

「公共」における「共感」の涵養可能性：
高等学校で活用する授業プログラムの開発・実践・
分析

メタデータ	言語: ja 出版者: 静岡大学大学院教育学領域 公開日: 2023-12-25 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 掛本, 健太, 今村, 文香, 村田, 翔, 原, 裕太, 中村, 美智太郎 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/0002000174

「公共」における「共感」の涵養可能性

—高等学校で活用する授業プログラムの開発・実践・分析—

The Possibility of Cultivating Empathy in "Public": Development, Practice, and Analysis of a Teaching Program in High Schools

掛本 健太¹, 今村 文香², 村田 翔³, 原 裕太⁴, 中村 美智太郎⁵

Kenta KAKEMOTO, Ayaka IMAMURA, Sho MURATA, Yuta HARA and Michitaro NAKAMURA

(令和5年11月30日受理)

ABSTRACT

In this study, we overcame the limitations of the "empathy" approach and developed a class program to cultivate empathy in high schools, which was practiced and verified. Based on the premise of connecting with the "public" learning task in high school, this program aimed to overcome the negative aspects of empathy explained by the "here and now" principle. The program was developed to be a teaching material that promotes a more multifaceted and multidimensional understanding from various standpoints, rather than focusing on only one standpoint through strong empathy. The following two points became clear through class practice and analysis. (1) Students became aware of the need to listen to the words of others when confronting complex issues that are both familiar and unknown to them, and (2) students became aware of the importance of holding their own opinions in exchanging opinions while also placing particular emphasis on reaching a convincing solution in a group setting.

1. 「共感」をめぐる問題

本研究では、「共感」を涵養するための高等学校向け授業プログラムを開発し、その実践・分析・検証を行う。これまでも特定の教科や道徳教育（「特別の教科 道徳」を含む）で共感に注目した授業は種々行われ、学習活動の充実とその教育効果の側面からみて一定の成果が上げられてきた。他方、教科外で「共感」が重視されるのは、学級における児童生徒の集団活動や、教師による学級経営の場面であり、それが特に問題となるのは人間関係上のトラブル、とりわけいじめ問題及びいじめ防止対策の文脈である。佐山圭司（2022）は、いじめ防止に関する指

¹ 静岡県立下田高等学校教諭

² 静岡市立清水江尻小学校教諭

³ 静岡県立伊豆伊東高等学校教諭（定時制の課程）

⁴ 静岡県立伊豆伊東高等学校教諭（定時制の課程）

⁵ 学校教育系列

導について、「規範意識の徹底」と「思いやりの心の育成」の二つのアプローチがあると整理している。前者は、「ダメなものダメ」というように「いじめを無条件で禁止するもの」で、いわゆる禁止命令だが、「いじめはいけない」ということはどんな子どもでも知っているため、「あまり効果は期待できない」という¹。そこで「権威（権力）にたいする恐怖心によって規範を守らせるというホップズ的な方法」や、「子どもの心のなかで親や教師の代理を務める超自我が監視・強制すること」があり得るが、いずれも限界があると指摘される。前者のやり方は、教師の「強制力」には限界がある上、恐怖心や懲罰では「子どもの心の発達にとってマイナスであるためだ。後者も、「子どもが社会的存在になるために必要不可欠のプロセス」ではあるものの、欲望そのものを「悪」とみなし、その充足には常に「罪悪感」を生じさせるので、「超自我」によって「自我」が押しつぶされてしまうリスクがある（p.130）。そこで、これら「規範意識」に関わるアプローチに対して、別の選択肢が提案される。それが、「観客や傍観者が自ら被害者の立場に身をおいてその苦しみを共有しようとする「思いやり」や「共感」に関わるものである（p.136f.）。しかし、これも万能ではない。例えば、「自分が嫌いな人」がいじめられている場合に、親しい友人や仲間がいじめられている場合と同じように、「何とかして助けたい」という気持ちになるとは限らない。この場合、いじめを止めることは難しい。さらに、佐山は、ルソーを引用しながら、そもそも同情や共感には、「道徳的ではない喜び」が混在している点を指摘している。それは、不幸な人に対する憐れみが快いことだ。すなわち、同情や共感、憐れみには、相手の苦しみを自分が逃れていることに対する喜びの感覚が含まれている。だとすれば、こうした感覚は、「もっともたちの悪い『親切心の仮面』をかぶっている」ことになる。そこで、佐山は、第三のアプローチとして「演劇論的アプローチ」を提案する。これは、人格という仮面をかぶって「自分の欲望や感情を抑制して、役に徹」することであり（p.211）、しかも「自分が偽善者であることを自覚しつつ、偽善者を演じ続け」、「どれほど演技が下手でも、死ぬまで偽善者の仮面を脱いではならない」（p.217）。

このように、佐山が指摘するようにいじめ問題のような人間関係上のトラブルに対するアプローチは三つの方向性が考えられ、そのひとつである「共感」アプローチは乗り越えられるべきものとされる。たしかに、「道徳的ではない喜び」が含まれているルソー的な「憐れみ」のような「共感」の働きには、その憐れみや共感が向けられない人々が存在していることを浮かび上がらせる側面もある。加えて、そうした除外された人々に対して、関心が向けられないばかりか、場合によっては攻撃が行われるという残酷な一面すらある。「憐れみ」が政治の原理となっていく「徳のテロル」を指摘したアレントを引きながら、佐山も『「偽善の仮面」を剥ぎ取ることによって、偽善者とされた人間の権利や尊厳が剥奪され、偽善者の人格が否定される』ことを指摘している（p.135）。だが他方で、「共感」や「思いやり」、「憐れみ」には、こうした限界を乗り越える余地はないのだろうか。本研究では、こうした問題意識から、特に「共感」に関心を向けてその可能性を模索する。

（中村美智太郎）

2. 学習指導要領における「共感」の扱い

本節では、学習指導要領において「共感」がどのように取扱われているかを『小学校学習指導要領（平成29年告示）』²、『中学校学習指導要領（平成29年告示）』³、『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』⁴及び各解説において、「共感」という語に着目して分析する。

まず『小学校学習指導要領（平成29年告示）』において「共感」という用語が使われているのは、わずか1箇所のみである。具体的には、「第6節 音楽」「第3 指導計画の作成と取り扱い」2(1)アにおいて、各学年の「A 表現」「B 鑑賞」についての取り扱いの規定として、以下のように記述されている。

音楽によって喚起されたイメージや感情、音楽表現に対する思いや意図、音楽を聞いて感じ取ったことや想像したことなどを伝え合い共感するなど、音や音楽及び言葉によるコミュニケーションを図り、音楽科の特質に応じた言語活動を適切に位置付けられるよう指導を工夫すること。

