

意味分析（SD）法による新入生の自己イメージ

原 一 雄

Freshmen's Self-Images Manifested by Semantic-Differential Method

Kazuo HARA

近畿福祉大学紀要 第6巻 第2号

（平成17年12月）

意味分析 (SD) 法による新入生の自己イメージ

原 一 雄

Freshmen's Self-Images Manifested by Semantic-Differential Method

Kazuo HARA

A survey study was conducted to explore the characteristics of students' self-images manifested by SD-method.

A questionnaire consisted of 4 sets of 16 SD scales was administered to 95 freshmen in "Personality" course. In each set, 4 pairs of 7-point SD scales for "activity", 4 pairs for "potency", and 8 pairs for "evaluation" were randomly arranged under the blanket for a stimulus word. Four stimulus words employed in this study were "college student", "freshman of Kinki Welfare University", "I", and "ideal self" respectively in this order.

While there were very little differences among the means for those stimulus words except "I" in "activity", a consistent orderliness was found in both "potency" and "evaluation" dimensions and in those 4 sub-divisions of the latter, i. e. emotional, sensory, moral, and social evaluations. The means of "ideal self" were the highest in all of the above, followed by those of "college student" next, and those means of "I" and "student of KWU" were much lower, locating at either around or slightly below the neutral points of the scales.

From these results, it was suggested that, although the present subjects had strong motives toward their own self-realization, it might be necessary to take more realistic approaches for their goals as well as that a positive university-wide guidance program would assist them to develop much sounder social attitudes and matured personalities.

Key words: self-image, SD-method, freshman, personality, social attitude

自己イメージ、意味分析法、新入生、パーソナリティ、社会的態度

はじめに

調査結果を報告する前に、先ず本研究を施行するに至った事由と実施時の概況について一言述べておきたい。

筆者が福祉心理学科の必修科目「人格心理学」を担当するに当たり、学生たちには講義以外にもできる限り多様な演習課題を設け、体験を通して学習する機会を多

く供したいと考えた。そこで早速、最初の授業において垂流の「20答法」を施行した。これは「私は誰でしょう(Who am I?)」という問に対して、個人が思い付くままに回答を1行以内の短い文章にまとめ、少なくとも20個以上を用紙に書き込むものである。

この授業では学生たちに各自手持ちのノートを使用させたが、それは後の講義の内容と関連して先の回答に加筆を促がし、意識する自己概念を徐々に膨らませな

受付 平成17年11月7日, 受理 平成17年12月21日

近畿福祉大学 〒679-2217 兵庫県神崎郡福崎町高岡1966-5

がら考察を一層深めるためである。また、この作業と並行してオールポート式「心誌」(Allport, G. W., 1938)の自家版作成を目標に、類型学的分類法や矢田部・ギルフォード性格検査法などの実習を行った。

いよいよ授業の後半で学習課題に対人関係の心理学を取り上げた際、ステレオタイプや偏見の裏に潜む認知的歪みのメカニズムに関する講義の中で、意識的ないし無意識的のバイアスを排除しながら社会的態度を測定する方法の一つとしてOsgood, C. E.ら(1957)が開発した意味分析(Semantic Differential: S D)法の応用が便利なることを紹介し、詳しい解説を行う前に先ず自ら体験させてみたときの調査結果が下記のものである。

目 的

学生たちが自己洞察力を深めるように、先ず各自に自己像(セルフ・イメージ)と他者に対するイメージとを語彙の意味次元に沿って測定させ、次にこれらを級友たちのものと比較して自分自身が抱く対人認知の特徴を具体的に認識させ、また、一般的な傾向を皆で検討することをこの調査の第1の目的とする。

他方、教職員にとっては、本学園における教育活動の出発点と目すべき新入生たちの資質、とりわけ人格特性の中の社会的態度を知るといふ意味合いにおいて、彼らが現在抱いている自己・他者認知の特質を把握しておくことは極めて重要と考える。すなわち、将来福祉関連業務に従事する人材の育成にとり最も適切な教育プログラムを立案するために、また、後日大学の自己点検・評価においてその効果を実証するために必要な基礎的データの収集を第2の目的とする。

