

共感性を高める教育的介入プログラム

—— 介護福祉系の専門学校生を対象とした効果検証 ——

西村 多久磨* 村上 達也** 櫻井 茂男**

本研究では、共感性を高めるプログラムを開発し、そのプログラムの効果を検討した。また、プログラムを通して、社会的スキル、自尊感情、向社会的行動が高まるかについても検討した。介護福祉系専門学校に通う学生を対象に実験群 17 名（男性 6 名、女性 11 名；平均年齢 20.71 歳）、統制群 33 名（男性 15 名、女性 18 名；平均年齢 19.58 歳）を設けた。プログラムを実施した結果、共感性の構成要素とされる視点取得、ポジティブな感情への好感・共有、ネガティブな感情の共有については、プログラムの効果が確認された。具体的には、事前よりも事後とフォローアップで得点が高いことが示された。さらに、これらの共感性の構成要素については、フォローアップにおいて、実験群の方が統制群よりも得点が高いことが明らかにされた。しかしながら、他者の感情に対する感性については期待される変化が確認されず、さらには、社会的スキル、自尊感情、向社会的行動への効果も確認されなかった。以上の結果を踏まえ、今後のプログラムの改善に向けて議論がなされた。

キーワード：共感性、向社会的行動、自尊感情、社会的スキル、準実験研究

問題と目的

内閣府(2014)によると、現在、総人口に占める 65 歳以上の人口の割合は 23.3%であり、我が国は超高齢社会を迎えた。そのため、介護福祉士や看護師などの高齢者を支援する対人援助職の社会的重要性は、極めて高くなった。そして、このような対人援助職に求められる能力のひとつに共感性が挙げられる(Reynolds & Scott, 1999; 吉岡, 2011)。

共感性とは、他者の経験について、ある個人が抱く反応を扱う 1 組の構成概念であり(Davis, 1983)、認知的側面と感情的側面から構成されるものとして捉えられている。共感性の認知的側面とは、他者の内面についての推測や想像することなどを指し、感情的側面は、他者の感情状態を同じように経験することを指す。また、共感性は介入によって高めることができるとされ(Reynolds & Scott, 1999)、共感性を高めるための教育的介入プログラムの開発が必要とされている。

対人援助職に対する共感性を高める取り組みおよび

プログラムの開発について、これまで、いくつかの報告がなされている。例えば、Ansel (2006) は、看護師を対象に、一般的な人の立場に自分を置き換え、相手の問題を把握するセッションを行った。そして相手が抱えている問題をどのように考え感じているのかについて理解するセッションを通して、看護師の共感的なスキルの向上を促したことを報告している。また、Shapiro, Morrison, & Boker (2004) は、医学部の大学生を対象に、様々なスキットを読み、その内容を理解したり、自分の身に起こったこととして同一視したりする共感性の認知的側面を高めるトレーニングを行うことにより、共感性の感情的側面も高まったことを報告している。さらに、Nosek, Gifford, & Kober(2014) は、看護学生を対象に、非暴力コミュニケーション(nonviolent communication)の訓練を行った結果、学生の共感性が高まったことを報告している。他にも、Wikström (2003) は、健康科学を専攻する学生を対象に、エドヴァルド・ムンクの“The Sick Girl”の絵を教材に、学生たちに共感性について議論させることによって、共感性が高まったことを報告している。

これらの取り組みの理論的基盤になっているのは、共感性が個人内でどのような過程を経て発現するのかを説明する、共感性のプロセスに関する研究群である。例えば、Feshbach & Roe (1968) の共感過程モデルで

* 東京大学
〒113-0033 東京都文京区本郷 7-3-1
e-mail : nishimu@p.u-tokyo.ac.jp
日本学術振興会

** 筑波大学

は、共感性は認知的側面(感情の認知や役割取得)、感情的側面(感情の共有)を経て、共感的反応表出につながるということが論じられている。また、Davis (1994 菊池訳 1999) が提案した共感性の組織化モデルにおいては、共感性は先行条件(生物学的能力・学習歴・状況の働きなど)、認知過程(視点取得など)、感情的結果(共感的関心など)を経て、対人的な結果(援助行動など)として発露されると考えられている。

ところで、これまでの共感性研究では、他者の悲しみや苦痛などのネガティブな感情に比重が置かれていたが、近年、他者の喜びなどのポジティブな感情に対する共感性が注目され始めている(Sallquist, Eisenberg, Spinrad, Eggum, & Gaertner, 2009)。我が国において、ポジティブな感情に対する共感性に積極的に着目した研究として、葉山・植村・萩原・大内・及川・鈴木・倉住・櫻井(2008)が挙げられる。彼らは、Davis (1994 菊池訳 1999)の組織化モデルを踏まえ、ポジティブな感情に対する共感性を構成要素に組み込み、共感性プロセスモデルを提案した(Figure 1)。

このモデルでは、まず共感性の認知的側面として“他者の感情に対する敏感性”(他者の感情に関心を持ち、敏感に察知する傾向)と“視点取得”(他者の視点に立って物事を考える傾向)が想定された。また感情的側面として“ポジティブな感情の共有”(他者のポジティブな感情と同じ感情を持つ傾向)と“ネガティブな感情の共有”(他者のネガティブな感情と同じ感情を持つ傾向)、それらに続いて“ポジティブな感情への好感”(他者のポジティブな感情に対する他者指向的反応を持つ傾向)と“ネガティブな感情への同情”(他者のネガティブな感情に対する他者指向的反応を持つ傾向)が想定された。そして、他者の感情に対する敏感性が視点取得に先行し、全体的に認知的側面が感情的側面に影響を及ぼすことが仮定された。

葉山他(2008)の共感性プロセスモデルの有用な点は、介入可能性に考慮したモデルであるという点である。この共感性プロセスはDavis (1994 菊池訳 1999)の共感性の組織化モデルを参考に作成され、Davis (1994 菊池訳 1999)や葉山他(2008)を踏まえれば、認知的側面から感情的側面という流れで各共感性の要素をトレ

ニングすることによって、個人内の共感性発現のメカニズムに沿った介入が可能になると考えられる。そして、この認知的側面から感情的側面へのトレーニングの展開は、従来のプログラムの構成と矛盾しない(e.g. Fechtbach, 1978)。

また、櫻井・葉山・鈴木・倉住・萩原・鈴木・大内・及川(2011)は、他者のネガティブな感情に対する共感性が高いことに加えて、他者のポジティブな感情に対する共感性も高いことが向社会的行動の高さと関連することを報告している。さらに、植村・萩原・及川・大内・葉山・鈴木・倉住・櫻井(2008)は、他者のポジティブな感情に対する共感性を促進することが、向社会的行動につながることを示している。以上のことは、他者のネガティブな感情に対する共感性だけでなく、他者のポジティブな感情に対する共感性を高めることによって、他者が示す様々な感情に対して適切に反応できるようになるだけでなく、向社会的な思いやり行動までも促進させる成果が期待できることを意味している。加えて、櫻井他(2011)や村上・西村・櫻井(2014)は、他者のポジティブな感情に対する共感性が攻撃行動の抑制に一定の効果を持つことを示している。つまり、ポジティブな感情への共感性を高めることにより、近年、問題視されている対人援助職に従事する者の被援助者への暴力や虐待といった問題の予防にも繋がると考えられる。これらの成果は、まさしく対人援助職に従事する看護師や介護士に必要とされるであろう。

