

[学術論文]

自我体験経験後の自己成長感に対する
批判的思考態度・観点取得の寄与
—大学生を対象とした質問紙調査より—

The contribution of the critical thinking disposition and perspective taking to the
self-growth after Ego-experience by undergraduates' sample

天 谷 祐 子

Yuko AMAYA

Studies in Humanities and Cultures

No. 28

名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』抜刷 28号

2017年7月

GRADUATE SCHOOL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

NAGOYA CITY UNIVERSITY
NAGOYA JAPAN

JULY 2017

〔学術論文〕

自我体験経験後の自己成長感に対する 批判的思考態度・観点取得の寄与 —大学生を対象とした質問紙調査より—

The contribution of the critical thinking disposition and perspective taking to the self-growth after Ego-experience by undergraduates' sample

天谷 祐子
Yuko Amaya

要旨 本論文は、私はなぜ私なのかという問い—自我体験—を過去に経験した人が、経験後に積極的意味づけをしたり主観的成長感を感じたりしているか否かによる違いに、批判的思考態度・観点取得・レジリエンスの個人差が寄与していることを、大学生を対象に検証することを目的とした。研究1では、自我体験の経験の有無と経験後に積極的意味づけをしているか否かと批判的思考態度との関連を検討した。その結果、批判的思考態度の「探究心」・「客観性」において、自我体験経験者で自身の経験について意味づけを積極的にしている人がそうでない人よりも得点が高いことが示された。研究2では、自我体験の経験の有無と自身のその経験による自己成長感を感じているか否かと、観点取得・レジリエンスとの関連を検討した。その結果、観点取得に関しては自我体験経験者が未経験者よりも得点が高く、レジリエンスの「意欲的活動性」では自我体験経験者のうち自己成長感の高い人がそうでない人よりも高かった。これにより、自我体験経験後に意味づけや主観的成長感を感じる人は、そうでない人よりも自身の経験について好奇心を持って意欲的適応的に捉える特性を持つ可能性が示唆された。

キーワード：自我体験、批判的思考態度、観点取得、レジリエンス

1. 問題と目的

(1)はじめに

小学校高学年から中学にかけての時期に、約半数の人に「私はなぜ私なのか」という問い—自我体験—が経験される(天谷,2002)。自我体験にて生じる問いに普遍的回答は見られない。それにも関わらず、問いに答えを見つけようと思いを続ける人や深刻に思い悩む人が存在する(天谷,2002)。それらの人たちは、自身の自我体験の経験を総じてポジティブに意味づけている(天谷,2010)。本研究

において注目するのは、自我体験にて生じる問いの普遍的回答を見出せなくとも、その取組みに意味を見出したり、自身が何らかの形で成長したと考えたりする自我体験経験者(天谷,2002)とそうでない人の違いである。本研究においては、自我体験経験者の中でも自身の自我体験を意味あるもの・自己が成長したと主観的に捉える人と、そうでない人の特徴の違いを、論理的認知的発達に関わる指標、具体的には批判的思考・観点取得を取り上げて明らかにする。また近年のポジティブ心理学の流れに沿いながらより適応的に生活しようとするレジリエンスも取り上げて検討する。

本研究で取り上げている批判的思考態度と観点取得は認知的な要素が強いまたは認知的要素を促進するための情動的要素であり、レジリエンスはより良い適応を目指す要素が強い。これらの要因が自我体験を経験するか否かに寄与すると想定しているのではなく、同じ自我体験を経験したとしても、その経験をよりポジティブに捉える傾向に寄与したり、自我体験の経験により一時的に混乱したとしてもその後多角的視点を持ち、認知的に高次の対処をすることに寄与することを想定している。一般にポジティブであれネガティブであれ何らかの経験後の変化は、経験後の主観的成長感の程度や内容に注目する研究が多い。しかし本研究では、自我体験経験後の主観的成長感の程度や内容に注目するのではなく、それらの経験に主観的成長感を見出しやすい特性、またはその特性が伸張されやすい状態を具体的に示すことに注目する。これにより、同じ自我体験の経験をした人であっても、その人がその時点で持っているより汎用性の高い認知的(または認知的要素を後押しする情動的要素の)特性のありようによって、自身の自我体験の捉え方や位置づけが異なってくることを示すことができると思われる。

(2) 批判的思考と自我体験

近年学校教育分野で批判的思考の育成が注目されている。批判的思考とは、適切な根拠に基づく論理的思考を指す(安藤・池田・宮本, 2011)。批判的思考の育成が注目される背景として、文部科学省(2010)が「生きる力」を児童生徒に身につけさせることを目標に、情報活用能力の育成・教育現場のICT化といった情報教育を推進していることが挙げられる。

安藤・池田(2012)は、中学生世代は、認知的にはピアジェ理論における形式的操作期にあたり、他者の視点で物事を把握できるようになる段階となり、批判的思考を育成するのに適した時期であることを指摘している。そして、安藤・池田(2012)は中学生の総合的学習の時間に「自分の思考のクセを知る」ための思考トレーニングを行い、批判的思考や情報活用の実践力・コミュニケーション行動の変化を2回の縦断調査により明らかにしている。その結果、情報活用の実践力・知的好奇心が批判的思考力を高めること、批判的思考態度のうち「探究心」がコミュニケーション力を高めることを示した。また前田・新見・加藤・梅津(2010)では、中学生対象の横断調査により、批判的思考態度が高いほど、社会的事象に関する関心や意欲が高く、社会的な事柄を積極的に理解しようとする社会的態度が高いことを示している。

