

【原 著】

児童理解尺度の作成
—教師の認知的共感性に基づいて—

深沢 和彦* 河村 茂雄**

本研究は、2つの研究により構成されている。研究1では、通常学級担任教師に必要な資質能力の一つとして教師の児童理解力を取り上げ、認知的共感性という概念を用いて先行研究を調査した。その結果、教師の児童理解力として認知的共感性が重要であること、インクルーシブ教育の展開を想定する際、児童の状態を適切に把握するために、敏感性や社会的共感性（個人の特性に応じた理解、状況を考慮した理解）の観点を含めることが必要であることが示された。研究2では、教師の児童理解力を測定する尺度を作成するために、公立小学校の学級担任346名（男性131名、女性215名）を対象に調査を実施した。因子分析の結果、「個別性理解」「敏感性」「視点取得理解」の3因子構造が示され、 α 係数の算出により信頼性が確認された。さらに、児童理解尺度の下位尺度から作成した児童理解プロセスのパス解析の結果および、認知的共感性尺度（今野・小川, 2012）の下位因子との相関分析の結果により、児童理解尺度の構成概念妥当性が確認された。以上により、小学校担任教師を対象とした児童理解尺度が作成された。

キーワード：児童理解尺度、認知的共感性、小学校、担任教師、インクルーシブ教育

【問題と目的】

対人援助における臨床場面では、相手に対する共感的な理解の重要性は常に説かれる。それは教師においても同様である。学習指導要領解説には「児童の内面に対する共感的理解」の重要性が示され（文部科学省, 2017a）、共感的理解とは、人間的な触れ合いに基づくきめ細かい観察や面接による情報、他からの情報などから児童生徒を客観的かつ総合的に認識することを基盤として、児童生徒一人一人の言葉を傾聴し、内面を敏感に感じ取ろうとする教師の姿勢によってなされる理解であることが示されている（文部科学省, 2010）。また、通常学級においては共生社会の実現を目指すインクルーシブ教育の理念に基づく教育が前提となっており、教育支援体制整備についての文部科学省のガイドライン（2017b）には、「児童等のつ

まずきの早期発見に努めるとともに行動の背景を正しく理解する」と教師による早期の気づきと正しい理解の重要性が示されている。こうした教師の児童生徒理解ができていのかどうかは単に障害に関する知識量で判断されるものではなく、多くの事例研究（今関, 2010；西村, 2014；柴田, 2011；津久田, 2009；山田, 2011）により教師の共感的な関わりを通してなされることが大切であると考察されている。つまり、児童生徒に対する共感的な理解は、教師に必要な資質の一つであり、その量的な測定が可能となれば学級経営に対する指針を得ることができる。

共感的な理解として示された「他者の感情を推測する」「相手の感情や様子の変化に気付く」といった認知的な働きについては、心理学領域では共感性の中でも認知的共感性として研究が進められてきている。そこで、教師からみた児童を共感の対象に想定した、教師の認知的共感性の構成要素について検討する必要がある。

認知的共感性の構成要素については、以下のような

* 東京福祉大学

** 早稲田大学教育・総合科学学術院

先行知見がある。

Davis (1983) が、共感性の測定のために開発した対人反応性指標 (The Interpersonal Reactivity Index; IRI) の下位尺度として示された4つの構成要素「共感的関心」「個人的苦痛」「視点取得」「想像性」のうち、「視点取得」と「想像性」が共感性の認知的側面に関するものである。他者の立場に立つ傾向が強く、他者の心情を想像できることが他者の心理状態について正確に理解することにつながると考えられる。Hoffman (1982) は、共感の理論モデルの中で、他者の視点や立場に立つ「役割取得」の重要性を主張しているが、これは Davis の「視点取得」に対応していると考えられる。鈴木・木野 (2008) は、多次元共感性尺度 (The Multidimensional Empathy Scale : MES) を作成し、「他者志向的情緒反応」「被影響性」「自己志向的情緒反応」は共感性の情動的側面を、また「他者心理の理解力」「対人的情緒に対する態度」「想像性」を共感性の認知的側面として測定している。登張 (2003) は、青年期用多次元的共感性尺度を作成し、共感性の「共感的関心」「個人的苦痛」「ファンタジー」「気持ちの想像」の4つの構成要素を示したが、このうち「ファンタジー」「気持ちの想像」が認知的側面にあたる。このように、共感性の認知的側面に限定してみても、研究者の考え方によって、構成要素は様々であり、先行研究間で一貫していない。しかし、他者の立場に立って理解しようとする傾向や能力を測定する「視点取得(役割取得)」と他者の心情を想像することができる「想像性」の2点に関しては、言葉の違いはあるものの認知的共感性の構成要素として共通していると捉えることができる。

今野・小川 (2012) は、共感性の認知的側面の構成要素を想定するにあたって、Feshbach (1975) や Hoffman (1982) の共感モデルから、共感性の認知的側面の構成要素として、「視点取得(役割取得)」や「想像性」以外にも、他者の感情状態を推測・理解することを捉え得る構成要素の存在が必要であるとし、共感性の認知的側面として「他者感情の理解」「視点・役割取得」「想像性」の3つの要素で構成される認知的共感性尺度を開発している。しかし、この尺度をそ

のまま用いて児童理解尺度とするには、以下に示す3つの問題がある。

1 つめは、今野・小川 (2012) の尺度が一般成人からみた一般他者に対する認知的共感性を測定するものであるため、内容の妥当性を確保するには、教師からみた児童を想定する必要があるという点である。

