

自己覚知再考のための予備的研究

～学生の「気付き」に基づいたソーシャルワーク実習教育のあり方を考える～

海老田大五朗¹⁾ 酒井りさ子²⁾ 嶋津 祐輝³⁾

1) 新潟青陵大学福祉心理学部臨床心理学科

2) 特定非営利活動法人 アビリティ燕

3) えちごトキめき鉄道株式会社

A preliminary study on self-awareness reconsideration: Rethinking social work practice education based on an awareness of student apprentices

Daigoro Ebita¹⁾ Risako Sakai²⁾ Shimazu Yuki³⁾

1) Department of Clinical Psychology, Faculty of Social Welfare and Psychology, Niigata Seiryō University

2) Nonprofit Organization Ability Tsubame

3) Echigo TOKImeki Railway Company

要旨

本研究の目的は、自己覚知を自己理解と同一視することによって生じる「実習教育の死角」を顕在化させることである。同時に、ソーシャルワーク実習教育において、実習生の気付きを言語化することの重要性を示す。本研究では2つの実習指導ケースを用いて、2つの考察をした。1つは「自己覚知」から「倫理的葛藤の解消」へと結びついたケースを記述した。もう1つは、「自己覚知」から、実践で共有される方法論の記述と結びついたケースを記述した。実践で共有される方法論を記述することの意義を述べ、実習生の自己覚知を促すことによって記述の精度を上げるべきポイントを特定し、「気付き」そのものを実習指導教育に生かす方法を例示した。

キーワード

自己覚知、倫理的葛藤、ソーシャルワーク実習教育、方法論、言語化

Abstract

The purpose of this study is to make apparent the “blind areas of social work practice education” caused by equating self-awareness with self-understanding. It also indicates the significance of the reflection of awareness by student apprentices. I considered two cases of social work practice education. In one case, I described the process from self-awareness to ethics conflicts and their resolution. In the other case, I described the process from self-awareness to methodology shared by staffs and clients in facilities for disabled people. I emphasized the significance of a description of the methodology shared in practice, pointed out the need for accuracy of the description by urging the awareness of student apprentices, and demonstrated the awareness-centered method in social work practice education.

Key words

self-awareness, ethics conflicts, social work practice education, methodology, reflection

する力を獲得する必要がある。

(下線強調は引用者による)

I はじめに

I-1. 問題の所在

2008(平成20)年に厚生労働省から発せられた「社会福祉士及び介護福祉士養成課程における教育内容等の見直しについて」¹⁾のなかで、「相談援助演習」における「相談援助実習を行う前に学習を開始し、十分な学習をしておく」べき項目の、最初に挙げられて項目が「自己覚知」である。松山は、相談援助演習に関する知見を記述した文献をもとに、クライアントを理解しようとするために重要な点として、以下の点を挙げている²⁾。

- (1) 対人支援を行うには、人を理解するための専門家としての多様な視点を習得することが不可欠である。実際的には、個人の特性と性格の特徴、社会環境からの影響を捉えること、「構造化された面接」と「構造化されていない面接」を意識的に駆使すること、及び人の「こころ」「気持ち」「行動」を理解すること等が必要となる。他者を理解するためにはまず自己覚知をすることが前提となるため、人を理解するうえで他者理解と自己理解(自己覚知)があることを認識しなければならない。
- (2) 省略
- (3) 人の気持ちを理解するために、話の内容を理解するための思考力だけではなく、気持ちを理解するため自己覚知に関するソーシャルワーク演習の実際の感受性と共感的理解が必要で、そのためには、自己の気持ちに向き合ったうえで自己覚知をしなければならぬ。
- (4) 「知られていること」と「知られていないこと」の違いを理解するためには、客観的に観察可能な人の行動を理解

また、佐藤³⁾によれば、「自己覚知」が必要なのは、「他者を援助するに当たっては、その前に適切な他者理解がなければならない。他者理解を得るためには、その前に適切な自己理解がなければならない」(下線強調は引用者による)ためである。

これら2つの引用からもわかるように、社会福祉士養成における実習演習教育において、「自己覚知」は「自己理解」と互換的に用いられてきたことがわかる。しかしながらこの2つの概念は本当に互換的に用いてよいものであろうか。もし「自己覚知」と「自己理解」が同じもので交換可能ならば、そもそも2つの概念を区別する必要はない。それに「自己理解」は「自分を理解すること」でよいとしても、「自己覚知」という日本語は注釈なくスムーズに使用できるような日常用語ではない。この点をとっただけでもこの2つの概念が異なることがわかるだろう。

