

心理学知識の受容が学校にもたらす意味の再検討

——心理学知識と子ども中心主義の親和性——

保田 直美

1. 「心理学の知識があること」は何をもたらすのか

近年、日本の学校では心理学の知識を積極的に受容する動きが進んでいる。臨床心理士を中心とするスクールカウンセラーの制度化は、その代表的な表れである。2006年度時点でスクールカウンセラーはすでに公立中学校の76%に派遣され、現在では、小学校への派遣の拡充も検討されている（朝日新聞社 2007）。

学校における心理学知識の受容は、一般的には、日本社会の「心理主義化」の一側面として捉えられている。多くの論者が依拠する森（2000, p. 9）の定義によれば、心理主義化とは「心理学や精神医学の知識や技法が多くの人々に受け入れられることによって社会から個人の内面へと人々の関心が移行する傾向、社会的現象を社会からではなく個々人の性格や内面から理解しようとする傾向、および「共感」や相手の「きもち」あるいは「自己実現」を重視する傾向」を指す。この定義には大きく分けて3つの要素が含まれており、これらが三位一体となって関連しあいながら生起する社会現象が「心理主義化」という概念にまとめられている。

そして、そのような心理主義化に関する議論は、特に“心理学の知識が受容されること”と“人びとの関心が個人の内面に移り、物事の原因を個人の心理に帰す「心理還元主義」(psychological reductionism) 的な傾向を強めること”との関連に注目して、「心理主義」的な社会状況は、さまざまな問題やリスクを個人化してしまう危険性があると指摘することが多い。学校における心理学の知識の受容についても、そのような観点からの批判がなされている⁽¹⁾。

聖トマス大学非常勤講師

しかし、次章で詳述するように、学校における心理学知識の受容を、心理主義化の一側面として捉えることには、疑問の余地がある。3つの構成要素が近年の学校現場にそれぞれ観察されることは確かだが、これらの事象が互いに関連しあって生起しているものかどうかは、実は自明ではない。

本稿の目的は、学校における心理学知識の受容が、心理主義化の一側面をなすという一般的な前提について、量的な調査データをもとに再検討を加えることにある。分析には、JGSS-2005のデータを用いる。このデータには、心理主義化の3つの構成要素の指標となる個人単位の変数がすべて含まれている。そのため、ミクロなレベルで、学校教育をめぐる三位一体の心理主義化という現象が成立しうるかどうかを検証できる。具体的には、対数線形モデルとロジスティック回帰分析を用いて、「心理学の知識をもつ人々は、子どもの教育に関してどのような志向をもつ傾向があるのか」を明らかにする。

本稿の構成は次のとおりである。次章では、特に教育に関わる議論を中心としながら心理主義化をめぐるこれまでの議論について整理し、上に記した疑問点をもつ意味を示す。続く第3章では、データの概要とその分析方法を説明し、第4章でその分析結果を示す。最後の章では、分析結果をふまえて、学校における心理学の知識の積極的な受容を、どのような社会現象として捉えるべきかについて考察する。学校における心理学の知識の受容は、三位一体の心理主義化の表れとして捉えるよりも、むしろ「子ども中心主義」と親和的な現象として捉える方が妥当である、という主張が本稿の最終的な結論である。

2. 先行研究と分析課題

心理主義化の議論は、欧米におけるセラピー文化の研究と深く結びついている。人々がセラピーなどの影響によって、心理還元主義となり、共同体から切り離されつつあることを、インタビューで実証的に明らかにしたのはベラーら (Bellah et al. 1991) である。ベラーらは、“人を欲求と満足の束としてとらえ、個人の利益と感情に基づいて偶発的に契約を取り交わすようになること”をセラピー文化と呼び、セラピー文化の浸透が功利的・表現的個人主義を促進するとした。また、ローズ (Rose 1996) は、セラピー文化は、問題の解決を個人や家族が担うことを促すものであり、リスク管理の個人化の促進に重要な役割を果たしているとする。

日本社会についても、森 (2000) を始めとして、このような立場から心理主義化を問題にする論稿は数多く存在する。山家 (2003) は、日本におけるアダルト・チ

心理学知識の受容が学校にもたらす意味の再検討

ルドレンや共依存に関する言説にも、ローズが主張するようなりスク管理の個人化を促進する面があることを指摘した。また、心理学者ではあるが、小沢（2002）は、一般的な言説だけでなく、専門家が行う治療（特にC. ロジャースのクライエント中心療法）についても、問題を個人の内面に還元することで脱政治化する「柔らかな管理」であると指摘し、学校へのカウンセラーの導入を批判している⁽²⁾。吉田・中井（2003）も、スクールカウンセラーについて、同じ主旨で警鐘を鳴らしている。

心理学の知識が広がることが心理還元主義の普及につながり、それがリスク管理や問題の個人化を促進すると考える、このようなタイプの心理主義に関する議論は、心理学の知識（特にS. フロイトの精神分析以降に登場した何らかの心理療法の知識）から演繹的に導き出される結論として、心理還元主義を述べることが多い。たとえば、ローズ（Rose 1996）は、ヒューマニスティック療法（C. ロジャースのクライエント中心療法やF. パールズのゲシュタルト療法など）で、「あなたはできる」と個人の可能性を無限に信じる立場が打ち出されたことが、個人に責任を還元することに結果的につながっているとしている。

