

保育者養成における事例を活用した当事者理解の効果と課題 アンケート調査と事例検討内容の分析

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2022-05-27 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 田岡, 紀美子, 今西, 康裕, 西口, 裕久子, Imanishi, Yasuhiro, Nishiguchi, Yukiko メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32125/00000098

保育者養成における事例を活用した当事者理解の効果と課題

アンケート調査と事例検討内容の分析

田岡 紀美子・今西 康裕・西口 裕久子

抄録

本稿では、2年制の保育者養成課程の施設実習指導の授業において、事例検討を行い、その疑似体験としての効果と当事者理解に着目し検討を行った。事例検討では2つのショート事例を用いて行い、検討内容は、利用児・者の行動の仮説、仮説に対する説明、職員の対応の3項目とし、この事例検討の際に得られた仮説の内容を分類し、分類した内容を構造的に分析した。さらにそれぞれの事例検討に対し、その難易度や効果についてアンケート調査を行った。その結果、事例検討を用いて当事者を理解し、その対応方法を検討することの効果があったとする回答が多く、事例検討で得られた仮説についても当事者の行動の背景や援助者の援助内容を批判的に振り返ることができていると考えられるものであった。

しかし、さらに疑似体験としての効果を得るためには、事例内容や検討方法を学生に経験させたい内容に合わせたものにする必要があること、共感的理解を進めるためには事例検討のみではなく、ロール・プレイにより、より当事者に近づく経験をすることが有効なのではないかと考えられるため、それらの効果について検討していくという課題が残った。

キーワード：保育者養成 疑似体験、共感的理解、事例検討

I. はじめに

登山において、山頂に至るルートが複数存在し、どのルートからもゴールというべき山頂に達することができるのと同様、ものごとを理解するためのルートあるいは過程も一つではない。

例えば、自分以外の他者というものを理解しようとする場合、人間全般の発達段階やそれぞれの時期の心理的特徴等について、講義を聞いたり専門の書物にあたり理解を深めるという方法や方向が一つある。単純化し象徴的に表現するのであれば、「頭で理解する」方向・方法である。一方で、理解の対象となる他者が日常経験しているのとできる限り類似の状況や環境を人為的に作り出し、それらを自らも実際に体験することで、当事者である他者の、主に心理面における理解を図ろうとする試みもある。いわゆる疑似体験による共感的理解を目指す方向・方法であり、これは他者を「心で受け止め、理解をはかろうとする」方向あるいは方法と言えよう。

また、そうした疑似体験として、われわれ人間の現況と異なる各発達段階の体験、すなわち幼児体験や高齢者体験、さらには障がい理解のための障がい者体験等があげられよう。加えて、人間関係に関わる問題の解決のため「治療法」としても用いられるロール・プレイやディベート、各種の免許や資格取得のための現場実習やインターンシップ、職業体験さらには各種の体験学習等もそこに含まれるであろう^{註1)}。

これらの疑似体験は総じて、われわれに「相手の立場に立ってものを見、考える」きっかけを与えるものであり、その意義や有用性を否定する主張は皆無と言ってよい。ただ、そうだからと言って、疑似体験は改めて検証する必要もない「完全無欠」のものでもない。

疑似体験の「世界」をいかに現実に近づけることができるかは、その永遠の課題であり、そこが疎かになれば、疑似体

験の被験者は現実に極力ひきつけた経験ををするのではなく、現実とは別個の「疑似体験という（名の一つの別の）経験」をするに過ぎなくなるため、疑似体験に対する恒常的な検証、または疑似体験の「精度」や質の向上に向けた注力は必要不可欠であろう。

また、疑似体験では、研究者等が直接経験したものを自ら言葉にするのではなく、被験者の発言・表現からその「効果」を推定せざるを得ず、必ずしも被験者が疑似体験を経た自らの感情を正確に表現し得ているとは限らないところから、一定の限界や被験者の思いを正確に汲み取ることの難しさが存在するとされ、それをどのように「克服」するかも課題の一つと考えられる。そして何より疑似体験の最大の課題は、その有用性を否定する論調もない一方で、その課題を指摘し、その解消に向けて処方箋を提示するような考察についても見当たらないところである。その理由としては、先にも見たように、疑似体験は他領域に関連し、多岐にわたり多様であるところから、「疑似体験」という一つに収斂させた考察がなかなか困難であること、また、看護や社会福祉といった、どちらかと言えば、臨床の現場での実践的な「成果」に着目しがちで、これを得るための「手段」に対しては、それほど目を向けることの少ない領域で用いられることが多いという事実、そして、やはり誰もがその有用性や意義を認めるような一定の「効果」を生じさせているがゆえ、そのありようや課題を改めて検証・検討しようとする議論は低調であるという点が考えられる。しかし、疑似体験をより包括的に、そのプロセスや効果等を十分に検証し、これに検討を加えることで、例えば、被験者の身体面はもちろん個人情報保護の側面等も含めたより多方面の安全性を確保することもでき、また、これがより正確な「職業適性をはかるリトマス試験紙」になる等、所期の目的に対してより効果的な機会となり得よう。

