

「社会志向性」と「社会的コンピテンス」を教育する (2)

吉田俊和 小川一美¹⁾ 坂本 剛¹⁾
出口拓彦¹⁾ 斎藤和志²⁾ 廣岡秀一³⁾
石田靖彦⁴⁾ 小池 はるか⁵⁾

問 題⁶⁾

現在の児童・生徒が抱えている重要な問題は、対人関係や対社会関係能力が低下していることである。

本来、心の教育は、家庭や地域で基本的な部分が担当され、学校教育では、その修正が行われると考えられてきた。つまり、学校教育は「教科を中心とした知識の教授」に主眼がおかれ、非社会的行動や反社会的行動をする児童・生徒は、例外的な問題生徒として扱われてきた。ところが、いつのまにか例外的な生徒が例外でなくなり、教師はその対処に追われるのが日常的になってしまった。明らかに、児童・生徒を取り巻く社会的ネットワークである、家庭や地域の教育力が低下してきてしまったのである。

児童・生徒は、基本的な「対人関係」や「社会」に関するルールを教えられないまま就学し、学校では「規則」を遵守することだけを要求される。それゆえ、対人間のトラブルや集団内の葛藤解決などが苦手であり、傷つきたくないのに、友だちとの関係に深入りすることを避けようとする児童・生徒が増えている。そして、自分自身と自分と気の合った仲間だけで「社会」を作り、自分たち以外の「社会」に関心を示さなくなってしまう。こうした現実が、児童・生徒の問題行動を発生させる原因の一つと考えられる。

家庭や地域が、心の教育を担当する機能を十分に果た

せなくなるとすれば、学校教育がその役割を果たす必要が出てくる。このことを実践するために、附属中学校と共同で進めてきたのが「ソーシャルライフ」の授業プログラムである。すなわち、「人の行動のしくみ」、「対人関係」、「集団や社会」に関して得られた社会心理学や教育心理学的な知見を、児童・生徒に体験的に教えることにより、社会的コンピテンス（対人関係能力、集団や社会への自律的適応力等）や社会志向性を高めるための授業プログラムである。このことは、児童・生徒に知識としての心理学（人間の行動の法則）を教えることとは本質的に異なる。

この授業の目的は、あくまで児童・生徒にさまざまな刺激材料を提供し、自分たちの行動を通して、「人間」や「社会」に対する考え方の基礎を養ってもらうことにある。例えて言えば、「シルバーシートはお年寄りの座る席ですから、座ってはいけません」という教育ではなく、「シルバーシートはなぜ必要か」を考えさせるような教育をめざすものである。電車やバスのような公共交通機関において、危険な事態（混雑・急停車・事故等）が生じた場合、一番被害を受けやすい人は誰なのかを児童・生徒が考える過程で、お年寄りだけではなく、小さな子どもや障害者、妊婦さんなども含まれることに気づくであろう。それゆえ、「シルバーシート」ではなく、「優先席」が相応しいと思うはずである。さらに、大勢の人が集まる場所では「弱者の安全」に配慮することが必要であり、「社会」はそのようなルールによって成り立つことを、児童・生徒に気づいてもらうことである。重要なのは、教える側が特定の価値観を押しつけるのではなく、事実を提示し、それをもとに児童・生徒が自分たちで理解を深めていくことを目的としている。授業自体は、彼らの「考える能力」を刺激することであり、結果として、社会的コンピテンスや社会志向性を高めることが目的である。

2000年4月から実施されてきた「ソーシャルライフ」

- 1) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士課程（後期課程）
- 2) 愛知淑徳大学コミュニケーション学部
- 3) 三重大学教育学部
- 4) 愛知教育大学教育学部
- 5) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士課程（前期課程）
- 6) 執筆者：吉田俊和

の授業プログラムは、現在2年目に入り、筆者らは2年生の新規の授業を担当し、2001年度の新入生に対する授業は、昨年の授業プログラムを改善し、附属中学校の教諭に実施してもらっている。今回の報告は、2000年度4月から7月までの授業案(吉田・小川・出口・斎藤・坂本・廣岡・石田・元吉, 2000)に続く第二報告(9月から3月までの授業案)である。

方法

授業科目名 「ソーシャルライフ」

授業対象 2000年4月に名古屋大学教育学部附属中学校に入学した1年生80名。

授業実施者 共同研究者のうち、主に大学院生2名が授業を担当し、他の2名が授業補助者として2クラスを担当した。他の共同研究者や附属中学校教諭5名(1年生担当)は、観察者として参加した。授業の様子は、デジタルカメラと固定式のビデオカメラとで撮影された。

授業計画 以下に示される授業案の原型を研究者チームが作成し、毎回実施の4-7日前に1年生担当の附属中学校教諭チームと打ち合わせを行い、細部の手直しをした。授業は土曜日の3・4時限に実施された。以下の授業案は、9月から3月までに実施された8回分の授業案である。

各回授業について⁷⁾

第7回授業(2000年9月2日) 良いところ探しの記者会見ゲーム

(B組は2000年12月16日に実施した)

1. 授業目的

本授業は第1回「記者会見ゲーム」(吉田ら, 2000)の発展バージョンであったが、「友だちの良いところをもっとたくさん探す」ことを強調した。既にクラスメイトとして約5ヶ月(B組では8ヶ月)共に過ごしてきた友だちのことも、自分の知っている部分もあれば知らない部分もあることを体験を通して気づくことが一つの目的であった。また、この授業では、友だちに知ってもらいたい自分の良いところもなかなか知ってもらえないことも同様に体験できる。そして、人を知ることというのは難しく、一部の情報だけで他者を判断している可能性があることに気づいてもらうことを本授業の最終目的とした。

2. 授業内容

①「友だちの良いところをたくさん探そう」というゲーム目標を教示(5分)

②みんなに知ってもらいたい自分の良いところを考え用紙に記入させる(20分)

記入した用紙は、友だちも先生も誰も見ないという約束をし、自分のことをじっくり考えるという時間を与えた。

③グループ分け(5分)

第1回の記者会見ゲームとは異なり、今回は4人1グループでゲームを実施した。

④グループの友だちについて考えさせる(10分)

同じグループの友だちがどんな良いところを持っているのかを考えながら、聞きたいこと、質問したいことをインタビューシートに記入した(Figure 1参照)。会見者(インタビューされる人)が嫌がるような質問や、返答に困ってしまうような質問はしないことを注意した。

⑤記者会見の良い例、悪い例の提示(20分)

あらかじめシナリオを用意し、補助者や担任の先生が記者会見の見本を示し、良い質問の仕方、悪い質問の仕方を説明した。悪い質問の仕方として、答が「はい」「いいえ」で終わってしまうもの、相手が返答に困るものなどを例示した。また、会見者である補助者にあらかじめ生徒と同じように、みんなに知ってもらいたい自分の良いところを考えてもらい、いくつ聞いてもらえたかを生徒の前でチェックした。そして、相手が聞いて欲しいと思っていることを聞くことはなかなか難しいと伝え、頑張って記者会見をするよう動機づけた。

⑥休憩(10分)

⑦良いところ探しの記者会見ゲーム(30分)

—良いところ探しの記者会見ゲームのやり方—

- 一人の記者会見の時間は4分
- 一人の記者会見が終わったら、2分間で記者はインタビューシートの『新しくわかったこと』の欄に記入する。会見者は、自分が聞いて欲しかったことをいくつ聞いてもらえたかをチェックする。
- 質問のある記者は、黙って手を挙げ、会見者が指名する。
- 関連した質問がある場合は、手をグーにして挙げる。関連質問がある記者を優先して指名する。
- 全て授業者の合図に従い実施する。

⑧自分の聞いて欲しかったことがいくつ聞いてもらえたかを発表(5分)

自分のことを知ってもらうことの難しさを実感してもらうために実施した。

⑨感想記入(5分)

⑩まとめ(5分)

7) 執筆者: 小川一美

- まだまだたくさん友だちの知らない部分があること
- 自分の聞いて欲しいことと、記者会見で質問されることには違いがあり、なかなか自分の良いところを知ってもらえないこと
- 他の人のことを知ることは、難しく、時間がかかること
- 友だちについて「〇〇さんは、こんな人だ」と思っているかもしれないけど、それは一部分の情報だけで判断しているかもしれないということ
- 答えやすい質問の仕方やそうでない質問の仕方があること
- 関連質問をしやすい答え方や、応答の仕方があること

生徒からの意見をもとに以上の点について触れ、これからもっとたくさんクラスみんなの良いところを見つけられるよう心がけてみよう話し、本時のまとめとした。

3. 授業後の生徒の感想

多くの生徒が、「友だちの新たな面や意外な一面を知ることができた」「まだまだ知らない良い面がたくさんあるのだということを実感した」などという感想を述べていた。その一方で、「友だちの良いところを見つけることはとても難しいと思った」と難しさも実感できていたことが感想からうかがえた。それらを踏まえて、「これからも友だちの良いところをもっともっと見つけたいと思う」「あまり好きじゃないと思っている人でも、良いところはきっとあるはずだから見つけられるよう心がけたい」と今後の生活に向けての心構えを記述していた生徒もいた。また、自分の良いところに関して目を向けていた生徒もあり、「自分の良いところを見つけることはとても難しかった」「友だちに自分の良いところを知ってもらうことは簡単ではないと思った」と記していた。中には「友だちの良いところをたくさん知り、自分の良いところを友だちに知ってもらうためには、友だちと話すことがとても重要なのだと思った」「話さないといわか

