

松 山 大 学 論 集
第 30 卷 第 3 号 抜 刷
2 0 1 8 年 8 月 発 行

社会福祉相談援助実習が学生の共感性
(Dispositional Empathy) に与える
影響に関する予備的研究

佐 藤 亜 樹

社会福祉相談援助実習が学生の共感性 (Dispositional Empathy) に与える 影響に関する予備的研究

佐藤 亜樹

はじめに

効果的なソーシャルワーク実践のためには、援助者が十分な共感性を持つことが求められる (Gerdes & Segal, 2011 ; Trevithick, 2005)。問題を抱える人々を援助するソーシャルワーク専門職が、目の前にいるクライアントの立場を理解し、共感的態度で関わることは、援助される側の抵抗を軽減し、問題解決のための情報開示を促す (Forrester, Kershaw, Moss, & Hughes, 2008 ; Forester, McCambridge, Waissbein, & Rollnick, 2008)。一方で、ソーシャルワーク専門教育及び訓練が、ソーシャルワーカーの共感性の発展にどのような影響を及ぼすのか、またソーシャルワーク援助職が持つ共感性が、クライアントとの信頼関係の構築や問題解決にどのように寄与するのかについての研究は、ほとんどなされてこなかった。本研究では、対人援助専門職者の養成を目的としたソーシャルワーク教育（特に相談援助実習）が、大学生の共感性 (dispositional empathy) にどのような影響を与えるのかを探索することが主たる目的となる。

問題の背景

援助者の共感性がクライアントとの信頼関係の構築や問題解決に与える影響

トレビシック (Trevithick, 2005) によれば、「共感的になる能力は、面接時に使用される最も重要なスキルであり、利用者中心アプローチの根幹をなすもの

でもある。それは、他者がどのように感じているかを理解するため、他者の見解の要点から思考や感情、そして、経験を理解するためのものでもある（杉本監訳, 2008: 215 頁）」と述べている。加えてトレビシック (Trevithick, 2005) は、「良い援助関係をつくるには、他者と共感しあうことが必要である。共感とは、我々自身が他者の身になることを意味し、他者の感情、思考、行動や動機を感じ、理解することができるということである。共感とは、他者の経験や他者の考え方の独自性、個人の行動の準拠枠となるものをできる限り注意深く、敏感に理解しようとすることも意味しているのである。…（杉本監訳, 2008: 214 頁）」と述べている。つまり、トレビシックは共感を、相手の立場に立って、彼らが置かれた状況やそれにまつわる経験を**感じ（情動的）、理解すること（認知的）**であると捉えているといえる。クライアント本人の感情や思考、行動が、援助者という他者によって正確に認識され、理解され、また、それらが援助者の言葉や表情・態度等に置き換えられてクライアント自身にフィードバックされる経験は、援助者との信頼関係を醸成するだけでなく、クライアント自身による自己理解や自己信頼を深め、問題解決への自己決定につながると考えられる (Trevithick, 2005)。このように、ソーシャルワーク援助職が共感的に振る舞うことは、クライアントとの信頼関係構築を促し、クライアントがその問題に直面し、自ら解決しようとする動機付けに大きな影響を与えると考えられる。

フォレスターら (Forester, McCambridge, Waissbein, & Rollnick, 2008) は、英国のロンドン地区の児童・家族ソーシャルワークに関する地方自治体部局に勤務している有資格のソーシャルワーカー 40 名を対象に、児童保護の際に保護者とどのように関わっているのかを明らかにするためのインタビュー調査を実施した。参加した 40 名のソーシャルワーカーのうち、女性は 31 名、男性は 9 名であった。また、クライアントへの直接的援助が主たる業務である者は 30 名であり、別の 5 名は直接援助及びスタッフ・スーパービジョンの双方に関わっており、残りの 5 名はスーパービジョンを行うチームのマネージャー

的な役割を担っていた。参加者の実務経験は、1年未満から23年までにまたがっておりバラつきが見られたが、参加者の半分以上は3年以下の実践経験しか持ち合わせていなかった。また、「誤った物質使用に関する分野 (substance misuse settings)」で働いた経験のある参加者は、皆無であった。この調査研究が明らかにしたことは、ソーシャルワーカーが対象児童の保護者に関わる際には、「傾聴」し「共感的」に関わるよりも、「話を遮り」もしくは「対立的」に関わる方法が選ばれていることであった。このような援助者としての態度は、児童の安全を迅速に確保し、より良いサービスを提供するために必要な、保護者との「パートナーシップ」を構築することを難しくさせる可能性があると考えられる。

共感性と援助行動

そもそも共感性とは、どのように獲得されるのであろうか。共感性の獲得に対する見方は、大別すると、(a) 先天的に備わっているもの、(b) 個々人の成長発達や日々の生活上の経験等から後天的に学習されるもの、もしくは(c) 先天的・後天的要因から相互に影響を受けるものに分類できる。ホフマン (Hoffman, 2001) は、人間には他者の感情を共有し、他者の苦痛を軽減しようとする傾向が生得的に備わっており、それが成長発達により変化すると指摘している。つまり、ホフマンの見解は、(c) と同等であると考えられる。また、齋藤・登張 (2002) は、ホフマン (Hoffman, 2001) が唱える共感性について、「自我意識が未分化な発達初期の共感は、自分中心に苦痛を軽減しようとする自己中心的な共感であるが、認知的な発達や自我意識の発達にともなって、他者の状況をより正確に理解し、他者の苦痛を軽減しようとするような他者志向的な共感へと質的に変化する (105 頁)」としている。相手の立場に立って、問題解決の側面的援助を行うことを使命とするソーシャルワーカーには、上記のような**他者志向的な共感性**がより求められると考えられる。

では個々人が持つ共感性は、彼らの援助行動にどのような影響を及ぼすのだ

ろうか。それらを研究した調査はいくつか存在する(Batson, Duncan, Ackerman, Buckley, & Birch, 1981; Batson, Bolen, Cross, & Neuringer-Benefiel, 1986)。これらの研究によれば、社会的望ましさという変数を統制してもなお、愛他的な**共感的関心**(empathic concern)は援助行動と有意に相関していることが明らかになった。つまり、**共感的関心**が、実際に援助行動を起こす際の直接的な動機付けになることが報告されているのである。このように、**他者志向的な共感性(共感的関心)**が愛他的な動機を生み出し、困難に陥っている人々を援助する行動と結びついていると考えられる(Batsonら, 1981; Batsonら, 1986)。他者に対する関心や配慮が消失しつつある社会であるからこそ、より一層必要とされるであろう援助専門職者の共感性が、どのように育まれ成長発達するのかを探索する意義は大きいと考えられる。

情動的・認知的側面を測る共感性尺度 (IRI)

共感性には様々な定義があり、それぞれの定義に沿って、共感性が測定されている。上記のようにそれが自己志向的なのか他者志向的なのかに焦点を当てたものだけでなく、メラビアン(Mehrabian & Epstein, 1972)等に代表される情動的な側面(他者の心理状態に対する代理的な情動反応)に焦点を当てた研究や、デイビス(Davis, 1980)等の情動的・認知的な側面(他者の心理状態を正確に理解すること)の双方に焦点を当てた研究も行われている。堀江・興津(2014)は、共感性に関する研究レビューを行い、その結果、従来は、情動的側面に焦点を当てた定義と認知的側面に焦点を当てた定義が対立的に主張されていたが、近年はこれらを統合した多次元的なアプローチが一般的になっているとしている(Davis, 1980; 角田, 1994; 鈴木・木野, 2008)。

