

## 大学教育成果としての学生自己成長感

磯野 誠<sup>1)</sup>，飛永 佳代<sup>2)</sup>

## Student Growth as an Effect of College Education

Makoto ISONO<sup>1)</sup>，Kayo TOBINAGA<sup>2)</sup>

### Abstract

How can the effects of college education be evaluated? The present research aims to define "student growth" as a concept to evaluate the effects of what Dewey (1916) called the "natural development" aspect of college education, and to hypothetically identify the structure of this concept.

The definition of "student growth" was based on an understanding of the structure of "stress-related growth" through literature review. Using this definition, interviews were conducted with 16 college students in order to examine the nature and structure of student growth.

The study's finding shows that student growth can be viewed as a process in which a student develops a sense of growth because of an event in the context of their college life or education, and it consists of seven aspects.

The definition of student growth and the understanding of its structure can lead to the development of a scale for evaluating the "natural development" aspect of college education and can help develop an educational program for it.

**KEY WORDS** : Student Growth, Stress-Related Growth, College Education, Natural Development

### 1. はじめに

本研究は、大学教育による教育成果の一側面を捉える概念枠組みとして、学生自己成長感を定義し、その構造を仮説的に明らかにしようとするものである。

高等教育としての大学教育による教育成果とは、いかに捉えられ、評価されるべきか。教育成果を捉えるためには、その前提となる教育目標が定まっている必要があるが、しかしその教育目標自体、教育学においては必ずしも一義的に定まらないとの指摘がなされている（広田，2009）。例えば大学教育法でその目的として「大学は学術の中心として広く知識を授け

るとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする」と定められるが、広田（2009）はこのような行政により定められた教育目的を無批判に受け入れることの問題点を指摘する<sup>1)</sup>。そもそもこの目的からいかに大学教育の成果を評価するかに対しては必ずしも明らかにはならない。特にこの大学全入時代における多様な学生を抱える私立大学にとっては、学生にどのような教育を施し、その成果をどのように捉えるかは切実な課題である。

その上で広田（2009）は、Dewey（1916）による教育目的の議論が参考になるとし、そのDeweyによ

1) 九州共立大学経済学部  
2) 九州共立大学経済学部

1) Kyushu Kyoritsu University  
2) Kyushu Kyoritsu University

っては、教育の目的に関して、教育者が参照すべきその枠組みとは、1.「自然に従う発達」（これを広田（2009）は内在的目的と分類）、2.「社会に有為な能力」、3.「目的としての教養」（2と3を広田（2009）は外在的目的と分類）、の3つであること、そしてその3つのバランスであることが主張される。ここで「自然に従う発達」の「自然」とは、生まれつきの能力と性向を意味し、「自然に従う」とは、何かの探求、遊戯や競技をしたりするときに使われる身体の諸器官の役割に注目することを意味し、それは子どもたちの間の個人的差異の尊重を意味する。そして自然的発達とは、（子どもたちそれぞれの）健康、体力、（そして生まれつきの能力と性向）を考慮した、正常な発達を目的とすることとされる（Dewey, 1916）<sup>2</sup>。本研究でもその考え方に従い、大学教育の目標、その成果の捉え方として大きくDewey（1916）の区分で三つ、広田（2009）の区分で二つの視点があり、一つは内在的目的（自然に従う発達）であり、もう一つは外在的目的（社会に有為な能力、目的としての教養）であるとする。

その上で、近年の大学教育において、その外在的目的側面に関するものには、「学士力」（楠見他, 2011）、あるいは就業力をとらえる「社会人基礎力」（経済産業省, 2010）といった概念が相当するであろう。そしてそのような概念はすでに確立され、多くの大学で取り込まれてきている。

一方、その内在的目的側面、あるいは「自然に従う発達」とはいかに捉えられるであろうか。大学によっては、その教育目標として「自分創造力（目標を発見し課題解決のために自ら行動できる力）」（九州共立大学, 2011）<sup>3</sup>等、学生の個性や考える力といった、学生に内在する力を引き出し伸ばしていくことを掲げている大学も多い。これらはその意味合いからまさに大学教育の内在的目的側面、あるいは「自然に従う発達」に関する目的に相当するものといえよう。しかしながらその課題とはやはり、その成果をいかに捉えるかにある。

この内在的目的側面、あるいは「自然に従う発達」に関連し、教育心理学研究あるいは臨床心理学研究においてはこれまで、学生個々人の性向にもとづく内面変化をとらえる概念が議論されてきており、それには「自己効力感」（富安, 1997, 等）, 「居場所感」（石本, 2008, 等）, 「自己成長感」（信野, 2008, 等）, 等が含まれる。しかしながらそれらは、教育成果を直接捉えようとするものではない。

そこで本研究では教育成果としての内在的目的側面、あるいはDewey（1916）のいう「自然に従う発達」を捉える概念として、特に「自己成長感」に着目しその応用を検討する。「自己成長感」とは遡れば臨床心理学においてその概念構築がなされてきたものであり、大きくは、ある出来事を通して自身が人格的、能力的に成長を遂げたという実感である（助川, 2007）。しかしその一方で臨床心理学においてそれは基本的に「ストレス起因型自己成長感」であり、その出発点とは「当該ストレス体験の前後で自らがポジティブに変容したとを感じる」ものを捉えようとすることに意図がある（宅, 2005）。しかしまた、この「自己成長感」を応用することにより、大学教育、あるいは大きくは大学生活を経験することで学生個々人がそれぞれの性向に応じ、どのように成長しているのか、そしてそれを彼ら自身がどのように評価しているのか、を把握することができるように思われる。

本研究では、大学教育成果の特に内在的目的側面、あるいは「自然に従う発達」を捉える概念枠組みとして、まず先行研究が明らかにしてきた「ストレス起因型自己成長感」の構造をもとに、学生自己成長感、すなわち大学教育、大学生活を経験することで学生個々人が感じる成長感、を定義する。そしてその学生自己成長感の構造を、大学生を対象とした定性調査により仮説的に明らかにすることを試みる。

## 2. 先行研究レビュー

大学教育における教育成果の特に内在的目的側面を捉える概念として、自己成長感に注目し検討するが、ここではその自己成長感概念が臨床心理学において形成されるに至る経緯をたどることでそれを理解し、教育成果を捉えるものとしてのその応用を考察する。国内論文に関しては特に本研究の関心との関わりから、大学生をその調査対象としたものをレビューする。

### 2-1. 自己成長感

Park et al. (1996) は、最初に自己成長感を尺度定義したことでその意義は大きい。彼らはまず、それまでのストレスとコーピング分野の研究は、人生におけるネガティブな出来事によりストレスを経験すること、あるいはネガティブな結果にのみ関心をもってたとし、人生における厳しい出来事とは実はポジティブな結果をもたらし得ることに注目すべきことを指摘した。そしてSchaefer & Moos (1992)に依拠し、ストレ

