

臨床心理学研究

東京国際大学大学院臨床心理学研究科

第 21 号

論 文

- 寮制大学生における発達障害に関連した困難と
その支援に関する研究 …………… 都 星寿………… 1
——寮制とその他居住形態による比較と教職員の発達障害
支援及び学生相談への認識を通して——
- 家族メンバーのやりとりが心的発達に与える影響 …………… 井上 領………… 33
——ビデオ録画データ観察解析で考察する対象関係論——

報 告

- 東京国際大学大学院臨床心理センター活動報告 (2021 年度) …………… 57
-

2 0 2 3

臨床心理学研究

東京国際大学大学院臨床心理学研究科

第 21 号

寮制大学生における発達障害に関連した困難と その支援に関する研究

——寮制とその他居住形態による比較と教職員の発達障害 支援及び学生相談への認識を通して——

都 星 寿

目 次

はじめに

- はじめに
- I. 背景
 - 1-1. 大学生と発達障害者支援
 - 1-2. 発達障害を抱えた学生と居住形態
 - 1-3. 全寮制大学の学生
- II. 目的
 - 2-1. 問題
 - 2-2. 目的
 - 2-3. 仮説
- III. 研究1
 - 3-1. 方法
 - 3-2. 結果
 - 3-3. 考察
- IV. 研究2
 - 4-1. 方法
 - 4-2. 結果
 - 4-3. 考察
- V. 結論
- VI. 今後の課題

発達障害は、2005年4月に施行された発達障害者支援法（厚生労働省，2005）において「自閉症，アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害，学習障害，注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもの」として定められている。2016年8月には，発達障害者支援法の一部を改正する法律（改正法）が施行された（厚生労働省，2016）。発達障害児の早期発見と，幼少期からの適切な発達支援を目指すものとしての位置づけが明確になり，発達障害者の社会的支援がさらに充実したものになった。

一般的に発達障害は発達の全体的な遅れや部分的な遅れ，偏りによる障害のことであって，知的な遅れを表す障害ではないとされている（鈴木，2020）。発達期において診断されるというものであるが，近年では大学生や新社会人などの青年期に発達障害の診断を受ける者や，診断書はないものの発達障害が疑われ教育上の配慮を行っている者等が急増している（原田，2019）。発達障害者支援法では，「大学および高等専門学校は発達障害者の障害の状況に応じ，

適切な教育上の配慮を有するものとする」と定め、大学・短期大学・高等専門学校等の高等教育機関において、発達障害学生への教育的な支援の必要性が明示されている。

中村（2019）によると高等教育機関では、学ぶ権利を担保するためニーズに対応した教育システム、教育環境の整備も喫緊の課題とされる。高等教育機関の状況について独立行政法人日本学生支援機構が2005年から継続的に実施している「障害学生の修学支援に関する実態調査」では、障害学生在籍率は、2006年度以降いずれの学校種においても増え続けている。2015年度から大幅に増加傾向が進み、2019年の調査結果でも、障害学生数は37,647人（全学生数の1.17%）で、前年度から3,835人増加している。その中で発達障害に含まれる学生は7,065人（全体の18.8%）と前年度より1,018人増加している（日本学生支援機構、2020b）。

障害学生数および発達障害学生の増加には、今まで潜在化していた発達障害学生がいるとされる（前田ら、2016）。診断を受けていない発達障害を抱える学生が、法改正による支援体制の充実や支援室の開室などによって支援を受け易くなったことが要因であると考察できる。前田ら（2016）の報告によると、発達障害の診断は無いが発達障害の疑いがあり、配慮が必要で支援を受けている学生が増加しているとされる。その背景には、文部科学省が2012年12月に「障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告（第一次まとめ）」を公開し、その中で大学等の高等教育機関における障害のある学生への「合理的配慮（reasonable accommodation）」の考え方を示している。それに基づいて、2016年4月の障害者差別解消法が施行され、障害のある学生に対する合理的配慮の実施が国公立大学および高等専門学校においては義務付けられ、私立大学は努力義務として定められた。特に、発達障害学生への合理的配慮の提供は、高等教育機関にとって取り組む必要性の高い課題となっている。また、藤川（2018）は、2005年の発達障害者支援法の施行を機に、これまで

も潜在的には存在していたと考えられる発達障害の学生の存在が認知されるようになったことが増加の一因としている。今後、大学側の受け入れ体制が整備されるにつれ、障害のある学生の在籍率は上昇していくものとしている。この様に大学生の発達障害関連の研究がなされると共に、大学や高等教育機関での適切な教育支援や支援体制が整備されてきたことが、発達障害学生在籍率の増加の背景にある。

I. 背景

1. 大学生と発達障害者支援

篠田ら（2019）によれば、大学生の障害学生支援体制の構築を目指した研究で、支援体制の立ち上げに伴って支援件数が急増したとしている。支援ニーズが高まり、その中でも、発達障害・精神障害では、従前に潜在していた支援ニーズが支援室の開室によって顕在化した可能性が示唆された。また、支援体制を整えたことによって、教職員からの相談あるいは教職員が学生に来談を勧めるケースが増加したことも報告している。この様な先行研究を通して、発達障害学生の在籍率が年々増加していることに関しては、以前から潜在していた発達障害学生が予想以上に多くいたことが考えられる。ここでの発達障害学生とは、今までに発達障害と診断を受けていた学生と受けずに大学生になった学生で2分することができると考えられる。後者は、医療機関を受診し明確な診断を得ることはないが、対人関係や社会性において困難を抱えている発達障害傾向を有する学生たちとされている（石井・細川、2021）。

鈴木（2020）は、発達障害者支援について、発達期での早期発見、早期診断、早期支援が原則であるとしている。通常、乳児期の検診時に発達障害の疑いを指摘され検査を受けると、実際になんらかの遅れや異常が認められる場合が多いとされる。この様に早い段階で発見されて診断を受け、適切な支援を受けることができれば、その後の社会生活において子どもが抱える

困り感は軽減することが期待されている。発達障害の特徴として知的な遅れはなく、その特性は長期に渡り変わらないことを考慮すると、大学にも発達障害をもつ学生が多くいると考えられる（高橋，2012）。発達障害と疑われず、診断もなされず、支援にも繋がらなかった学生に関しては、本人が困難を感じていない、または、周囲が問題として認識してない場合が多く、それでも大学生になってから適応が困難になり支援が必要となる学生が多いと考察できる。

2007年4月から施行された「特別支援教育」は、特別な教育的支援を必要とする児童生徒のニーズに即した教育を行うことを目的とし、保育・幼児教育・初等・中等教育において支援体制の整備がされてきた。しかし、高等教育現場においては、発達障害の知識や理解が広がっておらず、体制整備が遅れているとされる。斎藤ら（2010）は、大学生活において生きにくさが初めてあらわになるケースが報告されていることを挙げて、確定診断が得られたケースだけではなく、大学生活に困難を抱える学生の支援ニーズを出発点として支援を開始する方策を提案している。高橋（2012）は、早期に診断を受けている学生であってもそのことを周囲に打ち明けずに頑張ってみるが、上手くいかなかったケースがあることも指摘し、大学の支援者が学生の困難に早めに気づき、二次障害に発展する前に支援が必要であるという意識、支援ニーズの把握が重要であるとしている。

発達障害学生は全体像が捉え難く、自閉スペクトラム症（ASD：Autism Spectrum Disorder、以下、ASD）特性の背景においても個別性が高く、適切な支援ニーズを捉えることが必要とされている。厳密にASDの診断がつく者は一定数いるが、多くのグレーゾーンの学生たちや依存症（二次障害）が未治療のままの学生も少なくないとされる（岡本，2019）。さらに岡本ら（2019）は、ASD特性をもつ大学生のつまずきや問題を調査し、障害者差別解消法の合理的配慮規定などが施行されたことで、修学上の支援は充実されつつあるとされる。一方、修学上の

問題以外の不適応問題については課題が多く残っていることを報告し、合理的配慮の要請にもいくつかの問題が生じているとしている。

発達障害学生に合理的配慮を提供する場合、その支援ニーズが多岐に渡ることや配慮内容がその都度変更されていく可能性があるため、客観的な指標を用いた評価が難しい場合が多いと考えられる。佐々木ら（2018）は、大学の修学支援を受ける発達障害学生において、学生自身による効果評価から学生の特徴を捉えることが必要であるとしている。そのため、発達障害学生の支援ニーズに関して、既に発達障害学生が大学に一定数在籍していることは多数の研究報告からも考察できる。これからの支援は、個別的な支援にまで目が向けられることが必要であること、支援学生自身の評価の把握を進めることが重要であると考えられる。

丹波・野呂（2014）は、発達障害学生の支援事例が報告された論文を分析し、支援の多くは大学専任の心理士或いは、非常勤で学生相談室等に関わるカウンセラーが主体となって行っていると報告している。支援内容としては「対人関係スキル」「生活スキル」「授業の支援」が多く行われているとしたが、支援方法は、個別面談による対応が中心となっていることから、大学における発達障害学生への支援として学生相談室など、カウンセラーを主体としたカウンセリングが行われている現状があるとしている。しかし、多田（2010）は、発達障害学生にとって、カウンセリングという手法も必要である一方で、その効果は乏しいとしている。それには発達障害学生にとって個別的支援が必要となるが、相談室のカウンセリングのみでは、大学での生活管理上のスキルやキャリア支援などの困難、つまずきといった場面での支援は不十分であるとされる。

斎藤（2019）は、発達障害のある大学生の大学支援の現状について、発達障害学生数は増加傾向にある。しかし、就職等に関する支援を実施している大学は現状そう多くないことを報告している。発達障害学生にとって、特に就職活

動においてつまづきを起こしやすいこと、大学による発達障害学生への支援には知識不足や人手不足などの問題があることを指摘している。そして、発達障害のある大学生の支援の現状として、大学の支援システムとしての課題と、発達障害学生の特性からくる課題があることを指摘して、大学適応への課題対処を目的とした支援プログラム（STARTプログラム）の検討を行っている。この様な支援プログラムを大学の支援体制として組み込むことで、大学内に潜在している支援が必要な学生の把握にも繋がると考えられる。富永（2021）によると、支援体制の整備の過程で支援の対象となる学生の人数が、整備可否の基準になるとしている。さらに、支援に関する相談を受ける部署がないことで、潜在的な学生数を把握することが難しく、実際に困難を抱える学生らは相談のため学生相談室に来室することはあまり見られないとしている。

以上を踏まえた上で、大学の発達障害学生は、発達障害の診断を受けている学生と、明確な診断を受けていないが発達障害の特性を有している学生がいることが考えられる。その両者を対象にした学生支援のニーズを的確に捉えなおすことが喫緊の課題であると考察できる。

2. 発達障害を抱えた学生と居住形態

発達障害者および発達障害学生と居住形態に関連した研究は少なく、殆ど見当たらない。発達障害の診断を受けている学生において、発達障害の特徴や問題は幼児期から青年期以降も長期に渡って変わらず続くものであり、生活や修業、対人関係場面などで支援が必要であることが多いと考えられる。大学の学生相談に訪れる学生の中にも、発達障害傾向のある学生はとて多いとされる（下平，2013）。しかし、安田ら（2015）によると、大学の学生相談の現場では、多くの発達障害の学生がそれとわからず、かつ、支援を受けることなく、学生生活を送っていると報告している。

上記される様に、発達障害学生は診断を受け

ている学生と診断を受けていないが発達障害傾向のある学生が存在する。居住形態と発達障害学生を検討する際の発達障害学生では、後者の学生が多いと考えられる。そして診断を受けていない発達障害傾向のある学生への支援は、学生の中に発達障害の特徴を見出し、それに気づくことであり、それぞれの学生に適した個別の支援策を講じる必要があると考察できる。わかりづらい障害ゆえに、大学生に特徴的な発達障害の表れ方を学生本人や周囲の学生や教職員、保護者等が理解することが重要である。

安田ら（2015）の研究の様に、大学生になってから発達障害傾向を指摘される学生が多いことは、学生本人や周囲の保護者、高校生までの教員たちなどから支援を受けてこなかった実態がある。支援を受けてこなかったと理由としては、支援が必ずしも必要ではなかったと考えることもできる。支援を必要としてこなかった学生の中に、一般学生の様に大学生になり、親元を離れて通学する者も少なからず存在しているのであれば、その場合は住居形態からくる困り感や問題等が生じることも考えられる。

また、発達障害児・者において環境整備や周囲の理解が必須であり、親や兄弟、同居者など、家庭での支援も欠かせないことが周知されてきている。大学に通いながらも家族からの援助が得られれば安心して通学でき、一人暮らしであっても大学からの支援があれば修学も十分に可能であると考えられる。大学生活を送る上でストレス状況をどう対処するのかということについては、健全児であっても変わりはない（山本・菅野，2013）。しかし、ストレス場面での対処法によってストレス状況が持続すると、対処が上手くできない特徴を有している発達障害学生の場合、問題が生じやすいと考えられる。また、対人関係でこだわりが強くなり出てしまい切り替えが難しいことや、納得がいけない場面で動けなくなってしまうことがあると集団の中での寮生活等では周囲の理解が十分でないことと不適応を起こしてしまうことが考えられる。この様に居住形態によって発達障害学生への影響

は小さくないと考察することができる。

3. 全寮制大学の学生

日本の大学では大学が直接運営している寮や運営を外部に委託して学生が入居している学生寮などが存在する。日本学生支援機構（2020a）の2019年度の調査結果では、回答があった782校の大学の56.3%が学生寮を設置しているとしており、学生寮の入居学生の形態については、回答した大学全体で日本人学生のみが39.5%、外国人留学生のみが19.3%、日本人学生と外国人留学生の混住型が71.4%としている。

日本の大学教育における学生寮については、教育の機会均等という見地から、経済的に恵まれていない学生を援助する厚生施設という面と、居住者の心身によい影響を期待するのみならず、そこにおける集団生活特有の人間関係を通じて貴重な生活体験を期待し、人格の完成をめざす、いわゆる全人教育の場としての意義があるとされる（篠原・佐藤，1962）。学生寮はその重要性を現在も保ちつつ、いくつかの変遷を経て、現在では大学の生き残り戦略の一つとなっている。すばらしい学生寮を用意すれば学生募集に役立ち、受験生の増加が見込め、学生もそこですばらしい人間形成ができるため、学生が大人になっていく移行を大学が手助けできると期待されている（森，2013）。すなわち、現在の学生寮は大学生に自律性や自立性を培わせる働きをしていると言える。

学生寮の形態も多様化が進み、阿部（2019）は、日本人学生寮組織と留学生学生寮組織の統合によって、日本人寮生の支援意識が高まったことと、寮内交流をするための学生スタッフとして、支援について新たなやりがいを見出すことができたと報告している。保坂（2018）は、混住寮は寮内での人間関係の構築を通して、語学力向上や異文化理解が可能な場として期待されるとしており、そこで新たな問題や課題が生じた際、問題解決のために学生スタッフとしての役割を果たすことも、寮生活の交流を通じた学びに繋がるとしている。

高等教育機関で全寮制を採用するのは高等専門学校が多く、全学年全寮制を採用する場合や初年次、2年次まで全寮制という体制を採っている学校もある。初年度のみという短い間であっても全寮制の成果は報告されている。例えば、佐口ら（2019）によると、大学の初年次全寮制教育において、コミュニケーション能力が高まったと感じる学生が多いことを明らかにし、学生が初年次全寮制教育プログラムで教員が求める学修成果について、学生は寮生活において最も自己の成長を感じていたと報告している。

一方、全寮制の問題や課題については、篠田・松橋（1988）によると、自宅からの通学生に比して寮生の訴訟数が高い値となったと報告している。寮生は集団生活のため私生活が制約され、その結果、自宅通学生に比べると訴訟数がやや高くなったとしている。また、高山（2002）においても、全寮制への入寮という環境変化により、体調不良やストレスを惹起したとしている。すなわち、学生にとって全寮制で得られるものは、その中で生きていくために必要なスキルであり、社会適応能力でありながら、それを得るためにその環境下に耐えて状況に適應していく訓練の場という側面があると考察できる。それ故に、全寮制大学において、教育寮としての目的と意義を取り入れる際、教育的な支援も必須になる。それには大学生が教育寮としての寮生活に耐えられる一定の身体と精神が担保されていなければ生活が苦しくなることも考察できる。そのため、発達障害学生と寮生活という組み合わせがどのような現状にあり、どういった合理的配慮や支援体制が必要になるのかということを検討する意義は大きいように考えられる。

Ⅱ. 目的

1. 問題

大学生の発達障害と寮制大学について、さらに全寮制の大学での発達障害学生支援について述べてきた。大学生の住居形態には、実家暮らし

し・一人暮らし・寮などがある。その中で寮制大学に通う学生たちは、集団生活をしながら大学生活を送る。寮生は、実家暮らしや一人暮らしに比べ多くの場面で対人関係が発生し、共同空間が存在するため、その中の規則や暗黙のルールなど、生活する上で守るべきことが多くある。学生はその様な生活に適応する必要がある、それ故コミュニケーション能力や人に合わせること、規範意識などが大学内だけではなく日常生活の中で常に求められると考えられる。そういった集団生活において発達障害を抱える学生は、より困難を伴うために適切な支援が求められる。

本研究で調査対象とした全寮制を採る大学（以下、Z大学）では、現行の支援体制は学生相談という体制ではなく、日本の大学の障害学生支援とは異なる方法で運営されている。全学部・学科で担任制が採られ、共同生活をする部屋別に小集団として様々な活動を共同で行っていく。学生相談室という体制はないが、常駐する指導員らが生活や組織活動の指導を行っている。そういった面が学生たちの支援の一助になっていると考えられる。

Z大学の寮制大学生の発達障害学生支援を考える背景には、当該学生を対象にした発達障害関連の調査が行われていない現状があった。そのため発達障害の傾向を示す学生であっても支援を十分に得られない可能性がある。しかし、Z大学では今まで発達障害の学生による問題が大きいとする調査や研究は報告されていない。その理由が発達障害学生の問題がないということなのか、顕在化されていないだけ本当は存在するのかを把握することにも本研究の意義があると考えられる。

発達障害に関連する調査をする場合、学生に発達障害の診断の有無を明らかにすることは難しい。Z大学の学生の中に発達障害の診断を受けている学生が少なからずいたとしても、そうではない学生が大半であると考えられる。そのため本研究では、発達障害関連の困り感に焦点をあて、その困り感を抱える学生がどの程度存

在するのかを把握することで発達障害に関する調査を行った。学生の発達障害関連の困り感を把握することが大学生の寮生活での学生支援ニーズと適切な支援とその体制を再検討することに繋がると考えられる。

さらに、Z大学において寮生活および集団生活での相互扶助的かかわりの影響も考えられ、それには他の人との繋がりを表す共同体といった関係性が強く影響していると考察できる。その集団の共同体としての感覚、共同体感覚の高さが寮生活と発達障害関連の学生たちの相互扶助的、幫助的な関わりが関連していると考えられる。共同体感覚はアドラー(Adler, A.)によって提唱され、“他の人の目で見ても、他の人の耳で聞き、他の人の心で感じる”という言葉が共同体感覚の許容し得る定義であると述べている(Adler, 1926)。また“私は他者に何を与えることができるか”とも述べており(橋口, 2017)、そういった視点から様々な表現で定義される。高坂(2011)は、共同体感覚を「所属感・信頼感」「自己受容」「貢献感」という3因子でまとめている。また、高坂(2012)によると大学生の共同体感覚は向社会的行動との正の相関を示し、所属している集団の成員を信頼できている感覚や他者に貢献できているという感覚がもめているほど、他者のためになるような行動をするとされる。大学生の共同体感覚の有無による学生生活と社会生活の関連が考察できる。

発達障害学生支援については、大学での支援を検討するにあたって、支援の必要な学生をその支援につなげる必要があるとされる(高橋, 2012)。発達障害学生などの支援の必要な学生が自ら相談機関に行くケースは多くないことが現状であり、高校まで診断を受けた経験がなく、大学で初めてつまずきを感じる発達障害学生もいる。さらに、初めて寮生活をすることで学生本人が困難を抱える場合と、周りがその学生と接することで抱く困り感があると考えられる。また、対人関係での不和が起きたり、不登校や中退になってしまったり、その他にもメンタルヘルスの問題など、二次障害とも言える深

刻な問題に発展することも十分に考察できる。

そのため、大学生活における「困り感」とそれらに関して支援が必要という意識としての支援ニーズを把握することが必要であると考えられる。ただし、大学内の発達障害学生を特定することは、先述の様に本人も気づいていない場合や診断がなされている学生であっても自ら大学側に申し出ることがない限りその把握は難しい。これまで多くの大学で学生の潜在的なメンタルヘルスの問題を早期に把握し、学生相談につなげる体制が整えられてきたが、その問題を把握するための手掛かりとして、大学の保健管理センターの精神科医が中心となり、スクリーニングに使用する質問紙として大学精神保健調査票 (UPI: University Personality Inventory, 以下, UPI) (平山, 2011) などが開発され利用されてきた。そして、発達障害傾向の問題に関する予防的対応として、症状のある学生をスクリーニング調査で呼び出すのではなく、その学生が支援を必要としているかどうかを直接調べ、必要とすれば支援につながるアプローチが行える様な質問紙として注意欠如・多動症 (ADHD: Attention-Deficit Hyperactivity Disorder, 以下, ADHD) と ASD に関する2つの困り感質問紙 (高橋, 2012) が開発され活用されている。

この様に、Z大学の全寮制という大学生活の中に居る発達障害と診断を受けていない学生のために、発達障害関連の困り感を調査する必要がある。今まで潜在していた発達障害学生の支援ニーズを明らかにすることが喫緊の課題であると考えられる。そのために発達障害学生の配慮として困り感質問紙を使用し、発達障害学生を選別したり特定したりすることなく、効果的な支援が行われているかどうかの評価に役立つという意味でもこれらの調査が期待される。

2. 目的

寮制の大学生における集団生活の中で、発達障害を持つ学生がどの様な面で困難を抱えており、どの様な支援が求められているのかを明ら

かにする。どの様な面で困難を抱えているのかについては、全寮制大学のZ大学と、多様な住居形態の大学生が存在するA大学の学生を対象に、大学生活で生じる困難とその中の相互関係における共感的で情緒的な絆をあらゆる共同体感覚を比較する。それらの問題の程度を検討することで寮制という住居形態の現状とそこでの支援ニーズを検証する。そこで明らかになった現状と支援ニーズと全寮制大学の教職員が実際に感じている発達障害の認識と困り感の現状を調査して、それらを併せて検証することを目的とした。

また、共同体感覚を寮制大学生に測定することで、共同体感覚が高いと仲間意識が強くなり、友人関係の中で必要な支援がなされているという仮説をたてた。そのうえで、大学生活での困り感と共同体感覚の関連を分析し、寮制および住居形態との関連を調査内容に加え対象者間の比較を行うことを【研究1】とした。次に、学生の現状を把握することによって支援ニーズが見えてくると考察し、その現状と支援ニーズにおいて必要とされる体制を検討するため、Z大学の教職員を対象に発達障害学生支援に対しての認識について調査を行い、今後の学生相談等の需要の有無を調査することを【研究2】とした。

3. 仮説

i. 研究1

発達障害学生は大学生活において困り感を抱く場面が多く、大学側の配慮と適切な支援によってその困り感が軽減するとされるが、居住形態によって困り感の程度をみることで、寮生活での集団生活の中の対人関係や相互扶助的関わりが、規範意識やルール、集団行動など、発達障害学生が困難を感じる場面でもその支援の一助としての要素を見出せるか検討する。また、全寮制を通しての大学生活において、共同体感覚が高い学生間では援助的活動が多くなされ、相互理解が深まっていることで、生活の中での発達障害関連の困り感は低い状態にあると

