

介護福祉士養成教育における構成的エンカウンター・グループの教育的効果についての研究

—— 2 年間の実践を通して ——

児 玉 龍 治

はじめに

介護福祉士は高齢者や障害者などの生活の援助を行う対人援助職である。こうした対人援助職には、自己理解、他者理解、適切なコミュニケーションなどが求められている。また、厚生労働省も、介護福祉教育の抜本的な見直しの必要性を述べており、複雑・多様化された介護ニーズに対応できる「感性豊かな質の高い介護福祉士」が求められている。勝又（2007）はこの「感性豊かな質の高い介護福祉士」の要素について、①自己覚知・自己肯定力、②他者理解・他者受容力、③自己表現力（自己開示）、④幅広い知識や教養などをあげている。（P20）この①、②、③はそれぞれ、自己理解、他者理解、適切なコミュニケーションに類似するものであると考えられる。

しかし、こうした自己理解、他者理解、適切なコミュニケーションなどを促進していくためにはどのような方法が有効なのかということについては、現在試行錯誤であり、暗中模索の段階であると考えられる。

こうした自己理解、他者理解、適切なコミュニケーションなどを促進していくものとしては、臨床心理学の分野から発展したエンカウンター・グループがある。筆者は大学院で臨床心理学を学ぶとともに、介護福祉士養成教育に携わる教員として、「人間関係論」の授業を行う機会を得た。

そこで、筆者はこのエンカウンター・グループを介護福祉士養成教育の中に構成的なかたちでグループワークとして導入することにより、学生の自己理解、他者理解、適切なコミュニケーションなどを促進することができるのではないかと考え、その試みを行ってきた。本研究では、筆者が構成的なエンカウンター・グループを介護福祉士養成教育に取り入れて行ったグループワーク体験における取り組みによる教育的効果について、2年間にわたる2回の試みを振り返り、検討することを目的とする。

先行研究の概観

ここでは本研究の目的と関連するエンカウンター・グループ体験による参加者への効果に関する先行研究について概観する。

野島 (1983) は、エンカウンター・グループ (非構成的エンカウンター・グループ) における個人過程には、①主体的・創造的探索過程、②開放的態度形成過程、③自己理解・受容過程、④他者援助過程、⑤人間関係深化・拡大過程、⑥人間関係親密化過程、の6つがあるとしている。(PP50—53)

平山 (1998) は、エンカウンター・グループ (非構成的エンカウンター・グループ) 参加者の個人過程に関する研究を行っている。その研究の中で、平山は、エンカウンター・グループの参加者は、1日目から4日目にかけて、第1因子「自然な自己表現」、第2因子「自己理解」、第3因子「出会い欲求」、第5因子「他者理解」、第7因子「グループ創造可能性」については有意に増大し、第4因子「自由への戸惑い」、第6因子「自己拘束」については有意に減少していると述べている。(PP47—57)

次に、介護福祉士養成教育におけるエンカウンター・グループ体験 (構成的および非構成的エンカウンター・グループ) による学生への効果については、大嶋ら (1995) は次のように述べている。「研修合宿を境に、一気に仲間意識が深まり、グループ凝集性が増した。各メンバーの記録や感想から、自己理解・他者理解の深まりや、肯定的方向への自己イメージの変化が認められた。また、その後の教科教育やクラス運営のうえにも効果が見られ、クラス全体の活性化とまとまりが生まれた」(P35)

勝又 (2007) は、構成的エンカウンター・グループとセルフアートケアからなる「感性豊かな人間性を養うホリスティック教育」の実践による学生への効果について、①学生の内面変化 (自己覚知、人間の多様性の理解、自己肯定力の芽生え、社会的スキルの修得、メタ認知能力の向上など)、②学生の創造性の向上 (創造的な思考力、自己表現力の向上など)、③学生の学習に対するモラル向上 (学習に対する興味や関心、理解力の向上)、の3点をあげている。(P23)

