



Title	視点取得への介入教示が他者の言動認知とアドバイス産出に及ぼす影響
Author(s)	真下, 知子; 三宮, 真智子
Citation	大阪大学教育学年報. 2018, 23, p. 17-28
Version Type	VoR
URL	<a href="https://doi.org/10.18910/67858">https://doi.org/10.18910/67858</a>
rights	
Note	

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

# 視点取得への介入教示が他者の言動認知と アドバイス産出に及ぼす影響

真下知子<sup>\*1,\*2</sup> 三宮真智子<sup>\*2</sup>

京都文教短期大学<sup>\*1</sup>・大阪大学大学院<sup>\*2</sup>

## 【要旨】

相手の視点に立って物事をとらえようとする視点取得は、他者とのコミュニケーションに重要な役割を果たしている。本研究では、視点取得への介入教示によってアドバイス場面における他者の言動認知がどのように異なるか、産出されたアドバイスの種類に違いがあるかを検討した。グループワークで、勝手に物事を進めてしまう友人Aに他者の意見も聞くようアドバイスすべき場面で、相手視点群にはAの考えや思いを推測するよう教示し、自己視点群にはAの言動を評価するよう教示した後、Aへの発話を記述させた。その結果、相手視点群、自己視点群のそれぞれで、登場人物に対する多様な言動認知がなされていることが示された。また、産出されたアドバイスは、「直接的提案」、「間接的提案（ヒント）」、「受け止め」、「非難」の4種類に分類された。 $\chi^2$ 検定の結果、相手視点群の方が自己視点群よりも「非難」にあたる発話が少ない傾向にあり、介入教示が発話に及ぼす影響が示唆された。

## 1. 問題と目的

### 1-1 はじめに

人と人が良い関係を構築し、それを維持していくためには、お互いの意図や感情を適切に伝え合い、理解し合うことが必要である。対人コミュニケーションのうち、言語的コミュニケーションに着目すると、話し手がある意図をもって発話する場合、直接的表現、間接的表現など様々な言語表現が可能である。他者と円滑なコミュニケーションを行うためには、一旦自分の視点を離れて、相手が何を考えているのか、何を感じているのかを推測したり、自分の言動に対して相手はどう反応するのかを予想したりするなど、相手の視点に立って考えること、すなわち視点取得 (perspective-taking) を行うことが必要である。

筆者らは、大学生を対象としたコミュニケーション教育の設計を行うにあたり、視点取得を促す働きかけに着目している。本研究では、視点取得への介入教示が他者の言動認知と発話産出に及ぼす影響を検討することにより、今後の授業設計や教材開発への活用をめざすこととした。

### 1-2 コミュニケーションにおける視点取得の役割

視点取得 (perspective-taking) の研究は、ピアジェが認知発達理論において、他者視点取得を発達の重要な段階であることを主張したことをはじめとして、多くの研究が行われてきた。ピアジェらは3つ山問題 (Piaget & Inhelder, 1956) を用いて幼児の自己中心性を明らかにし、自己中心性からの脱却、すなわち脱中心化を経てはじめて、他者の視点をとることができることを述べた (Piaget, 1970)。

3つ山問題は、他者からは何が見えているかという空間的視点取得（知覚的視点取得）に関するものである。これに対して、他者がどのように考えているかを理解する認知的視点取得や、他者がどのような気持ちなのかを理解する感情的視点取得（子安，2011）は、社会性の発達にとって重要で基本的な要素である（大対・松見，2007）。認知的視点取得および感情的視点取得は、児童期以降、年齢とともに高まっていくものであり（Eisenberg & Mussen, 1989 菊池・二宮訳 1991）、共感性の研究においては、役割取得とも呼ばれる（Davis, 1983; Hoffman, 1984）。役割取得は、自分を他者の立場に置いて、その相手がどう感じているかをイメージするという高度な認知的処理を必要とする（Hoffman, 2000）。そのため、認知的に十分な発達を遂げているはずの大人であっても、常に他者の視点がとれるとは限らない。他者とコミュニケーションをとる中で、最初は自分の視点（自己視点）でとらえた事柄に対して、変換や修正を意識的に行うことによって、他者視点（相手視点）をとることが可能となる場合も少なくない（三宮，2017）。

Davis (1994 菊池訳 1999) は、共感性の生起とそれがもたらす対人的な結果までを一つのモデルに表している。まず、個人や状況といった「先行条件」があり、次いで「役割取得」といった高度の認知的な「過程」がある。これによって、個人の中に共感的な配慮や怒りといった感情が生まれたり、他者の思考や感情、その特徴についての評定が行われたりする。その後、相手に対する援助や攻撃といった「対人的な結果」が表れる。

