

# 対人コミュニケーション研究における課題についての一考察

—自己呈示という概念を用いた検討の提案—

小野美和

## Study on problems of the research model in interpersonal-communication

— To consider using Self-presentation —

Miwa ONO

**要旨：**対人コミュニケーションに関する先行研究を概観しその問題点を示した。従来の対人コミュニケーションの研究モデルは呈示者が意図的に伝達すべきメッセージを全て表現しなければ受け手に伝わらない一方向的なモデルである。また、対人コミュニケーション過程の中で生じる対人困難性を呈示者個人のスキルの問題として説明している。さらに対象とする場面も二者関係場面が多く集团的場면을扱ったものが少ない。しかし、実際の対人コミュニケーションは「呈示者—受け手—集団」という多方向のやりとりによって成立し、対人困難性もその三者の関係性の結果として生じるものである。そこで本稿では従来の対人コミュニケーションに不足している側面を検討するために自己呈示という概念を用いることを提案し、現在の実証研究における問題点を示した上でその概念的有用性について論じた。

**Keywords：**対人コミュニケーション、自己呈示、研究モデル、自己概念の発達

interpersonal-communication、self-presentation、research model、development of self-concept

### 1. 問題意識と目的

心理学の様々な領域において、人と人のかかわりや関係性に関する研究は、昔から数多く行われている。本稿では、受け手とのかかわりの中で同時に自分を表現し続ける対人的な相互行為全体のことを対人コミュニケーション (interpersonal-communication) と記述する。また、この対人コミュニケーションにおいて自分を表現する者 (自己) のことを呈示者、その表現を受け取る他者のことを受け手や集団と本文中では表記する。

私たちは、まず親をはじめとする養育者との関係を結ぶ。その後、様々な対人機会や生活範囲の広がりとともに多くの経験を積んでいくことになる。私たちが親以外の他者と密接なかかわりをもつ最初の舞台は、幼稚園や保育所といった幼児教育・保育の舞台であろう。さらに幼稚園や保育所に限らず小・中・高校と専門学校や大学などの学校・教育場面、つまり集団で学び過ごす時間は私たちの発達における対人機会や様々な経験を提供してくれる場として重要な役割を担っている。このような集团的な状況において適応的な生活を送るためには仲間から受け入れられること、先生などとの関係が良好であることなどが重要とされている (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997)。

その一方で現在の学校・教育場面では、「ひきこもり」や「不登校」、「いじめ」や友人関係での問題など、児童・生徒たちの様々な課題への対応が求められている (磯部・佐藤、2003)。そのような課題が生じる背景は複合的なものであるが、その一因として社会的スキルの不足や不適切さという

観点から検討が行われている（佐藤・立元、1999）。多くの先行研究から社会的スキルが不足している人は、社会的不適応に陥る確率が高く、孤独感を経験しやすいことが指摘されている（相川、1998）。また、社会的スキルの高低だけでなく対人関係を良好に保つ側面を多く獲得し、その一方で阻害するような側面をいかに獲得していないかということも重要だとされている（嶋田ら、1996）。

さらに今日、学校・教育場面では問題行動や不適応状態がはっきりと表面的に現れてこない「ちょっと気になる」子ども（乳幼児、児童、生徒など含む）への支援の必要性が高まってきている。問題傾向が可視化されている子どもへの対応と異なり「ちょっと気になる」子どもに対しては、何が困難として立ち上がってきているのか、具体的にどのようなサポートをしていけばいいのかという部分を把握する難しさがある。そのような現状の中で学校・教育場面での集団生活に関する対人的な課題に対しては小・中学校などで多くの取り組みが実践されている。その一方で、飯田・石隈ら（2002）は「何に焦点を当てて援助サービスを提供していくのか」ということをさらに考える必要性を問いかけている。それは、様々な支援や取り組みが行われているがその支援や取り組みが現状の子どもたちへの対応として十分に機能していない部分があるからである。子どもたちの中で生じている様々な事象と学校・教育現場、養育者を含めた社会全体の認識や対応策などのミスマッチが大きくなっているとも考えられる。この点について、支援や取り組みの理論ベースとなるこれまでの研究知見や研究方法が実際の子どものコミュニケーションの内実を捉えきれていないこともあるのではないだろうか。そこで、本稿ではこれまでの対人コミュニケーション研究を概観しどのようなモデルのもとに知見が積み重ねられているのか、その課題を考えていくことにする。そして、それらの問題を検討するための理論的概念を提示しその有用性と今後の課題について論じることとする。

## 2. 対人コミュニケーション研究に関する知見の整理とその課題

コミュニケーションについての研究を概観すると（1）情報伝達、（2）意志の疎通（会話における役割と二者会話場面）、（3）会話の内容、（4）個人特性とコミュニケーションスキルの 4 つの側面に分けることができる。以下では、（1）～（4）についてみていくこととする。

### 2-1. 情報伝達という側面から捉えた対人コミュニケーション研究とその課題

（1）のコミュニケーションの情報伝達に焦点を当てた研究としては、Shannon（1949）のコミュニケーションモデルが有名である。Shannon（1949）は、符号化（encode）と復号化（decode）という点から情報伝達の仕組みを説明している。このモデルでは、前提として情報の送り手である呈示者と受け手にそれぞれ共通した知識ベースが必要とされる。例えば、言語というメディアを使ってその意思を伝える場合、言語という共有化された知識ベースが異なれば正確にその意思を伝えることが難しくなる。つまり、呈示者は共有化された知識ベースをもとに自らの意思を言語へ置き換える。受け手は、その言語を共有化された知識ベースを用いて呈示者の意思を読み解く復号化（解読）を行うのである。その他にも呈示者と受け手の間で注意が共有されていることも対人コミュニケーションの成立には必要となる。

注意の共有に関しては、共同注意（joint attention）という側面から検討が行われている。共同注意とは、対象に対する注意（興味、関心）を受け手と共有する行動である。この点について、Argyle&Cook（1976）は、呈示者が受け手に顔や視線を向けることが社会的相互作用を生じさせる重要な要因であると述べている。山本・鈴木（2007）も表情の表出がコミュニケーションツールとして社会的機能を担っていることを報告している。特に視線の重要性を指摘するものが多い。呈示者は関心を抱く受け手に向ける視線が多く、受け手も呈示者から視線があるときの方が呈示者の表情表出を模倣する割合が高いと言われている（Bavelas、Black、Lemery、&Mullet；1986）。

