

# 中学生の考える「社会」への探索的アプローチ

斎藤和志<sup>\*1</sup>・小川一美<sup>\*1</sup>

## I. 問題と目的

「心の教育」の必要性が唱えられるようになり、小学校、中学校、高等学校と各レベルに応じたさまざまな取り組みが行われるようになってきている。吉田・廣岡・斎藤（2002）にあるような、中学生に対する「人間・社会を考える能力を刺激する」という授業開発プロジェクトもその1つとして位置づけることができよう（より詳細な内容については、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；吉田・斎藤・石田・小川・坂本・出口・小池・廣岡，2003を参照のこと）。ここで開発された授業には、一般的な心理学や社会心理学で用いられるような課題や知見を取り入れることで、人間の行動のしくみや社会の中での相互影響過程などについて自ら考えようとするきっかけを生徒たちに提供するという意図がある。

こうした新しい試みを、学校教育の中で展開しようとする場合に、その試みの効果を具体的に提示することが必要となる。もちろん、心理学研究としての位置づけを考えた場合にも、授業効果の測定は重要な問題であることに変わりはない。前述のプロジェクトの中でも、直接的にその効果を測定する目的とはいえないが、いくつかの質問紙調査を実施している。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, 2004）は、既存の尺度を中学生向けに改訂し、縦断的に調査を行うことで、生徒の変化の記述を試みている。その中では、社会に対する関心の高さや考える姿勢を反映していると考えられる社会考慮や他者との情緒的な側面における共感性は、時間的経過とともに低下する傾向を示す場合も示された。こうした変化が、授業の効果によるものなのか、中学生段階における発達的变化の現れであるかを区別することは非常に難しい。当初の予測では尺度得点の上昇が期待できるような側面においても、その得点は下降している場合もあり、それが他者や社会について考えようとする姿勢がもたらす懐疑的な傾向の現れであるという解釈も成り立つ可能性がある。先の小川らの一連の報告においても、こうした尺度得点のいくつかの変化をみることはできるが、従来のような質問紙調査での測定には限界があるようだと言われている。加えて、生徒の振り返りや内省などの自由記述、問題点を絞り込んだ面接などの必要性も示唆されている。

このような経緯を背景に、本研究では、比較対照群を設けて効果を測定するという立場ではなく、測定のためのより簡便なツールの作成をめざして、探索的にその可能性を探ることを目的とする。先に述べたような面接による生徒の変化の記述も、詳細な効果を検討する際には必要だと考えられるが、そのためには、面接を行う側の力量なども問題となってくる。したがって、やはり、より簡便な方法での変

※1 コミュニケーション心理学科

化の記述も重要な役割を果たすと考えられる。

本研究における分析対象データは、先に述べたような授業開発プロジェクトを実施している中で得られたものである。したがって、小川らの一連の報告における対象者と一部重複するが、すべて横断的なデータであり、対象者に対する授業の働きかけも学年によって異なっている。授業開発プロジェクトとの直接的な関係だけでなく、対象者に対してはいくつかの調査が平行して行われているが、本研究で扱った調査に含まれている特性尺度についての概略を述べておくことにする。

本研究で焦点を当てた側面の1つは「社会考慮」である。斎藤（1999）によれば、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。この概念は、社会的な迷惑行為に関する研究との関連で導出されたが、中学生に対する「心の教育」や、先に述べた「人間・社会を考える能力を刺激する」ことを目的とした試みとも密接にかかわる側面であると考えられる。社会心理学における「社会」の意味が、広い意味での他者との相互作用から面識のない他者の集まりの中で展開される集合行動までを扱うように、本授業開発プロジェクトの中でも、他者や集団に対する関心を高めるようなアプローチがとられている。したがって、こうした試みを体験する以前は、「社会」という言葉の持つ意味が学校教育で扱われるような「社会科」との関連で考えられるようなものであったとしても、こうした体験を通して、「社会」という言葉が人と人とのつながり（対人関係）の延長線上にある抽象的なものとして位置づけられるようになると考えられる。

