福祉系対人援助職養成の現場から

西川　友理

大学を卒業した後、社会福祉施設職員として働き、大学院で学び、時には福祉とは全く関係の無い仕事をしながらも、何らかのかたちで社会福祉士や介護福祉士などの養成の現場に携わってきました。当初それは生活の糧を得るためのものであり、興味の対象ではありませんでした。ところが、いつのまにやらこれが興味深く、たいへん面白いと感じるようになりました。

養成の現場には、ちょうど民法上の大人と子どもの境目である二十歳前後の学生が多い。また、いったん社会に出て働き、再び学生になった方々もいる。社会福祉専門職を目指し、成長していく学生たちに、養成という教育支援をする上で、気付いたこと、気付かされたことなどを私なりに書いていきます。

ちなみに、題名の“福祉系対人援助職”というのは、便宜上造った言葉で、社会福祉士や介護福祉士など、福祉に携わる専門職の事を指しています。他に、医師や看護師などの“医療系”、臨床心理士などの“心理系”等と分類できそうですが、細かくは考えていないので割愛。

また、養成の現場で教えている相手も、大学生や専門学校生、講座受講生と様々な立場ですが、この連載の中では、単純に“学生”、それぞれの養成の現場も“学校”とします。

「実習目標を立てる」

福祉系対人援助職養成の仕事に携わる前は、福祉職を目指そうというのだから、人と話すのが好きで、みんなでワイワイやるのが好きな学生たちばかりだろう、と考えていました。私自身を振り返ることもなく、まったくもって安易でした。

現実は、

「お母さんが行けと言ったから」

「あんまり勉強せんでもええかなと思ったから」という学生が少なくない。

「『あんたは優しいから』と周囲から言われたから」と、気弱で自己主張が苦手な学生もいる。

「資格取れるなら、なんでもいいから取っとこうと思って」となんとなく入学してきた学生もいる。

そんな学生たちも、どの学生も、福祉職の資格取得のためには、問答無用で“実習”に突入します。

実習前教育では、まず、学生たちを受け入れて下さる実習先施設・機関などについて調べさせ、それぞれに必要となる基礎的な福祉の知識を復習し、確実に習得するよう指導します。

また、敬語の使い方、電話での応答の仕方や文章の書き方など、社会人としての最低限のマナーも教える必要があります。実習前の学生たちには、やることがそれこそ山のようにあるのです。

実習前教育は、学生たちがじわじわと「こいつはえらい所に来てしまった…。」と責任を感じ、自覚していく期間でもあるのです。

実習前教育において、個人的に最も重視するもの

が、学生自身が設定する“実習目標”です。学生自身が何を目標とするのか、徹底的に考えるように、と指導します。

考えるためには、実習先がどの様な所で、何が出来て、何をしてはイケナイのか、どの様な役割を期待されているのか、これらをしっかりと把握する必要があります。

そして、何が得られれば目標達成とするのか、学生自身でゴールを設定します。

おそらく、高校を卒業してすぐに大学や専門学校に進学してきた学生たちにとって、このような事を意識的に考える経験は、それほど無かったのでしょう。あまり主体的ではない学生はここで大きく苦労します。

実習目標の設定用紙をテキトーに書いて出してくる学生に、「やり直し！」と言い、その都度、個別指導をする。

３～４回のやり直しは当たり前、学生によっては６～７回考え直すように指導することもあります。

たまに不思議なことが起こる。

１～２回目のやり直しに、「えぇ…また？」と肩を落としていた学生が、回を重ねる度に、「やったろやないか」と目の色が変わり、やたらと意欲的になる輩がいる。それはただ単に悔しくて意地になって頑張っているだけではない。

自分がどんな人間か、ある社会集団の中に自分をどう位置づけるか、それを深く洞察しなければならないのです。つまり、今まで見えていなかった施設・機関という社会（公）と自分（私）との関係性が見えてくるからではないでしょうか。

小手先の誤魔化しは通用しない事を自覚したのでしょう。

実習目標を設定する際、どんな学生でも、必ず頑張らなければならない時期があります。解らない、出来ないと嘆く学生は、その出来なさに正面から対峙せざるを得ない時期が来るのです。それは今までの自分を振り返るための機会としても、福祉系対人援助職の養成にも欠かせない、有益な時なのです。

“実習目標を立てる”ということは、そう遠くない将来に社会人となる学生たちが、自身のビジョンを描く手助けにもなるのでしょう。

「刮目して待つ」

現在は５月。夏からの実習に向かって、学生たちが自分自身への探求を始める時期。これを乗り越えようとした学生は、なかなかの面構えで実習に向かうことが出来るように思います。

梅雨時のジメジメとした大気とは裏腹に、学生たちの面構えが変わっていくのを見ることは、喜ばしいことであり、私の密かな楽しみにもなっているのです。

福祉系
対人援助職養成の
現場から

②

西川 友理

福祉系教員にとって夏は、実習訪問の季節。

社会福祉士などの実習では、定期的に教員が実習先に赴き、指導を行います。長期休みに集中して実習をする学生が大勢いるので、夏は結構、東奔西走することになります。

私は自分の専門と関連して、児童養護施設や障害者支援施設に実習巡回指導をする機会が多くあります。その際に、実習担当者さんとお話をする場で、施設長さんが同席されることが増えてきました。施設長さんいわく、来春の卒業生の中で、うちで働きたい、と言う人はいませんか、とのこと。何だったら来月からでも！いや、今すぐ！という施設もあります。

この就職難のご時勢に、福祉の現場は人手不足です。メディア等では高齢者施設の人手不足や労働状況を報道する機会はよくありますが、児童養護施設でも、障害者支援施設でも、同じような状況があります。

「福祉職に就きたくなる理由」

今、福祉現場で働きたい、という学生はもちろんいます。

それらはどんな学生か。

福祉が楽しい、面白い、すごい、意義がある、と思った学生です。

ボランティアや実習など、現場でそれらを体験した学生は、こちらが水を向けると大興奮して話をしてくれます。

特に、利用者さんとの関わりが楽しかった、という学生と同じ位、職員さんの姿に影響されてくる学生が大勢いるようです。

「先生、実習大変ですわ」と、ある学生

が言う。「何が大変って、毎日の実習が終わった後の反省会。毎日１時間以上あるんですよ！」職員さんが反省会の中で、熱く語って下さって、思わず議論になっちゃって、なかなか終わらない、とのこと。大変大変と言いながら、顔は嬉しそうに、どんな話をしたのか、熱っぽく語る学生。彼はそのまま、その施設でのアルバイトを始めました。

また別の口下手な学生が、特別養護老人ホームのボランティアに行ってきたと言う。「先生、あの施設の職員さんの笑顔って、凄いですよ。利用者さんと目があった時にね、職員さんが微笑んだら、利用者さんも微笑むんです。喋らなくても、コミュニケーションって出来るんですね。」人付き合いが苦手だと言っていた彼は、その経験から３年後、高齢者分野に就職したいんだ、と話してくれました。

高齢者の在宅サービスでの経験が素晴らしかった、と言う学生。「介護保険とか、年金って、教科書の中の事だと思ってました。いやもちろん、実際動いている制度だって知っていたけれど・・・面接場面を見学させていただいて、ワーカーって、制度を、人の生活に合わせて『ほんまに』活用できるようにする仕事なんやなぁって、解りました。」この学生は、相談援助業務の仕事を現在探しています。

まずは利用者さんと関わることが好き、何とかしたい社会問題がある、そういう思いを持って、福祉に興味を持ち、進路を進めてきた学生たち。そんな学生たちが、福祉の現場で、「面白くて、意味があり、責任もある、ワクワクする仕事」ということを体現している職員さんの姿を見る。「ね、これがあるからこの仕事、やめられへんのよ！」と笑う職員さん。「いつかはこんな支援をしたい」「こんな施設にしたい」と、語り始める職員さん。目の前の人の話を、全身で傾聴し、支援する職員さん。

もう仕事が好きで、楽しくって仕方がない！という福祉職の生の声を聞き、その空気に触れる。そのうちなんだか、福祉の仕事で楽しくやっていることがうらやましく見えて、自分も、こんな風に働きたいなぁと思いはじめる。そうすると学生たちは、福祉職に就く、と思いを、現実のものとして考え始めるように思います。

「魅力を伝える・魅力が伝わる」

対人援助職の現場の方々には、是非、「この仕事はこんなに充実していて、こんなに楽しい！」という姿を学生に見せていただければ、と思います。

そのためには、職員さんたち自身が、楽しく仕事ができなればなりません。つまり、自らの労働環境を整えることが不可欠だと思います。給与、福利厚生、人間関係等、様々な面から、改善をしていく。そうすればより、その職場は魅力的になっていく。その場で働いているのが嬉しい、楽しい、という雰囲気は、その場に関わる人たちに必ず伝わると思います。

対人援助職の人々がより気持ちよく働ける事が、明日の福祉職を作っていくことになると、そのように思うのです。

福祉系対人援助職養成の現場から

③

西川 友理

学 歴 差 別

夕方、携帯電話に学生から電話が入りました。「せんせ～悔しい～」といきなりの泣き声。

――どうした、どうした。

この学生は専門学校生。某機関での社会福祉士相談援助実習の３日目が終了した帰り道、なんでも実習先職員の発言・行動に許せない所があるらしいのです。

「この事業の勉強は大学でやった？あ、やってないの。じゃあ専門学校でもやってないわね」

「○○大学のＡさんにとって難しい課題なら、あなたにも難しいわね」

と、たまたま実習期間が重なった大学生を何かにつけて基準にし、“専門学校生には出来ない”と決め付けられるとの事でした。

「…でも、私が知っている知識や、出来る課題も沢山あるんです。多分私の方があの大学生よりも知識があると思う。でも、『知ってる？わかる？』って聞いてももらえへんねんもん！」

そういってわぁわぁと泣いています。

――うーん、そうか。

「それは悔しいねぇ。なんにも落ち度がないのに、下に見られている感じ？」

「そう！大学か、専門学校かってだけで、まず差をつけられてる感じ！私、ちゃんと勉強してきたし、事前の用意もしたのに！」

「うん。ちゃんと勉強して、用意して、頑張ってたよね」

「そうだよ。なんで福祉の人間が学校で差別すんねん！信じられへんわ！」

――うん。そうか。

学歴差別をぶっ飛ばせ！

「納得いかんよな。…でもな、世の中に差別はあるよ。あって当たり前と思う。私もな、『何が差別で、何が区別か』まだわからへんけど。例えば、アメリカ人なら陽気で明るいだろう…とか、九州男児なら男らしいだろう…とか、江戸っ子なら気っ風がいいだろう…とか、これって差別か？」
「…差別っていうか、それは、そういうもん、みたいな…。文化的特色やないですか？」
「うん。当事者以外が言う文化的特色って、ある種勝手な思い込みイメージなんちゃうかなぁと思う時がある。ソーシャルワークをする時にも、そういう事って時々ないか？ケース事例を読んだ時、出身地や出身校、職業などを見た時に広がるイメージってあるやろ？」
「あっ、あります！」
「それと差別と何がどう違うの。舞台に立つヴィジュアル系バンドの長髪のボーカルが『本職は寺の住職なんだよねぇ』と言った時に『おぉう?!』と思うなんていうのも、その人の見た目と、自分の持つ“坊主”のイメージとのギャップに、びっくりするからやないの？」
「うーん」
「大事なんは、そういうイメージを持たれているという状況で、自分はどうするか、ですよ」
「……」
「誰でも、初対面の時にイメージや思い込みを持って当たり前。でもその後の付き合いの中で、様々なことが見えてきて、初めてその人の持つ能力や特色がきちんと理解できる。理解される」
「はい」
「あなたは今、実習が始まったばかり。その大学生よりも勉強してきていない。知識が乏しい。あまり賢くない。…と思われている。で、その状況であなたはどうするよ？」
「…頑張る。見直させたる。負けてないと思う」
「うん。私もそう思う。よし、じゃあ頑張れ」
後日、実習巡回指導に行くと、彼女は明るく話をしてくれました。積極的に質問し、実習指導担当者に話をするようにしたら、徐々に自分を見る周囲の目が変わり、とても高度な話をしてくださるようになったり、議論が出来るようになったとの事。件の大学生からも「あなたと話してたら、自分が勉強足りてないって良くわかるわ…」と言われたとの事でした。

さりとて、学歴差別

果たしてこれでいいのか。
“学歴差別はある、あるという前提で、あなたがその差別を変えていきなさい”という指導は、その時点で学生を励ますためには良いけれど、無駄にしんどい思いをさせているだけなのではないのか、そこまで世間の風当たりが強くなくても良いのではないのか、と思うのです。
専門学校生の社会的評価は、大学生のそれと比べて、かなり低いように感じられます。例えば、実習の受け入れをお願いした際、「専門学校ですか？いまどきの専門学校生って、別にその専門の勉強をしたくて入

学したわけじゃないでしょ？大学に入る頭が無いけど、働くのも嫌だから、とりあえず専門学校に入学した子じゃないの？そんな子は実習に来てもらっても、困るんですよね」と、直接言われたこともあります。確かにおっしゃられるような学生も中にはいます。でも、「専門学校生」というだけで、どうしてそれ程までの全面否定に至るのか、あまりの言葉にその時は呆気にとられてしまいました。

過去に、専門学校からの実習生を受け入れた事で、何らかのかたちで苦しめられたことでもおありなのでしょうか。

学歴偏重主義“大学神話”

実習受け入れ施設・機関の実習指導担当者は、概ね30～50代の方々です。35歳と仮定した場合、その方々が18歳の時は1993年、あの“ジュリアナ東京”が話題になった年です。この年、初めて大学・短大への進学率が40%台をマークしました。それ以前で30%を超えたのは1973年。この年に18歳だった人は、現在55歳の方々です。実習指導担当者の方々が学生の当時、大学受験は“勉強しなければ合格しない”ものでしたし、大学に進学出来る人は、18歳人口の中でも少数派でした。だからこそ、大学に合格した人は、能力が高く、努力をしてきた者として、周囲から認識されていたのでしょう。

少子化の影響もあり、大学全入時代と大きく報道されたのが2009年。その実、2000年頃からは、ＡＯ入試が一般的になってきたこともあり、経済的な問題がなく、大学・学部を選り好みさえしなければ、進学できる時代。いくつかの大学は必ずしも死に物狂いで勉強して入学する所とは言えない状況です。

大学・短大への進学率は、2005年度に50%を超え、2010年度には56.8%になっています。

大学生の中でも、志望した大学に入学し、社会福祉士相談援助実習に向けて真っ当に努力する学生もいれば、とりあえず大学に入学し、なんとなく実習に出向く学生もいます。

同じく、専門学校生にも、福祉職に就くために必死に頑張っている学生もいれば、なんとなくこの学校に入学しました、という学生もいます。

大学に進学することが容易くなってきたこの時代に“大学生は勉強が出来て、努力家が多い。専門学校生は勉強が出来ず、テキトーな奴が多い”という考え方は、いみじくも、学生が泣きながら訴えていた「なんで福祉の人間が学校で差別すんねん！」という状況なのではないでしょうか。

学歴偏重主義を超えて

専門学校は「専門職を養成する」ための学校。学生は学校が設定したカリキュラムに基づいて、最も適した時期に、必要と考えられる科目を受講しています。よって、専門学校生は、実習で必要とされる、一定の知識や技術を教育された状態で実習に臨んでいます。

大学は「学問する」ための場。学生は自分が必要と考える科目を、自分で選び履修します。よって、実習前には、学生個々の

履修状況が異なり、知識や技術の習得度にばらつきが生じています。実際は多くの大学が、社会福祉士の受験資格取得を希望する学生に対し、「この科目は〇年次に履修する事」と、最低限、履修すべき科目のガイドラインを提示しています。

実習前に必要な科目に関して、専門学校生は系統立てて学習するが、大学生は習得状況にばらつきがある。このように比較してみると、大学から受け入れた実習生の方が、専門学校から受け入れた実習生よりも「能力が高く、勉強してきている」とは言いきれないと思います。

いくつかの大学・専門学校で学生を指導してきましたが、実習指導内容をどの程度理解出来、専門知識をどのように活用出来るのかといった点は、結局の所、学生個々の能力によって差が出てきます。だからこそ、それぞれの学校に対するイメージに囚われず、“学生一人ひとりをよく見て、個々に見合った指導を行う事が、よりよい福祉人材を育てる事となる”と思うのです。

願わくば、福祉に携わる者として、実習先、実習指導担当者の方々も、同じような思いで受け入れた実習生（学生）達をご指導いただければ、大変嬉しく思います。

参考資料：

文部科学省『平成21年度学校基本調査』

福祉系
対人援助職養成の
現場から

④

西川　友理

2011 年 1 月 5 日から 11 回にわたり、読売新聞の『教育ルネサンス』というコーナーに『国語力を鍛える』という特集が組まれていました。これには、小学校から大学に至るまで、さまざまな文章表現力や文章の作法、国語表現のきまりについての指導がなされていると記載されています。裏を返せばそれほどまでに国語力が低下しており、特別な指導を必要とする状況があるという事なのでしょう。

養成校においても、学生の国語力、特に文章作成力の低さを痛感します。

「書きたい事とか、言いたい事はなんとなくあるねんけど、それを文章にするとなると、なんやよう解らへんのです」と、それでもなんとか試行錯誤しながら、文書を仕上げて持ってくる学生達です。

「…どうですか、先生？」

実習先に実習前に提出する履歴書のようなものである『実習生調書』を書いてきた学生が、恐る恐る尋ねます。

「うん、言いたい事が…なんとなくしか解らへん。」

「あぁぁもうっ、なんとなく解りゃ、それでいいでしょう！向こうさんも解るって！」

「いや、なんとなくやったらあかんからね。ちゃんと伝わるように…」

「それが苦手なんですって！」

「苦手やからやるんやないの、ハイ、頑張ろう！」

学生に求められる文章

幸田露伴は、著書『普通文章論』において、文章を、記録・解説・報告書等である実用的文章と、詩・小説等の美術的文章とに分けて解説していますが、私は、養成校において教員が学生に課す文章を、ビジネスコミュニケーションの基本と言われる「報告・連絡・相談」に分けて捉えています。

goo 辞書によると、

報告とは、「告げ知らせること。特に、ある任務を与えられた者が、その経過や結果などを述べること。また、その内容」
連絡とは「気持ちや考えなどを知らせること。情報などを互いに知らせること。また、その通知」
相談とは、「問題の解決のために話し合ったり、他人の意見を聞いたりすること。また、その話し合い」
となっています。

この定義に基づいて学生達が記述する文章を分類すると、教員が学生に課すレポートや実習日誌などは「報告書」、実習先や就職先に提出する履歴書などは「連絡票」、授業の際のコミュニケーションペーパーやメールなど、相手とのやり取りがあるものが「相談文」になります。
「相談文」は不十分な知識や情報、まとまっていない考えや質問が記述されるものですが、「報告書」や「連絡票」では、読み手に事実が明瞭に伝わる必要があります。

この“**読み手に事実を明瞭に伝える**”文章を書けるようになることは、一般職はもちろん、福祉系専門職にとっても重要な技術であります。

不明瞭な文章表現

ところが学生達の文章は、非常に不明瞭です。

例えば、実習日誌。これは実習期間中、日々の記録を書きとめ、それに対する考察と、職員に対する質問などを書き入れて、学生が毎日作成する報告書です。

今まで何人か、聴覚障害を持つ学生の実習担当をしたことがあるのですが、彼らの実習日誌には、特に助詞の間違いが多くありました。どうしてだろうかと思っていたのですが、実習指導でろうあ児施設に行った際、全ての掲示物の“てにをは”に、サインペンで印がされているのを見て、やっと気付きました。

その施設の会話方法は、主に手話でした。私がそれまでに担当した聴覚障害を持つ学生との主な会話方法も手話でした。手話は助詞の直接表現を省略し、手の方向や位置で物事の関係性を表現することが出来るのです。つまり、手話の言語表現は日本語のそれとは文法が違うと言えます[注1)]。普段の会話で経験しない日本語の助詞は、文章を記述する際にも書き表し難いのでしょう。

また、あるイベントで、ひとつの企画を実行する学生グループに係わったことがあります。毎週決まった曜日・時間に会議をし、どのように実施するか決めていました。この期間中、グループのメンバーが個々に、こっそりと私に愚痴をこぼしに来ていたのです。
「A君はちっとも協力してくれない」
「Bさんが何でも自分勝手に決めてしまって困る」
「私は本当は〇〇がしたかったのに、違うものに決まってしまった」
――自分が不満だってこと、相手に言ったの？
こうと聞くと、大抵がゴニョゴニョと黙ってしまいます。
「いや、もうあきらめてますし…」
「今更言ってもね…」
――言えばいいのに！
そう言うと皆一様にこう言います。
「だってそんな雰囲気やないですもん！」

と、その場の雰囲気を大切にする学生達ですが、その雰囲気を文章に書き表すのは、

難しいと言います。見聞きした情報ですら文章化しづらいのに、雰囲気という茫洋としたものを文章に書き表すことはなおさら難しい。そこで学生達が使う手段の一つが、(-_-)や(^0^)などの顔文字や絵文字です。書き手は、自分の気持ちに合う顔文字や絵文字を選び、読み手に発信します。しかし、その意味の解釈は様々で、(^0^)に対して「喜んでいる」「嬉しい」「馬鹿にしている」等、読み手はその前後の文章の流れや、書き手と読み手の関係性、いつも共有している雰囲気から察して意味を判断する、という非常にあいまいな伝達表記なのです。事実を明瞭に表すための文章には、使えるものではありません。

先ほどの聴覚障害を持つ学生は、普段の会話で省略出来る助詞を、文章に書き表すことが苦手でした。文章記述が苦手な健聴の学生にも、普段のコミュニケーションの中に書き表し難い何かがあるのではないでしょうか。

学生の対人関係の志向パターンとして、相手と話し合うのではなく、その場の雰囲気を読み取り、それに合わせた対応をする。

雰囲気が共有できない人とは、係わらない。

少しでも自分と適合しない相手だと感じれば、黙って、離れて、係わらない。

相手を理解する必要もないし、相手に理解してもらう必要もない。

自分も相手も傷つかない。

学生達は、社会には様々な人がいるということは認知しています。しかし、その人々と共に社会を作り上げて生きているという自覚が足りないように感じます。だから、一緒に何かを作り上げる際に必要な、明瞭に情報を伝え合う事が、これまでの人生に少なかったのではないでしょうか。

つまり、学生の文章表現力の低さは、希薄な人間関係が招いた問題点として現れたものだと思います。

幸田は、先述した著書の中で、報告書や連絡票といった実用的文章について「記すべき事柄、説くべき理屈、伝えるべき意思、訴えるべき情といった内容がまず存在して、そして後に文章が作られるわけであるから（中略）おのずから文章は容易に書かれる」と述べています、要は伝えるべきことをただ伝えるだけなのだから簡単なこと、難しいという思い込みをなくせば大丈夫…などと書いています。

この本が発行された明治時代末期は、子どもといえども地域の一員として様々な人々と共に行動し、自分の役割を果たし、社会を形成している状態が常にあったのではないでしょうか。その日々の中で、口頭において相手に事実を明瞭に伝えることは、日常的に行われていたでしょう。だから幸田は、報告書等の記述は比較的簡単だと述べることが出来たのです。

私は、学生達が世代などの立場が違う人達と話をする機会が日常生活に少なくなったため、事実を明瞭に伝える手法を身につけられず、雰囲気の共有を偏重しすぎているため、事実の情報のやり取りに不慣れなのではないかと思うのです。

時代の流れと共に社会は変化し、そうして失われてしまった地域社会から学び受ける、いわゆる地域教育は、今では小中高校での学校教育に背負わされてしまっているという状況です。それは、冒頭でも挙げた『教育ルネサンス』の記事を見ても明らかです。しかし実感として、小中高校だけで

は国語力は十分に培われてきておらず、結果として、大学や短大、専門学校等の高等教育機関にまでその皺寄せが及んでいます。だから、私はなぜか学生達に「『てにをは』とは…」「主語述語とは…」といった授業をしなければならない、というような現状があるのです。

文章校正の指導ポイント

私が普段から学生が報告書や連絡票を書く度に指導している事は、

① 誤字脱字がないこと。
② 基本的な情報である５Ｗ１Ｈが伝わること。
③ 主語と述語が整合性をもって対応していること。
④ 適切な助詞が使われていること。
⑤ 主観と客観を明確に分け、何が事実で、何が書き手の意見や考察なのかをはっきりさせること。

以上の５点になります。

本来なら小中高校で教えられているべき内容ばかりです。

学生が書いた文章に対して、私はこのような質問を投げかけます。

「これはこの漢字でよかったっけ？辞書で調べてごらん。」
「それはいつのことなのかな？」(When)
「どこであったことなの？」(Where)
「誰がやってたの？」(Who)
「それは一体何だったの？」(What)
「どうしてそんなことやってたんだろうね？」(Why)
「どんなふうだった？」(How)
「『○○ちゃんはお菓子をもらったのが嬉しくて、にこにこしていた』って書いてあるけど、○○ちゃんが嬉しかったろうな、と思ったのは、あなたが思っている事で、目で見た事実ではないよね？」

利用者支援は明瞭な記録の上に成る

授業中に時折、

「自分が働く施設で、訴訟問題だって起きるかもしれないんだよ。施設内の職員みんなにも、施設外の関係者にも読まれるんだよ。そのためにも、日々の記録は、ちゃんと残しておかなきゃいけないんだよ」

と、明瞭に伝える文章の重要性を強調しています。

施設職員だった時の経験から、社会福祉の現場においては、多職種連携が求められる事案があり、情報の共有が欠かせないという実感があります。

情報の共有の多くは、文書での合意形成という形で行われます。共有された情報に基づき、各々が支援の方向性を考え、またその考えについて摺り合わせをします。この際、事実に基づく明瞭な情報があって初めて、適切な判断が可能になります。明瞭な記録は、あらゆる利用者支援方法を考える際の基礎になる大切なものなのです。

目の前にある事実を、どのように収集しどのように記述すれば、誰が読んでも同じ情報が得られる形になるのか。さらに福祉系対人援助職には、その場の雰囲気を察する感性も重要であり、見聞きした情報に加え、雰囲気さえも察し、誰が読んでも解る情報として表現するドキュメンテーション・スキル(文書化技術)が求められます。

社会福祉の現場においては、日常の報告書を作成する際、基本情報である５Ｗ１Ｈに、プラスアルファの情報を加えることが、有効なのだと思います。

Whose(誰のもの)「そもそもこのサービスは誰のために行われ、責任者は誰なのだろうか」
Wants(要望)「このサービスはこの人のやりたいことに沿ったものになっているのだろうか」
Which(どちら)「サービスの実施前と比べて、また別のサービスと比べて、どのようになっているだろうか」
How much(いくら)「どれほどの時間的・精神的・金銭的コストが必要なのだろうか」
等々…。

この、５Ｗ１Ｈ＋α[注2)]は、文章を書く時だけではなく、物事を考え、読み、聞き、伝えるといったあらゆる場面で応用できるものです。

…本当は学生達にも上記の＋αの部分を重点的に教えたいところなのですが、とにかく５Ｗ１Ｈを習得させることに時間がかかってしまっているのが現実です。

しかし、この基礎となる文書化という事務手続きが出来なければ、どんな支援も始まらない、進まないのだという事を、今後も学生達に対し、繰り返し繰り返し伝えていきます。

もうすぐ桜の季節

「利用者さんの笑顔を見ると充実感がある、一緒にいると何か嬉しい」と言っていた学生達が、もうすぐ新人職員として入職していきます。

福祉施設の施設長とお話をしていると、「最近の新人職員は、きちんとした文章が書けない」とおっしゃられます。施設内での新人教育における文書作成指導の一環として、５Ｗ１Ｈ＋αの問い掛けを実践されてはいかがでしょうか。きっと、良い文章が書けるようになると思います(*＾＾*)。

あ、顔文字。この(*＾＾*)の意味は照れです。日本語表記は進化していますね。的確に使えれば、便利なものなのです。

対人援助マガジン１周年、おめでとうございます！　☆＼(*＾▽＾*)／☆

注１）
もちろん全ての聴覚障害者が、助詞を間違えやすいわけではありません。
また、日本語対応手話では、原則的に助詞は１つひとつ指文字で表現するようです。しかし、この学生と周囲の人々との日常コミュニケーションは、私が知る限りおおむね日本手話を使用しており、よほどの事でない限り、助詞を省略した表現をしていました。

注２）
その他にも Whom、Worth、How long、to Whom、with Whom 等々、各分野で様々に使われています。呼び方も５Ｗ３Ｈ、６Ｗ１Ｈ、８Ｗ２Ｈと様々です。また５Ｗ１Ｈを日本式に、六何（ろっか）の原則という呼び方もあります。「何時、何処で、何人が、何を、何故に、如何にして」で、六つの“何”というわけです。

参考文献：
・読売新聞『教育ルネサンス　国語力を鍛える』　2011 年 1 月 5 日、6 日、7 日、12 日、13 日、14 日、15 日、19 日、20 日、21 日、22 日
・幸田露伴『普通文章論』　1908 年

福祉系対人援助職養成の現場から⑤

西川 友理

社会福祉士養成教育の必修科目の中に、『現場実習指導』という科目があります。これは、福祉施設・機関における相談援助実習の前後に行われ、実習前には実習計画を立てるなどの準備をし、実習後には経験してきたことを概念化・理論化することで、相談援助の知識と技術を身につけることをねらいとした授業です。この授業の中で、実習中に体験したことについて他者と議論させることにより、学生が一人で考えるよりも深い理解と、広い分野にわたる情報を得られるようにしています。

学生それぞれの実習先での経験を、社会福祉における自立とは何かというテーマで、議論をさせていた時のことです。

「経済的自立とか、身体的自立とか、精神的自立とか、自立っていう状態はいろいろあるけど、自分の事について、何かの形で自分の意思を表明出来ていて、まわりの環境や人がその意見を尊重する状態やったら、自立しているって言ってええと思う。」

この学生は、その人の意見表明権が保障出来ているのならば、たとえその人の着替えや食事に手助けが必要でも自立している、という意見でした。この意見に対し、一人の学生が考え考え言いました。

「…でも、自分で働いてお金を稼げるって大事やよ、やっぱり。お金があれば自由になることって、実際、多いもの。重度障害者や認知症の人でも、何か働いて、自分で稼ぐことができるということは、やっぱり大事や。」

…他の学生達は、考え込みました。

この発言を踏まえて、学生達の議論はさらに進みます。

「認知症の人が経済的自立をするための手段にはどのようなものがあるか。」

「経済的自立の手段を支援することが他の支援と比べて少ないのではないか。」

「そもそも一般的に良いこととして法律に書かれている“自立”って、本当に良いことなのか。」

…等々。疑問は増えていきます。

全ての学生がそうだとは言いませんが、昨今の不況から来る経済的な苦しさが学生達の生活に大きく影響を与えています。

親がなんとか捻出してくれた学費で学んでいるのだから、出来るだけ吸収してやろうと喰らい付くように授業を受ける学生。

親に負担をかけられないからと、一所懸命アルバイトをして、学費や生活費を自分で賄っている学生。

深夜に及ぶ過度のアルバイトで睡眠時間が削られ、睡魔と闘いながら授業を受けている学生。

学生達がこのような状況にある今の社会情勢において、社会福祉の専門教育の場では“自立”と言う概念が最も重視され、“自立支援”という言葉があらゆる場面で登場します。障害者、低所得者、ひとり親家庭、高齢者、要養護児童…。どのような分野でも、自立を目指した支援が大切と説かれます。当然、経済的な自立も重視されています。

また、2 年前、社会福祉士養成カリキュラムの改正により、『福祉サービスの組織と経営』という科目が社会福祉士の国家試験の科目に追加されました。これはその名の通り、福祉サービスを行う団体、社会福祉法人やＮＰＯ等の組織構成や、経営、人事管理などについて学ぶ科目です。

『福祉サービスの組織と経営』の具体的な内容が厚生労働省から発表された当初、福祉系専門職養成の教員の中には、「これからの専門職教育として必要だってのはわかるけど、こんなことまで教えなきゃいけないのか！」と驚いた人が多くいました。しかし学生達は、私達が驚いたというエピソードを話しても「将来施設に就職するとしたら、こういう事を勉強するのは当たり前やん。なんで先生達は驚いたん？」と、きょとんとしています。

「だって十数年前、私が学生の頃は、福祉の授業では、お金、特に経営に関する話なんて、ほとんど教えてもらってなかったし、そんなん聞けへんかったもの。」と、言い訳をしたくなります。

■私が学生時代に受けた授業にて

十数年前、当時の福祉専門教育でも、社会保障制度や財政についての勉強はありましたが、職員の給与体系や、措置費・事業費、障害者の収入等について詳しく勉強する機会は、それを専門とする研究者の集まり等以外にはありませんでした。そのくせ社会福祉職は低賃金であるという事や、障害者の収入の低さについての認識は、誰もが持っていたと思います。

当時、学生であった私が授業でよく聞いた言葉は「地域」です。地域において、地域の力を活用し、地域住民の協力を得ながら、在宅福祉などを展開していくことが大切と、授業中何度も聞かされました。

当時ならば、重度障害者や認知症の人の経済的な自立について、先ほどのような議論をした場合、

「経済的な自立が出来るかどうかなんていうことより、地域において、その人らしい生活ができるかどうか、という事こそが大切だ！」

というあいまいな結論でうやむやに終わっていました。たとえ福祉サービスの利用者が経済的に豊かになる必要性に気付いたとしても、経済的に豊かになることが必要、と学生が口に出すことは、何だか少しためらわれる事でした。福祉に関わる事で、お金にこだわるのは、はしたない事、ちょっと気が引ける事、という認識が当時の学生達にはあったためです。

さらには、福祉系の専門職の方の中にも、

「社会福祉の現場で働く人間はお金に疎くていい、むしろそんなことを気にする奴は、社会福祉分野に来ないでほしい。」というようなことを言う人もいました。

「別にお金が欲しくてやりたいわけではないんです。」「お金よりもやりがいに賭けて、私は福祉の仕事をしたいんです。」福祉職に就職を希望する学生はこのように言っていました。

あの時代、確かに「不況だ」「就職氷河期だ」とは言われていましたが、現在と比較すると、それほど社会全体が経済的に深刻な状況ではありませんでしたし、学生が「お金がないよ」と言う時の多くは、遊ぶお金がないという状況を指して言う時でした。

だからこそ、「そうは言っても、自分で働いてお金を稼げるって大事やよ。」というような意見を出す学生が出てくることはめったにありませんでした。

私が学生だった頃と、現在とでは、何が一番違うのか。それは、社会の経済状況です。社会から、社会福祉に配分されるお金の状況が変化したため、社会福祉にかかわる人も、社会福祉に対する考え方も、社会福祉制度も、福祉系の学生も変化しました。一般的に、物事を始める時には、ヒト・モノ・カネが必要と言われますが、カネの変化がヒトやモノまでも変化させたのです。

■社会情勢への対応

太平洋戦争が終わり、国民のほぼ全てが生活苦にある状況でした。

1950 年代半ばまでは、社会福祉分野には、福祉政策というより“救貧施策”といった活動の仕方が求められていました。

1960 年代の高度経済成長期には税収が増え、国民皆年金・皆保険体制といった現在まで続く基本的な社会保障システムの整備がなされました。一方で高度経済成長の波に乗り切れない人たちへの対応が喫緊に求められ、社会福祉への財投資金の絶対量が増加し、多くの福祉施設が作られました[注1)]。当時の社会福祉は“とにかく施設や事業を作って、対応すること”が重要であったようです。

1970 年代には、オイルショックが日本の社会福祉を大きく転換させました。これにより「個人の自助努力や家庭・近隣・職場・地域社会等の連帯を基礎とし，効率のよい政府が適正な負担のもとに公的福祉を推進する」“日本型福祉社会論”が生まれました[注2)]。

1980 年代には、高度経済成長のひずみとして生まれた地縁の崩壊への対応として、また日本型福祉社会の形として、“地域福祉・コミュニティの活用”が注目されるようになりました。

1990 年には在宅福祉サービスが法制化されて、地域福祉がより具現化されるようになりました。介護保険法成立前後には、“地域における在宅福祉サービス”をどのように実施するか、という話が社会福祉の現場では一番注目されていました。

1990 年代半ばにはバブル崩壊による不況が浸透し、この時期、社会福祉基礎構造改革にむけての準備が進みました。

2000 年代には、社会福祉事業法が社会福祉法へ改正され、基礎構造改革の具体的な姿が現れます。福祉サービスの質の向上や地域福祉の重視といった点に加え、改革の大きな柱として“自立支援”が掲げられ、以後の社会福祉施策には、ほとんどこの概念が入っていきます。国全体の動きを見ると、地方分権一括法の成立や三位一体の改

革などが行われ、とにかく“できるだけ小さい単位で自助努力し、自立を目指す、どうしても無理な時にはセーフティネットを活用する”というシステムが作られていきます。

バブル崩壊からの長引く不況の中、社会保障費は削られ、社会全体的にかなり疲弊しつつも、こつこつと国力を回復させてきていた日本でしたが、2008年のリーマンショックや、政権交代による政策の混乱などにより、先行きが不透明になっています。そこに追い討ちをかけるような、東日本大震災と福島の原発事故です。日本経済の復興は、さらに暗中模索の状態にあり、これから先どうなるのという不安が付きまといます。

現在、社会福祉専門職は、従来の高齢・子ども・障害・低所得といった分野だけではなく、更生保護や労働問題、教育といった分野にまで進出するようになり、どの分野でもやはり自立のための支援という考え方が中心になっています。平たく言えば“社会人として税金を納められる国民を一人でも増やす”という事が、社会福祉に求められているように思います。

このように、制度上必要と訴えられる社会福祉の支援は、社会情勢によって変化します。これらに対応し、私たちが学生に行う教育も変化していくのです。

■専門職教育で大切にしたいと思う事

最近、高齢者の施設にお勤めの方と話をしていると、経済の視点から物事を見た話をすることがずいぶん増えてきているのを感じます。障害者の就労継続支援事業所[注3)]の職員の方々からは、販売するものを作っている所が多いことから、なおさらお金に関わる話を聞かせていただけます。１円にこだわって、収益にこだわって…。[注4)]

「毎日企業や町工場に営業してますわ。これが『福祉の現場かよ』って思いながらね。」

「でも、うちがなくなったら、利用者さんの日中の生活の場がなくなりますやん。それだけは避けなあかんでしょ。」

と苦笑いをする就労継続支援事業所の職員さんにもお会いしたことがあります。

社会情勢に対応して、柔軟に変化するためには、確かな理念がないと、支援の方向を見失ってしまいがちです。この事業所にとって、利用者さんの日中の生活の場を確保する、という思いは、時流が変わっても、大切にしなければならないのだと思います。

社会情勢に対応することも大切ですが、理想とする福祉は何だったか、理念は何か、何を目指すべきなのか。それらを今の時流に合わせて、どのように現実の支援につなげるのか。これらを考えあわせる力が必要になるかと思います。

福祉の支援のあり方を木に例えて考えてみます。まず“要望”という種があります。種からは“根拠”という根っこが生えて、その木全体を支えます。木の幹は“理論”であり、枝葉は“援助技術”です。やがてそれらを元に“理想”という花が咲き、このプロセスを経てやっと、きちんと利用できる“支援”に結実します。その実の中には、新たな“要望”があります。これを繰り返して、徐々に大きな森へと繋げていくイメージです。木に根がなければ幹はありえませんし、花が咲かなければ実は出来ません。どれが欠けても、支援は出来ません。

いい福祉職になりたい、早く支援が出来るようになりたいという学生は、とにかく一足飛びに支援の実を得たいという思いが

強いようです。また、実際の社会情勢と理想の間に大きな隔たりを感じ、要望や理想から支援が生み出されることは難しいのではないかと考える学生もいます。

そこにあるのは今の時代に適合した実だけに見えても、その背後には、しっかりと種も根も幹も枝葉も花もあるのだという事。逆に、種も根も幹も枝葉も花もあるのなら、どんな社会情勢にあったとしても、結実させる手段はあるのだという事。これらを教えることで、夢をしっかり描いて、社会情勢にあわせた支援ができる専門職を養成していきたいと考えています。

■私はといえば…

十数年前、社会福祉現場に就職が決まった矢先の私は、社会福祉分野に関わるお金について、ほとんど何も考えていませんでした。

家族で私の就職先について話している最中、給与のことを聞かれ、

「福祉の現場ではお金の話はあまりしないみたいやからねぇ…。」

すると、福祉分野とは全く縁のない仕事をしている父から、

「お金の話をせえへんのやったら、なんでお給料もらって働いてるの。ボランティアでやったらええんちゃうの。仕事として“ええこと”をする人は、その辺どう思ってるの。」

と、不思議そうに言われました。

私はなぜか急に恥ずかしくなり、父の質問に応えられませんでした。

その時は何が恥ずかしい事なのか解らなかったのですが、今振り返ってみると、父の言葉によって、

「あ、そうか。お給料をもらってやる“仕事”なんだ。」

と、初めて気付かされたのです。

給料が労働の対価であるという意識がないままに仕事を始めようとしていた自分の無責任さに気付かされたのだと思います。生活にかかるお金について心配せずに生きて来れたからこそ、考えずにいられたのですから、その境遇を支えていただいた父には感謝することだと思います。

我ながらなんと世間知らずかと思うと、本当に恥ずかしいと感じたのでしょう。

“労働に対する責任と義務。対価として給与を得るという権利”

“理想としてだけではなく、実態ある仕事として社会福祉を捉える”

こういった事柄を考えるきっかけになりました。

このような気付きを、学生にも与えられたら、と思います。

何かの拍子に今でもふと思い出す父の言葉です。

注１）厚生白書（昭和 46 年）

注２）新経済社会 7 ヵ年戦略（昭和 5４年）

注３）就労継続支援事業所：就労の機会を通じ生産活動にかかる知識及び能力の向上や維持を目指す、就労継続支援という事業を行っている事業所の事です。障害者自立支援法に規定されており、利用者との雇用契約があるＡ型と、利用者と雇用契約を結ばないＢ型があります。

注４）そういえば、このマガジンの編集者である千葉さんの連載も、『１工程・１Ｙｅｎ』というメインタイトルですね。

福祉系対人援助職養成の現場から⑥

西川 友理

特徴や性格を活かす

相談援助実習の巡回指導の際に、児童養護施設で実習をしている学生から相談を受けました。

児童養護施設とは、様々な事情で家族と暮らせない、おおむね2歳から18歳までの子ども達が入所している社会福祉施設です。

「ちっちゃい子はまとわりついてくるし、かわいいし、関わりやすいねんけど、中高生とは、どう関わったらいいかわからへんのです。」

「そうか…。あなた、自分が中高生の時、あまり親しくない人に対して、どうやった？まとわりついていった？」

「そう、それを思い出すと、別に用事もないのにキャアキャアまとわり付くということもないやろうなぁって…。」

「うん、そう思うんやね。(わかってるやんか)」

「でも、実習やし、中高生についても解りたいから、なんとか関わりたいんですけど、きっかけがなくて…。」

「まぁ、しばらく試行錯誤してごらんよ。」

というやりとりがあった翌週の巡回指導の際、学生は笑顔で話してくれました。

「先生、高校生でバトミントン部の子がいるんです。その子、この前中庭で練習していたんです。私、小さい頃からずっとバトミントンやっていたから、思わず『ここはこう！もっとこうするの！』って指導してしもたんです。で、そこから仲良くなって、中高生と毎日めっちゃ喋るようになったんですよ！」

学生が、自身の特徴を生かして利用者の方と関わる術を覚えると、自信が生まれます。

利用者の方との関わりや支援の武器になるような、その人自身の経験や性格、特徴を、仮に“ツヨミ”と呼ぶことにします。学生は、自分なりのツヨミを自覚すること、見出されることで、利用者との関わり方に余裕を持って臨めるようです。

また、一見欠点に見える性格や特徴が、思わぬ形でツヨミとなり、よい結果を生む

事もあります。

ある学生は障害者と接したことがありませんでした。この学生が３日間、就労継続支援Ｂ型の事業所において、ボランティアをすることになりました。就労継続支援Ｂ型とは、一昔前には障害者の作業所や授産施設と呼ばれていたところで、障害者が日中、軽内職などを行っています。

緊張しながら迎えたボランティア初日。

「今、何時？」と、ある利用者の方が訊いてこられたのです。

「〇時〇分ですよ。」と学生は正確な時間を答えました。

それからも、その利用者の方は「今、何時？」と一日 50 回くらい訊いて来られたとの事です。その度に学生は、「〇時〇分ですよ。」と時計を確認して答えていました。

ボランティア最終日の午後遅く、ある職員の方が笑いながら、「キリがないから、そんな真面目に答えなくていいよ。職員は皆、『あーハイハイ』って流してるねんから。」とおっしゃられました。

その日、退出する間際、学生が利用者と職員の方々に挨拶をしました。

「お世話になりました。今日で最後です。ありがとうございました。」

すると、頻繁に時間を訊きに来られていた利用者の方が「いつも、時間をちゃんと言ってくれてありがとう。」と、学生に声をかけてくれたのです。

それを見ていた職員の方々は目を丸くして、『わかって、やってたんや…！』とびっくり。

「時間を訊く事がこの人なりのコミュニケーション方法だとは知っていたけれど、正確な時刻が返ってくる事がこの人にとって意味がある事だとは、考えたこともなかった。」

「私ら職員は、慣れで対応していたところがあったかもしれないわね。」

支援のための確かな技術も豊富な知識もない。何が出来るか、出来ないかもわからない。だからこそ誠実に働きかける。それが時にツヨミとなり、支援につながることもあるのだと、学生から教えてもらいました。

特徴や性格＝ツヨミか？

この二人の学生の例を見ると、どんな特徴をもった人でも、どんな性格の人でも、社会福祉の現場ではそれらをツヨミとして生かし、専門職ならすばらしい支援が出来る、学生ならすばらしい実習が出来るという話になります。しかし、実際はそう簡単な話ではありません。

ある学生は、授業で議論する時、皆が感情に流されて、うっかりと現実や制度の枠組みを見過ごしがちな時でも、常に「法律ではどうなっているか」「制度的にそれは合っていることか」という視点で発言していました。他の学生からは、「おおお！」と感嘆の声があがる事もしばしばでした。一方で、“これを言えば相手はどう感じるのか”“こんな時、相手はどう思うだろうか”といったことに対して考える事は苦手なようで、

「人が考えたり感じたりしている事なんて、絶対に自分も同じように感じられへんやないですか。今まで生きてきた人生が違うんやから。」

「じゃあ、あなたの話を、『わかりたい、理解したい』と思って聴く人と、あなたの話なんか『どうでもいいわ』と思いながら聞

く人と、どちらの人と話がしたい？」
「そら、前者ですけど…。でも、本当に聞きたいと思って話を聴いてくれているかどうかなんか、解らないじゃないですか！」
…私は、この学生を実習に出していいのかどうかと悩みました。でも、実習中、何かの拍子に“相手の思いに寄り添う”大切さに気付けることもあるかもしれないと考え、実習に向かわせようと決めたのです。
実習に向かうために、学生には「あなたは対象から一歩引いて考える事が出来るのだから、それを生かして、実習先の支援について勉強してこよう。それと、利用者の方の思いや感情の受容はとても大切だという事は、授業でも聞いて知っていると思う。それはどうして大切なのかについても、考えるように。」と指導しました。
学生が行く予定の実習先には、実習開始前に「この学生は相手の感情の受け止めが少し苦手なんです。ただ、冷静に物事の判断は出来るんです。」と一言インフォメーションを入れました。
実習開始後、4日目。巡回指導にいくと、実習担当職員の方が非常に困った顔でおっしゃいました。
「先生、あの学生は、冷静というのとはちょっと違うと思います。全く利用者の心に寄り添おうとしない。利用者と関わろうとはするけれど、その時に発する思いやりのない無神経な発言で、利用者が傷つきます。支援にも支障が出て、困ります。」
学生は言います。
「僕は利用者の方に事実を言っているだけなのに。相手のことを解ろうと、話しかけていたのに。それが悪いんですか？」
「…うん、あのな。正しい事とええ事は違うねん。事実と真実もイコールやないしな。」
「…。」
「…ていうかな…まず利用者の方が何をどう考え、思っているのかが大切でな…って、こんな言い方やったら解らへんよな、君は…。」
「はい。わかりません。」
「うーん…。」
「ある発言について、職員の方に注意されたから、その都度、ああこれは言ったらあかん事やねんな、とは、理解しましたけど。」
「う…うーん…。」
学生は自分の言動が問題とは思っていない様子でした。学生は、他人とのコミュニケーションという点において、今まで生きてきた中で、思いやる事、思いやられる事についての学びが、まだ充分でない。またそれについて、自覚していない。このようなところから、“問題行動”が生まれているように見えました。
…このときの実習指導は、今、思い出すのも嫌になるほど無茶苦茶でした。

また、こんな事もあります。
ある学生の実習最終日に、巡回指導に行った時の事です。まず実習先の指導職員の方と二人で話をしたのですが、その場で、学生が 16 日ある実習期間中、2 回遅刻し、毎日提出すべき実習日誌を、この日は提出しなかったという事実を知らされました。指導の不行き届きを謝罪し、またそのような状況でも最終日まで実習を受け入れてくださった事に対し、感謝しました。
「今後の学生さんの将来にもかかわってきますしね、先ほど、かなり厳しく指導しましたよ。凹んでるかもしれませんけど、もう言ってあげられるのも今日で最後やし

ね。」
「お手数をおかけしてすみません。本当にありがとうございます。」
　この後、学生と話をしました。
　決められたルールを守れなかった事に対し、学生はどう考えているのか。まずは本人の口から言葉が出てくるのを待とうと思いました。
「どう？どんな様子？」
「あー、面白かったですよ。この 16 日間、知らない事をいっぱい知れて。」
　すると学生は、勉強になった事、新しく知った事について、喋りはじめました。
　なるほど、よく理解しています。勉強したと思います。自分の理解が足りないところ、今後勉強が必要な部分についても、しっかり認識できているようでした。そもそもこの学生は、勉強意欲がとても高いのです。そこがこの学生のツヨミだと、私は捉えていました。
　けれど、いつまでたっても、遅刻や日誌を忘れたことについての話は出てきません。
　とうとうこちらから、水を向けました。
「あのさ。職員の方から、遅刻とか、日誌忘れたとか聞いたんだけど。」
「…ああ。ええ、遅刻は、遅刻する前に電話入れて、５分くらいしか遅刻しませんでした。」
「私に連絡しなかったのはどうして？」
「ああ、５分くらいやったし、別にええかなって…。」
「そうか、そう判断したのね。実習前に、少しでも遅刻する時は連絡しなさいって、指導してたんやけど？」
　これを聴いて、ちょっとバツが悪そうな顔になる学生。
「はい。いや、これくらいやったらええかなって、思ったもんで。」
「そう…。そしたら、忘れ物に関しては？」
すると学生はまくし立てます。
「…だって、毎日しっかり勉強して、ちゃんとやってるのに。それで、昨日もちゃんと家で書いたのに。しっかり書いて、ただ持ってくるの忘れただけやのに、『書いてこなかった』みたいな言い方されて…」
「あのね、そうじゃなくて！今、この場にあなたの書いた日誌がないという事実、２回遅刻したという事実について、あなたは、どう思うのよ？」
「…人間やから忘れたりもするでしょう。」
「え？」
「だから。人間やから、遅刻とか忘れ物をすることもあるじゃないですか。それについては、謝りましたよ、ちゃんと。」
「ちょ、あの、え？悪いとは思わないの？」
「だから謝ったじゃないですか。」
　顔中で、『遅刻や忘れ物は悪いことだと解っているけど、自分が悪いとは思いたくない。だって人間だもの、そういうこともあるでしょう？先生や職員のほうが、心が狭いんだ！…という論理で納得して！』…そう言っているように見えました。
　思い返せば、実習前から、遅刻や提出物遅れの際にも、平気な顔をしていました。しかも私はそれを注意した事さえあるのです。

　他にも、“無邪気に明るく、誰にでもフレンドリーに接する事が出来る学生”は、実習先から「異性の利用者とのコミュニケーションが著しく近すぎ、利用者集団を混乱させる」、さらには「悪影響」とさえ言われました。
　“人懐っこく、だれにでも物怖じせず話

しかける学生”は、実習先から「自分の見て見て欲求を満たしたいだけ。何しに来たの。」と一蹴されました。

実習前に行った指導の際、学生に対して覚えた違和感を無視し、「いやいや、この学生には、こんないい所もあるよ」と、ツヨミになるであろう部分だけ捉えようとしていたり、短所を長所として見ようと色眼鏡をしていた自分がいた事を、思い返して激しく後悔します。もっときちんと、それこそ「今のあなたでは、実習には行かせられない」と厳しく言って、やめさせる事も含めて指導していれば、学生にも、実習先施設・機関の職員の方にも、何より利用者の方にもご迷惑をかけることはなかったのにと。

実習中、問題行動を起こしやすい学生

実習の際、問題が発生したのはどのような時であったのか、振り返ってみました。すると、勉強が出来ない、支援がうまく出来ない等、学習の習熟度が低いために重大な問題が発生する事は今までなかったと思われます。

あくまでも私見ですが、問題行動を起こしやすい学生の特徴を挙げると、“社会人としての常識やルールを理解し、実践しようとしていない”“他者との適切な距離がはかれない”“その場に対するストレス耐性がない”の 3 点になると思います。学生が、これらのいずれかに該当する状況であると、実習担当教員または実習先施設・機関が認識した場合、『実習が出来る段階ではない、よって現場で実習させるべきではない』と判断出来ていた事が多かったように思うのです。

