

地域福祉実践における個別援助技術の 指導に関する一研究（その1）

佐野 治

はじめに

社会福祉士国家資格あるいは受験資格の取得を希望し、福祉系学部・学科に入学した学生の中で、「社会福祉援助技術」に対し一種の「失望・あきらめ」を感じつつ在籍、卒業して行く学生が無視することができない数で存在しているように思われる。彼らの多くは利用者に対する「心のケア」についての「学」に意欲や熱意を持って来るが、入学以前に抱いていた学問像さらに将来像とは「何かが違う」ことに、数年間の在籍の中で「徐々に気付き始め」、「ゆるやかに」失望・あきらめ状態に、それも「無自覚的」に入っていくように思われる。その原因に対する明確な自覚が当人にさえないため、直接尋ねても「何となくおもしろくない」、「つまらない」、「福祉に興味がなくなった」、「自分に福祉は合っていない」、「そこまで福祉に気持ちが入らない」、「思っていたことと違う」など、反応も曖昧である。

今回取り上げる「学生の失望・あきらめ問題」は学習意欲が低下した大学生の一般的問題として論ずるのではない。社会福祉系学部・学科に入学し、社会福祉系専門科目を履修していく途上で、彼らの内面に生じる「社会福祉援助技術」（研究の対象）に対する問題として考えていきたい。（研究の動機）

その援助技術の中で「個別援助技術」は利用者への「心のケア」も含んでいることから、学生の「失望・あきらめ」と深い関連をもっている。今回の研究ではこの「個別援助技術の問題」（問題の限定）に関して論じていく。（特に「児童、医療、精神の福祉分野」を目指す学生の多くは「心のケア」に対する専門家としての「社会福祉士像」を描いているものが多いため、「失望・あきらめ」を感じるものも多い）

さて実際、社会福祉士は「心のケア」の専門家ではな

いのか？否、専門家である。「心のケアも含む」専門家である。（学生は「心のケア」に関する分野を求めて心理学系科目にも期待を寄せている。学生の中には「実は心理学系の学科が第一希望だった」、「落ちたから社会福祉にきた」ということから「心のケア」に対する期待は非常に大きい）

確かに入学以前の彼らにとって、個別援助技術の内容や社会福祉士資格の現状を正確に捉える能力はないかもしれない。特に在学中に見えてくる社会福祉士国家資格の「現実」は、「使えない資格」、「持っていないでも誰でも働ける」という学生の言葉に象徴されるように「失望・あきらめ」の原因になっていることは事実であるように思う。（社会福祉士像との不一致）これは明らかに資格自体の社会的評価・実力という点で社会的要因である。

一方、個別援助技術についても「内容に興味湧かない」、「つまらない」、「わかったようでわからない」、「何も残らない」という声（教員個人の教授法や教育方法等の、個人的な性格や資質の問題を取り上げ批判することではない）に「失望・あきらめ」を推察できる。これは入学前に思い描いていた「学問像」との不一致である。これを学生の認識不足（個別援助技術という学習内容を調べ、入学して来なかった学生側の問題）や資質（性格、能力等）という個人的問題に還元するのではなく、「心のケア」に関する学生の学習意欲を低下させている原因（「養成施設側の教育・指導の問題」、「個別援助技術の学説それ自身に内包される問題」）として認識（研究の視点）、分析し、そしてまた学生への対応策として著者が実際に行った事例を用いて考察したい。（研究の目的1）

著者はこれまで、地方自治体（山形県舟形町）の「地域福祉づくり計画」（平成3年）、「保健福祉計画」（平成6年）、社会福祉援助技術現場実習における「集団実習」

(平成11年)、「巡回指導」(同年)のあり方を研究する中で、社会福祉専門職におけるコミュニティソーシャルワーク(パークレイ報告)の重要性を感じている。特に地域社会におけるコミュニティ・オーガニゼーションと専門的相談援助(個別援助技術)の統合によるサービス提供の必要生である。これらを統一的に学習させるために地域福祉実践において、社会福祉援助技術現場実習を補うために実施した「個別援助技術実習」を通し、「学生への失望・あきらめ問題」に対する「ひとつの実践」あるいは「対応策」と位置付け、問題提起してみることにする。(研究の目的2)

本研究は「個別援助技術の教育・指導」に関しては自由面接法によって聞き取り(予備的な調査として平成13～14年3月までに、福祉系学科に在籍し、入学時に「福祉・医療当の相談職を希望していたが、卒業後はそれ以外の職を考えている」と意思表示している)大学3、4年生(著者の演習生は除外)、平均21.1歳、30名程度(いずれも社会福祉士受験資格取得は継続)に対し、個別または3名程度を単位に、「社会福祉全般」、「個別援助技術」に対する授業、資格、実習を主に、自由に話してもらった)内容を参考資料とし、一方「個別援助技術の実習」については事例研究法を用いて考察していくこととする。(研究の方法)

I

1. 養成施設

(1) 個別援助技術論

1) 分析

面接を中心に福祉のサービス利用者(個人や家族)個々に直接援助する方法、個別援助技術において、その技術論は利用者への心理社会的援助の学で、これに学生は当初高い学習意欲持ってくる。学生にとってこの技術は、「将来自分が社会福祉士として相談員、相談業務に就いた際にもっとも必要とされる基本的な技術」であり、「専門的な知識」や「技能」(手に職、スキル)を身に付けることができるのではないかという期待からも、関心の度合いは大きい。しかしこの技術論が終わってみると「抽象的なことばかり」、「バイスティックの原則だけ」、「あたりまえなことが多い」、「人の名前だけは聞いたことがある」、「技術の理論として手ごたえを感じられない」、「はじめは心理学のようなものだと思っていた」など、ここでも無自覚的に進む「失望・あきらめ」が感じられる。

ここで問題提起することは個別援助技術論に対する教育・指導体制や内容そしてその学自体が抱える問題であ

る。

個別援助技術は児童福祉、高齢者福祉、障害者福祉、医療福祉などの対人援助(直接援助技術)の実践活動で用いられる共通の基盤、技術であるにもかかわらず授業回数は極めて少なく、その中で歴史、定義、過程、学説(アプローチやモデルといわれるもの)や面接技術・技法の理論を教えなければならない。

その上、個別援助技術論自体が持っている学的性格である。イギリスにおけるCOS(慈善組織協会)の設立による近代社会福祉の成立後、アメリカでM.リッチモンドによって体系化されたこの技術は、現在にいたるまで様々な歴史的変遷を経てきている。例えば精神分析論、自我心理学、学習理論、システム論、家族療法、生態学等の諸説の影響を受け、または取り入れ発展分化し、多数の学派を形成してきた。これらは研究ならともかく、学生への教育という視点で考えると非常に困難な問題が生ずる。それぞれの学説をひとつだけ取り上げ解説し、実践方法を教授するだけでも相当な時間を要する。というよりそれぞれが一つの学説分野を形成し現在も研究され続けられている。これらをまとめて、例えば「S・フロイトの精神分析を取り入れた個別援助技術を診断主義アプローチといい、その特徴は、、、また、、、をライフモデル、エコロジカルモデルという、、、」というように次々と説明したとしても、その基本概念や学説となっている精神分析や学習理論、、、家族療法、、、システム論などが十分理解されなければ、まったく「ナンセンス」である。「アプローチ名-人名-特徴」などと、まるで社会福祉士国家試験の受験対策のような教え方にならざるを得ない。ましてそれらのアプローチを実際の援助場面に適応して個別事例で説明するということになればさらに多くの時間を必要とすることになってしまう。もし「授業では概要を説明し、詳細は学生自身が学ぶもの」というなら、教員は不必要である。概要であれば教科書や解説書を読めば、あるモデルの基本的な考え方や特徴ぐらいは、学生にも把握できる。個別援助技術の指導者にとって必要かつ重要なことは、実際の援助において用いることができる考え方を教授することである。もし現場からのある意見にあるように「アプローチなどの学説は知らなくてもよい」、「理論と実践とは違う」というなら、個別援助技術における面接はソーシャル・ケースワークではなく「単なる相談」になってしまう。実際、学生が実習に出て、ある現場の職員に「何のアプローチを用いているのか」という「問い」や職員が「自分は・・・のアプローチにもとづいて個別援助している」などと、聞くことが少ないことも、「単なる相談」になっている