欧米のように多くの人々がカウンセリングに通い、それによって比較的深くある種の心理学知識を身に付けている場合には、このような、いわば理念型のような形で心理学知識の使用が行われているのかもしれない。たとえば、2004年にアメリカで行われたGeneral Social Survey（GSS）によれば、過去1年間に精神的・感情的な問題でカウンセリングを受けた経験があるのは全体の7.8%にも上る（変数名[HLTH2]）。ベラーらのインタビューデータも人々の心理学知識の深さを示唆している。しかし、日本では、カウンセリングを受けるという行動は、今のところ決してポピュラーではない。JGSS-2005では、「あなたは、過去5年間に、精神科医やカウンセラーなどが行うカウンセリング（心理相談）を受けたことがありますか」（留置調査票Q22-1）と、5年間という長いスパンでカウンセリングを受けた経験があるかどうか尋ねているが、経験があるのはわずか4.3%である。

むしろ、近年の日本社会は「心を大切にすべき」という規範は高まっているものの、いかに大切にすべきかについてははっきりしていない状況にある。このような傾向は、特に学校や子どもに関する領域で著しい。「心を大切にすべき」という規範の高まりについては、既に伊藤（1996）や酒井（1997）が教育的言説の分析をもとに指摘している。また、「心を大切にすることの内容の不明確さについては山田（2004・2007）が指摘している。山田（2004）は、道徳の時間における、心理学の知識を用いた「心の授業」の観察を基礎に、「心」が道徳の象徴として聖化される

一方で、単なるストレスマネジメントの対象としてその時々 of 外的刺激に応じて操作されるモノとして扱われていることを指摘した。この、社会との対峙の仕方という点では相容れないものである心理学の知識と道徳が結びつくことができるのは、心という言葉が多義的で、幅広い現象や事柄を一括りにできるマジックワードとして流通しているがゆえであると山田（2007）はしている。

このような日本の状況については、先に挙げた森（2000）においても既に意識されている。森（2000）は、「心理主義」を、それまで欧米を中心に議論されてきた“心理学の知識や技法を受容し、心理還元主義的な解釈枠組みを重視する立場”に、前段で見たような“自己と他者の「心」を大切にしなければならないという価値観を強調する立場”を加えて定義している（p. 14）。これまで紹介してきた議論は、結果的にこの定義に包括される。特に日本についての議論の場合、心理主義は、「心理学の知識があること」「心理還元主義であること」「心を大切にするという価値観を重視すること」（以下、便宜上、心情主義と略す⁽³⁾）という3つの経験的な事象からなり、かつ、この3つの事象はそれぞれ相互に関連しているとされてきた。相互の関連性については、それぞれの論稿で明言されているわけではないが想定されている。森（2000）および森（2000）が提示した心理主義化という概念を用いる各論は、心理主義の定義からして3者の関連性が前提となっている。伊藤（1996）も山田（2007）も、心を大切にするという側面に注目しつつ、その帰結として問題の個人化による弊害を挙げている。また、心理学やカウンセリングに関する知識・技術の広がりやそれらの現象と結びつけている。つまり、これまでの研究の前提を整理すると図1のようになる。

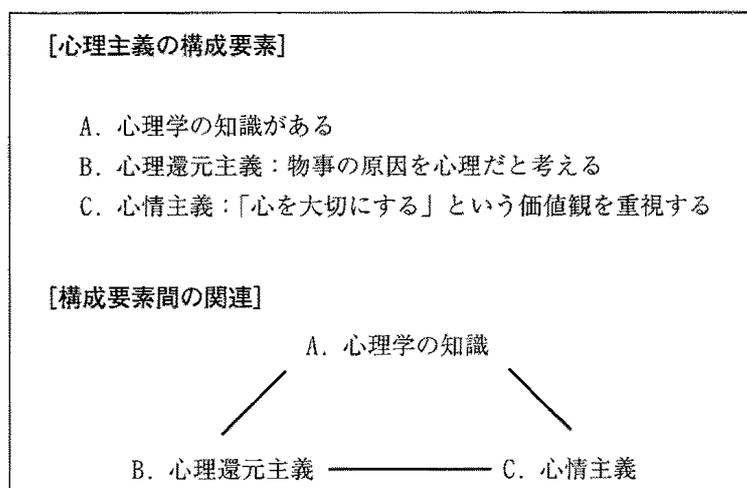


図1 心理主義の構成要素とその関連（既存の研究による仮定）

心理学知識の受容が学校にもたらす意味の再検討

これら心理主義の3つの構成要素は、本当に相互に関連しているのだろうか。これまでの研究は、先にも見たように、たとえ日本における心情主義的な傾向の強まりに注目していても、心理学の知識と心理還元主義の関連は否定していない。確かに、心理学の知識の一部にはそのような側面がある。

しかし、日本における「心の専門家」、つまり臨床心理士の拠り所となっている臨床心理学について見ると、その知識自体、一概に心理還元主義的とは言いがたいものに変質している。保田(2003a)によれば、臨床心理学の教科書に見られる科学性についての規準は1970年代以降、多様な実践を許容することが可能なものに変化している。その結果、これまでの一定の枠付けのもとでの個人臨床とは異なるスクールカウンセリングの「非専門的」な実践(伊藤 2005, p. 8)が許容され、さらなる専門知識の変化を招いている。たとえば、スクールカウンセラーは「個人化したケアのみならず、関係やシステムを対象に調整的な役割を試み始めている」(伊藤 2005, p. 15)。心理学の専門家も、決して個人の心理だけに焦点を合わせているわけではないのである。

また、そのような日本の臨床心理学の特質のせいか、実際に心理学の知識が専門家以外によって用いられる際も、厳格に心理学の知識が取り扱われるわけではない。保田(2003b)は、教師が中学生の不登校について実際にどう診断・対処しているかを、教師向けの生徒指導雑誌に掲載されている報告事例を分析することで試論的に検討したが、それによれば、子どもの心を理解しようとしたときに教師が行うのは、家庭や学校への問題の還元である。その際、心理学の用語は、家庭や学校について語るための手段として利用されているに過ぎない。学校や子どもという文脈で考えるとき、心理学の知識は、心理還元主義ではなく、むしろ、家庭や学校に問題の原因を還元する考え方と結びついている可能性がある。

