

社会科におけるワールド・カフェ形式の授業が生徒の共感性に与える影響についての事例的研究

久々江 真樹*・杉山 立**・榎原 範久***

(令和5年8月31日受付；令和5年10月31日受理)

要 旨

教育現場において、共感性の育成の必要性が謳われてきたが、育成のための十分な教育実践やその検証がなされているとは言い難い。本研究では、社会科の教育実践にも用いられるワールド・カフェに着目し、中学校社会科におけるワールド・カフェ形式の授業実践が、共感性にどのような影響を与えるかを検証した。検証の結果、学習者は、社会的事象を多面的・多角的に捉えながら議論をし、その中で、共感性の5項目のうち「視点取得」、「他者指向的反応」の表出が促されることが示唆された。

KEY WORDS

共感性, ワールド・カフェ, 視点取得, 他者指向的反応, 被影響性

1 はじめに

文部科学省(2008)は、共感性の未発達(未成熟)さが、いじめ問題や学級に居場所が無い児童が増加しているという問題に繋がっていることを指摘している⁽¹⁾。そして、文部科学省(2021)は、令和2年度の小・中・高等学校及び特別支援学校におけるいじめの認知件数は517,163件であったことを報告している⁽²⁾。さらに、桜井(1988)は、共感性は、思いやり行動である向社会的行動を動機づける要因、そして、いじめのような攻撃行動を抑制する要因であると述べている⁽³⁾。

従来の共感性の概念定義には、他者の心理状態を正確に理解する点に重きをおく認知的定義と、他者の心理状態に対する代理的な情動反応を強調する情動的定義が存在していたが、近年では両側面を統合し、多次元的な構造で捉える見方が定着している⁽⁴⁾。この枠組みでは、共感性の認知的側面は認知的共感性、共感性の情動的側面は情動的共感性と呼ばれる⁽⁵⁾。Davis(1983)は、これら二つの側面を統合して、共感性を「他者の経験について、ある個人が抱く反応を扱う一組の構成概念」とした⁽⁶⁾。本研究においても、共感性を多次元的に捉えたDavisの定義を採用し、論を進めていく。

共感性の育成に関して、熊谷(2017)は、児童生徒が学習において互恵的な相互作用を促進させるために、認知的共感性の向上が必要であると述べている⁽⁷⁾。一方で、皆川(2007)は、児童期から青年期にかけて共感性の表出が抑制されることを明らかにしており、この時期に共感性育成のため、何らかの手段を講じる必要性を示唆している⁽⁸⁾。

しかし、尾之上・丸野(2012a)は、共感性の育成に関する先行研究では、その多くが認知的共感性の育成に主眼が置かれており、情動的共感性を含めた共感性の育成を実証的に検討する研究はほとんど行われていないことを指摘している⁽⁹⁾。また、共感性の育成方法は、認知的共感性が要求される仮想的な文脈をつくりだし、その中でのトレーニングによって認知的共感性を高める、という立場で研究が行われているものがほとんどである⁽¹⁰⁾。しかしながら、Greenberg&Kusche(1993)は、そのような仮想的文脈でのトレーニング研究に対して、「そこで学習した技能は、児童が生活している日常的な文脈の中に汎化するのか」といった問題を指摘している⁽¹¹⁾。そして、山城・小泉(2001)は、実際にその種の学習で見られる効果は、トレーニング直後の一時的なものに過ぎず、日常的文脈に十分に汎化していないという課題を指摘している⁽¹²⁾。そこで、尾之上・丸野(2012a)は、日常的な文脈の中で共感性の育成が図られることが重要であるとし、学校生活の中で繰り返し取り組む「授業」の中で共感性を育むことの意義を示した⁽¹³⁾。加えて、尾之上・丸野(2012b)は、共感性成立の先行条件に関する研究をまとめ、実際に感情体験を共有している仲間に対して、その仲間の状況を解消する責任性がある状況において、共感性の成立が強く促されると述べている⁽¹⁴⁾。

