

## 介護職の自己覚知(self-awareness)を促進する省察的学習 ～エンプティチェア・テクニクを活用したワークマニュアルの作成と評価～

Reflective Learning to promote Self-awareness of Helping professions on Caring  
- Making and Evaluating A Work Manual Sheet Adopted Empty Chair-Technique -

大山 博幸  
Hiroyuki OYAMA

### 要 約

従来、自己覚知概念はソーシャルケースワークの専門的援助関係の文脈において、特にスーパービジョンの必要性とともに論じられ重視されてきた。近年は特に援助者の養成や専門性の向上といった、いわゆる援助者の教育または学習の文脈において、あらためて自己覚知が重視されている。ではこのように重要視される自己覚知を、援助者はどのように獲得していけばよいのか。つまり自己覚知獲得の方法論や具体的手立てが、次に求められてくることになる。

そこで、筆者は現場職員の自己覚知を促進する省察的学習として、ゲシュタルト療法の中心的な技法のひとつであるエンプティチェア・テクニクの要素を参考にしたワークマニュアル「気になる利用者になってみよう」を作成し、介護福祉士資格を持つ現場介護職を対象に実施した。本研究はこの自己覚知及び自己覚知に基づいた学習を促進することを目的に作成したワークマニュアルを使った省察的学習の効果およびその運用を効果的に進めていくための要件を、質問紙調査の結果から明らかにすることを試みた。

本ワークは、研修という場の中で、ワークマニュアルの活用によって、多数の学習者に対し短時間のうちに実施したものであり、その運用自体に制限と限界はあったものの、本研究の結果から、一定の学習効果が得られたことが示唆された。

しかしながら自己覚知の獲得の程度は学習者個々によってかなり差がみられた。また本ワークにおける自己覚知の獲得は、学習者のもつ性別や年齢、就業経験といった属性とは関連が見られなかった。また介護福祉士と関連の深い介護支援専門員資格所持の有無とも関連が見られなかった。これらの結果から自己覚知を獲得していく学びは、専門職としての経験知の有無とは別な、独自の学習過程である可能性があることがうかがえた。

## 1. はじめに

### 1.1. 近年の自己覚知研究の動向

従来、自己覚知概念はソーシャルケースワークの専門的援助関係の文脈において特にスーパービジョンの必要性とともに論じられ重視されてきた。近年では社会福祉における自己覚知の定義、その構造や内容的区分、相談援助における専門的援助関係との関連などについて明らかにする、いわゆる自己覚知論への取り組みが試みられている(大津2011<sup>1</sup>、秦2010<sup>2</sup>、平松2009<sup>3</sup>、北本1996<sup>4</sup>)。これら先行研究の中で共通しているのは、特に援助者の養成や専門性の向上といった、いわゆる援助者の教育または学習の文脈において、あらためて自己覚知が重視されている点である。

通常自己覚知は、援助関係で生じた感情転移や逆転移への対処という問題も踏まえつつ、援助者自身の前提(価値観・偏見・ものの見方)を意識化していくという意味で使用されるが、そのより本質的な意味は、目の前のクライアントとの間でその時その場(いま・ここ)で援助者自身に生じる気づき、すなわち「関係の中での気づき」であると考えられる。「関係の中での気づき」では、援助者自身が利用者の前にいかにあるのかといった存在様式(在り様)を問うことになり、それは援助者自身の変容の必要性を示唆するものとなる。そのような意味で、援助者自身の実践経験を振り返り気づきを獲得するといった省察的学習の結果として、援助者は変容的学習に導かれる。この点を踏まえ、大山(2012)<sup>5</sup>は、近年の自己覚知論から広がりつつある自己覚知概念の論点を整理し、また「気づき(awareness)」のより本質的な意味を人間性心理学の見地から問い直し、自己覚知を援助者における学習の文脈に位置づけしたうえで、その学習の領域や方向を明示することを試みている。

上記の先行研究では、自己覚知概念が、社会福祉学において重要であることの指摘、あるいは自

己覚知は専門職としての援助者に必要な学習課題であることの提案・確認がなされている。ではどのように重要視される自己覚知を、援助者はどのように獲得していけばよいのか。つまり自己覚知獲得の方法論や具体的手立てが、次に求められてくることになる。自己覚知獲得の方法論や具体的手立てを示した報告はまだ少ないものの、いくつか報告されている。例えば、松山(2014<sup>6</sup>、2012<sup>7</sup>、2011a<sup>8</sup>、2011b<sup>9</sup>)は、社会福祉士養成課程における相談援助演習の科目において、心理劇を用いて、学生の自己覚知(self-awareness)及び援助の対象者となる利用者理解(他者理解)を促進することをねらいにした授業実践を報告している。また大山(2010<sup>10</sup>、2006<sup>11</sup>)は、自己覚知の促進をねらいとした自己リフレクション記述を現場の訪問介護員(ホームヘルパー)や介護支援専門員を対象に用いた試みを報告している。

しかしながら、これらの先行研究においても課題はある。松山の報告においては、社会福祉士養成課程内の学生に対して心理劇を用いているが、心理劇は自己覚知促進に効果的であるものの、その実施において実施者に高度な技術が求められることもあり、その学習成果は教師個人の力量に左右されるところが大きいといえる。また大山の自己リフレクションは、記述する作業量が多く時間的にも学習者に負担がかかること、また自己リフレクション結果の振り返りを対話リフレクションという形式で研究者がその都度学習者と実施することになり、実践する対象者の人数に限りがあるため、日々多忙な福祉職に適用するのには不向きな点がある。自己覚知の獲得を少数のソーシャルワーカーに対するスーパービジョンの中で実施するのみならず、社会福祉職全般に対する学習課題として位置づけた場合、これらの課題に少なからず答えていくことが必要であろう。