ここでの「共感」は、個々の児童が「音楽によって喚起されたイメージや感情、音楽表現に対する思いや意図、音楽を聞いて感じ取ったことや想像したことなど」を「伝え合」った内容に対して「共感する」ことにより、「音や音楽及び言葉によるコミュニケーション」を促進することを想定している。つまり、共感する内容としては、他者が感じ取ったり想像したりしたことである。音楽科でのこの共感の取り扱いが、小学校では、唯一である。

これに対して、『中学校学習指導要領（平成29年告示）』での「共感」は国語と音楽で強調されている。国語では、「第1節 国語」の「第2 各学年の目標及び内容」における第2学年及び第3学年の「1 目標」(2)において、「論理的に考える力や[深く]共感したり[豊かに]想像したりする力を養い、社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えを広げたり深めたりすることができるようにする」(p.32)という記述が見られた⁵。

『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編』によれば、この「共感」に関する目標は、第2学年の「2 [思考力, 判断力, 表現力等]」における「C 読むこと」の(1)オ「文章を読んで理解したことや考えたことを知識や経験と結び付け、自分の考えを広げたり深めたりすること」であると読み取ることができる⁶。この目標の達成によって、「(…)読み手もつ知識や経験は一人一人異なることから、どのような知識や経験と結び付けるかによって、同じ文章を読んでも考えは多様なものとなる」ことが見込まれる。その上で「他者の考えやその根拠、考えの道筋などを知り、共感したり疑問をもったり自分の考えと対比したりすることが、物事に対する新たな視点をもつことにつながり、自分の考えを広げたり深めたりすることにつながり、これは「物事に対する新たな視点をもつ」ためのきっかけになることが期待される。同様に第3学年においても、「C 読むこと」の「(1)イ 文章を批判的に読みながら、文章に表れているものの見方や考え方について考えること」を通して、その目標の達成が目指されている。ここで重要視されているのは、「(…)文章に表れているものの見方や考え方について、自分の知識や経験などと照らし合わせて、納得や共感ができるか否かなどを考えること」である。さらに第3学年では、同ウ「文章の構成や論理の展開、表現の仕方について評価すること」でも指導することになっている。ここでは、「文章の構成や論理の展開について評価すること」によって、「文章の構成や論理の展開が分かりやすく適切なものであるか」に加えて、「読み手の共感を得るために有効であるかなどを根拠に基づいて判断し、その意味などについて考えること」が期待されている。また、音楽においては、前述の小学校での取り扱いを受け継いで、「第5節 音楽」における「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の「2(1)イ」において、「音楽によって喚起された自己のイメージや感情、音楽表現に対する思いや意図、音楽に対する評価などを

伝え合い共感する」ことで、「音や音楽及び言葉によるコミュニケーションを図り、音楽の特質に応じた言語活動を適切に位置付けられるよう指導を工夫すること」と述べられている。さらに、「同 2 (1) ウ」においても「知覚したことと感受したこととの関わりを基に音楽の特徴を捉えたり、思考、判断の過程や結果を表したり、それらについて他者と共有、共感したりする際には、適宜、体を動かす活動も取り入れるようにすること」とされている。このように、音楽においては、他者とのコミュニケーションとともに、身体性に着目して、他者の感情を共有・共感することが位置づけられている点に特徴がある。

『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）』に目を向けてみると、「共感」が強調されている教科は国語・保健体育・外国語の 3 教科である。そのうち国語が最も多岐にわたる観点から記述されており、この意味で最も共感を重視している教科は国語であるといえる⁷。例えば、「現代の国語」の「目標」では「論理的に考える力や深く共感したり豊かに想像したりする力を伸ばし、他者との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えを広げたり深めたりすることができるようにする」（p.33）とある。また、「文学国語」の「目標」でも「深く共感したり豊かに想像したりする力を伸ばすとともに、創造的に考える力を養い、他者との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えを広げたり深めたりすることができるようにする」（p.42）とされている。さらに「古典探究」の目標でも「論理的に考える力や深く共感したり豊かに想像したりする力を伸ばし、古典などを通した先人のものの見方、感じ方、考え方との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えを広げたり深めたりすることができるようにする」（p.45）とされている。加えて、「国語表現」の目標でも「論理的に考える力や深く共感したり豊かに想像したりする力を伸ばし、実社会における他者との多様な関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えを広げたり深めたりすることができるようにする」とされている。このように、国語においてはいずれの科目の各「目標」でも「共感」が教科として柱のひとつに据えられるものと位置づけられていることが分かる。特に「国語表現」では、内容においても「読み手の共感が得られるよう（…）」というように、相手（他者）の共感を得るためには、どのように工夫すればよいかを考える指導内容となっており、自分が共感するだけでなく、他者の共感を得ることに目が向けられている点は注意が必要である。

他方、公民においては、学習指導要領本文に「共感」という語は出現しない。しかし、『解説』において、「共感」の語が 4 回出現しているが、特に以下の部分は注目に値する⁸。

また、例えば、現実社会の事柄や、実際に生じている課題を取り上げ、根拠のある様々な意見を調整して集団として合意形成したり意思決定したりすることの大切さを理解できるようし、その理由を考察することなどを通して、自分とは異なる価値観に基づく主張を傾聴したり、様々な立場に立って共感的に他者の思いを受け入れたりすることや、根拠を基に自分の考えを示したり自分の主張の必要性や重要性を説明したりするなど丁寧な対話を積み重ねることが不可欠であること、それらを継続していくことが集団内での各人の役割を果たすことにつながり、結果として課題の解決に結び付くことを理解できるようにすることも考えられる。（p.41）

この引用部分は、『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）』における第 3 節「公民」の第 2 款「各科目」第 1 「公共」の「3 内容の取扱い」（3）オ（ウ）の規定⁹への解説として記載され

ているものである。ここで指導すべき内容は、「2 内容」の「A 公共の扉」ア（イ）として、「人間は、個人として相互に尊重されるべき存在であるとともに、対話を通して互いの様々な立場を理解し高め合うことのできる社会的な存在であること（…）について理解すること」を身に付けさせることである。特に、合意形成・意思決定についての理解を図る際に「共感」が重視されることが示されており、おそらく高校段階が小学校や中学校段階とは発達段階において異なることから、主張や対話を積み重ねて、いわば民主主義的なあり方を集団において学ぶためには「共感」の機能が欠かせないことが示唆されている。このことは、学習指導要領改訂にあたり、中央教育審議会初等中等教育分科会内に設置された「高等学校の地歴・公民科科目の在り方に関する特別チーム」において議論された「高等学校学習指導要領における「公共（仮称）」の改訂の方向性（案）」の資料¹⁰においてもすでに示されていた。「公共（仮称）」の内容構成の案として「(1) 公共の扉」を設置するとともに、その細目である「ア 公共的な空間を作る私たち」部分において「②人間は社会的存在であることを認識し、対話を通じてお互いを理解し高め合うこと、両者によってよりよい公共的な空間を作り出していくこと（勤労観・職業観の育成を含む）について学ぶ」とされている。こうした経緯から、公共空間の創造に際して、「公共」で育まれる「共感」する力が必要であることが示されている。