「自己覚知」と「自己理解」は、どのように異なるのか。大津⁴⁾の指摘によれば、バイステックの『ケースワークの原則』⁵⁾を最初に翻訳(1965年)した田代不二男と村越芳男が、日本語「自己覚知self-awareness」を定着させた。この指摘は「自己覚知self-awareness」を検討するうえで、極めて重要である。覚知は、もともとは英語awarenessの訳語だったのである。さて、そのawarenessについて辞書^{注2)}を引けば、以下のよう¹⁾に書いてある。

- 1 [あるものについて]気付いて[自覚して]いること
- 2 [意識のレベルとしての] 目覚め、覚醒
- 3 [製品などの] 認知 [認識] 度

大津⁴⁾によれば、バイステックの『ケース

ワークの原則』⁵⁾の旧訳では「自己覚知self-awareness」だが、新訳⁶⁾は「自己理解self-awareness」となっており、ソーシャルワーク業界における根深い概念の混乱が見てとれる。awarenessに「理解」という訳語をあてることは、辞書にはない、かなり踏み込んだ訳語選択である。だが、英語話者であるバイステックが、awarenessとunderstandingを互換的に用いたり、同一視することはない。awarenessを「理解」と訳すのは端的に誤訳の蓋然性が高く、「覚知」と「理解」を互換的に用いるのは粗雑な言葉の使い方であるといえる。実際、海外のソーシャルワーク教育の示唆的な先行研究によれば、自己覚知と一緒に使用されているのは「自己省察（内省）self-reflection」⁷⁾、つまり「自己の（気づきの）言語化」である。

I-2. 本稿の目的

ソーシャルワーク教育における用語使用の変遷をみれば、「自己覚知self-awareness」とは「自らの価値観、偏見、無知に気付くこと」であり、何かを理解することに先立つ前段階的で直観的な認知のことであろう。しかしながら、self-awarenessの誤訳や不適切な使用を指摘したところで、「自己覚知」が相談援助実習にとって重要なことには変わりはない。本研究の主目的は、誤訳や不適切な使用を指摘することというよりむしろ、自己覚知を自己理解と同一視することによって生じる「実習指導教育の死角」を顕在化させることである。そこで本研究では2つの実習指導ケースを用いて、2つの考察をしていきたい。1つは「自己覚知」から「倫理的葛藤の解消」へと結びついたケースを記述する。ここでは自己覚知が、実習教育の文脈で適切かつ効果的に機能する条件、ケースを検討する。もう一つは、「自己覚知」から、実践で共有される方法論の記述と結びついたケースを記述する。自己覚知によって記述の精度を上げるべきポイントを特定し、「気づき」そのものを実習

指導教育に生かす方法を例示する。

I-3. 本稿の構成

次章では、本研究の方法（「自己覚知」をどのように追究するか）と対象（相談援助実習における「自己覚知self-awareness」の位置づけ）を示す。3章では、酒井による報告書と嶋津による報告書の分析を行い、その結果を示す。4章では、分析によって得られた結果を考察し、5章で結論を述べる。

II 方法と対象

II-1. 方法：「自己覚知」をどのように追究するか

ある概念を検討しようとするとき、調査研究のベクトルとして議論や定義を拡散・拡張する方向の研究と、縮減する方向の、2つベクトルをとりうる。自己覚知に関していえば、前者のようなベクトルの議論として、秦⁸⁾や多田・細羽⁹⁾のような議論がある。秦は、自己覚知を拡張して検討するアイデアを打ち出し、「「自己覚知」を対人援助職の専門的思考行為と位置付けられるならば、ソーシャルワーカーの専門用語ではなく、社会福祉従事者に広く共有すべき理論的枠組みと位置づけることができる」⁸⁾と述べている。多田・細羽は、自己覚知の多角的な定義づけを行っている⁹⁾。しかしながら、こうした議論や定義を拡散・拡張する方向の研究は、たいていの場合「自己覚知も多様」、「自己覚知といっても文脈による」という結論を導きがちである。他方、自己覚知概念を縮減して検討するような先行研究は、それほどたくさんあるわけではない。

