

「社会志向性」と「社会的コンピテンス」を教育する (4)

— 中学3年生を対象とした授業実践 —

吉田俊和 斎藤和志¹⁾ 石田靖彦²⁾
小川一美³⁾ 坂本剛⁴⁾ 出口拓彦⁵⁾
小池はるか⁶⁾ 廣岡秀一⁷⁾

問題⁸⁾

附属学校で、2000年4月から始められた中学生の「社会志向性」と「社会的コンピテンス」を教育する授業(科目名「ソーシャルライフ」)も、2003年3月に、通算50時間分の授業案作りと授業の実施を一通り終えた。2003年4月からは、中学1年生から3年生までを、すべて附属学校の教師が実施し、我々研究チームはアドバイザー的な役割を果たしている。「心の教育」の一貫として取り入れられた授業は、すっかり定着し、保護者に対する「学校案内」でも欠かせない存在となっている。新しく入学してくる生徒の保護者たちの関心も強く、2003年度は、第一著者が保護者会で説明し、質問を受け付けたりしたが、保護者からの期待を強く感じた。

授業そのものの考え方や目的は、これまでの3回の報告(吉田・小川・出口・斎藤・坂本・廣岡・石田・元吉, 2000; 吉田・小川・坂本・出口・斎藤・廣岡・石田・小池, 2001; 斎藤・小川・坂本・出口・小池・廣岡・石田・吉田, 2002)に繰り返し述べられているので詳述は避けるが、社会心理学的な知見を利用し、「人間や社会について考える能力を刺激する」体験的な学習は、「ソーシャルライフ」の授業名に恥じない成果を収めていると、執筆者一同自負している。

今回の報告は、中学3年生の10時間分の授業案である。中学1年生の授業では、「自分や身近な他者」についての理解、中学2年生の授業では「他者と集団」についての理解を深めることが主眼であった。中学3年生の授業では、「自分と集団との関係」や「自分が関わる社会」についての理解をめざした。具体的には、「人は、自分の都合のいいように集団を意識したり、関連づけたりする」ことや「社会は、協力することによって成り立っている」ことを体験的に学習させた。さらに、残りの2時間分は、最後に「まとめ」として3年間の授業を振り返った。

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3年生80名。

授業実施者 共同研究者のうち、主に若手研究者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3名(保健体育担当)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ビデオカメラとで撮影した。

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1週間ほど前に附属中学校教諭チームとの打ち合わせを行い、不都合な部分の手直しをした。授業は、5-7月に4回、10-12月に4回、金曜日の4限(通常は保健体育)に実施した。さらに、2月には、2時間続きの授業を設定してもらい、「3年間のまとめ」の授業を実施した。

- 1) 愛知淑徳大学コミュニケーション学部
- 2) 愛知教育大学教育学部
- 3) 大同工業大学教養部
- 4) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科研究生
- 5) 日本学術振興会特別研究員・名古屋大学大学院教育発達科学研究科
- 6) 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)
- 7) 三重大学教育学部

8) 執筆者: 吉田俊和

各回授業について

第1回（2002年5月10日）自分だって「まとまり」の一員だった！⁹⁾

1. 授業目的

中2の第5回、第6回では、周りのものや人を見るときに「まとまり」として知覚する傾向があることに気づかせることを目的に、授業を実施した（斎藤他，2002）。本授業の目的は、自分自身もいろいろな「まとまり」の一員となっていることに気づかせることにある。まずは1人の人間であってもいろいろな特徴を持っていることに気づかせ、そしてそれが「まとまり」として意識されることがあるということを理解させることを目指した。

2. 授業内容

（本授業は、体育館で実施した。）

①自分に当てはまる特徴を考える（15分）

9)と14) 執筆者：小川一美

・「私は……」リスト（Figure 1）を配布し、自分
は一体何者かを考えさせ、できるだけたくさん記入さ
せた。「私は〇〇中学校の生徒である」「私は運動系
の部活に入っている」などできるだけたくさん列挙させ
た。

・5分経ったら、リストに記入するのを中断させ、ゲー
ムの説明を行った（ゲームについてはFigure 2参照）。
・全員がゲームのルールを理解したかを確認し、再度、
リストに自分の特徴をいろいろと記入させた。

②ゲームの準備と練習（5分）

・鉛筆などを片づけさせ、リストだけを持って、円形に
並べたイスに着席させた。
・全員がルールを理解しているか確認するため、授業者
がオニになり練習をした。

※当てはまらない人が移動するというルールが生徒には
容易なものではないと判断し、「私は女である」など、
比較的やさしい条件で練習をした。

③ゲーム（20分）

・最初のオニを授業者が指名してゲームを開始した。

「私は……」リスト	
組	番（ ）
・私は	_____。
・私は	_____。
・私は	_____。
	⋮

Figure 1 「私は……」リスト

このゲームは、「なんでもバスケット」と形態は同じである。

1. オニをひとり決める。

2. (参加者数-1) 個のイスを円形に並べ、内側に向けて座る。

3. オニは円の中に入り、「〇〇な人」と条件を言う。

※ただし、「私は……」リストに記入したものから条件を出すこと。

4. 普通の「なんでもバスケット」とは異なり、その条件に当てはまらない人が席を移動する。そして、オニも空いた席に座る。

※例：「私は〇〇中学校の生徒である」とオニが言えば、〇〇中学校の生徒ではない人が移動することになるため、同校の生徒だけが授業を受けていれば、誰も移動しないはずである。

※もし、自分のリストには書いてないが、オニが出した条件に自分は当てはまると思えば、席を移動する必要はない。

5. 席に座れなかった人が次のオニになる。

Figure 2 ゲーム内容

④まとめ（10分）

- ・移動をせずに座っていた回数は多かったかどうかを思い出させた。そして、移動せずに着席していたことが何回もあったということは、何を意味しているかを考えさせた。
- ・オニの出した条件に当てはまるものが何回もあったので移動しなかった、つまり、各自がいろいろな特徴を持っているのだということを確認した。そして、自分が座っているときには、同じように座っている人がいた、つまり、その特徴を持っているのは自分だけではなく他にもいたということも確認した。さらに、ある条件に当てはまって座っていた人たちは、その特徴を持った「まとまり」に所属している人たちであったと気づかせた。
- ・自分自身がいろいろな「まとまり」に所属しているということを意識させ、1人の人間であっても、いろいろな特徴を持っていて、そしていろいろな「まとまり」や集団の一員であることに気づかせた。
- ・時間がなかったため、感想用紙は授業後に担任から配布してもらい、後日、回収した。

3. 授業後の生徒の感想

生徒の感想をまとめると大きく以下のように分類することができた。

1) 授業目的に対応した反応

「自分はいろいろなグループに所属しているのだということがわかった」など、授業目的を理解したと思われる感想を直接記述した生徒は、全体の1割ほどであった。中には、「いろいろなグループに所属しているだけでなく、グループごとにメンバーが違っていた」ということまで言及している生徒もいた。

2) 「人には色々な共通点があることを知った」という反応

「人間には共通点がたくさんあることを知った」という感想が全体の2割ほどあり、最も多い感想であった。「人には共通点がたくさんある」＝「同じまとまりに所属する」という点まで触れてもらいたかったが、そこまでは理解が及ばなかったのか、同義と捉えているのかは不明である。中には、「今までソーシャルライフで人はそれぞれ考え方や見方が異なることがあるということを学んだが、共通点も多いのだということに気づいた。」と、今までの授業と絡めて感想を述べた生徒もいた。また、授業主旨とは少し異なるが、「共通点がたくさんあった。自分はひとりぼっちではないと思った」や「同じ人がたくさんいてうれしかった」という感想を述べた生徒もいた。

3) 「いろいろと個性があると思った」という反応

2)とは反対に、「自分は座っているのに移動している人を見たら、自分とは違うのだと思い、人それぞれ個性があると感じた」という反応も1割ほどあった。また、「人には共通点もたくさんあるし、相違点もたくさんある。」と、2)と3)の両側面について言及した生徒もいた。

4) 「人のことをまとまりとして見ていることに気づいた」という反応

「人間は周りの人をグループとして見ていることに気づいた」「勝手にまとまりとして見ていることがあったと思う」などという、第2回以降の授業で目標としていこうと考えていたことにまで理解を進めていた生徒が、1割弱だが存在した。

5) その他の反応

授業主旨を理解していたかどうかは不明だが、「楽しい授業だった」という感想が多かった。十分に考えて感想を書くということが少なくなってきたという傾向は、本授業に限らず回を重ねるごとに目立ってきていた。また、授業主旨については触れていないものの、「楽しく遊ぶだけでなく、最後にちゃんと大切なことがあったと気づかされるから、驚いた」「遊びっぱなしではなく、最後に先生がまとめてくれるのがいい」などという感想もあった。「やっぱりソーシャルライフはすごい授業だ」という感想もあり、ソーシャルライフが当初から大切にしてきた、「楽しみながら体験させる」という点は、本授業では十分達成できていたと思われる。

その他、「私は……リスト」を作成するのが難しかった。今まで、自分のことをあまりじっくり考えたことがなかったことに気がついた。「クラス替えをしてすぐだったので、他の人の特徴を知る良い機会だった」などという感想から、授業目標には掲げていない効果も見られた。

ただし、中には「何が言いたいのかよくわからなかった」「最後に先生が解説をしてくれて初めて、今日の目的がわかった。だから、ゲームを楽しむことに一生懸命で、あまり周りの人がどう動いていたかなんて意識していなかった。授業目的を理解した上でもう一度ゲームをやってみたい。」という感想も挙げられた。

4. 問題点および今後の課題

ソーシャルライフの授業も3年目となり、新鮮味や緊張感も無くなり、授業に対する意欲を減少させている生徒も見られるようになったと、共同研究者や附属中学校の教諭は主観的に感じていた。そこで、本授業では、「ソーシャルライフは楽しい」ということを再確認させ

られるような授業構成を考えた。ソーシャルライフがここまで「楽しさ」にこだわるのは、斎藤他(2002)で記したように、生徒の動機づけを維持するために「楽しさ」が重要であると考えているからである。したがって、本授業でも、「楽しさ」を優先するために、授業目標を最初に伝えることはせず、ゲーム終了後にゲームの主旨を伝えるという手続きをとった。生徒の感想にあるように、十分、授業主旨を理解した生徒もいるが、その一方で、ゲームに集中しすぎて周りの人の行動を覚えていないとか、楽しかったけど何が言いたいのかよくわからなかったという生徒も存在した。そこで、改善点として考えられることは、ゲームを中断させて、「今、着席している人は、みんな〇〇という人たちなんだね」などという解説を挟むことで、ゲーム中にも考える時間を設ける工夫をすることであろう。

また、「オニの出した条件に当てはまらない人が席を移動するというルールは難しく、どうして普通にオニの出した条件に当てはまる人が移動するルールにできなかったのか」という意見が生徒から出された。このルールの目的の1つは、ごちゃごちゃと移動している人たちよりも座っている人たちの方が、「まとまり」として意識されやすいのではないかと考えたからである。そして、もう1つの目的は、ゲーム中に思考する時間を少しでも設けるためであった。したがって、このルールについては変更せず、ルール理解を深めることを目指すべきであろう。

