社会機能は、主に後輩へのアドバイスとして現れる。社会機能を促す成功経験の要因として教員とのかかわり(アドバイス、期待に応えるなど)、子どもとのかかわり(子どものための授業など)があげられることも多く、意味づけることにも影響し自分と教員や子どもたちとの関係の調整や気づきを得ることになる。

この佐藤(2019)の調査では、どの調査協力者も主題的一貫性が語る中に見られた。教育実習の経験には自伝的推論がはたらきやすいことを示唆しているのだろう。

教育実習の経験に対する自伝的推論は、想起される出来事の中でも生じていることがわかっている。実習の前半に経験した成功や失敗に対して自伝的推論がはたらくことによって実習の後半に活かされているのである。教育実習の経験と自伝的推論は関連が深いとされる。

第三節 自伝的推論と楽観性および悲観性との関連

教育実習を履修する大半の学生は、将来、教職に就くことを想定して実習にのぞむだろう。教育実習は厳密には職場ではないが、学生のうちに授業のあり方や子どもへの対応、指導案作成など経験できる最も実際の職場に近い場の1つである。経験後は自分が教職に就くための現場に関係する情報源になりうる。その経験から自分が描く教師像やどれぐらい教師になりたいのかを考えると、気にかかることなくうまくいくと楽観的な予測をすることで教職志望動機を高めていくのか、それとも思いわずらい悲観的に予測することで教職志望動機を高めることができるのだろうか。また、その違いによって経験へ意味づける程度は異なるのだろうか。

藤島(2012)は、具体的で肯定的な自伝的記憶を想起させることで将来を予測するときの楽観性を促進することを明らかにしている。自伝的記憶に含まれる自己の情報が将来予測の選択性を増加させている可能性が示されている。つまり、楽観的な予測をするときに情報量の多い自伝的記憶に着目しやすいということである。

川人・大塚(2010)は、教育実習を控えた学生で楽観性の高い人はストレスフルな出来事が生じてもストレッサーを認識しにくく身体的・精神的には安定した状態を保ちやすいことを明らかにしており、また吉田・佐藤(1991)、三島(2007)が実習前後の教育実習(授業・教師・子ども)へのイメージの変容を調査した結果では、もともと実習前に楽観的なイメージを持っていた人は実習中に授業がつまらない、うまく組み立てることができない、現実の子どもという存在は厳しいという悲観的な評価をしていますが、肯定的な教育実習の経験をつまらぬことで実習後の授業や子どもへのイメージは楽観的なままイメージを維持しており、中には教師のイメージがより楽観的に向上している結果も含まれていた。これらの結果は、楽観的な人ほどそうでない人よりもネガティブな出来事を経験してもそれからの回復が早く、同じ経験をするリスクを低下させるという楽観的な見通しによる健康上の利点(Shepperd, Morato & Phert, 1996)と類似する。楽観的な見通しの有益さを示している。

しかし、Lawrence & Edwardni(2006)によれば、悲観的な予測をする人は過去の経験の重要性に着目していると述べる。悲観的な思考の適応的な機能については防衛的悲観主義から説明することができる。防衛的悲観主義とは、「過去に似たような状況において良い成績を収めていると認知しているにも関わらず、これから迎える遂行場面に対して低い期待を持つ認知の方略」である(Norem, 2001)。認知の方略は、「人が目標を追求しているとき、時間を追うごとに見えてくる、物事の予想・評価・プランニング・努力・回想などの、あるパターンのこと」(Norem, 2001)である。防衛的悲観主義者は過去の成功経験を認めていても同様の場面で失敗することや最悪の事態に陥る可能性を考え、高い不安を抱えながらも高いパフォーマンスを発揮することがわかっている(細越・小玉, 2009)。悲観的な見方を逆に利用し、成功するための努力につなげるのである(外山, 2012)。防衛的悲観主義とは対照的な概念に、方略的楽観主義がある。方略的楽観主義とは、「過去の高いパフォーマンスに対する認知と一致した高い期待を持つ認知の方略」(Norem, 2001)とされている。防衛的悲観主義者が将来に対して十分な熟考をはたらかせないのに対して、方略的楽観主義者は熟考しないことで高いパフォーマンスを発揮する(外山, 2012)。もし、悲観的な予測をする人が出来事が重要であると認識する自伝的推論を積極的にはたらかせつつも不安に思うことで高いパフォーマンスを発揮すると考えることができるのならば、楽観的な予測をする人は、経験に対して自伝的推論をはたらかせずに高いパフォーマンスを発揮するのだろうか。

第四節 教育実習と教職志望との関連

教育実習の効果を見る対象として、実習生の教職志望が取り上げられ、及ぼす影響について過去にいくつもの研究がなされてきている。その多くが教育実習の前後による教職志望の変容について検討されている。教職志望度の変容について検討した佐藤・松原・金城・高野(1989)は、実習中に教職志望度が業務の忙しさや子どもの対応に苦勞することから一時的に低下している可能性を視野に入れながらも教育実習の前後で変わらない教職志望度が確認されている。秋光(2011)においても類似する結果を示しており、実習の前後で変わらない高い教職志望度が確認されているが、それに加え、教育実習で学んだ責任感や向上心といった教師像が教職志望度を高めていることが明らかにされた。しかし、教育実習の効果は教職志望の維持だけではなく、上昇させる結果を示した研究も存在している。今栄・清水(1994)が教職志望動機を高める要因として、実習中に会った実習校の教員との出会いが実習生に教員生活に対する魅力を感じさせていることと実習中に健康的でいられたことをあげている。西松(2008)では、男性のほうが教育実習の後に教職志望度を高める結果が示されている。女性は、教育実習中の不安が高いことから教育実習の中で組織される実習班に抛り所であることを見出し役割感を高めることが教職志望度を高めることにつながっている(三島・林・森, 2011)。以上によると、教職志望を高める要因には、教師としてのあり方を確認することや見本となる教員との関係を築くことなど、教育実習が充実しているかどうかに関連していると言えるだろう。

第五節 本研究の仮説と目的

先行研究では、教育実習の経験に焦点を当てた自伝的推論については蓄積された研究が確認する限りほとんど見受けられない。教育実習の経験は将来教員になる人もそうでない人にとっても有意義な経験であり、約 1 か月の短い期間の経験ではあるが、学生の進路選択に関する悩みの解消にも影響し、左右する重大な経験になるだろう。自伝的推論によりその機能をはたらかせることで教育実習の効果は高まるのだろうか。従来の教育実習の効果についての検討は、ほとんどが準備された実習中の学習内容や経験を問う尺度による検討か実習の前後による検討しかされておらず、調査協力者が想起した具体的な経験内容に触れられている検討はあまり見られていない。

そこで本研究では、自伝的推論との関連が予想される悲観主義と楽観主義の個人差に着目して、悲観主義を持つ人は教育実習経験を振り返るときに重要であると自伝的推論を活

発にはたらかせることで教職志望を高め、楽観主義を持つ人は教育実習経験を振り返るときに活発に自伝的推論をはたらかせなくても具体的な成功した事実のみでポジティブな状態にはなれるが悲観主義よりも教職志望を高めることはなく、教職志望を維持すると仮定し、実際に自伝的推論をはたらかせる経験はどのようなものなのかその内容にふれながら教育実習経験に対する自伝的推論の効果について検討していきたい。

第五章 本調査

第一節 方法

第一項 実施手続き

本調査は2020年9月～12月に実施された。愛知県、奈良県、大阪府、三重県の大学4校において教育実習を履修した大学生24名を対象に、教育実習終了後にGoogleフォームを利用したウェブ調査を実施した。昨今の新型コロナウイルス感染症の状況下に伴い、対面による直接的な質問紙の配布をせずとも調査の実施が可能な調査の形式がとられた。質問フォームの配布は、フォームにアクセスできるURLが各大学の教員に送られ、それぞれの大学でメール等による配布を依頼した。しかし、大学によっては新型コロナウイルス感染症の増加の影響で、従来の対面による教育実習が難しくなった大学もあり、オンライン形式によって実習校の授業風景の観察や、学生や大学教員を子どもに見立てた模擬授業を行う等の代替措置がとられることとなった。本来であれば、実習形態が大幅に異なるため、教育実習が対面による実施か、非対面による実施かでデータを分類し分析を行うところではあるが、データを分類した際の数の少なさを考慮し、まとめて以降の分析に用いることとした。以降の分析では、データ数の影響が結果に表れてしまうことも留意しつつ考察を重ねていく。

