

教員養成カリキュラムにおける体験を通しての学びⅡ

—「介護等体験」における体験の省察をめぐって—

A Study on the Practice-style Program in Pre-service Teacher Education Curriculum II

-On the Reflections related to Practices in“Nursing Care Experiences”-

福 伊 智

Satoshi FUKUI

キーワード：教育原理・介護等体験・教育実習・カリキュラム・教育方法

はじめに

教員養成カリキュラムのあり方はいまや、教育に関する世界的課題の一つとあってよい。教員養成スタンダードの策定など、様々な改革が各国で取り組まれている。そのようななか日本教育大学協会は、教員養成カリキュラムに関する基軸の理念とそれを具体化するプログラムのあり方を示すものとして「モデル・コア・カリキュラム」¹を提示し、体験と省察を往還することの重要性を示した。「重要なのは、体験で得た個人的な実感や主観的な認識を研究の視点から振り返る作業を繰り返すことによって、個々の文脈を越えて共有できる「知」に高め」²ることだということだ。

一方、「小学校及び中学校の教諭の普通免許状の授与に係る教育職員免許法の特例に関する法律（1997年6月18日法律90号）」（以下、介護等体験特例法）が議員立法として成立し、小学校及び中学校教員免許状取得に当たって、「介護等体験」が必須の要件になっておよそ二十年が経過した。導入当初はかなりの批判と戸惑いのなかで迎えられ、定着後も教員免許法に位置づけられていないという曖昧な位置づけのまま今日に至っているのであるが、様々な大学による取り組みのなかで蓄積されてきたものもある。さて、学生たちはその「体験」を通して、何を学んでいるのか。

筆者が所属する学科では、社会福祉施設での5日間の体験と特別支援学校での2日間の体験、そして主に事前指導を担う授業「介護等体験指導」（1単位）から成る介護等体験を、小学校教員免許状の取得を目指す学生（毎年40名程度）が履修している。本稿では、拙稿「教員養成カリキュラムにおける体験を通しての学びⅠ——「介護等体験」と教員養成スタンダードをめぐって——」³に続き、筆者の勤務校における介護等体験の日誌を分析する。「体験」の学びを省察することを通して、教員養成カリキュラムにおける体験を通しての学びの意義と可能性について考察したい。

1 出会うという体験

言うまでもないが、「介護等体験」は専門職を養成する「実習」ではない。文字通りそれは「体験」である。知識や技術やスキルなどの習得を第一の目的としていない以上、あえて言えばそれは、人と出会う体験とあってよいかもしれない。事実学生たちは、この体験を通して、様々な出会いを得ている。

1) ちがいとの出会い

学生の日誌に最も綴られているのは、様々な「ちがい」との出会い。年齢のちがい。世代のちがい。障がいやできることのちがい。歩んできた歴史のちがい。なかには次のように、実感をもって自分を揺さぶられる体験もある。

《103歳のおばあちゃんに話を伺いに行ってみた。・・・別れる際に握手をした。そのシワシワの手の中にもしっかりとした、今まで生き抜いた証のおばあちゃんの手感触を、私はきっといつまでも忘れない。・・・この103歳のおばあちゃんとの出会いは、よい意味で私の概念を裏切りました。》[養護老人ホーム]⁴

もっとも、初めからそのようにできたわけではない。《知的障害のある方ばかりで、なかなかお話ができなかったり、通じなかったりと難しいなと感じることが多かった。・・・普段、生活しているなかでそのような方がおられなかったので》[福祉サービス施設]。《話しかけても反応がない。・・・話がずっと繰り返し・・・》[特別養護老人ホーム]。体験は戸惑いから始まる。しかし同時に、様々な工夫もみられるようになる。《名前を確認し、覚え、職員の人に（その人は）何が好きかを尋ね》たり、《認知症について調べ》たり、《表情や抑揚や身振り》に気を配ったり、《何気ない会話》を大切にしたり。先のような出会いは、そのような工夫の上で得られた体験である。そして自分とはちがう人に出会うことは、実はその人が《異質な存在》では決してないことの発見でもある。