ス起因型の成長感尺度 (Stress-Related Growth Scale, SRGS) を開発し、そしてその起因を特定した。その調査は大学生506人を対象とし、まずSRGSとして、因子分析により、個人的資源、社会関係における変化、対処の力における変化、の3つの分野における計50の質問項目を特定し (質問項目は3分野からなるも因子分析により単一次元と見なされる)、またそのSRGSは平均5ヶ月前にあったネガティブな出来事のストレス程度と相関することを示す。さらにそのある個人の自己評価による成長感はその他者評価によっても相関することが示された。そして彼らの成長感とは、信仰心、社会的な支援に対する満足、ネガティブな出来事によるストレスの程度、積極的再解釈と受容といったコーピング、そして最近のポジティブな出来事の数、に起因することを特定した。

またPark (1998)は、ある個人がストレスフルな出来事を経験したのち自己成長感 (growth) を得るに至るプロセスに焦点をあて、先行研究における議論をもとに、個人の性格を含めた個人的資源が、認知的・行動的コーピングを介し、ストレス起因型自己成長感に与える影響を仮定する包括モデルを提示した。これは、トラウマ等ストレス経験に対するコーピングを対象とする一連の研究における、個人の性格とストレスフルな出来事との相互作用に焦点をあてるコーピング・トランスアクションリズム (Lazarus & Folkman, 1984) を起点としたものであり、成長感を得るに至る要因として、個人の性格を含めた個人が持つ資源 (楽観性や希望、信仰等)、出来事の捉え方 (appraisal)、コーピング・プロセス (感情型、問題解決型、意味構成あるいは認知型コーピング) を仮定するものである。ここでは特にストレスフルな出来事の解釈の重要性が強調される。

その後、Armeli, et al. (2001)は、Park et al. (1996) により開発されたSRGSをもとに、ストレス起因型成長概念の因子構造を再検討し (単一因子構造か、複数因子構造か)、改訂版SRGSを開発した。またストレス起因型成長の起因を理解するためのストレス評価・対処プロセス・モデルを開発した。本研究では447人の成人と478人の学生を対象とした調査であり、SRGSのうち43質問項目に対する回答を因子分析、単一因子よりも7つの因子構造によるモデルの方が統計的によりフィットすることを示す。そしてここで特定された因子とは、(a) 他者とのかかわり (Treatment of Others), (b) 宗教性 (Religiousness), (c) 人格的強さ (Personal Strength), (d) 所属感 (Belongingness),

(e) 情動統制 (Affect Regulation), (f) 自己理解 (Self Understanding), (g) 楽観性 (Optimism) とする。また、ストレス起因型の成長とは、(a) 非常にストレスフルな出来事を経験する、(b) 高いレベルの個人的・社会的資源をもっている、(c) 適切なコーピングをとる、ということに起因することを特定した。

Roesch et al. (2004) はさらにこのArmeli, et al. (2001) により開発された改訂版SRGSの因子構造について再検討した。彼らはその改訂版SRGS (43質問項目) および元のSRGS (50質問項目) をもとに1070サンプルというより大きなサンプルベースに対し探索的および確認的因子分析を実施した。その結果、単一因子、7因子構造ともに不安定であると結論づけ、それらよりもより安定的な3因子構造による成長感尺度 (29質問項目、(a)成熟した思考(mature thinking), (b)情緒的成長(affective growth), (c)精神的成長(spiritual growth, or religious growth)) を導出、それは性別、人種の違いに関わりなく当てはまることを確認した。

Park & Helgeson (2006) はJournal of Consulting and Clinical Psychology Vol. 74, No. 5で組まれた自己成長感関連研究を集中的に扱う特別号の巻頭論文であり、これまでの研究の知見から今後取り組まれるべき課題を大きく数点指摘するが、そのうち本研究と関連すると思われる課題は次の二点である。

課題1. 成長感とは、プロセスとして捉えられるべきか、あるいは結果として捉えられるべきか、先行研究ではほとんどその区別がなされてきてはなかったことを指摘する。その上で、今後の研究においてもプロセスとして捉える場合は、ストレスを生じさせた場面からの時間軸を調査対象に含めるべきとする。もし結果として捉える場合、成長とは幸福感を構成する次元の1つとして扱うことを主張する。

課題2. 成長感の測定について、先行研究では、(課題2-1) 正の変化が知覚されているか否かを測定するという最も単純な方法から、より洗練化された尺度による測定方法が提案されてきているが、測定方法が異なれば結果も異なる傾向にあることを指摘し、今後の研究はそのことを意識する必要があることを主張する。(課題2-2) 測定質問項目の考え方について、正の変化分を図る (「一になった」程度、等) のが通常の方法であるが、それは正に変化したという反応を暗に求めることの問題点が指摘され、Weinrib et al. (2006) のように正と負の変化結果値を図るべき (「一である・ない」等) との主張があることを紹



介する。その利点とは、そのようなバイアスがかかることはない上、ある時点での値とその後のまたある時点での値を比較することによりその変化量を測ることができることであるが、その一方でその問題点は、

(1) 負の変化結果値は、正の変化結果値に加えられるのか（それらは打ち消し合うのか）が明らかでなく、そもそも正の変化と負の変化は両極にあるという前提があり、それは成長の知覚と悪化したという知覚は両極にあるという見方に立つことを求めていること（それらはそれぞれ独立した軸であるという見方もありえる）、(2) 正の変化、すなわち成長、が意味するものをあいまいにすること、を指摘し、今後の研究ではその正の変化分を図る方法にし、正と負の変化結果値を図る方法にし、それらの利点と問題点を考慮すべきことを主張する。（課題2-3）また成長感の次元性についても議論が分かれていることを指摘し、概念的にはいくつかの独立した次元があり得るが、因子分析の結果は研究毎に異なり、それら因子同士の相関も高い傾向にあることから、今後の研究においては、成長感を構成するのは結局は1つの大きな因子と見るべきであろうことを主張する。

宅（2004）は、青年期の自我発達プロセスの理解のために、自己成長感概念を用いて、ストレス体験に起因した成長プロセスに関する説明モデルを構築した。ここでまず自己成長感とは、自分自身が成長しているという実感や手応えを表すものと定義される。高校生を対象とし、彼らのそのような自己成長感およびそれを得るに至るプロセスを把握すべく、数人にインタビュー調査を実施し（その具体的な質問とは、「中学の頃と今の自分がどう変わったか、あるいはどう変わっていないかということと、それに影響したような出来事があったか、なかったか」）、うち5つの事例を選択し分析した。特に自己成長感としては、変容の有無を問うた際に、「一できるようになった」「大人になった」「成長したと思った」などの表現で語られた、自らの成長に対する実感、ないしは手応えを捉えている。その結果、ストレスフルな出来事にまつわる一連の体験や、その主体としての自分自身に、特別な意味を付与することが、自己成長感を生み出すがゆえに、部分的な自我の強化につながり、次なるストレス体験への予防因として機能するという道筋があり得ることを導き、それを踏まえた「ストレス体験と自己成長感をつなぐ循環モデル」を提示した。

その後、宅（2005）はその宅（2004）をもとに、ストレスに対する意味の付与に着目し、ストレスに起

因する自己成長感（自分自身が成長を遂げたと感じる心）の生じるメカニズムを実証的に明らかにした。宅（2004）により特定された「ストレスに対する意味の付与」3カテゴリー（「ポジティブな側面への焦点づけ」、「出来事を経験した自己に対する評価」、「出来事のもつメッセージ性のキャッチ」）から「ストレスに起因する自己成長感」のパスを想定し、そのモデルを検討した。ここで「ストレスに対する意味の付与」とは、ストレスフルな出来事との遭遇からコーピングおよび当時のストレス反応に至る一連のストレス体験に対し、その後現在に至るまでになされた主観的な意味づけ、と定義され、「ストレスに起因する自己成長感」とは、当該ストレス体験の前後で自らがポジティブに変容したとを感じる主観的な自己成長感、と定義される。

