

## 「社会志向性」と「社会的コンピテンス」を教育する (3)

— 中学2年生を対象とした授業実践 —

斎藤和志<sup>1)</sup> 小川一美<sup>2)</sup> 坂本剛<sup>3)</sup>  
出口拓彦<sup>4)</sup> 小池はるか<sup>4)</sup> 廣岡秀一<sup>5)</sup>  
石田靖彦<sup>6)</sup> 吉田俊和

### 問 題<sup>7)</sup>

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を目的として、2000年4月から開始された「ソーシャルライフ」という授業プログラム開発プロジェクトに関する第三報である。

基本的な方針、考え方の詳細については、吉田・小川・出口・斎藤・坂本・廣岡・石田・元吉(2000)と吉田・小川・坂本・出口・斎藤・廣岡・石田・小池(2001)の前2報をご参照頂きたい。簡潔に言えば、中学生に「人間」や「社会」について考えさせることによって、他者や集団・社会への志向性、社会的なコンピテンスを高めていくことを目指しているのである。教育の場への心理学的アプローチは多く存在するが、「人間・社会を考える能力を刺激する」ことを目標とした場合、対人関係や社会的な問題の答えは実際には必ずしも1つではないという問題が生じる。しかし本アプローチでは、何かの答えを選び出すという生徒の活動の中に、社会心理学の知見と関わることを体験することが重要な役割を果たすと考えられる。

授業を構成する際の基本的方針として、① 自分や身近な他者から集団や社会といった広い視点に至るまでの関連や相互作用について理解を深める内容であること、② 授業内容にできるだけ生徒の現実生活を反映させる

こと、③ 授業の中にゲーム的な要素を盛り込むこと、④ 心理学(おもに社会心理学)的な背景が存在していること、の4点を念頭においてきた。

「ソーシャルライフ」の授業プログラムは、現在3年目に入り、筆者らは3年生の新規の授業を担当し、2001年度、2002年度の新入生に対する授業は、前年度の授業プログラムを改善し、附属の先生方に実施してもらっている。そして、その教育実践をもっと多くの教師たちに知ってもらうことを目指して、吉田・廣岡・斎藤(2002)は、中学1年生に対して行われた授業の心理学的背景とその授業例をまとめている。

今回の報告は、2001年度4月から実施してきた中学2年生を対象とした授業案である。中学1年生までの授業と同様、重要な点は、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、それをもとに生徒が自分たちで理解を深めていくことである。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。

各学年に対する授業の特徴は、先に示した授業を構成する際の基本的方針の①の点と関連づけて述べることでできよう。中学1年生に対して行われた授業の内容を簡潔に言えば、「自分や身近な他者」を想定したものということになる。さらに、その具体的な内容・課題は、他者や社会を理解する枠組みに関する認知的な側面へのアプローチと、他者との相互作用や集団の中での行動のレパートリーを広げるという行動的側面へのアプローチとで補完し合うようなものとして構成されていた。認知的な側面へのアプローチでは印象形成や原因帰属の仕方などについて、行動的側面へのアプローチでは社会的スキル教育やグループでの話し合いを行う授業が、年間30時間、全15回行われた。

そして、今回報告する中学2年生からの授業では、対象を「自分、身近な他者」から「集団」に広げていくこ

- 1) 愛知淑徳大学コミュニケーション学部
- 2) 大同工業大学教養部
- 3) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科研究生
- 4) 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)
- 5) 三重大学教育学部
- 6) 愛知教育大学教育学部
- 7) 執筆者: 斎藤和志

とが試みられている。中学2年生に対しては、2時間連続の5授業日、年間10時間の授業を行った。具体的には、社会的な場面での多様な視点の存在（他者視点取得）、ものをまとまりとしてとらえる傾向（ゲシュタルト的知覚とグルーピング）、属性に対する典型的な特徴のあてはめ（ステレオタイプの認知）、集団討議で生じやすい事態（意見の極化現象）、そして同調行動について扱った。いずれの授業においても、日常生活との関連を感じさせ、知的で素朴な驚きを含んだ内容であることを重視した。

現在は中学3年生に対して、年間10時間の授業を構成しているが、振り返ってみると、中学1年生から3年生へと、その内容は「自分」から「他者」、「集団」、そして「社会」へと整然と広げられるものではなく、時には後戻りをしているかのような印象を受けることもある。しかしながら、そうした場合も単なる復習ではなく、新しい展開をねらった発展的な復習とも言えるようなものとして位置づけることを目指している。中学2年生に対する授業時間数が少ないことなども考え合わせて、授業の総括は中学2・3年生分をまとめて行うこととし、次の機会に譲りたい。

## 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2年生80名。

授業実施者 共同研究者のうち、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（2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2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。

## 各回授業について

第1回、第2回授業（2001年5月19日） 目の前にはいない人の存在まで意識する<sup>8)</sup>

（本授業は、3・4時限を使って110分間で実施した）

### 1. 授業目的

人間は自分自身や目の前の他者、あるいは知人に対する意識は比較的容易に働くものの、見ず知らずの人やその場に存在しない人についてはなかなか意識できないも

のである。しかし、個人の行動や思考というものは非常に広範囲にまで影響力を持ちうることもある。最近、話題になっている迷惑行為に関して言えば、その行為を行っている人が、自分の行為が他者にどれだけ迷惑をかけているのか、さらに言えば、どれだけ多くの人に影響を与えているのかということに気づいていないのかもしれない。斎藤（1999）は、「社会考慮」という概念を提唱しているが、「社会考慮」とは、個人の生活空間を「社会」として意識している程度、または複数の個人からなる社会というものを考えようとする態度のことである。本授業は、この「社会考慮」という概念を意識して、内容が構成されている。具体的には、多くの人の存在に気づくことができるようになり、目の前にはいない他者の存在にまで意識を向けることが重要であることに気づいてもらうことを目標とした。

## 2. 授業内容

### ① 授業目標の提示（5分）

- ・本授業の目標は「出来事に関わるできるだけたくさんの人を探してみる練習である」ということを提示した。関わり方は、結果的に良い影響を受ける場合でも悪い影響を受ける場合でもどちらでも構わないので、できるだけたくさんの人について考えてみようと呼びかけた。

### ② 個人課題の実施（10分）

- ・授業者がある出来事（Figure 1）を読み上げるので、主人公になったつもりで聞くよう指示をした。出来事がより理解しやすいよう、出来事を表す絵も黒板に掲

#### <出来事>

あなたは、友だち3人とコンビニの前で待ち合わせをしました。全員そろったので、どこかへ行くかとも思いましたが、めんどうだったので、そのままコンビニの入り口前に座りこんでみなでおしゃべりを始めました。

#### <問い>

では、主人公であるみんながそこに座り込んで話をすることによって、どれだけの人が影響を受けるか考えてみてください。座り込むことが良いことか悪いことかということは、今回は考えず、座り込むことで影響を受ける人をできるだけたくさん見つけてください。この絵にいない人を勝手に想像して考えても構いません。

8) と10) 執筆者：小川一美

Figure 1 個人課題に用いた出来事と問い

示した(付表1)。用紙を配布し、この出来事にはどのような人が関わっているのかを自分一人で考え記入させた。

### ③ 発表(10分)

- 生徒に発表をさせ、授業者は、絵に描かれている人物であれば絵に印をつけ、絵に描かれていない人物であれば絵の外にその人物名などを板書した。

絵に描かれていない「近所の人」「偶然通りかかった子ども」「親」など非常に多くの意見が出された。発表していない生徒も色々な人物を見つけ出していたことが、授業後に回収した個人用紙から見てとれた。

### ④ 気づいたことの発表(5分)

- たくさんの印がつけられた黒板の絵を見て、気づいたことを発表させた。

「多くの人が出来事に関わっている」、「絵には描かれていないようなその場にいない人にまで影響を与える可能性がある」などの意見が出された。

### ⑤ グループ課題(25分)

- 個人課題と類似した課題(付表2参照)を各グループに提示し、個人課題同様、主人公の行動によって影響を受ける人がどれだけいるかを探すという課題をグループで行わせた。1グループ6人もしくは7人であった。
- ここで、中1の時に行った話し合いの授業(吉田ら、2000)を思い出させ、話し合いをする時に注意すべき事(「自分の意見をしっかり伝える」「人の意見をしっかり聞く」など)を確認した。
- 話し合いの結果、見つけ出された人物は用紙に記入するように指示した。
- 各グループで話し合いをさせた。

### ⑥ 休憩(10分)

### ⑦ 各グループの発表(30分)

- 1つの出来事を2グループに配布したため、まず出来事を授業者が読みあげ、その2グループのメンバーが見つけ出した人物を交互に発表した。他のグループの生徒も、授業者が出来事を読みあげた際には、主人公になったつもりで聞くよう指示した。
- 担当した2グループから出なかった人物を思いついた生徒にも発表をさせた。授業者は生徒から出た意見を板書した。
- これを3つの出来事について繰り返した。

### ⑧ まとめと感想記入(10分)

- 黒板に書かれたグループ課題の結果を見て、気づいたことなどを発表させた。
- 生徒の発表をもとに、「私たちの行動は、実はとてもたくさんの人に影響を与えていることがあり、それに

気づけなかったりもする。もしかしたら、自分では気づけなくても非常に不快な思いをしている人がいるかもしれない」などと指摘し、生徒の日常生活はどうであるかについても意識を向けさせた。

