The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	アドバイス表現が受け手の認知・感情・行動改善意欲に及ぼす影響
Author(s)	真下, 知子
Citation	大阪大学, 2020, 博士論文
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/76344
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

博　　士　　論　　文

アドバイス表現が受け手の
認知・感情・行動改善意欲に及ぼす影響

2020 年 3 月

大阪大学大学院人間科学研究科

人間科学専攻臨床教育学講座教育工学分野

真下　知子

目次

第 1 章　序論 3
第 1 節　アドバイスの発話 3
第 2 節　大学生のコミュニケーション能力に関する問題 4
第 3 節　アドバイス表現が受け手に与える影響 5
1. 海外における先行研究 5
2. 日本における先行研究 8
第 4 節　視点取得を促す教示がコミュニケーションに与える影響 11
第 5 節　アドバイス表現の改善に向けた課題と本研究の目的 12
1. アドバイス表現の改善に向けた課題 12
2. 本研究の目的 13
3. 本論文の構成と概要 14
4. 本論文を構成する論文 16
第 2 章　アドバイス場面の収集と場面特性に関する検討（研究 1） 18
1. 問題と目的 18
2. 予備調査 18
3. 実験 19
4. 考察 21
第 3 章　アドバイス表現の収集と分類（研究 2） 23
1. 問題と目的 23
2. 方法 23
3. 結果・考察 24
第 4 章　アドバイスの口頭産出と筆記産出の比較 29
1. 問題と目的 29
2. 予備的検討（研究 3） 29
3. 実験（研究 4） 32
4. 考察 33
第 5 章　アドバイス表現が受け手の認知・感情・行動改善意欲に与える影響　（研究 5） 35
1. 問題と目的 35
2. 方法 35
3. 結果・考察 38

第 6 章　視点取得を促す介入教示が他者の言動認知と発話産出に与える影響 43
第 1 節　本章の目的 43
第 2 節　視点取得への介入教示による他者の言動認知と発話産出の差
−自由記述による回答の分析−（研究 6） 44
1．問題と目的 44
2．方法 44
3．結果と考察 46
第 3 節　視点取得への介入教示による他者の言動認知と発話産出の差
−選択肢による回答の分析−（研究 7） 52
1．問題と目的 52
2．方法 52
3．結果と考察 54
第 4 節　総合考察 58
第 7 章　総合考察 60
第 1 節　本研究のまとめ 60
第 2 節　本研究の意義 62
第 3 節　本論文の限界と今後の課題 63
引用文献 65

第１章　序論

第１節　アドバイスの発話

アドバイスは，人と人とが相互に援助し合うための重要な発話の一つである。アドバイスは依頼や要請と同じく要求表現の一つに分類できるが，他の要求表現とは異なり，受け手の利益を目的としている点が特徴である。浦（1992）は，アドバイスを仲間同士のソーシャル・サポートの一つとし，他者が抱えている問題を解決するために具体的にどのような行動をとるべきかを知らせるという形でのサポートであると述べている。大学生にとっても，それぞれの生活や学業を充実させていくためには，相互援助が不可欠であり，互いの不十分な点についてアドバイスし合うことは，その有効な手段の一つと考えられる。
岡本（1990，2001）は他者に行動を促す発話を「勧め」とし，「話し手が相手に何らかの行動を行わせることによって相手が利益を得ることを意図した会話」と定義している。アドバイスはこの「勧め」とほぼ同義と考えることができる。また，今井（2012）は，ある個人が他の個人の態度や行動，情動（感情）を変えようと働きかけることを対人的影響（interpersonal influence）と呼び，関連する言葉として依頼・要請，指示・命令，説得を挙げている。アドバイスもこれらのうち，受け手が受益者となるものとして位置づけることができる。本研究では，アドバイスを「送り手が受け手の利益を考え，行動の生起や修正を求める発話」と定義する。

アドバイスが求められる状況は，育児，ビジネス，家族の問題，消費者の購買活動，娯楽など実に多岐に亘っている（MacGeorge, Guntzviller, Hanasono, & Feng, 2016）。アドバイスによって受け手は役立つ情報，洞察，動機を得たり，ストレスや葛藤を軽減する経験をして気持ちを落ち着かせることができたりする（MacGeorge, Feng, & Thompson, 2008）。しかし，アドバイスの結果が常に良いものになるとは限らず，時には，アドバイスされたことで受け手が苦悩を深めたり，問題への対処をさらに難しく感じたりすることもある（Feng & MacGeorge, 2010）。

大学生にとっても，日常生活での大小様々な意思決定はもとより，円滑な学業の遂行のためにも，相互に効果的なアドバイスを行なうことが望まれる。特に学業の場面では，個人の学習のみならず，アクティブ･ラーニングに代表される協働的な学習においても相互のアドバイスが重要な役割を果たすと考えられる。竹内（2017）はグループワークを主とした授業における協働学習の改善に関する調査で,「協働学習に対する環境の重要度」として学生間のアドバイスの重要度を 5 件法で評定させた。その結果，先輩からのアドバイスは平均 4.29（*SD*=0.73），後輩へのアドバイスは平均 3.98（*SD*=0.73），同輩へのアドバイスは平均 4.36（*SD*=0.67）であったことが報告されている。特に，横並びの関係性にある同輩へのアドバイスの重要度の得点が最も高かった点が興味深い。このように，大学生間のアドバイスの重要性が示唆される一方で，これが効果的に行なわれているかについては大きな疑問が残る。前述のような話し手の意図が聞き手に上手く伝わらなかったり，相手

の反応を予測できず，ネガティブな感情を喚起させてしまったりし，良い結果を得られていない可能性が十分に考えられる。

第 2 節　大学生のコミュニケーション能力に関する問題

社会において，他者との相互理解や協働のためのコミュニケーション能力がますます重視されている。経済産業省が提唱する「社会人基礎力」の 3 つの能力のうち,「チームで働く力」には, 自分の意見をわかりやすく伝える力（発信力), 相手の意見を丁寧に聴く力（傾聴力）といったコミュニケーション力が重要な要素として挙げられている（経済産業省，2013，2018)。しかし，子どもたちや若者が，限られた集団の中でのみコミュニケーションをとる傾向があること，他者とのコミュニケーションに困難を感じる者が増えていることが指摘されている（文部科学省，2011)。

三宅（2011）は，若者が一般的に親しくない人との会話や公的な場所での会話が得意でないこと，リズム，あいづち，間，即時反応の義務などが求められる対面会話が苦手であることを指摘している。また，後藤・大坊（2003）は，多くの大学生がアルバイトでの接客場面など，相手との関係が基本的に短期間である場面を得意なコミュニケーション場面とし，初対面の人との会話，年長者との接し方，顔見知り程度の人とのコミュニケーションなど，相手との関係が長期的に想定されている場面を苦手としていることを報告している。したがって，友人との関係作りや，学業上の相互援助，グループワークでの意見交換等, 大学生同士のコミュニケーションに困難を感じている学生も少なくないと推測できる。この背景には，大学生の対人コミュニケーションに関する問題の一つとして，言葉によるコミュニケーション能力の不足があると考えられる。

三宮（2004，2017）は，大学生自身が「自分の意見を述べたり説明したりすることがうまくできない」「自分の気持ちを伝えることがうまくできない」と感じていることを報告している。そして，その背後には，言語表現力の乏しさだけでなく，自分の発言を相手が，どう理解し，どう感じるかを予測できない，相手の反応が読みとれないといった問題があり，それが伝えようとする意欲の低下にもつながっていると指摘している。また，畑中（2006）は，大学生を対象とした調査において,「どうせうまく話すことができないと思う」「何を言ったらいいか分からなくて困る」といった「スキル欠如」が発言抑制行動につながりやすいという結果を報告している。このように，受け手の認知や感情について推測する力や自分の意図や感情を適切に伝える力の不足は，他者から正しく評価されなかったり，他者との間に誤解を生み，人間関係の構築や維持を困難なものにしたりする原因にもなっていると考えられる。

大学生同士のアドバイスについても，これらの能力の不足によって，話し手の意図が聞き手に上手く伝わらなかったり，相手の反応が予測できず，ネガティブな感情を喚起させてしまったりし，良い結果を得られていない可能性が十分に考えられる。

第 3 節　アドバイス表現が受け手に与える影響

1. 海外における先行研究

これまで社会心理学の分野を中心に様々な領域においてアドバイスの効果や影響に関する研究がなされてきた。MacGeorge et al. (2016)は，研究の焦点，研究課題，研究方法等の観点からアドバイス研究における 4 つのパラダイムの比較を行ない，表 1-3-1 のように整理している。

メッセージパラダイムは，彼らの研究の中心となる枠組みであり，アドバイスの内容や表現といったアドバイスメッセージが受け手に与える影響を明らかにしようとする研究である。これらの研究では，健康，家庭，学業，職業選択など日常的に誰もが遭遇する問題を取り上げ，誰が（アドバイザーの特徴：専門性，信頼性，好感度等），何を（内容：有効性，実行可能性，不利益のなさ等），いつ（状況の深刻さ，タイミング等），どのように（スタイル）アドバイスするかが，受け手によるアドバイスの評価（有用性，適切性，受け手への配慮，受容度等）や，アドバイスの効果（アドバイスが問題解決の手助けとなるか，アドバイスされた行動を実行しようと思うか等）に多様な影響を及ぼすことを報告している)。

心理学的パラダイムには，何らかの意思決定が求められる場面において，アドバイスの活用促進要因，阻害要因を明らかにしようとする研究（例えば Yaniv, 2004; De Hooge, Verlegh, & Tzioti, 2013）と，アドバイザーの専門性や属性等によるアドバイザーの選択に関する研究（例えば Cross & Sproull, 2004; Bonaccio & Dalal, 2010）がある。これらはビジネスや経営の文脈におけるアドバイスも多く扱っており，主に説得の効果に着目している点が特徴である（Bonaccio & Dalal, 2006)。 わが国においても対人的影響や説得に関する多くの先行研究があり（榊，2002；今井，2012；深田，2016)，この中で，健康のために禁煙を勧める等，受け手の利益を目的としたものがアドバイスに該当すると考えられる。

また，談話パラダイムは，カウンセリング等，指導的な文脈における自然発生的な会話の中で，アドバイスのやりとりがどのように行われ，役割や関係，組織，文化がどのように形成されていくのかを明らかにしようとする研究である。最後に，ネットワークパラダイムは，主にチームや組織において，メンバー間で行なわれるアドバイスのネットワークに焦点を当て，個人ではなく，組織間でのアドバイス関係がどのよう構築されるのか，ネットワークの構成（密度など）が，そこに属するメンバーの成果にどのような影響を与えるか等を明らかにしようとする研究である。

表 1-3-1　アドバイスに関する研究パラダイムの比較
（MacGeorge et al., 2016 を基に作成）

	メッセージ パラダイム	心理学的 パラダイム	談話 パラダイム	ネットワーク パラダイム
焦点	通常は個人的関係において行なわれる援助的なコミュニケーションにおけるメッセージとしてのアドバイス	個人的な意思決定への働きかけとしてのアドバイス	専門化，またはそれに近い役割をもつアドバイザーとの自然に起るアドバイスのやりとりにおける行動	主にチームや組織のメンバー間でのアドバイスをし合う関係のネットワーク
アドバイスの定義	問題を抱えた状況において，どうするべきか，どう考えるべきか，どう感じるべきか勧めるメッセージ	賢い選択に関する勧め（例：正しい答えをもつもの）	意見または相談であり，多様な言葉による様式をとるもの	操作的に参加者に定義させる
主となる RQ	アドバイスのメッセージが受け手の評価やアドバイスに対する反応にどのように影響するか？	・アドバイスの受け手はどんな時にアドバイスを活用したりしなかったりするのか？ ・受け手がアドバイザーを選択する基準となるものは何か？	・アドバイスの話し手と聞き手がやりとりをする間にどのような行動をするのか？ ・彼らは問題についてどのように交渉し，役割や機関に関連する会話のゴールや基準を維持するのか？	・誰が誰と，そしてなぜアドバイスする関係を発展させるのか？（例：組織の構築） ・ネットワークの構成（密度など）は，ネットワークのメンバーの成果にどのような影響を与えるのか？
研究者の学問分野	コミュニケーション	心理学 ビジネス，経営	言語学，社会言語学，社会学，英語，コミュニケーション，教育，福祉，薬学	社会学，ビジネス，経営，労働と産業関係，産業または組織心理学，工学
データ収集と分析	メッセージの操作による実験，過去のアドバイスのやりとりに関する質問紙調査	実験参加者の決断のために提供されたアドバイスを用いた実験室実験	会話分析，インタビュー，参加者の観察	ソシオメトリックによるサンプリングを用いた社会的ネットワーク分析

このように，アドバイスに関する研究は多様な分野にわたり，多角的に行なわれていることがわかる。中でも MacGeorge らによるアドバイスメッセージに着目した研究は，アドバイスを援助的なコミュニケーションとしてとらえ，アドバイスの質の評価や効果に影響する要因を明らかにしようとする研究である。この援助的な文脈でのアドバイスの授受は日常誰もが経験することであり，どのようなアドバイスが受け手にとって受容されやすく，有益なものかを明らかにすることは，社会的な立場等に関わらず全ての人々にとって意義のあることである。加えて，アドバイスの評価や効果に影響を与える様々な要因の中で，受け手の反応に大きく影響する要因の一つがメッセージのスタイル，つまり「どのように伝えるか」というアドバイス表現であり（MacGerge et al., 2008），この影響は MacGeorge らの一連の研究においても，一貫して示されている（MacGeorge, Lichtman, & Pressey, 2002; MacGeorge, Feng, Bulter, & Budarz, 2004; Feng & MacGeorge, 2010; MacGeorge et al., 2016）。

例えば MacGeorge et al.（2002）は，大学生が試験に失敗し，友人から「教員に相談する」「一生懸命勉強する」「授業の受講をやめる」ことをアドバイスされる場面を設定した。そして，面目を脅かす程度が異なる次の 3 種類のアドバイス表現を用いて，受け手によるアドバイスの評価の違いを検討した。

①率直なメッセージ：面目を脅かす程度が高くも低くもない率直な表現
（例：受講をやめて後でとりなさいよ）
②面目を脅かす程度が低いメッセージ：受け手をほめる，状況が改善されることへの希望を示す，受け手の行動の自由を強調する表現
（例：あなたは，本当に良い学生だけど，もし最悪の状況なら，受講をやめて後でとることもできるよ）
③面目を脅かす程度が高いメッセージ：受け手を悪く言う，試験の失敗を非難する，とるべき行動について強制的に指示する表現
（例：簡単なことじゃないか，ばか。ひどい成績をとったんだから，受講をやめて後でとれよ）

結果として，②面目を脅かす程度が低いメッセージ，①率直なメッセージ，③面目を脅かす程度が高いメッセージの順に受け手の受容度が高かったことが報告されている。

また，MacGerge et al.（2004）は，大学生を対象に，実際に経験したアドバイスを含む友人とのコミュニケーションを想起させ，アドバイス表現（特に面目への配慮）の評価とアドバイスの効果との関連を検討した。その結果，アドバイス表現が受け手の面目を脅かす程度が低いほど，問題への対処が容易になるという認知，つまり感情的な苦悩の軽減や問題に対して前向きになれそうだと感じる程度に対して，ポジティブな影響がみられた。一方で実行に移す意図，つまり行動を改善しようという意欲への影響はみられなかった。

同様の結果が Feng & MacGeorge（2010）および MacGeorge et al.（2016）でも報告されている。

2. 日本における先行研究

前述のように，海外における先行研究では，アドバイスの表現が受け手に与える影響が明らかとなっているが，わが国では，これに関する心理学的研究はほとんど見当たらない。しかし，話し手の利益を目的とする要求や依頼の表現については，表現の使い分けや受け手の反応に関する研究がなされている。また，アドバイスと類似して相手の行動修正を目的とした発話として「叱り」があり，同じ発話意図であっても叱り言葉の表現によって，受け手の反応が異なることが明らかとなっている。

（１）要求・依頼の表現の使い分けと受け手に与える影響

要求と依頼の表現に関する研究は，話し手が産出する表現の収集や分類，表現の使い分けに関する研究と，その表現が聞き手に与える影響に関する研究の二つに大別される。

まず，話し手が用いる表現については，様々な表現の収集がなされている。例えば，仲，無藤（1983）は，話し手の目標や聞き手の状況などに言及することによって様々な間接的表現が作られることを示している（表 1-3-2）。

表 1-3-2　間接的な要求表現（仲・無藤，1983）

言及する事柄	間接的な要求表現
話し手の目標	「小銭がほしいのだけど」
話し手の状況	「小銭がないの」
聞き手の状況	「小銭，持ってますか」
聞き手の行動	
聞き手の行動を期待	「小銭，貸してほしいのだけど」
聞き手の協力	「小銭，貸してくれますか」
話し手の行動	
話し手の行動の許可	「小銭，借りてもいいですか」
話し手の行動の可能性	「小銭，借りれますか」

そして，これらの表現は言語を問わず普遍的に次の 3 つに分類できることが知られている（Blum-Kulka, House & Kasper，1989：岡本，2007）。