《お年寄りについて歩いてみた・・・歩くスピードはもちろんゆっくりで、ずっと歩いていられるわけではないので、短い間隔で休んだりするので、気配りに気を付けていました。・・・あんなに一人の方と一緒に時間を過ごしたこともなかったですし、話せたこともなかったので、散歩はとても楽しかった。・・・押し車をおばあさんが一人で押して歩くと、前へ前へ力が入って大変なので、自分は逆に力を入れてスピードが出過ぎないようにしないとイケないという気配りを知りました。また、ジュースを買ってくれると言い出し、断るのが大変でした。・・・（断るのが）うまくいったような気がします。》[特別養護老人ホーム]

ここにあるのは、じっくりつきあってみて、なり込んでみて感じられるリアル。この瞬間彼は紛れもなく、目の前の人と同じ地平で「ともに生きる当事者」⁵であった。

2) つながるとの出会い

次に学生たちが多く綴るのは、つながったことの感動や必要とされるうれしさとの出会い。《自分が人の役に立てていると感じた》[老人デイサービス]。《人に喜ばれることにとてもやりがいを感じた》[老人デイサービス]。《必要とされているのが嬉しい》[老人デイサービス]。《掃除をしていて・・・利用者さんの「ありがとう」が心に響き、感謝されることのうれしさ、大切さを感じた》[介護老人保健施設]。ここにあるのは、必要とされるうれしさ。

《作業所内では一言もしゃべらない利用者さん。挨拶してもそっぽを向かれ、声をかけると逃げられてしまった。そんな3日目。私が作業で困っていると、身振り手振りで教えてくれた。すごく感動した。・・・自分の気持ちを伝えるためには思っているだけでは伝わらなくて、行動を起

こすことが大切だと思う。》[地域活動支援センター]

ここで語られているのは、つながったことの喜び。

3) 自分との出会い

特別支援学校の子どもたちの《前向きな姿勢》や《挑戦する姿》に、勇気や励ましをもらう学生は多い。また、出会いは揺さぶられる体験であるが故に、(いままでの)自分を突き付けられることもある。《特別支援学校の教室で棒立ちの自分》[特別支援学校]、《今までは自分が目をそらしてきた》[特別支援学校]という現実との対峙、そして《痛烈に「おまえはまだまだ知らないことだらけだぞ!」と言われたような気持ち》[特別支援学校]など、自分のなかにある思い込みや至らなさが突き付けられ、寄り添うことの重さや責任が押し掛かる。ただし、いくらかの希望とともに。

《利用者さんの髪をドライヤーで乾かし、櫛で梳いてあげていた時・・・自分と相手の感じ方や思いの違いを実感することができた。・・・思いやりの心をもってよく観察してみると、ちょっとした様子の変化や表情の変化にも気づくことができ、それが信頼関係にもつながると思った。》
[介護老人保健センター]

ここでなされているのは、「観察」というよりは、関係のなかでの気づき。感応と呼べばよいだろうか。

これらはすべて、「そのつどのかけがえのない一回限りのあり方」⁶としての、それぞれの生きざまとの出会い。一期一会の出会いという体験。

2 人間存在の両義性と感受性

《おむつ交換の時。・・・「いつもありがとう。きれいにしてもらって心まで洗われています」という言葉。不安な気持ちで一杯だった私はその言葉でとても救われた。それと同時に、人に心から感謝されるということはこういうことなのだと思います。・・・私のなかではおむつ交換をされる側の方は「嫌だ」とか「恥ずかしい」という気持ちばかりなのかもしれないと思い込んでいた部分もあり、そのように「ありがとう」と心から感謝の気持ちを伝えている場面をみて、とても驚きました。》[特別養護老人ホーム]

出会うとは相手を理解することではなく、「その人に驚かされる」ことであり、「相手に突破されてしまう」⁷こと。だとすれば、この学生は今まさに出会っている。そして大きく、揺さぶられている。

私たち、そして私たちが出会うとする人間存在は、両義的で多様であるし、それ故出会うという体験は、混沌に満ちている。しかしその両義性こそが人間存在の本質であり、そのような両義的存在との出会いを通して、私たちは人への感受性を磨いていく。