授業で用いられる学習方法の一つにワールド・カフェがある。ワールド・カフェは、メンバーの組み合わせを変え

*上越教育大学(初等教育教員養成課程) **西尾市立平坂中学校 ***学校教育学系

ながら、4, 5人単位の小グループで話し合いを続けることにより、あたかも参加者全員で話し合っているような効果が得られる対話の手法である⁽¹⁵⁾。ワールド・カフェについて、文部科学省(2017)は、いろいろな人と交流することができ、多様な視点を得ることができる⁽¹⁶⁾と述べている。そして、社会科の教科目標として「社会的事象を多面的・多角的に考察することや複数の立場や意見を踏まえて構想(選択・判断)すること」が挙げられている⁽¹⁷⁾。実際に、ベネッセ教育総合研究所(2020)において、学び合いを深めるための授業として、社会科でのワールド・カフェ形式の授業が取り上げられている⁽¹⁸⁾。つまり、ワールド・カフェは、社会科において有効な手段となり得ることが推察される。

香取(2010)は、ワールド・カフェでは、全員が安心な雰囲気の中で、自由な対話をするために、「カフェ・エチケット」と呼ばれる、「人の意見をありのままに聴く」、「さえぎらない」などといったルールが大切だと述べている⁽¹⁹⁾。一方で、森嶋ら(2005)は授業中に発言することやグループ学習時に不安を感じる児童が多いことを報告している⁽²⁰⁾。

これらの先行研究から、授業においてワールド・カフェを用いることで、グループ学習に不安を感じている仲間の状況を解消する責任性を持って対話活動を行うことで、共感性が育成されるのではないかと想定される。しかし、ワールド・カフェを取り入れた授業が学習者の共感性にどのような影響を与えるのか学術的に検証している研究は管見の限り見られない。

2 研究の目的

中学校社会科において、ワールド・カフェ形式の活動を取り入れた授業を実践し、共感性に与える影響を検証することを目的とする。

3 研究方法と調査方法

3.1 ワールド・カフェの実践

ワールド・カフェの過程は、文部科学省(2017)が示す、ワールド・カフェの標準的な流れをもとに、3つのラウンドと全体セッションの4段階で構成した⁽²¹⁾。第1ラウンドでは、3~4人のグループを作り、授業者によって提示された問いについて話し合いをしていく。机の上にはA3サイズの用紙と付箋が用意されており、自分の意見を付箋に記入して用紙に貼っていきながら話し合いを進める。第2ラウンドでは、各テーブルで残る人を1人決めて、他の人は別々のグループに移動する。第1ラウンドで話し合われた内容をお互いに共有し、その後、アイデアとアイデアのつながりに注意を向けながら問いについて話し合いをする。第3ラウンドでは、移動先のグループから最初のグループに戻り、移動先で得た意見を統合し、話し合いを深める。全体セッションでは、授業者に指名された数名の生徒が、それまでのラウンドを経て再構成した自分の考えを発表する。

標準的なワールド・カフェの実践においては、音楽(BGM)を流したり、お茶やお菓子を出したり、テーブルに花を置いたりしてくつろげる空間を作ることもあるが、学校教育の授業で行うには制限があるため、本実践では、これらの要素を除いてワールド・カフェの展開の形式のみを取り入れた実践を行った。活動の様子を図1に示す。また、各授業で扱ったワールド・カフェのテーマを表1に示す。ワールド・カフェのテーマは、「どのような取り組みができるか」という形で文末を統一し、テーマによって対話の質が異なることを避けた。

カフェ・エチケット(ワールド・カフェでのルール)は、Brown, J. & Isaacs, D. (2007) 及び香取・大川(2017)を参考に、①「考えを積極的に話そう」、②「話は短く、簡潔に」、③「相手の話を否定せず、耳を傾けよう」、④「アイデアをつなぎ合わせよう」とした⁽²²⁾⁽²³⁾。実践前に授業者からカフェ・エチケットについて説明するとともにワールド・カフェ中に学習者がカフェ・エチケットを意識するために、各グループの机に、図2のカフェ・エチケットを示したA4サイズ用の紙を配置した。

表1 各授業のワールド・カフェのテーマ

| 時 | テ ー マ |
|---|---|
| 1 | 東北地方の伝統行事が観光資源としての効果をより発揮するために、どのような取り組みができるか。 |
| 2 | 東北地方の伝統工芸品が、伝統を受け継ぎながら、時代に合った製品にするために、どのような取り組みができるか。 |
| 3 | 地震や津波の被害を教訓として伝え、生かしていくために、どのような取り組みができるか。 |