2 つめは、構成要素に関する問題である。笹屋 (1997) は、他者感情の理解には、表情認知能力だけではなく、状況手掛りから他者の感情を推測する能力(状況把握能力)も必要であると述べる。また、朝生 (1987) は、実験により、6歳児になると、他者の置かれている状況情報と、「いつも～している」という行動情報(特性)の両方を利用して感情推測するものが多くなることを明らかにした。今後、学校教育において学級担任がインクルーシブ教育を展開する上でも、「この児童は、この場面では、このように感じるだろう」のような、個々の児童の状況情報や行動情報(特性)を考慮した児童理解が必要である。

3 つめは、「想像性」の項目内容についてである。IRI (Davis, 1983) の「想像性」、MES (鈴木・木野, 2008) の「想像性」、青年期用多次元的共感性尺度(登張, 2003) の「ファンタジー」、認知的共感性尺度(今野・小川, 2012) の「想像性」は、いずれも小説や映画などの登場人物を想定した架空の人物への想像性である。本研究で扱おうとするのは担任教師の児童に対する理解であることから、児童の感情を想像するという意味での想像性である必要がある。

そこで本研究では、通常学級のインクルーシブ教育を展開していく上で、教師に必要な資質能力の一つとして教師の児童生徒理解力を取り上げ、認知的共感性という概念を用いて文献研究を行い(研究1)、インクルーシブ教育の展開を想定した、教師の児童生徒理解力を測定するための尺度を作成する(研究2)ことを目的とする。

〔研究1〕

【方法】

1 調査対象

文献検索は「共感性、教師」あるいは「認知的共感性」をキーワードに1985年から2019年までの学会論文を検索したところ、研究雑誌と該当件数は、「学校カウンセリング研究0件」「学校心理学研究2件」「学級経営心理学研究0件」「発達心理学研究0件」「カウンセリング研究1件」「教育カウンセリング研究0件」「教育心理学研究4件」「教育相談研究0件」「LD研究0件」「心理学研究0件」「特殊教育学研究0件」計7件であった。また、これらの研究雑誌に掲載されていた論文中で引用されている論文は、学会発表論文集に収録されている発表論文、大学紀要なども含め、本研究に関係する文献対象として抽出した。なお、それらの先行研究に引用され、先行研究を概観する上で重要と思われる論文や書籍については、海外の文献や1985年以前のデータも対象とした。

【結果と考察】

1 認知的共感性に関する知見

共感性研究において、共感とは、情動的な共感と認知的な共感の2種類に大別される (Decety, 2011; Eisenberg, 2000; Preston & de Waal, 2002)。Davis (1983) は共感性を「他者の情動を知覚、共有、理解する能力であり、対人関係の基盤」と定義し、共感性には、他者の感情を自身のものとして経験する情動的共感性と、他者の立場に立ち他者の心的状態を理解する認知的共感性があり、両者が互いに影響し合う多次元的な構造を持った構成概念として捉えた。これに対して、認知を経て情動に至るとするプロセス論 (Feshbach, 1975; Hoffman, 1982) や両者は独立して生起し得る (Shamay-Tsoory, 2011) という主張もある。このことから、研究の対象や視座によって重視するものは変わってくるが、2種類の共感性の存在を否定する研究はなく、共感性が認知的な要素と情動的

な要素を含むことは広く受け入れられていると言えるだろう。

Hoffman (2000) は、生得的な情動的共感を扱いつつも認知の役割を重要視し、他者の視点取得という認知能力の発達に基づいた認知的な共感を最も高度な共感としている。橋本・角田 (1992) および角田 (1994) は、自他のものの見方の違いを認識した上での共感、すなわち認知的共感が、より高度な成人レベルの共感であるとし、自他の違いを認識できているかどうかの判定に過去の経験という制約を設けて共感性を測定する共感経験尺度を作成した。de Waal (2008) は共感を、①他者の情動状態から影響されたり他者の情動状態を共有したりする能力、②他者の状態の理由を推測する能力、③他者の視点を取り入れ、他者に自分を重ね合わせる能力であるとし、Hoffman (2000) と同様に、他者志向的に共感するためには、共感的情動が他者に起因するものであることを認知できる必要がある、視点取得などのより高度な共感には自他の区別が条件であるとした。このことから、認知的共感性とは、自他の区別が条件である高度な他者志向的な共感であることが示されている。

認知的共感性の効果として、攻撃性の抑制要因の一つであることが明らかにされ、攻撃性の抑制には相手をどう認知するかが重要であると指摘されている (川田・田中・杉浦・山田・今野・中島, 2007)。また、認知的共感性と向社会的行動との間に正の関連を示した研究 (Litvack-Miller, McDougall, & Romney, 1997; 登張, 2003) や認知的共感性と仲間受容との正の関連を示した研究 (Huang & Su, 2014) があり、さらに認知的共感性がグループ学習の効果的な話し合いに影響を及ぼすことも示されている (長田・川上, 2008)。このことから、対人援助に関連する広い分野で、援助者の認知的共感性が、攻撃性の抑制、向社会的行動、仲間受容性に肯定的な影響を与えることが明らかにされている。

以上により、共感性には情動的共感と認知的共感性の2種類があり、対人援助場面においては、情動的共感性よりも認知的共感性が重要視され、認知的共感性の援助対象に対する効果が明らかにされている。

