

青年期女子における自己受容についての一考察

—— コラボレーション授業でのワークを通して ——

松本 淳子* 小山 真理**

A Study of Self-acceptance in Adolescent Females :
Based on Collaboration Class Tasks

Junko Matsumoto and Mari Oyama

要 旨 青年期はアイデンティティを確立する重要な時期であり、自己受容が大きく関わっていると考えられている。本研究ではコラボレーション科目として「自分を知ろう」を設置し、16名の学生を対象に、自己受容度がワーク前、ワーク後、2カ月後の3時点でどのように変化するかを、「身体的自己」「精神的自己」「社会的自己」「役割的自己」「全体的自己」の5領域からなる自己受容尺度を用いて調査した。その結果、ワーク前後では「役割的自己」を除く4領域での平均値が上昇し、特に「精神的自己」において有意差が見られた。次に、KJ法によって自由記述を分析したところ、自己受容度の低い者は不安感などのネガティブ感情を抱いていたが、次第にワークを楽しいものと捉えられるようになり、それがポジティブ感情につながっていったと考えられる。一方、自己受容度の高い者は自己開示がスムーズで、ポジティブ感情や自己意識を高めるばかりでなく、他者理解にまで発展させていることがうかがわれた。以上のことから、本研究においては、積極的なワークにより自己受容が促進され、このようなワークの効果と重要性が示唆された。

キーワード 青年期女子 自己受容 コラボレーション

I. はじめに

青年期はアイデンティティの確立、あるいは青年期以前の「私」と現在の「私」を修復かつ統合する重要な時期であり（溝上 2002）、同時に、自己認識に関わる変化の大きい時期と考えられ、とりわけ青年期を理解する上で自己受容が重要な役割を果たすと指摘されている（宮沢 1988）。また平木（2008）は、青年期の発達課題である「自立と個性化」は、1) 著しい身体的変化、2) 自己客観視による心理的動揺、3) 同世代の仲間と親との対人関係の変化の、それぞれ3側面から訪れるとし、特に、青年は自己を客体化してあるべき姿を問いつつ、一方では理想を等身大に削って現実の自己を受け容れる（自己受容）というエネルギーのいる作業を行わなければならないと指摘している（カッコ内は筆者らによる）。このように青年期は、自己と向き合い、自己を見つめながら、葛藤や苦悩を経て、自分自身のあり様を受け容れていく過程でアイデンティティを確

* 本学学生相談室カウンセラー ** 本学准教授 日本語教育

立していくということがいえよう。

(1) 自己受容 (self-acceptance) に関するさまざまな見解

Rogers (1953, 伊藤訳 1966) は、心理的問題を抱えるクライアントの治療過程において中核をなすものが洞察の達成であり、その洞察の一要素に自己受容を掲げている。それはつまり、良い面も悪い面もすべて含めた自己の衝動や態度を受け容れることであり、それによってクライアントは自身を受容するのみでなく、本当に自分自身が好きになるのである。それは誇張的な、あるいは自己主張的な自己愛ではなく、むしろ自分自身になること (being one's self) に静かな喜びをもつ、と述べている。加えて、彼らは感官的・内臓的反応を十分に、しかも歪曲することなく、彼自身の感情、動機、社会的・個人的体験を自覚することができ、その体験した自己ははじめて、人間としての有機体の完全な可能体 (the full potential of human organism) となる、と説明する。Rogersは、治療者による温かい受容がクライアント自身の自己受容を導き、さらに他者に対して受容できるようになると述べ、このことをセラピーの最終目標の一つとして位置づけている。

Allport (1961, 今田訳 1968) は、自己受容を成熟したパーソナリティの規準の一つに挙げ、それは、われわれの中に想起するさまざまな動因を受容し、自己の内面および社会との間に生ずる葛藤を処理することができるように自己統制することであると述べ、自己受容を「情緒的安定」という言葉で説明している。

一方、国内に目を移すと、森田正馬に長年師事した高良 (1976) は、森田療法における骨格ともいえる部分を、「あるがまま」に徹することが重要である、と述べている。たとえば、神経症についていえば、患者が頭重感なり、対人恐怖なり、あるいはいろいろな苦痛、不安などを、あってはならないものとだけ考え、それらを何とか処理しようとして種々の方法を講じることが、森田のいう“悪知”となって固定的症状を形成する。だが、その苦痛をあるがままに純粹に苦しむという態度が、実はその苦痛にとらわれない最短の近道であり、自己受容が自己変化を導くということを説いている。

また伊藤 (1991a) は、実証的な研究では、自己受容が自己評価や自尊感情とほぼ同義に扱われており、臨床的な研究では“評価なしにありのままの自己を受け容れること”という定義を踏まえた上で、独自の見解として、自己そのものは変わらなくとも、自分自身を捉える枠組みとしての準拠枠が変化することが自己受容につながると述べている。それは、自分なりの厳格な準拠枠が獲得されることによって、それに基づいて自己が肯定的に捉えられていることを意味する。

(2) 自己受容に関する先行研究

自己受容に関する先行研究においては、青年期から成人を対象とした、自己受容度を測定したもののや、自己受容と他のトピックとの関連を研究したもので数多く見られる。たとえば山田・岡本 (2006) は、大学生を対象とし、自己受容を、自己による自己受容と他者を通しての自己受容の2つの側面から調査し分析を行った。その結果、自己による自己受容は、“志向性”、“対

人性格”，“身体魅力”の3領域から成り立ち，中でも内的な性質である“志向性”と“対人性格”の受容が，青年期の自己受容の中核であることを示している。しかし他者を通しての自己受容では，その関連が妥当であることは確認されたが，関係の強さはそれほど強くなかったと報告している。また板津（1994）は，大学生の自己受容性と対人態度の関係について調査し，自己受容的な人は他者に信頼・愛情をもった態度をとりやすく，他者と対立・同調・依存的にならず，対人場面であまり孤独を感じないと述べている。そして，自己の内面が不安定であると，それを他者に投影し，そのために他者に対しても否定的あるいは不信に陥ると述べ，このような自己受容性のないバランス状態が対人行動に何らかの影響を及ぼすと結論づけている。伊藤（1991b）は，青年期における自己受容の発達の變化を，性差に注目しながら評価的側面（尊敬）と感覚的側面（好感）の2次元から検討した。それによると，男子の場合，特に中学から高校にかけて自己受容の低下率が大きかったのに対し，女子はかなり安定しているとの結果を示している。さらに自己の諸側面については，社会状況の變化を背景に，男子に関しては自己の一つの側面の否定が全面的自己否定を引き起こすような“統合化”が見られるのに対して，女子は多様化する社会規範と個人的基準のなかで，かなりの自由と選択が許容されつつあることから，自己の側面を別個に考えられる，つまり独立化傾向にあるとしている。同様に，自己受容性が年齢的にどのように変容するかについて宮沢（1978）は，中学生と大学生の男女を対象に，「生き方」，「対人的領域」，「性格」，「身体・容姿的領域」，および「能力的領域」の5領域について調査を行った。その結果，すべての領域で大学生よりも中学生のほうが自己受容的であり，なおかつ中学男子についていえば，女子よりも自己受容的であることが示唆され，前出の伊藤（1991b）とは異なる見解を示している。さらに自己受容性の変容については，全体をひと括りに見るのではなく，たとえば自己の生き方や生活態度，人間関係や自己の性格といった領域では自己卑下的になったり，自信を失ったりして自己受容性は変容するものの，自己の能力や才能ならびに身体や容姿といった各領域についてはほとんど自己受容性は変容していないと説明している。

