

2022 年度

東洋大学審査学位論文

施設職員の「不適切なかかわり等」の「内面化」と

「学び直し」のプロセス

福祉社会デザイン研究科 社会福祉学専攻 博士後期課程

4710140006 原 田 聖 子

目 次

序章	研究の背景と目的	…	1
	第1節 研究の背景および問題意識	…	1
	1.研究の背景	…	1
	2.問題意識	…	4
	第2節 研究目的と研究課題	…	6
	第3節 本論文の構成	…	7
	補 説 用語の定義		8
第1章	施設内虐待等に関する先行研究	…	10
	第1節 施設内虐待の発生要因	…	11
	1.各要因の特徴	…	14
	2.考察	…	17
	第2節 虐待発生のプロセス	…	19
	1.虐待発生のプロセスに関する先行研究	…	19
	2.考察	…	27
	第3節 虐待防止・対応	…	30
	1.虐待防止・対応に関する調査研究	…	30
	2.考察	…	34
第2章	調査の概要と「不適切なかかわり等」の位置づけ	…	39
	第1節 調査の概要	…	39
	1.調査協力者	…	39
	2.インタビューの時期・実施時間・質問項目	…	39
	3.データの分析	…	41
	4.倫理的配慮	…	41
	5.調査課題	…	41
	第2節 「不適切なかかわり等」とは	…	41
	1.「虐待」とは	…	41
	2.「不適切なかかわり」とは	…	42
	3.「不適切なかかわり」を検討の射程に含める理由	…	43
	第3節 クラシック・グラウンデッド・セオリーの概要	…	45
	と分析に用いるねらい		
	1.クラシック・グラウンデッド・セオリーの概要	…	45
	2.本研究でクラシック・グラウンデッド・セオリー を用いるねらい	…	48
	3.調査協力者の特性と本調査の限界	…	48
第3章	「不適切なかかわり等」による『自分視点』強化のプロセス	…	50
	第1節 目的・方法	…	50
	1.目的	…	50
	2.方法	…	50
	第2節 研究結果	…	50
	1 職員の『自分視点』強化のプロセス	…	51
	2.職員と影響を与えあう職場環境	…	54
	3.【不適切なかかわり等】	…	56
	第3節 【不適切なかかわり等】をめぐる論点	…	61
	1.「負の感情」へのサポート	…	61
	2.実践に即した「学び」	…	65
	3.組織社会化としての《不適切のマネ》	…	66

第4章	「不適切なかかわり等」の経験をもつ職員の 『利用者視点のふりかえり』の獲得プロセス	… 75
第1節	研究の目的・方法	… 75
	1.目的	… 75
	2.方法	… 75
第2節	研究結果	… 75
	1.職員の「学び直し」のプロセス	… 76
	2.「学び直し」の外的促進要因	… 87
第3節	「学び直し」をめぐる論点	… 95
	1. 利用者理解と視点取得	… 95
	2. 「ふりかえり」と自己覚知、批判的思考との関係	… 105
第5章	【「学び直し」を支える】上位者	… 111
第1節	【「学び直し」を支える】上位者の「教え」と要素	… 111
	1.「教え」の内容	… 113
	2.【「学び直し」を支える】上位者の要素	… 116
第2節	本研究結果から見えるスーパービジョンの課題	… 122
	1.「何気なく」おこなわれているスーパービジョンと 不十分な普及	… 122
	2.「負の社会化エージェント」としての上位者	… 124
第6章	【「学び(直し)」を支える】上位者サポート研修 －グラウンデッド・アクションとしてのアクション・プラン	… 127
第1節	【「学び(直し)」を支える】上位者サポート研修	… 127
第2節	「全社協研修」について	… 141
第3節	「【「学び(直し)」を支える】上位者サポート研修 ＋全社協研修・講師等育成プログラム」の提案	… 146
第4節	虐待防止・「適切なかかわり」のための研修等の展開例	… 152
終章：結論と含意		… 157
第1節	研究結果	… 157
	1.『自分視点』強化のプロセス	… 157
	2.『利用者視点でのふりかえり』の獲得プロセス	… 159
	3.【「学び直し」を支える】上位者の要素	… 160
	4.「不適切なかかわり等」防止にかかわる職員支援の 提案	… 161
第2節	含意	… 162
	1.「学習」としての不適切／適切なかかわり	… 162
	2.「不適切なかかわり等」防止に資する スーパービジョンの確立	… 164
	3.職員の「負の感情」の明確化と自己覚知の必要性	… 167
	4.「適切なかかわり」の土台	… 169
	－【利用者視点の利用者理解】【支援の価値観の 自論化】【利用者との関係を築く】	
第3節	本研究の限界と残された課題	… 174
初出一覧		… 176
文献		… 177
謝辞		… 182

序章 研究の背景と目的

第 1 節 研究の背景および問題意識

1. 研究の背景

(1) 「不適切なかかわり等」にみる社会福祉理念・組織ミッションとの乖離と

支援への付随性

社会福祉は人権尊重を原理とする。そしてその具現化を目指すのが社会福祉実践である。社会福祉組織の従事者による虐待や不適切なかかわりは社会福祉の理念、組織のミッションに反するもので、無くしていくべきものである。このことはひろく社会からも要請され、そのため各領域において虐待防止関連法が成立してきた(高齢者虐待の防止、高齢者の養護者に対する支援等に関する法律(以下、「高齢者虐待防止法」という)制定 2005 年、児童虐待防止法改正(「被措置児童等虐待の防止等」規程の追加)2009 年、障害者虐待の防止、障害者の養護者に対する支援等に関する法律(以下、「障害者虐待防止法」という)制定 2011 年)。

障害者福祉施設従事者等による虐待認定件数は、調査が開始された 2012(平成 24)年度は 80 件であったものの、以降毎年度増加し、2020(令和 2)年度は 632 件であった(厚生労働省(2022)「障害者虐待防止法にもとづく調査」(本章においては、以下、「厚生労働省調査(2022)」とする)。障害者虐待防止法には虐待を受けたと思われる者を発見等した者に対する通報義務、また本人による届出の規程があるが、実際に通報等がなされた件数は上記のとおりである。虐待と思われる事案の全数を把握することはできないが、虐待あるいは不適切なかかわりと思われる事例を見聞きすることは稀ではないことを考えると、上記の件数は氷山のごく一角であり、その水面下には通報等がなされずに見過ごされている数多の事案が存在すると推測される。それにもかかわらず虐待通報件数、認定件数とも増加傾向にあることは、虐待防止法ができたことと一見矛盾してみえる。しかしこれは、法による定義の明確化、教育研修を含む施設・行政等による虐待防止にかかわる取り組みにより職員、利用者、関係者の意識が向上したためであろう。「虐待かもしれない」という目で見えていくことができるようになってきたため、かつては「仕方がない」と暗に許容されていた行為が虐待と認識されるようになってきたからだと考えられる。よって、虐待として「発見」される件数が増えたことは、むしろ肯定すべきだとされる。

しかし同時にこの数字は、依然、虐待がなくなることを表している。その弱さゆえに不利益や虐待を受け、その権利の擁護や社会的な保護を必要としているバルネラブル(vulnerable)な人びとは、「消費者としての利用者」とはある意味で対極に位置するタイプの利用者であり、むしろ措置制度のもとで想定されている保護の対象となる利用者と重なり合うところがかかなりある類型だとされる(秋元 2010:55-56)。しかし、バルネラブルな人とみなされるかどうかは相対的である。つまり、ある場面では「消費者としての利用者」であっても、別の場面では被虐待者となり得る。それは支援をされる者の力と支援をする者の力は不均衡であり、利用者は支援関係という不均衡な力関係の中で、自分よりも力をもつ者である支援者との関係を持たざるを得ないからである。虐待は「『力関係の差のあるところ』に起こるもの」(川端 2006:17)といわれるが、一方が他方の提供する資源である支援に依存せざるを得ないという関係は支配と服従の関係に転じやすく、それが虐待の下敷きとなる。

また支援がパターナリズムを完全に排除することが困難である以上、利用者への権利侵害に陥る可能性は常にある。パターナリズムでは利用者本人の判断を行為者(干渉者)の判断をもって置き換えるものの、それはあくまで本人の利益のためである。しかしながら、実際には介入側の利益が入り込んだり、あるいは主観的には 100%本人の利益を考えていたとしても、それが道徳的な押しつけであったり、不必要な制約を加えた介入となる場合がある(秋元 2010:63-64)。支援は、そのようなパターナリズムの危険性を常に内包する。

このように虐待・不適切なかかわりは、社会福祉の理念・目的と相反する事象である。それにもかかわらず、支援においては虐待・不適切なかかわりを生じさせる恐れを孕み、その矛盾を突きつける。だからこそ虐待・不適切なかかわりの防止、対応は、社会福祉関係者、特に社会福祉の理念の実現をミッションとして掲げる社会福祉組織においては、不断なく取り組むべき課題といえる。

(2)「不適切なかかわり等」をおこなった職員を支援の対象と捉える必要性

虐待・不適切なかかわりは、利用者を傷つけるだけでなく、支援者である職員をも傷つける。それは良心の呵責に苛まされたり、またその自分の仕事に誇りを持つてなくなることである。杉村(2009:52-53)は人間にとって労働は、意味そのものを生む活動であり、人生の重要な部分をかたちづくり、働くことの意味は生きる意味に重なるという。福祉の仕事は利用者一人ひとりの尊厳を守る仕事であるが、虐待は自らの仕事の目的を自らが貶める

行為であり、それは自分(職員)自身の「誇り」や「尊厳」を踏みにじることにつながる。また自らが虐待・不適切なかかわりをしておらずとも、虐待が横行する環境に身をおいて働いていくことは間接的に虐待・不適切なかかわりに手を貸すことになり、すると悲しいことに、やはり職員は自尊感情を低めてしまう。

中西ら(2003:2-3)は、「ニーズ(必要)とは、欠乏や不足という意味から来ている。私の現在の状態を、こうあってほしい状態に対する不足ととらえて、そうではない新しい現実をつくりだそうとする構想力を持ったときに、はじめて自分のニーズとは何かがわかり、人は当事者になる。ニーズはあるのではなく、つくられる。ニーズをつくるというのは、もうひとつの社会を構想することである」とする。虐待・不適切なかかわりに陥っているということは、社会福祉実践者としてはその追求すべき理念・目的から逸脱した状態にあり、福祉従事者としては「こうあってほしい状態に対する欠乏、不足」の状態にあるといえる。虐待・不適切なかかわりのループから抜け出し、適切なかわりを自分のものにするということは「そうではない新しい現実をつくりだそうとする」ことになる。「ニーズを持ったとき、人はだれでも当事者となる」(中西ら 2003:2)ならば、虐待・不適切なかかわりをしている職員は、ニーズをもつ者、つまり「当事者」と捉えることができる。

他方で、厚生労働省調査(2022)は、障害者虐待防止法にもとづいて虐待と認定された事案の虐待発生要因を「教育・知識・介護技術等の問題」(71.0%)、「職員のストレスや感情コントロールの問題」(56.8%)、「倫理観や理念の欠如」(56.1%)などとしているが、これらは「市区町村等職員による判断」にもとづくものであり、虐待をおこなった職員本人、つまり当事者の判断にもとづくものではない。他方で、職員自身の虐待認識のバラツキに関する指摘がある。西元ら(2007:523-536)、松下ら(2010:57-59)、土屋(2014:52-58)は、短文の事例を提示しそれらが虐待に該当するかどうかといった質問紙調査をおこなった(例:「『認知症利用者から同意を得てスタッフがお金を借りた』という事例は虐待に該当するか?」)。その結果は3調査とも、職員によって認識が異なるというものであった。そのうち西元らはケアワーカー、看護師、ソーシャルワーカーの3職種間でも差異があるという結果を得ており、土屋は同一の事例であっても、「虐待」と捉える者、「不適切なケア」と捉える者、「どちらでもない」と捉える者もいるという結果を得ている。また鈴木ら(2015:8-9)がおこなった調査では、虐待・権利侵害防止等に関する事業所の取組の有無について事業所(管理者)、支援者それぞれがどのように認識しているのかを問うたところ、「職員の自己研鑽の場が設けられている(OJT、Off-JT)」「職場での人権研修等が開催されている」な

どの 8 項目については管理者、支援者とは 20 ポイント以上の乖離があった。このように、虐待等の判断だけでなく、事業所・施設で実施されている虐待防止等の取り組みの有無でさえも回答する者によってその捉え方が異なることを示唆している。ならば、虐待・不適切なかかわりの発生要因やプロセスについても、その行為をした者と他の者とは捉え方が異なる可能性があることが考えられる。

支援は当事者の声を聴くことから始まる。利用者だけでなく、虐待、不適切なかかわり等をしている者もまた、自ら苦しんでいるという点からもニーズをもつ者であり、当事者である。しかしながら、虐待、不適切なかかわり等に関しては、その行為をおこなった職員の話はほとんど聴いてこなかった。当事者である職員の話聴き、そして支援の対象と捉えていく必要があると考える。

(3) 「不適切なかかわり等」のプロセス等に関する実証研究の必要性

虐待・不適切なかかわりを無くし、また職員が適切なかかわりができるようになるためには、そのプロセスや要因等を理解することが肝要である。

職員が虐待をおこなうプロセスについての解明を試みた先行研究には、例えば市川 2000、空閑 2001、波多野 2011、松本 2014 などがある。いずれも心理学やリスクマネジメントに関する学問的知見を用いて考案されたモデルであり、非常に示唆に富む。他方で、これらは実際に「不適切なかかわり等」をおこなった職員への調査をベースにしたものではない。なお岡本ら(2020:21-28)は、生活支援員自身にアンケート調査をおこない、体験した不適切ケアの内容や個人特性や組織風土等との関連性について回答を得ている。しかし、支援員たちがどのようなプロセスから不適切ケアに至ったかについては調査に及んでいない。「不適切なかかわり等」という現実の事象に取り組むには、実証的な研究にもとづくプロセスの解明が必要であると考えられる。

2.問題意識

以上を踏まえ、「職員の『不適切なかかわり等』の防止および『適切なかかわり』へ変容のための組織としてのサポート」を検討する必要があるのではないかという問題意識のもとに本研究を進めていきたい。

害者虐待防止法では、虐待が疑われる場合、市町村等への通報が求められている(法第 16 条)。また厚生労働省令「障害者の日常生活及び社会生活を総合的に支援するための法律に

基づく指定障害福祉サービスの事業等の人員、設備及び運営に関する基準」においては、2021年の改正により、①虐待防止委員会の定期的開催と従業者への周知、②研修の定期的実施、③①・②を適切に実施するための担当者の設置 について規定が設けられた。そしてこれらの措置が採られていない場合は、障害福祉サービス等報酬が減算されることになった(経過措置あり)。

しかしながら厚生労働省調査(2022)によると、2020(令和2)年度に通報等がなされ、かつ虐待があったと認定された632施設・事業所のうちの約3割(194件(30.7%))の施設等において、法施行後約8年の間に再び虐待を発生させている。また虐待が認められた施設等において、「職員に対する虐待防止に関する研修の実施」53.5%、「通報義務の履行」36.4%、「管理者の虐待防止に関する研修受講」32.0%、「虐待防止委員会の設置」27.1%(以上、複数回答)といった虐待防止に関する取組が実施されていたことが確認されている。つまり、虐待防止の取組をしていたにもかかわらず虐待事件を発生させた施設が一定数あり、加えてその一部は虐待を繰り返していた可能性がある。重大な虐待死亡事件を起こした千葉県袖ヶ浦福祉センターでも、事件発生以前より、職員に対する虐待防止・権利擁護に関する研修の実施や虐待防止委員会の設置など「形の上では虐待防止体制を整備していた」が、「事実上、機能していなかった」とされる(千葉県社会福祉審議会(2014))。

当然のことながら、制度や手続きを外形的に整えればそれで事足りるわけでは決してない。行政への通報制度、施設内での虐待防止委員会や研修の実施、担当者などが設けられたとしても、当初期待した意義が失われ、本来の機能を果たさない形骸化が生じ得る。形骸化は現場の認識にも影響を与え、「現場の従業員は、当該手続きに対して信頼感を失」うことになる(谷口2012:160-162)。

なお、施設内虐待・不適切なかかわりは、「法規・社会規範と一致しない組織独善的な掟を優先した『コンプライアンスに反する行動』」(小川2009:57-68)、「法令や社会倫理にもとる行為や意思決定を行い、それが明るみに出て政府や社会、報道機関などから厳しい糾弾を受ける事態」(梅津2007:229-237)などと定義される組織(企業)不祥事の1つとみなすことも可能である。ただし、企業不祥事を防止するコーポレート・ガバナンス(企業統治)は、株主総会、取締役会、監査会など株主と経営者の関係を規律づける仕組みであり、また実際のガバナンスは経営者と多様なステークホルダー間の利害関係のなかで決まる。そして経営トップが従業員に対する統制を担うのは内部統制である。つまり、株主・取締役・監査役→(統治)→経営トップ→(内部統制)→従業員 という関係になる(石崎2015:146)。

社会福祉法人においても「法人の持続的な成長と中長期的な法人価値の向上」を目的に、評議員(会)、理事(会)、監事および会計監査人を担い手として、「利用者・職員・地域社会等の立場を踏まえ、透明・公正かつ迅速・果敢な意思決定を行うための仕組み」であるガバナンスが求められている(菅田 2021:108-109)。

他の専門職と異なり、「社会福祉はあらかじめ専門的特殊技術があって、しかる後に組織的に編成されたのではなく、組織内部の分化によって専門化し、それが高度な教育条件を要求するという経緯をたどった」(高沢 1976:367)という歴史があり、そして現在でも被用者として組織に属しながら実践をする者が大半である。以上を踏まえると、施設内虐待・不適切なかかわりについて、専門職業を担う職員の責務が問われると同時に、組織としてはその専門性を担保し、それに反することをさせない責務があると考えられる。

以上より、虐待・不適切なかかわりの防止あるいは「不適切なかかわり等」から「適切なかわり」という変容について、組織としては何をすることが必要なのかを検討することが重要だと考える。

第2節 研究目的と研究課題

本研究では、知的障害者の施設における「不適切なかかわり等」を防止し、利用者支援に従事する職員に対する支援を考案することを目的とする。

この目的を達成するために、「不適切なかかわり等」が発生するプロセス・要因を明らかにし、また職員が適切な「適切なかわり」ができるようになるためのプロセスならびに主たる要因について明確化する。

研究課題 1. 「不適切なかかわり等」が発生するプロセスと要因の明確化

研究課題 2. 「適切なかわり」への変容プロセスの明確化

研究課題 3. 「適切なかわり」への変容を促進する要因の明確化

知的障害者を主な利用者とする施設の職員(生活支援員)を対象とするのは、知的障害者が他の障害をもつ者よりも虐待を受けやすい傾向があるためである(厚生労働省調査(2022)によると知的障害者が被虐待障害者に占める割合は72%である)。なお、障害者の直接支援はソーシャルワークとケアワークの両側面を有する。それは障害者の生活介護事

業所等における支援は、社会福祉士、精神保健福祉士および介護福祉士のいずれもの実習および実務経験と認められていることにも表れている。そのため、両者に共通する価値や理論、また特にケアワークに表れるチームケアの必要性などを考慮に入れて検討をしていきたい。

第3節 本論文の構成

本論は、序章、第1～6章、終章で構成されている。

序章では、1.背景と問題意識、2.研究目的、3.本論文の構成 および 補論として用語の定義を述べている。

第1章「施設内虐待に関する先行研究」では、先行研究のレビューをおこなう。第1節では虐待の発生要因、第2節では虐待発生プロセス、第3節では不適切なかかわり等の防止 に関する先行研究を概観する。先行研究の成果を確認するとともに、残されている課題や疑問点を整理することにより、本研究で取り組む研究課題を明確にしていきたい。

第2章「施設職員による『不適切なかかわり等』に関する研究の位置づけと調査の概要」の第1節では「調査の概要」では調査協力者、インタビューの時期・実施時間・質問項目、データの分析、倫理的配慮、研究目的等を説明した。第2節「『不適切なかかわり等』とは」では、「不適切なかかわり等」が「虐待」と「不適切なかかわり」を包含するものとする定義を述べたうえで、また両者を一体的に扱う理由について述べる。第3節で「クラシック・グラウンデッド・セオリーの概要と分析に用いるねらい」はクラシック・グラウンデッド・セオリーの特徴と本研究の調査結果の分析に用いる意図について述べ、あわせて調査協力者の特性やおよび本調査の限界について述べる。

次章以降では、「不適切なかかわり等」をした経験をもつ職員におこなったインタビューの内容の逐語録をクラシック・グラウンデッド・セオリーにて分析した結果を述べていく。

第3章「不適切なかかわり等の経験をもつ『職員視点』内面化のプロセス」では、研究課題1として設定した「『不適切なかかわり等』が発生するプロセスと要因の明確化」に関する分析結果を述べたうえで、その考察をおこなう。

第4章「『不適切なかかわり等』の経験をもつ職員の『利用者視点のふりかえり』の獲得プロセス」では、研究課題2として設定した「『適切なかわり』への変容プロセス

の明確化」に関する分析結果を述べたうえで、考察をおこなう。

第5章「【「学び直し」を支える】上位者」では、「適切なかかわり」ができるようになったプロセス(第4章)においても影響が大きい上位者について継続的比較分析をおこない、研究課題3である「『適切なかかわり』への変容を促進する要因の明確化」に関する分析結果を述べる。

第6章「【「学び(直し)」を支える】上位者サポート研修—グラウンデッド・アクションとしてのアクション・プラン」では、前章までの研究結果をもとに、本研究の目的である「知的障害者の施設における『不適切なかかわり等』を防止し、利用者支援に従事する職員に対する支援」を考案する。

終章では、結論、合意、本研究の限界について述べる。

補説 用語の定義

1. 「不適切なかかわり等」

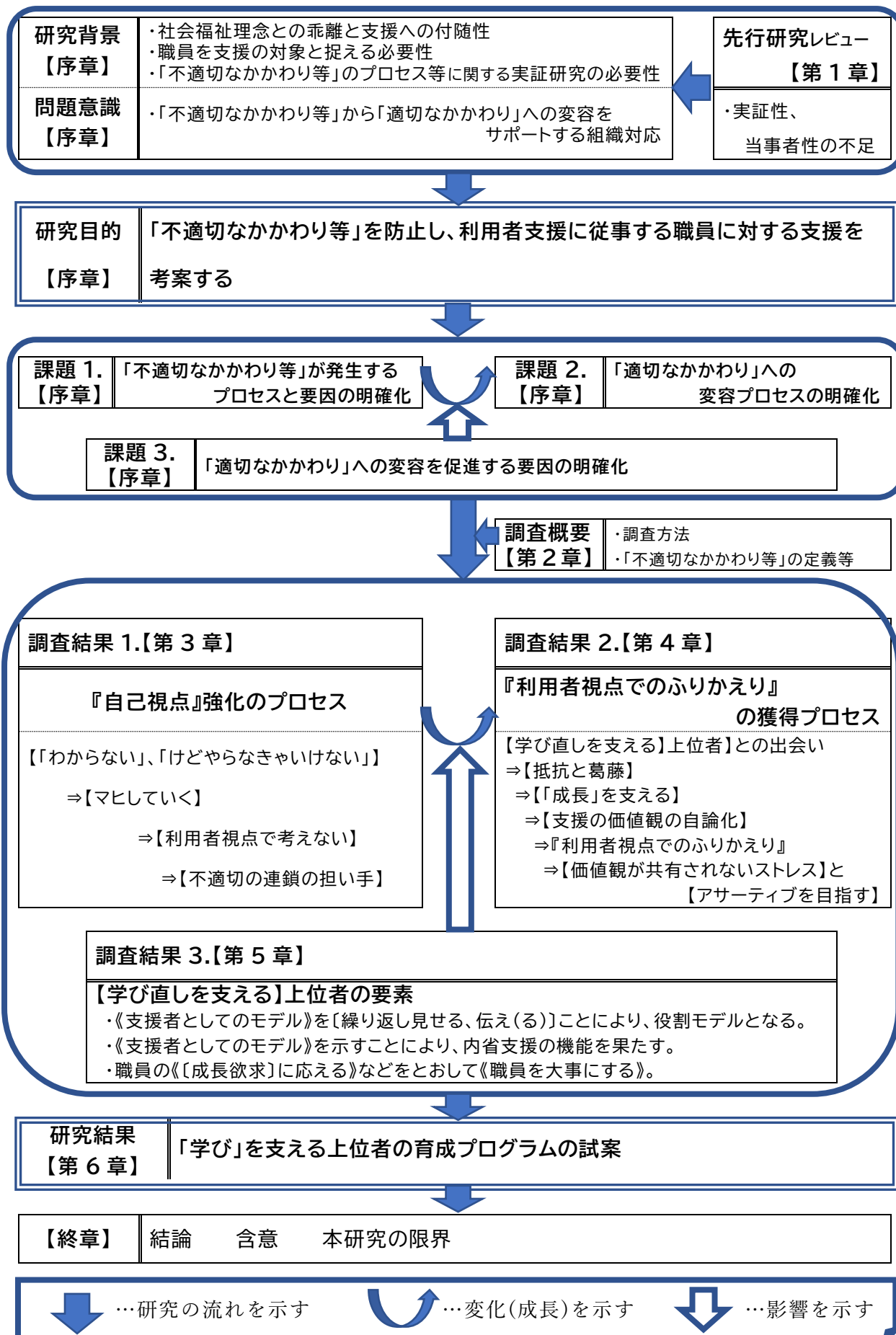
本研究において「不適切なかかわり等」とは、「虐待」および「不適切なかかわり」を包含する概念とする。「虐待」とは障害者虐待防止法第2条第7項に定める「障害者福祉施設従事者等による障害者虐待」と同様の内容を指すものとする。「不適切なかかわり」とは、岡本ら(2017: 50-52)の「不適切なケア」に準拠し、「障害者虐待とは言えないが、利用者の尊厳やプライバシーを損なう恐れのある職員による言動」であり具体的には「不当な言葉遣い」「施設・職員の都合を優先した行為」「プライバシーに関わる行為」「職員の怠慢」「自己決定侵害」のいずれかに相当し得る行為を指すものとする。

詳細は第2章で述べる。

2. 上位者

上位者とは、上司および先輩を指すものとする。

■ 図表 0-1. 本論文の構成



第 1 章 施設内虐待等に関する先行研究

本章では、施設内虐待等に関する 1.虐待発生要因、2.発生プロセス、3.不適切なかかわり等の防止に関する先行研究のレビューをおこなう。

国立情報学研究所・学術情報ナビゲータ(CiNii)で、「障害者 施設 虐待 要因」をキーワードとして検索をしたところ 17 件、「障害者 施設 不適切 要因」では 7 件の計 24 件の論文が抽出された(2022 年 11 月 4 日。以下同じ)。これらのうち重複する 3 件を除く 21 件から、障害者を主たる利用者とする施設における虐待、不適切なかかわりに関連する内容でないもの 12 件、研究論文となっていないもの 5 件を除くと、該当する文献は 4 件であった(図表 I-1)。

■図表 I-1. 障害者施設における虐待等の「要因」に関する先行研究

	著 者	発行年	タイトル、出典	研究目的・方法
1	藤江 慎二 松永 千恵子	2021	「障害者支援施設における施設内虐待の予防に向けた一考察－傷害事件・暴行事件についての裁判長所の事例分析から－」社会福祉学 62(2),91-102	障害者支援施設での施設内虐待 1 事例の裁判調書をもとに、事件の発生要因・背景を明らかにする
2	岡本 健介 時實 亮 谷口 敏代	2020	「障害者支援施設の生活支援員の不適切なケアの実態と関連要因」厚生学 67(1),21-28	障害者支援施設での不適切なケアの実態把握と職員の活気ある働きと組織の特性との関連を明らかにする。中国地方 5 県の障害者支援施設 217 施設の生活支援員を対象に量的調査。
3	増田 公香	2017	「障害者虐待の発生要因に関する考察～A 県内における障害者施設従事者への意識調査を通して～」山口県立大学学術情報(10),73-93	A 県知的障害者福祉協会に加盟する施設の従事者への意識調査をとおり、支援者の意識・労働環境を踏まえたうえで虐待に至る背景要因を分析。
4	浅川 茂実	2017	「障害者施設における虐待要因」武蔵野短期大学研究紀要 31,33-41	文献研究をもとに虐待要因に関する検討。

*表中の文献をもとに筆者作成

藤江ら(2021:91-102)は、障害者支援施設で発生した施設内虐待 1 事例の裁判調書をもとに、事件の発生要因・背景を明らかにしようとしたものである。岡本ら(2020:21-28)は、障害者支援施設での不適切なケアの実態把握と職員の活気ある働きと組織の特性との関連を明らかにすることを目的とし、中国地方 5 県に所在する障害者支援施設 217 施設の生活

支援員を対象に量的調査をおこなったのである。増田(2017:73-93)は、A 県知的障害者福祉協会が 2015 年に実施した障害者施設従事者に対して実施した意識調査をとおり、支援者の意識・労働環境を踏まえたうえで虐待に至る背景要因を分析したものである。浅川(2017:33-41)は先行研究をレビューした内容である。

また、上記と同様に「障害者 施設 虐待 プロセス」をキーワードで検索した結果は 1 件、「障害者 施設 不適切 プロセス」では 2 件であったが、いずれもその文献の内容は障害者を主たる利用者とする施設における虐待、不適切なかわりに関連するものではなかった。また「障害者 施設 虐待 メカニズム」「障害者 施設 不適切 メカニズム」でも検索をおこなったが、それぞれ 0 件であった。

「障害者施設における虐待等の『要因』に関する先行研究」で確認した 4 文献はいずれも貴重な研究ではあるが、藤江ら(2021)は 1 事例を対象とした調査だが分析方法が不明瞭であること、岡本ら(2020)および増田(2017)は一定規模の量的調査をおこなっているものの、研究目的に「職員の活気ある働きと組織の特性との関連を明らかにする」「労働環境を踏まえたうえで」とあることから、最初の段階から職場・組織要因との関連に焦点を当て、その他の要因を捨象していることがうかがえる。

以上を踏まえたうえで、本研究では、まずは全体像をつかむことから始めていきたいことから、障害者の施設内虐待等に関する先行研究のみならず、高齢者の施設内虐待に関する先行研究も含めて見ていくこととする。

第 1 節 施設内虐待の発生要因

高齢者の施設内虐待の調査のうち、ここでは比較的大規模でおこなわれた 5 つの調査

- － 高齢者処遇問題研究会(2000)、認知症介護研究 研修仙台センター・認知症介護研究 研修東京センター・認知症介護研究 研修大阪府センター(以下「認知症介護研究・研修センター」とする)(2008)、神奈川県高齢者福祉施設不祥事故防止等連絡協議会(以下「神奈川県施設協議会」)(2010)、厚生労働省(2022)「高齢者虐待防止法にもとづく調査」(以下、「厚生労働省調査 I (2022a)」とする)、厚生労働省(2022)「障害者虐待防止法にもとづく調査」(以下、「厚生労働省調査 II (2022b)」とする)
- － をとりあげ(図表 I -1)、虐待の要因等の調査項目・結果について概観する。

認知症介護研究・研修センター調査では「高齢者虐待と思われる行為の原因・理由」の 31 項目を「虐待と思われる行為を受けた利用者側の要因」「高齢者虐待を行った職員

側の要因」「その他の要因」と大別しているが、筆者は、「その他の要因」10項目のうち8項目は、研修の不足(「職員の研修が不足」)、指導力の不足(「上司の指導力不足」)、人員配置と業務のミスマッチ(「職員の業務が多忙」「職員の不足」「業務の整理がなされていない」)、組織文化の問題(「職場の人間関係に問題がある」「職場の士気の低下」「職場に高齢者虐待や不適切な行為を容認する風潮がある」)に相当し、組織的要素が強いものと捉えた。また神奈川県施設協議会調査の「施設から報告された主な課題と今後の取り組み」の15調査項目は、いずれも組織要因と捉えられる項目(「組織運営の健全化」「負担・ストレス・組織風土の改善」「チームアプローチの充実から考える」「倫理観と法令遵守を高める教育の実施」「ケアの質の向上」)に分類され、かつ調査報告書の監修者である山田(2012:30)は同調査結果も「背景要因、施設が抱える課題」としており、筆者は他の調査と合わせるならば調査項目のうち7項目は、虐待に関する認知や知識の不足(「虐待や不適切なケアへの共通認識が不十分、意識のずれ、捉え方の違い」「虐待の基本的知識の欠如」「悪気なく気がつかないで人権・虐待を行っている」「虐待の通報先を知らない」)、ケアに関する専門的な倫理・知識・技術の不足(「認知症のケア・支援技術の不足」「介護者本位の支援」「ケアの質の向上」)というように、直接的には職員の要因として捉えられるものと判断した(なお、利用者要因に該当する項目はないものと判断した)。高齢者処遇問題研究会調査の「虐待の原因・理由」14項目と厚生労働省「虐待の発生要因」5項目に関しては、特に分類はなされていないものの、前者には「利用者要因」「職員要因」「組織要因」「その他」に分類可能な項目が、後者には「職員要因」「組織要因」に分類可能な項目が含まれていると判断した。

以上を踏まえ、5調査の各調査項目について、その特徴をつかむため、「利用者要因」「職員要因」「組織要因」「その他」に分類した(図表I-2)。これは、Bužgováら(2009:110)の虐待原因の分類(「施設の特性」「職員の特性」「利用者の特性」)にも相当する。これらの調査はそれぞれ異なる項目で調査をしているので、横並びで比較することの難しさはあるが、あくまで先行調査の傾向を把握することを目的としたい(ただし、厚生労働省の2つの調査(I、II)は同じ項目で調査をしている)。

■ 図表 I-2. 施設内虐待に関する調査

調査機関	高齢者処遇研究会	認知症介護研究・研修センター(仙台・東京・大阪)	神奈川県高齢者福祉施設不祥事事故防止等連絡協議会	厚生労働省(I、II)	
調査報告	「特別養護老人ホームにおける高齢者虐待に関する実態と意識調査」(2000)	「施設・事業所における高齢者虐待防止の支援に関する調査研究事業 調査報告」(2008)	「ぬくもりある質の高いケアをめざして～高齢者施設における人権に関する一斉点検結果検討報告書～」(2010)	I「高齢者虐待防止法にもとづく調査」(2022) II「障害者虐待防止法」(2022)	
調査時期	1999年	2007年	2009年	I・II 2020年度	
図表2の 出典	調査内容	虐待の原因・理由	高齢者虐待と思われる行為の原因・理由	施設から報告された主な課題と今後の取り組み	虐待の発生要因
	施設・事業者	特別養護老人ホーム	グループホーム	特別養護老人ホーム 養護老人ホーム 軽費老人ホーム ケアハウス 介護老人保健施設 有料老人ホーム 介護療養型医療施設	I 養介護施設従事者等 II 障害者福祉施設従事者等
	回答者	職員・他の利用者 (但し、図表2には職員の回答結果のみ掲載)	介護職員	全職員 (スタッフ・管理者)	I・II市町村により虐待が認められた事例に関する市町村・都道府県の記述回答
	回答方法	複数回答	複数回答	単数回答	複数回答

* 表中の5調査をもとに筆者作成

■ 図表 I-3. 虐待要因に関する調査結果

	高齢者処遇研究会	認知症介護研究・研修センター	神奈川県高齢者福祉施設不祥事事故防止等連絡協議会	厚生労働省
職員要因	介護者としての適性に欠ける(50.5%)	性格的な問題がある(54.7%)	虐待や不適切なケアへの共通認識が不十分、意識のずれ、捉え方の違い(21.8%)	教育・知識・介護技術等に関する問題(I.48.7%、II.71.0%)
	加害者の性格(45.4%)	認知症介護に関する知識・技術の不足(53.7%)	虐待の基本的知識の欠如(種別など)(18.3%)	職員のストレスや感情コントロールの問題(I.17.1%、II.56.8%)
	ケアについての認識不足(38.1%)	高齢者虐待に関する知識や意識の不足(51.4%)	悪気なく気がつかないで人権侵害・虐待を行っている(13.3%)	倫理観や理念の欠如(I.14.6%、II.56.1%)
	要介護者の障害や痴呆症状等について知識不足(14.4%)	高齢者介護に対する意識・意欲が低い(40.5%)	認知症のケア・支援技術の不足(6.6%)	
	加害者が個人的問題で精神的に不安定(12.4%)	虐待を受けた利用者の心身状態を把握していない(37.2%)	虐待の通報先を知らない(6.3%)	
	加害者自身の健康状態が悪い(2.1%)	職務上の心理的負担・疲労が大きい(30.4%)	介護者本位の支援(2.2%)	
		ほか4項目あり	ケアの質の向上(2.1%)	
組織要因	職員が業務多忙(35.1%)	職員の研修が不足(41.2%)	組織として虐待、拘束に対する取り組みが不十分(12.4%)	人手不足や人員配置の問題及び関連する多忙さ(10.6%、II.24.2%)
	上司の指導力不足(30.9%)	上司の指導力不足(35.5%)	研修の機会が少ない(9.5%)	虐待を助長する組織風土や職員間の関係性の悪さ(I.22.2%、II.22.6%)
	職員の研修が不足	職員の業務が多忙	業務多忙により効率優先	

	(26.8%) 職員数の不足(14.1%)	(28.7%) 職員の不足(28.4%)	になってしまう(8.8%) 不適切な対応だとわかっていてもせざるを得ない状況(8.5%)	
		職場の人間関係に問題がある(20.3%)	意見交換の少なさ(6.6%)	
		職場の士気の低下(18.6%)	職員のメンタルケアが不足している(6.0%)	
		職場に高齢者虐待や不適切な行為を容認する風潮がある(15.5%)	お互いに注意できる環境にない(環境の整備)(2.3%)	
		業務の整理がなされていない(6.1%)	未然防止のために施設としての取り組みが弱い(1.8%)	
利用者要因	被害者に痴呆等による行動上の問題がある(29.9%)	認知症に伴う行動・心理症状がある(47.6)		
	被害者が精神的に不安定である(17.5%)	認知症の中核症状が重い(47.0%)		
	被害者の要求が多い(17.5%)	意思の疎通に障害がある(38.2%)		
	ほか3項目設定	ほか8項目設定		
その他	その他(4.1%)	家族から身体拘束等の要望がある(3.0%)		
		その他(7.1%)		

* 図表 1 に掲示した 4 調査の結果をもとに筆者作成

次に、「職員」「組織」「利用者」という要因ごとの内容の確認と各要因に位置づけることの妥当性について検討をおこなっていく。

1.各要因の特徴

(1)虐待の「職員要因」

図表 I -2 の「職員要因」は、「①ケアに関する知識・技術の不足」「②虐待に関する知識・認識の不足」「③ストレスなど心身の問題」「④倫理の欠如」「⑤職員の資質・意欲の不足」「⑥その他」に整理される(図表 I -3)。

虐待要因として最も多いのは「教育・知識・介護技術等に関する問題」(高齢者:48.7%(厚生労働省調査 I (2022a))、障害者:71.0%(厚生労働省調査 II (2022b)))だが、この項目には、「ケアに関する知識・技術の不足」や「虐待に関する知識・認識の不足」が含まれるのではないかと考えられる。

なお、厚生労働省調査 I (2022a)、厚生労働省調査 I (2022b)には「職員の資質・意欲の不足」に該当すると判断される項目はないが、かつては厚生労働省調査でも「虐待を行った職員の性格や資質の問題」という項目を設定していた。これを無くしたことは、虐待の要因を個人の人格に求めることを控えた結果ではないかと推測する。

■ 図表 I -4. 虐待発生の「職員要因」

	高齢者処遇研究会	認知症介護研究・研修センター	神奈川県高齢者福祉施設不祥事事故防止等連絡協議会	厚生労働省
① ケアに関する知識・技術の不足	<ul style="list-style-type: none"> ケアについての認識不足(38.1%) 要介護者の障害や痴呆症状等について知識不足(14.4%) 	<ul style="list-style-type: none"> 認知症介護に関する知識・技術の不足(53.7%) 身体介護に関する知識・技術の不足(18.2%) 虐待を受けた利用者の心身状態を把握していない(37.2%) 	<ul style="list-style-type: none"> 認知症のケア・支援技術の不足(6.6%) ケアの質の向上(2.1%) 	<ul style="list-style-type: none"> 教育・知識・介護技術等に関する問題(I.48.7%、II.71.0%)
② 虐待に関する知識・認識の不足		<ul style="list-style-type: none"> 高齢者虐待に関する知識や意識の不足(51.4%) 	<ul style="list-style-type: none"> 虐待や不適切なケアへの共通認識が不十分、意識のずれ、捉え方の違い(21.8%) 虐待の基本的知識の欠如(種別など)(18.3%) 悪気なく気がつかないで人権侵害・虐待を行っている(13.3%) 虐待の通報先を知らない(6.3%) 	
③ ストレスなど心身の問題	<ul style="list-style-type: none"> 加害者が個人的問題で精神的に不安定(12.4%) 加害者自身の健康状態が悪い(2.1%) 	<ul style="list-style-type: none"> 職務上の心理的負担・疲労が大きい(30.4%) 職務上の身体的負担・疲労が大きい(25.7%) 個人的な理由により心身の不調がある(16.6%) 		<ul style="list-style-type: none"> 職員のストレスや感情コントロールの問題(I.17.1%、II.56.8%)
④ 倫理の欠如			<ul style="list-style-type: none"> 介護者本位の支援(2.2%) 	<ul style="list-style-type: none"> 倫理観や理念の欠如(I.14.6%、II.56.1%)
⑤ 職員の資質・意欲の不足	<ul style="list-style-type: none"> 介護者としての適性に欠ける(50.5%) 加害者の性格(45.4%) 	<ul style="list-style-type: none"> 性格的な問題がある(54.7%) 高齢者介護に対する意識・意欲が低い(40.5%) 		<ul style="list-style-type: none"> 虐待を行った職員の性格や資質の問題(28.4%)
⑥ その他		<ul style="list-style-type: none"> その他(6.4%) 		

* 図表 I -2 をもとに筆者作成

(2)虐待の「組織要因」

「組織要因」については、「⑦組織文化の問題」「⑧職場の人間関係」「⑨上司の指導力不足」「⑩人手不足等による業務の多忙」「⑪研修の不足」「⑫職員のメンタルヘルスカアの不足」「⑬虐待に対する取り組みが不十分」「⑭その他」に分類した(図表 I -4)。

これらについて、「7つのS」に照らしてみる。「7つのS」とは、マッキンゼー社が1970年代に企業経営の分析に用いたフレームワークであり、Strategy(戦略)、Structure(組織構造)、Systems(経営システム) 以上3つが「ハードのS」、Staff(人材の特性)、Skill(組織のスキル)、Style(経営スタイル・組織文化)、Shared Value(共通の価値観)の4つが「ソフトのS」と呼ばれる。ハードのSはロジカルに構築でき、経営陣に変えようとする意思があれば変更は比較的容易だが、ソフトのSは人々の意識やスキルなどが強く絡むだけに慣性が働き、強制的にまたは短時間に変更することは難しいとされる(Peters & Waterman = 2003 大前、嶋田 2002)。「⑩人手不足等=人材確保の取り組みの不足」「⑪研修の不足」「⑫職員のメンタルヘルスカアの制度の不足」「⑬虐待に対する防止施策

が不十分」は System、すなわちハードの S に含まれ、比較的取り組みやすいだろう。しかし、「⑦組織文化の問題」「⑧職場の人間関係」は Style、「⑨上司の指導力不足」は Staff というようにソフトの S に相当し、また「⑩人手不足等を惹き起こす定着支援の不十分さ」「⑪研修で学んだことの浸透の不足」「⑫職員のメンタルヘルスキアの浸透の不足」「⑬虐待に対する取り組みの浸透の不十分」もソフトの S に含まれると考えられるため、これらの改善はハードの S ほどは容易ではない。

いずれにしても、どの組織要因が虐待発生要因として影響が大きいのかということを見ていく必要があると考える。

■図表 I -5. 虐待発生の「組織要因」

	高齢者処遇研究会	認知症介護研究・研修センター	神奈川県高齢者福祉施設不祥事故防止等連絡協議会	厚生労働省
⑦ 組織文化の問題		24.職場の士気の低下(18.6%) 25.職場に高齢者虐待や不適切な行為を容認する風潮がある(15.5%)		虐待を助長する組織風土や職員間の関係性の悪さ(I.22.2%、II.22.6%)
⑧ 上司の指導力不足	・上司の指導力不足(30.9%)	23.上司の指導力不足(35.5%)		
⑨ 職場の人間関係		29.職場の人間関係に問題がある(20.3%)	・意見交換の少なさ(6.6%) ・互いに注意できる環境にない(環境の整備)(2.3%)	
⑩ 人手不足等による業務の多忙	・職員が業務多忙(35.1%) ・職員数の不足(14.1%)	27.職員の業務が多忙(28.7%) 26 職員の不足(28.4%) 28.業務の整理がなされていない(6.1%)	・業務多忙により効率優先になってしまう(8.8%)①	人手不足や人員配置の問題及び関連する多忙さ(I.10.6%、II.24.2%)
⑪ 研修の不足	・職員の研修が不足(26.8%)	22.職員の研修が不足(41.2%)	・研修の機会が少ない(9.5%)	
⑫ 虐待に対する取組みが不十分			・組織として虐待、拘束に対する取組みが不十分(12.4%) ・未然防止のために施設としての取組みが弱い(1.8%)	
⑬ 職員のメンタルヘルスキアの不足			・職員のメンタルケアが不足している(6.0%)	
⑭ その他			・不適切な対応だとわかってもせざるを得ない状況(8.5%)②	

* 図表 I -2 をもとに筆者作成

(3)虐待の「利用者要因」

「利用者要因」については、「⑮認知症にともなう言動」「⑯精神的に不安定」「⑰意思疎通の困難」「⑱その他」に分類した(図表 I -5)。ただし、⑮～⑱に含むとしたものは、高齢者虐待防止研究会調査および認知症介護研究・研修センター調査に含まれていた調査

項目であり、神奈川県施設協議会調査と厚生労働省調査には同様の項目は設けられていない。

厚生労働省調査 I (2022a)においては「被虐待高齢者の状況」として要介護度が重度化するほど、また「日常生活自立度」が低下するほど身体的虐待の割合が高まるという傾向がみられることを指摘している。また厚生労働省調査 I (2022b)においては、「被虐待障害者の状況」として被虐待者の中で知的障害がある者がもっとも多い(71.6%)とされている。しかし、厚生労働省調査 I、II のどちらにおいても、「虐待の発生要因」としては「利用者要因」を挙げていない。

■図表 I-6. 虐待発生時の「組織要因」

		高齢者処遇研究会	認知症介護研究・研修センター	神奈川県高齢者福祉施設不祥事事故防止等連絡協議会	厚生労働省
⑮	認知症にともなう言動	・被害者に痴呆等による行動上の問題がある(29.9%)	・認知症に伴う行動・心理症状がある(47.6) ・認知症の中核症状が重い(47.0%)		
⑯	精神的に不安定	・被害者が精神的に不安定である(17.5%)			
⑰	意思疎通の困難	・被害者の要求が多い(17.5%)	・意思の疎通に障害がある(38.2%)		
⑱	その他	ほか 3 項目	ほか 8 項目		

* 図表 I-2 をもとに筆者作成

2. 考察

以上、先行調査を概観してきたが、筆者は、虐待の要因を「職員」「組織」「利用者」と単純にしてしまうこと疑問がある。その理由は次のとおりである。

(1) 「職員要因」と「組織要因」の峻別の難しさ

「職員要因」とされるものは、「組織」としての対応の結果という側面がある。「①ケアに関する知識・技術の不足」「②虐待に関する知識・認識の不足」「③ストレスなど心身の問題」「④倫理の欠如」については、人材育成やメンタルヘルスケアなどの人的資源管理の手段を用いて対応することが可能な事項である。「⑤職員の資質・意欲の不足」についても、組織には人材育成が問われるところである。あるいは当該職員の資質・意欲の向上を図ることが自組織での人材育成の能力を超えているというのであれば、当該職員の資質・意欲の向上を適性が見込まないというのであれば、組織はその見極めをし、異動を命じるあるいはそもそも採用をしないという権限を有する。もちろん個々人は、単に一方的

に組織からの働きかけを待つ受動的な存在であってよいはずはなく、自らの能力を伸ばしたり、自身の適性を省みる必要はある。しかし、「職員要因」とみなされるものでも、組織としての課題が反映されているものがあると考えられる。

また「⑦組織文化の問題」や「⑧職場の人間関係」は、「組織要因」とみなされ得るが、これらはグループ・ダイナミクスの結果であり、個々の職員も組織メンバーとして、組織文化や人間関係から影響を受けるだけでなく、これらに影響を与え得る。

以上のように、「職員要因」「組織要因」は不可分な側面があると考えられる。

(2)「利用者要因」の捉え方

「利用者要因」とされる「⑮認知症にともなう言動」「⑯精神的に不安定」「⑰意思疎通の困難」は、職員にとってみると「了解困難な行動の反復」や感情の存在そのものが把握しにくくなっていく「無反応」(波多野 2011)などをもたらし得る。そのような言動をとる利用者は、職員を苛立たせ、それが虐待や不適切なかかわりを惹起させることは多分にあるだろう。しかしながら、これら「利用者要因」とされるものは、「職員要因」である「①ケアに関する知識・技術の不足」、「③ストレスなど心身の問題」の裏返しの側面がある。①は「利用者理解」の偏りにつながり、②は「職員のストレスや感情コントロールの問題」(厚生労働省調査(2022)の項目)となる。障害・疾病および利用者の性格等によりかかわりの難しさがあつたとしても支援においてそれはある程度前提とされるものであること、また、職員の理解やかかわりによって利用者の反応・コミュニケーションは変容し得るものである。

人間の心理や相互作用の観点からは虐待要因の一部に「利用者要因」は入り得るだろう。しかしながら、職員の捉え方やコミュニケーションが利用者の発する言動に影響を与え、また、その職員に組織が影響を与え得る。

以上により、「職員要因」「組織要因」「利用者要因」を峻別してみるだけでなく、それらの関係性を見ていく必要があるのではないかと、特に、虐待要因を明らかにする目的が虐待防止・対応を検討のためならば、利用者の「特性」を要因として敢えて捉える意義は乏しく、「利用者要因」は「利用者理解の不足」として解するなど、職員あるいは組織の要因により注目する必要があるのではないかと考える。

第2節 虐待発生のプロセス

以上、虐待の発生要因を見てきたが、実際はどのようにして虐待が発生するのだろうか。以下、虐待発生のプロセスに関する先行研究を見ていきたい。

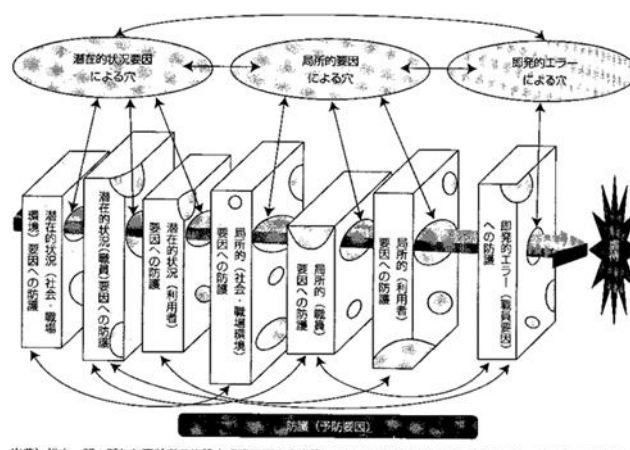
1.虐待発生のプロセスに関する先行研究

(1)松本(2014)：スイスチーズモデルを援用した施設内虐待プロセスのモデル

松本(2014:74-82)は、スイスチーズモデルを援用し「新たな施設内虐待モデル」を提唱している。Reasonのスイスチーズモデルとは組織事故は、関連する複数の要因－職員による「即発的エラー」(不安全行動)、それを誘発する「局所的要因」(状況、職場要因)および「潜在的状況要因」(組織要因)－が組み合わさり、事故を防ぐための何層もの「防護」(事故を防ぐ障壁)に穴を開け、その穴が偶然重なったときに発生すると考えるもので、また発生要因と予防要因の双方を含んだモデルである。

「新たな施設内虐待モデル」の内容 ■図表 I-7.「新たな施設内虐待モデル」

は「潜在的状況要因」「局所的要因」「即発的エラー」「防護」の段階ごとに、その主体(誰の要因なのか)について、①「社会・職場環境要因」、②「職員要因」および③「利用者要因」(被害者の要因)の3つに分類されたもので、さらにエコロジカル(生態学的)な視点も採用し、相互作用も考慮している。



* 松本(2014:77)より。

松本は、新聞・雑誌等から情報を得た一事例(グループホームの夜勤専従の非常勤職員が、認知症の利用者に石油ファンヒーターの熱風を当て続け、火傷を負わせ殺害をした事例)を用い、自身が提唱するこのモデルの妥当性について検証を試みている。その要因分析は図表 1-7 のとおりである(但し、データは一部転載)。

松本のモデルは、虐待の発生要因・予防要因(防護)について、多面的・包括的な分析を可能とするためのものであり、「予防策の『有効性』については事例によっても異なることから、いずれの要因が重要なのか、率先して取り組むべきなのか一概には言えない」としている。

■図表 1-8. 「新たな施設内虐待モデルへの事例の適用」の一部データ

	社会・職場環境	職 員	利用者
潜在的 状況要因	法制度の不備／過酷の労働条件／指導管理体制の不十分さ	転職／無資格／未経験、夜勤しか経験していない	84歳の女性／認知症／要介護4
局所的 要因	相当な寒さであったろう／夜間／一人で勤務していた	何度もファンヒーターを消されしまったことに腹を立ててしまった	被害者がその時間おきていたということ／寒いと訴えた
即発的 エラー		ファンヒーターをあらためて点火し、居室の隅に後ずさった被害者に向けて、その熱風を当て続けた	
防護	法制度の不備／労働条件の向上／GHにふさわしい職員の採用／研修機会の確保	仕事に誇りを持っていた／真面目で優しく、入居者の評判もよかった	Cさんは認知症だったが、熱さをよけることはできたらしい

* 松本(2014)「表1 新たな施設内虐待モデルへの事例の適用」のデータを一部転載し、簡略的に筆者が改編

(2)市川(2000)：虐待に至る援助者の「心理過程」の4分類

市川(2000:26-104)は、虐待の重要な問題因子は「援助者の内面に内在している」として、虐待に至る援助者の「心理過程」を分類している。虐待行為が、利用者の行動改善や社会適応など何らかの目的をもっておこなわれる「志向的」(“一応の”利他主義)、援助者の本能的、利己的におこなわれる「無志向的」、行為者の自己本位な価値観あるいはその集団に属さない第三者の価値観等の影響(情報勢力 information power)による「自律型」(集団内の他者からの影響を受けないで虐待に至る)、集団内の他人または集団からの社会的勢力(social power)、集団圧力により虐待をおこなう「他律型」(他者からの影響)、これら4つの組み合わせで、1)志向的自律型、2)志向的他律型、3)無志向的自律型、4)無志向的他律型に分類している。

■図表 I-9. 虐待に至る援助者の「心理過程」の4分類

	志向的 利用者の治療、行動改善、状況改善等、を目的とし、ある理論に基づいて虐待を行う	無志向的 利用者の益とは関係なく、本能的、利己的に虐待を行う
自律的 行為者自らの価値観等、あるいは集団外の第三者の価値観等の影響によって虐待を行う	1)志向的自律型	3)無志向的自律型
他律型 同集団内の他人または集団からの影響、集団圧力を受けて虐待を行う	2)志向的他律型	4)無志向的他律型

