

教員養成系大学の学生がもつ社会性のイメージ

小嶋 佳子

学校教育講座 (教育心理学)

Exploratory Research Concerning the Images of “Sociality”: A Survey about Students in University of Education.

Yoshiko KOJIMA

Department of School Education (Educational Psychology), Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

小嶋 (2018) は、繁多の広義の社会性の定義「個人が自己を確立しつつ、人間社会の中で適応的に生きていくうえで必要な諸特性」(繁多, 1991, p.11, 1995, p. 4) を出発点に、心理学における社会性の概念を確認している。この確認の中で小嶋は、杉浦 (2007) や鈴木 (2010) による社会性の説明、あるいは、二宮ら (二宮・山岸・首藤, 1992; 二宮, 1995) による「たくましい」社会性の定義などを引用し、いずれにも「個人」「個」「自分らしさ」「自己」という言葉が含まれることに注目した。また、井上 (1997) や佐藤 (2008) の社会性の発達 は 自己の発達に支えられているという主張、セルフ・スキーマ (自己概念) が他者認知に影響することを示した研究 (たとえば, Markus, Smith, & Moreland, 1985; Carpenter, 1988), 自己認識が他者との相互作用や日々の行動に及ぼす影響についての小泉 (2011) の主張に基づき、自己が社会性に深く関わっていると小嶋 (2018) は考察している。

しかし、田島・松井・坂元 (2008) によると、社会性に関する従来の研究は、主に対人関係能力に限定されていることが多い。また、小嶋 (2018) は、教職経験のある男性1名のインタビューや社会性に関する講義の受講者のコメントを分析し、社会性に対する素朴なイメージは「他者との円滑な対人関係を営むことができるという対人関係能力」(繁多, 1991, p.11) という、狭義の社会性の定義が示す内容に限定されている可能性を指摘している。

森山・池田垣・黒田・萩嶺・山本 (2018) によると、教科教育の教授・学習過程においては、目標とする資質・能力に対する学習者のレディネスを踏まえることが重要であり、また、レディネスを理解する上で、習得を目指す概念に対して予め持っているイメージを把握することが重要である。学習者だけでなく教育する側においても、教育内容に対するレディネスを踏まえることは重要であろう。教育に関連する教師の信念(主

観的認識) はこどもの学習に影響を及ぼすと考えられるからである (たとえば、鹿毛・上淵・大家, 1997; 木村, 2007; 笹屋・森脇・秋田, 2016; 三浦, 2017)。こうしたことから小嶋 (2018) は、教師の社会性のイメージ (主観的認識) が対人関係能力に限定されている場合、社会性の教育プログラムに自己に関わるスキルの育成が含まれていたとしても、対人関係に関わるスキルと自己に関わるスキルを別々のものととらえ、「自分らしさ」を強調する教育とその自分らしさを抑制する教育が並立するような「ダブルバインド」の状態になる可能性があることを指摘した。そこで小嶋は、「社会」と相反するような印象を与えることを避けると同時に個の確立と社会との調和のどちらも含意するように、社会性を「所属する社会の中で、内的・外的の両方にバランスよく適応して生きていくために必要なスキルや性質、考え方・認識、態度等の諸特性の総称」(小嶋, 2008, p.62) と、「個」や「自己」といった用語を使わずに再定義した。

近年OECDは社会情動的スキルに注目し、個人のウェルビーイングと社会の発展のためには、認知的スキルと同様に社会情動的スキルも重要であり、これらすべてのスキルを育成する必要があると主張している (OECD, 2015 無藤・秋田監訳 2018)。OECDのいう社会情動的スキルとは、(a) 一貫した思考・感情・行動のパターンに発現し、(b) 学校教育またはインフォーマルな学習によって発達させることができ、(c) 個人の一生を通じて社会・経済的成果に重要な影響を与える個人の能力」(Ikesako & Miyamoto, 2015 ベネッセ総合教育研究所訳 2015, p.7; OECD, 2015 無藤・秋田監訳 2018, p.54) である。以上より、社会情動的スキルの定義やその役割についての言及は、前述の「個」や「自己」あるいは「内的適応」を含む社会性の定義と多くの点で重なっているといえよう。