（3）コラボレーションについて

今回の調査フィールドは大学でのコラボレーション授業を設定し，少人数のクローズドグループにさまざまなワークを施したわけだが，ちなみにcollaborationという言葉の意味を紐解くと，「共同」という意味のcoと，働くという意味のlaborが重なったもので，まさに「協働」という言葉が当てはまる。またlaborには「産みの苦しみをする」という意味もあり，collaborationは，共に産みの苦しみを経て新たなものを創出するとも解釈できる。

コラボレーションの概念は，1960年代から70年代にかけて，欧米諸国においてその萌芽が見られる。当時，人種差別・障害者差別の問題やホームレスを含めた貧困問題などが顕在化し，それに伴い，人々のメンタルヘルスをどのように促進させるかが急務であったことから，さまざまな分野のスタッフがチームを組んで協働したといわれる（高畠 2007）。その後，欧米ではコラボレーションに関する多くの研究がなされてきているが，日本ではそれより遅れをとって，ようやく近年，医療領域を中心に異領域間によるコラボレーションが実践されつつあるといった状況である。

しかしその裾野は徐々に広がりを見せ、それは芸術・芸能の領域や福祉の領域、学校・教育の領域などに及んでいる。なかでも学校現場では、スクールカウンセラーが十数年前に公立の学校に配置されるようになってから、スクールカウンセラーと教師あるいは地域とのコラボレーションによって、児童・生徒・保護者をサポートしていく体制がとられるようになってきている。

コラボレーションを扱った研究では、宇留田・高野（2003）が行った大学の学生相談をめぐるコラボレーションについての報告がある。そこでは、学生相談のシステムのモデルをコラボレーションによって構築している。また、城間・茂呂（2007）は、中学校におけるコラボレーション型授業において、さまざまな制約や参加者の状態・要望に応じて授業の構成や目標が柔軟に変化することや、人的・物的リソースをうまく組織化することによってコラボレーションが促されることなどの効果を挙げている。一方、コラボレーションの利点として藤川（2008）は、協働することによって多様なサービスを利用者に提供することができ、さらに、協働する者同士が協力し合う雰囲気を示すことができれば、利用者は彼らに対する信頼感を増し、安心感を持つことになると述べている。利用する側の利点のほかに、コラボレーションには協働する側にとっての利益も同時に期待される。Hayes（2001）は、コラボレーションがもたらす効果として、それに取り組んでいる間、継続的な「更新（Renewal）」がなされ、専門職同士の対話によって自らの専門性をより広い視野で捉え再確認する、いわゆる「専門性の向上（Professional Development）」が図られ、さらに、孤立しがちな環境の中にいる者にとっての協働は、「学習者（コラボレーションへの参加者）の共同体（Community of Learners）」を作り出し、この共同体を通じて安心感が提供される、との3点を指摘している。

これらのことから、異分野コラボレーションは、同じ目標に対して異なる視点を交錯させ、立体的に問題の本質を浮かび上がらせることにより、付加価値の高いアイデアを相乗的に生み出していく一つの方法として、今後さらに拡大していくと考えられる（久保田・藤井 1995）。

ちなみに、本学では2004年より学内の活性化と総合教養の充実、ならびに人間力の育成、また学部・学科・学年を超えた学生同士の交流を図るため、教員相互の協働によるユニークな取り組みとしての「コラボレーション科目」が設置され、文部科学省から高い評価を受けるとともに、学生にも人気のカリキュラムの一つとなっている。

（4）本研究の目的

青年期の若者が自らのアイデンティティを確立する際、彼らの多くが「自分を知りたい」、あるいは「自分を変えたい」という願望があることを受けて心理学的なアプローチに基づいたコラボレーション科目を立ち上げた。また、昨今、若者の日本語表現能力の低下が叫ばれており、堀井（2003）は、日本人学生は留学生と比べて「積極性」、「公の場でのコミュニケーション能力」、そして「論理的思考力」の欠如が大きな問題であると指摘している。そこで、ここに日本語表現のスキルアップと、他者とのコミュニケーション能力の向上を視野に入れた日本語教育学の要素も取り入れることとする。例えば、日本語教育で行われているようなコミュニケーションゲームを利用して自己開示を促し、普段の授業では書くことのない詩や文章を書かせて、日本語表現力

を伸ばすなどである。このようにして、心理学と日本語教育学の異なる専門家である筆者らがコラボレートし、クロズドグループでのワークによって、若者の自己受容度がどのように変化するかを調査することを目的とした。

また本研究では、多くの先行研究で取り上げられている定義を参考に、自己受容を“良い・悪いに関係なく、それを事実としてありのままの自分を受け容れる感覚”と定義する。ここでは、自己受容と自己認知は相互依存的で密接な関係にあるものの、概念的には区別すべきであるという沢崎（1993）の考えを採用する。つまり、その個人のある属性に対する認知が肯定的であれ、否定的であれ、属性そのものをその個人が受け容れているかどうかのみを取り扱うこととする。

分析手法については、ワーク前、ワーク後、2ヵ月後の3時点での自己受容得点を算出し、各時点での自己受容の変化を概観する。また参加者による自由記述の内容を明らかにすることによって、自己受容およびそれに関連する事柄を導き出す。特に、後者の手法を取り扱った先行研究は、現時点においてほとんど見当たらない。その意味で、青年期の自己認識について多方面から検討することは大変意義深いと考える。

このように本研究では、青年期の自己受容を、以上の2側面から検討することを目的とした。

II. 方法

1. 調査対象および調査期間

調査対象：コラボレーション授業（科目名“自分を知らう”）に参加した、さまざまな学部・学科に所属する本学学部生ならびに短期大学部生の女子18名であり、その中で、分析にはすべての質問紙に回答した16名分を採用した。平均年齢は20.0歳（SD=2.7）であった。

調査期間：2007年9月～11月

2. 使用尺度

沢崎（1993）の「自己受容尺度」を用いて測定した。項目数は全部で37あり、各項目は以下の5領域のいずれかに該当するようになっている。

- （1）身体的自己（8項目）：主として身体面や外見に関わるもの
- （2）精神的自己（15項目）：主としてパーソナリティに関わるもの
- （3）社会的自己（7項目）：主として社会生活に関わるもの
- （4）役割的自己（5項目）：自己の役割に関わるもの
- （5）全体的自己（2項目）：自己の全体像に関わるもの

回答は、「まったくよい」（積極的受容）を5とし、次に「まあまあよい」（消極的受容）を4、「どちらでもない」を3、「少しいやだ」（消極的拒否）を2、そして「まったくいやだ」（積極的拒否）を1とした5段階で、それぞれ自分に当てはまるものを選択させた。ただし今回の調査では、役割的自己のうち、「夫または妻としての自分」、「父親または母親としての自分」の2項目は該当者がなかったため、あらかじめ除外した計35項目の質問紙とした。また、参加者には各日

の最後に「振り返りシート」への記入も求めた。

3. ワークスケジュール

ワークはクローズドグループとし、1コマ90分、計15コマを6日間にわたって実施した。実施場所は主に講義室を使用し、一部戸外でも行った。ワークスケジュールとその概要は以下の通りである（表1）。なお、参加者は学部学科、学年もさまざまであり、互いに初対面同士であった。

4. 手続き

ワーク前調査：講義室で参加者全員に質問紙を配布し実施した。その際、おおまかな調査の目的ならびに記入の際の注意事項を説明し、その後回収した（以下、Pre調査とする）。