- 最後に、用紙を配布し、授業の感想を記入させた。

## 3. 授業後の生徒の感想

気づいたことや感じたことについては、「ちょっとしたことでたくさんの人に影響を与えていることがあるとわかった」「自分は気づけなくても、もしかしたら周りの人に迷惑をかけていることがあるかもしれないと思った」「影響を受ける人のことも考えようと思った」などという意見が大半であった。また、グループでの話し合いを受けて、「同じグループの人が自分では全く気づかない意見などを出して驚いた」「いろいろな視点から見るといろいろな意見が出てくる」など、中1の「ソーシャルライフ」でよく強調していたことを、改めて感じ取った生徒もいたようである。

そして、これからの生活で気をつけた方がよいことや心がけたいことについては、「人に迷惑をかけないようにしたい」「他の人たちのことを考えて、自分がどのような行動をすればよいかを考えていきたい」という意見が多かった。

しかし、「電車の中で騒いだりしないようにする」など授業で扱った課題のみに限定した意見を記す生徒もいた。全体的に言えることであるが、生徒に本授業の目的が「社会的迷惑の抑制」であると誤解をされた可能性がある。もちろん、社会考慮を高めることでそうした社会的迷惑の抑止につながることは考えられるが、本授業では決して「社会的迷惑」について考えさせることが目的だったわけではない。しかし、コンビニ前での座り込みや電車内で大声で騒ぐなどといったあまりにも生徒にとって身近な課題を取り上げてしまったため、他者に与えるネガティブな影響のことがばかりが頭に残ってしまったかもしれない。

## 4. 問題点・改善点

最初の、個人課題では出来事の様子を表す絵を黒板に掲示しただけだったか、後ろの方の生徒には見づらいなどの問題もあったため、2002年度の中2の授業では、各自にA4版に縮小した絵を配布した。

また、個人課題でもグループ課題でも、あまりにも非現実的なストーリーを考え出して、そのストーリーに基づいて影響を受ける人物を挙げる生徒がおり、授業本来の主旨とは異なった想像力競争のようになってしまった部分があった。その場には存在しない人のことまで意識

することと、非現実的なストーリーを作り出すことの線引きを生徒に伝えることが非常に困難であった。

グループ課題に関しては、1つの出来事について2グループが考えたため、発表が少し冗長になってしまった。そこで、2002年度の中2の授業では、6グループそれぞれが異なる出来事について考えられるよう課題を用意した。また、出来事を文章でのみ提示したため、特に他のグループの課題を聞いている際に、イメージがわからなかったのか主人公になったつもりで考えようという生徒もいた。そこで、2002年度は、6課題全ての絵を用意し(付表2参照)、その絵を見ながら他のグループの発表を聞くよう指示した。

“3. 授業後の生徒の感想”にも記したように、全体的に「社会的迷惑抑止」が強調された授業になってしまった。そこで、2002年度は、課題の半分は、他者に与えるポジティブな影響が考え出せるようなものにし、あくまでも、ネガティブなことに限らず、目の前にはいない他者の存在にまで意識を向けることが重要であることを強調した。

### 第3回、第4回授業(2001年6月16日) 他者視点取得<sup>9)</sup>

(本授業は、3・4時限を使って110分間で実施した)

#### 1. 授業目的

第1回、第2回授業では、目に見えない人の存在まで意識するという他者への意識の拡大を目的とした。それに引き続き、第3回、第4回授業では、他者の視点を獲得するという他者に対する意識の深化を目的とした。具体的には、多様な視点を取得するという体験を通して、他者を理解する際にその他者の立場に立つことの重要性に気づいてもらうことを期待した。

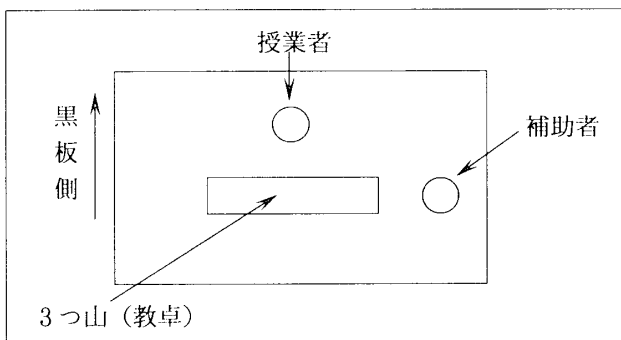


Figure 2 3つ山課題実施時の授業者・補助者の位置

9) 執筆者: 小池はるか

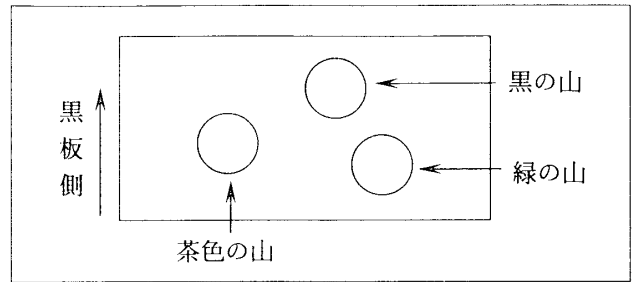


Figure 3 3つ山の配置

## 2. 授業内容

### ① 3つ山課題(10分)

Piaget & Inhelder (1956) の3つ山課題を参考にし、模型を作成した。教壇に3つの山の模型を置き(Figure 2, Figure 3)、黒板側にいる授業者と教壇の横にいる補助者には山がどのように見えているのかを推測させ、絵を描かせた。授業者及び補助者の視点を取得できているかを確認した。

### ② 5コマ漫画課題(15分)

空間認知の発達研究会(1995)の5コマ漫画を使用した(Figure 4)。漫画の書かれている用紙を配布した後、以下のストーリーを読み上げた。

1コマ目「かわいがっていた犬がいました。」

2コマ目「ある日、その犬が車にはねられてしまいました。」

3コマ目「その子はとても悲しみました。」

4コマ目「数日後、その子にプレゼントが届きました。」

5コマ目「そのプレゼントは車のおもちゃでした。それを見て、その子は泣きだしてしまいました。」

ストーリー読み上げ後、「プレゼントを届けた郵便屋さんが考えた、子どもが泣いている理由」を書かせ、発表させた。

※郵便屋さんには取れないような視点(e.g.「プレゼントを見て、車にひかれた飼い犬のことを思い出したから」)が発表された場合には、「どうして郵便屋さんはそれを知っているの?」などと訊ねた。

3つ山課題はものの見え方の推測だったのに対し、5コマ漫画課題は人の考えていることの推測だったということを説明した。また、ものの見え方の推測である3つ山課題より、人の考えていることの推測である5コマ漫画課題の方が難しかったということを確認した。

### ④ クイズその1(20分)

普段生徒と接触のある担任の先生、及び生徒とあまり接触のない先生が、あること(Figure 5)についてどう感じ、どう考えているのかを推測させた。1問終わるごとに、自分の推測と先生の回答を照らし合わせ、正解

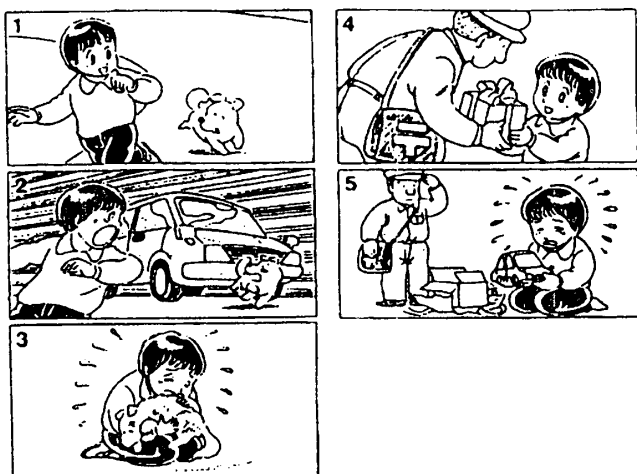


Figure 4 5コマ漫画  
(空間認知の発達研究会, 1995)

#### <クイズその1>

1. 米で友達と待ち合わせをしました。約束の時間を15分過ぎても友達は現れませんでした。さて、先生はどう思ったでしょう。
2. 先日のコンフェデレーションズカップの決勝で、日本がフランスに負けた時、〇〇先生はどう思ったでしょう？
3. 食器を洗っている時に手が滑って、値段の少し高い茶碗を割ってしまいました。先生はどう思ったでしょう？
4. 知り合いの先生がそのクラスの生徒数人から1つの誕生日プレゼントをもらったと聞きました。先生はどう思ったでしょう？

#### <クイズその2>

1. 米で友達と待ち合わせをしました。約束の時間を15分過ぎても友達は現れませんでした。さて、あなたはどう思いましたか？
2. 先日のコンフェデレーションズカップの決勝で、日本がフランスに負けた時、あなたはどう思いましたか？
3. 食器を洗っている時に手が滑って、値段の少し高い茶碗を割ってしまいました。あなたはどう思ったでしょう？