方 法

被調査者：平成17年度福祉心理学科1年生の95名が調査データの提供に協力した。彼らは必修科目『人格心理学』の履修登録者計134名中の71%に該当し、内93名までが回答用紙へ学籍番号を記入することに合意した者たちである。

調査用具：A4版用紙1ページを縦横に4等分し、それぞれの区画へ同一形式の調査用紙を印刷した。各区画の最上段には調査実施中に回答者が「刺激語」を順に記入していくための空欄を設け、その下に一般的なS D法方式の評定尺度、すなわち、意味が相反する形容詞の対句の間に7段階の評定尺度を挟んだ回答欄を縦に16組並べたものである。なお、これらの形容詞は表1の左端に列記されているが、実際の調査用紙では配列の順序と左右の配置がランダムにされていた。ま

た、被調査者たちへ評定得点を算出する作業に協力を求めるため、回答を素点(1~7)に直して転記する用紙を別に1枚用意した。

手続き：講義の中でS D法の開発者、C. E. Osgoodの学問的背景と、この手法により異なる言語の間に意味次元の構造に高い類似性が見出されたこと、そして、この知見を根拠にS D法が比較文化的研究にしばしば用いられてきたことを説明し、彼が国連平和大使として日本を訪問した折のエピソードを話して学生たちに近親感を持たせ、初経験の検査に対する緊張感を極力除去することに努めた。

調査の実施に当たっては、先ず全員に検査用紙を配付した後、黒板へ評定尺度の一つを大きく模写し、「これから合計4つの言葉を言うので、一つづつ順に上の空欄へ書き入れ、その言葉から頭に浮んだイメージが下の16個の回答欄に設けられた7つの横線のどこ辺りかを印で示すこと。最初の直感を大切に、決して難しく考えずに手早く書き込むこと。もし、決め難く思われても自分の感じが少しでも傾く側を選び、真中の4つ目の横線はできるだけ避けるように。」との指示を与え、下記の例題について回答の仕方をチョークで示した。

例 題：

(宇 宙)		
大きい		小さい
(原 子)		
大きい		小さい

指示に従って学生たちがゆっくりと全ての形容詞に眼を通した後、最初の刺激語『大学生』を大きく板書し、各自の調査用紙の左上にある空欄に書き込ませてから一斉に回答へ入らせた。

全員が第1問へ回答し終えたことを確認してから2番目の刺激語『近畿福祉大学1年生』を板書し、それ以降は回答時間を短縮してゆき、3番目の『私』と最後の『理想の私』ではそれぞれにおおよそ3分間を与えた。

調査終了後に回答転記用の記録用紙を配り、そこへは調査用紙に記載された形容詞の配置に関係なく、自分の回答の位置によって7段階尺度の左端を1、右端を7に置き換え、合計64個の数字を記入させた。

最後に、「調査用紙は後の授業で自分が抱いたイメージとクラス全員のそれとを比較して検討するために、各自が大切に手元で保管すること。転記用の記録用紙

は提出することを決して強制しないが、できるだけ多くのデータを基にクラスの集計を行いたいので、是非皆さんに協力して欲しい。また、各人の因子得点をこちらで計算した後に間違いなく本人へ返却できるよう、右肩へ学籍番号を書き入れておくことを希望する」旨を伝え、学生たちの手によって記録用紙の回収を行わせた。

結 果

評定尺度の因子構造：調査後直ちに意味次元の因子得点を算出するためには、あらかじめ評定尺度の因子構造を明らかにしておかなければならない。本来ならば、先ず今回の回答を基にして評定尺度間の相関マトリックスを作り、次にそれに対して因子分析を施すべきところである。しかし、この度はその施行が困難であったため、止む無く過去に同じ評定尺度から抽出されていた因子次元と因子負荷量をそのまま利用することにした(大井・川戸・原, 1990)。

表1に示す通り、これら16対の評定尺度からは3個の主要な因子、すなわち、寄与率の高い順に第1因子(34%)・第2因子(14%)・第3因子(13%)が抽出されていた。表の上部に記された8つの評定尺度では、第