批判的思考態度を高める外部からの積極的な働きかけの効果という視点のみならず、中学生世代以降の(それ以前の時期と比べて)ゆるやかな認知的発達や生活の中で経験している種々のエビ

ソードを通して批判的思考態度が発達する面も見過ごせない。加藤・太田・松下・三井(2012)は中学生の批判的思考態度の発達を短期縦断研究を行い、中1の10月から2月にかけて批判的思考態度における「探究心」・「客観性」・「証拠の重視」で得点が有意に上昇することを示している。また批判的思考態度における「探究心」は、意欲の一つとして批判的思考態度の源泉となっており、批判的思考態度における「証拠の重視」・「客観性」を形成することが示唆されている(藤木・沖林, 2010)。

批判的思考の育成は、中学生世代のみにおいて進められているわけではなく、大学において「良き思考者」や「良き市民」を育て、専門教育を受けるための知識や学習スキルや方略・情報活用力を身につけることを目的とした教育も行われている(楠見, 1999)。この点に関する知見として、大学生を対象とした調査において(楠見・松田, 2007)、批判的思考態度の「探究心」・「客観性」・「証拠の重視」が高い人ほど、メディアのバイアスを理解し、主体的な情報収集をしていたという結果が示されている。

このように、中等教育だけでなく、高等教育にあっても批判的思考の育成・教育が推進され、かつ発達していくことが想定されている。そして批判的思考のうち、「探究心」は批判的思考の意欲の部分の役割を担っており、批判的思考の他の因子の源泉となり、発達的には(児童期半ば以降)最初に獲得されその後も発達することがわかる。

批判的思考を測定する心理尺度については、いくつかの尺度が開発されているが、特に中学生から大学生まで幅広く適用されてきている尺度は平山・楠見(2004)による批判的思考態度尺度である。この尺度では平山(2004)による「客観的にものごとをとらえ、多面的・多角的に検討し、適切な規準に基づき判断しようとする思考」という定義に基づき、批判的思考の認知的側面・情緒的側面のうち後者の批判的思考態度を包括に測定する心理尺度を開発している。理論的には、批判的思考が発揮される場面において、情緒的側面の態度が認知的側面の能力・スキルに影響を与えるとされている(楠見, 2010)。

平山・楠見(2004)による批判的思考態度尺度は以下の4因子から構成されている。「複雑な問題について順序立てて考えることが得意だ」などの「論理的思考への自覚」、「いろいろな考え方の人と接して多くのことを学びたい」などの「探究心」、「いつも偏りのない判断をしようとする」などの「客観性」、「結論をくだす場合には確たる証拠の有無にこだわる」などの「証拠の重視」の4因子であり、信頼性と妥当性が確認されている。また、批判的思考を測定する実際の課題との関連性もこの尺度が唯一、「探究心」因子が、情報の評価段階との関連が示されており(平山・楠見, 2004)、一部確認されている。したがって本研究では、平山・楠見(2004)による批判的思考態度尺度を使用して、自我体験との関連を検討することとする。

本研究において、自我体験と批判的思考態度の間の関連に特に注目する視点は、本人にとってインパクトのあるエピソード・経験を通してその後もそのエピソード・経験について思考を継続させるか否かという点である。本研究において焦点を当てている(小学校後半から中学にかけて生起する)自我体験の経験やその主観的意味づけには教育的な働きかけや介入は想定されていないが、批判的思考態度に含まれる要素は、自身に入力される種々の情報や経験を論理的・多角的に整理分析

し、意欲を持って思考し続ける部分にあたる。自我体験を経験し主観的に意味づけをするか否かは、そのような批判的思考態度に含まれる要素を持っているか否かに影響を受けると考えられる。一般的な批判的思考育成や教育的な効果という文脈とは異なるが、批判的思考態度における個人差によって自身の経験の捉え方に結果的に相違が見られると想定される。

本研究における具体的な仮説は、自我体験経験者で自身の経験に意味を積極的に見出すと報告する人は、そうでない人に比べ、批判的思考態度の意欲面の一つである「探究心」が相対的に高いというものである。自身の自我体験の経験を、その後批判的に吟味し、それについて積極的に捉え直す作業を自身の中で(外部から積極的な教育を受けなくとも)よく行うと考えられる。または自我体験の経験によって、その人の持つ批判的思考態度がより強められるということも想定される。

(3) レジリエンスと自我体験

レジリエンス(弾力性)とは、困難な環境にもかかわらずうまく適応する過程・能力・結果と定義される(Masten, Best & Garmezy, 1990)。近年、レジリエンスは心理学分野のみならず、個人が経験する困難や逆境のみならず、対人関係上の問題や災害・経済的問題などマクロなレベルの要因によっても引き起こされることから、適用される範囲が拡大し、教育現場や臨床現場、政策立案といった視点からも注目が集まっている(村木, 2015)。村木(2015)のレジリエンスに関するレビューによると、Werner ら(1995)の長期縦断研究により、ネガティブなライフイベントを持つ人の3分の1は適応的ライフコースをたどることが示され、レジリエンスは比較的多くの個人に見られる現象であることが実証され(Bonanno, 2004)、その後のスタンダードとなった。その後レジリエンスをプロセスとして理解し、リスク因子・保護因子の関連やその整理を行い、個人の適応の違いに関する交互作用効果が注目される流れが見られ、続いて、予防や介入を目的とした実験研究も見られるようになった(村木, 2015)。予防や介入を目的とした実験研究の時期以降、ポジティブ心理学の潮流である、健康を増進し、より人生を豊かにするという観点からもレジリエンスが論じられるようになった(村木, 2015)。ここで村木(2015)は、レジリエンス概念の変化・拡大が生じたとしている。つまり、レジリエンスは困難な状況下で精神的に落ち込んだ個人の回復に注目するのみでなく、「健康な個人がより健康に」なるために備えることが望まれる個人のポテンシャルとしてとらえられるようになった(村木, 2015)。