ワーク後調査：6日目の最終ワーク後、同様に講義室で参加者全員に、「ワーク前」で使用したものをあらかじめ並び替えた質問紙に記入させ、その後回収した（以下、Post調査とする）。

2ヵ月後調査：ワーク後、約2ヵ月経った時点で自己受容がどのように変化しているのかを測定した。質問紙は「Post調査」で使用したものと同一ものを用い、個別に実施し回収した（以下、Follow-up調査とする）。

振り返りシート：各日のワークの最後には、自分の意見や感想などを記入させた。

Ⅲ. 結果

1. 使用尺度の信頼性

「自己受容尺度」の、Spearman-Brown公式による信頼性係数（奇数項目と偶数項目で折半）は.902であった。

2. 3時点における自己受容の各項目の得点

Pre, PostそしてFollow-upの各時点において、自己受容の35項目それぞれの平均得点を求め、さらにすべての時点での平均得点を算出し、それを表2に示した。それによると、4.0以上の受容度の高い項目として「性別」が4.21と最も高く、次いで「家族」の4.02であった。一方、受容度の低い項目では「過去の自分」の2.08、次に「体つき」の2.36、「指導力」の2.52の順になった。

表 1. ワークスケジュールと概要

ワーク	概要
第 1 日目 1 限 9:00~10:30	
オリエンテーション (20分) …全員	ワークの目的と秘密厳守などの注意事項を提示し、6 日間の概要を述べた。
ペンネームをつける (10分) …1 人	6 日間呼ばれたい名前を自分でつけた。
自己紹介ゲーム ・握手 (10分) …全員 ・誕生日ゲーム (10分) …全員 ・何でもバスケット (20分) …全員 ・じゃんけん質問 (20分) …ペア	アイスブレイクを兼ねて、自己紹介をしながら、どんな学生がいるかを知るゲームを行った。
第 1 日目 2 限 10:40~12:10	
サブパーソナリティランプで性格を知る (60分) …ペア	52枚のランプにはいろいろな性格の絵が描かれており、そこから自分に近いものを10枚選んで、他人に説明するなどのワークを行った。
振り返りシート記入 (20~30分) …1 人	1, 2 限のワークを通して感じたことなどを書いた。
第 2 日目 1 限 9:00~10:30	
エゴグラム (50~60分) …1 人	自分の中の“5人の私”の存在を知るためのワークをし、性格傾向を把握した。
トラストフォール (15分) …ペア	一方が目をつぶって後方に倒れ、もう一方はその人を全身で支えた。
トラストフォール (15分) …9~10人グループ	円を作り、その中心にいる人は目をつぶって前後左右に自由に倒れ、周りの人々が支えて元の方向に戻した。
第 2 日目 2 限 10:40~12:10	
ブラインドワーク (30~40分) …ペア	目隠しをした相手を、戸外で声を出さずに案内誘導した。
振り返りシート記入 (20~30分) …1 人	1, 2 限のワークを通して感じたことなどを書いた。
第 3 日目 1 限 9:00~10:30	
バウムテスト (40~50分) …1 人	「1本の木」をA4用紙に描き、彩色した。最後に全員で絵の鑑賞をした。
第 3 日目 2 限 10:40~12:10	
ブレンストーミング (30分) …4, 5人グループ	グループで一つのテーマから思いつく限りの言葉を書き出して数を競い、最後にグループの代表が発表した。
連想ゲーム (30分) …1人→全員	一つの言葉から思いつく言葉を連想して書き出し、その言葉から想像できる性格を他の人が客観的に判断した。
振り返りシート記入 (20~30分) …1 人	1, 2 限のワークを通して感じたことなどを書いた。
第 4 日目 3 限 13:00~14:30	
スクイグル (30~40分) …ペア	相手が描いた一筆書きに新たに線を加え、絵を完成させ、彩色した。最後に全員で鑑賞した。
第 4 日目 4 限 14:40~16:10	
詩を書く (40~90分) …1 人	現在の自分の気持ちを、素直に文書化した。詩になっていなくてもよいとした。
第 4 日目 5 限 16:20~17:50	
筋弛緩法 (30分) …全員 自律訓練法 (30分) …全員	リラクゼーションを行い、自らの体と向き合った。
振り返りシート記入 (20~30分) …1 人	3~5 限のワークを通して感じたことなどを書いた。
第 5 日目 3 限 13:00~14:30	
すごろくトーク (30分) …4, 5人グループ	すごろくのテーマにしたがって、自分の考えや経験を話した。
さいころトーク (40~50分) …4, 5人グループ	さいころの目によって違うテーマを提示し、それにしたがって話をした。
第 5 日目 4 限 14:40~16:10	
前日に書いた詩のフィードバック (50~90分) …5, 6人または全員に対して	他人の書いた無記名の詩をほめて、カードに書き、本人に返却した。
第 5 日目 5 限 16:20~17:50	
共同絵画 (60~90分) …4, 5人グループ	声を出さずにコミュニケーションしながら、模造紙1枚の絵を完成した。各グループでタイトルをつけて発表した。
振り返りシート記入 (20~30分) …1 人	3~5 限のワークを通して感じたことなどを書いた。
第 6 日目 3 限 13:00~14:30	
ロールレタリング (40~90分) …1 人	普段言えないことを手紙にして書いた。書き終わったら、相手の立場に立って、返事の手紙を書いた。
第 6 日目 4 限 14:40~16:10	
アサーショントレーニング (60~90分) …ペア	相手を思いやりながら、自分の主張もできるような表現を学んだ。
第 6 日目 5 限 16:20~17:50	
別れの花束 (40~50分) …4, 5人グループ または全員に対して	6日間のワークを共にした仲間に対し、言葉を贈った。
振り返りシート記入 (20~30分) …1 人	3~5 限のワークを通して感じたことなどを書いた。