図1 活動の様子

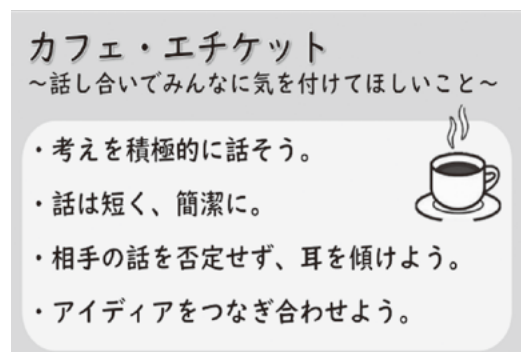


図2 カフェ・エチケット

3. 2 調査の概要

3. 2. 1 調査対象

学習者：愛知県公立中学校2年生102名（4学級）

授業者：教職経験年数20年の社会科教師

研究対象の3時間全ての授業に出席した学習者のみを対象とした。なお4学級を同一教師が担当している。調査対象の学級の社会科授業では、ワールド・カフェを実施した経験はないが、ペアで対話したり学び合ったりする授業デザインは日常的に取り入れており、対象生徒らは協働して取り組む学習には慣れている。

3. 2. 2 調査教科と単元

教科：社会科（地理的分野）

単元：日本の諸地域 東北地方

3. 2. 3 授業の展開

授業の展開は表2の流れで3時間行った。なお、ワールド・カフェの運営方法については、実践の前時の授業で学習者に説明した。

表2 授業の展開

| 学習内容 | 分 |
|---------------|----|
| ①学習目標の確認 | 5 |
| ②基礎的知識の学習 | 15 |
| ③第1ラウンド（移動含む） | 7 |
| ④第2ラウンド（移動含む） | 7 |
| ⑤第3ラウンド | 7 |
| ⑥全体セッション | 5 |
| ⑦振り返り用紙記入 | 4 |

3. 2. 4 記録方法

- ・タブレット端末1台を教室後方に設置して記録
- ・ICレコーダーで話し合い活動の発話を記録

3. 2. 5 分析方法

ア 多次元共感性尺度分析

イ ワールド・カフェの発話プロトコル分析

ウ 学習者のインタビュー調査

アの尺度は、表3の質問項目から構成されており、共感性を測定する尺度である⁽²⁴⁾。この尺度は、相手の立場からその他者を理解しようとする認知傾向である「視点取得」、自己を架空の人物に投影させる認知傾向である「想像性」、他者の感情や意見に影響されやすい傾向である「被影響性」、他者に焦点づけられた情緒反応である「他者指向的反応」、他者の心理状態について自己に焦点づけられた情緒反応である「自己指向的反応」の5因子で構成されている。そのうち、「視点取得」、「想像性」は共感性の認知的側面、「被影響性」、「他者指向的反応」、「自己指向的反応」は情動的側面とされている。質問紙の反応形式は、「5：とてもよくあてはまる」から「1：全くあてはまらない」までの5件法で回答を求めた。質問紙上では、左に示す番号順に並べ替えて実施した。

表3 「多次元共感性尺度」の質問項目

| 質問項目 | |
|---------|---|
| 視点取得 | |
| Q 9 | 自分と違う考え方の人と話しているとき、その人がどうしてそのように考えているのかをわかれようとする。 |
| Q17 | 人と対立しても、相手の立場に立つ努力をする。 |
| Q23 | 人の話を聞くときは、その人が何を言いたいのかを考えながら話を聞く。 |
| Q 4 | 常に人の立場に立って、相手を理解するようにしている。 |
| Q10 | 相手を批判するときは、相手の立場を考えることができない。 |
| 想像性 | |
| Q11 | 面白い物語や小説を読んだ際には、話の中の出来事がもしも自分に起きたらと想像する。 |
| Q15 | 小説の中の出来事が、自分のことのように感じることはない。 |
| Q 5 | 空想することが好きだ。 |
| Q24 | 自分に起こることについて、繰り返し、夢見たり想像したりする。 |
| Q18 | 感動的な映画を見た後は、その気分いつまでも浸ってしまう。 |
| 被影響性 | |
| Q 1 | 物事を、まわりの人の影響を受けずに自分一人で決めるのが苦手だ。 |
| Q 2 | まわりの人がそうだとすれば、自分もそうだと思えてくる。 |
| Q 8 | 自分の感情はまわりの人の影響を受けやすい。 |
| Q14 | 他人の感情に流されてしまうことはない。 |
| Q16 | 自分の信念や意見は、友人の意見によって左右されることはない。 |
| 他者指向的反応 | |
| Q 3 | 悩んでいる友達がいても、その悩みを分かち合うことができない。 |
| Q 7 | まわりに困っている人がいると、その人の問題が早く解決するといいなあとと思う。 |
| Q12 | 悲しんでいる人を見ると、なぐさめてあげたくなる。 |
| Q14 | 他人が失敗しても同情することはない。 |
| Q20 | 人が頑張っているのを見たり聞いたりすると、自分には関係なくても応援したくなる。 |
| 自己指向的反応 | |
| Q13 | 他人の失敗する姿を見ると、自分はそうなりたくないと思う。 |
| Q19 | 苦しい立場に追い込まれた人を見ると、それが自分の身に起こったことでなくてよかったと心の中で思う。 |
| Q21 | 他人の成功を見聞きしているうちに、焦りを感じる人が多い。 |
| Q 6 | 他人の成功を素直に喜べないことがある。 |