ここに示した Shannon (1948) に代表されるような従来のコミュニケーションの研究モデルは、呈示者が意図的に伝達すべきメッセージを全て表現しなければ受け手に伝わらない一方向的なモデルである。しかし、実際には呈示者が全てを表現しなくても受け手にメッセージが伝わっていることがある。さらに言えば、呈示者が表現していないにもかかわらず受け手が読み取ってしまうこともある。このような事態が生じるのは、会話参与者である受け手が呈示者の表情やその場の状況などから呈示者に関する様々な情報を能動的に読み取り、理解するからである。このような能動的な読み取りを支える情報資源となっているものを社会的情報 (social information) という。社会的情報とは、呈示者の表情や声の調子などから感情や意図を推測したり、その場の雰囲気から場に合った振る舞いをしたりする際に用いられている間接、状況的な情報資源のことである。従来の研究モデルでは、このような多方向の過程を説明することが十分に出来ない。

## 2-2. 意思の疎通という側面から捉えたコミュニケーション研究とその課題

(2) の意思の疎通、会話についての研究は、何に焦点を当てるかによって研究方法や内容が変わるためその知見は多岐にわたる。呈示者の役割に焦点を当てた対人コミュニケーション研究では、言語学を中心に呈示者と受け手を分け、それぞれの立場から検討が行われている。このような研究においては、二者会話場面を基本に置いて研究が行われており、集団 (多人数) 場面を扱ったものは少ない。しかし、二者会話場面は一方の会話者が呈示者となるときもう一方の会話者は強制的に受け手としての役割を果たすことが求められる。そのため、強制力の強さを考えるとスタンダードな状況ではなく、特殊性を帯びた会話状況ということが出来る (藤本・大坊, 2007)。

実際の対人コミュニケーション場面においては、二者会話場面 (呈示者-受け手) だけではなく、多数の会話参与者が居合わせる集団的会話状況 (呈示者-受け手-集団) も多い。例えば、やりとり自体は呈示者と受け手の二者によって進んでいるとしてもそのやりとりの様子を第三者 (集団) が見聞きしているという状況もある。この時、呈示者は直接的なやりとりの相手である受け手以外に集団の存在も気にかける必要が出てくる。つまり、従来の研究では二者会話場面を分析の基本単位としているが、対人コミュニケーションのモデルとしては呈示者-受け手-集団を含んだ集団状況を説明できるモデルである必要がある。しかし、従来の研究モデルにはこのような受け手-集団という視点が含まれていない。

さらに対人コミュニケーションにおける会話参与者たちが担う役割は言語的に明示されたものではない。呈示者や受け手に求められる役割は、その場にある情報を本人たちが能動的に読み取ることによって遂行されている。対人コミュニケーションにおける強制力は、二者会話を最大にして、人数が増えるにしたがって低下する。その一方で、集団 (多人数) になることによって会話参与者が取りえる選択性が増え、発話行動 (ここでは発話への参加形態) の多様化が生じる。また、複数の受け手 (集団場面) を想定する場合、そこで示す呈示内容が 1 つとは限らない。呈示者が 1 つの呈示に複数の意味を含めて受け手たちに発信することも考えられる。だからこそ、呈示者は受け手に対して、伝えるべき内容を「見せる」ように表現する。そして、同時に伝えなくてよい内容は「見せない」ように表現をする意識とスキルが求められる。言い換えれば、対人コミュニケーションの円滑な進行のために呈示者には受け手に対して「見せる」側面と「見せない」側面の適切な選択とその実行能力、スキルが要求されるということである。しかし、このような側面も従来の研究では検討が行われていない側面である。

## 2-3. 会話の内容から捉える対人コミュニケーション研究とその課題

(3) の会話の内容という点から古谷・坂田 (2006) は、コミュニケーションを課題的、情緒的、

コンサマトリー的に分類している。課題的とは、呈示者が直面している問題について具体的な解決法などをやりとりするコミュニケーションのことである。情緒的とは、悩み事の相談や気持ちの理解といった開示や情緒的サポート的交流を含むコミュニケーションを指す。この2つは、会話参加者に何らかの目標があって、それを達成する手段としてのコミュニケーションである。しかし、実際の対人関係では特に目標を意識しないおしゃべりも多い。その行為をすること自体が目的であるものをコンサマトリーのコミュニケーションという。このようなコミュニケーションについては、呈示者の行動や発話を外部から観察するだけでは分かりにくい場合が多く、実際に研究を行う場合は調査方法や内容に工夫が必要になる。

このような視点に立つ研究の具体的な知見は、個々の事例検討や質問紙等で行われることが多いため理論的なモデルの構築などの側面はまだ不十分である。また、会話参加者との関係性がデータを分析する際に非常に重要な要素となるため、その調査方法などの精緻化についても今後の積み重ねが必要である。

#### 2-4. 個人特性とスキルから捉える対人コミュニケーション研究とその課題

(4) の個人特性については、発話行動における会話参加者の独自性を生み出す要因に焦点を当てたもの、性格やコミュニケーションスキルといった側面から検討を行う研究が多い。コミュニケーションスキルとは、社会的な相互作用を通して獲得していく対人能力のことである。ここでは社会的スキルを中心に関連するスキルや研究知見を概観し、その課題について検討する。

##### 2-4-1. 社会的スキルと関連する諸スキルの先行研究

社会的スキルは様々な対人能力を含んでいるため諸研究によって多くの定義が存在する。嶋田・戸ヶ崎・岡安(1996)は「ある環境の中で、ある特定の状況にふさわしい行動であって、かつ望ましい結果と関連している社会的行動である」と定義している。近年、家族や地域の教育力の低下や対人関係の希薄化などの議論の上で社会的スキルの低下を指摘する知見が数多く示されている(佐藤、2000)。また、対人困難性を示しやすい人(例：学校現場での不適応、知的障害者や発達障害者の対人関係)を対象にした研究も多くそこで得られた知見は教育プログラムなどに応用されている。

一般的に、社会的スキルの高い人は、受け手との対人コミュニケーションがうまくいきやすく対人困難性が低いと考えられている。社会的スキルが不足している場合は、様々な対人行動にマイナスの影響が出やすいため対人困難性が出やすい(不適応状態が生じやすい)と考えられている(相川、2007; Segrin、1993)。一方で、実際に社会的スキルが不足しているかどうかよりも「社会的スキルが不足している」という呈示者の自己認知の方が深くかかわっていると指摘するものもある(Leary、1983)。このように社会的スキルの先行研究を概観すると、行動面(実行水準の程度と実行機能)と意識面(スキルに対する自己認知・評価)に分けて検討していることがわかる。