また、Ikesako & Miyamoto (2015 ベネッセ総合教

育研究所 2015) や OECD (2015 無藤・秋田監訳 2018) によると、社会情動的スキルは「目標の達成」、「他者との協働」、「感情のコントロール」などに関するスキルであり、それぞれ下位の構成概念を含む。たとえば「目標の達成」には忍耐力、自己抑制、目標への情熱が、「他者との協働」には社交性、敬意、思いやりが、「感情のコントロール」には自尊心、楽観性、自信が、各々の下位構成概念としてあげられている。一方、Table 1 は、田島他 (2008) が先行研究で扱われてきた社会性の具体的内容を再構成した、もっとも広義の社会性を構成する 12 特性である。Table 1 の特性をみると、具体的なスキルの内容の点からも社会情動的スキルは心理学における社会性の概念と重なっていることがわかる。

したがって、心理学における (広義の) 社会性の育

成は、現在強く求められていると考えられる。さらに、2018 年度、2019 年度と順に、小学校および中学校で道徳が教科化されていることもあわせて考えると、現在我が国においても、社会性の教育が今まで以上に求められているといえよう。

ところで前述のように、教授・学習過程を検討する際には教師の信念 (主観的認識) を踏まえることが重要である。社会性の教育においては、このような主観的認識としてまず社会性に対するイメージを調べる必要があると考えられる。田島他 (2008) は、親や教員に Table 1 の 12 の特性の重要性やこどもにとっての必要性、身につけさせるのがどの程度難しいと思うか等について尋ねていたが、そもそも 12 の特性を社会性を構成する要素として捉えているかどうか、特性間の関係についてどのように認識しているのか、とい

Tabl 1 田島・松井・坂元 (2008) による社会性の特性

-
10. **自分に対する自信**: 自分のよいところや悪いところに気づいたり、自分自身を正しく理解したりして、自分が価値のある存在だと感じられること
 7. **自分をコントロールする力やそのような姿勢**: 衝動的に行動せず、よく考えてから行動すること、粘り強く最後まであきらめないこと、必要な場面では我慢することなど
 4. **自分自身で自分のことを決められる力やそのような姿勢**: 自分自身で目標を設定したり、問題を発見したりして、自分から行動を起こせること、簡単に他の人に頼らずに自分の力でやりとげること、自分の行動に責任を持つことなど
 5. **生活していく上での問題を防ぐ力や防ごうとする姿勢**: 基本的な生活習慣を身につけ、正しい食生活やけがや病気の予防に気を配り、健康や安全に気をつけること (アルコール摂取や喫煙、薬物乱用、性に関する問題なども含む)
 3. **人生の重要事態に対処する力**: 暮らし方や生活環境に変化をもたらしたり (たとえば、引っ越し、就職、進学)、人生に大きな影響力を与えたりするもの (たとえば、離婚、親しい人との死別、失恋など) にうまく取り組んでいくことなど
 6. **創意工夫する力やそうしようとする姿勢**: 何事に対しても積極的に新しい考えや方法がないかと考え、よりよい方法について知恵を絞ったりすること
 2. **ほかの人を信頼したり、理解する力やそうしようとする姿勢**: 他の人に対して信頼できると感じ、思いやりをもつことや、相手の立場に立って考えたり、相手の気持ちを理解したりすること、自他の違いを尊重し認めることなど
 9. **周りの人とうまく付き合う力や付き合っていこうとする姿勢**: 周りの人との間に生じた問題を解決することや、皆をまとめて引っ張っていくこと、周りの人に協力すること、言うべきところで自分の意見や考えをしっかりと伝えること、自分の考えを他の人にうまく伝えることなど
 11. **社会のマナーやルールを守る気持ち**: 集団の中でのルール (たとえば、順番を守る、嘘をつかない) や、社会の中で決まった約束事やしきたり (たとえば交通ルール) を守ること、善悪の判断ができること、礼儀正しく行動することなど
 12. **社会の役に立とうとする気持ち**: 人のためになることを自ら行なうこと、困っている人を助けること、誰に対しても差別などせず公平に接しようとするなど
 1. **世界の一員としての意識**: 地球全体の問題 (環境問題など) や世界のどこかで起きている問題 (たとえば紛争や飢餓)、外国の文化などに関心を持ち、地球に暮らす一員として世界中の人と助け合っていこうとする気持ちなど
 8. **生命や自然を大切にすること**: 自分や他の人、動物や植物など生きとし生けるもの全ての生命をかけたえのないものとして大切にすること、自然を守るなど
-

