

## 学校教師の共感性を向上させる研修

—「ラボラトリー方式の体験学習」におけるシェアリングの効果の検討—

鈴木郁子<sup>1)</sup>・杉山郁子<sup>2)</sup>・桐林真紀<sup>3)</sup>・森田美弥子

### 第1節「ラボラトリー方式の体験学習」と個別性の認識に基づいた共感との関連

#### 1 教師の個別性の認識に基づいた共感の重要性

共感性は、相手との援助的なコミュニケーションを築く上で極めて重要な資質である(上地, 1990)。教師にとっては、生徒との相談場面において、また、日常のやりとり、授業場面において、生徒の内的な動きを知るために、重要な資質能力であるといえる(鈴木, 2006b)。

心理学研究において、共感は、情動的な共感と認知的な共感の2種類に大別されるが、近年は、その両者を含む多次元的なアプローチが主流となっている(Eisenberg, 2000)。Hoffman (1984, 1987) は、他者の視点取得という認知能力に基づいた認知的な共感を最も高度な共感としている。しかし、発達研究として、10歳以降から成人までを一括りにしてしまい、成人期と青年期の共感の差異は扱っていない。成人レベルの共感についての言及を行ったのは、橋本・角田(1992)および角田(1994, 1995)である。彼らは、自他の個別性を認識した上での共感が成人レベルの共感であるとしている。自他のものの見方の違いを認識するためには、他者の視点取得能力が前提となるため、この「個別性の認識に基づいた共感」は、視点取得能力に関わる認知的な意味合いの強い共感といえる。なお、首藤(1994)は、共感を「状態共感」と「特性共感」の2つに分けている。本論文では、この区別に倣い、一時的な反応としての「状態共感」を「共感」と呼び、「状態共感」を日常的によく起こしやすい性格特性を有する人を「特性共感」の高い人、すなわち、「共感性」の高い人と捉えることにする。

鈴木(2006a, 2007b)は、共感の多次元的なアプローチを踏襲し、共感の次元として、情動的な共感次元と、認知的な共感である「個別性の認識に基づいた共感」次元

を設定して、リッカート型の共感尺度を開発し、教師の共感に関する量的な検討を行っている。愛他的な行動(鈴木, 2006a)、相手に対する受容的な言語応答(鈴木・和田・村上, 2005; 鈴木, 2007a)、学校における良好な教師－生徒関係(鈴木, 2007b)と関連しているのは、情動的な共感ではなく、「個別性の認識に基づいた共感」であることが示され、「個別性の認識に基づいた共感」の重要性が実証されている。また、教育相談担当経験のある教師とない教師とを比較すると、相談担当経験のある教師の方が、「個別性の認識に基づいた共感」を表す「相手を尊重した共感」尺度の得点が高い(鈴木, 2007a)。この結果は、教育相談担当教師が、一時的な共感不全の状態においても、恒常的に話し手を尊重した愛他的な態度を示すことが多いという研究結果(鈴木, 2005)の証左ともなっている。情動的な共感を測定する尺度では、性差が現れ、他方、「個別性の認識に基づいた共感」を測定する尺度では、性差ではなく、教育相談担当経験の有無という経験差が現れたため、生得的な情動的共感より、「個別性の認識に基づいた共感」の方が、経験によって向上させる可能性が高いことが示唆される。このことは、教師の「個別性の認識に基づいた共感」を促進する研修実施を推進する根拠となっている。

#### 2「ラボラトリー方式の体験学習」による研修

教師の共感性を向上させる研修の方法として、本論文では、「ラボラトリー方式の体験学習」に着目する。「ラボラトリー方式の体験学習」は、小グループを作り、その小グループの中でのコミュニケーションやグループワークを通して得られた体験を素材として、「今・ここ」で起きていることに焦点を当て、一人ひとりの個性を生かしつつ、異なる他者とどう関わっていくかを学び、個人として、グループとして、組織として、より有効に機能するあり方を学ぶ方法である。この方法は、文部科学省(2005)の「教員養成推進プログラム」として採択され、教員養成のためのプロジェクトとしても期待されている。

1) 愛知県スクールカウンセラー

2) 南山大学大学院人間文化研究科

3) 愛知淑徳大学大学院コミュニケーション研究科

「ラボラトリー方式の体験学習」の始まりは、1946年にグループダイナミックス研究の創始者であるLevinらが、人種問題をいかに解決していくかについての講義やロールプレイング、グループ討議を行いながら研修を進めた時にある（津村，2001）と考えられている。この時のグループ運営の仕方が、National Training Laboratories（略称NTL）に引き継がれ、そこで「Tグループ（トレーニンググループの略）」のトレーニング方法が開発され、さまざまな教育プログラムとして応用され、世界中に広まっていった。

NTLで開発されたTグループは、日常生活の枠組みから離れた、いわば、実験室のようなグループの中で、自分自身の課題を試してみる場であることから、ラボラトリートレーニング（Laboratory Training）と呼ばれている。Tグループは、通常、数日間にわたって実施される場合が多いが、Tグループの中でも、学ぶためのねらいがより明確化され、「ファシリテーター」と呼ばれる教育スタッフから特定の課題を行うよう指示されるセッションのみが切り取られ、比較的短時間で実施できることから、その課題型のセッションが研修の場で盛んに行われている。すなわち、「ラボラトリー方式の体験学習」には、この課題型セッションによる「構成的なアプローチ」（中村，2003）と、一般的にグループの課題や特定の話題は前もって決められていない狭義の「Tグループ」（山本，2005）による「非構成的なアプローチ」（中村，2003）の両者が存在する。

### 3 「ラボラトリー方式の体験学習」の学習構造と個性性の認識に基づいた共感との関連性

「ラボラトリー方式の体験学習」では、1回の体験から何かを学ぶということばかりではなく、学んだことを次の体験に活かしていくというように、学習を循環させていくことを重視している。体験学習において、学習サイクルに関する学説は、諸説ある（たとえば、Henkelman-Bahn, 1999; Jones & Pfeiffer, 1975; Kolb, 1984; Palmer, 1981）。しかし、中村（2004）によれば、日本でよく用いられている学習サイクル理論は、EIAHE'モデルと呼ばれている理論である。この理論では、学習は、「体験する（Experience）」、「指摘する（Identify）」、「分析する（Analyze）」、「仮説化する（Hypothesize）」という4つのステップからなり、ステップを踏んで、さらに次の「体験する（Experience）」へとつながると考えられ、それぞれのステップの頭文字を取って、このモデルはEIAHE'モデルと呼ばれている（Figure 1）。第1ステップの「体験する」は、授業も含めた日常全ての活動において、何かを体験する段階であり、「ラボラトリー方式

の体験学習」においては、「実習」そのものが該当する。第2ステップの「指摘する」は、体験したことを振り返り、振り返った内容をデータとして蓄積する段階である。第3ステップの「分析する」は、指摘の段階で集められたデータに基づいて、自分自身がどのような傾向を持っている人間であるか、なぜグループでそのようなことが起こったのか等の分析を試み、自分や他者のあり方、グループ内でのやりとりについての問題点等を考察する段階である。第4ステップの「仮説化する」は、分析の段階で考察したことを活用して、次の機会または新しい場面で、学習者自身が自分の成長のために具体的に試みてみたい行動を考える段階である。

「ラボラトリー方式の体験学習」の1つのプログラムは、主として、「実習」体験とその体験をふりかえる「ふりかえり」の2つの活動から構成されている（津村，2001）。上記のEIAHE'モデルの第1ステップが「実習」に当たり、第2ステップから第4ステップが「ふりかえり」に当たる。「ラボラトリー方式の体験学習」では、何を話し合ったか、どんなことをしたかという「コンテンツ」だけではなく、自分や対人関係の中に、何が起きているかという「プロセス」を重視している。「プロセス」の理解が人間関係のトレーニングとなると考えられているのである。この「プロセス」を理解するためには、まず、自分が実習の中で感じたこと、他のメンバーを見て感じたこと等を振り返り、その後で、他のメンバーと、振り返りの内容を分かち合う「シェアリング」（または、「わかちあい」）を行うのが通例である。この一連の活動を「ふりかえり」と呼ぶ。津村（2001）は、「ふりかえり」が適切に行われないと、実習は単なるリクレーションゲームのようなもので終わってしまう危険性があることを指摘している。また、山口・楠本（2002）は、「指摘する」、「分析する」、「仮説化する」という学習のステップを踏むためには、「ふりかえり」の質が重要であり、「実習」だけではなく、「ふりかえり」を行うことによって初めて学習となると述べている。なお、「ふりかえり」は、日常生活に戻っても各自で継続される営みであり、当該研修の間に全てのステップを踏むとは限らない。

