

松 山 大 学 論 集
第 34 卷 第 1 号 抜 刷
2 0 2 2 年 4 月 発 行

学生の成長を測る(1)

—— 経済学部アンケートを利用した試み ——

熊 谷 太 郎
安 田 俊 一

学生の成長を測る(1)

—— 経済学部アンケートを利用した試み ——*

熊 谷 太 郎[†]
安 田 俊 一[‡]

1 は じ め に

「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」（中央教育審議会（2018））（以下「グランドデザイン答申」）は、「はじめに」の部分で日本の将来の高等教育機関が目指すべき方向を示しているが、その最初に

高等教育機関がその多様なミッションに基づき、学修者が「何を学び、身に付けることができるのか」を明確にし、学修の成果を学修者が実感できる教育を行っていること。（中略）このような教育が行われていることを確認できる質の保証の在り方へ転換されていくこと。

を掲げている。

大学に「教育の質保証」を求めるこの方向は近年急に提唱されたものではなく、この 10 数年にわたって文科省が提唱してきた流れであることはいうまでもない。

出発点となったのは 2005 年のいわゆる「将来像答申」（中央教育審議会

* 本論文は 2020 年度松山大学教育研究助成制度の成果論文である。なお、あり得べき誤謬はすべて筆者らの責任である。

† 松山大学経済学部教授

‡ 松山大学経済学部教授

(2005))である。この答申も「中長期的に想定される高等教育の全体像、高等教育機関の在り方及び高等教育の発展を目指した社会の役割に関する将来像(いわゆる「グランドデザイン」…)」とされているように、もともとこの答申は2020年頃までを念頭において作成された「グランドデザイン」であるので、13年ぶりに「グランドデザイン」が更新されたことになる。

「将来像答申」は世界的な社会の流れである「知識基盤社会¹⁾」に対応することを念頭に置いて高等教育の将来像を展望したものであったが、同時に、政策的には、18歳人口の減少を見据えた上で、「主として18歳人口の増減に依拠して高等教育規模を想定しつつ需給調整を図るといった、右肩上がりの成長期に採られてきた政策手法はその使命を終える(p7)」とし、政策の方向を「規制」から「将来像の提示(それによる誘導)」へ切り替えたものであった。「グランドデザイン答申」もこの方向を守り、高等教育機関が目指すべき将来像を提示したものになっている。

これを各高等教育機関、主として大学の側からみれば、文科省が提示した「将来像」に沿った形で自己改革することが求められることになる。実際、「将来像答申」以降の大学政策の流れをみると、いわゆる「Good Practice (GP) 選定」から始まって、「大学改革支援」の名称で文科省が提示する方向へ沿った改革を行う大学に対しての補助金の選択的な給付を経て、「実際の改革をやっているか・いないか」を各大学に申告させ、その得点に応じて補助金を増額・減額させるようになってきた。

そのため、前著²⁾でも述べたように、現在の大学は「学生の学修成果」(大学側からみれば「教育成果」)を目に見える形で社会に示すことが緊急で重要な課題になっている。大学教育は、「技能や知識の習得のみを目的とするのではなく、全人格的な発展の礎を築くためのものである」という基本的特性³⁾を

1) 「新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す」社会のこと(中央教育審議会(2005))。

2) 熊谷・安田(2021)

3) 中央教育審議会(2005) p4

持っているため、「グランドデザイン答申」では「学修成果の可視化と情報公表の促進」(p 31)で「学修成果・教育成果の可視化に関する情報」の参考例として挙げられている中で、「単位の取得状況、学位の取得状況」等の外形的に測定可能な指標と並んで「学生の成長実感・満足度、学生の学修に対する意欲等」が含まれている。

ところが「学生の成長実感・満足度、学生の学修に対する意欲等」はきわめて抽象的な概念であって、「なんらかの資格試験に合格する」「検定で一定の点数を獲得する」などのように客観的な指標によって測定されるものばかりではない。4年間、あるいは6年間の学生時代は大部分の学生の年齢層において、非常に多感で外的環境からの影響を強く受けると一般的にいわれる時期であり、その時期の「成長」を「学修成果」として測定するのはかなり難しい。「成長」自体を定義して測定することが難しいだけでなく、学生の成長は(一般的にいつて)、正課教育だけでなく正課外教育、あるいは大学教育の外側でも起こりうるからである。

「学修成果の測定」は、実際には教育の実施を担う各学部の課題である。経済学部でも2014年頃から経済学部のカリキュラム改革へ向けた議論の中では、学修成果の測定の問題点として、上述のような測定に関する問題点が認識されており、GPA等の正課授業における効果測定指標以外で、例えば人材養成目標として掲げられることが多い「社会性」などについて、「学生が成長したかどうか」を測ることが求められていた。

「成長実感・満足度」、「社会性」など、客観的な指標によって測定が難しい概念を測定するには、学生の「アンケートへの回答」を分析するのが現時点での唯一の方法である。筆者等のこれまでの研究ではなんらかのプログラムの前後で学生にアンケート調査を行い、その比較によってプログラム自体の効果を測定してきた。それらの結果についてはある程度このような概念を捉えることができたと判断している。

これまでの研究で用いたアンケートは、したがって、単になんらかのプログ

ラムの効果測定に利用できるだけでなく、学生の年次進行に伴う「成長」の測定に利用することが可能である。そこで、経済学部では2015年から、プログラム効果を測定したアンケートと同じものを学部の全学生に対して実施してきた。

詳細は後述するが、これらのアンケート結果を用いることで、学生の年次進行に伴い「自尊感情・社会的スキル・学校適応感」の変化を追跡することができる。

本稿の目的は経済学部で実施されたアンケート結果を分析して、年次進行に伴う学生の変化を抽出することにある。以下では、これまでの研究で用いてきた手法を用いて、2015年度から2017年度入学生について、入学時と3年次のデータを利用して分析を行う。

2 先行研究

2.1 先行研究

これまで筆者らは、松山大学経済学部における初年次教育プログラムに関する分析を行ってきた（安田他（2010）、松井他（2014）、熊谷他（2015）、熊谷他（2016）、熊谷・安田（2017）、熊谷・安田（2018））⁴⁾。これらの検証により、社会人セミナーや松大生「最初の一步」は学生の自尊感情を高め、社会的スキルを向上し、大学生生活に適応させることがわかった。

本稿では、プログラムの効果測定ではなく、自尊感情、社会的スキル、そして学校適応感の観点から入学年度によってどのような特徴があるかを検証することを目的とする。詳細については次項で説明するが、これらの概念は「大学における学生の成長」を示す指標と解釈できる。