* 市川(2000:26-104)をもとに筆者作成

1) 志向的自律型虐待

「志向的自律型」の実態はパターナリズムとされる。パターナリズムの成立条件は、権威者の干渉は純粋に利用者の利益を守ることを志向しているという点である。つまり、パターナリズムが正当化されるのは干渉することで受ける利用者の害は、干渉しないことによって受ける害より少ないと査定された場合である。例えば重い知的障害のある方の行動障害・問題行動の減弱ないしは消去させるためにパターナリズムに基づく援助者の介入が行われるわけである。このこと自体は至極当然のことであり、援助者の専門性はここにこそ結集させられるべきであり、パターナリズムは時として必要不可欠である。

しかしながらパターナリズムの問題は、その志向するところが権威者の主観に委ねられているところである。そのため援助者は次の点について自己点検をする必要がある。「偽装されたパターナリズムではないか」「対象者の人権と価値を認識しているか」「自らのパターナリズム傾向を理解しているか」「常に対象者の自立性に着目しているか」「援助者はパターナリズムを行使するに足る専門性を有しているか」などについて自己点検をする必要がある。

2) 志向的 he 律型虐待

施設内虐待の最も大きな特徴は、集団内における勢力(power)の影響、いわゆるグループ・ダイナミクスが個人の虐待行為に影響を与えている点である。Milgram のいう(a)「服従」あるいは(b)「同調」の結果、虐待を行ってしまうものを「他律型虐待」、そして利用者に対する何らかの志向性に裏付けられたものを「志向的 he 律型虐待」と呼ぶ。

(a) 服従

「服従」には、「ヒエラルキー的権威」への服従と、「アノミー性権威」への服従がある。

(a)-1. 「ヒエラルキー的権威」への服従

「ヒエラルキー的権威」とは、通常は管理者が影響源となり、「報酬勢力」「強制勢力」を用いて受け手をコントロールする。個人は自分自身を他人の要望を遂行する代理人と見なす「代理状態」により「服従」をする。①個人が自律状態から代理状態へと「移行する条件」は、親から権威に対する尊敬と服従を教えられる「家族の規範」、学校、会社などで服従することを学ぶ「制度的背景」があり、②服従の「先行条件」は、「権威の知覚」「権威組織への加入」「上に立つイデオロギー」、③服従の「拘束要

件」は、「繰り返し」「正当化」「礼儀」「報酬」である。

代理状態はやがてバーンアウト、学習性無力感により強化され定着していく。しかし、代理状態からの解放を志向する者は、服従を拒否する本来の自己の思想、価値観を堅持し、自らの思想、価値観、意志によって行動することを志向する(自律的存在)。

(a)-2. 「アノミー性権威」への服従

管理者としての権威に統率力がなく、構成員内の比較的影響力のある者が集団の性格や目的を決定する場合を「アノミー性権威」と呼ぶ。アノミー性権威は、①集団規範を無視あるいは非合法的行為を誇示する、②服従させるための手段は非合法で、暴言、嘲笑、挑発、追い込み、無視といった不服従に対する制裁を用いる、③複数のアノミー性権威が発生し、「派閥」が発生することがある。

(a)-3. 服従者のタイプ(自律型への変容)

服従者には、①合理化、正当化、同一化などによって、やがては「他律型」から「自律型」へと変容するタイプと、②「逃避」と「ごまかし」によって、自己の良心の呵責をなだめようとする消極的服従タイプがある。このタイプは表面的に服従し、陰で利用者を助けようというものだが、「自律型」へ変容する可能性は少なく、不服従、抵抗の段階へ進化する可能性を含んでいる。「逃避」は権威者や権威者の関心のある利用者に近づかない、「ごまかし」は権威者が去った後で利用者を慰める などである。

(b)同調による他律

ミルグラムは、同調とは「仲間、すなわち自分と同じ地位であって、自分の行動を指揮する特別な権利をもっていない者についていく行為」と定義し、服従と区別している。さらに同調の特徴として、①同質化をもたらす、②グループへの適合の要請は暗黙のうちに行われる、③自己がグループに同調したことを最小限に見積もる。

3)無志向的自律型虐待

志向性を全く含まず、密室性が高く、かつ利己的動機による虐待を「無志向的自律型虐待」と呼び、その典型が性的虐待とされる。このタイプの虐待は、「欲求不満が攻撃性の少なくとも有力な『きっかけ』」と発生する。

4)無志向的 he 律型虐待

無志向的 he 律的虐待とは「影響源である他人や集団が何らかの志向性を持たず、怠慢、無力感、利用者に対する嫌悪に端を発する暴力や嫌がらせなどの虐待が社会的勢力により、個人から集団へと虐待が拡大したもの」とされる。その要因としては、虐待が横行する施

設に見られる「アノミー状態」、無志向性ゆえの「劣等コンプレックス」の共有、「バーンアウトおよび学習性無力感」がある。そして、「直接的虐待」は、その対象である利用者以外にも周囲の援助者、利用者らに深刻な心的外傷を与える「虐待の拡散」につながる。

(3)空閑(2001)「状況の圧力をもたらす「服従」「同調」「内面化」

空閑(2001:44-54)も、Milgramらの知見を用いて施設内虐待の要因の解明を試みている。

援助者は組織において「状況の圧力」を受け、結果的に専門職倫理に反する行為に至るが、その心理社会的な要因を「服従」「同調」「内面化」に求めている。服従の本質である「代理状態」とは「個人が自分を他の人の要望を実行する道具と見なすに至り、したがって、自分の行動の責任が自分にあると思わない状態」であるが、その特徴として磯貝(1983:28-29)の論を借りて、権威者に通ずるチャンネルだけが開かれ、利用者には閉ざす「チャンネル合わせ」、虐待を「指導のため」「安全のため」といった意味づけをする「場の再定義」、権威からの「命令を果たしただけ」といった「責任の喪失」があるとしている。

「同調」により、服従とは異なり強要の要素はないが、暗黙の圧力により他の職員が利用者への誤った対応をしても見て見ぬ振りや「他の職員もやっているから」などと周囲に流されることにより虐待行為へと至ることが考えられる。さらに同調圧力が強ければ、自分が仲間はずれにされることで職員集団の中での居場所を失うことを恐れ、周囲と歩調をあわせることで、自分の行為を妥当と認識することが起きたりする。

「内面化」とは「当該の行動の背景となる価値観が習得されたため、強制力もモデルもなしに、行動が継続される現象」(岡本 2001:88)とされる。虐待が援助者の内面で正当化され、継続されるに至らしめる状況の圧力について、「正統的支配」(Weber)と「既成事実の圧力」とがあるとされる。

また空閑は、「状況の圧力」に屈してしまう援助者「弱さ」にも着目している。その克服のためには、専門職倫理に基づき、利用者の人権と生活を護るという職業的責任を果たす「強さ」が求められる。そのような「強さ」は自らの「弱さ」を認め、それに向き合うことによってこそ得られるとしている。

(4)波多野(2011):心理学的知見にもとづく施設内虐待プロセスのモデル

波多野(2011:583-594)は、援助者は高齢者を「人間らしさを欠いた存在」と認識し、幼児化・モノ化・抽象化・動物化・機械化といった人間でないものによって表象する「非人

間化」をしてしまう。非人間化をしてしまった相手には共感的感情が喚起されにくく共感の対象外とする。すると虐待行為への心理的抑制が低減され、虐待に至りやすくなるというプロセスが生じるとするモデルを提唱した(図表 I -8)。

■図表 I -10. 共感の不活性化の構成概念

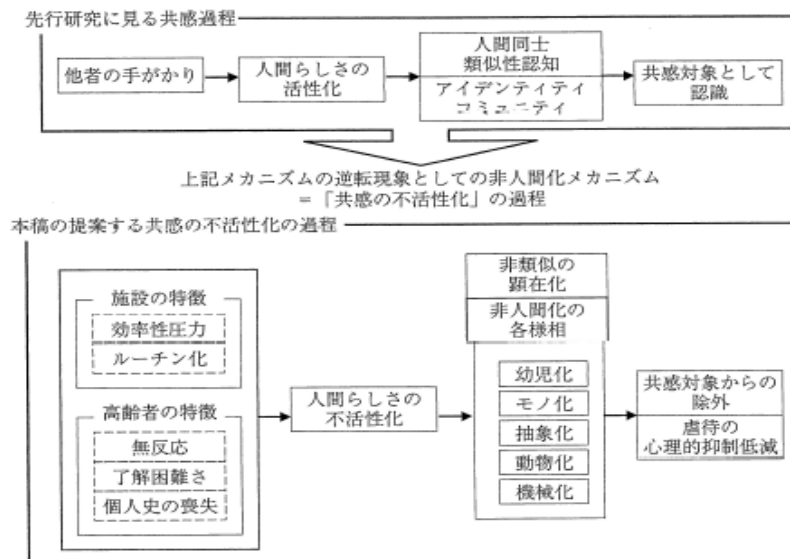


図2 共感の不活性化の構成概念

* 波多野(2011:591)より

高齢者の人間らしさを否認する「非人間化」をもたらすものとしては、「施設の特徴」と「高齢者の特徴」がある。

「施設の特徴」としては、1)施設は入居者にとっては生活環境だが、職員にとっては労働環境であるため、両者の優先事項は異なる。入居者の安全に配慮しながら効率的に介護をすることは、入居者にとって必ずしも快適とは限らない。また、人員不足状態は職員に自他を仕事の観点から見る傾向を高め、反対に他者の個人差への敏感さや人格特性の観点から見ることを低減させてしまう「効率性の圧力」、2)介護現場に適応していく過程で異性の入居者の排泄や入浴を介助する緊張が次第に薄らいでいく。通常は他者の視線からもっとも隔てられているはずの行為や身体部分が繰り返し露呈されると、やがては日常的な光景になり、相手を配慮する対象となくなっていく。非日常性を忘れてしまうルーチン化が、入居者を他の人間とは異質な存在とみなす感覚を生み出し道德世界を変容させる「私的領域の露呈とルーチン化」がある。

「高齢者の特徴」について、3)認知症の進行した多くの高齢者においてコミュニケーションが困難になり、欲求や感情の存在そのものが把握しにくくなり「無反応」と職員から

は映る。入居者のニーズや日々の変化が読みとれない状態は、スタッフに感情的動揺をもたらしケアへの意欲を低下させたり、あるいはそのことを認める傾向の弱いスタッフはケアの仕事に魅力を感じない傾向がある、4) 高齢者の「了解困難な行動の反復」は、無反応と同じくコミュニケーションの危機を招き、職員の疲弊や怒りを誘発し、高齢者の人間らしさを低減する要因となる、5)職員は、入居者を最初から高齢者であり、「個人史の喪失」をした存在、つまりアイデンティティやコミュニティを喪失した存在と知覚しやすい。アイデンティティを与えるとは利用者が一人の独立した個人であり選択する能力のある存在だと知覚することであり、コミュニティを与えるとは、互いにつながりを持ち、気づかいを示しあう人々のネットワークの一部と近くすることである。職員はこれらを軽視しがちである。

以上が、利用者を「人間らしさを欠いた存在」と認識させ(非人間化)、共感対象から除外し、ひいては虐待への心理的抑制を低減させる「施設の特徴」あるいは「高齢者の特徴」である。

波多野は、対人援助の領域で重要性が強調される共感的理解は、それは互いが“人間”であり最低限の類似性を共有しているという前提があつてこそその成り立つものであるとする。対人援助の場面で特定の個人や集団が異質性の高い存在として認知されると、援助者の共感的感情を惹き起こす力を失う“共感の不活性化”が生じるとしている。

(5)波多野(2016)「高齢者への配慮が難しいと感じる状況に関する仮説モデル」

波多野(2016:91-105)は、「高齢者介護施設で介護業務に従事する職員が、援助の受け手である高齢者に対して配慮をすることが難しいと感じる状況に関する仮説モデル」の生成のため、介護職員へのインタビュー結果を修正版グラウンデッド・セオリー(M-GTA)で分析した。そのストーリーラインの要約は次のとおりである。

介護職員が利用者への配慮が難しいと感じる状況には、【Ⅰ.時間的切迫】と【Ⅱ.利用者との葛藤】がある。これら2つのプロセスを経て、《3.配慮が難しくなる》あるいは《7.配慮を放棄する》事態に至る。

【Ⅰ.時間的切迫】をもたらず《1.切迫の契機》となるのは、〈多忙〉と〈業務の流れが滞る〉で、これらの状況に直面した介護職員が〈スケジュールを絶対視する〉という《2.切迫への反応》をした場合、業務処理を早めようとして〈利用者に注意が向かくなる〉。こうした変化を経て、〈人間らしさに鈍感になる〉ことになり《3.配慮が難しくなる》と感じ

るに至る。【Ⅱ.利用者との葛藤】をもたらす《4.葛藤の契機》は、〈介助に抵抗される〉〈混乱した利用者に対処する〉ことである。これらの契機に対して介護職員は、《5.葛藤回避の努力》を行う。すなわち、〈介助に抵抗される〉ことに対しては、「利用者の気持ちの理解に努め」たり、「説明・説得する」などの〈抵抗を和らげようとする〉努力がおこなわれる一方、〈混乱した利用者〉に対しては「放っておく・様子を見る」「見ないようにする」「症状のせいだと考える」などの〈距離を置いて見守る〉試みが行われる。しかしこうした努力にもかかわらず、利用者の否定的な言動が「利用者の人格に帰属」されたり、介護職員が「人間性を非難される」などの事態が生じると、介護職員は〈利用者の言動を真に受け〉てしまったり、利用者に対する怒りや不満が蓄積し、〈我慢の限度を超える〉こともある。いずれの状況においても、介護職と利用者の関係が《6.人間対人間になる》ことで、葛藤の回避が困難になり、介護職員は利用者への《7.配慮を放棄する》に至る。

つまり、【Ⅰ.時間的切迫】を端緒とするプロセスの帰結である《3.配慮が難しくなる》とは、〈利用者に注意が向かなくなる〉(利用者の業務に関連する部分だけに注目し「表面的に接する」、細かい変化など「細かいことに気づかない」)および〈人間らしさに鈍感になる〉(利用者への「モノみたいな扱いを不安に思う」、利用者の性格や感情といった「内面を気にしない」といった行為としている。また【Ⅱ.利用者との葛藤】の帰結である《7.配慮を放棄する》とは、〈否定的態度を示す〉(利用者の言動を「きつい口調で制止する」、「言い返す」、「介助を中断する」、「投げやりな介助になる」)といった行為としている。

なお波多野は予備調査では、文献に記述されていた配慮の難しいエピソードと同様の「配慮の困難を感じた経験」がないかと尋ねたが、予備インタビューの結果、介護の仕事そのものの難しさや大変さを多面的にたずねる方が、配慮の困難に関する幅広い体験が語られやすいと考え、調査協力者の介護の経験を時系列的に聞き取りながら、業務中の配慮に関わるエピソードに焦点を当ててインタビューをしたとしている。

(6)藤江(2020)「介護職員が利用者に対して苛立っていくプロセス」

藤江(2020:56-67)は、不適切な介護の予防的な研究および実践に寄与することを目的に、介護職員が利用者に対して苛立っていくプロセスを明らかにするため、「どのような利用者に対してイライラしたのか」について語ってもらうインタビュー調査をおこない、その結果を修正版グラウンデッド・セオリーで分析した。なお、「不適切な介護」とは、先行研究を参考に「利用者に対する嫌味」「利用者のナースコールを無視」「利用者の願いを聞か

ずに介護」「利用者に対して無言で介護」「嫌いな利用者の順番を後回しにした」などとしている。

分析の結果、介護職員が利用者に苛立っていくプロセスには次のような特徴があるとしている。なお、〈 〉はカテゴリー、“ ”は概念を表す。

- ① 介護職員が〈心身状態の不調〉〈モチベーションの低下〉という苛立ちやすい状態で業務についている
- ② 〈終わらない業務への焦り〉から“業務中迫られる対応への苛立ち”“繰り返される訴えへの苛立ち”“攻撃的言動への苛立ち”“拒否的反応への苛立ち”“カチンとくる一言”という〈利用者への苛立ち〉が生起する
- ③ 〈他職員介護による苛立ち・負担〉が〈終わらない業務への焦り〉〈利用者への苛立ち〉を増加させる要因である
- ④ 〈終わらない業務への焦り〉〈利用者への苛立ち〉によって介護職員には〈思い通りにいかない苛立ち〉が生まれていた
- ⑤ 介護職員の〈利用者への苛立ち〉は〈自分自身への苛立ち〉へと変化する

藤江によると、従来の先行研究においても介護職員は業務のなかで利用者に「イライラする」「もういい加減にして」など否定的感情が沸き上がることが報告されてきたものの、そのような苛立ちに至るプロセスは把握されているとは言い難かったことに対し、本研究において介護職員が利用者に対して苛立っていくプロセスが把握できたとされる。そのうえで、①介護職員が苛立ちやすい状態にならないように、介護職員に対する環境整備や教育、組織に対する教育・指導、それらが適切に運用できる法律の整備、②介護職員に対する社会的評価を高め、“介護”という職業を誇れる社会にしていくこと、③介護職員の〈自分自身への苛立ち〉については、自己肯定感を感じながら、介護業務が行えるように環境整備をしていくことが必要であるとする。

2. 考 察

松本(2014)が、Reasonによる組織事故のリスク分析のためのスイスチーズモデルを援用して提唱した「施設内虐待モデル」は、虐待の発生・予防のプロセスを「分析のための枠組み」として、情報の収集・整理・分析に資するものとする。他方で、松本自身が「い

ずれの要因が重要なのか、率先して取り組むべきなのか一概には言えない」と述べるように、同モデルは、重要な発生要因やそれらの関連性といったプロセスを捉えたものではない。また事例を用いた検証においても、新聞等記事の事例を用いているがゆえに情報の精度に欠けるという限界があり、当該事例に限ってもプロセスが十分に解明されたとは言い難いと考え(例えば、検証事例については、十分な教育やサポートを受けていなかったとしても、一方では、仕事に誇りを持ち、真面目で優しいと評判をされる職員が、認知症の利用者にファンヒーターを何度も消されてしまったことで殺害まで犯してしまったのはなぜなのか、という点の解明はできていないのではないかなどの疑問が残る)。

市川(2000)の虐待に至る心理的過程 4 分類 – 1) 志向的自律型、2) 志向的他律型、3) 無志向的自律型、4) 無志向的他律型 – は、心理学的知見と裁判資料や自身の経験などを踏まえて考察を加え、虐待に至る広範な心理的背景を捉えようとしている。なかでも 2) 志向的他律型は、集団内における勢力(power)であるグループ・ダイナミクスが個人の虐待行為に影響を与えているという点で「施設内虐待の最も大きな特徴」(市川 2000)とされ、空閑(2001)の「状況の圧力」による「内面化」のプロセスもこの「志向的他律型虐待」に相当する部分が大いと考えられる。この点については、筆者の調査結果との比較において改めて検討する。なお、市川の虐待は、その対象である利用者以外にも周囲の援助者、利用者らに深刻な心的外傷を与える「虐待の拡散」は重要な指摘だと考える。

波多野(2011)の「非人間化」をもたらす得る「施設の特徴」のうち「効率性の圧力」はよく指摘されるどころだが、排泄や入浴が他者の視線にさらされることの非日常性を忘れさせ、入居者を他の人間とは異質な存在とみなす感覚が生み出されていく(道德世界の変容)といった「私的領域の露呈とルーチン化」に関する指摘は支援者側の利用者への意識されない支配につながることであり、重要な指摘だと理解する。他方で、「無反応」「了解困難な行動の反復」「個人史の喪失」をして「高齢者の特徴」と名づけているが、波多野自身が「(職員が利用者の)欲求や感情の存在自体が把握しにくくなる」「介護職員から見て個人史をもたない存在となりがち」としていることから、職員による利用者への認知、利用者理解の特徴を問題としていることがわかる。

波多野(2016)の「利用者の否定的な言動が『利用者的人格に帰属』とは職員による「利用者理解」を表しているといえ、また「介護職と利用者の関係が《6.人間対人間になる》ことで、葛藤の回避が困難」とは職員が(意識をしていないかもしれないが)捉える利用者との「関係性」により配慮を困難にさせることをいらわしているといえる。利用者との葛

藤が契機となり利用者の配慮が《6.人間対人間になる》とは、職員と利用者の関係について、利用者の言動を契機としてそれまでとは異なる対等性が生じ、利用者として受容することができなくなる状況を記述したとする。後者についてはつまり、「人間対人間」とは「対等性」を意味するが、職員が自分と利用者を対等な関係だと認識すると、利用者を受容することが困難になるという指摘は重要である。それは、支援者とクライアントは、力の非対称性は認識しながらも、「援助関係は、クライアントとの対等な関係の構築が目指されるものとしてその価値が置かれている」（高城 2020:94）というように対等な関係の追求をある種の理想としつつも、しかしそれでは適切な支援関係を結ぶことは難しいことを示唆しているといえる。波多野の「《6.人間対人間になる》」ことで、葛藤の回避が困難」という指摘は、支援関係について、私たちに説明を迫るものといえる。

藤江(2020)の利用者への虐待や不適切なかわりに転化する恐れがある〈利用者への苛立ち〉は、職員の「自己嫌悪・自己否定」をも惹起する〈自分自身への苛立ち〉につながることを明確にした本研究の指摘は重要だと考える。他方で、〈利用者への苛立ち〉を増幅するものは、〈心身状態の不調〉〈モチベーションの低下〉を背景に、〈終わらない介護への焦り〉〈他職員介護による苛立ち・負担〉〈自分自身への苛立ち〉だけなのか という疑問が残る。つまり、“業務中迫られる対応への苛立ち”“繰り返される訴えへの苛立ち”“攻撃的言動への苛立ち”“拒否的反応への苛立ち”“カチンとくる一言”とあるが、これらは、利用者への見方、理解の仕方も作用している可能性がある。すでにみたように、虐待要因の1つとして「利用者要因」が挙げられることがあるが、果たしてそれを利用者要因といってよいのか、利用者理解による要因なのか、という問題である。

なお松本(2014)、市川(2000)、空閑(2001)、波多野(2011)は主に既存の学問的知見を援用して虐待プロセスについて理論仮説を立てたものである。また波多野(2016)、藤江(2020)は、介護職員へのインタビュー調査をもととした実証研究であるが、波多野(2016)は「高齢者に対して配慮をすることが難しいと感じる状況について」、藤江(2020)は「利用者に対して苛立っていくプロセス」についてのインタビュー結果がデータとなっている。つまり、実際に虐待や不適切なかわりをした状況について調査したものではないことになる。

第3節 虐待防止・対応

1.虐待防止・対応に関する調査研究

(1) 認知症介護研究・研修仙台センター(2022)「介護保険施設・事業所における高齢者虐待防止に資する体制整備の状況等に関する調査研究」

認知症介護研究・研修仙台センターでは、令和3年度介護報酬改定・基準省令改正において、「高齢者虐待防止の推進」として全ての介護保険のサービス事業者を対象に、虐待の発生・再発を防止するための「委員会の開催」、「指針の整備」、「研修の実施」、「担当者の選任」が義務づけられたことを受け(3年間の経過措置あり)、調査を実施した。

4項目(委員会、指針、研修、担当者)すべてを整備している施設・事業所の割合は32.7%、すべて未整備の割合は14.9%であった。各項目の内訳は図表I-10のとおりである。

■図表I-11. 高齢者虐待防止の推進の状況

	設置・策定・実施・配置している	設置等時期(設置施設等が母数)				R3年度中の設置等		未定
		～H30	～R2	R3	不明	予定	予定なし	不明
虐待防止検討委員会等	50.8%	51.6%	23.8%	20.6%	4.0%	17.2%	17.5%	14.5%
虐待の防止の指針	54.3%	54.2%	24.6%	17.5%	3.6%	21.3%	12.1%	12.2%
職場内の虐待防止研修	65.3%	62.1%	25.3%	9.2%	3.4%	18.0%	8.5%	8.2%
虐待防止措置の担当者	65.4%					34.6%		

* 認知症介護研究・研修センター(2022)調査報告書をもとに筆者作成

1)虐待防止検討委員会等

虐待防止検討委員会等を「設置している」と回答した施設・事業者について、委員会において検討することとしている事項について、もっとも多いのが「虐待の防止のための職員研修の内容に関すること」87.7%、もっとも少ないのは「再発の防止策を講じた際に、その効果についての評価に関すること」48.2%であった。

また、一体的に設置・運営している委員会は(複数回答)、もっとも多いのが「身体拘束の適正化のための対策を検討する委員会」70.8%、次いで多いのが「事故防止、安全管理等に関する委員会」61.2%、「感染症等の対策のための委員会」55.9%であった。単独で設置・運営しているとの回答は6.3%であった。

委員会の構成員について尋ねたところ(複数回答形式)、もっとも多いのが「施設長・管理者等の施設・事業所の責任者」91.8%、次いで多いのが「リーダー・主任等、ケアチーム単位の責任者」65.8%、「看護職員」57.4%であった。

2) 虐待の防止のための指針

虐待の防止のための指針を「策定している」と回答した施設・事業者について、指針に含まれている項目について、もっとも多いのが「施設・事業所における虐待の防止に関する基本的考え方」94.5%であり、次いで多いのが「虐待の防止のための職員研修に関する基本方針」81.1%、「虐待等が発生した場合の対応方法に関する基本方針」79.8%、「虐待等が発生した場合の相談・報告体制に関する事項」79.8%であった。

3) 虐待の防止のための従業者に対する研修(職場内研修)の実施状況

研修を「実施している」場合については、身体拘束適正化に関する研修との一体的実施の有無については、「該当する」が80.2%を占めていた。

研修の実施回数については、もっとも多いのが「年1回程度」42.4%、次いで多いのが「年2回(半年に1回)程度」36.7%であった。また、「定期的には開催していない」は5.4%であった。

研修の受講率については、もっとも多いのが「9割以上」53.2%、次いで多いのが「7～8割程度」26.3%であった。

研修1回あたりの時間(実施回によって異なる場合は平均的な時間を回答)については、全体としてもっとも多いのが「30分以上1時間未満」57.6%、次いで多いのが「30分未満」26.4%であった。

職員の新規採用時の研修実施については、「定期開催の研修時に実施」45.3%、「新規採用者むけに研修を実施」45.0%と拮抗していた。

研修の実施形態として含まれるものを尋ねたところ(複数回答形式)、もっとも多いのが「講義(施設・事業所、法人内職員が講師のもの)」79.0%であり、次いで多いのが「事例検討」42.8%、「グループ討論」31.3%であった。

養介護施設従事者等による高齢者虐待に関係する研修内容については(複数回答形式)、もっとも多いのは「高齢者虐待の定義や具体例」82.9%、次いで多いのは「『不適切ケア』『不適切対応』等」71.1%であった。

虐待の防止や身体拘束適正化の取り組みや体制整備を進めていくための課題や必要な支援等については、回答がもっとも多かったのは「職場内での研修」22.9%であった。

4)虐待の防止に関する措置を適切に実施するための担当者

虐待の防止に関する措置を適切に実施するための担当者の選任状況について(一部複数回答)、「虐待防止検討委員会の責任者と同一の職員を担当者として定めている」49.1%、「委員会の責任者以外の職員を担当者として定めている」18.2%、「担当者は定めていない」30.4%、「不明」4.4%であった。

(2) 岡村(2002) 虐待防止対策と虐待発生に関連

岡村(2002:1-13)は、高齢者処遇問題研究会調査(2000)のデータを用い、特別養護老人ホームにおける虐待防止対策と虐待発生に関連について分析をおこなっている。有意差が認められたのは、「高齢者虐待に関連する研修を行う」と「外部の研修等に参加させる」の2つで、つまり虐待に関する研修に積極的な施設の方で虐待事例が確認される頻度が高いという結果を得ている。岡村はこの結果について、先行研究の知見をもとに、研修によって職員が虐待の疑いがある事例を認識し、報告する度合が高まっているものと解釈し、「研修」は「施設内虐待の発生防止に必要不可欠な活動」と結論づけている。なお研修以外の虐待防止策と虐待事例確認との関連に関する有意差は認められていない。

(3) 加賀谷・大和田(2010):虐待防止研修の実施内容

加賀谷・大和田(2010:29-40)は、青森県内の特別養護老人ホームにおける虐待防止のための研修実態等について調査をおこなっている。5割以上の施設がおこなっているプログラムは、「①認知症高齢者のことについて」(59%)、「②利用者支援の理念と職員の職業倫理について」(52%)、「③接遇やコミュニケーションについて」(50%)である。

また今後活用したいプログラムとして最も多いものは「④人権を配慮したケア」と「⑤職員のメンタルヘルス」(いずれも56%)であった一方で、今後活用したいプログラムでもっとも低率なものは「⑥施設の虐待をめぐるスーパービジョン」(18%)であった。

(4)藤江(2015):虐待・不適切な介護を回避できた理由

藤江(2015:152-162)は、虐待や不適切な介護(「利用者に対する嫌味」「利用者のナースコールを無視」「利用者の願いを聞かずに介護」「利用者に対して無言で介護」「嫌いな利用者の順番を後回しにした」など)をしてしまいそうになったものの回避できた理由について介護老人福祉施設の介護スタッフを対象に調査(アンケートの自由記述欄)をおこなった。

分析の結果、1)介護スタッフ個人での回避行動は、【介護の工夫】【介護の知識】【意識での抑制】という現実での回避、および【反省を用いた回避】【想像力を用いた回避】といった過去・未来を用いた回避が行われていた、2)環境での回避には、【施設での取り組み効果】【人的環境】、【同一職種連携】があった(図表 I -11)。

■図表 I -12. 虐待等の回避要因

1) 職員個人 での回避	【介護の工夫】	〈介護方法の工夫〉〈介護の試行錯誤〉〈業務内で気持ちを切り替える〉 〈場の仕切り直し〉
	【介護の知識】	〈認知症の知識〉〈行動の理解〉〈自己把握〉〈普段の利用者の想像〉
	【意識での抑制】	〈職業意識〉〈理性で抑制〉〈自分への戒め〉
	【反省を用いた回避】	〈過去の対応からの反省〉〈自分の介護の振り返り〉
	【想像力を用いた回避】	〈もし自分だったら〉〈もしも家族だったら〉〈行為後の想像〉
2) 環境 での回避	【施設での取り組み効果】	〈施設での取り組み効果〉
	【人的環境】	〈他者の視線〉〈職員数の多さ〉
	【同一職種連携】	〈職員間で相談〉〈他の職員に助けを求める〉〈他職員からのフォロー〉

* 藤江(2015:152-162)をもとに筆者作成。

(5)松本(2020)「養介護施設従事者等による不適切なケアに対する効果的な予防策」

松本(2020:32-43)は、特別養護老人ホーム、グループホーム、有料老人ホームにおける不適切なケアに対する効果的な予防策について明らかにすることを目的に量的調査をおこなひ、因子分析、ロジステック回帰分析をおこなっている。その結果、予防策として「職員特性」「職場の人間関係」「上司の特性」「負担感のなさ」「職場の虐待への対策」の5因子が抽出された。そして、「予防策:職員特性」は、施設の種別にかかわらず、不適切なケア(「意に沿わない介護」「乱暴な介護」「身体拘束」)の予防に寄与していることがわかった(有料老人ホームにおける「身体拘束」以外についてはすべて、「予防策:職員特性」の寄与が有意であった)。「職員特性」を構成する項目は図表 I -13 のとおりである。

■図表 I-13. 「予防策:職員特性」

予防策:	「私は自分に置き換えて考えるなど、利用者の立場に立ったケアができています」
職員特性	「私は利用者に対し、心理的距離(親密の程度)を適切に保つことができます」
	「私は時間や効率よりも、利用者主体のケアを優先している」
	「私は利用者を見下したりせず、敬っている」
	「私は怒りを感じたとき、その場を離れたり深呼吸をするなど、うまく対処することができます」
	「私は仕事の際、適切な時間配分ができる」
	「私は仕事に対するモチベーションが高い」
	「私は『仕事は仕事』と割り切ることができる」
	「私は自分の体調を管理できています」

* 松本(2020:32-43)をもとに筆者作成

2.考 察

認知症介護研究・研修仙台センター(2022)は、施設・事業者における虐待防止のための「委員会」「指針」「研修」「担当者」の設置状況について調査をおこなっている。4項目すべてを実施している施設等の割合は32.7%で、各項目を単独で見ても50.8%(委員会)～65.4%(担当者)という設置状況である。3年間の経過措置があるとはいえ、その実施状況を見ると、施設等の意識のばらつきがあることがうかがえる。現在の課題は実施・普及自体であろうが、今後は、これら4施策の質を問い、その向上を図ることが必要だと考える。

岡村(2002)によると、虐待防止策として効果が認められたのは、「研修」である。また認知症介護研究・研修仙台センター(2022)によると、虐待防止等の取り組みや体制整備を進めていくための課題や必要な支援等について、回答がもっとも多かったのは「職場内での研修」22.9%であった。このことから、研修の必要性は認められているものの、どのような、またどのように研修を展開したらよいか困っている施設等が少なくないと考えられる。

加賀谷・大和田(2010)がおこなった調査によると、虐待防止研修として今後活用したいプログラムとして最も多いものは「④人権を配慮したケア」と「⑤職員のメンタルヘルス」(いずれも56%)であった一方で、今後活用したいプログラムでもっとも低率なものは「⑥施設の虐待をめぐるスーパービジョン」(18%)。しかし効果検証に裏付けられた意見なのかは疑問が残るすなわち、スーパービジョンを活用したいプログラムとして挙げている施

設が少ないのは、虐待防止の効果が低いと評価した結果というよりも、そもそもスーパービジョンを自施設で取り組んでいない・その用意ができていないことを反映しているのではないかと考えられる。

藤江(2015)が抽出した虐待等の回避要因は、先に確認した虐待発生要因の整理に倣うと、「職員要因」と「組織要因」ということができる。つまり、回避要因としては、「利用者要因」は出現していないこととなる。ただし、藤江の結果では、「職員要因」と「組織要因」のいずれが、回避にとってより有効なのかは不明である。

松本(2020)は、「不適切なケアに対する効果的な予防策」を明らかにすることを試みている。結果としては、「職員特性」がもっとも効果があるということであった。つまり、不適切なケアを予防するためには「職員の能力を高める」ことが重要といえる。しかし、職員の能力のうちでも、①どのような能力を、また②どのようにその能力を高めていけばよいのか。すなわち、①「職員特性」として挙げられた9の能力(項目)は、それぞれがどの程度、不適切なケアの予防に資するののかについては詳らかにする必要があると考えられる。また、②「利用者主体の考え方や意識、仕事に対する意欲などは、職場の労働環境や人間関係の在り方が影響しているものと考えられる。したがって『職員の特性』への対策としては職場全体での取り組みが不可欠だといえる」(松本 2020:39)とあるように、職員の能力を高めるためには、どのようにすればよいのか、という点のより詳細な検討が必要ではないかと考える。

なお、「図表 I -3.虐待発生の『職員要因』」の項目(「職員の資質・意欲」等)を援用して、藤江(2015)と松本(2020)の調査結果を図表 I -13 のように整理した。「虐待発生の『職員要因』」にはなかったが、「虐待予防の『職員要因』」で浮上してきた項目として、「反省」「相手の立場の想像」「タイム・マネジメント」、および「メンタルヘルスを含む職員の健康管理」のうちの「アンダー・マネジメント」である。これらは、実践ではなされていても(例えばアンダー・マネジメントの研修など)、従来の調査では直接的に指摘されることは少なかった。これらの有用性について検討をしていくことは重要だと考える。

■図表 I -14. 虐待予防の「職員要因」

	藤江(2015)	松本(2020)	【参考】 厚生労働省
職員の資質・意欲	(【意識での抑制】)	「私は仕事に対するモチベーションが高い」	
メンタルヘルスを含む職員の健康管理		「私は自分の体調を管理できている」	・職員のストレスや感情コントロールの問題
アンガー・マネジメント		「私は利用者に対し、心理的距離(親密の程度)を適切に保つことができる」 「私は怒りを感じたとき、その場を離れたり深呼吸をするなど、うまく対処することができる」 「私は『仕事は仕事』と割り切ることができる」	
虐待に関する認識・知識			
ケアに関する知識・技術	【介護工夫】 【介護の知識】		・教育・知識・介護技術等に関する問題
ケアに関する倫理(価値)	(【意識での抑制】)	「私は利用者を見下したりせず、敬っている」 「私は時間や効率よりも、利用者主体のケアを優先している」	・倫理観や理念の欠如
反省	【反省を用いた回避】		
相手の立場の想像	【想像力を用いた回避】	「私は自分に置き換えて考えるなど、利用者の立場に立ったケアができています」	
タイム・マネジメント		「私は仕事の際、適切な時間配分ができる」	

※藤江(2015)、松本(2020)の調査結果のうち、複数の項目に該当するものについては、()を付した。

*図表 I -0~0 をもとに筆者作成

図表 I -13 に示したそれぞれの調査は、各々の基準や定義を用いているため、正確性に欠ける恐れはあり、あくまで外観をつかむためのものである。しかしそれでも今後の虐待防止対策の在り方を検討する一助にはなるのでいかと考える。

以上、施設内虐待等にかかわる i .虐待発生要因、ii .発生プロセス、iii .不適切なかかわり等の防止 に関する先行研究をレビューしてきたが、次のような疑問・課題が残った。

i .「施設内虐待の発生要因」

施設内虐待の要因として、先行研究では、「職員要因」「組織要因」「利用者要因」が挙げられているが、そのなかでも直接的に大きな影響を与えるのはどの要因なのか。

また「利用者」を「要因」としては挙げる先行研究と挙げない先行研究があるが、果たして虐待発生に関して「利用者」についてはどのように捉えることが妥当なのか。

そして「職員要因」と「組織要因」は、明確に分離できるものではないと考えるが、その関係性はどのようなものなのか。

ii. 「虐待発生のプロセス」

先行研究における説明は、職員(個人)の非主体的、受動的な側面を強調しすぎていないか。

市川(2000)は、空閑(2001)と同様、「施設内虐待の最も大きな特徴」として、虐待行為に至る援助者に影響を与えるのはグループ・ダイナミクスであり、「服従(代理状態)」「同調」を用いて虐待に至る心理的プロセスを説明している。また波多野(2011)は、「施設の特徴」(「効率性の圧力」「私的領域の露呈とルーチン化」)および「利用者の特徴」(「無反応」「了解困難な行動の反復」)が利用者を「人間らしさを欠いた存在」と援助者に認識させる非人間化をもたらし、それが共感的感情、ひいては虐待行為への心理的抑制を低減させるとする。しかしながら、職員のなかには、支援の仕事に就くことに対し志や夢を抱いて入職してきた者、支援現場に行く前に実習を含む福祉専門教育を受けてきた者もいる。そのような職員たちが「不適切なかかわり等」をおこなうようになってしまう理由を「服従(代理状態)」「同調」、利用者の「非人間化」に求めることは、その一部しか説明できていないおそれがあるのではないか。つまり、権威者や集団からの圧力に屈するしかない乏しい主体性、自律性しか持ち合わせていない職員ばかりなのか、あるいはこれまで受けてきた専門教育は影響をもたないのか、そうだとすればそれはなぜなのかという点が疑問である。

また、藤江(2020)は「不適切な介護」の要因を最初から「利用者への苛立ち」に求めてそのプロセスを調査しているが、「利用者への苛立ち」は「不適切なかかわり等」に至る要因の一部ではないか という疑問が残る。

iii. 虐待防止・対応

松本(2020)によると、「不適切なケアに対する効果的な予防策」は「職員特性」に求めることが妥当だということがうかがえる。また、松本(2020)、藤江(2015)より、虐待予防となる「職員特性」としては「職員の資質・意欲」「メンタルヘルスを含む職員の健康管理」「虐待に関する認識・知識」「ケアに関する知識・技術」「ケアに関する倫理(価値)」「反省」「相手の立場の想像」「タイムマネジメント」と整理できたが、これらのうち(あるいはこれら以外で)特に何が重要なのかという点についてはより明らかにしていく必要があると

考える。

また、これらの「職員特性」が重要だとしても、それをどのようにして身につける(組織としては「身につけさせる」とよいのかという疑問が残る。岡村(2002)は研修の有効性を指摘し、また法令により施設等に義務化が図られた虐待防止の制度(虐待防止委員会、研修、担当者)もあるが、それらがどのように運用されると効果的なのかという点を明らかにするという課題があると考え。

以上の疑問・課題に対して一定の回答を得ていくためには、「不適切なかかわり等」の経験をもつ職員に直接に調査をすることが有益ではないかと考える。

第2章 調査の概要と「不適切なかかわり等」の位置づけ

本研究では、「不適切なかかわり等」の経験をもつ職員にインタビュー調査をおこない、その逐語録をデータとしてクラシック・グラウンデッド・セオリーで分析する。

本章では、まずは調査の概要を説明する。そのうえで、「不適切なかかわり等」に関する定義等をおこなう。そして分析に用いるクラシック・グラウンデッド・セオリーの概要とそのねらい、最後に調査協力者の特性と本調査の限界性を述べる。

第1節 調査の概要

1.調査協力者

調査にあたっては軽度～重度の知的障害者(重症心身障害者を含む)を主たる利用者とする生活介護事業所(通所型、首都圏に所在。以下「調査協力施設」という)の協力を得た。インタビュー調査了解の可否の把握を目的に、調査協力施設の生活支援員全員に対し「虐待・不適切なかかわり経験の有無」「インタビュー調査への協力の可否」を質問項目とするアンケートを実施した。アンケートは基本的に無記名とし、「インタビューに調査に協力してもよい」と回答した方のみ名前を書いてもらうこととした。その結果、「虐待・不適切なかかわり等の経験があり、かつインタビューに協力をしてもよい」と回答した6名全員にインタビュー調査をおこなうこととなった。

調査協力者の概要は図表II-1.のとおりである。

2.インタビューの時期・実施時間・質問項目

インタビューは2016年2～4月に実施した。時間は1人あたり60～120分程度である。インタビューの場所は、調査協力施設の相談室等をお借りし、インタビュー時は調査協力者、調査者(筆者)以外は立ち入っていただかないようにしてもらった。

インタビューの主な質問項目は、次の2点である。

- (1)「あなたが虐待・不適切なかかわりを起こした経験を具体的にお話してください。ご自分ではどうしてその行為に至ったと思いますか」
- (2)「あなたは、自分がどのようにして適切なかわりができるようになっていったと思いますか。その経験を具体的にお話してください」

■図表Ⅱ-1. 調査協力者の概要

		年代・性別	支援 経験	社会福祉専門教育 を受けた経験	「不適切なかかわり等」をおこなった	
					職 場	時期(支援業務 に就いてから)
協力者	A	40歳代・男	10年目	無	他法人(通所)	1～2年目
	B	30歳代・男	7年目	有(大学・養成校)	同法人他施設(通所)	1～6年目
	C	30歳代・男	17年目	有(専門学校)	他法人(通所)	2(or3)年目
	D	20歳代・女	5年目	有(短期大学)	現施設(通所)	1～3年目
	E	30歳代・男	11年目	有(大学・大学院)	他法人(入所)	1～2年目
	F	30歳代・男	9年目	無	同法人他施設(入所)	1～3年目

*筆者作成

■図表Ⅱ-2.調査協力者の主な「不適切なかかわり等」の経験¹⁾

経 験	該当する可能性のある 「不適切なかかわり等 ²⁾³⁾ 」
<ul style="list-style-type: none"> ・笑いながらバカにする、壁をバ～ンと叩いて脅す、尻を叩く。 ・こだわりが強い利用者(男性)が押してきたとき、体を強めに抑える。 ・怒り出すと感情を抑えられない利用者(男性)が、他の利用者にひどいことを言ったときに、パチッと叩いた。 ・多動の利用者(男性)に対し、「今は、違うんですよ」ということを伝えるため、身体をギュッと強めに抑える。 	「身体的虐待」
<ul style="list-style-type: none"> ・ずっとくっついてくる異性の利用者(女性)に対し、避ける、会わないようにする、話しかけられても聞いていないふりをする。 ・攻撃的で他害をする利用者(男性)に対し、「やれるんだったら、やってみろ」など威圧的な言動をとる。 	「精神的虐待」
<ul style="list-style-type: none"> ・利用者に対し、あだ名や○○ちゃんと呼ぶ。 	「不当な言葉づかい」
<ul style="list-style-type: none"> ・時間の関係で車いすを押し、気づいたら自分(職員)も利用者も驚くぐらい速いスピードで押していた。 ・利用者(重症心身障害者)本人ができるにもかかわらず、本人が上着を脱いでいるときに、手を出して上着を脱がせた。 	「施設・職員の都合を優先した行為」

1) 調査協力者のプライバシー保護を考慮し、各調査協力者(A～F)が上記のどの「不適切なかかわり等」をしたかを結びつける記述はおこなわないものとする。

2) 「不適切なかかわり等」とは障害者虐待防止法に定める5つのタイプの「虐待」あるいは岡本ら(2017:50-52)の「不適切なケア」に準拠し、「不当な言葉遣い」「施設・職員の都合を優先した行為」「プライバシーに関わる行為」「職員の怠慢」「自己決定侵害」以上のいずれかに該当する行為とする。詳細は後述する。

3) 図表中の各「経験」が、いずれの「不適切なかかわり等」の経験に該当するかは、筆者の判断にもとづいて記載した。なお、いずれも障害者虐待防止法にもとづく虐待とは認定されていない。
*筆者作成

3.データの分析

逐語録化したインタビュー・データをクラシック・グランデッド・セオリーで分析した。

4.倫理的配慮

本研究は、日本社会福祉学会「研究指針」に従った。また調査に先立ち東洋大学大学院倫理審査委員会の承認を得た。調査協力者には研究目的、調査方法(インタビューを逐語録化したものを分析する、個人が特定される情報は公表しない等)、公表の方法、調査への拒否権などを書面ならびに口頭で説明したうえで、書面にて同意を得た。

5.調査課題

調査課題は、第1に「不適切なかかわり等」をおこなうようになっていったプロセス・要因、第2として「適切なかかわり等」ができるようになっていったプロセス、第3として職員の「不適切なかかわり等」から「適切なかかわり」への変容を促進した主な要因以上3点を明らかにすることである。

結果については、課題の第1については第3章にて、第2については第4章にて、第3については第5章にて述べる。

第2節 「不適切なかかわり等」とは

本研究においては、「不適切なかかわり等」とは、障害者支援に従事する者による「虐待」および「適切なかかわり」を包含する概念とする。

「虐待」、「適切なかかわり」については、次のとおりとする。

1.「虐待」とは

「虐待」とは、障害者虐待防止法(以下、本節において単に「法」という)に定める障害者福祉施設従事者等による「虐待」行為に該当する可能性のある行為とする。法第2条第7項には、次の5つの行為が挙げられている。

「障害者の身体に外傷が生じ、若しくは生じるおそれのある暴行を加え、又は正当な理由なく障害者の身体を拘束すること」(同項1号)は、「身体的虐待」といわれる。外傷が生じなくてもその恐れがある暴行を加えたり、身体拘束も虐待とされている。

「障害者にわいせつな行為をすること又は障害者をしてわいせつな行為をさせること」(同項2号)は「性的虐待」とされるものである。従事者が性的な行為をすることばかりでなく、例えば、排泄の失敗をしたことなどを理由として裸のままにする(「わいせつな行為をさせる」)などもこの性的虐待に該当し得るものと考えられる。

「障害者に対する著しい暴言、著しく拒絶的な対応又は不当な差別的言動その他の障害者に著しい心理的外傷を与える言動を行うこと」(同項3号)は、心理的虐待あるいは精神的虐待といわれるものである。

「障害者を衰弱させるような著しい減食又は長時間の放置、当該障害者福祉施設に入所し、その他当該障害者福祉施設を利用する他の障害者又は当該障害福祉サービス事業等に係るサービスの提供を受ける他の障害者による前三号に掲げる行為と同様の行為の放置その他の障害者を養護すべき職務上の義務を著しく怠ること」(同項第4号)は、いわゆる「ネグレクト」である。このネグレクトには、「著しい減食又は長時間の放置」を「すること」だけでなく、他の障害者から身体的、性的、心理的虐待を受けている者がいてもそれを「放置する」ことを含む、「障害者を養護すべき職務上の義務を著しく怠ること」も含まれる。

「障害者の財産を不当に処分することその他障害者から不当に財産上の利益を得ること」は、経済的虐待と言われるものである。

2. 「不適切なかかわり」とは

「不適切なかかわり」とは、岡本ら(2017:50-52)の「不適切なケア」に準拠するものとする。「不適切なケア」とは、「障害者虐待とは言えないが、利用者の尊厳やプライバシーを損なう恐れのある職員による言動」とされ、その因子は「不当な言葉遣い」「施設・職員の都合を優先した行為」「プライバシーに関わる行為」「職員の怠慢」「自己決定侵害」のいずれかに相当し得る行為とされる。これらの因子に相当しうる行為を本稿では、「不適切なかかわり」とする。

なお介護事故などの「事故」は、「不適切なかかわり」には、含めないものとする。寺島(2013:63)は、無意識なものであっても「事故防止への配慮の欠如」は maltreatment(≡不適切なかかわり)に含むものとしている。他方、高村(2002:43)は、介護事故を「介護サービス事業者が、介護の過程で、故意や過失の有無を問わず、利用者に対し損害を与えた場合、又は損害発生の危険を与えた場合」とし、「介護事故の中には業者側の過失で利用者

に対し損害を与えた場合(介護過誤)や故意に利用者に対し損害を与えた場合(虐待など)だけでなく、業者側に故意も過失もない場合も含まれる。また天災等の不可抗力による場合も含めて考えることができる」としており、介護事故を虐待をも包含する概念(虐待の上位概念)としている。このように、研究者によって、エラー/事故、不適切なかかわり、虐待との関係は異なる。しかしながら、上述のとおり本稿における「不適切なかかわり」は岡本らの「不適切なケア」の定義には、エラー/事故については含んでいない。上述のとおり、岡本らの定義を援用している本研究の「不適切なかかわり」においても、同様に、エラー/事故については含まないことを基本とする。

3. 「不適切なかかわり」を検討の射程に含める理由

本研究が、「不適切なかかわり等」として、虐待だけでなく不適切なかかわりを対象に含めて議論をするのは、両者が、(1)不可分・連続する関係にあるためである。そして、(2)不適切なかかわりについて分析することは、虐待防止に関しても「手がかり」を得ることができること、加えて(3)虐待、不適切なかかわり そのいずれにしても、被害にあっている利用者はもちろん、加害を加えている職員も「支援」が必要であるためである。

なお、下記に示す各先行研究で用いられている「軽度な人権侵害行為」「日常的な権利侵害」「maltreatment」「グレーゾーン」は、「不適切なかかわり」とほぼ同義と捉えることが可能と考える。

(1)不可分性・連続性

毎年度実施されている、厚生労働省が障害者虐待防止法にもとづいておこなう調査において「虐待」とされているものは、法にもとづき通報・届出がなされた事案のうち、市町村等が虐待と認定したもののみである。しかしながら、厚生労働省「令和2年度都道府県・市区町村における障害者虐待事例への対応状況等(調査結果)」によると障害者福祉施設従事者等による虐待について通報件数のうち虐待認定されたのは約22%であり、つまり通報等された事案の約8割は虐待認定がなされていないことになる。しかし果たして、この8割の対象となった事象は、支援の適切性という点でまったく問題がなかったのでしょうか。武田(2010:56)は、①虐待と判断するには困難な事例や虐待に発展しかねない事例等、いわゆるグレーゾーンに位置する軽度な人権侵害行為が多数存在することを示唆し、②虐待防止法の定義では人権侵害行為を十分捉え分類することは困難だとしてい

る。土屋(2014:51-59)は同一の事例を「虐待」と捉える者と「不適切なケア」と捉える者がいることから、「何らかの『エクスキューズ』として『不適切なケア』という用語があまりなまま使用され続け」られていると指摘している。任(2014:57-69)は、「準虐待」という概念を提唱し、その構造や特徴を明らかにすることを試みている。他方で、高崎ら(2012)は、虐待はそれぞれの権利意識や価値観と関係しているため、その定義の具体化には限度があるとする。以上を踏まえると、虐待と不適切なかわりを明瞭に分けて捉えることは困難だと考える。

また、施設内虐待は日常的な権利侵害状態ないしは不適切ケアと連続線上にあると考えられている(大石:2001:13、柴尾:2008:1325)。寺島(2013:63)は、maltreatmentとして9の行為(「不当な扱い」「明らかに不適切な対応」「事故防止への配慮の欠如」「言葉による脅かし」「危険が予想される行為」「苦痛を受ける行為」「心身の問題が生じる行為」「障害者の意向を尊重しない行為」「無意識に行う前記8つの行為」)を挙げ、これらは「虐待化する可能性を孕む」としている。つまり「不適切なかわり」は、「虐待」に発展する可能性を常に内包することが示唆される。

(2)虐待防止の「手がかり」としての「不適切なかわり」に関する分析

村井(2010:43)は、施設内虐待においても「ハインリッヒの法則」が当てはまることを推測し、予防対策をとる必要性を指摘している。

「ハインリッヒの法則」とは、労働災害について、「同じ人間の起こした同じ種類の330件の災害のうち、300件は無傷で、29件は軽い傷害を伴い、1件は報告を要する重い傷害を伴っている」とするものである。そのうえでHeinrichらは、「災害防止対策は、重い傷害の原因分析に基づきすぎたきらいがある」が、「災害には重いも軽いもなく、「傷害は単に災害の結果生じるに過ぎない」ものであるとする。それにもかかわらず、「重い災害だけの原因を災害防止のための基礎データとして選択してしまうと、無駄なことをしたり、貴重なデータを無視したり、統計上の抽出が必要以上に制限されてしまうことになり、「誤った対応を導いてしまうことにもなりかねない」、それよりも「最大の傷害グループ-軽い傷害-に災害因果の重要な手がかりが隠されている」とする。また「傷害を伴うにせよ伴わないにせよ、すべての災害の下には、おそらく数千に達すると思われるだけの不安全行動と不安全状態が存在する」のであるから、「不安全行動と不安全状態は、災害を発生して重いもしくは軽い傷害をよぶことがあるので、傷害の発生する前に改善され

なくてはならない」とする。そして、「災害を防げば傷害はなくなる」「不安全行動と不安全状態をなくせば災害も傷害もなくなる」という教訓が導かれるとする(Heinrich et.al =1982,井上ら:59-61)。

この「ハインリッヒの法則」の「重い傷害:軽い傷害:傷害のない災害」=「1:29:300」に相当する数字はともかく、「(発見された)虐待:(発見された)不適切なかかわり:(発見されない)虐待・不適切なかかわり」も類似する傾向を示すと想定されるのではないかと考える。なぜなら、冒頭でも述べたように、厚生労働省が毎年公表する虐待認定件数はいかにも少ない。「不適切なかかわり」を省き、虐待認定された事案だけをもとに原因分析や対策を考えることは、Heinrichらが懸念したように、「貴重なデータを無視し」、「誤った対応を導いてしまうことにもなりかねない」。「労働災害」の原因分析や予防策の検討において1の重傷事案のみでなく、29の軽傷、300の無傷の事案についても分析する必要があるのと同様、「虐待」ばかりでなく、「不適切なかかわり」についても着目することは、そこに「重要な手がかりが隠されている」可能性があると考えからである。

(3)境界を曖昧にして支援の裾野を広げる

和田(2014:22-23)は、基礎自治体の高齢者虐待防止ネットワークの会長であった際、養護者による虐待について、虐待概念の輪郭に特定の境界線を引いて支援対象を除外することを「拒否」し、輪郭の境界を意図的に曖昧にして支援の裾野をあえて広げた。虐待事例と呼称せず、一括して「支援困難事例」とし、虐待か否かの判断に迷う「グレーゾーン」事例を含めて支援対象とすることを試みたという。