Davis(1980)が開発した「対人的反応性指標〔Interpersonal Reactivity Index (IRI)〕」は、共感性の情動的及び認知的側面を多元的に測定するために開発された質問紙法であり、本研究でも共感性測定のために使用された心理尺度である。IRIは、日本国内のみならず、国際的にも最も多く使用されている共感性

尺度の1つであり、また、心理学のみならず神経科学や遺伝学等のさまざまな研究領域でも使われている(日道・小山内・後藤・藤田・川村・Davis・野村, 2017)。デイビス(Davis, 1980: 6)は、**共感性**を「**観察された他者の経験への(個人的な)反応**(表2を参照)」と定義し、「**空想(fantasy)**」, 「**共感的懸念¹⁾(empathic concern)**」, 「**個人的苦悩²⁾(personal distress)**」, 「**視点取得(perspective taking)**」の4つの下位尺度(各7項目, 全28項目)を示している。齋藤・登張(2002)は、IRIの下位尺度である**共感的関心**と**視点取得**を**他者志向的共感性**と捉えているが、空想と個人的苦悩は他者志向的とも自己志向的とも決めがたいと指摘している。

IRIの開発者であるデイビスら(Davis & Franzoi, 1991)は、北米の高校生(男子103名, 女子102名)を対象とした3年に渡る縦断的研究を行った。その結果、年齢の上昇とともに**共感的懸念**と**視点取得**の得点は高くなったが、一方で**個人的苦悩**の得点は低くなる等、青年期の成長発達に伴い、自己志向的共感性から他者志向的共感性への変化が報告された。

わが国では、齋藤・登張(2002)が、大学生492名と高校生1,046名を対象に**共感性(IRI)**と性別、年齢、やその他の変数(向社会的行動、他者への関心、社会的望ましさ、社会的脱中心化)との関連を明らかにする研究を行っている。その結果、IRIの下位尺度すべてにおいて、**性**の効果が有意であり、女子が男子より高いことが報告された。また、**社会的望ましさ**とIRIの下位尺度については、**共感的関心**と**視点取得**とは正の有意な相関が認められ、**個人的苦悩**と**ファンタジー(空想)³⁾**とは負の有意な相関が認められた。また、IRIの下位尺度である**共感的関心**や**視点取得**、**ファンタジー**においては**学校段階**の効果が有意であり、高校生より大学生が高かった。つまり、同研究においても、IRIの中でも他者志向的共感性と考えられる**共感的関心**と**視点取得**は、青年期に発達することが明らかになった。

対人援助専門職が持つ共感性に関する研究

わが国では、対人援助専門職が持つ共感性に関する先行研究は少ないながら存在する。例えば、看護学生の共感性の横断的・経年的比較研究（風岡・川守田，2005）や、看護師と看護学生の共感性の比較研究（林・河合，2002）、看護学生と教育学部学生の共感性の比較研究（白石，1996）、看護学生と人間関係学部生の共感性の比較研究（林，2002）、それに看護学生と女子大学生の共感性と関連要因の研究（林，2002）等がある。

また、心理・福祉学系の学部に在籍している学生で対人援助職に就くことを希望する学生群と一般企業志望の学生群の共感性を比較した研究（藤岡幸一・鎌田次郎・亀島，2007）も存在する。しかしながら、ソーシャルワーク教育（相談援助実習）が学生の共感性にどのような影響を与えるのかについての実証研究は存在しない⁴⁾。また外国での研究においても学部間での共感性に差異がある場合、それが人格的特性によるものなのか（Harton & Lyons, 2003）、あるいはソーシャルワーク教育（Gerds & Segal, 2011；Nerdrum & Lundquist, 1995）によるものなのかについては、一貫した研究成果は示されていない。以下、順を追って先行研究を概観していく。

看護学生・看護師の共感性に関する研究

風岡ら（2005）は、看護教育が学生の共感性に与える影響についての調査を実施した。対象は、3年制の看護短期大学の1999年度及び2001年度の1～3年生の女子学生である。1999年度学生の有効回答者数は262名（1年生102名，2年生84名，3年生76名）、2001年度学生の有効回答者数は296名（1年生106名，2年生98名，3年生92名）であった。共感性の測定には、デビス（Davis, 1980）の「対人的反応性指標（IRI）」が用いられ、(a) 1999年度の共感性の学年比較、(b) 2001年度の共感性の学年比較、(c) 1999年度の1年生と2001年度の3年生の共感性の経年比較、が行われた。その結果、1999年度の1年生であり2001年度の3年生は、両年度のほとんどの学年に対して

視点取得が有意に高かった。これらの理由として、看護教育を受ける以前から高い**共感性**を持つ学年であったか、もしくは、患者の死や自然及び人的災害等の当時起こった出来事に影響されているかもしれないと報告されている(風岡ら, 2005)。このように**共感性は各学年毎に異なっている(集団的な特性や当時起こった出来事が影響している)**ことが報告された(風岡ら, 2005)。また、1999年度及び2001年度の双方の時点において、2年生で**共感的配慮**が低くなる傾向が見られたことから、**看護教育の中の臨地実習**が何らかの契機となったことが窺えると報告されている(風岡ら, 2005)。

林・河合(2002)は、看護経験年数が共感性の発達に及ぼす影響を突き止めるために、看護学生及び看護師の共感性を測定し、その比較を行った。共感性の測定には、デイビス(Davis, 1980)の「対人的反応性指標(IRI)」が用いられた。対象は愛知県内の3年課程の看護学校の学生78名(1年生26名, 2年生25名, 3年生27名)と当該学校の卒業生で総合病院の看護師118名(経験1~2年目30名, 経験3~4年目33名, 経験5~6年目29名, 経験7~10年目26名)であった。当初、**看護の専門教育を受けることにより共感性が高まる**ことが予測されたが、**看護学生の学年による差は見られなかった**。また、**看護師の経験年数による共感性の変化の分析では、個人的苦悩が経験を重ねるごとに低下することが突き止められた**。

白石(1996)は、デイビス(Davis, 1980)のIRIを用いて、看護学生と教育系学生の共感性の比較を行った。対象は、公立専門学校生87名(1年生42名, 3年生45名)と国立教育大学生163名(1年生79名, 3年生84名)であり、参加者はすべて女性であった。その結果、**看護学生の共感性は、教育系学生の共感性より有意に低い**という結果が導き出された。

林(2002)は、デイビス(Davis, 1980)のIRIを用いて看護学生と女子大学の学生の共感性の比較を行った。対象は三重県内にある3年制の看護学校の学生126名(1年生42名, 2年生40名, 3年生44名)と愛知県内にある私立女子大学の人間関係学部の学生189名(1年生48名, 2年生61名, 3年生80名)

であった。その結果、**看護学生の方が女子大学生と比べて共感的配慮が有意に高いことがわかった。ただ、共感的配慮は看護学生の場合は1年次から高く、入学後の専門教育によって高められたわけではないことが示されている。**このように、看護学生及び看護師の共感性に関する研究では、必ずしも一貫した結果が得られていない。しかしながら、**看護教育が共感性の発達には影響を及ぼさない**という結果はすべての研究の中で共通する結果となっている。

