埼玉学園大学・川口短期大学　機関リポジトリ

大学生の授業参加行動とフェイスニーズとの関わり：発言することに対する抵抗感および被認識欲求・認識努力要求から見えてきたもの

メタデータ	言語: Japanese
	出版者:
	公開日: 2017-07-28
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 横溝, 環
	メールアドレス:
	所属:
URL	https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/680

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.

大学生の授業参加行動とフェイスニーズとの関わり

── 発言することに対する抵抗感および被認識欲求・認識努力要求から見えてきたもの ──

横　溝　　環

1. はじめに

大学において学生参加型の授業が望まれて久しい（阿部・小笠原ら，1998）。しかし「マジメはカッコ悪い。だれかに勉強へのやる気をみせることはダサすぎる」（島田，2001: 154），「大教室での授業で質問できる人は，すごいと思う反面，引いて見てしまう」（宣伝会議，2008 年 2 月 1 日：33）といった声に象徴されるように，教室には学生が積極的に発言・行動しにくい空気が存在している。

まず，この状況を教室内のコミュニケーションから捉えてみる。学生の意見を授業に反映させる試みとして，ここ数年，ツイッターあるいはクリッカー（携帯端末を活用した学生応答・理解度把握システム）等を活用した双方向型授業が増えつつある。青野（2011）によれば，クリッカーは，学生の匿名性を保ちながら，リアルタイムで他の参加者の考えを把握できることから，学生の授業への参加意識と集中を高める効果があるという。だが，それとともに同氏（2011）は，クリッカーの活用は対話への契機であり，そこから学生の発言（考え）を引き出していくこと，さらに，発言者の名前を聞き，名前を皆の前で告げ，会話を重ねていくことにより，授業態度も改善される（私語，途中退席が減少する）と論じている。斉藤（1988：109）は「名前を『呼ぶ』ことは，『呼ばれた者』（子ども）を『呼んだ者』（教師）に従属させる関係もある」が，それでも「指名は，かけがえのない個的存在への呼びかけ」であるとし，「子どもの名前を覚え，固有名詞で『呼びかける』こと」の重要性を主張している。加藤（2004）は，学生にやる気をなくさせ，後方座席に追いやってしまった原因の一つとして，学生の顔と名前を覚えている大学教師が少ないことに象徴される，教師の学生に対する関心の薄さを挙げている。それは，学生に「何をやってもバレないだろう」という安心感を与えるだけでなく，親しみやすさの薄れた威圧感のある教師像を作り出していると同氏（2004）はいう。これらのことから，教室の空気を変える方策の一つとして教師が学生一人一人を認識する必要が浮かび上がってくる。

それでは，一方，学生は教師に認識されることをどう捉えているのだろうか。現在，この件に関して，大学生の観点から検討を行った実証研究は稀少である。そこで，本研究では，教師が学生の顔と名前を一致させることを大学生がどう捉えているのかについて予備調査を実施する。

次に，発言することに対する抵抗感を規定する要因面から捉えてみる。布施・小平・安藤（2006）は，児童の積極的授業参加行動の下位概念として「注視・傾聴」「挙手・発言」「準備・宿題」の三つを抽出し，これらと動機づけおよび積極的参加度に関連があることを明らかにしている。さらに，「挙手・発言」よりも「注視・傾聴」のほうが動機づけおよび積極的参加度との相関が高いことから，「挙手・発言」の生起には動機づけ以外に，自己呈示の欲求，社会的望ましさ，教師評価に対する期待などが影響している可能性を示している。「発表の際の挙手を促すには，自己効力感，結果予期，結果価値のいずれも考慮することが必要である」（藤生，1991: 100）という報告からも，積極的な発言には様々な要因が関わってくることが考えられる。

「拒否されたくない欲求」もその一つであると言えよう。菅原（1986）は，対人態度の背後には“賞賛されたい欲求”と“拒否されたくない欲求”が存在しており，「賞賛されたい欲求の強い者は積極的に行動し他者の注目を集めることによって，一方拒否されたくない欲求の強い者は個性を殺し周囲との軋轢を最小限にすることによって，集団の中に自分の居場所や役割を確保しようとする」（同氏，1986: 139）と論じている。これは，教室における学生の言動とも重なるところがある。

筆者は，フェイス[1]ニーズも，これら二つの欲求と関連が見られることから，学生の授業参加行動の一要因になるのではないかと考えた。フェイス研究の第一人者として有名な Goffman（1967）は，人は自分および他者のフェイスを常に保持しようとし，フェイスが脅かされることを防いだり，失われたフェイスの回復に努めたりすると述べている。また，Scheff（1997）は，フェイスが高揚した時にはプライド，フェイスが脅かされた時にはシェイムを経験すると主張している。これは「賞賛獲得欲求」に肯定的なフィードバックが与えられると『満足』，「拒否回避欲求」に否定的なフィードバックが与えられると『ハジ』が喚起されやすくなるという報告（小島・太田・菅原，2003）と関連している。そこで，本研究ではフェイスニーズを，学生の「発言」の一要因になると仮定し，予備調査を行うこととする。

Brown & Levinson（1987）は，フェイスニーズを positive face（他者に受け入れられたい，認められたい，評価されたいというフェイス）と negative face（他者に自分の邪魔をされたくない，自己の尊厳やテリトリーを保ちたいというフェイス）の二つに分類している。さらに，Lim & Bowers（1991）は，positive face を fellowship face（受け入れられたい，一員でありたいというフェイス（以下，「親和フェイス」とする））と competence face（能力を認めてもらいたいというフェイス（以下，「能力フェイス」とする））に分け，negative face を autonomy face と改めた（以下，「自律フェイス」とする）。本研究では，動機づけ研究の一つであ

る「自己決定理論」（Ryan & Deci, 2000）と関連の深い[2] 後者の分類を用いることとする。なお，菅原（1986）における「賞賛獲得欲求」は「親和／能力フェイス」の獲得ニーズ，「拒否回避欲求」は「親和／能力フェイス」の侵害回避ニーズ，両者が弱い方向にかけては「自律フェイス」の獲得／侵害回避ニーズと重なる部分があると考えられる。

以上を踏まえた上で，本研究は，発言することに対する大学生の抵抗感，教師に自分の顔と名前を認識してもらいたいか否か，教師は学生の顔と名前を覚える努力をするべきか否か，さらに，これらとフェイスニーズとの関わりを明らかにしていくことを目的とする。

2. 研究方法

2-1　質問紙作成

⑴　クラスで発言することに対する抵抗感

①教師に指されて発言することへの抵抗感（以下，「指名発言抵抗」とする），②積極的に発言することへの抵抗感（以下，「積極発言抵抗」とする）を「1. 感じない」「2. 履修している学生の人数が多いと感じる」「3.（履修している人数に関係なく）感じる」の 3 件法で測定した[3]。さらに，その選択理由（自由記述），「2」と回答した者に対しては，何名以上だと抵抗を感じるようになるかについても尋ねた。

