

エピソード記述を用いたソーシャルワーク実習事後指導の一考察

—実習の困難場面のプロセスをロールプレイで振り返る意義について—

佐野真紀 (福祉講座)

要約 本稿では、相談援助実習事後指導において取り組んできた、プロセスリコードを用いたロールプレイの事例についてエピソード記述による記録と考察を行った。2017年以降に取り組んだロールプレイのうち、実習生の裡にある思いがテーマとなっている事例を抽出し、実習生の学びとロールプレイの意義について考察した。実習生の思い方は奇抜な特徴があるわけではなく、誰でも心の中に持っている思いである。思いが身体の姿勢（構え）を変え、その姿勢のもとで体を動かし、声を発する。そのことに着目して実習生の思いを掘り下げ、気づきを促し、困難場面においてどのような関係が構築されていたかを振り返ることによって、実習生はインシデントの意味をとらえなおし、利用者との出会いなおし、困難場面は学びの場面に転換する。以上のことが実習事後指導におけるロールプレイの意義であると指摘した。

キーワード：ソーシャルワーク実習教育、エピソード記述、ロールプレイ、プロセスリコード

1. 研究の背景と目的

令和元年、社会福祉士養成課程における教育内容等の見直しが行われ、科目の再編が行われるとともに実習時間が180時間から240時間に増加することとなった。実習時間を増やす意図は、「地域における多様な福祉ニーズや多職種・多機関協働、社会資源の開発等の実態を学ぶことが出来るよう、実習の時間数を拡充し、2以上の実習施設で実習を行う」とのことである。本学ではこれに対応するため、2年次に60時間、3年次に180時間の社会福祉実習（相談援助実習）を置くこととした。今後「教育内容等の見直し」の趣旨に合わせて実習指導の方針も変わっていくこととなるが、そうした取り組みの前にこれまでの実習指導で何が行われてきたのかを総括し、残すべきものは残し変えるべきものは変える必要があると思われる。これまでも実習指導の検討（佐野2004, 2017）を行ってきたが、近年討議中心の事後指導も取り入れてきており、少しずつ事後指導の形を変えてきた。2017年の検討以降、実習事後指導を積み重ねる中で変化し多様化してきたロールプレイをエピソードとして記録し、それぞれのロールプレイの意義について検討することを目的とする。

2. 本学の相談援助実習における教育実践

2.1. 取り組みの背景

福祉コースでは、社会福祉士養成課程として社会福祉士国家試験受験資格を得るための履修科目を開講しており、3年次に行う社会福祉実習（相談援助実習）は、社会福祉施設・機関に向いてソーシャルワーク実践について学ぶ。平成19年度（2007年）社会福祉士及び介護福祉士養成課程における教育内容等の見直し以降、2008年に社団法人日本社会福祉士養成校協会に

よって「相談援助実習ガイドライン」が作成され、その後2013年に一般社団法人日本社会福祉士養成校協会実習教育委員会による「相談援助実習ガイドライン」が新たに作成された。（橋本ほか2017）2013年に示された実習ガイドラインでは、旧カリキュラムでの実習の課題としてたびたび指摘されてきた、ケアワークの補助や施設見学に留まる実習ではなく、本来社会福祉士に求められる専門職としての価値・知識・技術を習得し、ソーシャルワーク実践力を有する社会福祉士の養成という目標が設定された。（伊藤2020）このガイドラインが示されたことにより、実習においてアセスメントや支援計画作成が実習内容として明示されるようになってきたが、一方で一部の機関・施設では個人情報保護や守秘義務の観点から実習生に対して利用者の情報を開示しないという方針で実習を受け入れていることもあり、単にアセスメントや支援計画作成を体験するという実習を目指すことはできない。まずはアセスメントの基礎となる情報収集について、利用者との関係形成につとめ、さまざまなかかわりを通して利用者理解を深めるよう指導している。このような実習においては、実習生が利用者にとどのようなまなざしを向けるかが利用者理解の鍵となる。

2.2. ロールプレイの実施方法

以上のような理解のもと、実習事後指導においては実習中対応に困った場面や迷った場面についてまとめたインシデントシートとプロセスリコードをもとに、困難場面を再現するロールプレイを取り入れている。（資料1, 2, 参照）プロセスリコードは、困難場面の出来事を時系列で書いていく様式になっており、「私が見たこと聞いたこと」「私が考えたこと感じたこと」「私が言ったこと行ったこと」について順を追って記入していく。特に「私が考えたこと感じたこと」では、考えを簡潔にまとめることをせずに、できるだけその出

