

社会教育実践の言語化とふりかえりの意味

—青少年支援者の内面過程記録の分析から—

萩原建次郎・齋藤郁子⁽¹⁾

1. 研究の目的と問題意識

本研究は京都市下京青少年活動センターの青少年事業を事例とし、実践の記録化とふりかえりが、青少年支援者（以下「ユースワーカー」もしくは「ワーカー」とする）の力量形成と青少年事業の実施改善にどのような寄与をするのかを実証的に解明しようとしたものである。

このような試みに先立ち、学校教育では教師（実践者）の力量形成と授業改善をめざした、実践の記録化と事例研究が重ねられてきた⁽²⁾。一方社会教育においても、実践者の力量形成と実践改善の方法が現場からも強く求められており、それにむけた理論研究も蓄積されてきている。この点についての先行研究の整理と課題は2節で論じることにする。

ただし社会教育実践が非定型的で、不確定要素の多い活動場面を含みこんでいることもあり、実際に実践記録の方法と力量形成の内実を解明していく試みは困難を要してきた。そこで本稿では、そうした困難さを引き受けつつ乗り越えるべく、研究者も実践場面に身を置きながら記録をとり、実践者と研究者が対話的に実践をふりかえることを試みた。その具体的な方法と研究デザインの詳細については、3節で論じることにする。

以上が本研究の目的であるが、さらに実践者の側からの問題意識と研究者の側からの問題意識も加えて記しておきたい⁽³⁾。

(1) 実践者の問題意識

京都市下京青少年活動センターでは、これまで様々な青少年事業に取り組んできた。そこでは個々の事業によって形は異なるが、文字による実践記録を残すようにつとめてきた。それは当初、事業実施の目的の達成度や、ユースワーカーの支援方法や参加者とユースワーカーの関係性についてふりかえり、次の事業に活かすことを目的としていた。また、事業をめぐって漠然と感じられている課題やユースワーカーの在り方、役割について言語化し、整理をしたいと考え記録化に取り組んできた。

しかし、実際には記録を残すことだけで作業を終了させてしまい、十分な実践分析やふりかえり、ユースワーカー間で実践課題の共有ができず、事業に反映させることができないまま、次の事業を展開させてしまっていた。また、ユースワーカー間だけでのふりかえりには、各自が抱える仕事量や馴れ合いなどから、充分におこなえないのが現状であった。

そこで今回、私立 A 高校の生徒との関わりの一場面について事業実践の記録を取り、第三者（研究者）を交えてふりかえりをした。そして、本来の目的である青少年事業の改善に反映させていく事や、ユースワーカーとしての意識を深めることを試み、実践の記録化とふりかえりの意義について明らかにしようと試みた。（齋藤）

(2) 研究者の問題意識

ユースワーカーの力量形成や実践支援に向けて、直接的に寄与する研究であるために、研究者はユースワーカーとどのような関係をつくるのが大切なのだろうか。また、ユースワーカーの力量形成に寄与するための研究方法はいかなるものか。

そのための具体的方法を考案し、実践者と研究者の共同による実践の記録化とふりかえりを行なってみたい。その後で、当事者である青少年支援者の内面記述と分析を通して、ふりかえりの意義とともに、そこでの研究者の意味を検証することを試みたい。（萩原）

2. 実践の言語化とふりかえりに関する先行研究と本研究の課題

社会教育研究においては成人教育分野で職員・学習支援者のふりかえりと力量形成をめぐって議論がなされており、D.ショーンの省察的実践論、J.メジローのパースペクティブ変容理論、P.クラントンの自己決定学習理論などをベースとし、実践の記録化とふりかえりに関する理論的検討や質的研究、実践記録の共同でのふりかえりの取り組みがなされてきている⁽⁴⁾。

これらの研究において、実践におけるふりかえりのプロセスには「行為の中でのふりかえり(reflection in action)」と「行為についてのふりかえり(reflection on action)」の二つが含まれていることが指摘されている。前者は実践行為の中において、実践者は瞬時に自分自身をふりかえり、行為によって暗黙のうちに実践の方向性を改善しているという指摘である。後者は実践経験を後から意識的にふりかえり、行為中に瞬時に判断していた意味を問い直すことで、そこで働いている暗黙の解釈枠組みや実践場面へ入り込んでいるときの前提を浮き彫りにして、実践者の経験を再構築しようとする営みを意味している。

このようなふりかえりの意味を実践者の力量形成と結び付けて理論的に検討したものに、渋江かさね（2002）倉持伸江（2003）らの研究がある⁽⁵⁾。これらの先行研究では、実践者の力量形成支援を目的としたふりかえりの方法の開発が課題として指摘されている。またふりかえりと力量形成についての質的・実証的な研究では、西原亜矢子（2004）が医療市民活動を支えるスタッフ同士が実践の記録化とふりかえりを行っている事例を取り上げ、そこでの聞き取り調査によって、支援の力量形成と結びついたふりかえりの意義を明らかにしている⁽⁶⁾。ここでも、ふりかえりがもつ支援の力量形成のための具体的方法論の展開が課題とされている。

3. 実践の言語化・記録化とふりかえりの実際

(1) 実践の記録化と共同リフレクションの方法と実際

本研究ではこれらの研究課題に対して、実践場面の記録化と実践者自身に

よる内面過程 (reflection in action) の言語化を試み、ふりかえりについての具体的方法を提示している。その実際については、ふりかえりを試みた当事者であるユースワーカーによって報告される。さらに行為についてのふりかえりの具体的方法として、内面過程の記述に即して現象学的アプローチによる分析をおこない、実践者の隠された信念・価値観・願いなどを自覚化し、再構成すること (reflection on action) を試みた。ここでは言語化・記録化を研究者と実践者が共同しておこない、実践者自身による考察と研究者による現象学的分析をあわせておこなっている。さらに、これらの一連のふりかえりと力量形成の意味について検討するため、共同リフレクションの経験について、実践者自身の内面過程を言語化している。本研究では、それら実践者の内面報告をベースとして、実践の言語化とふりかえりの意味、青少年支援者の力量形成にむけた研究方法の在り方と意義について明らかにすることを試みたものである⁷⁾。

その具体的イメージを図示したものが図表1であり、以下にそれぞれの研究プロセス (A～C) の説明を加えていきたい。

A 実践者と研究者との経験の共有・記録化・言語化とフィードバック

Aに示されている研究プロセスにおいては研究者が実践場面に参加し、身を浸して棲み込み、観察記録をつくる。それをもとに実践者と研究者が共同で実践をふりかえる。ここでは研究者は実践者との経験の共有が目指される。共同でのふりかえりにおいては、実践者が自らの実践を語り、研究者は実践場面の記録化と実践者の言語化の促進者としての役割を担う。実践者は研究者を聴き手として自らの実践場面に即して、そのときの内面過程 (心の動き) を語ることによって、その場において新たな事実に気づいたり、自らの関心に気づくといった言語化によるフィードバックが期待される。

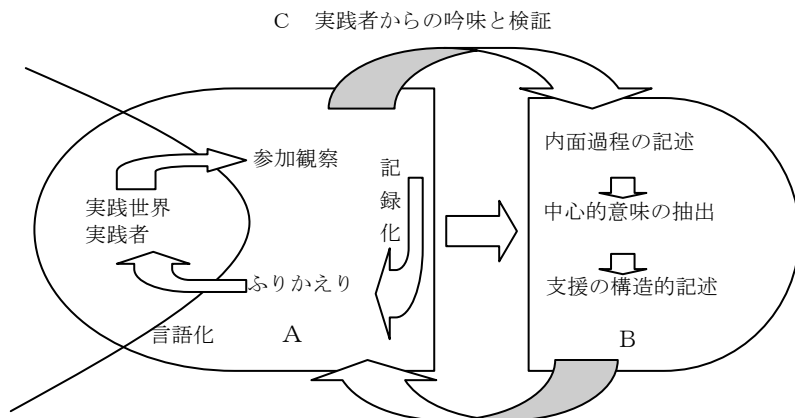
B 内面過程 (心の動き) の記録の分析と構造的記述

Bに示されている研究プロセスにおいては、Aで報告された内面過程 (心

の動き)の記録から、実践場面を暗黙のうちに支えている実践者の関心や解釈枠組みを中心的意味として取り出し、言語化する。ここでは内面過程の記述をセンテンスごとに身を浸して棲み込み、おのずから浮かび上がってくる意味のまとまりを言語化していく方法(現象学的アプローチ)がとられる。

さらに抽出された中心的意味を意味のまとまりごとに再構成することによって、ユースワーカーの内面過程に隠れていた関心の傾向など、解釈枠組みの明確化と構造的記述を行っていく。これを事例検討の場において、複数の実践者とともに結果を吟味・検証する。実践者には自らの語りをベースとしながら、研究者によって客観的に取り出された知見から、自らの関心の傾向に気づいたり、ものの見方の枠に気づくことが期待される。研究者は分析結果が実践者によって吟味・検証されることにより、実践者理解と実践場面の事実を見る目を養うとともに、取り出された知見の妥当性と信頼性へのフィードバックが期待される。