このように、対人援助職に求められる共感性は認知的共感性であることが示されたが、教師の共感性もそれと同様であるのか、2で教師の共感性に関する知見を整理する。

2 教師の共感性に関する知見

教師の共感性は、教師のコミュニケーション能力や生徒の発達成果に影響を与えるなど、教師の仕事と様々な関連があること (Ahmetoglu & Acar, 2016; Cooper, Brna, & Martins, 2000)、学業意欲に影響を与えること (Branwhite, 1988)、児童生徒の共感性の発達に影響を与えること (Hoffman, 2000) が知見として報告されている。Tettegah & Anderson (2007) は、教師の共感性を「生徒への関心を表明し、生徒の視点に立つ能力であり、共感の認知的領域と情動的領域を含む」と定義した。Barr (2011) は、この定義を用いて、教師の共感性と学校文化の認知との関連を検討した結果、教師の情動的な共感である個人的な苦痛は、生徒の仲間関係の肯定的な認知と負の関連があることを明らかにしている。これは、情動的共感性が、対人援助場面において援助者のメンタルヘルスにマイナスに作用しているという知見 (Schwan, 2018) と符合している。このことから、教師の共感性にも情動的共感性と認知的共感性の2つがあるが、情動的共感性の高さは、むしろ自身のメンタルヘルスにネガティブな影響を及ぼし、それが生徒との関係にもネガティブに作用していることが示されている。

Barr (2011) は、教師の認知的共感である視点取得は、生徒の仲間関係、教育機会、学校規範に対する肯定的認知と正の関連があり、認知的共感性の高い教師は児童生徒により適切に対応することができることを示唆した。教師の認知的共感性については、Gage & Berliner (1988) が、教師が児童生徒の現象や問題の状況に特別な注意を払う行為、また児童生徒の独自の視点から現象や問題を解釈し、説明する行為の中に含まれるものであると述べているように、教師の児童生徒理解に関する重要な資質能力の一つだと考えられる。これらにより、教職に求められる資質能力である児童生徒理解力は認知的共感性だということができ、教師の認知的共感性の高さは、適切な行動につながり、

児童生徒にポジティブな影響を与えることが示されている。

わが国の教師の共感性研究は、鈴木 (2006, 2007a, 2007b, 2017) を中心に行われている。鈴木 (2006) は、教師の共感の次元として、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」次元を設定した共感尺度を開発し、教師の共感に関する量的な検討を行った。そして愛他的な行動 (鈴木, 2006)、相手に対する受容的な言語応答 (鈴木・和田・村上, 2005; 鈴木, 2007b)、学校における良好な教師-生徒関係 (鈴木, 2007a) と関連しているのは、自他の個別性を認識した上での共感であることを明らかにした。これらにより、学校における良好な教師と生徒関係と関連しているのは、情動的な共感ではなく、自他の違いの認識に基づいた共感であることが示唆され、教師による認知的な共感の重要性が指摘された。このことから、日本の教師の共感性においても、児童生徒との関係にポジティブな影響を与えるのは、情動的共感性ではなく、認知的共感性であると考えられる。

以上により、教師の共感性において重要であるのは認知的共感性であり、教師の認知的共感性の高さは、児童生徒や児童生徒との関係にポジティブな影響を与えることが示されている。しかし、日本の教師の認知的共感性を検討した研究は限られており、さらにインクルーシブ教育の展開を想定した教師の認知的共感性について検討した研究はわずかである。そこで、3では、海外の文献を中心にインクルーシブ教育における教師の認知的共感性に関する知見を整理する。

3 インクルーシブ教育における教師の共感性に関する知見

教師の共感性は異質な他者に対する敏感性の向上と関連しており (Germain, 1998)、共感性の高い教師は、異質な他者の視点に立ち、その人の視点から他の個人に対応することができるかと指摘されている (Goleman, 1995; Oliner & Oliner, 1995)。これらの研究にみられる共感性は、他者志向的な認知的共感性であると考えられ、認知的共感性はインクルーシブな学校を構築するための重要な資質能力であると指摘されている (Darling-Hammond, 2000; Gordon,

1999)。このことから、教師にとっては異質な他者となる障害のある児童生徒への理解が求められるインクルーシブ教育においては、児童生徒の状態を適切に察知するための敏感性との関連が指摘される認知的共感性が重要な資質能力であることが示されている。

Meyers, Rowell, Wells, & Smith (2019) は、所属集団における支援ニーズのある児童生徒の成功に、その周囲のメンバーの要因が関連しているとする Walpole (2003) の研究から、インクルーシブ教育における教師の認知的共感性は個人の問題だけに焦点を当てた個人的共感性だけでは不十分であり、社会的共感性が必要であると主張する。社会的共感性とは「対象の状況を知覚したり経験したりすることで人々を理解し、その結果、構造的な不平等や格差についての洞察を得る能力」であり (Segal, 2011)、対象が置かれた状況の理解、社会の構造的な不平等や格差についての洞察を含む認知的共感性である。Pedersen, Beven, Walker, & Griffiths (2004) は、社会的共感性の低さが先住民に対する否定的な態度と相関があることを報告し、Bäckström & Björklund (2007) は、社会的共感性が障害のある個人に対する偏見、人種的偏見、性的偏見を低減する可能性を示唆している。Park & Hwang (2013) は、教師の認知的共感性が、ADHD に関する知識と教育的介入を媒介していることを明らかにし、認知的共感性が ADHD 児の理解や置かれた状況への理解を高め、教育介入に積極的に貢献することを示唆した。また、Chodkowska & Szabala (2012) の研究では、教師の社会的共感性は、教師や周囲の生徒が知的障害のある個人に対する差別的な傾向と負の相関があることが示されている。このことから、インクルーシブ教育における教師の認知的共感性は、個人的な共感性だけでなく、対象が置かれた状況の理解、社会の構造的な不平等や格差についての洞察を含む認知的共感性である社会的共感性が重要であると示されている。