また、考える姿勢を重視した側面として、クリティカルシンキング（以下CTと略記）志向性を取り上げた。CTとは、適切な基準や根拠に基づく、倫理的で、偏りのない思考と定義される（廣岡・元吉・小川・斎藤、2001など）。その中でも、他者の存在を想定した場面におけるCT志向性（廣岡ら、2001）を取り上げた。他者の存在やその集まりに対して関心を持つだけでなく、そのような場面においてクリティカルに考えようとする姿勢を示そうとするかどうかに関心を持っているのである。本研究では、具体的な分析を行っていないが、社会的場面における問題を提示し、それに対する反応を自由記述で求めているものも本調査には含まれている。こうした場面想定法による回答との関連も今後の検討課題として考えている。

上記で述べた社会考慮とCT志向性に関する尺度は、現在も進行中の研究の一部である。したがって、本研究の目的の1つとして、この2尺度の中学生版の作成をあげることができる。先に述べた授業開発プロジェクトと関連した他の調査においても、同様の試みがなされていたが、本研究において使用された尺度はその後継にあたる。そこで、これまでの調査でも使用されていた2つの特性尺度も同時に実施する。それらは、Davis（1983）による情緒的共感性とパースペクティブ・テイキング（以下PTと略記）の2つである。この2つの側面は、他者との関係を、情緒的側面と認知的側面から検討しようとするものであり、社会考慮やCT志向性と関連する側面だと考えられる。

また、先に述べたように、本研究のもう1つの大きな目的は、他者や社会についての関心の高さやそれらについて積極的に考える姿勢を反映する簡便な指標の開発可能性を探ることである。そこで、本研究では中学生が「社会」という言葉から連想するものを自由に記述させ、その分類を社会考慮やCT志向性との関連で検討することとした。

## Ⅱ. 方法

### 1. 質問紙の構成<sup>※2</sup>

質問紙の内容は下記に示した。ただし、②～⑤の評定尺度に関しては、実施の順序による反応の歪みなどの影響を排除するために、順番を変えた3種類の調査用紙を作成した。

- ①社会的場面に対する自由記述：「仲の良い友だちと意見が違った時、あなたはどのように思いますか？ また、そんな時、あなたならどうしますか？」、「空きカンなどのゴミをポイ捨てしてはいけないのはなぜだと思いますか？」、「仲の良い友だちから、同じクラスだけれどあまり知らない生徒の悪い噂を聞いた時、あなたはどのように思いますか」、「バスで席をゆずってもらえないおとしよりを見た時、あなたはどのように思いますか」という4つの質問に対して、自由に回答してもらった。なお、この自由記述に関する分析は別の機会に譲る。
- ②情緒的共感性尺度：他者の感情状態、情動状態に対する共感性の程度、情緒的な成熟を測定するものである。Davis (1983) に基づいて水田 (1991) が訳出した7項目を逆転項目がないように改変し、「まったくあてはまらない」から「非常にあてはまる」までの5段階で評定を求めた (表2)。
- ③PT 尺度：自分の個人的な認知的構えから脱却し、他者の視点を共有することができるかという認知的成熟の程度を測定するものである。情緒的共感性尺度同様に、Davis (1983) に基づいて水田 (1991) が訳出した7項目を逆転項目がないように改変し、情緒的共感性尺度同様の5段階で評定を求めた (表3)。調査では、情緒的共感性尺度と同じ項目群の中にランダムに配置した。
- ④社会考慮尺度：小川ら (2001, 2002, 2004) では、吉田・安藤・元吉・藤田・廣岡・斎藤・森・石田・北折 (1999) を参考にして作成した11項目からなる中学生版社会考慮尺度を用いていた。これは「狭い社会に対する考慮」と「広い社会に対する考慮」の2因子で構成されていたが、「狭い社会」はどちらかといえば対人関係的な側面ともいえる内容であったので、より「広い社会」に対する考慮を測定する項目に改めた13項目を用いた (表4)。「まったくあてはまらない」から「非常にあてはまる」までの5段階評定であった。
- ⑤CT 志向性尺度<sup>※3</sup>：廣岡ら (2001) が作成したCT 志向性 (social version) で抽出された、真正性、柔軟性、脱直感、脱軽信の4因子に関しては3項目、人間多様性理解、論理的理解の2因子に関して4項目の計20項目を中学生用に改訂した (表5)。廣岡ら (2001) では、自分自身が各項目にどの程度あてはまると思うかを「まったくあてはまらない」から「非常に良くあてはまる」までの7段階で回答を求めていた。今回の中学生版では、評定のしやすさを考慮して、「あなたは、将来、以下のことができるような人になりたいかどうかを答えてください」という表現に改め、「まったくなりたくない」から「とてもなりたい」までの5段階で回答を求めた。
- ⑥「社会」からの自由連想：「社会」という言葉からどのようなことを思い浮かべるかについて、自由記