現状があるのかもしれない。「経験にもとづく面接」や「単なる相談」が悪いのではなく、それも効果的である場合もあるが、しかし、大学という研究・教育の場においては、現在までに様々な変遷を経て蓄積され、より科学性、客観性を追及してきた学問の成果、その上に他の学問分野とは一線を画する固有の領域（個別援助技術の固有性）が探求されてきたわけであるから、大学教育では、その固有の領域における固有の技術、真に固有性や独自性を確保したかどうかは未だ明確ではないが、その途上にあるとしても、個別援助技術論をまたそのアプローチを学生に理解させなければならない役割と義務をもっているのである。

教員の側であってもすべてのアプローチを教えることは不可能である。なぜなら上述したようにそれぞれのアプローチはそれぞれの諸学説の研究・実践成果の上に成り立っており、その基本となる説はひとつとっても一分野を形成し発展しているからである。教える時間数やその教員が得意とするアプローチも限定していることから、ある特定のアプローチを選択し、それに絞って深く教えることが必要ではないか。限られた時間という前提では、浅く分散するより、教員自身がそれを自由に選択し教授することの方が重要ではないか。このような現状では、近年のエコロジカル・モデルなどにこだわる必要はなくなる。それらは「アプローチ名—人名—特徴」程度に留めればよいのではないか。

個別援助技術は現在なお諸説を基盤としており、またそれらの技能化にあるという性格からも、「学生の失望・あきらめの問題」は養成施設、社会福祉系学部・学科、そのカリキュラム、教育体制や内容、時間数、それぞれの問題に加えて、個別援助技術自体が内包している学説上の問題と深いつながりを持っているのである。

2) 対応

著者は個別援助技術は個人、家族を対象としていることから、診断主義アプローチ（特に心理社会的アプローチ）、家族療法的アプローチ、実存論的アプローチを取り上げ、面接の過程とともに、必ず事例を伴って説明することにしている。そしてこれらはその基盤となる学説（精神分析理論、自我心理学、家族療法、現存在分析論）の基礎的な解説を回避できない。これらは他の学問領域でも講義されているが、それを個別援助技術のアプローチとして、まずどのように社会福祉援助技術の中に取り込まれ（歴史的、学說的、技術的に）、生かされ、また他の領域にはない方法として実践されているのかを示すことの方が、学生には重要である。

また一方近年システム論、相互作用（transaction）、状況の中の個人（person-in-his situation）など、「人と環境」を分離して考えることができないというような学説に対しては、講義としてではないが、社会福祉援助が「自己覚知」（または意識化）を重要視する点からも、M. ハイデッガーの「世界内存在」（In-der-Welt-sein）という「概念」を10名程度の学生に対し講義してみた。なぜなら「人が環境をつくり、環境が人をつくる」という場合においても、そこでいう人に学生は「私、自分」を入れて考えられない。つまり、「人と状況」、「人と環境」などという場合に、そこでいう「人」とは誰かということ、確かにそれは我々であるし、また利用者でもあるが、しかしそのような対象化された「人一般、利用者一般」でもなく、それは対象化できない自己存在そのものであること、そしてまたそれが一般的にいわれる「環境」という客観的世界（存在者）との関係にあるのではなく、まさしく主観と客観が分化する以前に交渉（Umgang）されてある世界内存在という存在論的な視点で理解させることを試みたわけである。これはある程度成功したように思われる。（しかし、10名程度の学生において、全員の学生がその概念を理解できるためには相当な時間数を要した。講義の半期分に相当するため、多くの学生を対象にした講義ではかなりの工夫が必要になるものと思われる）

ハイデッガーにおける「世界内存在」という概念は、理論生物学者であるJ. エクスキュルの「環境世界（Umwelt）理論」に少なからず影響を受けたといわれており、またその理論は現代生態学の始祖とも位置付けられている。その理論は後のL. ベルランフィ（システム理論）なども育成していくことになる。つまり、その基盤の上に家族療法アプローチ、システムズ・アプローチ、エコロジカル・モデルなどが乗ってくることから、その基本は、エクスキュル理論における限界（現存在の存在了解の構造を視野に入れず、世界内部的の存在者との連関でのみ論じていたこと）を超えた「世界内存在」が、自己覚知を射程に入れたものとして、学生にはもっとも教育効果が高い概念であるように思われる。（ハイデッガーの「世界内存在」、「交渉」を基本概念に、実際の社会福祉援助に適應できるモデルを以降論究する予定である。）

個別援助技術に対する指導としては、「ターミナル・ケア」も取り上げる。著者は数多くはないがケースを持っている。またそれらは多くのボランティアを必要としている場合もあるが、かかわりの基本としては援助者として認識することが重要で、それは上述したように責任と

専門性への動機がまったく違ってくる。そして技術の前提ともなっている人間存在の根源的問題に深くかかわる援助であること、そして個別援助技術が心理社会的視点の固有性を主張していることから、人間が死を迎える時の過程、死生観、世界観、人間観は極めて社会的、文化的、経済的な背景が影響を与えていること、個人の側から見ると自己実現とも深く交差する極めて固有のものであること、その援助は必然的に公的責任を帯びてくること、また援助者と利用者、教員と学生は、それらにおいて根本的に同次元に、それも実践において哲学的思考を必要とすること、援助する側、される側という無自覚的に前提されがちな援助関係、あるいは教える側と教えられる側との教育関係を本質的、現実的に見直さなければならぬ事態が起こってくること、などからも優れた素材である。

(2) 個別援助技術の演習

1) 分析

社会福祉援助技術演習は、「技術」の演習であり、技術論で学んだ知識や学説を「技能化」する、いわば「技術の習得の場」でもある。個別援助技術にとって援助の方法は面接を中心としていることから「面接の技術」を習得する場でもある。(この技術には当然上述したように個別援助技術の学説、アプローチにもとづくものとなるが、ここでは技術という視点で論じてみたい。)

これを介護と比較してみると、介護技術を「学ぶ」ということは、当然介護の知識や理論に基づいて、在宅、施設等で介護を必要としている利用者を想定し、教室の中で模擬的に介護の方法(移動、オムツ交換、体位交換等のやり方)を、体得していくプロセスである。具体的な手順として、教員は、知識や理論、例えば物理学の法則などを多少解説しながら模範技術を見せ、その後に学生同士のロールプレイを観察し技術指導をする。学生はその指導のもとに技術を反復練習する。(例えば利用者を想定した人形や学生を、ベットから車椅子への移動の部分のみを手順を追って基本通りに行う。当然この中には利用者に対する安全、安楽、安心、プライバシーなどへの配慮を伴う)

