

ソーシャルワーク教育が学生の共感性に与える影響に関する研究

SW国際サブユニット 研究分担者
東洋大学社会学部社会福祉学科 准教授
佐藤 亜樹

【キーワード】 ソーシャルワーク実習、共感性
利用者との相互作用、実習日誌・報告書の作成、スーパー
ビジョン

1. 研究の背景

「共感性」はソーシャルワーク援助職に求められる基本的資質の一つであり、援助専門職者養成プログラムの中でも、学生が習得すべき基本的態度と見なされている (Al-Ma'seb, 2017)。しかし、実際の相談援助プロセスの中で援助専門職者の「共感性」がどのように活用されるのか、また、「ソーシャルワーク実習」が学生らの「共感性」の向上にどのように寄与しているのかについての実証的な研究はほとんどなされてこなかった。さらに、「ソーシャルワーク実習」の履修経験が、学生の「共感性」の向上に寄与しているとすれば、実習中のどのような経験が「共感性」の向上に影響を与えているのかも明らかにされてこなかった。本研究は、「ソーシャルワーク実習」の履修経験が、学生の「共感性」の向上に与える効果を実証的に検証するとともに、その向上に寄与していると考えられる実習経験の側面を明らかにすることを通じて、「ソーシャルワーク実習」が学生の「共感性」の向上に資するために必要な情報を提供することを目的としている。

ソーシャルワーク研究者であるトレビシック (Trevithick, 2005) によれば、「共感」とは相手の立場に立って、そ

の相手が置かれた状況やそれにまつわる経験を感じ (情動的側面)、理解すること (認知的側面) と規定している。クライアント自身が経験している感情や思考、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、クライアントの自己理解を促し、自己信頼を深め、問題解決への自己決定につながる (Trevithick, 2005)。このような援助専門職者の「共感的」な振る舞いは、クライアントが自らの問題に直面し解決しようとする動機付けを高める。

ソーシャルワーク実践のライフモデル (Gitterman & Germain, 2008) は、クライアントが経験している困難や社会生活機能の不全状態を、クライアントと環境との相互作用という観点から捉えている。このモデルでは、クライアントと援助専門職者がお互いの視点と期待を相互に取り入れながら、新たな生活環境の創出プロセス (= 援助プロセス) に携わることを前提条件として見なしている。そこでは援助専門職者が一方的に援助介入を立案・実行するのではなく、クライアントの視点を取得し、その指向性を援助者自身の視点に統合していくという共感的な態度や行動が重視されている。「共感性」は、ソーシャルワーク実践プロセスの基盤をなす専門的援助関係の構築に不可欠な要素であるがゆえに、援助専門職者の養成カリキュラムでは、学生の「共感性」を高める要素を同定し、その要素を効

果的、効率的に経験することのできるプログラムが求められる。

実習教育が学生の共感性に与える影響に関する国内外の研究動向

ここでは、国内外におけるソーシャルワーク教育あるいは心理学専攻選択が、学生の共感性にどのような影響を与えるのかに関連した先行研究を概観していく。

国外研究では、ソーシャルワーク教育が学生の「共感性」に与える影響に関する研究が少ないながら存在する。例えば、ナードラム (Nerdrum, 1995) は、ノルウェーの大学で、3か月間のコミュニケーションスキル・トレーニングの集中コース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 (統制群) の「共感性」の比較を行っている。その結果、コース終了後の「共感性」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。

ハートン (Hartonら, 2003) は、北米の大学生の性別及び心理学専攻を選択することが彼らの共感性にどのような影響を与えているのかを明らかにするための調査を行った。共感性 (dispositional empathy) の測定には、デイビス (Davis, 1980, 1983) が開発した「対人的反応性指標 (Interpersonal Reactivity Index: 以下、IRIとする)」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) であった。その結果、IRIの4つの下位尺度 (「想像」「共感的関心」「個人的苦痛」「視点取得」) の一つである女子学生の「共感的関心」の平均得点が、男子学生の平均得点よりも有意に高いことが明らかになった。また、「視点取得」の平均得点は、主専攻が心理学専攻の学生群の方が、それ以外の学生群よりも有意に高かった。

国内研究では、藤岡ら (2007) が、大阪府郊外4年制大学の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: 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:

