

# 紀 要

第 36 号

(目 次)

## 報 告

- 米国 Advancement Via Individual Determination プログラムの  
起源に関する考察 ..... 福野 裕美 .....〔1〕
- 小論文添削指導の事例 ―接続助詞「し」が出現した文の場合― ..... 浦上 博文 .....〔21〕
- 認知的共感性尺度修正版の作成と信頼性・妥当性の検討 ..... 今野 仁博 .....〔9〕

2013年10月

岡山学院大学・岡山短期大学

## 報告

# 米国 Advancement Via Individual Determination プログラムの起源に関する考察

福野裕美

### 要約

本報告の目的は、米国 Advancement Via Individual Determination (以下、AVID) プログラムの起源を明らかにすることを通して、同プログラムにおいて卓越性と公正を同時に達成する論理を考察することである。

卓越性と公正の同時達成は1980年代からの米国教育改革の目標である。しかし、実際には、卓越性は高い学力を持つ大学進学志向の生徒のため、公正は社会的・経済的に不利な立場におかれた非大学進学志向の生徒のためのものとして、それぞれ別個の概念として機能してきた。その結果、一般に、不利な立場にある生徒に対して大学進学のための支援は十分に提供されてこなかった。

AVID プログラムは不利な立場にある生徒を対象とした大学進学準備プログラムであり、彼らに大学進学者向けの授業を受講させるとともに、厳格なレベルの授業についていくための支援を行う。AVID プログラムはカリフォルニア州サンディエゴ統合学区内のクレアモント・ハイスクールで、人種統合のためのバス通学が実施されたことを契機として始まった。当時同校の英語教師であったスワンソンが、卓越性を犠牲にせずに人種統合を達成するために AVID プログラムを創設した。

本報告では AVID プログラムの起源の検討を通して、同プログラムでは公正を「フェアネス」と捉えることにより、卓越性と公正の同時達成を実現する仕組みを構築したと結論づけた。

### キーワード

Advancement Via Individual Determination プログラム、卓越性、公正、総合制ハイスクール、アメリカ合衆国

### はじめに 一 問題の所在と研究の目的 一

本報告の目的は、米国 Advancement Via Individual Determination (以下、AVID) プログラムの起源を明らかにすることを通して、同プログラムにおいて卓越性 (excellence) と公正 (equity) を同時に達成する論理を考察することである。

今日の米国教育改革の主要な目標は大学卒業者を増やすことである<sup>1)</sup>が、この目標を達成する上で特にターゲットとなるのは、アフリカ系アメリカ人やラテン系アメリカ人といったマイノリティや低所得家庭の生徒である。米国では今後これらのグループの人口の増加が見込まれているが、彼らの大学進学率や学位取得率は、白人やアジア系アメリカ人の生徒に比べて低い<sup>2)</sup>。

米国におけるこれまでの調査では、マイノリティや低所得家庭の生徒の低い大学進学率、学位取得率の原因の1つとして、ハイスクール段階で大学進学に向けた準備が不足していることが指摘されている。ハイスクールでコアカリキュラムを履修することや、数学と科学において高いレベルの授業を履修

することは、大学進学率や学位取得率を上昇させるが、マイノリティや低所得家庭の生徒はこうした授業を履修する割合が白人やアジア系アメリカ人の生徒に比べて低いという<sup>2)</sup>。

さて、マイノリティや低所得家庭の生徒の大学進学への準備が不足しているという今日の状況は、米国におけるこれまでの教育改革の中で生じてきた問題でもある。1980年代以降、米国教育改革の課題は卓越性と公正の同時達成である<sup>3)4)5)</sup>。ここで卓越性とは、「すべての子どものポテンシャルを最大限に伸ばすことができているか」という、教育の質 (quality) に関わる概念であり、公正とは、「すべての子どもに十分な教育機会を提供し、適切な教育達成を保障できているか」という、教育の平等 (equality) に関わる概念である<sup>6)</sup>。例えば1983年の政府報告書『危機に立つ国家』では、「優れた教育」が掲げられて卓越性の実現が主張されたが、それと同時に公正にも配慮すべきことが強調された。卓越性と公正は「双子の目標」と呼ばれ、すべての生徒の才能を最大限に伸ばすことがめざされてきた<sup>4)5)</sup>。

しかし実際には、卓越性と公正はそれぞれ別個の概念として機能してきた。卓越性は高い学力を持つ大学進学志向の生徒のためにあり、公正とは社会

〈連絡先〉 福野裕美  
岡山学院大学 人間生活学部食物栄養学科  
e-mail address : yfukuno@owc.ac.jp

的・経済的に不利な非大学進学志向の生徒のためであると考えられた。特に、公正とは「高い学力に恵まれない生徒に教育機会をその質はどうであれ、平等に保障する」(傍点は引用者による) というものであったという<sup>7)</sup>。

そしてこのことによって見落とされてきたのが、マイノリティや低所得家庭の生徒に対する大学進学のための支援である。前述したとおり、マイノリティや低所得家庭の生徒はハイスクール段階で大学進学に向けた準備が不足していることが指摘されているが、彼らの大学進学への支援は、いわば卓越性と公正を隔てる溝に落とされてしまったのである。今後、大学卒業者を増やすという米国教育改革の課題を踏まえ、大学進学を志向するマイノリティや低所得家庭の生徒にも焦点を当てる必要があるとあり、彼らの大学進学を支援する制度の構築が求められているといえよう。

こうした中、一部のハイスクールにおいて、マイノリティや低所得家庭の生徒に対して大学進学を積極的に支援するプログラムが実施され、成果を上げている。それがカリフォルニア州を中心に全米46州で実施されている AVID プログラムである。同プログラムは、特にマイノリティと低所得家庭の生徒を対象とした大学進学準備プログラムであり、参加者の多くが、その不利な立場にかかわらずハイスクールで大学進学者向けの授業を履修し、大学に進学する<sup>8)</sup>。

AVID プログラムは1980年にカリフォルニア州サンディエゴのある公立学校の教師の試みから始まった。本報告で詳述するように、AVID プログラムもまた、卓越性と公正の同時達成という米国教育改革の流れの中で生まれた。しかしながら、米国全体の動向とは異なり、同プログラムではマイノリティや低所得家庭の生徒の大学進学に向けた支援に着手し、実際に成果を上げてきた。

では、AVID プログラムはどのような経緯で創設されたのか。AVID プログラムが創設された学校で、教師はなぜマイノリティや低所得家庭の生徒に対して大学進学の支援を始めたのか。そこでは卓越性と公正はどのように捉えられたのか。卓越性と公正の同時達成という教育改革の流れの中でマイノリティや低所得家庭の生徒の大学進学者を増やすためには、AVID プログラムにおける卓越性と公正の論理を解明することが求められよう。

AVID プログラムの先行研究について、日本における研究蓄積は管見の限りない。米国における先行研究では AVID プログラムがマイノリティや低所得家庭の生徒の大学進学や進学後の大学での成功に効果を上げていることが指摘されている<sup>9)10)11)12)13)</sup>。また、Mehan は社会学の点から AVID プログラムを分析し、同プログラムは、裕福な家庭の親が家庭

で子供たちに与える文化資本と類似するものを、学校で低所得家庭の生徒に与えると述べる<sup>14)</sup>。米国では、マイノリティや低所得家庭の生徒の大学進学支援策として AVID プログラムが有効であることが明らかになりつつあり、近年同プログラムへの注目が集まっている。他方で、その具体的な制度設計についてはまだ十分に明らかにされていない。

以上のことをふまえ、本報告ではまず、卓越性と公正を巡る米国教育改革の流れとその課題を確認する。次に AVID プログラムの基本的事項を述べた上で、AVID プログラムの起源を明らかにする。これらを通して、最後に AVID プログラムにおいて卓越性と公正を同時に達成する論理を考察する。

卓越性と公正の同時達成は、今日の日本の教育改革の課題でもある。2013年6月に発表された第2期教育振興基本計画では、教育行政の4つの基本的方向性の中で、「未来への飛躍を実現する人材の養成」と「学びのセーフティーネットの構築」が掲げられている<sup>15)</sup>。前者は「優れた能力と多様な個性を伸ばす」とあることから卓越性、後者は「学習や社会生活に困難を有する者への学習機会の提供」とあることから公正の追求と捉えられる。本報告の知見は1980年代から卓越性と公正の同時達成に取り組む米国教育改革の課題とその解決への糸口を示すものである。このことは、米国の教育改革の改善に資するとともに、今後の日本の教育改革に対しても重要な示唆を与えるだろう。

## 1. 卓越性と公正を追求する米国教育改革

### 1.1 1980年以前の教育改革

1980年代以降の米国教育改革は卓越性と公正の同時達成を課題としてきた。そもそも米国において卓越性と公正の要求はどのような状況の中で生じたのか。まずは1980年以前の米国の教育改革の状況を確認する。

1950年代、米国では朝鮮戦争、冷戦などにより対外的な緊張が高まっていた。そして1957年、ソ連が米国に先駆けて人工衛星の打ち上げに成功したいわゆる「スプートニク・ショック」を受け、1950年代後半から米国では理数科教育に力が注がれるようになった。国家の競争力を一層推進するために卓越性への要求が高まったのである。

他方で、1954年のブラウン判決、1964年の公民権法成立を受けて、1960年代の米国では公民権運動が興隆した。1964年のヘッドスタート計画や1965年の初等中等教育法制定により、不利な立場におかれた生徒に対する補償教育が展開されるようになった。人種統合の面から教育改革において公正への要求も高まっていったのである。

1970年に入ると、スプートニク・ショック後の学問的教科中心の教育への反省から、生徒のニーズに

基づいて多様なカリキュラムが用意された。いわゆる「学校の人間化」運動である。しかし、実際には数学、理科、外国語などを避け、代わりに「自動車運転実技」など安易に単位が取れる科目を生徒が選択する傾向が強まり、主要科目の履修が疎かになる結果を招いた。そしてこのことが、1980年代以降の教育改革に対する卓越性の要求へとつながっていった。

また公民権運動が進展していく中で、1970年代には人種統合バス通学 (Busing) が始められた。人種統合バス通学は居住区による校区を越えて、子どもたちに決められた学校へバス通学するよう強制したものである。その目的は、各公立学校における、黒人と白人の生徒の数を等しくしてバランスをとり、共に教育を受けることで機会の均等を図るものだった。人種統合バス通学は、1971年に最高裁判所が合憲と認めたことを受けて全米各地で展開されていった。人種統合バス通学が実施された地域では、郊外に住む白人生徒を都市の黒人の生徒が多く通う学校へ、黒人の生徒を郊外の白人の生徒が多く通う学校へバスで通学させることとなった<sup>16)</sup>。