来事が起きた瞬間に心に浮かんだことばや思いを書くよう指導している。

プロセスリコードを用いたロールプレイでは、まず実習生自身が実習生役を演じて困りごとを感じた場面を再現する。その後必要に応じて、実習生が利用者役となって同じ場面を再現する、他の学生たちに場面を演じてもらって実習生はそれを観察する、といったロールプレイのバリエーションを経てグループ討議に移る。ロールプレイの際には、当該の実習生があらかじめ登場人物を演じる学生を決めておき、どのような人物だったかを伝えておく。演じる際には、登場人物の位置関係、表情、姿勢、筋肉の力の入り方、見ている方向、声のトーンやピッチ、話すスピード、声の大きさ、ことばづかいなどをできる限り再現できるよう努めるよう指導する¹⁾。

ロールプレイ後の討議は、学生を3つほどのグループに分け、実習生があらかじめ教員と相談して設定したテーマに沿ってグループ討議と全体討議を行う。まず初めにグループごとにロールプレイについての感想を出し合い、わからなかったことや詳しく知りたいことについて質問するよう指示する。その際学生には、ビデオトークの質問法をもとに、より具体的に場面をイメージできるよう情報を補う質問をすることを求める²⁾。次に2つから3つのテーマについてグループ討議を進めていく。実習生はあらかじめ問いを用意しているが、ロールプレイの様子を見て教員が問いの内容を変更するよう指示することもある。最後に実習生自身が総括を行い、教員は全体についてコメントする。

多くの実習生は、「どうしたらよかったのか」という問いをもって事例を提出する。しかし、単純に「どうしたらよかったのか」に答えようとする How to に注目してしまい、自分の行動を振り返り、利用者とは再び出会うことが難しくなってしまう。特に、認知症の高齢者や知的障害の子どもや成人に関わる際、病や障害についての理解の不足や支援方法の引き出しの少なさが影響してしまうことも多く、「どのように」への答え方が技術論に偏りがちになる。こうしたことを避けるためには、利用者についてわかっていることを整理して利用者理解を深めることや、インシデントの際に考えたことや感じたことはどのような思いや価値観・信念によって湧き上がってきたのかを考えるなど、問いかけを工夫する必要がある。

2.3. ロールプレイを用いた指導の意義

このロールプレイについて考察した論考（佐野2017）では、学生たちの実習場面での困りごとはある種の葛藤の中で起きていることが示唆された。多くの学生は、「職員の指示と利用者の行動の間の板挟み」「自分の価値観と利用者の意思のずれ」「職員や利用者の目（評価）が気になって思うように動けない」「実習生と

いう立場のために利用者にコントロールされる」などの要因の中で身動きが取れなくなっていることを述べた。こうした場面をロールプレイによって再現しながら感覚について問うていくと、実習生たちの裡にはことばにならない感覚や気づき、心の中のつぶやきが多数浮かび上がってくる。実際の現場では、その「ことば以前の感覚」が「職員の指示」「自分の価値観」「評価」「立場」などにかき消されてしまうのであった。それらのことばにされない体験に表現を与え、困難場面を通して利用者に出会っていくのが、ロールプレイの意義であると結論付けた。

この論考のもとになった事後指導では、感覚を掘り下げるプロセスも含めてロールプレイと同じ時間内に行っていた。しかし改組にともなって2018年より実習生が増加したこともあり、事前にプロセスリコードを添削し、感覚や心の中つぶやきをそのまま記述するよう指導するようになった。その結果ロールプレイでは、葛藤の中で実習生がどのような思いで利用者に向き合っていたかが課題となることが多くなってきた。本稿では、2017年以降に取り組んできた実習指導の中で、実習生の裡にある思いがテーマになった事例を取り上げ、実習事後指導で行われていたロールプレイの意義について検討する。

3. 研究方法

2017年度以降に実習を行った学生の事後指導の中から、実習生の思い方がロールプレイのテーマになっている事例を抽出した。実習生は全員3年生の女性で、児童養護施設で実習を行っている。記録と考察の方法については、エピソード記述（鯨岡2007）を参考にし、事後指導のロールプレイの模様をエピソードとして記述し考察した。エピソード記述では、対象者の「背景」「エピソード」「考察」を1つのセットにしているが、背景の一部としてインシデントの要約を加える。

実習生のロールプレイの様子を事例として用いるにあたり、協力は任意であり成績等の評価に影響することがないこと、実習生、実習施設、利用者の匿名性を担保すること、論文として公表することなどを書面で伝えた。

4. ロールプレイのエピソードと考察

エピソード1：実習生の手を伝って思いが伝わる <背景>

実習生Aは、実習中特に疲れた様子も落ち込んだ様子も見せず、着々と課題に取り組んでいた。また、一緒に宿泊実習を行っていた学生の相談にのるなど精神的なサポートを行っていた。学内で関わる際には、いつも微笑みを浮かべている印象で、大きな感情の起伏