以上の議論を踏まえ、本研究では、葉山他(2008)の共感性プロセスモデルに基づき、共感性を高めるプログラムを開発し、その効果の検討を目的とする。プログラムの効果検証の対象となるのは、介護福祉科に在籍する専門学校の1年生である。彼らには介護実習の経験はない。

プログラムの内容は、認知的側面から感情的側面へのトレーニングを行うもので、社会的スキルトレーニングや構成的グループエンカウンター、アンガーマネジメントプログラムを参考に作られた(プログラムの内容についてはTable 1, 参考にした資料についてはAppendix 1を参照のこと)。このプログラムで強調したい特徴を

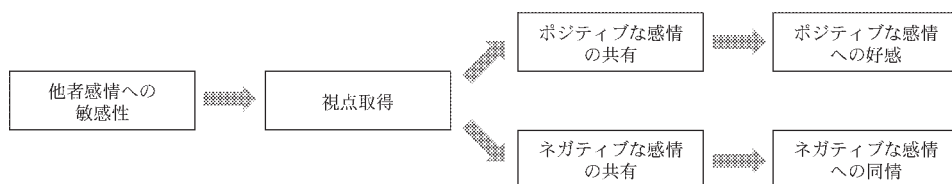


Figure 1 葉山他(2008)の共感性プロセスモデル

Table 1 プログラムの内容

エクササイズ	内容	ねらい
セッション 1		
共感性の講義 (ガイダンス)	共感性について説明し、プログラムの目的を理解する	プログラムへの動機づけを高める
ひたすらジャンケン	制限時間内に多くの人とジャンケンをする	アイスブレイキング
なんでもバスケット	お題に該当した場合に席を移動する	参加者間の関係づくり
グループづくり・自己 (他者) 紹介	グループで自己紹介・他者紹介をする	ルール・マナーの共有
受容と拒否のロールプレイ	上手な聞き方と下手な聞き方をロールプレイする	
セッション 2		
感情語のリストを作ろう	知っている感情を書き出し、グループで感情のリストを作成する	感情の種類・多様さを知る
感情識別トレーニング	顔写真を提示し、写真の人物の感情を推測する	他者感情への感性を高める
セッション 3		
ビニール袋の使い道	ジェスチャーや顔の表情から相手の意図を読み取る	相手の伝えたいことを推測する
映画鑑賞	映画に出てくる少年の立場に自分を置き換え、映画を見る	他者の視点に立ち、相手の気持ちを理解できるようにする
ロールレタリング (ホームワーク)	ある人物になったつもりで自分宛に手紙を書いてみる	
セッション 4		
ひたすらあいこ	制限時間内に多くの人とジャンケンをし、あいこになった数を競う	アイスブレイキング 参加者間の関係づくり
バースデイライン・グループ作り	言葉を使わず、身振り手振りで誕生日を伝え、順番に並ぶ	相手の意図を読み取る 感情の共有を体験する
カムオン	参加者全員が他のグループの代表者にジャンケンを挑む	
表情模倣	提示された感情を表す表情を作り、推測したり模倣したりする	模倣を通して感情の共有を図る
セッション 5		
ネガティブ場面でかける言葉	ネガティブな仮想場面に対して、温かい・冷たい言葉かけを考える	相手の状態を理解し、どのような言葉かけをすれば、相手が喜ぶかもしくは悲しくなるかを考える
演習 I (ロールプレイ)	2人組を作り、温かい言葉かけを実践してみる	
物語を完成させよう I	ネガティブな場面の物語を提示し、吹き出しの言葉を考える	
リーダーの自己開示 I	リーダーのネガティブな経験についての話を聞く	感情の共有、同情を経験してみる
参加者同士の自己開示 I	ネガティブな経験について、参加者同士で自己開示しあう	感情の共有、同情を経験し、さらに相手から共感され、受容されるという経験をしてもらう
セッション 6		
ポジティブ場面でかける言葉	ポジティブな仮想場面に対して、温かい・冷たい言葉かけを考える	相手の状態を理解し、どのような言葉かけをすれば、相手が喜ぶかもしくは悲しくなるかを考える
演習 II (ロールプレイ)	2人組を作り、温かい言葉かけを実践してみる	
物語を完成させよう II	ポジティブな場面の物語を提示し、吹き出しの言葉を考える	
リーダーの自己開示 II	リーダーのポジティブな経験についての話を聞く	感情の共有、好感を経験してみる
参加者同士の自己開示 II	ポジティブな経験について、参加者同士で自己開示しあう	感情の共有、好感を経験し、さらに相手から共感され、受容されるという経験をしてもらう

挙げるならば以下の3つである。第1に、感情的側面へのトレーニングに際し自己開示を行うために、参加者の人間関係の向上を意図するエクササイズを多く取り入れていること、第2に、参加者同士の感情経験を促進させるために、プログラムの実施者であるリーダーおよび参加者の自己開示を重視していること、第3に、共感をするという経験だけでなく、共感されるという経験によって、効果の定着を図っていること、

である。3点目については、小野・田頭 (2005) が指摘しているように、他者から共感されたという経験を通して、共感性が高まりやすくなると考えられたからである。他者から共感された経験があると、その経験に基づき、他者の気持ちや状況を適切に理解しやすくなるものと予想される。

プログラムは、6つのセッションから構成され、各セッションにはそれぞれ目標が設定されている。セッ

セッション1とセッション4では主にアイスブレイキングと人間関係作りおよびルールの確認, セッション2では他者の感情に対する感受性の向上, セッション3では視点取得の向上, セッション5ではネガティブ感情の共有および同情的向上, セッション6ではポジティブ感情の共有および好感の向上であった。また, 各セッションの最後には, シェアリングの時間を設け, 参加者の感情交流を促した。

また, プログラムの効果検証にあたっては, 共感性だけでなく, 自尊感情, 社会的スキルおよび向社会的行動にも着目した。渡辺(2005)は, 役割取得理論に基づく共感性を育む体験的道德教育プログラムを開発し, その結果として児童の社会的スキルが高まったことを報告しているが, 本研究においてもプログラムを経験することによって, 共感性が高まり他者と上手に関われるようになることが期待される。そのため, プログラムの副次的効果として, 社会的スキルの向上が期待される。また, プログラムには, 自分の経験を他者から受容, 共感されたりするエクササイズを設けており, 他者に受け入れられることを通して自尊感情が高まることも期待される。さらに, Batson(1991)は, 被援助者の苦しみや辛さを想像することによって, 首藤(1994)は, 向社会的行動をした後の相手のポジティブな感情を予測することによって, 向社会的行動は促進され得ることを指摘している。これらのことから, 本プログラムの実施後, 現実場面で援助を求めている人に出会った際に, 向社会的行動が行われやすくなることも予想される。Feshbach & Feshbach(2009)は, これまでの共感性の介入研究の課題として, 共感性以外の変数による成果が報告されることが少ないことを指摘しており, 上記の取り組みは, この考えに 대응するものである。

これらを踏まえ, 本研究では, プログラムの開発に伴い, 以下の2つの仮説を検討した。

仮説1: プログラム実施後, 参加者の共感性は高まるであろう。

仮説2: プログラム実施後, 参加者の自尊感情および社会的スキル, 向社会的行動は高まるであろう。

プログラムの効果検証にあたり, 本研究では準実験デザインによる計画を立てた。プログラムを受ける実験群と統制群が設定され, 事前(pre), 事後(post), フォローアップ(follow up: 1ヶ月後)の3時点を用いてプログラムの効果を測定する¹。