この３点について、一定のレベルに達していない学生には、その部分に対する指導が必要になります。

“社会常識やルールを理解し、実践しようとしていない学生”に対しては、社会常識やルールを教え、それを守る意味を教え、それを実践する大切さを伝える。

“他者との適切な距離がはかれない学生”には、まず自分自身が他者とどのような距離をとる癖があるのか気付かせ、その上で利用者の方と専門職の関係性について教える。

“その場に対するストレス耐性がない学生”というのは、例えばある状況で精神的に耐え切れなかったり、身体症状を呈したりするような場合の学生を差します。この場合は、そもそも何に対するストレスなのか、どうすれば耐性ができるか、自分の心や体について知り、時には治療も必要でしょう。

いずれの場合も、自己覚知をしっかりと行うように促した上、利用者と専門職の関係性について教えることが重要になってきます。これらの指導によっても一定程度の成長が見られなかった場合は、実習させないという判断も必要であると思います。

これら３点は、その学生のツヨミを問う以前の、実習に入る準備が出来ているか、いないかという問題です。さらにこの 3 点以前に、そもそも実習で勉強をしたいと思っていないのに、実習を予定している学生に対して、根本的なところから指導することが必要な場合もあります。

いずれにせよ、実習に対する準備が不十分だと、下手をすれば施設や機関、利用者の方にご迷惑をおかけしかねない。学生も、充分学習出来ない。

ツヨミに着目するのは、こういった一定の準備が出来て、それから先の話になるのだと気付きました。

指導教員がはまる落とし穴

実習指導の中で、学生にツヨミを生かした支援をするよう指導したことで、実習がうまくいかず、実習先施設・機関の職員の方や利用者の方にご迷惑をかけてしまったことがありました。

どうしてそのような事をしてしまったのか。

学生自身のツヨミを活かせるように、教員が学生に指導する教育はあって良いと思います。ツヨミを活かすことで、学生が自分なりの支援の仕方を考えられるようになることがある。これは前述したとおりです。小・中学校においては、ずいぶん以前から児童・生徒の長所や良さに着目する視点があると、教育学を専門になさっている大学の先生から伺ったことがあります。しかし、社会で生きていく人になる為の知識・道徳教育を行う小・中学校と、専門職の養成を行う養成校では、教育の意味が、似ている様で根本的に違うのです。

また、私を含め、福祉職を養成する教員の中には、学生にひいき目になりがちで、良い所を見ようとし過ぎる人がいます。もっと言えば、なんとか学生の良い所を見つけて、その学生を支援したいという気持ちを持ってしまいがちだと思います。つまり、福祉職の養成にかかわる教員は、社会福祉的な支援というものの見方に親和性が高く、専門職教育を、社会福祉の自立支援と混同してしまうことがあるのではないか、と思うのです。そこから誤りが発生するのではないでしょうか。

社会福祉の自立支援は、『自分らしい生活を送れるようにする事』が最終目標です。利用者の方に社会のルールと折り合う必要性を伝える、という場合もありますが、基本的には個別性を重視します。

社会福祉の専門職教育は、『専門職としての価値・知識・技術を体得する事』が最終目標です。学生への教育の手段として個々に合った教え方をする、という場合もありますが、専門職としての一定のレベルや技能習得を重視します。

まずその人ありきか、まず一定の技能ありきか。このように、考え方の端緒が違っているという事実を、うっかり忘れてしまったところから、誤りが起こってしまうのだと思われるのです。

もう１つ、このような誤りが起こるような状況に影響を与えていると思われる言葉があります。それは、社会福祉分野で使われている“ストレングス視点”という言葉です。近年の社会福祉の教科書には、この言葉が掲載されていないものは無いと言えるほど、メジャーな言葉になりつつあります。社団法人日本社会福祉士養成校協会が運営しているサイト『ソーシャルワーカーのための百科 Wiki』によると、ストレングス視点とは、「クライエントの弱点や問題点に視点をあて、その不足や欠点を補うような従来の病理モデルとは異なり、クライエントの本来有する潜在的能力や強さ等に焦点をあてて、協働的な関係の中で問題を解決していく視点[(1)]」とされています。

ところが、ストレングス視点という言葉を使っている全ての方々が、ストレングス視点による支援の理論、いわゆるストレン

グスモデルの提唱者である米国カンザス大学のC.ラップ氏の、本来の考え方を真っ当に理解して、そのままの意味で使っているかというと、これは非常に疑わしいと思うのです。

ストレングス視点は、社会福祉分野の人間がなんとなく持っていた“その人の特徴をどのように良いように捉えるか”という考え方にとても通じる部分がある。だからこの言葉は利用しやすいじゃないか、しかも耳にも心地よい横文字だし、なんだかカッコイイ、と飛びついてしまったのではないでしょうか。もちろん、ストレングス視点をしっかり理解して、これに基づいた実践をなさっている方々もいらっしゃると思います。しかし、多くの人は、舶来の考え方を日本文化の中で利用し易いように恣意的に解釈して、そのまま間違って認識しているように思うのです。

自分の担当する学生に対する、身内的な意識、「どうにもしようがないやつだが、いいところもあるんだよな」という、表現し辛い思いをどうしようかと思っていたところに、非常に便利なストレングス視点という言葉が米国からやってきた。それを日本の社会福祉分野・社会福祉の専門職教育の現場に流用し、短所は全面的に長所として捉えなおし、さらに短所については見ないようにするという、私が誤用したような考え方が広がっているように思われます。

しかし、これは本来のストレングス視点とは違うようです。あまり詳しく読み込めてはいないのですが、C.ラップ氏の著書には、ストレングス視点は「単なる肯定的なリフレーミングとは違う[(2)]」とはっきり書かれています。

これまでの経験から、学生になんらかの働きかけを行う際、まずは学生に対し、なんとかしてあげたい、支援したいと思い過ぎていないかと気を付け、情熱を持ちつつも、冷静に、判断・指導していきたいと思います。

引用文献：

注１）社団法人日本社会福祉士養成校協会運営『ソーシャルワーカーのための百科Wiki』「ストレングス視点」の解説より
http://www.jascsw.jp/wiki/index.php?%A5%BD%A1%BC%A5%B7%A5%E3%A5%EB%A5%EF%A1%BC%A5%AB%A1%BC%A4%CE%A4%BF%A4%E1%A4%CE%C9%B4%B2%CAwiki
（2011 年 8 月 20 日　確認）

注２）チャールズ・A・ラップ、リチャード・J・ゴスチャ著　田中英樹訳　『ストレングスモデル―精神障害者のためのケースマネジメント』 金剛出版　2008 年 12 月　300 頁

福祉系対人援助職養成の現場から⑦

西川 友理

「先生、結局“地域包括支援センター”って何なんですか。名前だけやったら何やってる所かも解らないですよ。僕、この社会福祉士の勉強してなかったら、自分の母親に必要かもって思ったとしても“地域包括”には行かなかったと思うんです。」
「うん、確かにそうですね。」
「どうしてもっと親しみやすい、何をやっているのか一発で解るような名前にしないんですかね。」
「うーん、そうですね…。」
と、会社勤めをしている受講生と話をしていると、
「あっ、それなら私もある！」
と、隣で話を聞いていた専業主婦をしている受講生が声を上げました。
「私、社会福祉協議会が地元にもあるなんて知らなかったんです。地域の福祉について仕事をしている…って言われても、全然身近に感じたことない。」
「ああなるほど、そうかー、そうですね。」
「一応、教科書で読んで勉強したから、なんとなく解るようにはなったし、いっぺん地元の社協に行ってみたろ、と思うんですけど…特に福祉サービスが欲しいわけでもない、一般人が入っていい所なのかどうか、躊躇してしまいます。」
「そうですね…って、私、さっきからそうですねばっかり言っていますね。でも本当に、社会福祉と普段関わりのない方にとってみたら“地域包括支援センター”“社会福祉協議会”なんて、得体の知れない名前に感じてしまいますよね。」
すると二人はこういいます。
「そうでしょう？もっと地域にアピールして欲しいです。」
「みんなにもっと活動の内容をわかってもらうようにしなきゃいけないですよね。」
「こんなのが一般企業なら、つぶれてますよ、とっくに！」
…うわ、キツイ言葉。
でも、何も言い返せません。
「二人とも、言っている事は間違えていないと思います。あのー、でも、実習に行った先では、もうちょっと、オブラートにくるんで意見して下さいね。」

養成校の種類と学生の特色

現在、私は主に社会福祉士の養成に携わっています。

社会福祉士になるためには、国家試験を受験し、合格し、厚生労働省に登録されなければなりません。

社会福祉士国家試験の受験資格を取得するためには、11 の経路があります[注1)]。

4 年以上の相談援助実務を経験している事、指定された学校で定められた科目を履修し卒業する事等の、いずれかの経路を選ばなければ受験資格は得られません。

社会福祉士養成に携わる学校は社会福祉士養成校と呼ばれ、規定の社会福祉士養成カリキュラムを実施している大学、短大、専門学校、短期養成施設、一般養成施設といった種別があります。

私が携わっている養成校は、卒業年度に受験が出来る４年制大学、卒業後１年間の実務経験を必要とする３年制の専門学校、年間数日の面接授業（スクーリング）と実習以外は自宅学習という通信制一般養成施設の３つです。それぞれの養成校はスタンスが違っています。

大学は、基本的に“学問をする場所”です。学問する事と専門職養成をする事をどのように共存させるのか、各々の学校がそれぞれのスタンスを示しています。

専門学校は“専門職養成をする場所”です。専門職を養成するためだけにカリキュラムが組まれています。

社会福祉士の一般養成施設は“社会福祉士の受験資格を取得させる場所”です。養成校ではない大学や短大を卒業した方や、相談援助実務を経験している方が対象です。一般養成施設として登録されているところは、ほとんどが夜間課程か、通信課程です[注2)]。

学校のスタンスが違うのですから、それぞれの学生の質ももちろん違っています。学生それぞれの背景や想いは様々で、一概にこうだとは言いきれませんが、それでもおおまかな傾向は見て取れます。

大学生は、福祉職に就きたい、福祉という学問をしたい、とりあえず学士の肩書きが欲しい等々と、それぞれの想いを持っています。

たとえ福祉系の学部・学科の課程に在籍しているからと言って、必ずしも将来福祉職を希望しているわけではありません。調査によれば、全国社会福祉士養成校協会に登録されている４年制大学において、2009 年 3 月に卒業した学生のうち福祉職に就職した者の割合は、30%台となっています[注3)]。社会福祉士などの福祉系の資格についても、その大学のスタンスとして資格取得に力を入れているか否かということに、大学生は流されがちです。

専門学校生は、卒業後の就職先を既に福祉系と定めて入学してきます。また、各種専門職資格の取得についても、就職のためのマストアイテムとして考えている専門学校生が多く、専門学校側もそれを奨励しています。

大学生と専門学校生、この二者に共通する点は、高校卒業後、または１～２年の浪人生活を経て入学する場合がほとんどであり、学校社会を中心とした社会環境で生きてきた方達であるということです。

これに対し一般養成施設の受講生は、そのほとんどが現在いずれかの業界に属する社会人です。現在の生活を営みつつも、受

験資格を取得し合格したいと考えている方達です。

いずれにしても、養成校として伝えるべき教育内容に変わりはありません。しかし、社会人経験を有する一般養成施設の受講生に対しては、大学生・専門学校生と比べて、その伝え方やプロセスがずいぶん違ってくるのです。

一般養成施設の受講生の背景

一般養成施設の受講生の職業で、最も多いものが福祉職です。社会福祉の現場で、介護福祉士、ケアマネジャー、保育士等として働いている方が、社会福祉士資格取得によるキャリアアップをめざして受講されています。

一方で、このような方達も増えてきました。

「定年退職後の社会貢献に生かそうと思って…。」

「自分が子育てに苦労したから、子育ての支援が出来る仕事がしたくて…。」

「職場に障害のある方が就職して来て、そこから興味がわいて…。」

「ホームレス特集のＴＶ番組を見て、どうにかしたいと思って…。」

あるいは教育関係者、刑務官、企業の人事担当者といった方達もいます。

近年、年金や介護といった社会問題に、自ら直面したり、報道で知ったりと、身近に感じられるようになった事により、それまで社会福祉と無縁で生きてきた方達が、社会福祉に興味を持って勉強に来られるのです。

また、教育、司法、就労支援等々、社会福祉士の業務分野が広がるにつれて、各分野に関わる方達の入学も増えてきました。

かくして、面接授業では、それはもう様々な背景を持った方達が、１つの教室で、１つの演習課題に取り組むことになります。様々な価値観がぶつかり合い、活発な演習になります。

特に、社会福祉分野以外の職場で働いている方達は、社会福祉分野の価値観に面食らうようです。

「え、権利には義務がつきものよね？権利の勉強ばっかりして、義務の勉強はたったこれっぽち？」

「福祉って、こんなに理論や理念があいまいで、統一されてないの？」

「専門職なのに、これでバッチリ、っていう支援方法なんてのは無いんですか？」

「“地域に根ざした福祉活動”というけれど、地域住民である私は、こんな福祉活動があるなんて全然知らなかった。」

さらには、

「自立支援とか言って、結局ほんまに困らないと、何にもしてくれへんやないですか。“ふくし”って、福を止めるって書いて“福止”と書いたほうがええくらいや。」

などと怒ってしまう方も出てきます。

福祉は特別な仕事？

単純に善いものだと思って勉強を始めたけれど、社会福祉って、何か変だ。ちょっと独特。どうやら善いものだけではないようだ。そう気付き始めた受講生に、

「いえいえ、社会福祉ではこのように考えるのです。」

と、教員である私の立場で、その場をおさめることは出来るでしょうし、この受講生達は“資格取得”のために来ているのだか

ら、そんなところで立ち止まらせず、受験合格を目指して勉強を頑張るように強引に指導するのが良いのかもしれません。

しかし、彼らの言葉は単純に受け流してよいものだとは思えないのです。

「社会福祉は、他の分野や一般企業とは違うからね…。」

そう口にする事によって、自ら他分野との間に壁を作り、さまざまなものの見方が、社会一般の見方とどんどん離れ、ひとことで言うと、社会福祉分野全体が、引きこもりがちなところがあるように感じるからです。

果たして、社会福祉分野の仕事は、そんなに特別なものなのでしょうか。

「受験合格のためには、額面どおりに覚えておきましょう。けれども、もう一歩踏み込んで考えなければいけない大切なところだと思っています。」

そう言って、受講生と思索を深めています。

他分野から来た方達が、大活躍

ここ数年、気になっている事があります。全くの主観ですが、社会福祉分野で注目される新しい事業を立ち上げている方達は、生粋の社会福祉分野の方達よりも、他分野の仕事を長年勤め、転進して来た方達のほうが、ずっと多いと感じるのです。

例えば、地域の保健センターが主催した男性料理教室で、たまたま出会った定年退職後の元サラリーマンの方達。「地域に根付いた活動をしたい」と意気投合し、地域貢献活動をするグループをつくり、高齢者施設などを訪れ、うどん打ち等のボランティア活動を行っていました。

その方々がその時に見たデイサービスの内容が、唱歌を歌ったり、手芸をしたり、女性達がたくさんおしゃべりをしたり…いわば、奥様方のサロンのようなところが多かった。

「こんなデイサービス、僕ら行きたいかな。」

「行きたくないよな。」

「よし、それじゃあ自分たちが行きたくなるようなデイサービス、作ってやろうじゃないか。」

プログラムには、麻雀があり、ワインを飲む会があり、雑誌コーナーにはサラリーマン向けのグラビア雑誌もある。(ちなみに麻雀については、今でこそ、認知症予防として導入する高齢者施設が増えてきましたが、最初に始めたのはおそらくこの方達ではないかと思われます。) かくして、東京都杉並区に“松渓ふれあいの家”というデイサービスが誕生しました。

開所以来、利用者の 7 割が男性という“男が行きたいデイサービス”です。ＴＶや雑誌等の様々なメディアでも紹介されました。2005 年 9 月号の『月刊生活と自治』のインタビューに対しては「心を満足させるプログラムさえあれば経営は成り立つのです」と意気軒昂におっしゃっていました。

「社会福祉現場はこうあるべき」「デイサービスのプログラムといえばこれ」という固定観念がない方達が作ったデイサービスが、ユーザーフレンドリーに満ち溢れている。だから、経営が成り立っている。

社会福祉の現場職員がユーザーフレンドリーを考えていないわけではありませんが、しかし、社会福祉しか知らない方達には、往々にして、社会福祉の固定観念が邪魔をしがちである、と思うのです。

昔アパレル関係で働いていたＡさん、建

築事務所を早期退職して福祉系ＮＰＯ法人を立ち上げたＢさん、一般企業の経理から、施設の事務長になったＣさん、人材コンサルタント業から転身して福祉業界で働いているＤさん。私の知り合いをざっと思い出しただけでも、社会福祉分野に他分野から来た方達は、本当に活発に働いておられます。そして皆さん、異口同音におっしゃいます。

「社会福祉の人は甘い。守られてきた体質から抜け出せていない。」

「自分たちで開拓して、今後に活かしていく力が足りないように思う。」

「マーケティングが下手。」

生粋の社会福祉分野の方達が 20 年かかっても成し遂げられないことを、他分野から来た方達は、10 年そこそこで新しいカタチで成し遂げてしまう。そんな印象すら持つことがあります。

仕事は誰がために

内田樹は、「人は贈与するために働く」と様々な所で書いています[注4)]。自分のために働くのなら、自分が“もういいや”とやめてしまえば、自分が嫌な目に合うだけですむ。しかし、誰かのために、という理由で働く時、人は簡単に“もういいや”とはなりにくい。つまり、誰かのために働く時、人は最も高いパフォーマンスを示すと言えるでしょう。

そういえば…ラーメン屋、魚屋、銀行員、とび職、図書館司書、デザイナー、俳優も…どのような職業であっても“誰か”のために働いています。

まずは“自らとその家族のため”衣食住を満たす、生計を立てる手段として働きます。その働きの中で“お客様のため”、相手の満足や喜びは何かと考えて働きます。

これら 2 つはどのような職業であっても共通していると思います。

自分に関わる人達を意識し、仕事の対象である人達を意識し、その人達を幸せにしたいと思う時、素晴らしい働きがなされます。つまり自らの幸せだけではなく、関わる人達の幸せをも実現できる仕事は、社会的に大きな意味を持つものになるのです。

特に福祉の仕事をしてきたわけではない、専業主婦やサラリーマンなどの一般養成施設の受講生は、社会福祉の仕事は、単に“相手が幸せになるように”という目的がクローズアップされているだけであって、その他の仕事と同じく、社会にある仕事のひとつなのだと理解していると感じます。

社会福祉分野の仕事は、法律に基づいており、その対象は“幸せを得難い状況にある、今、ここにいる人（＝利用者）”であることが多いです。

「制度や政策がもっと充実していれば、利用者にもっとよいケアが出来るのに」という言葉を、社会福祉分野の従事者からよく聞かれます。利用者の幸せを考え出る言葉です。この発言には、“社会福祉の仕事は、利用者のために”という考え方が表われています。

確かに、社会福祉の仕事は、“利用者のため”でもあるのですが、それだけには収まらず、その仕事は、利用者の家族のためでもあり、その地域全体のためでもあり、社会全体のためでもある。社会福祉の仕事は、それら全てが満ち足るようにする難しい仕事です。さらに言えば、自身と家族の生計を立てるため、つまり自身のためでもあります。

社会福祉制度・法律は未だに不完全ですが、社会の全体を見る視点から考えられているのだということを、社会福祉分野の従事者は忘れてしまいがちなのではないでしょうか。

この忘れてしまいがちな状況に対し、社会福祉分野でよく言われる言葉は「社会を見る」ということです。

ところが、これに関しても疑問が生まれます。

一体“社会”って何なんでしょう。

社会福祉が見ている“社会”

現在のわが国の福祉の理論的な根本を作ったといわれている人物のひとり、岡村重夫は「社会関係の主体的側面への介入（個人が社会制度に働きかけるその時の不具合に対する介入）」が社会福祉の固有の対象領域だと提唱しました。

また、「人と環境の交互作用」という言葉があります、人は単体で存在しているのではなく、その環境、状況の中、様々な社会の在り様と関係してそこに存在している、という考え方で、近年の代表的な相談援助モデルの１つである生活モデルの中の重要な概念です。

これら２つは、福祉の専門教育を受けたことのある方なら絶対に聞いたことがあると断言出来るほど、社会福祉分野における重要なパラダイムです。

これらに代表されるように、社会や環境といった言葉は、社会福祉分野では多用されています。そもそも、社会福祉という言葉からして、単なる“福祉”ではなく“社会”という言葉がついてまわるのです。

「岡村重夫は“社会関係の主体的側面”って言っていたし、“人と環境の交互作用”なんて言葉も、福祉分野ではよく使う。“社会”福祉なんだから、社会をしっかり見ているはず。…なんだけれど…何か違うんだよなぁ…何だろう…」と、私はずっと違和感を持っていました。

個人だけではなく、社会も見ていないと、社会福祉の援助は出来ない。

では、社会福祉分野の人が言う社会とは、一体どんなものなのか。

最近、ひとつ気付いたことがあります。

社会福祉分野の従事者が、社会を見ていると主張する時の、その社会とは、利用者の目を通した社会なのではないか、ということです。ある利用者がいて、その方の関わる環境を見ることイコール社会を見る、と言っている。つまり、利用者と社会を同時に見ているようでありながら、その実、利用者側に寄り添い、偏った社会を見ている。結果、利用者が参画しようとしている、社会そのものを、客観的に見ていないことの方が多いのではないか、と思うのです。

これに関しては、一般企業の経営者の意見が参考になると思います。

「商売や生産はその商店や製作所を繁栄させることにあらず、その働き、活動によって社会を富ましめるところにその目的がある」と、松下電器（現パナソニック）初代社長、松下幸之助は残しています。

ユニクロで有名な㈱ファーストリテイリングの会長兼社長である柳井正さんは、企業の社会貢献について「社会にとって意義がある、社会にとってその企業があった方がいい、そういう企業じゃないと生き残れない」[注5)]との考えを述べてらっしゃいます。

私は経済学については門外漢ですが、そ

の私から見ても、優れた創業者・企業人と言われる方達の言葉には、自らが生き残るための利益を出しつつ、利益を生み出してくださるこの社会を“どうやって良くしていくか”という考えが必ず潜んでいるように思います。

社会福祉分野にはこの10年の間に、契約の概念が入り、経営の原則が規定され、業務分野の拡大とともに他分野の方達との関わりが盛んになってきました。また、景気の悪化につれて、社会福祉制度をはじめ財政の適切な運用について言及する特集を、ＴＶや雑誌で目にするようになってきました。つまり、社会福祉分野以外の方達から、「で、結局、福祉サービス（社会福祉）って、何のためのものなの？」
と、問われてきているように感じます。

社会福祉分野の従事者は、この質問に対する“答え”持たなければならないと思っています。

ではその“答え”を導き出すため、客観的な視点からこの社会を見る時、社会福祉分野の従事者はどのような立場で考えればよいのでしょうか。

これは私の中でもまだ整理がついていません。

ただ、現在、社会福祉分野の従事者が社会を見る時、そこには往々にして客観的な見方や冷静な判断力が不足しがちだということは強く感じます。いったんそこから離れて、“別のどこか”から、社会を見ないといけないのではないでしょうか。

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

注１）社会福祉振興・試験センター　資格取得ルート図
http://www.sssc.or.jp/shakai/shikaku/route.html

注２）2011年11月16日現在、全国に54校64課程あります。このうち８課程を除き、夜間課程か、通信課程となっています。

注３）2010年度　全国社会福祉教育セミナー　シンポジウム「社会福祉分野における就職状況の分析と教育のあり方を探る」において　日本社会福祉教育学校連盟・社会福祉専門教育委員会報告より。

注４）　どこから引用すればよいか迷うほど、色んな所で書いていらっしゃいます。とりあえず、手近にアクセス可能なブログ『内田樹の研究室』（http://blog.tatsuru.com/）より。

…*「「働く」というのは、本質的には「贈与する」ということであり、それは人間の人間性をかたちづくっている原基的ないとなみである。」*『人間はどうして労働するのか（2009年12月16日）』

…*「自分のために、自分ひとりの立身出世や快楽のために生きている人間は自分の社会的能力の開発をすぐに止めてしまう。「まあ、こんなもんでいいよ」と思ったら、そこで止る。でも、他人の人生を背負っている人間はそうはゆかない。人間は自己利益を排他的に追求できるときではなく、自分が「ひとのために役立っている」と思えたときにその潜在能力を爆発的に開花させる。」*『格差と若者の非活動性について（2011年10月18日）』

…ところで今回この文章を書くために色々調べてみましたが、こういった考え方を、“贈与経済”というらしいです。

注５）『知る楽 仕事学のすすめ』「わがドラッカー流経営論　第４回　企業は社会の道具」NHK教育　2009年6月25日放送

福祉系
対人援助職養成の
現場から⑧

西川　友理

前回にも書きましたが、私は社会福祉士の養成に関わっています。

社会福祉士の養成カリキュラムでは、相談援助実習といって、定められた施設や機関で規定の時間数を実習することが義務付けられており、この実習の前後には、相談援助実習指導という授業を行います。

まず実習前の相談援助実習指導で、実習先の選定、実習先についての事前学習や心構えの指導など実習に向かう準備を行います。

実習先は学生の希望を考慮して、各々の意向に沿った施設や機関に協力をお願いすることとなります。『実習時間は 180 時間、そのうち 120 時間を１ヶ所で実習すること』という規定はありますが、多くの学生は 180 時間全てを１ヶ所の施設・機関で実習します。

相談援助実習が始まる約１ヶ月前、各施設・機関において実習前オリエンテーションが行われます。これは実習先に学生が伺い、実習指導担当者と顔合わせをし、実習に入るまでにやっておくべきことの指示を受ける、事前打ち合わせです。

実習が始まると、学生は実習先職員の勤務時間や働き方に準じて動きます。養成校の指導教員は、実習中の学生指導のため、何度か実習先に伺います。

そして実習後の相談援助実習指導で、体験した様々な出来事について消化するのです。

社会福祉協議会での相談援助実習

㋐さんは、Ａ市社会福祉協議会（以下Ａ社協）での実習を希望しました。

「社協って、いまいち何やってる所かわからへんのですよね。だからちゃんと知りたくて。」

実習前オリエンテーションでは、社協の役割や地域福祉のあり方について勉強してくるようにと言われたのだそうです。また、Ａ市のパンフレットを沢山いただいて来ていました。これを参考に

Ａ市の文化や行政のあり方、歴史等地域特性の把握をするようにと指示があったとのことです。

実習が始まって一週間が経った頃、実習指導に行きました。
「色々知れて面白いです！まるで何かのツアーに参加しているみたい！」
㋐さんは満面の笑顔です。
実習記録を見ると、確かに変化に富んだ実習プログラムのようです。社協内で実施している高齢者のふれあい喫茶のスタッフとして活動させていただいた次の日には、子育てサークルのサポートで様々な親子と話をし、週末には地域で開催される福祉まつりの運営スタッフの１人として動いていたようでした。
日常生活自立支援事業という判断能力が低下している人の生活サポートをする事業では、利用者のお宅に訪問した様子。この事業に関わる専門職の連携会議にも出席させていただいたのだそうです。
とにかく、毎日新しい場所で新しい仕事に出会っています。
「社協がやってる活動はね、地域全体の福祉の向上のためにあるの。せやから、サービスの対象はこのＡ市に住んでいる全ての人。あらゆる人が幸せになるように、あらゆる形でアプローチするんです。」と、社協職員は㋐さんに言います。
実習の最終的なまとめとして、“Ａ社協で実施可能な企画を考え、職員にプレゼンテーションすること”という課題が出されました。
㋐さんは事前に調べていたＡ市の地域特性から、独居高齢者の多さや休耕田の多さに着目し、「ああでもない、こうでもない」と悩みながら“市民農園によるふれあい事業”の企画書を仕上げました。
「こんな事業があったら、地域の高齢者の方の生きがいになるんとちがうかな。農業やってはった人も多いし。収穫した野菜でみんなで料理もして…絶対楽しいわ、これ！」
いざ発表。内容は面白がっていただけましたが、同時に沢山の厳しい指摘を受けたのだそうです。
「土地を無償で提供してくださる方って言うけど、そんな人どうやって探す？」
「うちの社協の、どの部門が担当するとええと思う？」
「高齢者の体調管理はどうする？」
「春、秋はええけどねぇ、暑い時と寒い時は、お家から出るの、嫌がらはるで。どうしたらええと思う？」
連携や関係調整を仕事とする社会福祉士の、大事な部分を教えてもらったようでした。

実習後、㋐さんに尋ねてみました。
「それで結局、社協って何やっているところか解った？」
「なんとなく、色々やるとこやねんなって解ったような気がします。役所のどの部署もやらへんことを、半官半民の社協が担当するって感じかな。だから何でも知ってやなあかんし、どこにでも繋がれるようにしといたほうがいい。社会福祉って何でもアリですね。社会福祉士は『何でも屋さん』なんやなぁ。」

児童養護施設での相談援助実習

「子どもってめっちゃかわいいやないですか！」という㋑君。将来子どもに関わる仕事がしたいからと、児童養護施設での実習を希望しました。

実習前オリエンテーションでは、施設職員から開口一番、

「子どもと外で元気に遊べるようにしてきてね！」と言われたようです。

それから児童福祉法や児童虐待防止法といった法制度、被虐待児や施設入所児の現状とその特性について調べる事。また、実習中にやってもらうからと、炊事や裁縫、洗濯等、ある程度の家事は出来るようにしてきてほしい、といった指示を受けて来ました。

そして最後に、申し訳なさそうに言われたとのことです。

「それから、うちでは実習の学生に子どものケース記録は開示してないから。そのつもりで来てね。」

ケース記録とは、利用者についての個人情報が記録されている書類のことです。

いよいよ実習が始まりました。

起床の声掛け、体調把握、朝食の準備、いってらっしゃい！と、慌しく子ども達を見送った後は、掃除や洗濯といった環境整備。

昼食をとって、ほっと一息ついた頃に、低年齢児から順に帰ってくる子ども達。

宿題の添削が終わると、運動場で一緒に走り回って遊び、夕食後には一緒にテレビを見て、寝る前には本を読み聞かせる。小さな子ども達が寝た後は、中高生と居間でゆっくり話をする職員の横で、洗濯物をたたむ。

生活上のさまざまな仕事を次から次へとこなしつつ、ただひたすら子どもの言動や職員のあり方を観察し、それをもとに考察し、子どもに働きかけてみる、という日々を過ごしたようでした。

当初、子どもはかわいいと言っていた㋑君でしたが、実習指導に行くと、実際には子どもの言動に振り回されていました。試し行動をする幼児、注意を聞かない小学生、大喧嘩をする男の子、突然過酷な過去を語りはじめる女の子。

その中でも㋑君は特に乱暴な男の子が気になり、とある職員に聞いてみたらしいのです。

「どうしてあの子は落ち着かないんでしょうか。ひどい虐待を受けてきたんでしょうか。あの子はどうして、ここで生活しないといけなくなったんですか。」

「あの子はちょっと…そうね、今までだいぶ色々あったんよ。実習生の㋑君には話されへんけど…。」

その職員は少し困った顔をして言葉を濁され、㋑君はそれ以上聞くのは諦めました。

「ふーん、そうか。色々って何やろう。まあプライバシーの問題もあるし、ケース記録も見せへんって言ってたし。たかが実習生に、教えてもらえへんのは当然かな。」

少し不満を感じた㋑君でしたが、その不満はすぐに紛れた様子で、何よりその時その場にいる目の前の子どもの対応に手一杯で、とてもそんなことをゆっくりと考える余裕がないのが実状でした。

子ども達との日常の出来事に一喜一憂しているうちに終了した実習、といった感じでした。
「㋑君、実習はどうやった？」
「はい、大事なのは、全力でぶつかることなんやなあと思いました。社会福祉は信頼関係なんですね。社会福祉士は援助技術も大事かもしれへんけど、まずは人間性が大事。頭が良いだけやったら、社会福祉士にはなられへん！」

就労継続支援ｂ型事業所での相談援助実習

社会人経験のある㋒さんは、就労継続支援ｂ型の事業所での実習を希望しました。
「以前の職場で、下半身まひの同僚がいたんですよ。彼、障害があっても自立して生活していました。ええ子でね、一緒に仕事していて楽しかったんです。障害があっても一般企業で働いて、自立生活ができるんですね。私、これからの福祉には就労支援っていう考え方が、とっても大事やと思うんです。」と熱く語ります。では就労移行支援事業所で実習したほうが㋒さんの知りたいことに合致するのでは、と提案したのですが、
「就労移行って一般就労を目指せそうな人、就労継続って就労移行が難しい人が利用している事業なんでしょ？より自立が難しい人の所のほうがやりがいあります。そんな人たちが社会でどうやって生きていくのか、ということを考えたいんです！」
そこで当初の希望通り、就労継続支援ｂ型の事業所で実習することになりました。
実習前オリエンテーションでは、障害者自立支援法等の法制度を勉強し、実習先の利用者の障害特性について予習をしてくること、と指示されたそうです。また、「当事者やその家族の体験談を読んでくるといいよ」と、先方に教えていただいた本を、熱心に読んでいました。

実習が始まって数日後、㋒さんの実習指導に行きました。面接室に私と㋒さんの２人きりになったとたん、㋒さんはいきなり声を潜めて言いました。
「先生…がっかりです。」
「…ど、どうかされましたか。」
「年金もらって、色んな手当もらって、利用者さんら、世間のお荷物になっていても平気やないですか。中には『生活保護もらうために、ここに通ってるねん』って平気で言う人もいるし…。みんな、もっとちゃんと自立することを真剣に考えないと…。」
「ふぅん。そうか…。あのー…㋒さんは、この施設が何のためにあると思う？利用者さんは、何のためにここに来てはるんやろか？どう思いますか？」
「…自立のため、と思ってたんやけど…わからないです…何のためなんかなぁ…？」
この問いかけが、そのまま㋒さんの実習テーマになりました。
㋒さんは毎日、利用者の活動である内職作業のサポートに入っています。一言も喋らず、黙々と自分の作業をこなす人がいるかと思えば、しょっちゅう寝転がって休んでいる人もいる。感情のコントロールが難しく、トラブルを起こしてば

かりの人もいる。その中に、自らの生い立ちについて、沢山お話をする利用者がいたとのことです。
「ここに来て皆に会うのが楽しみやねん。今は身寄りもおらんし、家で一人でおったら気楽やけど寂しいわな。」
毎日実習時間後に、職員と議論します。
「せっかく稼いだお金を、アニメグッズなんかに使う利用者がいるらしいじゃないですか。なんで生活必需品とかを買わさへんのですか。」と憤慨した㋕さん。
それを聞いた職員が言いました。
「あなたにとって、そのアニメグッズはしょうもないものかもしれんけど、あの利用者さんにとってみれば、大事な生活必需品なんとちがうやろか。」
そのような日々を過ごす中で、一度だけ、専門職のあつまる事例検討会に同席する機会がありました。たった1人のケースに対して、10 人ほどの人が集まって話をしている。皆、現実を見据えながらも「その人やその家族はどうしたいのか」という利用者のニーズに、最も重きを置いている現状を、見せていただけたようでした。

実習の最終日、㋕さんに尋ねました。
「それで、答えは出ましたか？」
「はい。ここは、利用者にとって“居場所”なんですね。ここがなかったら、家に閉じこもっているだけの人もいると思う。まずはその人が人として生きていくための支援が大事なんですね。本人や家族が生活に満足してたら、周りがどういう社会状況やろうと、それでええもんなんやな。社会福祉士はとにかく、本人さんが満足できるように配慮する、満足してはるんやったら何も波風立たんように配慮する、っていう仕事なんやなぁ。」

地域包括支援センターでの相談援助実習

「いずれ僕の親も介護が必要になるでしょうし、今のうちにしっかり介護と家族のことを知っておきたい。」
㋓君は高齢者の地域生活支援に興味を持ち、地域包括支援センターの実習を希望しました。
そして実習前オリエンテーション。
「君は、自転車に乗れるかな。」職員がまず言った言葉がこれだったそうです。地域包括支援センターの活動は、フットワークが命。自転車に乗って地域を走り回るのです。
㋓君はオリエンテーションでの指示どおり、実習が始まる前に、介護保険や地域包括支援センターの役割、高齢者の心身の特徴などについて勉強しました。また、高齢者とその家族についての体験談の本をいくつも読みました。

実習中は様々な人のお宅に訪問し、また、地域の高齢者とその家族をささえる専門職連携の現場にも、日常的に参加させていただけた様子。連携先の特別養護老人ホームやデイサービスなどにもお邪魔させていただき、連携先の職場、仕事内容も把握することが出来たようでした。
実習後半には、一人の利用者について支援計画を立てるという課題が出されました。

「若い人の育成のために、協力してもらえませんか。」
と、職員がある利用者に声をかけると、その方は、
「ええよ。…わし、そういう協力するのもう３人目やで。職員さん、わしのことあてにしてるやろ！」
と笑って答えてくださったそうです。
㊐君は、まず情報収集から始めました。
「過去の病気の事とか、経済的な事なんか、聞きづらいなぁ…。」
ご本人とその家族に、どのように問いかけたらいいのか、悩んだと言っていました。
なんとか収集した情報を元に、支援計画を立てたのだそうです。㊐君は社会福祉小六法と援助技術の教科書を常に携行し、迷った時、解らない時にはそれらを開き、職員のアドバイスを受けながら、支援計画を練り上げ、実習先が設定して下さった支援計画発表会の場で、緊張しながらも自分の支援計画を発表したと、満足そうに教えてくれました。

実習最終日、㊐君は非常にさっぱりとした顔でした。
「㊐君、実習どうやった？」
「めっちゃ勉強になりましたよ。学校の援助技術の授業でやったこと全部やらせていただいて、ソーシャルワークの具体的なやり方がわかった感じ。社会福祉士は相談援助業務を計画的にきちんと実施する人ですね。」

実習後の振り返り授業にて

実習後の相談援助実習指導の授業では、自らの体験を消化するために、体験した実習内容を説明し、その体験を通じて得た思いを語り合ってもらいます。
他者の話を聞いた学生は「あれ？実習のやり方が全然違うやん！」と驚きます。
「うちはケース記録なんて見せてもらえなかったよ。」
「俺、地域での活動なんかほとんどしなかった。」
「私んとこは、ご家族さんと接触する機会なんかなかったもん。」
「僕、そんなに特定の利用者とべったり接することなんかなかったわ。」
そして、
「他の人たちが言うてること、頭ではわかるけど、自分の習ったこととちょっと違うかも。」という意見をもらすことがあります。
皆、社会福祉士になる為の実習、相談援助実習をやってきたはずなのですが、その内容も印象に残った事も、行く場所によってこんなにも違います。にもかかわらず、得られる単位は同じ『相談援助実習』です。
「色々あって面白いね。それぞれ、とても大事なことを得てきているよね。だけど少しずつ偏っているんだよね。皆で体験を共有して、考えを深めましょう。」
と、それぞれの体験の消化をグループの中で行い、その後の学習でフォローに努めます。
フォローしつつも、何かひっかかるものがあります。
これほど実習内容に違いがあるのに、同じように“相談援助実習をしてきた”と言ってよいのでしょうか。

国から求められている相談援助実習カリキュラム

2009 年、相談援助実習カリキュラムの明確な定義がなされました。これによると、実習中に含められる事項として、以下の８つが定められています。

①利用者やその関係者、施設・事業者・機関・団体等の職員、地域住民やボランティア等との基本的なコミュニケーションや人との付き合い方などの円滑な人間関係の形成

②利用者理解とその需要の把握及び支援計画の作成

③利用者やその関係者（家族・親族・友人等）との援助関係の形成

④利用者やその関係者（家族・親族・友人等）への権利擁護及び支援（エンパワメントを含む。）とその評価

⑤多職種連携をはじめとする支援におけるチームアプローチの実際

⑥社会福祉士としての職業倫理、施設・事業者・機関・団体等の職員の就業などに関する規定への理解と組織の一員としての役割と責任への理解

⑦施設・事業者・機関・団体等の経営やサービスの管理運営の実際

⑧当該実習先が地域社会の中の施設・事業者・機関・団体等であることへの理解と具体的な地域社会への働きかけとしてのアウトリーチ、ネットワークキング、社会資源の活用・調整・開発に関する理解

これらは実習先において実施されるべき事柄として、内容もかなり具体的に定められています。

それなのになぜ、実習先施設・機関の違いで、実習内容にばらつきが出るのでしょうか。

これには 2 つの理由が考えられると思います。

まず１つ目の理由として、施設・機関の役割の違いが考えられます。

相談援助実習先として認められている所は、高齢者分野、障害者分野、児童分野、地域分野、低所得分野、医療分野など、多岐に渡ります。分野が違えば、利用者のニーズや社会から求められる役割が変わります。また、同じ分野なら大体同じことをしているかといえば、それも違います。例えば児童分野なら利用者が生活している児童養護施設などの入所型の事業と、利用者が家から通って利用する児童デイサービスなどの通所型の事業、都道府県の機関である児童相談所では、日々の仕事内容は全く異なります。

また、どの実習先でも国が指定している実習カリキュラムに関する仕事を行ってはいるのですが、その事業が社会的役割として担っている仕事や、実際に職員が時間と労力を割く仕事についての実習がどうしても多くなり、そうではない仕事についてはなかなか学生に勉強させることが難しい様子です。結果的に、実習内容に偏りが生まれ、実習カリキュラムには課せられているのに、実際はほとんど学習できないものが発生することがあります。

もう１つの理由として、個人情報の取扱いの違いがあります。

相談援助実習では、ソーシャルワークの勉強をします。ソーシャルワークには「状況の中の人」という言葉があります。“その人”は“そういう人”なのではなく、生理的、心理的、社会状況的に“そのような状況になっている人”と考えるのです。よって、その人の人生の来し方行く末、その時の社会的な関係性について情報を集め、利用者本人とともに精査した上で、支援計画を立て、それに基づいて支援を展開します。

つまりソーシャルワークは、その人自身とその家族や社会関係について、様々な情報を把握しないと出来ないのです。

障害者分野や高齢者分野の施設では、学生にケース記録を読ませて下さる所が多いのですが、児童分野などではケース記録を読ませて下さる所はほとんどありません。個人情報保護の考え方が施設によってまちまちだからという理由だけでは、分野による傾向の違いは説明出来ません。

では何が違うのでしょうか。

これについては、実習先施設・機関の事業形態を見れば、わかるのではないかと考えます。

措置から契約へ、「契約と措置」

2000 年前後の社会福祉基礎構造改革により、“措置から契約へ”というスローガンのもと、多くの社会福祉事業の利用方法が措置制度から契約制度に移行しました。福祉が慈恵的な施しではなく、いわばサービス提供という契約上の取り引きとして扱われるようになりました。“福祉サービス”と言う言葉が法律上に登場したのは 1990 年ですが、2000 年以降、介護保険事業や障害者自立支援法に基づく事業が始まったことにより、本格的に契約上のサービスとして福祉の事業が取扱われてきました。

ところが、一部の社会福祉事業には、措置制度がそのまま残りました。これらの事業が、実習時ケース記録を読ませていただけない事業とほぼ合致します。

“契約”とは「私法上、相対する二人以上の合意によって成立する法律行為」と辞書（大辞林　三省堂）にはあります。つまり契約の支援においては、サービス提供者は利用者の合意がなければ支援を開始できません。利用者もサービス提供側が合意しなければ支援を受けられません。双方同等の意志決定権を持ちます。

介護保険上の福祉サービスを、契約に基づいて提供している高齢者施設等では、利用者本人やその家族に「実習生にあなたの個人情報のこれを教えていいですか、書類を見せてもいいですか」と合意をとった上で、その方の個人情報を学生に見せてくださるところが多いです。

ある特別養護老人ホームでは、利用者が入居する際、「施設内で後進育成として行われる実習や研修のために、自分の個人情報を活用することに同意する」という契約書の提出をお願いしているそうです。この契約書は提出しなければ入居できないのではなく、提出した人については協力をお願いしてもよいという判断材料として活用されています。つま

り、福祉サービスの利用手続きが、施設と利用者が直接契約を交わす事によって行われているため、個人情報の取扱いについてもこれと同じく、本人や家族に判断を求める事になっています。

“措置”とは「社会福祉において、要援助者のために法上の施策を具体化する行政行為、およびその施策の総称」と辞書にはあります。さらに“行政行為”については「行政が国民に対して働きかける行為のうちでも、合意に基づくことなく一方的に、具体的な場合において国民の権利義務に直接的・観念的影響を与える行為」となっています。つまり法的位置づけとしては、本人の意志は関係なく、行政の一方的な指示に従うこと、となっているのです。ただし実務上、措置される側の人達の意志が全く無視されるということはありませんが、制度の構造上、支援の一連の流れは行政行為として行われます。

措置による福祉サービス利用、例えば児童自立支援施設に入所している子ども等は、都道府県が施設に措置を委託し、入所して来ています。つまり、本人やその家族と施設との契約ではなく、行政庁から施設への措置委託になっているのです。措置対象となっている人は、法的には自ら望んでその事業を利用しているわけではありませんので、個人情報の取扱いについては本人達の不利益にならないよう、慎重にならざるを得ません。利用者が実習中の学生に生育歴などを自らの意志で話すことについては問題ないでしょう、が、ケース記録という公文書を施設側が開示するということは法的な制限を受けます。

特に未成年は法的に契約能力がありませんので、公文書であるケース記録をどう扱うかについては法定代理人（この場合施設長）の同意が必要です。つまり、施設長の決定がなければ、ケース記録の開示などの扱いは決められません。しかし、施設長が措置の委託を受ける際に、実習生に対し情報管理をどうするかという規定もありません。また、規定がないから、誰がどの時点で判断を下すのかも不明瞭です。

ただ最近では、措置による事業での実習でも「ケースを知らないと、ソーシャルワークの勉強は出来ないんだから、見てもいいよ。ただし、守秘義務は絶対に守ること！」と実習生に伝え、もちろん守秘義務に関する誓約書を提出させた上で、措置解除後5年以上経過したケース記録を見せてくださることもあります。

これはケース記録の法定保存年限が5年となっている、つまり5年経ったものは破棄してもよいという決まりがありますので、それを援用させて考えたものだと思われます。

逆に「万が一情報が漏洩した時の事を考えると、実習生には決してケース記録を見せられない。よって新しいカリキュラムが求めているような実習の指導は出来ない。教育を保障できないのだから、無責任に実習生を受け入れられない。」と、実習生を一切受け入れないことを決めている施設・機関も、少しですが存在します。

見せてくださるのも、見せてくださらないのも、その施設・機関の実習担当職

員が「専門職としてどうあるべきか」を考えた結果です。[注1)]

実習内容のばらつきへの対応策

「施設・機関の役割の違い」と、「個人情報の取扱いの違い」という理由から、「契約と措置」を手がかりに、実習内容のばらつきへの現実的な対策を考えてみます。

相談援助実習で学ぶソーシャルワークには、“本人の自由意志による自己決定を尊重”するという原則があります。

契約による支援は本人や家族が「利用したい」という意志を持ったことから始まります。契約による支援の場合、極端に言えば公共の福祉に反しない限り、どのような支援も行えます。援助者としての倫理から軸足を移さなければ、あらゆる発想で“本人の自由意志による自己決定を尊重”した支援が出来るのです。

一方、措置による支援は行政が「そうしなさい」という意志を表明して始まります。措置という行政行為は、その対象者を守りもすれば、制限もします。措置の支援は、本人の自由意志に一定の制限を付与することになるのです。出来うる限りの“本人の自由意志による自己決定の尊重”をしつつも、措置状況に配慮し、時には本人の決定を矯める事も必要になります。

つまり相談援助技術について言えば、契約には制限が少なく、措置には、制限が厳格に存在し、これを守らなければならないのです。

現在、社会福祉の現場には、契約の事業と措置の事業の両方が存在しています。だとすれば、社会福祉士の現場での働き方を知るためには、少なくとも契約の支援方法と措置の支援方法の両方を学ぶ必要があると言えないでしょうか。

よって相談援助実習は、契約事業１ヶ所、措置事業１ヶ所の合計２ヶ所で、どちらか一方を 120 時間、もう一方を 60 時間で実施する。これにより国の示すカリキュラムをきちんと守りつつ、実習先施設・機関もあまり無理をせず実習生を受け入れることが出来るようになるのではないかと思うのです。

ただし、多くの学生が 180 時間分を１ヶ所で実習する現状から、全ての学生が 2 ヶ所で実習を行うようにするとなると、学生にも実習先にも、養成校にも負担が増えることが考えられますが、これについてはまた、別の機会に考えたいと思います。

よい相談援助実習とは

ある児童養護施設の職員は、

「相談援助実習に来た学生には、ソーシャルワークの勉強をさせないといけない、ソーシャルワークを理解出来ていないと実習できたと言えないということは、解っているんです。解っているんだけど、やはりどうしても実習生には生育歴を教えてあげられない。そうするとなんだかね…子どもとの接し方がよくて、礼儀正しくて、元気にコミュニケーションとれる実習生なら、児童養護施設としては、もう実習合格！と思っちゃうんですよね。それじゃまずい、こちらの指導

の怠慢だとはわかっているんだけどね…。」
とおっしゃっていました。

私が出会う措置事業の実習担当者の多くは、国から求められているカリキュラムと、現場の実情との間で、試行錯誤をなさっています。ソーシャルワークの勉強に来たのだから、利用者の背景についても勉強させるべき。でも、措置されてきた人々の情報を安易に開示するわけにはいかない。じゃあ、措置事業における相談援助実習って、何をどのように行うべきなのだろう…。

実習指導教員である私も、どのような実習プログラムがいいのか、実習先の担当者と共に考え、ディスカッションしているところです。実習先にも学生にも、できれば養成校にも大きな負担なく、また学生が最も勉強出来て、国の求める実習カリキュラムを満たすためにはどうすればよいか。「契約事業と措置事業を１ヶ所ずつ、計２ヶ所に実習に行く」というのは、その１つの答えになるではないかと考えています。

今後も現場の実習指導者とともに、学生にも現場にも有益な、よい相談援助実習の方法を考え、実践していきたいと考えています。

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

注１）たとえ普段ケース記録を学生に開示して下さる実習先でも、その学生があまりに準備不足で、実習先が「利用者の個人情報を開示すると漏洩してしまうんじゃないだろうか。」と不安を感じた時には、見せて下さらない時があります。逆に普段ケース記録を開示してくださらない実習先でも、見込みがあると判断した学生に対しては、ケース記録を開示していただける時もあります。今回は構造的なお話をしているので、この様な学生の実習態度のあり方についてのお話は割愛します。

※冒頭に挙げた４つの実習について、例えば社協であればどの社協でもＡ社協のような実習をするかといえばそうではありません。ここには学生が体験してきた各分野での実習のいくつかをアレンジし、一例を示しています。

福祉系
対人援助職養成の
現場から⑨

西川　友理

A君の実習先での迷い

　実習を終えたA君が、実習現場での経験を思い返して煩悶していました。
「職員さんは、“たかいたかい”をするのはあかんとも、ええとも、言わなかったんです。ただ苦笑いをして、じっとこちらを見て…なんか…俺、どうしたらよかったんでしょう…。」

　A君の実習先は、子どもを対象としたある施設でした。
　A君は、その施設の職員から常々「子どもに危険な事はさせないでね」と指導されていました。
　ある日、利用者のBちゃんが、A君を物陰に連れて行き、
「“たかいたかい”して。」と言ってきました。
　A君は“たかいたかい”が、職員の言っていた“危険な事”に当たるのかどうか、一瞬迷ったのだそうです。危険とも言い難いが、危険と言われれば危険な事だし…と、考えた結果、A君はBちゃんに
「誰にも内緒やで」
と言って、“たかいたかい”をしました。
　Bちゃんは大喜び。その日から毎日、

Ｂちゃんは A 君を物陰に連れて行っては、“たかいたかい”をせがみ、A 君はそれに応じていました。

そんな事が数日続いたある日、Ｂちゃんが何かの拍子に、職員に

「Ａさんに“たかいたかい”してもらった！」

と言ったのだそうです。言ってしまってから、Ｂちゃんは（しまった！）という顔をし、Ｂちゃんの話を聞いた職員は、苦笑いしつつ A 君を見た、との事でした。

「ふぅん…そんなことがあったの。」

「自分は間違ってなかったと思ってます。ていうか、その時は間違ってないと思ってやったんやし。今も自分は間違えてないと思ってますよ、Ｂちゃんは喜んでたし危険でもなかったし。でも…。」

「うん…。」

「『内緒やで』…ということは、ええと、そのぉ、たぶん…自分が…間違えてる、って思ってたってことか…ってこと、かなぁ？？」

「あのさ、思い返したら、なんで『内緒やで』って言うたんやと思う？」

「…迷ったのに職員さんに聞かずに、勝手に判断して行動したから。」

「うん。で、君は実習生として行ったんやよな。」

「危険かもしれへん、っていう迷いがあったのに、何かあった時に責任もとられへん実習生っていう立場やのに、勝手に動いた。」

「うん、そうやねぇ。」

「でも、同じ種類の別の施設では、子どもを“たかいたかい”している職員もいたんですよ！俺、ボランティアで行った時見たもの！」

「ふぅん…じゃあ、君、今回実習で行ってきた施設の職員さんになったら、その時は“たかいたかい”する？」

「…しますよ。いや…やっぱりせえへんかもなぁ…うーん…どっちやろ…」

施設の慣習・決め事

どの法制度にも「施設を利用している子どもに“たかいたかい”をしてはならない」などという一文はありません。この施設独自の、明文化されていない慣習のようなものでしょう。