そこで本研究では、多数の学習者を対象に短時間で、かつ実施に実践する教師の力量に大きく左右されない自己覚知獲得の方法論的視点と具体的

手立てを提案、明示することを試みた。

## 1. 2. エンプティチェア・テクニクとワーク シートの作成

筆者は自己覚知獲得の具体的方法として、エンプティチェア・テクニクを中心に用いることとした。

エンプティチェア (Empty chair) ・テクニクは、「空椅子の技法」と訳され、Perls, F. が、Moreno, J. のサイコドラマの方法を改変し開発したゲシュタルト療法の中心的な技法である (倉戸 2006<sup>12</sup>、入谷 2005<sup>13</sup>、百武 2004<sup>14</sup>)。倉戸は、このエンプティチェア・テクニクを「空の椅子に、イメージのなかに浮かんできた自己や他者を座らせ、対話するもの」<sup>15</sup> と説明し、心理臨床以外にも広義の意味において、日常生活や創造的活動のなかで、あるいはメタファーとして無意識に使われているという。このようなエンプティチェア・テクニクの使用は、入谷の整理においては、「実演の促し (enactment)」<sup>16</sup> あるいは、「演じてみる (acting)」<sup>17</sup>、といった「行動を促す技法群」<sup>18</sup> の一つとして位置づけられる。これは「他者や自己の側面と同一化し、それを演じてみるよう求める介入技法」<sup>19</sup> である。百武はエンプティチェア・テクニクを訓練としてのロールプレイと区別し、単に演じるものではなく、「今自分が実際に関わっている人物、過去に関わりのあった人物との問題や関係性を理解するために」<sup>20</sup>、すなわち「本人の心の中で未処理なままで存在している人間との関係に焦点を当てること」<sup>21</sup> を目的として空の椅子にその人物を座らせて対話をするものと述べている。

筆者はこのようなエンプティチェア・テクニクを自己覚知 (気づき) を促すツールとして位置づけ、国内の代表的なゲシュタルト療法家である百武 (2004) を参考にワークマニュアル「気になるご利用者 (ご家族) になってみる」を作成した (資料 1 参照)。

ワークの手順を以下に示す。

<ワークの手順>

- ・ 2人1組になる。
- ・ 向かい合わせにおいた椅子を2つ用意する。
- ・ ワークを体験する側 (以下、体験者) は椅子に座り、ワークを教示する側 (以下、教示者) はそばに立つ。教示者は、以下の手順でワークを教示、促進する。体験する側のペースに合わせてゆっくりと行う。
- ・ 体験者は普段の仕事の中で、気になるご利用者を一人選ぶ。
- ・ 体験者は、自分が座っている椅子の向かい側の空椅子に、そのご利用者が今、座っていると想像する。その際教示者は体験者に相手のイメージを促すような声掛けをする。
- ・ そのご利用者に何か伝えたいことなど、言葉が浮かんできたらそれをご利用者に伝えてみる。
- ・ 向かいの椅子に移り、今度はご利用者になってみる。その際教示者は体験者に、ご利用者になってみることを促すような声掛けをする。
- ・ ご利用者になってみたら、次に最初に自分が座っていた向い側の空椅子に『わたし』が座っていると想像する。そして向かい側の『わたし』に何か伝えたいことを言葉が浮かんできたら、それを伝えてみる。
- ・ 向かい側の最初に座っていた椅子に移り、自分に戻る。そして先の、ご利用者から自分へメッセージがあった場合、その言葉を受け取ってみる。
- ・ もう一度向かいの椅子のご利用者を見てみる。そして、何かご利用者に伝えたいこと、言いたことが浮かんできたら、それを伝えてみる。
- ・ 終わったら体験者、教示者の役割を変えて行う。
- ・ 終了後、どんな体験であったか相互に振り返る。

## 資料1 ワークマニュアル「気になるご利用者（ご家族）になってみよう」

## ワークシート：「気になるご利用者（ご家族）になってみよう」

## ねらい

気になるご利用者（ご家族）に対して、自分がどんな気持ちなのか明確にする。  
 気になるご利用者（ご家族）になってみて、ご利用者（ご家族）の理解を深める。  
 気になるご利用者（ご家族）への今後の支援につながる気づきを得る。

## 手順

1. 二人1組になる。
2. 最初にワークを体験する側と、ワークシートをもとに教示する側との役割を決める。
3. 教示する側は、以下の教示に沿ってワークを進める。
4. 役割を交代して実施する。
5. 二人が終了後に、振り返りをする。
  - ①個々にワークで感じたこと、気づいたことを記載する。
  - ②お互いに、このワークで感じたこと、気づいたことを分かち合う。

## 留意事項

1. 相手のペースに合わせてゆったりと行う。
2. 気になるご利用者（ご家族）を選ぶ場合、相手の好き嫌いは問わない。
3. ワークの途中、伝えたいこと（教示4・7・9）を言葉で表現したくない場合は、無理に表現しなくてよい。