表4 本研究における共感性カテゴリー

| 側面 | 因子名 | 説明 | 具体例 |
|--------|---------|---------------------------|---|
| 認知的共感性 | 視点取得 | 相手の立場からその他者を理解しようとする認知傾向 | <ul style="list-style-type: none"> ・他人の意見に対して、言い換えて確認する ・他人の意見の分からないところを質問する ・相手の立場に立って批判する |
| | 想像性 | 自己を社会的事象の登場人物に投影させる認知傾向 | <ul style="list-style-type: none"> ・社会的事象がもし自分に起きたらと想像する ・登場人物に自分を投影させる ・歴史上の人物について想像する |
| 情動的共感性 | 被影響性 | 他者の感情や意見に影響されやすい傾向 | <ul style="list-style-type: none"> ・他人の意見に左右される ・他人の意見を聞いて自分もその意見に変わる ・他人の意見を聞いて、自分の意見に自信をなくす |
| | 他者指向的反応 | 他者に焦点づけられた情緒反応 | <ul style="list-style-type: none"> ・他人に同情する ・頑張っている人を応援する ・不安を感じている人を慰める |
| | 自己指向的反応 | 他者の心理状態について自己に焦点づけられた情緒反応 | <ul style="list-style-type: none"> ・他人の不幸に対し、自分じゃなくてよかったと思う ・他人の失敗に対して、自分はそうなりたくないと思う ・他人の成功に対し、焦りを感じる |

また、各分析を行うにあたり、「多次元共感性尺度」を参考に、教職経験15年以上の教員養成系大学教員と教職経験20年の社会科教員、学部学生の3名で協議の上、「本研究における共感性カテゴリ」を作成した(表4)。

4 結果と考察

4.1 多次元共感性尺度分析

事前と事後の回答の平均値をもとに、一要因参加者内分析を行った結果、認知的共感性の下位因子である「視点取得」の得点が5%水準で有意に向上していること、そして、情動的共感性の下位因子である「被影響性」の得点が5%水準で有意に低下していることが分かった。「想像性」、「他者指向的反応」、「自己指向的反応」の3因子においては、有意な変化は見られなかった(表5)。これらのことから、尺度を用いた量的な分析では、ワールドカフェ形式の授業は「視点取得」には向上させる影響があり、「被影響性」には低下させる影響があることが示された。

表5 多次元共感性尺度の平均得点と分散分析結果

| 観点 | 事前 | 事後 | F値 |
|---------|-------------|-------------|----------------|
| 視点取得 | 3.57 (0.59) | 3.86 (0.63) | 31.58 ** |
| 想像性 | 3.53 (0.70) | 3.62 (0.80) | 2.41 <i>ns</i> |
| 被影響性 | 3.40 (0.73) | 3.25 (0.78) | 9.72 ** |
| 他者指向的反応 | 3.88 (0.69) | 3.94 (0.70) | 2.14 <i>ns</i> |
| 自己指向的反応 | 3.42 (0.63) | 3.47 (0.63) | 1.13 <i>ns</i> |

n=102, ()は標準偏差, * $p<.05$. ** $p<.01$

自己を社会的事象の登場人物に投影させる認知傾向である「想像性」に有意な変化が見られなかった理由としては、ワールドカフェ形式の授業は、学習者が司会進行し、対話の中心役となっており、自己を他の人物に投影させるような教師による特別な働きかけは組み込まれておらず、想像性を発揮するまで結びつかないことも要因の一つに推察される。そして、「自己指向的反応」は、共感性の因子として不適切であるとの指摘も見られる⁽²⁵⁾。実際に、表1に示すような地域の抱える課題や災害などのテーマで実施した社会科の学習において、「自己指向的反応」(例:他人の失敗に対して、自分はそうなりたくないと思う)が表出することは望ましくないとと言えるだろう。