①直接的な形式：命令形や遂行動詞を用いて，直接的にその意図を表現する。

例：Close the door, please.（ドアを閉めてください。）

②慣習的な間接的形式：各言語で慣習化された形式を用いて，その行動を遂行する前提条件に言及することで，間接的にその意図を表現する。

例：Would you close the door?（そのドアを閉めていただけますか？）

③非慣習的な間接的形式（ヒント）：慣習化されていない形式を用いて，行動の遂行に必要

な対象・要素の一部や周辺的な状況に言及することで，間接的に意図を表現し，聞き手に意図の推論を委ねる。

例：It's cold here.（ここ寒いですね。）

柏崎（1993a）は大学内で依頼・要求の発話行為がいかに行われたかについて調査を行い，「～してください」といった直接的形式以外に，「～していただけますか？」といった慣習的な間接的形式や「～を持っていないんですが」「～をお持ちですか？」といったヒントに相当する多様な表現が使用されていることを報告している。

これら要求表現の多様性に関する研究を発展させ，岡本は要求・依頼表現の状況的使い分けに関する一連の研究を行なっている。例えば岡本（1986，2001）は要求の典型的な表現形式（「～てもらえませんか？」「～ていただけないでしょうか？」など）の使い分けを相手への要求量との関係で検討している。その結果，相手への要求量が多くなるほど否定疑問形（「～てくれませんか？」）や願望系（「～てほしいんですが」）が増えて間接化し，聞き手の負担に配慮する必要が増大するほど意図の表出が緩和されるとしている。また，岡本（2000，2001）は，聞き手に物理的には全く同じ行動を指示する場合でも，それが話し手に利益をもたらす場合なのか，それとも聞き手に利益をもたらす場合なのかによって表現が使い分けられるかを検討した。話し手が聞き手に部屋の明りを点けるよう指示する場面を設定した実験では，聞き手利益条件において，主に直接形が用いられることが報告されている。岡本は，この実験における聞き手利益条件を「勧め」としており，アドバイスと類似したものと考えられる。

平川・深田・樋口（2012）も，社会的距離，社会的地位，要求量の 3 要因を操作し，使用される要求表現の丁寧度と間接度に及ぼす影響を検討した。その結果，聞き手との社会的距離と聞き手の社会的地位が高まると，より丁寧な表現が使用されることが明らかとなった。また，要求量が高まると，より間接的な表現が使用されることが示唆されている。

このように，話し手側に立った表現の収集や分類，使い分けに関する研究が広く行なわれている一方で，言葉の表現による聞き手の反応に関する研究は数少ない。その中で，今井による以下の研究は聞き手を説得するうえで言語表現が重要であることを示唆している。Imai（1991）は依頼・要求する側が受け手に対して用いる働きかけ方（影響手段）によって聞き手がどの程度応じる気になるかを質問紙実験によって検討したところ，理由提示型，資源提供型の報酬の約束，遠回し（ヒント）などが効果的であったとしている。逆に，資源提供型の罰の警告や正当要求型の役割関係の強調では応じる気になりにくいことを報告している。

（２）叱り言葉が受け手に与える影響

要求・依頼表現が話し手の利益を目的として行なわれるのに対して，「叱り」はアドバイスと同様に，受け手のために，その行動修正を目的として行われる発話である。三宮（1993）

は，親から子への「叱り」に関する研究の中で，大学生に対してこれまでの叱られた経験の中で，素直に反省できたものと嫌悪を感じたものについて記述を求め，その内容を分類している。そして，「表現（叱りことば)」「状況」「人物」の三つの要因のうち，表現（叱りことば）に関する記述が最も多く，叱る側が「どういうつもり（意図)，どんな気持ち」で叱ったかをどのように認知するかが，叱られた側の反応を大きく左右することを示している。

また，遠藤他（1991）は，大学生を対象とした調査において，親が子どもを叱る時に用いる叱り言葉の種類によって受け手の反応が異なることを明らかにしている。具体的には，「望ましくない行為の制止（やめなさい)」や「望ましい行為の実行要求（勉強しなさい)」といった直接的な表現，および間接的な表現の中でも，「望ましくない行為の指摘（ほら，忘れ物した)」がなされると，受け手がそれを素直に受け入れる受諾反応が多くなることが報告されている。しかし，間接的な表現のうち人格評価（だらしない子だ）や突き放し（もう，好きにしなさい）は，反発反応を招きやすいことを示している。

同様に，佐藤他（2013）は，中学生においても叱り方によって生徒の反応が異なり，直接的な表現の中でも，要求に比べて禁止による叱りは否定的な感情反応および行動的反応を高めること，脅威度が高い叱り方は怒りの感情を喚起しやすいことなどを報告している。

このように，話し手の発話意図は同じでも，様々な言語表現が可能であること，また，表現の種類が受け手の反応に大きく影響することが先行研究によって示されている。

第 4 節　視点取得を促す教示がコミュニケーションに与える影響

他者とのコミュニケーションにおいて，お互いの意図や感情を適切に伝え合い，理解し合うためには，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。

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と述べた（Piaget, 1970 滝沢訳 1972）。

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 菊池・二宮訳 2001）。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，アドバイス場面においても，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り，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不可欠であるといえよう。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ず，ここに視点取得に働きかける何らかの教育的介入を行なうことでアドバイス表現の改善につながる可能性がある。したがって，アドバイス表現の改善に向けた教育を考えるにあたって，視点取得への働きかけが送り手の認知や発話産出に与える影響について検討することが求められる。

第５節　アドバイス表現の改善に向けた課題と本研究の目的

1. アドバイス表現の改善に向けた課題

本章では，アドバイス表現およびアドバイスに関連した要求・依頼，叱りの表現が受け手に与える影響に関する先行研究を整理した。また，大学生にとって，アドバイスが学業および大学生活を充実したものにするために重要な発話であり，相互に効果的なアドバイスを行なうためには言語表現の工夫が不可欠であることを示した。これらの先行研究より，アドバイス表現の改善に向けた研究課題を以下に述べる。

まず，わが国では，叱りの研究にみられるように，親や教師など立場が上の者から下の者への発話に関しては，言語表現が受け手に与える影響について検討されてきた。しかし，送り手と受け手の立場が対等である友人間のアドバイスについては，わが国における検討はまだなされていない。また，海外においては友人間のアドバイスに関する研究があり，アドバイス表現が受け手に与える影響が複数報告されているが，わが国とは事情が異なる点やまだ十分に検討されていない点がある。そこで，以下に述べる点を踏まえて研究を行なう必要がある。

一つ目に，友人間のアドバイス場面を収集するとともに，それらの場面でどのようなアドバイス表現がなされているかを明らかにする必要がある。欧米での研究では，学業，就職，恋愛，人間関係等，主に大学生が日常的に遭遇する場面が想定され，彼らから収集されたアドバイス表現が実験刺激として用いられてきた（Goldsmith & MacGeorge, 2000; Goldsmith, 2000; MacGeorge et al., 2002; Feng, 2009)。しかし，Ide（1987）が指摘するように，欧米と日本では文化が異なり，彼らが経験する場面や言語表現も文化の影響を受けると考えられる。したがって，受け手の反応を検討する際には，日本の大学生を対象に，場面収集および想定場面におけるアドバイス表現の収集を行い，実験材料とすることが必要であろう。また，日本の大学生が抱えるコミュニケーションに関する問題を鑑みると，日常的な場面の中でもアルバイトでの接客のような短期的なコミュニケーション場面ではなく，クラスメートや先輩など，相手との関係性が長期的に継続することが予想される場面を設定することが望ましい。

二つ目に，アドバイス表現による受け手の感情面への影響は一貫して認められているが，行動改善意欲への影響は十分に検討されていないという問題がある。MacGeorge et al.（2002）では，場面想定法により，アドバイス表現が受け手の感情面に与える影響を明らかにしているが，実行に移す意図については検討していない。また，MacGerge et al.（2004），Feng & MacGeorge（2010）および MacGeorge et al.（2016）は，アドバイス表現に対する評価と実行に移す意図との関連を検討しており，その影響は有意ではなかったことが報告されている。しかし，これらの研究では，受け手の面目にどの程度配慮しているか，というアドバイス表現に対する評価が独立変数となっており，具体的なアドバイス表現との関連は検討されていない。したがって，アドバイス表現が行動改善意欲に及ぼす影響をさ

らに検討することが求められる。

2. 本研究の目的

以上の議論より，本研究では，日本の大学生を対象にアドバイス場面を収集し，想定場面におけるアドバイス表現の収集・分類を行ったうえで，アドバイス表現の違いが受け手の認知，感情，行動改善意欲に及ぼす影響について検討する。日本の大学生が日常経験する場面で，実際に使用される表現を用いて検討を行なうことにより，彼らのアドバイス場面における効果的な言語表現に関する重要な示唆が得られるであろう。

さらに，これらの研究成果を踏まえて，視点取得への働きかけが他者の行動に対する認知や発話産出に与える影響について探索的な検討を行なう。これは今後，アドバイス表現の改善に向けた教育を考えるにあたっての重要な手がかりとなると考えられる。

なお，本研究では女子大学生を対象とする。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（金子・田村，1998）や，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）ためである。

3. 本論文の構成と概要

本論文の構成を図 1-1 に示す。

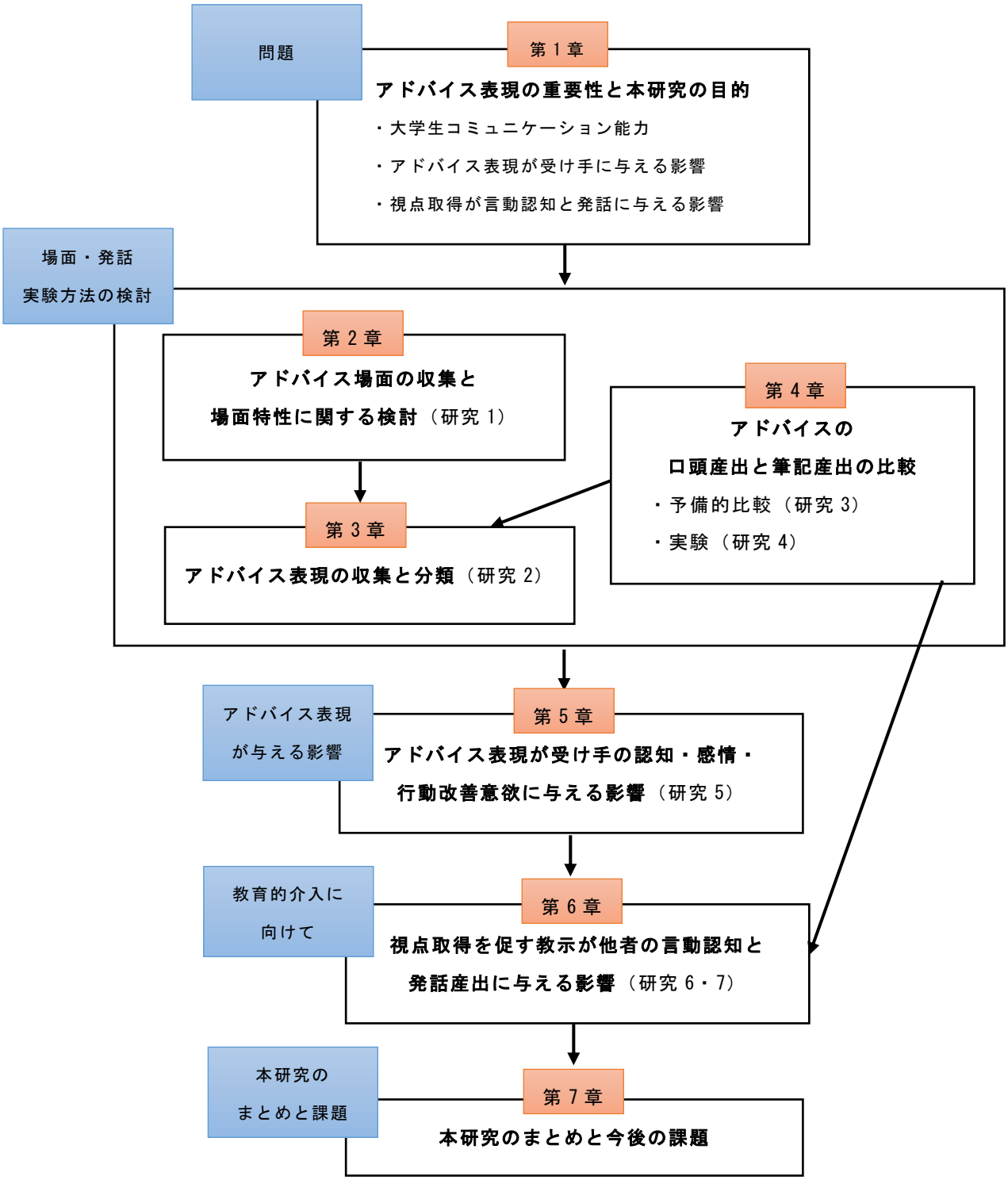

図 1-1　本論文の構成

第 1 章

第 1 章では，国内外におけるアドバイス関する先行研究のうち，特にアドバイス表現が受け手に与える影響に関する先行研究を整理し，わが国における大学生同士のアドバイス表現を改善するために必要な課題および本研究の目的を述べる。

第 2 章

第 2 章では，日本の大学生が日常経験するアドバイス場面の収集と分類を行い，代表的な場面を抽出するとともに，場面特性によってアドバイスする側の行動義務や心理的負担感が異なるかを検討する。(研究 1)。

第 3 章

第 3 章では，研究 1 で収集した場面より，特徴の異なる 2 場面を取り上げ，送り手が伝えたい情報は同じでも，どのような種類の表現が用いられるか，アドバイス表現の収集と分類を行なう（研究 2)。

第 4 章

研究 3 では，実験参加者を口頭群と筆記群に分け，両群で産出される発話に量的，質的な差があるかを予備的に検討する。この結果をふまえて研究 4 では，人数を増加して確認を行なうとともに，視点取得得点の高低による違いを検討する。

第 5 章

研究 5 では，研究 2 で得られた「指示」「提案」「ヒント」「欠点の指摘」の 4 つのカテゴリーより，代表的な 4 種類のアドバイス表現を実験刺激とし，性質の異なる 2 場面を設定して，受け手による発話意図の認知，喚起される感情，行動改善意欲の違いを検討する。

第 6 章

第 6 章では，アドバイス表現の改善に向けた教育的介入への手がかりを得ることを目的として，視点取得への介入教示が他者の言動認知およびアドバイス産出に及ぼす影響を検討した。研究 6 では，他者の心情を推測させる「相手視点群」と自分自身の視点で他者の言動を評価させる「自己視点群」を設け，自由記述による回答の分析を行う。研究 7 では，「相手視点群」「自己視点群」の他に「統制群」を設け，言動認知については共通の質問項目に対する回答を，アドバイス表現については選択肢による回答を求めて検討を行なう。

第 7 章

第 7 章では，得られた知見をまとめ，アドバイス表現が受け手に与える影響に関する本研究の意義を述べるとともに，本論文の限界と今後の課題について議論をおこなう。

4. 本論文を構成する論文

本論文は，以下の論文を再構成したものである。

学術論文（査読あり）

1. 真下知子・山村麻予・坂香里・三宮真智子（2014）女子大学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，日本教育工学論文誌，38，85-88

2. 山村麻予・真下知子・三宮真知子（2016）大学生における困窮事態の分類と構造化，人間環境学研究，14(1), 65-74.

3. 真下知子・三宮真智子（2019）アドバイス表現が受け手の認知・感情・行動改善意欲に及ぼす影響，情報コミュニケーション学会誌（採録決定）

国際学会発表

4. Mashimo, T., & Sannomiya, M. (2016) Effect of Instruction on Perspective-Taking on the Utterances of University Students in an Advice-Giving Scenario, International Journal of Psychology, 51，Issue Supplement S1, 231.

論文（査読なし）

5. 山村 麻予・真下 知子・坂 香里・三宮 真智子（2014）女子大学生の困窮事態における言葉かけに対する認知と喚起される感情，大阪大学教育学年報，19，49-67.

6. 真下知子・三宮真智子（2018）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，大阪大学教育学年報，23，17-28.

7. 真下知子・三宮真智子（2019）アドバイス表現が受け手に及ぼす影響に関する研究の動向と課題，大阪大学大学院人間科学研究科紀要，45，53-66.

口頭発表

8. 真下知子・山村麻予・坂香里・三宮真智子（2013）大学生のコミュニケーション教育のための基礎資料 : 友人間におけるアドバイス場面に着目して，日本教育工学会第 29 回大会講演論文集，401-402.

9. 真下知子・三宮真智子（2014）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.

10. 真下知子・三宮真智子（2014）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.

11. 真下知子・三宮真智子（2015）女子大学生間のアドバイス場面における言葉かけによって喚起される反省感情，日本教育心理学会第 57 回総会発表論文集，466.

12. 真下知子・三宮真智子（2016）視点取得への介入教示が他者の言動に対する認知に与える影響，日本教育心理学会第 58 回総会発表論文集，601.