表1 評定尺度毎の因子負荷量

	因 子		
美しい - 醜い	.85	-.01	.00
澄んだ - 濁った	.84	-.02	.00
上品な - 下品な	.80	-.33	-.06
きれいな - きたない	.78	-.28	-.08
新鮮な - 腐った	.78	.17	.14
良い - 悪い	.78	-.03	.17
優れた - 劣った	.75	-.04	.31
勤勉な - 怠惰な	.54	-.19	.40
動いた - 止まった	-.07	.75	.25
騒がしい - 静かな	-.54	.64	.08
重い - 軽い	-.28	.64	-.37
近い - 遠い	.17	.61	.08
強い - 弱い	.17	.20	.73
男らしい - 女らしい	-.32	.07	.63
大きな - 小さな	.23	.01	.59
満ちた - 空っぽな	.43	.49	.35

因子の負荷量が他と比べて最も大きく、ここで用いられた形容詞に共通な性質からこの因子を「評価因子」と名付け、その評定尺度値の平均を「評価因子得点」と呼ぶことにした。

ところで、日本語には他の言語と少し異なる特性が見出されており、「評価」についての感受性が鋭く且つ複雑で、この因子では幾つかの下位次元に分けることが可能という知見がある(Sagara, et. al., 1961)。そこで、これら8つの形容詞対を次の4組の下位尺度に分類した。すなわち、「美しい - 醜い」と「新鮮な - 腐った」を1組として評定尺度値の平均を「情動的評価因子得点」と呼び、同様に「澄んだ - 濁った」と「きれいな - きたない」の平均を「知覚的評価因子得点」、「良い - 悪い」と「優れた - 劣った」の平均を「道徳的評価因子得点」、「勤勉な - 怠惰な」と「上品な - 下品な」の平均を「社会的評価因子得点」と呼ぶことにした。

表の中段に並べられた「動いた - 止まった」、「騒がしい - 静かな」、「重い - 軽い」、「近い - 遠い」の4つの評定尺度では、第1因子の負荷量が最も大きかったので、これを「活動因子」と名付け、評定尺度値の平均を「活動因子得点」と呼ぶことにした。

表の下方に挙げられた「強い - 弱い」、「男らしい - 女らしい」、「大きな - 小さな」の3つの評定尺度では、第1因子が最も大きな負荷量を示しているため、これを「力量因子」と名付けることにした。最下段の「満ちた - 空っぽな」は、その負荷量からみて特定の因子に所属させることは困難であるが、先の2つの因子と同様な方式で因子得点を算出するために便宜上これも第1因子に加え、これら4つの評定尺度値の平均を「力量因子得点」と呼ぶことにした。

刺激語に対する平均評定尺度値の比較：先ず各個人の回答からそれぞれ計28個の評定尺度値、すなわち、

表2 刺激語別平均因子得点

	(近畿福祉大学 (大学生) 1年生) (私) (理想の私)			
活動因子(A)	4.56	4.65	4.13	4.61
力量因子(P)	4.63	3.71	3.90	5.12
評価因子(E)	4.78	3.80	4.09	5.76
情動的	4.95	3.62	3.96	5.95
知覚的	4.74	3.98	4.34	5.96
道徳的	4.58	3.52	3.94	5.57
社会的	4.85	4.09	4.12	5.56

4 (刺激語) × 7 (3 因子 + 4 「評価」下次元) を算出し、それらを基に被調査者全員の平均値を求めた結果が表 2 である。また、これらを刺激語別に図示したものが図 1 である。

考察と結論

ここに使用したSD法評定尺度は以前に他の大学で開発したものであり、この調査のための検査用具として最適なものであったとは必ずしも言えない。その理由は先にも述べたように、今回は時間的ならびに統計処理能力の点から因子構造が既に明らかなものを採用する必要に迫られていたからであり、そこで当然のことながら、現被調査者の回答を基にして後日改めて因子分析を施行し、因子構造の類似性を再度確認する作業が残されている。この他にも、例えば形容詞の中に「男らしい - 女らしい」のような差別語とも受け取られかねない言葉が含まれていたことや、通常のSD法では2～30組、あるいはそれ以上の評定尺度が使用されることを、ここでは僅か16組しか設けなかった点などであろう。