回収後、回答に不備のあるデータを除き、残った大学生21名(男性：13名,女性：8名,平均年齢：21.3歳)のデータを用いて分析が進められた。

第二項 ウェブ調査の内容

質問フォームは回答が自由であることや、入力された個人情報は厳重に管理されることなどは質問フォーム内の冒頭での説明に加えることで示した。そして調査の目的や内容が説明された後に、所属、年齢、性別を尋ねる項目に加え、教育実習における成功経験の自由

記述欄と以下に示す尺度によって構成された。また、個人が何度も回答を送信してしまうおそれが考えられたため、質問フォームの最後に、生年月日と携帯電話番号の下 3 桁を組み合わせた数字を入力するように求め、同一回答者によるデータの重複が避けられた。

・想起された教育実習における成功経験の自由記述欄

自由記述欄では、教育実習での成功経験を想起させるために、「教育実習で経験したうまくいったことや何か成し遂げられたこと、良かったことなど、成功した出来事を振り返り、詳細に記述してください。」と教示文が提示された。成功経験は華々しい出来事でなければならないとイメージする調査協力者も多いことが予想されるため、些細な成功経験であっても可能とするために成功の大小は問わないことを伝えた。加えて、記述の具体性を確保することを目的として、自由記述欄とは別に、「実習校種」、「担当学年」、「出来事の時間幅(1日以内・約1週間・1週間以上から選択)」、「出来事が起きたタイミング(教育実習前半・後半・全体から選択)」、「出来事の場所・場面(どこで)」、「登場人物(誰がいたか)」、「感情(何を感じていたか)」に回答する欄を設けた。

1) 自伝的推論に関する項目(佐藤, 2017)

想起された経験に対してどのような認識を行ったのかその意味づけの程度を測定するために、佐藤(2017)が作成した自伝的推論に関する項目 26 項目を使用した。各項目に合う回答を用意し、7 件法で回答を求めた。

2) 教職志望動機尺度(伊田, 2005)

教師という職業に対してどのようなイメージを持っているのか、また教師を目指そうと思っただけのきっかけや理由にちなんで教職志望動機を測定するために、伊田(2005)が作成した教職志望動機尺度から教師という職業のイメージについて問う「教師イメージ」8 項目と、教師を志したきっかけや理由について問う「個人的経験」14 項目を使用した。回答は、1: 全くそう思わない、2: ほとんどそう思わない、3: あまりそう思わない、4: どちらとも言えない、5: ややそう思う、6: かなりそう思う、7: 非常にそう思う、から 7 件法で回答を求めた。

「教師イメージ」と「個人的経験」はそれぞれに下位尺度を有している。「教師イメージ」は、「誇りをもって人に言える職業」や「自分のやりたいことができる職業」を含む 5 項目で構成された教師という職業が自分に合う職業であるイメージを持ちやすいことを示す

「自己志向」因子と、「社会的な身分が安定している職業」や「社会的に高く評価されている職業」を含む 3 項目で構成された教師という職業の待遇面に関するイメージを持ちやすいことを示す「安定志向」因子で構成されている。

「個人的経験」は、伊田(2005)による因子分析の結果では 4 因子構造とされているが、第 4 因子のみ、構成される項目には複数の内容が混在しており、まとまりがないため残余項目とし分析から除外していることから、本調査の分析においても第 4 因子に含まれる 5 項目は分析に用いないこととした。したがって、残りの「対人志向」因子、「恩師志向」因子、「学校志向」因子を以降の分析で用いた。まず「対人志向」は、「子どもを教える立場に魅力を感じるから」や「いろんな人と出会う機会のある仕事が好きだから」といった人と関わられることをきっかけや理由とする 4 項目を含む。続いて「恩師志向」は、「理想的な魅力ある教師に出会ったから」や「恩師のようになりたいと思ったから」といった目指すべき教師と出会った経験がきっかけや理由とする 3 項目を含む。最後に「学校志向」は、「学校という場所に魅力を感じるから」と「学校に関わる職場で仕事をしたいから」の 2 項目で構成されている。

3) 教職志望度

教師を志望する度合いを測定するために、「教師になりたいと思う」、「教師になるための努力をする自信がある」、「教師という職業に対して興味がある」、「教師という職業に対して魅力を感じる」の 4 項目を使用した。「教師になりたいと思う」は、1：教師になりたくない、2：あまり教師になりたくない、3：どちらとも言えない、4：少し教師になりたい、5：教師になりたいから回答を求めた。「教師になるための努力をする自信がある」は、1：自信が無い、2：あまり自信が無い、3：どちらとも言えない、4：少し自信がある、5：自信があるから回答を求めた。「教師という職業に対して興味がある」は、1：興味がある、2：あまり興味がない、3：どちらとも言えない、4：少し興味がある、5：興味があるから回答を求めた。「教師という職業に対して魅力を感じる」は、1：魅力を感じない、2：あまり魅力を感じない、3：どちらとも言えない、4：少し魅力を感じる、5：魅力を感じるからそれぞれに 5 件法で回答を求めた。

4) 日本語版対処的悲観性尺度(Hosogoshi & Kodama, 2005)

認知的方略として悲観主義を用いる者と楽観主義を用いる者を抽出するために、

Hosogoshi & Kodama(2005)が作成した日本語版対処的悲観性尺度(Japanese version of the Defensive Pessimism Questionnaire;J-DPQ)11項目を使用した。11項目のうち、判別項目が1項目、フィラー項目2項目、逆転項目2項目が含まれている。回答は、1:全くあてはまらない、2:ほとんどあてはまらない、3:あまりあてはまらない、4:どちらとも言えない、5:ややあてはまる、6:かなりあてはまる、7:非常にあてはまるから7件法で回答を求めた。

第二節 結果

第一項 自伝的推論に関する項目の因子構造

自伝的推論に関する項目26項目について、本調査の結果においても研究1の本調査と同様に調査協力者が想起した出来事の違によって、先行研究で抽出された因子構造とは因子に含まれる項目にずれが生じることを考慮し、改めて因子分析を行った(一般化最小二乗法・プロマックス回転)。その結果、十分な因子負荷量を示さなかった項目を除外し残った8項目が解釈が可能な因子構造として確認することができたため2因子解を採択した(表16)。本調査から得られた因子は、第一因子を出来事が変わらない自分の判断や行動の基準となったとする認識を含むとし、「信条」因子と命名した。この因子は自伝的記憶の機能のうち、「方向づけ機能」を促すような意味づけになっていると考えられる。第二因子は、出来事どのような意味があるのかを考え、自分自身や人生を表す事柄であると認識しているとし、「自己」因子と命名した。その他の尺度については、先行研究と同様の因子構造を採択し、移行の分析に用いた。

表 16 自伝的推論の因子分析結果

	1	2
この出来事は現在の私の中心部分になっていると	0.968	-0.137
この出来事は現在の私に	0.844	0.027
信条 この出来事は私が物事について考えるときの枠組みとなっていると	0.777	-0.058
この出来事と今の自分との間につながりが	0.585	0.032
この出来事が起こってから、そのことについて	0.393	0.268
この出来事にどんな意味があるのか	-0.103	0.861
自己 この出来事は現在の私がどんな人間か	-0.054	0.712
この出来事は私の人生の重要なテーマを	0.430	0.517
因子間相関	1	2
1	-	0.538
2	0.538	-

第二項 各尺度得点の算出と記述統計

次に本調査においても自伝的推論に関する項目の因子構造が先行研究と大きく異なることが確認されたため、その他の尺度と共に内的整合性の検討を行った。また、各因子に含まれる項目の合計得点を算出し、それぞれの下位尺度得点とした。

1) 自伝的推論に関する項目(佐藤, 2017)

本調査の因子分析の結果を基に、「信条」と「自己」因子を構成する項目を単純加算し、項目数で除して「信条得点」と「自己得点」を求めた。

2-1) 教職志望動機尺度(教師イメージ)(伊田, 2005)

先行研究の結果(伊田, 2005)を踏まえて、「自己志向」と「安定志向」を構成する項目を単純加算し、項目数で除して「自己志向得点」と「安定志向得点」を求めた。

2-2) 教職志望動機尺度(個人的経験)(伊田, 2005)

この尺度も同様に先行研究の結果(伊田, 2005)を踏まえて、「対人志向」と「恩師志向」、「学校志向」を構成する項目を単純加算し、項目数で除して「対人志向得点」と「恩師志向得点」、「学校志向得点」を求めた。