本研究の基礎となる理論的枠組みと用語の定義

①本研究の基礎となる理論的枠組み

本研究の基礎となる理論的枠組みとして、先行研究の概観で述べたエンカウンター・グループ体験による参加者の「自己理解の変化」「他者理解の変化」「自然な自己表現の変化」「出会い欲求の変化」「自己拘束の変化」「人とのつながりの変化」に関する考え方をを用いる。

第1に上記の「自己理解の変化」については、平山 (1998) の「エンカウンター・グループ

により、参加者は自己理解が増大する」(P54)という考え方をを用いる。また、野島(1983)の「導入期」では自己理解・受容過程はなかなか進みにくいが、「展開期」では急速にかつ深く進むようになる」(P52)という考え方をを用いる。

第2に「他者理解の変化」については、平山(1998)の「エンカウンター・グループにより、参加者は他者理解が増大する」(P55)という考え方をを用いる。また野島(1983)の「人間関係深化・拡大過程は「導入期」から始まるが、「展開期」においてより急速に進展する」(P52)という考え方をを用いる。

第3に「自然な自己表現の変化」については、平山(1998)の「エンカウンター・グループにより、参加者の自然な自己表現は増大する」(P54)という考え方をを用いる。また、野島(1983)の「導入期」は開放的態度形成を目指して試行錯誤する時期であり、「展開期」は多くのメンバーの一定レベル以上の開放的態度形成を基にして、個人とグループの成長を目指していく時期である」(P51)という考え方をを用いる。

第4に「出会い欲求の変化」については、平山(1998)の「出会い欲求は増大する」という考え方をを用いる。(PP54-55)

第5に「自己拘束の変化」については、平山(1998)の「自己拘束は減少する」という考え方をを用いる。(P55)

第6に「人とのつながりの変化」については、野島(1983)の「人間関係親密化過程は、「導入期」ではほとんど顕在化せず、「展開期」において急速に顕在化する」という考え方をを用いる。(P53)

②用語の定義

本研究で用いる重要な語句を下記の通り定義する。

1) エンカウンター(出会う)：ここでは安福(2005)の以下の定義を用いる。

「「出会う」という意味である。この用語はグループ活動の中で密接な人間関係が経験される過程で、参加者が他者と出会い、そのことによって自分自身とも出会うことに由来している」(P263)

2) エンカウンター・グループ：ここでは安福(2005)の以下の定義を用いる。

「エンカウンター・グループとは、心理的な悩みを持つ人たちを対象とするだけでなく、症状を持たない人々がさらなる心理的成長を目指し、対人関係の改善を目指すアプローチとして用いられているものである」(P263)

3) 非構成的エンカウンター・グループ：ここでは安福(2005)の以下の定義を用いる。

「ロジャーズのベーシック・エンカウンター・グループがこれに相当する。具体的には10人か

ら15人くらいのグループに、1人か2人のファシリテーターと呼ばれる人によってなされる集中的グループ経験であり、経験の過程を通じて個人の成長、個人間のコミュニケーションおよび対人関係の発展と改善の促進を図るものである。」(P264)

4) 構成的エンカウンター・グループ：ここでは國分(1992)の以下の定義を用いる。

「構成的グループ・エンカウンターとは、ありたいようなあり方を模索する能率的な方法として、エクササイズという誘発剤とグループの教育機能を活用したサイコエデュケーションである」(P13)

グループワークの目的

まず第一に介護者が自己を見つめ、そして自己に気づいていくことが、介護者自身の成長につながると考えられる。そのためには、勇気を持って介護者が自分を見つめていくことと、それを助ける他者からのあたたかい支えが必要であると考えられる。

また、第二に介護者が利用者から語られる言語的メッセージや、行動やからだの症状などを通して利用者が伝えようとしている非言語的メッセージを、自らの感受性を働かせて少しでも感じ取っていかうとする姿勢や、利用者がメッセージを伝えやすい雰囲気づくりが必要であると考えられる。