⑵　教師に自分の顔と名前を認識してもらいたいかどうか

自分の顔と名前を教師に認識してもらいたいかどうか（以下，「被認識欲求」とする）を「1. 認識してもらいたい」「2. どちらともいえない」「3. 認識してもらいたくない」の 3 件法で測定した[4]。さらに，その選択理由も尋ねた。

⑶　教師は学生の顔と名前を覚える努力をするべきかどうか

教師は学生の顔と名前を覚える努力をするべきかどうか（以下，「認識努力要求」とする）を，「1. 覚える必要はない」「2. 覚える努力をするべき」の二択で測定した。さらに「2」と回答した者には履修者が何名未満なら覚える必要があるかについても尋ねた。

⑷　各フェイスニーズ

（自律・親和・能力）× 2 キーワード[5] ×（教師・クラスメート）×（獲得・侵害回避）＝ 24 項目の質問を作成した（「1. 弱い」「2. やや弱い」「3. やや強い」「4. 強い」の 4 件法で測定）。詳細に関しては調査結果（表 9）を参照のこと。

2-2　調査協力者

調査協力者は首都圏にある 4 大学（女子大学 2, 共学 2）に在籍する 1〜2 年生 204 名（男子 39

名，女子 165 名）である。女子大学が含まれているため，本調査におけるデータは女子に偏ったものになっている。

2-3　手 続 き

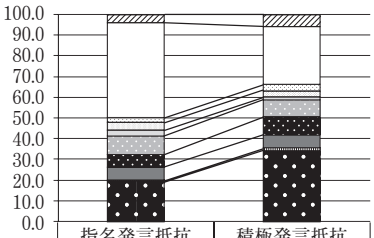
紙面および口頭により「回答は匿名であること」「調査への参加は任意であること」「（筆者が担当する）この講義についてではなく，大学講義全般に対する考えを回答すること」等を説明した上で，授業中に実施した。

3. 調査結果[6]

3-1 「指名発言抵抗」および「積極発言抵抗」[7]

「積極発言抵抗」の平均（M = 2.06, SD = .815）は「指名発言抵抗」（M = 1.75, SD = .776）より高いことが確認された（t（180）= 5.74, p < .001）。また「学生の人数が多いと抵抗がある」と回答した者が抵抗を感じる学生（履修者）数は，「指名発言抵抗」では平均 32.16 名以上（SD = 21.17），最頻値 30〜39 名以上，「積極発言抵抗」では平均 30.11 名以上（SD = 21.33），最頻値 20〜29 名以上であった（図 1 参照）。

属性による平均値の違いを表 1 に示す。「性別」による差は見られなかったが，「共学・女子大学」による差，その中でも共学女子と女子大学女子の差が著しかった（女子大学（女子）よりも共学（女子）のほうが発言に対し抵抗を感じていた）。なお，4 大学間の差は確認できなかった（指名 F（3,188）= 2.228, NS；積極 F（3,185）=2.167, NS）。



	指名発言抵抗	積極発言抵抗
その他	3.9	5.4
ない（人数無関係）	44.6	27.5
60 名以上	2.5	3.0
50〜59 名以上	3.4	2.9
40〜49 名以上	2.9	1.5
30〜39 名以上	8.8	7.4
20〜29 名以上	5.9	8.8
10〜19 名以上	5.9	6.4
10 名未満	0.5	1.0
ある（人数無関係）	19.6	33.8

図 1　発言することに対する抵抗感

それぞれの回答に対して挙げられた理由（自由記述）をまとめると以下のようになる[8]。

「（人数によって…も含む）抵抗を感じる」理由は，《人前での発言》《発言内容》《周囲との関係》に対する不安に集約できた（表 2 参照）。その中でも，「積極発言抵抗」の理由に《周囲との関係》が多く挙げられていたことは注目に値する。このことからは，時間・場・発言権を教師ではなく学生個人がコントロールすること，および，人目を引くことを否定的に捉える学生の姿が見えてきた。

一方，「抵抗を感じない」理由には，《人前

表 1　「指名発言抵抗」と「積極発言抵抗」の属性別平均値

	性　別		共学・女子大学		共学男子・共学女子・女子大学女子		
	男　子	女　子	共　学	女子大学	共学男子	共学女子	女子大学女子
指名発言抵抗	1.77	1.72	**1.85**	**1.58**	1.77	**1.88**	**1.58**
	t（189）= .319, NS		t（190）= 2.410, $p < .05$		F（2,188）= 3.082, $p < .05$※		
積極発言抵抗	1.97	2.09	**2.19**	**1.90**	1.97	**2.29**	**1.90**
	t（186）= .793, NS		t（187）= 2.455, $p < .05$		F（2,185）= 5.041, $p < .01$※		

※ 多重解析（Tukey HSD）の結果，共学女子と女子大学女子に有意差あり

表 2　「抵抗を感じる」または「人数によっては抵抗を感じる」理由

人前での発言	**全共通：緊張する・慣れていない・恥ずかしい・発表が苦手・あがってしまう**
発言内容	**全共通：意見に自信がない・場違いなこと（的外れなこと）を言っていないか心配等** **指名**（抵抗を感じる）：答えがまとまらない・良い考えが思いつかない・小学生の時，間違っていることを問い詰められたのがトラウマ等 **積極**（抵抗を感じる）：自分だけ内容を理解できていないのではと不安等 （人数による）：自分から意見を言う時はしっかりとした意見を用意しなければならない・反対意見が出てたたかれるのが嫌等
周囲との関係	**全共通：周りの雰囲気（どう思われるか）が気になる・全員から視線が向けられる等** **指名**（抵抗を感じる）：発言に至るまでの時間がかかると周りにどう思われるかが気になる等 （人数による）：圧迫感がある等 **積極**（共通）：とびぬけた発言をすると「先生によく思われたい」と周りの学生から反感を買ってしまう・時間を奪われて不快に思う人もいる・うっとうしいと思われる・目立ちたくない・しゃしゃり出ていると思われる等 （抵抗を感じる）：指されてもいないのに勝手に発言することに抵抗がある・積極的になりすぎて授業を私物化してしまう人が不快・自主的に発言することは誰かの発言権を奪うことと同じ・自分が話さなくても他の人が言ってくれるのではないかという遠慮等 （人数による）：人数が多くなればなるほど皆が聞いてくれる状況ではなくなるので意見が伝わらないように感じる・自分だけが積極的になっているのではと感じる等