を見せることはない。

本児Oは幼稚園年長の女児で、AはOについて「ユニット内での中心の人物。職員さんの目を気にしながら注意されるようなことをして、その行動を他の子が真似するということがあった」と捉えている。

<インシデント>

実習10日目、Aはその日初めての早番で、早番の際の職員の動きがわからないまま子どもたちの登園準備を行う実習から始まった。あたふたしていると、職員から「幼稚園児が幼稚園に行くまでは時間との戦いだから」と注意を受けた。登園まであと少しという時間に、本児Oが「お姉さん、髪結んで」と言ってゴムをもってやってくる。髪をとかしゴムで結ぶことにする。「Oちゃん今日どんな髪型にする？」と尋ねると、「三つ編みしてくるりんばしてポニーテール」と言う。Aは子どもの髪をゴムで結ぶという経験がほとんどなかったことから、「んー、それ難しいから三つ編みしてポニーテールでいい？」と言って、ブラシで髪をとかして髪をゴムで結ぶ。結び終わるとOは、「これ全然かわいくない！」という。「えー、かわいいよ、似合ってるし、Oちゃんが言ったやつ難しいからまた今度しよ！まだほかの準備あるからしておいで」と、幼稚園の荷物が置いてある部屋へ連れていく。その場を離れて他のことをしていたが、5分後に見るとOの髪はぐちゃぐちゃに乱れてほどけかかっていた。時間がないうちで急いで子どもの髪を結びなおした。実習生はこの場面について「どうすればよかったか」と他の学生に問いかけるつもりでロールプレイを行った。

<エピソード>

同じ施設で実習をしていた学生が子ども役となり、ロールプレイが始まった。子どもと会話した後、実習生が子ども役の学生の後ろに座り、髪をとかす。サッサッと2度ほど髪をとかした後、髪をポニーテールに結んだ。その髪のとかし方が「事務的」と感じられるほど作業的に見えた。Aは「この場面でどうすればよかったか」と問いかけ、フロアの学生からは「どうやって結ぶかは聞かないほうが良かった」などの意見が出された。事務的と感じられるほどにあっさりとした髪のとかし方が気になったので、次は思い方を変えて再びロールプレイを行うことにした。Aには「目の前に大切な人がいると思って髪をとかしてみて」と伝えた。少しの会話の後、Aが髪をとかす。最初より若干ゆっくりとブラシを動かしたように見えたが、サッサッというリズムに大きな違いはないように見受けられた。Aに「どうだった？」と問うと「大切な人がいると思ってとかししました」と感想を述べた。子ども役の学生に感想を尋ねると、「さっきと全然違います」と驚いた様子を見せた。

<考察>

事前の添削では、Aの問いである「どうすればよかったか」について、どのように展開していくか方針が見えてこなかった。そのまま「どうすればよかったか」と問いかけて支援のバリエーションを提案しあうことくらいしか思い浮かばなかった。しかし、当日のロールプレイの様子を見てみるとAの手つきが気になった。髪をとかすという行為は子どもと支援者が一対一で過ごす時間であり、触れる・触れられる中で親密さを感じられる場面でもありと考えていたからだ。Aが作成したプロセスリコードには、「時間ないのに」「いらいせつかく結んだのに 職員さんに遅いって思われそう」などの記述があったため、かなり焦っていて「早く終わらせたい」と思っていたことが推測できた。その思いの対極にある思い方を「相手を大切な人と思う」と予測し、2度目のロールプレイの指示を出した。見た目にはそれほど大きな変化はなかったように思われ、A自身も「大切な人と思ってやりました」というコメントだけだったので、このロールプレイは失敗だったかと思われた。最後に子ども役の学生に感想を尋ねると「全然違った」という驚きの声が発せられたので、そこで初めてこのロールプレイに意味があったことが確認できた。

佐野(2017)では、竹内敏晴の思想(竹内2007, 2009, 2014)を手掛かりにしながら実習生が子どもに呼びかける場面のロールプレイについて考察している。そこでは、子どもたちに「そっち行ったら危ないでしょー」「戻るよー」と呼びかける実習生の声のトーンに「懇願」する感じが感じられ、うまく言葉にならない身悶えや呻き声を感じる「からだ」と今生まれてくる「なま」なことばのつながりを見て取ることができた。実習生Aのエピソードはことばによって語りかけているわけではないが、髪をとかす手と触れられる髪や頭を通じて、からだそのものによるコミュニケーションを見て取ることができる。「時間がないのに」「職員さんに遅いって思われそう」と思いながら髪を結ぶことと、「大切な人」と思って髪を結ぶことは、見た目には大きな違いはないかもしれないが、触れられているものは「全然違う」と分かる。実習生の思い方が相手の次の行動を引き出し、目の前の現実を作ることがわかるエピソードではないか。実習生がどのような思い方で人とかかわり、現実を作っていくかによって、とらえられる利用者像や情報は変化することを示している。