ここまで学習指導要領全体の概観から明らかにしてきたこと、また「共感」する力が「公共」のその後の学習全体にわたって必要とされるという示唆を踏まえ、本研究では、高等学校における「公共」に着目し、「公共」授業を通じて共感性を育むプログラム開発を目指す。

（原裕太）

3. 共感教育の実践とその課題

本節では、共感教育とはどのようなものかを明らかにし、あわせてその課題を浮かび上がらせながら、中学までの学習活動を用いて共感を育む学校教育の現状について考察し、次節において考察する、高等学校における「公民」授業プログラム開発に際して、特に中学校での教育との発達段階的な接合についての示唆を得ることを目指す。

3-1. 「今ここ」原理からみる共感教育の課題

川野（2014）らが指摘している通り、「共感」は学校教育だけではなく、生活全体を通して「育てるもの・育つもの」と捉えられてきたという側面がある¹¹。前節で考察した学習指導要領における「共感」に関する記述からもみて取れるように、「共感」は人間が社会生活を営む上で欠かせないものとされているにも関わらず、「共感」に焦点を合わせた教育が強調されているとはいえない。各教員も学校における教育活動でその重要性を認識していることが多いと思われるが、個々の学習活動に組み込むことはあるにせよ、実際にそれを中心的な課題として特に取り上げる一貫したプログラムを通じて実践を重ねていく時間的・制度的な余裕があるわけではないと推察される。他方、先行研究においては、共感の活用については議論が続けられている。例えば、川野（2014）は、「共感」という心情を引き起こすために3種類の方法を提示している¹²。すなわち、1つ目は教師が子どもに優れた思想や行動について話しかける「直接的共感教育」、2つ目は子ども自身が各種の情報手段を通じて「共感」の感性を育てる「間接的共感教育（学習）」、3つ目は活動を通じて行う「体験的共感教育」である。川野はこれら3つの方法を個々に使うのではなく、複合的に活用することを推奨している。確かに「直接的共感教育」だけで「共感」を育もうとしても感情を押し付けることになりかねず、「間接的共感教育」だけでは「道

徳的ではない喜び」も感化されてしまうことが考えられる。そこで、本研究で開発するプログラム開発においては、この3つの方法を複合的に取り入れることとしたい。

蔵永（2020）は、人間の利他性を支える代表的な心の仕組みとして共感と感謝という2つの感情をとりあげ、学級運営の中でそれらの感情システムが作動するような仕掛けをどのように設定できるかについて提言を行い、共感の生起要因を「役割取得」であるとしている¹³。共感は無意識的に起こるものだが、役割取得は本人が意図的に共感の仕組みを作動することができるため、学校教育現場での活用が望ましい。蔵永がここで示す学校教育のあり方は、①他者の感情についてラベリングの機会を増やすこと、②複数の立場を経験させるような機会を設定すること（例えば給食当番のローテーションやロールプレイにおいて自己中心性バイアスからの脱却を目指すなど）が挙げられている。この実践上の注意点としては、①単に共感を促すのではなく、どの立場に対する共感を促すかに注意する必要があること、②共感の過剰喚起（他者の苦痛のサインがあまりに強く明確である場合に、共感がかえって生じにくくなる現象）、③共感によって引き出された利他行動が他者のためにならない場合があること、④共感に基づく利他行動は不公正なものになり得ることの4点が指摘されている。

学校教育で実践する意義は、実は見方の偏りを解消する点にあるといえる。この点について、蔵永は、自己中心性バイアスからの脱却を挙げ各自が持つ「他者の気持ちを考える際に、自分の持っている知識を参考にするという自己中心性バイアス」は「他者の感情理解についても起こる」が、「立場が変われば感じる事が変わること気付くことは、自己中心性バイアスから脱却するきっかけになる可能性がある」と指摘する¹⁴。つまり、様々な立場を経験し、立場によって自身の感じる事が変わる経験は、子どもたちの自己中心性バイアスから脱却するきっかけになり得るといふことだ。こうした脱却を可能にするためには、別の原理が必要となる。すなわち、戸田（2007）が指摘したような、強くその感情が喚起されたときに「今ここ」に存在しない対象についての情報処理を排除し、「今ここ」の問題解決に関わる対象の情報だけに処理を集中させる機能である「今ここ」原理である。蔵永は共感教育を学級で行う際に注意すべき『今ここ』原理について次のように述べている¹⁵。

共感に限らず感情には、「今ここ」原理と呼ばれる法則が存在する。（…）共感とは、他の感情と同様に、「今ここ」の対象の情報だけに処理を集中させる働きを持つことを考慮すると、他者に対して強く共感することは、目の前で起こっている出来事を近視眼的な視点で捉えることにつながる可能性がある。

共感には「今ここ」原理が強く作用する。強い共感によって1つの立場だけに目を向けるのではなく、様々な立場での理解が促進されるような教材が必要であると考えられる。この原理を踏まえたプログラム開発を行うために、次項で共感教育の実践例を検討しておく。

（今村文香）

3-2. 教科教育における共感教育の実践例の検討

前節で考察したように、高等学校でも共感を育むことが求められているが、幼児期から中学生期までの学習活動の中で育まれる共感教育と、どのように接合されるのだろうか。

先行研究を概観すると、幼稚園や保育園における「共感」の扱われ方は、子どもたち自身の共感性の構築というより、子どもへの共感的な関わりや支援が子どもの成長にとって重要であ

るという文脈から捉えているものが多いが、共感能力は概ね生後1年以内に現れることが明らかにされている¹⁶。この意味で、他者との関係性の中に共感性は位置づけられている。この問題

について、例えば島田桂枝(2012)は、粘土遊びに着目しつつ、幼児が「自分を発揮」して他者と『共に』世界を作り変える主体になることを支援する関係性として「共感的なかわり」を捉えている¹⁷。この「共感的なかわり」は、「～である」という状態である主体から「未知なる自分」への動きを生み出すかわりであり、このとき他者の役割は、「文化的実践」へのいざないであると島田は指摘する。このことは、前項で考察した自己中心性バイアスからの脱却と機能として重なると思われる。いずれにせよ、共感性には、新しい自己になるという契機が含まれている点は重要である。