次の段階では利用者の置かれた様々な状況も考えて技術を体得することが求められる。例えば、脳梗塞で倒れ、数ヶ月の入院後、長年住み慣れた農村地域を離れ、家族と別れ、自分の意志に反して都市部の施設入所を余儀なくされた右片麻痺で情緒が安定しないAさんなどというように、具体的事例を想定しケーススタディを行いながら、Aさんが置かれている状況を全体的に考慮しての介

護技術の習得である。そして施設などの現場で実際に学ぶ。(学校で習得した基礎的な技術はあくまでも基本技術であることも学ぶ)

この流れ(面接技術の体得に必要な理論の解説、指導者による模範的教示、学生への技術指導、指導者との、あるいは学生同士での反復練習、そしてケーススタディを進めながらの技術指導とまた反復練習、、、)の「量や質」が、相談援助に必要な面接技術の体得を求めてきた学生の「失望・あきらめ」と深い関係があるのではないか。

個別援助技術の場合、学生にとっては、介護技術のように「面接技術の基本が身についてきているという実感を伴わない」という。介護の場合「移動が、オムツ交換が、シーツ交換ができるようになった」というように、技術の練習によって以前にはできなかったものが今はできるようになったこと、そしてより練習を重ねればよりうまく行うことができるようになること、つまり技術の向上が自他ともに確認できることが学習意欲をいっそう高めていくのである。(「失望・あきらめ」を感じている学生の中でも高齢者施設のボランティアなどで多少身に付けた介護の技術に一種の充実感を感じてくるものもある)

介護技術の授業の中で指導者は技術体得の評価として実技試験を行ったりしている。最低限、実践に必要な基本的技術を身に付けたかどうかを評価するわけである。(もしこの試験にパスしないと実習に出られない教育体制にもなっている。実際、介護福祉士の養成施設以外で国家資格を取得しようとする場合、筆記試験の他に実技試験が義務付けられている。)社会福祉士養成施設における技術演習において面接技術の試験、実技試験が行われていることは極めて少ない。(社会福祉士国家試験では介護福祉士のように実技試験は実施されていない)

また技術演習において、「学生」に教授する面接技術の習得に必要な最低習得時間数や基本的な手順も明確に標準化、マニュアル化されていない。つまり指導者によってかなり差が出る。(技術演習は一昨年より2単位から4単位の履修に時間数は改善されたが)しかし、仮に時間数が増え、手順が機械的に示されても「学説やアプローチを用いること」ができなければ技術は形骸化していく可能性がある。よってまず技術の前提となることは個別援助技術論である。常に技術論-技術演習-技術現場実習は積み重ねであり、相互に連動している。

個別援助技術(面接技術)が社会福祉分野(児童、高齢者、障害者、医療、、、)に共通の技術であることから、そのあらゆる分野の利用者に適応されるものでな

くてはならない。しかし、介護が「形態別介護技術」という科目があり基本の介護技術の上に応用として形態別に分かれているように、基本の面接技術があって、利用者に合わせた面接技術も必要なのである。技術演習の場合、ある時間数は基本的面接技術、他の時間数を「利用者別の面接技術」などというようには設定されていない。同様に面接の形態は、所内面接と訪問面接（介護であれば施設内介護と訪問介護）が、また介護にはない個人あるいは家族への面接が、また構造化された面接とそうでない面接（「生活場面面接」などとも言われているが、これは構造化された面接の応用として位置付けられるもので、基本的な面接技術が習得されていない学生が安易に用いるものではない）がある。これら、面接利用者、面接場所、面接人数、面接方法などのさまざまな形態、あるいはこれらの組み合わせに応じた時間数や内容なども明確には設定されていない。

面接の「形態」に関し、ここでひとつの事例を取り上げる。A大学付属のB病院で医療実習を行っている学生Cは著者の巡回訪問時に「患者の心のケアについての面接を考えていたが、生活保護の手続きのための面接ばかりでがっかりした。白衣は着ているが事務職と同じで、自分が考えていたワーカー職とはどこかが違う」と語った。これも上述してきたように、「医療ソーシャルワークという職に対する認識不足なのか？、またワーカーは本当に患者の心のケアに対する職ではないのか？、あるいは短い実習期間で真のワーカーの役割が把握できなかったのか？」という疑問が生じる。つまりこれらはすべて医療ソーシャルワークへの個人的な認識の問題に還元されるのか、という問題である。

本来医療ソーシャルワークは病気や負傷の原因を心理的、社会的視点で調査・分析し、患者個人の主体的側面（心理社会的側面）から援助する業務であるが、実習生は事務手続き（これもひとつの社会経済的側面からの援助であり、その手続きの面接を通して心理的援助を行っているともいえる）に追われ、多忙になっているワーカーの現実を見て「失望」したことが考えられる。確かにこれは学生の描いていたワーカー像（理想化、美化されたもの）と相違していたという側面は、確かである。学生の思い描くワーカー像が真か偽かはわからないが、ワーカーの面接を見ていた実習生が「事務手続きばかりの面接」で失望していたことから、そこにおける「面接」とは＝「事務手続きの説明」に終始していたものと考えられる。つまり心理的側面からの明確で計画的な調査・分析、援助計画・実践（面接）がないことに失望したのではないかとと思われる。

しかし大学でこれらのプロセスと面接の技術を習得していないこの学生は、「がっかりした」ことの明確な理由や原因さえもよく認識しておらず、自らそれらを説明もできないため「どこかが違う」という直感的な言葉でしか表現できない。そこで学生に対し、実態に即して面接を便宜的に「事務手続きを主とする面接」と「個人変容を主とする面接」に分けて説明すると、ほとんどの学生は後者を大学で学び、またそれを実習したいと期待していることがわかる。ところが大学においても、実習においてでさえ、現実には前者であったことから「どこかが違っていった」と思うのではないか。少なくとも養成施設はこれら両者（前者は様々な利用者に合わせ利用できる制度をわかりやすく説明するための面接技術、後者は前者を通したり、通さなかったりする中で心理・社会的援助のための面接技術）をともに指導すべきではないのか。

以上のように介護福祉における介護技術と比較してきたが、面接の技術に対する指導・教育体制、また面接を習得するための手順や方法（面接技術習得のためトレーニング体系、介護技術の方がより体系的である）が十分でないこと、それによって十分な教育効果（技術習得効果）が生じていないことが、学生の「失望とあきらめ」に深く関係しているのではないのか。

これらの理由により、学生にとって「個別援助技術を身に付ける」（＝面接技術を身に付ける）という実感が伴わないこと、また実感だけでなく、実質的にも成果が上がっていない現実があるのではないかと考えられる。

そして、介護同様、技術演習で面接技術の反復練習、並行的にケーススタディを行い、介護同様、「状況の中の人」という心理社会的視点で、面接技術が生かされ、そしてはじめて知識と技術の総決算である社会福祉援助技術現場実習へと向かうことが順序である。

2) 対応

実際の社会福祉相談における面接技術の指導は、前述した「事務手続きを主とする面接」ではなく、「個人変容を主とする面接」を前提として、まず、インテーク面接と継続面接（インテーク面接後の受理を前提に継続的に進められる面接）、個人面接と家族面接、所内面接と訪問面接、構造化された面接とそうでない面接、利用者特性に合わせた面接（児童、高齢者、障害者、またその家族など）、アプローチ別の面接、に便宜上区分し、これらの組み合わせの手順と技術を指導する。

