

『解放された世界』論

ユートピア的世界にある残滓的なもの

広島国際大学心理科学部臨床心理学科 遠藤 利昌

序

SFの父とも称されるH. G. ウェルズ (H. G. Wells, 1866-1946) の小説、『解放された世界』(*The World Set Free: A Story of Mankind*)¹は、1913年12月から1914年5月にかけて雑誌『イングリッシュ・レビュー』(*English Review*)に連載された後、1914年の早い時期にアトランティック社から出版された小説である。この小説で耳目を引くのは、何と云っても、第一次世界大戦すら始まっていないときに書かれたにもかかわらず、原子爆弾が登場していることであろう。フレデリック・ソディ (Frederick Soddy) の『ラジウムの解釈』(*The Interpretation of Radium*, 1909)に刺激を受け、この小説を書いたと言うウェルズは、ここで「原子爆弾」(atomic bomb)という言葉の世界で初めて使い、核戦争まで描いている。さらに、主要な登場人物の一人である科学者ホルスタイン (Holsten) は1933年に放射能を発見する設定になっているが、現実の世界では、同じく1933年にキュリー夫人とその娘が放射性物質の作成に成功する。これだけではない。物理学者のレオ・シラード (Leo Szilard) が、1934年に初めて核分裂の連鎖反応について思いついたときのことを、「私はそのことが何を意味するのか知っていたので—というのも、私はH. G. ウェルズを読んで知っていたのだ—特許が公にされて欲しくなかった」と述べたという逸話まで残っている (Mackenzie, 298-299)。もちろん、細かな間違いは指摘されているが、ブライアンズ (Paul Brians) が「当時の知識であれほど理解していたことは驚くべきことだ」と述べているように (Brians, 5), SFの父、そして予言者としてのウェルズの真骨頂とも言える作品と言えよう。

ところが、こうした予言書としての評価にもかかわらず、『解放された世界』の小説としての評価は決して高くない。例えば、ウェイガー (W. Warren Wagar) は、この小説の中で「(核戦争による)恐ろしい破壊の後、世界は救われることになったが、小説は—そのジャンルのいかなる定義においても—失敗している」と述べている (Wagar, 144)。こうした評価の低さの原因の一つと考えられるのは、原爆投下後に国家という枠組みが消滅し、一つの世界共和国 (World Republic) が樹立されることに説得力がないとされるからではないだろうか。ハモンド (J. R. Hammond) は、「この本の一番の弱点は、間違いなく「神の民、イギリス人」であるエグバート王が率いる世界の政治家が、突然、正気になり、啓発される説明についてである」としている。「神の民、イギリス人」という言葉はさておき、科学技術の進歩によって核戦争まで起こした世界の国々が、突如、戦争の無駄を悟り、主権を放棄して世界共和国設立に賛同することには唐突過ぎる印象が残り、この小説中の言葉を用

いれば、「ユートピア的驚異」(WSF, 266) を抱かせるような断絶が存在しているということであろう。しかし、新しい科学技術の登場によって社会変化をもたらされること自体は、スーヴィン (Darco Suvin) の言う「カタストロフ小説」(Suvin, 254) であれば、特におかしいことではない。問題は、そうした変化に整合性を与える部分、ハモンドの指摘で言えば、人間性の唐突な変化に説得力がないということになる。

ウェルズは、20世紀に入ると積極的にパンフレットや論考を投稿し、イギリス内外の時事的な問題について発言をしている。そこで本論では、まず、こうした論考を参考にしながら、この小説が、そうした時事的な問題に積極的にかかわっていることを示していく。そしてその後、核戦争の後に成立するユートピア的世界が、実は、こうした時事的問題と連続性のある世界であり、さらには、そこに登場する人物たちも、その連続した世界の中で苦悩しながら生きる存在であることを示していきたい。そうすることで、ウェルズが核戦争前の世界と、その後の世界共和国設立の間に横たわる大きなギャップを埋めようとしていたことを示すことができればと思う。

1.

この物語の中で、最終的に世界規模の核戦争へと発展する戦争の突端となったのは、中央ヨーロッパ諸国がスラヴ諸国に侵入したことだった。

This time it was talk of the Central European powers suddenly attacking the Slav Confederacy, with France and England going to the help of the Slavs. (WSF, 75)

この世界大戦は1950年代中ごろに起きるとされているが、それはこの小説が発表された当時の世界情勢を反映している。ここで言う「中央ヨーロッパ列強」とは、ドイツを中心とした中央同盟国に該当する。1870年普仏戦争での勝利以来、ドイツは軍事的、経済的に拡大政策をとり、ヨーロッパ世界のパワーバランスを大きく揺るがす存在へと発展し、20世紀に入ると、それまで圧倒的な強さを誇ってきたイギリスを脅かす存在になっていた。1898年以降、ドイツは艦隊法を制定して海軍力を強化していき、イギリスと熾烈な「建艦競争」と呼ばれる軍拡競争を繰り広げる。さらに、1908年のデイリー・テレグラフ事件、そして1912年のアガディール事件と、両国の関係は悪化の一途をたどっていき、「否が応でも武力衝突に向かっているよう」だった (Bridgham, 61)。19世紀後半を通して、イギリスは「光栄ある孤立」を堅持してきたが、こうした情勢下にあって、1902年の日英同盟の締結を皮切りに、フランス、次いでロシアと協商を結んで守備固めをせざるを得なくなる。だが、それは同時に、他国の戦争に巻き込まれる危険性を冒すことでもあった。

こうしたヨーロッパの状況を反映して、この時期、文学の世界では「侵略モノ」が大流行する。普仏戦争直後の1871年に出版されたチェズニー (George Tomkyns Chesney) の『ドーキングの戦い』 (The Battle of Dorking) を嚆矢に、第一次世界大戦までに英仏独の三国で発表された「侵略モノ」は、少なくとも400を数える (Clarke, 387)。元来、イギリスにとっての「伝統的敵国」はフランス

であり（村岡他, 228）、19世紀末まで、イギリスの「侵略モノ」に登場する侵略者と言えばフランスがお決まりの国だった。しかし、20世紀に入って反独感情が高まってくると、手のひらを返したように、作家たちは来たるべきドイツとの戦争を描くようになる。それはフォースター（E. M. Forster）が、「イギリスとドイツは戦争することになる」という発言がなされるごとに、戦争をそれだけ起こりやすく思わせている」とコメントし、警鐘を鳴らすほどだった（Forster, 66）。

「ウェルズにとって侵略ジャンルは魅力的だった」とイビー（Cecily E. Eby）が言っているとおり、『宇宙戦争』（*The War of the Worlds*, 1898）以来、彼は積極的に「侵略モノ」を書きつづけた作家だったと言える（Eby, 39）。『宇宙戦争』は火星からの侵略者が地球に襲ってくる物語だったが、それから10年と経たないうちに、『彗星の時代』（*In the Days of the Comet*, 1906）や『空の戦争』（*The War in the Air*, 1908）でドイツとの戦争を描いている。20世紀に入ってからウェルズの関心が「生物学的懸念」から「差し迫った政治的懸念」に移り（Eby, 49）、積極的に当時の世界情勢を盛り込んだ「侵略モノ」を書くようになっていくことがわかる。『解放された世界』も、こうしたドイツとの「ますます回避不能になりつつある衝突を予測する憂うつな本の目録」の中の一つということになるだろう（Bridgham, 62）。事実、ウェルズは、この物語の中でドイツの軍国主義政策の祖とも言うべきビスマルクのことを、次のように痛烈に批判する。

These crowning buds upon the tradition that Napoleon planted and Bismarck watered, opened and flared 'like waterlilies of flame' over nations destroyed, over churches smashed or submerged, towns ruined, fields lost to mankind for ever, and a million weltering bodies. (WSF, 132)

こうして見ると、ウェルズは当時流行していた「侵略モノ」を利用し、来たるべきドイツとの戦争を煽っているように見える。しかし、この時期のウェルズのドイツに対する感情は一枚岩ではない。第一次世界大戦も差し迫った時期に、彼は「戦争の常識」（“Commonsense of Warfare”）という論考を書いている。その中でも、普仏戦争の勝利に酔いしれたドイツの軍拡政策のために、「10年以上にわたって、西ヨーロッパ全体がドイツの獐猛さによって脅かされてきた」、「フランスとイギリスにとってドイツとの平和を保つことは困難な作業だった。ドイツはあらゆる現代兵器の生みの親であり先導者だった」と苛立ちを露わにする。しかし、ウェルズは次のようにも述べている。

But that is not going on. It is already more than half over. If we can avert war with Germany for twenty years, we shall never have to fight Germany. In twenty years' time we shall be talking no more of sending troops to fight side by side on the frontier of France; we shall be talking of sending troops to fight side by side with French and Germans on the frontiers of Poland.

そして、「ドイツが完全に目を覚ましたときには、西ヨーロッパでのハルマゲドンとは「回避された」と考えてよいだろう」（Wells, 1914, 143-144）とまで述べ、ドイツとイギリスが直接、西部戦線で戦争を始めることは回避できるという期待を示している。もちろん、ドイツに対する警戒感が完全に

解消されたと考えていたわけではない。それは、『解放された世界』で、世界戦争への引き金を引いたのがドイツだったことから明白である。この時期のウェルズは、ドイツとの戦争が回避できる可能性と、苛立ちとの間で綱引きをしているような状態にあったと言えるだろう。だが、そういった状態にあって、この小説は「反ドイツの主張」ではなく、フランス、ロシアとの同盟関係によって、他国の戦争にイギリスが巻き込まれることを問題にしており (Schultze, 22)、ウェルズがドイツとの戦争を回避できるとの考えに傾いていたことがわかる。この小説では、ビスマルクについて次のようにも述べられている。

‘And yet it may be I am unjust to Bismarck, [...] [y]ou see, men belong to their own age; we stand upon a common stock of thought and we fancy we stand upon the ground. [...] People are cruel and stupid in a stupid age who might be gentle and splendid in a gracious one. (WSF, 262)

このように、ドイツの軍国主義の祖であるビスマルクも、核戦争を経て世界国家へと向かう人類史の中に、必然的に登場する人物だったとされる。第一次世界大戦中の1916年に発表された『ブリトリング氏、やり抜く』(*Mr. Britling Sees It Through*)の主人公ブリトリング氏は、しばしばウェルズの分身とされる人物である。戦前のブリトリング氏は、人類は進化し「健全」になっている、ドイツ皇帝ヴィルヘルム2世も「平和を望んでいる」(Well, 1916b, 127-128)、「[イギリス]やドイツのようなまともな国が流血の時代に逆戻りするなんて想像できるだろうか！」(Wells, 1916b, 77)と述べ、イギリスもドイツも戦争が回避されることを望んでいると信じていた。

もうひとつ、この「戦争の常識」からの引用部分で注目したいのが、20年後、イギリスは、ドイツ、フランスと連合して、ポーランド、つまり東部戦線で戦っているだろうと予測していることだ。ウェルズは、西ヨーロッパでの戦争の可能性が遠ざかり、さらにその先に同盟の見通しすら立てている一方で、東ヨーロッパ、つまりスラヴ諸国での紛争の危険性の方に目を向けている。『解放された世界』ではドイツとの連合までは描かれていないが、ドイツがスラヴ連合に攻撃、つまり東部戦線で戦争を始めたことをきっかけに世界戦争が始まった。さらに、この世界戦争が終結し、世界統合の宣言がなされ、世界的賛同の中で新秩序が歓迎されたにもかかわらず、「ただ一人だけ反抗する君主」が登場する。それは、バルカン同盟の王フェルディナンド・チャールズ (Ferdinand Charles) だった。「あの中世主義の奇妙な生き残り」とされるこの王は、新秩序を受け入れることのできない過去を象徴する人物として描かれている (WSF, 168)。「スラヴのキツネ」(Slavic Fox)と呼ばれるこの王は、「フォクシー・フェルディナンド」(Foxy Ferdinand)として知られていた当時のブルガリア国王フェルディナンド1世をモデルとしている (Schultze, 24)。この物語が発表される直前の1913年6月には、この国王が領土拡大を目論んで第二次バルカン戦争を起こしていた。ブリトリング氏／ウェルズは、「バルカン半島でくすぶる脅威」(Wells, 1916b, 145)に苛立ちを露わにし、「(イギリスとドイツが戦争するよりも)バルカン半島で戦争が起きるほうがまだ可能性がある」と述べている (Wells, 1916b, 77)。ウェルズは、いわゆる「ヨーロッパの火薬庫」であるバルカン諸国での紛争の方に、より危険性を見ていたことがわかる。そして、この彼の懸念は第一次世界大戦の勃発

によって現実のものとなる。

核戦争が終わると、イギリスのエグバート王 (King Egbert) とアメリカ駐在のフランス大使ルブラン (Leblanc) がリーダーとなって、「人類を救う」ための会議がスイスのブリサーゴで開かれる。かつての「伝統的敵国」であり、今の同盟国であるフランスの代表者と協力し、この二人は世界の再建と平和の構築に向けてイニシアティブを発揮する。それは、世界情勢の変化に合わせ、フランスからドイツへと侵略者を変えた「侵略モノ」の作家たちとは一線を画している。加えて、このブリサーゴ会議でドイツに対する報復的な措置が盛り込まれることはない。これは、第一次世界大戦中、そして戦後にも、ウェルズが主張し続けたことと一致している。戦前から一貫して、彼が反ドイツ感情に阿ることがなかったことを示している。

ウェルズは主権国家の廃止を求め、世界国家樹立の必要性を訴えるが、今ある状況から目を逸らすことはない。刻々と変化する世界情勢を見極めながら未来を予測し、起こり得る世界（戦争）をシミュレーションして世に問うていく。こうしたウェルズの姿勢は国内情勢についても同じことが言えるが、それについては章を改めて見ていこう。

2.

ウェルズは社会主義者であると公言するが、「決して狂信的または無批判な支持者ではない」と言っていることからわかるとおり (Wells, 1908, 1) , その社会主義は、「特定の政党や運動に決して従わない、独自の個人的バイアスによって形成されたもの」である。おおよそウェルズは体系的な理論家とは言えない。それでも、ひとつ明確に言えることは、それが、「文明の未来と世界国家が彼の社会主義の究極の目的」だったということであろう (Hyde, 217) 。そして、その目的のためにウェルズが示す道筋は、決して革命的、急進的なものではなく、硬軟おり交ぜながら支配階級に漸次的な変化を迫っていく、というものだ。例えば、初期の社会主義者たちの私有財産の収用についての考え方に対し、彼は次のような批判をしている。

The early Socialists expounded their doctrine with the blithest disregard of what one might have imagined was a fairly obvious fact, that you cannot suddenly create whole new classes of men. That is the common error of almost all the revolutionary schemes of the study and of the work-room alike.

ウェルズは、「昨日から明日を切り離すことはできない、世界は同じ人間で構成されている」、「まったく異なった新しい組織で社会を新たに再構築する」ことは荒唐無稽であると言う。そして、「合理的経済発展のコース」として、「没収、革命、または個人の財産の損害」を避けながら、「イギリス全土を一般国民の利益のために一つの大きな地所であるかのように管理する」ことが可能であると示す (Wells, 1916a, 46-55) 。一見、過激な主張にも見えるが、実のところ、ここでウェルズは革命的な変化を回避する道を示しながら、彼独自の言い包めるような言葉で土地所有者たちに語りかけている。

このような支配階級や裕福な階級に向けた発言の仕方は、これ以外にも見られる。1910年から『解放された世界』が発表されるまでの数年間、イギリスは、鉄道、繊維産業、船舶、炭鉱など、多様な産業でストライキが続発する、いわゆる「大不安」(the Great Unrest)と呼ばれる時期にあった。こうした動向をいち早くとらえたウェルズは、1912年5月、ミドル・クラス向けの雑誌『デイリー・メール』(Daily Mail)に「労働不安」(“Labour Unrest”)という論考を投稿している。そこで、ジョージ5世の戴冠(1911年6月)ころから、イギリスは「拡大する無秩序」の中にあり、「本物の修復不可能な階級戦争が始まる段階」に突入した可能性があるとする。そして、その原因のひとつとして、教育やメディアの普及によって今の世代の労働者が親世代の労働者とは気質が変わっていることを指摘し、当時フランスから輸入されたサンディカリズムのような戦闘的労働運動にふれながら、「我々が陥りつつある社会的破壊の段階を避けるために、まだ何ができるのか、そして、何をしなければならないのか」と問いかける(Wells, 1914, 43)。ここでウェルズが問題にするのが、労働者と雇用主との間で仲介役となるべき政治が役割を果たしていないことだ。社会に大きな変動が起きているにもかかわらず、政治は50年前と変わらぬ旧態依然とした状態にあり、喫緊の問題に対応する能力も指導力もなく、労働者たちの不信感は増すばかりである。それでも、労働者たちは決して理不尽な存在ではないとして、ウェルズは次のように述べる。

These men below there are still, as a class, wonderfully patient and reasonable, quite prepared to take orders and recognise superior knowledge, wisdom and nobility. They make the most reasonable claims for a tolerable life, for certain assurances and certain latitudes. Implicit rather than expressed is their demand for wisdom and right direction from those to whom the great surplus and freedom of civilisation are given. It is an entirely reasonable demand if man is indeed a social animal. (Wells, 1914, 53)

ウェルズによれば、労働者たちは「合理的な要求」をしているだけであり、しかも、「優れた知識と知恵と高貴さ」を認めることができる存在であった。したがって、問題は労働者の側にあるのではなく、そうした特性を具えた政治家たちの不在であり、そのために、今、イギリスで第二のフランス革命が起きようとしている。ウェルズは「目覚めよ、ジェントルマン!」と呼びかけ、ここでも、言葉巧みに行動を迫っていく(Well, 1914, 49)。

さて、『解放された世界』にフレデリック・バーネット(Frederick Barnet)という、かつて、「(財産を)所有し、使う、享乐的な階級」に属していた人物が登場する。放射能が一般に実用化されるようになると、その無限のエネルギーは交通、生産、金融など、あらゆる分野に大きな影響を与え、「巨大な経済革命」を引き起こす(WSF, 40)。バーネットは、その荒波にのまれて「社会の底辺」に落ちてしまっていた(WSF, 61)。「新しいエネルギーに投資し、新型の原子力エンジンや、それに必要な資材を提供する側にいた人たち」にすれば「驚くべき繁栄」の時代の到来であった(WSF, 43)。しかしその一方で、「この人類の新しい時代の光り輝く一面」の裏側では、金や有価証券は暴落し、炭鉱や旧式の工場で働いていた大量の労働者たちが失業者となって街に溢れ、「悲惨と社会的破局」が起きていた(WSF, 44)。バーネットは恵まれた階級の出身者として、こうした原子エネルギーが

引き起こした社会変化の目撃者となる。そして、その彼が目撃することになるのが「新しい労働問題」であった。バーネットは「安価な機械のために永久に不要化された安価な労働者たち」による「失業者の行進」を目にする (WSF, 66-67)。そして、その無力な行進を見ているうちに、失業者たちの訴えているものが何なのかに思い当たる。

It was an appeal against the unexpected, an appeal to those others who, more fortunate, seemed wiser and more powerful, for something—for *Intelligence*. This mute mass, weary footed, rank following rank, protested its persuasion that some of these others must have foreseen these dislocations—that anyhow they ought to have foreseen—and arranged.