その調査は高校生920名の回答をもとにしており、それは用意されたストレス体験領域5種（1. 自分自身のこと、2. 家庭のこと、3. 学校のこと、4. 人間関係のこと、5. その他）のどれに関するものかを識別し、その上で「ストレスに対する意味の付与」と「ストレスに起因する自己成長感」を測定するものである。それぞれの変数に対して探索的因子分析により項目を絞り込んだ上で、4つのストレス体験領域について構造方程式モデリングによる他母集団同時分析を実施し、各ストレス領域ごとに自己成長感に起因する「ストレスに対する意味の付与」の種類を特定している。そしてストレスに起因する自己成長感が生じるメカニズムとして、これまでの人生で最も辛かったと思うような体験に対して、その本人が行った、何らかの自発的で主観的な意味付けの仕方に依存すると結論づける。

ここでその分析に用いられた自己成長感の尺度とは、Park et al（1996）のSRGSに、わが国の高校生に関する項目を加えた合計30項目に対して探索的因子分析、それにより導出された第1因子（37.6%）のうち、因子負荷量の高い項目4つを採用したものである（図表1）。

信野（2008）は、Armeli et al.（2001）の改訂版SRGSをもとに、日本人にとっての自己成長感構造を明らかにすべく、日本版の自己成長感尺度を作成した。ここで自己成長感とは、ストレスフルな出来事のあとに生じる自分が成長したという感覚、と定義され、また自己成長感是多因子構造をもつという前提にたつ。

ここでは改訂版SRGS43項目をもとに、2回のアンケート調査が実施され、それぞれの回答について探索

的因子分析がなされている。その第1回目では大学生222名（主に3, 4年生）を対象とし、計4因子からなる構造（1. 自己安定感, 2. 他者への誠実な態度, 3. 他者つながり感, 4. 他者尊重）を、第2回目では大学生170名（主に2年生）を対象とし、計2つの因子からなる構造（1. 自己信頼感, 2. 他者つながり感）をそれぞれ導いている（図表1）。

この結果はArmeli et al. (2001) が導いた因子構造（1. Treatment of others, 2. Religiousness, 3. Personal strength, 4. Belongingness, 5. Affect-regulation, 6. Self-understanding, 7. Optimism）とは異なるが、その理由として次の2点を考察する。

(1) 両研究においてストレスフルな出来事として選択されたものが異なること、すなわち信野（2008）では主に人間関係に関わるものである一方、Armeli et al. (2001) では“other death (friend, relative)”が最も多いこと、(2) 両国民の自己と他者の関係に関する価値観の違いが存在するであろうこと、すなわち信野（2008）により特定された尺度構成因子のうち3因子はいずれも他者との関係についてであり、それは他者との関係を重視することが伺えるが、それはMarkus & Kitayama (1991) が指摘する、米国人は自己を他者から切り離して捉える一方、日本人は自己を他者と結びつけた人間関係の一部として捉える、ということと整合する。

竹澤（2009）は、自己成長感はその後の動機づけに重要な影響を与える（神藤, 1998）ことから、青年期における、依存性が自己成長感を媒介して自律性に与える影響過程を検討した。大学生303名を対象に彼らの依存欲求、依存行動の表出、依存後の自己成長感、および自律性それぞれの概念を測定し、共分散構造分析によりそれらの関係を検討した結果、依存欲求は直接的には自律性に負の影響を及ぼすが、依存行動として表出し、自己成長感を感じることで自律性に正の影響を及ぼすことを明らかにしている。これはすなわち、依存欲求を抱いているだけでは、自己決定に対して自信がなく自律性を低めてしまうが、他者に依存行動を表出し、それを通して自分が成長することができたと感じることで、それまでは他者の助けが無ければ決定したり、実行したりできなかったことを実行できるようになり、自律性が高まると解釈される。ここで自己成長感に関しては、宅（2004）の定義に依拠し、その尺度は、Takezawa & Kodama（2004）で使われたものと竹澤 & 小玉（2004）における自由記述調査結果の自己成長感に関する記述をもとに用意さ

れたものの計7項目が使われ（図表1）、主成分分析によりその一元性を確認している。

## 2-2. 小結

以上の先行研究のレビューから、これまで探求されてきたストレス起因型自己成長感に対し、本研究で捉えようとする自己成長感の相対的位置づけを考察する。

### 2-2-1. ストレス起因型自己成長感と学生自己成長感

これまでの臨床心理学において探求されてきた自己成長感研究とは、非常に強いネガティブでストレスフルな出来事を経験した後に、そのままストレス、あるいはネガティブな感覚を引きずるのではなく、逆に結果的に、成長感を得るような現象に着目し、そのような成長感の構造（Park et al, 1996, 信野, 2008, 等）、あるいはそのような成長感を得るに至る過程（宅, 2004; 2005）、ある内的変化における自己成長感の役割（竹澤, 2009）、を理解しようとするものであった（図表1）。その意味であくまでもこの一連の研究の前提にあるのは、非常に強い、ネガティブでストレスフルな出来事、時にトラウマを引き起こす程の経験である。一方で本研究の関心とは、普通の大学生活を経験し大学教育を受けることによる成長感であり、それは決してそのような非常に強いネガティブでストレスフルな出来事を経験することを前提とするものではなくむしろそのような出来事を経験することはありえても、あくまでも例外的となるはずである。その他方で、本研究で扱いたい成長感とはあくまでも大学教育の成果としての成長感であり、学生が感じる成長感であることに限定される。

すなわち (1) 自己成長感を得る前提でありそのきっかけとなる出来事の性質（非常に強いネガティブでストレスフルなものか否か）、そして (2) その出来事が生じるコンテキスト（大学教育・大学生活に限定されるか否か）、この2点において、ここで見た先行研究におけるストレス起因型自己成長感と、本研究が関心をもつ自己成長感とは異なる。ここでそのストレス起因型自己成長感と区別するために、本研究が扱おうとする成長感、すなわち大学教育・大学生活を通して生じる、自分が成長したという感覚、を学生自己成長感と呼ぶこととする。

### 2-2-2. プロセスとしてのストレス起因型自己成長感

いずれも、自己成長感の概念が扱われる際には、その自己成長感を得るある一点のみでなく、その前提となるネガティブでストレスフルな出来事の実験、およびそこからその自己成長感を得るに至る過程、その3点が絡み合うことに注意が払われる必要がある(図表2)。さらに研究によれば、自己成長感を得た後、それが何に貢献するのかという問題も扱われる(宅, 2004; 2005, 竹澤, 2009)。ここからPark & Helgeson (2006) が提起する自己成長感とはプロセスとして捉えられるべきか、結果として捉えられるべきかという問題については、自己成長感とはその前提となるストレスフルな出来事の実験およびそこから過程とは切り離され得ないことから、あくまでもプロセスとして捉えるべきものと思われる。これは具体的には、Park & Helgeson (2006) が別に提起する自己成長感の操作定義のあり方に結びつく。プロセスとして捉える以上、その質問項目の表現としては、「一である・ない」よりも、「一になった」といった表現の方が妥当であるものと考えられる。