以上により、インクルーシブ教育においては、児童生徒が置かれた状況を理解し、不平等や差別を敏感に察知する社会的共感性が重要であることが示されている。

1, 2, 3 により、教師の児童生徒理解力として認知的共感性が重要であり、インクルーシブ教育の展開を想定した場合には、児童生徒の状態を適切に察知するための敏感性や、社会的共感性の視点（個々の特性をふまえた理解、置かれた状況を考慮した理解）を含める必要があることが示された。したがって、教師の児童理解の程度を測定する尺度を作成するにあたっては、①他者の視点を確保するという認知的な側面、②変化を敏感に察知するという側面、③一般的な理解ではなく対象児の特性や置かれた状況をふまえた理解であるという側面、以上の3点を考慮して、尺度を作成する必要があると考えられた。

〔研究2〕

【方法】

1 調査時期

2018年1月から2月にかけて実施した。

2 調査対象

関東3県の公立小学校に勤務する学級担任教師346名（男性131名、女性215名）を対象とした。

3 測定用具

(1) 児童理解尺度原案：教師への予備調査により収集した項目に加え、多次元共感性尺度（櫻井, 1988）や青年期用多次元的共感性尺度（登張, 2003）を参考に36項目からなる原案を作成し、「非常によくあてはまる：7」「よくあてはまる：6」「どちらかというにあてはまる：5」「どちらともいえない：4」「どちらかというにあてはまらない：3」「あまりあてはまらない：2」「全くあてはまらない：1」の7件法で回答を求めた。逆転項目はこの反対で得点化される。

(2) 認知的共感性尺度（今野・小川, 2012）：3因子（他者感情の理解、視点・役割取得、想像性）15項目からなる5件法の尺度である。児童理解尺度の構成概念妥当性を検討するために実施する。今野・小川（2012）における「想像性」は、小説や映画などの登場人物を想定した架空の人物への想像性である。本研究で扱う児童理解尺度は、担任教師の児童に対する理

解であることから、内容的には今野・小川（2012）における「他者感情の理解」および「視点・役割取得」に含まれている。したがって、仮説として、今野・小川（2012）における「想像性」との関連は弱く、一般成人と教師の違いはあるものの「他者感情の理解」および「視点・役割取得」の2因子との関連が相対的に強くなると考えられる。

4 調査手続き

各学校の校長に実施を依頼し、承諾が得られた学校に第一著者が直接持参し、基本属性を尋ねるフェイスシートへの回答と、児童理解尺度原案36項目、および、認知的共感性尺度（今野・小川，2012）15項目への回答を求めた。約2週間後に再度訪問し、取りまとめを依頼した教師から回答用紙を受け取り回収した。

5 倫理的配慮

教示として、校長や教育委員会に知られることはないこと、回答しなくてもよいという権利があること、調査内容は、統計的に処理された結果のみ、研究の目的にそって使用されることを伝え、余計な不安を与えることがないように配慮した。

6 統計解析

本研究の分析は、統計パッケージのSPSS25.0（IBM）、Amos26.0（IBM）を使用した。

【結果】

1 児童理解尺度の因子分析結果

児童理解尺度原案について探索的因子分析（最尤法・プロマックス回転）を実施した。項目の選定に際して、因子負荷量が.40未満の項目、複数の因子に.40以上の因子負荷量がある項目を除外し、1.0以上の固有値とその減衰状況を考慮しながら、最終的に解釈可能な3つの因子を抽出した（Table 1）。第1因子は、個々の児童の状況情報や行動情報（特性）を考慮した理解であるため、「個別性理解」と命名した。第2因子は、担任教師が児童の表情や反応に対して敏感にそれに対応するという内容であるため、「敏感性」と命名した。第3因子は、児童の置かれた状況に自分の身を置いてあたかも自分のことのように感じようとす

る態度や能力に対する認知であることから、「視点取得理解」と命名した。

それぞれ下位尺度の信頼性係数は、「個別性理解」が $\alpha = .85$ 、「敏感性」が $\alpha = .79$ 、「視点取得理解」が $\alpha = .80$ 、であり、児童理解尺度の信頼性が確認されたと判断した。

また、児童理解尺度の12項目が事前の想定通りの3因子構造となることを確認するために、Amos26.0を用いた確認的因子分析を行った。12項目はそれぞれが該当する3つの因子から影響を受け、すべての因子間に共分散を仮定したモデルで分析を行ったところ、適合度指標は、 $\chi^2 = 72.30$, $df = 51$ ($p = .026$), GFI = .967, AGFI = .950, CFI = .989, RMSEA = .035の値を示し、因子構造に一定の適合度が確認された。

2 児童理解尺度の性差および年代差

児童理解尺度の3つの下位尺度と性別、年代との関係を検討するために、各因子と性別×年代の2要因分散分析とTukey法による多重比較を行った（Table 2）。その際、結果に有意な交互作用が確認されなかったため、単純主効果の検討を行った。「個別性理解」と「敏感性」との因子では、性別、年代における差は認められなかった。「視点取得理解」の因子では、年代における差は認められなかったが、性別において、女性教員が男性教員より有意に得点が高いことが認められた。