表 3　「抵抗を感じない」理由

人前での発言	**共通：人前で話すことが恐くない・恥ずかしくない・意見を述べることが好き・慣れている・自分の考えを自分の中に溜めておくのが嫌等** **指名**：私は積極的ではないので指してもらったほうが発言しやすい・発言の機会がもらえるのは嬉しい等
発言内容	**共通：意見は十人十色である・自分の意見を聞いてもらいたい・評価されることは楽しい・自分が述べた意見が間違っていたとしても，それを聞いて自分の間違いを訂正できるクラスメートがいるに違いない等**
周囲との関係	**共通：周りが気にならない等**
授業の雰囲気	**共通：盛り上がって楽しい・参加している感じがする・コミュニケーションできる等** **積極**：誰も発言せず授業が滞るよりはよい等
成長	**共通：自分が意見を言えば他の学生の意見も聞ける・意見を述べることは社会に出てから大切なので今からそのような力をつけておくことが大切・意見を言うと理解が深まる等**
教師との関係	**指名**：先生との距離が縮まる・顔を覚えてもらえる・先生が私の意見を聞きたいと思うと嬉しい等 **積極**：先生にとって積極的な生徒は印象がよいと思う等
義務	**指名**：指されたからには答えるのは当たり前・授業だから・指されたら発言するしかない等
自由・任意	**積極**：意見があったら言えばいいし，なかったら黙っていればいい・積極的に発言するのは何か疑問がある時等

での発言》《発言内容》《周囲との関係》のほかに，《授業の雰囲気》《成長》《教師との関係》《義務》《自由・任意》を肯定的に捉えた意見が見られた。全体的に「指名」と「積極」で共通している理由が多い（表 3 参照）。

3-2　「被認識欲求」：大学の教師に自分を認識してもらいたいか

「認識してもらいたくない」と考えている学生は少なく，「認識してもらいたい」と「どちらともいえない」で全体をほぼ二分していることがわかった（図 2 参照）。なお，t 検定の結果，「性

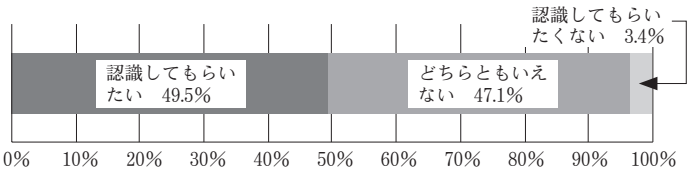


図 2　教師に自分を認識してもらいたいか

表 4　「認識してもらいたい」理由

対人関係	距離が縮まる・学生も先生を覚えている・嬉しい・親近感がわく・思いを伝えやすくなる・壁をなくしたい・先生から経験談を聞きたい・意見交換がしたい・（授業外でも）親しくなりたい・一期一会・人脈を広げることはよい・困った時に問題を解決しやすい・個人個人を見てもらいたい・自分がどういう人間なのか知ってもらいたい・「あなた」と呼ばれたくない・同級生相手には紛れていてもよいが講師には自分がいることを知っていてほしい等
授業態度	意欲がわく・質問がしやすい・しっかり参加しなければと思う・頑張りがいがある等
授業の雰囲気	円滑なコミュニケーション・楽しくなる・一体感が生まれる・雰囲気がよい等
評価	良い成績が欲しい・頑張った時評価してもらえる・評価が上がる・良い認識ならなおさら等

表 5　「どちらともいえない」理由

対人関係	その場の付き合い・半年だけ・授業に出て勉強すれば十分・人と関わりたくない・気疲れする・指されやすくなる（指されたくない）等
教師・授業による	好きな先生および授業では覚えてもらいたい・話し合いの多い授業および少人数の授業では覚えてもらいたい・苦手な先生および授業，よく遅刻する授業では覚えてもらいたくない・時と場合による等
覚えてほしいが期待しない	覚えてほしいが覚えなくてもよい・こちらもそれほど認識していない・人数が多い時は覚えるのが大変・自然と覚えてくれればよい等
評価	良い答えを言えたらよいが…・良い意味で覚えてもらえるならよいが…・この子はなんだか嫌いだからと見た目で決めてしまうことがあるかもしれない・自分は優秀ではない・悪い印象を持たれたくない・眠い時は困る・単位がもらえればよい等

表 6　「認識してもらいたくない」理由

対人関係	深く関わりたくない・先生と学生だから覚えてもらいたい理由がわからない・仲良くできそうもない・認識して欲しい時は自らアプローチする等
評価	成績にこだわっていない等

別」および「共学・女子大学」による差は，それぞれ見られなかった（t（201）＝.611, NS；t（202）＝.813, NS）。

「認識してもらいたい」理由には，関係構築，個の確立，授業の雰囲気・モチベーション・評価の向上につながるといった意見が挙げられていた（表 4 参照）。

「どちらともいえない」理由には，教師との関係を深く求めない，期待しない，悪い印象ならもたれないほうがよいといった意見が見られた。また，教師および授業の好き・嫌い，履修者数の多い・少ないといった自分以外のものに依存する様子も見受けられた（表 5 参照）。

「認識してもらいたくない」理由からは，「どちらともいえない」同様，教師との関係を深く求めない，評価を気にしない学生の様子が確認できた（表 6 参照）。

3-3　「認識努力要求」：教師は各学生の顔と名前を覚える必要があるかどうか

約 20%の学生は覚える必要はないと回答していた。それ以外の約 80%の学生に「履修者が何

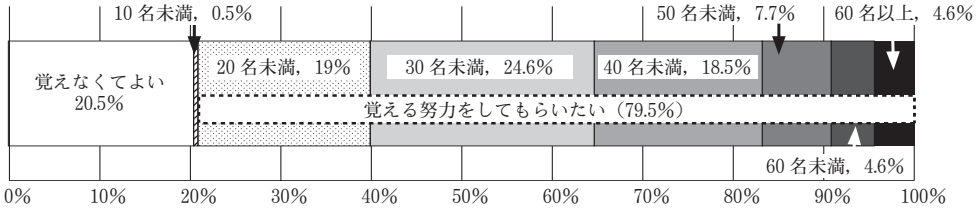


図 3　教師は学生の顔と名前を覚える努力をするべきか

表 7　「覚える努力をするべき」理由

対人関係	距離が縮まる・学生も先生を覚えている・名前を呼ばれると嬉しい・親近感がわく・一部の学生が名前を覚えられていると羨ましく思う・「あなた」や「君」と呼ばれたくない・どのような状況でもコミュニケーションは大事等
授業の雰囲気	コミュニケーションが円滑・授業は皆で作るもの・雰囲気がよくなる・楽しくなる・双方向授業のほうがよい・一体感が生まれる等
授業態度	積極的になれる・意欲がわく・質問がしやすい等
少人数なら	小中高では覚えてもらっていたので同程度の人数なら覚えてほしい等
覚えるのは当然	覚えないのは仕事をしっかりしていないような気がする・学生に失礼・常識等
評価	普段の態度を評価してもらえる・代返ができなくなってよい等