13. 真下知子・三宮真智子（2016）アドバイスの口頭産出と筆記産出の予備的比較，日本教育工学会第 32 回大会講演論文集，459-460.

14. 真下知子・三宮真智子（2018）アドバイスの口頭産出と筆記産出の比較，日本教育心理学会第 60 回総会発表論文集，591.

15. 真下知子・三宮真智子（2018）視点取得への介入教示が他者の言動に対する認知に与える影響（2），日本教育心理学会第 61 回総会発表論文集，377.

第 2 章　アドバイス場面の収集と場面特性に関する検討（研究 1）

1. 問題と目的

大学生は日常，様々なアドバイス場面を経験していると考えられる。例えば竹内（2017）は大学における協働学習において，学生同士のアドバイスが頻繁に行なわれ，それが円滑な学習遂行のために重視されていることを示している。しかし，学業場面の他に彼らがどのようなアドバイス場面を経験しているのか，また，それぞれの場面の特徴が彼らのコミュニケーションにどう影響しているかについて調べた研究は見当たらない。

場面は人が対人関係を円滑に進めるための要因・条件のうち状況要因にあたり（後藤・大坊，2003），アドバイス表現が受け手に与える影響を調べるうえでも，この特性や影響について知ることが必要である。そこで，研究1では，予備調査として大学生が日常経験するアドバイス場面の収集と分類を行なう。次に実験では，代表的な4場面が大学生にとって日常的な場面であるのか，その現実性を確認するとともに，場面の特性の違いを明らかにする。場面特性については，先行研究において挙げられている様々な指標のうち，聞き手に対して働きかける必要性（例えば，安藤，2009）と聞き手の感情に対する配慮（例えば，岡本，1986）を参考に，アドバイスをする必要性を感じる程度（行動義務）およびアドバイスをすることに対する負担（心理的負担感）の違いを検討する。心理的負担感については，自らアドバイスをする自発条件と相手から求められてアドバイスをする返答条件を設定し，条件の違いについても検討する。

2. 予備調査

大学生の友人間におけるアドバイス場面を収集するため，京阪地区の女子大学生 44 名を対象に，自由記述式の質問紙による予備調査を実施した（平均 18.85 歳，*SD*=0.43）。その結果，過去一年程度に友人からアドバイスされた場面，および友人にアドバイスした場面として，163 件の記述が収集された。

KJ 法による分類の結果，16 のカテゴリーに分類され，件数の上位 4 カテゴリーは，「身なり：34 件」，「対人関係：24 件」，「課題への取り組み：14 件」，「マナー：13 件」であった。これら 4 カテゴリーより，各 1 場面を選択し（順に「髪型」，「グループワーク（以下 GW とする）」，「課題」，「マナー」），実験で用いるシナリオ（表 2-1）による質問紙を作成した。シナリオは，遠藤ほか（1991）および Marwell and Schmitt（1967）を参考にし，大学生がイメージしやすい，短時間的な関わりを描いたものとした。

表 2-1　設定場面の各シナリオ

場面	シナリオ
髪型	あなたの友人Aさんは，普段から，髪が乱れていることが多いですが，あまり気にしている様子がありません。 今朝，寝癖がついたのか，右のような状態で教室に入ってきました。 周囲の数人の学生もAさんをチラチラ見ています。 あなたは，Aさんが，「出かける前に髪を整えた方が良い」と思っています。
GW	ある授業で，あなた，Aさん，Bさん，Cさんが同じグループです。 あなたの友人Aさんは，活発で，いつも仲間をリードしてくれますが，時折，自分の考えだけで物事を決めてしまうことがあります。 ＜授業中＞ Aさん:「今度のグループ発表，テーマは□□でいいよね。私，筋書き作るわ。 Bさんは△△調べてきて　～。Cさんが，スライド作るとして･･･」 あなた:「あ，テーマ□□で決まり？」 Bさん:「････（沈黙）」 Cさん:「････（(沈黙)」 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。
課題	あなたの友人Aさんは，普段から課題をテキパキとこなすことが出来ず，提出が遅れることが多いです。 Aさん:「あ～、もうダメ！課題，間に合わない～！私って，いつもこうなのよね～。」 あなたは，課題を片付けるためには，締切の早いものから順にやっていくのが良いと思っています。
マナー	あなたの友人Aさんは，大学の先生に対しても，友人に対してと同じように，親しげに話しかけます。 Aさん:「あ、センセー！〇〇演習のレポート，提出，いつだったっけ？」 B先生:「あ，今週末までですけど･･･。」 Aさん:「えーーーっ！間に合うかなぁ？ちょー（超）心配～。」 「がんばるわぁ。」 B先生:「･･････（沈黙）」 そばで聞いていたあなたは，Aさんが，敬語を使うなど，先生にはもう少し丁寧な言葉で話した方が良いと考えています。

3. 実験

（１）目的

設定場面が大学生にとって日常的な場面であるのか，その現実性を確認するとともに，場面や条件によってアドバイスする側の行動義務および心理的負担感に違いがあるかを検討する。

（２）方法

参加者

京阪地区の女子大学生 41 名（平均年齢 19.23 歳，*SD*=0.44）が参加者となった。

手続き

集団配布の質問紙実験の形式で実施した。所要時間は約 15 分であった。

質問紙構成

予備調査から得られた 4 場面それぞれについて，対象者自身は「アドバイスを行う側」として，以下の 4 項目に対し，5 件法で回答を求めた。アドバイスの受け手については，「仲の良い友だち（同性）」つまり，普段よく一緒に行動する同性の友だちを想定するよう教示した。また，心理的負担感については，質問(3)(4)において，自発的にアドバイスをする場合（自発条件）と A さんからアドバイスを求められてアドバイスする場合（返答条件）の 2 つの条件を設定した．質問項目を以下に示す。

(1) 現実性：「このような状況は，日常生活において実際に起こりそうだ。」

(2) 行動義務：「私は，Aさんに対してアドバイスするべきだ。」

(3) 心理的負担感（自発）：Aさんから何も聞かれていないがアドバイスする場合を想定させたうえで，以下の2項目に回答を求めた。

①「Aさんにアドバイスすることについて，私は抵抗を感じる。」

②「Aさんは，私からアドバイスされると不快になると思う。」

(4) 心理的負担感（返答）：Aさんからアドバイスを求められて返答する場合を想定させたうえで，(3)と同様の2項目に回答を求めた。

提示方法

会話形式のシナリオとその場面を表すイラストを提示した。イラストは，絵の印象で特別な反応を暗示誘発することをなるべく避けるため，P-Fスタディ（Picture-Frustration Study）（林ほか 2011）を参考に，線画を用い，人物の表情や態度を省略したものとした。なお，場面および条件の提示順については，カウンターバランスをとった。例を図2-1に示す。

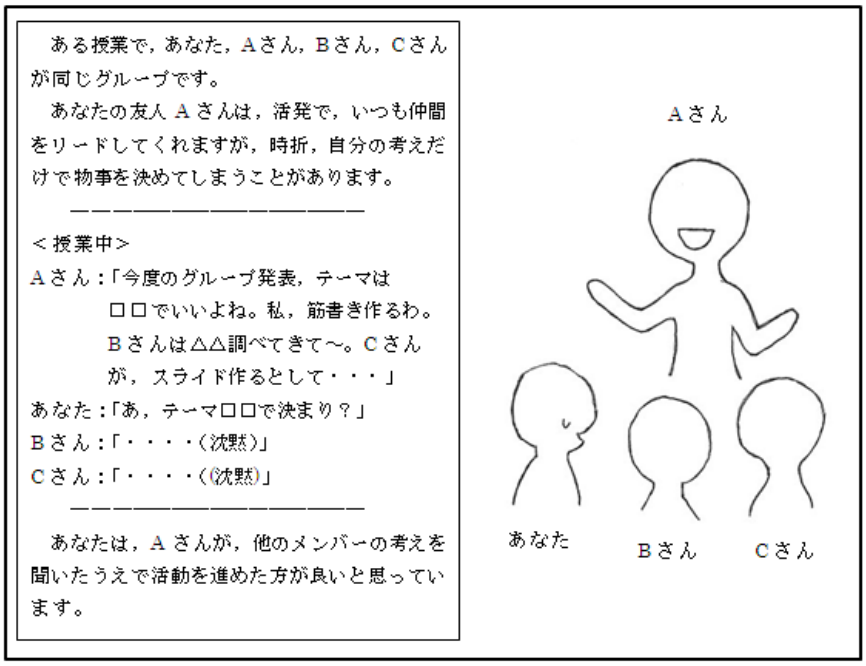

図2-1　シナリオ，イラストの例（グループワーク）

（３）結果

場面による差異の検討

心理的負担感(3)(4)については，①②の 2 項目の平均値を得点とし，現実性と行動義務については得られた評定をそのまま得点として扱った（1-5 点）。

それぞれの得点を従属変数，場面を独立変数とした 1 要因 4 水準の分散分析を行った結果（表 2-2），すべての項目において，主効果が有意となった。次に下位検定として多重比較(Bonferroni 法)を行った結果，現実性については，課題は髪型や GW よりも高く，

マナーは髪型や GW よりも高く評定された。4 場面とも理論的中央値 3 よりも高い得点を示したが，t 検定の結果，統計的に有意に高いのは課題とマナーの 2 場面であった（順に $t(40)=10.82$, $p<.001$, $t(40)=6.48$, $p<.001$）。行動義務については，マナーは他の 3 場面よりも低く評定された。

心理的負担感（自発）は，GW が髪型や課題よりも高く，マナーは課題よりも高かった。心理的負担感（返答）は，課題は GW，マナーより低く，GW は他の 3 場面より高かった。なお，行動義務と心理的負担感の関連は，髪型場面における行動義務と心理的負担感（自発）の相関が有意であるが（$r=.34$），弱い相関しか得られなかった。

条件による差異の検討

心理的負担感（自発）と心理的負担感（返答）の得点について，t 検定を行った結果，GW 以外の 3 場面について有意な差が認められ，いずれも自発の方が返答よりも高く評定された（$t(40)=4.61, p<.001$, $t(40)=1.11$, n.s. , $t(40)=3.34, p<.01$, $t(40)=3.45, p<.01$）。

表 2-2　場面による現実性，行動義務，心理的負担感の平均値と標準偏差，及び分散分析の結果

	髪型	ｸﾞﾙｰﾌﾟﾜｰｸ	課題	マナー	F値
現実性	3.29 (1.19) b,d	3.07 (1.01) b,d	4.34 (0.79) a	4.02 (1.01) c	$F(3,120)=21.50^{***}$
行動義務	3.98 (0.85) b	4.24 (0.73) b	4.39 (0.74) b	3.46 (0.78) a	$F(3,120)=11.81^{***}$
心理的負担感（自発）	2.56 (1.02) b	3.16 (0.96) a	2.17 (1.14) b,d	3.01 (1.04) c	$F(3,120)=12.95^{***}$
心理的負担感（返答）	2.05 (0.87) d	3.02 (0.81) b,c	1.65 (0.85) a,d	2.57 (0.86) b,d	$F(3,120)=28.47^{***}$

※カッコ内は標準偏差　　$^{***}p<.001$

※多重比較（Bonferroni法）の結果，a,b間およびc,d間の平均値の差は有意（$p<.05$）

4. 考察

研究 1 では，友人間のアドバイス場面を収集したうえで，それらの現実性，アドバイスする側の行動義務および心理的負担感について，質問紙実験によって検討した。予備調査の結果からは大学生が学業，対人関係をはじめ，日常，様々なアドバイス場面を経験していることが明らかになった。

実験では，まず設定場面の現実性について検討し，4 場面ともに大学生にとって日常的に起こりうる場面であることが確認された。次に，行動義務についてはマナーが他の 3 場面よりも低く評定された。このことから，言葉遣いなどのマナーは，個人の習慣や価値観によるもので，友人がアドバイスするべき事柄ととらえられにくいと推測できる。

心理的負担感については GW，マナー，髪型，課題の順に得点が高く，GW と髪型および課題の場面の間で有意な差が認められた。GW は予備調査で対人関係のカテゴリーから選択された場面である。山村他（2014，2016）では，大学生の困窮事態を収集，分類し，その特徴を報告しているが，他者との関係形成等「対人関係の問題」は，経験頻度は低いものの困窮度は高く，援助希求度も高かった。本実験で扱った他の場面が個人の問題であ

るのに対して，GW 場面は他者との関わりの中で起こる問題であり，アドバイスをする負担感も強くなると推測できる。また，畑中（2006）は，発言抑制に影響する諸要因について検討し，発言抑制の生起は発言内容によって異なること，特に個人的意見を主張する時や友人の態度や意見が間違っていると感じて否定的感情を表出する時などは発言抑制が生起しやすいことを報告している。GW 場面では，アドバイスすることが受け手への対立意見の主張や否定的感情の表出ととらえられ，負担感が強く感じられた可能性がある。

また，心理的負担感の条件による違いについては， GW 以外の 3 場面について有意な差が認められ，いずれも自発条件の方が返答条件よりも高く評定された。心理的負担感が比較的低い場面については，自発的にアドバイスをする場合よりも受け手からアドバイスを求められた場合の方がアドバイスをしやすいと言えるであろう。このように，場面や条件によって，行動義務や心理的負担感が異なることが明らかとなった。

ただし，今回のシナリオのうち GW 場面とマナー場面では，アドバイスの話し手と受け手以外の第三者が含まれており，他の 2 場面と設定が異なっている。そのため，アドバイスの受け手以外の登場人物への配慮などによって話し手の心理的負担感が異なった可能性もあり，今後，場面想定の際に考慮すべき点である。

研究 2 では，これら研究 1 での場面収集と分析の結果をふまえ，心理的負担感の異なる 2 場面を用いて場面想定を行い，アドバイス表現の収集と分析を行う。

第 3 章　アドバイス表現の収集と分類（研究 2）

1. 問題と目的

第 1 章では，わが国において，アドバイス表現が受け手に与える影響を検討するためには,日本の大学生を対象に場面収集および想定場面におけるアドバイス表現の収集を行い，実験材料とする必要があることを指摘した。第 2 章の研究 1 では，アドバイス場面の収集と分析が行なわれ，代表的な場面が抽出された。また，場面特性や条件によってアドバイスをする側の行動義務や心理的負担感が異なることが明らかとなった。

研究 2 では，これらの場面のうち，話し手の心理的負担感が異なる 2 場面を設定し，アドバイス表現の収集と分類を行なう。そして，送り手が伝えたい情報は同じであってもどのような種類の表現が用いられるか，またそれらの表現は場面特性によって異なるかを探索的に検討する。

2. 方法

（１）参加者

京阪地区の女子大学生 41 名（平均年齢 19.23 歳，*SD*=0.43）。

（２）手続き

集団配布の質問紙実験の形式をとった。所要時間はおよそ 20 分であった。

（３）倫理的配慮

質問紙の表紙には，正答や誤答といったものはないこと，授業の成績には無関係であること，得られた回答はコンピュータで個人が特定されない形で処理されること，また，自由意志で回答を拒否できることなどを明記した。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らフェイスシートから回答を始めることを口頭で依頼した。

（４）設定場面

研究 1（真下・山村・三宮・坂，2014）で収集された場面のうち，話し手の心理的負担感が最も高かったグループワークの場面（「協同学習」場面とする）と最も低かった課題の場面（「提出課題」場面とする）を設定した（表 3-1)。これらの場面には，以下のような特徴がある。

「協同学習」場面：他者と関わりのある場面である。また，主人公 A は良かれと思って行動しており，自分の行動の問題点を自覚していない（以下,「協同場面」とする)。

「提出課題」場面:他者との関わりは関係なく,主人公 A は自分自身の問題で困っている。また,課題がうまくこなせないという自分の行動の問題点を自覚している（以下,「課題場面」とする)。

なお，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人とした。

表 3-1　設定場面のシナリオ

協同学習	ある授業で，あなた，Aさん，Bさん，Cさんが同じグループです。 あなたの友人Aさんは，活発で，いつも仲間をリードしてくれますが，時折，自分の考えだけで物事を決めてしまうことがあります。 ＜授業中＞ Aさん　：「今度のグループ発表，テーマは□□でいいよね。 私，筋書き作るわ。　Bさんは△△調べてきて　～。 Cさんが，スライド作るとして・・・」 あなた：「あ，テーマ□□で決まり？」 Bさん　：「・・・・（沈黙）」 Cさん　：「・・・・（沈黙)」 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。
提出課題	あなたの友人Aさんは，普段から課題をテキパキとこなすことが出来ず，提出が遅れることが多いです。 Aさん：「あ～、もうダメ！課題，間に合わない～！ 私って，いつもこうなのよね～。」 あなたは，課題を片付けるためには，締切の早いものから順にやっていくのが良いと思っています。