社会的スキルとその他の要素との関連を指摘する研究も多い。例えば、他者視点取得との間には、直接的な関連を示すものもある。他者視点取得は、知覚的視点取得(perceptual perspective-taking)、感情的視点取得(affective perspective-taking)、認知的・概念的視点取得(cognitive or conceptual perspective-taking)の3つに分類される(Eisenberg& Fabes、1998)。この中でも、他者の感情を正しく読み取る感情的視点取得と、他者の立場から他者の意図や考えを理解する認知的・概念的視点取得については、社会的スキルとの関連が強いとされている。このような他者視点取得の問題については、発達障害の1つである自閉症児・者に関する多くの研究でも指摘されており(Baron-Cohen、1989)、近年では自閉症児に他者視点を獲得させることを促すような研究もある(奥田・井上、2002)。しかしながら、視点取得能力があってもそれを適切に機能させることができない子

どももいることから、他者視点取得が必ずしも社会的スキルの実行機能に結びつくわけではない。大対・松見（2007）は3歳から5歳までの保育園児を対象に検討し、他者視点が取れ他者の感情を正しく読み取れていたとしても対人葛藤場面を適切に処理できるとは限らないことを示している。しかし、他者視点取得ができる子どもほど感情統制ができ、感情統制が出来る子どもほど対人葛藤場面において適応的に対処できることも同時に述べている。鈴木・子安・安（2004）では、心の理論と対人葛藤場面における解決方法の関連について検討し、その結果、「心の理論」を獲得し他者視点取得ができる幼児ほど対人葛藤場面において「がまんする」という自己抑制的方法を多く選択し、「たたく」といった攻撃的方法を選択することが少ないことを明らかにした。このような研究による知見は SST などの具体的な訓練などでも利用されている。

その一方で、藤本・大坊（2007）は、コミュニケーションスキルの高い呈示者が必ずしも自分の能力に応じた会話行動を行うことができるわけではないと述べている。その呈示者個人のコミュニケーションスキルが高くても自由に発言することや行動することが周囲の受け手、集団から認められていなければ、その対人能力を十分に発揮することはできない。また、受け手のかかわり方や能動的な読み取りによってその展開は大きく変化することも考慮に入れる必要がある。実際に、教育現場や日常生活場面においては1対1という二者関係では目立った対人困難性は生じないが、集団場面になると問題を示す人も多い。このような問題は、呈示者個人のスキルの不足が一因として挙げられている一方で、受け手側の不理解やかかわり方がきっかけになっている部分もあると指摘されている（Hill, Wehman, Hill, & Goodall, 1986）。

このような事態が生じるのは、対人コミュニケーションの問題は受け手による能動的な読み取りを含めた双方向的なやりとりの中でその困難性の程度が決まっていくからである。つまり、呈示者個人を対象にその能力の程度やスキルに対する自己認知の在り様を測定してもそれがそのまま対人コミュニケーションにおける円滑さや対人困難性の程度になる訳ではない。しかし、従来の研究モデルは呈示者個人からみた一方向的な捉え方をしている。そのため、受け手側の要因がもたらした困難性すらも呈示者のコミュニケーションスキルの問題として呈示者に上乘せされ説明される可能性がある。これは、対人困難性の中身を適切に捉えられていないということだけでなく、そのような研究知見が利用されている様々な支援や教育的取り組みにも大きく影響する問題点である。

### 3. 自己呈示という概念から捉える対人コミュニケーション

ここまで先行研究を概観してきたが、従来の研究モデルでは捉えきれない問題点がいくつか示された。そこで、その課題を検討していくために本稿では自己呈示（self-presentation）という概念を用いることを提案する。自己呈示とは、Goffman（1959）が提示した概念である。Goffman（1959）は、その著書「The Presentation of Self in everyday Life」において「キャラクターとしての自己（公的イメージとしての自己）」と「パフォーマーとしての自己」という2つの自己を採用している。この2つの自己を設定することによって、自己呈示が自己（呈示者）と他者（受け手）によって成立していることを明確に示したのである。さらに、Goffman（1959）は、自己呈示という行為を次のように述べている。他者（受け手）に対して自己呈示を行う者は観客（受け手、集団）に対してパフォーマンスを演じる演技者（呈示者）に相当するが、そのパフォーマンス（自己呈示）を成功させるためには、表舞台と裏舞台が用意されなければならない。観客に見せるべき側面は表舞台（受け手に「見せる」）で遂行され、観客に見せられない側面は舞台裏（受け手に「見せない」）で処理される。Goffman（1959）は、「見せる」側面と「見せない」側面の両側面により1つの対人コミュニケーションが成り立っていることに触れているのである。つまり、ここまで指摘してきた様々な問題点を考えるために必要な概念的要素を自己呈示は持っているのである。

自己呈示については Goffman (1959) を発端とするが心理学的な研究が行われるようになったのは Jones (1964) の研究からである。自己呈示は、印象動機と印象構成の 2 つの下位プロセスによって構成されていると考えられている (Leary&Kowalski, 1990)。印象動機 (impression motivation) とは、理想的成果の獲得、自己評価の維持・高揚、理想的アイデンティティの形成の 3 つから構成されるものである。理想的成果の獲得は、社会的あるいは物理的な報酬とコストの比率を最大化しようとする動機である。自己評価の維持・高揚は、自分自身の評価や価値を相手に示すことでそれを維持しようとする動機である。理想的アイデンティティの形成とは、呈示者が理想とする自己像を構築する。これには、受け手が自分に対して誤ったイメージを持っているときにそれを修正しようとする動機が高まることも含まれる。印象構成 (impression construction) とは、与える種類の決定とその印象の呈示の仕方 (例えば、自己記述、非言語的行為、道具を使用するか等の行動様式) を選択するプロセスのことである。

以上のような構成的概念要素をもつ自己呈示を用いて、これまでみてきた対人コミュニケーションに関する課題 (研究モデル、スキル、受け手—集団、内容面) を自己呈示研究ではどう扱っており、どのような知見があるのかを概観し、その問題点について明らかにする。その上で、自己呈示という概念から対人コミュニケーションを捉えることの有用性について考える。