また、第三に介護者が利用者との関わりの中で、利用者に出会っていききたい(ふれあっていききたい)という欲求をもち、自己拘束(自己へのとらわれ)をできるかぎり緩め、自己を率直に表現していくことが、利用者との「真実の関係」を築いていくことに役立つと考えられる。そのためには、介護者自身が自己を見つめ、安心できる雰囲気の中で勇気を持って自己を表現していくことが必要であると考えられる。

最後に、介護者が自らの悩みを抱え込むのではなく、身近なスタッフやスーパーバイザーなどにその悩みを伝えていくなどし、自分は一人ではないこと、まわりから支えられているというような、「人とのつながり」を感じとることが大切であると考えられる。そのためには、お互いに日頃から困っていることを気軽に話せる雰囲気づくりが必要であると考えられる。

今回のグループワークは、こうした介護者が仕事をしていく上で大切だと考えられることを、介護福祉士を目指す学生に体験的に学んでもらいたいと考えて行ったものである。

グループワークの方法

このグループワークは、筆者が担当する介護福祉士養成機関である専門学校の介護福祉学科3年生の特殊講義「人間関係論」(1週1コマ、通年授業)の中で行ったものである。このグループワークの方法は、まず1回目は、このグループワークの中でのウォーミング・アップを行

う。具体的には教員である筆者がまずこのグループワークの目的と注意事項、そして具体的な方法を学生に伝える。

方法については、教員がまず自らの「今、考えていること、感じていること」について文章化し、学生に発表する。ここでの教員による発表が学生のモデルになると考えられるので、教員は内面の流れに焦点を当てて、できるだけ率直に自分の思いを文章にしたものを発表する。その後、学生に A 3 の白紙用紙を配り、半分に折り、その左側に同じく学生自身の「今考えていること、感じていること」について文章化してもらう。その後、6人程度ずつの小グループに分かれて、できるだけ円になるように座ってもらう。そして、自分が書いた用紙を右隣の人にまわす。学生は左隣からまわってきた用紙の右側の欄に、書かれている文章に対して、書いた人の思いを丁寧に感じ取りながら、できるだけ肯定的なコメントを書いていく。それを順番に行う。その後、最後に教員はその日の感想を伝え、授業を終える。

次の4回の授業（4週間）をかけて、今度は全体での個人発表を行う。学生はあらためて全体での発表用の原稿を作成してくる。そして、その日に発表が当たっている学生が一人ずつ発表を行う。そして、その発表に対して、その時間中に3名の学生からフィードバックを行うとともに、全員の学生が発表に対するコメントを作成する。コメントについては責任をもって作成してもらいたいという思いから、記名式とする。最後に教員はその日の感想を伝え、授業を終える。その日の発表者に対する学生のコメントは教員のコメントとともに後日発表者にわたす。なお、1回の発表者は6名程度である。3～5回目の個人発表の流れはこの2回目の流れと同様のものである。

対象と方法

対象は、関西地区の介護福祉士養成教育を行っている A 専門学校 X 期生 3 年生24名および X+1 期生 3 年生26名である。

方法は、質問紙については、2005年度はグループワーク実施前の2005年5月31日に A 専門学校において1回目の調査を行った。また、グループワーク実施後の2005年7月12日に同じく A 専門学校において2回目の調査を行った。

また、同様に2006年度はグループワーク実施前の2006年5月15日に A 専門学校において1回目の調査を行い、グループワーク実施後の2006年7月3日に2回目の調査を行った。

本研究の目的である、介護福祉士養成教育における構成的エンカウンター・グループを取り入れたグループワーク体験による教育的効果を調査する項目については、平山（1998）の「エンカウンター・グループ参加者の個人過程尺度」（P59）を参照するとともに、過年度に筆者が行ったグループワークに関する学生の感想も参考にして、筆者が作成した。

