

セルフハンディキャッピング傾向が問題を抱える 子どもに対する認知に及ぼす影響

有馬比呂志・旨森 晴恵

The influence of self-handicapping tendency
on cognition of children with troubles.

Hiroshi ARIMA and Harue MUNEMORI

はじめに

本研究は問題を抱える子どもたちに対する教育活動を行う人たちの特性について、検討するものである。教師の特性に関する教育心理学的な研究は、子どもの特性を検討した研究に比べ非常に少ない。子どもの特性に関しては、古くからクロンバック (Cronbach, 1957) の ATI (適性処遇交互作用) 研究に代表されるように、子どもの特性を考慮しそれに対応した効果的な教授法を考えることに焦点が置かれていた。子どもの心理的特性を理解することは教育活動において欠くことはできない。しかしながら、子どもの特性の理解のみに視点を当てることには慎重でなければならないと思われる。それは教師をはじめとする理解の主体者の特性が、子どもの認知 (理解) に影響を及ぼす可能性の高いことが考えられるからである。速水 (1981b) はこうした観点から研究を行っている。彼は子どもの将来の成績向上に対する期待に、教師の特性がどのように影響するかを教師の原因帰属傾向から検討した。その結果、学業不振を「先生の教え方のまずさ」や「運の悪さ」に帰属しないで「子ども本人の能力の低さ」に帰属する傾向の強い教師ほど、その子どもの成績が向上する

可能性が少ないと考えていると報告した。根本 (1990) は、男性教師と女性教師の子どもへの働きかけを比較し、次のように述べている。「教師の性別に検討したとき、幾つかの傾向が認められたが、教師を個別的に見たとき、こうした傾向はすべての教師に一貫してみられるものではなかった。むしろ教師の顕著な個人差が目を引いた。こうした個人差を生み出す教師の要因を明らかにすることは、意義あることである」。これらの研究にみられるように、教育に関わる人の心理的特性の違いが子どもの行動の認知を変容させることは、十分に示唆されることである。

さらに留意が必要なことは、そのような教育者の特性を教育者自身が認識しておくこと、すなわち教育者自身が自分の認知傾向をモニターすることである。このような心理的機能はセルフモニタリングとよばれ、メタ認知の下位概念の一つである。自分の認知的傾向を自分で認知するメタ認知がより活性化されることで、他者に対する理解もより正確かつ受容的になることが予想される。本研究ではこのようなセルフモニタリングに関わる自己の心理的特性としてセルフハンディキャッピング (以下、SHC と略す) 傾向に焦点を当て、問題を抱える子どもの

認知に対する影響を検討する。SHC を一つの特性として扱う理由は後述するように SHC が、自己呈示や自己防衛機制に深く関わる概念であり、またこれらを教育者の特性として検討した研究がほとんどないことである。

今回研究対象とした事例中の子どもたちを、本報告では「問題児」という言葉をあえて使っていない。その理由は筆者らが「問題児というのは教師や親に問題を提示している」(河合, 1992) という立場をとるからであり、またそのようなラベリングをすることに意を反するからである。さらに、「子どもたちの理解の前提として重要なことは、まず何よりも、彼らを否定的にとらえないこと」(有馬, 1994) という視点に立つからである。問題を抱える子どもを対象とした理由は、彼らが今日の不登校をはじめとする教育問題の多くを占めていることに加え、彼らへの認知を検討することで教育者の認知傾向をより明らかにすることが期待されるからである。

セルフハンディキャッピング 人は他者からより高く評価されることを望み、低く評価されることを避けたいと覚悟することが少なくない。その目的のために人は様々な方略を用いる。そのひとつに、SHC がある。SHC とは「自分のなんらかの特性が評価の対象になる可能性があり、かつそこで高い評価を受けられるかどうか確信がもてない場合、遂行を妨害するハンディキャップがあることを、前もって他者に主張したり、自らハンディキャップを作り出す行為」(安藤, 1990) をいう。人はこのような方略を採ることによって、たとえ実際に失敗しても、前もって主張、あるいは遂行しておいたハンディキャップに原因帰属させることができるため、自分自身に対する否定的評価を避けることができる。逆に、成功した場合は、ハンディキャッ

プがあるにも関わらず成功したという理由で、自分の能力等に対して、実際よりも高い評価を得ることができる。Kelly (1973) は、前者を「割引原理 (discounting principle)」後者を「割増原理 (augmentation principle)」と呼んだ。よい成績をとる自信のない試験が行われる前に、あまり勉強をしなかったり、体調が良くないことを必要以上に他者に主張したりすることがその一例としてあげられる。SHC については、Jones & Barglas (1978) を筆頭に様々な研究がなされてきた。しかしながら、これまでに、この SHC を教育臨床場面に応用した研究はほとんどない。重要な試験が近づいても一切勉強しようとしせず、教師や親の注意を全く聞き入れようとしない子どもがいた仮定しよう。教師を含めた一般の大人達は、彼の行動をどのように捉えるだろうか。おそらく彼の行動は「意欲の欠如・怠慢・学校不適応」といったネガティブなものとしてとらえられるのではないだろうか。しかしながら、SHC を自我を防衛するためのスキルととらえ、その視点から彼の行動をみると、勉強をしないこの子どもは、勉強をしないということによって、彼自身の自我を守っていると考えられるのではないだろうか。SHC 傾向が高い人はよりこの様な認識を持つと予想される。