この3つの尺度については、主に（教育）心理学で研究が進んでいるが、これらの尺度が高まることにより、学生に対してポジティブな影響があることが

4) 具体的には、一般基礎演習の希望クラスで行っている社会人セミナーや2015年まで実施していた松大生「最初の一步」に関する効果検証である。

わかっており、学年が進むにつれてこれらの数値がどのような変化するかを把握することは非常に重要である⁵⁾。

自尊感情が低いとネガティブな反すうを引き起こしやすく、また自尊感情の変動が大きいときも同様にネガティブな反すうを引き起こしやすい(綿谷・石津(2014))。また、自尊感情の変動が大きいことで他者軽視、怒り、八つ当たりなどの感情発散が強くなり、自尊感情の不安定な者は自尊感情の維持・回復の手段として間接的・認知的な攻撃を用いている可能性がある(川村・戸田(2014))。したがって、自尊感情が安定しており、かつ高すぎず低すぎずが好ましい。

日本人は国際的には自尊感情が低い(Schmitt and Allik(2005))が、海外と比較すると、性差は小さい(Costa et al.(2001)やD. et al.(2008)、岡田他(2015)など)⁶⁾。性別に見ると、自尊感情は女性よりも男性の方が有意に高いという結果が多い⁷⁾。

世代別の自尊感情に着目すると、自尊感情は中高生が最も低く、次に大学生、成人が最も高い(小塩他(2014))。ただし、バブル崩壊などがあり、社会経済状況が影響し、近年どの層も自尊感情は低下している⁸⁾。特に、大学生は1990年を頂点として、比較して近年低下傾向が強い。また、現代に近づくにつれ、自尊感情の平均点は低下しているが、特に大学生は低下の度合いが大きいことが知られている。

5) 高い自尊感情は負の影響を与えることもある。例えば、自尊感情と相互協調性に負の相関関係(中間(2013))があったり、自分自身に感じる本当らしさの感覚である本来感を統制すると自律性とは負の相関関係(伊藤・小玉(2005))があったりすることがわかっている。

6) 自尊感情の性差について、もともとは生物学的な要因によって心理的な特性に関する個人差が決定されると考えた研究者が研究に着手し始めた(Feingold(1994))。その後、生物学的な観点からだけでなく、自然に選択されるなどの進化心理学的な観点や社会的役割などの社会心理学的な観点から、説明がなされるようになった。岡田他(2015)はメタ分析によって、性役割や男性性が影響していると説明している。

7) 山本他(1982)、中間(2013)や岡田他(2015)などは性差が有意であるとしている一方で、遠藤(1992)のように、性差は見られないという結果も存在する。

8) アメリカ人については日本人と逆で、近年自尊感情が高まっている。

自尊感情は恩恵享受的自己感や幸福感とも正の相関関係にある（中間（2013））⁹⁾ 更に、間接的に大学生の自己形成に影響を与えている（伊藤・小玉（2006））。伊藤・小玉（2006）は、自尊感情は本来感や自己価値の随伴性に影響を与え、本来感や自己価値の随伴性は自律性や可能性追求意識、現状改善意識に影響を与えることを明らかにしている¹⁰⁾ したがって、大学入学時から卒業年度までの自尊感情の推移をみることによって、大学生活での安定度を測ることができよう。

社会的スキルは対人関係を円滑にするスキル（菊池（2004））として考えられており、これまで主として因子構造の検討や他の尺度との関連など、多くの研究が積み上げられてきた¹¹⁾ アンケートでは、以下で紹介する KiSS-18 (Kikuchi's Scale of Social Skills : 18 items) を採用している。他の尺度との関連では、学校満足度尺度との関連や学業との関連、個人の不安の強さとの関連が興味深い。KiSS-18 と学校生活満足尺度の関係は、下位尺度の「承認」とは正の相関関係にあり、被侵害・不適応とは負の相関関係にある（武蔵（2012））。

社会的スキルと学業は関係するという仮説のもと、社会的スキルについて、上位 25% を高社会的スキル群、下位 25% を低社会的スキル群とし、心理学に関する客観的テストを従属変数、社会的スキルを独立変数として単回帰分析した結果、部分的に仮説が支持された（内藤（2013））。大学生の「話す力」と GPA に正の相関がある（Gadzella et al. (1987)）ことも確認されているため、社会的スキルと学力の間には関係があると考えられるが、因果関係までであるとは言っていない。

看護大学生について、社会的スキルと状態不安・特性不安と負の相関関係（後

9) 中間（2013）では、幸福感を人生に対する満足度と運命悲観の2つの尺度を用いて測定している。自尊感情は人生に対する満足度については正の相関、運命悲観については負の相関関係にある。

10) 本来感とは「自分らしさ」を意味し、自己価値の随伴性は、「個人が特定の自己の領域をどの程度重要視しているか」の指標である。学業領域の自己価値の随伴性が高いと、学業での失敗が自己価値を揺るがす脅威となることが指摘されている。

11) 詳細は菊池（2004）を参照せよ。

藤他(2018))があつたり、看護大学生に社会的スキルと、ある行動を遂行することができる、自分の可能性を認識しているという自己効力感に正の相関関係があつたりする(小田他(2003))¹²⁾

自己効力感との関係で言えば、進路選択における自己効力感との関係も大学生には非常に重要であると考えられる。社会的スキルが高まると、進路選択における自己効力も高まることが知られている(楠奥(2007))¹³⁾。このように、社会的スキルは学生の全般的な「社会性」についての尺度であって、学生生活の中でそれが育まれているのかどうかを測定することができる指標である。

学校適応感は、文字通り、学生の居場所である大学に対して、学生自身が適応できているかどうかを測る指標である。この尺度は学校間や世代間で差があり、女性については学校段階が上がるにつれ、学校適応感も上がっていくことが知られている(大久保(2005))。ここでは大学が学生に提供する教育・教育設備等に対して、学生の満足感を図る指標と解釈しよう。

これら3つの尺度の関連性に関する研究も興味深い。

自尊感情と社会的スキルとの関係では、自尊感情の高い群は、それが低い群と比較すると、社会的スキルの得点が有意に高かったり(吉川他(2001))、自尊感情の高い群は、それが低い群よりも社会的スキルを測る「KiSS-18」の3因子の得点が有意に高かったりする(澤口・渋谷(2015))¹⁴⁾。また、KiSS-18の高群と低群では、嫌いな教師に直面したときのやる気の無さに影響し、またそれは自尊感情の高群や低群でも同様の結果である(伊尻(2017))。具体的には、KiSS-18や自尊感情が高群であれば、嫌いな教師に直面するとやる気を失う。

KiSS-18と自尊感情は正の相関関係にあり、KiSS-18と学校適応感、学校適

12) 日本版 STAI は、個人の状況要因に影響されず長期的な不安の強さ(特性不安)とそれぞれの場面で一過性に感じる不安の強さ(状態不安)を測定する検査表である。