表2. 3時点の各項目ごとの平均得点

	項目	Pre	Post	Follow-up	平均
1	体力	2.75 (1.39)	2.81 (1.05)	3.25 (1.24)	2.94
2	年齢	3.75 (1.24)	3.38 (1.31)	3.38 (1.09)	3.50
3	健康状態	2.88 (1.36)	3.31 (1.20)	3.44 (1.21)	3.21
4	性別	4.38 (0.81)	4.25 (0.86)	4.00 (0.82)	4.21
5	顔立ち	2.75 (1.29)	2.69 (1.01)	2.94 (1.00)	2.79
6	運動能力	3.06 (1.12)	3.00 (1.26)	2.94 (1.29)	3.00
7	体つき	2.38 (1.20)	2.44 (1.03)	2.25 (1.06)	2.36
8	性的能力	2.56 (0.96)	2.75 (0.77)	2.50 (0.97)	2.60
9	まじめさ	3.25 (0.86)	3.38 (0.96)	3.00 (1.21)	3.21
10	忍耐力	2.75 (1.39)	3.06 (1.12)	2.56 (1.26)	2.79
11	責任感	3.06 (1.12)	3.31 (0.70)	2.94 (1.12)	3.10
12	明るさ	3.50 (1.15)	3.75 (1.00)	3.38 (1.02)	3.54
13	情緒安定度	2.44 (1.09)	2.94 (1.00)	2.69 (1.14)	2.69
14	生き方	2.69 (1.20)	3.25 (1.06)	3.31 (0.79)	3.08
15	協調性	3.63 (1.31)	3.56 (1.09)	3.56 (1.15)	3.58
16	知性	2.44 (1.09)	2.94 (1.18)	3.00 (0.89)	2.79
17	のんきさ	3.50 (1.15)	3.38 (1.15)	3.25 (0.93)	3.38
18	指導力	2.56 (1.26)	2.56 (1.26)	2.44 (1.26)	2.52
19	思いやり	3.38 (1.09)	3.63 (0.81)	3.50 (0.97)	3.41
20	やさしさ	3.56 (1.03)	3.56 (0.96)	3.56 (0.96)	3.56
21	決断力	2.38 (1.20)	2.75 (1.13)	2.69 (1.14)	2.61
22	積極性	2.63 (1.02)	3.19 (1.05)	2.88 (1.15)	2.90
23	やる気	3.06 (1.12)	3.38 (1.15)	3.19 (1.28)	3.21
24	人間関係	3.19 (1.11)	3.63 (0.96)	3.63 (1.15)	3.48
25	経済状態	3.00 (0.89)	2.94 (1.06)	3.38 (1.15)	3.11
26	職業	3.94 (1.00)	3.88 (1.26)	3.75 (1.24)	3.86
27	社会的地位	3.19 (0.91)	3.31 (0.95)	3.63 (0.96)	3.38
28	住居	3.56 (1.26)	3.44 (1.15)	3.75 (1.06)	3.58
29	服装	3.13 (0.81)	3.38 (1.02)	3.56 (0.81)	3.36
30	家族	3.88 (1.50)	4.06 (1.00)	4.13 (1.09)	4.02
31	きょうだいの一員としての自分	3.94 (1.24)	3.69 (1.01)	3.88 (1.09)	3.84
32	女としての自分	2.75 (1.18)	2.81 (0.98)	3.00 (0.97)	2.85
33	親に対する子どもとしての自分	3.13 (1.31)	3.31 (1.08)	3.31 (1.25)	3.25
34	現在の自分	2.50 (1.10)	3.13 (1.02)	2.75 (1.18)	2.79
35	過去の自分	2.00 (1.10)	2.06 (1.34)	2.19 (1.33)	2.08

注) () 内はSDを表す

3. 3時点における自己受容の各領域ごとの平均値の比較

沢崎（1993）にならって35項目を「身体的自己」、「精神的自己」、「社会的自己」、「役割的自己」、そして「全体的自己」の5領域に分類し、さらにPre, Post, Follow-upの3つの時点における各領域ごとの平均値を求めた（表3）。

その結果、まずPre, Postの時点で比較すると、「役割的自己」に関しては平均値の変化が見

表3. 3時点における各領域の平均値

領域	項目	平均値		
		Pre	Post	Follow-up
身体的自己	体力	24.50 (5.03)	24.63 (4.73)	24.69 (5.85)
	年齢			
	健康状態			
	性別			
	顔立ち			
	運動能力			
精神的自己	体つき	44.81 (11.19)	48.63* (10.43)	45.94 (11.28)
	性的能力			
	まじめさ			
	忍耐力			
	責任感			
	明るさ			
	情緒安定度			
	生き方			
	協調性			
	知性			
	のんかさ			
	指導力			
	思いやり			
やさしさ				
決断力				
積極性				
やる気				
社会的自己	人間関係	23.88 (4.81)	24.62 (4.77)	25.81 (5.60)
	経済状態			
	職業			
	社会的地位			
	住居			
役割的自己	服装	9.81 (2.71)	9.81 (2.23)	10.19 (2.64)
	家族			
	きょうだいの一員としての自分			
全体的自己	女としての自分	4.50 (1.83)	5.19 (1.91)	4.94 (2.35)
	親に対する子どもとしての自分			
	現在の自分			
	過去の自分			

n=16

注) ()内はSDを表す
* p<.05

られなかったものの、その他の4領域については「身体的自己」では.13,「精神的自己」では3.82,「社会的自己」では.74,そして「全体的自己」においては.69と、それぞれに上昇が見られた。次に、Post時点からどの程度自己受容度が維持されているかを見るため、Post調査とFollow-up調査時の平均値を比較した。その際、上昇したのは「身体的自己」が.06,「社会的自己」が1.19,「役割的自己」が.38であった。一方,「精神的自己」が2.69,「全体的自己」が.25と、それぞれの平均値は下降した。しかし、これらはともにPre調査の平均値を下回っていない(図1)。

さらに5領域のPre, PostとFollow-upの平均値の多重比較を行ったところ,「精神的自己」におけるPreとPostで顕著な差が導き出された。

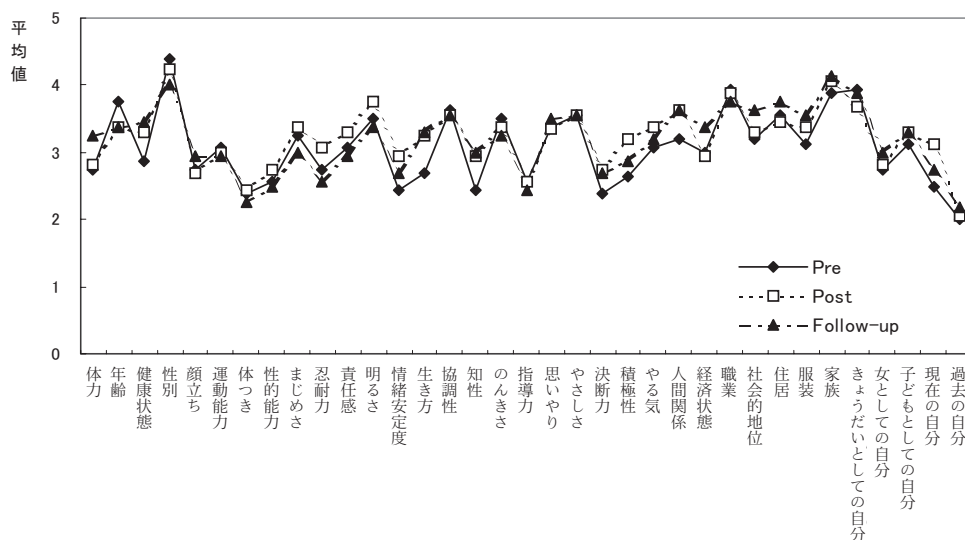


図1. 各項目の3時点における平均値の推移

4. 3時点における自己受容の5領域間の相関

Pre, Post, Follow-upの各時点において,自己受容の5領域間の相関係数を求めた(表4~6)。まずPre調査で最も高い正の相関は,「精神的自己」と「役割的自己」の.853であり,反対に低い相関は,「全体的自己」と「身体的自己」の.377であった。

Post調査では,Preの時点で最も相関係数が小さかった「全体的自己」と「身体的自己」の値が,ここでは最も大きな値を示し(.844),同じく相関係数が.80以上で注目すべきは,「精神的自己」-「役割的自己」,「精神的自己」-「全体的自己」であった。

Follow-up調査では,すべての領域間で相関が有意となった。ここでも「全体的自己」が,それぞれ「身体的自己」,「精神的自己」との間に高い相関を示した。

表 4. Pre調査における 5 領域間の相関関係

領域	身体	精神	社会	役割	全体
身体		.704**	.446	.735**	.377
精神			.701**	.853**	.654**
社会				.799**	.523*
役割					.612*
全体					

注) **は 1%水準で有意
*は 5%水準で有意

表 5. Post調査における 5 領域間の相関関係

領域	身体	精神	社会	役割	全体
身体		.831**	.492	.537*	.844**
精神			.762**	.815**	.806**
社会				.664**	.514*
役割					.669**
全体					

注) **は 1%水準で有意
*は 5%水準で有意

表 6. Follow-up調査における 5 領域間の相関関係

領域	身体	精神	社会	役割	全体
身体		.876**	.609*	.673**	.856**
精神			.720**	.794**	.895**
社会				.860**	.581*
役割					.657**
全体					