男性75名、女性20名、性別不明2名) を対象に、IRI (桜井訳, 1988) を用いた共感性測定を実施している。その結果、IRIの4つの下位尺度すべての平均得点は、対人援助群が有意に高いことが明らかになった。このように藤岡ら (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 (p.303)」と結論付けている。

さらに国内研究としては、筆者による研究 (佐藤, 2018) がある。この研究は、我が国におけるソーシャルワーク教育と「共感性」の関連を探索的に検証した唯一の量的な縦断的調査である。この研究では、社会福祉士国家試験受験資格取得のための指定科目である「ソーシャルワーク実習 (180時間)」が学生の「共感性」にどのような影響を与えるのかを検証している。標本は、四国の大学に在籍する32名の学部生であり、女性が25名 (78.1%)、男性は7名 (21.9%)、平均年齢は、女性が21.0歳 ($SD = 0.35$)、男性が21.3歳 ($SD = 0.76$) であった。参加者には、実習開始直前、実習終了直後、実習終了1か月後に無記名回答の質問紙を配布した。共感性の測定には、IRI (桜井訳, 1988) が用いられた。その結果、「視点取得」において (a) 時間と性別の交互作用 ($F(2,60) = 3.22, p = 0.047$) が見られ、また、(b) 女子学生の「実習直前と実習直後」および「実習直前と実習終了1か月後」の平均得点に統計学的有意差が見られ ($F(2,48) = 6.15, p = 0.004$)、加えて (c) 男子学生の実習直前と実習直後の平均得点に統計学的有意差 ($F(2,12) = 6.11, p = 0.015$) が認められた。この研究結果が示しているのは、ソーシャルワーク実習が「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。全米ソーシャルワーク教育協議会 (Council on Social Work Education, 2021) によれば、米国の学部レベルの実習時間は400時間以上、修士レベルの実習時間は900時間以上と規定されている。それらと比較すると、

我が国の「ソーシャルワーク実習」は180時間と非常に少ないものの、対人援助専門職に必要な学生の「共感性（特に視点取得）」の発達に貢献したといえるかもしれない。

しかし、この研究は、標本数が少ないことから、仮説検証のための検出力が弱く、また、IRI（桜井 1988）は、再翻訳法等によって精査されたものではなかったことも結果に影響を与えたと考えられる。そのため、より大きな標本および再翻訳法等によって精査された日本語訳としてのIRI-J（日道ら 2017）の活用や、インタビュー等による質的データを用いた仮説検証が求められる。

2. 研究の目的・仮説・方法

本研究の目的

本研究の目的は、対人援助専門職者養成を目的とするソーシャルワーク教育の中でも特に「ソーシャルワーク実習（180時間）」が、学生の「共感性」に与える影響を明らかにすることである。現行の「ソーシャルワーク実習」が学生の「共感性」の向上に有効か否かを実証的に検証するとともに、実習経験のどのような側面が「共感性」の向上に寄与しているのかを質的に明らかにすることもその目的である。

調査疑問・仮説

本研究の調査疑問および仮説は、以下の通りである。

(A) 「ソーシャルワーク実習」の履修経験は、学生の「共感性（特に視点取得）」を高める。

(B) 同実習が学生の「共感性（特に視点取得）」を高めているとすれば、同実習におけるどのような経験が、学生自身の共感性を高めることに寄与したのか。

研究方法・調査手順・調査対象

第1段階：IRI-Jによる質問紙調査

第1段階の参加者は、国家資格である社会福祉士国家試験の受験に必要な「ソーシャルワーク実習」の履修登録を行った東京の私立大学社会福祉学科の3年生である。参加者には、実習開始直前、実習終了直後、実習終了後1～2か月後にオンラインでの無記名回答の質問紙「対人的反応性指標：日本語バージョン [Interpersonal Reactivity Index Japanese Version（以下、IRI-Jとする；日道ら 2017）]」への回答を依頼した。実施期間は、2019年7月末から12月末までである。SPSSを活用し、IRI-Jの4つの下位尺度である「想像性」「共感的関心」「個人的苦痛」「視点取得」の得点の時間経過による平均得点の差異の比較およびクロンバック α 係数の算出を行った。「ソーシャルワーク実習」の履修登録総数は93名であったが、有効回答数は63名（男子14名、女子49名）で、有効回答率は67.7%であった（表1を参照）。平均年齢は、20.7歳（ $SD = 1.69$ ）であり、うち女子学生の平均年齢は20.5歳（ $SD = 0.94$ ）、男子学生の平均年齢は