連続量の尺度値の項目の「非常にそうだ」から「全くそうではない」にかけて、それぞれ5, 4, 3, 2, 1の各換算点をつける。構成要素ごとの結果は、平均値、標準偏差などを用いて整理する。グループワーク実施前と実施後の関係については、対応のある平均値の差の検定（t検定）を用いる。

結果

2005年度の質問紙の調査結果については、構成要素ごとにグループワーク実施前と実施後との平均値、標準偏差、t値、検定を表1にまとめた。2005年度の調査の結果、グループワーク実施前と実施後とで、「自己理解」、「他者理解」、「人とのつながり」については、5%の有意差が認められた。一方、「自然な自己表現」、「出会い欲求」、「自己拘束」については、有意差は認められなかった。

また、2006年度の質問紙の調査の結果については、同じく表2にまとめた。2006年度の調査の結果、グループワーク実施前と実施後とで、「自己理解」、「他者理解」、「自然な自己表現」、「出会い欲求」、「自己拘束」、「人とのつながり」のいずれにおいても有意差は認められなかった。

考察

ここでは前述の「結果」について、まず項目別に考察を行い、次に総合的考察を行う。

(1) 項目別の考察

①自己理解の変化について

自己理解については、2005年度においては、表1によると、グループワーク実施前と実施後とで5%の有意差が認められた。これは、グループワークにより学生の自己理解は変化があったことを意味しており、グループワークが学生の自己理解に役立ったことを意味していると考えられる。このような結果は、本研究の理論的枠組みで設定した、エンカウンター・グループにより、参加者は自己理解が増大するという考え方に共通するものであると考えられる。

このような結果が出た理由としては、第一にこうしたグループワークの機会があることにより、自己を見つめることができたこと、第二に他者からのフィードバックにより、今まで知らなかった自分を知ることができたこと、第三に今の自分の思いを文章にしてみることで、自分の思いを見つめることができたことが考えられる。

また、2006年度においては、表2によると、グループワーク実施前と実施後とで有意差は認められなかった。これは、グループワークにより学生の自己理解は変化がなかったことを意味しており、グループワークが学生の自己理解に役立たなかったことを意味していると考えられ

る。このような結果は、本研究の理論的枠組みで設定した、エンカウンター・グループにより、参加者は自己理解が増大するという考え方とは異なるものであると考えられる。

このような結果が出た理由としては、第一に自分が知っている自分以上の新しい発見があったわけではないこと、第二に他者からのフィードバックがうわべだけのものであると感じられたことが考えられる。

また、2005年度には有意差が認められたが、2006年度には有意差が認められなかった。このような結果が出た理由としては、2006年度の学生は2005年度の学生に比べて、第一に自己防衛が強かったこと、第二に他者からのフィードバックを真実のものとして感じ取れなかったことが考えられる。

②他者理解の変化について

他者理解については、2005年度においては、表1によると、グループワーク実施前と実施後とで5%の有意差が認められた。これは、グループワークにより学生の他者理解は変化があったことを意味しており、グループワークが学生の他者理解に役立ったことを意味していると考えられる。このような結果は、本研究の理論的枠組みで設定したエンカウンター・グループにより、参加者は他者理解が増大するという考え方に共通するものであると考えられる。

このような結果が出た理由としては、第一に学生が「今考えていること、感じていること」を発表する中で普段聞くことができないことを聞くことができたこと、第二に発表の中で普段あまり話をしない人の考えを聞くことができたことなどが考えられる。

また、2006年度においては、表2によると、グループワーク実施前と実施後とで有意差は認められなかった。これは、グループワークが学生の他者理解に役立たなかったことを意味しており、グループワークが学生の他者理解に役立たなかったことを意味していると考えられる。このような結果は、本研究の理論的枠組みで設定した、エンカウンター・グループにより、参加者は他者理解が増大するという考え方とは異なるものであると考えられる。