## I. ワークの実施

## 《教示》

1. 「それではこれからワークを始めます。あなたの普段の仕事の中で、気になるご利用者（ご家族）を一人選んでください」  
 （少し間を取り、相手が一人選ぶことができたかどうか確認する）
2. 「向かい側の空椅子に、そのご利用者（ご家族）が今、座っていると想像してみましょう」
  - ・「その方は、どんな方ですか？」
  - ・「その方は、どんな姿勢でいますか？」
  - ・「その方は、どんな表情をしていますか？」
 （少し間を取る）
3. 「その方と向き合っているとどんな感じがしますか？ どんな気持がしますか？ 体の感覚はどうですか？ その感じをしばらく味わってみましょう。」  
 （少し間を取る）
4. 「その方に何か伝えたいこと、言いたいことはありますか？ 言葉が浮かんできたら、その方に伝えてみましょう（声にしたくない場合、心の中だけでもかいません）」  
 （少し間を取り、実施者が十分に伝えられたかどうか、確認する）
5. 「では、向かいの椅子に移ってみましょう。今度は、その方になってみてください（なっつうもりになってみてください）」

・「その方になると、どんな感じですか？ どんな気持ちになりますか？ 体の感覚はどうですか？ その感じをしばらく味わってみましょう。」

(少し間を取る)

6. 「今、向かい側の空の椅子には『あなた』が座っていると想像してください。

・そして、その方になったつもりで、向かい側の『あなた』と向かい合っていると、どんな感じがしますか？ どんな気持ちでしょうか？ 体の感覚はどうですか？ その感じをしばらく味わってみましょう。」

(少し間を取る)

7. 向い側の椅子に座っている『あなた』に何か伝えたいこと、言いたいことはありますか？ 言葉が浮かんできたら、それを伝えてみましょう(声にしたい場合、心の中ででもかまいません)』

(少し間を取り、実施者が十分に伝えられたかどうか、確認する)

8. 「では、向かい側のあなたの椅子(最初の椅子)に移って、あなたご自身に戻ってください。」

・「先ほど、ご利用者(ご家族)から(今座っている位置の)『あなた』へメッセージがあった場合は、その言葉を受け取ってみましょう。受け取ってみるとどんな感じがしますか？ どんな気持ちになりますか？ 体の感覚はどうですか？ その感じをしばらく味わってみましょう。」

(少し間を取る)

9. 「もう一度向かいの椅子のご利用者(ご家族)を見てみましょう」

・「そして、何かご利用者(ご家族)に伝えたいこと、言いたことが浮かんできたら、それを伝えてみましょう(声にしたい場合、心の中ででもかまいません)』

(少し間を取り、実施者が十分に伝えられたかどうか、確認する)

10. 「ワークはこれで終わりです。お疲れ様でした」

II. 役割を交代して行う

III. このワークで感じたこと、気づいたことなどを、お互いに振り返ってみましょう。



IV. 振り返ってみて気づいたことがあれば、書いてみましょう。また、今回のワークの経験が、明日からのあなたの仕事にどのようにかわってきますか、もしあれば書いてみましょう。

お疲れ様でした。



ゲシュタルト療法でのエンプティチュア・テクニクの使用はファシリテーターに高度な技術が求められ、かつその使用も基本的にはクライアント一人に限られるが、この技術のエッセンスをマニュアルシート化することで、その運用に制限や限界はあるものの、ゲシュタルト療法を知らない者でも、比較的短時間の理解で、安全に、同時に多くの対象者に使用、実施できるメリットがあると考ええる。

### 1. 3. 自己覚知の獲得とその変容：「自己受容」に着目して

では省察的学習の結果としての学習者における自己覚知の獲得をどのように確認することができるであろうか。気づき (awareness) そのものを測定することは困難であるが、本研究では、自己概念の一つである自己受容に注目した。国内の自己受容概念の代表的研究者である沢崎は、自己受容を『『ありのままの自分をそのまま受け入れている』という状態』<sup>22</sup>、「本来の自己の属性の内容にかかわらずありのままの自分を受け入れること」<sup>23</sup>と定義している。また自己受容は、「あきらめ」や「自己満足」、「開き直り」などといった、問題を回避したり安易に現状に満足することとしばしば誤解されるが、そうではなく、むしろ「本来の自己受容はこの『あるがまま』の意味からも明らかなように、問題に直面し、苦悩する中から次第に育っていくもの」と述べている<sup>24</sup>。沢崎は特に Rogers, C. を引用しつつ、自己受容という概念が心理療法等の臨床的な営みと関連が高いことを示しているが、筆者はこの沢崎の示す自己受容が、学習者の自己覚知 (気づき) をともなって得られた成長の重要な一側面として位置づけた。現場の福祉職が自身の実践を振り返り、自己覚知 (気づき) を得ることを通して、結果自分自身の良さのみならず、自身がおかれた状況から生じている苦悩や自身の受け入れがたい自己の属性を、嘆いたりごまかしたりせず、それ自身をありのま

ま受け入れることができるようになることは、福祉職が専門職として自己覚知を得た結果としての人間の成長を示すものと考えた。それゆえこの沢崎 (1993)<sup>25</sup> の自己受容測定尺度を本研究の学習結果を測定する尺度として用いることとした。

また自己覚知を評価する試みとして、大山 (2012) の「自己覚知に基づいた学習の領域と方向」<sup>26</sup> を理論モデルとして、質問項目の作成を試みた。大山 (2012) は、「自己覚知に基づいた学習の領域と方向」を、「ケアする人としての共感」「自己概念の変容」「専門性の意識化」「共生への指向」の4つに整理し示しているが<sup>27</sup>、これらを反映した質問項目を計24作成し、本ワーク実施後に回答を求めることとした。また自己覚知とは学習者個々の主観の吟味を経由し、その内実は記述により表現されると考え、本ワーク実施後に合わせて自由記述を求めることとした。