（５）提示方法

最初に「すべての場面について，あなたが A さんに対して，アドバイスすることを想定して，回答して下さい。」としたうえで，会話形式のシナリオを提示した。そして，「協同学習」場面では，「他のメンバーの考えを聞いたうえで活動を進めると良い」と伝える場合について，「課題場面」では，「締切の早いものからやると良い」と伝える場合について，どのような表現を用いるか，言いそうなセリフを吹き出しの中に記入するよう求めた。質問紙は，場面の出現順序が一定にならないようカウンターバランスをとった。なお，質問紙では，自発条件と返答条件の二つのケースについてセリフの記入を求めたが，分析には自発条件での発話のみを用いた。

3. 結果・考察

（１）アドバイス表現の分類とカテゴリーの抽出

記述の中には，複数のアドバイス表現やアドバイスの前置き，理由等が含まれているものがあった。そこで，記述を邑本（1992）にならい，アイデアユニット（IU）に分割した。アドバイスの受け手以外の第三者への発話や前置き，理由等，アドバイス表現に該当しないものを除外した結果，「協同場面」で 78 件，「課題場面」で 75 件の発話が得られた。筆

者ら 2 名と大学院生 1 名の 3 名によって，KJ 法を用いた分類を行った結果，「指示」「提案」「ヒント」「欠点の指摘」の 4 カテゴリーが得られた（表 3-2）。

表 3-2　カテゴリーとアドバイス表現の例

カテゴリー	説明	発話例（協同学習）	発話例（提出課題）
1. 指示	・相手に求める内容（行動修正）を直接伝えている。 ・「～しなよ」「～しないとだめだよ」など，指示的な表現で提案している。	他の人の意見も聞かないとだめだよ。	締切の早いのからしてしまいな。
2. 提案	・相手に求める内容（行動修正）を直接伝えている。 ・「～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。 ・「～した方が良いと思う」など，どうすべきか，積極的に提案している。 ・「～しよう（よ）」など，どうすべきか，積極的に提案している。	みんなの意見も聞いた方が良くない？ もっとみんなの意見聞いた方がいいと思う。	提出が早いものからやればいいんじゃない？ 提出の早いものからやってしまえば？
3. ヒント	・相手に求める内容（行動修正）を直接伝えていない。 ・ヒントを与えて，問題点に気付かせようとしている。	他のみんな，どう思ってるのかな？ みんな意見言ってないよな。	課題やった？ 何が一番提出期限が迫ってるの？
4. 欠点の指摘	・相手の行動を否定的にとらえている。 ・相手を非難している。	自分でなにもかも決めすぎなんじゃない？	課題，やり始めるのが遅すぎよ。
5. その他	自分の状況説明をする，見通しを述べる，驚きを示すなど上記のカテゴリーに該当しないもの。	えー，そのテーマ？	もう私は課題できたよ。

Blum-Kulka，House & Kasper（1989）は，系統の異なる諸言語について，さまざまな状況で用いられる要求表現を調べ，どの言語にも共通して以下の 3 つのタイプがあるとしている。

①直接表現：命令文など

②慣習的間接表現：要求する行為そのものに言及しているが，疑問文や願望等の慣習的な形式を用いているもの

③ヒント：要求する行為の一部に言及するだけか全く言及しておらず，要求であることを明示する度合が低いもの（送り手の事情，受け手の事情，周辺状況への言及等）

予備調査で得られたカテゴリーのうち，「指示」「提案」「ヒント」についてはこの分類とほぼ一致すると考えられる。「指示」は「～しなよ」など，相手に要求する行動を直接的に指示，あるいは命令するものであり，①「直接表現」にあたる。「提案」は，相手に要求する行動を直接伝えるが，「～したら？」など，婉曲で相手の意思を尊重した表現であり，②「慣習的間接表現」にあたる。また，「ヒント」は，相手に求める行動を直接伝えず，ヒントを与えて相手に気付かせようとする表現であり，同じく③「ヒント」に該当すると考えられる。「欠点の指摘」も相手に求める行動を直接伝えない点では，ヒントの一つと考えられるが，良くない行動の指摘や非難といったネガティブな要素を含んでいる表現であるため，本研究では独立のカテゴリーとした。

（２）各場面で使用される表現の違い

産出されたアドバイスを前述の 4 つのカテゴリーを用いて第一筆者が分類した後，別の大学院生 1 名によるダブルコーディングを行った。一致率は「協同場面」が 87%，「課題場面」が 85%であった。一致しなかった回答については，2 名で協議の上，再分類を行った。その後，場面ごとに各カテゴリーに該当するアドバイスの件数を集計した（表 3-3）。

表 3-3　各カテゴリーに該当するアドバイスの件数

	協同学習	(%)	提出課題	(%)
1. 指示	1	1. 3%	7	9. 3%
2. 提案	43	55. 1%	41	54. 7%
3. ヒント	26	33. 3%	18	24. 0%
4. 欠点の指摘	7	9. 0%	6	8. 0%
5. その他	1	1. 3%	3	4. 0%
合計	78		75	

場面によって用いられるアドバイス表現に違いがあるかを検討するため，場面(2)×アドバイス表現 (4)の χ^2 検定を行ったが，差は認められなかった（χ^2 (3)=5.92, *n.s.*）。

岡本（2000）は，大学生を対象とした研究において，送り手の利益を目的とした「提案，

勧め」の発話では，「～して」「～してください」というように，直接的な言語表現が用いられることを示している。しかし，岡本の実験では，「送り手が受け手に部屋の明りを点けるよう指示する」というきわめて単純な場面が扱われている。本研究では，日常的な場面の中でもやや複雑で具体的な場面設定を行なった。その結果，直接的な「指示」および「提案」の表現に加えて，間接的な「ヒント」および「欠点の指摘」にあたる表現も数多く産出されたと考えられる。

第 4 章　アドバイスの口頭産出と筆記産出の比較

1. 問題と目的

友人間におけるアドバイス表現が受け手に与える影響を検討するにあたり，その前段階として，研究 2 では言葉かけの収集を行なった。ここでは，会話形式のシナリオを用いた質問紙実験により，想定場面での発話収集を筆記形式で行った。しかし，実際のコミュニケーションは口頭で行うため，口頭で話す場合と質問紙上に筆記する場合とでは，発話内容が異なることも考えられる。そこで研究 3 では，実験参加者を口頭群と筆記群に分け，両群で産出される発話に量的，質的な差があるか，少人数ではあるが予備的に検討する。その上で研究 4 では，対象人数を拡大して実験を行い，同様の結果が得られるか確認を行なう。さらに，視点取得得点の高低によって発話の種類に差があるかを合わせて検討する。

2. 予備的検討（研究 3）

（１）参加者

京阪地区の女子大学生 13 名（平均年齢 19.15 歳，*SD*=0.38）が参加者となった。

（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 30 分であった。

（３）設定場面

真下ほか（2014a）で，大学生が友人からアドバイスされた場面，およびアドバイスした場面として収集されたものうち，練習として「ピアノ」「課題」の 2 場面，本課題として「アルバイト」の場面を設定した。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人とした。

（４）設定条件・質問内容

会話形式のシナリオを提示し，登場人物の友人に対するアドバイスの発話を産出するよう求めた。本課題では，対象者を「口頭群：6 名」と「筆記群：7 名」にランダムに割り当て，それぞれ以下のような教示を行った。

口頭群：「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？言ってみてください。」（Windows 付属のサウンドレコーダーおよびマイクを用いて録音）

筆記群：「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。」

なお，練習 1 では全員に筆記による回答をさせ，練習 2 では，全員に口頭による回答をさせた後に本課題を実施した。実施の流れを表 4-1 に，使用したシナリオを表 4-2 に示す。

表 4-1　実施の流れ

	口頭群（*n*=6）	筆記群（*n*=7）
練習 1（ピアノ）	筆記	
練習 2（課題）	口頭（録音）	
本課題（アルバイト）	口頭（録音）	筆記

表 4-2　シナリオ

場面	シナリオ
ピアノ	あなたの友人Aさんは，保育者をめざしてピアノに取り組んでいますが，授業で出される課題がうまく弾けないと悩んでいます。 …… Aさん：「あ～、明日もピアノの授業がある･･･どうしよう。 昨日，練習したけど，全然うまく弾けないよ。 いつも授業の前には，がんばって練習してるのに･･･。」 …… あなたは，ピアノを上達させるには，短い時間でも毎日練習することが良いと思っています。
課 題	あなたの友人Aさんは，普段から課題をテキパキとこなすことが出来ず，提出が遅れることが多いです。 …… Aさん：「あ～、もうダメ！課題，間に合わない～！ 私って，いつもこうなのよね～。」 …… あなたは，課題を片付けるためには，締切の早いものから順にやっていくのが良いと思っています。
アルバイト	あなたの友人Aさんは，大学の授業が終わった後に，コンビニでアルバイトをしています。 最近，人手不足で，Aさんが働かなくてはならない日が多く，大学の授業で出た課題がこなせず困っているようです。 ある日，Aさんはあなた次のように話しました。 …… Aさん：最近、夕方からほぼ毎日バイトなんだ。夜も遅いからキツイわ～。 時間がなくて大学で出る課題に手が回らなくて･･･。 …… あなたは，Aさんが体を壊すと大変なので，勤務を少しでも減らしてもらうよう，バイト先に頼んでみると良いと思っています。

（５）分析方法

得られた発話を文字入力した後に，邑本（1992）を参考にアイデアユニット(IU)に分割し，その数を比較した。また，真下・三宮（2014b）のアドバイス発話の 4 カテゴリー「指示」「提案」「ヒント」「非難」[1]を用いて分類し，発話の種類が異なるかを検討した。

[1] 「非難」のカテゴリーに該当する発話は，相手の行動を否定的にとらえたり，非難したりするものであり，研究 2 で「欠点の指摘」と称したカテゴリーに属する発話と同等のものである。

（６）結果

アイデアユニット数

口頭群と筆記群のアイデアユニット数の平均値と標準偏差を表 4-3 に示す。*t* 検定の結果，両群間のアイデアユニット数に差は認められなかった（$t(11)=2.00$, *n.s.*）。ただし，口頭群に繰り返しや冗長な部分が若干見られた。

表 4-3　アイデアユニット数の平均値（*SD*）

	口頭群	筆記群
アイデアユニット数	4.5（1.64）	3.1　(0.69)

※カッコ内は *SD*

発話の種類

発話の種類と件数および例を表 4-4 に示す。口頭群では 6 件すべてが「提案」にあたり，筆記群では 6 件が「提案」，1 件が「指示」にあたる発話であり，両群間で差は認められなかった。

表 4-4　発話の種類と件数および例

	口頭群	筆記群	発話の例
提案	6	6	・まぁバイトやし～，学業がほんまの自分がやらなあかんことやから，バイトはちょっとでも減らして，課題やる方がいいんじゃないかな？ ・バイトも大事やと思うけど，課題の方が大事やと思うし，バイト先に一回言ってみた方がいいと思うよ！
指示	0	1	・何が１ばん大切かやんな。大学の課題，できひんねんやったら，バイトへらしてもらい。
合計	6	7	

このように，場面想定法を用いて発話収集を行う際，今回の予備的検討では口頭と筆記の両群において産出される発話には，量的にも質的にも差は認められなかった。ただし，対象が少人数であったため，研究 4 では対象人数を増加して確認を行なう。さらに視点取得得点の高低による違いについても検討する。

3. 実験（研究 4）

（１）参加者

京阪地区の女子大学生 33 名（平均年齢 19.26 歳，*SD*=0.53）が参加者となった。

（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 30 分であった。

（３）設定場面

予備的検討と同様に，真下・三宮（2014a）より，練習用として「ピアノ」「課題」の 2 場面，本課題として「アルバイト」の場面を設定した。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人とした。

（４）設定条件・質問内容

会話形式のシナリオ（表 4-2）を提示し，登場人物の友人に対するアドバイスの発話を産出するよう求めた。本課題では，対象者を「筆記群：18 名」と「口頭群：15 名」にランダムに割り当てた。予備的検討と同様に，筆記群には「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。」，口頭群には「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？言ってみてください。」（Windows 付属のサウンドレコーダーおよびマイクを用いて録音）と教示した。実験の流れも予備的検討と同様に行なった（表 4-1）。

また，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 5 項目について，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。そして，これら 5 項目の得点を平均して視点取得得点とした。

（５）分析方法

得られた発話は入力後，邑本（1992）を参考にアイデアユニット(IU)に分割し，その数を比較した。また，研究 3 と同様にアドバイス発話の 4 カテゴリー「指示」「提案」「ヒント」「非難」を用いて分類し，発話の種類が異なるかを検討した。さらに，視点取得得点の高低によって発話の種類に差があるかを検討した。

（６）結果

アイデアユニット数

録音状況が悪く聞き取ることができなかった発話を除いた結果，筆記群で 32 件，口頭群で 31 件の発話が分析対象となった。アイデアユニット数の平均値と標準偏差を表 4-5 に示す。*t* 検定の結果，両群間のアイデアユニット数に差は認められなかった（$t(30)=.81$, *n.s.*）。

表 4-5　アイデアユニット数の平均値（*SD*）

	筆記群	口頭群
アイデアユニット数	1.78（.65）	2.21（1.93）

※カッコ内は *SD*

発話の種類

筆記群，口頭群の両群で得られた発話の種類を表 4-6 に示す。予備的検討では，指示と提案の 2 種類の発話しか得られなかったのに対して，間接的な表現であるヒントや非難など様々な種類の発話が得られた。また，両群において発話の種類に差があるかを χ^2 検定によって検討した結果，差は認められなかった（χ^2=5.23, *df*=4, *n.s.*）。

表 4-6　発話の種類

	指示	提案	ヒント	非難	他	合計
筆記群	6	15	6	3	2	32
口頭群	2	12	13	3	1	31

視点取得得点の高低による発話の種類の差

実験参加者の視点取得視点の平均値 3.67 で高群と低群に分け，両群において発話の種類に差があるかを χ^2 検定により検討した。その結果，4 つのカテゴリーすべてにおいて差は認められなかった（表 4-7）。

表 4-7　視点取得得点の高低による発話の種類の差

	高群（*n*=16）	低群（*n*=10）	X^2 検定
指示	5	2	$X^2(1)=.40$, *n.s.*
提案	10	8	$X^2(1)=.89$, *n.s.*
ヒント	6	3	$X^2(1)=.15$, *n.s.*
非難	3	1	$X^2(1)=.36$, *n.s.*

4. 考察

本章では，場面想定法によってアドバイス表現を収集する際，筆記産出と口頭産出で発話の種類に違いがあるかを検討した。その結果，研究 3 の予備的検討，研究 4 の実験ともに口頭と筆記の両群において産出される発話には量的にも質的にも差は認められなかった。

奥野・リスダ（2015）は，日本語学習者に対して実施したストーリー描写課題において，「書く」課題と「話す」課題では，言語形式や複雑さに差がないことを示している。これは，対象者や課題は異なるものの，今回の結果と類似している。また，研究 4 では個人の視点取得得点の高低によって違いがないことも示唆された。これらの結果より，筆記による発話収集でも口頭とほぼ同等の結果が得られることが示唆された。ただし，これらの反応は，状況の深刻さや送り手の心理的負担感，受け手の状況等，場面の特性によって異なる可能性もある。今後，複数の場面を設定して検討することが望ましい。また，今回の口

頭による発話産出は，現実場面での双方向の会話とは異なる状況であるため，面接法等を用いてさらに検討する必要がある。

第 5 章　アドバイス表現が受け手の認知・感情・行動改善意欲に与える影響（研究 5）

1. 問題と目的

これまで友人間のアドバイスを扱った海外での研究では，大学生から収集したアドバイス表現より選択された表現が実験刺激として使用され，その表現によって受け手の反応が異なることが報告されている。第 1 章第 5 節でも述べたように，わが国において友人間のアドバイス表現が受け手に与える影響を検討する際には，日本の大学生が実際に使用する表現を用いる必要があるため，研究 2 では，日本の大学生を対象に，アドバイス表現の収集と分類を行なった。本研究では，研究 2 で得られたアドバイス表現の 4 つのカテゴリー「指示」「提案」「ヒント」「欠点の指摘」より最も代表的なアドバイス表現を選択して実験刺激とし，検討を行なう。

また，欧米での研究では，アドバイス表現による受け手の感情面への影響は一貫して認められているが，行動改善意欲への影響は十分に検討されていないという問題がある。MacGeore et al. (2002) では，場面想定法により，アドバイス表現が受け手の感情面に与える影響を明らかにしているが，実行に移す意図について検討していない。また，MacGeorge et al. (2004)，MacGeorge et al. (2016)，Feng & MacGeorge（2010）では，アドバイス表現に対する評価と実行に移す意図との関連を検討しているが，その影響は有意ではなかったことが報告されている。しかし，これらの研究では，アドバイス表現が受け手の面目にどの程度配慮するものであったか，というアドバイス表現に対する評価が独立変数となっており，具体的な表現との関連は検討されていない。そこで，本研究では日本の大学生から収集されたアドバイス表現を用いて，表現の種類が受け手の認知，感情，行動改善意欲に及ぼす影響について検討する。