表 8　「覚える必要はない」理由

大変であることへの理解	学生数が多い時は無理・教育実習で経験して大変なことがわかった・学生は毎年変わる・他の大学でも教えている・大変なことを学生は理解しているので大丈夫等
必要がない	覚えなくても講義できる・意味がない・名簿がある・その場その場の対応でよい等
教師の自由	教師の自由・教師にはそれぞれのスタイルがあってよい等
評価	公平に意見を聞いてもらえる・平等に扱ってもらえる等

名未満なら覚える努力をしてもらいたいか」と尋ねたところ，その平均値は 30.01 名であった。図 3 からは，1 名以上 40 名未満と回答した学生が全体の 60%以上を占めていることがわかる。なお，「性別」および「共学・女子大学」による差は，それぞれ見られなかった（それぞれ $t(196) = .779$, NS；$t(197) = .316$, NS）。

「覚える努力をするべき」理由からは，「認識してもらいたい」同様，関係構築，個の確立，活発な授業，モチベーションの向上を肯定的に捉えている学生の様子が確認できた。また，自分の平素の態度が評価され，他者の狡猾な行為が阻止できる，さらに《覚えるのは当然》という意見も挙げられていた（表 7 参照）。

「覚える必要がない」理由からは，関係構築および個の確立への意識が感じられない。だが，《大変であることへの理解》《教師の自由》といった意見からは，むしろ教師の立場を理解し，尊重する様子が伝わってくる。《評価》に関しては，学生を個人的に認識していないからこそ，公平な評価が得られるという考えが挙げられていた（表 8 参照）。

3-4　「指名発言抵抗」「積極発言抵抗」「被認識欲求」「認識努力要求」の関係

ピアソン積率相関分析により検証したところ「指名発言抵抗」と「積極発言抵抗」，「被認識欲求」と「認識努力要求」にはそれぞれ相関関係があることがわかった（$r = .585$, $p < .001$；

$r = .237$, $p < .001$)。

3-5　フェイスニーズ

フェイスニーズに関する 24 の質問項目を使用し，固有値 ≧ 1.0 を基準に，最尤法・プロマックス回転による因子分析を行ったところ，6 因子が抽出された（表 9・表 10 参照）。

第 1 因子は⑰～⑳，第 2 因子は⑬～⑯，第 3 因子は①～④，第 4 因子は⑤～⑧，第 5 因子は⑨～⑫，第 6 因子は㉑～㉔において高い負荷（.40 以上）を示した（太字太枠で示す）。第 1 因子は能力（知能・学力）に関する自己像が侵害されるのを回避したいという項目の集まりから「能力フェイス侵害回避ニーズ」（以下，「能力・侵害回避」とする），第 2 因子は親和に関する自己像が侵害されるのを回避したいという項目の集まりから「親和フェイス侵害回避ニーズ」（以下，「親和・侵害回避」とする），第 3 因子は親和に関する自己像を獲得したいという項目の集まりから「親和フェイス獲得ニーズ」（以下，「親和・獲得」とする），第 4 因子は能力（知能・学力）に関する自己像を獲得したいという項目の集まりから「能力フェイス獲得ニーズ」（以下，「能力・獲得」とする），第 5 因子は自律に関する自己像を獲得したいという項目の集まりから「自律フェイス獲得ニーズ」（以下，「自律・獲得」とする），第 6 因子は自律に関する自己像が侵害されるのを回避したいという項目の集まりから「自律フェイス侵害回避ニーズ」（以下，「自律・侵害回避」とする）と命名することにした。各因子の Cronbach の α 係数はそれぞれ .96, .93, .85, .93, .79, .79 で，比較的高い内的整合性を表している。以下，各因子の項目得点を合計することにより算出した各フェイスニーズの下位尺度得点平均を示す（表 11 参照）。

表 9　因子分析結果（プロマックス回転後の因子パターン）および因子相関行列

	因子					
	F1	F2	F3	F4	F5	F6
①先生に和を大事にすると思われたい	−.067	.113	**.428**	.157	−.010	−.084
②クラスメートに和を大事にすると思われたい	.028	−.019	**.710**	.040	.074	.015
③先生に協力的だと思われたい	−.047	.125	**.682**	.112	−.058	−.033
④クラスメートに協力的だと思われたい	−.039	.026	**.954**	−.006	−.049	.055
⑤先生に勉強ができると思われたい	.136	−.063	.112	**.803**	−.071	−.036
⑥クラスメートに勉強ができると思われたい	.025	−.054	.081	**.878**	.032	.011
⑦先生に頭が良いと思われたい	.319	−.060	.036	**.642**	.007	.011
⑧クラスメートに頭が良いと思われたい	.083	.067	−.026	**.744**	.124	.047
⑨先生に自分の好きなようにやらせてもらいたい	−.236	.118	−.039	.083	**.562**	.147
⑩クラスメートに自分の好きなようにやらせてもらいたい	−.150	.181	−.118	.150	**.504**	.103
⑪先生に私個人の考え方を尊重してほしい	.036	−.073	.092	−.006	**.830**	−.059
⑫クラスメートに私個人の考え方を尊重してほしい	.219	−.085	−.006	−.111	**.830**	−.112
⑬先生に和を乱していると思われたくない	.090	**.731**	−.022	.033	.007	−.029
⑭クラスメートに和を乱していると思われたくない	.095	**.704**	.115	−.081	.042	.016
⑮先生に非協力的だと思われたくない	.002	**.952**	−.011	−.004	.008	−.010
⑯クラスメートに非協力的だと思われたくない	−.004	**.897**	.101	−.070	.034	−.025
⑰先生に勉強ができないと思われたくない	**.779**	.042	−.016	.154	−.025	−.061
⑱クラスメートに勉強ができないと思われたくない	**.798**	.038	−.083	.153	−.003	−.034
⑲先生に頭が悪いと思われたくない	**.972**	.055	−.001	−.034	−.053	.060
⑳クラスメートに頭が悪いと思われたくない	**.975**	.027	−.009	−.053	−.016	.089
㉑先生に放っておいてほしい	.081	.053	.029	−.126	−.066	**.759**
㉒クラスメートに放っておいてほしい	−.067	.077	−.230	.190	.012	**.564**
㉓先生に干渉されたくない	.046	−.125	.200	−.148	.115	**.710**
㉔クラスメートに干渉されたくない	.030	−.080	−.045	.167	.008	**.547**