多くの高齢者施設の職員は、個人の尊厳の保持を目的として、利用者に呼びかける際、田中さん、斉藤さん、というように、名字に“さん”をつけて呼びます。“おじいちゃん”“おばあちゃん”と呼びかける職員は、まずいません。これも高齢者施設の慣習のようなものになると思います。「社会福祉施設の職員は、高齢の利用者に対して“おじいちゃん”“おばあちゃん”などと呼びかけてはならない」という法制度はもちろんどこにもありません。

ある入所型の施設に実習に行った学生は、

「朝、利用者が、複数名で散歩するコースが施設によって厳格に決められていた。」と話し、

「決められたコースを利用者が数歩でも外れた時には、職員がすかさず『〇〇さん、戻ってきて！勝手に行っちゃ駄目じゃないの！』と注意していました。」と少し不満そうに教えてくれました。散

歩中に事故が起こった時、スムーズに対応出来るようそのように決めているのだそうです。散歩コースを明確に規定するということも、当然ですが法制度には書かれていません。

ＴＶや雑誌などでも時々紹介される、有名なデイサービス「夢のみずうみ村」[注1)]では、独自のプログラムとして施設内通貨を使った“おいちょかぶ”や“ルーレット”等の賭け事があったり、施設内にわざと段差や階段を設けて、利用者が体を動かすようにしていたりと、リハビリに関する様々な取り組みを行っています。

このデイサービスを利用している方の介護度の維持・改善効果は非常に高いとのことで、授業で「夢のみずうみ村」の紹介をすると、

「…すごい…なんか、楽しそう！」

「でも、賭け事とかやっていいの？」

「ていうか、よくまぁこんなこと、やろうと思ったなぁ！」

学生達は皆一瞬あっけにとられます。

施設独自の慣習・決め事は、学生から見れば

「いいじゃん、これくらい。何で駄目なの？」

「こんなこと規制して、意味あるの？」

と、言いたくなるようなモノがあります。

逆に、

「ええっ、そんなことまでしていいの？」

と言いたくなるようなモノもあります。

学生からは不思議ととれる慣習・決め事も、その施設において、様々な経験を踏まえ、考えられた結果、創り出されたモノなのです。

学生は、施設職員にそれらの意味を質問し、説明をしていただいたことで、納得できる時もあれば、「それってちょっと変じゃない？」という釈然としない思いを持ってしまう時もあります。

学生の学習内容＝法制度

社会福祉分野を学ぶ学生は、授業で法制度体系を学習し、実習の前には実習先に関する細かな制度を学び、実習施設そのものについて調べた後、実習に向かいます。

実習先である社会福祉施設は、学生が学んで来る現在の法制度に沿って運営されています。

だからこそ学生達は実習先において、それまで教科書で読んだことしかなく、抽象的にしか理解出来なかった法制度を、実体を持ったものとして体験し、理解出来るのです。

しかし、その一方で、先に挙げた事例のように、学生達が迷ってしまうような慣習・決め事があります。その大元となる根拠が同じ法制度なのに、なぜ学生達が戸惑うような事が起こるのでしょうか。

施設の慣習・決め事≒法制度

当然ながら社会福祉施設は、運営根拠となる法制度―社会福祉法やその他諸々の福祉に関する制度、民法、労働基準法、建築基準法など―の枠組みからはみ出すこと、つまり法令に違反すること

を、絶対に避けなければなりません。危険を回避するために、自主的に、法制度の枠組みよりも少し厳しく規制を設け、その規制の中で日々の支援をしている施設が多いように見受けられます。

冒頭の事例に挙げた「子どもに危険な事はさせないでね」というのも、その表れの一つでしょう。

また、法制度では自由度が高く設定されている事項についても、

「こんなに職員数が少ない状況で、出来ることなんて限られてるわよ。」

「自立を目指した支援？日々の衣食住の支援だけで手一杯だもんなぁ。」と、自ら作った規制に縛られて、日々の仕事を、ただ、ばたばたとこなしていくしかない、という考えの施設もあります。

一方で、様々な方法で福祉サービスのあり方を模索し、独自の展開をみせている施設もあります。

法制度の枠組みの中で、利用者のニーズをより満たす支援をすることを考えている施設です。

「これは法令違反かな？ここを工夫すれば、法令違反にはならないよな？」と、

様々な方法を考え、行政機関と話し合い、利用者とも契約書などを介して同意を得た上で、そのサービスを提供しています。

また、法制度の枠組みからはみ出しているおそれのある支援を行っている施設もあります。現在の法制度が不十分であるため、法制度の枠組みから外れた支援になるかもしれないと認識しつつも、「利用者によりよい支援を提供するために“こうする”」という考えで支援を行っているところもあります。

いずれにせよ、施設職員が日々、当然と思って行っている支援の中でも、法制度と照らし合わせたり、第三者から見た時に『ちょっとおかしいんじゃないの』と評される事は度々あります。

福祉施設が作り上げる自主規制

社会福祉法第３条には、福祉サービスの基本理念として、このように書かれています。

『福祉サービスは、個人の尊厳の保持を旨とし、その内容は、福祉サービスの利用者が心身ともに健やかに育成され、又はその有する能力に応じ自立した日常生活を営むことができるように支援するものとして、良質かつ適切なものでなければならない。』

さて、子どもに“たかいたかい”をしない事は、その子どもの心身の健やかな育成に繋がるでしょうか？

利用者の散歩ルートを厳密に定めることで、その利用者は能力に応じ自立した日常生活を営むことになるでしょうか？

各々の施設が現在行っている福祉サービスは、良質かつ適切でしょうか？

どのような支援でも、ある面から見れば正解、ある面から見れば不正解。どちらとも言えます。

法制度にはシステムの大枠が書かれているだけで、現場で支援をする際、それをどのように解釈し実行するのかは、各々の社会福祉施設が考える事なので

す。各施設は、法制度に準じた形で、法制度をどのように解釈し、何について責任を持つのか、経験則から自主的な規制を作り上げています。それは施設の責任範囲を明確にし、自らのあり方を規定する事につながります。その結果、社会福祉施設は、厳密に言うと、法制度の枠組みに則って過不足なく運営されている所はない、とも言えます。

ちなみに、現場経験のある教員の場合、自らが経験した施設の自主的な規制について学生に語ることがあります。それは学生にとって勉強にもなります。しかし、その話は、一人の教員のある施設においての経験、という偏った知識です。よって、やはり養成校の教育で最も尊重されるべきものは、各々の施設の共通基盤である法制度という事になります。むしろ教員は、自らが経験した施設内の自主的な規制が最も正しいように教えてしまわないように配慮し、まずは法制度をきちんと教えなければならないのです。

よって、法制度の枠組みを学び、それを正しいものと受け入れている学生にとっては、法制度と、現場の支援のあり方とのズレを感じて混乱することになるのです。

あるべき枠組みと、実際に求められる姿

法制度と現場の支援でのあり方のズレに似たような事は、世の中ではよくあることでしょう。

ある集団が社会と折り合いをつけるために、何かしら本来の規定とは少し違ったかたちで調整をとる事が必要な時などです。

私の父母の 10 回目の結婚記念日のこと。

照れ屋の父が、花束を買ってきてほしいと、お金を渡しました。

「ただし、お母さんに見つからんようにな。」と送り出してくれました。

父が母に花を贈るなんて初めてじゃないかな？と、わくわくしながら花屋に出かけ、母の好きな花を中心に花束を作ってもらい、こっそり持ち帰り、父に渡しておきました。

夕食の時に父が母にその花束を渡したところ、母は大喜び。

「わーっ、嬉しい、ありがとう！」

「うん。どういたしまして。」と父。

「私の好きなお花、覚えてくれてたんやぁ！」

「う、うん。まぁな。」

「お父さん照れ屋やのに、お花を持って帰るの、恥ずかしかったでしょ？」

「え？あ、う、うん、ちょっとな。」

（あのー、その花は私が買いに言って、私が選んだんやけれど…。）

後からこっそり、父だけに話をしました。

「お父さんの嘘つき！お母さん、お父さんが買ってきたって誤解してるまんまやよ。」

「うーん、だってお母さん、あんなに喜んでたやん。…あのね、嘘やなくて、内緒ってこと。内緒と嘘は違うの。えっと、とにかく、うーん、まぁ今回は内緒ということで…。」

普段は見ない、しどろもどろの父…。うーん、まぁ、いいか。

私が学生の頃、アルバイトをしていたハンバーガーショップ。

今でこそハンバーガーショップでは作り置きをしないようですが、当時はいくつか作り置いておくのが常識で、作ってから２０分経ったものは、マニュアル上、廃棄しなければなりませんでした。

ある時、一人の女性が店内に飛び込んできて、

「すぐ作れるハンバーガー、何でもいいから、持ち帰りで１つ！」と慌てて注文してきました。

その時、作り置きのハンバーガーは１つしかありませんでした。

しかしそれは、今まさに破棄しようとしていた、作ってから 20 分を経過しようとするハンバーガー。

一瞬迷いましたが、女性の様子を見て、咄嗟にそのハンバーガーを袋に入れ、

「これでよろしければ、すぐご提供できます！」と差し出しました。

その女性は、その袋を引っ掴むとお金を放るように払い、

「ありがとう！」と笑顔で店を飛び出していきました。

ある集団において、時に「こうあるべき」と信じられている方法とは、少し違う方法を求められる状況で、

「これでいい…かな？」

「この場合は、こうしたほうがいい…かな？」

と、悩みながら、自分の役割と、その場の状況を踏まえて、最良と思われる対応をとります。

あるべき枠組みと実際に求められる姿のズレに出会うことは、私同様、学生達もそれまでの人生の様々な場面で体験してきているでしょう。特に目新しいことではないのです。

法制度と自主規制のズレを実習で体験する意義

それでもあえて、実習という場でこのズレを体験する事は、社会福祉の専門職を目指す学生にとって、様々な意味があると私は思います。

法制度は“詳細な取扱いマニュアル”ではないと再認識することにより、法制度の解釈によって、様々な支援が出来る、つまり「法制度があるからこそ、その中で自由に支援ができる」という事を認識することが出来ます。

また、利用者と自分との間に、所属する施設の自主的な規制があることで、自分がしたい支援を闇雲に行うことも、利用者のニーズを全面的に適えることも出来ないということを知ります。そして、所属する施設の役割や責任を自覚した上で、どのような支援をすればいいか考えなければならないという認識が生まれます。

自分が施設職員になった時に、どんな自主的な規制を生み出すのか、責任の範囲を自覚するといったことを考える種にもなるでしょう。

法制度と施設の自主的な規制のズレに出会い、悩むことは、自分の認識とは違う、新しい価値観に出会った時に、頭から否定するのではなく、また考え無しに丸呑みにして全て受け入れてしまう

のでもなく、“疑問を持った上で、責任を自覚した専門職として、対応していく力”の萌芽にやがて繋がるのではないか、と思うのです。その芽は、よりよい専門職になるために必要な芽だと思います。

さて、ではどんな自主規制を作ろうか。

冒頭に挙げたＡ君は、無事卒業を迎え、将来的には「保育所をつくりたいから」と、働きながら保育、経営、法律の勉強をしています。様々な法制度を知り、現状の施設を知り、自分のやりたい保育を考え、どんな保育所をつくるのでしょうか。

その保育所で“たかいたかい”はするのでしょうか。

果たしてＡ君がどう判断するのか、やがて果たされる夢の実現を、楽しみにしています。

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

注１）

「夢のみずうみ村　デイサービスセンター」

http://www.yumenomizuumi.com/index.html

山口市、防府市、千葉県浦安市にあるとのことです。

福祉系
対人援助職養成の
現場から⑩

西川　友理

　彼女は授業中、常に机にうつ伏して寝ていた学生でした。成績も良くありませんでした。
「福祉って、なんかアホみたい。色々やっても、しんどい人が沢山おるのが現実やん。」
「教科書も、なんかきれい事ばっかりでうっとおしい。」
「この学校なんか、親が行けって言うたから、入学しただけやもん。」
と文句ばかり言っていました。
「特に何をしたいとかってないねん。一生、フリーターでええわ。」
と言って、学校をやめていった学生でした。
　数年後のある日、突然、電話がかかってきました。
「お久しぶり！今どうしてるの？」
「お久しぶりです。今、ヘルパー資格を取得して、高齢者施設で職員しています。」
「ええっ、高齢者施設？！ていうかあなたが敬語？！」
「あはは、さすがに敬語は使いますよ！」
「そ、そうだね、ごめんごめん。」
「この前、在学中の教科書を引っ張り出して読んだら、面白いなーって思って…」
「き、教科書とか読むようになったんだ！」
「やっぱりちゃんと勉強して、資格をとって仕事したい、と思って。」
「そ、そうかそうか。いや、あの、ちょ

っと待って、なんか意外な情報が多すぎて処理できない…」
「あははは、そうでしょうねー、当時の私から考えたらね、こうなるなんて思ってなかったです！」
彼女は、あの授業ではこう言っていた、この先生はこうだった、こういうビデオを見たけど、今思ったらあれにはこう思う…と在学中にあったことを色々思い出し話してくれました。
私は彼女が机にうつ伏していたシーンしか覚えていませんでしたが、授業の内容は彼女に届いていたのです。
「今この仕事についたのも、あの授業であんなことを聞いたり、あんなビデオを見たからやと思うんですよね。」

Ｈｅａｄ‐Ｈａｎｄ（ｓ）‐Ｈｅａｒｔ

「３つのＨ」という言葉があります。Ｈｅａｄ、Ｈａｎｄ（ｓ）、Ｈｅａｒｔの頭文字で、「３つのＨ」。これは福祉、看護、芸術や教育等、様々な場面でその道の専門職に欠かせない要素として挙げられます。Ｈｅａｌｔｈを足して４つのＨとする人、さらにいくつか足して６つのＨとか、７つのＨとする人もいますが、Ｈｅａｄ、Ｈａｎｄ（ｓ）、Ｈｅａｒｔは欠かさず挙げられます。元が英単語ですから、分野によって、また使用する時と場合によって、微妙に訳し方、解釈の仕方には違いがあります。
社会福祉の場では、Ｈｅａｄ＝頭を“知識”、Ｈａｎｄ（ｓ）＝手を“技術”、そしてＨｅａｒｔは“心”として解釈していることが多いと思います。
社会福祉の“知識”は、養成校の教員が教えるべきことの１つです。厚生労働省から、これを教えなさいと明確に規定されています。極端に言えば、小六法や参考書を開けば調べることが出来るものです。
社会福祉の“技術”も、授業で教えることとして規定されています。福祉系対人援助職の通信課程で、わざわざスクーリングを実施するのは、面接技術などの技術指導を実際に演習形式で行うためです。
しかし社会福祉の“心”、これを教えるのはとても難しいと感じます。
社会福祉士や介護福祉士、保育士等には、規範として「倫理綱領」が明文化されており、一定の判断基準になっています。しかし、価値観や倫理観は、その土地の文化や社会情勢の移り変わりによって、変化するものです。事実、社会福祉士の倫理綱領も過去に改訂されています。このように、「倫理綱領」は客観的な基準であり、個人が主観的に感じて受け止め、言動で表現する部分とは、若干異なるものです。何よりも、「倫理綱領」という文章の存在を教え、これは大切ですよと伝えるだけならば、それは“知識”の伝達にすぎません。
以上を踏まえると社会福祉分野の「３つのＨ」で言う“心”とは、心の働き方、具体的には感受性や感性を示すのではないかと考えられます。
感受性と感性は同義語としている辞書も多いのですが、ここでは、感受性を“外界にあるものを感じ取り、解釈する時の性質”、感性を“頭や心、内面にあるものを他者から認識出来る形に表現

する時の性質”とします。

例えば社会福祉士の相談援助実習では、学生は実習が始まる前に、実習先施設・機関がある土地の地域情報を収集します。行政のホームページやパンフレットなどを参考に、人口構造や文化性、産業の発展の歴史などを知ることで、そこに生きる人々の生活や歴史に思いを馳せ、こういう土地ではないかと想像力を働かせる。また、実際にその土地に行き、町並みの様子やそこで生きる人々の服装や話し方を知る。買い物をしたり、人々と言葉を交わしてその土地らしさを感得する。すると、データや書類だけでは出来なかった深い理解につながります。しかし、それを感じとれるか、またどのように感じとるのかということは、その学生の感受性にかかっています。

実習に入ると、実習前に用意した情報や、手元にある資料、目の前の状況を踏まえ、相手にどう働きかけるか、支援のための暫定的目標をどうするか、グレーゾーンのケースに対して「これは出来る、これは出来ない」の見切りをどのようにつけるかと考え、行動します。その言動のありかたには感性が現れます。

感受性は、物事を見る時の癖のようなもの、感性は言動に表われる癖のようなものだと思います。それらの癖が社会福祉的に習慣付けられているかどうかがポイントになります。

「３つのH」はどれも大切ですが、特にＨｅａｒｔ、社会福祉的な感受性や感性がないと、専門職としてまず情報を取り入れることが出来ませんし、知識や技術を吟味して組み合わせたりすることも、それを相手に伝わるような形で表現することも出来ません。

Ｈｅａｒｔは援助の要素であると同時に、援助全体に関わってくる大切なものと言えます。

福祉的な感受性や感性が鋭い学生、鈍い学生

感受性や感性というものは、それぞれの学生が体験してきたあらゆる事象や社会的な関係性により、培われてきた人間性であろうと思います。養成教育を受けることで、それらの癖を社会福祉的に習慣付けることが必要です。しかし、それまでの人生を経て培われてきたモノの見方の癖、表現の仕方の癖は、やはりどうしても大きいと感じます。

ある福祉施設で実習している学生のもとに、実習指導に行った際のことです。実習前から私は、その学生に対し、社会福祉的な感受性が鋭いなぁと感じていました。

「僕の、ヒトへの視点って、これでいいんでしょうか。」

「え？どういうこと？」

「なんか、もっと、専門職っぽい見方とか、視点とか、考え方とか、そういうのがあるんとちゃうかなって思うんです」

「自分では、今の自分のものの見方は、専門職とはちょっと違う、と思うんですか？」

「いえ、そうじゃなくて…今の、僕の、ヒトの見方って、普段僕が普通にヒトを見る時の見方なんですよね…なんとい

うか、あまりにも普通にやっている見方に近すぎて、特別なことをしている気になれないっていうか…勉強しているように思わないっていうか…問題なさ過ぎて不安って言ったらヘンなんですけど、そんな感じで…。」
と、なんだかとても不安そうでした。真面目な学生でした。

逆にこのような学生もいます。
真面目に実習をこなし、ちゃんと勉強したいと思っており、職員に指示されたことにもきちんと従う。ただ、日々の記録である実習日誌が書けない。
実習日誌は原則的に、その日あった出来事を全て書くのではなく、印象に残ったシーンを２つ３つピックアップして詳細に記録し、これについて自分なりの考察や意見、質問を含めた文章を書くように指導しています。
ところがこの学生は、どのシーンをピックアップすれば良いか解らない。とにかくその日にあった事実を延々と書き連ねるだけで、考察が浅い、自分なりの意見も表れていない記録しか書けませんでした。
「何を、どこを、どんなふうに見たらいいのか、解らないんです。」
そこで、実習時間中どこを見たらいいか、どんな風に考えたらいいか、話し合ってみたのですが、
「先生や友達に“ここやで”といわれたら、なるほどとは思うんですが、自分でそれに気付けないというか…。」
この学生もとても真面目でした。必死にもがいていました。

このように、社会福祉的な感受性や感性を、これまでの生育環境によって持ち合わせている学生と、そうではない学生がいます。どうやら社会福祉的な感受性や感性は、勉強すれば簡単に手に入る、というものではないようです。なおかつそれらは、一定の基準や数値ではかれるものでもない。おまけにこれで良いとか、悪いといったことも明確に言い切れない。しかし、社会福祉的な感受性や感性の鋭い学生と、鈍い学生の違いは、明らかにあるのです。
社会福祉的な感受性や感性の鈍い学生に対しては、なんとかしたい、どうにかして教えたいと思ってしまいます。

養成校教員の役割

…と、このようなことを考えていると、ある施設の職員に話した際、
「そうですねー…うーん…」と苦笑され、
「教育でなんとかするっていうのは難しいんじゃないでしょうかね。学校は、知識や技術の基本となるところをしっかり教えるところじゃないんですか。…多分、おっしゃっているようなものは、学校内だけではなく、様々な場面で磨かれると思うんですよね。教職員の先生方は、様々なことを感じられるようになるための、基礎的な知識や技術を教えて下さい。」
と、おっしゃいました。

…そうだった、私（教員）の役割というのがあるんだった、と思い出しました。
対人援助職養成校の役割は、学生が、

専門職としての第一歩を踏み出せるように、教えること。

つまり、対人援助職の基礎となる法制度の知識や援助の技術を教える。

これに加え、社会福祉の価値観や倫理観という知識を教える。

そうすることによって学生は、自身の人間性や価値観が今の社会福祉のパラダイムと比較してどうか、目の前のケースに対してどう考えるのか、このようなことを自ら考え、判断するための材料が持てる。

そして、知識や技術といった材料を持つ学生に、何らかのきっかけで「あ、これはこうなるんだ」「こういうことじゃないのかな」という気付きが生まれると、単なる知識や技術が、その学生自身の心に内面化される。

「あれっ」「へえっ」という気付きが生まれ、ほんの少しでも興味が湧けば、もしかするとそれが、社会福祉的な感受性や感性が豊かになっていくきっかけになるのではないかと思うのです。興味が湧けば、それについて知りたいという思いが生まれ、目や耳をそちらに向けて、心の感度を高めようとするでしょうから。

教えるというより、気付きを待つ。

そう考えると、そもそも私が“社会福祉の感受性や感性”として学生に伝えたいと思っているものは、本当に“正解”なのだろうか、と疑問が生まれます。“社会福祉の感受性や感性”には正解も不正解もなく、本人が気付き、習慣付けていくものなのでしょう。教員という職業がら、育てたい、教えたいという気持ちがどうしても出てきてしまう、という傾向も把握しつつ、押し付けないように気をつけるべきだと思います。

かといって、何もしないのではありません。学生に対して「何が最も正しいかはわからないし、明確な答えはないけれど、今の私からはこのように見える。だからこのようにしている。」という自分なりのあり方を提示する。このような見方、考え方、援助の視点、知識と技術の組み合わせ方を、出来るだけ多種多様に学生に提示し、「沢山の見方を紹介する」ようにすることが、いちばん良いのではないかと考えられます。学生にとって、何らかの気付きにつながるかもしれないきっかけの“種”を沢山蒔き続ける、ということです。

たとえその気付きが在学中になくても、いつかどこかで何かの際に思い出して、何らかのきっかけになってくれるかもしれません。少なくとも冒頭に挙げた学生の実例があるのです。蒔いた種がいつどこでどんな風に芽吹き、成長していくかという事は、誰にもわからない。沢山の可能性を秘めていると思うのです。

社会福祉研究家の一人、バワーズによる言葉で「ソーシャルワークはアートである」という有名なものがあります。ソーシャルワークは“私”というキャラクターの感受性や感性を生かした、創造的な仕事です。社会福祉の援助は、法令の枠組みや一定のパラダイムはあるとしても、表現としては、ひとりひとり違うものになるのです。

福祉系対人援助職養成の現場から⑪

西川 友理

2012年11月初頭、時の文部科学大臣、田中真紀子氏が、3つの大学の設置を認可しないとか、するとかといった、すったもんだがありました。

この一連の出来事について、テレビや新聞では、様々な文化人や識者が「つまり文科相はこういう事を問題にしているんですよ」と、語っています。しかし、人によってその解釈が少しずつ違っています。大学には問題がある、と、共通しておっしゃいますが、どれを問題としているのかという話になると、「これが問題」「あれが問題」「それが問題」と、微妙に違う意見が出てくるのです。それだけ多く、問題と認識出来る事柄が存在する、ということかなと思います。

こんな時期に言うか、とか、もうちょっと関係する人達の事を考えてよ、などといった手続き的に問題と思われる行動はありましたが、文科相の発言とそれに伴う文化人や識者の様々なコメントは、少なくとも「大学とは何か?」という疑問を、世間に知らしめるきっかけになったと思います。

私も大学で、社会福祉士の養成に関わる授業を担当させていただいていますが、様々な文化人や識者の方々と同じく、問題と思う事柄にぶつかる事があります。

社会福祉士養成をする時に

例えば、授業内容について。

社会福祉士の養成カリキュラムには、「相談援助実習指導」という授業があります。この授業では、実習前教育として、法律、制度、援助

技術などの復習とともに、挨拶、電話のかけ方、訪問する際の礼儀といった社会的常識やマナーについて指導することがあります。具体的にこのような内容の指導をしろという規定がどこかにあるわけではありません。この授業に含まれるべき内容として、厚生労働省が提示しているものの中には、「社会福祉士として求められる資質、技能、倫理、自己に求められる課題把握等、総合的に対応できる能力を習得する」という記述があり、“資質、倫理、自己に求められる課題把握等”を指導する手段として、私はマナー教育などを利用しています。

けれど、ある先生がぼやきます。

「…でも、こういう指導って，大学がやることやないよなぁ…。だって、大学って高等教育機関やよ。挨拶やマナーなんて、家の躾でやることやんか…。」

さらには、学生指導において。

ペーパーテストは高得点。出された宿題は完璧に提出。無遅刻無欠席。…といった、成績評価上はほとんど問題がないにもかかわらず、コミュニケーションの方法が偏っていて、いわゆる空気を読めない、人の顔を見て話をすることができないなど、社会性に不安定さがある学生もいます。

ある福祉系大学のA先生が、1人の学生に、言いました。

「演習授業での様子などを見ていると、あなたの感情コントロールや、コミュニケーションの方法はずいぶん独特で、社会福祉の現場で働くには、いろいろと工夫がいると思うんだ。正直、今のままではあなたが希望している施設での実習には行かせられない。どうかな。一度、専門の心理判定を受けてみたら？」

翌日その学生の親御さんが大学に来ました。

「Aってのはどいつだ！子どもから聞いたぞ！」

「うちの子が障害者だと言うのか！医者でもないくせに！名誉毀損だ！」

「授業料もちゃんと払っているのに、実習に行かせられないとはどういうことだ！」

と、ものすごい剣幕です。

ベテランの大学事務職員がなんとかその場をとりなして、親御さんには不承不承お帰りいただきました。

事務職員はカンカンです。

「A先生、訴訟問題になったらどうするんですかっ！」

「そう言われても…誰も言わないなら、私が言わないわけにはいかないと思って…」

「とにかく！もうちょっとうまくやってください！」

…A先生の同僚の先生が、言いました。

「基本的に大学は、勉強したいと言って、入試に合格して、授業料払って来ている人には勉強させなあかんところやからねぇ。実習に行きたい、といって来る学生には、出来るだけ実習させてあげたいよねぇ…。でも、社会福祉士として資質に欠けている学生を世に出して、世間の利用者さんに迷惑をかけちゃいけない。難しいところだよねぇ…。」

「だからって、アスペルガー症候群や発達障害じゃないかと疑って、専門家の判定を受けてみれば、なんて、大学の教員が言っていいもんなのかねぇ、どうかねぇ…。」

社会福祉士の相談援助実習は、養成校、学生（実習生）、施設・機関、実習先利用者、という、四者により成り立っているものです。現場と養成校が協力し、これに学生が実習生として関係する。社会福祉士の実習において、これらは実習四者関係という倫理的な共同体として認

識されています。常に実習四者の関係に配慮することで、養成効果が高くなり、また安全性の確保された実習となります。

養成校は、実習先施設・機関に対して、実習が出来るだけの知識と社会性を持った学生を実習生として送り出すという責任があります。だからこそ、実習に行く学生に対しては、実習前後の指導も含め、知識、技術の教授と共に、社会的常識やマナーの指導、社会性に不安定さがある学生への指導などを行う必要があるのです。

時には、アスペルガー症候群や発達障害が疑われる学生もいます。軽度の知的障害と思われる学生もいます。そんな学生にとって、医学的・心理学的判定を受け、その結果を自己認識することは、実習の在り方を考える上でも、将来の進路を考える上でも、大きな手がかりになります。

一定の障害があるという判定が出たとしても、社会福祉士の欠格事項にはまずあてはまらないため[注1)]、そのまま養成カリキュラムを受けて国家試験を受験する事に、制度上何の問題もありません。ただし、社会福祉士には、相手の心身や生活の状況をおもんぱかる事が不可欠です。これが難しい学生にはその学生に見合った教育方法を考える必要があります。専門的な判定は、教育方法や周囲のサポート、学習環境の調整を考える上で非常に有益なのです。

しかし、どのタイミングで、どんな場面で、誰が、「判定を受けてみたらいいのではないか」ということを、どういう根拠で、どんな風に伝えるのか。それを考えると、とたんに難しくなります。多くの場合、医学的・心理学的な判定の結果は、実習だけに関わるものではなく、その学生の人生全体に関わるものであるからです。

ソーシャルワーカーを設置している大学なら、こういった声掛けはその方の仕事になると思うのですが、設置している大学はあまり多くありません。[注2)]

判定を受けているか否かに関わらず、社会性に不安定さがある等、特別な配慮が必要な学生の場合、実習先の選定も難しくなります。

「そういう学生さんが社会福祉士資格を取得出来たら、すごいやないですか！ぜひうちの施設で、実習して下さい！」

と、大歓迎で受け入れてくださる施設は少数派で、多くの施設は

「普通に実習生を受け入れるだけでも厳しいのに、特別な配慮が必要な学生さんとなると、対応しきれません…。」

と、断られます。

「ここで断ったら福祉施設としての名がすたる！」

と、頑張って実習指導をしてくださるも、期間半ばで、

「すみません、やっぱり利用者さんへの影響がひどくて…実習中止にさせてください。」

となる場合もあります。

利用者への悪影響があり、実習四者関係が崩れてしまった状態で、実習を続けるわけには行きません。こういった場合の実習中止と言う判断は、当然です。

私が携わっている専門学校では、社会福祉士になるために、マナーや社会常識の知識・技術を教えるのは当然と考え、それ専門の授業を必修科目として設定しています。

専門的な判定が必要な学生だと考えた時には、「社会福祉士にはこういった資質や、こんな社会性が求められる。でも今、私たち教員からは、それがあなたに欠けているように見える。きちんと判定を受けて、今後の事を考える必要があると思う。あなたはどう思う？」

と、教員がこちらの考えを伝え、学生本人に、自分自身と向き合わせます。時には、学生の家族と、学生の特性や将来について話をすることもあります。

しかし、特別な配慮が必要な学生に対し、実習先を選定する時の難しさは、大学とそうは変わらないと思います。

以上のような状況を踏まえると、現在、社会福祉士養成校が抱えている困難の背景には、２つの問題点があると思います。

文科省と厚労省

１つは制度上の問題です。

社会福祉士の受験資格を得られる学校を養成校といい、“養成施設”と、“福祉系大学等”の２つに大別されています。

養成施設は、厚生労働省に申請をして、審査を受け、養成校として認可されます。

福祉系大学等にあたる大学や専門学校は、学校を設立する際に文部科学省の認可を受け、養成校の認可を受ける際に、文部科学省と厚生労働省に科目認定の申請が必要です。いわば、福祉系大学等は文部科学省と厚生労働省の汽水域に存在していると言えます。

学校教育法には、大学は「学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させること」を、専門学校は、「職業若しくは実際生活に必要な能力を育成し、又は教養の向上を図ること」を目的として設置される、とあります。

文部科学省が管轄する範囲、つまり教育機関としての主たる目的は、大学では学芸の教授研究であり、専門学校では職業や実際生活に必要な能力の育成ということになります。

養成校は、社会福祉士及び介護福祉士法にある「相談援助を業とする者」と定義されている社会福祉士という職業を養成する所です。

つまり、養成校の指定を受けている福祉系大学等は、大学なら教授研究と同時に専門職養成をしなければならず、専門学校は職業や実際生活に必要な能力の育成と同時に専門職養成をしなければならないということです。目的が違うものを同時に行わなければならないので、当然ズレが生じます。

特に大学は、本来の目的に職業能力育成に関する教育がないため、ズレが生じやすくなります。専門学校は本来の目的が、“職業能力の育成”であるため、教え導いて一定の技能を身につけさせる意味の“養成”とは、ズレが生じにくい。したがって、同じ養成校でも大学と比べて養成教育がなじみやすいということになります。

個性化（？）した学生の問題

もう1つは、学生それぞれが抱える問題です。

ゆとり教育等によって、学生の知識や考える力が低下した、ということは、もうあらゆるデータにより証明されています。私も時折、基本的な文法や助詞の使い方などの指導をすることもあります[注3)]。これに加えて、少子化の影響からか、一部の私立大学や専門学校等では定員割れが続き、経営のために、基礎学力の習熟度が低い学生でも入学を許可せざるをえないというようなことが起こっています。入試問題は極端に軟化し、ひどい時には「入試では、名前さえ書けば合格できる」という噂のある大学に、ま

さにそのレベルの学生が入学し“大学生”として生活していることもあります。

このように養成校には、基礎学力の習熟度が低い学生が、思いのほか多く在籍している、ということが問題として挙げられます。

また、地域との人間関係の希薄化により、世代などの立場が違う人達と話をする機会が日常生活に少なくなった事で、社会的な賢さ、強さ、柔軟さなどの、社会性が低い傾向が多くの学生にあります。今や多くの大学がこれに気付き、社会人基礎力の強化を図るプログラムを取り入れている状況です。

また、学力的にも社会性にも問題がないのに、様々な家庭内の事情から、勉強したいのにどうしても学校に行けない、または中途退学をせざるを得ないという学生も、近年増えてきました。

これらの問題のうち１つ、または複数が絡み合い、それが心身の不調となってあらわれる学生もいます。

だからと言って、全ての大学生の学力が低下し、社会性が低く、生活環境が整っておらず、不健康だというわけではありません。

非常に学力が高い学生、社会性がある学生、経済的にも精神的にも生活全体が安定している学生、イキイキと元気な学生もたくさんいます。

あらゆる点において、出来る学生、出来ない学生、満たされている学生、不足している学生、そのどれもが、極端な状況にある学生が多いように感じるのです。

その根底には、不況による経済格差、小中高校における教育格差、人生において多様な人と関われる関係性、遊び場や世代間交流があったか等の文化資本や人的資本などの格差、といったものがあると思います。

一時期、「個性を尊重した教育」「個性を生かした教育」という事が盛んに言われていました。私は、学生が“個性化した”というより、“多極化した”と感じます。学生一人ひとりが良くも悪くも強烈な状況下にあり、“平均的な学生”という言葉が成り立ち難い、という言い方も出来るでしょうか。

このような実情をふまえ、大学においても、画一的な指導や教育は馴染まなくなり、よりきめ細やかな、学生一人ひとりに見合った教育が必要とされていると思います。

養成校としての大学、専門学校

文部科学省が規定する教育機関としての在り方と、厚生労働省の規定する社会福祉士養成校としての在り方の狭間で、学力・社会性・生活背景、心身の状況等がそれぞれに極化した学生たちに対し、各学校はどのような教育を行えば良いのか。まさに冒頭の「大学とは何か？」、それぞれのスタンスが問われているのです。

私は、社会福祉士養成校の指定を受けている以上、社会福祉士という専門職を養成する義務と責任があると思います。そのカリキュラムを、各々の学校においてどのように消化し、具体的な授業内容、指導方法に落とし込んでいくのか、社会的にどのような役割を持ち、責任を果たすのかという事を内外に示し、義務と責任を果たしていくというスタンスを、明確にする事が必要なのだと思います。

実習四者関係においても、養成校は「うちの学校はこの方法で、こういったことを教育する」と決め、施設・機関に示した上で、実習に関する合意形成を図り、それから学生を実習教育に入らせる。このような事を意識的に行うことが必要なのだと思うのです。

ある大学では、本来の大学の在り方という「そ

もそも論」ではなく、「今の学生に対応した教育」を認識し、大切にしていこうというスタンスをとっています。この姿勢には、様々な意見があると思います。しかし少なくともこの大学には、どのような役割と責任を引き受けようとしているのか、その覚悟が見えます。

ある先生は、その大学に赴任する前、選考面接の際に、こう言われたとの事です。

「うちの大学では研究者でなく、教育者として働いてもらいます。それでもよければ、うちに来てください。」

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

注1）社会福祉士及び介護福祉士法第３条には、社会福祉士の欠格条項として“成年被後見人又は被保佐人”“一定程度の刑を処せられ、その執行を終わり、又は執行を受けることがなくなった日から二年を経過しない者”などとなっています。

注2）キャンパスソーシャルワーカーネットワークが実施した「大学ソーシャルワーカーの配置状況に関する全国調査」の結果報告書によると、2011年1月～2月の調査では、大学での学生支援におけるソーシャルワーカーの配置状況は、32校（7.4%）となっています。

注3）学生の文章力などについては、対人援助マガジン第2巻1号の本連載を参照していただければ幸いです。

福祉系対人援助職養成の現場から⑫

西川 友理

一番満足度が高い授業

「うちの特養ではこういう問題があるの」
「私、デイサービスの職員なんやけど、ウチではそういう時こんな風に対応してますよ。」
「なるほど！それやったらウチでも出来るわ。」
「へぇぇ！一般企業やったら、そもそもそういう問題は起きへんよ。」
「ええっ、それってどういうこと？」

私が担当している社会福祉士通信課程の受講生のうち、約６割の方々は何らかの社会福祉施設や機関で働いています。スクーリング授業では、私は出来るだけ受講生全員が参加し、各々の体験的知識を共有できるような課題を通じた授業を運営するようにしています。その中で特に盛り上がり、また満足度が高い授業内容が、「職場での体験の語りあい」です。福祉職、一般企業、アルバイト先など、これまでの就労経験を語り合い、社会福祉現場での出来事や、一般企業との違い、正職員とアルバイトとの違いなどについて話し合います。

社会福祉現場での就労経験が長い人が、全く違う社会福祉分野の人の話を聞くことで学ぶ事があったり、社会福祉の勉強は全く初めてという受講生の意見が、社会福祉分野の現場職員に大きな気付きを与えたり…教室のあちらこちらで気付きが生まれ、授業は思わず知らずダイナミックな展開になることが多いのです。

進行役である私は、
「うわーしまった、話題広がりすぎ！ど

うやって収拾をつけたらええねん！授業時間あと５分しかないのに！」
などと、焦りながらも、ワクワクします。こういう授業はやっている方も楽しくて仕方がないのです。

気付きがある場は、面白い。学びとは、気付きなのかな、と思います。

学生に限らず、私達教員にとっても、それから社会福祉施設・機関の職員にとっても、気付きがある場はやはり面白く、勉強になると思います。最近、社会福祉士の実習指導に関して、それを強く感じることがありました。

実習指導者講習会の影響

社会福祉士養成カリキュラムが改正されたことにより、「社会福祉士の実習先には、実習指導者（以下、指導者）が配置されていなければならない」という規定が出来ました。指導者になるためには、社会福祉士の資格を取得してから３年以上相談援助業務に就き、なおかつ各都道府県単位で実施される実習指導者講習会（以下、講習会）を受講した者、という要件があります。この講習会は、新カリキュラムの開始に合わせて設定されたもので、実習指導についてのエッセンスを２日間で学ぶ、というものになっています。講習の内容を元に、指導者は各々の職場での実習の在り方を自身で考えます。講習会の受講を義務づけたことで、以前と比較して、ソーシャルワークとは何か、ということを実習生がしっかりと考えられる実習が行われるようになったと感じます。

社会福祉士養成カリキュラムがこのように改正されてから、今年の４月で４年目に入ります。改正当初は様々な混乱が見られましたが、最近、どの実習先でも、それぞれの実習指導の在り方がそれとなく形作られつつあります。特に大きな変化は、旧カリキュラムの時にはなかなか見せてくださらなかった、利用者についての情報を個々人ごとにまとめて記録する資料である「ケース記録」を、実習生に見せてくださる実習先が増えたという実感があることです。

ケース記録についての認識

先日、ある高齢者施設の指導者の方々の前で、
「児童養護施設では、実習生にケース記録を見せてくれる施設はまだまだ少ないんですよね。」
と言うと、とても驚かれました。
「えっ、じゃあソーシャルワークを教えるのが難しいじゃないですか。どうやって指導するんですか？」
「うちなんか、実習生には、もう棚にあるケースは全部好きに見ていいよ！というやり方をしていますよ。」

実習生にはケース記録を見せるのが当たり前だなんて、そんな施設での実習は、きっと勉強になることが多いでしょう。そう思った私は思わず口走りました。
「いいですねぇ、そんな施設に実習に行かせたいです！しっかり勉強させて頂けるもの！」

するとその指導者の皆さんがおっしゃいました。
「…いえ、あの。今のお話を聴いて、なんかうちの施設、ケース記録の管理がずさんだったかもしれないって、ちょっとショックでした…。」
「私も。子どもの施設はそのあたり、きちんとなさっている所が多いんですね…。反省しました。」
その言葉を聞いた私は、はっと驚きました。
私が驚いた理由は２つです。

ケース記録の管理責任

１つ目は、「どんどんケース記録を見せてくれる実習先はいい実習先だ」と安直に考えていた自分自身を発見したこと。さらに言えば、実習生にはケース記録を簡単に見せてもらえないと頭ではわかっていても、気持ちが納得していない自分に気付いたということです。「もっと実習生に実践的な勉強させてあげてほしいなぁ」と、考えてしまっていたということです。
この連載の第８回にも書いたとおり、大まかに分けると、措置施設と契約施設で、個人情報の取扱いが違うように感じます。しかし、措置施設だから絶対見せない、契約施設だから全面的にオープンに開示している、というわけではありません。ケース記録の開示の在り方は、施設・機関によって様々です。
「『棚においてあるから好きに見てね』という姿勢は、実習生に優しい！なんていい実習先だろう！」と思っていたのです…が、これはすなわち、プライバシーなど利用者に関する全ての情報が何のフィルターもかけられずに、実習生に見られてしまうということでもあります。
ほとんどの養成校の授業では、学生は「ケース記録の取扱いには充分配慮する必要がある」と教えられた上で、実習前にケース記録など実習先で得られた個人情報の管理についての責任の所在を明確にする誓約書を書くよう指導されています。また、実習先の指導者の下に実習についての事前打ち合わせに向かうと、そこでも「実習中に知り得た利用者に関する情報などの取扱いについて、十分注意するように」と指導されます。
ところが実習中には、「ケース記録は好きなだけ見ていいよ」と指導者から言われ、実習先に実習の状況を確認し指導するために訪れた担当教員からは「自由にケース記録を読ませてもらえるなんてラッキーだよ、どんどん見せてもらいなさい」と言われる実習生（学生）。
この相反する言動に対し、実習生（学生）はどんなことを考えるでしょうか。
何よりも、利用者のプライバシーの保護はどうなるのでしょうか。「ケース記録を沢山見せてもらえるのはいい実習先だ」と安直に考えていた私は、ある意味、利用者を無視した実習指導をしていたとも言えます。
いずれにせよ実習において、ケース記録の開示など情報の取扱いの在り方については、現状では何をどのように扱うのか判断基準が不明確であり、個々の施

設ごとに違うどころか、指導者や担当教員それぞれがその時々に判断して行動している現状があります。一応、厚労省は平成 16 年に「福祉関係事業者における個人情報の適正な取扱いのためのガイドライン」というものを出しており、この中に実習生にも個人情報の適正な取扱いを求める旨が書かれているのですが、具体的な日常の実習指導にどう適用させるかということは書いておらず、かなり抽象的な内容になっています。もっと使いやすい、例えば全国共通の「実習における個人情報の取扱いに関するマニュアル」のようなルール作りが必要なのかもしれません。

実習に関する

情報交換が少ない？

２つ目は、施設や機関同士では、実習について、「ケース記録をどう開示するか」といった意見交換があまりないのではないか、ということに気付いたことです。つまり実習指導に関して、冒頭に挙げたような「気付きがある場」が少ないのではないか、ということです。

担当教員は、約１ヶ月の実習中、状況の確認と指導をするために、週に１度のペースで巡回訪問をします。何年か担当教員をすると、けっこうな数の施設・機関にお邪魔させて頂くこととなります。するとやがて「実習のやり方や実習に対する考え方って、実習先によって色々あるなぁ」という認識が出来ます。特に「高齢者施設では結構ケース記録を見せてもらえるけど、児童養護施設ではなかなか見せてもらえない」などということは、複数分野の実習先で指導経験がある担当教員にとってみれば、ほとんど常識のようなもので、いまさら口にするような話でないのかもしれません。

しかし、施設・機関それぞれにとって、他の施設・機関の実習の状況を知る機会はほとんどないのです。

ある年、初めて実習指導をする、という指導者にお会いしました。その方は経験不足でお恥ずかしい、としきりに恐縮しながら、

「講習会は受講したけれど、具体的にどのようなプログラムにしたらいいか解らない。」

とおっしゃいました。

そこで、同じ分野のいくつかの実習先の実習プログラムを組み合わせて、オリジナルブレンドの実習プログラムをつくり「参考までにこんな感じでいかがでしょうか」とお渡しした所、とても喜んで下さいました。

「あっ、そうか、初期にはこういうことをするんですね」

「この時期に一度まとめの時期をつくるといいんですね、なるほど～！」

このオリジナルブレンドの実習プログラムが意外に評判がよかったので、懇意にしている指導者の方々に「こんなの、作ってみたんですけれど」とお見せした所、本当に何気ないような所にまで注目し、

「へぇ！こんなやり方もあるんですね！」

「ああ、こうするといいなぁ！」
と驚かれていました。

実習についての

情報交換の場の少なさ

オリジナルブレンドの実習プログラムを指導者に見せた時、私自身が担当教員用の研修会に行った時に、非常に面白かったことを思い出しました。なぜなら、実習に関して他の学校の担当教員と話しあう機会はそれまであまりなく、私にとっては常識的な指導方法に驚かれたり、逆に他校の担当教員が当たり前のようにやっている指導方法が非常に参考になったりといったことがあったためです。「気付き」が沢山あり、それによって学ぶことが沢山あったのです。

もちろん、他の養成校の先生とお話しする機会はあります。しかしそんな時でも、実習に関しては、雑談程度にしか話せていません。話題の中心として話をする事は、普段それほどありませんでした。

同じように、指導者の方に、講習会の感想を伺うと、
「面白かった」
「他の施設のみなさんがどう指導なさっているのか、参考になった」
という返答が多く聞かれます。

特に「職場に指導者が自分しかいない」という方、「社会福祉士の実習はあなたにまかせるから」と施設・機関の上司から丸投げされてしまっているような方などは、実習の話題を持ち出すと本当に熱心に話して下さいます。
「指導の仕方のお手本がない」
「困った時にどうしたらいいか、わからない」
「私は旧カリキュラムで指導されてきたのだけれど、私自身が学生時代に受けた指導を、新カリキュラムに適応させていいのかどうかわからない」
と、困ってしまうことが多いとの事です。
そして多くの指導者が
「他の施設さんではどうやってはるんですかね。それを知る機会があんまりないんです。」
とおっしゃいます。

機会があるとすれば、各々の養成校が主催する実習連絡会くらいでしょうか。実習連絡会とは、養成校が実習を依頼した施設や機関の職員に後日集まっていただき、実習の在り方を考えたり、意見交換をしたりする場で、学校によって「意見交換会」「連絡協議会」「懇談会」など、様々な名称で呼ばれています。ただ、全ての養成校において実施されているわけではありません。

また、各都道府県の社会福祉士会においては、講習会の後にフォローアップ研修会を開催しているもありますが、参加者数があまり芳しくないという話も聞きます。

施設や機関の職員には、普段の支援にまつわる勉強会や研修会、また法制度の情報や現状を知らせる情報は、沢山目にしますが、実習に関する勉強会や研修会の情報はあまりありません。さらに、そういった機会を設けようと、養成校や各社会福祉士会が集まる場を設定しても、それほど多くの指導者にご参加いただ

けないという実態があります。

ある指導者は、

「施設長とか上司が、実習に熱心だとか、理解を示してくれる人だとかなら、実習連絡会にだって、出張扱いで行かせてもらえるけど、そうじゃない施設は難しいわ。場合によっては上司に“行きたいねんやったら、年休とって行ったら？”って言われた人もいるみたいやで。」

と、おっしゃっていました。

これらから推察すると、指導者の中には、こんな方が多くいらっしゃるのではないでしょうか。

「実習指導の仕方、どうすればいいか困っているんだけど、どちらかと言えば普段の仕事で手一杯で、深く考えるには考えるための材料が少なくて、たった 2 日間の指導者講習会で勉強したことだけを手掛りに、なんとなく自分なりの実習指導のやり方をしているけど、本当にこれでいいのかな…？」

情報交換が出来る環境を作る

私がとある指導者に、他の施設ではどんな方法をとっているのか、といった情報を提供する事で、その指導者に気付きが生まれ、実習指導の在り方を見直すことが始まりました。また、これらのやりとりで私が知った方法を、別の施設の指導者に伝えたことで、その施設も実習についての新たな方法を知り、探ることが出来ました。

担当教員である私は実習巡回訪問の中で、各施設・機関の指導者との話を通じて、施設や機関同士が実習について「気付きあう」お手伝いが出来る立場にあると気付きました。また、それらを伝え合うことで、私にとっても多くの気付きが生まれるのです。

もちろん、ある施設の実習に関する情報を、他の施設に伝えるプロセスにおいて、ケース記録と同じく安直にどんな情報でも話していいということではありません。どの情報が流していい情報か、単なる独りよがりや勝手な判断をするのではなく、少し冷静に立ち止まって考えなければいけないと思います。しかしそれでも、実習指導に関する情報を伝え合う機会を重ねることは有益だと思います、実習先施設・機関と養成校が多くの気付きを経験し、共有することで、「利用者の権利が擁護され、職員に負担がかからず、指導者が伝えるべきことを充分に実習生に伝えられ、実習生が学ぶべきことをしっかり習得できる実習」、つまり「よい実習」を、協働してつくることが出来るようになるのではないかと思います。

指導者同士が直接話をする場をいきなりセッティングする事は難しいですが、実習について気付きがある状態をなんとかして作っていくことはできないか、と考えています。そのためにはまず、これからの実習巡回訪問において、その施設・機関の指導者の方やプログラムなどについて注意深く見、良いなと思ったものは色んな所に繋いでいきたいと考えています。

福祉系
対人援助職養成の
現場から⑬

西川　友理

社会福祉士養成校の

ある授業にて

「医師は体を、心理士は心を、法律家は司法関係をサポートしてくれるよね。じゃあ社会福祉士は何をサポートするのか、というと、私達の生活なんです。」

ふーん、という顔をして、学生はこちらを見ています。

畳み掛けるように質問します。

「ところで…生活って、何？」

（生活って…何って聞かれても…何？）眉間にしわを寄せます。抽象的過ぎてわからない、といった顔です。

そこで、こんな問題を出します。

「あなたは１週間後から６ヶ月の間、入院することになりました。退院後は、健康に生活できます。さて、入院までの１週間、入院中の６ヶ月間、退院後の 1ヶ月間、この３つの期間で、やりたいこと、やらなきゃいけないことをリストアップして、スケジュールを立ててください。」

20 歳前後の学生の場合。

「ええっ、６ヶ月間！ヒマやなぁー！」

「６ヶ月間も入院したら、体が鈍って、クラブの選手からはずされるやん！」

「バイト辞めなあかんなぁ・・・携帯代払えなくなるかも」

「僕、今入院したら、うちの家計がかなり大変になるんやけど…」

「休学手続きってどうするのかな？ていうか、成績評価どうなんねんやろ？留年せなあかんのかな？」

「復帰の時って、勉強についていくの大

変ちゃうやろか。」
「じゃあ俺、いっそ、この機会に学校やめる！」と勢いよく言った学生は、他の学生から
「お前なぁ、『学校中退』の肩書きは一生付いて回るねんぞ、もっとよう考えろ。」などと突っ込まれています。

これが通信制の受講生の場合だと、生活する上で抱えるものも多く、シビアに考える傾向があります。
「まずは保険会社に電話せなあかん！」
「6 ヶ月間も休んでしまうんやったら、今の職場復帰出来るかなぁ、辞めなあかんかなぁ。」
「６ヶ月間も、何しよう？仕事一筋やったから、思いつかんな…。」
「今担当してる大量の案件、一週間でどうやって引き継ごう？！ちょっと大変やわこれ！」
「子どもが小さいからかわいそうやわ…うちの旦那、毎日のご飯とか洗濯とか、ちゃんとやってくれるやろか。」
「1 人暮らしなんですけど、電気・ガス・水道って、こういう時止めることが出来るんですかね？家賃半年分、もったいないけど、１週間じゃ引越しも無理やし…あ、まずは１週間で冷蔵庫を空っぽにしないと…。」
中にはこんな人もいます。
「私…来月結婚式やる予定なんですよね。」
「えーっ！そ…それは大変ですね！」
「友達にも色々頼んで、結構大々的な披露宴をやっちゃう予定やったんですけど…キャンセルやなぁ…うわー、そうなったらめっちゃヘコむわぁ！」

感受→想像→判断→行動

社会福祉の仕事は、だれかの生活を側面から支援する仕事と言えます。例えば、日常生活において多種多様な問題を抱えている人から相談を受け、社会的資源の情報提供や活用の助言をするなどです。
その人に合ったより良い支援を行うためには、その人の状況や気持ちに思いを馳せられるようになることが必要であると考え、「そのためには、どんな演習授業をするといいのかな」と、頭を捻ります。