Figure 5 クイズ1・クイズ2で使用された問題

かどうかをチェックさせた。

※担任の先生、及び生徒とあまり接触のない先生には、あらかじめクイズの回答を画用紙に書いてもらった。

あまり接触のない先生の回答より、普段生徒と接触のある担任の先生の回答の方が、正解しにくかったことを確認した。また、相手についての情報が多いと、相手の

気持ちや考えが推測しやすくなることを確認した。

#### ④ 休憩 (10分)

#### ⑤ クイズその2 (30分)

クイズその1の応用として、先生よりも接触率が高いと思われるクラスメートが、あること (Figure 5) についてどう感じ、どう考えているのかを推測させた。生徒を3人または4人の班に分け、自分の感じることまたは考えることを回答させた後、班員の回答を推測させた。1問終わるごとに、自分の推測と班員の回答を照らし合わせ、正解かどうかをチェックさせた。全問終了後、自分の推測の正解率を出し、全問正解者がいたかどうかを確認した。そして、クラスメートとは接触率が高いにもかかわらず、推測の正解率が100%である生徒が少ないことを指摘した。

#### ⑥ まとめ (15分)

3つ山課題、5コマ漫画課題、及びクイズで、視点取得を行ってきたことを確認した。また、ものの見え方の推測より、人の考えていることの推測の方が難しかったということを再度確認した。さらに、相手についての情報が多いと、相手の気持ちや考えが多少推測しやすくなることを再度確認した。

最後に、中2第2回授業で用いたコンビニ課題を提示し、あまり知らない人のことを考えなければならない場面があることを確認した。そういった場面における視点取得の重要性を指摘し、第3回、第4回のまとめとした。

#### ⑦ 感想 (10分)

#### 3. 授業後の感想

「相手の立場に立って考えることは難しい」「意外と相手の気持ちは読み取りにくい」などの感想が見られ、他者の立場に立つことや他者の気持ちを推測することの難しさに気づいた生徒が多かった。また、「知らない人の気持ちを考えるよりも、知っている人の気持ちを考える方が考えやすかった」といった感想が見られ、情報量の多さが推測のしやすさにつながると考えた生徒もいた。このことから、各課題を通して伝えたかったことは、ある程度浸透したようである。また、「たくさんの見方があってそれぞれ考えが違うということがわかったが、お互いのことを知ってもっと理解しあえたらよい」「自分が良いと思ってやっても他の人から見て良くないようなことだったら、すぐに気づけるようになりたい」など、課題を通して学んだことを発展させて考えた生徒もいた。さらに、「学校での友達とのコミュニケーションや社会に出た時に役立つと思う」「話し合いの中で、人のことをいろいろと考えなければいけない時に役立つ」など、本時に学んだ視点取得の日常生活における

有用性を指摘した感想が見られた。

#### 4. 問題点・改善点

主な問題点は、以下の2点である。まず第1に、クイズその1において、「接触のない先生の意見を推測する方が正解率が高い」という現象が生じたことである。これは、クイズの問題が担任の先生が普段話題にしないような内容だったため、担任の先生に対する情報量とあまり接触のない先生に対する情報量の差がなくなり、一部の生徒において「接触のない先生の意見を推測する方が正解率が高い」という現象が生じたと考えられる。このことから、情報量が多いほど推測の正確率が上がるという現象を体験させるためには、担任の先生が生徒に普段話している話題を問題にする必要があるだろう。また、「正解率が高かったのはどちらか」という聞き方ではなく、「推測しづらかったのはどちらか」という聞き方に変えるなど、質問の仕方に工夫をする必要がある。第2に、まとめてコンビニ課題を提示した影響から、「他人に迷惑をかけないようにしたいと思った」といった感想が見られたことである。これは、課題の内容を受けての表面的な感想であると推測され、そうであれば、人間や社会について深く考えたことにはならない。今後は、まとめて用いる題材に注意する必要があるだろう。

#### 第5回、第6回授業（2001年10月6日） グループとして知覚する心理<sup>(10)</sup>

（本授業は、3・4時限を使って110分間で実施した）

##### 1. 授業目的

中1で実施した「ものの見え方・見方」に関する授業（石田，2002参照）の発展バージョンである。中1では、ひとつの物やひとりの人、ある出来事に対する見え方・見方を扱ったが、今回は、たくさんの物や人が集まった時に、それをどう見てしまうのかということに焦点を当てる。私たちの視覚系は、ばらばらの刺激を、あるまとまりをもったものとして知覚しようとする傾向を持っている。こうした知覚上のまとまりを群化と呼ぶが、近接、類同、閉合、よい連続などが群化の要因として考えられている。この傾向は人の集団を見るときにも生じる。また、一度、あるまとまりやグループとして見るという経験をしてしまうと、次からはそのまとまりやグループとしてしか見えなくなってしまう。グループとして見たり、規則性を見いだすことによって、認知的な負荷を低減することができるため、こうした見方をしてしまうのである。本授業では、様々な刺激を見ながら、ものや人の集まりを見るときの人間の特徴を気づかせることが目的である。

それから、本授業には「ソーシャルライフという授業に対するモチベーションを高める」というもうひとつの目的がある。ソーシャルライフの授業も中1から既に20週（40回）近く行っており、中1当初の授業に対する新鮮味や好奇心が薄れてきていると思われた。そこで、本授業を通して「ソーシャルライフは普通の授業とは違う」「おもしろい」などと生徒が再確認できるような授業内容を目指した。

##### 2. 授業内容

###### ① 中1の「ものの見え方・見方」の復習（10分）

- ・順番にいくつかの多義図形を提示し、見えたものを用紙に記述させた。そして、中1の「ものの見え方・見方」の授業で経験した、1つの絵なのに2通りの見え方があったり、同じものが違って見えることを思い出させた。

###### ② 周囲の図から影響を受けて刺激図形の見え方が異なることの体験（15分）

- ・半分の生徒には、Figure 6a に示した「顔の集合図形」が描かれた用紙を配布し、残り半分の生徒には、Figure 6b に示した「動物の集合図形」が描かれた用紙を配布した。

- ・Figure 6c の「刺激図形」を黒板に掲示し、何に見えるかを用紙に記入させた。

- ・記入したことを生徒に発表をさせた。「顔の集合図形」が配布された生徒は「おじさんの顔」と、「動物の集合図形」が配布された生徒は「ネズミ」と回答することを期待したが、多くの生徒が「ネズミ」と回答した。しかし、「動物の集合図形」が配布された生徒にはいなかったが、「顔の集合図形」が配布された生徒の中には「人の顔」と答えた生徒がいたことを全員で確認した。

- ・この時点で初めて、配布した図形が2種類あったことを生徒に伝え、両方の図形を提示した。

- ・「最初に配布された図形と刺激図形をひとつのまとまりとして見たことによって、動物の集合図形を配布された人は刺激図形を動物というまとまりのひとつとして見たが、顔の集合図形を配布された人は顔というまとまりのひとつとして刺激図形を見たため違いが生じた。人間は、何かを見る時に、周りのものを含めてグループとして見る傾向があり、まとまりのある意味づけをしてしまう。」というように、「顔の集合図形」を配布された生徒の中に、刺激図形を「人の顔」と答えた生徒がいたことの理由を解説した。

- ・さらに、中1の授業で使用した刺激を取り上げて、上記の解説を補足した。

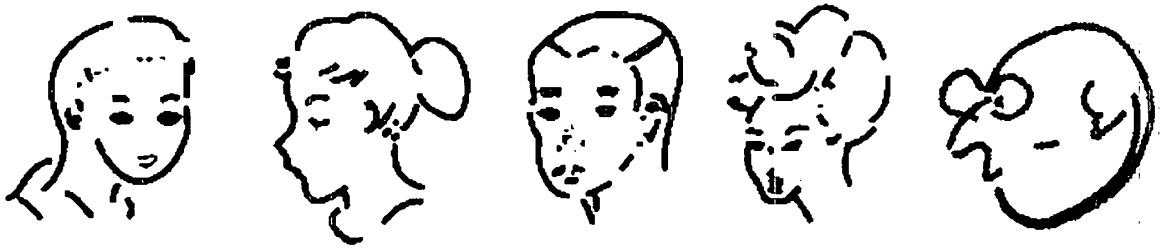


Figure 6a 顔の集合図形

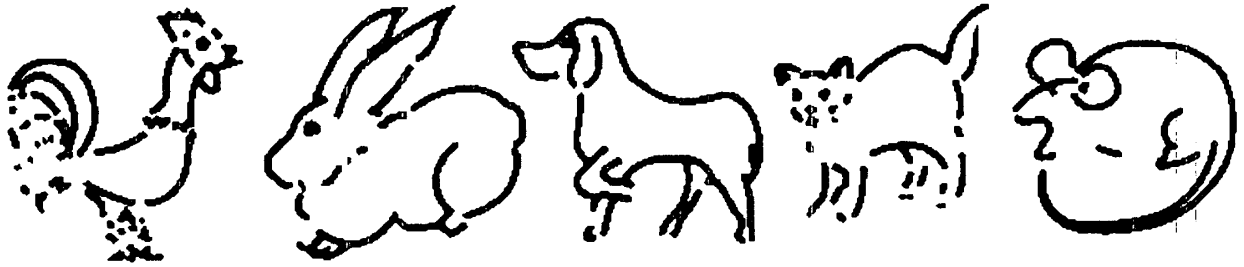


Figure 6b 動物の集合図形

③ 見えないものが図（まとまり）として見えるようになることの体験（20分）

- Figure 7 や付表 3 に示した絵を黒板に順に掲示し、何が見えるかを各自で用紙に記入させた。そして、何が見えるかを発表させ、他の生徒にわかるよう黒板の絵を使って説明をさせた。
- なぜ「犬」や「人」に見えるのかを考えてもらうと問題提起をし、休憩とした。