方 法

参加者

介護福祉科に在籍する専門学校の1年生を対象とした。この学年は2クラスから構成されており, そのうち20名が在籍するクラスを実験群, 36名が在籍するもう1つのクラスを統制群とした。プログラムへの参加および効果測定に用いた質問紙への回答が得られた学生を分析の対象とし, 最終的に, 実験群は17名(男性6名, 女性11名, 平均年齢20.71歳(SD=6.44)), 統制群は33名(男性15名, 女性18名, 平均年齢19.58歳(SD=4.63))となった²。なお, プログラムは, 本論文の第一筆者により“対人関係論”という授業の中で実施された。

研究全体のスケジュールおよびプログラムの日程

研究全体のスケジュールをFigure 2に示した。プログラムは5月中旬から下旬にかけて3日間にわたり実施された。1セッションは約50分から60分であった。1日目にセッション1からセッション3が行われ, 1週間空けてセッション4とセッション5が, そしてその翌日にセッション6が実施された。途中, 1週間の間があるが, ホームワークを課し, プログラムで学習した内容を忘れさせないようにした。ホームワークの内容は, 資料の登場人物の立場を踏まえ, その人物に手紙を書くという共感性の認知的側面をトレーニングするものであった。セッション6が終了した後, 休憩をはさみ事後調査が実施された。所要時間は約20分であった。

効果検証の方法およびその内容

本研究では, 質問紙調査によりプログラムの効果検証を行った。質問紙調査は実験群と統制群ともに同時期に実施され, 事前調査が4月の中旬, 事後調査が5月の下旬, そしてフォローアップ調査が6月下旬に行われた。質問紙の内容は以下の通りであった。

(1) **共感性** 共感性の認知的側面については, 葉山

¹ 看護生に対する共感性トレーニングをレビューしたBurnero, Lamont, & Coates(2010)は, 効果検証の期間が長すぎると様々な要因が影響してしまい, その効果が検出されにくくなることを述べている。また, 風岡・川守田(2005)は臨床実習によって共感的な配慮が高まる可能性について指摘している。本研究で対象となった介護の専門学校生は7月上旬に介護実習が組まれていた。介護実習による影響を可能な限り排除するため, フォローアップのタイミングを6月に設定し, 効果測定の期間を短く設定した。

² 実験群と統制群の男女の割合について, 差がないかを確認するために χ^2 検定を行った。その結果, $\chi^2(1)=0.48$ ($p=0.56$)であり, 統計的な差は見られなかった。

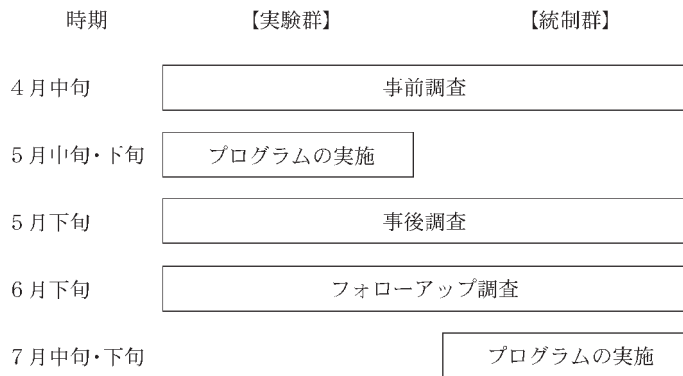


Figure 2 本研究全体のスケジュール

他(2008)から“他者の感情に対する敏感性”(例:人の心の動きに気を配る方だ)と“視点取得”(例:相手の立場になって、その人のつらい気持ちを理解するようにしている)を用いた。共感性の感情的側面については櫻井他(2011)の共感的感情反応尺度を用いた。この尺度は、“ポジティブな感情への好感・共有”(例:成功して嬉しそうの人を見ると、祝いたい気持ちになる)と“ネガティブな感情の共有”(例:相手が不安を感じていると、自分も同じ気持ちになる)、“ネガティブな感情への同情”(例:困っている人がいると、かわいそうだと思う)の3因子から構成されるものである。5段階評定(1:まったくあてはまらない, 2:あまりあてはまらない, 3:どちらともいえない, 4:ややあてはまる, 5:よくあてはまる)で回答を求めた。

(2) **自尊感情** 山本・松井・山成(1982)の自尊感情尺度を用いた(例:少なくとも人並みには、価値のある人間である)。5段階評定(1:あてはまらない, 2:ややあてはまらない, 3:どちらともいえない, 4:ややあてはまる, 5:あてはまる)で回答を求めた。

(3) **社会的スキル** 菊池(1988)のKiSS-18を用いた(例:他人と話をしている、あまり会話が途切れない方ですか)。5段階評定(1:いつもそうでない, 2:たいていそうでない, 3:どちらともいえない, 4:たいていそうだ, 5:いつもそうだ)で回答を求めた。

(4) **向社会的行動** 菊池(1988)の向社会的行動尺度を用いた(例:列に並んでいて、急ぐ人のために順番を譲る)。5段階評定(1:したことがない, 2:1度したことがある, 3:数回したことがある, 4:しばしばした, 5:いつもした)で回答を求めた。

(5) **プログラムの評価** プログラムの全体的な評価を尋ねるために、“このプログラムに参加して、新しい発見があった(発見)”, “このプログラムは実践に役に立

つと思った(有効度)”, “このプログラムに参加して良かった(満足度)”の3つの項目を用意した。各項目に対して、7段階評定(1:全くそう思わない, 2:そう思わない, 3:あまりそう思わない, 4:どちらともいえない, 5:少しそう思う, 6:そう思う, 7:とてもそう思う)で回答を求めた。

(6) **プログラムの目標達成度のチェック** 各エクササイズに設定された目標を参加者が達成したかどうかを確認するために、15項目からなるチェックリストを作成した(例:“ひたすらジャンケン”や“なんでもバスケット”を通して、緊張感が和らいだ)。各項目に対して、7段階評定(1:全くあてはまらない, 2:あてはまらない, 3:あまりあてはまらない, 4:どちらともいえない, 5:少しあてはまる, 6:あてはまる, 7:とてもあてはまる)で回答を求めた。

(7) **プログラムの感想** プログラムを受けた感想について記述を求めた。教示は“プログラム全体を通しての感想などがありましたら書いてください”であった。

なお、プログラムの評価、プログラムの目標達成度のチェック、プログラムの感想については実験群の事後調査においてのみ、実施された。

倫理的配慮

プログラムの実施にあたっては、各担任にプログラムの趣旨と目的を説明し、実施の許可を得た。実験群に対してはプログラムへの参加は授業時間に実施されるものの強制されるものではないことを説明し、また参加しないことで成績が下がるなどの不利益を被ることがないことを伝えた。そして、参加しない場合は、実践者の手伝いをしてもらうことを提案した。エクササイズ中に心理的抵抗を感じた場合には、適宜休憩をとって良いこととし、臨床心理士の資格を有する者をスタンバイさせた。統制群に対しては、7月中旬に同

様のプログラムを実施し、教育的配慮を行った。

質問紙については、回答者の自由を保障し、回答したくない場合は、そのまま回答しなくても良いこととした。また計3回の質問紙を照合するために、学籍番号の下5桁と誕生日の日のみの記入を求めたが、プライバシーの保護に努めることを口頭で伝え、倫理的配慮に努めた。