インタビューシート (良いところを探そう) ①

年 組 番 名前 _____

友だちの名前 _____

チェック欄

① 聞きたいこと・質問したいこと

L 新しくわかったこと

② 聞きたいこと・質問したいこと

L 新しくわかったこと

③ 聞きたいこと・質問したいこと

L 新しくわかったこと

Figure 1 インタビューシート

らないことがたくさんあると思った」とコミュニケーションの重要性を指摘した生徒もおり、この点は授業計画時にはあまり意識していなかった点である。

4. 問題点・改善点

本授業は1学期の最初に実施した記者会見ゲームの発展版であるが、生徒達は、今回のようなグループ形式でのゲームの方がやりやすかったという印象を持っていた。1学期の記者会見ゲームは、自己紹介という目的があったため全体で実施する必要があった。しかし、今回は「良いところをたくさん探す」ことを目的としており、時間の問題からもグループ形式とした。グループ形式では、緊張せずにたくさん質問が出来るという利点がある一方で、決められたメンバー（今回は4人グループ）の良いところしか見つけられないという欠点もある。「3学期にもまたやりたい」などという意見が生徒からも出されたが、時間が確保できれば、グループメンバーを変更し繰り返しゲームを行うことも可能であろう。

また、「自分の良いところをあまり聞き出してもらえなかった」と気にする生徒もおり、この点は、授業者が十分配慮する問題であると思われる。つまり、聞いてもらえなかったからといって、友だちは自分のことを理解してくれないと思うのではなく、短時間ですぐにわかってもらえるものではないから、友だちとたくさんコミュニケーションしお互いがわかりあえるように心がけることが大切であるなどのフォローが必要であろう。この点と関連して、手続きの中に、自分の聞いて欲しかったことがいくつ聞いてもらえたかを発表する時間があるが、これは削除しても良いと思われる。

第8回授業（2000年10月7日）印象形成

－K君ってどんな人ゲーム－

（B組は2001年2月3日に実施した。B組で実施したときは、K君（長谷川町子原作「サザエさん」の登場人物であるカツオ君）ではなく、A君（藤子不二夫原作「ドラエもん」の登場人物であるのび太君）を刺激として利用した。）

1. 授業目的

印象形成というのは、中学生の対人関係においても重要なことであらう身近な問題である。そこで、本授業では、偏った情報から偏った印象を形成する可能性があることを体験を通して知ってもらうことを目的とした。第7回の「良いところ探しの記者会見ゲーム」でも触れたように、人に関わる全ての情報を手に入れることは難しく、また、印象というものには正解がない。それを理解した上で、日常生活ではどのようなことに注意をすればよいのかを考えてもらうことが最終的な目的であった。

2. 授業内容

①ゲーム説明およびゲームの実施（30分）

－K君ってどんな人ゲーム－

- K君に関する情報をあらかじめ授業者が20個用意し、1人1枚ずつ「情報カード」と「K君ってどんな人シート」（Figure 2）を配布する
※生徒は1クラス40人だったため、クラスの中で同じ情報を持っている生徒はそれぞれ2人であった。

※授業者はあらかじめK君（カツオ君）に関する情報を20個用意した（例「K君はイタズラ好きだ」「K君は頭の回転が速い」など）。20個の情報には、ポジティブなものもネガティブなものも含まれていた。また、漫画のキャラクターを用いた理由は、全生徒が知っている人物で、特徴が明確であったためである。

- シートに自分に配られた情報カードの内容を書き写させる。そして、その1つだけの情報からK君に対する印象を評定させる。

※印象評定では、林（1978）を参考に、個人的親しみやすさ次元に当てはまる項目として「感じの良い」「近づきやすい」、活動性を表す項目として「積極的な」「自信のある」、社会的望ましさを表す項目として「責任感が強い」「慎重な」を用いた。

- 授業者の合図に合わせて情報を交換する相手（クラス内の誰でもよい）を見つけ、その人と情報を交換させる（自分が持っている情報カードの内容を相手に教える）。

※情報カードを見せるのではなく、「K君って○○らしいよ」というように噂話のように小声で伝えるよう指示する（日常場面を意識させるため）。

※相手が自分と同じ内容の情報を持っている場合もある。

- 席に戻り、入手した情報をシートに書き写し、2つの情報をもとにK君はどんな人かを想像させる。
- 授業者の合図に合わせて、別の人と情報を交換させる。

※交換する情報は、人から聞いた情報ではなく自分が最初に持っていた情報である。

- 席に戻り、入手した情報をシートに書き写させる。そして、3つの情報をもとにK君に対する印象を評定させる。

②K君に関する20個の情報をもとに印象評定（10分）

授業者があらかじめ用意した20個の情報を読み上げ、

組 番 名前 ()

K 君ってどんな人?

情報 1

	全く あてはまらない	やや あてはまらない	どちらとも いえない	ややあてはまる	非常に あてはまる
<親しみやすさ>					
① 感じの良い ……	1	2	3	4	5
① 近づきやすい ……	1	2	3	4	5
<活動性>					
① 積極的な ……	1	2	3	4	5
① 自信のある ……	1	2	3	4	5
<望ましさ>					
① 責任感が強い ……	1	2	3	4	5
① 慎重な ……	1	2	3	4	5

情報 2

情報 3

	全く あてはまらない	やや あてはまらない	どちらとも いえない	ややあてはまる	非常に あてはまる
<親しみやすさ>					
② 感じの良い ……	1	2	3	4	5
② 近づきやすい ……	1	2	3	4	5
<活動性>					
② 積極的な ……	1	2	3	4	5
② 自信のある ……	1	2	3	4	5
<望ましさ>					
② 責任感が強い ……	1	2	3	4	5
② 慎重な ……	1	2	3	4	5

Figure 2 K 君ってどんな人シート

それを聞いて K 君に対する印象を評定させる。

③ 休憩 (10分)

④ 入手した情報によって印象が異なることの確認 (25分)

- 視覚的に印象の変化を確認するため、プリントを配布し、印象評定の点数をグラフに書き写す (Figure 3)。

- 3つのグラフ (1つの情報をもとに行った印象評定, 3つの情報をもとに行った印象評定, 20個の情報をもとに行った印象評定) を見比べて, 気づいたことを発表。

- 20個の情報を見て, K 君は一体誰かを考えさせる。ここではじめて生徒は, K 君がカツオ君であ

「社会志向性」と「社会的コンピテンス」を教育する (2)

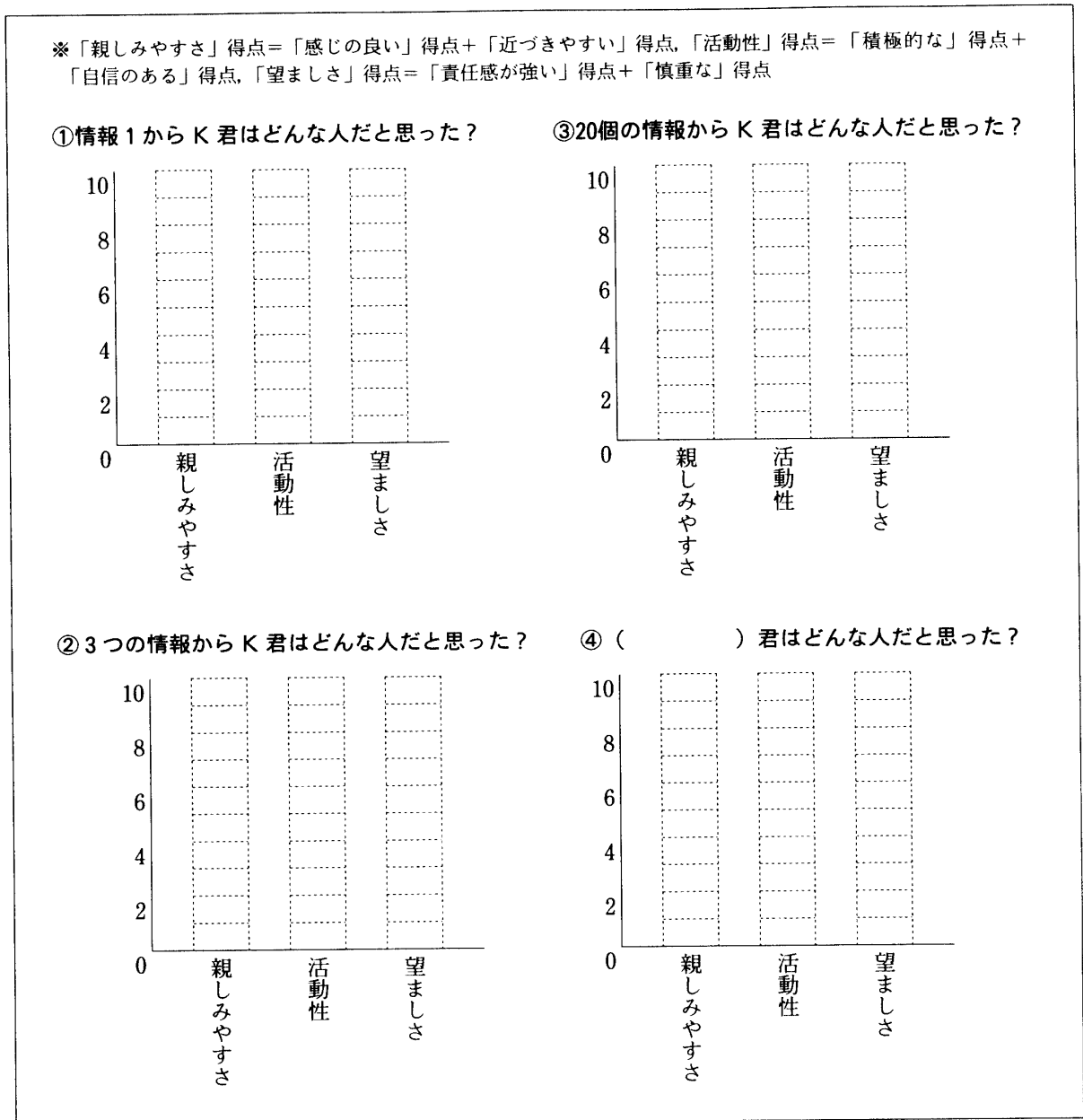


Figure 3 印象評定のグラフ

ると気づく。

- ・今まで思い描いていたカツオ君とはどういう人かを考え、カツオ君に対する印象を評定させる。
- ・カツオ君に対する印象のグラフを見て、他のどのグラフと似ているかなどを考えさせる。