### 2-2-3. 出来事—過程—成長感のセットとしてのストレス起因型自己成長感

さらに自己成長感概念として、その成長感、その前提となるストレスフルな出来事、その過程が絡み合うことは、それらが相互に関係しており、例えば実験するストレスフルな出来事が変われば、あるいはその過程が変われば、成長感の性質あるいは成長感自体が得られるか否かも変わるということを意味する。そのことが、信野(2008)の考察からも導かれている。信野(2008)ではArmeli et al. (2001)による自己成長感操作定義に依拠し、日本人にとっての自己成長感の構造を明らかにし尺度を開発するが、結果として信野(2008)ではArmeli et al. (2001)によるものと異なった尺度が得られたことについて、信野(2008)はそれは、Armeli et al. (2001)では身近な人の死といった相当にストレスフルであろう出来事が主であるに対し、信野(2008)では人間関係に関わることといった、多くの人が普通に経験するであろう出来事が主であり、その出来事のストレスフルネスの程度が、それを起因として測定され構成される自己成長感自体に影響を及ぼしているであろうことを指摘している。さらにPark (1998)、宅(2004; 2005)が明らかにすることとは、同じ出来事であっても、そこか

ら成長感を得る過程において、その出来事に対する意味づけの仕方によって、成長感の性質も変わり得るということである。従い本研究でも、自己成長感をプロセスとして捉えると同時に、出来事—過程—成長感のセットとして捉えるものとする。

### 2-2-4. 「自然に従う発達」を捉える、ストレス起因型自己成長感の応用としての、学生自己成長感

本研究で捉えたい大学教育成果とは、内在的目的側面である学生の「自然に従う発達」であり、それは大学教育を通しての、学生個々人の性向に応じた、それぞれによる何らかの自然な発達であり、成長である。2-2-1. でみたように、先行研究により議論されてきたストレス起因型自己成長感とは、その成長感を得るきっかけとなる出来事は非常に強いネガティブでストレスフルなものであることが前提にあるが、一方で学生自己成長感を検討するにあたり、学生も程度の差こそあれ、彼らの学生生活、受ける教育から何らかのストレスを経験し、そこから自分の成長を果たし感じることを仮定することは十分可能であると考えられる。特に大学時代は、住環境や通学形態の変化を通して生活リズムや生活習慣といった日常生活の基盤に大きな変化が起こる時期でもある。また、ゼミや演習に代表される大学教育は、出席の仕方や成績の出し方、また授業で学生が求められることも高校教育と比して大きく異なる。さらに就職を控えており進路を決定する上で自己に向き合う体験は必須である。つまり大学生活は多様な変化や困難が多い時期と言え、その中で自己の成長を感じる経験を仮定することは妥当であろう。その意味でストレス起因型の自己成長感の考え方、特に成長感とはプロセスであり、また出来事—過程—成長感のセットとして捉えられることは、その出来事とはあくまでも大学生活、大学教育のコンテキストに依存し、ストレスフルネスの程度はそれ程強くはないものが前提となる学生自己成長感にも応用できるものと考えられる。



図表 1 : ストレス起因型自己成長感操作定義

Park et al. (1996)

Schaefer & Moos (1992) による「自己成長感」概念枠組みに基づき、SRGS (Stress-Related Growth Scale) : ストレス起因型自己成長感尺度、を開発 (50項目)。  
SRGSの予測因とは、信仰心、ソーシャルサポートの満足感、危機の最初のストレスフルネス、肯定的再解釈と受容のコーピング方略、最近のポジティブな出来事の数、であることを示す。

Armeli et al. (2001)

R-SRGS (Revised Stress-Related Growth Scale) (43項目)

1. Treatment of Others (他者とのかわり)
2. Religiousness (宗教性)
3. Personal Strength (人格的強さ)
4. Belongingness (所属感)
5. Affect Regulation (情動統制)
6. Self Understanding (自己理解)
7. Optimism (楽観性)

Roesch et al. (2004)

SRGS (Stress-Related Growth Scale) (29項目)

1. Mature Thinking (思考の成熟性)
2. Affective Growth (情緒面の成長)
3. Religious Growth (信仰面の成長)

宅(2004):

自己成長感: 自らがポジティブに変容したと感ずる主観的な感覚。

宅(2005):

ストレス起因型自己成長感: 当該ストレス体験の前後で自らがポジティブに変容したと感ずる主観的な感覚  
自己成長感尺度:  
—心が広がった  
—相手の気持ちや立場を考えながら自分の意見を述べるようになった  
—一人の心の痛みが分かるようになった  
—一人が困っていたら、自分から手助けするようになった

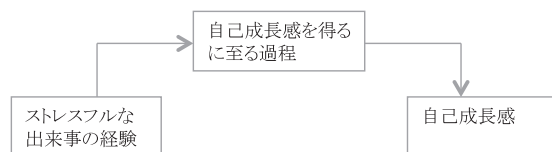
信野(2008):

自己成長感: ストレスフルな出来事のあとに生じる自分が成長したという感覚  
自己成長感尺度 (19項目 (研究1)):  
第1因子「自己安定感」  
—些細なことで心が乱されないこと  
—自分にとってよくわからないことにぶつかってもあわてないこと、等  
第2因子「他者への堅実な態度」  
—一人と誠実にやりとりすること、等  
第3因子「他者つながり感」  
—周囲の人と密接なつながりをもっているという感覚、等  
第4因子「他者尊重」  
—一人の感情や信念を尊重すること、等

竹澤(2009)

自己成長感の定義については宅(2004)に依拠。  
自己成長感尺度:  
—自分が成長することができたと思う  
—自分に自信が持てるようになったと思う  
—それからもがんばることができたと思う  
+  
—前向きになることができたと思う  
—物事に対処する力が増したと思う  
—強くなったと思う  
—さまざまな側面から物事を見ることができるようになったと思う

図表 2 : 出来事の実験から成長感を得るに至るプロセスとしての  
ストレス起因型自己成長感  
(宅 (2005) 図2 「ストレス体験と自己成長感をつなぐ  
循環モデル」に加筆修正)



### 3. 定性調査

#### 3-1. リサーチクエスト: 大学生活, 大学教育を経験することにより得られる自己成長感の把握

大学教育成果の内在的目的側面である学生の「自然に従う発達」を捉える概念として定義された学生自己成長感、すなわち学生が彼らの大学教育・大学生活を通して生じる、自分が成長したという感覚について、それはどのようなものを把握し、またそれはストレ

ス起因型自己成長感とどのように共通した異なるのかを探る。

先行研究から示唆されることは、自己成長感概念を扱う以上、それはプロセスとして捉えられるべきであり、また自己成長感とは、出来事—過程—成長感のセットとして捉えられるべきことである。しかし当然ながらストレス起因型自己成長感と学生自己成長感とは、その出来事の性質 (ストレスフルネスの程度)、コンテキスト (大学生活, 大学教育か否か)、過程、そしてそれから生じる成長感の構造について、異なることが予想される。