このような結果が出た理由としては、第一に他者が本当の思いを伝えてくれているのかどうか分からないこと、第二に他者を知るにはより多くの時間が必要であると感じられたことが考えられる。

また、2005年度には有意差が認められたが、2006年度には有意差が認められなかった。このような結果が出た理由としては、2006年度の学生は2005年度の学生に比べて、第一に発表する学生の自己防衛が強かったことにより、聞く側の学生が他者の発表に真実のメッセージを感じることができなかったこと、第二に他者を理解するということを、より慎重に考えていたことが考えられる。

③自然な自己表現の変化について

自然な自己表現については、2005年度においては、表1によると、グループワーク実施前と実施後とで増加したものの、有意差は認められなかった。これは、グループワークにより学生の自然な自己表現は変化がなかったことを意味しており、グループワークが学生の自然な自己表現に役立ったとはいいいにくいことを意味していると考えられる。このような結果は、本研究の理論的枠組みで設定したエンカウンター・グループにより、参加者の自然な自己表現は増大するという考え方とは異なるものであると考えられる。

このような結果が出た理由としては、第一に筆者が行ったグループワークが学校という日常性が高い場面で、集中型ではなく継続型であったことにより、学生の中で自分の思いを自然に表現することに対する抵抗がはたらいたことが考えられる。しかし、一方で第二に学生が無理に自分を表現するのではなく、適切に自己を守れているということも考えられる。

また、2006年度においても、同様に表2によると、グループワーク実施前と実施後とで有意差は認められなかった。これは、グループワークにより学生の自然な自己表現は変化がなかったことを意味しており、グループワークが学生の自然な自己表現に役立ったとはいいいにくいことを意味していると考えられる。

このような結果が出た理由としては、第一に学生の中の防衛的な雰囲気により、自己を開示しやすいような安全感を得ることができなかったこと、第二にそうしたことから無理に話すよりは、話さずに自己を守ろうとしたことが考えられる。

また、2005年度には有意差は認められなかったものの増加は認められたが、2006年度には同じく有意差は認められなかったものの減少が認められた。これは、2005年度の学生はグループワークの体験の中で自己を表現する方向に向かったが、2006年度の学生はグループワークの体験の中で自己を表現しない方向に向かったことを意味していると考えられる。

このような結果が出た理由としては、2006年度の学生は2005年度の学生に比べて、第一にグループワークの場に対して話をしていこうという自己開示への方向よりも、次第に自己を開示することに対する迷いや抵抗が高まっていったこと、第二に自己を開示しない方が自己を適切に守れると考えたことにより、気持ちを切り離してグループワークに参加したことが考えられる。

④出会い欲求の変化について

出会い欲求については、2005年度においては、表1によると、グループワーク実施前と実施後とで増加したものの、有意差は認められなかった。これは、グループワークにより学生の出会い欲求は変化がなかったことを意味しており、グループワークが学生の出会い欲求の促進に

役立ったとはいいいにくいことを意味していると考えられる。このような結果は、本研究の理論的枠組みで設定したエンカウンター・グループにより、出会い欲求は増大するという考え方とは異なるものであると考えられる。

このような結果が出た理由としては、筆者が行ったグループワークの中で、学生には先の③で述べたことと同様に、グループワークがより日常的な場で行われ、また継続的に行われたことにより、出会い欲求への抵抗がはたらいことが考えられる。

また、2006年度においても、同様に表2によると、グループワーク実施前と実施後とで有意差は認められなかった。これは、グループワークにより学生の出会い欲求は変化がなかったことを意味しており、グループワークが学生の出会い欲求の促進に役立ったとはいいいにくいことを意味していると考えられる。

このような結果が出た理由としては、第一に③で述べたことと同様のこと、第二にグループワークを行なう前から、もともと人と出会いたいという思いを持っていることが考えられる。