本研究においては、レジリエンスの概念を、それほど悪条件ではない環境下で、より人生を健康的に豊かにするという、村木(2015)が指摘するより拡大された観点からレジリエンスを捉えることとする。また本研究のメインの変数である自我体験を児童期後半から青年期初期に経験することは、人によってはネガティブな現象にもポジティブな現象にもなりうる。しかしその自我体験を経験後、主観的にどのように意味づけ・自己成長感を感じるかによって、より人生を豊かにできるか否かが分かれてくると思われる。そこで本研究では、レジリエンスを個人の能力・特性と捉える立場から、心の健康を保つ適応力に注目する(石毛・無藤, 2006)指標として取り扱う。

レジリエンスを個人の能力・特性と捉える立場からのレジリエンスの役割に関わる先行研究において、レジリエンスが高い者には次のような特徴がある。自尊感情が高い(Masten & Coatsworth, 1998)、無気力感に陥ることが少ない(Losel, Bliesener, & Kofler, 1989)、自分の考えを主張できる(Werner, 1989)、問題解決への意欲が高い(D'Zurilla & Nezu, 1990)、過去に経験した問題を別の観点から見直したり、より適切な解決方法を選択して対処するタイプのコーピングを用いる(Flach, 1997)などである。日本においても、短大生において、いじめられた経験があっても「負けず嫌いになった」などのその後のパーソナリティの発達や自己肯定感と正の関連がある(荒木, 2001)。

また発達途上にある中学生世代におけるレジリエンスの役割を考えると、例えば石毛・無藤(2005)では、ストレスの高い高校受験期の中学3年生の「意欲的活動性」(粘り強く問題を解決しようとする)と「楽観性」(物事をポジティブにとらえる)が受験前のストレス反応の抑制と受験後の成長感の向上に寄与することを示している。

方法論的には、石毛・無藤(2006)による尺度ではレジリエンスを個人の能力・特性と捉える視点から「ストレスフルな状況でも精神的健康を維持する、あるいは回復へと導く心理的特性」と定義し、「意欲的活動性」・「楽観性」、そして「内面共有性」(不安や喜びといった情動に触発されて他者との内面的なつながりを求める傾向)の3因子から成る尺度を作成し、中学生を対象に調査を行っている。今後自我体験を経験する時期に相当する中学生を対象とするデータと比較対照する視点から、中学生の年代にも適用可能な石毛・無藤(2006)によるレジリエンス尺度を本研究において採用することとする。

本研究において想定している点は、レジリエンスの中でも「意欲的活動性」・「楽観性」の高い人が、そうでない人よりも、自身の過去の自我体験をより意味ある経験として認識し、自身のよりよい人生に生かす捉え方をするというものである。レジリエンスの「意欲的活動性」「楽観性」の高い人は、自我体験の経験によって普遍的回答のない問いに直面した際、普遍的回答が存在しなくとも、問いに直面したこと自体をポジティブに捉え多角的視点から「学ぶものがある」と楽観的に良い方向にとらえることができると考えられる。一方で、自身の自我体験の経験を他者と共有しようという態度は、自我体験の報告においては得られておらず、自分ひとりの問題として他者に開示されない(天谷, 2002)ことから、自我体験とレジリエンスにおける「内面共有性」には関連がないことが想定される。

(4) 観点取得と自我体験

他者理解をはじめとする対人関係上の振る舞いについては、従来は関係性に関わる構成概念(例：友人関係に関する概念やソーシャルサポート、攻撃性)が主に扱われてきた。しかし、対人関係上の振る舞いを、そういった関係性に関わる構成概念の視点のみでなく、自他の視点のズレといった認知発達の延長線上で認知的な観点も含めて詳細に検討されても良いはずである。

認知発達の延長線上で他者との関係を考える概念として、例えば、他者の心的状態を認識・推測し、理解する能力を「他者理解」として(溝川・子安, 2015)、幼児期を中心に「心の理論」研究において進められてきた。その結果、幼児期後半に一次の誤信念を理解するようになり、9・10歳頃に二次の誤信念を理解するようになることが示されてきた(子安, 2000)。しかし二次の誤信念を理解するようになったからといって、それで他者の理解のありようが明らかになったわけではない。青年期以降も自他の視点のズレを認識した上で他者の視点を意識して行動を解釈・理解する能力が発達することがわかってきた(Dumontheil, Apperly, & Blakemore, 2010)。つまり「他者理解」は青年期以前に発達しきってしまうような単純なものではないことがわかる。