このような日本の学校における心理学知識の曖昧さは、むしろ心理学知識があることと心情主義との結びつきを強めることにつながっている可能性もある。酒井(1997)は、心理還元主義やその弊害には言及せず、心理学知識と心情主義の関連にのみ限定した議論を展開している。酒井(1997)は、1980年代以降教育界で用いられるようになった「カウンセリング・マインド」という概念について、その背景に心理学の知識(C. ロジャースの来談者中心の非指示的面接法)があると述べている。そして、そのようなカウンセリング・マインドによる児童生徒理解という考え方が学校教育に強い影響力を持つようになることの問題として、内面を理解すること自体が目的化し、教師の側が生徒に何を教えるのか・カリキュラムをいかに編成

するのかという観点が希薄になることを指摘している。どちらかという日本の心理学知識の受容は、このような問題性を抱える形で進んでいるのかもしれない。

では、実際に日本において、心理学の知識は、学校や子どもに関するどのような考え方と結びついているのだろうか。本当に心理還元主義と結びついているのだろうか。あるいは、家庭や学校に還元する考え方や心情主義と結びついているのだろうか。量的調査データを用いて、心理学の知識をめぐる人々の考え方の布置を明らかにしたい。

3. データの概要と分析方法

分析に使用するのは、2005年8月～11月に、全国の満20歳以上89歳以下の男女個人を対象に実施されたJGSS-2005のデータである。JGSS-2005は、層化二段無作為抽出法によって抽出された標本4,500人に、面接調査と留置調査を併用する形で行われ、有効回収数は2,023人、回収率は50.5%となっている。信頼性の高い全国調査データであり、分析に必要な心理主義の3つの構成要素や基本属性をすべて含んでいるので、本稿の目的を満たすことができる。

分析は、「心理学の知識があること」が学校や子どもに関する人々のどのような考え方と結びついているかを明らかにすることを目的とする⁽⁴⁾。そこで、変数としては、まず、「あなたは、一般の人に比べて、カウンセリングや心理学についての知識がある方だと思いますか。」という問いに対する回答を「心理学の知識の有無」の指標として用いる⁽⁵⁾。

加えて、人々の子どもに関する考え方を示す変数として、人々が少年の問題行動の原因をどこに帰着させているのかを探る問いの回答を用いる。JGSS-2005では、少年の凶悪犯罪の原因として、「加害少年少女の心理状態」「加害少年少女の家庭環境」「加害少年少女の学校での生活環境」「少年法などの現行の法律制度」「社会における経済的な格差」がどの程度関係していると思うかについて、それぞれ4段階で尋ねている⁽⁶⁾。この問いへの回答を、それぞれ「心理還元主義」「家庭還元主義」「学校還元主義」「法律還元主義」「経済還元主義」の指標として用いる。さらに、それとは別に、「心情主義」の指標として「『これからの学校教育は、学力をつけることよりも心を育てることを、特に重視すべきだ』という意見があります。あなたはこの意見についてどう思いますか。」という問いへの回答を使用する⁽⁷⁾。

これにより、心理学の知識があることが、心理還元主義や心情主義といった心理主義の他要素とどう関連しているのかということ、及び、たとえば、保田(2003b)

心理学知識の受容が学校にもたらす意味の再検討

で示唆されていたような、個人の内面ではなく家庭や学校など、周辺に原因を求める考え方とは関連しているのかということを確認したい⁽⁸⁾。

手続きとしては、最初にこれらの考え方と心理学の知識との関連性の有無を、単純に2変数のクロス表で確認する(4.1)。その上で、心理主義の3要素(心理学の知識・心理還元主義・心情主義)間の関連について、対数線形モデルで確認する(4.2)。4.1と4.2の結果を先取りすると、心理学の知識は心情主義・心理還元主義・家庭還元主義とは有意な関連があり、さらに、心理主義の3要素のクロス表については相互に関連があるという、先行研究に適合するモデルが採択される。そこで、さらに、先に見た関連性が、基本的な属性等をコントロールしても変わらないのかを探るため、それぞれの考え方に対する心理学の知識の効果を多変量のロジスティック回帰分析で検討する(4.3)。本来、心理学の知識とそれぞれの考え方との間に明確な因果関係を想定することはできないが、ここでは、諸属性の影響を平易な形で探るため、仮に因果関係を想定する⁽⁹⁾。

ロジスティック回帰分析に用いる変数は表1のとおりである。すべてカテゴリ変数として投入している。参照カテゴリは[]で示している。

表1 ロジスティック回帰分析に用いる変数

従属変数	◆心情主義(そう思う, [それ以外]) ◆心理～経済還元主義(ほとんどの事件で関係している, [それ以外])
独立変数	◆心理学の知識の有無(ある程度ある/少しはある, [それ以外]) ◆性別([男], 女) ◆年齢層4段階([20-34歳], 35-49歳, 50-64歳, 65歳以上) ◆配偶者の有無([なし], あり) ◆15歳未満の子どもの有無([なし], あり) ◆1人暮らしか否か(1人暮らしである, [1人暮らしでない]) ◆学歴2段階([初等教育段階/中等教育段階], 高等教育段階) ◆信仰する宗教の有無([ない/家の宗教はある], ある) ◆カウンセリングの受療経験の有無([なし], ある) ◆政治意識3段階(保守寄り, [中庸], 革新寄り)