#### 3-2. 定性調査概要

このリサーチクエストをもとに、学生を対象とし定性調査としてインタビュー調査を実施した。定性調査を採用した理由は、定性調査は仮説構築に有効な方法であり (Yin, 2003)、本研究ではあくまでも学生「自己成長感」概念の定義化およびそれと学生満足との関係においてその仮説を構築することを目的とし、

そのために先行文献からの知見を参照しつつも、有益な知見を直接的に学生の反応から得ることが必要であると考えたためである。

そのインタビューは半構造化アプローチを採用し、聞き取るべき内容を大まかには設定するも、あらかじめ設定された質問項目、先入観にとらわれないよう注意を払った。

主要な質問項目は、1. 大学生活全般について、2. そこで感じる自分の成長について、とした。

インタビューは2011年7月から8月にかけて実施され、その対象とした学生は九州共立大学経済学部の合計16人、うち2年生8人、3年生7人、4年生2人である。対象学生の選定にあたっては、取得単位数や成績、在籍コース、課外活動への取り組みなどが均等になるよう配慮した。

九州共立大学経済学部の学生を対象とした理由は、1. まず本学は教育方針、教育戦略を再定義している過程にあり、まさに学部教育の方針として学生を成長させることを掲げる一方、その教育努力の成果としての学生が感じる自己成長、満足を把握し最終的に測定する必要があったためであり、それはすなわち本大学による教育成果として学生がそもそも成長を感じているのか、もし感じているとすればそれはどのようにか、どのような成長を感じさせるべきか、そのためにどのような教育を行うべきか、を検討考察する必要があったためである。そして2. これまでの学生からの聞き取りから、本学学生は本学での大学生活・大学教育を通してそれなりに成長を果たし、就職など彼ら自身のキャリアを構築してきていることが把握されており、従い成長感を理解するのに妥当であると考えられるからである。

各インタビューはフォーカス・グループ・インタビューあるいは対面式インタビューによった。

定性調査から得られた聞き取り内容を詳細に記述し、その聞き取り内容をその意味の近似性をもとに分類整理した。その際には、著者を含む九州共立大学に所属する教職員4人で、聞き取り内容の記述から拾い上げられたキーワードをKJ法（川喜田，1967）により分類整理した。

### 3-3. 知見

#### 3-3-1. 学生「自己成長感」の構成側面

まず、今回の定性調査の対象となった学生は皆、それなりに各自の大学生活をとおして自分が成長しているという感覚を得ており、さらにそれが大学教育に起

因するものも含まれることが確認された。

その上で、今回の定性調査で特定された学生が感じる成長感とは、主に次の7つの側面であったと整理できる。

- (1) 主体性・自立性が身についたという感覚
- (2) 自律性が身についたという感覚
- (3) 協調性が身についたという感覚
- (4) 自分とは何かを考えるようになったという感覚（内省・自己理解）
- (5) 社会に対する関心を持つようになったという感覚
- (6) 自己表現（発信・発表）ができるようになったという感覚
- (7) 専門性が身についてきているという感覚

このうち特に(1), (2), (3)はインタビューにおいてより頻繁にあげられたものであり、学生の成長感を構成する主要な側面であるとみることができる。次に、その各側面について説明する。

- (1) 主体性・自立性が身についたという感覚

まず自分が成長したという感覚を得るに至った理由の一つとして多くの学生があげたのは、大学に入ってからより主体的に自分でものごとを考えまた行動するようになったことである。それは主に次の理由があげられる。

- a. 大学に入り一人暮らしをするようになり、必然的に生活・学業のためにいろいろと自分で動かなければならない環境におかれた結果、動くようになった：

*自分で考えてしなければならない。*

*目的を持って生活するようになった。*

*一人暮らしができるようになった。*

*一人で行動できるようになった。*

*自分は少し成長している。一甘えていない。頼る人がいないから。*

*自主性があがったのかな？と思う。*

- b. 将来の自分をより強く意識するようになり、そのために自分で考え動かなければならないと思うようになった：

*今は選んで考えて行動するようになった。将来したいことを考えて選ぶようになった。*

*色々活動していく中でここでもできること、ここでしかできないこともあるかなと思いだした。他の大学の人に「どこでもいっしょ。自分でそこでやれることを見つけたらいい」と言ってもらって変わったと思う。外に目を向けるようになった。*



## (2) 自律性が身についたという感覚

自立性・主体性の意味合いと近いが、しなければならぬことに対して、自分を律し、それをすることができるようになったという感覚もあげられた。

必死でノートとるようになった。自分からしなきゃならないこと。今までは卒業・進級できてたけど(2年, S)。

提出期限を守る(ようになった)。

授業をさぼらなくなった。

1年のときよりノートとるようになって。

早起きをできるようにしている。

要領よくなった。どうしたら単位とれるかとか。

興味がある授業にちゃんと出るようにし始めた。

自分で考えてしなければならぬ。高校の時は先生が勝手にやってくれてた。今はしてないけど、しなければならぬ。

1年に比べて3年になったら要領よくなる。レポートも出すようになったし、どうやったら単位とれるかわかってる。

## (3) 協調性が身についたという感覚

主体性が身についた感覚と同程度に頻繁にあげられたのが、協調性・社会性が身についたという感覚である。

a. それは一つには、高校まではクラスがありその中で常に一緒に行動する仲間がおり、彼らとは自然に互いによく知った仲、そのような関係の友達付き合いが彼らにとってそれまでの基本であったのが、大学に入り、高校のようなクラスはなく、授業・ゼミでしか会わない友達、あるいは自分と同じように育ったというよりも異なる環境で育った友達で価値観の異なる友達、彼らとそれなりにつきあっていく上で身につけていく、対人能力あるいは社会性である。

人間関係(がうまくなった)。大学にはいろんな人がいる。考えさせられるようになる。

大学にはいろんな人が来る。性格とか違うから人付き合いは勉強になった。

やっていいこととやっていけないことがわかりはじめた。ひとをおちょくってはけんかになる。人付き合いは難しい。

感情を押し込んで相手が思うようにしゃべれるようになった。しかし自分がだせてない。相手にいように。

誰とでも仲良くなる(先輩・社会の人を含め)。社会性が身についた。

丸くなった。考えが丸くなったと思う。

b. あるいはゼミ活動、バイトなどを通して、ある目標を達成するために一緒に活動することにより身につける社会性である。

女性や留学生と普通にしゃべれるようになった。

あとグループ活動の大切さを学んだ。自分の知らないことを仲間が知っていたり。

積極的に人と(動くようになった)。

## (4) 自分自身を見つめ直す感覚(内省・自己理解)

上記(1), (2), (3)の次にあげられた成長感として、社会(一般的な社会から自分の周りのことまで)と、その中で自分の相対的な位置に対して関心を持つようになったことがあげられる。そしてそれはまた、自分の就職問題への意識と絡みあう。特に自分の就職に絡むときには、少なくともインタビューしたなかでは、獲得できている成長感というよりも成長しなければならぬが未だ成長できていないという感覚である。