④ 休憩（10分）

⑤ なぜ見えたのかを考える（10分）

- なぜ、ただの黒い点やシミのような絵の中から、「犬」や「人の顔」が見えるようになったのかを考えさせた。
- 各自が考えたことを発表させた。生徒からは、「点やある部分が何か意味のある図形だと思ったから見えた」などという意見が出された。
- 生徒の意見を採用しながら解説を行った。
- Figure 8 の左側の図を提示し、何が見えるかを生徒に尋ねた。生徒は「下向きの三角形と、周りに3つの花のような図」と答えた。
- 続いて、Figure 8 の右側の図を提示し、何が見えるかを同様に生徒に尋ねた。生徒からは「下向きの三角形と上向きの三角形」という意見が出された。
- Figure 8 の図は、三角形が線で書かれているわけではないのに、三角形が見える図であるが、この理由を以下のように解説した。「みんなは三角形がどういう形のものかを知っていて、この図を見た時にまとまりのあるものを探すために、三角形が見えてくるわけです。私たちは、ついつい、まとまりのあるものを探そうとする傾向があるのですね。わけのわからないもの



Figure 6c 刺激図形



Figure 7 「犬」というまとまりに見える絵

よりは意味があるものの方が、見ていて安心するのではないのでしょうか。」

- もう一度、付表 3 の絵を掲示し、何が見えるかを生徒

に問うた。ほとんどの生徒が「人の顔」と答えた。そこで、「どうして今度はすぐに「人の顔」が見えたのか」というと、私たちは、一度、まとまりのあるものを見てしまうと、次からは、まとまりとしてしか見えなくなってしまうのです。」と、人間のものの見方の特徴をさらに解説した。

⑥ ゲシュタルト図形を用いて、群化の体験およびその要因を考えさせる (10分)

- Figure 9 の図を数秒提示して、「何が書いてあったか」を言葉で用紙に記すよう指示した。全員が記入し終わったら、数人に発表をさせ、その意見を板書した。
- Figure 10, Figure 11 についても同様に繰り返した。
- ほとんどの生徒が、Figure 9 に関しては「黒丸 2 つと白丸 2 つ」という表現を使って説明しており、Figure 10 は「黒丸 2 つ」という表現を使い、Figure 11 は「黒丸 2 つと四角 2 つ」という表現を使ってい

たことを、黒板を見ながら全員で確認した。そして、Figure 9 と Figure 11 は、同じものや似たものをまとめて見ており、Figure 10 は、近くにあるものをまとめて見ていたと解説し、これは人間のものの見方の傾向であることを伝えた。

⑦ グルーピングという見方の傾向は“もの”に限ったことではないことを人物を題材にして体験する (25分)

- Figure 12 の上段、下段の絵をそれぞれ半分の生徒に配布した。なお、上段と下段は人物の並び方が異なっているだけである。基準はどのようなでも構わないので、絵の中の人物を 2 グループずつに分けるよう指示し、用紙に記入させ、発表させた。多くの生徒が、「小学生と高校生（もしくは中学生）」「男と女」という分け方をしていた。ただし、いずれの絵を配布されたかによって、最初に思いついたグルーピングが異なっていた可能性があることも指摘した。

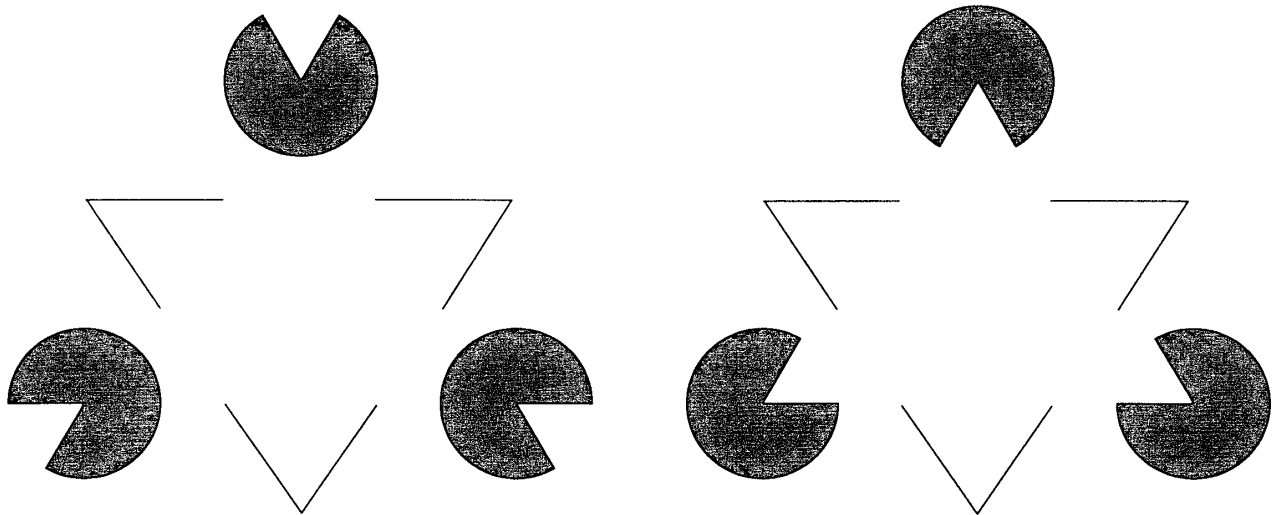


Figure 8 主観的三角形（左が一枚目に提示した図、右が二枚目に提示した図）



Figure 9 ゲシュタルト図形 その 1



Figure 10 ゲシュタルト図形 その 2



Figure 11 ゲシュタルト図形 その 3



- ・続いて、付表4のようなたくさんの人物が描かれている絵を見て、自由にグループ分けをし、用紙に記入するよう指示した。そして、発表をさせ何通りもの分け方が可能であることを全員で確認した。この課題を通して、人間をまとまりやグループに分けるのは決して単純ではないことや、自分が考えたまとめ方以外にもまとめ方は存在する可能性があることなどに気づかせた。

#### ⑧ 感想記入とまとめ（5分）

- ・授業を受けて、気づいたこと感じたことを用紙に記入させた。
- ・人は、ついついまとまりのあるものとしてものを見てしまったり、まとまりのあるものとして意味づけしてしまう傾向があること、また、人間をまとまりやグループに分けようとすると色々な分け方があって、単純ではないということに気づくことができたかを確認し、まとめとした。

### 3. 授業後の生徒の感想

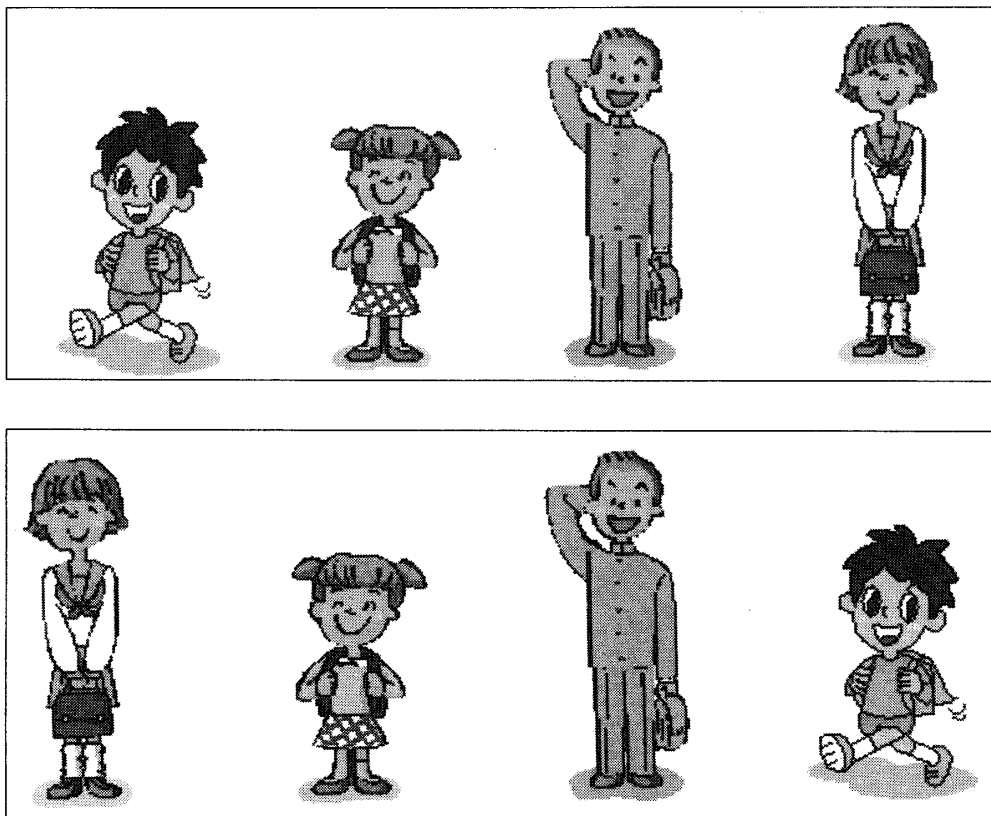
「楽しかった」「おもしろかった」という意見が多かった。本授業を参観した他大学の院生も「退屈そうにしている生徒がいなかった」という感想をあげてお

り、本授業に対する生徒の活動は非常に積極的だったと思われる。しかし、目的は「ソーシャルライフに対する生徒の動機づけを高める」ことであったため、次回以降の授業にこの効果が継続するか否かが重要である。