---

※2 調査用紙の作成は、吉田俊和先生 (名古屋大学) ほか、授業開発プロジェクトの研究会メンバーとの共同研究の一環として行われた。

※3 項目の作成は、廣岡秀一先生 (三重大学) と元吉忠寛先生 (名古屋大学) との共同研究の一環として行われた。

述で回答を求めた。

先に述べたように、情緒的共感性尺度とPT尺度を1つの項目群として、社会考慮尺度、CT志向性尺度の3つの項目群の順番を変えた3種類の調査用紙を作成し、ランダムに配付して、回答を求めた。

## 2. 調査対象者および調査期日

国立A大学附属中学校の1年生から3年生までの各2クラスで調査を実施した。回答者の内訳は表1に示した。調査は、2002年6月に各クラスで担当教諭によって集団で実施された。

表1 調査対象者の学年と性別 (%)

	1年生	2年生	3年生	合計
男子	40(16.7)	38(15.9)	41(17.2)	119(49.8)
女子	40(16.7)	40(16.7)	40(16.7)	120(50.2)
合計	80(33.5)	78(23.6)	81(33.9)	239(100.0)

## Ⅲ. 結果と考察

### 1. 尺度の構成

#### (1) 情緒的共感性とパースペクティブ・テイキング尺度

情緒的共感性尺度とPT尺度について、各7項目の $\alpha$ 係数を求めたところ、0.84と0.87という値を示したので、それぞれ7項目の合計得点を算出し、情緒的共感性得点およびPT得点とした(表2、表3)。

表2 情緒的共感性尺度の項目平均値と標準偏差 (N = 230)

項 目	平均値	標準偏差
2 人の不幸を見ると、とても気の毒な気持ちになる	3.84	1.07
4 だまされそうな人を見ると、守ってあげたくなる	3.39	1.02
6 自分よりも不幸な人を見ると、やさしくしてあげたい気持ちになる	3.52	1.05
7 人が困っているのを見ると、気の毒だと思う	3.79	1.01
9 不公平な扱いを受けている人を見ると、とてもかわいそうに思う	3.96	1.01
12 なに見ても、心が動かされる	3.01	1.16
14 自分のことを、心やさしい人間だと思う	2.75	1.07
全 体	24.35	5.28

表3 パースペクティブ・テイキング尺度の項目平均値と標準偏差 (N = 229)

項 目	平均値	標準偏差
1 友人の立場から見るとどうなるか考えてみることで、彼らをもっとよく理解しようとしている	3.63	0.94
3 自分が正しいと確信が持てるようなときでも、人の意見を聞くようにしている	3.51	1.08
5 何かの決定をするときは、立場の異なる意見にもひとつひとつ注意を払うようにしている	3.57	0.97
8 相手の立場に立って考えるようにしている	3.69	1.02
10 どのような問題にも必ず賛成と反対の立場があるので、私はその両方を見るようにしている	3.62	0.93
11 人からいやな思いをさせられたときでも、つとめて「その人の立場に立って」みようとする	3.13	1.17
13 人を批判する前に、もし自分がその人の立場だったらどうか考えるようにしている	3.32	0.99
全 体	24.49	5.30