そして、バーネットは「そのような知性はまだ存在していない。世界は知性を待ち望んでいる」、「我々は政治を見つけなければならない、そして教育を見つけなければならない、それは政治と表裏一体のものなのだから」と続ける (WSF, 68-70)。ところが、この時代の政治に「知性」はなく、「こうした事態を予見するもの」ではあり得なかった。そのため、原子エネルギーという「人間の必要を満たすのに不可欠なもの全てを、人間の意志と目的とを実現するのに必要な全てを手に入れようとしているのに、人は困難、飢餓、怒り、混乱、衝突、そして筋の通らぬ苦しみについて語らなければならない」(WSF, 45-46)。ウェルズは、「大英帝国は世界国家の先駆者でなければならない、そうでなければ何も無いことになる」(Wells, 1934, 652)と述べている。「神の民、イギリス人」というミルトンの言葉を振ったとみられる表現を用いているのも、世界国家の設立、運営において、イギリスが重要な役割を果たすことを期待していたからであろう。しかし、第一次世界大戦終結後の1921年、この小説に付した序文の中で、ウェルズはエグバート王やルブランのような存在は現れなかったと失望を露わにすることになる。

この時期のウェルズは科学的、技術的進歩を、研究者の倫理的な問題としてとらえてはいない。それは「不可避」なものであり (Haynes, 73), 『解放された世界』でも、「研究の進歩の中には一種の避けられない論理」があると述べている (WSF, 265)。むしろ必要なのは、こうした進歩に対応した社会再建を成し遂げることのできる科学的知識に精通した指導力のある「政治家」(statesman)であった。戦争は「正確な科学」の領域に入りつつあり、科学的知識によって予見可能なものになっている。新兵器が開発され、「戦術」(the art of war)はますます精緻化、複雑化し、アマチュアの時代は過ぎ去って、「将校がエンジニアになる」時代がやってきている。ところが、すでに見たように、当時のイギリスにはそうした存在はおらず、いまだに時代錯誤のシステムが存続していた。ウェルズは、「今日でも、大国は、まだ軍隊を紳士の遊び道具にしているようだ」と述べ、イギリスの将校たちが家柄だけで選ばれ、専門的知識を持ち合わせていないことを皮肉っている (Wells, 1902, 202-204)。ウェルズは、この物語の中で、こうした指導力の不在の危険性を示していく。

世界戦争が始まった当初、フランス人のデュボア元帥 (Marshal Dubois) を中心に、ヴィアール將軍 (General Viard), そして、イギリス人のデリー伯爵 (the Earl of Delhi) の3人がパリにある司令部で指揮を執ることになる。元帥のデュボアは、「新しい空軍戦術や、原子エネルギーの可能性につ

いて適切な認識」を持ち合わせていない (WSF, 123)。彼の「近代的な戦術」に関する認識であり、出世の秘訣でもあったことは、それを「誰も何も知らない」というものだった。彼に言わせれば、自分から行動したり話したりすれば墓穴を掘る危険性があるため、「ゆっくりと着実に、とりわけ静かに行動する者が一番、勝ち残るチャンスがある」のだった (WSF, 126-127)。先見性に欠ける彼は、昔ながらの「ナポレオンやモルトケによって考えられた方針」に基づいて、「塹壕陣地や、国境線突破や、国境戦」といった計画を立てる (WSF, 82)。この物語によってウェルズは、人類の差し迫った事態を読者に示そうとしたと言っている。つまり、近い将来、飛行機の登場によって「前線」や「戦場」、さらには、戦闘員と非戦闘員の区別が破壊され、「歴史上の先例をはるかに超えた社会的崩壊」が起きるとのことだった (Wells, 1925, ix)。こうした「戦術」の変化を予測できなかったデュボアは、パリが空爆にあったときにロケット弾によって死んでしまうことになる。

指揮系統を完全に失った世界を、さらなる災いが襲う。科学に対して全く認識不足だったデュボアたちのことを軽蔑的に見ていた、フランスの特殊科学部隊を指揮する「残忍そうな若い飛行士」(WSF, 92) が、パリを空襲したドイツに復讐するためにベルリンへと飛び立っていく。「同情的というよりは冒険的タイプ」の、この飛行士の手には、「悔い改めることのない人類に科学が押し付けようとしている全ての贈り物に、さらに補う黒い物、破壊の贈り物」が握られていた (WSF, 94)。

3.

こうして「悔い改めることのない人類」は、全面的な核戦争に突入していく。もちろん、そこには大量の犠牲者が伴うことになる。それはウェルズ自身が予見したとおり、戦闘員、非戦闘員の区別などない、大量の無差別殺戮である。だが、ウェルズは原爆による破壊の様子を伝えることはあっても、一人一人の犠牲者に対して目を向けることはなく、原爆投下によって無数の市民が犠牲になっている事実に対する、彼の冷徹とも言える態度を露呈する。ウェルズは、原子爆弾が投下されることがなければ、人類は目覚めることがなかったと言う。

Certainly it seems now that nothing could have been more obvious to the people of the earlier twentieth century than the rapidity with which war was becoming impossible. And as certainly they did not see it. They did not see it until the atomic bombs burst in their fumbling hands. (WSF, 103)

科学の進歩によって戦争は「不可能」になっていた。にもかかわらず、その明白な事実には、真剣に目を向けることのなかった人類は、原爆のような大きな衝撃がなければ事の重大さを認識することはなかった。そして、ようやく「人間という動物の狡猾な側面は、絶対に必要という再建に対する心底からの認識」によって圧倒され (WSF, 235)、おそまきながら、世界国家の必要性に気づくことになる。もともとウェルズが想定していたこの物語のタイトルは、*The Atom Frees the World*、あるいは *The Atom Liberates the World* であった (Wells, 1998, 351, 358)。しかし、「原子(エネルギー)が世界を解放する」ためとは言え、広島・長崎を知っている現代人には、あまりに楽観的過ぎる認識と

言わざるを得ないだろう。ダウリング (David Dowling) も、「このような楽観主義はウェルズの洞察力の最も弱いところである」(Dowling, 45) としている。

こうした原爆擁護論を先取りしたとも言えるウェルズの論理を支えているものに、彼の進化論的な見方がある。彼は『自伝の試み』(*Experiment in Autobiography*, 1934) の中で、「未来のことにのめり込んだ」理由として、感受性の強い年頃に、「進化論的思考法」(evolutionary speculation) にふれたことが大きいとしている (Wells, 1934, 550)。冒頭、この物語は「人類の歴史は、外部の力をどのように獲得してきたかの歴史である」という言葉で始まる (WSF, 1)。そして、人間が原始的で野蛮な、弱肉強食の環境で生きていた段階から、道具を使い、同時に社会性を増しながら進化していく過程が示される。それはまさに、副題にある「人類の物語」の始まりであり、そこから一気に原爆の開発、核戦争、そして世界国家の誕生までの様子が描かれていく。その視点は、マコーネル (Frank K. McConnell) が指摘するように、「無限の視点」(the perspective of infinity) であり (McConnell, 195)，原始の時代から未来に至るまでの人類の歴史の全体像を、俯瞰的な視点から直線的に、そして不可避的なものとして示そうとする。こうすることで、ウェルズが核戦争を契機として世界国家が成立するまでの人類の進化の歴史、あるいはその予言を読者に強く刻みつけようとしていることがわかる。こうした文脈の中で、原爆は必要なものとしてとらえられている。

この物語に登場する主要な登場人物に、放射能の時代を切り開いたホルスタイン、原子エネルギーの登場によって起きた社会的大変革の目撃者となるバーネット、そして、核戦争終結後、世界国家で教育改革に貢献したカレーニン (Marcus Karenin) の三人がいる。ホルスタインは、「私は一部であって全体ではない。私は「変化」という武器庫の中にある小さな道具にすぎない」と言い (WSF, 39)，バーネットは「知性」の必要性を訴え、「一生を尺度として物事を考える人は政治家にはなれない」(WSF, 74) と言う。そしてカレーニンは、「私はマーカス・カレーニンを忘れてしまいました」、自分という「あの小さな器」から抜け出たようだという (WSF, 283)。このように、三人とも一人の人間としての視点を超えて、歴史を俯瞰する視点に身を置くようになる、あるいは、身を置いている。物語の展開上、この三人が特につながりを持つことはない。しかし、原子エネルギーの登場から、その後の世界を次々とリレーするように登場し、彼ら一人一人の経験が繋がって、個人の経験を越えた「人類そのものの経験」(McConnell, 193-194) を作り上げていく。

しかし、こうした進化論的に歴史を俯瞰する視点、あるいは、人類史の上に一人一人の登場人物を配置する方法は、一方で、彼らの個人としての存在が置き去りにされた、森を見て木を見ずと言ふべき視点でもある。世界共和国における主権の所在について、エグバート王は次のように言う。

[The sovereign] is that common impersonal will and sense of necessity of which Science is the best understood and most typical aspect. It is the mind of the race. It is that which has brought us here, which has bowed us all to its demands. . . (WSF, 162)

主権は人間の集合的、非人格的な意志と必要性の感覚であり、そのもっともわかりやすく、典型的な局面が科学である。つまり、原爆は、人類が進化する上で必然的に登場したものであるばかりか、

人間を導くものであり、さらには、人間の集合的意志そのものということだ。そして、「科学はもはや我々の召使ではない。我々は、科学が我々のような小さな個人を超えた何か偉大なものであると知っている。それは目覚めつつある人類の心である」(WSF, 257)ともある。ウェルズの科学に関する意識の変遷をたどっていったヘインズ (Roslynn D. Haynes) は、最終的に科学が神秘的な存在になり、「大司祭のような役割」を担っているとす。そして、「それがなければ、(人間の) 利己的な個人主義的争いや、広大で道徳観念を持ち合わせないテクノロジーによって破壊される運命にあった人類生存への唯一の希望」になっているとしている (Haynes, 80-81)。この物語中の言葉で言えば、科学が「世界の新しい王」(WSF, 162) の地位につき、人類を救うということだ。しかし、科学が進歩し、原爆を知った人間に残された「唯一の希望」を示そうとするウェルズの意図は理解できたとしても、これでは、科学が人間の意志そのものであるどころか、限りなく人間の意志を支配しているディストピア的な状況ができあがっている。本論冒頭でふれたハモンドの、「世界の政治家が、突然、正気になり、啓発される説明」に説得力がないという指摘も、こうした科学が支配する世界国家に、政治家などを含めた、あらゆる個人の意思が犠牲にされているせいで、そのような国家の存在に不自然さが残ることが一因と言えらる。

だが、ここで注意したいのは、原爆投下後に示されるユートピア/ディストピア的世界は、それ以前の世界が抱えていた問題から決して切り離されてはいないことだ。「あの中世主義の奇妙な生き残り」(WSF, 168) とされるスラヴの王が反乱を起こしたのは、原爆投下後にできた世界政府に反対してのことだった。さらには、「ビスマルクが亡くなったときに生きていた人たちはまだ生きています！」(WSF, 261) とあるように、「ナポレオンが植え、ビスマルクが水をやって育て上げた伝統」を知っている世代の人間はまだ生きていとされる (WSF, 132)。新しく生まれ変わったはずの世界にも、それまでの世界が抱えていた課題は継続して残されており、不安要素は消えていない。「実のところ、この結論には多くの問題が解決されないままで残っている」とシード (David Seed) が指摘しているように (Seed, 38)、旧世界と新世界との間は決して断絶しておらず、連続した世界である。そして、これら旧世界の残滓的なものの存在は、ウェルズがユートピアを築くことに失敗しているのではなく、彼が、世界共和国に向け、残された課題を蔑ろにすることなく、丁寧に取り組んでいることを示している。

こうした残滓的なものの存在は、登場人物個人についても言える。ブリザーゴで開かれた評議会は、教育委員会に教育改革を委任する。この委員会で目覚ましい活躍をして、委員会で指導的な役割を果たしたのがカレーニンである。彼の功績は、「近代教育システムの基本方針」となっている教師たちへの「一般教書」を書いたこととされる。「己の魂を救おうとするものは、皆、その魂を失うことになる」というルカ伝の言葉で始まるその教書の中には、「諸君は自己放棄を教えなければならない、そして、諸君が教えなければならない他の全てのことは、この目的に貢献し、従属しなければならない。教育とは人間の自己からの解放である」とある (WSF, 238-239)。こうした個人主義批判、集合主義的考えは、ウェルズのユートピア思想の要とも言えるもので、ここでカレーニンはウェルズを代弁していると言える。人間の自己からの解放という意味は、この物語のタイトルである『解放された世界』という言葉の中にも、すでに含まれている。だが問題は、こうした個人の放棄

を謳った教書を書いているカレーニンが、次のような心情を吐露していることだ。

‘The thing I am most afraid of is that last rag of life. I may just go on—a scarred salvage of suffering stuff. And then—all the things I have hidden and kept down or discounted or set right afterwards will get the better of me. I shall be peevish. I may lose my grip upon my own egotism. It’s never been a very firm grip. [...] Suppose I came through on the other side of this affair, belittled, vain, and spiteful, using the prestige I have got among men by my good work in the past just to serve some small invalid purpose....’ (WSF, 254)

これは、全ての仕事を終え、名声を得たカレーニンが、ヒマラヤ山中のパランにある外科医学研究所に手術を受けにやって来ているときの言葉である。彼は先天的な身体障害者で、年をとって歩行が困難なほどに悪化したために、この研究所に二度目の手術を受けに来ていた。「長い間、人間は肉体の侮辱に抵抗して生きてきた」(WSF, 252) というカレーニンは、「いつかきっと悪い身体を完全に治せるようになるでしょう」(WSF, 249) と医学(科学)の発展に望みを託す(WSF, 254)。カレーニンは手術が失敗して死ぬことを望み、本当に失敗するだろうと不吉な予言を繰り返すが、それは、依然として彼の障害を克服できない科学の現状を示している。そして彼の予言は、「[手術]は完全に成功した」(WSF, 286) にもかかわらず、術後七日目に現実のものとなる。この物語のリレーで最後にバトンを受けとることになる彼は、ロンドンにやって来た亡命ロシア人で、そのマークス・カレーニンという名前がマルクスとレーニンに由来することは明白であろう。ウェルズは、この二人の社会主義者に対し批判的であった。にもかかわらず、戦後の世界で活躍したカレーニンに、この二人に因んだ名前をつけたのも、彼らを乗り越えて到達すべき未来があることを示そうとしたからかもしれない。ウェルズは、人類が進歩するためには世代の交代が必要であるという信念があるようだ。だが、それは決して前の世代からの断絶を意味するものではない。カレーニンは「人生の最良の仕事」で評価されることを望み、「人生のあの最後の端切れ」が残ること、そして、「私自身のわがままを抑え切れなくなるかもしれない」ことを恐れる。彼は旧世界の遺産を引き継いだ人間であり、依然として、その残滓的なものに苦悩する人間として描がられている。そのカレーニンが言う、新しい世界はまだ「幕があがったばかり」の段階である(WSF, 257)。

最後に

以上のように、『解放された世界』は執筆当時の世界情勢を反映し、それに関するウェルズ独自の認識、そして批判が示されている。核戦争後の世界は、一見、ユートピア的解決が計られているように思えるが、それは核戦争前の世界と連続した世界である。この物語でのように、ウェルズは俯瞰的な視点に身を置くことで、しばしば、その下で生きる人間描写が疎かになっているという批判を受けている。それは、ウェルズが人類のあるべき未来の設計図を示すことを優先するあまり、無理が生じ、登場人物に不自然さが出ているからと言える。しかし、すでに見たとおり、そこに生きる人間たちも旧世界との連続性の中に生きている。この物語で、ウェルズは今ある状況を科学者の

ように冷静に観察、予測し、世界の将来、あるいは戦争の在り方を描いている。もちろん、その予測は彼独自のバイアスが入ったものであるが、「昨日から明日を切り離すことはできない、世界は同じ人間で構成されている」という言葉に典型的に示されているように、少なくとも、この小説に関する限り、その予測は現実的なものである。この物語の中で起きる核戦争で世界が破滅することはなかった。しかし、それは破滅する可能性のあった戦争でもあったはずである。そうした意味では、この物語は非常に悲観的な可能性を秘めた小説であり、ハモンドの言う不自然な人間性の変化は、人類に残された「唯一の希望」であるという、ウェルズの現実的な信念を表している。だが、世界は残った。そして、その後登場するユートピア的世界は、あくまでユートピア的世界であり、世界も、そしてそこに生きる人類も、本物のユートピアに向けた努力が求められる世界である。この小説は、人類の進むべき方向性が示されているとは言えるが、依然として、その先の未来はオープンな状態に残されたままである。

注

- 1 この小説からの引用は略記号（WSF）を用い、カッコ内に併記する。なお、日本語訳については、浜野輝訳『解放された世界』（岩波文庫）、および、水嶋正路訳『解放された世界』（サンリオ SF 文庫）を適宜参照した。

引用文献

- Brians, Paul. (1987). *Nuclear Holocausts: Atomic War in Fiction, 1895-1984*. Kent: The Kent State University Press.
- Bridgham, Fred. (ed.) (2006). *The First World War as a Clash of Cultures*. Columbia S. C.: Camden House.
- Clarke, I. F. (1997). "Future-War Fiction: The First Main Phase, 1871-1900". *Science Fiction Studies*, vol. 24, no. 3, 387-412.
- Dowling, David. (1987). *Fictions of Nuclear Disaster*. Iowa City: University of Iowa Press.
- Eby, Cecily E. (1987). *The Road to Armageddon: The Martial Spirit in English Popular Literature, 1870-1914*. Durham: Duke University Press Books.
- Forster, E. M. (1960). *Howards End*. London: Edward Arnold Ltd.
- Hammond, J. R. (1979). *An H. G. Wells Companion: A Guide to the Novels, Romances and Short Stories*. London: Macmillan.
- Haynes, Roslynn D. (1980). *H. G. Wells: Discoverer of the Future: The Influence of Science on His Thought*. London: Macmillan.
- Hyde, William J. (1956). "The Socialism of H. G. Wells in the Early Twentieth Century". *Journal of the History of Ideas*, vol. 17, no. 2, 217-234.
- MacConnell, Frank K. (1981). *The Science Fiction of H. G. Wells*. Oxford: Oxford University Press.
- Nordlund, Alexander M. (2018). "A Misfit in All Times: H. G. Wells and "The Last War"". *Modern Intellectual History*, 15, 3, 747-771.

- Schultze, Bruno. (1971). *H. G. Wells und Der Erste Weltkrieg*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Seed, David. (2003). "H.G. Wells and the Liberating Atom". *Science Fiction Studies*, vol. 30, no. 1, 33-48.
- Suvin, Darco. (1979). *Metamorphoses of Science Fiction: On the Poetics and History of a Literary Genre*. New Haven: Yale University Press.
- Wagar, W. Warren. (2004). *H. G. Wells: Traversing Time*. Connecticut: Wesleyan University Press.
- Wells, H. G. (1902). *Anticipation of the Reaction of Mechanical and Scientific Progress upon Human life and Thought* (8th ed.). London: Chapman & Hall.
- Wells, H. G. (1908). *The New World for Old: A Plain Account of Modern Socialism*. London: Macmillan.
- Wells, H. G. (1914). *An Englishman Looks at the World*. London: Cassell and Company Ltd.
- Wells, H. G. (1914). *The World Set Free: A Story of Mankind*. London: Macmillan.
- Wells, H. G. (1916a). *The Elements of Reconstruction*. London: Nisbet & Co.
- Wells, H. G. (1916b). *Mr. Britling Sees It Through*. New York: The Macmillan Company.
- Wells, H. G. (1925). *In the Days of Comet and Seventeen Short Stories*. New York: Charles Scribners Sons.
- Well, H. G. (1934). *Experiment in Autobiography: Discoveries and Conclusions of a Very Ordinary Brain (since 1866)*. London: Macmillan.
- Wells, H. G. (1998). *The Correspondence of H. G. Wells: Volume 2, 1904-1918*. David C. Smith. (ed.). London: Pickering & Chatto.
- 村岡健次他. (1986). 『イギリス近代史—宗教改革から現代まで』 京都：ミネルヴァ書房.