13) 進路選択の自己効力とは、自分の進路選択において、どの分野に対してどの程度の自信、確信を持つかを指している。

14) ここでの3因子は、一般マネジメントスキル、対人ストレススキル、コミュニケーションスキルの3つを指す。

応感のすべての下位尺度とは正の相関がある（池田・菅（2013））。また，社会的スキルと学校適応感の下位尺度とは正の因果関係，自尊感情とは，KiSS-18のうち，自己統制因子と自己主張因子が正の因果関係にある¹⁵⁾ 中高生を対象とした分析では，社会的スキルと学校適応感とは中程度の正の相関関係にある（浅川他（2001））。また，男女ともに社会的スキルが大学適応感を促進する（霜村他（2017））。

上述のように，自尊感情，社会的スキル，学校適応感の3つの尺度は互いに関連しており，またそれぞれの尺度が高まることにより良い影響があることがわかる。

経済学部では2015年度より，入学時を含めて，各学年の節目で学生の成長を測定するために，上述の項目についてアンケートを実施している。タイミングとしては，入学直後の新入生ガイダンス，2年生後期の演習Ⅰ（経済専門演習Ⅰ）開始時，3年生に実施される経済学部ゼミナール大会実施後，就職活動がおおむね終了する，4年時の年末に実施している。2020年度については，新型コロナウイルスの影響によりアンケートは実施できなかったが，2015年度，2016年度入学生については4年分，2017年度入学生については3年分のデータが揃っている。そこで，本稿では1年時と3年時の比較を試み，学生がどのように成長したのか，また各入学年度の学生にはどのような特徴があるのかを浮き彫りにすることを目的とする。

2.2 調査項目

経済学部では，学生の成長を測定するために，以下の項目のアンケートを実施している。

1. 自尊感情：自尊感情はRosenberg(1965)によって考案されたもので，「自己イメージの中核的な概念で，一つの特別な対象，すなわち自己に対す

15) 学校適応感の因子のうち，居心地の良さと関係調整因子，課題と読解力，劣等感のなさ
と読解力が正の因果関係，被信頼感と他者受容が負の因果関係となる。

る肯定的または否定的な態度」とされている。本調査では、Rosenberg (1965) によって作成された 10 項目アンケートを山本他 (1982) が作成した邦訳版を使用した。回答形式は「あてはまらない」(1 点) から「あてはまる」(5 点) までの 5 件法を採用しており、得点範囲は 10 点から 50 点である。

2. 社会的スキル：社会的スキルの専門家である Goldstein et al. (1980) が開発した若者のための 50 のスキルチェックリストから菊池が社会的スキルを測るために作成した社会的スキル尺度「KiSS-18 (Kikuchi's Scale of Social Skills: 18 items)」を用いた。回答形式は「まったく思わない」(1 点) から「強く思う」(5 点) までの 5 件法を採用しており、得点は 18 点から 90 点に分布する。菊池 (2004) によると、社会的スキルとは「対人関係を円滑にするスキルで、相手から肯定的な反応をもらい、否定的な反応をもらわないようにすること」と定義している。菊池の定義における肯定的な反応、否定的な反応は心理学における交流分析のポジティブ・ストロークとネガティブ・ストロークに当たる。
3. 青年期における学校適応感：大久保・青柳 (2003) によって作成された大学生用適応感尺度を用いた。この尺度は、個人が環境と適合しているときの認知や感情を測定しており、大学環境に適用しているものである。適応尺度は 29 項目あり、回答形式は「まったくあてはまらない」(1 点) から「非常にあてはまる」(5 点) までの 5 件法を採用している¹⁶⁾ 得点は 29 点から 145 点に分布する。

16) 経済学部におけるアンケート調査では、大久保・青柳 (2003) で採用されている 29 項目ではなく、大久保 (2010) に掲載されている 44 項目のアンケートに回答してもらった。本学の新入生に対して、29 項目が当てはまるかどうかは不明であり、より特徴を浮き彫りにしたかったからである。因子分析の結果、大久保・青柳 (2003) と大きな差異はなかった (熊谷・安田 (2018))。したがって、本稿では、29 項目を使用して分析する。詳細は大久保 (2010)。

3 学生の特徴

1年時のアンケートについては、経済学部新生ガイダンス時にアンケートを実施しているので、ほぼ全数の回答を得ている。しかし、3年時におけるアンケートでは、各演習ごとにアンケートをお願いしており、欠席者や、アンケートを実施していない演習もあることから、調査数が異なる¹⁷⁾。本稿では、1年時および3年時のいずれも回答した学生に絞って分析をする。

表1は入学年度別の学生の特徴を表している。アンケート回答数について、2015年度生の3年次生における回答数がやや少ない傾向にある。入学年度間の男女の偏りについて、 χ^2 検定の結果偏りの傾向が見られる($\chi^2 = 5.598$, $df = 2$, $p < .10$)程度である。どの年度に偏りがあるかを明らかにするために残差分析を行うと、2017年度入学生は女性について、調整済み残差は-2.3だったため、期待された割合よりも低かった¹⁸⁾。

松山大学は県内学生が多く、出身別ではやはり愛媛県内が多かった。出身地間の偏りに着目すると、 $\chi^2 = 25.917$, $df = 14$, $p < .05$ であり、偏りがあることがわかる。残差分析の結果、2017年度入学生の中予出身者の調整済み残差が-2.4であり、期待された割合よりも小さいことがわかる。出身地を愛媛県、愛媛県以外の四国、四国外に再分類し、 χ^2 検定を行った結果、偏りは1%水準で有意だった($\chi^2 = 14.84$, $df = 4$, $p < .01$)。2015年度入学生について、愛媛県出身者の調整済み残差は2.9、四国外出身者の調整済み残差が-2.8だったため、愛媛県出身者の割合が期待よりも大きいことがわかる。一方、2017年度入学生について、愛媛県出身者の調整済み残差は-2.7、四国外出身者の調整済み残差は3.0だったため、四国外出身者が期待されている割合より

17) したがって、「全数調査」とはいえず、標本調査になる。学生がアンケートへ回答するかどうかはコントロールされていないので、以降の分析では、アンケート結果は各入学年度の学生母集団から無作為抽出された回答であると仮定する。

18) 残差分析の結果、調整済み残差の絶対値が1.96以上であれば5%水準で有意である。そのため、以下の分析では調整済み残差が1.96を上回るケースに焦点を当てる。