表4 社会考慮尺度（中学生版）の項目平均値と標準偏差（N = 222）

項 目	平均値	標準偏差
1 私たちが生活している社会の中で、自分がどのような行動をとった方が良いのかを考えることがある	3.58	1.01
2 私たちが生活している社会全体のことについて、いろいろ考えることがある	3.36	1.14
3 自分と同じ社会で生活している人たちが、どのようなことを考えて生活しているかということが気になる	3.33	1.21
4 たくさんの人たちが生活している社会のしくみについて考えることがある	3.09	1.07
5 私たちが生活している社会の中で、自分がどのような立場にいるのかを考えることがある	3.36	1.11
6 自分のしたことが、自分と同じ社会で生活している他の人たちに、どのように影響しているかを考えることがある	3.38	1.09
7 自分の生活と社会のしくみがどのように関連しているのかを考えることがある	2.89	1.14
8 自分のとった行動が、私たちの生活している社会にどのような影響を与えているのかを考えることがある	3.21	1.12
9 社会が変化することによって、自分の生活にどのような影響が出てくるのかに関心がある	3.53	1.09
10 自分の行動が、私たちが生活している社会の他の人たちにどのように思われるかを考えることがある	3.58	1.12
11 私たちの生活している社会の中で、今、問題となっていることに関心がある	3.60	1.15
12 私たちが生活している社会の中で、自分とはちがう立場の人たちのことについて考えることがある	3.32	1.07
13 私たちの生活している社会が、将来どのような社会になっていくのかに関心がある	3.77	1.11
全 体	44.00	10.25

表5 クリティカルシンキング志向性尺度（social version；中学生版）の項目平均値と標準偏差（N = 222）

項 目	旧因子名*	平均値	標準偏差
1 考えのちがう他の人にも興味を持つ人になりたい	多様性理解	4.00	0.96
2 仲のよい友だちに対してでも、悪いことは悪いと言うことができる人になりたい	真正性	4.37	0.88
3 ものごとを他の人にわかりやすく伝えることができる人になりたい	論理的理解	4.60	0.68
4 他の人に対してがんごな態度をとらない人になりたい	柔軟性	3.98	1.03
5 わけもなく人を嫌ったりしない人になりたい	脱直感	4.32	0.92
6 うわさをむやみに信じない人になりたい	脱軽信	3.95	0.96
7 他の人がなぜそういう行動をとったのかを考えることができる人になりたい	多様性理解	4.00	0.92
8 言わなければならないと思うことは、たとえ友だちにでもきちんと言うことができる人になりたい	真正性	4.35	0.87
9 他の人の話していることを正確に理解できる人になりたい	論理的理解	4.42	0.76
10 自分がまちがっていたときには、まちがっていたと認めることができる人になりたい	柔軟性	4.50	0.82
11 わけもなく人をうたがったりしない人になりたい	脱直感	4.23	0.93
12 身近な人の言うことだからといって、その内容をうたがわずに信じこんだりしない人になりたい	脱軽信	3.76	1.06
13 自分の意見とはちがう意見でも理解しようと努力する人になりたい	多様性理解	4.23	0.84
14 まちがった考えをしている人には、どこがまちがっているかをきちんと伝えることができる人になりたい	真正性	4.18	0.89
15 他の人の話していることの理屈があわなときには、それに気づくことができる人になりたい	論理的理解	4.06	0.96
16 他の人の考えを尊重することができる人になりたい	柔軟性	4.17	0.97
17 見た目だけで他の人を判断しない人になりたい	脱直感	4.24	0.97
18 自分が不利になりそうなときでも、何が正しいかを落ち着いて考えることができる人になりたい	脱軽信	4.28	0.89
19 いろいろな人と接して多くのことを学ぶことができる人になりたい	多様性理解	4.40	0.84
20 他の人の話していることが矛盾しているときには、それに気づくことができる人になりたい（※矛盾とは、つじつまが合わないこと、言っていることややっていることなどが一貫していないことです）	論理的理解	4.22	0.87
全 体		84.25	12.53