結 果

効果検証で用いた尺度の信頼性係数

各尺度の信頼性を確認するために、Cronbachの α 係数を各時点で算出した。その結果、他者の感情に対する感受性は.66から.83、視点取得は.76から.84、ポジティブな感情への好感・共有は.89から.94、ネガティブな感情の共有は.74から.90、ネガティブな感情への同情は.80から.89、自尊感情は.77から.83、社会的スキルは.83から.86、向社会的行動は.88から.92であった。一部の尺度の信頼性係数が低かったが、本研究では、一定の信頼性が確認されたものと判断し、以下、加算平均得点を尺度得点として分析を行った。

プログラムの目標達成度

各エクササイズにおいて参加者が目標を達成したかどうかを確認するために、15個の評価項目に対して、検定値を理論的中間値の4とする1サンプルの t 検定を実施した。結果をTable 2に示した。すべての項目において5%水準で有意に高い値が得られた。

プログラムの効果

プログラムの効果を検討するために、群(実験群, 統制群)と時期(事前, 事後, フォローアップ)を独立変数、共感性、自尊感情、社会的スキル、向社会的行動を従属変数とする2要因混合計画の分散分析を行った。結果をTable 3に示した。ベースラインについては、すべての変数で差は見られず、両群間で同様の条件が整っていたことが示された。

次に、プログラムの効果について述べる。まず、共感性については、ポジティブな感情への好感・共有、ネガティブな感情の共有、ネガティブな感情への同情において5%水準で交互作用が有意であり、視点取得においては10%水準で交互作用が有意であった。そこで多重比較(Ryan法)を行った結果、視点取得については、実験群で事前よりも事後とフォローアップでの得点が高くなり、フォローアップで実験群の方が統制群よりも得点が高かった。ポジティブな感情への好感・共有については、実験群で事前と事後、事前とフォローアップの差が見られ、得点が高くなったことが示された。また、事後とフォローアップで実験群の方が統制群よりも得点が高かった。ネガティブな感情の共有については、実験群で事前よりも事後の得点が高くなり、フォローアップでもその効果が維持された。また、フォローアップで実験群の方が統制群よりも得点が高かった。ネガティブな感情への同情については、実験群において得点の向上は確認されなかったが、事後とフォ

Table 2 プログラムの目標達成度の検討：検定値4に対する1サンプルの t 検定の結果

No.	項目例	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> -value
1	“ひたすらジャンケン”や“なんでもバスケット”を通して、緊張感が和らいだ	6.12	0.70	12.53**
2	“自己紹介”や“受容と拒否のロールプレイ”では、他人と接する際のマナーを再確認した	6.00	1.06	7.77**
3	“感情語のリストを作ろう”では、人の感情の多様性を認識することができた	6.12	0.86	10.18**
4	“感情識別トレーニング”を通して、他人の感情を意識するようになった	6.35	0.61	16.00**
5	“ビニール袋の使い道”では、グループのメンバーの意図したジェスチャーを読み取ろうとした	6.12	0.70	12.53**
6	“映画鑑賞”では、少年や母親の立場に立って、それぞれの考えや気持ちを読み取ろうとした	6.88	0.33	35.87**
7	“ロールレタリング”では、送り主の考えや気持ちを読み取り、返事を書くことができた	6.35	0.79	12.34**
8	“ひたすらあいこ”、“バースデライズ”、“カムオン”を通して、緊張感が和らいだ	5.65	0.86	7.88**
9	“カムオン”を通して、チームのメンバーと一体感を感じる事ができた	6.53	0.72	14.54**
10	“表情模倣”では、他人と同じ感情を共有し合えた	6.18	0.64	14.11**
11	“表情模倣”では、他人の感情を共有することの難しさを学べた	6.18	0.81	11.09**
12	“ネガティブ場面でかける言葉”を通して、ネガティブ場面における言葉がけの仕方について学べた	6.71	0.69	16.26**
13	“ネガティブ場面でかける言葉”では、他人のネガティブな感情を共有し、同情することができた	6.59	0.62	17.26**
14	“ポジティブ場面でかける言葉”を通して、ポジティブ場面における言葉がけの仕方について学べた	6.24	0.66	13.88**
15	“ポジティブ場面でかける言葉”では、他人のポジティブな感情を共有し、好感を持つことができた	6.35	0.61	16.00**

注) ** $p < .01$

Table 3 プログラムの効果

	実験群 (n=17)			統制群 (n=33)			F-value		
	pre	post	fw-up	pre	post	fw-up	group	time	interaction
他者の感情に対する感性	4.08 (0.53)	4.12 (0.41)	4.11 (0.55)	3.87 (0.50)	3.93 (0.55)	3.81 (0.71)	3.69 <i>n.s.</i>	0.21 <i>n.s.</i>	0.16 <i>n.s.</i>
視点取得	3.70 (0.58)	4.02 (0.37)	4.04 (0.69)	3.72 (0.55)	3.78 (0.61)	3.56 (0.65)	3.77 [†]	1.78 <i>n.s.</i>	3.01 [†] 【実】 pre<post, fw-up; 【fw-up】 統<実
ポジティブな感情への好感・共有	4.03 (0.64)	4.46 (0.46)	4.36 (0.68)	4.05 (0.57)	4.01 (0.59)	3.88 (0.70)	4.96*	1.67 <i>n.s.</i>	3.43* 【実】 pre<post, fw-up; 【post】 【fw-up】 統<実
ネガティブな感情の共有	3.36 (0.68)	3.87 (0.67)	3.89 (0.70)	3.51 (0.58)	3.50 (0.73)	3.39 (0.84)	1.93 <i>n.s.</i>	2.95 [†]	5.02** 【実】 pre<post, fw-up; 【fw-up】 統<実
ネガティブな感情への同情	3.84 (0.41)	4.09 (0.39)	4.18 (0.57)	4.03 (0.69)	3.72 (0.86)	3.72 (0.87)	1.87 <i>n.s.</i>	0.06 <i>n.s.</i>	3.88* 【post】 【fw-up】 統<実
自尊感情	2.87 (0.53)	2.87 (0.68)	3.08 (0.62)	2.59 (0.57)	2.79 (0.55)	2.82 (0.63)	2.29 <i>n.s.</i>	2.29 <i>n.s.</i>	0.58 <i>n.s.</i>
社会的スキル	3.23 (0.60)	3.42 (0.44)	3.30 (0.51)	3.12 (0.42)	3.16 (0.45)	3.13 (0.43)	2.03 <i>n.s.</i>	2.26 <i>n.s.</i>	0.91 <i>n.s.</i>
向社会的行動	3.00 (0.60)	2.94 (0.78)	3.02 (0.59)	2.57 (0.74)	2.59 (0.78)	2.65 (0.66)	3.78 <i>n.s.</i>	0.69 <i>n.s.</i>	0.19 <i>n.s.</i>

注1) fw-up=follow up

注2) () は標準偏差 ***p*<.01, **p*<.05, †*p*<.10

ローアップで実験群の方が統制群よりも得点が高かった。なお、他者の感情に対する感性、自尊感情、社会的スキル、向社会的行動については得点の変化は見られなかった。効果の確認された視点取得、ポジティブな感情への好感・共有、ネガティブな感情の共有およびネガティブな感情への同情の得点の変化については Figure 3, Figure 4 に示した。