2. 方法

（１）実験参加者

京阪地区の女子大学生 85 名（平均年齢 18.62 歳，*SD*=0.49）。

（２）手続き

集団配布の質問紙実験の形式をとった。所要時間は約 20 分であった。

（３）倫理的配慮

質問紙の表紙には，正答や誤答といったものはないこと，授業の成績には無関係であること，得られた回答はコンピュータで個人が特定されない形で処理されること，また，自由意志で回答を拒否できることなどを明記した。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らフェイスシートから回答を始めることを口頭で依頼した。

（４）設定場面

研究 2 と同様に「協同場面」と「課題場面」の 2 場面を設定した。アドバイスの送り手は，普段よく一緒に行動する同性の友人とした。

（５）アドバイス表現

研究 2 で得られたアドバイス表現の 4 つのカテゴリー「指示」「提案」「ヒント」「欠点の指摘」より，筆者ら 2 名で協議のうえ，最も代表的なアドバイス表現を選択し文体を整えて 4 種類の実験刺激とした。

（６）提示方法

シナリオによる場面提示（表 5-1）の後，イラストとともに送り手からのアドバイスを吹き出しの中に示したものを提示した（図 5-1）。そして，発話意図の認知，喚起される感情，行動改善意欲について，場面（2）×アドバイス表現（4）の 8 パターン全てについて回答するよう求めた。質問紙は場面，アドバイスともに出現順序が一定にならないよう，カウンターバランスをとった。

表 5-1　質問紙に用いたシナリオとアドバイス表現

場面	シナリオ	アドバイス表現
協同学習	ある授業で，あなた，Aさん，Bさん，Cさんが同じグループです。 あなたは，グループ活動がうまく進むように積極的にリードしようと一生懸命です。 ＜ある日の授業中のやりとり＞ あなた：「今度のグループ発表，テーマは□□でいいよね。 私，筋書き作るわ。 Bさんは△△調べてきて～。Cさんが，スライド作るとして・・・」 Aさん：「あ，テーマ□□で決まり？」 Bさん：「・・・・（沈黙）」 Cさん：「・・・・（沈黙）」 ＜授業後＞ ※あなたにとって親しい友人であるAさんは，授業の後，あなたに次のように言いました。	［指示］ みんなの意見も聞きなよ。 ［提案］みんなの意見も聞いてみたら？ ［ヒント］ テーマ，□□に決めてよかったのかな？ ［欠点の指摘］ 自分で何もかも決めすぎよ。
提出課題	あなたは，普段から課題をテキパキとこなすことが出来ず，提出が遅れることが多いです。 ある日，いつものように課題に追われていたあなたは，親しい友人Aさんに次のように言いました。 あなた：「あ～、もうダメ！課題，間に合わない～！ 私って，いつもこうなのよね～。」 すると，親しい友人のAさんは，次のように言いました。	［指示］ 締切の早いのからしてしまいなよ。 ［提案］ 締切の早いものからやったら？ ［ヒント］ 何が一番締切がせまってるの？ ［欠点の指摘］ 課題，やり始めるのが遅すぎよ。

図 5-1　イラストとアドバイスの提示例

（７）質問項目

発話意図の認知と喚起される感情に関する項目を作成するため，大学生・短期大学生 22 名（平均 22.8 歳，*SD*=5.5）を対象に予備的な検討を行なった。本実験と同様（表 5-1）の 2 場面を設定し，指示，提案，欠点の指摘にあたる 3 種類のアドバイス表現が用いられた場合に，受け手として話し手の意図をどのように認知するか，どのような感情が喚起されるかを自由記述で回答させた。結果として，意図の認知について 49 件，喚起される感情として 33 件の記述が得られた。第一筆者と大学院生 1 名が KJ 法による分類を行い，得られたカテゴリーより以下①②の質問項目を作成した。

①発話意図の認知

送り手の意図・感情を受け手（実験協力者）がどのように認知するかについて，以下(a)～(d)の質問項目を作成した。(a)(b)がポジティブな認知，(c)(d)がネガティブな認知に関する項目である。

(a) 私のことを気にかけている
(b) 私を助けようとしている
(c) 私に対していらだっている
(d) 私を非難しようとしている

各項目について「5 : そう思う」から「1 : 全く思わない」までの 5 件法で回答を求めた。

②喚起される感情

アドバイスの受け手が抱く感情について，以下(a)～(d)の質問項目を作成した。(a)(b)がポジティブな感情，(c)(d)がネガティブな感情に関する項目である。

(a) ありがたい
(b) うれしい
(c) 腹立たしい
(d) 悲しい

各項目について「5 : そう思う」から「1 : 全く思わない」までの 5 件法で回答を求めた。

③行動改善意欲

三宮（1991），竹内・澤田・高梨・三宮（1996）を参考に行動改善意欲に関する以下の質問項目を作成した。

(a) 反省反応

親しい友人からアドバイスされて，これまでの自分の行動を反省する程度について，「5 : 反省する」から「1 : 全く反省しない」までの 5 件法で回答を求めた。

(b) 行動改善への意欲

親しい友人からアドバイスされて，自分の行動を改善しようと思う程度について，「5 :

そう思う」から「1：全く思わない」までの 5 件法で回答を求めた。

3. 結果・考察

（１）分析対象

不備のある回答を除いた結果，分析対象は 83 名分の回答となった。

（２）得点化

発話意図の認知については，ポジティブな認知に関する(a)(b)の得点と，ネガティブな認知に関する(c)(d)の得点を逆転させた得点を平均して，発話意図の認知に関する得点とした。この得点が高いほどポジティブにとらえたことを示し，得点が低いほどネガティブにとらえたことを示す。場面（協同・課題）×アドバイス表現（指示・提案・ヒント・欠点の指摘）の 8 つのパターンについて，それぞれ α 係数を算出したところ，認知 4 項目の α 係数の範囲は，α=.65～.81 であった。

喚起される感情については，ポジティブな感情に関する(a)(b)の得点と，ネガティブな感情に関する(c)(d)の得点を逆転させた得点を平均して，感情に関する得点とした。この得点が高いほどポジティブな感情が喚起されたことを示し，得点が低いほどネガティブな感情が喚起されたことを示す。感情 4 項目の α 係数の範囲は，α=.60～.78 であった。

行動改善意欲については，(a)反省反応に関する質問と(b)行動改善への意欲の間には，有意な正の相関（r=.53～.94）があったため 2 項目を平均し，行動改善意欲に関する得点とした。

（３）分析方法

場面とアドバイス表現の違いによって，受け手による発話意図の認知，喚起される感情，および行動改善意欲に違いがあるかを検討するため，場面（協同学習・提出課題）×アドバイス表現（指示・提案・ヒント・欠点の指摘）の 2 要因分散分析（被験者内計画）を行った。発話意図の認知に関する得点，感情に関する得点，行動改善意欲に関する得点の各々の従属変数について，順に結果を示す。表中の主効果および交互作用の下段は多重比較の結果を示している。アドバイス表現については，指示を D（direction），提案を S（suggestion），ヒントを H（hint），欠点の指摘を P（point out faults）と略して表記した。

なお，本研究の主たる目的はアドバイス表現の種類が受け手の反応に与える影響を明らかにすることであるため，アドバイス表現による反応の違いに焦点を当てて結果を見ていくこととする。

表 5-2　発話意図の認知に関する得点の平均値，SD，二要因分散分析の結果（*n*=78）

	協同学習		提出課題		場面主効果		アドバイス表現主効果		交互作用	
	平均値	*SD*	平均値	*SD*	*F*値（*df*）	η_p^2	*F*値（*df*）	η_p^2	*F*値（*df*）	η_p^2
指示（D）	3.01	0.82	4.11	0.60	118.38***	.61	144.86***	.65	18.32***	.19
提案（S）	3.91	0.63	4.21	0.63	(1, 77)		(2.43, 187.32)		(3, 231)	
ヒント（H）	3.69	0.71	4.38	0.61	提出課題>協同学習		S>H>D>P		【場面】協同学習：S>H>D>P 提出課題：H>D>P S>P	
欠点の指摘（P）	2.37	0.87	3.25	0.82					【表現】すべて： 提出課題>協同学習	

***p<.001　　注）表中の不等号「＞」は 5%水準以下で有意，「≧」は有意傾向を示す。

（４）発話意図の認知

発話意図の認知に関する得点の平均値，*SD*，分散分析の結果を表 5-2 に示す。場面の主効果，アドバイス表現の主効果，およびアドバイス表現×場面の交互作用が有意であった。交互作用が有意であったため，単純主効果の検定を行なった結果，「協同場面」および「課題場面」におけるアドバイス表現の単純主効果が有意であった（順に，$F(2.71, 213.90)=120.67$, $p<.001$，$F(2.66, 212.38)=73.34$, $p<.001$）。多重比較の結果，「協同場面」では「提案」「ヒント」「指示」「欠点の指摘」の順に得点が高く，すべての間に有意差があった。「課題場面」では「ヒント」「提案」「指示」「欠点の指摘」の順に得点が高く，「ヒント」「指示」「欠点の指摘」の間，および「提案」と「欠点の指摘」の間に有意差があった。

「協同場面」では，受け手は他者と関わる中で，発表に向けて自分が良いと思う考えで進めており，自分の行動の問題点に気付いていない。したがって，他者の意見を聞いた方が良いという送り手の意図を明確に示しながらも配慮を感じさせる「提案」の表現が最もポジティブに認知されたと考えられる。「ヒント」の表現はやや命令的な「指示」の表現よりも受け手への配慮を感じさせるが，間接的であるために送り手の意図がとらえにくく，「提案」よりも得点が低かったと推測できる。そして，「欠点の指摘」は受け手の考えを考慮せず，受け手の良くない点を指摘するため，最もポジティブに認知されにくかったと考えられる。一方，「課題場面」では受け手が個人的な問題で困惑しており，自分の行動の問題点を自覚している。このため，間接的な「ヒント」の表現であっても送り手の援助の意図が伝わりやすく，「提案」と「ヒント」の間に差が生じなかったと考えられる。

場面によって違いはあるものの，全般的には「提案」または「ヒント」が用いられた場合にポジティブに認知されやすく，「欠点の指摘」が用いられた場合にポジティブに認知されにくかった。「提案」の表現は「～したら？」という表現で，行動をどのように修正すべきかを直接的に伝えながらも，相手の意思を尊重している。また，間接的な「ヒント」の表現は，送り手の意図は伝わりにくい可能性があるものの，受け手は自分の行動が否定的にとらえられていると感じにくい。したがって，両者の表現に対するポジティブな反応が

得られやすかったと考えられる。しかし,「～しすぎよ」という「欠点の指摘」の表現が用いられると，受け手は自分の行動が否定的にとらえられていると認知しやすく，ポジティブな反応が最も得られにくかったと考えられる。

表 5-3　感情に関する得点の平均値，SD，二要因分散分析の結果（*n*=76）

	協同学習		提出課題		場面主効果		アドバイス表現主効果		交互作用	
	平均値	*SD*	平均値	*SD*	*F*値（*df*）	η_p^2	*F*値（*df*）	η_p^2	*F*値（*df*）	η_p^2
指示（D）	3.15	0.79	4.08	0.64	108.07***	.59	111.25***	.60	13.29***	.15
提案（S）	3.94	0.66	4.15	0.73	(1, 75)		(2.54, 190.55)		(3, 225)	
ヒント（H）	3.52	0.80	4.15	0.72	提出課題>協同学習		S>H>D>P		【場面】協同学習：S>H>D>P 提出課題：D,S,H>P 【表現】すべて： 提出課題>協同学習	
欠点の指摘（P）	2.42	0.78	3.09	0.82						

***p<.001　　注）表中の不等号「＞」は 5%水準以下で有意,「≧」は有意傾向を示す。

（５）喚起される感情

感情に関する得点の平均値，*SD*，分散分析の結果を表 5-3 に示す。場面の主効果，アドバイス表現の主効果，およびアドバイス表現×場面の交互作用が有意であった。

交互作用が有意であったため，単純主効果の検定を行なった。その結果,「協同場面」および「課題場面」におけるアドバイス表現の単純主効果が有意であった（順に，$F(2.68, 203.34)=83.40$, $p<.001$，$F(3.66, 212.73)=62.60$, $p<.001$）。多重比較の結果,「協同場面」においては,「提案」「ヒント」「指示」「欠点の指摘」の順に得点が高く，すべての間に有意差があった。「課題場面」では,「欠点の指摘」に対しての得点が最も低く，他の表現との間に有意な差があった。

「協同場面」における結果は，発話意図の認知と類似しており，相手への配慮が感じられる表現がよりポジティブな感情を喚起したと考えられる。一方,「課題場面」では,「欠点の指摘」以外の表現であれば，言葉かけをすることが何らかの気遣いや援助ととらえられ，その他の表現間で差が生じなかったと推測できる。

全体としては，発話意図の認知と同様に，感情についても「提案」または「ヒント」が用いられた場合に得点が高く,「欠点の指摘」が用いられた場合に最も低かった。「提案」は直接的であるが相手への配慮を感じさせ,「ヒント」は間接的で受け手の反発的な感情を喚起しにくいためと考えられる。しかし,「欠点の指摘」は，受け手の良くない点を明確に指摘していることから，感情面においても最も低い結果となったと解釈される。

表 5-4　行動改善意欲に関する得点の平均値，SD，二要因分散分析の結果（*n*=82）

	協同学習		提出課題		場面主効果		アドバイス表現主効果		交互作用	
	平均値	*SD*	平均値	*SD*	*F*値（*df*）	η_p^2	*F*値（*df*）	η_p^2	*F*値（*df*）	η_p^2
指示（D）	4.23	0.67	4.16	0.92	.08	.00	10.16***	.11	3.84*	.05
提案（S）	4.43	0.54	4.20	0.79	(1, 81)		(2.34, 189.96)		(2.67, 216.46)	
ヒント（H）	3.88	0.91	3.94	1.02			D,S>H P>H（有意傾向）		【場面】協同学習：S>D>H S>P 提出課題：S>H P≧H 【表現】S：協同学習>提出課題 P：提出課題≧協同学習	
欠点の指摘（P）	4.10	0.88	4.25	0.77						

***p<.001, *p<.05　　注）表中の不等号「＞」は 5%水準以下で有意，「≧」は有意傾向を示す。

（６）行動改善意欲

行動改善意欲に関する得点の平均値，*SD*，分散分析の結果を表 5-4 に示す。アドバイス表現の主効果およびアドバイス表現×場面の交互作用が有意であった。

交互作用が有意であったため，単純主効果の検定を行なった。その結果，「協同場面」および「課題場面」において，アドバイス表現の単純主効果が有意であった（順に，$F(2.42, 195.64)=11.376$, $p<.001$，$F(4.70, 90.87)=4.24$, $p<.05$）。多重比較の結果，「協同場面」では，「提案」，「指示」，「欠点の指摘」「ヒント」の順に得点が高く，「提案」「指示」「ヒント」の間，および「提案」と「欠点の指摘」の間に有意差があった。「課題場面」では，「欠点の指摘」「提案」「指示」「ヒント」の順に得点が高く，「提案」と「ヒント」の間に有意差があった。また，「欠点の指摘」と「ヒント」の間に有意傾向がみられた。

「協同場面」では受け手は協同学習を進めるために積極的に行動しており，それが他者に良くない影響を与えていることに気付いていない。その場合，「ヒント」の表現では，送り手の意図が伝わりにくく，行動改善意欲が低くなったと推測できる。そして，直接的な表現の中でも，相手への配慮を感じさせる「提案」の方が，「指示」の表現よりも受容しやすく，行動改善意欲が高くなったと考えられる。また，「欠点の指摘」の表現では，行動改善の必要性は明確に伝わったとしても，同時に不快感や反発の感情が喚起されると考えられる。そのため，「欠点の指摘」よりも「提案」の方が，行動改善意欲が高くなったと解釈される。

また，「課題場面」でも「ヒント」の表現では，送り手の意図が伝わらなかったり，婉曲な表現によって危機感が感じられなかったりする可能性がある。したがって，「ヒント」よりも直接的な「提案」の表現が用いられた時の方が，行動改善意欲が高まったと考えられる。また，「欠点の指摘」によって行動の問題点が明確に指摘された方が行動改善意欲が高まる傾向にあったと考えられる。

以上より，行動改善意欲は場面を問わず「ヒント」が用いられた場合に最も低いという

結果であった。間接的な「ヒント」の表現では，行動の問題点が明確に自覚できなかったり，行動を改善する必要性を強く感じられなかったりするためと考えられる。

本研究では，4 種類のアドバイス表現が受け手の認知・感情・行動改善意欲に及ぼす影響を検討した。結果，求める行動は同じであっても，アドバイス表現によって，受け手の反応が異なることが明らかになった。

性質の異なる 2 場面において検討した結果，発話意図の認知，喚起される感情については，全般的に，「提案」または「ヒント」の表現が用いられた場合に得点が高く，「欠点の指摘」が用いられた場合に最も低かった。この結果より，アドバイスの受け手が送り手の意図をポジティブにとらえ，ポジティブな感情を喚起させるためには，相手がどのように行動すべきかを直接的，具体的に伝え，かつ受け手の意思を尊重する「提案」か，間接的な表現で相手に行動の問題点を気付かせようとする「ヒント」を用いるのが望ましいと考えられる。一方で，「欠点の指摘」はどの場面であってもネガティブな認知と感情をもたらす可能性が高く，避けるべきであるといえるであろう。