施設内虐待等についても同様のことが言えると考えられる。虐待であれ、不適切なかかわりであれ、人権侵害を受けた、あるいは受ける恐れがある利用者は支援の対象と捉える必要がある。そして、それらを加える職員もまたダメージを受けるため、支援の対象と考えられる。

第3節 クラシック・グラウンデッド・セオリーの概要と

分析に用いるねらい

1.クラシック・グラウンデッド・セオリーの概要

クラシック・グラウンデッド・セオリーは、「社会調査を通じて体系的に獲得された

データから理論を発見する」(Glaser & Strauss = 1996:3)ことを目的とする質的分析法である。社会学理論とは、「予測と説明を可能にする」、つまり「人たちが直面する状況を理解し、なんらかのコントロールを加えることを可能にする」という性質をもつものであり、そこで捉えられた人々の状況に関して「一つの違った視覚をもたらす」ものである(Glaser & Strauss = 1996:3,41)。

なおグラウンデッド・セオリーには、いくつかの方法論があるが、本研究では、グレイザー版とも称されるクラシック・グラウンデッド・セオリーに準じて分析をおこなう。クラシック・グラウンデッド・セオリーは、「先入観を最小化するように、理論が体系的にデータから直接早発されることを確実にするためにデザインされた」(Simmons = 2017:30)ものである。以下に、クラシック・グラウンデッド・セオリー(以下、単に「グラウンデッド・セオリー」という)の中心的な手順となる(1)理論的サンプリング、(2)データ収集、(3)継続的比較分析 について概観する。

(1)標本抽出(サンプリング)ー理論的サンプリング

グラウンデッド・セオリーの標本抽出は「理論的サンプリング」と呼ばれ、「理論を産出するために行うデータ収集のプロセス」である。そのデータの収集は「浮上しつつある理論によって統制を受ける」ものであり、「そのプロセスを通じて分析者は①データの収集と②コード化と③分析を同時に行ない、どのデータを次に収集すべきか、それはどこで見つけてくるべきか、といった決定を行」い、中核となるカテゴリーに「理論的飽和」が起きたと確信を持てるまでは継続させるものである(Glaser & Strauss = 1996:64,97/①、②、③は筆者が加筆)。

そのため「ある一定の調査期間にただ一つの集団のみを研究」することは理論的サンプリングとはいえないとされる。

(2)データ収集

データをインタビューに求める場合、そのインタビューは「非構造的な、開かれた(open-ended)インタビュー」とすることが求められる。一般的には「インタビューガイドを持たずに、『グラウンド・ツアー(大旅行)』クエスチョン〔つまりは、問題を絞り込まずになるべく広く網をかけるような形での〕聞き取りでインタビューを始める」ものである。もちろん「理論が創発されるに従って、より特化された質問に代わっていく」

ことになり、ただしその場合でも「可能な限り誘導的ではない方法で質問」し、「受動的な傾聴」であることが基本とされる(Simmons = 2017:35-36)。

なおフィールドワークから得られる資料のほか、さまざまな種類の文書資料も GT のデータとなり得る (Glaser & Strauss = 1996:231)。

(3) データ分析－継続的比較分析

グラウンデッド・セオリーの分析においては「①データにあるパターンを探し求めること、②そのパターンに名前を付けること(概念化)、③概念化されたパターンの間の関係を見極めていき、そしてそれらを書き出して理論に仕上げていくこと、④〔しかも〕この全プロセスを通して、データに根ざすことを維持しながら行うこと」が求められる(Simmons = 2017:37、①～④の番号は筆者追記)。

それは「継続的比較分析」と呼ばれるもので、1)オープン・コーディング、2)選択的コーディング、3)理論的コーディング の流れで進められる(志村 2008a:145-147)。また継続的比較分析と並行して、「理論的メモ」の作成も進められていく(志村 2005:186、志村 2008b:233)。

まずは「オープン・コーディング」として、逐語録を丁寧に読み、気になる部分に下線を引く。そのとき「①このデータは何を研究させるものだろうか？ ②このインシデントはどのような領域を指し示そうとしているのか？ ③データにおいて実際に何が起きているのか？」(Glaser1998:17)とデータと対話をし、その過程で浮かび上がってくる文言をコード化(コーディング)していく(志村 2008:54)。コーディングしたインシデントを繰り返し比較分析することにより、それらの上位の「概念」が創発され、それにもコードを付与する(「コンセプト(概念)」といわれる)。そしてコンセプトを比較分析をすることにより、その上位にあたる「領域」が生成され、それにもコードを付与する(「カテゴリー」等と名づけられる)。

次に「選択的コーディング」をおこなう。オープン・コーディングを続ける中で、継続的に浮上し、かつどのインシデントにも関係し続けるコード、すなわち、理論をつくり上げるための核となる「核概念」(core variable)となりうるコードが浮上する。オープン・コーディングがこの期待に沿った場合、次の過程としてこの核概念に関係するコード化をおこなう。これが選択的コーディングである。

続けておこなう「理論的コーディング」とは、選択的コーディングによって確固たるも

のになっていった核概念を中心に、領域やコードを理論的にコード化していくものである。

比較的継続的分析の過程において浮上する気づきプロセス中、(アイデア、仮説、図、表等)について、作業を中断して書きとめる作業を「理論的メモ書き」という。特に重要なのは、コーディングの過程で浮上したコードの解説、コード同士の関係などである。この理論的メモは核概念を取り巻きながらアウトライン化され、アウトライン化された理論的メモが構成要素となって理論が執筆されることになる。

2.本研究でクラシック・グラウンデッド・セオリーを用いるねらい

本研究は、知的障害者の支援に携わる職員が、「不適切なかかわり等」をしてしまったことおよび「適切なかかわり」ができるようになったことそれぞれにかかわるプロセス、要因等について、職員自らはどのように捉えているのかを実証的に明らかにすることを研究目的としている(「序章」を参照)。

本研究では、「不適切なかかわり等」をした経験をもつ職員へのインタビューをおこなった結果をデータとし、継続的比較分析による分析を試みる。それは、グラウンデッド・セオリーが、①調査者(筆者)の「学び備えた当該領域の知識をサスペンドさせ」「先入観や固定された枠組みを極力排除」させようとする(志村 2008a:144)ため、職員自身の捉え方に近づける可能性があるからである。そしてこのような特徴をもつグラウンデッド・セオリーは、②「解釈・構成主義を可能な限り最小化してくれる手続き」であり、「データに忠実であり続けることが求められている」(Simmons=2017:37)がゆえに、実証性を志向する。また、そのことにより、やはり実態に近づける可能性を有していると考えられるからである。

以上を理由に、本研究の分析においては、グラウンデッド・セオリー、特に継続的比較分析を用いる。

3.調査協力者の特性と本調査の限界

本調査は、自ら「不適切なかかわり等」の経験をもつとする職員で、かつインタビューに協力をしてよいとする協力者の方々により成り立っている。調査協力者の方たちは、機縁的方法により選定された。

なお直接支援に携わっていくなかで「不適切なかかわり等」を一度もしたことがないということは正直なところ考えにくい。しかしながら、「ない」と回答した方たちの

なかには、他者から見たら「不適切なかかわり等」に該当すると見える行為であってもその方たちは「不適切」だとは認識していない、あるいはやむを得ずその行為を選択せざるを得なかつたために「不適切なかかわり等」には該当しないと考えている可能性もある¹⁾。また「不適切なかかわり等」をしたことがあるという自覚・認識をもっていたとしても他者(筆者)に話すことへの抵抗が大きい方は調査協力者とはなりづらい。

それに比べ、調査協力者たちは、1点目としては「不適切なかかわり等」をしたことの自覚・認識があり、かつ2点目としてはそのことを他者(調査者)に話すことを了解した方たちといえる。そして、上記2点ができているということをもって、3つ目としてすでに内省ができている という3つの特徴をもっている可能性がある。

グラウンデッド・セオリーのサンプリングは、母集団を代表するものである必要はないが、「理論的飽和が一つの集団の中の一つのできごとを検討することから得られるといったことは決してあり得ない」ゆえに、「多くの多様な集団における状況をいくつもいくつも観察し、比較分析しなければならない」(Glaser & Strauss=1996:87)とする理論的サンプリングを求める。

しかし本調査では、「不適切なかかわり等」経験というセンシティブな内容を語ってもらうことに由来する困難さだけでなく、筆者の力不足により、3点を満たす1つの集団に属する方たちからのインタビューしかできていない。つまり、理論的サンプリングができていないことになる。また、また、この方たちは「不適切なかかわり等」をしていたが、のちに「適切なかかわり」ができるようになっていったとしている方たちだが、その判断・評価はご本人たちに委ねている。

このようなサンプリングのため、本調査の結果は限定的なものになることになる。

注

1)松岡ら(2020:63-64)は、調査の結果、不適切ケアに関する21項目中11項目について、施設長と直接的なケアに携わる主任介護職員の認識について有意差が見られたとする。そのことについて、施設長と比較して主任介護職員の不適切ケアや虐待行動に対する意識が欠如しているのではなく、現場としてこのような行動を容認せざるを得ない状況があるのではないかと推測している。

第3章 「不適切なかかわり等」による

『自分視点』強化のプロセス

第1節 目的・方法

1.目的

本章では、「不適切なかかわり等」をおこなうようになっていったプロセス、要因、また職員自身に及ぼした影響について、知的障害者に対する支援に携わる職員自身はどのように捉えているのかを明らかにすることを目的とする。

2.方法

方法は第2章で述べたとおり、インタビュー調査を逐語録化したものをクラシック・グラウンデッド・セオリーで分析した。

なお、本章にかかわるインタビューの質問項目は「あなたが虐待・不適切なかかわりを起こした経験を具体的にお話してください。ご自分ではどうしてその行為に至ったと思いますか」である。

第2節 研究結果

以下、コア・カテゴリーを『 』、カテゴリーを【 」、サブ・カテゴリーを《 》、コンセプトを〔 〕、コードを〈 〉、データを[]で示す。

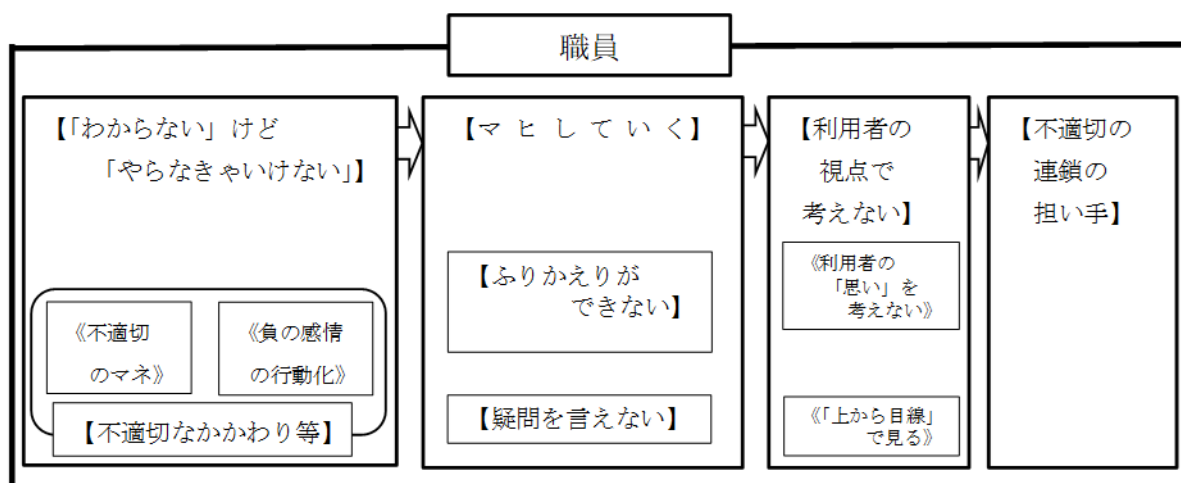
インタビュー・データを継続的に比較分析したところ、職員の『自分視点』強化のプロセスが明らかとなった(図表Ⅲ-1)。

『自分視点』とは、利用者よりもパワーを有する職員という立場で利用者を《上から目線で見ると》ようになることで職員個人が有していた自己中心性が表出された【利用者の視点で考えない】を核とする視点である。『自分視点』は、【不適切なかかわり等】をとおして強化される。

すなわち『自分視点』強化のプロセスとは、職員は、【「わからない」、けど「やらなきゃいけない」】を背景に【不適切なかかわり等】を始めるが、徐々に【マヒしていく】ために、

【利用者の視点で考えない】を強化させ、やがては自身が【不適切の連鎖の担い手】となる誤学習のプロセスである。職員は、このプロセスをたどる間、【ストレス循環のなかにいる】利用者のほか、『自分視点』を内在する【教えられない】上位者、【不適切が連鎖する】施設と相互作用をおこなう。

■図表Ⅲ-1 『自分視点』強化のプロセス



* 筆者作成

以下に、1. 職員の『自分視点』強化のプロセス、2. 職員が【不適切なかかわり等】をおこなう職場環境、3. 【不適切なかかわり等】の要素について説明する。

1. 職員の『自分視点』強化のプロセス

職員は、(1)【「わからない」、けど「やらなきゃいけない」】、(2)【マヒしていく】、(3)【利用者の視点で考えない】、(4)【不適切の連鎖の担い手】になるという変容をとおり『自分視点』強化という誤学習プロセスをたどる。

1-1. 【「わからない」、けど「やらなきゃいけない」】職員

支援経験の浅い職員は【「わからない」、けど「やらなきゃいけない」】が強い。支援の業務に就いて間もなくから、[何もわからない、何も知識がなくて、何もわからないまま、そういう支援をしてきた]というように「わからない」なか、[でもやらなきゃいけないって感覚もあったりとか]というように、職務については「けど、やらなきゃいけない」という義務感を抱く。なお「わからない」とは、[まったくノウハウもわからなくて、どうし

ていくのがいいのかな]のような〈支援がわからない〉ことのほか、上位者や自らがとった行為が〔利用者の人たちの気持ちを考えていない状況で、こう言っているのが自分の中でもあったんで、結構それが、言っているいいものなのか悪いものなのかという判断もなかなか、そのときはつかなかったんで〕のように〈不適切かどうかもわからない〉ことも意味している。

【「わからない」、けど「やらなきゃいけない】がゆえに、目の前にいる上位者を「モデル」とし、その結果、〔先輩を見て、管理が仕事と感じる〕など〔支援への理解を誤る〕ことのほか、〔(利用者をからかっていたら、他の利用者から)「おもちゃじゃないんだよ」って言われたことがあります。そこでちょっとハッとしたというか…(中略)…自分の、つもりでいた、なんていうんですかね、利用者さんとかこうわかりあえたみたいなところで…〕というように〔自己中心的に利用者との関係を理解する〕といった《理解を誤る》ことが【不適切なかかわり等】につながる。これらのことは、支援の目的や職員と利用者との力関係について《理解を誤る》ことによって生じている。

このように【「わからない」、けど「やらなきゃいけない】がゆえに、後述するように、職員は、【教えられない】上位者の《不適切のマネ》をし、また利用者等への《負の感情の行動化》をとってしまっても、自身が〈不適切かどうかもわからない〉がため、【不適切なかかわり等】を取り続けることになる。

1-2. 【マヒしていく】職員

職員は、《不適切なモデル》を示す上位者に【疑問を言えない】、また自身が【不適切なかかわり等】をおこなっても【ふりかえりができない】ことにより、【マヒしていく】ことになる。

【疑問を言えない】背景には、上位者の行為に対して[うん、どうなんだろうとか思いながらも…][違うような気がするも]、《上位者への疑念を自ら打ち消す》。職員は自分が〔知識の浅さとか、経験の未熟さから、疑問はあってもそれ以外の方法を見出すことはちょっとできなかった〕というように〔知識も経験も未熟〕と自覚しているがゆえに、[違うような気がする]も「疑問」を口に出す自信がない。加えて、[聞いても何してもたぶん、あんまりこっぴつきらぼうに物事を言われるのが多]いたため《疑問を言える安心感がない》。

また自分自身については、【ふりかえりができない】。その要因は、[利用者の頭をよしよしじゃないですけど…(中略)…障害者だからっていう形でやっている]など《自分の

不適切には気づけない》ことのほか、[悪いことしたじゃんみたいな、ははは、そういう感情が先に来ちゃったのかな。そいつ(利用者)が悪いことをしたんだ。そっちに目が行っちゃってたんだなと思いますね。自分がしたことに対してのふりかえりっていうよりもそっちばかり見ちゃって、じゃんか自分が違うアプローチで、やり方で、できたんじゃないかというところに行ってなかったんだなというか、思いますね]のように《他責の念》が働き自己へのふりかえりを困難とするが、自己の正当化は自己を守りたいがゆえに生じる。

1-3. 【利用者の視点で考えない】職員

【利用者の視点で考えない】とは、《利用者の「思い」を考えない》がゆえに、《「上から目線」で見る》ことを指し、『自分視点』の中心となる。

《利用者の「思い」を考えない》とは、[利用者の「感情」を考えない]および[利用者側に立って「なぜ」を考えない]ことを指す。[利用者の「感情」を考えない]がゆえに、[自分が利用者側の人だったら、たぶん心的に嫌だなんていう扱い]となる。また、[利用者側に立って「なぜ」を考えない]とは、[なんでこういうことするのかなっていうのは、実はちょっと置いてけぼりになっているんじゃないかな]というように、職員側から見ると、不合理な、了解困難な言動を利用者がとってしまうのは「なぜ」なのかについて考えないことを指す。

《上から目線で見る》は、[マイナスばかり見る][障害特性へのあてはめ]という形で顕在化し、[上から見ると「思い」が見えない]ことに帰結する。職員はともすれば[たぶん彼女のいいところとってかっているのを、見られてなかったんだろうなと思うんですけど。強みだったりとか…(中略)…マイナスのところばかり目について…]というように利用者の[マイナスばかり見る]傾向が強くなる。利用者のニーズや生活課題の未充足・未解決に着目する支援者としては、[マイナスばかり見る]ことはその延長線上にあり、支援をする立場としてはやむを得ない側面もあるものの、[利用者をバカにする]につながる危険が付きまとう。そして職員からすると問題と思える言動を[障害特性へのあてはめ]により納得する。つまり、利用者の感情や伝えたくても伝えられないことを考えようとせず、[上から見ると「思い」が見えない]ことになる。この根底には職員と利用者の力の非対称性があると考えられる。

なお障害特性に着目することへの評価は両義的である。上述のように[障害特性へのあ

てはめ〕は利用者個々人の「思い」に考えを至らしめず、職員自らを思考停止させる働きがある一方、[向き合いですかね。その人にきちんと向き合うっていう、障害特性も含めて、向き合うっていうことですかね。特性だけを見るんじゃなくって、行動だけを見るんじゃなくって]というように、障害特性の理解は利用者理解の一部として必要であり、否定されるものではない。

1-4. 【不適切の連鎖の担い手】としての職員

《不適切のマネ》をしていた職員だが、例えば〔非常勤職員が自分がしているように利用者を見下ろすことを）一緒になってやる、自分のあれを見てるんだなと思います、自分の行動〕というように、やがては自身が他の職員に〔不適切をマネされる〕ようになる。つまり、自らも【不適切の連鎖の担い手】となることをとおして、【不適切なかかわり等】を連鎖とさせる主体の一人となる。なお【不適切が連鎖する】施設については後述する。

2.職員と影響を与えあう職場環境

職員は、職場にいる【教えられない】上位者、【ストレス循環のなかにいる】利用者らと相互作用することによって【不適切が連鎖する】施設を維持・強化させていく。

2-1. 【教えられない】上位者

【教えられない】上位者とは、第1には、職員が「不適切なかかわり等」をしていても、適切な《指導ができない》上位者であり、そして第2には、職員にとって《不適切なモデル》になると同時に、《納得できない教え》を《主体性の否定》をともないながら職員にもたらす者を指す。

《指導ができない》上位者は、「不適切なかかわり等」を見ても指摘をしない、あるいは指摘をしても「「ちょっとこうきついね、この人にきついね」って言われてて(注:上位者が言って、(注:職員は)「そんなことないです」って言うくらいだったんですけど…1年くらいはそのまま]というように、文字どおり【教えられない】状態になっている。

《不適切なモデル》である上位者は、〈脅しの言葉や暴力がある〉〈先輩たちがあだ名で呼んでいた〉〈先輩はどちらかというとコントロール〉といった行為を職員の眼前でおこなうことにより、その意図にかかわらず、職員に対して〔不適切なかかわり等を見せる〕ことになる。上位者は職員の《主体性の否定》をしながら積極的に自らの[マネ]を求める場合があるが、そうでなくとも、【「わからない」けど「やらなきゃいけない】職員にとって

は、上位者の意図や行為の是非に関わらず、上位者の言動は[マネ]の対象となる。

《納得できない教え》とは、職員は上位者からの教えを量的・質的に〔不十分な教え〕と感じていたり、〔ズレている指示〕と受けとめていることを指す。

また、《納得できない教え》をもたらすとき、上位者から〔「見よう見まね」を求める〕であったり、〔「部分」であることを求める〕ことをとおして《主体性を否定された》と職員は受けとめる場合がある。

2-2. 【ストレス循環のなかにいる】利用者

【ストレス循環のなかにいる】利用者とは、利用者が、職員や他の利用者に《ストレスをもたらす》存在であると同時に、自身も職員等から《ストレスをもたらされる》存在だとする職員の認識を表す。

《ストレスをもたらす》とは、職員は利用者を〈攻撃的な利用者〉〈うっとうしい利用者〉として〔利用者がストレッサー〕だと捉えていることに加え、【「わからない」、けど「やらなきゃいけない」】ものである支援の対象として、ストレスを直接・間接にもたらす存在だと利用者を認識していることを示す。

《ストレスをもたらされる》とは、[虐待につながるっていう部分って…(中略)…職員同士がやっぱり仲が、あまりよくなければ…(中略)…やっぱ利用者に向けられるかな]というように〔職員のイライラが利用者に向けられる〕であったり、また〈利用者同士のケンカも頻発〉というように、利用者もまた職員からのストレスを直接・間接にもたらされることを表す。

2-3. 【不適切が連鎖する】施設

【不適切が連鎖する】施設では、〔職員間のイライラが利用者に向けられる〕〔利用者間のトラブル〕〔上位者も教えられていない〕〔不適切をマネされる〕が展開される(〔不適切をマネされる〕は【不適切の連鎖の担い手】に含む)。

すなわち、【ストレス循環のなかにいる】利用者には、【不適切なかかわり等】という形で〔職員間のイライラが利用者に向けられる〕ため、《ストレスをもたらされる》し、逆に利用者自身も職員や他の利用者に対して《ストレスをもたらす》。【教えられない上位者】も、職歴が浅い頃に〔(上位者も)教えられていない〕ため、自分も《不適切のマネ》をしてきた可能性がある。そして職員もやがては【不適切なかかわり等】を「マネ」ではなく、

固着したパターンとして自らの中に保持し、他の職員に〔不適切をマネされる〕ようになる。

このような循環を繰り返す【不適切が連鎖する】施設は、職場としては《チームになっていない》《学びがない》《方針が徹底されない》という側面がある。

《チームになっていない》職場とは、〔協力・協働がない〕職場であり、それは〔言い合えない〕関係を反映している。職員は〈言って嫌われたくない〉から、上位者に批判的と受けとめられかねないような〔疑問は口にだせない〕。片や上位者は〈未熟な伝え方〉しかもっていないので〈言えない上位者〉となり、職員とは〈共有できない〉関係となる。

《学びがない》職場は〔研修の機会が乏しい〕く、そのことが職員の〔わからない〕の一因となる。また研修等がおこなわれていてもその内容を〔知識・技術の偏重、「福祉の基本」の軽視〕と見ている職員がいる。なお上述した【教えられない】上位者は、《学びがない》職場の構成員であると同時に、その職場から影響を受けて育った存在である。

すなわち【教えられない上位者】は、①《不適切なモデル》の役割を果たすほか、②職員が《負の感情の行動化》をしても、《納得できない教え》しかもたらさず、職員の内省や利用者理解のための支援ができない。つまり職員は【不適切なかかわり等】を、上位者によって放置、放任、黙認をされるなか【マヒしていく】。そのため職員の『自分視点』は強化され、専門職としての自己の確立は遠のく。なお上位者もかつて『自分視点』を強化した者である。【不適切なかかわり等】に「疑問」を抱く者がいても、メンバーたちは互いに干渉しないため、【不適切が連鎖する】施設は『自分視点』を維持し続けていく。

またこのような【不適切が連鎖する】施設においては、法人や施設が方針を出しても《方針が徹底されない》。つまり、マネジメントが機能してない職場であることがうかがえる。

3. 【不適切なかかわり等】

【不適切なかかわり等】の根幹には職員の【利用者の視点で考えない】があるが、この点については上述した。よって、【不適切なかかわり等】の行動の特性として、利用者等への《負の感情の行動化》、上位者をモデルとした《不適切のマネ》について以下に述べる。

《不適切のマネ》は、【「わからない」、けど「やらなきゃいけない」】という職員が、[僕は当然ですけど、先輩たちを見てやるじゃないですか]というように〔上位者のかかわりを当然にマネる〕ことから生じる。それは、[何が適切、不適切なのかかわからないっていうのがまず1つ根底にあったのと、あとはやらなきゃいけないんだっていうところですかね]

というように、〔善し悪しの判断がつかないなかのマネ〕をしていくことになる。そしてかわり方という行為をマネするうちに〔上位者の目線で利用者を見る〕という「視点」も意識しないうちにマネしていくことになる。

《負の感情の行動化》には、1つには〈利用者のキツイ言葉に同調してしまう〉〈わかってもらいたい感情が高ぶり手をあげる〉など《ストレスをもたらす》利用者に対して直截的に〔利用者への負の返報〕をしてしまう、2つ目としては〈上位者の指示が納得できないイライラ〉〈職員同士の仲がよくないと利用者に向けられる〉〈余裕のなさの影響〉といった利用者とのやり取り以外で生じた〔職員で生じたイライラを利用者に向ける〕ことがある。

■ 図表Ⅲ-2

	【カテゴリー】	〔コンセプト〕	〔データ〕
	《サブ・カテゴリー》		
職員	【「わからない」、けど 「やらなきゃいけない」】	〔わからない〕	[何もわからない、何も知識がなくて、何もわからないまま、そういう支援をしてきた]
		〔けど、やらなきゃいけない〕	[まったくノウハウもわからなくて、どうしていくのがいいのかな、でもやらなきゃいけないっていう感覚もあったりとか]
	《理解を誤る》	〔自己中心的に利用者との関係を理解する〕	[利用者さんところわかりあえたみたいところで、そういうつもりでいたんだなっていうのが、自分で、傍から見たらそうじゃないんだなっていうのが、すごく今でも反省するっていうか] [ノーマライゼーションみたいなのを、それが答えかわからないですけど、自分の中ではき違えてたかもしれないな。当たり前のように、プライベートと仕事一緒になってかたかもしれないんですけど]
		〔支援に対する理解を誤る〕	[言われてはいないが、先輩を見て、管理が仕事と感じる] [体をギュッと抑えたりとかっていうのはありましたし、それは安全のためとかじゃなく、あの～「今は、違うんですよ」っていうのを、ギュ～とかやるとかじゃないですけど]
	【マヒしていく】		
【疑問を言えない】			
	《上位者への疑念を自ら打ち消す》	〔疑問はあっても言えない〕	[先輩たちが呼称ですよ、あだ名で呼んだりとか、〇〇ちゃんと呼んでいたりとか。その部分を、「うん、どうだろう」とか思いながら

		も、先輩たちが呼んでいるので、呼んでいた時期があるんですよ]
《疑問を言える安心感がない》	〔知識も経験も未熟〕	[知識の浅さとか、経験の未熟さから、疑問はあってもそれ以外の方法を見出すことはちょっとできなかったかな～とは思いますが]
	〔大事にされていない〕	[聞いても何してもたぶん、あんまりこうぶつきらぼうに物事を言われてるのが多くて]
【ふりかえりができない】		
《自分の不適切には気づけない》	〔他者の不適切には気づけても自分のは気づけない〕	[自分はそのときはやっぱり、(常勤職員のような不適切なかかわりとは)ちょっと違う]
	〔無自覚な障害者差別〕	[利用者の頭をよしよしじゃないですけど、とか～、あの～何ていうんですかね、僕が当人だったらそんなこと言われたら嫌だなとか、傷つくなっていわれることも、障害者だからっていう形でやっている]
《他責の念》	〔自分ではなく、利用者の悪い点に目が行く〕	[悪いことしたじゃんみたいなのは、ははは、そういう感情が先に来ちゃったのかな。そいつ(利用者)が悪いことをしたんだ。そっちに目が行っちゃってたんだなと思いますね。自分がしたことに対してのふりかえりっていうよりもそっちばかり見ちゃって、じゃなんか自分が違うアプローチで、やり方で、できたんじゃないかというところに行ってなかったんだなというか、思いますね]
【利用者の視点で考えない】		
《利用者の「思い」を考えない》	〔利用者の「感情」を考えない〕	[自分が利用者側の人だったらば、たぶん心理的に嫌だなんていう扱い方をされているのは、すごい、あったのは確かなんです]
	〔利用者側にたって「なぜ」を考えない〕	[なんでこういうことするのかなんていうのは、実はちょっと置いてけぼりになっているんじゃないかな、それがいわゆる「ダメッ」っていう否定の声かけであつたりとか、従わせようとする声かけにつながってるんじゃないかな～とは思いますが]
《「上から目線」で見る》	〔マイナスばかり見る〕	[たぶん彼女のいいところとかっていうのを、見られてなかったんだろうなと思うんですけど。強みだつたりとか、というところを、見なかった、見ようとしてなかった、から、マイナスのところばかり目について、それだけになっちゃった]
	〔障害特性への当てはめ〕	[わりとこう当てはめがちだなとは思いますがどね、特性の、特徴とかにあてはめがちなんです]
	〔上から見ると「思	[自分は職員なんだという立ち位置で、俯瞰で

		い」が見えない]	みてしまうと、それはただの僕の好き嫌いなん でしょうけどね、見えなくなっちゃうんじゃない かな～とは思いますが]
	【不適切な連鎖の担い手】	〔不適切をマネさ れる〕	[助長もあると思うし、(非常勤職員が自分が しているように利用者を見無視することを)一緒 になってやる、自分のあれを見てるんだなと思 います、自分の行動]
上位者	【教えられない】上位者		
	《不適切なモデル》	〔不適切なかかわ り等を見せる上位 者〕	[なかには脅しみたいな形で、常勤の方がこう やって、利用者の方にこう壁をドンって叩いて 脅してみたりとか、そういうなんか、こう、ち よっと言葉の暴力みたいな部分は常にあって]
	《納得できない教え》	〔不十分な教え〕	[2 番目のこの所長さんに聞いたりと、でも 向こうも何でもば～て言ってきてくれるから、 っていうのを繰り返してるうちに、あれ、(最 初の上司には)そんなに教わってなかった、み たいな]
		〔ズレている指示〕	[リーダー的には、5 年間、その方を見てきた から、そういうやり方でやってきたんだってこ とは言うんですけど、その方は年々年々、やっ ぱ能力落ちてきているし…(中略)…自分の中 では「言っていること違うじゃないか」ってい うのは、結構あったんですね]
	《主体性の否定》	〔「見よう見まね」 を求める〕	[「俺たちの、やっていることを、支援を真似 ればいいんだ」みたいな部分はすごいありまし たね]
		〔「部分」であるこ とを求める〕	[何もホントにわかっていない状況でやらされ ていたのがすごい、この人の調書はどうなんだ ろうとか、そういうちよっとこう詳しいことま でのあれを全然教えて頂かなかったつうのが]
利用者	【ストレスの循環のなか にいる】利用者		
	《ストレスをもたら す》	〔利用者がストレ ッサー〕	[すごく攻撃的な方なんですよね、どんな方に 対しても攻撃的で]
	《ストレスをもたらさ れる》	〔職員がイライラ が利用者に向けら れる〕	[虐待につながるって部分って、職員同士 がやっぱり仲が、あまりよくなければなっチャ うかな、それが向かわれるのがやっぱり利用者 に向けられるかな]
施設	【不適切が連鎖する】施設	〔職員間のイライ ラが利用者に向け られる〕	[リーダーとのそのちよっと自分の思っている 支援なんかもちよっと違う部分とかがあった りとかがあって、それでこれ違うじゃねえかっ ていう気持ちが自分の中にはあるんですけど、 それを吐き出してないから、言葉に出てないか ら、それがこうかえって支援すると、なんかち よっとぶっきら棒な感じで見られちゃって]

		〔利用者間のトラブル〕	[職員がそういうあれだからなのか、やっぱ利用者の方も影響されやすいっていうか、そういう部分で、どっちかつうと利用者同士のけんかとかそういうのは、う～ん、なんか頻繁にあったような感じですね]
		〔上位者も教えられていない〕	[常勤の方もボンって入ってきて、やっぱ見よう見まねだったんでしょうけども]
	《方針が徹底されない》	〔方針が徹底されない〕	[(法人の方針が出てから)そう、5年位経ちますよね、だけど、徹底されなく、されなかったですね]
	《チームになっていない》	〔言い合えない〕	嫌われたくないとか、やっぱり、うん、そういうのは、うん、ありましたね
		〔協力・協働がない〕	[助け合えてない感じみたいなのがちょっとあったかな僕はしているつもりなんですけど、なかなかチームとしてはなかなか]
	《学びがない》	〔研修の機会が乏しい〕	[研修もなくて、結局は常勤の方だけです、そういう研修に行ってるのは]
		〔知識・技術への偏重、「福祉の基本」の軽視〕	[例えば痰吸引のこととか、医療ケアの部分です、行動障害の対応方法、いわゆる応用行動分析であったりとかっていう手法のことは適切、不適切とか、やり方みたいなものはすごく効果を発揮すると思うんですけど、個人の尊重よりも、他のことが優先されてしまうっていう常に思っていることに対しては、福祉の基本です、土台みたいなものをもっともっとやった方がいいのかな～なんていうのは、感じますね]
【不適切なかかわり等】			
	《不適切のマネ》	〔上位者のかかわりを当然にマネる〕	[僕は当然ですけど、先輩たちをみてやるじゃないですか。そのどういうことやったらいいのかな～って思うんですけど]
		〔善し悪しの判断がつかないなかのマネ〕	[結構それが、言っているものなのか悪いものなのかという判断もなかなか、そのときはつかなかったんで、そんなときはもう、その常勤の人たちのマネをしていた]
		〔上位者の目線で利用者を見る〕	[脅すとか、バカするっていうのが…常勤の人の、その、目線で見てた…やっぱり自分的には常勤の人たちのその目線で利用者を見てみたい感じが]
	《負の感情の行動化》	〔利用者への負の感情を抑えられない〕	[それは自分がカッとなった感情を抑えたい(注:抑えられない)だけだったんじゃないかみたい。その方にわかってもらおうという視点じゃなかったんじゃないかなって思いますね] [ずっとこうくっついてきて、っていうのが、

		ずっ～とあって、すごく言葉悪いけど、うっとうしく思ってしまった、こう、その方をできるだけ避けるようにしちゃったとか、できるだけ会わないようにとか、聞いていないふりとか、をしったりとか、しました]
	〔職員間で生じたイライラを利用者に向ける〕	[(上位者の指示が「全然違う」と思う支援をするから)イライラがたまる]
	〔余裕のなさが支援に出る〕	[自分でも驚くぐらい速いスピードで(車いすを)押ししまっていたりとか…(中略)…上着を脱いでるときにこちらで、そのなんていうんだろうな、待とうと思えば待てるんだけど、時間があるときでもやっぱ癖になって介助してしまったり] [忙しかったり、体調があんまりよくなかったりとかっていう課題が山積みになると、視野が狭まってしまうな～というのは感じますね。それは自身の体験もそうですし、他の方を見ていても、あ、すごくこう頑なになってるなっていうのは感じるどころですかね]

*筆者作成

第3節 【不適切なかかわり等】をめぐる論点

本調査において、「不適切なかかわり等」という行為は、職員の《負の感情の行動化》と上位者の《不適切のマネ》の2点に集約された。その前提には、【「わからない」、けど「やらなきゃいけない」】という職員の置かれた状況からくる焦り等があり、その一部は《理解を誤る》を媒介して、「不適切なかかわり等」に至る。

ここでは、《負の感情の行動化》《理解を誤る》《不適切のマネ》の背景を確認し、その課題を検討する。

1. 「負の感情」へのサポート — 《負の感情の行動化》の回避

《負の感情の行動化》とは、職員に湧き上がった「負の感情」が利用者への「不適切なかかわり等」として表出化したものである。しかしながら、「不適切なかかわり等」によって職員もまた苦しみ、サポートを必要とする当事者である。その前提に立つならば、職員がそれらの要因をどのように認識しているのかといった「職員の主観」をまずは丁寧に聴いていく必要がある。

(1)「利用者要因」とされる《負の感情の行動化》

例えば、[(異性の利用者が)ずっとこうくっついてきて、ってというのが、ずっとあって、すごく言葉悪いけど、うっとうしく思ってしま]うなど「負の感情」が利用者に惹起されることがある。これが「利用者要因」とされるものであろう。しかしながら、[ずっとこうくっついてきて]しまう利用者に対して[うっとうしく思ってしま]う職員ばかりでもないだろうし、同様に感じたとしても「不適切なかかわり等」に移行させない者もいるだろう。そうだとすると、職員の主観性を聴くというサポートをとおして、職員自身の認知の明確化と職員本人自身の気づきへのサポートが必要とになるものと考えられる。

また「利用者要因」により《負の感情の行動化》をした場合に、正当化、合理化が図られることがある。

語り① [(利用者)Aさんが(別の利用者)Bさんに結構ひどいことを言ったときに…(中略) …こう私が怒って、パチッというのが] あった。叩いた理由としては[「そこは言うてはいけないこと」ってというような、ことをわかってもらいたいために、してしまった] という。[そのときは自分がやっぱり間違っただけをしたらっていう認識はあんまりなくて] [なんか自分の中でも愛の鞭的なところがたぶんあったんだっていうのが、Aさんに対して。じゃあそれでAさんはどれだけ伝わるのかなって、そのことによって。それは自分がカッとなった感情を抑えたいだけだったんじゃないかみたいな(調査者「感情を出抑えられなかった抑えられなかった」)うん。そこに、その方にわかってもらおうという視点じゃなかったんじゃないかなって思いますね] という。当該職員としては[結構しんどい時期]で、周りからは[なかなかこう手伝ってもらえない][助け合えてない]状況で、Aさんに対しても[チームアプローチみたいなのは、やっぱり統一できてなかった]。また同じ法人内の[こどもの就学前の放課後教室的な施設があったんですけど、そこに行ったときに、結構日常的にいけないことするとペチン、みたいなのがあった]という。

職員が[パチッ]と利用者を叩いたことについて、職員は[わかってもらいたいため][愛の鞭]という「志向的」であったことがうかがえる。「志向的」とは、虐待行為

が利用者の行動改善や社会適応など何らかの目的をもっておこなわれる、“一応の”利他主義とされるものである(市川 2000)。だが職員自身、ときを経て改めて自らを省みると、
[カッとなった感情]を抑えられなかっただけであり、[その方にわかってもらおうという視点じゃなかった]という「無志向的」なものが根底にあることが見える。志向的の実態はパターナリズムで、パターナリズムという以上は相手のためであるはずだが、実際には「偽装されたパターナリズム」(市川 2000:55)が入りこんでいる。「偽装されたパターナリズム」ならば、その本質は利用者の益とは関係なく、本能的、利己的に虐待を行う「無志向的」といわざるを得ないことになる。しかし「不適切なかかわり等」をしている最中、「偽装されたパターナリズム」であることに気づくことは、容易ではない。

なお「語り①」は、「負の感情」が利用者によって惹起されている(利用者要因)ほか、
[なかなかこう手伝ってもらえてない] [助け合えてない] [チームアプローチみたいなのは、やっぱり統一できてなかった] [結構日常的にいけないことするとペチン、みたいなのがあった]といった語りから、その背景には「組織要因」があったことがうかがえる。

(2)「組織要因」とされる《負の感情の行動化》

「語り②」も「組織要因」が「負の感情」の生起の一因となっていることがうかがえるものである。

語り②利用者への「不適切なかかわり等」をしてしまった利用について[自分の意識が足りなかったりとか、あとはそれにちょっと体制が厳しいとかっていう気持ちですごく先に出てしまったりとか、人手が少ないだったりとか、う〜ん、あとは、これはそのときどきなんですけど、わりと支援以外のところで仕事とか業務とかが忙しいとき、心に余裕がなくて]と語っていたが、話を進めると、[私は常勤の立場でやらせていただいているので、時給でお仕事をしている非常勤さんがいらっしゃって、立場的というか、責任だったりとか、常勤の方が全体をみたりとか、何かあったときの決断っていうのは常勤がする立ち位置なので、そこらへんでこ、う〜ん非常勤さんから、仕事を、なんていうんですかね、聞かれたりだったりとか、どこまでお願いしていいのかなって思う部分とかが私はまだまだあるので、わりとこっお願いせずに抱え込んでしまったりとか、でもぜんぜんこっ仕事が回らなくて、「これってまだな

んですか」っていうふうにお話されたりとかっていうのがわりとあったりするんで、そこらへんのこう立場の難しさっていうのはすごく感じることはあります…(中略)…(非常勤との関係は)ストレスですね。とってもストレスです、そこは。職員との関係性だったり、どうしても気を使ったりとか、っていうのはあるので、うん、なかなかそこは、ズシッとくるような感覚ではいますね]と話す。

非常勤職員に対して、年齢も若く職歴も浅い正規職員の方が立場が上で責任も大きい。そのような非常勤職員との「関係性」は「ズシッとくる」くらいの「ストレス」となっている。「語り②」の前半で指摘されている「体制が厳しい」「人手が少ない」「業務とかが忙しい」は、先行調査でもよく指摘がされる「組織要因」と重なるが、後半の語りからは「非常勤職員に対する責任を職歴の浅い職員に課している」ことから歪みが生じていることがうかがえる。非常勤職員とは具体的にどのようなやりとりがあるのか、職員の精神的負荷がどのようなものなのか、それはどのような認識にもとづいているのか、それを生み出している組織構造はどのようなものか、その点に対して組織はどのようなアプローチをとっているのか、とるべきなのか などについてより丁寧に聴き、職員へのサポートにつなげていくことが実践においては重要になると考える。

《負の感情の行動化》は、職員が抱いてしまった「負の感情」を「不適切なかかわり等」に転化していることを指す。それゆえに、実践の場面では、個々の職員の「負の感情」やその背景を個別に、丁寧に聴いていく必要があると考える。

「利用者要因」は、職員の利用者理解の問題といえる。それは職員の障害に対する理解の不十分さのほか、「利用者の「感情」を考えない」「利用者側にたって「なぜ」を考えない」、つまり職員の認知に偏りがある場合がある。職員としては利用者に対する別の見方をしたり、また自身の認知の偏りの背景を自己覚知する必要が生じるが、そのような点での職員へのサポートが必要だと考える。

「組織要因」については、より詳細に見ていく必要があるかもしれない。「人手不足による業務過多」と捉えられる向きがあるが、例えば、介護福祉士会(2017)の調査によると介護福祉士の転職理由の最多は「職場の人間関係」である。「人手不足」の解消も容易ではないが、「人間関係」という人の「感情」に根づくものの改善も容易ではないが、しかし、それにより「不適切なかかわり等」が生じていたり、離職が起きているならば、や

はり組織として解決すべき課題である。また、その「人間関係」が単に個人同士としてあ
う、あわないの問題だけではなく、社会人経験の浅い職員に非常勤職員のマネジメントを
任せ、しかもその非常勤職員の不平・不満が大きい場合であったり、支援の価値をベー
スにした「組織文化」をつくれず、それが仕事の「目的」の共有化が図れないなどとし
たら、それは組織として取り組まなくてはならない重大な課題である。

すなわち、職員の「負の感情」の背景には、職員個人の課題のほか、組織の問題も隠
れている可能性がある。そのため、「職員の主観」を丁寧に聴いていく必要があると考え
る。

2.実践に即した「学び」

【「わからない」、けど「やらなきゃいけない」】のうちの〔わからない〕の1つは、
上位者らの行為が適切か不適切かが〔わからない〕である。ただし〔わからない〕といっ
ても、実は上位者の行為に対して疑問を抱いている。しかしそれでも上位者の行為を正当
化するという《理解を誤る》ことをしてく。

語り③ [入職して先輩たちが呼称ですよ、あだ名で呼んでたりとか、〇〇ちゃんと呼
んでいたりとか。その部分を、『うん、どうだろう』とか思いながらも…(中略)…、呼
んでいた時期があるんですよ。2年間くらいは呼んでいた]。その間は、[ノーマライ
ゼーションみたいなのを…(中略)…自分の中ではき違えてたかもしれないな。…(中略)
…自分が他の人に当たり前のようにすることがノーマライゼーションなんですけど、
だから自分の後輩とか、下の人たちに呼ぶように、呼ぶ方がいいんじゃないかなん
て思って、たぶん呼んでたと思うんですよ]。

職員は、利用者を〔あだ名〕や〔〇〇ちゃん〕と呼ぶ先輩職員に〔うん、どうだろ
う〕と疑問を抱くが、そのような《上位者への疑念を自ら打ち消(す)》し、[後輩とか、
下の人たちに呼ぶように、呼ぶ方がいいんじゃないかな]、それこそが[ノーマライゼー
ション]だとする正当化をすることにより《理解を誤る》を經由して、上位者の行為は
「モデル」となり、《不適切をマネ(る)》ていくことになる。この職員は、大学、大学院
で社会福祉を学んでから障害者支援の施設に就職しており、また[若い頃から人権という

かそういう意識はあった」と自認している。そのような職員でも「不適切なかかわり等」をしてしまう、ということである。

【不適切なかかわり等】は、調査協力者たちの支援経験が浅い時期に生じている。そして、この職員および他の職員で社会福祉の専門教育を受けた者であっても、『自分視点』強化のプロセスをたどり始めている。このプロセスの起点の1つには「わからない」があるが、「支援がわからない」、「不適切かどうかもわからない」ことは、【不適切なかかわり等】を直接的につくりだすほか、【疑問を言えない】ことの一因となっている。それは、上位者に対する遠慮のほか、いくら学校で勉強をしてきたとはいえ、人によっては国家資格等を取ったとはいえ、自分には「わからない」ことが多く、それゆえ「疑問」を抱く自分の方が間違っているのだろうという自信のなさであろう。

「わからない」や【疑問を言えない】の克服、【不適切なかかわり等】の防止のためには、「学び」が重要であることは言うまでもない。学校で展開される社会福祉教育の点検のほか、職場による質の高い学習機会提供、そして職員自らが能動的に学びを継続する学習者であることが必要だと考えられる。

なお、「学び」で獲得すべきは単に知識だけでない。【疑問を言えない】とは、言えなくても「疑問」を感じているということだが、しかし《上位者への疑念を自ら打ち消す》ためそれを自らなかったように取り扱う。そうではなく、感じた疑問を意識化し、俯瞰して考え、職場の仲間に発信・共有していくことが重要である。つまり、自ら「疑問をもてる・意識化できる力」「俯瞰して考える力」「発信・行動できる力」を育むことも、「学び」により獲得すべき力であると考えられる。

3.組織社会化としての《不適切のマネ》

(1)「服従」「同調」との対比

《不適切のマネ》とは、【教えられない】上位者を影響源とし、その者が示す《不適切なモデル》をマネすることである。

先行研究においても、上位者など職場の人たちの影響は指摘されるところで、その結果として「服従」「同調」としての虐待等が生じているとされる。市川(2000)は、集団内における勢力(power)の影響、いわゆるグループ・ダイナミクスが個人の虐待行為に影響を与えるタイプを「他律型」と呼んだ。他律型とは Milgram のいう「服従」あるいは「同調」の結果、虐待をおこなってしまうものをいい、「施設内虐待の最も大きな特徴」(市川 2000)

としている。また空閑(2001:44-54)も「服従」「同調」の概念をもちいて施設内虐待のメカニズムの解明を試みている。服従と同調の相違をまとめると、A.服従は「権威者」がいる「ヒエラルキー構造」の中で生じ、同調は同じ地位の人々の間で生じる、B.服従においては権威者による指示・命令は「明示的」であり、同調においては周囲からの要求は「暗黙的」である、C.服従は権威者からの指示・命令への「遵守」であり、同調は仲間の行動の「模倣」である、D.服従では自らは権威者の意の「代理状態」であり、同調では「周囲の集団圧力に屈した反応」である(図表Ⅲ-3)。

■図表Ⅲ-3 「服従」「同調」の相違点

	服 従	同 調
A	行為者が自分の上にいる人物(権威者)が指図する権利を持っていると感じるヒエラルキー構造の中で起きる	同じ地位の人々の間で行動を左右する
B	明示的 行動の指示は命令や指令の形をとる	暗黙的 はっきりした要求は出されない
C	遵 守	人が仲間の行動を模倣 行動の均質化
D	代理状態 自分の行動は自分の埒外だったと述べ、自らの自律性は否定	暗黙の集団圧力に屈した反応 ただし自分の自律性が集団から疎外されていないと主張しがち

* Milgram(=2008:157-159)をもとに筆者作成

本研究の調査の中で、職員が「不適切なかかわり等」をおこなうようになるときに上位者が影響を与えており、服従、同調に近いと考えられる状況は以下のとおりである。

語り④ [自分はわからないからあたふたしてる状況] のなか、[やり方さえも全部、全然教えてくださらない。ただもう見よう見まねですよね]、[自分としては、う～んもうちょっといいやり方あるのにな～とか、こういう人はこうだろうなとかっていう考え方はあったんですけど]も、上位者からは[俺たちのやっていることを、支援を真似ればいいんだみたいな部分はすごいありましたね]〔「見よう見まね」を求める〕。そのときのことを[自分で考えれば、考えて支援できればよかったかな]、また上位者たちには [もっともう少しやり方をちゃんとしたやり方を教えてくださればいいんですけど]と思うが、その上位者たちも、もともとが[やっぱ見よう見まねだったんでしょけども]。

「語り④」は、A.自分よりも上の権限をもつ上位者により、B.C.明示的に遵守が求められ([俺たちのやっていることを、支援を真似ればいいんだ])というところから「服従」に近い現象が起きていると考えられる。

ただし「服従」とみなすには、「実行された行為が行為者の動機とは対応せず、社会的ヒエラルキーのもっと高い人々の動機システムから発せられている」点が重要だとされる(Milgram=2008:219-220)。職員(行為者)の動機は「[ちゃんとしたやり方]で適切な支援をしたい」であっただろう。対して、上位者(社会的ヒエラルキーのもっと高い人々)の動機は、職員は、あえて「不適切なかかわり等」をさせることなのか、自分のやり方を踏襲させることなのか。もともと、上位者たち自身が[やっぱ見よう見まね]を受け継ぎ〔上位者も教えられていない〕ではないかと職員は捉えていることからすると、上位者の動機は自分のやり方を踏襲させたいことで、その内容は不適切なものであったかもしれないが、少なくとも上位者が意図的に「職員に『不適切なかかわり等』をさせてやろう」という動機があったとみなすことには疑問が残る。それよりは、上位者もまた【「わからない」、けど「やらなきゃいけない」】からスタートし、【不適切の連鎖の担い手】となった側面にスポットライトを当てることが妥当だと考える。

なお、波多野(2009:495)は「代理状態では権威との関係における自己の認知に焦点が当てられている。そのため、残虐行為の実行者が行為の責任を回避するメカニズムは説明されるが、なぜ実行し難いはずの行為が可能になるのかは説明されていない」とされる。

語り⑤[まったくノウハウもわからなくて、どうしていくのがいいのかな、でもやらなきゃいけないっていう感覚もあたりとか]というなかで、[僕は当然ですけど、先輩たちをみてやるじゃないですか。そのどういうことやったらいいのかな〜って思うんですけど、そのなかでは…(中略)…自分がちゃんと管理していかなきゃいけないんだ、っていうのをちょっと感じだっというところですかね。別にそんなこと言われたことはないんですよ。]

「語り⑤」は、A.新入職員にとっての「先輩」(上位者に含む)は、必ずしも「同じ地位」とは言い切れないものの、B.先輩たちの模倣([先輩たちをみてやる]こと)をしている。それはC.暗黙的([別にそんなこと言われたことはないんですよ])であるところから、「同

調」に近いと考えられる。しかし、D.職員は「集団圧力に『屈した』」のかという疑問が残る。つまり、「屈する」というならば、『管理』のような支援は、本当はしたくない」という多少なりとも確固たる思いがあるはずである。しかしこの段階では、職員には、そこまでの明確な考えはなかった。それよりも、入職後日が浅く、[まったくノウハウもわからなくて、どうしていくのがいいのかな、でもやらなきゃいけないっていう感覚]のため、目の前の先輩を「モデル」にするしか術がなく、その[先輩たちをみ]たところ、[自分がちゃんと管理していかなきゃいけないんだ]と〔支援に対する理解を誤る〕ことになった。

つまり、「語り④」「語り⑤」とも、職員は「不適切なかかわり等」をおこなうにあたって、上位者をはじめ組織内の他の人々からの影響を受けている。しかし、一見、「服従」「同調」と見える状況であっても、その起点は、【「わからない」、けど「やらなきゃいけない」】であり、そのようななか【教えられない】上位者の《不適切をマネる》ことが伝承されている。そして、《不適切をマネる》とは、服従に対する代理状態、集団圧力に屈する(同調)というような消極的、従属的な行為ではなく、職員なりの〔けど、やらなきゃいけない〕といった、職員たらん、組織のメンバーたらんとする指向的な「もがき」の結果といえる。

この点について、「社会化」の概念で説明を試みたい。

(2)組織社会化と職業的社会化

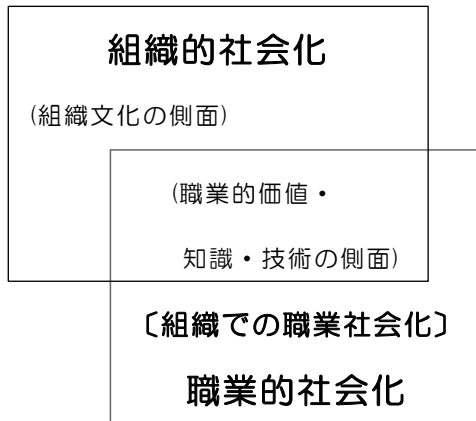
「社会化」とは、「個人が自己の属する集団ないしは、社会の規範・価値・習慣的行動様式を学習し、内面化していく過程」(『社会学用語辞典』)である。私たちは、生まれたときからその後あゆむ人生をとおして、家族、地域、学校、職場、それらを包摂する日本という社会、人間社会…すなわち多くの「社会」に属する。そして、それぞれの社会において、そのメンバー(成員)となるべく社会化の努力をしていくことになる。社会化が遂げられたかどうかは、所属する集団/社会の「規範・価値・習慣的行動様式」の内面化によって測られる。

福祉専門職は、基本的に、2つの社会(組織/集団)に所属する。1つは、一般的に「勤務先」を意味する「組織」である(行政、社会福祉法人、株式会社、NPO等が営む社会福祉施設、相談機関など)。同時にもう1つ、福祉専門職としての「職業集団(社会)」にも所属する。「職業集団」とは、例えば日本社会福祉士会などの職能団体をだけ指すのではなく、

その職業アイデンティティを共有する人々(仲間)の抽象的な意味での集まりである。社会福祉士等の資格の取得や職能団体への加入はソーシャルワーカーとしてのアイデンティティの確立に役立つことは大いにあるだろう。だが、資格取得や団体への加入をせずとも、社会福祉施設等においてソーシャルワーク業務をおこなうようになっていくなかで、ソーシャルワーカーとしてのアイデンティティが芽生え、本人の意識のうえで「福祉専門職の職業集団(社会)」に所属したり、また他者からそのように扱われることがある。ただし「福祉専門職の職業集団(社会)」への所属は、「組織」への所属と比較すると、所属意識が希薄なことがある。