先述のように、「ふりかえり」には、個人で実習を振り返る活動と個人の振り返りをメンバー内で共有する「シェアリング」の活動が含まれている。自分一人の気づきだけでなく、共に体験したメンバーの気づきも共有し合うことが偏った視野に陥らないためにとっても大切であると津村（2001）は述べている。同じ時空間を共有し、同じ作業をしていても、各個人が体験していることは同じではない。山口・楠本（2002）は、個人の体験の違い、多様性を捉え、尊重できてこそ、相互啓発的な学習が活

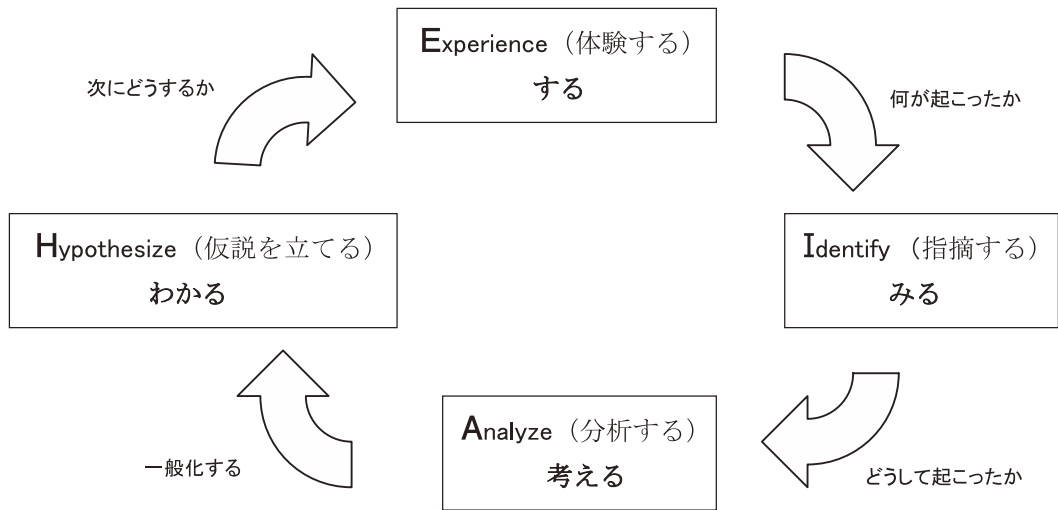


Figure 1 「ラボラトリー方式の体験学習」における学習モデル (EIAHE'モデル)

きてくることを指摘し、違いを認め、どうつながっているのかを模索することが肝要になると述べている。以上のように、「シェアリング」は、他のメンバーの内的な体験を知り、自分とは異なる思いや考えをしていることに気づき、各メンバーの内的な体験を共有する道をとる作業であるということがわかる。したがって、このようなシェアリングは、本論文で述べてきた個別性の認識に基づいた認知的な共感を促進するのに効果的な活動となっていると推測される。

Gaarder (1999) は、「ラボラトリー方式の体験学習」が、共感性のスキルを自然に学び、実行する場になっていることを指摘している。しかし、「ラボラトリー方式の体験学習」のどのような学習のあり方が共感性を高めることになるのか、どの段階の活動が有効であり、具体的にどのような質の共感性を高めることができるかについては述べていない。そこで、「ラボラトリー方式の体験学習」の学習構造の分析に基づいて、その学習の効果を検討することは、「ラボラトリー方式の体験学習」の学習理論の発展に寄与するものと思われる。

## 第2節 「ラボラトリー方式の体験学習」のコンセンサス課題の実施とその効果測定

### 【研究1：教員研修におけるシェアリングの効果】

#### 1 問題と目的

第1節では、「ラボラトリー方式の体験学習」が、実習の後の「ふりかえり」の活動、特に、個人の振り返りをメンバーで共有する「シェアリング」の活動が、教師にとって重要な共感と考えられる「個別性の認識に基づ

いた共感」を促進する活動になっているという仮説を立てた。そこで、研究1では、「ラボラトリー方式の体験学習」の中の構成的アプローチ（中村, 2003）である課題型のセッションを現職の教師に実施し、そのセッションの中のシェアリングの活動に、自他の個別性を認識し、他者の思いや考えを理解し、受容する効果があるかどうかを検証する。

「ラボラトリー方式の体験学習」の実習で用いられる課題として、様々なものが開発されてきた。その中で、グループの各メンバーに異なる情報が与えられ、それらの情報をグループ内で総合することによって、与えられた問題を解決することが求められる「情報紙課題」や、グループで話し合いを行い、お互いの意見や気持ちを理解し、グループでの共通意見を作り出す「コンセンサス課題」がよく用いられている。「コンセンサス課題」は、コンテンツそのものが、メンバーの意見や気持ちの不一致が起りやすい状況が設定されたものであるので、「情報紙課題」よりも、自他の個別性を意識しやすい課題であると考えられる。また、ゲーム的な課題を楽しみながら、他者の様々な意見を確認し、最終的に、合意に至ることを目標としているため、他者の考え、思いを受容していくプロセスを自然に踏みやすい課題であると思われる。したがって、本研究では、「コンセンサス課題」を実施し、実習の「ふりかえり」におけるシェアリングの効果を測定することにする。

構成的なグループアプローチにおいて、その実践や実践報告の多さに比して、実証的な効果測定を行った研究は少ない（楠本, 2004）と言われている。そして、楠本

(2004) は、効果測定を行うことが学習者の利益にならないという問題があるために、効果測定がこれまであまり実施されてこなかったことを指摘している。そこで、本研究では、研修受講者に負担をかけないように、また、体験学習のプログラムの流れを損なわないように、付加的な質問紙調査等を行わず、プログラムの中にあらかじめ組み込まれているふりかえり用紙記入作業において受講生が書き記した内容を素材にして、研修の効果を検証する。

## 2 方法

### (1) 調査対象

A県内の中学校1校に所属する教師29名（男性16名、女性13名）および同じ県内の高等学校1校に所属する教師23名（男性13名、女性10名）を調査の対象とした。以上の教師には、過去の「ラボラトリー方式の体験学習」への参加経験はなかった。

### (2) 実施場所および実施時期

上記の中学校と高等学校の会議室で、それぞれ実施された。実施時期は、前者が平成17年12月、後者が平成18年3月であった。

### (3) 実施手続き

研修会場では、男女の比率や年齢構成にかたよりが出ないように配慮しながら、来場した参加者順に、着席場所を第1著者が割り振っていき、中学校では6グループ、高等学校では4グループを作った。1グループの構成員は、5名から7名であった。研修担当者等の挨拶の後、第2著者が体験学習の導入のための説明を行い、併せて、実習の最後に配布された用紙1枚のみ、無記名で回収させてもらえるよう、研究協力の呼びかけを行った。

中学校では、本実習実施前に、提示された紙に描かれた図に、三角形がいくつ含まれているかをグループで話し合う小実習「三角形がいくつ」（星野・津村，2001b）が実施されたが、高等学校では、研修に割り当てられた総時間が中学校よりも30分短かったため、本実習「住宅問題」（星野・津村，2001a）のみを実施した。なお、小実習の課題は、本実習に大きな影響を与えないよう、図形の数数を数えるという認知的な課題を選択した。本実習の「住宅問題」は、ある会社の厚生課で、条件の異なる社員の家族を、条件の異なる社宅のどこに入居してもらうかをグループで決定する「コンセンサス課題」である。教師対象の研修において、学校や教育に関するトピックを扱うと、「コンテンツ」である課題の内容に、教師の関心が集中しやすくなり、グループメンバーの気持ちの動き等の「プロセス」に注目しにくくなることが予想されたため、中立的な話題である「住宅問題」が選択

された。また、登場人物の設定が比較的明確で、初心者にも取り組みやすい課題であることも選択の理由であった。原版が、リーダーシップに着目する課題であったため、本研究では、原版とは異なり、グループのまとめ役をあらかじめ決めず、全員で話し合う設定にし、また、時間の短縮のために、社員の家族の条件をわかりやすい内容に若干変更したものを用意した<sup>4)</sup>。実習のねらいとして、受講者が話し合いの中の「プロセス」や自分の感情に注目できるように、「話し合いをする中で、お互いにどのようなやりとりをし、どのような影響を受けるかに気づく」、「刻々変化する自分の感情をどのように扱い、話し合いの中で生かしていけるかチャレンジしてみる」の2つを提示した。