先述のように、従来の教育心理学研究では、多くが子どもたちの特性を中心に研究が行われてきた。しかし教師をはじめとした教育をする者の具体的な行動面ではなく、彼らの心理的特性の側面と子どもに対する認知を検討した研究は少ない。そこで、本研究では、教職希望者の大学生を中心とした被験者の SHC 傾向に焦点を当てる。そして、SHC 傾向が、教育場面で一般的には問題として (ネガティブに) 評価される子どもの行動に対する認知に、どのような影響を与えているのかを明らかにする。そして、

SHC 傾向が教師の子供の認知に対するフレームワークとして機能している可能性について検討する。

次に SHC の研究を概観し、本研究で用いる SHC スケールについて詳しく述べる。

SHC と自己呈示 従来 SHC は、社会心理学の分野で自己呈示の問題として研究されてきた。日常生活のなかで、眼鏡をかけた人を見て、「この人は、まじめな人に違いない」と感じたり、よく笑う人を見て、「この人はきっとやさしい人だろう」と感じることもある。このように我々は、日常生活の中で、身体的特徴、話し方、衣服等様々な情報を手掛かりに他者に対する印象を形成している。そしてこれらのことを十分理解している我々は、他者が自分に対しての印象を形成する際に利用する手掛かりをうまく操作して、特定の印象を与えようと試みる。このような試みを、自己呈示 (self-presentation) という (安藤, 1990, p. 143)。例えば、「恋人にもっと気に入られようとして、魅惑的な服装や悩ましい仕草をしてみたり、企業の採用面接で面接官に向かって自分がいかに有能で意欲に燃えているかについて威勢よくまくしたてるというのがそれである」(岩田, 1994)。

安藤 (1990) によると、Tedeschi & Norman (1985) は、自己呈示を 戦術的—戦略的、防衛的—主張的の 2 次元によって分類している。戦術的自己呈示とは、特定の対人場面において一時的に用いる自己呈示をいい、戦略的自己呈示とは、長期にわたって、特定の印象を与えようとする自己呈示のことをいう。一方、防衛的自己呈示とは、他者が自分に対して、否定的な印象を形成することなく、少しでも肯定的な印象を形成するように行われる自己呈示のことをいい、主張的自己呈示とは、ある特定の印象を人々に与えることを目的とし、手掛かりの操作

を積極的におこなう自己呈示のことをいう。彼らは自己呈示の代表的な例をいくつかあげ、上述の 2 次元の分類によって、表 1 のように図示した。

表 1 自己呈示行動

	戦 術 的	戦 略 的
防 衛 的	弁解 正当化 セルフ・ハンディキャッピング 謝罪 社会志向的行動	アルコール依存 薬物乱用 恐怖症 心気症 精神病 学習性無力感
主 張 的	取り入り 威嚇 自己宣伝 示範 哀願 称賛付与 価値高揚	魅力 尊敬 威信 地位 信憑性 信頼性

Tedeschi & Norman (1985); 安藤 (1990) より引用

このうち SHC は、防衛的—戦術的自己呈示、つまり、否定的な印象を形成されることを避けるために、一時的に用いられる自己呈示の一つに位置付けられている。

Jones & Berglas (1978) は、SHC の実証的な研究を行い、その概念を初めて社会心理学に持ち込んだ。そしてこれまでの SHC 研究は主に、それがどのような状況において最も多く生起するのかについて焦点をあてて行われてきた。それらの研究によって明らかとなった SHC を促進する状況要因として、次の 3 つがあげられる。

- 1 自我関与の高い課題 (Pyszczynski & Greenberg, 1983; Shepperd & Arkin, 1989a; 1989b)
- 2 非随伴的成功経験 (Berglas & Jones, 1978; Kolditz & Arkin, 1982; Tucker, Vuchinich, & Sobell, 1981; Higgins & Harris, 1988)
- 3 観察者の存在 (Kolditz & Arkin, 1982; Tice & Baumeister, 1990)

また、SHC を行う動機に関しては、自尊心を維持するためなのか、あるいは他者に対する自己呈示のためなのかという議論がおこなわれてきた。Jones & Berglas (1978) は、知的課題において、被験者に対して、随伴的成功、または非随伴的成功のフィードバックを行い、第2課題の前に、課題の遂行を促進する薬物、課題の遂行を抑制する薬物のいずれかを選択させた。その結果、非随伴的成功経験をした被験者のほうが、課題の遂行を抑制する薬物を選択することが明らかとなった。つまり、非随伴的な成功経験によって、自己の能力に対する評価が不安定になったため、次の課題で再び成功する自信を持つことができず、課題の遂行を抑制する薬物を選択するという SHC 行動をとったと考えられる。そして、このような SHC 行動は、選択した薬物が実験者に知られる「公的条件」、どの薬物を選択したのか実験者に知られることのない「私的条件」の両条件においてみられた。これらの結果から Berglas らは、SHC 行動は主に自尊心を維持するために行われるものであり、自己呈示動機だけで説明することはできないと主張した。この主張に対して、Kolditz & Arkin (1982) は、Berglas ら (1978) の研究は、私的条件において、実験者のいる前で薬物を選択させているため、私的状況が不十分であったと批判した。そして、完全な私的状況をつくりだし、再び実験を行った。その結果、公的条件の被験者のみが、SHC 行動をとることが明らかとなり、これらの結果から Kolditz らは、SHC 行動は他者に対する自己呈示のために行われるものであることを主張した。しかし、実際には自尊心維持と、他者に対する自己呈示をはっきり区別することはできない。なぜなら、人は自己呈示を通して自尊心を維持しているとも考えられるからである (Jones, Rhodewalt,

