

# あいまい状況における 視点の転換を促すプログラムの開発

戸田 まり  
(2014年10月2日受理)

Development of a Program to Shift One's Viewpoint in Ambiguous Situation

Mari Toda

**Abstract:** The purpose of this study is to develop a new program to shift one's viewpoint and to broaden one's perspective on interpersonal relationships. Several vignettes are made to show relational aggression among students. In each vignette, the main character feels unpleasant feeling because of relational aggression-like behavior of another character such as ignoring in an ambiguous situation. After two pilot studies, 23 college students were asked to join the program. They read vignettes and were asked to speculate various types of reasons why the other character did so if s/he does not have any hostile intention toward the main character. The number of produced reasons, as well as the number of the variety of reasons, significantly increased when participants speculated in groups. The availability of the program is discussed.

**Key words:** hostile attribution, ambiguous situation, communication, cognition, college students  
キーワード：敵意帰属，あいまい状況，コミュニケーション，認知，大学生

## 1. 問題と目的

青少年のコミュニケーション能力の伸長は近年の重要な課題となっている。21世紀型能力（国立教育政策研究所，2013），キー・コンピテンシー（Rychen & Salganik, 2003）など，これからの社会を生き抜いてゆく能力として想定されている中には多様な人々と協調し，円滑な人間関係を形成していく力が必ず含まれており，それらを身につけることが強く期待されている。一方，少子化の進行やIT機器の発展は，従来ではあたりまえであった対面コミュニケーションを減少させ，結果として若い世代の伝えあう力を弱めているのではないかと懸念されている。

本論文は，課程博士候補論文を構成する論文の一部として，以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：森 敏昭（主任指導教員），井上 弥，  
青木多寿子

他者と情報をやりとりし意志を通じ合わせるには，他者の行動や態度を正しく読み取ることが必要である。しかし他者の情報は常に万全の内容が供給されるわけではない。むしろ日常生活ではあいまいで不十分な情報が得られないことが多く，それを経験や知識から推測してコミュニケーションを行っていると言えよう。

こうしたあいまい状況下で自分が不利益をこうむった時，場合によっては他者の意図を悪意あるものと思いつき込み，事実とは無関係に他者に攻撃を向けてしまうことがある。Dodge（1980）は攻撃的な子どもがあいまい状況下で被害を受けると，そのことをアブリアリに他者の敵意に帰属しやすいことを示し，社会的情報処理モデルを提唱した（Crick & Dodge, 1994）。

自らが何らかの被害を受けた時，他者の悪意や敵意を想定しやすいのは攻撃的な子どもばかりではない。戸田・渡辺（2012）は思春期にこのような敵意帰属が起こりやすいことを見いだした。特に，物理的な攻撃

ではなく無視や仲間はずれなど関係性攻撃が疑われるあいまい状況では、半数以上の中学生が「相手に敵意があるのではないかと疑うことが示された（戸田・渡辺，2011）。あいまい状況での敵意帰属は大学生でもある程度見られる（相澤，2011）。人間は日常的にヒューリスティックスを利用して判断を行っているため、よく事実関係を吟味しないで因果関係を決めつけてしまうことがある。しかしこのように事実関係がわからないのにいたずらに他者の敵意を想定することは、身近な人間へのいじめやなじみのない集団へのヘイトスピーチなどに繋がる可能性があり、等閑視できない問題である。

コミュニケーション能力を高めるための方策としては、社会的スキルトレーニングやアサーション・トレーニング、感情のコントロールなどが講じられているが、いずれも表に現れる行動を調節することに重点が置かれている。また認知行動療法を応用したプログラム（佐藤ほか，2013など）では、抑うつ防止のため、自分自身への歪んだ認知や低すぎる評価を改めることに焦点化されていることが多い。そこで、あいまい状況において事実を冷静に吟味して他者の行動を見る態度を育成する手立てがあれば良いのではないかと考えた。何らかの場面で不利益をこうむり、とっさに不愉快な感情が喚起されたとしても、相手の敵意に帰属しない様々な可能性を思いつく力があれば視点の転換に繋がるのではないだろうか。様々な可能性を思いつけない根底には、不利益をこうむる場合に他者の敵意以外が原因であったという経験が乏しいこと、すなわち、持っている経験と人間関係に関する知識のデータベースの乏しさがあることが推測される。だとすれば、そのデータベースの内容を拡充するような働きかけをすることで、視点の転換を促すことができるのではないかと考えた。