考察できるため、【研究1】では、2つの仮説を立て検討した。

仮説1は、共同体感覚が高いと発達障害関連の困り感が低くなり、共同体感覚が低いと困り感が高くなる。

仮説2は、大学生の居住形態によって、発達障害関連の困り感に差があり、寮制大学生において困り感が低くなる。

ii. 研究2

Z大学の教職員は発達障害の理解が乏しいと予想するが、担任制を採っているため、学生との関わりは多く、学生と関わる際に感じる困難度は高いと考えられる。それが発達障害のある学生に見られやすい特徴ということが分からないため、指導や配慮をしても適切な支援とはいえず、そういった学生に対して手に負えないという感覚を抱いていることが考えられる。藁にも縋る思いでカウンセラーへの期待が高まっていることが現状だが、その把握がなされていないことで、本研究では探索的に調査・検証していくため、【研究2】では、1つの仮説を立てた。

仮説3として、発達障害のある学生に見られやすい特徴を示す学生と関わる際に感じる困難度の高さによって、学生相談室等のカウンセラーに期待することと、今までの発達障害学生に対して行ってきた指導や配慮が異なる。

以上の仮説を検証し考察することを目的とする。

Ⅲ. 研究1

目的に沿って、発達障害が疑われる学生と、全寮制という住居形態での学生の現状と支援ニーズに関して大学生間に質問紙調査を行った。以下、調査対象、調査方法、調査内容を説明する。尚、本研究は、学内の学術研究倫理審査委員会（承認番号 215602）の承認を受けて実施された。

【研究1】では、大学生を対象として、大学

生活で生じる困り感と共同体感覚に関する質問紙調査を行った。

1. 方法

i. 調査対象

全寮制を採るZ大学の学生と多様な居住形態の学生が在籍するA大学の学生を対象とした。803票を配布し、726票（回収率90.4%）が回収された。

全回答者726名のうち、欠損回答が見られた186名は分析の対象外とし、最終的にZ大学344名（男性207名、女性137名）、A大学196名（男性109名、女性87名）の合計540名（74.4%）を有効回答者とした。有効回答者の内訳は、男性317名、女性224名。年齢は17歳から25歳（平均年齢19.3歳 $SD = 1.20$ ）となった。学年は1年222名（41.1%）、2年147名（27.2%）、3年80名（14.8%）、4年91名（16.9%）であった。

ii. 調査期間

令和3年5月17日より質問紙調査を開始。学生の調査では授業中に時間を作ってもらい、一回約50人規模の授業をいくつか周りながら回収した。9月7日の授業での調査実施をもって回収は終了した。

iii. 調査方法

山崎ら（2012）の短縮統合版困り感質問紙34項目と高坂（2011）の共同体感覚尺度22項目を用いて、フェイスシートと合わせて冊子にし、Z大学とA大学にて授業を持つ教員に個別で調査協力を依頼し、講義中に集合調査形式で実施された。

実施方法については、大学教員に同意を得た上で講義に参加させてもらい、学生にはその場で協力を依頼した。調査実施前に、調査目的に関する説明と、回答方法の教示を行った。また、調査への参加は任意であること、個人情報保護は厳重に行われること、回答は量的データに変換され統計的に処理を行うために個人は

特定されないことを説明し、いつでも調査協力を中止できること、中止することで一切の不利を生じないという内容を確認した。その上で、本調査に回答することで同意を得たものとし、無記名で行った。

iv. 調査内容

(1) 質問紙構成

【研究1】の質問紙はA4版3ページで、構成は以下、Table 3-1に示す。

(2) 項目内容

a) フェイスシート

フェイスシートには本研究の目的と方法、調査協力における注意事項の教示を記載した。以下、回答項目をTable 3-2に示す。尚、居住形態以外は自由記述で回答を得た。居住形態は5つの項目の選択式とした。

b) 短縮統合版困り感質問紙

発達障害関連の困り感について学生のスクリーニングを目的に開発されたADHD困り感質問紙(岩渕・高橋, 2011)とASD困り感質問紙(山本・高橋, 2009)に、大学生の精神的健康度を測るUPI-RS(高橋・小林, 2004)の一部項目を加えた計34項目からなる短縮統合版困り感質問紙(山崎ら, 2012)を用いた。

困り感について、「日頃どのようなことに

困っているか」という教示のもと、0「困っていない」、1「少し困っている」、2「困っている」、3「とても困っている」の4段階で評定を求めた。また、高橋(2012)が提案しているように、学生の支援ニーズを把握するため、質問項目の最後にカウンセラーに相談を希望するかについて尋ねる項目も提示し、「はい」「いいえ」で回答を求めた。

c) 共同体感覚尺度

高坂(2014)が共同体感覚の育成に向けてどのように教育・援助していくかを検討するために作成した共同体感尺度を用いた。

項目については、「所属感・信頼感」10項目、「自己受容」6項目、「貢献感」6項目で構成されて全22項目からなる。「現在のあなたにどの程度あてはまりますか」という教示のもと、1「まったくあてはまらない」、2「あまりあてはまらない」、3「どちらともいえない」、4「ややあてはまる」、5「とてもあてはまる」の5件法で回答を求めた。

v. 分析方法

質問紙によって得られたデータで、統計ソフト(SPSS Ver.28)を用いて統計的に処理した。尺度の因子が先行研究と同じかを確認するため、確認的因子分析を行った。その結果得られ

Table 3-1 【研究1】質問紙の構成

a. フェイスシート
b. 短縮統合版困り感質問紙(山崎ら, 2012)
c. 共同体感覚尺度(高坂, 2011)

Table 3-2 【研究1】フェイスシート項目

①	学部/学科
②	学年
③	年齢
④	性別
⑤	居住形態(1.実家暮らし、2.一人暮らし、3.寮、4.ルームシェア、5.その他)

た因子数で固定し再度因子分析をかけて信頼性を高めた。そして、学生間の分析では、2要因の分散分析を行い主効果および相互作用を検討した。

vi. 倫理的配慮

本調査はすべて無記名で行った。調査実施時には、調査協力は任意であり、対象者の意思によりいつでも協力を中止できること、質問紙調査の途中で、体調や気分が悪くなったり、不快になったりした場合は回答を中断できる旨を知らせた。調査対象者が学生の場合、授業中に行うため教員に協力を依頼した。その際、途中で回答が止まったとしても、無理に促しはしないように調査協力者である教員にも説明を行った。また、同意に関しては、質問紙への回答をもって調査協力の同意を得たものとみなした。

本調査は大学生の発達障害に関する研究であるため、調査を行うことによって研究協力者が発達障害に対する自身の行動や態度を自覚し、発達障害に対する偏見を生成あるいは促進させる可能性が考えられる。また、発達障害に関する本調査への参加がきっかけとなり、自分自身について問題に自覚的になり、不安になることも考えられる。そのため、学生の調査では発達障害というワードは使用せず、大学生活の困り感として作成された短縮統合版困り感質問紙(山崎ら, 2012)を使用することで、研究協力者に対して、発達障害に関する調査への参加による不安を低減できると考えた。また、本調査は、学生生活に役立てることを目的としており、学生および教職員を一部選別したり、特定したりするために用いられることはないことも事前に説明した。

回答用紙については、集合調査であるため回答終了後と回収する際に、回答が周囲に見られないようにフェイスシートを表紙とした冊子にした。座席は、元々コロナウイルス感染対策の関係で間隔を空けて座っており、回答時に隣同士の回答が見られないようになっていたので、そのままその位置で回答するように指示した。

2. 結果

i. 困り感質問紙

Z大学の学生とA大学の学生を対象に短縮統合版困り感質問紙の全34項目についてどのような下位尺度によって構成されるのかを探るため最尤法、プロマックス回転による因子分析を行ったところ、5因子が認められた。Table 4-1に因子負荷量、共通性、因子間相関係数を表す。

第1因子は「グループ活動では居心地が悪くて困る」(.84), 「孤立していると感じている」(.76), 「人間関係がうまくいなくて困る」(.75) など対人関係における不器用さ未熟さに関連した項目の負荷量が高いので「対人関係の不器用さ(9項目)」, 第2因子は「やる気がでてこない」(.88), 「気分が波がありすぎる」(.65), 「根気が続かない」(.61) など意欲や気分が低下して精神的な変調に関連した項目の負荷量が高いので「意欲・気分の低下(6項目)」, 第3因子は「他人の視線が気になる」(.94), 「周囲の人が気になって困る」(.92), 「ひけ目を感じる」(.45) など他者の存在に対する不安感に関連した項目の負荷量が高いので「対人不安(4項目)」, 第4因子は「いつもやらなければいけないことに追われて余裕がない」(.83), 「やらなければならないことが複数あるときにうまくこなせない」(.62), 「やりたいことがたくさんありすぎて困る」(.59) など課題遂行と失敗に付随する傷つきに関連する項目の負荷量が高いので「課題遂行の不器用さ(5項目)」, 第5因子は「睡眠のリズムが不規則で困る」(.93), 「生活が不規則で困る」(.67), 「不眠がちである」(.65) といった生活リズムの障害が中心となっている項目の負荷量が高いので「生活リズムの不規則さ(3項目)」と解釈した。

このうち、因子間相関は .368 から .707 を示した。また、因子ごとに尺度得点を計算し、Cronbachの α 係数を算出したところ、「対人関係の不器用さ」.878, 「意欲・気分の低下」.833, 「対人不安」.845, 「課題遂行の不器用さ」.768, 「生活リズムの不規則さ」.816とすべての因子

Table 4-1 困り感尺度の因子分析の結果（最尤法，プロマックス回転）

項目内容	F1	F2	F3	F4	F5	共通性	平均 (SD)
第1因子「対人関係の不器用さ」							
25 グループ活動では居ごちが悪くて困る	.841	.061	-.153	-.075	-.037	.527	0.51(0.83)
18 孤立していると感じている	.758	.013	-.001	-.078	.014	.522	0.46(0.79)
22 人間関係がうまくいかなくて困る	.746	-.015	.089	-.065	.030	.592	0.61(0.85)
28 他の人たちのようにうまく会話ができない	.637	-.146	.064	.207	-.029	.521	0.75(0.99)
31 進学やクラス替えのときに新しい友人を作るのは苦手だ	.607	-.005	.088	-.073	-.007	.383	0.85(1.02)
24 「自分は普通の人と違う」と感じて困っている	.497	-.092	.019	.251	-.020	.393	0.49(0.79)
34 他の人たちからは自分は場違いなことばかりしていると見られていると思う	.475	-.004	.050	.263	-.032	.485	0.59(0.86)
27 何事も生き生きと感じられない	.428	.397	-.108	.028	-.022	.480	0.61(0.85)
8 他人が信じられない	.426	.215	.039	-.014	.044	.406	0.73(0.92)
第2因子「意欲・気分の低下」							
1 やる気がでてこない	-.073	.876	-.086	-.015	-.069	.530	1.01(0.89)
3 気分に波がありすぎる	.032	.645	.057	-.119	.034	.415	1.23(1.03)
17 根気が続かない	.029	.611	-.112	.172	.012	.488	0.95(0.96)
11 気分が落ち込む	.099	.576	.215	-.067	.034	.612	0.97(0.97)
4 体がだるい	.001	.566	-.035	.052	.160	.472	1.14(0.99)
16 死にたくなる	.292	.411	.039	-.099	.040	.396	0.39(0.81)
第3因子「対人不安」							
2 他人の視線が気になる	-.039	-.036	.942	-.080	-.034	.702	1.06(0.97)
12 周囲の人が気になって困る	.090	-.085	.917	-.128	.056	.757	0.93(0.98)
5 ひげ目を感じる	.078	.065	.446	.211	-.025	.491	0.73(0.92)
13 何となく不安である	.020	.336	.398	.145	-.053	.594	1.14(1.01)
第4因子「課題遂行の不器用さ」							
29 いつもやらなければいけないことに追われて余裕がない	-.081	.051	-.035	.825	-.004	.620	1.05(1.04)
26 やらなければならないことが複数あるときにうまくこなせない	-.001	.228	-.074	.616	-.033	.529	1.10(1.02)
20 やりたいことがたくさんありすぎて困る	.052	-.147	-.144	.589	.104	.262	1.16(1.07)
33 頑張っているわりに期待していたような結果にならない	.116	-.056	.200	.438	.056	.437	1.04(0.97)
6 とりこし苦労をする	-.036	.072	.222	.402	.012	.364	0.83(0.91)
第5因子「生活リズムの不規則さ」							
23 睡眠のリズムが不規則で困る	.081	-.070	-.063	.037	.931	.847	1.11(1.09)
10 生活が不規則で困る	-.130	.158	.064	.026	.666	.572	0.94(0.98)
14 不眠がちである	-.016	-.014	.021	.052	.652	.455	0.88(1.03)
各因子の高い負荷量を示している項目の α 係数							
	.878	.833	.845	.768	.816		
因子間相関							
I	—						
II	.693	—					
III	.698	.660	—				
IV	.655	.707	.624	—			
V	.368	.573	.346	.525	—		

において十分に高い内的整合性が認められた。

ii. 分散分析

(1) 困り感得点

困り感得点（総合点）が共同体感觉得点の高さ（H群：上位25%，M群：50%，L群：下位25%）と各要因（大学／学年／居住形態／性別／カウンセラー相談の有無）によって異なるのかを検討するため2要因の分散分析を行った。（Table 4-2）

大学の種類と共同体感觉得点の高さを要因とする分散分析では、共同体感觉得点の高さの主効果 [$F(2, 534) = 103.241, p < .001$] が認められ、大学の種類の主効果 [$F(1, 534) = 2.649, n.s.$] や大学の種類と共同体感觉得点の高さの交互作用 [$F(2, 534) = 1.212, n.s.$] に有意差は認められなかった。Bonferroni法を用いた共同体感觉得点3群の主効果の多重比較から、H群とM群ではH群が有意に高く（ $H < M$ ）、H群とL群ではH群が有意に高かった（ $H < L$ ）。M群とL群では、M群がL群より有意に高い（ $M < L$ ）結果となった（いずれも0.1%水準）。共同体感觉得点の主効果では、

共同体感觉得点の高さによって困り感得点の得点に違いがあった（Table 4-3-1）。

学年と共同体感觉得点の高さを要因とする分散分析では、学年 [$F(3, 528) = 3.748, p < .05$] と共同体感觉得点の高さ [$F(2, 528) = 81.505, p < .001$] の主効果が認められ、学年と共同体感觉得点の高さの交互作用 [$F(6, 528) = .927, n.s.$] は認められなかった。Bonferroni法を用いた多重比較から1年生と他学年の間で有意な差が認められ、1年生の困り感得点の平均値が他学年より有意に低いことが示された（Table 4-3-2）。

居住形態と共同体感觉得点の高さを要因とする分散分析では、共同体感觉得点の高さの有意な主効果 [$F(2, 531) = 49.000, p < .001$] のみ認められ、居住形態の主効果 [$F(2, 531) = 1.075, n.s.$]、および居住形態と共同体感觉得点の高さの交互作用 [$F(4, 531) = .451, n.s.$] は認められなかった（Table 4-3-3）。

性別と共同体感觉得点の高さを要因とする分散分析では、性別の主効果 [$F(1, 534) = 33.400, p < .001$] および共同体感觉得点の高さの主効果 [$F(2, 534) = 96.486, p < .001$] が認められた。性別と

Table 4-2 共同体感觉得点3群区分

	パーセント	人数	得点
H群	上位25%	125名	87以上
M群	50%	259名	67以上 86以下
L群	下位25%	156名	66以下

Table 4-3-1 大学と共同体感觉得点の違いにおける困り感得点の差

	共同体感觉得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
A大	12.09 (10.73)	25.01 (16.66)	42.73 (21.05)	大学: 2.649	1.212
Z大	18.06 (13.57)	16.30 (14.52)	42.87 (19.88)	群: 103.241***	

Note: H群: 共同体感觉得点上位25%、M群: 共同体感觉得点50%、L群: 共同体感觉得点下位25%

Table 4-3-2 学年と共同体感觉得点の違いにおける困り感得点の差

	共同体感觉得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
1年生	13.80 (11.36)	22.82 (14.49)	38.55 (20.87)	学年: 3.748	.927
2年生	14.00 (14.28)	27.99 (15.83)	47.86 (20.74)	群: 81.505***	
3年生	21.13 (15.35)	26.00 (17.64)	41.18 (18.50)		
4年生	17.79 (11.58)	28.94 (12.62)	45.14 (18.44)		

Note: H群: 共同体感觉得点上位25%、M群: 共同体感觉得点50%、L群: 共同体感觉得点下位25%

共同体感覚の交互作用は認められなかった [$F(2, 534) = 2.617, n.s.$] (Table 4-3-4)。

カウンセラー相談の有無と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、カウンセラー相談の有無の有意な主効果 [$F(1, 534) = 59.555, p < .001$] および共同体感覚の高さの主効果 [$F(2, 534) = 28.131, p < .001$] が認められ、カウンセラー相談の有無と共同体感觉得点の高さの交互作用 [$F(2, 534) = .610, n.s.$] は認められなかった。この結果、カウンセラー相談に対して「はい」と回答した学生の困り感が「いいえ」と回答した学生の困り感よりも高いことが示された (Table 4-3-5)。

(2) 対人関係の不器用さ

困り感尺度第1因子の「対人関係の不器用さ」得点が共同体感覚の高さ (H群：上位25%、M群：50%、L群：下位25%) と各要因 (大学／学年／居住形態／性別／カウンセラー相談の有無) によって異なるのかを検討するため2要因の分散分析を行った。

大学の種類と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、共同体感覚の高さの有意な主効果 [$F(2, 534) = 121.475, p < .001$] が認められ、

大学の種類の主効果 [$F(1, 534) = .518, n.s.$] や大学の種類と共同体感覚の高さの交互作用 [$F(2, 534) = .639, n.s.$] に有意差が認められなかった。Bonferroni法を用いた共同体感覚3群の主効果の多重比較から、H群とM群ではH群が有意に高く (H<M)、H群とL群ではH群が有意に高かった (H<L)。M群とL群では、M群がL群より有意に高い (M<L) 結果となった (いずれも0.1%水準)。共同体感覚の高さによって「対人関係の不器用さ」得点に違いがあることが示された (Table 4-4-1)。

学年と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、学年 [$F(3, 528) = 3.355, p < .05$] と共同体感覚の高さ [$F(2, 528) = 103.607, p < .001$] の有意な主効果が認められ、学年と共同体感覚の高さの交互作用 [$F(6, 528) = 2.052, n.s.$] は認められなかった。Bonferroni法を用いた多重比較から1-2年生間と1-3年生間で有意な差が認められ、1年生の「対人関係の不器用さ」得点の平均値が2年生と3年生それぞれで有意に低いことが示された (Table 4-4-2)。

居住形態と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、共同体感覚の高さの有意な主効果 [$F(2, 531) = 55.797, p < .001$] のみが認められ、

Table4-3-3 居住形態と共同体感覚の違いにおける困り感得点の差

	共同体感觉得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
実家暮らし	12.12(11.42)	24.18(16.24)	43.05(20.31)	居住形態：1.075 群：49.000***	.451
一人暮らし	14.00(8.08)	23.58(14.96)	43.26(21.99)		
寮	17.26(13.26)	26.64(14.82)	42.64(20.18)		

Note：H群：共同体感觉得点上位25%、M群：共同体感觉得点50%、L群：共同体感觉得点下位25%

Table 4-3-4 性別と共同体感覚の違いにおける困り感得点の差

	共同体感觉得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
男	12.28(11.34)	24.06(14.28)	37.11(20.28)	性別：33.400*** 群：96.486***	2.617
女	21.52(13.08)	28.60(16.04)	48.82(18.64)		

Note：H群：共同体感觉得点上位25%、M群：共同体感觉得点50%、L群：共同体感觉得点下位25%

Table 4-3-5 カウンセラー相談の有無と共同体感覚の違いにおける困り感得点の差

	共同体感觉得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
「いいえ」	14.19(11.50)	24.95(14.59)	37.13(18.72)	相談有無：59.555*** 群：28.131***	.610
「はい」	39.00(12.81)	41.67(16.02)	57.27(16.83)		

Note：H群：共同体感觉得点上位25%、M群：共同体感觉得点50%、L群：共同体感觉得点下位25%

居住形態の主効果 [$F(2, 531) = .105, n.s.$] および居住形態と共同体感覚の高さの交互作用 [$F(4, 531) = .207, n.s.$] は認められなかった。(Table 4-4-3)。

性別と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、性別の主効果 [$F(1, 534) = 6.369, p < .05$] および共同体感覚の高さの主効果 [$F(2, 534) = 119.874, p < .001$] が認められ、女子学生の「対人関係の不器用さ」による困り感が男子学生に比べて高いことが示された。性別と共同体感覚の交互作用 [$F(2, 534) = .491, n.s.$] は認められなかった (Table 4-4-4)。

カウンセラー相談の有無と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、カウンセラー相談の有無の有意な主効果 [$F(1, 534) = 27.382, p < .001$] および共同体感覚の高さの主効果 [$F(2, 534) = 52.574, p < .001$] が認められ、カウンセラー相談の有無と共同体感觉得点の高さの交互作用 [$F(2, 534) = 1.923, n.s.$] は認められなかった。この結果、カウンセラー相談に対して「はい」と回答した学生の「対人関係の不器用さ」による困り感が「いいえ」と回答した学生の困り感よりも高いことが示された。(Table 4-4-5)。

Table 4-4-1 大学と共同体感覚の違いにおける「対人関係の不器用さ」因子得点の差

	共同体感觉得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
A大	1.27(2.32)	4.93(4.28)	9.94(6.69)	大学: 群 : .518 121.475***	.639
Z大	2.00(2.89)	4.61(4.22)	10.47(6.06)		

Note: H群: 共同体感觉得点上位25%、M群: 共同体感觉得点50%、L群: 共同体感觉得点下位25%

Table4-4-2 学年と共同体感覚の違いにおける「対人関係の不器用さ」因子得点の差

	共同体感觉得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
1年生	1.42(2.64)	4.47(4.42)	8.53(5.72)	学年: 群 : 3.355* 103.607***	2.052
2年生	1.60(2.80)	4.96(4.07)	12.48(7.18)		
3年生	3.19(2.95)	4.72(4.53)	10.32(5.64)		
4年生	1.37(1.98)	4.76(3.94)	9.82(5.39)		

Note: H群: 共同体感觉得点上位25%、M群: 共同体感觉得点50%、L群: 共同体感觉得点下位25%

Table4-4-3 居住形態と共同体感覚の違いにおける「対人関係の不器用さ」因子得点の差

	共同体感觉得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
実家暮らし	1.35(2.54)	4.75(4.15)	10.76(6.96)	居住形態: 群 : .105 55.797***	.207
一人暮らし	1.25(1.50)	9.68(3.99)	4.50(6.78)		
寮	1.87(2.77)	4.70(4.29)	10.17(6.01)		

Note: H群: 共同体感觉得点上位25%、M群: 共同体感觉得点50%、L群: 共同体感觉得点下位25%

Table 4-4-4 性別と共同体感覚の違いにおける「対人関係の不器用さ」因子得点の差

	共同体感觉得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
男	1.40(2.62)	4.39(4.08)	9.44(6.62)	性別: 群 : 6.369* 119.874***	.491
女	2.21(2.69)	5.16(4.41)	11.11(5.89)		

Note: H群: 共同体感觉得点上位25%、M群: 共同体感觉得点50%、L群: 共同体感觉得点下位25%

Table 4-4-5 カウンセラー相談の有無と共同体感覚の違いにおける「対人関係の不器用さ」因子得点の差

	共同体感觉得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
「いいえ」	1.53(2.62)	4.50(4.16)	8.63(5.73)	相談有無: 群 : 27.382*** 52.574***	1.923
「はい」	4.50(1.76)	7.93(4.22)	14.39(5.85)		

Note: H群: 共同体感觉得点上位25%、M群: 共同体感觉得点50%、L群: 共同体感觉得点下位25%

(3) 意欲・気分の低下

困り感尺度第2因子の「意欲・気分の低下」得点が共同体感覚の高さ（H群：上位25%，M群：50%，L群：下位25%）と各要因（大学／学年／居住形態／性別／カウンセラー相談の有無）によって異なるのかを検討するため2要因の分散分析を行った。