### 3-1. 自己呈示の意識・動機的側面と自己評価との関連

まずは、研究モデルという点からみていくこととする。自己呈示は、その動機の 1 つに「自己評価の維持・高揚」を含むことから自分をよくみせようという意図を持った行為とされている。そのため、先行研究では「自己評価」(＝意識・動機的側面) と自己呈示の呈示内容や呈示行動 (＝行動的側面) の関連を検討することが多い。自己評価の維持・高揚という点から自己呈示を説明するために自己評価維持動機を仮定しているものが多い (Tesser, 1988)。つまり、人には自己評価維持動機のようなものがすでに存在し (＝意識・動機的側面)、それを達成するために自身の自己評価に見合った自己呈示を行う (＝行動的側面) というものである。

例えば、高い自己評価をもつ者は呈示行動において自分の望ましい側面に言及することによって受け手から高い評価や承認を得ようとする (例：自己高揚的呈示)。一方で、低い自己評価をもつ者は受け手から必要以上に低く評価されることを防ぎたい、拒否されたくないなどの思いが働く。そのため、あらかじめ自分の望ましくない側面に言及する (例：自己卑下的呈示)。呈示者によって自己評価の程度は当然異なるため、自己評価を維持するために行われる呈示内容や呈示行動に違いが出ると考えられている。

ここまで見てきた先行研究から、自己呈示とは、「呈示者が自分をよくみせよう (自己評価の維持・高揚をはかること) という意図を持って行われる行為 (＝意識・動機的側面)」である。そして、「呈示者の自己評価によって呈示行動や内容が変化するもの (呈示者の自己評価に見合った呈示行動・内容が行われる：行動的側面)」と説明できる。つまり、実際の自己呈示研究で用いられている研究モデルは、対人コミュニケーション研究と同様に呈示者個人からみた一方向的な「見せる」モデルである。なぜなら、自己評価の程度や維持・高揚という動機によって呈示者が自身のどのような面を「見せる」のかに注目し説明を行っているからである。

しかし、3 で述べたように自己呈示の概念にある意識・動機的側面、印象動機の達成には「呈示者自身がよいと思うもの」であることに加えて、「受け手からみてもよいと思われることが期待されるもの」が求められるはずである。この場合の受け手には 2 つの意味が含まれる。1 つは、直接やりとりをする受け手である。そして、もう 1 つは、一般的な意味での受け手であり、いわば周囲にいる集団や社会といったレベルで意識されているものである。後者の意味での受け手を意識することで

呈示者は一般的に予測される望ましい(望ましくない)内容や行動を考えることができる。つまり、自己呈示における呈示行動は、上述した2つの受け手から返される評価的要素を考慮に入れて選択されているはずである(理想的成果の獲得)。しかし、これまでの自己呈示研究で用いられている研究モデルでは、自己呈示の概念に含まれている受け手—集団の視点が十分に考慮されていない。

### 3-2. 個人特性としてのコミュニケーションスキルからみる自己呈示

次にスキルという面から考えてみる。自己呈示に関連が深いと考えられているコミュニケーションスキルとしてセルフモニタリング(self-monitoring)がある。セルフモニタリングとは、「対人場面において自分の自己呈示や表出行動を自己観察し、それを調節・統制する程度を表すもの」と定義される(Snyder, 1974)。セルフモニタリングを測定するセルフモニタリング尺度は、研究者によって因子の名称に違いがある。主に、外向性因子(社会的場面で、外的なものに意識が向きやすい傾向)、他者指向性因子(自分の行動が適しているかどうかを気にする程度)、自己呈示変容能力(演技性)因子(その場面、状況に合わせて自分の行動などをコントロールする傾向とその能力)の3つから構成されている。この3つの因子のうち、「自己呈示変容能力」という因子に着目した研究が多い。先行研究から社会的不安や社会的孤独感と自己呈示変容能力が負の関連を示すことや状況に応じて自己呈示を変化させることができるという自己認知を持っている人は(自身のスキルへの評価が高い)、適応的であることが報告されている(諸井, 1997)。

このようなコミュニケーションスキルに関する研究は、2つの立場に大別できる。1つは、対人コミュニケーションにおける個人差を呈示者が実際に用いている実行スキルの程度の違いとして考える(=行動面:実行水準の程度と実行機能)立場である。もう1つは、呈示者が自分のスキルをどの程度のものとして認知しているかの違いから考える立場(=意識面:スキルに対する自己認知・評価)である。

前者の行動面に関する研究から、スキルの実行水準が高い場合は(測定された能力の値が高い)、実際の対人コミュニケーションや対人関係の状態が良好であることが示されている。逆に、実行水準が低い場合は(測定された能力の値が低い)、社会的不安や社会的孤独感のような対人関係への不安感が高まるといわれている。後者の意識面に関する研究として、自己呈示変容能力への自己認知・評価(=自己呈示効力感)と対人不安の関連について述べたものがある。対人不安とは、呈示者が自分をよくみせたいと思う動機付けと自己呈示効力感の積として生じるものと定義される(Leary, 1993)。言い換えれば、自己呈示への動機付けが高く、スキルに対する自己認知・評価(自己呈示効力感)が低い状況では、強い対人不安を感じやすくなるということである。

このように呈示者のスキルの実行水準と実行機能(行動面)とスキルに対する自己認知・評価(意識面)が高い場合は適応的な傾向が示されている。それらが低い場合は、対人不安の増大や対人困難性が生じやすいことが示されている。つまり、自己呈示のスキルに関連する研究においても呈示者個人からみた一方向的なモデル(=呈示者がどのようなスキルをどの程度持っているか、どのように認知しているか)によってその内容や対人困難性の程度を説明しているのである。

しかし、呈示者が自分の評価や印象を高めようとするれば、受け手の視点は必要不可欠である。呈示成果を望ましいものにするためには、受け手に注目してほしい部分を「見せる」と同時に、注目されたくない部分を受け手に「見せない」ようにしなくてはならない。だからこそ、どのような方法で自己呈示を行うか(=受け手にどのように見せるか、見せないか)という印象構成が自己呈示の概念的構成要素として含まれているのである。さらに、私たちは常に自らの自己評価に見合った行動が出来るわけではない。時には、自分の意に反した呈示を行わなくてはならないこともある。これは、私たちが実際に自己呈示を行う時、自己評価の高揚・維持を最優先しているのではないこ

とを示している。つまり、会話参与者との関係性が良好に保たれること（対人関係の維持）を前提として自己呈示行動を行っているのである。加えて、その場面に積極的な参与をしている（することが予想される）会話参与者が増えれば増えるほど、呈示者がとる呈示内容と呈示行動は、直接的な受け手以外の要素を考慮に入れた上で選択される可能性が増える。しかし、自己呈示研究においても主に二者関係を扱っており集団場면을対象とした研究知見が少ないのである。このように概念において含まれている様々な要素が実際の実証研究になると抜けているという問題点がある。