そこで本研究では、敵意帰属しがちな状況において、他の視点を取ることを学習するプログラムを開発することを目的とする。開発にあたっては物事を証拠に即して論理的に考える批判的思考を対人状況で働かせることを目標とし、条件を設定してどんな要因があり得るか、多様な場合を考え出す形式を取ることとした。またこうした能力が他の特性、たとえば共感性や批判的思考態度と関連するのかどうかについても検討する。

## 2. 予備実験1：プログラムの作成

### 2.1 目的

敵意を持って関係性攻撃を受けたのではないかと疑

われるあいまい状況において、敵意ではなく過失や偶然である可能性を考慮し、視点を転換するための練習プログラムを試作する。

### 2.2 対象者

大学生および大学院生、計4名（男性3名、女性1名）。対象者は個別に協力を依頼し了承を得た。

### 2.3 プログラムのデザイン

登場人物（主人公）が、相手の意図があいまいな中で人間関係についての何らかの被害を受ける架空場面を呈示し、意図が敵意や悪意でない可能性について考え、例を挙げるよう促す形式とした。プログラムは3つの部分から構成された。

#### (1) ベースライン測定

何も教示しない段階で、どの程度、敵意を想定しない可能性を考えられるかをベースラインとして測定する。

#### (2) トレーニング

他者が意図的に当該行動を起こした場合（性格に起因する）と、偶然や過失で起きた場合（能力あるいは本人と関係ない状況に起因する）などに分けて考えるよう教示し、それぞれについてどんな可能性があるかを数多く考えるトレーニングを行う。

#### (3) 効果測定

教示なしで(1)と同様に事例について個別に考え、トレーニング効果を調べる。

### 2.4 架空場面の作成

あいまい状況で、関係性攻撃とも受け取ることができると対象者に慣れが生じ回答がゆがむことを防ぐため、敵意ではなく、好意あるいは親切とも受け取れるあいまいな架空事例を2例と、予備のための事例を1例作成した。作成した計7場面を表1に示す。

これらの場面は、今回の対象者とは異なる大学生6名に「人間関係において他者の言動について『不愉快だな』と思うこと」を書くよう求め得られた54の記述と、戸田・渡辺（2012）、相澤（2011）を参考にして作成した。基準は、①他者からの関係性攻撃が疑われる、②他者の意図ははっきりとわからずあいまいである、③中学、高校、大学など学校で経験しやすいと考えられる、④特別な条件がなく誰もが容易に想像できる、の4点であった。

どの場面も、あいまい状況下で軽い被害を受ける「主人公」が登場し、回答はその主人公になったつもりで行うよう教示した。

表1 作成した場面<sup>表注)</sup>

場面	内容	想定される意図
A	主人公が挨拶を無視される	敵意
B	他者が高齢者に席を譲るのを見る	好意 (親切)
C	主人公だけが遊びに誘われない	敵意
D	他者が主人公たちを避ける	敵意
E	主人公が仕事を押しつけられる	敵意
F	他者がレポートを助けてくれる	好意 (親切)
(G)	他者がこちらを見た後、笑って話をする	敵意)

表注) 予備実験1で使用されたのはA～Fの6場面。

## 2.5 手続き

対象者に実験室への来室を求め、4名全員で同時に試行を行った。手続きの概要を図1に示す。

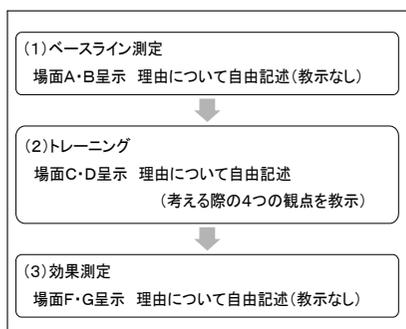


図1 予備実験1の手続き概要

設問番号と質問項目だけを印刷したワークシートを手渡し、1場面ずつ、事例の内容を記した短い文章をスライドでスクリーンに投影して呈示した。事例文をスクリーン呈示したのは、個々人により文章を読む早さが異なるため、回答時間がまちまちになることを防ぐ目的である。対象者はまずベースライン測定のA場面とB場面について、順に、「もしもこの場合に他者に敵意(好意)がないとしたら、どのような可能性があるか」について、2分間にできるだけ様々なたぐさんの理由を自由記述で回答するよう求められた。次の、トレーニングにあたるC場面とD場面では同様に自由記述回答を求めたが、その際、人間関係のとらえ方に関するデータベースを増やすため、他者の行動の理由を「性格」に起因する場合、「身体的、能力的な理由」に起因する場合、「本人の意志と関係ない状況的理由」に起因する場合、「その他」の4つの観点から考えるように教示し、それぞれの観点を取った際にあり得る理由を考えて書くよう求めた。最後の、効