心理・福祉系学生の共感性に関する研究

対人援助職が持つ共感性の研究では、看護分野での研究が進んでいるが、わが国における心理学専攻や社会福祉専攻分野での共感性の研究は非常に少ない。蕨岡ら(2007)は、大阪府郊外4年制大学の学生を対象に、デイビス(Davis, 1980)が開発したIRIを用いた共感性測定を行った。対象は、社会福祉学科と臨床心理学科に在籍する学生(対人援助群)423名(男性185名、女性238名)と経済学部、法学部、経営科学部を主とする4年制総合大学の学生(対象群)97名(男性75名、女性20名、性別不明2名)である。その結果、IRIの4つの共感性下位尺度の平均得点は、**対人援助群が対象群よりも有意に高いことが明らかになった。**このように蕨岡ら(2007)は、「対人援助職を希望する者は一般職を希望する者よりも、他者の視点に立つことや、他者の困難な状況に対し何らかの援助を差し伸べようとすることを行いやすい、ということであろう(303頁)」と結論付けている。

ハートンとリヨンズ(Harton & Lyons, 2003)は、学生の性別や共感性が、北米の大学に所属する学部生の心理学専攻履修選択にどのような影響を及ぼすかについての研究を行っている。共感性の測定には、デイビス(Davis, 1980)のIRIが用いられた。対象は、北米の4つの大学に在籍する451名の学部生(男性93名、女性201名)⁵⁾であり、主専攻が心理学専攻の学生群(97名)、副専攻が心理学専攻の学生群(98名)、そして心理学専攻以外の学生群(99名)に分類され、分析が行われた。その結果、**女子学生の共感的懸念は、男子学生**

よりも有意に高いことが明らかになった。また、視点取得は、主専攻が心理学専攻の学生群の方が、心理学専攻以外の学生群よりも有意に高いという結果が示された。

また、北欧におけるソーシャルワーク教育がソーシャルワーク学部生の共感性に与える影響に関する実証研究も少ないながら存在する。ナードラムとランドクイスト (Nerdrum & Lundquist, 1995) は、ノルウェーの大学で3か月に及ぶコミュニケーションスキル・トレーニングコース⁶⁾を受講したソーシャルワーク専攻の学生と、通常のソーシャルワーク・コースを受講した学生の共感性の比較を行っている。対象は、ノルウェーの3年制大学のソーシャルワーク・コース (米国の修士課程に相当; 児童ケア専攻の学生) の2年生であり、コミュニケーションスキル・トレーニング群の参加者は39名 (男性4名, 女性35名), 通常のコース群 (統制群) の参加者も39名 (男性7名, 女性32名) であった。共感性理解のためのカーカフ尺度 (Carkhuff, 1969) を活用し、各参加者の共感的コミュニケーションのレベルがコースの開始前と終了直後に測定された。その結果、コース開始前の両群の共感的なコミュニケーションレベルの得点には有意差がなかったが、コース終了後の得点は、共感的なコミュニケーションスキル・トレーニングを受けた群の方が統制群よりも有意に高い結果となった。また、共感的なコミュニケーションスキル・トレーニングを受けた群の開始前と開始後の共感的なコミュニケーションレベルの得点には有意差が見られたが、統制群の開始前と開始後の得点には有意差は見られなかった。このように、北欧での研究は、ソーシャルワーク教育が、学生の共感性の発達に影響を与えたことを示している。

上記の研究結果から明らかになったことは、ソーシャルワーク専門職にとって共感性を高めることは重要であると認識されているものの、そのような特性がどのように発達するのか、また、専門教育が共感性の発達に与える影響についての研究はほとんどなされていないということである。わが国においては、ソーシャルワーク教育が学生の共感性に及ぼす影響についての研究は、筆者の

知る限りほぼ皆無である。従って筆者は、ソーシャルワーク教育（特に相談援助実習）が、4年制大学の社会福祉士養成課程に在籍している大学生の共感性に、どのような影響を及ぼすのかに焦点を当てた予備的な研究を実施した。以下、その成果についての報告を行う。

研究の目的・調査疑問・仮説

本研究の目的は、対人援助専門職者になるためのソーシャルワーク教育が、大学生の共感性（dispositional empathy）に与える影響を明らかにすることである。調査の仮説は、「ソーシャルワーク教育は、学生の共感性を高める」である。本研究では、社会福祉士の国家試験受験資格取得のための指定科目である「相談援助実習（180時間）」が「ソーシャルワーク教育」を表す独立変数として用いられた。

本研究では、デイビス（Davis, 1980）が開発した心理尺度（対人的反応性指〔IRI〕）を使用し、ソーシャルワーク対人援助職に関する資格を得ようとする学生の共感性が、専門教育によってどのように変化するかについての検証が行われた。

方 法

研究対象・研究時期・質問紙の構成・手続き

調査対象は、2015年度、2016年度、2017年度に3年生であった愛媛県内の4年制大学に在籍する学生であり、国家資格である社会福祉士養成課程の指定科目である「相談援助実習（180時間）」を履修登録し、単位認定された学生である。調査期間は、各年度とも1月下旬から4月上旬であった（相談援助実習が毎年この時期に行われるため）。「相談援助実習」を履修登録し、3年次終了時に単位認定を受けた学生の総数は48名であったが、有効回答は32名であった（有効回答率は66.7%）（表1を参照）。実習開始直前、実習終了直後、実習終了1か月後のすべての時点で質問紙に回答しなかった学生16名は、今

回の分析から排除された (2015年度は2名, 2016年度は4名, 2017年度は10名がドロップ・アウトした) (表1を参照)。

表1 本研究への参加者の内訳 (N=48)

年度	相談援助実習履修登録・ 単位認定者数	有効回答数 (%)*	本調査から排除された学生数
2015	10	8 (80.0%)	2 (20.0%)
2016	19	15 (78.9%)	4 (21.1%)
2017	19	9 (47.4%)	10 (52.6%)
合計	48	32 (66.7%)	16 (33.4%)

*は、合計3回 (実習開始直前, 実習終了直後, 実習終了1か月後) の質問紙調査に回答した者。

本研究の分析対象となった上記32名のうち、女子学生は25名 (平均年齢21.0歳, 標準偏差0.35), 男子学生は7名 (平均年齢21.3歳, 標準偏差0.76)であった。本研究の分析対象の実習配属先は、病院が3名 (9.4%), 社会福祉協議会が3名 (9.4%), 救護施設が1名 (3.1%), 児童福祉施設・機関が6名 (18.8%), 高齢者施設が8名 (25.0%), 障害者支援施設が11名 (34.4%)であった?