### 3-3. 受け手を含めた自己呈示研究と検討すべき側面

では、次に受け手—集団についてみていくこととする。受け手を含んだ研究としては、小野（2006）が大学生に対して質問紙法と面接法による調査を行い呈示者における呈示行動や呈示内容の選択に受け手の存在が重要な役割を担っていることを報告している。また、小野（2006）では呈示イメージについて呈示者と受け手の親密度からも検討を行っている。その結果、受け手の親密度によって受け手から返された評価をどのように意味づけるかに違いがみられたことも報告している。イメージという点から行われた自己呈示研究としては田中（2000）もある。田中（2000）は、児童養護施設入所者にインタビューを行い、その中で彼らが操作しようとするのは、他者（受け手）のイメージであると述べている。例えば、「親が居ない」からではなく「親が居ないと（受け手に）見なされた時」からそのイメージを払拭しようとして自己呈示を始めるということである。

呈示内容の選択や呈示行動に影響を及ぼす要因としての受け手に言及した先行研究もある。福島（1996、2003）は、呈示者が複数の身近な受け手に示している自己イメージは必ずしも同一でなく、それぞれの対人関係によって異なることを指摘している。他にも、呈示成果が呈示者の評価に与えるリスクという点から受け手の存在を副次的に述べている知見もある。例えば、有倉（1992）は、呈示者の呈示が直接的に呈示者と結びつく可能性が高い場合は呈示内容がそのまま自らの評価につながるため（＝リスクが高い）受け手を気にする程度が高くなる。呈示者と結びつく可能性が低い場合は呈示内容が自らの評価に大きく影響しない（＝リスクが低い）と予測されるため受け手や状況よりも呈示者の意識や動機に準じた呈示を行いやすくなることを報告している。

理想的なアイデンティティの形成を考えた時、自分自身にとって価値があるものに受け手—集団から高い評価を与えられることが最も望ましい呈示結果である。つまり、呈示者にとって価値ある呈示内容と受け手—集団に好ましく評価される呈示内容が一致していることが理想的な状態である。しかし、実際にはこの2つが完全に一致しないことも多い。そのため、私たちは状況に応じて「呈示者にとって価値ある呈示内容」と「受け手—集団に好ましく評価されるための呈示内容」のどちらかをどれだけ重視するかという割合を変化させていると考えられる。

つまり、理想的成果の獲得のために呈示者が考慮するのは呈示成果と呈示リスクのバランスである。このバランスの判断に用いられる基準の1つが受け手—集団との対人関係の維持という側面だと考えられる。これらの内容を考えていくと実際の対人コミュニケーションにおける呈示内容の選択と実行を捉えるためには以下の3つの側面について今後検討を行う必要性を指摘できる。

1つ目は、「呈示者がどのような自己イメージをどの程度、受け手—集団に評価されたいと考えているか」という側面である。これは、呈示者の意識・動機的側面を重視するものである。呈示したい内容が呈示者自身の自己概念や理想的アイデンティティの形成において重要度が高いほど、受け手—集団に伝えるための呈示行動の実行過程が重要になる。この場合は、呈示者自身の見せたい内容（または、見せたくない内容）をいかに呈示者自身が望む形で受け手—集団に伝えることが出来たか（伝えないように出来たか）ということが重視される。

2つ目は、「呈示者にとって受け手—集団が重要であればあるほど、受け手—集団から返される反

応や評価を意識する」という側面である。これは、受け手—集団から返される呈示成果を重視するものである。この場合は、自分自身をどう見せたいかということよりも受け手—集団からの評価をよりよくすることに重点が置かれる。なぜなら、受け手—集団から返される反応や評価（＝社会的妥当性）が呈示者の自己概念に与える影響力が強いからである。そのため、呈示内容の選択や呈示行動を行う際に受け手—集団に好ましく評価されるという側面が大事になると考えられる。

3 つ目は、「呈示者が直接やりとりをする受け手とその周囲にいる集団に対して、どのような呈示内容を示したいのか」という点である。直接やりとりをする受け手と集団の両者に同じ呈示内容を示したいのであればその呈示内容と呈示行動は同一のものである。一方、直接やりとりをする受け手と集団に示したい内容が異なる場合もある（例：先生に褒められた場面で先生には「嬉しい」を伝えたいが、周囲のクラスメイトには「喜んでいない」ようにみせたい）。この場合、呈示者によって選択される呈示内容とその呈示行動は 1 度の呈示行動でありながら受け手によって受け取る意味が異なる呈示内容と呈示行動になる。このような部分を捉えることができる研究モデルを構築し、内容を検討することも実際のやりとりを理解するために必要である。

#### 3-4. 対人コミュニケーションを通して形成される自己概念と社会的妥当性

内容面に関連するものとして、対人コミュニケーションを通して形成されるものについての研究がある。その 1 つが、自己概念 (self-concept) である (Schlenker & Trudeau, 1990)。自己概念は、認知的、情動的、行動的側面を含む包括的な概念である。自己概念については、受け手から望まれる自己像を示すだけでなく、自分自身の考え等を同時に示すことが精神的な健康と正の相関を示すことが報告されている (加藤、2003 ; 大西、2003)。

また、自己概念の一部である自己評価の形成に関しては適応との関連を検討している研究も多い。例えば、実際の自己評価が高く肯定的なほど日常的な対人コミュニケーション場面において適応的とされる (Taylor & Brown, 1988)。さらに、実際の自己評価と反映的自己評価とのズレが小さいほど適応的な状態であることなどが報告されている (椎野、1966)。高自己評価者は明確で安定した自己概念を持っているため自己評価に脅威をもたらす情報に対しては、その情報自体を歪めるといった認知的対処法を取る傾向があり、低自己評価者は自己概念や自己知識が不明確で不安定であるため、自己評価の脅威に対し感情的な対処法をとるといった知見がある (McFarlin & Blascovich, 1981)。

呈示者が自己に関する様々な面を表現することを社会的妥当性という観点から説明しているものもある。呈示者は、自分の考えや感情に対し、受け手から反応や評価を得たり援助を受けたりする。それにより自身への社会的妥当性を高めているというものである。つまり、呈示者は、自身の呈示内容に対して受け手から自分の価値や思考を尊重するような社会的妥当性を得ることで、自らの自己概念や自己評価が適切なものであるという確信を深めることができる。この社会的妥当性を得られる大きな機会の 1 つが学校・教育場面であり、その場で子どもたちが行っている様々な対人コミュニケーションである。