1) 両義的な「あなた」に

《昔小学校教員だったおばあちゃんとある程度会話が弾んだ時、そのおばあちゃんが「早く天国

に行きたい」と言ってきました。私は言葉を詰まらせ何も言えませんでした。・・・おばあちゃんがどのように考えているのか、私には到底理解できないことでした。・・・切ない気持ちになりました。》[特別養護老人ホーム]

人はみな多面的で、時に揺れ動きながら日々を生活している。そのような人の心情やありように直面するとき、学生は戸惑い、言葉を失う。

《特養で、高齢者の方がトイレに行きたいと言い、その後すぐ職員の方とトイレに行ったが、間に合わなかった。その時に私はちょうどトイレの前の方で作業していたのだが、なかから「情けない…。どうしていいのかわからない…。」「あなた（職員）にはこの気持ちはわからない…。」という利用者の声が聞こえて、はっとした。このことを職員の方に伝えたところ、「確かに私たちに理解してあげられないところ、簡単にわかった気持ちになってはいけないことがあるけど、それでもなんとか支えになりたい、力になりたいという気持ちで関わるのが大切だよ。」「あの利用者さんはまだ自分の気持ちを言葉で伝えることができるから、私たちも対応できる。でもここには言葉で伝えられない方がたくさんいるから、その方にどう対応できるか関われるかも大切なこと。」という話を聞いて、なるほどと思い、人との関わり方の難しさと大切さを知った。》[特別養護老人ホーム]

2) 両義的な「わたし」として

しかしそのように揺れ動いているのは、相手だけではない。

《体験の最終日、その日の早朝に亡くなられた方のお見送りと、その日が誕生日の利用者の方二人の誕生会に出席した。・・・印象に残っているのは、その時の自分の感情が複雑であったから。・・・おめでたいことと悲しいことが同時にあったとしても、周りの利用者の方、ご家族の方に合わせて接していかななくてはならないことは当たり前ではあるが、仕事をする上では最も重要であると見ていて感じた。》[特別養護老人ホーム]

人のありようの多様性に触れ、複雑に揺れ動く自分に直面する。それは同時に、支援する者としてのあり方との出会いであるし、この揺れ動きこそ、ともに生きることはじまりでもある。

《(全盲の児童との会話で――筆者注) 私は「秋になったから紅葉して葉っぱが赤とか黄になってるよ」と言った。私は心の中で「しまった…」とってしまった。でもそれを聞いて児童は、「そうなんだね。教えてくれてありがとう。きっときれいなんだろうな」と言ってくれた。私は「しまった」とってしまったことに後悔した。》[特別支援学校]

「しまった。」と感じ、相手の反応から再び「しまった。」と思う。この自分とのいわば二重の出会い、揺れ動きこそ、ともに生きる互いを体感しながらの待たなしの試行錯誤であり、ともにあることそのもの実感である。実は、《先生になった時生かせることは…》といったスタンスで日誌を記録している学生に、この種の気づきは少ない。「望ましさ」や「たてまえ」が既成のバリアとなって、「体験」や感受を阻むことも多い。出会いという「たまたま」に向かって常にからだを開いているように自らを促すこと⁸の大切さを改めて感じる。

3 コンテキストに根ざした支援

1) 支援の構え

《私たちが私たち以外の人々の苦しみであったり、辛さを分かちあえることは難しいし、わかつたつもりになった言葉かけというのは、逆に相手を苦しめるだけではないかと思う。だからこそ、そんなとき、または常に、私たちは「相手を知りたい、分かりたい、見守りたいんだ」という気持ちでいたい。》[特別養護老人ホーム]

「わかる」ではなく、「わからないからわかりたい」。そのようないわば主体同士の関係も、「支援」となるととたんに対象化の関係となる。

《「だめです」「入らないでください」といった命令口調や強めの言葉で利用者の方と接していたのを、職員の方から注意を受けた。「何がよくないことなのか、どうしてよくないことなのか」を明確に説明するようにすること、「利用者の方に敬意を払いなさい」というアドバイスをしていただいた。》[特別養護老人ホーム]