また近年、共感性に関わる研究について、動物・発達・障害・社会心理学の分野で論文数が増加し、活性化している(長谷川, 2015)。長谷川(2015)は、共感性を「情動伝染」「感情的(情動的)共感」「認知的共感」の集合体として論を進めているが、情動的共感ヒトのみならず他の哺乳類と共通の(神経)基盤を有しているが、思考・熟慮まで含む認知的共感ヒトに固有の能力であると述べている。一方で認知的共感身体反応を前提とせず、他者の情動・感情状態を理解する機能であり、意図的にオン・オフの制御が可能なトップダウン処理である(梅田, 2014)。そのような認知的共感の構成要素に「視点取得」が存在し、他者から見た世界がどのように見えているか、他者の思考や感情をその人の表情・行動・状況から推察する能力を指し、心の理論やメンタライジングなどが含まれる(長谷川, 2015)。長谷川(2015)は現代社会の多くの場面では、情動に安易に流されず、情動をコントロールした上で、他者の身になって考える視点取得(認知的共感)の重要性が求められてくると述べている。観点取得の役割とは、他者との間の関係の中で効率的なコミュニケーションを行うためのより良い着地点を探索できるというより汎用性の高い機能が想定できる。

この認知的共感に関わる研究の隆盛よりも前の時代から、共感について理論的にモデル化してきたものの一つに、Hoffman(1984)による感情—認知的統合を説明した共感の理論的モデルがある。共感的覚醒の最も進んだ様式(第5の様式)に、10歳から大人の時期(最も認知的スキルが獲得される時期)の「役割取得」を挙げている。青年期の始まりの時期に、最も認知的スキルの高次の概念として「役割取得」が理論的に設定されている。

特に発達の視点から認知的共感を扱う数少ない実証的研究として Davis&Franzoi(1991)によると、視点取得について、高校生の学年が上がるにつれて高くなる結果が示されている。尺度は異なるが出口・齋藤(1991)では認知的共感性が中学生から大学生にかけて高くなる傾向が見出されている。また登張(2003)の「気持ちの想像(視点取得に近い)」は男子のみが高校から大学にかけて高くなる結果であった。18歳以降において他者理解(視点取得)ができると情動的側面である共感的関心が高くなるという知見も示されてきている(Tangney, Stuewig, & Martinez, 2014)。

また認知的共感の構成要素である視点取得(観点取得)が18歳以降も重視されるべき根拠の一つとして、効率的な社会的問題解決に関わる一連の研究が上げられる。葛藤解決の問題に関して、Neale&Bazerman(1983)は労働側と社会側の交渉での取引過程が研究され、大学の学部学生が「組合」・「会社」間の契約交渉のシミュレーションを行った結果、視点取得の高さは自分に有利な方向

に交渉を促進させる働きをしていることが示された。つまり葛藤回避・葛藤管理に関して、視点取得の得点の高さは、対人的きしみが少なく、葛藤が起きる可能性があればそれをお互いのギブ・アンド・テイクのような建設的行為で片付けようとする傾向があることが示された(Davis, 1994)。このように役割取得の過程は非感情的の結果にも影響を与える(Davis, 1994)。また、理論的観点からは、他人の視点を取る能力や意志が、他人の立場の理解やそれに対する寛容さを生み出し、その結果、他者への攻撃的反応が減少するとされ、より攻撃的でないやり方で行動するだろうことが述べられている(Davis, 1994)。

ただ認知的共感を測定する尺度に関しては、(特に発達心理学的)実証研究においては、日本においては、共感の中で情動的な要素がより重視されてきた。溝川・子安(2015)は青年期以降の他者理解測定の数少ない有効な指標として、情動コンピテンスプロフィールの下位因子(野崎・子安, 2015)や、青年期用多次元的共感性尺度(登張, 2003)の「視点取得(気持ちの想像)」を挙げている。例えば登張(2003)の「視点取得」の項目内容を見ると、認知的ニュアンスを示す項目が少なく、認知的側面の測定とするには不十分であるように思われる。

一方でDavis(1980)による対人反応指標における「役割取得」因子は、日常生活で自発的に他人の心理的立場を取ろうとすることに関する傾向を測定している。この下位尺度は、社会的役割取得の過程を測定する唯一の大人用の測度であると Davis(1994)は述べている。そこで本研究ではこのDavis(1983)による対人反応指標の下位因子である「観点取得」因子を翻訳した宮城(1990, 酒井, 2000 所収)を取り上げ認知的共感の側面の指標として使用することとする。

さて、ここで取り上げる認知的共感の「観点取得」は、ここまで述べてきたように、他者の視点を認知的に推測し、自己と他者の間の視点を容易に行き来しながら他者とコミュニケーションを円滑に進める、いわば「自己視点以外の視点」をいかに持ちながら他者をはじめとした周囲の事象を理解しようとするかという特性を測定している。このような視点は、他者との交渉時のみならず、他者との一般的な対人関係上のコミュニケーションや他者との(葛藤を抱えていない)議論の際に効果的なだけでなく、自分自身の思考や位置づけを相対化する際にも効果的であると考えられる。つまり、観点取得の視点は、他者とのやり取りの際だけでなく、自己の思考の相対化にも有用であると考えられるのである。

そこで本研究では、自我体験を経験した人の中で、自己の自我体験の経験に意味づけを行ったり自己成長感を感じられると主観的に判断する人は、そうでない人よりも観点取得が高く、自己を相対化する視点を持っている傾向が高いと考えられる。また、自我体験を経験し、自己の経験について考える作業が、このような観点取得の特徴をより強める機能をもたらすと考えられる。したがって、自我体験の経験者の中で自己成長感を感じられると主観的に判断する人は、そうでない人よりも、観点取得の得点が相対的に高いことが仮説として想定される。