3 児童理解プロセス

Davis（2005）により、視点取得の先行条件として他者の感情状態の手掛りを捉えることの重要性が示唆されていることに着想を得て、葉山・植村・萩原・大内・及川・鈴木・倉住・櫻井（2008）が作成した共感性プロセスモデルの一部分において、「他者感情への敏感性」から「視点取得」へのパスが確認され、「他者感情への敏感性」が「視点取得」の先行条件であることが明らかにされている。ただし、葉山ら（2008）の作成した共感性プロセスは大学生を対象とした調査から得られたものであるため、児童に対する教師の認知的共感性についても同様であるかを確認する必要がある。そこで、児童理解尺度の3つの下位尺度により、「敏感性」を先行条件として「視点取得理解」さらに「個

Table 1 教師の児童理解尺度の因子分析結果 (n = 346)

項目	F1	F2	F3	共通性
F1：個別性理解因子 4項目 (α = .85)				
17 私は、「あの子、こういうとき、張り切ってやるんだよ」と、その児童の意欲が高まっている理由がわかる	.824	-.111	.091	.653
16 私は、「この子、こうしてほしいんだ」と、その児童が、何を求めているかわかる	.792	.129	-.070	.714
14 私は、「あの子は、こういう場面では、がまんできなくなるんだよ」などのように、その児童がどのように反応するのか予測できる	.598	.179	-.039	.510
12 私は、「あの子は、こういうふうにはめられると、うれしいだろうな」と、その児童がうれしいと感じる褒め方がわかる	.545	.176	.073	.545
F2：感性因子 4項目 (α = .79)				
33 私は、児童のちょっとした表情の変化を敏感に察知できる	-.011	.881	-.015	.746
32 私は、どの児童に対して、どのような指導が入りやすいのか承知している	.073	.665	.045	.563
34 私は、児童に向けて話をするとき、児童の反応に応じて臨機応変に、話し方や内容を変更している	.077	.552	.041	.407
6 児童の人間関係が変わっても、私には、すぐに分からない (逆転項目)	.032	.459	.083	.391
F3：視点取得理解因子 4項目 (α = .80)				
20 私は、いじめにあった児童がいたら、「私があの子だったらどのくらいつらいだろう」と、自分に置き換えてその児童と同じつらさを感じようとする	-.096	.019	.862	.659
19 私は、飼っていたペットを亡くして悲しんでいる児童がいたら、その悲しさをまるで自分のことのように感じるができる	.000	.060	.711	.562
18 私は、児童が課題に合格して喜んでいたら、その児童になったつもりで、児童が感じているうれしさを感じることができる	.256	-.074	.621	.588
10 私は、児童の気持ちがわからないときには、しばらく相手の児童の身になって考えるようにしている	.010	.120	.455	.395
因子寄与率 (%)	19.38	18.10	16.91	
累積因子寄与率 (%)	19.38	37.48	54.39	
因子間相関 F1	—	—	—	
F2	.681	—	—	
F3	.616	.561	—	

Table 2 学校種別にみたグループ学習の児童理解尺度の性別、年代での2要因分散分析の結果

	男 性 n = 131				女 性 n = 215				F 値		
	20代 n=24	30代 n=19	40代 n=35	50代 n=53	20代 n=23	30代 n=23	40代 n=63	50代 n=106	性別	年代	交互
個別性理解	20.58 (3.43)	21.79 (2.39)	20.63 (3.07)	20.66 (3.33)	21.39 (3.56)	21.39 (2.04)	21.37 (2.90)	21.70 (3.20)	1.96 n.s.	0.40 n.s.	0.58 n.s.
感性	18.75 (4.28)	19.58 (2.74)	20.09 (3.62)	20.19 (3.73)	19.30 (3.17)	19.78 (2.59)	20.49 (3.24)	20.14 (3.29)	0.43 n.s.	1.73 n.s.	0.13 n.s.
視点取得理解	20.08 (4.47)	21.37 (3.17)	20.57 (2.91)	21.47 (3.65)	22.17 (3.28)	21.39 (2.43)	21.92 (3.39)	22.05 (3.33)	5.62 *	0.65 n.s.	0.96 n.s.

() 内は標準偏差, * : p < .05

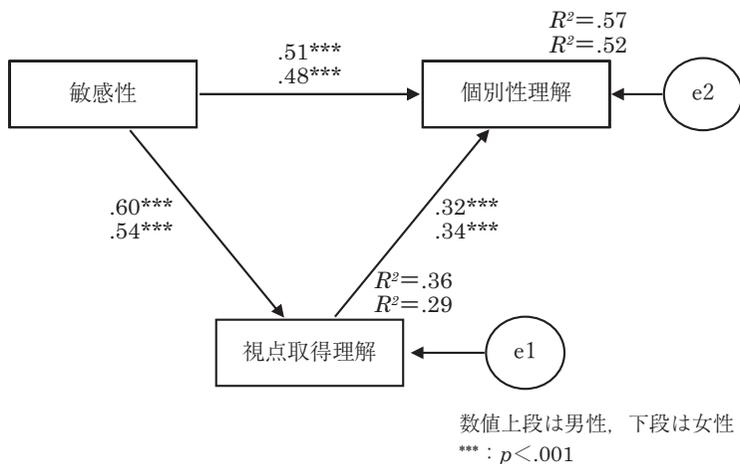


Figure 1 児童理解プロセス多母集団同時分析結果

Table 3 児童理解尺度と認知的共感性尺度の相関分析の結果

		認知的共感性 (今野・小川, 2012)		
		他者感情の理解	視点・役割取得	想像性
児童理解	個別性理解	.505**	.271**	.127*
	敏感性	.482**	.234**	.090
	視点取得理解	.418**	.333**	.185**