大学の種類と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、共同体感覚の高さの有意な主効果 [$F(2, 534) = 79.212, p < .001$] が認められ、大学の種類の主効果 [$F(1, 534) = .142, n.s.$] や大学の種類と共同体感覚の高さとの交互作用 [$F(2, 534) = 1.487, n.s.$] に有意差は認められなかった。Bonferroni法を用いた共同体感覚の高さの主効果の多重比較から、H群とM群ではH群が有意に高く（ $H < M$ ）、H群とL群ではH群が有意に高かった（ $H < L$ ）。M群とL群では、M群がL群より有意に高い（ $M < L$ ）結果となった（いずれも0.1%水準）。共同体感覚の高さによって「意欲・気分の低下」得点に違いがあることが示された（Table 4-5-1）。

学年と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、学年 [$F(3, 528) = 4.181, p < .01$] と共同体感覚の高さ [$F(2, 528) = 60.910, p < .001$] の有意な主効果が認められ、学年と共同体感覚の高さの交互作用 [$F(6, 528) = 1.039, n.s.$] は認められなかった。Bonferroni法を用いた多重比較から1-2年生間と1-4年生間で有意な差が認められ、1年生の「意欲・気分の低下」得点の平均値が2年生と4年生より有意に低いことが示された（Table 4-5-2）。

居住形態と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、共同体感覚の高さの有意な主効果 [$F(2, 531) = 39.844, p < .001$] のみ認められ、居住形態の主効果 [$F(2, 531) = .291, n.s.$] および居住形態と共同体感覚の高さの交互作用 [$F(4, 531) = .984, n.s.$] は認められなかった（Table 4-5-3）。

性別と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、性別の主効果 [$F(1, 534) = 28.385, p < .001$] および共同体感覚の高さの主効果 [$F(2,$

$534) = 72.035, p < .001$] が認められ、性別と共同体感覚の交互作用 [$F(2, 534) = 3.412, p < .001$] も有意差が認められた。そのため、単純主効果検定を行ったところ、性別の共同体感覚の高さによる「意欲・気分の低下」得点では、男女ともに共同体感覚の高さによって「意欲・気分の低下」得点に差が認められた〔男 $F(2, 534) = 34.874, p < .001$; 女 $F(2, 534) = 42.675, p < .001$ 〕。男子学生の共同体感覚の高さでは、L群がM群とH群の平均値の差において有意に高く、M群とH群では、M群が有意に高かった（男： $H < M < L$ ）。いずれも0.1%水準で有意差が認められた。女子学生の共同体感覚の高さでは、L群がM群とH群でどちらとも有意（0.1%水準）に高く、M群とH群において有意な差は認められなかった（女： $H < L, M < L, H = M$ ）。共同体感覚の高さの性別による「意欲・気分の低下」得点では、L群とH群に「意欲・気分の低下」得点の差が認められ、M群に有意差は認められなかった〔L群 $F(1, 534) = 21.947, p < .001$; M群 $F(1, 534) = 3.126, n.s.$; H群 $F(1, 534) = 7.231, p < .01$ 〕。L群では女子学生が男子学生より有意（0.1%水準）に高く、H群では女子学生が男子学生より有意（1%水準）に高かった。M群では、男女間で有意な差が認められなかった。単純主効果検定の結果、性別と共同体感覚の高さにおいて、共同体感覚が低いと「意欲・気分の低下」が高くなり、それが男子学生ではH群よりM群、M群よりL群がいずれも有意に高くなっている。一方で、女子学生ではL群がH群とM群より有意に高くなっているが、H群とM群の差がなかった。共同体感覚の高さからでは、L群とH群では男女間で差があり、L群の「意欲・気分の低下」得点が高いが、M群では男女間の差は認められなかった（Table 4-5-4）。

カウンセラー相談と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、カウンセラー相談の有無の有意な主効果 [$F(1, 534) = 35.302, p < .001$] および共同体感覚の高さの主効果 [$F(2, 534) = 21.323, p < .001$] が認められ、カウンセラー

Table 4-5-1 大学と共同体感覚の違いにおける「意欲・気分の低下」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
A大	2.73(2.97)	4.93(3.56)	8.91(4.80)	大学: .142	1.487
Z大	3.39(2.65)	5.37(3.25)	8.20(4.65)	群 : 79.212***	

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

Table4-5-2 学年と共同体感覚の違いにおける「意欲・気分の低下」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
1年生	2.85(2.62)	4.38(3.11)	7.59(4.99)	学年: 4.181**	1.039
2年生	3.16(3.24)	5.76(3.60)	9.90(4.34)	群 : 60.910***	
3年生	3.63(2.94)	5.47(3.64)	7.61(4.40)		
4年生	3.42(2.83)	6.02(2.85)	8.91(4.59)		

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

Table4-5-3 居住形態と共同体感覚の違いにおける「意欲・気分の低下」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
実家暮らし	2.84(3.18)	4.93(3.66)	8.41(4.47)	居住形態: .291	.984
一人暮らし	4.00(2.71)	4.00(2.41)	9.63(5.34)	群 : 39.844***	
寮	3.19(2.60)	5.42(3.28)	8.30(4.69)		

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

Table 4-5-4 性別と共同体感覚の違いにおける「意欲・気分の低下」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
男	2.48(2.74)	4.92(3.24)	7.18(4.69)	性別: 28.385***	3.412***
女	4.31(2.54)	5.72(3.45)	9.87(4.35)	群 : 72.035***	

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

Table 4-5-5 カウンセラー相談の有無と共同体感覚の違いにおける「意欲・気分の低下」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
「いいえ」	2.88(2.66)	5.08(3.25)	7.44(4.37)	相談有無: 35.302***	.498
「はい」	7.33(2.25)	7.93(3.84)	11.16(4.52)	群 : 21.323***	

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

相談の有無と共同体感覚得点の高さの交互作用 [$F(2, 534) = .498, n.s.$] は認められなかった。この結果、カウンセラー相談に対して「はい」と回答した学生の「意欲・気分の低下」による困り感が「いいえ」と回答した学生の困り感よりも高いことが示された (Table 4-5-5)。

(4) 対人不安

困り感尺度第3因子の「対人不安」得点が共同体感覚の高さ (H群: 上位25%, M群: 50%, L群: 下位25%) と各要因 (大学/学年

／居住形態／性別／カウンセラー相談の有無) によって異なるのかを検討するため2要因の分散分析を行った。

大学の種類と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、大学の種類 [$F(1, 534) = 5.656, p < .05$] と共同体感覚の高さ [$F(2, 534) = 64.034, p < .001$] の有意な主効果が認められ、大学の種類と共同体感覚の高さの交互作用は認められなかった [$F(2, 534) = .570, n.s.$]。Z大学の学生の「対人不安」得点がA大学の学生に比べて高いことが示された。Bonferroni法を用

いた共同体感覚3群の主効果の多重比較から、H群とM群ではH群が有意に高く(H<M)、H群とL群ではH群が有意に高かった(H<L)。M群とL群では、M群がL群より有意に高い(M<L)結果となった(いずれも0.1%水準)。共同体感覚の高さによって「対人不安」得点に違いがあることが示された(Table 4-6-1)。

学年と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、共同体感覚の高さの有意な主効果[F(2, 528) = 51.699, $p < .001$]が認められ、学年の主効果[F(3, 528) = 2.411, $n.s.$]や学年と共同体感覚の高さの交互作用[F(6, 528) = .815, $n.s.$]に有意差は認められなかった(Table 4-6-2)。

居住形態と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、共同体感覚の高さの有意な主効果

[F(2, 531) = 26.941, $p < .001$]のみ認められ、居住形態の主効果[F(2, 531) = 1.402, $n.s.$]および居住形態と共同体感覚の高さの交互作用[F(4, 531) = .130, $n.s.$]は認められなかった(Table 4-6-3)。

性別と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、性別の主効果[F(1, 534) = 35.895, $p < .001$]および共同体感覚の高さの主効果[F(2, 534) = 59.496, $p < .001$]が認められ、全体的に女子学生の「対人不安」による困り感が男子学生に比べて高いことが示された。性別と共同体感覚の高さの交互作用は認められなかった[F(2, 534) = .995, $n.s.$] (Table 4-6-4)。

カウンセラー相談の有無と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、カウンセラー相談の有無の有意な主効果[F(1, 534) = 43.600, p

Table 4-6-1 大学と共同体感覚の違いにおける「対人不安」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
A大	1.45(2.19)	3.36(2.72)	5.50(3.67)	大学: 5.656*	.570
Z大	2.43(2.45)	3.66(2.68)	6.11(3.33)	群: 64.034***	

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

Table4-6-2 学年と共同体感覚の違いにおける「対人不安」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
1年生	1.71(2.13)	3.32(2.65)	5.26(3.35)	学年: 2.411	.815
2年生	1.80(2.77)	3.54(2.62)	6.35(3.60)	群: 51.699***	
3年生	3.13(2.75)	3.64(3.14)	5.57(3.50)		
4年生	2.26(2.18)	4.04(2.51)	6.73(3.38)		

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

Table4-6-3 居住形態と共同体感覚の違いにおける「対人不安」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
実家暮らし	1.51(2.41)	3.33(2.73)	5.62(3.59)	居住形態: 1.402	.130
一人暮らし	2.25(1.71)	3.08(2.54)	5.58(3.32)	群: 26.941***	
寮	2.24(2.38)	3.68(2.69)	6.00(3.49)		

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

Table 4-6-4 性別と共同体感覚の違いにおける「対人不安」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
男	1.47(2.09)	3.10(2.52)	4.91(3.21)	性別: 35.895***	.995
女	3.02(2.61)	4.25(2.79)	6.86(3.49)	群: 59.496***	

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

Table 4-6-5 カウンセラー相談の有無と共同体感覚の違いにおける「対人不安」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
「いいえ」	1.80(2.22)	3.41(2.54)	5.06(3.42)	相談有無: 43.600***	.562
「はい」	5.83(2.48)	6.07(3.77)	7.89(2.73)	群 : 13.972***	

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

<.001] および共同体感覚の高さの主効果 [$F(2, 534) = 13.972, p < .001$] が認められ、カウンセラー相談の有無と共同体感覚得点の高さの交互作用 [$F(2, 534) = .562, n.s.$] は認められなかった。カウンセラー相談に対して「はい」と回答した学生の「対人不安」による困り感が「いいえ」と回答した学生の困り感よりも高いことが示された。(Table 4-6-5)。

(5) 課題遂行の不器用さ

困り感尺度第4因子の「課題遂行の不器用さ」得点が共同体感覚の高さ (H群: 上位25%, M群: 50%, L群: 下位25%) と各要因 (大学/学年/居住形態/性別/カウンセラー相談の有無) によって異なるのかを検討するため2要因の分散分析を行った。

大学の種類と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、大学の種類の主効果 [$F(1, 534) = 12.988, p < .001$] および共同体感覚の高さの主効果 [$F(2, 534) = 41.427, p < .001$] が認められた。大学の種類と共同体感覚の高さとの交互作用は認められなかった [$F(2, 534) = 1.316, n.s.$]。大学の種類の主効果については、全体的にZ大学の学生の「課題遂行の不器用さ」による困り感がA大学の学生の困り感に比べて高いことが示された。共同体感覚の高さの主効果については、Bonferroni法を用いた多重比較から、H群とM群ではH群が有意に高く (H < M)、H群とL群ではH群が有意に高かった (H < L)。M群とL群では、M群がL群より有意に高い (M < L) 結果となった (いずれも0.1%水準)。共同体感覚の高さによって「課題遂行の不器用さ」得点の違いが示された (Table 4-7-1)。

学年と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、学年 [$F(3, 528) = 6.438, p < .001$] と

共同体感覚の高さ [$F(2, 528) = 29.954, p < .001$] の有意な主効果が認められ、学年と共同体感覚の高さの交互作用 [$F(6, 528) = .481, n.s.$] は認められなかった。Bonferroni法を用いた多重比較から1年生と他学年の間で有意な差が認められ、1年生の「課題遂行の不器用さ」得点の平均値が他学年より有意に低いことが示された (Table 4-7-2)。

居住形態と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、居住形態 [$F(2, 531) = 5.988, p < .01$] と共同体感覚の高さ [$F(2, 531) = 18.089, p < .001$] の有意な主効果が認められ、居住形態と共同体感覚の高さの交互作用 [$F(4, 531) = .130, n.s.$] は認められなかった。Bonferroni法を用いた多重比較から実家暮らしと寮の間に有意な差が認められ、実家暮らしの学生の「課題遂行の不器用さ」得点の平均値が寮制の学生より有意に低いことが示された (Table 4-7-3)。

性別と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、性別の主効果 [$F(1, 534) = 31.773, p < .001$] および共同体感覚の高さの主効果 [$F(2, 534) = 31.952, p < .001$] が認められ、性別と共同体感覚の高さの交互作用 [$F(2, 534) = 3.151, p < .05$] が認められたため、単純主効果検定を行ったところ、性別の共同体感覚の高さによる「課題遂行の不器用さ」得点では、男女ともに共同体感覚の高さによって「課題遂行の不器用さ」得点の差が認められた [男 $F(2, 534) = 26.212, p < .001$; 女 $F(2, 534) = 13.496, p < .001$]。男子学生の共同体感覚の高さでは、L群がM群より有意 (1%水準) で高く、L群がH群より有意 (0.1%水準) に高く、M群とH群では、M群が有意 (0.1%水準) に高かった (男: H < M < L)。女子学生の共同体感覚の高さでは、L群がM群とH群でどちらも有意 (0.1%水準)

に高く、M群とH群において有意な差は認められなかった（女：H<L, M<L, H=M）。共同体感覚の高さの性別による「課題遂行の不器用さ」得点では、L群とH群に「課題遂行の不器用さ」得点の差が認められ、M群に有意差は認められなかった [L群 $F(1, 534) = 10.420, p < .001$; M群 $F(1, 534) = 3.798, n.s.$; H群 $F(1, 534) = 18.104, p < .001$]。L群では女子学生が男子学生より有意に高く、H群では女子学生が男子学生より有意に高かった（どちらも0.1%水準）。M群では、男女間で有意な差が認められなかった。単純主効果検定の結果、性別と共同体感覚の高さにおいて、共同体感覚が低いと「課題遂行の不器用さ」が高くなり、それが男子学生ではH群よりM群、M群よりL群が必ず

れも有意に高くなっている。一方で、女子学生ではL群がH群とM群より有意に高くなっているが、H群とM群の差は認められなかった。共同体感覚の高さからでは、L群とH群では男女間で差が認められ、L群の「課題遂行の不器用さ」得点が高いが、M群では男女間の差は認められなかった (Table 4-7-4)。

カウンセラー相談の有無と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、カウンセラー相談の有無の有意な主効果 [$F(1, 534) = 56.956, p < .001$] および共同体感覚の高さの主効果 [$F(2, 534) = 4.194, p < .05$] が認められ、カウンセラー相談の有無と共同体感覚得点の高さの交互作用 [$F(2, 534) = 3.856, p < .05$] が認められたため、単純主効果検定を行ったところ、カウ

Table 4-7-1 大学と共同体感覚の違いにおける「課題遂行の不器用さ」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
A大	2.29(2.20)	4.30(2.99)	6.59(3.94)	大学: 12.988***	1.316
Z大	4.10(3.41)	5.33(3.33)	7.10(3.69)	群: 41.427***	

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

Table4-7-2 学年と共同体感覚の違いにおける「課題遂行の不器用さ」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
1年生	2.75(2.68)	4.08(2.91)	6.33(4.11)	学年: 6.438***	.481
2年生	3.20(3.64)	5.19(3.38)	6.92(3.54)	群: 29.954***	
3年生	4.69(3.59)	5.31(3.40)	7.36(4.05)		
4年生	4.05(2.66)	6.48(3.12)	7.73(3.03)		

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

Table4-7-3 居住形態と共同体感覚の違いにおける「課題遂行の不器用さ」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
実家暮らし	2.21(2.18)	4.10(2.80)	6.65(3.80)	居住形態: 5.988**	.130
一人暮らし	2.50(1.91)	4.58(3.87)	6.26(4.21)	群: 18.089***	
寮	3.92(3.35)	5.37(3.32)	7.10(3.72)		

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

Table 4-7-4 性別と共同体感覚の違いにおける「課題遂行の不器用さ」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
男	2.40(2.36)	4.70(3.24)	6.06(3.77)	性別: 31.773***	3.151*
女	5.05(3.51)	5.51(3.25)	7.76(3.63)	群: 31.952***	

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

ンセラー相談の有無において、共同体感覚の高さによる「課題遂行の不器用さ」得点では、カウンセラー相談に対して「いいえ」と回答した学生において共同体感覚の高さによって「課題遂行の不器用さ」得点に差が認められた [「いいえ」 $F(2, 534) = 27.346, p < .001$:「はい」 $F(2, 534) = 1.767, n.s.$]。「いいえ」と回答した学生の共同体感覚の高さでは、L群がM群より有意(1%水準)に高く、L群がH群より有意(0.1%水準)に高かった。M群とH群では、M群が有意(0.1%水準)に高かった(H<M<L)。「はい」と回答した学生の共同体感覚の高さでは差が認められなかった。共同体感覚の高さにおいて、カウンセラー相談の有無による「課題遂行の不器用さ」得点では、共同体感覚の3群いずれもカウンセラー相談の有無によって「課題遂行の不器用さ」得点に差が認められた[L群 $F(1, 534) = 30.938, p < .001$; M群 $F(1, 534) = 9.785, p < .01$; H群 $F(1, 534) = 26.497, p < .001$]。L群とH群では、カウンセラー相談に対して「はい」と回答した学生よりも「いいえ」と回答した学生の「課題遂行の不器用さ」得点が高いことが認められた。M群では、カウンセラー相談に対して「はい」と回答した学生よりも「いいえ」と回答した学生の「課題遂行の不器用さ」得点が高いことが認められた。単純主効果検定の結果、カウンセラー相談と共同体感覚の高さにおいて、カウンセラー相談に対して「いいえ」と回答した学生では、共同体感覚が低いと「課題遂行の不器用さ」が高いことが示され、共同体感覚の3群において、カウンセラー相談に対して「はい」と回答した学生が「いいえ」と回答した学生よりも「課題遂行の不器用さ」が高くなることが示された (Table 4-7-5)。

(6) 生活リズムの不規則さ

困り感尺度第5因子の「生活リズムの不規則さ」得点が共同体感覚の高さ(H群:上位25%, M群:50%, L群:下位25%)と各要因(大学/学年/居住形態/性別/カウンセラー相談の有無)によって異なるのかを検討するため2要因の分散分析を行った。

大学の種類と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、大学の種類の主効果 [$F(1, 534) = .106, n.s.$] は認められず、共同体感覚の高さの主効果 [$F(2, 534) = 13.588, p < .001$] および大学の種類と共同体感覚の高さとの交互作用 [$F(2, 534) = 3.032, p < .05$] が認められた。そのため、単純主効果検定を行ったところ、大学の種類において、共同体感覚の高さによる「生活リズムの不規則さ」得点では、A大学において共同体感覚の高さによって「生活リズムの不規則さ」得点に差が認められた [A大 $F(2, 534) = 12.239, p < .001$; Z大 $F(2, 534) = 2.837, n.s.$]。A大学の共同体感覚の高さでは、L群がM群より有意に高く、L群がH群より有意に高かった(どちらも0.1%水準)。M群とH群では差が認められなかった(H<L, M<L, H=M)。Z大学の共同体感覚の高さでは差が認められなかった。共同体感覚の高さにおいて、大学の種類による「生活リズムの不規則さ」得点では、共同体感覚のL群と大学の種類によって「生活リズムの不規則さ」得点に差が認められた [L群 $F(1, 534) = 4.583, p < .05$; M群 $F(1, 534) = .050, n.s.$; H群 $F(1, 534) = 1.596, n.s.$]。L群のA大学の学生がZ大学の学生より「生活リズムの不規則さ」得点が高い(5%水準)に高いことが認められた。M群とH群では差が認められなかった。単純主効果検定の結果、A大学の学生では共同体感覚が低い場合のみ「生活リズム

Table 4-7-5 カウンセラー相談の有無と共同体感覚の違いにおける「課題遂行の不器用さ」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
「いいえ」	2.96(2.62)	4.88(3.22)	6.00(3.69)	相談有無: 56.956***	3.856*
「はい」	9.83(3.87)	7.53(2.90)	9.16(3.05)	群: 4.194*	

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

ムの不規則さ」が有意に高いことが認められた。また、共同体感覚の低い学生において、A大学の学生がZ大学の学生よりも「生活リズムの不規則さ」が高くなることが示された (Table 4-8-1)。

学年と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、共同体感覚の高さの主効果 [$F(2, 528) = 9.207, p < .001$] が認められた。Bonferroni法を用いた共同体感覚の高さの主効果の多重比較から、H群とM群ではH群が有意に高く (H < M)、H群とL群ではH群が有意に高かった (H < L)。M群とL群では、M群がL群より有意に高い (M < L) 結果となった (いずれも0.1%水準)。共同体感覚の高さによって「生活リズムの不規則さ」得点に違いがあることが示された。学年の主効果 [$F(3, 528) = .553, n.s.$] や学年と共同体感覚の高さの交互作用 [$F(6, 528) = .947, n.s.$] に有意差は認められなかった (Table 4-8-2)。

居住形態と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、共同体感覚の高さの主効果 [$F(2,$

$531) = 8.162, p < .001$] のみが認められ、居住形態の主効果 [$F(2, 531) = .983, n.s.$] および居住形態と共同体感覚の高さの交互作用 [$F(4, 531) = 1.746, n.s.$] は認められなかった (Table 4-8-3)。

性別と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、性別の主効果 [$F(1, 534) = 11.153, p < .001$] および共同体感覚の高さの主効果 [$F(2, 534) = 11.538, p < .001$] が認められ、性別と共同体感覚の交互作用 [$F(2, 534) = 4.270, p < .05$] が認められた。そのため、単純主効果検定を行ったところ、性別の共同体感覚の高さによる「生活リズムの不規則さ」得点では、女子学生において共同体感覚の高さによって「生活リズムの不規則さ」得点の差が認められた [男 $F(2, 534) = 2.399, n.s.$; 女 $F(2, 534) = 12.837, p < .001$]。男子学生の共同体感覚の3群では差が認められなかった。女子学生の共同体感覚の高さでは、L群がM群より有意 (0.1%水準) に高く、L群がH群より有意 (5%水準) に高かった。M群とH群において有意な差は認められな

Table 4-8-1 大学と共同体感覚の違いにおける「生活リズムの不規則さ」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
A大	2.18(2.11)	2.57(2.69)	4.33(2.90)	大学: .106	3.032*
Z大	2.77(2.83)	2.64(2.50)	3.42(2.56)	群 : 13.588***	

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

Table 4-8-2 学年と共同体感覚の違いにおける「生活リズムの不規則さ」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
1年生	2.42(2.26)	2.24(2.20)	3.88(3.01)	学年: .553	.947
2年生	2.12(2.60)	3.20(3.06)	3.90(2.51)	群 : 9.207***	
3年生	2.94(3.15)	2.28(2.49)	3.29(2.52)		
4年生	2.95(2.90)	2.76(2.32)	4.00(2.78)		

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

Table4-8-3 居住形態と共同体感覚の違いにおける「生活リズムの不規則さ」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
実家暮らし	1.91(1.85)	2.21(2.32)	4.24(2.80)	居住形態: .983	1.746
一人暮らし	2.50(1.29)	3.58(3.37)	4.63(3.24)	群 : 8.162***	
寮	2.83(2.85)	2.69(2.56)	3.47(2.57)		

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

Table 4-8-4 性別と共同体感覚の違いにおける「生活リズムの不規則さ」因子得点の差

	共同体感觉得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
男	2.19(2.41)	2.63(2.51)	3.08(2.60)	性別: 11.153***	4.270*
女	3.12(2.70)	2.61(2.62)	4.55(2.67)	群: 11.538***	