なお、倫理的配慮として、本稿については事前に報告書の該当箇所を各実習先に確認していただき、それぞれの施設長より本論文への使用承諾を得ている。

II-2. 対象：実習における「自己覚知self-awareness」の位置づけ

ハミルトン¹⁰⁾やラスキン¹¹⁾によれば、専門職教育において自己覚知は必要だが主目的ではない。冒頭の引用にもあるように、「自己覚知」や「自己理解」教育だけなら演習のほうがむしろ学習効率が高い。本報告では「自己覚知self-awareness」を「気づき」くらいの意味、辞書的に言えば第1義的な意味で使用し、「思考活動への入り口」くらいの位置づけ¹²⁾を与える。

このような使用法や位置づけを採用する理由の1つは、端的に議論の拡散を防止する^{注3)}ため(「自己覚知も多様である」のような結論を導かないため)である。もう1つの理由は、学生(実習生)の現場実習での、「自己理解」というよりむしろ「気づき」そのものを大事にする教育方法を考察するためでもある。人間は自ら経験した全てのことに「気付くbe aware」ことはできない。実習生も当然のことながら支援現場で180時間常に「気づき」続けることはできない。「気付く」ためにはある種の遭遇が必要であり、驚きやその理由など、ある種のアカウト(説明)accountが要請される。この理由やアカウト(説明)はその場で即時的かつ適切に言語化することは困難であるが、実習後の振り返り教育において、何らかの遡及的な言語化は可能である。

これは実習教育における指導教員の役割という点から考えるとわかりやすいかもしれない。高山は「自己覚知の方法、支援の方法として示されているものは、言語化を通したスーパーバイザーを主体としたもの」(下線は引用者による)¹³⁾と述べているが、現場実習での「気づき」の言語化を促すことこそが現場実習指導教員の役割の1つであると筆者は考えている。気づきを言語化することで新たな気づきが生じ、学びは深化、展開するだろう。自らの実習体験を適切に言語化できれば、複数の気づきが秩序だった経験になりうる。仮に「気づき」の言語化ができないのであれ

ば、気づきの理由やアカウトそのものが言語化不可能だからではなく、端的に指導教員の指導力の問題であろう。

Ⅲ 分析結果

ここでは酒井と嶋津から提出された報告書や「報告書がどのように書かれたか」を分析し、ここでの自己覚知概念がどのように使用されたかを特定し、析出する。酒井と嶋津はそれぞれ数年前に、それぞれ別の就労継続支援B型施設で実習をしている。

1. 酒井による報告書の分析結果

酒井による第一段階の実習報告、第二段階の実習報告を以下に引用する¹⁴⁾注4)。

データ1：酒井による報告1

「第一段階の反省」(抜粋；一部誤字訂正)

第一段階の実習では、実習目標の一つに「職員は利用者とどのような距離間で接しているのか学ぶ」という目標を掲げていた。第一段階では、この目標は達成できなかったと感じていた。なぜなら、実習中に利用者との距離間が近すぎたと感じているためである。

(中略)また、ある特別支援学校の生徒も利用する側の実習生として通所されていた。この実習生とも何回か手紙を交換した。他にも、ある利用者と、他の利用者とはしないような約束を交わしてしまった。私が支援者としての立場を意識していなかったため、このような行為は良くなかったと反省した。利用者にも支援者にもそれぞれに期待されている役割があり、その役割を適切に演じることで施設の秩序は保たれているという考え方から、このような反省が生まれたのではないかと考える。

しかし、このような反省を実習指導者に伝え、と、「支援者と何気ない約束を交わすということが、利用者にとっては言葉のキャッチボールになっていて、たとえ何らかの事情

で約束がはたされなかったとしても、キャッチボールを交わすことに利用者が満足し楽しんでいるのであれば良いのではないか」という助言をいただいた。このことから、利用者それぞれに、コミュニケーションの楽しみ方があるということを学べた。

上記報告にあるように、酒井の第一段階(6月半ばの12日間)での課題の1つを端的に言えば「利用者とのどのような距離間で接するか」ということになる。指導教員であった海老田から見ても、酒井は短い実習期間にもかかわらず多くの利用者たちから好かれていたのがわかった。このことは利用者を支援するうえで好ましい側面もある反面、酒井の報告にもあるように「利用者との距離間が近すぎた」(つまり好ましくない側面もある)とも言える。この「利用者との距離間」についての最適解を、酒井は第二段階でも模索するようになる。

データ2：酒井による報告書2

「第二段階の反省」(抜粋；一部誤字訂正)

第一段階の実習で、利用者との距離間についての目標を達成できなかったため、第二段階でも、そのことを目標の一つに掲げた。「どのように境目をつけて関わっているのか」と、第一段階よりも、細かく目標を設定した。