このように1980年代に入る頃の米国教育改革に対しては、国力増強の面から卓越性、人種統合の面から公正の要求が寄せられる状況であった。

## 1.2 1980年代の教育改革

前節で示したとおり、1980年代に入る頃の米国教育改革には卓越性と公正という2つの要求が寄せられていた。そして1980年代の教育改革では卓越性と公正の同時達成が目標として掲げられた。

1983年、レーガン政権下のベル教育省長官の諮問機関である「優れた教育に関する全国審議会」の最終答申『危機に立つ国家—教育改革への至上命令— (A Nation at Risk : The Imperative for Educational Reform)』(以下、『危機に立つ国家』)において、「優れた教育」(Excellence in Education)の実現が教育改革の目標として掲げられた。同答申では卓越性 (excellence) とは次のことを意味すると述べられている<sup>17)</sup>(なお、以下の引用文では excellence は「優秀性」と訳されている)。

学習者ひとりひとりの立場でいうと、学校でも職場でも、自分の能力の限界を試し、これを押し広げるよう行動することが、それ(引用者注:「それ」とは excellence すなわち卓越性を意味する。以下引用文中の「それ」も同様)である。学校・大学のありかたについていえば、そこで学ぶものに高い期待と目標を掲げ、これを達成するようあらゆる面で手を貸してやるのが、それである。また社会のありかたについていえば、以上のような方針を受け入れるのが、それである。こうしてこ

の社会は、教育もあり、技能もある国民の中で、急激に変化する世界の挑戦に、対応できる態勢がつけられることになる。わが国の国民も学校・大学も、このような意味での優秀性の達成を使命とすべきである。

しかし「卓越性」の意味するところはこれだけではない。次のように公正への配慮が不可欠であることも強調されている<sup>17)</sup>。

多様な人口構成をもつわが国民を、公正の原則にもとづいて扱うという、国民全体の強力な使命感、この使命感を犠牲にしなければ、優秀性と教育改革を求める使命が達成できないなどと、われわれは思っていない。公正さと質の高い学校教育という二つの目標は、ともにわが国の経済と社会に対して、深い、実質的な意味をもつものであって、原則上も、実際上も、一方を他方の下に置くわけにはいかない。もしそうすれば、青少年が、それぞれの希望と能力に応じて学習し、生活する機会をとぎしてしまうことになる。一方では社会全般が凡庸さに馴れ、他方では非民主的なエリート主義をつくり出すことにもなる。

1983年の『危機に立つ国家』では、このようにあくまで公正の原則を守りつつ、卓越性を達成することが目標とされた。「だれもがその才能を最大限に伸ばすこと」がめざされたのである。さらに教育内容については次の事項が勧告として示された<sup>4)</sup>。

### 〈勧告A〉教育内容

州および地方が定めるハイスクール卒業要件は強化されなければならない。また卒業証書を取得しようとする生徒はすべて最低限、つぎのカリキュラムをハイスクールの4年間に履修して「5つの新しい基礎教科」の基本を身につけるよう義務づけられるべきだ。すなわち(a)英語＝4年間(1日につき1時限の授業に1週5時限出席する)(b)数学＝3年間(c)理科＝3年間(d)社会＝3年間(e)コンピュータ科学＝半年間。進学予定者は、以上のほかに外国語を2年間履修するよう強く勧告する。

右(引用者注:上記)の5教科の履修は、進学または就職にかかわらず全生徒に要求される「新しい基礎教科」(New Basics)である。ハイスクール卒業後の人生を成功裏に過ごすために欠かせないベーシックス(基礎教科)であり、現代カリキュラムの核となるものだ。

このように、『危機に立つ国家』では卓越性を達成

するため、進学や就職にかかわらずすべての生徒に対して「新しい基礎教科」の履修が義務づけられ、ハイスクール卒業要件の強化という方針が示された。

### 1.3 1980年代以降の教育改革の課題

以上のように1980年代の教育改革では卓越性と公正の同時達成という目標が掲げられたが、実際に改革が進められていく中で、その後どのような課題が生じたのか。

米国では憲法上、教育は州レベルの権限に属する。したがって『危機に立つ国家』が発表された後、各州はその勧告に沿って対応を進めていった。連邦教育省による1984年の報告書によれば、「ハイスクール卒業要件の強化」はもっとも多く、35州（区）で実施または承認済みであったという<sup>17)</sup>。

しかし、卒業要件を引き上げ、すべての生徒に質の高い知的教育を保障することは単純なことではなかった。当時、米国の総合制ハイスクールには、大学進学準備トラック（academic track）、一般教育トラック（general track）、職業教育トラック（vocational track）という3つのトラッキングが定着しており、どのトラックに属するかによって、生徒が受ける教育の質は著しく異なっていた。

そしてこのトラッキングにより、事実上、教育課程は大学進学と非大学進学の2つに分裂していたという。総合制ハイスクールの教育課程構造の問題点を考察した西尾は、J・グッドラッドの研究を引き、当時の教育課程について、「一方は、より格式の高い学問的教科群で、学習の一様式としての手仕事を排除するものである。他方は、非学問的教科群で、一般的な特徴は学問的教科は装飾物とみなされ、手を使うことを育成する機会が多く与えられ」ており、「前者に属する生徒を“頭仕事向きの者”後者を“手仕事向きの者”という分け方」が蔓延していたことを指摘している<sup>7)</sup>。

総合制ハイスクールのこのような教育課程構造の中で、一般に卓越性と公正はうまく接合せず、それぞれ別個の概念として機能することとなった。すなわち、卓越性は高い学力を持つ大学進学志向の生徒のためにあり、公正とは社会的・経済的に不利な非大学進学志向の生徒のためにあると考えられた。そこでの公正とは「高い学力に恵まれない生徒に教育機会をその質はどうであれ、平等に保障する」(傍点は引用者による)というものであった<sup>7)</sup>。見方を変えれば、そうすることによって当時のハイスクール教育はさまざまな関心、能力、適性をもった生徒を等しく無償またはそれに近い形で受け入れ、対処してきたともいえる。

しかし、卓越性と公正が別個の概念として機能することで、その視野から外れてしまった事柄がある。それがマイノリティや低所得家庭の生徒に対する大

学進学への支援である。

アメリカ大学テスト事業団（American College Test Program）の調査では、ハイスクールでコアカリキュラムを履修することや、数学と科学において高いレベルの授業を履修することは、大学進学率や学位取得率を上昇させることが指摘されているが、マイノリティや低所得家庭の生徒はこうした授業を履修する割合が白人やアジア系アメリカ人の生徒に比べて低いという<sup>2)</sup>。例えば、調査した2009年のハイスクール卒業生のうち、白人生徒の73%、アジア系アメリカ人生徒の80%がコアカリキュラムを履修したのに対し、アフリカ系アメリカ人生徒の場合は64%、ラテン系アメリカ人の場合は67%であった。また家庭の年収が低くなるほど、コアカリキュラムを履修する割合は低くなることも明らかにされている。このように、マイノリティや低所得家庭の生徒の大学進学への支援が十分になされていない現状が見て取れる。

## 2. AVID プログラムの概要

卓越性と公正の同時達成をめざす教育改革の中で、マイノリティや低所得家庭の生徒に対する大学進学への支援が見落とされてきたことを前節で指摘した。このことがマイノリティや低所得家庭の生徒の現在の低い大学進学率や学位取得率の一因であるとも思われる。しかし、今日一部のハイスクールでは、マイノリティや低所得家庭の生徒に対して大学進学を積極的に支援するプログラムが実施されており、実際に成果を上げている。

AVID プログラムは、米国カリフォルニア州を中心として実施されている、マイノリティや低所得家庭の生徒を対象とした大学進学準備プログラムである。現在、AVID プログラムの対象は初等教育段階から高等教育段階まで広がっているが、次節で示すとおり、もともとはハイスクールで始まったプログラムであり、現在も中核となるのは中等教育段階の生徒である。AVID プログラムの中核となるミドルスクールとハイスクールレベルでは、2010-2011年度に3,761校で AVID プログラムが実施された<sup>18)</sup>。

AVID プログラムは各学校で実施されるため、プログラムの具体的な実施形態は学校の実情に応じて異なる。そこで、AVID プログラムを全米レベルで管理する AVID センターでは、「AVID プログラム実施の要点<sup>19)</sup>」として11項目を掲げ、プログラムの質の維持に努めている。以下、「AVID プログラム実施の要点」11項目をもとに、AVID プログラムの基本的な仕組みを確認する。

- (1) AVID プログラムに参加する生徒の選定は、潜在能力がある学力レベルが中程度（1つの尺度として成績得点平均 GPA が2.0～3.5）

の生徒に焦点をあてなくてはならない。こうした生徒は学業成績を改善し、大学進学準備を始めることにおいて、AVID プログラムからメリットを得るだろう。

- (2) AVID プログラムの参加者は、生徒と職員の両方とも、参加することを選択しなくてはならない。
- (3) 学校は AVID プログラムの完全な実施に献身しなくてはならない。AVID 選択クラスは、通常の授業時間の中で開設される。
- (4) AVID プログラムに参加する生徒は、大学入学要件を満たすことができる厳格な学習コースを履修しなくてはならない。
- (5) 強力で、適切なライティングとリーディングのカリキュラムが、AVID 選択クラスの授業の基礎を提供する。
- (6) 研究は、AVID プログラム教室での授業の基礎として使用される。
- (7) 共同は AVID プログラム教室での授業の基礎として使用される。
- (8) 十分な数のチューター（個人指導教師）が、厳格なカリキュラムへの生徒のアクセスを促進するために AVID プログラムの授業で利用できなくてはならない。チューターは大学生であるべきで、AVID プログラムで使用される方法論を実施するために訓練されなくてはならない。
- (9) AVID プログラムの実施と生徒の進歩は、AVID データシステムを通して監督され、結果は成功を保証するために分析されなくてはならない。
- (10) 学校または学区は、プログラムの費用に対する財源を確認し、AVID プログラム実施の要点を実施し、AVID 認定に参加することに同意し、AVID プログラムの職能開発機会に継続して参加しなくてはならない。
- (11) 厳格な大学進学準備コースへの生徒のアクセスと成功の問題について、活動的で、学際的な現場チームが共同して活動する。