エピソード2：支配と被支配の関係の中での葛藤

<背景>

実習生Bは、実習計画の作成や事前学習の取り組みも熱心で、大学受験の時から児童福祉を学びたいとい

う希望を持っていたという。大学の授業でははきはきとした受け答えが印象的で、グループワークでもリーダーシップをとる姿を見ていたのだが、実習中には子どもとの関係について悩むことがあった。

本児Pは小学校中学年の女兒。BはPについて「スポーツチームに所属するなど活発な性格。日常生活は特に声掛けをしなくても送ることができるが、一度怒ったり泣いたりして気持ちが崩れてしまうと、切り替えるのに時間がかかる。他児、職員、実習生などに対して自分の中で優先順位を決めて接している。」ととらえている。

<インシデント>

実習13日目、学校から帰ってきた子どもたちを迎え、リビングで子どもたちの宿題を見る時間であった。Pは他児が宿題をしている食卓でリコーダーの練習を始めた。リコーダーに付属のグリースのキャップを取ろうとしたがなかなか取れず、誰かに開けてもらおうとあたりを見回していたが、職員は他の児童につきつきりだった。Pの様子に気づいたBが「キャップとろうか？」という「うん、お願い」と言って手渡した。キャップは固く閉まっていたなかなか開けられない。力を込めてこじ開けると、開いた瞬間の勢いで指をグリースの中に突っ込んでしまい、グリースの表面がぐちゃぐちゃに乱れた。Pは「お姉さんのせいでぐちゃぐちゃに汚くなったじゃん!」と激怒した。(しまった、やばい、怒らせてしまった)と思ったBは「ごめんね」と言うが、Pは怒りながらグリースの表面を撫でて直していた。(謝るだけでなく自分の意見も言おう)と思い「ごめんね、だけどやってと言われたから開けたよ」と言った。するとPは「開き直るなよ!」とさらに怒った。Bは何人かの職員から「Pの言いなりになるだけではなく、たまには主導権を握ってみてもいいのでは」と言われていたことを思い出し、「うん、だから汚しちゃったのは悪いと思ってるよ。ごめんね。でも、開けたじゃん」と主張した。Pは引き続き怒っている様子でグリースを直していた。Bはその場を離れ、約1時間後に普段通りに関わると、Pは様子を探りながら関わっている様子だったが次第に普段通りの関わりになっていった。

<エピソード>

Bが本人役になり、ロールプレイを行った。Pが自分の持ち物を預けてくれることを意外に思いながらも、頼られることをうれしく思っていたところ、固く閉まった容器の蓋を開けた勢いでグリースの中に指を突っ込む事件が起きる。P役の学生が怒り始めると、Bは最初の「ごめんね」をすまない様子で述べたが、2度目の「ごめんね」からは怒ったように言い始めた。さらに3度目の「ごめんね」では、勢いを増して怒ったよ

うに意見を主張していた。2度目の「ごめんね」に付け加えて「だけどやってと言われたから開けたよ」ではPが指摘するように開き直りに聞こえた。3度目の「ごめんね」では、「でも、開けたじゃん!」と主張し、子どもとけんかしているように見えた。1回目のロールプレイを終えた後、実習生自身が自分の姿を見ることができるよう、実習生役と子ども役を入れ替えて再びロールプレイを行った。役割を入れ替えてみると、Bが演じる子どもの怒り方がとても激しいことが分かった。Bの目にPの姿がどのように映っていたかを垣間見ることができた。また、実習生自身も自分の姿を客観的に見ることができた様子であった。討議の中では、子どもの理解を深めるために質疑応答がなされ、施設の中での子どもの様子が次第に明らかになっていった。一通りの討議が終わったところで、ロールプレイのなかで繰り返された謝罪の言葉が、次第に怒りの表現になっていったこと、主導権を握るという言葉にとらわれて支配する一されるという関係を逆転させることになってしまったことを解説した。