\*旧因子名は廣岡ら（2001）に基づく。

各得点について、学年(3)×性別(2)の分散分析を行ったところ、PT得点に関してのみ性差に10%の傾向がみられた( $F(1,223) = 3.497, p < .10$ )。女子( $M = 25.14, SD = 5.01$ )の方が男子( $M = 23.80, SD = 5.53$ )よりもやや高い得点を示していた。

## (2) 社会考慮尺度

全13項目で  $a$  係数を求めたところ、0.92という高い値が得られたので、この合計得点を持って社会考慮得点とした(表4)。

この得点に関して、学年(3)×性別(2)の分散分析を行ったところ、学年の主効果( $F(2,216) = 3.874, p < .05$ )と交互作用( $F(2,216) = 5.780, p < .01$ )がみられた。単純主効果を検定したところ、女子において学年の効果( $F(2,216) = 8.387, p < .001$ )と、3年生における性差( $F(1,216) = 10.293, p < .001$ )がみられた。女子では2年生( $M = 39.46, SD = 10.78$ )が1年生( $M = 45.85, SD = 9.08$ )と3年生( $M = 48.58, SD = 9.11$ )よりも低かった。また、3年生では女子( $M = 48.58, SD = 9.11$ )の方が男子( $M = 41.09, SD = 12.61$ )よりも高い値を示していた。

## (3) クリティカルシンキング志向性尺度

CT志向性尺度は廣岡ら(2001)で抽出された6因子に基づいて構成されていたが、因子分析の結果では、その構造が再現されなかった。全体として、1因子による解釈が妥当だと考えられ、また、20項目での  $a$  係数を求めた結果0.94という高い値を示したので、全項目を合計してCT志向性得点とした(表5)。

CT志向性得点に関して学年(3)×性別(2)の分散分析を行った結果、性別の主効果がみられた( $F(1,216) = 5.219, p < .05$ )。男子( $M = 82.30, SD = 14.98$ )に比べて女子( $M = 86.06, SD = 9.43$ )の方が高い値を示していた。

## (4) 尺度間の関連性

尺度得点間の相関係数を示したものが表6である。情緒的共感性、PT、社会考慮、CT志向性のすべての尺度間に.45～.60の有意な比較的強い相関関係がみられた。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としての社会考慮と他者の存在を想定した場面におけるCT志向性は関連性を示し、さらにそれらは他者のと情緒的側面における共感性や他者の視点取得とかかわる認知的側面とも関連性を示していた。

表6 尺度間の相関関係

	情緒的共感性	PT	社会考慮
PT	.576***		
社会考慮	.453***	.596***	
CT志向性	.555***	.600***	.546***

\*\*\*  $p < .001$

## 2. 「社会」という言葉からの連想の分析

### (1) 連想の分類手順

自由記述の大まかな反応から、2つの観点で記述の分類を行った。1つはどのような対象を思い浮か

べたかという観点である。これは、①身近な他者や小集団、②具体的な集団や組織、③抽象的な概念としての社会の3つのカテゴリーを想定した。さらに、それぞれの対象についての思考の程度を表面的で浅いものと多面的で深いものの2段階を想定した。この2つの観点の組み合わせによる6種類と学校生活に基づいた紋切り型の反応やふざけた回答(無反応を含む)などを想定し、7つのカテゴリーに反応を筆者らで分類した。その結果、①身近な他者や小集団と②具体的な集団・組織については思考の程度を分類することが困難であったので、最終的には①身近な社会、②具体的社会、③抽象的社会の浅い思考、④抽象的社会の深い思考、⑤その他、の5カテゴリーに分類した。それぞれの典型的な例をあげると、①身近な社会：今住んでいる地域、学校、会社、自分の周りのこと、など。②具体的社会：経済、不景気、政治、外交、職業、など。③抽象的社会の浅い思考：日本全体のこと、自分が今いる環境、大人の世界、など。④抽象的社会の深い思考：人々が仕事などで交わる人間関係を深める場、人と人がかかわりあって生活していること、人が協力し合っているところ、など。⑤その他：教科の名前や先生の固有名詞など。無反応を含む。