しかしながら、評定尺度の素点をそのままコンピュータへ入力することも、また、多変量解析の計算プログラムを適用できない現状では、唯一可能なデー

タ処理の方法として学生有志の手計算に頼る他なかった。そこで、少なくとも3つの主要因子と4つの評価因子下次元につき因子得点が算出可能なように評価尺度の数を絞ると共に、因子負荷量に則して加重計算すべきところを単純加算法に代えた。したがって、測定値の精度が低下していること、また、因子得点はあくまでも目安にしか過ぎないことを前提に置いて、結果の解釈にははできる限り慎重でなければならない。

ところで、これら16組のSD法評定尺度から抽出された3つの因子は、かつて Osgood (1957) が「Evaluation(評価)」、「Activity(活動)」、「Potency(力量)」と名付けた3次元と極めてよく類似していた。そこで、その呼び名をそのまま借用することにしたが、この3因子はまた、Schlosberg, H. (1954) が顔の表情から抽出した「快 - 不快」、「緊張 - 眠り」、「注目 - 拒絶」の3つの次元、ならびに Mehrabian, A. (1971, 1972) が情動の円錐形モデルに使用した「快 - 不快」、「高覚醒 - 低覚醒」、「支配 - 服従」と名付けた3次元とも対応しており、極めて基本的なものと考えて間違いのないであろう。

次に表 2 および図 1 に示した因子得点の平均値を刺激語毎に見ていくと、最初の『大学生』については因子得点が「評価因子」・「力量因子」・「活動因子」の順

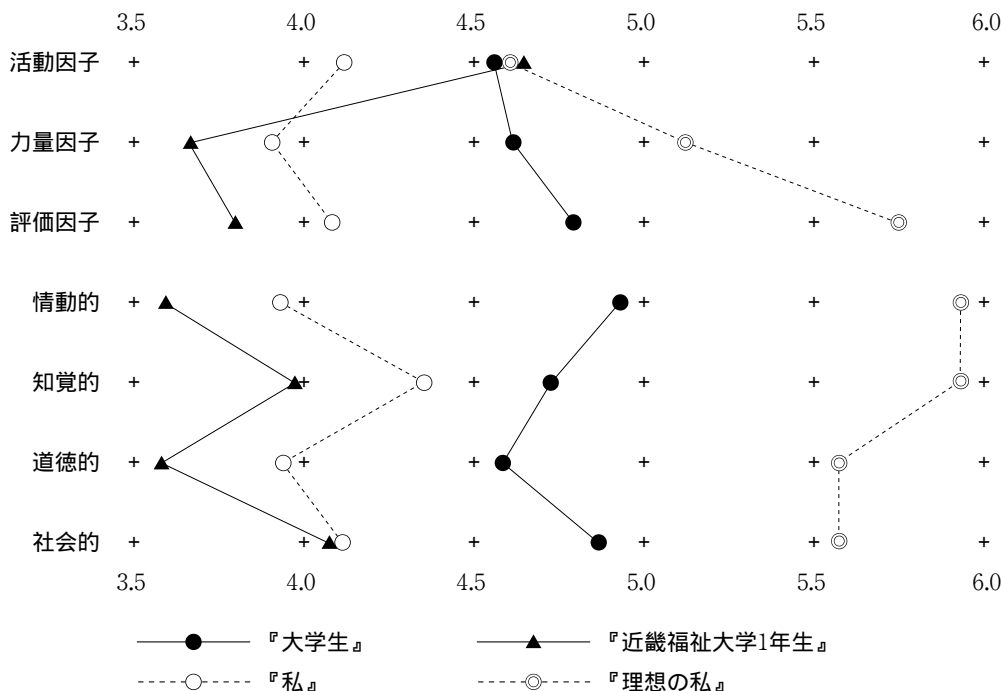


図 1 刺激語別に示した平均因子得点

に並んでいるが、これらの得点の間にはあまり大差がなく、3つとも評価尺度値の4.5を少し上回る程度にしか過ぎなかった。検査中に個々の被調査者がどのような大学生像をイメージしたのか、また、何を基準にこのような反応を示したのかは推定することが難しい。しかし、少なくとも彼らの認知的な空間の中では、3つの次元とも中立点4.0よりもややポジティブな領域にこの『大学生』を位置付けていたと考えられる。また、「評価因子」の下位尺度の中では「情動的」が比較的高く、「道徳的」が最も低かった。平均値の差については統計的有意性を検証していないが、いずれにしてもさほど大きな差とは思われない。