私達が何らかの行動を起こす時、そのはじまりには“何かを感じる”という状況があります。五感で感じること、雰囲気を感じること、それらは人が持つ「感じ取る能力」、「解釈する能力」であり、これが感受性なのだと思います。
ここ数年で停波されたアナログ TV 放送に例えるなら、感受性のうち、「感じ取る能力」がアンテナ、「解釈する能力」は受像調整（チューニングとチャンネル設定）でしょう。

世の中には煩雑な情報が飛び交っていますが、私達は感受性のアンテナに引っかかったものしか拾えません。それをチューニングし、チャンネル設定されたものだけを映しだす心の TV 画面を見て、
「あ、これはこういう意味だろうな」
「こんな時にはこうすればいいんじゃ

ないかな」と、想像力をふくらませ、
これらふくらんだ想像に基づいて、
「これは〇〇だ」
「こんな時には、そうだ〇〇しよう」と
経験から判断し、行動を起こします。

社会福祉士の養成校に入学する以前から、学生たちにはそれぞれの感受性が育っています。各人が育ってきた社会環境（家庭、社会、文化風土等）から与えられたあらゆる刺激が情操教育となって、感受性の形成に寄与してきているのです。

例えば優しさや思いやり、他者のつらさを感じ取れるアンテナで、引っかかったものの中から、
「困っている人や困った状況があるな。」と解釈し、
「この状況に私が何か出来るためには、どうすればいいのか。」と想像します。

そんな学生が、雑誌や新聞の紙面、あるいは高校の進路指導の最中、
「困っている人や、大変な状況に働きかけることが出来る仕事がある。それは社会福祉専門職だ。」
という情報を得ます。そして、
「そんな仕事に就きたいな。」
「そんな仕事をすれば、私もこの状況に対して働きかける事が出来るんじゃないかな。」
と想像します。それから、
「よし、じゃあこの社会福祉士っていう資格を取るために、養成校に進学しよう！」
と判断し、担任や親に相談したり、願書を取り寄せたり、受験をするという行動にうつります。

養成校に入学した学生の中にはこのような学生が多くいます。中には「親から言われたから」「とりあえず合格したのがここだけだったから」という学生もいますが…。

養成校における、

感受→想像→判断→行動

入学してきた学生には、社会福祉専門職としての感受性のアンテナを増設する必要があります。アンテナが増設されると、アンテナに引っかかる波長が増えます。アンテナの増設とは、法制度の仕組みや、心理学や医学、社会の動向、面接技法といった「社会福祉専門職としての知識」を得ることです。

また、社会福祉専門職としての知識が増えると、チューニングの精度も変わります。チャンネルの設定数も増えます。より社会福祉専門職らしい解釈ができるようになります。

解釈の方法が変わると、社会福祉専門職らしい想像をするようになります。
「あの制度が使えるんじゃないかな。」
「こういう心理的状況に陥っているんじゃないかな。」
これらの想像と、蓄積してきた経験、そして「社会福祉専門職としての知識」でもって、判断します。
「この人には、こんなサービスを紹介してみよう」
「こういう声賭けをして、相手の出方を見よう」

そしてこの判断に基づいた行動は、客観的に見ると、いかにも社会福祉専門職らしい働きになっていくのです。
　学生達は、徐々に社会福祉専門職らしく感受、想像、判断、行動ができるようになり、またそのように養成教育を行います。

　卒業後の彼らは、日々更新される社会の法制度や文化、乗り越えてきた様々なケースを経験に、自らより高性能なアンテナやチューナーを作りつづけ、進化し続けていくのです。
　つまりそれが「専門職としての支援をしている」状態であると考えます。

　感受し、想像し、判断し、行動する。
　各々が社会福祉専門職としてこの一連のステップを踏めるようになるためには、社会福祉の知識が必須です。アンテナの材料であり、チューニングとチャンネル設定の基準であり、判断基準であり、行動指針であるそれらの「社会福祉専門職としての知識」が必須です。だからこそ、「社会福祉専門職としての知識」を沢山提示し、与えることを、養成校では行っています。

アンテナ増設中！

　冒頭に挙げたワークの続き。
　一通り彼らが考え、何人かに発表してもらったところで、感想を聞きます。
「色々やらなあかんことがあるなぁと思いました。」
「実際何かコトが起こったら、思いのほか色んなことに影響が出るんですね。」
「何よりお金！それから仕事が、大変ですね。」
「私もお金と仕事が大変になるやろと思っていたけど、それより家族や親族を必ず巻き込んでしまうというのがつらかったわ。」
　そして最後に、種明かし。
「今出てきた困りごとは、お医者さんに相談することでも、心理士さんに相談することでも、法律家に相談することでもないですよね。そりゃあ聞いてもらえない事はないだろうけど、ちょっとズレてますよね。」
「…。（うんうん、と頷く学生たち）」
「頑張ろうと思えば、まぁなんとか頑張って自分で調べたり、対処できるかもしれない。でももし、頑張れそうにないほど心身が疲れていたり、認知状態が低下していたり、状況が複雑すぎて、頭が混乱していたら？」
「…？」
「そんな時、自分にとって便利な情報をまとめてわかりやすくしてくれたり、複雑な手続きを簡単に教えてくれたり、そういうサポートがあったら、なんとか対処出来るかもしれませんよね。」
「…！」
「ここで、おさらい。お医者さんは体をサポートします。心理士は心をサポートします。法律家は司法関係のサポートをします。社会福祉士は生活をサポートします。」
学生たちが、“はっ”とするのが見て取れます。
「今皆さんが挙げたような、こういった

悩み事は、生活上の問題です。社会福祉士の支援対象、“生活”って、つまり、そういうこと。」

各々の感受性のアンテナに、ぐぐっと新たな知識が付け足され、それまでの経験に、次々と専門職としてのチューニングがされ、チャンネルが設定され、映像が映った瞬間。

「…生活の支援ってどういうことか、解りましたかね？」

学生たちがうなずきます。皆の表情は言っています。

（…面白い！）

福祉から社会福祉に、クラスチェンジ。

私がここで言う“福祉”とは、私的なものであり、個々人の「困っている人を何とかしたい」といった思いやりや優しさに基づいた行動です。

また、“社会福祉”とは、法制度によって成り立ち、公共性と継続性がある、人を支援するシステムです。

“福祉”の根拠は、その人の気持ちです。賛同者が得られなければ、そのままその人の単なる自己犠牲や自己満足になってしまいます。賛同者がいたとしても、その賛同者がいなくなれば、なくなってしまう行動です。

“社会福祉”は、その社会に必要なシステムですから、税金が投入され、人が雇われ、生業とする事が出来ます。また、その社会で必要性が認められ、存続が可能であるかぎり、その“社会福祉”は存在し続けます。

各々の思いやりや優しさは、大切なものです。それらが“福祉”ではなく“社会福祉”という法制度の中で行動に移されることで、公共性と継続性が保証された行動になります。また、生業として成り立つ、支援という行動になるのです。

養成校は、“社会福祉”を生業として行う人、つまり社会福祉専門職を養成しているのです。

これらを意識し、しっかり練った授業をすると、授業中に突然、成長の瞬間を見ることが出来たりします。

講義をしているこっちにしても、流れ星を見つけた時のように、ドキっとする瞬間。

こういうことがあるから、授業ってホントに、クセになるのです。

福祉系
対人援助職養成の
現場から⑭

西川　友理

お勉強って大変！

　ここ半年ほどの間、私は、ある資格試験の勉強を頑張っており、先日、気合入れて受験してきました。
　その結果…不合格でした。
　どれだけ、どれだけ悔しかったか！あんなに、勉強したのに…！
　そのかわり、
　「あぁ、こういうことかぁ…仕事しながら勉強して、不合格で悔しいって、こういうことかぁ…。」と、身にしみて解りました。
　社会人の社会福祉士国家試験受験生に対し、
「お仕事しながらの受験勉強は大変ですよね。」
と、言っていたのですが、実際仕事をしながらの受験勉強を体験したことがなかった私です。
今回の受験勉強と不合格を踏まえて、
「お仕事しながらの受験勉強って、ほんっとに、大変ですよね！」
と、今までとは違う感慨をもって口にするようになりました。
　次回は絶対に合格したい。その思いから、自らの受験勉強を振り返り、さらに仕事でしょっちゅう目にする社会福祉士国家試験受験生の皆さんが、どんな風に受験勉強をしているのかを参考にしてみることにしました。

様々な勉強スタイルと共通点

社会福祉士国家試験は19科目の5択問題150 問から成ります。その合格率は、例年大体26%～28%程度。昨年は18.8%とえらく難しかったのですが、いずれにせよ４人～５人に１人しか合格しないテストです。受験勉強はかなり大変なものになります。

少なくとも過去問題を何年分か解く。大体3年分を3回やるとか、いや5回やらないと合格しない、とか、4 年分を 3 回やるのがベスト、などと、指導者によって諸説ありますが、要は何年か分を繰り返しやって、出題の形式に慣れることが大事、と言われています。

また、基礎から勉強しようと19科目分の教科書を全て読むのは大変です。最近は各社が受験者向けの参考書を発売しているので、それらを活用します。今や「大事なところをこの一冊に…」「一問一答形式で…」「間違いさがし形式で…」「絵や図でビジュアルを重視した解説を…」等々、工夫を凝らした参考書が発売されています。自分にあった参考書を探し出し、熟読します。

それでもわからないところや覚えられない所は、ノートにまとめたり、単語帳を作ります。まとめたものの紙の分厚さが増えていくさまを見ると、なんとなく「やってるやん、私！」という気分にもなります。

…だいたいこのあたりまでは皆さん共通して実践していらっしゃいます。

勉強をする時、参考書をじっくり読んだり、ノートにまとめるなどして知識を得、「暗記」することは受験勉強の基本です。これは、勉強時間を捻出し、一人でコツコツと頑張れる事です。

難関を突破し合格された皆さんは、これに加えて、各々のご事情に合わせた勉強スタイルを作り上げていたようでした。

子どもが小さいから毎日 21 時には一緒に寝てしまう、という受験生は、

「朝の 4 時に起きて、子どもが起きてくるまで、毎日勉強していました。」

とのこと。同じく小さい子どもがいるママさん同士で受験勉強のサークルを作り、早朝４時に当番制で一問一答の問題と解説のメールを配信し、目覚まし代わりにしていたとのことです。

「出題をする、という責任があるから、いい意味で緊張感がありました。」

とのこと。

ある大学では、受験生の学生達が、模擬問題を自分達で作り、出題しあうサークルをつくっていました。

「五択問題を一問作るだけでも大変です！解説もしっかり出来なあかんし…。」

「古いデータで作問しちゃっていたり、正誤判定が出来ない問題文になったりすること、あるでしょ？」

「あるある！問題を間違えて作ってしまってないか、確認作業の方に時間がかかります。たくさん資料を読むから、結構勉強になります。」

と言って、週に一回、お互いに「勝負じゃ！」と言いながら出題しあっていました。

記憶力に自信がなくなってきたというミドルエイジのサラリーマン。奥様に定期的に介護保険や医療保険の説明をしている、とのことです。

「といっても、全部暗記してたわけでなくて、資料の類を見せながらですけどね…『みのさんの番組みたい！わかりやすいわー、あなたすごーい！』って言われて、調子に乗りました、えへへ。」

「なるほど、ごちそうさまです（笑）」

「参考書やら市役所のパンフレットやら参照して説明してたら、いつのまにか全体的に理解出来ていきましたわ！」

…あ、そうか、と気付きました。しっかりと受験勉強をしていらっしゃる方々のうち、ある一定の方々は単に知識を溜め込むと言う「暗記」だけではなく、「解説」という形でアウトプットをしているのです。ママさんや大学生のサークルは、出題する問題を考えその解説を考えるということで、サラリーマンの方は、奥様に教えるという事で、アウトプットなさっています。

そういえば以前、学生各々にキーワードを担当してもらい、「翌週には、皆に自分の担当キーワードについて解説すること」という内容の授業を半年実施したことがあります。授業終了後、受講していた学生からは、「とても大変だったけど、自分が担当したキーワードは、ものすごく理解できたし、後々まで結構覚えている」と言っていました。

だれかに対し「解説する」というプロセスを踏むと、理解力が格段に上がるようなのです。…なるほど、確かに私は地道にノートに書き写したり、単語帳を作ったりと、１人で黙々と知識を溜め込む「暗記」型の勉強のみで、アウトプット型の勉強は何もしていませんでした。もしかしたら、これが今回の不合格の原因の１つかもしれません。

理解が出来ると解説も出来る

また、今回私が受けた資格試験の中で、全体像を把握していれば、単純に判断できるところを、細かいうろ覚えの知識に引きずられ間違えてしまった問題がいくつかありました。全体像を把握していない状況では、おぼろげに覚えている細かい知識の一つ一つが、かえって判断を鈍らせる原因となり、その都度つまずく小石のようになってしまっていたのです。

小中学校でやった漢字や英単語の小テストのように、覚える範囲が一定程度決まっているものなら、何よりも細かい知識を暗記する作業が優先されます。しかし、総合的な知識や深い理解を必要とする試験については、細かい暗記物は後回しにして、まずは全体を大づかみで理解することを優先させると、自然と細かい知識も覚えやすくなるのかもしれません。細かい知識が有機的な連携を持って存在しているということがわかり、芋づる式に覚えられるようになるためです。

ところで、この大づかみな理解の仕方というのは、人に解説をする時に必要なプロセスなのです。逆に言えば、細かい知識をいくら沢山覚えていたとしても、全体を把握していなければ他者に解説が出来ないように思います。

「伝える」と「解説する」の違い

単に知っている事象を誰かに「伝える」というのは、情報を右から左へ流すという作業に過ぎません。写真を見せたり、辞書のある部分を見せるといった行動と同じで

す。「暗記」したものを口に出す、紙に書くといったこともこれにあてはまります。

しかし、人に「解説する」ためには、まず解説したい事象そのものの来し方、行く末、背景、他への影響など全体像を把握しなければなりません。そうすることで、その事象の重要な意味を持つ部分、たいして重要ではない部分、他の事象とのつながりといった、情報の濃淡が見えてきます。頭の中で整理が出来るのです。

それから、解説をする目的にあわせて、その事象のどこに焦点を合わせるのかを考えます。時には全体像を把握した際に、たいして重要ではないと感じていた部分に、焦点を合わせる必要が出てくることもあるのです。

それらを踏まえた上で、解説をする相手をシュミレーションし、その事象をどう話せば伝わるのか、本来の意味や構造を損なわないように気をつけながら、相手が解るように話を加工しなければなりません。

そういった準備を経て、実際に解説をします。解説中にも相手の反応を見つつ、表現を工夫します。

これが解説の一連の手順になると思います。

いざ実際に解説をしてみると、自分はどこが解っていないのかがどんどん判明する、といった事もあります。そうなればまた調べ直しをすることで、その事象に対する全体の理解が深まっていきます。

「伝える」を「解説する」に戻す作業

そういえば、授業をしていると、時々こんなことがあります。

ある事象について解説をします。同じ事象について3回、4回と授業を繰り返すと、ある程度、話の道筋が出来ていきます。上手く言えませんが、「説明が完成されていく感じ」がします。すると突然、今まで全く気にならなかった所、きちんと説明出来ていると思っていた所に、違和感を持つようになるのです。

「あれ、これほんとにこの解説でいいの？…なんで前回まで気付かんかったんやろ？」

このような違和感を持ったときには、その事項について資料を見る、精通している人に話を聞く等、もう一度調べ直します。そしてそれまで知っていた内容よりも、より深く、事情や実態を知ることで

「あー、そういうことか！」

と納得出来ると、やっと違和感なく「解説」が出来るようになります。

特に私は社会福祉に関する事項を教えているので、社会が変化するにつれ、それまで行っていた解説とその時々の社会情勢にギャップが生じやすいのかもしれません。そのギャップを持ったまま、解説するのは、自分の中でも無理があるのです。

しかし、私が感じる違和感は、社会情勢とのズレ、といった要因だけではないように思います。おそらく、授業は単に情報を伝えるものではなく、理解してもらうためのものだと思っているから、自分の説明がマニュアル化し、単なる情報を伝える作業になりつつあるという時に、心のどこかから「こんなの授業じゃないよ！」という違和感が生じてくるのではないかと感じてい

ます。そうなると、それまでの理解をさらに深める必要が生じるのです。

理解の深度と伝わる深度

個人的な感覚ですが、解説する側の理解の深度が、そのまま聞いている相手に伝わる限度であるように感じます。もちろん聞き手の中には一を聞いて十を知る人もいますし、それ以前からの経験や身につけた知識と統合し、何かしらの気づきに繋がる人もいます。ただ、解説する側がよくわかっていない話は、多くの場合、聞いている相手にもあまり理解してもらえないようです。極端に言えば、教科書のある部分を読むなど、全く同じ文章を発している場合であっても、その差は生じます。声の抑揚の付け方や言葉を切るタイミングといった非言語的な表現が大きく影響しているのではないかと思います。

これを逆に解釈すれば、相手が
「なるほどねー！」
と感心してくれるほどに伝わった事項については、自分は結構理解していると判断できるかと思います。もちろん誤解していることを自信満々に伝えている可能性があることを疑ってかかる必要はあります…が、いずれにせよ、単に知識を頭に入れるという事は理解するという事ではなく、理解するという事と理解を深めるという事もまた、違うようなのです。

勉強するということ

このように考えると、単純に物事を暗記するということは、勉強というよりも、作業に近いのかなと思います。勉強の手法の1 つに「暗記」はあるけれど、単に暗記しただけの知識は、使わないとすぐに忘れてしまうことからも、暗記＝本来の勉強ではない、ということが解ります。
「ある分野を勉強するということは、その分野を知る、覚える、というだけじゃなくて、理解する、さらには理解を深めるっていう事なんだなぁ…。」
気が付けば、とても基本的な所に戻ってきていたのでした。

…さぁ、もう一度チャレンジするとしましょうか！

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

※今回書いた内容に関連して、面白い情報を得たのでご紹介します。

慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスで開発された「学習パターン」というものです。ホームページには、「自律的で創造的な学び方のコツをパターン・ランゲージという形式でまとめたもの」と説明されており、39 のパターンがまとめられています。この中に、「アウトプットから始まる学び」「はなすことでわかる」「教えることによる学び」といったものが見受けられます。その他、勉強や研究活動に使えるパターンが提示されています。

「学習パターン（Learning Patterns）」
慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス　学習パターンプロジェクト
http://learningpatterns.sfc.keio.ac.jp/index.html

福祉系対人援助職養成の現場から⑮

西川 友理

「将来、自分がやりたいことの勉強になると思うから」と、どちらかというとコミュニケーションが苦手な学生が、学校が主催した、１年間（20 回）のボランティアプログラムに参加しました。

果たして 1 年間のプログラムにこの学生が耐えられるのかと当初は不安でしたが、ボランティア先の職員の方々と充分に話し合い、フォロー体制をしっかりした上で実施することにしました。

１年間、色々考えたり、話をしたり、時には泣いて帰ってきたり、といったこともありましたが、何とかプログラムも終了。終わった頃にその学生が、言いました。

「１年やってみて、ちょっとあれっ？て思ったことがあります。」

「何ですか？」

「えっと…その…。親と、普通に喋れるようになって、家に居やすくなりました。」

「…へぇ、そっか。」

「いや、このプログラムのせいかどうかわかんないけど、…でも、このプログラムのせいっていう気がします。」

「ふぅん。」

「このプログラムのせい、って言うか、このプログラムのおかげ、ですね。」

「あー。うん、『おかげ』のほうが嬉しいです（笑）」

自分で自分の目的を決める

以前、対人援助マガジンの 10 号に「教えると言うより、気付きを待つ」ということを書きました。学生が気付きを得られるように、多種多様な見方、考え方、知識に触れることが出来る環境を整えることが大切、という内容でした。

その後、「気付きを得やすい学生には、共通点がある」ようだと感じるようになりました。その全員がそうだとは言えませんが、彼らは大体、何らかの目的が定まっているように思います。

人間関係や家庭環境、経済的状況がどうかといったことは、学生の生活にもちろん大きな影響があるのですが、そういった事とはあまり関係なく、目的が定まっている学生には、気付きが起こりやすいように思うのです。

足元の状況がどうであれ、見定める先が明確だから、視界が開けている、という感じでしょうか。

進んだ先に何があるのかを展望できる人と、展望できない人の違いは大きいです。とりあえずここにいる学生と、この先を見定めて学んでいる学生の違いは明らかです。

目的がないから自分が何者かわからなくて不安。自分が何者がわからないから、目的を定められない。

そういう学生には、いきなり明確な目的を設定することではなく、まずは小さな目標を設定することを指導します。

例えば時々、授業で提出物を課す時に、提出期限を学生本人達に決めさせます。

「〇日には書類がないといけない。それに私が提出物をチェックするのに 2 日間は必要。ただし、早めに提出してくれたほうが、当然丁寧な指導は出来る。こういう条件で、いつ提出するか、自由に提出日時を決めて下さい。昼休みまでにいつ提出するか言いにくること。」

学生は当初、好きな時に提出していいと聞いて喜びます。

「あせらんでええやん！」

「バイトとかの予定もあるしな！これ助かるわ。」

この方法を数回繰り返します。

「先生、俺今回は提出めちゃ早いでしょ！内容も頑張りましたよ！」

「ああ、提出期限守れんかった…私なんで〇日って言うてんやろ…。」

やがて学生は言います。

「先生、自由に提出日を決められるって事は、その分の責任が全部自分にかかってくるって、めっちゃ実感する。」

「自分で決めるって結構しんどいねんなぁ。」

「でも、自分で決めたほうが、自分で守ろうって思うな、なんか。」

「達成できたら、やったった！って気分になるしな。」

そのほかにも「今学期、２つの科目の成績を上げる」「来週は遅刻ゼロ」などの目標を考えさせる事等があります。時には「明日の特別授業に絶対遅刻しないために、今晩、絶対に 11 時に布団に入る。そのために、他の用事を 10 時半までには済ませる」という目標を設定することもあります。

とりあえずはそれを実行するために動く。

もちろん、上記の例のようにすべて上手くいくわけではありません。けれど、「自分で設定した目標を自分で達成するために頑張って、達成する」といった成功体験を繰り返すことで、

「目標があると、結構頑張れる。」

「しかもそれが自分で決めた目標で達成できると、結構気持ちいい。」

という事を学び、習慣化していくように感じます。

そしてやがて、おぼろげながらも目的を見出し、それらにむかっていくつかの

目標を自分で設定し、どんな手段をとるべきか、ということを実感として学んでいくようになります。

目的を設定する難しさ

メジャーリーガーのイチローが大記録を達成したり、不調のどん底にいたりすると、マスコミはそれらを書きたて、大騒ぎします。しかし当の本人は、どんな記録を出しても、どんなに不調でも、表立ってそれほど興奮したり動揺したりしているように見受けられません。これは、イチローが自分の中の目的を見定めているからではないかと思うのです。

もちろん、学生達にも、今までの人生で目的を持つ事は沢山あったと思います。定期テストや発表会でよりよい成績をあげることや、高校・大学などの受験、あるいは誰かの誕生日に相手を喜ばせる事などです。

でもそれらは、「何がどうなれば達成」ということが明確な事柄が多かったのではないでしょうか。

ですが、自分の将来については「何がどうなれば達成」という決まった形がありません。目的も、達成のあり方も、自分で決めないといけません。特に、何が常識なのか、何が正しいのか、複雑になった現代社会において、明確な目的を持つことは、とても難しいことです。しかし、それはその人の成長や生き方において、とても大きな意味を持つのです。

再び、
教えると言うより、気付くのを待つ

対人援助マガジン 10 号には、「親に言われて来ただけやもん。」と言って、退学した数年後、結局対人援助職に就いた学生の話を書きました。今思えば彼女は、将来なりたい姿やしたい事という“目的”がなかったから、在学中、あんなにやる気がなさそうだったのだと思います。退学後、どこかで“目的”を見つけたのでしょう。

雑多な環境の中から自分で見つけ出していく時、様々な不安があるかと思います。しかし不安は常に可能性を秘めています。

教員はその可能性を信じて、教えると言うより、気付くのを待つ。

その気付きへ至るヒントとして、“目的を定め、目標を設定し、手段を考える”の流れを伝え、習慣付けを促すことは、必要だと思うのです。

話は変わりますが…

ところで、私は業務上、上記の「待つ」とは全く逆のことをしなければなりません。

それは、教員として学生を定期的に評価することです。

今年 8 月に開催された、日本社会福祉教育学会の第 8 回大会の際、その開会式で会長の川廷宗之先生から、「評価方法が変わると、授業内容が変わります。」という発言がありました

最近私は「学生を評価する」とは一体どういうことなのかについて、気になります。

高等教育機関では、それぞれの科目の

評価方法や達成目標は、年度初めに渡される、授業概要とか、履修案内とか、授業シラバスといった名前の“授業の内容を案内する冊子”に書かれています。学生はこれを読んで、その科目を履修するかどうかを決めます。中にはそれを全く見ずに履修を決める学生もいますが、少なくとも、それらは学生に提示されます。

ここに書かれている評価方法や達成目標は、学生が自ら設定するものではなく、教育者側が、「これをここまでクリアしなさい」と与えるものなのです。

教育の違い　評価の違い

教育の定義にも色々ありますが、今回は「ある人間を望ましい姿に変化させるために、身心両面にわたって、意図的、計画的に働きかけること（デジタル大辞泉より）」とします。

仮に、わが国にある、家庭と地域以外の場で行われる教育、いわゆる「教室」と呼ばれる場所で行われる教育について、３つの型に分けて考えます。１つは“義務遂行型教育”、１つは“資格取得型教育”、１つは“学習支援型教育”です。

１つ目の“義務遂行型教育”は、教育を受ける権利を保障するために、国民に義務として課されている教育、いわゆる義務教育を指します。教育は国民の義務を遂行するために実施します。

２つ目の“資格取得型教育”は、学生に「専門士」「短期大学士」「学士」など何らかの学位、あるいは「保育士」「調理師」「薬剤師」など何らかの資格を与えるために実施します。

３つ目の“学習支援型教育”は、例えば市民向けの絵画教室や法律講座、勉強会や趣味の教室のようなものです。教育は、学習者が自分の能力を伸ばしたい、興味を満たしたい、知識を得たいという学びへの願いを満たすために実施します。

次に、それぞれの教育における評価について考えます。ここでは、教育者側が学習者側に対して行う評価を検討してみます。

“義務遂行型教育”における評価については、平成 22 年の『小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について』という厚生労働省の通知があります。

これを見ると、学習評価の基本的な考え方は、きめ細かな指導の充実をはかったり、学習指導要綱に示す目標に照らした実施状況を把握したりする等のために評価する、といったようなことが書かれています。

つまり、それまでの教えてきた事が「生徒達にどう伝わっているか」という教育効果を、教育者が振り返るための評価であり、その評価データをもとに、「今後どのように教育をしていくべきか」を考えるために行われるもののように見受けられます。

学習者がどう修得したかというよりも、教育者がどう教えたかをはかる自己評価と言えます。

そもそも小中学校においては、通知表を作成することについて、実は何の法的根拠もなく、作成するかどうかという事

も学校の任意であるとの事です。ですから、まれに通知表がない学校もあるそうです。

とはいえ文部科学省によると、現状としては多くの学校で、「保護者に対して子どもの学習指導の状況を連絡し、家庭の理解や協力を求める目的」で実施されています。

“資格取得型教育”については、習得しなければならない単位や受講時間数、あるいは資格試験などが、明示され、これに基づいて評価されます。このシステムにおいては、課程として設定されている一つ一つの科目について、それぞれ「この学生は充分習熟できており、修了条件を満たしている」という証明をするための評価をしなければなりません。資格取得型教育に関する通知表の作成や、評価の公表について書かれているこれといった文書は今回見つけられなかったのですが、「資格取得までには、後これだけ必要」と学習者に習熟度を示す事は必要かと推察されます。

教育者がどう教えたかというよりも、学習者がどこまで修了条件を満たしているのかをはかる評価とも言えるかと思います。

“学習支援型”については、学習者の満足が得られれば良いのですから、教育者からの評価は不要です。学習指導要綱のような明確な評価基準ももちろんありません。

学習者への評価の在り方

1981 年、中央教育審議会は『生涯教育について』という答申の中で、わが国で行われているあらゆる教育の基盤となる理念として「人々が自己の充実・啓発や生活の向上のために、自発的意思に基づいて行うことを基本とし、必要に応じて自己に適した手段・方法を自ら選んで、生涯を通じて行う学習」、いわゆる生涯学習を規定しています。生涯学習のための教育が生涯教育です。ですから、上記の分類は、生涯教育を 3 分類したにすぎません。

生涯教育の定義を見ると、生涯教育は本来評価する事にそぐわないものであるという気がします。

しかし、私のような福祉系対人援助職養成校の教員は、“資格取得教育”を実施するため、評価をする事が必須となります。

学習者達は、めでたく資格を取得したあかつきには、専門性を向上させるために自己研鑽を続け、それを支援するための“学習支援型教育”が必要となります。

このように、評価が必ず必要な教育を行う中で、その後、他者評価が存在しない教育につなげるということが、果たしてどれほどまで可能なのか、という点も考えさせられます。

“評価方法が変わると、授業内容が変わります”と言われたように、日々の授業内容さえ左右してしまう評価。これについてどう考えたらいいのか、今後さらに考察を深め、またいずれかの機会に文章にしたいと思います。

福祉系
対人援助職養成の
現場から⑯

西川　友理

A さんの児童養護施設での実習

私が児童養護施設の職員だった頃、社会福祉士の実習生Ａさんと一緒に、朝一番の幼児部屋の勤務に入りました。

Ａさんは、いかにも真面目な女子学生！という雰囲気の実習生です。

「じゃあ、まずは子ども達を起こしましょうか」と言うと、

「はいっ！」

とはきはき返事をして、さっと 3 歳児が 10 名ほど寝ている部屋に入り、カーテンをばさーっと全開、くるりと振り向いて、寝ている子ども達に

「おはようございます！今日も一日よろしくお願いします！」

と大きな声で言い、90 度のお辞儀！

「いや、待って待ってそうじゃなくて！」

「はい？」

あ、そうじゃないってことはないのか、と気付く私。

間違えてないけど、ちょっとヘン…どう伝えようかな。

「そうじゃない、っていうか、ええっとあの、自分が子どもの頃、お母さんにどうやって起こしてもらったか思い出して、そんな風に子どもを起こしてくださいね」

「あ、はいっ！えっと…オハヨウゴザイマス、アサデスヨー…」

戸惑いながらもＡさんは子どもの布団に近づきました。

その日の夕方、Ａさんに話を聞くと、Ａさんは児童養護施設での実習前に、数週間高齢者施設で実習をしてきており、前述の行動はその高齢者施設での起床時の動き方であったとのことです。

高齢者施設の職員からは、「ご利用者様は、お客様だからね」としょっちゅう言われ、「ご利用者様達から勉強させていただいている」という気持ちで日々接していたとのことです。

「同じように、福祉施設の職員ってそういう風にするもんやって思ってたんです。でも、違うんですね。そっかー、ここは子ども達の家ですもんね…」

「いや、でもＡさんの“子ども達から勉強させていただく”って気持ちは間違いじゃないし、すごくいいと思いますよ」

などと言っていた数日後、Ａさんが相談に来ました。

「…子どもはかわいいけど…難しいです。どう動いたらいいか、解らないんです。職員の皆さんみたいに、自信持って子どもに指示できないし、子どもといっしょに遊んでいてもどこか客観的に自分を見てなきゃいけないし、お母さんみたいになったらいいかと思っていたけど、お母さんじゃないし…ていうか、実習生ですし…」

「…うーん、難しいですか…」

「高齢者施設では私、こんな難しさは感じなかったんですよね。職員さんのように動いて、職員さんの仕事を見て、職員さんのやり方を覚える、みたいな感じで…」

「でも、Ａさんって基本的に職員のやり方を見て、職員の指示に従って、同じように動いていますよね」

「はい。でも、ここは職員さんみたいに動いても、子ども達の反応って全然違う。信頼関係がそこまで出来てないから、職員さんみたいに言ったりしたりも出来ない。私の役割って…何なんでしょう。実習生って、どう動いたらいいんですか？どこまで関わったらいいのか、わからない…」

「実習生の役割ですか…うーん…」

実習生という役割

厚生労働省は、以下の 3 つを社会福祉士の実習の“ねらい”としています。

1. 実習を通して、相談援助に係る知識と技術について具体的かつ実際的に理解し実践的技術等を体得する。
2. 社会福祉士として求められる資質、技能、倫理、自己に求められる課題把握、総合的に対応できる能力を習得する。
3. 関連分野の専門職との連携のあり方及び具体的内容を実践的に理解する。

ですから、Ａさんの「実習生の役割って何？」という質問に対しては、「実習生にはこの 3 つを達成することが課せられています。だからあなたの役割はこの 3 つをこなすこと。」と伝えればよかった…のでしょうか。

当時の私には、Ａさんの感じている「実習生の役割のわからなさ」は、そういった制度的な枠組みとは少し違うように感じられたのでした。Ａさんの発言にある「私の役割って何？」は、単純に「自分が何をする人なのかわからない」ということではなく、「どう動いたらいいか、どう関わったらいいか」つまり、子どもの自分への態度に対し「自分の言動のあり方の質や度合が

わからない」ということを言っているのではないか、と感じたのです。

B さんの児童養護施設での実習

また、こんな実習生もいました。

法務教官として罪を犯した子ども達と 20 年ほど関わってきた女性、Ｂさんの、社会福祉士実習指導を担当した時のことです。

「子ども達を見ているとですね、社会的背景って人生に大きく影響するなと思ったんですよ」

「なるほど、そうですね」

「私には事情があって、今は夫も子どももおりません。しかし、だからこそ、間違った方向に進んでしまった子ども達を何とか更正させたいと頑張ってきました」

「頑張ってこられたんですねぇ」

「今、テレビでも虐待やらなにやらいろいろ話題になっているでしょう？」

「ええ、そうですね」

「ですから、ぜひ様々な社会的背景を持つ子どものいる場で実習したいんです！」

と、発言に熱のこもるＢさん。

彼女はその希望どおり、児童養護施設で実習をする事になりました。

いざ実習が始まって数日後、私はＢさんが実習をしている施設に巡回指導に行きました。

久々に見たＢさんは、なんだかうかない顔です。

「うーん、どうも勝手が違います…子どもの扱いは慣れていると思ってたんですけど…」

「と、いいますと？」

「あのぅ…子どもがですね…私の言うことを聞かないんです」

Ｂさんは少し言いづらそうでした。

「例えばですね、学校から帰って宿題をする時間だというのに『宿題をしなさい』って言ってもやらない。なのに、職員さんがうまいこと言うと、ちゃんとやるんですよね…。あの言い方が出来ない」

そこで私が、

「…まだ出会って数日ですからねぇ」

というと、Ｂさんは

「だって、子どもは大人の言うことをきくものでしょう！」

と言い、すぐに、

「きくもの、というか…きかせなくちゃいけない…でしょ？」

と言い直しました。

「そうでなくちゃいけないと思っていたけど、どうもそれがここでは通用しないようだ、ということですかね」と問いかけると、

「…そんな感じですね。」とうなだれるＢさん。

「うーん…ここの職員さんや子ども達は、Ｂさんみたいに『そうでなくちゃいけない』って思っているんですかね。どう思われますか？」

「…何だか、私から見ると、職員さんはそういうとこ、甘い感じがするんですもの…。. でも、それで子どもは職員さんの話はきくんですよね…なんでかなぁ？」

その施設の職員さんが私に言いました。

「あのＢさん、なんかちょっとね…どうしたらいいかわからないんですよね。子どもに対して、口調から態度から何から、全体的になんとなく威圧的というか…。Ｂさんに、『もうちょっと穏やかに・・・』とは言うんですけれど、どうもよくわからない

みたいで…。というか、こちらからの注意のしかたもよくわからなくなってきました」
「と、言いますと？」
「Ｂさんの言っていることは正しいことなんです。言い方も明らかな命令口調でもないけど、なんというか、全体的に権威主義的というか、押し付けているような感じの言い方で、威圧的に見えて子どもが引いてちゃうんですよね。」

児童養護施設における実習生

Ｂさんには、犯罪少年と呼ばれる多くの子ども達に“法務教官”として出会い、触れてきた業務経験があり、これによって「子どもに対する威圧的な振る舞い」が形成されたのでしょう。

しかし、それは“法務教官”という役割による子どもへの接し方でした。

子どもが相手なら、同じようなものと思っていたＢさんは、自らが築き上げてきた接し方が、施設職員の方と違うことに戸惑っていました。

施設職員の方は、子どもへの接し方が威圧的なＢさんに、どう対応すればいいか、戸惑っていました。

このＢさんもまた、Ａさんと同じく、実習生として「自分の言動のあり方の質や度合がわからない」状態でした。

実は、「自分の役割がよくわからない」「どこまで関わったらいいかわからない」という言葉、ひいては「子どもからの関わりに対し、自分の言動のあり方の質や度合がわからない」ということは、児童養護施設において実習生からよく聞かれる訴えの一つなのです。ところが、障害者分野や高齢者分野での実習生からは、あまりこういう訴えがありません。全くないことはないですが、児童養護施設に比べると圧倒的に少数です。

そんな実習生の話を、ある児童養護施設の実習担当職員の方にすると、その方はおっしゃいました。
「私はそんな実習生さんに、実習期間が半分ぐらい過ぎたあたりでタネあかしをするんです。『なんてことないよ、実習生として“何らかの役割”が求められているのではなく、“あなた自身”という人間が求められているんだよ、ってね。」

あ、そういうことか、と思いました。

これまで、どういう表現をしたらいいかわからなかったのですが、つまりそういう事なのか、と思いました。

児童養護施設の子どもと関わる

実習生の「どこまで関わったらいいかわからない」には 2 つの原因があるように思います。

私達は物心ついた頃にはすでに、周囲からの働きかけに対し、相互にコミュニケーションをして生活をしています。相手の関わりに対し、自分の関わりのあり方を、大体こんな感じかな、と推察して、それに沿ってふるまい、生活しています。推察が間違っていれば、いさかいが発生します。

私達の多くは地元の小中学校においてその土地の文化を共有する人達と過ごしたの

ち、高校や大学においては学力や経済力、将来への思いなどが大体似ている人たちとの交流を中心とした生活が営まれます。そこから社会に出た時に、学生時代と比べて社会関係のバリエーションは広がるでしょうが、多くの場合、仕事や趣味の集まりなど、ある程度自分の社会関係に繋がる人たちと関わることになります。

つまり、多くの人は、世代や文化や社会状況が比較的自分と似通った人々や、何らかの関連がある人々の中で、それぞれの社会的背景に立脚して生活をしています。

そのような社会関係を持って生きている実習生が、児童養護施設に実習に行きます。

そこにいる子ども達は、実習生とはまったく違う人生を歩んできています。何より、実習生が過ごしてきた時間や社会関係と比べると、ずっと少ない時間、少ない社会関係しか経験していません。

まずここで１つの原因、子ども相手ということは、普段あまり接することのない、世代的にも社会関係に大きなギャップがある相手と接しなければならないという“戸惑い”があります。

一般的な人付き合いは、お互いが社会関係をわきまえ、「自分の言動のあり方の質や度合が、おおむね節度よく保たれている」状態があります。

しかし児童養護施設にいる子ども達は、思ったよりずっと“生身のわたし”“その子ども自身”で実習生に接して来ることがあります。例えば、過剰に親密であったり、攻撃的であったり、突然自分の人生の重大な事件を話し始めたり、逆に全く関わってこなかったり、というように。

人はそれぞれ違う人生を歩んできています。普通は、よほど親密にならない限り、それを生身のまま、相手に見せたり、突きつけたりすることはありません。だから、生身のまま、見せられたり、突きつけられたりする事もそうありません。見せろ、突きつけろと求められることもありません。

ここで２つ目の原因、家族でも友人でもない子どもと“生身のわたし自身”のやり取りをするという、実習生にとって非日常的な社会関係を求められていると感じる“戸惑い”があります。

なぜ子どもは“生身のわたし自身”で接し、また実習生も“生身のわたし自身”で返さねばならないと思ってしまうのでしょうか。

子どもは、法的に行使できる権利を制限され、未成年とされています。だからこそ、児童養護施設に入所している子ども達は、様々な事象に出会った結果、自ら利用したいと考えたわけではなく、行政により保護され、措置され、その施設において日々生活しています。

そういった子ども達にとって、出会って間もない人を「この人はどういう人なのか、私にどう接してくるのか」と五感で体感し、直感的に判断することは、生きていく上で欠かせない上位スキルになり得るのでしょう。おそらく子ども達は無意識にそれらを行っているのではないかと思いあたります。

子ども達は理性的に考える力も未発達で、感情を言語化する能力もまだそれほど高くありません。だから“生身”でぶつからざるを得ません。

そんな子ども達の言動が、実習生側には、

「“生身”でのコミュニケーションを求められている」「大人としての“わたし自身”のあり方を試されている」と感じられるのではないかと思われます。子どもにしてみれば、実習生を試しているわけではなく、ただ判断材料を集めているに過ぎないのでしょう。

正しい「答え」、ではなくて…

社会関係が極端に違う相手と接する事、“わたし自身”による関係を求められると感じる事、この２点を実習生は、それまでの人生にはなかった、他者からの新しい関わられ方として受け止める事が多いです。

そして実習生は、正しい「自分の言動のあり方の質や度合」がわからず、指導教員や、指導職員に正解を聞きにきます。

「子ども達からのこういう関わり方に対し、私はどうすればいいのでしょう？！」

しかし、「こうすればいい」という正解はありません。

なぜなら、施設の子ども達は、「実習生としての正しい言動」を求めているのではないのです。

だからといってもちろん、実習生は好き勝手に自分の思うまま動いていいわけではありません。実習生には、厚生労働省が挙げている 3 つの“ねらい”という果たすべき課題があり、それには実習させていただいている施設の方向性や考え方に基づいて動くことが責務となります。つまり、これらが実習生の“役割”と呼べるものです。

子どもが求めているもの＝実習生の役割、ではないのです。

そういえば育児経験のある女性が、児童養護施設での実習をした時には、「どう動いたらいいかわからない」というような発言はそう聞こえてきません。これはただ 単に育児経験があるから、というよりは、育児という“わたし自身”が試される経験を経てきているからではないでしょうか。子育てに限らず、「自分の大好きな趣味を極めて全国大会に行った」とか「ヒッチハイクで世界を旅した」といった、仕事とはまた違った“わたし自身が試される”経験、あるいは自ら“わたし自身を試す”経験をしたことのある実習生もまた、自らの中にしなやかな芯を持ち、前述したような戸惑いをもつことが少ないように感じます。

「私って何？」が業務に直結する仕事

社会福祉の仕事は、児童分野、高齢者分野、障害者分野、低所得者分野等々、どんな分野でも、専門職としての倫理・知識・技術を活用することはもちろん、それに加えて、支援のための道具としての自分自身をいかにコントロールし、どんな時にどのように活用するのかという事を考え、行動しなければなりません。だからといっても、滅私奉公ではありません。よって支援のための道具である自分自身を知るプロセス、“自己覚知”が欠かせません。高齢者施設や障害者施設でも、実習生が利用者から「試されているような感じがする」ことはあります。

児童養護施設職員の仕事は「自立支援」であり、事務的な仕事をするための知識、技術も大切な仕事のスキルになるのですが、前述した理由から、他の社会福祉職と比し

ても特に、“わたし自身”が最大の道具になる仕事だと思うのです。
　ですから、自己覚知を繰り返す事と、自分自身のあり方を素直に見つめ、認める事がこの仕事をする上で特に重要であると思います。それ抜きでどんな支援をしても、単なる自己防衛としての“ええかっこしい”になってしまうでしょう。“ええかっこしい”の嘘は、子どもにすぐにバレるように思います。

　そんな児童養護施設において、実習生という役割の中で、「“わたし自身”って何やねん」と考え、ゆらぎ、悩み、試行錯誤しながら、子どもと子どもを取り巻く環境と向き合っていく、そのプロセスこそが、児童養護施設における実習の、大切な学びのひとつであると思うのです。

自己防衛としてのええかっこしい

　ところで、私は“ええかっこしい”ですし、昔はさらに今の 10 倍くらい“ええかっこしい”でしたから、施設職員としてとても苦労しました。今でもふとした時に、施設職員だった頃の、自己防衛としてのええかっこしいを思い出し、
「ぎゃー！あれはなかったわ、やってもうたわ！悪かったなぁ、〇〇ちゃん！」
と、今更ながら心の中で、子どもに謝っています。
　せめて反省点として、今後の自分に生かしていこう、と思うのです。

福祉系対人援助職養成の現場から⑰

西川 友理

学生が実習計画表をつくる

社会福祉士の現場実習をひかえた学生は、実習に向かう前に実習計画表を書きます。書きあげられた実習計画表は、その都度教員がチェックします。学生たちは皆、悩みながらなんとか書いてきますが、その多くは2度3度と書き直しをしなければなりません。

Aさんが書いてきた実習計画表は、とても綺麗にまとまっていました。勉強しなければならないことが万遍なく網羅してあり、まるで教科書のお手本のよう。
「…って、これ、本当に教科書の『実習のねらい』っていうページから書き写したように見えるですけど…？」
「はい！学ばなきゃいけないことを調べて、書きました！」
…うーん、そうですか。

Bさんが書いてきた実習計画表は、実習でやりたいことがたくさん書かれています。
「『利用者の生活を見てみたい』『円滑なコミュニケーションをはかりたい』『利用者と仲良くなりたい』…なるほど、そうですか。」
「はい！私、福祉施設に行くの、初めてなんです。知らん事だらけやから色々見せてもらいたいなぁって思って。」
「あの、Bさん。実習とボランティアっ

てどう違うと思う？」
「？」
「今 B さんが計画表に書いていることって、全部ボランティアで出来ますよね。なんでわざわざ、23 日間も使って、先方に実習費も払って、実習に行くんやと思いますか？」
B さんはきょとんとしています。

C 君が書いてきた実習計画表は、熱い思いに溢れています。
「『利用者に“あなたに会えてよかった”と言ってもらうために頑張る！』…えっと…これはどういう意味ですか？」
「僕が実習することで、利用者さんにより良い生活をしてもらいたいんです！その結果として、感謝の言葉が得られたらいいな、っていう意味で…。」
「待って待って。C 君は利用者さんの支援をしに行くんやないよ、支援の仕方を学びに行くんやよ！」
「あ…そうか…。」。

この 3 人に伝える言葉は共通して、以下のとおりです。
「“あなた自身”は、“実習”で、“何”を“学びたい”のですか？」

三者で実習計画をつくる

社会福祉士養成の教育科目には“相談援助実習指導”という、実習について指導する科目があります。この科目において教員は実習指導教員、実習先の指導担当職員は実習指導者と称されます。

実習指導教員は、厚生労働省の提示している教育内容や学校の教育プログラムに則って、指導等を行います。指導は、学生の希望と実習先の状況を勘案し、どの実習先にどの学生を配属するかを考えるところからはじまり、学生に対して実習前～中～後のスーパーバイズをしたり、実習指導者とプログラムのあり方を話し合ったり、学生と実習指導者が話し合う場で、お互いが納得いく実習になるように調整したりします。

厚生労働省が提示している、この科目の教育内容に含まれるべき項目の一つとして、実習前に「実習生、実習指導者、実習指導教員の三者で実習計画を立てる」というものがあります。これは、実習を実りあるものとするために、欠かせないプロセスになっています。

三者で計画を立てる実際の手順は、以下のとおりとなります。

学生は実習前に、配属された実習先に関して勉強した上で、自分の希望をまとめた実習計画表を作成し、実習指導者に提出します。

実習指導者の多くは、厚生労働省の提示している教育内容を元に、各々の施設・機関の状況に応じたその施設独自の実習プログラムを作成しています。

学生と実習指導者は、実習計画表と実習プログラムのすりあわせを行い、実際どのような実習を行うか予定を立てます。

実習指導教員はこの一連の流れにおいて、その都度学生の指導や施設との打ち合わせを行います。

実習において、学生は“実習をする当事者”であり、実習指導者は“実習プロ

グラム作成の主導権者”であり、実習指導教員は当該学生の実習を含めた教育全体を視野に入れた“コーディネーター”とも言えます。

「したいこと」を どう捉え、表現するか

実習計画表は当該実習において「すべきこと」「出来ること」「したいこと」を踏まえて立案します。

「すべきこと」、これは厚生労働省の提示している教育内容です。

「出来ること」、これは実習先施設・機関の状況によって違ってきます。

「したいこと」、これは本人の思いです。私が学生に「“あなた自身”は、“実習”で、“何”を“学びたい”のですか？」と聞いたのは、この「したいこと」を指しています。

この３つの重なる部分が、実習で実際に習得できる事の核となります。

「すべきこと」「出来ること」は、法制度を確認したり、施設のパンフレットを見たりして、情報として手に入れることが出来ます。

多くの学生が悩むのは「したいこと」をどうそこに組み入れるか、ということです。

私は、「したいこと」、つまり「学生自身が実習で何を学びたいのか」を実習における「学生からのニーズ」と捉えています。

この文章において、ニーズとは、その人、その主体が「したいこと」であると考えます。自覚しているものも無自覚のものも、表現されているものもされていないものも、環境的にかなえられるものもかなえられないものも、すべてあわせてニーズとします。

自らのニーズを色々考えて、実習計画の立案に煮詰まってきた学生がため息とともに言います。

「あぁ、私、何のために実習行きたかったんやったっけ…」

そして、こう付け加えました。

「…なんか、クライエントさんの気持ちに似てる。」

「どういうこと？」

「こんなことしたい、っていうこの気持ちを、現実的にどう表現すればいいのかわからないところが、です。」

「…ほんとだ！そうですねぇ…」

社会福祉士が行う実践であるソーシャルワークには、ケースの受け入れ→課題の設定→状況の情報収集と分析（アセスメント）→支援計画の立案→支援計画の実施→…というような一定の展開過程があります。

確かに実習は、学生にとっては、このソーシャルワークの展開過程とほぼ同様のプロセスを踏みます。

実習における学習課題を習得するにあたり、自分自身と実習先、学習内容をアセスメントし、計画を立て、その計画を実施する。いうなれば学生は、実習計画表という自分への支援計画を立案するようなものです。

しかし、実習に向かうにあたって、自分のニーズはどのようなものなのかを

把握し、それを計画表に書き表すことが、どうも難しいという学生が多く見られます。

どうすればニーズを表現出来る？

ニーズについて考える時、私は、自身の昔のあるエピソードを思い出します。

ある日、小学校低学年だった私は、母から「ラップを買ってきて」とお使いを頼まれました。

ところが近所のスーパーマーケットは休み。「どこに買いに行ったらいい？」と母に聞くと、

「うーん…あ、薬屋さんにあるんとちゃうかな、行ってきて」とのこと。

当時、薬と一緒にちょっとした生活雑貨を置いている、今で言うドラッグストアのはしりのような店が町に出来た頃でした。なるほど、そういうところだったらラップを置いている可能性もあるでしょう。

ところが母のアドバイスを聞いて私が向かったのは、昔ながらの小さな薬局。当時の自分の足で行ける範囲にドラッグストアのような店はなく、「薬屋さん」と言われて思いついた店がそこしかなかったのです。

私は、その店にはラップは置いていない様な気もしていましたが、母が薬屋さんにあると言うならあるんだろう、と考えて、一人ではあまり入ったことがない薬局に恐る恐る入り、「すみません」と声をかけました。

「あの…ラップはありますか。」

それを聞いた店員…というより、店番の怖そうなおっちゃんは、

「はい？ラップ？ラップなんか置いてないで？」

と言いました。買って帰らないと！と何かムキになっていた私は、

「でもお母さんが、薬屋さんやったらあるって言うてたんです。」

と言い返しました。

「ラップ？なんのことやろ・・・？ほんまにお母さんはラップって言わはったんか？」

と、おっちゃんは怪訝そう。やりとりを聞きつけたであろうおばちゃんが店の奥から出てきて、

「それ、ラップやなくてシップとちゃうか？」

と一言。

「ああそうか！お嬢ちゃん、シップの間違いちゃうか？シップやったらあるで。」

「いや、シップやなくてラップです。」

田舎の商店街ですから、隣の店の人まで顔を出してきて

「ラップってなんか最近出た新しい薬なんとちゃうか？」

「あー、そうなんかな？お嬢ちゃん、誰かお家でしんどい人がおるんやろ？どこが悪いんや？ん？」

などと言い出します。

なんだか大人がいろいろごちゃごちゃ言い始めるし、ラップだと言っているのに理解はされないし、私はお使いをちゃんとしなければと考えているのに、どんどん違う方向に話をもっていかれるし、家にしんどい人はいないし、変な要

求をしているおかしな子どもみたいに見られて恥ずかしいし、そもそも薬屋さんにラップは置いていないのではと自分でも思っていたけど、母が言うから来たのに、あーもう…！と、どんどん混乱した私は涙目になりながら、
「もう、いいです！」
と店を飛び出して、家に走って帰りました。

…まあ、今となれば笑い話です。

しかし、「したいと思うことをしたいと言う」のは、実は結構難しい事なのだと思うのです。

時には恥ずかしかったり、適当な言葉が見つからなかったり、「したい」と思っていないのに「したい」と言わないといけない場面だからと思って「したい」と言っていたり、ある要求を通すためにわざと遠まわしな言い方を考えたり、誤解されたり、そもそも言うべき場面でないのに言ってしまっていたり、それに気づいて気まずくなってさらに言いにくくなったり…といった様々な思いから「私はこれをしたい！」と主張することを迷います。