プログラムの評価

プログラムの評価を確認するために作成した、発見、有効度、満足度の各項目の平均値(標準偏差)は、順に、

6.12 (0.68), 6.63 (0.63), 6.53 (0.72) であった。これらの3項目について、検定値を理論的中間値の4に設定し、1 サンプルの *t* 検定を行った結果、発見 (*t*=12.53, *p*<.01), 有効度 (*t*=16.71, *p*<.01), 満足度 (*t*=14.54, *p*<.01)のすべての項目で、1%水準で有意に高い値が得られた。

プログラムの感想

原田・渡辺(2011)を参考に、“他者への気づき”, “自己への気づき”, “関係作り”, “実践意欲”, “満足感”, “新たな学び”, “困難” というカテゴリを設定し, 参

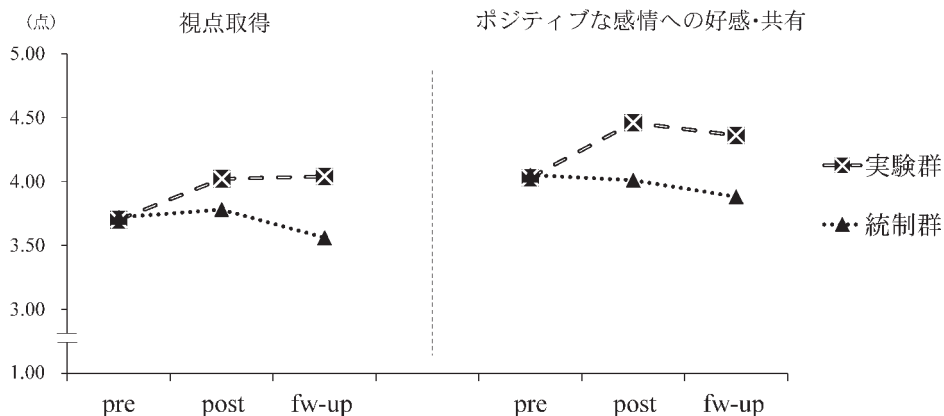


Figure 3 視点取得とポジティブ感情への好感・共有の変化

注) fw-up=follow up

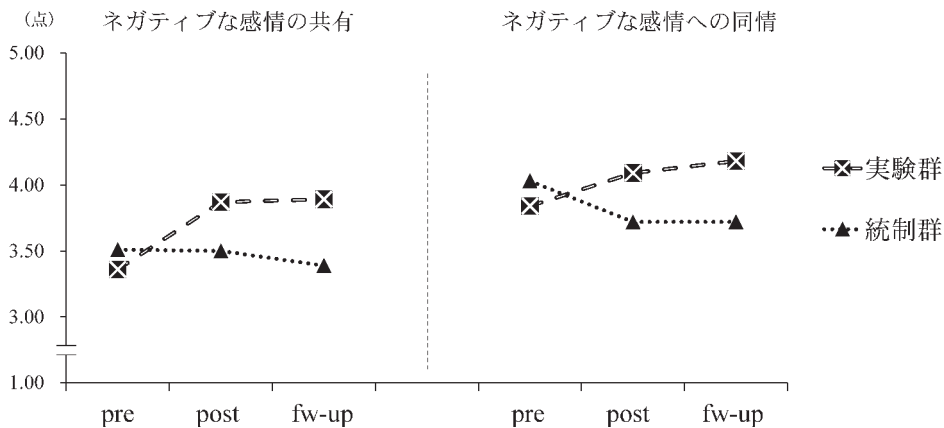


Figure 4 ネガティブな感情の共有とネガティブな感情への同情の変化

注) fw-up=follow up

Table 4 プログラムの感想

カテゴリ	記述数	記述の内容 (一部)
他者への気づき	6	“物語りを完成させよう”は、とても簡単だったが、一人ひとり冷たい印象をもつ言葉や温かい印象をもつ言葉が少しずつ違っていて勉強になった。
自己への気づき	8	昔から楽しいことが大好きで、嫌なことには目をつぶってきたので、ネガティブな感情がとても苦手だということを再確認しました。
関係作り	4	みんなとゲームをすることが、とても楽しかったし、クラス全体の雰囲気良かった気がするのよってよかったと思う。
実践意欲	4	これからは人の感情に意識をむけて、適した対応ができるようになりたいと思います。
満足感	11	大変なことや難しいと思うことはあったけど、それ以上におもしろく楽しかった。
新たな学び	5	ポジティブ場面やネガティブ場面での言葉がけでは、その人の気持ちをどれだけ理解してあげて話してあげるのかというの学ぶことができ、とても勉強になりました。
困難	4	サイコロトークンなどでは自分が口下手なことを再確認させられたので、もう少し頑張っていこうと思った。

加者の感想の内容について分類した。第一筆者と心理学を専門とする大学院生の計2名の評定の結果、 k 係数は.75であった。一致しなかった内容については、第二筆者を交え協議し、最終的な合意を得た。最終的に最も多く見られた感想のカテゴリは“満足感(11個)”であった。その他、“自己への気づき(8個)”, “他者への気づき(6個)”, “新たな学び(5個)”, “関係作り(4個)”, “実践意欲(4個)”などの肯定的な感想も見られた。一方、否定的なカテゴリである“困難(4個)”に該当する記述も見られた³。記述例をTable 4に示した。

考 察

本研究では、葉山他(2008)の共感性プロセスモデルに基づき、共感性を高めるプログラムを開発し、その

³ “困難”に関する内容を書いた参加者に対しては、翌週、第一筆者が個別に面接を行い、心的ケアに努めた。

効果を検討した。また、プログラムにより、自尊感情や社会的スキル、向社会的行動も高まるかどうかを検討した。

まず、実施されたプログラムについて、15個の評価項目すべてが、理論的中央値よりも1%水準で有意に得点が高かった。このことから、各セッションで設定された目標が達成されていたことが明らかにされた。

次に、プログラムの効果について、2要因混合計画による分散分析を実施した結果、ポジティブな感情への好感・共有については、実験群においてプログラム実施後に得点の上昇が認められ、事後とフォローアップにおいて統制群よりも得点が高いことが確認された。また、視点取得とネガティブな感情の共有については、実験群において、事前よりも事後とフォローアップの得点が高くなり、さらにフォローアップで統制群よりも得点が高いことが確認された。これらのことから、

視点取得、ポジティブな感情への好感・共有、そしてネガティブな感情の共有については、プログラムによって高まったことが示された。ネガティブな感情への同情については、実験群において得点の上昇は確認されなかったが、統制群よりも実験群の方が事後とフォローアップで得点が高いことが示され、プログラムの一定の効果が確認されたと解釈できる。ただし、他者の感情に対する感性については、得点の変化が確認されなかった。このことから仮説1は、概ね支持されたといえる。他者の感情に対する感性が高まらなかった理由としては、本プログラムでは緊張緩和を目的としたエクササイズを取り入れたために、参加者間に慣れが生じてしまったことが一因として考えられる。さらに、他者の感情に対する感性は、困っている人に気づくといった自発的な要素であり、本プログラムのように課題が確定しており、与えられているような状況では、感性が発揮されなかった可能性もある。