### 1. 4. 目的

筆者は、現場職員の自己覚知を促進する省察的学習として、上記のワークマニュアル「気になる利用者になってみる」ワークシートを作成し、介護福祉士資格を持つ現場介護職を対象に実施した。本研究は、この自己覚知及び自己覚知に基づいた学習を促進することを目的に作成したワークマニュアルを使った省察的学習の効果、およびその運用を効果的に進めていくための要件を、質問紙調査の結果から明らかにする。

## 2. 対象と手続き

平成24年12月に行われたS県の独自事業である認定介護福祉士養成研修本講義受講者87名 (男性37名、女性50名。なおデータは欠損値を含む) を対象とした。本研究事例においては、調査を行うに当たり本研修のはじめに、本研修受講生に調査協力を依頼した。調査は、無記名の質問紙形式で行い結果は統計的に処理するため個人は特定されないこと、また調査結果は研究者が研究の目的

にのみ使用し、本研修の成績評価とは関連がないことを伝えた。また本研究を学会発表、報告することの了解をS県研修担当者から得た。

①本研修中、自己覚知に関する内容の講義をした後、沢崎（1993）の自己受容測定尺度（35項目、5それでまったくよい、そのままでよい、4それでまあまあよい、それでかまわない、3どちらでもない、わからない 2それでは少しいやだ、少し気になる、1それではまったくいやだ、気に入らない、の5件法）を実施した。

②次に「気になるご利用者（ご家族）になってみよう」ワークを実施した。ワーク実施の手順としては、最初に筆者があらかじめ作成したワークマニュアルを配布、説明し、筆者（研修講師）が任意の受講者を対象にワークを促す教示者となってワークのデモンストレーションを行った。その後受講者二人一組で、一人はワーク体験者として、もう一人はそのマニュアルを用いてワークを促す教示者としてワークを行ってもらった。ワークは一人が1、2回（1、2場面）ずつ交互に行った。

ワーク実施の時間はペアごとにより多少差があったが、およそ10～15分程度であった。

③ワーク実施直後、再度自己受容測定尺度及び、本ワークの実施に関する調査票（自己覚知に関する質問24項目、ワークを体験したことに関する質問18項目、体験者（パートナー）に教示したことに関する項目6項目、いずれも5あてはまる、4だいたいあてはまる、3どちらともいえない、2あまりあてはまらない、1あてはまらないの5件法。および本ワーク体験に関する自由記述を求める質問1項目。対象者自身に関する属性を問う質問4項目＜性別、年齢、就業経験年数、習得している関連資格＞）の記入を無記名で求めた。

### 3. 結果と考察

#### 3.1. ワーク実施自体の結果

ワーク実施自体に関する質問項目及びパートナーへの教示に関する質問項目の結果から、ワークは受講者によっておおむね問題なく実施されたと思われた【表1、表2】。

表1 ワーク実施自体に対する質問項目の結果

質問項目	度数	平均値	標準偏差
Q301 ワークは楽しかった	87	3.74	0.83
Q302 ワークは苦痛だった	87	2.45	0.93
Q303 ワークは難しかった	87	3.00	1.16
Q304 ワークには集中できた	84	3.85	0.90
Q329 このワークのわらい・目的は理解できた	87	3.97	0.77
Q330 講師によるワークの説明はわかりやすかった	87	3.71	0.98
Q331 講師がワーク実施前に行ったデモンストレーションは、理解できた	87	4.15	0.79
Q332 講師がワーク実施前に行ったデモンストレーションは、自分がワークを行う上で参考になった	87	4.15	0.76
Q333 配布されたワークシートに書いてある内容は理解できた	86	4.19	0.81
Q334 ワークを行う教室の環境は適切だった	83	2.60	1.07
Q335 ワークを行っている時、他の近くのペアの声や様子が気になって自分たちのワークに集中できなかった	86	2.35	1.23
Q336 パートナーからの教示（インストラクション）は適切だった	87	4.41	0.74
Q337 パートナーには好感が持てた	86	4.55	0.65
Q338 このワークの体験は、これからの自分の仕事に役に立つ	87	4.13	0.89
Q339 このワークの方法を自分の職場でも使ってみようと思う	86	3.64	0.99
Q340 このワークは、今後、自分の部下や後輩を指導・支援していくうえで手がかり・ヒントになる	87	3.99	0.86
Q341 このワークをまた体験してみたい	87	3.66	0.97
Q342 全体的にみて、このワークには満足している	87	3.76	0.93

表2 体験者（パートナー）への教示に関する質問項目の結果

質問項目	度数	平均値	標準偏差
Q401 パートナーには適切に教示（インストラクション）できた	87	3.78	0.77
Q402 教示（インストラクション）は楽しかった	87	3.57	0.94
Q403 教示（インストラクション）することは難しかった	87	3.47	1.11
Q404 ワークシートは教示（インストラクション）するのに役立った	87	4.10	0.79
Q405 パートナーのワークの内容は理解できた	87	4.10	0.76
Q406 ワーク中のパートナーの気持ち（感情）には共感できた	87	4.20	0.78

### 3.2. 自己受容測定尺度の結果

沢崎の自己受容測定尺度は、5因子によって構成されているが、今回はこれら項目得点の総合計(得点の範囲は35-175)を算出しその変数とした。ワーク実施前後にそれぞれ記入を求めた自己受容