その一方で、従来の研究が扱っている社会的妥当性には問題点もある。それは、想定する対人コミュニケーション場面が主に二者関係であるということである。しかし、社会的妥当性を得られる機会は二者関係だけに限定されない。社会や集団の中に呈示者がどう位置付けられるかという点からの社会的妥当性もあるはずである。野尻 (2002) は、直接的なかかわりを持たない受け手集団の存在が、直接関わる機会が多い受け手の場合と同様に大きな影響をもつのではないかと指摘している。Fromkin & Snyder (1980) は、自己の差異性 (a difference-related sense of self) という点から自己概念を捉えている。自己の差異性とは、呈示者と受け手の違いに関する自己認知のことである。その違いは対人コミュニケーションにおいて意識される。そして、その行為自体により差異性

が維持・強化される。その差異性を呈示者がどのように意味づけるか、評価するかは直接的な受け手との対人コミュニケーションだけでなく、当然その呈示者が所属する集団やその場にいる会話参与者（集団）の影響を受ける。同時に、その呈示者の差異性を受け手—集団がどのように評価するかも同様である。日向野・小口（2007）は、学級内集団内地位という点から集団内での地位の高い児童と低い児童における対面的状況における苦手意識や対人意識について検討を行っている。その中で集団内での自分の立ち位置により意識の持ち方やかかわり方に違いがあることを述べている。しかし、多くの実証研究の中ではこのような側面は十分に検討されていない。なぜなら、先行研究における対人コミュニケーション（自己呈示に関する研究も含む）では集団的な視点がほとんど考慮されていないからである。

自己概念以外に対人コミュニケーションの中で形成されるものとして対人感情も挙げられる。対人感情は、1 度形成されると相手の行為の知覚、情緒の喚起、欲求の生起、行動やその反応に影響を及ぼすとされる（齋藤、1990）。例えば、特定の受け手に対する苦手意識は、呈示者のコンプレックスや自己評価に起因しやすいことが報告されている（氏原、1996）。受け手への苦手意識は、「相性が悪い」事象として認知され、互いの様々な状況を否定的に捉えるようになる（曾我部、1993）。また、教育心理学においては、対人的な苦手意識だけでなく運動や勉強、食べ物、生活習慣などを対象とした苦手意識についても多くの関心が寄せられている。今林（1996）は、小・中学校に勤務する教諭 47 名を対象とした自由記述調査を行い「他者の評価を気にする子」「失敗をおそれる子」「消極的な子（自己表現のできない子）」「劣等感の強い子」などが対物的・対情動的な苦手意識を持ちやすいことを報告している。このように、お互いがどのような感情、構えをもっているかという点が対人コミュニケーションの中身、過程に大きな影響を与えることが予測される。しかしながら、先行研究ではこのような側面は十分に考慮されていない。

#### 4-1. 集団場面における対人コミュニケーションの検討の重要性

ここまで受け手—集団に関する課題を多く指摘してきた。そこで、集団に関連する心理学的知見に少し触れておくことにする。例えば、集団に関する研究としては内集団と外集団の違いを検討したものがあつた。先行研究から相手を叩くなどの望ましくない行為の場合、外集団の呈示者には所属する集団に言及したネガティブな表現（典型的な特性形容詞）が用いられやすく、内集団の呈示者に対しては「叩いた」などの行為自体に言及するという具体的表現が行われやすい。逆に、望ましい行為については内集団の呈示者の場合は集団に対するポジティブな表現、外集団の場合は具体的表現が行われやすいことが指摘されている（菅・唐沢、2006）。また、内集団の成員に対しては多様な表象（イメージ、印象、評価）が存在し、外集団に対しては均質的な表象がステレオタイプの期待として強く保持されることも報告されている。

このような集団とその集団の構成メンバー（呈示者個人）の関係について、石井（2005）は、迷惑行為への認知という点から考察している。集団に溶け込んでいる人ほどその集団における「当たり前」を当然のものとして認知している。そのため、当たり前から外れた行為に対する迷惑度の認知が高くなると考えられている。この点について尾関・吉田（2007）は、集団レベルと個人レベルで迷惑の生起頻度や認知に関連する内容が異なることを明らかにしている。集団レベルでは管理性（集団が管理されている程度）、個人レベルでは開放性（集団内で自由に意見表明をしやすい程度）が重要になると述べている。さらに、「規範を守ることによって何を守り、何を避けようとしているのか」という目的の認知におけるズレも呈示者において重要とされている。規範を守ったり破ったりすることが集団の成員にどのような影響をもたらすかについてどの程度理解しているかということである。

矢守 (2007) は、集団的状况では対話を試みようとする複数の個人、もしくは集団・組織がもともと有していた基本的な志向性、つまり、対話以前は顕在化しなかった基本的な志向性が浮上すると述べている。言い換えれば、関係する個人や集団・組織が拠って立っていた、より根本的な価値観、つまり、気づかざる前提 (杉万、2006) が対話の葛藤・摩擦という形式で対人コミュニケーションの中に表現されるということである。このように実際の対人コミュニケーション場面では、受け手としての集団が与える影響は大きく、子どもたちのコミュニケーションの内実を捉え、その知見をもとに様々な教育・心理的支援を考えていくためには必要不可欠な視点なのである。

#### 4-2. 教育場面における「見える集団」として振る舞う「隠れている (見えない) 集団」の問題

集団が個人に与える影響について、「見える集団」と「隠れている (見えない) 集団」という点から検討したものもある。見える集団は、活動単位として可視化された集団である。集団のメンバーたちを協力させながらメンバー全員に同じレベルの知識・技能・規範を獲得させるために活用される。隠れている集団は、活動的に可視化されていない集団である。主に逸脱行為をとるメンバーを匿名にして、差別的・排他的に扱い、行動や態度を自主的に修正させるために活用される。

例えば、教師が「絵具を用意してください。用意していない人には画用紙を配りません」と指示する。用意ができていない生徒には画用紙を配り始めるが準備ができていない生徒には配らない。これにより、指示に従っていない隠れている集団を浮かび上がらせる。そして、隠れている集団に指示に従うように状況的に促すのである。このような集団を用いたサインは、受け手の能動的読み取りを前提とした社会的情報の 1 つである。集団ではこのようなサインが多用されるため、社会的情報の能動的な読み取りに弱さを持つ子どもの集団生活での困難が生じやすい一因と考えられている。