T施設では、友好的な利用者が多く、利用者に関わる中で、抱き着いて来たり手を繋ぎ、私を連れまわしたりする利用者が何人かいらっしゃった。同時に3人の方から一斉に話しかけられたこともあり、大変戸惑ってしまった。このようなことを実習指導者に伝えると、「そのようなとき、利用者は、何を求めて来ているのか判断することが大切である」と指導をいただいた。例えば、生産活動中に利用者が抱き着いたり手を繋いで来たりしたら、仕事の時間であるため、理由にもよるが注意をするべきである。しかし、休憩中であつたら受け入れても良いのではないかと実習指

導者が仰っていた。

他にも、休憩時間中に「自分なんか死んでもいいんだ」と私に話した利用者がいらっしゃった。戸惑ってしまい、私はどう返答して良いのか分からなかった。しかし、支援員はそのようなとき、「あなたは必要な人よ！」と逆に抱き着くこともあるそうだった。抱き着く、手を繋ぐなどのスキンシップは、利用者と支援員では行わない方が良いものだと考えていたが、それぞれの利用者への関わり方によって、スキンシップが効果的な場合もあるのだということが学べた。そして、生産活動中は作業に集中しすぎないように、適度なコミュニケーションを図り、休憩時間は生産活動中よりも固い関係を求めないというようなコミュニケーションを図ることで、利用者と支援者のメリハリのついた関係性が生まれてくるのではないかと考えた。また、スキンシップをする／しないを生産活動と休憩時間と分けることで、生産活動中は仕事を頑張る時間、休憩時間は話しをする時間、といった利用者へTPOを知って頂くこともできるのではないかと感じた。

第二段階(10月での12日間)で酒井は自暴自棄になってしまった利用者を目の当たりにする。そのようなときの対応について支援員(実習指導者)に伺ったところ、「抱き着くこともある」という回答を得た。これに対し、酒井は「抱き着く、手を繋ぐなどのスキンシップは、利用者と支援員では行わない方が良いものだ」と考えていたため、「スキンシップが効果的な場合もある」という学びを得ている。この学びの流れには、もちろん第一段階からの課題である「利用者との距離間」が関係している。実習生であった酒井は、「抱き着く」などの行為を伴う利用者との距離間は「近すぎ」と「気付いた」のである。

特に実習指導教員であった海老田が強く「自己覚知」を促したのは、第二段階での指導においてであった。「あなた(酒井)のな

かでハグというものを、私的な親密さだけを示す行為だと思っているのではないか？」と酒井に対して問うたのである。言うまでもないが、ハグしたことで瞬間的に、私的に親密な関係になるわけではない。支援者と利用者がハグするという事は2者間の空間的距離を無くすということであるが、だからといってこの2者間が不適切な関係になるかといえはそうとは限らないのである。

2. 嶋津による報告書の分析結果

次に嶋津による報告書¹⁵⁾を引用する。この報告書ができるまでに、じつはある過程を踏んでいる。その過程とは、いわゆる報告書の下書きの段階で、指導教員であった海老田が実習生であった嶋津に書き直しを促しているということである。嶋津は下書きの段階で「実習では大学の講義では学べないことを学んだ」と記述していた。しかしながら海老田には、この記述が実習報告として求められる水準に達していないと思われた。なぜなら実習とは「大学の講義では学べないこと」を学生に学んでもらうために履修させるものだからである。つまり、嶋津の報告書の下書きは「実習を行う前提を復唱した」だけで、実習の報告をしていない^{注5)}ように海老田には思えたのである。

録音に基づく記録ではないので精確さを欠くが、そこから海老田と嶋津は概ね以下のようなやりとりをした。

データ3：報告書執筆についての指導における海老田と嶋津のやりとり

海老田：「大学の講義では学べないこと」ってたとえばどんなことですか？
嶋津：・・・工賃の決め方とかですかね
海老田：（実習先の施設では）どのような決め方をしていたんですか？
嶋津：従事する作業の難易度などで決められていました。難しい作業は工賃が高いなど。

海老田：難しい作業というのはどういう作業ですか？

嶋津：食品加工の作業ならば、野菜の水洗いが1点、計量は・・・

海老田：そういうことを詳しく報告書に書こうか！

嶋津：!?