従属変数には、それぞれの考え方(「心情主義」「心理還元主義」「家庭還元主義」「学校還元主義」「法律還元主義」「経済還元主義」)が入る。独立変数には、「心理学の知識の有無」のほかに、以下を投入する。基本属性として、性別・年齢を投入する。また、心理主義の要素である心情主義・心理還元主義は社会の個人化の動きと強く連動すると考えられるので⁽¹⁰⁾、個人化の指標となりうる先行変数もコントロールする。個人化に関する先行変数として、ここでは、配偶者の有無・15歳未満の子どもの有無・1人暮らしか否かを使用する。ベック(Beck 訳書 1998)は個人化の第一段階として、近代の産業社会で確立した生活様式・労働様式(社会階級・核家族・職業集団)から人々が解放される過程があることを指摘し、その具体例として、

教育水準や可処分所得の全般的な上昇、女性の家事育児役割からの解放、労働時間の弾力化・部分就業などを挙げている。ここでは、このうち、個人化の重要なメルクマールである核家族からの解放に関連する属性的な指標を取り上げ、独立変数として使用する。家族からの解放が進んでいると行動や思考が個人単位で行われるようになり、心情主義・心理還元主義になると予測されることから、配偶者がおらず、15歳未満の子どもがおらず、1人暮らしであるほど、心情主義・心理還元主義であると考えられる。また、基本的な属性変数と個人化に関する変数以外に、心理学の知識の有無に強く関連する、学歴・カウンセリング受療経験の有無・信仰している宗教の有無⁽¹¹⁾も、統制変数として考慮する。加えて、物事の責任を個人的なものに帰するか社会的なものに帰するかを決める上で重要な役割を果たすと思われる政治意識（保守か革新か）も統制変数として考慮する。

それでは、以下、順に分析結果を示す。なお、分析の際、無回答は全て欠損値として扱った。

4. 分析結果

4.1. 2変数のクロス表による分析：心理学の知識と心情主義・心理／家庭還元主義との結びつき

表2 心理学の知識の有無

	人数	%
ある程度ある	104	5.2
少しはある	387	19.3
あまりない	737	36.8
まったくない	776	38.7
計	2004	100

まず、心理学の知識が「ある」人がどの程度いるのか、単純集計を示しておこう(表2)。表2によれば、知識が「ある程度ある」人はわずか5.2%である。「少しはある」という人を含めても、全体の約4分1にすぎない。そこで、以下では、分析をわかりやすくするため、「ある程度ある」/「少しはある」と答えた人を心理学の知識が「ある」人、それ以外を「ない」人として分析を行う⁽¹²⁾。

次に、この心理学の知識の有無と、それぞれの考え方との関連性を見る。それぞれの考え方も、知識と同じく2値変数に変換する。心情主義については「そう思う」とそれ以外、心理還元主義～経済還元主義については「ほとんどの事件で関係している」とそれ以外という形で2値化する。2値化するのには、より強く心情主義的あるいは心理～経済還元主義的であることと心理学の知識との関連について明らかにしたいがためである。

心理学の知識の有無とそれぞれの考え方との関連は表3のようになる。紙幅の都

心理学知識の受容が学校にもたらす意味の再検討

合上、簡略化した形で各クロス表に含まれる情報の一部を提示している。表3は、それぞれの考え方で「そう思う」「ほとんどの事件で関係している」と肯定的に答えた回答者の割合を、心理学の知識が「ある」人・「ない」人で比較したものである。この表から、心理学の知識があることは、それほど強くはないものの、心情主義・心理還元主義・家庭還元主義と有意に関連していることがわかる。既存の研究の指摘どおり、心理学の知識と心情主義・心理還元主義は確かに関連しているのである。

また、心理還元主義と家庭還元主義がともに有意な関連を持つことも、既存の研究にとっては意外なことではない。心理学（というより精神分析）の知識に、心理だけでなく、過去や現在の家族関係に原因を求める傾向があるということは、既に指摘されている。たとえば、森（2000）も、心理学の知識は人々の関心を「もっぱら個人の内面かせいぜい家族関係に制限する」（p. 222）と指摘している。まさに既存の研究の指摘どおり、物事の原因をどこに求めるかという考え方については、心理還元主義と家庭還元主義にのみ有意な関連性が表れている。

表3 心理学の知識の有無と考え方の関連性

	心情	心理	家庭	学校	法律	経済
心理学の 知識 あり	38.8%	56.9%	58.1%	29.5%	18.0%	12.3%
知識 ない	30.2%	48.9%	49.0%	24.8%	18.6%	14.1%
χ^2 値(イエーツ の連続修正)	11.905(df=1), p=.001	9.144(df=1), p=.003	11.559(df=1), p=.001	3.748(df=1), p=.053	.052(df=1), p=.819	.841(df=1), p=.359

4.2. 心理主義の3要素の対数線形モデルによる分析：3要素の相互連関

つぎに、既存の研究で指摘されている、心理主義の3要素間の関連が存在するの
かを確認する。表4は、心理学の知識・心理還元主義・心情主義の3変数のクロス
表を、階層的対数線形モデルで分析した結果である。Aが心理学の知識、Bが心理
還元主義、Cが心情主義を指す。最もAIC（赤池情報量基準）が小さいのはモデル

表4 心理学の知識・心理還元主義・心情主義の対数線形モデルの結果

モデル	尤度比統計量	自由度	有意確率	AIC
1 [AB][AC][BC]	1.91	1	0.17	-0.09
2 [AB][AC]	20.44	2	0.00	16.44
3 [AB][BC]	11.85	2	0.00	7.85
4 [AC][BC]	9.39	2	0.00	5.39
5 [AC][B]	29.87	3	0.00	23.87
6 [AB][C]	32.33	3	0.00	26.33
7 [A][BC]	21.28	3	0.00	15.28
8 [A][B][C]	41.76	4	0.00	33.76