3) 教職志望度

この尺度は、筆者が用意した教職をどれほど志望しているかを問う4項目から、「教職志望度得点」を求めた。

4) 日本語版対処的悲観性尺度(Hosogoshi & Kodama, 2005)

この尺度は、細越・小玉(2009)を参考に項目を単純加算し、その合計得点が高いほど対処的悲観性を用い、得点が低いほど方略的楽観性を用いる傾向が高いことを示すこととした。

各下位尺度得点の平均値と標準偏差と Cronbach の α 係数を表 17 に示す。「J-DPQ」が $\alpha = .681$ 、「対人志向」が $\alpha = .650$ 、「学校志向」が $\alpha = .632$ とやや低い数値であったものの、おおむねの内的整合性は得られたと判断されたが、「安定志向」と「恩師志向」のみ $\alpha = .558$ と $\alpha = .494$ と低い数値が示された。しかし、「安定志向」と「恩師志向」に加え「対人志向」の α 係数は、特定の項目を除外することで高い α 係数を示すことが確認された。「安

定志向」では、「社会的に高く評価されている」を除いた場合、 $\alpha = .834$ となり、「恩師志向」は、「自分が児童生徒だったときの気持ちを大切にしたいと思ったから」を除いた場合が $\alpha = .717$ 、「対人志向」は、「いろいろな人と出会う機会のある仕事が好きだから」を除いた場合が $\alpha = .804$ と十分な信頼性を示す数値が得られたため、項目を除外したものを採用することにし、移行の分析に用いることとした。

表 17 各尺度の記述統計および Cronbach の α 係数

		N	平均値	標準偏差	α
自伝的推論	信条	21	4.78	0.97	0.843
	自己	21	5.14	0.98	0.746
J-DPQ		21	36.43	6.21	0.681
教職志望動機 (イメージ)	自己志向	21	4.78	0.88	0.775
	安定志向	21	4.48	1.31	0.834
教職志望動機 (個人的経験)	対人志向	21	3.99	0.78	0.804
	恩師志向	21	4.90	1.62	0.717
	学校思考	21	4.26	1.31	0.632
教職志望度		21	4.33	0.82	0.859

第三項 成功経験に対する自伝的推論と教職志望との関連性の検討

次に、自伝的推論の 2 因子とその他の尺度との関連を検討するために相関分析を行った(表 18)。その結果、「信条」は、「自己志向」と「対人志向」、「学校志向」と正の相関が確認され、「教職志望度」とも正の相関が確認された。「自己」はどの尺度とも相関を確認することはできなかった。

つまり、教育実習での成功経験が自分自身の軸となり、今後の変わらない判断基準となりうると意味づけることは、教職を志望するときに自分が多くの子どもや同僚の教師、保護者とかかわる教師に向いていることを実感し、働く学校という環境の中に魅力を見出しやすいことが示唆された。

表 18 各尺度間の相関分析結果

	信条	自己	自己志向	安定志向	対人志向	恩師志向	学校志向	志望度
自伝的推論	信条	-	0.547 *	0.511 *	0.106	0.436 *	0.082	0.742 **
	自己		-	0.062	0.068	-0.097	-0.081	0.433
教職志望動機 (教師イメージ)	自己志向			-	0.325	0.530 *	0.076	0.447 *
	安定志向				-	-0.326	-0.084	0.077
教職志望動機 (個人的経験)	対人志向					-	0.094	0.347
	恩師志向						-	-0.106
教職志望度								-
								0.599 **

** $p < .01$, * $p < .05$

第四項 J-DPQ 得点の高低による群設定についての検討

本研究において検討している教育実習における成功経験に対する「自伝的推論」の「教職志望動機」や「教職志望度」への効果に対して、認知的方略の悲観主義と楽観主義の個人差において、J-DPQ 得点の高群・低群ではどのような関連が認められるのかを検討した。

まず、J-DPQ 得点のフィラー項目 2 項目と判別項目 1 項目を除いた 8 項目の合計得点の平均値を基準に、得点高群を悲観主義群、得点低群を楽観主義群に分類した。悲観主義群は、過去の認知がポジティブで将来の期待が低く、楽観主義群は、過去の認知がポジティブで将来の期待は高い。

第五項 J-DPQ 得点の悲観主義群・楽観主義群における各尺度間の関連性の検討

まず、J-DPQ 得点の平均値 $M=36.43$ を基準として、悲観主義群・楽観主義群を設定し、それぞれの群で「自伝的推論」と各尺度間に違いがあるのかを検討するために相関分析を行った(表 19)。

その結果、悲観主義群のみ、「信条」は、「自己志向」と「対人志向」、「学校志向」と正の相関が確認され、「教職志望度」とも正の相関が確認された。楽観主義群では、自伝的推論とその他の尺度との相関は確認されなかった。

つまり、将来の期待が低い人のほうが、教育実習での成功経験が自分の判断基準となったと認識することで教職志望動機における自己志向と対人志向、学校志向を高め、教職志望度を高める可能性が示唆された。また、将来の期待が高い人は成功経験を想起していても自伝的推論をはたらかせることが教職志望を高めるわけではなく、自伝的推論の程度も低いかもしれない。

表 19 悲観主義群・楽観主義群の各尺度間の相関分析結果

	信条	自己	自己志向	安定志向	対人志向	恩師志向	学校志向	志望度	
自伝的推論	信条	-	0.889 **	0.436	0.248	-0.015	0.411	0.699	0.511
	自己	0.257	-	0.431	0.390	-0.167	0.470	0.538	0.559
教職志望動機 (教師イメージ)	自己志向	0.684 **	-0.166	-	0.401	0.365	-0.198	0.583	0.770 *
	安定志向	-0.013	-0.248	0.361	-	-0.453	0.033	0.626	0.716 *
教職志望動機 (個人的経験)	対人志向	0.733 **	0.034	0.637 *	-0.241	-	0.152	-0.126	-0.216
	恩師志向	0.014	-0.188	0.081	-0.061	-0.030	-	0.027	-0.208
	学校志向	0.769 **	0.346	0.407	-0.292	0.622 *	-0.128	-	0.839 **
教職志望度	0.561 *	-0.019	0.847 **	0.169	0.688 **	0.091	0.393	-	

** p<.01,* p<.05

右上：楽観群, 左下：悲観群

第六項 成功経験に対する自伝的推論と悲観主義・楽観主義による教職志望の差の検討

自身が体験した教育実習における成功経験に対して引き起こされた自伝的推論の程度で教職志望動機と教職志望度に違いが現れるのかを悲観主義と楽観主義の違いに着目して検討する。その後、自伝的推論の下位尺度である「信条」因子と「自己」因子の2得点においても平均値からデータを高群・低群に分類した。自伝的推論得点の高群と低群は研究1と同様に、各認識による意味づけが強いことと弱いことを示していることとした。そして、J-DPQ得点の悲観主義群・楽観主義群と「信条」因子得点と「自己」因子得点の高群・低群を独立変数とし、教職志望動機(教師イメージおよび個人的経験)の下位尺度である「自己志向」と「安定志向」、「対人志向」、「恩師志向」、「学校志向」、そして教職志望度の得点を従属変数とし、2要因の分散分析を行った(表20～25)。

それぞれの分散分析の結果、「悲観主義／楽観主義」と「信条(高／低)」の2要因分散分析において、「学校志向」と「教職志望度」における「信条」要因の主効果が有意であり、「信条」因子得点の高群のほうが低群よりも高い値を示した(表21,22)。「悲観主義／楽観主義」と「自己(高／低)」の2要因分散分析では、有意な結果は得られなかった。

以上のことから、教育実習の成功経験に対して成功した出来事が自分の判断基準になっていると認識することで学校という環境の中でもその場所に魅力を感じ、働きたいと思えるようになることが言える。

次に、より高度な自伝的推論として、「信条」と「自己」のどちらの認識も強く有している人の教職志望動機と志望度への効果を確認するために、「信条」と「自己」の2要因分散分析を行った。その結果、「学校志向」において「信条」の主効果が有意となり、高群のほうが低群よりも高い値を示し、上記の分析結果と変わらない結果となった。

表 20 教職志望動機(教師イメージ)に対する自伝的推論(信条因子)と悲観主義・楽観主義の 2 要因分散分析結果

J-DPQ 信条	悲観		楽観		主効果		
	低	高	低	高	J-DPQ	信条	交互作用
自己志向	4.16(0.82)	4.90(0.56)	4.84(1.31)	5.40(0.53)	2.24	2.72	0.05
安定志向	4.70(0.76)	4.56(1.61)	3.80(1.44)	5.00(1.00)	0.14	0.73	1.15