AVID プログラムの基本的な仕組みは、学力レベルが中程度の生徒に対して、ハイスクール入学段階から継続的に支援を行うことにより、大学進学者向けの授業の履修を促すというものである。

AVID プログラムに参加した生徒は、不利な立場にありながら、その多くが大学に進学している。AVID プログラムには2009-2010年度に約330,000人の生徒が参加したが、このうち、ラテン系アメリカ人は約50%、アフリカ系アメリカ人は約20%を占め、無償減額給食措置対象の生徒は全体の6割以上を占めた<sup>20)</sup>。このように、多くの人種的・民族的・社会

経済的に不利な立場におかれた生徒が含まれているにもかかわらず、2009-2010年度に AVID プログラムに参加したハイスクール12年生（約24,000人）のうち、75%以上が4年制大学への入学を認められた<sup>18)</sup>。

### 3. AVID プログラムの起源

では、AVID プログラムはどのような経緯で生まれたのか。

AVID プログラムは、1980年にカリフォルニア州サンディエゴにあるクレアモント・ハイスクールにおいて始められた。クレアモント・ハイスクールは、もともとミドルクラスの生徒集団が在籍し、生徒の約80%が大学に進学する学校であった<sup>21)</sup>。ところが同校では裁判所の命令に基づき、1980年に人種差別廃止の措置が行われ、人種統合バス通学が実施されるようになった。その結果、それまで同校に在籍していた一部の裕福な生徒は他校に転校し、代わって、500人の低所得家庭のラテン系アメリカ人とアフリカ系アメリカ人生徒が通学するようになった<sup>21)</sup>。

こうしたクレアモント・ハイスクールにおける状況の変化に対応するために、当時、英語科主任であったスワンソン教諭が取り組み始めたのが AVID プログラムである。

当時、人種統合バス通学が実施された状況において、スワンソンは、どうしたら卓越性を犠牲にせずに人種統合を達成できるか悩んだという。スワンソンは、授業のレベルを下げることは、バス通学によって転入した生徒の大学進学可能性を低くすることになるが、逆に厳格なレベルの授業を続けることは、彼らを落第させることになると考えた<sup>22)</sup>。そこで、スワンソンは学力レベルが中程度の生徒に目を付けた。転入してきた生徒の中から、学力レベルが中程度の生徒を選び、厳格なレベルの授業についていけるように支援することを提案したのである<sup>22)</sup>。

実際にスワンソンは、大学進学準備クラスに在籍しておらず、成績得点平均（GPA）が1.5から2.5の範囲である、民族的・文化的に多様な生徒を最初の AVID プログラムにリクルートした。これらの生徒は、支援を受ける特別クラスに登録するとともに、厳格なレベルの大学進学準備クラスに登録した。生徒たちは多様な支援を受け、最終的に全員が大学に進学した<sup>21)</sup>。

以上が AVID プログラムの起源である。このように AVID プログラムは人種統合バス通学が実施された学校において、卓越性を犠牲にせずに人種統合を達成する方途を模索する中で生まれたものである。そこで AVID プログラムの創設者であるスワンソンが取った戦略とは、不利な立場におかれた生徒のうち学力レベルが中程度の者をターゲットとして、彼らが厳格なレベルの授業を履修するのに必要

な支援を提供するという事であった。

- ・インクルージョンはすべての人に対する、最小限の教育スタンダードを意味する。

#### 4. AVID プログラムにおける卓越性と公正

以上、米国における卓越性と公正の同時達成をめざす教育改革の流れと課題を確認した上で、AVID プログラムの概要、およびその起源を明らかにしてきた。

米国教育改革には1950年代以降、国力増強の面から卓越性、人種統合の面から公正という2つの要求が寄せられてきた。この2つの要求を受け、1983年に発表された『危機に立つ国家』では、卓越性の達成と同時に、公正への配慮も不可欠であることが指摘された。

しかし、当時の総合制ハイスクールの教育課程は大学進学と非大学進学に事実上二分されており、この教育課程の構造の中で、卓越性と公正は実際には別個の概念として機能することとなった。すなわち、卓越性は高い学力を持つ大学進学志向の生徒のためにあり、公正とは不利な立場におかれた非大学進学志向の生徒のためにあると考えられたのである。そして、このように卓越性と公正が別個の概念として機能することによって、結果的にマイノリティや低所得家庭の生徒に対する大学進学への支援は十分になされてこなかった。

他方、AVID プログラムの創設は、もともと多くの大学進学者を有していた学校において人種統合バス通学が実施されたことを契機としていた。同校の教師が卓越性を犠牲にせず人種統合を達成する方途を模索する中で AVID プログラムが提案されたのである。米国全体の教育改革と同様に、AVID プログラムもまた、卓越性と公正という2つの要求が寄せられる中で生まれたものであるといえる。

さて前節で明らかにした通り、1980年に最初の AVID プログラムが始められた際に創設者であるスワンソンが対象として選んだのは、学力レベルが中程度の生徒であった。「AVID プログラム実施の要点」11項目によれば、今日の AVID プログラムも学力レベルが中程度の生徒を対象としており、AVID プログラムは必ずしもすべての生徒を対象とするものではない。はたしてこれは公正の原則に沿っているといえるのだろうか。

このことについて、最後に OECD による近年の研究を用いて考察を加える。OECD の報告書によると教育における公正には、以下の通り、「フェアネス」と「インクルージョン」という2つの側面があるという<sup>23)</sup>。

- ・フェアネスは、ジェンダー、社会経済的地位または民族的な素性のような、個人的・社会的環境は、教育上の成功への障害であるべきではないということの意味する。

この「フェアネス」と「インクルージョン」の分類を用いると、1980年代の米国全体の教育改革で用いられた公正は「インクルージョン」に近いといえる。大学進学者、非大学進学者の間で質の違いは見られたものの、そこではすべての生徒に対してハイスクール教育を受ける機会が提供されていた。

他方、AVID プログラムにおける公正は「フェアネス」に該当するといえよう。AVID プログラムが対象とするのは、マイノリティや低所得家庭の生徒など、従来大学への進学が阻害されてきたグループの生徒である。AVID プログラムでは彼らに対して大学進学への支援を提供する。このことは、マイノリティや低所得家庭の生徒の「教育上の成功への障害」を取り除くことであり、それはまさに上でいう「フェアネス」の側面である。

そして AVID プログラムでは「フェアネス」という側面で公正を捉えることにより、卓越性と公正の同時達成を実現する仕組みを構築したといえる。

#### おわりに — まとめと今後の研究課題 —

本報告では、米国の AVID プログラムの起源の検討を通して、AVID プログラムでは公正を「フェアネス」と捉えることにより、卓越性と公正の同時達成を実現する仕組みを構築したと結論づけた。

「フェアネス」は公正の一側面にすぎず、AVID プログラムにおける公正は完全なものとはいえないかもしれない。しかし、公正を「フェアネス」として捉えることによって、AVID プログラムは、マイノリティや低所得家庭の生徒に大学進学への道を開いてきたのであり、冒頭に示した通り、マイノリティや低所得家庭の生徒の大学卒業者の増加が課題となっている今日の米国において、本報告が示した知見は一定の意義があるといえよう。

今後の研究課題は、AVID プログラムがどのような仕組みにより、マイノリティや低所得家庭の生徒の大学進学を支援しているのか、その具体的な内容を明らかにすることである。

#### 付 記

本報告は日本学術振興会特別研究員科学研究費(22・789)の助成を受けた研究成果の一部である。本報告における AVID プログラムに関するデータは、報告者が2011年2月5日～2月13日に米国カリフォルニア州で実施した調査で収集されたものである。

#### 引用・参考文献

- 1) United States Department of Education (2010).

- A Blueprint for Reform The Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act.
- 2) ACT (2010). Mind the Gaps : How College Readiness Narrows Achievement Gaps in College Success.
  - 3) 現代アメリカ教育研究会 (1990)『特色を求めるアメリカ教育の挑戦—質も均等も』教育開発研究所.
  - 4) 今村令子 (1987)『教育は「国家」を救えるか—質・均等・選択の自由』東信堂.
  - 5) 今村令子 (1990)『永遠の「双子の目標」—多文化共生の社会と教育』東信堂.
  - 6) 志水宏吉・鈴木 勇 (2012)『学力政策の比較社会学【国際編】 PISA は各国に何をもたらしたか』明石書店.
  - 7) 西尾範博 (1993)「総合制ハイスクールの教育課程構造」『苦闘するアメリカ教育』教育開発研究所.
  - 8) AVID Center, What is AVID? 2013/9/23  
アクセス URL : [http://www.avid.org/abo\\_whatisavid.html](http://www.avid.org/abo_whatisavid.html)
  - 9) Watt, K.M., Huerta, J., & Alkan, E. (2011). Identifying predictors of college success through an examination of AVID graduates' college preparatory achievements. *Journal of Hispanics in Higher Education*, 10 (2), 120-133.
  - 10) Watt, K.M., Huerta, J., & Reyes, P. (2013). An Examination of AVID Graduates' College Preparatory Postsecondary Progress : Community College Versus 4-year University Students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 12 (1), 86-101.
  - 11) Watt, K.M., Powell, C.A., & Mendiola, I.D. (2004). Implications of one comprehensive school reform model for secondary school students underrepresented in higher education. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 9 (3), 241-259.
  - 12) Watt, K.M., Huerta, J., & Lozano, A. (2007). A comparison study of AVID and GEAR UP 10th-grade students in two high schools in the Rio Grande Valley of Texas. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 12 (2), 1-29.
  - 13) Mendiola, I.D., Watt, K. M., Huerta, J. (2010). The impact of Advancement Via Individual Determination (AVID) on Mexican American students enrolled in a four-year university. *Journal of Hispanics in Higher Education*, 9 (3), 209-220.
  - 14) Mehan, H., Villanueva, I., Hubbard, L., & Lintz, A. (1996). *Constructing school success: The consequences of untracking low-achieving students*. New York, NY : Cambridge University Press.
  - 15) 「第2期教育振興基本計画」(平成25年6月14日閣議決定).
  - 16) 勝村とも子 (2010)「人種統合バス通学 (Busing)」アメリカ教育学会『現代アメリカ教育ハンドブック』東信堂.
  - 17) 橋爪貞雄 (1992)『2000年のアメリカ—教育戦略—その背景と批判—』黎明書房.
  - 18) AVID Center, 2010-2011 Year General Data Report.
  - 19) AVID Center, AVID Program Implementation Essentials, Implementing & Managing the AVID Program : High School, AVID Press, California, 2009.
  - 20) AVID Center, 2009-2010 Year General Data Report.
  - 21) Swanson, M. C., et al. (1993). "The AVID Classroom : A System of Academic and Social Supports for Low-Achieving Students," *Creating New Educational Communities : Schools and Classrooms Where All Children Can Be Smart*, The 94th volume of the National Society for the Study of Education.
  - 22) Freeman, J. (2000). *Wall of Fame*, AVID Academic Press, California.
  - 23) Simon Field, Małgorzata Kuczera, Beatriz Pont. (2007) *No More Failures : Ten Steps to Equity in Education*. OECD.