Berglas & Skelton, 1981; Shrauger & Schoenemann, 1979)。

また、最近では、SHC の個人差を見ようとする研究も多くなされている。従来のパーソナリティテストを使って、SHC の個人差を研究した結果、不安傾向、心気症傾向、シャイネス傾向の強い人、タイプ A の人が SHC をとることが明らかとなった (Harris, Snyder, Higgins, & Schrag, 1986)。また、Harris, R.N., & Snyder (1986) はセルフ・エスティームの低い被験者ほど、また、セルフ・エスティームの不確実性の高い被験者ほど SHC 行動を取る傾向があることを示した。一方、SHC 行動をとりやすい人を直接弁別しようとする試みもなされている。Jones & Rhodewalt (1980) による25項目から成る SHC スケールがそのひとつである。この SHC スケールに対して、Strube (1985) は項目分析を行い、第1因子への負荷量の高い10項目による SHC スケール短縮版を作成した (沼崎・小口, 1990)。

SHC スケールについて 日本語版 SHC スケールは、沼崎・小口 (1990) によって作成された。彼らは、Jones & Rhodewalt (1980) の最新版である Jones et al. (1986) の SHC スケール25項目版を、日本人には不適切と思われる項目については原版の意味を考慮しながら邦訳した。更に日本人に必要なと思われる2項目 (26「自分の能力を発揮しづらい状況より、発揮しやすい状況を選ぶ」、27「気分転換が早くできる方である」) を付け加え、それら27項目を SHC スケールとした。そして、項目を選別し、他の尺度との差異的妥当性、スケールの信頼性、構造を検討するために3つの私立大学の学生428名を被調査者として SHC スケールに対する回答を求めた。その際、信頼性を測定するために、一部の被調査者 (n=46) には、3週間後、

同一の質問紙に回答を求めた。さらに一部の被調査者 (n=129) には、SHC スケールに対する回答を求めると同時に、Janis & Field (1959) のパーソナリティスケールの中の不適切感 (feeling of inadequacy) の23項目を、遠藤・安藤・冷川・井上 (1974) がセルフエスティーム尺度として採用し、日本語訳したもの、Rosenberg (1965) の10項目のセルフエスティーム尺度を星野 (1970) が邦訳したもの、という2つのセルフエスティーム尺度とセルフエスティームの不確実性尺度に回答を求めた。得られたSHC スケールの全項目の得点の上位 1/4 の被調査者 (n=110) と下位 1/4 の被調査者 (n=120) のデータに対して上位下位分析を行った。その結果、項目10、22、24、26は1%水準で有意にならなかったため、スケールから除外し、23項目から成る SHC スケール23項目版 (以下は SH23 と記す) を作成した。SH23 の得点については、全体および男女別の平均と標準偏差を出し、男女間で平均の差の検定を行ったところ、有意差のないことが確かめられた ($p>1.0$, n.s.)。また、Duncan の多重範囲検定により、各大学の得点の平均値にも有意差はなかった。また、SH23 の信頼性に関しては、再テスト法による SH23 の信頼性係数を求めたところ $r=.80$ ($p<.0001$) という高い相関が得られた。SH23 の差別的妥当性については、SH23 の得点と2つのセルフエスティーム尺度とに負の相関、セルフエスティームとの不確実性の得点とには正の相関がみられた。さらに、SH23 の因子構造をみるために、SH23 に主因子法でバリマックス回転させた因子分析を実施したところ、2因子が抽出され「やれない」因子と「やらない」因子と命名した。次にそれぞれの因子について因子負荷の高かった質問項目をあげる。

第1因子「やれない (can't)」因子 (所期の目

的に向かって行動しようとしても、統制不能な何らかの障害があるためにできないことを表す)

- 16 感情に邪魔されなければ、もっとうまくできるのと思う
- 25 非常に落ち込んでしまい、簡単なことさえなかなかできなくなってしまうことが時々ある
- 7 試験の前にはとても不安になる
- 14 いつの日か完璧になれたらと思う
- 18 他人の期待にこたえられない時、理由づけしようとする
- 8 本を読もうとする時、物音や空想で集中できなくなりやすい
- 19 スポーツやテストをする時、運が悪いほうだと思う
- 27 気分転換が早くできる方である
- 17 何かがうまくできない時、他のことはうまくできると自分を元気づけることがよくある
- 11 自分をもっと努力をすれば、もっとうまく出来るのと思う
- 4 人より体調が悪いことが多い

第2因子「やらない (wouldn't)」因子 (所期の目的に向かって行動しようとはしないこと、つまり統制可能であるが、あえて障害を統制しようとはしないことを表す)

- 5 どんなことでも、いつもベストを尽くす
- 13 何事もベストでのぞめないのはいやだ
- 2 ぎりぎりまで物事を先にのばすほうである
- 1 失敗すると、すぐ状況のせいにしたくなる
- 3 試験を受ける時、十分過ぎるほど準備をしてしまう
- 6 重要な活動などには、そのために必要な

準備や経験が自分にあることを確かめてから参加する

- 12 いつ手に入るかどうかかわからない未来の大きな楽しみより現在の小さな楽しみの方を選ぶ

SH23 の予測的妥当性について、沼崎・小口(1991)は、SH23 を集団実施し、その2週間後の前期末試験の試験が始まる前に「テストを受ける前にどのくらいテスト勉強をしましたか」という問いに対して6件法で回答を求めた。また、同時に「今回のテストを受けるにあたって、何か障害となるようなことがらがあったら次に書いて下さい」という質問には自由記述で回答を求めた。その結果、高群は低群に比べ、有意に多くのハンディキャッピングを陳述しており(高群0.67, 低群0.51)、陳述の有無では高群のほうがより陳述する傾向がみられた($p < .08$)。また試験の得点が高群52.89点、低群59.20点と高群のほうが低群よりも試験の得点が有意に低かった($p < .02$)。従って、SH23 の予測的妥当性は認められるといえる。