表 1 学生の特徴

		2015 年度入学生	2016 年度入学生	2017 年度入学生
総 計		158	190	191
性 別	男 性	102	126	144
	女 性	56	63	47
出身地	愛媛県東予	28	37	34
	愛媛県中予	69	55	49
	愛媛県南予	19	29	25
	県内出身者	116	121	108
	愛媛県以外の四国	31	45	46
	中国地方	10	17	25
	九州地方	0	3	6
	日本で上記以外	1	4	4
	日本以外	0	0	2
	県外出身者	42	69	83
部活経験	スポーツ・体育会系	119	138	150
	文化系	24	37	31
	活動経験無し	9	11	6
志望順位	第 1 志望	86	107	121
	第 2 志望	48	59	40
	第 3 志望	13	14	12
	それ以外	9	9	19

も多いことがわかる。

部活経験や松山大学経済学部志望順位については、 χ^2 検定の結果、各年度間で有意な差は確認されなかった。ただし、残差分析の結果、松山大学経済学部志望順位については年度間で若干の差がある。部活経験については多くの学生が経験しており、文科系よりもスポーツ・体育会系が多いことがわかる。松山大学経済学部志望順位について、2017 年度入学生の第 2 志望の調整済み残差が -2.5、それ以外の調整済み残差は 2.1 であった。したがって、2017 年度入学生については松山大学経済学部の志望順位の低い入学生が他年度と比較

表2 入学年度別、各尺度の記述統計

			平均値	中央値	最頻値	標準偏差	最小値	最大値
2015 年度入学生	自尊感情	1 年次生	29.43	30	31	6.38053	10	46
		3 年次生	31.24	31	26	5.87706	13	47
	KiSS-18	1 年次生	55.08	54	50	10.1672	18	75
		3 年次生	57.95	58	58	10.96186	18	82
	学校適応感	1 年次生	93.09	93.5	99	15.92655	41	125
		3 年次生	96.81	95	82 ^a	14.98554	52	136
2016 年度入学生	自尊感情	1 年次生	29.67	29	29	6.63236	14	46
		3 年次生	29.93	30	30	6.26666	10	46
	KiSS-18	1 年次生	55.78	56	59	10.19663	25	86
		3 年次生	56.11	56	54 ^b	10.83431	18	90
	学校適応感	1 年次生	94.61	95	85 ^c	13.02239	50	126
		3 年次生	95.47	95	92	14.40842	43	145
2017 年度入学生	自尊感情	1 年次生	30.71	30	30	6.49341	12	46
		3 年次生	31.2	30	30	6.79978	11	50
	KiSS-18	1 年次生	56.71	56.5	55	9.76434	32	90
		3 年次生	59.06	59	55	10.66549	26	90
	学校適応感	1 年次生	93.13	94	98 ^d	12.46215	53	127
		3 年次生	99.72	99	87 ^e	14.33541	62	143

^a 89, 95, そして 96 も最頻値だった。

^b 56 と 57 も最頻値だった。

^c 96 も最頻値だった。

^d 99 も最頻値だった。

^e 99, 103, 105, そして 112 も最頻値だった。

すると多い。

表2は入学年度別の各尺度の記述統計を表している。最頻値についてはいくつかの項目で複数個観察された。どの入学年度の学生も学年が上がるにつれて、各尺度の平均値は高くなっているが、自尊感情の平均値だけは増加程度が小さいことがわかる。

4 学生の成長に関する分析

本節では、調査した3年間の学生にどのような成長があったのかを把握し、次に入学年度ごとの学生の特徴を把握する。次に入学年度によってどの尺度に差が生じているのかを把握し、その特徴を考察する。

自尊感情 ($t = -3.021$, $df = 521$, $p < .01$), KiSS-18 ($t = -4.128$, $df = 519$, $p < .001$), 学校適応感 ($t = -6.278$, $df = 466$, $p < .001$) いずれの尺度も1年次生よりも3年次生のほうが平均値は高かった。どの入学年度においても、各尺度は学年が上がるにつれて平均値が高まっていることが確認できる。

次に、各尺度を従属変数、性別と志望順位を固定因子として1変量の分散分析を行った¹⁹⁾ 自尊感情と KiSS-18 については、交互作用および主効果について有意な差は見られなかった。したがって、群間に有意な差は見られないと判断できる。学校適応感について、交互作用は有意ではなかったが、主効果については1年次生 ($F(1, 501) = 10.368$, $p < .01$) および3年次生 ($F(1, 487) = 16.214$, $p < .001$) のいずれにおいても、男性よりも女性の方が平均値が高いことが確認できた²⁰⁾

交互作用は有意ではなかったが、図1と図2では交互作用があるように見える。実際に、単純主効果検定を行うと、1年次生における学校適応感は第1志望と第3志望の男女で有意差が確認され、3年次生においてはすべての志望順位で有意な男女差が確認された。したがって、以下では同様のケースでは単純主効果検定の結果を確認し、それぞれにおいて t 検定、もしくは一元配置の分散分析を行うという手順で結果を確認する²¹⁾

1年次生の学校適応感について、有意な、もしくは有意傾向のある性差が見

19) 志望順位について、第3志望とそれ以外の学生が少なかったため、この2つの学生をまとめて新たに「第3志望以下」として分析をしている。

20) この結果は、大久保(2005)の結果や谷測(2015)の一部の結果と整合的である。

21) 一変量の分散分析について、水準が3つ以上になると期待する結果が得られることが難しくなることが知られている。詳細は池田(2013)を参照せよ。

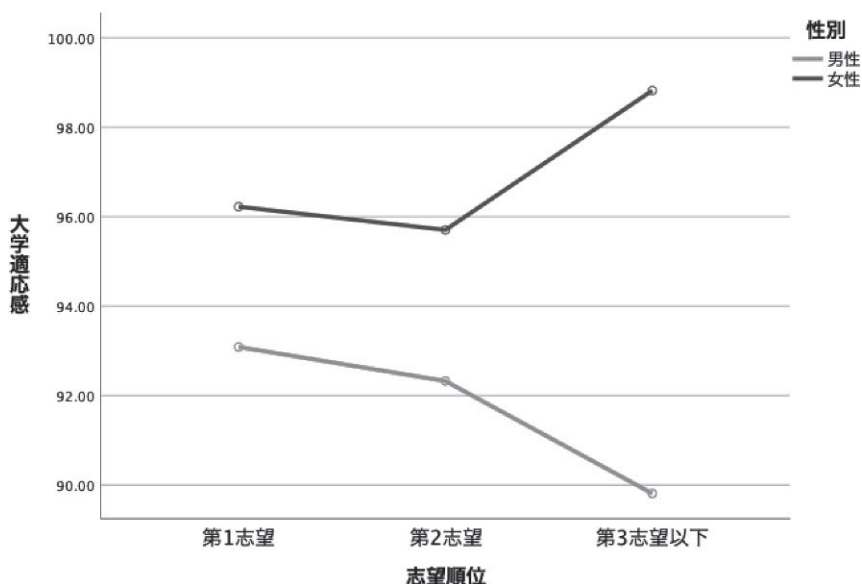


図1 1年次生における志望順位・性別学校適応感の平均点

られた志望順位は第1志望 ($t = -1.753$, $df = 295$, $p < .10$) と第3志望以下 ($t = 2.498$, $df = 68$, $p < .01$) である。また、3年次生の学校適応感について、すべての志望順位で有意な性差が観察された(第1志望: $t = -2.162$, $df = 172.976$, $p < .05$, 第2志望: $t = -3.011$, $df = 97.974$, $p < .01$, 第3志望以下: $t = -2.269$, $df = 70$, $p < .05$)。大久保(2005)によると、学校段階が上がるにつれて、学校適応間の各因子(居心地の良さの感覚, 課題・目的的存在, 被信頼・受容感, 劣等感の無さ)の得点は高まる結果が得られている。学校段階だけではなく、大学生活の中でも学校適応感が高くなることが今回の分析から明らかとなった。学年間で有意な差が観察されなかったことを合わせると、女性の方が適応する能力に優れていると推測される。