もう1つ、じっくり考えて感想を書かなくなった生徒が増えてきていることについては、感想を記入させることの意味や効果を再検討し、より良い手法を考える必要があるだろう。授業を理解していないから書けないのか、書くという行為を避けているのかを見極め、対処法を考えなくてはならない。

「楽しい授業」になるよう工夫をする一方で、生徒の動機づけを維持しつつ授業主旨を十分理解させることが、重要なそして容易ではない今後の課題となるであろう。

第2回(2002年6月7日)「まとまり」で評価を高める¹⁰⁾

1. 授業目標

中3の第1回目の授業では、自分自身がさまざまな「まとまり」の一員であることを体験させた。

この授業では、さまざまな状況において、人々は、どのような「まとまり」を意識・主張するのかということに焦点をあてる。そして、人はできるだけ自分をよく見

せるために、あるいは、自分の評価を高めるために、さまざまな「まとまり」を使い分けていることに気づかせることを目標とした。

2. 授業内容

①ポジティブ課題(コンビニ場面)の実施(10分)

- ・ポジティブ課題用紙(Figure 3)を配布し、場面を読み上げながら、状況を具体的に想像させた。
- ・「あなた(=自分)」「Aさん」「Bさん」の関係を十分理解できていることを確認後、各問にできるだけ詳しく回答させた。

※「ポジティブ課題」「ネガティブ課題」という表現は解説のための表記であって、実施する際には、単に「コンビニ場面」「図書館場面」として説明する。

②ネガティブ課題(図書館場面)の実施(10分)

- ・ネガティブ課題用紙(Figure 4)を配布し、ポジティブ課題と同様に場面を読み上げて、各問にできるだけ詳しく回答させた。

③回答の発表(10分)

- ・コンビニ場面、図書館場面での回答を、生徒に発表させて板書した。

※2つの場面の比較がしやすいように、コンビニ場面と図書館場面での回答を左右に分けて板書する。

④「まとまり」の仕方についての解説とまとめ(20分)

- ・「あなた(=自分)」「Aさん」「Bさん」の関係は、コンビニ場面でも図書館場面でもまったく同じであったこと、すなわち、あなたとBさんは「〇〇中学校の生徒」という「まとまり」の一員で、Aさんはその「まとまり」の「外」の人であったことを、板書例(Figure 5)左図を示しながら確認した。
- ・Bさんに注目させ、コンビニ場面では「良いことをしてほめられた生徒」であった(=ポジティブ場面)のに対し、図書館場面では「悪いことをして怒られた生徒」であった(=ネガティブ場面)ことを確認した。
- ・上記の2点を確認した上で、2つの場面での回答の仕方にどのような違いがあるかを、「まとまり」という観点から考えさせた。そして、Bさんが望ましい場合(コンビニ場面)には、自分とBさんが同じ「まとまり」であることを強調するのに対し、望ましくない場合(図書館)には、同じ「まとまり」であることを否定したり、別の「まとまり」を作ろうとしていることを、回答の違いに着目して気づかせた。

・最後に、望ましい人と同じ「まとまり」として見られることは自分の評価を高めるが、望ましくない人と同じ「まとまり」と見られることは自分の評価を低下させることを指摘し、人は自分の評価をできるだけ高め

10) と13) 執筆者: 石田靖彦

【コンビニ場面】

ある日、あなたは、小学校時代の友だち（Aさん）とコンビニに立ち寄りました。コンビニの入口付近には数人の高校生が座り込み、おかしを広げて大声でおしゃべりをしていました。

しばらくして、その高校生たちは帰っていったのですが、コンビニの前にはたくさんのおかしや食べ残しが散らかったままでした。コンビニの店員さんは、しかたなく散らかったゴミを片付け始めたのですが、その様子を見ていた数人の中学生（Bさんたち）が、一緒に片付けを手伝い始めました。店員さんは、「自分が散らかしたんじゃないのに、手伝ってくれてありがとう。」などと言って、その中学生にたいへん感謝し、ほめていました。

そして、その様子や話の内容を聞いていると、片づけを手伝っていた中学生は附属中の生徒であることが分かりました。あなたは、その生徒たちと直接知り合いではないのですが、どうも1年生のようで、確かに学校で見かけたことがありました。

一緒にいた友だち（Aさん）は、「もしかして、あの人たちって附属中の生徒なんじゃない？ あの人のこと知ってるの？」と、あなたに聞きました。

問1. 片づけを手伝ってほめられた生徒（Bさんたち）が、附属中の生徒だとわかったとき、あなたは、どんな気持ちでしたか？ また、どんなことを思いましたか？

問2. 片づけを手伝ってほめられた生徒（Bさんたち）が、附属中の生徒だとわかったとき、Aさんは、どのように思ったと、あなたは想像しますか？

問3. Aさんに、「もしかして、あの人たちって附属の生徒なんじゃない？」と聞かれたとき、あなたは、Aさんに対して、どのように答えますか？

Figure 3 ポジティブ課題（コンビニ場面）

【図書館場面】

ある日、あなたは、小学校時代の友だち（Aさん）と図書館に行きました。自習室では数人の中学生（Bさんたち）が大声でおしゃべりをしていました。勉強している他の人たちは、たいへん迷惑そうにしているのですが、おしゃべりはますます大声になってきました。

そして、とうとう、図書館の人がやってきて、おしゃべりをしていた中学生は、「ほかの人が静かに勉強しているのに何を考えているんだ！」などと言われ、ひどくしかられました。

ところが、その様子や話の内容を聞いていると、しかられている中学生は附属中の生徒であることが分かりました。あなたは、その生徒たちと直接知り合いではないのですが、どうも1年生のようで、確かに学校で見かけたことがありました。

一緒にいた友だち（Aさん）は、「もしかして、あの人たちって附属中の生徒じゃない？ あの人のこと知ってるの？」と、あなたに聞きました。

問1. おしゃべりをしてしかられた生徒（Bさんたち）が、附属中の生徒だとわかったとき、あなたは、どんな気持ちでしたか？ また、どんなことを思いましたか？

問2. おしゃべりをしてしかられた生徒（Bさんたち）が、附属中の生徒だとわかったとき、Aさんは、どのように思ったと、あなたは想像しますか？

問3. Aさんに、「もしかして、あの人たちって附属の生徒なんじゃない？」と聞かれたとき、あなたは、Aさんに対して、どのように答えますか？

Figure 4 ネガティブ課題（図書館場面）

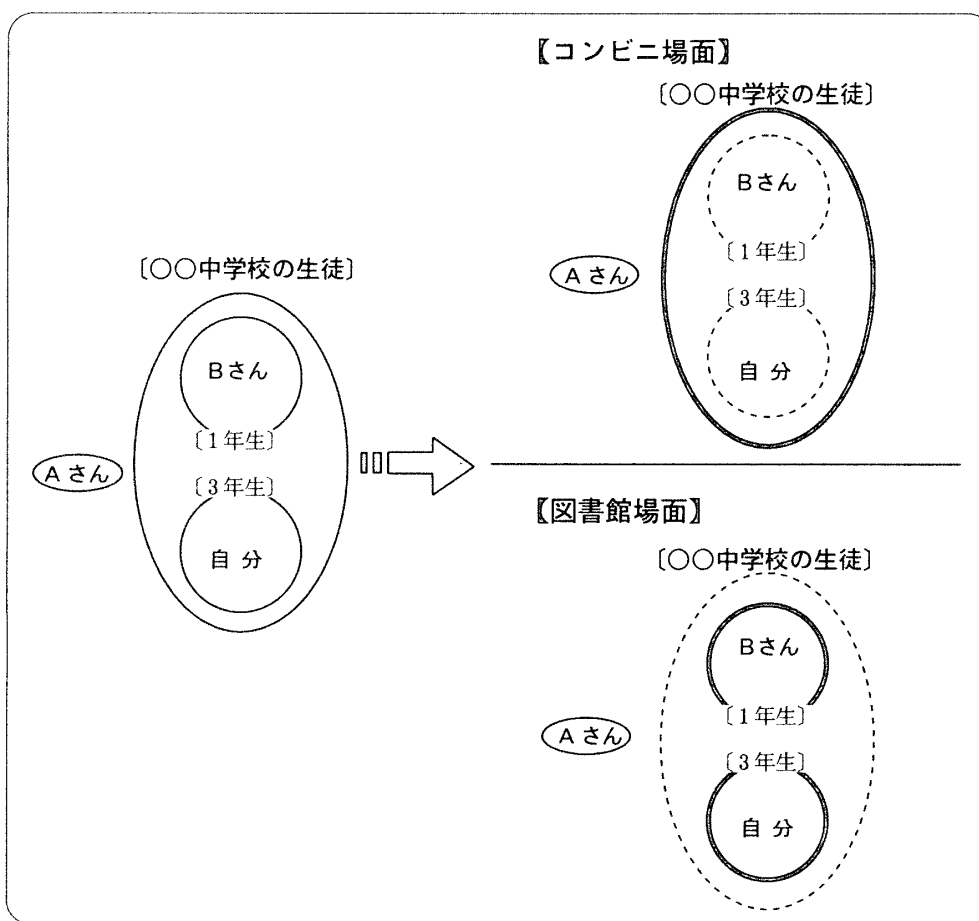


Figure 5 各場面での「まとめ」の板書例

られるように、「まとめ」をうまく使い分けていることを指摘した。

3. 授業後の生徒の感想

授業後の感想では、「無意識のうちに、良い人だと自分と同じグループにいれ、悪い人だと自分とは異なるグループにするという結果は、おもしろいと思った」「知らず知らずのうちに、都合のよいまとめを作っていることにはビックリした」など、「まとめの使い分け」に素朴に驚いたものが多かった。また「人間というのは都合のいいものだと思った。私はそのようにはならないように気をつけたい」「自分はそういう見方はしていないと思っていたが、この見方も自分一人 vs. 自分以外の人全体という見方をしていることに気がついた」など、自分たちの日ごろの行動や意識と結びつけて理解できた生徒も多く認められた。

その一方で、「別に同じ中学だから嬉しいとか恥ずかしいとは思わない。何でそう思うのかが分からない」といった感想や「個性って何だろう。人はまとめでしか見れないのだろうか?」といった感想もあった。前者については、「同じ中学」というまとめが彼らにとって

重要でなかった可能性もあるが、後者についてはまとめとしてみられることへの反発も感じられる。中学3年生という年齢は、個性を否定されたり他者と比較されたりすることに敏感な年頃でもある。個性とまとめがどのように両立しうるのかという点についても、取り上げる必要があると思われる。

4. 問題点・改善点

この授業の内容は、仮想場面での意識や行動を用いているため、いかに各場面にリアリティをもたせられるかが大きな鍵となっていた。リアリティという点については、多くの生徒が身近にある事例として理解していたため大きな問題はなかったが、各場面での「あなた」「Aさん」「Bさん」の関係を十分理解できていない生徒が見受けられた。そしてその傾向は、とくにポジティブ課題であるコンビニ場面が多かった。これは順序効果によるのかもしれないが、ポジティブ課題とネガティブ課題を入れ替えるか、あるいは三者の関係をもう少し詳しく説明する必要があったと思われる。