また、2005年度には有意差は認められなかったものの増加は認められたが、2006年度には同じく有意差は認められなかったものの減少が認められた。これは、2005年度の学生はグループワークの体験の中で出会い欲求が高まる方向に向かったが、2006年度の学生はグループワーク体験の中で出会い欲求が低くなる方向に向かったことを意味していると考えられる。

このような結果が出た理由としては、2006年度の学生は2005年度の学生に比べて、防衛的な雰囲気の中で出会っていきいたいという欲求が次第に薄らぎ、そのことによりさらに防衛がましでいくという悪循環に陥っていったことが考えられる。

⑤自己拘束の変化について

自己拘束については、2005年度においては、表1によるとグループワーク実施前と実施後とで減少はしたものの、有意差は認められなかった。これは、グループワークにより、学生の自己拘束は変化しなかったことを意味しており、グループワークが学生の自己拘束の減少に役立ったとはいいいにくいことを意味していると考えられる。このような結果は、本研究の理論的枠組みで設定したエンカウンター・グループにより、自己拘束は減少するという考え方とは異なるものであると考えられる。

このような結果が出た理由としては、③、④において先にも述べたように、筆者が行ったグループワークの日常性や継続性により、学生は普段日常生活の中で「つけている仮面」を取り外すことができず、自己拘束がやわらがなかったことが考えられる。

また、2006年度においても、同様に表2によると、グループワーク実施前と実施後とでは有意差は認められなかった。これは、グループワークにより学生の自己拘束は変化しなかったこ

とを意味しており、グループワークが学生の自己拘束の減少に役立ったとはいいいにくいことを意味していると考えられる。

このような結果が出た理由としては、第一に③、④で述べたことと同様のこと、第二にグループワークを行う前から、もともと自己をしるることにより窮屈な感じを抱いていないことが考えられる。

また、2005年度、2006年度ともに有意差は認められなかったものの減少は認められた。これは、現象としては同じように見えるが、他の項目もあわせて考えると、その理由は異なっているように考えられる。つまり、2005年度においては心理的に安全な雰囲気の中で自己の拘束が和らぐ方向に向かったと考えられるが、2006年度においては心理的に安全な感覚がなかなか得られない中で、そのグループ活動と心理的に距離をとり、気持ちを入れていかない、つまりエネルギーを使わないことにより、自己拘束が減少の方向に向かったのではないかと考えられる。

⑥人とのつながりの変化について

人とのつながりについては、2005年度においては、表1によるとグループワーク実施前と実施後とで5%の有意差が認められた。これは、グループワークにより、学生の人とのつながりは変化があったことを意味し、グループワークが学生の人とのつながりを感じることに役立ったことを意味していると考えられる。このような結果は、本研究の理論的枠組みで設定した、エンカウンター・グループにより、人間関係親密化過程が顕在化する、つまり人とのつながりが深まるという考え方に共通するものであると考えられる。

このような結果が出た理由としては、第一に自分の発表に対して他者からコメントをもらうことにより、クラスの人たちは自分のことを気かけ、思ってくれていることを感じることであったこと、第二に他者の発表を聞くことにより、悩んでいるのは自分だけではないと感ずることができたことなどが考えられる。

また、2006年度においては、表2によると、グループワーク実施前と実施後とで有意差は認められなかった。これは、グループワークにより学生の人とのつながりは変化がなかったことを意味し、グループワークが学生の人とのつながりに役立たなかったことを意味していると考えられる。このような結果は、本研究の理論的枠組みで設定した、エンカウンター・グループにより、人とのつながりが深まるという考え方とは異なるものであると考えられる。

このような結果が出た理由としては、学生がグループワークに対する抵抗が強く、自分を表現するのではなく、表現しないことにより自分を守る方向に向かったために、つながりが形成されなかったことが考えられる。

また、2005年度には有意差が認められたが、2006年度には有意差が認められなかった。この

ような結果が出た理由としては、2006年度の学生は2005年度の学生に比べて、防衛的な雰囲気の中で、グループワークに対してエネルギーを使いながら積極的に参加し、人と出会っていかうとする姿勢に至らなかったことが考えられる。