Note: H群: 共同体感觉得点上位25%、M群: 共同体感觉得点50%、L群: 共同体感觉得点下位25%

Table 4-8-5 カウンセラー相談の有無と共同体感覚の違いにおける「生活リズムの不規則さ」因子得点の差

	共同体感觉得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
「いいえ」	2.39(2.46)	2.56(2.55)	3.53(2.80)	相談有無: 10.637**	.828
「はい」	4.83(3.25)	2.60(2.53)	4.48(2.44)	群: 2.504	

Note: H群: 共同体感觉得点上位25%、M群: 共同体感觉得点50%、L群: 共同体感觉得点下位25%

かった(女: $H < L$, $M < L$, $H = M$)。共同体感覚の高さの性別による「生活リズムの不規則さ」得点では、L群に「生活リズムの不規則さ」得点の差が認められ、M群に有意差はなかった[L群 $F(1, 534) = 12.878, p < .001$; M群 $F(1, 534) = .002, n.s.$; H群 $F(1, 534) = 3.621, n.s.$]。L群では女子学生が男子学生より有意(0.1%水準)に高かった。M群とH群では、男女間で有意な差が認められなかった。単純主効果検定の結果、女子学生において共同体感覚が低いと「生活リズムの不規則さ」が高くなることが示された。一方で、男子学生では差がなかった。共同体感覚の高さからでは、L群で男女間に差があることが示された(Table 4-8-4)。

カウンセラー相談の有無と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、カウンセラー相談の有無の有意な主効果 [$F(1, 534) = 10.637, p < .01$]のみ認められ、共同体感覚の高さの主効果 [$F(2, 534) = 2.504, n.s.$]およびカウンセラー相談の有無と共同体感觉得点の高さの交互作用 [$F(2, 534) = .828, n.s.$]は認められなかった。この結果、カウンセラー相談に対して「はい」と回答した学生の「生活リズムの不規則さ」得点が「いいえ」と回答した学生の困り感よりも高いことが示された(Table 4-8-5)。

3. 考察

i. 困り感得点について

短縮統合版困り感質問紙(山崎ら, 2012)を

用いてZ大学とA大学の大学生を対象に質問紙調査を行った結果、5因子が抽出された。山崎ら(2012)の研究では6因子構造と示されていたが、異なる因子数と因子構造であった。山崎ら(2012)では、「精神・身体的症状」因子が8項目と多く、その他の因子は項目が少ない。「社交不安」因子と「意欲の低下」因子では、2項目しか含まれていないところに対して、本研究では、それらに山崎ら(2012)の「精神・身体的症状」因子に含まれていた項目が「社交不安」因子と「意欲の低下」因子に加わる形となった。また、山崎ら(2012)の「対人関係スキルの不器用さ」因子に山崎ら(2012)では、負荷量が十分でなかった項目が、本研究では.400以上で3項目が加わった。この様に各因子の項目の大きな違いはないが、よりその因子を説明する項目が追加された。

短縮統合版困り感質問紙は、ASDとADHDと大学生の心や身体の健康の問題に関する尺度としてのUPIを統合して作成されたものである(山崎ら, 2012)。これによって発達障害を抱えた学生を見つけることはできないが、大学生の支援ニーズを考えていく上で発達障害傾向の困り感を各因子にまとめることができた。大学の学生支援では、発達障害の大学生に焦点をあてることも重要だが、発達障害学生を支援に繋げるためにも全校生を対象とした支援体制がまずは必要になると考えられる。そのため発達障害に関する質問紙ではなく、大学生の心身の健康

に関する項目も含まれている短縮統合版困り感質問紙を用いて調査を行った。確認された結果では、第1因子「対人関係の不器用さ」や第4因子「課題遂行の具器用さ」の様に発達障害関連の困り感となり得ることが考えられる。

「対人関係の不器用さ」では、学年差において1年生が対人関係による困り感が2、3年生と比べて低いのは、大学生となってからの対人関係の機会がまだ少ないからと考えられる。2年生と比較した場合、1年生では、大学進学時による高揚感やこれからの期待感が高い一方、2年生では大学に対する慣れや友達などの対人関係がある程度落ち着いてくるといふある種の平坦期間に入ると考えられる。友達関係の中から漏れてしまった学生ほど孤独感や自己肯定感が低下していくことになる。3年生でも1年生と比較して、対人関係の機会が増えることで孤独感が増し、自尊心の傷つきなどの経験から対人関係による困り感を多く感じる機会が増える。これらのことから1年生の時期から支援を行うことが、「対人関係の不器用さ」を強めることを抑えられると考えられる。

「課題遂行の不器用さ」では、この項目の背景に協応動作の難しさや落ち着きのなさといったADHDが考えられる。篠田・沢崎(2012)はADHD特性をもつ大学生について、大学にはADHD特性をもつ学生が一定数存在し、教育的適応、心理的適応、社会的適応、対人関係、職業的適応など学修生活全般にわたるさまざまな問題を抱えるとしている。さらに、青年期以降になると決められた時間内に複雑の難しい作業も効率よく自力でやり遂げることが求められるが、背景に想定されている未熟な実行機能の影響で学業、仕事、対人関係に支障をきたしやすいという特徴が顕在化することもよくあるとしている。「課題遂行の不器用さ」への支援がADHD特性を抱える学生にとって大切な援助となると考えられる。また、居住形態では「課題遂行の不器用さ」が寮生活の学生において実家暮らしの学生に比して困り感が高い結果となった。寮で生活をする学生は、親元を離れてある程度は自

立した上で、今まで過ごしたことのない人たちと共に生活することになる。その共同生活では、家族と暮らす時よりもやらなければならないことが増え、その遂行時に失敗することや成果がでないことのネガティブな体験も多くなっていく。それにより、「課題遂行の不器用さ」が寮制学生で高くなっていると考察できる。

第3因子の「対人不安」では、大学の違いによってZ大学がより「対人不安」得点が高いことが認められた。Z大学では、全寮制ということで入学と同時に入寮し、朝から晩まで集団生活の場で対人関係に晒されているということになり、A大学の大学生に比して高い頻度で対人関係があると言える。また、木村(2019)は、ASDを抱える人やその傾向のある人の多くが、高い対人不安を体験しているとしている。「対人不安」がASDの傾向から来ると考察されると大学の違いによって発達障害傾向の学生の在籍率にもなんらかの影響があることが示唆された。

ii. 共同体感覚と困り感について

大学生を対象とした【研究1】の仮説1と仮説2について、共同体感覚が高いと発達障害関連の困り感が低くなり、共同体感覚が低いと困り感が高くなる(仮説1)、大学生の居住形態によって、発達障害関連の困り感に差があり、寮制大学生において困り感が低くなる(仮説2)という2つの仮説を立てた。仮説を検証するため困り感が共同体感覚の高さによって異なるのかを検討した。

その結果、共同体感覚の高さによる困り感については、共同体感覚が高い学生ほど困り感は少ないということから共同体感覚の高さによって発達障害関連困り感の高さに影響があることが示唆された。しかし、本調査では困り感が高いということで発達障害の疑いがある学生とする直接的な関係ではなく、あくまで大学生活の中で生じる発達障害関連の困り感ということになる。その困り感が共同体感覚の高い学生は困り感が低くなっているということが認められた。

また、そういった意味での発達障害関連の困

り感が高い学生ほど、共同体感覚が低いということについては、高坂（2011）の研究での共同体感覚の下位因子における「貢献感」「自己受容」「所属感・信頼感」が大学生活の中で低くなっていると考えられる。すなわち共同体感覚が低い学生ほどより困り感を強く感じていると示唆される。そのため共同体感覚の高さが発達障害関連困り感に影響するのであれば、共同体感覚を高める支援を行うことによって、困り感を減少することができるかと考察できる。高坂（2014）による大学生の共同体感覚が向社会的行動との正の相関があるとするところから、共同体感覚が高い大学生では他者に貢献できるという感覚を持ち、周りの人を支援する行動頻度が高まるといって共同体感覚の高さが学生間の困り感を減少させる要因となることが考察できる。

一方で、困り感を強く感じている学生に関しては、周りからの支援が必要となっていることが示唆される。その学生の困り感を学生支援ニーズとして捉えて、大学の支援を検討することが求められる。それには大学生活の中で単に授業の時の困り感をどうにかすれば支援がなされているとは言い難く、学習支援以外にも授業内外の生活や学校での事務的な作業などにおいて多くの支援が必要とされると示唆される。

また、カウンセラーへの相談希望有無では、困り感が高い学生ほどカウンセラーに相談したと思っていることが明らかとなった。学生支援ニーズについて専門家としてのカウンセラーが在籍する相談室が必要であるということが考えられる。さらに、発達障害関連の困り感を抱く学生にとってカウンセラーへの相談ニーズが高いということから学生ニーズに則った学生支援体制を検討していくことが喫緊の課題であると考察できる。

本研究では、上記の仮説1に加え、仮説2として全寮制という居住形態に関しても検討を行った。その結果、居住形態の違いによる困り感には有意な差が確認されなかった。全寮制であっても多様な居住形態を有する大学でも学生の困り感の差を共同体感覚で説明することがで

きなかった。

IV. 研究2

【研究2】では、Z大学の教職員を対象に発達障害学生支援に関しての認識について質問紙調査を行った。

1. 方法

i. 調査対象

Z大学に勤務する教職員を対象として質問紙を配布し、66票（回収率82.5%）が回収された。全回答者66名のうち、欠損回答を含むと判断された回答者は、分析対象外とした。最終的に、58名が有効回答者となった（有効回答率87.8%）。有効回答者の内訳は、男性43名（65.2%）、女性15名（22.7%）、年齢22歳から65歳（平均年齢44.0歳SD = 11.44）であった。

ii. 実施期間

令和3年5月17日より教職員への調査を開始。対象者に質問紙を配布し、6月1日までに各人を周り質問紙の回収を行った。

iii. 調査方法

小池・若井（2012）の研究を参考に作成した3つの質問紙（以下、項目内容で示す）をハンゲル（韓国語）で修正し用いた。教職員に質問紙を配布し無記名で回答を求めた。回答について、質問紙回収後に自由記述の項目のハンゲル表記に関しては、1人以上の研究協力者に翻訳を依頼し、筆者が翻訳したものと比較して整合性を確認した。

実施方法については、研究協力に同意を得た教職員に質問紙を配布した。配布の際、調査目的に関する説明と、回答方法の教示を併せて行った。調査目的に関する説明については、発達障害の特徴がある学生についての質問が並ぶことから、発達障害がどのような障害であるのか、その概要を説明する短い文章を提示した。この文章は、厚生労働省（2021）が運営する「こ

ころの健康や病気、支援やサービスに関するウェブサイト (https://www.mhlw.go.jp/kokoro/known/disease_develop.html) から、発達障害に関する説明文を引用した。文章内容は、以下の通りである。

「発達障害とは、生まれつき脳の発達が通常と異なっているために、幼児から症状が現れるとともに、成長するにつれ、自分自身の持つ不得意な部分に気づき、生きにくさを感じることもある障害である。いくつかのタイプに分類されており、通常「自閉スペクトラム症 (ASD)・注意欠如・多動症 (ADHD)・学習障害 (LD: Learning Disabilities) 等が含まれる。その症状は多様だが、①対人関係が苦手、②コミュニケーションが苦手、③行動の偏り (こだわりの強さ) が共通して現れることが多い。」

上記の文章を読んでもらい、次からの発達障害の特徴がある学生に関しての質問紙に回答を求めた。

また、調査への参加は任意であること、個人

情報の保護は厳重に行われること、回答は量的データに変換され統計的に処理を行うために個人は特定されないことを説明し、いつでも調査協力を中止できること、中止することで一切の不利益を生じないという内容を確認した。

iv. 質問内容

(1) 質問紙構成

【研究2】の質問紙はA4版4ページで、構成は以下、Table 3-3に示す。

(2) 項目内容

a) フェイスシート

フェイスシートには本研究の目的と方法、調査協力における注意事項の教示を記載した。以下、Table 3-4に示す。尚、はじめに発達障害の概要を提示した。

b) 発達障害の特徴を示す学生と関わる際に感じる困難度を問う項目

Table 3-3 【研究2】質問紙の構成

a. フェイスシート
b. 発達障害のある学生に見られやすい特徴を示す学生と関わる際に感じる困難度
c. 学生相談室等のカウンセラーに期待するサポート
d. 気になる学生に対して実際に行った指導や配慮

Table 3-4 【研究2】フェイスシート項目内容

①	発達障害とは
②	年齢・性別・部署 (学部)・職歴 (3年未満/3年以上 10年未満/10年以上 20年未満/20年以上)
③	現在の学生との関わりの頻度 (よく関わる/時々関わる/ほとんど関わらない/全く関わらない)
④	過去の学生との関わりの頻度 (よく関わっていた/時々関わっていた/ほとんど関わっていなかった/全く関わっていなかった)
⑤	発達障害の診断のある学生との関わりの頻度 (関わったことがある/見たことはあるが関わったことがない/見たことも関わったこともない)
⑥	発達障害の疑いのある学生との関わりの頻度 (関わったことがある/見たことはあるが関わったことがない/見たことも関わったこともない)
⑦	自由記述 (発達障害に関して感じること)

小池・若井（2012）では教員用と職員用で分かれている項目を一つにまとめ、教職員に同じ内容の項目の質問紙を使用した。項目については、発達障害のある学生に見られやすい特徴を30項目提示し、その困難度を1「全く困難を感じない」、2「あまり困難を感じない」、3「やや困難を感じる」、4「とても困難を感じる」の4件法で回答を求めた。教職員には発達障害の知識や情報がなくても学生と関わる際にこれらの特徴を示す学生と関わる際に感じる困難度を評価した。

c) 学生相談室のカウンセラーに期待するサポートを問う項目

発達障害のある学生に見られやすい特徴を示す学生と関わる際に、学生相談室のカウンセラーに期待するサポートとして考えられることを12項目提示した。Z大学にはカウンセラーが常駐していないため、対象者には質問紙配布時に、カウンセラーが居た場合に期待するものとして説明を加えた。項目については、教職員自身に対するサポートと学生本人に対するサポートの2つに区分して、1「期待しない」、2「あまり期待しない」、3「やや期待する」、4「期待する」の4件法で、回答を求めた。

d) 実際にどのような指導や配慮をしてきたのか問う項目

発達障害に限らず気になる学生に対してこれまで実際に行ってきた指導や配慮に関して12項目を提示した。小池・若井（2012）の教員用を用いて、Z大学に学生相談室がないため、「学生相談室の紹介」と「学生相談室との連携」を除き12項目とした。項目については、学生本人への指導・配慮と関係者との連携の2つに区分し、1「全くしたことがない」、2「ほとんどしたことがない」、3「時々したことがある」、4「よくしたことがある」の4件法とした。

v. 分析方法

質問紙によって得られたデータで、統計ソフト

（SPSS Ver.28）を用いて統計的に処理した。尺度の因子が先行研究と同じかを確認するため、確認的因子分析を行った。その結果得られた因子数で固定し再度因子分析をかけて信頼性を高めた。教職員のデータ分析では、分散分析と χ^2 検定を行い検討した。

2. 結果

i. 記述統計

教職員に対して過去と現在で学生との関わりおよび発達障害の学生との関わりについて質問紙による調査を行った。58名の教職員の職歴については、「20年以上」が28名（48.3%）、「10年以上20年未満」が14名（24.1%）、「3年以上10未満」が10名（17.2%）、「3年未満」が6名（10.3%）であった。「現在の学生との関わりの頻度」については、「よく関わる」が46名（79.3%）、「時々関わる」が12名（20.7%）で、「ほとんど関わらない」「全く関わらない」とした教職員はみられなかった。「過去の学生との関わりの頻度」については、「よく関わる」が52名（89.7%）、「時々関わる」が6名（10.3%）で、「ほとんど関わらない」「全く関わらない」とした教職員はみられなかった。「発達障害の診断のある学生との関わりの頻度」については、「関わったことがある」が32名（55.2%）、「見たことはあるが関わったことがない」が23名（39.7%）、「見たことも関わったこともない」が3名（5.2%）であった。「発達障害の疑いのある学生との関わりの頻度」については、「関わったことがある」が44名（75.9%）、「見たことはあるが関わったことがない」が11名（19.0%）、「見たことも関わったこともない」が3名（5.2%）であった。

ii. χ^2 検定

教職員の発達障害のある学生に見られやすい特徴を示す学生と関わる際に感じる困難度の高さがカウンセラーに期待することや実際に行ってきた指導・配慮で差があるのかを検討した。困難度尺度から検出した得点をH群（上位

25%), M群 (50%), L群 (下位25%) の3群 (Table 4-9) と, 期待度と支援度の各要因で高低を2つに分けて (Table 4-10, Table 4-11), χ^2 検定を行ったところいずれも有意差は認められなかった [期待度 $\chi^2 = 1.719, df = 2, p = .423$; 支援度 $\chi^2 = .920, df = 2, p = .631$].

iii. 分散分析

教職員の職歴を3群 (Table 4-12) に分けて, 教職員の職歴によってカウンセラーに期待する期待度と実際に行ってきた指導・配慮の支援度の平均値の差を一要因の分散分析によって検証した。その結果, 期待度の主効果 [$F(2, 55) =$

$1.169, n.s.$] および支援度の主効果 [$F(2, 55) = .218, n.s.$] に有意な差は認められなかった。

3. 考察

Z大学の教職員は, 過去も現在も学生との関わりは多く, 発達障害を抱える学生との関わりも多いことが確認された。発達障害の特徴を持つ学生たちと関わる頻度が多いことで, 教職員はその関わりの中で困り感や支援の難しさを多く感じているのではないかと示唆される。また, 学内に相談室やカウンセラーなどの専門家が居ないことで, 学生および教職員にとってもなんらかの支援を求めて, カウンセラーに対し

Table 4-9 教職員困難度尺度得点3群区分

	パーセント	人数	得点
H群	上位25%	15名	81以上
M群	50%	29名	64以上 80以下
L群	下位25%	14名	63以下

Table 4-10 期待度高低と困難度3群のクロス表

	H	M	L	合計
高	10	15	6	31
低	5	14	8	27
合計	15	29	14	58

Table 4-11 支援度高低と困難度3群のクロス表

	H	M	L	合計
高	9	14	6	29
低	6	15	8	29
合計	15	29	14	58

Table 4-12 教職員職歴年数別3群区分

群区分	内容	人数
長期群	20年以上	28
中期群	10年以上20年未満	14
短期群	10年未満	16
	合計	58

での期待が高まっていると考えられる。それでも現状、そういった環境で学生と関わっていかなければならず、教職員は手探りの状態に対応してきたことと考えられる。その対応という支援の仕方に関して、各人で異なることになり、上手くいっていない部分が教職員にとっての学生と関わる際に感じる困難であると考察できる。関わる際に困難となる学生が発達障害の特徴を有しているということも教職員の認識調査の結果から考えられる。

教職員を対象とした研究2での仮説については、困難度得点の高さと、期待度および支援度の各要因の得点の高さによって異なるのかを分析したところ、それらに有意な差は認められなかった。また、職歴によって期待度と支援度の差でも有意差は認められなかった。Z大学では学生相談室やカウンセラーが居ないことで、学生に関わる困難の度合いが支援に対する期待や本人の支援度によって差があると予想したが、その結果が認められなかったことからZ大学の教職員において期待度や支援度には差がなく、教職員が発達障害を抱えた学生と関わる困難は全体的に高いということが考察できる。

V. 結 論

本研究では、寮制大学生における集団生活の中で感じる発達障害関連の困り感を明らかにし、その困り感が居住形態および各要因での違いと、共同体感覚の高さによって異なるのかを検証した。その結果から学生の支援ニーズと教職員の発達障害に関する認識と関わりによる困難度、カウンセラーに対する期待度、実際に行ってきた支援度を調査し、その関係を考察した。

困り感尺度の各因子を要因ごとに比較を行った。大学間では、「対人不安」、「課題遂行の不器用さ」、「生活リズムの不規則さ」との間に差が認められ、Z大学は全寮制による集団生活の中で「対人不安」と「課題遂行の不器用さ」で困っている学生が多いということが確認された。また、A大学では、生活リズムが不規則と

なって困っている学生が多いという特徴があった。学年間では、1年生の「対人関係の不器用さ」と「課題遂行の不器用さ」で、その他学年よりそれによる困り感が少ないことが見られ、学年が上がるに連れて困り感も増すということが示唆された。居住形態では、実家暮らしより寮制の学生において「課題遂行の不器用さ」による困り感が高かった。実家暮らしに比べて寮制の大学生は、親元を離れて暮らし、寮制の学生は寮生活の中で自分の空間を持つことが難しく、常に誰かを意識して課題を遂行することが多いと考えられる。性別では、「対人関係の不器用さ」、「意欲・気分の低下」、「対人不安」、「課題遂行の不器用さ」、「生活リズムの不規則さ」と全ての困り感因子において、男女差があり、女性の得点が有意に高い傾向があった。共同体感覚でも、高坂(2011)は女子学生の方が男子学生よりも得点が高いことを報告しており、本研究の結果からも同様の傾向が確認された。さらに、鳥井・中須賀(2021)は、大学新入生の心理的要素で、共同体感覚の「所属感・信頼感」において女子大学生が男子大学生より高い傾向があることを報告しており、大学生の性差による共同体感覚の関連が深いことが考察できる。また、困り感得点との関連において、女子学生の困り感が高いと共同体感覚が低くなり、共同体感覚が高い女子学生では困り感が低くなる傾向が確認された。カウンセラー相談では、「対人関係の不器用さ」、「意欲・気分の低下」、「対人不安」、「課題遂行の不器用さ」と、それによる困り感が高いと相談希望が増える傾向があると認められた。発達障害関連の困り感とは、総得点だけではなく因子ごとに分析したことで、より詳しい比較が可能となった。それ故、大学生が学校生活で感じる困難を分類し、各要因で学生の支援ニーズについて検討することができたと考えられる。

教職員による発達障害学生の認識とその支援については、あまり高くないと予想していたところ、調査対象となる教職員全員が、過去と現在において学生との関わりが高く、発達障害関

連の学生への認識は十分に高いことが示唆された。発達障害のある学生に見られやすい特徴を示す学生と関わる際に感じる困難度の高さによって、学生相談等のカウンセラーに期待すること、今までの発達障害学生に対して行ってきた指導や配慮に違いがあると仮説を立てた。本研究では、教職員の困難度と期待度および支援度を質問紙調査によって検証したが、仮説を立証する結果は認められなかった。それでも、教職員の発達障害関連の学生に対する困り感は全体的に高く、職歴や関わりの多さの違いではないと考えられる。そういった中で学生たちに対し、どうにか支援を模索してきたことが考察できる。

本研究は、寮制大学生において発達障害関連の困り感に対して、また、学生の支援ニーズと教職員の学生支援に関する援助や支援体制について検討した。それにより学生および教職員の相談ニーズが高いことが示唆された。

引用文献

- Adler, A. (1973). *Menschenkenntnis*. Frankfurt, Germany: Fischer Taschenbush-Verlag. (Original work published, 1926). (アドラー, A. 岸見一郎 (訳), (2008) 人間知の心理学, アルテ).
- 阿部 仁 (2019). 混住寮における多様性——イノベーションを導き出すためのリーダーシップ. *国際教育*, 25, 82-85.
- 石井観月・細川美由紀 (2021). 大学生における発達障害のグレーゾーンへの寛容的反応に関する研究——曖昧さへの態度との関連から——. *茨城大学教育学部紀要*, 70, 307-317.
- 岩渕未紗・高橋知音 (2011). 大学生のADHD困り感質問紙の作成. *信州心理臨床紀要*, 10, 13-24.
- 岡本百合・三宅典恵・香川美美・吉原正治 (2019). 大学生における自閉症スペクトラム. *心身医学*, 59 (5), 423-428.
- 木村大樹 (2019). 自閉スペクトラム症傾向の高い大学生の対人不安の特徴——自尊感情と公的自己意識との関連から, パーソナリティ研究, 28 (2), 97-107.
- 小池有紀・若井雅之 (2012). 発達障害およびその疑いのある学生に対する大学教職員の意識調査. *中央学院大学人間・自然論叢*, 34, 25-42.
- 高坂康雅 (2011). 共同体感覚尺度の作成. *教育心理学研究*, 59, 88-99.
- 高坂康雅 (2012). 大学生における共同体感覚と社会的行動との関連. *和光大学現代人間学部紀要*, 5, 53-60.
- 高坂康雅 (2014). 小学生版共同体感覚尺度の作成. *心理学研究*, 84 (6), 596-604.
- 厚生労働省 (2005). 発達障害者支援法. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1376867.htm (2021/8/12).
- 厚生労働省 (2016). 発達障害者支援法の一部を改正する法律の施行について. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1377400.htm (2021/8/12).
- 厚生労働省 (2021). 知ることからはじめようみんなのメンタルヘルス総合サイトこころの健康や病気, 支援やサービスに関するウェブサイト. https://www.mhlw.go.jp/kokoro/know/disease_develop.html (2021/4/14).
- 齋藤 信 (2019). 発達障害を有する青年の成人期