※20個の情報をもとに行った印象評定とカツオ君に対する印象評定が似ていた

→のび太君のことをよく知っているのかも

※1個や3個の情報をもとに行った印象評定とカツオ君に対する評定が似ていた

→入手した情報がカツオ君らしい情報だったのかも

※4つの印象評定が似ていた

→入手した情報がカツオ君らしい情報で、しかも20個の情報を聞いてもその情報がインパクトがあったのかも

⑤印象の違いについて自分の結果をまとめる (10分)

用紙を配布し、「情報を1つや3つだけという少しだけ入手したときと、20個入手したときではグラフは違ったか、似ていたかどうか、またそれはなぜか」「20個の情報を仕入れたときと、カツオ君に対する印象のグラフは違ったか、似ていたかどうか、またそれはなぜか」について自分のグラフを見ながら考えさせ、記入させた(「3. 生徒の意見・感想」を参照)。

⑥日常生活で注意すべきことについて考える（10分）

人は他者についての全部の情報を入手することは困難で、偏った一部だけの情報をもとに、こういう人だと思ったり、印象を形成していたりすることを確認する。そのうえで、全部の情報を入手できないのならば、どのようなことに注意して友だちのことを判断したり、友だちと接したりすればよいのかを考えさせ、記入させた（「3. 生徒の意見・感想」を参照）。

⑦考えたことを発表（5分）

⑧まとめ（5分）

少しだけの情報で人のことをこういう人だと思うときとたくさんの情報から判断するときでは違いがあったこと、人のことをたくさん知るといことは難しいことなどを確認し、各自が考えた日常生活で注意しなければならないことを忘れないようにしようとし、本時のまとめとした。

3. 生徒の意見・感想

授業内容⑤で、自分のグラフを見比べて分析をするように求めた。その際、「情報が1つや3つだけの時と、20個の時ではグラフは違う？ もし違うのならそれはなぜだと思う？ もし似ているならそれはなぜだと思う？」などのポイントをあらかじめ提示した。その結果、「情報が増えると印象が変わる」と答えた生徒は、理由として「情報が増えるとその人の良い面も悪い面も見えるようになった」「最初に入手した情報が悪い情報だったので、最初は印象が悪かった」「最初の情報が良かったので情報が増えるにつれ印象が悪くなった」などと記述していた。また、「情報が少ないと極端な、偏った印象を抱いた」と述べた生徒と「情報が少ないとどんな人かあいまいでよくわからなかったから答えづらかった」と相反する意見を挙げた生徒がいたが、これは入手した情報が特徴的かどうかなどといった情報の内容に影響を受けるのだと解説した。一方、「情報が増えても印象はあまり変わらなかった」と答えた生徒は、その理由として「最初に入手した情報がのび太君（B組ではカツオ君の代わりにのび太君を用いた）らしい情報だったから」など上述した情報内容の特徴に触れ分析していた。このような分析的な手続きを各生徒に行わせることは今までなかったが、生徒が記述した意見を見ると、個人差はあるもののさほど困難な課題ではなかったと思われる。また、これによって理解度を把握できるなどの利点もある。ただし、やみくもに分析をさせるのではなく、今回のように考えるポイントをあらかじめ提示するなどの手助けは必要である。

次に、授業内容⑥で、「普段の生活ではどのようなことに気がつけたら良いか」について記述させた。その結

果、多くの生徒が「1つや少しだけの情報で、人の印象を決めつけたりしない方がよい」「人の一面だけから判断するのではなく色々な面から判断しなくてはならない」「外見や表面だけで人を嫌わない」など、偏った情報から印象を形成したり判断をすることの危険性を指摘していた。また、その危険性を回避するために、「たくさん話をすることでその人の本当の姿を知ろうと努力する」「悪い面を見ても、他に良い面があるかもしれないと思って探してみる」「すぐに嫌わないで気長に接する」などという意見を出した生徒もいた。また、人間の悪い面に関しても「人間には悪い面も良い面もある。仕方がないことだから悪い面も受け入れよう」と考える生徒や、「悪い面だと思うのは自分の判断かもしれない」と考える生徒がおり、印象形成のみならず人に対する見方についてもあらためて考えていたことが示唆された。そして、「クラスに嫌いな子がいるが、もしかしたらその子にも良い面があるのかもしれないと思った」「嫌いな子にも別な面があるかもしれない。でも、まだわからない」と自分が抱える問題とリンクさせた生徒もおり、漫画のキャラクターという非現実的な人物をターゲットに行ったゲームではあったが、生徒達の日常に十分般化していたことが確認された。

4. 問題点・改善点

感想に、自分のグラフがあまり変化していなかったために、「少しの情報でもだいたいのはわかる」と答えた生徒が1人ではあるが存在した。入手する情報がどのようなものかによって1人1人のグラフが変わってしまうため、1人1人の結果に沿った細かなフォローが難しく、このような感想を抱く生徒が現れたと考えられる。今回のようなゲームを行う際には、生徒の多様な結果を出来る限りフォローしうる解説が必要であり、その為には授業者の授業目的および心理学的背景に対する理解が必要であることが示された。このような問題は、今後、心理学を十分には周知していない教師が授業を行う際の課題であるが、いかなる形式であれ、研究者は丁寧かつ十分な授業の解説を授業担当者に行う必要がある。

また、細かな点ではあるが、B組では刺激キャラクターをのび太君にしたが、20個の情報を読み上げる際にのび太君であることを生徒がすぐに気づいてしまった。その為、20個の情報をもとに行った印象評定と、のび太君に対する印象評定にA組ほど違いが現れなかった。理由として、情報の中にあまりにものび太君らしい特徴的なものが混在していたことが考えられる。このようなことから、情報を用意する際には細心の注意が必要であると思われた。

第9回授業 (2000年10月21日) 原因・理由を探る (帰属) その2

(B組は2001年2月17日に実施した)

1. 授業目的

第5回の授業で、社会心理学で帰属と呼ばれる概念に関する内容について取りあげた。第5回の目的は、偏った(一部のみの)情報によって偏った原因帰属が行われる可能性があること、つまり情報の違いによって原因の帰属が異なることを知ることであった(吉田ら, 2000)。そして、今回は、Jones & Nisbett (1972)の「行為者と観察者の帰属過程の違い」に着目し、立場の違いによって原因の帰属が異なることを体験することが目的であった。彼らは「他者の行動の原因は、行為者本人の性格や態度などの内的な要因に帰属する傾向が強いが、自分の行動についてはこれと対照的に、外部の環境に原因帰属を行いがちであること」を示した。このような行為者と観察者の帰属の差は、中学生の生活においても様々な行動を通じて非常によく見られる傾向である。そこで、本授業では、このような傾向があることを自ら体験し、日常場面で生かせるようになることを期待した。

2. 授業内容

①先回(第7回)および第5回の復習(5分)

②行為者課題(10分)

主人公(行為者)になったつもりで行為者課題(Figure 4)を読み、出来事の原因は何かを考え、a~dまでの選択肢に持ち点である10点を自由に割り振った。例えば、aが一番もっともらしい原因だと思えばそこに5点、残りの5点をbに3点、c、dに1

点ずつなどのように○を塗りつぶす。もちろん、10点全部を一カ所につけてもよい。

回答後、集計用紙を配布しそこに塗りつぶした○の数を転記させ、回収する。補助者は、回収された用紙をもとに教室の後ろで集計作業を行う。

③観察者課題1(10分)

下記の出来事を黒板に掲示する。

〇〇先生(担任)が運動会で教師対抗リレーに出場した。しかし、〇〇先生が抜かれたことによって〇〇先生のチームは最下位になってしまった

生徒は観察者として、授業者と〇〇先生のインタビューを聞く。

※ Q = 授業者, A = 〇〇先生

Q. 「運動会では、残念な結果になりましたね？」

率直なご感想を！」

A. 「そうですね、残念でした」

Q. 「練習は十分されましたか？」

A. 「あまり時間がなかったので十分というほどでは……」

Q. 「そうですか。先生は昔から足が早いほうでしたか？」

A. 「普通ですね」

Q. 「グランド状態などはどうでしたか？」

A. 「良くなかったです。雨降りの次の日でしたからところどころぬかるんでいて、足をとられました」

あなた自身のことだと思って次の出来事を読んで下さい。

あなたは、友だち二人が校庭でボール投げをしているのを見ていました。二人とも、最初はゆるいボールを投げて遊んでいたのですが、とても楽しそうで、だんだん夢中になっているようでした。ボールのスピードもだんだん速くなってきました。あなたもそれに入れてもらいたくなって、一人と交代してもらいました。友だちはいきなりとても速いボールを投げてきましたが、ちょっとコースがずれたこともあり、今まで見ていただけのあなたは取ることができませんでした。ボールはあなたの後ろの方にあった部屋の窓ガラスを割ってしまいました。

さて、窓ガラスを割ってしまった原因は何だと思いますか？

- | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a. あなたが下手だったから | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b. それまでは見てただけで交代したばかりだったから | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c. 友だちの投げ方が悪かったから | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d. 運が悪かったから | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Figure 4 行為者課題

資 料

- Q. 「それは大変でしたね。他の選手の方について何かご感想は？」
- A. 「実は、作戦があったのです。私の前の走者である☆☆先生が差をつけて私にバトンを渡してくれて、私は逃げ切る予定だったのです。しかし、運動場の状態も悪く、☆☆先生も走りづらそうであり差をつけてきてくれませんでした。もっと差をつけてきてくれると思ったのですが……」

このインタビューを聞いて、〇〇先生が抜かれてしまった原因を生徒に考えさせた。そして、Figure 5 の回答シートに行為者課題と同様に持ち点である10点を割り振らせた。この集計は、後述する④で、クラス全員で行った。また、〇〇先生にも生徒と同じシートに回答を求めた。