また、まとめの使い分けに関する説明のところでは、2つの場面での回答の仕方の違いについて、「まとめ」

という観点から考えさせたが、このような作業は生徒の能力や教師の力量によって大きな差が出る可能性がある。したがって、理解度が低い場合には、典型的な回答例などをあらかじめ用意したり、他の具体的な事例を用意することも必要と思われた。

第3回（2002年6月21日） 決まった「まとめり」があるわけではない？！¹¹⁾

1. 授業目的

第2回の授業では、人は自分をできるだけよく見せるようにまとめりの作り方を変化させていることに気付かせることを目標として授業を実施した。本授業においては、はっきりとしたまとめりなど実は存在していないことを実感させ、その上でわたしたちは都合のよいまとめりを選択していることを確認させることが目的である。

2. 授業内容

①前回の復習と確認（10分）

- ・中2の第5回，第6回授業（斎藤他，2002）を振り返り，周りのものや人を見るときにまとめりとして知覚する傾向があったことを確認する。
- ・中3の第2回を思い出し，「できるだけ自分をよく見せることができるようにまとめりの作り方を変化」させていることを確認する。

②「まとめり当てクイズ」の実施（25分）

- ・まとめりシート（Figure 6）を配布し，ある特徴で

まとめることができる人物のまとめりを作らせ，そのなかには自分も含めさせる。この課題は，中3の第1回で行った「私は……」リストとは逆に，ある特徴によってまとめりとなる複数の人物を列挙するものである。

- ・4人の班を構成し，列挙した人物を口頭で挙げて，それがどのような特徴によるまとめりなのかをクイズ形式で当てあわせる。

③まとめ（10分）

- ・同じ班の人たちが考えたまとめりは，何によるまとめりかすぐ分かるものもあれば，一方で何によるものか分からないものもあったことを確認する。
- ・まとめりは必ずしも誰もが共通して考えているものではないことに気づかせる。
- ・第2回授業も踏まえながら「まとめり当てクイズ」を振り返り，「望ましい人」とある特徴を共有できるようにまとめり作りの枠組を変化させている可能性にも言及した。

3. 生徒の感想

本時の目的である「まとめりのあいまいさ」に言及するものは「まとめりの枠は常に変化している」「いろいろなグループに属している自分に驚いたし，人にはそれがなかなか分からないことを知った」「まとめりはけっこういい加減だと思った」など全体の約3分の1程度見られたが，同じく約3分の1程度の生徒が「誰にでもなにかの共通点があるかも知れない」「いろいろなまとめりがあることに気づいた」など，第1回授業の感想の域を出ない感想を述べている。

11) 執筆者：坂本 剛

まとめりシート

_____ というまとめり

☆このまとめりにはどんな人がふくまれるのかな？

Figure 6 まとめりシート

また、「まとまりのあいまいさ」に言及した生徒の多くから、「勝手にまとまりを決めつけて見ないようにしたい」「自分のいいようにまとまりとして見ているけれど、エスカレートすると差別だと思う」「自分が仲間だと思っても相手はそう思っていないときもある」「友達をつくるきっかけも多いように感じる」などのように、そこから発展させた意見や日常への還元性を指摘する意見も見られた。

他方で、「なぜ同じ内容の授業を何回もするのか」のように、第1回から続いたまとまりをキーワードとした授業に対して飽きを感じていることをうかがわせる感想や「とくに学んだことはなかった」のような感想も見られた。

4. 問題点と今後の展開

「まとまり当てクイズ」を通して、人が考えるまとまりは必ずしも誰でも共通してそう考えるわけではないという体験をさせ、まとまりのあいまいさに気づくという本時の目標は、生徒の感想などからおおむね果たされたと考えることができる。しかし単にまとまりはいくつも作ることができるという理解にとどまる生徒が少なからず存在していたことから、授業の主旨を適切に伝える手続きの改良が必要であろう。例えば適当な例を授業者があらかじめいくつも考案しておき、「まとまり作りは実はそれぞれが勝手に決めつけているものなのでは」という気づきをしやすくするよう導いたり、「まとまり当てクイズ」を各自が作成する際に、誰もが同じように考えそうなまとまりと他の人は気づかないかも知れないまとまりの両者を作成するなど、クイズの内容について工夫の余地がある。

また気づきの目標に含まれていた、自分の都合のいいようにまとまりの枠を変化させているという現象について感想で明記した生徒がほとんど見られなかったことから、上述のような授業者によるまとまり例を印象づけることや、本時の授業と第2回の内容を関連づけるようにまとめて再確認することなどの改善方法が考えられる。

本プロジェクトによる授業への飽きを感じさせる感想や積極的に考える動機づけが低下していることをうかがわせる感想が存在し、対処の必要性も考えられるが、本時の実施時間帯が体育の時間を削って実践しているように生徒に思われている可能性があることもあり、慎重に対処されるべきだと思われる。しかし「まとまり」というキーワードを理解しているからこそ授業に対して消極的になっていると思われる生徒も存在することから、生徒にあらかじめ「な～んだ」と思わせない手続きや授業の配置の考案も検討されるべきである。例えば、手続き

においては前回の復習などを先に行わないなどの方策が考えられるであろう。だが授業の主旨を理解させることとひとつひとつの授業が常に新鮮に感じられるようにすることは簡単に相容れることができない場合もあるので、本プロジェクト全体を通した課題のひとつと考えられる。

第4回（2002年7月5日）「まとまり」になることで、ものの見方や行動が変わる？

1. 授業目的

本授業では、ランダムに作られたまとまりでも、人は集団成員性によって態度や行動を変化させることがあることを意識させることを目標とする。具体的には、ランダムに生徒を2チームに分け、内集団成員と外集団成員に報酬の分配を行う。その結果、ランダムに作られたまとまりであるにも関わらず、内集団成員と外集団成員に対する行動が異なることに気づかせる。

2. 授業内容

①コード番号の配布とチーム分け（10分）

- ・ゲームのための2つのチームに分かれるためくじ引きをさせる。くじには3桁の数字が書かれている。
- ・くじに書かれた数字の最初の一文字が奇数の人を青色チーム、偶数の人を黄色チームとしてチーム分けを行う。

②報酬分配課題の実施（15分）

- ・宝くじやオレンジなど特定のものを青色チームの個人と黄色チームの個人に分配していく課題が9問載っている課題用紙（Figure 7）を配布し、すべての課題に回答するよう指示する。

③集計と結果の確認（15分）

- ・青色チームの人が青色黄色それぞれのチームの個人にどのように分配を行ったのか、同様に、黄色チームの人がどのように分配を行ったのか集計する（問題2, 5, 8を優先的に集計する）。
- ・自チームの人により多くのものを分配しようとしていたことを確認する。
- ・この課題の手がかりはある個人が自分と同じチームの人かそうでないかということだけであり、チーム分けはランダムであったことと、自分以外にどんな人が同じチームにいるのか分からない状態であったことを振り返る。

④まとめ（10分）

- ・まとまりになることでもものの見方や行動が変わること、特に、内集団成員と外集団成員に対してでは見方や行動を変えている可能性のあることを説明する。
- ・本時の課題のようにくじ引きで分けられただけのまと

ふたりのひとに〇〇を分けてみよう！

☆あなたのチームは _____ 番号は _____ 番

問題 1

宝くじが11枚あります。

青チームの371番の人に _____ 枚, 青チームの515番の人に _____ 枚になるように分けます。

問題 2

宝くじが11枚あります。

青チームの187番の人に _____ 枚, 黄チームの458番の人に _____ 枚になるように分けます。

問題 3

宝くじが11枚あります。

黄チームの810番の人に _____ 枚, 黄チームの216番の人に _____ 枚になるように分けます。

問題 4

美味しそうなオレンジが3つあります。

青チームの511番の人に _____ 個, 青チームの715番の人に _____ 個になるように分けます。

問題 5

美味しそうなオレンジが3つあります。

青チームの719番の人に _____ 個, 黄チームの674番の人に _____ 個になるように分けます。

問題 6

美味しそうなオレンジが3つあります。

黄チームの288番の人に _____ 個, 黄チームの214番の人に _____ 個になるように分けます。

問題 7

500円玉が5枚あります。

青チームの923番の人に _____ 枚, 青チームの367番の人に _____ 枚になるように分けます。

問題 8

500円玉が5枚あります。

青チームの543番の人に _____ 枚, 黄チームの816番の人に _____ 枚になるように分けます。

問題 9

500円玉が5枚あります。

黄チームの812番の人に _____ 枚, 黄チームの452番の人に _____ 枚になるように分けます。

Figure 7 分配課題用紙

まりによって違いが見られたことから、日常生活の中でのまとまり作りによる影響の大きさに気づかせる。

3. 生徒の感想

ほぼ全員の感想から、授業の目的に沿った「まとまりになることで他者への行動が変化する」ことへの気づきがあったことがうかがえた。「均等に分けたつもりが結果的に自分のチームを多くしていた」など、それほど意識できぬうちにまとまりの影響を受けることに言及した生徒も少なからず見られた。日常場面において同様の効果が見られることを指摘する感想も多かった。しかしそのうちの半数以上は「ひいき」への言及にとどまり、

「ひいき」を媒介として自集団あるいは自分自身を好ましく見ようとする傾向について書いた生徒は少なかった。

また、ゲームの結果で必ずしも全ての条件で有意な違いが見られたわけではなかったことも影響して、分配結果が予想よりも公正であったことにより強く注目した生徒も少数ながらおり、「みんな全部自分のところにするだろうと思っていたけれどそうならなかったことに驚いた」「もっと差がつくと思った」などの感想が見られたほか、「平等も求められた」など公正さが社会的に望ましいとされていることにあらためて気づきをもった生徒がいた。しかし逆に「自分のチームにたくさんあげるという実験なんだな」と分かったことから、結果に対して

新鮮さを感じなかったことを強調する生徒も見られた。

課題の内容について、「価値のなさそうなもの（宝くじ、オレンジ）より、お金っていうハッキリした価値をもつものははっきりと自分のチームに渡そうとした」などのように、課題内容の違いが影響していることに気づく生徒もいた。

また1名の生徒からのみの感想であるが、「自分のチームをよくしようとするのは自分をよくするためじゃない。周りを気にしているからだ」という記述も見られ、むしろ集団圧力にセンシティブになる中学生が存在する可能性がうかがえた。

4. 問題点と今後の展開

生徒の感想がほぼすべて授業内容そのものについてのものであったことから、本時の授業内容が中学生の関心を引くものであったことがうかがえる。しかし前述のように「ひいき」の話としてのみ受け取った生徒もあり、まとめの際により大きな枠組を提供するなどの必要性を感じられる。

授業内容の記述では省略したが、手続きにおいては、集計に際しての手続きが煩雑であり、生徒に集計結果をスムーズに提示するための方法の改良が求められる。本授業の2003年度バージョンでは生徒自身が集計班を構成するようにしており、その方が「体験を重視する授業」としても適切である可能性も考えられる。また、分配課題内の個々の課題に着目する可能性を考えた場合、何を分配するかのバリエーションを持たせる必要もあろう。