質問紙の構成：多元性共感測定尺度 (IRI)

本研究では共感性の測定尺度として、デイビス (Davis, 1980) の質問紙法である「対人的反応性指標 [Interpersonal Reactivity Index (IRI)]」を用いた (共感性の定義は表2を参照)。

表2 IRIの共感性の定義 (Davis, 1980: 6)

共感性の定義	観察された他者の経験への (個人的な) 反応 (the reactions to the observed experiences of another)

この尺度は、共感性の情動的及び認知的側面を多元的に測定するために開発

されたものであり、「空想 (fantasy)」、**「共感的懸念 (empathic concern)」**、「**個人的苦悩 (personal distress)**」、**「視点取得 (perspective taking)」**の4つの下位尺度から成り立っている。表3に、IRIの下位尺度の定義として、デイビス (Davis, 1980) によるものと鈴木・木野 (2008) によるものを示した。

表3 IRIの下位尺度の定義 (Davis, 1980: 6)

下位尺度	デイビスの定義	鈴木・木野による説明 (2008)
空想	本, 映画, 演劇等に出てくる虚構の人物に強く同一化する傾向	架空の人物の感情や行動に自身を投影して想像する傾向
共感的懸念	否定的な経験をしている他者への温かい感情, 共感, 及び懸念を示す傾向	他者に対する同情や配慮など他者指向的な感情
個人的苦悩	否定的な経験をしている他者を目撃した際に生じる居心地の悪さや不安の傾向	他者の苦しむ場面における不安や不快など自己指向的な感情
視点取得	他者の視点や見方を取り入れる能力及びその傾向	自発的に他者の心理的観点をとろうとする傾向

IRI尺度は各7項目 (計28項目) からなり、7段階で評定された⁸⁾ 桜井 (1988)、菊池 (Davis, 1994 菊池訳, 1999)、明田 (1999) らがIRI尺度の日本語訳を行っているが、本研究では、桜井 (1988) の日本語訳をベースに若干の修正を加えたものを用いた (表4を参照)。昨年、日道ら (2017) が、より妥当性の高い新たな日本語版対人反応性指標 (IRI-J) を完成させているため、参考として表5に示した。

表 4 IRI の下位尺度項目
 (Davis, 1980: 6, 桜井, 1988 の日本語訳に修正を加えたもの; 本研究で使用)
 (* は逆転項目)

下位尺度	質問項目
空想 (FS)	01. こんなことが起こるのではないかと、起こりそうなことをよく想像する。 05. 小説を読んでいて、登場人物に感情移入することがある。 07. 映画や劇を見ても、平常心でのめり込むことはない。* 12. よい本や映画に夢中になることは、まれである。* 16. 劇や映画を見ると、自分が登場人物の一人になったように感じる。 23. すばらしい映画を見ると、すぐ自分を主演の人物に置き換えてしまう。 26. 面白い小説を読んでいる時、もしその中の事件が自分に起こったらどうだろうと、よく想像する。
共感的懸念 (EC)	02. 自分よりも不幸な人には、やさしくしたいと思う。 04. 困っている人がいても、あまりかわいそうだという気持ちにはならない。* 09. 運動などの試合では、負けている方を応援したくなる。 14. 周りの人が不幸でも、自分は平気である。* 18. 不公平な扱いをされている人を見ても、あまりかわいそうだとは思わない。* 20. 時々、自分の目の前で突然起こったことに、感動することがある。 22. もし自分を紹介するとしたら、やさしい人というと思う。
個人的苦悩 (PD)	06. 緊急な状況では、どうしようもなく不安な気持ちになる。 10. 感情が高ぶると、無力感に襲われる。 13. 傷ついた人を見ても、冷静な方である。* 17. 緊張状態になると、ひどくビクビクする。 19. 緊急状態でも、比較的うまく対処できる。* 24. 緊急時には、どうしたらよいか、わからなくなる。 27. 緊急事態で、ひどく援助を必要とする人を見ると、取り乱してしまう方である。
視点取得 (PT)	03. 他の人の立場にたつて、物事を考えることは困難である。* 08. 何かを決定する時には、自分と反対の意見を持つ人の立場に立って考えてみる。 11. 友達をよく理解するために、彼らの立場になって考えようとする。 15. 自分の意見が正しいと思うときには、他の人の意見は聞かない。* 21. どんな問題にも対立する二つの見方 (意見) があると思うので、その両方を考慮するように努める。 25. ある人に気分を害されても、その人の立場になってみようとする。 28. 人を批判する前に、もし自分がその人の立場であったならば、どう思うであろうかと考えるようにしている。

表5 IRIの低位尺度項目(日道ら, 2017の日本語訳)(*は逆転項目)

下位尺度	質問項目
想像性 (FS)	01. 自分の身に起こりそうな出来事について、空想にふけることが多い。 05. 小説に登場する人物の気持ちに深く入り込んでしまう。 07. 映画や劇をみるときはたいてい、引き込まれてしまうことはなく、客観的である。* 12. よい本や映画にすっかり入り込んでしまうことはめったにない。* 16. 演劇や映画を観た後は、自分が登場人物のひとりになりきっている感じがする。 23. よい映画をみるとき、自分を物語の中心人物に置き換えることが簡単にできる。 26. 面白い物語や小説を読んでいると、その話の出来事がもし自分の身に起こったらどんな気持ちになるだろうと想像する。
共感的関心 (EC)	02. 自分より不運な人たちを心配し、気にかけることが多い。 04. 他の人たちが困っているのを見て、気の毒に思わないことがある。* 09. 誰かがいいように利用されているのを見ると、その人を守ってあげたいような気持ちになる。 14. 他の人たちが不運な目にあっているのはたいてい、それほど気にならない。* 18. 誰かが不公平な扱いをされているのをみたときに、そんなにかわいそうだと思わないことがある。* 20. 自分が見聞きした出来事に、心を強く動かされることが多い。 22. 自分は思いやりの気持ちが強い人だと思う。
個人的苦痛 (PD)	06. 非常事態では、不安で落ち着かなくなる。 10. 激しく感情的になっている場面では、何をしたらいいか分からなくなることがある。 13. 誰かが傷つけられているのを見たとき、落ちていてられる方だ。* 17. 気持ちが張り詰めた状況にいと、恐ろしくなってしまう。 19. 緊急事態には、たいていはうまく対処できる。* 24. 切迫した状況では、自分をコントロールできなくなる方だ。 27. 差し迫った助けが必要な人を見ると、混乱してどうしたらいいかわからなくなる。
視点取得 (PT)	03. 他の人の視点から物事を見るのは難しいと感じることがある。* 08. 何かを決める前には、自分と意見が異なる立場のすべてに目を向けるようにしている。 11. 友達のことをよく知ろうとして、その人からどのように物事がみえているか想像する。 15. 自分が正しいと思える時には、他の人の言い分を聞くようなことには時間を使わない。* 21. すべての問題点には2つの立場があると思っており、その両者に目を向けるようにしている。 25. 誰かにいらいらしているときはたいてい、しばらくその人の身になって考えるようとする。 28. 誰かを批判する前には、自分が批判される相手の立場だったらどう感じるか想像しようとする。

調査手続き

参加者には、「相談援助実習」開始直前の実習指導のクラス内で、無記名式の質問用紙（実習開始直前、実習終了直後、実習終了1か月後の3回分）と返信用封筒、説明書及び同意書を配布した。本質問紙に回答する前に、本調査の「意義・目的」、「研究方法・研究期間」、「参加者が研究対象として選定された理由」、「研究への参加と撤回」、「研究参加により期待される利益とリスク」、「研究成果の公表」、「個人情報と研究データの取り扱い」等が書かれた説明を口頭で行い、同意書への署名を得た。同意が得られない場合は、未記入で提出するよう指示を行った。