注. 数字は、本研究の質問紙における項目番号である。

たことに関しては検討していない。小嶋（2018）は主に事例に基づいて考察しており、さらに、対人関係能力以外の社会性の特性をどのように認識しているのかについては検討していない。したがって、社会性の素朴なイメージについてより多くのデータに基づいて検討し、心理学における社会性の概念との差異を明らかにする必要があるだろう。

以上より本研究は、社会性の教育に携わる可能性の高い教員養成系大学の学生を対象に、社会性の素朴なイメージについて検討することを目的とする。現時点で社会性の具体的な内容としてもっとも広義で整理されているものは、田島他（2008）が再構成し、定義した特性群（Table 1）であろう。そこで、本研究はこれらの特性に対する認識を調べることを通して、社会性の素朴なイメージの内容やその構造を探索的に検討する。

方法

調査参加者

地方の教員養成系大学の学部3、4年生および大学院生、計127名（男性64名、女性62名、不明1名）が調査に参加した。

質問紙

Table 1の社会性の12特性が、参加者自身の抱く社会性のイメージにどの程度当てはまるかを尋ねる質問紙を作成した。質問紙には、A4判用紙1枚に特性と共に特性の説明（Table 1参照）を印字したページも添付した。なおTable 1での各特性の記載順序は田島他（2008）に準じており、質問紙での呈示順序はTable 1の特性の頭に付けた数字の通りであった。

大学院生用質問紙 大学院生用の質問紙は、上記の参加者自身の社会性のイメージへの適合度を評定する用紙と特性の説明用紙からなる。イメージへの適合度の評定は「全くあてはまらない」から「非常にあてはまる」の5件法であった。また大学院生では、12の特性の全てが社会性の特性であることを知った後で考えたことについて、自由記述を求めた。

学部生用質問紙 学部生用質問紙には、(a)参加者自身の社会性のイメージへの適合度に加えて、次の(b)から(g)も含まれていた：(b)12特性の中で特に重要だと思う特性の選択（上位6位まで）、(c)こどもにとって必要だと思う特性の選択（上位6位まで）、(d)社会性として特に重要だと思う特性の選択（上位6位まで）、(e)12特性それぞれの育成に適した場所について、学校・家庭・それ以外からの選択回答、(f)学校で身につけさせるのが難しいと思うか（「全くそう思わない」から「非常にそう思う」の4件法）、(g)特性を育成するための特別な教育・トレーニングの必要性（「自然に身につくと非常に思う」から「特別な

教育が必要だと非常に思う」の4件法）。(b)と(c)は同じページに、また(d)は(a)と同じページに、教示と回答欄を印字した。質問冊子は、(b)・(c)、(e)、(f)、(g)、(a)・(d)、12特性の説明ページの順に綴じた。なお、他の質問と揃えるため、社会性のイメージへの適合度の評定は「全くあてはまらない」から「非常にあてはまる」の4件法であった。

手続き

大学院生の場合は2018年の4月に、学部3、4年生の場合は2019年2月に、心理学関連科目の講義の中で集団調査を実施した。調査の際は、個人を特定できるように形でのデータの公表をしないこと、答えたくない質問に回答しなくてもよいこと、いつでも調査への参加を取りやめられることを教示し、調査協力に同意した場合のみ回答・提出するよう伝えた。大学院生では、最初に社会性の特性の説明用紙を読んでもらい、参加者自身の社会性のイメージとの適合度の評定をしてもらった。次に、小嶋（2018）を参考に、繁多（1991、1995）の社会性の定義（広義）に対する解説や、井上（1997）が真の社会性は自己の発達によって支えられると主張していることについての解説をした。そして、近年注目されている過剰適応（浅井、2012参照）に触れながら小嶋（2018）が提案した社会性の定義を紹介した。これらの解説や紹介は全体で1時間程度であった。その後、12の特性の全てが社会性の特性と考えられることを伝え、参加者自身が講義前に抱いていた社会性のイメージと比べながら考えたことを自由記述するように求めた。学部生では質問冊子最終ページに綴じた特性の説明ページを読んでもらった後、1ページ目から順に回答するように求めた。いずれの調査でも回答は参加者ベースであった。