自尊感情と社会的スキル、向社会的行動については、本プログラムにより高まることは確認されず、仮説2は支持されなかった。自尊感情については、社会的スキルなどの行動面の変化が確認されなかったために変化が見られなかったものと考えられる。またプログラム中に、自身のネガティブな経験を開示した後、他者から受容、共感される場面を設けたが、それが自分をみじめな気分させることにつながり、自尊感情が高まらなかったことも考えられる。プログラムの感想にそのような記述はなかったが、こうした要因が自尊感情の高まりを妨げた可能性がある。社会的スキルについては、本プログラムは共感性の要素を高めることを目的としていたため、具体的なターゲットスキルを提示しなかったことが一因として考えられる。通常、社会的スキルトレーニングではターゲットとなる社会的スキルが提示され、それをモデリングやリハーサル、フィードバックを通して、強化していく。しかし、本プログラムでは共感性の向上に比重が置かれていたため、社会的スキルの向上は見られなかったものと考えられる。向社会的行動についても、本プログラムにより高まることは確認されなかった。共感性と向社会的行動との関連については多くの研究 (Eisenberg, Carlo, Murphy, & Van Court, 1995; Eisenberg, Guthrie, Cumberland, Murphy, Shepard, Zhou, & Carlo, 2002) で示されてきたが、Eisenberg, Eggum, & Di Giunta (2010) は、共感的な反応の中で特に同情的な反応が向社会的行動の個人差を生み出すと述べている。また、Batson (2012) や首藤

(1994) は向社会的行動の始まりは困っている人への気づきであると論じており、この他者の感情への気づきは、葉山他 (2008) のプロセスモデルにおいては感性が相当する。本研究は、実験群におけるネガティブな感情への同情および他者の感情に対する感性を高めることができなかった。そのため、他の共感的要素の増加は確認されたものの、向社会的行動が促進されなかったのかもしれない。以上、自尊感情、社会的スキルおよび向社会的行動が高まらなかったことから、本プログラムは共感性に特化したものであると肯定的に解釈することはできるが、期待されたプログラムの副次的効果については確認されなかった。これらの結果は、本プログラムの効果についての一定の限界を示している。

プログラムの感想については、概ねポジティブな感想が見られ、他者理解や自己理解などにもつながることが示された。本プログラムでは、各エクササイズが実施された後に、グループでシェアリングを行っており、こうした機会が自己理解を促進させた可能性が考えられる。また、関係作り、実践意欲、満足感などに関する記述が見られたが、これは、エクササイズを導入し、人間関係作りを促した成果であったと考えられる。さらに、ポジティブな感情に対して共感するなどの、普段の生活では意識して取り組まない活動もあったため、新たな学びを経験した参加者もいた。しかし、一部の参加者に困難に関する記述が見られ、心理的な配慮への必要性も示されている。今後のプログラムの実施時には、エクササイズを行う前の教示についても適切かどうか確認し、十分な配慮を行う必要がある。

本研究によって、すべての共感性の構成要素ではないが、感性を高めることのできるプログラムが開発された。参加者のプログラムの評価も高く、また感想についてもポジティブな内容が多く報告されていた。このことから、本プログラムは参加者にとっても有益なものであったことがうかがえる。このプログラムの効果を盤石なものにするためにも、他者の感情に対する感性に該当するエクササイズの内容およびその教示の仕方について再検討し、より堅実なプログラムを模索していく必要がある。その上で、本研究で作成されたプログラムの今後については、以下の2つの展開が考えられる。

第1に、介護福祉系従事者の将来的なニーズに合わせて、本プログラムを発展させていくことである。本研究では、一般他者に対する感性を扱ったが、例えば、介護福祉系従事者や看護従事者には、死に直面し

た高齢者の苦痛やその家族の悲嘆に共感することなどの、より強度の高いネガティブな感情に対して共感することが必要とされている(瀬川・原, 2005)。しかし、強度の高いネガティブな感情に曝された際には“個人的苦痛”(他者のネガティブな経験に曝された際に生じる不快や不安などの経験的反応; Davis, 1980)や“共感疲労”(患者の重篤な症状やトラウマによってもたらされる援助者の感情消失や無気力、怒りの経験; Joinson, 1992)が生じる可能性が高く、その結果として、バーンアウトや高齢者の虐待などに繋がる恐れも指摘されている。したがって、個人的苦痛や共感疲労の低減を目的とした予防的な取り組みもプログラムに組み込み、一般他者の感情に対する共感性から、介護福祉系従事者のニーズに特化した共感性まで、幅広い共感性の要素をトレーニングしていく必要があると考えられる。

第2に、学校現場への応用である。本研究の対象は介護福祉系の専門学校生であったが、プログラムの内容は学校現場でも使用されることを前提に作成されたエクササイズが多く採用されており、それゆえ、小学生や中学生においても、このプログラムを適用することが可能であろう。松尾(2002)は、我が国の教育現場で大きな問題とされている暴力やいじめといった諸問題の防止のために、共感性の感情的側面に焦点を当てたプログラムの必要性を論じており、本研究の取り組みは、この指摘に應えるものでもある。ただし、学校現場で本プログラムを実施する場合には、対象者の特性や発達段階によって、内容を柔軟に修正し、展開していく必要がある。例えば、子どもを対象としたプログラムでは、認知発達に沿ったプログラムが組まれており(Feshbach, 1978; Feshbach & Feshbach, 1982)、本プログラムを小学生に適用もしくは応用するにあたっては、特に、認知的な側面を強化するエクササイズを増やすなどの教育的配慮が必要である。

このように、小学生や中学生を対象とした共感性を高めるプログラムとしても、今後、活用することができる点、そして、実際に介護福祉系の専門学校生の共感性(“視点取得”、“ポジティブな感情への共有・好感”、“ネガティブな感情の共有”)を高めたという成果は、本研究の教育的意義を支持していると考えられる。しかし、本研究には次に示す限界と課題が指摘できる。

第1に、効果測定 タイミングについてである。本プログラムは6つのセッションから構成され、それぞれのセッションには目標が設定されたが、本来であれば、セッションごとに効果を測定した方が、より厳密な効果を検出できた。プログラムの実施前後に効果を

測定しているため、それぞれのセッションが収束的に目標となった共感的要素を高めているかについては定かではなく、今後は測定 タイミングについて考慮していく必要がある。

第2に、効果測定の方法である。本研究では、すべて自己報告式の質問紙による測定であった。しかし、社会的スキルや向社会的行動は仲間評定などの他者評定が可能であり、共感性についてもグループで一緒になった参加者から評定を求めるなどのグループ内評定が可能であった。今後は測定方法についても工夫しなければならない。

第3に、結果の一般化についてである。本研究の対象は、介護福祉科の専門学校生であったため、本研究のプログラムの取り組みが、将来役に立つことが意識されやすく、そのような期待が本研究の結果に反映されてしまった可能性がある。この専門学校に通う学生については、他の授業の中で共感性が喚起される場面があったことも考えられるため、日々の生活の中で、プログラムの成果が強化されてしまったことも予想される。また、プログラムは5月の中旬から下旬に行われており、友だちと仲良くなりたいたいといった対人関係の動機づけが参加者において高かったことも想定される。そのため、本研究の成果は、プログラムの効果と実施時期が組み合わさって得られた可能性も否定できず、上記の指摘と合わせて、本研究の結果の解釈には慎重になる必要がある。

以上のような課題や限界を踏まえつつも、今後は、様々な対象に本プログラムを実施し、共感性が高まるかどうかを検討することが望まれる。また、例えば、社会的スキルや向社会的行動を高めるトレーニングを実施する場合、実施前に、本研究で考案されたプログラムを実施する条件と実施しない条件では、社会的スキルや向社会的行動の定着に差がみられることも予想される。プログラムの効果にのみ焦点を当てるのではなく、上記のような研究デザインにおいても本研究のプログラムをうまく活用することができる。以上のような取り組みを通して、今後の共感性研究の発展および共感性教育に貢献していきたい。