実習では、まず、どの家族をどの部屋に入居させるかを個人で考え、個人で決定した後、グループで話し合い、コンセンサスに至った結果を公表した。ここまでは、第2著者がファシリテーターとして、全ての指示を行った。結果公表後、休憩を兼ねつつ、半数のグループは、会場を会議室から同じ階にある別室へ移動した。会議室に残ったグループは、引き続き、第2著者がファシリテーターとなり、個人のふりかえり用紙1の記入→シェアリング→ふりかえり用紙2の記入の順で活動し、移動したグループは、第3著者がファシリテーターとなり、ふりかえり用紙1の記入→ふりかえり用紙2の記入→シェアリングの順で活動した。本研究では、シェアリングの処遇の後、ふりかえり用紙2を記入する前者のグループを実験群（以下、シェアリングあり群、または、あり群）、シェアリングの処遇のないまま、ふりかえり用紙2を記入する後者のグループを統制群（以下、シェアリングなし群、または、なし群）とみなした。どちらの群でも、ふりかえり用紙2のみを、回答記入直後に、姓名、性別、年齢等一切書かない形で回収した。ファシリテーターの言動が、受講者の学ぶ内容の質を左右することは周知されている（たとえば、中尾・安藤，2002；大塚，2002）。しかし、本研究では、ファシリテーターの技量の高低にかかわらず、シェアリングの活動が、ある程度安定して研修の目的を達成させることを可能にすることを示すために、ファシリテーターは、最小限の指示を行うにとどめ、積極的な介入は行わないようにし、グループのシェアリングは、メンバーが順番に記入用紙に書いたものを読み上げていくという形式的方法によって行われた。研修の主な流れと所要時間をFigure 2に示した。

### (4) 調査内容

本研究の比較調査は、2枚目のふりかえり用紙で行わ

4) 研修における配布資料を巻末に添付した。



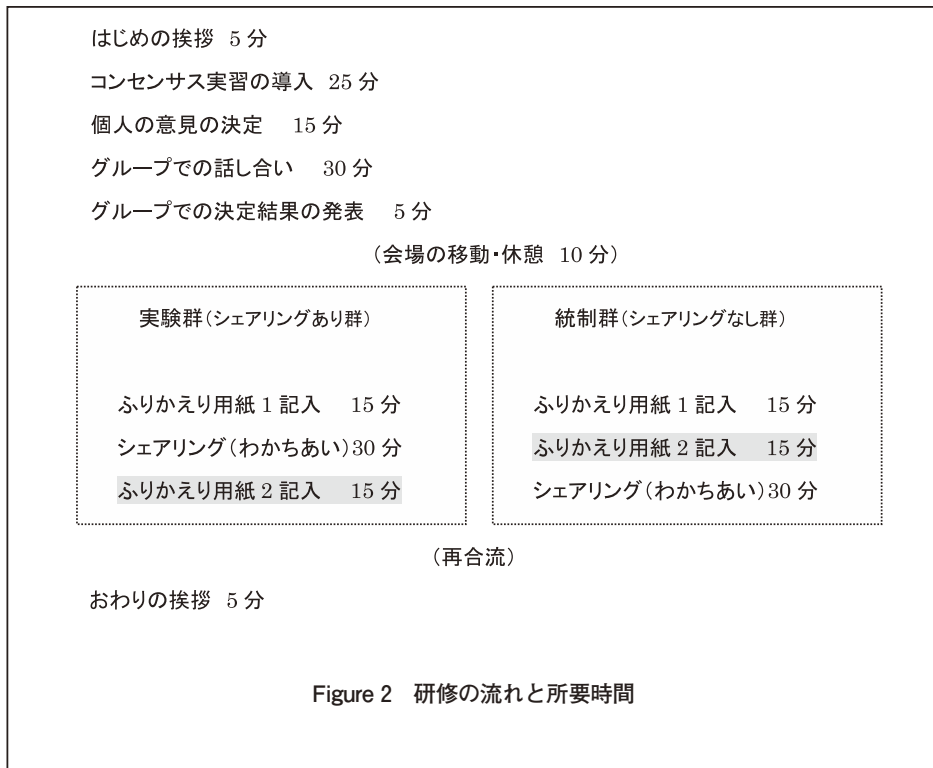


Figure 2 研修の流れと所要時間

れた。ふりかえり用紙2の質問項目の内容と設定の根拠は以下の通りである。

まず、実習におけるグループの話し合いの中で、異なる意見がある程度出され、他者の異なる意見を受け入れることができたという、実習がコンセンサスを得る課題として成立していたか否かを確認するために、項目1では「異なる意見がどのくらいありましたか」、項目2では、「異なる意見をどのくらい受け入れることができましたか」を尋ねた。

項目3では、シェアリングを通して、他者の内的なプロセスを知ることにより、他者に対する気づきが深まったかどうかを確認することを目的として、「メンバーの気持ちにどのくらい気づきましたか」を尋ねた。

そして、「ラボラトリー方式の体験学習」において、新しい自己への気づき（self-awareness）が個人を変える力となることをBrazzel（1999）が指摘し、自己概念を豊かにすると、他者を受け入れることができるようになると、星野（2003）が述べているため、最後の項目4では、「自分自身について新たに気づいたことはありますか」を尋ねた。

上記の質問項目内容の決定にあたっては、シェアリングを行わないまま、用紙に記入するグループにも、不自然でない質問になるように留意した。各項目では、まず、

答えを1「なかった」から6「おおいにあった」、または、1「できなかった」から6「おおいにできた」までの6段階のいずれかを選んでもらい、どのような点で、そうだったのかを、具体的に自由に記述してもらう形式とした。

#### (5) 分析手続き

回収されたふりかえり用紙2に書かれた内容を全て入力し、自由記述に関しては、紙に印字し、回答ごとに切り離して、1枚ずつのカードを作成した。ここまでの作業は、主として、第1著者が行った。そのカードを、項目ごとに52枚ずつ並べ、似たもの同士をまとめていくデータ整理法であり、発想法であるKJ法（川喜田，1967，1996）を、第1著者の仮説を知らされないまま、第2著者および第3著者が行った。ある程度のカードのまとまりができた際には、カードに表札をつけ、最終的に、項目1では9個、項目2では10個、項目3では8個、項目4では7個のカテゴリーが生成された。その後、第1著者も交えた3名で、カテゴリー間の関係や分類基準が話し合われた。

### 3 結果

#### (1) コンセンサス実習の成立の確認

項目1「異なる意見がどのくらいありましたか」の6段階の尺度において、処遇（シェアリングあり群・シェアリングなし群）と学校種（中学校・高等学校）の差があるか否かを確認するために、分散分析を行った結果、主効果、交互作用共に認められなかった（処遇： $F(1, 51) = .081, n.s.$ ；学校種： $F(1, 51) = .328, n.s.$ ；交互作用： $F(1, 51) = .003, n.s.$ ）。全参加者の平均は、4.00（標準偏差1.04）点で、中点の3.5点より高く、全体として異なる意見があったとする評定が多かった。

項目1の自由記述からは、KJ法により9カテゴリーが生成されたが、どの回答も、何らかの異なる意見が出たという点では、共通しており、参加者全員が、異なる意見が出たとみなしていることが示された。

項目2「異なる意見をどのくらい受け入れることができましたか」の6段階の尺度において、処遇（シェアリングあり群・シェアリングなし群）と学校種（中学校・高等学校）の差があるか否かを確認するために、分散分析を行った結果、主効果、交互作用共に認められなかった（処遇： $F(1, 51) = .016, n.s.$ ；学校種： $F(1, 51) = 1.17, n.s.$ ；交互作用： $F(1, 51) = .102, n.s.$ ）。全参加者の平均は、4.37（標準偏差1.38）点で、中点の3.5点より高く、全体として異なる意見を受け入れることができたとする評定が多かった。

項目2の自由記述からは、「十分受け入れることができた」、「1つの条件をきっかけとして、受け入れることができた」など10カテゴリーが生成された。しかし、第1著者を含む3名での話し合いの結果、上記のカテゴリーは、①「受け入れることができた」と、②「受け入れることができなかった」または「受け入れる必要がなかった」、③「その他のことに言及している」の3つの上位のカテゴリーに分類された。①に分類された回答は、シェアリングあり群21名、なし群23名、②に分類された回答は、シェアリングあり群3名、なし群3名、③に分類された者は、シェアリングあり群、なし群ともに、1名であり、ほとんどの回答が、①「受け入れることができた」に分類された。

本研究の意図や仮説を知らない社会人（男性、49歳）に、全参加者の回答を、表札に従って分類してもらったところ、①に分類された回答は、シェアリングあり群21名、なし群24名、②と③に分類された回答は、シェアリングあり群4名、なし群3名であり、ほとんどの回答が①に分類された。