授業内容に則した感想としては、「わけがわからないものを見ていて実際に不安になるので、知っているものをあてはめたり、自分でまとめてしまったりするのだと気づき、とても驚いたし納得した」「同じ人がいろいろなグループに入る可能性があるのに、これだ！と決めてしまうと他のまとめ方をしなくなってしまうかもと思った」など、日常生活と結びつけて記述をした生徒もいた。しかし、中には、「人によって見方は違うのだとあらためて思った」「いろいろな視点でものは見ないといけないと思った」など、中1の「ものの見え方・見方」の授業と同様の感想しか記述していない生徒もいた。こうした生徒は、後半の人物を題材にした課題についての感想は、一切記述していない場合がほとんどであったことから、前半の図形のインパクトが強すぎたため、本授業の主旨が伝わらなかったことが考えられた。

### 4. 問題点・改善点

課題の順番は授業の目的にあわせて検討する必要がある



注) 上段と下段の2種類を半分ずつ生徒に配布した。

Figure 12 人を題材にしたグルーピング課題その1

と思われる。本授業では、中1の復習を兼ねて多義図形を取り上げ、次に、周囲の図との関係から見え方が異なる図形、そして、隠し絵を使用した。多義図形を使用した中1の授業では、「いろいろな見方がある」ことが強調されたため、本授業でも最初にそのことが意識化されてしまい、隠し絵などでも「いろいろな見方をしよう」という動機づけが強く働き本来の主旨が伝わらなかった可能性が考えられる。また、これも授業の目的と密接に絡んでいるが、発問の仕方にも注意を払う必要があると思われる。というのは、「何が見える？」という発問と「顔を見つけて」という発問では、生徒のその絵に対する動機づけが異なってくる。ただし、「顔を見つけて」などのような発問をすれば、授業者が期待する反応を引き出すことはできても、無意識のうちに知っているものやまとまりのあるものを見つけ出してしまうという体験はできなくなってしまう。発問の仕方のような問題は、本授業に限ったことではなく、いずれの授業においても十分に検討すべき問題である。

最後に、「ソーシャルライフ」に対する生徒の動機づけの問題であるが、本授業に限っては生徒の動機づけは高かったと思われる。「ソーシャルライフ」は、教科の授業のような知識伝達やある特定の技能の育成が目的ではなく、人間・社会を考える能力を「刺激する」ことが目的である。廣岡・元吉・小川・斎藤(2001)は、クリティカルシンキング(以下、クリシンと記す)に関する研究で以下のようなことを述べている。「クリシン教育における問題はおおきく分けて3つ指摘することができる。一つは、クリシンの能力がない場合にそれをどのように教育するかという問題である。二つ目は、能力はあってもそれを発動させようとする傾向性がない場合にどのようにすべきかという問題である。(中略)。そして三つ目の問題は、クリシンに対する嫌悪感やクリシンをしたくとも思わないような人にどのような教育をするべきかという、より根本的な問題である。」と。この指摘を「ソーシャルライフ」と照らし合わせて考えると、生徒に、人間・社会を考える能力に対する嫌悪感を持たせたり、そうした能力を身につけたいと思わなくさせることは避けなくてはならない。そして、人間・社会を考える能力に対する志向性を育成する必要があると思われる。生徒が楽しむこと、喜ぶことを最優先することについては、色々な議論があると思われる。しかし、「ソーシャルライフ」では、授業を通して「人間・社会を考える能力」に対する志向性、興味、関心などを生徒が持ち続けられることを目指していることから、生徒の動機づけを維持するための様々な工夫が今後も必要であると考えている。

## 第7回授業(2001年11月17日前半)ステレオタイプに基づいた認知<sup>11)</sup>

### 1. 本授業の目的

前回の授業では、様々な基準によって人をグループ分けする傾向について扱われた。本授業では、このようなグループ分けが行われた後、どのような現象が生じやすくなるのかという事項について、ステレオタイプに基づいた認知という観点から、生徒に考えさせることを目的とした。

### 2. 授業内容

#### 1) 課題1の実施(5分)

まず、以下のような、ある人物の特徴について述べられた文章が書かれた2種類のプリントを用意した(Figure 13)。1つ目のプリントに書かれた文章は、「50歳の男性」という比較的高齢な人物であるにもかかわらず、ファーストフードや『モーニング娘。』等の若者に人気があると思われる食べ物・芸能人を好む」という、ステレオタイプに合致しない人物について述べられたものである。一方、2つ目のプリントに書かれた文章は、「50歳の男性」という箇所が「小学6年生」という子どもに変更されており、ステレオタイプに合致する人物について書かれたものである。このような2種類のプリントのうち、前者は教室の右半分に配布し、後者は左半分に配布した。その後、各人物に対する印象を、林(1978)を参考に①親しみやすさ(感じの良さ、近づきやすさ)、②活動性(積極性、自信)、③望ましさ(責任感の強さ、慎重さ)、の3つの観点からなる計6つの項目に対して、5段階評定で回答用紙に記入させた。回答用紙はすぐに

#### Aさんについての情報

「Aさんは、50歳の男性です。ファーストフードが好きで、週に2回はお店に入ります。そして、最新のヒットチャートにくわしく、モーニング娘。のメンバーも全員分かります。」

#### Aさんについての情報

「Aさんは、小学6年生の男の子です。ファーストフードが好きで、週に2回はお店に入ります。そして、最新のヒットチャートにくわしく、モーニング娘。のメンバーも全員分かります。」

(上がステレオタイプに合致しないもの、下が合致するもの)

Figure 13 課題1に用いられたプリント

11) 執筆者：出口拓彦

回収し、補助者が集計を始めた。

## 2) 課題2の実施(5分)

次に、ある人物について述べられたオーディオテープを再生した(Figure 14)。テープを聞かせた後、3人の登場人物(ドクター・スミス、父親、子ども)の関係について考えさせ、解答用紙に記入させた。この問題は、性役割のステレオタイプに関するものであり、「医者=男性の仕事」という認知を行うと、正確な解答が困難となる。なお、生徒の解答後、「ドクター・スミスは重体の子どもの母親であり、亡くなったお父さんはドクター・スミスの夫である」という正答を教示した。(本課題は渥美(1995)を参考に作成した。)

## 3) ステレオタイプ認知を利用した演出(15分)

上記の2つの課題の終了後、「あなたは、演出家として、ある職業の人を劇の中に登場させます。この人は、誰が見てもその仕事をしている人だと分かるような振る舞いや性格をしていなくてはなりません。」と説明し、ステレオタイプ認知を利用して、ある職業についている人物の演出を行うよう教示した。各グループが演出する職業については、「看護婦・女優・大学教授・警察官」の4つの中から指導者が指定した。課題は5人編成のグループで行った。この際、「演出だけを見て、何の職業の人か分かるようにする」ように教示した。さらに、服装や持ち物による演出は分かりやすくなりすぎるため、避けるように教示した。作成した演出は、回答用紙に記

ドクター・スミスは、アメリカのコロラド州立病院に勤務しているとても腕のいい外科医です。仕事中はいつも冷静で、しかも判断は大胆かつ慎重で、州知事にまで厚く信頼されている人です。ドクター・スミスが夜勤をしていたある日、緊急外来の電話が鳴りました。交通事故の怪我人を今からその病院へ運び込むので手術をしてほしいといっています。父親が息子と一緒にドライブ中、ハンドル操作を誤って谷へ転落し、車は大破、父親は即死、子どもは重体だと救急隊員は告げました。20分後、重体の子どもが病院に運び込まれてきました。その子どもの顔を見て、ドクター・スミスはあっと驚き、その場に立ちすくんでしまいました。その子は、ドクター・スミスの息子だったのです。

さて、ここで問題です。即死したお父さんと、重体の子どもと、ドクター・スミスの三人の関係は何だとおもいますか？

※渥美(1995)を基に作成  
(イタリックの部分は口頭で説明)

Figure 14 「ドクター・スミス」問題

入させ、記入済みの回答用紙は他のグループのものと交換させた。そして、どの職業についての演出について書かれたものなのかについて考えさせ、解答後、演出を作成したグループの成員から正答を確認させた。

## 4) まとめ(5分)

課題1の回答用紙の集計結果を発表し、ステレオタイプに合致した人物よりも、合致しない人物の方が、否定的な印象を抱かれていることを確認させた。また、課題2に対する解答を基に、性役割によるステレオタイプ認知の存在について説明した。さらに、「職業の演出」の課題を例に挙げ、演出の際には、多くの人間が共通して持っている「ある職業の人らしい特徴」、つまりステレオタイプが利用されたことについて触れた。そして、このようなステレオタイプ認知を行うことの利点、問題点について説明された。利点については、「人と話をするときに、共通の知識などがあると話がすんなり伝わったりする」「はじめて見る人や物事を判断する際にあらかじめ何か知っていると役立つこともありうるのではないかなどと説明した。一方、問題点については、「特定の人を見るときに、間違ったイメージを勝手に当てはめてしまうことがあるかもしれない」などと説明した。

このようなステレオタイプ認知の説明の後、再度ステレオタイプ認知に関するクイズを提示した。クイズは、「Aさんは学生時代、柔道の選手でした。Aさんは息子のBさんに厳しく柔道を教えています。だけど、AさんはBさんの父親ではありません。AさんとBさんの関係は？」(菅野, 1997)というものである。このクイズは、課題2と同様に、「柔道の選手=男性」というステレオタイプ認知を行うと正確な解答が難しくなるものである。クイズに対する生徒の解答を求めた後、正答を教示した。そして、授業に対する意見・感想を用紙に記入させた。