(2) 総合的考察

2005年度においては、「自己理解」、「他者理解」、「人とのつながり」については、グループワーク実施前と実施後とで5%の有意差が認められたことから、グループワークによる教育的効果があったと考えられる。この理由としては、「自己理解」については、こうした機会があることで自分を見つめることができたこと、他者からのフィードバックにより、今まで知らなかった自分を知ることができたこと、自分の思いを文章化することにより、自分の思いを見つめることができたことなどが考えられる。また、「他者理解」については、発表の中で普段聞くことができない話を聞くことができたこと、普段あまり話をしない人の考えを聞くことができたことなどが考えられる。また、「人とのつながり」については、コメントをもらうことにより、他者は自分のことを気にかけて、思ってくれていると感じることができたこと、発表を聞くことにより、悩んでいるのは自分だけではないと感じることができたことなどが考えられる。

一方、「自然な自己表現」、「出会い欲求」、「自己拘束」については、グループワーク実施前と実施後とで有意差は認められなかったことから、グループワークによる教育的効果があったとはいいいくいと考えられる。この理由としては、筆者が行ったグループワークが学校という日常性が高い場面で、継続型で行われたことにより、学生の中で自分の思いを自然に表現することに対する抵抗がはたらいたことが考えられる。

また、2006年度においては、いずれの項目においても、グループワーク実施前と実施後とで有意差は認められなかったことから、グループワークによる教育的効果があったとはいいいくいと考えられる。この理由としては防衛的な雰囲気の中で、学生が自分の思いを自然に表現することに対する抵抗が起こったことが考えられる。そして、そうした抵抗から、他者が本当の思いを伝えてくれているのかどうか分からないという不信感が起こり、そうしたことが人とのつながりを感じることを妨げたことが考えられる。また、そうした学生による抵抗感や不信感を含む雰囲気の中で、筆者自身にも学生や学生がつくりだす雰囲気に対する抵抗感や焦りが生じたことも、学生に防衛を強めるというような影響を与え、グループワークが教育的効果につながらなかった要因となったのではないかと考えられる。

おわりに

筆者はこのグループワークをこれまで4年間にわたり、合計4回行ってきた。最初の2回は

統計的な処理を行うことはしなかったが、その効果について筆者なりの手ごたえを感じていた。また、2005年度に行った3回目には統計的な処理を行い、それまでの手ごたえを数字にあらわせたという思いを持った。そして、さらに工夫を加えて望んだ2006年度に行った4回目に思いがけず、学生の反応が例年とは異なり防衛的なものであり、筆者は教員として無力感におそわれた。しかし、そうした中で筆者はこのままでは終わりたいという思いがあり、グループワークの最後の回に再度、筆者自身の「今、考えていること、感じていること」について、できるだけ丁寧に自己の内面流れを見つめて文章化したものを発表した。すると、その発表を終えたときに学生から思いがけず拍手をもらい、授業終了後に熱心に書かれたコメントをもらった。その際に、学生の潜在的な力を信じられなくなっていた自分がいたこと、防衛的な雰囲気を自分抜きに考えるのではなく、自らもその環境の中でそうした雰囲気を生み出す要因となっていたことに気づかされた。

また、これまで筆者はこのグループワークに関しては、学生が最高学年であるということもあり、落ち着いた雰囲気の中で受容、共感に心がけていれば、後は学生自身が自然とすすめてくれるように思っていた。しかし、今回の2006年度のグループワークの中で、グループワークを進める教員自身の自己一致や率直な自己開示が大切であるということを感じた。また、否定的な感情が起こってきたときには、その感情をぶつけるのではなく、「わたしメッセージ I—message」(T.Gordon)を使うなどして、他者を一方的に責めるかたちにならないようにすることが大切であると感じた。こうしたことが悪循環のループに巻き込まれるのではなく、そのループから抜け出す手がかりになるように感じられた。また、こうした内面を扱うグループワークについては、エンカウンター・グループが自発的な参加を原則としていることからすれば、必修の科目の中で行うことの限界について考える必要があると感じられた。こうしたことについては、今後、今回のグループワークを1つの事例として再度そのプロセスを丁寧におい、ふりかえっていくことにより、検討していきたいと考えている。