このAとBの過程を具体的に書式化したものが図表2で示されている、リフレクション記録の例である。



C 実践者へのフィードバック

図表1 実践支援研究方法の全体イメージ

C 了解可能性に開かれた研究へのフィードバックループの形成

Cで示されている上下2本の矢印は、AとBの研究のプロセスを公開しながら、記録と分析結果をそのつど実践者にフィードバックする機会を確保するための仕掛けである。これはAとBの各プロセスにおいてそのつどおこなわれるが、こうした仕掛けによって、実践と研究のフィードバックループが形成されることが期待される。これによって実践者と研究者は実践の共同研究者としての関係性が保障されることが期待される。このようなループ（円環）の形成において知見が取り出されるプロセスが一方向的に研究者にゆだねられるのではなく、実践者にとっても了解可能なものへと開かれることが目指される。

(2) 事例：京都市下京青少年活動センター事業の概要

①京都市下京青少年活動センターの概要

青少年活動センターは、京都市の青少年（中学生～30歳）支援を目的に京都市によって設置された社会教育施設である。施設は京都市から（財）京都市ユースサービス協会に運営が委託されている。また各センターには、ユースワーカーと呼ばれる青少年支援者が配置されており、センターごとに施設や地域の特色を生かしたテーマで、青少年支援が行なわれている。

今回事例として取り上げる京都市下京青少年活動センター（以下「しもせい」）はスポーツ・レクリエーションを通じた事業展開をしている。特に、スポーツ・レクリエーションを通じて、子ども（小学生）や障がい者に関わるボランティアグループの育成と支援事業を重点的に行なっている。ユースワーカー（以下「ワーカー」）は、スポーツを通して何かをしたい、子どもや障がい者に関われる活動をしたい、ボランティア活動をしたいと思っている青少年と話をし、興味・関心に応じてグループを紹介し、参加できるようにつないでいる。青少年がそれぞれの思いを「しもせい」で形にし、そこで得た経験を社会の中で活かす力を身につけることを目指している。

今回事例として取り上げるのは、しもせいと私立A高校との連携事業「土

曜体験学習」である。まずはその事業概要を紹介し、実施にいたる経緯をふりかえることにしたい。

②事例：私立A高校「土曜体験学習」の概要

私立A高校（以下：A高）では、土曜日の午前中（8：40～11：50／ただし、受け入れ団体によっては時間の変更あり）に、福祉的・教育的な活動をしている施設や団体に高校1年生の生徒を派遣し、様々な社会体験を通じた学習活動「土曜体験学習」をしている。実施の目的は、①「思いやる気持ち」「感動」「感謝」「尊敬」など豊かな心をはぐくむ。②自身の将来について考える機会とする。③自分も社会に役立つことを知り、自己形成や自己表現につなげていく。の3点をあげている。

この取り組みは、2003年度から実施され、1期間を8回（約3ヶ月）の4期間にわけ、2～3クラスを約15ヶ所の施設や団体に派遣している。生徒は1団体あたり、3～10名で、「保育（子どもと触れ合う）」「福祉（高齢者や障がい者と触れ合う）」「ボランティア・NGO・NPO 体験（国際交流）」のカテゴリーのうちから1つ希望を出し、児童館や保育園、デイサービスや介護福祉施設、スポーツ少年団などに派遣される。具体的な派遣先は、担当教員によって決められている。

表1 私立A高校1年生「土曜体験学習」(第2期)しもせい受け入れ(案)

受け入れ人数: 5~10人

内容: スポーツ・レクリエーション・プログラムの企画立案, 体験, 実施, 振り返り

時間: 基本的には土曜日(8回)10:00~12:00(変更の場合もある)

担当: ワーカーI, S/スタッフN(Bスポーツクラブ代表)

日時・場所	内容(案)	ねらい
① 6/21 10:00~12:00 しもせい	しもせいの施設紹介 今後の予定 例: 小学生対象のスポーツ教室 の実施に向けての企画立案	・しもせいについて理解したうえで実習に入る ・今後の予定を生徒自身でスケジューリングすることで実習の意味と目的を認識してもらう。
② 6/28 8:40~17:00頃 (未定) 京都~井手町~ 京都	ボランティア活動体験 (Bスポーツクラブ番外編の引率に入る)	・ボランティア活動を体験する ・実際に子どもたちと関わる ・スタッフとしての責任と他のスタッフとの連携について知る ・具体的にどんなプログラムを企画したいかのイメージ作り
③ 7/5 10:00~12:00 しもせい	企画の具体的な内容設定① KJ法を使って具体的種目を絞り込む ・募集対象の設定 ・プログラム内容づくり	・プログラムの形を作っていく
④ 7/12 10:00~12:00 しもせい	企画の具体的な内容設定② ・プログラム内容づくり ・チラシ作り	・プログラムの形を作っていく
⑤ 7/19 10:00~12:00 しもせい	企画の具体的な内容設定③ チラシ作り, 発送作業 ・プログラム役割分担	・プログラムの形を作っていく
⑥ 9/13 10:00~12:00 しもせい	プログラム準備 ・物品の準備 ・内容, 役割の確認 ・参加者への案内	・プログラム事前の準備作業や確認の必要性を認識する
⑦ 9/20 時間は未定 場所は未定	プログラムの実施 ・事前ミーティング ・事後ミーティング	・これまで準備してきたものが形になる ・子どもと関わる ・スタッフ同士の連携 ・自分の役割を責任もって遂行する
⑧ 9/27 10:00~12:00 しもせい	全体の振り返り しもせいのボランティア活動紹介	・プログラムを企画しての振り返り ・自分自身の変化があったかどうか ・継続的なボランティア活動を促す ・学校とは違う場所での社会参加を促す

* Bスポーツクラブは, 青少年ボランティアが中心となって運営する独立した任意団体です。

i) しもせいの「土曜体験学習」受け入れに関する経緯

しもせいが、A高を受け入れたのは、第2期目の6月からである。2003年4月に中京青少年活動センターで開催された「青少年活動ガイダンス」に担当教員が受け入れ先を探しに来た。その時に、しもせいの「子どもと関わるボランティアグループ」に対して、受け入れの要請をされたことがきっかけとなっている。しもせいとしては、利用対象層である高校生に直接しもせいの施設や事業を体験してもらえたり、学校と繋がるチャンスととらえ、受け入れることとなった。

第2期目（6月～9月）は10名、第3期目（10月～12月）と第4期目（1月～2月）はそれぞれ5名ずつ受け入れた。受け入れ内容は、第2期は「小学生対象のスポーツ・レクリエーションプログラムの企画及び実施」、第3期と第4期は「小学生対象のスポーツ・レクリエーションプログラムの参加」とした。

ii) 第2期の状況

学校側からの主な条件は、「子どもと関わるボランティア体験」「時間は土曜日の午前中の8回」の二点だった。しもせいとしては、土曜日の午後であれば子ども対象に活動をするボランティアプログラムがあり、そのプログラムに参加をすることが、ボランティア体験として有効と考えていた。しかし、「午前中」との条件だったため、既存のグループに関わるのではなく、「生徒自身が8回の授業の最後に子どもたちとスポーツを通して関わるプログラムを企画し、実施することを目指す」内容とした。（表1：第2期スケジュール）

しかし、これまでに子どもと関わったり、プログラムに参加した経験のない生徒達が、8回という期間で子どもを対象にしたプログラムを企画・実施をすることは、容易ではなかった。第2期に参加した10名の生徒は高校に入学したばかりで、クラスも違い、お互い面識がなかった。さらに引率の教員は、普段の授業では顔を合わせない新任教員が担当していた。生徒同士、生徒と引率教員は希薄な人間関係と感じられた。生徒同士はお互いの顔色を伺

いながら、自分のポジション、スタンスを探っていた。お互いのことをほとんど知らない者同士が、学校外に出て、初めての場所で、初めて会うワーカーSを交えて新しいものを作ることは、混乱と戸惑いの連続だった。

プログラムの実施にいたるまでには、生徒同士、生徒とワーカー、引率教員とワーカー、担当教員とワーカー、しもせいのワーカー同士のそれぞれの間で、葛藤と議論、調整が繰り返された。引率教員自身は「土曜体験学習」の概要はわかっているものの、目的や内容の詳細についての理解が浅く、生徒に何をどう伝えたらいいものか、とまどっていた。また、生徒達は、どんな目的や狙いがあるか、十分な情報と理解のないまま授業に臨んでいた。生徒たちは「プログラムの企画立案」と言われても、具体的に何をしなければならぬのか、イメージが出来ていなかった。また、プログラムの進行よりも、生徒10人の中での自分のポジション、居場所を探ることで精一杯で、感想や意見、質問をやり取りする状態ではなかった。暗中模索な状態のまま、「場所」と「プログラム内容」は決まったものの、次にどうすればいいのか、わからないまま時間ばかりが過ぎていった。

ワーカーや引率教員から、「下見はしたのか」「スケジュールは?」「子どもへの広報は?」「用具はどうするのか」「準備はいつするのか」など矢継ぎ早に質問が飛び、生徒たちは、混乱するばかりだった。ワーカーも引率教員も、生徒たちに理解できるように、この授業の意味や狙いを伝えられていなかった。引率教員もワーカーも、プログラム実施日がどんどん近づいていく、引き返せない、といった状態に焦りや不安を隠しきれずにいた。生徒達は、引率教員やワーカーの当惑した姿を見て、ますます困惑していった。そんな状況に「業を煮やした」他のワーカーが介入し、プログラム実施にむけての心構えを生徒たちに説き、混乱を整理した。

ワーカーは、これまで生徒たちの前に立って授業を進めていたが、この時点で一歩下がり、最終のプログラム準備や打合せを生徒たちに任せた。また、引率教員もこれまで生徒たちにどう関わるか迷っていたが、ワーカーに代わって生徒たちを牽引するポジションにつき、積極的に関わっていった。