表1 本研究への参加者の内訳（ $N = 63$ ）

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
2019	93	63（67.7%）	30（23.3%）

*本研究の分析対象は、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である。

表2 本研究への参加者の実習先（ $N = 63$ ）

実習先種別	高齢者	障害者	児童・家庭	社会福祉協 議会	その他*
女子学生	21	12	8	6	2
男子学生	5	5	3	1	0
合計	26 (41.3%)	17 (27.0%)	11 (17.5%)	7 (11.1%)	2 (3.2%)

*その他…生活保護分野にメインに関わる施設、婦人保護施設

21.5歳（ $SD = 3.23$ ）であった。実習先は、高齢者施設（26名）、障害者施設（17名）、児童福祉施設（11名）、社会福祉協議会（7名）、その他（2名）であった（表2を参照）。

第2段階：フォーカス・グループ・ディスカッション

IRI-Jによる共感性の下位概念の「視点取得」の得点が最も大きく変化し、かつフォーカス・グループ・ディスカッションへの同意が得られた女子学生3名（実習先：障害者支援施設2名・児童福祉施設1名）を対象に、半構造化面接を1時間程度行った（2020年3月9日に実施）。ディスカッションの議事録を文字起こしし、学生間の共通項・類似点等を抽出し分析を行った。

倫理的配慮

東洋大学大学院研究倫理審査委員会からの承認を受け、参加者には、本研究の目的、個人情報保護（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、口頭及びオンラインにて説明を行った。

測定用具

第1段階：IRI-Jによる質問紙調査

共感性の測定尺度として、デイビス（Davis, 1980, 1983）のIRI-Jを採用した。IRI-Jは、デイビス（Davis, 1980, 1983）によって開発された心理尺度の日本語版（日道ら, 2017）であり、「共感性（dispositional empathy）」を「観察された他者の経験への（個人的な）反応」と定義している（表3を参照）。IRI-Jにおける「共感性」は、「想像性」「共感的関心」「個人的苦痛」「視点取得」の4つの下位尺度（各7項目計28項目）から成り立っており（表4, 5を参照）、7件法で測定を行った。尚、下位尺度内において項目間の相関が低い項目や負の相関のある項目（「想像性」「個人的苦痛」「視点取得」から各1項目）は、今回の分析から排除された（表6を参照）。

表6の質問項目を排除した後、本研究におけるIRI-J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、0.65から0.85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となった。

表3 IRI（-J）の共感性の定義（Davis, 1980 : 6）

共感性 (dispositional empathy)	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)
--------------------------------	--

表4 IRI (-J) の下位尺度の定義

下位尺度	Davis (1980 : 6) の定義 (筆者訳出)	日道らの日本語訳 (2017 : 62)
想像性 (Fantasy)	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	物語などのフィクションの登場人物に、自分を置き換えるよう想像する傾向
共感的関心 (Empathic Concern)	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	同情などの他者指向的感情の喚起されやすさ
個人的苦痛 (Personal Distress)	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	他者の苦痛の観察により自己に生じられる不安や恐怖にとらわれてしまう程度
視点取得 (Perspective Taking)	他者の視点や見方を取り入れる能力及びその傾向	他者の視点にたつてその他者の気持ちを考える程度

表5 IRI-Jの下位尺度項目 (日道ら, 2017の日本語訳)

下位尺度	質問項目 (R は逆転項目)
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いてい、引き込まれてしまうことはなく、客観的である。R 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。R 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できる。簡単である。 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. 自分より不運な人々を心配し、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。R 09. 誰かが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いてい、それほど気にならない。R 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。R 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。
個人的苦悩 (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、何をしたらいいかわ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、落ち着いていられる方だ。R 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、たいいていはうまく対処できる。R 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. 他の方の視点から物事を見るのは難しいと感じることがある。R 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、他の方の言い分を聞くようなことには時間を使わない。R 21. すべての問題点には2つの立場があると思っており、その両方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。

表6 本研究の分析から排除されたIRI-Jの質問項目

下位尺度	質問項目（R は逆転項目）	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1~2か月後
想像性	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。	0.03	0.25	0.35
共感的関心	該当項目なし	NA	NA	NA
個人的苦痛	13. 誰かが傷つけられているのを見たとき、落ち着いていられる方だ。R	0.07	0.17	0.00
視点取得	03. 他の人の視点から物事を見るのは難しいと感ずることがある。R	0.15	0.07	0.14