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

表 21 教職志望動機(個人的経験)に対する自伝的推論(信条因子)と悲観主義・楽観主義の 2 要因分散分析結果

J-DPQ 信条	悲観		楽観		主効果		
	低	高	低	高	J-DPQ	信条	交互作用
対人志向	3.45(1.15)	4.13(0.50)	4.35(0.72)	3.92(0.58)	0.97	0.12	2.49
恩師志向	3.80(1.92)	4.81(1.53)	5.40(1.08)	6.17(1.44)	4.31	1.56	0.03
学校志向	3.50(1.32)	4.88(1.06)	3.30(0.97)	5.50(0.50)	0.19	13.20*	0.70

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

表 22 教職志望度に対する自伝的推論(信条因子)と悲観主義・楽観主義の 2 要因分散分析結果

J-DPQ 信条	悲観		楽観		主効果		
	低	高	低	高	J-DPQ	信条	交互作用
教職志望度	4.20(1.02)	4.56(0.44)	3.70(1.02)	5.00(0.00)	0.01	5.65*	1.8

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

表 23 教職志望動機(教師イメージ)に対する自伝的推論(自己因子)と悲観主義・楽観主義の 2 要因分散分析結果

J-DPQ 自己	悲観		楽観		主効果		
	低	高	低	高	J-DPQ	自己	交互作用
自己志向	4.52(0.64)	4.68(0.83)	5.00(1.21)	5.20(0.85)	1.20	0.15	0.00
安定志向	5.00(0.35)	4.38(1.64)	4.00(1.52)	5.00(0.00)	0.08	0.08	1.47

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

表 24 教職志望動機(個人的経験)に対する自伝的推論(自己因子)と悲観主義・楽観主義の 2 要因分散分析結果

J-DPQ 自己	悲観		楽観		主効果		
	低	高	低	高	J-DPQ	自己	交互作用
対人志向	3.65(0.88)	4.00(0.85)	4.29(0.71)	3.88(0.53)	0.42	0.01	0.92
恩師志向	4.60(1.88)	4.31(1.69)	5.42(1.24)	6.50(0.71)	3.65	0.26	0.76
学校志向	3.40(1.29)	4.94(0.98)	4.08(1.20)	4.25(2.47)	0.00	1.86	1.20

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

表 25 教職志望度に対する自伝的推論(自己因子)と悲観主義・楽観主義の 2 要因分散分析結果

J-DPQ 自己	悲観		楽観		主効果		
	低	高	低	高	J-DPQ	自己	交互作用
教職志望度	4.30(0.67)	4.50(0.76)	4.08(1.15)	4.50(0.71)	0.06	0.51	0.06

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

表 26 教職志望動機(教師イメージ)に対する自伝的推論の信条因子と自己因子の 2 要因分散分析結果

信条 自己	低		高		主効果		
	低	高	低	高	信条	自己	交互作用
自己志向	4.69(1.21)	4.07(0.76)	4.95(0.44)	5.09(0.66)	2.45	0.35	0.85
安定志向	4.14(1.35)	4.50(0.87)	5.00(0.81)	4.50(1.73)	0.44	0.01	0.44

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

表 27 教職志望動機(個人的経験)に対する自伝的推論の信条因子と自己因子の 2 要因分散分析結果

信条 自己	低		高		主効果		
	低	高	低	高	信条	自己	交互作用
対人志向	4.07(0.97)	3.50(1.25)	3.88(0.60)	4.18(0.45)	0.41	0.13	1.36
恩師志向	4.64(1.65)	4.50(2.18)	5.75(1.19)	4.86(1.75)	0.87	0.43	0.23
学校志向	3.36(1.25)	3.50(0.87)	4.50(0.91)	5.36(0.90)	9.67**	1.07	0.55

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

表 28 教職志望度に対する自伝的推論の信条因子と自己因子の 2 要因分散分析結果

信条 自己	低		高		主効果		
	低	高	低	高	信条	自己	交互作用
教職志望度	4.00(1.07)	3.83(1.01)	4.50(0.58)	4.79(0.30)	3.941	0.026	0.382

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

第七項 教育実習における成功の自伝的記憶の内容についての検討

想起された教育実習における成功経験の自由記述内容は、心理学を専門としている大学教員1名と大学院生1名でKJ法による分類が行われた。手順については研究1と同様に川喜多(1967)を参考にし、教育実習における成功経験の記述内容を付箋に写してから上記の2名で協議を重ねた。想起内容を成功の要因となった中心的な出来事と、他者とのかかわりがあるのかないのか、という視点を持ち、カテゴリの編成をしていくうえで、中心的な内容が類似する記述によっていくつかの小グループを編成し、その再編成を繰り返した。その後、小グループをまとめていき、最終的には複数の下位カテゴリを含む上位カテゴリが編成された。

教育実習における成功経験から編成されたカテゴリでは、どのカテゴリにも含まれなかった記述の集まりであるその他を除き、4つの下位カテゴリと2つの上位カテゴリを得ることができた(表29)。1つ目の上位カテゴリである『自分の行い』は、下位カテゴリの「自発的な取り組み」と「課題の達成」から構成されている。「自発的な取り組み」とは、目標とする授業の達成までに苦勞して行った授業の準備や板書の練習、指導案の作成といった事前の努力や授業の実施における工夫と計画から実りある成果を得られたとする記述が含まれている。「課題の達成」はオンライン形式で授業を行うことや時間による縛りなど制限がある中で、与えられた課題や指導案の作成、授業の実施を遂行することができたことが中心的な記述で構成されている。『教師としてのスキル』は、自分の教師としての授業を行うときの技術や教材研究にかけるエネルギーに意識が向いている成功経験を得ることができた。

2つ目の上位カテゴリである『他者の反応』は、下位カテゴリの「教員・友人からのサポート」と「子どもの反応」から構成されている。「教員・友人からのサポート」とは、実習校の指導教員や大学の教員からの評価やアドバイス、励ましといったサポートを受けられたこと、友人が授業づくりにかかるとする悩みに相談にのってくれたり協力してくれたりしたことで教育実習をやりきることができたとする記述が含まれている。「子どもの反応」は、自分が気になっていた子どもからの良い反応を得られたことや自分が行った授業中に子どもが新たな気づきを得られた様子が見られたことでやりがいを感じている記述が中心となっている。『他者の反応』は、自分以外の行いに意識が向いている成功経験を得ることができた。

表 29 教育実習における成功経験のカテゴリ、判断基準、例

上位カテゴリ	下位カテゴリ	判断基準	例
教師としての スキル	自発的な 取り組み	目標を達成するための自発的な努力や技術が実ったことが中心的な記述内容になっていること。	発問を1つにし、深く考える授業展開にしたのだが、不安だった。しかし、模擬授業では自分の期待通りに進み、嬉しかった。
	課題の達成	制限がある中で与えられた課題を達成したことが中心的な記述内容になっていること。	特練の模擬授業をオンラインで行い、オンラインらしい授業に挑戦することが出来た。新しい価値を取りれる事が出来た。
他者の反応	教員・友人からのサポート	指導教員のサポートを受けられたことでうまくいったことが中心的な記述内容になっていること。	授業の発問作りがうまくいかなかったが、指導教員や同じ実習生のアドバイスを基に最初より発問作りについてコツをつかむことができた気がする。
	子どもの反応	子どもとのかかわりが中心的な記述内容になっていること。	3週間に渡って生徒との関係づくりで、積極的に会話を行ったことで双方向性のある実習を行えました。特に、実習最終日に生徒らからお礼の言葉を頂いたときは「教師のやりがい」を感じました。
その他		上記のカテゴリに含まれない単独の成功経験であること。	

第三節 考察

第一項 成功経験に対する自伝的推論と教職志望との関連

教育実習における成功経験に対する自伝的推論と教職志望動機および教職志望度との関連を検討するために相関分析を行った。結果、成功経験に対する自伝的推論の下位尺度である「信条」が、教職志望動機(教師イメージ)の下位尺度である「自己志向」と教職志望動機(個人的経験)の下位尺度である「対人志向」、「学校志向」、そして「教職志望度」との関連が確認された。これは、教育実習の成功経験が今後、物事を考える際の枠組みとなり、自分自身の判断基準となりうると意味づけることが教師という職業そのものに魅力や価値を見出しやすくなる可能性が示された。逆に教職に就くことによって得られる身分の保証や潤沢