果を測定するE、F場面では、何も教示せず当初のA、B場面と同じように「もしもこの場合に他者に敵意(好意)がないとしたら、どのような可能性があるか」を考えて自由に記述することを求めた。C、D事例での多様な側面からの思考が、E、F事例での回答に影響するかどうかを確認するのが目的である。場面への記述時間は各2分であり、プログラム全体の実施時間は約40分であった。最後にブリーフィングを行い、実験への感想をたずねた。

## 2.6 結果と考察

図2に4名の対象者が挙げた理由の数を示す。全員が冒頭のA場面で多数の理由を挙げ、次のB場面では数が減少していた。また4つの観点を指定して考えるよう求めたC、D場面では産出数が増えた者と減った者があり、全体としての増加傾向は認められなかった。また、最後のE、F場面ではベースラインと同じか、むしろ産出数が減少する傾向が見られた。対象者が4名であるので、数量についての統計的な検討は行わなかった。

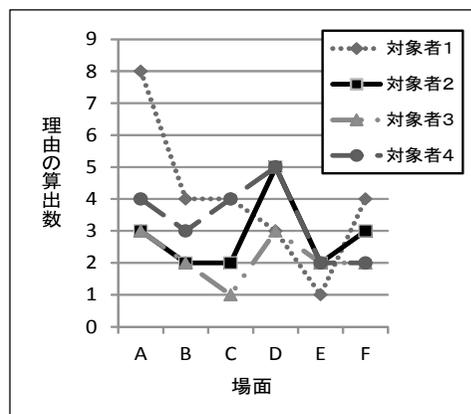


図2 各対象者の場面毎の産出理由数

次に書かれた内容の多様さについて、敵意帰属が予想されるA場面とE場面を比較した。産出数が多くても言葉が異なるだけで内容的に同様の理由が列挙されるのであれば、視点の転換が起こったとは言えない。すべての場面について、①性格、②身体的能力的な原因、③意志以外の状況、④その他、のうち、いくつかの観点について言及されたかを調べたところ、A場面に比べE場面で多様性が増加していたのは4名中ひとりであった。

対象者からは、「この形で観点が指定してあると何か書かなければと思うが思いつかなかった」、「観点が指定してある課題では時間(2分)が足りない」、「思

いつかないので時間（2分）が長い」、「設問文がわかりにくい」、「どういう目的でこのプログラムを行うのかよくわからない」という感想が得られた。またC、D場面での側面別の回答経験は、E、F場面での回答に影響を及ぼさないという主観的意見が複数聞かれた。

これらの結果から、人間関係のとらえ方に関するデータベースを増やすために考える観点をこの形で指定しても、発想はあまり広がらないことが示唆された。また、すべて自由記述であるため対象者の負担が重く、実験当初はたくさん書こうとするものの、次第に疲れが出て産出数が少なくなることが推測された。

刺激場面の設定や設問にも課題が認められた。第一に場面Dであるが、この場面は他者が主人公を含む集団を避けるという内容であり、必ずしも主人公が関係性攻撃を受けたとは理解されないことが明らかになった。第二に、全体を通して不利益な場面でも相手の敵意など性格に基づいた固定的な属性だけに帰属するのを回避することを学ぶプログラムであるのに、「性格」「能力」なども一因として考えさせる設問形式は不適切ではないかと思われた。第三に、向社会的行動場面では「性格」に起因する理由を考える場合、「実は親切ではない」という想定をしなければ回答できないが、このような想定は児童・生徒を対象としたプログラムとして将来適用することを考えた場合、教育的にあまり望ましくないのではないかと考えられた。