したがって、日常の対人コミュニケーションにおける言語を介したやりとりにおいても、相手の視点に立ってその心情や考えを推測するか否かで、相手に対する言葉かけは異なると考えられる。適切な言葉かけをするためには、相手の視点をとることが必要である。しかし、日常の様々な状況において、常に相手の視点がとれるとは限らない。ここに教育的介入の必要性を指摘することができる。

先行研究においても、相手の視点をとることを促す介入による効果が複数報告されている。Davis et al. (2004) は、深刻な状況におかれた他者の話を聞き、生じた思いを記述させる実験において、登場人物の心情を推測するよう促した群では、客観的な視点をとるように指示した群よりも、自分自身と関連させた記述が多く産出されたことを示している。また、他者の視点をとることによって、他者に対するステレオタイプの判断が抑制されることが報告されている（Galinsky & Moskowitz, 2000; Ku, Wang, & Galinsky, 2010）。

しかし、これらは介入によって活性化される思考や感情の違いを示すものであり、結果として、対人的に表出される言動の変化を検討した研究は少ない。これを検討した研究の一つであるBlatt, LeLacheur, Galinsky, Simmens, & Greenberg (2010) では、医療系学生と模擬患者との面談において、面談前に患者の経験や感情を想像して記述させた介入条件の学生は、統制条件の学生よりも模擬患者から良い評価を得たことが示されている。しかし、介入後に学生がどのような言動を行ったかについては報告されていない。

また、常岡・高野 (2012) は、Richardson, Green, & Lago (1998) の研究を元に、視点取得の実行と言語的抑制の関係を検討する実験を行い、視点取得を活性化することによって言語的攻撃が抑制されることを示している。この実験では、参加者と別室にいる参加者がコンピュータを使用して早押し競争を行うという反応時間競争課題が用いられている。参加者は親和的メッセージ（例えば、「いい人だね」「大丈夫だよ」）、攻撃的メッセージ（例えば、「あなたが好きじゃない」「ばか野郎」）のリストから選択して回答するという方式がとられており、現実的な場面での発話産出を扱うには至っていない。

### 1-3 本研究の目的

以上の議論より、本研究では日常的な対人コミュニケーション場面のうち、援助行動の一つである「アドバイス」の場面をとりあげ、視点取得への介入指示を行うことにより、相手の言動認知のみならず、アドバ

イス産出に及ぼす影響について検討することとした。

アドバイスは、日常のコミュニケーションにおいて、友人、家族、同僚、上司、部下など、さまざまな関係性にある者の間で頻繁になされるものである。本研究では、大学生同士のグループワークで、勝手に物事を進めてしまう友人Aに対して、実験参加者が「他者の意見も聞く」ようアドバイスすべき場面を想定した。

Aの視点に立って、その考えや気持ちを推測するよう促す「相手視点群」と自分自身の視点でAの言動を評価させる「自己視点群」を設定した。Aに対する言動認知については、相手視点群、自己視点群では教示が異なるため、それぞれの条件で、多様なとらえ方があると予想された。これらを分類することにより、両群でどのような認知がなされるのか、探索的に検討することとした。アドバイス産出については、相手視点群、自己視点群でアドバイスの種類が異なるかを検討した。相手視点群では、「提案」にあたる表現が多く、「非難」にあたるアドバイス産出が少なくなることが予想された<sup>(1)</sup>。

なお、アドバイスは援助行動の一つであり、女性の方が男性よりも他者への援助行動を生起させやすいとの指摘がある（金子・田村，1998）。アサーション研究の「自己表明」における「意見の表明」の生起や心理的要因にも性差が認められている（柴橋，2004）。以上の理由から、本研究ではまず、女性のみを対象として実験を行った。

## 2. 方法

### 2-1 実験参加者

京阪地区の女子大学生66名（レンジ：19～20歳）

### 2-2 手続き

集団配布の質問紙実験の形式で実施した。所要時間はおよそ20分であった。

### 2-3 場面設定

真下・山村・坂・三宮（2014）において、大学生にとって日常的で、アドバイスをする必要性が感じられる4場面（課題、髪型、マナー、グループワーク）のうち、実験参加者がアドバイスをする心理的負担感が最も高かったのが「グループワーク」の場面であった。実験参加者の中で葛藤が起りやすく、登場人物に対する様々な言動認知やアドバイスが生まれると予想されたため、この場面を選択し、一部改変して使用した。実験参加者（アドバイスする側）と登場人物A（アドバイスの受け手）は普段（授業中や休み時間）よく一緒に行動する同性の友だち同士とした。