このような幼児における共感教育の方向は、小学校段階になると、経験が少ない子どもたちに経験の場を与えるという機能が与えられると思われる。具体的な実践の事例や方法についての提示は少なく、個々の教員の教育実践に委ねられているところが大きい。川野(2014)が整理したようないくつかの共感教育の方法を取り入れながら、学級運営の中で意識的に取り入れられてきたと推察される。小学校の学習内容において特に着目しておきたいのは、第4学年の国語で「相手の立場に立って考える」ことを目標としている部分である。例えば、「あなたなら、どう言う」(光村図書)という教材では、共感しやすい生活の場面を取り上げ、ロールプレイを行う中で「自分とは違う意見の相手」とより良い対話の仕方について考える構造をとり、実生活の活用につながる学習内容になっている。「あなたなら、どう言う」の単元の評価基準は以下の表1の通りである。

表1 教材「あなたなら、どう言う」の評価の観点と評価基準

評価の観点	評価基準
知識・技能	言葉には、考えたことや思ったことを表す働きがあることに気付いている。…(1)ア
思考・判断・表現	「話すこと・聞くこと」において、目的や進め方を確認して話し合い、互いの意見の共通点や相違点に着目して、自分の考えをまとめている。…(1)オ
主体的に学習に取り組む態度	言葉には、考えたことや思ったことを表す働きがあることに気付き、目的に沿って話し合う活動を通して、互いの意見の共通点や相違点に着目して自分の考えをまとめることに向けた粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとしている。

『みんなの教育技術』「小4国語科『あなたなら、どう言う』全時間の板書&指導アイデア」¹⁸より筆者作成

表1に示した通り、特に思考・判断・表現において「話し合い、互いの意見の共通点や相違点に着目して、自分の考えをまとめている」ことを目標としており、話し合いの活動を通して、それぞれの立場の意見に共感し、その上で自身の考えを再構成する力が評価基準とされている。中学校における先行実践例でも、例えば井上靖「赤い実」を使用したものなどがある¹⁹。高木(2018)は、1981年から教科書への掲載が決まり、初出からかなりの年数が経過したこの教材を「現代の中学生にとって、必ずしも親しみやすい小説とは言えない」と指摘して、指導法の工夫によって「現代の中学生にも、大きな共感をもって読ませることは、決して不可能ではあるまい」として、その提案を行っている。そこで、高木は、評価基準の1つに『赤い実』『しろばんば』後編の世界を自身の問題に引きつけ、共感をもって読むことができる」を設定し、

主人公の心情変化というモチーフは活用しつつ、学校制度を視野に入れて授業構想をつくることで、中学生の関心を主人公の人間関係から物語全体へ向かい、さらに主人公の心情変化を「より深く、多面的読み解くまでに至」ることが実現できると提案している。

これらの実践例をみると、共感の要素は、教材への理解を深め、教科としての目標への到達に貢献することが分かる。他方、前述の構造や評価基準をもつ教材では、「共感」したことを教科の学習として生かすが、その後の理解を支えるような「合意形成」まで至ることを想定してはいない傾向にある。前項において「今ここ」原理の視点から考察した通り、共感には「今ここ」の対象の情報だけに処理を集中させる働きがあった。言い換えれば、他者に対して強く共感することは、目の前のことを近視眼的な視点で捉えてしまうという側面があった。幼児期から小学校、そして中学校までの学びを土台とするならば²⁰、高等学校段階においては、一つの立場に偏って終わってしまわないような授業プログラムが望まれるところである。自分の意見をまとめることや教材そのものへの共感をもとに、合意形成への理解が深まるプログラムによって、より共感する力が育まれるのではないだろうか。小学校、中学校で共感を「物事に対する新たな視点をもつ」ためのきっかけになるものとした上で、高校では他者の立場や意見に共感し、「合意形成」ができることが望ましいと考えられる。

(今村文香)

4. 公共の授業プログラム開発と実践の検討

4-1. 公共の授業プログラム開発

ここまでの節における検討から高等学校における「公共」に着目し、「公共」授業を通じて共感性を育む授業プログラム開発を行う。その際に、小中学校との接合も意識しつつ、これまでの節であげられた課題を乗り越えるような授業プログラムを目指す。

(1) 授業プログラムの目的

本研究の授業プログラムは高等学校における「公共」で共感性を育むことが目的であり、自分ではない他者の立場に立って思考する力を生徒が授業を通して身につけることを目標とする。そのための工夫として以下の3点がここまでの整理から浮かび上がる。1点目はケース(事例)検討の形態をとることである。前節で検討した通り、共感には「今ここ」原理が強く作用する。一つの立場だけに目を向けるのではなく、様々な立場での理解が促進されるような教材が必要であると考えられる。したがって、生活に根差した事象でなく、あえて生徒の日常とはやや離れたケースを自分ではない視点から検討し、それぞれの視点から共有をすることで、共感の感覚を養うことを目指す。その際、小中学校での実践で取り組まれている「自分の立場から考える活動」からの発展を目指し、「話し合いを行い、合意形成を行う」活動を取り入れたい。2点目は使用できる時間数の考慮だ。前節までに見た通り、これまでの共感性に関する教育に取り組んできたのは主に小中学校であり、これを高等学校で合意形成を含む構造で実践することに意義がある。しかしながら、高等学校は小学校・中学校と異なり、学校ごとの特色による差が大きい。同じ単位であっても、扱える時間数が課程等で変わってくるだろう。このような事情を踏まえ、本研究では、全日制、定時制それぞれの学校での実践を検討する。扱える時間数における効果の検証も研究の対象とし、より汎用的な授業プログラムを目指す。3点目は直接的に共感を扱う項目ではない単元での授業プログラムを目指すことである。前節までにみた通り、共感の涵養は様々な部分で行われるものである。「公共」では、「公共の精神」をはじめとして

共感を直接的に扱う単元が存在する。しかしながら、様々な点で行われる必要があることから、汎用的な実践となるように、本授業プログラムはそのような共感そのものを扱う単元以外で行うことを試みる。以上3点を踏まえて、プログラムの開発を行った。