たとえ逆に、そうすることで疑似体験によって一定の職業や職種への適性に自らネガティブな判断を下す結果となった場合においても、おそらくより明確な形で自己覚知がもたらされ、それは次なる「適職探し」の過程に大いに貢献するはずである。そこで、今回われわれはこうした疑似体験を先述したように広範で多様なものととらえ、その検証・検討の端緒として、保育者養成の際の事例を活用した当事者理解の効果と課題について考察を進めた。

II. 研究方法

1. 調査の目的

児童福祉施設等で働く保育者にとって、当事者を理解することは、当事者に寄り添った支援を行う上で重要であると考えられる。しかし、実際に当事者と出会う機会はそう多くない。そのため、ある程度の疑似的体験を通して、当事者理解を進めていくことが求められるのではないだろうか。疑似体験による学習効果は多くの先行研究にて述べられているように、「疑似体験は対象者の心理を理解するのに有効」¹とされている。しかし、これらの研究の対象となっているのは、身体に装具を着け、身体障がい者や高齢者を対象としたものがほとんどである。そのため、保育者が支援の対象としている当事者のほとんどが学習の対象となっていないように思われる。ただ疑似体験とは「現実に起きたのではないものの本物に近い感覚を体験することを意味する語」とされ、さらに疑似体験は「シミュレーションなど人の手でつくられた環境に身を置いたり、物語の登場人物に自分を重ねたりすることによって起こる」²とされている。そのため、事例等を活用した学習に関しても疑似体験として考えることができるという視点に立ち、事例検討を行うことで、どの程度の疑似体験としての効果があるのかを検討することを目的に調査を行った。また、疑似体験で得られる学習として当事者に対する共感的理解について着目することとした。

さらに、実施した事例検討にて出された仮説について、当事者の置かれた状況や思いをどのように感じ取ったのかについて分析を行った。

2. 調査対象と方法

本調査では、保育士資格と幼稚園教諭免許を取得することができる2年制の短期大学で施設実習指導を受講する1年生

(41名)を対象とした。事例検討は、児童福祉施設（児童養護施設・障がい者施設）の職員としてふさわしい対応を考えると、グループで話し合う中で、さまざまな対応の仕方を知り、子どもへの関わりのヒントを得ることをねらいとした。事例検討の手順としては、①事例を読み、あらゆる可能性について考えてみる、②検討内容（利用児・者の行動の仮説、仮説に対する説明、職員としての対応）にそってグループ内で話し合いを行う、③グループでの話し合いの内容を発表するとした。また、事例検討をする前に仮説の立て方についても説明を行った。グループは10人から11人の4グループを事前に作り、2事例とも同じグループで行なった。

各事例検討が終わった段階で、受講学生にアンケートへの記入を依頼し、1週間以内で記入をするようにした。アンケート記入方法は、Google formを使用した。調査項目は、年齢、性別についての基本属性と事例内容、仮説検討、仮説に対する対応方法のそれぞれの難易度と事例検討の効果、またそれぞれの項目の回答に対する理由、事例検討についての感想（自由記述）の項目で構成している。難易度については3件法、効果については4件法とした。

事例検討は、事例Ⅰが対面式の授業形態で行い、事例Ⅱはリモートによる授業形態で行った。これは、新型コロナウイルスの影響により、対面とリモートの混合型で授業を実施していたことによる。

3. 倫理的配慮

事例検討を行う前に、研究の目的と事例検討の内容に関するアンケート調査への協力を書面で示したうえで、口頭でも説明した。また、アンケート調査への回答が授業の評価等に影響しないこと、アンケート調査への回答は任意であることを説明した。さらに、アンケート調査はGoogle formを使用し、回答する際に学籍番号等の個人が特定されるものについては収集しないことを伝えている。

Ⅲ. 調査の結果

1. 事例検討における学生の認識について

事例検討^{註2)}に対する学生の認識についてアンケート結果をまとめた。

(1) 事例の難易度について

それぞれの質問内容は、質問3が事例内容について、質問5が利用児・者の行動についての仮説検討、質問7が仮説への対応方法の検討である。それぞれの難易度を「難しい」「ちょうど良い」「簡単」の3件法で回答してもらった。回答結果は、図表1で示した。事例Ⅰと事例Ⅱを比べると事例Ⅱの方が3項目全てにおいて「ちょうど良い」の回答がわずかではあるが高かった。また、事例Ⅱに関しては、質問5の利用児・者の行動についての仮説検討では、簡単との回答が3.6%あった。これは、事例Ⅱの方が事例検討自体に慣れてきたことが主要因であると思われる。また、事例内容よりも仮説への対応方法の検討の方が、難易度としては低く評価されているのは、事例内容について難しいと感じていても、事例についての仮説が立てられれば、そこからは自由な発想ができるため難易度を低く評価するのではないと思われる。

図表1. 事例の難易度について

(%)

	事例Ⅰ（児童養護施設）			事例Ⅱ（障害福祉サービス事業所）		
	難しい	ちょうど良い	簡単	難しい	ちょうど良い	簡単
質問3	44.1	55.9	0	32.1	67.9	0
質問5	38.2	61.8	0	32.1	64.3	3.6
質問7	23.5	76.5	0	23.1	76.9	0