<考察>

このロールプレイ後の討議の間、筆者は討議のなりゆきを見守るだけになった。Bと学生たちは子どもの理解や対応の仕方について意見を出し合っており、活発に意見交換していた。しかし、BとPの間にある支配-被支配の関係には思い至っていなかったもので、このことは最後に指摘することにした。Bは何人かの職員から「Pの言いなりになるだけではなく、たまには主導権を握ってみてもいいのでは」との助言を受けていたこと、Pについて「一度怒ったり泣いたりして気持ちが崩れてしまうと、切り替えるのに時間がかかる」ととらえていたこと、蓋の開かないグリースを手渡されて意外に思うと同時に頼られてうれしかったことなどから、このインシデントの前からPの機嫌を気にしながら関わっていたことが推測される。Bは職員の助言に勇気を得て主張を試みるが、Bが強く主張してもPの態度が変わらなかったためその場を離れ、1時間後に普段通りにPに関わると、PはBの様子を探るように関わっている。Pとの間にあった支配する一されるという関係から脱することはできず、この関係を逆転して再現することになった。

支配-被支配の関係から抜け出して関わるためにはどうしたらよいだろうか。Pは幼いころからいくつかの施設を移ってきているとのことで、自分の中で周りの人を序列で判断し、立場が上の者には依存し、下の者は支配するという関係の中でサバイバルしてきたと思われる。主導権と言う言葉は、Pが周囲の人と築く人間関係のキーワードになっているのではないだろうか。そのように考えてみると、Bは職員から「主導権

を握ってみてもいいのでは」と言われたととらえているが、それはPに支配されていたBの表現であって、職員はもっと他の言い方をしていたのかもしれない。Bが1度目に「ごめんね」と言ったとき、しまった、やばい、怒らせてしまった、他の子にも八つ当たりしてしまうかも、と思っている。この時すでにBはPに恐怖心を抱いている。恐怖心の中で何とか相手をなだめようと思って発する「ごめんね」は、Pにどんな印象を与えるだろうか。明るい気持ちで「ごめんね」と言ったらどうなっていたらだろうか。次の「ごめんね、だけどやってと言われたから開けたよ」では怒ったような口調で発言しており、Bは支配一被支配の関係の中で必死に自分の意見を言おうとするが、それには怒りのパワーが必要だったと推測できる。もし、同じ言葉を明るく冷静に言うことができたら結果は違っていたらろう。ロールプレイの際には思い方の指示にまで至らなかったのだが、「明るい気持ちで、大丈夫、相手も同じ人間だと思う。」³ようにしてロールプレイを行うと違いが明らかになったのではないかと推測する。

エピソード3：思っていることと話していることのギャップ

<背景>

実習生Cは、将来を見据えてボランティア活動に携わるほか心理学の勉強会に参加するなど、物静かだが勉強熱心な学生である。実習計画の作成や事前学習も意欲的に行っていたが、実習の初期段階では中学生との関わりがうまくできず悩んでいた。体調を崩して実習を休んだことをきっかけに、子どもたちと自然に関わることができるようになっていった。

本児Qは、小学校低学年の女兒であるが、施設での生活が長い。CはQについて「できることでも『できない』と言ひ、甘えることが多い。人によって見せる姿が違い、嫌なことがあるとぐずることが多いため無駄な泣きを減らしていくことが課題と聞いている。」ととらえている。

<インシデント>

実習17日目、Qが学校から帰ってきて宿題や翌日の準備を終えたので、実習生CはQの時間割を確認し、ランドセルの中身をチェックしていた。すると、時間割にはない音楽の教科書が入っていた。室内をふらふらと歩きまわっているQに対して「明日音楽あるの?」と疑うように尋ねた。すると「あるよー、4時間目が音楽と図工だもーん」と言う。Cは（嘘やん、適当だなあ）と思いながら「えー、ほんとに?」と低いトーンで尋ねる。Aは明るく「うん」と返事するので、ちゃんと答えてほしいと思ったCは、「でも連絡帳には書いてないよ?」と少し強めの口調で言う。するとQは「いらないと思うなら自分で置いてきて」と怒りを含ん

でいるが明るい大きな声で言う。そう言われてCは、（はあ?なんで私がやらなあかんの）（なんでこんなに上から目線なの）と思い、イライラしている自分に気づく。イライラを隠さなければと思うと同時に、（これ以上何か言って問題が大きくなったら嫌だ）と思い、「えー、でもあるから持っていくんだね?」と少し残念そうに言うとQは「うん」と明るく返事をする。Cは、（ちゃんとやってほしいけれど仕方ない）と思いその場を離れた。後から職員に伝えたところ、「音楽の教科書は薄いし、持っていてもそれほど変わらないからいいよ」と言われた。