「実習開始直前（ベースライン）」の質問紙は回答後、無記名の封筒に入れるよう指示し、実習指導のクラス内で回収した。「実習終了直後」及び「実習終了1か月後」のフォローアップ時の回答については、筆者の学内メールボックスもしくは当該大学の教務課内の施錠されたメールボックスに投函するよう依頼した。筆者は各参加者に、「実習終了直後」及び「実習終了1か月後」の前後1週間にリマインダーメールを送付した。データの統計処理には、SPSS 24J for Windows（SPSS社）を使用した。

倫理的配慮

日本社会福祉学会の研究倫理指針に基づき、参加者には、本研究の目的、個人情報の保護（被験者個々が特定されない分析方法の使用やデータの厳重な管理・保管等）、調査への自発的参加について、実習指導時に口頭及び書面にて説明を行った。

結果

尺度の信頼性

尺度の信頼性を確認するために、IRIの下位尺度ごとにクロンバック α 係数を算出した。尚、下位尺度内において質問項目の項目合計統計量の「修正済み

項目合計相関」の値が低い、又は項目間の相関が低いもしくは負の相関を示した項目は、今回の分析から排除した（空想は2項目、共感的懸念は3項目、個人的苦悩は1項目、視点取得は1項目を排除した）。排除された項目及び各項目の「修正済み項目合計相関係数」は表6の通りである。

表6 本研究から排除されたIRIの質問項目（*は逆転項目）

下位尺度	質問項目	修正済み項目合計相関係数		
		実習開始直前	実習終了直後	実習終了1か月後
空想	01. こんなことが起こるのではないかと、起こりそうなことをよく想像する。	0.02	0.29	0.21
	12. よい本や映画に夢中になることは、まれである。*	0.48	0.32	0.28
共感的懸念	09. 運動などの試合では、負けている方を応援したくなる。	0.20	0.06	-0.03
	20. 時々、自分の目の前で突然起こったことに、感動することがある。	0.13	0.26	0.12
	22. もし自分を紹介するとしたら、やさしい人と思う。	0.30	0.22	0.14
個人的苦悩	13. 傷ついた人を見ても、冷静な方である。*	0.48	0.03	0.11
視点取得	03. 他の人の立場にたって、物事を考えることは困難である。*	-0.14	-0.29	0.03

表6内の質問項目を排除した後、本研究におけるIRIの下位尺度のクロンバック α 係数を算出した。各下位尺度とも、0.63から0.83の α 係数が得られた(表7を参照)。いずれも先行研究で算出された α 係数に準じた結果である。これらのことにより、内的整合性の観点から、尺度の信頼性は一定の水準を保っていることが明らかにされた。

表7 本調査におけるIRIのクロンバック α 係数

	実習開始直前	実習終了直後	修了後1か月
空想（5項目）	0.74 (0.70)	0.75 (0.72)	0.79 (0.74)
共感的懸念（4項目）	0.76 (0.62)	0.70 (0.58)	0.79 (0.54)
個人的苦悩（6項目）	0.83 (0.84)	0.82 (0.77)	0.80 (0.77)
視点取得（6項目）	0.63 (0.51)	0.81 (0.61)	0.77 (0.71)

*（ ）内は、7項目すべてが揃った場合のクロンバック α 係数。

下位尺度間の相関

IRI の下位尺度間の相関係数を表 8 に示した。IRI の下位尺度間では、(a) 各下位尺度が測定された 3 つの時点 (実習開始直前, 実習終了直後, 実習終了 1 か月後) で正の相関が見られた。また、(b) **個人的苦悩**の実習開始直前と**空想**の実習開始直前, (c) **個人的苦悩**の実習開始直前と実習終了直後の**空想**と正の相関が見られた。さらに、(d) **視点取得**の実習開始直前と**共感的懸念**のすべての時点での正の相関が見られ、(e) **視点取得**の実習終了直後と**共感的懸念**の実習開始直前も正の相関が見られた。

本研究における上記の (d) 及び (e) の結果は、デイビス (Davis, 1980, 1983) の研究で示されている**視点取得**と**共感的懸念**の正の相関、また、苦境に立たされている他者の視点 (**視点取得**) を取ることで**共感的懸念**が高まること (Batson, Eklund, Chermok, Hoyt. & Ortiz, 2007) 等の先行研究と同様の結果であると考えられる。

表 8 IRI 尺度間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. 空想 1	-											
2. 空想 2	.774**	-										
3. 空想 3	.674**	.837**	-									
4. 共感的懸念 1	-.252	-.040	-.214	-								
5. 共感的懸念 2	.082	.274	.041	.734**	-							
6. 共感的懸念 3	.017	.176	.111	.623**	.727**	-						
7. 個人的苦悩 1	.397*	.405*	.323	-.001	.176	.282	-					
8. 個人的苦悩 2	.300	.285	.277	-.086	.170	-.018	.714**	-				
9. 個人的苦悩 3	.232	.251	.153	-.106	.186	-.053	.634**	.852**	-			
10. 視点取得 1	.075	.148	-.054	.611**	.408*	.460**	.156	-.063	-.075	-		
11. 視点取得 2	.066	.088	-.090	.432*	.270	.263	.063	-.077	-.152	.814**	-	
12. 視点取得 3	-.096	.001	-.142	.294	.142	.277	.209	.019	.021	.703**	.757**	-

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

*** 各下位尺度の後部数字は、1 = 実習開始直前, 2 = 実習終了直後, 3 = 実習終了 1 か月後を意味する。

尺度得点の比較

表9は、参加者の「実習開始直前」、「実習終了直後」、「実習終了1か月後」の共感性（IRI）の4つの下位尺度得点である。さらに、男女別の時間経過によるIRIの4つの下位尺度（**空想**、**共感的懸念**、**個人的苦悩**、**視点取得**）得点の変化を、図1から図4に示している。

表9 共感性下位尺度の時間経過による平均値と標準偏差

共感性		平均値（標準偏差）			総数
		実習直前	実習直後	実習終了1か月後	
空想	男	4.23 (1.37)	4.23 (0.79)	4.34 (0.84)	7
	女	4.60 (1.00)	4.70 (0.99)	4.94 (0.98)	25
共感的懸念	男	5.89 (1.06) ^f	5.50 (1.08)	5.04 (1.06) ^g	7
	女	5.38 (0.76)	5.56 (0.79)	5.59 (0.71)	25
個人的苦悩	男	3.52 (1.18)	3.93 (0.88)	3.71 (0.96)	7
	女	4.60 (0.94)	4.60 (1.12)	4.39 (1.13)	25
視点取得	男	4.52 (0.72) ^d	5.21 (0.48) ^e	4.60 (0.76)	7
	女	4.37 (0.78) ^a	4.71 (0.96) ^b	4.71 (0.91) ^c	25

*以下の文字間で有意差あり。ab間： $p=0.005$ ，ac間： $p=0.044$ ，de間： $p=0.053$ ，fg間： $p=0.112$ （Bonferroni及びSidak法による）