生徒の感想の最後に挙げた例のように、なぜまとめによって認知や行動が変化するのかを考える生徒の存在を意識する場合、授業のまとめで生徒全員に考えさせて意見を上げさせるという方法も考えられるほか、中3の第2回、第3回および中2の第9回、第10回授業との関連性に言及するなどが考えられる。しかし本授業を含む「人が集まったときの特徴」に関する授業において、カテゴリー化が認知と行動に影響するメカニズムについて生徒に考えさせるだけではなく、授業案作成者側からのプレゼンテーションの必要性についても考えられるべきであると思われる。

第5回（2002年10月25日）自分の意見はみんなの意見？¹²⁾

1. 本授業の目的

この授業では、①「自分の意見と同じようなことを、周囲の人も考えている」と過度に考えてしまう傾向（フォー

ルス・コンセンサス；e.g. Ross, Greene, & House, 1977）が人にはあることを知る、②「自分の意見と同じことを、周囲の人は必ずしも考えているとは限らないこと」「周囲の人の意見に関心を持つことの大切さ」について理解する、③個人と集団との関係について関心を持つ、という事項を目標とした。

2. 授業内容

①課題1の実施（10分）

問題シート1（Figure 8）を配布し、問題を読み上げた。次に、回答シート1（Figure 8）を配布して「自分の意見」を回答させた。そして、「周囲の人が、どのような意見を持っているのか」についての予想を回答させた。

②課題2の実施（10分）

NHK放送文化研究所による世論調査（荒牧，2000；小橋，2002；中瀬，2002）を基にして作成された問題シート2（Figure 9）を配布し、問題を読み上げた。次に、回答シート2（Figure 9）を配布して「自分の意見」を回答させた。そして、「世間一般の人が、どのような回答を行っているのか」についての予想を記入させた。

回答終了後、実際の調査結果を板書し、その後プリント（Figure 10）を配布した。そして、「全国の人がした回答の予想」に書いた割合と、「実際の割合」（正解）の、どちらの方が高かったのかについて比較させた。

③課題1の結果発表（10分）

課題シート1への回答（自分の意見）を挙手で発表させ、集計結果を板書した（問題1であれば、「犬を選んだ人」「猫を選んだ人」の数を板書した）。次に、「周囲の回答の予想」と、「実際に回答した人数」とを比較させ、「周囲の回答の予想」の方が、「実際の人数」よりも多いことを確認した。この際、「周囲の回答の予想」の方が、「実際の回答」よりも多かった人に挙手を求め、その人数を板書した。

なお、ユニークネスの方が強くなった場合（「周囲の回答の予想」の方が、「実際の人数」よりも少なかった場合）は、「『自分の意見は、周囲の人とは違う、とてもユニークなものなんだ』と考えることによって、自分の意見のすばらしさを強調しようとしたのかもしれないね。」と説明し、独自性の欲求について説明した。

④まとめ（5分）

人には、「自分の意見は周囲の人の意見と同じだ」と、実際以上に考えてしまう傾向があることを説明した。そして、「自分の意見が必ずしも一般的でないこと」「周囲の人の意見に関心を持つことの大切さ」について解説した。最後に、「『自分と周りの人々とは、いったいどのよ

12) 執筆者：出口拓彦

「問題シート1」

1. あなたは、犬と猫のどちらが好きですか？ どちらか1つを選択してください。
また、クラスみんなは、どのように答えると思いますか？
2. あなたは、和食と洋食のどちらが好きですか？ どちらか1つを選択してください。
また、クラスみんなは、どのように答えると思いますか？
3. あなたは、「東海地震が3年以内に起こる」と思いますか？ それとも、思いませんか？
また、クラスみんなは、どのように答えると思いますか？
4. あなたは、夫婦別姓に賛成ですか？ それとも反対ですか？
また、クラスみんなは、どのように答えると思いますか？

「回答シート1」

- 1 ①私は、(犬 ・ 猫)の方が好きです。
②私と同じ答をする人は、クラスみんなのうち ()人だと思います。
- 2 ①私は、(和食 ・ 洋食)の方が好きです。
②私と同じ答をする人は、クラスみんなのうち ()人だと思います。
- 3 ①私は、東海地震が3年以内に (起こる ・ 起こらない)と思います。
②私と同じ答をする人は、クラスみんなのうち ()人だと思います。
- 4 ①私は、夫婦別姓に (賛成 ・ 反対)です。
②私と同じ答をする人は、クラスみんなのうち ()人だと思います。

Figure8 問題シート1と回答シート1

うな関係にあるのか』ということ、いろいろと考えながら、私たちは生活していること」「なるべく自分が気持ちよく生きていけるように、周囲の人たちと関わっていかうとしていること」について説明し、授業のまとめとした。

3. 授業の結果

課題1については、概ねフォールス・コンセンサスの現象が示された。しかし、「実際の回答」よりも「周囲の回答の予想」の方が少なかった生徒も多少存在した。特に「夫婦別姓」の問題については、「実際の回答」の方が少なかった者(A組・B組とも18名)と、「実際の回答」の方が多かった者(A組・B組とも17名)の人数が、ほぼ同数であった。

課題2については、「実際の回答」より「全国の人が

した回答の予想」の方を多く答えた生徒が多かった。特に、「好きなタレント」を選択する課題については、ほとんどの者(86.5~97.3%)が、「実際の回答」よりも「全国の人がした回答の予想」の方を多く答えていた。

4. 授業後の生徒の意見・感想

「自分と同じ意見が大多数の人と同じでないことを考えながら生活すべきだなと思った」「自分の意見は、周りの人もそう思っているのかなと思っていたけど、周りの人の意見はしっかり聞かないといけないな—と思った」など、本授業の目的であった「自分の意見と同じことを、周囲の人は必ずしも考えているとは限らないこと」に気づき、「周囲の人の意見に関心を持つことの大切さ」について考えたことを示すものが多かった。また、『自分と同じ考えの仲間を持ちたいという願望』『自分はクラ

「問題シート2」

以下の問題は、2000年から2002年にかけて行われた「NHK 放送文化研究所」による調査に作成されたものです。各問題をよく読んで、①あなた自身はどう思うか、②全国の人はどうに答えたと思うか、について回答してください。

(あとで正解を発表するので、できるだけ正確に予想してみてください。)

1. あなたの好きな男性タレントは誰ですか？ 以下の中から選んでください。
また、あなたが好きなタレントが「好きだ」と回答した人は、全国の人(7才～60才台の人)のうち、何%くらいだと思いますか？
1. 木村拓哉 2. ビートたけし 3. 織田裕二 4. 香取慎吾 5. 所ジョージ
6. 北島三郎 7. タモリ 8. 明石家さんま 9. 高橋英樹

2. あなたの好きな女性タレントは誰ですか？ 以下の中から選んでください。
また、あなたが好きなタレントが「好きだ」と回答した人は、全国の人(7才～60才台の人)のうち、何%くらいだと思いますか？
1. 宇多田ヒカル 2. 松嶋菜々子 3. 浜崎あゆみ 4. 松たか子 5. 和田アキ子
6. モーニング娘 7. 菅野美穂 8. 久本雅美 9. 藤原紀香

3. あなたにとって、「子どもに対して^{けんい}権威(威厳)^{いげん}のある父親」は、「理想の父親のタイプ」ですか。
また、全国の子ども(7～18才の人)のうち、あなたと同じ回答をした人は、何%くらいだと思いますか？

4. あなたは、「戦争の^{ほうき}放棄」を定めた憲法9条は、改正する必要があると思いますか？
また、全国の人(16才以上の人)のうち、あなたと同じ回答をした人は、何%くらいだと思いますか？

「回答シート2」

- 1 ①私は、()が好きです。
②私と同じ答えをする人は、全国の人(7才～60才台の人)のうち()%だと思います。

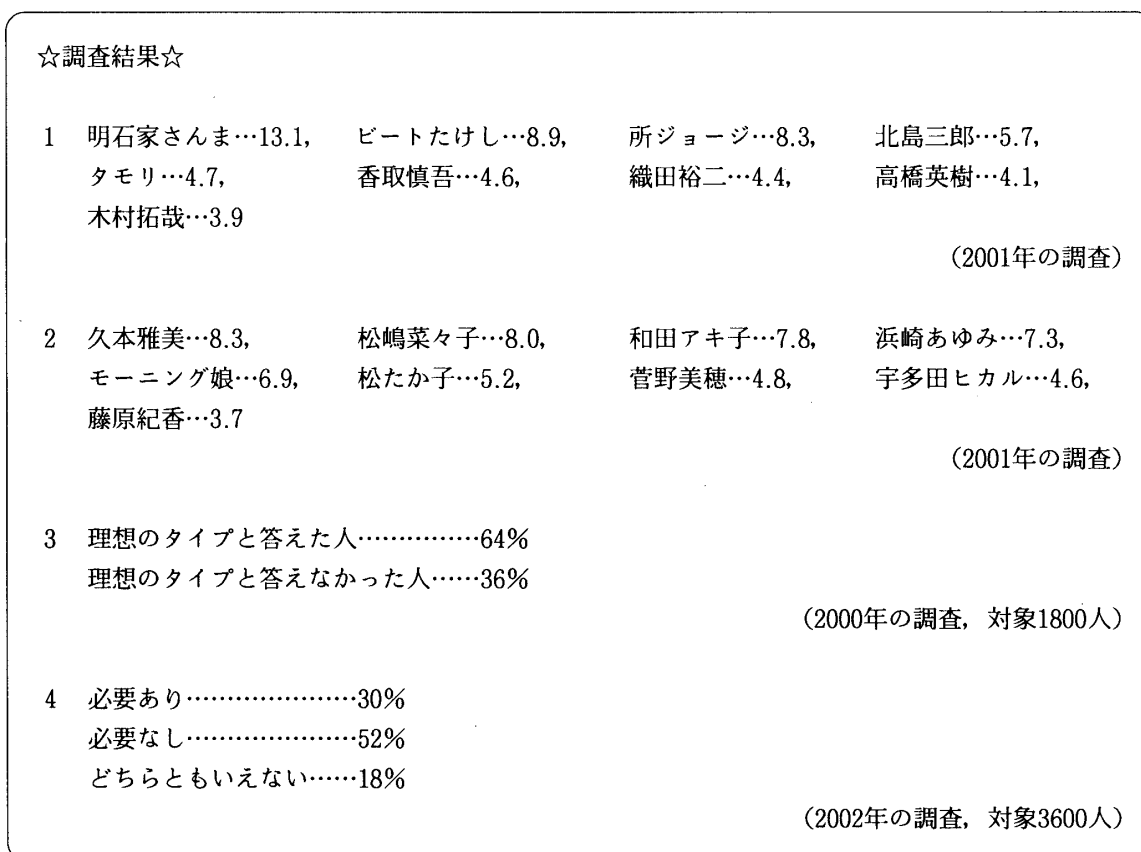
- 2 ①私は、()が好きです。
②私と同じ答えをする人は、全国の人(7才～60才台の人)のうち()%だと思います。