結果

本稿では、田島他（2008）の定義した12の社会性の特性が調査参加者自身のイメージにあてはまる程度についての回答、および、社会性としての重要度に関する回答に焦点を当てる。すなわち、大学院生用の質問紙への回答、および、学部生用質問冊子の(a)・(d)への回答に基づき結果をまとめた。以下の分析は、これらの質問に対して無回答であった参加者2名を除く125名（学部3、4年生112名、大学院生13名）のデータに基づき実施した。

社会性のイメージの構造

得点化 参加者自身のイメージにあてはまる程度に対する学部3、4年生の評定は、数値が高くなるほどイメージにあてはまる程度が高くなるように0-3に得点化した。大学院生では5件法で評定を求めていた

ため、最小値0、最大値が3になるように得点を変換した。

また学部生での調査では、社会性として重要であると思う特性を上位6位まで選択するよう求めていた。そこで6位までに選択されていた場合は順位をそのまま得点とした。6位までに選択されなかった特性は、一律7点を付与した。

クラスタ分析 各特性のイメージ適合度の評定値に基づき、12の社会性の特性に対して群平均法による階層クラスタ分析を行った。分析にはIBM SPSS Statistics 22を用いた。なお、社会性のイメージへの適合度の評定が無回答であった参加者3名のデータはクラスタ分析の対象から除外した。分析の結果得られたデンドログラムをFigure 1に示した。距離20を基準として12の社会性の特性を3つのクラスタに分類した。上から順にクラスタ1、2、3とする。

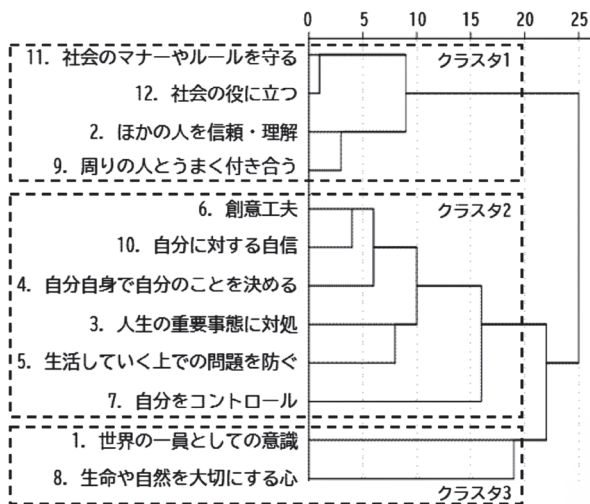


Figure 1. 社会性の特性に対する階層クラスタ分析の結果。点線は各クラスタの範囲を、数字は質問紙での項目番号を示す。特性の表現は一部省略した。

参加者ごとに、各々のクラスタに含まれる特性の評定値を平均し、これらの評定値を各クラスタの社会性イメージ適合得点とした。同様に、各クラスタに含まれる項目の重要度の得点を平均し、これらの値を各クラスタの社会性重要度得点とした。参加者全体の社会性イメージ適合得点の平均 (SD) と社会性重要度得点の平均 (SD) を Table 2 にまとめた。

Table 2 社会性イメージ適合得点および社会性重要度得点のクラスタ別の平均 (SD)

クラスタ	社会性イメージ適合 ^{a)} (N=122)	社会性重要度 ^{b)} (N=111)
1	2.56 (0.55)	3.58 (0.95)
2	1.78 (0.60)	6.08 (0.69)
3	1.87 (0.68)	6.09 (1.29)

^{a)} 取りうる値の範囲は0-3。 ^{b)} 取りうる値の範囲は1-7。

Table 2の社会性イメージ適合得点に基づきクラスタを要因とする一要因分散分析を行ったところ、主効果が有意であった ($F(2, 242)=79.39, p<.01$)。5%水準でのライアン法による多重比較の結果、クラスタ1はクラスタ2、3よりも有意に得点が高く、クラスタ2と3の差は有意ではなかった。同様の分散分析を社会性重要度得点 (Table 2右側) に基づき行った。その結果、イメージ適合と同様にクラスタの主効果が有意であり ($F(2, 220)=163.02, p<.01$)、多重比較を実施したところ、クラスタ1と2、3の差は有意であったが、クラスタ2と3の差は有意ではなかった。なお、以上の分散分析にはANOVA4 on the Webを用いた。