いずれにしても、個人は2つの社会(組織/職業集団)に属し、そしてそれぞれの社会化を図っていく。「組織社会化」とはいわゆる「組織」の成員となる過程を指し、「職業的社会化」とは「職業集団」の成員となる過程を指す。高橋は、「組織社会化」を「組織への参入者が組織の一員となるために、組織の規範・価値・行動様式を受け入れ、職務遂行に必要な技能を習得し、組織に適応していく過程」とし、「職業的社会化」を「人びとがある職業につき退職するまでのプロセス、及びその職業の担い手に期待されている職務遂行能力や態度、職業倫理、職業観などが習得される過程」(『新教育社会学辞典』)としたうえで、「組織社会化」と「職業的社会化」はそれぞれの一部分が重なり合うものとしている。「職業的社会化」には「組織での職業的社会化」と「職業での職業的社会化」があるが、「組織での職業的社会化」は「組織社会化」と重なる部分で、「組織での職業的社会化」は「職業的社会化」の独自部分となる。また「組織社会化」のうち、「職業的社会化」と重ならない独自の部分は(職場組織の)「文化的側面」、重なる部分は「技能的側面」である(高橋 1993:2-4)。高橋のこの表現によると、職業的側面は技能的側面のみによって測られるように見える。だが筆者は、これを職業的社会化の定義にある「職務遂行能力や態度、職業倫理、職業観など」と読み替え、かつそれと同義と捉える「職業的価値・知識・技術の側面」としたうえで、議論をすすめる(図表Ⅲ-4)。なお職業と組織は深い関連にあり(高橋 1993:4)、職業的社会化も「組織での職業的社会化」によって図られることが多い。

■図表Ⅲ-4 組織社会化と職業的社会化の概念的相違



* 高橋(1993:4)の図1を筆者改変

社会福祉専門職の職業的社会化の場合、例えば Bartlett(=小松 1978:141)のソーシャルワーク実践の共通基盤(焦点、志向、価値の総体、知識の総体、調整活動レパートリー)に由来するソーシャルワークの基盤を内面化していく過程だといえるだろう。これは、組織参入前あるいは参入後における養成校での学習をとおしてなされる場合もあるが、影響が大きいのは、組織において職業的役割を担う、つまり実際の支援業務をとおして獲得していく過程が中心になる。しかしながら、組織が本音として価値をおいている考えが福祉の価値と一致しているならば、当該組織に属するメンバーの組織社会化に比例して職業的社会化が深化することになるだろうが、組織の「組織文化」の本質が社会福祉の価値と乖離している場合は、組織メンバーの組織社会化が進んでも職業的社会化が進まない、あるいは遠ざけてしまうことになる。

(4)組織文化

社会化によって内面化が図られる「規範・価値・習慣的行動様式」は、「組織文化」といえることができる。

Scheinによると、組織文化には「文物(人工物)」「標榜されている価値観」「共有された暗黙の仮定」の3つのレベルがある(図表Ⅲ-5)。

■図表Ⅲ-5. 組織文化の3つのレベル

文物(人工物) (artifact)	創りだされた物理的・社会的環境。 直接的に観察、経験できるもの。 例) 建物、オフィスのレイアウト、服装、職員の振る舞い、行事 (入社式、表彰式など)、手続、組織構造など
標榜されている価値観 (value)	「いかにあるべきか」を示したもの。 組織メンバーの行動を支配しようとするもの。 例) 経営理念、社是、戦略、使命
共有された 暗黙の仮定 (basic assumption) * 組織文化の本質	組織メンバーに共有され、当たり前となっている組織の信念や価値観。 メンバーたちにとってはあまりにも当然のことであり、意識化されにくい。

* Schein(=2004:18)の図 2-1「文化のレベル」を筆者改変

「文物(人工物)」とは例えば建築物、オフィスのレイアウト、職員の立ち振る舞い、仕事の仕方、服装など、観察可能なものである。「文物(人工物)」のレベルでは、文化は非常に明確で直接感情に訴える。しかし組織メンバーがそのような行動をとる理由については、観察するだけでは解釈はできない。「標榜されている価値観」とは組織の哲学、ビジョン、方針、目標、戦略などの「いかにあるべきか」について示されたものである。それは会社案内やパンフレットなど文書化されることが多く、組織メンバーの行動を支配しようとする。しかし、経営理念などの「標榜されている価値観」と職員の言動といった「文物(人工物)」とが一致しない場合がある。「不一致は、より深いレベルの試行、認識が顕在的な行動を駆り立てている」もので、文化を理解するには、「より深いレベルで何が起こっているのかを解釈しなければならない」。その解釈により導かれるのが「共有された暗黙の仮定」である。「共有された暗黙の仮定」とは、もともとは創業者やリーダーの頭にしかなかったものだが、メンバーが創業者の信念、価値観、仮定のおかげで組織が成功を取めているのを見て取り、これらは「正しい」に違いないと思うようになったものである。つまり、集団として獲得された価値観、信念、仮定であり、組織が繁栄をつづけるにつれてそれらが共有され当然視されるようになったものである。この「共有された価値観」は、メンバーにとってはあまりにも当然の価値観、信念、仮定であり、ふだんは意識化されにくい。しかしこれが「組織文化の本質」である(Schein=2004:17-27)。

例えば、「人権尊重」といったソーシャルワークの価値と符合する経営理念やミッションを掲げていた社会福祉施設があるとする。これが公式に表明されている価値、すなわち「標榜されている価値観」である。しかし、職員は利用者に対して乱暴な言葉を使い、不必要に利用者の自由を制限するフォーマルあるいはインフォーマルなルールを設け、備品や建物も利用者にとって使いやすいものとはなっておらず、またその状況に対して組織メンバーたちは疑問を持たず、当たり前としているとする。組織の新規参入者がこの状況を目の当たりにしたら、それらと「標榜されている価値観」が不一致であると認識し、そのことを手がかりに「共有された暗黙の仮定」、すなわち組織の本音・組織文化の本質を読み解こうとする。

本来であれば、ソーシャルワークの価値・知識・技術を核とした「正の組織文化」が福祉組織で展開されていることが期待される。しかしながら、その組織における文化の本質である「共有された暗黙の仮定」がソーシャルワークの正の組織文化とは乖離した「負の組織文化」で、それが「不適切なかかわり等」（「文物(人工物)」）として具現化される福祉施設がある。すると職員たちが、社会化、内面化を図るのは、ソーシャルワークの正の組織文化とは対立する「負の組織文化」となる。

組織文化は、認識、判断、決定、行為といった組織のあらゆる活動の正当性の根拠となる(間嶋 2007:17)。「不適切なかかわり等」を許容する組織においては、その行為を支える組織文化が「正当性の根拠」となる。よって社会通念やソーシャルワークの価値に照らせば「不適切なかかわり等」と見なされる行為であっても、その組織においては「正当」なものとして維持されていくことになる。

(5)組織社会化における「個人」

個人は組織社会化の主体、客体のいずれなのか。組織社会化には、1)「個人の学習」を内包する概念でありながら、2)その「目的」が個人の学習成果によって、組織が期待する役割・職務・業務を実行することが出来るようになることなどの特徴がある(中原 2012:54-55。下線は筆者)。つまり学習は本来、学習者の主体的な営みなのだが、組織社会化においては学習する内容が組織の期待を織り込んでいるために混乱が生じ得る。だが組織社会化の研究を包括的にレビューした高橋(1993:2)の定義をみると、組織社会化は「組織への参入者が組織の一員となるために、組織の規範・価値・行動様式を受け入れ、職務遂行に必要な技能を習得し、組織に適応していく過程」とされ、参入者(個人)を主

体としている(以上、下線は筆者)。つまり個人は、自らをして集団／社会が有する規範・価値・行動様式を取り入れるという自己社会化を図り、その集団／社会に適応しようとする能動的な側面をもつ主体といえる。

このことは、【不適切なかかわり等】の学習プロセスにおいてもみられる。前節で、「《不適切をマネる》とは、代理状態、集団圧力に屈する というような消極的、従属的な行為ではなく、職員たらん、支援者たらんとする指向的な『もがき』の結果である」とした。このような職員は、自らをして集団／社会の求める人材になろうとする組織社会化を図り、適応しようとする能動的な主体といえる。ただし、その組織がもつ規範・価値等・行動様式が「不適切なかかわり等」を内包もしくは許容するものであったがため、職員は「不適切なかかわり等」を支える『自分視点』を強化するといった組織社会化を図ることになる。

「不適切なかかわり等」が続いる環境に遭遇した個人には、理論上は、1)組織、組織社会化からの離脱、2)組織の変革を図る、3)自己社会化を図るという選択肢があり、個人にはその決定権がある。しかし個人にとって、1)離脱や 2)変革への働きかけをおこなうことは、組織における自らの生存を脅かすためそのハードルは高いだけでなく、そもそも「不適切なかかわり等」と認識できていないため、離脱・変革が選択肢として自分のなかであがらず、それよりも目の前の上位者を正しいものと信じ、3)自己社会化に邁進する場合がある。

以上みてきたように、上位者をはじめとする組織の影響は大きいですが、しかし個人は一方的に影響を受ける受動的な存在ではない。上位者の行為の不適切さに十分には気づけないうまま、上位者を「モデル」として【不適切なかかわり等】を「マネ」ることにより、組織のメンバーたらんと自ら積極的に組織社会化を図っていくことになる。

第4章 「不適切なかかわり等」の経験をもつ職員の

『利用者視点のふりかえり』の獲得プロセス

第1節 目的・方法

1.目的

本章では、知的障害者を主な利用者とする施設に勤務しながらも不適切なかかわり等をおこなった経験をもつ職員が、どのようにして「適切なかかわり」ができるようになっていったのか、そのプロセス、要因を明らかにすることを目的とする。

2.方法

研究方法は第2章で述べたとおりで、インタビューの内容を逐語記録化し、それをクラシック・グラウンデッド・セオリーで分析した。

なお、本章にかかわるインタビューの質問項目は「あなたは、自分がどのようにして適切なかかわりができるようになっていったと思いますか。その経験を具体的にお話してください」である。

第2節 研究結果

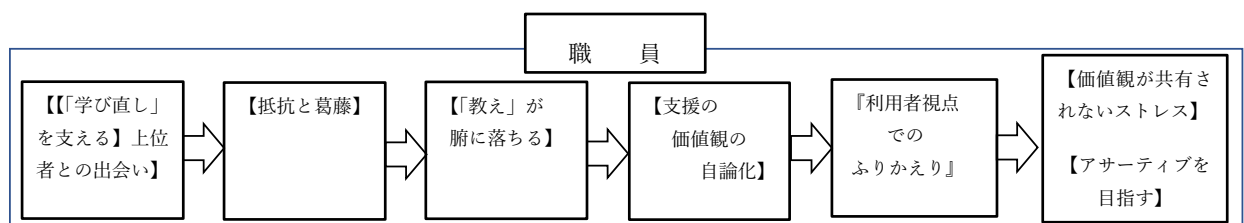
以下、コア・カテゴリーを『 』、カテゴリーを【 」、サブ・カテゴリーを《 》、コンセプトを〔 〕、コードを〈 〉、データを[]で示す。

インタビュー・データを継続的に比較分析したところ、『自分視点』で利用者を捉え「不適切なかかわり等」をおこなっていた職員が、「適切なかかわり」を学び直し、それを維持させるには『利用者視点によるふりかえり』の獲得が重要であることが明らかとなった(図表IV-1)。

『利用者視点によるふりかえり』とは、【利用者視点の利用者理解】を核とした【支援の価値観の自論化】が「不適切なかかわり等」をしていた【過去をふりかえる】ことによってその形成が進み、そして、その自論をふりかえりのよすがとして自らの支援を【日々ふりかえる】ようになることを表す。

『利用者視点によるふりかえり』の獲得プロセスは、【『学び直し』を支える上位者』との出会い』から始まる。だが職員は、自己の不適切を認めたり利用者への見方を変えることに【抵抗と葛藤】がある。そのような職員にとって上位者からの「教え」の【受容の促進要因】となるのは、職員自身の《抱き続けたわだかまりと成長欲求》、《上位者への信頼と尊敬》である。また【ステキを見せる】利用者、【学びを支える】職場といった外的要因にも助けられる。【「教え」が腑に落ちる】ことができるようになった職員は【支援の価値観の自論化】が深化し、『利用者視点によるふりかえり』が可能となる。そのような職員は、同僚や職場に自身の【価値観が共有されないストレス】を感じながらも、【アサーティブ¹⁾を目指す】といった次のステージに移行する。

■図表IV-1.職員の『利用者視点でのふりかえり』の獲得プロセス



*筆者作成

以下に、1.職員の学び直しのプロセス 2.学び直しの外的促進要因、を説明する。

1.職員の「学び直し」のプロセス

職員は、1)【『学び直し』を支える上位者』との出会い】、2)【抵抗と葛藤】、3)【「教え」が腑に落ちる】、4)【支援の価値観の自論化】、5)『利用者視点でのふりかえり』の獲得 という成長プロセスをたどる。そして職員は、自らが得た利用者理解を核とする支援の価値観を職場の他のメンバーに求めながらも 6)【価値観が共有されないストレス】と【アサーティブを目指す】というステージに移る。

1-1. 【『学び直し』を支える上位者』との出会い】

「不適切なかかわり等」によって『職員視点』を強化させていた職員の学び直しにもっとも影響を与えるのは【『学び直し』を支える上位者』との出会い】である。

【『学び直し』を支える上位者』との出会い】は、職員の転職、あるいは法人内での他施設への異動(職員の異動あるいは上位者の異動)によって出会うほか、その上位者は職員が「不適切なかかわり等」をしていた同じ施設にいたが、「不適切なかかわり等」をしてい

たときは接点が少なく、後に距離が縮まることによって出会う。

しかしいずれにしても、当該上位者を出会ったときから【「学び直し」を支える】上位者だと捉えていたわけではない。職員にとって、出会った当初は特に何の印象ももたらさなかった上位者もいれば、「前評判から怖い人。厳しい、怖い」人だったが1年経過して「神みたいな存在ですね、神になっちゃう」上位者もいる。それは、上位者が《支援者としてのモデル》をみせ、「教え」をもたらししてくれ、自分(自分)を「成長」させてくれたがゆえに、【「学び直し」を支える】上位者に「浮上する」のである。

1-2. 【抵抗と葛藤】

「不適切なかかわり等」をしていた職員にとって、【「学び直し」を支える】上位者からの「教え」を受け容れたり、【ステキを見せる】利用者に出会っても「利用者の見方を変える」ことは、「不適切な自己を認める」ことと表裏であるため、職員には【抵抗と葛藤】が生じる。

《不適切な自己を認めることへの「抵抗」》は、上位者が「不適切なかかわり等」を〔指摘する〕ことがあっても、職員は〔指摘を「怒られた」と捉える〕。そのため、「「ちょっときついかもね」って言われてたりして、「そんなことない」と思ってたんですけど、最初の方は。でも確かにきついかも、って思ってて。気づいたけど…言われたときはたぶん「そんなことない」という気持ちの方がたぶん強かったと思うんですよ」というように、容易には〔指摘を受け入れられない〕。その根底には「そんなことしてる自分じゃないです、みたいな。自分そんなことしません」というような「不適切なかかわりをする自分だとは思いたくない」とった自己の直視への忌避がある。

また《利用者への見方を変えることへの「葛藤」》とは、上位者から利用者のいいところを伝えられても、利用者への〔マイナスイメージが大きすぎる〕ため、「それをどう自分の中で変えていけばいいのか、というか、変えていったらいいのか」と悩み、葛藤の最中は「表向きだけ上位者にあわせる」ことをしてやり過ごしている。

なお、【抵抗と葛藤】、すなわち《不適切な自己を認めることへの「抵抗」》と《利用者への見方を変えることへの「葛藤」》は、「不適切なかかわり等」が続いているなか、【「学び直し」を支える】上位者と出会って直截的に指摘をされた場合は、強く惹起されるが、そのような上位者と出会わなければ、潜在したままとなる。ただし顕在化しない場合でも、職員の奥底に抱き続けた「わだかまり」として職員の内側に存在する。

1-3. 【「教え」が腑に落ちる】

職員は、利用者への〔マイナスイメージが大きすぎる〕利用者理解を変えていくことへの「葛藤」があるが、しかし【受容の促進要因】に支えられ、上位者の【「教え」が腑に落ちる】ようになっていく。

1-3-1. 【受容の促進要因】

【「学び直し」を支える】上位者による「教え」の【受容の促進要因】となるのは、《抱き続けたわだかまりと成長欲求》、《上位者への信頼と尊敬》という職員の内的要因である。これらが【「学び直し」を支える】上位者、【ステキを見せる】利用者、【学びを支える】職場と相互作用することで、職員は【「教え」が腑に落ちる】ようになる。

《抱き続けたわだかまりと成長欲求》は、〔わだかまりを持ち続ける〕〔成長欲求〕から成る。職員は、利用者に対する「不適切なかかわり等」については、「誤った職業的社会化」をしてきた。むしかし半面、〔疑問はありましたね。やっぱこれでいいのかなあていう〕といった〔わだかまりを持ち続ける〕。またこのことは支援者として成長できていないことの自覚をもたらす。それは上位者からの指摘を受け容れ、利用者に対する「苦手意識」を認めたのは〔何でも吸収しようと思って〕いた時期と重なることに表れるように、〔成長欲求〕が強まったことが「教え」の受け入れを後押しした。

《上位者への信頼と尊敬》は、〔仕事の速さだったりとか、的確さだったりとか、というのを見て、この人すっごい人なんだなって〕といった言葉に表れる。〔いろんな利用者とかかわり方の本当の、今ふりかえると、僕の今の支援のベースになっているようなところがあって、その方からいろいろ教わったんで〕の語りに表れるように、職員にとって上位者の〔「教え」は今でも支援のベース〕となっている。後述するが、【「学び直し」を支える】上位者は、《支援者のモデル》を示す、《職員を大事にする》《成長欲求に応える》。職員は、《上位者への信頼と尊敬》を抱き、【抵抗と葛藤】を乗り越えて、7「教え」を受け入れられるようになる。

1-3-2. 【「教え」が腑に落ちる】

【「教え」が腑に落ちる】とは、上位者からの「教え」を《腑に落ちるまで、見て、聞いて、考える》ことである。

職員は、利用者に対して〔マイナスイメージが大きすぎる〕ところから【利用者視点の

利用者理解】へと転換をしていくことが必要となる。しかし、上位者からの「指摘」を受け入れることは、自らの「不適切なかわり等」を認めることにもつながるで、「葛藤」や「抵抗」がある。それでも変化できるのは、上位者が「指摘」にとどまらず、《支援者としてのモデル》を〔繰り返し見せる、伝える〕からである。職員は、上位者が伝える利用者のストレングスを「伝え」られるだけでなく、上位者とかわる利用者について[「あ、ホントだ、すごいステキじゃん」と思ったんですよ…(中略)…本当にそのいいところっていうところを何回も見]る、それから[彼女は、どんな顔をしてる、どんな行動につながったりというのも考えて、ああなるほど][認めたり、褒めるっということとかをすることで、彼女自身の気持ちっていうのが安定する]ということ[自分で考えた]。

職員は、単に上位者が「教え」てくれたことだからとそれを無批判に鵜呑みにするのではない。《腑に落ちるまで、見て、聞いて、考える》とは、実際に【素敵なところを見せる】利用者を「見て」、その見たことと「聞いて」いる上位者の「教え」を結びつけ、自分なりに改めて「考え」、そして「腑に落ちる」からこそ、「教え」を受け容れられるようになることを意味する。

なお、〈上位者からは日々のかかわりから教えてもらった〉ということからうかがえるように、上位者の「教え」は、改まったあるいは構造的な「教え」よりも、上位者を見て気づきを得ることが中心となる。《支援者としてのモデル》や「教え」は、上位者のふだんの言動のなかから見出され、それは必ずしも上位者の意図にかかわらず、職員の解釈に依存する部分がある。

1-4. 【支援の価値観の自論化】

「教え」が腑に落ちた職員は、【利用者視点の利用者理解】(認知)を獲得したことにより利用者へのかかわり(行為・行動)が変わり、それによって【利用者との関係を築く】ことができるようになる。このような体験に裏付けられたことにより、【支援の価値観の自論化】が図られる。

1-4-1. 【利用者視点の利用者理解】

【利用者視点の利用者理解】は、《利用者を肯定的に見られるようになる》と《利用者の「思い」を起点とする》からなる。

《利用者を肯定的に見られるようになる》とは、例えば、[表面上は座れなくなったというのはマイナスなわけなんですけど、あんまり作業がそんなにできる人ではなかったんで

すよね、座れなかったということは、一見マイナスなんだけども、その利用者さんは何も全然感じずについていうか、座れてたけど、何も感じていなかったんでけど、そこに座ってその作業やるっていう意識が向いたことで、「私はやりたくないんだ」みたいな意思表示を、表に出すように実はなったんじゃないのか。そう捉えると、一見マイナスなんだけども、プラスの視点、その作業の内容を理解して見るようになったからそういう行動が出たんじゃないかっていうような視点]についていうと、利用者が作業中に座ってられないことを「私はやりたくないんだ」みたいな意思表示]というように視点を転換することによって「マイナスに見えることもプラスに見られる」ようになることを指す。またそれは、単に職員側の視点の転換だけでなく、そのような変化が生じたのは、従来は「何も感じていなかった」利用者が、「そこに座ってその作業やるっていう意識が向いた」「その作業の内容を理解」できるようになったからであり、またそれは職員が「利用者の成長を捉えられる」ようになったためである。

《利用者の「思い」を起点とする》とは、「利用者の「思い」が支援を方向づける」ことである。そのためには①「一見注意されたり、抑制というか行動を制限されるということ」で、行動は収まったりすることはたぶんあると思います…(中略)…けど、もしかしたらそれって諦めたんじゃないのかなって思ったりもするんですよね。利用者が言い続けても受けとめてくれないから、もう諦めちゃったのかもしれないみたいなことも思って、うん。それはすごく残念なことだな～、そうじゃないかもしれないんですよ、そうじゃないかもしれないんですけど、その可能性を考えなければ、きっと報われない思いなんていうのはきつといっぱいあるんだろうなって思います](「言うことを受けとめてもらえない利用者は「諦める」)とあるように、利用者の言っていること、言わんとすることといった「思い」をまずは真摯に聴くことが必要である。しかし、利用者は職員側が理解しやすい形でその「思い」を表してくれるとは限らない。だからこそ、②本来、職員は「行動の背景にある利用者の思いを考えずに、「こうしたらいい」とはならない]はずである。職員や第三者からすると不可解、不合理な言動であったり、ましてや利用者がその「思い」をわかりやすく表現してくれないことは少なくないが、しかしその場合でも利用者本人としてはその言動をとる理由があるわけで、そういった「利用者の「行動の背景にある『思い』」を考える」ことが必要となってくる。また③例えば、利用者をあだ名で呼ぶことを禁止する施設の方針に抵抗する職員について、「「ず～とその利用者さんにあだ名で呼んできたのに、急に、急にそんな『さん付』に変えると逆に混乱させちゃうから、私は変えません」みたい

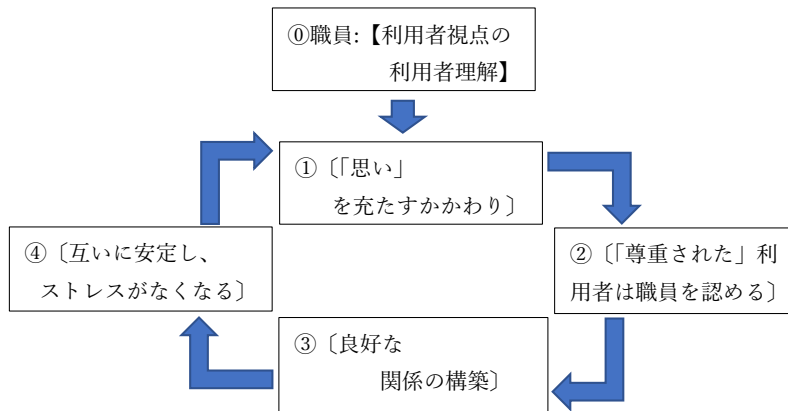
なことを言われ…(中略)…でも、そうやってこう呼び続けてきたのは私たち職員なんで、その、うん、利用者さんが選んできたことではないんじゃないかなって] というように、〔利用者視点で支援を捉えなおす〕、そして③ [(利用者の)こういうことやりたいっていうので、じゃあやりましょうって…(中略)…僕らの仕事って、やっぱそういうことなんだな、って思いました。それ以外のところもやっていかないといけないんですけど、それをなくしてしまったら、ただのここは来るだけのところになっちゃうな。バスに乗って、自分が何したいとかも一切なくて、ただ介護を受けて帰るだけだったら、別にここである必要はないなっていう感覚ですよ] というように、「[したい]の実現に力添えするのが仕事」となる。

1-4-2. 【利用者との関係を築く】

【利用者との関係を築く】とは、《利用者の「思い」を充たすかかわりが良好な関係をつくる》ことである。

《利用者の「思い」を充たすかかわりが良好な関係をつくる》とは、①前段の【利用者視点の利用者理解】を踏まえ、① [利用者がこういうことしたいよっていうのをちゃんとやれる場を設けたりとか] [彼女自身のことを認めたり、褒める] といった利用者の〔「思い」を充たすかかわり〕をおこなうと、② [(注:利用者の)自ずと承認欲求とか、満たされて] [そうすることによって僕(注:職員)のことも認めてくれて、そういうなら仕事(注:作業)やりますよ、みたいな感じになっていったんじゃないかな~] というように〔「尊重された」利用者は職員を認める〕ようになる。すると③ [[それがこう笑えるように。「(笑いながら)違う、違う、違う」みたいな。なんか笑って返せるようになったというか]などのように〔良好な関係の構築〕が得られ、④利用者については [彼女の気持ちが安定するんだな] [そこまで頑なな思いみたいなのは徐々になくなったかな~]、職員には [こなさなきゃっていうよりは、ちょっとだけゆとりが生まれ] ることによって〔互いに安定し、ストレスがなくなる〕ようになる(図表IV-2)。

■図表IV-2 「利用者-職員の関係構築」サイクル



*筆者作成

「適切なかかわり」とは、【利用者視点の利用者理解】を踏まえた利用者の〔「思い」を充たすかかわり〕で、〔良好な関係の構築〕すなわち、【利用者との関係を築く】ことが可能なかかわりである。

1-4-3. 【支援の価値観の自論化】

【支援の価値観の自論化】とは、〔個人を尊重していれば虐待じゃない道を必ず見つけれれる〕〔よりそいが大事〕〔利用者が嫌がることは虐待〕〔その人を障害者だというふうにかかわるのではなくって、私が人と初対面で接するときの接し方にしよう〕といった〔支援で大事にしたいこと〕を指している。これらはいずれも平易な言葉で表現されているが、「利用者視点」を核としている。

【支援の価値観の自論化】は、〔先輩の方と「何が大事なのか」とか、「僕ら何のために仕事をしているのか」という話…(中略)…繰り返しているうちに…濾していく感覚ですかね、濃厚なものが出来上がったような感覚〕というように、上位者の影響を受ける過程のなか、職員の内面において〔支援の目的が濃厚なものになっていく〕ものである。「利用者本位」「尊厳の尊重」などの言葉は、これまでの学校の授業や研修などでも聞き、頭では理解している者も多いであろう。しかし、上位者が利用者のよいところを引き出すのを目の当たりにし、そしてその「教え」を踏まえて自らかかわることによって利用者が【ステキなところを見せ(る)】てくれ、【利用者と関係を築く】という体験をしたとき、職員は【「教え」が腑に落ちる】体験をし、【過去をふりかえる】というトンネルをとおすからこそ、【利用者視点の利用者理解】を核とする支援の理念・価値観が、借り物ではなく、自分の〔今の

血肉になってる]。

金井ら(2012:65-68)は、実践家の「持論」とは、「日常の中で『前回はいままでできなかったが、こうすればうまくいった』などといった個別の実践に根づいたもので、個人の省察(ときにはほかの人々との対話)を繰り返すことで、経験に基づいた確信として記憶され、実践の中で参照される」ものだとしている。持論の特徴は、①「経験」と経験の物語に根付いていること、②「暗黙知」であることが多いが、③自ら経験を深く「省察」したり、ほかの人との「対話」を通じて「言語化」ができるとされている。なお、持論には「自己流で的外れだったら困るというリスクがつきまとう」が、それを避けるためには、経験の意味を省察し、省察したことをほかの人々(省察的実践家、Schön)と対話して、持論を言語にし、さらに「ほかの優れた実践家の持論、そして研究から出てきた理論の裏づけを得ることが肝要」とされている。

1-5. 『利用者視点でのふりかえり』の継続

職員は、【過去をふりかえる】ことによって「自論」を強化し、そしてその「自論」を参照軸としながら【日々ふりかえる】という『利用者視点でのふりかえり』を継続する。

1-5-1. 【過去をふりかえる】

〈素直にかかわれるようにな(る)〉り、【利用者との関係を築く】ことができた職員は、だからこそ、【過去をふりかえる】。「不適切なかかわり等」をしていた「過去」は《教材としての過去》となる。また、【過去をふりかえる】ことができるのは、《あのときとは違ってからふりかえられる》ものである。

《教材としての過去》とは、[利用者支援に対し利用者さんとかうわかりあえたみたいところで、そういうつもりでいたんだなっていうのが、自分で、傍から見たらそうじゃないんだなっていうのが、すごく今でも反省するっていうか]といったように過去の「不適切なかかわり等」を〔今でも反省する〕材料としていたり、あるいは[当時 50 代の方だったと思うんですけど、その方を同じ 50 代の方、男性に対してそういう喋り方をするのかっていうのが、自分に対してすごくあとになって思ったので、そこからいろいろ考えるようになりましたね。接し方に対して]のように自分の過去の出来事を〔自分の支援を考える材料にする〕ことにしていることを指している。「不適切なかかわり等」を今日はしていなくても、明日もしないという保証はない。だからこそ、[今でも反省する][そこからいろいろ考える]こととするといった、今の「教材」となっている。

逆に言うと、自分の心の内だけであっても、自分がした「不適切なかかわり等」を見つけることは、多少なりとも「葛藤」が生じ、目をそむけたくなるものだが、それを可能とするのは、【利用者視点の利用者理解】を核とする【支援の価値観の自論化】が図られた、《あのときとは違うからふりかえられる》のである。つまり、①今は〔不適切なかかわりをしていない自分〕であり、過去の「自分」は現在の「自分」とは違うと思えるからこそ、「ふりかえり」が可能となる。また②上位者との出会いや支援が丁寧な施設への異動といった〔環境が変わった〕点も「ふりかえり」をしやすくさせる。そして③〔「今ではない」からふりかえられる〕という【時間】的隔たりも「ふりかえり」への抵抗を低減させ、その痛みを和らげる。

1-5-2. 【日々ふりかえる】

【日々ふりかえる】とは、〔自分の支援について日々考えさせられる〕ことを表す。それは〔日々、なんか、自分の言動とか対応っていうのは結構考えさせられるかな〜…(中略)…相手にしたらどうなのかっていうのが、怖いですね。相手が何も言わない人だったら余計にそう思いますね。知らず知らずにそういうふうにしていないかっていうのはときどきふりかえったりしますね〕というように、障害がゆえに、あるいは自分よりも強い権力をもつ職員に対してだからゆえに、利用者は〔何も言わない〕。だからこそ自分(職員)は、〔自分の言動とか対応〕が〔知らず知らずに〕に利用者を不快にさせてはいないか、傷つけていないか、相手の権利を侵害してしまっていたのではないかについて、〔相手にしたらどうなのか〕、つまり「利用者視点」で「ふりかえる」ことを表している。

1-6. 【価値観が共有されないストレス】と【アサーティブを目指す】

『利用者視点でのふりかえり』を獲得した職員は、それゆえに同僚にも自身と同様の価値観を抱いてほしい、共有してほしいという欲求を抱く。しかし、それが満たされないと【価値観が共有されないストレス】を感じる。だが、自身の伝え方などの課題を認識し、【アサーティブを目指す】をするようになる。

1-6-1. 【価値観が共有できないストレス】

【価値観が共有できないストレス】とは、「支援の価値観」の内面化が進み、自身にとってのスタンダード、自論となった職員(【支援の価値観の自論化】)としては、職場の仲間たちにも「支援の価値観」をもって利用者支援にあたることを自然と求めたくなる。しか

し、「今度やらせてもらうね」って説明は本人にしてたんですよね。だけどその日、どの時間帯で、どのくらい時間をとってという当日なるまでわからないので、なので、そういうことがあったので、「本人にはそういうとこちゃんと説明していきましょうよ」っていう話をしたときに、「でも説明したからね」って話をされたときに、あれ違うな…(中略)…感覚の違い、価値観の違いなので、そこはすごく難しいんだろうなって思います…(中略)…「そんなの必要ですか」みたいな、ところなんだとしたら、口うるさいんだろうな、って思います、僕自身が。なのでそこは～でも、ちょっと苦しくなっちゃう部分ですよ]とあったというように、例えば、個々を尊重することを自分が思っているのと同レベルで同僚たちに理解、実践されているとはなかなか思えないがゆえに、〔共有されない苦しさ〕を感じる。

このような〔共有されない苦しさ〕は、他の職員との《ぎくしゃくする関係性》および自身の《言えない弱さ》からくる。

《ぎくしゃくする関係性》とは、他の職員とは、上述のような〔共有されない苦しさ〕に加え、〔よりそいが大事だよっていうのは、そんなに言わないようにしてます。あんまり、グループのなかでは折に触れ、一緒にやっていきましょうとか、言葉をかえて言ってますけど、あんまりいうと皆も「うるせえ」ってことになっちゃうから〕といったために〔言い合えない関係〕であったり、〔気をつかうストレスフルな職員関係〕であることを示している。

《言えない弱さ》は、「不適切なかかわり等」を続けている職員がいても〔言いづらい〕。それは、〔10年、20年の職員さんがいっぱいいるなかで、そうですね、なかなかこうご自分の考えとか強い方とか多くって、言いづらさもありますし、言っても変わらないみたいな〕というような〔言っても変わらないというあきらめ〕がある。また、言った場合には、〔これを言うことで嫌な思いをするんじゃないか、とか、なんか、なんででしょう、人間関係じゃないですけど、なんかこう、なんか、そう、注意されたとかね、そういうふうに思う方もいらっしゃると思うんですけど、なんかこうちょっとこう突き詰めていく部分では自分では避けていたというのはありますね。それが弱さというか…(中略)…自分を守るみたいなのが強かったと思います。自分の守りみたいなのが。うん、ありましたね。変なふうに思われたくないとか〕というように〔嫌われたくない、自分を守りたい〕という気持ちが〔注意をする〕ことを困難にしている。

1-6-2. 【アサーティブを目指す】

【アサーティブを目指す】は、《伝え方を工夫する》と《価値観を共有できる職場を目指す》からなる。

《伝え方を工夫する》とは、上記のように他職員を「言っても変わらない」人たちだという見方を抱いていたが、そうではなく、[伝わっていないんじゃないかなとかね。伝え方、自分たちの伝え方なんじゃないかなとか、やっぱりその自分たちというか自分、課題が、こっち側にもあるな、ありますね]というように、職員は自らの〔伝え方にも課題がある〕と認識するようになる。その結果、〈指摘をする場合は、別の時間をとる〉〈相手にぐさっといかない伝え方をしたい〉のように〔相手を慮った伝え方〕となるようにしている。それは、「言われた!」っていう印象だけを残すっていうのはしないようにしています。伝えたい内容がやっぱりあって、それを伝えることが目的なので]と伝える目的を意識することで伝え方を見直すことが可能となっている。

《価値観を共有できる職場を目指す》とは、「[いっしょにやる感覚って、どういうことだと思う、みんな]っていうんですかね、「よりそうってみんなにとってどういうことかな]っていう、話し合いを持つことが大切なんじゃないかなと思って。抽象的だから難しいね、やらないということではなくって、それをみんなでどう具体化していくかの方が大事なのかな〜とは思っています。たえず具体化の話し合いを繰り返すことによって、それがそこを大事にしているっていう施設のスタンスじゃないかなと思って]」など、職場のメンバーたちが語りあい、その価値観を徐々に内面化し、そして組織自体の価値観になることを目指している。そのためには支援できていない人がいた場合、率直に指摘することも含め〔言い合える職場が理想〕とする。またそれが〔自分ができていないところをみんなの前で認めるってことはすごく大事だと思っていて、職員同士で意見を交わしあうときに、人から言われてばかりだとすごく気持ちがやっぱり、言葉が入ってこないという気持ちはわかるので、ではなくって、自分がよくなかったらっていうときも皆の前で謝るし、逆に私が他の職員に気づいたことがあれば、言わせてもらったりしますし、そりゃ皆からも私に対して言ってほしいっていう気持ちもあったりしますし、そういうものを全部言って、自分の気持ちも皆の前で話をさせてもらおうっていう意図でやってはいます]など〈自分ができていないところは皆の前で開示する〉〈こうしたらよかったと思うときは皆でディスカッションする〉といった〔協内省への展開〕までが望まれ、そこでは〔利用者理解の協働〕も図られる。また組織がやってくれるのを待つだけでなく〔法人でね、こうしてください

ってくるよりもちょっと積極的にね、どんどんなんか、やっていきたいと思います思いはある]というように、組織がやってくれるのを待っていたり傍観者となるのではなく〔組織に「やっていきましょう」働きかける〕こともしていく。このように、〔一方的にアサーティブだけじゃ意味がない〕として〔皆がアサーティブになる〕職場が目指される。

なお「協内省”(co-reflection)」とは、集団で他者と協働しておこなう内省のことで、共感的に聞いてくれる存在がいることを土台として、互いが内省で得た気づきを共有し、アドバイスや感想、質問し合うことで相互に係わり合うことを繰り返していくものを指す(小森谷 2012b:52、小森谷 2016:136)。

2. 「学び直し」の外的促進要因

「不適切なかかわり等」をした職員が学び直しをする際の外的促進要因としては、【「学び直し」を支える】上位者、【ステキを見せる】利用者、【学びを支える】職場がある。

2-1. 【「学び直し」を支える】上位者

【「学び直し」を支える】上位者は、利用者とのかかわりなど日常の言動から《支援者としてのモデル》を示す。また《職員を大事にする》がゆえに、職員は上位者の「教え」を受け容れられるようになる。職員の「不適切なかかわり等」を〔指摘する〕をする場合、それを職員に受け容れられるかどうかは、上位者が《積極的な介入》をとまなうことが鍵となる。

《支援者としてのモデル》として、上位者は〔利用者、職員に丁寧なかかわり〕〔利用者のよいところを引き出すかかわり〕〔利用者と一緒に楽しむ〕姿を見せることをとおして「教え」る。そこから職員は上位者を見て、利用者に対する肯定的な見方や「思い」を理解しようとすることの重要性、サポーターティブなかかわりなどを学ぶことになる。

上位者は〔繰り返し見せる、伝える〕を中心としながらも、ときに職員に〔指摘する〕こともある。このような《積極的な介入》が受け容れられるのは、《職員を大事にする》からである。それは〔気にかける〕〔話を聴く〕〔認める〕ことのほか、職員の《成長欲求に応える》ことが重要な鍵となる。

なお、【「学び直し」を支える】上位者については、次章において改めて分析をする。

2-2. 【ステキを見せる】利用者

「不適切なかかわり等」をしている間の職員は、利用者に対して〔マイナスイメージが大きい〕ネガティブな理解をしている。それが【「学び直し」を支える】上位者からの働きかけによって、〔何かのたぶん行動だったりを見て、「あ、ホントだ、すごいステキじゃん」って思ったんですよ〕、〔(利用者が)いろんなこと感じてみて周りに目が向くようになってきたね〕と、利用者が【ステキを見せる】ことに気づくようになる。

〈よい状態の利用者を見ることで、利用者への見方も変わった〉というように利用者が【ステキを見せる】と、職員の利用者に対する理解・認知が変わり、このことが「適切なかかわり」への転換に重要である。

2-3. 【学びを支える】職場

【学びを支える】職場として、虐待防止研修をすべての職員が参加をするなどの〔学習機会を設ける〕、適切な支援に向けての方針を打ち出したり、体制をつくるなどの〔虐待防止の姿勢を明確にする〕がある。しかし、より重要なのは〔残業代なんか出てたのかなあとというような感じで。ただ楽しさが勝ってたというところもあったんで…(中略)…議論したり、最近の利用者の様子、この人は気になるケース、どうかなとか〕など〈チームワークの良さ、チームで支援する楽しさを感じる〉といった〔コミュニケーションがとれるチーム〕をつくることができている職場である。このようなチーム作りにも【「学び直し」を支える】上位者の貢献は大きい。このような職場が、職員と上位者、利用者との交互作用を下支えし、「適切なかかわり」への学び直しを支えることとなる。

■ 図表IV-3.

	【カテゴリー】	〔コンセプト〕	〔データ〕
	《サブ・カテゴリー》		
職員	【「学び直し」を支える上位者】との出会い】	〔浮上する〕	〔前評判から怖い人。厳しい、怖い…(中略)…神みたいな存在ですね、神になっちゃう〕
	【「抵抗と葛藤」 《不適切な自己を認めることへの「抵抗」》	〔指摘を「怒られた」と捉える〕 〔指摘を受け容れられない〕	〔怖い、怒られた。あ～もう怒られちゃった〕 〔上司にかかわらず、他の職員さんも、「まあそうだよね」みたいな「ちょっときついかもね」って言われてたりして、「そんなことない」と思ってたんですけど、最初の方は。でも確かにきついかも、って思ってた。気づいたけど…言われたときはたぶん「そんなことない」という気持ちの方がたぶん強かったと思うんですよ〕

《利用者の見方を変えることへの「葛藤」》	〔マイナスイメージが大きすぎる〕	[マイナスイメージ、彼女に対するマイナスイメージの方が大きかったんですけど、大きかったんですよ。で、それをどう自分の中で変えていけばいいのか、というか、変えていったらいいのか、というのがこう悩んでました、自分の中で。わかるよ、わかるんだけど、わかるってことはわかかってないということだよ]
	〔表向きだけ上位者にあわせる〕	[「そうですよね」とかって言うんですけど、それは表向きだったところもあったりするんですよ、最初の方、その言われて葛藤しているとき]
【「教え」が腑に落ちる】	《腑に落ちるまで、見て、聞いて、考える》	〔繰り返し、聞く〕 [本当にそのいいところっていうところを何回も見て、それを言ってもらってことで、刷り込まれた部分もきくとあると思うんですけど]
		〔繰り返し、見る〕 [所長の接しているのを見てて、そのあとの表情とかを見るようにしてた。]
		〔腑に落ちるまで考える〕 [それは自分で考えた…(中略)…認めたり、褒めるってこととかをすることで、彼女自身の気持ちっていうのが安定するんだなっていうふうに思った]
【受容の促進要因】	《抱き続けたわだかまりと成長欲求》	〔わだかまりを持ち続ける〕 [疑問はありましたね。やっぱこれでいいのかなんていうか、何か、何かこう、言っていることもそうなんですけど、そのやっていることも]
		〔成長欲求〕 [何でも吸収しようと思って] [年数ばかり重ねて何も知らないと思われるのも嫌だった、たぶんそこから生まれたんです、何も知らないと思われるのが嫌だというのが]
	《上位者への信頼と尊敬》	[仕事の速さだったりとか、的確さだったりとか、こういうのを見てて、この人すっごい人なんだなって] 〔「教え」は今でも支援のベース〕 [いろいろな利用者とかかわり方の本当の、今ふりかえると、僕の今の支援のベースになっているようなところがあって、その方からいろいろ教わったんで] [仕事の仕方だったりとか、考えるところ、ポイントとか、っていうのを〇所長に教わったから、〇所長に教わってから出てよかったと思いました] [今でも僕がこの仕事続けられているのは、その職場での先輩がいい人だったからだなって思ってます]
【時間】	〔不適切を認めるまでには時間がかかる〕	[ふりかえりとあの～、6年目になってからですね、考え方が変わったのは]
	〔利用者の見方が変えられるようになるまでには時間がかかる〕	[何か月か経ってようやく、たぶん、「所長の言っていることわかりました、自分」って言って]
	〔学びが落ちるまでには時間がかかる〕	[自分がやるべきことの支援っていうのを…(中略)…8年いて、そうですね、やっぱり、やっと気づいた、わかってきた気がする]
【支援の価値観の自論化】		[今の血肉になってる]
	〔支援で大事にしたいこと〕	[個人を尊重していれば、虐待じゃない道を必ず見つけられるって思ってるだけなんですけど、もし]

		<p>かしたら解決方法はみつからないかもしれないんですけど、ただそれが唯一のこの途なんじゃないかなって]</p>
	<p>〔支援の目的が濃厚なものになっていく〕</p>	<p>[先輩の方と何が大事なのかとか、僕ら何のためにこの仕事しているのかとか、っていう話を、何か、というきっかけはないんですけど、繰り返しているうちに、あ、やっぱりそうなんだな、っていうものが濾していく感覚ですかね、濃厚なものが出来上がったような感覚っていうんですかね]</p>
	<p>【利用者視点の利用者理解】</p>	
<p>《利用者を肯定的に見られるようになる》</p>	<p>〔マイナスに見えることもプラスに見える〕</p>	<p>[表面上は座れなくなったというのはマイナスなわけなんですけど、あんまり作業がそんなにできる人ではなかったんですよ、座れなかったということは、一見マイナスなんだけども、その利用者さんは何にも全然感じずについていか、座れてたけど、何も感じていなかったんですけど、そこに座ってその作業やるっていう意識が向いたことで、「私はやりたくないんだ」みたいな意思表示を、表に出すように実はなったんじゃないのか。そう捉えると、一見マイナスなんだけど、プラスの視点、その作業の内容を理解して見るようになったからそういう行動が出たんじゃないかって]</p>
	<p>〔利用者の成長を捉えられる〕</p>	<p>[周りへの関心みたいなのが深まってきているねっていうのが、全体の印象みて感じたので、表面上だけじゃないんだなっていうのが、すごく思いましたね]</p>
<p>《利用者の「思い」を起点とする》</p>	<p>〔利用者の「思い」が支援を方向づける〕</p>	<p>[一見注意されたり、抑制というか行動を制限されるということで、行動は収まったりすることはたぶんあると思いますし、あとは利用者がそれこそ30歳位になると、普通にいきましたなんていう話も聞くんですけど、もしかしたらそれって諦めたんじゃないのかなって思ったりもするんですよ。利用者が言い続けても受けとめてくれないから、もう諦めちゃったのかもしれないみたいなことも思って、うん。それはすごく残念なことだな～、そうじゃないかもしれないんですけど、その可能性を考えなければ、きっと報われない思いなんていうのはきつといっぱいあるんだろうなって思います]</p> <p>[本人がどう感じてるかとか、何をやりたいかっていうところを聞くと必ずそういうのはちょっと思い出し、「ああ、やっぱそうだったな」っていう。自分の中でそういうポイントポイントとなる立ち戻り場所がちょっとあることで]</p>
	<p>〔利用者の『行動の背景にある思い』を考える〕</p>	<p>[その行動の元は何かなってところで視点をおかないと、「こんなことやって、Aさん」っていうものだけを見ちゃうと、なんか見えなくなっちゃう]</p>
	<p>〔利用者視点でかわりを捉えなおす〕</p>	<p>[「ず～とその利用者さんにあだ名で呼んできたのに、急に、急にそんな『さん付』に変えると逆に混乱させちゃうから、私は変えません」みたいなことを言われ…(中略)…でも、そうやってこう呼び続けてきたのは私たち職員なんで、その、うん、利用者さんが選んできたことではないんじゃないかなって]</p>

	〔「したい」の実現に力添えするのが仕事〕	〔こういうことやりたいっていうので、じゃあやりましょうって…(中略)…僕らの仕事って、やっぱそういうことなんだな、って思いました。それ以外のところもやっていけないんですけど、それをなくしてしまったら、ただのここは来るだけのところになっちゃうな。バスに乗って、自分が何したいとかも一切なくて、ただ介護を受けて帰るだけだったら、別にここである必要はないなっていう感覚ですよね〕	
【利用者との関係を築く】	《利用者の「思い」を充たすかわり良好な関係をつくる》	〔「思い」を充たすかわり〕	〔利用者がこういうことしたいよっていうのをちゃんとやれる場を設けたりとか、あとはいっしょにちょっとやってみようかってやることによつて〕 〔彼女自身のことを認めたり、褒める〕
		〔「尊重された」利用者は職員を認める〕	〔そういうのをやっていくと、自ずと承認欲求とか、満たされて〕 〔そうすることによって僕のことにも認めてくれて、そういうなら仕事やりますよ、みたいな感じになっていったんじゃないかな～って思ってます〕
		〔良好な関係の構築〕	〔良好な関係が築けるようになってきたかな〕 〔それがこう笑えるように。「(笑いながら)違う、違う、違う」みたいな。なんか笑って返せるようになったというか〕
		〔互いに安定し、ストレスがなくなる〕	〔良好な関係が築けるようになってきたかなっていうところから、徐々に徐々に、こなさなきゃっていうよりは、ちょっとだけゆとりが生まれたっていう感じですかね〕 〔彼女の気持ちが安定するんだなって思った〕 〔そこまで頑なな思いみたいなのは徐々になくなったかな～〕
【利用者視点でのふりかえりの獲得】	【過去をふりかえる】		
	《あのときとは違うからふりかえられる》	〔今は不適切なかかわりをしていない自分〕	〔今こう逆に…そうしてないなっていう自分に気づいたというか。そうしてない対象としてみてない〕
		〔環境が変わった〕	〔不適切、かな～。今だからそう思えるって思うんですけど、離れたからこそ思うかなと〕
		〔「今ではない」からふりかえられる〕	〔(調:当時はAさんが悪いと思ってたんですよ。だけど別のやり方があったんじゃないかなと思われようになったのはいつくらいですか)いつくらいかな～、5年、6年って経ってくらいですかね〕
	《教材としての過去》	〔自分の支援を考える材料にする〕	〔当時50代の方だったと思うんですけど、その方を同じ50代の方、男性に対してそういう喋り方をするのかっていうのが、自分に対してすごくあとになって思ったので、そこからいろいろ考えるようになりましたね。接し方に対して、はい〕
	〔今でも反省する〕	〔利用者支援に対して自分の言動だったり、かかわり方みたいところが、自分の、つもりでいた、なんていうんですかね、利用者さんとかうわあええみたいところで、そういうつもりでいた	

		んだなってというのが、自分で、傍から見たらそうじゃないんだなってというのが、すごく今でも反省するっていうか]
【日々ふりかえる】	〔自分の支援について日々考えさせられる〕	[1日が終わってみて、あのときのご利用者の表情ってこんなだったな、それは自分が急いでいたからだろうとかって気づく気持ちがあって、それが次の日につなげようという気持ちというか、そこを見逃さないようにしようっていうところを大事にはしているので、ふりかえりだったりとか、やるっていうのを自分は考えてやっていますね]
【価値観が共有されないストレス】	〔共有されない苦しさ〕	[[「今度やらせてもらうね」って説明は本人にしてくださいよね。だけどその日、どの時間帯で、どのくらい時間をとってという当日なるまでわからないので、なので、そういうことがあったので、「本人にはそういうとこちゃんと説明していきましょよ」っていう話をしたときに、「でも説明したからね」って話をされたときに、あれ違うな…(中略)…感覚の違い、価値観の違いなので、そこはすごく難しいんだろうなって思います…(中略)…「そんなの必要ですか」みたいな、ところなんだとしたら、口うるさいんだろうな、って思います、僕自身が。なのでそこは～でも、ちょっと苦しくなっちゃう部分ですよ]
《ぎくしゃくする関係性》	〔言い合えない関係〕	[よりそいが大事だよっていうのは、そんなに言わないようにしています。あんまり、グループのなかでは折に触れ、一緒にやってみようとか、言葉をかえて言ってますけど、あんまりいうと皆も「うるせえ」ってことになっちゃうから]
	〔気をつかうストレスフルな関係〕	[ストレスですね。とってもストレスです、そこは。職員との関係性だったり、どうしても気を使ったりとか、っていうのはあるので、うん、なかなかそこは、ズシッとくるような感覚ではありますね]
《言えない弱さ》	〔言っても変わらないというあきらめ〕	[10年、20年の職員さんがいっぱいいるなかで、そうですね、なかなかこう自分の考えとか強い方とか多くって、言いづらさもありますし、言っても変わらないみたいな]
	〔嫌われたくない、自分を守りたい〕	[これを言うことで嫌な思いをするんじゃないか、とか、なんか、なんでしょう、人間関係じゃないですけど、なんかこう、なんか、そう、注意されたとかね、そういうふう思う方もいらっしゃると思うんですけど、なんかこうちょっとこう突き詰めていく部分では自分では避けていたというのはありますね。それが弱さというか]
【アサーティブを目指す】	〔皆がアサーティブになる〕	[皆がアサーティブじゃないと、一方的にアサーティブだけじゃ意味がないというか、もしかしたらこうアサーティブ、伝える、聞くみたいな、そういったものも必要なかななんてうっすらと、でも、その辺も必要かなとは感じてはいますね]
《伝え方を吟味する》	〔伝え方にも課題がある〕	[「言われた!」っていう印象だけを残すっていうのはしないようにしています。伝えたい内容がやっぱりあって、それを伝えることが目的なので…(中略)…それとは違う本質じゃない部分が伝わるのあんまりはよろしくないなどは思いますね]
	〔相手を慮る伝え方〕	[私があ、人の、職員のこういうところが気になって、もっとこういうふうにしたらいいと思うっていうところの部分の話は、また別の時間をと

			<p>って、っていうふうにはやったりしています][自分も相手にぐさっといかないように、伝えていかなきゃな～とは思って、ライトな感覚で、「あれってこう、んって思いました」みたいな感覚で、「言われた!」っていう感覚はすごく強くなってしまいますので、お互いに]〈指摘をする場合は、別の時間をとる〉など〔相手を慮る〕ことをしたり、伝える際にも〈相手にぐさっといかない伝え方をしたい〉のように〔伝え方を吟味する〕。それは、</p>
	<p>《価値観を共有できる職場を目指す》</p>		<p>〔「いっしょにやる感覚って、どういうことだと思う、みんな」っていうんですかね、「よりそうってみんなにとってどういうことかな」っていう、話し合いを持つことが大切なんじゃないかなと思って。抽象的だから難しいね、やらないということではなくって、それをみんなでどう具体化していくかの方が大事なのかな～とは思っています。たえず具体化の話し合いを繰り返すことによって、それがそこを大事にしているっていう施設のスタンスじゃないかなと思って〕</p>
		〔言い合える職場が理想〕	<p>〔理想かもしれないんですけど、ふだんの段階で、「何々さん、それ、ちょっと声が強いですよ」とか、すぐばって言えるような職場っていうんですかね、支援できたら、理想だなと思っているんですけど〕</p>
		〔協内省への展開〕	<p>〔自分ができていないところをみんなの前で認めるってことはすごく大事だと思っていて、職員同士で意見を交わしあうときに、人から言われてびっくりだとすごく気持ちがやっぱり、言葉が入ってこないという気持ちはわかるので、ではなくって、自分がよくなかったらっていうときも皆の前で謝るし、逆に私が他の職員に気づいたことがあれば、言わせてもらったりしますし〕</p>
		〔利用者理解の協働〕	<p>〔「あ、やっぱこれって大事だな」とか、「こうやることによって利用者さんが達成感があったんだな」みたいなものがエピソードとして結構あるものですから、ぜひそういうのを皆で共有したいな～とか、伝えていきたいな～、で、やっていく姿を見せたいな、それがこういう虐待の防止に繋がっていくんじゃないかな～なんて思っているんですけど〕</p>
		〔組織に「やっていきましょう」と働きかける〕	<p>〔法人でね、こうしてくださいってくるよりもちょっと積極的にね、どんどんなんか、やっていきましょうみたいな思いはあるんでね〕</p>
上位者	<p>【「学び直し」を支える】上位者</p>		
	<p>《支援者としてのモデル》</p>	〔利用者、職員に丁寧なかかわり〕	<p>僕よりも先輩の方が他部署から異動してきて、僕のことを「さん付け」ですごい丁寧な言葉で、ぜんぜん僕は年下なんですけど、さん付けで呼ぶみたいな先輩たちが何人かに出会ったんですね。</p>
		〔利用者のよいところを引き出すかわり〕	<p>〔所長に対して、その A さんが、彼女の長所とか、いいところを見せてくれた。それに対して所長が「それいいね。ステキだね」とか、「ありがとう」とか、言っているところ、接し方を見てた〕</p>
		〔利用者と一緒に楽しむ〕	<p>〔利用者の方の、一緒に楽しむとか、どう引き出すかみたいなのがすごくこう力を注いでいるのがよく分かったというか〕</p>