- 3 ①私にとって、(理想の父親です ・ 理想の父親ではありません)。
②私と同じ答えをする人は、全国の子ども(7才～18才台の人)のうち()%だと思います。

- 4 ①私は、改正する必要が、(ある ・ ない ・ あるともないともいえない)と思います。
②私と同じ答えをする人は、全国の人(16才以上の人)のうち()%だと思います。

※「NHK放送文化研究所世論調査ファイル」(荒牧, 2000; 小橋, 2002; 中瀬, 2002)を参考に作成

Figure 9 問題シート2と回答シート2



※「NHK 放送文化研究所世論調査ファイル」(荒牧, 2000 ; 小橋, 2002 ; 中瀬, 2002)を参考に作成

Figure 10 課題2に関する実際の調査結果

スの子と少し違う考えを持っているという主張』が自分の中に、気づかないうちにあるなんて驚いたし、すごく面白かった。人ってすばらし〜!!」というように、「自分と周囲の人々との関係について、いろいろと考えながら、私たちは生活していること」に気づき、興味を持ったことを示す感想も、一部ではあるが見られた。

5. 今後の課題

課題1で取り上げられた「東海地震が起こる可能性」というトピックは、東海地方以外の生徒にとっては、さほど関心が高くない可能性も存在する。このため、生徒にあわせて課題を変えていくか、あるいは、多くの生徒にとって興味・関心の高い課題を作成していく必要がある。また、課題2の調査結果を発表する際、黒板に数値を書いていくという流れが続き、授業の展開が少々単調なものとなった。このため、この部分については、口頭のみで説明し、詳細はプリントの方で確認させるなど、改善の余地があろう。

第6回 (2002年11月22日) 2つじゃんけんゲーム①¹³⁾

1. 授業目標 (第6回, 7回, 8回)

私たちは、それぞれバラバラに暮らしているのではなく、自分の行動が他者に影響を及ぼし、また他者の行動が自分に影響を及ぼすような相互依存的な社会に暮らしている。

第6回, 7回, 8回の授業では、相互依存的な社会において、どのように行動することが望ましいのかを、「2つじゃんけん」というゲームを用いて体験させる。そして、自分のことばかりを考えて行動すると、結果的には損をすること、言い換えれば、自分が得をするには、他者のことも考慮した方が得であること (= 「情けは人のためならず」) に気づかせることを目標とした。

この授業 (第6回) は、その導入として、2つじゃんけんゲームのやり方と記録のとり方について理解させることを目標とした。

2. 授業内容

①ゲームの説明 (15分)

- 2つじゃんけんのルールと得点盤を掲示して (Figure 11), ルールと得点盤の見方について説明した。得点盤については, A さんの手はたての列に, B さんの手は横の行に示されていること, 両者の得点は, A さん/B さんの手が交差するマス目書かれていること, マス目の右上の数字(網掛け部分)が A さんの得点で, 左下の数字(白い部分)が B さんの得点であることを, すべての組み合わせについて説明した。
- ※たとえば, A さん=赤, B さん=白のとき, 得られる得点は, A さん=-5 点, B さん=+5 点となる。
- 記録用紙 (Figure 12) を配布して, 記録のとり方について説明した。記録はじゃんけんを行うごとに記入することとし, それぞれの選択した手(赤 or 白)と獲得した得点, それまでに獲得した合計得点を記入することを説明した。

②先生対生徒でのゲームの練習 (5分)

- 生徒=A, 先生=B として練習を数回実施して, ルールや得点盤の見方, 記録用紙の記入の仕方を十分理解できているかどうかを確認した。

③生徒同士でのゲームの実施 (20分)

- 4 人で 1 つのグループを作らせて, グループ内の他の 3 人と総当たり戦を行った。まず, 自分と対戦相手の

いずれが A/B とするかを決めさせた。次に, どうやったら多くの得点を得られるかという「作戦」を考えさせて, 記録用紙に記入させた。

- 先生の掛け声 (♪じゃんけんポイ♪) と同時に, 選択したカードを提示させ (回数を統一するため), その都度, A, B の選択とそれぞれの得点, それまでの合計得点を記入用紙に記入させた。また, ひとりの相手との対戦が終わったら, 対戦中に思ったり感じたりしたことを記録用紙に書き留めさせた。

※授業案では, 1 人の相手と行う回数は 7 回としているが, 時間に合わせて調整してもよい。

④グループ対抗でのゲームの実施 (10分)

- 各グループでもっとも多くの得点を獲得した人を, そのグループの代表としてグループ対抗のゲームを実施した。

3. 問題点・改善点

この授業の目的は, ゲームのルールと得点盤の見方, 記録のとり方について理解させることであった。そのため, 得点盤はあえて偶然によって得点が決定されるものを使用した。

得点盤の見方はやや複雑であるが, 多くの生徒は十分理解していたと思われた。記録のとり方では, 間違った記入を行っている生徒もみられたが, もう少し丁寧な説明と練習課題後の確認作業によって改善できるものと思われた。したがって, 時間的な余裕がなければ, 本時の授業を省略し, 次回の第 7 回から始めるという方法も可能であろうと思われる。

第 7 回 (2002年12月6日) 2つじゃんけんゲーム②

1. 授業目標

この授業(第7回)の目標は, 2つじゃんけんの主目的である「自分のことばかりを考えて行動すると, 結果的に損をすること, 言い換えると, 自分が得をするには他者のことも考慮したほうがよいことを体験させる」ことである。そのため, 前回(第6回)の得点盤から「自分の利益のみを優先させると, 結果的に多くの利益が得られなくなる」という得点盤に変更し, 前回と同様に 2 つじゃんけんを繰り返して実施する。

なお, 使用した得点盤が異なる以外, ゲームのやり方と記録のとり方は前回の授業と同様であるので, 授業内容では重複する部分は省略した。

2. 授業内容

①ゲームの説明 (10分)

■ 2つじゃんけんのルール ■

- 目標は, 自分の合計得点をできるだけ多くすること
- 1対1の対戦型のゲームで, 出せる手は「赤」と「白」の2つだけ
- 両者の得点は, 自分と相手の手の組み合わせで決定される ※得点は得点盤を参照すること
- 同じ相手と繰り返して対戦する

2つじゃんけんの得点盤

		Aさん	
		赤	白
Bさん	赤	+5	-5
	白	-5	+5

Figure 11 2つじゃんけんのルールと得点盤

第 回 あなたの立場：A B

1. ゲームを行う前に、どうすれば多くの得点が得られるか“作戦”を立てましょう

--

2.じゃんけんを行うごとに、結果を記録しましょう。

回数	Aの選択	Bの選択	Aの得点		Bの得点	
			得点	合計得点	得点	合計得点
1回						
2回						
3回						
4回						
5回						
6回						
7回						

3.“作戦”はうまくいきましたか？ 対戦中に思ったり感じたりしたことを記入しましょう。

--

Figure 12 2つじゃんけんの記録用紙

・これから行うゲームは前回と同じであるが、得点盤が異なっており (Figure 13), よく考えて選択しなければ多くの得点は得られないことを説明した。また、ルールや得点盤の見方、記録のとり方について、前回

		Aさん	
		赤	白
Bさん	赤	+5	+10
	白	+5	-5
		赤	-5
		白	0

Figure 13 授業で用いた得点盤

の授業を思い出させて、再度確認を行った。

②先生対生徒でのゲームの練習 (5分)

・生徒=A, 先生=Bとして練習を数回程度行った。その際、先生はあえて「赤」を多く出し、「白」を出した方が多くの得点を獲得できることを印象づけるようにした。

③生徒同士でのゲームの実施 (20分)

・4人で1つのグループを作らせて、グループ内の他の3人と総当り戦を行った。

④対戦成績の集計と発表 (10分)

・3人の対戦相手との試合を通じて得られた自分の合計得点と、相手の合計得点をそれぞれ計算させた。そして、自分の合計得点の多いものから順に発表させ、自分の得点が多いほうか少ないほうかを確認させた。

※1回のじゃんけんで得られる得点は「+10」～「-5」なので、理論上、7回の合計得点の最高点は「+70」点、最低点「-35点」となる。これを3人の対戦相手と行うので、全試合の合計得点の最高点は $+70 \times 3$ 試合 = 「210点」、最低点は -35×3 試合 = 「-105点」となる。

・最後に、このゲームで多くの得点を得るにはどうすればよいと思うかなどを感想用紙に記入させた。

3. 授業後の生徒の感想

「多くの得点を得るためにはどうすればよいか」という質問について、もっとも多かったのは「白を出しつづける」「白しか出さない」という回答で(73名中31名)、次に多かったのは「相手をだます」「相手を裏切る」という回答であった(13名)。中には「相手に赤を出させる状況を作り出すことが必要で、そのためには早いうちに自分が赤を出す」といった回答も認められたが、きわめて少数にすぎなかった(3名)。したがって、多くの生徒はいかに自分の得点を増やすかといった個人的動機や、いかに相手との得点差を広げるかといった競争的動機に動機づけられており、「白」を出すことが自分の得点を増やすための有効な手段と考えていたといえるだろう。

ただし、「ゲームを行うにしたがって作戦を変更したか」という質問については、「白しか出さない」という回答をしている生徒の中にも「最初は白ばかり出していたが、だんだん赤も出すようにした」「白ばかり出すとお互い得点が得られないので、赤を出して協力するようにした」などの回答もみられ、ゲームを繰り返すうちに協力的行動の必要性に気づいた生徒もいたようである。

今回の解説では、多くの生徒が感じていた「どう考えても白が多くの得点が得られるはずなのに、どうして得点が得られないのだろうか。赤を出したほうがいいのか。かといって赤を出せば、裏切られて得点が減ってしまう……」といったジレンマに焦点をあて、どのようにすれば解決できるのかを、彼らの体験を踏まえながら考えさせる必要性が感じられた。

4. 問題点・改善点

このゲームの目的は、自分の利益だけを考えると結果的に損をする可能性があること、言い換えると、自分が得をするためには他の人のことも考えたほうがよいことについて気づいてもらうことであった。そのため、ゲームでは一見「白」を出すことが得であるような得点盤を利用した。

生徒の感想では、「白を出すことが得である」と考え

ていた生徒が多く、この点は授業のねらいどおりであった。なぜなら、次の授業において、どのような選択をしていた人が多くの得点を得ていたのかという結果を示し、そこで必ずしも白を出すことが得にはならないことを示す予定だったからである。

ただし、結果については、予定どおりの点もあったが改善すべき点も認められた。高得点者と低得点者の選択を比較したところ、7回のうち赤を出した平均回数は、高得点者が2.4回であったのに対し、低得点者は1.9回であった。この点は予測されたとおりで、赤を出すことが必ずしも損にはならないということを示していた。しかし、高得点者でも低得点者でも白の選択が全体的に多く、もう少し赤の選択に対する誘因を高める必要があったと思われる。