# The Origin of Advancement Via Individual Determination Program

Yumi Fukuno

## Abstract

This study shows how the Advancement Via Individual Determination (AVID) Program achieved excellence and equity in education simultaneously by exploring the program's origin.

Achieving excellence and equity simultaneously has been the goal of American educational reforms since the 1980s. However, these concepts are understood differently: "excellence" has an *academic* purpose in that it serves highly talented students and "equity" has a *nonacademic* purpose in that it serves disadvantaged students. Consequently, disadvantaged students are not prepared for college, and their rate of college enrollment is lower.

The AVID program is a unique college readiness program for disadvantaged students. The program places disadvantaged students in advanced classes and provides them with an elective class that prepares them to succeed in examinations regardless of rigorous curricula and increases their opportunities to enroll in four-year colleges.

This study clarifies the origin of the AVID program. The impetus for the AVID program was the impact court-ordered desegregation in the San Diego Unified School District had on Clairemont High School in 1980. To make the desegregation of schools work without sacrificing excellence, Mary Catherine Swanson, an English teacher at the Clairemont High School, created the AVID program.

This study concluded that because in the AVID program, "equity" means "fairness" but not "inclusion", the program could achieve excellence and equity simultaneously.

## Key Words

Advancement Via Individual Determination Program, excellence, equity, comprehensive high school, U.S.A.

## 報告

## 認知的共感性尺度修正版の作成と信頼性・妥当性の検討

今野 仁 博

## 要 約

本研究では、認知的共感性尺度修正版を作成し、その信頼性および妥当性を検討することを目的とした。本尺度は、共感性の認知的側面を測定するために既存の認知的共感性尺度（今野・小川、2012）を修正し、「他者感情の理解」と「視点役割取得」の2つの下位概念を設定した。 $\alpha$ 係数によって尺度の信頼性が確かめられ、検証的因子分析により設定した下位概念に対応する2因子構造が確認された。さらに、関連が予想される既存の尺度との相関分析により尺度の妥当性を検討した結果、共感性の認知的側面を主とする尺度であることが示唆された。今後は、他の概念との関連を見ながら、2因子構造の適合性についての検討をすること、また、発達の観点から、共感性の認知的側面の各因子が各発達段階でどのような役割を果たすのかを検討する必要性が考えられた。

## キーワード

認知的共感性、他者感情の理解、視点役割取得、信頼性、妥当性

## 1. 問題と目的

## 1.1 共感性について —先行研究の概観—

共感性に関する長い研究史の中で、共感性をどう定義するのかが研究者の考え方によって様々である。従来、共感性の概念定義は、他者の感情と同じものを自分の中で経験するといった感情的側面を強調する立場（Stotland, 1969<sup>1)</sup>；Batson, 1987<sup>2)</sup>）と、他者の立場に立って物事を見て、他者の気持ちを理解するといった認知的側面を強調する立場（Dymond, 1948<sup>3)</sup>；Broke, 1971<sup>4)</sup>）に大別される。感情的側面を強調する立場では、例えばStotland (1969)<sup>1)</sup>は「他者が情動的状态を経験しているか、または経験しようとしているため、観察者に生じる情動的反応」と定義した。一方、認知的側面を強調する立場では、例えばDymond (1948)<sup>3)</sup>は「他者の思考・感情・行為の中に自分自身を想像的に置き換えて、その人のあるがままの世界を構成すること」と、Broke (1971)<sup>4)</sup>は「他者の心的・情動的状态を理解する認知能力」と定義している。

また近年、Davis (1994)<sup>5)</sup>は共感性を「他者の経験についてある個人が抱く反応を扱う一組の構成概念」と包括的に定義し、共感性の概念に認知的側面と感情的側面の両方を含めている。つまり、共感性は単一の構成概念ではなく、共感性の認知的側面と感情的側面の両者はお互いに影響し合う多次元的な構造を持った構成概念として捉えている（Davis, 1994<sup>5)</sup>）。さらに、Davis (1980<sup>6)</sup>, 1983<sup>7)</sup>はこの多

次元的な観点から、共感性尺度として対人的反応性指標（The Interpersonal Reactivity Index；IRI）を作成し、これは今日、共感性を測定するための尺度として一般的に広く用いられている。IRIは共感性を4つの下位概念から構成させており、それらの下位概念、つまり、「視点取得」「想像性」「共感的関心」「個人的苦痛」を測定する尺度である。「視点取得」とは日常場面で他者の立場や心理的視点に立つことであり、「想像性」とは本や映画など架空の登場人物の気持ちや行動に自分自身を当てはめ、自分が他者の抱いている気持ちになったかのように同一化することである。一方、「共感的関心」とは他者に対して同情や配慮、関心を示すことであるが、特に不運な他者に対して暖かい感情や配慮を持つという他者志向的なものを指す。「個人的苦痛」とは他者の感情への反応として自分が不快な感情を抱くことを意味するが、特に他者が苦しんだり、援助が必要な緊張した場面で不安や動揺を抱くという自己志向的なものを指す。これら4つの下位概念の中で、「共感的関心」と「個人的苦痛」は自分が他者の感情に対して代理的に共有および反応するものであり、共感性の感情的側面を表わしている。一方、「視点取得」と「想像性」は他者の立場に立ち、他者の心理状態について正確に理解するものであり、共感性の認知的側面を表わしている。

さらに、IRI以外にも、多次元的な観点から共感性を測定する尺度が積極的に開発されており、多次元的観点からの共感性研究が定着しつつある（鈴木・木戸・出口・遠山・出口・伊田・大谷・谷口・野田, 2000<sup>8)</sup>；登張, 2003<sup>9)</sup>）。本邦では、櫻井(1988)<sup>10)</sup>

〈連絡先〉今野 仁 博  
岡山短期大学 幼児教育学科  
e-mail address : konno@owc.ac.jp

などが IRI の邦訳版を作成し、十分な信頼性と妥当性が確認されている。また、登張 (2003)<sup>9)</sup>は青年期用多次元の特性共感尺度を作成し、ここでは「共感的関心」「個人的苦痛」「ファンタジー」「気持ちの想像」の4つの下位概念で構成される共感性が測定されている。

## 1.2 既存の共感性尺度の問題や課題

多次元の観点から共感性を捉えようとする中で、従来取り上げられてきた共感性尺度について幾つか問題や課題も残されている。例えば、IRIの場合、項目表現が日本文化において不適切であること(登張, 2003<sup>9)</sup>)や共感性の4つの下位概念しか捉えてないこと(鈴木他, 2000<sup>8)</sup>)が指摘されている。また、登張 (2003)<sup>9)</sup>の尺度に関しても、多次元の観点から見ると、共感性の下位概念の構成は十分とは言えない。

こうした問題点を踏まえ、その後の研究では共感性の下位概念が再検討され、共感性の認知的側面と感情的側面をより包括的に捉えようとする試みがなされてきた(葉山・植村・荻原・大内・及川・鈴木・倉住, 2008<sup>11)</sup>; 葉山・鈴木・倉住, 2009<sup>12)</sup>; 櫻井・葉山・鈴木・倉住・荻原・鈴木・大内・及川, 2011<sup>13)</sup>)。ただし、これらの研究では共感性の感情的側面を重視し、感情的側面として「ポジティブな感情への好感・共有」、「ネガティブな感情の共有」、そして「ネガティブな感情への同情」という3つの下位概念を構成させ、そのことが研究者間で一定の妥当性を得ている。しかし、葉山他 (2008)<sup>11)</sup>の研究以降、共感性の認知的側面の検討はされてなく、認知的側面に関する研究は乏しい上に、研究者の考えによって共感性の認知側面を構成する下位概念は様々であり、一貫しないままであるのが実情である。

例えば、IRIにおける「視点取得」は Hoffman (1982)<sup>14)</sup>の「役割取得」、澤田・斎藤(1995, 1996)<sup>15), 16)</sup>の「役割とり」と対応が見られるが、鈴木他 (2000)<sup>8)</sup>ではそれを取り上げていない。また、IRIの「想像性」は鈴木他 (2000)<sup>8)</sup>や登張 (2003)<sup>9)</sup>の「ファンタジー」と対応が見られるが、葉山他 (2008)<sup>11)</sup>ではそれを取り上げていない。さらに、他者の感情状態を推測し、理解することを捉え得るものとして、澤田他 (1995, 1996)<sup>15), 16)</sup>は「感情の理解」を、鈴木他 (2000)<sup>8)</sup>は「他者心理の理解力」を取り上げている。

そもそも、Dymond (1948)<sup>3)</sup>や Broke (1971)<sup>4)</sup>の定義にあるように、他者について理解するという側面は、共感性の認知的側面にとって中核的な構成要素と言える。このことは Feshbach の共感モデルにおいても重要な位置づけになっている。このモデルでは、共感性の成立には3つの水準があり (Feshbach, 1976<sup>17)</sup>)、つまり、1) 他人の情動状態を弁別し、それを命名する能力、2) 他人の考えや役割を予測する能力、3) 情動を共有し、現に自