よって今回作成したプログラムの実施方法や設問の設定をより目的に合うものに変更し、対象者の負担も減らす方向で改良することとした。

### 3. 予備実験2：プログラムの修正

#### 3.1 目的

予備実験1で明らかになったプログラムの欠点を改善し、内容、実施方法等について再検討する。

#### 3.2 対象者

大学生4名（男性1名、女性3名）。対象者は個別に協力を依頼し、了承を得た。

#### 3.3 プログラムのデザイン

プログラムは3つの部分から構成された。

##### (1) ベースライン測定とプログラムへの動機づけ

最初に、予備実験1と同様に、ベースライン測定のために呈示場面に対して自由記述回答を求める。その後、プログラム参加への動機づけを高めるため、回答した内容を元に人間の評価判断の不安定さを示し、対

人関係を悪化させないために時には他者について熟慮することが必要である旨の短い講義を作成した。

##### (2) トレーニング1および2

観点を示されて一人で考える場合と、二人ペアで意見を交換しながら考える2回のトレーニングを行う。観点は、他者の個人特性ではなく、その時の意図に焦点を当てるように変更した。また予備実験1で一人で多くの可能性を考えだすことには限界があると示されたため、トレーニング2では複数で意見を交換する時間を設け、その効果を調べることにした。

##### (3) 効果測定

(1)と同様に場面呈示に対してペアではなく個別に、教示なしで考え、ベースラインとの差異を調べる。

### 3.4 材料

予備実験1で6事例を呈示したことが回答者への負担となる様子が示されたため、予備実験2では架空事例数を4とした。他者が向社会的行動を取る場面である場面B、F、および必ずしも自分に対する攻撃とは受け取れなかった場面Dを削除し、あいまい状況で関係性攻撃とも受け取れる架空事例A、C、Eの3例と、予備課題として作成した場面Gの計4例を使用した（表1）。場面Gは他者が登場人物（主人公）の方を見たあとクスクス笑って他の人たちと話をするとする事例である。

### 3.5 手続き

研究協力者に実験室への来室を求め、全員で試行を行った。すべての質問項目を印刷した冊子（ワークシート）への回答を求めた。予備実験2の手続き概要を図3に示す。

最初に場面Aに対して個別に回答を求めた。場面Aだけは手元のワークシートに事例が文章で印刷さ

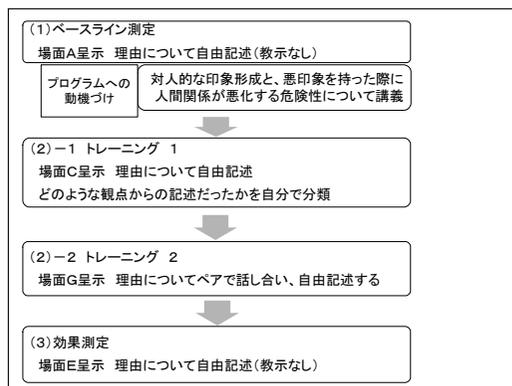


図3 予備実験2の手続き概要

れている。予備実験1と同じ文章に加え、対象者の半数には「主人公が以前から相手に良い印象を抱いていた」という文章が追加されたもの、残りの半数には「以前から悪い印象を抱いている」という文章が追加されたものを配布した。回答後、場面Aに対しどのように回答したかを順に口頭で述べてもらい、ひとつの文章が変わるだけで対人的な印象が大きく変わり得ることを体験する機会とした。その後、たまたま悪印象を持つことでその後の人間関係に悪い影響があり得ること、このプログラムはスムーズな人間関係のための頭の柔軟体操を試みるものであることを説明し、プログラムへの動機づけを行った。

次に場面Cをスクリーンに呈示し、なぜ相手はこのようなことをしたのかについてできるだけ数多く様々な理由を考え、手元のワークシートに書くよう求めた。さらに記述後、自分が記述した内容を、「登場人物に敵意がある」「どちらとも言えない」「登場人物に敵意はなく、過失が偶然」の3つの観点から分類するように指示した。

予備実験1から、考える側面を指定して個別に回答するだけでは視点の転換がうまく進まないことが示されたため、次に呈示した場面Gでは隣の回答者とペアになり、ひとつ前の場面Cで指示した3つの観点を考慮しながら、相談してなるべくたくさん理由、事情を挙げよう求めた。