(2) 授業プログラムの内容

(i) 本時の授業プログラムの目標

地方の課題を解決することについて様々な視点から話し合い、合意形成を行うことを通して、他者の立場に立って考える共感性を身につける。

(ii) 授業プログラムの具体

本プログラムの内容は、以下で示す図1の通りである。全日制では上記を1時間で実施した。一方定時制では2時間をかけて実施した。この内訳は「展開」の「エキスパート学習」までで1時間、「ジグソー学習」以降を1時間かけて実施し、より充実した対話となるように設計を行った。(1)で示した目標をもとに作成した本授業プログラムでの工夫点は2点ある。1点目は「地方自治」の内容で作成した点である。直接的に相手の立場に立つことや、想像することを主眼とはしない単元である一方で、話し合いが重要な単元かつ、様々な他者の視点が入る単元の1つであることから設定を行った。「地方自治」の学習を主題としつつ共感性を育むために、話し合うケースの内容を「地方自治」のものにしつつ、複数の視点を扱うワークを開発した。2点目は、検討するケースをX市とした点だ。高校生からやや離れたケースを扱うことを目的とするために、自分たちの住む町ではなく、あえてX市とし、離れた場所を想像することを狙った。また、視点についても、高校生の立場は作らず「高齢者」、「働く若者」とし、資料として「観光業」の視点を設定、自分ではない立場への共感を試みた。ただし、まったく離れたケースであると、考えることが難しいことが予想される。そこで、自分たちの住む町に類似させながらも、まったく同じ状況ではないものをケースとして設定した。

段階	学習活動	指導上の留意点
導入	<ul style="list-style-type: none"> 町の課題だと思われるところを周りと共有する。 今日の問を提示する。 	<ul style="list-style-type: none"> 思ったことをとにかく出させる。
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> 「町をよくするためにはどんな話し合いが必要??」 </div> <ul style="list-style-type: none"> 今日の設定であるX市の現状を読む。→内容を簡潔と確認する。 自分なら何を作りたいかをワークシートに記入する。 	<ul style="list-style-type: none"> わからない生徒が出ないように、確認をしようように伝える。
展開	<ul style="list-style-type: none"> 4人グループをつくる。 4人中で①高齢者中心の市民団体 ②若者中心の市民団体を割り振る。 <p>【エキスパート活動】</p> <ul style="list-style-type: none"> ①、②それぞれの担当ごとで4人程度のグループに分かれる。 設定を読み、自分たちの担当の視点から何を作りたいかを話し合う。 グループでまとめる。 	<ul style="list-style-type: none"> 相手に伝えることを前提として考えさせる。→伝え方や話の方針も考える。
	<p>【ジグソー活動】</p> <ul style="list-style-type: none"> 元の班に戻る。 ①②それぞれの資料から作ってきた案を共有する。 この部分で、第3の視点として「③観光協会からの嘆願書」を配布し、グループで読む。 ①から③の視点をもとに話し合いを行い、何を作るかを決める。 決めたものをロイロノートで共有する。 	<ul style="list-style-type: none"> 多数決などでどれか1つに決めるのではなく、あくまで話し合いによって合意をとるように伝える。
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> 自分の考えをもう一度記述する。 今日の振り返りをアンケートを通して行う。 	<ul style="list-style-type: none"> Google form を使用する

図1 プログラムにおける学習活動と指導上の留意点

(3) 授業プログラムの実施対象

開発したプログラムは、以下の2つの高校において実施し、その概要を表2に示す。

- ① A 高校（全日制普通科） 全1時間
- ② B 高校（定時制） 全2時間

表2 プログラム実施の概要

全日制/定時制	学年	クラス数	人数	科目名
全日制	2年生	2クラス	41名, 35名	公共
全日制	3年生	1クラス	20名	現代社会演習（学校設定科目）
定時制	2年生	1クラス	9名	公共

(村田翔・掛本健太・今村文香)

4-2. 公共の授業プログラムの分析

授業プログラムの実施対象へアンケート調査を行った。アンケート項目は、①自分の他者への「共感」レベル(10段階) (授業前後で調査)、②今日のワークの話し合いをする中で意識したことや気を付けたこと、③今日のワークの中で自分が「共感」できたと思う場面について、④意見、感想など自由記述の4項目である。以下で、これらの分析を行う。

(1) 数字の検討

表3に示すグラフ1とグラフ2は授業の実践を行った全日制の各集団における授業前後の生徒自身による①自分の他者への「共感」レベル(10段階)の自己評価の平均である。

表3 全日制における授業前後の「共感度」の自己評価

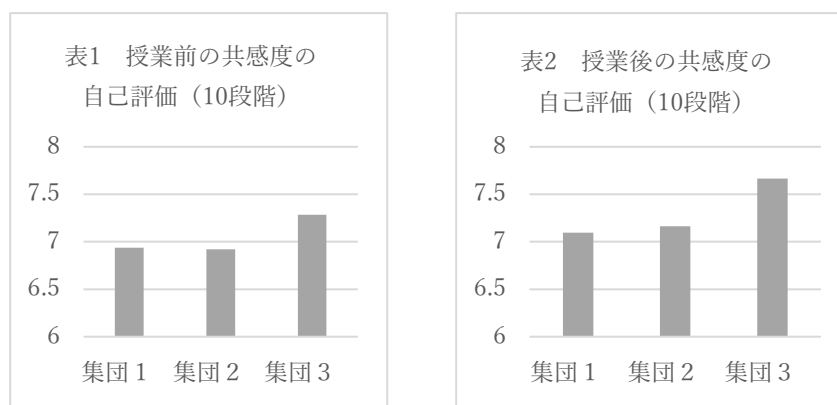


表3に整理したように、共感レベルは授業前に比べて授業後の方がやや増加している。授業前は、集団1, 2は7弱を、集団3は約7を示している。授業後でみると、集団1, 2は約7を、集団3は約7.6を示している。つまり、「共感できる」と授業を通してより思う生徒が増えていることがわかる。実際に、授業前の評価に比べ、授業後の評価の度数が上がった生徒の割合は全体の約85.8%であり、多くの生徒が授業前よりも自身を「共感することができる」と評価している。ただし、大きく変化したわけではなく、度数が程度の1増加であることもこの結果からわかる。

一方で、表4は定時制における授業前後の生徒自身による「共感度 (10段階評価)」の自己評価である。なお定時制の授業受講生は9名であったが、2時間どちらも受講したのは5名で

あった。

表4 定時制における授業前後の「共感度」の自己評価

	授業前の共感度	授業後の共感度
生徒A	3	3
生徒B	3	2
生徒C	3	5
生徒D	7	7
生徒E	6	8

定時制の実践において授業を通して自身の共感度が上がったと感じている生徒が2名、共感度は変わらないと感じている生徒が2名、共感度が下がったと考えている生徒が1名であった。自己評価が上昇している生徒がいる一方で、自己評価が授業プログラムを通して変化をしない、上昇しない生徒が複数いたことが明らかとなった。