また，どの表現に対しても「協同場面」よりも「課題場面」の方が発話意図の認知および感情に関する得点が高かった。「課題場面」では，受け手が自分の行動の問題点を自覚しているため，どの表現であってもポジティブにとらえやすいが，「協同場面」では，受け手は問題点を自覚していないため，どの表現であっても自分の行動を阻まれるように感じ，肯定的に受け止められにくいと考えられる。したがって，「協同場面」のような特性をもつ場面では，より慎重に受け手への言葉かけを工夫することが必要であろう。

一方，行動改善意欲については，「ヒント」の表現が最も効果が低く，特に「課題場面」では，「ヒント」よりも「欠点の指摘」の表現が用いられた時の方が行動改善意欲は高くなる傾向にあった。したがって，行動改善意欲を高めるには，間接的な表現よりも，何が問題であるのか，どのように行動すべきかが明確に伝わる表現の方が効果的であると考えられる。

第 6 章　視点取得を促す介入教示が他者の言動認知と発話産出に与える影響

第 1 節　本章の目的

研究 2 および研究 5 では，話し手の発話意図は同じでも直接的表現，間接的表現など様々な言語表現が可能であり，その表現の種類によって受け手の認知や感情が異なることが示された。このことから，円滑なコミュニケーションを行なうためには，相手に意図が伝わりやすく，かつ受容されやすい言語表現の工夫が不可欠であると考える。そのために重要な役割を果たすのが，相手の視点に立って物事をとらえようとする視点取得である。話し手が自分の考えを伝えようとする時，一旦自分の視点を離れて，相手の考えや感情を推測したり，自分の言動に対する相手の反応を推測したりするか否かによって，相手に対する言葉かけが異なると考えられる。先行研究においても，相手の視点をとることを促す介入がコミュニケーションに与える効果について複数の報告がある。

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的な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と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。以上の議論より，本章では大学生にとって日常的なアドバイス場面を用いて，視点取得を促す教示が他者の言動認知のみならず，アドバイス産出に及ぼす影響を検討する。これらの試みにより，今後のコミュニケーション教育の設計や教材開発に向けた示唆を得ることを目的とする。

第 2 節　視点取得への介入教示による他者の言動認知と発話産出の差
−自由記述による回答の分析−（研究 6）

1. 問題と目的

研究 6 では，アドバイスの送り手に対して視点取得への介入教示を行うことにより，受け手の言動認知とアドバイス産出に与える影響を検討することとした。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，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。また，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。

2. 方法

（１）参加者

京阪地区の女子大学生 66 名（平均年齢 19.35 歳，*SD*=0.52）が参加者となった。

（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。

（３）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。

（４）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こりやすく，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。

（５）提示方法

会話形式のシナリオを提示した（図 6-2-1）

グループワーク

ある授業で，あなた，A さん，B さん，C さんが同じグループです。

あなたの友人 A さんは，活発で，いつも仲間をリードしてくれますが，時折，自分の考えだけで物事を決めてしまうことがあります。

授業が終わって，A さんとあなたの二人になった時，次のようなやりとりがありました。

・・

A さん：今度のグループ発表のテーマ，○○でいいよね。

あなた：△△とか，□□の話でも盛り上がってたけど・・・。

A さん：△△はありきたりでつまらない～。□□には，私，あんまり興味ないなぁ。やっぱり○○が一番面白いって！

あなた：そうかな？

A さん：そうに決まってるじゃない！私が筋書きを作るわ。B さんはパソコン得意だからスライド作れるでしょ。C ちゃんは声大きいし，発表してもらえばいいよ。これで絶対私たちのグループ，成功するって！

・・

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。

図6-2-1 設定場面のシナリオ

（６）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[2]，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

[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思いますか？『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なと思う。」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。

にした（図6-2-2）。

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。

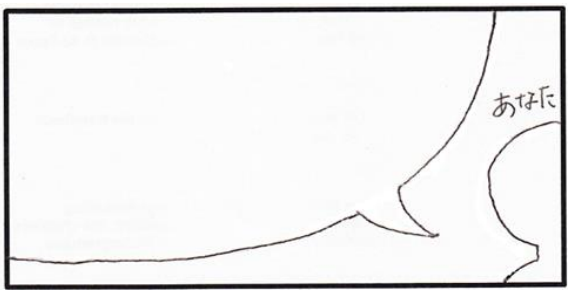

図6-2-2 アドバイスの回答記入欄

Q3. 個人特性に関する質問

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，相手の立場を考えることができない（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

3. 結果と考察

（１）個人特性（視点取得）

視点取得に関する 5 項目の得点を平均して視点取得得点とした。群ごとの平均値を表 6-2-1 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 6-2-1　視点取得得点の平均値

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

（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，記述を邑本（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 6-2-2，表 6-2-3 に示す。

表 6-2-2　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		
	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	26	28.3%
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		
	他のものはやりたくない	自分の興味のないことは極力したくない。	5	12	13.0%
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		
	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		
	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	29	31.5%
成果についての思い	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	11	12.0%
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るように伝えている。	1		
	計画ができている	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	7	7.6%
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		
	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ていない。	3	7	7.6%
		合計	92	92	100.0%

表 6-2-3　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		
	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パッと決めてくれる人がいると進むので良いと思う。	4	21	27.6%
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		
	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	55	72.4%
		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 つのカテゴリーが生成された。「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。」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 つのカテゴリーが生成された。「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ーとしては，「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ーとしては，「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）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」[3]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と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。カテゴリーと定義，発話例を表 6-2-4 に示す。

[3] 「非難」のカテゴリーに該当する発話は，相手の行動を否定的にとらえたり，非難したりするものであり，研究 2 で「欠点の指摘」と称したカテゴリーに属する発話と同等のものである。

表 6-2-4　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）	・「相手に求める内容（行動修正）に直接言及している。 ・「～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。	・皆の意見聞いてみようよ。 ・他の方法も一緒に考えてみよ。 ・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。
	提案 （疑問形）	・相手に求める内容（行動修正）に直接言及している。 ・「～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。	・みんなで発表することやし，みんなで決めたら？ ・他のみんなにも聞いてから決めない？
間接的提案 （ヒント）	他者の 心情推測の促し	・相手に求める内容（行動修正）に直接は言及していない。 ・他のメンバーの視点や考えに気付かせようとしている。	・BさんやCさんの意見は聞かなくていいの？ ・相手が考えていることが何かなって思わない？
	良くない行動の 指摘	・相手に求める内容（行動修正）に直接は言及していない。 ・問題のある行動を指摘している。 ・今の方法では，先がうまくいかないことを伝えている。	・自分のことだけを押し通すのは良くないと思うけど。 ・それはAさんの意見であって，みんなの意見を聞けていない。 ・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。
受け止め	受け止め	・相手の案，考えを受け止め，認めている。 ・相手の行動について，感謝の意を伝えている。	・Aさんの考え方もいいと思う。 ・案を出してくれるのはありがたいけど。
非難	非難	・相手の行動を否定的にとらえている。 ・相手を非難している。	・なんでそんなに自分勝手なん？ ・それは自己中すぎるよ。
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。	・4人で集まれる日程を私が決めてもいい？

（４）教示の違いよる発話の種類の差

アドバイスの分類によって得られた 4 カテゴリー（「直接的提案」「間接的提案（ヒント）」「受け止め」「非難」）を用いて，すべての発話について筆者と大学院生の 2 名で分類を行なった後，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。

両群におけるカテゴリー毎の発話者数と発話数を表 6-2-5 に示す。

表 6-2-5　両群におけるカテゴリー毎の発話者数と発話数

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
直接的提案	提案（積極的，指示的）	19 (20)	23 (23)
	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)
	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)
非難	非難	0 (0)	4 (5)
その他	その他	1 (1)	4 (4)
	合計	51 (55)	57 (60)

※（　）内は発話数を示す。

両群において産出された発話の種類に違いがあるかを調べるため，発話者数を用いてフィッシャーの検定を行なったが有意差は認められなかった（p=0.28）。よって，視点取得への介入教示が発話の種類に影響を与えるとはいえない。前述のように，相手視点群における A の言動に対するネガティブな見方の割合は，ポジティブ，あるいは中立的な見方の割合よりも大幅に低く，自己視点群ではポジティブな評価よりもネガティブな評価の割合が大幅に高かった。しかし，その後の発話には影響がなかったと考えられる。

言動認知と発話産出の関係について調べたところ，「非難」にあたる発話を産出した者 4 名のうち 3 名が「ネガティブ評価」にあたる認知のみを行い，1 名が「ネガティブ評価」と「ポジティブ評価」にあたる認知を行なっていた。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，その後に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。

また，今回は言動認知，発話産出ともに自由記述による回答を求めたため，質的なデータに対する分析に限られた。加えて，言動認知については相手視点群と自己視点群では，教示自体が異なるために両群を比較することができなかった。したがって，第 2 節の研究 7 では両群で共通して測定できる言動認知の項目を設け，比較を行なう。また，発話産出については，研究 2 で得られたカテゴリーより代表的な発話を選択肢として設け，視点取得への介入教示が言動認知と発話産出に与える影響をさらに検討することとした。

第 3 節　視点取得への介入教示による他者の言動認知と発話産出の差
−選択肢による回答の分析−（研究 7）

1. 問題と目的

研究 6 では，他者の視点に立ってその心情を推測させる「相手視点群」と自分自身の視点で他者の言動を評価させる「自己視点群」を設定し，他者の言動認知およびアドバイス表現の産出について自由記述による回答を求めた。その結果，両群において多様な言動認知がなされており，自己視点群ではポジティブな認知よりネガティブな認知に該当する記述の割合が多かったこと，アドバイス表現の種類には差が認められなかったことが報告されている。

ただし，言動認知については，「相手視点群」と「自己視点群」では教示が異なっているため，記述内容はそれぞれの群で分類し，その傾向を見るに留まった。視点取得への介入教示が登場人物の言動認知に影響を与えるかについては，両群で共通の質問項目を用いた比較が必要である。また，介入教示の違いが言動認知，アドバイス産出の両者に与える影響をより明確にするためには，統制群を設けること，および選択肢による回答を求めることが必要と考えられた。以上より，研究 7 では，「相手視点群」「自己視点群」「統制群」の 3 群において，介入教示の違いによって他者の言動に対する認知，および産出されるアドバイス表現の種類に違いがあるかを検討する。

2. 方法

（１）参加者

京阪地区の女子大学生 114 名（平均年齢 19.28 歳，*SD*=0.45）が参加者となった。

（２）手続き

集団配布の質問紙実験の形式をとった。所要時間はおよそ 20 分であった。

（３）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。

（４）設定場面・提示方法

研究 6 と同様に大学生同士のグループワークの場面を設定し，会話形式のシナリオによる提示を行なった（図 6-3-1）。

グループワーク

ある授業で，あなた，A さん，B さん，C さんが同じグループです。
あなたの友人 A さんは，活発で，いつも仲間をリードしてくれますが，時折，自分の考えだけで物事を決めてしまうことがあります。
前回のグループワークでも，A さんがリードして話を進めており，他のメンバーはあまり発言をしていませんでした。あなたは，B さん，C さんが A さんの考えに納得しているわけではないと感じています。
授業が終わって，A さんとあなたの二人になった時，次のようなやりとりがありました。

A さん：今度のグループ発表のテーマ，○○でいいよね。
あなた：△△とか，□□の話も出ていたけど・・・。
A さん：△△はありきたりでつまらない～。□□には，私，あんまり興味ないなぁ。
やっぱり○○が一番面白いって！
あなた：そうかな？
A さん：そうに決まってるじゃない！
私が筋書きを作るわ。B さんはパソコン得意だからスライド作れるでしょ。
C ちゃんは声大きいし，発表してもらえばいいよ。
これで絶対私たちのグループ，成功するって！

図 6-3-1　設定場面のシナリオ

（５）教示と質問内容

Q1：参加者を 3 群に分け，相手視点群と自己視点群に対しては以下の教示を行ない，統制群に対しては平仮名の文章を漢字・仮名混じり文に変えるという無関連な課題を課した。

＜相手視点群＞

A さんには，A さんの考えや気持ちがあるはずです。A さんの考えや気持ちを想像して，以下に書いてください。

＜自己視点群＞

あなたは，A さんの言動をどう評価しますか？あなたの考えを書いて下さい。

Q2. 最初に提示したシナリオを再度提示した後，全参加者に対して A の言動認知に関する次の 4 項目について，「非常によく当てはまる (5)」から「全くあてはまらない (1)」までの 5 件法による回答を求めた。

①メンバーの長所を生かしたいと思っている
②グループ活動を効率よく進めたいと思っている
③自分の思い通りにしたいと思っている
④他の人の意見を大切にしていない

①②がポジティブな認知，③④がネガティブな認知に関する項目である。

Q3. 全参加者に対して，登場人物に他のメンバーの意見を聞くようアドバイスする場合，どのような言葉かけをするか，以下の①～④より選択するよう指示した。選択肢に該当するものがない場合には⑤その他を選択し，括弧内に具体的な言葉かけを記入するよう求めた。なお，選択肢の発話は第 3 章の研究 2 で得られた指示，提案，ヒント，欠点の指摘のそれぞれのカテゴリーに属するものとした。

①みんなの意見も聞きなよ（みんなの意見も聞き）
②みんなの意見も聞いてみたら？
③テーマ，○○に決めてよかったのかな？
④自分で何もかも決めすぎよ（自分で何もかも決めすぎやわ）
⑤その他（　　）

また，個人特性として，日本語版対人反応性指標（日道他，2017）の下位尺度のうち，視点取得に関する 7 項目について「非常によく当てはまる (5)」から「全くあてはまらない (1)」までの 5 件法による回答を求めた。なお，個人特性に関する項目に回答することが登場人物の言動認知や発話選択に影響しないよう質問紙実験とは別日に実施した。

3. 結果と考察

（１）個人特性（視点取得）

7 項目の得点を平均して視点取得得点とした（表 6-3-1）。相手視点群，自己視点群および統制群において，視点取得得点の平均値に差があるかを検討するため，対応のない一要因の分散分析を行った結果，差は認められなかった（$F(2, 98) = 1.46$, *n.s.*）。

表 6-3-1　視点取得得点の平均値（*SD*）

相手視点群 (*n*=37)	自己視点群 (*n*=32)	統制群 (*n*=32)
3.11	3.25	3.28
(0.39)	(0.48)	(0.47)

（２）他者の言動に対する認知の違い

①②のポジティブな認知に関する 2 項目の平均値をポジティブ認知得点とし，③④のネガティブな認知に関する 2 項目の平均値をネガティブ認知得点とした。各得点の平均値と *SD* を表 6-3-2 に示す。

表 6-3-2　言動認知に関する得点の平均値（*SD*）

	相手視点群 （*n*=42）	自己視点群 （*n*=37）	統制群 （*n*=35）
ポジティブ認知	3.93 (0.96)	3.62 (1.13)	3.90 (1.00)
ネガティブ認知	4.06 (0.78)	4.01 (0.80)	4.29 (0.73)

相手視点群，自己視点群，統制群で他者の言動認知に違いがあるかを検討するため，対応のない 1 要因の分散分析を行った。その結果，ポジティブ認知得点，ネガティブ認知得点ともに群間の差は認められなかった（順に，$F(2, 111) = 1.02$, *n.s.*，　$F(2, 111) = 0.76$, *n.s.*）。研究 6 での登場人物の言動に関する自由記述による回答については，群間での比較は行なっていないものの，「自己視点群」での記述は，「ポジティブ評価」が 21 件（27.6%），「ネガティブ評価」が 55 件（72.4%）とネガティブな認知に関する記述が大幅に多かった。一方で，「相手視点群」では単純にネガティブとポジティブに振り分けることの出来ない多様な記述が得られたが，「自己中心的である」や「欠点だけを見ている」といった明らかにネガティブな認知は 7 件（7.6%）と少なかった。このように今回の実験では研究 6 での傾向とは異なる結果が得られ，視点取得への介入教示が他者の言動認知に与える影響は認められなかった。

このような結果となった一つの要因として，今回の実験方法との関連が考えられる。研究 6 では，登場人物の言動認知について自由記述での回答を求めたのに対して，今回はポジティブな認知とネガティブな認知の両方を示す質問項目を提示し，それぞれの項目について 5 件法で回答するよう求めた。実験参加者による登場人物の言動認知は，介入教示直後には群による差が生じていた可能性もある。しかし，その後に再度シナリオを読み，ポジティブとネガティブの両方の視点を含めた質問項目に回答することにより，登場人物の言動の背景には様々な思いや考えがある可能性について気付き，元々の言動認知が調整されたと推測できる。内田・山崎（2012）は，他者と円滑なコミュニケーションを行なうためには，様々な他者感情を理解し，対応できる知識やスキルの獲得が必要であるとしている。また，伊藤（1997）は，子どもの向社会的行動と他者感情の解釈との関連を調べ，適切な感情解釈が行なえない子どもにも，感情解釈に関する追加情報を与えると，適切な感情推測が行なわれることを示している。したがって，本研究の言動認知に関する質問が，他者の言動の背景にある思考や感情について，多面的に考えるきっかけを与えた可能性もある。今後，性質の異なる複数の場面においても他者の言動の理由を多面的に考えさせる機会を繰り返し与えることで，他者感情を理解する力の育成につながると期待できる。