③観察者課題 2 (10分)

形式は行為者課題と同じであるが、観察者という立

場で出来事を読ませ原因を考えさせた。Figure 6 参照。集計は行為者課題同様、回収し補助者が行った。

④集計結果の確認 (15分)

観察者課題 1 の集計を全員の前で行うことで、補助者がどのような方法で集計しているのかを示した。a が 0 点だった人、1 点だった人……というように挙手をさせていき、授業者が集計を行い、最終結果を黒板に示した。

結果は、a や b の得点が高かった。つまり、〇〇先生が抜かれた原因を、a 「〇〇先生の足が遅かったから」、b 「〇〇先生が十分練習しなかったから」と、〇〇先生に帰した生徒が多かったことを確認した。

⑤休憩 (10分)

⑥全体の集計結果の確認と解説 (20分)

観察者課題 1 の〇〇先生の結果を発表。〇〇先生は、原因は運動場や運の悪さだと思っていた。今回は、本当に〇〇先生は c と d に高い点をつけたが、行為者がそう思えない場合は生徒にわかりやすい説明をする

インタビューを聞いて、〇〇先生が抜かれてしまったのはなぜだと思いますか？	
a. 〇〇先生の足が遅かったから	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ()
b. 〇〇先生が十分練習しなかったから	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ()
c. 運動場の状態が悪かったから	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ()
d. 運が悪かったから	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ()

Figure 5 観察者課題 1

A 君はあなたと同じクラスの生徒です。	
<p>A 君と B 君は、校内スピーチコンテストのクラス代表の候補になりました。抽選の結果、B 君が代表になり、A 君は補欠ということになりました。コンテストの前日、B 君は体調が悪そうだったので、A 君も練習をしようと思ったのですが、友だちと大騒ぎをして遊んでいました。そして、家に帰ると弟に頼まれて勉強を教えることになり、練習ができませんでした。コンテストの当日、B 君は体調をくずして急に欠席をしてしまい、A 君が出場することになりました。しかし、A 君はあまり上手にスピーチすることができず賞をとることができませんでした。</p>	
さて、A 君はなぜコンテストで良い成績をおさめることができなかったと思いますか？	
a. A 君はスピーチが得意じゃなかったから	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
b. A 君が練習をしなかったから	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
c. 弟や友だちが気をつけてくれなかったから	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
d. 運悪く B 君が休んだから	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Figure 6 観察者課題 2

ために、cとdに高い点をつけるよう事前に打ち合わせる必要がある。

次に、補助者が集計した結果を黒板に提示した。黒板への提示の仕方は下記のようなようであった。左には、行為者という立場からの原因帰属の結果、右には、観察者という立場からの原因帰属の結果であった。

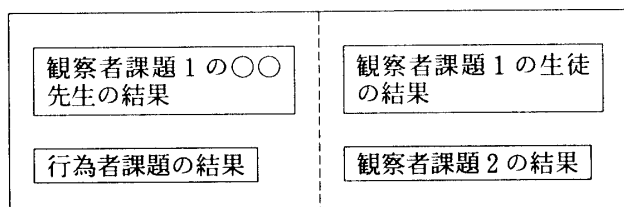


Figure7 板書例

黒板の結果を見ながら、わかること、気づいたことなどを発表。この授業での結果は、左側の行為者による帰属では行為者以外の要因であるcやdの得点が高く、右側の観察者による帰属では行為者の要因であるaやbの得点が高かった。この左右で得点傾向が異なることに気づき発表した生徒がいた。その意見を吸い上げ、なぜ左右で傾向が違うのかを考えさせたところ、左は自分が主人公のときで、右は他者が主人公のときであるという立場の違いを指摘した生徒が現れた。

そこで、下記のような点について授業者がまとめた。

- ・自分に関する出来事について原因を考えると、人に関する出来事について原因を考えると、原因が変わってくる。
- ・自分に関する出来事について原因を考えると、自分以外のことに原因があると思ってしまうが、他人に関する出来事について原因を考えると、つついその人に原因があると思ってしまう傾向がある。
- ・本当の原因が何であるかはわからないにせよ、立場が違うと原因までも違うところにあると思ってしまう可能性がある。
- ・日常生活でもこのようなことは多々ある。

⑦漫画作り (25分)

理解を深めるために、行為者と観察者の立場の違いによる原因帰属の違いを題材にした4コマ漫画を作成させた。漫画の見本を提示し、見本を参考に各自が作成した(付表1)。今回は、生徒に感想などは書かせず、この漫画を作成することで理解度を確かめた。授業者および補助者は机間巡視し理解不足の生徒などを見つけ個別に対応した。その結果、全員が漫画を作成することができた。なお、授業後、クラスの生徒全員による漫画集を作成し配布した。

3. 問題点・改善点

まず、課題の主人公がいずれも男子生徒であったが、このような帰属の問題には性差があることも考えられる。したがって、今後は女子生徒を主人公とした課題なども用意しておく必要があると思われる。また、選択肢に「運」に関する原因を採用したが、「運なんて言ったらなんでも含まれてしまう」と発言した生徒もおり、生徒にとってはこの運に関する選択肢のみ多少違和感があったようである。Weiner (1974) が分類した、能力、努力、課題の難しさ、運を参考に選択肢を考案したが、今回のようなゲームではこの4分類に忠実に従う必要もないと思われ、選択肢を改善する必要が考えられる。それから、原因を自分以外のものに帰属した生徒に対して、「いいわけだ!」と発言する生徒がいた。これは恐らく課題が失敗状況を扱ったために現れた反応であると思われる。本授業の目的は、「いいわけをするのはよくありません」ということを伝えることではなく、立場の違いによって帰属の原因が異なるということであるため、生徒への十分な解説が必要であったと考えられる。この問題と関連して、課題の順序も重要であることが判明した。最初に、観察者課題1を行ってしまうと、インタビューの中で「グランドの状態が悪くて……」などと言う先生に対して言い訳をしていると思ってしまう、次に行為者課題をやったときに自分以外のものに原因を帰属することをためらってしまうことがある。より自然な反応を引き出すためには、最初に行為者課題を行い次に観察者課題を行う方が良いと判断した。最後に、集計に関してであるが、今回は補助者がいたため集計時間を短縮することができた。しかし、通常の中学校で担任が実施するとすると、補助者がいないため今回のような手続きは不可能になる。全ての課題結果の集計を生徒と一緒に行うと冗長になり生徒が飽きてしまう。この点に関しても、工夫が必要であると思われる。

第10回 (2000年7月1日)⁸⁾

モラルジレンマ場面についての話し合い2

1. 本授業の目的

本授業は、基本的には第6回の授業と同様の目的で行われた。また、前回の話し合いに関する授業の目的に加え、今回の授業では、どのような立場に立って話し合いを行うかについて、授業者側が指定することにより、生徒自身の意見とは必ずしも一致しない意見についても円滑に話し合うことができるようになることも目的とした。

8)と10) 執筆: 出口拓彦

2. 授業の内容

導入・話し合いの手続きは、基本的に前回と同様の方法で行った。このため、重複する部分については適宜省略する。

本授業では、2つのモラルジレンマ場面（e.g. 荒木, 1996a, 1996b; Figure 8）を議題として提示した。1回目の話し合いでは、ある裁判記録を元に作成された場面を提示し、主人公の行動が適切であったかについて、その理由を含めて考えるよう求めた。一方、2回目の話し合いにおいては、モラルジレンマ場面に対する2つの解決策を、授業者側が前もって提示した。その後、各グループに対して、いずれの解決策が適切であると主張するのかについて、授業者が無作為に指定した。そして、指定された解決策の正当性・妥当性について話し合うよう求めた。

3. 授業の結果および改善点

授業後の生徒の感想としては、「いろいろと話し合えて楽しかった」というように、話し合いに熱心に取り組んだことを伺わせるものが多かった。また同時に、「どちらともはっきり答えを出せないような問題で難しかった。」「自分とは違う意見に『正しい』と思うようなこともありました。どちらも正しいような意見もあって困りました。」などというように、明確な正解が存在しない問題について話し合うことに困惑を感じた、という感想も見られた。

なお、本授業は、いずれの立場に立って話し合いを行うかについては、生徒ではなく、授業者によって決定された。このため、「自分が思っていた意見と違う方の意見を言わなければいけない場合は、反対意見を言われた時に対応しにくい。」という感想に示されるように、生徒自身の意見とは異なる立場に立って話し合いを行うことに対する「とまどい」が見られた。また、一方の解決策の方が、その正当性・妥当性について考えやすく、全体討議の際に、議論がやや一方的になる傾向も見られた。したがって、今後は、このような差異がなるべく生じないように、話題ないし解決策を設定するよう留意する必要があると思われる。

第11回授業（2000年9月2日）「頼む」スキル⁹⁾

（A組は2000年12月16日に実施した）

1. 授業目的

社会的スキル教育を通してスキルを身につけさせることが本授業の目的であるが、同時に他の授業で扱った認知的な側面についての内容の理解を深めることも目的と

した。具体的には、関係維持のための主張的スキルの一つである「頼み方のスキル」についてスキル教育を行い、頼みたいことを具体化させる重要性について体験的な気付きを促す。

また授業内容が認知的な側面についての授業内容と相補的な関係を形成するようにし、スキル教育は藤枝（1999）の教育実践例を参考に作成された。

2. 授業内容

①導入（10分）

やさしい頼み方を学ぶ意義を伝えた。

②「頼み方」についての気づき（15分）

2種類のセリフ（具体的な頼みごとを相手にはっきりと伝えている例と、状況の説明だけをしている例）を読み、頼み事するには「状況の説明」だけではなく「具体的に頼みたいこと」を明確にする必要があることを実感させた。また、第4回授業を振り返り、ものの見方は人さまざまで、状況の説明だけでは意図が伝わらない場合もあることを説明。