本研究の目的

本研究は教職希望者の大学生を中心とした被験者の、SHC 傾向を測定し、SHC 傾向が、子どもの問題行動に対する認識と子どもに対する好意度に、どのような影響を与えているのかを明らかにすることを目的とする。この目的のために次の2つの仮説を設定した。

仮説1として、SHC 傾向が高い者ほど、子どもの一般にネガティブに評価される行動の事例をより肯定的に評価することを予想した。なぜなら、SHC 傾向が高い被験者ほど、子どもたちの行動の裏に隠された SHC 的な意味に共感的に気づくことが可能になり、その結果彼らの行動を理解しやすくなると考えられるからで

ある。一方、SHC 傾向が低い者は共感しにくく、それらの意味に気付きにくく、理解することが難しいと考えられるからである。

仮説2では、SHC 傾向が高い者ほど、事例の子どもに対して好意的認知がなされ、SHC 傾向が低い者は高いものに比して好意的認知が減少することが予想される。これは、仮説1と同様に子どもの印象形成に関しても、行動を単純にその子の性格に帰属させることをしないで SHC として認知すると考えられるからである。

本研究ではこれらの2つの仮説を3つの教育相談事例の中の子どもたちに対する認知を中心に検討する。事例は典型性の高い事例として全国学校教育相談研究会の事例を中心に選択する。事例の使用には十分な配慮が必要とされるために、本研究では公刊されている文献に掲載された事例のみを採用する。実際に、深刻な問題を抱える子どもは教育現場では見つけにくく、その問題も理解が困難な場合が少なくない。本研究は教育の基礎的な資料を提出するための実験を基とするため、より典型性があると思われる事例を実験材料とする。

方 法

実験計画 独立変数は SHC 傾向の高低、従属変数は対人判断尺度得点とした。SHC 傾向を測定し、高 SHC 傾向群と低 SHC 傾向群の2群を実験群とした。

被験者 被験者は、広島文教女子大学に在籍し、教育心理学を受講している学生129名である。そのうち、記入もれのある13人分のデータは分析対象から除外した。なお、教育心理学の講義は教職免許取得のための必修科目であり、ほとんどの受講者が教職希望者であると推定された。

材 料 SHC 傾向調査、子どもの行動に対する認知調査、という2種類の調査を同時に実

施した。

SHC 傾向測定 沼崎・小口 (1990) の日本語版 SHC スケールを用いた。質問は23項目で構成されており、それぞれの質問に対して、「まったくあてはまらない」から、「非常にあてはまる」までの6件法で回答を求めた。各項目の得点の合計が SHC 傾向を表す得点である。得点の高いほど SHC 傾向が高く、得点の低いほど SHC 傾向が低い。

子どもの行動に対する認識調査 子どもの事例を3種類設定し、それぞれの子どもに対する好意度を、Byrne (1971) の対人判断尺度を用いて測定した。

対人判断尺度 対人判断尺度は、対人魅力を測定するもので、知能、時事問題の知識、道徳性、適応性、個人的な感情、実験で一緒に働くこと、という6つの項目で構成されている。そして7段階尺度を、それぞれ肯定的なほうから回答を7、6、5、……、と得点化し、5項目目の「個人的な感情」と、6項目目の「実験で一緒に働くこと」の得点を合わせたものが、対人魅力の指標として使用される (市川, 1991)。

本研究では、この対人判断尺度を、教育場面で見られる子どもの問題行動に対する認識と彼らに対する好意度を測るための尺度として使用する。従って、一般的な教育場面に適用させるために、項目の意味の類似性に考慮しながら、「時事問題の知識」を「知識量」に、「実験で一緒に働くこと」を「学級担任になること」に変更した。そして、問題行動に対する認識の測定にはすべての項目を使用し、子どもに対する好意度の測定には、Byrne (1971) によって標準化された対人判断尺度としての2項目を使用した。

具体的には、知能、知識量に関しては、それらが平均と比べてどうであるかを「平均より非

常に低い・下」の1から「平均より非常に高い・上」の7までの7段階、同様に、道徳性、適応性に関しては「非常に不道徳・適応性のない」の1から「非常に道徳的・適応性のある」の7まで、個人的感情に関しては「非常に嫌になりそう」の1から「非常に好きになれそう」の7まで、学級担任になることに関しては、「非常に嫌だ」の1から「非常にうれしい」の7まで、とすべて7段階で回答を求めた。そして、全ての回答を合わせた得点を子どもの行動に対する評価を表す指標にした。得点が高いほど肯定的であり、低いほど否定的である。

また、5項目目の「個人的な感情」と、6項目目の「学級担任になること」の得点を合わせたものを、対人魅力、つまり子どもに対する好意度の指標として使用した。得点が高いほど好意的であり、低いほど非好意的である。

子どもの事例 子どもの事例は、教育相談で取り扱われたもののなかから、SHC 行動に近いと考えられるものを、社交的・非社交的、行動的・非行動的の2次元から3種類選出した (表2)。