表 10　因子相関行列

因子	1	2	3	4	5	6
1	1.000	.411	.283	.643	.349	−.009
2	.411	1.000	.563	.357	.202	−.131
3	.283	.563	1.000	.354	.304	−.162
4	.643	.357	.354	1.000	.371	.022
5	.349	.202	.304	.371	1.000	.097
6	−.009	−.131	−.162	.022	.097	1.000

平均値が低いのは「自律・侵害回避」および「能力・獲得」，高いのは「親和・侵害回避」であった。この結

表 11　各フェイスニーズの下位尺度得点平均

			性　別		共学・女子大学		共学男子・共学女子・女子大学女子		
因子	因子名	全　体	男　性	女　性	共　学	女子大学	共学男子	共学女子	女子大学女子
1	能力	11.48	**10.23**	**11.74**	**10.91**	**12.24**	**10.23**	11.22	**12.24**
	侵害回避		t（200）= 2.573, $p < .05$		t（201）= 2.861, $p < .01$		F（2,199）= 5.364, $p < .01$		
2	親和	13.03	12.77	13.10	13.01	13.07	12.77	13.13	13.07
	侵害回避		t（201）= .659, NS		t（202）= .160, NS		F（2,200）= .226, NS		
3	親和	10.99	10.69	11.05	**10.68**	**11.45**	10.69	10.66	11.45
	獲得		t（201）= .814, NS		t（202）= 2.185, $p < .05$		F（2,200）= 2.429, NS		
4	能力	9.42	**8.49**	**9.63**	**8.66**	**10.55**	**8.49**	**8.71**	**10.55**
	獲得		t（201）= 2.000, $p < .05$		t（202）= 4.266, $p < .001$		F（2,200）= 9.372, $p < .001$		
5	自律	10.41	10.31	10.43	**10.06**	**10.94**	10.31	**9.91**	**10.94**
	獲得		t（201）= .262, NS		t（202）= 2.461, $p < .05$		F（2,200）= 3.441, $p < .05$		
6	自律	9.02	8.36	9.15	8.85	9.27	8.36	9.02	9.27
	侵害回避		t（200）= 1.838, NS		t（201）= 1.144, NS		F（2,199）= 1.899, NS		

果から，学生たちが干渉を避けたり能力を高く評価されたりすることより，周囲との和を乱していると思われたくないと望んでいることがわかった。

男女で有意差があったのは「能力」で，獲得／侵害回避ともに女子のほうが高かった。「共学・女子大学」では，「能力・（獲得／侵害回避）」「親和・獲得」「自律・獲得」において差が見られ，全て後者のほうが値が高かった。さらに，共学男子，共学女子，女子大学女子を比較するために分散分析を行ったところ「能力・（獲得／侵害回避）」「自律・獲得」において有意差が見られた。多重解析（Tukey HSD）の結果，「能力・侵害回避」では共学男子と女子大学女子，「能力・獲得」では共学男子と女子大学女子，共学女子と女子大学女子，「自律・侵害回避」では共学女子と女子大学女子にそれぞれ差があることが確認された。

3-6　パス図の検討

「指名発言抵抗」「積極発言抵抗」「被認識欲求」「認識努力要求」は，どのようなフェイスニーズの影響を受けているのか，その傾向を明らかにすべくパス図の検討を行った。「指名発言抵抗」「積極発言抵抗」およびフェイスニーズは「性別」「共学・女子大学」と関連が見られることから，「性別」「共学・女子大学」もパス図に加えることにした。なお，「性別」は男子 1，女子 2，「共学・女子大学」は女子大学 1，共学 2 とコード化し分析を行った。また，⑴「指名発言抵抗」と「積極的発言抵抗」，⑵「被認識欲求」と「認識努力要求」にはそれぞれ相関が見られたため，⑴と⑵を分けて分析を行い，各パス図を提示することにする。

⑴　「指名発言抵抗」と「積極発言抵抗」

まず，指名されて発言することに抵抗のある者は，積極的に発言することにも抵抗を感じることが多いと考え「指名発言抵抗」から「積極発言抵抗」へのパスを仮定した。次に，「性別」「共学・女子大学」から各フェイスニーズおよび「積極発言抵抗」「指名発言抵抗」，各フェイスニーズから「積極発言抵抗」「指名発言抵抗」にそれぞれパスを描いた。さらに，「性別」と「共学・

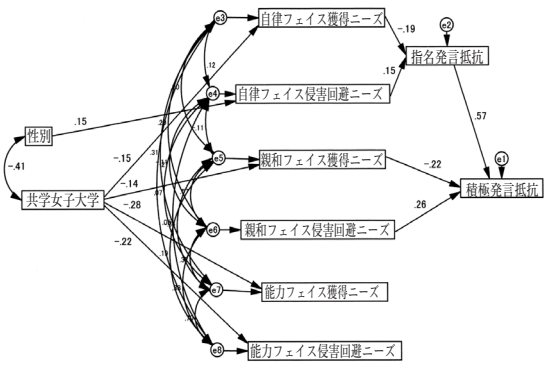


図 4「指名発言抵抗」および「積極発言抵抗」に影響を及ぼす要因

女子大学」間，各フェイスニーズ（の誤差）間に共分散を想定し，（誤差間の共分散以外の）有意ではないパスを 1 つずつ削除していった。最終的に得たモデルが図 4 である。$\chi^2(19) = 16.817(p = .602)$，AGFI = .947，CFI = 1.000，RMSEA = .000 という値からもこのモデルの適合性は高いと判断できるだろう。

「性別」「共学・女子大学」から「指名発言抵抗」「積極発言抵抗」への直接的な効果は確認できなかった。「性別」は「自律・侵害回避」と有意な正の関係にあり（β[9] = .15，$p < .05$），女子のほうが男子よりもニーズが高いということが示された[10]。また「共学・女子大学」は「自律・獲得」「親和・獲得」「能力・獲得」「能力・侵害回避」と有意な負の関係，つまり，共学に通う学生のほうがこれらのニーズが低いということが明らかになった（それぞれ $\beta = -.15$，$p < .05$；$\beta = -.14$，$p < .05$；$\beta = -.28$，$p < .001$；$\beta = -.22$，$p < .001$）。これらの相関は表 11 に示した結果と概ね一致している。

「指名発言抵抗」は「自律・獲得」（$\beta = -.19$，$p < .05$），「自律・侵害回避」（$\beta = .15$，$p < .05$）からの影響を受けていた。また「積極発言抵抗」は「指名発言抵抗」（$\beta = .57$，$p < .001$），「親和・侵害回避」（$\beta = -.22$，$p < .01$），「親和・侵害回避」（$\beta = .26$，$p < .001$）からの効果が認められた。