協同学習への選好と Big Five 性格検査との関連¹

広島国際大学心理学部心理学科 小野寺孝義

広島国際大学心理学部心理学科 菱村 豊

要旨：協同学習と講義のいずれを好むかということと Big Five 性格検査との関連を吟味した。授業の途中と最後に協同学習と講義のいずれを好むかを尋ね、途中で協同学習、最後も協同学習を選択した学生は協同／協同群、途中は協同学習で最後に講義に変わった学生グループは協同／講義群、同様に途中で講義だった他の2群（講義／講義群、講義／協同群）を加えて4グループを構成して独立変数とし、Big Five 尺度を従属変数とした。多変量分散分析を行った結果、外向性に有意な差が見られた。

1 はじめに

近年、アクティブ・ラーニングの1つとして協同学習が大学の授業でも採用されることが多くなってきた。筆者らも LTD 話し合い学習 (Learning Through Discussion : 以下, LTD) や Jigsaw 学習などを授業に取り入れ、検討を行ってきた (Onodera & Hishimura, 2016; 小野寺・菱村, 2017)。LTD はアイダホ大学の社会心理学者 Hill, F. W. が 1961 年に考案したもので、学びに対して無気力な大学生に危惧を抱いて開発された。複数の学習者がグループとなり、お互いに教えあうことで学習していく (レイボウ, チャーネズ, & ベイシル, 1996; 安永, 2006)。Jigsaw 学習は社会心理学者 Aronson, E. が 1987 年に発表した協同学習である。アメリカで人種隔離政策の撤廃により、学力差が大きい生徒たちを1つのクラス内でいかに教えていくかを検討していく中で生まれたものである。1人1人はジグソーパズルのピースのように異なる箇所を予習し、まずは同じ箇所を予習してきたもの同士で教え合いを行う。次にグループに戻って異なる箇所を教え合うことで、そのグループで知識のジグソーパズルが完成するという仕組みである (アロンソン, 1986)。詳細については 2011 年に息子と共著で著した書籍が出ている (Aronson, Patnoe, & Aronson, 2011)。

従来の講義と比べて協同学習にはどのような利点があるのかについては安永 (2006) や ジョンソン, ジョンソン and スミス (2001) が参考になる。LTD が講義よりも効果的であるということは Onodera and Hishimura (2016) にも報告されている。時間を経て試験を行ってみると協同学習の方が講義に比べて有意に知識を保持していたのである。

LTD や Jigsaw 学習はグループで行うが、単なるグループ学習ではない。メンバーがみんな同じ

¹ 本研究のデータの一部は 2010 年度コミュニケーション学科 原田智代の卒業論文で利用されている。

ように貢献し、評価される仕組みがなければ、そもそも協同学習ではない。一部の人だけが発言して、教え導く、あるいは物事を決めていくのではみんなの満足度を上げることにはならない。

高校までの受験における競争原理で誰かに教えると言うことは他の誰かがより良い点を取り、自分が相対的に落ちるといった気持ちがあれば、相互信頼はできず学習も進まない。

グループ学習では物理的にグループに入れられているものの、メンバーは個人単位の意識しかない。グループへの帰属意識も薄いし、成果や評価は個人単位なのである。一方、協同学習と単なるグループ学習の大きな違いは、相互依存と責任の公平さからくる協力関係の有無にあるといえる。個人ではなく、グループ単位で評価される仕組みを作ること、自分さえ良ければという意識をグループのメンバー全員が良くなければという意識に変えられる。また、公平さという点では協同学習では個人個人が発表する時間を明確に決めることで、声の大きな誰かだけが長く時間をとるとか、何も発言しないまま終わる人は出ない。平等に時間を配分することで誰であってもみんなに話を聞いてもらえる。これは個人が尊重される機会であると同時に、責任が生じることでもある。決められた時間分の発表ができるだけの内容を予習してくる必要があるからである。他にも単なるグループ学習と協同学習には違いが多くあるが、それらについてはジョンソン、ジョンソンとホルベック(1998)に詳しい。

1. 1 協同学習の注意点

協同学習が講義に比べて利点が多いとする研究は数多いが、注意すべき点もある。1 つには従来型の講義に慣れ親しんでいる教師や、教師は教える人と思いついでいる学生は、なかなか協同学習に馴染めないことがある。教師の中には、従来、壇上から高度な内容を教え授けてきた立場から引きずり下ろされたような感覚を覚える人もいるかもしれない。しかし、本来、教室の主役は教師ではなく、学生であるべきだし、高度な内容を講義しても、それが学生に十分伝わっていないとすれば意味が無い。

学生の中には教師なのに教師が教えてくれないと不満を抱くケースもある。これについては単なる知識の伝授だけでは意味が無く、知識を得る方法を学ぶことにこそ意味があること、人から簡単に得た知識よりも自分で発見した知識こそが忘れない知識になること、また協同学習のさまざまな利点を授業の最初に詳しく伝えておくことが重要になる。協同学習における教師とは教える人ではなく、学生に学習させる人なのである。学習に最適であれば、教えないということも選択肢の1つになる。このように過去の教師-生徒関係の思い込みを打破していくよう学生に教育を最初にするとは非常に重要である。

これら以外にも協同学習には注意すべき点がある。授業中は多くの学生が講義と違い、楽しそうに学んでいるようにみえるのだが、あとから授業評価アンケートなどでみると必ずしも協同学習をよく評価しないということがある。大きな理由の1つは協同学習が学生にとって負担の大きな授業であるということである。つまり、発表に十分な予習をしてくる必要がある。一方、講義の場合は、予習は必ずしも必須ではない。本来はどの授業であっても予習と復習が前提で単位認定が行われているのであるが、予習してこないからといって、それがすぐに不利益になる仕組みは講義にはない。

予習をしないで講義だけに出ても多くの場合、問題はないということである。また、講義では発表のような能動的な活動が常に必要とされるわけではない。学習に高く動機付けられていない学生にとって協同学習は面倒な授業と映る可能性がある。協同学習は学生により勉強させ、学ばせる仕組みの授業であるが、それ故に授業が高く評価されないということがあるのである。協同学習を実施する教師は、このことは頭に入れておく必要がある。

1. 2 本研究の目的

一方、これらの問題とは別に協同学習に否定的な態度を示す学生も少数ながら目にすることがある。そのような学生はお互いに教え合うという発表場面に拒否的な感情を抱いているように見える。発表することへの過度の緊張が見られたり、極めて消極的な態度を示すこともある。これらを消極群とするならば、まれではあるが攻撃群とでも言うべき学生も存在する。攻撃群の学生は協同という行為自体に馴染もうとせず、グループの他のメンバーの悪口などをアンケートで並べ立てることが多い。このような学生達は、学生生活に適応しているとは言いがたいが、講義ではそれが顕在化してこない。むしろ、卒業して社会に出た時に問題が生じる可能性が高いと言えるだろう。その意味では、協同学習を嫌うとしても、むしろ協同学習を経験しながら対人技能や社会性を身につけていくべき対象の学生と言えるだろう。

本研究では講義と協同学習のいずれを好むかという観点から、その学生の Big Five 尺度でみた性格特性を明らかにしていくことを目的とした。Big Five 尺度は性格を構成する基本特性として5因子を仮定するもので、現在、もっとも有力な性格理論と言える。

2 方法

参加者：広島国際大学心理科学部の2年次で開講されている心理統計学の授業で実施した。欠損値を除いた男性62名、女性45名の計107名を分析対象とした。

性格検査：和田(1996)の Big Five 尺度を用いた。

実施時期：2010年4月～8月

手続き

授業はLTDで、学生は5名1チーム5名ずつに分けられた²。学生は事前に割り当てられた異なる箇所を予習し、大きなスケッチブックにマインドマップとしてまとめてくることになっていた。前回の授業内容を確認するための小テストやアイスブレイクなどを行った後で、チーム内でリーダーと時間係を決めた。この役割は固定せず、毎回変わるようにした。

メンバーはマインドマップが描かれたスケッチブックを黒板のように見立てて、他のメンバーに

² 最初は1チーム5名でも、欠席等で減る場合はあった。

自分が調べてきた内容を教えた。この際、講義のように一方的にならないよう、途中で話を遮ることを奨励した。具体的には不明な点について「もっと詳しく話して」「そこがよくわからない」「それは・・・ということ？」などを話すことが奨励された。この際、話が脱線してしまい、授業内容から外れることがある。少々の脱線は許容するが、話がなかなか本筋に戻らない場合には、リーダーが注意することになっていた。時間係は各人の話す時間を測定し、「はじめ」「終了」を告げた。この際、時間を厳格に守るよう指示した。あまり予習せずに、早く終わるメンバーがいたからといって、次の発表に移ることは、「あまり予習してこなくてもよい」という強化を与えてしまうことになる。この時間厳守は特に重要で、発表が途中で時間来れば終了、終了前に終わったとしても残りの時間は、発表メンバーの責任とした。結果として予習が少ないメンバーの発表時間では無言が続くこともあるが、これも広い意味の学習（自分の予習では不十分という認識の学習）と見なした。

学ぶべき内容は5つに分けられていたので、全員が発表し終えた時点ですべての内容を学習できたことになる。15回の授業のうち、1回目は協同学習とマインドマップに関する講義、2回目以降から5回目までは上記の協同学習、6回目は講義³、7回目から14回目までは再び上記の協同学習を繰り返した。最後の15回目は試験を行った⁴。

本研究では和田(1996)による日本語版 Big Five 尺度を利用した。それによる基本的な性格特性は「話し好き」「陽気な」などの項目からなる第1因子の外向性、「悩みがち」「不安になりやすい」などの項目からなる第2因子の情緒不安定性、「独創的」「多才の」などの項目からなる第3因子の開放性、「計画性のある」「勤勉な」などの項目からなる誠実性、「温和な」「寛大な」などの項目からなる第5因子の調和性である。各因子について12項目、全体で60項目からなっていた。各項目は「まったくあてはまらない」から「非常にあてはまる」の7段階尺度である。

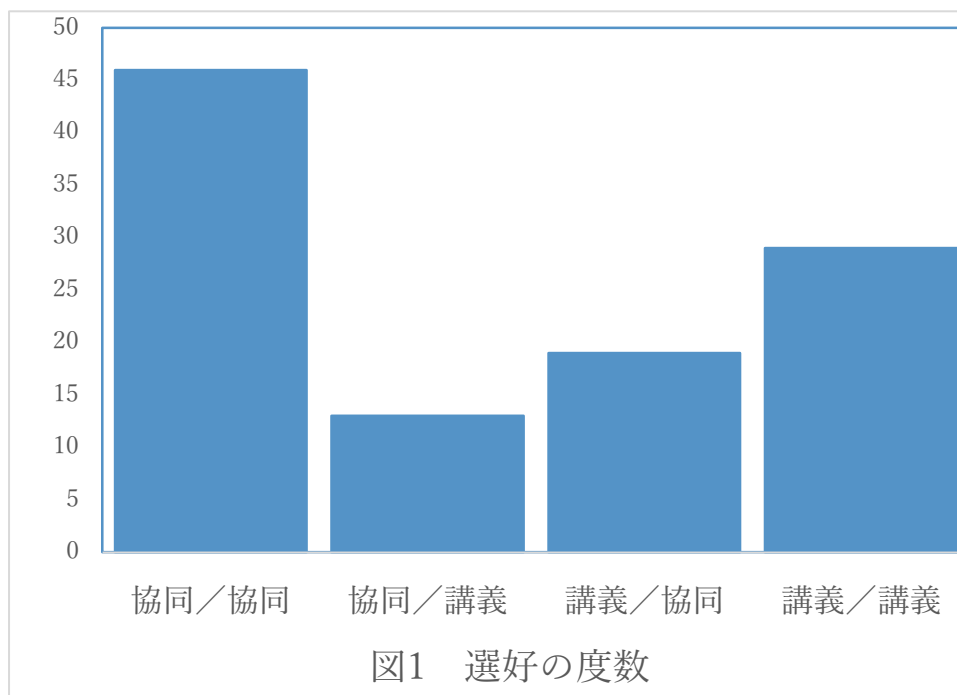
Big Five 尺度は初回の授業の前に実施した。講義と協同学習のいずれを好むかというアンケートは7回目と14回目の2回行った。これは講義については多くの授業で経験済みだが、協同学習はほとんどの学生が未経験なため、途中と最後で選好が変わることを考慮したためである。この結果を基に最初から最後まで協同学習を好んだグループを協同/協同群とし、最初から最後まで講義を好んだグループを講義/講義群とした。最初は協同学習を好み、途中から講義を好むように変わったグループは協同/講義群、逆に最初は講義を好み、途中から協同学習を好むように変わったグループは講義/協同群とした。

³ 6回目に講義を入れるのに、特に大きな意味は無いが、授業に変化をつける、学生に対して講義ならこのようになるということを経験させる、教師から特に伝えたいその授業範囲を超えた高度な内容について言及するなどの授業回として導入していた。

⁴ 現在は文部科学省の指導で試験は授業の16回目に実施されているが、2010年の研究当時では15回目に実施されていた。

3 結果

1にそれぞれの選好群の人数をグラフで示した。



最終的な段階で協同学習を好んだ学生は60%を超えるが(講義/講義43%+講義/協同17.6%), 終始講義を好むと回答した学生(講義/講義群)も27.1%存在している。また、当初は協同学習を好んだが、講義に選好を変えた学生も12.15%いることがわかった。

この4つの選好群を独立変数とし、Big Fiveの特性項目それぞれを合計した5つの特性に対応する得点を従属変数として多変量分散分析を行った。多変量検定の結果、Wilksの $\Lambda = 0.748$, $F(15, 257.133) = 1.901$, $p = .023$, 偏 $\eta^2 = 0.092$ で有意な効果が見られた。下位検定にあたる単変量分散分析では外向性($F(3, 97) = 4.527$, $p = .005$, 偏 $\eta^2 = 0.123$)と調和性($F(3, 97) = 3.276$, $p = .024$, 偏 $\eta^2 = 0.092$)に有意な効果が見られた。表1にはそれぞれの群の平均値を示した。

表1 講義と協同学習の選好群ごとの平均値と標準偏差

	協同/協同	協同/講義	講義/協同	講義/講義
外向性	49.97 (10.99)	52.42 (11.83)	46.76 (10.31)	41.79 (8.95)
調和性	48.32 (10.08)	56.50 (10.84)	53.41 (10.12)	53.50 (8.09)

外向性に関して多重比較の下位検定であるSidak検定を行い、群間のペアの比較を行った。結果は協同/協同群と講義/講義群に有意な差が見られた($p = .01$)。また、協同/講義群と講義/講義群の間にも有意な差が見られた($p = .024$)。他の群間には有意な差が見られなかったため、外向性の

有意な差は講義／講義群の外向性得点の低さから来ている。

調和性の多重比較の下位検定の結果は、協同／協同群と協同／講義群の間に有意傾向($p=.063$)が見られたものの、統計的に差のある群のペアはなかった。調和性をこのままで解釈することは難しいので、加算得点ではなく、調和性 12 項目を用いて多変量分散分析を行った。結果は Wilks の Λ は有意ではなく($p=.371$)、Roy の最大根のみが有意だった (Roy の最大根=.291, $F(12, 92)=2.23$, $p=.016$, 偏 $\eta^2=.225$)。単変量分散分析で有意差が見られたのは「かんしゃくもち」の 1 項目だけであった($F(3,101)=2.947$, $p=.036$, 偏 $\eta^2=.080$)。表 2 にかんしゃくもちの平均点と標準偏差を示す。

表 2 調和性 かんしゃくもちの平均値と標準偏差

	協同／協同	協同／講義	講義／協同	講義／講義
調和性	3.84 (0.22)	5.00 (0.42)	4.58 (0.33)	4.55 (0.27)

(註:「かんしゃくもち」は逆転項目であり、点数を逆転している。点数が高いほど調和性が高い)

同様に外向性についても 12 項目で多変量分散分析を行った結果、Wilks の Λ から Roy の最大根までの 4 つの指標全てが有意であった。単変量分散分析の結果は 12 項目中、話し好き、無口な(逆転項目)、陽気な、無愛想な(逆転項目)、社交的、意思表示しない(逆転項目)の 6 項目で 5%水準の有意差が見られた。表 3 に平均値と標準偏差を示す。

表 3 外向性で有意差のあった項目の平均値と標準偏差

	協同／協同	協同／講義	講義／協同	講義／講義
話し好き	4.74 (1.32)	4.38 (1.94)	5.00 (1.33)	3.83 (1.36)
無口な	4.46 (4.46)	4.23 (1.36)	4.00 (1.53)	3.21 (1.32)
陽気な	4.61 (1.29)	4.85 (1.46)	4.79 (1.44)	3.86 (1.46)
無愛想な	3.74 (1.27)	5.00 (1.41)	4.05 (1.54)	3.97 (1.35)
社交的	4.35 (1.16)	4.85 (1.72)	3.79 (1.40)	3.41 (1.38)
意思表示しない	4.09 (1.49)	4.85 (1.52)	3.84 (1.50)	3.24 (1.30)

(註:「無口な」、「無愛想な」、「意思表示しない」の 3 項目は逆転項目であり、点数を逆転させている。従って、点数が高いほど外向的であることを示す)

4 考察

結果を要約すると多変量分散分析で外向性と調和性の主効果が有意であった。ただし、調和性の結果はそれほどパターンが明確ではなく、個々の項目で分析すると多変量検定で有意な基準は Roy の最大根のみであった。Roy の最大根は判別のために第 1 根しか考慮しない基準である。従って第 1 判別でのみ有意であり、第 2 根以下を加えると有意にはならないことになる。また、項目単位でも有意差が見られるのは「かんしゃくもち」の項目だけである。平均点が低いのは協同／協同

群であるが、下位検定の群間差は有意ではなく、その解釈は困難である。結果は安定しているとは言えないので、今後の追試を待つ必要がある。

一方、外向性の結果はかなり安定しており、一貫している。表3からも見て取れるように、「無愛想な」の項目以外は全ての項目で講義／講義群が低い結果となっている。外向性が低い学生は一貫して講義を好んでいるということである。しかし、これを教育という視点で見ると外向性が低い学生ほど、協同学習の恩恵を被ることができるという意味でもある。外向性が低いと言うことは、対人場面を苦手とする、対人スキルが低いと考えることもできる。協同学習の利点としてジョンソンら(1998)が挙げている中には1)相互協力関係がある、2)リーダーシップの分担をする、3)相互信頼関係あり、4)課題と人間関係が強調される、5)社会的技能が直接教えられるなどが含まれる(p.32)。これらには外向性が低い学生が苦手として、克服すべき課題が含まれると見なすことができる。

実際、当初、教え合うために発表する時に緊張して震えたが、徐々に慣れてきて発表できるようになったと感想に書いてくる学生もいる。大勢の前で発表するのとは違い、気心が知れた少人数の仲間の中で徐々に発表に慣れていくという点でも協同学習は優れた方法と言えるだろう。

引用文献

- Aronson, E., Patnoe, S., & Aronson, J. M. (2011). *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method*. Pinter & Martin.
- アロンソン, E. (著) 松山安雄(訳)(1986). *ジグソー学級* 原書房.
- ジョンソン, D. W., ジョンソン, R. T., & スミス, K. A. (著) 関田一彦(監訳)(2001). *学生参加型の大学授業—協同学習への実践ガイド—* 玉川大学出版部.
- ジョンソン, D. W., ジョンソン, R. T., & ホルベック, E. J. (著) 杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤 (訳) (1998). *学習の輪—アメリカの協同学習入門—*. 二瓶社.
- レイボウ, J., チャーネズ, M. A., & ベイシル, S. R. (著) 丸野俊一・安永悟(訳) (1996). *討論で学習を深めるには—LTD 話し合い学習法—* ナカニシヤ出版.
- ONODERA, T., & HISHIMURA, Y. (2016). A Study of Longitudinal Effectiveness in Cooperative Learning in Japan. *The Bulletin of Faculty of Psychology, Hiroshima International University*, 4, 25-32.
- 小野寺 孝義・菱村 豊 (2017). 協同学習に関する比較研究—LTD 学習とジグソー学習— 広島国際大学 心理学部紀要, 5, 9-19.
- 安永 悟 (2006). *実践・LTD 話し合い学習法*. ナカニシヤ出版.
- 和田 さゆり (1996). 性格特性用語を用いた Big Five 尺度の作成 心理学研究, 67, 61-67.