## 3. 課題の結果

### 1) 課題1

まず、課題1については、ステレオタイプに合致した人物、合致しない人物に対する印象ごとに、評定値の平均を算出した。評定値の算出は、親しみやすさ、活動性、望ましさ、という3つの観点ごとに行った。その結果、A組においては、親しみやすさ(合致3.0, 非合致2.2)、活動性(合致3.5, 非合致3.3)、望ましさ(合致2.5, 非合致2.0)となった。一方、B組においては、親しみやすさ(合致3.3, 非合致2.7)、活動性(合致3.3, 非合致3.2)、望ましさ(合致2.5, 非合致2.7)となった。このように、学級によって合致-非合致間の大小関係に一部相違が見られたものの、親しみやすさに関しては、

共にステレオタイプに合致した人物に対する印象の方が、より肯定的な値が示された。なお、A組の方が、より明確な数値が示されたため、B組においてもA組における数値を提示した。

## 2) 課題2

次に、課題2については、「ドクターミスが母親、あるいは女性である」という正答を解答した者は、A組においては、36名中6名、B組においては37名中13名であった。全体としては、約4分の1の生徒が正答であった。

## 3) 授業に対する生徒の意見・感想

「年れいや性別で人を判断することは、やめるっていうこともできないけど気をつけようと思った」「人のことを自分の勝手な考えに当てはめて考えたりしないようにする」というように、ステレオタイプ認知を行うことの問題について触れられたものが多かった。また、「Dr. ミスには、本当におどろいた」というように、課題2の問題から強いインパクトを受けたというものもあった。この他に、「自分の知らないうちに、いろんなイメージを持ってしまっているんだなと思った。イメージを持つのはよいコトなのか良くないのかどっちかなと思った」というような、ステレオタイプ認知を行うことの是非について悩んだことを示す意見・感想もあった。

## 4. 今後の課題

授業で用いられた課題については、生徒の興味・関心をかなり引くものであり、授業内容を適切に反映するものであったと思われる。このため、このようなタイプの教材をいくつか作成し、課題にバリエーションを持たせると、より利用範囲が広がると思われる。

また、本授業においては、「ステレオタイプ認知を行うことの是非」については特に明確化せず、良い点も悪い点も両方存在するという立場で授業が行われた。しかし、生徒の意見・感想においては、ステレオタイプ認知を、どちらかという避けるべきものとしてとらえたと思わせるものがいくつか見られた。このため、今後は、生徒の発達段階をふまえつつ、ステレオタイプ認知を行うことの良い点・悪い点（問題点）について、「なぜ、人はステレオタイプ認知を行うのか」という事項について、より深く掘り下げることも検討していく必要があると思われる。

## 第8回授業（2001年11月17日後半）「同じような意見の人だけで考えること」の問題

### 1. 本授業の目的

1年生の授業においては、グループでの話し合いに関する授業が計3回行われ、自分や他人の意見を聞き、さらに、多様な意見・考え方を受容することの大切さについて触れられた。本授業においては、話し合いを行う際に、周囲のメンバーが予め持っている意見に注目し、①「自分と同じ考えを持った人だけで構成されたグループ」で話し合うこと（物事を考えること）に伴う問題に気づく、②「様々な意見を持った人で物事を考えること」の大切さに気づく、という2つの事項を目的とした。

### 2. 授業内容

#### 1) 課題の実施（25分）

まず始めに、2つの課題が記してある問題シート（Figure 15; Wallach, Kogan & Bem, 1962を参考に作成）を生徒個人に配布した。課題1は、演劇大会を題材として、「本番直前の『大幅な変更』という、『確実ではないけれども、成功すると、とても大きなメリットや利益を手に入れることができる』という方法があるときに、『大幅な変更』によって劇が成功する確率がどの程度であれば変更をするのか?」ということについて考えさせるものである。一方、課題2は、展覧会への絵の出品を題材として、課題1と同様に、「『大規模な修正』によって絵がすばらしいものになる確率がどの程度であれば変更をするのか?」ということについて考えさせるものである。指導者が問題シートの課題を読み上げた後（授業時間の都合上、課題1のみ読み上げた）、2つの課題について生徒個人で5分間ほど考えさせ、回答を求めた。

次に、「今日は、グループ対グループで議論をする練習をします」と説明した。そして、生徒を「挑戦派」と「安全派」のグループに分けるために、個人で行った回答を、生徒全員に挙手を求めることによって発表させた。さらに、生徒の回答の中央値を基準として、成功する確率が低くても「劇の変更」ないし「絵の修正」を行う、と回答した者を「挑戦派」とし、逆に、比較的高い確率になってから「変更」「修正」を行う、と回答した者を「安全派」とした。なお、課題1・課題2のいずれの回答を基準に分類するかについては、「挑戦派」「安全派」の人数が約半数ずつになる方の課題を使用した。

その後、「挑戦派」のみ、「安全派」のみで構成された5～6人のグループを編成し、「同じ考えの人同士で、お互いの意見を確認しておくために、意見交換をしてもらいます」と説明した。そして、10分間ほどグループで

## 問題1 「演出の変更」

あなたは、演劇の監督役です。あなたのクラスは、3日後の演劇発表会に向け、一生懸命劇の練習をしてきました。そして、練習もいよいよ大詰めとなってきました。

しかし、仕上げの練習をしているうちに、今までの演出を大幅に変更するというアイデアが浮かんできました。それは、「登場人物の動作やせりふ、照明などの色々な部分に大きな変更をおこなう」というものです。この変更をして劇が成功すれば、その劇はとて素晴らしいものになり、発表会で表彰されることも夢ではなくなります。しかし、失敗すれば、あなたのクラスは、とんでもない評価をされてしまうかもしれません。この変更は、登場人物の動作やせりふ、照明などのやり方などを、全て変える必要があり、「どこか一カ所だけを変える」ということはできません。

あなたは、大幅な変更をするべきか、しないべきか、迷っています。

さて、あなたは、『『大幅な変更』をして、劇が成功する確率』がどのくらいであれば、「大幅な変更」をしますか？

「大幅な変更」をして、劇が成功する確率が…

- |              |               |
|--------------|---------------|
| ① 10%なら変更する。 | ⑥ 60%なら変更する。  |
| ② 20%なら変更する。 | ⑦ 70%なら変更する。  |
| ③ 30%なら変更する。 | ⑧ 80%なら変更する。  |
| ④ 40%なら変更する。 | ⑨ 90%なら変更する。  |
| ⑤ 50%なら変更する。 | ⑩ 100%なら変更する。 |

## 問題2 「最後の仕上げ」

あなたは、1週間後の展覧会に出品するために絵を描いています。そして、絵はだんだん完成に近づいて、最後の仕上げに入りました。

しかし、ここにきてあなたは、今描いている絵に対して、ある「大規模な修正」をすることを思いつきました。この修正に成功すれば、その絵はとて素晴らしいものになり、展覧会で入選することも夢ではなくなります。しかし、失敗すれば、全然価値のない絵になってしまい、展覧会への出品自体をあきらめなければなりません。

あなたは、大規模な修正をするべきか、しないべきか、迷っています。

さて、あなたは、『『大規模な修正』に成功する確率』がどのくらいであれば、「大規模な修正」をしますか？

「大規模な修正」に成功する確率が…

- |              |               |
|--------------|---------------|
| ① 10%なら修正する。 | ⑥ 60%なら修正する。  |
| ② 20%なら修正する。 | ⑦ 70%なら修正する。  |
| ③ 30%なら修正する。 | ⑧ 80%なら修正する。  |
| ④ 40%なら修正する。 | ⑨ 90%なら修正する。  |
| ⑤ 50%なら修正する。 | ⑩ 100%なら修正する。 |

(Wallach, Kogan & Bem, 1962を参考に作成)

Figure 15 問題シート

課題について話し合わせた。この際、最初に個人で考えた回答を記した用紙を回収した。

グループでの話し合いの終了後、再度、現在の個人での回答を用紙に記入させた。そして、「挑戦派」と「安

全派」でグループ対グループの、学級全体での話し合いを行った。この話し合いの間に、補助者は1回目の回答（グループによる話し合い前）と2回目の回答（話し合い後）を集計した。

## 2) まとめ (10分間)

学級全体での話し合いの終了後、机の配置を元に戻し、個人による回答の集計結果を板書した (Figure 16)。そして、挑戦派の人たちは、より挑戦的な意見になり、安全派の人たちは、より安全な意見になっていることを確認させた。その後、「似たような意見の人たちだけで話し合うこと」の問題点 (意見が非常に極端になってしまうこと) について触れ、「様々な意見を持った人で物事を考えること」の大切さについて説明した。最後に、授業に対する意見や感想を生徒に対して求めた。

## 3. 課題の結果

### 1) 話し合い前後における意見の変化

まず、A組においては、挑戦派は4.00から1.55、安全派は8.88から9.31へと変化した。一方、B組においては挑戦派は3.47から1.13、安全派は8.24から8.45へと変化した。つまり、2つの学級ともに、元々持っていた意見が、より極端な方向へと変化したことが示された。また、このような傾向は、特に挑戦派において顕著に示され、安全派における変化は比較的小さかった。