測定尺度においては、実施後の合計得点の平均値は実施前の合計得点の平均値に対して上昇しており有意であった ( $t(82)=5.45, p<.001$ )【表3及び図1】。

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差	$\alpha$ 係数
ワーク実施前	86	73	159	112.15	19.40	0.93
ワーク実施後	84	74	167	117.64	20.63	0.94
有効なケースの数(リストごと)	83			$t(82)=5.45, p<.001$		

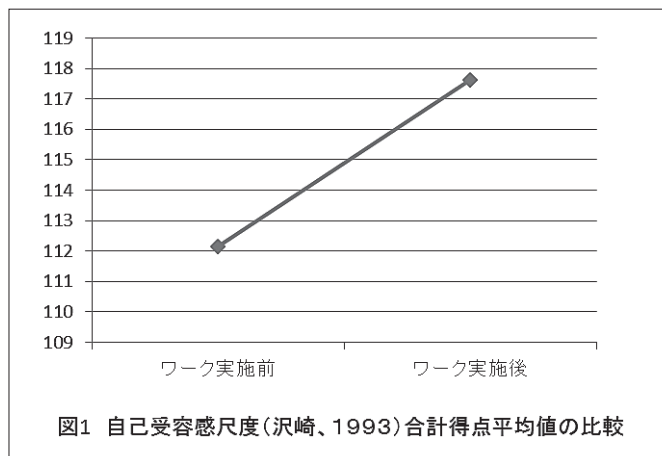


図1 自己受容感尺度(沢崎, 1993)合計得点平均値の比較

質問項目	I	II	III
<b>I 「今ここ」および自己概念への気づき (<math>\alpha = .90, N=84</math>)</b>			
Q310自分自身への気づき(自己覚知)を得ることができた	<b>0.89</b>	0.08	-0.15
Q311自分自身への理解が深まった	<b>0.83</b>	0.04	0.05
Q306ワークでとりあげた利用者(あるいは家族)への理解が深まった	<b>0.67</b>	0.01	-0.10
Q309ワークでとりあげた利用者(あるいは家族)と自分との間で、自分がしていることに気づいた	<b>0.67</b>	0.22	-0.06
Q312自分自身の前提(価値観、ものの見方、偏見)に気づいた	<b>0.66</b>	-0.02	0.24
Q308ワークでとりあげた利用者(あるいは家族)へのかかわりの中で、自分自身に起きていることに気づいた	<b>0.64</b>	0.07	0.07
Q307ワークでとりあげた利用者(あるいは家族)に対する自分の気持ち(感情)に気づいた	<b>0.56</b>	-0.17	0.14
Q313自分が自分自身のことをどうとらえているのか、はっきりした	<b>0.52</b>	-0.02	0.24
Q327利用者(あるいは家族)が直面している社会的な問題に対して、自分が何をすべきか、わかった	<b>0.47</b>	0.14	-0.06
Q314自分自身の未完了な問題(自分自身が抱えている個人的な問題)に気づいた	<b>0.47</b>	-0.14	0.34
<b>II 援助・支援改善に向けての手がかりの明確化 (<math>\alpha = .82, N=86</math>)</b>			
Q317ワークでとりあげた利用者(あるいは家族)に対する自分の援助・支援において、何が問題なのかがはっきりした	0.08	<b>0.81</b>	-0.16
Q319ワークでとりあげた利用者(あるいは家族)に対する自分の援助・支援は改善していく必要があることに気づいた	-0.08	<b>0.77</b>	-0.01
Q324利用者(あるいは家族)が直面している問題を実感することができた	-0.03	<b>0.59</b>	0.32
Q318ワークでとりあげた利用者(あるいは家族)に、これからのように援助・支援していくかの手がかり・ヒントを得ることができた	0.17	<b>0.52</b>	-0.02
Q325利用者(あるいは家族)が直面している問題はとも人ごとではないと思った	-0.02	<b>0.46</b>	0.30
<b>III 専門性の意識化 (<math>\alpha = .81, N=87</math>)</b>			
Q323自分が専門職であることがより自覚できた	-0.20	0.15	<b>0.89</b>
Q322自分のもつ専門性(専門的知識や技術)がはっきりした	0.15	-0.05	<b>0.80</b>
Q328自分は自分以外の人たちと、ともに生きているんだと実感できた	0.17	-0.10	<b>0.58</b>
因子間相関			
	I	II	III
I	—	0.55	0.63
II		—	0.47
III			—



### 3.3. 自己覚知に関する質問項目における結果

また独自に作成した本ワークの実施に関する調査票の項目のうち、自己覚知に基づいた学習における4つの領域・方向に対応して作成した24項目に対してSPSSを使って探索的因子分析(最尤法、プロマックス)を行ったところ、3因子抽出され、

それぞれF1「今ここ及び自己概念への気づき」、F2「援助・支援改善に向けての手がかりの明確化」、F3「専門性の意識化」と命名し【表4】、それぞれの因子における項目の得点を合計しその項目数で除した尺度得点(平均点)を算出した【表5】。

因子尺度得点(平均点)	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
I 今ここ及び自己概念への気づき	84	1.5	5	3.65	0.63
II 援助・支援改善に向けての手がかりの明確化	86	1.4	5	3.83	0.70
III 専門性の意識化	87	1	5	3.71	0.80
有効なケースの数(リストごと)	83				