(2)「被認識欲求」と「認識努力要求」

「被認識欲求」と「認識努力要求」は，いずれが原因でいずれが結果か予測がつかなかったため，両者に相関があるという仮定からスタートすることにした（両者の誤差に共変動のパスを仮定した）。各フェイスニーズから「被認識欲求」「認識努力要求」にそれぞれパスを描き，（誤差間の共分散以外の）有意ではないパスを 1 つずつ削除していった。最終的に 2 つのモデル（図 5・図 6 参照）が候補として残った[11]。

第一は，「被認識欲求」「認識努力要求」ともに「自律・侵害回避」「親和・獲得」から影響を受けるというモデルである（「被認識欲求」は「自律・侵害回避」（$\beta = -.25$，$p < .001$）・「親和・獲得」（$\beta = .19$，$p < .01$），「認識努力要求」は「自律・侵害回避」（$\beta = -.19$，$p < .01$）・「親和・獲得」（$\beta = .19$，$p < .01$））。「被認識欲求」と「認識努力要求」の誤差間の相関係数は .014（$p < .05$）であったが，その相関関係を因果関係に変えても，モデルの適合性およびパス係数に変動は見られなかった。よって，ここでは共変動のままにすることとした。$\chi^2(8) = 7.063$

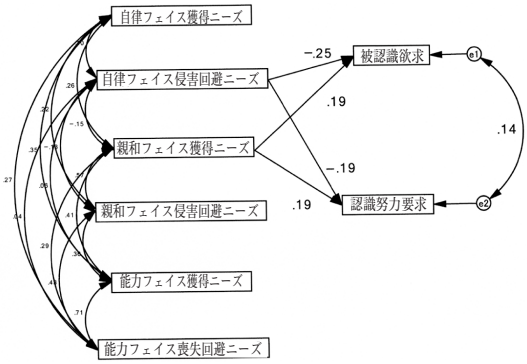


図 5　モデル 1

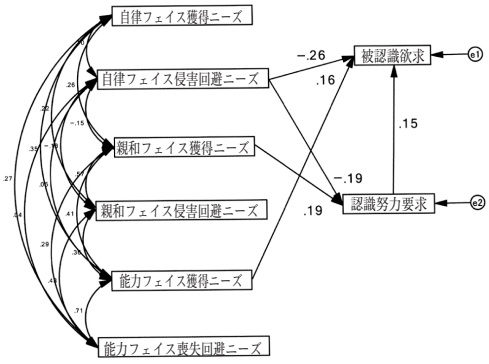


図 6　モデル 2

（p = .530），AGFI = .960, CFI = 1.000, RMSEA = .000 という値からもこのモデルの適合性は高いと判断できる。

第二のモデルは，「認識努力要求」が「自律・侵害回避」（β = −.19, p < .01）および「親和・獲得」（β = .19, p < .01）の影響を受けていることは第一のモデルと変わりない。異なる部分は「被認識欲求」が「自律・侵害回避」（β = −.26, p < .001）のほかに「能力・獲得」（β = .16, p < .05）からの効果が確認された点，「認識努力要求」「被認識欲求」に因果関係の可能性が認められた点である（「認識努力要求」→「被認識欲求」（β = .15, p < .05））。χ^2（8）= 7.246（p = .510），AGFI = .959，CFI = 1.000, RMSEA = .000 という値からも，このモデルの適合性も高いと言えよう。ただし，AIC を比較すると，第一のモデルは 63.063, 第二のモデルは 63.246 と前者のほうがわずかに低い。そのため，第一のモデルのほうが最適であると考えられるが，自由記述で挙げられた理由を鑑みて，第二のモデルの可能性も考察の対象とすることにした。

4. 考　察

4-1 「指名発言抵抗」と「積極発言抵抗」

「指名発言抵抗」が高いのは，個人の自由が尊重されることを積極的に求めているわけではないが，それが侵害されることは避けたいと考えている学生であることが明らかになった。一方，「積極発言抵抗」が高いのは，「指名発言抵抗」が高く，さらに，自分の親和度が高いと評価されなくてもよいが低いとは評価されたくない学生であることが確認できた。このことからは，「指名発言抵抗」と「積極発言抵抗」の心理プロセスの違い，特に，後者からは，積極的に発言することで授業に貢献するというよりも，発言することで周囲との和を乱したくないと強く感じている学生の様子が見えてきた。

自由記述により挙げられた理由も，これらの結果を裏付けている（表 2・表 3 参照）。「抵抗を

感じない」学生は，発言することを自分らしさが発揮できるチャンスと捉えているが（「自律・獲得」⊕），「抵抗を感じる」学生にとって，それは苦手意識，能力および他者との差異が露呈する場でしかない（「自律／親和／能力・侵害回避」⊕）ことが，《人前での発言》および《発言内容》から確認できる。また「積極発言抵抗」を強く感じているのは，積極的な発言を“時間・場・発言権を個人が奪うこと”“出る杭”（「親和・侵害回避」⊕）と捉えている学生であることが《周囲との関係》に如実にあらわれている。加えて，「抵抗を感じない」のみに挙げられた《授業の雰囲気》（「親和・獲得」⊕），《成長》（「能力・獲得」⊕），《教師との関係》（「親和／能力・獲得」⊕），《自由・任意》（「自律・獲得」⊕）からは，自分の望む自己像を積極的に獲得しようという意識が感じられる。《義務》からは，やや消極的な印象を受けるが，教師から指名され発言することを積極的ではないまでも受け入れている様子が見える（「自律・侵害回避」⊖）。これらの自由記述は，パス図（図 4）に表された結果を支えるとともに，パス図に表されなかった部分を補う役割を果たしていると言えよう。

さらに，「性別」「共学・女子大学」は，発言することへの抵抗に，直接的ではなく間接的に影響していることが確認できた。例えば，「共学女子」の「指名発言抵抗」「積極発言抵抗」が高いのは（表 1 参照），「共学」のほうが「女子大学」よりも「自律・獲得」「親和・獲得」が低く，「男子」よりも「女子」のほうが「自律・侵害回避」の傾向が強いためであることが，パス図（図 4）から読み取れる。

4-2 「被認識欲求」と「認識努力要求」

モデル 1 は，放任されたくないと感じており（干渉されたくないという意識が低く），協力的で和を大事にすると他者から思われたい学生が「認識してもらいたい」「覚える努力をするべき」と捉える傾向にあることを示している。一方，モデル 2 は，「認識努力要求」に関してはモデル 1 と同様であるが，「被認識欲求」に関しては「親和・獲得」⊕ではなく「能力・獲得」⊕，つまり頭がよく勉強ができると思われたいということが要因の一つとなっている。さらに，「認識努力要求」が「被認識欲求」に影響を与えているという流れもモデル 2 の特徴である。