次にクラスタ別に、当該クラスタに含まれる特性に付与された社会性としての重要度順位の最高位に基づき、参加者を分けた。具体的には、以下の参加者の人数をクラスタ別にそれぞれ求めた: (a) 当該クラスタに含まれる特性のいずれかに社会性としての重要度順位の上位1-3位を付与した参加者、(b) 当該クラスタに含まれるいずれの特性にも1-3位は付与せず、かつ、いずれかの特性に4-6位を付与した参加者。Table 3に結果をまとめた。

Table 3 各クラスタに含まれる特性の、社会性としての重要度順位の最高位別参加者数 (人)

クラスタ	最高位	
	上位 (1-3位)	下位 (4-6位)
1	107	3
2	52	51
3	81	20

注: N=111。

社会性として特に重要な特性であるとみなす (すなわち、6位までの順位を付与する) 参加者の比率がクラスタによって異なるかどうかを検討するため、コクランのQ検定を行った。同様に、最高位として1-3の上位を付与する参加者の比率や最高位として下位の4-6までしか付与しない参加者の比率がクラスタによって異なるかどうかを検討した。

分析の結果、いずれもクラスタによって参加者の比率に有意な差がみられた ($Q_s (dfs=2) > 7.44, ps < .05$)。ライアン法により有意水準5%で多重比較を行った結果、クラスタ3の特性を社会性として特に重要であるとみなす参加者の比率91.0% (Table 3の上位 (1-3位) と下位 (4-6位) を足し合わせた参加者の比率) は、クラスタ1の特性を特に重要とみなす参加者の比率99.1%よりも有意に低かった。ただし、クラスタ3の特性を社会性として重要なものであるとみなす場合、上位の順位を付与する参加者の比率73.0%はクラスタ1の96.4%に次いで多く、クラスタ2 (46.8%) との差も有意であった (クラスタ1と3の差

Table 4 主成分分析・バリマックス回転の結果

項目番号および項目内容	主成分負荷量			共通性
	1	2	3	
6. 創意工夫する力やそうしようとする姿勢	.81	-.17	.16	.72
4. 自分自身で自分のことを決められる力やそのような姿勢	.81	.07	.00	.66
5. 生活していく上での問題を防ぐ力や防ごうとする姿勢	.67	.08	.21	.50
10. 自分に対する自信	.67	.09	.13	.48
3. 人生の重要事態に対処する力	.66	-.05	.32	.54
7. 自分をコントロールする力やそのような姿勢	.59	.42	-.33	.63
9. 周りの人とうまく付き合う力や付き合いようとする姿勢	-.03	.85	-.06	.74
11. 社会のマナーやルールを守る気持ち	-.02	.80	.28	.72
2. ほかに人を信頼したり、理解する力やそうしようとする姿勢	.21	.73	.04	.58
12. 社会の役に立とうとする気持ち	-.07	.69	.37	.61
8. 生命や自然を大切にすること	.27	.10	.69	.56
1. 世界の一員としての意識	.14	.20	.62	.45

注. 負荷量の絶対値が、.35以上の値を太字にした。

も有意である。Table 3の上位（1－3位）の列参照。

クラスタ2の特性を社会性として重要な特性にあげた（6位までを付与した）参加者の比率92.8%と、クラスタ1での同様の参加者の比率99.1%との差は有意ではなかった。また、クラスタ2に含まれる特性に社会性としての重要度4－6位を付与する参加者の比率45.9%は、クラスタ1、3に比べて有意に高かった。これに対し、クラスタ1の特性に下位の順位を付与する参加者の比率は2.7%ともっとも低く、クラスタ3の18.0%との差も有意であった（Table 3の下位（4－6位）の列）。

以上の結果をまとめると、クラスタ1は参加者の持つ社会性のイメージへの適合度が他のクラスタよりも高く、社会性としての重要度も高く認識されていた。また大多数（111人中110人）の参加者が、クラスタ1を構成する特性のいずれかに重要度の順位として上位を付与していた。クラスタ2と3は社会性のイメージとの適合度に関しては統計的に有意な差がみられなかった。しかし、社会性としての重要度に関しては若干異なっていた。クラスタ2を構成する特性のいずれかに1－3位を付与した参加者と4－6位を付与した参加者の人数はほぼ同一であり（52人と51人）、また、クラスタ2の特性はクラスタ1や3に比べて1－3位に選ばれることが少なかった。一方、クラスタ3を構成する特性を社会性として重要な特性にあげる参加者はクラスタ1に比べると少ないが、クラスタ3の特性に上位3位までを付与する参加者の比率はクラスタ1に次いで多かった。