<エピソード>

Cは、自分の怒りをどう扱ったらよいか、表出するとしたらどう表現したらよいか、という問いをもってプロセスリコードを作成していた。まずはCが実習生役、Cと共に実習していた学生が子ども役を演じた。Qの陽気な様子とは対照的に、Cの言葉は静かに怒っている母親を思い起こさせた。Cの言葉は一見優しいのだが、何か含みを持たせたような話し方で、少し怖さを感じた。プロセスリコードの「私が考えたこと感じたこと」に書いてあることと「私が言ったこと行ったこと」の間にギャップがあるように感じられた。そこで2度目のロールプレイでは、Cに「私が言ったこと行ったこと」の前に「私が考えたこと感じたこと」も声に出して言うよう伝えた。そのようにして演じてみると、違和感なくCの言葉を聞くことができ、むしろCの思いがよく伝わってきた。Cもそのことを実感した様子で、思っていたことを表現していなかったことを確認した。

<考察>

事前の添削の段階では、「私が考えたこと感じたこと」に書かれている文言が評価的であることが気になっていたが、実際にロールプレイを行ってみると、「考えたこと感じたこと」と「言ったこと行ったこと」のギャップが気になった。質疑の中でわかったのは、以前に同じようなことがあったのをCは見えていて、持ち物の間違いを職員に指摘されるとQはすぐに不要な教科書をしまいにいったのだという。CはQに対して自分のできることは自分でやってほしいという思いがあったようで、Qが動いてくれることを願って遠回しに準備すべき教科書が間違っていることを伝えているが、Qはまったく気に留めない。Cが伝えたいことがQには伝わっていなかった。思ったように動いてくれず、できるはずのことをせずに甘えている姿にイライラしながらも、Qを「嫌なことがあると愚図ることが多い」と見ているせいか、「これ以上何か言って問題が大きくなったら嫌だな」とも思い、最終的には仕方ないとあきらめてしまった。ロールプレイの中では、「考えたこ

と感じたこと」も声に出して語ることで、自分の本音を表現し「ちゃんとやってほしい」と言うことができた。

コミュニケーションの双方向性は良く知られているが、このコミュニケーションの向かう先は、単に互いに向けて発せられるだけではなく、次のコミュニケーションを生み出す働きを持っている。佐野（2013）では循環するコミュニケーションのモデルを示し、互いに相手の想いを受け入れ自分の想いを表現する時にコミュニケーションの循環が起きることを示した。このモデルをさらに詳しく検討すると、自分と相手との間にコミュニケーションの循環が起きるとき、自分自身の中でも「意識に上っている自分」と「自分の本音や本来の思い」との間にコミュニケーションの循環が起きることが指摘できる。（図1）つまり、ことばを発する前の内部対話のプロセスが循環しているということである。意識に上っている自分が、自分の本音や本来の思いを感じ取って意識化するとき、その思いを相手に伝える循環は起きやすい。しかし、意識に上っている自分が自分の本音や本来を感じようとするとき、また、自分の本音や本来を表現しようとするとき、こだわりによってそれが妨げられることがある。こだわりとは過剰な思いや感情のことで、「こうでなければならぬ」「思い通りにしたい」「本音は言ってはいけない」などの思いがそれにあたる。

Cは、自分の思いを率直に表現しない中でイライラを募らせていった。「考えたこと感じたこと」に書いている内容の方が、「言ったこと行ったこと」の内容よりもCらしいと感じる。Cらしく思ったことを率直に表現していないので、Cが実際に言ったことは、言葉の意味の向こう側に子どもを動かそうとする作為が感じられる。Cが持っていたこだわりによって、「Qができることは自分でやってほしい」という思いを表現することができなかったことが推測される。「Qちゃん自分でやって」と言えたら、違ったコミュニケーションになっただろう。Cは自分の中の怒りをどう扱うか、表出するとしたらどのように表現するかを問うていたが、怒りではなく自分の本音を快く表現することができるのと別の行動を選択することができただろう。怒りに気づくことはできていたので、さらに一步踏み込んで怒っている自分を受け入れ、その怒りはどこからきているのかを自身に問うことが期待される。

5. 総合考察

今回取り上げたエピソードは、いずれも児童養護施設で実習した学生のロールプレイであった。児童養護施設での実習においては、子どもの発達、発達障害、知的障害、被虐待児の特徴など、一定の予備知識を必要とするものの、保育実習のように子どもへの関わり

方そのものを指導されるのではなく、ソーシャルワーク実習として子どもを理解するための視点や関わり方、複眼的な対象者理解を求められる。そのため、子どもに向き合い子どもを理解するという方向で検討していくと、実習生たちがどのような思いで子どもに向き合っているかが浮かび上がってくる。