髪も黒くしたし。

二十歳になって、考えるようになった。自分で行き当たりばったりは良くないと。周りがそういうから。

現実を見るようになってきた—就職。

がんばり：社会に出る準備はできていない。社会でやっていける気がしない。

自信：就職に対しての自信はない。自分の能力がどういふされるのか全然わからない。がんばり：就職のためにがんばらないと。

自分というのがどういう人間なのか、考えさせられた。

人に認められたい—大学で成長したと思う。

2年に入ったらもう少し前向きになった。

## (5) 自己表現(発信・発表)ができるようになったという感覚

これは特に自信に関する感覚であり、ゼミ活動などを通し、人前でプレゼンテーション等の自己表現を経験するなかで得られる成長感である。少なくとも今回のインタビューは高校時にはそのような自己表現を経験していた学生は少なく、大学でそのようなプレゼンテーションのような経験する前まではそれは彼らにとって大きな不安であった。

少し社交的になった。昔は人前で発表するなんて考えられなかった。無口だった。企業訪問もしたし。行動力がついた。

このゼミは人前でしゃべられるんで、発表。それは少しできるようになって、自信がついた。

会話能力がついた。社会人の人と話すとか、

バイトはがんばってますね。バイト先では（人と）話す力とか、つきました。

(6) 社会への関心を持つようになったという感覚  
また、(4)の起因となるような、社会への関心についてもあげられた。

環境問題とかに対応できる。自分ニュース好きだから。

外に目を向けるようになった。

社会のニュースが面白いと思うようになった。

(7) 専門性が身についてきているという感覚

これは大学の授業等を通し、専門性が身についてきているという感覚である。本来大学はそのような専門性の教授が主目的である割には、少なくとも今回の調査に限っていえば、このような感覚を表したケースはそれ程多くはなかった。

経営学の知識はちょっとついた。今まで消費者志向だったのが販売者志向になってきた。

いろいろ興味があつたが、株にも興味。金は力なりということで経営者になりたい。で、今はちょっとだけ経営について分かってきた。

パソコンもできるようになった。意識が高まった。頭が良くなった。いい方向に進んでいる。

## 4. 考 察

設定されたリサーチクエスションとは、大学教育成果の内在的目的側面である学生の「自然に従う発達」を捉える概念として定義された学生自己成長感、すなわち学生が彼らの大学教育・大学生活を通して生じる、自分が成長したという感覚について、それはどのようなものを把握し、またそれはストレス起因型自己成長感とどのように共通しまた異なるのかを探ることである。先行研究から示唆されることとは、自己成長

感概念を扱う以上、それはプロセスとして捉えられるべきであり、また自己成長感とは、出来事一過程一成長感のセットとして捉えられるべきことであった。そしてストレス起因型自己成長感と学生自己成長感とは、その出来事の性質（ストレスフルネスの程度）、コンテキスト（大学生活、大学教育か否か）、過程、そこから生じる成長感の構造について異なることが予想された。これらに対し今回得られたインタビュー結果からの知見を考察する。

### 4-1. 学生自己成長感のプロセス的性質、その構成側面、その前提となる出来事

今回の調査でまず確認されたことは、まず学生自己成長感、すなわち学生がその大学生活のなかで感じる自身の成長も、基本的に大学生活、大学教育を経験するなかでの何らかの出来事をきっかけとして、そこから彼らなりの成長感を得ていることであり、ストレス起因型自己成長感と同様、プロセスとして捉えられること、そして出来事一過程一成長感がセットとなったものとして捉えられることである。

その上でさらに、学生がその大学生活のなかで感じる自身の成長とは、大きく7つの側面：(1)主体性・自立性が身についたという感覚、(2)自律性が身についたという感覚、(3)協調性が身についたという感覚、(4)自分自身を見つめ直すようになった自分とは何かを考えるようになったという感覚（内省・自己理解）、(5)自己表現（発信・発表）ができるようになったという感覚、(6)社会への関心を持つようになったという感覚、(7)専門性が身についてきているという感覚、に分類されるような感覚であり、特に(1)、(2)、(3)はその主要な側面である可能性があることである。そしてそれら成長感の前提となった出来事の実験およびそこから成長感を得る過程について、図表3のように整理できる。

図表3：学生自己成長感の構成側面とその前提となる出来事

前提となる出来事の実験	成長感を得るに至る過程	今回調査で得られた学生自己成長感
管理されない環境、一人暮らし、頼る人がいない状況におかれたこと	動かざるを得ない状況からとにかく動く、自分で目標を立てていく	(1) 主体性・自立性が身についた
管理されない環境、単位取得・授業参加要件が与えられたこと	一つ一つの規律・目標への適合と達成の積み重ね	(2) 自律性が身についた
異なる環境で育った友達との関係づくり、ゼミ・クラブ活動	高校のときのやり方が通用しないという発見と、その違いに対する対応、意識	(3) 協調性が身についた
授業、就職情報との接触、周囲の人と自分との比較(会話等)	社会・他人との比較の中での自分自身の役割への関心	(4) 自分自身を見つめ直すようになった
ゼミ・クラブ活動、バイト	やらざるを得ない状況からとにかくやってみる	(5) 自己表現ができるようになった
授業、就職情報との接触	知ること、分かること自体への興味	(6) 社会への関心を持つようになった
授業、ゼミ活動	知ること、分かること自体への興味	(7) 専門性が身についた

どの成長感側面も大きくは、それまでの高校生から大学生となり大学生活に適応していく過程、そしてその大学生活後自らが社会人とならなければならないことの意識に起因している。具体的には、(1)「主体性・自立性が身についた」、(2)「自律性が身についた」については、高校ではより管理された環境であった一方、大学では生活のことから授業なり目標なりを自ら決めていかなければならないことを発見し、それについていこうとする中で成長感を得ている。(3)「協調性が身についた」については、高校では友達関係も似たような環境に育ったなかでのお互いの仲であったところから、大学生活においては互いの価値観の違いからそれまでの高校時のようなつきあい方が通用せず意識せざるを得ないことを、いずれもまず戸惑いつつもそれを克服しつつ、自分なりの仕方を見つけるなかで成長感を得ている。あるいは、ある程度自己の成長を感じてはいても、その一方で自分は友達が少ないと強く感じており、この面で成長したい・成長できていないという感覚をもっている。(4)「自分自身を見つめ直すようになった」に関して、これは自分自身、自分の能力に対する自信の程度であり、まだ成長できている訳ではなく成長しなければと思っていることでもある。特に就職に対する不安とも絡んでいる。あるいは、今回の調査の対象となった大学の学生のうち相対的に出席率も高く取得単位数も多いものは、入学し現実に自分と周りの学生との授業態度の差、授業のレベルなどにも戸惑い場合によっては失望もし、しかしそれも2年時頃には慣れもありその環境を自分なりに解釈するに至ること(「他の大学の人から「大学は関係ない」と言ってもらったことも大きい」(3年生))も、彼らの自己成長感に結びついているようである。

ただし、ここで現れる成長感を得る前提となる出来事とは、ストレス起因型自己成長感を得る前提となるような出来事(例えば身近な人の死、等)と比較し、具体的にはっきりと捉えられるような性質のものではなく、また時間的にも連続しているものが主である。さらにそのような出来事から成長感を得る過程についても、インタビューである学生自身もそのような出来事の経験からどのようにして成長感を得たのか問われてもよく答えられないほど、あまりはっきりしたものではない。これは、ストレス起因型自己成長感については宅(2004)あるいはPark(1998)が「ストレス体験に対する意味の付与」と明確に捉えていることと異なる。しかしとはいえ学生自己成長感について、出来事から成長感を得るに至る過程を想定すること自体