次に、「他者指向的反応」については、他の因子に比べ、事前の平均得点が高いことから、天井効果をもたらしたことが考えられる。調査対象の集団がその資質を事前にもっていたことが想定される。そのため、実践を通して数値は向上しているが、有意な変化は見られなかったことが推察される。

「被影響性」の得点に有意な低下が見られたことについてであるが、文部科学省(2017)は、中学校社会科の目標として、「考察・構想(選択・判断)したことを、資料等を適切に用いて論理的に示したり、その示されたことを根拠に自分の意見や考え方を伝え合い、自分や他者の考え方を発展させたり、合意形成に向かおうとしたりする力」をつけることをあげている⁽²⁶⁾。つまり、社会科の教科目標においては、「被影響性」(例:他人の意見に左右される)が必ずしも高いことが求められるわけではない。そのため、本分析により得られた結果は、社会科の目標に準じた結果であると推察される。

「視点取得」と「被影響性」において有意な変化が見られたが、本実践によってどのように影響が与えられたかは明らかになっていない。よって、以降の分析において実際の発話内容などから質的に検証していく。

4.2 ワールド・カフェの発話プロトコル分析

ワールド・カフェ形式の活動中の各グループの発話はICレコーダーで記録した。本実践後、それぞれのグループのプロトコルを作成した。

4.2.1 抽出学習者の選定について

分析1の全ての項目において、得点の平均値が標準偏差内にあった学習者を無作為に抽出した。そして、実践の3時間目において、抽出学習者Bが属するグループの第1~第3ラウンドまでの発話を分析した。

4.2.2 第1ラウンドのプロトコル分析

学習者Bは学習者Aの意見に対して相手が何を言いたいのか理解しようとしている発言をしている(下線部①)。また、学習者Aは学習者Bの意見に対して、相手の立場を考えながら批判している(下線部②)。これらのことから、「視点取得」が表出していると推察される。さらに、学習者Bは、学習者Aの意見に流されず、社会科の目標にもあるように、資料(インターネット)から得た情報を根拠に自分の意見を伝えていることが読み取れる(下線部③)。これは、分析1において「被影響性」が低下した要因の一つであると推察される。

表6 第1ラウンド：学習者A・B・Cのプロトコル

※生徒名：A・B・C

(前略)

A：例として僕のじゃないですけど、なんかこう、VRで津波をこう、

B：①体験？

A：ほんとに、何十メートルの津波ってどんなもんかってこう、つけて見るってのは、こないだテレビで見ました。

C：あー、なるほど。

B：あー、いいかもそれでも。なんか体験して、まあ、東日本ってさ、体験できてない地域とかは体験できてないっていうか、他の地域ではなかったから、どういふものか体験して、東日本大震災がどういふ怖さなのかを知ることが大事なのかもしれない。

A：まあ、やっぱね、こう話を聞いたただけだとなんか、浮かばないもんね。

B：そうだね、なかなかね。②でもなんか、これネットで見たんだけど、そういうさ、怖い体験をした人っているじゃん。だから、なんかこういうさ、なんていうの、言い方悪いかもしれないけど、昔のことを掘り返すようなニュースとかやってるじゃん、あつたなーみたいな、震災の話題とかでると、怖い思いをした人からしたら、あんまり思い出さないでほしいっていう意見もあるっていうのは見たことある。ネットで。

A：まあ、③それはしょうがないですけど、忘れちゃうのが一番怖いですから、まあそうですね、なんか、無闇に広めすぎない。んー、難しい。

(後略)

4. 2. 3 第2ラウンドのプロトコル分析

学習者Dは学習者Eの発言に対して、相手が言いたいことを理解しようと質問している(下線部④)。また、学習者Dは、学習者Eの意見に対して、相手の立場を考えながら批判している(下線部⑤)。これらのことから、「視点取得」が表出していると推察される。また、学習者Dはそれまで発言のなかった学習者Fに対し、発言を促す質問をしている(下線部⑥)。さらに、学習者Dは、学習者Fが言葉に詰まった際に、励ますような言葉かけをしている(下線部⑦)。これは、不安でなかなか発言できない学習者への同情反応による言動であると考えられる。このことから、「他者指向的反応」が表出していると推察される。