表7 本調査におけるIRI-Jのクロンバック α 係数

	実習開始直前	実習終了直後	実習終了1~2か月後
想像性（6項目）	0.80（0.75）	0.69（0.69）	0.85（0.84）
共感的関心（7項目）	0.66（0.66）	0.74（0.74）	0.77（0.77）
個人的苦痛（6項目）	0.65（0.61）	0.80（0.76）	0.76（0.70）
視点取得（6項目）	0.69（0.65）	0.76（0.70）	0.78（0.72）

*（）内は、7項目すべてが揃った場合のクロンバック α 係数である。

第2段階：ディスカッション議事録

あらかじめ準備したガイドラインに基づいて、グループ・ディスカッションを実施した。ガイドラインは、(1) 参加者が自分自身の共感性のレベルをどのように感じているのか、(2) 実習の前後で共感性が変化したと感ずているか、(3) 実習中、最も印象的だった出来事や経験、(4) 実習中、最も印象的だった出来事や経験が自身の共感性にどのような影響を及ぼしたと考えるか、(5) その他、で構成された。ディスカッションの内容は、記録係が筆記するだけでなく、ICレコーダーにて記録された。分析の対象は、録音されたディスカッションの議事録である。本議事録を元に、その発言内容の共通項および各参加者の特徴等の分析を行った。

3. 研究結果・考察

第1段階：IRI-Jの下位尺度間の相関

ここではまず、IRI-Jの下位尺度間の相関を概観する（表8を参照）。IRI-Jの下位尺度間では、(a) 各下位尺度が測定された3つの時点すべて（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（ $p < 0.01$ ）。また、(b) 「視点取得」のすべての時点と「共感的関心」のすべての時点での正の相関が見られた（ $p < 0.05$ もしくは $p < 0.01$ ）¹。(c) 「共感的関心」の実習終了直後と「個人的苦痛」の実習開始直前（ $p < 0.05$ ）および実習終了直後（ $p < 0.05$ ）も正の相関が見られた。さらに、(d) 「共感的関心」の実習終了1～2か月後と「想像性」の実習

表8 IRI-J尺度間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. 想像性 1	-											
2. 想像性 2	0.72**	-										
3. 想像性 3	0.78**	0.73**	-									
4. 共感的関心 1	0.20	0.27*	0.21	-								
5. 共感的関心 2	0.15	0.30*	0.23	0.69**	-							
6. 共感的関心 3	0.18	0.21	0.29*	0.67**	0.73**	-						
7. 個人的苦痛 1	0.33**	0.26*	0.29*	0.23	0.29*	0.19	-					
8. 個人的苦痛 2	0.20	0.19	0.18	0.23	0.27*	0.24	0.71**	-				
9. 個人的苦痛 3	0.25*	0.26*	0.32*	0.13	0.23	0.27*	0.68**	0.77**	-			
10. 視点取得 1	0.01	0.11	-0.11	0.47**	0.47**	0.40**	0.08	-0.03	-0.10	-		
11. 視点取得 2	0.03	0.13	-0.40	0.34**	0.44*	0.32**	0.07	-0.17	-0.17	0.74**	-	
12. 視点取得 3	0.02	0.02	-0.03	0.37**	0.38*	0.46**	0.06	-0.07	-0.13	0.75**	0.72**	-

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

***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1～2か月後。

終了1～2か月後 ($p < 0.05$) に正の相関が見られた。(e)「想像性」の実習終了直後と「共感的関心」の実習開始直前 ($p < 0.05$) と実習終了直後 ($p < 0.05$) に正の相関が見られた。(f)「想像性」の実習終了直後と「個人的苦痛」の実習開始直前 ($p < 0.05$) と実習終了1～2か月後 ($p < 0.05$) に正の相関が見られた。

第1段階：IRI- 4つの下位尺度の時間経過による平均得点の比較

表9は、参加者の3時点での共感性 (IRI-J) の4つの下位尺度の平均得点であり、男女別の時間経過によるIRI-Jの4つの下位尺度の平均得点の変化を示している。