項目1と項目2の回答の分析により、本実習は、参加者が異なる意見が出現したことを認知し、体験の中で、

異なる意見を受け入れる作業を行うことができた実習となっており、両群において、話し合いによってコンセンサスに至る実習が成立していたことが、確認された。

#### (2) 他者理解におけるシェアリングの効果

項目3「メンバーの気持ちにどのくらい気づけましたか」の6段階の尺度において、処遇（シェアリングあり群・シェアリングなし群）と学校種（中学校・高等学校）の差があるか否かを確認するために、分散分析を行った結果、主効果、交互作用共に認められなかった（処遇： $F(1, 51) = .015, n.s.$ ；学校種： $F(1, 51) = 2.27, n.s.$ ；交互作用： $F(1, 51) = .004, n.s.$ ）。シェアリングあり群の方がなし群よりメンバーの気持ちをより深く理解している者が多くなり、平均点も高くなると予想されたが、回答者の量的な自己評定には、その差異が示されなかった。全参加者の平均は、4.06（標準偏差1.38）点で、中点の3.5点より高く、全体としてメンバーの気持ちに気づけたとする評定が多かった。

項目3の自由記述から、①「言っていることはわかるが、発言の裏に潜む本当の思いを理解することは難しい」（回答例：「わかっているようなつもりでも、振り返り作業のところで（他の人が）よく考えて、発言していたことがわかり、そこまでは、わからなかった」、「心の中まではわかりにくいですが、とりあえず、言葉で言ったものは納得し、受け入れることができた。時間的には短いものなので難しかったが、感情の動き、変化はわかった。他人の意見を聞いて、自分の意見を変える人の感情の動きがわかった」）、②「自分の思いを整理し、他の人をより深く理解できた」（回答例：「それぞれが歩み寄るように話の内容が整理されていくにつれて、『なるほど、なるほど』とメンバーの思いに近づけた思いがした」、「この人は話し合いを自分から進めようとしている」とか「自分の生活から考えているんだな」とかいうのが感じられることがあった」）、③「他の人を理解できた」（回答例：「同じ意見や違う意見について考え方を聞き、理解することができたと思う」、「意見を聞いて共感できました」）、④「個人の違いに気づけた」（回答例：「もっと多くの考え方があることに気づきました」、「他の班の意見が違うのにビックリした。新たな観点があると気づいた」）、⑤「流れの中でグループをまとめて話し合いをスムーズに進めることを大切にしたい」（回答例：「自分の考えを具体的に説明した上で、相手の意見を充分聞こうとする気持ちをみんな持っていた。話し合いをしやすい雰囲気作りを感じた」、「気持ちにまであまり思いが及ばなかったが、お互いの言い分を聞き合い、意見をまとめていこうという気持ちはあったと思うし、自分もそういう気持ちで話し合いに参加した」）、⑥「参加の度合いが気になった」

Table 1 項目3（「メンバーの気持ちにどのくらい気づけましたか」）における参加者の反応の分類結果

カテゴリ番号	1	2	3	4	5	6	7	8	なし
カテゴリの表札	言っていることはわかるが、発言の裏に潜む本当の思いを理解することは難しい	自分の思いを整理し、他の人をより深く理解できた	他の人を理解できた	個人の違いに気づいた	流れの中でグループをまとめて話し合いをスムーズに進めることを大切にしました	参加の度合いが気になった	人を深く理解するには環境作りが大切である	メンバーの気持ちを後回しにした	その他
具体例	わかっているようなつもりでも、振り返り作業のところで(他の人)がよく考えて、発言していたことがわかり、そこまでは、わからなかった	それぞれが歩み寄れるように話の内容が整理されていくにつれ、『なるほど、なるほど』とメンバーの思いに近づいた思いがした	同じ意見や違う意見について考え方を聞き、理解することができたと思う	もっと多くの考え方があることに気づきました	自分の考えを具体的に説明した上で、相手の意見を充分聞こうとする気持ちをもっていた。話し合いをしやすいつまづ気分を感じた	意見をまとめる役を積極的に行ったが、平等に意見を聞くことができたかどうか不安である	以前から知っていたメンバー同士なので分かりやすいんだと思う。今回の場で会った同士ならば、なかなか難しいのではないかとと思う	気持ちという点では、あまり重点をおいて見ていなかったこともあり、よくわかりませんでした	気づいたことが合っているかどうかはよくわからないのです
シェアリングあり群	4	5	3	3	4	2	3	0	1
シェアリングなし群	0	1	2	9	8	1	0	6	0

(回答例：「参加している様子、自分の意見を話す人、話さない人について」、「意見をまとめる役を積極的に行ったが、平等に意見を聞くことができたかどうか不安である」)、⑦「人を深く理解するには環境作りが大切である」(回答例：「以前から知っているメンバー同士なので分かりやすいんだと思う。今回の場で会った同士ならば、なかなか難しいのではないと思う」)、⑧「メンバーの気持ちを後回しにした」(回答例：「気持ちという点では、あまり重点をおいて見ていなかったこともあり、よくわかりませんでした」、「そこまで気づく時間はなかったですね。最初に言われた『変化する感情』という点について忘れてしまっていて、『いかにうまく部屋割りをするか』ということに興味が移ってしまっていました」)の8カテゴリが生成された。また、項目の問いとかけ離れた回答は、「その他」に分類された。項目3における参加者の反応のKJ法での分類結果をTable 1に示した。

第1著者を含む3名での話し合いの結果、上記のカテゴリのうち、(1)相手の心のプロセスを理解しているのは、①（「言っていることはわかるが、発言の裏に潜む本当の思いを理解することは難しい」）と②（「自分の思いを整理し、他の人をより深く理解できた」）である、(2)②は理解したこと自体に焦点を当てた回答で、①は後から相手を理解したために、体験の活動の際に理解していなかったことを内省した回答であり、基本的に同レベルの他者理解を示す反応である、(3)②（「自分の思いを整理し、他の人をより深く理解できた」）と③（「他の人を理解できた」）の違いは、②が体験学習で唱えるところのプロセスの理解、③がコンテンツの理解を示した反応、または、その区別がつかない反応である、(4)⑧（「メンバーの気持ちを後回しにした」）が最も他者理解の低い回答であるという認識に至った。

前述の本研究の仮説を知らない社会人（男性、49歳）に、参加者の回答を再分類してもらったところ、元の分類への再現率は、71%であり、分類の信頼性は十分に高いとはいえなかった。特に、カテゴリ③～⑦は、何らかの他者への気づきに言及しているが、その内容を正確に元のカテゴリに分類し直すことが困難であることが示された。しかし、①と②への分類の再現率は100%と、元の分類と完全に一致したため、①と②については、分類の信頼性が高いと判断された。①～②、③～⑦と「その他」のカテゴリをそれぞれ合併し、①と②を「深い他者理解あり」、③～⑦と「その他」をまとめて、「その他」として、2つの群の度数を用いて $\chi^2$ 検定を行ったところ、有意であったため（ $\chi^2(1) = 8.71, p < .01$ ）、引き続き、残差分析を行った（Table 2）。その結果、シェアリングあり群では、他者の気持ちを深く理解している者が多く、シェアリングなし群では、他者の気持ちを深く理解している者が少ないことが示された。

### (3) 自己理解におけるシェアリングの効果

項目4（「自分自身について新たに気づいたことはありますか」）の6段階の尺度において、処遇（シェアリングあり群・シェアリングなし群）と学校種（中学校・高等学校）の差があるか否かを確認するために、分散分析を行った結果、主効果、交互作用共に認められなかった（処遇： $F(1, 51) = .015, n.s.$ ；学校種： $F(1, 51) = 2.27, n.s.$ ；交互作用： $F(1, 51) = .004, n.s.$ ）。全参加者の平均は、3.69（標準偏差1.36）点で、 midpointの3.5点よりは高く、全体として、自分自身について新たに気づいたとする評定が多かったが、4項目の中では、最も低い得点であった。項目4では、①「今回の体験から自分自身のありように気づいた」(回答例：「やっぱりよく話す人間であることがわかった」)、②「自分を再認識した（内容なし）」(回

Table 2 項目3における残差分析結果

		深い他者理解あり	その他
シェアリングあり群	実測値	9 **	16 **
	期待値	4.81	20.19
シェアリングなし群	実測値	1 **	26 **
	期待値	5.19	21.81
調整された残差		±2.95	

$p < .01$

Table 3 項目4（「自分自身について新たに気づいたことはありますか」）における参加者の反応の分類結果

カテゴリ番号	1	2	3	4	5	6	7
カテゴリの表札	今回の体験から現在の自分のありように気づいた	自分を再確認した(内容なし)	もっと積極的に自分を出していきたい	自分の枠組みに気づき、関心を持っている	意見のやりとりの大切さに気づいた	それぞれの役割ややりとりを大切にしてグループの流れを作る	気づいたことは特にない
具体例	やっぱりよく話す人間であることがわかった	変化はなかったが、やっぱりこういう性格だと再確認した	もう少し積極的に自分を出していきたいと思いました	自分の年齢のみで物事をとらえている。自分を基準においているため、自身が体験していない分野に関してはあいまい。主観でものごとをとらえている	他人の意見を聞くことの大切さ。自分勝手に物事を決めてはいけない	全員が納得できるまで、意見を交わす必要性もあるが、意見をどのようにまとめるかといった意見(冷静な判断ができる意見)も必要である	ほとんどなし(相変わらずの自分)
シェアリングあり群	7	2	3	5	3	3	2
シェアリングなし群	12	1	2	3	2	5	2