2.研究 1

(1)目的

研究1の目的は、自我体験の経験の有無やその意味づけの程度と批判的思考態度の関連を明らかにすることである。

(2)方法

①研究協力者：大学生143名(男性50名、女性93名、平均年齢19.5歳)であった。

②質問紙：a)自我体験尺度：天谷(2005)による質問項目15項目(5件法)と自由記述から構成されている。b)批判的思考態度を測定する項目：平山・楠見(2004)による批判的思考態度尺度4因子からなる33項目(5件法)であった。各因子の内容は、「論理的思考への自覚」(例：複雑な問題について順序立てて考えることが得意だ)、「探究心」(例：いろいろな考え方の人と接して多くのことを学びたい)、「客観性」(例：物事を決めるときには客観的な態度を心がける)、「証拠の重視」(例：結論をくだす場合には、できるだけ多くの事実や証拠を調べる)といったものである。

c)意味づけを尋ねる項目：自我体験を経験した後の意味づけについて独自に3項目を作成し使用した。項目内容は「(自由記述欄に記載した経験)を考えたことは、自分にとって良いことだったと思う」、「(自由記述欄に記載した経験)について考えたことは、その後の自分に何らかの形で影響していると思う」、「(自由記述欄に記載した経験)を考えたことは、自分にとって何か意味があったと思う」というもので、5件法で尋ねた。

③結果の整理：自我体験に関する質問項目の評定と自由記述内容により全研究協力者を以下の3群に分類した。「経験群」は自我体験質問項目の評定が1項目以上高いものにマルをつけ、かつ自由記述内容が自我体験に相当するとされる群、「あいまい群」は自由記述内容が自我体験を経たとするには不十分な群、「未経験群」は自我体験を経っていないとされる群である。

(3)結果

①自我体験の経験率

自我体験尺度15項目の後に設定された自由記述内容から、全研究協力者を「経験群」・「あいまい群」・「未経験群」の3つに分類した。その結果、143名中45名が「経験群」に分類された。「経験群」に分類された記述内容の例の一部をTable1に記載した。自我体験の経験率(全研究協力者に占める「経験群」の割合)は31.47%となった。

Table1 自我体験とされた記述(一部)

-
- ・小学生くらいの時、鏡を見ながら、宇宙や世界のことを考えていると、どうして自分がこの体の中に入っているのか。他人はどうして自分じゃないのか、なぜ自分は一人なのか、なぜ世界はあるのか、なぜ自分がいるのか、この世界は自分しか見えてないとしたら・・・
 - ・寝る前、自分は何で自分なんだろう。自分が他の所に生まれてたら、どうなっていたんだろう。
 - ・もしも体から意識が飛べるとして、自分の体から「自分」が抜けてしまい他人の体に入ったら自分なのだろうか。死んだ時、「自分」がなんらかの世に残ってしまっても「自分」なのか、私は名前とは「身体」につけるもので、名前に自分ではないと思う。
-

②自身の自我体験に意味を見いだしたか否か・未体験者と批判的思考の関連

自我体験「経験群」を、意味づけを尋ねる項目3項目の合計点の平均点(11.33, $SD=3.07$)を境に「意味づけ高」群(22名)と「意味づけ低」群(23名)に分類した。そして、意味づけ(高群/低群)の2群と自我体験「未経験」群の3群間で、批判的思考の各下位尺度得点について1要因分散分析を行った。その結果、4下位尺度のうち「探究心」、「客観性」、「証拠の重視」の下位尺度得点について主効果が得られた(順に $F(2, 56)=10.04, p<.001$, $F(2, 56)=4.92, p<.05$, $F(2, 56)=3.44, p<.05$ Table2 参照)。Tukey 法による多重比較を行ったところ、「探究心」は意味づけ高群が意味づけ低群よりも有意に高く、また意味づけ高群が未経験群よりも有意に高かった($p<.001$)。また「客観性」は意味づけ高群が意味づけ低群よりも有意に高く、「証拠の重視」は意味づけ高群が未経験群よりも有意に高かった($p<.05$)。

Table2 体験群における意味づけ高低2群と未体験群間の批判的思考各下位尺度得点の分散分析結果

		平均値	SD	F値	有意水準	下位検定
論理的思考の自覚	1 意味づけ低群	37.57	8.19	2.57	+	
	2 意味づけ高群	43.45	9.93			
	3 未体験群	38.29	9.79			
探究心	1 意味づけ低群	36.52	7.43	10.04	***	1<2, 2>3
	2 意味づけ高群	43.59	4.39			
	3 未体験群	35.21	6.92			
客観性	1 意味づけ低群	24.43	3.30	4.92	*	1<2
	2 意味づけ高群	28.00	4.15			
	3 未体験群	25.07	4.50			
証拠の重視	1 意味づけ低群	10.04	2.20	3.44	*	2>3
	2 意味づけ高群	11.23	2.07			
	3 未体験群	9.29	2.58			

注.1: $N=23$, 2: $N=22$, 3: $N=14$

***: $p<.001$, *: $p<.05$, +: $p<.10$

(4)考察

本研究の結果、批判的思考のうち「探究心」について、自我体験の経験者の「意味づけ」高群が、未経験者や自我体験経験者の「意味づけ」低群よりも高いことが示された。この点については、仮説は支持されなかった。自我体験を経験するか否かにおいても、自我体験を経験した後その意味づけを積極的にするか否かにおいても、批判的思考の「探究心」が寄与していた。メカニズムとしては、批判的思考の「探究心」の高さが、自我体験の生起しやすさに対しては特性として、つまり生起しやすさの十分条件としてポジティブに寄与し、その後の自我体験の経験の意味づけに際しては、特性としてよりもむしろ従来から批判的思考に関する研究で指摘されているような、環境による伸張や経験による発達の後押しとしてポジティブに寄与している可能性が考えられる。