	今ここ自己概念への気づき	援助・支援改善に向けての手がかり明確化	専門性の意識化
今ここ及び自己概念への気づき	r	0.57***	0.64***
	N	83	84
援助・支援改善に向けての手がかりの明確化	r	-	0.45***
	N		86
専門性の意識化	r		-
	N		

\*\*\*  $p < .001$

また3つの尺度得点はそれぞれ中程度の有意な正の相関がみられた【表6】。

### 3.4. 自己覚知3尺度得点と基本属性との関連

算出した自己覚知3尺度得点と受講生の基本属

性となる年齢や就業年数との相関はほとんどみられなかった【表7】。また、性別、他の資格所持で比較的程度のあった介護支援専門員資格の有無においても有意な差は見られなかった【表8】【表9】。

因子		年齢	就業経験年数
今ここ及び自己概念への気づき	r	0.01ns	0.10ns
	N	84	84
援助・支援改善に向けての手がかりの明確化	r	-0.11ns	-0.02ns
	N	86	86
専門性の意識化	r	0.09ns	0.02ns
	N	87	87

	性別	N	平均値	標準偏差	t値(自由度)	有意差
今ここ及び自己概念への気づき	男性	36	3.60	0.57	0.66(82)	ns
	女性	48	3.69	0.67		
援助・支援改善に向けての手がかりの明確化	男性	36	3.77	0.72	0.74(84)	ns
	女性	50	3.88	0.69		
専門性の意識化	男性	37	3.70	0.72	0.10(85)	ns
	女性	50	3.72	0.86		

	有無	N	平均値	標準偏差	t値(自由度)	有意差
今ここ及び自己概念への気づき	あり	18	3.66	0.60	-0.07(82)	ns
	なし	66	3.65	0.64		
援助・支援改善に向けての 手がかりの明確化	あり	19	3.92	0.57	-0.59(84)	ns
	なし	67	3.81	0.73		
専門性の意識化	あり	19	3.70	0.73	0.07(85)	ns
	なし	68	3.72	0.83		

3. 5. 自己覚知3尺度得点によるクラスタ分析

算出した3つの尺度得点を用いてクラスタ分析(ward法)を行ったところ、4つのクラスタを得た。それぞれ欠損値を除いて第1クラスタには23名、第2クラスタには31名、第3クラスタには3名、第4クラスタには26名の対象者がそれぞれ含まれていた。そこでこれら4クラスタを独立変数に、先の3因子の尺度得点を従属変数として分散分析を行ったところ、いずれも有意な群間差がみられた(F1「今ここ、及び自己概念への気づき」: F(3, 79) = 46.51、F2「援助・支援改善に

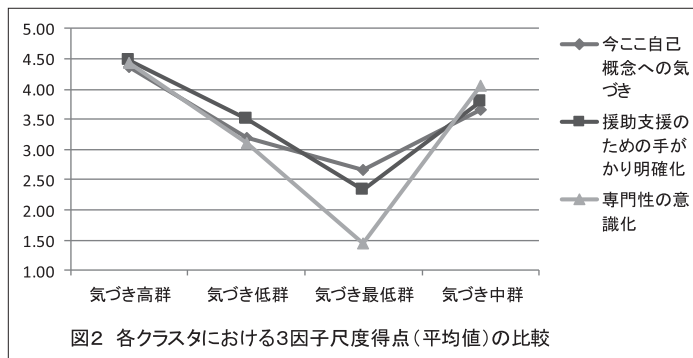
に向けての手がかりの明確化」: F(3, 79) = 24.87、F3「専門性の意識化」: F(3, 79) = 94.68、いずれも  $p < .001$ )【表10-1】【図6】。また Tukey の HSD 法による多重比較を行ったところ、いずれの尺度得点においても第3クラスタ < 第2クラスタ < 第4クラスタ < 第1クラスタという結果になった。これらの結果から、第1クラスタを「気づき高群」、第2クラスタを「気づき低群」、第3クラスタを「気づき最低群」、第4クラスタを「気づき中群」とした【表10-2】。

クラスタ	度数	度数比率(N=83)	今ここ及び自己概念への気づき			援助・支援改善のための手がかりの明確化			専門性の意識化		
			平均値	標準偏差	F値(自由度)	平均値	標準偏差	F値(自由度)	平均値	標準偏差	F値(自由度)
気づき高群	23	27.7%	4.36	0.45	46.51*** (3,79)	4.48	0.38	24.87*** (3,79)	4.42	0.42	94.68*** (3,79)
気づき低群	31	37.3%	3.20	0.44		3.51	0.64		3.11	0.37	
気づき最低群	3	3.6%	2.67	0.31		2.33	1.14		1.44	0.77	
気づき中群	26	31.3%	3.67	0.23		3.79	0.32		4.06	0.31	
合計	83	100.0%	3.65	0.63		3.82	0.70		3.71	0.80	

\*\*\* p < .001

I 今ここ及び自己概念への気づき	気づき最低群	<ns	気づき低群	<**	気づき中群	<**	気づき高群	
II 援助・支援改善のための手がかりの明確化	気づき最低群	<**	気づき低群	<ns	気づき中群	<**	気づき高群	
III 専門性の意識化	気づき最低群	<**	気づき低群	<**	気づき中群	<**	気づき高群	

\*\*p<.001



### 3.6. 自由記述の結果

自由記述においては、87名中79名が何らかの記述をしており、その全体の記述率は90.8%であった。記述は研究者である筆者が、データを切片化せずケースごとの記述を読み、浮かび上がってくる意味単位ごとにアフターコーディングし、その意味単位のコードごとの出現度数を記した。また