表7 第2ラウンド：学習者B・D・E・Fのプロトコル

※生徒名：B・D・E・F

(前略)

B：えっと、一家に1枚ハザードマップを持つ、置いとく。地域の掲示板とかに貼っても見る人少ないから。家にあればすぐ見れるし。

D：確かに、あー、確かに。

E：僕は、ハザードマップみたいに、あの一、地震速報とかでアラートがすぐ鳴るから、それ見てなんか、最短ルートで高台とかまでのルートを、地震が起きた瞬間携帯が表示してくれば、ハザードマップとかも別に大丈夫かなと思いました。

D：④地震が来ました、だけじゃなくてってこと？

E：うん。

D：⑤確かに、そしたらハザードマップなくてもいけるよね。でも、そのためにはスマホ持ってない人はダメだね。

(中略)

D：⑥何かあった？F。

F：なんか、なんていうの、その。

D：⑦いいよ、いいよ。

F：地震を感じて動く家を造るみたいな。

B：家が動くってこと？

F：たぶんそんな感じ。

(後略)

4. 2. 4 第3ラウンドのプロトコル分析

学習者Bは学習者Aの意見と対立した際に、相手の立場に立って考えながら批判している（下線部⑧）。また、学習者Cは学習者Bの発言に対して（下線部⑨）、学習者Bは学習者Aの発言に対して（下線部⑩）、相手が言いたいことを理解しようとしている発言が見られる。これらのことから、「視点取得」が表出していると推察される。

以上のことから、根拠に基づいて社会的事象を多面的・多角的に捉えて対話活動を行っている様子が見られたとともに、具体的に共感性の表出を見取ることができた。活動中に学習者がどのように考えていたかは明らかになっていない。よって、インタビューを行い、活動中に感じた率直な感想から、共感性に与えた影響を質的に検証する。

表8 第3ラウンド：学習者A・B・Cのプロトコル

※生徒名：A・B・C
（前略）

B：リアス海岸埋め立てるのは規模がでかいけど、これの影響もあるからね。
A：でも、リアス海岸で獲れた海の幸うまいんですね。
B：⑧それはわかる。けど、なくても魚は獲れるからさ。
C：確かに。
（中略）

B：あとさ、建物が壊されるじゃん、いっぱい。やっぱ津波とかで建物が壊されて、建物をなんか復旧しなきゃいけないじゃん。そのための寄付じゃないけど、募金活動とかもやる？でもそういうのはやってるかな、もう。結構見かけるよね、そういうやつ。やってるよみたいな。
C：⑨あー、災害復興のために募金をみたいな？
A：募金ついでになんか伝えると楽かもしれない。
B：⑩メッセージを？
A：ここの範囲の家全部なくなりました。お願いします。みたいなの。
B：あー、そういうこと。いいね、募金+メッセージ。
（後略）

4. 3 学習者のインタビュー調査

ワールド・カフェ形式の授業を行った感想や活動中に気を付けたことについてインタビュー調査を実施した。インタビュー対象者は、インタビュー項目は事前に2点作成し、半構造化インタビューの手法を用いて実施した（表9）。本分析でも、平均的な学習者を分析するため、分析1の全ての項目において、得点の平均値が標準偏差内にあった学習者から無作為に抽出してインタビュー調査を行った。

表9 インタビュー項目

〈質問項目〉

問1 ワールド・カフェにおいて話すことに関して気を付けたことを教えてください。
問2 ワールド・カフェにおいて聞くことに関して気を付けたことを教えてください。

4. 3. 1 学習者Gについて

下線部⑪より、授業者が授業の中で、カフェ・エチケットの内容に沿って、「相手の話を否定せず、耳を傾けましょう」という指導を行っていたことで、学習者Gは実際にカフェ・エチケットを意識しながら活動に取り組んでいたことがわかる。これにより、下線部⑫のように、意見が対立した際に、相手が嫌な思いをしないように配慮したり、相手の立場を考えたりしながら聞くようにしていたことがわかる。このことから、「視点取得」の表出を見取ることができる。

表10 学習者Gのインタビュー内容

※T：インタビュアー，G：生徒名
(前略)