ディベート教育の実践

広島国際大学心理科学部臨床心理学科 甲田純生

1 はじめに

ディベートは昨今、大学のみならず、中学校や高等学校でも取り入れられつつある。それは、教育現場においてアクティヴ・ラーニングを重視するという最近の風潮に掉さすものであると思われる。とは言うものの、大学生のみならず高校生や中学生にディベートをさせることは、それほどたやすいことではない。おそらく教育現場では、授業にディベートを取り入れてはみたものの、どう指導していいのかわからず困惑している教員が少なくないと思われる。

筆者自身は、2016年度から広島国際大学心理学部でディベートの授業に関わってきた⁽¹⁾。ディベートの授業に関わるのは初めてであったため、この4年間は試行錯誤の連続であったし、ディベートの授業をすることの難しさを痛感させられ続けたが、その一方で、どのように指導すれば効果が上がるのかも少しずつ明らかになってきた。

そこで、筆者のディベート教育の実践例をここに示すことで、大学や教育現場でのディベート教育に一石を投じることができればと思う⁽²⁾。

2 本論文の目的

ディベートは「立論」「質疑」「反駁」で構成される。ある論題に対して、これらをディベート本番で即興的に組み立てるのは、大人でも難しい。ましてや、中学生、高校生、大学生にそれを望むのは無理であろう。

そこで、これらの原稿を予め準備してディベート本番に臨ませる、というのが現実的である。広島国際大学心理学部におけるディベート授業でもそのように指導している。それゆえ本論文は、ディベート原稿を作成させるための指導をどのように行えば効果的か、ということその主眼とした。

3 立論原稿の指導

筆者が関わるようになるまでは、広島国際大学心理学部のディベート授業では、以下のような手

順でディベート原稿作成の指導が行われていた。

- ① 「立論」「質疑」「反駁」の基本的な役割を教員が説明。
- ② 学生たちが原稿を作成。
- ③ 原稿を教員が添削し返却。

それゆえ筆者も初年度（2016年度）はそれをそのまま踏襲した。ところが、学生たちが書きあげてきた最初の原稿は、どれもおよそ添削には値しない散々たる出来であった。

しかしよく考えてみれば、これは学生たちが悪いのではない。ディベートなど経験したことのない学生たちが、ディベートの概略を聞いただけで、書いたこともないディベート原稿をスラスラ書けるはずはないのである。

自らの指導の至らなさを猛省し、次年度（2017年度）からは、原稿を作成させる前に、立論の書き方を詳しく教えることにした。以下はその際の指導要綱である（文責は甲田）。

ディベート原稿作成のための手引き

【1】論題の分析

立論を作成する際にまずしなければならないことは、**論題の分析**である。論題の分析において最低限行われなければならないことは、**(1) 論題の成立根拠の分析、(2) 論題の構成要素の分析**、の二つである。(1)と(2)は別々の事柄なのではなく、同じ事柄の二つの側面であるにすぎない。

自分が肯定側であろうが否定側であろうが、これらの作業は必ず行わなければならない。

(1) 論題の成立根拠の分析

ディベートの論題は通常、「～すべきである」という義務あるいは強制の形式をとる。「～すべき」と言う限りは、その根拠がなければならないはずだが、論題そのものにはその根拠は示されていない。したがって、その根拠を自分たちで分析しなければならない。例を見ながら、具体的に考えてみよう。

論題：日本は原子力発電を廃止すべきである。

原子力発電を「廃止すべき」であるのは、原子力発電に何か大きな問題があるからだ。何の問題もないのであれば「廃止すべき」という主張は何の説得力も持たないだろう。

ではどんな問題があるのか？それを調べるのが、立論を作成するための最初の作業となる。

(2) 論題の構成要素の分析

例えば次の論題を見てみよう。

論題：広島県は救急車の利用を有料化すべきである。

この論題は「広島県は」「救急車の利用」「有料化すべき」という三つの構成要素から成っている。問題は最初の要素である。わざわざ「広島県は」という規定があるということは、広島県には他県にはない事情や問題があるのだろう、と推測できる。それゆえ立論作成に際しては、それがどのような事情・問題であるのかをまず調べる必要がある。

【2】立論の立て方

論題の分析ができてはじめて、立論の作成に移ることができる。重要なのは、

「論題の成立根拠」を肯定側も否定側も共有しなければならない

ということである。これを共有することが、ディベートにおける議論の土台となる。この土台の上でディベートが行われることによって、肯定側の主張と否定側の主張が噛み合うことになるのである。両方で共有されるべきこの「土台」が存在しないと、互いの立論はそれぞれ自分勝手な方向を向くことになり、議論が噛み合わないことになる。

立論の立て方には様々なパターンがあるが、以下では最もオーソドックスな形を示すことにする。これをもとにして、様々な立論の形式を試行錯誤してみるように。

(1) 肯定側の立論

① 論題の肯定及びプランの提示

論題はたいていの場合、ごく一般的な命題にすぎず具体性を欠いている。それゆえ肯定側は、場合によっては、論題を具体化するためのプランを最初に提示する必要がある。

例：論題「救急車の利用を有料化すべき」

⇒ プラン：・有料と言うがいくらに設定するのか、またその根拠は？
・どういう場合に有料にするのか？ など

② 立論の根拠の提示

論題の成立根拠はそのまま肯定側の立論の根拠となる。それゆえ、極端な言い方をすれば、論題の成立根拠を並べ、それぞれの根拠を補強するデータを付け、「論題が実現すればどのようなメリットがあるのか」を示すことができれば、それが肯定側の立論となる。

ただし、それだけでは否定側も重々承知の論拠ばかりなので、ことごとく反駁されてしまうかもしれない。それゆえ、「論題の成立根拠」以外にも、論題を支持できる根拠を考え出したり探したりする作業も必要となる。この作業によって、肯定側の立論は一層強固なものとなる。

(2) 否定側の立論

否定側の立論は、「論題の成立根拠＝肯定側の立論の根拠」を反駁するのが基本である。それ以外にも、論題で主張されていることが実現した場合に想定されるデメリットが考えられるのであれば、それによって議論を補強する。論題の成立根拠を直接反駁することが難しい場合は、後者のみによって立論を構成することになる。

また、論題を否定するわけであるから、場合によっては対案を示す必要がある。

以上の指導によって、学生たちの立論作成作業は、多少は改善された。だが、まだ根本的な解決には至らなかった。学生たちが提出した最初の原稿は、やはり添削に値しない、散々たるものであった。

ここに至って、筆者はようやく事の本質に気がついた。そして三年目（2018年度）からは、上記の説明を行った後、「あるもの」を学生たちに配布した。それによって、学生たちのディベート原稿の質は劇的に改善された。

では一体何を配ったのか。それは、ディベート原稿の「見本」である。ある論題に関するディベートの完成原稿（「立論」だけでなく「質疑」「反駁」も含む）を学生たちに配布し、それを手本として原稿を書くよう、指導したのである。

手本を見せる — おそらくこれはディベート原稿だけでなく、一般的に文章を書かせる教育において重要なことであろうと思われる。ディベート原稿だけでなく、感想文やレポートといった課題を課されたときに、なんの手本も示されず、ただ文章を「書け」と言われても、生徒や学生たちはなかなか書けるものではない。だが逆に、手本さえ示してやれば、それを真似してそれなりの文章を書いてくるものなのである。「学ぶ」ことの基本は、やはり「まねぶ」ことにあるのである。

4 反駁の指導

4.1 「反駁」特有の難しさ

反駁はディベートでもっとも指導が難しい部分である。その難しさは、立論作成の指導とは根本的に異なる。

立論の場合、書くべき内容については、たいていの場合、調べればある程度判然とする。例えば、「コンビニエンスストアは24時間営業を廃止すべきである」という論題の場合、インターネットや新聞で調べれば、24時間営業の何が問題となっているのかはすぐにわかることである。この論題を肯定する側にとっては、それが直ちに立論の論点となる。

それゆえ立論に関しては、その指導は主に文章作成に向けられることになる。そして前節で述べたように、文章作成については、見本を示すことで相当程度改善される。

ところが反駁の場合、問題なのは文章作成ではない。むしろ「どう反駁すればよいのか」、つまり内容の方が問題なのである。

「何かに対して反駁を行う」という営みがどういうものであるのかを反省してみれば、反駁指導の難しさの本質が明らかとなるだろう。反駁を行うために必要な能力は、論理性だけではない。広範な知識と経験、物事の本質を見抜く直感。それらを総動員してはじめて、いかなる論点に対しても反駁することができるようになる。

それゆえ、反駁の仕方も決してパターン化できるようなものではない。パターン化できないようなものを教えることは基本的にはできない。

ここから反駁の指導に関して、絶望的な結論が導き出される。反駁の能力は一朝一夕で高められるような類のものではないし、またそれゆえ、反駁の指導は限られた時間の中では原則的には不可能である。

4.2 論理的反駁の盲点

反駁の仕方を教えることはできない。だが、だからといって、教育の現場では手をこまねいているわけにはいかない。筆者自身は、ディベートの授業を担当するようになって3年目（2018年度）以降、反駁に関して以下のような指導を行っている。

まず反駁の仕方を二種類に分けた。一方を仮に「論理的反駁」と呼び、他方を「創造的反駁」と呼ぶことにしよう。

「論理的反駁」というのは、相手の立論が抱える論理的不整合や不備を指摘するという反駁の仕

方であり、ごく一般的な反駁の仕方であると言える。相手側の立論が立脚する根拠に潜む矛盾点や問題点を指摘したり、相手側が引用するデータの不備をつくわけである⁽³⁾。簡単に言えば、相手側の弱点を攻撃するタイプの反駁と言える。

この反駁の仕方は反駁の王道と言えるが、その反面、この反駁の仕方だけで反駁を行っている、いつか必ず、「どう反駁していいのかわからない」という壁に突き当たることになる。というのも、論理的反駁は相手の論理的な不備を突くという反駁であるから、相手の立論に何ら論理的不整合や不備が見当たらない場合は、もはや反駁のしようがない、ということになってしまうのである。

実際に学生たちが反駁不能に陥った例を見てみよう。先の「コンビニエンスストアの24時間営業は廃止すべきである」という論題で、肯定側が提示した「コンビニの深夜営業は強盗の格好的になるので、24時間営業は廃止したほうがよい」という論点に対して、論理的反駁の仕方しか知らない学生たちは全く反駁することができなかった。

このような事例に直面した結果、筆者自身、もう一つの反駁の仕方があることに思い至ったのである。それが「創造的反駁」である。

4.3 創造的反駁とは

論理的反駁は、まず相手の立論の弱点を探し出し、そこから「それゆえその立論は成立しない」という結論を導き出す。最初に反駁の理由・根拠を見つけ、そこから「相手の議論は間違っている」という結論を導出するわけだから、思考は「反駁の根拠・理由 ⇒ 結論」という順を辿ることになる。

それに対して、創造的反駁は真逆の思考プロセスを辿る。最初に「相手の議論（論拠）は間違っている」という結論を置き、あとからその理由を探すのである。

先に示した「コンビニエンスストア（以下「コンビニ」と略す）の深夜営業は強盗の格好的になるので、24時間営業は廃止したほうがよい」という論点を例に挙げよう。

この論点は、一見、「深夜営業は強盗の格好的になる」という事実だけを論拠にしているように見える。だからこそ「事実で反論することはできない」と思い込み、反駁不能に陥るのである。

だがこの論点をよく見れば、そこには「コンビニが強盗に入られることは悪いことだ」という価値観が潜んでいることがわかる。この価値観こそが、実はこの論点の真の論拠なのである。

創造的反駁においては、相手のこの価値観をまず端的に否定してみる。すると「コンビニが強盗に入られることは悪いことではない」、もしくは「コンビニが強盗に入られることはいいことだ」⁽⁴⁾という結論が得られる。あとはその理由を考えるのである。例えば次のような反駁が考えられる。

日本ではコンビニ強盗が手にしている武器はほとんどの場合刃物であり、アメリカのような拳銃強盗は通常ありえない。またコンビニ強盗で店員が殺傷されるケースもほとんどない。したがって、コンビニ強盗の被害は主に金銭に限られる。その一方で、コンビニに強盗が入れば、ニュースで取り上げられるかもしれない。そうすればそのコンビニは一躍有名になるであろう。そのコンビニ見たさに来客も増えるかもしれない。すると売り上げも、一時的ではあるかもしれないが、伸びるであろう。このように、コンビニに強盗が入ることには、宣伝効果や売上上昇といったメリットがコンビニにとってあるのである。

ディベートの論題は通常「～すべきである」という形式をとる。ということは、その「すべき」という判断を支える特定の価値観が必ずそこに潜んでいるものなのである。このことは、ディベートの立論においても同様である。だからこそ、その価値観をひっくり返すことで必ず反駁することができるのである。

反駁を指導する授業においては、以上のように二通りの反駁の仕方を示したうえで、相手側のどの論点に対してもこの二通りの反駁を試みってみるように指導している。

4.4 創造的反駁のメリット - 反駁の面白さ

創造的反駁には、論理的な反駁にはない面白さがある。論理的な反駁は相手の弱点を見つけることで成立する反駁であるから、いわば「あら捜し」である。そういう意味では、決して楽しい行為ではない。

それに対して創造的反駁は、相手側とは異なる価値観を自分で創り出す営みである（それゆえこの論文では「創造的反駁」と名づけた）。そこには「創造の喜び」がある。実際、授業でこの反駁の仕方を教えたのち、「反駁が楽しくなった」という感想を漏らす学生も少なくない。

ディベートの本当の楽しさはいくつかあるところにあるのではないかと、筆者自身は考えている。ディベートの授業と言え、論理的能力を高めることばかりがその目標として声高に叫ばれることが多い。もちろんそれも重要なことではある。だがディベートの授業にはさらなる可能性がある。それは、「考えることの面白さ、楽しさ」を学生たちに伝えることができる、ということである。ディベートの授業がそこにまで達したときにこそ、ディベートを学校教育に取り入れる意義も確たるものとなると思われる。

5 おわりに

以上、立論と反駁の原稿作成を指導するという観点から、筆者のディベート教育の実践例を紹介

した。ディベートを学校教育に取り入れるという傾向は今後も加速するものと思われる。もしそうであるなら、本論文が学校教育の現場でのディベート教育の一助となることを願ってやまない。

注

- (1) 筆者に対してディベートの授業担当が要請されたのは、筆者自身の専門が哲学であることから、学生たちの論理的能力を高めるのにふさわしいのではないかと考えられたからである。
- (2) 広島国際大学心理学部で行っているディベート及びその授業についての概要は、論文「大学生と中高生との連携ディベート授業の実践と課題」（鈴木佳奈、久次弘子、甲田純生、『広島国際大学 心理学部紀要 第5巻』、2017年）で詳しく紹介されているので、そちらを参照のこと。
- (3) これ以外にも、相手の主張に表立った不備がなくても、その主張の重要度が低いということを指摘することで反駁するやり方もあるし、相手の主張する方法とは異なったやり方で事態を改善できることを示すという反駁の仕方もあるが、ここではこれらもすべて「論理的反駁」に含めることとする。
- (4) 念のため付記しておくが、筆者はなにも心底「コンビニが強盗に入られることはいいことだ」と考えているわけではない。ここではあくまでも、ディベートにおける議論の論理的可能性の一つとしてこのような議論もありうる、という話をしているだけであり、この議論自体は筆者の倫理観とも常識とも何の関係もない。誤解なきようお願いしたい。

「つながり」と「カーブ」から考える心理学 —「豊かなくらし 心と体の健康を考えるシンポジウム」の講演から—⁽¹⁾

広島国際大学心理学部心理学科 西村 太志

要旨：2019年6月1日に、広島国際大学において開催されたシンポジウムにおいて、筆者は『つながり』と『カーブ』から考える心理学」と題した話題提供を行った。主に社会心理学の研究を題材に、(1) 内集団と外集団の差異、(2) 広島におけるカーブ球団への愛着、(3) チームにおけるリーダーシップ、という三つの観点から話題提供を行った。本論文では、当日の話題提供に用いた研究に関する説明を行い、カーブを題材とした社会心理学的研究の可能性について議論した。

1.シンポジウムの概要

「豊かなくらし 心と体の健康を考えるシンポジウム」は、中国新聞社が主催し、広島国際大学が特別協賛する形で、2019年6月1日に開催された。シンポジウムは二部構成となっており、第一部は、「しあわせと健康について考える」と題したパネルディスカッションとして行われた。登壇者は田中秀樹教授（広島国際大学心理学部長）、林行成教授（広島国際大学医療経営学部医療経営学科長）、岡本晴美教授（広島国際大学医療福祉学部医療福祉学科保育学専攻）、塩川満久教授（広島国際大学保健医療学部医療技術学科、健康スポーツ学部健康スポーツ学科就任予定）、尾形聡教授（広島国際大学医療栄養学部医療栄養学科）、西村太志（広島国際大学心理学部心理学科）だった。パネルディスカッションでは順に、「しあわせと健康について考える」（田中教授）、「お金から見る『健康』と『しあわせ』」（林教授）、「こけても、立ち上がれる力を育む」（岡本教授）、「スポーツの達成感を味わうために」（塩川教授）、「世界の人々・アスリートの健康を栄養で支える」（尾形教授）、「『つながり』と『カーブ』から考える心理学」（西村）と題して、それぞれの学問分野、教育内容に関連した話題提供を行った。これらの話題提供者は2020年4月に開設の広島国際大学健康科学部、健康スポーツ学部の就任予定教員であり、それぞれの学問分野、教育内容に関連づけて「健康」を考えるとというものであった。心理学分野では、健康に関する研究は数多く存在し、「健康心理学」という分野も存在する。しかしながら、健康の概念を、社会や組織、集団の視点から幅広く捉えるという観点から、広島東洋カーブ（以下基本的にカーブと記す）を題材として、話題提供を行うこととした。

第二部では、元広島東洋カーブ選手であり野球解説者の新井貴浩氏が「あきらめない心」と題したトークショーを行った。現役時代の食事や健康管理、野球人生での恩師との出会い、カーブを「家族」と表現した理由、野球をあきらめそうになった苦しい時期について、わかりやすく軽妙なトークをされた。現役を引退して日が浅く、多くのファンに愛された新井氏が登壇されるということで、多くの来場者が参加された。約2000名の聴講者が当日来場し、一部二部ともに盛況であった。

当日の様子は、中国新聞に2019年6月30日に採録特集として掲載された。第一部第二部とも

に、内容の概要がまとめられている。

2. パネルディスカッションにおける話題提供の趣旨

先に述べた通り、本パネルディスカッションでは「健康」を多角的に捉え、一般の聴衆の方にも興味関心を引く内容を提示することとした。心理学分野では、健康に関する研究は数多く存在し、「健康心理学」という分野も存在する。しかしながら、健康の概念を、社会や組織、集団の視点から幅広く捉えるという観点から、カーブを題材として、主に社会心理学やグループダイナミックス（集団力学）の視点から話題提供を行うこととした。聴衆の多数は、新井氏のトークショーを主たる目的として応募している。そのため、カーブのファンのみがその場にいる状況と言っても過言ではない場面であった。そこで、カーブを題材にすることで、より多くの人々に興味をもってもらえろと考え、話題提供を行った。

3. 内集団と外集団の差異の視点

多くのファンは、ひいきのチームの勝敗に一喜一憂する。しかしながら、それらのファンの大多数は当然当事者（選手の家族などのように、勝敗によって直接的な経済利益に直結する存在）ではない。また多くのチームスポーツと同様に、野球はチーム同士の対抗戦で勝敗を決するゲームであるため、戦力差が著しく大きくなく、ある程度均衡すると、確率上勝敗は五分五分となることが予測できるスポーツである。しかしながら、多くのファンは、毎日のチームの勝敗に一喜一憂することが多い。これはどのような心理メカニズムによって生じているのだろうか。

これを理解するためには、人間が自分自身の存在を特徴付けるアイデンティティを、自分の属する集団や社会的カテゴリー（人種や民族、所属学校、職業集団など）の成員性にに基づき構成する、社会的アイデンティティという考え方が重要となる。Tajfel and Turner(1979)は、この概念に基づき集団間関係を説明する理論として社会的アイデンティティ理論を示した。

この考え方では、自分の属する集団を「内集団」、自分が属さない他の集団のことを「外集団」という。そして、集団間行動の中でも、人は外集団よりも内集団に対して好意的に振る舞ったり、肯定的な行動を示したりする。これを「内集団ひいき」と呼ぶ。カーブファンは、カーブというチームを内集団として捉えるため、同じ「カーブファン」に対しては好意的な振る舞いをとりやすく、他のチームのファンには非好意的な振る舞いを示しやすくなる。社会的アイデンティティ理論に基づくと、自分が属している集団（この場合はチームの選手だけではなく、ファンまで含めた「カーブ」という存在）が勝利し、また社会的に高い価値を得ることが自身に対する肯定的な評価を間接的に高めると考えられる。

しかしながら、この内集団－外集団という区別は変化せず、絶対的なものでは必ずしもない。例えばカーブ以外のセ・リーグ他球団の選手のことを普段は応援しないが、日本代表の試合などでは、日本代表に属するカーブ以外のセ・リーグ他球団に所属する選手の活躍を喜んだりする。また、スタンドでは普段別の席で応援をしているカーブファンと他球団のファンが一緒になって日本代表を応援している光景も、テレビ中継などでは映し出される。これは、上位目標の存在によって、普段

は集団間（カープとセ・リーグ他球団）に存在する利益の葛藤が緩和され、新たな内集団としてのまとまりが生じることによると考えられる。この現象は、シェリフら(Sherif, *et al.*, 1961)が行った、社会心理学における古典的なフィールド実験として有名な泥棒洞窟実験で検証されている。

また、直接的にカープファンを研究対象とした実験が、中川・横田・中西（2015）によって行われている。この研究の対象者は広島県内の大学に在籍するカープファン 117 名であった。実験のシナリオにおいて、登場する相手がカープファンであることがわかると、相手に対する援助行動をとりやすくなり、その傾向は相手も自分のことをカープファンであるを知っている場合により高いことが示された。また、相手から自分が援助を受けるかという期待も、相互がカープファンであることがわかっている条件で最も高いものであった。彼らがカープファンを対象としてこのような実験を行ったのは単に広島の大学に属するからだけではなく、特に広島に住むカープファンが「アツい」ファンであり、内集団ひいきに起因する社会的アイデンティティ理論と一般互酬性仮説の検証に適した実態のある集団であるからである。なお、これらの研究の詳細は中西（2016）にもまとめられている。

4. 広島におけるカープ球団への人々の愛着の視点

現在日本には、プロ野球機構（NPB）に属するプロ野球球団が 12 存在する。それぞれのチームはフランチャイズ地域を持ち、東京（読売巨人軍、東京ヤクルトスワローズ）を除き、一都市一球団となっている。ほぼすべての球団が本拠地球場のある地域との連携をとり、地域交流行事等を積極的に行っている。しかしながら、「市民球団」と称され、広島の戦後復興のシンボルとしての意味合いを持つ球団の歴史的経緯からか、カープに対する広島の人々の愛着はとりわけ高いようである。

岡田（2018）が、インターネットを用いてカープファン 257 名を対象に 2015 年に行った調査によると、「カープを応援することは、あなたの生活に必要な不可欠なことである。」という問いに対して、「とてもそう思う」「ややそう思う」と回答（肯定的回答）が、全体の 85%以上を占めていた。また、「カープを応援することで、友達の輪が広がると思う。」という問いに対しても、肯定回答が 88%以上を占めていた。さらに、「友人などとカープの話を頻繁にする。」という問いに対しても、肯定的回答が 84%以上を占めていた。この調査は、複数の SNS サイト上でカープファンを対象とした調査ということで募集されており、サンプリングバイアスが存在していると考えられる。また広島県以外在住者も含まれていると考えられる。その点は割り引いて結果を解釈すべきであるが、多くのカープファンがカープを介して周囲の他者との関係を構築していることを伺わせるものである。