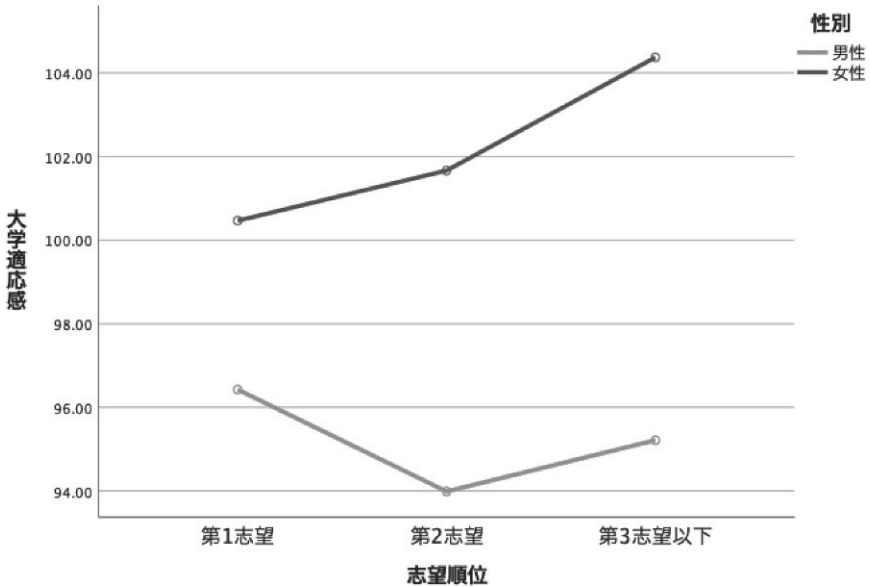


図2 3年次生における志望順位・性別学校適応感の平均点

4.1 2015 年度入学生

2015 年度入学生に関して、自尊感情 ($t = -3.632$, $df = 150$, $p < .001$), KiSS-18 ($t = -3.564$, $df = 148$, $p < .001$), および学校適応感 ($t = -3.843$, $df = 135$, $p < .001$) はすべて 3 年次生の平均値が 1 年次生の平均値よりも有意に高かった。

性差が有意な傾向があると観察された尺度は、1 年次生における自尊感情 ($t = -1.79$, $df = 154$, $p < .10$) と学校適応感 ($t = 1.796$, $df = 140$, $p < .10$) で、強い性差は観察されていない。2015 年度入学生は、1 年次生 4 月に「松大生『最初的一步』」を受講している学生が半数以上おり、受講した学生は受講していない学生と比較すると、自尊感情、KiSS-18、そして学校適応感のいずれの尺度も平均値が有意に高くなることが確認されている(熊谷・安田(2017))。上で見たように、特に学校適応感については男性よりも女性の方が

平均値が有意に高くなっているが、平均値の差が全体ほど大きくならないのは、初年次プログラムの影響も考えられる²²⁾

松山大学経済学部志望順位による各尺度の有意な差は観察されなかった。

4.2 2016年度入学生

2016年度入学生に関して、自尊感情 ($t = -.639$, $df = 188$, $n.s.$), KiSS-18 ($t = -.48$, $df = 186$, $n.s.$), および学校適応感 ($t = -1.039$, $df = 175$, $n.s.$) はすべて3年次生の平均値と1年次生の平均値に有意な差はなかった。2015年度入学生と後述する2017年度入学生については学年が上がるにつれ有意な差が見られたことから、驚きの結果である。

松山大学経済学部志望順位による各尺度の有意な差は確認されなかったが、性差については学校適応感のみ有意(な傾向)で、女性が男性よりも高かった(1年次生: $t = -1.378$, $df = 127.505$, $< .10$, 3年次生: $t = -3.235$, $df = 177$, $p < .01$)。他の入学年度性と同様に、2016年度入学生においても1年次生から3年次生に学年が上がると女性の方がより平均値が高くなった。

4.3 2017年度入学生

2017年度入学生に関して、自尊感情 ($t = -1.318$, $df = 181$, $n.s.$) については3年次生の平均値と1年次生の平均値に有意な差はなかった。KiSS-18 ($t = -3.327$, $df = 183$, $p < .01$), および学校適応感 ($t = -6.17$, $df = 154$, $p < .001$) については、3年次生の平均値が1年次生の平均値よりも有意に高かった。

性差について、有意な(傾向のある)尺度は3年次生のKiSS-18 ($t = -1.451$, $df = 187$, $p < .10$) と学校適応感 (1年次生: -3.278 , $df = 170$, $p < .01$, 3年次生: $t = -2.325$, $df = 170$, $p < .05$) だった。2017年度生についても、

22) 調査3年間のすべての学生を対象とした3年次生の学校適応感の差は、女性が男性よりも6.96点高くなっている。2015年度生について、その差は4.72点であった。

これまでの研究と整合的であった。

志望順位差について、有意な（傾向のある）尺度は1年次生の自尊感情（第2志望<第3志望以下： $F(2, 182) = 2.588, p < .10$ ）と3年次生のKiSS-18（第2志望<第1志望，第3志望以下： $F(2, 186) = 3.877, p < .05$ ）だった。

4.4 入学年度による違い

上述のように，入学年度によっていくつかの特徴があることが明らかになった。本小節では，入学年度間でどのような差異が存在しているのかを明らかにし，考察を試みる。

1年次生における尺度に，入学年度間の有意な差は観察されなかった（自尊感情： $F(2, 528) = 1.923, n. s.$ ，KiSS-18： $F(2, 525) = 1.128, n. s.$ ，学校適応感： $F(2, 505) = .701, n. s.$ ）。しかし，3年次生における尺度すべてに入学年度間の有意な差，もしくは有意傾向にある差が観察された（自尊感情： $F(2, 527) = 2.523, p < .10$ ，KiSS-18： $F(2, 529) = 3.607, p < .05$ ，学校適応感： $F(2, 492) = 3.896, p < .05$)²³⁾ Tukey の HSD 法による多重比較を行った結果，3年次生のKiSS-18については2017年度入学生が2016年度入学生よりも5%有意で高かった。また，学校適応感についても同様に2017年度入学生が2016年度入学生よりも5%有意で高かった。