(N=1,912)

[AB][AC][BC]であり、3変数は相互に関連していると考えるのが妥当であろう。

2重クロス表および3要素の対数線形モデルの結果からは、既存の議論が前提としている仮説は正しいように見える。しかし、属性などの先行変数を統制しないままでは、ここまでに見出されたそれぞれの関連が擬似相関である可能性は否めない。そこで、つぎに多変量のロジスティック回帰分析を行い、擬似相関の可能性がないかを確認する。

4.3. ロジスティック回帰分析：心理学知識と心理還元主義の擬似相関の可能性

ここでは、4.1.で見た、それぞれの考え方との関連が擬似相関ではないかどうかを、ロジスティック回帰分析を用いて確認する。ロジスティック回帰分析の結果(回帰係数)は表5のとおりである。Hosmer & Lemeshowの適合度検定の結果から、これらのモデルは十分データに適合した予測を行っていると考えられる。

この分析結果からは、様々なことを読み取ることが可能であろう。たとえば、説明力(R^2 値)は非常に小さいものの、それぞれの考え方が何によって規定されているかを大まかに読み取ることができる。しかし、本稿の目的は、考え方の規定因を探ることにはない。当初の関心に従い、心理学の知識の有無とそれぞれの考え方との関連が、その他の変数を統制しても変わらないのかのみに注目する。表5からわかるとおり、心理学の知識の有無は、心情主義・家庭還元主義・学校還元主義とは有意な正の関連を持つが、心理還元主義・法律還元主義・経済還元主義とは有意な関連を持たなかった。つまり、基本的属性などを統制すると、心理学の知識は、心理還元主義には有意な影響を持たなくなり、また一方で、クロス表では有意な関連が見られなかった学校還元主義が有意な影響を持つようになることがわかった。

これらの結果は、既存の研究の仮説に疑問を呈する。心理学の知識と心理還元主義との無関連は、“心理学の知識があると物事の原因を個人の心理に帰するようになり、そしてそれが社会の個人化を促進する”という議論が成立しない可能性を示唆している。また、心理学の知識が心理還元主義につながらず、家庭還元主義・学校還元主義にのみつながっているという事実は、個人の内面に原因を求めると家庭や学校など身近な周辺領域に原因を求めることが、非連続的であるということを示している。既存の研究が「リスクや問題の個人化」という際、当然、それは社会的に背負われるべきリスクや問題を私的な領域の問題に矮小化するという意味を含んでおり、家庭から、そして個人へと、その流れは連続的に考えられてきた。しかし、ここでの結果は、それに疑問を呈するものである。

心理学知識の受容が学校にもたらす意味の再検討

表5 ロジスティック回帰分析の結果

	心情	心理	家庭	学校	法律	経済
心理学の知識（あり）	.450**	.196	.288*	.298*	.057	-.082
性別（女）	-.318**	-.023	-.045	-.064	-.097	-.256
年齢（35-49歳）	-.068	-.212	.096	-.051	-.248	-.358
年齢（50-64歳）	.304	-.376*	-.026	-.106	-.082	.364
年齢（65歳以上）	.731**	-.617**	-.139	-.052	.286	.346
配偶者（あり）	-.105	.059	.052	-.266	-.118	-.134
15歳未満の子ども（あり）	-.132	.257	.154	.264	.416*	.647**
1人暮らしか（1人暮らしである）	.133	.560**	.273	.382	.453	.468
学歴（高等教育段階）	-.513**	.490**	.221*	-.065	-.317*	-.138
信仰する宗教（あり）	.197	.326*	.294*	.048	-.276	-.063
カウンセリング受療経験（あり）	.534*	-.012	-.344	-.740*	-.413	-.615
政治意識（保守寄り）	.065	.225*	.168	-.098	-.019	-.195
政治意識（革新寄り）	.081	.163	.109	.046	-.134	-.083
定教	-.820	-.117	-.228	-.878	-1.325	-1.777
N	1897	1848	1864	1846	1821	1847
-2対数尤度	2272.572	2473.386	2550.293	2081.560	1703.859	1442.769
Nagelkerke R ²	.085	.062	.023	.020	.025	.025
Hosmer と Lemeshow の検定	$\chi^2=8.170$ (df=8) p=.417	$\chi^2=6.681$ (df=8) p=.571	$\chi^2=8.243$ (df=8) p=.410	$\chi^2=6.214$ (df=8) p=.623	$\chi^2=1.118$ (df=8) p=.997	$\chi^2=6.366$ (df=8) p=.606

**は1%水準, *は5%水準で有意であることを示す

4.4. 追加分析：学歴による擬似相関——心理学知識と心理還元主義の無関連

4.3.のロジスティック回帰分析の結果、心理学の知識の有無と心理還元主義の関連が擬似相関である可能性が示唆された。しかし、なぜ、心理還元主義に強く関連しそうな心理学の知識の有無が関連しなくなってしまうのだろうか。できれば、単純な形でその擬似相関の構造を示したい。追加の分析を行うことにしよう。

まず、関連を消す上で特に大きな影響を持つ変数を探るため、表5の「心理還元主義」のモデルから「心理学の知識の有無」以外の独立変数を1つずつ抜いたモデルをそれぞれ検討し、「心理学の知識あり」の回帰係数がどの程度変化するかを見た。結果、大きく「心理学の知識あり」の回帰係数が変化したのは、学歴を抜いた場合であった。学歴以外の変数を抜いた場合には、ほとんど変化は見られなかった。