答例：「変化はなかったが、やっぱりこういう性格だと再認識した」)、③「もっと積極的に自分を出していきたい」(回答例：「もう少し積極的に自分を出していきたいと思いました」)、④「自分の枠組みに気づき、関心を持っている」(回答例：「自分の年齢のみで物事をとらえている。自分を基準においているため、自身が体験していない分野に関してはあいまい。主観でものごとをとらえている。」)、⑤「意見のやりとりの大切さに気づいた」(回答例：「他人の意見を聞くことの大切さ。主観で物事をとらえている。」)、⑥「それぞれの役割ややりとりを大切にしてグループの流れを作る」(回答例：「全員が納得できるまで、意見を交わす必要性もあるが、意見をどのようにまとめるかといった意見(冷静な判断ができる意見)も必要である」)、⑦「気づいたことは特にない」(回答例：「ほとんどなし(相変わらずの自分)」)の7カテゴリが生成された。項目4における参加者の反応のKJ法での分類結果をTable 3に示した。

著者ら3名での話し合いの結果、KJ法によって生成された①～⑥のカテゴリは、それぞれ、何らかの自己に対する気づきを表しているが、カテゴリ間の気づきの深さのレベルの差異は、判断しにくいとされた。

前述の社会人(男性、49歳)に、参加者の回答を分類してもらったところ、元の分類への再現率は、60%であり、分類の信頼性は低いことが示された。特に、①、③、④、⑥は、意味的に重複するところがあり、カテゴリが独立でないことが窺われた。

仮に、著者らが設定した各カテゴリへのシェアリングあり群、なし群の分類傾向を見てみると、群による傾向の差異は見出されなかった。シェアリングを行っても行わなくても、多くの参加者において自己に対する何らかの気づきがあったことは示唆されたが、気づきの深さに関しては、比較できなかった。また、ふりかえり用紙では、新たに気づいたことを尋ねたが、新たに気づいたのではなく、現在の自己イメージを再認識したという回答が多かった。

#### 4 考察

研究1では、ラボラトリー方式の体験学習におけるコンセンサス実習を教師に実施した。そして、グループメンバーの思いをお互いに知り合うシェアリングの活動が、自他の個別性の認識に基づいた共感を高めるという仮説に基づいて、シェアリングの効果を検討した。



まず、コンセンサス実習が、異なる意見が自然に出る実習であり、グループワークを通して、その異なる思いを受容できるしくみになっていることが確認された。しかし、シェアリングを行わなかった場合には、そのメンバーの思いに対する理解は、深いものにはなっていない。他方、シェアリングを行った場合には、他者の内的なプロセスをシェアリングにより知ることになり、メンバーの思いに対する理解が深いと判断される反応が多く出現し、シェアリングの実施の有無により、教師に認知される他者の思いに質的な差異があることが示唆された。津村（2001）および山口・楠本（2002）が、シェアリングの活動の重要性を唱えているが、本研究によって、シェアリングの効果のある程度実証できたと考えられる。

## 5 今後の課題

研究1には、以下の課題が残されている。

まず、研究1では、項目3と項目4のカテゴリー分類の信頼性が低かったことが問題として挙げられる。項目3では、一致率が100%になったカテゴリーの組み合わせで、上位の分類を行い、その分類による検定を行った。したがって、その他のカテゴリーにまとめられたカテゴリーの質的な差異が研究に反映されていない。特に、項目3のカテゴリー⑧（「メンバーの気持ちを後回しにした」）は、シェアリングの効果が反映されるカテゴリーであると期待されたが、シェアリングあり群での出現度数が0であり、⑧は検定可能な度数には至らなかった。各カテゴリーの特徴を活かした検討を行うためには、参加人数の多い実習による効果測定が必要であろう。

また、研究1では、教師を対象とした研修の中で、シェアリングが他者理解を促進することを実証することができたが、自己理解の促進に関しては確認することができなかった。現在のシェアリングの方法が、他者理解は促進しても、自己理解は促進しにくい方法となっているのか、それとも、ある程度の年齢にある社会人、あるいは、教員に特徴的な傾向であるのか、他の集団にも同様の研修を試みて、確認する必要がある。

最後に、自己の気づきを問う項目から、自己に対する新たな気づきではなく、「いつもどおりの自分がいた」というような既存の自己イメージの再認識をしたと述べる教師が多く出現した。しかし、現分類方法では、新たな自分を発見した者と再認識をした者との区別がつかないカテゴリーも多い。そこで、KJ法による探索的なカテゴリー生成の方法ではない方法を、今後、採用すべきであると思われる。

## 【研究2：教師と教職受講生との差異】

### 1 問題と目的

研究1では、教師の回答をKJ法で分類することにより、「ラボラトリー方式の体験学習」のコンセンサス課題において、シェアリングを行った教師の方が、行わなかった教師より、深い他者理解を示すことが多いことが実証され、シェアリング活動を含む「ラボラトリー方式の体験学習」が、教師の、認知的な共感である「個別性の認識に基づいた共感」を促進する一助となることを支持する結果を得た。しかし、自己理解に関しては、シェアリングの効果を確認することはできなかった。そもそも、教師単独の調査であったため、そのシェアリングの効果の有無が、教師以外の受講生に対しても、あてはまるものの可否かを検討することが不可能であった。また、受講者の自己理解に関する回答では、KJ法による分類の再現率が低く、分類の信頼性が低かった上に、著者らの元の分類でも、実験群と統制群との間に差異は認められなかった。自己理解におけるシェアリングの効果を測定するためには、KJ法によるボトムアップの方法はふさわしくないことが窺われた。

そこで、研究2では、教師以外の受講生を対象とした研修を実施し、自己理解に関する項目では、回答の分類方法を変更して、シェアリングの効果を検討する。教師以外の受講生として、具体的には、教職科目を受講する大学生（以下、教職受講生）を調査対象にする。鈴木（2005）は、教師よりも教職受講生が、相手の気持ちを理解できない場合に、相手に対して愛他的な態度を取る者が少ないという結果を得ている。また、鈴木（2006a）では、教職受講生は、相手との感じ方や考え方の相違を意識する体験を、相手の感情に共感する体験とは捉えておらず、他方、教師は、共感する体験と捉えていることを考察している。教職受講生では、他者との相違を意識する体験が、自己の成長に対する満足感とは関連している（鈴木・菊島、2008）が、他者をより良く理解することにはつながっていない。このように、教師と教職受講生との間には、対人的な反応に発達の差異が生じることが実証されているため、本研究においても、両者に反応の差異が見出されると予想される。また、研究1では、自己の気づきに関する教師の反応として、既存の自己イメージの再認識をしたと述べる回答が多く見受けられたが、新たな自分を発見した者と再認識をした者との区別がつかないカテゴリーが多かったことが指摘されている。この指摘を踏まえ、研究2では、自己理解に関する回答では、自分に関して新しい発見があった者、再認識した者、何も気づかなかった者という3種類の基準をあらかじめ設定し、トップダウンによる分類を試みる。

## 2 方法

### (1) 調査対象

A県内の国立B大学において、大学の指定する教職科目を受講する大学生44名(男性22名, 女性22名)であった。学年の内訳は、大学2年生38名, 3年生3名, 大学院生3名であった。以上の教職受講生には、過去の「ラボラトリー方式の体験学習」への参加経験はなかった。

### (2) 実施場所および実施時期

大学内の可動式の机といすが設置されている講義室2箇所を使用した。実施時期は、平成19年6月であった。

### (3) 実施手続き

研究1とほぼ同様の手順で行った。しかし、時間を節約するため、研究1で、第2著者が行った実習の導入部分の説明は、前の回の講義時間に第1著者が行い、休憩時間や再合流する時間も設けなかった。また、会場を移動した後の統制群に対する指示は、第3著者ではなく、第1著者が行った。

### (4) 調査内容

研究1と同様であった。

### (5) 分析手続き

研究参加者から無記名で集められた回答を、第1著者が入力した。項目3の他者理解に関しては、研究1で、カテゴリ1とカテゴリ2に分類されたものと同等の回答を、1「深い他者理解あり」、研究1でカテゴリ3以降の回答、すなわち、最終的に「その他」に分類されたものと同等の回答を、2「その他」とするよう、項目4の自己理解に関しては、研究1のKJ法によって見出されたカテゴリ分類に従わず、自分に対する1「新たな気づきあり」、2「再確認あり」、3「特になし」の3分類を行うように、第2著者と第3著者に依頼し、2者が、第1著者の仮説を知らされないまま、印字された回答を参照しながら、独立に評価を行った。