分の見ている否定的あるいは肯定的な情動を経験する能力である。この3つの水準の中で、他人の情動状態を弁別し、それを命名する能力が他者についての理解に対応するものと考えられる。また、Hoffman (1982)<sup>14)</sup>も役割取得能力には、自己と他者の心理状態を区別し、ラベリングする能力が必要であると述べている。このことから、共感性の認知的側面の下位概念を構成するにあたって、視点取得や想像性などといった下位概念以外にも、他者の感情状態を推測し、理解することを捉え得る下位概念の設定が必要ではないかと考えられる。今日、代表的な共感性尺度である IRI には、他者感情の推測および理解を捉え得る下位概念は取り上げてなく、このことが共感性の4つの下位概念しか捉えきれてないという問題点にも関係していると言えるだろう。

以上のことを踏まえ、今野・小川 (2012)<sup>18)</sup>は従来の研究で扱ってきた共感性の認知的側面をより包括的に捉えるために、認知的側面として「他者感情の理解」「視点役割取得」「想像性」の3つの下位概念を想定し、これらを測定するための尺度、つまり、認知的共感性尺度の作成を試みた。その結果、想定した通りに3つの因子構造、つまり、「他者感情の理解」「視点役割取得」「想像性」が確認された。しかし、「想像性」に関して、その構成概念妥当性を確認するために、箱井・高木 (1987)<sup>19)</sup>の援助規範意識尺度との相関分析を行った結果、「想像性」は援助規範意識尺度を構成するどの下位尺度とも相関が見られなかった。同時に、併存的妥当性を確認するために、共感性尺度 (小池, 2003<sup>20)</sup>)における認知的側面と感情的側面を測定する各下位尺度と相関分析を行った結果、「想像性」は感情的側面のみと正の相関が見られた。これらの結果から、「想像性」のみが認知的共感性としての妥当性が認められないことが示唆された。「想像性」の質問項目を見ると、例えば“映画や本の主人公とともに、喜んだり悲しんだりする”など他者の感情状態について共感する個人内に感情的反応を生じさせている記述内容が多く、共感性の感情的側面を表わしている内容に近いと言える。また、「想像性」そのものを共感性の概念に含めることは不適切であるという考えもある(葉山他, 2008<sup>11)</sup>)。これらを踏まえると、「想像性」は共感性の認知的側面と全く関連がないわけではないが、共感性の認知的側面そのものに含めることは適切でないと考えられる。

そこで本研究では、共感性の認知的側面から「想像性」のみを除外し、「他者感情の理解」と「視点役割取得」の2つの下位概念を測定するための認知的共感性尺度修正版を作成し、その信頼性と妥当性の検討を行うことを目的とする。

## 2. 方法

**調査対象者** 大学生133名を対象に調査を行った。有効回答者数は121名であった（男性23名、女性97名、無記入1名）。平均年齢は19.02歳（SD±1.79）であった。

**調査時期** 2012年4月に大学の講義時間を利用して実施した。

**調査内容** 調査内容は以下の通りであった。

①認知的共感性尺度修正版の原案：認知的共感性尺度（今野他，2012<sup>18)</sup>）の修正版を作成にあたり、認知的共感性尺度（今野他，2012<sup>18)</sup>）の下位尺度「他者感情の理解」「視点役割取得」「想像性」の中で、「想像性」項目のみを削除し、11項目の認知的共感性尺度修正版の原案を作成した。これらの項目について、「全く当てはまらない（1）」、「あまり当てはまらない（2）」、「どちらともいえない（3）」、「やや当てはまる（4）」、「とても当てはまる（5）」の5件法で回答を求めた。逆転項目はこの反対で得点化した。

②共感性尺度（小池，2003<sup>20)</sup>）：「認知的共感性」と「情動的共感性」の2つの下位尺度で構成され、共感性の認知的側面と感情的側面を測定する13項目であった。これらの項目について、「全く当てはまらない（1）」、「あまり当てはまらない（2）」、「どちらともいえない（3）」、「やや当てはまる（4）」、「とても当てはまる（5）」の5件法で回答を求めた。逆転項目はこの反対で得点化した。なお、認知的共感性尺度修正版の併存的妥当性の検討のために、共感性尺度の各下位尺度との相関係数を算出するために用いた。

③KISS-18（菊池，1988<sup>21)</sup>）：社会的スキルを測定する18項目であった。これらの項目について、“全く当てはまらない=1”～“とても当てはまる=5”

の5件法で回答を求めた。逆転項目はこの反対で得点化される。なお、認知的共感性尺度修正版の構成概念的妥当性の検討のために、KISS-18との相関係数を算出するために用いた。

**調査手続き** 上記の調査内容について、個別配布・個別回収の自記入形式の質問紙調査で実施された。謝礼は提示していない。

## 3. 結果

### 3.1 認知的共感性尺度修正版の原案の検証的因子分析結果

認知的共感性尺度修正版の因子構造を検討するために、認知的共感性尺度修正版の原案に含まれる11項目について、検証的因子分析（主因子法・バリマックス回転）を行った。仮説に従って、因子数を2に設定し、検証的因子分析を行った結果、当該因子に因子負荷量が.40以下の項目、ならびに複数の項目に.40以上の因子負荷量を示す項目を削除して、項目の精選を行った。その結果、第1因子には、「相手が声に出して言わなくても、私はその相手が何を感じているのか正確にわかる」「他の人が今どのような気持ちかが、その人の様子やしぐさからわかる」等の他者の感情など心理状態を推測したり、理解することを示す項目が高い因子負荷量を示したため、「他者感情の理解」と命名した。第2因子には、「相手の視点に立って、その人が感じている楽しさを理解するようにしている」「相手をよく理解するために、相手の立場になって考えようとする」等の他者の視点や立場、役割に立とうとすることを示す項目が高い因子負荷量を示したため、「視点役割取得」と命名した。これらの項目及び因子負荷量などを表1に示す。

表1 認知的共感性尺度修正版の検証的因子分析結果

項目番号	項目内容	第1因子	第2因子
<b>第1因子：他者感情の理解 <math>\alpha = .696</math></b>			
項目1	相手が声に出して言わなくても、私はその相手が何を感じているのか正確にわかる	.720	.074
項目5	他の人が今どのような気持ちかが、その人の様子やしぐさからわかる	.782	.125
項目7	議論しているときは、私には相手が自分の考えにどのような気持ち（感情）をもっているかわかる	.523	.029
項目10	人の気持ちを理解するのに苦労することはない	.462	-.053
<b>第2因子：視点役割取得 <math>\alpha = .744</math></b>			
項目2	相手が悩んでいるとき、相手の立場に立って一緒に考えようとする	-.061	.654
項目3	相手の視点に立って、その人が感じている楽しさを理解するようにしている	.024	.782
項目8	相手をよく理解するために、相手の立場に立って考えようとする	.123	.665
項目11	自分と反対の意見をもつ人がいれば、その人の立場にも立ちながら、両方を考慮するように努力する	.083	.568
		因子寄与	1.81 2.26

表2 認知的共感性修正版尺度と社会的スキル尺度および共感性尺度の相関係数

	社会的スキル	認知的共感性	情動的共感性
他者感情の理解	.278**	.202*	-.033
視点役割取得	.419**	.566**	-.419**
認知的共感性	.466**	.502**	.287**

注) \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

### 3.2 認知的共感性尺度修正版の信頼性と妥当性

認知的共感性尺度修正版の信頼性を確認するために、表1に示された各因子においてCronbachの $\alpha$ 係数を算出したところ、「他者感情の理解」では $\alpha = .696$ 、「視点役割取得」では $\alpha = .744$ と一定の信頼性が示された。また、認知的共感性尺度修正版の構成概念妥当性を検討するために、KISS-18(社会的スキル)との相関係数を算出した(表2)。その結果、社会的スキルとの関連では、「他者感情の理解」と「視点役割取得」は共に有意な正の相関を示した。また、併存的妥当性を検討するために、共感性尺度(小池, 2003<sup>20)</sup>)の下位尺度である「認知的共感性」と「情動的共感性」のそれぞれとの相関係数を算出した(表2)。その結果、「他者感情の理解」と「視点役割取得」はともに共感性の認知的側面との間に有意な正の相関、「視点役割取得」は情動的共感性との間には有意な負の相関が示された。

## 4. 考察

本研究の目的は、共感性の認知的側面の下位概念である「他者感情の理解」と「視点役割取得」を測定するための認知的共感性尺度修正版を作成し、その信頼性と妥当性を検討することであった。

認知的共感性尺度修正版の原案に関して検証的因子分析を行った結果、設定した通りに2因子の構造が確認された。第1因子である「他者感情の理解」とは、他者が抱いている心理状態を推測し、理解することを示す因子である。それはFeshbach(1976)<sup>17)</sup>の共感モデルで提唱されているように、共感性の3水準の1つである「他人の情動状態を弁別し、それを命名する能力」に対応すると考えられる。また、「他者感情の理解」とは、従来より共感性の認知的側面の中核的な構成要素として注目されてきたものであり、「他者感情の理解」が高い個人は他者が抱いている心理状態をより正確に推測・理解するといった共感性の認知的側面を有していることが考えられる。さらに、第2因子である「視点役割取得」とは、日常場面で他者の心理的視点に立つことを示す因子であり、Davis(1983)<sup>7)</sup>の「視点取得」やHoffman(1984)<sup>22)</sup>の「役割取得」に対応するものであると考えられる。「視点役割取得」に関しても、従来より共

感性の認知的側面として重要な構成要素として位置づけられており、「視点役割取得」が高い個人は他者の心理的な立場や視点に立って、その他者の役割をとるといった共感性の認知的側面を有していることが考えられる。以上のことから、共感性の認知的側面としてより重要な構成要素を捉え得ることが示されたのではないかと考えられる。また、認知的共感性尺度修正版尺度の信頼性に関して、本研究ではある程度高い内的整合性が確認されたが、今後は時間的安定性の検討も必要だろう。

次に、認知的共感性尺度修正版の妥当性に関して述べる。まず、構成概念妥当性を確認するために、社会的スキルとの関連を検討した。その結果、認知的共感性尺度修正版の全下位尺度(「他者感情の理解」と「視点役割取得」)は社会的スキルと有意な正の相関を示した。ただし、「視点役割取得」との相関に比べ、「他者感情の理解」との相関は弱かった。特に、「他者感情の理解」はやや相関がある程度であるため、この点で構成概念的妥当性が十分に確認されたとは言いがたい。社会的スキルは共感性との関連が強く示唆されているが(鈴木, 1992<sup>23)</sup>)、今後は社会的スキルの各側面との関連から、より詳細に検討する必要もあるだろう。さらに、併存的妥当性を確認するために、共感性尺度の各下位尺度との関連を検討した。その結果、認知的共感性尺度修正版の全下位尺度(「他者感情の理解」と「視点役割取得」)は認知的共感性と有意な正の相関が見られた。一方、情動的共感性との関連では、「他者感情の理解」とは相関が見られず、「視点役割取得」とは有意な負の相関が認められた。このことから、認知的共感性尺度修正版は共感性の認知的側面を反映していることが示唆される。ただし、理論通りの相関が得られているが、認知的共感性との相関において、「他者感情の理解」はやや相関がある程度であった。「他者感情の理解」は社会的スキルとの相関もやや弱いことも勘案すれば、「他者感情の理解」の妥当性が十分に確認されたとは言いがたい。今後は、共感性と関連が示唆される他の変数とより多面的に検討する必要もあるだろう。