### 2) 授業に対する生徒の意見・感想

「同じ意見とか考えの人たちだけで話し合いをすると、かたよった考えになることがよく分かった」「話合う子だけと接するんじゃなくて、いろいろな見方のあ

見の人が集まると自分の意見はまちがってなかったと再確認できる。でもそれで周りが見えなくなってまちがってる所を見落とすかもしれないから何でも物事はおちついて考えなければいけないと思った」「周りとかが同じ意見だとどうしても味方が多くかんじられてその意見をきょくたんにしたりして、一方的なかんじになるな～」といったように、意見が極端になる理由についてまで踏み込んで考えたものも見られた。また、なお、全体討議の時間をもう少しとってほしいという趣旨の感想もいくつか見られた。

## 4. 今後の課題

本授業においては、「同じような意見の人だけで話し合うと意見が極端になりやすい」という現象の存在については扱ったものの、「なぜそのような現象が生じるのか」という理由については深く扱われなかった。しかし、授業に対する意見や感想において、その理由について触れる者もあり、今後は生徒の発達段階をふまえつつ、このような現象の発生する過程にも触れていくことが重要であると思われる。また、授業時間の都合上、全体討議の時間が非常に短くなってしまい、そのまとめ方も多少曖昧なものになってしまったことから、討議時間やまとめ方などについても再検討する必要がある。

## 第9回、第10回授業 (2002年2月2日) まわりの人にあわせる<sup>12)</sup>

(本授業は、3・4時限を使って110分間で実施した)

### 1. 授業目的

集団のなかでは「まわりの人にあわせる (同調)」現象が生じる。同調により集団の斉一性が生まれ、凝集性を維持することができるが、集団浅慮も招きやすく、また個人内に葛藤を生じることもある。本授業では、集団では同調が生じることを体験させ、それは「自然」で社会情緒的な効果をもっていると同時に危険性もあることに気づかせることを目的とした。

### 2. 授業内容

- ① グループ内で同調が生じることを知るためのディスカッション (35分)
- ・まず第8回の授業で、実際にグループ同士の討論ができなかった方の課題を挙げ、それを題材として用いることを説明した。問題シートを配布し、問題の内容を理解していることを確認した。

挑 戦 派				安 全 派			
話し合い前		話し合い後		話し合い前		話し合い後	
平均	4.00	平均	1.55	平均	8.88	平均	9.31
内訳 (人数)		内訳 (人数)		内訳 (人数)		内訳 (人数)	
①	8	①	18	①		①	
②	9	②		②		②	
③		③		③		③	
④		④		④		④	
⑤	4	⑤	1	⑤		⑤	
⑥	4	⑥		⑥		⑥	
⑦	4	⑦		⑦		⑦	
⑧		⑧	1	⑧	8	⑧	5
⑨		⑨		⑨	2	⑨	1
⑩		⑩		⑩	6	⑩	10

Figure 16 集計結果の板書の例

る人と接することも大事だと思った」というように、「同じような意見の人だけで話し合うこと」の問題点を知り、いろいろな意見に接することの大切さに気づいたことを示すものが多かった。また、「やっぱり、同じ意

12) 執筆者：坂本 剛

- ・第8回の手続きと同じく、課題について生徒個人で5分間ほど考えさせ、回答を求めた（回答シート1へ記入）。回答を生徒全員に挙手をさせ、生徒を「挑戦派」と「安全派」のグループに分けた。そして今回は前回よりも時間を多くとってグループ対抗でディスカッションをすること、このゲームはより説得力ある主張をした方が勝ちになることを説明した。
  - ・各グループ内でさらに5～6人のグループを編成し、お互いの意見を確認しておくために、意見交換をしようという名目で、10分間ほどグループで課題について話し合わせた。この際、最初に個人で考えた回答を記した用紙を回収した。
  - ・話し合いが終了した時点で、「挑戦派」「安全派」それぞれに一枚ずつ回答シート（回答シート2）を配布し、そこに現時点での個人の回答と出席番号を記入させた。
  - ・学級全体で「挑戦派」「安全派」対抗のディスカッションを行った。この間に、補助者は1回目の回答（グループによる話し合い前）と2回目の回答（話し合い後）を集計しグラフを作成した。ディスカッション終了時に、教員がどちらがより説得力のある主張をできたかの審査結果を発表した。
- ※このディスカッションのねらいは、5～6人のグループでの意見交換の際やディスカッション時に同調圧力がグループ内で生じることを経験することにあった。
- ② 同調の導入（ひも課題）（10分）
- 湾曲したひもを貼り付けたボードを黒板に提示し、ひもの長さをひとりひとりに考えさせ、口頭で順に回答させた。指導者は板書をし、補助者はグラフ作成のため、パソコンへの入力を行った。
- ③ 休憩（10分）
- この休憩中に、線分の長さ判断が収束していくプロセスがわかるように、パソコンへの入力データをもとにグラフ化を行った。
- ④ 同調の導入（ひも課題）フィードバック（5分）
- 休憩中に作成したグラフを提示し、前半ではさまざまな値に散らばって回答されていたのが、後半では特定の値周辺に回答が集まっている様子を視覚的に確認させた。
- ⑤ アッシュの線分を用いた同調実験の解説（10分）
- 集団で活動する際に、同調現象が生じることは、まったく自然なことであることを理解させるため、アッシュの同調実験（Asch, 1951）などについておおまかに説明した。
- ⑥ ディスカッションの中の同調行動（10分）
- ①で経験したグループでの意見交換やディスカッショ

ンの中に同調現象だと思われることが生じていたことを理解させるため、グラフを提示した。ディスカッション中の観察をもとにしながら、班の話し合いの時に仲間の意見と同じになるように意見を変えなかったか、みんなと違う意見の人を説得したりして、同じ意見になるようにしたりしなかったか思い出させた。

#### ⑦ 同調がもたらす結果についての考察（7分）

これまで扱ってきた同調行動にはどのような機能があるのか問いかけた。この際、できるだけポジティブネガティブ両側面について考えるよう促した。

※例えばポジティブな機能としては、同調が社会情緒的な意味において心地よさを生む現象であること、またネガティブな機能としては過度の同調が集団の活動にマイナスに働く可能性があることや、同調することによって個人的な不全感を生じることなどに生徒自身が気づけるように導いた。

#### ⑧ 同調の回避について考える（5分）

同調を防ぐとしたらどうすればいいか生徒から意見を聞いた。

※どんな意見が出ようと、基本的には正解としたが、少なくとも同調のメカニズムを知っていること自体が、気づきのヒントを与えていることには言及した。

#### ⑨ 感想記入（8分）

### 3. 生徒の感想から

多くの生徒の感想から、日常生活の中での対人関係において「人が集まるとお互いに意見や行動をあわせあう」現象が存在し、自分自身もそうすることがあることには日頃から気づいていた様子がうかがえた。そしてそのなかで、まわりの人に流されやすくなってしまった自分を意識したり、「みんながやっているからきっと正しいんだろう」と思いつつ釈然としない気持ちを持ったりした経験があることを示す感想も見られた。これらは生徒・児童が学校生活の中で同調を行うことによって精神的に疲労しているという指摘（日本子どもを守る会, 1996; Sakamoto, 2001; 有倉, 1996）と一貫する部分もあり、中学生を対象とする本プロジェクトのような授業計画において同調について扱う機会があったのは適当であったと考えられる。

「意識しないうちに自分の意見が流されていた」「ひも課題では、ものの見え方まで変わった」などの感想から、まず本授業が生徒に同調を体験させることができたことが分かった。そして、「自分の意見をしっかりと持ちたい」「周囲に流されないようになりたい」「いじめも同調が原因だと思う」という感想がある一方、「同調があるとみんな安心できる」や「友だち集団のノリがよく

なる」などの感想もあり、また両面を含むような「協調性はいい面ではとても良いが、いじめなどの悪い面ではとても怖い」「人にあわせることはいいことだと思っていたが怖さもあることを知った」「人と協調して生きていくことは大切だけど、危険なところもある」などの感想も多く見られ、同調のポジネガ両側面についての気づきをうかがわせた。

「自分の意見を言いつつ、人にあわせないといけないという難しい環境にある」「自分の意見を主張しすぎるのもいけないし、流されるのもいけないと思った。人間って難しい」「まわりの意見を聞いて自分の意見を生み出すことも大切だけど、まわりの意見に流されてはいけないと思った」「人の意見を参考にして自分で考えることと、流されることは違うと感じた」などの感想もあり、両側面の存在に気づいた上でバランスを保ってこうとする意見を持った生徒がいることをうかがわせた。

#### 4. 問題点・改善点

まず、前半のディスカッションでは第8回と同じ課題を用いたため、前回において時間の都合から十分な議論ができなかったことへの不満を和らげることができた一方で、「また同じ課題か」という飽きを感じる生徒も見られた。生徒にとって、時間を多く与えられた自由な討論自体は楽しいと感じられる課題であるようなので、その内容については生徒が積極的に参加することのできる題材である必要があると言える。

②のひも課題では、クラスの半数くらいまで回答させていくと、同調とは逆に独自性を刺激される生徒が現れるのは自然なことであったが、次に示すディスカッションでの意見の同調と同じく、どのような形で体験させるか、今回が必ずしも最良であったとは考えにくい。