練習の最初は「個人」（例えば、虐待に苦しむ母親）への「所内」における「・・・的アプローチ」による

「構造化された」「インテーク面接」と「継続面接」（この二つの面接形態を「基本形」としてマニュアル化）から開始される。次に組み合わせ（応用）である。例えば「家族」（介護に疲れている家族）への「訪問」時における「・・・的アプローチ」による「構造化されない」「継続面接」など。著者は、それらの手順や技術内容をマニュアル化した。（マニュアル化することには多くの議論があるかもしれないが、学生に対する指導上、何らかのアウトラインが存在した方が双方にとって有効であり、また評価が容易である。）

面接技術習得のための具体的手順と内容は、マニュアル（基本形を中心とするが、一つの組み合わせについて、現在は大きな段階とその細部でおよそ100項目）に則って、それらの各一項目に関して、模範教示（教員が一人の学生をクライアントに見立てて模範を見せる）→代表練習（学生2人の内、一人がワーカー役、他のひとりがクライアント役として、他の演習生の前でロールプレイを実施）→代表練習指導（代表学生へのポイント指導）→学生同士の反復練習（机を隔てて向かい合っている学生同士に対し役割を交代させて2回づつ練習）→技術指導（数人の学生へのアドバイス）→（技術の理論的裏づけの説明（教員）→再び2回づつの反復練習（学生同士）→技術指導（数人の学生へのアドバイス）→評価（最終的に実技試験を実施）、である。（著者がマニュアル化した面接技術習得の練習手順、技術内容、裏づけの説明等、の研究内容については次回以降発表する予定である）

一方、ケーススタディと個別援助計画の作成である。特に学生自身に面接によって問題が解決した事例を作成させるとより効果的であった。それは問題解決には心理社会的援助によって個人変容（当然自己決定を原則とする）が起こらなければならないが、クライアントは「どのようなプロセス」（心理的、社会的メカニズム）を経て変わったのかを説明できなければ事例を完成させられない。例えば児童虐待ケースにおいて、問題が解決された事例を作成しようと試みると、単純に「何らかの背景（原因の分析）→虐待（問題）→援助（面接）→虐待が停止する内面の変化（個人変容）→虐待の停止（問題解決）」という流れで考えていくが、そこにはどのような心理社会的背景（原因の分析）から虐待が生じ（問題）、どのような根拠や学説でそのような言葉を投げかけ（面接）、それをどのようにクライアントは受け取り、どのようにクライアントの内面が変化（個人変容）し、虐待が停止（問題解決）したのかを、それぞれストーリー化（模擬的に面接仮説と検証作業を行うことの訓練である）しなければならない。中でも内面的、外面的個人変容の仕組

み（メカニズム）が解明、探求されなければストーリーさえ立てられない。さらにそのメカニズムと心理社会的背景（原因の分析）が関係づけられていなければ事例そのもののつじつまが合わなくなる。（一種の心のパズルを解くような感覚で事例を作るようになる）

この事例作りには必然的に理論や学説を用いて「→」部分をつなげていかなければならなくなるのであるが、これを理解してくると、むしろ自分たちで経験的あるいは漠然とした言葉を用いるより、はるかに理論や学説を用いた方が合理的にそれらを説明してくれること、つなげてくれることを学ぶ。（良い意味で楽につなげてくれることを学習する）

つまり、個人変容のための面接は、仮説と検証の作業が必須であることを学ぶ。（検証はクライアントの変容の仕方であるが、実際の面接の際にはその仮説を即座に立てる力が求められる）

これらのプロセスの学習をより分かり易くするため、以下のような表（表1、表2）を作り、この表を埋めていくことを通し、特に「援助の全体的な流れと個人変容のメカニズム」に重きを置いて指導している。（技術演習では問題解決の事例作りのための表として用いている）

そして、またこれらの援助のプロセスにもとづいて面接技術の練習である。

社会福祉援助技術現場実習（面接援助計画作成書式）・表1

情報収集	問題・課題	心理社会的分析・診断	援助目標	援助技術	実践計画	評価	考察と課題
<p>○実習中に得られた情報を記入する。</p> <p>○利用者に対する自らの観察、他の人、記録などの情報を記入して問題点を特定するための情報を書く。</p> <p>○利用者の社会的環境に対する情報を収集する。</p> <p>注) 実習中に得られる情報は限られており、また諸条件でうまく情報が収集できるとは思えないので、すべての情報を収集しようとは無理をしない。限られた情報の中から自分なりに援助計画を立ててみる。実習では現実的な個人変容は、実習間や責任上の理由から極めて困難であるため、これに実習の目的をおくのではなく、これらの「援助のプロセス」を学ぶことを目的とすること。</p>	<p>○情報に基づいて当面解決すべき問題点や課題を特定する。</p> <p>○問題点のみにこだわることなく、生活上の改善すべき課題にも配慮する。</p> <p>情報が限られているので主観的になってもかまわないが、なるべく客観的に見るように努力する。</p>	<p>○問題・課題が発生した心理的、社会的要因を根拠をもって診断する。</p> <p>○心理社会的分析・診断とは身体的、心理的、社会的、経済的、文化的、分析・診断を意味する。</p> <p>○限られた情報から推察されることもよい。</p> <p>○心理学的分析、社会的分析、経済学的分析などは実習前後に専門分野の教員にアドバイスを求める。</p>	<p>○分析に基づいて援助の当面の目標や最終目標を設定してみる。</p> <p>・初期的、中期的、長期的目標などを書く。</p>	<p>○直接・間接の援助技術の選択、組み合わせ、また自らが用いるケースワークのアプローチ（実践モデル）を明確にする。</p> <p>○直接援助技術</p> <ul style="list-style-type: none"> ・個別援助技術 診断主義アプローチ 機能主義アプローチ 問題解決アプローチ 危機介入アプローチ 課題中心アプローチ 行動変容アプローチ 家族療法アプローチ 実存論的アプローチ 他のアプローチ <p>・集団援助技術</p> <p>○間接援助技術</p> <ul style="list-style-type: none"> ・地域援助技術 ・社会福祉運営管理法 ・社会福祉調査法 ・社会福祉計画法 ・社会活動法 	<p>○目標を達成するため具体的な援助計画を立てる。</p> <p>○面接を以下のものを入れて行動計画として作成する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・時間帯 ・場所 ・時間 ・面接者名 ・利用者名 ・面接内容や話題 ・回数 ・期間 ・援助素材 <p>○面接実施の具体的方法、内容は表2に詳しく記入する。</p>	<p>○実践以前と実践以後の変化</p> <ul style="list-style-type: none"> ・利用者の言動を観察してなるべく客観的に書く。 	<p>○実践以前と以後の変化の原因、背景等を心理社会的に考察する。</p> <p>○また用いた援助技術、理論、アプローチを見直し、改善、変更すべき点があれば再び心理社会的分析をする。</p>

社会福祉援助技術現場実習（面接仮説検証表）・表2

	面接仮説	言語化の技術	面接過程	面接仮説の検証	評価	自己覚知	今後の方針
記入上の注意	○どのような心理社会的メカニズムで利用者の内面が変容記していくのか、その説明を学入説的根拠をもつて仮説を立ててみる。	○学説的根拠をもって立てた仮説を実際の面接でどのような言葉、会話を使って表現し、利用者に働きかけたらよいかを説明する。 ○面接時の個人変容にかかわる言葉のキーワードなども記入する。	○実際の面接で行われたやり取り、利用者の言動など、面接者と利用者の具体的コミュニケーションの内容を記入する。 ○特に個人変容場面についての会話は逐語的に書く。	○面接が終了した後、自らが立てた仮説が正しく働いたのか、そうでなかったのかを検証する。 ○面接仮説の再検討も記入する。	○利用者の個人変容についての観察を、主観的、客観的に分けて記入する。	○面接過程において、面接者の内面に起こった感情を記入する。 ○自己の言動を振り返り、言語的、非言語的な気付きについて記入する。	仮説の再検討も含め、今後の面接をどのように実施するのかを説明する。
第二回面接							
第*回面接							