「認識してもらいたい」の選択理由には，親近感および一体感（「親和・獲得」⊕），個の確立（「自律・獲得」⊕），良い評価の獲得（「能力・獲得」⊕）が挙げられている（表 4 参照）。一方，「どちらともいえない」「認識してもらいたくない」からは，関わりたくない・関わる必要がない（「自律・侵害回避」⊕），悪い評価の回避（「能力・侵害回避」⊕），評価を気にしない（「能力・獲得」⊖，または「能力・侵害回避」⊕）といった意識がうかがえる（表 5・表 6 参照）。また，「どちらともいえない」に限っていえば，授業または教師次第といった自分以外のものに依存する様子，教師への期待の薄さも見られた（やや「自律・侵害回避」⊕）。授業または教師に対す

る学生の評価（好悪）と，自分が教師からどう評価されているのかについての予想は表裏一体であると捉えれば，授業または教師次第≒予想される自分への評価次第ということが考えられる。

一方，「覚える努力をするべき」理由には，「認識してもらいたい」と同様「親和／自律／能力・獲得」⊕が挙げられているが，それ以外に，《覚えるのは当然》（教師の自律フェイスの侵害）という意見も見られた（表7参照）。反面，「覚える必要はない」には，教師と深く関わる必要がないといった「自律・侵害回避」⊕に加え，《教師の自由》《大変であることへの理解》といった教師の自律フェイスを尊重する意見が挙げられている（表8参照）。Ting-Toomey（1988）はフェイスの関心が向けられる対象を基準とし，フェイスをself-face（以下，「自己フェイス」とする），other-face（以下，「他者フェイス」とする），mutual-face（以下，「相互フェイス」とする）に分類している。上述した“教師の自律フェイスの侵害”は「他者フェイス」にあたると言えるだろう。本研究では学生の「自己フェイス」を中心に扱ってきたが，クラスの中で自分がどのように振る舞い，どのように扱われ，どのように見られるかは「他者フェイス」および「相互フェイス」，つまり周囲の人間（教師およびクラスメート）のフェイス保持／侵害回避も関わってくると考えられる。この点の解明に関しては，今後の課題としていきたい。

5. まとめおよび今後の展望と課題

約80%の学生が，教師は学生の顔と名前を覚える努力をするべきと考えており，その傾向は親和フェイス獲得ニーズが高く，自律フェイス侵害回避ニーズが低い学生において著しいことがわかった。だが，自分が教師に顔と名前を認識してもらいたいかというと，その回答は「認識してもらいたい」と「どちらともいえない」にほぼ二分される。なぜなら，そこには自分が“どのように”認識されるかが関係してくるからである（良い印象なら認識してもらいたい，悪い印象なら認識してもらいたくない）。協力的で和を大事にすると思われたい，あるいは，能力が高いと思われたい学生が，より「認識してもらいたい」と回答していることからも，それは明らかであろう（図5・図6参照）。さらに，「教師や授業による」という理由が挙げられているが，“自分が教師および授業に感じる好悪≒相手から自分への予想される好悪”であると考えられることから，これも自分がどのように認識されるかと関わっていると言えよう。

一方，「指名発言抵抗」は自律（個人の自由や尊重は望まないので放っておいてほしい），「積極発言抵抗」は「指名発言抵抗」からの正の影響および親和（親和を大切にしていると思われてなくてもよいが乱しているとは思われたくない）が大きく関係していることが確認された。周囲との和を乱したくないと考える学生が，積極的な発言に抵抗を感じていることは本稿冒頭に挙げた教室風景と一致する。また，6つのフェイスニーズの中で「親和・侵害回避」の平均値が最も

高かったことからは（表 11 参照），これが多くの大学生の心理を象徴するニーズであるということがわかる。

全体を通して「指名されて／積極的に発言することに対して抵抗感がある」「教師に認識してもらいたくない」「教師は学生を覚える努力をしなくてもよい」と考える学生には，フェイス獲得ニーズ㊀，フェイス侵害回避ニーズ㊉の傾向が見られた。これは，拒否回避欲求が高く賞賛獲得欲求が低い場合に対人不安が高まる（佐々木・菅原・丹野，2001）という報告と関連があると言えよう。さらに，その対人不安の高まりと「他者フェイス」あるいは「相互フェイス」の保持または侵害回避は関わりがあるのではないかと考えられる。例えば，積極的な発言により周囲との和を乱したくないという気持ちは，「自己フェイス」ではなく，他者あるいは相互（関係）の自律または親和フェイスを保持したいがためであると捉えることができよう。だからといって，発言することに抵抗を感じない学生は「他者フェイス」あるいは「相互フェイス」指向が弱い，というわけではない。むしろ，彼（女）達は積極的な言動を，「自己フェイス」だけでなく，「他者フェイス」および「相互フェイス」を保持する行為として捉えていた。以上のことから，両者（発言に抵抗を感じるかどうか，あるいは，教師に認識してもらいたいかどうか等）の違いは，①「自己フェイス」指向の強さ，②どのような言動を「他者フェイス」および「相互フェイス」の保持または侵害回避であるとみなすのか，にあらわれていると言えよう。この説に関しては，まだ議論の余地が残されている。今後，「他者フェイス」および「相互フェイス」を含めた調査を行うことにより，検討を深めていきたい。

以下，本研究で得られた知見をもとに，今後の教室運営について考えてみる。履修者が約 40 名未満であれば，教師には学生“全員”を認識する努力が求められる。それにより，各学生の平素の様子が評価でき，かつ，一部の学生が優遇されるという不公平感を軽減することが可能になる。「認識してもらいたい」理由に挙げられていた「同級生相手には紛れていてもよいが教師には自分がいることを知っていてほしい」という意見からも，まずは教師が学生個人を理解することから“肯定”のループを築いていくことが大切であろう。そうしていくことで，いずれは，それがクラス全体，つまり学生間にも波及していくのではないかと考える。

しかし，現実には学生が 100 名を超す授業も少なくない。履修者数が何名であれ，教師は学生を公平かつ平等に扱っていかなければならない。実際，一部の学生のみを覚えることを，えこひいきと捉える学生もいる。この場合，指名による発言をクラス運営の中心に据えることが，全ての学生にとって公平で，心地よく過ごせる環境づくりの一歩になると考えられる[12]。杉浦（2000: 105）は「自己形成のための教育を考える時には，拒否不安の払拭や，拒否不安と親和傾向との意味的分離（他者と親しくなるために必ずしも自分を殺さなくていいのだということを分からせること）が必要になってくるだろう」と述べている。指名による発言であれ，学生の発言を教師