この第2期のターニングポイントとなった1日（2003年7月19日、全8回のうち5回目）、夏休み前の「土曜体験学習」の1時間のやり取りを今回記録に残し、ワーカーの気持ちや葛藤を中心にふりかえった。実際の記録の一部を図表2として次に示しておく。

(3) 共同リフレクションの実践後の気づき

これまで、記録を残すことだけで精一杯で、きちんと振り返りができていなかった。今回、記録を元にリフレクションを①7月19日当日の土曜体験学習の直後、②8月下旬頃、③10月中旬頃の計3回受けた。ここでは3回のリフレクション記録に沿って、そのつどどのような気づきがあったのかを記述していくことにしたい。

①リフレクション記録「ユースワーカーの心の動き」より ー7月19日当日の土曜体験学習の直後、1回目のリフレクションー

この日は、ワーカーとして生徒と打ち解けられていない焦りと、授業として何らかの成果を出さなければ、というプレッシャーの中で迎えた。歯車のかみ合っていない状況を何とかしたかった。「ワーカー」もしくは「しもせい」という看板を背負っていることのプレッシャーと、私なりの授業への思いを生徒たちへ伝えようと必死になっていた。その必死な気持ちが先走って、生徒たちに対して、たたみかけるような質問の投げかけや、不安を拭い去れない焦りが堂々巡りをし、自分の気持ちを言葉で伝えられていない。生徒たちの返事やリアクションを待てずに、どんどん言葉や気持ちを投げかけている。

生徒たちと対峙した直後に受けたリフレクションの中で、自分がいかに生徒たちを待てていないか、焦っているか、不安や不満を抱えているかが見えてきた。そして、自分自身の不安のほかに、生徒や引率教員もしくは学校の抱える不安も浮かび上がり、三者 <学校（教員）、生徒、しもせい（ワーカー）> の「不安の構図」が見えてきた。

図表2 リフレク

観 察 記 録	ユースワーカーの心の動き(推測・解釈・判断・感情)
<p>(前回まで) 彼らは最も難易度の高いプログラムの野外活動を自ら選んだ。 安全面でも、設備・材料確保・プログラム進行面でも慎重さを要するもの。しかし彼らの研修プログラムへのモチベーションは学校の必修授業による半ば強制的な参加であって、ボランティアスタッフたちよりも、全体的に低調。今回、学校との連携に向けたチャンスと見て、センター側ワーカー側は、学校側からの条件も聞き入れている。しかし、引率教員の目的意識、授業理解が浅く、担当ワーカーSが抱え込んでいる。しかも、活動期限が決められており、ここで立ち止まる余裕もない。そうした経緯から、今回はワーカーIにもミーティングに入ってもらった。 (今回について) 今回はあえて和室を用意した。それはそれまで会議室でやっていた、会議室だと生徒は意見を出しにくそうだった。和室の持っている空間のなごやかさが彼らを安心させてくれるのではないかと考えた。広さもちょうどよいと感じた。</p> <p>10:00~12:00 和室にて (記録は前半の40~45分) ワーカーI 積極的に子ども達の中に入って安全面も心がけて ワーカーS 子ども達を引率することは責任をとらなう。 皆の目にBスポーツクラブスタッフがどのように見えてきたか気になる。 子どもの安全を第一に動いていたと思うが。 自分たちの責任においてプログラムを実施することは覚悟が必要。</p>	<p>今回の一時間は腹をくくる一時間であり、私の安心を得るための一時間。 そこには、ワーカーSだけではない不安が横たわっていた。それはワーカーIも、Bスポーツクラブスタッフ(小学生スポーツ体験プログラムを企画実施する青少年グループ/企画推進のフォローを担当)も同様だった。不安の質はそれぞれだが、この場の不安というものをA高校の生徒たち(引率教員含む)とも共有し、明確にして、少しでも解消したかった。生徒たちが協力し合って、意見を出し合って自分たちで盛り上げていくチームになってほしかった。それまでの彼らは自分が発言することで場の雰囲気壊してしまうことへの遠慮や不安があったように感じる。</p> <p><不安の構造> (生徒) 他の生徒との関係が希薄。自分の意見、考えを出すことで、他の生徒からどう見られるかを気にしている。 (引率教員) 普段の学校生活・授業では、1年生との接点がない。学習体験の主旨・目的の理解が浅い。生徒とセンターの間に挟まれて、役割を捉えきれない。生徒とどう接したら良いかとまどっている。 (ワーカー) 生徒のリアクションの薄さに戸惑い。野外プログラムに対する不安。生徒との関係作り不安。</p> <p>自分たちの遊びの延長ではない、気づいてほしい、意識してほしい。4回の動きを見てきて、やればできるという期待、雲をつかむような期待。そのための私の不安をみんなに見せることで、彼らはどんな顔をみせるのか？</p>

②リフレクション記録「考察」より -8月下旬頃, 2回目のリフレクション-

1回目のリフレクションから約1ヵ月間をおき、感情の高ぶりがおさまってから、再度、記録を振り返った。1回目のときよりも、客観視できるようになり、言葉の行間にこめられたものが見えてきた。「不安の構図」がより具体的に見えてきた(図表2の記録内の図を参照)。

私の不安や焦りを、言葉で伝えたいと思っではいるものの、結局は、ノンバーバルな形でしか伝えられていない。生徒たちに、無言のプレッシャーをかけてしまっていると感じている場面もある。また、生徒たちに対してだけでなく、引率教員に対してもこの授業の中で生徒と一緒に何かを感じてほしい、経験を深めてほしいという期待ももっている。私の持っている生徒へと、教員へと2つの期待を押し付けてしまっている。生徒や教員が私の思う様な形で応えてもらえないことへの不満や十分にコミュニケーションを図れていないことからくる不安とが、焦りを膨らませて、言葉にしきれない「無言のプレッシャー」となっている。

さらに、「やめてしまいたい」「やり遂げさせたい」または「責任を負いきれない」「実施をするために腹をくくる」といった裏と表の思いにせめぎあいながら、瞬間瞬間に判断を迫られ、決断をしている。ここから、「ワーカー」という仕事の中の自分と、「齋藤郁子」という個人としての自分と、2つ側面があることが見えてきた(資料編:「リフレクションをやってみての感想」参照)。

③リフレクション記録「中心的意味」と「青少年支援の構造的記述」より

-10月中旬頃, 3回目のリフレクション-

今回は、より客観性の高い研究者の視点から記録を分解し、ワーカーの感情や思い、動きをカテゴリー別に分類しなおしている(表2および資料編:「青少年支援の構造的記述」を参照)。分類することで、ワーカーとしての迷いや焦り、生徒たちへのリアクション、生徒に求めようとしていることがクリアになった。

ワーカーとしての自分と、齋藤郁子（個人）としての自分がいることが良い意味でも悪い意味でも意識化された。ワーカーとしての自分は、職業としての責任や理念を意識した動きをしている。例えば、青少年と関わるときに、一つ一つの言葉や行動が相手に対してどのような影響があって、どんな意味を持っているのかを意識しなければならない場合に発揮し、時には優しく、時には厳しく、相手に合わせて、狙いを持って意識的に関わっている。齋藤郁子（個人）としての自分は、より感情的な部分で判断や行動をしている。例えば、相手により安心感を与え、親近感を持ってもらいたい場合や、もしくは、私自身が、相手とより親密な関係作りをしたい場合などに発揮している。今回の事例だけではなく、これまでの仕事を振り返ってみても、私は、常に「ワーカー」としての自分と「個人」としての自分を出しながら、青少年と関わっている。いい意味で両面がかみ合っている場合は、青少年とも信頼感と協力関係を持ちながら関わっていけるが、両面のバランスが崩れたり、相手とかみ合わなかった場合には信頼関係を築くことはできず、お互いに遠慮や探りあいのような状態に陥ってしまう。

今回の事例は、ギクシャクとしてしまい、その関係を改善しようともがいた一日である。生徒同士や生徒と教員との関係が希薄であることを、最初の一回目に十分に汲み取れていなかったことや、プログラムの進行にばかり意識がいてしまい、ワーカーと生徒との関係作りをおろそかにしたために、生徒との間に信頼感や協力関係を築くことができなかった。私は、何のために生徒たちと関係作りをしたいのか、どんな関係を築きたいのかということ、自分の中で十分に考えられていなかった。私は「ワーカー」としての殻をかぶったままで、生徒たちに心を開いていない、「個人・齋藤郁子」の顔が見えない状態だったため、生徒たちも心を開いていなかった。生徒たちも「A 高校の生徒」という殻をかぶったままで、一人一人の顔を見せていなかった。一方的な「私の期待」を押し付けてしまったり、私自身の中に根本的に生徒や教員に対して信頼感がなかったことが、リフレクションを通して見えてきた。

また、ワーカーとしてどんな意識を持ってプログラムに対してきたのか、生徒に関わってきたのかがはっきりしてきた。これまでただ漠然と感じていたことが、記録を起こす作業やリフレクションをくりかえすことで、私の中にある感情や思いを言語化するトレーニングになった。記録の行間にある思いや感情、さらに仕事における自分自身のスタンスや考えがより鮮明になり、深い気づきにつながった。また、「ワーカー」としての自分と「個人」としての自分と両面あわせもち、「ワーカー」と「個人」の両面をうまくバランス取りながら青少年と関わっていると、「ワーカー」としての自分を抑えきれずに、ただ感情的に「個人」の自分をだしてしまう時とあることが認識できた。つまり、表と裏の考えや感情にせめぎあいながら判断し決断をし、仕事をしている自分自身を捉えることが出来たのである。