(2) 記述における分析

質問項目②から④に対しては、質問毎に記述の分析を行った。この分析には、Steps for Coding and Theorization (SCAT)²¹を用いた。SCATとは言語データをセグメント化し、そのそれぞれに1) データ中の着目すべき語句、2) それを言い換えるためのデータ外の語句、3) それを説明するための概念、4) そこから浮かび上がるテーマ・構成概念、の順にコードを考案して付していく4ステップのコーディングと、そのテーマや構成概念を紡いで、ストーリーラインと理論記述する手続きからなる分析手法である。その結果得られたテーマや構成概念をそれぞれ以下の表5から表7にまとめた。なお、それぞれの表は分析の結果得られた構成概念と、それに該当する代表的なテキストデータ、それらが全日制、定時制（「全」は全日制を、「定」は定時制をそれぞれ示す）のどちらの記述から得られたのかをまとめたものである。

表5 質問項目②の分析結果

得られたテーマ・構成概念	代表的なテキストデータ	全・定
話し合いでの意見の創出	詰まったときに意見を出せるようにした。	全
両者の立場での思考	若者と高齢者の両方の立場を考えること。	全
他者の意見への傾聴・尊重	できるだけたくさん意見を聞くようにした。	全
両者の意見の統合	高齢者、若者が共存しているので両者の意見をいかに取り入れるかを意識した。	全
根拠、目的の明確化	理由もしっかりつける。(結論だけでなく)	全
町の必要性	条件だから実際何が必要かなって考えた。	全
現実の問題	移動の苦労やうるさくないか等実際の立地を想像して考えた。	全
自己主張	自分の意見、考えを言う/自分の意見をしっかりと伝えること	全
失敗への恐怖 事なかれ主義的提案	高齢者の目線になるべく立って、尚且つ若者の反発が起きないように意識した。	定
視点不足の自覚 価値観的多様性	自分たちの若者の目線で話しても違うところで欠けてしまうから色々な目線で話し合う。	全・定

表6 質問項目③の分析結果

得られたテーマ・構成概念	代表的なテキストデータ	全・定
別の立場への共感	他の人の意見などを聞いて確かにそうだなと思うことができた。	全
自分の町への共感	自分の町も衰退してきているので、どのようにすればよいかを自分の町とも比較して考えることができた。	全
全体の利便性	カフェやファストフード店ならお年寄りも子供も若者も過ごせるという場面でみんなで共感することが出来た。	全
他者との意見の一致	自分と相手の意見が一緒だった時/似ている意見が出た時	全
場所の要求	ゲーセンは必須/映画館、スポッチャが欲しい	全
両者の意見の統合	違った意見の人と自分の意見をすり合わせる事ができたこと	全
納得感獲得への懇願	どうすれば納得して貰えるような意見を出せるか意識し考えました。	定
他者（グループ内）共感/他者（グループ外）共感	ゲームセンターや映画館とかは観光客に良くて 銭湯は確かに行きたい時あるからゆっくりつかったりいいなと思いました。	定

表7 質問項目④の分析結果

得られたテーマ・構成概念	代表的なテキストデータ	全・定
意見の統合	色んな人の意見を入れることは難しい/いろんな世代の意見を取り入れることは大変	全
他者の視点での思考	高齢者と若い人たちのどちらのことも考えてできた	全
年代別への配慮	高齢者と若者の視線でなにか施設を建てるとなると意識したり気を使わないといけないところがあると思った。	全
他者との意見交流	色んな人の意見をきくことができてよかったです。みんなで話すといろんな意見が出る	全
実現性	立場の違う人の意見をまとめて実行しようとするのはとても難しいことだと思った	全
両者の利便性	どちらの人も使いやすいようにする。色々な世代が利用できる	全
身近な町との類似性	X市が抱える問題が下田と似ていて実際に何があったら嬉しいのかを考えやすかった	全
自己の要求	もっとフードコートが欲しいと思ったそれにスタバも欲しい。	全
町の条件による変化	限られた土地の中でどの問題を優先して解決すべきかを選択するのは難しいことだと思った	全

全日制、定時制いずれにおいても、「両者の立場からの思考」や「両者の意見の統合」、「他者（グループ内）共感/他者（グループ外）共感」、「別の立場への共感」、「全体への利便性」、「価値観的多様性」、「年代別への配慮」といった構成概念があり、若者、高齢者それぞれの立場から考え、意見を統合しようとしていることが読み取れる。また、「他者との意見交流」からは、こういった話し合いのグループワークの有用性に生徒が気づいていることがわかる。ただし、

これにおいては、「視点不足の自覚」からもわかるように、それが「できた」というに比べ、「難しかった」という意識を持つ生徒が多かったことも記述から読み取れる。

「話し合いでの意見の創出」や「他者への意見への傾聴・尊重」、「根拠、目的の明確化」といったカテゴリからは、グループワークの中で他者の意見を聞いたり、わかりやすく伝えようとしたりするなど、話し合いそのものを円滑に進めようとしていることがわかる。ただし、定時制では「納得感獲得への懇願」や「失敗への恐怖/ことなかれ主義的提案」といった構成概念があることから、話し合いを円滑に進めようと過剰に意識していた生徒もいた可能性もある。

一方で、「自己の要求」や「自己主張」、「場所の要求」では、自分たちの立場から必要なものを考え、自分の意見をはっきりと伝えることが重要であると認識している生徒がいることが読み取れる。また、「他者との意見の一致」からは、自身の考えと一致している考えに対して強い共感を示していることがわかる。なお、これらの記述を行った多くの生徒は、「他者の意見を聞いたうえで」といったような前段階があるが、自分の意見を通したい旨の記述も散見された。また、上記のワークなどに対する意見や感想とはやや別の角度からの記述があった。それが「町への必要性」や「町の条件による変化」などのカテゴリである。これらは、それぞれの立場からの必要性のみでなく、その建物が町のその後にどのような影響を及ぼすのかという視点にも立ち考察するものである。さらに「自分の町への共感」、「身近な町との類似性」などのカテゴリでは、ワークの設定が身近な町と類似しているために考えやすかったことを示している。

「現実性」や「現実の問題」では、考えた建物の実現可能性や、実際にその建物が駅前にあった際の弊害等の課題を考察した記述である。想像のみでなく、より現実的に考えることができていた生徒がいたことを示している。

(掛本健太・村田翔)

4-3. 公共の授業プログラムの検証

以上の分析結果から、本研究の授業プログラムの成果は3点あげられる。1つは、全日制の生徒の「共感することができる」という生徒自身の自己評価を高めることができることだ。「共感度」の自己評価が授業前後よりも高まっていることから、「共感できるのだ」という自信につながっていると推察される。この自信が効力感につながり、「共感しよう」とする態度につながる可能性があるだろう。ただし、大きな自信の向上につながらなかったことは同時に課題としてもあげられる。