引用文献

- Ancel, G. (2006). Developing empathy in nurses : An inservice training program. *Archives of Psychiatric Nursing*, *20*, 249-257.
- Batson, C. D. (1991). *The altruism question : Toward a social-psychological answer*. Hillsdale,

- NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Batson, C. D. (2012). *Altruism in humans*. New York : Oxford University Press. (バトソン, C. D 菊池章夫・二宮克美 (共訳) (2012). 利他性の間人学—実験社会心理学からの回答— 新曜社)
- Brunero, S., Lamont, S., & Coates, M. (2010). A review of empathy education in nursing. *Nursing Inquiry*, **17**, 65-74.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, **10**, 85.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy : Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, **44**, 113-126.
- Davis, M. H. (1994). Empathy : A social psychological approach. Madison, WI : Brown & Benchmark Publishers. (デイヴィス, M. H. 菊池章夫 (訳) (1999). 共感の社会心理学—人間関係の基礎— 川島書店)
- Eisenberg, N., Carlo, C., Murphy, B., & Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence : A longitudinal study. *Child Development*, **66**, 1179-1197.
- Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding : Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social Issues and Policy Review*, **4**, 143-180.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Cumberland, A., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Zhou, Q., & Carlo, G. (2002). Prosocial development in early adulthood : A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, **82**, 993-1006.
- Feshbach, N. D. (1978). Studies on empathic behavior in children. In B. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research* (pp. 1-47). New York : Academic Press.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of aggression : Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*, **4**, 399-413.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (2009). Empathy and education. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 85-98). Cambridge, MA : MIT Press.
- Feshbach, N. D., & Roe, K. (1968). Empathy in six- and seven-year-olds. *Child Development*, **39**, 133-145.
- 原田恵理子・渡辺弥生 (2011). 高校生を対象とする感情の認知に焦点をあてたソーシャルスキルトレーニングの効果 カウンセリング研究, **44**, 81-91. (Harada, E., & Watanabe, Y. (2011). Social skills training focusing on the cognition of emotion of high school students. *Japanese Journal of Counseling Science*, **44**, 81-91.)
- 葉山大地・植村みゆき・萩原俊彦・大内晶子・及川千都子・鈴木高志・倉住友恵・櫻井茂男 (2008). 共感性プロセス尺度作成の試み 筑波大学心理学研究, **36**, 39-48. (Hayama, D., Uemura, M., Hagiwara, T., Ohuchi, A., Oikawa, C., Suzuki, T., Kurazumi, T., & Sakurai, S. (2008). Development of an empathetic process scale. *Tsukuba Psychological Research*, **36**, 39-48.)
- Joinson, C. (1992). Coping with compassion fatigue. *Nursing*, **22**, 118-121.
- 風岡たま代・川守田千秋 (2005). 学年別比較による看護学生の共感性に関する一考察— 2回の横断的比較とその中の経年的比較から— 日本看護研究学会雑誌, **28**, 81-86. (Kazaoka, T., & Kawamorita, C. (2005). A study of nursing students' empathy by comparative studies of the academic years : The diachronic study between the two cross-sectional studies. *Journal of Japanese Society of Nursing Research*, **28**, 81-86.)
- 菊池章夫 (1988). 思いやりを科学する— 向社会的行動の心理とスキル— 川島書店 (Kikuchi, A.)
- 松尾直博 (2002). 学校における暴力・いじめ防止プログラムの動向— 学校・学級単位での取り組み— 教育心理学研究, **50**, 487-499. (Matsuo, N. (2002). Preventing violence and bullying in schools : A review of school-based and classroom-based approaches. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **50**, 487-499.)
- 村上達也・西村多久磨・櫻井茂男 (2014). 小中学生における共感性と向社会的行動および攻撃行動の関連— 子ども用認知・感情共感性尺度の信頼性と妥当性の検討— 発達心理学研究, **25**, 399-411. (Murakami, T., Nishimura, T., & Sakurai, S. (2014).

- Relation between cognitive/emotional empathy and prosocial and aggressive behaviors in elementary and middle school students. *Japanese Journal of Developmental Psychology*, **25**, 399-411.)
- 内閣府 (2014). 平成 26 年版 高齢社会白書 (概要版) (Cabinet Office, Government of Japan)
- Nosek, M., Gifford, E., & Kober, B. (2014). Non-violent Communication (NVC) training increases empathy in baccalaureate nursing students : A mixed method study. *Journal of Nursing Education and Practice*, **4**, 1-15.
- 小野綾子・田頭穂積 (2005). 被共感経験が共感性と向社会的行動に及ぼす影響 心理教育相談センター年報, **13**, 55-63. (Ono, A., & Tagashira, H. (2005). The influence of receiving empathy on empathy and prosocial behavior. *Annual Report for Clinical Psychology*, **13**, 55-63.)
- Reynolds, W. J. & Scott. B. (1999). Empathy : A crucial component of the helping relationship. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, **5**, 363-370.
- 櫻井茂男・葉山大地・鈴木高志・倉住友恵・萩原俊彦・鈴木みゆき・大内晶子・及川千都子 (2011). 他者のポジティブ感情への共感的感情反応と向社会的行動, 攻撃行動との関係 心理学研究, **82**, 123-131. (Sakurai, S., Hayama, D., Suzuki, T., Kurazumi, T., Hagiwara, T., Suzuki, M., Ohuchi, A., & Oikawa, C. (2011). The relationship of empathic-affective responses toward others' positive affect with prosocial behaviors and aggressive behaviors. *Japanese Journal of Psychology*, **82**, 123-131.)
- Sallquist, J., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D., & Gaertner, B. M. (2009). Assessment of preschoolers' positive empathy : Concurrent and longitudinal relations with positive emotion, social competence, and sympathy. *Journal of Positive Psychology*, **4**, 223-233.
- 瀬川陸子・原 頼子 (2005). 終末期看護実習における死生観構築と共感性育成の効果的指導 川崎医療福祉学会誌, **15**, 141-147. (Segawa, M., & Hara, Y. (2005). Effective education of nursing students concerning attitudes toward death and empathy in terminal nursing care. *Kawasaki Medical Welfare Journal*, **15**, 141-147.)
- Shapiro, J., Morrison, E. H., & Boker, J. R. (2004). Teaching empathy to first year medical students : Evaluation of an elective literature and medicine course. *Education for Health*, **17**, 73-84.
- 首藤敏元 (1994). 幼児・児童の愛他行動を規定する共感の感情予期の役割 風間書房 (Shuto, T.)
- 植村みゆき・萩原俊彦・及川千都子・大内晶子・葉山大地・鈴木高志・倉住友恵・櫻井茂男 (2008). 共感性と向社会的行動との関連の検討—共感性プロセス尺度を用いて— 筑波大学心理学研究, **36**, 49-56. (Uemura, M., Hagiwara, T., Oikawa, C., Ohuchi, A., Hayama, D., Suzuki, T., Kurazumi, T., & Sakurai, S. (2008). The relationships between empathy and pro-social behavior : Utilizing an empathetic process scale. *Tsukuba Psychological Research*, **36**, 49-56.)
- Wikström, B. (2003). A picture of a work of art as an empathy teaching strategy in nurse education complementary to theoretical knowledge. *Journal of Professional Nursing*, **19**, 49-54.
- 山本真理子・松井 豊・山成由紀子 (1982). 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究, **30**, 64-68. (Yamamoto, M., Matsui, Y., & Yamana-ri, Y. (1982). The structure of perceived aspects of self. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **30**, 64-68.)
- 吉岡なみ子 (2011). 介護職の「専門性」に対する認識と評価—介護老人保健施設の場合— 生活社会科学研究所, **17**, 71-83. (Yoshioka, N. (2011). The subjective definition of "specialty" in institutional care for the elderly : Focusing on the narratives of care workers. *Journal of Social Sciences and Family Studies*, **17**, 71-83.)
- 渡辺弥生 (2005). 社会的スキルおよび共感性を育む体験的道德教育プログラム—VLF (Voices of Love and Freedom) プログラムの活用— 法政大学文学部紀要, **50**, 87-104. (Watanabe, Y. (2005). The effectiveness of experience-based moral education (VLF) on social skills and empathy. *Bulletin of the Faculty of Letters, Hosei University*, **50**, 87-104.)