		〔利用者への肯定的な見方〕	マイナスに見えることでも実は、プラスに見えたりというのがその方からいろいろ学んだ
《職員を大事にする》		〔気にかける〕	[リーダーからみて、「何かイライラすること、あるんですか?」とか、「何かちょっと気分悪いんですか」みたいな話をされて]
		〔話を聴く〕	[主任なんか相談できる方なんで、その方とちょっと話して、支援に対してちょっとやっぱり、自分の中ではこうなんだみたいな言いたい部分を言ってるんで、そこでやっぱりいろんな部分で解決、いろんな解決策はいただいています]
		〔認める〕	[上から認めてもらえる職場っていうのはすごく大事というか、モチベーションとかっていうものが人間にはあるので、そういうものも、自分が認めてもらえてなくて、利用者のことを認めていくってすごくすごく難しいことだと思う]
《積極的な介入》		〔繰り返し見せる、伝える〕	[「でも彼女、すごい素直だし、逆にかわいいと思うよ、人として。あんなに正直になれるとか。そういうふうに見ていかないとね」っていうふうに言われて、それを繰り返し繰り返し「ほら、こういうところステキじゃん、かわいいじゃん」と言われて、それを繰り返してるうちに「あ、ホントだ、そうだな」って思うようになったんですね] [何が大事なのか、なんのために仕事をするのかっていう話の繰り返しですかね、それが自分が変わったきっかけなのかな～と思います]
		〔指摘する〕	[「あなた、あの人嫌いでしょ」…「わかる」と。「ああゆう絡み方ね。そうなる、のもあれだけど…」]
《成長欲求に応える》		〔職員の成長欲求〕	[何でも吸収しようと思って]
		〔成長実感をもたらす〕	[自分も実感としてすごく掴めた時期だったのかなと思いますね] [チームでやる楽しさみたいなを感じたので…(中略)…利用者の変化とかを一緒に感じられるみたいな]
利用者	【ステキを見せる】		[何かのたぶん行動だったりを見て、「あ、ホントだ、すごいステキじゃん」って思ったんですよ。…(中略)…具体的にごめんなさい、あれなんですけど、何かの行動だったんです]
		〔底抜けに明るい〕	[あ、なんかね、あっけらかんとしているですよ。何言われても負けないみたいな。底抜けに明るかったりするし。で、たまにこうトンチンカンなこうを言っちゃったりするんですけど、そこが、いいところじゃん、って。これ、何々って話してるのに、いきなりこれこれ話になる、こう飛んちゃうんですよ。それも、笑えちゃうというか]
		〔周りに目が向くようになってきた〕	[旅行みたいな行事の中でも、なかなか部屋にいけない、みんなと食事をとれないとか、そういうのが続いたりして、そういうのもいろんなこと感じてみて周りに目が向くようになってきたね]
施設	【学びを支える】	〔コミュニケーションを取れるチーム〕	[残業代なんか出てたのかなあというような感じで。ただ楽しさが勝ってたというところもあったんで…(中略)…議論したり、最近の利用者の様子、この人は気になるケース、どうかとか、所長が議題、毎回作って、それに対してじゃあこういう方向で行こうというのを決めたりという時間だっ

		たので…]
	〔学習機会を設ける〕	[虐待についての勉強会や、いろいろこう、研修やらっているのを、に参加させていただいて、どこからどこまでが虐待で、どうしたらそういう虐待につながるものなのかは、そのやはりここでは勉強させていただいたんですけど]
	〔虐待防止の姿勢を明確にする〕	[「さんづけで呼びましょう」というのが、方針みたいなのが出てきたんですね…(中陸)…「さんづけ」っていう、意識がだいぶ強くなりました]

*筆者作成

第3節 「学び直し」をめぐる論点

本節においては、【利用者視点の利用者理解】と「ふりかえり」の重要性を確認していきたい。なお、「学び直し」をする職員がこの2点を獲得するにあたって重要な働きかけをおこなう「上位者」(【「学び直し」を支える】上位者)については、次章で検討を加える。

1.利用者視点と視点取得

(1)【利用者視点の利用者理解】の浸透の不十分さ

前節において、「適切なかかわり」という行為を自分のものにするうえで重要なのは、職員が【利用者視点の利用者理解】を中核とした自論を自身のなかに形成し、それをもとに「ふりかえり」(『利用者視点でのふりかえり』)を獲得することだと述べた。

このこと一特に【利用者視点の利用者理解】一は、「施設内虐待の防止に取り組む際、虐待防止マニュアルを理解したり、規範やあるべき論だけで利用者に向き合うことには限界がある。目の前の利用者に思いを寄せるか、彼や家族のこれまでの『暮らし』を追体験し、そこで培われたワーカー自身の感性によって揺さぶられるようなかかわりや関係性が、ワーカーとしての支援的態度に影響を及ぼす。そのよう利用者理解は、『常に』とは言わないまでも、ワーカーの胸の内がザワザワとしたとき、危険な感情が喉元までこみ上げてきそうになった時、蓋をする装置になり得るのではないだろうか。これは、虐待防止に限らず、障害者支援のあり方を再考する課題でもある」(川向 2019:29-30)のという課題提起に対する1つの応答になったのではないかと考える。

しかしながらソーシャルワークにおいて、【利用者視点の利用者理解】や「ふりかえり」が重要であることは当たり前のことではないかと疑問を持たれる向きもあるだろう。だが、前章で、「不適切なかかわり等」をしている最中には、職員は利用者の「思い」を

考えようとせずに『自分視点』で利用者を捉え、そのような自身について「ふりかえり」ができていなかったことを述べた。つまり、福祉関係者のなかで【利用者視点の利用者理解】や「ふりかえり」が重要だと認識されていることと、実践においてできているということとは別である。

副田(2009:67-73)は、ソーシャルワーカーによるクライアントにかかわる「構造的アセスメント」が「欠如」しているとする。「構造的アセスメント」とは、「問題やニーズがなぜ、どのように生じたのか、それらはどのように関連しているのか、また社会的状況はそうした問題・ニーズの発生過程や関連構造にどのような影響を与えてきたのか、という点を理解するということ」であり、「個別性を持った状況についての仮説を組み立て、全体像をつかむ、ということで、見立て」とされるものである。虐待事例に限らず、このような構造的アセスメントを欠如しがちな理由は次の4点だとしている。すなわち、①リスクアセスメント重視の傾向:「援助職としてのパターナリズム」ともいえるもので、生活継続を困難にする「リスク要因を先に査定し、リスク回避のプランを立てて実施しようとする傾向」、②サービス・ニーズ中心のアセスメント:サービス活用の前提やケアマネジメントの広がりを受け、「アセスメントとはこのサービス・ニーズを把握すること、という理解が広がっていったこと、③ジェネラリスト・アプローチ中心の教育:エコシステム論を理論的根拠とするジェネラリスト・アプローチについて、「社会福祉士養成教育において、どのような実践の場でも通用する、総合相談に適したジェネラリスト・アプローチを教育することは妥当」な半面、「構造的アセスメントが必要な事例を取り上げて、それに役立つ理論や諸アプローチの活用方法を十分に教授してこなかった」こと、そしてその結果、④カウンセリング役割の見直し:「構造的アセスメント」には、「人びとに質問をしながら共に理解していこうという関係づくり(ラポール形成)の側面」があり、そのためにはカウンセリング機能が発揮されることが求められるが、カウンセリングがソーシャルワーカーの役割という認識が不足していることである。「人びとに質問をしながら共に理解していこうという関係づくり(ラポール形成)の側面」とは、【利用者視点の利用者理解】につながる。

渡部(2018:3-16)は、「クライアント自身のもつ主観的世界観の理解」「クライアントの思いをしっかりと確認する」ことが重要であるとし、「心を用いる存在としての本人を忘れてはならない」とする。【利用者視点の利用者理解】と類似するこれらのためには、「聴く」「傾聴」が重要であるが、「しかしながら、実践現場に目を向けると、厳密な意味で傾聴にまで至らない取り組みの現実に突き当たることが多い」と指摘する。その理由としては、①副

田と同様の指摘である「社会福祉サービスとクライアントを結びつけることに主眼が置かれ」ている、②「『共感・受容』といった感性を中心にしたトレーニングの後に、『分析力・統合力』を要求されるアセスメントのトレーニングを実施すると、それまで学んできた『聴く』ことの意識がどこかに飛んでしま」うため、「この二つを統合する作業には時間がかかる」、③目に見えづらい「ワーカーとクライアントの間で起きる相互作用は軽視されがち」であり、「『クライアントの「語り」を聴く』ことの困難さや専門性が正しく認識されずに、日常会話の延長と捉えられ」、「聴く」ことや「共感的コミュニケーション」に対する関心・評価の低さ」があるとする。

高山(2018:17-18)は、自身らがおこなった調査の結果について「病院組織や院内スタッフからの SW 実践に対する期待は、病を抱える方たちへの可視化されやすい『生活の支援』であり、本人の価値観を尊重し、人生そのものにかかわる SW 実践というイメージは薄い」、それと同時に「Swier.自身も『人生の支援』は相対的に行っていないと考えている」と分析している。【利用者視点の利用者理解】は、「本人の価値観を尊重し、人生そのものにかかわる SW 実践」の基盤になり得る。しかしながら、「近年の SW は、個人を対象としたミクロ・レベルにおける実践のみでなく、メゾおよびマクロ・レベルの実践等、幅広い活動を含むことが強調されてきている。このような潮流があるなかで、SW は、いわゆる対象者の環境との相互作用が顕著となる生き方や人生、存在を支援する視点が軽視されがちな傾向にないだろうか」と指摘している。

ここまで、重要かつ基本であるはずの【利用者視点の利用者理解】が、しかしながら実践においてはそれが十分なされているとは言い難いこと、またその理由・背景を先行研究により確認してきた。なお、カウンセリングのベースは「傾聴」である。「アセスメント」は利用者が発するあらゆるメッセージを情報とするが、それをキャッチするには傾聴に加え、観察力が必要で、特に言葉では十分には言い表すことが難しい知的障害者については観察が重要である。そして、取捨選択した情報を分析し、統合して利用者理解の仮説を立てるには、傾聴、観察によって得た情報に立脚しつつも、その不足を補う想像力を用いていくことになる。

弁護士の大石は、知的障害者に対する過酷な虐待事件について取り組んだ経験において福祉関係従事者の権利擁護の姿勢に対しては厳しい指摘をしつつも、「本人との接し方、コミュニケーションの取り方は、私たちのような法律の分野の人間とは一味ちがった、温かみのあるものだった。本人たちの心・顔がこちらを向いてくれるようになったことに関す

る貢献度は小さくなかった」(大石 2001:8)と被虐待者である知的障害者へのコミュニケーションを評価し、ソーシャルワーカーに期待する専門性の1つとして、被虐待者の「真意を的確に把握すること」(大石 2010:45)を挙げる。「不適切なかかわり等」という本来、あってはならないことを無くすためには、【利用者視点の利用者理解】というごく基本に立ち戻る必要があると考える。

(2) 【利用者視点の利用者理解】の内容

「不適切なかかわり等」をしていたときは「脅すとか、バカするっていうのが、自分、そのときはやっぱり利用者の気持ちつつうのはやっぱり、なかなかなくて」というように【利用者の視点で考えない】状態であるにもかかわらず、そのことの自覚はなされていなかったが、その後「適切なかかわり」を獲得していくなかで、[〇〇(現在の勤務先)]に来てから、自分がこう気持ちを、利用者の側の目線で考えたときに、すごいこう～こういうことされたら嫌だな、こんな言い方されたら嫌だろうなっていう気持ちはあったんで」と、【利用者視点の利用者理解】に転換してきている。つまり「不適切なかかわり等」から「適切なかかわり」へという職員の行為の変化の背景には、「『自分視点』にもとづく利用者理解」から【利用者視点の利用者理解】という利用者理解、認知の転換がある。認知は、感情や行為・行動に先行し、それらに影響を与えるものである。

【利用者の視点で考えない】のサブ・カテゴリーは1)《利用者の「感情」を考えない》、2)《利用者側に立って「なぜ」を考えない》、【利用者視点の利用者理解】のサブ・カテゴリーは、3)《利用者の「思い」を起点とする》、4)《利用者を肯定的に見られるようになる》である。4)《利用者を肯定的に見られるようになる》については、ストレングス視点との関連が強い。ストレングスは、「ストレングス・モデル」などこれまでもソーシャルワークで重視されてきた概念である。

対して、[その行動の元は何かなっていうところで視点をおかないと、「こんなことやって、Aさん」っていうものだけを見ちゃうと、なんか見えなくなっちゃう]という語りや本稿の冒頭で挙げた【利用者視点の利用者理解】の語りの例は、1)、2)、3)、つまり職員にとっては他者である利用者の視点に立ってその「感情」「思い」「なぜ」を考える「視点取得(役割取得)」につながる例である。視点取得は共感や利用者理解において重要とされる。

(3) ソーシャルワークと【利用者視点の利用者理解】

ソーシャルワークにおいて【利用者視点の利用者理解】、特に「クライアントの視点に立ったクライアント理解」とは、どのような位置けなのか。

「相手の立場に立って考えなさい」というセリフを、子どもは親や周囲から言われながら育つ。大人になってからでも言われることは稀ではなく、それは対人支援の仕事に携わっている者に限らない。「相手の立場に立って考える」ことは、視点(視座)取得といわれ、道徳性の向上に関係する能力で人の成長過程の中で育まれることが期待される能力であり(荒木 1998)、対人支援やソーシャルワーク特有のものではない。

虐待の抑制の解除・低減を惹き起こすものは共感的感情の不成立とされるが(波多野 2009:584-585)、共感にかかわる過程のうち、もっとも高度な認知的過程とされるのが視点取得(役割取得)である。視点取得とは「他人の視点を想像することによって、その他人を理解しようと試み」ることであり、「あることがらについての自分自身の自己中心的な考えを押さえて、ある他人の立場を積極的に受け入れることが含まれている」とされる(Davis = 1999:19)。

太田(1999:12)は、「利用者は、限られた特殊な経験から物事を偏って認識しているかもしれない。特殊な視野で、ある事柄を知覚しているかもしれない。そのために本来の生きる力が発現せず、視野や発想、行動が規制されている状態にあるかもしれない」、そのため、ソーシャルワーク実践における技術では「利用者が現実に知覚し、体験としていることを大切にし」「自由で建設的な状態へと生きる力を回復できるよう支援することこそが、技術という用語に託された認識という意味」としている。副田(2009:74)もまた「(事実を確かめる質問ではなく)クライアントが状況についてどう思っているのか、どうしてそう思うのか、というクライアントの意味づけや解釈を理解する質問をしていく」方法は、「状況についての全体像を援助者とクライアントがリアリティを持って共有することを可能にする」とし、その必要性を説いている。

ソーシャルワークにおけるクライアントの視点に立ったクライアント理解の機能は、少なくとも3点あると考える。1つは、信頼関係の構築に資することとなる。自分の独自のものの見方・捉え方を肯定的に受容されることは、相手(支援者)をも肯定的に受け容れられる土台となる。2つ目は、アセスメントの一部を占めているということである。そもそもアセスメントとは「情報を集めて一貫した形で、クライアント像やクライアントの置かれている状況を記述すること」であり、『アセスメント』という術語は、クライアントを

理解するプロセスから導かれた文章化された成果を指すことがある」というように、利用者(クライアント)理解がその重要かつ中心的位置をしめている。そして、「現場を問わず重要なアセスメントの優先事項」の1つが「クライアントは、何を主要な問題あるいは困りごととみなしているか？」だとされるように、クライアント像を描くとき、クライアントの視点からの情報を必ず含めるべきものとしている(Hepworth=2015:299-303)。3つ目は、クライアントの視点を理解すること自体が支援となるということである。例えばナラティブ・アプローチの場合、クライアントは、自らがこだわっているドミナント・ストーリーからもう一つの物語であるオルタナティブ・ストーリーへと自らの物語を書き換えかえていく(Whit & Epston=1992)。支援者はこのプロセスの協働者としてその変容をサポートするものであるが、最初の物語はもちろん、書き換える物語についてもクライアントの視点により述べられるものである。支援者はそれを無知の姿勢で教えてもらうことから始めるように、クライアントの視点を理解することがこの支援の中心となる。

このようにソーシャルワークにおいては、利用者(クライアント、当事者)が自らや自らをとりまく状況についてどのように理解(主観的理解)をしているのかを支援者が理解すること、すなわちクライアントの視点に立ったクライアント理解をする力量が求められる。

そこで改めて、「クライアントの視点に立ったクライアント理解」とはどのような要素が必要なのかを検討したい。その手掛かりを、共感研究における視点取得(役割取得)の議論に求める。視点取得とは、研究者間で定義があいまい(本間 2013)とされるが、基本的には他者の立場に立つことを意味する概念である。

その前に改めて確認しておきたいことは、「クライアントの視点に立ったクライアント理解」とは「ソーシャルワークにおける利用者理解」の範疇であるということである。よって、その切り口は「他者指向的」と「理解」としたい。それは、ソーシャルワークは人権尊重、社会正義を原理とし、利用者に対する倫理的責任をもつものとされる(社会福祉士の倫理綱領)ことから、「他者指向的」、利他主義を旨とするものとみなすことができるためである。また、ここで議論したいことは、情緒的関与に比重をおいたものではなく、クライアントの気持ち・思い・知覚を認識したり、察するなどの「理解」である。

(4) 3つの視点取得

Hoffman (=2001: 5-6,44-56)は、共感的苦痛を喚起するメカニズムは5つあるとする。それは、他人の情動の表出に関する模倣やフィードバックといった「マネ」、苦痛を感じて

いる他人を見たときに、それとは独立に苦痛を経験する「古典的条件づけ」、見る側が過去に経験した苦痛と似た犠牲者の苦痛が手がかりとなって今また自ら(見る側)の中に苦痛の感情が引き起こされる「直接的連合」、相手(犠牲者)から出てきた犠牲者について伝えられる情報を意味的に処理することを媒介として見る側自身の苦痛の過去経験と結びつける「媒介的連合」、相手がどう感じるかあるいは相手の置かれた状況に自分が置かれたらどう感じるかを想像する「視点取得」である。

最初の3つのメカニズム(マネ・古典的条件づけ・直接的連合)は、原初的・自動的・無意図的に生じ、強制的に他人の情動を経験させる。しかし、これらは表面的な手がかりによって引き起こされるもので、ごく浅いレベルの認知的処理しか必要とせず、見る側は単純な情動だけにしか共感できない(Hoffman=2001:5-6)。すなわち、見る側自身が苦痛を感じることをもたらしやすいという点で自己指向的に結びつきやすく、また感情的-非理解的(非認知的)であることから、利用者理解の中心的働きをするとは位置づけにくい。

対して、「媒介的連合」と「役割取得」は「高度の認知的様式」を必要とする。「媒介的連合」は、高度な認知様式を必要とすることからも理解的といえるが、自己指向的にも、他者指向的にもなる余地があると考えられる。

Hoffman は「視点取得」には、自分が相手と同じ状況にだったらどう感じるだろうかと想像する「自己注視型」視点取得と、相手自身がどう感じているかを想像する、つまり他人の感情に直接的に注意を向ける「他者注視型」視点取得、および両者の「結合型」があるとする。苦痛を受けている相手について、「自己注視型」をもって視点取得をした場合、最初は見ると見る側が犠牲者(相手)に注意を向けるものの、自分自身が相手(犠牲者)の状況にあると想像することにより、同じようなしかしもっと深く傷ついた自身の過去の経験に思いをめぐらせ始め、見る側の想像力が勝手に走りまわってしまい(自己注視的な役割取得)、相手に向けていた注意を自分自身のほうへと方向を転じ(利己的な移行)、その結果、見る側は注意を相手から引き離してしまい、個人的苦痛が共感的苦痛に取って代わる恐れがある。他方で、「他者注視的」な役割取得では犠牲者への注目が持続するものの、自己注視的な役割取得では強い情動が生じる。このため、自己注視的役割取得に支えられた他者注視的な役割取得、反対に他者注視的な役割取得に支えられた自己注視的役割取得という2つが結びついた③「統合型」が一番強力になるとされる。

しかし、他者指向的、理解的というフィルターにかけるならば、自己指向的な自己注視型よりも、他者指向的な他者注視型の役割取得により注目する必要があるだろう。

(5) 「他者指向的」「理解的」な共感

Batoson (=2012:3,31)は、共感(共感的配慮)とは「援助を必要としているある他者の福利についての知覚によって引き起こされ、それと適合している他者指向的な感情」とし、共感が他者の福利が増すことを最終目標とするような動機づけを作り出す(共感-利他的性仮説)と主張している。

Batoson は、「共感」という用語が多様な意味で用いられていることを指摘したうえで、7つの心理的状态として整理している。それは、(1)他者の考えや感情などの「1.他者の内的状態を知ること」、(2)運動的マネ、生理学的同情、模倣、表情的共感とも呼ばれる「2.他者の姿の採用」、(3)相手の心が傷つき怖がっているとき、自分も傷ついたり怖がったりするなど「3.他者が感じていることを感じる」、(4)想像上で、他者の状況に自分自身を投影する「4.他者の状況への自分の投影」、(5)他者がどう考え、感じているのかを想像する「5.『他者を想像する』視点の採用(視点取得)」、(6)他者の立場ならば自分がどう考え、感じるかを想像する「6.自分を想像する視点の採用」、(7)他者の苦しみや悩みに立ち会ったことから「7.代理的に個人的苦痛を感じる」というものである。

「ソーシャルワークにおける利用者理解」のためのキーワードは先に確認したとおり「他者指向的」と「理解」であった。この2つを切り口として「他者指向的-理解的」「他者指向的-非理解的」「非他者指向的-理解的」「非他者指向的-非理解的」に Batoson の「共感」の7つの心理的状态を分類すると、図表IV-4のように整理できる。

■図表IV-4.7 共感的心理状態の分類

		指 向	
		他者指向的	非他者指向(自己指向)的
理 解	理 解 的	「1.他者の内的状態を知る」 「5.他者を想像する」	「4.他者の状況への自分の投影」 「6.自分を想像する視点の採用」
	非 理 解 的	「2.他者の姿勢を採用する(運動的マネ)」 「3.他者が感じていることを感じる」	「7.代理的に個人的苦痛を感じる」

* Batoson (=2012:3,31)をもとに筆者作成

Batson の 7 つの概念のうち「1.他者の内的状態を知ること」と「5.「他者を想像する」視点の採用(視点取得)」が、「他者指向的—理解的」に該当する、すなわち「クライアントの視点に立ったクライアント理解」に資するものだと考えられる。

「1.他者の内的状態を知ること」について Batson は、共感的配慮(感情)は他者が援助を必要としているという知覚に基づくため、他者の状況について自分が知っていると思うことは必要であるが、他者の考えや感情について正確な知覚をもつことは必要ではないとしつつも、「間違っただけの知覚にもとづいた配慮に促された行動は、たとえ利他的に動機づけられた行動であったとしても、見当違いのものになりがちである」「他者の必要を正確に知覚している場合に、援助を必要としている相手により役立つであろうことは確かである」とする。そして、「他者の必要を正確に知覚している場合に、援助を必要としている相手により役立つであろうことは確かである」「したがって、基本的な関心がクライアントを助けることにある臨床家が、クライアントへの他者指向的な感情よりも、クライアントの感情の正確な知覚を強調しているのは驚くにあたらない」としている(Batson=2012:5-7)。以上のように、支援の一環としての利用者理解のためには、この「1.他者の内的状態を知ること」、なかでも「他者の内的状態の『正確』な知覚」は重要といえる。

「5.『他者を想像する』視点の採用(視点取得)」は、他者の考えていること、感じていることを想像することは、他者の話したことやしたことだけをもとにしてではなく、相手の性格、価値観、欲求についてすでに知っている場合はその知識を基にしてもできることとされる。Batson(=2012:14-15)は、「5.「他者を想像する」視点の採用(視点取得)」を「他者の福利を尊重することの結果であって、その先行要因ではない」、そして他者をイメージする視点は「それが引き起こす共感的配慮と混同したり、同じものと思ったりしてはならず、それぞれ別のものである」としている。

(6)「利用者視点に立った利用者理解」の留意点

以上より利用者理解において利用者視点に立つ「視点取得」は重要だと考えられるが、その際、以下の3点については留意すべきと考える。

1)自己注視型と他者注視型の峻別

役割取得はその概念として曖昧に用いられるときがあるが、Hoffman のいう自己注視型と他者注視型を峻別することは重要である。自己注視型(Batson の「6.自分を想像する視点の採用」)の視点取得の主語は見る側(支援者)であり(私だったらどう認識するか、思う

か)、他者注視型(同《5.「他者を想像する」視点の採用(視点取得)》)の主語は相手(クライアント)である(クライアントはどう認識するか、思うか)。しかしながら実社会においては、「自己注視型」と「他者注視型」の違いが意識化されず、混乱していることは少なくない。前者は自己指向的でそれは利己性に結びつく恐れがあり、後者は他者指向的で利他的に結びつく可能性があるといわれるように、両者が導く結果は異なる。Hoffman は相手への注目が持続する他者注視型と、強い情動が生じる自己注視型の両者が結びついた③「統合型」が一番強力に共感的に作用するというが、利他性につながる利用者理解のためにも同様のことが言えるだろう。

なお先行研究において、虐待予防のための取組として、「想像力を用いた回避」(くもし自分だったら、もし家族だったら)等(藤江 2015)や「私は自分に置き換えて考えるなど、利用者の立場に立ったケアができています」(松本 2020)について言及されているが、支援者が視点取得をするとき、今自らがいずれの型での視点取得をしているのかの自覚、あわせて次に述べるように「想像」であることを自覚することは重要だと考える。

2)「想像」の自覚

2つ目は、視点取得という行為は「想像する」ものであるという点である。Hoffman も Batoson も、その想像は、必ずしも正確でなくてよいとしている。それは、彼らの関心は、共感喚起のメカニズムであるがゆえであり、相手への理解そのものではないからであろう。しかし支援者としては、単に共感の動機づけとしての視点取得だけではなく、他者(クライアント)「理解」自体が重要である。よって正確性は軽視できない。しかし、その場合でも、クライアント理解は「想像」の域をでないことが少なくないことは自覚しておく必要がある。それは、何をどう認識し・どう感じているかは、クライアント本人自身がそれをストレートに表現できなかつたり、それ以前に意識化できているとは限らないからで、よって見る側(支援者)は究極的には想像するほかない。しかしそうであってもなお「理解」であるからには正確性の追求は重要である。

3)他者の内的状態自体を知る努力

他者の内的状態をすみずみまで直截的に「知る」ことは不可能だと考える。それは、人は自らの思いをあらいざらい、底の底まで心理的抵抗なく表出することは稀であるということ、その抵抗が仮になかったとしても他者が自らの内面を適切かつ精確に表現する能力を持つこともまた稀であるということ、またそれを理解する側の力量に依存するためである。特に、非言語のメッセージを寄せられた場合は、それを見る側は言語を用いて解釈を

せざるをえない。その場合の解釈とは、通常、非言語によるメッセージを言語的メッセージに置き換える翻訳であろう。その解釈・翻訳を想像と言い換えることができる。つまり、視点取得と「1.他者の内的状態を知る」とは不可分といえる。よって、精度の高い視点取得－クライアント視点に立ったクライアント理解－をおこなうには、他者の内的状態を知る努力が不可欠であるといえる。そして、この内的状態を知るには、観察力、そして傾聴力の向上が重要である。

2. 「ふりかえり」と自己覚知、批判的思考との関係

(1) 「ふりかえり」の欠如

【利用者視点の利用者理解】が「適切なかかわり」への学び直しにおいて重要だったが、「不適切なかかわり等」をしている間の職員も、『自分視点』によってであるが、「利用者理解」をしている。つまりどのような視点であれ、利用者理解をしているわけである。ただし、職員による「利用者理解」は「クライアントにとっては権力を持つ者の見方である」ことを肝に銘じる必要がある。そのため、「自分の理解はクライアントにとってどのような影響を与えるのか、抑圧的な言葉を使っていないか、ほかの見方やほかの言葉による説明はできないか、そうした振り返りを行うクセをつけることを奨励する。また、可能な限り、クライアントに自分の見方をどう思うかを尋ね、クライアントの解釈を聞くように勧める。また、内省的実践を行う機会を提供する」（副田 2009:74）とされるように、「利用者理解」と「ふりかえり」はセットである。

北川ら(2007:16)は、職員による体罰、虐待を含む「不適切なかかわり」がおこなわれてきたのは、「『ワーカー中心主義(worker centered)』ともいえるような視点が払拭できないままにあり、そのため、ややもすると、ワーカーが意のままに利用者を『操作する>あやつる』ような状況を常態化させたことへの内省が欠けていたといわざるえない」からだと指摘している。また藤江(2015:152-162)は、虐待の回避要因として「反省を用いた回避」を挙げているが、従前、虐待防止等とふりかえり(内省、反省)とを結びつけた議論は少なかった。

「ふりかえり」をしていると自認していたとしても、【利用者視点の利用者理解】ができていないのであれば、その者がそれを基軸とした「ふりかえり」(内省、省察)がどの程度できているのかについて疑問が残る。

以下、「ふりかえり」について考察を加えていきたい。

(2)【日々、ふりかえる】の内容

「適切なかかわり」を継続させていくうえで【日々、ふりかえる】は重要である。それは、[例えばこう相手の思いを無視してやらないとか、っていうのは、広い範囲での虐待っていうか、なんだと思うんですけど、そこは絶えず問いかけているところですね、自分で。今日おこなった会話とかやりとりのなかでも、1日の終わりに必ずあれってどうだったのかなっていうのはふりかえるようにしています…(中略)…あのと時のご利用者の表情ってこんなだったな、それは自分が急いでいたからだろうなとかって気づく気持ちがあって、それが次の日につなげようという気持ちというか、そこを見逃さないようにしようっていうところを大事にはしているの、ふりかえりだったりとか、やるっていうのを自分は考えてやっていますね]などのようになされる。つまり、利用者と[今日行った会話とかやりとり]について、[ご利用者の表情]を自分へのフィードバックとみなし、[相手の思いを無視してやらない]という「自論」(【利用者視点の利用者理解】を核とする【支援の価値観の自論(化)】)を守ることができていただろうかということ[1日の終わりに][絶えず問いかけ]るといふ[ふりかえり]をしている。

なお、この利用者は不満など何かを特別に訴えたわけではない。そのため職員としては、[ご利用者の表情]を気に留めず、そのため、[今日行った会話とかやりとり]について[ふりかえり]をしないということもあるだろう。しかしそれでは「実践者は現在おこなっていることについて考える大事な機会を見失ってしまう」。そして、「実践が繰り返され決まりきったものとなるにつれて」、また「〈実践の中の知の生成〉が暗黙的で無意識的になっていくにつれて」、「過剰学習」をしてしまう。だからこそ、「実践者の省察は、こうした過剰学習を修正するものとなりうる」のである(Schön=2007:63-64)。

このような自らの言動、その前提となる心持ちに気づこうとして【日々、ふりかえる】ことは、「省察的实践家」として重要な点であるし、また「自己覚知」につながるものといえる。

(2)自己覚知について

1)自己覚知の目的・目標

そもそも自己覚知の目的、目標はなんなのか。

「どのようにすれば、自分と向き合う作業を成長に役立てられるだろうか」(尾崎

1992:103。傍点は筆者)とされるように、自己覚知をおこなう目的は、一般社会のなかでその見方・考え方を内面化させながら生きる個人がソーシャルワーカーとして「支援場面において最大限活用できる自己の形成、すなわち専門的・自己の形成」(高山 2014:68,73。傍点は筆者)にある。支援場面において活用可能な専門的・自己とは、それまでの自己とは同一ではない。つまり自己覚知は、自己の変化・成長を目指しておこなわれるものである。人が成長をする際には「学習」が媒介する。学習とは学習者の主体的な活動をとおしてその行動や考え方が変化していくプロセスであり、教育とは、学習者の学習を効果的・効率的に実現するための意図的な支援活動と見なされる(長岡 2006:64-65)。自己覚知を促すことは教育的スーパービジョンの重要な内容だとされるが(Kadushin et.al=2016:167。傍点筆者)、そうであるならば自己覚知はスーパーバイザーにとっては学習と位置づけられる。

以上を踏まえると自己覚知は、「ソーシャルワーカーなど支援者が『支援場面における自己の活用』(目的)をおこなえるような『専門的・自己への成長』(目標)を目指しておこなわれる『学習活動』」ということができる。なお尾崎(1992:88)は、ボランティアなど一般の人がおこなう援助とソーシャルワーカーがおこなう援助との違いは、自分と向き合う点に求めている。つまり自己覚知は、支援の専門職として養うべき能力として捉えられる。

2)自己覚知の対象—自分の「何を」知ることが自己覚知なのか

自己覚知の主体はソーシャルワーカーなど支援者自身である。そして自己覚知の対象・客体は、これも支援者自身である。つまり「自己覚知」とは自分が自分を知ることである。では、自分の「何を」知ることが自己覚知とされるのか。従来よりそれは「自らの価値観」や「他者との関係を構築する際の傾向」と理解されてきたが、ハミルトンは「自分自身の未解決な情緒的問題」とし、バイステックは「自分自身のさまざまなニーズや感情」、ネイサンソンは「他の人びとや状況に対する自身および他者がいかに見るか」、カデューシンは「内面化された態度」、全米ソーシャルワーカー協会は「自分自身の個人的、文化的価値と信念」となどとされてきたと高山(2014:70-73)は整理する。

これとは別に、支援者自身の内面的理解にばかり焦点化することは自己覚知をパーソナリティ論に矮小化させることが懸念され、現場では実践に対する振り返りや内省まで含めて自己覚知をおこなっているという指摘がある(秦 2010:45-46。傍点は筆者)。

実践は「経験」の1つである。経験学習の祖である Dewey は、「経験」を構成する原理として「相互作用の原理」と「連続性の原理」の2つを挙げている。「経験の連続性の原理」とは、「以前の過ぎ去った経験からなんらかのものを受け取り、その後に行ってくる経験の

質をなんらかの仕方で修正するという両方の経験すべてを意味する」ものであり、ある経験は後続の経験に質的に影響を与え、それはその経験をおこなう本人を修正し、後続の経験をするのは「以前の間とは幾分か異なった人間」であるためである。また「相互作用の原理」とは、経験は個人と環境が「相互作用」することにより生じるものであることを指す。環境とは、「個人的な要求、願望、目的、そして能力との相互作用がなされる」もので、「経験を引き起こす源は個人の外にあり」、同時に経験は「経験しつつある個人の内部で進行しているものに従属させられてこそはじめて真の経験」となる(Dewey=2004:46-77)。このように、「経験」とは個人の内面と環境との相互作用の結果であり、また人を質的に変化させ得るものである。

自己覚知とは、支援者自身の感情、価値観、情緒的課題、態度などを見つめることであるが、しかしそれ単体を見つめることは困難である。そのため、内省の直接的な対象は経験とする。つまり、自己の内面やその発露としての言動は、実践を中心とした「経験」に染み込んでいる。経験とは自己の外側に位置する環境との相互作用により生じるものだが、経験を内省することをとおしてその経験に染み入った自己の感情・価値観を抽出することができる。

そして何より、自己覚知の目的は「支援場面における自己の活用」である。その目的を踏まえるならば、支援者は単に自分の「傾向」を把握することよりも、実際の支援における自分自身を「ふりかえる」ことの方が自己覚知の目的に適っており、また支援場面に反映した自己を丁寧にふりかえる方が実践に役立つ自己覚知につながると考えられる。

(3)ふりかえり(内省、批判的思考)の目的

本稿では、調査協力者がインタビューで用いた「ふりかえり」という言葉をつかっていたが、これは「自分の考えや行動などを深くかえりみること」、すなわち「内省」(「大辞泉」)と同義と考える。

英語では“introspection”や“reflection”が「内省」と訳されるが、後者については内省のほか「省察」「反省」「ふりかえり」などと訳されることが多い。

Mezirow は、reflection(省察)とは妥当性の検討であり、それは私たちが①「何を」認識し、考え、感じ、それに基づいて行動するののかという〈内容の省察〉、②私たちが「どのようにして」認識や思考、感情、行為といった役割を演じるのかを検討し、またその行為をどのくらいの効果を持っているのかを評価する〈プロセス(方策)の省察〉、③「なぜ」その

ように認識し、考え、感じ、行動をとったのかについて気づくことを含む、つまり前二者（「内容」「プロセス」の省察）の前提を批判的に再検討する〈前提(想定)の省察〉という3つの省察があるとした。なお Mezirow は、自分自身について学ぶことは省察に由来する場合がありますとし、例えばトラウマとなるような幼児期に親が禁止した方法での行動を続けて意識下に抑圧してしまい、成人期になって心配や罪悪感として強化されてしまう方法で行動した結果、これまで検討してこなかった思い込みを再評価したり否定することは〈前提(想定)の省察〉に基づいた自己の批判的な省察の行為としている (Mezirow = 2012:139-153)。つまり単に自己の感情等に気づく introspection だけでなく、3つの省察（「内容」「プロセス」「想定(前提)」に関する省察）、特に想定(前提)の妥当性を検討する reflection は自己覚知の一面を表している。reflection は re(もとへ)-flection(曲げる)を語源とし、反射・反響の意味で使われるが、光が自己を反射するという鏡のメタファーから、知性が反転して自己に向かう作用とされる。ここから内省(reflection)とは、まず内側に着目し、次に外側に目を向けることにより、見慣れたことを別の角度から見ることに本質があると考えられる。後述する経験学習において内省とは、それを駆動するものであり、「経験を熟慮し、意味を見出し、抽出すること」とされる(小森谷 2012a:62, 64)。

知性が自己に向かい、内側に着目する、というのは自己覚知と共通する。加えて、内省には、外側にも目を向け、その意味を見出したり、捉えなおすことまでを含める。北川ら(2007:69)はクリティカル・ソーシャルワークとして、支援者が自分の意見(信念・信条)や感想を絶対化せず、ほかの捉え方と相対化するなかで、内省的に自己の知見を点検する意識的な作業と併せて、利用者が直面する「現実」をワーカーがどのような価値観にたって認識しようとしているのかを把握することを強調する。なお批判的思考は、自分の信念の背後にある前提ばかりでなく、大多数の人々が一般常識として受け入れている前提を問い直し、それを取り替え、あるいは再構成することを学ぶこと、社会的・政治的な構造、あるいは個人的・集合的な行動に関して、大多数の人びとが保持しているパースペクティブの有力な代替物となるようなパースペクティブをもつことにつながるとされる (Cranton = 2011:114-115)。「不適切なかかわり等」といった行為の手前には、私たちの認識・理解があり、認識・理解は個人の価値観に支配され、その個人の価値観は意識せずとも社会の価値観を吸収している。つまり、「利用者が直面する『現実』をワーカーがどのような価値観にたって認識しようとしているのか」、そして「自分の信念の背後にある前提を認識することばかりでなく、大多数の人々が一般常識として受け入れている前提を問い直し、それ

を取り替え、あるいは再構成する」という批判的思考は、支援者が自らを問い直すだけでなく、社会の価値観をも問い直すことまで守備範囲とするものである。

自己の内面に存在する感情・価値観に気づくことは、自分の外側にある環境との相互作用である経験を吟味することを以ってでしかできない。他方、自己の内面を深く理解することによってでしか、外側にある経験の意味を再考したり、自己の他者への理解の見直しはできない。つまり、自己の内側への理解と外側への理解は循環関係にあり、かつ理解の深さは等比であり、自己覚知は外側の捉えなおしも射程に収めるものと考えられる。

つまり、日々の利用者にたいする「かかわり」(行為)を「ふりかえる」ことによって、自己の感情・価値観への理解を深めることとあわせて、社会の価値観について意識化する。しかし、支援者にとって自分や社会に対して理解を深めることは手段であって目的ではない。自己や社会に対する気づきを踏まえて、明日からの支援を問い直していくことが「ふりかえり」の目的である。

注

1) アサーション・トレーニングでは、人間関係の持ち方を「非主張的(ノン・アサーティブ)」「攻撃的」「アサーティブ」の3タイプに分けて考える。アサーションとは「自他尊重の自己表現」であり、互いに率直に、素直に、正直に自分の気持ちや考えを伝え合い、聴き合うことが求められ、葛藤が起こったときでも、双方にとって納得のいく結論を出そうとする。アサーションのよりどころは、自己表現の権利という基本的人権を認めることとされる。また、人は自分の考えやものの見方にもとづいて行動するため、考えがアサーティブでないとアサーティブな言動はできないといわれるように、日頃の考え・信念と密接な関係があるとされる(平木 2009:12-98)。

第5章 【「学び直し」を支える】上位者

第3節では職員の「不適切なかかわり等」をおこなっていくプロセス、第4節では「適切なかかわり」への学び直しのプロセスを見てきたが、いずれにおいても上位者は重要な影響要因であった。特に学び直しにおいては、今回の調査協力者のすべてが上位者による影響を受けたことを述べていた。本章では、データに加えて文献を用いて継続的比較分析をおこない、【「学び直し」を支える】上位者の要素について明確することを目的としたい。

第1節 【「学び直し」を支える】上位者の「教え」と要素

【「学び直し」を支える】の要素を見出すにあたり、以下に示す「語り⑥」に関して文献を参照しながら、分析をおこないたい。

語り⑥職員は、特定の利用者について「うっとうしく」思い、「避ける」「聞いていないふり」をしていたら、最初の上位者Xから「この人にきついね」と指摘された。しかし、「そんなことないです」として、認めなかった。

2番目の上位者Yからも「他の人にも同じようなことをする？」って言われて、「し
ないです」って言って、「やっぱり嫌いだよね、その人のこと嫌いでしょ」と指摘され、
「納得」した。職員からみたYは「いろいろ教えてくれるんですよ。ホントいろんな
こと知ってるから、そういうところで、すごく、話は長いけど、でも、あの～身になる
話というか、いうのをいっぱいしてくれた」方であり、職員としては「信頼を置いてい
た」。1番目の上位者Xに対して一緒に仕事をしていたときには特に何とも思っていな
かったが、Yが上位者となり「比較する対象ができたときに、「ああ、あれ～」と思った」
という。

しかし、その後も当該利用者への「不適切なかかわり等」は続いていた。3番目の上
位者として異動をしてきたZは「法人の中で一番たぶん怖い、一番厳しい人」であった。
そのZから「あなた、あの人のこと嫌いでしょ」…「わかる」と。「ああゆう絡み方ね、そう
なるのもあれだけど…」と指摘をされ、「ごもっとも過ぎちゃって」「怖い、怒られた」
と思い、「凹んだ」。それでも上位者Zは「彼女、すごい素直だし、逆にかわいいと思う
よ、人として。あんなに正直になれるとか。そういうふうに見ていかないとね」「ほら、

こういうところステキじゃん、かわいいじゃん」と言われ]続けた。当初は、[所長が言うこともわかるけど…(中略)…彼女に対するマイナスイメージの方が大きかった…(中略)…それをどう自分の中で変えていけばいいのか]がわからず、[表向き]だけ合わせていた。それでもZからは[本当にその(注:利用者の)いいところっていうところを何回も見て(注:見せて)、それを言ってもらった][繰り返し繰り返し所長が自分に伝えてくれたことで、彼女に対する見方が変わった]。

[彼女への適切なかわり方というのが、自分の中でわからなくなっただと思うんですね。それを見せてくれたというか、あ、そうか、そういうところをちゃんと認めて、こういうふうに接したらいいんだと。そのあと接し方をされた彼女は、どんな顔をしてる、どんな行動につながったりというのも考えて、ああなるほど]ということ[自分で考えた。所長の接しているのを見て、そのあとの(利用者の)表情とかを見るようにしてた。そして彼女自身のことを認めたり、褒めるっということとかをすることで、彼女自身の気持ちっていうのが安定するんだなっていうふうに思った]。そして、職員自身は、[(その利用者は)何言われても負けないみたいな。底抜けに明るかったりするし。で、たまにこつんちんかんなことを言っちゃったりするんですけど、そこが、いいところじゃん…(中略)…前までは「何言ってんの、この人」と思うんですけど、「そういう話をしてるんじゃないんです」みたいな、言ってたけど、…(中略)…なんか笑って返せるようになったというか。…(中略)…(その利用者は)もうホント自分が一番なんですけど、みせてくれる気遣いなんか見ると、見て、それをなんか「ありがとうございます」ってこう、素直に言えるとか]と利用者に対する見方もかわり方も変わった。また、当時をふりかえると[避けてたんでしょね、それを考えるっていう。いいことなのか、悪いことなのか、自分の対応はどうなのか、っていうのをふりかろうとしてなかったんじゃないかな。で、他の人に対しては、ちゃんとふりかえりもしてたんですけど、してたつもりなんですけど、でもその人に対してだけ、たぶんしてなかったんじゃないかな]。

Zからの指導は厳しく、一緒に仕事をした期間は[もう泣き泣きの1年だった]。それでも、[Z 所長と仕事ができてよかった]とする。それは[本人、ご家族に対して…(中略)…Z 所長は先々のことを考えて動いていかなくてもいけないんだよっていうことを言ってくれてたのに、(自分が)直ぐ取り組めてないというか、そんななかでご家族の方倒れたりとかして、そこで関係機関巻き込んで話し合いとか動いたりとかして、ちゃんとこう必要なところ動かないとかいうことになるんだとか、後手後手に進んじゃう

んだなとか、いうのもわかったりしたし] [仕事の速さだったりとか、的確さだったりとか、というのを見てて、この人すっごい人なんだなって] [仕事の仕方だったりとか、考えるところ、ポイントとか、っていうのを所長に教わったから、所長に教わってから出てよかったと思いました] [所長もぜんぜん間違っただこと言っていないし、理不尽なこと言わない] からだという。なお、Zと一緒に仕事をした時期について [5年目になり、異動も経験していないし、年数ばかり重ねて何も知らないと思われるのも嫌だった] [何でも吸収しようと思って] いた時期だった。

1. 「教え」の内容

特定の利用者に対して「不適切なかかわり等」をしているという上位者 X からの指摘については、職員は受け容れられなかったが、上位者 Y からの同様の指摘には納得できた。その違いは、職員にとって X は【教えられない】上位者であったのに対し、Y は [いろいろ教えてくれ] た上位者であり、[信頼を置いていた人] であったことが影響している。職員が《不適切な自己を認めることへの「抵抗」》を乗り越えて「指摘」を受け入れられるか否かは、まずは指摘をする人に信頼を寄せているか否かに依存することがうかがえる。

しかし、信頼を置く Y からの指摘を受けたあとも職員の当該利用者へのかかわりはほとんど変わらなかった。それに対し、[彼女への適切なかかわり方というのが、自分の中でわからなくなっ] ていた職員は、Z からの「教え」によって【利用者との関係を築く】に至った。

Y も Z も「教え」をもたらし、信頼できる上位者である。しかし、両者の「教え」の内容を比較したとき、Y は [いろんなこと知って] おり、[身になる話というか、いうのをいっぱいしてくれた] という「知識を伝える」ことが中心の教えであることがうかがえる。対して、Z は [(利用者の)いいところっていうところを何回も見て(注:見せて)、それを言ってもらった] [繰り返し繰り返し所長が自分に伝えてくれた] というように、《支援者としてのモデル》を [繰り返し見せる、伝える] ことをしている。

Y や Z が「教え」てくれる上位者ならば、職員はその「教え」から学ぶ「学習者」となる。個人を学びの主体とする学習モデルには、「学習転移モデル」「経験学習モデル」「批判学習モデル」がある(長岡 2006:70-92)。私たちが通常「学ぶ」というときには、何がしか学ぶべきもの≡正しいものが予め決まっておき、学習者はそれをまずは受動的に受け入れ、

そのあと応用していくことがイメージされる。これが「学習転移モデル」である。すなわち「教え」る者が「知識伝達」し、それを受けた学習者は「知識習得」をし、それを実践現場で「知識応用」をするというものである。

対して「経験学習モデル」では、学習を、知識を受動的に覚えることとはみなさず、「自らの経験から独自の知見を紡ぎ出すこと」とし、「学び方を学ぶ(to learn how to learn)」ことが重要だとしている。人はある「経験」をしたならば、その経験から後のその後の活動に役立つと思われるエピソードを抽出すべく「内省」(ふりかえり)をし、その後の活動に役立つ独自の知見(マイセオリー)を紡ぎ出す(「概念化」)。そして学習者は、得られた知見を新たな「実践」場面において活用していく。長岡によると、「学習転移モデル」と「経験学習モデル」は、形式知と暗黙知とという修得する対象の違いはあるが、ともに「知識・スキルの修得」を学習と見なし、学ぶべきものは所与のものとされる。それに対し、「批判的学習モデル」では、自分の行動や考え方について「学習者自身が“あるべき姿”を描く」プロセスを重視し、自分自身の状況を意識的に内省することを通じて、現状に対する問題意識を育むことを目指す学習である。この前提には、「ふだん、無意識にとっている自分の行動や考え方を、自覚し、“批判的”に振り返る」という批判的思考がある。「批判的思考」は内省の重要な部分を占める。

なお、批判的思考(≡内省)は学習3モデルのいずれにおいてもなされている(図表V-1)。何がしかの活動をおこなうときには「A.効果的・効率的手段の採用」をするよう思考するが、その前提には「B.活動目的」があり、さらにその前提には「C.背後にあるモノの見方・考え方」がある。「A.効果的・効率的手段の採用」を対象とする批判的思考は「手段探求モード」が、「B.活動目的」を対象とする批判的思考は「目的合意モード」が、「A.背後にあるモノの見方・考え方」に対する批判的思考は「背景批判モード」が作動する。

■図表V-1. 3つの批判的思考のモードと活動の前提となる内省の対象

	批判的思考(内省)のモード		
	A.手段探究モード	B.目的合意モード	C.背景批判モード
批判的思考(内省) の対象	「効果的・効率的手段」		
	(所与)	「活動目的」	
	(所与)	(所与)	「モノの見方・考え方」

*長岡(2006)をもとに筆者作成

学習移転モデルや経験学習モデルの内省は手段的探究モード・目的合意モードにとどまるが、より深いレベルでの問題意識を育むには批判的学習を通じた背景批判モードでの内省が不可欠で、得られる学習結果もそれぞれ形式知、暗黙知、「あるべき姿を描き出せるようになる」となる(図表V-2)。

■図表V-2. 3つの学習モデルの批判的思考と学習結果

	批判的思考(=内省)のモードと対象	学習の結果
学習移転モデル	手段探究モード (⇒A.効果・効率的な手段)	形式知の修得
経験学習モデル	目的合意モード (⇒B.活動目的)	暗黙知の修得
批判的学習モデル	背景批判モード (⇒C.モノの見方・考え方)	あるべき行動・考えを描く

*長岡(2006)をもとに筆者作成

上位者Yの「知識を伝える」ことが中心の「教え」によりおこなわれた職員の学びは「学習移転」となり、形式知の習得が中心となっていた可能性がある。

対して上位者Zの「教え」は、職員に「[そういうところをちゃんと認めて、こういうふうに接したらいいんだ]という「暗黙知」をつかませたうえで、「[認めたり、褒める]と利用者の気持ちが安定する」という概念化(マイセオリー)を獲得する「経験学習」をもたらしている。また、その利用者とのかかわりについては「[ふりかろうとしてなかった]という自己を批判的に省察し「不適切なかかわり等」の根底にあった「マイナスイメージの方が大きかった」とする利用者理解を「何言われても負けない」「底抜けに明る」「トンチンカンなことを言っちゃったりするんですけど、そこが、いいところ」「みせてくれる気遣い」というように変革させている。つまり、「認めたり、褒める」ことは、行為のHow toにとどまらず、【利用者視点での利用者理解】や『利用者視点でのふりかえり』といった「あるべき行動・考えを描く」ことができるようになった「批判的学習モデル」ももたらし、また、ストレングス視点重視するといった【支援の価値観の自論化】に発展していく芽を内包している。なおストレングス視点を知識として知っていても、それが重要なものだと腑に落ちて、自分自身の支援やかかわりのよりどころになることが【支援の価値観の自論化】である。

2. 【「学び直し」を支える】上位者の要素

【「学び直し」を支える】上位者は、(1)《支援者としてのモデル》を〔繰り返し見せる、伝える〕、(2)職員の「ふりかえり(内省)」を支援する、(3)《職員を大事にする》という要素をもつ。以下、この3点について見ていく。

(1) 《支援者としてのモデル》～役割モデル

塩村(2000:80)は、内面化の最初の段階として、「スーパーバイザーが継続して自分の有能性をみせることによって役割モデルとなり、臨床家はこのスーパーバイザーを観察する」ものとする。

「語り⑥」の職員は、上位者が変わるたびに「不適切なかかわり等」を指摘されても、[彼女への適切なかかわり方というのが、自分の中でわからなくなった]状態の最中、上位者Zが《支援者としてのモデル》(=役割モデル)を[見せてくれた]こと(=「観察」機会の提供)は重要である。支援や「適切なかかわり」がどうあるべきなのかを口頭で伝えるだけでなく、上位者Zは利用者とのかかわりや日々の仕事ぶりを見せてくれたおかげで職員はその様子を「観察」でき、そして[この人すごい人なんだ]という「有能性」を感じとり、《支援者としてのモデル》として職員は「認める」ことになる。

内面化の次の段階は、「意識化されないところで同一視が起こり、ワーカーはスーパーバイザーが自分と共感するやり方を吸い込み、変化への中心的な条件が確立される」(塩村2000)ことだとされる。

上位者は〔利用者への肯定的な見方〕を持ち、利用者の良いところを〔繰り返し伝える、見せる〕。そのあいだ職員は、《利用者への見方を変えることへの「葛藤」》を感じながらも「観察」を続けているうちに、[あ、そうか、そういうところをちゃんと認めて、こういうふうに接したらいいんだと。そのあと接し方をされた彼女は、どんな顔をしてる、どんな行動につながったりというのも考えて、ああなるほど]と、上位者の【「教え」が腑に落ちる】ようになる。そして、[何か月か経ってようやく、たぶん、「所長の言っていることわかりました、自分」って言って。何かのたぶん行動だったりを見て、「あ、ホントだ、すごいステキじゃん」って思ったんですよ。「あ～なるほど、こういうことか」と思ったんですよ]と、上位者がこれまで伝えてきてくれたように《利用者を肯定的に見られるようになる》り、それが【支援の価値観の自論化】の「条件の確立」となる。

上位者との「同一視」は、「専門家としての発達のプロセスにおいて、究極的に個体化していくためには必須」のものだとされる。そのような段階を経ていくなかで、職員は「臨床