表2 青少年支援の構造的記述の抜粋

生徒の意思確認への姿勢 2.4,6,7,14,16,19,20,21,26,31,32,36より

- 感情的ではなく、ゆっくりしっかりとした口調で生徒の気持ちに響くように伝えることを心がけている。
- 生徒の声（発言）を引き出し、そこから彼ら・彼女らの意思をつかみ、ワーカーの言葉（思い）の届き具合を感じ取っている。
- 生徒たちの視線や姿勢といった非言語的な次元からも意思をつかもうとしている。
- **BBQ** プログラムへ取り組む覚悟と責任感を持つ必要を訴え、生徒たち一人一人が覚悟と責任をもって取り組むよう促すが、彼ら・彼女らから言葉としての反応がはっきりと返ってこないことにあせりを感じている。

ユースワーカーの不安と焦り 9,12,13,26,31,32,34,35より

- 生徒同士の協力関係が築かれていくことを願っているが、生徒同士の中にそれが見られないことに不安を感じている。
- 生徒の自発的な発言を待ちたいと思いつつ、非言語的な次元から生徒たちを動かそうとしているのではないかと、プレッシャーを与えているのではないかと疑念と感触をもっている。
- 徒たちから **BBQ** プログラム実施への意欲や覚悟が伝わってこないことにあせりを感じている。
- 以上のような状況が改善されるまで待つには十分な時間が持てない、ということへのあせりも同居している。

全体を通して

今回、ユースワーカーの位置を青少年の自発性にもとづく行動への後方支援ととらえ、生徒たちの自発性にもとづく協力関係とユースワーカーとの応答的な関係をつくることを目指している。ユースワーカーの気持ち（不安）を素直伝えることで生徒たちからの自発的な発言を待つが、プログラムの時間的制約から「待つ」ことへの焦りを感じている。全体的に生徒同士、生徒とユースワーカーとが気持ちを開いて言語コミュニケーションをスムーズにすることへの時間が十分取れず、非言語的な次元で生徒たちの意思を把握したり、ワーカー側のメッセージを伝えるという傾向がでている。そのため生徒たちに **BBQ** プログラムをまかせきってよいか不安を抱えたままの進行となっている。

（4）言語化・記録化と共同リフレクションによる実践の改善

では今回のリフレクションを通して、具体的な実践の改善とどのようにつながったのか。どのように影響したかをふりかえりつつ、まとめてみたい。

①リフレクション後の「不安の構図」の意識化

今回（第2期）は、学校の授業時間である「午前中」に、「生徒10名」を「企画・実施をする」という内容で受け入れた。しかし、実際には、学校（教員）、生徒、しもせい（ワーカー）の三者の間で「相手の気持ちが見えない」という「不安の構図」が浮かび上がっていた。ワーカー自身、野外プログラムに対する不安や生徒のモチベーションの低さ、学校にしもせいについて理解・協力をしてもらえているかどうかわからない、といった不満や不安を抱えていた。それに対して、学校（教員）側は、授業そのものの方針のあいまいさや担当・引率教員の責任の所在の不確かさ、生徒への学校外学習についての説明不足、日常的に生徒と接触していない引率教員と生徒の希薄な関係性といった不安と、生徒側の学校外学習についての情報不足、目的意識の欠如、生徒同士の希薄な関係といった不安が交錯していた。ワーカー、学校、生徒の三者が、協力関係、信頼関係を持って連携をするというのではなく、個々に不安を抱えて、探り合いをしているような状況だった。

②学校への途中経過報告と今後の受け入れに向けての改善要求

リフレクションを受けたことで明らかになった「不安の構図」、つまり、学校（教員）、生徒、しもせい（ワーカー）のそれぞれの抱える不安や不満の整理によって、しもせいとして、今後どうしていくかを検討した。今回の第2期は、A高校を受け入れることが初めてだったこともあり、授業の進捗状況の途中経過を報告するために、8月初旬に担当教員と面談した。これまでに出てきた「不安の構図」についてや、「授業の引率教員が入れ替わり立ち替わり替わるのは困る」「部活優先で授業を休むことについて、学校としてはどう考えているのか」「生徒の授業に対するモチベーションの低さ」とい

った学校(教員)や生徒への疑問や感想、学校へ改善してほしい点、そして次回(第3期)以降の受け入れについて話をした。しもせいとしては、第2期のような体制や内容での受け入れはできないと判断をしていた。学校の狙いとしもせいの思いとお互いに充分理解しあわなければ、本来一番大事にしなければならない「生徒の学びの支援」について、責任を持ちきれないことも伝えた。

ただ、しもせいとしてはいったん授業を受け入れると判断したにもかかわらず、ただ1回の受入れだけで断ってしまうのは、無責任との思いもあった。授業を受け入れようと判断した当初の狙い、「学校と協力関係を作ること」「高校生自身にしもせいの事業に触れてもらう」ことを再度振り返り、しもせいは生徒に授業を通して何を伝えたいのか、しもせいの根本的な「やるべき仕事」を考えた。どうすれば生徒にとって有意義な授業を実施し、継続して受入れることができるかについて考えた。まず、生徒たちには、体験を通じた学習が必要と考えた。子どもと関わる現場にはいり、子どもや他の青少年ボランティアと触れ合い、自分なりの意見やアイデアを提案していけるようになることを目指した体験型プログラムを、しもせいからの継続案として提案した。ワーカー1人が生徒たちと関わるのではなく、しもせいの資源である青少年ボランティアや子どもと生徒が関わることで、多面的な支援と経験の場を提供できると考えた。また、生徒の受け入れ数を減らすことによって、生徒同士の関係作りを深めたり、人には頼らず自分で判断して行動できるようにすることを目指した。また、「生徒間、生徒とワーカー、生徒とスタッフの関係作り」のきっかけとなる時間(アイスブレイク)を予定するなど、具体的なスケジュールを提示した(表3:第3期スケジュール)。しもせいからの条件として、「引率教員は8回を通して同一の教員が担当してほしい。基本的に変更をしないでほしい。」「受け入れの生徒数は5名程度」「生徒たちの実習ノートをしもせいにも提出してほしい」という要望を提示した。

担当教員はこちらの要望をいったん学校へ持ち帰り検討した。その結果、しもせいの提案が概ね受け入れられ、引き続き生徒を受け入れることとなった。

表3 私立A高校1年生「土曜体験学習」（第3期）しもせい受け入れ（案）

受け入れ人数：5人

内容：スポーツ・レクリエーション・プログラムの参加体験，振り返り

時間：土曜日（8回）（場合によって変わる）

担当：ワーカーI, S/スタッフN（Bスポーツクラブ代表）

日時・場所	内容（案）	ねらい
⑨ 10/4 10:00～16:30 しもせい	・しもせいの施設紹介 ・今後の予定 例：小学生対象の「ぶれいじむ」「Bスポーツクラブ」の参加 ・「ぶれいじむ」参加	・生徒間，生徒とワーカー，生徒とスタッフの関係作り ・しもせいについて理解したうえで実習に入る ・プログラムに参加することで，子どもと直接関わる楽しさと，プログラムの目的を知り，実習の意味を理解する。
⑩ 10/11 9:30～17:00 しもせい	・「Bスポーツクラブ」参加（バスケットボールの予定）	・スポーツ体験クラブ「Bスポーツクラブ」に関わる。 ・スタッフとしての責任と他のスタッフとの連携について知
⑪ 10/25 12:30～16:30 しもせい	・「ぶれいじむ」参加	・決められたプログラムの無いなかでの子どもとの関係作りやスタッフと連携について考える。
⑫ 11/1 9:30～17:00 しもせい	・「Bスポーツクラブ」参加（バスケットボールの予定）	・スポーツ体験クラブ「Bスポーツクラブ」に関わる。 ・スタッフとしての責任と他のスタッフとの連携について知
⑬ 11/15 12:30～16:30 しもせい	・「ぶれいじむ」参加	・決められたプログラムの無いなかでの子どもとの関係作りやスタッフと連携について考える。
⑭ 11/22 12:30～16:30 しもせい	・「ぶれいじむ」参加	・決められたプログラムの無いなかでの子どもとの関係作りやスタッフと連携について考える。
⑮ 12/6 12:30～16:30 しもせい	・「ぶれいじむ」参加	・決められたプログラムの無いなかでの子どもとの関係作りやスタッフと連携について考える。
⑯ 12/13 10:00～12:00 しもせい	・全体の振り返り	・自分自身の変化があったか ・継続的なボランティア活動を促す ・学校とは違う場所での社会参加を促す

* 2回目，4回目はぶれいじむがお休みになるので，Bスポーツクラブに受け入れを依頼します。

*Bスポーツクラブは，青少年ボランティアが中心となって運営する独立した任意団体です。

このように、当方の考えを整理して伝えることができたのは、今回、リフレクションを受けてきたことが大きい。リフレクションを受ける前の段階は「なぜしんどいのか」「なぜやめたいのか」ということが漠然とした状態だった。記録を起こし、リフレクションを受け、重ねることで、漠然としていた問題や生徒と学校とワーカーの間の「不安の構図」に気づき、整理し、言語化していくことができたからである。