⑥のディスカッションの中の同調行動をグラフで示す際に、A・B両クラスの「挑戦派」「安全派」4パターンのうち、明確な同調行動を示したのは2パターンであった。つまり見ようによっては同調に見えるという程度のものではあった。今回は同調行動という身近な現象である上に実際の実験例まで紹介したので、同調の存在は体験として受け入れられることができたと考えられるが、今後はどのような形で体験させるか慎重に吟味すべきであると考えられる。また今回も同様であるが、本題についての説明をすることなく課題を行わせ、その結果ある現象が見出されるというスタイルの授業は、見方によっては「ひっかけ問題」的であり、なかには不満を持ち始めている生徒もいるように思われる。もちろん種明かしがある事を分かった上で課題に参加している生徒も多いのだが、ある現象を体験させるための授業スタイルについて

別アイデアをあたためておくことが必要である。

## 引用文献

- Asch, S. E. 1951 Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgements. In H. Guetzkow (Ed.), *Groups, leadership, and men*. Carnegie Press. (岡村二郎訳 1969 集団圧力が判断の修正とゆがみに及ぼす効果 三隅二不二・佐々木薫訳編 グループ・ダイナミックス 第2版I 誠信書房 Pp. 227-240.)
- 渥美雅子 1995 女の心模様 日本経済新聞(2月7日付夕刊)
- 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.
- 廣岡秀一・元吉忠寛・小川一美・斎藤和志 2001 クリティカルシンキングに対する志向性の測定に関する探索的研究(2) 三重大学教育実践総合センター紀要, 21, 93-102.
- 石田靖彦 2002 ものの見え方・見方 吉田俊和・廣岡秀一・斎藤和志(編) 教室で学ぶ「社会の中の人間行動」——心理学を活用した新しい授業例—— 明治図書 Pp. 46-60.
- 空間認知の発達研究会(編) 1995 空間に生きる 空間認知の発達の研究 北大路書房
- 日本子どもを守る会 1996 子ども白書 草土社
- Piaget, J., & Inhelder, B. 1956 *The child's conception of space*. London: Routledge & Kegan Paul.
- 斎藤和志 1999 社会的迷惑行為と社会を考慮すること 愛知淑徳大学論集(文学部篇), 24, 67-77.
- Sakamoto, G. 2001 A longitudinal study of the effects of conformity on adjustment of junior high school students. *Asian Association of Social Psychology 4th Annual Conference (Melbourne)*, 244.
- 菅野恭介 1997 高校生を対象とした柔軟な対人情報処理を促すための授業の実践 兵庫教育大学大学院学校教育研究科平成8年度修士論文(未公開)
- Wallach, M. A., Kogan, N., & Bem, D. J. 1962 Group influence on individual risk taking. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65, 75-86.
- 吉田俊和・廣岡秀一・斎藤和志(編) 2002 教室で学ぶ「社会の中の人間行動」——心理学を活用した新し



い授業例— 明治図書

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—中学1  
年生を対象とした授業実践— 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.  
吉田俊和・小川一美・坂本 剛・出口拓彦・斎藤和志・

廣岡秀一・石田靖彦・小池はるか 2001 「社会志  
向性」と「社会的コンピテンス」を教育する(2) 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），48，233-255.

有倉己幸 1996 好かれない心理・嫌われたくない心  
理—同調行動はなぜ起こるか— 児童心理，50，14  
81-1482.

（2002年9月30日 受稿）

## ABSTRACT

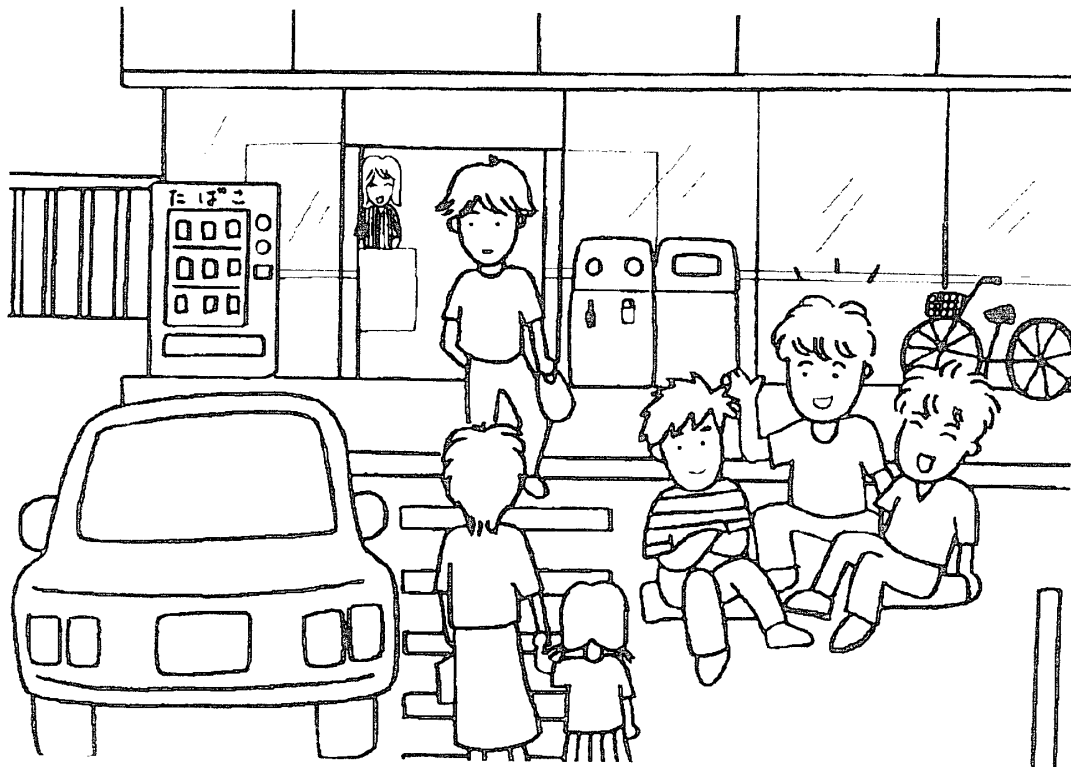
### An experimental curriculum for pro-social attitudes and social competence (3)

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

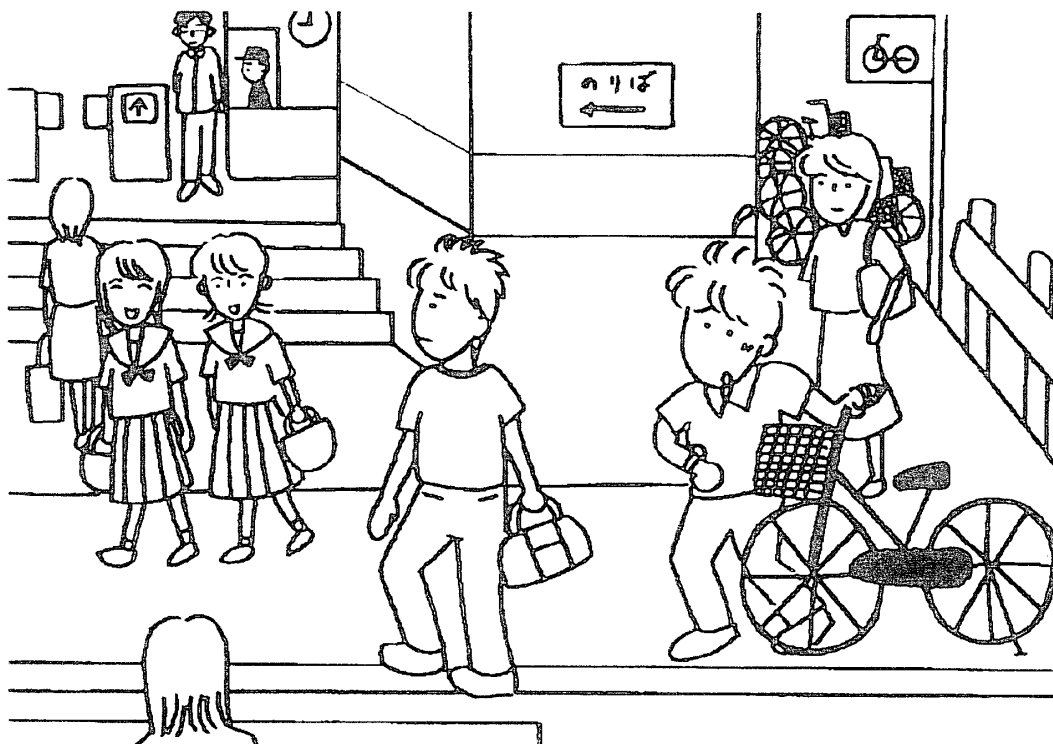
This article is a description of a curriculum aimed at enhancing the acquisition of pro-social attitudes and social competence of junior high school students. Some preliminary findings on the administration of the curriculum on this ongoing project will be reported here.

Yoshida et al (2000, 2001) had previously reported on sessions targeted for seventh grade students, and this article will deal with sessions for eighth grade students. Eighty students in two classes received a total of 10 sessions, including topics such as perspective taking, grouping, stereotyped cognition, group think, and conformity behavior.

付表1 個人課題の絵



付表2 グループ課題例



A君は、友だちと電車に乗って買物に行くため、自転車で駅までやってきました。指定の自転車置き場は入り口から少し離れた所にあります。しかし、電車の出発時間がせまっていたので、自転車置き場まで自転車を停めに行かず、駅の入り口付近の歩道に自転車を停めることにしました。

付表3 まとまりのあるものとして見える絵の例



付表4 人を題材にしたグルーピング課題 その2