このような過程を経て提出された嶋津の報告書が以下のとおりである。

データ4：嶋津による報告（抜粋）

また、工賃がどのように利用者に支払われるのかを知ることもできた。作業に応じて点数が決まっている。簡単な作業ほど点数は低く、難しい作業ほど点数が高いという形で、例えば、外注作業ではだいだいの袋詰めならばみかんに黒い斑点や凹みなどがなくかをチェックするという作業は1点、末広と神垂(しだ)をみかんの入った袋に入れ、テープで止める仕上げの作業は、テープを貼る向きなどが決まっていることもあるのか、5点、というようになっていて、食品加工の作業ならば、野菜の水洗いが1点、漬物や味噌などを袋詰めする前の計量は、ピクルスでそれぞれの野菜を入れる数が決まっていたりなど、その商品によって違うこともあり、5点となっている。1日の活動の午前と午後でどの作業を行ったのか記録し、利用者の1ヶ月の点数をすべて合計した後、1点あたりの点数を出したあと、利用者1人1人の点数×1点当たりの点数で工賃が算出されて、難しい作業を多くなっていればその分だけ工賃は高くなる。利用者の中には、外部でアルバイトのような形で雇用されている方もいて、外部で働いている分は、この工賃とは別に賃金として支払われる。工賃を見れば、1000円台の利用者もいれば10000円を超えている利用者もいて、「給料を得る」喜びを理解している様子も見られたことが印象深く残っている。

読者の中には、このようなやりとりのどこ

に「自己覚知があるのか」と思われる方がいるかもしれない。ここでの「気付き」は当然ながら「大学の講義では学べないことを実習で学んできた」、「自分にはこういう知識がなかった」という嶋津自身の、知識がないことへの気付きである。だが、嶋津は最初に気付きを言語化する段階で（そして嶋津だけでなく多くの学生にありがちなことではあるが）、「大学の講義では学べないことを学んできた」と気付きをそのまま復唱してしまうのである。しかしながら、データ3でのやりとりのように、学生との対話のなかで指導教員が「学生の気付き」に気付くことができれば、その点について問答することで、実習で経験した「具体的な水準」、つまり「実習で実際に経験した水準」の記述を引き出すことが可能になる。この水準の記述こそが「実習報告に値する水準」であると海老田は考えている。

IV 考察

IV-1. 「自己覚知」から「倫理的葛藤の調停」へ

Ⅲ-1で示したように、酒井が実習を通して、あるいは実習を終えて考察したポイントの1つが「支援者と利用者の距離間」についてである。第一段階では「支援者と利用者の規範的とされる距離間」と「実習で経験した利用者との距離間」の狭間での葛藤があり、これを踏まえたうえで第二段階では「利用者をハグすべきかどうか」の葛藤に直面する。これら2つの葛藤はどちらも「自己覚知」を促すことによって言語化されたことである。そもそもこれら2つの葛藤は別々の問題だと指導教員であった海老田も酒井も思っていたが、酒井が実習経験を言語化していくなかで、同一線上の問題であることが徐々に明らかになっていった。

ここで酒井が直面した葛藤を整理すると次のようになるだろう。「支援者と利用者の間

には適切な距離間が保たれるべきだ」という穏当な規範と、「ハグをTPOによって使い分けるべきだ」という穏当な規範があり、この2つの規範を対立するものと捉えたということだ。もしこの2つの主張を対立的だと思ってしまうならば、単に「TPO」を捉え損ねているだけであろう。実習教育上考察するのであればハグのTPOについてであって、2つの規範の優劣ではない。実習教育上重要なのは、この2つの主張をトレードオフ的な固定的関係として理解させるのではなく、対人援助実践において両立可能であることに気付いてもらい、どのような状況や条件が整えば、支援者と利用者は適切な距離間を保ちつつスキップが利用者の支援として効果を発揮するのかを理解させることである。

さて、上記2つの規範の両立可能性を検討することは、必ずしも自己理解と関連しない。「自分自身がどのような人間か」についての理解を促さなくても、本節で検討したような倫理的葛藤を考察する実習教育は十分に成立する。酒井の実習指導において、「自己覚知」概念が適切かつ効果的な使用だったのは、2つの規範の両立をめぐる混乱を解く鍵になったからである。

酒井はこの報告書を書き終えて「すっきりした」という感想を述べている。このすっきり感がどこから来たのか、あるいはその内実を説明するのは難しいが、「すっきり」という語は煩雑なものが整理された状態を指し示す語であるならば、今まで抱えていた葛藤やもやもや感にある種の見通しが得られたということだと思われる。少々固い言葉で言い換えれば、「自らの実習体験を適切に言語化することで、複数の気付きが秩序だった経験となった」ということになるだろう。