2点目は、全日制、定時制ともに他者の立場に立って考えるという本研究の目指す共感的な活動をおおむねの生徒が行えたことである。記述の分析より、自分ではない他者の立場から必要なものを考え、それを共有し、統合しようと話し合う生徒の姿が読み取れる。さらに、意見交換などを通して、自己の考えのみでなく、目の前の他者の別の意見に共感し、取り入れて考えようとしていることも読みとることができる。一番の目的である共感の涵養はおおむね達成できたと言えるだろう。

3点目は、やや身近な架空の地域を設定したことの利点である。自分の住む町と設定が似ていたため、考えやすく、その結果「町にとってどうか」という地方自治的な側面や、「実際にあったらどうか」といったところまで考えが至っている。公民科にとって重要である「自分事として捉える」ことに一定の効果があったと言えるだろう。

一方で、課題もあげることができる。1つ目は「他者の視点での思考」や「意見の統合」など共感を読みとれる項目に対して「難しい」という感想を持って授業が終了している生徒が一定

数存在していることだ。共感することの難しさを感じ取った生徒は、その後どうすればもっと良い案ができるかなどについて考えるまでには至っていない。より学習活動を深めるために、この「難しさ」を超える方法にまでたどり着くような課題設定が必要であった。また、2点目は、「自己主張」の 카테고리からわかる通り、あくまで自己や若者視点からの意見を貫こうとする生徒も一定数見られたことも課題としてあげられる。他者の立場を想像することなく、自分たちに近い若者により利益のあるものを主張し、押し通そうとするようとする生徒に対し、ワークの中でどのような手立てをとれば共感性を育むことができるのかについては今後の検討が必要であろう。3点目は定時制の生徒に対するアプローチのさらなる検討の必要性である。定時制の生徒の「共感レベル」の自己評価を見てみると、6名中2名が高まったにとどまり、4名は変わらないあるいは下がっている。また、話し合いにおいても、「納得感獲得への懇願」や「失敗への恐怖/ことなかれ主義的提案」から、話し合いが波風立たないように進めることを過剰に意識していることがうかがえる。話し合いの方法の教授等も含めて、さらにワークを定時制の生徒の現状に合わせた方法を検討する必要があることが本分析の結果明らかとなった。

(掛本健太・村田翔)

5. 総括

最後に、共感についての授業プログラム開発を通じてここまで明らかにしてきたことを総括的に考察しておきたい。高校の「公共」の学習課題との接合を前提とするものの、本研究において開発したプログラムでは、「今ここ」原理のネガティブな側面を乗り越えることを目指し、強い共感によって1つの立場だけに焦点化するのではなく、多様な立場に立ったより多面的・多角的な理解が促進されるような教材になるように構成した。すでに指摘した通り、共感には、「道徳的ではない喜び」が混在する可能性もあり、場合によってはいじめや人間関係のトラブルに至るリスクが含まれている。そこで、あえて「人格という仮面」を身につけることが必要となる。本プログラムの実践とその分析結果においても、身近ではあるが未知である程度複雑な課題に向き合う際に、他者の言葉を傾聴する必要性への気づき生まれ、意見交流でも自己の意見を持ちながらも特に集団内での納得解に至ることを重視する大切さに気づく者が出現したことは注目に値する。これは、いわば、そうした新しい「仮面」へと接近していく姿勢が生じているとみることができる。このことは、模範的な人物像を提示して、その人物の行動を模倣することを求めるような、他者に従属的な「仮面」への接近方法とは区別されうるものである。

「共感」概念は、伝統的に低次に位置づけられてきた歴史があった。「共感 (sympathy, Sympathie)」の原語は、「仲間意識を持つ」ことを示す場合に使われた、ギリシア語の「共に感じる・共に苦しむ」という意味を持つ「 $\sigma\upsilon\mu\pi\acute{\alpha}\theta\epsilon\iota\alpha$ (sympátheia)」である。この「共苦」は、外部に要因があつて初めて生じる受動的な情動なものである。これに対して、思惟の能力は、概念・判断・推理を通じて、普遍的なもの・本質的なものを把握する能力で、人間の能力のうちで最も高く位置づけられる。この思考・思惟の能力と比べて、感性的な能力や共苦は、受動的な性質を持つものであるため、より低位に位置づけられるものだった。こうした関係性に対して、知性における「信念」と、道徳における「共感」を共に重視する思想家であるヒュームの思想によって、共感の位置づけに変化が生じた。すなわち、他者の行為を観察し、自己の経験と想像力によってその行為の動機である感情を感知する際に、この他者の感情の観念は、

自我のうちで自己自身へと転化していくものとみなされたのである。

本研究では、「共感」アプローチの限界を乗り越え、高等学校における共感を涵養する授業プログラムを開発し、実践と検証を行った。実践と調査を通じて生徒の取り組みの分析から、まさにヒュームが論じたような、道徳的判断とみなしてもよい共感の心情の現れをみることができた。特に、自己の利益とは必ずしも直接的な関係のない社会的な利益の実現を目指しながら、他者と議論を行うことで、社会的な正義を敬重する感情も、そうした共感の心情から生み出されている点に、本プログラムの意義を見出すことができる。共感には、たしかに「今ここ」原理に基づくネガティブな側面も、共感が向けられない他者の存在が暴露される側面もあるものの、利己的な判断によって被害を被る者や、第三者の被害の感情を知覚することで、学習指導要領においては比較的限定的な位置づけになっている「共感」を中核に据えた授業プログラムの展開可能性を見出すことができた。

(中村美智太郎)