そこで、次に学歴別にグループ分けし、心理主義の3要素について対数線形モデルを用いた分析を行った⁽¹³⁾。結果は表6のとおりである。表4と同じくAが心理学の知識、Bが心理還元主義、Cが心情主義である。AICの値から、最終学歴が初等・中等教育段階の場合、モデル[AC][BC]が、高等教育段階の場合、モデル[AC][B]が採択される⁽¹⁴⁾。関連を図に表すと図2のようになる。

心理学知識の受容が学校にもたらす意味の再検討

心理学の知識が多様な実践を許容するという指摘や、山田（2007）の「マジックワードとしての心」という指摘が妥当である可能性を示している。

なお、なぜ、学歴が心理還元主義に直接効果を持ち、結果的に心理学の知識と心理還元主義の無関連を招くのか。これについては、今後より詳しい検討が必要となる。たとえば、高い学歴を取得することで、個人的な選択の余地が広がった人びとは、物事を自己責任で考えるようになり、結果的に心理還元主義にもなっているといったメカニズムが考えられるが、そのような社会の個人化過程と連動した現象として考えることが妥当なのか、また別の分析が必要であろう。本稿の目的は、あくまで心理学の知識がどのような考え方と関連するかということにあるので、ここではこれ以上の考察は行わない。

5. 心理主義の子ども中心主義との親和性

心理主義化の議論では、心理学の知識があると物事の原因は心理にあると考えるようになり、それが個人に責任を帰すことにつながってしまう、とされてきた。しかし、今回の分析結果からすると、心理学の知識があることは、心情主義と家庭や学校に原因があると考えることには結びつくが、個人の心理に原因があると考えることには直接には結びつかない。

確かに現在、社会全体に、個人の心理を原因と考えるような傾向があることは確かである。しかし、心理学の知識の普及がその背景にあるのかというと、そうではない。日本の場合、心理学の知識があることは、むしろ、学校教育において「心を大切にすること」、そして、子どもの問題に関して、個人ではなく家庭や学校のような中間的な集団に責任を帰すことに、より強くつながっていると考えられる。これは、日本における心理学の知識が、学校や子どもに関しては、子ども中心（児童中心：child-centered）主義的であることを示唆している。

小野（1982）は、児童中心主義理論の一典型としてブラウデン報告書を取りあげ、児童中心主義理論がどのような考え方のもとにあるかを整理した。それによれば、児童中心主義教育理論の中心的公理は「子どもから出発する」ことであり、この公理に基づいて「子どもは適切な環境が与えられれば「発達」する自然を持つ」という教育原理が示される⁽¹⁵⁾。このような子ども中心主義の理論的立場は、教師中心・教科書中心の教育方法とは異なり、教育過程で生じる問題について、子どもの責任を問わないことにつながる（苅谷 2002）。子どもは環境が与えられさえすれば正しく発達するはずなのである。越智（1997）は、子ども中心主義的な教育コード⁽¹⁶⁾は、教

育者側へ責任を帰属するというルールを持っており、このコードが広まるほど、「教育過程で生じる様々な問題の責任を子どもに帰属することは非人間的行為とされ、子どもを保護すべき立場にある教育主体を批判することが正義である」(p. 143) かのような印象を強めることになるという。そして、近年、このような子ども中心主義的な教育コードが台頭しつつあると指摘している(越智 1997)。

本稿の分析結果は、これら子ども中心主義についての指摘に符合する。心理学の知識は、子どもの心を大切にし、問題の原因を家庭や学校に帰すことと関連を持つ。つまり、日本における心理主義は子ども中心主義と親和的な形で進んでいると考えられるのである。子ども中心主義は、先に見たように、個人の内面に問題を還元する立場とは異なる。日本における心理学の知識の広がり、ひいては、学校におけるスクールカウンセラーのインパクトは、「問題やリスクの個人化」より、むしろ、このような視点から分析されるべきであろう。その意味でも、酒井(1997)の“カリキュラムをいかに編成するかという観点が希薄になる”という弊害の指摘は重要である。このような、教えるべき知識の明確化が重視されないことの問題性は、子ども中心主義に関する議論でも、既に頻繁に指摘されている(Bernstein 訳書 1985, 柴野 1989, 荻谷 2002)。心理学知識の受容が学校にもたらす意味は、このような観点から再度考え直されなければならない。

臨床心理士は、自らを「これまでの教育界とは異質のもの」と位置づけ(河合 1998)、スクールカウンセラー事業は「黒船の来航」であり、学校の閉鎖性に風穴をあけるものであるとした(村山 2000)。しかし、人々の意識の中ではそれは教育界に古くから脈々と息づく子ども中心主義と親和的なものであり、おそらく、だからこそこれほどまでの広がりを学校で見せることができたのだろう。本稿では紙幅の都合上、十分な議論ができなかったが、学校における心理主義と子ども中心主義の親和性およびその帰結について、これからもより詳しい検討を重ねていきたい。

<付記>

日本版 General Social Surveys (JGSS) は、大阪商業大学比較地域研究所が、文部科学省から学術フロンティア推進拠点としての指定を受けて(1999-2008年度)、東京大学社会科学研究所と共同で実施している研究プロジェクトである(研究代表: 谷岡一郎・仁田道夫, 代表幹事: 岩井紀子, 副代表幹事: 保田時男)。東京大学社会科学研究所附属日本社会研究情報センター SSJ データアーカイブがデータの作成と配布を行っている。