表9が示すように、共感性の下位尺度の時間経過を男女別に見ると、女子学生の「想像性」と「共感的関心」「視点取得」に関する得点は、一貫して男子学生の得点よりも高かった。「個人的苦痛」は、実習開始時および実習終了直後は、女子学生の得点が男子学生よりも高かったが、実習終了1～2か月後の時点では逆転し、男子学生の得点が女子学生よりも高くなっていった。加えて、「共感的関心」および「視点取得」の得点は、男女ともに時間経過とともに一貫して上昇もしくは維持されていることがわかった。

表9 IRI-Jの下位尺度の時間経過による平均得点と標準偏差

共感性		平均値（標準偏差）			総数
		実習開始直前	実習終了直後	実習終了 1~2 か月後	
想像性	男	4.26 (1.02)	4.26 (0.67)	4.25 (1.02)	14
	女	4.53 (1.11)	4.36 (0.94)	4.40 (1.17)	49
共感的関心	男	4.66 (0.43)	4.79 (0.48)	4.84 (0.64)	14
	女	5.07 (0.63)	5.20 (0.72)	5.20 (0.67)	49
個人的苦痛	男	4.55 (0.96)	4.42 (1.16)	4.52 (1.02)	14
	女	4.69 (0.77) ^a	4.49 (0.92) ^b	4.38 (0.80) ^c	49
視点取得	男	4.25 (0.80)	4.30 (0.94)	4.37 (0.95)	14
	女	4.63 (0.79)	4.77 (0.80)	4.80 (0.80)	49

*以下の文字間で有意差あり。ab 間： $p=0.04$ ，ac 間： $p=0.00$ （Bonferroni 法による）

仮説検定

第1段階：IRI-Jとソーシャルワーク実習教育

相談援助実習が学生（ $N = 63$ ）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、共感性の4つの下位尺度得点の時間経過による平均得点の差異の比較および時間と性別の交互作用についての分析を行った。

まず、「想像性」得点では、性と時間の交互作用は見られなかった（ $F(2, 122) = 0.29, p = 0.75$, 球面性の仮定検定使用）。従って、交互作用の変数を排除し、「想像性」得点における時間経過の主効果の分析をすべての学生（ $F(2, 124) = 1.11, p = 0.33$ ）、男子学生のみ（ $F(2, 26) = 0.001, p = 0.99$ ）、女子学生のみ（ $F(2, 96) = 1.57, p = 0.21$ ）で行ったが、どの得点間にも有意差は見られなかった。

「共感的関心」得点では、性と時間の交互作用は見られなかった（ $F(2, 122) = 0.06, p = 0.95$, 球面性の仮定検定使用）。従って、交互作用の変数を排除し、「共感的関心」得点における時間経過の主効果の分析をすべての学生（ $F(2, 124) = 2.98, p = 0.06$ ）、男子学生のみ（ $F(2, 26) = 0.87, p = 0.43$ ）、女子学生のみ（ $F(2, 96) = 2.14, p = 0.12$ ）で行ったが、どの得点間にも有意差は見られなかった。

「個人的苦痛」得点では、性と時間の交互作用は見られなかった（ $F(2, 122) = 1.10, p = 0.34$, 球面性の仮定検定使用）。従って、交互作用の変数を排除し、「個人的苦痛」得点における時間経過の主効果（Bonferroni）の分析を行った結果、すべての学生（ $F(2, 124) = 8.69, p = 0.000$ ）、および女子学生のみ（ $F(2, 96) = 8.06, p = 0.001$ ）の得点間に有意差が見られ、男子学生のみ（ $F(2, 26) = 1.29, p = 0.29$ ）の得点間に有意差は見られなかった。すべての学生および女子学生の得点間では、実習直前と実習直後（すべての学生： $p = 0.01$, 女子学生： $p = 0.04$ ）、実習直前と実習後1～2か月後（すべての学生： $p = 0.000$, 女子学生： $p = 0.000$ ）の「個人的苦痛」得点間に有意差が見られた。

最後に、「視点取得」得点では、性と時間の交互作用は見られなかった（ $F(2, 122) = 0.11, p = 0.89$, 球面性の仮定検定使用）。従って、交互作用の変数を排除し、「視点取得」得点における時間経過の主効果の分析を、すべての学生（ $F(2, 124) = 2.28, p = 0.11$ ）、男子学生のみ（ $F(2, 26) = 0.20, p = 0.82$ ）、女子学生のみ（ $F(2, 96) = 2.36, p = 0.10$ ）で行ったが、どの得点間にも有意差は見られなかった。