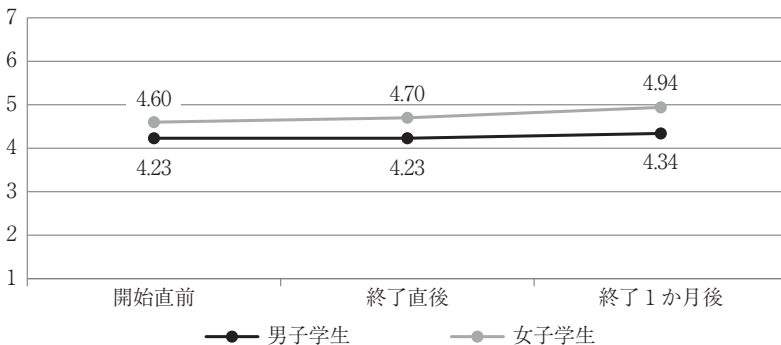


図1. 空想：時間経過による共感性の変化（男女別）

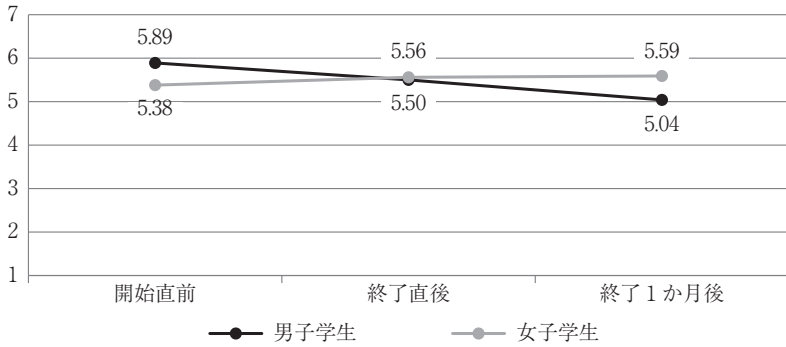


図 2. 共感的懸念：時間経過による共感性の変化 (男女別)

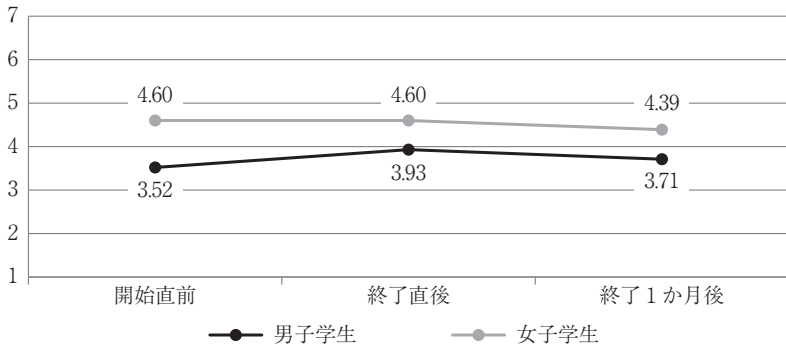


図 3. 個人的苦悩：時間経過による共感性の変化 (男女別)

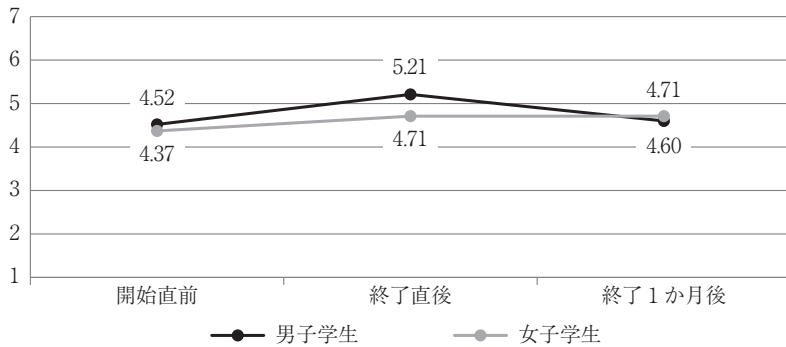


図 4. 視点取得：時間経過による共感性の変化 (男女別)

表9及び図1～図4が示すように、共感性の下位尺度の時間的経過を男女別に見ると、各得点及びその時間経過による変化のパターンに若干の差があることがわかる。本研究では、**空想と個人的苦悩に関する女子学生の得点は、一貫して男子学生よりも高かった**。一方、男子学生の共感的懸念の得点は、実習開始直前では女子学生の得点より高いものの、実習終了直後と実習終了1か月後は、女子学生の得点を下回る結果となった。**視点取得**の得点は、実習開始直前と実習終了直後では男子学生の得点の方が女子学生の得点よりも高いものの、**実習終了1か月後には、女子学生の得点が男子学生の得点を上回る結果となった**。女子学生の共感的懸念と視点取得に関しては、**実習終了直後の得点は実習開始直前よりも高く、実習終了後1か月を経過してもその得点は実習終了直後と同じかもしくは上昇するという結果となった**。このように、共感性の下位尺度得点に関しては、先行研究と同様に、**性別**が大きな影響を与えていることが明らかになった。

相談援助実習（ソーシャルワーク教育）が学生の共感性に与える効果

相談援助実習が学生（ $N=32$ ）の共感性に与える影響を検討するために、反復測定分散分析（Repeated Measure of Analysis of Variance）を実施し、共感性（IRI）の4つの下位尺度（空想、共感的懸念、個人的苦悩、視点取得）得点の**時間経過**（実習開始直前、実習終了直後、実習終了1か月後）による平均値の差異の比較（表9参照）及び時間と性別の交互作用についての分析を行った。以下は、各下位尺度ごとの反復測定分散分析の結果である。

まず、**空想**得点では、**性と時間の交互作用は見られなかった**（ $F(1, 66, 49.7) = 2.88, p = 0.71$, Greenhouse-Geisser 検定を使用）。従って、交互作用の変数を排除し、**時間経過の主効果の分析を行ったが、どの得点間にも有意差は見られなかった**（ $F(1, 65, 51.2) = 3.00, p = 0.07$ ）。

次に、**共感的懸念**得点では、**性と時間の交互作用が見られた**（ $F(2, 60) = 9.33, p = 0.000$ ）。まず**男子学生の得点の時間経過の主効果を分析したところ**、

その効果が認められた ($F(2, 12) = 4.12, p = 0.04$)。しかしながら、その後の多重比較 (Bonferroni 及び Sidak 法とも 5%水準) では、男子学生のすべての得点間での有意差は認められなかった。女子学生の得点における時間経過の主効果は認められなかった ($F(2, 48) = 2.47, p = 0.10$)。

個人的苦悩得点では、性と時間の交互作用は見られなかった ($F(1.66, 49.6) = 0.93, p = 0.39$, Greenhouse-Geisser 検定を使用)。従って、交互作用の変数を排除し、時間経過の主効果の分析を行ったが、どの得点間にも有意差は見られなかった ($F(1.64, 50.8) = 1.15, p = 0.32$)。

最後に、視点取得得点では、性と時間の交互作用が見られた ($F(2, 60) = 3.22, p = 0.047$)。まず男子学生の得点の時間経過の主効果を分析したところ、その効果が認められた ($F(2, 12) = 6.11, p = 0.02$) が、その後の多重比較 (Bonferroni 及び Sidak 法とも 5%水準) では、男子学生のすべての得点間での有意差は認められなかった。女子学生の得点の時間経過の主効果を分析したところ、その効果が認められた ($F(2, 48) = 6.15, p = 0.004$)。多重比較 (Bonferroni 法, 5%水準) では、実習開始直前と実習終了直後 ($p = 0.002$) 及び実習開始直前と実習終了1か月後 ($p = 0.015$) の得点間での有意差が認められた。