IV-2. 「自己覚知」から「実践で使用される方法論」の理解へ

Ⅲ-2で示したように、嶋津が実習を通して、あるいは実習を終えて考察したポイント

の1つが「大学の講義では学べないこと」についてである。これは海老田と嶋津との問答のなかですぐに「就労継続支援B型施設における工賃の決め方」であることが明らかになるが、これは嶋津が就労継続支援現場に入る前は、「工賃の決め方」の存在そのものを全く想定していなかったか、別様の「工賃の決め方」（たとえば単純時給日給計算や、訓練における生産活動事業によって生じた給付費を利用者で均等割りするなど）であると想定していたことを示している。いずれにせよ嶋津は実習現場で「工賃の決め方」を学ぶことで、「大学の講義では学べないこと」を実習で学んできたと気付くことになる。

さて、ここで考察しなければならないのは、こうした「気付き」を「実践で人びとに共有され、使用される方法論」の理解へつなげることの意義である。まず、「方法」があるということは、インプットとアウトプットの関係に安定をもたらすことを意味する。たとえば支援者Aさんがある作業を行った（インプット）利用者Cさんと利用者Dさんに、工賃を配分（アウトプット）しなければならないとする。このとき実践現場で共有される方法がなければ、支援者Aさん独自の好みや気分や都合など（つまり無秩序な決め方）で、CさんやDさんの工賃が決まってしまうことになる。つまりインプットとアウトプットの関係が安定しない。あるいは単純時給日給計算や、訓練における生産活動事業によって生じた給付費を利用者で均等割りなどの方法がとられていた場合、利用者の努力や能力が工賃に反映されない^{注6)}ことに不満を抱く利用者や支援者もいるかもしれない。しかしながら、支援実践現場で支援者と利用者双方を含めたメンバー全員に共有される方法があれば、そのようなことは原則として起こらないだろう。どのような福祉施設であれ、複数人が協働して秩序ある支援がなされているならば、「どのような方法が共有されているか」「なぜそ

のような方法が採用されなければならないのか」などの、その支援現場で共有されている方法論を学ぶことが、支援実践を学ぶうえでの重要事項になりうる。

実践で使用される方法の記述が実習報告として、なぜ価値をもつか。複数人が協働して仕事をする場であれば、それがどのような職種や業種であれ、実際に使用される共有された方法がある。新入職員が入職してこれら1つ1つを学ぶ必要があるように、実習生も実習先で共有される方法を学ぶ必要がある。このような方法論を学ぶ能力がなければ、どのような施設にいてもその施設で働く人びとの協働作業が難しい。

なお、実習生が実習先の方法を学ぶのは他の施設に方法をそのまま応用するためではない。たとえば工賃の決め方一つとっても、ある就労継続支援施設で採用されている工賃の決め方は、別の就労継続支援施設の工賃の決め方としてそのまま応用できない。利用者や就労継続支援等の訓練作業内容が異なるからである。相談援助実習における学びに汎用性を求めるならば、実習生が学ぶべきは、その共有される方法の使用のされ方、方法の立ち上げ方、なぜその方法が最適最善のものとして共有されるのかといった、ある支援実践現場で共有される方法にまつわる論理、つまり方法論とその記述の仕方であるだろう。また、実践で人びとに共有され、使用される方法論を学ぶために、特別な自己理解が必要ではないことも明らかだ。

V 結論

本研究では、実習生をエンパワメント的に、より具体的にいえば「言語化を通じたスーパーバイザーを主体としたもの」として教育しようとするならば、学生の「気付き」を言語化することは、実習後教育における考察の焦点化や進展につながりうることを示した。

酒井の報告を分析し、考察すると「支援者と利用者の規範的とされる距離間」と「実習で経験した利用者との距離間」の狭間での葛藤があり、これを踏まえたうえで第二段階では「利用者をハグすべきかどうか」の葛藤に直面していたことがわかった。「気づき」という点からいえば、酒井は自らの実習経験を内省していくうえで、自分と利用者との距離間に問題があることに気づき、実習指導者に指導を仰いでいる。また、酒井は自らの省察のなかで「利用者をハグすべきかどうか」の葛藤や「ハグという行為を私的親密さのみを示すもの」と捉えていることに気付いた。つまり、自らの気づきをもとに自らの実習経験の内省ポイントを探り当て、指導教員からの問いかけによって自らが抱えていた葛藤（「適切な距離間」と「ハグ」の関係）やハグの意味づけ方に気付いた。