注) **は 1%水準で有意
*は 5%水準で有意

5. KJ法A型による「振り返りシート」の記述分析

自己受容得点の高低によって、その構成する要素にどのような差異があるのかを検討するため、Pre調査時の全体得点を参考に、以下の 3 つのグループに分けた。

自己受容低群（以下、低群とする）： 60～99（得点範囲） 5 名（人数）

自己受容中群（以下、中群とする）： 100～115 6 名

自己受容高群（以下、高群とする）：116～149

5名

次に、これらのグループの各記述について、日本語教育学が専門である筆者（小山）が中心となって、KJ法A型による分類を行った（図2～4）。その分類の対象は各日の全体を通した振り返りの部分のみとした。なお記述に際し、大カテゴリは【 】, 中カテゴリは〈 〉, 小カテゴリは「 」とする。3つの図に示した通り、低群, 中群, 高群とも、大カテゴリは【ネガティブ感情】【ポジティブ感情】と【自己及び他者に関わる内的変化】の3個となった。

低群（図2）における中カテゴリは〈ワークの楽しさ〉〈肯定的思考〉〈達成感〉〈自己の発見〉〈他者存在の意識と理解〉の5個, 小カテゴリは「楽しい」「意欲」「満足感・充実感」「自己の発見」「他者存在の意識」など16個（「その他」を除く）であった。特徴的なものとしては、「疲労感」「自己卑下」「非受容」があった。

中群（図3）も中カテゴリは5個で〈肯定的思考〉と〈他者存在の意識理解〉は低群と変わらないが、〈ワークの楽しさ〉には安心感が、〈自己の発見〉には理解が加わり、〈ワークの楽しさ・安心感〉〈自己の発見と理解〉となった。また、〈達成感〉はなく、他群にはない特徴として〈自己防衛意識〉が見られた。小カテゴリは21個（「その他」を除く）に及び、他群にはあった「自己への関心」はなく、低群にない「他者を通しての自己発見」が加わった。さらに、「膿出感」「自己防衛」「他者からの承認欲求」「批判的思考」「他者への不信感」などは、中群に特徴的なカテゴリであり、内容も多岐にわたっていた。ここでいう「膿出感」という言葉は「自分の内側にあるものがどろどろと流れ出した」といった学生自身のコメントから筆者らが命名した。

高群（図4）は中カテゴリが中群とほぼ同じで、〈ワークの楽しさ・安心感〉〈肯定的思考〉

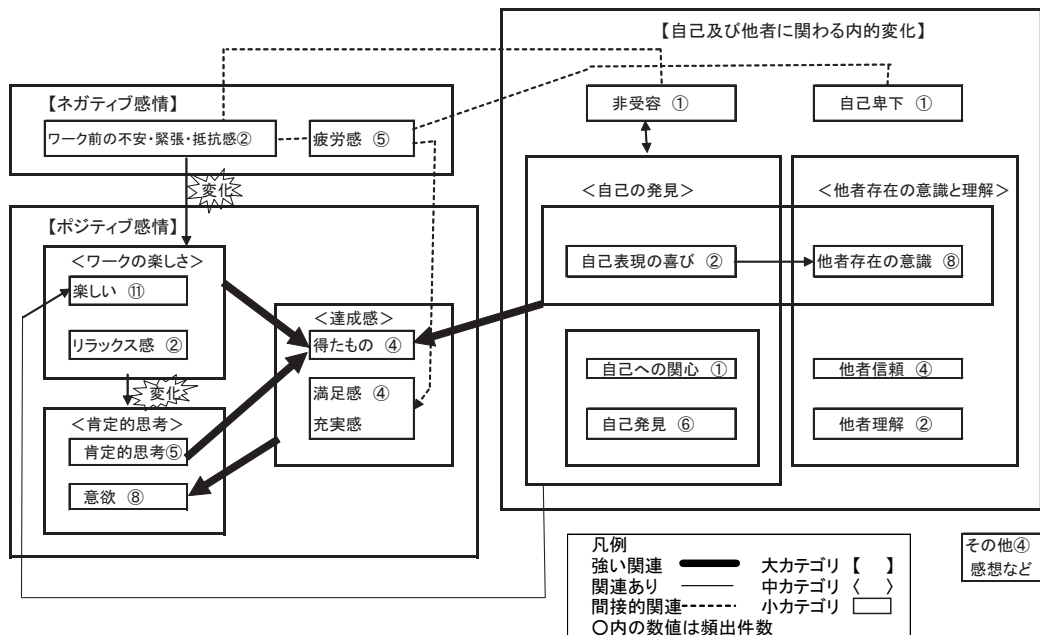


図2. 自己受容低群の記述内容

〈自己の発見と理解〉〈他者存在の意識と理解〉に加え、低群と同じ〈達成感〉の5個となった。また、小カテゴリは15個（「その他」を除く）で、なかには「カタルシス」のような高群特有のものもあったが、全体的にはバランスよくすっきりとした形にまとまった。