主成分分析 各特性項目のイメージ適合の評定値に基づき、固有値1以上を基準として主成分分析・バリマックス回転を実施した。分析にはIBM SPSS Statistics 22を用いた。その結果、第3主成分まで抽

出され（固有値は順に3.63, 2.46, 1.10）、回転前の累積寄与率は59.9%（30.2%+20.5%+9.2%）であった。主成分分析の結果をTable 4に示した。

Table 4からわかるように第1主成分にはFigure 1のクラスタ2を構成する特性の負荷量が高く、第2主成分にはクラスタ1を構成する特性の負荷量が高かった。クラスタ2に最後に統合された「自分をコントロールする力やそのような姿勢」も、第2主成分の負荷量が高かった。第3主成分にはクラスタ3を構成する2つの特性の負荷量が高かった。また、「社会の役に立とうとする気持ち」も、第3主成分の負荷量が.35を超えていた。負荷量の高い特性の内容から、第1主成分を「自己指向」、第2主成分を「他者・社会指向」、第3主成分を「指向する対象の広さ」と命名した。

各成分を軸とし、12の特性の主成分負荷量をプロットした結果をFigure 2に示す。Figure 2にはクラス

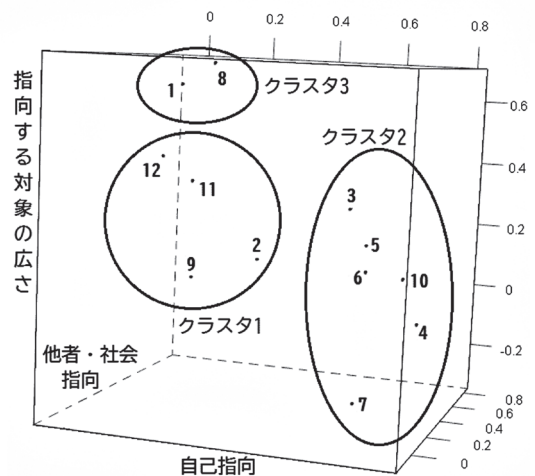


Figure 2. 社会性のイメージの構造（主成分分析とクラスタ分析の結果）。点の脇の数字は質問紙における項目番号を示す。同じクラスタを構成する特性を丸で囲った。

タ分析の結果も重ねた。3次元散布図の作成にはR (version 3.5.3) のrglパッケージを利用した。

Figure 2から、クラスタ1を「狭義の社会性」、クラスタ2を「自己指向的力・姿勢」、クラスタ3を「自分の生きる世界に向かう力・姿勢」と命名した。

社会性の素朴なイメージと心理学における社会性の概念との比較

方法で述べたように、大学院生の参加者には、12の特性の全てが社会性の特性であることを知った上で考えたことについて尋ねていた。回答の内容をみると、「社会性の定義がこんなにも広く、驚いた」というように、社会性の素朴なイメージは心理学での社会性の概念よりも狭いことを表す記述があった。また、「社会性」というと、何となくだが、対外的なイメージがあった。「社会性」は、社会とのつながりを保つ上で大切なものと漠然と思っていたが、「自己の確立」も重要な特性だとわかり驚いた。「社会性」に対するイメージとしてあったのは、個人が社会に対して行う外的側面における意識や行動、態度であった。それらに加えて、内的な面（自分への自信、生命を大切にする心）も踏まえて捉える必要があると知り、イメージが変わった。そこでの重要な視点は「個」、「自己の判断」を伴うことが必要である、「社会性について、自分の考えをはっきりと示したり自分自身に対して自信をもったりするという認識はこれまでになかった」というように、クラスタ1の「狭義の社会性」に含まれる特性は、社会性の素朴なイメージとしてすでに持っているものの、クラスタ2「自己指向的力・姿勢」に含まれる「自分に対する自信」等の個の確立に関わるような特性は、社会性としてイメージしていなかったことが自由記述にも現れていた。一方で、全ての特性が社会性の特性であることを知ると、「確かに個が確立されていなければ、(中略)人との関わり、問題解決などに結びつけることができないと感じた」、「環境に適応することはなんでも良いことであるという思い込みがあったが、過剰適応や個を抑えてまでする必要はない(中略)。だからこそ、自己の判断を伴った社会への適応が(健全な適応のようなものが)大切なのだと思った」等、「個」や「自己」にまで拡張した社会性のイメージを記述する参加者が2割程度いた。