エピソード1で示されたように、思い方の違いは行動に現れる。関わる際の行動が変われば反応も変わるため、必然的に子どものとらえ方は変わってくる。子どものとらえ方が変わるということは、アセスメントが変わるということでもある。実習生に思い方や心の状態を指示してロールプレイを行うことで、あらたな気づきを得られる可能性が示された。エピソード2のロールプレイでは、実習生が子ども役を演じることで、自分の姿を客観的に見ることと子どもから見た世界を体験することができるほか、実習生がとらえていた子どもの姿を知ることができた。授業中のロールプレイとして発展させることはできなかったが、今回の検討を通して、子どもが周囲の人と築く支配-被支配関係のパターンにはまってしまったとき、自分の思い方を変えて、支配-被支配関係の外側から関わる必要があるということが示唆された。エピソード3では、考えたこと感じたことも声に出して言うロールプレイの中で、自分の本音を表現する体験が成り立っていた。自分の本音よりも優先されているこだわりが気づき、こだわりを外して素直に自分の思いを感じて表現し、コミュニケーションの循環を作っていくことで、子どもとのコミュニケーションが楽になっていくことが推測される。すると子どものとらえ方も変わり、さらに多様な子どもの姿に出会うことになるであろう。

これらのエピソードからわかることは、実習生がどのような思いで利用者に関わっているかということが、実習中の困難さと関係しているということである。実習生の思い方は奇抜な特徴があるわけではなく、誰でも心の中に持っている思いである。思いが身体の姿勢（構え）を変え、その姿勢のもとで体を動かし、声を発する。そのことに着目して実習生の思いを掘り下げ、気づきを促し、困難場面においてどのような関係が構築されていたかを振り返ることによって、実習生はインシデントの意味をとらえなおし、利用者との出会いなおし、困難場面は学びの場面に転換する。以上のことが実習事後指導におけるロールプレイの意義である。こうした学びを通して利用者に向けるまなざしに自覚的になることが、専門職として人に関わる力を涵養することにつながると考えられる。

ソーシャルワーク実習においてケアワークを行うことに批判する向きもあるが、ケアワークをケアワークで終わらせてしまうか、利用者理解の基礎を学ぶ過程として位置付けるかは、実習指導の在り方にかかっている。アセスメントにおける情報収集と見立てを、利

用者との関わりの中のどの水準でとらえるか、それによって指導の方針は変わってくるであろう。関わりの基本は、フィールドソーシャルワークにおいてもレジデンシャルソーシャルワークにおいても変わることはない。実習の体験を普遍化する取り組みの一つとしてロールプレイを用いた実習事後指導を位置付けたい。

注

1. ロールプレイを行う際は、最初に誘導の仕方を指導する。実習生が利用者を演じる際には、目の前に利用者の姿を思い描き、その着ぐるみの中に入るイメージで利用者のいる場所に立つ（または座る）。他の学生が利用者を演じる際には、実習生が利用者の特徴を伝え、姿勢、表情、視線の向け方、話し方などを細かく伝えたい。実習生自身が利用者役の学生の体を動かして姿勢を作る。

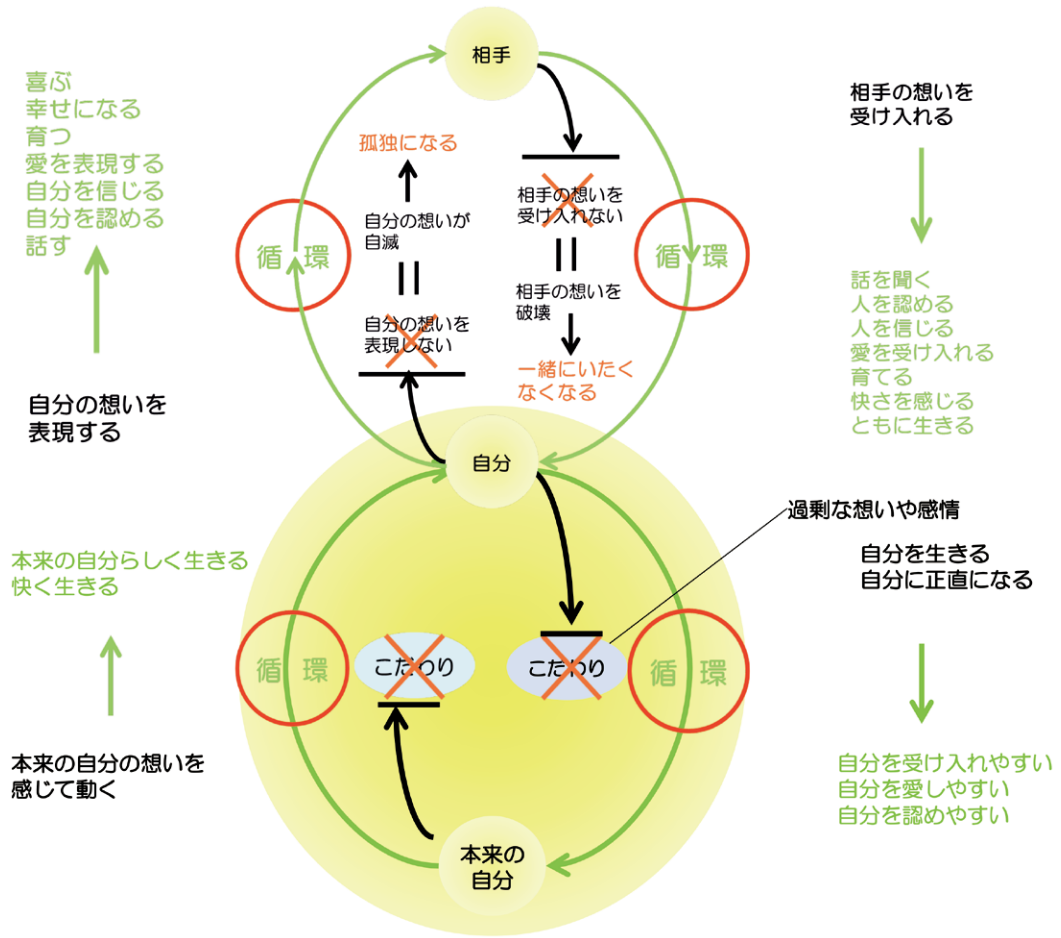
2. ビル・オハンロンは、クライアントの訴えの中身を明確にするよう、悩みについてビデオテープを見ているように具体的に描写してもらうことをビデオトークと表現している。どのように見えるか、聞こえるか、感じるかを具体的に語ってもらえるよう質問し、聞き手の頭の中であたかもビデオテープが再現されるかのように状況を理解することを目指す。