また、広島という地域への愛着の強さがカープ球団への愛着の強さに結びついていることを示す研究もある。三浦・稲増・草川（2016）は、2014 年 11 月にセ・リーグ 6 球団のファン 557 名（うちカープファンは 55 名）を対象に行った調査結果を示している。いずれのチームのファンも球団本拠地を置く地域への愛着は総じて高い結果を示していたが、その中でもカープファンの広島への愛着は最も高い平均点を示していた。さらに、本拠地への愛着の程度が球団への熱愛の程度（感情温度）にどの程度影響しているかを検討したところ、6 球団の中で広島が最も本拠地への愛着が高く球団への熱愛度も高くなることが示された。これらの結果は、広島という地域への愛着の強さが、カープというチームへの

コミットメントにも影響することを示しているものであり、「広島」という地域とカーブという球団が不可分な存在としてファンに認識されているということを示すものであると言えよう。

さらに、Oishi, Ishii, & Lun (2009)や Oishi, Rothman, Snyder, Su, Zehm, Hertel, Gonzales, & Sherman(2007)は、地域に貢献する態度の強さが、地元の野球チームへの応援の程度に関連すると考え、本拠地地域の住民の転出入の多さ(居住流動性)とホームゲームにおける成績とファンの観戦行動について検討した。Oishi *et al*(2009)は日本のプロ野球(NPB) 12球団を対象に、Oishi *et al*(2007)はアメリカ大リーグ 28球団を対象として分析を行った。その結果、日米双方で、流動性の高い地域では、チームの勝敗の割合とホームゲームでの観客動員数の関連が強く、流動性の低い地域では、チームの勝敗の割合とホームゲームでの観客動員数の関連が弱いことが示された。言い換えるならば、人の出入りが多い地域では、チームの勝敗がその後のホームゲームでの観客動員数に結びつくが、人の出入りが少ない地域では、チームの勝敗が観客動員には影響しないことを示している。ただし、Oishi *et al*(2009)のデータは2006年シーズンの結果であり、カーブについていうと旧市民球場時代であり、シーズン5位に終わった年である。現在のカーブの本拠地球場のマツダスタジアムでは、シーズン開始前に全日程のチケットが発売され、発売から数日でほぼすべての日程の座席がすべて売り切れてしまう状況であり、当日券の入手は事実上不可能である。2019年のカーブの主催試合の平均観客動員数は31319人(71試合、地方球場での主催ゲーム1試合を除きすべてマツダスタジアムで開催)である。マツダスタジアムの収容人数は最大33000人(立ち見含む)であるため、ほぼ満員状態が年中続いているといえる。現状のカーブで考えると「勝ったら球場でもっと応援、負けたら球場には行かない」という構造は成り立ちにくく、同様な検討を近年のデータで検証するならば、結果の解釈には注意が必要となるだろう。しかしながら、地域への愛着の強さと球団への愛着の強さの関連性が日米ともに認められているのは興味深い結果であり、地域に愛される球団は結果として地域住民からも愛されるという循環的な構造が成立していると言える。

5. チームにおけるリーダーシップの視点

野球はチームスポーツであり、最低9人の選手が試合を行うためには必要である。実際にはプロ野球でいうと、各試合のベンチ入り選手数(その試合に出場することができる選手の上限)は25人と定められており、ベンチ入りしていない選手や二軍選手も含めると、NPB各球団は70人を上限として支配下選手登録が認められている。また、各チームには選手以外にも監督やコーチといった現場組、オーナーやフロントといった背広組(経営陣)、裏方と呼ばれるスタッフ(スコアラーや打撃投手、スカウトなど)が必ずおり、組織として球団がマネジメントされている。個人競技ではなく、また興行として各種団体とも連携して実施する必要があるため、チームとしてどのようなマネジメントがなされるのか、また成員間の相互作用はどのようなあり方が望ましいのかなど、チーム内の相互作用の観点も考慮すべき課題である。そこで、ここでは社会心理学や集団力学(グループ・ダイナミックス)で研究対象となるリーダーシップに注目する。

カーブの特徴として、「家族」という言葉がその当事者だった人々から出ることがある。カーブの元監督の山本浩二氏は同じく元監督の野村謙二郎氏と執筆した著書(山本・野村, 2016)におい

て「監督にとって、選手は子供であり、家族である」(p23)と述べており、監督の目的として「みんなが幸せになれるように」(p23)することと述べている。また、同書で野村氏は、監督時代に部下であるコーチに対して話してきたこととして、いかにして失敗談を選手に語るかが重要であるとも述べている。また、元広島東洋カープ選手の新井貴浩氏は著書の中で、阪神タイガースを自由契約となりカープに復帰した2015年シーズンの最初の合同練習の時の挨拶で、若手と壁を作らないようにあえて最初に笑いをとり、皆でワイワイやりながらできる雰囲気を作ろうしたことを述べている(新井, 2019)。このようなエピソードから考えると、カープでは、年長者であったり監督などの指導的な立場ある人物であっても、献身的にチームのことを第一に考え、行動することが求められる組織風土が形成されているようである。このような組織内でのリーダーシップ行動について、近年「サーバント・リーダーシップ」という概念から学術的な研究がされている。

サーバント・リーダーシップとは、「リーダーである人は、まず相手に奉仕し、相手を導くもの」という実践哲学に基づき、メンバーを支え、支援し、目指すべき方向へ導くことを指す、1970年にGreenleafが提唱した概念である(池田・黒川, 2018)。従来のリーダーシップ観は、リーダーがチームや集団の先頭に立ち、トップダウン的にメンバーに指示や命令を行ったり、引っ張っていくことが重要視されてきた。しかしながら、チームを多様な属性を持つ人々の集合体として考えるならば、それぞれの強みを引き出し、支えていくことがチームをまとめ、目標に到達するためには重要であることであるといえる。池田・黒川(2018)は、サークルに所属する大学生を対象とした調査と、医療組織においてリーダーを務める女性看護師を対象とした調査研究の結果から、サーバント・リーダーシップは、メンバーからの信頼を獲得し、同時にリーダーとメンバーとの高質な関係性の構築にもつながることを示している。加えて、リーダーによる奉仕や支援の行動を享受したメンバーは、それをリーダーにだけでなく、集団の他のメンバーにも同様の行動を行うことから、結果としてメンバー同士の信頼関係につながり、高質な関係性につながると考察している。

このようなサーバント・リーダーシップの有効性について得られた知見は、カープの近年の状況にもあてはまっていると考えられる。新井氏や山本氏、野村氏が述べているようなチームの雰囲気作りは、サーバント・リーダーシップの考え方に近いものであると言えよう。また、ベテラン選手や指導者のチーム内での行動を実際に見た選手たちが、キャリアを積んだ後に自らが奉仕的な行動をチームに対して示していき、そのことが循環的にチームの家族的な雰囲気作りに寄与しているのではないかと考えられる。

6. まとめ：カープを題材とした心理学的研究の可能性

パネルディスカッションでの話題提供の内容を基に、関連研究も含めて本論文をまとめてきた。上記3つのセクションは、主に社会心理学の研究テーマとしてまとめると、「社会的アイデンティティ」「コミットメント」「リーダーシップ」の研究として集約することができる。また、いずれの話題においても、周囲との良好な関係を構築していくことに、「カープ」という枠組みから捉えることが可能であることを示した。特に広島県では、周囲の人々との良好なつながりを維持するために、カープという存在が機能しているといっても過言ではないだろう。

なお、このような考察は、広島に長年住み、特にここ数年はカープの試合結果に一喜一憂する一人としての筆者の主観的な見方かもしれない。しかしながら、三浦ら（2016）も述べているが、社会心理学は「社会」の中での人間行動について研究することにより、社会と人間との関係を解明することを主眼とする領域である。多くのカープファンが集まるパネルディスカッションでの講演を通して、カープについて社会心理学的な視点で捉えることが十分に可能であり、様々な研究のテーマとも関連することを改めて認識することができた。今後カープを題材として、実証的なデータに基づく社会心理学的な論考を行うならば、上述した3つの観点のいずれかを中心に置くことが、研究を行うひとつの足がかりとなるだろう。

脚注

- 1) 本論文は、本イベントの第一部パネルディスカッション講演内容に、関連研究を加筆しまとめたものである。シンポジウムの講演内容を作成するにあたり、パネルディスカッション登壇者の各先生方、および広島国際大学企画課職員の皆さんのアドバイスを得た。記して感謝申し上げます。

引用文献

- 新井貴浩 (2019). ただ、ありがとう「すべての出会いに感謝します」 ベースボールマガジン社
- 池田 浩・黒川光流 (2018). サーバント・リーダーシップの波及効果と職場活性化. 日本リーダーシップ学会論文集, 1, 24-30.
- 三浦麻子・稲増一憲・草川舞子 (2016). 阪神ファンと広島ファン—熱狂するファンの社会心理学. 水野誠・三浦麻子・稲水宣行(編著) プロ野球「熱狂」の経営科学 東京大学出版会 pp. 111-131.
- 中川裕美・横田晋大・中西大輔 (2015). 実在集団を用いた社会的アイデンティティ理論および閉ざされた一般互酬仮説の妥当性の検討. 社会心理学研究, 30(3), 153-163.
- 中西大輔 (2016). 社会的営みとしての球団愛—プロ野球ファンの集団力学. 水野誠・三浦麻子・稲水宣行(編著) プロ野球「熱狂」の経営科学 東京大学出版会 pp. 133-150.
- Oishi, S., Rothman, A., J., Snyder, M., Su, J., Zehm, K., Hertel, A. W., Gonzales, M. H., & Sherman, G. D. (2007). The Socio-ecological model of pro-community action: The Benefits of residential stability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 831-844.
- Oishi, S., Ishii, K., & Lun, J. (2009). Residential mobility and conditionality of group identification. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 913-919.
- 岡田康太 (2018). プロ野球ファンにおけるファン球団に対する価値に関する研究 —広島東洋カープに着目して—. 日本経大論集, 48(1), 107-119.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W.G. Austin & S. Worchel (Eds), *Social Psychology of intergroup relations*. Monterey, CA: Brooks/ Cole.
- Sherif, M., Harvey, O.J., White, B.J., Hood, W. R., & Sherif, C. W. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The Robbers Cave experiment* (Vol. 10). Norman, OK: University Book Exchange.
- 山本浩二・野村謙二郎 (2016). 広島カープの血脈. KADOKAWA.

大学の講義におけるナラティブの生成・社会的構成と継承

思春期の悪との接触体験の語り直しを例に

広島国際大学心理科学部臨床心理学科 鹿嶋 達哉

はじめに

本稿は大学の講義において学生が記述する個人的体験を一つのナラティブ・物語としてとらえ、それが体験の理解、自己の形成、および体験のとらえ直し・語り直しに対してどのような意味を持つのか、またそれらが成立するために講義はどのような文脈をなしているのかを検討する。鹿嶋(2010a)は大学の講義が「講義内容・教員の語り、学生の感想とフィードバック、学生-教員の関係性が織り成す大人-青年の世代間交流」ととらえられることを示した。また、鹿嶋(2018)は「自由に考えさせる大講義」の構成の仕方と工夫、鹿嶋(印刷中 a)ではそこでなされる学生の体験、特に主体的・対話的で深い学びの様相を描いた。

講義において物語は次のように生成・共同構成され、継承される。講義という社会文化的装置のなかで、教員が語り、学生がそれを他の学生と聞き(授業中の私語は禁止されている)、自分の体験を想起し、ワークシートやコメントペーパーに書き出し、翌週、教員がまとめたフィードバックを読むことで他の学生の体験を知り、それに対する教員のコメントを聞き、さらに自分の体験を想起する。学生によっては授業後、教員に話しかけたり、学生同士で話をしたり、帰宅後、家族と授業内容について語り合ったりすることで、語りを広げるものもある(鹿嶋, 2000, 2018, 印刷中 a)。

過去の体験は突然、想起されることもあるが、一般的には何かを刺激・契機として想起され、さらに物語が構成される。読書や映画鑑賞、テレビや動画の視聴等に刺激され、一人で想起することもあるが、他者の話を聞いたり、他者と対話をしたりする対人場面で想起することも多い。場面の特徴は物語の構成に重要な影響を及ぼす。言い換えれば、場面は物語の構成の文脈をなす。しかし、従来の研究では二者間(多くは調査者と調査協力者・情報提供者)のやりとりか、集団討議の場(～の会、友人・知人集団)が多く、講義は物語の生成・共同構成と継承の場としてとらえられてこなかった。さらに、語られるナラティブと文脈との関連を詳細に検討したものは少ない。そこで、講義における上記の過程がナラティブの生成・共同構成・継承にどのように関わるかを検討する。

最後に、講義において学生は多様な体験を語るが、本稿では「思春期の悪との接触体験に対するとらえ直し(語り直し)」に焦点をあてる。(発達)心理学という科目の特性もあり、学生は過去の体験、特にいわゆる負の体験を想起し、その意味をとらえ直すことが多くみられた。鹿嶋(2017)は思春期の悪との接触体験からの回復過程として「発達のモラルレジリエンス(DMR)」を提案した。その過程において大学の講義は思春期の体験のとらえ直しの重要な契機となることを示した。そこで、悪との接触体験からの回復をナラティブの語り直しと関連づける視点を提供する。

1 ナラティブと自己形成

1. ナラティブとは

本稿ではナラティブと物語は互換的に用いられる。物語は2つ以上の出来事をむすびつけて筋立てる行為（やまだ, 2000, p1）とされる。また、ナラティブは複数の出来事を時間軸上に配列することで成り立つ、ひとつの言語形式で、セオリーと対比される（野口, 2018, p53）。

2. ナラティブと体験の理解

ナラティブによる過去の再構成

Bruner, E, M (1984) は生を3種類に区別した。①現実に行っていること、外的な行動のあらわれで、第三者によっても把握できる「生きられた生」、②当事者主体の心的体験からなる「経験された生」、③語り手のライフストーリーである「語られた生」である（やまだ, 2000, p15）。③物語の時間は①におけるクロノジカルな時間とは異なり、逆行、回帰、循環、停止などいろいろな流れ方をする（やまだ, 2000, p7）。

記憶は頭の中に貯蔵されているというイメージがあるが、ナラティブを重視する立場からは、「記憶とは物語るという行為」であり（Janet, 1955）、記憶の本質は語ることである。その記憶が個人の身体的・社会的統合と並んで、時間的な統合を与え、人格を構成すると考える（江口, 2000, p58）。

ナラティブの意味

わたしたちは一瞬ごとに変化する日々の行動を構成し、秩序づけ、「経験」として組織し、それに意味をつけながら生きている。この経験の組織化と意味の行為（acts of meaning; Bruner, J. S., 1990）が物語と言われる（やまだ, 2000, p5）。意味（meaning）は、時間の流れのなかで、2つ以上の出来事をむすびあわせる物語行為のなかで発生する（やまだ, 2000, p11）。ただし、個々の出来事も先に実在するわけではなく、むすぶ過程で、出来事としてのまとまりを帯びながら意味化されていく。むすぶ（産すぶ）ことによって、新たな意味が生成される（やまだ, 2000, p11）。

ナラティブによる理解

ナラティブ論やライフストーリー研究は心理学に新しい視点と方法をもたらした。Bruner, J. S.(1998)は論理実証モードと物語モードという2つの認知作用・思考様式をあげ、両者は相補的に経験を秩序だて、現実を構築することを提唱した（やまだ, 2000, p20）。

後知恵

ナラティブの自己理解における中枢的役割について考察を行ったのが Freeman (2014) の「後知恵：過去を振り返ることの希望と危うさ(Hindsight: The Promise and Peril of Looking Backward)」である。本稿はこの著書に多くを負う。"hindsight"は英和辞典に「後知恵」という訳語が載っているが、英英辞典では"perception of events after they have occurred"、「出来事が起こった後にその出来事をみる」とあり、副題の「振り返り」と理解した（訳した）方が適切であると考えられる。しかし、本稿でも「後知恵」という訳語を用いる。

Freeman (2014) は後知恵を「現在の地点から過去の領域を振り返ってみる過程、物事を新たに見ることや回想によってのみ見つけられるかもしれない『繋がり』を見つける過程」(p2) としている。そして、「自己理解が生じるのは、かなりの程度、それ自体が後知恵の産物であるナラティブ

な反省を通してである」(p2)と後知恵の自己理解における重要性を主張する。

さらに、「後知恵は道德生活を形づくり、深めるのに不可欠な役割を演じる」という。「道徳的」とは「良い行為や悪い行為と結びつけられる経験の領域(いわゆる道徳性)」を越えて、「いかに生きるべきかについてのより広範な経験の領域(しばしば『倫理』と言われる)のことである」とし、本稿のテーマである「悪」および「モラル」を中心に上げている。この点については後述する。

ナラティブにおける過去と現在の関係

ナラティブや後知恵が出来事や過去の経験の理解に重要な役割を果たすことを認めるとしても、それは必ずしも出来事や経験「そのもの」とは同じものではなく、歪められ、作り替えられた「お話し」であるという批判はありうる。Freeman (2014)も副題に「危うさ」を入れている。

ナラティブ論では出来事や経験がナラティブと独立して存在し、ナラティブはそれを単に表現したもの、あるいは出来事や経験の歪んだ模写であるとは考えない。むしろ、出来事や経験がナラティブにより作り出される(構成される)と考える。さらに、「現在」は出来事や経験を語る時間的な視座を示すばかりではなく、ナラティブが語られる視点・文脈を提供するものとして、ナラティブとは切り離せないものとする。Janet (1955)は上述した通り「記憶とは物語という行為」であるとした上で、記憶が個人の感情に即して加工される「現実化」や、語りに現在という時間概念を結びつける「現在化」という概念を提唱し(江口, 2000, p58)、語りと現在の関係を強調する。

Freeman (2014)はこの点に関して、「人生が時には混沌と偶然性から自由に歩みを進めて物語になることができる(p1)」と物語が生まれる経緯について述べ、「自分について語る物語、特に他人に語る物語は、本質的に作り話である(p176)」としている。さらに、現在を過去から距離のある負の要因としてではなく、「離れたところから見ると状況が意味を持つ(p1)」、「筋書き作りは過去が全体の部分として、進行中の物語のエピソードとして、今わかるという経験である(p2)」とその距離を積極的に不可欠なものとして位置づけた上で、「過去を現在の要求や願望や幻想に合わせて再構成する(piii)」、「エンディングが何かを知っていて、それを始まりに押しつける(piii)」、「現在について知っていることに応じて過去に意味を押しつける(p67)」、「回顧録は意味の直観から始まる(p1)」と過去は現在と切り離すことができないことを強調する。

ナラティブ・後知恵における時間のズレ・遅れ

ナラティブや後知恵は必ず出来事や経験から時間的に遅れる。後から振り返り「別のことをすべきだった」、「あのことを知っていればよかった」、「どうしてわからなかったのだろうか」と反省したり後悔したりする。これはまさしく「後知恵」である。Freeman (2014)は「悲劇的な結末はわかること・気づくこと・理解することに遅れすぎることである(p90)」と言う。さらに、「直接的経験とナラティブによる回顧的変容との間には実存的ギャップが存在する(p91)」ことを認める。

ただし、上述したようにそもそも「人間の過去は静止した『こと』ではなく、一種のテキスト、進行中の経験により順次書き直されるテキスト(p95)」であり、「意味は時間とともに変化する(p95)」のである。さらに、「経験は時間によって与えられた距離のために新たな意味と感情的な力を得る(p94)」ことがある上に、「経験には後になるまでにははっきりと知ることの出来ないものが多い(p95)。」すなわち、「時間的距離は積極的で生産的な理解(p187)」のための必要条件となる。

これは Freud (1895,1966) の「事後性」の概念に対応する考え方である。

ズレに関しては、事後になって「そんなことはわかっていた」「本当は違うように考えていた」という「後知恵」の本来の意味であるバイアスが生じることも忘れてはならない。これはある出来事に欺瞞に満ちた意味や重要性を与えるように過去を描く「悪質な歴史」をもたらす (Freeman, 2014, p4)。特に、いわゆる「加害者」側の後知恵には注意を要する。「犯罪者は幻想と嘘でぬくぬくしていられたが、犠牲者たちはもう一度苦しみ、痛めつけられる (Freeman, 2014, p73)。」本稿で焦点を当てるのは被害者・犠牲者側の「語りにくい」「語られなかった」物語である。

3. ナラティブと自己の形成

Freeman (2014) は「自己理解の中核には後知恵がある (p2)」と言うが、そもそもナラティブ論において自己は実体ではなく、「人生ストーリーの語り手 (やまだ, 2000, p2)」と定義される。これは Ricoeur (1990) の「物語的アイデンティティ」に通じる考え方で、「行為者が『誰か?』という問いは、物語的にしか答えられない (やまだ, 2000, p27)。「物語としての自己」は自己観を次のように変革する (やまだ, 2000, p28)。