(3) 個別援助技術の現場実習と事前事後指導

1) 分析

社会福祉援助技術現場実習においては、技術論、技術演習を履修する途中で「失望・あきらめ」を持っている学生は、現場においては「何か学べるかもしれない」と期待をかける場合と「失望・あきらめ」ゆえに、新鮮な体験のみを求めることに期待を寄せる場合、「失望・あきらめ」を過ぎ去り「とりあえず単位取得、受験資格取得のみ」に終始する場合などがある。

ここではあえて学生が「充実した実習だった」と感じた声を取り上げたい。「子供とかかわれてすごく楽しかった」、「いろいろ経験させていただき有意義だった」、「ひとりでオムツ交換ができるようになった」、「記録を読ませてもらって勉強になった」、「関連施設にも見学させてもらってよかった」、「毎日があつという間に過ぎて充実した」、「面接に同席させていただき非常に興味が湧いた」、「大学では学べなかったことを学ぶことができた」という声を聞くが、果たして、学生が受けた「充実感や充足感」は本来のものであるのか？ 前述したように、学生の「失望・あきらめ」は学生自身でさえ自覚に欠けるところがある。だから、現場という「新鮮な体験」にのみ有意義さや充実を感じたのである。つまり、大学で学んだ面接の知識や技術がなかったことを反証しているように思われる。現場でそれらを実証するためには、大学と現場との一致、不一致、また技術が生かされたか生かされないかという比較がなされなければならないが、それは皆無である。彼らは、本来の個別援助技術の学説や技術を現場で学ぶことができたわけではない。社会福祉士、個別援助技術に対する「失望・あきらめ」の結果としての「充実感や有意義さ」ではないのか。

もちろんその体験の充実感や有意義さは嘘ではない、それらは貴重なもので、空しいものでは決してない。しかし、「単なる施設や機関での体験」は、「大学で体験できなかったことを体験できるのであり」（これは当然である）、一方「個別援助技術の体験」に関しては、「大学で学んだことを体験できて」はじめて「大学で学べなかったことを体験できる」のである。「単なる体験」であれば、ボランティア、サークル活動、一日見学でも可能であり、実習でなければならない理由はない。

次に「介護だけの実習だった」「保育士と同じ実習だった」「ボランティアとの違いがわからなかった」という中にも「失望」があるが、これは施設の指導体制と方法の問題である。本来、社会福祉援助技術現場実習という名のとおり「援助技術」の「現場」での実習で、個別援助技術、集団援助技術、地域援助技術などの「援助技術」

を主として実践的に学ぶはずである。しかし意に反して、介護技術や保育技術、あるいは明確な技術が不明（ボランティア的）な実習さえもあり、援助技術とはかけ離れた体験を余儀なくされる場合もある。

特に高齢者施設で実習を行う学生は、大学で介護技術を一切学んでいない場合には、非常に戸惑うことになってしまう。「まず現場を知らなければ利用者はわからない」などといわれ、即座に介護現場に放り出され、介護を通して利用者とコミュニケーションを図ることを「相談援助」といわれ、指導員が施設内で利用者たちと立ち話をするのを「ケースワーク」、「生活場面面接」といわれる。（これらが相談援助や面接として実際に効果的ではないということではないが、苦しい理屈である）

つまり、実習前にもその途中においても、学生が行っている実習が「社会福祉援助技術」の中の「何の援助技術の実習」なのかが明確に示されていないことが問題である。

また学生は実習前に事前訪問を行い、あらかじめ作成した実習計画書をもとに施設の指導者と話し合い、実習内容などを協議し施設から実習プログラムを提示される。しかしそこにあるプログラムとは実習の行動表（日課）であり、「何の援助技術」をいつ、どこで、どのように実習するのかが示されていない。

つまり自らがに行っている実習が「社会福祉士としての実習」なのかどうなのかが分からなくなる、これは学生個人の事前の学習不足だけであるとはいえないように思われる。

2) 対応

実習は「職員の業務多忙の中で受け入れてもらっているという大前提を忘れず」、個別援助技術を基礎に「自らケーススタディに取り組む」ことを指導している。どのような施設や機関においても、多かれ少なかれ利用者とかかわりがあるので、その中で3ケース前後のケースを自ら選択（実際のかかわり場面では選択したケースのみにとらわれないように平等に接することを促す）し、前述した表を参考にケーススタディ、個別援助計画の作成を自ら行うことを指導する。学生の中には、例えば「ケース記録を閲覧してもらえないのでアセスメントが進まない、利用者とかかわりが少なく観察できない」などというものもいるが、実際、短い実習期間の中で、それらの利用者に対して具体的な援助による効果を出せるわけもなく、またその人に対する継続的な責任も果たせないのだから、現実的な評価を出そうと試みるのではなく、チャート化された援助の過程自体の学習に視点を

置くことを指導する。つまり「限られた範囲の情報」（たとえ主観的でも、やや創作的になっても）の中で、「アセスメント」を行い、「限られた援助計画（面接計画）」を作成し、小さな実践（当然事前に施設職員に了解を得る。もし了解が得られない場合や言い出せない場合は行ったことを仮定してみる）を行い、同様に評価、考察してみることを勧めている。そしてそれらの過程を「実習日誌」に記録するように指導し、それらを大学に持ち帰り、事後指導の素材とする。

つまり学生に、社会福祉援助は、本来心理社会的、そしてより科学的・客観的に計画され、固有の技術を用いて実践されるものであって、恣意的、主観的、偶然的で、誰にでもできるものではないことを理解させるためである。

むしろこのような理解の中で、職員が実際用いている援助技術（個別援助技術、面接技術、アプローチ）もより鮮明に見えてくるのではないかと思われる。

また学生にとって実習日誌は「日記にならないように言われ」、「何を書いたらいいかわからない」、「考察の書き方が分からない」という声が聞かれ、また書くこともかなりの負担になっている場合がある。実際、日誌を読むとほとんどが実習内容についての感想になっている。また実習期間全体を通しての統一性がなく、その日にたまたま行ったこと、つまり継続性のない断片的なものになっている。（この実習日誌の記録については学生個人の文章力や思考力にも当然関係があるが、それ以前の養成施設側の教育、指導のあり方を如実に反映している問題として把握する必要があるのではないか）

そこで、上述したようなケーススタディを意識し、援助計画の全体像を把握していれば、自らが書いているその記録は、その計画の中のどの部分について書いているのかを自覚でき、実習全体として大きな目的（チャート化された援助計画策定の過程自体を学ぶこと）を達成するための一過程であることを認識して記録することができる。またそれは実習そのものを振り返ることに役立てられる。つまり学生が記録することとは、ケーススタディであり、自らの仮想的な援助計画や実践などである。（そのあとに「感想」が入ってきてもよい）

II

以上のように現状を分析考察し、改善策を提起してきたが、本来、「学生の失望とあきらめ問題」に対して、施設や機関も、また受け入れ体制や指導体制、そして実習内容、さらに指導者も様々な社会福祉援助技術現場実習において、その問題に対応し、また専門職としての社