(5) 第三者（研究者）と共にふりかえることの意味

ここまで研究者と共に記録をふりかえり、そのときそのときの気づきをまとめてきたが、ここではこうした一連の共同作業自体をふりかえって、共同リフレクションの意味とは何であったかをまとめてみたい。

これまで、記録をとり始めても、最後まで記録をとり切れなかったり、まとめきれなかったりと中途半端なままに終わり、ふりかえることがおろそかになっていた。限られた人数で日常業務と多量の担当プログラムをかかえる中で、単一の事業だけに比重をおくことができななかったり、他のワーカーと振り返りの時間を確保することが困難だったりしたためだ。

進行中のプログラムについては、突発的に困難な状況が発生したり、担当ワーカーだけでの対処が困難だったり、多面的な対応が必要な場合においては、ワーカー間での情報共有はしている。しかし、プログラム終了後に改めてふりかえりの作業を行うことは、ほとんどできていない状況である。月に1度程度、各活動センター間で事例共有や検討をする「事例研究会」を開催しているが、ここで検討されるプログラムは、各活動センターの中でその年度に特に力を入れて実施しているプログラムが出されることが多く、個別のプログラムについてじっくりと掘り下げていくことは難しい。

今回は研究者である萩原氏に協力を依頼し、プログラムの一場面を特に注目し、ワーカーの葛藤や揺れについて、リフレクションを重ねることができた。当時、ワーカーは精神的に切羽詰った状態にあり、研究者に対して、プログラムの状況を落ち着いて説明することができなかった。研究者は、プロ

グラムの状態を客観的に捉えようと、冷静に観察をしていた。そうしながらも、引率教員や生徒たちの微妙な反応に対するワーカーの怒りや不満、不安に満ちた心に寄り添ってもらえた。その「寄り添ってもらえた」という感覚から、研究者に対して、安心感と信頼感を持つことができた。また、プログラムに対してスムーズに、素直に向き合うことができた。ワーカー同士のリフレクションだと暗黙の了解のようなものがあって、微妙な心理状況を細かく言語化することは困難だったと思う。

第三者である研究者とは、リフレクションを行う以前に、ワーカーとの間に根本的な信頼関係や肯定感が求められる。また、プログラムの状況や雰囲気客観的に見て、ワーカーにフィードバックする力を求める。研究者の視点で客観的にプログラムを捉えなおしてもらえたり、ワーカーの言葉や行動に理論付けをしてもらったり、整理してもらえるメリットがある。しかし、ワーカー自身が何をリフレクションしたいのかによって、リフレクションをしてもらう相手に求めるものが変わるだろう。

4. 実践の言語化とふりかえりの意義

(1) 実践者の経験に即した実践の言語化とふりかえりの意味

以上のように実践の観察記録をベースに、そのつどユースワーカーの内面過程に即した言語化（ふりかえり）をおこなってきた。ここでは、内面過程の報告を通して見えてくる、実践の言語化とふりかえりの意味をまとめてみたい。

①問題構造が明確になってくる

今回のふりかえりを通して、ユースワーカーは学習者同士、学習者と実践者との〈関係をめぐる葛藤〉に自覚的になっている。これは、学校側とセンター側と生徒との三者間の関係の葛藤が「不安の構図」として浮かび上がったことから見えてきたことである。

②実践者自身の〈私〉への気づきがある

ユースワーカーは若者たち（生徒たち）とかかわっていく際に、「相手を自分の願いや価値観の方向へと動かそう」としてもがく〈私〉と「個別具体的な顔をもった者同士の出会いをもとめようとする〈私〉」との間で揺れている《私》がいることに気づいている。

③関係づくりに向けた実践への展望が実践者自身の気づきによって啓かれていく

「不安の構図」という形で問題構造が明確化し、実践者自らの願いや信念、価値観に自覚的になることで、ワーカー・スタッフ/学校/生徒との「関係作り」を意識したプログラムへと改善している。この点については表1の受け入れ案と表3の受け入れ案の「ねらい」の内容を比較してみていただきたい。両者の明確な違いは、第2期に比べ、第3期では「関係作り」ということが意識されていることがわかる。このことは「不安の構図」からみえてきた関係の葛藤を改善したいというワーカー自身の気づきから導き出されている。そしてこうしたプログラムのリデザインに研究者は介入しておらず、指導や指示はいっさい行っていない。

以上の①～③から、実践者は経験した事実を再構成すること（reflection on action）で、より明確に事実関係をとらえられるようになると同時に、そのような事実にかかわっている〈自分〉自身に対しても、気づきが促進されていることがわかる。そしてこの二つの気づきに支えられて、関係の組み換えとしての実践改善が、実践者自身によってなされていていっていることがわかる。いいかえれば実践を具体的に改善できるのは、その場面を具体的に経験している実践者本人でもあるということがいえるだろう。

(2) 共同リフレクションの経験に即した実践者と研究者との関係性

では、以上のような実践改善と力量形成に向けてのふりかえりが成立した

前提にある，実践者と研究者の関係性はどのようなものであったのだろうか。以下にまとめてみたい。

①実践者の位置

- i) 研究者を語りの相手としながら，そのつどの実践場面での内面過程（感情・解釈・推測・判断）に対して素直に向き合おうとする。
- ii) 研究者と対話しながら，記録化された事実を手がかりに自分の内面過程をたどり，「行為の中でのふりかえり（reflection in action）」の言語化をおこなおうとする。
- iii) 研究者との対話を手がかりに，「行為についてのふりかえり（reflection on action）」を進め，自分の枠組み（意味パースペクティブ）に自覚的になっていく。

②研究者の位置

i) 実践者の経験世界を共に生きようとする同行者

研究者は実践者が身を置いている世界に自らも身を置き，実践者の経験している世界に棲み込んでいく（indwelling）。

今回，記録化に際しては研究者自身も実践場面に同行し，その場の雰囲気も含めて実践現場の文脈に沿った理解がしやすい環境に，意識的に身を置いている。このことで研究者が実践者の心の揺れ（不安，怒り，不満）に対して「寄り添っている」ということが実践者に感じられており，研究者と実践者の間に安心感と信頼感が生まれている。

ii) 言語化の促進者

実践者の語る内容に共感的にかかわり，研究者が持っている暗黙の理論的枠組みで意味づけようとする誘惑に対して自覚的になりながら，そんな

ることを避ける。その意味で、研究者自身もまた省察的实践者であることが求められる。

ここでの研究者の位置は実践の指導者ではなく、実践者の気づきの促進者となっている。

iii) 語りの意味を明確にしていく対話者

上記のように研究者は言語化の促進者となりつつ、実践者の語る言葉・内容の本質に焦点づけてフィードバックをする。実践者が語る言葉を鏡に映して返すように対話を進めつつ、実践者の解釈枠組み（意味パースペクティブ）を浮きぼりにしていく。このときもまた、自らの受け止め方に対して省察的であろうとする。

資 料 編

京都市下京青少年活動センター

私立A高校

観 察 記 録	ユースワーカーの心の動き(推測・解釈・判断・感情)
<p>(前回まで) 彼らは最も難易度の高いプログラムの野外活動を自ら選んだ。 安全面でも、設備・材料確保・プログラム進行面でも慎重さを要するもの。しかし彼らの研修プログラムへのモチベーションは学校の必修授業による半ば強制的な参加であって、ボランティアスタッフたちよりも、全体的に低調。今回、学校との連携に向けたチャレンスと見て、センター側ワーカー側は、学校側からの条件も聞き入れている。しかし、引率教員の目的意識、授業理解が浅く、担当ワーカーSが抱え込んでいる。しかも、活動期限が決められており、ここで立ち止まる余裕もない。そうした経緯から、今回はワーカーIにもミーティングに入ってもらった。 (今回について) 今回はあえて和室を用意した。それはそれまで会議室でやっていて、会議室だと生徒は意見を出しにくそうだった。和室の持っている空間のなごやかさが彼らを安心させてくれるのではないかと考えた。広さもちょうどよいと感じた。</p> <p>10:00~12:00 和室にて (記録は前半の40~45分) ワーカーI 積極的に子ども達の中に入って安全面も心がけて ワーカーS 子ども達を引率することは責任をとる。 皆の目にBスポーツクラブベアーズスタッフがどのように見えてきたか気になる。 子どもの安全を第一に動いていたと思うが。</p>	<p>今回の一時間は腹をくくる一時間であり、私の安心を得るための一時間。 そこには、ワーカーSだけではない不安が横たわっていた。それはワーカーIも、Bスポーツクラブスタッフ(小学生スポーツ体験プログラムを企画実施する青少年グループ/企画推進のフォローを担当)も同様だった。不安の質はそれぞれだが、この場の不安というものをA高校の生徒たち(引率教員含む)とも共有し、明確にして、少しでも解消したかった。生徒たちが協力し合って、意見を出し合って自分たちで盛り上げていくチームになってほしかった。それまでの彼らは自分が発言することで場の雰囲気壊してしまうことへの遠慮や不安があったように感じる。</p> <p><不安の構造> (生徒) 他の生徒との関係が希薄。自分の意見、考えを出すことで、他の生徒からどう見られるかを気にしている。 (引率教員) 普段の学校生活・授業では、1年生との接点がない。学習体験の主旨・目的の理解が浅い。生徒とセンターの間に挟まれて、役割を捉えきれしていない。生徒とどう接したら良いかとまどっている。 (ワーカー) 生徒のリアクションの薄さに戸惑い。野外プログラムに対する不安。生徒との関係作りに不安。</p> <p>自分たちの遊びの延長ではない、気づいてほしい、意識してほしい。4回の動きを見てきて、やればできるという期待、雲をつかむような期待。そのための私の不安をみんなに見せることで、彼らはどんな顔をみせるのか？</p>