③頼み方のルール（10分）

「頼み事をしなければならない理由」と「具体的な要求」、「要求が満たされた結果」を伝えることが大切であることを説明し、授業者がモデルを演じた。

④台本づくり（10分）

頼み事をする台本づくりをさせた。台本には、「頼み事をしなければならない理由」「何を頼みたいのか」「頼み事がかなえられたときは」について書く3つの欄がある。

⑤休憩（10分）

⑥班でリハーサル（15分）

4人一組になり、頼み役・頼まれ役・観察してアドバイスする役2人になりリハーサルを行った。全員が全ての役をするように交代する。授業者・補助者は、非言語的側面についても気を付けながら、アドバイスの手助けをした。

⑦発表（20分）

各班から一人代表を出し、教室の前でロールプレイさせた。他の生徒は、観察し、良かったところを発表。

⑧感想記入（5分）

⑨まとめ（5分）

ものの見方は人によって違う場合があるので、頼みたいことをはっきりさせる必要があることを確認した。定着化のために、シート（「いつ」「どこで」「どんな場面で」「なんと行って」実行したか、「その結果」どうなったかをチェックする）を配布した。

3. 生徒の感想

多くの生徒が感想の中で「頼み方によって、相手にしっ

9)と11)執筆：坂本 剛

－場面1－

これは、実際に裁判になったある事件の記録を元に作られた問題です。

ジョーンズさんは、ある時、自分の子どもが大けがをしている場面にてあいました。子どもは、胸に大けがをして大変な出血をしていて、とうとう意識を失ってしまいました。ジョーンズさんは、子どもを病院に運ぼうとしてタクシーを探しましたが、運悪くなかなか来ませんでした。

そのとき、ジョーンズさんは道路にとまっている車に気がつきました。ジョーンズさんは、車の所にいて、子どもを病院に運んでくれるように頼みました。しかし、その車に乗っていた人は、「今は大切な仕事の打ち合わせで人を待っているの、それはできない。」と断りました。そこで、ジョーンズさんは、その人を思いっきり殴り飛ばして、車のキーを取り上げると、子どもを車に乗せ、病院にかつぎこみました。その後、殴られた人は警察をつれて病院にやってきました。警察は、ジョーンズさんを窃盗（盗みをはたらくこと）と暴行の罪で逮捕しました。

さて、みなさんは、ジョーンズさんがしたことは、正しいことだと思いますか？ 悪いことだと思いますか？ その理由を含めて考えてください。

(Blatt, M.M. & Kohlberg, 1973; 荒木, 1996b; 「この子のために」を一部改変)

－場面2－

良子さんと花子さんは、大の仲良しです。ある時、2人で映画館に行くことにしました。3時に駅で待ち合わせをすることにしましたが、花子さんは電車の故障に巻き込まれて遅れてしまいました。良子さんは仕方なく1人で映画館に行くことにしました。そして、入場券を買うために、列に並んで待っていると、遅れて花子さんが来ました。花子さんは、「ごめん、ごめん、ちょっと列に入れてくれない？」と頼んできました。

良子さんは、花子さんを列に入れてあげようとしたのですが、自分の後ろに並んでいる何人かの人を見ると、みんないやそうな表情をしていました。良子さんは、やっぱり花子さんに後ろに並ぶよう言おうとしたのですが、映画館はすごく込んでいて、花子さんが後ろに行ってしまうと、次の回に映画を一緒に見ることはできそうにありません。また、次の回まで待つと、帰りが遅くなって花子さんは家の人から叱られてしまうので、映画が見られなくなってしまいます。

さて、良子さんは、花子さんを列に入れてあげた方がいいのでしょうか、それとも入れてあげない方がいいのでしょうか？ その理由を含めて考えてください。

(Scharf, McCoy & Ross, 1979; 荒木, 1996a; 「エディーと昼食の行列」を基に作成)

Figure 8 第10回の授業において使用されたモラルジレンマ場面

かりと伝えられたり伝えられなかったりする」「人に何かを頼むときには、自分の言いたいことをはっきり相手に伝え、ていねいに言う」など、頼み方についての気づきを示していた。また、「具体的をお願いすることで相手にはっきりと伝わりやすくなる」「いままで、自分は状況の説明だけで言葉が足りなかったと思う」など、認知的な側面に注目した感想もみられた。

4. 問題点・改善点

全授業実践計画からみると、本授業は行動的側面を担うという位置づけであり、同時に認知的側面に関する授業内容の体験的理解を深めるという目的を持っていた。また具体的な行動的側面としてスキル教育を目標として掲げており、問題点等について考察するためには生徒のスキルを測定し変化を記述することが方法のひとつとして挙げられるが、その点についてはまた別の報告を持ちたいと考える。よってここでは、おもに生徒の感想と授業者が実践時に感じたことを中心に問題点・改善点について記述を行う（第12回・第13回授業も同様である）。

授業の中で行った、認知的側面への振り返りは、「なぜこのような頼み方をしたほうがよいのか」といったスキルの理解を深める点において非常に効果があったことが生徒の感想から伺えた。しかし生徒によっては、スキルの適切性に過敏になり、スキルに関する有能感を低下させる可能性もある。スキルの理解を深め身につけると同時に、有能感を高める配慮を心掛けるべきだと考えられる。

生徒各自が作成した台本のなかには、一部リアリティに欠ける設定や言葉がみられた。また導入部分において十分に生徒の動機づけを高めることが困難で、ロールプレイをする過程になって各自の積極性が表れてくるように思われた。これらの点はおもに授業者のスキル教育能力が問われる点である。しかし本授業実践を現場で実施可能な授業案に改訂することを視野に捉えると、生徒がより能動的に取り組めるよう、動機づけを考慮した授業にする必要がある。導入部分においてある程度リアリティのある題材を用いるなどの改良が求められる。

第12回授業（2000年10月7日）「断る」スキル

（A組は2001年2月3日に実施した。）

1. 授業目的

第11回授業と同じく、スキルを身につけさせることと認知的な側面についての理解を深めることを目的とした。本授業では、主張性スキルのうち「断り方のスキル」についてスキル教育を行い、主張的に断ることの重要性について体験的な気づきを促す。

また同様に、スキル教育は藤枝（1999）の教育実践例

を参考に作成されたが、授業内容が認知的な側面についての授業内容と相補性をもつことに留意した。

2. 授業の内容

①導入（10分）

断り方を学ぶ意義を伝えた。

②「断り方」についての気づき（15分）

2種類のセリフ（非主張的に断わっている例と攻撃的に断わっている例）を読み、上手に断るには「非主張的」でも「攻撃的」でもうまくいかないことを実感させた。そして、なぜうまくいかないのか・どうしたらいいのか考えさせた。また、第4回授業を振り返り、ものの見方は人さまざまで、相手の状況も考えながら自分の意見や気持ちをはっきりと伝える必要があることを説明した。

③「断り方」のルール（15分）

「①謝罪 ②断る理由 ③断りの表明 ④代わりの意見」というルールを示した。

④台本づくり（10分）

断りの台本づくりをさせた。台本カードには、「①謝罪」「②断る理由」「③断りの表明」「④代わりの意見」について書く4つの欄がある。

⑤休憩（10分）

⑥モデルを示す（5分）

補助者がモデルを示し授業者が良かったところを指摘し、生徒たちにも意見を言わせた。そして生徒の一人を指名し、書いた台本を読ませた。他の生徒は観察し、それについて良かったところを発表させた。

⑦班でリハーサル（10分）

4人一組になり、頼み役・断る役・観察してアドバイスする役2人になりリハーサルを行った。全員が全ての役をするように交代しながら行った。また、頼み役にも相手の断り方についてフィードバックをさせた。授業者・補助者は、非言語的側面についても気を付けながら、アドバイスの手助けをした。

⑧班でリハーサル2（15分）

ジレンマのある題材について、班で考え、セリフをつくり、リハーサルを行った。題材には、「1人ずつ責任を持ってやってくるようにいわれていた技術の宿題をまだ作っていない生徒がいる。友だちに「ほかの人の分もやってあげようよ」と言われた。」という状況を用いた。

⑨発表（5分）

3組程度に前で発表してもらった。「断り方」と「非言語的側面」について確認しつつ、クラス全体でフィードバックを行った。

⑩まとめ（5分）

「社会志向性」と「社会的コンピテンス」を教育する(2)

相手に面と向かって断ってみた感想、断られたときの感想を聞き、また、断るときは主張的に断ることが大切だということを、絵を用いて再度確認した。

人からお願いをされても、全部やってあげられるとは限らず、相手と自分の気持ちや事情を考えて、断るのか引き受けるのか決めることが大事だということを伝えた。

①感想記入(5分)

3. 生徒の感想

「断るときにはきちんと理由を言って、できないことはできないと言いたい」など、断り方についての気付きをほとんどの生徒が示した。また、断られる立場に立ってみて、「同じ断られるのでも、言い方によって全然感じ方が違った。」「理由などをしっかり言ってもらうと、相手は自分のことをわかってくれているんだと感じた。」など関係維持につながる断り方を意識した生徒も見られた。「生活の役に立つ。」「いままで、断ると人を傷付けるのは当たり前と思っていた。」のように日常生活場面で本授業の経験を使うことへの動機づけをうかがわせる感想もあった。

4. 問題点と改善点

本授業で扱ったスキルは「断る」スキルであり、これは「頼む」スキルよりも困難な課題であったと思われる。生徒の感想にも、断り方は理解したがそれでも実際に断

ることに抵抗を感じたり困難であったことをうかがわせるものがあった。このような場合、スキルの目標は「上手に断って相手を納得させること」ではなく「自分の意見を明確にする」ことであるということに授業の中でくりかえし確認することや、あるいは台本づくりの際により簡易なバージョンを用意するなどの工夫が必要であると考えられる。