### 2-4 提示方法

会話形式のシナリオを提示した（図1）。

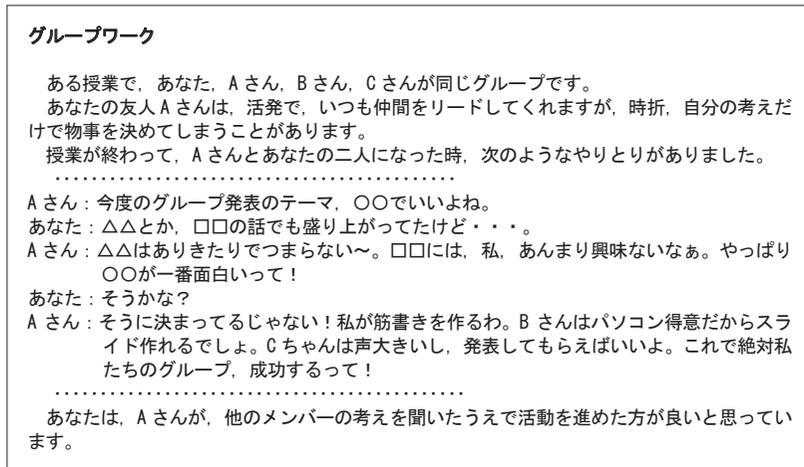


図1 設定場面のシナリオ

## 2-5 視点取得の操作と質問内容

実験参加者は、半数の33名が相手視点群、残りの半数33名が自己視点群にランダムに分けられた。視点取得を促進する教示には2つのタイプ（「自分をイメージする」と「他者をイメージする」）があり、広く使われてきている（Davis, 1994 菊池訳 1999）。「自分をイメージする」タイプは「もし相手の立場であればどう感じるかをイメージする」もので、「他者をイメージする」タイプは「相手がどのように考え、感じているかをイメージする」ものである。本研究では、「他者をイメージする」タイプを採用し<sup>(2)</sup>、相手視点群とした。また、Davis et al. (2004) での統制群に対する教示を参考に、自分の視点で相手の行動を見る条件を設定し、自己視点群とした。それぞれの群に対して次のような質問への回答が求められた。アドバイスの解答記入欄は、相手への言葉かけが産出されやすいよう吹き出し型にした（図2）。

### Q1. <相手視点群>

「Aさんはどのような思いをもっていると思いますか？思いつくままに書いて下さい。」

#### <自己視点群>

「Aさんの言動をあなたはどう評価しますか？（良い、悪いなど）あなたの考えを書いて下さい。」

### Q2. <両群共通>

あなたは、Aさんが、他のメンバーの考えを聞いたうえで活動を進めた方が良いと思っています。あなたがAさんにアドバイスするならば、どのように言いますか？

あなたが最も言いそうなセリフを下の吹き出しの中に書き込んでください。

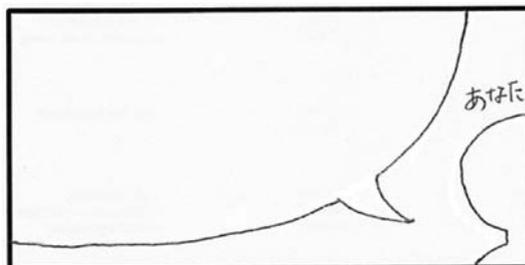


図2 アドバイスの回答記入欄

### Q3. 視点取得能力に関する質問

多次元共感性尺度 (MES) (鈴木・木野, 2008) の下位尺度のうち視点取得に関する以下の5項目を用いて,

1. 全くあてはまらない～5. 非常によくあてはまる, の5件法で回答を求めた。
  - 1) 相手を批判するときは, 相手の立場を考慮することができない (逆転項目)
  - 2) 人の話を聞くときは, その人が何を言いたいのかを考えながら話を聞く
  - 3) 常に人の立場に立って, 相手を理解するようにしている
  - 4) 人と対立しても, 相手の立場に立つ努力をする
  - 5) 自分と違う考え方の人と話しているとき, その人がどうしてそのように考えているのかをわかろうとする