また批判的思考のうち「客観性」については、自我体験経験者のうちの意味づけの強さによる違いのみが見られた。この点は仮説で想定していない有意差が見られた。客観性の高さは偏りのない一面的でない判断を自分がしているかということを意識する態度を示しているが、自身の自我体験の経験について、普遍的回答は得られないけれども、別の視点からは何らかの意味があったとい

う多面的判断が振り返りの際の意味づけには求められることから、この下位尺度に差が見られたものと思われる。

さらに批判的思考の「証拠の重視」については、自我体験経験者のうちの意味づけの高い人と未経験者の間で違いが見られた。自我体験の経験の有無や自身の自我体験の意味づけには、自身の思考の中での事実(現在の自分についての客観的認識)と、仮説演繹的思考実験(例：もし現在の自分でない自分がどこかに想定できるとしたら、それは私ではないのか私なのか)、それにより感じられる自身の情動(例：混乱する、おそろしい、不安になる、それを考えて何になる?)という3つが交互に頭の中でやり取りされる。それらのやり取りを通して、自我体験経験者の中で意味づけを行っている人は、そうでない人に比べ、日常の他の場面においても、何らかの根拠に基づいて判断を進める認知的パターンを獲得するようになることが想定される。この想定を検証は今後自我体験を経験する直後の世代を対象とした研究にて検証されることが望まれる。

3. 研究2

(1)目的

研究2の目的は、自我体験の経験の有無や自身の経験による主観的成長感の程度とレジリエンス・観点取得の関連を明らかにすることである。

(2)方法

①研究協力者：愛知県内の大学生 208 名(男性 75 名、女性 120 名、不明 13 名、平均年齢 20.61 歳, SD. 88)であった。

②質問紙：a) 自我体験に関する質問項目：質問項目 15 項目(5 件法, 天谷, 2005)と自由記述、自身の体験に対する自己成長感を尋ねる 7 項目(竹澤, 2008 を改変)であった。過去に自我体験を経た可能性が高くなるほど、自我体験質問項目の合計得点が高くなるように設定されている。

b) 共感性の「観点取得」に関する質問項目：共感性の認知的側面に関する質問項目 2 因子の中から 1 因子 7 項目(宮城, 1990, 酒井, 2000 所収)を使用した。項目例は「友達から見たら物事がどう見えるか想像して友達を理解しようとする」というものである。

c) レジリエンスに関する質問項目：石毛・無藤(2006)による児童期から青年期の特徴を捉える観点から作成されたレジリエンスに関する 3 因子(「意欲的活動性」・「内面共有性」・「楽観性」)計 19 項目を使用した。「意欲的活動性」の項目例は「難しいことでも解決するために、色々な方法を考える」、「内面共有性」の項目例は「つらいときや悩んでいるときは自分の気持ちを人に聞いてもらいたいと思う」、「楽観性」の項目例は「なにごととも良い方に考える」というものである。

③結果の分類：研究1における結果の整理方法と同様の手法で全研究協力者を「経験群」・「あいまい群」・「未経験群」の3群に分類した。

(3)結果

①自我体験の経験率

研究 1 と同様の手法にて、自我体験に関する質問項目の評定と自由記述内容による分類を行った結果、「経験群」は 78 名、「あいまい群」は 110 名、「未経験群」は 17 名、不明は 3 名であった。これにより、全研究協力者における「経験群」の割合は 37.5%となった。

②自我体験と共感性の「観点取得」・レジリエンスの間の相関

自我体験に関する 15 項目の質問項目の評定を合計して「自我体験」尺度得点とした。自我体験尺度得点と共感性・レジリエンス尺度との間の相関係数を算出した。その結果（Table3）、自我体験尺度得点と共感性の「観点取得」の間に正の相関が得られた（ $r=.27, p<.001$ ）。また低い値ながら、自我体験尺度得点とレジリエンスの「意欲的活動性」と「内面共有性」の間に正の相関が得られた（順に $r=.19, p<.01, r=.14, p<.05$ ）。

	α 係数	共感観点 取得	意欲的 活動性	内面 共有性	楽観性
自我体験	.94	.27 ***	.19 **	.14 *	-.14 +
共感性 観点取得	.72		.48 ***	.15 *	.01
レジリエンス 意欲的活動性	.80			.23 ***	.36 ***
内面共有性	.80				.02
楽観性	.69				

***: $p<.001$, **: $p<.01$, *: $p<.05$, +: $p<.10$

③「経験群」の「自己成長感」の程度による群分けと未経験群の間の差

「経験群」に関して「自己成長感」尺度得点の平均値（ $M=19.25, SD=7.43$ ）を境に「自己成長感」高群と「自己成長感」低群の 2 群に分けた。この 2 群と「未経験群」を合わせた 3 群間で、共感性・レジリエンスの各下位尺度得点に違いが見られるかどうか、1 要因分散分析を行い検討した。その結果（Table4）、共感性の「観点取得」とレジリエンスにおける「意欲的活動性」において主効果が見られた（順に $F(2, 89)=7.81, p<.001, F(2, 91)=4.73, p<.05$ ）。Tukey 法による多重比較を行ったところ、共感性では「未経験群」、「経験群」の自己成長感低群が、「経験群」の自己成長感高群よりも有意に低い得点であった（ $p<.05$ ）。またレジリエンスにおける「意欲的活動性」では経験群の自己成長感低群よりも経験群の自己成長感高群の方が有意に高い得点であった（ $p<.05$ ）。