考察

本研究の目的は、田島他(2008)が再構成し、定義した特性群(Table 1)に対する認識を調べることを通して、社会性の素朴なイメージやその構造を探索的に検討することであった。

Table 1の社会性の12特性は、「狭義の社会性」、「自己指向的力・姿勢」、「自分の生きる世界に向かう力・

姿勢」に分類された。一つ目の「狭義の社会性」は繁多(1991)が社会性の最も狭義の定義と述べている「他者との円滑な対人関係を営むことができるという対人関係能力」と重なり、他者や社会と関わることに向かう力や姿勢であり、関わる対象の範囲は身の回りの人から社会までと、それなりの幅がある。一般的に抱かれている社会性の素朴なイメージであり、また、社会性としての重要度も高く認識されている。

二つ目の「自己指向的力・姿勢」は素朴な社会性のイメージには「ややあてはまる」から「あまりあてはまらない」の間にあり、対象とする範囲も自己に限定された非常に狭いものである。社会性としての重要度は、それほど高くは認識されていない。なお、「自分をコントロールする力やそのような姿勢」は「他者・社会指向」の側面も持つ特性とみなされているようであり、他の「自己指向的力・姿勢」の特性とは異なる特性として認識されていると推測される。

三つ目の「自分の生きる世界に向かう力・姿勢」は対象とする範囲が「世界」「生命・自然」と非常に広いものである。素朴な社会性のイメージに当てはまる程度は、二つ目と同様に「ややあてはまる」から「あまりあてはまらない」の間にある。社会性としての重要度の評価は両極に分かれるため、平均すると「自己指向的力・姿勢」と同程度になったと考えられる。

またFigure 1をみると、「自己指向的力・姿勢」と「自分の生きる世界に向かう力・姿勢」という、社会性の素朴なイメージとの適合度が低い特性群は、「狭義の社会性」とは別のまとまりとして認識されていることがうかがえる。

以上より、教員養成系大学の学生が抱く社会性の素朴なイメージは対人関係能力に限定されており、「個」や「自己」、あるいは、「個人・社会が存在する世界」を含む包括的な社会性の定義とはズレがあることが明らかである。

ところで、小嶋(2018)は、社会性に関する講義の受講者のコメントには「自己」や「個」に関連することが明記されていなかったと記している。一方本研究では、「確かに個が確立されていなければ、人との関わり、問題解決などに結びつけることができないと感じた」、「内的な面(自分への自信、生命を大切にする心)も踏まえて捉える必要があると知り、イメージが変わった。そこでの重要な視点は「個」、「自己の判断」を伴うことが必要」、「過剰適応や個を抑えてまで(環境に適応)する必要はない。だからこそ、自己の判断を伴った社会への適応が(中略)大切」というように、数は多くないが、「個」や「自己」に言及し、それらを社会性の素朴なイメージと関連づけている回答があった。小嶋(2018)では半年間の講義の終了時にコメントを求めているのに対し、本研究ではまず参加者自身の社会性のイメージを意識化させるような質問紙

に回答を求め、次に心理学の社会性の概念についての解説を行った後で自由記述を求めている。このような手続きの違いが影響している可能性がある。誤概念の修正には、まずは自身の誤概念に対する自覚が必要であることが指摘されている（たとえば進藤，1995）。本研究の手続きが、素朴で（心理学の社会性の概念と比べると）偏りのあるイメージを自身が抱えていることを意識させ、より広範で統合されたものへと社会性のイメージを修正するように促す役割を果たしていたのかもしれない。ただし、誤概念を修正するためには自身の誤概念を自覚するだけでは不十分であることも指摘されており（たとえば進藤・麻柄・伏見，2016）、本研究でも自由記述において「個」や「自己」に言及しなかった参加者の方が多かった。したがって、社会性の素朴なイメージの修正にとってより効果的な伝え方を検討することは今後の課題である。また、自身のイメージの狭さや偏りに対する自覚の影響がどの程度持続するのかについても、さらにデータを収集して吟味する必要がある。