性別にみると，その特徴がより際立つ。男性のみで一元配置の分散分析を行うと，3年次生の学校適応感のみ入学年度生間に有意な差があることがわかった（ $F(2, 334) = 4.197, p < .05$ ）。Tukey の HSD 法による多重比較を行うと，2017年度入学生が2016年度入学生よりも5%有意で高かった。女性のみで一元配置の分散分析を行うと，3年次生の自尊感情（ $F(2, 158) = 3.802, p < .05$ ）とKiSS-18（ $F(2, 161) = 3.874, p < .05$ ）について，入学年度間に有意な差があることがわかった。女性については，学校適応間に有意な差がない。Tukey

23) 多重比較の結果，自尊感情については入学年度ごとの明確な差は確認されなかった。

のHSD法による多重比較を行うと、自尊感情とKiSS-18のいずれも2017年度入学生の方が2016年度入学生よりも5%有意で高かった。

女性の入学年度間に差がないという結果は、女性の学校適応感が高いという過去の研究結果と整合的である。一方、男性については学校適応感にばらつきが見られる。男性について、2017年度入学生は四国外から松山大学経済学部に入学者の割合が有意に高かった²⁴⁾。入学当時は友人が少ないため、学校適応感はいさぐさ低くなると思ったが、県外からでも松山に来ることを考えると、新たな土地で生活を始める期待や友人を増やせるなどの期待が高いかもしれないことを考えると、むしろ県外出身者の比率が高いほど、学校適応感が高くなるのかもしれない。

入学年度ごとに、志望順位による差も生じている可能性がある。第1志望について一元配置分散分析を行った結果、3年次生のKiSS-18 ($F(2, 303) = 2.855, p < .10$) と学校適応感 ($F(2, 287) = 2.939, p < .10$) の差に有意な傾向がある。TukeyのHSD法による多重比較を行うと、2017年度入学生のほうが2016年度入学生よりも5%有意で高かった。

第2志望の学生については、いずれの指標も入学年度間に有意な差はなかった。

第3志望はこれまでの傾向と異なり、1年次生から有意な差のある尺度があることがわかった。第3志望について一元配置分散分析を行った結果、1年次生の自尊感情 ($F(2, 75) = 4.186, p < .05$) とKiSS-18 ($F(2, 74) = 2.792, p < .10$) で入学年度間の差が有意(傾向)だった。また、3年次生においては自尊感情 ($F(2, 75) = 2.605, p < .10$) とKiSS-18 ($F(2, 75) = 2.518, p < .10$) に有意な差の傾向があり、学校適応感 ($F(2, 69) = 3.753, p < .05$) については有意な差があった。

24) 2017年度生男性の四国外からの入学者の調整済み残差は2.9だった。

表3 入学年度差のあった尺度の平均値(第3志望)

		2015 年度入学	2016 年度入学	2017 年度入学	F 値
自尊感情	1 年次生	27.09**	27.67*	32.19	4.186**
	3 年次生		28.08*	31.97	
KiSS-18	1 年次生	53.26*		58.9	2.792*
	3 年次生		56.17*	61.29	
学校適応感	3 年次生	94.72*	93**	102.93	3.753**

* : $p < .10$, ** : $p < .05$

表3はTukeyのHSD法による多重比較をまとめたものである²⁵⁾。2016年度入学生のKiSS-18を除いて、2017年度入学生の方が各項目について有意に高いあるいは有意に高い傾向にある。しかし、3年次生になると2015年度入学生についてはすべての項目において2017年度入学生と有意な差は見られない。一方、2016年度入学生についてはすべての項目について有意に低い傾向がある。

入学年度間の差については、2016年度入学生と2017年度入学生で各項目の差があることがわかった。特に、2017年度入学生は四国以外の県外出身者の比率が有意に高く、県内出身者の比率が有意に低かった。

この理由については現在の所不明である。おそらく入学試験の結果が反映していると思われるが、それを分析するには入試データが必要であり、今回は追求できていない。

ただし、2017年度入学生の県外出身者比率が高い、という事実を踏まえた上で考えると、上述のように、一般的に、県外出身者は県内出身者と比較すると「自立心・独立心」が平均的に高いと考えられる。また、実際問題として親元とも高校までの友人達とも離れて生活することになるので、さまざまな問題に直面したときには、(教員・事務職員を含めて)「学内の知人」、もしくはアルバイト等で知り合った「地元以外の知人」に頼らざるを得ず、その結果とし

25) 2017年度入学生と有意な差があった変数のみ表記している。

て社会的スキルや学校適応感が高くなるのではないかと推測される。これは志望順位に関わりなく県外出身者がおかれた環境によって生ずるので、全体的に2016年度入学生と差があるのではないかと考えられる。

また、2015年度入学生は愛媛県出身者の比率が有意に高かったが、2017年度入学生と調査項目について有意な差が観察されなかった。2015年度入学生の多くは「松大生『最初の一步』」を受講しており、プログラムの良い影響や入試倍率なども影響している可能性があるが、入試についてはより詳細な分析が必要となる。

5 お わ り に

本稿では経済学部で実施されているアンケート調査を元に、2015年度、2016年度、2017年度入学生について、「入学時点と3年次生時点」を比較することで学生の成長の分析を試みた。

今回の分析は入試データやGPAなどのアンケート以外のデータを含めて分析しているわけではないから、本論文は分析の端緒を作った、との位置づけになろう。

冒頭で述べたように、「学修成果の把握」（とその分析、および対策の立案）は、とても抽象的な概念についての測定を含んでおり、今回のような一種類のアンケート結果のみから全体が捉えられるものではない。ここでの分析はこれまでの筆者達の研究の流れから、「自尊感情」「社会的スキル」「学校適応感」のみを尺度としてもちいたが、今後は他の指標と組み合わせた分析をすすめていくべきだろう。

そもそも「学修成果の把握」という考え方自体も、大学（各学部）が「どのような学生を社会に送り出したいのか？」という目的があって初めて出てくる考え方だ。そして「何を成果と判断するか（評価指標）」「目標達成をどのくらいのレベルとするか（評価基準）」が決まり、それらが定まった上で、「どのようにして測定するか」を加えた上で実践に移すことができる。