この点を改善するには、まず、お互いが赤を出したときに得られる得点を多くするか、相手が赤で自分が白を出したときの得点差を小さくする方法が考えられる。そうすれば、赤を選択する生徒も増えるであろう。また、今回はひとりの相手に対して7回まで対戦させたが、その回数を増やすというのも有効と思われる。そうすれば、白を出しつづけると双方とも得点が得られずに、結果的に損になるということも、体験を通じてより明確に意識化できたかもしれないからである。

その他の改善点としては、記録のとり方についてももう少し丁寧に説明する必要が感じられた。ゲームのやり方や得点盤の見方については、ほとんどの生徒が理解していたが、得点の計算の仕方や合計得点の出し方を間違えている生徒が認められた。とくに多かったのは、相手の得点や合計得点を算出していない生徒であった。これらの得点は、ゲームの進行する上では支障はないが、お互いの得点状況を意識化させる上で重要な手続きである。したがって、これらの得点の算出についても周知させる必要があるだろう。

第8回 (2002年12月13日) 2つじゃんけんゲーム③

1. 授業目標

前回の授業(第7回)では、「自分の利益のみを優先させると、結果的に多くの利益が得られなくなる」という得点盤を用いて、2つじゃんけんゲームを実施した。この授業(第8回)では、前回のゲームで多くの得点を獲得した人と少ない得点しか獲得できなかった人の作戦の違いを示し、このゲームで高得点を得るにはどのようにすればよいかを理解させる。さらに、2つじゃんけんと同じような状況は、日常場面でも数多く存在することを指摘し、ゲームから得られた知見を日常場面に応用

して考えさせることを目的とした。

2. 授業内容

①作戦の発表 (20分)

- 得点盤とゲームの目標 (=できるだけ自分の得点を多くすること)を確認し、「自分の得点をできるだけ多くする」のに、どのような作戦を考えたかを発表させた。
- 発表させた作戦を「赤」を多く出す作戦と「白」を多く出す作戦に大まかに分類し、それぞれの作戦の有利な点や不利な点、なぜそう思うのかといった理由について考えさせた。

※「白」の選択理由としては、「多くの得点を得られるから (個人的動機)」や「相手との得点差を多くできるから / 勝ちたいから (競争的動機)」などが考えられる。

※「赤」の選択理由としては、「友だちだから / 白を出すと気まづくなるから / 相手にも得点を挙げたいから (協調的動機)」だけでなく、「白を出すと自分も得点を得られないから / 自分の得点を多くするには、赤を出して協力した方がいいから (協調を手段とした個人的動機)」などが考えられる。

②高得点者と低得点者の作戦の予想と結果の発表 (10分)

- 多くの得点をとった人 (=高得点者) と少ない得点しか得られなかった人 (=低得点者) を、合計得点の平均値をもとに分類し、彼らが「赤」「白」を7回中何

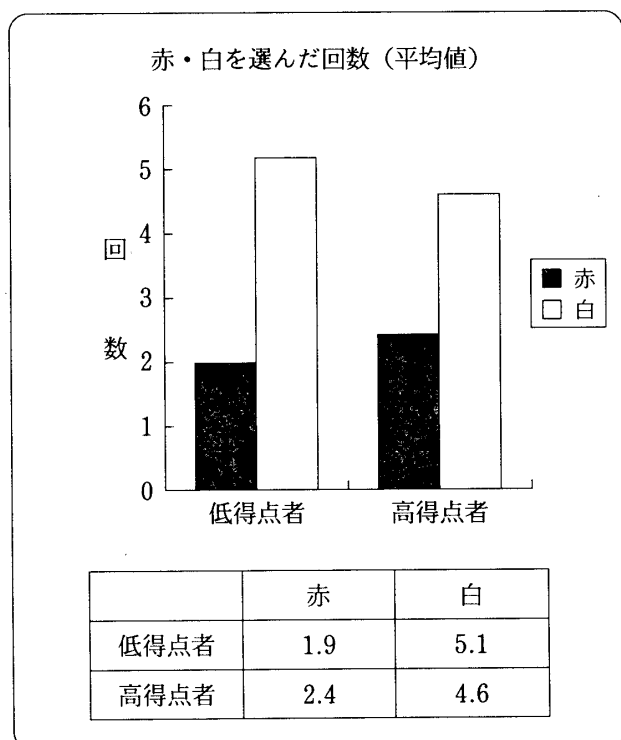


Figure 14 高得点者と低得点者の結果

回出していたと思うかを予想させて発表させた。その後、実際の結果を掲示した (Figure 14)。

- 全体としてみると「白」の回数が多いものの、高得点者は「赤」の選択も多いことを確認した上で、もう一度、「赤」「白」の有利な点や不利な点を考えさせた。
- ※「白」の選択が必ずしも有利ではない理由としては、「白」を出し続けると相手も「白」を出すようになり、双方とも得点が得られなくなることが挙げられる。つまり、相手の得点を減らしてまでも自分の得点を多くしようという選択は、「競争的な関係」を作り出して、双方ともに悪い結果 (=お互い0点) をもたらしてしまう可能性がある。

※「赤」の選択が必ずしも不利でない理由としては、相手にも「赤」を出そうという気持ちにさせられることが挙げられる。つまり、相手と協力しようという選択は、裏切られる可能性があるものの、長い目で見れば「協力的な関係」を作り出して、双方とも満足のいく結果 (=お互い5点) をもたらす可能性がある。

③日常場面への応用 (15分)

- お誕生日会やクリスマス会でよく行われる「プレゼント交換」を思い浮かべさせた。
- 次に、プレゼント交換と2つじゃんけんゲームが同じ構造をしていることを説明した。すなわち、2つじゃんけんの得点盤の選択肢を「赤」→「心を込めた品」、「白」→「手抜きをした品」に変更すれば、2つじゃんけんで得られる得点は、プレゼント交換で得られる「うれしさ」や「満足感」に相当することを説明した。
- ※時間的な余裕があれば、①相手との関係の違い (仲良しのクラスメイトでプレゼント交換を行う場合と見ず知らずの人たちで行う場合)、②匿名性の違い (誰がどのプレゼントを持ってきたのかわからないような場合とそうでない場合) についても考えさせてもよい。

④まとめと感想記入 (5分)

- 自分のことだけを考えて行動すると、結果的に損をする可能性があること、言い換えると、自分が得をするには他人のことも考えて行動するほうが得であること (=情けは人のためならず) を指摘した。
- 日常の場面において「情けは人のためならず」があてはまる例をいろいろと考えさせた。

3. 授業後の生徒の感想

授業後の感想では、「白を出したほうが多くの得点を得られると思っていたが、赤を出したほうが多くの得点を得られるというのには驚いた」「自分のことばかりを考えていると、結果的に損になるというのにはビックリした」など、自分の考えていた結果と実際の結果が異なる

ることに驚きを感じていた生徒が多く認められた。また、プレゼント交換の例について、「最初はよくわからなかったけど、プレゼント交換の例を聞いてなるほどと思った」「単なるゲームとっていたけど、日常生活にも同じようなことがいっぱいあるんだと思った」など、ゲームの結果が日常の事例にも応用できることに驚きを示した生徒も少なからず認められた。事実、授業中の様子でもプレゼント交換の例を示したときには、多くの生徒がなるほど！と納得してうなずいていた。単なるゲームとしての理解に終わるのではなく、身近な事例と関連づけて理解させることが重要であると思われる。

全般的な感想としては、「自分のことばかり考えていてはダメで、相手のことを考えることが大切だと思った。そうすることでお互いにより結果が生まれることがわかった」「自分は友だちに対していつも白だったなあと考えた。これからは赤で接したいと思った」「相手のことを考えてがんばれば、いつか相手も自分のためにがんばってくれるはずと思った」など、日常生活を振り返ったり、日常場面へ応用しようという姿勢がうかがえた。ただし、その一方で「ゲームと現実とは違う。現実には相手のことを思っても、相手が自分のことを思ってくれないこともある」といった感想や、「勝つことを考えすぎれば負けるし、人との交流を考えるともっと複雑になる。まさにジレンマだ！」「人間は信じられない。どうすればよいか、余計にわからなくなった」といった感想もあった。

このような現実の人間関係におけるジレンマに気づくことは、ソーシャル・ライフの主眼とするところであり悪いこととはいええないが、もう少し議論を深めてフォローする必要があったと思われる。この点は、今後の授業において改善すべきところであろう。

4. 問題点・改善点

今回の授業は、前回にやった2つじゃんけんに関する結果の解説と、日常場面への応用を目的としていた。そのため、受身的な授業が中心となり、やや集中力が持続しない生徒が見受けられた。今後は、どのような作戦がよいと思うかなどについて、グループ単位で議論させるなど、課題的な要素をもう少し加える必要があるだろう。

プレゼント交換の例については、多くの生徒がなるほど！と納得しており、抽象的なゲームの構造を理解するために役立つだけでなく、日常場面にも応用できることを示せた点で有効な例であったと思われる。ただし、日常場面への応用という点では、改善すべき点が多くあるものと思われる。たとえば、プレゼント交換の他にどのような例があるかを考えさせたが、その回答として「掃除当番や行事の準備；一所懸命やったらすぐに終わ

るのに、みんながやらないと帰れない」や「不正行為；授業中マンガを読んでいると、そのうちに学校持ち込み禁止になってまったく読めなくなる」などの適切な例を挙げた生徒もいたが、思いつかなかったり不適切な例を挙げた生徒もいた。日常場面でも同じようなことが多くあることを理解させ応用させるためには、さまざまな例を生徒から引き出させ、それら例についてもう一度再確認させる作業が必要であったと思われる。

第9回、第10回授業（2003年2月21日）ソーシャルライフって何だったの？（3年間のまとめ）¹⁴⁾

（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

本授業の目的は、中1から3年間実施してきたソーシャルライフについて、3年間の振り返りを行いながら、ソーシャルライフという授業の目的は何であったのかについて生徒に考えさせることであった。

2. 授業内容

授業の2週間ほど前に、生徒に「今までのソーシャルライフで学んだこと、印象に残ったことは何か」「先生たちが伝えようとしたことは何か」について作文を書かせた。本授業は、その作文を前提に内容を構成した。

- ①「記憶に残っている授業ランキング」クイズ（30分）
- ・作文をもとに、3年間のソーシャルライフの中で記憶に残っている授業ランキングを作成したので、そこからベスト3を当ててもらうことを伝えた。
 - ・3年間分の全授業名リスト（Figure 15）と解答用紙を配布し、ベスト3（1位が同数だったため4つの授業を挙げるようになった）を各自考えさせた。
 - ・全員、起立させ、正解を授業者が発表し、不正解の生徒から着席させた。1位から順に発表し、授業名を掲示しながら、具体的な授業内容を思い出させた。なお、1位は、中1の第1回と第7回に実施した「記者会見ゲーム」と中3の第6、7、8回に実施した「ジレンマゲーム」、2位は、中2の第1～4回に実施した「コンビニ前での座り込み」、3位は、中1の第3回に実施した「モンスター（物の見え方・見方）」であった（吉田他，2000；吉田他，2001；斎藤他，2002参照）。授業名には、生徒が一番その授業を思い出すとと思われる課題やテーマを採用した。
 - ・他にどのような授業が記憶に残っていると思ったかを質問し、挙げられた授業名を掲示した。授業の手続きの都合上、ベスト3以外に、「記憶のあいまいさ」（中1第2回）、「ドクター・スミス（典型的な特徴をあて