学生に、「実習においてあなたの『したいこと』を実習計画書に書きなさい」と言っても、なかなかストレートに出てきづらいのは、そういった迷いがあるからではないかと思います。
どんな言葉で表現すれば思いが先方に伝わるのか、単に行ってみたいという事と勉強したいという事はどう違うのか、自分の思いは先方でかなえることができるのか、自分の思いはヘンに思われないだろうか、本音をどこまで出していいのだろうか、そもそもこの思いは、実習に行く理由としてに“ふさわしい”のだろうか…。

学生自身が様々な思いを迷いながら引き出して自覚し、上手に現実とすり合わせする、実習指導教員はそのサポートをしなければなりません。

「すべきこと」をする…だけではない理由

ところで、専門職の養成なのだから、普通に考えれば、厚生労働省の提示している教育内容である「すべきこと」が最重要視されるべきであり、実習計画表を作成する時に学生本人のニーズを明らかにする必要はないはずです。さらに言えば、実習計画表自体を学生が主体となって作成する必要もありません。

にもかかわらず、学生に自らのニーズを踏まえ、実習計画表を書くように、と求めるのは、なぜなのでしょうか。

その理由はいくつかあります。

一つは、実習に向けての学生本人のモチベーションの問題、つまり「学生の問題意識や学習関心を引き出し、実習に向けての自発性・主体性を高めるためです」[注1)]。

約 23 日間を、実習現場という学生にとってイレギュラーな環境で過ごすためには、本人にそれなりのモチベーションがないと、かなりしんどいです。本人にとって「すべきこと」をこなすというだけの実習では、主体的な学びに繋がら

ず、学習効果もそれほど高くはなりません。

ニーズをはっきりさせておくことは、そこで学生自身がモチベーションを保つ材料になります。例えば事務的な問題で、学生自身が希望する実習先に行けず、不本意な実習先に配属されたとしても、自分なりの目標を持って実習の場に入ると、どんな場面からでも学ぼうとする視点が生まれます。

また、特にしたいことがなく「別にここでなくてもいいけど、配属されたのがここだったから仕方なく実習している」という学生に、23 日間もつきあわされる実習先職員と利用者は、たまったものではありません。目的意識が不明確な学生を実習現場に送り出すなどということは、せっかく後進の育成に時間を割いてくださっているというのに、失礼にあたります。単純に、人間関係上よいことではありません。

実習において学生にニーズを聞く理由は、上記した「モチベーションを保つため」「礼を尽くすため」等が一般的です。しかし私は、これらの点だけではなく、さらに別の意味があると思います。

それは学生が「自分という支援の道具の癖を知るため」です。

相談援助業務は自分自身を支援の道具として使う仕事です。ここでいう「自分自身」には、自分の手足だけではなく、物の見方、コミュニケーション、思い、考え、視点等も含みます。実習開始前に、自分はどういう思いや考え、視点を持ち、何を学びたいと思って、利用者や職員と係わろうとしているのかということが実習計画表には現れます。実習に行って様々な体験をし、学びを進めた後に、当初に立案した実習計画表を振り返ると、自分の支援に対する思いや考え、視点の傾向がどのようなものだったのか、またそれがどう変化したのか、あるいは変化しなかったのかということが見えてきます。

実習計画を立てることは、実習の後に実習体験を客観的に観察し、判断するための、つまり自己分析のための、大切な下準備になるのです。

自分の思いや考えを見つめた時、そこにはあまり自分が見たくない自分がいるかもしれません。

「職員や利用者によく思われたい」

「〇〇な利用者とはあまりかかわりたくない」

「自分の弱い部分を認めたくない」

「こんなことがわからない、と言うことが恥ずかしい」

「こういうことはしたいけど、あんなことはしたくない」等々…。

これらをごまかしたり、自分に嘘をついて実習の現場に入ると、利用者や職員との関係性がうまくいかなかったり、利用者支援に悪い影響が出たり、結果的に自分自身がしんどい思いをすることになりかねません。

そのような見たくない自分の部分は、別に人に言う必要ありませんが、出来るだけ自覚をし、「こんな自分だから、こういう動き方をする」という対策を立てておく必要があります。見たいと思っても見えない部分や、なんとも把握しきれない部分はあるかもしれません。ですが、

自分自身という道具の癖を出来るだけ把握しておくことは、自らの感情をコントロールして、理性的に行動するためにも必要となります。

例えば、「こういった実習がしたい！そういう実習が出来なければ意味がない！」と自らのニーズにとらわれ過ぎて、しんどい思いをするといった事も、ある程度防げます。自らのニーズを客観的に把握し、「すべきこと」「できること」との関係性の中で冷静に「実習で自分が学ぶこと」を判断できるようになるのです。

社会福祉分野におけるニーズの概念

そういえば、社会福祉分野では、様々なニーズについての様々な考え方を活用しています。

社会福祉士実習に関して、実習計画書に表現される実習生の希望、要望を、私は上記のとおり単にニーズと表現しましたが、もっと明確に「実習ニーズ」と呼ぶ研究者もいます[注2)]。

また、ケアマネジャーさんとお話ししていると、ニーズとデマンドと言う言葉を聞きます[注3)]。どちらも「したいこと」「ほしいもの」と表現は出来ますが、その意味は大きく違います。この場合、ニーズは「必要性」を、デマンドは「希望・要望」を指します。ニーズは、それがないと絶対にダメなもの、デマンドはあってもなくてもいいけど欲しいと思うもの、と表現する人もいます。利用者本人のデマンドだけではなく、本人も気づいていない、あるいは表明できていないニーズがある可能性もあるから、専門職は注意深くそのニーズに気づくようにならなければいけない、という考え方もあります。

いずれにせよ、ケアマネジャーはデマンドとニーズをきちんと区別し、ニーズに対応すべきであるというのが一般的な考え方であるようです。

しかし、あるケアマネジャーにとってはニーズと判断出来るものでも、別のケアマネジャーから見た時にはデマンドとみなされたり、一般的にはデマンドとされているものが、よくよく聞いてみれば実はニーズと判断出来たり、と、ニーズとデマンドの定義があいまいなため、なかなか明確に切り分けるのが難しいところです。

英国人のブラッドショーは、1970 年代にニーズの４類型について述べました。ニーズは①感得されたニーズ（利用者によって「したい」「ほしい」と自覚されたもの）②表明されたニーズ（「したい」「ほしい」と意思表明や申請がなされたもの③規範ニーズ（専門家から見て「必要」と判断されたもの）④比較ニーズ（同条件にあるサービス利用者と比較して不足していることから「必要」と考えられたもの）の４つに分類される、という考え方です。

その他にも、マズローの欲求の５段階説、三浦文雄の貨幣ニーズ／非貨幣ニーズの考え方…等々、社会福祉の分野では、ニーズについて考えることがよくあります。学生が自分のニーズについて考える事は、こういったことについて深く学ぶ機会にもなるかと思います。

社会福祉士養成の制度は、様々な社会福祉の現場や教育機関での状況を踏まえ、現時点で最善と思われる方法で、あらゆる社会福祉の現場で求められている専門職を養成するためのシステムです。いわば社会が社会福祉に対して求める人材の育成というニーズが具体的に制度化した、きわめて公的な性格の強いものです。

実習計画書の立てるということは、学生が、実習に対するニーズという大変私的な性格のものを、公的な養成プログラムにどう組み合わせ、実現させていくのかを考えるプロセスです。それは個々のクライエントのニーズという私的なものと、社会福祉制度という公的なものの関係性を考える一つのきっかけにもなるのです。

注１）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』中央法規　2009 年 P187 より抜粋。この本は、厚生労働省が指定している実習指導教員になるための講習会（社会福祉士実習・演習担当教員講習会）のテキストです。

注２）福田和女　田中千枝子『新　医療ソーシャルワーク実習』川島書房 2008 年　など

注３）マーケティング等の分野でもこの言葉は使われているようですが、この場で使用している意味とは少し違うようです。

「したいこと」を正直に見つめる

さっきから、ずっと頭をひねっていた学生が、私に言いに来ました。

「…あの、先生。今更なんですけど…私本当は、この施設に、実習に行きたくないみたいなんです。」

…来ました。

ここから本当の、学生自身の「したいこと」を探すプロセスが始まります。

福祉系対人援助職養成の現場から⑱

西川 友理

ソーシャルワークの定義が改訂されました

2014 年 7 月、オーストラリアのメルボルンで、国際ソーシャルワーカー連盟と国際ソーシャルワーク教育学校連盟の総会（World Conference on Social Work, Education and Social Development 2014）が開催されました。

その総会の場で「ソーシャルワークの定義」が 14 年ぶりに改訂され「ソーシャルワークのグローバル定義」になりました。

…という話を知り合いのカウンセラーにしたら、

「えぇっ？！そこ、変えるとこ？」

と、たいそう驚かれました。いわく、

「だって、ソーシャルワークの定義って、ソーシャルワーカーの実践の基盤でしょ？そんなとこ、変えていいの？」

そこで私が、

「…って言うても、ソーシャルワークの定義は 10 年ごとを目安に、検討し直す事になってるし…。」

と言うと、さらに目を真ん丸にされてしまいました。

「それ、そんなしょっちゅう変えて、定義って言えるの？」

「うん（笑）。ええのええの。定義って言えるの。」

この定義は、2000 年に改訂された時、「21 世紀のソーシャルワークは、動的で

発展的であり、従って、どんな定義によっても、余すところなくすべてを言いつくすことはできない」(注1)として 10 年を目安に見直しをしていくという事が決められたものです。ソーシャルワーカーにとって、定義の改訂はそれほど不自然な事とは受け止められておらず、むしろ「endless educational process」として必要なものであると考えられています(注2)。日本語で言えば、「日々の精進」といったところでしょうか。

ソーシャルワークのグローバル定義

さて、上記したとおり「ソーシャルワークの定義」は「ソーシャルワークのグローバル定義」に変わりました。

グローバル定義の内容は以下の通り。

「ソーシャルワークは、社会変革と社会開発、社会的結束、および人々のエンパワメントと解放を促進する、実践に基づいた専門職であり学問である。社会正義、人権、集団的責任、および多様性尊重の諸原理は、ソーシャルワークの中核をなす。ソーシャルワークの理論、社会科学、人文学および地域・民族固有の知を基盤として、ソーシャルワークは、生活課題に取り組みウェルビーイングを高めるよう、人々やさまざまな構造に働きかける。この定義は、各国および世界の各地域で展開してもよい。」(注2)

グローバル定義という言葉には、「グローバル定義をもとに、それに反しない範囲で、それぞれの置かれた社会的・政治的・文化的状況に応じた独自の定義を作ることが出来る」という意味が含まれているとされています。(注3)

私は、この中にある「地域・民族固有の知」と言う言葉に着目します。

この言葉には、「西洋の歴史的な科学的植民地主義と覇権を是正する」という思いが込められています。つまり、西洋の理論や知識、考え方、文化が、日本を含めた他諸国（ラテンアメリカ、アジア太平洋、アフリカ等）の理論や知識、文化に対して支配的になっている事や、近代的・科学的な知識がその土地の文化として受け継がれている知よりも優れたものとされている事に対する批判として示されたものです。(注4)

グローバリゼーションが進み、国境や文化を超えた人と人の交流が激しくなり、それぞれの持つ違いが見えて、それらの違いからくる軋轢などが生まれたり、逆にお互いの違いを理解することで各々の世界が広がったり、個々の世界が繋がったり、といった事象も踏まえられているようです。

そう言われてみれば、授業で使っている社会福祉の援助技術に関する教科書に、ソーシャルワークの理論として掲載されているものは、ほとんどが欧米諸国の考え方です。それを教えるときに、確かにわずかばかりの違和感を覚えることがあるのです。

例えば、ソーシャルワークの授業において、

「ワーカーはクライエントに“何かしてあげる人”ではないのです。クライエント自身が知識や技術をもち、自分で問題解決すること目指し、それを側面的にサ

ポートする人なのです。」
と説明しています。
　この考え方は、エンパワメントといって、ソーシャルワークではとても重要な概念の一つです。
　ある時、ふと
「…いやいや、日本人って普通、専門家に相談する時は『なんとかしてください』ってゲタ預けようとしてしまうもんじゃないかな。そりゃまぁ時と場合があるだろうけれど、基本的に“あなたが自分で問題を解決できるように”っていう支援をされる感覚は、日本人にとってみれば、ちょっと驚くんじゃないかな…。」
ということに気づきました。
　エンパワメントの考え方は、1960 年代、アメリカにおける公民権運動などに端を発します。社会運動的な考え方に非常に親和性が高く、少数者や虐げられている人々が「自らの権利はしっかりと主張するんだ！」という運動をする中で生まれてきたものです。
　なんとなく、周りの空気を呼んで、周囲の人々と同調して、文句があってもどっちかというと黙って我慢して…という文化が主流の日本にそのまま持ってきても、「素晴らしい考えだ」という受け入れられ方はしても、「何の違和感もなくあっさり取り込んで活用する」などという事は難しいのではないかと思うのです。
　だからといって、日本人に対してはエンパワメント的ではない、“なんとかしてあげる”支援をすることが、正しいソーシャルワークであるとは思いません。
　しかし、このことに気づいてからは、授業で説明する時には、まずアメリカと日本の文化性の話をし、受講している人たちに納得してもらいやすいような工夫をするようになりました。

　今回新たに示されたグローバル定義を読んで、「そうか、日本には日本のソーシャルワークがあるべきだよね」と、改めて気づかされました。

　以前、この連載の第 5 号に、時代が変われば、ソーシャルワークは変わると書きました。また、第 8 号には、専門分野が違っている時にもソーシャルワークは変わるという事を書きました。
　これらに加えて、地域の違いによっても、ソーシャルワークは変わるのです。

大阪のおばちゃんのアメちゃん

　名古屋で行われた研修会でのことでした。
　休憩時間に、同じグループのメンバーにアメを配ったところ、神奈川からの参加者さんに、
「わぁ、ホントに、関西の人って、アメを配るんですね！」
と、ウケてしまいました。
「あぁ、そういや関東の人って、あまりアメちゃん持ってないって聞きますね。」
と返すと、
「しかもやっぱり、アメじゃなくて、“アメちゃん”って言うんだ！スゴーイ！」
うーん、感動されてしまいました。
しかもそのグループにいた関西人の女性、見事に全員が「配布用アメちゃん持参」でした。

グローバリゼーションとか、情報化社会とか、日本中どこに行っても同じようなチェーン店が並ぶ同じような景色になったとか、そんな話はよく聞きます。ところがどっこいその土地に根差した人間の生活、文化性というのはそうそうあっさり変わるものではないようです。その一例として、「秘密のケンミンＳＨＯＷ」という日本各地の独自文化を紹介する番組もあります。

所変われば品変わるといいますが、ソーシャルワークもやはりその一つだと感じます。

所変われば
ソーシャルワークも変わる

「長らく大阪でやってたから、京都でソーシャルワークするの、難しい。山 1 つ超えたら、なんか違うわ」

数年前、知り合いの高齢者分野のソーシャルワーカーが言いました。

京都で生まれ育ち、長年ソーシャルワーカーとして大阪で働いてきた彼は、当時、実家近くに戻って新しい職場でソーシャルワーカーとして働き始めたばかりでした。

「もちろん、人によって性格が違うから、一概には言えないし、ちょっと排他的な地域での仕事だったから、かたよっているかもしれないけれど…」

と注釈した上で、彼は言いました。

「京都の利用者さんは外壁が硬くて大きくて、なかなか腹割ってくれへんけど、一度腹割ったらとことん付き合う感じ。大阪は最初から腹割って話す感じやけど、最後の砦の内側は、なかなか見せてくれへん感じ。あとな、お金の話のタイミングが全然違う。大阪は、いの一番にお金の話やけど、京都は一番最後…というか、下手したらその話を出したら居心地悪そうな顔をされたこともあったわ。」

夏休み期間中の実習指導として、ある日、障害のある人が生活する施設を訪問しました。この時、午前と午後に伺った施設の支援があまりにも対照的で目を白黒させてしまいました。

午前中に伺った所は、田舎のほうにある施設です。ここは本当に山々に囲まれており、この施設の前に立つと、視界には施設と民家が３つ、あとは山、と言うような環境です。車で 10 分ほど行けば、スーパーがありますが、そこまでには商店も、自動販売機もないような所です。

入口の正門は全開。施設内にも、ほとんど鍵はありません。利用者は、事務室にも、施設長室にも、好きな時に好きなだけ入ります。ただし、個々人のお部屋には、原則的にその部屋の住人である利用者の許可がなければ入ってはいけないことにしているとのこと。毎日、寝る前の施設の戸締り、施錠、ガス元栓の点検等は利用者がなさっているのだそうです。

「この施設の主は利用者さん。私たちはそのお手伝いをする者。主が入っちゃいけないところはないし、戸締りだって、主がするのが当たり前でしょ？」

「すごい…徹底していますね。利用者さんが施設から各々好き勝手に出て行ってしまって見つからなくて探し回った、な

んてことはないんですか？」
「もちろん正門は開けっ放しですから、好き勝手に出ていかれますよ。でも、危険な事についてはあらかじめ個々の利用者さんにお話してあるし、そもそも近所にはたいして危険なものもないし…好きなだけ散歩して、飽きたらみんな普通に帰ってこられますよ。それを正当な理由なく止める権利は、職員にはありません。」
「じゃあ、行動制限する事なんて、全然ない感じですねぇ…。」
「いやいや、普段はそうなんですけれど、旅行で遠出する時なんかは逆にとても大変なんですよ。みんなあまり公共交通機関に慣れてないから、混乱なさったり、パニックになる人も多い。正直、施設のマイクロバスで移動するのが、職員も利用者さんも、一番楽ですわ。」

一方、午後遅くに伺った施設は、都会のど真ん中にありました。
玄関のインターフォンを押し、自己紹介をすると、
「はーい、ちょっと待ってくださいね。」
と、言うお返事があり、ゴロンゴロンという音と共に、大きくて重そうな門が自動で開きました。中に入るとすぐに背後で、ゴロンゴロンと門が閉まる音。職員の皆さんは全員、20 個くらい鍵がついた鍵束を腰に下げています。ドア１つごとに鍵を開け閉めし、施設内を移動します。廊下を通る時、職員の皆さんが
「〇〇さん、次はそっちじゃなくてこっちよ！」
と、利用者の移動を介助してらっしゃるのを目にしました。

職員さんがおっしゃいました。
「施設の周りは車通りが多いから、絶対に安全は確保しないといけません。この鍵の束は、それを自覚するための、自分たちへの戒めでもあります。」
「はぁなるほど、危ないですものねぇ、おいそれと外出できないですよねぇ…。」
「ええ、でも、閉じ込めているわけではないですよ。全員順番に、少なくとも２日に一回は必ず職員と連れ立って、近所まで散歩も行くし。」
「あぁ、そういう配慮をなさっていると…。」
「はい。施設の周りの賑やかな環境に慣れているからか、うちの施設の利用者さんは、ちょっと賑やかな所、人の多い所でも、パニックになりにくいかなぁと思います。」
「あ、じゃあ旅行とか、外出時なんかは割とスムーズにいくんですね。」
「そうですね。そういう時にはよそゆきの顔が出来る、というか、ある種の社会性が身についている、という部分があるように思います。」

どちらの施設も、安全で安心な生活の保障や、自立支援を旨とした支援をしようという姿勢で支援してらっしゃいました。しかし、立地によってあらわれる支援のあり方がこんなに違うものか、とあらためて驚きました。

昨年お会いした、ある市のケアマネジャーさんが、
「〇〇街道と××街道に挟まれた地域、ここは自転車で 10 分あれば回れる大きさやけど、そこだけ世間の常識が昭和 30 年

代やねん。道のこっち側では通じる常識が、あっち側では通じへん。話の持って生き方が違うねん。その点に気をつけてかかわらへんと、支援がうまいこといかへんねん。」
とおっしゃっていました。
「約半世紀の時を超えた支援ですか。その自転車、タイムマシンですねぇ。」
と言うと、
「うん、壮大やろ。ドラえもんって呼んで。」

わが国の公的なソーシャルワーカーである社会福祉士の養成教育は、制度上カリキュラムが定められています。テキストもそのカリキュラムに則って作成されているわけですから、出版社によってそんなに大幅に違うことが書いているわけではありません。当然、北海道と沖縄で、明らかに違うテキストを使っているわけもありません。養成校それぞれの方向性の違いや、各科目を担当する教員の教え方の違いによって、教育されたワーカーそれぞれに支援の個性は生まれるとは思いますが、どの地域で行うにしても、ソーシャルワークには、共通した知識や理論があります。

しかし、目に見える形で現れる支援のあり方は、その土地ごとに違ってきます。

それは、ソーシャルワークがその人の「社会生活」を対象とした仕事だからです。その土地の文化、人々によって作られた生活、つまりその風土があって、それに合わせたソーシャルワークをしようとすると、自然と立ち現れる手法は変わってきます。

というわけで、京都と大阪ではやり方が違うし、田舎と都会では支援スタイルが違うし、道一本隔てるだけで支援時の話の持っていき方は変わってきます。その土地に連綿と受け継がれてきた文化性を知ることなしにソーシャルワークはできないように思います。

その風土に合った支援システムをつくる

その土地の文化、人々の様相、それらを踏まえてどのような支援をしたらどのような結果になったのか、ということを、行政や世間一般に伝える事も、福祉系対人援助職の大切な仕事であると思います。

2000 年前後から地方分権という言葉が盛んに使われて来ましたが、最近ではその考え方がさらに進んで、地域主権という言葉も使われています。

国の制度政策は全国に共通する大きな枠組みを示しています。

その枠組みを、さらに地域ごとにどう運用し、その風土に合った支援システムを、どのように構築するのか。

地方行政がそれらの支援の枠組みを活用していくためには、人々の社会生活の実情を知る必要があります。

対人援助職が、支援の現場での経験や、人々と接する中で見えてきた事を行政に伝え、これに見合った支援の提案をすると、それらは、その土地に合った支援制度や施策を作る時の参考になったり、材料になったりします。その地域の社会状況、財政状況、人口動態などを踏まえ、

現実的で意味のある支援システムが出来、そうなれば、日々の支援の中で、その風土に即した支援スタイルが構築しやすくなるはずです。

ソーシャルワークのグローバル定義には、様々な国の独自の知や文化を尊重しようという考え方が盛り込まれました。しかし、国と言う大きな単位だけではなく、その国の中の、もっと小さな地域でも、その風土を尊重したソーシャルワークが必要なのだと感じるのです。

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

注１）「国際ソーシャルワーカー連盟のソーシャルワーカーの定義」
（http://www.jacsw.or.jp/01_csw/08_shiryo/teigi.html　2014年8月25日　確認）
定義に直接書いているのではなく、注釈として書かれています。

注２）「ソーシャルワークのグローバル定義」
（http://www.iassw-aiets.org/uploads/file/20140627_SW%20Definition%20-Japanese%20translation.pdf　2014年8月25日　確認）
「地域・民族固有の知」以外にも、この定義には注目すべき点が山ほど盛り込まれています。興味のある方は、『「ソーシャルワークのグローバル定義」新しい定義案を考える10のポイント』
（https://www.jacsw.or.jp/06_kokusai/IFSW/files/SW_teigi_kaitei.pdf）をご覧になってください。

注３）　同注２）の「日本語訳にかかる注釈」
ソーシャルワークの定義は、グローバル定義のもとに、そのリージョン（地域：国際ソーシャルワーカー連盟は、世界を５つのリージョンに分けています）別や、国別に定義を作るという、重層的な構造になります。

注４）「ソーシャルワーク国際定義の再検討の進捗状況について情報提供とお願い」
（http://www.jacsw.or.jp/06_kokusai/IFSW/files/SW_kokusaiteigi.pdf　2014年8月25日　確認）
今回の改訂については国内外で長らく議論が重ねられました。その過程において行われた、2012年9月16日の、日本ソーシャルワーカー協会と日本ソーシャルワーク学会共催の公開セミナーとワークショップ「ソーシャルワークの国際定義の再検討」で報告されたものです。この中で、定義を再検討することは、無批判に定義を受け入れている状況、つまり思考停止に陥ってしまいかねない状況を回避するという重要な意味があると書かれています。

福祉系対人援助職養成の現場から⑲

西川 友理

格差社会を感じる日々

「どうして本番も近いのに、みんな放課後残って準備してくれないの？！」

イベント実行委員長であるAさんは、怒っています。イベントのリハーサルをしようにも、皆の都合がつく日がないのです。

「だって、アルバイトの予定が入ってるし…」

「うーん、お金ないねんやったら、今月だけ親に借りたら？来月返したらええやん」

「いや、あの…むしろこっちが親にお金を貸してるねん。せやから、今月カツカツやねん」

Aさんはびっくり。親にお金貸すなどという概念がなかったようです。なんと言い返したらいいかわからず、その場はむにゃむにゃと黙ってしまったAさん。相手も、なんだか黙ってしまったとのことでした。

Aさんは私に言います。

「…そんなに生活がしんどいなら、行事の実行委員会とか、部活とかに参加しなけりゃいいのに。きちんと参加してるこ

っちが迷惑や。」
「うーん。迷惑かぁ…。なんでそんなにアルバイトで忙しいのに、実行委員会に入ってんやろかねぇ。」
「…いや、あの、迷惑っていうか…事情はあるのは、わかるんやけど…。」
　しばらくのち、A さんは、
「…事情はあっても、実行委員会をやりたかった、っていう何かがあんねんな…。」
とつぶやいていました。
「ねえ A さん。委員会メンバーそれぞれに事情はあるんだからさ、ああじゃないか、こうじゃないかと考えるだけじゃなくて、ちゃんと話し合ってみたら？」

　大学生のＢ君のアルバイト収入は、Ｂ君の家族にとって大事な生活費になっています。
「ボランティア？そんなん、行ってられへん。というか、ボランティアに行くっていう想像もつかない。僕、アルバイトありますし…。」
B 君が就職を希望する施設でのボランティアの募集にも、応募しません。
「ボランティアに行っておいた方が就職には有利やろうけど、今月の実入りが減ったら生活していかれへんし…とりあえずは今の生活の維持が大事やわ」

　C さんが、家庭環境が不安定な世帯が多い地域の学童保育（放課後児童健全育成事業）へ、ボランティアに行った経験を話してくれました。
「…衝撃でした。」
「何があったの？」
「小学 4 年生の男の子と仲良くなったんですけど…。」
　その男の子は元気で利発、人懐こく、なかなかの人気者。ある日、上に 3 人、下に 1 人の 5 人兄弟であることを教えてくれた時ことです。
「一番上のお兄ちゃんは今 19 歳で、先月結婚してん。」
「へぇ！そしたら高校出てすぐに結婚したんや、すごいなぁ！」
「え、お兄ちゃん高校行ってへんで。」
「えっ！」
「2 番目のお兄ちゃんは、今年の春に中学卒業して、住み込みで働いてるねん」
「そ、そうなんや」
　小学 4 年生の子どもが、兄 2 人が高校に行ってないことを、さも当たり前のように口にしたことが、その学生にとってはあまりにも衝撃的だった事。さらには、
「…君はどうなん？高校、行こうと思う？」
「え？なんで行かなあかんの。行かへんわ。中学出たら、すぐ働く。お父ちゃんもお母ちゃんも、はよ働いて助けてって言うてるし…」
　C さんの頭の中には、授業で習った「子ども格差」「貧困の連鎖」「教育の格差」などと言う言葉がグルグル回り、あまりの常識の違いにクラクラしたそうです。
　C さんが私に言います。
「…なんで、あの子、高校進学する道を選ぼうと思わないんでしょうか。」
　私は C さんに答えました。
「…じゃあ、なんであなた、高校進学しない道を選ぼうと思わなかったんかな。」
「え、高校に行くのは…当たり前じゃな

いですか」
「あの子にとって、高校行かないのが、当たり前なんじゃないのかな」

日々の仕事の中で、いわゆる「格差社会」と称されるものを感じることが、本当に増えてきました。上記のようなエピソードは、今や日常的にあります。

親にお金を貸している、お金がないから行事に参加できない、勉強しても意味がないから進学するなと言われた、友人が皆バイトで忙しいから、自分の忙しさも仕方がないと思っていた等、しょっちゅうお金がない、お金が欲しいという話をしている学生。

一方で、1000 円のランチを食べることに何の抵抗もない、深夜のクラブ通いでお金を散財する、高校を出た後は大学に進学するのが当たり前で、そうでない人がいる想像をしたことがない等、お金の話題をほとんど口にしない学生。

根底に「お金がない」という事を含んだ話は、様々なシビアな物事と関係しているように見えます。

格差社会とは

「格差社会」について、Wikipedia では「収入や財産によって人間社会の構成員に階層化が生じ、階層間の遷移が困難である状態になっている社会」であり「社会問題の一つとされている」と書かれています。つまりここでいう格差とは収入や財産などの判り易い“経済的な指標”を使い、目に見える格差を指しています。

そして格差社会の問題は、教育のあり方の違いに密接に関連するとされています。

例えば 2013 年に成立した「子どもの貧困対策の推進に関する法」の第一条は以下の通りです。

「この法律は、子どもの将来がその生まれ育った環境によって左右されることのないよう、貧困の状況にある子どもが健やかに育成される環境を整備するとともに、教育の機会均等を図るため、子どもの貧困対策に関し、基本理念を定め、国等の責務を明らかにし、及び子どもの貧困対策の基本となる事項を定めることにより、子どもの貧困対策を総合的に推進することを目的とする」。

子どもの貧困対策と教育の機会均等がセットで考えられており、逆に言えば貧困であると教育機会が保障されづらいという前提で作られています。

一時期ニュースでよく取り上げられましたが、東京大学の学生の親に高所得者が多いというデータがあります。2012 年の東大入学者の約 60%の親の年収は 950 万円以上となっています。今や、高校や大学に進学するためには、塾や予備校に通うのは当り前です。

このように、経済的な格差がそのまま教育の格差につながると考えられ、経済的な問題でそれらに通えない子どもたち対し、今、全国各地で無料の勉強会の取り組みが設定されています。

そんなエピソードを聞くたびに、「なるほど、確かに貧しいお家の子はやっぱり大変な人生を歩んでしまうよな」と私は漠然と感じていたのです。

しかし、ふと気が付きました。

もしも、子どもたちが経済的に同程度だとして、全く同じ教育を与えられた時に、全く同じ状況を生きることになるのでしょうか。

当然、そうはならないでしょう。同じような塾に行ける状況、理解ある親、経済的な余裕等々…があるから、皆一様に最高学府をめざす、などという志向が生まれるのかというと、それはどうにも考えにくいと思います。

だとすると、格差社会を説明する時に、東大入学者の世帯収入を指標とするのは、何だかおかしな気がするのです。

もしかすると、格差社会問題の文脈の中で語られる「教育格差」は、“偏差値”が上の方にいるかどうかという点でのみ、着目されているのではないでしょうか。

経済的しんどさ≠人生のしんどさ

明るく元気で誰にでも上手にコミュニケーションが取れる男子学生。何か問題にぶち当たると、問題解決に向けて、楽しそうに策を練ります。

「何でそんなに楽しそうなの？」と聞くと、小さい頃、猿と猪しかいないような山あいの村で、仲間と駆けずり回って遊んだ時の事を教えてくれました。

「本気で貧しかったから、遊び道具なんてなくって、遊ぶっていうのは山中で走り回る事、っていう選択しかなかったんですよ。秘密基地作ったり、猿とケンカしたり…。でもおかげで、しんどいことや出来ない事っていうのは、自分を成長させてくれる事だっていう事は身に染みて知っていますから。達成感っていうのがいいんですよねー！」

と、笑います。

クラスの雰囲気が険悪になったり、問題が纏綿状態になった時、さっと前に立ち、論理的に状況を分析し、前向きになるように言葉をかけてくれる女子学生。自分の意見を主張する時、震え声で緊張していることが多く、自己を表現することを平気で出来るわけではないようです。

普段はとても無口で目立たない学生です。彼女は小中学校時代のいじめでかなり壮絶な体験をして、一時期は引きこもりも経験しましたが、その時期に読んだ本や定時制高校の先生の言葉、親のサポートでなんとか復活したとか…詳しくは聞いていませんが、「正しいと思う事は、怖くても言わないといけない」という事を、ある出来事から学んだと言っていました。

「親は勉強してもしゃあない、はよ働け、って言うけど、私、やっぱりこの勉強がしたいです」

そう言った学生は、学内図書館にある関連図書はすべて読んでしまったとのことで、手持ちの関連図書を貸したら、これもあっという間に読んでしまいました。

卒業時は、無資格無経験でしたが、その分野に関係する就職をしました。何年かかけてお金を貯めて、通信制の大学に入学し、現在働きながら、より専門性を高めるための勉強を頑張っています。

地域のだんじり祭りに小さい頃から関わっている学生がいます。
「ヘンなおっちゃんや、とんでもない仲間もいるし、警察やらテキ屋やら、いろんな人とも関わって準備をして、毎年もう嫌や、しんどい！と思うけれど、終わった瞬間、また来年を楽しみにしてしまう」
とのこと。礼儀も、仕事の段取りも、お金の扱い方も、話し合い方も、遊び方も、全部ここで学んだと言います。

ここに挙げた学生、元学生は、経済的には様々な状況にありますが、多くは周囲に頼られていたり、一目置かれていたりします。社会人になってからも、それぞれ元気に働いている様子。

彼らが、共通して豊かに持っているものがあります。それは、生活環境と、それを活かす力です。彼らは、自然環境、土地の文化性、サポートしてくれる人たち、公共の社会資源、使える制度…これらを活用させて、なんとか困難状況を乗り越えてきています。

経済格差で判断すると ミエナクナルモノ

教育には、学校等教育機関において、偏差値的に表される「知的教育」だけではなく、家庭における教育や地域における教育もあるのです。これらの家庭教育や地域教育などは、知的教育と同じくらい、時にはそれ以上、その人の人生に大きく影響するように思います。

知的教育の習熟度を容易に判定するツールとして、偏差値があります。偏差値は、それそのものが学校教育の量や質を端的にあらわすものとして、社会に受け入れられています。つまり、説明に利用しやすく簡単に同意を得やすいものです。

知的教育とは別に、感情を処理する、理不尽な状況に対応する、責任を自ら引き受ける、知らない場所で自らのみを頼りに動く、誰かに協力をあおぐ、段取りをつける、話し合いをする、文化をつなぐ、礼をつくす…等のスキルがあります。これは社会で生きていくために必要なものです。

このスキルを習得して行くには、様々な人と交流し、達成感を味わったり、問題状況を打破するために考えたり、時には恥をかいたり、失敗したりして学んでいく事が必要になります。人格形成の主軸となるこの学びを仮に「社会関係教育」と呼ぶことにします。

社会関係教育には、個々の経済的な状況も影響を与えるでしょうが、それ以上に生活環境や誰かとの出会いの影響が大きいと思います。特に失敗した時、辛く苦い思いをした時、それを自分の人生にどう意味づけるかという事については、経済的な物よりもはるかに大きな影響があるでしょう。

ところが、そういった、社会関係教育において何をどの程度学び取ったかという事は、単純に数値化することが出来ません。また、何がどうなっていれば学

んだという事になるのかという基準も、非常に主観的なものです。つまり社会関係教育は、量や質を把握するにも表現するにも難しく、他者に説明しても同意を得難いものです。

知的教育と社会関係教育はどちらも教育であり、相互に関係するところもあります。

平川克美は、その著書の中で「統計学的な情報というものが有効に働くのは、統計学的な条件の内側だけであり、その外側では統計学的情報を使用すればするほど期待値とかけ離れた結果を生み出す」と書いています。また、「統計学的な数値に頼った分だけ、統計にできない重要なファクターを見落とす可能性が増大したという事である」[注)]とも書いています。

格差社会問題を語る時、数値的、統計学的に把握が容易な偏差値で判断できる学校教育のみを見ているように思います。子どもを学校教育の文脈、つまり経済格差の文脈の中で理解し「格差があるからこういうもの」という結論に安易に結び付けてしまう。これにより、統計的に把握し難い、重要なファクターである社会関係教育として得られる、人間性や可能性の存在が見落とされるようにも思います。

教育の義務

国民の三大義務の一つに「教育を受けさせる義務」があります。

この義務は、保護者が我が子に義務教育を受けさせ、高等教育を受けさせる学校教育だけを示すわけではありません。

もちろん、今の社会で豊かに生きていこうと思うと、学歴はどうしても重要視されますし、学校教育の機会は保障されるべきだと思います。高校や大学に進学したい子どものために、学校教育を受けるための支援は必要であると思います。

最近まで私は、「格差社会」「教育格差」という言葉は、格差の下の方にいる子どもや学生にとって、逃れられない枷のような言葉、しんどい人生を歩まねばならない烙印のような言葉だと思っていました。

しかし、この「格差」は経済状況の格差を、たかが経済格差だけを指す言葉です。確かに、経済状況は人生において大きなファクターになりえるでしょう。しかしその他にも、豊かな関係性、生活環境という大きなファクターがあるという事を忘れるところでした。知的教育の機会を保障する事と同じくらい、社会関係教育も大切なのです。

日常的な生活の上で関係する人々、環境、書物、メディア…これらから子どもが受ける影響、学び取り感じ取り思い知るという経験、これらを意識し、サポートする事がとても重要であると感じます。

さらには、個々の大人がその環境を形づくる存在であるという自覚。その自覚に基づき、例えば日常的に果たされる「交通ルールを守る」などの行動も、子ども達はもちろん他者への教育になる、つまり「教育の義務を果たしている」、という事だと思うのです。

A さんがとった行動

イベント実行委員長の A さんは、委員会の皆を集めたい、と言ってきました。「皆それぞれに事情があり、色んな人がいる。その中で、今後どのような委員会の進め方をすべきか」をテーマに話し合うそうです。

「先生、ちょっとサポートに入って下さい。無神経な事言ったり、やったりしちゃうかもしれないから。」

「了解っ！」

福祉系対人援助職を目指す学生にとって、日常的に自分ごととして感じる格差社会問題は、自分とは違う他者を慮る力を養う重要なチャンスになります。また、慮るだけではなく、それをお互い口に出して話し合うことで、なおさら学生各々の見解を広げることが出来ます。そうすることが新たな問題を引き起こしたり、軋轢を生んだりすることもありますが、学生は確実に成長します。

社会関係教育は、いわば日常生活全てが現場です。私たちに出来る事は、沢山あると思います。格差社会問題などという言葉に、学生の人生を押し込めないように心がけ、彼らの生活環境に多様に存在するモデルの１つでありたいと思います。

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

注）平川克美『経済成長と言う病　退化に生きる、我ら』61 ページ　講談社現代新書　2009 年 4 月

福祉系対人援助職養成の現場から⑳

西川 友理

イベントでのトラブル

あるイベントの実行委員会に顧問として関わっていた時の事です。

イベントの準備期間は７ヶ月。

本番まであと１ヶ月のところで、大きなトラブルが発生しました。

これは予測された事でした。

というのは、委員会が始まってしばらくした頃、委員長であるＡ君のまとめ方に不満を持つメンバーが、Ａ君に意見するということがありました。

この時Ａ君はだまってその意見を受け「すみませんでした。改善します」と不満そうにつぶやきました。

意見を受けたＡ君なりに、まとめ方を改善しようとしたのですが、うまくいきませんでした。

不満を持つメンバーからは、今度は当然文句が出ます。

これに対し、Ａ君にはＡ君なりの言い分がありましたが、Ａ君はその「言い分」を、文句を言ってきたメンバーには言いませんでした。

Ａ君はただ、「すみません、改善します。」と伝えるだけ。

そのくせ、自分と気が合うメンバーだけには、「あいつら人の気も知らんと…。」と、文句を言っていました。

私はA君に対して、

「そら、A君が言ってないならA君の気持ちは相手に伝わらんやろうさ。不満や言い分があるなら、言っちゃえばいいのに」と言いましたが、

「だって、言ったからって改善するとは限らんし、あいつら絶対わからへんでしょ。」と、吐き捨てるように言います。

そんな状態が長らく続いて、そのしわ寄せが来たのでした。

このトラブルが発端となり、メンバーは、根回し、密談、陰口…それぞれの思惑で、それぞれが相手の顔を見ずに会話をし、定例会議では上っ面の打ち合わせをしているように見えました。

私はもう一度、A君に言いました。

「A君の思っている事、ちゃんと口に出して話し合ってみたら？」

するとA君が大きな声で言いました。

「もぉぉ！今まで通り、『すみませんでした』って言って僕が我慢すればいいでしょう！それでいいじゃないですか、あと１ヶ月しかないんだから、わざわざ波風立てんでもいいでしょう！」

「そうやって来て、今実際にこんなに波風立ってるやん。それに、A君ずっと陰で文句言ってるやん。なんか、事態を変化させることを避けてる感じがする。変化させるためには、自分の思いを言わなきゃいけないんだけど、それを言うのが怖いって思ってるように見える。」

A君は黙っています。

アサーションの授業

アサーションというコミュニケーションの方法について、授業で扱うことがあります。

アサーションをつかった表現はアサーティブな表現といわれます。これは「さわやかな自己表現」とも訳され、自分も相手も傷つけないという事に配慮して、自己を表現する方法です。

アサーティブな表現の基本は、自分の思いや感じたことを、普通に、素直に表現する事です。

授業においては、アサーティブな表現方法を学ぶために、まずは自分を傷つける言い方（非主張的な言い方）、相手を傷つける言い方（攻撃的な言い方）のおさらいをします。

「昼休み、友達に『なぁ、パン買ってきてきてや！』『俺も！友達したってるやろ！行ってきて！』って言われたとします。あなたなら、何と答える？非主張的な言い方、攻撃的な言い方、アサーティブな言い方、この３つを考えて書いてみましょう。」

３つの解答欄が書かれたワークシートを前に、学生はうんうん考えています。

学生の机を見て回ると、「非主張的な言い方」欄は、割とさっさと埋められるようです。

「攻撃的な言い方」欄は次に埋まります。

「アサーティブな言い方」欄はなかなか埋まりません。

ある程度の時間がたつと、皆の意見を聞きます。

非主張的な言い方は、どんな風になる？と聞くと…

「いいよー、○○くん友達やしな」

「うん、わかった行って来る」

数名に意見を聞きましたが、皆スムーズに答えます。

次に、攻撃的な言い方は、どんな風になる？と聞きました。

「うるさい！なんで行かないとあかんねん！」

「はぁ！ふざけんな！」

…何だか回答者は楽しそう。だれかが回答するごとに周囲から笑いがおきます。

次に、アサーティブな表現は？と聞くと、皆首をひねって、

「うーん、わかりません」

「私は行きたくないよ…とかかな？」

何人か回答した後に、一人の学生が言いました

「じゃあ一緒に買いに行こう…とかは？」

『あ、それいいねぇ！』と周りの学生の反応。

『え、それいいか？』と思った私は、

「うん、その発言の意図は？」と聞きます。

「えっと、私だけ買いに行くのは嫌やから。なんだかパシリ扱いされたみたいやから」

「『私だけ買いに行くの、パシリみたいで嫌やから。』っていうのが正直な思いやねんね。その部分は言わなくていいの？」

「いや、だって、相手は私にパシリさせたつもりがないかもしれへんのに、そんなん言うたら傷つけるやないですか」

正直は相手を傷つける？

このように、アサーションの授業では、ほぼ必ず、

「正直に『私はこうだ』と言ったことが、相手の考えと違うものだったら、それを発言する事はすなわち、相手を傷つけることになるのではないか」

という疑問が学生に生まれます。

この疑問を踏まえて、私は、“Ｉメッセージ”について話します。

「あなたはパシリ扱いしたよね」とか「あなたは私をばかにしているでしょ？」というあなたを主語にした発言を“Ｙｏｕメッセージ”と言います。

これに対し、「私は嫌な気持ちだわ」「私はそうされると馬鹿にされたように感じるよ」というように、私を主語にして自分の思いを表現する発言を“Ｉメッセージ”と言います。

“Ｉメッセージ”は相手の思いや行動を勝手に決めつける表現ではありません。ただ自分の思いを表現しただけにすぎないのです。それに対して、相手がどう考え、どう感じるか。それは相手の自由だから、そこまではこちらが決められることではありません[注2)]。

だから、まずはＩメッセージで自分の思いを表現してみよう…と学生にはそのように説明しています。

しかし、学生は納得半分、という様子。

「…なんか、そういう事言うのって、怖いですわ。」

“和を乱さない”文化の中で

だれかと会話をする時に、「思っている事をそのまま言うと相手を傷つけるから、やらない」という発言、それは本当に傷つけるからやらないと言うことではなく、どちらかというと素直に言いなれていないから怖い、と言っているような印象を受けます。

何が怖いのか。

それは自分の思いがはっきりする事、それから思いがはっきりする事によって相手との違いが明確になる事、この2点が怖いようなのです。

これは、相手を傷つけてしまうかもしれないのではなく、自分が傷つくかもしれないから、やらないと言っているように感じるのです。

個人的な見解ですが、私達日本人は何か問題があった時に、どちらかというと、「できるだけややこしい事を起こさないように」「出る杭にならないように」「和を乱さないように」という事を重視する村社会的な考え方で動きやすいように思います。

村社会とは、辞書によると「有力者を中心に、上下関係の厳しい秩序を保ち、しきたりを守りながら、よそ者を受け入れようとしない排他的な村落」となっています。

村社会の中では全体の動きに対して「それはおかしい、嫌だ」と意見すること自体が異質であり、排除の対象となりがちです。ですから、日々の生活の中で「嫌だな」と思った時には「嫌だと言うよりも、まずは自分がちょっと我慢しろよ、そうしないと嫌われるぞ」と自分に課すことが基本的な社会性であると学習してきているように感じます。

そんな村社会という文化の中で、自分の意見を表明することは、和を乱すことになるのではないかと恐れ、生きていくために出来るだけ我慢をして、和を乱すシチュエーションになることは避けなければならない、と学習してくるのでしょう。

他者と自分が違うということは、他者から自分が嫌われ者になる可能性が高くなる、嫌われたら自分がその和に入れなくなる、和から外れると生きていけなくなる、だから生きていくために、嫌われるシチュエーションは避けなければならない…という流れも学習してきています。

こんなことを書いている私自身にも、まさに上記のように、何か嫌な事が起こった時には、我慢したほうがラクだから我慢をしてしまう方がいい、と思いがちなメンタリティがあります。

合わない人とは関わらなくてすむ…とは言い切れない

特に近年は、人間同士が直接関わらなくても、生きていくのに支障がない生活が出来るようになりつつあります。

インターネット上では生活に必要な買い物も、様々な手続きも、ゲームも、いつでも繋げられ利用できます。チャットや掲示板といった個人情報の秘匿性

の高いコミュニケーションを行うことも可能です。そして自分の意思でネットから離れることも出来るのです。

極端な話、家族とすら一日言葉を交わさなくても、生活に支障はないようなそんな時代です。

つまり文化的には村社会的なメンタリティを持ったまま、文明的にはひとりで生きていくことが出来ると錯覚するような孤立生活環境がどんどん整ってきているのです。

こうなると、「あの人とは合わないな」「なんだかイヤな人だな」という人に対してはどうするかというと、「お互い関わらず」「合わなさをなんとなく察し合って」「波風を立てない」ということが一番ということになりがちです。

もちろん、それも問題解決の方法の一つではあります。

しかし、これによって「気の合わない人達ともやり取りをして、人々と共に社会生活を営む」という練習が出来る場が少なくなっている気がするのです。

特に比較的個人情報をオープンにしたLINEやTwitterといったSNS(Social Networking Service)は、そのコミュニティを恣意的につくる事で、よりいっそう閉塞的に村社会的になることも可能になります。

SNSを利用したコミュニケーションは、現実世界のコミュニケーションと相互に影響し合います。実際、SNS上のやり取りが発端となって様々な事案が発生している事は耳にします。また、事件となり報道されている例もあります。

「なんだか合わない人同士」が、家族や親戚、クラスメイト、同僚、近隣住民などにいる場合、否が応でも話し合いをする必要がある時が来ます。そんな時に意見を交わす方法を知っておく必要があります。世の中の人皆が自分の都合のいいような人ばかりならそんな方法を知っておく必要はないのですが、残念ながらそういうわけにはいきません。

様々なイベント企画の時に、学生から必ず「自由参加でいいんじゃないですか？」という声が上がります。何か起こると面倒だ、なんだか気が合わない相手と関わらなくてはいけないという場面から逃げられないのはつらい、だからイベントなんて、やりたい人だけでやればいいじゃない、と。

学校には自由参加でＯＫのイベントもあるのですが、教育効果を期待して全員必ず参加するように指示しているイベントもあります。「様々な人とコミュニケーションをする」ということが高等教育機関で行う教育なのかという疑問もなくはないのですが、福祉系対人援助職に就く予定の学生達なら、あらゆる人と関わるコミュニケーションの練習を積んでおく必要があります。

和を乱す“張本人”になりたくない

自分の考えを口にしない理由には、単に「和を乱したくない」「嫌われたくない」というだけではなく、その他の要因も考えられます。

その１つは、「ややこしいトラブルを引き起こす張本人になりたくない」という考え方です。

表現をするという行動は、自分の立場、つまり自己の裁量を周囲に示す行動でもあります。これには「自分がこのように言った」という責任が発生します。責任を持つことは、一般的に不自由になってしまうとか、面倒事を背負い込む事のように受け止められがちです。

責任を明確化するという事は、自分一人で何とかしなければいけない範囲を決めることで、その範囲内の事は「自分の勝手でやったんだから、人に助けを求めてはいけない」という考え方が、今の日本社会にはあるように感じます。

それを突き詰めると、私達は誰もかれも、困難に陥った時に誰かに助けを求める事が大変難しくなってしまいます。

しかし責任を明確化するという事は、見方を変えると、自らに自由な裁量がどれくらいあるのかを確かめる行為でもあると思うのです。

「責任があるから自由に動けない」のではなく「その責任の範囲なら、自分で何でもできる！」という自己裁量のありようを確かめることが出来るのです。

自分の出来ることは自分でして、出来る範囲で誰かを助ける。そうして誰かに出来る範囲で助けてもらう。つまり、自己の責任範囲を自覚した上で、各々が回りの人と助け合おうとする生き方が、社会を構成する人として成熟した態度だと思います。

そのためにはやはり、自分の考え、状況をしっかりと表明し、理解してもらう努力をすることが必要になるのでしょう。

自分の考え自体が持てない

もう１つ、そもそも自分の思いや意見を持てない、という事も理由として考えられます。周りから「こういうものなのだ」と言われると、「ああ、そうなの」と素直に受け入れるというような人です。

受け入れる事自体はいいのですが、「なんでもいい」「どうでもいい」とあらゆる事に対して自分の決定を放棄することに慣れていると、本当に「どうでもいい事」と「しっかり考えないといけない事」の区別さえもつけることが難しくなっていくように感じます。

特に自分の好き嫌いを表現できる環境にない生活をしてきた人や、自己の好き嫌いを表現する必要がない生活をしてきた人などは、「どうでもいい事」と「しっかり考えないといけない事」の判断をする感覚が錆びついてしまっているように思います。

自分が考えないといけない時に、周囲の人に判断を預けてしまうということは、自分で自分の人生を危険にさらしてしまう可能性が高くなるということです。

こういう人もやはり自分の人生を生きていくためには、自分の考えを把握し、それを適切に表現する練習が必要です。

アサーション

アサーションについての著書をたく

さん出している平木典子さんは、アサーションを「自他の権利を侵さない限り、自己表現をしてもいい」ということであり、これを行使する権利は「アサーション権」と言う基本的人権であるとしています。

アサーション権を行使するにあたり、「人同士は簡単には分かり合えず、認識の誤解やズレは当たり前と考える事」や、「人は失敗してもいいし、その失敗に伴う責任を持つ権利がある事」、そして基本的人権としているからにはもちろん、「お互いのアサーション権を尊重する事」などが大切だとしています。

「違った意見を言うともめごとが起こるのではないか、好かれるようにするには相手の意向に沿って動き、思いやりのあるいい人になるほうがよい、などと考えていると、非主張的になります。この態度は一見相手を立てているようですが、そうではありません。」[注3)] ちょっと長い引用ですが、私自身も耳が痛いところです。

非主張的な態度は、相手に「好き勝手でわがままな私につきあわせている」という思いをさせてしまいがちです。

また、非主張的な態度を取った時、「相手のせいで自分はこういう態度にならざるを得ないんだ」と考えてしまうと、心の中で相手を悪者扱いしてしまうことになります。

それでは素直なコミュニケーションが出来ません。

時にはストレスから自分自身の心身にトラブルが起こったり、溜まりに溜まったフラストレーションをある日突然相手にぶつけてしまうことも考えられます。

自分の考えを冷静に表現することは、相手と同じ土俵に立ち、相手の存在を尊重しているから出来る事なのだと言えます。

一方で、アサーションには、「自分の意見を言わないという選択をとる権利」もあります。

この権利において大切なのは、意見を言わないのは「誰かや何かのせいで、自分は我慢して言えないのだ」という他律的な選択ではなく、「相手に解ってもらわないことを、自分は選んだのだ」という自律的な選択だと考えられるかという事です。

つまり「自分の意見を言うという選択肢もあるけど、今この状況ではしない」というように言わない責任を自ら引き受けられるかどうかということです。

ただし、自らの意見が周囲から求められる場でこういう態度をとる時、コミュニケーションを円滑にさせるためには、周囲の人たちに「自分は特に意見はないよ」とはっきりと示す必要があるかと思います。