- ①自己は個ではなく、他者に媒介される存在、関係概念とみなされる。自己は他者に向かって語られる「物語」として存在する。
- ②自己は文化・社会・歴史的な脈に媒介され、社会的・文化的に生成される。
- ③自己は「可能性」において見ることができ、自らを時熟する生成プロセスとしてとらえられる。
- ④自己は語り直しにより生成的に変化する。語り直すことで、新たな自己を構築していく。

同様のことを Berger&Luckman (1966) は「私は話しながら自分自身を聞くのであり、そうすることによって、私自身の主観的意味は私にとって〈より現実的〉なものになる」と述べている。

Freeman (2014) は、自己は「ナラティブを通して、後知恵によって、人生という作品をつくり、つくり直す創造者 (p69)」であり、自己を語ること (その顕著な例は自伝) において、「自己を生んだ多様な起源を可能な限り識別する (p133)。」

4. 自己の形成においてナラティブに関連して生じる問題

ナラティブには「現実を組織化し、混沌とした現実、不可解な現実を理解可能なものにかえる現実組織化作用」がある一方で、「他の組織化を排除して、一つの現実を『至高の現実』として感じさせる現実制約作用」がある (野口, 2018, p54)。

また、「自分の物語の囚人となり、ナラティブの設計図の世界に閉じ込められる (Freeman, 2014, p6)」、「語ることに凝り固まったため生きることの妨げとなる自家製の囲い (ナラティブの牢獄) を作り上げる」により、「今ここにいる可能性自体を排除する」危険性が伴う。

更新されずに凝り固まってしまうことを Freeman (2014) は「ナラティブ早期終結 (p10)」と名付け、「自分の物語は事実上終わった」「人生の新たな章を始める見込みが存在しない (p10)」「意味のある人生を送りにはもう遅すぎる (p137)」という揺るぎない確信を抱いている状態をいう。高齢者とともに種々の心の問題を抱えた人にもあてはまると考えられる。

5. 青年期におけるナラティブの意義

発達段階における回想

青年期において思春期の経験を語り直す意義を考えるにあたり、ナラティブ論による発達段階・過程のとらえ方を検討する。やまだ(2000)は生涯発達を視野に入れ、従来の「発達段階論」から「人生の物語論」への移行が必要だと提唱する。後者において発達は次のようにとらえられる(p26)。

- ① 発達の筋道は段階論が示すように一つではなく、多数の多様な筋立ての並立を許容する。
- ② 発達理論は絶対的な真理を示すものではなく、「物語」として「メタ化」される。
- ③ 物語の複数性にめざめ、もう一つの語り(オルタナティブ・ナラティブ)を生成し、他者に向かって伝えようとする事により、実践的で生成的な理論を育むことになる。

Freeman(2014)は、自伝制作には経験を回顧的に秩序づける過程(p34)があり、過去を再構成することで未来も再構成する(p207)と述べた。ナラティブは過去-現在-未来をつなぐ。

青年期における回想とナラティブ

それではナラティブ論は本稿でテーマとなる青年期にどのような意味を持つのであろうか。

例えば、野口(2018)は「反抗期を言葉による現実定義能力の成長の証し(p18)」とし、発達をナラティブとの関連でとらえる視点を提供している。

思春期・青年期は人生にとっての大きな転換点であり、新しい能力や生き方を得る一方で、子どものときに得た素朴な信頼や人間関係を喪失する時期でもある。やまだ(2000, p85)は、「その人の人生にとって決定的に大きな喪失に直面したとき、私たちは、過去の人生の意味を問い返し、人生を再編し、新たに生き出さなければならない。」「人生を物語るとき、それは自己と他者の亀裂や、前の出来事と後の出来事とのあいだの裂け目が大きくなったとき、それらをつなぎ、意味づけ、納得する心のしくみが必要なとき」であり、「語れない、語りたくない、しかし、そういう体験をするときほど、物語が必要になる」と述べているが、これはまさしく思春期・青年期にあてはまる。

仮定法的語り

青年期はアイデンティティを確立する時期、選択と諦めが求められる時期である。過去に別の道筋があったかもしれないという仮定と、将来は「こうなるだろう」「こうなりたい」という「可能な」未来を思い描く想定が重要な役割を果たす。Bruner, J. S. (1998)は、物語の発話行為の特徴として「仮定法化された現実」をあげた。仮定法は想像された行為や状態をさすために用いられ、希望や命令、勧告、あるいは可能的・仮定的・予期的な出来事をあらわす叙法である(やまだ, 2000, p91)。

仮定法はここにはない世界、想定・可能世界を作り、次のような役割を果たす(やまだ, 2000, p94)。

①時間軸を過去から未来へ転換させる。変えられない過去の事実を納得させるとともに、自己の志向を過去から未来へ向けかえる。

②もうひとつの現実をつくりだすことによって、自分が直面している現実を回避する。執行猶予の期間を手に入れ、「時が解決する」のを待つことにより、ゆっくりと自分なりに納得できる「生きる物語」「元気の物語」を生成していく「自己回復力」「自己生成力」が発揮される。

③死者を「無害化」して生き返らせ、死者とともに生きることを可能にする。死者を過去に置き去りにすることには罪悪感や抵抗を持つが、遺影、陰膳、儀式などの仕組みを用いて死者とともに

生きることができる。なお、ここでやまだ（2000）は喪失（死別）をテーマとしているために「死者」と限定しているが、「失われたもの、喪失体験、過去の記憶」と置き換えることもできる。

Freeman（2014）も「可能な関係」について述べ（p65）、後知恵の「～ができたはずだ」「～をすべきだった」という他者の目が内部にできる（p85）ことにより、何が悪かったのかだけではなく、何が正しい道だったかもしれないのかにも気づくことができるようになる（p207）。これが本稿のテーマである「思春期の悪との接触に対するとらえ直し」につながる。

2 思春期の悪との接触と青年期におけるとらえ直し

1. 本稿におけるモラル・道徳性のとらえ方

本稿は悪とモラルについての考察を含むが、著者が拠って立つ Jankélévitch（1982, 1986）の道徳論を、I 行動と実践としての道徳性、II 悔恨・やましい良心としての道徳性の 2 点から概説する。

行動・実践としての道徳性：Jankélévitch の道徳論 I

Jankélévitch（1997）は基礎・出発点とした Bergson（1977）に基づき「彼らが何を言っているかを聞くのではなく、彼らが何をするかを見よ（p387）」と言う。また、アリストテレスに基づき、「道徳の素質は行為として実存するときにはじめて徳あるものとなる」こと、「徳は、出来事・危機を契機として現存する」ことを強調する（Jankélévitch, 1986, p7）。「英雄行為は、事後に、…その過酷な神秘的明証性を主張するのは、回顧による（p8）。」Freeman（2014）も後知恵は「まず行動し後で考えるという顕著な傾向があるような、道徳的領域で特に重要である（piii）」と述べ、道徳領域での行動と事後の振り返り（後知恵）の意義を強調している。

さらに、「徳は…事前に性格の中に記入されている不動の、あらかじめ定められた能力でもなかった（Jankélévitch, 1986, p8）」、「徳をみつけた者はその場でふたたび見失っている（Jankélévitch, 1982, p72）」、「ディレッタントと愛好家は徳の見本集とたわむれる。（Jankélévitch, 1986, p139）」と述べ、認知能力を重視した従来の道徳教育に対立する立場をとる（鹿嶋, 印刷中 b を参照）。

Jankélévitch は「生きるために必要な不誠実さが存在する（1982, p126）」、「重要なことをしなければならぬときには矛盾するよう見えてさえもまずそれをしなければならない（1986, p133）」と道徳の実践における曖昧さを認めながら、「いかなる場合にも、いかなる形でも、いかなる状況の下でも、けっして受け入れてはならないものがある（1986, p134）」と道徳の厳格さを強調する。

悔恨・やましい良心としての道徳性：Jankélévitch の道徳論 II

Jankélévitch は口先だけの道徳や財産として貯蓄された徳は否定する一方で、事後の悔恨ややましい良心こそが道徳の原動力であるという。「やましい良心と一体化するような道徳生活は、回顧的あるいは帰結的と呼ぶことができよう（Jankélévitch, 1986, p10）。」「悔恨は罪を犯した者を一種の贖罪に導き、一瞬にしてすべてを与える（Jankélévitch, 1982, p74）。」「道徳法はやましい良心のうちに、しくじりとして、嘲笑の的となっているときのみ存在する（Jankélévitch, 1982, p73）。」そして、「道徳的憤慨は、観念上の確認から実効性へ、静観から非道を否認する蜂起へと移る唯一の原動力（Jankélévitch, 1982, p105）」と述べ、「道徳の遅れ（Freeman, 2014）」（後述）と軌を一にする。

2. 思春期における悪との接触とその影響

思春期における悪と発達のモラルレジリエンスモデル (DMR)

思春期における悪との接触とその影響、およびそれをとらえる発達のモラルレジリエンスモデル (DMR) を鹿嶋 (2017) は提唱した。DMR は、①「悪との接触」にそなえ、②接触に対して効果的に対処し、③その悪影響から回復し、④成長する過程と能力を指す。また、思春期における悪の体験を対象 (自分、仲間、大人、親、教師、社会) 別に整理した (鹿嶋, 2017)。ここでは扱わなかった「日常型心の傷 (小田部, 2010)」と DMR モデルにおけるナラティブの役割と位置づけについて述べる。また、Coles (1998) は「何が正しくて何が悪いかについて考える能力」である「モラル・インテリジェンス」について発達段階ごとに考察を行っている。

日常型心の傷

小田部 (2010) は「日常の対人関係の中でだれもが体験しうるような『心が傷つく』体験によって受ける心の傷を、トラウマとは一応区別して『日常型心の傷』と呼んだ。そして、それにより自己観/他者観/世界観の歪みをもたらされるメカニズム (認知プロセス) を明らかにした。なお、一連のとらえ直し研究の発端となる「いじめに対する見方の変化」に関する論文 (鹿嶋, 2010b) には次のようにあり、小田部 (2010) と問題意識を共有している。

思春期に生じる不登校、いじめ、校内暴力、非行などの問題行動は、直接的な当事者のみならず、間接的な被害者ともいふべき他の生徒にも取り組むべき課題を残す。そこには、a) つらい体験をした自分、適切な対処が充分に取れなかった自己の受容、b) 問題行動の当事者や傍観者となった生徒を含む仲間との関係の再構成、c) 適切な対処をしなかった大人に対する信頼感の回復、d) 問題行動の土壌となり、解決できない社会の理解とその中における自己の位置づけなどが含まれる。

3. ナラティブ論による悪の構成、ナラティブの修正・変更、そして回復

ナラティブ・物語による悪の構成

悪との接触体験とそのとらえ直しをナラティブ論からアプローチするために、病いの経験に対する臨床民族誌的アプローチ (江口, 2000) を参考にする。その骨格は以下のようにまとめられる。

①「病い」という未知の経験に対する理解と意味の付与に注目する。そして、ローカルで個別的な生活史という文脈に沿って〈語る－聴き取る〉ことを中心に置く。

②病いの経験は、文脈や、感情や、聞き手との関係にしたがって、家族神話や伝統的病因論という文化的な語りを吸収しながら、多様に変化する「ストーリー」であると考えて。

③さまざまな場面で多声的、偶発的に語られる言葉への感受性を上げ、治療者がそれに関心を持ち続け共鳴することで、より深い患者理解への手がかりにしようとする。

Coles (1998) も「モラル・イマジネーションをかきたて刺激するのは物語、イメージ、行動の実例であり、教訓的な議論や理屈はあまり役に立たない (p16)」と、道徳の領域における物語・ナラティブの重要性を指摘する。しかし、物語・ナラティブは語り手の表出や経験を引き出す一方で、経験を覆い隠し抑圧してしまう結果に結びつかねないこと (江口, 2000, p55)、さらに Janet (1925) が「固着概念は言葉の中に受肉される」というように語る危険性にも配慮が必要であろう。振り返

りは希望と危うさ、喜びと苦痛の両方の舞台 (Freeman, 2014, p27) である。

江口 (2000) は専門職の診断による「疾患 (disease)」と本人や家族が経験する「病い (illness)」を区別した (p55)。病いは物語的構造を持ち、複数のストーリーの集積として構成されている。

後知恵と道徳性：道徳の遅れ

私たちはしばしば道徳的に「遅れる」(Freeman, 2014, p45)。それは「自分のやり方の誤りを知ることができるのは、しばしば事後になってからである (p45)」ことによる。したがって、道徳生活の多くの事後的性質を持ち、「徳はしばしば先送りされ、遅れる (p98)。」このとき後知恵は「直接的な今の近視眼性を修正するレンズを与え、道徳的認識力と成長のための一手段を与える (p204)」ことにより、「真実だけではなく、善のための潜在的な手段 (p24)」となり、「倫理・道徳的記憶力として立ち現れる (p26)。」

ナラティブの修正・変更

このような遅れにより、「過去の動きを見るための新しい文脈やレンズを与えることで、後知恵は修正と完成のために必須の手段を与える (Freeman, 2014, piii)」ことができ、「部分的に不完全にしか見えず、時の経験を待ち、過去の経験が位置づけられるより充実した解釈の文脈が出現する (Freeman, 2014, piii)。」道徳的浄化は発達的に達成される (Freeman, 2014, p12)。

ナラティブによる悪からの回復

ナラティブ論からは、苦しみの状態は苦しみの物語に囚われている状態ではなく、物語が成立していない状態 (物語の不在) とされる (野口, 2018, p21)。同様に Janet (1955) は「清算されない、つまり自らの経験に編入・同化できない」状況を (今日でいう) 外傷の一種として記述している (江口, 2000, p59)。さらに、ある言葉や物語が人を傷つけるのは、その人が大切にしている物語を傷つけるためと考えられる (野口, 2018, p21)。Frank (2002) も「重い病いを患うということは、海図と目的地を喪失することである (p8)」という。このような状態はストーリー化されにくく、時間が通った、人生の流れに据え直された、生きた経験になりにくい (江口, 2000, p52)。

Frank (2002) は「患う者自身が自らの声で物語り、それに立会い、証人になることが『患うことの教育学』の基礎になる」と述べ、語ること自体が回復に役立つことを示唆している。そして、慢性の病いの語りは、①回復の語り (一時的な病い・逸脱から、健康状態への復帰・回復)、②混沌の語り (一貫性と統一性を見いだせず病いの現実が直接露呈)、③探究の語り (病いを受け入れ、翻弄される生のあり方に新たな意味の探究の機会を見出す) に結びつく。

森有正による経験と体験の区別：体験から学んではいけない

ここで取り上げている悪の振り返りは「昔は悪いこともやったけど、いい『経験』になった」というものではない。この点に関して森有正による体験と経験を区別が参考になる。上記の「経験」は森にとっては「体験」であり、生きていれば誰でもいつでもするものである。それに対して森という経験は「一人の人間を定義するもの (森, 1978, p50)」「過去からうけついで歴史的なものが、自己の働きと仕事によって、自分のものとして定義される (森, 1978, p195)」ものである。「自分の中に、何かすでに生まれてきて、自分と分かちがたく成長し、後から意識で気づく (森, 1978, p140)」ものであり、「現実そのものの自覚 (森, 1979, p158)」である。一方、体験は「自己の中に批判の原

理を包含せずに、言葉によって自己を飾り正当化しようとするさもしさ（森, 1979, p25）」をいう。

「悪や障害から何かを吸いとり、体験が増大したのを、自己の経験の深まりととり違えている」ことは多い。その例として森は(1978)「戦争という異常なことがあったので、おれは異常な体験をえて、こういう本を書くことが出来た。戦争よ、あってくれてありがとう (p22)」という絶叫する著者の姿が見えすいてしまう「戦争文学」をあげている。

3 講義による振り返り：ナラティブの社会的構成における文脈

1. ナラティブの社会的構成：文脈の重要性

ナラティブは社会の中で構成されるが、社会には他者（聞き手）と文化・歴史が含まれる。

人生の物語は語り手と聞き手によって共同生成されるダイナミックなプロセス（やまだ, 2000, p1）である。物語は相手、場の雰囲気や状況によっても影響を受けながら、対話的な関係にある語り手と聞き手が生成する共同行為である（やまだ, 2000, p23）。

文脈のなかでナラティブが構成されると同時に、ナラティブが現実を創り出す。「会話によって、現実維持され修正されていく。…他者との交流のなかで支持されたり反駁されたり無視されたりするなかで、現実客観性と安定性を獲得する（野口, 1999, p22）。」「ミメシスにより、人生が物語を再現し、物語が人生を再現する。」という循環が生じる（やまだ, 2000, p30）。

大きな文化・歴史にもナラティブを生み出す力がある。「私の人生は私だけのものではない、われわれは歴史に属する（Freeman, 2014, p132）。」そして、「個人の境界線を越える記憶の元となるナラティブな無意識（文化的次元）（Freeman, 2014, p104）」が作り上げられる。MacIntyre (1981) は「私は私の家族・都市・部族・民族の過去から、負債と遺産、正当な期待と責務を相続している。これらは私の人生の所与となり、道徳の出発点となっている」という。ただし、「集団的記憶は記憶するのではなく規定する（Freeman, 2014, p112）」面があり、「非個人的記憶は極端になりやすく、文化的な意図やイデオロギー的な目的的手段になる（Freeman, 2014, p118）」点には注意を要する。

2. 文脈としての大学の講義 I：教員

まず、語りを生み出す文脈として教員の存在・語り・応答（コメント）に焦点を当てる。教員が『私の物語』を語ることは、『経験の共有者』としての『私たち』を生み出す行為であり、直接に同じ経験をしなかった人に語りかけることによって、相手を『経験の共有者』に変えることができる（やまだ, 2000, p30）。教員が語るエピソードの多くは教員自身の個人的体験（及び他者の個人的体験）であるが、『私の物語』を語るほど逆説的にプライベートに閉じた『私』という概念が解体されて、自己が公共の場にひらかれ（やまだ, 2000, p30）ナラティブの生成に要求される「二人称的關係や参与的なかかわり（やまだ, 2000, p32）」が準備される。

教員の語りには教育効果、世代生成力・継承力がある。まず、教員の語りは「枠組みを明確化することにより何が道徳的応答に意味をあたえるのかを解明する（Freeman, 2014, p205）」機能を果たす。さらに、学生は「他者のことばを『腹話』して自分の声で語り直す行為（やまだ, 2000, p90）」を実践することになる。そもそも、物語は「自己を物語のなかで複数化するとともに、自己を他者へと結びつけ、継承する力を持つ（やまだ, 2000, p30）。」

やまだ (2000, p31) によると、教育は世代の異なる人間に経験を伝える働きである。それは「先に生きた人びとの人生の物語が、次に生きるものの人生のモデルになる」過程であり、教える側と教えられる側、語り手と聞き手が「自分自身がしらずしらず身につけてきた物語を自覚し、再編し、語り直していくプロセス」である。この見方は鹿嶋 (2010a) の世代間伝達モデルに一致する。

自己の再構成に関わる治療的变化を Berger & Luckman (1966) は翻身 (alternation) と呼び、それには「会話機構の組織化がともなっている、意味ある会話における対話の相手が変わるのである。そして意味ある他者との会話の中で主観的現実が変えられる。こうした主観的現実が彼らとの不断の会話によって、あるいは彼らが代表する共同社会のなかで維持される」という (pp264-272; 野口, 1999, p28 も参照)。

3. 文脈としての大学の講義Ⅱ：体験の表現と他の学生の体験

講義では多くの学生が教員の語りを聞き、体験を書き出し、その体験を他の学生と分かち合う。そこで生まれる語りには「語られていない物語、語られることを要求する物語 (前ナラティブ) (Freeman, 2014, p194)」や「語れない、語りたくない体験」も含まれる。しかし、「そういう体験をするときほど、私たちは孤独ではいられず、自分の体験を共有してくれる誰かを求め (やまだ, 2000, p85)」、語りの循環は続く。「生きることが語ることによって補われ、その成果は私の物語となり、…他人にとっても学ぶ価値がある (Freeman, 2014, p34)」ものになる。ナラティブ・セラピーの祖である家族療法は「一つの共有できる現実を作っていく (野口, 2018, p26)」作業である。

4. 文脈としての大学の講義Ⅲ：共同的ナラティブによる癒し

このような講義における共同的ナラティブが DMR 過程における「回復」(鹿嶋, 2017) をもたらす。そもそも、ナラティブ自体に「善の方へ向かう動き (Freeman, 2014, p207)」がある。それは「言葉の癒しの力、癒しの物語を想起させる力 (野口, 2018, p20)」「時間軸を意識させる (野口, 2018, p19)」ことによるものであり、他者 (教員と他の学生) の語りにより「物語が成立するかもしれないという予感が垣間 (野口, 2018, p20)」みせられることによる。

野口は教員免許状更新講習のグループディスカッションにおいて、社会的現実が構成・共有される過程を次のように整理した (野口, 2018, p31)。

- ①それぞれが自分の物語を思い思いに語る。
- ②報告を聞きまとめの作業が加わり、共通点と相違点が見えてくる。
- ③講師が感想を述べ、共通のテーマを示す。
- ④質問や意見を通して一つの社会的現実が共有される。