相手への「敬意」。それはまさに、人が人と向き合っていることの証し。

《私は職員の方に頼まれ、Aさんと呼びに行き、支度を手伝った。その時にAさんに「遅れて悪かったかねえ？」と聞かれ、私はとっさに「少々大丈夫ですよ」と答えてしまった。しかしその後職員の方が、「Aさん遅い。ずっとAさんのことをみんな待ってたんですよ。迷惑をかけたみんなに謝りましょう」ときつく言っておられた。私は、ああしまったと思った。私は頭のどこかで障害があるからと考えてしまっていたことに気づかされた。Aさんが謝っていた時は言葉を返すことができず、にこやかに頷くことしかできなかった。またここでも障害があるからと考えてしまったのだと思う。この時どんな言葉をかけるべきだったのか、しばらく悩まされた。頭のどこかで障害があるからと考えてしまっていた自分に気づかされ、ハッとさせられた。・・・この施設は就労移行に向けた支援施設であるため、利用者の方の自立に向け、注意すべきところは注意することが、より必要になってくるのだと考えた。》[障害福祉サービス施設]

理解と憐みのはき違え、自分の中の先入観、そして障がい者として接することと人として接することの戸惑いなど、(コンテキストに根ざした支援に向けて)迷いは多い。そのなかでそもそも、支援する者として相手と出会うこと自体の難しさが感じられることもある。

《私は障がいのある子どもとかかわる上で、その子の思いを受け止めることが大切であると考えていた。だが、どうやって思いに気づけばよいかはわからなかった。・・・子どもが何に困っているのかに気づくための姿勢を今回の体験で学んだ。障がいの有無にかかわらず、子どもから発信される情報をとらえるとともに、発信しやすいような環境を整えることが大切であると学んだ。》[特別支援学校]

ニーズに気づくことからニーズを築くことへ。学生たちは、支援のはじまる構えを学ぶ。

2) 支援の工夫

《作業所で利用者の方とペアになって仕事をした。・・・その人が作業しやすいようにするにはどうすればいいかを考え、声をかけるタイミングやどこをどう持ってあげればいいか、どこからどこまで説明するといいかというのを考えて仕事をすることができた。・・・障害のある人のことを、その障害の定義に当てはめて、勝手に思い込んではいけないということがわかった。》[地域活動支援センター]

能力や発達や実態に応じた柔軟な支援，《オーダーメイドな教育》[特別支援学校]のためには、さまざまな工夫が必要である。情報や学習へのアクセスの工夫、見える化や具体化、そして個別化。できるための工夫、達成感や効力感を高める工夫、あるいは自立や生きる力へつながる工夫。現場には工夫が溢れている。

《朝からずっと手を握られ、部屋に入るとティッシュのゴミを捨てたいんだと訴えかけてこられました。一緒にゴミ箱についていくと、持っていたティッシュを豆ほどの大きさにちぎりながら捨て、捨てると頭を撫でてくれ、ほめてくれというジェスチャーをしてきました。私はその行動を認めながら、ゴミ捨てを一緒に行いました。・・・私が考えるに利用者さんは、自分が行う行動を認めてもらいたいために、ティッシュを細かくちぎって、認めてほしかったのではないかと思った。しかし私はどこまで、ごみを捨てすごいですねと言って、頭をよしよししてと言われ、それはできませんと言い、ごみを捨てというループを続ければよいのかわからず、正直苦しかった。また、私のすごいですねやその調子ですといった対応が行き過ぎていたのかもとも思った。》[地域障害支援施設]

いま、ここで、何を支援するのか、どのように支援するのか、どこまで支援するのか…。学生たちの試行錯誤は続く。

3) ともにあるという支援

そのようなことを通して、学生たちの教育観や職業観も大きく揺さぶられる。

《(特別支援学校は——筆者注)個人のニーズに合わせた支援、指導がされていて、普通の学校の“皆がそろっていないといけない雰囲気”とのギャップが大きかった・・・生徒たちそれぞれが自分を理解し、相手のことも受け入れて生活していた・・・学校という概念が私の中で大きく変わりました。》[特別支援学校]