観 察 記 録	ユースワーカーの心の動き(推測・解釈・判断・感情)
<p>自分たちの責任においてプログラムを実施することは覚悟が必要。 皆には覚悟があるか？ これまでの集大成としてのプログラムを作るうとしている。 今までの皆の様子を見てみると、みんなに子どもを預ける自信が無い。</p> <p>瞬間瞬間はみんないい表情をしている。 その瞬間へたどりつけるプロセスが・・・ 子ども達に向き合う覚悟、腹をくくれているか。 当てたくないで自分から発言してください。 (全員黙っている) みんながもっている不安とかをはきだししてほしい。 プラストレスーションをもちながら進んでいくのか・・・</p>	<p>今までの怒り、憤りをうまく伝えられていなかった。伝わっていなかった気がする。「怒り」を伝えるのではなく、心配だから伝えたかった。淡々とゆっくり伝えようと話に入った。視線は互いに感じ合ってる。互いに譲り合っている。 それを私が生徒にふることでせかしたくなかった。みんなが踏み出す勇気をもって踏み出すのを待つ。待ちたかった。 みんな似たベクトルを向いているが、束になっていないのが気になっていた。バラバラの立ち位置ではなく、私が引っ張っていくのではなく、みんな自ら立ち上がってほしくて待った。しかし、あまり待てていない。 みんながそれぞれ違う方向、違う立場であって、それを引っ張っても無理。その一方で時間の制約もある。私の内に閉塞感がここにある。</p>
<p>女 I 子どもと接する機会がないから不安があるけど、場所もあるからやりたい。</p>	<p>「言わせてしまったかな」という感じがした。けれど、少しは私の気持ちは伝わったかな、という感触もあった。</p>
<p>男 F やっぱりここまでできたからみんなでやりたい。</p>	<p>自分たちから声を出してくれたことで、ちょっとほっとした。</p>
<p>ワーカー S 二人はやりたい派で意見を出してくれていると思うけど・・・ みんなでできるかどうかわからへん。 やめる方向でいくのか、それでもやる方向でやるのか・・・ それによって私たちのかかわり方も変わる。 みんなの気持ちに応えたい。</p>	<p>誰一人として「しんどい、不安」という発言がなかった。生徒の間に「不安」という後ろ向きな、弱気な発言をしてはいけない、暗黙の意識が流れていたようにも感じる。</p> <p>彼らに言う事へのプレッシャーを与えたと感じた。 視線を私に向けている子、うつむいている子もいた。 向いてくれる子は同意している。 やろうという意志を感じた。 うつむいている子は「まだわからへん」と感じた。 「やりたくない」という子がいいにくいのではないかと感じた。 みんなやろう！というなら私のモチベーションもあがる。 やりたくないのであれば、私もかかわりたくない。 接触する機会が少ないため、彼らの行動だけではわからない。声としてききたい。</p> <p>みんながどう思っているのか伝えてほしかった。「私に」伝えてほしかった。</p>

考 察	中 心 的 意 味
<p>感情をダイレクトにぶつけている部分。ワーカー自身の感情が噴出している。これまでは前置きなくぶつけていたため、生徒たちにとまどいがあったのではないか。自分の気持ちを整理して、じっくり伝えて理解してもらいたかった。ワーカーと生徒のコミュニケーションをしっかりとやりたい。ワーカーと生徒の間にコミュニケーションを取れる関係作りが十分につけていなかった。</p> <p>「私はあなたたちとコミュニケーションをとりたい」自分の内側を見せること、（自己開示すること）で話し合える関係、腹を割って話せる関係をつくりたいという姿勢を見せようとしている。しかし、ワーカーの「生徒との関係作りをしたい」という気持ちを、具体的に言葉にできていない。伝わっていない。</p> <p>ワーカーと生徒の連携ができていないこのプログラムは危険。成功させるためにもコミュニケーションは重要。彼らが自ら選んでいる野外活動プログラムを成功させてあげたい思いがあった。</p> <p>生徒たちから発言が出てきたことでワーカーの思いが多少は伝わったと安心した一方で、無言のプレッシャーで言わせてしまっているという、両方の気持ちが交錯している。</p> <p>相反する意見がでも悪い事じゃない。反対意見がでもお互いにそれをぶつけ合って練り上げていく関係と雰囲気作りをしたかった。その一方で、みんなで協力してやろうという関係づくり、雰囲気づくりもしたかった。やるからにはお互いの協力が必要であるし、大事である。</p> <p>今の時代、漠然とした日常を送るよりも目的意識が問われている。</p>	<p>7. ワーカーの気持ちを生徒たちに響くようにしっかり伝えたい。</p> <p>8. 生徒の自発的発言と行動を待つ。</p> <p>9. 協力関係が見えないことへの不安。</p> <p>10. 生徒の自発的行動を待ちつつ、待ちきれない。</p> <p>11. ワーカー主導では意味がなく、生徒同士の協力関係のもと、時部立ちで自発的に動いてほしい。</p> <p>12. 生徒の決断を待つことと、タイムリミットの間でのせめぎあい。</p> <p>13. 生徒の自発的発言を待ちつつも、ノンバーバルなメッセージでいわせてしまったという疑念がある。</p> <p>14. 生徒の言葉による応答から、ワーカーの思いの届き具合を感じ取っている。</p> <p>15. ノンバーバルな次元で言わせてしまっていないかという疑念。</p> <p>16. 生徒の視線・姿勢から意思を感じ取ろうとしている。</p> <p>17. この場での後ろ向きな気持ちの生徒の参加が気になる。</p>

観 察 記 録	ユースワーカーの心の動き(推測・解釈・判断・感情)
<p>男E 4回してきて、4回を無駄にしたくない。 Bスポーツクラブから色々学んだしやりたい。</p> <p>女K 今まで2回子どもと直接かかわって楽しかったし、うちらでつくったプログラムでやってみたい。</p> <p>ワーカーS これまではBスポーツクラブが作ったプログラム。今度はみんながつくるプログラム…</p> <p>女J 時間無くて大変だけど、自分らで作ったプログラムで達成感をもちたい。</p> <p>ワーカーS やったほうがいい? やりたい?</p> <p>男C あきらめずやりたい。</p> <p>女L ここでしかできないからやりたい</p> <p>男H だらだらやってたけど、このまま終わるのはしやくなのでやりたい。</p> <p>男D 子どもも自分も互いに楽しかったからやりたい。なんとかなる。</p> <p>ワーカーS なんとかなるというのは微妙な表現やな。「なんとかなる」ではなく「なんとかする」。 待っていてもやってこない。</p>	<p>(以前農業体験のプログラムで彼らを怒ったとき) 私が16、17歳の時の反省、後悔、「あのときいろいろ見ておけばよかった」という思いが彼らと向き合っている自分の心の中にあった。時間はまだまだあると思っているだろうけど、今しかない、何かのきっかけになればうれし。今日も同じ気持ち。 この土曜体験学習の2時間は貴重。 担当の先生にも要望(引率の教員を変更しないでほしい。一緒にプログラムに参加して流れや状況を把握してほしい。)を出した。先生もこの機会を社会体験の場としてほしい。</p> <p>私が引っ張ったのでは達成感を得られない。私が決めるのではなく、生徒自身で決めてほしい。</p> <p>「なんとかなる」という言葉、やっぱりできたな。</p> <p>もっと攻めていこうよ。受動的なかわりではなく、もっと能動的に。 だから「なんとかする」というところは意識的に語気を強めた。</p> <p>「なんとかなる」という言葉には「臨機応変に対応していく」という能動的なもの、「どうでもいい」という消極的なものとの二つがある。 いろんな 場面で言われる「なんとかなる」を意識してほしかった。受動的なとらえ方では大きな事故につながる。 私がいさせたからやるのではなく・・・ 全体的にいわせてしまったかな・・・という感触があった。 私をやる気にさせる空気を感じない。 ほんまに行けるの? 疑心暗鬼の気持ちがあった。私の期待を裏切らないであろう何かがなかった。</p>

考 察	中 心 的 意 味
<p>一瞬一瞬を目的意識を持ってかかわってほしい。</p> <p>それは一瞬一瞬に感じることを今後の人生の判断基準にしてほしいから。そのためにも「今」という瞬間に生じる感覚を研ぎ澄ませてほしい。「今」という感覚の中にこそ、次の世界への方向性が開示される。</p> <p>引率教員もこのプログラムを自分のこととして感じてもらいたい。</p> <p>「なんとかなる」はよく使う言葉。その裏には「どうとでもなる」という投げやりな姿勢もある。そこにはみんなで協力し合うのではなく、どこか他人任せの気持ちが横たわっているのではないか。もっと能動的、攻めの姿勢がほしい。一人一人が「自分でなんとかする」という気持ちになるとすごいエネルギーがでてくるだろう。ただし「なんとかする」というのも実際は難しい。この両者の意味合いについてもっとはっきりと言葉にして伝えておく必要があった。</p> <p>それでもみんな少しずつ動き出しはじめた。声が出はじめた。何かが変わりはじめた。ここで私の不安は100から80くらいまでには軽減した。</p>	<p>18. 生徒の意思の方向により沿って動くワーカーの役割。</p> <p>19. 生徒の発言から意思をつかもうとしている。</p> <p>20. 今ここでの生徒自らが意思を明確にし、表明することに期待をかけている。</p> <p>21. 今ここでの行動の決断・覚悟をかけがえのないものにとらえている。</p> <p>22. 引率教員の参加への要望と願い。</p> <p>23. 生徒主体のプログラムであることを伝え、ワーカーは後方支援者であろうとしている。</p> <p>24. 生徒各自の覚悟と意志でこの状況を打開するよう促している。</p> <p>25. 生徒の自発性を尊重したいと思いつつ、生徒をワーカーが思う方向へ操作していないかという感触も持っている。</p> <p>26. 生徒たちの意志・意欲への不安。</p>