（３）教示の違いよる発話の種類の差

各群において選択されたアドバイス表現の件数を表 6-3-3 に示す。全体では,「提案」の表現が最も多く，72 件であった。続いて「ヒント」が 13 件,「指示」が 9 件であった。「欠点の指摘」は 3 件と最も少なかった。

表 6-3-3　各群において選択されたアドバイス表現の件数

		相手視点	自己視点	統制	合計
直接表現	指示	6	2	1	9
	提案	29	23	20	72
間接表現	ヒント	1	3	9	13
	欠点の指摘	1	2	0	3
その他	その他	5	3	5	13
	合計	42	33	35	110

教示の違いによって，選択された発話の種類が異なるかを調べるため，フィッシャーの検定を行ったところ，有意差（$p<.05$）が認められた。この結果より，介入教示の違いによって選択する発話の種類に違いがあり， 相手視点群で「ヒント」の発話が少なく，統制群で多いことが明らかになった。つまり，相手の視点に立ってその心情を推測した相手視点群では,「テーマ，○○に決めてよかったのかな？」という，相手がとるべき行動には直接言及しない「ヒント」の表現が少なく，視点取得への介入が行なわれなかった統制群では，多く選択されたという結果であった。

さらに，指示と提案を「直接的表現」，ヒントと欠点の指摘を「間接的表現」として統合し，χ^2 検定を行なったところ有意差が認められた（$\chi^2=7.28, df=2, p<.05$）。残差分析の結果，相手視点群で直接的な表現が有意に多く，間接的な表現が有意に少ないこと，統制群で直接的な表現が有意に少なく，間接的な表現が有意に多いことが明らかとなった。

研究 6 では，自由記述による回答を分類し，各アドバイス表現が使用された頻度が相手視点群と自己視点群の間で異なるかを検討したが，差は認められなかった。今回は統制群を加えた 3 群で比較を行なったこと，選択肢による回答を求めたことで新たな傾向が見られたと考えられる。研究 5 ではアドバイス表現の種類による受け手の反応の違いが検討され,「ヒント」の表現は受け手の認知や感情にはポジティブな影響を与えるものの，行動改善意欲には最も効果が低いことが明らかとなっている。これと今回の結果を照らし合わせると，相手の心情を推測した相手視点群では，直接的な表現が多く,「ヒント」の表現が少なかったことから，相手の行動改善意欲を高める発話選択をした者が多かったと言えるであろう。一方，統制群では,「ヒント」の表現を選択した者が多かったことから，行動改善意欲に効果的な発話選択をした者が少なかったと考えられる。では，なぜ相手視点に立つと「ヒント」の発話を選択する者が少なくなるのか，この解釈においては間接的要求に関

する先行研究が参考となる。

これまで，送り手の利益を目的に行なわれる「要求」表現では，間接的要求に関する数多くの研究が行なわれてきた。間接的要求とは発話の字義通りの意味と発話者が伝えたい意味とが異なる要求を指し（Searle, 1975），要求内容が明示的でないということが特徴である。したがって，間接的要求をすることで，意味を正確に伝達するという面では効率性が下がることは明らかである。しかし，わが国のように会話の分脈が重視される高コンテキスト文化では，間接的要求が多用されると言われている（Hall，1976；柏崎，1993b）。

間接的要求に関するこれまでの研究では，その理解過程や理解促進要因に関するもの（例えば池田，1994；仲・無藤，1983）が多く，その産出過程に関する研究は少ない（岡本，1991）。しかし，平川・深田・塚脇・樋口（2012）は「人はなぜ間接的要求をするのか」という間接的要求の目標に着目し，その産出過程の解明につながる研究を行なっている。間接的要求の目標に関する従来の議論では，相手を配慮する必要性の高い状況では，間接的要求が多く使用されるという，「他者への配慮」という目標が単一的に主張されてきた（例えば Brown & Levinson, 1987; 岡本 1986）。しかし，平川他はこれに疑問を呈し，複数の目標を仮定して実験を行った。友人に引越しの手伝いを要求する場面を想定して，その要求の目標を調査したところ，「他者配慮」「応諾獲得」「明確拒否の回避」「印象管理」「負債感伝達」の 5 つの目標に整理された。そして，間接的要求を促進するのは，「応諾獲得」「印象管理」「明確拒否の回避」などの利己的な要素の強い目標であり，純粋に利他的な目標である他者配慮は間接的要求を促進しないことが明らかとなった。すなわち，相手に負の感情を与えないようにしたいといった他者配慮によって人が要求を遠回しに言うわけではなく，自分を悪く思われたくないといった印象管理やはっきりと断られることによって自分が傷付きたくないといった利己的な目標に基づく可能性が示唆されたのである。

これらの先行研究は，送り手受益である要求表現に関するものであるが，受け手受益のアドバイスについても間接的な表現の使用には何らかの目標を達成しようという意図が，意識的にも無意識的にも働いていると考えられ，遠回しな「ヒント」の表現の使用には利己的な意図が含まれていると推測できる。統制群でヒントなどの間接的表現の使用が多かったのは，あえて明確に行動修正を求めないことで，自分の印象が下がることを防ぐといった目標が背景にあった可能性がある。一方，受け手の心情を推測するよう教示された相手視点群では，利己的な目標よりも，受け手がより良い状況へと身を置けるよう，とるべき行動を明確に伝えるべきだという気持ちが高まり，直接的表現の使用が増加した可能性がある。受け手の行動を評価するよう教示された自己視点群では，受け手の行動の問題点は明確になったとしても，それを改善するために受け手に伝えようとする思いは比較的喚起されにくく，他の群との間に差が生じなかったと推測できる。今後は，アドバイス表現の選択の背景にどのような思考や感情が働いたのかについて，インタビュー等を含めた更なる検討が必要である。

第 4 節　総合考察

本章では大学生にとって日常的なアドバイス場面を用いて，視点取得を促す教示が他者の言動認知およびアドバイス産出に及ぼす影響を検討した。まず，第 1 節の研究 6 では，他者の視点に立ってその心情を推測させる「相手視点群」と自分自身の視点で他者の言動を評価させる「自己視点群」を設定し，他者の言動認知およびアドバイス表現の産出について自由記述による回答を求めた。その結果，両群において多様な言動認知がなされており，自己視点群ではポジティブな認知よりネガティブな認知に該当する記述の割合が多かった。しかし，群間でアドバイス表現の種類には差が認められなかった。続いて，第 2 節の研究 7 では介入教示の違いが言動認知，アドバイス産出の両者に与える影響をより明確にするために，「相手視点群」「自己視点群」の他に統制群を設けるとともに，言動認知については共通の質問項目に対する回答を，アドバイス表現については選択肢による回答を求めて検討を行なった。

言動認知について，研究 6 では数量的な比較は行なっていないものの，相手視点群では登場人物の言動に関する多様なとらえ方が見られたのに対して，自己視点群では登場人物の言動に対するネガティブな見方が多いことが顕著であった。これは，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的な判断が抑制されるとする Galinsky & Moskowitz（2000）や Ku et al.（2010）の知見と類似している。しかし，研究 7 でのネガティブな認知とポジティブな認知の両側面について聞く質問を設けて検討したところ，群間の差は認められなかった。これは，介入教示後の他者に対する認知がネガティブ，ポジティブのどちらかに偏っていたとしても，両側面からの質問に答えることによって，その認知が調整された可能性がある。すなわち，今回用いた質問が他者の言動の背景について多面的に考える視点を与えたと考えられる。今後，この効果について検証するとともに，他者の言動の理由を多面的に考えるためのトレーニングへの応用が望まれる。

発話産出については，研究 6 では群間の差が認められなかったものの，選択肢による回答を求めた研究 7 では相手視点群と統制群の間で「ヒント」の発話，および間接的な表現の使用に差が認められ，統制群では「ヒント」および間接的な表現の使用が有意に多いという結果であった。そして，間接的要求の使用に関する先行研究より，相手の視点に立って心情を推測することが自分の印象管理等，利己的な目標への意識を低下させ，相手の行動修正に直接言及する発話選択を増加させたと推測された。これは，先行研究には見られない新たな知見であるが，今後さらなる検討が必要である。

一方で，相手の良くない点を指摘する「欠点の指摘」については群間の差が見られず，全体的にもこの種類の発話の選択は 110 件中，3 件と極めて少なかった。常岡・高野（2012）では，競争課題を行なう上で，視点取得を活性化することで言語的攻撃が抑制されることが報告されている。本研究では他者との協同学習場面が設定されており，友人同士の継続的な関係性が想定されることから，受け手の認知や感情面に対してネガティブな

影響を与える可能性を鑑みた発話選択が行なわれたと考えられる。今後は言動認知と発話産出，または発話選択の関係性についても検討することが求められる。

第 7 章　総合考察

第 1 節　本研究のまとめ

本研究の目的は，日本の大学生を対象にアドバイス表現を収集・分類したうえで，アドバイス表現の違いが受け手の認知，感情，行動改善意欲に及ぼす影響を明らかにすることであった。また，視点取得への働きかけが他者の行動に対する認知や発話産出に与える影響について探索的な検討を行ない，アドバイス表現の改善をめざす教育的介入への手がかりを得ることとした。この目的に対して，本論文では 2 章から 6 章までの各章において一連の研究を行なった。

第 1 章：序論

第 1 章では，アドバイスが相互援助のための重要な発話であり，大学生にとっても生活面，学業面において互いに効果的なアドバイスを行なう必要性があることを述べ，国内外におけるアドバイスに関する先行研究を整理した。アドバイスの評価や効果に影響を与える要因は多様であるが，その中で，受け手の受容度に大きく影響する要因の一つが「どのように伝えるか」というアドバイス表現であり，わが国おいてはまだ十分に検討されていないアドバイス表現が受け手に与える影響について検討する必要性を述べた。

第 2 章：アドバイス場面の収集と場面特性に関する検討（研究 1）

第 2 章では，日本の大学生が日常経験するアドバイス場面の収集と分類を行った。分類で得られた上位カテゴリーより，課題，グループワーク，髪型，マナーの 4 つの場面を設定し，アドバイスする側の行動義務，心理的負担感について評定を求めた結果，マナーが他の 3 場面よりも行動義務が低く，グループワークは髪型や課題の場面よりも心理的負担感が高かった。また，自発的にアドバイスするよりも，返答する方が心理的負担感は低いことが明らかとなった。このように場面や条件によって，アドバイスする側の行動義務や心理的負担感が異なることが示唆された。

第 3 章：アドバイス表現の収集と分類（研究 2）

第 3 章では，研究 1 で収集した場面より，特徴の異なる 2 場面（課題・グループワーク）を取り上げ，送り手が伝えたい情報は同じでも，どのような種類の表現が用いられるか，アドバイス表現の収集と分類を行なった。結果として，アドバイス表現は「指示」「提案」「ヒント」「欠点の指摘」の 4 カテゴリーに分類された。場面によって用いられるアドバイス表現に違いがあるかを検討するため，アドバイス表現(4)×場面(2)の χ^2 検定を行なったが差は認められなかった。

第 4 章：アドバイスの口頭産出と筆記産出の比較（研究 3，研究 4）

友人間におけるアドバイス表現が受け手に与える影響を検討するにあたり，その前段階として研究 1 では場面の収集，場面の評定，研究 2 では言葉かけの収集を行なった。これら一連の研究では，主に会話形式のシナリオを用いた質問紙実験により，想定場面での発話収集を筆記形式で行ってきた。しかし，実際のコミュニケーションは口頭で行うため，口頭で話す場合と質問紙上に筆記する場合とでは，発話内容が異なることも考えられる。そこで，研究 3（予備的検討）および研究 4（実験）では，実験参加者を口頭群と筆記群に分け，両群で産出される発話に量的，質的な差があるかを検討した。その結果，研究 3，4 ともに両群で産出された発話には量的にも質的にも差は認められず，筆記による発話収集でも，口頭によるものとほぼ同等の結果が得られることが示唆された。

第 5 章：アドバイス表現が受け手の認知・感情・行動改善意欲に与える影響（研究 5）

研究 5 では，研究 2 で得られた「指示」「提案」「ヒント」「欠点の指摘」の 4 つのカテゴリーより，代表的な 4 種類のアドバイス表現を実験刺激とし，性質の異なる 2 場面（協同場面・課題場面）を設定して，受け手による発話意図の認知，喚起される感情，行動改善意欲の違いを検討した。その結果，発話意図の認知および喚起される感情に関しては，「提案」または「ヒント」の表現がポジティブに受け止められやすく，「欠点の指摘」が最もポジティブに受け止められにくいことが明らかとなった。アドバイスの受け手が送り手の意図をポジティブにとらえ，ポジティブな感情を喚起させるためには，相手がどのように行動すべきかを直接的，具体的に伝え，かつ受け手の意思を尊重する「提案」か，間接的な表現で相手に行動の問題点を気付かせようとする「ヒント」を用いるのが望ましいと考えられる。「欠点の指摘」はどの場面であってもネガティブな認知と感情をもたらす可能性が高く，避けるべきであると言えるであろう。一方，行動を改善しようとする意欲については「ヒント」の表現が最も効果が低かった。行動改善意欲を高めるには，間接的な表現よりも，何が問題であるのか，どのように行動すべきかが明確に伝わる表現の方が効果的であることが示唆された。

第 6 章：視点取得を促す介入教示が他者の言動認知と発話産出に与える影響（研究 6，研究 7）

第 6 章では，アドバイス表現の改善に向けた教育的介入への手がかりを得ることを目的として，視点取得への介入教示が他者の言動認知およびアドバイス産出に及ぼす影響を検討した。研究 6 では，他者の視点に立ってその心情を推測させる「相手視点群」と自分自身の視点で他者の言動を評価させる「自己視点群」を設定し，他者の言動認知およびアドバイス表現の産出について自由記述による回答を求めた。その結果，両群において多様な言動認知がなされており，自己視点群ではポジティブな認知よりネガティブな認知に該当する記述の割合が多かった。しかし，群間でアドバイス表現の種類には差

が認められなかった。

研究 7 では，「相手視点群」「自己視点群」の他に「統制群」を設け，言動認知については共通の質問項目に対する回答を，アドバイス表現については選択肢による回答を求めて検討を行なった。言動認知については，研究 6 の結果と異なり，群間で差は見られなかった。質問項目においてポジティブな認知とネガティブな認知の両方が示されたことが実験参加者に多面的に考える機会となり，認知が調整された可能性が示唆された。

発話産出についても，研究 7 では，相手視点群と統制群の間で「ヒント」の発話，および間接的な表現の使用に差が認められ，統制群では「ヒント」および間接的な表現の使用が有意に多いという結果であった。研究 5 で「ヒント」の表現が行動改善意欲の喚起には最も効果が低かったこと，先行研究より，間接的要求の使用には利己的な目標があると考えられることをふまえると，相手視点群では，利己的な目標よりも受け手の利益を考え，とるべき行動を明確に伝えようとする直接的な表現の使用が多くなったと推測できる。しかし，この点についてはアドバイス表現の選択の背景にどのような思考や感情が働いたかについて，今後，インタビュー等を含めたさらなる検討が必要である。

第 2 節　本研究の意義

人は何か困難な問題に直面した時，身近な人々に助けを求め，解決のための知識や方法を得る。アドバイスは，人と人とが日常的なコミュニケーションにおいて，相互に援助し合うための重要な発話の一つである。人々が日常に遭遇する様々な出来事において，より良い意思決定を行い，適切な解決方法を得るためには，相互に効果的なアドバイスを行うことが望まれる。大学生にとっても，それぞれの生活や学業を充実させていくためには，相互援助が不可欠であり，互いの不十分な点についてアドバイスし合うことは，その有効な手段の一つである。しかしながら，この仲間同士のアドバイスは，実はそれほどたやすいものではなく，アドバイスの結果が常に良いものになるとは限らない。

アドバイスの効果は，情報源，形式，内容，受け手の状況など様々な要因によって左右されるが（MacGeorge et al., 2008; Feng & MacGeorge, 2010），その中でアドバイスの効果に大きな影響を与えるのが「どのように伝えるか」という言語表現である。大学生同士の場合も，アドバイスによって相手に求める行動は同じでも，どのようなアドバイス表現を用いるかによって，受け手のとらえ方や，喚起される感情，行動を改善したいという意欲等，反応は大きく異なると考えられた。しかし，わが国では，アドバイス表現が受け手の認知や受容度に与える影響に関する心理学的研究はほとんど見当たらなかった。欧米と日本では文化が異なり，言語表現も文化の影響を受けることから，わが国において大学生が使用する表現を用いての検討が求められた。さらに，欧米での研究では，友人同士のアドバイス表現が受け手の感情面に与える影響については一定の示唆が得られているものの，アドバイス表現が行動改善意欲に与える影響については十分な検討がなされていなかった。