この見えない集団の問題としてもう 1 つ挙げられるのが見える集団にいるかのようにふるまう隠れている集団である。彼らは何らかの支援が必要であるにもかかわらず、周囲にはそのように認識されない。集団の中に隠れてしまう理由には、周囲に知られることが恥ずかしいために自発的に隠れている場合もある (=意図的に見えないようにしているため「隠れている」集団と記述する)。また、何も言わない・上手く言えないなどの理由で受身的に隠れている場合 (=意図的ではないため「見えない」集団と記述する) など様々なものがあると考えられる。一方で、このような「隠れている集団」や「見えない集団」を可視化させることが必ずしもいいとは限らない。見える存在とすることで本人の自己評価や自己概念にマイナスの影響を与える場合やクラスや集団における対人コミュニケーションを難しくする場合があるからである。

つまり、具体的な支援の方法などのアセスメントもなく、ただ問題を明らかにするようなかかわり方は避けなければならないのである。しかし、ここまで何度も述べてきているように集団を視点に入れた対人コミュニケーション研究の知見は少なく、それらを考えるための材料や理論ベースも不十分である。呈示者個人や二者関係をもとにした支援や教育の方法をそのまま集団に持ち込むことはできない。そこに影響している力動的な関係性や要素が当然ながら異なるからである。

#### 5. 対人コミュニケーションにおける発達の視点の必要性と今後の課題

呈示者-受け手-集団の中で行われる対人コミュニケーションによって形成されていくものとして、3-4 で自己概念や自己評価について述べた。また、自己概念の形成に関しては自己と受け手の違い (差異性) についての自己認知が影響することも論じた。このような差異性は自己呈示において様々な形で経験される。その差異性の自己評価は、呈示者にとって望ましいものである必要がある。そうでなければ、対人コミュニケーションによって維持、強化、形成される自己概念がネガティブなものになってしまうからである。理想的なアイデンティティを獲得していくためにはポジテ

イブな自己の差異性を維持する必要がある。だからこそ、対人コミュニケーションを適切なものに変容させたり修正的な行動を行ったりするコミュニケーションスキルが必要とされるのである。

このように考えていくと、自己呈示とは、まさに自己概念に対する社会的妥当性を受け手から得るための行為である。受け手から多くの社会的妥当性を与えられた呈示者は、安定した好ましい自己概念を確信的に形成することができる。一方で、受け手からの社会的妥当性を獲得した経験が少ないと自らの自己概念に対して自信をもつことが出来にくくなると考えられる。このような意味で自己呈示とは呈示者が自身の自己概念の妥当性や価値を再確認し自己概念をさらに強化、変容させる行為である。

さらに、自己概念や自己評価の形成という側面は呈示者の発達段階による影響を受ける。なぜなら、自己のどのような側面に注目するか、価値を置くか、受け手への意識の程度は呈示者の発達段階によって異なるからである。しかし、先行研究ではこのような発達の観点はほとんど考慮されていない。また、ここに教育という場がどのように影響を与えるかについても具体的な支援を考える場合にはさらに深めていく必要がある。

朴ら（2007）は、学習は一樣ではなく、むしろ日常生活や学校等の実践形式に応じて多様であること、それぞれの実践の場で培われる学習内容は多様であり、その多様性を可能にする相互行為および道具使用、あるいは必要とされるスキルの配置などについてバフチンの対話性概念という点から考察をしている。バフチンの対話性概念では、学習を含む様々な心的な過程は社会文化的な実践の場から切り離すことはできないという視点が盛り込まれている。つまり、呈示者が所属する集団や社会というものの影響を考慮に入れていない研究モデルでは、その内実を捉えられないということである。

さらに、呈示者が呈示の際、呈示内容として選択できるのは自身が知っている自己の内容だけである。そのため、受け手—集団のかかわり方や返されるイメージや反応、評価が固定的な場合は、自分についての理解を深めることが出来にくくなる。自分でも予測しないあるいは気づいていない自己に気づく契機となるのは、受け手—集団からもたらされる反応である。しかし、自分が予測する以外の反応や評価があることを自己の一部として受け入れていくためには、その呈示者が肯定的な社会的妥当性を得る機会を多く持っていることが重要になってくる。相手との間で生じる様々な対人経験を通して多様な表象をもつ肯定的な自己概念を形成する土台となるのは、互いの違いを尊重できる受け手—集団の存在である。そのような集団や環境を整えていく心理・教育的な支援を考えていくためにも理論的な拠り所となる現状にあった研究モデルの構築が必要である。

最後に今後の課題について簡単に述べる。本稿では、これまでの対人コミュニケーション研究を概観しその問題点について検討を行った。今後は、学校・教育分野を題材とした研究についても検討を行い、子どもたちの自己概念の発達や対人困難性に対する具体的支援についてさらに議論を深めていきたいと考えている。

## 引用文献

- 相川充（1998）「シャイネス低減に及ぼす社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討」『東京学芸大学紀要 第一部 教育科学』,49,39-49.
- 相川充（2007）「ソーシャルスキル不足と抑うつ・孤独感・対人不安の関連：脆弱性モデルの再検討」『社会心理学研究』,23,1,95-103.
- Argyle, M. & Cook, M. (1976) *Caze and mutual gaze*. England: Cambridge University Press.
- Baron-Cohen, S. (1989) Perceptual role-taking and protodeclarative pointing in autism. *Br. J. Devl Psychol.* 7, 113-127.