スキルの有能感、動機づけについても第11回授業と同様の問題が考えられ、考慮が必要である。また、本授業ではスキルの定着化・般化を狙う手続きを含めなかったが、必要であったと思われる。

第13回授業(2000年10月21日) スキルゲーム

(A組では2001年2月17日に実施した)

1. 授業目的

「頼む・断る」スキルの実践・応用を行う。また、スキルの発揮が困難な場面を経験し、他者の気持ちや状況を理解することの重要性と難しさを確認させる。

2. 授業の内容

①復習(10分)

頼み方・断り方の再確認をした。

②スキルゲーム(30分)

—スキルゲームのやり方—

・お願いごとシート・断りごとシート (Figure 9)

頼みごとシート

名前【 】

頼むことを書いてください。実際に経験した、言いにくかったことなどでもいいですよ。ゲームで使います。

！注意！ セリフを書くのではなく、「どんな頼み事か？」を書いてください。(例. 1人では持てないプリンターを運ぶのを手伝ってほしい)

断りごとシート

名前【 】

断らなくてはいけないような状況を書いてください。実際に経験した、断りにくかったことなどでもいいですよ。これも、ゲームで使います。

！注意！ セリフを書くのではなく、「断りにくかった状況」を書いてください。(例. 大事な用事があるときに、友だちに買い物に誘われた)

Figure 9 頼みごとシート, 断りごとシート

資 料

に記入させ、その内容を題材として用いることを説明。

- ・指令カード（全6パターン、Figure 10にその一部例を示す）を配布し、隣の人とペアになってロールプレイを行う。その時の題材や頼まれる役（断られる役）の対応は、指令カードによりランダムに割り当てられる。
- ・スキルの様子はペアの相手に採点される。
- ・席を移動してパートナーを替えていく。
- ・全6試行行う。

③休憩（10分）

④うまくいかない状況があったことの確認（5分）

「うまくいかない状況」があったことを確認し、その様子を指導者が再現した。そして相手にも事情があるのかも知れないことを伝えた。

⑤相手の気持ちや状況について考える（20分）

一場面だけ見たときと、前後の文脈も含めて見たときとでは、人の気持ちや立場の理解の仕方が異なるこ

とを示した。ある表情の絵を提示し、この人がどんな気持ちでいるのか考えさせた後、前後の文脈の絵を提示。文脈を知るとその人の気持ちがより分かることを知らせた。また第4回授業で用いた絵を使って、再度確認を行った。

⑥相手の状況や気持ちを把握することの重要性を確認（5分）

前後の文脈もよく考えて、相手の気持ちや立場を察することが大事であること、同時にまた自分の意見や気持ちを伝えるときははっきり伝えることが必要であることについて気づきを促す。

⑦感想記入（10分）

3. 生徒の感想

まず、「ゲーム的で面白かった」「いろんな人とやって、いろんな題材、パターンが経験できた」「人の書いた題材の役になりきったりして楽しかった」のようにゲームを通してスキル教育の応用が楽しく行えたことが多くの生徒の感想からうかがえた。また「しっかり自分の考え

あなたは頼まれる役で、相手が頼む役です

1. 相手の書いた頼みごとシートを使います。
2. その頼みごとを自分に向かってするように言ってください。
3. あなたはその頼みごとを「いいですよ」と素直にきいてあげましょう。
4. 最後に相手の頼み方を評定します。

あなたは頼まれる役で、相手が頼む役です

1. あなたの頼みごとシートを使います。自分の書いたシートを相手に渡してください。
2. その頼みごとを自分に向かってするように言ってください。
3. あなたはその頼みごとを、きちんとした断り方で断りましょう。
4. 最後に相手の頼み方を評定します。

あなたは頼む役で、相手が断る役です

1. あなたの断りシートを使います。自分の書いたシートを相手に渡してください。
2. その頼みごとを相手に向かってしてください。
3. あなたは断られたら、「わかりました」と素直にきいてあげましょう。
4. 最後に相手の断り方を評定します。

あなたは頼む役で、相手が断る役です

1. 相手の断りシートを使います。相手の書いたシートを見せてもらってください。
2. その頼みごとを相手に向かってしてください。
3. あなたは断られたら、きちんと理由を言ってさらにお願ひしましょう。
4. 最後に相手の断り方を評定します。

Figure 10 指令カード例

を伝えなければ、相手はこたえてはくれない」「総復習をしたような感じで、断り方・頼み方の大切さが分かった」「回数を重ねるごとに、相手にうまく伝えられるようになった」とスキル自体の気付き、浸透もみられた。一方、「一部分しか見ていない一方的なことをひとに押しつけてはいけない」「できるだけ前後関係も考えながら、ひとと接したい」など認知面での気付きがスキルの発揮につながることをうかがわせる感想も見られた。また、「実際の生活ではわすれがちだけど、自分の意志を伝えることと、相手の意見を考えることはとても大切だと感じた」「一つのことだけで人を判断してはいけないということが分かり、2年生になって新しい友だちをつくるときにこのことを上手に生かしたい」「授業の中だけのことではないので、これから、理由などもはっきり言いたいと思う」「理由も考えずに人に怒ったりしていたように思う」のように、日常生活の振り返り、これからの抱負をうかがうことができた。

4. 問題点・改善点

生徒の感想に多く見られたように、ゲーム形式を取り入れたことは、生徒の積極性を導く点や相互作用のバリエーションを多様に行えるという点において、効果があったと思われる。しかし生徒のなかにはゲーム開始当初にルールが不十分だったものや、「指令カードに従うのが難しい」と感想を述べるものもいたので、ゲーム開始前には練習を行うことが必要であろう。また、ゲーム内容について今後も改良していく必要がある。

またゲーム後に相手の気持ちや状況を考慮することの重要性への気付きを促すことを目的として、うまくいかない状況をランダムに用意していた。この点について「こんな言い方はしたくないようなカードがあった」といった感想もあり、また、生徒によってはスキルの不全感につながる可能性もあるので、ゲーム後に十分なフォローを行うべきであると考えられる。

第14回 (2001年3月3日)¹⁰⁾

「NASA 月サバイバル問題」についての話し合い

1. 本授業の目的

以前の話し合いに関する授業と同様、本授業においても、基本的に、①話し合いを経験することにより、これまでに習得した「人間・社会を多様な観点から考える能力」を応用する力を養う、②多様な考えを持つ人と共に話し合うことの大切さを知る、という2つの事項を目的としている。しかし、今回の授業においては、前回とは異なる新たな目的を設定した。

過去の2回の話し合いの授業においては、モラルジレンマ場面を題材とした授業が行われた。これらの題材に

は、特に明確な「正解」は存在せず、したがって、話し合いにおいては、「正しい結論を導き出すこと」というよりは、むしろ、「メンバーが納得できるような話し合いを行うこと」に重点が置かれた。しかし、生徒の日常生活においては、何らかの正解が存在する問題について話し合うことが必要となる事態も起こりうると思われる。したがって、今回の授業においては、明確な正解が存在する題材について話し合うことにより、「より適切な結論を導き出すには、どのような話し合いを行えばよいのか」について、自らの体験から考えさせることを、新たな目的とした。

2. 授業内容

導入 (5分) まず始めに、今までに行ってきた授業の内容について簡単に触れ、その後、本時の内容の概略(話し合いを行うこと)について述べた。次に、話し合いの際には、①友だちに自分の考えを上手く伝えて、②友だちの考えもちゃんと聞き、「一人だけが話し続けて、なにも意見を言わない人がでてしまうことがないように」に留意することについて教示した。

話し合い (10分) NASA が作成した月サバイバル問題(e.g. Hall & Watson, 1970; 小窪, 1999)による課題を、約1時間の授業で実施可能なように変更し、これを行った(Figure 11)。この課題は、「月で遭難した際に必要な物品を、15の物品名が掲載されたリストから、重要な順に5つ選択させる」というものである(なお、原典においては15の物品全てに順位をつけるようになっていいる)。

話し合いを行う前に、まず5分間ほど個人で課題を行わせ、個人用解答用紙に5つの物品名を重要な順に記入させた。この際、1人につき1回だけ、ある1つの物品に関するヒントが書かれた文章を黙読させた。いずれの物品に関する文章を読むのかについては、生徒に自由に選択させた。

次に、5~6人のグループを編成し、同様の課題について約35分間の話し合いを行わせた。そして、結果をグループ用解答用紙に記入させた。グループによる話し合いの際には、最初に、「個人による解答」の一覧表を作成させ、これを基に話し合いを行うよう指示した。

正解発表・集計 (5分) まず、全物品の重要度が記されたプリントを配布し、正解を示した。その後、個人用・グループ用の解答用紙それぞれについて、「解答した5つの物品の順位」と「正解の順位」とのずれを計算させた。そして、「グループによる解答」と正解とのずれを、各グループの代表者に発表させ、これを板書した。

まとめ (5分) 「個人による解答」と「グループによる解答」を比較させ、全生徒にどちらのほうが適切な

☆☆☆ 月での遭難 ☆☆☆
(問題シート)

これはアメリカのNASAによって作成された問題です。

あなたがたは、月旅行宇宙船のメンバーです。計画では、明るい方（昼）の月面上で、迎えに来る母船とドッキングすることになっていました。ところが、あなたがたの宇宙船は、機械の故障で着陸予定地点から100km離れた明るい方の月面に着陸してしまいました。その上、着陸する時に、宇宙船に搭載していた機械の多くは破損してしまったのです。生存したいならば、あなたがたはどうかして母船の着陸地点にたどり着かなくてはならないのです。しかし、持っていける荷物には限界があり、5つまでしか運べません。そこで、100km先の着陸地点にたどりつくために必要な物品を、選択する必要に迫られています。