当該ケース内において、該当すると思われた意味単位のコードが2文以上で表記されていても、度数は1とカウントした。コーディングは重複ありとした。表11は記述があった79名を100%としたときの記述出現率が10%以上の意味単位を挙げたものである【表11】。

意味単位	N	記述出現率
今・ここでの気づき	11	13.9%
利用者理解の促進	21	26.6%
前提の表明または再認識	24	30.4%
今後の支援への抱負、改善点・課題の明確化	11	13.9%
これまでの自分の支援に対するとらえ直し・反省	11	13.9%
ワーク自体・ワーク運用への批判	9	11.4%

このうち積極的に自己覚知が獲得されたと思われる意味単位は《今・ここでの気づき》、《利用者理解の促進》、《今後の支援への抱負、改善点・課題の明確化》、《これまでの自分の支援に対するとらえ直し・反省》であると考えられた。

《今・ここでの気づき》では、「相手（ご家族）に始めの一言をかけたとき、ご家族に顔が何かを伝えたそうに見えた。架空でも表情が見られるとは思わなかった。ご家族の表情を見て何かもやとした感情が自分に入った気がした」、「自分の思いを利用者の方におしつけていたような気がした。相手の気持ちに対する配慮にかけていた。その立場に身をおくことで理解することができた」などの記述がみられた。

《利用者理解の促進》では、「利用者として椅子に座ったとたん雰囲気というか感じるものが違う気がした。言いたい事を伝えたのだが、椅子に座って全く違う言葉が出てきたのにはビックリした。想像なのか自分自身がどこかでそう思っていたのかわからないが本当にそう思っているのではないかと感じた」、「利用者の気持ちになれ、利用者様の声が本当に聞こえる様でした。その言葉、気持ちが直接心に届いた」、「利用者の立場になってみたとき、その方の心情が理解できたのか、とても悲しくなった。涙が出そうになった。こんな思い

をしているんだということがわかった」などの記述がみられた。

上記の記述からは、学習者の自己覚知がワーク実施中に、まさに生じていたことが読みとれる。

また《今後の支援への抱負、改善点・課題の明確化》では、「(利用者になってみて) 伝わった言葉を、スタッフ一同で、同じ方向性で介助していきたいと考えます。利用者様だけでなく、家族に対してのケアも大切になると実感しました」、「業務をこなすことだけを、今までは考えていたけど、もっと利用者が今何を考え、何を感じているのかを、知ることが大事だと思った」、「援助する中で改善していかなければならない事を自覚できました。(中略) 自分自身のストレスや周囲の環境についても思う所があり、整理していきたいと感じました」といった記述がみられた。

《これまでの自分の支援に対するとらえ直し・反省》では、「その人の問題をしっかりと見ようとしていない個人として見ていない事が理解出来た」、「普段目先のことばかりにとらわれすぎていて、利用者の気持ちをしっかりと組み取れていない。利用者が本当は何を訴えたいのか、気持ちにゆとりを持って接しなければいけないと感じた。(中略) 利用者の心のさけびが聞こえてきたような気がする。普段の自分を振り返ることができ、自分

に足りない事に気づけた」、「自分が気になっている利用者様との距離感や日々の対応がみえてきた。まだ課題が沢山あることにも気づかされた」などの記述がみられた。

学習者である介護職が、本ワークで得た気づきを日々の実践にフィードバックしその問題解決に役立てる契機をここから読み取ることができる。研修での学習成果が、学習者自身の職業的要請の中で、有効に活用されることは、成人学習者としての現場介護職においてきわめて重要であると思われる。

しかしながら一方、《ワーク自体あるいはワーク運用への批判》として、「時間が足りなかった」、「ざわついた雰囲気の中でその人の立場になり、気持ちを伝えるとは難しかった」、「なかなかきれなかったのが本音です。静かな環境で周りに他の方がいない所で行くと感情移入も高いのでは」などといった記述も見られた。これらは本ワークの学習環境に関する批判的な意見が述べられているが、ワークを効果的に運用するに於ける重要な見解であると考えられる。

### 3. 7. 総合考察

本研究における自己受容測定尺度得点の上昇や自己覚知に関する質問項目の得点結果及び自由記述の結果から、おおむね本ワークによって、学習者の自己覚知が促進された、あるいは自己覚知に基づいた学習が促進されたことが示唆された。

また自己覚知に関する項目における因子分析の結果から3因子が抽出された。これらは大山(2012)が理論モデルで提案した学習の4つの領域・方向に一部準じていたものの、得られた因子は理論モデルで示した「ケアする人としての共感」の方向に位置する「今ここ」といった実存的次元は、「自己概念の変容」の方向に位置する自己概念的次元と区別がなかった。また、「共生への指向」は因子としては得られなかった。これらのことは大山(2012)の理論モデルも含めて今後検

討していく課題であるが、それでも、本ワーク実施における自己覚知に関する3つの因子が得られたことは重要な知見であると思われる。またしかしながら、これら自己覚知3因子と自己受容測定尺度得点の増加とは十分な関連を見出すことはできなかった。自己覚知の何が自己受容を高めるのかを明らかにすることも今後の課題である。