各被験者の回答を上記のように分類し、⑤その他、を最低レベルの反応として位置づけ、①から④とより高いレベルの反応として位置づけた。複数の反応があった場合もそれぞれに分類したが、その中で最も高いレベルをその個人のレベルとした。239名の反応を分類した結果、①その他：30名(12.6%)、②身近な社会：14名(5.9%)、③具体的社会：80名(33.5%)、④抽象的社会の浅い思考：84名(35.1%)、⑤抽象的社会の深い思考：31名(13.0%)という結果になった。以下、特性尺度の高低の2群との関連性を検討するにあたって、回答者の頻度が極端に少ない部分もあることから、①から③をまとめた「具体的社会」と④と⑤を合わせた「抽象的社会」の2カテゴリーにまとめることにした。

(2) 個人属性との関連

①学年および性別との関連

自由記述の2カテゴリーと学年、性別との関連性を示したものが表7と表8である。結果的に、具体的な社会と抽象的な社会の出現頻度はほぼ半数ずつになった。学年および性別との関連性をみるために $\chi^2$ 検定を行った結果、いずれも有意な関連性は示されなかった(それぞれ、 $\chi^2(2) = 2.285, n.s.$ ;  $\chi^2(1) = 1.216, n.s.$ )。

表7 自由記述反応と学年との関連 (%)

	1年生	2年生	3年生	全体
具体的社会	44(55.0)	35(44.9)	45(55.6)	124(51.9)
抽象的社会	36(45.0)	43(55.1)	36(44.4)	115(48.1)
全体	80(100.0)	78(100.0)	81(100.0)	239(100.0)

表8 自由記述反応と性別との関連 (%)

	男子	女子	全体
具体的社会	66(55.5)	58(48.3)	124(51.9)
抽象的社会	53(44.5)	62(51.7)	115(48.1)
全体	119(100.0)	120(100.0)	239(100.0)

## ②特性との関連性

情緒的共感性、PT、社会考慮、CT志向性の各得点の平均値に基づいて被験者を2分割し、自由記述反応との関連性を検討した。その結果、情緒的共感性とCT志向性との間には有意な関連はみられなかったが（それぞれ、 $\chi^2(1) = 0.125, n.s.$ ;  $\chi^2(1) = 1.702, n.s.$ ）、PTと社会考慮との関連では10%の傾向がみいだされた（それぞれ、 $\chi^2(1) = 2.898$ ;  $\chi^2(1) = 3.406$ ）。このPTと社会考慮との関連について示したものが表9と表10である。PTの低い群や社会考慮の低い群ではやや具体的社会に関する記述が多いのに対して、PTの高い群や社会考慮の高い群では抽象的社会に言及した記述が多いという傾向であった。

表9 自由記述反応とパースペクティブ・テイキングとの関連 (%)

	低PT	高PT	全体
具体的社会	60(57.7)	58(46.4)	118(51.5)
抽象的社会	44(42.3)	67(53.6)	111(48.5)
全体	104(100.0)	125(100.0)	229(100.0)

表10 自由記述反応と社会考慮との関連 (%)

	低社会考慮	高社会考慮	全体
具体的社会	59(59.6)	58(47.2)	117(52.7)
抽象的社会	40(40.4)	65(52.8)	105(47.3)
全体	99(100.0)	123(100.0)	222(100.0)