和を以て貴しと為す

聖徳太子が作ったと言われている十七条憲法は、第一条の「和を以て貴しと為す」という言葉が有名です。

現在、“和”を辞書で調べると「争い事がなく、つながること」「ゆったりして角立たない事」等と書かれています。

しかし、十七条憲法で書かれている“和”はこのような意味ではないように感じます。

同条は「上(かみ)和(やわら)ぎ下(しも)睦(むつ)びて、事を論(あげつら)うに諧(かな)うときは、すなわち事理おのずから通ず。何事か成らざらん」と結ばれています。

これは「みんなでしっかり物事を話し合えるならば、解決策は見いだせるし、出来ないことはない」という意味です。

つまり、しっかり話し合える状態こそ、“和”であると書かれているのです。

また、この憲法の第十条には「人それぞれに考えがあるのだから、必ず自分が正しいと思いこまないことだ」という内容が書かれています。

第十七条には「１人で勝手に物事を決めず、皆でしっかり話し合いなさい。特に大事な事については間違ってはいけないからしっかり話し合うことが大切。そうすれば、かならず道理が通る答えが見つかる」といった内容になっています[注4)]。

漢字研究で有名な白川静によると、“和”と言う漢字には「講和」という意味があるとのことです。講和とは、交戦国が協定を結び合い、和平を回復する事です。

十七条憲法の文章全体から考えると、“和”とは、どちらかというと講和に近い意味、つまり話し合ってお互い納得する約束事を見つけ、平らかになる、という一連の動きを示すのではないでしょうか。

聖徳太子の時代からすでに、人にはそれぞれ思いや考えがあり、それを言葉にだし、コミュニケーションをすることが大切だとされていたのです。

話し合いと言っても、喧々囂々（けんけんごうごう）と互いに言いたい事をぶつけ合うだけでなく、侃侃諤諤（かんかんがくがく）とお互いの意見をきちんと出し、話し合いを経る事で、理解しあう事が目指されていたのです。

ちなみに、十七条憲法は憲法と名付けられてはいますが、今日私たちが知る憲法のように、広く民衆に守らせるための法律として公布されたものではありません。これは、聖徳太子がその臣下である貴族や官僚、今で言う国家公務員に対して、道徳的規範として提示した文言でした。つまりお互いに顔が見える関係の中において書かれた文言であり、アサーションと共通するコミュニケーションのあり方が書かれていると感じます。

他方、この時代から日本はずっと、話し合いをする事は大変有益だと認識してはいても、成文化してしまわないといけないくらい、難しい事だと考えられていたとも言えます。

アサーティブになることにより“和”がはじまる

相手と話し合うことで、お互いの理解が深まります。話し合うとは相手の意見に迎合するのではなく、自分の意見を押し通すことでもありません。

よって、相手も自分も傷つけない、素直に意見を言うコミュニケーションの方法であるアサーションが活用できま

す。
　アサーティブな自己表現により、お互いが自分の思いや考えを口にすることで、相手に対する理解が深まるだけではなく、自分自身の考えや裁量の範囲も改めて再認識し、明確になってきます。
　私はいつも、薄暗い中で、自分の状況を把握するために、手を伸ばして、誰かや何かに触って、自分のいる環境を確かめるような感覚に似ているように感じます。
　勇気を持ってお互いに手を伸ばし、それぞれに「私はこう考えているものです」と言うところから始めます。
　そして、徐々に話し合いが始まります。

　この国の村社会的文化で育ってきた人にとって、嫌な事を嫌だと感じ、いいものをいいと感じ、それを表現する事自体、結構勇気がいる事です。
　勇気という言葉は、もうそれこそハリウッド映画のキャッチコピーや特撮やアニメの主題歌に「知恵と勇気で立ち向かう！」とか「愛と勇気だけが友達さ！」という形でしかお目にかからないので、ずいぶん大きなことをする時に使う言葉の方に感じます。
　しかし本来は、「恐怖、不安、躊躇、恥ずかしいなどと感じることを恐れずに、向かっていく積極的で強い心意気」という意味です。つまり「よしっ頑張ろう！」と行動する事です。

　学生たちに、
「ちゃんと自己表現しなさいよ！違いがあるならなおさら、その違いを明確にしないと前にすすめないじゃん！」
と、胸を張って腕を引っ張って言えるくらい、私も強くはありません。どちらかというと私もいまだに、自分の意見を表明する時には緊張してしまいます。
「緊張するし、怖いけど、そういう時こそ、勇気出して自己表現したほうが、満足に話会えた事の方が、何となく多かったんだよ。だから、出来ない時もあるけれど、出来るだけそうするように頑張っているよ。」
という姿勢を示していたい、と思います。

話してみたＡ君

　次のイベント会議で、Ａ君は少しうつむきながら、絞り出すように自分の「言い分」を語りました。
　誰の目から見ても今までと違うフェイズで、きちんと自分の思いを伝えようというＡ君の気持ちが伝わってきました
　それを聞いたメンバーは、少しずつ、それぞれ自分の「言い分」を語り始めました。
　今までほとんど意見を言わなかったメンバーも話し始めました。
「そういう事考えていたなんて知らなかった」
「こういうことされたのが、嫌だった」
「もっとこうしたいけど出来ないという自己嫌悪もあった」
「考え方が違うと思っていたけど、共通するところがあった」
「私と同じように感じている人がいたんだと、今知った」
というＩメッセージの交し合いから、や

がて、
「じゃあ、こうしたらどうかな」
「今の状況なら私は、こういうことが出来るよ」
という建設的で和やかな話し合いに、徐々に変化していきました。

イベント会議は大変、長引きました。
しかし、その場には、今までにはない満足感と充足感が漂っていました。
メンバーはそれぞれの顔をしっかり見て、お互いを受け止め、意見を交わしていました。

いやもう本当に、私も勉強させていただいた経験でした。

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

注１）注３）平木典子『図解　自分の気持ちをきちんと「伝える」技術　人間関係がラクになる自己カウンセリングのすすめ』2007 年　ＰＨＰ研究所
注２）ただし、単に主語を「私」にしたからといって、自動的にＩメッセージになるわけではありません。例外もあります。例えば「私はあなたのこと、サイテーだと思うわ」「私がかわりにやらないと駄目なのね」というのは、ニュアンスによってはＹｏｕメッセージになりやすくなります。
注４）金治勇『聖徳太子のこころ』1986 年　大蔵出版

福祉系対人援助職養成の現場から㉑

西川　友理

私事ですが…

この４月、社会福祉士を養成する学校から、保育士・幼稚園教諭を養成する学校に、転職しました。

もちろん色々考えた末の転職で、不安もありました。しかし、これまで私は保育士の資格を取得し、保育士を対象に研修をしたことありますし、保育士と一緒に仕事をしたこともあります。何よりも、「保育士」は社会福祉分野の資格なのだから、これまでの経験を活用すれば、何とかなるやろ！と思って飛び込みました。

全然違うものは、違いがはっきり分かるから、意外と呑み込みやすい。しかし、少しだけ違うものは、違いがあまりわからないから、思ったより呑み込み難い…そんな感覚を今、噛みしめています。

いや、深いです、保育。毎日、衝撃を受ける事がたくさんあります。

新たに出会った考え方

「子どもは『大人になるために』生きているのではなく、『その時』を生きています。」[注1)]

これは最近私が最も衝撃を受けた保育原理に関する言葉です。東京福祉大学の関口はつ江氏の著書の中で見つけました。

「今・ここ」で行われる支援が大切、という事は、社会福祉士の養成教育の中でも十分に認識していたつもりですし、よく言われる言葉であるのですが、改めて、なるほどなあと感じ入りました。

例えば「お花屋さんになりたい」とか「サッカー選手になりたい」といった夢はあるかもしれませんが、夢を持つことと成長を意識することは違います。

大人の意図はともかく、子ども自身は「成長するぞ」と、自らの成長を意識して毎日ご飯を食べたり、ジャングルジムに上ったりしているのではありません。目の前のご飯を「おいしい」と感じなが

ら食べ、ジャングルジムにワクワクよじ登っていく日々の積み重ねをすごしています。

「いきいきしさ」

これも知らなかった言葉です。大正時代の前後に保育の場で活躍した児童心理学者、日本のフレーベルとも言われている倉橋惣三の著書『育ての心』にある言葉です。

「子どもの友となるに、一番必要なのはいきいきしさである。必要というよりも、いきいきしさなくして子どもの傍らにあるは罪悪である。子どものもっとも求めてゐる生命を与えず、子どもの生命そのものを鈍らせずにおかないからである」

「あなたの目、あなたの声、あなたの動作（中略）あなたの感じ方、考え方、欲し方のすべてが、常にいきいきしているものでなければならない」

「いきいきしさの抜けた鈍い心、子どもの傍では、このくらい存在の余地を許されないものはない」[注2)]

倉橋はこのようにいきいきしさについて説明しています。

この名詞自体は私の知っている限り、現在はあまり辞書にも載っていない様です。

私自身は、いきいきしさと言う言葉について、活気にあふれている、生きることを楽しんでいる、これらの様子を思い浮かべました。

この言葉は、様々な保育のテキストに引用されています。しかし社会福祉士の養成教育では、こういった事はそれほどテキスト等には掲載されておらず、かなり衝撃を受けました。

もちろん上記したようないきいきしさをもつ人は、社会福祉士にもたくさんいますし、そのような人は現場においても、輝くような実践をなさっているように見受けます。現場職員の日常会話や、「元気出していこう！」「まず自分が楽しくないとね！」等の励まし合いはあります。

しかし、活気にあふれているようでない人でも、自分なりの持ち味を生かした社会福祉士として、落ち着いて、しっかりと支援をされています。それに、時には活気にあふれている人と接するのが苦手なクライエントもいます。

自分自身を支援の道具として相手に関わる社会福祉士、その養成のためのテキストの中に、「いきいきしさを持たなければならない」というようなことが書かれていない理由は、このような事ではないかなと思います。

また、表現がとても難しいのですが、自分が社会福祉士として教育され、実践を重ね、養成に携わる中で、共感するとか、守秘義務を果たすとか、思いやりを持つ、といったような、「対象に配慮して行動に移す」ような言葉はよく目や耳にしましたが、いきいきするとか、活気にあふれる、といった、「内面の持ちようがそのままにじみ出るような表現を心掛ける」といったような言葉は、あまり触れたことがありません。

倉橋が、『育ての心』を刊行したのは、1936 年（昭和 11 年）。当時は人々の貧富の差が激しく、子どもによっては劣悪

な環境下、食うや食わずの日々を過ごしていました。同著で倉橋は、冬の季節を「寒さと飢えの季節」と表現しています。冬の寒さがそのまま、飢えに直結するような時代において「いきいきしさ」「生命」という言葉は今とは比較にならない程の重い意味を持つ言葉であったと推察されます。

だからといって、「いきいきしさ」にまつわる上記の倉橋の文章は、現代にそぐわないわけではありません。活気のある先生は保育の現場にたくさんいらっしゃいますし、そんな先生の実践はとても素敵で、子どもの表情がいきいきと輝き、心からその場を楽しんでいるような様子を何度も見ました。

倉橋の「いきいきしさ」は受け継がれていると思われます。

日々、このような新たな考え方に出会っています。

内面の持ちようがにじみ出るようになるためには、自らの感性を様々に刺激してセンスを磨くといったことをしなければなりません。私は、保育士というものは心の状態を常に繊細にし、センスを磨き、感受性を研ぎ澄ませている必要があるのだな、と感じました。

同じ社会福祉分野の資格でありながら、社会福祉士に比して、保育士にこれほどまで感受性が重視されているのはなぜなのか。恥ずかしながら私自身の勉強不足という理由はもちろんあるのですが、それはいったん横に置いておいて、一度、考えてみることにしました。

倫理綱領を比べてみる

社会福祉士にも、保育士にも、それぞれ日本福祉士会、全国保育士会という全国組織があり、それぞれの組織が作った倫理綱領があります。

ともに、専門職としての依拠すべき職業倫理が書いてあり、社会福祉士の行動規範はこの倫理に基づく行動規範も書かれています。

いわば倫理綱領は、それぞれの職業の指針が書かれています。

この 2 つの倫理綱領を見てみると、社会福祉士と保育士の特性が見えてきます。

まずは言うまでもなく、支援対象の特性があります。

社会福祉士の支援は「すべての人」を対象としています。

これに対し、保育士は「すべての子ども」を対象としています。

一般的に保育士の職場＝保育所と言うイメージがあるので、この「すべての子ども」は就学前の子どもを指すように感じるかもしれません。

制度上、保育士が必要とされる児童福祉施設には、母子生活支援施設、障害児入所施設、児童養護施設、児童発達支援センター、情緒障害児短期治療施設、児童自立支援施設などがあり、これらは原則的に 18 歳までの者を対象としています。ですから、社会福祉制度が示す子どもとは、18 歳までの者を指します。

しかし、保育士が対峙する子どもと言えば、一般的なイメージとしてはやはり就学前児童でしょう。

それから、支援を具体的に働きかけるターゲットの特性が見えてきます

社会福祉士は、対象となる個人の、あらゆる人間関係や社会に働きかけます。時には国際社会も、そのターゲットとします。

保育士は、子どもの育ちと、保護者の子育て、子どもと子育てにやさしい社会をターゲットとしています。

また、支援の目的の特性もあります。

社会福祉士の目的は、自己決定の尊重、エンパワメント、社会変革、人間関係の改善等、環境に働きかけたり、支援対象が自ら生きていく環境を変えていこうとすることを側面的に支援したりといったことです。

保育士は、自らを「子どもが現在(いま)を幸せに生活し、未来(あす)を生きる力を育てる」仕事であるとしていますので、これが目的であると言えます。特に、倫理綱領全体を通じて「育ちを支える」と言う表現が多く、子どもが自ら育つことをその傍ら共にいて影響を与える、という姿勢が感じられます。

文章の冒頭に「社会福祉士と保育士は、少し違う」と書きましたが、こうして見てみると、それは具体的な仕事内容が全て違うのではなく、力点や視点の重きを置く場所が違うという事が視えてきました。

つまり、第一義的に何を支援とするのかの違いです。

社会福祉士は、全ての人を対象としているので、当然子どもも対象ですが、その子どもに対して、「現在を幸せに、明日を生きる力を育てる」事の大切さも十分認識しつつ、第一義的に「社会関係や社会環境を整える」事に視点を置こうという傾向があるようです。

一方、保育士は、子どもの「社会関係や社会環境を整える」大切さも十分認識しつつ、第一義的に「現在を幸せに、明日を生きる力を育てる」事に視点を置こうという傾向があるようです。

保育士の専門性

子ども自身が意識していようがいまいが、子どもは生物学的、心理学的、社会的に、問答無用で成長過程にあります。

心理学的には、子どもが社会や周囲の人々に対して基本的信頼感を持てるようになる必要があります。そのため、保育士はその子どもの環境を一定の安心と安全の中にある状態に保ち、子ども本人が、「日々の多少の変化や刺激はあっても、それによって日々の生活が根本から脅かされはしない、またすぐに安心と安全の中にある生活に戻れる」と、認識出来る必要があります。

一定の安心と安全を保つ事は、地味に見えますが日々の努力によって成り立つケアの積み重ねです。

またそのケアには専門的な知識と技術が必要なことはもちろん、子どもの成長を感受し、これに呼応したケアを行えるセンスが求められます。

つまり、冒頭に挙げた「その時」を見つめること、そして見つめるために傍らにいるときには「いきいきしさ」が必要

だということです。これを行う専門職が、保育士なのだと思います。

「憧れ」という漢字は心（りっしんべん）に、童（わらべ）と書きます。

子どもの心は、憧れの心。この世界には、憧れの対象となるようなたくさんのすてきな物、すてきな人間、素敵な事象があると気付くことも、基本的信頼感の醸成に役立つことです。保育士はこれもサポートします。

また保育士は、この世界における善である事、よいとされる事の方向性を示すモデルにもなり得ます。何が善か、何がよい事なのか、価値観が多様化した現在においては一概に規定する事は難しいかもしれません。一般的な法制度という基準はありますが、道徳やマナー、慣習などは地域や文化の特性があるので、保護者をはじめとした子どもに関わる大人同士で話し合い、コンセンサスを得る必要があります。

以上のような取り組みが「現在を幸せに、明日を生きる力を育てる」事であると言えます。

このような点に注目すると、社会福祉士は、その人がその世界において人生を明確にしていくことを支援する仕事であるのに対して、保育士は、子どもがその世界において人生の可能性を広げることを支援する仕事であると言えます。

保育士は、アーティスト！

バワーズは「ソーシャルワークはアートである」という言葉を残しています。

「ですから、社会福祉士はみんなアーティストなんですよ！」

などと、今まで私も、社会福祉士養成の授業で言っていましたが、子どもの憧れを育む「保育士」もまたさらに、アーティストでなければならないように思います。

専門職としての技や知識を身につけている保育士が、「今・ここ」で、目の前に差し出されるものに気づき、感受する。

表情、行動、声、言葉など、自分の体を使って反応し、いきいきしさをもって表現する。

その表現には、その人の感受性と表現力の持ち味、センスが現れる。

子どもたちはそれを見聞きし、それとは知らぬ間に心と体に吸収し、成長の糧とする。

これはまるで、確かな演技力と、舞台に関する知識と、素晴らしいセンスをもって表現し、観客を魅了する、即興劇における役者のようだと思うのです。

即興劇の役者であるためには、技術や知識を習得する事と共に、「今・ここ」を受け止める感受性を磨く必要があります。

では、どのようにこれらの事を学生が自己研鑽できるように伝えていけばよいのか…色々と試行錯誤している最中です。

保育者養成の授業

先日、授業で、自然豊かな場所までみ

んなで散歩し、そこでネイチャーゲームをしました。
「音集めをしよう。口を閉じて、目を閉じて、3分間、耳をすませてみて。どれくらいの音が聞こえるかな。はい、スタート！」
　様々な鳥のさえずり、風の音、虫の羽音、かすかに聞こえる車の音、少し遠くの話し声、足元の砂の音、自分の呼吸音。
「はい、目をあけて。」
この瞬間、学生たちの目の色が、語っています。
「…スゴイね。」
と。
　日頃、特別に注意を払わずに生活しているけれども、静かに聴覚を研ぎ澄ませるだけで、思っていたより、ずっと豊かな音の世界に囲まれて生活していることが認識されます。
　この経験を使って、次のワークや理論につなげて、授業を展開していきます。

　…果たして、こういった授業方法がいいのかどうか、未だわかりません。わかりません。
　ただ、「自分がケアしてもらって心地よかった方法は、自らが誰かにケアをする際にモデルになる」という事は、私が今まで携わってきた、他の対人援助職養成も保育士養成も一緒だと考えます。
　またその他にも、私が今までの養成教育の中で感じた、「正論やデータ、一方的なお説教だけでは人の心は動かず、心が動かないと人は動かない」という事も、「誰かから教えられるよりも自ら気付けたことの方が身に就く」という事も、多分共通しているでしょう。
　私は現在、「保育士として」「幼稚園教諭として」「社会福祉士として」という枠組みを超えて、私が今まで得た物で、「子どもと保護者に関わる人として」なにが必要か、というもっと本質的な部分まで立ち返って学生と共に考えることが出来るのではないかと思います。
　ある先生にとっては苦手分野だけれど、保育士資格の制度として、絶対に教育しなければならない部分は、沢山の先達や先生方が関わっているのだから、分担すればいいだけのことです。
　学生を専門職として養成するためには、多くの先達、先生方が連携し、協働していく事が不可欠だと感じます。

近接分野から来た、だからこそ

　今までの対人援助マガジンで私が書いた文章を読み返してみると、私自身が、「社会福祉でない分野で社会人をしてきた人が、社会福祉士になってくれることで、社会福祉の現場は活性化する」と考えていたことがわかります。
　私自身が生粋の「保育」でない分野から来た人間です。今後周囲の方々からの影響を受けて、そしてこちらからも影響を与えて、どのような専門職養成になっていくのでしょうか。なかなかエキサイティングだと思うのです。

注１）関口はつ江編著　『保育の基礎を培う保育原理』P10　萌文書林　2012年
注２）倉橋惣三著　「育ての心」『倉橋惣三選集　第三巻』P33　フレーベル館　1965年

福祉系対人援助職養成の現場から㉒

西川 友理

地域のこども祭りにて

学校近くの自治会主催のこども祭りで、学生たちが、一つのブースを担当させていただくことになりました。

あれこれ考えて、古新聞を使い紙鉄砲や帽子を折る折り紙コーナーを運営することにした学生たちは、当日までに折り紙の練習をしたり、教え方を考えたり、看板を作ったり、色々と準備を重ねました。

「小学生が新聞折り紙を喜んでくれるかなぁ、大丈夫かなぁ」と、実は少し不安だったのです。

が、いざ当日になると大盛況。

１時間半の間に約150人もの子どもが集まり、

「帽子出来たー！」

「どう、かっこいい？」

「おぉ、紙鉄砲鳴ったー！」

「鳴らへん！なんでっ？どうしたら鳴るの、これっ？！なぁ、おーしーえーてーっ！！」

と、ワイワイ楽しんでくれました。

学生たちは子どもの年齢や理解度を勘案して、時には折り方を教え、時には目の前で作ってプレゼントし、時にはどっちが大きい音が鳴るか子どもと本気で勝負し…と、てんてこ舞いの忙しさでした。

大きな声を張り上げる学生Ａ君。

「はいどうぞー！紙鉄砲つくるんやったらこっちやでーっ！」

その声に驚き、

「A君のそんな大きな声、初めて聞いたわ！授業中当ててもぼそぼそっ…と喋るのに！」と私が言うと、

「だってお祭りやもの。声出さないと聞こえないでしょう！」とニコニコしているA君。

折り紙コーナーに訪れた証明として、子どもが持っているカードにハンコを押す係りの学生Bさん。

ハンコを押す時に「どんなのを作ったの？」「やぁ、かわいいのが出来たねぇ！」等、子どもに色々話しかけていました。

「何かいいね、そうやって話すの」と声をかけると、

「だって、ハンコ押すだけなんて寂しいですもん。ちゃんとコミュニケーションしたい。せっかく来たんやから、このちょっとした時間だけでも、楽しい気持ちになってもらいたいな、って。」

普段はおしゃれなギャル系の服を着ているCさんも、今日はジャージ。躊躇なく地面に膝をつき、泥だらけ。子どもに話しかけつつ、子どもを連れてきた親御さんにも上手に説明し、人員整理をしています。

担当時間が終了し、学生撤収まであと数分、という時。

幼稚園くらいの女の子が、学生Dさんに「帽子、作りたい」と言いに来ました。

Dさんは一瞬悩みました。もう周りの学生は片付け始めている。でも、作りたいとわざわざ言いに来た子どもがいる。この年齢の子に教えるとなると、結構時間がかかる。しかし、作る時間はない。

その時、その子どもの持っているバッグにピ〇チュウのキャラクターを発見したDさん。

「ピカチュ〇、好き？」「うん！」

〇カチュウなら折れる！と判断したDさんは手元にあった黄色い折り紙で急いでピカチ〇ウを折り、

「じゃあ、このピ〇チュウのお顔、描いてくれるかな」とペンを渡しました。

顔を描くくらいなら、子どもでも、ものの10秒で描けます。

そしてストックしてあった帽子の完成品に、ピカチュ〇をホチキスで留めて、「出来たよ、ピカチュ〇帽！」と、子どもにかぶせました。

「かわいい！ありがとう！」その子は満面の笑顔を見せてくれました。

社会人には、主体性が求められている

社会人には主体性が必要、という言葉は、テレビや新聞、あるいは経済雑誌などで、日頃からよく目にします。

「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として、経済産業省が2006年から提唱している「社会人基礎力」を構成する12 の能力要素の中でも、特に仕事全体に関わってくると言われているのが主体性です。

株式会社AIDEMが、2015年3月に、企業の新卒採用業務担当者1000名を対象に行ったアンケートでは、新入社員に求

める能力として、社会人基礎力の中でも特に「実行力」と「主体性」が突出して求められていました。

では改めて、「主体性」とは何なのでしょうか。

主体性に似た言葉で、自主性や自発性があります。

今回この文章を書くにあたり、改めて辞書で言葉の意味を確認しました。

それによると、自主性は「自分の判断で行動する態度」となっています。また、自発性は「他からの影響・教示などによるのでなく、自分から進んで事を行おうとすること」となっています。

これに対して、主体性は「自分の意志・判断によって、自ら責任をもって行動する態度や性質」となっています。

主体性という言葉には、自主性や自発性と比して、「自ら責任をもって」行うという点が重要なようです。

主体性に基づく行動には、大なり小なり、責任がともなう事を自覚する必要があると確かに私も考えます。

しかし、社会人に求められている「主体性」には、上記の辞書に記載されている言葉だけでは足りないと思うのです。

社会人に
求められている主体性とは

例えば、先ほどのＤさんについて。

彼女はその時、皆と一緒にその場を片付けている真っ最中でした。しかし、その場に来た女の子の言葉を聞いて「私は子どもたちを楽しませるために、今日ここに来ているのだ」という自分の役割、自分が今そこにいる「目的」を果たそうとしました。と同時に、周りの「状況」を見て、「いや、今から帽子は作れない」と判断しました。では何が出来るのか、と、とっさに考え、その考えに基づいて、行動しました。

この女の子は、「帽子作りたい」と言ってきていました。しかし、結局帽子は自分で作っていません。Ｄさんが作ったピカチュ〇に顔を描き、Ｄさんに渡しただけです。

もしかすると女の子は、帽子の作り方を知りたかったのかもしれません。あるいは、自分で作った帽子が欲しかったのであって、人からもらうのは嫌だったのかもしれません。どちらの場合も、女の子は帽子を渡されても、不満を持ったことでしょう。

しかし、Ｄさんは実際に女の子から笑顔をもらえたのです。

「大改造！！劇的ビフォーアフター」という番組があります。

古くなったり、家族の状況にあわなくなったりといった、その家族が住むには何らかの問題がある家を、匠と呼ばれる建築士や大工がリフォームする過程を流す、ドキュメンタリータッチのバラエティ番組です。かなり有名な番組なので、見た事がある方も多いと思います。

匠は毎回変わりますが、どの匠も依頼主の今抱えている問題を解決しようと奮闘します。リフォーム後、依頼主が新しい家を見ると大抵、思ってもみなかったいいリフォームだ、と驚き、感動して

いるように見えます。当初の問題の解決だけではなく、いつも何かのプラスαがあります。

番組ホームページには「ただ見た目を改造するだけが匠じゃない。大改造というテーマを通して、家族の絆が生まれたり、新しい発見や感動があったり。そんな『心の中の改造』までやってしまう、それが『大改造！！劇的ビフォーアフター』の本当のテーマなのです。」と書いてありました。

この番組におけるリフォームは、単に依頼主の家に関する問題を解決する事ではなく、リフォームを通じて「家族の絆」「新しい発見や感動」を生み出し、その過程を見せるという「目的」を持ち、TV 番組という制約、リフォーム予算、依頼主の思い、そして建築に関する法制度などの様々な「状況」を踏まえて、行われているものなのです。

このように、主体性には、「自分が何をすべきか考え、その考えに基づいて責任ある行動をとる」前に、「その目的は何か」「今どういう状況か」を把握するプロセスが欠かせないと私は考えるのです。

単に「自分の意志・判断によって、自らから責任をもって行動」するのは、ただ自分勝手で独りよがりな行動になりやすいのではないでしょうか。特に仕事において、その目的を見失い、どういう状況にあるのかよくわかっていない状況で「自分で責任をとる！」と行動されると、かなりの確率で、周囲に迷惑を及ぼす結果になってしまうと思うのです。

D さんの例は、単に女の子の言葉に振り回されるのではなく、女の子と周囲の状況をよく見て、「その目的と、その状況において、自分の意志・判断によって，自ら責任をもって行動」した結果、女の子が満足する結果を引き出すことが出来ました。

「ビフォーアフター」は、匠の皆さんがその時々の状況で目的を見失わず、リフォームをしているところを映している番組だから、2002 年から今日まで、長く愛されているのだと思います。

ですから、主体性とは「その目的と、その状況において、自分の意志・判断によって、自ら責任をもって行動する態度や性質」と考えられるのです。

利用者主体と、対人援助職の主体性

福祉系対人援助職として働く時にも、主体性が必要だと私は考えています。

…と、このように言うと、社会福祉分野の人には、違和感があるかもしれません。なぜなら、社会福祉には「利用者主体」という言葉があるためです。

この言葉をそのまま受け取ると、支援における主体は利用者にある、という考え方に見えます。そうなると対人援助職の主体性、という言葉には、なんとなく後ろめたさを感じるのではないかなと思います。

雑誌で、こんなエピソードを読んだことがあります。

ある和風旅館で、お客様がワインを注

文しました。従業員が「あいにくワインは置いておりません」というと、お客さんは怒ってしまいました。そこでその従業員は町内を走り回って、ワインを探しました。

あいにくお盆休みの真っ最中、懇意にしている老舗の酒屋さんはお休みです。やっとワインを見つけたのはコンビニでした。早速そのコンビニでワインを購入し、急いで帰ってお客様に提供しました。

するとお客様は「何だよ、あるんだったら早く持って来いよ」と不満そうに言いました…。

こういったことは、福祉業界でもよくあるのではないかと思います。

利用者主体とは、単純に利用者がそうしたいと言ったから、支援者が従者となり、その通りにする事ではありません。

また、支援者が自分の価値観・価値基準に基づいて援助する事もはありません。

利用者の立場や視点に立って、利用者の自己決定を尊重する態度の事です。

お客様の言葉に従って行動をしたのに、お客様を不愉快にさせてしまった旅館の従業員は、お客様の「ワインが欲しい」という言葉に対応せんがため、その旅館のサービスの「目的」を見失ってしまい、主体性のない行動になってしまったのです。

この旅館がどのようなサービスをすることが「目的」かきちんと見据え、出来る事出来ない事は何か、「状況」を把握して対応することが、大事だったのではないでしょうか。

福祉サービスも同じです。「目的」は何か、福祉制度に出来る事、出来ない事、そしてその利用者は何をどうしたいと考えているのか、それらの「状況」を踏まえた上で、対人援助職の私が今出来る支援は何だろうかと考え、利用者に介入する。対人援助職の主体性とは、こういった態度や性質の事です。

それはまさに、利用者の思いや考えを踏まえた、利用者主体の支援になります。

つまり、支援者が主体性を発揮することで、利用者主体の支援ができるのです。

だからこそ、福祉系対人援助職にも、主体性が必要と考えるのです。

このように、目に見える「主体」という字面が同じなので、間違えそうになりますが、「支援者の主体性」と「利用者主体」にそれぞれ使われている「主体」は、全く別の意味なのです。

よりよい支援のために、主体性を身につける。

児童養護施設の職員だった頃、ある中学生への支援がどうしてもわからなくて、困りに困って、上司の前で、絞り出すように、

「結局、何が正しいやり方なんですか。答えを下さい！」

と言ってしまった事があります。

とにかく前が見えなくて、どうすれば良いのかわかりませんでした。頭では「答えはない」という事がわかっていました。また、仮に上司がその時「こうす

るといい」と何かの手段を伝授してくださったとして、その方法が自分に出来るのかというと、そうとは限らないこともわかっていました。

これでいいよ、というマニュアルのような、何も考えずに「こうするといいと言われたからそうする」というような“答え”が、その時は本当に本当に欲しかったのです。

それは、主体性を放棄した、無責任な態度であったと今さらながら思います。

また、同じ職場で、ある先輩が退職する時に、「あなたは、もっと自分を出してごらん。そしたら、もっと仕事が楽しくなるよ」というメッセージを下さったことがありました。

その時は、自分を出すとはどういうことなのか、全く意味が解りませんでした。

今考えると、自信のなさから回りの様子や顔色ばかり見て、仕事の「目的」を見失い、「状況」に振り回されがちだった自分に対して、「そんなにビビらなくてもいい、もっと主体性を発揮していいんだよ」という事を伝えてくださっていたのだとわかります。

対人援助の現場では、目の前の事に手いっぱいになり、他人に責任をなすりつけてしまったり、「目的」や「状況」を把握することを忘れてしまったり、といった事もあると、私自身の経験からも感じます。

近視眼的な、対処療法的な、マニュアル的な支援では、利用者主体の支援をすることは難しいのに、それを求めて誤ってしまうのです。

だからこそ対人援助職は、利用者により良い支援をするために、主体性を身につける事が必要だと思うのです。

対人援助職を目指す学生が主体性を身につけるために、養成校の教員が出来る事は、

①安心できる状況か、安全な状況か、学生自身を含めた状況を見極める事

②見極めた上で、可能ならば、それぞれの在りようを認め、信じ、任せる事

③学生が発揮した主体性にプラス評価をする事

この３つではないかと考えています。

安心と安全と自己肯定感

安心・安全とは、学生の周囲の環境や社会関係を指すだけではなく、学生の心身の安心・安全をも指します

つまりその学生に、自らの置かれている環境に対する信頼と、自身に対する信頼が、一定程度保たれている必要があるのです。

そのため、教員は、学生が安心・安全でいられる学習環境を整えるように配慮します。

「いつも」

それは、日々学生をよく見て、学生の意見をよく聞き、不安定な状況に陥っていないかと確認することです。

不安定な状況に陥っていない、安定しているという判断が出来るならば、学生それぞれの在りようを認め、信じて任せます。

学習環境や、学生の心身に不安定な状

況があるように見受けられるならば、授業の方法を改善したり、スクールカウンセラーと連携して対応したりと、その学生が本来の在りようを取り戻せるように働きかけます。

学生の日々の経験の積み重ねを大切にし、評価することが、その学生の自己肯定感を育てる事になると実感しています。

自己肯定感とは、いわゆる自尊心のことです。自分が価値ある存在だと感じられる事です。無条件に愛され、認められることで育ちやすいといわれています。生育暦に大きく影響されるものですが、成長してからでも育てる事は出来ます。

自己肯定感が育つことは、主体性の醸成に大きな影響を与えます。主体性を発揮し行動する時の勇気という、根源的な力になります。

教員が気をつけること

ただし、何度も書いた通り、学生が「目的」を見失ったり、「状況」を把握できなかったり、自己満足的な自己肯定感にならないように、教員は２つの事に気を付けなければなりません。

ひとつは、その学生のこれまでの人生経験に敬意を払い、考え方を尊重するという事です。

誰にでも、それまでの人生の中で得てきた経験に基づき自ら培った判断基準があります。わずか 5 歳の子にも、判断基準があります。ましてや 20 歳前後にもなればなおさらです。

知識、スキル、良心、善意、公共心、正義、自分を大切にする事、他人を尊重する事、ルール、モラル。また、これらを破っても大切にした方が良いと思う事…それらは個々人が培ってきた、いわばこの世の中を計る時の“物差し”のようなものです。また、それまでの授業で教員らが教えたことも、その学生の物差しのひとつの目盛りとして刻まれています。

その物差しを信じて任せてしまうほうが、「こう考えて、こうしなさい」と押し付けるより、長い目で見ると、学生にとって得る物が多いように感じています。学生自身が考え、行動した経験からは、学び取るものが多いと思います。

さすがに自傷行為や、公共の福祉に反する行動に対しては、抑制する必要がありますが、単純に、成功すれば良い、失敗すれば悪い、という話ではありません。大失敗したことで「あれは、勉強になった」としみじみ学生が語った事も多々ありました。

もうひとつは、豊かな対人関係を築けるような環境にする事です。

判断基準のという物差しは、他の人の物差しと出会い、交互作用することで、新たな物差しのあり方に気づき、学び、伸長していきます。

様々な物差しを持った、あらゆる世代の人と、お互いを尊重しあい、交流する。

それはその学生にとって支持的なものばかりではなく、うるさい人も嫌な人も面倒な事柄もあるでしょうが、その交互作用を積み重ねることによって、個々

が持つ物差しは、より伸長され、多様に変化します。

するとまた、お互いの物差しの存在を認めやすくなると同時に、自らの変化を受け入れる姿勢が生まれていくのです。これにより、変化への恐れが低減し、変化のよさにも気付き、さらに主体性も培われていきます。

この２つは、対人援助職としてクライエントに対応する時にも必要な事です。

教員がこの2つを大切にして学生と関わっていると、やがて学生達もお互いを信じて動き、人とのつながりを活かしていくようになります。さらには、お互いを尊重していくようになると感じています。

どんどん主体性を発揮する学生

「紙鉄砲」のサンドイッチマンになったＥ君は、次々来る子ども達と紙鉄砲を作り、変な格好で鳴らしたり、子どもに勝負を挑んだり…。

子どもと一緒に作り上げた紙鉄砲を、力を込めて、パーン！と鳴らすＥ君。

それを見た子ども達も、思いっきり、パーン！！子ども達を連れてきたお父さんも、パーン！！

お互いにえへへへ、と笑っています。

後日Ｅ君は、この経験を振り返り、語って聞かせてくれました。

「最初、準備段階では紙鉄砲なんてしょうもない…と思っていたけれど、やってみたら面白かった。面白いと思ったら、子どもにもしてもらいたくなったんです。今の子、知らないんですよ、紙鉄砲の作り方。ビックリしました。」

「紙鉄砲をたくさん持って、歩き回って…まずは会場のいろんなところで、子どもたちにやってもらったんです。面白さを目の当たりにしないと、面白いと思わないでしょ？」

「面白いと思ってもらうためには、自分が楽しい姿を見せることが、一番いいかなと思って。子どものお父さんも巻き込んじゃったり、一緒にはしゃいで見せたり…。」

「子どもら、めっちゃ喜んでくれました。よかったですわ！！」

このＥ君も、「目的」を認識して、子どもをよく見て、「状況」を踏まえて、何をどうするか考えて動く。主体性を発揮していました。

「何やねん、君らすごいやん！」

学生は自分でどんどん新たな行動を見せてくれます。その場に来た人々との相互の関係性の中から、どんどん新たな主体性が発揮されているのです。

お互いのやり取りができる社会関係の中で、この人たちはどんどん自分の主体性を磨いていくんだな、と改めて感じた経験でした。

福祉系対人援助職養成の現場から㉓

西川 友理

A先生の魔法の言葉

「…A先生、Eチームの事、どう思います？」
「うーん、あそこねぇ…なんだかイマイチ乗り切れてないですね。」
「やっぱりそう思いますよねぇ…。」

お昼休みに、A先生と打ち合わせ。ここは、様々な福祉施設職員を対象とした研修会場の、講師控室。A先生と2人体制で、研修講師をさせていただいた時の事です。

講義については、午前中は私が担当、午後はA先生が担当となっていましたが、お互いに相手の講義の時のアシスタントをしていました。

研修内容は、参加者をいくつかのチームにわけ、チームごとに話し合いなどのワークを行うものでした。そのうちの1チーム、Eチームがどうも盛り上がっていない様子なのです。

「今から10分間、話合ってください」と言うと、各チームが時間いっぱいまで話し込む中、Eチームは数分程度それぞれが自分の意見を出しあって終了、あとは静かに黙って、皆が終わるのを待っています。トイレ休憩中も、お互い言葉を交わしません。さりげなく、しかしお互い細心の配慮をしつつ、苦労して目を合わさないようにして、気が経つのを待っているように見受けられました。

人間同士だから相性はあるでしょう。もちろん、特に仲良くする必要もありません。

他のグループと比較して、Ｅチームだけが特別に、年齢や性別に偏りがあったわけではないので、本当にたまたま、話すタイミングが合わず、気が合わなかっただけなのだろうなと思われます。

それにしても、ワークへの取り組みが不十分だと研修の学習効果も十分に得られません。それに２日連続で行うこの研修、翌日には大型のワークもある予定です。何とか今のうちに、グループメンバーのつながりを作ってもらわないと…。

焦った私は午前の授業中、場が盛り上がるようにとＥチームにだけ声をかけたり、ワークの内容を少しアレンジしたりと、なんとか状況を好転させようとしていましたが、どうも効果は薄いようでした。

午後の授業の一つ目のワークで、Ａ先生は行動に出ました。

皆がワークに取り組む中、Ａ先生は、相変わらず盛り上がりに欠けるＥチームに近づき、何か一言お話をされ、すっ、とその場を離れられました。

その直後、Ｅチームの雰囲気が格段に良くなりました。メンバーが主体的に動こうとしたり、皆で助け合う雰囲気があったり、表情が動いたりといった行動が見られ始めたのです。

「すごいなぁ、Ａ先生！どんな魔法の言葉を言ったんだろう…？」私は驚きました。

その次のトイレ休憩の時、Ｅチームのメンバーの１人とお手洗いで会いました。

彼女は出会うなりペロッと舌を出して、

「Ａ先生に心配されちゃいました。」と笑いました。

「Ａ先生から、『Ｄチームは、傍から見てると、なんだかワークが盛り上がってなくて、私、心配してます。』って言われて。確かに私、ちょっと踏み出してなかったなって思って、思い切ってチームメンバーに働きかけてみたんです。そしたら、みんな反応してくれて、結構いい感じになって来たみたい。」

翌日のワークもＥチームは大健闘。研修後、Ａ先生に言いました。

「Ｅチームの変化、さすがだと思いました。Ａ先生すごいですね！」

Ａ先生は笑っておっしゃいました。

「いやぁ、もう、途方にくれちゃったから、素直に気持ちを伝えただけですよ。」

Ｂさんの授業態度

最近のＢさんは、授業中、こっそりスマートフォンを出して、ゲームで遊んでいるのです。机の隙間からちらちらとスマートフォンの画面が垣間見えます。

ある日の授業後、Ｂさんを呼び止め、周囲に誰もいないことを確認してから、私は言いました。

「この授業、面白くないかな。Ｂさんがゲームしていたのが見えたから、授業がつまらないんだろうなぁと思ったよ。」

突然そんなことを言われたＢさんは驚いている様子でした。

「あ…ごめんなさい。」

「うん、授業中、ゲームしているのを見ると、やっぱり辛いよ。授業を聞く気持

ちじゃないですよ、と言われているように感じるし。出来れば授業をもっとこうしてほしいという要望とかがあったら、教えてほしい。」
「いや、あの、先生。違うの。…ちょっと、あるゲームアプリにハマっちゃってて…ここんとこ止められなくて。」
「え？そうなの？」
「うん、ええと、だから、ごめんなさい！」
「なーんだ、そうだったの！」
次の授業から、Ｂさんは授業中きちんとスマートフォンを置いて、積極的に授業に参加するようになりました。

Ｃ君の進路相談

就職を決めたい、と言いながら、なかなか踏み出す一歩が見つからないＣ君。
「Ｃ君は、何がしたいの。何になりたいの。」
「わからないんです…。☆☆になりたいと思うけど、それを仕事に出来る自信がないし。だから〇〇の仕事をしようかなと思うけど、それは競争率が激しそうやし。だから△△でいいやと思うけど、別にそんな魅力を感じる分野でもないし。いっそ進学しようかなとも思うけど、そんなお金もないし…」
このフラフラとしたやり取りを何週間も続けているＣ君は、話すだけ話して、いつも最後に「あーわからん！」と進路支援の部屋から出ていきます。
長らく就職相談に来ているのに、どの会社の説明会にも、就職試験にも、いまだに応募をしていません。
ひと月ほど経った時、私はＣ君に思い切って言いました。
「何だかＣ君は、誰かに、『これこれこういうところで働きなさい』って言って欲しがっているように見える。」すると、Ｃ君は肩を落とし、困ったような笑顔になりました。
「…うん、そう。多分、そういうこと。」
その後、ゆっくり話をする中で、Ｃ君は言いました。
「今まで、誰かに言われた通りにやってきたら、それで大体うまくいっていた。高校も、大学も、俺の偏差値ならココ！って、学校に言われた所や、友達と同じような所を選んできただけやし…でも、就職って違うでしょう。本当に、自分で決めないといけないでしょう。これは難しいですわ。」
それを受けて私は言いました。
「…誰かに決めてもらったら、うまくいかなかった時にその人のせいにも出来るし、って感じ？」
「そう！！正解っ！！」
と笑いだしたＣ君…やがて笑い終わり、ぼそっと言いました。
「あー…責任とりたくないだけやねんなぁ、俺。自分で自分の人生の責任をとるのが怖い、みたいな？それではあかんってわかってるんですよねー…」
「ふぅん。…Ｃ君がやりたいこととか、したいこととかは、あるの？」
「やっぱり☆☆で働きたい。でも自信がない。そんな大それた仕事、自分に出来るかなぁ、と考えると…。」
☆☆は、Ｃ君が最初に言っていた志望分野でした。
私は少し考えた後に、ゆっくり言いま

した。
「…これは、本当に個人的な意見だけど。私はＣ君が、☆☆で働いたらいいだろうなぁと思うよ。今までＣ君から聞いた話を総合すると、その仕事に就いたら、Ｃ君も、Ｃ君の周りの人にも、いい影響を与えると思う。でもそれは、私の勝手な妄想みたいなもんやけど。」
Ｃ君が言いました。
「本当に？本当にそう思う？」
私が言いました。
「本当にそう思う。でもこれは、私の思いなだけで、決めるのは、Ｃ君やで。」
　Ｃ君はわかっている、とでも言いたげにうなずき、その日のうちに☆☆の分野のある会社の説明会にエントリーしました。
　そして就職試験。結果は、不合格でした。Ｃ君は、私のせいにしませんでした。
「次行こ、次。次はココ！」
　明るく言ったＣ君は、同じ分野の会社を数社受験し、最終的には、内定を勝ち取りました。

Ｄさんの思い

　Ｄさんは、友人たちから「ホトケのＤさん」と言われるほど、穏やかな学生です。私はＤさんと面談中に、
「…Ｄさんって何だか、穏やかで、心の根底がとても安定しているように見えるねぇ。」
と言いました。するとＤさんは、
「いえ、あの、そんな、ありがとうございます。」
と、謙遜したようにかぶりを振り、穏やかな笑顔を見せます。そういう態度がますますホトケなＤさん。私は、重ねて言いました。
「小さい頃から、愛されてきちんと育てられて、安定して生活してた…っていう感じがするなぁ。」
すると、Ｄさんは、えっ、というような顔をしました。
「確かに、小さい頃は幸せだったかもしれません。けど、物心ついた頃からは、結構うちの家、波乱万丈やったんですよ。」
　いつもと変わらない笑顔のＤさん。しかしその口調からは、
（すごく大変だったんだからね、私。そんなふうに、何にも考えず生きてきたんじゃないんだからね！）
とでもいうような、ほんの少しだけ、私に対する非難めいた思いが感じ取られました。私は慌てて言いました。
「ええっ、そうなんだ！…ああ…ええと…乗り越えた、という感じかなぁ…？」
「うん。そうですねぇ…乗り越えましたねぇ。生き抜いてきたというか。うん。乗り越えましたよ。」
噛みしめるように言う、Ｄさんです。
「そうか。ごめんなさい、勝手に想像して、解ったような言い方をして。」と謝ると、
「うん。いえ、穏やかって言われたのは、嬉しかったですし。…うん、色々あって、私、そういう風に言われるくらい、乗り越えて来たんだなぁ、って今、思いました。」

「素直な思い」の力

学生や受講生などに対して、変化を起こさせようとして、ああしよう、こうしようと様々に策を弄します。

授業はその最たるもので、学生が気付くきっかけを作ろうと、あれこれ手を尽くして授業構成をします。

しかし、どんなに構成された授業や、すばらしい面接テクニックよりも、「相手に対して、素直に感じた事を言う」方が、大きな力を持つような事が、とても多いと思います。

上記したA先生の行為は、まさにそれでした。素直な気持ちを言われたEチームのメンバーにとっては、客観的な視点で自らを振り返るきっかけになったのではないかと思います。

自らを客観的に見ることが出来て初めて、見えて来るものがあるようです。

そしてもう一つ、今この日本文化の中で生きていると、「相手に対して素直に感じたことを、穏やかに伝えあう機会」が少ない、と思います。素直な思いを誰かから表出されるような、あるいは自ら安心して表出出来る様な環境が少ない、とも言えるでしょう。そのためでしょうか、私が素直な思いを伝えると、相手は大体、一瞬、驚いたような顔になります。

例えばBさんは、私の発言に対して、大変驚いたようでした。たぶん、そういう声かけのされ方を、あまりされた事がないのだろうと思いました。

本当のところを言うと、Bさんがゲームをしているのを見た瞬間には、「あっ、授業をサボって遊んでいるな」と思いました。だけど、それはBさんの行動や思いを無視した、勝手な決め付けです。相手の行動や思いを決め付けず、事実として「私は嫌な気持ちになった」と言う気持ちだけを素直に伝えたほうが、効果的だろうなと思ったのです。

素直な気持ち＝安心しているよ、と言う自己開示

この連載の20回目にアサーションやＩメッセージについて、またそれらを実施するにはムラ社会的なメンタリティを持つ多くの日本人にとっては、結構難しいことだという話を書きました。

あの時に書いたように、正直に言うと、相手に素直な気持ちを伝えること自体、私もいまだに少し緊張します。自分の気持ちの生々しい部分を、わざと相手にさらけ出すことになるからです。これはほんの少し無防備すぎるくらいの態度だとも言えるかもしれません。その分、素直な気持ちを伝えることはすなわち、「私はあなたとの関係に安心しているよ」ということを相手に伝えるメッセージになっているのだと思います。

そのメッセージは、「私は安心しているのだから、あなたも安心しなさいよ」という意味ではなく、「あなたがどう思っているかわからないけれど、少なくとも私はあなたとの関係に安心しているよ」という意味です。

それを受け止めた相手は、安心する義務はないけれど、安心してもいいのだ、とは思えるのではないかなと思います。

その結果、BさんやC君のように、人によっては安心して自分の素直な気持ちを語り始めるのです。感情的になるの

ではなく、冷静に、素直に、気持ちを語り合うと、問題が解決に近づいていきます。

とは言っても、相手に対する信頼さえあれば、いつでも、どんなときでも、素直な気持ちを言えばいいというものではありません。

素直な気持ちを言うためのお作法

例えば、最初のDさんの笑顔に嬉しくなった私は、感情のままに素直な思いを発し、Dさんに関して私のあずかり知らないところまで勝手に想像し、心のデリケートな部分まで触ってしまったのだと思います。

自分の気持ちを素直に伝える事は、自分自身を相手にさらけ出す事と同時に、相手の生々しい部分を刺激することになり得ます。経験上、相手にとっても、自分にとっても緊張が走る可能性が高いと感じます。いくら相手を信頼しているという気持ちからであっても、それを聞いた相手の内面がどう変化するかという事を思いはからず、ただただ素直な思いを口にすると「無神経」になりかねません。

また、素直な気持ちを伝えるという事は、相手に感情をぶつけるという意味でもありません。感情をぶつけるのは、ただのぶつける側のわがままです。

自分の素直な気持ちを手のひらに載せて、相手に差し出すように伝えることが大切だと思います。

そのためには、今この感情を相手に伝えていいかどうか、よく状況を考えて、注意深く差し出す必要があるように思います。

私は、Bさんの時も、Cさんの時も、よくよく考えて注意深く自分の気持ちを差し出しました。しかし、Dさんの時のように、明るい気分でいると、調子に乗ってしまう時があるようです。

「素直な気持ちを伝える」とは、ただ正直に思うままを言えば良いということではなく、大変色々なことを思いはかって、勇気を出して行う必要があるようです。

素直な気持ちを相手に伝えるには、相手に対する思いやりなどの社会性やお作法が必要なのかもしれません。

傷つけることもある
ということを受け入れる

ただ、どんなに相手を思いやって考えたコミュニケーションでも、相手を傷つけたり、自分が傷ついたりする事はあります。自分の素直な気持ちが思いがけず相手を傷つける時はあると思います。

人はそれぞれの感性が違うから、そのような事がおこるのは当たり前です。

わかりやすい所では、自分と相手の育ってきた環境や文化、世代の違いなどが大きく影響します。

極端な例ですが、ふくよかな女性を見て「体が大きいなぁ、しっかり太いねぇ。」などと言うことは、今の日本では失礼とされていますが、モーリタニアやタヒチなどでは最大級の褒め言葉です。太っている女性が美しいという文化が

あるからです。

高齢の女性が２０代の女性に「もったいないわ、早く結婚したほうがいいわよ」と言うのはたとえ相手を思いやった親切な気持ちであったとしても、今の時代、セクハラと言われる可能性があります。

そういった行き違いや、思い込みからお互い傷つくことはよくあります。

しかしそういった傷つきは、豊かなコミュニケーションの恵みにかかる「税金」のようなものだと私は思います。失敗や傷つきや苦みがあることで、よりコミュニケーションが豊かになると思うのです。豊かなコミュニケーションという富を得ようとすると、それに伴う痛みという税金も増えます。

税金を払いたくないから稼ぎたくない、というのは本末転倒です。その痛みの節税対策が「お互いへの思いやり」だと思うのですが、それにしたって税金はゼロにはならない、と割り切る必要があると思います。

適切でない形で素直な思いを伝えてしまい、相手を傷つけてしまったら、また素直な気持ちで、悪いことをしたと思っていることを伝えるといいと思います。それも不適切なら…そのやり取りそのものから、得るものは大きいと思います。

アドバイスとして表出する素直な思い

社会福祉士や保育士の相談援助に関する勉強では、「こうしたらいい」「こうする方がいい」「こうすべきだ」などとアドバイスをすることは注意深く行った方がいい、とされています。