次にそれぞれ「難しい」と回答した学生に、そう感じた理由を記述してもらった。その結果、事例Ⅰの難しいと感じた

理由は、「仮説を立てるのが難しい（質問3）」や「短い説明の文章から色々考えることが難しい（質問5）」、「子どもの気持ちを考えてくみ取るのが難しい（質問5）」「知識がなく、これであっているのかと思いながら対応を考えていたのでよくわからないままなところがある（質問7）」などの回答があった。事例Ⅱでは、「仮説を立てるのが難しかった（質問3）」や「事例の説明が短い（質問3）」という事例Ⅰと同じ理由があげられる一方、「色々考えられるけど、事例の答えがないから無意味に感じる（質問5）」や「情報を整理することが難しかった（質問5）」、「様々な人の見方によって変わってくるから（質問5）」、「たくさん考えるのが難しいから（質問7）」というような事例Ⅰとは違った意見も見られた。さらに、事例Ⅱでは、事例検討自体に疑問を投げかけるような回答も見られた。

(2) 事例検討の効果について

図表2 事例検討の効果について

(%)

質問9	事例Ⅰ（児童養護施設）				事例Ⅱ（障害福祉サービス事業所）			
	とても効果があった	まあまあ効果があった	あまり効果はなかった	全く効果はなかった	とても効果があった	まあまあ効果があった	あまり効果はなかった	全く効果はなかった
	17.6	79.4	2.9	0	14.8	74.1	7.4	3.7

質問9は、「今回の事例検討は、利用児・者との関わり的手段を増やすことを目的に行いましたが、どの程度効果があったと思いますか」という問に対し、「とても効果があった」「まあまあ効果があった」「あまり効果はなかった」「まったく効果はなかった」の4件法で回答してもらった（図表2）。その結果、図表2にあるように、「とても効果があった」と「まあまあ効果があった」の「効果があった」とする回答は、事例Ⅰで97%、事例Ⅱで88.9%であった。そのため、9割程度の学生が事例検討は効果があったと感じていることがわかった。ただ事例Ⅱでは、「全く効果がなかった」との回答が3.7%あり、事例検討の実施方法が影響しているのではないかと考えられた。また、「効果があった」とする回答の理由では、「実際に実習の時に起こったら、参考にできるかもしれないから（事例Ⅰ）」や「利用者の気持ちを考えることができたから（事例Ⅰ）」、「自分が職員の立場になって考えることができた（事例Ⅰ）」、「実際に起こった時に、参考になると思ったから（事例Ⅱ）」、「自分ならどう対応するのか考えることができた（事例Ⅱ）」などがあり、事例検討を通した疑似体験の効果があったと思われる記述があった。次に、「あまり効果はなかった」、「全く効果はなかった」の「効果がなかった」とする回答の理由では、「利用者の背景や特徴はわかりやすいが、職員のそのときのイントネーションなどがわからないから、言葉だけのやり取りだけではないと思うから（事例Ⅰ）」や「こんな時はこうした方が良いなどアドバイスもないのに事例で仮説を考えても、役にたたない（事例Ⅱ）」という記述があった。これらの効果がないと感じた理由について、文章だけでは読み取れない状況があることで、状況を想像するのが難しいという思いが強かったのだと思われる。これは、仮説を立てる際に教員からさまざまなバリエーションで答えてみるように伝えることで、改善がなされるかもしれない。次に、事例Ⅱの理由については、事例検討の実施方法がリモートであり、学生が疑問を感じた際に教員にその都度確認できない状況であったことが原因ではないかと思わる。

(3) 事例検討を行った感想

アンケートの最後に事例検討についての感想を自由に記述してもらった。その結果、概ね肯定的な感想が多く、事例検討をすることには苦勞した、難しかったと感じていたとしても、「勉強になった」や「いい経験になった」などの感想があった。さらにグループ学習することで、他の学生の意見がきけたことについて良い印象を抱いているようだった。これらの感想からみると事例検討が難しいと感じていた学生の「色々考えられるけど、事例の答えがないから無意味に感じる」や「さまざまな人の見方によって変わってくるから」などの意見については、他の学生の意見を聞くことや考え方の多様性

を知ることの意義などを丁寧に説明することで解消していくことができるのではないかと感じた。また、「仮説としては多く出るけどなんでそうなったのかなどの理由が出づらい印象があった(事例Ⅱ)」や「言葉で話せない人とのコミュニケーションは難しい分、原因を沢山考え、考えを広げることができました(事例Ⅱ)」などの感想から、事例内容に対する予備知識がどの程度あるのかが影響していると感じた。そのため、事例検討前に個別学習を求める必要があるのと学習のポイントを補足的に伝えておく必要がある。

IV. 事例検討の疑似体験としての効果

事例検討についての感想は、事例Ⅰと事例Ⅱを合わせて全部で41個のコメントが得られた。この41個のコメントの中で、疑似体験ができたと思われる内容のものを①当事者の気持ちを理解することができたと考えられるコメントと②施設実習に向けた疑似体験ができたと考えられるコメントとして抽出した(図表3)。

図表3 疑似体験としての効果(事例検討の感想より)