な給与にかんする付加価値の魅力に対する効果は見られなかった。また、物事を考える枠組みが理想的な教師の姿勢に関するものではなく、子どもと接する職業であること、学校という環境で働くことに魅力を感じることに由来する可能性がある。自分の教育実習での経験に判断基準を見出していくことは教職への魅力を向上させることが示唆された。

第二項 J-DPQ 得点による分類と各尺度間の関連

本研究では個人の「悲観主義・楽観主義」に着目し、悲観主義群と楽観主義群でさらに自伝的推論と教職志望動機および教職志望度との相関分析を行い、関連を検討した。その結果、悲観主義群でのみ、自伝的推論の下位尺度である「信条」が教職志望動機(教師イメージ)の下位尺度である「自己志向」と教職志望動機(個人的経験)の下位尺度である「対人志向」、「学校志向」との関連が確認され、楽観主義群では自伝的推論の下位尺度とその他尺度の下位尺度との関連は確認されなかった。これは、先の失敗の可能性や最悪の状況になってしまうことを考慮する将来の期待を低く持つ人のほうが積極的に自分の経験に判断基準となりうると認識することで教職が自分向いている魅力ある職業であること、子どもとかかわれること、学校という場所で働けることの魅力を高めていこうとすることが考えられる。自分が教職に就いたときに失敗しないように成功経験からその術に関する情報を収集しようとするのだろう。記憶の豊富な情報量で経験の鮮明さ、再体験の強さ、気分の変化を大きく(榊, 2005)しようとするのが考えられる。この結果は、落合・小口(2013)が述べる将来への希望を持たない人ほど方向づけ機能をはたかせることと類似する。

将来に対して前向きに期待できる人は、楽観主義の熟考せずに高いパフォーマンスを発揮する特徴が経験に対してはたらかせる思考過程である自伝的推論をしていても、それに着目しない姿勢があると考えられる。悲観的である人のほうが経験を活かそうとする姿勢が起りやすいと考える。

第三項 成功経験に対する自伝的推論と悲観主義・楽観主義による教職志望の差

本研究では、教育実習における成功経験を想起させ、その記憶に対する自伝的推論の程度と個人の悲観主義と楽観主義の違いが教職志望動機と教職志望度に影響することについて検討した。

自伝的推論の程度と悲観主義・楽観主義の違いで分散分析を行った結果、交互作用は見られなかったが、自伝的推論の程度で学校志向に関する教職志望動機(個人的経験)に差がある

ことが確認され、「信条」の高群のほうが得点が高められることが見出された。特に学校という職場に対する魅力に影響を与えることがわかり、教育実習での成功経験に着目し自伝的推論をはたらかせることの効果が表れた。この結果は、自伝的推論の効果についてさらに検討を加えるために、より高度な自伝的推論として「信条(高/低)」と「自己(高/低)」の分散分析においても類似する結果となった。自伝的推論の「自己」の主効果は見られず、教育実習の専門性が普段の自己を表すように意味づけるといよりは同じ専門性を持つ教職の場で活用できる方向づけに意味づけられることに強く表れたのではないかと考えられる。

本研究による自伝的推論と教職志望が結び付く結果は、佐藤(2012)が中学校時代の教師の思い出を対象にその自伝的推論について検討した調査で、教職志望の強い大学生は教師にまつわる記憶に自伝的推論をはたらかせやすいことを見出している結果に付加できるものと思われる。想起された出来事の内容も時期も異なりはするが、教育実習においても指導教員との出会いがあり、教師にまつわる記憶である点では一致する。また、本研究で自伝的推論の因子分析を行い、「信条」因子を抽出した際に「信条」因子は方向づけ機能を促すような意味づけである可能性を述べたが、そうであると仮定するならば教育実習の成功経験に信条としての自伝的推論がはたらくことは、越智(2008)によるバンプ期の幸福な出来事の記憶が人生における方向づけ機能を促す可能性の指摘を支持するものになっているだろう。

悲観主義群と楽観主義群の比較については、もとより少ないデータ数をさらに二分して比較し、人数比も均等ではなく悲観主義群のほうが人数も多いことから、この比較を検討することは議論する余地がある。

第四項 教育実習における成功経験の特徴

教育実習の成功経験の自由記述の内容を KJ 法によって整理した結果、成功経験の記述から 2 つの上位カテゴリと 4 つの下位カテゴリが得られた。教育実習の成功経験として収集されたカテゴリは、積極的な実習への参加した結果うまくいったことやノルマのクリア、教員・他の実習生・子どもとのかかわりの中から成功経験が見出されているものであった。

これらの成功経験からは達成感や嬉しさ、喜びに加え、教師としてのやりがいを感じた実習生が存在した。教師としてのやりがいは『教師としてのスキル』のカテゴリに分類された記述に顕著であった。坂井(2005)は、教職に就こうとする意識が漠然だった学生が教育実習を経験することで教職志望を高めるには、やりがいを感じることや生徒のかかわりと授業をすることから楽しさを感じることを理由としてあげている。このことから、教職志望を高

めるようなやりがいを感じる教育実習は、他者の協力が不在の中で自分の力で積極的に授業や課題を達成していき、教職の専門性を実感できる出来事が肝心であることが示唆された。

「教師・友人からのサポート」のカテゴリに分類された記述には、指導教員の姿を重視し、声掛けやアドバイスが積極的であったことが成功経験として中心的ではあったが、それに加えて、自分は子どもと関わることを重要視した明確な目的があつて教育実習にのぞんでいたことを示す記述や、構成や活動の仕方など長く練った指導案の授業があつたことや一生懸命考えた発問づくりがあつたことなど長い時間をかけてエネルギーを教育実習にそそいでいることがわかる記述が目立った。また、「教員・友人からのサポート」にふくまれる記述はその記述量が他のカテゴリにふくまれる記述量よりも多かつた。もともと教育実習に対して高い意識をもって取り組んでいる学生が多いことがうかがえる。教育実習の前後で教職志望の変容を調査した先行研究の中には、実習の前後で一貫して高い教職志望度を持つ学生は(今栄・清水, 1996)や、実習前に意思決定能力・人間関係形成能力・情報活用能力・将来設計能力を含む職業的発達能力と自分が教職に向いているとする意識を高く持ち、実習後に高い教職志望度を持つ学生(児玉, 2012)、一貫して高い教職への自信や志望度を持っていた大学院生(秋光, 2011)は、実習後の教育志望度に教育実習での指導教員からの支援を多く得ていることや関係性が強く影響していることが明らかにされている。このことから、「教員・友人からのサポート」に含まれる記述をした学生は、他の学生よりも高い教職への意識を有している可能性がある。

『教師としてのスキル』に関わる出来事はその内容から自伝的記憶の機能のうち方向づけ機能を果たし、『他者の反応』に関わる出来事は社会機能を果たしていることが考えられる。佐藤(2015)は教師とのコミュニケーションに関わる出来事に意味づけることが教職志望につながることを明らかにしていることから、教育実習では指導教員からのサポートを受けられる環境として職員室と実習生の控室を近くにすることや往来を比較的しやすくすること、実習生 1 人に対して 1 人の指導教員を組み合わせられるような整備が必要に思われる。

第六章 総合考察

本研究では、大学生の悩みの解消や成長を促すために、個人の経験に自己を表す要素や行動や判断を決める手立てであると意味づけることで、生きがい感や将来を選択するときの志望度合いを高める効果を有することはないのかを個人の楽観的な態度や期待、悲観的な期待に着目して探索的に検討した。

研究 1 では、自己を表し教訓となりうると考えられる経験として、大学生の小学校から中学校時代の成功経験と失敗経験を選択し、それらの経験に意味づけることの効果が前向きな態度の違いで生きがい感に現れるかを検討した。第一章で本研究の問題意識を述べた後に、本研究で取り扱う「自伝的推論」、「成功経験と失敗経験(自伝的記憶)」、「適応的諦観」、「生きがい感」について先行研究をもとに記述し、仮説の検討を行った。「自伝的推論」は、過去の出来事と現在の自己とをむすぶ思考過程であるが、記憶に対して出来事が重要であった、自分を成長させた、転機になった、大切なことを学んだなどと認識し自伝的推論をはたかせることで変わらない自己像を維持したり行動や判断を方向付けたり人とのコミュニケーションを強化したりする機能を付与することが先行研究によって明らかとなっている。そのため、経験をただ振り返るのではなく、自分にとって意味のある経験として積極的に捉えていくことが人生を豊かにする効果を生むという仮説を設定した。「適応的諦観」は、「自伝的推論」に「適応的諦観」の受容的で前向きな態度が影響し、「生きがい感」が増幅することを期待し設定した。また、これらの効果は数多くの経験の中でも成功経験を振り返った場合と失敗経験で振り返った場合で効果が異なるのかその違いに焦点を当てることにした。「生きがい感」は、「自伝的推論」の効果の望ましい結果を得るために有効であるかどうかを見るための指標として設定した。この概念の得点が高ければ、本研究の仮説は認められると考えた。