以上の分析結果を要約すると、

- (a) 空想では、時間の効果も性別の効果も見られなかった。
- (b) 共感的懸念では、男子学生のみ時間に効果が見られた。しかし、多重比較では、時間経過による得点差に有意差は見られなかった。
- (c) 個人的苦悩では、時間の効果も性別の効果も見られなかった。
- (d) 視点取得では、時間と性別の両方の効果が見られた。男子学生・女子学生ともに時間経過の効果が見られたが、男子学生の得点の多重比較では有意差が見られなかった。一方、女子学生の得点の多重比較では、「実習開始直前と実習終了直後」及び「実習開始直前と実習終了1か月後」の得点に有意差が認められた。

考 察

本研究の結果が示しているのは、ソーシャルワーク教育（相談援助実習）が共感性の発達、特に女子学生の**視点取得—他者の視点や見方を取り入れる能力や傾向—**を継続的に高めたことである。ホフマン（Hoffman, 2001）も指摘しているように、他者の状況をより正確に理解し、他者の苦痛の軽減に向かう他者志向的な共感 は 青年期に修得されるものであり、相手の立場に立ってクライアントの問題解決を側面的に支援するソーシャルワーカーには、**視点取得**の能力を高めておくことは必要不可欠であると考えられる。わずか23日間（180時間）の「相談援助実習」ではあるが、本研究の調査を通して、この変数が対人援助専門職に必要な学生の共感性の発達に貢献していることが明らかになった。また、先行研究（Davis, 1980, 1983）にもあるように、**視点取得と共感的懸念**には正の相関があり、本研究においても両変数間での正の相関が見られたことから（表8参照）、**共感的懸念**の能力も同時に高まったと考えられる。

ただ、本研究は予備的で探索的なものであり、標本数が極めて少ない（男子学生7名、女子学生25名）ことが、分析の際の検出力に影響を与えたと考えられる。実際、本研究では、**ソーシャルワーク教育**（時間経過）の男子学生の**共感的懸念と視点取得**への影響が検出されたにも関わらず、多重比較ではその得点差が有意でない等の矛盾が表出した（Bonferroni 及び Sidak 法で、**共感的懸念**の実習開始直前と実習終了1か月後では $p=0.112$ 、**視点取得**では実習開始直前と実習終了直後では $p=0.053$ という数値が検出された）。

また、IRIの下位尺度内の項目間の相関が低い項目等を排除したことへの妥当性や、米国で開発された共感性尺度をそのまま日本の学生に使用することへの妥当性の問題もある。日道ら（2017）が指摘するように、IRIの4因子モデルの適合度は、西洋圏（De Corte, Buysse, Verhotstadt, Roeyers, Ponnet, & Davis, 2007; Gilet, Mella, Studer, Gruhn, & Labourie-Vief, 2013）や南米圏（Fernandez, Dufey, & Kramp, 2011）と比べ、東洋圏（Siu & Shek, 2005）では低いことが

知られており、また本研究でも活用した従来の IRI の日本語訳は、必ずしも妥当性が高いものではなかったとも指摘されている (日道ら, 2017)。加えて、社会的望ましさを統制の問題、学生が本来持っている共感性の高さによる天井効果や、ソーシャルワーク教育の概念化妥当性の問題 (相談援助演習や実習指導等、もしくは別の科目を相談援助実習の代わりに独立変数とするべきか否か) 等が結果に影響を及ぼしたと考えられる。

将来的には、(a) 標本数を増やすこと、(b) 各質問項目の妥当性を考慮すること、(c) 被験者が持つバイアス (肯定的に回答することへの恥じらい等) を考慮した質問項目を検討すること、(d) 時間経過の中で下位尺度得点の変化の大きかった学生へのインタビューを実施すること、(e) ソーシャルワーク教育を表す変数としての実習の妥当性等を検討した上で、学生の共感性の変化を分析する必要があると考えられる。また、(f) 他学部・他学科の学生と社会福祉士養成課程に在籍している学生の共感性の比較調査、(g) 大学入学時から卒業時までの縦断的調査、それに (h) 日道ら (2017) の日本語版対人反応性指標 (IRI-J)⁹⁾ の活用も一案であると考えられる。

おわりに

ソーシャルワーク専門職が目の前にいるクライアントの立場を理解し共感的態度で関わることは、信頼関係を構築し、援助される側の抵抗を軽減し、問題解決のための情報開示を促すためには必須である。にもかかわらず、ソーシャルワーク専門職が持つ共感性や、援助者の共感性が援助行動に及ぼす影響、それに、ソーシャルワーク専門教育が援助者の共感性にどのような影響を及ぼすのかについては、未だ十分な研究がなされているとはいいがたい。

ソーシャルワーク専門教育や訓練が、ソーシャルワーカーの共感性の発展にどのように寄与するのか、またソーシャルワーク援助職が持つ共感性が、クライアントとの信頼関係の構築や問題解決にどのような影響を及ぼすのかについてのさらなる研究が望まれる。

注

- 1)・2)・3) IRIの「Empathic Concern」の日本語訳には、「**共感的配慮** (菊池訳, 1999; 桜井, 1988)」や「**共感的関心** (登張, 2000; 斎藤・登張, 2002)」等がある。最新の日本語版対人反応性指標 (IRI-J) を作成した日道ら (2017) は「**共感的関心**」を採用しているが、本研究では「**共感的懸念**」を採用した。また、IRIの「Personal Distress」の日本語訳には、「**個人的苦痛** (菊池訳, 1999; 桜井, 1988; 登張, 2000; 斎藤ら, 2002; 日道ら, 2017)」が用いられているが、本研究では「**個人的苦悩**」を採用している。加えて、IRIの「Fantasy」の日本語訳には、「**ファンタジー** (登張, 2000; 斎藤ら, 2002)」や「**空想** (桜井, 1988)」, 「想像性 (日道ら, 2017)」があるが、本研究では「**空想**」を採用した。
- 4) 筆者は、2016年度日本社会福祉学会中国・四国地域ブロック第48回山口大会、2017年度日本社会福祉学会第65回秋季大会及び2018年度日本社会福祉学会第66回秋季大会にて、本研究の標本 (の一部) を用いて「相談援助実習が学生の共感性 (Dispositional Empathy) に与える影響について (佐藤, 2016, 2017, 2018)」の発表を行った。本論文ではこれらの成果を併せた結果を報告している。
- 5) ハートンとリオンズ (Harton & Lyons, 2003) によれば、調査に参加した学生で、専攻を明記しなかった学生は、参加人数には含まれているが、属性等の一覧 (原著の表1: 20頁を参照) には含まれていない。
- 6) ナードラムとランドクイスト (Nerdrum & Lundquist, 1995) によれば、このコミュニケーションスキル・トレーニングコースは、計11週間で設計されており、1週間に1回、12~14名の学生が集まり、1日6時間、計66時間のトレーニングを受けた。最初の2時間はクライアントとのコミュニケーションに関する講義を受講し、その後、4時間の実践的な訓練を受けた。各グループには、一人のインストラクターが付き、その他にも3人の教員が関与している。「クライアントとの専門的なコミュニケーション」, 「積極的傾聴」, 「クライアントとの対決や葛藤」などもコースの中でとり扱われる。各参加者は6~7分のロールプレイを行い、それらは記録され、その後ディスカッションや各参加者へのフィードバックのために活用された。
- 7) 実習先の種別がIRIの下位尺度の得点に与える影響を検証するために、ANOVA分析を探索的に行った。その結果、種別ごとのIRI下位尺度得点の有意差は認められなかった。ただし、標本数の少ない病院 (3名), 社会福祉協議会 (3名), 救護施設 (1名) は、便宜上1つの種別としてまとめられた。
- 8) 原著 (Davis, 1983) では5件法を採用しているが、本調査では7件法 (1 = 全くあてはまらない, 2 = かなりあてはまらない, 3 = ややあてはまらない, 4 = どちらともいえない, 5 = ややあてはまる, 6 = かなりあてはまる, 7 = 非常にあてはまる) を用いた。
- 9) 日道ら (2017) がIRIの開発者であるデイビスと協働して作成した日本語版IRI。内容的妥当性や構成概念妥当性, 性別による測定不変性に配慮している。