①当事者の気持ち理解	②施設実習に向けた疑似体験
<ul style="list-style-type: none"> ・ <u>利用者の気持ち</u>を考えたり<u>職員の対応</u>を考えるのは勉強になった ・ <u>利用児の気持ち</u>や<u>思い</u>をいろいろな視点から考えられた ・ <u>子どもの気持ち</u>に寄り添えるように考えて行動しようと思った ・ いろんな利用者さんがいるんだなと分かった ・ 言語コミュニケーションが難しい利用者さんについて考え、言葉の代わりにどうしたら良いかをいろんな形で考えることができた ・ 言葉で話せない人とのコミュニケーションはとても難しい分、原因を沢山考え、考えを広げることができた 	<ul style="list-style-type: none"> ・ <u>自分が実習に行ったつもり</u>で考えることができたので、実習に行った時にこのようなことがあった場合に冷静に行動できるようにしたい ・ 具体的な事例があってそれを考えることで、実習への参考になると思った ・ 仮説をたてるのが少し難しいが<u>自分にあてて考える</u>ことができるので実習に役立つと思った ・ 自分が行く施設に近い事例検討の内容だったので、とても勉強になった

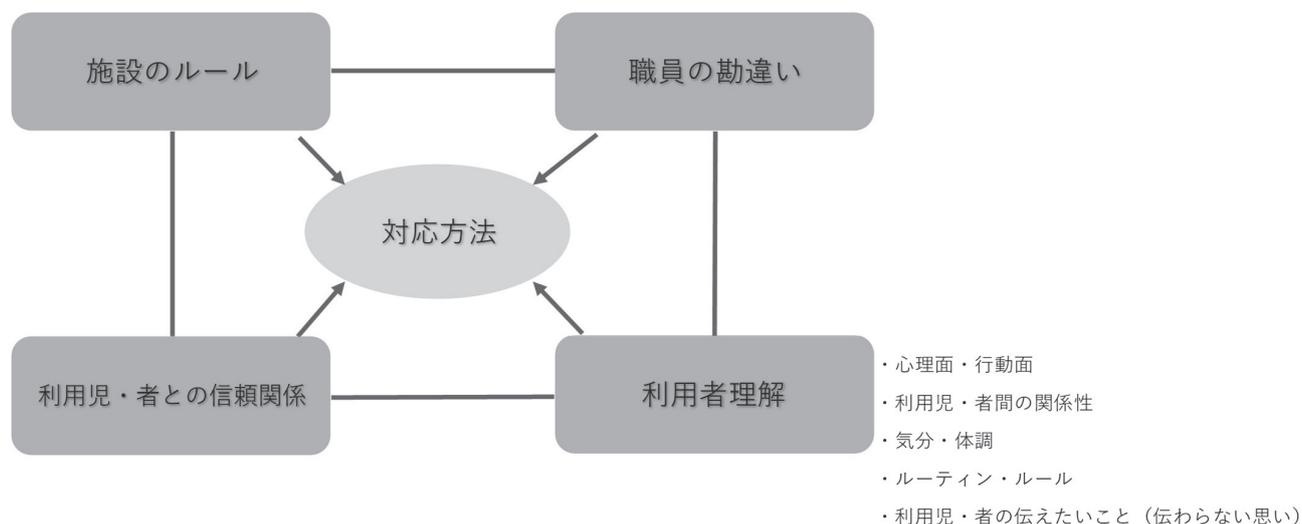
「当事者の気持ち理解」は、41個のコメント中6個、「施設実習に向けた疑似体験」は、41個のコメント中4個であった。そのため合計で10個のコメントが疑似体験の効果として考えられるものであったことがわかる。事例検討の学習効果として「ケースを用いた討議に参加することで、ケース主人公の代理体験が成立する。代理体験は学習者の感情をもより動かす学習効果をもたらす」ことや「討議が実務経験に代替する訓練になりうることは、論理的にも矛盾せず、概念的にも十分に成立する」³と言われていることから今回の事例検討においても疑似体験としての効果があったと考えてもよいと思われる。ただ、感想から得られたコメントの数は決して多いものではなく、またコメントの表現として「利用者の気持ち」や「思い」、「職員の対応」と曖昧さのあることから、もっと具体的なコメントが得られるように、事例検討の方法や考察の促し方を工夫する必要があると思われる^{註3)}。さらに「利用者の気持ちを考える」や「職員の対応を考える」、「実習に行ったつもりで…」、「自分にあてて考える」などのコメントからは、職員や実習生としての立場を疑似体験したものであると考えられるが、「利用児の気持ちや思いをいろいろな視点から考える」や「利用者について考える」というようなコメントはあるものの、利用児・者の立場を疑似体験していると明確に示すのは難しい。なぜなら、これらは職員や実習生の立場で利用児や利用者の気持ちや思いをいろいろな視点から見ているととらえるのが妥当であると思われるからである。そのため、事例検討によって、利用児や利用者の立場を疑似体験するためには、事例内容の示し方や検討内容の提示方法により工夫が必要であるという課題が残った。

V. 2事例の事例検討内容の分析と疑似体験としての効果

(1) 2事例の事例検討内容の分析

事例検討は先述の通り、10人～11人のグループを4つ作り、2事例とも同じグループで行った。ここでは各グループが検討した利用児・者の行動についての仮説を分類し^{註4)}、その相関性を図解し分析した。まず、各事例で出された仮説は、事例Ⅰで25項目、事例Ⅱで37項目だった。それぞれの項目を類似したもの同士で集め、それぞれに上位カテゴリーとしてタイトルを付けた。事例Ⅰでは4つの上位カテゴリーが考えられ「施設のルール」「心理面・行動面」「入所児童間の関係性」「職員の勘違い」とした。事例Ⅱでは、5つの上位カテゴリーが考えられ「利用者の気分・体調」「利用者のルーティン・ルール」「伝えたいこと（伝えられない思い）」「職員の勘違い」「職員との信頼関係」とした。さらに、「心理面・行動面」「入所児童間の関係性」「利用者の気分・体調」「利用者のルーティン・ルール」「伝えたいこと（伝わらない思い）」を【利用者理解】とし、さらに上位のカテゴリーとしてまとめた。これらのカテゴリーを図解したものが、図表4である。