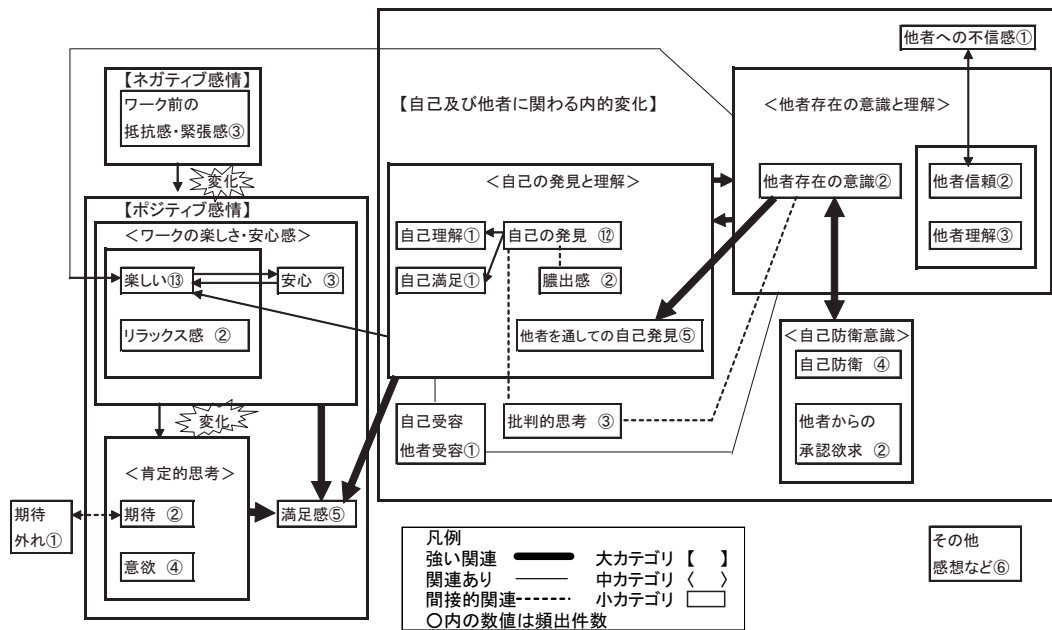


図3. 自己受容中群の記述内容

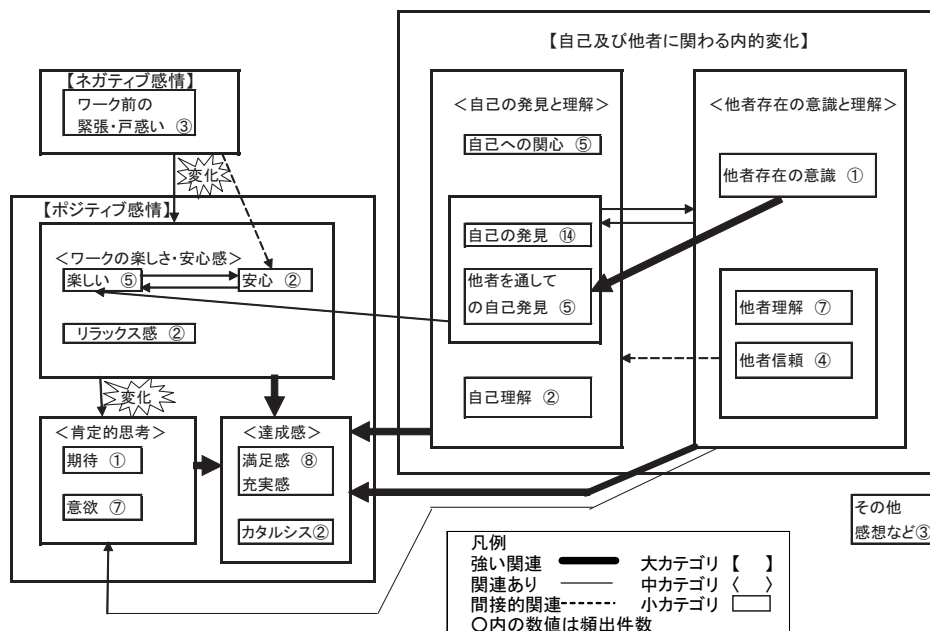


図4. 自己受容高群の記述内容

6. 自己及び他者に関わる内的変化

3群の【自己及び他者に関わる内的変化】の各カテゴリの件数及び比率については、それぞれ表7～9の通りであった。

低群（表7）は〈自己の発見〉に関する内容が合計12.9%、一方の〈他者存在の意識と理解〉は25.7%で他群と比較して高かった。特に「他者存在の意識」は他群よりも件数が多かった。

中群（表8）では〈自己の発見と理解〉に関する内容が合計26.9%で、そのうち「自己の発見」が15.4%、「他者を通しての自己発見」が6.4%であった。また、他群では見られなかった〈自己防衛意識〉が7.7%もあった。一方、〈他者存在の意識と理解〉は9.0%にとどまった。

高群（表9）は〈自己の発見と理解〉に関する内容が合計36.7%で、他群と比較しても高く、その小カテゴリを見ると、「自己の発見」が19.7%、「自己への関心」「他者を通しての自己発見」がそれぞれ7.0%であった。一方、〈他者存在の意識と理解〉は16.9%で、そのうち「他者理解」が9.9%、「他者信頼」が5.6%であった。

7. ネガティブ感情・ポジティブ感情

3群の【ネガティブ感情】・【ポジティブ感情】の各カテゴリの件数及び比率は、それぞれ表7～9の通りであった。

低群は【ネガティブ感情】が10.0%で、他群に比べて高く、小カテゴリに「ワーク前の不安・緊張・抵抗感」とあるようにワーク前は緊張だけでなく不安感と抵抗感を伴っており、さらに「疲労感」も7.1%と強くあった。また、48.6%の【ポジティブ感情】を見ると、〈ワークの楽しさ〉はあるものの、その中には他群にある「安心」が見られなかった。他群にないものとして、〈達成感〉の中に「得たもの」という小カテゴリがあり、「満足感・充実感」と同率の5.7%であった。また、〈肯定的思考〉のうち「意欲」の比率が高く、11.4%であった。

中群は【ネガティブ感情】が3.8%で「ワーク前の抵抗感・緊張感」とあり、低群と類似していたが、不安感含まれていなかった。一方、【ポジティブ感情】は37.2%であったが、小カテゴリの「意欲」は5.1%しかなく、「満足感」も6.4%にとどまり、他群に見られたような〈達成感〉といえるものがなかった。

高群は【ネガティブ感情】が4.2%でワーク前の緊張はあるものの、他群に見られた抵抗感や不安感はなく、戸惑い程度のものであった。一方、【ポジティブ感情】は38.0%で、〈達成感〉においては「満足感・充実感」だけで11.3%もあった。

表 7. 自己受容低群における記述内容の各カテゴリ件数

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ	件数	%	計	%
ネガティブ感情		疲労感	5	7.1	7	10.0
		ワーク前の抵抗感・緊張感	2	2.9		
ポジティブ感情	ワークの楽しさ	楽しい	11	15.7	34	48.6
		リラックス感	2	2.9		
	肯定的思考	意欲	8	11.4		
		肯定的思考	5	7.1		
	達成感	得たもの	4	5.7		
満足感・充実感	4	5.7				
自己及び他者に関わる内的変化	自己の発見	自己の発見	6	8.6	9	12.9
		自己表現の喜び	2	2.9		
		自己への関心	1	1.4		
	他者存在の意識と理解	他者存在の意識	8	11.4	18	25.7
		他者信頼	4	5.7		
		他者理解	2	2.9		
		自己卑下	1	1.4		
		非受容	1	1.4	1	1.4
		その他 感想など	4	5.7	4	5.7
			70	100.0	70	100.0

表 8. 自己受容中群における記述内容の各カテゴリ件数

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ	件数	%	計	%
ネガティブ感情		ワーク前の抵抗感・緊張感	3	3.8	3	3.8
ポジティブ感情	ワークの楽しさ・安心感	楽しい	13	16.7	29	37.2
		安心	3	3.8		
	リラックス感	2	2.6			
	肯定的思考	意欲	4	5.1		
		期待	2	2.6		
満足感	5	6.4				
自己及び他者に関わる内的変化	自己の発見と理解	自己の発見	12	15.4	21	26.9
		他者を通しての自己発見	5	6.4		
		臆出感	2	2.6		
		自己理解	1	1.3		
	自己防衛意識	自己満足	1	1.3	6	7.7
		自己防衛	4	5.1		
		他者からの承認要求	2	2.6		
	他者存在の意識と理解	他者理解	3	3.8	7	9.0
		他者存在の意識	2	2.6		
		他者信頼	2	2.6		
		批判的思考	3	3.8		
		他者への不信感	1	1.3		
	自己受容・他者受容	1	1.3	1	1.3	
期待はずれ	1	1.3	1	1.3		
その他 感想など	6	7.7	6	7.7		
		78	100.0	78	100.0	

表 9. 自己受容高群における記述内容の各カテゴリ件数

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ	件数	%	計	%
ネガティブ感情		ワーク前の緊張・戸惑い	3	4.2	3	4.2
ポジティブ感情	ワークの楽しさ・安心感	楽しい	5	7.0	27	38.0
		リラックス感	2	2.8		
		安心	2	2.8		
	肯定的思考	意欲	7	9.9		
		期待	1	1.4		
	達成感	満足感・充実感	8	11.3		
カタルシス	2	2.8				
自己及び他者に関わる内的変化	自己の発見と理解	自己の発見	14	19.7	26	36.7
		自己への関心	5	7.0		
		他者を通しての自己発見	5	7.0		
		自己理解	2	2.8		
	他者存在の意識と理解	他者理解	7	9.9	12	16.9
		他者信頼	4	5.6		
		他者存在の意識	1	1.4		
		その他 感想など	3	4.2		
		71	100.0	71	100.0	