以上の分析結果を要約すると、

(a)「想像性」では、時間の効果も性別の効果も見ら

れなかった。

- (b)「共感的関心」では、時間の効果も性別の効果も見られなかった。
- (c)「個人的苦痛」では、すべての学生の「実習開始直前と実習終了直後」および「実習開始直前と実習終了1～2か月後」の得点間に有意差が認められた。特に女子学生にその傾向が認められた。
- (d)「視点取得」では、時間の効果も性別の効果も見られなかった。
- (e) (c) 及び (d) の結果は、筆者が四国で行った研究結果 (佐藤, 2018) とは異なっていた²。

第2段階：フォーカス・グループ・ディスカッションとソーシャルワーク実習

IRI-Jによる共感性得点が最も大きく変化し、かつフォーカス・グループ・ディスカッションへの同意が得られた学生3名を抽出し、半構造化されたグループ・ディスカッションを行った。本グループ・ディスカッションの議事録分析を通じてわかったことは、以下の通りである³。

(1) 自分自身の共感性レベルへの認識・理解

本グループ・ディスカッションに参加したある学生は、自分自身の共感性を高いと感じていたが、別の参加者は必ずしも高いとは感じていなかった。そのため、前者は、本グループ・ディスカッション選ばれたことを妥当だと感じていたが、後者は「なぜ自分が選ばれたのか」と驚いたとのことであった。

(2) ソーシャルワーク実習後の自身の共感性の変化への自覚

本グループ・ディスカッションに参加したすべての学生が、実習後の自身の共感性の変化を自覚していた。例えば、実習前から自分自身の共感性を高いと感じていた学生は、以前は誰かに感情移入しすぎるが多かったが、実習後は、他者と適度な心的距離を維持することができるようになり、相手の立場を理解するために、より冷静で客観的な態度を保つことができるよ

うになったと話した。一方で、実習前は自分自身の共感性を高く感じていた学生は、本実習を通して、目の前にいる利用者の言動をすぐに理解できないとしても、「自分だったらどうしたいか」を考える傾向が強まったと話した。本グループ・ディスカッションに参加したすべての学生が、他者が抱える困難を目の当たりにした時に、過度に不安や恐怖を感じる事が減り、冷静に相手を理解しようと振る舞うことが増えたと語った。

(3) 実習中最も印象的だった出来事や経験／それらが自身の共感性に与えた影響

本グループ・ディスカッションに参加したすべての学生が、実習中に交流した利用者とのやりとりから最も影響を受けたと語った。特に、利用者が急に誰かを叩いたり、泣き出したりする等、なぜそのような行動を取るのかわからないという場面に何度も出くわすことに向き合わなければならないことが、「視点取得」の傾向に大きな影響を与えたと語った。また、社会福祉士国家試験受験には「ソーシャルワーク実習」の単位取得が必須であることから、その場から逃げ出せないという状況的な制限が「視点取得」の傾向を高めたと考えているようであった。加えて、実習中は、日常生活ではほとんど交流する機会のない利用者の思考と行動を予測できず、苦悩することが多かったものの、援助専門職者として対処せざるを得ない状況に立たされた結果、「視点取得」や「共感的関心」の傾向が高まったと感じると話す参加者もいた。

(4) 視点取得に影響を与えた要素：実習指導者や教員によるスーパービジョン

本グループ・ディスカッションに参加したすべての学生が、実習中に実習指導者と時間や空間をより長く共有できる場合や、実習指導者に気軽に相談できる場合には、「視点取得」の傾向が高まったと感じていることが明らかとなった。このことは、実習とは、実習課題や予定をこなして終わりなのではなく、実習中に感じたり考えたりしたことを、経験・知識が豊かな専門

職者共有し、振り返ることが共感性を高めるには有効であることを示している。

(5) 視点取得に影響を与えた要素：実習後指導クラス内でのグループワークや報告書作成等の経験を言語化する作業

本グループ・ディスカッションに参加したすべての学生が、実習後に実習日誌を読み返し、報告書をまとめる等の「経験を言語化する作業」を行ったことが、「視点取得」の傾向を高めるために重要だったと感じていると話した。さらに、本グループ・ディスカッションに参加したすべての学生が、別の実習先に赴いたクラスメートの経験に耳を傾け、実習中に抱いた感情を共有することが、共感性の発達に有効だったと語った。それ以外にも、「視点取得」の高まりが「共感的関心」をも高め、一方で「想像性」や「個人的苦痛」を減らす結果となったと感じている参加者もいた。