そこで，本研究では，わが国において大学生が経験しているアドバイス場面および彼らが使用するアドバイス表現を収集し，これらの場面とアドバイス表現を用いて受け手の認知，感情，行動改善意欲に及ぼす影響を検討した。結果として，求める行動は同じであっても，アドバイス表現によって，受け手の反応が異なることが明らかとなった。場面によって違いがあるものの，発話意図の認知および喚起される感情に関しては，「提案」または「ヒント」の表現がポジティブに受け止められやすく，「欠点の指摘」が最もポジティブに受け止められにくいことが明らかとなった。一方，行動を改善しようとする意欲については「ヒント」の表現が最も効果が低かった。

本研究は，女子大学生に限定したものではあるが，言葉の表現の違いによって，受け手の反応が異なることから，適切なアドバイス表現についての示唆が得られたことは意義深い。これは，相手と円滑なコミュニケーションを行なうためには，伝える内容（何を伝えるか）のみならず，情報表現のあり方（どのように伝えるか）が重要であることを示している。本研究で得られた知見は，彼らのアドバイス表現の工夫およびコミュニケーションの改善に寄与すると考えられる。

また，視点取得への介入教示が他者の言動認知と発話産出に与える効果について，探索的な検討を行なった。先行研究では，視点取得を促す教示が言動認知に影響を与えることを示唆する報告があるが，本研究では一貫した結果は得られなかった。しかし，発話産出については，相手視点群と統制群の間で差が認められ，統制群において間接的な表現の使用が有意に多いという結果が得られた。これは，先行研究では報告されていない新たな知見であり，視点取得への介入が言動に影響を与えることが示唆されたといえるであろう。

第３節　本論文の限界と今後の課題

本研究ではいくつかの課題も残されている。今回の実験結果より，聞き手の行動改善意欲を高めるためには，間接的な表現よりも問題点や改善すべき点を明確に伝える表現が効果的であることが示された。ただし，行動改善意欲が高まったとしても，良くない点を指摘されたり，命令的に指示されたりすることによって，ネガティブな認知や感情がもたらされる可能性も高く，それらを軽減する工夫が求められる。その一つとして考えられるのが，いくつかの表現を組み合わせて用いることである。今井は，送り手の利益を目的に他者に働きかける依頼・要求の表現を分類し，依頼事項を単に伝える「単純依頼」の他に，理由や関連情報を付加する理由提示型，送り手が保持している資源（報償，罰など）を提供する資源提供型など，多様な用い方があることを示している（今井，2005）。そして，受け手を依頼・要求に応じる気にさせるためには，理由提示型，資源提供型の報酬の約束，遠回し（ヒント）などが効果的であることを報告している（Imai, 1991）。受け手の利益を目的としたアドバイスについても，受け手に求める行動を単に伝えるだけでなく，前後に何らかの情報をつけ加える等，複数の表現を組み合わせて用いることによって，認知面，感情面でもポジティブな反応が得られる可能性がある。

また，Feng（2009）はアドバイスにおける発話内容の順序に着目した研究を行っている。そして，アドバイスよりも前に，共感等の精神的サポートや受け手の状況に関する質問がなされた場合の方が，受け手によるアドバイスの評価が高かったことが報告されている。これは，援助やカウンセリングの効果的な方法としても従来から支持されているものである。また，近年，個人のキャリア開発や企業内教育等，幅広くその活用が期待されている「コーチング」においても言葉かけの重要性が主張されており，その前後での共感や質問が重要な役割を果たすことが示されている（コーチ・エイ，2012；船山，2019）。しかし，これらの知見は，その多くが会話からの観察や推測によるものであり，実証的な研究はまだ少ないと言えるであろう。これらの領域における送り手と聞き手の関わりは，Feng の研究や本研究と比較して長期的なものであり，対話を重ねていくことによって初めて効果が得られるものであろう。しかし，今後，複数の表現を用いた場合の効果やその順序が受け手の受容反応に及ぼす影響について実証していくことは，これら近接領域の発展にも寄与するものと考えられる。

さらに，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についても探索的に検討した。言動認知，発話産出ともに介入教示の影響と考えられるいくつかの傾向が見られたが，これらの結果はいずれも単一の場面を用いた一回の介入教示により得られたものである。今後，状況の異なる複数の場面を用いて，繰り返し行ない，その前後の変化をみていく必要がある。また，本研究では介入教示が言動認知と発話産出のそれぞれに与える影響については検討しているが，言動認知と発話産出の関連やアドバイス表現の選択の背景にある思考や感情等については明らかになっていない。これらについて，さらに研究を進めることにより，アドバイス表現の改善に向けた教育的介入への重要な示唆が得られるであろう。

最後に研究方法に関する課題を述べる。本研究における一連の実験では，シナリオとイラストによる場面想定法を用いてアドバイス表現の収集および受け手の反応に関する検討を行なっている。実際の場面では、声の質やイントネーション，抑揚など様々な要因が受け手の反応に影響することが考えられるため，今後，音声提示や対面による実験についても検討することが望ましい。

引用文献

安藤有美 (2009). 大学生における自己表現スタイルと場面特性との関連　カウンセリング研究, 42, 50-59.

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*, 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*, 1445-1452.

Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (1989).　*Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies.* Ablex Publishing Corporation.

Bonaccio, S., & Dalal, R. S. (2006). Advice taking and decision-making: An integrative literature review, and implications for the organizational sciences. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *101*, 127-151.

Bonaccio, S., & Dalal, R. S. (2010). Evaluating advisors: A policy-capturing study under conditions of complete and missing information. *Journal of Behavioral Decision-Making*, *23*, 227-249.

Brown, P., & Levinson, S.C. (1987). *Politeness: Some universal in language usage*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

コーチ・エイ (2019). 新版　コーチングの基本　日本実業出版社

Cross, R., & Sproull, L. (2004). More than an answer: Information relationships for actionable knowledge. *Organization Science*, *15*, 446-462.

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and Social psychology*, *44*, 113-126.

Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach.* Madison, WI: Brown &Benchmark Publishers.
（デービス, M. H. 菊池章夫（訳）(1999) . 共感の社会心理学　川島書店 ）"

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*, 1625-1635.

De Hooge, I. E., Verlegh, P. W. J., & Tzioti, S. C. (2013). Emotions in advice taking: The roles of agency and valence. *Journal of Behavioral Decision Making*, *27*, 246–258.

Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The Roots of Prosocial Behavior in Children.* Cambridge University Press.
（アイゼンバーグ, N.・マッセン, P. 菊池章夫・二宮克美（訳）(1991). 思いやり行動

の発達心理　金子書房）
遠藤由美・吉川左紀子・三宮真智子 (1991). 親の叱りことばの表現に関する研究　教育心理学研究, *39*, 85-91.
Feng, B. (2009). Testing an Integrated Model of Advice Giving in Supportive Interactions. *Human Communication Research*, *35*, 115-129.
Feng, B. & MacGeorge, E. L. (2010). The influences of Message and Source Factors on Advice Outcomes. *Communication Research*, *37*, 553-575.
深田博己 (2016). 説得心理学ハンドブック― 説得コミュニケーション研究の最前線―　北大路書房
船山和泉 (2019). コーチング・セッションにおけるナラティブの協働構築―転回点としてのメタファーに着目して―　日本コミュニケーション学会, *47*, 137-159.
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.
Goldsmith, D. J. (2000). Soliciting advice: The role of sequential placement in mitigating face threat. *Communication Monograph*, *67*, 1-19.
Goldsmith, D. J., & MacGeorge, E. L. (2000). The impact of politeness and relationship on perceived quality of advice about a problem. *Human Communication Research*, *26*, 234-263.
後藤学・大坊郁夫 (2003). 大学生はどのような対人場面を苦手とし，得意とするのか？－コミュニケーション場面に関する自由記述と社会的スキルとの関連－　対人社会心理学研究, *3*, 57-63.
Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Garden City, NY: Doubleday & Co.
畑中美穂 (2006). 発言抑制行動に至る意思決定過程：発言抑制行動決定時の意識内容に基づく検討　社会心理学研究, *21*, 187-200.
林勝造 (2011). P-F スタディ解説 2006 年版　三京房
平川真・深田博己・塚脇涼太・樋口匡貴 (2012). 自己―他者配慮的目標が間接的要求の使用に及ぼす影響　心理学研究, *82*, 532-539.
平川真・深田博己・樋口匡貴 (2012). 要求表現の使い分けの規定因とその影響過程―ポライトネス理論に基づく検討―　実験社会心理学研究, 52, 15-24.
平川真・森永康子 (2014). 間接的要求によって使用者の目標は達成できるか　対人コミュニケーション研究, *2*, 19-30.
Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implication for caring and justice.* Cambridge University Press.
（ホフマン, M. L. 菊池章夫・二宮克美（訳）(2001).共感と道徳性の発達心理学　川島書店）
Hoffman, M. L.　(1984). Interaction of affect and cognition in empathy. IN C.E. Izard et al (Ed.),

Emotions, cognition, and behavior (pp. 103-131). New York: Cambridge University Press.
Ide, S. (1989). Formal forms and discernment: Two neglected aspects of universals of linguistic politeness. Multilingua, 8, 223-248.
池田進一 (1994). 間接的要求における理解と記憶 教育心理学研究, *42*, 471-480.
Imai Y. (1991). Effects of influence strategies, perceived social power and cost on compliance with requests. *Japanese Psychological Research*, *33*, 132-144.
今井芳昭 (2005). 依頼・要請時に用いられる影響手段の種類と規定因 心理学評論, *48*, 120.
今井芳昭 (2012). 依頼と説得の心理学—人は他者にどう影響を与えるか— サイエンス社
伊藤順子 (1997). 幼児の向社会的行動における他者の感情解釈の役割 発達心理学研究, *8*, 111-120.
金子劭榮, 田村博久 (1998). 思いやり意識の性差と因子構造 教育工学・実践研究, *24*, 1-14.
柏崎雅世 (1993a). 日本語における行為指示型表現の機能—「お～／～してください」「～てくれ」「～て」およびその疑問・否定疑問形について— くろしお出版
柏崎雅世 (1993b). 話しかけ行動の談話分析—依頼・要求の表現の実際を中心に— 日本語教育, *79*, 53-63.
経済産業省 (2013). 社会人基礎力育成の好事例の普及に関する調査報告書 http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/25fy_chosa/Kiso_30sen_houkokusyo.pdf
経済産業省 (2018). 社会人基礎力説明資料 http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/
子安増生 (2011). 新訂発達心理学特論 放送大学教育振興会
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.
MacGeorge,E. L., Feng, B., Bulter, G. L., & Budarz, S. K. (2004). Understanding advice in supportive interactions beyond the facework and message evaluation paradigm. *Human Communication Research*, *30*, 42-70.
MacGeorge , E. L., Feng, B., & Guntzviller, L. M. (2016). Personal and strategic communication in social interactions, 8. Advice: *Expanding the Communication Paradigm* (pp. 213-270). In Cohen, E. L. (Ed.). Routledge, 40.
MacGeorge, E. L., Feng, B. & Thompson, E. R. (2008). “Good” and “Bad” Advice; How to Advice More Effectively. *Studied in Applied Interpersonal Communication*, 145-164.
MacGeorge, E. L., Guntzviller, L. M., Hanasono, L. K., & Feng, B. (2016). Testing advice response theory in interactions with friends. *Communication Research*, *43*, 211-231.
MacGeorge E. L., Lichtman R. M. & Pressey L. C. (2002). The Evaluation of Advice in Supportive Interactions Facework and Contextual Factors. *Human Communication Research*,

28, 451-463.
Marwell, G., and Schmitt, D. R. (1967). Dimension of compliance-gaining behavior: An empirical analysis. *Sociometry*, 30, 356.
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.
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.
真下知子・三宮真智子 (2016). アドバイスの口頭産出と筆記産出の予備的比較 日本教育工学会第 32 回全国大会講演論文集, 459-460.
真下知子・山村麻予・三宮真智子・坂香里 (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 日本教育工学会誌, *38*, 85-88.
三宅和子 (2011). 日本人の対人関係把握と配慮言語行動 ひつじ書房
文部科学省 (2011). 子どもたちのコミュニケーション能力を育むために―「話し合う・創る・表現する」ワークショップへの取組― コミュニケーション教育推進会議審議経過報告
邑本俊亮 (1992). 要約文章の多様性 教育心理学研究, *40*, 93-103.
仲真紀子・無藤隆 (1983). 間接的要求の理解における文脈の効果 教育心理学研究, *31*, 195-202.
日道俊之・小山内秀和・後藤崇志・藤田弥世・河村悠太・Davis, Mark H.・野村理朗 (2017). 日本語版対人反応性指標の作成 心理学研究, *88*, 61-71.
岡本真一郎 (1986). 依頼の言語的スタイル 実験社会心理学研究, *26*, 47-56.
岡本真一郎 (1990). 要求と勧めの表現 愛知学院大学文学部紀要, *20*, 45-55.
岡本真一郎 (2000). 言語表現の状況的使い分けに関する社会心理学的研究 風間書房
岡本真一郎 (2001). 行動指示表現の状況的使い分け―受益対象と話し手の関与の影響― 日本語教育, *109*, 30-39.
岡本真一郎 (1991). 要求発話における”事情表現”の規定因 心理学研究, *62*, 164-171.
奥野由紀子，ディアンニ・リスダ (2015). 「話す」課題と「書く」課題に見られる中間言語変異性–ストーリー描写課題における「食べられてしまっていた」部を対象に– 国立国語研究所論集, *9*, 121-134.
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.
Piaget. J. & Inhelder. B. (1956). *The child's conception of space*. London: Routledge and Kegan Paul.
Piajet. J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris: Presses Universitraires de France.（ジャン・ピアジェ 滝沢武久（訳） (1972). 発生的認識論 白水社）
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.
榊 博文 (2002). 説得と影響―交渉のための社会心理学― ブレーン出版
三宮真智子 (1991). 叱り手の意図と感情はどう認知されるか ―叱り・叱られにおける意図と感情の認知―, 自主シンポジウム「叱り・叱られをコミュニケーションとしてとらえる」（企画：三宮真智子・遠藤由美）における話題提供 日本教育心理学会第 33 回総会発表論文集, J11
三宮真智子 (1993). 子どもの認知・感情を考えたほめ方・叱り方―ほめことば・叱りことばにひそむ隠れたメッセージの影響― 児童心理, *47*, 36-42.
三宮真智子 (2004). 思考・感情を表現する力を育てるコミュニケーション教育の提案 ―メタ認知の観点から― 鳴門教育大学学校教育実践センター紀要, *19*, 151-161.
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
佐藤純・向居暁・西井宏美・堀下智子 (2013). 中学生は教師からの叱りに対してどう認知し反応するか 日本教育工学会論文誌, *37*, 1-12.
Searle, J. R. (1975). Indirect speech act. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics*. Vol. 3. Speech acts New York: Academic Press.
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.
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.
竹内光悦 (2017). グループワークを主とする実習および今後の学びに関する意識調査 実践女子大学人間社会学部紀要, *13*, 187-195.
竹内 史宗・澤田 仁・高梨 一彦・三宮 真智子 (1996). 小学生の「叱りことば」認知 ―反省感情，さっぱり感に及ぼす叱りことばの有無の影響について― 日本教育心理学会第 38 回総会発表論文集，335.
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.
内田香奈子・山崎勝之 (2012). 学校予防教育プログラム“感情の理解と対処の育成” 鳴門教育大学研究紀要, *27*, 154-168.
浦光博 (1992). 支えあう人と人―ソーシャル･サポートの社会心理学 サイエンス社
山村 麻予・真下 知子・坂 香里・三宮 真智子 (2014). 女子大学生の困窮事態における言葉かけに対する認知と喚起される感情 大阪大学教育学年報, *19*, 49-67.
山村 麻予・真下 知子・三宮 真智子 (2016). 大学生における困窮事態の分類と構造化 人間環境学研究, *14*, 65-74.
Yaniv, I (2004). Receiving other people's advice: Influence and benefit. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 93, 1-13.

謝辞

本研究を進めるにあたりまして，ご指導下さいました先生方，ご協力下さいました皆さまに心よりお礼申し上げます。

まず，博士前期課程に在籍時より大変お世話になり，いつも様々な視点から貴重なご助言・ご指導を賜りました西森年寿教授に深く感謝いたします。

そして，長年にわたりご指導を賜り，多くの貴重な学びの機会と経験を与えて下さいました三宮真智子名誉教授に心よりお礼申し上げます。

また，副査として幅広い視野をもってご指導下さいました齊藤貴浩教授，急なお願いにも関わらず快くお引き受け下さり，ご指導下さいました岡部美香教授に心より感謝申し上げます。

旧教育コミュニケーション学研究室では，助教の山口洋介先生に理論面や分析等について多くのご助言を頂きました。また，教育系勉強会の皆さまをはじめ，共に学び，時間と手間を惜しまず研究にご協力下さいました大学院生，修了生の皆さまに心よりお礼申し上げます。この経験を大切に，さらに歩みを進めて参りたいと思います。

2020 年 2 月 10 日

真下　知子