IV. 考察

まず自己受容の各項目について平均得点を求めたところ、「性別」の値が最も高く、肯定的に捉えられていることが示された。女子の場合、10代初めぐらいから第二性徴が現われ、初潮や乳房のふくらみなど、多くは不快な身体感覚とともに外見の顕著な変化、ならびに戸惑いも現われる。このことから、概して自らの性についての受容は、男性よりも女性のほうが難しいといわれる(播磨 2006)。しかしながら、一方では女性しか持ちえない「産む」性への誇らしさや、もう一つの命を育むことができるという期待感もあり、女性であることへの受容につながったものと考えられる。また、次に平均得点の高い項目である「家族」については先行研究とも一致する(沢崎 1994, 伊藤 1991b)。すなわち、青年期は親に依存しながらも「心理的離乳」に向かいつつあるといえる。

一方、自己受容度の最も低いのは「過去の自分」であったが、これはほとんどの被調査者が、将来進もうとする具体的なイメージをすでに持っているということから、自己同一性を確立しつつある「現在の自分」のほうがより受容的であったと推測される。また「体つき」に対する自己受容度の低さに関していえば、「やせている」ことは美しい、あるいは格好良いというステレオタイプ的な観念にとらわれているせいか、自らの体型に対する歪んだ認知も加わって、受容することが難しくなっていると考えられる。

次に、自己受容の各領域ごとの平均値がPre, Post, Follow-upの3つの時点でどのように変化したかを見ると、まずPreとPostでは、「役割的自己」を除くその他4領域での平均値の上昇が見られたこと、またすべての領域において、Follow-upの平均値がPreの平均値を下回っておらず、約2ヵ月維持されたことが確認された。これは田中(2000)の調査とほぼ一致するものであり、とりもなおさず、ワークの効果があったことを示唆している。さらに5領域のPre, PostとFollow-upの平均値の多重比較を行ったところ、「精神的自己」におけるPreとPostで顕著な差が導き出された。とりわけ青年期の女子にとって、自己受容の中核をなすものは「精神的自己」であり、沢崎(1994)が指摘しているように、自己を受け容れるためには、自らのパーソナリティを受容できることが最も重要なことといえよう。この「精神的自己」領域に含まれる項目には、伊藤(1993)が注目しているいわゆる「個人志向性」ならびに「社会志向性」の両者の要素がある。すなわち他者との関わりの中で社会の一成員としてふさわしい態度を獲得し、またそこから自己の存在や価値を見出していくという社会志向性と個人志向性のダイナミズムは、青年期に見られる大きな特徴でもある。

表4～表6に示されている5領域間の相関を見ると、時間の経過とともに領域間の相関が高くなっていることがわかる。これはワークにおける他者との関係の見直し、そして自己と向き合う作業を通して得た知識や経験をゆっくり時間をかけて彼らなりに熟成してきた過程と捉えることができよう。

各日のワーク後、被調査者が「振り返りシート」に記入した内容をKJ法によって分類したと

ころ、まず低群では、特徴的なものとして、ワーク前の緊張感に不安感・抵抗感を伴った上に、ワーク後の疲労感が強かったことが挙げられる。概して感情は、人、物、出来事、環境についてする評価的な反応であると同時に、すばやく状況を評価し、それに応じた適応をしようとする、いわば自分の身を護る働きをしている（高橋 2007）。低群のこのようなネガティブ感情は、認知、行動、および身体に対して望ましくない影響を与える場合があることは広く知られている（畑山 2005）。たとえば「かったるい」、「面倒くさい」といった記述から、逃避の意味合いを含めた消極的な姿勢がうかがえる。また、緊張感と類似の枠組みと考えられている不安感やストレスが生起する要因として「報酬」と「罰」があり、この場合、他者からマイナスの評価を受けることを恐れ（「罰」）神経が高ぶり、自己がアウトプット、インプットするものに過敏になるにつれて、他者との心的距離が一層気がかりになるのである。そのため彼らは他者存在を強く意識し、「他人の目を気にしながら自分を表現することの難しさを感じた」という記述からもわかるように、他者受容ができないばかりか、他者の目を意識するという呪縛の中、最後まで不安と闘いながら、これらの一部がさらに自己卑下や非受容につながったものと推測される。ただ低群は「ワークの楽しさ」や「何かを得た」というようなポジティブ感情の割合も高く、「自信がなかった自分に少しだけ希望が見えた」などの記述から、茫洋とした希望や収穫があったことは特筆すべきである。また彼らは、さまざまなワークの中で自己発見や自己表現に喜びを感じており、これらのうちに自己受容へと発展することが予測できよう。

中群においては、他群に見られないユニークな記述が散見された。たとえば「あまり自分を知られたくないように思えた」、「心に強い壁を作ってしまった」などの自己防衛意識は全体の7.7%あった。今回のワークで被調査者は初対面同士であり、その中で、他者に踏み込まれたくない自己の領域は誰にでもあるはずで、健康な者であれば防衛するのは当然のことである。ただその防衛壁が高すぎたり、あるいは高くした状態が続いたりすると、孤独感や対人不安といった不適応を喚起する。橋本（2005）は、孤独感が社会的スキルの欠如に起因し、孤独感の高い者は、対人的相互作用後に自他ともに否定的に評定する傾向があると指摘している。換言すれば、過度な防衛は不適応を誘発し、さらに自己受容および他者受容へ影響を及ぼすといえる。

最後に高群では、次のワークへの意欲や期待感を表出し、さらにワークの楽しさも加わって、それらがカタルシス、あるいは満足感・充実感につながったと考えられる。竹村（1996）は、このようなポジティブ感情は自己の価値を高めるような判断、記憶、期待、行動を促進するだけでなく、他者との会話への志向性の促進、他者への好意の表出の促進、そして他者を理解・受容することを促進させると述べている。したがって、高群はポジティブ感情から自己意識を高揚させ、さらに他者理解にまで発展させたと推測できる。また、高群の記述から自己開示がスムーズに行われていたことが示唆された。このように自分に関することを他者に話せたということは精神的に健康であるともいえる。自己開示に関する研究において畑中（2006）は、自己開示が精神的健康度の高さを表すと考えられる自己評価と正の相関関係を示し、反対に、精神的健康度の低さを表すと考えられる孤独感とは負の相関関係があることを明らかにしている。ここでいう自己評価についてさらに述べると、伊藤（1989）は自己に関するさまざまな類似概念を以下のようにまと

めている。まず自尊感情や自己評価は、自己を認知し評価するという点では自己受容とかなり共通した基盤を持つとした上で、自己評価と自己受容をほぼ同義としてみており、また自己受容は自尊感情を包括するものと位置づけている。このことから、自己評価つまり自己受容度が高ければポジティブ感情が生まれ、また他者への理解・受容を促進し、そして同時に精神的にも健康であると考えられる。これらは青年期の課題とされるアイデンティティ確立の最も重要なテーマである「自分自身になる」という点で大きなファクターであることは間違いない。自我同一性という課題達成に重要な関わりをもつといわれる自己受容促進を手助けするという意味においても、このようなコラボレーションによるワークは効果的であることが示唆された。