第二章における本調査では、大学生に対して質問紙調査を行い、「適応的諦観」に着目しながら、「自伝的推論」の下位尺度である「転機」、「重要」、「自己」と「生きがい感」の関連について検討した。その際に、「適応的諦観」の得点を、状況を受け止めやすく楽観的な態度を示しやすい前向きな群と、状況に捉われやすく悲観的な態度で停滞しやすい群に分類し、それぞれの群において、「転機」、「重要」、「自己」と「生きがい感」との関連を再度検討した。そうすると、成功経験を想起したときに、その経験が自分のことを良く表していると認識することで、将来への意欲を高めるが、その出来事を受け止め新たな目標を達成したり状況を改善したりするために前向きでいるほうがより成功経験を重要視しやすく、自

分の価値を認め将来への意欲を高める可能性が示された。失敗経験を想起したときは、前向きな姿勢を示すことができれば、失敗を自分が変わることができる重要なきっかけと認識し、生きがい感を得るが、新たな目標や状況の改善を図ろうとしなければ失敗に捉われてしまう恐れがある。

さらに、自伝的推論の高低と適応的諦観の高低で生きがい感の比較を行ったところ、成功経験でも失敗経験でも重要な意味をより認識する自伝的推論がはたらくことで自分の価値に充実感を得ることが明らかになった。

記述内容から成功経験と失敗経験の特徴について検討すると、成功経験では、悲観的な予測から望む結果が得られた出来事と楽観的な予測通り望ましい結果が得られた成功のイメージが一貫している出来事があり、そのほとんどに教員や友人とともに同じ目的に取り組んだことやポジティブな感情の共有があることがわかった。つまり、重要な意味を見出すことができる成功経験は、低い自分の予測を上回った結果を得られた出来事、高い自分の予測を裏切らない結果を得られた出来事、複数人の他者の存在がある出来事であることが言えるだろう。逆に失敗経験は孤独な出来事や、攻撃的な出来事が多かった。衝撃的で自分自身に意識が向きやすい出来事は重要な出来事として捉えられやすいことが考えられ、このような不快な出来事からは脱出したいと考えることは想像できるため、成功経験にはあまりみられなかった転機として認識されることがあるのだろう。

以上の結果を踏まえると、経験を活かすときは、活かそうとする積極的な姿勢を持ち、成功と失敗かという経験の種類ではなく、経験に対して自分で重要な出来事であったと認識していくことが必要であることが明らかになり、仮説の一部は支持されたと言える。

研究 2 では、想起させる出来事を教育実習での経験に絞り、将来の期待における悲観主義と楽観主義の違いによって自伝的推論の効果が教職志望に現れるかを検討した。第三章から本研究で取り扱う「自伝的推論」、「教育実習」、「悲観と楽観」、「教職志望」について先行研究をもとに記述し、仮説の設定を行った。教育実習に対する自伝的推論は、自己にネガティブな認識とポジティブな認識が両立しており、もともと実習前に認識されていた自己との比較から変化に気づく自己機能と、経験を抽象化すること、類似した状況を想起すること、自ら活かそうとする姿勢があることを条件とした方向づけ機能や、子どもや教員、後輩との関係性を強化する社会機能が発揮される。教育実習の経験に自伝的推論をはたらかせることに意味があることがうかがえる。楽観的な期待をすることは具体的な自伝的記憶を想起しやすいことがわかっており、悲観的な期待をすることは自伝的記憶の重要性に着目

する可能性が示されている。つまり、楽観主義を持つ人は自伝的推論を積極的にはたらかせることが必要なく、悲観主義を持つ人が経験に重要性に着目する自伝的推論をはたらかせると考えられた。そのため、教育実習の経験に対してその意味を積極的に認識していくことが、進路選択で教師になれること、向いていること、その魅力を決定づけると仮定し、悲観主義と楽観主義のどちらがより効果を生むのかに着目した。「教職志望動機」と「教職志望度」は、教育実習の専門性にしがたって、「自伝的推論」の効果の有効性を見るための指標として設定した。この概念の得点が高ければ、本研究の仮説は認められると考えた。

第四章における本調査では、教育実習を履修している大学生に対して質問紙調査を行い、楽観主義と悲観主義に分類し、「自伝的推論」の下位尺度である「信条」、「自己」と「教職志望動機」の下位尺度である「自己志向」、「安定志向」、「対人志向」、「恩師志向」、「学校志向」の関連を検討した。その結果、将来の期待を低く持つ人のほうが高く持つ人よりも自分の教育実習が今後の判断基準になると意味づけることで教職への魅力を高めていく可能性が示された。そして、自伝的推論の高低と楽観主義・悲観主義で教職志望の比較を行うと、判断基準となりうるとより強く意味づけていくことの効果が学校という職場への魅力を高めることが明らかとなった。

次に記述内容から教育実習の経験の特徴について検討すると、教育実習の経験は、教師としてのやりがいを感じられるような教師ならではのスキルが発揮される出来事と指導教員や他の実習生からのサポートを感じられ自分の課題が改善された出来事が特徴的であった。つまり、教育実習の経験が判断基準となると認識する出来事とは、具体的に教師らしさを感じる指導案作成や授業を行うことの成功であることと自分が教師となるうえで見本となるような教員との出会いが教職志望を高めることが考えられた。さらに、もともと教師になることの意識が高かった人は、教育実習で実習校の教員の姿に着目しやすいことが示唆された。

これまでの研究内容をふまえて総合的に考察すると、経験が自己に影響する意味づけをしていくことの効果が将来を視野に入れた充実感や自分の進路を決定することに現れたと考えられる。研究 1 のように比較的誰でも経験する機会のある一般的な経験を想起し活かそうとするときは、その重要さを積極的に見出していくことが求められる。研究 2 で検討した教育実習での経験は、自分の判断基準となることを積極的に見出していくことが求められ、教育実習経験に対する自伝的推論には重要さを示す因子は確認することができなかった。教育実習は専門的な経験であり、教員養成課程に属する学生しか経験することがで

きないことから、わざわざ重要であることは認識せずとも前提として重要さはあり、想起の時点で重要な経験が想起されたことが考えられる。山本(2015)によれば、重要度の高い自伝的記憶を想起することはより詳細な情報を活性化せることであり、それが当時の明確な自己イメージを形作り、現在の自己イメージとの比較がされ連続的な自己の確認が行われる。重要さに着目しやすい悲観主義の人も楽観主義の人と同様に具体的な情報を捉えているのだろう。もともと重要な出来事と思われても、それがどのように重要なのか考える必要があると考えられ、意味を付与することが大切である。だが悲観主義を持つ人のみ、経験が判断基準となると認識する自伝的推論と教職志望との関連が確認されていることは、方向づけ機能を促す経験を活かす人の条件を満たしているのではないだろうか。類似する出来事を積極的に想起し、経験の抽象化をするというより詳細な思考プロセスが含まれている可能性がある。これは、楽観主義が熟考せずに高いパフォーマンスを発揮することとは反対に悲観主義が十分な熟考をして高いパフォーマンスを発揮する特徴に一致すると考えられる。

一般的な成功経験、失敗経験には主にその出来事が重要であるという意味付けがなされ、教育実習経験にはその出来事が判断基準となるというような意味づけがされやすいことが示されたが、重要なであると認識することはどちらかと言うと抽象的な評価であり、判断基準となると認識することのほうが具体性を感じる。この違いは、問題意識や目的の有無にあると考えられる。経験を活かすには何のために活かすのか考えることが必要だろう。一般的な成功経験と失敗経験を扱った研究 1 では、調査で人生の目的となる生きがい感を設定しているが、それを目的にすることを促しているわけではないし、調査協力者が生きがいを構成する領域の中に欠けている部分があるかどうかは本研究の調査からは不明である。一方、教育実習経験を扱った研究 2 では悲観主義を持つ人の方がより自伝的推論をはたらかせやすい可能性が示唆されたが、彼らは一度成功していてもなお、これから先に失敗するかもしれないと不安になり、その失敗を回避しようと熟考する特徴があるために、自然と問題意識や目的を有していた可能性がある。本調査においても経験を意味づける目的を設定しておくことで、目的にかかわる出来事と類似性の高い出来事を想起するのかどうか確認することが可能になっていたかもしれないと今後の課題として捉えることができる。