表2 事例の分類

	社交的	非社交的
行動的		事例S夫
非行動的	事例E子	事例Y君

それぞれの事例を以下に示す。

事例 E 子の場合

小学校6年生のE子は、明るい性格、外交的ではなやかな生活を好み、将来バレリーナを夢見ている。また、なかなかの負けず嫌い。そして、日常生活では、劣等感を味わうことも多く、

物事も投げやりで、わがままな言動が多い。自分のすることがうまくできないときなどは、よそごとをいってゲラゲラ笑い、ごまかしてしまうなどの行動が見られた。母親は教育熱心で、E子が小学校に入学してからは、ドリルを何冊も買って、つきっきりで家庭学習をさせていた。しかし、E子は、4年生ごろから勉強中に気が散り、「ママ、お茶がふいてるよ」「玄関にだれかきたようよ」等まわりのことばかりに注意が向くようになった。そして次第に勉強しなくなり、成績がどんどんさがった。家庭での勉強は、長いことかかって、すこしも効果があがらず、ただ机の前に座りいやいやながら勉強する。学習塾へ行くが、効果がみられない。そのうち、テストのある前後にたびたび発熱して倒れるようになった（全国学校教育相談研究会，1973a）。

事例 S夫の場合

S夫は中学生である。両親とも仕事に追われているため、カギっ子である。S夫は学校での集団活動において、発言もし、元気よくふるまう。しかし、すべて自己中心的であり、自分の意にそわないと、場所、相手を選ばず、勝手気ままな行動にでることが多い。また、他人と比較されることを嫌い、非常に負けず嫌いな性格でもある。授業中、他の教科の勉強をしている等の理由で、教師から注意されると、そっぽを向いてプーッとふくれたり、教室からぬけ出してクラブ室に閉じこもったりする。学級会活動では、しばしば極端な意見を吐き、他の生徒の意見に耳を貸そうとはしない。また、嫌いな教科の宿題は、ほとんどやらない。わざとだらしない服装をしたり、来賓用のスリッパをはいてしまわれたり、故意に学校の規則を守らないこともよくある（全国学校教育相談研究会，1973b）。

事例 Y君の場合

小学校6年生のY君は6人兄弟の4番目である。兄弟は皆優秀で、父母や祖父母はそれを自慢にしている。

Y君は、学校では孤独で暗く、教師にも友人にも口をきこうとしない子どもである。挙動にも自信がなく、いつもおどおどしている。人目につきたがらず、とくに学習時には消極的で、意気込みが感じられない。新しいことには、しりごみする。また、飽きっぽく、非常に熱中しているかと思うと、全然関心を示さない時があり、行動にむらがある。Y君は、一年生の時は攻撃的であったが、学年が進むにつれて、逃避的になってきた。そして四年生の時には、担任が一年たっても彼のことを把握できなかったほど目立たない存在となっていた。だが、気難しい点があり、少しひねくれている、教師のことばも級友のことばも素直に聞き入れない。兄弟に対する劣等感が強く、家庭のことはあまり口にしない（鈴木・品川，1966）。

調査用紙の用紙 調査用紙作成の際には、用紙サイズを、SHC 傾向調査用紙 A4 版、子どもの行動に対する認識の調査用紙 B4 版とし、被験者が2種類の調査用紙の関連性に気付きにくいように配慮した。

順序効果の防止 子どもの行動に関する認識調査では、順序効果を防止するために、3種類の事例を次の6種類で組み合わせ、6タイプの調査用紙を作成した。

- タイプ1 事例Y—事例S—事例E
- タイプ2 事例Y—事例E—事例S
- タイプ3 事例S—事例Y—事例E
- タイプ4 事例S—事例E—事例Y
- タイプ5 事例E—事例Y—事例S
- タイプ6 事例E—事例S—事例Y

また、タイプの識別を可能にするために、調査用紙の表紙の右端に、それぞれ異なる小さな印をつけて印刷した。

手続き 実験は授業時間に集団で実施した。実験開始前に、3人の協力者によって、質問用紙を被験者に配布した。その際、2種類の質問用紙をひとまとめにして、一人一人に手渡すという方法をとることにより、2種類の質問用紙を確実に配布した。そして、全体に用紙が行き渡ったところで、教示を開始した。「女子大学生の行動傾向に関する調査」という、偽の目的を説明した。また、被験者バイアスを取り除くために「調査結果は統計的に処理するため、決して個人的な結果を出したり、迷惑をかけたりすることはない」ことを伝えた。回答方法については、被験者に対して、本調査はあくまでも「行動傾向に関する調査」を行うことが目的であることを印象づけるため、「日ごろの自分の行動を思い浮かべながら質問に答える」ように促した後、「行動傾向に関する調査」のみ、回答方法の説明を行った。回答方法は調査用紙の表紙に書かれた記入例に沿い、質問項目に対して、「もしもあなたが、まったくあてはまらないと思うなら1、逆に非常にあてはまるとおもうなら6、のように1から6までの6段階のうち、あなた自身にもっともあてはまると思われる回答の番号に丸をつける」ように説明した。「子どもの行動に対する認識調査」は付属の調査であることを印象づけるため、特別な説明は行わず、「調査用紙に書かれている説明をよく読んで、間違えのないように回答する」ように注意を促した。

最後に、調査間の関連性について、被験者に、調査間の関連性がないことを伝えるため、「今回行う調査は、ひとつひとつが独自のもので、調査間の関連性は全くないので、前の調査を気