《(体験を通して——筆者注)考えさせられたことは、生徒の力を伸ばすのもストップさせるのも先生や周りの環境次第ということだ》[特別支援学校]。教育という営みは、子どもたちの未来への「なる」への働きかけであるが、「いまの「ある」を受け止めてもらうことで、いまの「ある」を突き崩し、「なる」へと自ら向かう」⁹のが発達であるならば、いまどうあるのかがまずは問われる。

《「○○しますね」とか「ごはん食べましょうね」とか「美味しいですね」とか声かけをする大切さを学びました。ただご飯を食べさせるのではなく、人と人の関わりとしてご飯を食べる支援を

させていただくという姿勢を学びました。》[特別養護老人ホーム]

「ともにある」ということ。それがコンテクストに根差した支援のはじまりであるとともに、支援そのものでもあることが、人とのかかわりのなかで体感されている。

4 「介護等体験」における体験と学びの構造

以上のように「介護等体験」を行った学生たちの「体験」を省察すると、「介護等体験」における体験と学びの構造がみえてくる。次のような三次元のモデル（図1）でとらえてみたい。

1) 第1次元：学びの領域

「介護等体験特例法」で示された「介護等体験」の目的から、三つのことが導かれる。

- ①人間観の構築——いのちや尊厳，個人の尊重と人間理解
- ②社会連帯への気づきと職業観の構築
- ③（支援する者としての）自己構築——自らのあり方・価値観の内省や支援への構えづくり

なお、拙稿「教員養成カリキュラムにおける体験を通しての学びⅠ——「介護等体験」と教員養成スタンダードをめぐって——」で提示した基準1～7はそれぞれ、次のように対応しよう¹⁰。

①人間観の構築——

基準1：人間一人一人の存在，あり方，およびその多様性を理解し，尊重できる。

②社会連帯への気づきと職業観の構築——

基準5：インクルーシブ教育や，その（体制構築）リソースについて理解している。

基準6：共生社会という社会のあり方について理解している。

③（支援する者としての）自己構築——

基準2：カウンセリングマインドをもって人とかかわることができる。

基準3：子どもたちの多様な教育的ニーズについて理解することができる。

基準4：多様なニーズに対して適切な支援を考えることができる。

基準7：子どもたちがそれぞれを尊重しあい，生かしあえるように工夫できる。

2) 第2次元：体験の内容

介護等体験において実際に行われている活動を，かかわりの程度にしたがってレベル分けすると，大凡次のようになる。

レベル0：事前学習による構えづくりや講話，疑似体験

レベル1：見学・観察・環境整備等の業務補助

レベル2：交流（話相手・散歩の付き添い等）

レベル3：介護・介助

3) 第3次元：支援資質の深まり

本稿でみたように、学生たちは介護等体験を通して、様々な学びを得ている。そして本稿で省察、整理したように、その学びはいわば支援する者としての資質が深まる様子を示している。すなわちそれは、①様々な人と出会う、②（人への）感受性を磨く、そして③その場その人にふさわしいコンテキストに根ざした支援を試みる、というものであった。