本研究が日頃学生と向き合い、悩み、喜び悪戦苦闘しながら教育実践を行っておられる先生方に何かしらの手がかりになれば幸いである。またそうした先生方と協力しながら、介護福祉士の資質向上に今後とも草の根的な実践と研究を重ねていきたいと願っている。

文献

- 畠瀬稔 (1990) エンカウンター・グループと心理的成長、創元社
- 平山栄治 (1998) エンカウンター・グループと個人の心理的成長過程、風間書房
- 勝又あすか (2007) 感性豊かな人間性を養うホリスティック教育の実践、介護福祉士教育23、PP20—23
- 國分康孝 (1981) エンカウンター 心とこころのふれあい、誠信書房
- 國分康孝編 (1992) 構成的グループ・エンカウンター、誠信書房

- 國分康孝編 (2000) 続構成的グループ・エンカウンター、誠信書房
- 見藤隆子 (1987) 人を育てる看護教育、医学書院
- 村山正治編 (1977) 講座心理療法7 エンカウンター・グループ、福村出版
- 中田行重 (2005) 問題意識性を目標とするファシリテーション—研修型エンカウンター・グループの視点、関西大学出版部
- 野島一彦 (1983) エンカウンター・グループにおける個人過程—概念化の試み、福岡大学人文論叢15 (1) PP33—54
- 野島一彦 (2000) エンカウンター・グループのファシリテーション、ナカニシヤ出版
- 大嶋美登子他 (1995) 介護福祉士養成教育における合宿研修の意義、介護福祉士教育1、P35
- Rogers,C.R. (1970) On encounter groups. Haper&Row (畠瀬稔・畠瀬直子訳 1982 エンカウンター・グループ、創元社)
- 安福純子 (2005) エンカウンター・グループ、乾吉祐他編、心理療法ハンドブック、創元社、PP263—269

表1 2005年度グループワーク実施前と実施後の個人の構成要素ごとの各平均値と
標準偏差およびt検定

構成要素		平均値	標準偏差	t 値	検定
自己理解	実施前	15.42	2.50	-2.67	P<.05
	実施後	16.75	2.09		
他者理解	実施前	14.92	2.96	-4.86	P<.05
	実施後	17.71	2.12		
自然な自己表現	実施前	10.25	3.31	-.59	n. s.
	実施後	10.63	2.75		
出会い欲求	実施前	9.08	3.40	-1.81	n. s.
	実施後	10.08	2.92		
自己拘束	実施前	10.13	3.51	.81	n. s.
	実施後	9.29	3.64		
人とのつながり	実施前	14.13	3.80	-4.69	P<.05
	実施後	16.96	3.07		

表2 2006年度グループワーク実施前と実施後の個人の構成要素ごとの各平均値と標準偏差およびt検定

構成要素		平均値	標準偏差	t 値	検定
自己理解	実施前	13.08	2.00	-1.061	n. s.
	実施後	13.12	3.53		
他者理解	実施前	13.85	2.37	-1.41	n. s.
	実施後	14.73	2.13		
自然な自己表現	実施前	10.27	2.68	1.57	n. s.
	実施後	9.35	2.46		
出会い欲求	実施前	9.73	2.65	1.62	n. s.
	実施後	8.65	2.97		
自己拘束	実施前	11.15	3.68	.78	n. s.
	実施後	10.65	2.80		
人とのつながり	実施前	14.15	2.11	-1.51	n. s.
	実施後	14.85	2.52		