ビル・オハンロン、サンディ・ヒードル著、宮田敬一、白井幸子訳 (1999) 『可能性療法—効果的なブリーフセラピーのための 51 の方法』誠信書房

3. 「明るい気持ちで、大丈夫、相手も同じ人間だ」ということによる聞き手の姿勢の違いは、傾聴ボランティア養成講座、自殺予防対策ゲートキーパー養成講座などで行ったワークの中でも示している。初めて会う人と面談する場面を設定し、「どんな人が来るのかな」と思うときと「明るい気持ちで、大丈夫、相手も同じ人間だ」と思うときの違いを感じてもらおうと、明るい気持ちで大丈夫と思っているときには、聞き手は自然に相槌やうなずきが増え、話し手は楽に話をするようになる。明るい気持ちで大丈夫と思うと、緊張や構えがなくなることが推測される。

参考・引用文献

- 伊藤正明 (2020) 「総合支援型実習の成果と課題—2018 年度総合支援型ソーシャルワーク実習生の受け止めから—」日本福祉大学社会福祉論集第 142 号, 日本福祉大学社会福祉学部, PP195-209
- 鯨岡 峻 (2007) 『保育のためのエピソード記述入門』ミネルヴァ書房
- 佐野真紀 (2004) 「ソーシャルワークトレーニングの方向性についての一考察—社会福祉現場実習における学生の困難場面の分析から—」障害者教育・福祉学研究第 1 巻, 愛知教育大学障害児教育講座, pp27-33
- 佐野真紀 (2013) 「コミュニケーションの説明モデルとコミュニケーション技術 (スキル) に関する一考察—うなずきのワークを参考に—」障害者教育・福祉学研究第 9 巻, PP39-44
- 佐野真紀 (2017) 「プロセスリコードとロールプレイを活用した相談援助実習指導の取り組みとその意義—実習生の困難場面を利用者との出会いの体験に変える働きかけ—」愛知教育大学教育学部現代学芸課程臨床福祉心理コース記念論集, 愛知教育大学教育学部現代学芸課程臨床福祉心理コース, pp54-76
- 竹内敏晴 (2007) 『『八月の祝祭』をめぐって』『生きることのレッスン 内発するからだ、目覚めるいのち』トランスビュー
- 竹内敏晴 (2009) 『『出会う』ということ』藤原書店
- 竹内敏晴 (2014) 「情報以前—「聞く」ことの倫理」『セレクション 竹内敏晴の「からだと思想」4 「じか」の思想』藤原書店
- 橋本有理子, 柿木志津江, 小口 将典, 得津 慎子, 中島 裕, 種村理太郎 (2018) 「相談援助実習評価の現状にみる効果的な実習教育に向けた課題—実習生と実習指導者との評価の相違点を中心に—」総合福祉科学研究 第 9 号, 関西福祉科学大学, pp39-52



著者作成

図 1 コミュニケーションの循環モデル