VI. 今後の課題

本研究は全寮制という居住形態に注目して大学間比較を行った。全寮制は教育寮としての特徴を持ちつつ、集団で行動したり、積極的に人と関わろうとしたりすることが多い中で、発達障害関連の困り感を持つ学生に対して適切な支援を提供するためには、今後も研究を続けていくことが求められる。本研究では共同体感覚によって困り感を要因ごとに検討したが、その全てを明らかにすることは出来なかった。とりわけ、全寮制(大学間)や寮生活(居住形態)に関しては今後明らかにしていく課題となった。また、大学生の発達障害関連の困り感ではなく、実際に在籍する発達障害学生に焦点をあてた支援ニーズを検討することも必要であると考えられる。

- への移行に関する研究展望, 青年心理学研究, 31 (1), 83-85.
- 斎藤清二・西村優紀美・吉永崇史 (2010). 発達障害大学生支援への挑戦: ナラティブ・アプローチとナレッジ・マネジメント, 金剛出版.
- 佐口健一・田中佐知子・小林 文・中村明弘 (2019). テキストマイニングの手法による昭和大学薬学部1年次の振り返りシート解析, 昭和学生会雑誌, 79 (1), 75-80.
- 佐々木銀河・青木真純・五味洋一・竹田一則 (2018). 発達障害学生支援における学生自身による効果評価の試み, 障害科学研究, 42 (1), 247-256.
- 篠田昭八郎・松橋 忠 (1988). 全寮, 任意寮制の国立工業高専学校学生のマークカードを用いた健康調査, 教育情報研究, 4 (3), 81-89.
- 篠田直子・沢崎達夫 (2012). ADHD特性をもつ大学生の特徴と大学生活への適応, 目白大学心理学研究, 8, 49-62.
- 篠田晴男・島田直子・篠田直子・高橋知音 (2019). 大学生の発達障害関連支援ニーズを踏まえた障害学生支援体制構築の課題, 高等教育と障害, 1 (1), 61-73.
- 篠原しのぶ・佐藤信茂 (1962). 学生寮に関する集団力学的研究——九州大学の4つの男子学生寮における調査報告——, 教育・社会心理学研究, 3 (1), 31-38.
- 下平明美 (2013). 学生相談における発達障害学生への支援に関する一考察, 安田女子大学紀要, 41, 115-123.
- 鈴木和也 (2020). 発達障害のある児童生徒への支援教育の現状と課題について——法的整備の現状も踏まえて——, 九州情報大学研究論集, 22, 1-11.
- 高橋知音・小林正信 (2004). 4段階評定による新UPIの開発——信頼性, 妥当性の検討と下位尺度の構成——, CAMPUS HEALTH, 41 (2), 69-74.
- 高橋知音 (2012). 発達障害の大学生のキャンパスライフサポートブック: 大学・本人・家族にできること, 学研教育出版.
- 高山直子 (2002). 思春期の新入女子学生の入寮によるストレス状況, 日本看護研究学会雑誌, 25 (3), 124.
- 多田昌代 (2010). 広汎性発達障害者の心理療法を考える, 京都大学カウンセリングセンター紀要, 39, 19-26.
- 丹治敬之・野呂文行 (2014). 我が国の発達障害学
- 生支援における支援方法および支援体制に関する現状と課題, 障害科学研究, 38, 147-161.
- 富永大悟 (2021). 高等教育における障害のある学生の現状: 中規模私立大学における支援体制の検討, 山梨学院大学経営学論集, 2, 35-40.
- 鳥井淳貴・中須賀巧 (2021). 大学新生生における共感性, 共同体感覚, 特性的自己効力感, 自律性欲求の経時変化——短期的縦断調査より——, 兵庫教育大学学校教育学研究, 34, 111-116.
- 中村美智代 (2019). 高等教育機関における障害学生支援の現状と課題, 甲子園短期大学紀要, 37, 19-26.
- 日本学生支援機構 (2020a). 大学等における学生支援の取組状況に関する調査 (令和元年度 (2019年度)) 結果報告 https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_torikumi/_icsFiles/afieldfile/2021/03/12/1_kekka.pdf (2021/8/17).
- 日本学生支援機構 (2020b). 令和元年度 (2019年度) 大学, 短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書 https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/_icsFiles/afieldfile/2021/02/09/report2019_0401.pdf (2021/8/17).
- 橋口誠志郎 (2017). 共同体感覚認知尺度の作成, 桜美林大学大学院心理学研究科, 心理学研究: 健康心理学専攻・臨床心理学専攻, 8, 49-56.
- 原田 新 (2019). 発達障害を有する学生の成人期への移行, 青年心理学研究, 30, 187-192.
- 平山 皓 (2011). UPI利用手引き, 全国大学メンタルヘルス研究会, 創造出版.
- 藤川 麗 (2018). 学生相談におけるコラボレーション——実践と研究の発展に向けての課題と展望——, 教育心理学年報, 57, 192-208.
- 保坂真名 (2018). 交流・学びの場としての混住寮: 日本人学生に着目して, 東京大学大学院教育学研究科紀要, 58, 121-133.
- 前田由紀子・黒川 清・青野明子・木村真人・亀井歌苗・中川拓也 (2016). 大学の学生相談室における発達障害学生支援の取り組み, 国際研究論叢, 30 (1), 137-143.
- 森 邦昭 (2013). 大学の戦略と教育可能性に関する学生寮シンポジウムの報告, 福岡女子大学文学部・国際文理学部紀要「文芸と思想」, 77, 1-19.

- 安田道子・鈴木健一・井手原千恵 (2015). 学生相談の現場から発達障害学生への学修支援を考える, 名古屋高等教育研究, 15, 39-59.
- 山崎 勇・高橋知音・岩渕未紗・小田佳代子・徳吉清香・金子 稔 (2012). UPI-RS, ADHD・ASD困り感質問紙の短縮統合版の試作, CAMPUS HEALTH, 49 (3), 67-72.
- 山本 馨・菅野 純 (2013). 大学の寮生と寮外生における精神的健康度と関連要因との比較検討 (学校心理学, ポスター発表), 日本教育心理学会総会発表論文集, 241.
- 山本奈都美・高橋知音 (2009). 自閉症スペクトラム障害と同様の行動傾向を持つと考えられる大学生の支援ニーズ把握の質問紙の開発, 信州心理臨床紀要, 8, 35-45.

家族メンバーのやりとりが心的発達に与える影響

—ビデオ録画データ観察解析で考察する対象関係論—

井 上 領

目 次

はじめに	3-1 調査対象
第1章 研究史	3-2 調査場所・時期
1-1 母子関係研究について	3-3 調査手続き
1-1-1 精神分析学と母子関係研究	3-4 予備調査
1-1-2 ホスピタリズム研究	3-5 本調査
1-1-3 精神分析家とホスピタリズム研究	第4章 結果
1-1-4 Anna Freud-Melanie Klein 論争	4-1 家族の平均的な1日のやりとり
1-2 精神分析学と母子の二者関係論	4-2 家族の平均的な1日の行動
1-2-1 J. Bowlbyの愛着理論	4-3 ストーリーラインと家族間のカテゴリー関連図
1-2-2 内的作業モデルからみた2歳児	第5章 考察
1-2-3 M.S. Mahlerの分離-個体化理論	5-1-1 Aと家族のやりとりからの考察
1-2-4 分離個体化理論からみた2歳児	5-1-2 Aの特徴的な行動
1-2-5 W.R. Bionのコンテイナー/コンテインドモデル	5-2-1 母親とのやりとりの考察
1-2-6 コンテイナー/コンテインドモデルからみた2歳児	5-2-2 母親とのやりとりでの特徴的な行動
1-2-7 D.W. Winnicottの移行対象と中間領域	5-3 父親とのやりとりの考察
1-2-8 移行対象と中間領域からみた2歳児	5-4 姉、友達とのやりとりの考察
1-2-9 D.N. Sternの自己感の発達理論とスターン派	5-5 考察のまとめ
1-2-10 自己感の発達理論からみたからみた2歳児	第6章 結論と今後の課題
第2章 目的	6-1 結論
2-1 本研究での目的	6-2 今後の課題
第3章 方法	

はじめに

今日の母子関係研究は、発達心理学だけでなく臨床心理学の世界でも重要なテーマであり、現在の心理療法の臨床現場においても、母子関係や生育歴の聴取は欠かすことのできないものとなっている。

発達心理学の分野では、「臨床的に仮構された乳児」の視点からではなく「観察された乳児」に焦点を当て、子どもの発達の視点から、その結果を臨床へと応用する研究がされている。また、現在ではメディアの進歩から母子関係の相互作用をビデオ記録から観察する研究もあり、河合・難波（2008）がマイクロ分析を用いて緻密なデータを抽出し、母子相互作用のパターンを分析する研究を報告した。

一方、精神分析学でのビデオ記録を用いた研究では、マイクロ分析を用いたD.N. Stern（1977）の乳幼児研究がある。この研究では生後六ヶ月間の母子相互交流をビデオ観察し、その結果から「4つの自己感」、「情動調律」の概念を打ち立てた。そしてその後Sternの理論を背景としたBeebe, B., Lachmann, F（2002）の母子間の相互交流調整の研究が続いた。この研究は心理療法のエビデンスが求められる現在、その議論の渦中にある精神分析（的）療法の機序と乳幼児期からの細かい観察による情動調律を比較検討し、その機序を明らかにしている。日本でこの分野のビデオ記録を用いた研究には、青木・馬場・古川（1996）の母子相互作用場面における母親の調律行動の研究がある。さらに青木ら（1996）は、今後のこうした母子治療の発展には、乳幼児の健全な人格形成において、母子関係のなかにある何が発達を促進し、また何が障害となるのかをより明確にして行くことが重要な鍵となると述べ、母子関係の観察研究の重要性を唱えている。

このように、自我心理学派および、スターンらの研究では実際に母子を観察したデータをもとに、自身の理論を構築し提唱しているが、対象関係論学派はその理論の機序を明らかにするために、事象を心理学的な研究法に基づいて観察したものは皆無に等しい。またメディアの大きな進歩によりビデオなどを使用した観察が盛んに行われるようになった現在でも、精神分析学の視点からビデオ録画に対する観察法を用いて、その理論の信頼性と妥当性を検討したものは少なく、特に対象関係論に着目した研究は皆

無に等しい。

ゆえに、精神分析の対象関係論に代表されるモデルが現在の子どもにも適合し、その信頼性と妥当性を説明できるかビデオ録画データ解析を用いて観察し、考察していくことが本研究の目的となる。

第1章 研究史

1-1 母子関係研究について

1-1-1 精神分析学と母子関係研究

母子関係研究が臨床心理学や発達心理学の重要なテーマとしてあげられるようになった背景にはS. Freudの創始した精神分析学とホスピタリズム研究がある。

繁田（1988）は、精神分析学は、神経症者の治療を通し神経症の成立機制に重要時期の親子関係の障害が重大な影響を及ぼしていることを認識し、一方のホスピタリズム研究も母子分離によって生じた子どもの発達障害を通して母子関係を認識しており、母子関係研究は発達障害の原因を親子関係に求めるという方向から始まったと述べている。

精神分析学の創始者であるS. Freudは、当初はそれほど母子関係を重視しておらず、重要概念であるエディプス・コンプレックスは父子関係の成立を重視する理論であった。しかし晩年のS. Freudはしだいに母子関係が極めて重大な意義を持つことを認識していく。S. Freud（1938）は『精神分析概説』で、子どもにとって母親は最初にして最強の愛情対象であり、母子関係はその後のすべての愛情関係に原型になるものであると述べている。また、小此木（2002）はS. Freudが精神分析を確率する前の著作『科学的心理学草稿』の中では、乳児の一方的なフラストレーションの生理的表出過程が、母親にとっては欲求不満を求める呼びかけとして、1つのコミュニケーションとして認知される事実も洞察していたと述べている。

1-1-2 ホスピタリズム研究

ホスピタリズムの問題は、母親から離れて乳児院、孤児院、病院などで過ごす乳児の死亡率が極めて高いことに悩まされていた欧米の小児科医たちから関心が集まり研究がなされるようになる。施設児の死亡率が高い原因は医学的管理や人工栄養の問題ではなく、父母がいないということに問題があると考えたアメリカの小児科医は、現在の里親保護のようなシステムをニューヨークで開始した。その後、子どもの死亡率が施設児と比較にならないほど低率であることが確認されたために、家庭的環境と十分な個人的看護が保証され、その影響に十分に注意をするなら子どもたちが救われることを主張した。またヨーロッパにおいても、医学的管理と同時に看護婦や保護者ができるだけ子どもと接触し、愛撫するという看護原則を確立していったことにより死亡率が低下し、身体的な問題も成長ホルモンの分泌不良によるものだと考えられるようになり、次第に解決の方向に向かった。このように身体的なホスピタリズム問題が解決の方向へ向かうにつれ、心理学者や精神医学者が施設児研究に取り組むようになり、その中にSpitzのような精神分析家も参加し、ここで精神分析学とホスピタリズム研究の流れを組む母子研究が邂逅することになる。

1-1-3 精神分析家とホスピタリズム研究

Spitzは精神分析学の学説を基礎に、当時ほとんど手をつけられていなかった乳児の対象関係と情緒性の問題の実証的研究に先鞭をつけた乳幼児心理学のパイオニアである（高橋, 2014）。

SpitzはS. Freudの弟子であるFerencziに師事し、精神分析を学び始め、Ferencziの紹介でS. Freudから直接教育分析を受けた。1938年パリの精神分析研究所の教授となり、「児童精神発達」の講義を担当したことから、乳幼児の直接研究の必要性を感じ、ウィーンで「発達心理学」を学んだ。そこで心理学統計法や乳幼児観察などの心理学研究法を習得し、16ミリカメ

ラで乳幼児の行動を記録する「映画-分析」の技法を創案した。Spitzの主な関心は、母親との情動的交流によって発達する乳児の対象関係であった。研究方法の特徴は、誕生直後からの乳児の行動をフィルムに収め、繰り返し観察することによって、乳幼児の微妙な表情や動作を捉える「直接観察法」を中心とした。そして、生後間もない乳児が母親と引き離された「母性剥奪」の状態で、どのような情動反応や行動を示し、それがその後の成長にどう影響するかについて、母性的養育の「部分的剥奪」の影響が強い保育所、「全面的剥奪」の強い孤児院で長期に亘る観察研究をした。上記した孤児院の施設児のようなケースがホスピタリズム研究にあたり、第二次世界大戦の影響での世界的な孤児の増加もあって世界保健機構（WHO）はこの問題を精神衛生面から研究することを提案し、ここでイギリスの精神分析学者J. Bowlbyにこの研究を委託することとなる。そしてその研究から母子関係が存在しないところに問題発生の原因があるとして、施設児の障害をマターナル・ディプリベーションという概念で説明し、ホスピタリズムの問題はこの大きな概念の中に包含されることになった。このマターナル・ディプリベーション研究の延長線上にアタッチメント研究があり（繁田, 1988）、母親との間に乳児が結ぶ情愛的なところの結びつきをBowlbyがはじめてアタッチメントという概念で説明（1969）し、後にその理論を体系づけた。

1-1-4 Anna Freud-Melanie Klein 論争

精神分析の母子関係にまつわる理論はAnna Freud-Melanie Klein 論争をきっかけとして発展をやっていったものが多くある。この論争は、A. FreudとM. Kleinの2人の女性の分析家による児童分析技法に関する論争であり、自我心理学とクライン派という精神分析の二大潮流の基礎を作りあげ、その中間派から形成された対象関係論を生み出した。これにより精神分析学の二者関係論の発展も進むこととなり、現代でも重要な概念の多くは、これらの学派の理論を基礎

として着想されている。ここではこの2大潮流の大きな違いについて説明する。

A. Freudは、S. Freudの発達理論を受け継ぎ、子どもは依存した存在であり子どもの超自我は現実の親とは切り離されていないとみなした。そのため、子どもの個体内の無意識を直接探求せず、子どもと外界との関係を重視し、子どもに対する教育的な措置や、外在する超自我である親への指示などの外的環境の改善によって外界との関係から子どもの治療をはかる。

一方、M. Kleinは、S. Freudの死の欲動を唯一受け継ぎ乳幼児の超自我がもたらす早期不安を死の本能という概念によって説明した(下司, 1999)。また、遊戯療法の観察を用いて幼児にさえ超自我およびエディプス・コンプレックスが見出せるとした。

A. Freudは子どもには精神分析そのものではないとし、親にかわる理想的な超自我として振る舞わねばならないとした。M. Kleinは、子どもは対象関係のある幻想の世界を生きていると考え、プレイセラピーを用いて精神分析をしたというところに大きな違いがあるといえる。H. Segal (1973) は、このKleinの幻想について、外界の現実のいかんに関わらず、幻想は本能欲動を満たすものが与えられないという外的現実に対するひとつの防衛とみなすことができ、また内的な現実に対するひとつの防衛であると述べている。

1-2 精神分析学と母子の二者関係論

1-2-1 J. Bowlbyの愛着理論

BowlbyはロンドンのTavistock Clinicで初期の母子関係について多大な研究成果を収めた精神分析家である。Klein派の分析家に教育分析を受け、またM. Klein自らがスーパーヴァイザーとなった。しかし、BowlbyはKlein派が軽視してきた「現実」の環境要素を重視することとなる。

Bowlby (1969) は、人は発達早期の愛着対象との相互関係から養育者と自己に関する心的表象を内在化し、これらの表象を後の対人関係

での作業モデルとして用いると提唱し、長期に渡る一貫した対人関係のパターンや対人情報処理の個人的特性を維持する心的表象を内的作業モデル (Internal Working Model) という術語で概念化した。このモデルは、乳幼児期、児童期、青年期という未成熟な時期に徐々に形成される。その中でもBowlbyは、特に生後6ヶ月から5歳くらいまでの比較的早期の段階を重視し、それ以降は漸次的にモデルは安定し可塑性を減じていくと考えた。

またBowlbyの愛着の概念を洗練する手助けとなったものにM. Ainsworthと彼女の同僚 (Ainsworth *et al.*, 1978) により考案されたストレンジ・シチュエーション法がある。これは、1~2歳児の愛着を測定するための実験室手続きである。乳児と養育者との間の短い分離エピソードが2つ含まれ、分離の間の子どもの行動および特にその分離から養育者と再会した際の行動を、「安定型」、「回避型」、「アンヴィバレント/抵抗型」、「無秩序/無方向型」の4つのカテゴリーに分類した。分離時の苦痛と再会による安心という安定型のパターンは、養育者が慰めてくれるという信頼感によって特徴づけられる内的作業モデルを反映していると考えられている。

1-2-2 内的作業モデルからみた2歳児

内的作業モデルは養育者と乳児のアタッチメント生成から成されるものであり、幼児に特定された期間の現象ではない。しかし、2歳児の愛着関係を確認するためには、上記した「ストレンジ・シチュエーション法」より分類されたタイプから発生する愛着システムが活性化したとき、どのように自他の行動をシミュレートし、安全感を得られるように自身の行動を計画しているのかを観察することで確認できると考える。母子間のアタッチメント形成が安定している場合は、分離時の苦痛と再会による安心という安定型をとると考えられるが、被観察児と母親との相互作用によっては、回避型やアンビバレント型を見せる可能性はある。その場面

を観察することで、現在の2歳児がどのようなタイプで、どのような内的作業モデルを構成させているのかを推察することができるだろう。

1-2-3 M.S. Mahlerの分離-個体化理論

Mahlerは小児精神病の研究から得られた「共生」と「分離-個体化」に関する仮説を検証すべく、健常児の発達プロセスの研究へと仕事を拡張し、ニューヨークにおいて大規模な長期縦断的観察研究に着手した。この研究の成果は、PainとBergmanとの共著『乳幼児の心理的誕生』(1975)に集大成されている。この研究は子どもが、母親がその場所に居合わせるなかでうまく機能していく一方で、いかにして分離した自己感覚、つまり、母親から分離した自己についての内的な感覚、自立したアイデンティティを達成していくかを見定めるために、乳幼児を直接観察したものである。この研究によって「分離-個体化」のプロセスにおいて重要な節目となる時期や段階区分が自我発達と絡めながら定められ、「未分期」、「分離個体化期」、「情緒的対象恒常性確立期」という3つの時期と「正常な自閉期」、「正常な共生期」、「分化期」、「練習期」、「再接近期」、「個体化期」という6つの段階が定められた。

またMahlerは「再接近期危機」と呼ばれる苦闘はその後の人生にも尾を引いていく根源的ジレンマとして捉えている。特に成人の「境界性パーソナリティ障害」の臨床では、この時期に危機があったことが原因と考え、この時期の母-子関係に注目した分析を行っている。

この研究結果は乳幼児精神保健の基礎的な発達モデルとして現在も様々な分野に影響を与えている(高橋, 2014)一方、Sternは、自身の観察研究の結果により、乳児は誕生の時点から母親を分離した存在として予め作られていることを明らかにし、自閉期と共生期の存在を否定した。このことについては、Mahler自身も認めている。しかし、J. Masterson (2000)は、児童の観察研究に着手し、子どもの自己意識、アイデンティティおよび自我構造の発達に対す

る母親の貢献の重要性を強調したことは、Mahlerの果たした重要な貢献であり、その理論は今日でも有効であることに何ら変わりはないと述べている。

1-2-4 分離個体化理論からみた2歳児

Mahlerの分離個体化理論からみた2歳児は再接近期にあたる。この時期はMahlerが最も重視した段階であり、P. Fonagy (2001)は現在のMahler学派ではこの時期がパーソナリティ形成に最重要期であると述べ、この再接近期を順調に経過できるか否かでその後の人格発達に決定的な影響を与えている。

この再接近期をMahler (1975)は「再接近期下位段階では、個体化が急速に進み、子どもは個体化を十分に遂行する一方、また、分離をますます意識するようになり、母親からの実際の分離に抵抗し、耐えるためにあらゆる種類の機制を用いる」と説明している。歩行ができるようになった幼児は自由に移動が可能となり、また言葉で自分の意思を伝える能力も身につけ始めることによって、急速に自律性を獲得していく。しかしそうした自律欲求の高まりと同時に母親との分離によって「母親の愛情」を失う恐怖も急激に高まり、強い葛藤に苛まれるようになる。この再接近期の中での母親との劇的な戦いによって、自分は壮大であるという幻想を苦しみながら次第に放棄しなければならず、「再接近期危機」と名付けられた。また観察児は2歳2ヶ月であり、再接近期と個体化の確率と対象恒常性のはじまりの段階の間にいると考えられる。また、この時期の女兒は母親に対する心の痛みや怒りの感情が芽生え、抑うつに陥りやすいとされる。

1-2-5 W.R. Bionのコンテイナー/コンテインドモデル

W.R. Bionは第二次世界対戦後から、主に統合失調症患者の精神分析素材から精神分析のオリジナルな論考を形にしていき、現在でもきわめて重要な概念を次々と提起した(藤山, 2010)。