* : $p < .05$, ** : $p < .01$

別性理解」へとつながる仮説モデルを作成した。なお、この仮説モデルの分析には Amos26.0 を用いた。

仮説モデルにおける各変数間のパス係数推定値はすべて有意であった。しかし、結果 2 において、「視点取得理解」得点に性差が認められたことから、児童理解プロセスにおいて仮説モデルが性別に関係なく当てはまるのかどうかを確認するため、多母集団同時分析を行った。男性教員群と女性教員群の等質性を検討するため、「すべてのパスに制約を課さないモデル (モデル 1)」と「全てのパスに等値制約を課すモデル (モデル 2)」と「敏感性から個別性理解へのパスに等値制約を課すモデル (モデル 3)」を作成し、モデル適合の比較を行った。その結果、モデル 1 は $AIC = 24.00$ 、モデル 2 は $AIC = 21.51$ 、モデル 3 は $AIC = 23.85$ となり、 AIC 値の最も小さいモデル 2 の適合性

が最も高いと判断されたため ($\chi^2 = 3.51$, $df = 3$, $p = .319$, $GFI = .993$, $AGFI = .973$, $CFI = .999$, $RMSEA = .022$)、このモデルを採用した (Figure 1)。なお、このモデルは、群間で各変数が他の変数に及ぼす影響が等しいことを意味する。

4 児童理解尺度の妥当性

児童理解尺度の構造的妥当性を確認するために、認知的共感性尺度 (今野・小川, 2012) との関連を検討した。認知的共感性尺度は、一般成人を対象とした尺度であるが、本研究では小学校の学級担任教師に用いた。児童理解尺度の下位因子と認知的共感性尺度の下位因子の相関分析を行った結果、児童理解尺度の「個別性理解」「敏感性」「視点取得理解」はいずれも、認知的共感性尺度の「他者感情の理解」と中程度の正の相関が、「視点・役割取得」と弱い正の相関が確認

され、「想像性」との相関は確認されなかった (Table 3)。したがって、児童理解尺度は、認知的共感性尺度の「他者感情の理解」と「視点・役割取得」と関連する概念を測定するが、「想像性」とは内容的に異なることが示唆された。

【考察】

1 児童理解尺度の因子分析結果の検討

本研究では、認知的共感性という概念を用い、インクルーシブ教育の展開を想定した教師の児童生徒理解力を測定するための尺度を作成することを目的として検討を行った。因子分析の結果から、児童個々の特性を考慮した上での児童の考え方や感じ方への理解である「個別性理解」、児童の表情や態度などを敏感に察知し反応する「敏感性」、置かれている児童の状況に身を置いて児童の気持ちを推測しようとする態度や感得する能力である「視点取得理解」、の3因子構造であることが確認された。これらは、他者の視点を取り入れ、他者に自分を重ね合わせる認知的な能力に加えて、インクルーシブ教育に特に求められる早期の気付きにつながる要素、児童生徒が置かれた状況や児童の特性を正しく理解し、不平等や差別を敏感に察知する社会的共感性につながる要素を含んでおり、インクルーシブ教育の展開に必要な視点であると考えられる。

2 児童理解尺度の性差および年代差の検討

児童理解尺度の3つの下位尺度と性別、年代との関係を検討した結果、年代差は認められなかった。性差は、「視点取得理解」においてのみ認められ、女性教員が男性教員より、置かれている児童の状況に身を置いて児童の気持ちを推測する能力が高いことが示された。共感性の性差について、葉山ら(2008)は大学生を対象とした調査により共感性プロセス尺度を作成し、6つの下位概念のうち、情意的次元である「ポジティブな感情の共有」「ネガティブな感情の共有」「ポジティブな感情への好感」「ネガティブな感情への同情」については女子学生の方が高いこと、また認知的次元である「他者感情への敏感性」と「視点取得」については、性差が認められないという結果から、情

意的側面においてのみ女性の得点が男性よりも高くなることを明らかにした。これと同様のことが、先行研究(Baron-Cohen & Wheelwright, 2004; 若林・バロン・コーエン・ウィールライト, 2006)においても示されているため、情意的共感性は女性の方が男性よりも高く、認知的共感性には性差がないという見解はある程度安定したものであると言えよう。

児童理解尺度の「視点取得理解」は、置かれている児童の状況に身を置いて児童の気持ちを推測しようとする態度や感得する能力であるため、内容的にIRIにおける「視点取得」と「ファンタジー特性(想像性)」の両方の要素を含んでいると考えられる。「ファンタジー特性(想像性)」は、「本や映画や演劇の架空の人物の気持ちや行動のなかに自分自身が想像的に移行する傾向」と定義されている(Davis, 1983)。「視点取得」が、実際に相手がどう感じているのかを正確に想像しようとするのであるのに対して、「ファンタジー特性(想像性)」は、自分が他者になったかのように想像することである。「視点取得」とともに「ファンタジー特性(想像性)」は、共感性の認知的次元とされる(Strayer, 1987)が、その一方で情動性と関係が強いことも指摘されている。「ファンタジー特性(想像性)」の高い人は自分が他者であると想像し、「もし自分だとしたらどう感じるか」と自分に置き換えて想像するために、情動を疑似体験するからではないかと考えられる(登張, 2003)。したがって、児童理解尺度の「視点取得理解」には情動的な要素も多分に含まれるため、認知的共感性を測定しながらも、女性の方が高いという結果が認められたと考えられるのである。