また、野口 (2018, p42) がまとめた国語教育における読みの機能・意義は語りにも適用できる。

- ①自己の偏りや他者との違いに気づき、多様な他者を承認する。世界観は揺らぎ、視野は広がる。
- ②自分の生き方や考え方が間違いではなかったかと思い、自己を「補強」する。
- ③忘れていた感覚を思い出させて、自己を「再発見」する。

文学教育は、「読みの多様性を教えることが求められる (野口, 2018, p45)」が、「さまざまな物語の形式にふれ、生き方のレパートリーを増やすこと、意味が生成するさまざまな場面に関する想像力を豊かにすること、人生という正解のないものに向き合うとき、物語という形式が大きな支えに

なることを教える（野口, 2018, p47）」点で重要な役割を果たしてきたと指摘する。

PTSD の治療やケアには心理教育が有効（前田, 2012, p2）であるとされている。ただし、①当事者の主体性を重んじ、②わかりやすくモデルを伝え、③当事者の望ましい行動の変化を促す（前田, 2012, p11）教育が求められる。また、大人にできるもっとも説得力のある道德教育は、実例を示すこと（Coles, 1998, p51）である。この「実例」は「例話（の内容）」を示すだけでなく、ナラティブの語り方や道德への向き合い方など、行動（Bergson, 1977 の意味において）を含む（鹿嶋, 印刷中 a も参照）。特に、ユニークな結果を丹念に拾い集めることにより見えてきた新たなオルタナティブ・ストーリー（野口, 2018, p30）に目を向けることが学生のオルタナティブ・ストーリーの生成を促す。

まとめ

以上のように、大学における講義も、教員と学生（複数）の語りの循環をもたらし、それが学生の過去の体験や自己の理解につながることを示された。その際、講義の諸側面がどのようにナラティブの生成・共同構成・継承の文脈を構成するかも検討することが可能になる。さらに、思春期における悪との接触をとらえ直す・語り直す契機と講義がなりうることから、講義形式における心理教育の可能性も示唆された。DMR モデル（鹿嶋, 2017）の発展、大学教育の改革（鹿嶋, 印刷中 a）にも理論的枠組みを提供するものである。

引用文献

- Berger, P. L. & Luckman, T. (1977). *日常世界の構成*. (山口節郎訳). 東京: 新曜社. (Berger, P. L. & Luckman, T. (1966) *The social construction of reality*. NY: Doubleday.)
- Bergson, H. (1977). *道德と宗教の二源泉*. (平山高次訳). 東京: 岩波書店. (Bergson, H. (1932) *Les deux sources de la morale et de la religion*. Paris: Universitaires de France.)
- Bruner, E. M. (1984). *Text, play, and story: The construction and reconstruction of self and society*. IL: Waveland Press.
- Bruner, J. S. (1998). *可能世界の心理*. (田中一彦訳). 東京: みすず書房. (Bruner, J. S. (1986) *Actual minds, possible worlds*. MA. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *意味の復権—フォークサイコロジーに向けて*. (岡本夏木・仲渡一美・吉村啓子訳) 京都: ミネルヴァ書房. (Bruner, J. S. (1986). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.)
- Coles, R. (1998). *モラル・インテリジェンス*. (常田景子訳). 東京: 朝日新聞社. (Coles, R. (1997). *The moral intelligence of children*.)
- 江口重幸. (2000). 病いの語りと人生の受容—「慢性分裂病」への臨床民族誌的アプローチ. やまだようこ (編著). (2000). *人生を物語る*. 京都: ミネルヴァ書房.
- Frank, A. (2002). *傷ついた物語の語り手—身体・病理・倫理*. (鈴木智之訳). 東京: ゆるみ出版. (Frank, A. (1995) *The wounded storyteller*. Chicago: The University of Chicago Press.)

- Freeman, M. (2014) 後知恵 過去を振り返ることの希望と危うさ. (鈴木聡志訳). 東京：新曜社.
(Freeman, M. (2010) . *Hindsight: The promise and peril of looking backward*. UK. Oxford University Press
- Freud, S.(1895,1966) *Project for a scientific psychology. Standard Edition I*. London: Hogarth.
- Janet,P. (1925/1976). *Psychological healing. Vol.1* Macmillan reprint: New York: Arno Press.
- Janet, P (1955). 人格の心理的発達. (関計夫訳). 東京：慶應通信. (Janet, P. (1929) *L'Evolution psychologique de la personnalite*. Paris: Chanine.)
- Jankélévitch, V. (1982). 仕事と日々・夢想と夜々. (仲沢紀夫訳). 東京：みすず書房. (Jankélévitch, V. (1978) *Quelque part dans L'inacheve*. Paris:Editions Gallimard.)
- Jankélévitch, V. (1986). 道徳の逆説. (仲沢紀夫訳). 東京：みすず書房. (Jankélévitch, V. (1981) *Le paradoxe de la morale*. Paris: Editions du Seuil.)
- Jankélévitch, V. (1997). アンリ・ベルクソン 増補新版. (阿部一智・桑田禮彰訳). 東京：新評論.
(Jankélévitch, V. (1959) *Henri Bergson*. Paris: PUF.)
- 鹿嶋達哉. (2010a). 講義「青年心理学」における大人—青年の世代間交流～講義内容・教員の語り、学生の感想とフィードバック、学生— 教員の関係性の関連～. *広島国際大学教育論叢*, 1, 13-22.
- 鹿嶋達哉. (2010b). 思春期の問題行動に対する青年期のとらえ直し～教職志望学生の受講前後のいじめに対する見方の変容～ *広島国際大学教育論叢*, 2, 3-13.
- 鹿嶋達哉. (2017). 「発達のモラルレジリエンス」モデルの提案—思春期における悪との接触に対する青年期のとらえ直し— *広島国際大学心理学部紀要*, 5, 55-66.
- 鹿嶋達哉. (2018). 自由に考えさせる大講義 ～堅く・明確な枠の中で自由な考えを引き出す～ *広島国際大学教育論叢*, 10, 269-276.
- 鹿嶋達哉 (印刷中 a). 「自由に考えさせる大講義」における主体的・対話的で深い学び～新しい学びに求められる枠組み作り～. *広島国際大学教育論叢*, 11.
- 鹿嶋達哉 (印刷中 b). ホームレス問題と道徳教育～学生の見方の受講による見方の変化と教科「道徳」～. *広島国際大学総合教育センター紀要*, 4.
- MacIntyre, A. (1981) *After Virtue: A study in moral theory*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- 前田正治. (2012). 心理教育とは何か. 前田正治・金吉晴 (編). *PTSD の伝え方*. 東京：誠信書房.
- 森有正. (1978) . *森有正全集 3*. 東京：筑摩書房.
- 森有正. (1979) . *森有正全集 5*. 東京：筑摩書房.
- 野口裕二. (1999) . 社会構成主義という視点. 小森康永・野口裕二・野村直樹 (編著) *ナラティブ・セラピーの世界*. 東京：日本評論社.
- 野口裕二. (2018). *ナラティブと共同性*. 東京：青土社.
- 小田部貴子. (2010). 「日常型心の傷」による、自己観、他者観、世界観の歪み. 丸野俊一・小田部貴子 (編). *現代のエスプリ 511. 「日常型心の傷」に悩む人々*. 東京：ぎょうせい.
- Ricoeur, P. (1987,1988,1990) *時間と物語 I II III*. 東京：新曜社. (Ricoeur, P. (1983,1984,1985) *Temps*,

et récit. Paris: Editions du Seuil.)

やまだようこ (編著). (2000). *人生を物語る*. 京都: ミネルヴァ書房.

知能検査に基づく認知プロフィール分析

広島国際大学心理学部心理学科 西山亮二

要旨：知能検査を用いた認知プロフィール分析について紹介する。

はじめに

国家資格「公認心理師」が誕生したことにより、保健医療、福祉、教育などの実践分野において、心理学（を学んだ）者の活躍は以前にも増して期待されるようになるだろう。公認心理師試験の受験資格を得るには、法律で定められた科目を受講（単位取得）する必要がある。必要科目には基礎心理学と臨床心理学が含まれる。基礎心理学が含まれる理由は、臨床・実践活動を行う際にサイエンスに基づく知識や思考が求められるためである。さらに臨床心理学についても、これまで重視されてきた「受容に基づく心理的支援」に加え、「エビデンスに基づく心理的支援」が重視されるようになってきている（丹野，2019）。しかしながら、研究により得られた（エビデンスに基づく）知識が実践現場へ届くには時間を要する（e.g., Youngstrom et al., 2017）。本稿では、エビデンスに基づいた知識と実践現場（主に教育実践）での活動に乖離が見られる例として、知能検査を用いた認知プロフィール分析について紹介する。

1. 認知プロフィール分析

認知プロフィール分析は知能（検査）の研究に基づいている。語彙（言葉の意味を答える）、積木模様（例で示された図と同じ模様を積み木で作る）、数唱（数字を復唱する）など複数の認知課題から構成される知能検査のルーツは、1908年に Alfred Binet と Theodore Simon により作成（正確には1905年に作成されたものを改訂）されたものに遡る（e.g., Boake, 2002）。当初は個々の認知課題の得点を分析するのではなく、全ての課題の得点を合算したものの「Full scale Intelligence Quotient: FIQ」を用いることが推奨されていた（Binet & Simon, 1916）。しかし後に Wechsler が新たな知能検査を作成した際に、各認知課題の得点パターンの分析「認知プロフィール分析」を提案した（Wechsler, 1939）。

その後、ipsative 分析（e.g., Cattell, 1944）や Intelligent Testing（e.g., Kaufman, 1979）など、いくつかの認知プロフィールの分析手法が提案された。ipsative 分析では個々の認知課題の得点を全ての課題の平均得点（個人内平均得点）から減算することにより、個人の認知的強みや弱さを理解しようとする。Intelligent Testing では、個人内の得点比較だけでなく、各認知課題の標準得点（知能検査の標準化に用いたサンプルデータの平

均)からの乖離に注目し、認知的強みや弱さを理解しようとする (e. g., Kaufman, 1994). またそれらの分析では、個々の認知課題の得点を分析するのではなく、いくつかの課題の得点を合算した「群指数」を分析に用いる場合もある (Flanagan & Alfonso, 2017; Wechsler, 2014)。

1.2 理論と手法

認知プロフィール分析は前提として、知能検査に含まれる認知課題 (もしくは幾つかの纏まり) がそれぞれ別の認知能力を測定していると仮定している。知能検査により測定される認知能力を包括的に説明する理論の中で最も優勢なのは、Cattell-Horn-Carroll (CHC 理論: e. g., McGrew & Woodcock, 2001) である。CHC 理論はその名の通り、Cattell と Horn の理論と Carroll の理論を統合したものであり、それぞれの理論は認知課題の得点を因子分析した結果と理論的考察に基づいている。CHC 理論では、流動性知能 (Fluid Intelligence: Gf), 結晶性知能 (Crystallized Intelligence: Gc), 認知的処理速度 (Cognitive Processing Speed: Gs), 視空間能力 (Visual-Spatial Abilities: Gv), 短期記憶 (Short-term Memory: Gsm), 長期貯蔵と検索 (Long-term Storage and Retrieval: Glr), 聴覚的処理 (Auditory Processing: Ga), 決断/反応速 (Decision/Reaction Time or Speed: Gt), 量的知識 (Quantitative Knowledge: Gq), 読み書き能力 (Reading/Writing: Grw) を知能の構成因子に想定している。Woodcock-Johnson-IV 知能検査がこの理論に基づいて開発されているが、この理論の適応は特定の検査に限定しない。それを支持するように WISC-IV においても CHC 理論と一致する因子構造が確認されている (日本版: 繁樹 & ショーン, 2013)。また、CHC 理論に基づき複数の知能検査を組み合わせて使用する手法「Cross-Battery Assessment (XBA) アプローチ (e. g., Flanagan, Ortiz, & Alfonso, 2013)」も開発されている。

近年の認知プロフィール分析の多くは、CHC 理論などに基づく認知能力の分類に従って数値化し、個人の認知的特徴を捉えようとする。さらに、知能検査の得点は学業 (読み, 書き, 計算, 理解など) 成績と相関が見られることがわかっている。このことから、学業的躓きは何らかの認知能力の弱さに起因すると想定し、認知プロフィールの分析により躓きを引き起こす原因を特定しようとするアプローチもある。また学習障害 (LD) など、認知プロセスの異常が原因であると考えられる障害に対して、認知プロフィールの分析をその判別に利用しようとするアプローチもある。

2. 問題

認知プロフィール分析は特別支援教育の現場に広く浸透しているが、20 年以上前からエビデンスに乏しいことが指摘されている (e. g., Bray, Kehle, & Hintze, 1998; Watkins, 2000)。さらに、実証的なデータ不足以外にも実証的な反論データ (否定的エビデンス) も報告されている。以下にそれらを紹介する。

2.1 因子構造に関する問題

認知プロフィール分析で用いられる認知能力の分類は、基本的には、知能検査に含まれる認知課題の因子分析の結果に基づいている。しかし、知能の理論的構造（モデル）に完全な統一見解は未だなく、また因子分析の結果も一致しているわけではない。理論的構造については、CHC理論が最も優勢ではあるが、他のモデルも存在する（e.g., 繁樹 & ショーン, 2013）。さらに、CHC理論にも因子構造に関する問題がある。CHC理論はHornとCarrollのモデルを統合したものであるが、2つのモデルは一般知能因子（g因子）について同意していない（Canivez & Youngstrom, 2019）。Horn（e.g., Horn & Noll, 1997）は一般知能因子（g因子）をアーティファクト（分析の過程で発生したエラーで本来は存在しな）だと否定しているが、Carroll（e.g., Carroll, 1993）は各認知課題に直接寄与する因子（Stratum III：第3層）として一般知能因子を仮定している（Canivez & Youngstrom, 2019）。加えて、CHC理論に基づくとする研究において、CarrollやHornの考えとは異なり、一般知能因子を高次因子（因子とのパスを仮定するが各認知課題とは直接パスを仮定しない）として扱われていることがある（例えば：繁樹 & ショーン, 2013）。

CHC理論やその他の理論で提唱されている因子構造は、因子分析の手法により支持される時とされない時がある。例えば、Woodcock-Johnson IIIの認知課題の分析では、確認的因子分析の結果はCHC理論を支持するが（Woodcock, McGrew, & Mather, 2001）、探索的因子分析では支持しない（Dombrowski, 2013）。Woodcock-Johnson IVでは、確認的因子分析の適合指標も高くなく（Canivez, 2017）、探索的因子分析ではCHC理論は支持されない（Dombrowski, McGill, & Canivez, 2017）。WISC-IVでは標準化サンプルを用いた確認的因子分析では、提唱されている4因子よりCHCに近い5因子の方が当てはまりが良い（Keith, Fine, Taub, Reynolds, & Kranzler, 2006; 繁樹 & ショーン, 2013）。WISC-Vは、テクニカルマニュアル（Wechsler, 2014）では確認的因子分析を用い5つの因子と1つの高次因子を持つモデルが支持されたと報告されているが、探索的因子分析を用いると4因子構造が支持される（Canivez, Watkins, & Dombrowski, 2016）。

確認的因子分析と探索的因子分析の違いは、使用目的（因子が確定されているものを確認するのか、不確定な因子構造を探索するのか）ではない。もちろん確認的因子分析を探索的に用いることもできる。2つの因子分析の最も大きな違いは、1つの顕在変数（認知課題など）が1つの因子（認知能力など）だけに関与すると想定するか、全ての因子に関与すると想定するかにある（e.g., Toth-Kiraly, Bothe, Rigo, & Orosz, 2017）。通常、確認的因子分析では1つの顕在変数に対して1つの因子との間にパスを想定するが、探索的因子分析では1つの顕在変数と全ての因子の間にパスを想定する。従って、顕在変数が独立して1つの因子にのみ付加していると仮定されない場合は、探索的因子分析、もしくは探索的確認的因子分析（e.g., Fabrigar, Wegener, MacCallum, & Strahan, 1999）を使うことが推奨されている（e.g., Schmitt, 2011）。知能検査に当てはめると、例えば、視空間能力を測る認知課題においても教示は口頭でされる。そのため、聴覚的処理や短期記憶能力を使用することは

容易に想像できる。つまり、知能検査では顕在変数が独立して1つの因子にのみ付加していると仮定することは難しく、顕在変数と全ての因子の間にパスを想定する探索的因子分析を用いる方が適切であると考えられる。さらに、確認的因子分析を使用する場合にも、結果の確からしさを向上させるために事前に探索的因子分析を行うことが (Gerbing & Hamilton, 1996), また確認的因子分析で当てはまりが悪ければ探索的因子分析を使うこと (e. g., Schmitt, 2011) が推奨されている。以上のことから、確認的因子分析によって導き出された認知能力の分類は十分なエビデンスとならない可能性がある。

2.2 認知プロフィールの不安定さ

認知プロフィール分析は、教育支援計画や臨床判断の手掛かりに用いられる。そのためプロフィールの安定性は重要な要素となる。しかし、その安定性を否定するエビデンスが報告されている。例えば、WISC-III のFIQ (Full intelligence quotient), 群指数, 各認知課題の得点の安定性に関して、特別支援教育 (学習障害, 情緒障害や知的障害など) を受けている児童・生徒 522 名の二時点 (平均 2.78 年間隔) のテストを比較したところ、得点の相関は FIQ で最も高く (範囲: $r_s = .87 - .93$), 群指数 (範囲: $r_s = .58 - .87$, 中央値: $r = .81$) では高い値を示したものもあったが、各認知課題 (範囲: $r_s = .47 - .82$, 中央値: $r = .61$) では高い値は得られなかった (Canivez & Watkins, 2001)。また、WISC-III に基づく認知的強みと弱さ (Kaufman & Lichtenberger, 2000) の安定性に関して、特別支援教育を受けている児童・生徒 579 名の二時点 (平均 2.80 年間隔) のテストを比較したところ、認知課題の得点に基づく強み ($Mdn_k = .006$) と弱み ($Mdn_k = .016$) の一致率は低かった (Watkins & Canivez, 2004)。WISC-IV を用いた認知プロフィール分析の安定性に関して、特別支援教育 (学習障害, 注意欠陥多動性障害, 情緒障害や自閉症などの理由) を受けている児童・生徒 344 名の二時点 (平均 2.84 年間隔) のテストを比較したところ、得点の相関は FIQ で最も高く ($r = .82$), 各認知課題 (範囲: $r_s = .46 - .70$, 中央値: $r = .56$) や群指数 (範囲: $r_s = .65 - .76$, 中央値: $r = .69$) では高い値は得られなかった (Watkins & Smith, 2013)。

プロフィールが安定しない理由はいくつか考えられる。想定可能なポジティブな解釈として、支援・介入が奏功したことにより認知的な弱さが克服された可能性がある。しかし、この解釈では認知的な強みの変化を説明することは難しい。一方で、認知課題の得点のばらつきが認知能力の特徴を反映していない可能性がある。実際に、知能検査の得点のばらつきには検査者のエラー (e. g., Styck & Walsh, 2016) や評価者の個人差 (Burns et al., 2016) が含まれることがわかっている。さらに、認知課題の得点が群内でばらついた場合には認知的な能力を反映する部分を、検査者に因るエラーやクライアントに因る (認知能力に関連しない) エラーから分離して、取り出すことは理論上不可能である。

2.3 認知プロフィール分析と学業成績

認知プロフィール分析を教育・臨床実践に用いる根拠として、知能検査の得点と学業成績（読み、書き、計算など）との相関が挙げられる。しかし、各認知課題の得点や群指数などの合成得点よりも、FIQの方が読みや計算成績をよく予測することが回帰分析などの結果から示唆されている（Glutting, Watkins, Konold, & McDermott, 2006）。Zaboskiら（2018）は、CHC理論に基づく認知プロフィール（知識理解、流動性推理、短期記憶、長期貯蔵と検索、認知的処理速度、聴覚的処理）と学業成績（読み、読解、計算、数学的推論）の関係を確かめるためにメタ分析を行った。彼らは検索ワードにCHC理論や知能検査名を用い、2009年から2015年の間に出版された研究をデータベース（ProQuest Dissertations and ThesesとPsycINFO）から該当する25の研究を抽出した。そして、それらの研究から認知能力と学業成績の関係を反映する指標（e.g., 平均の差, 相関, ベータ係数やパス係数）を抜き出した。その結果、知識理解はすべての学業成績と中程度の関連を示し、なかでも読みと理解とは高い関連を示した。また、流動性推理は計算と数学的推論、聴覚的処理は読みと中程度の関連を示した。しかしながら、FIQはすべての学業成績と、他の認知能力との関連を大きく上回る、高い関連を示した。この結果からZaboskiらは、知能検査から学業不振の理由を読み解く際には個々の認知能力得点（群指数など）よりもFIQ（一般知能因子）に注目すべきだと主張している。