最後に場面Eでは個別回答に戻り、どの側面に目を向けるかなどの指示は行わずに自由記述を求めた。実施時間は約40分であった。

### 3.6 結果と考察

図4に4名の対象者が挙げた回答の数を示す。

4名中3名の対象者で、敵意、過失・偶然、その他の3つの側面から考えるように指示し個別に回答した場面Cよりも、同様の教示のもと、ペアで回答した場面Gの方が産出数が増えた。また、理由を場合分けして考えるよう教示したことで、最後の場面Eでは、4名中3名が最初の場面Aよりも多くの理由を考えついた。対象者が4名であるため、統計的な検討は行わなかった。

書かれた内容の多様さについては、すべての回答を教示された3側面（敵意、過失・偶然、その他）に分類し比較した。最初の何の教示もない場面Aでは4名中3名が2つのカテゴリーしか産出していなかったが、場面CとGを終えた後の場面Eでは4名全員が3つのカテゴリーすべてに何らかの記述をすることができた。

4名というパイロットスタディではあるが、これら

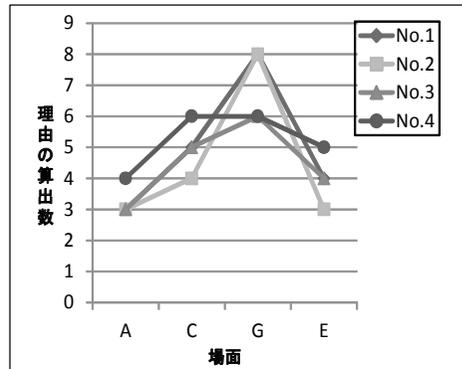


図4 予備実験2での場面毎の産出回答数

から、動機を場合分けして考えるという教示は自分にとって不都合・不愉快な事態で相手の敵意が疑われる際に、視点の転換を促すのに有効と考えられる。またひとりではなくペアで相談して回答する方式も視点の転換には有効な手立てと考えられる。

ただし「敵意（悪意）を想定した時の可能性を考える」という条件は、確かに論理的にはあり得る内容であるが、教育的な視点から見るとこれを考えさせることが良い影響を及ぼすとは言いがたい。そもそもの事例が「敵意（悪意）を想定できる」ものとして作られているので、回答を求める際には「敵意（悪意）がないとしたら」という条件のみを課すのでも問題は無いと考えられる。そこで、これらの課題を修正したプログラムを授業形式で多数に実施し、効果を検討することとした。

## 4. 本実験：プログラムの検討

### 4.1 目的

修正したプログラムを実際の授業形式で実施し、内容を検討する。

### 4.2 対象者

大学生23名（男性3名、女性20名）。授業を利用して実施した。実施にあたっては、匿名（無記名）であること、参加は強制ではないことを説明し、拒否する場合は用紙（ワークシート）を白紙で出すよう求めた。実施後にはブリーフィングを行った。