(6) 視点取得に影響を与えた要素：個人的に記した資料を読み込む

本グループ・ディスカッションに参加したある学生は、日記等の個人的な資料を定期的に読み返すことが、共感性の高まりに影響を与えたと感じていると語った。

以上のように、第2段階のフォーカス・グループ・ディスカッションに参加したすべての学生が、ソーシャルワーク実習後の自身の共感性の変化を自覚していることがわかった。その変化の最大の契機は、実習中に直接交流した利用者との相互作用にあることが明らかとなった。さらに、実習指導者や教員によるスーパービジョンが実習中の出来事を客観視し、自己覚知を深めるための機会を提供していること、また、他の学生とのディスカッションや実習報告書作成等の経験を言語化する作業が「視点取得」の傾向を高めていることが明らかとなった。

調査疑問・仮説検定のまとめ

一つ目の仮説（A）「ソーシャルワーク実習の履修経

験は、学生の共感性－特に視点取得を高める」については、第1段階の質問紙調査では棄却され、第2段階のフォーカス・グループ・ディスカッションでは支持された。二つ目の調査疑問（B）「同実習が学生の共感性－特に視点取得を高めているとすれば、同実習におけるどのような経験が、学生自身の共感性を高めることに寄与したのか」については、第2段階のフォーカス・グループ・ディスカッションにより、「視点取得」の傾向を高める要素が明らかにされた。具体的には、実習中の利用者との相互作用、スーパービジョン、実習後のクラスメートとのディスカッションや実習報告書作成等の作業等の要素が、学生自身の「視点取得」の傾向を高めたことが明らかとなった。

考察と今後の課題

本研究は、ソーシャルワーク実習が学生の「共感性（特に視点取得）」の向上にどのような影響を及ぼすのか、その要因を特定することを目的として実施された。本研究の第1段階では、共感性（「想像性」「共感的関心」「個人的苦痛」「視点取得」）をIRI-J（日道ら記, 2017）を用いて量的に測定した。第2段階では、第1段階の調査において、共感性の中でも特に「視点取得」の得点が大きく向上した学生を選んでグループ・ディスカッションを行い、「視点取得」の傾向を強めた要素を同定するための質的データを収集した。

その結果、両段階の結果は一致しないものとなった。つまり、本研究の第1段階で収集されたデータからは、学生の「視点取得」の向上にソーシャルワーク実習は「寄与しない」という結果が示された一方で、第2段階では、学生の「視点取得」の向上にソーシャルワーク実習は「寄与する」という結果が示されることとなった。

特に第1段階の結果は、筆者が以前行った研究結果（佐藤, 2018）とも異なっており、結果の解釈を難しくさせている。第1段階の結果と以前の研究結果（佐藤, 2018）との齟齬については、以下の5つの要素が影響しているかもしれない。（1）実習期間の影響（以前の研究では、

学生全員がほぼ同時期に実習を行っていたが、本研究では、実習配属先によって実習期間が異なり、1か月から4か月程のばらつきがあった)、(2) 学生の多様性の影響⁴ (ボランティア経験、資格取得への動機付け、教員との距離)、(3) 研究を実施した地域の特性 (四国 vs. 東京、実習先の文化や価値の多様性)、(4) 調査方法の影響 (以前の研究ではすべて紙媒体で実施したが、本研究ではすべてオンラインで実施した)、(5) 測定用具の日本語訳の影響 (本研究では再翻訳法等で精査されたものを活用した)。ただ、双方の研究とも、参加した学生の「視点取得」の平均得点は、統計学的な有意差は認められないものの、実習直前と比較すると、実習終了直後および実習終了後1～2か月後も、男女とも高くなるかしくは維持されているため、今後、標本規模を拡大することで仮説検証のための検出力が高まり、分析結果に影響を及ぼすと考えられる。