家のプロフェッショナルセルフを形作る」。このように《支援者としてのモデル》を示す上位者は、職員にとって目指すべき支援者像、役割モデルとなる。

(2)内省支援

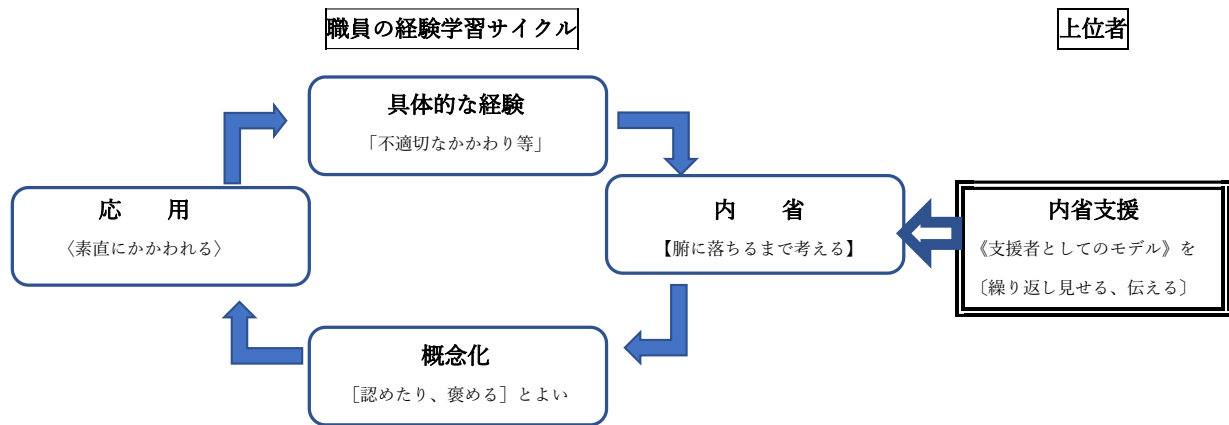
1.で述べたように、職員に「経験学習」や「批判的学習」をもたらすことをとおして上位者は《影響を与える》。学習者が学習を進める際に大切なのは「内省」、すなわち「ふりかえり」だが、上位者はその内省支援をおこなうことになる。

「語り⑥」の職員の学習プロセスを Kolb の「経験学習モデル」に倣うと、次のように整理できる。1)具体的な経験:《感情の行動化》という「不適切なかかわり等」をする、2)経験の内省:「自分の中でわからなくなっ」ってしまった「適切なかかわり方」について《腑に落ちるまで、見て、聞いて、考える》、3)抽象的概念(知識・スキル):「認めたり、褒める」、4)新しい状況での応用:《利用者を肯定的に見られるようになる》〈素直にかかわれる〉[笑って返せる]ようになる。

学習は、学習者本人の行為であり、1)~4)は職員自身の行為である。しかし、2)で職員が《腑に落ちるまで、見て、聞いて、考える》ことができるのは、「上位者が《支援者としてのモデル》を〔繰り返し見せる、伝える〕」からである。通常、内省支援は対話によっておこなわれるが、このように〔繰り返し伝える、見せる〕ことによって職員の内省が進むこともある。

中原(2010:135-137)の調査によると、職場の人たちから受ける業務支援・内省支援・精神支援のなかでも、支援を受ける本人の能力向上にとって最も強い影響があるのは「内省支援」、なかでも上司による「内省支援」であるとされる。また OJT は通常、「部下指導(≡業務支援)」「権限移譲」から成り立っているが、これらだけが部下の成長に奏功するのではなく、むしろ部下が業務を内省することをいかに支援するかが重要であるとしている。

■ 図表 V-3 「経験学習サイクル」と内省支援



*松尾(2006:62)、中原(2010:23)を参考に筆者作成

(3) 《職員を大事にする》～支持的スーパービジョン

「不適切なかかわり等」から「適切なかかわり」へ、また『自分視点』による利用者理解から【利用者視点の利用者理解】へと転換していくことは、これまでのやり方、認知、価値観の学習棄却(unlearning)をすることと同義である。そして学習棄却はこれまでの自分を批判的にふりかえることをともなうため痛みを生じるので、当事者職員には【抵抗と葛藤】が生じる。

これを緩和させるのは上位者の《職員を大事にする》(職員にとっては、「上位者から大事にされる」)である。《職員を大事にする》というのには、1)直接的には〔気にかける〕〔話を聴く〕、2)〔認める〕、3)「仕事上の困難や失敗や苦しみに意識の焦点をあて」、《成長の実感》をもたらすことから成り立っている。

1) 〔気にかける〕〔話を聴く〕

職員は、〈イライラを察知した上司が話し合いの場を設けてくれる〉、〈利用者にイライラをぶつけそうとき相談できれば気持ちを切り替えられる〉とし、何より〈普段から上の人から気にかけてもらえる〉と感じられることが重要である。〔気にかける〕〔話を聴く〕は、《職員を大事にする》ことの核になるもので、支持機能の発揮である。また、日頃より支援の現場に入ることなどによって距離的にも職員に近いところにおいて、職員に関心を持っていることを示すことが前提となる。

スーパービジョンはセラピーではないが、一方で、ワーカーがクライアントに示さなければならない関心、共感、受容、自由さ、オープンさを、スーパーバイザーはスーパーバイザーから直接経験しなければならない(塩村 2000:82)。支持的機能が土台にないと、管

理機能や教育機能はうまくいかない。「不適切なかかわり等」から「適切なかかわり」を学び直すことは、職員本人にとっては「教育」を受けていることであるし、組織としてはサービスの質を改善するという「管理」的側面を持つ。しかし、そのプロセスにおいて職員は痛みをともないながら【抵抗と葛藤】を乗り越える必要があるので、上位者のサポートイブなかかわりは学び直しを促進する。

なお、〔話を聴く〕うで傾聴のスキルがしっかりできていれば、その効果は大きい。だが実際のところは、ソーシャルワーカーの傾聴力の弱さ、トレーニングの不足が指摘されている(渡部 2018、高山 2018)。傾聴トレーニングが軽んじられるのは「聞くという行為は私たちがこの世に生まれ出たそのときから行っているあまりに日常的な行為であるためか、専門領域で働いていると自然に身に着くと考えている人たちも少なくない」からであろうが、「系統的な訓練なしに専門的な聴く力を身につけている人を、実際のところ、私は知りません。こうした安直な考え方をしている臨床家は、その本人が思う歩ほどには聞く力をつけていません」(松木 2015:6)とされる。後ほど確認する日本社会福祉士会(2019)、福山(2005:238-245)の各調査結果からも、スーパーバイザーを務める者の力量不足がうかがえるが、その課題の1つは傾聴力をつけることでないかと考える。

2) 〔認める〕の効果～パラレルプロセス

〔上から認めてもらえる職場っていうのはすごく大事というか、モチベーションとかがあっていうものが人間にはあるので、そういうものも、自分が認めてもらえてなくて、利用者のことを認めていくってすごくすごく難しいことだと思う〕(「語り⑥」とは異なる調査協力者)という発言は、パラレルプロセスを表している。

パラレルプロセスとは、スーパーバイザーが意識せずにクライアントに同一化するため、スーパービジョンにおいてスーパーバイザーの振る舞いがクライアントの振る舞いを再現・模倣することを指す。そのためパラレルプロセスは、クライアントに接する職員の実践をスーパービジョンの場でスーパーバイザーが間接的に「観察」をすることを可能にする。しかし、パラレルプロセスは逆にも作用し得る。つまりスーパーバイザー—スーパーバイザー関係において起きていることが、支援者(スーパーバイザー)とクライアントとの相互作用にも影響するのである(Kadushin et.al=福山 2016:252-258)。

パラレルプロセスにもとづけば、職員が利用者に「適切なかかわり」をおこなうようになるには、上位者が職員に対し適切、支持的なかかわりをする必要があることになる。逆

に、職員が上位者等から不適切、非支持的な対応をされていれば、職員は利用者に対し「不適切なかかわり等」をしていくことになる。そのため、職員が利用者にとってほしい言動を上位者が職員におこなうことが必要となる。

3) 「仕事上の困難や失敗や苦しみに意識の焦点をあて」、《成長の実感》をもたらす

村田(2010:200)はスーパービジョンについて、「土台となる信頼関係の成立に支持的機能が十分に働いたとき、はじめて管理的・教育的スーパービジョンが良好に遂行され、その結果、ワーカーの満足・自信・士気が高められる」ものであり、「ワーカーの不満・自信喪失・無気力はそれだけで単独に存在するものではなく、必ず仕事上の困難や失敗、組織上の矛盾などがそこに混在し、それらがワーカーの不満・自信喪失・無気力の原因となっていると考えられる。そしてそのときスーパーバイザーが業務上の課題ではなく、まず、その援助員の仕事上の困難や失敗や苦しみに意識の焦点をあてるアプローチこそが『援助者の援助』であり、それを実現するのが支持的スーパービジョンの方法なのである」とする。

「不適切なかかわり等」について、「語り⑥」の職員は代々の上位者から指摘を受けてきた。そのたびに「そんなことないです」と否定をしていたが、「彼女への適切なかかわり方というのが、自分の中でわからなくなった」[その人に対してだけ、たぶん(ふりかえりを)してなかった]状態は、「仕事上の困難」を認識し、「自信喪失」に見舞われていたと見受けられる。そのような職員に対し、上位者Zは「あなた、あの人嫌いでしょ」…「わかる」と。「ああゆう絡み方ね、そうなるのもあれだけど…」と〔指摘する〕からスタートして、〔積極的な介入〕を始める。[怖い][厳しい人]と映っているZから指摘され、[怖い、怒られた]と感じ、[凹んだ]。しかし、上位者Zは「彼女、すごい素直だし、逆にかわいいと思うよ、人として。あんなに正直になれるとか」といったことを[繰り返し繰り返し所長が自分に伝えてくれ]、そして上位者Z自身が利用者とかかわるなかで「(利用者の)いいところっていうところを何回も見」せてくれることによって、職員は「彼女に対する見方が変わっ」ていった。上位者Zのこのような働きかけを受け、職員は当初は上位者からの自分に対する評価が気になったり、認めたくない自己像を突きつけられて苦しめたはずである。しかし、上司者によるこのような「援助員の仕事上の困難や失敗や苦しみに意識の焦点をあてるアプローチ」を受けて、職員は自分の問題を直視できるようになる。これは、指摘から始った上位者Zの〔積極的な介入〕は、職員の支援者としての成長を願ったものであり、それは潜在させながらも職員自身のなかに抱えていた「何でも吸収しよ

うと思つて] という〔成長欲求〕に応えるものであったことにある。

以上を踏まえると、【「学び直し」を支える】上位者の要素は次のとおりである。

【「学び直し」を支える】上位者は、「不適切なかかわり等」からの学び直しをする職員が潜在させている〔成長欲求〕に応え、ときに〔積極的な介入〕をおこなう。具体的には、《支援者としてのモデル》を〔繰り返し見せる、伝える〕。これにより、上位者は、第1に、職員が同一視を目指す役割モデルとなり、第2に、職員のふりかえり(内省)を促進する。加えて第3として、職員は上位者を【「学び直し」を支える】上位者として「認める」ことになる。

第1に、上位者は、その「教え」を〔繰り返し見せる、伝える〕ことにより、職員はその【「教え」が腑に落ちる】ようになる。そのことにより、職員は上位者の「有能性」を認め、《支援者としての信頼と尊敬》をし、そして上位者を同一視を目指す「役割モデル」、すなわち《支援者としてのモデル》とみなすようになる。

第2に、上位者は《支援者としてのモデル》を示すことにより、職員がおこなう学習の「内省支援」の機能を果たす。職員の学習は、「経験学習」や「批判的学習」が中心である。「経験学習」では経験からその後の活動に役立つ独自の知見(概念・教訓)を紡ぎだされ、「批判的学習」では無意識にとっている自分の行動や考え方を、自覚し、“批判的”にふりかえり、自分の行動や考え方について「学習者自身が“あるべき姿”を描く」。いずれの学習においても学習者(職員)のふりかえり(内省)が不可欠になるが、上位者が《支援者としてのモデル》を〔繰り返し見せる、伝える〕ことにより、職員の【支援の価値観の自論化】が進み、それが内省の参照軸になるという「内省支援」という形で職員に《影響を与える》ことになる。

第3として、《職員を大事にする》ことは、①スーパービジョンの支持的機能につながる。支持的機能は、教育機能、管理機能を発揮するための土台となる、②スーパーバイザー—スーパーバイジー関係の質と職員—利用者の関係の質は相互に同質になりやすいパラレルプロセスを踏まえると、《職員を大事にする》とその職員が利用者を大事にするにつながる。なお、《職員を大事にする》うえで〔話をきく〕〔相談にのる〕〔認める〕ことはもちろん重要だが、「不適切なかかわり等」に陥ったという「仕事上の困難や失敗や苦しみに意識の焦点をあて」、職員の《〔成長欲求〕に応える》ために、《積極的な介入》をとまなうておこなうことが肝要である。なお、これらの前提として実践現場に頻回に入るなど距

離的にも職員に近いところにいることが望まれる。

第2節 本研究結果から見えるスーパービジョンの課題

1. 「何気なく」おこなわれているスーパービジョンと不十分な普及

(1) 「何気なく」おこなわれているスーパービジョン

「不適切なかかわり等」から「適切なかかわり」へという【「学び直し」を支える】上位者について分析を進めてきたところ、そのような上位者はスーパーバイザーとしての要素を持つことがわかった。

通常、「スーパーバイザーは、自分以外の人を養成する役割をもっていると認識している。一方、スーパーバイジーは、自分が専門家として養成されなければならないと認識している人である。このような二種類の人がいなければスーパービジョンは成り立たない」(福山 2001:15)とされる。対して、今回のいずれの調査協力者たちからも「スーパーバイザー」「スーパービジョン」といった言葉は出なかった。つまり調査協力者は、[いろいろなことを教えてもらった][今でも心に残っている]などと【「学び直し」を支える】上位者のことを語るが、彼・彼女らは「スーパーバイザー」、自身は「スーパーバイジー」、そして自らは「スーパービジョン」を受けていたという認識は希薄であったことがうかがえる。

しかしながら、調査協力者である職員は、「利用者理解」を変容させ、【支援の価値観の自論化】を進め、それをよりどころとして自らの支援の「ふりかえり」ができるようになるという成長をしており、そしてその成長は【「学び直し」を支える】上位者からの影響が大きいことを踏まえると、そこでもスーパービジョンがおこなわれていると考えられる。ただしそれは、「どの職場でも、職員を養成・訓練、育てる職員がいて、そこにある種、あるタイプのスーパービジョンがなされている」(福山 2001:16)と同種のものだと考えられる。つまり、「重要なことは、何気なくスーパービジョンを行なうのではなくスーパービジョンを意識化することである」(福山 2001:16)が、実際は、スーパービジョンとして認識されることがなく、「何気なく」おこなわれているものが少なくないだろう。

スーパービジョンが「何気なく」おこなわれていることの一因は、スーパービジョンの捉え方によると考える。つまり、外部の専門家の下を個人が訪れ、あるいは外部の専門家を組織内に招き入れる形のものこそがスーパービジョンと理解されがちであるからではな

いかと考える。しかしながら、「スーパービジョンの基本は OJT である」(厚生労働省 2022c:16)ともされる。外部の専門家によるスーパービジョンと内部の上位者による OJT とは、相補的な関係にあり、職業的社会化と一致度の高い組織社会化を目指す OJT がおこなわれるならば、それもソーシャルワークあるいは対人援助職としてのスーパービジョンがなされていると見てよいであろう。しかしながら、次に述べるようにスーパービジョンの普及は未だ十分とは言えず、そのため理解も進んでいない側面があると考えられる。

(2) スーパービジョンの不十分な普及

日本社会福祉士会の調査によると、スーパービジョンを受けた経験を有する社会福祉士は 21.5%であり、その者のスーパーバイザー(複数回答)は、「職場外」47.6%、「上司」43.2%、「上司以外の職場関係者」24.3%である。職場外でスーパービジョンを受けることが多い理由は、「現在の主たる就労先における社会福祉士の配置数が単数である割合が 26.6%となっていることも影響しているものと考えられる」とされる。また、社会福祉士自身がスーパーバイザーとしての機能を「有している」8.3%、「ある程度有している」31.6%と回答した者をあわせても 4 割程度であり、他の機能と比較してもスーパービジョン機能を有している割合が低い(日本社会福祉士会 2019:33-34、115、378)。

福山(2005:238-245)によると、わが国のスーパービジョン体制は 4 軸構造(二つの 2 層構造)が存在する。すなわち、1)所属する「組織(機関)内」、2)「組織外」で行われる 2 種類のスーパービジョン体制、そして 3)スーパーバイザー、スーパーバイジーが「同質(ソーシャルワーカー)」である場合と 4)「異質性(他職種)」である場合である。1)「組織内」で提供されるスーパービジョンはスーパーバイザーの知識不足などのため、ソーシャルワーカーたちは不満を表明し、自主的ではなく受け身で参加している。2)組織のスーパーバイザーの資質低下を補うべく、職場外で個別スーパービジョン、集団スーパービジョン、研修などが展開される。ソーシャルワーカー自身が、ソーシャルワーク専門職としてのより高い質を求めて参加している。その一方で、現場実践とは距離があり、応用が難しいという問題がある。3)同質性スーパービジョンの場合、スーパーバイザーはスーパーバイジーと同じ専門性に立つ。スーパービジョンの目標は主に、スーパーバイジーの専門職アイデンティティを強化することに焦点が当てられ、十分に力量をもった熟練ソーシャルワーカーを育てることが目指される。他方、同質性スーパービジョンは相違性よりも類似性に価値をおくという意味で、専門性を制限した狭いものになるかもしれない(スーパーバイジ

一の自律性の阻害、スーパーバイザーのレベル以上にはスーパーバイザーが成長できない恐れがある)。4)異質性スーパービジョンでは、スーパーバイザーはソーシャルワークの知識や専門性を持たないことから、上司の役割など管理的機能を遂行する。スーパーバイザーは、ソーシャルワークとは別の視点を提供したり、またクライアントへのサービス提供の全責任をスーパーバイザーに委ねることになるので、スーパーバイザーは自立した能力を活用できる。他方、教育的機能を望んでいる場合には、スーパーバイザーの不満となる。

以上より、一部のスーパービジョン、特に組織内のスーパービジョンは、(専門)職業的
社会化を促進するに十分なものにはなっていないことがうかがえる。

このようなスーパービジョン自体の実施状況も背景要因となって、「虐待」防止、あるいは学び直しについてスーパービジョンの活用について浸透しているとはいいがたい状況がうかがえる。

加賀谷・大和田(2010:29-40)らが青森県内の特別養護老人ホームに対し今後活用したい虐待防止プログラムについて調査したところ、もっとも低率だったのが「施設の虐待をめぐるスーパービジョン」(18%)だったとされる。ただし、低率となった理由は、スーパービジョンの虐待の防止効果が低いと評価されているからというよりも、スーパービジョン自体の浸透が不十分であるためであることが推測される。

また市川(2000:132-141)は、虐待をおこなった者への変容を意図したスーパービジョンの難しさを説く。困難な要因としては、「スーパーバイザーがスーパービジョンに慣れていない」「スーパービジョンにおいてスーパーバイザーの甘えや恥などの対人感情が反映されてしまう」といったスーパーバイザー側の要因のほか、「スーパーヴァイザーがふさわしい権威を有していない」というスーパーバイザー側の要因、また「スーパービジョンの役割について組織の認識が欠けている」「現実には『健全な志向的自律性』を有するスーパーヴァイザーが不在の施設も少なくない」という組織要因も指摘する。ただし、それでも虐待をおこなった職員に必要な「自己検討」を促進するには、「『健全な志向的自律性』を有するスーパーバイザーの存在が条件」となり、スーパーバイザーは、「健全なスーパーヴァイザーに対する依存と同一化によって(中略)自己の変容を望み(中略)健全な『志向的自律性』の確立」を図っていくことができると説く。

2. 「負の社会化エージェント」としての上位者

第3章で、「不適切なかかわり等」をしている上位者をモデルとして、職員自身が《不適

切のマネ》をおこなうことをとおしての組織社会化－職業的社会化の観点からは「負の社会化」といえる－について述べた。そしてこの場合も上位者は社会化エージェントの役割を果たす。

組織における「社会化エージェント」とは、新規参入者の組織社会化を促進する要因・主体を指す(中原 2012:56)。職場であれば、通常、上司、管理職、先輩、OJT 指導員は社会化エージェントとなる。またスーパーバイザーも社会化エージェントと捉えることが可能である。組織から任命等されている役職者、OJT 指導員、スーパーバイザーらには、「公式な」、つまり「標榜されている価値観」を新規参入者が内面化(社会化)することを促進することが組織から期待されるだろう。

しかし「不適切なかかわり等」の獲得プロセスで登場する【教えられない】上位者も、新規参入者にとっては、社会化エージェントの役割を結果として果たしている。「不適切なかかわり等」を続ける上位者がその組織にいられるということは、組織が不適切なかかわり等を許容・黙認しているということである。「不適切なかかわり等」という行為(「文物(人工物)」)は、施設が掲げる理念などの「標榜されている価値観」(≒ソーシャルワークの価値等)とは異なるだろうが、先述のとおり、その行為およびその行為をおこなう上位者は「共有された暗黙の仮定」、すなわち「組織文化の本質」が投射された存在である。

組織による個人の社会化を促進させる働きかけを社会化戦術といい、社会化エージェントによる働きかけは社会化戦術の1つである。尾形(2009:21、24)によると、公式メンタリング制度やOJTプログラムおよびOff-JTは社会化戦術に該当するものの、非公式メンター等は社会化戦術に該当しないとされる。尾形の言を踏まえるならば、組織の新メンバーである職員の眼前で先輩職員が「不適切なかかわり等」を繰り返すことが組織として意図したものでないならば、その先輩職員のかかわりは「公式には」組織化戦術には該当せず、もちろんその先輩職員は「標榜されている価値観」を体現した者とも認められず、社会化エージェントにはあたらない。しかし現実には、先輩職員が《不適切なモデル》を見せたり、あるいは職員が「不適切なかかわり等」をしていても《納得できない教え》しかもたらさないならば、職員はその先輩職員に組織文化の本質を見出す。つまり職員にとっては、そのような【教えられない】先輩職員を、組織社会化を図る社会化エージェント－組織から見ると「非公式な」社会化エージェントだとしても－となる。ましてや、「不適切なかかわり等」をおこなっている者をあえて公式な社会化エージェント(役職者、OJT

指導者、スーパーバイザー等)として組織が任命していたならば、「公式な」社会化エージェントであるといえる。そのようなエージェントによって社会化が図られる組織文化は「標榜されている価値観」やソーシャルワークの価値とは乖離したものとなり、「不適切なかかわり等」を下支えするものとなる。

このように、職員は社会化エージェント(≡上位者)をとおして組織文化を解釈し、そして継承者となっていく。逆にいうと、どのような者が上位者と位置づけられているかによって組織のありようがうかがえる。福祉の価値に沿った組織文化を醸成し、「適切なかかわり」をあたりまえとする職員を育てたいのならば、上位者の育成こそが重要だと考える。

本研究においては、職員の「不適切なかかわり等」からの学び直しにおいて、【「学び直し」を支える】上位者がスーパーバイザーとして重要な働きをしていることを指摘した。他方で、そのスーパービジョンは「何気なく」おこなわれているものであり、少なくともスーパービジョンの当事者の1人であるはずの職員は、スーパービジョンがなされているという認識が薄いことがうかがえる。また、先行研究からは、わが国においてスーパービジョン—特に組織内スーパービジョン—が浸透していないこと、虐待防止や虐待からの学び直しに関してもその重要性を認めつつもその困難が指摘されている。

意図しない、つまり曖昧なままにおこなわれている職員養成の循環を断ち切り、職員の「適切なかかわり」への学び(直し)をサポートするためには、【「学び直し」を支える】上位者を育成することが重要であり、少なくとも組織としては意図せずに「負の組織社会化」をしてしまうような上位者にしないことが肝要である。

そのためには、組織としてスーパービジョンを位置づけ、スーパーバイザーを担える力量のある職員(上位者)を養成する必要がある。

第6章 【「学び(直し)」を支える】上位者サポート研修

ーグラウンデッド・アクションとしてのアクション・プラン

第1節 【「学び(直し)」を支える】上位者サポート研修

Simmons(=志村 2008:152,156-157)によると、グラウンデッド・セオリーにより導かれた理論は、「専門職からの応用、任務に適合する」理論であり、グラウンデッド・セオリーの延長線上には、「当該領域から入手されたデータに密着した介入やプログラム、モデルなどを計画する」グラウンデッド・アクションがある。Simmonsのグラウンデッド・アクションは6つの段階を含んで成立する。

1つは調査分析により発見的、説明的研究をおこなう「説明的グラウンデッド・セオリー」で本研究では第3～4章にあたる。2つ目は説明理論から浮上し解決方法や介入方法を探求する「アクション問題」であり、本研究におけるアクション問題は、職員は「不適切なかかわり等」「適切なかかわり」のいずれの学習プロセスにおいても上位者の影響を受けるが、すべての上位者が【「学び直し」を支える】上位者とは限らずその出会いは偶然に任されているということである。3つ目は実践領域の問題や課題を適切に扱い、専門職として何をしなければならないかを指し示す「操作理論」であり、それは第5章で述べた【「学び直し」を支える上位者】の要素となる。そして、4つ目が操作理論を行動化するための「アクション計画」であり、これについては本章で述べていく【「学び(直し)」を支える】上位者サポート研修ーアクション・プランの試案」となる。なお、5つ目の「アクション」はアクション計画の実施であり、6つ目は実施後の「アクションの評価と変化可能な学習計画」となる。本研究はアクション計画の策定でとどまっており、アクションならびにアクションの評価は本研究では収めておらず、今後の課題としたい。

本研究の目的は「知的障害者の施設における『不適切なかかわり等』を防止し、利用者支援に従事する職員が『適切なかかわり』ができるようになるための職員支援の考案」であった。説明理論から導き出された成果より、これに対する結果としては、【「学び(直し)」を支える】上位者サポート研修」をアクション・プランとして提案することとする。

この研修は、職員が自らの経験をふりかえり、「適切なかかわり」およびその背後にある価値観や利用者理解の視点について学ぶといった【「学び(直し)」を支える】ことができる上位者となるべく上位者をサポートするというものである。

【「学び(直し)」を支える】上位者が果たす機能は、スーパービジョン、OJTである。スーパービジョンとOJTとは異なるものだと捉えられる向きもある。しかし、「人材育成の基本は、OJTを基本としたスーパーバイザーによるスーパービジョンです」(厚生労働省2022c:16)とされるように、両者を同義、もしくは重なり合う部分が大いいと捉えることが可能である。

なおOJTには「①学習効果、教育のクオリティは現場のマネジャーに依存する」、「②現場のマネジャーの能力範囲を超えることを学ぶことができない」、「③学習が起こるタイミングが『偶然』に依存する。『教育的瞬間』がいつ訪れるかわからない」、「④学び多きはずの仕事経験が『単なる労働』となってしまう可能性がある」といった脆弱性があるにもかかわらず、「人事や経営側から育成に直接介入することはできず、現場のマネジャーを通して間接介入することしかできないため、その質を担保することができません」とされる(中原2014:35-36)。

【「学び(直し)」を支える】上位者サポート研修」は、これも確かにOJT、スーパービジョンに対する間接介入はあるものの、その役割を担う「上位者」の力量を上げるサポートをすることで、「その質を担保」しようという試みである。その研修プログラムは、図表VI-1のとおりである。

このプログラムの内容はいずれも前章までに示した本研究結果を踏まえている。そのなかでも特に強調したいのは、プログラム「(4)傾聴練習と協内省」についてである。そのねらいは、文字どおり「傾聴」力の向上と施設における「協内省」の展開である。経験から学ぶためには「ふりかえり」が重要である。しかし、一人だけでおこなってもふりかえりはなかなか進まなかったり、偏りが生じることもある。そのため上位者が1対1の関係で内省支援をしたり、複数で共にふりかえる「協内省」が展開される組織づくりを目指すことが望まれる。そして、「傾聴」はふりかえりを支えるものである。

「(4)傾聴練習と協内省」では、4人程度のグループとし、各メンバーは交互に「話し手」「聴き手」「観察者」の役を担うものとする。具体的な内容は、「面接(セッション)」と面接後の「ふりかえり」を具体的な内容とする。「聴き手」は、面接中は話し手の「思い」の理解に努めながら傾聴し、そのことの重要性、またそのためには共感的態度、基本的応答技法が有効であることを体験的に学ぶ。「話し手」は、自身の仕事に関する悩みや自身の【不適切なかわり等】などを話すことになるが、面接中は聴き手に聴いてもらいながら自己開示を進め、内省への転化・深化を図る。「観察者」は、面接中は聴き手の聴き方かどうか、

という点だけでなく、話し手の「思い」は何かということを考えながら聴き、「ふりかえり」においては、司会を務めると同時に、話し手・聴き手にフィードバック等をおこなう。

小森谷(2016:126-136)は、3～4人が1組となって1回75分(出来事を語り合うセッション15分+テーマセッション60分)の内省と対話を20～30回繰り返す「リフレクションラウンドテーブル(RRT)」において、個人とメンバーとの関係性それぞれに変容が生じ、それは5段階で捉えられるという。すなわち、第1段階(RRTでどこまで本音を出してよいか戸惑う「遠慮と同調」、ふだんの悩みに関し他責の発言が目立つ「外側意識」)、第2段階(自己の内側を省みる「自己対峙と自己開示」、他責から自責へのシフト・RRTメンバーどうしの「共感」)、第3段階(これまでの自分に対する「自己否定」、RRTメンバー同士の関係性の深まりによる「相互刺激と触発」)、第4段階(自己の根源を見つめる・自己定義や自己認識を深める「自己受容」、RRTメンバーとの「信頼と相互作用」)、第5段階(成長した自分を実感する「自己創造」、組織に対して目が行く・主体的な「変革」行動へ)という推移である。

「(4)傾聴練習と協内省」においても、他者に共感的に受け容れられながら、自己を語る(自己開示)ことにより、だんだんと自分に向き合い、ふりかえりが進化していくなかで自己覚知、そして【支援の価値観の自論化】が進むことが期待される。

本プログラムの参加者は、研修終了後あるいは研修受講と並行して、各勤務先施設において【「学び(直し)」を支える】上位者として他の職員の話を受聴し、職員らが内省プロセスをたどることを支援するわけであるが、本研修参加をとおして上位者自身が傾聴をしてもらい、他の参加者とともに内省・協内省を体感し、自施設の他の職員に対して「傾聴」と「協内省」を広めていけるものとする。

■図表VI-1 【「学び(直し)」を支える】上位者サポート研修

	プログラム	内 容	形式/時間
1 日 目	(0)本研修の概要と目的	<ul style="list-style-type: none"> ・本研修は、「【「学び(直し)」を支える】上位者サポート・プログラム」と「全社協研修・講師等養成プログラム」という2つの側面がある。 ・自施設においてスーパーバイザー、講師等を務め、虐待防止および職員の資質の向上に資するというねらいを理解する。 	【形式】講義 【時間】30分
	(1)【不適切なかかわり等】の理解	<ul style="list-style-type: none"> ・「不適切なかかわり等」とは、「虐待」と「不適切なかかわり」を包含する概念であることを理解する。 ・「虐待」と「不適切なかかわり」は、①不可分・連続の関係にある、②「不適切なかかわり」の予防は、「虐待」防止につながる、③どちらにしても利用者、職員への支援が必要であることを理解する。 ・支援関係において、力の非対称性、パターナリズムの問題か 	【形式】講義 【時間】30分

		<p>ら、【不適切なかかわり等】は付随することを理解する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・【不適切なかかわり等】は《負の感情の行動化》や《不適切のマネ》として特徴づけられることを理解する。 	
	(2)「【不適切なかかわり等】による『自分視点』強化のプロセス」	<ul style="list-style-type: none"> ・支援業務に就いて浅い職員は、【「わからない」、けど「やらなきゃいけない】】(→【不適切なかかわり等】を始める)→【マヒしていく】→【利用者の視点で考えない】→【不適切の連鎖の担い手】という『自分視点』強化という誤学習プロセスをたどることを理解する。 ・【利用者の視点で考えない】とは、《利用者の「思い」を考えない》がゆえに、【「上から目線」で見る】ことを指し、利用者への否定的な理解や、非共感的な感情につながりやすいことを理解する。 	<p>【形式】講義 【時間】50分</p>
	(3)「適切ななかかわり」への『学び直し』のプロセス	<ul style="list-style-type: none"> ・【不適切なかかわり等】をおこなってきた職員は、【『学び直し』を支える上位者』との出会い】→【抵抗と葛藤】→【教えが腑に落ちる】→【支援の価値観の自論化】→『利用者視点でのふりかえり』→【価値観が共有されないストレス】+【アサーティブを目指す】という学び直しのプロセスをたどる。 ・「適切ななかかわり」は、《利用者の「思い」を充たすかかわりが良好な関係をつくる》ことから形成される。 ・職員の「学び直し」に大きな影響を与えるのは、【「学び直し」を支える】上位者である。 	<p>【形式】講義 【時間】50分</p>
	(4)-①傾聴練習と協内省	<ul style="list-style-type: none"> ・4名程度のグループを内で、話し手、聴き手、観察者 となって面接セッションをおこなう。 ・面接は5～15分位で設定し、面接後10～30分の時間を用いて、ふりかえりをおこなう。 ・聴き手は、話し手の「思い」の理解、基本的応答技法を習得する。 ・話し手の際は、自己開示、内省、自己覚知をおこなう。 ・観察者も、話し手の「思い」の理解に努め、また効果的な聴き方を考察する。 ・セッション後のふりかえりは、①話し手の「思い」の理解と共有、②効果的な聴き方 などについてグループで話し合う 	<p>【形式】演習 【時間】180分</p>
	(5)傾聴とふりかえりの重要性	<ul style="list-style-type: none"> ・利用者理解・支援、職員理解・支援において、傾聴は不可欠であること、傾聴の中心は「話し手の『思い』を理解すること」であることを理解する。 ・訓練なしに傾聴をすることができないことを確認する(セッションの体験と結び付けて)。 ・基本的応答技法を確認する。 ・話し手は自分の話をすることにより、自己開示、自己との向き合い、自己省察、自己覚知の効果が期待される。 	<p>【形式】講義 【時間】30分</p>
	(6)-①本日のふりかえり	<ul style="list-style-type: none"> ・本日の学びについて、気づき、疑問などをグループ等で共有することにより、理解を深めると同時に、協内省を体感する。 	<p>【形式】演習(GW) 【時間】30分</p>
2 日 目	(7)学習／社会化の主体としての職員	<ul style="list-style-type: none"> ・職員は「成長欲求」をもち、学習、社会化する主体であることを理解する。 ・「不適切なかかわり等」をしていく過程も、「適切ななかかわり」を身につけていく過程も、職員の学習および組織社会化のプロセスであることを理解する。 	<p>【形式】講義 【時間】30分</p>
	(8)【学び(直し)を支える】上位者	<ul style="list-style-type: none"> ・職員がたどる2つのプロセスにおいて、上位者は職員の組織社会化のエージェントの役割を果たす。 ・【学び(直し)を支える】上位者は、《支援者としてのモデル》、「内省支援」，《職員を大事にする》といった機能を果たし、それが職員の【支援の価値観の自論化】や『利用者視点でのふりかえり』に影響を及ぼす。 	<p>【形式】講義 【時間】50分</p>
	(9)アサーション・トレーニング	<ul style="list-style-type: none"> ・「不適切なかかわり等」をしている職員への指摘、組織に対する働きかけなどにおけるアサーションの必要性を理解する。 ・3つの自己表現(アサーティブ・非アサーティブ・攻撃的)、認知と感情・言動のつながり、アサーション権などを理解する。 	<p>【形式】講義 演習 (個人 W、GW) 【時間】180分</p>

		<ul style="list-style-type: none"> 自分の認知やコミュニケーションの傾向を把握する。 Iメッセージ、DESC法の練習をおこなう。 	
	(4)-②傾聴練習と協内省	((4)-①に準じる) *聴き手の人は録音をとり、次回、逐語録化した資料を持参する。	【形式】 演習 【時間】 90分
	(6)-②本日のふりかえり	((6)-①に準じる)	【形式】 演習(GW) 【時間】 30分
3 日 目	(10)-①.利用者アセスメント〈講義〉	<ul style="list-style-type: none"> アセスメントに関する定義、構造、特徴について理解する。 アセスメント力向上のためには傾聴力を向上させ、情報に敏感になる必要であることを理解する。 	【形式】 講義 【時間】 60分
	(10)-②〈模擬アセスメント〉	・模擬アセスメントをおこなうことにより、情報の着目点や解釈について理解を深める。	【形式】 演習(GW) 【時間】 120分
	(4)-②-2 傾聴練習と協内省 〈逐語録〉	・聴き手が作成してきた「逐語記録」についてグループで確認し、話し手の「思い」が表れている箇所はどこか、どのような思いが表れているか、その箇所への応答はどのようにするか 等について検討する。	【形式】 演習(GW) 【時間】 120分
	(4)-③傾聴練習と協内省	((4)-①に準じる)	【形式】 演習 【時間】 60分
	(6)-③本日のふりかえり	((6)-①に準じる)	【形式】 演習(GW) 【時間】 30分
4 日 目	(11)職場におけるスーパービジョン体制の構築	・参加者の自施設でのスーパービジョン体制の構築・充実について、目標、課題、取り組みといったプランを作成する。	【形式】 講義 演習(GW) 【時間】 180分
	(12)ソーシャルワークの価値・倫理	<ul style="list-style-type: none"> 社会福祉士等の倫理綱領を理解する。 倫理的ジレンマ、バタナリズム、偽装されたバタナリズムについても事例を用いながら理解を深める。 	【形式】 講義 演習 【時間】 120分
	(4)-④傾聴練習と協内省	((4)-①に準じる)	【形式】 演習 【時間】 60分
	(6)-④本日のふりかえり	((6)-①に準じる)	【形式】 演習(GW) 【時間】 30分

以下、プログラムの概要を説明する。

(0)本プログラムの概要と目的

本研修は【「学び(直し)」を支える】上位者サポート・プログラム」と、そしてその内容は後述するが、「全社協研修の講師等養成プログラム」の2つのプログラムから成り立っている。どちらも勤務先施設等における虐待防止に関する取り組みを促進させる者の養成であるが、前者のプログラムは本研究結果を踏まえ、職員が「内省」や【支援の価値観の自論化】といった虐待防止に関して「内からの縛り」を形成し、かつ福祉専門職としての資質を向上させることに資する上位者の育成が目的である。後者のプログラムは主として法令等にもとづく取り組みといった「外からの縛り」に関して職員の理解を促進する講師等を務められる力をつけることをねらいにしている。

(1) 【不適切なかかわり等】の理解

1) 【不適切なかかわり等】の定義

【不適切なかかわり等】とは、「虐待」と「不適切なかかわり」を包含する概念である。

虐待は障害者虐待防止法第2条第7項に定める障害者福祉施設従事者等による「虐待」行為に該当する可能性がある行為である。

「不適切なかかわり」とは、岡本ら(2017:50-52)の「不適切なケア」に準拠する行為である。「不適切なケア」とは、「障害者虐待とは言えないが、利用者の尊厳やプライバシーを損なう恐れのある職員による言動」とされ、その因子は「不当な言葉遣い」「施設・職員の都合を優先した行為」「プライバシーに関わる行為」「職員の怠慢」「自己決定侵害」のいずれかに相当し得る行為とされるものである。

2)虐待と不適切なかかわりを包括的に捉える理由

【不適切なかかわり等】として、「虐待」と「不適切なかかわり」をあえて分けない理由は、両者とその性質的に「不可分・連続」であることがある。また、「ハインリッヒの法則」に準拠すると、限られた数しかない「虐待」認定事案だけでなく、通報にすら至らない「不適切なかかわり」に関しても分析のうえ予防することは、結果的に「虐待」防止に資することになる。加えて、虐待であろうが、不適切なかかわりであろうが、利用者を傷つけるだけでなく、社会福祉の理念に反しその結果、職員の仕事に対する誇りを奪うなどのダメージを鑑みると、支援の対象は広げて考えるべきであり、切り分けて考える必要性は薄いと考える。

3)支援における【不適切なかかわり等】の付随性と特徴

虐待は「『力関係の差のあるところ』に起こるもの」(川端 2006:17)とされるが、一方が他方の提供する資源である支援に依存せざるをえないという関係は支配と服従の関係に転化しやすく、それが虐待の下敷きとなる。また支援は、パターナリズムを完全に排除することは困難である。しかも、本来のパターナリズムは「本人の利益のため」を指向するものであるが、実際には介入側の利益が入り込んだり、あるいは主観的には100%本人の利益を考えていたとしても、それが道徳的な押しつけであったり、不必要な制約を加える介入となる場合がある(秋元 2010:63-64)。このように「不適切なかかわり等」は、社会福祉の理念・目的と乖離する事象でもあるにかかわらず、支援においてはそれを生じさせる恐

れを内包する。

【不適切なかかわり等】は、本研究により、《負の感情の行動化》および《不適切のマネ》として特徴づけられる。《負の感情の行動化》とは《ストレスをもたらす》利用者に対して直接的に〔利用者への負の返報〕のほか上司に対するイライラなど〔職員で生じたイライラを利用者に向ける〕ことを指している。また支援業務に就いて経験の浅い職員は、上位者のおこなう支援について疑問をもちながらも、【「わからない」、けど「やらなきゃいけない】という状況に置かれ、そのため上位者が《不適切なモデル》であったとしてもその《不適切のマネ》をしていくことになる。

(2) 【不適切なかかわり等】による『自分視点』強化のプロセス

職員は、【「わからない」、けど「やらなきゃいけない】を起点にして、上位者の《不適切のマネ》、あるいは利用者等に対する《負の感情の行動化》といった【不適切なかかわり等】を始める。そのような自身について【ふりかえりができない】であったり、《不適切なモデル》を見せる上位者に【疑問を言えない】なか、そして徐々に【マヒしていく】。そうして、【利用者の視点で考えない】ことが強まり、やがては自身が【不適切の連鎖の担い手】となる。【利用者の視点で考えない】とは、《利用者の「思い」を考えない》がゆえに、【「上から目線」で見る】ことを指す。このことが利用者への否定的な理解や、非共感的な感情につながりやすい。

このようなプロセスをたどるなか、職員は行為としては【不適切なかかわり等】を、そしてその内面では『自分視点』強化のプロセスをたどる。これは、支援者のあるべき姿からは乖離していく誤学習のプロセスといえる。

(3) 「適切なかかわり」への「学び直し」のプロセス

【不適切なかかわり等】をおこなってきた職員は、【『学び直し』を支える上位者】との出会いから新しい学習プロセスを歩み始める。職員は、自分の「適切なかかわり」に対して指摘を受けたならば、自分の内側では【抵抗と葛藤】を示す。しかし、【「学び直し」を支える】上位者による利用者との「適切なかかわり」を〔繰り返し見せる、伝える〕を受けて、職員は《腑に落ちるまで、見て、聞いて、考える》。【「教え」が腑に落ち(る)】た職員は【利用者視点の利用者理解】(認知)を獲得し、【利用者との関係を築く】ことができるようになる。これらの体験に裏づけられて【利用者視点の利用者理解】を柱に据えた【支

援の価値観の自論化】が図られる。それにより、過去および日々の自身の支援について『利用者視点でのふりかえり』ができるようになっていく。そのような職員は次のステージに向かう。それは、周囲の職員とはなかなか【価値観が共有されないストレス】を感じるようになるものの、理解を得て共有化を図るべく【アサーティブを目指す】。

なお、「適切なかかわり」は《利用者の「思い」を充たすかかわりが良好な関係をつくる》ことから形成される。

また利用者への見方そしてかかわり方がかわることで、利用者は【ステキを見せる】ことになり、それが職員の学びを促進する。そして、職員の「学び直し」に大きな影響を与えるのは、【「学び直し」を支える】上位者である。

(4)傾聴練習と協内省

1)方 法

4名程度のグループをつくり、話し手、聴き手、観察者 となって面接セッションをおこなう。面接は、5～15分位で設定し、面接後、10～30分の時間を用いて、ふりかえりをおこなう。参加者は、その日のうちに、すべての役を担う。

聴き手の際には、話し手の「思い」の理解に力点を置き、加えて基本的応答技法の効果的な使い方を習得する。

話し手の際には、2)で示すような参加者自身の悩みを話すこととする。いわゆるロールプレイではなく自身の話をすることで、最初は戸惑いがあるだろうが、話すことによるカタルシスや自分の「思い」を理解してもらえる充足感を味わい、また自己開示の練習ともなる。自身に対する気づきが始まり、自己覚知、内省につながる。

観察者の際には、話し手の「思い」の理解に努め、また効果的な聴き方を考えながら、聴く。聴き手、話し手を冷静に観察でき、面接後に双方にフィードバックをおこなうほか、自身が聴き手役を務めるときはどうかなど自身のふりかえりにもなる。

セッションが終わったら、観察者が司会となり、①話し手の「一番の思い」は何か、話し手がセッション中には語りきれなかったことを話してもらいなどの「思い」の共有をおこなう、②話し手の「一番の思い」が表れていた言語あるいは非言語のメッセージは何だったか、そのとき聴き手はどのような応答をするとよいかなどについて、グループ内でふりかえりをおこなう。

なお、このセッションでの聴いた話については守秘義務が課せられる。

なお、「(4)-②」では面接内容を録音し、それを逐語記録化したものを「(4)-②-2」で持ちより、ふりかえりをおこなう。ふりかえりの内容は基本的に上記と同じであるが、文字化した分、客観視が期待できる。

2) テーマ

話し手のテーマとして下記をあげた。テーマに関連する自身の「経験・エピソード」および自身の「思い」を自由に話すこととする。

なお後述する「図表VI-5」には、「傾聴練習と協内省」は①～⑦まで提示されているので、テーマも7つ挙げるものとする。

■ 図表VI-2 「傾聴練習と協内省」のテーマ

- | | | |
|---|----------------------------|---------------------------------|
| ① | 自分の「思う」こと | —自分の気持ち、感情、「思い」にかかわることならなんでも OK |
| ② | 仕事・職場に関する悩み・気がかり | |
| ③ | 支援の「価値観」と自身の「価値観」 | —不一致を感じたエピソード |
| ④ | 【利用者視点の利用者理解】と『自分視点』の利用者理解 | —不一致を感じたエピソード |
| ⑤ | 自分の【不適切なかかわり等】 | |
| ⑥ | 自分の「ふりかえり」と「自己開示」 | |
| ⑦ | これからの自分 | |

(5) 傾聴練習とふりかえり(協内省)の重要性

1) 傾聴練習の重要性

【「学び直し」を支える】上位者の要素は、1)《支援者としてのモデル》を〔繰り返し見せる、伝える〕、2)職員の「ふりかえり(内省)」を促進する、3)《職員を大事にする》である。《職員を大事にする》には、まずは a)〔気にかける〕〔話を聴く〕、つまり職員の話「傾聴」することが中心となる。自分の話を聴いてもらい「思い」を理解してもらえた職員は上位者から、b)〔認め(る)〕られたと受けとめる。すると、上位者との信頼関係が促進され、自らをふりかえる余裕が出てくる。そのことによって、c)「不適切なかかわり等」に陥ったことなどの「仕事上の困難や失敗や苦しみに意識の焦点をあて」て話をする。これはやはり 2) 職員のふりかえり(内省)を促進し、《成長の実感》につながっていくことになる。《職員を大事にする》は、スーパービジョンの支持的機能につながる。支持的機能は、

教育機能、管理機能を発揮するための土台となる。つまり、1)上位者により《支援者としてのモデル》を〔繰り返し見せる、伝える〕ことをとおして教育機能を施されたり、2)〔指摘する〕などがなされても、職員自身に上位者からの「教え」を受け容れる土壌をつくるには、支持的機能、つまり《職員を大事にする》ことが必要で、経験学習や批判的学習をもたらす「教え」とあわせて、「傾聴」が重要となる。

ソーシャルワーカーとしては「傾聴」力を身につけていることは当然とも思えるが、「しかしながら、実践現場に目を向けると、厳密な意味で傾聴にまで至らない取り組みの現実突き当たることが多い」(渡部 2018:3-16)。傾聴ができていない事態が生じているのは、「聞くという行為は私たちがこの世に生まれ出たそのときから行っているあまりに日常的な行為であるためか、専門領域で働いていると自然に身に着くと考えている人たちも少なくない」からであろうが、「系統的な訓練なしに専門的な聴く力を身につけている人を、実際のところ、私は知りません。こうした安直な考え方をしている臨床家は、その本人が思う歩ほどには聞く力をつけていません」(松木 2015:6)とされるように、傾聴訓練は不可欠である。

傾聴は、利用者支援だけでなく、職員支援においても重要である。よって、このプログラムでは、傾聴練習を重視する。

また傾聴に活かす基本的応答技法についても説明をする。

2)ふりかえり(協内省)の重要性

傾聴練習において、話し手は、自己開示を経て、内省をしていくことが期待される。

内省は、「利用者視点」で自身の利用者へのかかわりや支援をふりかえられるようになるために重要である。また「経験学習」(Kolb)、そして「省察的实践(行為の中の省察、行為の後の省察)」(Schön)のために、「ふりかえり(内省・省察)」は不可欠である。

《価値観を共有できる職場を目指す》には、[グサツとこない]など伝え方を考えながらも率直に指摘しあえる〔言い合える職場が理想〕とされる。また内省-内省支援は、1対1でおこなわれるのほか、集団で「協内省」をしていくことがある。〈自分ができていないところは皆の前で開示する〉〈こうしたらよかったと思うときは皆でディスカッションする〉といった〔協内省への展開〕までが望まれる。

(6)「本日のふりかえり」

当該日のプログラムについて、グループ(4~6人)で、気づき、疑問を出しあったり、質

問をする。それにより理解を深めていく。

また、協内省の経験にもしていく。

(7) 「学習／社会化の主体としての職員」

職員は、〔成長欲求〕をもつ存在であり、また学習、社会化の主体であることを理解する。

「不適切なかかわり等」をしていた職員が【『学び直し』を支える上位者』との出会いによって、その潜在させていた〔成長欲求〕を顕在化させる。また、【不適切なかかわり等】を始めてしまうことについても、【「わからない」、でも「やらなきゃいけない】』という思いから始めている。〔けど、やらなきゃいけない〕とは、自らの職責を果たせる自分になりたいという〔成長欲求〕の表れと見ることができる。

だが、「適切なかわり」や支援者としての役割が〔わからない〕、目の前の上位者のふるまいが不適切なではないかと疑念を抱いたとしても〔わからない〕、ゆえに【疑問を言えない】、また、《自分の不適切には気づけない》（≡〔わからない〕）から【ふりかえりができない】ために【不適切なかかわり等】を始めてしまう。

職員は学習により自らを組織社会化させようとする。しかし、その組織がもつ本質的な文化（組織のホンネ）が、福祉専門職としての文化と乖離しているならば、職員は誤学習をしていくことになる。職員が正の学習をしていくには、上位者の役割は重要である。

(8) 【「学び(直し)」を支える】上位者

職員は【不適切なかかわり等】を続けながら『自分視点』強化のプロセスを歩んだり、あるいは「適切なかわり」へと「学び直し」をする『利用者視点のふりかえり』の獲得プロセスを歩む。いずれのプロセスにおいても利用者や他の職員との相互作用をおこないつつながら職員は「学習」を進めていくが、なかでも上位者の影響は大きい。職員は、自らの組織社会化あるいは福祉専門職業人としての職業的社会化を進めるわけだが、どのような質の社会化となるかは、上位者の影響が大きく、上位者は組織社会化のエージェントとなる。

1) 【教えられない上位者】（＝「負の社会化エージェント」）

職員は、【教えられない】上位者、【ストレス巡回の中にいる】利用者らと相互作用することによって、【不適切が連鎖する】施設を維持・強化させていく。

なかでも影響が大きいのが、上位者である。【「わからない」、けど「やらなきゃいけない】』

という渦中にいる職員にとって、目の前にいる上位者はロールモデルとなり、その上位者が《不適切なモデル》であっても、職員はそれを「マネ」していくことになる。また、職員が【不適切なかかわり等】をしていても適切な《指導ができない》上位者であったり、教えることがあったとしても《納得できない教え》しかもたらさないといった【教えられない】上位者と相互作用するなかで職員は誤学習、すなわち「負の組織社会化」をすすめていくことになる。

2) 【「学び直し」を支える】上位者

【「学び直し」を支える】上位者としてもっとも大切なことは、職員が潜在させていたとしても〔成長欲求〕をもっていることを認識し、それに応えようとするることである。具体的には、《支援者としてのモデル》を〔繰り返し見せる、伝える〕ことは、職員によって同一視を目指される役割モデルとなり、かつ職員自身の内省に資する。そして、〔話をきく〕〔相談にのる〕〔認める〕などをおして《職員を大事にする》。これにより、「教え」が職員に受け容れられやすくなること、また上位者と職員の関係の質は職員と利用者の関係の質に反映されやすいパラレル・プロセスとなる。そして、「不適切なかかわり等」をしてしまった職員が抱える「苦しみ」に焦点をあて、ときに《積極的な介入》をすることを恐れないことが肝要である。

(9) 「アサーション・トレーニング」

アサーションの必要性、アサーションに関する理解、自己の認知やコミュニケーションの傾向およびアサーションの基本的スキルを習得する。

【「学び直し」を支える】上位者は、職員に対して、《積極的な介入》をする必要があったり、また虐待防止に積極的・主体的に取り組む組織とするためには、組織への働きかけが必要である。そのことを踏まえ、アサーティブ・トレーニングをおこなう。

講義、ワークにより「3つの自己表現(アサーティブ・非アクティブ・攻撃的)」「認知とコミュニケーションの繋がり」「アサーション権」などについて理解する。また自らの認知やコミュニケーションの傾向についても把握する。アサーション・スキルについては、「Iメッセージ」「DESC法(Describe→Express, Explain, Empathize→Suggest→Choose)」等を練習する。

(10)「利用者アセスメント」

アセスメントに関する理解を深め、アセスメント力の向上を図る。

アセスメントは、情報収集→情報を体系立てる→クライアント・環境像の導き であるが、「ソーシャルワーカーは、クライアントと接触をし始めたときからその関係を終える期間を通じてアセスメントのプロセスに従事」し、「新しい情報が姿を現すたびに、これを受け止め、分析し、統合することを含む、流動的で力動的なプロセス」であり、「この一瞬一瞬のアセスメントがソーシャルワーカーを導く」ものである(Hepworth=2017 武田:302)。クライアントが発する1つ1つの言語・非言語の情報に敏感になる必要がある。

そして副田(2009:67-73)が指摘するように、リスク査定およびサービス・ニーズ偏重等のアセスメントを回避し、「人びとに質問をしながら共に理解していこうという関係づくり(ラポール形成)」を重視する、「クライアント自身のもつ主観的世界観の理解」「クライアントの思いをしっかりと確認する」—本研究では、《利用者の「思い」を起点とする》、なかでも〔利用者の「行動の背景」にある思いを考える〕、《利用者を肯定的に見られるようになる》など—といったアセスメントを目指す必要がある。そのためには、傾聴力、観察力、そして視点取得のための想像力—ただし想像であることの限界を自覚したうえで—といった力を養う必要がある。

つまり、「(6)傾聴練習と協内省」で話し手の「思い」を理解しようとするトレーニングは、アセスメント力の向上にもつながる。

演習(ワーク)では、架空の事例をつかってアセスメントをおこなうほか、受講者に事例提供者になってもらうアセスメントをする方法もある。

(11)職場におけるスーパービジョン体制の構築

参加者の自施設でどのようなスーパービジョン体制を構築・充実させていきたいか、そのためには何が課題となるか、その課題についてどのようにしていくか、自身はどのように取り組んでいくか—といったプランを作成する。