Table4 自我体験経験群における自己成長感高低2群と未経験群間の分散分析結果									
		未経験群(1)		経験群				F値	下位検定
				自己成長感低群(2)		自己成長感高群(3)			
共感性	観点取得	22.59	(4.17)	24.44	(4.48)	27.03	(3.60)	7.81 ***	1<2,3
レジリエンス	意欲的活動性	35.41	(5.26)	34.76	(5.05)	38.42	(5.69)	4.73 *	2<3
	内面共有性	23.53	(4.58)	23.55	(5.14)	25.69	(3.36)	2.75	
	楽観性	9.47	(2.60)	8.55	(2.50)	8.23	(2.58)	1.40	

注 数字は平均値、カッコ内の数字は標準偏差、*: $p<.05$, ***: $p<.001$

(4)考察

本研究の結果、自我体験を経てかつ自身の自我体験によって成長したと感じている人は、同じ自我体験を経てそのように感じない人よりも、レジリエンスの中で意欲的活動性が相対的に高く、困難な課題に直面した際に粘り強く問題を解決しようとする意欲が高いことが示された。本研究の仮説において設定したように、レジリエンスにおける意欲的活動性の高さは、自我体験における問いに普遍的回答は見られないが、問いの答えを見出そうと意欲的に試行錯誤したり、自身の体験に自分なりの意味を見出そうとする視点を持つことにつながり、結果的に自身の経験をより良いものに捉えることに寄与することが示された。また意欲的活動性の高さについて、自我体験未経験群と自我体験経験者の中の自己成長感を感じていない群の間には有意差が見られなかったことから、自我体験の経験の有無そのものに意欲的活動性が影響を与えているわけではないことも推測される。

また観点取得の高さについては自我体験未経験群と経験群の間で違いは見られたが、経験群における自己成長感を感じているかいないかの間での違いは見られず、仮説は支持されなかった。自我体験を経て自己成長感を感じるか否かの間に認知的に自己を相対化する視点が寄与するのではなく、自我体験の経験の有無に寄与する可能性が示唆される。この点については、自我体験の経験の有無と観点取得の高さのどちらが原因でどちらが結果であるのか、自我体験を経験する時期に近い中学生を対象とした研究をさらにに行い確認する必要がある。

4. 総合考察

本研究の研究1と研究2の結果より、自身の自我体験の意味づけや自己成長感を強く感じられる要因としては、認知的な処理を推し進める意欲に関わる因子であることが明らかにされた。批判的思考の「探究心」やレジリエンスの「意欲的活動性」はいずれも粘り強く自身の問いに取り組む特徴を有している。さらにそれらに先行して、探究心の強さのみならず、他者の視点を認知的に理解したり、証拠を重視したりする特徴が自我体験の生起そのものに寄与している可能性も示された。これらの特徴が実際に小学校後半や中学生の時期にどこまで成熟しているものなのか、これらの指標を小学校高学年生向けに修正しながら、実証的に検証していくことが必要である。

今後の課題として、以下の2点が挙げられる。第1には、本研究においては大学生のみを対象として、自我体験の経験とその意味づけ・自己成長感の相違と、批判的思考態度・レジリエンス・観点取得の関連を検討した。その結果、自身の自我体験の経験の意味づけの強さの違いによる相違が一部得られた。しかし、これらの結果に関して、自我体験経験直後の中学生を対象として同じような相違が見られるのかを実際に検証していく必要がある。これは、自我体験の経験(または経験の主観的意味づけ)後に批判的思考態度等の変数が影響を及ぼす程度を具体的に明らかにする視点を持つ研究となるだろう。

第2には、自我体験経験以前の世代から調査を継続して実施し、自我体験経験前からの発達の経路を実際に明らかにしていくことが望まれる。これは自我体験の経験の生起に批判的思考態度等の変数が与えるインパクトの強さを実際に明らかにしていく視点を持つ方向性である。または自我体験を引き起こす十分条件のみならず、直接的に自我体験を引き起こす要因の特定にもつながる視点を持つ方向性とも言える。いずれも、今後の課題としては大きな課題であるが、さらなる研究が望まれる。

参考文献

- 天谷祐子（2002）「私」への「なぜ」という問いについて：面接法による自我体験の報告から 発達心理学研究,13,221－231.
- 天谷祐子（2005）自己意識と自我体験―「私」への「なぜ」という問い―の関連 パーソナリティ研究, 13, 197-207.
- 天谷祐子（2010）自我体験を経たことによる意味の内容に関する質的分析 東海学園大学研究紀要,15,3-13.
- 安藤玲子・池田まさみ（2012）批判的思考態度の獲得プロセスの検討―中学生の4波パネルにおける因果分析から― 認知科学,19,83－99.
- 安藤玲子・池田まさみ・宮本康司（2011）クリティカルシンキングと好奇心、情報活用の実践力との関係 日本心理学会第75回大会,469.
- 荒木剛（2001）「いじめられ体験」がその後のパーソナリティ発達に及ぼす影響―レジリエンシー(resiliency)との関連― 日本発達心理学会第12回大会発表論文集,21.
- Bonano, G.A. (2004) Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely adverse events? *American Psychologist*, 59, 20-28.
- Davis, M.H. (1980) A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M.H. (1983) Measuring individual differences in empathy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Davis, M.H. (1994) *Empathy: A social psychological Approach* Westview Press. (デイビス, M.H. 菊池章夫(訳) 1999 共感の社会心理学 川島書店)
- Davis, M.H. & Franzoi (1991) Stability and change in adolescent self-consciousness and empathy. *Journal of Research in Personality*, 25, 70-87.
- 出口保行・齋藤耕二（1991）共感性の発達の研究 東京学芸大学紀要：1部門第42号, 119－134.
- Dumontheil, I., Apperly, I.A., & Blakemore, J.S. (2010) Online usage of theory of mind continues to develop in late adolescence. *Developmental Science*, 13, 331-338.
- D’Zurilla, T.J., & Nezu, A.M. (1990) Development and preliminary evaluation of the social problem-solving inventory. *Psychological Assessment*, 2, 156-163.
- Flach, F.F. (1997) *Resilience: The power to bounce back when the going gets tough!* New York: Hatherleigh Press.