最後に、本研究の主要な課題を指摘する。本研究では、共感性の多次元的観点に基づいて、共感性の

認知的側面を2因子に設定した。ただし、共感性の認知的側面を2因子に設定することがそもそも妥当であるのか、また、安定的な2因子構造を有するかどうかはさらなる検討の必要がある。今後は、他の概念との関連を見ながら、2因子構造の適合性についての検討が望まれる。さらに、発達の観点から、共感性の質的变化が捉えられているため(Hoffman, 1987<sup>24)</sup>, 2001<sup>25)</sup>、共感性の認知的側面の各因子が各発達段階でどのような役割を果たすのかを検討する必要もあるだろう。

### 引用文献

- 1) Stotland, E. (1969). Exploratory investigation of empathy. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, **14**, pp. 271-314.
- 2) Batson, D. D. (1987). Prosocial motivation: Is it ever truly altruistic? In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, New York: Academic Press. pp. 65-122.
- 3) Dymond, R. F. (1948). A preliminary investigation of the relation of insight and empathy. *Journal of Consulting Psychology*, **12**, 127-133.
- 4) Broke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy. *Developmental Psychology*, **5**, 262-269.
- 5) Davis, M. H. (1994). *Empathy. A social psychological approach*. Westview Press. (菊池章夫 (訳) (1999) 共感の社会心理学 川島書店)
- 6) Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, **10**, 85.
- 7) Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, **44**, 113-126.
- 8) 鈴木有美・木戸和代・出口智子・遠山孝司・出口拓彦・伊田勝憲・大谷福子・谷口ゆき・野田勝子 (2000). 多次元共感性尺度作成の試み 名古屋大学教育学紀要, **47**, 269-279.
- 9) 登張真穂 (2003). 青年期の共感性の発達: 多次元的視点による検討 発達心理学研究, **14**, 136-148.
- 10) 櫻井茂男 (1988). 大学生における共感と援助行動の関係—多次元共感想定尺度を用いて—奈良教育大学紀要, **37**, 149-153.
- 11) 葉山大地・植村みゆき・萩原俊彦・大内晶子・及川千都子・鈴木高志・倉住友恵・桜井茂男 (2008). 共感性プロセス尺度作成の試み 筑波大学心理学研究, **36**, 39-48.
- 12) 葉山大地・鈴木高志・倉住友恵 (2009). 共感的感情反応尺度の作成の試み 日本パーソナリティ心理学会大会発表論文集, **18**, 178-179.
- 13) 櫻井茂男・葉山大地・鈴木高志・倉住友恵・萩原俊彦・鈴木みゆき・大内晶子・及川千都子 (2011). 他者のポジティブ感情への共感的感情反応と向社会的行動, 攻撃行動との関係 心理学研究, **82**(2), 123-131.
- 14) Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press.
- 15) 澤田瑞也・斎藤誠一 (1995). 共感性の多次元尺度作成の試み 日本教育心理学会第37回総会発表論文集, 71.
- 16) 澤田瑞也・斎藤誠一 (1996). 共感性の多次元尺度作成の試み(2) 日本教育心理学会第38回総会発表論文集, 68.
- 17) Feshbach, N. D. (1976). Empathy in children. Paper given at the Western Psychological Association meetings, Los Angeles.
- 18) 今野仁博・小川俊樹 (2012). 認知的共感性と成人愛着の関連について—愛着回避に着目して—筑波大学心理学研究, **43**, 207-213.
- 19) 箱井英寿・高木 修 (1987). 援助規範意識の性別・年代, および, 世代間の比較 社会心理学研究, **3**, 39-47.
- 20) 小池はるか (2003). 共感性尺度の再構成—場面想定法に特化した共感性尺度の作成—名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, **50**, 101-108.
- 21) 菊池章夫 (1988). 『思いやりを科学する—向社会的行動の心理とスキル—』川島書店.
- 22) Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In C. E. Izard et al (Ed.), *Emotion, cognition, and behavior*. New York: Cambridge University Press. pp. 103-131.
- 23) 鈴木隆子 (1992). 向社会的行動に影響する諸要因—共感性・社会的スキル・外向性—実験社会心理学研究, **32**, 71-84.
- 24) Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgement. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press. pp. 47-80.
- 25) Hoffman, M. L. (2001). 『共感と道徳性の発達心理学: 思いやりと正義のかかわりで』(菊池章

夫・二宮克美, 訳). 東京: 川島書店. (Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development* :

*Implications for caring and justice*. Cambridge : Cambridge University Press.)

## Construction of the Cognitive Empathy Scale Revised and its Reliability and Validation

Yoshihiro Konno

### Abstract

This study aimed to construct the cognitive empathy scale revised and to examine its reliability and validation. To measure cognitive empathy, 2 dimensions of cognitive empathy were assumed, by the correction of the cognitive empathy scale (Konno & Ogawa, 2011). The reliability of the scale was verified using  $\alpha$ -coefficient, and a confirmatory factor analysis revealed a two-factor structure: understanding of other's emotions and perspective-taking. Furthermore, correlations analysis with other scales indicated that the scale placed accent on the cognitive aspect. After this, it is necessary to examine the fit of two-factor structure and the role of 2 dimensions of cognitive empathy in each stage of development.

### Key Words

Cognitive empathy, Understandings of other's emotions, Perspective-taking, reliability, validation

## 報告

## 小論文添削指導の事例

## ―接続助詞「し」が出現した文の場合―

浦上 博文

〈連絡先〉岡山短期大学 幼児教育学科

e-mail address : urakami@owc.ac.jp

## 抄録

短期大学生に小論文指導を行う際に、筆者は接続助詞「し」を使用しないように指導してきた。「し」が談話的な機能を持つ語であり、論理的な文章表現には適さないと考えてきたからである。しかし、学生が文章中で使用することは珍しくなく、「し」を使用せずに書き改める方法を具体的に指導する必要を痛感してきた。そのためには、「し」の用法を明確にしておく必要がある。従来、「並列」・「理由」と説明されることが多かったが、それだけでは添削指導が十分できないように感じてきた。そこで、「し」の用法を最も適切に説明し、同時に添削指導に活用しやすい先行研究を検索した。その結果、前田直子氏の研究成果に依拠することとした。学生の指導に当たっては、前田氏の研究成果を踏まえて、一、学生に「し」の用法を認識させる、二、学生に作業手順を具体的に示し理解させる、三、学生に「し」に代わる表現を具体的に考えさせる、の三点を指導上重視した。本稿では、「し」に関する添削指導のこれらの望ましい在り方について、前田氏の分類した七分類中五分類六事例について示し、考察を加えた。

## キーワード

短期大学生、小論文、添削指導、接続助詞「し」

## 一 はじめに

筆者が担当する幼児教育学科の授業において、学生に小論文や感想文を書かせる機会が多い。他の教員の授業を含めると、学生は二年間に相当数の文章を書くことになる。それらの中には、接続助詞「し」を使用した文が見られる。例えば、「大学に行くと、もちろんお金もかかるし、県外となると心配も多いと思います。」などである。

筆者は、とくに小論文指導を行う際には、接続助詞「し」を使用しないように指導してきた。それは、「し」が論理的関係を明示しない、談話的な

機能を持つ語であるため、論理的な文章表現には適さないと考えたからである。しかし、実際には右のような文が小論文に見られることは珍しくない。それに対して「し」を使用してはいけないとコメントすることは簡単であるが、それだけでは不十分である。どのように書き改めればよいかを具体的に添削指導しなければならない。

従来、「し」の用法は「並列」・「理由」と説明されることが多かったが、筆者は、それだけでは添削指導が十分できないように感じてきた。そこで、「し」の用法に関する先行研究を検索し、それらの中で最も適切に用法を説明し同時に指導に活用しやすい研究成果に依拠して、望ましい添削指導



の在り方を考察することとした。

## 二 依拠する先行研究

接続助詞「し」の用法に関する先行研究には、森田良行(文献①)、寺村秀夫(文献②)、小林幸江(文献③)、白川博之(文献④)、前田直子(文献⑤)らによる報告がある。

これらの中で、前田(文献⑤)は、それ以前の先行研究の問題点を「先行研究では、『し』に『並列』と『理由』があることを指摘しながら、その両者を、基本的には別物として扱っているようである。また、『並列』がなぜ理由になるのかという点にも踏み込まれていない。」と指摘し、「し」の用法を次のように分類した。

因果関係の「因(事態の原因、判断の根拠)」を並べる場合

①話者の主張・判断が先に現れる場合

話者の主張・判断。理由・根拠。理由・根拠。

②話者の主張・判断が後に現れる場合

理由・根拠。理由・根拠。だから話者の主張・判断。

③全体が一文として現れる場合

理由・根拠し理由・根拠から話者の主張・判断。

因果の「果(結果)」を並べる場合

④話者の主張・判断が先に現れる場合

原因となる事実。だから結果し結果。

⑤全体が一文として現れる場合

原因となる事実から結果し結果。

二つ目以下の「理由・根拠」が現れない場合

⑥理由・根拠のうち、一つだけが現れる場合( )で囲まれた部分が省略される。

理由・根拠し(理由・根拠(だから/から)話者の主張・判断)。

⑦言いさし場合

話者の主張・判断。理由・根拠し。

このように、並列内容に理由・根拠、あるいは結果があることを明らかに

にした。並列と理由・根拠あるいは結果とが「別物」でなく一体であることを究明したのである。さらに、話者の主張・判断が二つの理由・根拠を統括していることを、また原因となる事実が二つの結果を統括していることを明らかにした。並列内容が理由・根拠あるいは結果となる理由を究明したのである。