にしないで回答する」ように説明した。所要時間は約25分であった。

結 果

SHC スケールの得点は、53点から114点までに分布した ($M=84.03$, $SD=10.33$)。通常、被験者を3分割する際に用いる平均から $\pm 0.5SD$ をとった場合、今回は得点の低い群の中にもかなりの高得点者が入ることになるため、平均から $\pm 1.5SD$ を除き、高 SHC 傾向に属する者 ($n=6$) と低 SHC 傾向に属する者 ($n=9$) を抽出し、それぞれを高 SHC 傾向群と低 SHC 傾向群とした。これらの2群を比較することで、子どもの事例に対する認知と好意度の違いを明らかにすることとした。

SHC 傾向が子どもに対する認知と好意度を与える影響

各群の被調査者が事例をどのように認識しているのか、各事例（事例Y、事例E、事例S）における子どもの行動に対する認知、好意度の平均と標準偏差を示したものが、表3、表5、表7である。

事例Yに対する認知と好意度について

表3 各群における事例Yに対する認知と好意度の平均

	認 識	好意度
高 SHC 傾向	22.5(3.1)	7.33(1.49)
低 SHC 傾向	21.6(4.5)	7.00(1.83)

(カッコ内は標準偏差を表す)

SHC 傾向による事例Yに対する認知の違いを明らかにするために、高 SHC 傾向者（以下は高群とする）と低 SHC 傾向者（以下は低群とする）の、子どもの行動に対する認知の得点について、Mann-Whitney のU検定を行ったところ、有意な差はみられなかった。同様に、好意度においても有意な差はみられなかった。

そこで、表4に示したように、各項目における高群と低群の違いを明らかにするための下位検定を行ったところ、すべての項目において有意な差はみられなかった。

表4 各項目における得点の平均と標準偏差

	高 SHC 傾向	低 SHC 傾向	U
1 知 能	4.00(1.00)	4.33(0.67)	n.s.
2 知 識 量	4.17(0.9)	3.78(1.13)	n.s.
3 道 徳 性	4.17(0.69)	3.89(1.1)	n.s.
4 適 応 性	2.83(0.9)	2.56(1.26)	n.s.
5 好悪感情	3.5 (1.38)	3.33(1.25)	n.s.
6 クラス 担任希望	3.83(0.69)	3.67(0.94)	n.s.

事例Eに対する認識と好意度について

表5 各群における事例Eに対する認識と好意度の平均

	認 識	好意度
高 SHC 傾向	24.0(2.79)	7.67(1.15)
低 SHC 傾向	24.5(1.89)	8.5 (1.12)

(カッコ内は標準偏差を表す)

SHC 傾向による事例Eに対する認識の違いを明らかにするために、高群と低群の、子どもの行動に対する認識の得点について、Mann-Whitney のU検定を行ったところ、有意な差はみられなかった。同様に、好意度においても有意な差はみられなかった。

そこで、各項目における高群と低群の違いを

表6 各項目における得点の平均と標準偏差

	高 SHC 傾向	低 SHC 傾向	U
1 知 能	4.00(1.16)	3.89(0.87)	n.s.
2 知 識 量	4.18(1.2)	4.00(0.94)	n.s.
3 道 徳 性	3.76(0.77)	4.00(0.47)	n.s.
4 適 応 性	2.56(0.81)	4.44(1.26)	n.s.
5 好悪感情	3.47(1.12)	3.56(0.96)	n.s.
6 クラス 担任希望	3.24(1.35)	4.11(0.31)	n.s.

明らかにするための下位検定を行ったところ、すべての項目において有意な差はみられなかった(表6)。

事例Sに対する認識と好意度について

表7 各群における事例Sに対する認識と好意度の平均

	認 識	好意度
高 SHC 傾向	20.3(1.6)	6.50(1.38)
低 SHC 傾向	17.1(4.18)	5.44(2.11)

(カッコ内は標準偏差を表す)

SHC 傾向による事例Sに対する認識の違いを明らかにするために、高群と低群の、子どもの行動に対する認識の得点について、Mann-Whitney のU検定を行ったところ、有意な差はみられなかった。同様に、好意度においても有意な差はみられなかった。

そこで、各項目における高群と低群の違いを明らかにするための下位検定を行ったところ、「項目2(知識量)」において、高 SHC 傾向の方が、低 SHC 傾向者よりも「子どもの知識量が多い」と認識し($p<.10$)、「項目4(適応性)」において、低 SHC 傾向の方が、高 SHC 傾向者よりも子どものことを「適応的である」と認識していることに有意な傾向がある($p<.10$)ことが明らかとなった。この結果を表8に示した。

表8 各項目における得点の平均と標準偏差

	高 SHC 傾向	低 SHC 傾向	U
1 知 能	4.17(0.69)	4.33(0.67)	n.s.
2 知 識 量	4.33(0.94)	3.11(0.87)	*
3 道 徳 性	2.83(0.69)	2.56(1.07)	n.s.
4 適 応 性	2.50(0.5)	1.67(0.82)	*
5 好悪感情	2.83(0.9)	2.33(1.25)	n.s.
6 クラス 担任希望	3.67(0.94)	3.11(1.2)	n.s.