は必要であると考えられ、それは同じ出来事を経験しても学生により、彼らが得る成長感は異なってくることは当然であり、それはその出来事の経験から成長感を得る過程に依存しているであろうことが容易に推測できるからである。

#### 4-2. 「自然に従う発達」を捉える学生自己成長感

いずれにしても、ここで得られた結果とは、あくまでも学生に対し、彼らの大学生活、大学教育を通しての彼ら自身が感じる成長についてのみ尋ねたことに対しての彼らの自発的な反応であり、その意味で、学生個々人の性向に応じた成長、あるいは「自然に従う発達」を捉えているものとみて差し支えないであろう。すなわち学生自己成長感とは、大学教育による教育成果の特に内面的目的側面である学生の「自然に従う発達」を捉える概念枠組みとしてみなすことができる。

#### 4-3. ストレス起因型自己成長感との比較

先に述べたように信野(2008)において特定されるストレス起因型自己成長感尺度は、本研究の調査対象と同様、大学生を対象とした調査から導出されており、また4つの因子から構成される包括的なものであり(1. 自己安定感(「些細なことで心が乱されないこと」等)、2. 他者への誠実な態度(「人と誠実にやりとりすること」等)、3. 他者つながり感(「周囲の人と密接なつながりを持っているという感覚」等)、4. 他者尊重(「人の感情や信念を尊重すること」等)、本研究で導出しようとする学生自己成長感の起点となるべきものである。また信野(2008)で使用された質問項目は、Armeli et al.(2001)で使用された質問項目をベースとしている(図表1)。しかしながらその信野(2008)によるストレス起因型自己成長感と、今回得られた学生自己成長感とを照らし合わせれば、かなり多くの点で異なり、むしろ今回得られた学生自己成長感はストレス起因型自己成長感との共通点は限られている(図表4)。これは、同じ成長感を問うものであっても、その成長感を得る前提となる出来事の性質に依存しているものと考えられる。

今回の学生自己成長感とはあくまでも大学生活、大学教育のコンテキストにある出来事ならではのものではない。しかしとはいえ、大学生活、大学教育を受ける経験がストレスフルなものではないということは決してなく、むしろどの学生からの聞き取り内容も、その成長感はやはり大学生活、大学教育を受ける



ことにより変化や失敗、挫折を経験し、その積み重ねから成長感を得ていることを示している。その意味では学生自己成長感もストレス起因型自己成長感の応用（大学生生活、大学教育のコンテクストにおける、よりストレスフルネスが弱いような出来事を前提とする自

己成長感）であるものと捉えることができる。さらに、そもそも信野（2008）による尺度の質問項目は、自己成長感をプロセスとしてでなく、ある一点として捉えるものであり、そのこと自体も今回の学生自己成長感との異なりに結びついている。

図表4：学生自己成長感と信野(2008)における自己成長感の比較

今回調査で得られた学生自己成長感側面	信野(2008)(研究1)における「自己成長感」構成因子
(1) 主体性・自立性が身についた	「(1) 自己安定感」の一部
(2) 自律性が身についた	
(3) 協調性が身についた	「(3) 他者つながり感」の一部、「(4) 他者尊重」の一部
(4) 自分自身を見つめ直すようになった	「(2) 他者への誠実な態度」の一部
(5) 自己表現ができるようになった	
(6) 社会に対する関心を持つようになった	
(7) 専門性が身についた	

## 5. 結論、インプリケーション、今後の課題

本研究では、大学教育成果の内在的目的側面である「自然に従う発達」を捉えるための概念枠組みとして、ストレス起因型自己成長感を起点として、学生自己成長感を定義し、定性調査によりその構造、すなわちその構成側面、その前提となる出来事、そしてその成長感を得るに至る過程、それらの関係性を検討した。

まず今回得られた学生の反応とはあくまでも彼らの大学生生活、大学教育を通しての彼ら自身が感じる成長についての自発的な反応であることから、学生自己成長感とは、学生個々人の性向に応じた成長、あるいは「自然に従う発達」を捉えているものとみなすことができる。

その上でここで仮説的に明らかにされたこととは、

(A) 学生自己成長感とは、ストレス起因型自己成長感と同様、プロセスとして捉えられ、また出来事一過程一成長感のセットとして捉えられること、そして学生自己成長感とストレス起因型自己成長感とは、その成長感を得る前提となる出来事の性質、そのコンテクストにおいて異なること、であり、(B) また学生自己成長感を構成する側面とは、(1) 主体性・自立性が身についたという感覚、(2) 自律性が身についたという感覚、(3) 協調性が身についたという感覚、(4) 自分とは何かを考えるようになったという感覚（内省・自己理解）、(5) 社会に対する関心を持つようになったという感覚、(6) 自己表現（発信・発表）ができるようになったという感覚、(7) 専門性が身についてきているという感覚、といった大きく7つの側面であるこ

と、さらにそれら成長感側面の前提となるような出来事、そこから成長感を至る過程である。

ただしこの学生自己成長感とは「自然に従う発達」を捉えることを意図する概念である以上、今回特定された学生自己成長感を構成する7つの側面とは、あくまでもひとつの傾向として捉えられるべきであり、決して固定的なものと捉えられるべきではないことに注意する必要がある。

またその学生自己成長感の構成側面とは、結果的に信野（2008）により特定された日本人にとってのストレス起因型自己成長感とは多くの点で異なるものであることが明らかにされた。

また今回の学生自己成長感の分析結果から、大学教育に関して次の実務的インプリケーションを導くことができる。すなわち、学生が各々の性向に応じ成長することを促すこと、そして成長感を得ることを促すためには、この7つの分野に重点をおくことが効果的であろうこと、そして具体的にはその出来事一過程一成長感の関係から、(1) 「主体性・自立性が身についた」という感覚のためには、あくまでも彼らを動かざるを得ない状態からともかく動く、あるいは自分で目標をたてていくことを促すこと、(2) 「自律性が身についた」という感覚のためには、一つ一つの規律・目標への適合、達成の積み重ねを促すこと、(3) 「協調性が身についた」という感覚のためには、友達関係を作る中で高校の時とは異なりまた違った意識をもち対応することを促すこと、(4) 「自分自身を見つめ直すようになった」という感覚のためには、彼らを社会・他人との比較の中での彼ら自身の役割を考えるこ

とを促すこと, (5)「自己表現ができるようになった」という感覚のためには, これもやらざるを得ない状況からともかくともやってみることを促すこと,

(6)「社会への関心をもつようになった」, (7)「専門性が身についた」という感覚のためには, 知ること, わかること自体への興味をもつことを促すこと, である。

今後の課題として, 次の二点があげられる。まず第1に, 自己成長感を具体的に大学教育成果を測定するための枠組みとして活用するために, 本研究の知見をもとに, サーベイ調査によりその概念の尺度化を行うこと, 学生自己成長感に起因する大学生活における出来事の主なものを分類・特定すること, そして実際にその学生自己成長感尺度と出来事分類により, 測定を実施すること, が必要とされる。このことにより, 学生に対する現時点での(広い意味での)教育効果が理解され, 教育プログラムをより効果的とするための修正ポイントを把握することが可能となる。