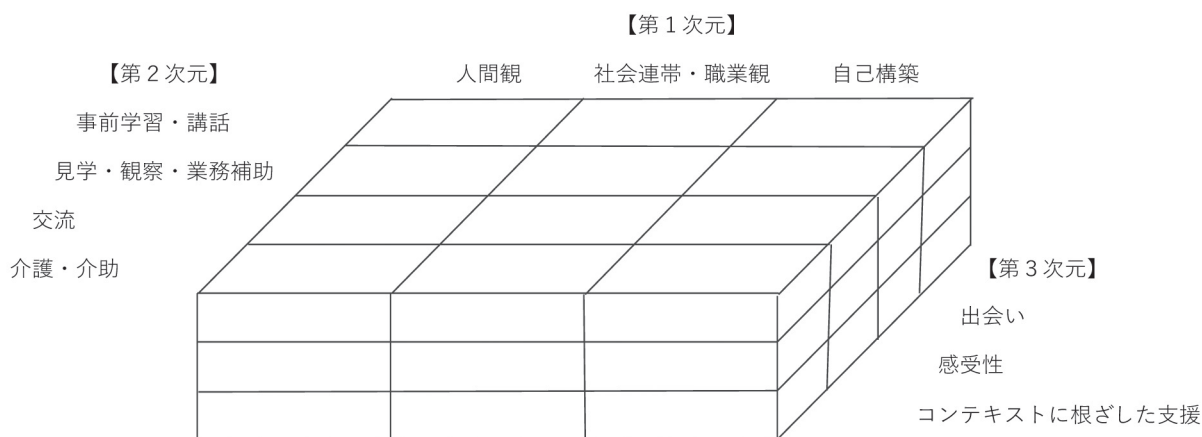


図1 介護等体験における学びの3次元モデル

以上のような構造的な学びに裏打ちされてはじめて、先に提示した「基準」は意味をもつ。教師の知が「臨床の知」であり「主体の知」である側面をもつ以上、そのことは欠かせない¹¹⁾。

おわりに

学生は介護等の「体験」を通して、様々な人の、生かし（「それぞれが生きる」の側面）、生かされる（「それぞれと生きる」の側面）生きざま（「それぞれを生きる」の側面）に出会うことで、人への感受性を磨くとともに、「ともに生きる体感」を得る¹²⁾。しかし同時に支援することはすなわち、何らかの意味での「対象化」を伴う。したがって我々には、その人まるごとの全人格的受容と（ある部分の）対象化、そしてその時々主体のありように寄り添ったコンテキストに根ざすアートとしての支援を、自らも生きる主体としてなすことが求められる。「体験」のなかで学生たちが直面している課題もまさしくそれであり、「教師になる」上で極めて大切な「体験」と「学び」であるといわなければならない。昨今、学校教育の基調はティーチングからラーニングに大きくシフトしているが、いずれにおいてもそれが（人が人を）「育てる」なかでの営みである以上、このことがベースになければならないし、教員養成カリキュラムはそうできる学生を育てる必要がある。

《一人一人を理解し、その子にあった指導や支援ができる先生になりたい》。《この世界には様々な人がいて、そのなかで私たちは生きていくのだということを伝えられる先生になりたい》。《互いに認め合えるクラスをつくれる先生になりたい》。《ものさしを一つだけでなく、たくさんもっていただける先生になりたい》。《みんなが活躍できる場を多くつくれる先生になりたい》。そして、《人と人をつなぐ先生になりたい》。これらは、活動的で、協同的（ないし対話的）で、反省的な、まさしく「学び」を通して支援の資質を深めるなかで生まれた思いであり、構えである。そのささやかかもしれないが、同時に確かな育ちのなかに、教員養成カリキュラムにおける体験を通しての学びの意味と可能性をみる。

注及び参考文献

- (1) 日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」プロジェクト『教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討——「教員養成コア科目群」を基軸にしたカリキュラムづくりの提案——』（2004年）および日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」プロジェクト『教員養成カリキュラムの豊かな発展のために——〈体験〉—〈省察〉を基軸にしたモデル・コア・カリキュラムの展開——』（2006年）。
- (2) 岩田康之「教員養成カリキュラムの質保証へ向けて——「体験と省察の往還」と到達目標の設定——」『BERD』No. 10, 2007年。
- (3) 福伊智「教員養成カリキュラムにおける体験を通しての学びⅠ——「介護等体験」と教員養成スタンダードをめぐって——」『比治山大学紀要』第24号, 2018年。
- (4) 比治山大学現代文化学部子ども発達教育学科の学生による介護等体験の日誌等より引用。（以下、《 》内はすべて同じ）
- (5) 福伊智「「介護等体験」の主体的位置づけの問題——学校カリキュラムにおける《Common》《Universal》《Care》に関わって——」（『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』第3巻, 2017年）を参照されたい。
- (6) 中田基昭『子どもから学ぶ教育学——乳幼児の豊かな感受性をめぐって——』東京大学出版会, 2013年。
- (7) 竹内敏晴『出会うということ』藤原書店, 2009年。
- (8) 同 上。
- (9) 鯨岡峻『子どもは育てられて育つ——関係発達の世代間循環を考える——』慶應義塾大学出版会, 2011年。
- (10) 福伊智, 前掲書, 2018年。
- (11) 同 上。
- (12) 福伊智, 前掲書, 2017年。