*: $p<.05$

考 察

SHC 傾向が子どもに対する認知に与える影響について

本研究は教育に携わる人の心理的特性が子どもに対する認知に及ぼす影響について検討することを目的とした。教職希望者の大学生を中心とした被験者の SHC 傾向に焦点を当て、彼らの SHC 傾向が、教育場面で一般的には問題として（ネガティブに）評価される子どもの行動に対する認知に、どのような影響を与えているのかを明らかにするために実験が計画された。その結果、SHC 傾向の高い被験者ほど、子どもの一般にネガティブに評価される行動をより肯定的に認識し、SHC 傾向の低い被験者ほど、それらをより否定的に認識するという仮説 1 は、本研究で用いた事例全体に対しては支持されなかった。しかしながら、特定の事例に対して仮説 1 を支持する傾向が見られた。さらに、SHC 傾向の高い被験者は SHC 傾向の低い被験者に比べ、子どもに対してより好意的であるという仮説 2 は本研究の結果からは支持されなかった。

その理由として、まず、本研究における被験者の SHC 傾向が、全体的に高いため、実質的な高群、低群の群分けが完全になされていないということが考えられる。すなわち、ほとんどの被験者が SHC 傾向の高群に属する人であったと推定される。被験者の SHC 傾向を高めている要因として、被験者が大学生であることから、青年期における不安傾向の高さが推察される。また、被験者は教職希望者であるため、一般大学生と比較して、子どもの問題行動に対する肯定的意識が全体的に高かったことも原因として考えられる。

しかしながら、少数ではあったが低 SHC 傾向の被験者と高 SHC 傾向の被験者を U 検定を

用いて比較した結果、SHC 傾向が子供の認知に対するフレームワークとして機能している可能性が示唆された。事例 S の子どもの「知識」に関しては、高 SHC 傾向の方が、より肯定的に認識し、「適応性」に関しては、低 SHC 傾向の方が、より肯定的に認識することが認められたからである。つまり、SHC 傾向の高い人は、事例 S に子どもの知識に関する記述がないにも関わらず、子どもが、より「知識を多くもっている」と判断し、SHC 傾向の低い人はその子どもを、より「適応的である」と判断していたということである。

SHC 傾向は防衛機制の一つであり、SHC 傾向の高さは、被験者の自我防衛の程度を表している。本研究の結果から、SHC という自我防衛は、子どもの知的側面を肯定的に認識するための枠組みになっていると考えられる。SHC 傾向が、知的側面の認識においてのみ、肯定的役割を果たした理由として、次のことが考えられる。SHC は、主として、自分の「能力」に対する防衛機制である。したがって、子どもの知的能力に対しては、SHC 傾向の高い人、つまり、自分自身の能力に対する防衛が強い人の方が、子どもの行動に SHC 傾向的な意味合いを感じ取りやすいのではないだろうか。一方、子どもの「適応性」という側面については、自我防衛の低い人のほうが、より肯定的に認識することができる、と考えられる。SHC 傾向が低い人は、自我防衛が弱い、つまり、自我を防衛する必要性を感じることもない、比較的適応性が高い人であるために、適応性に関して相対的に肯定的な反応を示したと考えられる。

一般的に、自ら弱さを認識している教師は、子どもの問題行動に対して、それらの意味をより深く、肯定的にとらえることができるといわれる。すなわち自己認知においてネガティブな

要素を認識する人は、他者の認知においてもそれらのネガティブなものに対して深い水準で理解できるため、結果としてそれらをポジティブに捉え直すことにも優れていると思われる。しかしながら本研究により、そのような教師の特性（SHC 傾向）が、子どもの問題行動すべてに対する認識を、常には肯定的な方向に向かわせる傾向はみられなかった。

一方、認知の主体（教師）の心理的特性（SHC 傾向）の違い（高低）によって、肯定的に認知する子どもの行動領域が、それぞれ違っていることが示された。

これらの結果から考えると、教師が、自分自身の SHC 傾向を知ることによって、子どもを認識する際に、自分が、どのような枠組みと、認識の傾向をもっているのかを意識化すること（教育者のメタ認知を高めること）は子どもの行動を、より多面的にとらえよりよい教育活動に重要な要素であるといえよう。

さらにいえば日本では、ごく少数の教科を除いては、教科担任制をとらないこと、クラスの人数が多いことなど教師・子ども関係を取り巻く状況がアメリカと異なる（根本, 1990）。このためにより日本の教育現場では、子どもに対する認知に教師の特性による差異が重要であると考えられるのである。本研究で用いた SHC 傾向は、そうした教師の心理的特性の一つであるが、教育現場にとって客観的かつ基礎的な資料として貢献できる可能性を示唆したと思われる。

本研究で使用された事例と被験者について

本研究では3種類の事例を用いて、調査を行ったが、SHC 傾向による認識の違いが明らかになったのは事例 S の子どもに対する「知識」と「適応性」の認識についてのみであった。このような結果は当該の事例が行動・非社会的な子

どものものであったことによると考えられる。すなわち、行動・非社会的な子どもは一般的に、最も、問題をもった子どもとしてとらえられやすく、このような事例に対してのみ、SHC 傾向による認識の違いが生じたと考えられる。換言すれば、問題をとらえやすい子に対する認知にのみ、教師の SHC 傾向が影響を及ぼしたということである。

次に、被験者の持つ要因や経験によって、共感しやすい子どもと、共感しにくい子どもがいると考えられる。つまり、被験者が事例の子どもをどの程度身近に感じたか、ということである。被験者の身近に、事例のような子どもがいるか、また、被験者自身が事例の子どもと同一経験をしていたか、という経験の有無を実験変数に加えて、更なる検討を行うことが、今後の課題である。また本研究での被験者は、大学生であったため結果を教師のものと同一であると結論づけることは出来ない。そのため今後は、教師として教育現場にいる人たちの特性に焦点を当て、より詳細な研究をすることが望まれる。