現時点においては多くの大学・学部が（国家試験に合格する，というように明確な目標を持った学部学科を除いて），最初の目的自体が抽象的である場合が多いのが実情であろう。例えば「社会に有為な人材を送り出す」という「人材養成の目的」は，それはそれで大学・学部の目的として当然のことであるし，おそらくはほとんどの大学で人材目標にかがけられているだろう。しかし，例えば文学部の卒業生と理学部の卒業生とでは「社会に有為」の中味が同じであるとは考えられない。「どのような能力が身についたら『社会に有為な人材』なのか」を定義しなければ，「学修成果」を何で測ったらよいのかわからなくなり，単に GPA だとか，授業の出席率だとか，（授業以外での）学修時間などの指標だけをもって測るしかなくなる。

この数年「アセスメントポリシー」の策定が各大学・各学部に求められているが，上に示したように「なにを学修成果とみるのか」の議論が欠けているために，ややもすれば「単に指標を決める」ことでアセスメントポリシーを定めた，ということになりかねない。特に文科省の方針が「得点化」による補助金の増減になっている以上，「求められている項目（例えば『〇〇を行っている』とかの項目）にチェックをいれる」ためだけに各種の制度を導入して，本来の役割・背景に関する理解をなおざりにしたまま，「アセスメントポリシー」に羅列する指標が定められている場合もあるかもしれない。それでは本来「グランドデザイン」が求めている「学修者が『何を学び，身に付けることができるのか』を明確にし，学修の成果を学修者が実感できる教育を行っている」ことを証明することはできない。手続きや業務が増えて，学内の人員が疲弊するだけである。

幸い，多くの大学でディプロマポリシー，カリキュラムポリシーの策定と具体化が進み，その結果，求められる「成果」の中味も明確になってきているようである。大学・学部の目的が明確になっていれば，「学修成果」の内容も明確になってくるため，その測定は可能になってくる。

学生が入学してから卒業するまでの間，大学は学生の正課・正課外活動に対

して責任を持たねばならないし、その結果として学生がどのように成長したのかを学生本人だけでなく、ご父母等の実際の学費負担者、卒業生を採用する企業、学生が生活する地域などのステークホルダー全体に示す義務がある。

したがって、入学時から卒業時までの学生の成長を測るための指標を整備し、教育目的に照らして分析しなければならない。そのためには今回取り扱った経済学部アンケートデータに加えて入試データ、GPA、就職先情報などの全体的な指標を含めた分析が望まれる。それが今後の課題となろう。

参 考 文 献

- Costa, P. T. Jr., A. Terracciano, and R. McCrae (2001) "Gender differences in personality traits across cultures : Robust and surprising findings," *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 81, pp. 322-331.
- D., Schmitt, A. Realo, M. Boracek, and J. Allik (2008) "Why Can't a Man Be More Like a Woman? Sex Differences in Big Five Personality Traits Across 55 Cultures," *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 94, No. 1, pp. 162-182.
- Feingold, A. (1994) "Gender difference in personality : A meta-analysis," *Psychological Bulletin*, Vol. 116, pp. 429-456.
- Gadzella, M., D. Ginther, and J. Williamson (1987) "Study Skills, learning processes and academic achievement," *Psychological Reports*, Vol. 61, pp. 162-172.
- Goldstein, A. P., R. P. Sprafkin, N. J. Gershaw, and P. Kline (1980) *Skill Streaming the Adolescent : A Structured Learning Approach to Teaching Prosocial Skills* : Research Press.
- Rosenberg, M. (1965) *Society and the adolescent self-image* : Wesleyan University Press.
- Schmitt, D. and J. Allik (2005) "Simultaneous Administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 Nations : Exploring the Universal and Culture-Specific Features of Global Self-Esteem," *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 89, No. 4, pp. 623-642.
- 浅川潔司・東由佳・古川雅文 (2001) 「青年期の社会的スキルと学校適応に関する心理学的研究」, 『兵庫教育大学研究紀要第1分冊学校教育, 幼児教育, 障害児教育01 学校教育, 幼児教育, 障害児教育』, 第21巻, 99-103頁.
- 池田郁男 (2013) 「統計検定を理解せずに使っている人のために III」, 『科学と生物』, 第51巻, 第7号, 483-495頁.
- 池田雄哉・菅千索 (2013) 「大学生の社会的スキルとコミュニケーション・スキルについて - 親子関係からの影響と青年期の発達課題への効果 -」, 『和歌山大学教育学部紀要教育科学』, 第63巻, 107-114頁.

- 伊尻正一 (2017) 「大学生の自己状態・社会的スキルと教師に対する好悪を規定する要因との関係－特性形容詞尺度とエゴグラム・KiSS-18の結果から－」, 『東日本国際大学研究紀要』, 第22巻, 189-199頁.
- 伊藤正哉・小玉正博 (2005) 「自分らしくある感覚(本来感)と自尊感情がwell-beingに及ぼす影響の検討」, 『教育心理学研究』, 第53巻, 74-85頁.
- (2006) 「大学生の主體的な自己形成を支える自己感情の検討－本来感, 自尊感情ならびにその随伴性に注目して－」, 『教育心理学研究』, 第54巻, 222-232頁.
- 遠藤由美 (1992) 「自己認知と自己評価の関係－重みづけをした理想自己と現実自己の差異スコアからの検討－」, 『教育心理学研究』, 第40巻, 157-163頁.
- 大久保智生 (2005) 「青年の学校への適応感とその規定要因－青年用適応感尺度の作成と学校別の検討－」, 『教育心理学研究』, 第53巻, 307-319頁.
- (2010) 『青年の学校適応に関する研究：関係論的アプローチによる検討』, ナカニシヤ出版.
- 大久保智生・青柳肇 (2003) 「大学生用適応感尺度の作成の試み－個人・環境の適合性の視点から－」, 『パーソナリティ研究』, 第12巻, 38-39頁.
- 岡田涼・小塩真司・茂垣まどか・脇田貴文・並河努 (2015) 「日本人における自尊感情の性差に関するメタ分析」, 『パーソナリティ研究』, 第24巻, 49-60頁.
- 小塩真司・岡田涼・茂垣まどか・並河努・脇田貴文 (2014) 「自尊感情平均値に及ぼす年齢と調査年の影響－Rosenbergの自尊感情尺度日本語版のメタ分析－」, 『教育心理学研究』, 第62巻, 273-282頁.
- 小田日出子・焼山和徳・中馬成子・藤野成美・井手裕子・脇崎裕子・太田祥恵 (2003) 「看護学生の社会的スキルと自己効力感に関する研究」, 『西南女学院大学紀要』, 第7巻, 37-46頁.
- 川村遼・戸田弘二 (2014) 「大学生における自尊感情の変動性と攻撃との関連」, 『北海道教育大学紀要教育科学編』, 第65巻, 449-464頁.
- 菊池章夫 (2004) 「KiSS-18研究ノート」, 『岩手県立大学社会福祉学部紀要』, 第6巻, 第2号, 41-51頁.
- 楠奥繁則 (2007) 「文化系大学生における進路選択過程に対する自己効力と社会的スキル－キャリア教育における手がかりの探求－」, 『立命館経営学』, 第46巻, 99-121頁.
- 熊谷太郎・松井名津・安田俊一 (2015) 「松山大学経済学部新入生プログラムの効果測定－自尊感情への影響を中心に－」, 『松山大学論集』, 第27巻, 第1号, 17-33頁.
- 熊谷太郎・安田俊一・松井名津 (2016) 「初年次教育における社会人セミナーの効果」, 『松山大学論集』, 第28巻, 第1号, 27-58頁.
- 熊谷太郎・安田俊一 (2017) 「松大生「最初の一步」の効果測定」, 『松山大学論集』, 第29巻, 第1号, 97-118頁.
- (2018) 「大学入学直後における「大学生活への意欲を高める導入教育プログラム」の