T：ワールド・カフェにおいて聞くことに関して気をつけたことを教えてください。

G：⑪授業の中でも先生が言っていた通り、相手の意見を否定するとか、マイナス的なことを言わないようにして、⑫やっぱりそうすることで雰囲気も悪くなるし、言われた人も、なんでそういうこと言うのってなっちゃうかもしれないので、やっぱり否定するんじゃなくて、言い方を変えて、自分はこうだと思ふよとか、その意見とこって繋がるんじゃないとか、そうやって繋げていくことで、楽しく学べるんじゃないかと思ってやりました。

4. 3. 2 学習者Hについて

学習者Hは、下線部⑬より、根拠に基づいて考え、自分の意見を持つようにしていたことがわかる。根拠に基づいて考えることで、他人の意見に流されずに対話を行っていたことが示唆される。これは、分析1において、「被影響性」が低下した要因の一つと考えられる。

また、下線部⑭、⑮より、話し手が安心して話すことができるように、反応をしたり、意見が対立しても、相手が嫌な思いをしないように笑顔で話を聞いたりしていたことがわかる。これは、対話活動に不安を感じている学習者に対する同情反応であると考えられる。このことから、「他者指向的反応」が表出していると推察される。

表11 学習者Hのインタビュー内容

※T：インタビュアー，H：生徒名
(前略)

T：ワールド・カフェにおいて話すことに関して気をつけたことを教えてください。

H：まずは、⑬ちゃんと根拠に基づいて自分の意見を言うっていうのとか、あとは資料をたくさん使って聞いている子がわかりやすい発表っていうのと、あとは誰も傷つけない意見っていうのを心がけて話していました。

T：ワールド・カフェにおいて聞くことに関して気をつけたことを教えてください。

H：やっぱ、⑭自分も話しててそうなんですけど、反応とかしてくれる子の方が安心して話せるし、自分の意見っていうのも言いやすいので、あの、反応とかちょっとでもしてあげるっていうのと、あとは、⑮たとえその意見が自分と真反対の意見でも、ちゃんと笑顔で「あ、そうなんだね」っていうふう聞いてあげるっていう、相手を傷つけない、相手をもっと話せるような聞き方っていうのをできるように意識していました。

5 結論

本研究では、社会科においてワールド・カフェ形式の活動を取り入れた授業実践が生徒の共感性に与える効果を検証することを目的とした。そこで、今回の実践を通して示されたことは主に以下の三点である。

一つ目は、社会科におけるワールド・カフェ形式の活動は、カフェ・エチケットに沿って、他人の意見に耳を傾けようとするところから、認知的共感性である「視点取得」の向上に効果があることが示唆された。

二つ目は、社会科におけるワールド・カフェ形式の活動では、学習者は、根拠に基づいて社会的事象を多面的・多角的に捉えながら意見を出し合い、合意形成を図ろうとする姿勢から、情動的共感性である「被影響性」が低下することが示唆された。

三つ目は、グループ学習に不安を感じている学習者に対し、安心感を与えるための言動が見られたことから、情動的共感性である「他者指向的反応」が表出したと推察される。

以上のことから、中学校社会科におけるワールド・カフェ形式の活動を取り入れた授業実践は、認知的共感性である「視点取得」と情動的共感性である「被影響性」及び「他者指向的反応」に影響を与えることが推察された。

本研究の課題として、計3回の授業という短期間で、ワールド・カフェ形式の活動を取り入れた授業実践が生徒の共感性に与える影響を明らかにする実践であり、継続性の有無に関しては解明されていないことが挙げられる。これについては、長期間の実践を行い、継続性の有無を解明していく必要がある。また、本実践では、ワールド・カフェ形式の活動において、ほとんど発言のない学習者も見られた。対話活動を通して共感性の育成を図る実践であるため、参加者全員が一定以上発言するような工夫を施す必要がある。