2番目の『近畿福祉大学1年生』では、「活動因子」の平均値が最も高く、前の『大学生』に対する値とほぼ同じであった。逆に「力量因子」と「評価因子」においては他の何れの刺激語よりも低く、しかも共に僅かな量にせよ評定尺度の中立点4.0を下回っていたことが気懸りになる。そして、「評価因子」の下位次元では、「知覚的」と「社会的」が中央近辺にあったが、「情動的」と「道徳的」とはネガティブな方向に大分傾いていたことを無視するわけにはゆかない。

3番目の刺激語とした『私』に対する反応を求めることが、実はこの調査の中心課題であった。しかし、そこには被調査者間に大きな個人差の見られることが予測され、しかも他者がそれを検証することは困難である。したがって、調査用紙を返却する際に彼ら自身で自己認識の特徴を見つけ出すことができるよう助言する他に手立てはなく、その意味を間違いなく解釈できるように指導する必要が求められている。ここでは平均値についての考察にとどめざるを得ない。

『私』についての因子得点は、何れの次元においても評定尺度の中央4.0に極めて近いものであった。これに加えて指摘できる点とは言えば、一つは「活動因子」の次元で他の刺激語よりも因子得点が低かったことであり、もう一つは「力量因子」ならびに下位次元を含めた「評価因子」の全ての得点が『大学生』と『近畿福祉大学1年生』とに挟まれており、しかも後者により一層近い位置に評定されていたことである。

言うまでもなく、個人の特性を見出すことに重点を置く調査の場合、このように平均値から全体的傾向を推測することには危険が伴い、むしろ避けるべきであるかも知れない。しかしながら、被調査者がどのような意味次元において如何なる自己像(セルフ・イメージ)を抱こうと試み、認知上他者との間に如何ほどの心理的距離を設けて自己の居場所を見付け出そうと暗黙裡に図っているのか、言い直せば、社会的側面における

自己同一性(セルフ・アイデンティティー)の確立過程に関して、ある程度の示唆を得ることもできなくはない。個々の学生が駆使する多様な心理的ダイナミズムについては、直接本人個人を対象とする研究に委ねなければならないが、この図や表からも、それなりに内面的格闘の姿が一部垣間見られたように思われる。

最後の刺激語『理想の私』に対しては、「活動因子」の次元で『大学生』や『近畿福祉大学1年生』とほぼ同じ評定得点を示したものの、他の2つの因子次元では全刺激語中の最高値を示し、特に「評価因子」の突出振りには眼を見張るものがある。その中に含まれる「道徳的」評価得点が他の下位次元のものに比べてやや低いのは、今回用いた刺激語の全てに共通した傾向と受け取れなくはない。

そこで真に問題とすべき点は、「評価因子」次元における『私』と『理想の私』の間に見られた大きなギャップにあると考えられる。勿論、このように理想像を高く掲げること自体は、通常ならば彼らの向上心の表れとして大いに賞賛されるべき事柄であろう。しかし、現実の自己認識である『私』が何故評定尺度の中立点近辺にあり、彼らが心に描いた『大学生』よりも大きく下方に位置付けられているのであろうか。

いささか乱暴な言い方も知れず、また、筆者の誤解であることを願って止まないが、もしも学生たちの一部に「負け犬」的な気持ちが潜んでいるならば一刻も早くそれを取り除き、正当な自己評価に基づく正真の自信が持てる機会を用意して自己卑下のくび木から解放させる必要があるのではないだろうか。また、他方では、『理想の私』に描き出された主観的願望がもしも余りに高過ぎるようならば、それこそ過剰な自我防衛機構、特に非現実的な投影作用(プロジェクション)や白昼夢的逃避などに走らぬよう、適切な助言指導を与えなければならぬ。自己客観視がパーソナリティの成熟度を示す指標の一つであると言った Allport, G. W. (1938) の視点からも、より一層健全な方向へ学生たちの自己認識を変容させていくためには、われわれもどのような具体的な行動計画を立て、彼らの実践を支援すればよいのであろうか。特に学園生活の中において身近な集団への帰属意識を高め、そこにポジティブな誘因を見出して『私』自体を一層活性化させる手段を講じる必要がありはしないだろうか。