『再考』（1967）では、パーソナリティの精神病部分と非精神病部分について、『精神分析の方法Ⅰ〈セブン・サーヴァンツ〉』（1984）では「コンテイナー/コンテインドモデル」の重要な概念である α 機能や α 要素、 β 要素などの概念を提唱した。牛島（2004）は、Kleinは、人生最早期の幼児期においては、処理困難な情動の処理方法の中で投影同一化という心理機制が主導的な役割を演じるとしたが、Bionはその切り捨てて外界の対象の中に投影される処理困難な情動が、母親関係の中でどのように処理されて健康な母子関係の形成を可能にしていくかを説明しようとし、到達したのがこのコンテイナー/コンテインドモデルであると述べている。このモデルについて松木（2009）は、幼児の中の欲求不満に満ちた自己の部分は耐えることができないために自分から切り離して母親に投げ込まれるが、現実の母親はその意味を理解し、幼児が理解できる状態にして返す、そして取り入れることができた幼児は意味のある経験として自分の中に保持していくと説明している。こうした母親の機能を α 機能よび、幼児がここに取り入れられたものを α 要素、ここに拠って消化されていない事実を β 要素とよぶ。このモデルは、Kleinに代表される対象関係論の母親と乳児の内的交流、内的対象としての母親/乳房との交流という概念をアップデートし、母子関係と精神分析関係の本質を抽出した具体性と象徴性を兼ね備え、かつ外界と内界を包括する二者間の交流モデルとして提示された。

1-2-6 コンテイナー/コンテインドモデルからみた2歳児

言語を獲得した2歳児は、非言語的のものよりも言語を使用したコミュニケーションが活発になる時期であると考えられ、言語を使用したコンテイナー/コンテインドのやりとりが家族間でなされていることが推察される。園田・無藤（1996）の研究では、母子相互作用における内的状態への言及がされており、この相互作用における母親の内的状態への言及は、後の子ども

の内的状態への言及を予測し、さらに子どもの内的状態への言及は後の子どもの他者理解を予測することが示唆されるとしている。母親の α 機能により α 要素を取り入れていく構造と、この2歳児と家族間の内的状態の言及を観察することで、コンテイナー/コンテインドモデルが機能していることが観察できると考えられるだろう。

1-2-7 D.W. Winnicottの移行対象と中間領域

Winnicottは、第一次大戦後、医師資格を取得したその後、1923年にJ. Stracheyとの精神分析を始め、パディントン・グリーン小児科の内科医になった。また彼からM. Kleinを紹介されると、スーパーヴィジョンを6年間受けた。1940年代の終わりころまではKlein派の重要なメンバーと見なされており、ベーシックにはKleinの考え方の範囲の中での論文であったが、1951年に発表した、論文「移行対象と移行現象」でKleinの同意が得られなかったために決別することとなった。

Winnicott（1971）は、「移行対象」や「移行現象」という用語を導入したことについては体験の中間領域を表すためであり、それを親指とテディベアのあいだ、口唇的性愛と本当の対象関係のあいだ、恩義への一次的無自覚と恩義を認めることとのあいだの体験の中間領域としている。この中間領域は「錯覚」であり、乳幼児には許されるものであるが、成人の生活では、芸術や宗教の中に備わっているものである。また、移行対象の性質について、移行対象という「本来の我ではない所有物」の使用には男女の間に目立った差はなく、1枚の毛布が乳房のような部分対象を象徴していることは確かであるが、実在性が重要であるとも述べている。（藤山消える）

またWinnicott（1977）は「一人でいられる能力」が情緒発達の成熟度を示す重要な指標であると述べている。これは現実には1人であることを論じているのではなく、この能力は「幼児

のとき、母親と一緒にいて一人であったという体験」を指している。

これは幼児と一緒にいる母親または母親代理者(乳児ベッド、ベビーカー、身の回りのもの)との特殊な関係を指しており、ウィニコットは「自我の関係化」という用語を用いている。自我を支える環境が取り入れられ、個人の人格の中に組み込まれると、「一人でいられる能力」ができあがる。これは実際に母親またそれと同等である人物が人生早期に一時的に幼児と同化し、しばらくは自分の幼児の育児以外に何の関係も持たない人物が必要になる。これをウィニコットは「原初の母性的没頭」という概念で説明している。

1-2-8 移行対象と中間領域からみた2歳児

Winnicott (1971) は移行対象の発現時期として、生後4ヶ月、6ヶ月、8ヶ月、12ヶ月までに現れると曖昧な表現をしているが、遠藤(1990)の研究では1歳前後に比較的大きな、そして2歳前後に大きな発言のピークがあることが述べられている。よって、2歳は第2ピークの中にいると考えることができ、移行対象を観察できる年齢と推察できるだろう。対象になるものとしては、毛布に対する愛着が1歳前後で始まり、2歳になると人形やぬいぐるみに対しての愛着へと変わる。しかし、同研究では日本での移行対象の発現率は38%となっており、日本では欧米に比べて移行対象の現象が確認されないことが述べられている。

また「原初の母性的没頭」の時期を大きな危機もなく子どもが通過していると、「一人でいられる能力」を獲得しており、このような現象が観察できることが推察される。この概念は、単に孤独に耐えられる能力を意味しているのではなく、本来は「ひとりできてふたりでいる(内的な環境としての母親を利用できる)ことと同時に、ふたりでいて(そばに外的な対象がいるときに)ひとりになれる(くつろぎの空間を内界にもてる)こと」(藤山, 2002)であるとされる。

1-2-9 D.N. Sternの自己感の発達理論

Sternは、スイス在住の精神分析家であり、現代を代表する乳児発達の研究者である。「臨床乳児」(精神分析の発達理論に基づき週及的に導入された知見)と「被観察乳児」(発達心理学の研究において乳幼児の行動観察から見出された知見)を統合し、乳児の主観的体験世界を、「自己感」の概念を軸に描き出した。松岡(2019)はこの実証的アプローチは既存の臨床心理学理論に説得力を与えるものであり、心理学研究においてエビデンス・ベースな知見が求められる現状を鑑みてもなお新鮮さを失っていないと述べている。

Stern (1985) は、1970年代以降の乳幼児発達心理学の諸研究の知見を視野に入れながら、誕生直後から言語の出現辺りまでの乳幼児の自己感の発達を論じている。そして乳児は、出生直後から母親との交流のなかで、体験の主体としての自己感を発達させると述べている。自己感とは、日常体験を絶え間なく主観的に組織化し加工処理する作用が備わっており、こうした組織化の主体こそが自己感であると定義しており、その各々はそれぞれに異なった自己-体験の領域と社会的かかわり合いを有している。Sternは、出生後の「自己感」の発達領域を4つに区分し、それを「新生自己感」、「中核自己感」、「主観的自己感」、「言語的自己感」と概念化し、総称として「4つの自己感」とした。この自己感の4領域が最早期より漸次的に創出される中で、総体的な自己感が立ち上がるというモデルが考えられており、それぞれの自己感は相互に作用しつつも一生涯作動し続けると想定されている。

1-2-10 自己感の発達理論からみたからみた2歳児

4つの自己感からみた2歳児は「言語自己感」にあたる。この「言語自己感」は言葉が話せるようになって現れるものである。この年代になると、乳児は自己を客観視できる能力、象徴を用いた遊びができる能力、過去の記憶や今の現

実に加えて将来への期待や、現実に反してこうあって欲しいという願望を抱き、維持できる能力を獲得する。言語自己感が出現しても、それまでの3つの自己感も活発に活動を続ける。

ところが言語化されるのはそれらの領域における非言語的総括的体験の1断片のみのため、体験は言語により変形され、もとの総括的体験から切り離されたものとなる。非言語的体験は潜行して言語化された体験のみが公式の体験となる。

言語の発達はそれまでの自分だけのものであった乳児の個人的知識や体験は、「語られたもの」として他者との間でその意味を共有できるようになる。言語は他者と共にある在り方を広げる代わりに、自己の体験の分裂を起こす。

第2章 目的

2-1 本研究での目的

本章で示してきたように、自我心理学派および、スターンらの研究では実際に母子を観察したデータをもとに、自身の理論を構築し提唱している。対象関係論学派は、乳幼児観察という治療者訓練カリキュラムはあるものの事例研究が主体となり、その理論の機序を明らかにするために事象を心理学的な研究法に基づいて観察したものは皆無に等しい。またメディアの大きな進歩によりビデオなどを使用した観察が盛んに行われるようになった現在でも、精神分析学の視点からビデオ録画に対する観察法を用いてその理論の信頼性と妥当性を検討したものは少なく、特に対象関係論に着目した研究は皆無に等しい。

ゆえに、これらの代表的なモデルが現在の子どもにも適合し、その信頼性と妥当性を説明できるかビデオ録画データ解析を用いて観察し、考察していくことが本研究の目的となる。

これまで示してきたように、精神分析の概念には多くの母子関係を取り扱うモデルがある。Mahlerの分離-個体化理論では、母親がその場所に居合わせうまく機能していく中で、子どもが

分離した自己感覚、つまり、母親から分離した自己についての内的な感覚、自立したアイデンティティを達成していくモデルであり、Winnicottの移行対象は、母親と共にある中で移行対象（毛布や人形など）を用いていかにして自己を発見し、母親との分離を成功させるかというモデルである。そして、これらの代表的なモデルが現在の子どもにも適合しており、その信頼性と妥当性を説明できるかビデオ録画データ解析を用いて観察し、考察していくことが本研究の目的となり以下の手続きを踏んだ。

第3章 方法

3-1 調査対象

観察者の親族関係にあたる子どもA(2歳2ヶ月)とその家族である母(31歳)、父(33歳)、姉(4歳)と友達1名である。

3-2 調査場所・時期

2021年6月から8月の間に観察者の親族であるA自宅で観察調査を行った。

3-3 調査手続き

観察研究の依頼についてはコロナ禍による緊急事態宣言中であったために、直接あって口頭での説明を控え、Aの母親と直接電話でコンタクトを取った。その際に本研究の旨を簡単に伝え、前向きに検討をいただけたので、承諾書(資料1)、研究協力同意書(資料2)、ビデオ撮影調査参加承諾書(資料3)をA宅に郵送した。

後日、調査実施にあたり郵送した資料3種類を調査者が電話にて読みながら説明し、また本研究の詳しい説明も行った。A父とも相談してもらった上で研究内容に了承をいただき署名・捺印をもらった。承諾書3種類は調査者に再郵送してもらい、署名・捺印の確認がとれたところで、Aの1日の様子を記入するための予定表を制作し、3週間分をA宅に郵送した。

母親より記入してもらったAの典型的な3週間分の行動予定表(資料4)を郵送にて受け取

り、全時間見本法から子どもの1日を観察するために、典型的なAの1日を抽出。次に、行動予定表と母親のインタビューから、1日の行動にイレギュラーな出来事が起こりにくい水曜を観察日とすると仮定した。そして実際、水曜日に行動予定表通りのスケジュールをAが行っているのかを確認するために、起床から就寝までの1日を撮影した（ビデオカメラは「SANYO CG6 Xacty」2台を用い、SDカードにその映像記録した）。ビデオ録画観察から行動予定表の水曜日のA児と家族のやりとりに大きな差異がないことが確認できたので、本調査の日程を水曜日の起床から就寝までの時間と設定した。

3-4 予備調査

母親からAの発達の過程などをインタビューし、子どもの起床から就寝までの活動を行動予定表に記入して提出してもらった。また、この研究はビデオ撮影者が入る参与観察になるために事前にA自宅に赴き、家族ともにラボールを形成し、ビデオを持った観察者が家庭に入ってもリラックスした雰囲気の中で撮影を行えるように、本調査と同等の撮影セッティングのもとAの1日の行動を観察した。セッティングはハンドカメラでの録画、そして食卓に固定カメラを設置した。

1日観察したものと行動予定表の水曜日のAと家族のやりとりに大きな差異がないことが確認できたので、本調査の日程を水曜日の起床から就寝までの時間と設定した。

3-5 本調査

行動予定表と観察から得た情報から観察実施時間を設定し、その設定された時間を2日半に渡り記録した。データを第二研究者と共に視聴し、家族間で行われているやりとりを確認し、KJ法を用いて概念カテゴリを制作した（資料5）。さらにそこから、各概念をグルーピング（A型）し、やりとりの島を制作し、家族間の行動の流れを文章化（B型）した。

(1) 家族の相互作用のカテゴリ抽出

観察日とした水曜日にA宅でビデオ撮影を2日半行い、その各ビデオデータを設定したタイムスケジュールに適合するよう組み替えた。全時間見本法を用いてA家族の各々の行動（以下アクション）を抽出するために、ビデオから観察される行動を記述、番号化し、1アクションの行動を平均3秒として計測した。抽出したアクションをKJ法を用いてカテゴリへ分類。その結果、17のカテゴリへ分類した。またその観察されたビデオデータを番号とともに記録した（資料6）。以下結果に示す。

(2) 家族の平均的な1日の行動

抽出した大カテゴリを用いて、家族間におけるやりとりのカテゴリとその頻出順、そしてその行動の時間をまとめた。以下結果に示す。

(3) カテゴリー関連図制作とストーリーライン制作

家族間の相互作用を、グルーピングし、その家族の行動、やりとりの流れを文章化した。以下結果に示す。

(4) 考察

制作した、カテゴリー関連図（図2）とストーリーラインから、5つの精神分析概念から考察した。

第4章 結果

4-1 家族の平均的な1日のやりとり

表1の集計結果より、1日のうち頻繁に相互作用が行われる時間は5. 昼食（姉、母）の132回と7. 夕食（母、父、妹）の74回とどちらも食事の時間であることがわかった。これは食事の中の＜B：要求＞と＜K：自発的な活動＞が発現に行われているためである。また次点では、4. お友達と遊ぶ時間（母、友人母以下ママ友、友達）であり、こちらは＜B：要求する＞、＜I：一緒に遊ぶ＞、＜J：介入する＞が頻繁に行

表1 家族の平均的な1日のやりとり

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	合計
	拒否	要求する	注意喚起	褒める	返答する	(言われて)行動する	質問する	一人である	一緒に遊ぶ	介入する	自発的な活動	真似をする	注視	教える	呼びかける	喧嘩する/争う	運動/活動する	
1.朝パズル遊び(母、父、妹)	2	7	1	2	3	5	0	1	3	1	0	0	1	0	3	0	0	29
2.朝絵本読み(父)	1	4	2	0	2	0	7	1	13	0	3	1	0	0	0	0	0	34
3.幼稚園送りまでの時間(家族全員)	6	6	0	0	4	2	1	2	1	1	0	1	0	0	1	0	1	26
4.幼稚園送迎(母)	0	4	0	1	4	1	3	0	0	0	2	0	2	1	0	0	0	18
4.お友達と遊ぶ時間(母、ママ友、友人)	5	12	0	1	4	1	3	2	10	9	0	3	3	2	5	7	2	69
5.昼食(姉、母)	2	23	4	4	6	10	5	1	10	8	17	5	11	12	4	10	0	132
6.遊びの時間(姉、母)	1	3	4	0	5	0	0	0	2	2	4	4	5	1	1	1	0	33
7.夕食(母、父、妹)	4	12	2	3	4	6	2	0	7	3	13	2	7	7	1	0	1	74
8.夕食後(家族全員)	0	2	0	0	0	3	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	8
9.就寝前絵本(母)	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	3	0	0	0	0	0	0	6
合計	21	73	13	11	32	29	22	7	47	25	42	17	29	24	15	18	4	429
順位	11	1	14	15	4	7	9	15	2	6	3	12	5	7	13	9	17	

われている。またAの1日では、主に2.朝絵本読み(父)と4.お友達と遊ぶ時間(母、ママ友、A友人)の時間で<I:一緒に遊ぶ>のカテゴリ数が多く、日常で誰かと遊ぶ行為は主に父親と午前中にA宅に尋ねてくる友人との間で行われている。しかし6.遊びの時間(姉、母)の時間では、<I:一緒に遊ぶ>よりも、<M:注視>や<E:返答する>、<L:真似をする>という活動が多く見られ、一方、Aと母親の2人だけで過ごせる時間は、4.幼稚園送迎(母)の帰宅時しかなく、ほぼ1日、家族メンバーの三者関係以上の相互作用の中で過ごしていることがわかった。また、<D:褒める>は11回と少ない結果になっている。

4-2 家族の平均的な1日の行動

表2からは、Aは、<B:要求する>、<I:一緒に遊ぶ>、<K:自発的な活動>、<M:注視>の活動が多く、母親は、<B:要求する>、<J:介入>、<N:教える>、父親は<I:

一緒に遊ぶ>、<B:要求する>、<N:教える>、姉は<P:喧嘩する/争う>、<B:拒否>が目立って多いカテゴリとなった。家族メンバーの上位カテゴリをまとめると、表3のようになり、子どもはB>I>K>M>F>A、母親はB>J>N>E>G、父親はI>B>N>E>G、姉はP>A>Kという形で表すことができる。

4-3 ストーリーラインと家族間のカテゴリ関連図(図2)

家族の平均的な1日のやりとりのカテゴリー関連図を作成し(図2)、そこからストーリーラインをした。その結果から、Aと家族におけるやりとりは、主に【食事の時間】と【遊びの時間】に集中している。家族全体では<B:要求する>、<I:一緒に遊ぶ>、<K:自発的な活動>が活発に発生している。この中で、Aが<B:要求>や<I:一緒に遊ぶ>をすると、家族がそれに合わせたやりとりをするパターンが多くみられ、(表4)と(図1)からも1日を

表2 家族の平均的な1日の行動

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	合計
	拒否	要求する	注意喚起	褒める	返答する	F (言われて) 行動す	質問する	一人である	一緒に遊ぶ	介入する	自発的な活動	真似をする	注視	教える	呼びかける	喧嘩する / 争う	運動 / 活動する	
A	17	46	8	0	15	18	6	7	36	0	35	14	25	2	11	12	4	256
母親	2	21	3	10	12	8	12	0	4	18	3	1	2	17	4	1	0	118
父親	0	6	2	1	5	3	3	0	7	4	2	0	1	5	0	0	0	39
姉	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	1	0	0	5	0	12
友達	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	4
合計	21	73	13	11	32	29	22	7	47	25	42	17	29	24	15	18	4	429

表3 家族の平均的な1日の行動 頻出カテゴリ抽出表

	1	2	3	4	5	6
A	B 要求する	I 一緒に遊ぶ	K 自発的な活動	M 注視	F 言われて行動する	A 拒否
母親	B 要求する	J 介入する	N 教える	E 返答する	G 質問する	
父親	I 一緒に遊ぶ	B 要求する	N 教える	E 返答する	J 介入する	
姉	P 喧嘩をする	A 拒否	K 自発的な活動			
友達	J 介入する	L 真似をする				

通してのこのカテゴリの活動時間が多いことが見て取れる。また特筆することとして、誰かと一緒にいても関わりを持たずひとりで何かをしている時間<H:一人である>もみられた。

母親は【食事の時間】でのやりとりが多く、Aの行動に対して<N:教える>、<J:介入する>、<G:質問する>で対応している。それは主に教育的指導のためであり、現在のAとの関わりを中心になっている。また母親に多く認められる<D:褒める>は、このような教育的指導の中で行われていることがわかる。

父親は、コロナ禍による在宅勤務（テレワー

ク）時間が大きく増えたことと関係して、Aと【食事の時間】と【遊びの時間】が増え、この時間が習慣化している。このことから、朝の時間には父親と遊ぶ時間（2.朝の絵本読み）が設けられており、よって<I:一緒に遊ぶ時間>が多くみられた。遊びの中では、<J:介入する>が少なく、Aのペースの中で遊んでいる様子が観察された。【食事の時間】は、母親と同様に教育的指導のために関わっていることが多い。

また姉に対しては、【遊びの時間】の中でも<I:一緒に遊ぶ時間>がなく、観察する姿<M:注視>や模倣する姿<L:真似をする>が

表4 家族の平均的な1日の行動（カテゴリの行動時間①）

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	合計
	拒否	要求する	注意喚起	褒める	返答する	F（言われて）行動す	質問する	一人でいる	一緒に遊ぶ	介入する	自発的な活動	真似をする	注視	教える	呼びかける	喧嘩する/争う	運動/活動する	
A	63	138	24	0	45	54	18	21	108	0	105	42	75	6	33	36	12	780
母親	6	63	9	30	36	24	36	0	12	54	9	3	6	51	12	3	0	354
父親	0	18	6	3	15	9	9	0	21	12	6	0	3	15	0	0	0	117
姉	6	0	0	0	0	0	0	0	0	3	6	3	3	0	0	15	0	36
友達	0	0	0	0	0	0	3	0	0	6	0	3	0	0	0	0	0	12
合計(秒)	21	219	39	33	96	87	66	21	141	75	126	51	87	72	45	54	12	1245

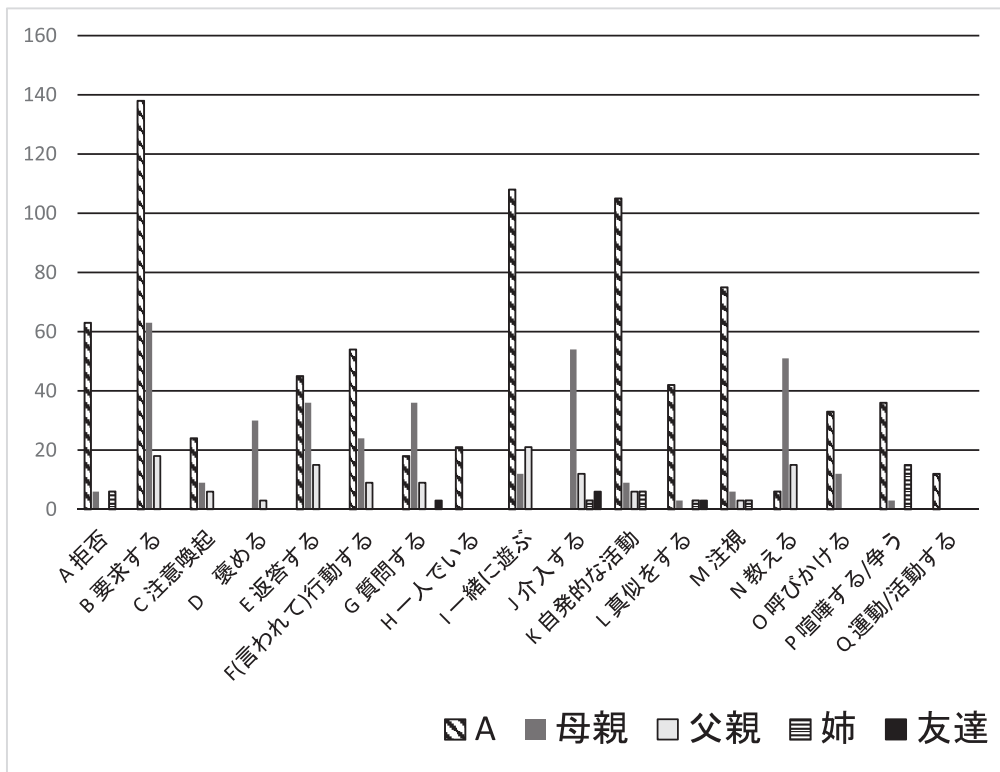


図1 家族の平均的な行動（カテゴリの行動時間②）

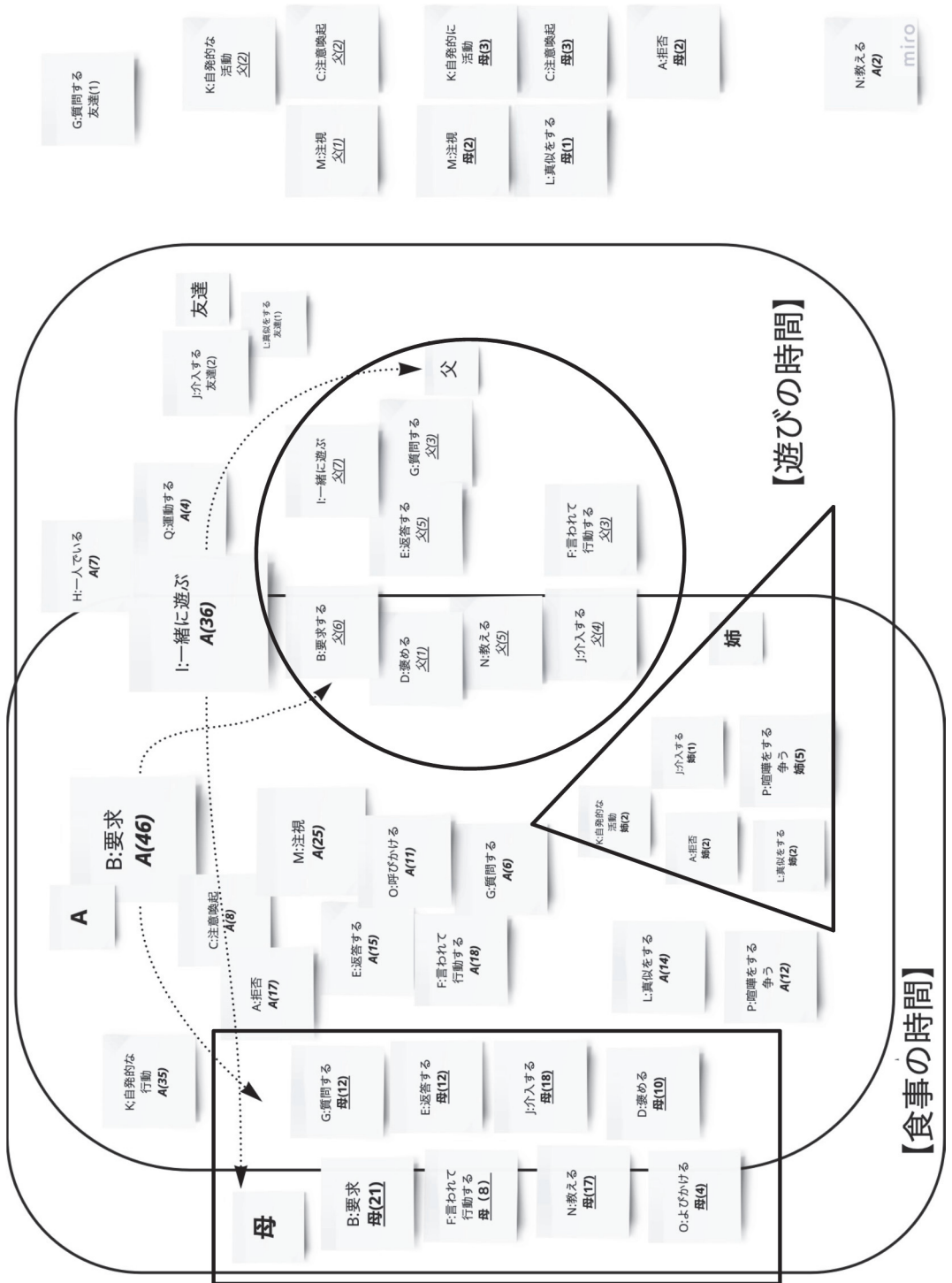


図2 家族間のカテゴリ相関図

みられた。日常の中では母親や父親よりも、姉の行動を観察し、模倣をしていた。姉はこのAのかかわりには積極的に関わろうとしないが、Aの行動が気に入らないときなどに喧嘩や争いに発展した。