図表4 カテゴリー間の構造



まず、「施設のルール」でまとめた仮説には職員や実習生などの援助者側が新人であったり実習生であったりすることで知らない施設内のルールや習慣が原因で利用児（Aちゃん）に対して不適切（であると考えられる）対応をしたのではないかと考えているのだと思われるものが立てられている。例えば、「毎日（週1回）、事務所でテレビを観るのが習慣」や「いつも使っているテレビが…（略）」というものがあげられている。次に「職員の勘違い」では、利用児・者の行動を職員（実習生）が勘違いして受け止めたと考えられるものが仮説としてあげられている。事例Ⅰでは、「Aちゃんが実習生をニラんでいたわけじゃない」や「職員と遊びたかった」などであり、事例Ⅱでは、「実習生の「どうかしましたか」には気づいていない（下線部は筆者の補足）」や「Iさんが挨拶後に顔を背けたことと散歩に行きたくなさそうな事象は関係ない（下線部は筆者の補足）」などである。さらにここでは、事例Ⅰで、援助者側が「施設のルール」を知らないことと、勘違いがさらに加わり対応が不適切になっていると考えられるような仮説も立てられている。例えば、「Bちゃんがテレビを観たいと言っていたので、Aちゃんが連れてきてあげた」や「Bちゃんとテレビをみる楽しみの気持ちが職員の否定の言葉でいらいらに変わってしまった」などである。これは、前提に事務室でテレビを観ることは施設の習慣であると考えた上で、AちゃんとBちゃんの行動に仮説を立てていると考えられる。3つ目の「利用児・者との信頼関係」では、利用児・者の行動が職員（実習生）との信頼関係が構築できていないことでの、利用児・者の反応であると考えられるような仮説が立てられている。そのためここで出てきている仮説は「普段一緒にいる職員とは違い、実習生に話しかけられ嫌だった、その後一緒に散歩に行くことになるがあまり楽しみでない」や「朝来たら知らない実習生がいて、どうし

たらよいか戸惑ったから」、「実習生との信頼関係が築けていないため、不安を感じていた」、「慣れない実習生がいるため、少し警戒している」などである。最後に5個の上位カテゴリからさらに上位のカテゴリとしてまとめた【利用者理解】では、利用児・者についての理解を深めることで、援助方法が変わってくるような内容を仮説としてあげている。「心理面・行動面」では、「実習生をためしている」や「注意される、怒られる＝自分を否定していると思っているから」、「他人をあまり信用していないので自分が怒られるようなことがあると自分を責められているような気持ちになり、強気な態度になる」などである。さらにここでは幼少期からの育ちの観点から人との関係性の構築に困難があると考えている仮説も立てられている。例えば、「幼いころから乳児院で生活しており、特定の人と愛着関係が形成できておらず、情緒の不安定さから感情のコントロールができないため」などである。次に「入所児童間の関係性」では、これも事例Ⅰの仮説であるが、「Bちゃんが居たから、リーダーの役割を發揮したかったから」や「Bちゃんの前でけなされたのが嫌だった」などがあげられている。ここからわかることは、職員（実習生）が利用児・者の行動を正確に把握するには、対象の利用児・者の行動のみを見ては十分ではなく、利用児・者に関係している人や出来事などの関連性をみる必要があると考えているのだということがわかる。「気分・体調」では、これは事例Ⅱの仮説であるが、「Iさんの機嫌が悪かった（下線部は筆者の補足）」や「体調がすぐれず、散歩に行きたくない」など気分や体調が、利用児・者の行動や反応に影響を及ぼすと考えていることがわかる仮説となっている。「ルーティン・ルール」では、利用児・者の普段の行動や習慣を理解していることが援助者の対応に関連していると考えていることがわかる。例えば「肩をたたいて挨拶」や「いつもの人と散歩に行きたかった」、「散歩の前にルーティンのような何かをする習慣がある」などの仮説があげられている。「利用児・者の伝えたいこと（伝わらない思い）」では、これは事例Ⅱの仮説であるが、「Iさんは実習生に肩を叩くことであいさつをしたことに気づいてもらえず、悲しくなり散歩にも行きたくなくなりました」や「援助を頼みたかった」、「…略…私（実習生）の肩をきつく叩いたについて、Iさんにとって普通の返事をしたつもりだった」などから利用児・者がバーバルコミュニケーションに困難がある場合には、伝えたくても伝える方法がないことや利用児・者なりの伝え方があり、それを援助者がわかっていないなどが想定されていることがわかる。

図解では、これらの4つの上位カテゴリ、「施設のルール」「職員の勘違い」「利用児・者との信頼関係」「利用者理解」は独立しているものではなく、利用児・者への援助方法（対応方法）を考えるのに、または決定するのにすべて関連しており、どれかが抜け落ちてでも正確に利用児・者の行動を理解することはできないと考えている。そのため、カテゴリ間の構造では、上位カテゴリをそれぞれ線で結び、中央に「対応方法」を置き、上位カテゴリから矢印を向けることで、4つの上位カテゴリの関連性とそれを受けて「対応方法」を考えるということを示した。