第2に, 今回の調査では自己成長感を捉える上で, その成長感を得る前提となるストレスフルな出来事の経験, そしてそこから成長感を得るに至る過程, その理解の重要性があらためて確認されたが, 今回の定性調査での重点はストレス起因型自己成長感の応用としての学生自己成長感概念の定義化の可能性探索におかれたため, 出来事, そこから成長感を得るに至る過程の理解にはその深化の余地が残る。学生自己成長感を大学教育成果の一指標として捉える時, 単にその成長感を測定するだけでなく, その後より効果的な教育プログラムを設計していく必要があるが, そのためにはその成長感の前提となる出来事, そこから成長感に至る過程の理解は特に重要になる。例えば大学生活, 大学教育のコンテキストにおいて同じ出来事を経験しても, ある学生はそこから大きく成長感を得るに至るに對し, またある学生はそうでもない, あるいは逆にストレスを得るだけに終わっているという違いがありそれはその出来事の経験から成長感を得る過程に違いがあることとなる。今後はこれらの点の調査をより詳細に進める必要がある<sup>4</sup>。

Received date 2011年11月29日

Accepted date 2012年2月1日

## 謝 辞

本論文の執筆にあたり, 匿名レビュアーの先生方より貴重なコメントを頂きました。ここに記して心より感謝致します。

## 参考文献

- Armeli, Stephen, Gunthert, Kathleen Cimbolic., & Cohen, Lawrence H., (2001), "Stressor Appraisals, Coping, And Post-event Outcomes: The Dimensionality and Antecedents of Stress-Related Growth," *Journal of Social and Clinical Psychology*, 20(3), 366-395.
- Dewey, John, (1916), *Democracy and Education - An Introduction to the Philosophy of Education* (松野安男訳, 「民主主義と教育」上・下, 1975年, 岩波書店)。
- Lazarus, Richard. S., & Folkman, Susan, (1984), *Stress, Appraisal, and Coping*, Springer.
- Markus, Hazel R. & Kitayama, Shinobu, (1991), "Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation," *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- Park, Crystal L., (1998), "Stress-Related Growth and Thriving Through Coping: The Roles of Personality and Cognitive Processes," *Journal of Social Issues*, 54(2), 267-277.
- Park, Crystal L., Cohen, Lawrence H. & Murch, Renee L., (1996), "Assessment and Prediction of Stress-Related Growth," *Journal of Personality*, 64(1), 71-105.
- Park, Crystal L. & Helgeson, Vicki S., (2006), "Introduction to the Special Section: Growth Following Highly Stressful Life Events - Current Status and Future Directions," *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(5), 791-796.
- Roesch, Scott C., Rowley, Anthony A., & Vaughn, Allison A., (2004), "On the Dimensionality of the Stress-Related Growth Scale: One, Three, or Seven Factors?" *Journal of Personality Assessment*, 82(3), 281-290.
- Schaefer, J., & Moos, R., (1992), "Life Crises and Personal Growth," In B. Carpenter (Ed.), *Personal Coping: Theory, Research, And Application*, Praeger.
- Takezawa, M. & Kodama, M., (2004), "The Relationship Between Expression-Suppression Type of Dependence Behavior And Expectations

- Regarding The Effect of Dependence,” *The 2nd Asian Congress of Health Psychology*, 309.
- Weinrib, Aliza Z., Rothrock, Nan E., Johnsen, Erica L. & Lutgendorf, Susan K., (2006), “The Assessment and Validity of Stress-Related Growth in a Community-Based Sample,” *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(5), 851-858.
- Yin, Robert, K., (2003), *Case Study Research: Design and Methods*, Sage Publications.
- 石本雄真, (2008), 「居場所感に関連する大学生の生活の一側面」, 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要第2巻第1号, 1-6.
- 川喜田二郎, (1967), 「発想法—創造性開発のために」, 中公新書.
- 神藤貴明, (1998), 「中学生の学業ストレスと対処法略がストレス反応および自己成長感・学習意欲に与える影響」, 教育心理学研究, 46, 442-451.
- 楠見孝, 子安増生, 道田泰司, (2011), 「批判的思考力を育む—学士力と社会人基礎力の基盤形成」, 有斐閣.
- 経済産業省, (2010), 「社会人基礎力 育成の手引き—日本の将来を託す若者を育てるために」, 学校法人河合塾.
- 助川英一, (2007), 「コーピングが自己成長感に及ぼす影響に関する研究」, 聖徳大学大学院臨床心理学研究科臨床心理学専攻修士論文.
- 竹澤みどり, (2009), 「依存性が自律性に与える影響：自己成長感を媒介として」, 学園の臨床研究08, 富山大学保健管理センター, 31-38.
- 竹澤みどり&小玉正博, (2004), 「依存することによる影響の検討—質的検討」, 日本心理学会題68回大会発表論文集, 679.
- 宅香菜子, (2004), 「高校生における「ストレス体験と自己成長感をつなぐ循環モデル」の構築」, 心理臨床学研究, 第22巻 第2号, 181-186.
- 一, (2005), 「ストレスに起因する自己成長感が生じるメカニズムの検討」, 心理臨床学研究, 第23巻 第2号, 161-172.
- 富安浩樹, (1997), 「大学生における進路決定自己効力と時間的展望との関連」, 教育心理学研究, 第45巻, 第3号, 87-94.
- 信野良太, (2008), 「自己成長感尺度作成の試み」, 北星学園大学大学院論集, 11, 125-136.
- 広田照幸, (2009), 「ヒューマニティーズ 教育学」, 岩波書店.

## 注

- <sup>1</sup> 広田 (2009) はさらに次のように指摘する：「教育基本法には「教育の目的」「教育の目標」が定められている。学校教育法にも学習指導要領にも目標がたくさん書かれている。日常の学校の教育活動でも、細かな目標が独自に山ほど設定されている。でも、しかし、なぜそれらが必要なのか。法律に書かれているからというのでは納得できる理由にはならない。教育学は目的についての議論を素通りして、単に内容や方法のみを扱えばよい、ということになってしまっている。そこでは、教育学は目的なき技術論に陥ってしまう。」(広田, 2009, p.107)
- <sup>2</sup> Dewey (1916) はさらに次のように説明する：「自然な傾向は、子どもの自発的な発言や行動の中に一すなわち、決められた課業をやらされていないとき、そして観察されていることに気づいていないときに、彼がおこなっていることの中に—最も現れやすい。だが、これらの傾向は、自然なものだからといって、すべてが望ましいものだ、ということにはならない。(中略) 望ましい傾向の活動が他の諸傾向がとる方向を統制して、そうすることによって、それらの他の諸傾向は、何にもならないから、使用されなくなってしまうようにするように気をつけなければならない。」(松野訳, 「民主主義と教育」上, 1975, p. 188)
- <sup>3</sup> 九州共立大学経済学部HP, (2011年11月), <http://www.kyukyo-u.ac.jp/guidance/economics/message.html>
- <sup>4</sup> これら今後の課題について、本調査が実施された九州共立大学経済学部では、「学生理解ワーキンググループ」を形成し、取り組みつつある。