観 察 記 録	ユースワーカーの心の動き(推測・解釈・判断・感情)
<p>ワーカーS みんなやりたいと意思表示したけど、いいかな？ やるからには大変だよ。夏休みやらなあ。プログラムをつくって待っているだけじゃない。 安全にどういう動きをしなければならぬのか・・・火起こし、飯盒炊飯など・・・自分達で一度やってみなきゃいけない。下見に行つて、シュミレーションしなければ。それを9月20日までにやらなあかんよ。いけますか？ やめるなら今やで。 やめるにしても後ろ向きにやめるでなく・・・やる？</p> <p>(二人うなづく)</p> <p>女J・女I 「やる」</p> <p>ワーカーS みんなにあずけていいの？ このままじゃあずけられへん。 私が親ならあずけられへん。 みんなの気概を見せてよ。</p> <p>教員B みんな不安があると思う人 (大半 挙手)</p> <p>教員B でもやりたいと思う人 (大半 挙手)</p>	<p>BBQ(飯盒炊飯)の大変さはみんなが気づいていない部分だった。準備しなければならぬ部分を本当にわかっている？ 自分達で企画を作り上げたら、たとえBBQ(飯盒炊飯)が失敗しても“おいしい”。現場に入ったらワーカーのできることはわずか。大きな事故にならないように気を配るくらい。大半の部分は彼らの準備にかかっている。</p> <p>できないから「やめる」ではなく、自分たちの状況を冷静に判断して、そのためにやめるという選択もある。 過度な無理をさせたくなかった。</p> <p>だめ押ししすぎたかな・・・ もっとみんなを信用してもよかったかな・・・でもまだまだ私は不安だということを伝えたかった。まだまだ不安をぬぐい去れない。それくらい子どもたちのプログラムをつくる責任を感じてほしかった。彼らの経験値に沿った説明をしたかったが、言葉が見つからなかった。これくらいすごい事なんだよ、他人に子どもをあずける重さというのは。それを伝えたくても、伝えきれなくてアップアップの自分がいた。 何度も同じ話を繰り返している自分がいた。</p> <p>フォローと感じた。</p> <p>(生徒たちの反応を見て) 「ああ、やっぱり」 でも不安は不安でぬぐい去れなかった。</p>

考 察	中 心 的 意 味
<p>ワーカーの不安は、ワーカー自身が BBQ(飯盒炊飯)についてのスキルがないために、プログラムに対して自身をもてないことが大きいのだろう。</p> <p>お金をもらうプログラムは準備をしすぎても無駄になることはない。夏休み中彼らが自発的に動くことは期待できない。十分な準備を踏めないのであればやめる覚悟も辞さないつもりだった。</p> <p>しかし、ここで彼らがワーカーから言われてやめてしまうのではなく、むしろこの状況に立ち向かってほしかった。「私に立ち向かってきなさい」という気持ちだった。</p> <p>それと同時にやめる方向の提案には過度な負担を自分にかけてたくないという自分もいた。「やらせたい」という気持ちと「やめたい」気持ちがせめぎあっている。</p> <p>腹をくくりたい自分がいた。この話に終止符を打ちたい。</p> <p>なぜ私がこれほど不安なのかを言葉で説明できていない。「このままでは責任を持ってない」という私の不安をノンバーバルでばかり伝えていた。</p> <p>子どもたちを引率するときの親の期待や責任などを具体的に言葉にして伝えればよかった。</p> <p>“Go!” という決断をするには、彼らを信じられるだけの彼ら自身の思い・意志・姿勢もっているのかを感じておきたかった。どれだけ彼らが子どもたちを大事に思ってくれているのか。これまでの研修を見ていて、子どもと接することに不安を感じる生徒もいた。</p> <p>例えば、ドッチボールで目の前の小学生の子どもと高校生の自分の違いがわからないで、子どもが本気でぶつかってくると 100 パーセントの力でボールを返してしまう。</p> <p>ただし、手加減を知らないが子どもの目線に身体を合わせる生徒もいた。それでも自分たちの担当を決めてあげないと向き合えない、枠づけてあげるとそれなりに子どもとかかわる。</p> <p>動きのいい生徒もメンバー全員で動く動きが固まってしまう。ちょっとつつけば翼を広げる生徒もいる。</p> <p>ワーカーの堂々巡りを、生徒にもわかりやすい形で生徒の意思確認をしてもらったと感じた。</p>	<p>27. BB プログラムの大変さと細かい準備の必要性を促している。</p> <p>28. 生徒自らプログラムを立て、実行してこそ充実感が生まれるととらえている。</p> <p>29. ワーカーは安全面でのサポート役。</p> <p>30. 生徒自らの意思での判断を期待しつつ、判断するだけの〈間〉に余裕がない。</p> <p>31. 子どもをあずかることへの責任の自覚を促しつつ、生徒たちの覚悟が十分に伝わってこないことへのあせりがある。</p> <p>32. 子どもをあずかる責任の重さを生徒に十分届ける言葉が見つからないあせりがある。</p>

観 察 記 録	ユースワーカーの心の動き(推測・解釈・判断・感情)
<p>ワーカーS ハブニングは起こるよ。いろんなことを想定してやれる？</p>	<p>ハブニングが起こったとき想定問答集を作っておかないとパニックになる。何事もうまくはいかないことは彼らもわかっているな。 想定問答集を作っておいてね。 具体的な例を出して「ハブニング」について注意を促した方が良かったか。</p>
<p>ワーカーI みんなの声をききたい。 声をきくことで安心する。 今日以降は確認しない。声を聞くことでこちらもみんなの意思を受け止められる。 もっと遠慮せんと出してほしい。 不安なら不安で出してほしい。 不安をみんなで共有してよりよいものを作っていく。 僕らワーカー同士でもそう。 恥ずかしさをとっぱらってどんどん出していこうよ。</p>	<p>なんとかしてみんなをしゃべらせたかった。 なかなかしゃべってくれなかった。 このフォローで自分の中でブレイクがとれた。</p>
<p>ワーカーS やりたい気持ちはわかったけど、まだどうサポートしていいかわからへん。 私をサポートする気にさせてよ。 みんなの力に手伝いをさせてほしい。</p>	<p>ブレイクはとれたが、まだ不安は不安。 どう力になったらいいの？ どのような動きで彼らのフォローをいたらいいの、この時点ではまだわからない。 生徒達は、私の不安を感じ取ってくれているのかもしれない。しかし、その不安に対してどのように反応を返すか、戸惑っているのかもしれない。</p>
<p>男C 10人で協力し合えばなんとかできると思う。</p>	<p>協力しあって作るつもりはあるんだな。</p>
<p>ワーカーS がんばれる？がんばりましょう！</p>	<p>とりあえず一区切りつけたかった。</p>
<p>全員 はい(声がちゃんとでている)</p>	<p>みんなに伝わったかな。ここでブレイクいれようかな・・・でもせっかくの流れを切りたくなかったのにつづけた。</p>
<p>ワーカーI みんな聞いてもらって、どんどんこっちを使って動かしてもらって結構です。 (ワーカーSは部屋の後ろへ移動)</p> <p>(C君が前へ。ホワイトボードに計画表を書き出す。)</p>	<p>私が前にいたら空気が変わらない。しゃべれるものもしゃべれないので引き下がった。</p>
<p>教員B みんなIさん、Sさんにわかるように、伝えるように話してね。 ワーカーI わかりますわかります 教員B みんないつものように。こそこそ話さなくていいんだよ。 ワーカーI 遠慮なく。 (ここから高校生たち自身で話し合いを進める)</p>	<p>私に対するプレゼンを意識してくれているのかな。 C君にペンを渡す。</p>

考 察	中 心 的 意 味
<p>野外系プログラムは自分自身得意ではないのと、キャンプ当日、引率するワーカーがセンターのスケジュール上、私一人にならざるをえない、ということへのプレッシャーもあった。想定問答集を考えておかないといけないのは、ワーカー自身の問題でもあった。</p>	<p>33. 周知な事前準備の必要性を伝えたい。</p>
<p>ワーカー I の言葉は私の気持ちを端的に表してくれている。それまでの私の不安の内実を整理してポイント押さえて語ってくれた。同じ言葉でもベテランワーカーの言葉の重み、存在感は違う。生徒たちへの伝わり方も違う。</p>	<p>34. 生徒たちの自発的発言を待つことと、発言を引き出したいという思いのせめぎあい。</p>
<p>C君はチームの中で一番リーダーシップがとれそう。彼には存在感がある。そのC君がここで発言したことで、少しふんざりがついた。</p>	<p>35. 生徒の言葉の応答のなさに十分不安が払拭できない。</p>
<p>一人一人の顔を見られる余裕がなく、10人ひとかたまりにしかみられていない。重苦しい雰囲気から私自身抜け出したかった。</p>	<p>36. 生徒同士協力関係をつくっていく意思を確認して区切りをつける。</p>
<p>落ち着かせる一言だった。みんなの気持ちを引き締まっているこの流れのまま行きたい。</p>	<p>37. 生徒同士で話しやすいよう配慮。</p>
<p>ワーカーもこの場から逃れたかったし、空気を変えたかった。</p>	
<p>たまたまC君が目の前に座っていたのと、彼をチームリーダーとして見ていたのでペンを渡した。会議の主導権を生徒に渡したかった。ペンを渡してからスイスイ話が進んでいったのと、ワーカーの手を借りずに彼らだけで話し合っている姿をみて最終的に「やれる」ように感じた。</p>	