また本ワークにおける自己覚知の獲得は、学習者のもつ性別や年齢、就業経験といった属性とは関連が見られなかった。また介護福祉士と関連の深い介護支援専門員資格所持の有無とも関連が見られなかった。これらの結果から自己覚知を獲得していく学びは、専門職としての経験知の有無とは別な、独自の学習過程である可能性があることがうかがえる。さらに、獲得された自己覚知が社会福祉の専門的な知見とどのように関連しているかを明らかにすることは、自己覚知研究における今後の大きな課題でもある。

また、自己覚知の獲得の程度はクラス分析の結果から明らかのように学習者個々によってかなり差があり、これら学習結果の差異に関して言及していくことも必要である。

また、自由記述からの批判的意見としては、特にワーク実施の時間や環境についての言及があり、この改善について検討していく必要がある。ワーク実施における十分な時間の確保は今後十分に配慮する必要がある。しかし、ワークを実施する物理的環境については、実施する会場のスペースがもつ一定の制限があるであろう。この点は、そのような制限のある場所で多数の学習者を対象として運用する本ワークの限界でもあると思われる。

## 4. おわりに

本ワークは、研修という場の中で、ワークマニュアルの活用によって、多数の学習者に対し、短時間のうちに実施するものであり、その運用自体に制限と限界はあったものの、本研究の結果から、一定の学習効果が得られたことが示唆された。ま

たワークマニュアルの作成によって、自己覚知と  
いった学習者の内面にはたらきかける営みを比較  
的安全に実施できたこと、自己覚知獲得の方法論  
や具体的手立てを示したこととしても意義あるも  
のと考ええる。しかしながら上記のごとく多くの課  
題も多く生じており、今後はこれらに添えていく  
必要がある。自己覚知概念が単なる理念として強  
調されるのにとどまらず、その具体的な獲得過程  
について明示することに努めていくことが、福祉  
専門職の専門性向上に、より資することになると  
考える。

#### 引用文献

- 1 大津雅之 (2011) 適切な自己覚知を考える (2) —福  
祉分野における「自己覚知」の歴史の変遷—。  
花園大学社会福祉学部研究紀要, 19 : p107-126
- 2 秦康宏 (2010) 社会福祉従事者における自己覚知と  
専門職意識の生成プロセスの関係。大阪城南女  
子短期大学研究紀要, 44 : p45-56
- 3 平松正臣 (2009) 相談支援場面における支援者の姿  
勢について。関西福祉大学社会福祉学部研究紀  
要, 12 : p281-285
- 4 北本佳子 (1996) 障害者に対する福祉専門職の援助  
の方向—ソーシャルワーク研究における自己覚  
知概念の展開から—。リハビリテーション研究,  
87 : p25-26
- 5 大山博幸 (2012) 福祉領域における援助者の自己覚  
知に基づいた学習—省察的・変容的学習の次元  
へ—, 十文字学園女子大学人間生活学部紀要第  
10, 71-72
- 6 松山郁夫 (2014) 自己覚知を促す心理劇を活用した  
ソーシャルワーク演習, 佐賀大学教育実践研究  
18 (2), p151-160
- 7 松山郁夫 (2012) 心理劇を活用したソーシャルワー  
ク演習の実際, 佐賀大学教育実践研究28, p81-90
- 8 松山郁夫 (2011a) ソーシャルワーク演習において心  
理劇を活用する意義, 佐賀大学教育実践研究15  
(2), p249-256
- 9 松山郁夫 (2011b), 自己覚知に関するソーシャルワー  
ク演習の実際—心理劇を活用した相談援助演習  
を通して—, 佐賀大学文化教育学部研究論文集  
15 (2) p257-266
- 10 拙著 (2010) 福祉援助者の自己覚知を支援するリフ  
レクティブ・アプローチに関する事例研究。十文  
字学園女子大学人間生活学部紀要, 8 : p221-232
- 11 拙著 (2006) 援助場面での「わたし」を対象とする  
自己リフレクション研究—自己覚知概念との関  
連とその方法論的立場—。十文字学園女子大学  
人間生活学部紀要, 4 : p130-131
- 12 倉戸ヨシヤ (2006) エンプティ・チェア技法につい  
て, 現代のエスプリ467, エンプティ・チェアの  
心理臨床, 7-28
- 13 入谷好樹 (2005) ゲシュタルト療法における治療技  
法の体系化の試み その1 Perls, F. の治療技法,  
鳴門教育大学研究紀要(教育学科編), 20, 195-205
- 14 百武正嗣 (2004) エンプティチェアテクニク入門,  
川島書店
- 15 倉戸 (2006) 前掲, p7
- 16 入谷 (2005) 前掲, p200
- 17 入谷 (2007) ゲシュタルト療法における治療技法の  
体系化の試み その2 Naranjo, C. の治療技法論]  
鳴門教育大学研究紀要, 22, p282
- 18 入谷 (2005) 前掲, p199
- 19 入谷 (2007) 前掲, p282
- 20 百武 (2004) 前掲, p18
- 21 百武 (2004) 前掲, p18
- 22 沢崎 (1993) 自己受容に関する研究 (1) —新しい自  
己受容測定尺度の青年期における信頼性と妥当  
性の検討—, カウンセリング研究26 (1), p30
- 23 沢崎 (1984) 自己受容に関する文献的研究 (1) —そ  
の概念と測定法について—, 教育相談研究22, p64
- 24 沢崎 (1984) 前掲, p60
- 25 沢崎達夫 (1993) 前掲, p29-37
- 26 大山博幸 (2012) 前掲, p73
- 27 大山博幸 (2012) 前掲, p73-77