- 藤木大介・沖林洋平 (2010) 批判的思考態度を構成する要素間の関係 梅光学院大学論集,43,1-7.
- 長谷川寿一 (2015) 共感性研究の意義と課題 心理学評論,58,411-420.
- 加藤弘通・太田正義・松下真実子・三井由里 (2012) 思春期における批判的思考の発達 日本教育心理学会第54回大会発表論文集,249.
- 子安増生 (2000) 心の理論-心を読む心の科学 岩波書店
- 楠見孝 (1999) 米国の大学における思考力育成の授業とその方法 コアカリキュラム(文学分野)の研究開発(中間報告),「1-2(1)-8-19」 九州大学文学部
- 楠見孝 (2010) 批判的思考と高次リテラシー(Pp.134-160) 楠見孝(編) 思考と言語(現代の認知心理学 3) 北大路書房
- 楠見孝・松田憲 (2007) 批判的思考態度が支えるメディアリテラシーの構造 日本心理学会第70回大会発表論文集,858.
- 平山るみ (2004) 批判的思考を支える態度および能力測定に関する展望 京都大学大学院教育学研究科紀要, 50, 290-302.
- 平山るみ・楠見孝 (2004) 批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響-証拠評価と結論生成課題を用いての検討- 教育心理学研究,52,186-198.
- Hoffman,M.L. (1984) Interaction of affect and cognition in empathy. In C.E. Izard (Ed.), *Measuring emotions in infants and children*, pp.279-296. Cambridge University Press.
- 石毛みどり・無藤隆 (2005) 中学生における精神的健康とレジリエンスおよびソーシャル・サポートとの関連-受験期の学業場面に着目して- 教育心理学研究,53,356-367.
- 石毛みどり・無藤隆 (2006) 中学生のレジリエンスとパーソナリティの関連 パーソナリティ研究, 14, 266-280.
- Losel, F., Bliesener, T., & Koferl, P. (1989) On the concept of invulnerability: Evaluation and first results of the Bielefeld project. In M. Brambring, F. Losel., & H. Skowronek (Eds.), *Children at risk: Assessment, longitudinal research at risk*. Walter de Gruyter, Pp. 186-219.
- 前田健一・新見直子・加藤寿朗・梅津正美 (2010) 中学生の批判的思考力と社会的事象に対する関心・意欲および社会的態度 広島大学心理学研究,10,89-100.
- Masten,A.S., Best,K.M., Garmezy,N. (1990) Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- Masten,A.S., Coatsworth, J.D. (1998) The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 205-220.
- 宮城真理 (1990) PT-EC 尺度の検討 立教大学心理学科卒業論文(酒井久美代 2000 情動認識力, 語彙力, エモーションナル・インテリジェンスの構成要素間の関連性の検討 性格心理学研究, 8,79-88.)
- 溝川藍・子安増生 (2015) 他者理解と共感性の発達 心理学評論,58,360-371.
- 文部科学省 (2010) 教育の情報化に関する手引き
- 村木良孝 (2015) レジリエンスの統合的理解に向けて-概念的定義と保護因子に着目して- 東京大学大学

院教育学研究科紀要,55,281-289.

Neale,M.A.,& Bazerman, M.H. (1983) The role of perspective-taking ability in negotiation under different forms of arbitration. *Industrial and Labor Relations Review*, 36, 378-388.

野崎優樹・子安増生 (2015) 情動コンピテンスプロフィール日本語短縮版の作成 心理学研究,86,160-169.

酒井久実代 (2003) 情動認識力、語彙力、エモーショナル・インテリジェンスの構成要素間の関連性の検討 性格心理学研究,8,79-88.

竹澤みどり (2008) 自律的な依存の仕方が依存後の自己成長感に及ぼす影響について 筑波大学心理学研究, 35, 65-72.

Tangney,J.P., Stuewig,J., & Martinez,A.G. (2014) Two faces of shame: The roles of shame and guilt in predicting recidivism. *Psychological Science*, 25, 799-805.

登張真稲 (2003) 青年期の共感性の発達：多次元的視点による検討 発達心理学研究,14,136-148.

梅田聡 (2014) 共感の科学 梅田聡(編) 岩波講座「コミュニケーションの認知科学 2」共感 岩波書店

Werner, E.E. (1989) High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 1, 72-81.

Werner,E.E. (1995) Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 81-85.

注.本研究は、2009 年日本発達心理学会第 20 回大会、2010 年日本心理学会第 74 回大会にて発表されたものを加筆修正したものである。