はめてしまう)」(中2第7回),「NASA問題」(中1第14回),「しみ? イヌ? 顔? (まとまりとして見てしまう)」(中2第5, 6回),「ひもの長さは何センチ? (周りの人に合わせる現象)」(中2第9, 10回)を, 掲示したかったため, これらについては生徒から出されなければ, 課題やヒントとなるものを用意して, クイズ形式で授業を思い出させた。

②各自で授業をグルーピング (10分)

- ・ソーシャルライフでは, 「人の特徴」「他者とのやりとりの特徴」「人が集まったときの特徴」という3つの大きなテーマについて扱ってきたことを伝え, ベスト3と上述した5つの合計9授業について, 3つのテーマのどれに分類されるかを各自で考えるよう指示した。20個の授業について分類することは大変なので9つに絞っただけであるため, 時間が余った生徒には他の授業についても分類させた。

③休憩 (10分)

④授業者が授業をグルーピング (10分)

- ・生徒を指名して, 9つの授業をどこに分類したか尋ねた。分類に正解は無いため, 複数の生徒にどこに分類したか質問をし, 色々な分類の仕方があることを確認した。
- ・残りの11個の授業については, 授業者が具体的な授業内容を説明しながら, 分類を行った。最終的には, 板書例 (Figure 16) のようになったが, あくまでも例であり正解ではないことを強調した。

⑤まとめ (20分)

- ・板書をもとに, ソーシャルライフでは3年間かけて一体何をしたかったのか, 何を考えてほしかったのかを解説した。
- ・生徒の作文を読んだ上で, 強調しておく必要がある点, 伝えておかなければいけない点などについて検討し, 授業者からメッセージを伝えた。
- ・1つ目に次のようなまとめを行った。「3つのテーマはいずれも“特徴”であった。私たち人間がものや人を見るときや, いろいろなことを考えるときの特徴について体験してもらった。また, 他の人とやりとりをするときには, どうするとどのようなことが起きるのか, そして何が起きているのかといった特徴についても取り上げた。そして, 1人, 2人だけではなくて人が複数集まるとどのような現象が起きるのか, 人が集まっていると私たちはそれをどのように見てしまうのかなど, 人が集まったときの特徴についてもいろいろと考えてもらった。どれもすべて, “特徴”を知ってもらうことが目的だった。どの特徴にも, 良い面と悪い面があった。作文には, “結局いろいろな見方をし

ようと言いたかったんでしょ?”という意見が多かったが, 実は, 本当にいつもいろいろな見方をする必要があるのであるのかは考える必要がある。どれも良い面と悪い面があるので, “こうしてほしい!”とか“こうしましょう!”とか“こうしてはいけません!”などということを伝えたかったわけではなく, あくまでも特徴を伝えたにすぎない。その特徴を知った上で, どうすべきかとか, どのような時に使うべきかとか, どのようなときに注意すべきかなどはみんな自身が考えることである。ソーシャルライフではきっかけをみんなに渡した。そこから『考える』のはみんなである。」と, 考えることの必要性について訴えた。これは, 作文の中で, 「十分ソーシャルライフを理解した」とか, 「言いたいことは“いろいろな見方をしよう”ということだった」と決めつけた態度を示した生徒に対して, そういう姿勢自体が本当は問題かもしれないと, 問題提起をするために行ったまとめである。

- ・2つ目のまとめは次のようであった。「ソーシャルライフを通して, みんなはいろいろな“特徴”に気づいた。それだけでも, 気づかない人と比較をすれば大きな違いがあるはずである。作文に“知ったからといってできるわけではない”と書いた人がいたが, 確かにできるわけではないかもしれない。しかし, 知らない, 知っているよりはできないことが多いのも事実である。今, できないとか役に立たないと思っている人も, いつかその特徴について考えるときがくるかもしれない。ソーシャルライフで取り上げた内容は, いずれも人間関係に関することであった。したがって, 中学生である今に限らず, これから先に役に立つことだってあるかもしれない。」と, 知っていることの有益さについて解説した。これは, 作文の中で, 「役に立っていない」とか「言われてもできない」という態度を示した生徒に対して, 今は効果がわからないかもしれないが, だからといって無駄だったと決めつけてよいのかについて考えさせるために行ったまとめである。
- ・3つ目は次のようにまとめた。「作文に, “あたりまえのことばかりだった”とか“常識的なことばかりだった”と書いた人がいたが, “あたりまえなこと=できる”ではないかもしれない。その人が“常識”と思っていることも本当に常識かどうかは, 他の人と比べてみないとわからない。“あたりまえ”と思えることも本当にそうなのかを考えてみる必要がある。」と, “あたりまえ”や“常識だ”といろいろなことを軽視しないよう訴えた。
- ・最後に, 「作文には, 既に自分なりにソーシャルライフとはどういうものだったかを考えた人もいた。ソー

ソーシャルライフ 3年間の授業内容リスト

- ① 「記者会見ゲーム」(中1第1回, 第7回)
例: 一人一人が前に出て記者会見。
例: グループに分かれて友達の良いところを探すための記者会見。
- ② 「記憶のあいまいさ」(中1第2回)
例: 先生の服装や持ち物についての記憶ゲーム, 伝言ゲーム。
- ③ 「モンスター (物の見え方・見方)」(中1第3回)
例: 2つのテーブルの大きさをくらべ。背景によって大きさが違って見えるモンスターの絵。
- ④ 「4枚の絵でお話作り (人の行動や出来事の見え方・見方)」(中1第4回)
例: 班ごとに4枚の絵を自由に並び替えてお話作り。“とおせんぼ”をしている絵。
- ⑤ 「原因はなに?」(中1第5回, 第9回)
例: 「花子さんは『悲しい物語』を読んで涙を流していた」原因は?
例: 先生が運動会のリレーで抜かれた原因は? 4コマ漫画作り。
- ⑥ 「グループでの話し合い」(中1第6回, 第10回)
例: 「本人に内緒でお誕生日会の準備をしていたらその本人が仲間はずれにされたらと悩んでしまった。さぁどうする?」
例: 「列に並んでいるときにその列に遅れてきた友達が列に入れてと言う。さぁどうする?」
- ⑦ 「○○君ってどんな人?」(中1第8回)
例: 他の人と情報交換しながら○○君に関する印象を評定。
- ⑧ 「頼み方, 断り方」(中1第11回~第13回)
例: 上手な頼み方, 断り方の練習。カードを使った頼み方や断り方ゲーム。
- ⑨ 「NASA問題」(中1第14回)
例: 月で遭難したときに必要な物品についての話し合い。
- ⑩ 「コンビニ前での座り込み」(中2第1回~第4回)
例: 主人公の行動がどれだけの人にどんな影響を与えるか?
- ⑪ 「しみ? イヌ? 顔? (まとまりとして見てしまう)」(中2第5回, 第6回)
例: ただの点やしみのような絵から, 犬やイエスが見えてくる。たくさんの人が並んでいる絵を見てグループ分け。
- ⑫ 「ドクター・スミス (典型的な特徴をあてはめてしまう)」(中2第7回)
例: ドクター・スミスと重体の子どもと即死したお父さんの関係は? ある職業の人の特徴を考える。
- ⑬ 「挑戦派 vs 安全派 (同じような意見の人だけで考えると……)」(中2第8回)
例: 展覧会間際に大幅修正をすべきかどうか挑戦派と安全派に分かれて討論。
- ⑭ 「ひもの長さは何センチ? (周りの人に合わせる現象)」(中2第9回, 第10回)
例: ひもの長さが何センチかを順番に答えていくと……
- ⑮ 「なんでもバスケット (私もいろいろなまとまりの一員)」(中3第1回)
例: 体育館で“なんでもバスケット”。
- ⑯ 「しかられているのは友だち? (“まとまり”を使い分ける)」(中3第2回)
例: 図書館で騒いでいる同じ中学の人のことを友達にはどういう関係だと説明する?
- ⑰ 「イチローと僕は同県人 (決まりきった“まとまり”があるわけじゃない)」(中3第3回)
例: 有名人や友達を使った“まとまり当てクイズ”
- ⑱ 「自分の仲間をひいきした?」(中3第4回)
例: 自分のチームメイトと他のチームの人に宝くじなどを分けるとしたらどう分ける?
- ⑲ 「自分の意見はみんなの意見?」(中3第5回)
例: 「厳しい父親は好きですか?」という問いに自分と同じ回答をする人はどれくらい?
- ⑳ 「ジレンマゲーム」(中3第6回~第8回)
例: 赤か白かで2つじゃんけん, ジレンマゲーム。

Figure 15 全授業名リスト

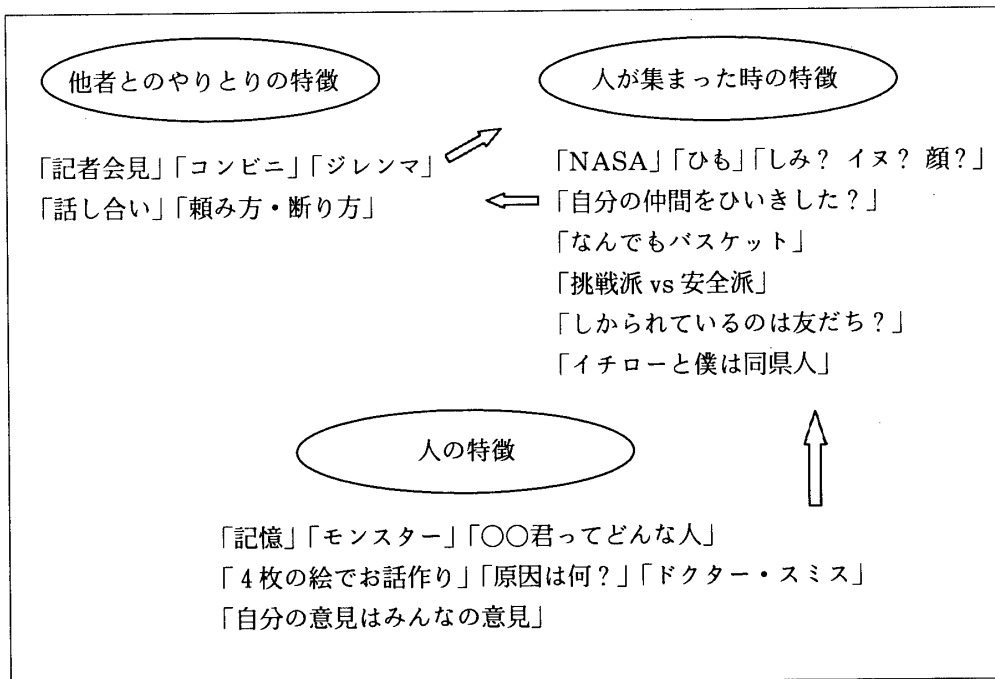


Figure 16 板書例

注：矢印のように他に分類されることが考えられるものもあった。その場合は、解説しながら、授業名を移動させた。

シャルライフでは何か1つのことを伝えたくて3年間授業をしてきたわけではない。とにかく、どうしたらよいか、どうすべきかを自分で“考えようとする”きっかけを皆さんに提供してきたつもりだ。」と、『考える』ということをしてほしいというメッセージを伝えて、終了した。