### 4.3 プログラムのデザイン

プログラムは5つの部分と、事前事後の心理尺度への回答部分から構成された。

#### (1) プログラムへの動機づけ

実験一週間前に、対象者にへ無記名アンケートを行

い、動機づけ講義用の資料を収集する。当日はその結果を用い、予備実験2で行ったものと同様の動機づけのための短い講義を行う。

#### (2) ベースライン測定

これまでの予備実験同様、何の教示もなしに事例を呈示して自由回答を求め、ベースラインを測定する。

#### (3) トレーニング 1

事例について個別に考え、敵意を想定しない可能性をできるだけたくさん考案する。

#### (4) トレーニング 2

事例についてペアで考え、敵意を想定しない可能性をできるだけたくさん考案する。

#### (5) トレーニング 3

同様に事例についてペアを組み合わせた4人グループで考え、敵意を想定しない可能性をできるだけたくさん考案する。

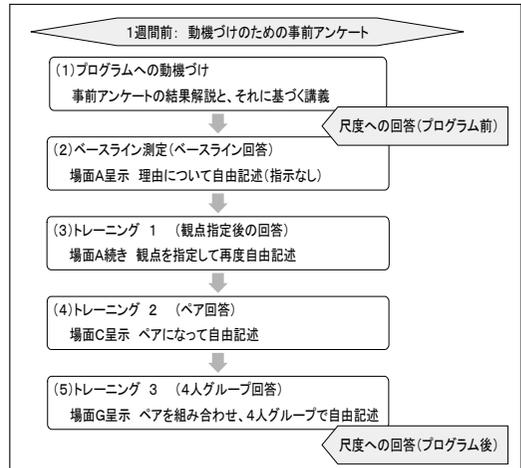


図5 本実験の手続き概要

#### 4.4 材料

予備実験で用いた場面 A, C, G を用いた。すべての事例は文章でスクリーンに呈示された。

また、共感性の一部である他者視点取得、および批判的思考態度との関連を検討するため、登張(2003)の青年期用多次元共感性尺度から下位尺度の「気持ちの想像」5項目、平山・楠見(2004)の批判的思考態度尺度より、下位尺度の「論理的思考への自覚」因子に含まれる5項目、および「探究心」因子に含まれる5項目について、プログラム実施前と後にそれぞれ「あてはまらない」から「あてはまる」までの5段階評定を求めた。「論理的思考への自覚」および「探究心」尺度は原典ではそれぞれ13項目、および10項目から成っているが、対象者の負担を軽減するため、平山・楠見(2004)で因子負荷量の高かった5項目ずつを選択した。

#### 4.5 手続き

本実験の手続き概要を図5に示す。

本実験に先立ち、一週間前にプログラムへの動機づけを高めるための資料収集を目的として、対象者に無記名事前アンケートを行った。これは予備実験2で場面 A を使って行われたのと同様の内容で、事例は、新たに作成した「あいまい状況で関係性攻撃とも受け取れるエピソード(グループの中で自分だけ情報が伝えられていなかった)」である。予備実験2と同様、対象者の半数は「主人公が以前から相手に良い印象を抱いていた」という文章が挿入されたもの、残りの半数は「以前から悪い印象を抱いていた」という文章が挿入されたものに回答した。これらの回答を集計する

と、「以前から悪い印象を抱いていた」という一文が挿入された文章への回答は、「良い印象を抱いていた」文章への回答よりも有意に評価が低かった。この結果を例としてプログラム冒頭に10分程度のプレゼンテーションとしてまとめ、私たち人間が些細な情報から相手への悪印象を作り上げてしまう可能性があること、事実に基づく論理的な他者理解の必要性を述べてプログラムへの動機づけを行った。

本実験では最初に3つの質問紙尺度への回答を求めた。その後、特に指示をせず、文章でスクリーンに呈示した場面 A に個別に回答を求めた(ベースライン回答)。時間は、この回答を含めすべての回答が2分間である。そのあと改めて、「相手に敵意(悪意)はなかったとしたら」と考えるよう促し、同じ場面 A について、一人でできるだけたくさん可能性をあげるよう求めた(観点指定後の回答)。

次に協力者同士でペアを作り、文章でスクリーンに提示した場面 C に対して、ペアで相談してできるだけたくさん回答をするよう求めた(ペア回答)。

最後にペアを二つ組み合わせて4人グループを作り、同様に文章でスクリーンに提示した事例 D に対して回答(グループ回答)した後、個別の席に戻り、冒頭に実施した3つの尺度に再度、回答するよう指示した。

回答は、事例の文章以外のすべての質問項目を印刷した冊子(ワークシート)を配布し、そこに記述するよう求めた。実施時間は約30分であった。

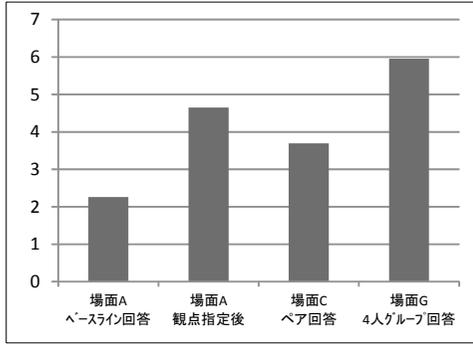


図6 平均産出数

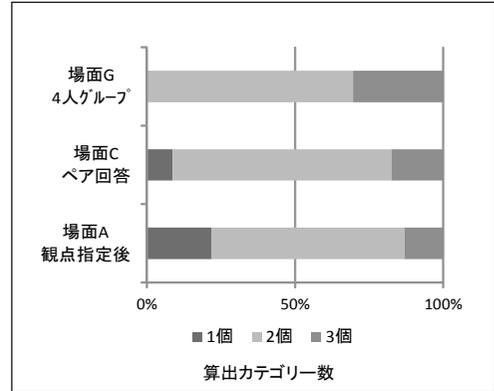


図7 各場面での産出カテゴリー数

#### 4.6 結果と考察

##### 4.6.1 産出回答数

それぞれの場面での回答数を産出数とした。場面Aについては、観点指定後の回答欄に誤ってベースライン回答を転記していた対象者もあったため、ベースライン回答と観点指定後の回答を照合し、同じ回答を除いてカウントした。