以下に、着陸の際、破損をまぬがれて完全なままで残った15の物品のリストがあります。

この中から、あなたがた6人の乗組員が、着陸地点に到達するために必要なものを、重要な順に5つ選択してください。

－物品リスト－

- ・マッチの入った箱
- ・宇宙食(固形食)
- ・ナイロンのロープ 15メートル
- ・パラシュートの丈夫な布
- ・携帯用の暖房器
- ・45口径ピストル 2丁
- ・粉ミルク 1ケース
- ・45kgの酸素入りボンベ 2個
- ・月から見た星座図
- ・救命いかだ
- ・方位磁石
- ・19リットルの水
- ・強力な懐中電灯
- ・救急箱
- ・太陽光で作動する無線機 (FM)

○話し合い方○

1. はじめに一人一人を考えてください。(周りの人とは相談しない)
☆この時に、上の15の物品の中から、自分が選んだ1つの物品についての情報を、1回だけ先生からもらうことができます。
2. 先生が合図をしたら、今度は、グループで考えてください。
☆まず、作戦シートに一人一人考えた回答を書いてください。
☆自分で考えた答えと、グループで考えた答えが違っていてもかまいません。

※解答用紙の「正解」のところには、話し合いの時には、なにも書かないでください。

伊藤・川津(1982)、白樫(1985)を一部改変。

Figure 11 「NASA 月サバイバル問題」の説明の際に配布したプリント

(正解に近い) 解答を出すことができたのか挙手を求めた。次に、「一人だけで考えた場合と、グループで考えた場合ではどちらの方が正解に近い答えが出せるのかな」「みんなで考えるときには、どんなことに気をつければいいと思いますか？」などの発問を行い、生徒の意見を求めた。そして、「グループになってみんなで考えた方が、一人で考えるよりも、より正確な答えを出すことができる」こと、「一人一人で考えたときに質問したことなど、自分の知っている情報を、上手にわかりやすくグループの人たちに伝えることは、とても大切」であることについて確認した。この際、NASA 月サバイバル問題の制作者が提唱した「話し合いのしかたのポイント」を基に作成されたプリントを配布した。さらに、今後、このような話し合いをする時には、プリントに記載した「素晴らしい答えを見つける方法」と、授業の最初に述べた「みんなが満足できる話し合いをする」という、2つのことに気をつけて「話し合いをしよう」と、生徒に対して提唱する形で解説し、これをまとめとした。

なお、授業の最後に、本時の授業に対する感想と、話し合い中の発言頻度について回答を求めた。

3. 授業の結果および改善点

授業後、生徒から回収した解答用紙を基に、「個人による解答」と「グループによる解答」の正確さの比較を行った。その結果、「グループによる解答」の方が正確であった者は48名、「個人による思考」の方が正確であった者は19名であった(未回収の解答用紙については分析から除外)。また、個人・グループとの間に差がなかった者は2名であった。このことから、おおむね適切な話し合いが行われたと考えられる。

授業後の生徒の感想としては、「三人あつまればもんじゅのちえ」「みんなで話し合う事によって色々な情報を得ることができた」など、話し合いによって、より正確な結論を得られるようになることを実感したことを示すものが見られた。しかし、その一方で、「自分の意見がさいようされなかったの、まちがっていたのかな？と考えていたらやっぱり自分の意見が正しかった」というように、「グループによる解答」が「個人による解答」よりも、必ずしも正確になるとは限らないことを経験したことを示すものもあった。本授業における課題は、前回までの話し合いに関する授業と異なり、明確な正解が存在するものであった。このため、「結論の正確さ」という、「話し合いの結果」の質が明確に示されることとなり、このような感想の相違が生じたと考えられる。

今後の課題として、仮に、「グループによる解答」が「個人による解答」よりも正確でなかった生徒が多かった場合などに、どのようなフォローを行うべきなのかに

ついて、十分に検討する必要があると思われる。また、フォローの際には、「なぜそのような結果になったのか」「上手に話し合うためには、どのようなことに注意すべきなのか」などに触れつつ、効果的な話し合いが行えるように指導を行うことが重要であると考えられる。

第15回授業 (2001年3月3日) まとめ¹⁾

1. 授業目的

本授業の目的は二つあった。ひとつは、ソーシャルライフで得られた知見を、自分たちが実際に体験した印象の変化の解釈に適用することで、それらの知見が実際に役立つことに気づき、日常生活での体験への一般化を促進することであった。もう一方は、好ましくない印象をもってしまった相手について、その理由をもう一度考え直すことによって、好ましい関係へのきっかけを作ることであった。

2. 授業形態

①本時の内容の提示 (5分)

第1回授業「記者会見ゲーム」の記事(他の生徒、授業者、担任の印象)を返却した。この時点では開封せず、印象の変化についての導入を行った。

②現在の印象の再検討 (15分)

これまでの授業の復習をしつつ、現在の印象を再検討させた。この際、よくない方向への変化へのフォローアップを重視した。

まず、相手のことをよく知らない可能性について、第7回授業「良いところ探しゲーム」の経験(半年以上経ってもまだ知らない部分が友人にはあり、また自分が聞いて欲しいことを必ずしも相手が聞いてくれるわけではない)を振り返り、確認させた。次に、相手に対する印象が歪んでいる可能性について、第9回授業「原因・理由を探る(帰属)その2」の内容を確認しながら、気づきを促した。また思い込みによる相互作用の変化についても説明を行った。

③記者会見ゲームの意図の説明とまとめ (5分)

記者会見ゲームの意図が、「自己紹介」になるというだけでなく、『印象というものは、どんどん変わっていくということ』を体験させるためであったことを説明した。

また、親しくなればなるほど、相手の嫌な部分が見えたり、悪い所がわかったりすることもあるが、それがそのまま悪い印象につながったり嫌いになったりするわけではないことを確認。相手の良い面や悪い面を含めて、“人にはいろいろな面があるんだ”ということをしちんと理解した上で、その人と接することの重要性を伝えた。

④記事の開封と感想記入（5分）

記事の内容をほかの生徒に見せたり話したりしないよう指示し、記事を開封させた。感想用紙を配布し、最初の印象と今の印象の相違、またその違いを見て思ったことや感じたこと、気をつける必要があることなどを記入させた。この際、ある特定の人のことについて書く必要はないことを確認した。記事の内容は絶対に秘密にしておくことを授業者も約束し、記事を封筒に戻させて回収した。

3. 生徒の感想

まず、印象が変化した生徒がほとんどであり、多くは「明るい感じになった」「みんな最初はまじめそう、おとなしそうだっただ」のようにより活動的で明るい印象に変化したことを示した。同時に、「良いことばかり書いてあったけど、良いところも悪いところも見えてきた」「悪くなった人もいれば、親しみやすくなった人もいる」など、ネガティブな面が見えてきたことを示す生徒もいた。変化した理由について、1年間同じクラスで過ごしたり仲良くなったからだと言及する生徒がいる一方で、「自分が抱く印象の違いもあれば、本当にその人の性格が変わるということもあると思う」のように実際の変化を挙げる生徒もいた。また、「最初は緊張があったように思う」「記者会見ゲームで喋っているときと一対一で喋るときでは印象がまったく違う」のように状況の要因に注目する生徒がいた。

印象の違いを見て、「第4回授業（人や出来事の見方）も印象とかかわりがある」と、行為者観察者バイアス以外の理由を考える生徒もいた。これから気を付けることとして、印象は変化し続けるものであるという体験的な理解をふまえて、「そのときの印象で、人の性格などを決め付けてはならないと思った」「印象は変わるものなので、変わった印象はその人の新しい面として受け入れていきたい」などが記述されていた。

4. 問題点・改善点

生徒の感想にもあったように、本時の内容は、1年間のいずれの授業とも絡めて考察することが可能であった。今回は授業の時間、時間数の制約から数例を出すにとどまったが、「まとめ」の授業であることを強調するのであれば、全授業を振り返る手続きであっても良かったと思われる。

また、印象が悪くなっていた場合、記事の開封によってそのことを意識させてしまう可能性も考えられる。そのため手続き③の中でもフォローを行ったが、今後このような授業を試みる際は、記事の開封という手続き自体の扱いは慎重であることが望まれる。

今後の課題¹²⁾

吉田ら（2000）で報告された授業案を含めて、1年間に実施した授業を通していくつかの問題点が明らかになった。以下にその要点を述べる。

1. 生徒の動機づけ

本授業は、これまででない新しい授業開発の試みという位置づけにあり、成績はつかない。生徒の授業に対する動機づけを左右する要因の1つとしての成績というフィードバックが、本授業では存在しないことになる。従って、各授業で用いた課題が生徒の動機づけを大きく左右すると考えられる。課題の作成にあたっては、中学生にとってわかりやすく、身近に感じられる題材を取り上げることを心がけたことはいうまでもないが、そうした点に加えて、ゲーム的な要素を盛り込んだりクイズ形式を取り入れたりした。

新しい課題に対しては積極的に取り組んでもらえたが、類似した課題を行う場合に生徒の動機づけを維持することの難しさを感じた。特に、連続した2時間の中で類似した課題を行う場合である。たとえば、吉田ら（2000）の第5回授業で取り上げた帰属に関する課題や、第6回授業や本研究で用いたモラルジレンマ課題などがその典型といえよう。類似した課題を行うことは、同じような現象に対して複数の考え方を示したり、異なる視点からの考察を促すという意味で必要であると考えられる。また、生徒の能力的な個人差を考えた場合にも、復習の意味をもつ場合もあり、意味のあることだと考えられる。しかし、逆に理解の程度の進んだ生徒にとっては、表面的な情報から結果や目標が推測しやすいため、冗長感を与えることになってしまう。生徒の個人差ともかわる問題であり、どのように対処していくかということは、現場の先生方と協力し、検討していく必要がある。

2. 授業効果の測定

本授業の全体的な目標である「人間・社会を考える能力を刺激する」とことと対応した効果をどのように測定するか、生徒の変化をどのように記述するかという問題がある。多くの授業では、生徒に対して授業の最後に感想や授業でわかったことの記述を求めた。その内容を見ると、こちらの意図が伝わっていると感じさせるものもいくつか見られた。しかし、逆に感想が書けなかったり、紋切り型の優等生的な回答も見受けられた。また、各回の授業後の感想とは別に、本研究とは独立した研究として、いくつかの尺度が数回実施されている。小川ら（2001）は、この問題について探索的に検討を始めてい