スーパービジョンとは、「専門家養成および人材活用の過程」(福山 2000:11)、『『より広い視野』で、『卓越したみかた』ができるようにするための『人育て』の一方法』(相澤 2006:3)である。「どの職場でも、職員を養成・訓練、育てる職員がいて、そこにある種、あるタイプのスーパービジョンがなされている」(福山 2000:16)ものの、残念ながら、スーパービジョンを受けた経験を有するとする社会福祉士は 21.5%、また社会福祉士自身がスーパーバ

イザーとしての機能を有しているとする者も 4 割程度であり(日本社会福祉士会 2019:33-34,115,378)、スーパービジョンが十分浸透しているとは言い難い。しかし、本プログラムがその育成を目的としているのは、職員の【「学び(直し)」を支える】上位者、つまりスーパーバイザーである。しかし、その上位者たちが機能するには、組織においてスーパービジョンが承認されていないと難しい。よって本プログラムを受けた上位者たちがまずおこなうのは、自身がその機能を発揮できるスーパービジョン体制が組織的に位置づけられるよう組織に働きかけることである。

なおスーパービジョンには、①上位者によるスーパービジョン、②外部のスーパーバイザーを職場内に招聘してのスーパービジョン、そして③個人が外部スーパーバイザーの元に通う というスタイルがあるが、筆者はこれらのスーパービジョンの併存が望ましいと考える。その理由は、スーパービジョンの守備範囲が、OJT から教育分析的なことまでと幅広く望まれているからである。①上位者は OJT を中心に担い、②外部のスーパーバイザーによるスーパービジョンは専門職としての職業的社会化に資する、③それが個別になると自己覚知をより深めるスーパービジョンも可能になるだろう。特に強調しておきたいのは、スーパーバイザーとしての上位者(①)へのスーパービジョンである。それを組織として担保するには、組織に招聘された外部のスーパーバイザー(②)が担うか(個人、グループ)、②ができない場合は、ピアでおこなうことも考えられる。

(12) ソーシャルワークの価値・倫理

受講者である上位者、また受講者の施設に勤務する職員のなかには、福祉専門教育を受けたことがなかったり、社会福祉士等の倫理綱領について知らない者もいることが想定される。

よって、社会福祉士の倫理綱領について、その概説をおこなう。

また、虐待と結びつきやすいパターナリズム、偽装されたパターナリズム、また倫理的ジレンマについても事例を用いながら、理解を深める。

本節で提案した研修は、前章までの本研究結果を踏まえているため、「不適切なかかわり等」「適切なかかわり」に見る学習プロセス、「社会化エージェント」としての上位者、学習を勧める「ふりかえり」(協内省や内省支援)、内省支援のための「傾聴」、組織づくりに有効な「アサーション」、利用者理解としての「利用者アセスメント」などを柱としている。

しかし、この内容だけで「不適切なかかわり等」の防止、あるいはその推進役となる上位者の育成という点で充分というわけではないだろう。

そこで、次節では、他の研修プログラムについて見ていきたい。

第2節 「全社協研修」について

2021年4月に実施された障害福祉サービス等報酬の改定により2022年度から施設・事業所に従事者への研修等の実施が事実上義務化されたことを受け、全国社会福祉協議会(以下「全社協」という)は、「障害者虐待防止の研修のためのガイドブック」(全社協2022)において「障害者虐待防止研修プログラム」(以下、「全社協研修」という)を提示した。このプログラムは、障害者福祉施設等で内部研修をおこなう際に活用されることを企図したものである。

全社協研修の全体像は、図表VI-3のとおりである。

■図表VI-3 全国社会福祉協議会(2022)「障害者虐待防止プログラムの全体像」

		講師・指導者
第1章 障害者虐待の基礎的な理解		
セッション1: 障害者虐待とは何かについて学ぶ	<ul style="list-style-type: none"> 虐待とはどのような行為なのか、法律上の定義などについて理解を深める 法令で定められた対応の基本的な内容を理解する 施設等全体で利用者の虐待防止に取り組む必要性について理解する。 高齢者虐待など、関連領域の虐待防止等との違いと対応について知識を深める。 	【形式】 講義 【講師等】 ・第三者委員 ・虐待問題に詳しい法律家 ・研究者 など 【時間】 30分
セッション2: 障害者虐待の実態を学ぶ	<ul style="list-style-type: none"> 事例や事件報道された内容などをおして障害者虐待の実態を把握する。 虐待は特別な場面や環境で起こるのではなく、「どこでも起こり得る」ということを理解する。 施設全体で利用者の虐待防止に取り組む必要性について理解する。 	【形式】 講義 【講師等】 「1」と同じ 【時間】 60分
第2章 虐待防止のための取り組みを学ぶ		
セッション3: 虐待防止の体制や取り組みを学ぶ	<ul style="list-style-type: none"> 虐待防止に向けての体制づくりの必要性について理解する。 体制づくりのために何が必要か、具体的な対応について学ぶ。 虐待防止に向けて、自施設等の現在の体制や取り組みについて理解を深める。 	【形式】 演習 (個人 W、GW) 【講師等】 ・虐待防止マネージャー等担当者 ・サービス管理責任者 ・チームリーダーなど 【時間】 90分
セッション4: 日常の支援における虐待行為を検証する	<ul style="list-style-type: none"> 日常の支援で、虐待となる行為、虐待につながる行為について確認し、改善が必要な点について確認・共有する。 具体的な改善策について考察する。 	【形式】 演習 (個人 W、GW) 【講師等】 「1」と同じ 【時間】 90分
セッション5: 虐待防止の取り組み	<ul style="list-style-type: none"> 他施設等における取り組み事例から、入所、通所などの場面ごとの虐待防止の体制づくりや取り組みについて学ぶ。 	【形式】 演習(GW) 【講師等】 「1」と同じ

を事例から学ぶ		【時間】90分
第3章 虐待の発見、発生時の対応		
セッション6: 虐待の早期発見	<ul style="list-style-type: none"> 虐待の早期発見の必要性を理解する(法律上の責務、早期発見できない場合の影響、等)。 虐待を早期発見のために必要な取り組みは何か、施設内での対応・地域のネットワーク等を生かした対応等について考える。 虐待の早期発見のためのチェック項目等について理解する。 	【形式】 演習(GW) 【講師等】 ・虐待防止マネージャー等担当者 ・サービス管理責任者など 【時間】 60分
セッション7: 虐待発生時の対応	<ul style="list-style-type: none"> 虐待が発生した際の通報の必要性・通報義務について学ぶ。 虐待が発生した場合の施設等での対応について、それぞれの役職等による役割や対応の手順について共通理解を進める。 	【形式】 演習(GW) 【講師等】 「1」と同じ 【時間】 60分
第4章 まとめ		
セッション8: 障害者福祉施設等の 取り組みの改善点 について検討する	<ul style="list-style-type: none"> 障害者福祉施設等の虐待防止の取り組みについて、さらに改善できる可能性を検討・提案する。 障害者福祉施設等における虐待防止の推進の体制づくりや役割等について考える。 	【形式】 演習(GW) 【講師等】 ・虐待防止マネージャー等担当者 など 【時間】 90分
セッション9: 自らの取り組み について検討する	<ul style="list-style-type: none"> 研修をとおして学んだことを中心として、虐待防止において自ら取り組むべきことを確認する。 	【形式】 演習(GW) 【講師等】 「1」と同じ 【時間】 60分
セッション10: 地域のネットワー クを生かした取 組みに広げる	<ul style="list-style-type: none"> 福祉サービスはもともと資源であり、地域のネットワークを生かした虐待防止の取り組みの必要性を理解する。 地域のネットワークをいかに構築機能させていくか、具体的方策について検討提案する。 	【形式】 演習(GW) 【講師等】 ・施設長 ・管理者 ・サービス管理責任者 など 【時間】 90分

※「GW」＝「グループワーク」、「個人W」＝「個人ワーク」を表す。

* 全国社会福祉協議会(2022:6)を一部改変。

全社協研修は、特に2点の優れた特徴があると考えられる。1点目は体系的に構築されたプログラムという点である。『第1章:基礎的理解』の『セッション1:虐待とは何か』では法令等の理解、『セッション2:虐待の実態』では事件報道・データの紹介、事例検討、虐待は「どこでも起こり得る」「施設全体で虐待防止に取り組む必要性」の理解、『第2章:虐待防止の取り組み』の『セッション3:体制・取り組み』では体制づくりの必要性、そのために何が必要かについては「体制整備チェックリスト」「虐待防止に関する取組の推進・改善シート」を活用して学ぶ、『セッション4:日常支援の検証』では改善が必要な点の確認、「職員のセルフチェックリスト」を活用して虐待への気づき、原因の考察、課題の抽出、改善に向けた検討をおこなう、『セッション5:虐待の取り組みを事例から学ぶ』では支援場面の事例の検討により虐待防止の意識の向上、課題の共有・原因や改善に向けた検討、『第3章:早期発見・発生時の対応』の『セッション6:早期発見』では早期発見の必要性の理解、取り組みの検討、『セッション7:虐待発生時の対応』では、通報の必要性の理解や法令にもとづく通報義務の理解、虐待発生時の各役職の役割・手順の理解、『第4章:まとめ』では、第1～3章までの研修を受けてから半年～1年の期間を空け、施設、個人として、取組後の成果や課題、意識の変化等を確認し、さらなる虐待防止

の徹底、継続的な取り組みの必要性の理解を図る、また地域のネットワークを生かした取り組みに広げる というものである。

2点目は、従事者による虐待だけでなく、養護者による虐待に対するアプローチまで研修プログラムに収めているという点である。例えば、**【GW事例①】**（セッション2で活用される事例）は、家族による経済的虐待と捉えることができるが、「Bさんから相談を受けたら」（**【討議のポイント】**）と考えると、単に虐待通報だけで済ませてよいのか疑問の残り、家族間への介入、その前提として家族との関係構築といったことが必要になることが想定されるケースである。施設従事者は、従事者による虐待（いわゆる施設内虐待）の防止・対応だけでなく、養護者等による虐待についても早期発見が求められ（障害者虐待防止法第6条）、そのためにはこのようなソーシャルワーク的な介入も支援者の仕事であるということを意識化させることを全社協研修にはプログラムとして含んでいる。

【GW事例①】 Bさん(男性・58歳)は軽度の知的障害があり、以前は企業に雇用されていましたが、景気の悪化と年齢的にも肉体労働が厳しくなってきたということで、就労継続支援B型事業所に通所しております。障害年金とこれまでの貯金がありますが、同居している兄嫁が管理しており、小遣いは1日500円と決められているようです。Bさんは昼食代だけでギリギリの金額なので、もう少し増やしてほしいと思っていますが、兄嫁が怖いので、増額を申し出ることができないでいます。

【討議のポイント】 1日500円という金額が妥当なのかどうかという感覚は人によって違うため、兄嫁の金銭感覚とBさんの金銭感覚もまた違いがあるのだらうと思います。しかし、Bさんの貯金や年金はBさんのものです。家族はたくさん渡すと浪費してしまうかもしれないという不安をもっている場合もあれば、Bさんの将来を考えて貯蓄しようとしている場合もあるでしょう。

また、一緒に生活をし、面倒を見ているのだからBさんのお金は家族のものとする人もいるかもしれません。皆さんがBさんだったら、あるいはBさんから相談を受けたらどうしますか。

* 全国社会福祉協議会(2022:17)

他方で全社協研修は、次の2点の課題を残していると考えます。

1つは、虐待防止の中心的よりどころを法令に求めていることにより、「法令に反してさえしなければよい」という考えを誘発する点である。法令で虐待行為の定義、虐待防止の取り組み、虐待が発見されたときの対応などが規定されたことは、最低限守るべき事柄を明確にし、職員一人ひとりの価値観・認識によるズレを小さくしたという点で、もちろん評価すべきであるし、そのことを研修等により周知することは重要である。しかしながら、虐待の定義や例示には、私たちが事前に想定できるものという限界がある。法令はいわば私たちを外側から縛るものだが、もう一方で、私たちは自ら(内側から)の縛りが必要である。そうでなければ、事前に想定されていなかった事態が生じたとき、自分たちが考える、つまり Schön のいう「行為の中の省察」をおこなうことが困難になる。研修という機会を十二分に活用するならば、単に虐待行為に当てはまることさえ生じさせなければよいということではなく、職員の資質の向上、すなわち「省察的实践家」(Schön)という人材育成、ひいてはサービスの質の向上を図る機会にも活かした方が有益だと考える。

2点目は、研修を担当する人材の確保・育成といった課題である。全社協研修の第2～4章の講師・指導者は、施設内部の職員が担うことが想定されている。しかしながらその力量のある職員がいない施設もあるのではないかと思われる。もちろん、全社協研修はあくまで施設等に対する提案であり、講師の選定を含めアレンジがあってもよく、そのため講師等を担える人材が自施設にいない場合は、外部講師に依頼するという手段をとることは可能であろう。しかし、せっかくの内部研修という職員の資質向上を図る機会であるのだから、受講者としてだけでなく、講師等の役割を担うことでもその機会から最大限の吸収をすることが望ましい。

講師等を務める人材として備えるべき力としては、1つには講義やファシリテーションのスキルである。これについては、練習や他者からのフィードバックの機会があることが望ましい。そして、より問われるのは、講師等を務める者自身が、【支援の価値観の自論化】がどの程度進み、また内省(ふりかえり)・内省支援をする力がついているのかという点である。例えば、【GW事例②】については、「急いで帰らないと送迎に間に合わないからと、職員がAさんの車いすを押して慌てて帰ったことは職員が「職員の都合」、つまり『自分視点』となったためであろうが、その背景には何を優先すべきか【「わからない」、けど「やらなきゃいけない】ということがあったのかもしれない。利用者の「自尊心が傷ついた」「不安・恐怖・苦痛」を感じたかもしれないことは、【利用者視点の利用者理解】が不足していたために生じたのかもしれない。そして、次の空き缶回収のと

きに「Aさんに一緒に行こうと声をかけたのですが、『行かない』とい」われるまで、この職員は『利用者視点のふりかえり』をしていなかった可能性があるし、またこの利用者の言葉をきっかけに内省・内省支援につなげられるかという点が問われると考える。

【GW事例②】 知的障害と下肢に障害があるAさん(男性・26歳)は、車いすを使用していますが、自走もでき、空き缶回収の仕事では、みんなと一緒に出かけこともあります。ある日、回収に時間がかかってしまい、急いで帰らないと送迎に間に合わないからと、職員がAさんの車いすを押して慌てて帰りました。次の空き缶回収時、職員はいつものようにAさんに一緒に行こうと声をかけたのですが、「行かない」というのです。

【討議のポイント②】 Aさんが「行かない」といった理由を考えてみましょう。ひとつは、いつも自走しているのに、車いすを押されたことで自尊心が傷ついたことが考えられます。送迎が遅れるとき様々な人に迷惑がかかることになりませんが、この場合、結果として職員の都合に利用者を合わせてしまっています。また、急いでいる職員に押されたことで、不安や恐怖を感じたかもしれません。また、車いすの操作などにおいて、坂道やスピードが出すぎたり、急に旋回されたりして苦痛や恐怖を感じさせたことが虐待にあたると思われる人もいます。この事例の場合、どう考えればいいでしょうか。

* 全国社会福祉協議会(2022:16-17)

「【「学び(直し)」を支える】上位者サポート研修」は、いわゆる施設内スーパーバイサーの育成を意図しているが、「全社協研修」が提案する集合研修についても講師等を担える人材養成が必要だと考える。

また、「【「学び(直し)」を支える】上位者サポート研修」は、職員を「内側から縛る」ことに主眼を置き、逆に、法令を根拠に「外側から縛る」という側面が弱く、そして「全社協研修」はその逆の特徴をもつ。その観点から、「【「学び(直し)」を支える】上位者サポート研修」と「全社協研修」は相補関係にあると考える(図表VI-4)。

■VI-4. 「【学び(直し)】を支える】上位者サポート研修」と「全社協研修」の関係

	【「学び(直し)】を支える】 上位者サポート研修	全社協研修
虐待等防止の主たるよりどころ	【支援の価値観の自論化】をベースとした『利用者視点でのふりかえり』	障害者虐待防止法などの法令
職員への縛り	内側から縛る	外側から縛る
人材育成の形式	スーパービジョン、OJT	Off-JT(研修)
上位者等の役割	スーパーバイザー	講師等

*筆者作成

以上の点を踏まえた研修について、次節において提案する。

第3節 「【「学び(直し)】を支える】上位者サポート研修

+全社協研修・講師等の育成プログラム」の提案

利用者支援に携わる一人ひとりの職員にとって、上位者により《支援者としてのモデル》を見聞きさせてもらい、「内省支援」を受け、《職員を大事に(する)》される体験をすることによって【支援の価値観の自論化】や『利用者視点でのふりかえり』の内面化が可能となり、それにより虐待を防止し「適切なかわり」ができる職員になるということは本研究で明らかにした点である。「【「学び(直し)】を支える】上位者サポート研修」は、スーパービジョン、OJTの担い手として職員をサポートができる者の養成を企図している。

対して、全社協研修は法令を土台とした虐待防止に関する理解を重視している。全社協研修は、Off-JTの形式で、施設職員全般をその受講対象として想定し、かつそのプログラムの大半については、施設等の職員が内部講師を務めることになっている。つまり研修の内製化である。中原(2014:40-41)は、研修の内製化の副次的効果として6点¹⁾を挙げているが、本研修の特性からは特に、次の3点について述べておきたい。1つは、「教えることで成長する(自己能力の確認)」である。“Learning by teaching”といわれるように教えることは教える人自身の成長につながり、また教える立場になることで模範的立場になろうとするなどの意識が高まることが期待される。2つ目は、「組織学習=暗黙知の形式知化」である。属人化されていた経験に基づく暗黙知が講師を務めることによって形式知化され、それが組織メンバーに共有され、場合によってはマニュアル化、手続き化さ

れ、組織そのものが環境に対して適応できるようになる組織学習のサイクルが回る可能性も期待される。3つ目は「部下育成に熱心なマネジャーの育成・学ぶ風土の醸成」である。職員が「教える」ことに慣れていくことは、部下育成に肯定的な感情を持つ次世代のマネジャーや経営者の育成につながる。そのことにより組織内に学ぶ風土が醸成され、結果的に組織変革につながっていく可能性があるとする。

しかしながら、そのような講師役をすぐに担える人材が十分には確保できていない職場も少なくないと推測する。そこで本研究では、図表VI-5のとおり、「【「学び(直し)」を支える】上位者サポート研修+全社協研修・講師育成プログラム」を提案する。これは1～4日目は「【「学び(直し)」を支える】上位者サポート研修」としてスーパービジョン、OJTができる力を養成し、5～8日目は主に「全社協研修・講師育成プログラム」としてOff-JTの全社協研修を自施設で講師等として展開できる力をつけることをねらいとしている。

■図表VI-5. 【「学び(直し)」を支える】上位者サポート研修

+全社協研修・講師育成プログラム(案)

	プログラム	内 容	形式/時間
1 日 目	(0)本研修の概要と目的	<ul style="list-style-type: none"> ・本研修は、「【「学び(直し)」を支える】上位者サポート・プログラム」と「全社協研修・講師等養成プログラム」という2つの側面がある。 ・自施設においてスーパーバイザー、講師等を務め、虐待防止および職員の資質の向上に資するというねらいを理解する。 	【形式】講義 【時間】30分
	(1)【不適切なかかわり等】の理解	<ul style="list-style-type: none"> ・「不適切なかかわり等」とは、「虐待」と「不適切なかかわり」を包含する概念であることを理解する。 ・「虐待」と「不適切なかかわり」は、①不可分・連続の関係にある、②「不適切なかかわり」の予防は、「虐待」防止につながる、③どちらにしても利用者、職員への支援が必要であることを理解する。 ・支援関係において、力の非対称性、パターナリズムの問題から、【不適切なかかわり等】は付随することを理解する。 ・【不適切なかかわり等】は《負の感情の行動化》や《不適切のマネ》として特徴づけられることを理解する。 	【形式】講義 【時間】30分
	(2)【「不適切なかかわり等】による「自分視点」強化のプロセス	<ul style="list-style-type: none"> ・支援業務に就いて浅い職員は、【「わからない」、けど「やらなきゃいけない】(→【不適切なかかわり等】を始める)→【マヒしていく】→【利用者の視点で考えない】→【不適切の連鎖の担い手】という『自分視点』強化という誤学習プロセスをたどることを理解する。 ・【利用者の視点で考えない】とは、《利用者の「思い」を考えない》がゆえに、【「上から目線」で見る】ことを指し、利用者への否定的な理解や、非共感的な感情につながりやすいことを理解する。 	【形式】講義 【時間】50分

	(3)「適切ななかかわり」への『学び直し』のプロセス	<ul style="list-style-type: none"> ・【不適切なかかわり等】をおこなってきた職員は、【『学び直し』を支える上位者』との出会い】→【抵抗と葛藤】→【教えが腑に落ちる】→【支援の価値観の自論化】→『利用者視点でのふりかえり』→【価値観が共有されないストレス】+【アサーティブを目指す】という学び直しのプロセスをたどる。 ・「適切ななかかわり」は、《利用者の「思い」を充たすかかわりが良好な関係をつくる》ことから形成される。 ・職員の「学び直し」に大きな影響を与えるのは、【「学び直し」を支える】上位者である。 	<p>【形式】講義 【時間】50分</p>
	(4)-①傾聴練習と協内省	<ul style="list-style-type: none"> ・4名程度のグループを内で、話し手、聴き手、観察者 となって面接セッションをおこなう。 ・面接は5～15分位で設定し、面接後10～30分の時間を用いて、ふりかえりをおこなう。 ・聴き手は、話し手の「思い」の理解、基本的応答技法を習得する。 ・話し手の際は、自己開示、内省、自己覚知をおこなう。 ・観察者も、話し手の「思い」の理解に努め、また効果的な聴き方を考察する。 ・セッション後のふりかえりは、①話し手の「思い」の理解と共有、②効果的な聴き方 などについてグループで話し合う 	<p>【形式】演習 【時間】180分</p>
	(5)傾聴とふりかえりの重要性	<ul style="list-style-type: none"> ・利用者理解・支援、職員理解・支援において、傾聴は不可欠であること、傾聴の中心は「話し手の『思い』を理解すること」であることを理解する。 ・訓練なしに傾聴をすることができないことを確認する(セッションの体験と結び付けて)。 ・基本的応答技法を確認する。 ・話し手は自分の話をすることにより、自己開示、自己との向き合い、自己省察、自己覚知の効果が期待される。 	<p>【形式】講義 【時間】30分</p>
	(6)-①本日のふりかえり	<ul style="list-style-type: none"> ・本日の学びについて、気づき、疑問などをグループ等で共有することにより、理解を深めると同時に、協内省を体感する。 	<p>【形式】演習(GW) 【時間】30分</p>
2 日 目	(7)学習／社会化の主体としての職員	<ul style="list-style-type: none"> ・職員は〔成長欲求〕をもち、学習、社会化する主体であることを理解する。 ・「不適切なかかわり等」をしていく過程も、「適切ななかかわり」を身につけていく過程も、職員の学習および組織社会化のプロセスであることを理解する。 	<p>【形式】講義 【時間】30分</p>
	(8)【学び(直し)を支える】上位者	<ul style="list-style-type: none"> ・職員がたどる2つのプロセスにおいて、上位者は職員の組織社会化のエージェントの役割を果たす。 ・【学び(直し)を支える】上位者は、《支援者としてのモデル》、「内省支援」，《職員を大事にする》といった機能を果たし、それが職員の【支援の価値観の自論化】や『利用者視点でのふりかえり』に影響を及ぼす。 	<p>【形式】講義 【時間】50分</p>
	(9)アサーション・トレーニング	<ul style="list-style-type: none"> ・「不適切なかかわり等」をしている職員への指摘、組織に対する働きかけなどにおけるアサーションの必要性を理解する。 ・3つの自己表現(アサーティブ・非アサーティブ・攻撃的)、認知と感情・言動のつながり、アサーション権などを理解する。 ・自分の認知やコミュニケーションの傾向を把握する。 ・Iメッセージ、DESC法の練習をおこなう。 	<p>【形式】講義 演習 (個人W、GW) 【時間】180分</p>
	(4)-②傾聴練習と協内省	<p>((4)-①に準じる)</p> <ul style="list-style-type: none"> *聴き手の人は録音を取り、次回、逐語録化した資料を持参する。 	<p>【形式】演習 【時間】90分</p>
	(6)-②本日のふりかえり	<p>((6)-①に準じる)</p>	<p>【形式】演習(GW) 【時間】30分</p>
3 日 目	(10)-①.利用者アセスメント〈講義〉	<ul style="list-style-type: none"> ・アセスメントに関する定義、構造、特徴について理解する。 ・アセスメント力向上のためには傾聴力を向上させ、情報に敏感になる必要であることを理解する。 	<p>【形式】講義 【時間】60分</p>
	(10)-②〈模擬アセスメント〉	<ul style="list-style-type: none"> ・模擬アセスメントをおこなうことにより、情報の着目点や解釈について理解を深める。 	<p>【形式】演習(GW) 【時間】120分</p>

	(4)-②-2 傾聴練習と協内省 〈逐語録〉	・聴き手が作成してきた「逐語記録」についてグループで確認し、話し手の「思い」が表れている箇所はどこか、どのような思いが表れているか、その箇所への応答はどうするとよいか 等について検討する。	【形式】 演習(GW) 【時間】 120分
	(4)-③傾聴練習と協内省	((4)-①に準じる)	【形式】 演習 【時間】 60分
	(6)-③本日のふりかえり	((6)-①に準じる)	【形式】 演習(GW) 【時間】 30分
4 日 目	(11)職場におけるスーパービジョン体制の構築	・参加者の自施設でのスーパービジョン体制の構築・充実に ついて、目標、課題、取り組みといったプランを作成す る。	【形式】 講義 演習(GW) 【時間】 180分
	(12)ソーシャルワークの価値・倫理	・社会福祉士等の倫理綱領を理解する。 ・倫理的ジレンマ、バターンリズム、偽装されたバターンリズム についても事例を用いながら理解を深める。	【形式】 講義 演習 【時間】 120分
	(4)-④傾聴練習と協内省	((4)-①に準じる)	【形式】 演習 【時間】 60分
	(6)-④本日のふりかえり	((6)-①に準じる)	【形式】 演習(GW) 【時間】 30分
5 日 目	(4)-⑤傾聴練習と協内省	((6)-①に準じる)	【形式】 演習 (模擬講習) 【時間】 30分
	(13)(全社協 1) 障害者虐待とは何かにつ いて学ぶ	(参照:図表VI-2) *施設で全社協研修をおこなう場合、「全社協 1」は、外部 講師がおこなうことが想定されている。	【形式】 講義 【時間】 30分
	(14)(全社協 2) 障害者虐待の実態を学ぶ	(参照:図表VI-2) *施設で全社協研修をおこなう場合、「全社協 2」は、外部 講師がおこなうことが想定されている。	【形式】 演習 【時間】 60分
	(15)研修準備	・モチベーション管理、学びの契約、教材づくり、教えるこ との身体技法、ファシリテーション などについて理解す る。 *本授業は、事前に課題図書等を提示し、反転学習とする。	【形式】 講義 演習 【時間】 60分
	(16)-①(全社協 3)虐待の体 制や取り組みを学ぶ 〈準備〉 (17)-①(全社協 4)日常の支 援における虐待行為を検証 する〈準備〉 (18)-①(全社協 5)虐待防止 の取り組みを事例から学ぶ 〈準備〉	(参照:図表VI-2) ・「全社協 3」「全社協 4」「全社協 5」において、受講生グ ループが講師・指導者となって、それぞれのプログラムを 展開するための準備を各グループでおこなう。 *時間が足りない場合は、次回の講座までに、メンバー同士 がオンライン会議、メール等でやりとりをして準備する。	【形式】 演習(GW) 【時間】 60分
	(6)-⑤本日のふりかえり	((6)-①に準じる)	【形式】 演習(GW) 【時間】 30分
6 日 目	(16)-②(全社協 3) 虐待の体 制や取り組みを学ぶ 〈模擬授業〉	(参照:図表VI-2) ・講師等グループのメンバーが講師等役となり、他のグル ープは参加者役となって「全社協研修 3」を展開する。	【形式】 演習 (模擬講習) 【時間】 90分
	(16)-③〈ふりかえり〉	・講師等グループ、各参加者グループとも、講義内容、展開 についてふりかえり、フィードバックをおこなう。	【形式】 演習(GW) 【時間】 30分
	(17)-②(全社協 4) 日常の支 援における虐待行為を検証 する〈模擬授業〉	(「全社協 4」について、(16)-②に準じる)	【形式】 演習 (模擬講習) 【時間】 90分
	(17)-③〈ふりかえり〉	(「全社協 4」について、(16)-③に準じる)	【形式】 演習(GW) 【時間】 30分
	(18)-②(全社協 5) 虐待防止 の取り組みを事例から学ぶ か〈模擬授業〉	(「全社協 5」について、(16)-②に準じる)	【形式】 演習 (模擬講習) 【時間】 90分
	(18)-③〈ふりかえり〉	(「全社協 5」について、(16)-③に準じる)	【形式】 演習(GW) 【時間】 30分

	(19)-①(全社協 6)虐待の早期発見〈準備〉 (20)-①(全社協 7)虐待発生時の対応〈準備〉	(「全社協 6」「全社協 7」について、(16)-①に準じる)	【形式】演習(GW) 【時間】60分
	(6)-⑤本日のふりかえり	(6)-①に準じる)	【形式】演習(GW) 【時間】30分
7 日 目	(4)-⑥傾聴練習と協内省	(4)-①に準じる)	【形式】演習 【時間】90分
	(10)-③.利用者アセスメント〈模擬〉	((10)1-②に準じる)	【形式】演習 【時間】120分
	(19)-②(全社協 6)虐待の早期発見〈模擬授業〉	(「全社協 6」について、(16)-②に準じる)	【形式】演習 (模擬講習) 【時間】60分
	(19)-③〈ふりかえり〉	(「全社協 6」について、(16)-③に準じる)	【形式】演習(GW) 【時間】30分
	(20)-②(全社協 7)虐待発生時の対応〈模擬授業〉	(「全社協 7」について、(16)-②に準じる)	【形式】演習 (模擬講習) 【時間】60分
	(20)-③〈ふりかえり〉	(「全社協 7」について、(16)-③に準じる)	【形式】演習(GW) 【時間】30分
	(6)-⑥本日のふりかえり	(6)-①に準じる)	【形式】演習(GW) 【時間】30分
8 日 目	(4)-⑦傾聴練習と協内省	(4)-①に準じる)	【形式】演習 【時間】60分
	(21)-①(全社協 8)〈準備〉 (22)-①(全社協 9)〈準備〉 (23)-①(全社協 10)〈準備〉	(「全社協 6」「全社協 7」について、(16)-①他に準じる)	【形式】演習(GW) 【時間】60分
	(21)-②(全社協 8)障害者福祉施設等の取り組みの改善点について検討する〈模擬授業〉	(「全社協 20」について、(16)-②に準じる)	【形式】演習 (模擬講習) 【時間】90分
	(21)-③〈ふりかえり〉	(「全社協 20」について、(16)-③に準じる)	【形式】演習(GW) 【時間】30分
	(22)-②(全社協 9)自らの取り組みについて検討する	(「全社協 21」について、(16)-②に準じる)	【形式】演習 (模擬講習) 【時間】60分
	(22)-③〈ふりかえり〉	(「全社協 21」について、(16)-③に準じる)	【形式】演習(GW) 【時間】30分
	(23)-②(全社協 10)地域のネットワークを生かした取り組みに広げる	(「全社協 22」について、(16)-②に準じる)	【形式】演習 (模擬講習) 【時間】90分
	(23)-③〈ふりかえり〉	(「全社協 22」について、(16)-③に準じる)	【形式】演習(GW) 【時間】30分
	(6)-⑤本日のふりかえり	(6)-①に準じる)	【形式】演習(GW) 【時間】30分

※「GW」＝「グループワーク」、「個人W」＝「個人ワーク」を表す。

*筆者作成

プログラム(1)～(12)については第 1 節について説明をした。プログラム(13)～(14)、(16)～(23)は、基本的に、全社協研修を上位者が自施設で展開できるようになることを意図している。プログラム(15)は、自施設等で内部講師等を務めるにあたっての基本的スキルの確認で、それを応用してプログラム(16)～(23)を展開していくこととなる。

以下、その内容を示す。なお全社協研修のプログラムの内容自体は、「障害者虐待防止の研修のためのガイドブック」(全社協 2022)示されている内容に準拠する。

(13)障害者虐待とは何か、(14)障害者虐待の実態を学ぶ

全社協研修においては、プログラム(13)、(14)の講師は、「第三者委員、虐待問題に詳しい法律家、研究者など」というように外部者が想定され、施設内講師等を担う予定である参加者は基本的にはこれら2つのプログラムに関しては講師等を務めない。しかしながら、プログラム(13)、(14)は、講師等を担うプログラム(16)～(23)の前提となるため、その理解を深めておく必要がある。よって、プログラム(13)、(14)を本研修にも含めるものとする。

(15)研修準備

プログラム(16)～(23)で模擬授業の準備をするための基礎知識として、モチベーション管理、学びの契約、教材づくり、身体技法、ファシリテーション などについて理解する。

なお受講者には、課題図書を読み、気づきや疑問点などを思索メモ(レポート)としてまとめ、提出をするといった事前課題を課す。当日は、作成してきた思索メモをグループ内で共有のうえ疑問点などを整理し、講師はそれを中心に解説していくという反転学習の形式とする。

(16)虐待防止の体制や取り組みを学ぶ、(17)日常の支援における虐待行為を検証する

(18)虐待防止の取り組みを事例から学ぶ、(19)虐待の早期発見

(20)虐待発生時の対応、(21)障害者福祉施設等の取り組みの改善について検討する

(22)自らの取り組みについて検討する、

(23)地域のネットワークを生かした取り組みに広げる

プログラム(16)～(23)については、参加者が自施設において講師等を務める準備を意図したプログラム内容とする。講師等は、グループ単位で担うものとする。「①〈準備〉」では②模擬授業をおこなうためのグループ内での事前打ち合わせをおこない、プログラムの目的・内容の理解、展開方法・時間の検討、グループ内での役割分担などを検討する。なお、講座時だけでは準備が終わらない場合は、模擬授業を実施するまでの期間、グループメンバー同士でオンライン会議、メール等でやりとりをし、準備を進めるものとする。「②

〈模擬授業〉」では、講師等グループは①で準備した内容をもとに模擬授業をおこなう。また、その他の参加者は受講生役を務める。「③〈ふりかえり〉」では、②における講義等グループによる授業展開についてふりかえり(講師等役グループ・メンバー自身によるふりかえり、参加者役グループによるフィードバック)をおこなう。

以上により本研修は、参加者各自が勤務先施設において研修プログラムを展開するにあたって資するものとする。

第4節 虐待防止・「適切なかかわり」のための研修等の展開例

「【学び(直し)を支える】上位者サポート研修+全社協研修・講師等の育成プログラム」を受講した上位者は、各自の勤務先である施設等にて他の職員にOJT・スーパービジョン、研修等を中心的に担うことを想定している。各施設においては、その創意工夫や実情にあわせて企画されることになるが、その1つの展開例として図表VI-6を示す。

■図表VI-6. 虐待防止・「適切なかかわり」のための研修等の展開例

	プログラム	形式・時間
1週目	0.本研修の目的	【形式】講義 【時間】30分
	A-1.傾聴と協内省①-1	【形式】演習 【時間】60分
2週目	A-2.傾聴と協内省②-1	【形式】演習 【時間】60分
	B.(全社協1)障害者虐待とは何かについて学ぶ	【形式】講義 【時間】30分
	C.(全社協2)障害者虐待の実態を学ぶ	【形式】講義 【時間】60分
3週目	A-4.傾聴と協内省②-2	【形式】演習 【時間】30分
	D.(全社協3)虐待防止の体制や取り組みを学ぶ	【形式】演習 【時間】90分
4週目	A-5.傾聴と協内省②-3	【形式】演習 【時間】30分
	E.(全社協4)日常支援における虐待行為を検証する	【形式】演習 【時間】90分
5週目	A-6.傾聴と協内省③-1	【形式】演習 【時間】30分
	F.(全社協5)虐待防止の取り組みを事例から学ぶ	【形式】演習 【時間】90分
6週目	A-7.傾聴と協内省③-2	【形式】演習 【時間】30分
	G.(全社協6)虐待の早期発見	【形式】演習 【時間】60分
7週目	A-8.傾聴と協内省③-3	【形式】演習 【時間】30分
	H.(全社協7)虐待発生時の対応	【形式】演習 【時間】60分
8週目	A-9.傾聴と協内省④-1	【形式】演習 【時間】30分
	I.【不適切なかかわり等】と2つのプロセス	【形式】講義 【時間】60分
9週目	A-10.傾聴と協内省④-2	【形式】演習 【時間】30分
	J-1.ソーシャルワークの価値・倫理①	【形式】講義 【時間】60分
	A-11.傾聴と協内省④-3	【形式】演習 【時間】30分

10 週目	J-2.ソーシャルワークの価値・倫理②	【形式】演習 【時間】60分
11 週目	A-12.傾聴と協内省⑤-1	【形式】演習 【時間】30分
	K-1.アサーション・トレーニング①	【形式】講義 【時間】60分
12 週目	A-13.傾聴と協内省⑤-2	【形式】演習 【時間】30分
	K-2.アサーション・トレーニング②	【形式】演習 【時間】60分
13 週目	A-14.傾聴と協内省⑤-3	【形式】演習 【時間】30分
	L-1.アセスメント会議	【形式】演習 【時間】60分
14 週目	A-15.傾聴と協内省⑥-1	【形式】演習 【時間】30分
	L-2.アセスメント会議	【形式】演習 【時間】60分
15 週目	A-16.傾聴と協内省⑥-2	【形式】演習 【時間】30分
	L-3.アセスメント会議	【形式】演習 【時間】60分
16 週目	A-17.傾聴と協内省⑥-3	【形式】演習 【時間】30分
	M.(全社協 8)障害者福祉施設等の取り組みの改善点について検討する	【形式】演習 【時間】90分
17 週目	N.(全社協 9)自らの取り組みについて検討する	【形式】演習 【時間】60分
	O.(全社協 10)地域のネットワークを生かした取り組みに広げる	【形式】講義・演習【時間】90分
18 週目	A-19.傾聴と協内省⑦	【形式】演習 【時間】90分

*筆者作成

0.本研修の目的

本研修は、「虐待」および「不適切なかかわり」を防止し、「適切なかかわり」ができる職員の成長およびそれを支える施設づくりを目的とする。そのためには、法令を遵守し、かつ【支援の価値観の自論化】を図り『利用者視点のふりかえり』ができる職員となることが期待され、そのことに資する研修とする。

A.傾聴と協内省

第1節「(4)傾聴練習と協内省」、「(5)傾聴練習とふりかえりの重要性」を踏まえた内容とする。

「A.傾聴と協内省」は、職員どうしが自己をオープンにし、それを安心・安全な環境で聴いてもらったりフィードバックをもらうことにより、【支援の価値観の自論化】および『利用者視点でのふりかえり』が深まることをねらいとしている。また、ここでは研修(Off-JT)プログラムの一環に位置づけているが、これが日常化、恒常化したOJT、スーパービジョンに移行し、上位者による職員への1対1の内省支援や職員同士の協内省の機会が広がることをねらいとしている。

以下に、話し手の話すテーマを挙げる。

■図表VI-7 「傾聴と協内省」のテーマ

- | | | |
|--------|----------------------------|---------------------------------|
| ① | 自分の「思う」こと | —自分の気持ち、感情、「思い」にかかわることならなんでも OK |
| ②-1~3 | 仕事・職場に関する悩み・気がかり | |
| ③-1~3 | 支援の「価値観」と自身の「価値観」 | |
| ④-1~3 | 【利用者視点の利用者理解】と『自分視点』の利用者理解 | |
| ⑥ -1~3 | 自分の【不適切なかかわり等】 | |
| ⑦ -1~3 | 自分の「ふりかえり」と「自己開示」 | |
| ⑦ | これからの「自分」 | |

B.障害者虐待とは何か、

C.障害者虐待の実態を学ぶ

D.虐待防止の体制や取り組みを学ぶ、

E.日常の支援における虐待行為を検証する

F.虐待防止の取り組みを事例から学ぶ、

G.虐待の早期発見

H.虐待発生時の対応」

「障害者虐待防止の研修のためのガイドブック」(全社協 2022)に示されているプログラム内容に準拠する。

I.【不適切なかかわり等】と2つのプロセス

第1節「(1)【不適切なかかわり等】の理解」、(2)【不適切なかかわり等】による『自分視点』強化のプロセス、(3)『適切なかわり』の『学び直し』のプロセス、(7)学習／社会化の主体としての職員、(8)【学び直し】を支える上位者」の内容を踏まえる。

特に、【不適切なかかわり等】であれ、「適切なかわり」であれ、それは学習の結果であること、正しい学習をしていくために、私たちはともに学び合っ必要があることを理解する。

J.ソーシャルワークの価値・倫理

第1節(12)「ソーシャルワークの価値・倫理」の内容を踏まえる。

支援は、人権尊重、社会正義といった社会福祉の価値の具象化であることを理解する。

また、倫理を守られている身近な事例、守られていない事例、なぜそのように判断をするのか、といった話し合いをおこなう。そのうえで社会福祉士等の「倫理綱領」について、

初学者でもわかりやすい解説に努める。

K.アサーション・トレーニング

第1節(9)「アサーション・トレーニング」の内容を踏まえる。

特に、認知と感情・言動が結びついていること、それが「3つの自己表現(アサーティブ・非アクティブ・攻撃的)」として現れることなどについてワークをとおして理解する。

また、アサーション・トレーニングでは、とすもとれば、どう話すかに関心が向きすぎるきらいがあるが、「聴く」ということは相手を大切にすることを理解する(平木 2009:130-132)。

L.アセスメント会議

第1節(10)「利用者アセスメント」の内容を踏まえる。

特定の利用者の支援に携わる職員たちが捉えた当該利用者が発する大小さまざまな言語的、非言語的メッセージを職員間で共有し、それがどのような意味をもつのか、その解釈の妥当性はどうか、といった意見を出し合う。支援内容の検討に入る前にアセスメントが重要なこと、そしてその面白さ・楽しさに気づくことがねらいである。

「本来的にはアセスメントは、『ソーシャルワーカーの知の確保』と『クライアントとの協働作業』という2つの営みから構成される」(原田 2010:145)ものである。この「アセスメント会議」では「ソーシャルワーカーの知の確保」を目指すのが、それはあくまで支援者側の仮説であり、実務においては、『クライアントとの協働作業』をとおして利用者や家族、関係者との協議のうえ、仮説を修正し、合意を図っていく必要がある。

なお、今後も継続的に「アセスメント会議」をおこなっていくことにつなげるようにしたい。

N.障害者福祉施設等の取り組みの改善について検討する

O.自らの取り組みについて検討する

P.地域のネットワークを生かした取り組みに広げる

「障害者虐待防止の研修のためのガイドブック」(全社協 2022)に示されているプログラム内容に準拠する。

以上が本研究を踏まえた研修の提案、例示である。

なお山口(2016:59-79)は、虐待防止研修として、その目的を単に虐待をなくすことではなく利用者の「その人らしさの実現を目指すこと」にあるとしたうえで、①「ケアや支援の理念」「利用者をどのようにとらえるか」についての講義、②受講者から事前アンケートで回答を得た「支援にあたり、戸惑ったり悩んでいること」をもとに作成した事例を用いてグループワークをおこない、「利用者を中心に置いた支援」のあり方を模索し、実践の根拠を確認しながら学びあうといった研修をおこなっている。このような研修によって受講者は施設を「自分たちで変えていく力がある」ことに気づき、また従事者の持つ支援力をエンパワリングし、内側から変化を促す研修の意義を述べている。山口の研修は、受講者から寄せられた支援で悩んでいることなどをもとにグループワークをおこなうなど参加者の内側にとどくような研修である点が優れていると考える。

本研究で提案した研修の特徴を、山口の研修と比較して述べると、「傾聴と協内省」を繰り返すことなどをおして、研修が Off-JT として日常の仕事と分離したものにとどまることなく、継続的なスーパービジョンや協内省に展開され、かつその組織づくりにつながるようになる研修を企図している。

注

1) 研修内製化の副次的効果のうち本文で紹介しなかった残りの3点は、「社内ネットワークの形成」

「愛社精神(コミットメント)の醸成・組織文化の再確認」「他部門への理解が深まる」(中原 2014:40-43)である。

終章：結論と含意

本研究は、「職員の『不適切なかかわり等』の防止および『適切なかかわり』へ変容のための組織としてのサポート」を検討する必要があるのではないかという問題意識のもとに、知的障害者の施設における「不適切なかかわり等」を防止し、利用者支援に従事する職員に対する支援を考案することを目的とした。そして、この目的を達成するための研究課題は、課題1.「不適切なかかわり等」が発生するプロセスと要因の明確化、課題2.「適切なかかわり」への変容プロセスの明確化、課題3.「適切なかかわり」への変容を促進する要因の明確化 の3点とし、調査をおこない考察を加えてきた。

以下、研究結果を改めて確認する。

本研究は、「職員の『不適切なかかわり等』の防止および『適切なかかわり』へ変容のための組織としてのサポート」を検討する必要があるのではないかという問題意識のもとに進めていきたい。

第1節 結 果

1.『自分視点』強化のプロセス

1つ目の研究課題は「『不適切なかかわり等』が発生するプロセスと要因の明確化」であった。これについては、「職員は、【不適切なかかわり等】をおこなうことをとおして、『自分視点』の強化のプロセスをたどる」という結果を得た。

『自分視点』とは、利用者よりもパワーを有する職員が利用者を《上から目線で見ると》ようになることで、職員個人が有していた自己中心性が表出された【利用者の視点で考えない】を核とする視点である。『自分視点』は、【不適切なかかわり等】をおこなうことでその強化が図られる。『自分視点』強化のプロセスとは次のとおりである。

支援経験の浅い職員は【「わからない」、けど「やらなきゃいけない】。すなわち、〈支援がわからない〉が、自分の職務については〔けど、やらなきゃいけない〕という焦りのなかにいる。そこで眼前にいる上位者が利用者にかかわっている様子を見るが、それが《不適切なモデル》である場合がある。しかし、職員としては上位者のかかわりが〈適切かどうか〉もわからない。あるいはそのかかわりに疑問を抱いたとしても《上位者への疑念を自

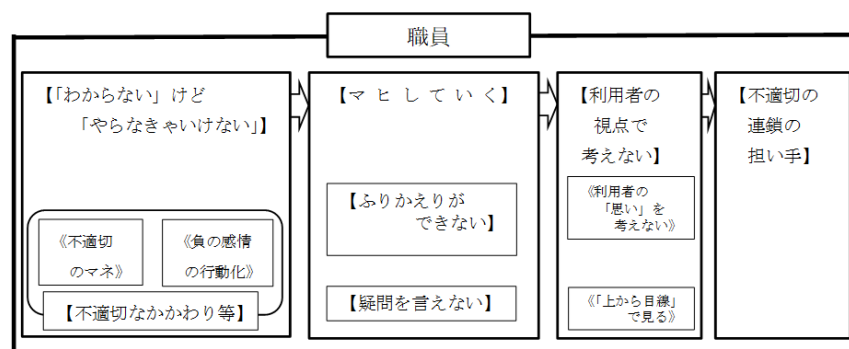
ら打ち消す》ことをしたり、合理化・正当化を図ることにより支援等についての《理解を誤る》ため、【教えられない】上位者の《不適切のマネ》により【不適切なかかわり等】を始めていくことになる。また利用者あるいは職場環境が職員に《ストレスをもたらす》場合、職員は《負の感情の行動化》により【不適切なかかわり等】をしていく。職員等に《ストレスをもたらす》利用者は、逆に職員等によって《ストレスをもたらされ》、【ストレスの循環のなかにいる】ことになる。

《不適切のマネ》《負の感情の行動化》を特徴とする【不適切なかかわり等】を始めた職員は、《自分の不適切には気づけない》。あるいは他者(上位者、利用者)から指摘されることがあっても《自分を守る》がゆえに〔自己の正当化〕をはかったり、[「利用者が悪いこととしたじゃん」が先に来る]といった《他責の念》が生じて【ふりかえりができない】ため、徐々に【マヒしていく】ことになる。

このようななか職員は、利用者を《「上から目線」で見る》、また《利用者の「思い」を考えない》、つまり【利用者の視点で考えない】ようになり、『自分視点』を強化していくことになる。

この間、《チームになっていない》《学びがない》《方針が徹底されない》といった【不適切が連鎖する】施設からの影響を受けてきたが、このような誤学習のプロセスを経て自身も【不適切の連鎖の担い手】となっていく。

■図表Ⅲ-1 『自分視点』強化のプロセス【再掲】



*筆者作成

なお第2章の先行研究レビューにより、施設内虐待の要因としては「職員要因」「組織要因」「利用者要因」のうちどれが特に重要かという疑問を呈した(i)。それに対し、3要因は相互作用をし、また直接に【不適切なかかわり等】をするのは「職員」だが、それでも【教えられない】上位者を内包し【不適切が連鎖する】施設といった「組織要因」の影響

や責任は大きい。「組織要因」と「職員要因」の不可分性を過小評価せず、「組織要因」の重要性をもっと認識される必要があると考える。また利用者については、利用者をどのように「理解」するかという要因－「職員要因」「組織要因」に含まれる－に依存する部分が大きいと考える。

2.『利用者視点でのふりかえり』の獲得プロセス

研究課題の2つ目は、【不適切なかかわり等】の経験がある職員の「『適切なかかわり』への変容プロセスの明確化」であった。その結果としては、職員は『利用者視点でのふりかえり』の獲得プロセスをたどることが明らかとなった。

『利用者視点によるふりかえり』とは、【過去をふりかえる】ことによって【利用者視点の利用者理解】を核とした【支援の価値観の自論化】をはかり、その自論を〔ふりかえりのよすが〕として自らの支援を【日々ふりかえる】ことである。

『利用者視点によるふりかえり』獲得のプロセスは、【『学び直し』を支える上位者】との出会いから始まる。しかし職員は、《不適切な自己を認めることへの「抵抗」》や《利用者への見方を変えることへの「葛藤」》といった【抵抗と葛藤】のため、すんなりとはその「教え」を受け容れられない。

そのような職員にとって、上位者による【「教え」が腑に落ちる】ようになるための【受容の促進要因】は、《上位者への信頼と尊敬》、《抱き続けたわだかまりと成長欲求》である。

【「学び直し」を支える】上位者は、《職員を大事に(する)》し、そして【ステキなところをみせる】利用者とかかわっている姿など《支援者としてのモデル》を〔繰り返し見せる、伝える〕ことをとおして「教え」る。「教え」は職員の《抱き続けたわだかまりと成長欲求》に対して《成長欲求を充たす》ことになる。

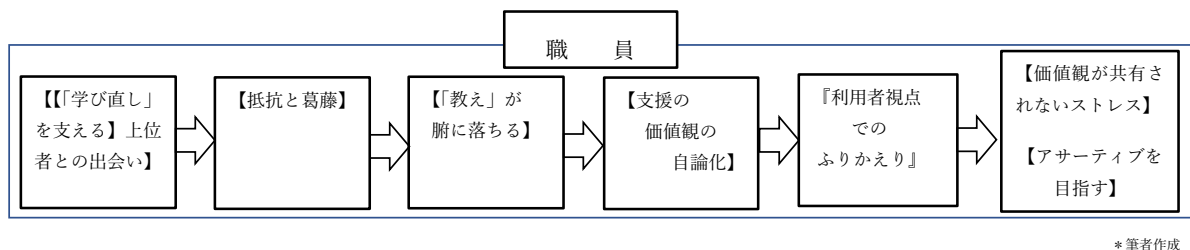
「教え」が腑に落ちた職員は【支援の価値観の自論化】が進む。すなわち、《利用者を肯定的に見られるようになる》《利用者の「思い」を起点とする》といった【利用者視点の利用者理解】(認知)を獲得したため、利用者に「適切なかかわり」(行為・行動)ができるようになる。そしてそれにともない、【利用者との関係を築く】ことができるようになる。これらの体験をした職員は、「不適切なかかわり等」をしていた【過去をふりかえる】ことができるようになり、そのトンネルをとおすからこそ、【利用者視点の利用者理解】を核とする支援の理念・価値観が借り物ではなく、自分の〔血肉となる〕という【支援の価値観の自論化】が図られる。それを〔ふりかえりのよすが〕としながら【日々、ふりかえる】とい

う『利用者視点でのふりかえり』を獲得する。

「不適切なかかわり等」をしていた【過去をふりかえる】ことには痛みをとまなう。それができるようになったのは、①今は〔不適切なかかわりをしていない自分〕であるからであり、②上位者との出会いや丁寧なかかわりをする施設など〔環境がかわった〕点も「ふりかえり」をしやすくさせる。そして③〔「今ではない」からふりかえられる〕という【時間】的隔たりは「ふりかえり」への抵抗を低減させる効果は大きい。また〔「すごく後になって」自分に問いかける〕〔今でも反省する〕というように、「不適切なかかわり等」をしていた経験を《教材としての過去》としている。そして、【支援の価値観の自論(化)】が自分のなかでできた職員は、それを手掛かりに〔自分の支援について日々考えさせられる〕というように【日々ふりかえる】ことをしていくようになる。

そして『利用者視点でのふりかえり』を獲得した職員は次のステージに移行する。すなわち、同僚にも自身と同様の価値観を抱いてほしいという欲求を抱くものの、それが満たされないと【価値観が共有されないストレス】を感じる。だが、自身の伝え方などの課題を認識し、【アサーティブを目指す】ようになる。

■図表IV-1.職員の『利用者視点でのふりかえり』の獲得プロセス【再掲】



3. 【「学び直し」を支える】上位者の要素

ここまで、『自分視点』強化のプロセスを経た後に、学び直して『利用者視点でのふりかえり』を獲得するプロセスを見てきたが、いずれにおいても上位者は重要な影響要因であった。研究課題の3つ目である「『適切なかわり』への変容を促進する要因の明確化』に対する結論は、【「学び直し」を支える】上位者である。

【「学び直し」を支える】上位者は、1)《支援者としてのモデル》を示し、2)職員への「内省支援」、そして3)《職員を大事にする》。

1)上位者が《支援者のモデル》を〔繰り返し見せる、伝える〕ことはその内容に説得力

を持たせ、職員は《支援者への信頼と尊敬》、つまり「有能性」を認めるようになる。そのことで、職員としては「教え」を受け容れることへの【抵抗と葛藤】を低減させ、【「教え」が腑に落ちる】ようになり、また職員は上位者との同一視を目指すようになる。

2) 上位者の「教え」により職員の学習は促進される。その学習とは、経験からその後の活動に役立つ独自の知見を紡ぎ出す「経験学習」や無意識にとっている自分の行動や考え方を「批判的」にふりかえり、学習者自身が“あるべき姿”を描く「批判的学習」である。いずれの学習のためにも学習者(職員)の内省が不可欠になるが、上位者が《支援者としてのモデル》を〔繰り返し見せる、伝える〕ことで職員の【支援の価値観の自論化】が進み、それが内省の基軸になり、上位者は「内省支援」という形でも《影響を与える》ことになる。