（2）事例検討内容の分析からみる疑似体験としての効果

事例検討による疑似体験としての効果は、先述した図表3の「疑似体験としての効果（事例検討の感想より）」で示したように利用児・者の気持ちや思いを様々な視点から考えることや利用児・者の気持ちに寄り添った行動、利用児・者の多様性、バーバルコミュニケーション以外のコミュニケーション方法を考えることについての重要性への気づきについての感想が得られていることから効果があったと言えると考えている。その上で、事例検討の際にあげられた各仮説からもそれぞれ利用児・者について具体的に検討していることがわかり、それをもとに援助者（実習生）としての対応方法を考えていることから、疑似体験としての効果はみることができたと言えるのではないだろうか。さらに、各仮説の内容やカテゴリ間の構造から援助者（実習生）として対応方法を考える際に、援助者（実習生）として利用児・者を理解する姿勢や利用児・者の行動を批判的に捉えるのではなく、その行動の背景を捉える姿勢がみられる。さらに援助者（実習生）の勘違いが利用児・者の行動の原因となっているのではないかと考えられるような仮説も立てていることから、援助者（実習生）の対応を批判的に振り返ることができていると考えられる。このことから、援助者（実習生）としての立場についても疑似的に体験し、さらには援助者（実習生）としてのあり方についても学習することができているのではないかと考

えられる。

VI. まとめと今後の課題

本稿では、事例検討による疑似体験としての効果（当事者理解の効果）についてみてきた。事例検討の後に行ったアンケート調査の結果からは、事例検討によって、当事者との関わり的手段を増やすことができたとの回答が多かったことから効果があったとすることができるだろう。ただし、事例内容の示し方（ショート事例を用いることの難しさ）や検討内容の提示方法、事例検討の方法（コロナ禍であったとはいえ、リモートで事例検討を行ったことは、かなり効果を下げたのではないかと考えている）について、それぞれ工夫が必要であるという課題が残った。このことは、事例の難易度についての学生の難しかったとする理由のところでも示した、事例検討は「色々考えられるけど、事例の答えがないから無意味に感じる」との回答からもみることができ、事例検討を行う際には、ある程度、本人たちなりの答えが見つけれられるようにすることが必要なのだと考えられた。ショート事例では、情報が少なく、想像する部分が多くなるため、難易度もあがるのだと思われる。何を体験させるのかによってショート事例を活用するのか、ある程度の情報量がある事例を活用するのかを考える必要がある。また、そのためには、それぞれの事例によってより効果的に体験できる内容を検討しておく必要がある。

事例検討の効果を高める原理を検討した佐野⁴の研究では、コルブの経験学習サイクルをもとにその学習効果について検討をしている。これによると、人は経験を積み重ね、それらの内容を振り返り、そこから教訓を引き出し、次の状況に応用することによって学習するとし、事例検討による学習（ケースメソッド学習）においても同様のモデルに基づいたサイクルを意図することにより、学習の効果を実践に活かすことが促進されるものと予想される。具体的には、クラス討議の過程で受講者が提示した抽象的な概念を用いて「能動的実験」を行うことを、発問によって教師が受講者に促すことにより、ケースメソッド学習の効果を現場での実践に活かす方途を受講者が会得することが可能になるものと考えられるとしている。さらに保育者養成において事例検討を用いた研究（五十嵐と山口）⁵では、保育現場で起き得る様々なケースに対し、自己解決できる技能を自力で形成することを目的としたケースメソッド教育により、保育者としての洞察力や意識を高めることが期待できるとしている。これらの研究から、事例検討をすることは援助者としての経験につながり、それが実践の場においても活用できると考えられていることがわかる。また、それだけではなく「将来、学生が会おうであろう未知のケース解決の最適解を求める訓練の場」⁶となり得る。さらに疑似体験としての効果を上げるためには、実際の場面を想定して具体的な経験とすることが必要なのではないと思われる。

さらに保育者は、利用児・者を援助していく中で、日々その状況に合わせた対応を考え援助していくことが求められる。教職大学院においてケースメソッドを導入した研究（上森ら）⁷では、ケースメソッドの導入が①「状況即応的判断力」の形成に資すること、②新たな視点の獲得があったことを報告している。このことから保育者養成課程において事例検討を行うことは、状況に合わせた対応を即時的に考えなければいけない保育者にとって学習効果として有効であること、さらにはグループ討論という形で行うことが、多様な考え方を知る機会になることを示していると考えてもいいのではないだろうか。これらの経験から共感的理解をより高めるためには、コルブのいう「能動的実験」を教員からの発問のみによるのではなく、ロール・プレイなどの当事者になってみる（当事者役割を演じてみる）経験を行うことでより有効になるのではないかと考える。そのため事例検討（ケースメソッド学習）とロール・プレイを併せて行った際に学習される内容について検討していくことが今後の課題である。