謝 辞

本研究は、「2017年度松山大学特別研究助成」の研究成果の一部である。記して感謝の意を表したい。

参 考 文 献

- 明田芳久 (1999) 「共感の枠組みと測度：Davis の共感組織モデルと多次元共感性尺度 (IRI-J) の予備的検討」『上智大学心理学年報』23, 19-31. Aketa, Y. (1999). On a framework for and measures of empathy: An organizational model of empathy by Davis, and a preliminary study of a multidimensional empathy scale (IRI-J). *Psychological Report of Sophia University*, 23, 19-31.
- Batson, C. D., Duncan, B. D., Ackerman, P., Buckley, T., & Birch, K. (1981). Is empathic emotion a source of altruistic motivation? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 290-302.
- Batson, C. D., Bolen, M. H., Cross, J. A., & Neuringer-Benefiel, H. E. (1986). Where is the altruism in the altruistic personality? *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 212-220.
- Batson, C. D., Eklund, J. H., Chermok, V. L., Hoyt, J. L., & Ortiz, B. G. (2007). An additional antecedent of empathic concern: Valuing the welfare of the person in need. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 65-74.
- Carkhuff, R. R. (1969). *Helping and human relations: A primer for lay and professional helpers: Vol.1. Practice and research.* Amherst, MA: Human Resource Development.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Journal Supplement Abstract Service 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)
- Davis, M. H. & Franzoi, S. L. (1991). Stability and change in adolescent self-consciousness and empathy. *Journal of Research in Personality*, 25(1), 70-87.
- De Corte, K., Buysse, A., Verhofstadt, L. L., Roeyers, H., Ponnet, K., & Davis, M. H. (2007). Measuring empathic tendencies: Reliability and validity of the Dutch version of the Interpersonal Reactivity Index. *Psychologica Belgica*, 47, 235-260.
- Fernandez, A. M., Dufey, M., & Kramp, U. (2011). Testing the psychometric properties of the Interpersonal Reactivity Index (IRI) in Chile: Empathy in a different cultural context.

- European Journal of Assessment, 27, 179-185.
- Forrester, D., Kershaw, S., Moss, H., & Hughes, L. (2008). Communication skills in child protection: How do social workers talk to parents? *Child and Family Social Work*, 13, 41-51.
- Forrester, D., McCambridge, J., Waissbein, C. & Rollnick, S. (2008). How do child and family social workers talk to parents about child welfare concerns. *Child Abuse Review*, 17, 23-35.
- Gerdes, K. E., & Segal, E. A. (2011). Importance of empathy for social work practice: Integrating new science. *Social Work*, 56(2), 142-148.
- Gilet, A. L., Mella, N., Studer, J., Gruhn, D., & Labouvie-Vief, G. (2013). Assessing dispositional empathy in adults: A French validation of the Interpersonal Reactivity Index (IRI). *Canadian Journal of Behavioral Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 45, 42-48.
- Harton, H. C., & Lyons, P. C. (2003). Gender, empathy, and the choice of the psychology major. *Teaching of Psychology*, 30(1), 19-24.
- 林智子 (2002) 「看護学生の共感性と関連要因の検討－女子大学生との比較から－」『看護教育』43(7), 580-585.
- 林智子・河合優年 (2002) 「看護学生から看護師への共感性の発達 (第1報): 共感尺度得点からの検討」『看護研究』35(5), 7784-585.
- 日道俊之・小山内秀和・後藤崇志・藤田弥世・河村悠太・Davis, M. H.・野村理朗 (201「日本語版対人反応性指標の作成」『心理学研究』doi.org/10.4992/jipsy.88.15218
- 堀江幸代・興津真理子 (2014) 「家族造形法を用いた事例検討会－家族療法家のためのトレーニングとしての有用性－」『同志社大学心理臨床科学』4(1), 53-61.
- ホフマン, M. L. (2001) 『共感と道徳性の発達心理学 (菊池章夫・二宮克美, 訳)』川島書店.
- 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(5), 81-86.
- Mehrabian, A. & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Nerdrum, P. & Lundquist, K. (1995). Does participation in communication skills training increase student levels of communicated empathy? *A controlled outcome study, Journal of Teaching in Social Work*, 11(1/2), 139-157.
- 登張真稲 (2000) 「多次元的視点に基づく共感性研究の展望」『性格心理学研究』9(1), 36-51.
- 齋藤耕二・登張真稲 (2002) 「青年期における共感性の発達」『白百合女子大学研究紀要』38, 105-120.
- 桜井茂男 (1988) 「大学生における共感と援助行動の関係」『奈良教育大学紀要 (人文・社会)』37, 149-153.
- 佐藤亜樹 (2016) 「相談援助実習が学生の共感性 (dispositional empathy) に与える影響につ

- いて」『日本社会福祉学会第 48 回中国・四国地域ブロック』 32-33.
- 佐藤亜樹 (2017) 「相談援助実習が学生の共感性 (dispositional empathy) に与える影響について」『日本社会福祉学会第 65 回秋季大会』 287-288.
- 佐藤亜樹 (2018) 「相談援助実習が学生の共感性 (dispositional empathy) に与える影響について」『日本社会福祉学会第 66 回秋季大会』 173-174.
- 白石裕子 (1996) 「看護学生と教育系学生における共感性の比較 - 共感性尺度を使用して -」『看護教育』 37(9), 734-738.
- Siu, A. M. H., & Shek, D. T. L. (2005). Validation of the Interpersonal Reactivity Index in a Chinese context. *Research on Social Work Practice*, 15, 118-126.
- 角田豊 (1994) 「共感性経験尺度改訂版 (EESR) の作成と共感性の類型化の試み」『教育心理学研究』 42, 193-200.
- 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, 487-497.
- 藤岡幸一・鎌田次郎・亀島信也 (2007) 「対人援助職にとって共感性と攻撃性は必要か」『関西福祉科学大学紀要』 11, 297-306.
- Trevithick, P. (2005) (2nd ed.). *Social Work Skills: A Practice Handbook*. Open University Press: New York, NY. (=2008. 杉本敏夫監訳 (2008) 『ソーシャルワークスキル～社会福祉実践の知識と技術～』 みらい)