## 2-6 倫理的配慮

質問紙の表紙には, アンケートの回答は成績に無関係であること, 個人が特定されない形で処理されること, 自由意志で回答を拒否できることなどを明記した。また, 結果に関する内容は学会報告・論文・報告書などに限り公開される場合があることを記載した。さらに, 配布時に同じ内容の文章を読み上げ, 表紙の文章に同意できた場合は回答を始めるよう口頭で依頼した。

## 3. 結果と考察

### 3-1 個人特性 (視点取得能力)

視点取得能力に関する5項目の得点を平均して視点取得得点とした。群ごとの平均値をTable 1に示す。相手視点群と自己視点群の視点取得得点について  $t$  検定を行った結果, 差は認められなかった ( $t(64) = -2.01, n.s.$ )。ゆえに, 両群においてはこの能力に差はないとみなし得る。

表1 視点取得得点の平均値

	相手視点群 ( $N=33$ )	自己視点群 ( $N=33$ )
平均値	3.79	3.47
標準偏差	0.62	0.62

### 3-2 Aの言動に対する認知の分類

Q1での記述内容を群ごとに分類し, 件数の集計を行った。まず, 記述を呂本 (1992) にならい, アイデアユニット (IU) に分割した。Aさんの思いやその言動に対する実験参加者の考えに該当しない回答を除外した結果, 相手視点群では92件, 自己視点群では76件の記述が分類対象となった。得られた記述を第一筆者と大学院生1名の計2名で, KJ法によって分類した。両群で生成されたカテゴリーと記述例, 該当する記述の件数を表2, 表3に示す。

表2 Aの言動に対する認知（相手視点群）

カテゴリー	サブカテゴリー	記述例	件数	小計	割合
自分の考え についての思い	自分の考えが一番良い	他の意見より自分の意見の方がいい と思っている。 〇〇のやり方をすれば成功する。	10	26	28.3%
	自分の考えが正しい	自分の考えが1番正しいから その通りにすればいい。	6		
	自分の考えが一番面白い	自分の案が1番良い	2		
	自分の考えに自信がある	自分の考えに自信を持っている。 成功するという自信がある。	5		
	他の人も同じ考えだ	他のみんなも同じ考えだと思ってい ると思う。	3		
発表内容 についての思い	自分の興味にこだわりたい	自分の考えをつらぬきとおしたい。 自分のしたいものをしたい。	7	12	13.0%
	他のものはやりたくない	自分の興味の無いことは極力したく ない。	5		
進め方 についての思い	効率良くやりたい	自分で決めたほうが早く決まるので はないか。	10	29	31.5%
	メンバーの長所を生かしたい	それぞれ得意分野を生かしたい。	4		
	自分がリードすべきだ	自分がこのグループを導きたい。 自分が仕切らないと上手く回らない	11		
成果 についての思い	自分の思いどおりにしたい	自分の思い通りに進んでほしい。	4	11	12.0%
	成功させたい	グループワークを成功させたい。 面白いものにしたい！	11		
Aさんの言動に対する ポジティブな見方	自分の考えを伝えている	自分の考えたことを相手に伝えて納 得してもらえように伝えている。	1	7	7.6%
	計画ができています	自分の頭の中で全ての流れが出来上 がっている。	2		
	グループの為良かれと思って やっている	悪気はない。	4		
Aさんの言動に対する ネガティブな見方	自己中心的である	最初から自分の意見だけを通そうと している。	4	7	7.6%
	欠点だけを見ている	違うテーマのいいところをみよう としない。	3		
合計			92	92	100.0%

表3 Aの言動に対する認知（自己視点群）

カテゴリー	サブカテゴリー	記述例	件数	小計	割合
ポジティブ 評価	進め方は良い	しっかりと自分の役割を決めて進め ていっている点は良いと思う。	9	21	27.6%
	自分の考えをもっている	自分の考えがあり良いと思う。	8		
	Aさんがいると楽だ	物事が何も進まないよりパッと決めて くれる人がいると進むので良いと思う。	4		
ネガティブ 評価	状況が見えていない	まわりが見えていないと思った。	3	55	72.4%
	自分勝手である	他の子の役割まで勝手に決めてしま っている。 自分の考えだけを押し通している 勝手すぎると思う。	22		
	悪い	悪い 最低	9		
	人の意見を聞いていない	グループの意見を聞いていないので 良くないと思う。 Bさん、Cさんの意見もしっかり聞く べきだ	21		
合計			76	76	100.0%