会福祉士らしい面接技術を用いた心理社会的援助を内容とする実習は、非常に困難な現状がある。

そこで、著者が地域福祉実践として、社会福祉領域において行っている相談援助業務の際に、特に個別援助技術（「面接技術の実習」）を意識して実施した「個別援助技術実習の実践事例」を通して考察してみようと思う。（この実習は社会福祉援助技術現場実習としてではなく、任意である）

1. 事例の概要

(1) 事例の内容

A県B市、C保育所に併設される「地域子育て支援センター」（厚生労働省、雇用均等・児童家庭局、事務事業名「地域子育て支援センター」で、「地域の子育て家庭に対する育児支援を目的」（育児相談が主）に、「地域全体で子育てを支援する基盤の形成を図る」事業である。新エンゼルプランにおいての平成16年目標値は3,000か所）にて、著者がケースワーカーとして、児童の諸問題に対し父母の相談に応じる際、学生は面接に同席するとともに面接を行い、また児童と遊びを通してかかわる実習を実施した。

(2) 事例の選定理由

まず本実習が保育所に併設されている「地域子育て支援センター（以下センターと略す）」は、学生が学んでいる社会福祉領域であること、それが社会福祉士として将来への相談援助業務への動機づけとなること、次に、保育所内の面接室（所内）で、児童やその両親、家族（個人、家族）に対し、アプローチに沿って、構造化されたインテークおよび継続面接（基本形）を中心に実習させられること、また個別援助技術、面接技術を、地域福祉と地域援助技術（間接援助技術）との関係の中で位置付けられること（これについての評価や効果は以降の研究として発表する予定である）、その他、著者が研究のフィールドとしてもかかわっている施設の一つであり、選定が容易であったこと（最も重要な理由である）などを挙げるができる。

(3) 実習の内容

著者は十数年に渡ってこのセンターにおいて相談業務に携わっているが、今回の事例は平成12年度（4～12月）に行った実習を事例として考察する。（ここ10年ぐらいは実習として学生を同行させている）

実習生はすべて著者の個別援助技術論（2年次に履修）、社会福祉援助技術演習（2年次で技術演習Ⅰ、3年次で

技術演習Ⅱ)、社会福祉援助技術現場実習(4年次に24日、180時間を連続で実習)を履修しているD大学3年生12名(演習生は全員、個別援助技術論、技術演習Ⅰを履修済み、技術演習Ⅱを履修中、計15名)、実習回数は月に1度で、それぞれ学生はトータル6~8回程度実習した。1日の実習時間は毎回13:00~20:00、1回におけるケース数は6~7である。

相談内容は、育児への不安をはじめ不登校、虐待、情緒不安定、親子、夫婦、家族関係の問題等、一般的には子育てに関する相談であるが、その範囲は広い。

実習にあたって、前後に必ず著者を交えてケーススタディを1回づつ行ない、学生同士のみのケーススタディを毎月2~4回開いた。

実習内容と方法は、ケース(E、F、G、H、I、J)に対し、12名の学生を4(A、B、C、D)グループ(1グループ3名)に分ける。あるケースにグループ単位で主担当グループと副担当グループを決めておく。それぞれのグループの代表がケース担当者(クライアント担当者、児童担当者)とし、別のケースでは代表を変え、担当者も変わる。例えばEケースにはAグループが主担当、Bグループが副担当、またFケースにはBグループが主で、Cグループが副、GケースにはCグループが主で、Dグループが副、HケースではDグループが主で、Aグループが副などと決めてローテーションする。(学生は最低でも1日1回は面接に同席できるようにするが、4グループに対し、6~7ケースなので1~2回は可能となる。また、毎回新規のケースも入るため、インターク面接にも等しく同席できるようにグループのローテーションを事前に調整しておく。)

Eケースの面接時に、Aグループ(主担当)がクライアントの後方に座り、著者とクライアントとの面接に同席する。他の3グループ(B、C、D)は、父母が連れてくる児童(2、3名)に保育園の内部やその運動場に関わる。そして面接終了後に、副担当であるBグループの学生が児童の様子をクライアントに報告する。

学生へのかかわりについては、必ずクライアントには事前に「これらの学生は現在大学で相談員になるための勉強をしており、将来も福祉の分野で就職することを希望している」こと、「この面接で知りえたことは口外しないこと」を伝え、面接に同席し、児童とかかわることの了解を得ておく。(今までにクライアントに拒否されたことはない。)

その後、記憶が新鮮なうちに全員でケーススタディを行う。ケーススタディは面接に同席した主担当のグループの学生が面接で得たケースに関する情報、問題点や課

題、援助の目標、実際のやり取り、評価、考察など、表2にのっとり簡潔に報告し、副担当のグループの学生は児童に関するそれらを同様に報告し、個人変容をポイントに「ディスカッション」、「スーパービジョン」を行う。

後日、学生はケースごとにファイルをつくり記録として残しておく。(このケース記録は固有名詞などを避け人物が特定されないように配慮し、持ち出せないよう著者の研究室で厳重に保管)

2. 個別援助技術実習の考察(面接の諸段階を通して)

(1) 体験の段階

大学で学ぶ学生にとって、クライアントからの現実的で具体的な問題(例えば不登校虐待ケース)を持ちかけられ、それがケースワーカーとクライアントの間で、どのような会話がされ、実際に問題が解決されていくのかということ、この過程を体験できることは稀であるが、今回の実習はそれを同席という形で「体験」させることができたこと、それは学生にとって最低限の有意義さにつながっているように思えた。

しかし、「同席という体験」だけで面接は理解できない。例えば、不登校ケースにおいて、以前には学校に行っていなかった児童が父母への面接を通して学校に行けるようになったという過程において、ケースワーカーが発した言葉→それを聞くクライアント→ワーカーに投げ返す、、、ワーカーとクライアントとのやりとりが繰り返される、、、→面接が終わり家に帰ってクライアントは児童への態度、話し方、話す内容など、面接で得たことをもとに実行→児童がそれらを受け取り→クライアントは児童の様々なことを受け取り、また投げ返す、、、クライアントと児童とのやりとりが繰り返される、、、、→そのやりとりの結果を次回の面接でワーカーが聞き、またワーカーとクライアントとのやりとりが行われる、、、→児童が学校へ行くようになる、、、、。この過程の中で、ワーカーのどのような態度や言葉が、クライアントの個人変容を促し、またクライアントのどのような態度や言葉が児童を変容させていったのか、という根拠、理由、原因などの考察は、「同席という体験」だけでは理解できない。現に同席していた学生に対し、個人変容(クライアントや児童)の原因を考察させてもほとんど説明できなかった。つまり、同席という体験だけでは「ただ脇にいて面接を見、聞いていただけ」に留まってしまう。

(2) 面接における仮説と検証の段階

はじめての同席に際しては「面接をただ体験する」と

いうことを目的にするが、次回からは「ワーカーのどのような言葉が、どのような理由で、変わったのか」に着目させて、同席させる。すると学生はワーカーのある言葉に深く反応しているクライアントを捉えることができるようになる。そこで学生に対して説明を求めると「ワーカーの、、、の言葉」に対して「クライアントは、、、、に気付いた」から「、、、、と思う」ようになり「、、、、するようになった」と話した。（これは例えば、子どもをすぐに叩いてしまう母親に対してワーカーの「子どもをすぐに叩いてしまうことは体罰という悪いことだからやめてください」に対してクライアントは「子どもを叩くことは悪いことだし、子どもがかわいそうだと気づき」、「叩いてはいけないと思うようになり、叩くことをやめるようになった」というぐらい単純な答えしか返ってこない。そこで「もしそのような言葉だけでクライアントの考えに変化が現れ、言動が改善されるなら個別援助技術の必要性はない」（つまり虐待しているクライアントに対して「虐待は悪いことなのでやめて下さい」と言うことになれば問題は即座に解決する）ことを指摘する。この段階で学生はあるワーカーの言葉に対するクライアントの反応や変化を捉えることはできるが、面接全体の過程におけるその特定の言葉や反応だけに限定されてしまう。