一般知能因子の影響を除いた場合に、認知課題の得点や群指数などが学業成績と強い関連を示さない原因は、知能検査の作成過程と関連があると考えられる。知能検査で用いられる認知課題は、それぞれが知能を測るものとして作成された（e.g., Boake, 2002）。言い換えれば、学業活動（読み、書き、計算など）で必要な認知能力を測定するために作られたわけではない。また、群指数も因子分析により知能検査に含まれる認知課題をまとめたものであって、学業活動と関連がある個々の認知能力として認知課題をまとめたものではない。つまり、学業成績との関連については、知能検査を開発したBinetとSimon（1916）が主張する通り「個々の項目の得点には意味がなく複数の項目の平均得点が何らかの意味を持つ」可能性が高い。とは言え、FIQと学業成績に相関があることから、FIQによって彼らの目的であった特別な支援が必要な児童・生徒をスクリーニングすることは可能である。

2.4 認知プロフィール分析の臨床的利用

LD（学習障害）は「基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すもの（文部科学省, 1999）」と定義されている。この様に、LDは健常な知能を前提とした何らかの認知能力の障害だと考えられていることから、認知プロフィール分析を診断に利用しようとする試みが行われてきた。その一つに、FIQと学業成績との差（ $IQ-discrepancy$ ）の大きさをLDの判断に用いる方法があり、長く実践現場で使用されてきた。しかしメタ分析を行った研究により、 $IQ-discrepancy$ ではLDとLD以外の学業的困難を

示す児童・生徒を正確に区別することは難しいことが報告されている (Stuebing et al., 2016)。

別の認知プロフィール分析を用いた LD の判別法に、認知課題得点や群指数などのばらつき -intra-individual discrepancy- を利用する方法がある。しかし、それらの妥当性についても否定的なエビデンスが報告されている。例えば、D' Angiulli と Siegel (2003) は、FIQ、動作性 IQ、言語性 IQ の全てが 80 以上で、達成度テスト (Wide Range Achievement Test) の読みテストが 25 パーセンタイル以下の者を読み困難者、計算テストが 25 パーセンタイル以下の者を計算困難者と定義し、それらの困難を抱えていない児童と WISC-R のパターンを比較した。結果、FIQ、動作性 IQ、言語性 IQ の平均値は、困難なし > 読み困難者 > 計算困難者という順になった。しかし、動作性 IQ と言語性 IQ の乖離は読み困難者と計算困難者だけでなく困難なしの子供でも見られた。この乖離プロフィールを示す児童は、困難を持つ子供の中でも半分以下だった。また困難なしの子供でも同数程度が乖離プロフィールを示した。同様に、シミュレーションを使った研究でも、LD 判断で使用される 3 つの基準 (WISC-IV の言語理解が知覚推理より有意に低い、言語理解とウェクスラー学力検査の差が基準より小さい、知覚推理がウェクスラー学力検査より有意に高い) を用いた場合、陰性的中率は高かったが陽性的中率が低いことが報告されている (Miciak, Pat Taylor, Stuebing, & Fletcher, 2018)。

認知プロフィール分析は、LD の判別以外にも、学業不振を抱える児童・生徒の持つ特性を理解するアプローチとして利用されている。しかしここでも一貫した結果は得られていない。例えば、Woodcock-Johnson III 学業能力テストの算数推論の得点が 85 以下だが読みは平均以上の児童・生徒とその様な苦手を抱えていない児童・生徒とを比べたところ、流動性推理と知識理解得点に差が見られた (Proctor, Floyd, & Shaver, 2005)。一方で、読字障害 (音韻認識の障害) を抱える児童、特異的言語機能障害 (意味理解、構文理解、語彙表出などの障害) を抱える児童と健常な認知能力を持つ児童の認知プロフィールを比較した研究では、WASI (Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence) の単語課題と行列推理課題の得点に差は見られなかった (Alloway, Tewolde, Skipper, & Hijar, 2017)。しかし、ワーキングメモリ課題 (知能検査ではなく認知心理学の研究で用いられてきた認知課題) の得点ではそれらの障害を持つ児童と持たない児童で差が見られた。また行動的な問題、学業上の問題、その両方を示す児童・生徒を比較した研究では、WISC-R の FIQ、言語性 IQ や動作性 IQ に差はなく、認知課題得点で児童・生徒を分類 (クラスタリング) できなかった (Longman, Inglis, & Lawson, 1991)。何らかの障害 (外傷性脳損傷、脳卒中、認知症、発作性疾患、腫瘍、髄膜炎、脳炎、多発性硬化症、酸素欠乏症、水頭症、心臓脳症、肝性脳症) を抱える人々と障害を持っていない人々を比較した研究では、WAIS-III における最も高い認知課題の得点と低い得点の差に有意な違いはなかった (Ryan, Tree, Morris, & Gontkovsky, 2006)。

認知プロフィール分析による LD の判別力の低さや学業不振を抱える児童・生徒の認知プロフィール分析が一貫した結果を示さない理由は、知能検査が LD や特定の認知的問題を測定す

るために作られていないためだと考えられる。もしLDを抱える児童の認知的問題を特定するのであれば、LDと関連した認知能力を測る認知課題を用いるべきである。LDの中でも読字障害は音韻認識などの特定の認知能力に問題があることが示唆されている (e.g., Vukovic & Siegel, 2006; Wolf & Bowers, 1999)。メタ分析を行った介入効果を調べた研究でも、知能検査に基づく読みや計算に対する介入の効果値は低く、一方で音韻認識や読みの流暢性検査に基づく介入の効果値は中程度あることが報告されている (Burns et al., 2016)。

3. まとめ

現在実践現場で広く使用されている認知プロフィール分析の抱える問題の根本は、この手法が知能検査の因子分析研究に基づくことにある。第1の問題は、因子分析の結果(因子構造)が分析手法によって異なることである。しかし研究が進めばおそらく最適な分析方法は定まらるだろう。そして安定した因子構造が発見され、それが理論による分類と一致するかもしれない。そのことは知能の理論化にとっては大変重要である。しかし、例えば安定した因子構造が確認されたとしても、診断・介入の意思決定でその分類を使用することが妥当であるかは全く異なる問題である。第2の問題は知能検査に含まれる認知課題は知能を測るための課題だということである。もし学業課題(読み書き計算)に関連する認知能力を調べるのであれば、学業課題の中で重要な認知活動を測定する認知課題を使用(なければ開発)すべきである。またLDなど認知能力に何らかの問題を抱える児童を理解し支援するためにアセスメントを行うのであれば、その障害特性を捉えることに特化した認知課題を使用すべきである。知能を測るために作成された認知課題が“たまたま”診断や臨床判断に役立つことを期待すべきではない。心理アセスメントは、診断や介入方法の選択に実施前と実施後で変化をもたらす場合のみ実施すべきである (e.g., Youngstrom, 2013)。この点から、現状では認知プロフィール分析を臨床・教育実践で用いることはお勧めしない。

引用文献

- Alloway, T. P., Tewolde, F., Skipper, D., & Hijar, D. (2017). Can you spell dyslexia without SLI? Comparing the cognitive profiles of dyslexia and specific language impairment and their roles in learning. *Research in Developmental Disabilities, 65*, 97–102. doi:10.1016/j.ridd.2017.04.013
- Binet, Alfred, & Simon, Theodore. (1916). The development of intelligence in children:(the Binet–Simon scale) (Vol. 11): Williams & Wilkins.
- Boake, C. (2002). From the Binet–Simon to the Wechsler–Bellevue: tracing the history of intelligence testing. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 24*(3), 383–405. doi:10.1076/jcen.24.3.383.981
- Bray, M. A., Kehle, T. J., & Hintze, J. M. (1998). Profile Analysis with the Wechsler Scales: Why Does It Persist? *School Psychology International, 19*(3), 209–220. doi:10.1177/0143034398193002
- Burns, M. K., Petersen–Brown, S., Haegele, K., Rodriguez, M., Schmitt, B., Cooper, M., Clayton, K., Hutcheson, S., Conner, C., Hosp, J., & VanDerHeyden, A. M. (2016). Meta-analysis of academic interventions derived from neuropsychological data. *School Psychology Quarterly, 31*(1), 28–42. doi:10.1037/spq0000117
- Canivez, Gary L. (2017). *Review of the Woodcock–Johnson IV*. Lincoln, NE: Buros Center for Testing.
- Canivez, Gary L., & Watkins, Marley W. (2001). Long-term Stability of the Wechsler Intelligence Scale for Children–Third Edition among Students with Disabilities. *School Psychology Review, 30*(2), 438–453.
- Canivez, Gary L., Watkins, Marley W., & Dombrowski, Stefan C. (2016). Factor structure of the Wechsler Intelligence Scale for Children–Fifth Edition: Exploratory factor analyses with the 16 primary and secondary subtests. *Psychological Assessment, 28*(8), 975–986. doi:10.1037/pas0000238
- Canivez, Gary L., & Youngstrom, Eric A. (2019). Challenges to the Cattell–Horn–Carroll Theory: Empirical, Clinical, and Policy Implications. *Applied Measurement in Education, 32*(3), 232–248. doi:10.1080/08957347.2019.1619562
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cattell, Raymond B. (1944). Psychological measurement: normative, ipsative, interactive. *Psychological Review, 51*(5), 292–303. doi:10.1037/h0057299

- D'Angiulli, A., & Siegel, L. S. (2003). Cognitive Functioning as Measured by the WISC-R: Do Children with Learning Disabilities Have Distinctive Patterns of Performance? *Journal of Learning Disabilities, 36*(1), 48-58.
doi:10.1177/00222194030360010601
- Dombrowski, Stefan C. (2013). Investigating the structure of the WJ-III Cognitive at school age. *School Psychology Quarterly, 28*(2), 154-169.
doi:10.1037/spq0000010
- Dombrowski, Stefan C., McGill, R. J., & Canivez, Gary L. (2017). Exploratory and hierarchical factor analysis of the WJ-IV Cognitive at school age. *Psychological Assessment, 29*(4), 394-407. doi:10.1037/pas0000350
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the Use of Exploratory Factor Analysis in Psychological Research. *Psychological methods, 4*, 272.
- Flanagan, D. P., & Alfonso, V. C. (2017). *Essentials of WISC-V assessment*: John Wiley & Sons.
- Flanagan, D. P., Ortiz, S. O., & Alfonso, V. C. (2013). *Essentials of cross-battery assessment (Vol. 84)*: John Wiley & Sons.
- Gerbing, D. W., & Hamilton, J. G. (1996). Viability of exploratory factor analysis as a precursor to confirmatory factor analysis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 3*, 62-72.
- Glutting, J. J., Watkins, M. W., Konold, T. R., & McDermott, P. A. (2006). Distinctions Without a Difference: The Utility of Observed Versus Latent Factors From the WISC-IV in Estimating Reading and Math Achievement on the WIAT-II. *The Journal of Special Education, 40*(2), 103-114. doi:10.1177/00224669060400020101
- Horn, J. L., & Noll, J. (1997). Human cognitive capabilities: Gf-Gc theory. In *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 53-91): The Guilford Press.
- Kaufman, Alan S. (1979). *Intelligent Testing with the WISC-R*. New York, United States: John Wiley and Sons Ltd.
- Kaufman, Alan S. (1994). *Intelligent testing with the WISC-III*. New York: Wiley.
- Kaufman, Alan S., & Lichtenberger, E. O. (2000). *Essentials of WISC-III and WPPSI-R assessment*. New York: Wiley.
- Keith, Timothy Z, Fine, Jodene Goldenring, Taub, Gordon E., Reynolds, Matthew R., & Kranzler, John H. (2006). Higher Order, Multisample, Confirmatory Factor Analysis of the Wechsler Intelligence Scale for Children—Fourth Edition: What Does It Measure? *School Psychology Review, 35*(1), 108-127.

- Longman, R. Stewart, Inglis, James, & Lawson, J. Stuart. (1991). WISC—R patterns of cognitive abilities in behavior disordered and learning disabled children. *Psychological Assessment, 3*(2), 239–246. doi:10.1037/1040-3590.3.2.239
- McGrew, K. S., & Woodcock, R. W. (2001). *Technical manual: Woodcock–Johnson III*. Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Miciak, J., Pat Taylor, W., Stuebing, K. K., & Fletcher, J. M. (2018). Simulation of LD Identification Accuracy Using a Pattern of Processing Strengths and Weaknesses Method With Multiple Measures. *Journal of Psychoeducational Assessment, 36*(1), 21–33. doi:10.1177/0734282916683287
- Proctor, Briley E., Floyd, Randy G., & Shaver, Renee B. (2005). Cattell–Horn–Carroll broad cognitive ability profiles of low math achievers. *Psychology in the Schools, 42*(1), 1–12. doi:10.1002/pits.20030
- Ryan, J. J., Tree, H. A., Morris, J., & Gontkovsky, S. T. (2006). Wechsler Adult Intelligence Scale–III inter-subtest scatter: a comparison of brain-damaged patients and normal controls. *Journal of Clinical Psychology, 62*(10), 1319–1326. doi:10.1002/jclp.20307
- Schmitt, Thomas A. (2011). Current Methodological Considerations in Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment, 29*(4), 304–321. doi:10.1177/0734282911406653
- Stuebing, Karla K., Fletcher, Jack M., LeDoux, Josette M., Lyon, G. Reid, Shaywitz, Sally E., & Shaywitz, Bennett A. (2016). Validity of IQ–Discrepancy Classifications of Reading Disabilities: A Meta-Analysis. *American Educational Research Journal, 39*(2), 469–518. doi:10.3102/00028312039002469
- Styck, K. M., & Walsh, S. M. (2016). Evaluating the prevalence and impact of examiner errors on the Wechsler scales of intelligence: A meta-analysis. *Psychological Assessment, 28*(1), 3–17. doi:10.1037/pas0000157
- Toth–Király, I., Bothe, B., Rigo, A., & Orosz, G. (2017). An Illustration of the Exploratory Structural Equation Modeling (ESEM) Framework on the Passion Scale. *Frontiers in Psychology, 8*, 1968. doi:10.3389/fpsyg.2017.01968
- Vukovic, R. K., & Siegel, L. S. (2006). The Double-Deficit Hypothesis: A Comprehensive Analysis of the Evidence. *Journal of Learning Disabilities, 39*(1), 25–47. doi:10.1177/00222194060390010401
- Watkins, Marley W. (2000). Cognitive profile analysis: A shared professional myth. *School Psychology Quarterly, 15*(4), 465–479. doi:10.1037/h0088802

- Watkins, Marley W., & Canivez, Gary L. (2004). Temporal stability of WISC-III subtest composite: strengths and weaknesses. *Psychological Assessment, 16*(2), 133-138. doi:10.1037/1040-3590.16.2.133
- Watkins, Marley W., & Smith, L. G. (2013). Long-term stability of the Wechsler Intelligence Scale for Children--Fourth Edition. *Psychological Assessment, 25*(2), 477-483. doi:10.1037/a0031653
- Wechsler, David. (1939). The measurement of adult intelligence. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Wechsler, David. (2014). WISC-V Technical and interpretive manual.. Bloomington, MN: Pearson.
- Wolf, M., & Bowers, P. G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 415-438. doi:10.1037/0022-0663.91.3.415
- Woodcock, R. W., McGrew, K. S., & Mather, N. (2001). *Woodcock-Johnson III tests of cognitive abilities*. Rolling Meadows, IL: Riverside.
- Youngstrom, Eric A. (2013). Future directions in psychological assessment: combining evidence-based medicine innovations with psychology's historical strengths to enhance utility. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 42*(1), 139-159. doi:10.1080/15374416.2012.736358
- Youngstrom, Eric A., Van Meter, Anna, Frazier, Thomas W., Hunsley, John, Prinstein, Mitchell J., Ong, Mian-Li, & Youngstrom, Jennifer K. (2017). Evidence-Based Assessment as an Integrative Model for Applying Psychological Science to Guide the Voyage of Treatment. *Clinical Psychology: Science and Practice, 24*(4), 331-363. doi:10.1111/cpsp.12207
- Zaboski, B. A., 2nd, Kranzler, J. H., & Gage, N. A. (2018). Meta-analysis of the relationship between academic achievement and broad abilities of the Cattell-horn-Carroll theory. *Journal of School Psychology, 71*, 42-56. doi:10.1016/j.jsp.2018.10.001
- 丹野, 宏昭. (2019). 公認心理師とは何か. *心理学ワールド, 86*, 5-8.
- 文部科学省. (1999). 学習障害児に対する指導について (報告). Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/03110701/005.pdf
- 繁榎, 算男, & ショーン, リー. (2013). CHC理論と日本版 WISC-IV の因子構造-標準化データによる認知構造の統計学的分析- 日本版 WISC-IV テクニカルレポート (#8). https://www.nichibun.co.jp/documents/kensa/technicalreport/wisc4_tech_8.pdf

広島国際大学 心理学部紀要 規定

2012. 12. 11 作成

2014. 2. 21 修正

2015. 8. 20 修正

発行規定

1. 本紀要は広島国際大学心理学部の研究成果を公表することを目的として発行する。
2. 発行は年1回とする。
3. 編集および発行の統括は、学部教員で構成する編集委員会が行なう。
4. 著者は(1)本学部教員、(2)心理科学研究科所属教員ならびに大学院生、(3)本学部教員および心理科学研究科所属教員を共著者に含み、かつ委員会で承認された者とする。
5. 論文の紀要掲載は、心理学部紀要編集委員会で決定し、必要があれば補筆・修正・削除を著者に求めることができる。また、掲載を見合わせることもできる。
6. 校正は著者が行い、初校までとする。また、その内容については著者が全責任を負う。

執筆規定

1. 掲載物は、研究論文、資料論文、展望論文の3種類とする。
2. 研究論文は、著者の研究分野における理論的・実証的・方法論的研究、基礎・応用研究、定量的・定性的研究に貢献する未公開の論文とする。
3. 資料論文は、過去の研究成果に対する追加、吟味、新事実の発見、興味ある観察・事例・実践報告、または装置や方法に関する未公開の資料的価値のある論文とする。
4. 展望論文は、一つの主題について、あるいは当該領域の研究に関して、先行研究の広範なレビューと今後の研究上の展望を含む、多面的かつ詳細に検討した論文とする。
5. 掲載物の長さは、研究論文について本誌10ページ以内、資料については本誌8ページ以内とする。展望論文については、本誌12ページ以内とする。
6. 掲載物はワープロによる印刷原稿2部と電子ファイル（マイクロソフトワード形式またはPDF形式）で提出するものとする。提出は編集委員長宛とし、電子ファイルはフラッシュメモリで提出する。
7. 日本語論文はA4版、本文フォント10.5ポイントのMS明朝体、1ページ36行、1行44文字とする。
8. 英語論文はA4版、本文フォント12ポイントのTimes Romanもしくはcourier、ダブルスペース（行間28ポイント）、上下の余白2.54cm（1インチ）以上とする。
9. 日本語、英語以外の言語を用いる場合は、編集委員会における検討のために日本語全訳を添付することとする。

10. 記述は、簡潔、明瞭にし、原則として現代かな使い、常用漢字を使用する。数字は原則として半角算用数字を使用する。
11. 引用文献は、論文の最後に一括して記載するものとする。
12. 研究論文、資料、展望とも英文の表題を必要とする。
13. 英語論文の体裁はAPA(American Psychological Association)書式に従うものとする。
14. 図・表・写真の数は必要最小限とし、縦、横が掲載時の2倍程度に作成する。図・表のスペースも考慮し(図表は1つ600字換算)、全体の制限ページ数をこえないよう注意する。カラー写真掲載経費、特殊紙使用経費等は原則として著者負担とする。
15. 紀要に掲載された論文の著作権は本学部に帰属し、インターネット上(広島県大学共同リポジトリ:HARP)に公開することとする。ただし、本学部帰属の著作権は、著者の研究活動に制約を課するものではない。
16. 発行規定・執筆規定とも、必要があれば学部所属教員の意見を踏まえ、編集委員会の議決を経て修正することが出来る。

執筆者所属

遠藤 利昌	広島国際大学	心理科学部	臨床心理学科
小野寺 孝義	広島国際大学	心理学部	心理学科
菱村 豊	広島国際大学	心理学部	心理学科
甲田 純生	広島国際大学	心理科学部	臨床心理学科
西村 太志	広島国際大学	心理学部	心理学科
鹿嶋 達哉	広島国際大学	心理科学部	臨床心理学科
西山 亮二	広島国際大学	心理学部	心理学科

広島国際大学 心理学部紀要 第7巻

2020年 3月 1日 印刷

2020年 3月 1日 発行

編集・発行

広島国際大学 心理学部

〒739-2695 広島県東広島市黒瀬学園台 555-36

0823-70-4851 (学部事務室)

0823-70-4852 (事務室 FAX)

印刷

青木印刷株式会社

〒737-2518 広島県呉市安浦町海北二丁目1番6号

0823-84-2104

0823-84-2333 (FAX)