付記

本研究は、全国保育士養成協議会 ブロック研究助成により実施し、令和3年度全国保育士養成セミナーにて研究報告した内容に基づき、再構成したものです。

註

1) このように本論で規定するところの「疑似体験」は、やはり社会福祉や学校教育、看護といった対人関係を基底とする職域で比較的良好に用いられている。また、そこでの疑似体験は、社会福祉等の担い手が向き合う「対象者」の疑似体験、逆に、現場実習に代表されるような、それらの担い手養成の過程での「担い手」自体の疑似体験、さらにはロール・プレイに例を見る上記の二者の疑似体験をともに得られるものの3つのタイプに分類できよう。また、一方で、例えば、アイマスクをつけ白杖を頼りに歩行してみるといった視覚障がい体験のような「活動性」の高いものから、教室内のケーススタディやロール・プレイといった「活動性」の低いものまで、その種類は多岐にわたり、多様である。

2) 事例検討に用いた事例

事例の作成は、参考文献にある社会的養護等のテキストを参考に作成した。

①事例Ⅰ：児童養護施設

Aちゃん（8歳、小学校2年生） 乳児院から措置変更により児童養護施設へ入所

Aちゃんは、母親の虐待により生後11ヶ月のときに乳児院に措置され、3歳直前に現在の児童養護施設に入所した。初対面の相手にはにこにここと愛想が良く、実習生へも真っ先に関わりを持とうとする。しかし、自分にとって都合の悪いことをいわれると、態度が急変して相手を徹底的に罵倒し、攻撃的になることがある。

ある日、Aちゃんは、2階の事務室に5歳のBちゃんを連れていきなり入ってきた。その時、職員である私は、事務室で記録の整理をしていたため「Aちゃん、今、この部屋使ってるんだよ。勝手に入っちゃ駄目でしょ」と声をかけた。するとAちゃんは強気な態度で、私をにらみ、Bちゃんに向かって「ここでテレビみようね」と言った。

②事例Ⅱ：障害福祉サービス事業所

Iさん（36歳、女性）は、重度の知的障害があり、19歳のころから、J障害福祉サービス事業所に通っている。発語はほとんどなく、言語的なコミュニケーションは難しい。

Iさんは、散歩が好きで、毎日10時半からの散歩の時間を楽しみにしています。しかし、ある日の朝、来所したIさんは、「お早うございます」と声をかけた私（実習生）の肩をきつく叩きました。「どうかしましたか？」と声をかけましたが顔を背けるだけでした。10時半になり、私は「Iさん散歩の時間になったので、いきましようか？」と声をかけましたが、動こうとしません。

3) 事例検討では、今回の被験者のコメントにもあるように、文字数の制約等から、事例の詳細が不明で、検討者が十分に「疑似体験した」と実感しうる状況にまで立ち至ることが困難である、という事実をどのように改良するかということも大きな課題の1つではなからうか。