参考文献

- 中央教育審議会「資料 12-1 高等学校学習指導要領における「公共（仮称）」の改訂の方向性（案）」『文部科学省ホームページ』https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/062/siryu/_icsFiles/afieldfile/2016/08/01/1373833_12.pdf [最終閲覧日：2023年11月26日]
- Dabid Lättsch, Madlaina Stauffer and Mirelle Bollinger(2017): *Evaluation of the Roots of Empathy program in Switzerland, years 2015 to 2017*. Bern: Bern University of Applied Sciences.
- 平嶋宗 (2020)「共感的理解を通じた学習の設計——『学習者による共感的理解』のタスク化」, 『第45回教育システム情報学会全国大会講演論文集』 pp.169-170.
- 川野辺敏(2014)「共感教育についての一考察——シンポジウムを顧みて」, 『共生科学第5巻』 pp.71-74.
- 蔵永瞳 (2020)「利他性を育む学級運営——共感と感謝に着目して」, 『学校心理士会年報第13号』 pp.34-42.
- 呉市立川尻中学校区(呉市立川尻小学校・呉市立川尻中学校)「小・中・高等学校道徳教育実践研究事業 共感する力と思いやりの心を育成する道徳教育の創造——自尊感情を高める道徳学習プログラムの実践を通して」<https://www.pref.hiroshima.lg.jp/uploaded/attachment/62985.pdf> [最終閲覧日：2023年11月30日]
- 文部科学省 (2017)『小学校学習指導要領(平成29年告示)』。
- 文部科学省 (2017)『中学校学習指導要領(平成29年告示)』。
- 文部科学省 (2017)『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編』。
- 文部科学省 (2018)『高等学校学習指導要領(平成30年告示)』。
- 文部科学省 (2018)『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説公民編』。
- Neema Trivedi-Bateman and Emma L. Crook(2022): The optimal application of empathy interventions to reduce antisocial behaviour and crime: a review of the literature. In: *Psychology, Crime&Law*, Vol.28, pp.796-819.
- 大谷尚 (2008)「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案——着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き」, 『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要：教育科学』第54巻第2号, pp.27-44.

- 大谷尚 (2011) 「SCAT: Steps for Coding and Theorization——明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法」, 『感性工学』第 10 卷第 3 号, pp.155-160。
- 佐山圭司 (2022) 『いじめを哲学する——教育現場への提言』晃洋書房。
- 高木伸幸 (2018) 「井上靖『赤い実』(『しろばんば』後編) 授業試案: 中学生の共感を高めるために」, 『国語国文研究と教育』第 55 卷, pp.3-17。
- 戸田正直 (2007) 『感情: 人を動かしている適応プログラム』東京大学出版会。
- 戸根木希・鈴木貴久・曾根原登 (2021) 「オンラインでのピアラーニングを活性化させるためのグループ分け方法の検討——授業での課題取り組み時の共感距離に着目した実証研究」, 『第 83 回全国大会講演論文集』, pp.383-384。

脚註

- ¹ 佐山圭司『いじめを哲学する——教育現場への提言』晃洋書房, 2022 年, p.129 以下。以下では, 同書からの引用についてはカッコ内に頁数を付す (以下同様)。
- ² 文部科学省『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示)』, 平成 29 年 3 月。
- ³ 文部科学省『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示)』, 平成 29 年 3 月。
- ⁴ 文部科学省『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示)』, 平成 30 年 3 月。
- ⁵ 引用箇所の [] 内は, 筆者による追記で, 第 3 学年に追加されている表現である (以下同様)。
- ⁶ 文部科学省『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説国語編』, 平成 29 年 3 月。
- ⁷ 文部科学省『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示)』, 平成 30 年 3 月。
- ⁸ 文部科学省『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 公民編』, 平成 30 年 7 月。なお下線は引用者による (以下同様)。
- ⁹ 該当部分は「(1) については, アの (ア) から (ウ) までのそれぞれの事項との関連において, 学校や地域などにおける生徒の自発的, 自治的な活動や B で扱う現実社会の事柄や課題に関わる具体的な場面に触れ, 生徒の学習意欲を喚起することができるように工夫すること。その際, 公共的な空間に生きる人間は, 様々な集団の一員としての役割を果たす存在であること, 伝統や文化, 宗教などを背景にして現代の社会が成り立っていることについても触れること。また, 生涯における青年期の課題を人, 集団及び社会との関わりから捉え, 他者と共に生きる自らの生き方についても考察できるように工夫すること。」と規定されている。
- ¹⁰ 中央教育審議会「資料 12-1 高等学校学習指導要領における「公共 (仮称)」の改訂の方向性 (案)」『文部科学省ホームページ』https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/062/siryu/_icsFiles/afieldfile/2016/08/01/1373833_12.pdf [最終閲覧日: 2023 年 11 月 26 日]
- ¹¹ 川野辺敏 (2014) 「共感教育についての一考察——シンポジウムを顧みて」, 『共生科学第 5 巻』, p.71。
- ¹² 川野辺敏 (2014), 前掲書, 同頁。
- ¹³ 蔵永瞳 (2020) 「利他性を育む学級運営——共感と感謝に着目して」『学校心理士会年報第 13 号』, p.35。
- ¹⁴ 蔵永瞳 (2020), 前掲書, p.36。
- ¹⁵ 蔵永瞳 (2020), 前掲書, 同頁。
- ¹⁶ 例えば, 以下を参照のこと。Neema Trivedi-Bateman and Emma L. Crook(2022):The optimal application of empathy interventions to reduce antisocial behaviour and crime: a review of the literature. In: *Psychology, Crime & Law*, Vol.28, pp.796-819.
- ¹⁷ 島田佳枝 (2012) 「子どもの主体としての育ちを支える〈共感的なかかわり〉についての考察——幼児と親の粘土遊びを事例として」, 『美術科教育学会誌 33』, pp.215-229。
- ¹⁸ 尾崎裕樹 (大塚健太郎監修・樺山敏郎編集) (2022) 「みんなの教育技術 小4 国語科「あなたなら, どう言う」全時間の板書&指導アイデア」。<https://kyoiku.sho.jp/163507/> [最終閲覧日:

2023年11月15日]

¹⁹ 高木伸幸 (2018) 「井上靖『赤い実』(『しろばんば』後編) 授業試案: 中学生の共感を高めるために」, 『国語国文研究と教育』第55巻, pp.3-17。

²⁰ 学校種や学年を超えて共感を育む実践事例は, 海外では存在している。カナダのルーツ・オブ・エンパシー (Roots of Empathy: ROE) もその1つである。このプログラムは, 5歳から13歳の子どもの対象とした学校ベースのプログラムで, 世界120万人の子どもたちに提供されている。目的は, 感情的リテラシーと共感の発達を手助けし, 児童の向社会的な行動を増進, 攻撃的行動を減らすことである。詳しくは, 次を参照のこと。Dabid Lätsch, Madlaina Stauffer and Mirelle Bollinger(2017): Evaluation of the Roots of Empathy program in Switzerland, years 2015 to 2017. Bern: Bern University of Applied Sciences.

²¹ 詳細については次を参照のこと。大谷尚 (2008) 「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案——着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き」, 『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要: 教育科学』第54巻第2号, pp.27-44。大谷尚 (2011) 「SCAT: Steps for Coding and Theorization——明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法」, 『感性工学』第10巻第3号, pp.155-160。

本論文は, 「基盤研究 (C)」(22K02544) の研究成果の一部に基づく。