心理学知識の受容が学校にもたらす意味の再検討

〈注〉

- (1) 例えば、小沢（2002）や吉田・中井（2003）など。
- (2) 小沢（2002）によれば、クライアント中心療法は「あなたがどう感じているか」ということに常に焦点を当てるがために、問題の所在を周囲の状況から個人の内面へとすりかえる。結果的に、問題の原因は個人に求められるようになる。
- (3) 「心情主義」という呼び方は古賀（2001）に倣った。松下（2002）は、「心情主義的・道徳教育」を、判断や知識は、意欲や自覚といった心的エネルギーを与えられることによって初めて行為に移るという仮説に基づいた道徳教育法と説明している（p. 4）。道徳教育論では、道徳教育の際に心情に訴えかけることで道徳的行為を行わせることを、emotivism（情緒主義／情動説）と言うが、心情主義は、それより批判的なニュアンスが強い日本独自の表現だと思われる。
- (4) 本稿での分析は、心理学の知識がそれぞれの考え方にどのようなつながっているのかを個人レベルで考察するものである。もちろん、心理主義化の議論は、本来（日本社会という）グループレベルでの議論であり、個人レベルで分析を行うのは適切であるとは言えない。しかし、たとえば、森（2000）では、グループレベルで生じる創発特性についてわずかに述べてはいるものの、全体の議論は要素還元主義的な仮定にのっとっている。よって、ここでは、あくまで個人レベルの仮説を設定し、それについて検討を行う。
- (5) 留置調査票 Q24。選択肢は、「ある程度ある」「少しはある」「あまりない」「まったくない」の4段階。
- (6) 留置調査票 Q26。「少年少女が殺人などの凶悪犯罪をおかす場合、次にあげる A～E は、その原因としてどの程度関係していると思いますか。」という前文に、本文中の「加害少年少女の心理状態」ほか4つが並べられ、それぞれについて「ほとんどの事件で関係している」「多くの事件で関係している」「一部の事件で関係している」「ほとんどの事件で関係していない」の4段階で尋ねている。
- (7) 留置調査票 Q25。選択肢は、「そう思う」「どちらかといえばそう思う」「どちらかといえばそう思わない」「そう思わない」の4段階。
- (8) 考え方を1変数で示すことは適切でないだろう。しかし、JGSS は日本人の意識・行動全般を探ることを目的としているため、これ以上変数を増やすことは調査設計上不可能である。本稿での概観を元に、今後焦点を絞った量的調査を行う必要がある。
- (9) 分析の一貫性を考えると、因果関係を想定せず、対数線形モデルで分析を行う

方が望ましいかもしれない。理論的に検討すべき統制変数やモデルが絞られているならそうすべきである。しかし、心理主義化に関する先行研究は3変数間の関連を想定しており、これまでの議論から理論的に擬似相関を引き起こす可能性のある統制変数を絞り込むことは難しい。まずは、議論のたたき台として、可能性のある複数の変数について探索的に見る作業を行う必要がある。それには、心理学の知識とその他の変数の間に因果関係を仮定し、ロジスティック回帰分析を行う方が妥当である。従属変数が1つで2値変数である場合には、対数線形モデルはロジットモデルに対応させることができる (Agresti 訳書 2003)。ロジスティック回帰分析の方が式の構造はより単純であり、より簡明に諸属性の影響を見ることができる。

- (10) 社会の個人化との関連については、2章で挙げた各文献参照。
- (11) 宗教と心理学は、かつて宗教が担っていた役割を次第にセラピー文化が担うようになったという意味で、代替関係にあると言える。また、それだけでなく、精神医学・心理学の一部の領域（精神分析関連）は、宗教における new spirituality movement との関連も強い。詳しくは、島藺 (2002) 参照。
- (12) 他の変数の回答の傾向が、「ある」と「ない」で二分できたのでそのような形で簡略化した。
- (13) ここで、学歴で層化するのではなく、学歴を追加した4変数の対数線形モデルを分析することもできるだろう。たとえば、学歴を変数Dとして、ABの関連を仮定しないモデル([ACD][BCD]; $G^2=4.1604$, $df=4$)と仮定するモデル([ACD][AB][BCD]; $G^2=3.2671$, $df=3$)を検討すると、 G^2 の差は有意ではなく、連関を仮定しないモデルが採択される。しかし、図2に示したとおり、実際には、学歴の値によってBCの関連の有無も異なる。4変数の対数線形モデルでこれを示すことは煩雑である。そこで、ここでは3変数の対数線形モデルを学歴別に分析し、関係性を示した。
- (14) JGSS-2005は対象者の年齢の幅が20歳から89歳と広いため、学歴の影響に見えるものは、実は年齢による影響かもしれない。しかし、年齢で層化しても、心理学の知識と心理還元主義の関連は消えない。学歴の場合と同じく、20-48歳と49歳-89歳のそれぞれの集団について、対数線形モデルで分析を行ったところ、ともに〈心理学の知識〉〈心理還元主義〉の間に連関を仮定するモデル(20-48歳は[AB][AC], 49-89歳は[ABC])が採択された。
- (15) 社会学的な立場からの児童中心主義概念の整理(特にB. バーンステインの「見