成功経験に関しては、研究 1 で想起された出来事と研究 2 で想起された教育実習での出来事には、出来事に出てくる他者の存在の多さが共通点として見受けられる。他者からのアプローチがあることが成功経験に必要な要素であり、人と関わった経験を活かすことが望ましいのかもしれない。人は自分の力だけで経験を活かしているわけではないことを意識

しなければならないだろう。本研究の調査のように自分 1 人で過去の経験を想起し、その経験に対して意味を考えることをするイメージが経験を活かすことにはあり、他者の影響が見えにくくなる可能性があるが、自伝的記憶の社会機能のように、経験の中の他者の姿から成功パターンを引き出したり、感謝の気持ちを持ったりすることで関係性の質の向上が見込め、経験を語り合うことが雰囲気をよくする効果も考えられる。

自伝的記憶のように自己に関する出来事のうち、ポジティブな出来事はストレス反応を軽減する効果があることも確認されている(外山・桜井, 1999)ように、経験のポジティブさに着目することは活かすうえで肝心のポイントであることが考えられ、本研究の結果はそのポジティブさにより詳細な情報を与えるものになったのではないだろうか。

本研究で得られた知見は、自分の他者との関わりを持つ経験の意味を考えることが精神的健康や志望動機を高める大切な役割を担うことが明らかとなった。将来の選択に悩む学生にとって自伝的推論をはたらかせることでより詳細に自己を理解することが自分のやりたいことや向いていることを見つめなおす機会を促す就職支援にも応用することができるだろう。また、教育実習は実際に教職に就く前に唯一できる最も具体的な実践である人もおり、その経験に意識を向けることは、教師としての成長も促すことができる意義があるだろう。

本研究の課題としては、以下の点があげられる。本研究からは経験を活かそうとする中には、悲観主義の人における経験を抽象化するという思考プロセスがある可能性が確認された。より詳細なプロセスを検討することは経験を活かし成長を促すことに効果を与えると考えられるが、抽象化の確認は難しい。本調査でも具体的に記述することを求めても、少ない文字数でまとめている記述もあり、すでに抽象化されて想起されていることも考えられる。想起はされていても、それが記述に出てこないこともあるが、面接調査を行い追加質問をすることで具体性を確保する方法もある。だが、抽象化の抽出においては方法を模索していかなければならないだろう。そして、中には過去を全く振り返らないと主張する人もいるだろう。本調査の記述が難しく苦痛であることを示す者もいる。そのような人たちが経験をどう捉えているのかについても検討していきたい。また今回の成功経験からは他人とのかかわりが欠かせない要素である可能性があるが、より具体的な経験の内容の効果についても検討が必要である。

謝辞

本研究を進めるにあたり、調査にご協力いただいた奈良教育大学の石井遼先生、愛知教育大学の石田靖彦先生、大阪産業大学の西口利文先生に深く感謝いたします。また、紹介していただいた三重大大学の松浦均先生、中西良文先生には心より御礼申し上げます。

■引用文献

- 秋光恵子 (2011). 教育実習経験が教師に必要な資質能力に関する自信と教師志望度に及ぼす影響－実地教育Ⅲを履修した学部学生と大学院生の比較－ 学校教育学研究, 23, 43-52.
- Bluck, S., & Alea, N. (2011). Crafting TALE: Construction of a measure to assess the functions of autobiographical remembering. *Memory*, 19, 470-486.
- Bluck, S., & Glueck, J. (2004). Making things better and learning a lesson: Experiencing wisdom across the lifespan. *Journal of Personality*, 72, 543-572.
- Bluck, S., & Habermas, T. (2000). The life schema. *Motivation and Emotion*, 24, 121-147.
- 別惣淳二・長澤憲保 (2003). 事前指導が主免教育実習に及ぼす影響に関する研究－社会教育施設と連携した観察参加実習を通して－ 兵庫教育大学研究紀, 23, 125-135.
- Garcia, H & Miralles, H (2017). IKIGAI The Japanese Secret to a Long and Happy Life.
- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a life: The Emergence of the Life Story in Adolescence. *Psychological Bulletin*, 126, 748-769.
- Hiroki Hosogoshi & Masahiro Kodama (2005). Examination of defensive pessimism in Japanese college students: Reliability and validity of the Japanese version of the Defensive Pessimism Questionnaire *Japanese Health Psychology*, No.12, 27-40.
- 秦一士 (1990). 敵意的攻撃インベントリーの作成 心理学研究, 61(4), 227-234.
- 藤島喜嗣 (2011). 試験準備に活性化した自尊心と時間的距離感が及ぼす影響－勉強時間における予測と実際－ 学苑・人間社会学部紀要, 844, 1-9.
- 藤島喜嗣 (2012). 試験準備に活性化した自尊心と時間的距離感が及ぼす影響(2)－成績予測の経時的变化－ 昭和女子大学生活心理研究所紀要, 14, 21-30.
- 藤村まこと (2014). 成功経験と失敗経験の振り返りが自信と努力量に及ぼす影響 福岡女学院大学紀要人間関係学部編, 15, 81-87.
- 細越寛樹・小玉正博 (2009). 悲観的思考の受容が対処的悲観者の心身の健康に及ぼす影響 心理学研究, 79(6), 542-548.
- 池田和浩 (2015). 何のために語り直すのか? : 転換的語り直しの目的に関する言語分析 尚絅学院大学紀要, 69, 67-79.
- 池田和浩・仁平義明 (2009). プラスに語ることにプラスに書くことが自伝的記憶に与える影響 日本認知心理学会発表論文集, 131.

- 池田和浩・佐藤拓・川崎弥生 (2019). 肯定的なメタ記憶に基づく語り直しは幸福感と希望感に寄与する 日本認知心理学会発表論文集, 50.
- 伊田勝謙 (2005). 教職志望動機測定尺度作成の試みー教師イメージ, 個人的経験, 理想とする教師像に着目してー 名芸大研究紀要, 26, 15-25.
- 今栄国晴・清水秀美 (1994). 教育実習が教員志望動機に及ぼす影響ー事前・事後測定法による分析ー 日本教育工学雑誌, 17(4), 185-195.
- James, A. S., Kate, S. & Patrick, J. C. (2006). Adandoning Optimism in Predictions About the Future. In L. J. Sanna & E. Chang(Eds.), *Judgments over time: The interplay of thoughts, feelings and behaviors*, New York: Oxford University Press. 13-33.
- 神谷俊次・伊藤美奈子 (2000). 自伝的記憶のパーソナリティ特性による分析 心理学研究, 71(2), 96-104.
- 神谷美恵子 (2004). 生きがい感について みすず書房.
- 金敷大之 (2018). 日常生活のポジティブな出来事の想起の機能について 甲子園大学紀要, 45, 51-53.
- 川人潤子・堀匡・大塚泰正 (2008). 教育実習生のストレスー, 自尊感情および抑うつとの関連の検討 広島大学心理学研究, 8, 137-146.
- 川人潤子・大塚泰正 (2010). 教育実習を控えた大学生の楽観性が直接的またはストレスー, コーピングを介して間接的に抑うつに与える影響 学校メンタルヘルス, 13(1), 9-18.
- 熊野道子 (2005). 生きがいを決めるのは過去の体験か未来の予期か? 健康心理学研究, 18(1), 12-23.
- 児玉真樹子 (2012). 教職志望変化に及ぼす教育実習の影響過程における「職業的(進路)発達にかかわる諸能力」の働きー社会・認知的キャリア理論の視点からー 教育心理学研究, 60, 261-271.
- 厚生労働省 (2018). 雇用の構造に関する実態調査(若年者雇用実態調査)
- 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.
- Langston, C. A. (1994). Capitalizing on and coping with daily-life events: Expressive responses to positive events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1112-1125.