12) 執筆者：斎藤和志

る。

本授業は、直接的な能力や技能の習得を目標としていないこともあり、その効果の測定には多くの問題がある。1回の授業で変化が見られるかどうかということは、大きな問題ではないともいえよう。さまざまな観点からの授業を体験した総合的な結果として、柔軟な思考や社会志向性を高めることができるかと考えるならば、授業の効果を測定する時期をどうするかという問題も出てくる。また、授業の効果や生徒の変化を質問紙を用いる方法での測定が妥当かどうかという問題もある。こうした問題は、次に述べる授業全体の理論的背景を考えていく中で検討していく必要があると考えられる。

3. 授業の理論的背景

授業で用いた課題は、ある程度心理学的な背景をもたせている。理論的背景という問題を考えた場合に、3つの側面から考えることができよう。1つは、先に述べた授業全体の理論的な枠組みの問題である。これは、研究者としての側面と言いかえていいかもしれない。1年間の授業にどのような内容を含めるか、3年間でどのような目標を設定するかという問題ともかかわってくる。こうした問題は、単に社会心理学的なアプローチだけでなく、発達の視点からも考えていく必要がある。

もう1つの側面としては、授業者に対する心理学的背景の提供が考えられる。本実践では社会心理学専攻の大学院生が中心となって授業を行っているため、ある程度の共通理解を前提として、生徒への対応がなされている。しかしながら、扱っている課題自体は心理学的には異なる位置づけであったり、大学教育で行われているような心理学の枠組みとは異なる場合もある。たとえば、錯視や記憶にしても、あくまでも対人関係における問題への導入として用いている点である。現場の先生に対してこうした授業案を提供する際には、ある程度の心理学的な背景を提示し、授業者の側に共通の枠組みを設けることが必要となろう。

3つめの側面は、生徒の立場からの問題である。課題の設定とも関連してくることであるが、中学生の生活と関連するような、中学生が興味をもてるような題材を用いるよう心がけた。しかしながら、あまりに中学生にとってリアリティのある題材、実際の中学生にとって問題となっている事柄を取り上げてしまうことには注意が必要であろう。モラルジレンマ課題のような話題を、学校生活と密着したものにしてしまうと、生徒指導や道徳のような授業になってしまう可能性がある。また、社会心理学の研究対象自体が「日常の私たち」であることを考えると、生徒に対して「当たり前のこと」という印象だけを与えかねない。さらに、複数回繰り返して行われた授

業内容の関連性に関する問題がある。たとえば、帰属に関する課題は数ヶ月の間隔をおいて実施されたが、これらの内容が体系的に理解されているとは思われない。こうした点からも、どこかの時点で、心理学という枠組みの存在を生徒に対しても提供することが必要であると考えられる。しかしながら、どの程度の枠組みを、いつ頃提供するかという点については、より慎重に検討する必要がある。

4. 授業案の改訂

最後に、具体的な授業案についての今後の展開について述べる。まず、1年生対象の授業については現場の先生が実際に授業を行うことができるようにという方針で授業案の改訂を試みている。実際、2001年度の中学1年生の授業は、附属中学校の教諭によって実施されている。1年生の担当教諭のうち2名は昨年度1年生の担当であったため、授業案を検討する際の打ち合わせ会議に出席し、実際の授業を観察していた。このような経験のない先生にもこうした授業に対する関心をもってもらい、実際に授業を実施できるようにしたい。そのためには、まず、心理学的な枠組みをわかりやすく提供することが必要であると考えている。また、2000年度の授業では、複数の補助者を用いて行った課題もあり、そうした課題の進め方をより一般的な授業形態に改めることも必要となる。さらに、2000年度は2時限連続の100分授業として行う形態であったが、これも50分単位で実施可能なものに改訂していく必要がある。

また、授業全体の理論的枠組みの構築と平行して、中学2年生対象の授業を検討している。中学1年生では、主に「自分、身近な他者の理解」という内容で授業を実施したが、ここでの認知的側面への刺激は、「より広い対象へのより深い理解」の基礎として位置づけ、中学2年生対象に対する授業を構成していく予定である。

引用文献

- 荒木紀幸 1996a モラルジレンマ授業の教材開発 明治図書
- 荒木紀幸(編著) 1996b 道徳教育はこうすればおもしろい - コールバーグ理論とその実践 - 北大路書房
- Blatt, M.M., & Kohlberg, L. 1973 The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgement. (荒木, 1996bより引用)
- 藤枝静暁 1999 やさしい頼み方・上手な断り方 国分

資 料

- 康孝監修 相川 充・小林正幸編集 ソーシャルスキル教育で子どもが変わる(小学校) 図書文化
- Hall, J., & Watson, W.H. 1970 The effects of a normative intervention on group decision-making performance. *Human Relations*, 23, 297-317.
- 林 文俊 1978 対人認知構造の基本次元についての一考察 名古屋大学教育学部紀要, 25, 233-247.
- 伊東 博・川津雄介(編) 1982 豊かな心を育てる感性開発ゲーム 明治図書
- Jones, E.E., & Nisbett, R.E. 1972 The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior. In E.E. Jones, D.E. Kanouse, H.H. Kelley, R.E. Nisbett, S. Valins, & B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. Morristown, N.J.: General Learning Press. Pp. 79-94.
- 小窪輝吉 1999 集団のなかでの私 古城和子(編) 生活にいかす心理学: 体験と自己発見 ナカニシヤ出版 pp.69-80.
- 小川一美・斎藤和志・坂本剛・出口拓彦・小池はるか・吉田俊和・石田靖彦・廣岡秀一 2001 人間・社会を考える能力を刺激する教育の実践(1)ー生徒の変化の記述へ向けての探索的検討ー 日本グループ・ダイナミックス学会第49回大会発表論文集, 100-101.
- Scharf, P., McCoy, W., & Ross, D. 1979 Growing up moral : Dilemmas for the intermediate grades. Winston Press. pp.69-171. (荒木, 1996a より引用)
- 白樫三四郎 1985 リーダーシップの心理学ー効果的な仕事の遂行とはー 有斐閣
- Weiner, B. 1974 *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N.J.: General Learning Press.
- 吉田俊和・小川一美・出口拓彦・斎藤和志・坂本 剛・廣岡秀一・石田靖彦・元吉忠寛 2000 「社会志向性」と「社会的コンピテンス」を教育するー中学1年生を対象とした授業実践ー 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(心理発達科学), 47, 301-315. (2001年9月20日 受稿)

<付記>

本研究はマツダ財団の研究助成を受けて行われた。記して感謝の意を表します。

ABSTRACT

An experimental curriculum for fostering pro-social attitudes and social competence (2)

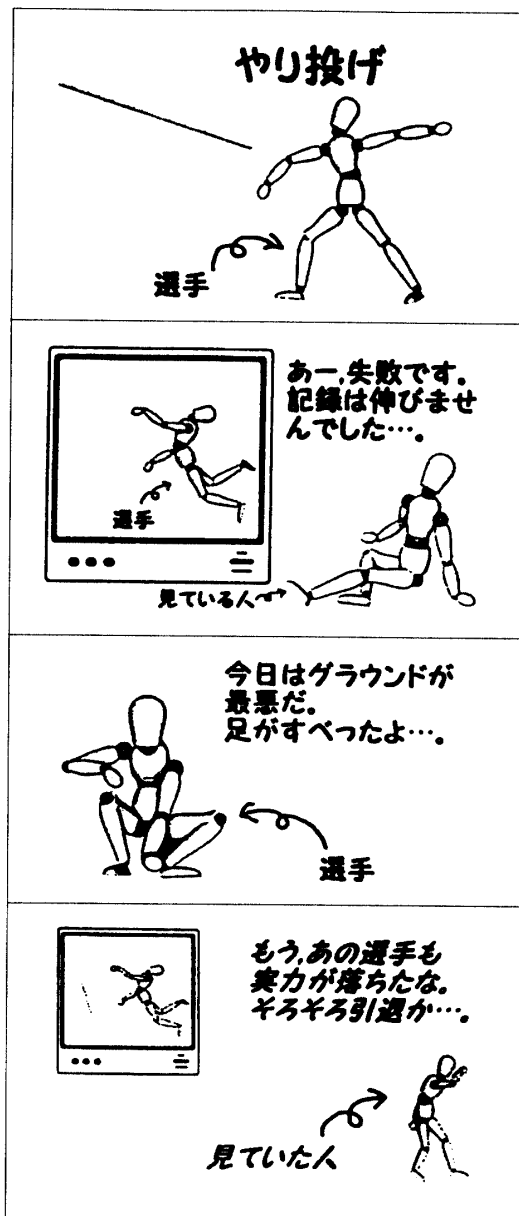
Toshikazu YOSHIDA, Kazumi OGAWA, Go SAKAMOTO, Takuhiko DEGUCHI,
Kazushi SAITO, Shuichi HIROOKA, Yasuhiko ISHIDA, and Haruka KOIKE

This article is a description of a curriculum planned for enhancing the acquisition of pro-social attitudes and social competence of seventh graders. Yoshida et al (2000) had previously reported on the first six sessions conducted. This article shall deal with the rest of the sessions and summarize the issues and problems for future sessions for seventh graders.

The major issues were as follows: (1) maintaining motivation of students; (2) assessing the effects of this project; (3) incorporating theoretical framework for the sessions and the project; (4) improving the content of some sessions.

This project is being continued for seventh graders and eighth graders. For seventh graders “understanding the self and close others” was focused on, and for eighth graders “understanding more deeply wider objectives” was the focus.

Key words: pro-social attitudes, social competence, experimental curriculum, seventh graders



付表1 4コマ漫画の見本