心理学知識の受容が学校にもたらす意味の再検討

えない教育方法」との関連) とその問題性の指摘は柴野 (1989) に詳しい。

(16) 学校を観察・評価・解釈する際に人々が用いるルールや慣例。

〈参考文献〉

- Agresti, Alan, 1996, *An Introduction to Categorical Data Analysis*, John Wiley & Sons (=2003, 渡邊裕之ほか訳『カテゴリカルデータ解析入門』サイエティスト社).
- 朝日新聞社, 2007, 「小学校カウンセラー拡充 いじめなどに対処 専門家会議」, 『朝日新聞』(2007年7月6日)。
- Beck, Ulrich, 1986, *Risikogesellschaft Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Suhrkamp (=1998, 東廉・伊藤美登里訳『危険社会——新しい近代への道』法政大学出版社)。
- Bellah, Robert Neelly et al., 1985, *Habits of the heart: individualism and commitment in American life* (=1991, 島蘭進・中村圭志訳『心の習慣：アメリカ個人主義のゆくえ』みすず書房)。
- Bernstein, Basil, 1978, *Class, Codes, and Control Volume 3: Towards a theory of educational transmissions* [2nd edition] (=1985, 萩原元昭編訳『教育伝達の社会学』明治図書)。
- 伊藤茂樹, 1996, 「『心の問題』としてのいじめ問題」『教育社会学研究』第59集, pp. 21-37.
- , 2005, 「学校教育における心理主義——批判的検討——」『駒澤大学教育学研究論集』第21号, pp. 5-18.
- 苅谷剛彦, 2002, 『教育改革の幻想』筑摩書房。
- 河合隼雄, 1998, 「日本の教育改革と臨床心理士」, 大塚義孝・滝口俊子編『臨床心理士のスクールカウンセリング 1』誠信書房, pp. 4-12.
- 古賀正義, 2001, 「『心情主義』と『心理学主義』のアーティキュレーション」日本教育社会学会第53回大会(於:上智大学)発表レジュメ。
- 松下良平, 2002, 『知ることの力——心情主義の道德教育を超えて』勁草書房。
- 森真一, 2000, 『自己コントロールの檻』講談社。
- 村上正治, 2000, 「臨床心理士によるスクールカウンセラーの展開」, 村山正治編『臨床心理士によるスクールカウンセラー 実際と展望(現代のエスプリ別冊)』至文堂, pp. 9-22.

- 越智康詞, 1997, 「学校組織の深層分析——「教育的／非教育的」コードの作用と機能に注目して」『信州大学教育学部紀要』第90号, pp. 135-146.
- 小野由美子, 1982, 「現代における児童中心主義的教育理論の検討」『日本デューイ学会紀要』第23号, pp. 7-12.
- 小沢牧子, 2002, 『「心の専門家」はいらない』洋泉社。
- Rose, Nikolas, 1996, *Inventing our Selves: Psychology, Power and Personhood*, Cambridge University Press.
- 酒井朗, 1997, 「“児童生徒理解”は心の理解でなければならない」——戦後日本における指導観の変容とカウンセリング・マインド」, 今津孝次郎・樋田大二郎編『教育言説をどう読むか』新曜社, pp. 131-160.
- 柴野昌山, 1989, 「幼児教育のイデオロギーと相互作用」, 柴野昌山編, 『しつけの社会学——社会化と社会統制』, 世界思想社, pp. 33-66.
- 島菌進, 2002, 「セラピー文化のゆくえ」, 田邊信太郎・島菌進編『つながりの中の癒し——セラピー文化の展開——』, pp. 1-33.
- 山田陽子, 2004, 「「心」の聖化と現代人の自己形成——「心の教育」における道徳と「心理学」の交錯」『ソシオロジ』第149号, pp. 85-101.
- , 2007, 『「心」をめぐる知のグローバル化と自律的個人像——「心」の聖化とマネジメント』学文社。
- 山家歩, 2003, 「依存を通じての統治——ACや共依存に関する言説についての検討——」『ソシオロジ』第47巻3号, pp. 71-86.
- 保田直美, 2003a, 「臨床心理学における科学性規準の変遷」『教育社会学研究』第72集, pp. 131-149.
- , 2003b, 「スクールカウンセラーと教師の態度の相似性に関する分析」日本教育社会学会第55回大会（於：明治学院大学）発表レジュメ。
- 吉田武男・中井孝章, 2003, 『カウンセラーは学校を救えるか』昭和堂。

ABSTRACT

**Reexamination of the Influence on Japanese Schools of
the Active Acceptance of Psychological Knowledge:
The Affinity of Psychological Knowledge for a
Child-Centered Perspective**

YASUDA, Naomi

(Part-time lecturer, St. Thomas University)

2-18-1 Nakoji, Amagasaki-shi, Hyogo, 661-8530, Japan

Email: nyasuda@zf7.so-net.ne.jp

Recently, the active acceptance of psychological knowledge has progressed in Japanese schools. The institutionalization of school counselors is a typical feature of this movement. Generally this movement has been understood as one aspect of the psychologization of Japanese society as a whole. The psychologization of Japanese society has been conceptualized as a trinity of the following three components. The first is the acceptance of psychological knowledge. The second is an enlargement of the value of psychological reductionism, which is regarded as encouraged by the spread of psychological knowledge. And the third component is an enlargement of the value of emotivism, which signifies attaching great importance to taking care of the minds of oneself and others. Psychologization is a phenomenon under which these components progress simultaneously.

The purpose of this paper is to reexamine the general presupposition that the active acceptance of psychological knowledge in Japanese schools is one aspect of psychologization of Japanese society, using analyses from nationwide survey data. It is certain that all the three components of psychologization are commonly observed in Japanese schools today. However, we lack sufficient evidence to believe that there is correlationality between the components and that they have a meaningful association.

Data from JGSS-2005 were used for the analyses. Although the units of the data are individuals, the data contain variables that can be used as indices for

all three components of psychologization. Can it be said that the more psychological knowledge one has, the more psychological reductionism and emotivism one adopts when considering the child's education? The author examined this question using loglinear models and logistic regression analyses.

The results of the analyses made it clear that people with psychological knowledge showed a tendency toward emotivism, but did not show a tendency toward psychological reductionism. From an additional analysis, it was found that the cause of the spurious correlation between psychological knowledge and psychological reductionism is educational background. This finding has some implications. The active acceptance of psychological knowledge in Japanese schools should not be perceived as one aspect of the trinity of psychologization. Rather, it should be interpreted as a diffusion of a child-centered perspective, which is affinitive with emotivism.