## 3. 全体的考察

今回、中学生版として構成された社会考慮尺度とCT志向性尺度は、ともに高い信頼性を示していた。これまでの研究の中では、社会考慮尺度は2因子を仮定していたが（小川ら, 2001, 2002, 2004）、本研究では1因子を想定したものを作成した。特に、他者との関連性についての側面は、他の対人関係に関する尺度においても測定可能であると考えられるので、今回は「広い社会」を念頭に置いた尺度を構成した。また、CT志向性尺度については、廣岡ら（2001）の6因子を参考にしていたが、結果的には、こちらも1因子としての解釈が妥当と考えられた。中学生の認知的側面の特徴と考えられるかどうかは、より詳細な検討が必要であろう。また、今回のCT志向性尺度は廣岡ら（2001）における他者の存在を仮定した場面におけるCT(いわゆる social version)志向性であり、一般的なCT志向性(non social version)との関連性も検討する必要がある（ただし、こちらの中学生版はまだ考案されていない）。

本研究のもう1つの目的は「社会」という言葉からの連想による反応が、社会考慮やCT志向性と関連を示すかどうかであった。まず、連想の分類手続きの段階から、当初想定していたようなカテゴリー一程には多様な反応が出現しないという点が示唆される。自己を中心とした考慮の対象の広がりと思の深さによる分類を試みたが、概念的には想定できても、実際の反応としてはなかなか出現しない。特に、思考の深さに関する分類は、自由記述という形式で中学生が表現したものを扱おうとするのは難しいのかもしれない。また、対象の広がりについて想定した、身近な他者、具体的な社会、抽象的な社会という3分類は、後者の2つのカテゴリーをより明確にすることで、有用となるのかもしれない。今回は、授

業開発プロジェクトとの関連性を検討することを特に目的としていなかったが、開発された授業プロジェクトの内容には、身近な他者との関係、集団との関係、より広い社会での出来事など、多様な側面が含まれている。こうした側面との対応関係を考えた場合に、弁別可能なカテゴリーを想定することが可能となるかもしれない。

個人特性との関連で、弱いながらも反応カテゴリーの出現に特徴がみられた。その特性の1つが社会考慮であった点は、今後の展開の可能性を示すものかもしれない。PTとの関連性も示されたことを考えると、連想課題は認知的な側面との関連性が強いと考えられる。社会考慮の内容も、今回は他者との関連性が強いと考えられる「狭い社会」というよりは「広い社会」を想定したものとしたため、情緒的な側面よりも認知的な側面が強調されているのかもしれない。こうした認知的な側面と関わる問題は、今回分析の対象としなかった場面想定法に対する自由記述反応の詳細な分析からも明らかになるかもしれない。提示された社会的な場面から問題を発見していくプロセスやその問題への対応には、おそらくCT志向性のような認知的な側面が密接に関連していると考えられるからである。

#### 引用文献

- Davis, M.H. 1983 Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, **44**, 113-126.
- 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.
- 水田恵三 1991 思いやりの発達心理-向社会的行動- A.H.バスの大淵憲一(監訳) 対人行動とパーソナリティ 北大路書房 Pp.111-139. (Buss.A.H. 1986 *Social behavior and personality*. LEA.)
- 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・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 2004 人間・社会を考える能力を刺激する教育の実践(3)-中学生を対象とした3年間の教育実践を終えて- 日本教育心理学会第46回総会発表論文集, 63.
- 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・ダイナミックス学会第49回大会発表論文集, 100-101.
- 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.
- 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), **49**, 227-245.
- 吉田俊和・安藤直樹・元吉忠寛・藤田達雄・廣岡秀一・斎藤和志・森久美子・石田靖彦・北折充隆 1999 社会的迷惑に関する研究(1) 名古屋大学教育学部紀要(心理学), **46**, 53-73.
- 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), **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・斎藤和志・石田靖彦・小川一美・坂本剛・出口拓彦・小池はるか・廣岡秀一 2003 「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), 50, 141-164.