嶋津の報告を分析し、考察すると、まず嶋津自身は「大学の講義で学ぶことのできないことを学んだ」という気づきを得ている。その気づきにしがたって、指導教員との問答の中で自らの実習体験を具体的な記述していく。嶋津が行き着いた先は「工賃の決め方」という就労継続支援実践で使用されている方法の記述である。

本研究では、自己覚知と自己理解を同一視せず、「気づき」を言語化する実習指導例を示した。特に酒井のケースが顕著であるが、「気づき」を言語化することで新たな「気づき」が生じることもあるだろう。この意味において、何かに気付くことと何かを言語化することは、相互反映（再帰）的reflexiveな関係にある。ケースによってはこれらの「気づき」が積み重なって、結果として自己理解へとつながることも大いにありうる。しかしながら、自己覚知と自己理解をはじめから同一視すると、たとえ実習現場で何かに気付くことができたとしても、自己理解以外の学びまで目が行き届かないことになる。その目が行

き届かない範囲として、本稿では「倫理的葛藤への気づきと解消」、「支援実践現場で共有される方法（論）」があることを示し、自己覚知と自己理解を同一視することで生じる「実習教育の死角」になりえることを示した。

謝辞

本稿は、2018年3月11日にルーテル学院大学で開催された第13回ソーシャルワーク教育推進大会の報告原稿に、大幅な加筆修正を加えたものである。話題提供者として招待いただいた日本ソーシャルワーク教育学校連盟関東甲信越ブロック運営委員のみなさまに感謝申しあげる。執筆にあたり、本稿でのデータ使用に許諾を頂いた施設のみなさまに感謝申し上げます。本草稿については新潟教育福祉心理研究会にて検討いただいた。上越教育大学大学院城間祥子先生をはじめとする大学院生の永井大円氏、丸山香織氏、金子瞳氏、木口幸祐氏、霜崎大知氏、筑波大学大学院の秋本光陽氏よりたいへん示唆に富むコメントをいただいた。また、awarenessとunderstandingの違いについては、新潟青陵大学のIan Christopher Megill准教授よりレクチャーを受けた。記して感謝の意を表す。

文献

- 1) 厚生労働省. 社会福祉士及び介護福祉士養成課程における教育内容等の見直しについて. <https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/seikatsuhogo/shakai-kaigo-yousei/index.html> 2018年12月3日.
- 2) 松山郁夫. 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. 2011; 15(2): 257-266.
- 3) 佐藤豊道. 自己覚知の意義. 新版 社会福

- 社士養成講座8 社会福祉援助技術論 I (第2版) 福祉士養成講座編集委員会. 202. 東京: 中央法規; 2006.
- 4) 大津雅之. 「自己覚知」で必要とされる認知的範囲の枠組み: 福祉専門職における倫理綱領からの考察. 山梨県立大学人間福祉学部紀要. 2013; 8: 1-12.
- 5) Biestek FP. 田代不二男, 村越芳男. ケースワークの原則: よりよき援助を与えるために. 133. 東京: 誠信書房; 1980.
- 6) Biestek FP. 尾崎新, 福田俊子, 原田和幸. ケースワークの原則[新訳改訂版]: 援助関係を形成する技法. 129. 東京: 誠信書房; 2006.
- 7) Urdang E. Awareness of Self: A Critical Tool. *Social Work Education*. 2010; 29(5): 523-538.
- 8) 秦康宏. 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. 2009; 44: 45-56.
- 9) 多田ゆりえ・細羽竜也. 自己覚知の定義の構造化と機能の一考察. *人間と科学: 県立広島大学保健福祉学部誌*. 2017; 17(1): 49-58.
- 10) Hamilton G. Self-Awareness in Professional Education. *Social Casework*. 1954; 35(9): 371-379.
- 11) Raskin MS. *Empirical Studies in Field Instruction*. 306. New York: The Haworth Press; 1989.
- 12) 岡田洋一. 精神保健福祉援助実習における学生アンケート調査から見てきた学生の学び. *福祉社会学部論集*. 2017; 36(2): 53-66.
- 13) 高山恵理子. 社会福祉専門職の自己覚知: 自己・他者理解とスーパービジョン. *社会福祉研究*. 2014; 121: 68-75.
- 14) 酒井りさ子. 実習を通じた自己覚知. 第13回ソーシャルワーク教育推進大会報告集. 2018; 29-31.
- 15) 海老田大五朗. 専門職養成課程とEM: EMCA研究者のキャリア形成におけるひとつの可能性として. 9. エスノメソドロジー・会話分析研究会2014年度秋の研究大会報告資料. 2014.
- 16) 大津雅之. 社会福祉分野における「自己覚知」に対する考察: 概念・必要性・方法論の視点から. *ヒューマンセキュリティ・サイエンス*. 2009; 4: 45-62.
- 17) Hamilton G. 四宮恭二, 三浦賜郎. ケースワークの理論と実際 上巻. 42. 東京: 有斐閣; 1966.
- 18) 社団法人日本社会福祉士養成校協会編. 相談援助実習指導・現場実習教員テキスト. 東京: 中央法規; 2009.