前田(文献⑤)は、これ以前の先行研究を踏まえて、「し」の用法を的確に説明したものとなっている。しかも、学生が理解しやすい説明であり、小論文の添削指導に活用しやすい。ただ、二つの理由・根拠、二つの結果の相互関係は単純な並列でない場合もあるので、この点はさらに検討を要するよう思う。

## 三 添削事例

ここで取り上げた事例は、筆者が平成二十三・二十四年度に担当した授業、「国語」(一年次必修)において本学幼児教育学科学生が作成した小論文より抽出した。

前田(文献⑤)による七つの分類の順に、学生の小論文に見られる「し」の使用例を挙げ、どのような添削指導を行うことが望ましいかを考察する。なお、前田(文献⑤)での「話者」を、以下「書き手」としている。

①書き手の主張・判断が先に現れる場合

書き手の主張・判断。理由・根拠。理由・根拠。

この使用例は比較的多く見られるので、二つの事例を示す。

### 〈事例1〉

コミュニケーションが携帯電話でしか取れなくなっている今、このままではダメだと思った私は、携帯電話に頼ることを止め、直接口で伝えることを意識するようにしました。人と人とが目と目で話すことに意味があるし、気持ちがいっしょに伝わりやすくなります。

書き手の主張・判断、二つの理由・根拠がすべて表現されている例である。書き手の主張・判断は、「コミュニケーションが携帯電話でしか取れな

くなっている今、このままではダメだと思った私は、携帯電話に頼ることを止め、直接口で伝えることを意識するようにしました」である。理由・根拠の一つは「人と人が目と目で話すことに意味がある」であり、もう一つは「気持ちがいっしょに伝わります」である。

まず、「し」に傍線を付けさせ、書き手の主張・判断、二つの理由・根拠の部分に「」を付けさせる。この作業は、書き手の主張・判断、二つの理由・根拠を学生に自覚させる上で重要である（以下同様）。次に、「……意味がある」の後に句点を打たせ、文末表現を「……意味があります」と敬体に書き直させる。さらに、「し」に代わる表現を記入するように指示する。なお、この表現は二つの理由・根拠の関係を示す表現であり、接続詞を含む多様な表現も認める(②・③・⑥の事例も同様)。二つの理由・根拠は単純な並列とは考えられない。例えば、「それによって」などの表現が予想される。「理由・根拠し」理由・根拠」の部分を書き直すと、「人と人とが目と目で話すことに意味があります。それによって、気持ちがいっしょに伝わります。」となる。

〈事例2〉

私たちには被災者のためにできることがたくさんある。その一つが、ボランティアである。ボランティアに行くことで、状況がよりよく分かるし、少しでも復興に近づけたらいい。

書き手の主張・判断、二つの理由・根拠が一応表現されている例である。書き手の主張・判断は、「私たちには被災者のためにできることがたくさんある。その一つが、ボランティアである」である。理由・根拠の一つは、「ボランティアに行くことで、状況がよりよく分かる」である。もう一つは「少しでも復興に近づけたらいい」であるが、これは不備な表現である。まず、「し」に傍線を付けさせ、書き手の主張・判断、二つの理由・根拠の部分に「」を付けさせる。次に、「……分かる」の後に句点を打たせる。さらに、「し」に代わる表現を記入するように指示する。この場合、並列関係を示そうとしたものと思われるので、「それと同時に」などの表現が予想される。そうすると、理由・根拠の二つ目「少しでも復興に近づけたらいい」が「ボランティアに行くことで」を受けた表現になっていないこ

とが明らかになる。そこで、書き直しを指示する。「少しでも復興の手助けになる」などとなる。「理由・根拠し」理由・根拠」の部分を書き直す時、「ボランティアに行くことで、状況がよりよく分かる。それと同時に、少しでも復興の手助けになる」となる。

②書き手の主張・判断が後に現れる場合

理由・根拠し」理由・根拠」。だから書き手の主張・判断。

〈事例3〉

大地にはいろんな生き物がたくさん住んでいます。そこをゴミで汚してしまつと、自分たちも生きていけなくなるし、他の生き物たちも生きていけなくなります。だから、ゴミを平気でポイ捨てするのはやめてほしいなと思います。

二つの理由・根拠、書き手の主張・判断がすべて表現されている例である。理由・根拠の一つは「そこ(大地)をゴミで汚してしまつと、自分たちも生きていけなくなる」であり、もう一つは「(大地をゴミで汚してしまつと)他の生き物たちも生きていけなくなります」である。書き手の主張・判断は、「ゴミを平気でポイ捨てするのはやめてほしいなと思います」である。

まず、「し」に傍線を付けさせ、二つの理由・根拠、書き手の主張・判断の部分に「」を付けさせる。次に、「……生きていけなくなる」の後に句点を打たせ、文末表現を「……生きていけなくなります」と敬体に書き直させる。さらに、「し」に代わる表現を記入するように指示する。二つの理由・根拠の關係は並列と考えられるので、「また」などの並列を示す表現が予想される。「理由・根拠し」理由・根拠」の部分を書き直すと、「そこをゴミで汚してしまつと、自分たちも生きていけなくなります。また、他の生き物たちも生きていけなくなります」となる。

③全体が一文として現れる場合

理由・根拠し」理由・根拠」から書き手の主張・判断。

〔事例4〕  
車は移動手段としては便利だが、使い方を間違うと大変なことになってしまふし、人が亡くなる場合もあるので、車の利用の仕方を再度考え直してほしい。

二つの理由・根拠、書き手の主張・判断がすべて表現されている例である。理由・根拠の一つは「使い方を間違うと大変なことになってしまふ」であり、もう一つは「人が亡くなる場合もある」である。書き手の主張・判断は、「車の利用の仕方を再度考え直してほしい」である。なお、この例では「ので」が使用されているが、「から」の場合とほぼ同様と判断した。まず、「し」に傍線を付けさせ、二つの理由・根拠、書き手の主張・判断の部分に「」を付けさせる。次に、「……大変なことになってしまふ」の後に句点を打たせる。さらに、「し」に代わる表現を記入するように指示する。二つの理由・根拠の関係は単純な並列とは考えられない。二つの内容を考えると、例えば「甚大な事故では」などの表現が予想できる。全体を書き直すと、「車は移動手段としては便利だが、使い方を間違うと大変なことになってしまふ。甚大な事故では人が亡くなる場合もあるので、車の利用の仕方を再度考え直してほしい」となる。

④書き手の主張・判断が先に現れる場合

原因となる事実。だから結果し結果。  
今回の調査では、この使用例がなかった。

⑤全体が一文として現れる場合

原因となる事実から結果し結果。

〔事例5〕

男の人が飲み終わったペットボトルをポイ捨てしました。次は隣にいた女の人もペットボトルを捨てました。私は、女の人が男の人を注意すると思っていましたので、本当に驚きましたし、悲しい気持ちになりました。

原因となる事実、二つの結果がすべて表現されている例である。原因となる事実は、「女の人が男の人を注意すると思っていました」である。並列された結果の一つは「本当に驚きました」であり、もう一つは「悲しい気持ちになりました」である。なお、この例でも「ので」が使用されているが、「から」の場合とほぼ同様と判断した。

まず、「し」に傍線を付けさせ、原因となる事実、二つの結果の部分に「」を付けさせる。次に、「……本当に驚きました」の後に句点を打たせる。さらに、「し」に代わる表現を記入するように指示する。なお、この表現は二つの結果の関係を示す表現であり、接続詞を含む多様な表現も認められる。二つの結果の関係は、単純な並列とは考えられない。この原因となる事実を踏まえて二つの結果の相互関係を考えさせることが必要である。例えば、「時間が経つにつれてほしいに」などの表現が予想できる。全体を書き直すと、「私は、女の人が男の人を注意すると思っていましたので、本当に驚きました。時間がたつにつれてほしいに、悲しい気持ちになりました」となる。

⑥理由・根拠のうち、一つだけが現れる場合

理由・根拠し（理由・根拠）（だから／から）書き手の主張・判断。

〔事例6〕

私はこの春から短大生になり、一人暮らしをしています。（中略）今までは学校から帰ったら毎日晩ご飯が準備してあって、それが普通だと思っていました。しかし、今では家に帰っても誰もいないし、炊事以外の家事をしつつ料理もしなければなりません。

理由・根拠の一つと書き手の主張・判断が表現され、もう一つの理由・根拠の表現（だから／から）が省略されている例である。理由・根拠の一つは「今では家に帰っても誰もいない」であり、書き手の主張・判断は「炊事以外の家事をしつつ料理もしなければなりません」である。

まず、「し」に傍線を付けさせ、理由・根拠、書き手の主張・判断の部分に「」を付けさせる。次に、「……誰もいない」の後に句点を打たせ、文末表現を「……誰もいません」と敬体書き直させる。さらに、「し」に代

わる表現と、それに続くもう一つの理由・根拠を述べた表現を記入するよう指示する。例えば、「まして、晩ご飯の準備などはされていませんから」などの表現が予想できる。全体を書き直すと、「しかし、今では家に帰っても誰もいません。まして、晩ご飯の準備などはされていませんから、炊事以外の家事をしつつ料理もしなければなりません」となる。

⑦言いさし場合

書き手の主張・判断。理由・根拠し。  
今回の調査では、この使用例がなかった。

四 おわりに

前田(文献⑤)による七つの分類のうち、五つの場合の事例を取り上げて添削指導について考察した。指導上重視したのは、以下の三点である。

一 学生に接続助詞「し」の用法を認識させること。学生が談話において「し」を使用することを問題にするものではない。しかし、小論文において「し」を使用した(使用しなくなった)ときに、それに代わる表現をどう考えればよいかを自覚させなければならぬ。そのためには、添削指導の中で、用法を認識させることが必要である。

二 学生に作業手順を具体的に示し、理解させること。今回は、次のような手順を考えた。

- ① 「し」に傍線を付けさせる。
- ② 書き手の主張・判断および理由・根拠、原因となる事実および結果を示す表現に「し」を付けさせる。
- ③ 「し」の前に句点を打たせる。
- ④ 必要があれば、文末表現を書き直させる。
- ⑤ 「し」に代わる表現を記入させる。
- ⑥ 理由・根拠あるいは結果を示す表現の一つがない場合は、それを書き加えさせる。