3 児童理解プロセスの検討

採用されたモデルにより、教師による児童理解は、児童の表情や態度などを敏感に察知することからスタートし、その敏感な気付きが児童の状況に身を置いて児童の気持ちを理解する能力や、児童個々の特性を考慮した上での児童の考え方や感じ方への理解につながるプロセスであると考えられた。また、児童理解において一部性差が認められたが、児童理解のプロセスにおいては、多母集団同時分析の結果、性別による群間差は認められず、児童理解のプロセスには、男性教

員も女性教員も変わりがないと考えられた。

インクルーシブ教育のガイドライン（文部科学省，2017b）には、「児童等のつまずきの早期発見に努めるとともに行動の背景を正しく理解する」と教師による早期の気づきと正しい理解の重要性が示されているが、児童理解プロセスは、まさにガイドラインに示された児童理解の重要性を示したものと言えるだろう。

4 児童理解尺度の妥当性の検討

児童理解尺度の構成概念妥当性を確認するため、得られた児童理解尺度の3因子について、認知的共感性尺度（今野・小川，2012）との関連を検討した結果、児童理解尺度の下位因子である「個別性理解」「敏感性」「視点取得理解」はいずれも、認知的共感性尺度の「他者感情の理解」と中程度の正の相関が、「視点・役割取得」と弱い正の相関が確認され、「想像性」との相関は確認されなかった。

この結果により、小説や映画などの登場人物を想定した架空の人物への想像性である「想像性」と児童理解尺度が測定しようとする担任教師の児童に対する認知的共感性とは、内容的な違いがあることが明らかとなった。すなわち、仮説「今野・小川（2012）における『想像性』との関連は弱く、一般成人と教師の違いはあるものの『他者感情の理解』および『視点・役割取得』の2因子との関連が相対的に強くなる」は支持され、また、先に示した児童理解プロセスにおいて下位因子が連続性を持った概念として示されたことをふまえると、児童理解尺度の構成概念妥当性はある程度確認されたと考えてよいだろう。

【今後の課題】

児童理解尺度は教師による自己評定尺度であるため、児童理解の対象となる児童や学級の変数との関連を検討することによって、基準関連妥当性を確認することができる。今後の課題は、作成した児童理解尺度を用いて、担任教師の認知的共感性を調査し、それが担任する児童の適応感や学級の状態等にどのような影響を与えるのかを検討することである。

【引用文献】

- Ahmetoglu, E., & Acar, I. (2016). The Correlates of Turkish Pre-school Preservice Teachers' Social Competence, Empathy and Communication Skills. *European Journal of Contemporary Education, 16*(2), 188-197.
- 朝生あけみ (1987). 幼児期における他者感情の推測能力の発達—利用情報の変化— 教育心理学研究, *35*(1), 33-40.
- Bäckström, M., & Björklund, F. (2007). Structural Modeling of Generalized Prejudice: The Role of Social Dominance, Authoritarianism, and Empathy. *Journal of Individual Differences, 28*(1), 10-17.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: An investigation of adults with asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*(2), 163-175.
- Barr, J (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies, 37*(3), 365-369.
- Branwhite, T. (1988). The PASS survey: School-based preferences of 500+ adolescent consumers. *Educational Studies, 14*(2), 165-176.
- Chodkowska, M., & Szabała, B. (2012). *Osoby z upośledzeniem umysłowym w stereotypowym postrzeganiu społecznym* [People with mental retardation in stereotypical social perception]. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Cooper, B., Brna, P., & Martins, A. (2000). Effective affective in intelligent systems-building on evidence of empathy in teaching and learning. in *Affective Interactions. Lecture Notes in Computer Science, 1814*, 21-34.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and

- student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- Davis, M. H. (2005). A "constituent" approach to the study of perspective taking: What are its fundamental elements? In Malle, B. F., & Hodges, S. D. (Eds.), *Other minds: How humans bridge the divide between self and others* (pp.44-55). New York: Guilford Press.
- Decety, J. (2011). The neuro evolution of empathy. *Annals of New York Academy of Sciences*, 1231(1), 35-45.
- de Waal, F. B. M. (2008). Putting the altruism back into altruism: the evolution of empathy. *Annual Review of Psychology*, 59, 279-300.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 25-30.
- Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1988). *Educational psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Germain, M. H. (1998). *Worldly teachers: Cultural learning and pedagogy*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Gordon, G. L. (1999). Teacher talent and urban schools. *Phi Delta Kappan*, 81(4), 304-307.
- 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第Ⅰ部教育科学, 39(1), 63-74.
- 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.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp.281-313.) New York: Academic Press.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Huang, H., & Su, Y. (2014). Peer acceptance among Chinese adolescents: The role of emotional empathy, cognitive empathy and gender. *International Journal of Psychology*, 49(5), 420-424.
- 今関和子 (2010). 発達障害児の集団の中での育ちを考える 別府 哲・湯浅恭正・今関和子・佐藤くみ子・浜谷直人 通常学級における特別支援教育一集団の中での子どもの育ちを考える— 教育心理学年報, 49, 37-40.
- 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(2), 193-200.
- 川田裕次郎・田中純夫・杉浦 幸・山田泰行・今野亮・中島宣行 (2007). 中学生運動部員における反応的攻撃性と身体状況認識および認知的共感性との関連 順天堂大学スポーツ健康科学研究, 11, 49-57.
- 今野仁博・小川俊樹 (2012). 認知的共感性と成人愛着の関連について—愛着回避に着目して— 筑波大学心理学研究, 43, 97-107.
- Litvack-Miller, W., McDougall, D., & Romney, D. M. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 123(3), 303-324.
- Meyers, S., Rowell, K., Wells, M., & Smith, B. C. (2019). Teacher empathy: A model of empathy for teaching for student success. *College*