相手視点群に対しては、「Aさんはどのような思いをもっていると思いますか？思いつくままに書いて下さい。」と教示し、記述を求めた。その結果、相手視点群（表2）では、Aさんの思いについて5つのカテゴリが生成された。「自分の考えについての思い」が26件（28.3%）、「発表内容についての思い」が12件（13.0%）、「進め方についての思い」が29件（31.5%）、「成果についての思い」が11件（12.0%）、「Aさんの言動に対するポジティブな見方」「Aさんの言動に対するネガティブな見方」がそれぞれ7件（7.6%）であった。Aさんがとった行動の背景に、どのような信念や考えがあったのか、多様な推測がなされている。「自分の考えについての思い」「発表内容についての思い」では、Aさんが自分のアイデアや、やり方について自信をもち、それを貫きたいという信念をもっているとする見方が示されていた。「進め方についての思い」では、Aさんがグループワークや発表を円滑に行うため、効率やリーダーシップを重んじているとするものと、自分の思いどおりにしたいという、自分中心の考えをもっているとするものの両方があった。「成果についての思い」では、Aさんが発表等を「成功させたい」と思っているという見方が示されていた。また、Aさんの言動に対する実験参加者の見方を示したのものにはポジティブな見方とネガティブな見方があった。

このように、相手視点群におけるAさんの言動認知は多様であり、単純にポジティブな認知かネガティブな認知かを判断することは難しい。しかし、Aさんの言動をただ単に自分中心であるとか、自分勝手であるとかとらえた「Aさんの言動に対するネガティブな見方」は7件（7.6%）と少なく、その言動の背景にあるAさんの思いや考えについて、様々な角度からの推測がなされている。中でも「進め方についての思い」「成果についての思い」「Aさんの言動に対するポジティブな見方」では、グループでの活動をうまく進め、成功を目指そうとするAさんの気持ちやAさんの能力についてのポジティブな見方と解釈できるものも多い。

一方で、自己視点群に対しては、「Aさんの言動をあなたはどのように評価しますか？（良い、悪いなど）あなたの考えを書いて下さい。」と教示した。その結果、自己視点群（表3）では、Aさんの言動に対する評価について2つのカテゴリが生成された。「ポジティブ評価」が21件（27.6%）、「ネガティブ評価」が55件（72.4%）であった。ポジティブ評価のサブカテゴリとしては、「進め方は良い」、「自分の考えをもっている」、「Aさんがいると楽だ」があり、グループワークを進めるうえで、Aさんの言動が良い影響を与えていることが示されている。ネガティブ評価のサブカテゴリとしては、「状況が見えていない」「自分勝手である」「悪い」「人の意見を聞いていない」があり、Aさんの言動で良くないと感じる点を具体的に示しているものもあれば、単に「悪い」とするものもある。割合としては、ポジティブな評価よりネガティブな評価がかなり高くなっている。

### 3-3 産出されたアドバイスの分類

産出されたアドバイスは、邑本（1992）にならい、アイデアユニット（IU）に分割した。アドバイスに該当しないものを除外した結果、115件が分類対象となった。これらを対象にKJ法を用い、第一筆者と大学院生1名の計2名によって分類した。その結果、「直接的提案」、「間接的提案（ヒント）」、「受け止め」、「非難」の4種類に分類された。

「直接的提案」は、Aさんに求める行動修正の内容（他のメンバーの考えを聞いたうえで活動を進める）に直接言及しているものである。「～した方がいいよ。」等、行動修正について積極的に提案している表現を「提案（積極的・指示的）」、「～したら？」等、疑問形で提案している表現を「提案（疑問形）」とした。「間接的提案（ヒント）」は、Aさんに求める行動修正の内容に直接は言及していないが、遠まわしに言うなど、相手が気付くきっかけを与え、行動修正を促す表現とした。「受け止め」は、相手の案や考えを一旦受け止め、認める表現とした。「非難」は相手の行動を否定的にとらえる、あるいは非難しているにとらえられる表現

とした。これら4カテゴリーに該当しない表現は「その他」とした。

これらのカテゴリーを用いて、前述の2名でカテゴリーの付与を行った後、分類者とは別の大学院生1名によるダブルコーディングを実施した。一致率は75%であった。一致しなかった回答については、3名で協議の上、再分類を行った。カテゴリーと定義、発話例を表4に示す。