それぞれの回答ごとに対象者が挙げた産出数の平均値を算出し、繰り返しのある一元配置の分散分析を行ったところ主効果が認められた ( $F=51.19, df=3,23, p<.001$ )。Ryan法による多重比較の結果、すべての群間で1%水準の有意差が認められ、図6に示すように4人グループ全員で回答した場合が最も多くの回答を産出することが示された。単独で何の教示もせず回答を求めたベースライン回答では平均2個の回答が得られたが、同じ場面Aに対し観点を指定して「敵意がなかったとすると」と問い直すと産出数は倍増した。ここでは同じ場面について再度、2分間考えさせているので、産出数はある程度増える予想されるが、ベースライン回答では考えつかなかった別種の回答が大幅に増える結果となった。場面Cのペアで考える課題では観点指定後に単独で考えるよりは数が少なかったが、場面Gの4人グループで考える課題では最も多い平均6個の回答が得られた。

##### 4.6.2 内容の多様性

各場面ごとに、得られたすべての回答を行為者の意図によって「敵意ではない他の意図あり」「過失・偶然」「意図不明・その他」の3つのカテゴリーに分類した。各対象者の回答がいくつかのカテゴリーを含むかを示したのが図7である。なお、すべての課題が「敵意を考えない」場合を考案するようという設問であるが、場面Aの回答には誤って敵意ある意図を想定したのも3例あった。図7にはそれらは含まれていない。

場面Aでは観点指定後であっても、内容の多様

性という点では1カテゴリーしか産出できない者が21.7%あったが、ペア回答を行った場面Cでは8.7%に減少し、4人グループで回答した場面Gではすべての対象者で2つ以上のカテゴリーが産出されていた。これら産出カテゴリー数に違いがあるかどうかを調べるため繰り返しのある一元配置の分散分析を行ったところ、有意傾向が見られた ( $F=3.02, df=2,23, p<.10$ )。この結果から、個別に考えるよりも多人数で情報を交換しあうことで、多様な可能性を考えつく可能性が示唆された。

##### 4.6.3 共感性および批判的思考態度との関連

課題の前後に回答を求めた「気持ちの想像」, 「論理的思考への自覚」, 「探究心」の3つの尺度について信頼性を検討するためクロンバックの $\alpha$ 係数を算出した。「気持ちの想像」の課題前回答が $\alpha=.56$ とやや低かったが、それ以外はいずれも.70から.83と満足できる値であったこと、「気持ちの想像」は先行研究(登張, 2003)で既に尺度構成が行われていることから、各尺度に含まれる項目の平均評定値をそのまま各々の得点とした。

これらの尺度得点がプログラムの実施によって変化したかどうかを調べるため、それぞれについて対応の

表2 課題前後の尺度の平均評定値 (SD)

	課題前	課題後	t 値
気持ちの想像	3.40 (.64)	3.48 (.68)	-0.72
論理的思考への自覚	2.68 (.86)	2.58 (.74)	0.89
探究心	3.75 (.88)	3.91 (.86)	-2.30**

\*\* :  $p<0.05$

ある  $t$  検定を行った。課題前と後の平均評定値を表 2 に示す。

「気持ちの想像」と「論理的思考への自覚」については変化が見られなかったが、「探究心」では 5% 水準で評定値が有意に上昇した。ただし約 30 分のプログラム前後での測定なので、探究心が高まると考えるにはさらなる検討が必要である。

次に各課題における産出数とこれらの尺度との関連を調べるため、スピアマンの順位相関係数を求めたが、いずれの下位尺度とも有意な相関は認められなかった。すなわち、産出数と共感性や批判的思考態度のある側面とは関連がなかったと言える。

表 3 場面 A でのカテゴリー数と「気持ちの想像」得点

	場面 A での観点指定後の 平均産出カテゴリー数 (SD)			F 値
	1	2	3	
気持ちの想像_課題前	3.28 (.46)	3.27 (.62)	4.27 (.12)	4.12**