まとめ¹⁵⁾

2000年度に行われた中学1年生向け「ソーシャルライフ」の授業を振り返って明らかになった課題については、吉田他(2001)や吉田・斎藤・小川・坂本・今村・木下(2001)で述べてきた。さらに、その後の展開を含めて、吉田・小川・坂本・出口・斎藤・宮元・立川(2002)では、本プロジェクトを心理学研究として位置づけた場合に見えてくる課題と学校教育という場で実践していく場合に見えてくる課題という2つの観点からまとめた。これらの問題点は中学1年生向けの授業に固有というものではないし、一朝一夕に解決できるものでもない。ここではまず、中学2年生向けの授業(斎藤他, 2002)と本稿で述べてきた中学3年生向けの授業をあわせて、その特徴について述べ、次に、繰り返しになる部分も多いが、これまで述べてきた今後の課題について簡単にまとめる

ことにする。

1. 中学2・3年生向けの授業の特徴

中学1年生向けの授業では「自分や身近な他者」を想定したテーマを中心に扱ってきたのに対して、中学2・3年生向けの授業では「他者の理解から集団、社会の理解へ」を目指したテーマを扱うことを目標としてきた。しかしながら、授業の課題を考案していく過程で、「社会」を直接的に扱うことの困難さや、「他者・集団」をもっと多様な側面から扱うことの必要性を実感し、必ずしも「社会の理解」を直接的に扱うことを最終的な目標とはしなかった。また、授業の実施順についても、当該授業以前にどのような内容を行ってきたかということに重点を置いて授業課題を作成したので、その順序性については、明確な根拠をもっているわけではない。ここでは扱った内容に即して、2年間の授業を簡単にまとめる。

まず、「自分や身近な他者の理解」という視点に立って、さまざまな他者が存在することの推測や他者の視点取得という観点からの課題を作成した(2年次第1~4回)。これは、中学1年生で扱ってきた自己を中心とした個人の問題から、他者、集団、社会へとその対象を広げていく橋渡しの意味をもたせようとした課題である。

そして、「集団」や「まとまり」といったことをテ

15) 執筆者：斎藤和志

マとして、一連の課題を行ってきた。それらは、①集団やまとまりとして認知する傾向、②そうした認知傾向がもたらす効用、③個人が集団を形成する中で被る影響、といった3つにまとめることができよう(厳密な分類とは言えないが)。集団やグループとしてみる傾向については、1年次に行った知覚や認知の特徴と関連させて、物の知覚から人の知覚、集団としての認知、ステレオタイプの認知などを扱った(2年次第5～7回、3年次第1回)。また、集団のとらえ方が状況によって変化することや(3年次第2、3回)、フォールス・コンセンサス効果を扱った(3年次第5回)。さらに、集団を形成することによる現象として、集団極性化や同調の問題(2年次第8～10回)、最小条件集団における内集団びいきなどを取り上げた(3年次第4回)。これらの授業を通して、人が自分の都合のいいように集団を意識したり、関連づけたりすることを体験させた。最後に、対人的な相互作用のシミュレーション、社会的ジレンマの体験としてのゲームを行った(3年次第6～8回。3年次第9、10回はソーシャルライフ全体のまとめを行った)。囚人のジレンマ型のゲームを通して、社会の中での協力ということについて体験的に学習させた。

中学1年生向けの授業は、認知的な側面と行動的な側面に分けて考えることができたが、中学2、3年生向けの授業では、話し合いやスキルといった行動的な側面を扱うことは少なくなった。集団極性化や同調現象などをゲーム的にすることで、授業としては「身体を動かす」内容となるように心がけた。中学2、3年生向けの授業は18時間と2時間のまとめという内容であったが、これらをより心理学的な観点から順序性なども考慮に入れて再構成していく必要があると考えられる。

2. 今後の課題

本プロジェクトにかかわる課題は、さまざまな観点からとらえることができる。先に述べたような、心理学研究としての課題と学校教育における実践上の課題という観点もその1つである。しかしながら、それぞれの課題は分離独立して存在しているものではなく、当然のことながら相互に関連しているものである。ここでは、「効果の測定」と「学校での実践」という2つのキーワードを用いてまとめてみよう。

まず、「効果の測定」についてである。この「効果」は2つの意味で考えることができる。本プロジェクト全体的な意味では、中学生に対して一連の授業プログラムを実施することによる長期的な意味での効果と、1つ1つの授業や課題がどのような態度や思考の変化をもたらすかといった短期的な効果の2つである。前者の観点か

ら、小川・斎藤・坂本・出口・小池・吉田・石田・廣岡(2001)や小川・小池・出口・坂本・石田・斎藤・廣岡・吉田(2002)が探索的にその効果を検討している。しかしながら、「考える能力を刺激する」、「社会的コンピテンスを高める」といった目標と測定すべき概念との対応に代表される理論的検討がまだ不十分でもあり、明確な結論を導くに至っていない。これは、このプロジェクトが、理論的なものからではなく、実践するための授業プログラムの作成というところから開始されたことにも原因があると考えられる。既存の尺度を使用した質問紙法による従来の測定方法では不十分であり、新たな記述のツールを考案する必要があると考えられる。しかしながら、こうした長期的な効果は、生徒の発達の変化との関連性もあり、より慎重な検討が必要となろう。

また、各授業プログラムや課題に固有な効果の測定である。先に「短期的」と記したが、これは測定スパンの問題であり、効果が「短期的」ということではないし、そういう意味では「個別的」と表現した方がよいのかもしれない(その場合先の効果は「一般的」と表現することになるか)。吉田・立川(2003)は、綿密な計画のもとで対人情報処理に関する授業効果を測定しているが、こうした効果測定については、本プロジェクトの開始時点においては計画されていなかった(1年次のスキルに関する授業の一部では試みられたが)。1つ1つの課題の心理学的な意味を再考し、その効果を検討していく必要があろう。こうした効果測定の問題は、心理学研究としての意味あいだけでなく、次に述べる「学校での実践」を考えた場合にも、教師や保護者、さらには社会に向けて、その効果をアピールする際に欠かせないものとなるであろう。

2つめのキーワードは「学校での実践」である。これは、このプロジェクトが附属中学校での実践に基づいて開発されてはいるが、より広く、多くの中学校を始めとする現場で実践されなければ意味がないという認識に基づくものである。附属中学校教諭の声は、吉田・廣岡・斎藤(2002)や名古屋大学教育学部附属中・高等学校(2003)を参照して頂きたい。その中で示されているのは、本プロジェクトを推進している側からの発言であり、それ以外の立場からの意見の聴取は少ないというのが現状である。試行錯誤的、探索的に開始された本プロジェクトはより広い現場で実践され、さまざまな改良を経て、よりよい授業プログラムへと改変されていくようなものにならなければいけないと考えている。「学校での実践」によって望まれることは、さまざまなレベルの生徒に対してクラス単位の授業として行う場合に生じるであろうさまざまな問題を解決していくことである。さらに、そ

うしたプロセスを経ることで、授業を行う側に対しての効果も期待できると考えている。本プロジェクトにおける授業は、授業者が一方的に教えるようなものではない。心理学的な背景を素地として、考える姿勢を養うようなものである。それは、生徒のみならず教師側の姿勢にも反映されるはずである。研究者と学校現場が同等の立場で、生徒とともに作り上げていくのが「ソーシャルライフ」の授業だと言えよう。

引用文献

- 荒牧 央 2000 現代の父親像調査あたたかさか権威か—あなたはどちらのタイプ— NHK 放送文化研究所世論調査ファイル, no.4.
<http://www.nhk.or.jp/bunken/news-jp/bnl-yo-f-s.html>
- 小橋和明 2002 久本雅美さん初の女性タレント人気 No.1 男性1位は明石家さんまさんが4年連続—2001年好きなタレント調査から— NHK 放送文化研究所世論調査ファイル, no.19.
<http://www.nhk.or.jp/bunken/nl/n043-yo.html#000>
- 中瀬剛丸 2002 変わる国民の憲法意識—「日本人と憲法2002」調査から— NHK 放送文化研究所世論調査ファイル, no.23.
<http://www.nhk.or.jp/bunken/nl/n047-yo.html#000>
- 名古屋大学教育学部附属中・高等学校(編著) 2003 新しい中等教育へのメッセージ—ともに学びをつくる— 黎明書房
- 小川一美・小池はるか・出口拓彦・坂本剛・石田靖彦・斎藤和志・廣岡秀一・吉田俊和 2002 人間・社会を考える能力を刺激する教育の実践(2)—質問紙調査による変化の検討— 日本教育心理学会第44回総会発表論文集, 608.
- 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)—生徒の変化の記述へ向けての探索的検討— 日本グループ・ダイナミクス学会第49回大会発表論文集, 100-101.
- Ross, L., Greene, D., & House, P. 1977 The “false consensus effect”: an egocentric bias in social perception and attribution processes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, 279-301.
- 斎藤和志・小川一美・坂本剛・出口拓彦・小池はるか・廣岡秀一・石田靖彦・吉田俊和 2002 「社会志向性」と「社会的コンピテンス」を教育する(3)—中学2年生を対象とした教育実践— 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), 49, 227-245.
- 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—(21世紀型授業づくり48) 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.
- 吉田俊和・小川一美・坂本剛・出口拓彦・斎藤和志・宮元博章・立川恵理 2002 社会的コンピテンスを高める教育実践—心理学研究としての課題と学校教育における実践上の課題— 日本教育心理学会第44回総会発表論文集, S32-S33.
- 吉田俊和・斎藤和志・小川一美・坂本剛・今村敦司・木下雅仁 2001 「社会志向性」と「社会的コンピテンス」を教育する 日本教育心理学会第43回総会発表論文集, S90-S91.
- 吉田寿夫・立川恵理 2003 中学生を対象とした対人情報処理に対するクリティカル・シンキングを促すための「心のしくみについての教育」の実践 日本教育心理学会第44回大会発表論文集, 520-521.
 (2003年9月30日 受稿)

ABSTRACT

An Experimental Curriculum for Pro-Social Attitudes and Social Competence (4)

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

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. Yoshida et al. (2000, 2001) had previously reported on sessions targeted for seventh grade students, and Saito et al. (2002) dealt with sessions for eighth grade students. This article focused on sessions geared for ninth graders. Eighty students in two classes received a total of 10 sessions, including topics such as “grouping by situation”, “ingroup-outgroup bias”, “false consensus bias”, “social interaction including social dilemma”, and “summary and understanding of the purposes behind the whole course”. Furthermore, the main features of this project were summarized, and the issues and problems (“assessing the effects” and “practice in the field” were focused on) were discussed.