が否定することなく受け入れ続けていれば，クラス内に徐々にではあるが，発言することは当たり前の行為であるという空気が形成されていくだろう。それは一朝一夕にいくものではないが，いずれは，発言することは「他者フェイス」および「相互フェイス」の侵害にはあたらないという気づきにつながっていくと考えられる。さらに，本調査の結果を学生に提示し，ともにコミュニケーションについて考えていくことも一案であろう。

最後に，本研究の限界および今後の課題について述べる。本研究は予備調査ということもあり，不十分なサンプル数，偏った男女比，先入観にとらわれた質問項目，限られた選択肢，限られたキーワードによる各フェイスニーズの測定等，調査に不備がみられる。また，「発言」だけでなく「注視・傾聴」も積極性の一つとして認める必要がある（布施ら，2006）にもかかわらず，本調査ではそれを取り上げなかった。さらに，女子大学（女子）と共学（女子）では，なぜフェイスニーズが異なるのか，それら集団フェイスニーズ形成のプロセスについては検討していない。今後は，上述した調査の不備を改善し，「注視・傾聴」および「自己フェイス」「他者フェイス」「相互フェイス」といった視点を取り入れた研究を行っていきたい。

《注》

（1） フェイスという概念の起源は紀元前四世紀の中国にあると言われている（Hu, 1944）。フェイスはあらゆる文化に存在する概念であり（Ting-Toomey, 1988），様々な定義付けがされている（例：Goffman, 1967; Brown & Levinson, 1987; Ting-Toomey, 1988；末田，1998）。本稿ではそれらを踏まえた上で，フェイスを「ある環境の中で，獲得したい，または，侵害されたくない自己像」，フェイスニーズを「ある自己像を獲得したい，または，ある自己像が侵害されることを回避したい欲求」と定義することとする。なお，フェイスを「面子」と訳している文献（例：小坂，2007）もあるが，本稿では「フェイス」と表記することとする。

（2） Ryan & Deci（2000）は，関係性の欲求，有能さの欲求，自律性の欲求の三つが同時に充足することにより，自己決定水準の高い状態に移行すると論じている。

（3）「4. その他」という選択肢もあったが，選択肢 1〜3 をスケールとして扱う場合は（「4. その他」を）欠損値として扱うこととする。

（4） 分析では，1 と 3 を逆転させ「1. 認識してもらいたくない」「3. 認識してもらいたい」とした。

（5） 自律・親和・能力を表すキーワードは，各定義をもとにそれぞれ 2 つに絞った（自律（獲得）は「自由」「尊重」，自律（侵害回避）は「干渉」「放任」，親和（獲得・侵害回避）は「協力」「和」，能力（獲得・侵害回避）は「頭」「勉強」）。2 つのキーワードで各フェイスニーズを表すことには限界があるが，調査協力者への負担を考え（今回は予備調査ということもあり）やむを得ないと判断した。

（6） 分析に使用したソフトは，SPSS 20.0 と Amos 20.0 である。

（7） 欠損値は除く。

（8） 理由（自由記述）に関しては必要最低限の提示とし，さらなる分析に関しては他稿に譲ることとする。

（9） 本稿におけるパス係数は全て標準化係数である。

（10）「自律・侵害回避」の男女の平均値の差の検定結果は $p = .068$ であったため，表 11 では NS と表示している。

（11）「性別」および「共学・女子大学」と「被認識欲求」「認識努力要求」の間には相関が見られなかったこと，また「性別」および「共学・女子大学」と各フェイスニーズとの関連は図 4 に既に示したこ

とから，図 5・図 6 では「性別」および「共学・女子大学」の表示を割愛することとする。

(12)　発言することにどうしても抵抗があるという学生に配慮する必要はある。

引用文献

阿部和厚・小笠原正明・西森敏之・細川敏幸・高橋伸幸・高橋宣勝・大　雄二・小林由子・山舗直子・大滝純司・和田大輔・佐藤公治・佐々木市夫・寺沢浩一（1998).「大学における学生参加型授業の開発」『高等教育ジャーナル ── 高等教育と生涯学習』4, 45–65.

青野　透（2011).「クリッカーから始まる双方向多人数授業 ── 学生が考え発言するアクティブ・ラーニングへ」『大学時報』57, 56–61.

Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage.* Cambridge: Cambridge University Press.

Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior.* New York: Pantheon Books.

Hu, H. C. (1944). The Chinese concepts of 'face'. *American Anthropologist, 46,* 45–64.

加藤典子（2004).「現代大学生の教室で座る位置」『東京工芸大学工学部紀要．人文・社会編』27(2), 90–99.

小島弥生・太田恵子・菅原健介（2003).「賞賛獲得欲求・拒否回避欲求尺度作成の試み」『性格心理学研究』11(2), pp. 86–98.

小坂貴志（2007).『異文化コミュニケーションの A to Z：理論と実践の両面からわかる』研究社

藤生英行（1991).「挙手と自己効力，結果予測，期待価値との関連性についての検討」『教育心理学研究』39, 92–101.

布施光代・小平英志・安藤史高（2006).「児童の積極的授業参加行動の検討：動機づけとの関連及び学年・性による差異」『教育心理学研究』54, 534–545.

Lim, T. S., & Bowers, J. W. (1991). Facework: Solidarity, approbation, and tact. *Human Communication Research, 17(3),* 415–450.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55(1)*, 68–78.

斉藤　勉（1988).「子どもの名前を覚える」『現代教育科学』31(9), 明治図書出版，104–109.

佐々木淳・菅原健介・丹野義彦（2001)「対人不安における自己呈示欲求について：賞賛獲得欲求と拒否回避欲求との比較から」『性格心理学研究』9(2), 142–143.

Scheff, T. J. (1997). *Emotions, the social bond, and human reality: Part/whole analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.

宣伝会議（2008 年 2 月 1 日号).「打たれるくらいなら出る杭にはなりたくない　脱・個性の時代？　現役大学生座談会」『宣伝会議』734, 31–33.

島田博司（2001).『大学授業の生態誌「要領よく」生きようとする学生』玉川大学出版

末田清子（1998).「M 国人学生と日本人学生の『面子』の概要及びコミュニケーション・ストラテジーに関する比較の一事例研究」『社会心理学研究』13(2), 103–111.

菅原健介（1986).「賞賛されたい欲求と拒否されたくない欲求：公的自意識の強い人に見られる 2 つの欲求について」『心理学研究』57(3), 134–140.

杉浦　健（2000).「2 つの親和動機と対人的疎外感の関係：その発達的変化」『教育心理学研究』48, 352–360.

Ting-Toomey, S. (1988). Intercultural conflict styles: A face-negotiation theory. In Y. Y. Kim & W. B. Gudykunst (Eds.), *Theories in intercultural communication* (pp. 213–235). Newbury Park, CA: Sage Publications.

（2012 年 9 月 27 日提出）