\*\* :  $p < 0.05$

しかし、内容の多様性を示す産出カテゴリー数との関連を見たところ、課題前の「気持ちの想像」得点が、場面 A での産出カテゴリー数によって有意に異なることが見いだされた(表 3)。当初からカテゴリーを 3 つ産出できた者は、1 つまたは 2 つしか産出しなかった者に比べ、そもそもの気持ちの想像得点が高いことが示された。

## 5. 総合考察

主人公が人間関係上で不利益をこうむったのではないかと疑われる場面を呈示し、それが相手の敵意や悪意からではないとしたらどのような理由が考えられるかとたずね、たくさんの多様な理由を考案することを求めるプログラムを開発して実施した。本実験で理由の産出数が有意に増加し、産出カテゴリー数も有意傾向ではあるが増加したことから、他者の動機を「敵意ではない」と限定して考えさせる本プログラムの有効性がある程度証明されたと言える。本プログラムの特徴として、プログラムへの動機づけを高めるため前半に回答者自身の判断経験に基づく短い講義を入れたこと、ひとりで個別に考えるのではなくペアワークやグループワークを取り入れたこと、制限時間内にたくさん産出するというゲーム的な側面を導入したことが挙

げられる。他者と情報を交換し、ゲーム的な楽しい雰囲気の中で協同的な作業を行うことで、気づきと発想の広がりが得られ、個々人の持つ対人関係についてのデータベースを多様化させるきっかけとなることが考えられる。

本実験の最初の個別課題では、より多くのカテゴリーを産出し、理由を考える際に多様な側面を考えられたと思われる対象者の方が、共感性の側面である他者視点取得の得点が高かった。しかし事後の同尺度ではこのような関連は見られなかった。このことは、他者視点取得の低い者であっても、本プログラムのように多様な理由を考えることを要請されたり、他者の多様な考えを聞くことにより、他者視点取得の高い者と同様の視点の転換ができるようになることを示唆するものである。

また、こうした課題に取り組むことで、探究心が増えることが示唆された。30 分程度のプログラムをくださったのみの事後データなので今後のさらなる検討が必要だが、批判的思考の実践に関連が深いとされる探究心(平山・楠見, 2004)の上昇が真に得られるのであれば非常に興味深い。

一方で、このようなプログラムで体験された視点の転換がどこまで日常生活に活かされるかは未知数である。社会的スキルトレーニングなどでも日常生活への般化が大きな課題となっているが、本プログラムに対しても同様の指摘ができる。また今回の試行は大学生に限定されており、対象人数も限られている。他の年代や異なる立場の対象者でも同様の実施が可能か、同様の結果が得られるかどうかは今後の検討課題である。また、事例場面の説明はすべて文章であったが、より若い中学生や高校生などを対象とした場合、文字情報だけでは関心が途切れる、あるいは課題場面の理解が進まない可能性もある。事例呈示にイラストを使用するなど視覚的な呈示の工夫も必要と考えられる。

## 【引用文献】

- 相澤直樹 (2011). 対人葛藤場面における他者の意図の判断と情緒反応について 場面想定法による敵意帰属と嫌悪判断の測定とその妥当性 心理臨床学研究 29, 365-370.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 1, 74-101.
- Dodge, K. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Developmental Psychology*,

- 51, 162-170.
- 平山るみ・楠見孝 (2004). 批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響：証拠評価と結論生成課題を用いての検討 教育心理学研究, 52, 186-198.
- 国立教育政策研究所 (2013). 教育課程の編制に関する基礎的研究 報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則 [改訂版]  
<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/Houkokusho-5.pdf> (2014.6.30)
- Rychen, D.S., & Salganik, L.H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber Publishers.
- 佐藤正二・佐藤容子・石川信一・佐藤寛・戸ヶ崎泰子・尾形明子 (2013). 学校のできる認知行動療法 子どもの抑うつ予防プログラム 日本評論社
- 登張真穂 (2003). 青年期の共感性の発達：多次元視点による検討 発達心理学研究, 14, 136-148.
- 戸田まり・渡辺恭子 (2011). 意図のあいまいな攻撃に対する反応の発達的变化(2)：学校及び家庭満足度との関連 日本教育心理学会総会発表論文集, 53, 172.
- 戸田まり・渡辺恭子 (2012). あいまいな攻撃に対する解釈と対処行動の発達：社会的情報処理の視点から 発達心理学研究, 23 (2), 214-223.