本人の心や体、環境などにまだその準備が整っていないのに、アドバイスをしても相手の耳に入っていきません。また、たとえ準備が整っていたとしても、人から言われたことをするのと、自分で決めたことをするのとでは、物事に対する向き合い方が違います。それにもかかわらず、アドバイスをしたくなるならば、どうぞ細心の注意を払って行いなさい、と書かれているテキストが多いように見受けられます。

以前、知り合いの臨床心理士の方が、「相手の話を色々聞いて、とにかく聞いて、しっかり聞く。その上で、心に浮かび上がってきた『こうしたほうがいいと思うって言ってしまいたい』という気持ちを、我慢して我慢して、とうとう最後に、控えめに、そおっとＩメッセージで出した『私からのアドバイス』が、相手にものすごく響くなぁ、と感じるよ。」とおっしゃっていました。

アドバイスはＩメッセージではないけれど、このような時のアドバイスは、いわば自分の気持ちがこもった素直な気持ちが「アドバイス」というかたちで表出したものと言えます。

だから、それまで話をしてきた関係性が基盤となり、強く相手に響くのでしょう。

素直な思いを伝えあう人間関係の積み重ね

長らく、「自分がやっていることは、福祉的支援か、教育的支援か」という悩みがあったのですが、このところ、そういう言葉にとらわれること自体がおかしいのかもしれない、と思うようになってきました。

もちろん、福祉的支援と教育的支援では、お金の出所や社会的役割というものが明確に違うことは解っています。

しかしそれとはまた別に、福祉と教育は、どちらも根本的には「与える」ものではなく、「関係性の中で生成されていくもの」だという事を、言葉だけではなく、日々の仕事の中でひしひしと感じるようになって来たのです。

この文章の中で使っている「素直に気持ちを言う」という行為は、現在の日本において、特に大人になるにしたがって、あまり主流でないコミュニケーションになっていきます。相手のことを思いやりながら素直な気持ちを伝える事、ひいては「素直な気持ちを伝え合う」事は今やこの国の文化で生きる人々にとって、どちらかといえば難しい事です。その中で「素直な気持ちを伝える」という事の意味を理解しているからこそ、「戦略的な作戦として」行ってしまう時もあります。

しかし本来、素直な気持ちを伝え合う事は、人間関係を生成する上で、とても基本的なコミュニケーションであるはずです。

お互いの傷つきを恐れず、だけど相手と自分を思いやって、コミュニケーションをすること。

とても基本的ですが、この大切な「経験」の積み重ねの中で伝わっていくものの重みを感じるようになってきた、今日この頃です。

福祉系
対人援助職養成の
現場から㉔

西川 友理

A 君の実習中止

ある施設から、実習の中止を言い渡されたA君。

実習先の指導担当者によると、中止の理由は「A君は、注意しても無駄口が減らない。やる気が見られず、ふざけ過ぎている。」ということでした。

この理由に納得がいかないA君です。

「僕は、B君を助けようと思っただけやのに。」

「B君？って誰？」

「他の大学の実習生。1つ年下でさ、引っ込み思案やったから、色々話しかけて。気持ちをほぐしたろうと思って。」

「うまいこといったの？」

「いや、何か、おとなしい奴で…何とか笑かそうと冗談言ったりして、盛り上げてたんやけど。」

「ふぅん。A君は指導担当者さんが言ってはる事に心当たりがないんやね。」

「…いや、そりゃまあちょっと、俺も調子にのって、色々喋りすぎたかも知れんけど…」

「…ふぅん…調子に乗った、って？」

「うーん。いや、まぁ、その。うん…。」口を濁すA君。

「えっと、会議とか、反省会の時とかに、確かにまあ、ちょっとB君にこそこそ話しかけてたことは多かったかな。うん、まぁ、確かに、空気読んでなかった、かな…。」

と、もぞもぞしだしたA君。

そして突然、大きな声で言いました。

「ちゃうねん！僕な、ちょっとああいうマジメな場面が苦手で。なんかふざけてしまうねん！」

「ああ、それで、横にいる子とかに、ちょっかいかけちゃうの？」

「うう、うん、まあ、そんな感じで…で

もさ、そんなんでさ、やる気が見られないとか、実習中止とかそんな話になるなんて思わへんやん。あぁ、もう。なんでやねん。」

学生に「社会常識」をどう伝えるか

社会福祉士の実習指導をしていた頃。

実習に出た学生の行動が、実習先で問題となり、時には実習中止にもなることがありました。それらの問題は、専門知識の不足等よりも、実習生のマナーや社会常識のあらわれ方に起因することが多かったのでした。大学や養成校側には、何らかの対応が必要と思われました。

しかし、これに対して授業時間を割いて指導するのは、いくつか問題があるのではないか、という意見もありました。

まず、時間的な問題です。

挨拶の仕方、訪問先での振る舞い、言葉づかい…実習生は実習先で、想定外の事を起こしてきます。これらのマナーや社会常識を指導をするとなれば、教員はかなりの広範囲に渡る指導をしなければなりません。しかし、実習は本来、専門職としての支援の視点や方法を学びに行くものです。実習前指導では、実習先で専門職としての知識や知恵を得る準備のための勉強をします。マナーや社会常識について、沢山の時間を割く手は使えません。

それから学生の個別性の問題です。学生は皆、生まれ育った環境が違うのだから、それぞれマナーや社会常識の偏りに個別性があります。それを画一的な指導で対応して、果たして意味があるのか、ということです。

しかも、マナーや社会常識について指導すると、学生の普段の生活のあり方にまで踏み込む内容になりがちですから、ちょっとやそっと話をしただけでは、変化させにくいもの、学生自らが変化しようと思い付きにくいものでもあると考えられます。

何より、本来高等教育機関の授業の中で教える内容ではない、という意見もありました。マナーや社会常識などというものは、高校までの人生で、教育され、醸成され、体得していて然るべきものであろうということです。

実習に出る私チェック表

しかし、マナーや社会常識に偏りがある学生は、実習先において、時には実習先施設の支援のあり方に、さらにはその施設の利用者の生活にご迷惑をかけてしまう恐れが多々あるのです。ならば、マナーや社会常識の醸成を促す事は、養成校の現実的なリスクマネジメントとして必要なモノである…という解釈のもと、そのための方法を考えました。

時間的制約や、学生それぞれのマナーや社会常識の偏りなどの個別性を考慮した結果、チェック表形式にすることにし、実習指導に関わる教員や福祉施設職員からのヒアリングを行い、試行錯誤の上、出来た物が「実習に出る私チェック表（以下チェック表）」です。[注1)]

「授業中や実習施設内では、友人同士ふざけあったり、冗談を言い合ったりしな

い」
「約束の時間には、余裕を持って到着する」など、
実習前に実習生に身につけていて欲しい約 40 項目について、「出来ている・多分出来ている・どちらとも言えない・多分出来ていない・出来ていない」の 5 段階に、まず、それぞれ自分でチェックします。

チェック後に「以前の自分と比べてよくなっているところは何か」「今の自分に足りないものは何か」「足りないものを得るための、具体的な改善策」という 3 点を考えます。

その後、指導教員と一緒に自己チェックの結果を見ながら面談をし、自分の姿を振り返り、目指したい姿や、改善策の妥当性について検討します。指導教員は、「“出来ている”にチェックしているけれど、私から見たら出来てないように見えるよ」とか、逆に、
「“出来ていない”にチェックしているけれど、私から見たら出来ているように見えるよ」というように、
本人がチェックした項目に対して、教員から見た事実を元に、教員なりの考えを述べ、一緒に考えます。

この時、指導教員は、思いこみや決めつけではなく、普段のその学生の様子や、実際にあった事実を根拠に話をする必要があります。そのためには、普段のその学生の様子をしっかり見ていないと出来ません。また、この話し合いに至るまでに、お互いに一定の信頼関係がなければ、話し合いはやはり難しいようです。

検討を経て立て直した改善策を、1 ヶ月程度実践してみます。

1 ヶ月後、改めてチェック表を実施し、振り返り、あらたな改善策を設定し、実践します。

これを実習前に合計 3 回実施します。チェック表があれば、確認は学生だけでも出来ますから、具体的な指導検討は、面談をする時間で対応できます。

自分で自分を伸ばそうとする時

「あなたはこれが出来ていない」
「もっとこうすべき」
と、他者から言われると、たとえそれが適切な指摘であったとしても、受け入れるのが難しいことが多いのではないかと思います。

しかし、実際にチェック表をやってみることで、意外な事に気づきました。

このチェック表をやることを、学生が楽しんでいるのです。
「あぁ、これ出来てないなぁ…」
「これは、自信があるよ！」
等とわいわい言いながらチェックします。
「僕、これが苦手で、なんとかしたいんです」
「こういうことを克服したいんだけど、こんな改善策で対応できますかね？」

チェック表により、小さな質問を４０問も答えていくと、自分の姿が立ちあらわれてきます。その中で出来ている部分と出来ていない部分が明確に認識出来る事が、面白いと感じるようです。

雑誌に載っている占いのような心理テストや、「あなたは何タイプ？」といった自分の傾向を探るチャートのよう

なものは、大変人気があります。それらと同じようなものとして受け入れられやすかったのではないかと思います。あるいはまるで RPG ゲームのキャラクターのように、ヒットポイントが足りないとかマジックポイントが高いとか言いながら、ポイントが少ない部分をどうカバーできるかと考える事を楽しいと感じたのかも知れません。

指導教員と話すのも楽しそうに、翌週、廊下ですれ違いざまに、
「あっ、先生！俺ね、改善策頑張れてるんです！」
「私、ちゃんと毎日続けて改善策に取り組んでるよ！」
と嬉しそうに報告してきます。
驚いたのは私達教員の方です。
「…なんだこれ。私達が色々と口やかましく言うよりも、学生はずっと具体的に頑張ろうとしてるやん。しかも楽しそうに！」
そして初めてチェック表を実施したその年の実習では、前年までの様なマナーや社会常識に関する事案が、ほぼ聞かれなかったのでした。

専門職教育ではないけれど

そもそも、マナーや社会常識というものは、突き詰めれば、その社会において、相手を思いやったり、目的を考えたりすれば、その場にあった対応として表われて来るもので、マニュアルがあるわけではありません。
４０個ほど挙げたチェック項目は、それぞれそんな難しい事ではなく、社会経験を積む中で、見て覚えたり、教えられたり、時には叱られたりして、自分なりに習得してきた物です。これらの偏りを無くすためには、現状の自己を知ることが重要だったのです。
また、指導教員にも“話を聞く技術”等、一定のソーシャルワーク的なスキルが求められます。
どうしても相性があわない学生と教員だと、なかなか適切な話し合いになりにくいという難点はあります。
しかし、このチェック表を使った場合、多くの学生は、教員の目から見て出来ていないところを指摘されたとしても、聞く耳を持たないというようなことは、あまりありません。
これは、チェック表によって学生がその時の自分の姿を比較的冷静に把握することが出来、教員と共に「その後の自分のあり方」を客観的に捉えて考える事が出来たからではでないかと考えます。
このチェック表は、実習のために、養成校と施設のリスクマネジメントとして実施したものであり、専門職教育ではありません。専門職教育ではないにもかかわらず、教育という大きなくくりでは、改めて大切な事を気付かせてくれたものなのです。

成長したい欲、
自分で成長しようとする機会と環境

自分が何をしたいと思っているのか、どう成長しているのか、今後どうなっていきたいのか、だから何をするのか。大

人達は子どもに対して、これらをしっかり考えてほしい、考えた上で勉強するなり何なり、行動に移してほしい、と期待をかけ、様々に働きかけます。

しかし、笛吹けども踊らずということわざがあるように、本人がそれらの必要性を感じないでいる時には、大人からの働きかけは、ほとんど意味がありません。

「学生は機会と環境さえ整えば、成長したいと欲し、自分で成長しようとする事」を、チェック表を実施する中で、これに改めて気付かされるのです。

また、教員との話し合いを踏まえて、改善策を考える時、学生は指導教員の指摘に、ただ単に従うのではなく、逆に自分にとって耳に痛い話は聞かないということもほぼありません。指摘を踏まえてきちんと話会って、教員と一緒に改善案を考えようとします。それは「他者からの客観的な視点を、恐れず、軽視せず、現実的な意見として前向きに尊重していく」ように見受けられます。

つまり、このチェック表を実施するたびに、学生達が自ら楽しんで「より良い自分」になろうとする姿を、私は見せつけられるのです。

これは本当に経験からの私見なのですが、20 歳前後の学生と一緒に過ごしていると、彼らには確実に“成長したい”という欲があるように感じます。成長するために適切なハードルになるもの、自分が成長するための課題を探しているように感じるのです。

時には伸び方がわからないと閉じこもってしまったり、成長することが怖い自分へのいらだちから拗ねてしまったり、自分が成長できるとは思えないと背中を向けてしまったりという表現をする学生もいますが、それらもすべて「成長したい欲」が根底にあるからこそ生まれることだと思います。

どうにかして伸びたいと思っている人がいるのだから、その伸びたいという気持ちに自ら気付けるような環境を構成し、さらには、伸びたい方向を自ら選び取れるような支援をする事が必要だと思います。

こうすれば成長できると感じられるハードルである「実習に出る私チェック表」は、その環境や支援のひとつになれているのではないかなと感じます。

このチェック表は今までに、社会福祉士の養成校では児童福祉施設用、社会福祉協議会用の 2 種類を作り、実施しました。

保育士の養成校に勤務先を変えてからは保育実習用も作り、実施しています。

特に保育士は、保育所や児童福祉施設で子どもと共に過ごし、ある意味子どものモデルとなって動くことが重要な仕事です。生活全般において、マナーや社会常識、振舞いに気をつけなければならない場面が多いのです。そういう理由から、実習前指導の場面では、このチェック表にそれなりの重点を置いて行っています。

最初と最後のワーク

もう一つ、私が「最初と最後のワーク」と名付けているワークがあります。

入学したての頃、出来れば第１回目の授業で、ある事例を提示し「このケースに対して、あなたならどう支援しますか？」という問題を出すものです。

そしてその学生が数年にわたる養成課程を経て、卒業に近い、出来ればその学校で受ける一番最後の授業で、全く同じ事例を提示し、同じ質問をします。それに回答した後、入学時の自分の答えを渡し、今書いた答えを比較して、どこがどんなふうに変わったか考える、というワークです。

多くの学生は、入学時の自分の回答を見る時に、何とも言えない、感慨深い顔をします。

「うわー…こんな風に考えてたんだ。」

「知識がついたから、こんな答えが出るようになったんやなぁ。」

「こんな支援、入学当初は思いつきもしなかったな…やっぱり実習で経験した事が大きかったよなぁ。」

そんな中で、過去１人、こう言った学生がいました。

「…もうこの頃には戻れへんねんなぁ。」

それを聞いた１人の学生が笑いながら言いました。

「この時の考え方の方が、クライエントさんの考え方に似てるよね。知識としては、一番素人さんやから。」

彼らは、「ここまで来れたね」という喜びとともに、「ここまで来てしまったね」という、専門職になる責任のようなものも感じているようでした。

入学直後に自分が作ったワークシートが、卒業直前の自分達を客観的に見る、とても大きな材料になるのです。

自らを確認し、自らにハードルを設定するのがチェック表なら、過去の立ち位置をマイルストーンとして今の立ち位置と比較するのがこのワークです。

養成校にいる間に、多くの課題や実習を乗り越えた学生。その成長を自覚することはまた、学生を次の成長に自ら押し出す大きな力になるようです。

私は、１年生にこのワークをする時、「卒業前に、あなたにとても大きな事を教えてくれるワークシートになるから、しっかり書こうね。」

と言いながら実施しています。

まだ答えは見つかりませんが、なんとなく。

極端な話かもしれませんが、20 前後の人というのは、「この社会には様々な生き方があること」と「それを自ら選べる自信があること」の２つを心から認識出来れば、あとは自らが信じる「善い」方向に、勝手に伸びていくのではないかと感じています。

では、そんな自分で伸びていく人達に対して、教員である私に出来る事、やってはいけない事は何なのでしょうか。

もしかすると沢山の事を、もれなく教えるよう気をつけるより、あまりやりすぎないよう気をつけるほうがいいのかもしれない、と思っています。

注１）よろしければ、2010 年の対人援助学会、ポスター発表の要旨をご参照ください。

福祉系対人援助職養成の現場から㉕

西川 友理

「大人になるってどういうこと？」

子どもに関する授業をする時に、「大人になるとはどういうことか」というトピックを学生に問いかけ、考えてもらうことがあります。これが結構面白いのです。

学生たちは頭をひねります。

「タバコや酒が解禁されたら大人！」

「それって電車料金が大人料金になったから大人、って言ってるようなもんやんか！」

「ああ、それに18歳から選挙が出来るようになったよな。20歳になったら成人になって…あれ？成人と大人って一緒？」

「20歳を超えたら大人、というわけじゃないように思うわ。私、21歳やけど、全然自覚ないもん。」

「俺も自分の事まだまだ子どもやと思うけど…どうやろ、世間的には大人って見られるよなぁ…」

「飲み屋で、感情的に怒鳴っているおっちゃんて、子どもっぽいしな。うーん、大人になるって、どういう事やろ…？」

20歳前後の学生の多くは、自分の年齢と引き比べて色々と考えます。それぞれで出てきた答えを発表してもらいます。

「一人でちゃんと何でも出来るようになること…ですかね。」

「自分の食い扶持を稼げるようになることかなぁ。」

「自覚の問題かなぁ…自分で、自立したって思ったら大人！」

「自分で自分の責任をとれるようになること。30 歳や 40 歳を過ぎても、大人になれてない人はなれてない！」
この問いかけは 10 年以上前からやっていますが、このような答えが最も多いです。しかし一昨年前ぐらいから、少しずつ傾向が変わりつつあるのです。
ほとんどの学生は上記のように答えるのですが、その中に、
「色んな人達と一緒に世の中を渡っていけるようになることだと思います。」
「周りの人と、うまくやっていける力を得られるようになること。」
「最低限のモラルやマナーがあって、多くの人と協働できるようになること、かな？」
という答えが出てきているのです。

つまり、その個人が単体で自立できるようになること、というイメージの答えが多い中に、少しずつ、他者と共に居れるような社会性や協調性があること、他者とのつながりをつくれること、という答えが混じるようになってきているのです。

これが、1 つの学校や 1 つのクラスから出るだけなら、その学校・その学科のポリシーが反映されているのかなと思うのですが、どうも複数の学校で、この傾向が見えて来ています。

つながること＝大人になること？

以前、10 人ほどから成る大学生のあるグループに関わった時、その内の約半数から、ほぼ同時期にこっそりと、人間関係や進路についての悩み相談を受けました。皆、口をそろえて言っていた事は、
「こんな話、グループメンバーには出来ないよ。皆そんなところまで考えていないと思う」
という言葉でした。

似たような悩みをもちつつ、それぞれが友人同士に打ち明けたり相談したりせず、あまりにそっくりな言葉を、「誰にも言わないでね」と、私に打ち明けてきました。

そのグループ内部では、問題らしき問題も発生しません。ただなんとなく関係性がズレたまま固定化されて、それぞれの中に、皆には内緒のストレスがくすぶっていたような状態でした。グループメンバーは、やがてそのストレス環境に慣れ、どうでもよくなったようで、波風立つ事もなく何となく、ちいさなグループに分かれて過ごし始めました。

自分が居る場所がある安心感と、その場所を維持させるための努力に、みんな疲弊し、腐ったようになっていました。

確かに私達は、気が合い、気を許しあえる仲間がいると安心します。そういう仲間に囲まれている、自分の居場所を確保したいという欲求があり、何人かがつながりあう事で「居場所」が形成されていきます。

上記のグループの学生達は、協力して、傷つけあわない人達のいる場所を作り出して、いわば自分にとって安全地帯のようなものを故意につくろうとしていたようでした。

しかし当然ながら、誰かとコミュニケーションをとる上で、絶対に相手を傷つけたり、傷つけられたりしないという事はありません。

LINE や Twitter、Facebook などのインターネットを利用した SNS は、今や生活に欠かせないインフラのひとつといってもい

いほど普及しています。私もいくつか利用していますが、確かに便利で、楽しいものだと感じます。

一方で SNS を発端としたトラブルについては、改めて書くまでもありません。言葉ひとつのやり取りが、後々まで人間関係の諸問題に発展したり、時には犯罪を引き起こしたりします。

単純な「人間関係のこじれ」だけでなく、巧みにクローズされた情報と不用意にオープンになっている情報があり、それぞれの持つ情報の量や質には極端に差があり、そのせいで誤解が生じやすくなります。

そこで、相手の腹をさぐりながら、次の行動をとるという方法を選択し、ストレスを貯め込んでいきます。大変精神的に疲れる作業ではありますが、多くの学生たちにとっては、相手に踏み込んだり、相手に踏み込まれたりするよりは、ずっと軽いストレスだと捉えるようです。

学生に、仲間内での SNS の使い方を聞いてみると、思ったよりもずっと様々なことを勘案し、判断し、できるだけお互い傷つかないようなコミュニケーションをとる方法を探っているように感じます。また、インターネット以外のコミュニケーションの場でも、そういった気遣いをきめ細かくしています。そうしないと、仲間内の輪からいつはずされてしまうのか、わからないからです。

学生が利用する SNS のコミュニケーションからも推察出来るように、彼らにとって居場所として自ら形成するコミュニティはまた、傷つけたり傷つけられたりしないように、緊張と細心の注意をはらって過ごす場所でもあるのです。そのつながりは、変化をする事を極端におそれる、発展性の弱いつながりだといえるかもしれません。

それでも、どんなに居心地が悪くても、孤独でいるよりは、何らかの関わりがある方が安心だし、よほどのことがないかぎり、不平不満や意見を言わないように、気をつけているように見えます。

冒頭に挙げた「大人になるとはどういうことか」という問いかけに対し、「他者とつながること」と答えていた学生は、仲間内のＳＮＳのつながりのような、緊張感のあるつながりを作ることを指して大人になる。と言っていたのでしょうか。

つながりの発展性

時々、居心地の悪い、緊張感の高いコミュニケーションを自分で自分に強いている学生が、疲れや焦りを感じ、個別で相談に来ることがあるのです。そのようなコミュニティだけで過ごしている人を見ては、「子どもみたいだ」と揶揄しつつも、自分も似たようなメンタリティがあるとひそかに落ち込んだりしているのです。

学生達は、何となく一緒にいて、何となく誰かの方向性に合わせるような、発展性のない「同調」と、お互いに遠慮なく皆で話し合いや意見交換ができる発展性のある「協調」とは違う、ということは気づいているのです。気づいているけれど、付和雷同を辞められない、という悩みを抱えている学生も多くいるようなのです。

この状況を踏まえると、冒頭に挙げたとおり、学生らにとって「大人になる」とは、「色んな人達と一緒に世の中を渡っていけるようになること」

「周りの人と、うまくやっていける力を得られるようになること」
「最低限のモラルやマナーがあって、多くの人と協働できるようになること」なのですが、
これはそれぞれ、
「『自分の身内だけではない』色んな人達と一緒に世の中を渡っていけるようになること」
「『自分と違う生活や違う考え方をして来た』周りの人とも、うまくやっていける力を得られるようになること」
「最低限のモラルやマナーが『擦り合わせできて、その合意形成のプロセスが』あって、多くの人と協働できるようになること」とでもいうような、『自分とは全く違う考え方の人ともつながっていこう、理解しあおうとする事』を指しているように感じるのです。

発展性を感じるつながりに勇気を出して自ら飛び込み、そうして大人として成熟していきたいと行動する学生もいます。勇気を出したいと思いつつも難しく、「子どものままでいたい」とでもいうような対応をする学生もいます。背を向けてしまう学生も、もがいている最中なのです。

20歳前後という歳で、単なる自立だけではなく、社会性のあるつながりの大切さを認識し、それに対して怖さを感じつつも、自分なりに何とか対処しようという傾向があることに、私は、「今の学生は凄いなぁ…」と感心するのです。

学生の変化を
学習指導要領と社会の動向から見る

ところでなぜ、このような傾向が出てきているのでしょうか。

様々に理由はあると思いますが、私は、小中学校の頃に受けた教育と、その当時の社会情勢が大きく影響しているのではないか、と考えています。私は教育学の専門家ではないので、手っ取り早く学習指導要領を概観してみようと思います。

戦後、学校現場に提示された学習指導要領は、現在までにその時々の情勢にあわせて何度も改訂されています。最初は 1947年に文部科学省の試案として作成されたもので、アメリカ的な児童中心主義の教育観に基づいて作られたものでした。これを実際に運用してみると、戦前教育を受けた子どもたちに比べて、戦後の教育を受けた子どもたちは、読み書き能力が極端に低下するということがおこり、児童・生徒の保護者から不満の声が上がりました。このような声に答え、学習指導要領は1958年に大幅に改定されました。

1958年の改訂では、基礎学力の向上を目指して、教育課程の最低基準を示し、のちに「詰め込み教育」と揶揄される学習時間の増加が図られました。試案という言葉がなくなり、一定の法的拘束性をもつものとなりました。そしてあらたに、道徳の時間が設けられました。これにより、教育に対する国の標準化が図られたと言えます。その後、詰め込み教育の反省から何度か改訂が行われましたが、科学文明の発達に伴い、内容自体は高度になる一方でした。

1973年のオイルショックを経て、経済が停滞した1977年に、いわゆる「ゆとり教育」への転換を図った改訂が実施されました。この改訂は、「ゆとりの時間の設定」などの

ように、科目の新設とか、授業時間数の改正といった、実際的・具体的な変更事項もありましたが、大きくは「ゆとりと充実」という理念的・抽象的な方向転換が中心でした。ですから、「何をどうすればゆとり教育になるのか」といった解釈があいまいな部分が多かったようです。「ゆとりの時間」として設定された授業時間も、その多くは他科目の授業の補習などに充てられていたという状況があったようです。

1989 年に改訂され、1992 年から 1993 年にかけて適用された学習指導要領には、個性や人間性の重視はそのままに、今度は「新学力観」という考え方が新たに提示されました。これは、「個性をいかす教育」を目指して設定されたものです。

1998 年の改訂は、当時ショッキングな少年犯罪が多発したことなどをふまえ、心の教育に力を入れる事を目途に、「生きる力」というキーワードを軸に、ゆとり路線をさらに推し進めていくような内容になりました。この時の改訂は、「個性をいかす教育」がなんとなく定着した現場に対し、当時の子どもたちの学力低下への対応として考えられたものでした。これを受けた改訂の内容は、観点別学習状況の評価だけではなく評定にも絶対評価がとりいれられたり、総合的な学習の時間がスタートしたりと、かなり話題になりました。また特にこの時、改訂内容の一部である「円周率が 3.14 から『およそ３』という表示になる」「台形の公式が教科書からなくなる」等がメディアで随分話題になりました。おりから大学生の学力が低下しているという問題が指摘されており、「ゆとり教育」の方向は間違えているのではないかという議論が全国的に巻き起こりました。ゆとり教育を推進することでむしろ学力は伸びるはずだという意見の識者もおり、ゆとり教育と学力の低下に関する論争は白熱化しました。

しかし、1998 年の改訂案が出されてから、それが 2002 年に小中学校で実施されるまでの間に、一般国民には「ゆとり教育=悪」のイメージが徐々に、確実に刷り込まれたと言えます。

2008 年に行われた改訂の際には、「ゆとり教育」からの明確な転換がはかられました。「これからの教育はゆとりでも詰め込みでもありません」とし、「生きる力」を育むという理念のもと、基礎的な知識や技能の習得とともに思考力・判断力・表現力などの育成を重視することとしました。授業時間が増やされ、全ての科目の基礎に「言語力の育成」が関わり、体力低下を防止するため、保健体育の時間数も増やされました。

このようにみると、戦後の児童中心主義→詰め込み教育→ゆとり教育→生きる力教育というように、学習指導要領は緩急つけながら、その時々で必要と思われるものを探すように変化してきたのがわかります。

多少乱暴ですが、戦後の学習指導要領の歴史をいくつかにわけて、社会状況と 20 歳前後の学生はどのように変化してきたのかを見てみたいと思います。

詰め込み教育の時代

今でこそ詰め込み教育と批判的な名前で呼ばれますが、当初は社会から必要と考えられて始まった教育です。戦後の発展、高度経済成長の波と、それに伴う科学技術の発展に乗り遅れまいと、必死に子ども達に

勉強をさせ、受験戦争が起こるまでに発展しました。

1960年代の中盤頃から、新幹線や高速道路などのインフラが整備されはじめ、地方から都会へ多くの人が流入し、産業構造が大きく変化しました。しかし、人々のメンタリティは、それまでの伝統的な文化を尊重する性格を持ったままだったのです。そんな中で教育指導要領は、法的にも時間数的にも、より強い拘束性を求めるものとなりました。

このような背景があり、若者の中には「周囲の人とのしがらみ、古くからの制度が煩わしい」という気持ちが生まれますが、かといって「世間では常識とされている考え方」や「集団から外れた考え方」から外れると、生きていきづらい現実がありました。

これに加えて、詰め込み教育が行われるわけです。「古くからのしきたりやしがらみの関係性から逃れて一人で生きていきたいけれど、それはきっと無理だろう。今の自分にそんなことを考える余裕もない。」というあこがれとあきらめがあったのではないでしょうか。

土井隆義は、当時の若者の悩みは一人になれる時間や場所がないことであり、それらは 1980 年代まで続いたとしています。「制度に縛られた濃密な人間関係」を嫌悪し、「一人でも生きられる人間は『一匹狼』として憧憬のまなざしで見つめられたのです。それは集団のしがらみからの解放を意味していたから」だとしています[注1)]。

当時の流行歌はいわゆるフォークソングやニューミュージック。確かに、閉塞した時代に対する反感や、自由な生き方を求めた曲が多いように思います、1980年代の初頭には、尾崎豊がカリスマ的な人気を得ていました。

ゆとり教育の時代（前半）

私自身が義務教育をすごした 80 年代中盤から90年代初頭は、ゆとり教育の初めの頃、ちょうど「新学力観」という言葉が出来る直前でした。詰め込みから一転、子どもひとり一人の個性を見つめる教育が尊重されました。

この時代、いわゆるバンドブームがありました。当時、人気があったアーティストは、ブルーハーツやプリンセスプリンセス、ジュンスカイウォーカーズ。たまや米米クラブ等も人気でした。どの流行歌にも、

「“普通”って何？“みんなと一緒”って何？個性が大事でしょ！！」

といった歌詞や、

「これが私の個性です！」

といった強烈な表現があちらこちらで見られ、もてはやされました。

ロックバンドは反体制を歌うものだと思うのですが、上記の点を見ると、まさに体制の権化である学習指導要領と、言っていることは同じというのが興味深いところです。

現在20歳の人は、1998年に改訂され、2002 年から実施された学習指導要領のスタートとほぼ同時に義務教育をはじめています。ゆとり教育の最後のあたりの教育を受けてきています。

この時話題になった「総合的な学習の時間」の趣旨は「各学校は、地域や学校、児童の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習など

創意工夫を生かした教育活動を行う」ものとされており、そのねらいとして「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること」「学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること」「各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること」の 3 つが挙げられています。

この内容から判断すると、今の 20 歳前後の人は「人と比べてどうか、と比較するより、自分の思いや考え、興味や関心をしっかり持って、それを表現しなさい。」といった、まさに個性を尊重した教育を受けて来ていると言えます。

ところがこの時代、教育分野が個性に着目するのに対して、若者文化の方は、個でいるよりも、みんなで集まって賑やかに元気にいこう、というような動きがみられたように思います。個性の大切さを訴えるロックバンドは徐々に姿を消し、2000 年をすぎたあたりで、ＡＫＢ48 や、ＥＸＩＬＥなどの大規模グループが、グループ内での人間関係などの物語性も含めて、人気が出てくるようになりました。

生きる力教育の時代

2008 年からの現行の学習指導要領は、詰め込みでもなく、ゆとりでもない、1998 年に提示された「生きる力」というキーワードを中心に据えて、実施されています。これはいわば、社会性をもった人間への教育を目指しています。

現在の若者は、デジタルネイティブであり、テレビやインターネットなどから、あふれるほどの情報を享受する日常を過ごしています。これにより、「この世の中には、沢山の価値観があって色んな人がいる」ということを、もう重々理解しています。そのさまざまな価値観を持つ他者と、意見を擦り合わせ、一緒に何かを成し遂げていく難しさもわかっています。そして、そのようなことを行っていくことが社会では必要だという事も認識しています。

音楽シーンを見れば、嗜好は大変多様化しており、流行らしい流行はあまり見受けられません。皆自分の好きな音楽を好きなように聞いています。

そう言えば、「個性を大事にしてほしい」とか、「これは私の個性なんだから、認めてよ！」といった発言をする学生も 10 年ほど前と比べて、かなり減少した…というよりは、ほとんどそのような言葉を聞かれなくなったように感じます。個性に着目する教育から、社会性を志向する教育に変化し、子ども達の目が個性という方向に向かなくなってきたためではないかと推察されます。

社会の移り変わりとともに

「詰め込み教育」時代に対する、「１人になりたい」時代。

「ゆとり教育」時代に対する、「個性を求める」時代。

社会の移り変わりとともに教育は変化します。教育が変化すると、子どもや若者の

心にも大きな影響を与えます。若者の文化を見てみると、教育されたことをまずは受け入れ、やがてその逆方向を「成熟」と捉え、教育されたものの上に構築し、自らバランスをとろうとするような力が働くのは、大変面白いなぁと感じます。

例えば教員歴 10 年の人が、それまで蓄積してきた教育に代わって、突然来年から新しい学習指導要領に基づいてやりなさい、といわれても、たとえ研修などが行われていたとしても、急に教行く方針を変えることは難しいのではないかと思います。
「一人一人の個性を尊重した教育をするぞ」と言う教員に対して、
「そんなの面倒くさいよ」と言う子どもがいて、これに対して教員が
「みんなで個性を尊重した教育をしようとしているのに、なんで一緒にやらないんだ」と注意した、という、笑い話を聞いた事があります。

2002 年から始まり、2008 年から本格化した「生きる力」教育についても、今やっと定着し、学生が「社会性って大事だよね」と意識しはじめ、冒頭の私の授業での発言につながって来たと思うのです。

文科大臣がうち出した今後の方針

平成 28 年 5 月 10 日、馳浩文部科学大臣が『教育の強靭化に向けて』を発表しました。この文書は、今後の教育のあり方について書かれたもので、平成３２年から順次実施される次期学習指導要領の方針についても触れられています。

文書は 2 つの項目から構成されており、一つは「「次世代の学校・地域創生」の実現」、そしてもう一つは「社会に開かれた教育課程の実現」となっています。

今度は 2008 年からの社会性を志向させる方向をさらに推し進めるようです。

まさに私達が、「個性って大事だよね」という考え方が広まって来た頃に「個性をいかした教育」が提示されたように、「社会性って大事だよね」という事を感じている若者が増えている中で、「社会性」が提示されています。

「社会性」に対する若者のアンチテーゼのような動きは、まだ明確には見えていません。しかしこれまでのパターンだと、社会性とは逆の方向を目指す動きが出てくるのではないかと推察されます。

さて、この新たな学習指導要領に基づく教育を受けた子ども達は、どういう社会状況の中で、どのような子ども時代を過ごし、そして、何ができることを「大人」と考えていくのでしょうか。ちょっと怖いような楽しみなような気持ちでいます。

引用文献
注 1）土井隆義「つながりを煽られる子どもたち――ネット依存といじめ問題を考える 」岩波ブックレット　2014 年 6 月
参考文献
野崎剛毅「学習指導要領の歴史と教育意識」國學院短期大学紀要　第 23 巻 P151-P171　2006 年 3 月
文部科学省ホームページ

福祉系対人援助職養成の現場から㉖

西川 友理

Ａさんの興味

専門学校の教員だった頃に、ある授業でちらっと学会の話をしました。
「今海外ではこんな事例があるらしくってね、その話がすっごく面白かったんだよ！」
「へー」
授業後、一人の学生Ａさんが話しかけてきました。
「先生、学会って面白そうですね！」
「うん、面白かったですよー！」
「私も行ってみたい！」
あっ、と私は一瞬戸惑いました。
他の分野は知りませんが、社会福祉や心理の学会は、当時、専門学校の学生が参加することはあまり一般的ではありませんでした。今でもそうだと私は感じています。
大学院生なら普通に参加されていますが、大学の学部生となると、お手伝いのスタッフとして会場に入ることは時々あっても、お金を払って参加していると「へえ！」と驚かれるくらい珍しかったと思います。

ちょうどＡさんの興味と合致した学会が、翌月に控えていました。ただ、確かに、内容的にちょっとまだ難しそう…でも、行ってはいけないなんてことはないだろう、と私は考えました
「こんなのがあるんだけど…一緒に行く？」
とチラシを見せると、Ａさんは目を輝かせて、言いました。
「行く行く！行ってみたい！」
そこで翌月、私はＡさんと共に学会に参加することになりました。
チラシを渡した翌日、Ａさんは私に質問に来ました。

「あのー、私いくら払ったらいいんでしょう？」
申し込み時に、学会参加費の振り込みが必要なのですが、チラシの参加費一覧には「大学教員」「一般」「学部生・大学院生」という区分しかありませんでした。そこでAさんに、目の前で学会事務局に電話をかけてもらいました。
「…事務局の方、ビックリされています。『上に聞きますね』って言うてはります。」
やがて保留音が止み、「学部生と同じでいいですよ」との返事を頂きました。
　そして当日、受付の時にAさんが名前を言うと、受付担当のお姉さんは笑顔で、「あー！Aさん！はいはい！専門学校生の！」
とおっしゃいました。いかにも珍しげな扱いです。
「なんか…場違いなんですか、私？」
「そんなことないって！まあ多少珍しがられるやろうけど、大丈夫大丈夫！」
と…実は私も「あー、これは不適切な所に連れて来ちゃったかな」と、少し不安になりながら…励ましつつ、参加しました。
　最初こそ行動を共にしていたAさんですが、やがて私と別行動をし、自分の興味のある分科会に参加していきました。

　一日が終わった帰り道、私はAさんに感想を聞きました。
「うーん、全っ然解らない事もところどころありました。もうみんな、何喋ってるの？っていうくらいの。でも、すっごく面白かった！！あとね、褒められました！専門学校生でこんなとこに来てるんだね！って。あー、こういう勉強って、面白いっすねー！」
スキップしかねない勢いで、今日知ったことを嬉しそうに語ってくれました。
　お互い、自分が参加していなかった分科会について、色々質問をし、また教え合いをしました。

学ぶ姿勢

　この学会の帰り道、Aさんには難しいのではないかとか、不適切なのではないかなどと心配していたのは、大変過保護だったよなぁと反省しました。難しいとか、どうも合わないといったことは、本人が判断すればいいことです。…と、頭ではわかっているのですが、せめて生まれて初めて出会う学会は「面白かった！」と思えるものであってほしい、と願ってしまい、ついつい要らぬお膳立てを画策してしまっていたのでした。
　そもそも、大学生ならば学会のお手伝いをしたり、研究会に参加したりといった機会はあるかもしれませんが、短期大学や専門学校で学ぶ学生の多くは、専門知識を入れるだけで精いっぱいの日々を過ごしています。だからこそ、「学ぶことって面白い」と思える経験をさせたい、と思ってしまったのです。
　確かに、Aさんにとっては少し難しい内容だったのかもしれません。しかし実際に楽しいと感じたようでしたし、帰り道には私と議論をし、お互い学び合いが出来たのです。これのどこが「不適切な場所」だったと言えるでしょうか。

このAさんとの経験があってから、「出会いはご縁の物なのだから、出会って面白いと思えなければ仕方ない。ならば、そういったものに触れるチャンスを、沢山提供しよう」と考えるようになりました。学生に「ちょっと難しそうだから」「学生にはそぐわない場所だから」等という理由で情報を渡さない、という事がなくなりました。多少難しかろうが訳が分からなかろうが、受け取る方が学ぶ姿勢でいるならば、そこから得る物は大変多いと知ったためです。

大体、ちょっと難しいくらいが面白いというのは、私自身が子どもの頃に経験していたのでした。

森毅さんの言葉

中学生になりたての頃の私は、毎週末のように図書館で「ちくま日本文学全集」やら「思潮社現代詩文庫」やらを借りていました。正直言って何を言いたいのか、テーマは何か、わからない文章もたくさんありました。しかし、なにか文章の底にわくわくするもの、根拠はないけれど、次々と新しい世界を見せてくれるものを感じ、

「今の自分を満足させてくれるものはこれだな、だけどこれはなんだろう」

「何言ってるんだかさっぱりわからないけど何かいいんだよな」

と思いながら、次々と乱読していました。

そんな時、雑誌のインタビューで、数学者の森毅さん（故人）が「わかるけどつまらん本より、わからんけど面白い本を読む。その無駄が人を輝かせる」とおっしゃっているのを拝見しました。

「まさに私がやっていることじゃないか！これって、無駄なことなんだ！しかもいい無駄なんだ！」と衝撃を受けました。

それから幾年月。さてあの頃の本は私を輝かせてくれているのか、どうなのか。

ただ、「無駄な本」を読む数が極端に減った今の方よりも、中学生当時の方が、文章の「正しさ」はわからなくても、「美味しさ」は判断出来ていたように思うのです。

「わからないけど、面白そう」

今の自分より少し高いレベルに、自分を置いてみる。自分の興味のままに、面白いと思う物のあるところに行ってみる。精神的・知的・抽象的においてみるのではなくて、文字通り物理的に、自分をその場に持っていく、その実物に触れてみる。その意味は大変大きいと思います。

解らない、出来ない事があるからこそ、解りたい、出来るようになりたいと手を伸ばしたくなります。「解らない、出来ない」という事があるというのは大変素晴らしいことだと思います。

しかしその一方で、解らないから手を伸ばす気も起きないということもあります。むしろ、こちらのケースの方が多いかもしれません。

同じ「解らない」という状況なのに、何が違うのでしょうか。手を伸ばすには解らない事が多すぎて、諦めてしまうからでしょうか。解らない事をわかるため

の手段がなさすぎるからでしょうか。

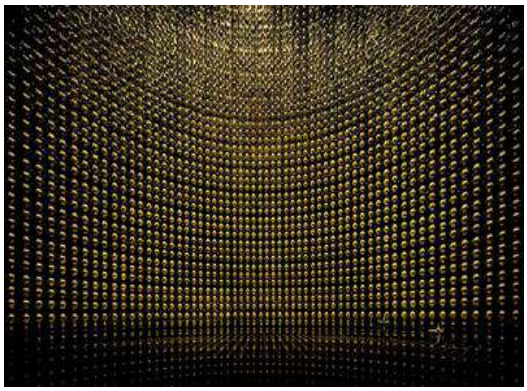
手を伸ばす気が起きるか起きないかの決め手は、大変主観的な言葉ですが、もっと根本的に「面白そうな匂いがする」かどうか、だと思うのです。「わからないけど、何か面白そう」と思えるかどうかです。

その面白そう、という嗅覚は本来誰もが持っていると思います。

何に対して面白さを感じるのかは人によって違いますが、面白そうと思える気持ちがあると、多少わからない事があっても、理解したくなるのではないかと思うのです。

勉強する意味

勉強する意欲がない、何で勉強せなあかんの？という中学生に、アンドレアス・グルスキーが撮った、スーパーカミオカンデの写真を見せました。



（アンドレアス・グルスキー　《カミオカンデ》2007 C・プリント 228.2×367.2×6.2cm(C)ANDREAS GURSKY / JASPAR, 2013/14 Courtesy SPRÜTH MAGERS BERLIN LONDON）

「…すげー！」

「すげーでしょ！めっちゃ綺麗やよな！この右下見て！このちっちゃいの、ボートやねん！人が乗ってるの！」

「…でけー！」

「でけーよね！これな、写真はアート作品やけど、写ってるのは観測装置やねん！」

そして、私の知っている（と言っても本当にほんの少しですが）カミオカンデやニュートリノに関する知識を、その中学生に話しました。

「ニュートリノっていうちっちゃいのをつかまえるのに、こんなでっかい水槽が要るらしい。」

「神岡町にあるからカミオカンデっていう名前やねんて。」

中学生は「へー！」「ふーん！」と言いながら写真をしげしげ見つめています。

「なんかな、私もよく知らんけれど、こういう面白いのやきれいなのが、世の中にはたくさんあるらしい。「あいうえお」を覚えないとマンガも読めないように、基本となる勉強をしておかないと、そういうのに触れる機会がガクンと減る。勉強するのは、そういう面白いのやきれいなのをたくさん見られるようになるためやと思うよ。」

「ふーん、面白いなー」

「うん、勉強ってわりと面白いねん、多分。」

「出来る」ための勉強と「わかる」ための勉強

受験を主眼に置いた勉強は「知っている」「覚えている」事をよしとしています。それは、「わからないけど、面白そう」とは全く別次元の話です。「正しい答えを知っている」「正解を答えられる」

つまり、「出来る」ようになるための、訓練のような勉強です。その勉強は「わからないけど面白い」ということを「わかる」ために使う道具のようなものだと思います。「受験勉強なんて意味がない」という批判は良く聞きますが、これは一概にそうも言えないと私は考えています。そこで知ったことは、そのまま「わかる」事に使えるからです。

専門学校や大学、短期大学で卒業研究のサポートをしていると、ある時点までは面倒臭そうだった学生が、ふとした瞬間からめきめきと自分で研究を進めていくようになる、というケースに、今まで何度も出会いました。「好きな事を研究していいよ」と言われても、何をしたらいいんだか…と、手法がわからずに困っていた学生が、調べ物をしている最中に「あれっ」という事実に気づき、それを確かめるためにさらに調べ…そうしているうちに、指導した私も全然知らない事実や論文を探し出し、楽しそうに私にプレゼンテーションしてくるのです。

「出来る」ための勉強から、「わかる」ための勉強にシフトすると、こんなに楽しそうに勉強するのか、と目を見張る事がよくあるのです。

わからないけど面白い

ですから私は、授業を構成する時に、「わからないけど面白い」という気持ちを想起させられるようなもの、あるいは授業の環境構成について、よく考えます。その気持ちが持てたら、自分で勝手に成長したり、探求したりする心の準備は出来たようなものだと思うからです。

その成長や探求は、教員にも刺激を与えます。教員と学生が、お互いの「わからないけど面白い」をやり取りすることで、学びはより一層深くなります。

知ることを欲する、タネと仕掛け

「全ての人間は生まれながらにして知ることを欲する」。これは、10 年ほど前にあった某雑学番組（「へぇ～」ボタンがある、あの番組です）のオープニングにも使われた、アリストテレスの『形而上学』の一節です。「知りたい」という気持ちは、どんな人の心にもあります。何がその心を刺激するかはわかりませんが、様々なタネと仕掛けのうちのたとえ 1 つでも、学生の心に触れたらいいなぁと思い、ひとりほくそ笑みながら、ああでもないこうでもないと授業を作っています。色々とヒネったタネよりも、シンプルなものがすっと響いたり、仕掛けたつもりのないところで激しく反応が返って来ることがあります。私も日々刺激をもらい、学ばせていただいているのです。

冒頭に挙げた A さんは、数年後、大学に編入し、専門職になりました。今でも、さまざまな勉強会やイベントに参加、時には運営側に回って活動もしているようです。

先日久々に会いました。互いに共通する子ども家庭福祉分野について、時間を忘れて話をしたのでした。

福祉系
対人援助職養成の
現場から㉗

西川　友理

伝わらない！！

「もーっ！なんであなたはいつも提出物忘れるのっ！」
「うーんなんか、忘れるんですよねー。すみません…気を付けます、今度こそ。」
…と答えている学生が次から忘れ物をしなくなる、などという事はほとんどありません。教員側も、
「今度こそ、絶対よ！」
などと言いながら、「またどうせ忘れてくるんだろうなぁ…」と頭の中ではため息をつきます。
　学生に教員の思いは、なかなか伝わりません。

「そういうの、あるある！私もさぁ…」と、保育士の友達。担当しているクラスで、一人のお母さんが、子どものズボンの裾上げをしてくれないらしいのです。
「お兄ちゃんのおさがりやしねぇ。子どもなんてすぐ大きくなるし、裾を引き摺っているくらいでちょうどいいのよ」
とお母さんはおおらかに笑っていらっしゃるとのこと。

「裾を引き摺って、もしもこけてしまったらケガをしますよ。ただでさえ、まだ歩行もままならない小さいお子さんなのに…」
「だって私も忙しいもん。めくっておけばいいでしょ。」
「いや、それだけやったら、やっぱり解けてしまいますし…。」
「んー…わかりました！やっときます、やっときます！」
と、最後には答えられましたが、「あのテキトウな返事は、きっとやってこないだろうなぁ…」と思ったとのこと。案の定、それから先もズボンの裾上げはされていないらしいのです。
お母さんに保育士の思いは、なかなか伝わりません。

伝わった！！と思う時

相手に伝わらない、伝わりきらない。こちらは言っているのに、聞いてもらえない。
では逆に、相手に「伝わった」というのはどんな時なのでしょうか。
ラブソングなどの歌詞に「思いが伝わる」というフレーズはよく聞かれますが、この「伝わる」は意中の相手が、自分の事を好いてくれる、あわよくば両想いになる、さらには付きあう事になる…という状況を指すことが多いように思います。こちらの思いを伝えても、相手が自分の事を好きになってくれない、あるいは相手には自分とは別の好きな人がいる、という状況は「思いが伝わらない」と表現することが多いように思います。
つまり、こちらの思いを表現して、それが相手の耳に届いているだけでは伝わったとは考えません。
こちらからの行動に対する、相手からの反応が、自分の意に沿わないものだと判断した場合にも、伝わったとは表現されません。
逆に相手からの反応が、こちらの思い通り、あるいはこちらの想定以上に良い行いであると判断した時に、「伝わった」と認識することが多いと思うのです。
上記の例で言えば、学生が提出物を忘れなくなった時であり、お母さんが子どものズボンの裾上げをしてくれた時、またはそれに類似する何かがあった時です。
では、「伝わらない」というううろたえ、苦しみについては、どうすればいいのでしょうか。
「伝わらない」をすこしでも「伝わった」にするため、まずは
・相手に言う
・相手からの反応がある
・その反応を判断する
この３つを分けて考えてみたいと思います。

思いは相手に影響を与える

「相手に言う」事については、この連載の第 20 回目に、書いた「I メッセージ」などが役立つように思います。第 20 回から、以下に引用します。
「『私は嫌な気持ちだわ』『私はその方法はヘンだと思う』というように、私を主語にして自分の思いを表現する発

言を“Ｉメッセージ”と言います。“Ｉメッセージ”は相手の思いや行動を勝手に決めつける表現ではありません。ただ自分の思いを表現しただけにすぎないのです。それに対して、相手がどう考え、どう感じるか。それは相手の自由だから、そこまではこちらが決められることではありません。」

その後、話が始まるか、相手が怒りだすか、きちんと話をするようになるか、無視されるか、どんな方向に話が進んでいくのかはわかりません。しかし、確実に相手に何らかの影響は与えます。

教育の場面で考えると、生活環境を整えることが、大人から子どもへの、一つの自分の思いの提示になります。子どもがあらゆる情報や知識、出来事、考え方、人、モノ、経験に触れられる環境を整え、主体的に変化するチャンスに出会えるようにします。

そこで子どもが何に気付き、何を発見し、何を得るか、あるいは何も気付かないか、といったことはわかりません。しかし、生活環境は確実にその子どもに何らかの影響を与えます。

相手に影響が与えられると、何の反応もないという場合も含めて、なんらかの「相手からの反応」があるのです。

その反応に何らかの価値を見出し、思い通りになったかどうかを精査して、伝わったとか、伝わっていないとか「相手からの反応を判断」しているのです。

やさしい授業

ある若者たちに対して、人権の講義をしたことがあります。

人として大切だとされており、大人になる前に考えて身につけておいてほしい、人権についての講座。

人権については、今の社会情勢にマッチしやすい考え方はあったとしても、「答えは唯一これしかない」という正しさはないと考えています。だから、「こう考えるべきである」「こうすることが人として恥ずかしくない道である」という話をするのではあまりに説得力がなく、そもそもそういう答えを提示することは私には出来ません。

ですから、何より皆それぞれの考えや思いがあり、それらを発言したり、文章に書いて可視化したりすることを重視しました。講座のテーマに沿って、私の知っている知識や情報を提示することはしますが、なるべく「起こっている事実」「存在する制度」の説明になるように努めました。

それぞれの価値観を見つめ、また他者と擦り合わせることが勉強になると思い、それらが出来る様なワークを考えて実施しました。

講義後、数名の若者が、

「やさしい講義、ありがとうございました！」

と言いに来てくださいました。

講義に「やさしい」という形容詞をつけるのは珍しいと思いました。優しい？易しい？やさしいとは？

「こちらこそ、ありがとうございました！…ところで、やさしい、ってどういうことですか？」

すると口々に答える若者達。

「うーん…心の講座とか、人権教育って『命は大事です』『相手を大切にしよう』なんていうスローガンみたいなのが多いでしょ。そういう感じじゃなかった、ってこと。」
「何ていうか、聴かれている感じがした。」
「うん、そうそう。自分の中から気持ちが自然に湧いてきた感じ。」
それを聞いた私は、さらに聞きました。
「そうか、自分の中から言葉が出てくる授業や、聴かれていると感じる授業は、やさしい授業やと思うんですね。」
「うん。何か、そんな感じです。ほんまに大事な事やと思えました。」
若者たちの発言は、私にとって、大変勉強になりました。