- Teaching*, 67(3), 160-168.
- 文部科学省 (2010). 第1章第1節 生徒指導の意義と課題 生徒指導提要 (pp1-4).
- 文部科学省 (2017a). 第3章4節 児童の発達の支援 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説総則編 (pp96-119).
- 文部科学省 (2017b). 発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気づき、支え、つなぐために～
- 長田在代・川上綾子 (2008). グループ学習の話し合いにおける認知的共感性の影響 日本教育工学会論文誌, 32, 141-144.
- 西村修一 (2014). 合理的配慮とICFの活用—インクルーシブ教育実現への射程— クリエイツかもがわ
- Oliner, P. M., & Oliner, S. P. (1995). *Toward a caring society: Ideas into action*. Westport, CT: Praeger.
- Park, W., & Hwang, S. (2013). Effects of teachers' knowledge and empathy on educational intervention for ADHD: Focused on the mediating effect of empathy. *Journal of Korean Academy of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 22(1), 45-55.
- Pedersen, A., Beven, J., Walker, I., & Griffiths, B. (2004). Attitudes toward Indigenous Australians: the role of empathy and guilt. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 14(4), 233-249.
- Preston, S. D., & de Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1-20.
- 櫻井茂男 (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 人文・社会科学, 37(1), 149-154.
- 笹屋里絵 (1997). 表情および状況手掛りからの他者感情推測 教育心理学研究, 45(3), 312-319.
- Schwan, D. (2018). Should physicians be empathetic? Rethinking clinical empathy. *Theoretical Medicine and Bioethics*, 39, 347-360.
- Segal, E. A. (2011). Social empathy: A model built on empathy, contextual understanding, and social responsibility that promotes social justice. *Journal of Social Service Research*, 37(3), 266-277.
- Shamay-Tsoory, S. G. (2011). The neural bases for empathy. *The Neuroscientist*, 17(1), 18-24.
- 柴田昭二 (2011). 第4章「子ども理解」の多数派をめざして 湯浅恭正・越野和之・大阪教育文化センター (編) 子どものすがたとねがいをみんなでクリエイツかもがわ
- Strayer, J. (1987). Affective and cognitive perspectives on empathy. In Eisenberg, N. & Strayer, J. (Eds.), *Empathy and its development*, New York: Cambridge University Press (pp. 218-244).
- 鈴木郁子 (2006). 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(1), 19-30.
- 鈴木郁子 (2007a). 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(1), 3-10.
- 鈴木郁子 (2007b). 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(2), 127-135.
- 鈴木郁子 (2017). 学校教師の共感性に関する研究 風間書房
- 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心理発達科学, 52, 135-152.
- 鈴木有美・木野和代 (2008). 多次元共感性尺度 (MES) の作成—自己指向・他者指向の弁別に焦点を当てて— 教育心理学研究, 56(4), 487-497.
- Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical

- analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48-82.
- 登張真稲 (2003). 青年期の共感性の発達—多次的視点による検討— 発達心理学研究, 14(2), 136-148.
- 津久田あき (2009). 小学校中学校の学級づくりのポイント—伸介と友だちをつくりたい— 湯浅恭正 (編) 特別支援教育を変える授業づくり・学級づくり第2巻 明治図書.
- 若林明雄・バロン・コーエン サイモン・ウィールライト サリー (2006). Empathizing-Systemizing モデルによる性差の検討—Empathizing 指数 (EQ) と Systemizing 指数 (SQ) による個人差の測定— 心理学研究, 77(3), 271-277.
- Walpole, M. (2003). Socioeconomic status and college: How SES affects college experiences and outcomes. *The Review of Higher Education*, 27(1), 45-73.
- 山田温子 (2011). 第3章「先生、ぼくの思いを受けとめて！」一人の児童を通して見えてきた全体の輪 湯浅恭正・越野和之・大阪教育文化センター (編) 子どものすがたとねがいをみんなで クリエイツかもがわ
- (2022年1月13日受稿, 2022年2月28日受理)

Creation of a Child Comprehension Scale
—Based on Teachers' Cognitive Empathy—

Kazuhiko Fukasawa (Tokyo University of Social Welfare)

Shigeo Kawamura (Waseda University)

This study consists of two studies. In Study 1, we took up teachers' ability to comprehend children as one of the necessary qualities and abilities for regular classroom teachers and surveyed previous studies using the concept of cognitive empathy. The results indicated that cognitive empathy is important for teachers' ability to comprehend children and that it is necessary to include the perspectives of sensitivity and social empathy (comprehension that is in accordance with individual characteristics and that considers the situation) in order to appropriately comprehend children's conditions when envisioning the development of inclusive education. In Study 2, a survey of 346 classroom teachers (131 men and 215 women) in public elementary schools was conducted to develop a scale to measure teachers' ability to comprehend children. The results of factor analysis indicated a three-factor structure of "comprehension of individuality," "sensitivity," and "comprehending viewpoint acquisition," and reliability was confirmed by calculation of the alpha coefficient. Furthermore, the results of path analysis for the child comprehension process created from the subscales of the child comprehension scale and the results of correlation analysis with the subscales of the cognitive empathy scale (Konno and Ogawa, 2012) confirmed construct validity for the child comprehension scale. A child comprehension scale for elementary school teachers was then developed through the above results.

Keywords : child comprehension scale, cognitive empathy, elementary school, class teacher, inclusive education