本研究では、IRI-Jの質問紙調査の後に、第2段階として、女子学生へのグループ・ディスカッションを行った。その結果、実習を通して、他者との心理的な距離について、近すぎず遠すぎず、バランスを取れるようになったというコメントが参加したすべての学生から得られた。また、実習中は自分自身の性格傾向や、専門職者としての能力に直面せざるを得なかったという意見も出された。さらに、毎日利用者と接する中で、彼らの表情や動きを観察し、記録を閲覧し、実習指導者からスーパービジョンを受ける中で、利用者を理解しようと努めたことや、自らの感情や考えを整理し、自分がそこにいる目的について絶えず考えざるを得ない状況にあったことも、学生自身の「視点取得」や「共感的関心」の傾向を高めたと考えられる。また、そのことが、利用者に過度に感情移入してしまう(「想像性」)傾向や、利用者が経験した否定的な出来事や感情に触れて苦痛を感じる(「個人的苦悩」)等の傾向をやわらげることに繋がったというコメントが複数の参加者から出された。加えて、実習後の実習指導でのクラスメートとのディスカッションや口頭発表、実習報告書の作

成、実習日誌を読み返すことも、「視点取得」の向上に役立ったと考えているとのコメントがすべての参加者から出された。

今回のフォーカス・グループ・ディスカッションには、女子学生のための参加を要請したが、今後は男子学生にも参加を促し、実習中のどのような経験が学生の共感性の発達を促すのかについてさらに研究を進めていきたい。また、高齢者分野の施設・機関での実習を終えた学生や、地域包括支援センターや児童相談者等、主に相談業務に焦点を当てた実習を行った学生の経験が、各学生の共感性の発達にどのような影響を与えているのかについても明らかにしていきたい。

将来的には、(a) 標本数をさらに増やし、(b) 各質問項目の妥当性を考慮し、(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し、(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数を増やし、(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や(g) 大学入学時から卒業時までの縦断的調査も必要であると考えられる。

おわりに

ソーシャルワーク援助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。本研究の結果は、わずか24日間(180時間)の「ソーシャルワーク実習」ではあるものの、この科目が、対人援助専門職に必要な共感性の発達に貢献したことを部分的に示していると考えられる。

今後、ソーシャルワーク実習以外のソーシャルワー

ク専門教育科目が、ソーシャルワーク援助職を目指す学生の共感性の発達にどのように寄与するのか、また当該援助職や専門職になることを目指す学生が持つ共感性が、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 (b)の結果は、デイビス (Davis, 1980, 1983) の研究の中で示されている「視点取得」と「共感的関心」の正の相関、また、「苦境に立たされている他者の視点を取り入れる (視点取得)」ことで「共感的関心」が高まること (Batson, Eklund, Chermok, Hoyt, & Ortiz, 2007) 等の先行研究と共通していた。
- 2 先行研究 (佐藤, 2018) では、「個人的苦痛」の得点上での時間の効果も性別の効果も見られなかった。一方で、この先行研究では、「視点取得」の得点上での時間の効果および性別の効果が見られた。特に女子学生で、「実習開始直前と実習終了直後」と「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。
- 3 フォーカス・グループ・ディスカッションの議事録の内容の掲載については、本グループ・ディスカッションに参加したすべての学生から、許可を得ている。
- 4 本研究に参加した学生の「個人的苦痛」の平均得点は、筆者の以前の研究対象の大学生 (佐藤, 2018) と比較すると、男女ともに実習前から高かった。

参考文献

- Al-Ma'seb, H. (2017). Factors that affect the empathy constructs among a sample of clinical social workers in Kuwait. *International Social Work*, 60 (6), 1537-1547.
- 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.
- Council on Social Work Education (2021). Social Work Education at a Glance. <https://www.cswe.org/Students/Prepare-for-Your-Career/Social-Work-At-A-Glance> (最終閲覧日: 1/31/2021)
- 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.
- Gitterman, A. and Germain, C. B. (2008). (3rd ed.) *The Life Model of Social Work Practice: Advances in theory and practice*, New York: Columbia University Press.
- Harton, H. C., & Lyons, P. C. (2003). Gender, empathy, and the choice of the psychology major. *Teaching of Psychology*, 30 (1), 19-24.
- 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 (2017)「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
- 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.
- 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 (2018)「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」『松山大学論集』第30巻3号, 155-181.
- Trevithick, P. (2005). (2nd ed.). *Social Work Skills: A Practice Handbook*. New York: Open University Press. (=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)
- 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』第11号, 297-306.

謝辞：本研究は、東洋大学井上円了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。