まず聴くことから、伝える事が始まる。

誰かにプレゼントを渡す時、自分の思いを届けるために、相手の思いやタイミングを考え、時には雰囲気づくりにまで尽力します。これと同じように、こちらから誰かに何かを伝える時には、まず相手の様子を見たり、話を聴いたりして、手がかりを得てからでないと、伝える言葉も手法も解りません。それらが解らない状態で何かを伝えようという事自体が、大変難しいと思います。まずは相手の状況を知り、相手が何を理解、納得し、習得しているのかを把握する事から始めます。これに応じて伝える内容や方法を工夫する必要があると思います。
聴く時には、眼と耳と心で聴きます。「次にこう言ってやろう」といった事を考えず、ただ相手の発する言語メッセージ・非言語メッセージを受け止めることに尽力します。
冒頭に挙げた２つの例のように、相手に行動を変えてほしい、と思う時などは、そもそも相手が変わりたいと思っているかどうかを確認する必要もあります。変わりたくないと思っている人に対しては、何をしても変わりにくいと思います。変わった結果、どんなことが起こるのか知らない人、わからない人には、変わったらどうなるかという情報提供が必要です。

保育の仕事

ある保育園に就職する予定の学生が、卒業直前に言いました。
「保育士にとって、子どもの主体性って何やろうってほんまに思うんです。」
「どういうこと？」
「教科書にも、保育所保育指針にも、“子どもの主体性が大切”って書かれているじゃないですか。でも、月々の保育指導案を作って、それに基づいて各週の指導案を作って、さらにそれに基づいて日々の指導案を作る。私達の意図に沿った計画にどうやったら子どもがノッてくれるのか考える。そのどこに主体性があるのかなぁって。」
「うーん、そうかぁ…。」
「子どもの自発的な思いや主体性を大事にしたいんですよ。でも思うようにいかないっていう事態になると、やっぱりうろたえて、どうしよう！って思ってしまいます。」

変化を引き起こす仕事

保育や教育の仕事は、学生や生徒…暫定的に子どもとします…に、今正しいとされている知識や、望ましいと考えられている行動、何が正しい倫理観とされているか、などを伝えます。その後、子どもがテストで点数が取れたり、望ましいとされる行動をとったりすると「伝わった」とみなします。つまり、こちらから伝えた思い・考えに対して、子どもの考え方・行動が肯定的な変化をした時、目的が達成されたことになります。

今の社会の中では「センセイ」と言われる仕事に「教える主体・子どもに変化を起こさせる主体」という役割が明確に求められているためでもあるかと思います。「よいセンセイが担任になれば、子どもをなんとかしてくれる」という考え方。子どもに「センセイの言うことを良く聞きなさい」等と伝える保護者。子どものはやし言葉にも、「いーけないんだいけないんだ、センセイに言ってやろう」というものがあります。

センセイは子どもを教え導き、良い方向に変化させる人。センセイ方はその期待に応じなければならないと奮闘します。

しかし、周囲の大人の影響で、結果的に子どもが変化を起こすことになるとしても、「変化する」主体はあくまで子どもです。何らかの外圧に対し、どのような変化を選ぶのかという所に、子どもの主体性があります。

保育士や教員には、「自らの言動により、子ども達により良い影響を与える主体である」という認識があるから、「子どもが変わってくれない」＝「言う事を聞かせることができない」という苦しみやうろたえが生まれます。これでは、子どもの変化の主体はあくまで子どもにあり、保育士や教員等の大人はそれをサポートする側、客体であるという認識を持ちにくくなってしまうのではないでしょうか。

けれども、多くのセンセイは、他人は自分の思い通りに動くものではないということを、頭ではよくわかっているのです。しかも相手を思い通りに動かす等ということは、子どもの主体性や自発性を無視した行為になりかねないという事も、理解しているのです。だから、「日々の指導のどこに子どもの主体性があるのか」と苦悩する学生が出て来るのです。

教員同士で話合い、保護者とも意見交換をし、共に子どもを育てていくにはどうすれば良いのかを考える。そして何よりも子ども自身の話をよく聴き、姿をよく見る。基本的な事ですが、そこから始めていく事が大切だと思います。

子ども自身が
こうありたいと思う姿を大切にする

どんな人生にしろ、5 歳なら 5 年、10 歳なら 10 年、15 歳なら 15 年、20 歳なら 20 年、それぞれの環境とのやり取りの中で得てきた「経験」があります。その中で、それぞれが自分なりに周囲の人

達との関係性の中で生き抜いてきた知識と価値と判断基準があります。それらひとり一人の考えを自分で確認できるような機会を作り、可能であれば周囲の人とその考えを開示しあう。その周囲の人の一人として、保育士や教員も考えを提示する。後はその子ども自身が、何かの「身の回りの状況と折り合う方法」を見出して、変容していくように感じます。

一定の社会性という限度はありますが、相手の変化を引き起こそうという時にも、それぞれ人の、それぞれの価値に基づいた「望ましい私・ありたい私」を尊重したいと考えています。

それでもまだ、「これが社会のルールだと伝えても、相手が理解し、変わってくれない」と思う時は、自分は相手の言葉を本当に聴いているのか、そして、自分が考えている「社会のルール」が本当に社会のルールなのか、ちょっと立ち止まって考える必要があるかもしれません。

思い通りにいかない時は

子どもの主体性に悩んでいた学生は今、無事に保育の仕事を続けています。最近話をする機会がありました、卒業前にこんな事で悩んでいたね、というと、キョトンとしています。

「そんなこと言ってましたっけ…？」

「うん、思い通りになってくれないと思ってしまう、って悩んでいたよ」

「思い通りにいかない事なんてもう、日常茶飯事ですよ…！でも最近は、思い通りに行かない時には、思ったよりずっとよくなったらいいだけやん、って思うんです。だから、子どもの思いに寄り添って、任せてしまいます。子どもが夢中になって、自分のやりたいことをしている時って、本当に生き生きしてて、凄いんですよ！」

そこには、子どもをよく見て、よく聴いて、子ども自身の「こうありたい」を大事にして仕事をしている、元気な保育士さんの姿がありました。

福祉系対人援助職養成の現場から㉘

西川 友理

こんなふうに習ったのに！

学童保育のボランティアから帰ってきたＡさんが私に憮然と言いました。

「先生、Ｉメッセージを言っても、子どもに伝わらなかったですよ。」

Ｉメッセージは、簡単に言うと「主語を自分にして、自分の思いを素直に相手に伝える」手法です（この連載の第 20 回目に、Ｉメッセージについて詳しく書きましたので、参考にしてください）。

「伝わらないって？」と私。

「だから、子どもがちっとも言うこと聞いてくれなかったっていうこと！」

暴言を吐いてくる子どもに、「そんなん言われたら、お姉ちゃん悲しいわ。」と言ったところ、「あっそ！」と返され、無視され、さらに暴言が続いた、ということらしいのです。

「うーん、子どもに『子どもに言うこと聞いてほしい』と思ってたのに、『悲しいわ』って言ったのだったら、それってＩメッセージじゃないんじゃない？」

「べっ、別に言うこと聞かそうと思っていったわけじゃ……」

「『言うこと聞いてくれへん』って言う

たよ、今。」
「そ、そんな子どもの主体性を無視するようなこと…考えてたわけでは…。そ、そもそも先生、悲しかったら『悲しい』って言うたらええって言うたやん！私悲しかったもん！」
Ａさんは私を攻撃してきました。
「そうやねぇ、私そう言ったね。でもね、小手先の技術で『悲しいと言う』んじゃなくてさ。多分、自分がどういう思いをしているのかという事をきちんと把握する必要があるんやないかなぁ…。」
「？？…よくわかりません！」

相談援助に関する授業では、よくロールプレイをします。
「傾聴」について講義していた時の事です。「相手の話をしっかり聴くことが大事」ということを講義し、まずは自分なりに「相手の話をしっかり聴く」という態度をとってみよう、とロールプレイをしました。
Ｂ君は、腕組みをして、顎を引き、眼光鋭く練習相手をぐっと見て、話を聞こうとしました。
「こわーっ、そんな顔して見んといて！」
「それ、なんかで見たことあるわ、えーっと、あれや、ラーメン屋の店主の写真！」
と周りの学生に言われて、Ｂ君は戸惑います。
「えー…だって、相手の話をしっかり聞こうと思ったら、こうなるもん。先生、僕おかしいですか？」
「うーんそうやね、怖がってるね、みんな。」
「ええ…じゃあ僕のやり方はダメなんですね…。」
「ダメっていうかさ、どこがマズいのか考えようよ。」
と言っても、落ち込むＢ君です。

ＡさんもＢ君も、授業で言われたことを真面目に守って、うまくいかなかったとジレンマを感じています。
「そうね、確かに私は授業でそう言ったね。だけど、それってどういうことなのか、一緒に考えましょう。」
という授業展開は、個人的に大好きです。

「正しいはずの事」に対する違和感

実習が終わった直後、実習先で出会った経験を、皆で話し合う授業をしました。こんな支援を見た、あれが素晴らしかった、これが勉強になった…と一人ずつ楽しそうに語る学生達。
そんな中、児童養護施設で実習をしてきたＣさんは、静かに話し始めました。
「実習先で、ある子どもがなかなか宿題をしてくれなかったんです。」
「現場の先生に聞いたら、『ああ、あの子が言うことを聞かない時には“〇〇先生に言って、叱ってもらおう！”って言うたらいいよ』と言われました。」
「だからそう言ってみたら、本当に一生懸命やりはじめたんです。…すごいなぁ、と思って。」
「…一人一人の特性をよく見て、言葉かけをするのが大事なんだなぁ、と、思い、ました…。」
と、ぽつぽつ途切れながら語るＣさんは、

なんだか浮かない顔。
「…C さん、それ、勉強になったなぁって、本当に思ってる…？なんだか、納得してないって顔をしてるように見える。」
と私が言うと、C さんは突然ぽろっと涙をこぼしました。
「なんか…確かに、言うことは聞いてくれたんですけど、言うこと聞かせただけ、っていうか、結局、何をやったんやろう私、って思って…」
他の学生は、静かに C さんを包むように話を聞いています。
「大事なことは何やってんやろうね。言う事聞かせる事やったんやろうか。」
と私が言うと、聞いていた学生の一人がぽつりと
「えー…何かそれって…違うやん…。」
と言いました。皆で、考え込みました。

教科書で習った理念、制度。学校や実習先の先生が教えて下さった技術、技法。
それらは「正しいもの」として学生に提示されます。
しかしそれらをいざ実践してみると、上記のように、なんだかおかしい、どうもしっくりしない、と感じることがあります。「正しいもの」として提示されたものに違和感を持つのは、なんだか少し不安があります。

違和感について

自分の行動に対して、違和感を持ったと誰かから指摘された時に、その発言そのものを事実として受け止めることが、正直に言うと私は苦手です。日本の文化で育った人は、私と同じように、苦手な人が多いように感じています。学生たちの間にも、冒頭のAさんやB君のように、その場の空気や関係する人を否定する感情を持ったり、自分自身を否定しすぎたりということがよくあるように見受けられます。
また、C さんは、違和感を持ったことを口にする事を躊躇し、いざ口にした時には涙が出てしまいました。
私もやはり、違和感を持ったことを口にする事に、少しだけ勇気が要ります。その場の空気や関係する人を否定しすぎたりしないか、そしてさらに言えば、違和感を持った相手に指摘することで、相手に憎まれてしまわないか、「正しいもの」に反旗を掲げることになって、意図せず何かと戦わねばならない事態にならないか、と軽い緊張が走ります。年を重ねるにつれ、少しずつ気にしなくなりましたし、そこから始まる展開にむしろ面白さを感じるようにはなりましたが、それでもやはり、相手に何かを指摘をする時には何かしら気が引き締まります。
「知っている」「わかる」「なんとなくそうだよね」と言わなくても通じるような空気と予定調和を大切にするウチ的な日本文化において、安心安全な生活を送っていると、自分が「おかしい」と言われる事を受け止める力、疑問を持って「なんだか変だ」と口にする勇気が、育ちにくいように思います。
さらに言えば、違和感を取り扱う力や技術が育っていないと、そもそも違和感そのものを感じ取る力が弱くなるよう

にも感じます。つまり、「これはこういうもの」「こうあるべきもの」という状況を受け入れざるを得ない生活文化の中ですごしていると、違和感の感受性が弱っていくように感じるのです。

ごま塩のレシピ

時々見る料理サイトに、ごま塩の作り方が掲載されていました。

ごま塩にレシピがあるなんて！ごま塩なんて、ごまと塩を混ぜるだけ、と思っていました。そういえば、市販されているごま塩の塩は白い顆粒状になっていたり、ゴマ自体に塩味がついて白っぽいゴマだったりします。単純に、黒ごまと塩を混ぜただけのものではないようです。興味を持ってレシピを探しますと、黒ゴマをしっかり炒る、水で塩を溶かしてゴマと混ぜる等、作り方には結構コツがいるようです。

「そうか、ごま塩も立派な料理なんだ。」今まで気づきませんでした。ごま塩を作ってみたくなりました。

人間や法律、支援技術について、知っている、わかっている、これはこういうもの、こうあるべきもの。そのような思い込みや常識が、なんと様々なものを見えなくしているのか、と思います。

しかしその一方で私は、「この業界ではこれが正しいとされ、こうあるべきだとされているのだから、これを覚えなさい」と、学生に伝える仕事をしています。

上記のごま塩の例でいえば、「ごま塩は、ごまと塩からできています」と言えば、授業は事足りるのです。しかし、「おいしいごま塩とはどういうものなのか」「実際にどうやって作るのか」「ごま塩づくりのコツはなにか」等がわかっていないと、おいしいごま塩は作れません。それらを学生に伝えるには、世の中にはあまりにたくさんのレシピがありすぎる。又私もそれらのレシピを全て熟知しているわけではない。必然的に「正しいこと」の枠組みを伝える授業が続きます。

「枠組みだけを伝える授業でいいのかなぁ。かといって伝えられる内容には限界があるよなぁ。」

そう悩んだこともありました。

正しいとされている事を知って、さて、どうするか

私には、大変尊敬する保育の専門家のD先生という方がいます。D先生の講義は大変勉強になり、気付きもあります。困った時、迷った時に相談をすると、明快で的確なアドバイスがいただけます。

「そんなん、こうやったらええやんか。」

なるほどなぁと思い、D先生に感謝を伝え、実際にやってみます。

ところが、どうもうまくいかないのです。D先生が言うとおりにしているのに。

そんなことが２度あり、３度目に私はアドバイスを参考に、じっくり考えた上で、全く別の手法をとりました。

「そうだ、私はD先生ではないんだもの。D先生と同じ教育は出来ないよ。D先生のおっしゃっている事の、大事な部分は何だろう。そこを、私だったらどう行動

する？」
そう考えて行動した結果、大変うまくいきました。

正しいとされていることを鵜呑みにせず、それを基に考え、行動するという、当たり前のことに気付くのに、少し時間がかかりました。
そして今は、学生に対しても「自分で気づく時に、自分で気付く形で、違和感に気付いてもらえばいい」と思います。
そのために、いつでも安心して違和感を表現してもいいという環境づくりが大切だと思うのです。

正しさに違和感を覚える大切さ

ある精神科医の方がラジオで『歎異抄』について語っておられるのを聞き、また人から勧められたこともあって、興味が沸いて読んでみました。
この書物は、浄土真宗の宗祖といわれている親鸞の亡き後、その教えの数々が誤解されて広まっていることに危惧を覚えた門弟の一人、唯円が著したと言われています。親鸞本人からの伝え聞きと、それにまつわる解釈が書かれています。
この書物の第 9 章は、
「阿弥陀様の御名を唱えても躍り上がるように喜べないし、正直言って喜び勇んで浄土に行きたいとも思わないんですよ、どうしたものでしょう」
と、唯円が親鸞に問うたという一節からはじまります。これに対し、親鸞は
「実は私もそう思っていたんだよ、唯円も同じ気持ちだったのだね。」
と答えます。そして
「でもね、喜べないし、死ぬのが怖い、でいいじゃない。そういう煩悩に生きている我々だし、そんな煩悩まみれだからこそなおさら確実に救われるんだろうな、と思うよ。」
と続きます（だいぶ意訳しております。詳しくは歎異抄をご覧ください）。
この部分を読んだ時にはひっくり返りました。
「親鸞さま、自分も喜べないって認めてしまうんですか！」と。
親鸞も「そう思っていた」のか、「そう思っている」のか、という解釈には実はいろんな説があるようなのですが、いずれにせよ、仏教の尊いとされる教えを受けても、なんだか違うなあ、と感じた唯円に対して、師である親鸞が、
「その違和感、分かるよ！」
と答えたという点に注目です。普段から、そんな話が出来るような関係性と環境だったのだなと感じます。
何かに違和感を持ってもいい、またそれを口にしてもよい、と信じられる環境が身の回りにある事の大切さ、それによって新しい理解への道が開かれることを強く感じました。

最近では小学校や中学校の授業でも、ひとりひとりのオリジナリティのある答えを大切にしようという授業展開が見られます。しかし、そのオリジナリティは「当該担当教員の想定している範囲内」でのみ許されるものであり、「先生の想定される範囲内でのオリジナリティのある答え」＝「先生ウケがよい答え」を書くというお作法を知らず知らずに

学んできています。

日頃、そんな教育を受けてきた大学生の「先生ウケ」のよい答えを耳にしたり、目にすることがあります。その度に、「違和感を持っていいし、それを表現していいんだよ、それはとても大切なことだよ」と、自分に対しても、学生に対しても思うのです。

養成校教員としての姿勢

教科書、テキスト、今正しいとされている理論、うまくいくとされている手法、経験者のアドバイス。まずは正しいとされるやり方を知り、型どおりにやってみることが必要だと思います。それを教えるのが私たち養成校教員です。

しかし、その正しいとされるやり方が上手くいかないときがあります。自分の目と耳と勘が、違和感を自らに教えてくれる時です。なんだかおかしい、どうもしっくりしない、うまい方法だとは思えない。そう感じた時に、その違和感を放っておかずに向き合える環境を整えておきたいと思っています。

「なぜこんな違和感があるのだろうか？」

「もしかしてこの方法は間違えているのか？」

「別の方法をとるべきなのか？」

「それとも、根本的に自分の解釈が間違えているのか？」

これらの考察を踏まえて「だから、どうしていくべきなのか」を考える。

その違和感は、大きな成長の種です。そうして、世の中で正しいとされていることは絶対ではない、と気付き、正しいとされていることを踏まえつつも自分なりの方法を見つけていくことが大切だと思います。

違和感の入り口に学生が立てるように、まず基本的に正しいとされていることを提示する事。

違和感の入り口に学生が立った時に、学生自ら答えを探すことを後押しする事。

「今正しいとされていることは、こういうことです。ここから先は、自分で学んで自分で得ていきましょう。可能であれば逆に私にも教えて下さい。私も気付いたことを伝えますよ。そうして、お互いに学びあうことが、より新しい理解につながる道だと思うんだよ」

これが、養成校教員が出来る事だと思います。

そうして、学生と共に学びを深めていく事は、何とも言えず楽しい事なのです。

福祉系対人援助職養成の現場から㉙

西川 友理

いじめられている時の気持ち

とある授業の一コマです。私は学生に話しかけます。

「もしもこの中に、過去にいじめを受けていた人がいるならば、つらくない程度に、ちょっとだけ思い出して下さい。こんなことありませんでしたか。」

「いじめられている時に、『やめてよ』と反抗するのが怖い。それよりも、５分ほど我慢すれば、休み時間が終わってこの状況から逃げられる。だったら、下手に刃向かうよりは、今じっと嵐が過ぎるのを待とう、という気持ち。」

「意外な良い結果になるかもしれないという期待を持って、どうなるかわからない結末に向って自らを新しい状況に放り投げるよりも、いつもと同じ、見通し通りのしんどい結果になる方が、安心するという気持ちがどこかになかったかしら。」

「その時の自分に向けられている感情や行動は確かに嫌なことだけれど、今まで耐えられた、耐えて今まで生き残ってこれた、っていう経験があるからね。嫌だけれど、全然知らない結果になるよりは、いつも通りの嫌な結果のほうが、安心するっていう気持ち…そんな気持ち、どうでしょう。わかるかな。」

多くの場合、この話をすると、皆しー

んと静かになります。

わかる学生が、多いのだろうと思います。

自分なりの対処方法、思い通りになる心地よさ

人生において、何かしら生活問題が認識された時、人には自分なりの慣れ親しんだ対応方法のパターンがあります。問題に取り組む、問題と戦う、冷静に判断する、無理やり飲み込む、逃げる、キレる等、その人はその人らしい方法で、問題に対応します。災害や事故といった突発的なトラブルが発生した時にさえ、その問題への向き合い方や対処の方法、行動の順番に自分なりの「いつものやり方」が活用されます。

「きっといつものようになるに違いない」あるいは「どうせこんなふうになるに決まっている」と思い込むと、「だって去年もこうだったから」「いつもあの人はこんなことをするから」など、自然とその自分の考えを裏付けるような証拠を頭の中で集めはじめ、その結果、事態はその人が考える「いつもどおり」に進む傾向が強くなります。そして、いつもと同じような結果になると、「ほら、やはり自分の思った通りになった」という安心感を得ます。嬉しい事でも悲しい事でも、イレギュラーな出来事はストレスを引き起こします。イレギュラーな良い結果より、いつもどおりの悪い結果の方が、つらくはあっても、新しい事を考えるようなストレスが少ない。自分なりの生きていく知恵です。

それまで生き延びてきたというデータに裏付けられた自分なりの方法。これを急に変えるのは、なかなか難しいことではないかと思います。

自分なりの支援方法、思い通りになる心地よさ

ところでこの自分なりの「いつものやり方」の話は、援助者にも当てはまるのではないかと思うのです。

もちろん専門家としての知識の提供や、利用できる制度の優先順位、法的に適合する機関などへの適切な橋渡しなど、システマティックな部分はある程度マニュアル化できるでしょう。それから援助者である以上踏み外してはいけない倫理のラインや、職場ごとに明文化された業務規程もあるでしょう。しかし、基本的に援助者の支援に、全てが説明されたマニュアルはありません。ああでもないこうでもないと悩みつつ、自分自身という土台に、自分なりの支援のありかたを作り上げていきます。

そうすると、支援の方法は、その支援機関の、さらにはその援助者のカラーが強く反映されたものになります。つまり、自分なりの支援方法が出来ます。この順番で話をすると、たいていうまくいく。こういう悩みにはこういうサービスを紹介する。こういう性格の人にはこんな方法で攻める…。

様々なケースを乗り越えて、自分が作り上げた支援方法が上手くいくと、大変達成感があります。その方法が成功すれば成功するほど、その支援の方法に自信

が生まれます。

しかし自分の得意な支援方法がうまくいかない時には、果たしてどうするといいのか、かなり苦しみます。時には、「こういう人には、私は支援が出来ない」として、同僚に支援担当を変わってもらうこともあります。

それまで専門職として活動してきたというデータに裏付けられた、自分なりの支援方法。これを急に変えるのも、なかなか難しいことだと思います。

Aさんなりの「いつものやり方」

ある社会福祉協議会の職員であるAさんと雑談をしていた時です。

Aさんは「自分の担当地域で関わっている高齢者のサロンが思うようにいかない」という話をし始めました。サロンというのは、「ふれあい・いきいきサロン」と呼ばれる活動の事を指します。岡山県社会福祉協議会のサイトには、「地域での孤立・閉じこもり防止や健康・生きがいづくりを目的に、ごく身近な地域を拠点として、参加する人とボランティアとが一緒になって企画をし、内容をきめ、住民主体で運営していく、楽しい仲間づくり、ふれあい交流の場」と説明されています[注1)]。

何かトラブルでもあったのかと驚いて、詳しく話を聞きました。

「そのサロン、利用する人にとって、とてもいい居場所になっているんです。お茶飲んで、クラフト活動して…。だけどそのサロン、新しい活動を展開しようっていう気概がなくて、いつも同じ活動をしているんです。なんだかもったいないなぁと思って。でも、参加者さんは今のままで満足そうなんです。」

「他のサロンの活動を紹介したり、自分が面白そうと思う活動の話題をさりげなく話したりするんですけど、なかなかノッてきてくれなくて…。」

「僕、他にもいくつか、サロンに関わっているんです。どのサロンでも、いろんな活動をしたい人がいて、その活動に関する人に繋いで、少しずつ会を発展させているのに。」

「最近、そのサロンの参加者さんもだいぶ体の無理がきかない年になってきているみたいで、参加者も減ってきているし…。」

「あーあ、このままなくなっちゃうのかなぁ…。」

Aさんは大変落ち込んでいます。

ふと、気付いて私は問いかけました。

「それで、ええと、今、そのサロンで、誰が困っているんですか。」

「誰がって、ええと、参加者する人はみんな楽しそうなんですよ…あれ？…現時点で、そのサロンに来ている人は…特に誰も困っていない…ですね。」

Aさんは誰も困っていない、という事実に気付いて、少し驚いた様子でした。

「だけど、きっと近い将来このままでは存続は難しい、と焦っていて、その焦り感に困っているという僕がいるんです。」

「うーん、存続しないといけないものなのですね。」

「いや、存続しないといけないというわけではなくて…ああ、そうか、存続すべきというよりも、存続してほしい、その

サロンが大きくなってほしい、って、僕が思っているんですね…そうか。うん。そう思っているんです。」
感じ入るように繰り返すAさん。
　これに対して、私はおずおずと言いました。
「あの…こんなこと言っていいのかわからないんですけど…続けたい人がいれば続くし、そういう思いを持っている人がいないなら、近い将来、存続しなくなるであろう、っていうことでは、いけませんか。」
「うーん、でも…サロンはあってほしいって思うんです。続けて欲しいんです。」
はじまった活動は、続ける努力をする。それがAさんなりの「いつものやり方」のようでした。
「たとえそのサロンがなくなったとしても、やっぱりその地域に、そんな場が欲しいという人がいたら、もしかしたら新たにサロンを作る人が出てきたり、誰かにお願いしたいっていう人が出てきたりするんじゃないですかね。」
「そうですねぇ…って、あはははは、だから、僕がお願いしたいくらいなんですよ。」
「うーん…じゃあ、Aさん自身が、参加者さんに普通に頼んでみたらダメですか。」
「はい？！」
　Aさんはビックリした様子。
　サロン活動は、住民主体。だから、援助者がしてほしい事をしてもらう場所ではない。だけど、自分自身の援助者としての思いやこうすればうまくいくだろうという見通しもあるから、サロンの参加者たちがそれと気づかないうちにうまくノセて、こちらの意図に沿っていただく。だけど、仕事として援助者である自分がやってほしい事をストレートにお願いするのは、なんだか違う…というのがAさんなりの「いつものやり方」でした。
「このサロンは発展性がなくて、そのうちなくなっちゃいそうで焦っている、でも、無理に続けてほしいわけじゃないとも思っている、どうしたらいいかなぁ…って、参加者さんにそういう話は出来そうじゃないですか。その土地にいる者の一人として。ダメでしょうかね。」
「それは…してなかったですね。…ていうか、そんなストレートに話して、いいんですかね。」
「どうでしょう。わからないですけど、今までやってなかったのなら、何か変わるかもしれないなぁと思います。」

「いつものやり方」が被援助者の姿を見えにくくする

　ある程度の自分なりの支援の形が出来て来ると、援助者は、時に被援助者に対して、私が考えている「いつものやり方」の支援方法にノセようとしてしまう時があるように感じます。特に、援助者が被援助者に「助けてあげよう、何かしてあげよう」とすればするほど、クライエントそのものの姿が見えにくくなる場面が増えるように感じるのです。まず自分の考えた支援の文脈があり、そこに被援助者をノセようとする心の動き。良かれと思って独善的な関わり方をしてしまう可能性。

被援助者が聞いてくる言葉に対する答えではなく、援助者側が言いたいことを言っているだけ、というような、トンチンカンなやりとりを見たことや聞いたことが、今まで何度かあります。正直言って、私自身もそんなことをしてしまったことがあります。

「いつものやり方」から離れて「わからなさ」に身を委ねる。

ところで援助者は、様々な経験から、被援助者との関係が、単純に「助ける←→助けられる」という関係ではないということを気づかされます。逆に、援助者が「助ける←→助けられる」という関係性で被援助者との関係を形成しようとすると、うまくいかないという経験をすることは少なくありません。
むしろ、私の個人的な感覚では、多くの支援者が「被援助者に支えられている」と口にするように感じます。

援助者と被援助者との関係性の中で生まれる相互作用は、被援助者だけでなく、援助者自身にも大きく影響を与えます。

「いつものやり方」が上手くいかない時、被援助者と援助者が一定程度の信頼関係にあるのならば、その場にいるお互いの影響力を信じて「わからなさい」に身を預けてみるのも一つの方法ではないかと思うのです。つまり、今まで知らなかった方向、先がわからない方向に、援助の流れを向けていくのです。

この連載の第 26 回で、「わからないからおもしろい」という内容を書きました。わからない状況に自分の身を投げ入れるというのは、確かにとても面白いのですが、本当はかなり怖いことです。また、大変面倒くさく、エネルギーが必要なことです。

しかし、この「わからなさ」は、大変重要な意味を持つと感じます。

松本は自身の実習体験をもとに「かかわりをもつうちに、どうしてもその人に対して「わからなさ」が出て来る。その「わからなさ」をこちら側の「わかりやすさ」の範囲内で処理するのではなく、「わからない」ことを告白し、その居心地の悪さを分かち合うこと」[注2)]の重要性を述べています。

何もかもわかっている状況にいると、安心します。それはそれで大切なことだと思います。わからない状況に入るのは、精神的にも体力的にも大変エネルギーを使います。仕事である以上、活動の大部分を「わかっている」という場で事をすすめたほうが、無駄なエネルギーを使わず、効率的であります。

しかし、いざわからない事が起こった時、こちら側の「わかりやすさ」の範囲、つまり「いつものやり方」で処理してしまうのではなく、または「わからないから、対応できないから」と行って。交流と支援を切ってしまうのではなく、わからなさの中で被援助者と一緒にその時の状況を感じ、手探りの関わりの中から見つかるものを探す、という関わりをしてみると、新たなものが見えて来るのではないでしょうか。

対人援助者と被援助者の非対称性

と、ここまで考えて気づきました。

「わからない時に一緒にわからなさを感じて、手探りの関わりの中で見つかるものを探す。」これは、対等な人同士の真っ当なコミュニケーションであれば、当たり前の事なのです。しかしこの文脈で改めて述べて、一定の新鮮さを感じるのは、今の世の中においては、援助者と被援助者の力関係に、自然な非対称性があるためです。被援助者はその名の通り「助けられる」「弱い立場」の人であり、援助者もまたその名の通り「助ける」「強い立場の者」とされることが多いためです。

被援助者を「助けが必要な人」「弱い立場の人」「問題を抱えている人」として見ると、自分の支援の文脈にノセなければ、と言う気持ちが生まれやすいのではないでしょうか。一方で「今、目の前にあるこの問題に、一緒に取り組む人」という対等な視点で被援助者に関わり、共にわからなさに対応していくと、新たな支援の形が見えるように思うのです。

養成校教員と学生の関係性

そしてまたこれは、私も含めた養成校の教員にも当てはまる話ではないかと思います。

教員である自分と学生の関係性が出来ている状態であれば、教員は学生を「教わる人=立場の弱い人」「わからないことが多い人」という見方ではなく、「一緒に専門職になるために必要なものは何か探す人」「ともによい支援のあり方を探す人」と言う視点で、一緒にわからなさに飛び込む相手だという見方をしてみます。そうすると、専門職養成の現場に、広がりが見えてきます。

実際に普段の授業でも「知識を教える」ような授業よりも「一緒に答えを探す」授業の方が学生はいきいきと楽しそうに、そして主体的に学んでいくように感じています。

「わからなさ」を共に考えるために

「わからなさ」に取り組むことは、確かに怖くて面倒で手間がかかりますが、本当は大変面白いものです。例え怖さがあるままでも、援助者がお互いの関係性を信じ、勇気を出して「わからなさ」に身を投じることで、自分なりの「いつものやり方」にとらわれない、新しい世界が広がっていきます。

そのような支援を成し遂げるためには、お互いに信頼しあった、対等の関係性を築くことが必要だと思うのです。」

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

注１）岡山県社会福祉協議会　「地域福祉について」
http://www.fukushiokayama.or.jp/cmuwelfare/subregional/salon/

注２）松本史郎「「共感」について―「わからなさ」と「他者性」に注目して」　尾崎新『「ゆらぐ」ことのできる力　ゆらぎと社会福祉実践』　誠信書房　１９９９年

福祉系対人援助職養成の現場から㉚

西川 友理

何がどうって説明出来ないけど…

授業で様々なワークをした翌日。学生が私に話しかけてきました。
「先生、昨日の授業、よかったです，またあんなのやりたい！」
そういわれると教員冥利に尽きるというものです。
「そうか、嬉しいです！何がどうよかった？」
「どうっ…て、うーん…。なんか、よかった！」
「なんかって何よ、なんかって（笑）」

学生の文章表現の現状

この連載の第４回目（おお、もう６年も前です！）に、学生に正しい文章を書かせることの必要性、という話を書きました。当時、専門職養成校の研究会、実習指導についての学習会、大学教育の勉

強会など、どこに行っても学生の文章表現の稚拙さに関して話題になりました。実習日誌の「てにおは」から指導しないといけないのか、５W１H はどこに行ったのかという話がよく聞かれました。そして、今もなお、文章力が上がっているとは言えません。

2016 年 9 月に発表された小中高校と専門学校の国語科教員を対象にしたアンケートの結果[1)] によると、文章指導の重要性について「大変高まっている」との回答が 47.6%、「やや高まっている」との回答が 39.9%となっており、9 割近くの回答者は文章指導が重要と考えていることがわかりました。一方で、文章指導の状況については、「ほとんどできていない」が 6.7%、「あまりできていない」が 59.0%で、6 割以上の教員が指導出来ていないと答えています。「十分できている」との回答はわずか 0.6%であったとのこと。同アンケートでは、困っている事として「文章作成に苦手意識を持つ学生が多い」62.5%「文章指導の時間がとれない」51.4%、また「指導の効果測定の方法がわからない」「文章指導の方法がわからない」などもそれぞれ 3 割超の回答があったようです。実際に小中高校において、文章指導の必要性は高まっているが、これに対応する指導が十分でないという状況が伺えます。

そして、このような背景を持った人たちが、対人援助職養成校にも入学して来ています。

正しい文章を書くことの大切さ、その為の指導の必要性は 6 年前も今も変わりません。

ただ、ここ最近、私はまた違ったケースに出会うことが増えてきました。

例えば、科目にもよりますが、私は学期末テストのプリントの最後には大体「〇〇について、あなたの考えを書きなさい」という問題を設定しています。学生は、

「前半の問題の答えはあんまりわからないけど、ここでなんとか挽回しよう！」

「〇〇はよくわかんないけど、とりあえず自分の考えを書いたらええやんな！」

と、分からないなりに独自の超理論を展開してくれます。書いてくれてさえいれば、何らかの加点の可能性は生まれます。いわば、ちょっとしたサービス問題のつもりで設定している問題です。

ところがここ１～2 年、多くの学生が色々と工夫を凝らして書くそのサービス問題を、白紙で提出する学生が何人か出てきたのです。

「感想文」は書ける。
というより、提出できる。

授業終わりに、学生に、受講内容を踏まえた感想を書いてもらうことがあります。学生は割とすらすら書いて提出してきます。

最近、この感想文について何人かに共通した書き方のパターンに気づくことがありました。

まず「～を初めて聞きました」「～ということを聞いて驚きました」から始まり、「なぜなら～だからです」と続いて

「このような授業を受けられて本当に良かったです」とあり、最後は「ありがとうございました」で終わる、というパターンです。

何というか、読んでいると、こんな事本当はちっとも思っていないでしょう、と問いかけたくなるような気持ちが生まれます。とりあえず出しておけばいいかというような感想文じゃないの、出席としてカウントされるためだけに出しているんじゃないかしら…と、苦い気持ちになりかける一方、

「いや、いかんいかん、学生の感想をきちんと受け止めないと。この感覚は私の勘繰りかもしれない、こういう表現の仕方かもしれない。」

と、反省します。

そこで何かの折に、学生何人かにこういう感想があるのだけど、どういう意図なのかしら、と聞いてみました。

すると彼らは、

「ああ、何も気持ちがこもってないやつですね。」

と言って笑っていました。なんだか、彼らも分かっているようでした。

「こんな文章を書いても、何も気持ちがこもっていないって、先生から見てもわかるだろうな…。」

と分かっていながら、とりあえず何かを書いて提出する。これまでの中高生時代に、そのようなパターンを身に着けて過ごしてきたのだと推察されます。彼らが中高生の時に授業を担当した先生方も、このなんとも味気ない文章に気づかなかったわけはないと思います。しかし、「文章指導の時間がとれない」。先述したアンケートの結果が説得力を持って感じられます。そして結局、それが単なるセオリーとして身について、今、養成校にいる彼等です。

「感想・考え」は書けない。
というより、思いつかない。

しかし学生も、さすがにテストでは同じような書き方をしてはいけないと感じるようです。テスト終了後、私にこのように聞いてくる学生もいます。

「先生、『考え』の所が書けなかったんだけど、テスト受かりますか？」

「覚えなきゃいけない部分は覚えていたんだし、『考え』の解答は白紙でも大丈夫ですよね？」

そして確かに、『考え』以外の部分は割としっかり回答してあるのです。

「自分の考え、と言われても……特に何もないですもん。」

という学生がいます。

「なんか、こう、なんかあるこの感情を、どう文章にしたらいいかわからない。」

という学生もいます。

時には、泣いてしまう学生もいます。

「先生、覚えたら答えられるテストにしてくださいよ…書けません、私。」

文章表現における、最近出会った新たなケース、それは「自分の考えが極端に表現できない学生がいる」というものです。

最近の傾向なのか、それともたまたま私が今まで出会わなかっただけなのかはわかりません。

主語述語の繋がりや、５Ｗ１Ｈが書け

るといった最低限の文章構成能力があるかどうかに関わらず、また、自分の心がゆり動かされたかどうかに関わらず、自分の考えを文字や言葉で表現することを大変苦手とする学生が、時々現れるようになりました。

ゆとり教育のなかで

今の学生たちが受けてきた教育、いわゆる「ゆとり教育」は今や過去の悪い教育の代名詞のように使われる言葉です。しかし私は、一概に悪いものであったとは言い切れないと思います。

個性を尊重されること、自分の意見を表現すること、それらを重視した教育を受けた彼らの多くは確かに、自分の思いを豊かに表現することができるのです。

しかしその一方で、前述したとおり、極端に自分の思いを表現できない学生が散見されるようになりました。

これは、自分の意見を自由に表現しなさい、という大きな教育方針が「お題目」としてあるにもかかわらず、指導者の意に沿わない意見、授業的に持っていきたい方向、世間で正しいとされている方向を暗黙のうちに指示されてきたということがあったためではないかと思うのです。

学習指導要領がいかに個性を尊重した教育を目指していても、それを実際に教室内で運用するのは先生方です。管理的な教育を長年やってきた先生方に、個性の尊重を目指した教育をしてほしい、と提示しても、それぞれの力量には差があります。

さらには、極端に空気を読むことを求められる教室の中で、あまりにいい子ちゃんらしい意見を言うと、クラスメイトたちの反応が気になります。かといってアウトサイダーすぎる意見を出しても、教室に居づらくなってしまうでしょう。どういう意見ならば、「ほどよい」のか、この判断はなかなか大変です。

指導要領や教科書からは「自由に表現しなさい」、先生からは「管理しやすいように表現してほしい」、友達からは「ほどよく、ほどよくね。分かってるよね？」と…。これらすべてを気にしていたら、自分の思いや考えがあったとしても、それらを表現するのは大変骨が折れる作業になります。

かくして、一部の学生はあらゆる方面からの要求に応じられずに右往左往し、結局自分の意見を言うなどという骨の折れる行為はあきらめ、戦術した「セオリー」に逃げ込みます。

ところが、自分の思いや考えをきちんと把握しそれを表現しないと、どんどん自分の思いや考えを把握するセンサーが衰えます。一番傷つかない答え方は、無難な、誰の敵にも味方にもならない答え。

そしてやがて、自分の思いや考えを把握するセンサーが鈍くなったまま、ただ言われたことを言われた通りに行う方が楽、というメンタリティが育ってしまうのかもしれません。

特にそれまでの人生で、習い事や地域の活動など、多様な学びの機会を持ってこなかった学生、どちらかというと生活経験の乏しい学生に、時々そんな傾向がみられるように思います。「自分の思い

通りに表現していい」という場を保障される機会の少なさ、さらには自分の中にある考えを形づくる為の材料そのもの（知識や経験、多様な価値観と出会う事など）の少なさなどが要因かもしれません。

思いや考えを表現する大切さ

自分の思いや考えを文字や言葉で表現する。その表現されたものに最初に触れるのは、自分です。自分の目で見て、耳で聞いて、「自分の考え」を知ります。

このような言い回しを見聞きしたことはないでしょうか。

「私、そこにいたＡさんが見えてなかったんです…いや、見ないようにしようと思って、わざと目を向けなかったんです。」

つまり、自分で言葉にしたことで、自らのその言葉を聞き、違和感に気づき、言いなおす、というようなことです。口に出して初めて、あるいは文章にして初めて、自分の考えを明確に把握することが出来ます。

対人援助職には、このように、自分の思いや考えを把握する機会が必要だと思っています。なぜなら、対人援助を行う時のメインの仕事道具は「私自身」だからです。仕事道具の特性や傾向を把握し、時に生じる歪みやズレに気づき、それを調整しておかないと、その道具は使えないのではないでしょうか。

自分の思いや考えを適切にモニタリングするためにも、話すなり書くなり、何らかの形で表現する力が必要です。そうすることで、自分の支援のあり方を見直すきっかけにするのです。

それぞれの工夫

そういうわけで学生を指導する立場にある人達は、学生が自らの考えを表現できるような工夫を色々と考えます。

ある保育園の園長先生と話していた時、実習生について、こんなことをおっしゃっていました。

「反省会で『何か質問ある？』って聞いても、たいていの実習生さんは『ないです』って答えるんです。ですから最近、問い方を変えてみました。」

「へえ、どんなふうにですか？」

「『今日一日の中で困った事やしんどかった事がありましたか？』って聞くんです。そうすれば、大体何らかの答えが返ってきます。そこから話題をほぐしていくのです。」

確かに、実習中は困ることだらけです。そこをつつくと、学生は「そういえば…」と思いつくとのこと。

また、困った事やしんどかった事という、どちらかといえばマイナス面について、話していい場であるというメッセージになっているところに大きな意味があるように感じます。

授業中に実施したワークについて学生に感想を書いてもらう時に、私も少し工夫をします。例えば、単に感想を書きなさい、とするのではなく、

「今回勉強になった事を２つ書きなさ

い。それぞれなぜ勉強になったと思ったか、理由を書きましょう」
「ワークの中で、よかった事と、あまり良くなかったなと思う事を２つ書きなさい。それぞれなぜそう思ったか理由を書きましょう」
という質問にします。２つではなく、3つにする時もあります。多くの学生は1つだけならサラッと書くのですが、2つ目、3つ目となると「ええっと、他に何があったかな…」と考えを深めざるを得ないからです。

そして集まった解答のうち、めぼしいものを（40名くらいまでなら全員分を）、だれがどの回答をしたのかわからない形でパソコンに打ち込んでデータにし、学生に再度プリントにして配布します。（公表してほしくない学生の分はまとめません。それは事前に申告するように伝えてあります。）

学生は、このプリントをとても読みたがります。皆がどんな考えなのか、気になるようです。

このプリントをもとに再度、考えを深めてもらいます。するとプリントの内容に刺激されるのか、さらに深い意見が出て来るのです。こうすると、普段はセオリー通りに書く学生も、セオリーから外れた思いや考えを書くことが多くなります。

これらのケースを見えばわかるように、学生には、思いや感情、考えがないわけではありません。何らかの方向から刺激をすると、きちんとレスポンスが返ってくるのです。あとはそれを口語なり、文章なりで表現するだけです。

学生からそれぞれの思いや考えを引き出す為の工夫について、私は２つのポイントがあると考えています。

思いを否定しない

１つ目は、学生の心に浮かび、目の前の私に発せられる「思い」を、否定せず受け止めるという事です。

対人援助系の授業、特に自分自身を見つめるワークでは、私はこのような話をします。
「好きな女の子に彼氏がいても、好きになったという気持ちは否定できないでしょう。2次元のキャラクターだって分かっていても、アニメのキャラクターにときめいたりするじゃないですか。むかつく奴がいて殺してやりたいと思っても、実際に殺すかどうかはまた別ですしね。」
「『思い』は空から降ってくるような、自然に湧き出すようなものだから、否定しようがないです。」
「だから、まずは自分がどんな思いを持っているのかをきちんと見てみましょう。」

学生の話を聞く時にも、私は基本的にこの姿勢を貫くことを大切にしています。

具体的には
「授業では、虐待は駄目って言うけれど…子どもを叩くことの、何が悪いかわからない。」
「前から、知的障害の人が歩いてきたら、なんか怖い、緊張する。」
「A 先生が、どうしても嫌い。むかつ

く。」
こんな意見に対して、「仮にも対人援助を学んでる人がそんなことを言ってはダメよ」等と、言ってはいけないと考えています。
　あるいは、
「授業で私語する子が嫌い。ちゃんと授業を聞きたい。」
「困っている人をほっておくのがつらい。私で何とかできることなら、助けたいと思う。」
「本当は真面目な話がしたい。でもそんなの、友達に言ったら絶対に笑われる。」
こんな意見に対して、茶化しつつ褒めるということも、したくないと思うのです。
　どんな思いに対しても、
「おお！そうなんですね。それはどういうこと？もっと教えて！」
と、ただ純粋に、その発言の意味は何か、その学生の思いはどういうものなのか、興味を持つという態度でいることが大切だと思います。
　どんな意見を表現しても攻撃されない、むしろ興味を持たれる、とわかってくると、そのうち、学生は少しずつ、自分の思いや考えを表現し始めます。徐々に自分自身のお腹の中や心の底から、生まれて出てくるような純粋な思いや考えを大切に扱う態度が涵養されます。その時こそ初めて、「この私の思いや考えと、これからどう付き合っていこうかしら」と自ら向き合い、考えるタイミングだと思うのです。
　そのうちに、自分以外の人の思いや考えも同じように尊重する姿勢が生まれます。多様な人間と関わる対人援助職になるにあたり、大変重要な態度です。

多様な意見や考え、体験に触れられるような配慮をする

　もう一つは、学生が、出来るだけ多様な意見や考え、体験に触れられるようにする、ということです。
　自分の考えを作るための材料を頭の中に集めるのです。経験が少ないのならば、経験を増やすのです。

　過去の偉人の考えや言葉、法律や制度、現在の社会状況などを勉強することはもちろん材料になります。特別偉人でなくても、様々な経験をしてきた人とコミュニケーションをとり、自分とは違う考え方に触れることも大切です。
　前述した皆の感想をまとめたプリントは、学生にとても人気があります。自分が知っているもの、関わったものに対するクラスメイトの意見は、気付きを得るきっかけになり、新たな発見につながるようです。

　コピーライターの糸井重里さんが以前、「借りものの考えや、借りてる考えの又貸しなんかが、激しく飛び交っているような時期に、『できるかぎり』のやり方で、あたまのなかを調べて、小さな『じぶんの考え』が見つかったらいいなと思う。」と書いていらっしゃいました。(2)
　借り物の考え、又貸しの考え、どこかで聞いた誰かの言葉…頭の中に様々な人の考えを取り入れる経験をすること。これが物事に対する小さな『じぶんの考

え』を形成する時のきっかけになり、材料になるのです。

実習４日目のＡさん

Ａさんは児童養護施設での宿泊実習２日目。早くもストレスがピークに達していました。何がしんどいかわからない。しかし、何かがしんどい。

「まぁ実習ってしんどいもんやしな…そういうもん、そういうもん。納得しなきゃ。でも、とりあえずこの気持ちをなんとかしたいな…。」

友達に LINE や電話をして泣きつくという手も考えられましたが、その手は取りませんでした。そもそも実習内容についてデータのやり取りをする事は学校から禁じられていましたし、実習は１学年で同時期に実施されていましたから、自分と同じように実習で苦しい思いをしているかもしれない友人に、どうしても頼る気にはなれなかったのです。

Ａさんは、１日の実習が終わって実習生室（実習生が実習期間中寝泊まりする部屋）に戻ると、実習記録などのやるべきことを済ませた後は、スマートフォンを使い、YouTube で好きなアーティストの動画を見まくったり、インスタグラムの写真をたくさん閲覧したりして、気を紛らわせていました。

ところが、運の悪い事に、実習期間は月の後半でした。実習４日目、データ使用量の制限にひっかかり、スマートフォンのデータ使用に速度制限がかかってしまったのです。YouTube の動画は一切見ることが出来ません。インスタグラムの画像も表示されません。

気分転換に外出するには、職員に声をかけ、部屋の鍵を預けなければなりません。外が暗くなってから女性が一人で外出することに対して、職員からどう思われるかしらと考えると、それもおっくうでした。実習生室にはテレビもありませんでした。

実習期間はあと６日もあります。実習最終日は 31 日。これから半分以上残っている実習期間を、Youtube もインスタグラムもなしで、過ごさなければなりません。

どうしよう、どうしよう、ああ、もう！と切羽詰まった時、ふと、授業で習った「思っている事を言語化する大切さ」を思い出したとの事。

「そうや…日記、書こう。」

Ａさんはノートを広げ、ペンをとり、まずは「しんどい！」と書きました。それから書いて書いて、書きました。主語述語の整理など関係なく、文字の美しさなど気にせず、とにかく思っている事を全て書きました。

子どもの洗濯の間を見計らって、ホームの洗濯機を使わせていただくという事。普段長風呂のＡさんにとって、短く決められている入浴時間。実習生室のドアを一枚隔てたところに、子ども達がいる生活…。

「…そうか。私、こういう事がしんどい人なんや。」

宿泊実習中は、プライベートな空間と時間がどうしても確保しきれない、ということにしんどさを感じている自分がいることに、Ａさんはこの時初めて気づきました。

すると、気持ちの奥底が、すうっと落ち着いてくる自分に気づきました。

自分の心が
わからなくならないように

５Ｗ１Ｈがわかる文章が書けないとか、主語述語が通っていない文章しか書けないという事は確かに問題ですが、言葉に出来ない事によって一番怖いのは、自分の心や意志の声がわからなくなる事です。

もちろん、自分の思いや考えを全て言葉にすることは難しいですし、それをすべて把握している人がいるとは思いません。しかし、自分の思いや考えをないがしろにしすぎて、自分の思いや考えを把握するセンサーが鈍くなってしまうと、自分の人生を主体的に生きにくくなるのではないでしょうか。そのセンサーの感度を保つためにも、言葉にすることは大切だと思うのです。

私は養成校教員として、学生の思いを否定せず、考えを形成するための多様な材料は提供しますが、私の目に触れる文章は、所詮「先生に見せるための文章」ですので、おそらく学生が自分の思いを全て書くには心のフィルターがかかってしまう可能性は高いでしょう。

まずは「なんか良い」「なんか嫌」でいいので、正直に感じる自分の気持ちを十分感じ、その正体を言葉や文章に表現することで、自分の心のありかを見つけることを、学生に勧めています。

これを繰り返すことで自分の思いや考えを把握し、より深めることが出来るようになります。また、その考えをもとに、専門職としての視野を広げていけるようにもなると思うのです。

実習５日目のＡさん

ノートを書いた翌朝、早く起きたＡさん。出勤するまでにはまだ時間がありました。

ノートを取り出し、「5 日目の朝」と書きました。それからまた、心に浮かんでくる事をどんどんと書き記しました。しんどい、つらい…という記述をどんどん書いているうちに、まただんだん心が落ち着いてきます。

やがて、自分が書いた文章に、はっと驚きました。「子どもはかわいいし、職員さんは親切に色々教えてくださる。いい実習をしていると思う。こんな施設で働きたい。」と、ノートにはありました。

「…なんやこれ！」

「しんどい事を書こうと思っていたのに、気付けばこんな事を書いていた。」

「…でも確かに、そうやわ。そう思っているわ、私。」

「しんどさは自分の物事の捉え方にあったのか。今私、とてもいい環境で実習させていただいているんだ。」

「…という事があったんですよ、今朝。」

と言って笑っているＡさん。実習５日目のお昼、私が実習先に巡回指導に訪れた際に語ってくれた物語です。

「昨夜、ノートを書くまでは、先生が巡

回指導にいらっしゃったら、きっと泣きついてしまうと思っていました。でも、今は全然平気です。」
「気持ちを整理するために、文章にするって大きな意味があるんですね。凄いですねぇ。」
若干20歳でその気づきを得たAさんが、私はとても羨ましく感じました。
「それから、残りの実習期間を使って、とにかく知りたいことがたくさんあるって事にも、気付いたんです。」
「何か今、いっぱい勉強したいんですよ！残りの実習も、それからその後も、頑張ります、私。」
　その笑顔を見ていると、こちらのほうが元気になってくるのでした。ありがとう、Aさん。

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

参考文献

１）「文章指導は重要なのにできていない　6 割超の国語科教員ら　苦手な生徒多いが時間ない」教育新聞　2016 年 9 月 22 日
２）「今日のダーリン」2016 年 7 月 10 日　ほぼ日刊イトイ新聞
http://www.1101.com/home.html
（…ですが、「今日のダーリン」のバックナンバーは読めません。悪しからず。面白いなぁと思ったものを、メモに残していたものを使用しました。）