表4 産出されたアドバイスの種類、定義、発話例

カテゴリー	サブカテゴリー	定義	発話例
直接的提案	提案 (積極的, 指示的)	<ul style="list-style-type: none"> <li>相手に求める内容(行動修正)に直接言及している。</li> <li>「～しよう。」「～した方がいいよ。」「～した方がもっと良くなる」など、行動修正について積極的に提案している。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>皆の意見聞いてみようよ。</li> <li>他の方法も一緒に考えてみよ。</li> <li>みんなの意見を聞いてみたらもっと良い案が出てくるかもしれないよ。</li> </ul>
	提案 (疑問形)	<ul style="list-style-type: none"> <li>相手に求める内容(行動修正)に直接言及している。</li> <li>「～したら?」「～してみない?」など、相手の意思を尊重しつつ、疑問形で提案している。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>みんなで発表することやし、みんなであらう決めたら?</li> <li>他のみんなにも聞いてから決めない?</li> </ul>
間接的提案 (ヒント)	他者の 心情推測の促し	<ul style="list-style-type: none"> <li>相手に求める内容(行動修正)に直接は言及していない。</li> <li>他のメンバーの視点や考えに気付かせようとしている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>BさんやCさんの意見は聞かなくていいの?</li> <li>相手が考えていることが何かになって思わない?</li> </ul>
	良くない行動の 指摘	<ul style="list-style-type: none"> <li>相手に求める内容(行動修正)に直接は言及していない。</li> <li>問題のある行動を指摘している。</li> <li>今の方法では、先がうまくいかないことを伝えている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分のことだけを押し通すのは良くないと思うけど。</li> <li>それはAさんの意見であって、みんなの意見を聞いていない。</li> <li>私たちだけで決めても皆が納得いく発表にはならないよ。</li> </ul>
受け止め	受け止め	<ul style="list-style-type: none"> <li>相手の案, 考えを受け止め, 認めている。</li> <li>相手の行動について, 感謝の意を伝えている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aさんの考え方もいいと思う。</li> <li>案を出してくれるのはありがたいけど。</li> </ul>
非難	非難	<ul style="list-style-type: none"> <li>相手の行動を否定的にとらえている。</li> <li>相手を非難している。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>なんでそんなに自分勝手なん?</li> <li>それは自己中すぎるよ。</li> </ul>
その他	その他	自分が日程, 進め方を調整したり, 仲をとりもったりすることを買って出る, 驚きの表現をするなど, 上記のカテゴリーに当てはまらないもの。	<ul style="list-style-type: none"> <li>4人で集まれる日程を私が決めてもいい?</li> </ul>

### 3-4 教示の違いによる発話の種類の違い

本実験では、Q2において「あなたは、他のメンバーの考えを聞いたうえで活動を進めた方が良いと思っています。」という前提を示したうえで、アドバイスの発話を書き込むよう教示したが、表4のように、様々な種類の発話を得られた。教示の違いによって、発話の種類に差があるか、 $\chi^2$ 検定によって検討した。

両群における発話者数、発話数、発話者数を用いた $\chi^2$ 検定の結果を表5に示す。

表5 相手視点群, 自己視点群におけるアドバイスの種類の差

カテゴリー	サブカテゴリー	相手視点 発話者数	自己視点 発話者数	$\chi^2$ 値
直接的提案	提案 (積極的, 指示的)	19 (20)	23 (23)	$\chi^2(1)=.33, n.s.$
	提案 (疑問形)	8 (8)	4 (4)	
間接的提案(ヒント)	他者の心情推測の促し	4 (5)	4 (5)	$\chi^2(1)=.27, n.s.$
	良くない行動の指摘	6 (7)	5 (5)	
受け止め	受け止め	13 (14)	13 (14)	$\chi^2(1)=.11, n.s.$
非難	非難	0 (0)	4 (5)	$\chi^2(1)=3.72, p=.054$
その他	その他	1 (1)	4 (4)	
	合計	51 (55)	57 (60)	

※ ( )内は発話数を示す。

表5より、「直接的提案」「間接的提案(ヒント)」「受け止め」については差が認められなかった(順に、 $\chi^2=.33, df=1, n.s.$ ;  $\chi^2=.27, df=1, n.s.$ ;  $\chi^2=.11, df=1, n.s.$ )。教示によって、表現の間接性や、相手を一旦受け止める姿勢を示す表現には影響がなかったことが示された。しかし、「非難」の発話者数においては差が認められ、自己視点群の方が相手視点群よりも多い傾向にあった( $\chi^2=3.72, df=1, p=.054$ 有意傾向)。すなわち相手視点群では、「非難」にあたる発話が産出されにくく、自己視点群では産出されやすい傾向が示された。日常的な場面を扱ったものではないが、Richardson et al (1998)は、視点取得を活性化することによって言語的攻撃が抑制されることを示している。本実験で、相手視点群の方が「非難」にあたる発話数が少なかったことは、視点取得の促進によって実験参加者の攻撃性が低下した結果と解釈することができる。