謝 辞

本研究にご協力いただいた皆様に感謝申し上げます。特に、プログラムの作成および実施には、当時、筑波

大学の倉住友恵さん、川井麻里子さん、佐々木沙希恵さん、笹子 碧さん、佐藤隆正さん、萩原康太さん、橋口誠志郎さんにご助力いただきました。どうもありがとうございました。

付 記

本研究は the 4th Asian Cognitive Behavior Therapy Conference にて発表された。

(2014.9.17 受稿, '15.3.20 受理)

Appendix 1 プログラムの作成において参考にした資料

エクササイズ	参考資料とその出典
セッション1	
ひたすらジャンケン	水上和夫 (2013) ひたすらジャンケン (國分康孝・國分久子監修 10分でできるなかよしスキルタイム35—どの学年でもできるエンカウンターとソーシャルスキル—) 図書文化, 40-41.
なんでもバスケット	山本まり子 (1996) 何でもバスケット (國分康孝監修 岡田 弘・片野智治編集 エンカウンターで学級が変わる 小学校編—グループ体験を生かした楽しい学級づくり—) 図書文化, 110-111.
グループ作り・自己(他者)紹介	赤川智子 (1996) 質問ジャンケン (國分康孝監修 岡田 弘・片野智治編集 エンカウンターで学級が変わる 小学校編—グループ体験を生かした楽しい学級づくり—) 図書文化, 132-133. 向井知恵子 (1996) 他己紹介 (國分康孝監修 岡田 弘・片野智治編集 エンカウンターで学級が変わる 小学校編—グループ体験を生かした楽しい学級づくり—) 図書文化, 160-161.
受容と拒否のロールプレイ	村田巳智子 (2009) 受容と拒否のロールプレイ (國分康孝・國分久子監修 片野智治編集代表 原田友毛子・杉村秀充・渡辺寿枝編集 エンカウンターで保護者会が変わる —保護者と教師がともに育つエクササイズ集 小学校—) 図書文化, 64-65.
セッション2	
感情識別トレーニング	本田恵子 (2007) 相手の表情から気持ちを想像するワーク (場面カード) (本田恵子 キレやすい子へのソーシャルスキル教育—教室でできるワーク集と実践例—) ほんの森出版, 54-55.
セッション3	
ビニール袋の使い道	築瀬のり子 (1996) 新聞紙の使い道 (國分康孝監修 岡田 弘・片野智治編集 エンカウンターで学級が変わる 中学校編—グループ体験を生かしたふれあいの学級づくり—) 図書文化, 183-185.
映画鑑賞	渡辺弥生 (2001) VLF による思いやり育成プログラム—Voices of Love and Freedom— 図書文化
ロールレタリング (ホームワーク)	本田恵子 (2007) 手紙や文章から気持ちを理解するワーク (本田恵子 キレやすい子へのソーシャルスキル教育—教室でできるワーク集と実践例—) ほんの森出版, 56-57. 本田恵子 (2007) ロールレタリング (本田恵子 キレやすい子へのソーシャルスキル教育—教室でできるワーク集と実践例—) ほんの森出版, 58-59.
セッション4	
ひたすらあいこ	鎌田好子 (2004) あいこジャンケン (國分康孝・國分久子総編集 片野智治編集代表 朝日朋子・大友秀人・岡田 弘・鹿嶋真弓・河村茂雄・品田笑子・田島 聡・藤川 章・吉田隆江編集 構成的グループエンカウンター事典) 図書文化, 344-345.
バースデライン・グループ作り	畠 知弘 (2009) バースデライン (國分康孝・國分久子監修 片野智治編集代表 藤川章・加勇田修士・明里康弘編集 エンカウンターで保護者会が変わる —保護者と教師がともに育つエクササイズ集 中学校—) 図書文化, 32-33.
カムオン	服部ゆかり (1996) カムオン (國分康孝監修 岡田 弘編 エンカウンターで学級が変わる 小学校編—グループ体験を生かした楽しい学級づくり—) 図書文化, 128-129.
セッション5	
物語を完成させよう(1)	伊佐貢一 (2008) 転んでしまった友だち 「温かいメッセージ」のソーシャルスキル教育 明治図書, 74-76.
セッション6	
物語を完成させよう(2)	伊佐貢一 (2008) 賞をもらったとき 「温かいメッセージ」のソーシャルスキル教育 明治図書, 122-124.

注1) エクササイズのタイトルと出典のタイトルが異なるものもあるが、それらについては実施者側で内容をアレンジしている。

注2) プログラム作成時に、ひたすらジャンケンの資料を見つけることができなかった。プログラム作成後、資料が公開されたため、参考までにその出典を記した。

注3) エクササイズの内容および実施方法についての詳細は本論文の第一著者に問い合わせのこと。

Assessing Effectiveness of an Educational Program for Enhancing Empathy : For Students at a Vocational College for Care of People Who Are Elderly

TAKUMA NISHIMURA (UNIVERSITY OF TOKYO/JAPAN SOCIETY FOR THE PROMOTION OF SCIENCE),
TATSUYA MURAKAMI (UNIVERSITY OF TSUKUBA) AND SHIGEO SAKURAI (UNIVERSITY OF TSUKUBA)
JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2015, 63, 453–466

The present study developed an educational intervention program for enhancing the empathy of vocational college students for the care of people who are elderly, and examined whether the program resulted in enhancement of empathy, self-esteem, social skills, and prosocial behavior by using the quasi-experimental method. The students were divided into an intervention group ($n=17$; 6 males and 11 females; $M_{\text{age}}=20.71$, $SD=6.44$) and a control group ($n=35$; 17 males and 18 females; $M_{\text{age}}=19.58$, $SD=4.63$). The intervention group participated in 6 sessions aimed at fostering the cognitive and affective components of empathy, while the control group had no sessions. The results of a 2-factor mixed ANOVA showed significant effects of the program on perspective taking, empathic response toward positive affection, and sharing of negative affection. A month after participation, the intervention group had higher scores compared to the control group. However, no significant effects of the intervention were found on sensitivity to others' affection, social skills, self-esteem, or prosocial behavior. The discussion describes a program for enhancing empathy, based on the results of this study, focusing especially on how aspects of the program may be improved and how the program might be applied with elementary and junior high school students.

Key Words : empathy, prosocial behavior, self-esteem, social skills, quasi-experiment