引用文献

- 浅井 継悟 (2012). 日本における過剰適応研究の研究動向 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 60, 287-294.
- Carpenter, S. L. (1988). Self-relevance and goal-directed processing in the recall and weighting of information about others. *Journal of Experimental Social Psychology*, 24, 310-322.
- 繁多 進 (1991). 社会性の発達とは 繁多 進・青柳 肇・田島 信元・矢沢 圭介 (編) 社会性の発達心理学 (pp. 9-16) 福村出版
- 繁多 進 (1995). 社会性の発達を考える 二宮 克美・繁多 進 (執筆代表) たくましい社会性を育てる (pp. 1-17) 有斐閣
- Ikesako, H., & Miyamoto, K. (2015). Fostering social and emotional skills through families, schools and communities: Summary of international evidence and implication for Japan's educational practices and research. *OECD Education Working Papers*, No. 121. (池迫 浩子・宮本 晃司 ベネッセ教育総合研究所 (訳) (2015). 家庭、学校、地域社会における社会情動的スキルの育成 ベネッセ教育総合研究所)
- 井上 健治 (1997). 社会性とは何か—社会と個— 井上 健治・久保 ゆかり (編) 子どもの社会的発達 (pp. 1-6) 東京大学出版会
- 鹿毛 雅治・上淵 寿・大家 まゆみ (1997). 教育方法に関する教師の自律性支援の志向性が授業過程と児童の態度に及ぼす影響 教育心理学研究, 45, 192-202.
- 木村 典子 (2007). 家庭科教員志望者の家庭科観と生活経験の関連 文化女子大学紀要 服装学・造形学研究, 38, 95-106.
- 小泉 令三 (2011). 子どもの人間関係能力を育てる SEL-8S 1 社会性と情動の学習 (SEL-8s) の導入と実践 ミネルヴァ書房
- 小嶋 佳子 (2018). 「個」を含む概念としての社会性—内的適応と外的適応のバランス— 愛知教育大学研究報告 (教育科学編), 67, 59-63.
- 三浦 明日香 (2017). 教員養成課程の大学生の音楽科に対する教科観—教科指導の実践力につながる教科観に注目して— 平成28年度愛知教育大学卒業論文 (未公刊)
- 森山 潤・池田垣 稔・黒田 昌克・萩嶺 直孝・山本 利一 (2018). エネルギーの変換・利用に関する中高生のイメージの構造と環境生活意識への影響 兵庫教育大学研究紀要, 52, 79-87.
- 二宮 克美 (1995). たくましい社会性を育てる 二宮 克美・繁多 進 (執筆代表) たくましい社会性を育てる (pp. 171-186) 有斐閣
- 二宮 克美・山岸 明子・首藤 敏元 (1992). たくましい社会性を測るには、どうしたらよいか 日本性格心理学会第1回大会発表論文集, 54.
- OECD (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. Paris: OECD Publishing. (OECD 無藤 隆・秋田 喜代美 (監訳) 荒牧 美佐子・都村 聞人・木村 治生・高岡 純子・真田 美恵子・持田 聖子 (訳) (2018). 社会情動的スキル—学びに向かう力— 明石書店)
- 笹屋 孝允・森脇 健夫・秋田 喜代美 (2016). 小学校教師の学級経営観と授業実践の関係の検討—学年共同の研究授業における3学級同一内容の説明文授業の比較— 三重大学教育学部研究紀要, 67, 375-388.
- 佐藤 淑子 (2008). 社会と文化 渡辺 弥生・伊藤 順子・杉村 伸一郎 (編) 原著で学ぶ社会性の発達 (pp.18-19) ナカニシヤ出版
- 進藤 聡彦 (1995). 誤法則を明確化する先行課題が法則の修正に及ぼす効果 教育心理学研究, 43, 266-276.
- 進藤 聡彦・麻柄 啓一・伏見 陽児 (2006). 誤概念の修正に有効な反証事例の使用方略—「融合法」の効果— 教育心理学研究, 54, 162-173.
- 杉浦 淳吉 (2007). 社会性の発達 多鹿 秀継・竹内 顕彰 (編著) 発達・学習の心理学 (pp.119-130) 学文社
- 鈴木 みゆき (2010). 社会性の発達 櫻井 茂男 (編) たのしく学べる最新発達心理学 (pp.143-160)

図書文化

田島 祥・松尾 由美・坂元 章 (2008). 社会性の育成
に関する親や教師の意識—広義の社会性を定義し
て— 人間文化創成科学論叢 (お茶の水大学),
11, 289-297.

謝辞

調査に参加して下さった皆様に深く感謝いたします。

(2019年9月24日受理)