引用文献

- 有馬比呂志 1994 適応行動がとれない子どもたちへ 藤土圭三（監）心理学からみた教育の世界 北大路書房
- 安藤 清志 1990 「自己の姿の表出」の段階 中村陽吉（編）「自己過程」の社会心理学 東京大学出版会
- Berglas, S. & Jones, E.E. 1978 Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 405-417 (伊藤, 1993より引用)
- Byrne, D. 1971 The attraction paradigm. Academic Press.
- Cronbach, L.J. 1957 The two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 12, 671-684.
- Harris, R.N., & Snyder, C.R. 1986 The role of uncertainty self-esteem in self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 451-458 (沼

- 崎・小口, 1990より引用)
- Harris, R.N., Snyder, C.R., Higgins, R.L., & Schrag, J.L. 1986 Enhancing the prediction of self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1191-1199 (沼崎・小口, 1990より引用)
- 速水 敏彦 1981b 学業不振児の原因帰属—ケース評定尺度によるアプローチ— 教育心理学研究, 29, 287-296
- Higgins, R.L., & Harris, R.N. 1988 Strategic “alcohol” use: Drining to self-handicap. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 6, 191-202 (伊藤, 1993より引用)
- 市川 伸一 編著 1991 『心理測定法への招待 測定からみた 心理学入門』 サイエンス社
- 池田 善英 1990 セルフ・ハンディキャッピングに関わる研究の動向 立教大学心理学科研究年報 33, 33-41
- 伊藤 忠弘 1991 セルフ・ハンディキャッピングの研究動向 東京大学教育学部紀要31 pp.153-162
- 伊藤 忠弘 1993 セルフ・ハンディキャッピングの状況的規定因に関する研究 実験社会心理学研究 33(1), 41-45
- 岩田 紀 (編) 1994 『人間の社会行動 社会心理学へのいざない』 ナカニシヤ出版
- Janis, I.L., & Field, P.B. 1959 Sex differences and personality. In C.L. Hovl and & I.L. Janis (Eds.) *Personality and persuasibility*. Yale University Press. 55-68 (沼崎・小口, 1990より引用)
- Jones, E.E., & Berglas, S. 1978 Control of attributions about the self through self handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 200-206
- Jones, E.E., & Rhodewalt, F., & Berglas, S. & Skelton, J.A. 1981 Effect of strategic self-presentation on subsequent self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 407-421 (松尾, 1994より引用)
- Jones, E.E., Rhodewalt, F., Quattrone, G., & Pittman, T. 1986 Self-Handicapping scale. Unpublished manuscript (沼崎・小口, 1990より引用)
- Kelly, H.H. 1973 The processes of causal attribution. *American Psychologist*, 28, 107-128
- Kolditz, T.A., & Arkin, R.M. 1982 An impression management interpretation of the self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 492-502 (伊藤, 1993より引用)
- 松尾 睦 1994 セルフ・ハンディキャッピング方略としての努力抑制と課題選択実験 社会心理学研究, 34(1), 10-20
- 根本 橋夫 1990 男性教師と女性教師の男児・女児に対する働きかけの比率の違い 教育心理学研究, 38, 64-70
- Pyszczynski, T., & Greenberg, J. 1983 Determinants of reduction in intended effort as a strategy for coping with anticipated failure. *Journal of Research in Personality*, 17, 412-422 (伊藤, 1993より引用)
- Rosenberg, M. 1965 *Society and adolescent self image*. Princeton, N.J.: Princeton University Press (沼崎・小口, 1990より引用)
- Shepperd, J.A., & Arkin, R.M. 1989a Determinants of self-handicapping: Task importance and the effects of preexisting handicaps on self-generated handicaps. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15, 252-265 (伊藤, 1993より引用)
- Shepperd, J.A., & Arkin, R.M. 1989b Self-handicapping: The moderating roles of public self-consciousness and task importance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15, 252-265 (伊藤, 1993より引用)
- Shrauger, J.S., & Shoenemann, T.J. 1979 Symbolic interactionist view of self-concept: Through the looking glass darkly. *Psychological Bulletin*, 86, 549-572 (松尾, 1994より引用)
- Strube, M.J., & Roemmele, L.A. 1985 Self-enhancement, self-assessment, and self-evaluative task choice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 981-993 (沼崎・小口, 1990より引用)
- 鈴木 清・品川 不次郎 (編) 1966 教育相談の実際 第4版 日本文化科学社
- Tedeschi, J.T. & Norman, N. 1985 Social power, self-presentation, and the self. In B.R. Schlenker (Ed.), *The self and social life*, New York, McGraw Hill. (安藤, 1990より引用)
- Tice, D.M., & Baumeister, R.F. 1990 Self-esteem, self-handicapping, and self-presentation: The strategy of inadequate practice. *Journal of Personality*, 58, 443-464 (伊藤, 1993より引用)
- Tucker, J.A., Vuchinich, R.E., & Sobell, M.B. 1981 Alcohol consumption as a self-handicapping strategy. *Journal of Abnormal Psychology*, 90, 220-230 (伊藤, 1993より引用)
- 全国学校教育相談研究会 (編) 1973a 問題のある子 小学校編 学校教育相談の理論と実際 大日本図書
- 全国学校教育相談研究会 (編) 1973b 問題のある子 中・高校生編 学校教育相談の理論と実際 大日本図書
- 沼崎 誠・小口 孝司 1990 大学生のセルフ・ハンディキャッピングの二次元 社会心理学研究, 5(1), 42-49