- Bavelas, J. B., Black, A., Lemery, C. R. & Mullet, J. (1986) "I show how you feel": Motor mimicry as a communicative act. *Journal of personality and social Psychology*, 50, 322-329.
- Cooley, C. H. (1902) *Human nature and social order*. New York: Scribner's.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Series Ed.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 701-778). New York: Wiley.
- Fromkin, H. L., & Snyder, C. R. (1980) Uniqueness. — the human pursuit of difference. — Plenum.
- 藤本学・大坊郁夫 (2007) 「小集団による会話の展開に及ぼす会話者の発話行動傾向の影響」『実験社会心理学研究』 47, 1, 51-60.
- 福島治 (1996) 「身近な対人関係における自己呈示：望ましい自己のイメージの呈示と自尊心及び対人不安の関係」『社会心理学研究』, 12, 120-32.
- 福島治 (2003) 「自己知識の多面性と対人関係」『社会心理学研究』, 18, 2, 67-77.
- 古谷喜一郎・坂田桐子 (2006) 「対面, 携帯電話, 携帯メールでのコミュニケーションが友人との関係維持に及ぼす効果：コミュニケーションのメディアと内容の適合性に注目して」『社会心理学研究』, 22, 1, 72-84
- Goffman, E. (1959) *the presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday.
- 石黒毅 (訳) (1974) 『行為と演技—日常生活における自己呈示』, 誠信書房.
- Hill, J. W., Wehman, P., Hill, M., & Goodall, P. (1986) Differential reasons for job separation of previously employed persons with mental retardation. *Mental Retardation*, 24, 347-351.
- 日向野智子・小口孝司 (2007) 「学級集団内地位とパーソナリティ特性からみた対面苦手意識」『実験社会心理学研究』, 46, 2, 133-142.
- 飯田順子・石隈利紀 (2002) 「中学生の学校生活スキルと学校における活動状況との関連—自己効力感と学業成績に焦点を当てて」『教育相談研究』, 40, 13-23.
- 今林俊一 (1996) 「にがて意識をもちやすい子」『児童心理』, 50, 299-305.
- 石井 徹 (2005) 「常識の規範的影響について」『社会心理学研究』, 20, 224-252.
- 磯部美良・佐藤正二 (2003) 「幼児の関係性攻撃と社会的スキル」『教育心理学研究』, 51, 1, 13-21.
- Jones, E. E. (1964) *ingratiation*. New York: Appleton.
- 加藤司 (2003) 「大学生の対人葛藤スタイルとパーソナリティ, 精神的健康との関連について」『社会心理学研究』, 18, 78-88.
- Ladd, G. W, BJ Kochenderfer, CC Coleman. (1996) Classroom Peer Acceptance, Friendship, and Victimization: Distinct Relation Systems That Contribute Uniquely to Children's School Adjustment? *Child Development*, 68 (6), 1181-1197.
- Leary, M. R. (1983) Social anxiousness: The construct and its measurement. *Journal of Personality Assessment*, 47, 66-75. .
- Leary, M. R. (1993) The interplay of private self-process and interpersonal factors in self-presentation. In J. Suls (ed.), *Psychological perspective in the self*. vol. 4. Lawrence Erlbaum Associates.
- McFarlin, D. B. & Blascovich, J. (1981) Effects of self-esteem and performance feedback on future affective preferences and cognitive expectations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 521-531.
- 諸井克英 (1997) 「セルフ・モニタリングと対人不安との関係におよぼす認知欲求の効果：女子青年

- の場合」『人文論集（静岡大学人文学部）』,48,31-71.
- 野尻裕子（2002）「幼児集団保育における「環境レベルのかかわり」について—敢えてかかわらない子ども達の観察事例から—」『川村女子学園大学研究紀要』,13,2,11-21.
- 奥田健次・井上雅彦（2002）「自閉症児における自己/他者知識に関する状況弁別の獲得と般化」『発達心理学研究』,13,1,51-62.
- 大西勝二（2003）「対人葛藤の解決過程における状況と属性の及ぼす効果」『横浜国際社会科学研究所』,8,39-54.
- 大対香奈子・松見淳子（2007）「幼児の他者視点取得,感情表出の統制,および対人問題解決から予測される幼児の社会的スキルの評価」『社会心理学研究』,22,3,223-233.
- 小野美和（2006）「大学生を対象とした自己呈示イメージと受け手から返されたイメージの一致・不一致という点からみた呈示内容の検討—自己評価と親密度の程度という観点から」『心理科学研究』,27,1,
- 尾関美喜・吉田俊和（2007）「集団内における迷惑行為の生起及び認知—組織風土・集団アイデンティティによる検討—」『実験社会心理学研究』,47,1,26-38.
- 朴東燮・茂呂雄二（2007）「バフチンの対話性概念による社会心理研究の拡張」『実験社会心理学研究』,46,2,146-161.
- 齋藤勇（1990）『対人感情の心理学』,誠信書房.
- 佐藤正二・立元真（1999）「児童生徒の対人関係と社会的適応・予防的介入（発達部門（児童・生徒）」『教育心理学年報』,38,51-63.
- 佐藤正二（2000）「幼児の社会的スキル訓練について」『幼年教育研究年報』22,3-9.
- Segrin,C.（1993）social skills deficits and psychosocial problems: Antecedent,concomitant, or consequent?,*Journal of social and Clinical Psychology*,12,336-353.
- Shannon, Claude E.（1948）A Mathematical Theory of Communication. *Bell System Technical Journal*. 27,3,379-423.
- 椎野信治（1966）「適応の指標としての自己概念の研究」『教育心理学研究』,14,3,172-192.
- 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・岡安隆宏他（1996）「児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス軽減効果」『行動療法研究』,22,9-20.
- 曾我部和広（1993）「相性のいい子,相性の悪い子—あら捜しに明け暮れていませんか」『児童心理』,47,107-115.
- 菅さやか・唐沢穰（2006）「人物の属性表現にみられる社会的ステレオタイプの影響」『社会心理学研究』,22,2,180-188.
- 杉万俊夫（2006）『コミュニティのグループ・ダイナミックス』,京都大学出版会.
- 鈴木亜由美・子安増生・安寧（2004）「幼児期における他者の意図理解と社会的問題解決能力の発達:「心の理論」との関連から」『発達心理学研究』15,3,292-301.
- Snyder,M.（1974）self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and social Psychology*,30,526-537
- 田中理絵（2000）「家庭崩壊と子どもの自己呈示に関する研究」『九州大学大学院教育学研究紀要』3,65-78.
- Taylor,S. E & Brown,J. D.（1988）Illusion and well-being: A social Psychological Perspective on mental health. *Psychological Bulletin*,103,211-222.
- Tesser,A.（1988）Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. In L. Berkowitz(Ed),*Advances in experimental social psychology*,21,181-227.

氏原寛（1996）「にがて意識の心理」『児童心理』,50,289-298.

山本恭子・鈴木直人（2007）「他者との関係性が刺激呈示中および呈示後期間の表情表出に及ぼす影響」『社会心理学研究』,23,1,1-9.

矢守克也（2007）「対話のグループ・ダイナミックス」『実験社会心理学研究』,46,2,143-145.

有倉巳幸（1992）「パブリシティ程度が自己呈示に及ぼす効果：表出以前の認知過程の検討」『広島大学教育学部紀要 第一部 心理学』40,127-132.