引用文献

- (1) 文部科学省 (2008) 「人権教育の指導方法等の在り方について『第三次とりまとめ』」(参照日, 2022.10.26)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/08041404.htm.
- (2) 文部科学省 (2021) 「いじめの現状について」(参照日, 2022.10.26)
https://www.mext.go.jp/content/20211122-mext_jidou01-000019036_03.pdf.
- (3) 桜井茂男 (1988) 「大学生における共感と援助行動の関係—多次元共感測定尺度を用いて—」, 奈良教育大学紀要, 第37巻, 第1号, pp.149-154.
- (4) 鈴木有美・木野和代 (2008) 「多次元共感性尺度 (MES) の作成」, 教育心理学研究, 第56巻, 第5号, pp.487-497.
- (5) 村上達也・中山伸一・西村多久磨・櫻井茂男 (2017) 「共感性と向社会的行動および攻撃行動の関連—成人容認知・感情共感性尺度を作成して—」, 筑波大学心理学研究, 第53巻, pp.91-102.
- (6) Davis, M. H. (1983) 「Measuring individual differences in empathy. -Evidence for multidimensional approach-」, Journal of Personality and Social Psychology, 44, pp.113-126.
- (7) 熊谷圭二郎 (2017) 「児童生徒同士の互恵的な相互作用を活用した授業・学習法に関する研究の動向について」, 学級経営心理学研究, 第6巻, pp.183-197.
- (8) 皆川直凡 (2007) 「共感性の育成における創作・鑑賞活動の役割—『俳句』を中心として—」, 鳴門教育大学研究紀要, 第22巻, pp.10-23.
- (9) 尾之上高哉・丸野俊一 (2012a) 「学び合う授業の中で育まれる認知的・情動的共感性—学び合う授業が実践されるようになった1学級を対象にして—」, 教授学習心理学研究, 第8巻, 第1号, pp.12-25.
- (10) Ancel, G. (2006) 「Developing empathy in nurses : An inservice training program.」, Archives of Psychiatric Nursing, 20, pp.249-257.
- (11) Greenberg, M. & Kusche, C. (1993) 「Promoting social and emotional development in deaf children : The PATHS project.」, University of Washington Press.
- (12) 山城幸恵・小泉令 (2001) 「集団を対象とした社会的スキル訓練の実践—中学校新入生の宿泊研修において—」, 福岡教育大学心理教育相談研究, 第5巻, pp.61-76.
- (13) 前掲書 (9)
- (14) 尾之上高哉・丸野俊一 (2012b) 「児童の共感性育成研究の展望」, 九州大学心理学研究, 第13巻, pp.11-22.
- (15) 香取一昭・大川恒 (2017) 「ワールド・カフェをやるう新版—会話がつながり, 世界がつながる—」, p.20, 日本経済新聞出版社.
- (16) 文部科学省 (2017) 「男女共同参画推進のためのワールド・カフェ実践手引書」(参照日, 2022.10.26)
https://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/kyoudou/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/07/18/1367502_1.pdf.
- (17) 文部科学省 (2017) 「中学校学習指導要領解説社会編」, 東洋館出版.
- (18) ベネッセ教育総合研究所 (2020) : 「マナブコラム『授業づくり』」(参照日, 2022.10.26)
<https://berd.benesse.jp/special/manabucolumn/classmake17.php>.
- (19) 香取一昭 (2010) 「ワールド・カフェの勧め—関係性の質を高め, 強いチームを作る—」, プロジェクトマネジメント学会研究発表大会予稿集, pp.1-17.
- (20) 森嶋尚子・山田陸子・岩間恵美子・芳賀朋子 (2005) 「小学生の授業不安に関する調査研究Ⅳ—授業不安の全体的傾向—」, 日本教育心理学会総会発表論文集, 第47巻, p.498.
- (21) 前掲書 (16)
- (22) Brown, J. & Isaacs, D. (2007) 「The World Café」, 香取一昭・川口大輔 (訳) 「ワールド・カフェ」, ヒューマンパブリュー, pp.210-214.
- (23) 前掲書 (15), p.63.
- (24) 前掲書 (4)
- (25) 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, 第36巻, pp.39-48.
- (26) 前掲書 (17)

A Study on the Effects of World Café Format Social Studies Classes on Empathy

Masaki KUGUE* · Ryu SUGIYAMA** · Norihisa SAKAKIBARA***

ABSTRACT

In the educational context, while the necessity of fostering empathy is recognized, the question of the presence of sufficient educational practices and their validations for achieving this goal remains a challenge. In this study, the focus is on the World Café approach, which is commonly used in social science educational practices. The research studies the influence on empathy of the implementation of World Café-style lessons in middle school social science classes. The results of the investigation suggest that learners engage in discussions while comprehending social phenomena from multifaceted and diverse perspectives. Within these discussions, indications of two dimensions of empathy, namely, “perspective-taking and other-oriented responses,” are prompted among the learners.