4) 事例検討内（仮説の分析）：抽出した仮説について各カテゴリーにまとめた。内容は下記の表に示す。

事例検討内容（仮説の分析）

	上位カテゴリー	仮説
	心理面・行動面	<p>実習生をためしている</p> <p>「注意される、怒られる」＝「自分を否定している」と思っているから</p> <p>言い方が自分を否定されているように聞こえた</p> <p>都合の悪いことは自分が大切にされていないと感じ、反動的になってしまった</p> <p>先生の発言は正しかったけど、Aちゃんにとって都合が悪かったから</p> <p>「勝手に入ってきちゃ駄目でしょう」と言われたから</p> <p>実習生を下にみている</p> <p>他人をあまり信用していないので自分が怒られるようなことがあると自分を責められているような気持ちになり、強気な態度になる。</p> <p>どこかで寂しさを感じており、大人との関わりが分からない状態で生活しているため</p> <p>幼いころから乳児院で生活しており、特定の人と愛着関係が形成できておらず、情緒の不安定さから、感情のコントロールができないため</p> <p>嫌なことがあって優しくしてほしかった</p> <p>児童養護施設に入所後、自分の思い通りになっていたの、自己中心的な考え方しかできなくなった</p>
事例1	施設のルール	<p>毎日（週1回）、事務所でテレビを観るのが習慣</p> <p>観たいテレビがあって入った</p> <p>いつも使っているテレビが使えないことに納得がいけないがBちゃんの前で怒られたことがさらに自分のプライドが許さなかった</p>
	職員の勘違い	<p>Aちゃんが実習生をニラんでいたわけじゃない</p> <p>職員と遊びたかった</p> <p>クラスで嫌なことがあって、事務室に行って優しい声をかけてほしかったけど、強く言われたから</p> <p>職員（実習生）と一緒に遊びたかった、関わりを持ちたかった</p> <p>Bちゃんがテレビを観たいと言っていたので、Aちゃんが連れてきてあげた</p> <p>Bちゃん1人では事務室に入りづらいためAちゃんが一緒についていったが、注意され、自分の考えや気持ちを否定された気分になり、怒った</p> <p>Bちゃんとテレビをみる楽しみの気持ちが職員の否定の言葉でいらいらに変わってしまった</p>
	入所児童間の関係性	<p>Bちゃんが居たから、リーダー的役割を發揮したかったから</p> <p>Bちゃんの前でけなされたのが嫌だった</p> <p>強く言えるのがかっこいいと思ったから</p> <p>8歳のAちゃんとAちゃんに連れられてきた5歳のBちゃん、姉、年上としての振る舞いが分からず、Bちゃんにかっこ悪いところを見られ、引くに引けない状態になったから</p> <p>AちゃんとBちゃんが姉妹のように仲がよしい</p>
事例2	利用者の体調・気分	<p>機嫌が悪かった</p> <p>Iさんの気分が悪かった</p> <p>眠たかった</p> <p>気分がすぐれなかった</p> <p>体調がすぐれず、散歩に行きたくない</p> <p>体調が悪く、私(実習生)に気づいてほしかった</p>
	利用者のルーティン・ルール	<p>肩をたたいて挨拶</p> <p>いつもの人と散歩に行きたかった</p> <p>散歩の前にルーティンのような何かをする習慣がある</p> <p>はじめての人でどう接したらいいかわからなかったことや、いつもの人と散歩に行きたかったから</p> <p>散歩の前にいつも何かしていたことがあったのではないか</p> <p>言葉の代わりに肩を叩いたりして反応をしたが、実習生にわかってもらえなかった</p> <p>感情の表現として動きをとめた</p>
	職員（実習生）との信頼関係	<p>普段一緒にいる職員とは違い、実習生に話しかけられ嫌だった、その後一緒に散歩へと行くことになるがあまり楽しみではない</p> <p>朝来たら知らない実習生がいて、どうしたらいいのかわからなかった</p> <p>初めての人でどうしたらいいかわからなかった</p> <p>実習生との信頼関係が築けていないため、不安を感じていた</p> <p>実習生のことを信用していない</p> <p>慣れない実習生がいるため、少し警戒している</p> <p>人見知りして話したくなかった、実習生には気持ちが伝わらないから話したくなかった</p>
	利用者の伝えたいこと （伝わらない思い）	<p>Iさんは実習生に肩を叩くことであいさつをしたことに気づいてもらえず、悲しくなり散歩も行きたくなくなってしまった</p> <p>「おはようございます」と声をかけた私（実習生）の肩をきつく叩いたについて、Iさんにとって普通の返事をしたつもりだった</p> <p>「おはようございます」という意味で肩をたたいた（言葉で話せないから）</p> <p>何かの援助を頼みたかった</p> <p>「おはようございます」しか言われなかったから、散歩に行けないと思って悲しくなった</p> <p>散歩に行きたくなかった</p> <p>援助を頼みたかった</p> <p>「おはようございます」と声をかけられただけで散歩に行けないと思った</p> <p>伝えたいことはあったけど表現の方法が分からなかった</p> <p>以前の散歩で何か嫌なことがあったのに気づいてもらえなかった</p> <p>「いつも」はお散歩が好きだが「今日」は気分が乗っていなかった。それをどうにかして伝えたかった</p> <p>挨拶をした時に毎日のことであるが、「散歩楽しみですね」など声をかけてほしかった。楽しみを共有したかった。</p> <p>実習生に散歩について何か伝えるべきだったけど、Iさんの中では、それを言語に変換できなかったから</p> <p>肩を叩くことで実習生に挨拶を返したことに気づいてもらえず落ち込み好きな散歩も行く気にならなくなった</p>
	職員（実習生）の勘違い	<p>「どうしましたか」には気づいていない</p> <p>Iさんは「おはようございます」と声をかけた実習生に肩をたたいて挨拶をしたが、気づいてもらえなかったため、散歩に行く気にならなかった</p> <p>挨拶後に顔を背けたことと散歩に行きたくなさそうな事象に関係はない</p> <p>「どうしましたか？」と声をかけたが、顔を背けただけでしたについては、本人にはそんなつもりは全くない</p>

参考文献・引用文献

- 1) 高木晴夫 監修 竹内伸一 (2010)「ケースメソッド教授法入門」慶応義塾大学出版会 p33
- 2) 松尾睦 (2006)「経験からの学習 プロフェッショナルへの成長プロセス」同文館出版 p47
- 3) 前掲1) p48
- 4) 佐野享子 (2013)「ケースメソッド学習の効果を高める原理」Rcus Working Paper No.4, p7
- 5) 五十嵐沙織・山口美和 (2015)「ケースメソッドを用いた保育者養成の試み」上田女子短期大学紀要 第38号, p53
- 6) 赤井悟・生田周二・赤沢早人・柴本枝美 (2013)「ケースメソッドによる教師力の育成」奈良教育大学紀要. 人文・社会学, p230
- 7) 上森さくら・丸橋静香・熊丸真太郎・三島修治・長和博・大島悟 (2019)「教職大学院におけるケースメソッドの導入と改善—鳥根大学教職大学院での実施例—」学校教育実践研究, 第1巻, p 1
- 8) 高木晴夫 監修 竹内伸一 (2010)「ケースメソッド教授法入門」慶応義塾大学出版会
- 9) 古見文一 (2016)「ロールプレイを通じて高める他者理解」ナカニシヤ出版
- 10) 高橋平徳・内藤知佐子 (2019)「体験学習の展開」医学書院
- 11) 喜多一憲 監修 堀場純矢 編集 (2020)「社会的養護 I」みらい
- 12) 井村圭壯・今井慶宗 (2020)「現代の保育と社会的養護 I」勁草書房

田岡紀美子 子ども学科講師・社会福祉学
今西康裕 大阪芸術大学准教授・教育社会学
西口裕久子 大阪総合福祉専門学校講師・
大阪芸術大学非常勤講師・保育学