## 5. 今後の課題

本研究では、視点取得への介入教示によって、アドバイス場面における他者の言動認知がどのように異なるか、産出されるアドバイスの種類に違いがあるかを検討した。言動認知については、相手視点群と自己視点群で、それぞれ異なる多様なカテゴリーが抽出された。アドバイスの種類については、自己視点群では、相手の行動を否定したり、非難したりする「非難」にあたる発話が多い傾向にあった。これは教示によって相手の言動認知が異なり、それが発話に影響したものと推測できる。しかし、本研究では、相手の言動認知と発話産出の関係を明らかにするには至らなかった。「非難」にあたる発話を産出した者4名は、言動認知において、3名が「ネガティブ評価」にあたる認知のみをしており、1名は「ポジティブ評価」にあたる認知と「ネガティブ評価」にあたる認知をしている。しかし、自己視点群で「ネガティブ評価」にあたる認知のみをした者でも「非難」にあたる発話を産出しなかった者も複数みられた。したがって、同じように相手の言動に対してネガティブな評価や解釈を行なっても、その後どのような表現でアドバイスをするかは異なると考えられる。これは、実験参加者が相手の言動認知を行なった後、これから発しようとするアドバイ

スを相手がどのように認知するか、それによって相手がどのような感情を抱くかを考えたか否かが関係していると考えられる。言動認知から発話産出の間にどのようなプロセスがあるのか、今後、インタビュー等によって明らかにし、言動認知と発話産出の関連を明らかにできるような実験計画の工夫が求められる。また、今回は質問紙実験による一回のみの介入であったため、後は複数回実施のできるトレーニングを計画し、その効果を検討していきたい。

なお、本研究は場面想定法による質問紙実験の形式をとっているため、記述された言語情報のみを扱っている点には留意すべきである。実際のコミュニケーションでは声のトーンや抑揚、スピード等、パラ言語の影響が大きい。後は音声による刺激提示や実験室での面接法等を通してさらに検討することが求められる。

#### <注>

- (1) 真下他 (2014a) では、発話の意図は同じでも指示、提案、ヒント、非難など、様々な表現が可能であることが示されている。また、真下他 (2014b) では、その表現の種類によって受け手の認知や感情が異なり、場面を問わず、「提案」の表現が最もアドバイスの受け手にポジティブに受け取られ、「非難」にあたる発話が最もネガティブに受け取られることが示されている。
- (2) Batson, Early & Salvarani (1997) では、「自分をイメージする」方が「他人をイメージする」よりも、自己の感情や経験と結びつけた記述が多くなることを示している。そこで本研究でも予備的に、相手視点群で両条件での実験を行ったが、「自分をイメージする」タイプとして「もし、あなたがAさんだったら、どのように考え、どのような気持ちになるとおもいますか? 『私は』を主語として、思いつくままに書いて下さい。」としたところ、「私は、Aさんの言うままにテーマを決めるのは良くないと思う。」等、教示の意図と反して実験参加者が自己視点で記述してしまうというケースが見られた。一方、「他人をイメージする」タイプの教示「Aさんはどのような思いをもっていると思いますか? 『Aさんは』を主語として、思いつくままに書いて下さい。」では、そのような混乱は見られなかったため、後者を採用した。

#### 謝辞

記述内容の分析方法について貴重なご助言いただきました助教の山口洋介先生、分類にご協力いただきました大学院生の野口直樹さん、中尾朋子さんに心より感謝申し上げます。

#### 付記

本研究は、The 31th International Congress of Psychology (2016年7月)、および日本教育心理学会、第58回総会 (2016年10月) にてポスター発表した内容に再分析を加えまとめたものです。

#### 引用文献

- Batson, C. D., Early, S., & Salvarani, G. 1997 "Perspective taking: Imagining how another feels versus imagining how you would feel", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, pp.751-758.
- Blatt, B., LeLacheur, S. F., Galinsky, A. D., Simmens, S. J., & Greenberg, L. 2010 "Does Perspective-Taking Increase Patient Satisfaction in Medical Encounters?", *Academic Medicine*, 85, pp.1445-1452.
- Davis, M. H. 1983 "Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach", *Journal of personality and Social psychology*, 44, pp.113-126.
- Davis, M. H. 1994, 菊池章夫訳『共感の社会心理学』川島書店 1999.
- Davis, M. H., Soderlund, T., Cole, J., Gadol, E., Kute, M., Myers, M., & Weihing, J. 2004 "Cognitions Associated With Attempts to Empathize: How Do We Imagine the Perspective of Another", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, pp.1625-1635.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. 1989, 菊池章夫・二宮克美訳『思いやり行動の発達心理』金子書房 1991.
- Galinsky, A. D. & Moskowitz, G. B. 2000 "Perspective-Taking: Decreasing Stereotype Expression, Stereotype Accessibility, and In-Group Favoritism", *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 708-724.