そこでワーカーは「どのような背景でそのような言葉が発したのかの」、そしてクライアントはその言葉に対し「心理社会的メカニズムの中のどの部分の、どのような変化があって、そのように思えるようになったのか」を求める。

ある学生は「ワーカーとクライアントの間には信頼関係が成立しており、ワーカーは子どもを叩いているクライアントの話をも十分傾聴し、クライアントを受容した。またクライアントは受容され、尊重されたと思えたがために、子どもに対する否定的な感情が表出された。そしてクライアントはワーカーにその気持ちを受け取ってもらえ、気持ちが安定したから虐待がとまった。」というように説明した。この抽象的な説明は「バイスティックの原則」を持ち出しているが、少なくとも「根拠」を示し始めていることは評価される。ここでワーカーが学生に尋ねたこと（ワーカーが発した言葉の根拠とクライアントの心の変化の根拠）に対して、「バイスティックの原則」を説明の「根拠」としている。バイスティックの原則に限らず、原理や原則というものは、様々な理論や論理を理念化するもので現実的な問題に対してはあまりにも大まかで、漠然、曖昧すぎる。（例えば生活保護に

おける無差別平等の「原理」、申請保護の「原則」など、それらの原理・原則だけを理解していれば福祉事務所で具体的問題を持って来所するクライアントの相談ができるというものではない。また原理、原則というぐらいだからそれほど多くはないため、覚えやすいし、安易に用いられやすい。）むしろ原理・原則は、様々な援助過程の中で、最初に登場し、大前提となって常時働き、また総括として抽象されるようなもので、現実的な援助過程においてそれだけで直接ぶつかっていくようなものではない。

バイスティックの「原則」で「根拠」を説明しないように求めると「何をどう話したらよいのか何もわからなくなった」という。しかしこれは重要な気づきの始まりであることを告げる。次第に学生は「そのような背景から、そのような根拠にもとづいて言葉を発し、その根拠どおりであれば、クライアントのその部分に、そのような変化が起こるだろうという予測を立て、結果的にクライアントはそのようなになったと考えられる言動が観察できるだろうという過程が大切」だと考え始めた。つまりこれは「仮説と検証の作業」が面接では常に存在し、その連続の作業だということを理解し始める。そして、求められている仮説とは「学説的根拠」であることも理解していく。（それはいわゆる思想や主義も含めた学説で、それが絶対性を持っていることはないが、少なくともそれらが科学的かそうでないかは別にして、研究されてきた蓄積として、また先に述べたように個別援助技術自体がそのような歴史を負っていることから、それは援助の一方法や一手段になっている）

学生にとっては「相談援助における学」に興味を持って入学し、将来「心のケアも含む」専門家、社会福祉士を目指しているわけであって、それが先の「バイスティックの原則だけ」では、物足りなさというより「失望」につながっていくことも当然である。

以上のような過程をより明確に言語化していくためにも表2を用いている。

(3) 面接仮説の言語化の段階

以上のことが理解できた学生は、自分が実際のケースに対応しているということもあって現実感を伴って知的欲求が高まってくる。同時に自らの「知識のなさ」を自覚し、少なくとも自分が担当しているケースに関する学習は積極的に自ら動くようになる。（虐待ケースであれば、虐待発生の社会的背景、虐待する親の心理的背景、虐待された子ども心理、予防策、対応策など。ケースや実習が終わってしまうとまた学習意欲が低下するものも

おり、持続するとは限らないが、これが将来の自分の職業と結びついている場合には継続する。しかし、高齢者施設に希望していたりすると低下は早い)

ケースに対する一応の理論的根拠を自分で調べたり、自主的なケーススタディを学生同士で行ったり、また著者が教えたりする中で、次の段階に進む。

それは、理論的根拠をどのように技術化するかである。つまりあるケースの心理的、社会的背景を学習し、ワーカーがクライアントに発する言葉の理論的根拠、クライアントの一般的心理、またその言葉を受け取り、個人変容する心のメカニズムは一応理解できたが、それを面接で「どのような言葉として、また会話として実現させるか」である。「何をどう話していけばわからない。自分だったら緊張して何も話せなくなる」という。これに気付き始めたとき、社会福祉援助技術演習で行っているロールプレイに緊張感が出てくる。この技術化は、学生にとってはふたつの場面を技術化しなければならない。一つは面接、もう一つは子どもと関わる場合である。さらに学説の技術化にとって重要なことは、学説をどのような会話として具体化するかという(理論をクライアントに読ませても解決できないように)「具体化の技術」、そして生身の人間同士が会話をするわけで、理論さえ正しければ誰が面接しても同じ結果になるものではない。つまり非言語的要素(表情や言い方・話し方、声の音調、速さ、大きさ、うなずき方、視線など)である。つまりそこに人柄、人間性が出るということである。これに対しては自己分析(自己覚知)である。この重要性は具体的なケースを持ち、理論を具体的な会話として技術化する場合に、それが真に必要とされるということが認識される。

また自己分析や自己覚知の重要性は次の事例を見てもわかる。

それは面接に同席している学生に起こる不安である。ある時、著者がクライアントとクライアントの親子関係についての面接をしているとき、同席している学生が後のケーススタディの時に「あの同席で、自分自身の親子関係について言われているようで不安になった。自分が面接されているような気持ちになって、冷静に聞いているられなくなった」と語った。つまり自分自身のことについて自己覚知していなければ、自らが抱える問題などが意識的、無意識的にクライアントや児童のかかわりに、影響(投影など)を与えてしまう。単に大学で知的に理解する学説としての投影などではなく、実際の面接時に起こった不安は貴重で重要な体験(将来自らが相談員になるための体験)として後に学生自身にスーパービジョンの素材として用い、不安現象の背後にある要因をフィー

ドバックしていった。

(4) 自己分析の段階

常に、自分自身に気付くことを指導するが、人間性の向上などという大きな問題になると、果たしてわれわれ指導者側が教育できるものであるのか疑問に感じる場合がある。

なぜなら知識や技術を持っていない学生でも、おそらくその人間性で児童に対して非常に良い効果や影響を与えるものが時々存在する。もともと学説はメカニズムのより客観的な記述努力の成果の蓄積であって、また「よい人間性」の客観的記述がされていたとしても、当の本人が「にじみ出せるか出せないか」のものであって、知識(よい人間性の研究をしているとか知っているとかの知識)があるから出せる、また技術を持っているから出せるというものではない。(出せない人が知識や技術で補う努力をすることができる)