- Lawrence J. Sanna & Edward C. Chang (2006). Abandoning Optimism in Predictions About the Future. James A. Shepperd & Kate Sweeny & Patrick J. Carroll JUDGMENTS OVER TIME The interplay of Thoughts, Feelings, and Behaviors OXFORD UNIVERSITY PRESS. 13-33.
- Lilgendahl, J. P., & McAdams, D P., (2011). Constructing stories of self-growth: How individual differences in patterns of autobiographical reasoning relate to well-being in midlife. *Journal of Personality*, 79,391-428.
- McLean, K. C., & Fournier, M. A. (2008). The content and processes of autobiographical reasoning in narrative identity. *Journal of Research in Psychology*, 42, 527-545.
- 三島知剛 (2007). 教育実習生の実習前後の授業・教師・子どもイメージの変容 日本教育工学会論文誌, 31(1), 104-114.
- 三島知剛・山口あゆみ・森敏昭 (2009). 教育実習生の教職志望度に関する研究：実習生の受容・教師イメージ・教師効力感・実習の自己評価に着目して 学習開発学研究, 2, 11-18.
- 三島知剛・林絵里・森敏昭 (2011). 教育実習の実習班における実習生の居場所感と実習前後における教職意識の変容 教育心理学研究, 59, 306-319.
- 宮谷真人・高野義昭(2007). ポジティブな自伝的記憶の想起が感情に及ぼす効果—記憶の重要度と鮮明度及び想起者の抑うつ傾向の影響— 広島大学心理学研究, (7), 1-10.
- 森本寛訓(2019). 対人援助職者における感情体験の社会的共有が感情状態に与える影響 川崎医会誌, 45, 43-59.
- 中島義美 (2017). 教職志望度を左右するのはどのような体験なのだろうか—教育実習以前の体験の影響の検討— 福岡教育大学紀要, 66(4), 39-49.
- Nelson,K.(1988). The ontogeny of memory for real events. In U. Neisser & E. Winograd. Remembering Reconsidered 269.
- Norem, J. K. (2001). Defensive pessimism, optimism, and pessimism. In E. C. Chang.(Ed.), Optimism and pessimism: implications for theory, research, and practice. Washington DC: American Psychological Association Press. 77-100.
- 長阪まゆ子・及川恵 (2015). 大学生の学業場面における防衛的悲観主義の受容と適応と関連 東京学芸大学紀要総合教育科学系 I, 66, 279-288.
- 西松秀樹 (2008). 教師効力感、教育実習不安、教師志望度に及ぼす教育実習の効果 キャリア教育研究, 25, 59-96.

- 新名理恵 (1984). ASQ 日本版による大学生の原因帰属スタイルの検討 日本心理学会第 48 回発表論文集, 619.
- 野村晴夫 (2008). 語りとその構造 佐藤浩一・越智啓太・下島祐美 (編著) 自伝的記憶の心理学 北大路書房, 175-185.
- 日本私立大学連盟 (2018). 私立大学学生生活白書 2018
- 越智啓太 (2008). 日常記憶 太田信夫・多鹿秀継 (編著) 記憶の生涯発達心理学 北大路書房, 259-270.
- 音山若穂・坂田成輝・古屋健 (2001). 実習生の心理的ストレスと自己評価との関連—児童社会福祉施設実習と教育実習との比較— 日本教育心理学会総会発表論文集, 578.
- 落合勉・小口孝司 (2013). 日本語版 TALE 尺度の作成および信頼性と妥当性の検討 心理学研究, 84(5), 508-514.
- Pillemer, D. B. (1998). *Momentous events, vivid memories*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Shepperd, J. A., Morato, J. J., & Phert, L. A. (1996). Dispositional optimism as a predictor of health changes among cardiac patients. *Journal of Research in Personality*, 30, 517-534.
- Shepperd, J. A., Sweeny, K., & Carroll, P. J. (2006). Abandoning optimism in predictions about the future. In L. J. Sanna & E. Chang (Eds.), *Judgments over time: The interplay of thoughts, feelings and behaviors*, New York: Oxford University Press. 13-33.
- Singer, J. A., & Salovey, P. (1993). *The remembered self: Emotion and memory in personality*. New York, NY: The Free Press.
- 榎美知子 (2005). 感情制御促進する自伝的記憶の性質 心理学研究, 76(2), 169-175.
- 坂井裕 (2005). 教育実習終了後における教職志望の変容：数学科の教育実習生を対象として 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 1, 81-95.
- 佐藤浩一 (2000). 思い出の中の教師—自伝的記憶の機能分析— 群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編, 49, 357-378.
- 佐藤浩一 (2007). 自伝的記憶の機能と想起特性 群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編, 56, 333-357.
- 佐藤浩一 (2008). 自伝的記憶の機能 佐藤浩一・越智啓太・下島祐美 (編著) 自伝的記憶の

- 心理学 北大路書房, 60-75.
- 佐藤浩一・清水寛之 (2012). 中学校時代の教師に関する自伝的記憶：日常的な出来事に対する自伝的推論の検討 認知心理学研究, 10(1), 13-27.
- 佐藤浩一・清水寛之 (2013). 現職教員における過去の教職志望と自伝的記憶との関連－記憶特性と想起内容の分析を通して－ 群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編, 62, 147-156.
- 佐藤浩一 (2014). 自伝的推論－概念ならびに評価方法の整理と包括的な枠組みの提案－ 群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編, 63, 129-148.
- 佐藤浩一 (2015). 教師の思い出、家族の思い出に対する自伝的推論－教職志望、世代との関連－ 群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編, 64, 145-156.
- 佐藤浩一 (2015). 成功経験と失敗経験に対する自伝的推論 群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編, 65, 187-198.
- 佐藤浩一 (2017). 成功経験と失敗経験に対する自伝的推論とアイデンティティ発達、適応との関連 認知心理学研究, 14(2), 69-82.
- 佐藤浩一 (2019). 教育実習の振り返りにおける自伝的推論－自伝的記憶の3機能と主題的一貫性に着目して－ 群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編, 68, 157-178.
- 佐藤静一・松原恵治・金城亮・高野隆 (1989). 教育実習開始時と終了時における教職に対する態度の変化 熊大教育実践研究, 6, 149-153.
- 沢宮容子 (2001). ポジティブな出来事およびネガティブな出来事に対する評価の検討 足利短期大学研究紀要, 21, 1-9.
- 下田浩子・高橋良輔 (2013). 大学生が想起するつらい事の記憶内容について 日本心理学会大会発表論文集, 77, 2EV-072.
- 菅沼慎一郎 (2018). 精神的健康における適応的諦観の意義と機能 心理学研究, 89(3), 229-239.
- 総務省 (2020). 労働力調査結果 (総務省統計局).
- Thomsen, D. K. (2009). There is more to life stories than memories. *Memory*, 17, 445-457.
- 中央教育審議会(2011). 中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」
- 外山美樹 (2012). 学業達成に影響を及ぼす認知的方略－防衛的悲観主義と方略的楽観主義

- Tsukuba Psychological Research, 44, 23-32.
- 外山美樹・桜井茂男 (1999). 大学生における日常的出来事と健康状態の関係—ポジティブな日常的出来事の影響を中心に— 教育心理学研究, 47, 374-382.
- 上田琢哉 (1996). 自己受容概念の再検討—自己評価の低い人の上手なあきらめとして— 心理学研究, 67(4), 327-332.
- 若松養亮 (1997). 教員養成学部学生における教職志望意識の変化に及ぼす要因の検討(2)—教職に対する「気がかり」と「魅力」の認知を中心として— 進路指導研究, 18(1), 1-8.
- 若松養亮 (2001). 大学生の進路未決定者が抱える困難さについて—教員養成学部の学生を対象に— 教育心理学研究, 49, 209-218.
- 山口陽弘・都丸亜希子・古屋健 (2010). 教職志望者の職業興味と教師効力感に関する研究—教職への興味・教職の専門性に着目して— 群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編, 59, 219-238.
- 山本晃輔 (2015). 重要な自伝的記憶の想起がアイデンティティの達成度に及ぼす影響 発達心理学研究, 26(1), 70-77.
- 山本晃輔 (2017). 成功・失敗経験に関する自伝的記憶の想起が学習動機づけに及ぼす影響 大阪産業大学人間環境論集, 16, 1-10.
- 山本晃輔 (2018). 自伝的記憶の機能と達成動機との関連性 大阪産業大学人間環境論集, 17, 1-11.
- 山本晃輔・横光健吾・平井ヒロト (2018). 嗜好品摂取時に無意図的に想起される自伝的記憶の特性と機能 認知心理学研究, 15(2), 39-51.
- 箭本佳己・河村茂雄 (2007). 対人関係が大学生の生きがい感に及ぼす影響の検討 日本教育心理学会総会発表論文集, 49, 544.
- 吉田道雄・佐藤静一 (1991). 教育実習生の児童に対する認知の変化 日本教育工芸雑誌, 15(2), 93-99.