友達とは、【遊びの時間】の中で一緒に遊んでいるように見えるがお互いに自分の好きな遊びを始めており、お互い単独行動をしている。何かに気がついた時に、<J: 介入する>があり、衝突があった。姉と友達のかかわりには共通して所有物をめぐる<P: 喧嘩をする/争う>が観察された。

第5章 考察

5-1-1 Aと家族のやりとりからの考察

この家族のストーリーラインから、Aは【食事の時間】と【遊びの時間】に母親と父親とのやりとりが多い事がわかった。この2つの時間で、Aは<B: 要求>、<I: 一緒に遊ぶ>の2カテゴリを中心としてやりとりをスタートさせており、そのなかでも主に言語を用いた<B: 要求>が多い(138回)。ノンバーバルでの要求(262)(347)(349)も行われているが、頻繁には確認できない。その他のカテゴリもノンバーバルでの伝達は明らかに少なく(6回)、やりとりの多くは言語を用いていることが観察された。また<I: 一緒に遊ぶ>が発生すると母親と父親は<B: 要求する>(16)<C: 注意喚起>(10)(36)(52)<D: 褒める>(289)<N: 教える>(272)という反応を、言語を用いてやりとりしていた。遊びの中にも、言語による教育的指導という側面が多く見られており、ゆえに言語的な応答によるやりとりが多い

ことが推察された。中には、親からのノンバーバルなやりとり(18)(234)(335)もあるが全体を通してみると極端に少なく(3回)、このことから現在のAの日常的なやりとりは、ほぼ言語が用いられていると考えてよいだろう。

このことから、この家族間のやりとりは言語的な応答が最も頻繁に行われており、ゆえに現在のAはD.N. Sternの4つの自己感の「言語自己感」の概念に適合していると推測できる。Stern(1985)は「言語自己感」について、生後2年目に入り言葉が話せるようになると、自己感と他者感は新しい属性を獲得し、言葉という新しい交流手段によって、互いに意味を共有するとともに、それぞれ個別で個人的な世界認識を持つようになると述べている。これは、Aと母親と父親の以下のやりとりから考えることができるだろう。(やりとり1)

このやりとりは、【食事の時間】での昼食でトマトを食べているシーンと夕食でのシーンより抜粋したものである。Aは自己に感じたことを母親、そして父親に直接伝え、そのあと両者はその言葉の意味を理解してAに伝えている。これは言語を獲得する以前には存在し得なかった意味を、言語を用いて、お互いに体験し所有していることと推察でき、これは「言語自己感」での他者と共にある状況であることが推察できる。

次に、【遊びの時間】の中での、Aと母親と父親の言語的やりとりから以下の考察をしていきたい。(やりとり2)

このやりとりは、【遊びの時間】でのAがパズルで遊んでいるシーンと父親と幼児用の英語教材で遊んでいるシーン抜粋である。Aが<I: 一緒に遊ぶ>行動を取ると、母親と父親は言語による<C: 注意喚起>(10)や<N: 教える>

(やりとり1)

- | |
|---------------------------------|
| A/E (179) 「甘い」と母親に伝える |
| M/D (180) 「甘いね～」と母親は子どもの言葉を繰り返す |
| A/E (363) 父親に美味しいと伝える |
| F/E (364) 父親は「おいしい？」と語りかける |

(36) で対応している。また<I：一緒に遊ぶ>に連動してそのまま遊びに入ったり (40)、その行動を褒める (289) (385) といったことが観察されたが、このやりとりも言語による交流である。このことから、【遊びの時間】も言語的応答の中でのやりとりがなされていることがわかる。また、この言語の使用に関しては発達教育として、親が意図的に言葉を多用していることも考えられ、「言語自己感」との関連が大きいことが示唆された。

ここでまた、【遊びの時間】に関してもう一考察してみたい。Aが<H：一人にいる>というカテゴリの行動に注目してみると、一緒に遊んでいるように見えるが遊んでいないという状況 (117)～(120) が観察された。その様子は、遊びに没頭しており、他者とのやりとりがしばらくない状態である。またしばらくその遊びに集中したあとには母親を呼んだり、求めたりする行動が観察された (122) (123)。これを、Winnicottの中核概念である「遊ぶこと」の理論、「移行対象」、「一人でいられる能力」から考察してみたい。

これ(やりとり3)は、【遊びの時間】での友人と一緒にビニールプールで遊んでいるシーンからの抜粋である。遊びはじめには友達と話をしたり、おもちゃを共有して遊んでいたが、しばらくするとプールの中で2人は遊んではい

るが相互のやりとりがない時間が現れた。ここでは、お互いが好きな遊びを集中している様子が観察されている。Aのバケツに水を入れ頭からかける遊びも、友達を気にせずに一人で行っている。この状態は、今まで考察してきたような相互のやりとりから離れた状態であり、「AがA自身でそれをしている時間」と捉えることができるだろう。そして、これはWinnicottの「遊び」の概念に近い状態であり、またさらにこの状態はWinnicottの「一人でいられる能力」を獲得していると推察できる。「一人でいられる能力」とは前述したように、「ひとりだけでふたりでいることと同時に、ふたりでいて(そばに外的な対象がいるときに)ひとりになれる(くつろぎの空間を内界にもてる)こと」であり、このシーンでは実際に外界には母親がおり、その間におもちゃという自身の所有物を介して遊んでいる。このときのおもちゃが「移行対象」となっており、AがAの中で「遊ぶこと」に集中できていると考えることができるだろう。しかし、しばらくするとおもちゃに飽きたようで、プールから出たいと母親に伝えている。これは実際の外側にいる母親を求めるといった行動 (121) を取ったと考えることはできないだろうか。

また移行対象の一つとして挙げられている、指しゃぶりがAに観察できた。この行動も移行

(やりとり2)

- | | |
|----------|--------------------------|
| A/I (9) | 周りの様子を見つつ椅子でふざけはじめる |
| M/C (10) | 「危ないよ！」とAに言う |
| A/I (35) | 突然ミニちゃんのパン型のおもちゃを乱暴に扱い出す |
| F/C (36) | 「ミニちゃん困ってるでしょ」と言って注意する |

(やりとり3)

- | | |
|-----------|---|
| A/H (117) | プールの中にはお友達がいる。しかし、遠目には一緒に遊んでいるように見えるが、おもちゃでひとりで遊んでいる。 |
| A/H (118) | バケツに水を入れ、頭からかけるという遊びを繰り返す。 |
| A/O (121) | 「でー！」と大きな声を出し、母親を呼ぶ |

対象と中間領域の関係で考察できるだろう。

このやりとりの前に、姉と母と一緒に遊んでおり、Aがそれを観察(317)している。姉はAを気にすることなく遊んでおり、母親も姉の方に対応をしている姿がある。この状態の後に以下のような行動をAは取った。(やりとり4)

Aが指しゃぶりをした後、原初語の混ざった言葉で人形に向かっておしゃべりを始めた流れは、Aの移行対象があるなかで中間領域に入り、自分の遊びができていた状態になったと考えることができるだろう。

さらにAのカテゴリで多くみられていた<B:要求する>での口癖について考察したい。先ほどの例にも観察されていたが、Aは「見ててね」、「見てごらん」という用語を口癖のように使用している(37)(231)(235)(240)(276)(325)ことが観察された。Winnicottは(1971)「移行対象」を言葉やメロディー、決まった癖などもその一つであると述べ、乳児が組織化された音を使い始めるにつれて、移行対象をさす「言葉」が現れるときがあると論じている。これはAが母親や父親の注目を集めるために使用している言葉であるように捉えることができるだろう。しかし、<B:要求>のカテゴリ内で発生した「見ててね」の後に<K:自発的な行動>に移り、またひとりで何かしているという流れを観察することができる。ここか

ら、「見ててね」という言葉により外界の母親の注目を引き、共にあることを感じることで中間領域に入り、一人で何かをするという行動が取れたと推察することができるだろう。(やりとり5)

5-1-2 Aの特徴的な行動

頻繁に観察されたやりとりではないが、特徴的な行動がAに観察された。この様子をKleinの幻想の理論で考察してみたい。ここでは、食器を自分で片付けようとしたが、姉にその手柄を奪われてしまっている。この時にAは癩癩を起こさずにはうっとした様子で、姉を観察している。すると次に、そこには存在しないダンゴムシの存在を母親に向かってアピールしているのである。このダンゴムシという幻想が発生した理由としては、幻想を使って防衛的な側面が現れたと推測できないだろうか。H, Segal(1973)は外的現実に対する欲求を満たすことができないと幻想を防衛的に用いることがあると述べており、このやりとりはAが欲求を満たすことができなかつたゆえに発生した幻想であると考えることができるだろう。(やりとり6)

次にAと姉と午前中の【遊びの時間】に参加する友達とのやりとりについてである。Aは姉が幼稚園で過ごしている時間を除いては、姉と一緒にいる。昼食の時間や、午後の遊びの時

(やりとり4)

- | |
|--|
| A/K (324) 指しゃぶりを始める |
| A/C (325) 「見てごらん」と自分の人形を母親に見るように言う
(変な風な髪型とお化粧をしたので母親と姉が笑う) |
| A/K (326) 若干原初語の混ざった言葉で話しだす
(人形に向かって) |

(やりとり5)

- | |
|--|
| A/B (235) お豆が掴めている様子を、母親や姉に見せようと「見てごらん」と言う |
| A/K (236) 運ばれてきた揚げ物に手をつけようとする |

間、夕食の時間と多くの時間を姉と同じ空間で過ごしている。しかし、この中で姉との相互的なやりとりは少なくAは一方的に<L:真似をする>(204)(206)(213), <M:注視する>(250)(275)という行動をとっており、姉はそれには反応せずに自分の行動を続けていることが観察された。また、頻繁に観察されなかったが、特徴的なやりとりとして【食事の時間に】姉と<P:喧嘩をする/争う>カテゴリ(223)~(230)が観察された。また午前中にA宅にやってくる友達との【遊びの時間】にも同様にこのカテゴリ(119)(131)(142)が観察されている。(やりとり7)

このやりとりは自身の所有物の対する主張や、その所有物を奪われたときにその反応が観察できる。この争いはA自身の所有物である「移行対象」に侵入されたり、奪われたときの不快感や怒りとしての行動であることと推察することができるだろう。

以上の考察から、言語を獲得しているAの日常のやりとりは言葉を持って行われており、Sternの4つの自己感の「言語自己感」の概念が中心となっていることが示唆された。またWinnicottの「遊ぶこと」の理論が多く適合さ

れるやりとりがAの1日の中に現れていることも推察できた。頻繁には現れなかったが、興味深いこととして不快な状況で起こるAの幻想的な体験はKleinの理論にも通じるところがあるだろう。

5-2-1 母親とのやりとりの考察

母親は【食事の時間】と【遊びの時間】含め、ほぼ1日中Aと関わっていることが観察され、そのやりとりの多くは、<B:要求する>, <J:介入する>, <N:教える>といったカテゴリが多く、言語的な応答が大半である。(やりとり8)

この言語的なやりとりは、言葉が増えてきたAに対する教育的指導の影響があると推察できる。

また、Aと母親の2人だけになる時間が幼稚園に姉を送った帰り道にある。この時間も<G:質問する>や<E:返答する>の言語を使用したやりとりが中心になっている。(やりとり9)

また午後の【遊びの時間】は<I:一緒に遊ぶ>ではなく、こちらも<G:質問する>, <J:介入する>などのカテゴリが多い。(やりとり10)

(やりとり6)

A/K (194) 食べ終わった皿を姉の皿も取って重ねる
 S/M (195) 先に重ねられた皿を奪い、母親の渡す
 (この時Aに癩癪はないが、ほうっとした様子で姉を見ている)
 A/C (196) しばらく自分の手を観察しているが、何かを見つけたように、「みて~ダンゴムシ」と母親に言う
 (実際にはダンゴムシはいない)

(やりとり7)

A/P (119) Aが友達のおもちゃに興味を持ち、何も言わず奪う
 A/P (131) 各自、思い思いに片付けていたが、同じおもちゃを同時に拾ってしまい掴み合いになる
 A/P (142) 友達が使おうとしているクーピーを独り占めしようとする
 A/P (42) 「ピンクー！」とそのおもちゃの所有権を主張する

(やりとり8)

- M/B (13) 「お片付けしてきて～、パズル終わったの」と伝えながら、姉の朝の勉強の様子を見ている
A/E (14) 「終わってない」と伝える
A/A (139) お友達が勝手に使い出したハサミを見て「いいよって行ってない！」と使用を拒否し、怒る
M/J (141) ぐずるAをなだめる
A/B (197) 野菜の水切りの道具をやりたいと手を伸ばす
M/N (198) グルグル回すのは10回ねと教える

(やりとり9)

- A/B (90) 傘がなかなかさせないため「できない」と言う
M/G (91) 「できないの？(私が)開く？」と言って傘を受け取る
M/B (94) 車が来ているために「止まって」という
A/F (95) 話を聞きながら止まり、車の観察をする
A/E (100) 「あっちいった」と興奮気味に母親に伝える
M/E (101) 母親も笑顔で「いったねー！」とAに伝える

(やりとり10)

- M/G (110) 「今日は何をする」と会話をする
M/J (134) 泣き声を聞きつけてやってくる
どうしたのと争いに介入する
M/G (153) 「塗り終わった？」とAに質問する

これらのやりとりから母親は1日を通し、Aに対して教育的指導を中心に関わっていることが推察される。このことから言語による教育的指導は、Aの「言語自己感」を活発に促進させるものであることが推察できるだろう。

またAの考察で記したように、Aは母親と共にありながら一人で遊ぶことができると推察される。これを母親の視点から論ずると乳幼児期に「母親の原初的没頭」が達成されていたと考えることができ、このことから、現在Aが移行対象を用いて中間領域で遊ぶことができていると推察することができるだろう。

5-2-2 母親とのやりとりでの特徴的な行動

また母親とのやりとりの中だけに、頻繁には発生しないが特徴的なやりとりが観察されたので以下に考察していきたい。(やりとり11)

このAの行動は、母親の不在を確認するための行動であることが推察でき、遊びに集中していた中でも素早く反応していることが特徴的である。ここではパズルを一人で遊んでいるAの姿が観察でき、移行対象がある中で中間領域にいることが推察できるだろう。しかし、中間領域で遊んでいる中、突如外的な母親がいなくなると感じたAが、不安を感じとり取った行動ではないだろうか。また、これはMahler (1975)

の分離個体化理論の再接近期の行動やストレンジ・シチュエーション法の「安全型」にも当てはまるといえるが、この観察の中では頻繁に確認することができなかった。Fonagy (2001) が論じているように、分離個体化理論での「再接近期」はパーソナリティ形成の最重要期であるとされ、この時期を順調に経過できるか否かでその後の人格発達に決定的な影響を与えている。Aと母親のやりとりからは、この再接近期に発生するよう行動が頻繁には観察されなかったため、母子共に健康的に「再接近期」を通過していると推察できるだろう。また、この母親の不在を確認する行動はストレンジ・シチュエーションでの「安全型」に相当すると考えられ、こちらもAと母親の乳幼児期のかかわりが健康的であったことが推察できる。

これらのやりとりを総合的に考えると、母親とのやりとりでは、教育的指導を言語で行うことが中心であり、これはSternの「言語自己感」に適合していると推察できる。またWinnicottの理論での「母親の原初の没頭」を推察できるやりとりがあることが観察された。また頻繁には観察されなかったが特徴的な行動として母親の不在を確認するための行動が観察された。

5—3 父親とのやりとりの考察

父親とのやりとりで特筆することは、コロナ感染対策として父親が在宅勤務になったということである。この結果、Aと父親のやりとりの時間が大きく変化した。この変化により絵本などを読む【遊びの時間】が設けられるようになり、さらにコロナ禍以前は食事をA兄らと共に取ることは少なかったが、基本的に夕飯は一緒に食べることができ、【食事の時間】も共に過ごせることになった。現在の父親の在宅勤務という特殊な状況が、より多くAと過ごす時間を作り、相互の関わりが大きく変化したことが推察される。

父親のメインとなるやりとりは1対1での【遊びの時間】があるために、<I:一緒に遊ぶ>である。そのために母親と比べて大きい差が出ていることも特徴になっている。この【遊びの時間】での父親は<B:要求する>(60)(62)<E:返答する>(54)や<G:質問する>(33)(55)といった言語での応答が母親と同様に多く、父親とも「言語自己感」のもとでやりとりがなされていることが観察できた。また、この時間のAはのびのびとプレイフルに父親と交流している様子も観察されている。(やりとり12)

このやりとりをWinnicottの父親の役割につ

(やりとり11)

A/H (1)	パズルで一人遊びをしている。 姉が母へ「ママどこに行くの?」という呼びかけに素早く反応するが、母親を確認するとパズルに戻る
---------	--

(やりとり12)

A/K (31)	くしゃみをする
K/I (32)	くしゃみの真似をする
F/I (41)	くすぐったり、ボディタッチをして、ちょっかいを出す
A/I (42)	それを受けて笑う
A/C (53)	指を指しながら、父親に本を注目させようとする
	※父親の膝の中で完全にゴロンとしてリラックスしている様子
A/E (54)	父親はそれに反応するような態度を取る

いてから考察してみたい。

父親は母親と子どもという一つの単位をその外側から支えるものであり、母親が心身ともに快適過ごせるように援助し、道徳的にも支え、父親の持っている肯定的な特性や他の男性とは一味違う何かを示す（宮上ら、1996）。またこの役割は「母親の原初的没頭」や「抱えること（holding）」などを支える際に重要であることも述べている。予備調査時の母親のインタビューでは、父親がコロナ禍によって在宅勤務となりAの世話をしてくれる時間が増え本当に助かっているという事が語られており、現在の母親は例年に比べ快適に過ごしている状態であることが推察された。現在のAの<I:一緒に遊ぶ>には父親とのリラックスしたやりとりがあると思われ、Aが父親の持っている肯定的な特性を感じとれる時間となっていることが推測される。

これらを踏まえて、父親とのやりとりでも、Sternの「言語自己感」を中心とし、またWinnicottの理論での父親としての機能を説明できるやりとりがあることが推察できた。

5—4 姉、友達とのやりとりの考察

姉とAのやりとりは、<P:喧嘩する/争う>、<A:拒否>、<I:介入する>というやりとりが行われている。姉は4歳ということになり、両親と同じように言語的応答を用いてAに関わっている。しかし、この中では姉から妹に積極的に関わろうとする姿はなく、Aの行動に対し意見を否定したり（223）～（230）、拒否しその後に教示を与えるという行動（69）（89）が観察された。（やりとり13）

これは【食事の時間】の姉との間の中での昼食のシーンからの抜粋である。Aはお気に入りのプリンセスが私のものであると主張し始めた。しかし、姉も同じプリンセスがお気に入りであり、それに反論する形でやりとりが始まっている。この争いに関しては、姉妹がお気に入りのプリンセスに対しての所有権を主張するやりとりであると考えられるが、そのプリンセス

がAの「移行対象」であると考えると興味深い考察ができる。この時の姉は4歳であり「移行対象」の時期を外れており、プリンセスという対象の使用はAと異なることが推察される。そして、この喧嘩は母親の姉に向けた介入によって治るのだが、所有権に対する決着はつかずのままであった。その後しばらくすると、Aの考察で論じた「移行対象」であると推察した口癖である「見てごらん」を言うのである（231）。ここでは、「移行対象」の獲得に失敗したAが異なるアプローチで行動していることと推察できないだろうか。この後にも「見てごらん」の反応を十分にもらえずに最終的には癇癪を起こしてしまう（233）。以上のことから、姉妹の争いは、Aの「移行対象」の獲得をめぐるやりとりが発生すると考えることができるだろう。（やりとり14）

また友達のやりとりでは、午前中の【遊びの時間】に来る友達もAと同じ歳のために、Aと同等の発達段階にいと推察される。そして、【遊びの時間】の中では、所有物をめぐる争いになるきっかけを作っていることがある。友達はAよりも言語の獲得が遅い様子が感じられ、姉のように言語的な応答を使用しないで急にAに対しての介入があるためにさらに喧嘩や争いが誘発されていることが推察された。

5—5 考察のまとめ

Aと家族のやりとりは【食事の時間】と【遊びの時間】に集中している。主なやりとりは両親によるAに対しての言語による教育的指導である。母親はAへのしつけによる教育的指導が活発に行われており、父親は遊びの中でのプレイフルな教育的指導が多くあった。Aもこのやりとりに対し言語での対応するために、日常的なやりとりはほぼ言語が用いられていると推察できた。

また言語でのやりとり以外では、Aの【食事の時間】と【遊びの時間】で、その行動に没頭し他者とのやりとりのない状態が観察された。これは他者との交流がない状態であるが、内的

(やりとり13)