更に蛇足を加えるなら、上記の調査結果と関連させて、敢えて筆者の私見をここに二つばかり述べさせていこう。第1の点は、大学における教育活動を評価する際に、通常は教育プログラムの達成度、すなわち、カリキュラムに設定した学習目標を学生たちが

どこまで習得できたかによってその指標とすることが多い。しかしながら、このような知的訓練による成果の多寡を云々する前に、実は当該大学が如何なる理念と教育目標を基に設立され、学生個人とその友人、ならびに教職員たちとの間に如何なる人間関係を成立させているのか、しかもそれらが単なる社会的慣習の模倣に終わることなく、真に心底から情意の交流、言い直せば「人格の出会い」(オルポート1972)が行われ、それが自然と行動に現れて学園固有の雰囲気を出しているかを評価することの方がより肝要ではないかと考える(原 1974, 1997; 原ほか1980; Hara 1986a)。

第2点は、将来この大学の構成員となる入学志願者の選考基準に、学力以外にもどのような適性の判定を加味することが可能か、また、彼らを迎え入れるわれわれ教職員と在学生在が、更には卒業生や学園関係者たちが一体になって、4年間という短い学期間中に如何なる面で彼らの人間形成に役立つことができるかにつき真剣に検討する必要があるのではないだろうか(原 2001)。

本学に職場を与えられたばかりの新参者が不遜な言辭を弄して甚だ申し訳なく思いつつ、上に述べた事柄の全てが実は筆者自身に向けられた課題であると受け止めており、この場をお借りして先輩ならびに同僚諸氏からの厳しいご叱正と温かいご助言とを請う次第である(原 1985, 1986b, 1988)。

文 献

- Allport, G. W. (1938) *Personality: A Psychological Interpretation*.
- オルポート, G. W. (星野 命・原 一雄共訳)(1972)『社会と人格との出会い』誠信書房
- 原 一雄 (1963)「社会的態度に関する一研究:(2) 意味分析に表れたある緊急事態における学生の社会的態度」『国際基督教大学学報 - A 教育研究』10, 143 - 150.
- 原 一雄 (1974)「人間科学探究の前提」『世界政経』5, 214 - 221.
- 原 一雄 (1985)「大学教員評価の視点 その2 .方法と基準について」『一般教育学会誌』7(2), 63 - 65.
- Hara, Kazuo(1986a)『A trans-disciplinary model for the concepts of 'environment' and survey studies of college atmosphere.』
- Ittelson, W. H. et. al. (eds.) *Cross Cultural Research in Environment and Behavior*. Univ. of Arizona Press. 101 - 116.
- 原 一雄 (1986b)「大学教員研修プログラムの実践的課題」『一般教育学会誌』8(2), 61 - 65.
- 原 一雄 (1988)「FD (ファカルティ・ディベロップメント) とSD (スタッフ・ディベロップメント)」『学校法人』11(7), 2 - 6.
- 原 一雄・牧野文恵・松村興子・島田博美 (1980)「国際基督教大学における教育環境調査の試み」『教育研究』23, 111 - 129.
- 原 一雄 (1997)「『カリキュラム』を考える - FD研修課題として」『大学教育研究(6)』 亜細亜大学 30 - 39.
- 原 一雄 (2001)「入学者選抜方法の原理と効用を質す」『大学教育学会誌』23(1), 57 - 62.
- Mehrabian, A. (1971) *Silent Message*. Woodsworth Publishing Co.
- Mehrabian, A. (1972) *Nonverbal Communication*. Alden Atherton.
- 大井直子・川戸さえ子・原一雄 (1990)「大学キャンパスの認知マップ:(その1)教育環境の意味次元と学園内施設の評価」『国際基督教大学学報 - A 教育研究』32, 23 - 39.
- Osgood, C. E., Suci, G. J., and Tennenbaum, P. H. (1957) *The Measurement of Meaning*. Univ. Illinois Press.
- Sagara, M., Yamamoto, K., Nishimura, H., and Akuto, H. (1961) "A study on the semantic structure of Japanese language by the semantic differential method." *Japanese Psychological Research*, (3), 146 - 156.
- Schlosberg, H. (1954) "Three dimensions of emotion." *Psychological Review*, 61, 81 - 88.