今回、筆者らの初めてのコラボレーションは、試行錯誤の中で実施された。ここで改めてコラボレーションの利点と課題について述べると、まずメリットとしては、受け手側（今回は学生）にとって、この「コラボレーション授業」は普通の授業とは違う、目新しい非日常的な体験ができるものであり、それは彼らにとっての醍醐味でもある。一方、実施する側としても、まったくの異分野同士が同じ目標を持って創り上げていくことには大変新鮮味があり、ともすれば陳腐で固定的な枠にとらわれがちな自分のやり方を持つわれわれに、この試みは内省を与えてくれた。これはHayes（2001）が指摘する「更新（Renewal）」と符合する。またコラボレーションは、受け手のみならず実施する側にも大きな変化をもたらす（Brown & Campione 1996, 北原2001）。そこに上意下達的なやりとりが行われる組織内部の図式は存在せず、コラボレーションによりヨコの関係を保ちつつ、専門家同士が異なる角度から情報を収集・分析し、新たなモノづくりをするのである。そこには受身的ではない、むしろ自主的な取り組みが生まれ、体験により評価→洞察→修正・検討→新たな構築というポジティブな循環が出来上がると考えられる。

一方、コラボレーションは包括的・多角的な実践を可能とする反面、協働する者同士が実施計画を立てる際に、どの程度互いの専門性を生かし、どう折り合いをつけるかが難しい場合がある。ただ今回の場合、日本語教育学を専門とする筆者（小山）は、以前より心理学に興味を持ち、さまざまな研修を受け、初級教育カウンセラーやサブパーソナリティランプインストラクターなどの資格を持っていた。そのため、異分野同士とはいえ、全体として心理学的アプローチが中心となり、折り合いをつけるという点ではそれほど問題はなかったと思われる。しかしながら、コラボレーションは何度も話し合いを重ねて練り上げていくという時間的な調整がネックとなることも多い。実際、ワークスケジュールとそれに関わる準備はもちろん、特にKJ法による分析では多大な時間を要し、その調整が困難であった。こうした課題への対策として、藤川（2008）は、異業種が参加して見立てや方針を十分吟味できるシステムを構築すること、自分の専門性を絶対視せず、他の職種のもの見方や考え方を理解しようとする態度が必要であること、そして何よりも「利用者が主体であるという価値観」を協働する側が互いに共有することが重要である、と述べている。

今後さらにコラボレーションがさまざまな分野に広がりをもせていくことが予測される。自由な発想を生み、1 + 1がそれ以上になる力を秘めているからこそ、コラボレーションは魅力的で

あるのだが、そこには協働者の間に最低限の礼儀やルールが必要であるといえよう（野坂 2008）。

V. 今後の課題

ワークによる積極的な働きかけは自己受容を促進し、被調査者の課題取り組みに寄与したという点で、本ワークおよび研究は意義があったと考えられる。しかしながら、自己受容は個人内基準のみで捉えられるものではなく、社会という視点も取り入れた両面から考えなければならない。それを踏まえ、ワークの内容をさらに吟味し、見直す必要がある。また、今回は青年期女子を対象としたものであったが、自己受容には性差があることが多くの先行研究から報告されている。したがって今後は、青年期男子を含め、対象を個人・社会の両面で捉え、自己受容をさらに検討することをわれわれの課題としたい。

引用・参考文献

- Allport. G.W. 1961 *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston. (オールポート, G. W. 今田恵 (監訳) 1968 人格心理学 (上) 誠信書房)
- Brown. A. L., & Campione. J. C. 1996 Psychological theory and the design of innovative learning environments : On procedures, principles, and systems. In L. Schauble & R. Glaser(Eds.), *Innovations in learning : New environments for education*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. 289-325.
- 藤川 麗 2008 コラボレーションの利点と課題 (臨床心理学, 44, 186-191.) 金剛出版
- 播磨俊子 2006 性・ジェンダー (伊藤美奈子編 思春期・青年期臨床心理学 90-102.) 朝倉書店
- 橋本 剛 2005 ストレスと対人関係 ナカニシヤ出版
- 畑中美穂 2006 開示・抑制と適応 (谷口弘一・福岡欣治編 対人関係と適応の心理学 67-82.) 北大路書房
- 畑山俊輝 2005 感情心理学パースペクティブズ 北大路書房
- Hayes. R.L. 2001 カウンセリングにおけるコラボレーション 東京大学大学院教育学研究科心理教育相談室紀要, 第24集, 108-113.
- 平木典子 2008 カウンセリングの心と技術 金剛出版
- 堀井恵子 2003 日本人大学生に対する「日本語教育」の可能性 武蔵野女子大学文学部紀要, 4, 1-9.
- 板津裕己 1994 自己受容性と対人態度との関わりについて 教育心理学研究, 42, 86-94.
- 伊藤美奈子 1989 青年期自我形成過程における自己受容研究の意義と視点 青年心理学研究, 第3号, 20-28.
- 伊藤美奈子 1991a 青年期の超自我と自我理想の発達の变化に関する一考察：自己受容との関連を巡って 大阪千代田短期大学紀要, 20, 19-30.
- 伊藤美奈子 1991b 自己受容尺度作成と青年期自己受容の発達の变化 発達心理学研究, 2, 70-77.
- 伊藤美奈子 1993 個人志向性・社会志向性に関する発達の研究 教育心理学研究, 41, 293-301.
- 北原啓司 2001 「まち学習」における学校・地域・専門家の役割とその連携 弘前大学教育学部紀要, 85, 145-153.
- 久保田晃弘・藤井浩美 1995 異分野コラボレーション：視点の交錯から創造へ 株式会社ジャストシステム
- 宮沢秀次 1978 青年期における自己受容性の一研究 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科), 25, 105-117.
- 宮沢秀次 1988 女子中学生の自己受容性に関する縦断的研究 教育心理学研究, 36, 258-263.

- 溝上慎一 2002 アイデンティティ概念に必要な同定確認 (identify) の主体的行為 (梶田毅一編 自己意識研究の現在 1-28.) ナカニシヤ出版
- 野坂達志 2008 コラボレーションのお作法 (臨床心理学, 44, 192-197.) 金剛出版
- Rogers. C. R. 1953 Some directions and end point in therapy In O. H. Mowrer (Ed.), *Psychotherapy: theory and Research*. New York: The Ronald Press.
(ロジャーズ. C. R. 伊藤博 (編訳) 1966 サイコセラピの過程 ロジャーズ全集 4 第5章 セラピにおける方向の終極点 岩崎学術出版社
- 沢崎達夫 1993 自己受容に関する研究 (1) : 新しい自己受容測定尺度の青年期における信頼性と妥当性の検討 カウンセリング研究, 26, 29-37.
- 沢崎達夫 1994 自己受容に関する研究 (2) : 男女大学生における自己受容の様相を中心として カウンセリング研究, 27, 46-52.
- 城間祥子・茂呂雄二 2007 中学校における専門家とのコラボレーションによる和楽器授業の展開過程 : 「参加としての学習」の観点から 教育心理学研究, 55, 120-134.
- 高橋恵子 2007 感情の心理学 放送大学教育振興会
- 高島克子 2007 コラボレーション (日本コミュニティ心理学会編 コミュニティ心理学ハンドブック 100-114.) 東京大学出版会
- 高良武久 1976 森田療法のすすめ 白楊社
- 竹村和久 1996 ポジティブ感情と社会的行動 (土田昭司・竹村和久編 感情と行動・認知・生理 151-177.) 誠信書房
- 田中陽子 2000 自己受容度に影響を及ぼすエクササイズ (國分康孝編 続 構成的グループ・エンカウンター 171-178.) 誠信書房
- 宇留田 麗・高野 明 2003 心理相談と大学教育のコラボレーションによる学生相談のシステム作り 教育心理学研究, 51, 205-217.
- 山田みき・岡本祐子 2006 現代青年の自己受容 : 自己による自己受容と他者を通しての自己受容の観点から 広島大学大学院教育学研究科紀要, 55, 339-348.