A/P (223) 急に「Aはオーロラ、姉（名前）はミャーミャー」と話しかける。
 (この姉妹はディズニープリンセスに夢中であり、お気に入りのキャラクターは姉妹ともオーロラ姫である)
 S/P (224) 目を怒らせた表情にして「いや」とAに伝える
 A/P (225) 「オーロラ？ ミッキー？」とそれでも尋ねる
 S/P (141) 「オーロラって言ってるでしょ！ ミッキーじゃない！」

(やりとり14)

Friend/J (160) それを友達がとる
 Friend/J (169) 友達がAの遊びにかけていたブロックをとる

な活動は活発になっていることが推察された。また、その没頭状態が終わると母親を求めるという行動も観察された。さらに、Aの生活には所有物を通したやりとりが多くある。姉の間にはこの所有物をめぐる争いが発生しており、さらに発生した回数は少ないが友人との間にも同様のやりとりが見られた。また先に述べた没頭している時間も所有物とともにその状態にいたことが観察され、ひとりである時間と所有物に関連があることが推察された。

しかし、コロナによる父親の在宅勤務の影響による在宅時間の増加や、外での遊びなどの時間が減少している状況などから、<I: 一緒に遊ぶ>のカテゴリが増加していることが推察でき、例年とは異なる環境のなかでの家族のやりとりであった可能性は考慮すべきであろう。

第6章 結論と今後の課題

6-1 結論

これまでの内容を踏まえて、精神分析理論から2歳2ヶ月であるAと家族のやりとりを総括すると以下のようにまとめることができる。

言語を獲得したAと両親のやりとりは言語的な応答を多用しており、Sternの「言語自己感」に適合される。これは両親の教育的な指導が言語を多用して行われていることと関連してお

り、言語を獲得しバーバルコミュニケーションが可能になる2歳児という時期、そして言語によって両親の教育が開始される時期とSternの「言語自己感」が発生する生後2年目という時期が同時期ということからも示唆される。

またAの所有物をめぐるやりとりの中から「移行対象」を使用したさまざまな行動が確認することができた。「移行対象」の第2のピークは2歳児とされており、またそれらの現象をAが一人でいるときの行動の流れからいくつか確認されたことは、Winnicottが論じていた理論と適合する。さらに頻繁に観察されなかったが、Aが幻想を取り扱った行動も観察された。このやりとりは幻想を使った外界、内界に対する防衛と捉えることができ、Kleinの理論も説明することができるだろう。

Bowlbyの愛着理論やMahlerの分離個体化理論については、母親とAのやりとりから分離不安を推測できるエピソードがあったが頻繁に発生はしておらず、Aとその家族は、分離不安が想起される状況が少ない健康的な家庭であることが示唆された。

またBionのコンテイナー/コンテインド理論に関して本研究では、具体的な α 機能と見られるやりとりは観察されなかった。

よって2歳児が最も適合する精神分析概念は、Sternの4つの自己感の「言語自己感」で

あり、次点にWinnicottの「遊ぶこと」の理論が適合しているといえるだろう。

6-2 今後の課題

上記の内容を踏まえた上で、本研究の今後の課題について触れてみたい。まず第1に、本研究での対象は言語を獲得した2歳児とその家族を対象としたものとなった。ゆえに、言語的な応答のやりとりが目立つ時期であり、ノンバーバルでのやりとりが多い時期を狙った観察にも着手する必要があるように思われる。縦断的研究を続けることで、現在に適合する発生論的展開を深く考察できるだろう。第2に、現在ではメディアの進歩が著しく、ビデオ記録を観察する場合には、解像度の高いビデオカメラや集音

性の高いマイク、そしてそれに対応するモニターなど最新の機種を揃え、観察し易い環境を用意することが重要であり、次回は観察機材に関しても準備の段階でその性能をチェックすることが課題となるだろう。最後に、本研究はコロナのパンデミックの中で行われ、家族のやりとりの変化が多くある中での観察となった。ゆえにパンデミック後の2歳児との比較検討と今後の変化を追跡することも課題となるだろう。そして、本研究は乳幼児から幼児の発生論に関して重要な時期を追跡研究し、縦断的な結果からの考察をしていくことが真の目的であると考えており、本研究だけの結果で終わらずに引き続き観察調査を続けていくことが大きな課題になるだろう。

引用文献

- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Water, E., & Walls, S. (1978). *Pattern of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 青木紀久代・馬場禮子・古川真弓 (1996). 母子相互作用場面における母子の調律行動の生成過程. *心理臨床学研究*, 第14巻, 第2号, 133-140.
- Beebe, B., & Lachmann, F. (2002). *Infant research and adult treatment: Co-constructing interaction*. The Analytic Press, Inc, Publishers. (富樫公一 (監訳) (2008) 乳児研究と成人の精神分析 誠信書房.)
- Bion, W. R. (1967). *Second thought*. William Heinemann Medical Books Ltd. (松木邦裕 (監訳) (2007) 再考: 精神病の精神分析——second Thought——. 金剛出版.)
- Bion, W. R. (1962). *Learning from experience; Elements of psycho-analysis; Seven servants*. (福本 修 (訳) (1999). 精神分析の方法 I <セブン・サーヴァンツ>. 第一部 経験から学ぶこと りぶらりあ選書.)
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, Vol. 1 Attachment*. The Tavistock Institute of Human Relations. (黒田実郎・大場 葵・岡田洋子・黒田聖一 (訳) (1976) 母子関係の理論 新版 I 愛着行動. 岩崎学術出版社.)
- 遠藤利彦 (1990). 移行対象の発生因的解明: 移行対象と母性的関わり. *発達心理学研究*, 1990年1巻, 1号, 59-69.
- 藤山直樹 (2010). 集中講義・精神分析 (下)——フロイト以後——. 岩崎学術出版社. 151.
- 藤山直樹 (2002) 「葛藤」. 小此木啓吾編著. 精神分析辞典. 岩崎学術出版. 31-33.
- Freud, S. (1983). *Zur Auffassung der Aphasien*. Sigmund Freud Gesammelte Werke Nachtragsband. (津田 均 (訳) (2007). 精神分析概説フロイト全集22, 岩波書店.)
- Fonagy, P., Target, M. (2003). *Psychoanalytic theories: Perspectives from developmental psychopathology*. Whurr Publishers Ltd. (馬場禮子・青木紀久代 (監訳) (2013). 発達精神病理学からみた精神分析理論. 岩崎学術出版社.)
- 繁多 進 (1988). 母子関係研究の展望. *心理学評論*, Vol. 13. No. 1, 4-19.
- 河合優年・難波久美子 (2008). 母子相互作用のパターンが子どもの社会性に与える影響について (2) ——マイクロ分析による4-9ヶ月の母子相互作用パターンと18ヶ月児の社会性との関連性について——. 日本心理学第72回大会, p. 1114.
- 鯨岡 峻 (1999). 関係発達論の展開. ミネルヴァ書房.
- 数井みゆき・遠藤利彦 (2007). アタッチメントと臨床領域. ミネルヴァ書房.
- Mahler, M. S., Pine, F., Bergman, A. (1975). *The*

- Psychological birth of the human infant.*
Margaret S. Mahler Appendices. (高橋雅士・織田正美・浜畑 紀 (訳) (2001). 乳幼児の心理的誕生 母子共生と固体化. 黎明書房. 50-53.
- Masterson, J. F. (2000). *The Personality disorders. A new look at the developmental self and object relations approach.* Zeig, Tucker & CO., Inc. (佐藤美奈子・成田善弘 (訳) (2007) パーソナリティ障害. 星和書店 33-38.)
- 松木邦裕 (2009). 精神分析体験：ビオンの宇宙. 岩崎学術出版. 2-3.
- 松岡利規 (2019). 「自己」の感覚はいかにして生ずるか？——自己感をめぐる心理学的研究の概観と展望——. 京都大学大学院教育学研究科紀要, 65号, 109-121.
- 宮上多加子・益守かづき・中野綾美・山崎美恵子 (1996). 幼児期の子どもを持つ父親役割——父親行動に影響する要因——. 高知女子大学看護学会集録, 22, 11-19.
- 小此木啓吾 (2002). 現代の精神分析. 講談社学術文庫.
- 下司 晶 (1999). アンナ・フロイト-メラニークライン論争. 精神分析の分岐点としての児童分析. 教育哲学研究. 1999号, 79号, 93-109.
- 園田奈摘・無藤 隆 (1996). 母子相互作用における内的状態への言及：場面差と母親の個人差. 発達心理学研究. 7巻, 2号, 159-169.
- Stern, D. N. (1977). *The first relationship: Infant and mother.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology.* Basic Books, Inc. (小此木啓吾・丸田俊彦 (監訳) (1989). 乳児の対人世界 ——理論編——. 岩崎学術出版社. 188-189.
- 高橋 裕 (2014). 精神障害と心理療法「悪魔祓い」から「精神分析」, 「親-乳幼児心理療法」への概念の変遷. 307-327, 358-372.
- 牛島定信 (2004). 精神医学の臨床現場から考える. 学術の動向. 9巻, 2号, 2-3.
- Winnicott, D.W. (1965). *The maturational processes and the facilitating environment.* The Hogarth Press Ltd., London. (牛島定信 (訳) (1977). 情緒発達の精神分析理論. 岩崎学術出版社. 21-31.)
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and reality.* Tavistock Publication. Ltd, London. (橋本雅雄・大矢泰士 (訳) (2015). 改訳 遊ぶことと現実, 岩崎学術出版社.

東京国際大学大学院臨床心理センター活動報告（2021年度）

臨床心理学研究科・臨床心理センター長 田中 信市

<沿革・施設>

東京国際大学大学院臨床心理学研究科付属の臨床心理センターは2000年5月、高田馬場駅前のビル3階にオープンする（新宿区高田馬場1-28-10）。翌2001年4月、臨床心理学研究科が西早稲田（新宿区西早稲田2-6-1 東京国際大学早稲田キャンパス）に開設されたことに伴い、同じ早稲田キャンパス3階に臨床心理センターも移転し本格的な活動を開始する。そして、10年半の早稲田キャンパスでの心理相談活動を経て、2011年10月に、臨床心理センターは、人間社会学部のある第2キャンパス（埼玉県川越市の場2509 東京国際大学第2キャンパス22号館）に移転する。22号館の1階部分を全面的に改装して、新しい臨床心理センターが川越の地で活動を開始し、今日に至っている。臨床心理学研究科も2012年4月から、第2キャンパスに移転する。

川越キャンパスの臨床心理センターは、早稲田キャンパスの臨床心理センターの基本方針と臨床的設定を継承し、受付、待合室、インテーク室（1室）、面接室（4室）、プレイルーム（3室）で構成されている。面接室はそれぞれの部屋によってやや異なった雰囲気になっており、心理療法に対応できるだけでなく、箱庭療法や心理検査ができるようになっている。インテーク室と面接室はゆったりとした適切な広さがあり、ソファセットと心理検査用の机と椅子などが設置されている。箱庭療法を行うことのできる面接室には箱庭と充実したフィギュアが揃えられている。プレイルームは、子どもが独創的な遊びを展開しやすいように、様々なおもちゃや箱庭のミニチュアだけでなく、遊具としてトランポリンやマット、ボールを使った遊びができるサッカーゴールやストラックアウト、子どもが渡れる組み立て式の橋、天井から吊るされ抱きつくトランコのように使える遊具など、身体を使った遊びもできるように工夫されている。

<運営体制>

臨床心理学研究科の5名の専任教員（田中信市・センター長、小田切紀子、大矢泰士、妙木浩之、成瀬麻夕）が、センターの運営方針や院生に対する教育方針などを共有し、協議しながら運営と指導を行っている。センターには、3名の臨床経験豊かな公認心理師と臨床心理士の資格を有するインテーカーが勤務し、また、受付スタッフ2名が交代で、来談者の窓口となっている。教員とスタッフが協力し合い、センターを円滑に運営している。

センターの運営については、スーパーヴィジョン体制の充実を重視している。院生がセンターで事例を担当するときには、上記の専任教員が必ず定期的なスーパーヴィジョンを行い、修了生が事例を担当する場合においてもスーパーヴィジョンを義務付けている。スーパーヴィジョンは心理療法と同様、心理検査に対しても実施しており、心理検査のバッテリーの組み方や解釈の実際、報告書の書き方にいたるまで、個別に指導している。

また、臨床心理学研究科全体のケースカンファレンス（事例検討会）を、上記専任教員が順番に担当して、開催している。このケースカンファレンスには、修了生たちも参加することができ、修了後研修の場としても活用されている。相互ディスカッションと教員によるコメントを通じて、臨床家としての力を養成する場となっている。

< 2021 年度相談件数・相談内容 >

2021 年度は、前年度に引き続き、新型コロナウイルスが蔓延する社会情勢であり、臨床心理センターは、換気、アルコール消毒、衝立、マスク着用を行い、十分な配慮をしつつ、活動を継続した。特に換気のために、心理相談の時間の枠組みを変え、40 分の間を取るようになった。また開室日も前年同様、水・木・金・土のみとした。

このコロナ禍の中でも、センターへの相談はかなり多かった。全相談件数は、126 件 (表 1) であり、閉室期間のあった昨年度と比較してもあまり意味がないが、大幅に増加した (+41 件)。一方、コロナ感染の問題がない 2 年前 (2019 年度) と比較しても、33 件増加しているため、臨床心理センターが地域に本当に根付いたことがうかがえる。

相談内容別に見ると件数の多いものは、不登校 28 件、性格・対人関係 21 件、親子関係 16 件、情緒不安定 9 件、抑うつ 8 件、育児教育 8 件である。不登校がかなり増加し、同様に親子関係が多かったのは、コロナウイルス感染拡大と関連があると思われる。のべ相談回数 (表 2) は、合計 1,008 回であり、内訳は、成人 (18-49 歳) が 563 回と最も多く、幼児・児童 (12 歳まで) 215 回、壮年 (50 歳以上) 139 回、青少年 (13-17 歳) 91 回となり、幅広い年齢層がセンターを利用している。成人の相談には、親子面接に訪れている親が含まれているので、多くなっている面もあるが、本人の問題

で相談している人もかなりいて、50 歳以上の相談が多いことと合わせて、子どもと親だけではなく、様々な心の問題で成人以上の人を利用していることがわかる。

表 1 2021 年度全相談件数
(相談内容別内訳)

相談内容	件数
不登校	28
性格・対人関係	21
親子関係	16
情緒不安定	9
抑うつ	8
育児教育	8
ADHD	6
摂食障害	5
自閉スペクトラム症	5
職場不適応	4
パニック症状	3
家族関係	2
夫婦関係	2
チック	2
全般不安症	1
抜毛症	1
学業	1
睡眠障害	1
ひきこもり	1
進路	1
気持ちの整理	1
心理検査のみ	0
合計	126

新規相談件数 (表 3) は、77 件であり、不登校 18 件、親子関係 13 件、性格・対人関係 12 件と、新規も上述した全相談件数の内容と同じような傾向にあることがわかる。

新規来談者の経路 (表 4) を見ると、パンフレットとインターネット 23 件に続き、教育機関 19 件、医療機関 12 件、行政機関 10 件とあり、臨床心理センターが地域の専門機関と連携ができていくことがわかる。

以上の相談件数と相談内容から理解できるように、来談者の年齢層や相談内容は多岐に渡り、また専任教員の指導のもとで、難しい内容の心理相談を担当することもあり、臨床心理士・公認心理師を目指す院生たちにとって、臨床心理センターが貴重な実践的教育機関としての役割を十分に果たしている。

表2 延べ相談回数

	相談件数	延べ 面接回数	主な相談内容
幼児、児童（～12）	23	215	不登校、性格・対人関係、家族関係、親子関係、パニック症状
青少年（13～17）	15	91	不登校、性格・対人関係、自閉スペクトラム症、親子関係、摂食障害
成人（18～49）	68	563	性格・対人関係、不登校、情緒不安定、抑うつ、育児教育、職場不適応、家族関係、親子関係、ADHD、夫婦関係
壮年期以上（50～）	20	139	抑うつ、不登校、性格・対人関係、親子関係、育児教育
心理検査のみ	0	0	
合計	126	1008	

表3 2021年度新規相談件数
（相談内容別内訳）

(人)

相談内容	件数
不登校	18
親子関係	13
性格・対人関係	12
育児教育	6
摂食障害	5
ADHD	5
抑うつ	4
チック	2
情緒不安定	2
自閉スペクトラム症	2
職場不適応	1
パニック障害	1
睡眠障害	1
夫婦関係	1
ひきこもり	1
学業	1
進路	1
気持ちの整理	1
合計	77

表4 2021年度新規来談者経路

(人)

来室経路	来談者
パンフ・インターネット	23
教育機関	19
医療機関	12
行政機関	10
知人から	6
家族から	4
クライアントの関係者	1
以前利用者	2
合計	77

修了生

黒木 剛
張本 達城
坪友 美
岡田 恵奈
岡野 仁美
玉内 美憂
遠藤 汐梨

甚五 文子
根本 裕幸
林田 眞来
横山 美紅
前川 知香
内海 紅音

博士課程前期

石川 彩
井上 領
都星 寿
松岡 秀実
菊池 利和

荒井 賢一
新井 美玖
武輪 穂乃加
陳 奕如
長田 雄一
渡辺 智紀

センター長

田中 信市

インターカー

中田 香織 (臨床心理士・公認心理師)
桑原 葵 (臨床心理士・公認心理師)
花里 由紀子 (臨床心理士・公認心理師)

センター運営委員

小田切 紀子
大矢 泰士
妙木 浩之
成瀬 麻夕

○東京国際大学大学院紀要編集及び刊行に関する規程

2016年9月30日制定

(目的)

第1条 この規程は、東京国際大学（以下、「本学」という）大学院における教育研究を助長し、学術的な教授研究の成果を学会及び広く社会に公表する手段として刊行する学術雑誌（以下、「大学院紀要」という）の編集・刊行に関する事項及びその他関連事項を定めることを目的とする。

(名称)

第2条 本学が編集・刊行する大学院紀要は、次の2編とする。

(1)『人文・社会科学研究—東京国際大学大学院』（英語名称：The Graduate School Bulletin of Social Sciences and Humanities, Tokyo International University）

(2)『臨床心理学研究—東京国際大学大学院臨床心理学研究科』（英語名称：The Graduate School Bulletin of Clinical Psychology, Tokyo International University）

(編集・刊行組織)

第3条 大学院紀要の編集及び刊行は、本学FD委員会（以下、「委員会」という）の責任において行う。

2 委員会の下FD委員及び研究科長により構成される「大学院紀要編集会議」（以下、「編集会議」という）を置き、委員長の指示により編集及び刊行の実務を担当せしめる。

3 「大学院紀要編集会議」の責任者は、FD委員の中から委員長が推薦し学長が指名するものとし、本規程における委員長の職務を都度委嘱することができる。

(掲載する学術的な教授研究成果の種類)

第4条 大学院紀要に掲載する学術的な教授研究の成果は、学術論文、研究ノート及びその他学術研究の成果と委員長が編集会議の意見を徴し判断したもの（以下、「大学院紀要掲載論文等」という）とする。

(査読制度等)

第5条 大学院紀要掲載論文等のうち「学術論文」については、査読制度により掲載の可否を判定するものとする。

2 学術論文の査読は、委員長の囑託する査読審査委員が行う。

3 委員長は、査読審査委員の中の主査から提出された委員長宛て査読審査結果報告及び各査読審査委員の報告書に基づき、編集会議の意見を徴し掲載の可否を判定する。

(査読制度の非適用)

第6条 学術論文を除く大学院紀要掲載論文等については、前条の査読制度は適用しない。但し、編集会議は、大学院紀要掲載論文等の形式等につき、著者に修正を指示することができるものとし、当該指示に正当な理由なく著者が従わない場合、掲載を認めないことがある。

(寄稿資格)

第7条 大学院紀要への寄稿資格を有する者は、次の各号に定める者とする。

(1) 本学大学院研究科に所属する学生

(2) 本学大学院研究科修了後3年以内の者

(3) 前各号の他、編集会議の意見を徴し委員長が適当と認めたる者

(大学院紀要掲載論文等の形式等)

第8条 大学院紀要掲載論文等の形式、提出方法等に係る詳細は、別に定める「東京国際大学大学院紀要掲載論文等執筆・提出要領」（以下、「要領」という）による。

- 2 大学院紀要掲載論文等の形式等は、原則として APA (American Psychological Association) 方式とするが、当該論文等の分野において確立した標準の書式・形式等がある場合には、それに従うことも可とする。
- 3 大学院紀要掲載論文等の原稿は、著者の責任において作成された完成原稿とし、形式が整っていない原稿若しくは完成原稿とみなし得ない原稿は、受理しない。
- 4 大学院紀要掲載論文等の掲載原稿の校正等は、著者の最終責任においてこれを行う。

(使用言語)

第 9 条 大学院紀要掲載論文等の執筆に使用する言語は、日本語又は英語とする。

(発行の形態)

第 10 条 大学院紀要の発行の形態は PDF 等の電子媒体とし、本学ホームページ等において公表する。

- 2 刊行された大学院紀要は、「国立情報学研究所 (NII : National Institute of Informatics) が運営する学術論文や図書・雑誌等の学術情報データベース」CiNii での公開、国立国会図書館の NDL-OPAC への取載、海外における同様な方法での公表等により、適切に周知するものとする。

(発行者)

第 11 条 大学院紀要の発行者は、東京国際大学学長とする。

(発行時期等)

第 12 条 大学院紀要の刊行は、各編とも原則として毎年度 1 回とし、編集会議において発行予定期日、原稿締切日等を設定する。

(転 載)

第 13 条 大学院紀要に掲載された大学院紀要掲載論文等を執筆者が他所に転載する場合には、委員長の了解を得るとともに、初出が大学院紀要であることを明示しなければならない。

(改 廃)

第 14 条 この規程の改廃は、常務会の議を経て理事長が行う。

附 則：

1. この規程は、2016 年 9 月 30 日より施行する。
2. この規程の施行に伴い、以下に記載する「東京国際大学大学院研究科紀要刊行に関する規程」は廃止する。
 - (1) 「商学研究—東京国際大学大学院商学研究科」刊行に関する規程
 - (2) 「国際関係学研究—東京国際大学大学院国際関係学研究科」刊行に関する規程
 - (3) 「応用社会学研究—東京国際大学大学院社会学研究科」刊行に関する規程
 - (4) 「経済研究—東京国際大学大学院経済学研究科」刊行に関する規程
 - (5) 「臨床心理学研究—東京国際大学大学院臨床心理学研究科」刊行に関する規程

編 集 後 記

今年も皆様のご尽力のおかげで臨床心理学研究を発行することができた。臨床心理センターの受付担当とインターカーの先生、教員、院生と修了生の皆様に心から感謝を申し上げたい。これからは、コロナウイルスと共存していくことが期待されており、心理臨床が貢献できることが多くあると思う。今後も研鑽を積んでいきたい。

臨床心理学研究科長 小田切紀子

臨床心理学研究 東京国際大学臨床心理学研究科 第21号

2023（令和5）年3月31日発行

【非 売 品】

編 集 者 東 京 国 際 大 学 大 学 院
臨 床 心 理 学 研 究 科 紀 要 編 集 委 員

発 行 者 浅 野 善 治

発 行 所 〒350-1197 埼玉県川越市市場北1-13-1
TEL (049) 232-1111
FAX (049) 232-4829

印 刷 者 株 式 会 社 東 京 プ レ ス
〒161-0033 東京都新宿区下落合3-12-18

THE STUDY OF CLINICAL PSYCHOLOGY

Graduate School of Clinical Psychology
TOKYO INTERNATIONAL UNIVERSITY

No.21

Articles

Perception of Dormitory-Living University Students Based on the Difficulties People With
Developmental Disabilities Have
Teachers' Perception on Support, and Comparison of Perception on Development Disabilities
Between the Dormitory-Living University Students and Other Students Sonsu To

Effects of Family Interactions on Psychological Development
– Examined Object-relationship Theory Through Observational Analysis
of Video Recording Data – Ryo Inoue

Report

A Report on Activities of the Clinical Psychology Center of Tokyo International University 2021
Shinichi Tanaka

2 0 2 3