- 効果測定(1)],『松山大学論集』,第30巻,第1号,25-45頁.
- (2021)「大学入学直後における「大学生活への意欲を高める導入教育プログラム」の効果測定(2)」,『松山大学論集』,第33巻,第4号,1-24頁.
- 後藤満津子・石崎文子・中井美美子・村木士郎・藤原理恵子・小泉千恵子・高橋尋子・松脇喜久美(2018)「看護大学生の社会的スキルと状態・特性不安の関連－学年別と性別の比較－」,『健康科学と人間形成』,第4巻,第1号,15-23頁.
- 澤口右京・渋谷昌三(2015)「社会人の会社場面における「ほめ」経験と自尊感情,自己受容,対人特性の検討」,『目白大学心理学研究』,第11巻,73-81頁.
- 霜村麦・田島真沙美・奥野誠一・小林正幸(2017)「大学生の適応感に関する研究」,『東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要』,第13巻,13-20頁.
- 谷渕真也(2015)「大学生の居場所感と学校適応間の関連」,『比治山大学紀要』,第22巻,65-73頁.
- 内藤諄人(2013)「社会的スキルと学業パフォーマンスの関連性」,『立正大学心理学研究所紀要』,第11巻,63-66頁.
- 中間玲子(2013)「自尊感情と心理的健康との関連再考－「恩恵享受的自己感」の概念提起－」,『教育心理学研究』,第61巻,374-386頁.
- 松井名津・岩村樹憲・熊谷太郎・安田俊一(2014)「松山大学経済学部1年生における『自己の探求I』プログラムの効果測定(1)」,『松山大学論集』,第26巻,第3号,49-63頁.
- 武蔵由佳(2012)「大学生におけるソーシャルスキルと大学適応との関連」,『盛岡大学紀要』,第29巻,57-64頁.
- 吉川洋子・飯塚雄一・長崎雅子(2001)「女子学生の社会的スキルと自尊感情およびセルフモニタリングとの関連」,『島根県立看護短期大学紀要』,第6巻,97-103頁.
- 綿谷日香莉・石津憲一郎(2014)「ネガティブな反すうと自尊感情および自尊感情の変動性の関連」,『富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要教育実践研究』,第9巻,125-131頁.
- 中央教育審議会(2005)「我が国の高等教育の将来像(答申)」,1月.
- (2018)「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」,11月.
- 安田俊一・松井名津・熊谷太郎(2010)「学生生活への意欲を高める導入教育の実践(「自己の探求」プログラムの実施とその効果)」,『初年次教育学会第3回大会発表要旨集』,86-89頁.
- 山本真理子・松井豊・山成由紀子(1982)「認知された自己の諸側面」,『教育心理学研究』,第30巻,64-68頁.

補 論

補論では、本論で使用した尺度を紹介する²⁶⁾

5.1 自尊感情

1. 私は全ての点で自分に満足している。
2. 私はときどき自分がまるでだめだと思う。
3. 私は自分にはいくつか見どころがあると思っている。
4. 私はたいていの人がやれる程度には物事ができる。
5. 私はあまり得意に思うことがない。
6. 私は時々、たしかに自分が役立たずだと感じる。
7. 私は少なくとも、自分が他人と同じレベルに立つだけの価値のある人間だと思う。
8. もう少し自分を尊敬できたならばと思う。
9. いつでも自分を失敗者だと思いがちだ。
10. 私は自分に対して前向きな態度をとっている。

5.2 KiSS-18

1. 他人と話していて、あまり会話が途切れない方ですか。
2. 他人にやってもらいたいことを、うまく指示することができますか。
3. 他人を助けることを、上手にやれますか。
4. 相手が怒っているときに、うまくなだめることができますか。
5. 知らない人とでも、すぐに会話が始められますか。
6. まわりの人たちとの間でトラブルが起きても、それを上手に処理できますか。

26) 以下、(－)は逆転項目を示す。

7. こわさや恐ろしさを感じたときに、それをうまく処理できますか。
8. 気まずいことがあった相手と、上手に和解できますか。
9. 仕事をするときに、何をどうやったらよいか決められますか。
10. 他人が話しているところに、気軽に参加できますか。
11. 相手から非難されたときにも、それをうまく片付けられますか。
12. 仕事上で、どこに問題があるかすぐに見つけることができますか。
13. 自分の感情や気持ちを、素直に表現できますか。
14. あちこちから矛盾した話が伝わってきても、うまく処理できますか。
15. 初対面の人に、自己紹介が上手にできますか。
16. 何か失敗したとき、すぐに謝ることができますか。
17. まわりの人たちが自分と違った考えを持っていても、うまくやっていけますか。
18. 仕事の目標を建てるのに、あまり困難を感じないほうですか。

5.3 学校適応感

1. 自由に話せる雰囲気である。
2. その状況で嫌われていると感じる。(－)
3. リラックスできる。
4. 無視されていると感じる。(－)
5. やるべき目的がある。
6. 自分が場違いだと感じる。(－)
7. 他人から干渉されているように感じる。(－)
8. 受け入れられていると感じる。
9. 浮いている。(－)
10. 必要とされていると感じる。
11. 他人から頼られていると感じる。
12. ありのままの自分を出せている。

13. 熱中できるものがある。
14. 他人から関心を持たれている。
15. 存在を認められている。
16. 孤立している。(－)
17. 寂しさを感じる。(－)
18. 周りの人と類似している。
19. 自分のペースでいられる。
20. 良い評価がされていると感じる。
21. 周りの人と楽しい時間を共有している。
22. 周囲に溶け込めている。
23. 疎外されていると感じる。(－)
24. 周りに共感できる。
25. 周りから理解されている。
26. 一定の役割がある。
27. 満足している。
28. 好きなことができる。
29. 退屈である。(－)