## 3 結果

### (1) 尺度の平均値によるコンセンサス実習の成立の確認

項目1(「異なる意見がどのくらいありましたか」)、項目2(「異なる意見をどのくらい受け入れることができましたか」)、項目3(「メンバーの気持ちにどのくらい気づきましたか」)、項目4(「自分自身について新たに気づいたことはありますか」)の6段階の尺度において、処遇(シェアリングあり群・シェアリングなし群)と参加者(教師・教職受講生)の平均値に差異があるか否かを確認するため、2(シェアリングあり・シェアリングなし)×2(教師・教職受講生)の多変量分散分析を行った結果、処遇の主効果、受講生の主効果、交互作用共に認められなかった(処遇: $F(4,88) = .41, p = .804$ ; 受講生:

$F(4,88) = 1.28, n.s.$ ; 交互作用: $F(4,88) = .47; n.s.$ )。

教職受講生の項目1の平均は、4.18点(標準偏差1.47点)であり、項目2の平均は、4.34点(標準偏差1.79点)で、共に、中点の3.5点よりも高かった。教職受講生は、実習の中で、異なる意見が出され、異なる意見を受け入れることができたと考えていた。また、具体的な記述も、それらを裏付けるものとなっており、コンセンサス課題は、研究1と同様、主観的には成立していたと判断できる。

### (2) 他者理解におけるシェアリングの効果

教職受講生44名の項目3(「メンバーの気持ちにどのくらい気づきましたか」)の自由記述の回答を、研究1での最終的な分類基準となった1「深い他者理解あり」と2「その他」のいずれかに、第2著者と第3著者が、それぞれ、独立に分類を行った。2者の評価の一致率は、88.6%で、満足のいく値を示した。評価が不一致だった回答については、第1著者との話し合いにより、評価を確定させた。シェアリングあり群の教職受講生22名のうち、1には2名、2には20名が割り当てられ、シェアリングなし群の教職受講生22名のうち、1には5名、2には17名が割り当てられた。2(参加者群)×2(深い他者理解の有無)の分割表を作成して、 $\chi^2$ 検定を行ったところ、有意ではなかった( $\chi^2(1) = 1.53, n.s.$ )。したがって、教職受講生においては、シェアリングの処遇によって、深い他者理解は促進されなかったことが示された。なお、話し合いにより、2者の分類の不一致を解消する前の、第2著者と第3著者のそれぞれの分類に従い、検定を行った結果も、上記と同様の結果となり、評価を確定させることを目的とした話し合いに、特に問題はなかったと考えられた。

### (3) 自己理解におけるシェアリングの効果

研究2では、項目4(「自分自身について新たに気づいたことはありますか」)の自由記述の回答における分類方法を変えたため、教職受講生44名の回答に加えて、研究1の教師52名の回答も、改めて、第2著者と第3著者が、それぞれ、独立に評価を行った。3カテゴリへの分類における評価の一致率は85.1%で満足のいく値を示した。評価が不一致だった回答については、第1著者との話し合いにより、評価を確定させた。評価確定後の3カテゴリへの分類度数をTable 5に示した。シェアリングあり群の教師25名のうち、1「新たな気づきあり」には11名、2「再確認あり」には11名、3「特になし」には3名が割り当てられ、シェアリングなし群の教師27名のうち、1には15名、2には5名、3には7名が、割り当てられた。また、シェアリングあり群の教職受講生22名のうち、1には18名、2には1名、3には2名が割

Table 4 項目3（「メンバーの気持ちにどのくらい気づけましたか」）における教職受講生の2分類

	1 深い他者理解あり	2 その他
教職受講生シェアリングあり群	2	20
教職受講生シェアリングなし群	5	17

注）数値は割り当てられた人数を示す

Table 5

項目4（「自分自身について新たに気づいたことはありますか」）における教職受講生および教師の3カテゴリーによる分類果

	1 新たな気づきあり	2 再確認あり	3 気づきなし
教職受講生シェアリングあり群	18	4	2
教職受講生シェアリングなし群	12	4	5
教師シェアリングあり群	11	11	3
教師シェアリングなし群	15	5	7

注）数値は割り当てられた人数を示す

Table 6 項目4における教職受講生および教師の残差分析結果

		新たな気づきあり	新たな気づきなし
教職受講生シェアリングあり群	実測値	18 **	3 **
	期待値	12.51	8.49
	調整された残差	±2.77	
教職受講生シェアリングなし群	実測値	12	9
	期待値	12.51	8.49
	調整された残差	±0.26	
教師シェアリングあり群	実測値	11 †	14 †
	期待値	14.89	10.11
	調整された残差	±1.85	
教師シェアリングなし群	実測値	15	12
	期待値	16.09	10.92
	調整された残差	±0.50	

\*\*  $p < .01$ , †  $p < .10$ 

り当てられ、残りの1名は無記入で除外された。シェアリングなし群の教職受講生22名のうち、1には12名、2には4名、3には5名が割り当てられ、残りの1名は無記入で除外された。3への分類人数の期待値が5未満となり、5未満の期待値が全体の20%以上ある場合は、 $\chi^2$ 検定は不適であることが指摘されているため（森・吉田, 1990）、2「再確認あり」と3「特になし」を合併して、「新たな気づきなし」とした。4（参加者群） $\times$ 2（気づきの有無）の分割表を作成して、 $\chi^2$ 検定を行ったところ、有意であったため（ $\chi^2(3) = 8.71, p < .05$ ）、引き続き、残差分析を行った（Table 6）。教職受講生のシェアリングあり群では、「新たな気づきあり」が期待値より有意に高く、「新たな気づきなし」が有意に低かった。教師のシェアリングあり群では、逆に、「新たな気づきあり」

が有意に低い傾向を示し、「新たな気づきなし」が有意に高い傾向を示した。このシェアリングあり群の教師の「新たな気づきなし」が高い傾向は、合併前のカテゴリーの「2 再確認あり」に割り当てられた度数が11と大きかったことに依拠している。その他、教師と教職受講生のシェアリングなし群では、有意差は見出されなかった。なお、話し合いにより、2者の分類の不一致を解消する前の、第2著者と第3著者のそれぞれの分類に従い、検定を行った結果も、上記と同様の結果となり、評定を確定させることを目的とした話し合いに、特に問題はなかったと考えられた。

#### 4 考察

研究2では、現職の教師との比較のために、大学の指

定する教職科目を受講する大学生を調査対象にして、「ラボラトリー方式の体験学習」の他者理解と自己理解におけるシェアリングの効果を検討した。

まず、教師対象の調査同様、本研修では、他者から異なる意見が出され、その他者の異なる意見を受け入れることができた受講生が考えており、受講生がコンセンサス課題を遂行できていたことが確認された。

教師対象の研修では、シェアリングを通して、他者理解が深まることが確認できたが、教職受講生対象の調査では、シェアリングによる他者理解の促進は確認することができなかった。Elkind (1967) は、青年期の自己中心性という概念を案出し、青年が自己に焦点化された思考をする傾向にあることを指摘しており、Frankberger (2000) は、14歳から18歳の群と19歳から30歳の群では、自己中心的な傾向に差異がないことを見出している。また、鈴木 (2005) では、教職受講生における自他の個性性の認識は、自己に焦点が当てられた自己指向的な傾向が強く、相手を理解しよう、相手の役に立とうというような他者指向的、愛他的な傾向が、教師に比して、弱いことが考察されている。本研究においても、教師より、教職受講生の方が、他者指向的な傾向は弱かったと考えられる。つまり、青年期にいる教職受講生は、他者の振り返りを聞いても、相手の心の内面に関心を寄せ、自分の認識を変えるようなプロセスを踏みにくい傾向にあると推測される。したがって、受講生が大学生の場合には、教師の場合より、ファシリテーターが、他のグループメンバーの心の動きに注目するような促しや工夫がさらに必要と思われる。

教職受講生におけるシェアリングの効果は、自己理解において表れた。教師では、シェアリングを行い、自分に対する他者の意見を聞いたとしても、今までの自己像の再確認をする者が多かったが、教職受講生では、他者の意見により、新しい自分を発見した者が多く出現した。このことも、青年が自己指向的であるという特徴から説明可能と思われる。成人である教師は、すでに、自己像を確立している場合が多く、1回のシェアリング中に、新鮮に驚くほどの自己の発見につながるような意見をもらえる可能性は低いかもしれない。しかしながら、教師の回答の中には、自分自身に対する気づきをほとんど記載せず、一般論で答えてくる反応が多く出現したことを鑑みると、教師には実習の内容を自分自身に関連づけて考えにくい傾向があるように思われる。これは、成人の健全な防衛ともとれようが、教師対象の講習の場合、ファシリテーターとしては、自己への関連づけを促す働きかけが重要になると考えられる。