3) 《職員を大事にする》ことは、①スーパービジョンの支持的機能につながる。教育機能、管理機能を発揮するためには支持的機能が土台となる、②スーパーバイザー－スーパーバイジー関係の質と職員－利用者の関係の質は相互に同質になりやすいというパラレル・プロセスを踏まえるならば、《職員を大事にする》とその職員が利用者を大事にすることにつながる。なお、《職員を大事にする》うえで〔話をきく〕〔相談にのる〕〔認める〕ことと併せて、「不適切なかかわり等」に陥るなどの「仕事上の困難や失敗や苦しみに意識の焦点をあて」、《成長の実感》を持ってもらえるようにサポートすることが肝要である。そして、これらの前提として実践現場に頻回に入るなど距離的にも職員に近いところにいることが望まれる。

4. 「不適切なかかわり等」防止にかかわる職員支援の提案

本研究は、知的障害者の施設において「不適切なかかわり等」を防止し、利用者支援に従事する職員に対する支援を考案することを目的としていた。これに対し、本研究結果を踏まえ、「不適切なかかわり等」を防ぎ、また「不適切なかかわり等」をしていた職員の学び直しを促進するキーパーソンとなる上位者の育成が組織として重要な課題だと考え、「【「学び(直し)」を支える】上位者のサポート・プログラム」を考案した。

「【「学び(直し)」を支える】上位者サポート研修」は、職員に《支援者としてのモデル》を見せ、「内省支援」をおこない、《職員を大事にする》ことによって、職員が【支援の価値観の自論化】や『利用者視点でのふりかえり』を内面化することをサポートができる上位者、いわばスーパービジョンの担い手となる者の養成をねらいとした。

加えて、全国社会福祉協議会(2022)が提唱する「障害者虐待防止研修プログラム」のような法令をベースにした虐待、虐待防止の理解も当然必要である。そのため、全社協研修が想定するように、同研修を施設内で講師・指導者役を務められる者の育成も必要だと考え、「全社協研修・講師育成プログラム」について検討をした。

以上を踏まえ、「【「学び(直し)」を支える】上位者サポート研修+全社協研修・講師育成プログラム」を提案した。あわせて、同研修を受講した者が中心となり勤務先施設で展開をする「虐待防止・『適切なかかわり』のための研修等の展開例」を提示した。

なおこれは、先行研究レビューで生じた疑問(iii)に対する応答となる。

第2節 含 意

1. 「学習」としての不適切/適切なかかわり

本研究では、「不適切なかかわり等」を開始し継続していくにしても、それを「適切なかかわり」に変えていくにしても、それらは「学習」という観点から説明できることを明らかにした。これは第2章の先行研究レビューで生じた指摘した(ii)、非主体的、受動的だけではない職員の側面にフォーカスしたものである。

組織に入り支援の仕事に就き始めた職員は、2つの社会化という学習プロセスを歩む。1つはいわゆる勤務先(組織)の組織文化を身につけて組織メンバーとなっていく「組織社会化」である。もう1つは福祉従事者としての職業ソサエティがもつ組織文化を身につけてそのメンバーとなっていく「職業的社会化」である。勤務先の組織文化と職業ソサエティの組織文化が一致していれば、個人が組織社会化を進めることは同時に職業的社会化も進めていくことになる。しかし、勤務先組織の組織文化の本質である「共有された暗黙の仮定」が、社会福祉の理念と乖離したものであると、そのような組織社会化を進めた場合、職業的社会化からは離反していくことになる。

組織社会化は、個人の学習成果によって組織が期待する役割・職務・業務を実行することができるようになるといった特徴がある(中原 2012:54-55)。支援の仕事に就いてから日の浅い職員は、自らをして組織社会化を図ろうとする。その起点は、【「わからない」、けど「やらなきゃいけない」】である。「やらなきゃいけない」とは、「組織が期待する役割・職務・業務を実行することができるようになる」ことを指す。そのため、組織メンバーとなろうとする職員は、組織が本音レベルで「期待」し、「正当」(間嶋 2007:17)とすることが

何であるのかを解説し、その内面化を指向する。そのとき職員は、組織の期待、正当性の具象として上位者を捉える。だからこそ、自らの内側に生じた《上位者に対する疑念を打ち消す》ことをしてまで上位者の《不適切をマネる》という学習をおこなうのである。また、職員は「適切なかかわり」を学び直す際も、【「学び直し」を支える】上位者をマネていく。それは行為をマネするのみならず、その背後にある考え方・価値観、利用者の理解の視点も知らず知らずのうちにマネていくことになる。つまり職員は、『自分視点』強化のプロセス、『利用者視点のふりかえり』獲得のプロセス、そのどちらにおいても誰かからの指示がなかったとしても、上位者を「モデル」と捉え、自らその「マネ」をしていく。

組織が、【不適切なかかわり等】をなくし、「適切なかかわり」およびその背後にある価値観を組織に浸透させていきたいならば、職員—特に入職して日の浅い職員—の上述のような特質を踏まえた対策をとる必要がある。具体的には、組織が、「適切なかかわり」をおこない、「正当」だと捉える価値観を有した「期待」する人材像を体現した人物(現実にはそれに近い、そうなる可能の高い人物)を上位者、とくに上司といわれる立場に配置することである。Schein のいう組織文化の 3 つのレベルのうち、この人材のふるまいは「文物(人工物)」にあたる。福祉の理念に照らして望ましく組織メンバーすべてに共有してほしい価値観がその組織にとってのあたりまえ＝「共有された暗黙の仮定」となるように、経営理念・ミッションといった「標榜されている価値観」はもちろんだが、「文物(人工物)」にも反映されたものにするによって、組織として職員に伝えるシグナルとすることが肝要になる。

なお先行研究において、「組織文化」が虐待の発生要因の 1 つとされるが、その組織文化は職員の「組織社会化」を介在して、組織メンバーたちに内面化、共有化されるといえる。個人は経験(実践)をとおして、組織文化の内面化を図るという学習プロセスをたどるわけだが、自分が歩んでいる組織社会化を職業的社会化に近づけるには、つまり【支援の価値観の自論化】をはかっていくには、ふりかえり(内省、省察)が不可欠である。ふりかえりがなくただ経験をするだけであったり、あるいは自己を正当化するような偏りのあるふりかえりでは、知らず知らずのうちにでも誤学習のプロセスを歩んでしまう恐れがある。そのため、上位者や仲間からの支援を受けながらおこなうふりかえりである「協内省」(小森谷 2012b)が重要である。「ふりかえり」はダメな自分を見つめることをともないがちなため辛く苦しいものと受けとめられる向きがあるが、そうではなく自分をオープンにし、正直な自分でも他者に受け容れられ、そして自分で自分を受け容れ、「成長」できる「ふりか

えり」にしていくことをサポートしていくことが、上位者、そして組織には求められるところである。

2. 「不適切なかかわり等」防止に資するスーパービジョンの確立

『自分視点』強化のプロセス、『利用者視点のふりかえり』獲得のプロセス、そのどちらにおいても職員に与える影響が大きい上位者は、社会化エージェントといえる。そうであるならば、組織としては、職員たちに与えたいメッセージや内面化してほしい組織文化と一致度の高い価値観を有する者を上位者として選定・配置することが肝要であることは先に述べた。

特に、「学び直し」のプロセスにおいては、いずれの調査協力者も上位者の影響をあげた。上位者たちは職員に対し【「学び直し」を支える】働きをしていたが、しかしながら協力者たちからは「スーパーバイザー」「スーパービジョン」という言葉は一語も出なかった。このことから、スーパービジョンが「何気なく」おこなわれており、スーパービジョンの認識が薄いことがうかがえる。

スーパービジョンの認識が薄いことの一因は、スーパービジョンの捉え方によるのではないかと考えられる。スーパービジョンは教育分析のようなものまで含むと解釈されることもあるが、一方で「人材育成の基本は、OJTを基本としたスーパーバイザーによるスーパービジョンです」とされ、そして「スーパーバイザーの養成が求められますが、外部スーパーバイザーによるスーパービジョンも一つの方法としてあります」（厚生労働省2022c:16）とされるように、OJTと同義という捉え方もある。

(1)OJT

OJT(On-the-Job Training)は、Off-JT(Off-the-Job Training、職場外訓練)、自己啓発(支援)とともに、組織における人材育成の方策である。OJTは職場内訓練とも呼ばれ、通常は上司から部下へなどの1対1の指導の形態をとり、典型的には職務を遂行するのに必要な知識・スキルを移転する行為だとみなされてきた(松尾2017:243)。組織社会化は組織の規範・価値・慣行的行動様式等を内面化していく学習の過程(プロセス)であることから、OJTのような人材育成と重なる部分は小さくない。

では、効果的なOJTとはどのようなものなのか。榊原はOJTの内容について、上司が範を示し、部下の仕事の誤りを正すような直接的な指導を「職場指導」、部下に職務機会の提供や責任と権限を与え自由裁量の余地を大きくして仕事を任せる「権限移譲」とに分類

したうえで調査をおこなったが、業務遂行能力、職務遂行能力、職場運営能力のいずれについても正の効果を示したのは「権限移譲」であり、「職場指導」はいずれについても有効ではなかったという結果であった(榊原 2004:27-30)。中原(2010:135-137)によると、業務支援・内省支援・精神支援のなかで、支援を受ける本人の能力向上にとって最も強い影響力を持っているものは「内省支援」であるとしたうえで、「権限移譲」や「部下指導(≡業務支援)」だけが部下の成長に奏功するのではなく、むしろ部下が業務を内省することを、いかに支援するかも重要であるとした。松尾(2017:248-252)は、Kolb の「経験学習モデル」
－ ①具体的な経験をし、②経験の内容を内省することで、③何らかの抽象的な概念(知識・スキル)を引き出し、④それらを新しい状況に応用することを通して学習する － を直接的に促すのが「挑戦的仕事の追求」「批判的内省」「職務エンジョイメント」だとしたうえで、優れた OJT 担当者は、挑戦的仕事の追求に対応する「目標ストレッチ」、批判的内省に対応する「進捗のモニタリング」と「内省の支援」、職務エンジョイメントに対応する「ポジティブ・フィードバック」を OJT として実施しているとした。「目標のストレッチ」とは、若手社員の目標をがんばれば手が届く難易度といった適切なレベルに引き上げる指導である。「進捗のモニタリング」は、業務の進捗状況を確認する行為である。「内省の支援」は、成功や失敗の原因は何か、成功してもより合理的な方法はなかったかを本人に考えさせる指導を指す。「ポジティブ・フィードバック」の提供は、失敗したり、結果が悪くとも、部下・後輩の努力を評価し、良い面を見つけてフィードバックする指導である。つまり松尾は、優れた OJT 担当者ほど、経験から学ぶ能力を伸ばす形で部下・後輩を指導しているとした。

(2) スーパービジョンの課題－傾聴力の向上と OJT 研究の知見の摂取

市川は、虐待をおこなった者への変容を意図したスーパービジョンの難しさを説く。困難な要因としては、「スーパーバイザーがスーパービジョンに慣れていない」「スーパービジョンにおいてスーパーバイザーの甘えや恥などの対人感情が反映されてしまう」といったスーパーバイザー側の要因のほか、「スーパーヴァイザーがふさわしい権威を有していない」「スーパービジョンの役割について組織の認識が欠けている」といった、スーパーバイザー側、組織側の要因を挙げている。対して、虐待をおこなった職員に必要な「自己検討」を促進するには、「『健全な志向的自律性』を有するスーパーバイザーの存在が条件」とする。残念ながら、「現実には『健全な志向的自律性』を有するスーパーヴァイザーが不在の施設も少なくない」。だが、スーパーバイザーは、「健全なスーパーヴァイザーに対す

る依存と同一化によって…(中略)…自己の変容を望み、『代理状態』からの解放を志向する健全な『志向的自律性』の確立」を図っていくことができるとする(市川 2000:132-141)。

つまり「『健全な志向的自律性』を有するスーパーヴァイザー」が、「負の組織文化」の内面化をしてしまった職員の「正の組織文化」への(再)組織社会化、職業的社会化を導くエージェントとなり得る。

スーパーバイザーは、1)スーパーバイザー自身の発見や気づきをサポートし、スーパーバイザーの抱える思いを受けとめながら、学びや成長の場を提供していく、2)実践上の課題の解決、3)クライアントの力や置かれている状況を見積もり、スーパーバイザーの実践力を見極めながら、スーパーバイザー自身が主体的に考察し見つけ出していけるよう導いていく という役割を担う(河野 2018:41-42)。

自己検討につながる自己覚知について、塩村はスーパービジョンにおいて扱うことには慎重で、扱うならばスーパーバイザーによる支持的雰囲気の中かで始められ、それはスーパーバイザーとの良好な関係を基礎におこなわれる必要があるとする(塩村 2000:80、104)。村田は、管理機能も教育機能も支持的スーパービジョンの土台のうえに成り立つとし、スーパービジョンとは「援助者の援助」であるとする(村田 2010:4-5)。自己覚知、自己検討にしても、「不適切なかかわり等」をしてしまった職員の変容にしても、それは「援助者の援助」ということができる。そしていずれの場合においても支持的スーパービジョンがベースとなる。

支持的スーパービジョンにおいて重要になってくるものは、傾聴のスキルであろう。だが、ソーシャルワーカーの傾聴力の弱さ、トレーニングの不足が指摘される(渡部 2018、高山 2018)。傾聴トレーニングが軽んじられるのは「聞くという行為は私たちがこの世に生まれ出たそのときから行っているあまりに日常的な行為であるためか、専門領域で働いていると自然に身に着くと考えている人たちも少なくない」からだろうが、しかし「系統的な訓練なしに専門的な聴く力を身につけている人を、実際のところ、私は知りません。こうした安直な考え方をしている臨床家は、その本人が思うほどには聞く力をつけていません」(松木 2015:6)とされる。後に確認する日本社会福祉士会(2019)、福山(2005)の各調査結果からも、スーパーバイザーを務める者の力量不足がうかがえるが、その課題の1つは傾聴力をつけることではないかと考える。

また、スーパービジョンのうち管理機能や教育機能は、OJTを包含するものと考えられる。先ほどOJTについて確認をしたが、未経験の業務にはじめて就く場合等は「職場指導

(≒業務支援)」をおこなうことは当然だろうが、それだけではなく、「目標ストレッチ」とそれともなう権限移譲、「進捗のモニタリング」、「内省の支援」、「ポジティブ・フィードバック」などをソーシャルワーク・スーパービジョンが積極的に取り入れ、質を向上させていくことが望まれる。そうして、スーパーバイザーが、専門職業社会化、正の組織文化の社会化エージェントとなることが期待される。

今回の調査協力者たちが【「学び直し」を支える】上位者と出会ったことは、幸運な偶然だったのかもしれない。組織としては、そのような偶然に任せるのではなく、「不適切なかわり等」のない、適切な組織文化をつくりあげていくことの意識化と、そのためのスーパービジョンの確立が望まれる。また上位者がスーパーバイザーの役割を果たすことは外部の専門家によるスーパービジョンを否定することではない。OJTを中核とする上位者によるスーパービジョン、外部の専門家を組織に招き入れてのスーパービジョン、職員がその意思により外部の専門家のもとを訪れるスーパービジョン、これらは並立し、相補的な役割・機能を果たし得ると考える。

3.職員の「負の感情」の明確化と自己覚知の必要性

【不適切なかわり等】の一部は、《負の感情の行動化》として特徴づけられる。

《負の感情の行動化》とは、職員に湧き上がった「負の感情」が利用者への「不適切なかわり等」として表出・転化したものである。しかしながら、職員自身はそのような「負の感情」の存在に自分では認め難かったり、認めたとしてもそれが何によってもたらされたのかについて認識できなかったり、またそれをどのように捉え扱ったらよいかかわかっていないことがある。

例えば、1)職員は「心に余裕がなくて」しまったのは「体制が厳しい」「人手が少ない」「業務とかが忙しい」ためと思っていたが、しかしそれだけでなく、非常勤職員との「関係性」が「ズシッとくる」くらいの「ストレス」となっているためでもあった。2)「パチッ」と利用者を叩いたことについて、職員は「わかってもらいたいため」「愛の鞭」(志向的)だと自己認識していたが、その実は「カッとなった感情」を抑えられなかっただけ、「その方にわかってもらおうという視点じゃなかった」(無志向的)ことにはなかなか気づけなかったという語りがあった。

「負の感情」の言語化、明確化は、「ふりかえり」、そして「自己覚知」につながり、《負の感情の行動化》を回避、抑制が可能となる。またそのような感情を上位者が受けと

めてくれたならば、その上位者との信頼関係が構築される。

(1)「ふりかえり」と自己覚知

「適切なかかわり」を獲得した職員は【日々、ふりかえる】ことをしている。【日々、ふりかえる】対象は、利用者とのかかわりにおける職員自身の言動およびその前提となる自分の感情、そして価値観が中心になろう。

「ふりかえり」につながるものとして「自己覚知」がある。「どのようにすれば、自分と向き合う作業を成長に役立てられるだろうか」(尾崎 1992:103。傍点は筆者)とされるように、自己覚知をおこなう目的は、一般社会のなかでその見方・考え方を内面化させながら生きている個人がソーシャルワーカーとして「支援場面において最大限活用できる自己の形成、すなわち専門的自己の形成」(高山 2014:68,73)にある。支援場面において活用可能な専門的自己とは、それまでの自己とは同一ではない。人が成長をする際には「学習」が媒介する。なお、学習とは学習者の主体的な活動をとおしてその行動や考え方が変化していくプロセスであり、教育とは、学習者の学習を効果的・効率的に実現するための意図的な支援活動と見なされる(長岡 2006:64-65)。つまり、自己覚知は「ソーシャルワーカーなどの支援者が『支援場面における自己の活用』(目的)をおこなえるような『専門的自己への成長』(目標)を目指しておこなわれる『学習活動』」ということができる。

そして自己覚知の対象は、支援者自身の感情、価値観、情緒的課題、態度などである。しかしそれ単体を見つめることは困難である。自己の内面やその発露としての言動は、実践を中心とした「経験」に染み込んでいる。経験とは自己の外側に位置する環境との相互作用により生じるものだが、経験を内省することをおしてその経験に染み入った自己の感情・価値観を抽出することができる。よって、内省の直接的な対象(材料)は「経験」であり、自己の感情や価値観(自己の内面)はそこから抽出されるものである。

自己覚知の目的は「支援場面における自己の活用」であることを踏まえるならば、支援者は単に自分の「傾向」を把握するよりも、実際の支援における自分自身を【日々、ふりかえる】ことの方が自己覚知の目的に適っており、また支援場面に反映した自己を丁寧にふりかえることが深みのある自己覚知につながると考えられる。また、「自己覚知は、自己を注視、調査、考察とする自己内省の訓練によって深められる」(Kadushin et.al=2016:165)とされるように、内省、すなわち「ふりかえり」は自己覚知の中心として位置づけられる。

(2)感情を受けとめられることによる関係の構築

上位者により「教え」られても、職員がそれを受け容れるようになるための要因の1つは、上位者を「信頼」しているかどうかである。特に、《負の感情の行動化》の場合は、自分が「不適切なかかわり等」をしていること、その根底に抱く利用者への「負の感情」について上位者から指摘をされときに【抵抗と葛藤】が生じるように、職員にとっては苦しく、その指摘を受け容れることは容易ではない。だからこそ、《上位者への信頼と尊敬》、この場合は特に「信頼」が必要となる。職員が「信頼」を醸成することになる要因の1つは、自分の感情を受けとめられることであろう。

[自分の気分が乗らないときとか、機嫌が悪いときとかって、意外とあったりするんで、それを利用者の方にぶつけるのも、ちょっと嫌だし、嫌だなぁつうときはやっぱりあの、上の方たちにちょっとこう相談にのってもらって…(中略)…サビ管であるRさんの場合は…(中略)…(支援の現場に)ちょこちょこ入ってくれてるんで、入れないときは一切入れないんですけど、そこでこう、いろいろとこう、気にかけていただいて、そこでなんとか、自分もこう、切羽詰まってくると、どうしたらいいのかわかんなくなると、やっぱりこう、誰に相談したらいいのかわかんなくなると…(中略)…Rさんに話をしてみたりとか、まあ自分としてはS主任なんかと相談できる方なんで]。

上位者としては、職員側から「負の感情」を聴かせてもらえるような関係をつくるのが重要となる。そのためには、やはり「聴く力」を養うことが必要となる。

4. 「適切なかかわり」の土台－【利用者視点の利用者理解】【支援の価値観の自論化】

【利用者との関係を築く】

虐待は行為であり、障害者虐待防止法によって定義がなされ、また例えば厚生労働省(2022c)「障害者福祉施設等における障害者虐待の防止と対応の手引き」には虐待行為の例が示されている。「例」を挙げられることのメリットには、人によって異なる気づきや認識の差異を縮められることにある。他方で、定義に該当しなかったり「例」に挙げられてさえいなければ、なんでも許容されるという認識を生む恐れがある。そのため、「定義」や「例」だけでなく、かかわりの適切／不適切を切り分けるものは何なのかを議論す

る必要が出てくる。本研究では、それを【利用者視点の利用者理解】、【支援の価値観の自論化】、【利用者との関係を築く】に求めることになった。

(1) 【利用者視点の利用者理解】

《不適切のマネ》および《負の感情の行動化》を動機とする【不適切なかかわり等】は、『自分視点』によって特徴づけられたものであり、逆に「適切なかかわり」は、【利用者との関係を築く】もので、それは【利用者視点の利用者理解】によって可能となる。つまり、「不適切なかかわり等」から「適切なかかわり」へという職員の行為の変化の背景には、『自分視点』にもとづく利用者理解から【利用者視点の利用者理解】という利用者理解(認知)の転換がある。【利用者視点の利用者理解】の内容は、ストレングス視点に関連するもののほか、利用者の視点に立ってその「感情」「思い」「なぜ」を推測することが含まれる。このことは「視点取得(役割取得)」につながる。

Hoffman (=2001:5-6,44-56)によると、「視点取得」には3つタイプがある。1つは、自分が相手と同じ状況だったらどう感じるだろうかと想像する「自己注視型」視点取得、2つ目は他人自身がどう感じているのかを想像する、つまり他人の感情に直接的に注意を向ける「他者注視型」視点取得、そして3つ目は両者の「結合型」である。Hoffmanによると共感的感情を一番強力に呼び起こされるのは、「自己注視型」と「他者注視型」の2つが結びついた「統合型」だとされる。しかし他者の「感情」「思い」「なぜ」を考えるとという「利用者理解」の点を踏まえると、「他者注視型」の視点取得をより重視する必要がある。また、茂木(2019:13-21)は、文献検討の結果、看護における共感では、感情的共感よりも患者を理解する認知的側面(認知的共感)が重視される傾向があると指摘している。

利用者理解のための「視点取得」における留意点は次の3点だと考える。1つは「自己注視型と他者注視型の峻別」である。支援者は今自らがいずれの型での視点取得をしているのかを意識化する必要がある。他者(利用者)が彼・彼女自身の「思い」に関して発する情報が限られているとき、職員は自己注視型により利用者の「思い」を想像することでその限られた情報を補うが、自己注視型は利己的に結びつく恐れがあるので、特に注意が必要である。2つ目は「想像の自覚」である。自己注視型であれ、他者注視型であれ視点取得は、クライアントが何をどう認識し・どう感じているかについて、他者である支援者の想像の域を出ない。その限界、すなわちクライアントの「思い」との乖離が生じている可能性の認識は必要である。3つ目は「正確性の高い視点取得の追求」である。想像であることを自覚しながらも、正確性高く、クライアントの内的状態を知る努力は不可欠である。

そのためには利用者が発するメッセージを最大限キャッチしていくことが必要で、観察力や傾聴力の向上が重要である。

茂木(2019:13-21)は、看護学生は、疑似体験学習や事例検討、ロールプレイングなどの教育介入により共感性を高めていることを指摘した。これらの教育方法は社会福祉士養成等の教育でも用いられているが、現任者を対象とする学びの手法、特に、施設内において実践に直接資するという点では、「アセスメント会議」を筆者は提案する。あえて「事例検討」ではなく、「アセスメント会議」と呼称するのは、本来はアセスメントがあってプランニング(支援・介入の内容、方法の検討)がなされるはずだが、実際には「どうしたらよいのか」(支援内容・方法)に関心がすぐいき、ともすればアセスメントの部分はおろそかにされてしまうからである。よって、複数の職員によって持ちよった豊かな情報をもとに、視点取得を意識しながらアセスメントを実施していくことが、当該利用者への理解が深まるという点でも、職員のアセスメント力を向上させるという点でも、有益だと考える。

(2) 【支援の価値観の自論化】

【支援の価値観の自論化】とは、[(重要なことは)向き合いですかね。その人にきちんと向き合うっていう、障害特性も含めて、向き合うっていうことですかね。特性だけを見るんじゃないかって、行動だけを見るんじゃないかって…(中略)。向き合うっていうことが抽象的なんですけど、よりそいなんじゃないかな][利用者が嫌がることは虐待]〈「障害者」ではなく初対面の人と同じように接しよう〉など職員が〔支援で大事にしたいこと〕を指す。これらは平易な言葉で語られているが【利用者視点の利用者理解】を核とする。「利用者の尊厳の尊重」といった言葉はテキストや授業・研修などでも伝えられているが、このことが、上位者の「教え」－例えば、上位者が利用者のよいところを引き出すかわりを目の当たりにして(例えば「語り⑥」)－を受け、職員自身が【「教え」が腑に落ちる】体験をし、【過去をふりかえる】というトンネルをとおすことによって、借り物ではない、【支援の価値観の自論化】、つまり自分の[血肉になる]。

ソーシャルワーカーとして身につけるべき価値・知識・技術で考えたとき、【支援の価値観の自論化】は「価値」にあたる。他方で、利用者理解のためには障害特性等の理解といった「知識」や、またそれを踏まえた「技術」も必要ではないかという指摘もあるだろう。調査協力者からは、その点にかかわる次のような語りがなされた。

[手段的なものはぜんぜんいいと思うんですよね。手段を磨くとか、知識、技術を磨いていくっていうのは欠かせないものものだと思うので。ただ土台は寄り添いだと思っています。相手がどう思っているのか、相手が何をしたいかっていうところの土台があって、その上に積みあがっていくものが、技術、知識だと思うので、逆に言えば、相手が何をしたいのかな～とか、どういうことが安心するのかなっていう、向き合える土台があれば、その人にとっていい技術とか知識とかは必ず身につけていくものだと思うんですよね、自然発生的に職員はそこは学ぼうとするんじゃないかな～と思うんですけど…(中略)…いわゆる手段、あるじゃないですか。例えば痰吸引のこととか、医療ケアの部分ですよね、行動障害の対応方法、いわゆる応用行動分析であったりとかっていう手法のことは適切、不適切とか、やり方みたいなものはすごく効果を発揮すると思うんですけど、個人の尊重よりも、他のことが優先されてしまうっていう常に思っていることに対しては、福祉の基本ですよね、土台みたいなものをもっともっとやった方がいいのかな～なんていうのは、感じてますね]

「適切なかかわり」をおこなっていくために、当然ながら知識や技術が否定されるわけではない。しかし「何のために」知識や技術があるのか、学ぶのか、それは「支援の価値観」の具現化のためであることを忘れてしまうと、それらの知識・技術を活かせなかったり、そもそも知識等を学ぶモチベーションが湧きにくくなる。そのため、上記の語りの調査協力者に限らず、本研究では、「適切なかかわり」の土台は【利用者視点の利用者理解】を核とする【支援の価値観の自論化】となった。

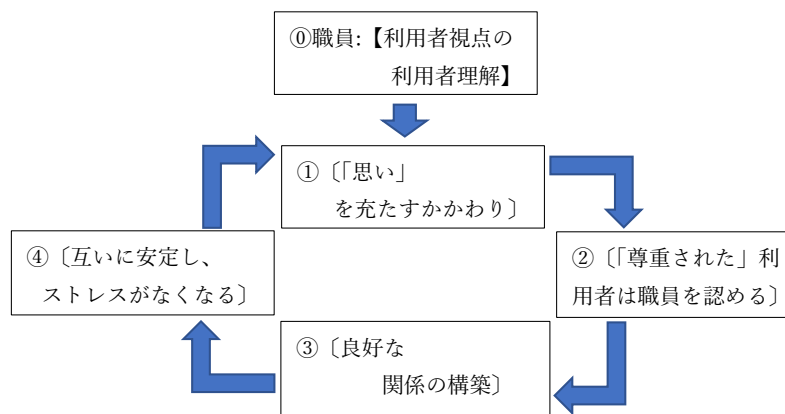
では、職員がこのことを学ぶにはどうしたらよいのか。[先輩の方と「何が大事なのか」とか、「僕ら何のために仕事をしているのか」っていう話…(中略)…繰り返しているうちに…滲していく感覚ですかね、濃厚なものが出来上がったような感覚]をもたらすように、やはり【「学び直し」を支える】上位者の存在が大きいことは言うまでもない。加えて、[個人の尊重よりも、他のことが優先されてしまうっていう常に思っていることに対しては、福祉の基本ですよね、土台みたいなものをもっともっとやった方がいいのかな]とされるように、Off-JTにおいても「福祉の基本」が求められる。湯川(2009:50-51)は「専門知識を土台として業務に携わる者として、価値観や専門的知識を踏まえない専門的技術のみ活用するのでは、入居者や利用者の人権を擁護できないと考えられる。どのような法人においても倫理は決して無視することのできない重要なテーマであり、組織の方向性を統一し、

価値規範や行動規範の確立が必要となってくる」ため、これらを「職場研修等を通じて従事者の育成、支援に取り組まなくてはならない」とする。行為・行動である「支援」は価値や倫理の反映である。だが、職場の人材育成では、ともすれば福祉の理念は軽視されがちではないだろうか。福祉の理念が「きれいごと」と片付けられず、「腑に落ちる」ような研修等の展開が必要だと考える。

(3) 【利用者との関係を築く】

【利用者との関係を築く】とは、①【利用者視点の利用者理解】を踏まえ、①利用者の〔「思い」を充たすかかわり〕をおこなうと、②〔「尊重された」利用者は職員を認める〕ようになり、③利用者との〔良好な関係の構築〕が得られ、④利用者、職員とも〔互いに安定し、ストレスがなくなる〕という《利用者の「思い」を充たすかかわりが良好な関係をつくる》ものであった(図表IV-2(再掲))

■図表IV-2 「利用者-職員の関係構築」サイクル



*筆者作成

「不適切なかかわり等」をなくすことは重要だが、それはややもすると、虐待、不適切なかかわりに該当する行為をリストアップし、それを避ければよいということになりかねず、極端には、利用者とのかかわりが少なければ少ないほど、あるいは表面的であればあるほど「不適切なかかわり等」を生じさせるリスクも低減できるので、ならば利用者とのかかわりは必要最低限にしよう、深くかかわることは避けようとする意向が働きかねない。しかし調査協力者たちは、「不適切なかかわり等」というマイナスの状態を0(ゼロ)にしたところにとどまらず、【支援の価値観の自論化】に裏づけられた「適切なかかわり」に近づ

いていることになる。そしてその1つの側面が、『利用者の「思い」を充たすかわりが良好な関係をつくる』ということである。

もちろん、言うまでもないことだが、【利用者との関係を築(く)】き、「適切なかわり」ができることは、利用者のニーズを充足し、利用者自身が自らの問題を解決しようとするもののサポートの土台であって、ゴールではない。しかし、「(クライアントは)自分でも意識していない『ニーズ』を相談に行くのではなく、あくまで『～したい』『～してほしい』という形で表す事柄を相談しに行くのであり、時には自分のため込んだ感情をぶつけに行くのである。…(中略)…すなわちクライアントは『～したい』という想いを傾聴、受けとめられてこそ、はじめてソーシャルワーカーに対して信頼感を抱き、その信頼を土台とすることで初めて将来に目を向ける」(小林 2017:33)ことを踏まえると、クライアントの「思い」を理解、充足し、「適切なかわり」ができて【利用者との関係を築く】ことによって、はじめて本来の支援のスタートに立てることになる。

第3節 本研究の限界と残された課題

第2章でも述べたが、本研究における調査は、自ら「不適切なかかわり等」の経験をもつとする職員で、かつインタビューを応諾してくれた協力者により成り立っている。そのためサンプリングに偏りがある。つまり「不適切なかかわり等」をした経験がある方でも、その自覚が乏しかったり、あるいは自覚・認識はしていてもインタビューとして他者に話すことへの抵抗が大きい方は調査協力者とはならなかった可能性がある。対して、本調査協力者は、自らが「不適切なかかわり等」をしたことの自覚・認識があり、かつそのことを他者(調査者)に話すことを了解した方たちである。つまり、ふりかえりができる素質を元々もっていた可能性がある。「不適切なかかわり等」というセンシティブな経験を語ってもらうことに起因する困難さもあり理論的サンプリングができていないため、本調査の結果は限定的なものになったと考える。

また本研究の手法の中心はクラシック・グラウンデッド・セオリーで、グラウンデッド・アクションのアクション・プランとして「【「学び直し」を支える】上位者サポート研修」等を考案したが、その実施、評価までには至らなかった。

加えて本研究では、職員が「不適切なかかわり等」をとおして『自分視点』を強化していく場合も、【利用者視点の利用者理解】を獲得し「適切なかわり」を内面化していく場

合も、上位者の影響が大きいことを指摘したが、そのことと組織全体のマネジメントとの関連を明らかにし、議論を深めるまでには至らなかった。それは、支援に直接に携わる職員自身にその認識について調査をすることを主とし、そこから発展させた調査をおこなうことができなかったことが主因であると考えられる。たとえば千葉県袖ヶ浦福祉センターの虐待死亡事件については、1.人材育成や研修、職場環境、職員配置、2.幹部の管理体制、虐待防止体制・事故等に関する情報共有、3.行政のチェック体制、外部チェック体制 に問題があったことが指摘され、また、今後取り組むべき事項として「大規模集団ケアから少人数を対象としたきめ細やかなケアに転換するとともに、組織・人材マネジメントが機能するための施設規模とする」等とされている(千葉県社会福祉審議会 2014)が、「不適切なかかわり等」から「適切なかかわり」への学び直しにおいても、経営層によるマネジメント、場合によっては地域におけるアドミニストレーションまで射程に入れた研究が必要とされた可能性がある。また本研究では職員の個人学習の側面が強調されたが、併せて組織学習の観点からも議論を深められた可能性があるが、その点は十分には議論ができなかった。

以上は、すべて筆者の力不足のためである。今後の研究課題としたい。

初出一覧

【第2章】

原田聖子(2015)「高齢者施設における虐待の発生と対応：先行研究の検討を中心として」東洋大学大学院紀要 51, 75-93

【第3章】

原田聖子(2019)「不適切なかかわり等の経験をもつ職員の『職員視点』内面化のプロセス」社会福祉学評論(21),66-76

原田聖子(2022)「『不適切なかかわり等』にみる社会化とスーパービジョンの課題」東洋大学大学院紀要 58,329-344

【第4章】

原田聖子(2020)「ソーシャルワークにおけるクライアントの理解：視点取得の意識化」大妻女子大学人間関係学部紀要 21, 39-46

原田聖子(2017)「『自己覚知』概念と特徴：学習モデルとの関連を中心に」江戸川学園人間科学研究所紀要(33), 51-66

【文 献】

- A. 相澤 譲治(2006)『スーパービジョンの方法』相川書房
- A. 秋元 美世(2010)『社会福祉の利用者と人権－利用関係の多様化と権利保障』有斐閣
- A. 浅川 茂実(2017)「障害者施設における虐待要因」武蔵野短期大学研究紀要 31,33-41
- A. 荒木 紀幸(1998)『道徳教育はこうすればおもしろい－コールバーグ理論とその実践』北大路書店
- B. Batson C.D.(2011)*Altruism In Humans, First Edition*(=2012, 菊池章夫・二宮克美(訳)『利他性の心理学－実験社会学からの回答』新曜社)
- B. Bartlett,H.M.(1970)*The Common Base of Social Work Practice, Natl Assn pf Social Woker Prress*(=1978.小松源助 訳『社会福祉実践の共通基盤』ミネルヴァ書房)
- B. Bužgová, R. and Ivanova, K.(2009)*Elder abuse and mistreatment in residential settings Nusting Ethics*, 16(1), 110-126
- C. 千葉県社会福祉審議会・千葉県社会福祉事業団問題等第三者検証委員会(2014)「千葉県社会福祉事業団による千葉県袖ヶ浦福祉センターにおける虐待事件、同事業団のあり方及び同センターのあり方について(答申)」
- C. Cranton, Patricia (1996) *Professional Development as Transformative Learning*, Jossey-Bass(=2011, 入江直子・三輪健二(監訳)『おとなの学びを創る－専門職の省察的实践を目指して』鳳書房)
- D. Davis,M.H.(1994)*Empathy:A Social Psychological Approach*, Madison WL:Brown & Benchmark(=1999 菊池章夫(訳)『共感の社会学』川島書店)
- D. Dewey, (1938)*Experience and Education*, The Macmillan Company(=2004 市村尚久『経験と教育』講談社)
- F. 藤江 慎二(2015)「介護老人福祉施設の介護スタッフが虐待行為等を回避している構造－アンケート調査における自由記述の分析を通して」社会福祉学 56(2), 152-162
- F. 藤江 慎二(2020)「介護職員が利用者に対して苛立っていくプロセス－修正版グラウンデッド・セオリーを用いて」社会福祉学 60(4), 56-67
- F. 藤江 慎二・松永 千恵子(2021)「障害者支援施設における施設内虐待の予防に向けた一考察－傷害事件・暴行事件についての裁判長所の事例分析から－」社会福祉学 62(2),91-102
- F. 福山和女(2001)『スーパービジョンとコンサルテーション－理論と実際－(改訂版)』FKグループ
- F. 福山和女(2005)『ソーシャルワークスーパービジョン:人間理解の探求』ミネルヴァ書房
- G. Glaser, B. G and Strauss, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine Publishing Company (=1996, 後藤隆・大出春江・水野節夫 訳『データ対話型理論の発見－調査から理論を生み出すか』新曜社)
- H. 原田 聖子(2010)「ニーズ・アセスメントとソーシャルワークの存在意義」東洋大学大学院紀要 47, 137-150
- H. 波多野 純(2009)「残虐行為における他者の非人間化と自己の道具化について」心理学評論 52(4), 488-503
- H. 波多野 純(2011)「介護施設における高齢者の非人間化について」『臨床心理学』11(4)、583-594
- H. 波多野 純(2016)「高齢者施設の介護職員が高齢者への配慮を難しいと感じる状況についての質的検討」『産業・組織心理学研究』30(1)、91-105
- H. 秦 康宏(2010)「社会福祉従事者における自己覚知と専門職意識の生成プロセスの関係」大阪

- 城南女子短期大学研究紀要 44, A46-56
- H. Heinrich, H. W., Petersen, Dan, Roos, Nestor R. (1980)*Industrial Accident Prevention: A Safety Management Approach* 5th ed(=1982, 井上威恭(監訳)『ハインリッヒ産業災害防止論』海文堂)
- H. Hepworth, D.H.(2010)*Direct Social Work Practice, Brooks/Cole*, Cengage learning(=2015, 武田信子(監訳)『ダイレクト・ソーシャルワーク ハンドブック』明石書店)
- H. 平木典子(2009)『改訂版 アサーション・トレーニング-さわやかな〈自己表現〉のために-』金子書房
- H. Hoffman, M.L.(2000)*Empathy and Moral Development :Implication For Caring and Justice*(=2001, 菊池章夫・二宮克美(訳)『共感と道徳性の発達心理学』川島書店)
- H. 本間優子・内山伊知郎(2013)「役割(視点)取得能力に関する研究のレビュー : 道徳性発達理論と多次元共感理論からの検討」新潟青陵学会誌 6(1), 97-105
- I. 石崎忠司(2015)「企業不祥事の原因」経理研究(58),135-155
- I. 磯貝芳郎(1983)『集団の心理学』講談社
- I. 市川和彦(2000)『施設内虐待』誠信書房
- K. Kadushin, A.(2014)Harkness, A.,*Supervision in Social Work, Fifth Edition*, Columbia University Press(=2016, 福山和女 監訳『スーパービジョン イン ソーシャルワーク 第5版』中央法規)
- K. 金井壽宏・楠見 孝 編(2012)『実践知-エキスパートの知性』有斐閣
- K. 川端伸子(2006)「高齢者虐待とは」大淵修一 監訳『高齢者虐待対応・権利擁護実践ハンドブック』
- K. 加賀谷真紀・大和田猛(2010)「特別養護老人ホームにおける高齢者虐待防止研修ニーズの実態と課題-青森県内の特別養護老人ホーム職員のニーズ調査結果を手掛かりに-」『青森県立保健大学雑誌』11, 29-40
- K. 河野 聖夫(2018)『スーパービジョンへの招待』
- K. 川向 雅弘(2019)「障害者支援における『非対称性』の課題-『主体性』への『共感』を呼び覚ます-」ソーシャルワーク実践研究(10), 24-34
- K. 北川 清一・松岡 敦子・村田 典子(2007)『演習形式によるクリティカル・ソーシャルワークの学び : 内省的思考と脱構築分析の方法』中央法規
- K. 小林 恵一(2017)「当事者の『声』を聴くということとソーシャルワーク」ソーシャルワーク研究(171), 33
- K. 厚生労働省(2022a)「令和2年度 都道府県・市区町村における高齢者虐待事例への対応状況等(調査結果)」
- K. 厚生労働省(2022b)「令和2年度 都道府県・市区町村における障害者虐待事例への対応状況等(調査結果)」
- K. 厚生労働省(2022c)「障害者福祉施設等における 障害者虐待の防止と対応の手引き」
- K. 小森谷 浩志(2012a)「内省の作法 第1回 内省への旅立ち」企業と人材 2012年10月号, 62-64
- K. 小森谷 浩志(2012b)「内省の作法 第3回 『内省』実践の具体的方法」企業と人材 2012年12月号, 50-52
- K. 小森谷 浩志(2016)「内省を中核とした組織開発の可能性『リフレクションラウンドテーブル』

- の実践を通じての作法」国際経営フォーラム 27、123-143
- K. 空閑 浩人(2001)「組織・集団における『状況の圧力』と援助者の『弱さ』－『施設内虐待』の問題を通じて」『社会福祉学』42(1)、44-54
- L. 任 貞美(2014)「介護職員の虐待認識に基づいた高齢者虐待定義の再構築への試み－『準虐待』の構造と特徴に着目して－」『社会福祉学』54(4)、57-69
- M. 間嶋 崇(2007)『組織不祥事－組織文化論による分析－』文眞堂
- M. 松尾 睦(2017)「OJT とマネジャーによる育成行動」中原淳(編)『人材開発研究大全』東京大学出版会
- M. 松下 年子・吉岡 幸子・岩沢 純子・岸恵 美子・平田 有子(2010)「施設内介護スタッフの否定的感情体験と、虐待ないしそれが疑われる行為を目撃した時の対処行動－高齢者虐待防止法1年後のアンケート調査より【第2報】－」『高齢者虐待防止研究』6(1)、52-62
- M. 増田 公香(2017)「障害者虐待の発生要因に関する考察～A県内における障害者施設従事者への意識調査を通して～」山口県立大学学術情報(10)、73-93
- M. 松本 望(2014)「新たな高齢者の施設内虐待モデルの構築に向けて；組織事故におけるスイスチーズモデルを参考に」『高齢者虐待防止研究』10(1)、74-82
- M. 松本 望(2020)「養介護施設従事者等による不適切なケアに対する効果的な予防策の検討」社会福祉学 61(1)、32-43
- M. 松岡 佐智・本郷 秀和(2020)「介護老人福祉施設における施設内虐待防止に向けた課題－施設内虐待の要因に対する施設長・生活相談員・主任介護職員の認識状況の比較」高齢者虐待防止研究 16(1)、55-67
- M. Mezirow, J. (1991) *Transformative Dimension of Adult Learning*, Jossey-Bass (=2012, 金澤睦・三輪健二監訳『大人の学びと変容－変容的学習とは何か』鳳書房)
- M. Milgram, S. (1974) *Obedience to Authority: An Experimental View*, Harper & Row (=2008, 山形 浩生『服従の心理』河出書房新社)
- M. 茂木 英美子(2019)「看護学生の共感性を高めるための教育介入研究の文献レビュー」足利大学看護学研究紀要 7(1):13-21
- M. 村井 美紀(2010)「児童養護施設における子どもの人権擁護と実践課題」『社会福祉研究』107, 37-43
- M. 村田 久行(2010)『援助者の援助』川島書店
- N. 長岡 健(2006)「学習モデル」中原淳編『企業内人材育成入門』ダイヤモンド社
- N. 中原 淳(2010)『職場学習論』東京大学出版会
- N. 中原 淳(2012)『経営学習論』東京大学出版会
- N. 中原 淳(2014)『研修開発入門』ダイヤモンド社
- N. 中西 正司・上野 千鶴子(2003)『当事者主権』岩波書店
- N. 西元 幸雄・小林 好弘・紀平 雅司・近藤 辰比古・伊藤 妙・西元 直美(2007)「高齢者施設における虐待の構造的分析」『老年社会科学』28(4),
- O. 尾形 真実哉(2009)「導入時研修が新人の組織社会化に与える影響の分析：組織社会化戦術の観点から」甲南経営研究 49(4)
- O. 小川 達也 (2009)「企業不祥事のメカニズムと経営教育の課題－負の組織学習の存在とその克服に向けて－」『経営教育研究』12(1), 日本マネジメント学会, 57-68
- O. 岡本 健介・山本 まき恵・谷口 敏代(2017)「障害者支援施設における「不適切なケア」の因子構造」『岡山県立大学保健福祉学部紀要』24(1)、49-57

- O. 岡本 健介・時實 亮・谷口 敏代(2020)「障害者支援施設の生活支援員の不適切なケアの実態と関連要因」厚生学の指標 67(1),21-28
- O. 岡村 裕(2002)「特別養護老人ホームにおける高齢者虐待の発生と虐待防止対策との関連」『松本短期大学紀要』(11), 1-13
- O. 大石 剛一郎(2001)「権利侵害への対応場面からソーシャルワーカーの重要性」権利擁護研究会編『ソーシャルワークと権利擁護—“契約”時代の利用者支援を考える』中央法規, 1-29
- O. 大石 剛一郎(2010)「高齢者虐待対応ソーシャルワークモデルへの期待」『高齢者虐待対応ソーシャルワークモデル実践ガイド』中央法規,44-45
- O. 太田 義弘(1999)『ソーシャルワーク実践と支援過程の展開』中央法規
- O. 尾崎 新(1992)『社会福祉援助技術演習』誠信書房
- P. Peters, T. J.&Waterman, Jr. R. H.(1982):*In Search of Excellence: Lessons from American's Best-Run Companies*, Harper Collins Publishers(=2003 大前研一(訳)『エクセレント・カンパニー』英治出版)
- S. 榊原 國城(2004)「職務遂行能力自己評価に与える OJT の効果—地方自治体職員を対象として—」産業・組織心理学研究 18(1),23-31
- S. Schein, E.H.(1999) *The Corporate Culture Survival Guide New and Revised Edition*, Jossey-Bass, Inc (=2004, 金井壽宏 監訳『企業文化—生き残りの指針』白桃書房)
- S. Schön,D.A.(1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books(=2007.柳沢昌一, 三輪健二(訳)『省察的实践とは何か』鳳書房)
- S. 柴尾 慶次(2008)「施設内における高齢者虐待の実態と対応」『老年精神医学雑誌』19(12),1325-1332
- S. 嶋田 毅(2022)「教養として学ぶべきビジネスフレームワーク—大企業病をわずらっていないか『7S』で組織の現状を分析」日経ビジネス <https://business.nikkei.com/atcl/plus/00022/042600007/>
- S. Simmons,O,E(2008)*Grounded Theory as Action for Professionals*(=2008 志村健一「アクションとしてのグラウンデッド・セオリー」聖隷社会福祉創刊号, 152-158)
- S. Simmons,O,E(2012)(=2017「第I部 第1章 なゼクラシック・グラウンデッド・セオリーなのか」Vivian B.Martin & Astrid Gynnild [ED], *Grounded Theory :The Philosophy, Method, and Work of Barney Glaser* Florida :Brown Walker Press(=2017 志村健一・小島通代・水野節夫監訳『グラウンデッド・セオリー—バーニー・グレイザーの哲学・方法・実践・』ミネルヴァ書房)
- S. 志村 健一(2005)「グラウンデッド・セオリーにおける記録—理論生成を目的とした記録の方法と意義—」ソーシャルワーク研究 31(3), 184-189
- S. 志村 健一(2008a)「グラウンデッド・セオリー—アクション・リサーチの理論と実際 No.2」ソーシャルワーク研究 34(2), 143-147
- S. 志村 健一(2008b)「グラウンデッド・セオリー—アクション・リサーチの理論と実際 No.3」ソーシャルワーク研究 34(3), 232-235
- S. 塩村公子(2000)『ソーシャルワーク・スーパービジョンの諸相—重層的な理解』中央法規
- S. 副田 あけみ(2009)「社会福祉実践を支えるアセスメントの方法—高齢者虐待事例を通して考える—」社会福祉研究(104)
- S. 菅田 正明(2021)「福祉サービス提供組織のコンプライアンスとガバナンス」日本ソーシャルワーク教育学校連盟 編『最新 社会福祉士養成講座 福祉サービスの組織と経営』中央法規

- S. 杉村 芳美(2009)「人間にとって労働とは－『働くことは生きること』－」橋木俊詔 編著『働くことの意味』ミネルヴァ書房, 30-56
- S. 鈴木 敏彦・横川 剛毅・河合 高鋭「障害者福祉施設従事者等による障害者虐待防止に関する研究(2)」和泉短期大学研究紀要編集委員会 編 (35), 1-13
- T. 高橋 弘司(1993)「組織社会化研究をめぐる諸問題」経営行動科学 8 (1), 1-22
- T. 高村 浩 (2002)「介護事故と事故要因の分析」『介護福祉』47, 社会福祉振興試験センター, 43-55
- T. 高崎 絹子・柴尾 慶次・平田 厚(2012)「不適切ケアの放置が虐待につながる」『ふれあいケア』18(11), 12-20
- T. 高沢 武司(1976)『社会福祉の管理構造』ミネルヴァ書房
- T. 高城 大(2022)「生活保護ソーシャルワーク実践に求められる専門性に関する基礎的考察」愛知淑徳大学論集 福祉貢献学部篇(12号)
- T. 谷口 勇仁(2012)『企業事故の発生メカニズム－「手続きの神話化」が事故を引き起こす－』白桃書房
- T. 高山 恵理子(2014)「社会福祉専門職の自己覚知－自己・他者理解とスーパービジョン」社会福祉研究(121), 鉄道弘済会 68-75
- T. 高山 恵理子(2018)「ソーシャルワーク実践における『聴く』意義の伝え方－社会福祉士養成課程における教授法を構想する－」ソーシャルワーク実践研(8), 17-26
- T. 武田 卓也(2010)『「不適切な処遇」の概念枠組みに関する基礎的研究』『桃山学院大学社会学論集』43(2), 49-73
- T. 寺島 正博(2013)「障害福祉サービス従事者による虐待の防止に関する研究－虐待の概念に対する検討－」『東京福祉大学・大学院紀要』3(1), 57-65
- T. 土屋 典子(2014)「養介護施設従事者の虐待への意識に関する調査研究－養介護施設における虐待予防のための実践アプローチ・研修プログラムの開発に向けて－」立正社会福祉研究 15(2), 51-59
- U. 梅津 光弘(2007)「経営判断における道徳的構想力の理論-その認識論的基礎と企業倫理的含意(十川廣國教授退任記念号 [慶應義塾大学]商学部創立 50 周年記念)」三田商学研究 50(3), 229-237
- W. 和田 忠志(2014)「高齢者虐待とエルダーミストリートメント(elder mistreatment)」高齢者虐待防法 10(1), 17-23
- W. 渡部 律子(2018)「ソーシャルワークの支援過程における『聴く』ことの意義・方法・課題」ソーシャルワーク実践研(8), 3-16
- W. White, Michael and Epston, David(1990) *Narrative Means to Therapeutic Ends*, Norton(1992, 小森康永(訳)『物語としての家族』金剛出版)
- Y. 山口光治(2016)「施設従事者等による高齢者および障害者への虐待防止研修のあり方に関する一考察－受講者の主体的な学びを目指して」淑徳大学大学院総合福祉研究科研究紀要(23):58-79
- Y. 山田祐子(2012)「高齢者福祉施設における人権に関する調査からみえる課題」『ふれあいケア』全国社会福祉協議会, 29-33
- Y. 湯川智美(2009)「養介護施設従事者および養介護事業従事者による虐待高齢者待」『高齢者虐待防止研究』5(1), 49-52

謝 辞

本論文は多くの皆様のご指導、お力添えがあって完成することができました。

まず、インタビューにご協力くださった6名の皆さま、本当にありがとうございました。6名の方々のお話はこの論文の中心であり、柱です。「不適切なかかわり等」の経験についてお話をくださることには躊躇いや葛藤もあったのではないかと思います。それにもかかわらずインタビューに応じてくださったことに感謝いたします。また6名の方々と私を結びつけてくださったS主任(当時)をはじめ協力施設の皆さまにも御礼を申し上げます。

そして研究論文としてまとめることができたのは、ひとえにご指導くださった先生方のおかげです。秋元 美世 先生には、2001年度に入学した修士課程のときよりお世話になりました。修士課程を終えた後も断続的に論文指導や先生の授業に参加させていただき、そして2014年度に博士課程に入学してからは丸9年、ご指導いただきました。研究の何たるかをなかなか呑み込めないでいる私をここまで導いてくださいました。志村 健一 先生には、博士課程に入学してからクラシック・グラウンデッド・セオリーを中心に質的調査の基本を一から教えていただきました。オープン・コーディングだけでも、何度も何度も見直し何年かかるといった亀の歩みでしたが、そのステップのたびに丁寧にご指導をしてくださいました。伊奈川 秀和 先生、諏訪 徹 先生には審査会からご指導をいただきました。伊奈川先生は私の論文の論理的な甘さを教えてくださいるとともに、本当に細やかな点まで見てくださいました。外部審査員である諏訪先生には、私がこの論文で伝えたいと思いつつもぼんやりしていたことを、とても明瞭にさせていただきました。4名の先生方の的確かつ温かいご指導のおかげでこの論文を完成することができました。本当にありがとうございます。

大学院では、他にも多くの先生方から教えや研究環境をいただきました。教務課など事務の方々にもお世話になりました。ゼミ生からもたくさんの意見やアドバイスをいただいたり、研究の相談に乗ってもらうこともありました。

私がこの論文に取り組みたいと思ったきっかけの1つは、論文の冒頭と重なりますが、「不適切なかかわり等」をしてしまった職員も傷ついている、という事実でした。これを教えてくれたのは、私が勤務する専門学校の卒業生と同僚です。

同僚たちにも支えてもらいました。特に最後の1年は、私は担当業務を減らしてもらい休暇もたくさん取得させてもらいました。私の分、仕事を被ってくれた同僚たち、ありが

とう。来年度はしっかり働きます。

(故)高沢武司先生は、私が学部生のときから社会人学生を中心とする大学院生との交流の機会をたくさん設けてくださり大学院を身近なものと感じさせてくださいました。また先生の形見分けでいただいた文献のなかにこの論文でも引用文献に用いることになったものもあり、高沢先生から「原田聖子、少しは勉強しろ」といわれているような気がしました。

正直なところ 53 歳で博士論文を書き上げるのは体に堪え、特に年末から年始にかけては体の不調が頻発しました。マッサージ店、鍼灸院の皆さまには助けていただいております。また帰省のたびに長時間ねばる私に対し「おかえりなさい」と温かく迎えて勉強場所を提供してくださったファミレスの皆さま、お世話になりました。

そして帰省の際には勉強場所まで送迎をしてくれ、特にこの年末年始は博論の書き直しに明け暮れる私を見守ってくれた両親に感謝いたします。