- Hoffman, M. L. 1984 Interaction of affect and cognition in empathy. IN C.E. Izard et al (Ed.), Emotions, cognition, and behavior, New York: Cambridge University Press. 103-131.
- Hoffman, M. L. 2000. 菊池章夫・二宮克美訳『共感と道徳性の発達心理学』川島書店 2001.
- 子安増生 2011 『新訂発達心理学特論』放送大学教育振興会.
- 金子勲榮・田村博久 1998 「思いやり意識の性差と因子構造」『教育学・実践研究』24, 1-14頁
- Ku, G., Wang, C. S., & Galinsky, A. D. 2010 "Perception thorough a perspective-taking lens: Differential effects on judgment and behavior", Journal of Experimental Social Psychology, 46, 792-798.
- 真下知子, 山村麻子, 坂香里, 三宮真智子 2014 「女子大学生間のアドバイス場面における行動義務と心理的負担感の差異」『日本教育学論文誌』38, 85-88頁.
- 真下知子, 三宮真智子 2014a 「女子大学生間のアドバイス場面における言葉かけの収集」『日本教育工学会第30回大会講演論文集』879-880頁.
- 真下知子, 三宮真智子 2014b 「女子大学生間の言葉かけに対する意図認知—アドバイス場面に着目して—」『日本教育心理学会第56回総会発表論文集』200頁.
- 邑本俊亮 1992 「要約文章の多様性」『教育心理学研究』40, 93-103頁.
- 大対香奈子, 松見淳子 2007 「幼児の他視点取得, 感情表出の統制, および対人問題解決から予測される幼児の社会的スキルの評価」『社会心理学研究』22, 223-233頁.
- Piaget, J. 1970, 滝沢武久訳『発生的認識論』白水社 1972.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1956 "The child's conception of space", London: Routledge and Kegan Paul.
- Richardson, D. R., Green, L. R., & Lago, T. 1998 "The relationship between perspective-taking and nonaggressive responding in the face of an attack", Journal of Personality, 66, 235-256.
- 三宮真智子 2009 「人間のコミュニケーションにおけるメタ認知」『電子情報通信学会技術研究報告』109, 1-4頁.
- 三宮真智子 2017 『誤解の心理学—コミュニケーションのメタ認知—』ナカニシヤ出版.
- 柴橋祐子 2004 「青年期の友人関係における「自己表明」と「他者の表明を望む気持ち」の心理的要因」『教育心理学研究』, 52, 12-23頁.
- 鈴木有美・木野和代 2008 「多次元共感性尺度 (MES) 作成—自己指向・他者指向弁別に焦点を当てて—」『教育心理学研究』56, 487-497頁.
- 常岡充子・高野陽太郎 2012 「他視点取得の活性化による言語的攻撃の抑制」『社会心理学研究』27, 93-99頁.

## The Effect of Instruction on Perspective-Taking on the Perception of Others' Behaviors and the Utterances of University Students in an Advice-Giving Scenario

MASHIMO Tomoko, SANNOMIYA Machiko

### ABSTRACT

Perspective-taking, or trying to see things from another's perspective, plays an important role in interpersonal communication. In this study, we examined which kinds of perceptions of others' behaviors appear and whether the types of utterances produced by university students vary depending on whether they were instructed to practice perspective-taking. The task involved a scenario in which Friend A willfully pushes her ideas onto another and must therefore be advised to consider others' opinions. Half of the group was instructed to surmise Friend A's thoughts, whereas the other half was instructed to assess Friend A's speech and behavior. After these instructions, all participants were asked to write down what they would say to Friend A. We divided these utterances into four categories: "direct proposal," "indirect proposal," "acceptance," and "disapproval." A chi-squared test indicated that the participants who were instructed to surmise Friend A's thoughts made significantly fewer "disapproval"-type utterances than did the other participants, suggesting that instruction has an effect on utterances.