## 5 総合考察

本論文では、「ラボラトリー方式の体験学習」の学習構造の中で、実習に関する個人の振り返りの内容を他者と共有するシェアリングの活動が、「個性性の認識に基づいた共感」を促進するという仮説のもと、シェアリングの効果を検討した。その効果測定には、参加者の負担を増やさないために、実習の中で用いられるふりかえり用紙を利用し、記述内容の質的な差異を検討した。教師と教職受講生を比較した場合、シェアリングにより、教師が他者の考えや感じ方の相違を意識し、他者理解が深まる、すなわち、教師の「個性性の認識に基づいた共感」が促進されることが示された。他方、教職受講生では、他者理解が深まらないことが示された。また、本論文では、他者理解に加えて、自己理解が促進されるか否かを検討したが、教師では、新たな自己理解は促進されず、他方、教職受講生では促進され、他者理解とは逆の結果が得られた。以上の結果には、教師と教職受講生の発達の差異が反映され、青年の自己中心的な傾向等が影響を及ぼしていると考えられた。教師と大学生の二者を調査対象にしたことにより、講習の対象者によって、ファシリテーターの留意点が異なることが示唆された。

実践研究では、倫理的な問題により統制群を作りにくい。しかし、本研究では、会場を移動し、処遇の順序を変えることによって、統制群を作り、統制群に割り当てられた参加者の利益を損ねないように、統制群でも、シェアリングを後から行った。「ラボラトリー方式の体験学習」について、実践が先行し、研究が後回しになり(中村, 2004)、効果測定もあまり実施されてこなかった(楠本, 2004)ことが指摘されている。しかし、本研究では、上記の工夫により、体験学習におけるシェアリングの処遇の効果測定が有効に行われたと考えられる。

しかし、シェアリングの効果測定に関しては、以下の課題も残されている。まず、本論文では、1回のセッションの中での1回のシェアリングという処遇の効果を測定したが、セッションを同一の日、または、異なる日に重ねて行う場合も多い。したがって、回数を重ねた実習の効果も、検討されるべきであろう。また、本論文で示された教師の特徴が、成人一般の特徴なのか、教師特有の特徴なのか、明らかにされていない。今後は、教師以外の成人を対象とした研修において、同様の調査を行う必要がある。さらに、本論文では、課題として「コンセンサス課題」を選定したが、別の課題による検討も行う必要がある。例えば、「情報紙課題」でも、シェアリングは行われ、その活動を通して、他者理解・自己理解を深める機会を持つことが可能と推測される。本論文では、ファシリテーター個人の力量の影響を極力取り除くた



め、ファシリテーターは最低限の事務的な指示しか行わない形式での研修を行った。しかし、受講者の特徴を踏まえた上で、いかに効果的にファシリテートしていくかを吟味していく方向での研究を今後推進していくことが、「ラボラトリー方式の体験学習」の実践の発展により大きく貢献すると考えられる。

ファシリテーターにより、シェアリングの行い方は様々である。本研究では、ファシリテーター個人の力量に左右されないよう、参加者個人が記入したふりかえり用紙を、グループ内で順番に読んでいくという最も単純な作業によってシェアリングは行われた。このような単純作業は、小・中学生や高校生にも導入しやすいであろう。高度なディスカッションを行わなくても、シェアリング活動を通して、ある程度の自己理解や他者理解が促進されることが本論文により実証されたため、対人関係トレーニングを目的とした「ラボラトリー方式の体験学習」に限定されず、シェアリングの方法は、様々な教育場面での応用が可能と思われる。

付記) 本論文は、第1著者が平成18年度名古屋大学に提出した博士学位論文の第5章に、新たなデータを追加し、大幅な加除・修正を行ったものである。また、本論文の一部は、日本教育心理学会第49回総会において発表された。

## 引用文献

- Brazzel, M. (1999). Choosing between change and resistance to change. In A. L. Cooke, M. Brazzel, A. S. Craig, & B. Greig (Eds.) *Reading Book for Human Relations Training (8th Edition)*. Virginia: NTL Institute for Applied Behavioral Science. Pp.191-192.
- Eisenberg, N. (2000). Empathy and sympathy. In M. Lewis & J. M. Havilland - Jones (Eds.), *Handbook of Emotions (2nd ed.)*. New York: Guilford Press. Pp. 677-691.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025-1034.
- Frankberger, K. D. (2000). Adolescent egocentrism: A comparison among adolescents and adults. *Journal of Adolescence*, 23, 343-354.
- Gaarder, R, J (1999). Empathy: A powerful skill that can be developed. In A. L. Cooke, M. Brazzel, A. S. Craig, & B. Greig (Eds.) *Reading Book for Human Relations Training (8th Edition)*. Virginia: NTL Institute for Applied Behavioral Science.

Pp.199-203.

- Hencleman-Bahn, J. (1999). Experiential learning cycle. In A. L. Cooke, M. Brazzel, A. S. Craig, & B. Greig (Eds.) *Reading Book for Human Relations Training (8th Edition)*. Virginia: NTL Institute for Applied Behavioral Science. Pp.295-299.
- 橋本 巖・角田 豊 (1992). 感情の「わかりにくさ」に関する信念と青年の孤独感・共感性の関係(Ⅱ) 愛媛大学教育学部紀要, 39, 63-74.
- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.) *Emotions, Cognition, and Behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Eds.), *Empathy and Its Development*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 47-80.
- 星野欣生 (2003). 人間関係づくりトレーニング 金子書房
- 星野欣生・津村俊充 (2001a). 人間関係トレーニング・マニュアル集304住宅問題 プレスタタイム社
- 星野欣生・津村俊充 (2001b). 人間関係トレーニング・マニュアル集901アイス・ブレイキング プレスタタイム社
- Jones, J. E., & Pfeiffer, J. W. (1975). Introduction to the structured experiences section. In J. E. Jones, & J. W. Pfeiffer (Eds.), *The 1977 Annual Handbook for Group Facilitators*, CA: University Associations, Pp.3-5.
- 角田 豊 (1994). 共感経験尺度改訂版 (EESR) の作成と共感性の類型化の試み 教育心理学研究, 42, 193-200.
- 角田 豊 (1995). とらえ直しによる治療者の共感的理解とクライアントの共感性について 心理臨床学研究, 13, 145-156.
- 川喜田二郎 (1967). 発想法—創造性開発のために 中央公論社
- 川喜田二郎 (1996). 川喜田二郎著作集5 KJ法—混沌をして語らしめる 中央公論社
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning: Experiences as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- 楠本和彦 (2005). 学校教育における予防・開発的アプローチ—グループアプローチを中心に— 人間関係研究, 4, 101-123.
- 文部科学省 (編) (2005). 平成17年度「大学・大学院

- における教員養成推進プログラム」審査結果について（報告）（[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kaikaku/kekka/05083001/001.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/kekka/05083001/001.htm)）
- 森 敏昭・吉田寿夫（1990）．心理学のためのデータ解析テクニカルブック 北大路書房
- 中尾陽子・安藤順子（2002）．ファシリテーターのコメントが学生に与える影響 名古屋聖霊女子短期大学紀要, 23, 1-24.
- 中村和彦（2003）．体験学習を用いた人間関係論の授業が学習者の対人関係能力に及ぼす効果について—社会的スキル・対人不安などへの効果および学習スタイルと効果との関連— アカデミア（南山大学紀要 人文社会科学編）, 76, 103-141.
- 中村和彦（2004）．EIAHE'モデルの体験学習機能尺度作成の試み アカデミア（南山大学紀要 人文社会科学編）, 79, 87-121.
- 大塚弥生（2002）．体験学習におけるファシリテーターの介入について—介入の意図と実際の報告 名古屋聖霊女子短期大学紀要, 23, 11-29.
- Palmer, A. B. (1981). Learning cycles: Models of behavioral change. In J. E. Jones, & M. Sashkin (Eds.) *The 1981 Annual Handbook for Group Facilitators*. CA: Pfeiffer & Company. Pp.147-154.
- 首藤敏元（1994）．幼児・児童の愛他行動を規定する共感と感情予期の役割 風間書房
- 鈴木郁子（2005）．共感不全場面における教育相談担当教師の話し手に対する態度—教員養成系大学生および他の教師と比較して— 学校教育相談研究, 15, 4-13.
- 鈴木郁子（2006a）．学校教師と教員養成系大学生の共感性に関する研究—共感体験尺度の作成および信頼性・妥当性の検討— 学校心理学研究, 6, 19-30.
- 鈴木郁子（2006b）．教師の資質向上を目的とした共感研究の必要性 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 53, 85-95.
- 鈴木郁子（2007a）．教師の共感性と応答様式に関する研究 カウンセリング研究, 40, 127-135.
- 鈴木郁子（2007b）．教師の共感性と学校における教師の対人関係との関連—教師対象の質問紙調査から— 学校心理学研究, 7, 3-10.
- 鈴木郁子・菊島勝也（2008）．教員養成系大学生の共感性と5因子性格特性および心理的 well-being との関連—対人的反応性指標・共感体験尺度の妥当性の検討— 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 11, (印刷中).
- 鈴木郁子・和田真雄・村上 隆（2005）．KJ法および多重対応分析を用いた自由記述型応答の数量化 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 52, 135-152.
- 津村俊充（2001）．学校教育にラボラトリー・メソッドによる体験学習を導入するための基本的な理論と実際 体験学習実践研究, 1, 1-10.
- 上地安昭（1990）．学校教師のカウンセリング基本訓練 北大路書房
- 山本智也（2005）．非行臨床から家庭教育支援へ—ラボラトリー・メソッドを活用した方法論的研究 ナカシニヤ出版
- 山口真人・楠本和彦（2003）．学校教育への人間関係トレーニングの応用—人間性教育・教科教育・学校活動・教師の共同・学校カウンセリング— 人間関係研究, 2, 31-82.