注

注1) これについては大津¹⁶⁾も同様の指摘をしている。また、大津¹⁶⁾は、1960年に四宮恭二と三浦賜郎がハミルトンの“Theory and Practice of Social Case Work” (『ケースワークの理論と実際 上巻』¹⁷⁾を訳して公刊したとき、self-awarenessを「自己意識性」と訳したとも指摘している。

注2) 英辞郎 on the web 参照。

注3) 必ずしも実習教育の中心に「自己覚知」や「自己理解」を位置づける必要はない。どのようなトピックスが実習教育の中心になるかは、「どのような実習をしたか」、「どのような学生か」など、実習条件によって異なるし、実習から学ぶべきことはほとんど無限に細分化できるので、貴重な実習をする(した)のに、自己理解に固執する強い理由は無いかからだ。たとえば『相談援助実習指導・現場実習教員テキスト』¹⁸⁾などを参照のこと。しかしながら、現場実習に取り組んだことで自己理解が促されるような場面に遭遇する

ことは十分にありうる。したがって「現場実習教育では「自己理解」をあえて取り上げる必要はない」という主張も当然できない。

注4) 本論文の共著者間の関係について、簡単に説明しておく。セカンドオーサーの酒井とサードオーサーの嶋津は新潟青陵大学の卒業生であり、酒井と嶋津の在学時に行われた相談援助技術実習の指導教員が筆頭執筆者の海老田であった。酒井と嶋津は指導年次が異なっている。本論文を筆頭執筆者の単著にして、報告書執筆者（2名の共著者）たちには謝辞を述べるにとどめることも考えたが、3名での協議の結果、各々の報告書の記述量も多いことから共著論文とした。過去の筆頭執筆者とのやりとりについても、お互いの記憶を確認しながら記述している。なお、酒井と嶋津の実習報告の原典は新潟青陵大学実習指導室に納められている実習報告書集であるが、学外からアクセスできるものではない。したがって公刊物へのアクセスのしやすさを考慮し、酒井の報告については『第13回ソーシャルワーク教育推進大会報告集』（2018）¹⁴⁾に収められているもの、嶋津の報告については海老田（2014）¹⁵⁾から引用する。

注5) このような実習目的を復唱するだけの報告には様々なバリエーションがある。「利用者のニーズを把握した」「初めて〇〇を知った」「信頼関係が大切であると学んだ」「他職種との連携が重要だと学んだ」などである。

注6) 就労継続支援B型等の施設においては、「努力」や「能力」をあえて工賃に反映させないことの正当性を立論することも可能である。健常者のいう「努力」や「能力」こそが、障害者を障害者にする要因になる（別な言い方をすれば、障害者はその障害により「努力」をできな

ったり、「能力」がないと見なされることがある）ため、健常者のいう「努力」や「能力」を障害者就労支援の場に持ち込むことが不適切であるとも言えるからだ。この点については障害者就労支援の根幹に関わる大切な論点であり、ここでは紙幅の関係上これ以上は扱わない。

注7) 支援現場で共有されている方法論がわかれば、その施設ではどのような価値観を大切にしているかなどもわかる。たとえば利用者が「努力」できるようになることや利用者の「能力」の向上こそが就労支援において重要だという価値観が施設で共有されていれば、工賃に「能力」や「努力」を反映させることもあるだろう。逆に上記注6)のような立論をするならば、「能力」などとは関係なく工賃を配分する方法を採用するだろう。支援実践で共有される方法論を学ぶということは、単に仕組みや制度を学ぶことだけではありえない。