指導者は「にじみ出ている学生」にも知識や技術、自己分析を進めさせることで、よりいっそう「出せるように」指導、教育する努力はできる。

このような効果的な影響がクライアントや児童に出た場合、「なぜその学生のかかわりがよい効果をもたらしたのか」をディスカッションする。学生にとって知識は少ないかもしれないが、雰囲気やイメージを受け取る感覚は何ら遜色がなく、時には鋭い感受性を持っている場合もある。だからそれらその学生についてのかかわりの特徴や性格的なよさ(かかわりのあたたかさ、言葉がけの中にあるやさしさなどの「にじみ出る人柄や人間性」)を他の学生に対し、なるべく言語化するよう働きかける。(その学生にとっては努力しなくても獲得し、身に付けている良さであり、相談援助にとっては優れた武器になる。またそれらに当人が言葉としても獲得できれば、「それ」をもっと磨いていくことも可能になる。他の学生にとっても当学生の中に「それ」を感じられるということは、他の学生自身の中にも「それ」を発見することにもつながっていく。そのように抽象的で漠然としている人柄や人間性、人の良さを積極的に言語で表現し、相手に表出していくことの訓練としても効果的である。)

このディスカッションには著者も指導者としてでなく参加する。つまり人柄や人間性の問題はどちらが優れているかどうかは知識や技術の量や質にはあまり関係がないからである。特に「にじみ出る人柄」、「癒される人柄」を持っている学生は知識や技術を身に付けることでより質の高い面接ができるものと思われるが、そのような学生に対する指導はよりその学生のよさをどれだけ伸ばし

ていくことができるかどうか問われている。しかし、それを見つけ伸ばしていくことができるためには、それを見る目をもっていなければ見えないし、伸ばすとか伸ばさないとかの働きかけさえもできない。その点で指導者側も知識や技術だけに依存しないように人間性を磨かなければならないことは明白である)

(5) 面接における仮説と検証の実施段階

さて、実際の面接をどのように学生に実現させ、それに対して指導していったらよいのか。実際このように実践的な面接場面では直接クライアントに面接させることは困難である。しかし、いっさいの面接ができないということでは、学生はどこで面接の実習ができるのであろうか。(医学、看護、介護もそれぞれの場で実習しているように)

面接が終了すると面接室から著者とクライアントが出てくるが、終了の予定時間の5分前から、副担当の学生が児童の様子を報告するために面接室の前で待機している。そこで著者が「子どもとかかわって気付いたことを話して」と学生に指示を出し、クライアントに対して、児童の様子を伝えるという形で、ワーカー立会いのもと学生は「面接」を行う。伝えてもらう内容は(児童とのかかわりにおいて仮説を立て、検証を行う過程で)観察した様子、気が付いたこと、あるいは気になる言動等、児童の性格的な良さなどを報告させる。この「面接」時のクライアントへのコミュニケーションの取り方(話し方や、報告の仕方など、いずれも面接の方法)について、後にスーパーバイズすることで、面接技術の向上につなげていくことができる。(学生にはただ児童と遊ぶだけではないこと、ただの遊びであれば実習といわずに、ボランティアでもよいわけで、また「気のやさしいただのお兄さん・お姉さん」になるだけであることを認識させておく。だから児童とは遊びを「通して」関わるということで、「遊び」は援助素材として用いるものであることを理解させておく。その素材として用いるものは、「鬼ごっこやかくれんぼ」、「ボール遊び」などの学生もともに参加して集団(グループワークとして実施)でかかわるものと、「お絵かき」(絵画療法や絵画テストとして実施)、「おもちゃ遊び」(箱庭療法、遊戯療法として実施)など1~2名の学生と1~2名の児童(兄弟姉妹)で個別にかかわるものをそれぞれ用意しておく。(これは児童の興味や関心に合わせてその時々柔軟に対応できるよう、事前に考えている。例えば兄弟の一人がボール遊び、他の一人がおもちゃ遊び、というように集団と個別のかかわりが同時平行に行われることも多い。上記

のグループワーク、絵画療法、箱庭療法、遊戯療法などは、技術演習や自主的な勉強会で理論や方法は一応学習してある。特に今回の事例の学生は箱庭療法に非常に興味が強かったために、毎週1回の勉強会を実施し、通年に渡って行われた。)

常時学生は3グループ(10名程度)が児童とかかわっているが、ケースの児童が学生と遊ぶことを楽しみに早めに来たり、クライアントの面接が終了しても遊びつづけている場合があるため、決して多すぎる人数ではない。また人見知りや緊張感の強い児童にはそのうちの1グループや1~2名でかかわるようにし、他の学生は別の部屋で、面接が終了したケースやこれから来所するケースのケーススタディをして待機していることに決めている。

またクライアントの秘密保持のために、面接にあたってのマネジメント(クライアントや児童の面接の開始と終了時の入れ替え)は学生に担当してもらい、来所したクライアント同士が出会わないように待合室などに速やかに誘導し、児童に対しても保育園の一階と二階に分かれてかかわるように指導しておく。

実際の面接を行うにあたって学生がクライアントに対して配慮しなければならない実習の心得(プライバシー、礼儀、態度、言葉使いなどの諸注意事項)を学生に作成させることで、学生同士確認しあうこともでき、途中で面接実習に参加してきた学生への指導(学生が学生を指導すること)にも役立てることができる。

おわりに

本研究は学生の「失望とあきらめの問題」を学生個人の側からみるというより、一貫して社会福祉士養成の指導・教育体制や内容、また個別援助技術が内包する学的諸背景から分析、考察してきた。

この事例で一様にみられる学生の反応は、「知識の無さ」、「ケースを考える力の低さ」、「仮説の大切さ」、「会話の難しさ」の「実感」であった。つまり、少なくとも学生は「個別援助技術」に対する「無自覚的な批判や不満」から「自分自身の知識や技術の不足」に向いてくるようになった。これは不明確、不明瞭だった個別援助技術の内容・実践を、面接の諸段階を通して、理解しつつあるがゆえの有意義な現れとして受け取れるものではないだろうか。

本研究は、文部科学省平成13年度・14年度科学研究費補助金基盤研究(B)(2)（課題番号：13572068 研究代表者 静岡県立大学短期大学部 佐々木隆志）の補助を受けて行った研究のうち、地域福祉活動の場においてソーシャルワーカーを目指す学生への面接技術の指導が、最終的には地域で暮らす利用者への具体的な援助効果を量・質ともに高め、専門的な相談援助業務を地域において展開できる可能性を報告したものである。

参考文献

- 全国社会福祉協議会・日本社会事業学校連盟編「新社会福祉施設現場実習指導マニュアル」社会福祉法人全国社会福祉協議会発行 1996
- 仲村優一監訳 マーガレット・ジベルマン著「ソーシャルワーカーの役割と機能」相川書房 1999年

A Study of Social Casework Instruction in Practicing Community Welfare Work

SANO Osamu

It appears to me that students in Japan who major in social welfare or related courses show unfavorable feelings toward the study of social casework. They feel disappointed, feel resigned, or both. These students somehow continue studying the subject until they earn the degree required for graduation, however they fully retain those negative feelings. These students are legion and can't remain ignored. Many of them were originally filled with hope and enthusiasm for acquiring knowledge and learning techniques regarding mental health care for people who need it. Once they commence their academic careers, however, they begin realizing that a realistic view of the field as well as a realistic view of their own future differs from the ideals they had before enrolling. Their initial passion for learning slowly shifts to disappointment or feelings of loss, without them being aware of it.

I do not consider it to appropriate to attribute this problem to student's individual dilemmas. Instead, I would like to analyze and discuss the problem, which may explain the decline in students' willingness to study psychological care, from the following points of view: educational institutions' system efficacy and instruction methods; and the adequacy of the theory of social casework as well as its internal problems. I am raising questions by applying the care studies I had done with my students to supplement their social casework lessons as a tentative action or countermeasure to the problem of their disappointment and feelings of resignation.