今回は、学生の主張・判断あるいは原因となる事実を示す表現を書き直させる事例はなかったが、表現の不備があればその作業を加えなければならぬ。

ばならない。

三 学生に「し」に代わる表現を具体的に考えさせること。「し」が論理的関係を明示せず前後の表現を(無形の場合でも)結びつける語である。そのため、「し」に代わる表現を記入させるには、学生の意図を尊重しつつ書かれた表現に即した指導を行う必要がある。

以上、前田(文献⑤)の研究成果に依拠して、望ましい添削指導の在り方を考察することができた。今後は、学生への指導に適用し検証を行いたい。

【参考文献】

- (1) 森田良行(一九八四)『基礎日本語三』角川書店
- (2) 寺村秀夫(一九九三)『寺村秀夫論文集I——日本語文法編——』くろしお出版
- (3) 小林幸江(一九九四)「接続詞「し」の文論的考察」『東京外国語大学 留學生日本語教育センター20』
- (4) 白川博之(二〇〇一)「接続詞「し」の機能」中右実教授還暦記念論文集編集委員会編『意味と形のインターフェイス 下巻』くろしお出版
- (5) 前田直子(二〇〇五)「現代日本語における接続助詞「し」の意味・用法——並列と理由の関係を中心に——」学習院大学人文科学研究所編『人文』四号

## Case Example of Essay Guidance

—In the case of sentences with the conjunctive particle “SHI”—

Hirofumi Urakami

### Abstract

When the author instructs junior college students in essay writing, one of the instructions is not to use the conjunctive particle “SHI”. The reason is that “SHI” rather functions as a discourse particle and therefore it is not suitable for college essays where logical writing is required. However, despite my instructions, students still use “SHI” in their writings. Therefore, the author has to provide them with specific instructions to improve their writings. To achieve this, the usage of “SHI” should be clarified. “SHI” has often been explained as the conjunctive particle used to indicate “parallel” and “reason”. However, when it comes to essay writing guidance, this explanation does not seem to be enough. This led me to search for a previous study that explains the correct usage of “SHI” and is also easy to adapt to essay guidance. The author found such research, performed by Naoko Maeda, and used it for the basis of my study. Based on the research work provided by Maeda, the specific instructions to students are 1) to recognize the usage of “SHI”, 2) to understand the specific correction sequence, 3) to think another expression phrase substitute for “SHI”. This article presents and examines actual 6 case reports of 5 in 7 categories to discuss the way in essay instructions in regard to the usage of “Shi”.

### Key Words

junior college students, essay writing, essay guidance, the conjunctive particle “SHI”

---

## 研究発表目録

---

2012年9月1日～2013年8月31日

- 宮崎 正博  
著書 共著 「細胞数と生存率の確認、固定・染色法（第2章3）；細胞増殖曲線の作成（第2章4）」  
『細胞培養 実習テキスト』日本組織培養学会、pp. 36-43. 2013年3月
- 論文 共著 Resveratrol inhibited hydroquinone-induced cytotoxicity in mouse primary hepatocytes  
*Int J Environ Res Public Health*, 2012, 9, pp. 3354-3364. 2012年9月
- 清水 憲二  
論文 共著 MicroRNA-21 correlates with tumorigenesis in malignant peripheral nerve sheath tumor (MPNST) via programmed cell death protein 4 (PDCD4).  
*J Cancer Res Clin Oncol*, 2012, 138(9), pp. 1501-1509. 2012年9月
- 論文 共著 Proteomics-based analysis of invasion-related proteins in malignant gliomas.  
*Neuropathology*, 2013, 33(3), pp. 264-275. 2013年6月
- 論文 共著 Truncated SSX Protein Suppresses Synovial Sarcoma Cell Proliferation by Inhibiting the Localization of SS18-SSX Fusion Protein.  
*PLoS One*, 2013, 8(10), e77564 2013年10月
- 口頭発表 共著 癌体質遺伝の解析に基づく癌予防と早期発見：婦人科癌を中心に  
第53回日本婦人科腫瘍学会学術講演会（岡山・岡山大学） 2012年11月
- 保田 立二  
論文 共著 Mitochondrial localization of ABC transporter ABCG2 and its function in 5-aminolevulinic acid-mediated protoporphyrin IX accumulation.  
*PLoS One*. 2012, 7(11), e50082. 2012年7月
- 口頭発表 共著 5-アミノレブリン酸によるプロトポルフィリンIX蓄積における ABCG2 のミトコンドリア局在と機能  
第85回日本生化学会大会（福岡・福岡国際会議場） 2012年12年
- 口頭発表 共著 ALA 投与によるプロトポルフィリンIX蓄積における ABC トランスポーター ABCG2 の役割とミトコンドリア局在  
第3回ポルフィリン-ALA 学会年会（神奈川・東京工業大学） 2013年4月
- 松下 至  
論文 共著 粉末化方法の違いによるアントシアニン類の抗酸化能の比較研究  
『岡山学院大学・岡山短期大学紀要』35, pp. 1-7. 2013年3月
- 口頭発表 共著 粉末化によるアントシアニンの抗酸化能  
第67回日本栄養・食糧学会大会（愛知・名古屋大学） 2013年5月
- 妹尾 良子  
口頭発表 単著 フードモデルと IC タグ(新 SAT)を用いた、血液透析患者への食事指導の活用  
第59回日本栄養改善学会学術総会（愛知・名古屋国際会議場） 2012年9月

口頭発表	単著	地域老人クラブと連携した栄養長寿教室の食事提供における給食経営管理の教育効果の検討 第8回日本給食経営管理学会学術総会（愛知・名古屋女子大学）	2013年11月
藤澤 克彦			
口頭発表	単著	糖尿病食事療法における食事カード利用の有効性の検討 第59回日本栄養改善学会学術総会（愛知・名古屋国際会議場）	2012年9月
口頭発表	単著	農業体験が管理栄養士養成課程の学生におよぼす影響 第11回日本栄養改善学会近畿支部学術総会（兵庫・武庫川女子大学）	2012年12月
口頭発表	単著	糖尿病食事療法時に利用可能な食事カードの作成 第56回日本糖尿病学会年次学術集会（熊本・ホテル日航熊本）	2013年5月
浦上 博文			
論文	単著	短期大学生の誤字（平仮名）に関する調査 『岡山学院大学・岡山短期大学紀要』35, pp. 18-23.	2012年10月
福井 晴子			
著書	共著	「Chapter7-3 子どもの表現を支えるために（造形）」 『保育者への扉』建帛社、pp. 66-71.	2011年9月
作品発表	単著	「緑の可能性を包含する黄色の円弧」 第63回モダンアート展（東京・東京都美術館）	2013年4月
尾崎 聡			
口頭発表	単著	ミサキ信仰再考—岡山県下の民俗信仰を訪ねて— 日本宗教民俗学会2012年度フィールドワーク岡山大会 （岡山・ノートルダム清心女子大学）	2013年3月
口頭発表	単著	藤戸古戦場に建つ佐々木盛綱像の興味深さ—大鎧の有職故実— 平成25年度研究発表大会（岡山・岡山市中央公民館）	2013年4月
濱田佐保子			
著書	共著	「ディキンソンの内面描写としての戦争のイメージ—兵士のイメージを探って—」 『文学と戦争・英米文学の視点から』英宝社、pp. 125-137.	2013年5月
藤井 真理			
論文	共著	幼児の基礎運動能力における性差の経年変化—岡山県A幼稚園の1993年と2012年の調査より— 幼児体育学研究、5(1), pp. 65-70.	2013年9月
楠本 恭之			
論文	共著	保育者の職務の実感を捉える試み—全国調査における自由記述の分析— 『岡山学院大学・岡山短期大学紀要』35, pp. 8-15.	2012年10月
論文	単著	「人間理解の位相」による幼稚園年少組集団活動の分析 『保育実践のフレームワークの理論的・実証的研究』 岡山県立大学独創的研究助成費平成24年度報告書、pp. 15-20.	2013年3月
口頭発表	共著	子どもの理解と援助のフレームワークの構築(3) 中国四国教育学会第64回大会（山口・山口大学）	2012年11月

- 張 秉煥  
 口頭発表 単著 情報技術融合型健康サービスの市場化と政策課題  
 国際ビジネス研究学会第19回全国大会（東京・桜美林大学） 2012年10月
- 今野 仁博  
 口頭発表 共著 現実生活体験尺度の作成－現実生活体験・遊び体験が青年期の現実感に及ぼす影響  
 日本心理臨床学会第31回大会（愛知・愛知学院大学） 2012年9月  
 口頭発表 共著 遊び体験尺度の作成－現実生活体験・遊び体験と青年期の現実感の関連2  
 日本心理臨床学会第31回大会（愛知・愛知学院大学） 2012年9月  
 口頭発表 共著 児童期の現実生活体験・遊び体験と青年期の現実感の関連－現実生活体験・遊び体験と青年期の現実感の関連3  
 日本心理臨床学会第31回大会（愛知・愛知学院大学） 2012年9月  
 口頭発表 共著 青年期の現実感の個人差を予測する要因－現実生活体験・遊び体験と青年期の現実感の関連4  
 日本心理臨床学会第31回大会（愛知・愛知学院大学） 2012年9月



## 執 筆 者

福 野 裕 美	岡山学院大学人間生活学部食物栄養学科	講 師
浦 上 博 文	岡山短期大学幼児教育学科	教 授
今 野 仁 博	岡山短期大学幼児教育学科	助 教

岡 山 学 院 大 学  
岡 山 短 期 大 学

紀 要 第36号

2013年10月15日 印刷

2013年10月20日 発行

発行者 岡 山 学 院 大 学  
岡 山 短 期 大 学  
(〒710-8511 岡山県倉敷市有城787)  
電話 (086) 428-2651)

編集者 岡山学院大学・岡山短期大学紀要編集委員会

印刷 西尾総合印刷株式会社

THE JOURNAL OF  
Okayama Gakuin University • Okayama College

---

No. 36

Oct., 2013

---

CONTENTS

**Research Reports**

- The Origin of Advancement Via Individual Determination Program  
..... Yumi Fukuno .....{ 1 }
- Case Example of Essay Guidance — In the case of sentences  
with the conjunctive particle “SHI” — ..... Hirofumi Urakami .....{21}
- Construction of the Cognitive Empathy Scale Revised  
and its Reliability and Validation ..... Yoshihiro Konno .....{ 9 }

---

Published by

Okayama Gakuin University • Okayama College