（2007年9月28日受稿）

## ABSTRACT

Training for Improving Teachers' Empathy:  
Effects of Sharing Activities in a Laboratory Learning Setting

Ikuko SUZUKI, Ikuko SUGIYAMA, Maki KIRIBAYASHI and Miyako MORITA

A teacher-training program was analyzed in order to improve teachers' "empathy, based on the recognition of individuality," which is one type of mature cognitive empathy. First, psychological studies on teachers' empathy were reviewed and the Laboratory Learning method, a promising teacher training program, was summarized. It was hypothesized that "sharing activities," in which participants shared their feelings and ideas after individually reflecting on the training experience would promote empathy based on the recognition of individuality. Consensus practice, a structured program in Laboratory Learning, was introduced to teachers and students in a teacher-training course. In Study 1, consensus practice was conducted with 52 teachers in a junior and a senior high school, and the effects of sharing activities were assessed. The experimental group that experienced sharing activities reported a deeper understanding of feelings and ideas of other members, compared to the control group that did not experience sharing activities. Results of Study 1 partly supported the contention that consensus practice with sharing activities could improve the teachers' empathy based on the recognition of individuality. Study 2 introduced the same consensus practice to 44 students in a teacher-training course, and investigated the developmental differences between teachers and students. Students' understanding of other members' feelings and ideas were not improved by sharing activities, however, their understanding of themselves were promoted. Results of Study 2 suggest that the effects of sharing activities depend on the developmental stage. The results also suggest that students should be assisted to become more conscious of other members, whereas teachers should be assisted to become more conscious of the self.

Key words: teachers, students, empathy based on the recognition of individuality, Laboratory Learning, sharing activities

現 職 研 修 日 程 表

●ねらい

- ・話し合いをすす中で、お互いにどのようなやりとりをし、どのような影響を受けるかに気づく。
- ・刻々変化する自分の感情をどのように扱い、話し合いの中で生かしているかチャレンジしてみる。

14：00

はじめに

実習 「住宅問題」  
導入

個人決定

グループでの話し合い  
結果発表

(休けい・移動)

ふりかえり用紙記入  
わかちあい

16：30

実習 「住宅問題」

ねらい：

- ・話し合いをすす中で、お互いにどのようなやりとりをし、どのような影響を受けるかに気づく。
- ・刻々変化する自分の感情をどのように扱い、話し合いの中で生かしているかチャレンジしてみる。

<状況・課題>

あなたは、〇〇自動車株式会社の業務部厚生課のメンバーです。

今度、転勤などに伴い社宅が5室空くことになり、入居を希望していた社員の中から同じ部で働く5人の社員とその家族が入居することになりました。それぞれ社宅の入居を長く待っていましたし、自分たちの家庭環境に適した部屋に入居することを強く希望しています。

これから30分間で話し合いをして、厚生課としての決定をし、どの部屋にどの家族が入居するのかを、5人に伝えなければなりません。あなた方は、誰もが納得して入居してもらえようように、最善と思われる決定をするように上司から命ぜられています。

各室き部屋の状況と、それぞれの家族の状況は次のとおりです。



<各部屋の条件>

・5階建て、各階に10世帯が住んでいる。

・エレベーターはなく、階段は南側に一つだけである。

No.	広さ	その他の条件
101	4DK	南側で日当たりはよい。庭つき。
209	3DK	北側で日当たりはよくない。静か。
306	3DK	同隣に小さい子供がいてうるさい。
401	2DK	南側で日当たりはよい。
510	3DK	北側で日当たりはよくない。静か。つきあいのよい夫婦が隣に住んでいる。

<入居予定者の家族状況>

横山一郎 部の中では部長代理や、数名の上司に次ぐ立場にいます。今度、社宅に入居できることになった5人の中では、勤続年数も一番長く、周りからの信頼も厚いです。今住んでいる家は一戸建てで庭があり、唯一の趣味である庭木には強い執着を持っています。それに2人の子供達も大きくなり、特に高3の長男の大学入試のための勉強部屋が欲しく、部屋数が多いことも強く希望しています。

鶴田秋雄 一階に入居することを強く希望しています。というのも、結婚以来住んでいる公団アパートは6階ですが、7階に住んでいる家の子供が騒がしくて仕方がないのです。娘は中3で高校受験をめざして勉強しなければなりません。また、何よりも大変なのは、妻の足が不自由なため毎日病院に通わなければならないし、また買い物にも行かなければなりません。この機会に何とか妻の苦勞を少しでも軽くしてやりたいと切に願っています。

座間春雄 今まで住んでいた環境のよい条件を、できるだけ維持していきたいと思っています。というのも今住んでいるところは静かで日当たりのよい川べりで、小さい子供の遊び場にも事欠きませんでしたし、部屋数も4DKで大変満足していました。ただ家賃が非常に高いので社宅を申し込んだのです。小さい子供が3人いることから、社宅の上階は危ないので避けたいし、ともかく今の環境に近いところを確保したいと思っています。

追川三郎 現在通勤に2時間近くかかる町の民間アパートに住んでいます。社宅に入居できることになり新妻も大喜びです。今住んでいるアパートは隣人の声も聞こえたりするので、一日も早く引越したいと考えています。ただ、心配なのは妻が高所恐怖症であることで、3階以上になればどうしようかと考えています。1階か2階を強く望んでいます。

村上五郎 妻が2ヵ月後に出産をひかえ、楽しく暮らしています。社宅への入居も決まり、二重の喜びで家族は湧いています。現在は民間の4LDKの借家に住んでおり、両親と同居しています。現在の悩みとしては、妻と母親の仲がうまくいっていないことです。別居は考えられない状況なのです。

付録 研修における配布資料 4

<課題シート>

1. 厚生課のメンバーのひとりとして、あなたはどの家族がどの部屋に入居するのがよいと考えますか。部屋番号の隣に社員の名前を記入してください。理由の欄には、あなたの考えを簡単にメモしてください。

部屋番号	社員名	理由
101		
209		
306		
401		
510		

2. 次に、グループでよく話し合って、各部屋に入居する家族を決定してください。このとき、できるだけお互いに納得のいくまで話し合いをしてみてください。多数決やじゃんけんなどの方法はとらず、一人ひとりの考えを大事に扱って、考えを理解しあった上で話し合いを進めてください。

	自 分					グループ 決 定
101						
209						
306						
401						
510						

- 27 -

実習「住宅問題」ふりかえり用紙1

1. あなたは a. どの程度、自分の気持ちや意見を言えましたか？

1 2 3 4 5 6

言えなかった 充分言えた

(理由)

- b. どの程度、他のメンバーの意見を聞きましたか？  
(理由)

1 2 3 4 5 6

聞けなかった 充分聞けた

(理由)

- c. どの程度、グループに参加したと思いますか？ (理由)

参加しなかった 充分参加した

2. この話し合いの中であなたが

- a. 試みたことは何ですか？（具体的に）

- b. それらがグループや他のメンバーにどのように影響していたと思いますか。

3. この話し合いの中で、自分やメンバーの、感情や行動について気づいたこと感じたことはどんなことですか。

自 分

## ふりかえり用紙2

この用紙は回収させていただきます

- この実習を通して、

1. 自分と異なる意見がどのくらいありましたか。(どのような点で)

1 2 3 4 5 6  
なかつた おおいにあった

2. 異なる意見をどのくらい受け入れることができたか。(どのような点で)

1 2 3 4 5 6  
できなかった おおいにできた

3. メンバーの気持ちにどのくらい気づけましたか。(どのような点で)

1 2 3 4 5 6  
できなかった おおいにできた

4. 自分自身について新たに気づいたことはありますか。(どのような点で)

1 2 3 4 5 6 おおいにあった  
なかった