<ミーティング全体をふりかえって> 7月19日

今回は生徒たちも不安をはきだしてもいい。私自身の不安を出すことで、生徒自身にも、不安を出してもいいことを知ってほしかった。しかし、私の感情ばかりが先走ってしまった。今回のミーティングの中では、< I >メッセージを意識した。「下京青少年活動センター」としてではなく、「ユースワーカー」としてでもなく、「齋藤郁子」としての私を出したかった。仕事として以上に受け止める自信がなかった。ただの「仕事」ならもっとドライにガンガンいける。「とりあえずこなせばいい」のであれば、結果的な形や効果はどうであれ、こなしてしまっただろう。しかし、ユースワーカーはそれが<仕事>ではない。私のスタイルの<仕事>は、「主体的に生きる」、「やらされているのではない」、「やってみたい」という思いを後押しすること。あれやれ、これやれと指示を出すのでは、ただやっただけになる。そうはしたくなかった。

<リフレクションをやってみての感想> 8月下旬頃

- ・自分自身の気持ちが高ぶった感じがする。
- ・みんなの意思の10のうち5は引き出せていない。
- ・一生懸命しゃべること理由付けしている気がする。
- ・待ててない。
- ・発言の余白、微妙な沈黙を待てていない。
- ・気まずい沈黙も待ってみるのもいいかな。
- ・しゃべりすぎている自分がある。
- ・黙ってられない自分の気持ちを紛らわすために、他のこと（ミーティングの記録を取るなど）をしていけばよかった。
- ・同じ事をぐるぐる。自分自身の気持ちを言葉に置きかえていない。同じことを何度も繰り返すことで、生徒達を逆に追い込んでしまっているように見える。
- ・生徒たちが外へ出て行くプログラムを選んだこと。難易度の高いものを選んだこと。これらはワーカーにも相当な覚悟がある。
- ・自分の心の動きをふりかえってみると、相反する気持ちを抱え込みながらそのつど意思決定をして進んでいるのがわかる。
- ・例えば、この企画を「やめたい/やめる」という気持ちと「やろう/やってほしい」という気持ちの同居。「やめたら楽になる。」「でも逃げたくない」という思い。「反対意見を出し合ってもいい」という願いと「みんなで協力し合ってもいい」という願い。無言のプレッシャーで「生徒たちに言わせてしまったな」という気持ちと「言ってくれてほしかった」という自分。など、葛藤をいくつも抱えていた。
- ・判断が迫らせる瞬間には責任も伴っていて、そこにせめぎ合いがある。せめぎ合う瞬間瞬間の判断力は経験の積み重ねが大きい。ボランティアスタッフの意思決定の過程を見ても同じ。せめぎ合っているときに、自分でそれに立ち向かわ

ないとスタッフ自身の実践にはならないし、彼ら自身育たない。ボランティアスタッフにワーカー側からアドバイスをするときや、求められるときには異なる立場から見たいくつかの見方を提示するように心がけている。一方的な立場からの提示では、彼らは安易にワーカーの意見に寄りかかってしまい、責任転嫁をしてしまう。

- ・今回、振り返ってみて、ワーカーの仕事は、意識のある青少年だけが対象ではないことに気づいた。「やらされている」感覚の青少年を、いかに、「やってみよう」という気持ちにさせるか。いかに意識付けをしていくか。その部分にも、ワーカーとしての技量を求められ、発揮しなければならない。

<青少年活動支援の構造的記述>

プログラムの目標とねがい 1,2,3,4,6,8,11,22,28より

- ・ユースワーカーが抱える不安、生徒が抱える不安を共に共有しあい、解消することでお互いがBBQプログラム実施に向けての覚悟の気持ちを得たいと願っている。
- ・各自の自発的意志に基づく協力関係のもとでBBQプログラムつくってこそ、生徒たちに充実感がもたらされるととらえている。
- ・そのために生徒たちからの自発的な発言ができるようにしたいと考え、生徒同士から協力関係が生まれることを期待している。
- ・またユースワーカーの不安な気持ちを生徒に伝えることで、ワーカーと生徒の間に明確な応答の関係が生まれることを願っている。
- ・引率教員にも社会体験の場として積極的に参加してもらいたいと願っている。

生徒の意思確認への姿勢 2,4,6,7,14,16,19,20,21,26,31,32,36より

- ・感情的ではなく、ゆっくりしっかりと口調で生徒の気持ちに響くように伝えることを心がけている。
- ・生徒の声（発言）を引き出し、そこから彼ら・彼女らの意思をつかみ、ワーカーの言葉（思い）の届き具合を感じ取っている。
- ・生徒たちの視線や姿勢といった非言語的な次元からも意思をつかもうとしている。
- ・BBQプログラムへ取り組む覚悟と責任感を持つ必要を訴え、生徒たち一人一人が覚悟と責任をもって取り組むよう促すが、彼ら・彼女らから言葉としての反応がはっきりと返ってこないことにあせりを感じている。
- ・生徒同士の協力への意思を確認したことで、とりあえず区切りをつけている。

話しやすさへの配慮 17,30,37より

- ・部屋の雰囲気やワーカーの座る位置などにも気を配り、生徒同士で話しやすいように配慮している。
- ・消極的な生徒への意識を向けている。
- ・生徒の自発的発言を待とうとするが、生徒たちが発言するまでに十分な間が与えられていない。

生徒への自発性の尊重とワーカーの操作性とのせめぎあい

10,11,12,13,15,25,30,31,32,34より

- ・生徒の自発的な発言を待ちたいと思いつつ、非言語的な次元から生徒たちを動かそうとしているのではないかと、プレッシャーを与えているのではないかとという疑念と感触をもっている。

ユースワーカーの不安と焦り 9,12,13,26,31,32,34,35より

- ・生徒同士の協力関係が築かれていくことを願っているが、生徒同士の中にそれが見られないことに不安を感じている。
- ・生徒の自発的な発言を待ちたいと思いつつ、非言語的な次元から生徒たちを動かそうとしているのではないかと、プレッシャーを与えているのではないかとという疑念と感触をもっている。
- ・生徒たちから BBQ プログラム実施への意欲や覚悟が伝わってこないことにあせりを感じている。
- ・以上のような状況が改善されるまで待つには十分な時間が持てない、ということへのあせりも同居している。

ユースワーカーの役割・位置づけ 18,23,29より

- ・ユースワーカーはプログラム中の安全面のサポートにまわり、あくまで生徒の意思に寄り添いながら、彼ら・彼女らが自ら企画・運営していく支援者として位置づけている。

全体を通して

今回、ユースワーカーの位置を青少年の自発性にもとづく行動への後方支援ととらえ、生徒たちの自発性にもとづく協力関係とユースワーカーとの応答的な関係をつくることを目指している。ユースワーカーの気持ち（不安）を素直伝えることで生徒たちからの自発的な発言を待つが、プログラムの時間的制約から「待つ」ことへの焦りを感じている。全体的に生徒同士、生徒とユースワーカーとが気持ちを開いて言語コミュニケーションをスムーズにすることへの時間が十分取れず、非言語的な次元で生徒たちの意思を把握したり、ワーカー側のメッセージを伝えるという傾向がでている。そのため生徒たちに BBQ プログラムをまかせきってよいか不安を抱えたままの進行となっている。

今回は生徒同士もクラスが異なっているということと、高校入学して間もない状況にあるため、プログラムの実施にあたっては十分なアイスブレイキングと生徒同士の関係づくりの時間が大事になってくる。またそうした時間の確保のためにも、プログラム期間の柔軟性を高校側に認めてもらうか、生徒同士の関係の成熟度に見合ったプログラム内容を検討する必要があると思われる。

作成 萩原建次郎（駒澤大学）

注

- (1) 萩原：駒澤大学文学部講師 齋藤：京都市下京青少年活動センターユースワーカー
- (2) 授業研究と教師の力量形成についての研究者として先駆的に取り組んできたものとして稲垣忠彦があげられる。稲垣『授業研究の歩み』評論社、1995年を参照。
- (3) 執筆は1.(1),3.(2)～(5)を齋藤が、1.(2),2,3(1),4を萩原がそれぞれ分担している。
- (4) 日本社会教育学会編『成人の学習』日本の社会教育第48集（2004）では、成人教育の理論や実践分析研究についての成果がまとめられている。また、共同で実践をふりかえる試みは社会教育実践研究フォーラムを中心として取り組まれてきている。
- (5) 渋江「成人教育者の Professional Development -ふり返りを中心に-」第49回日本社会教育学会発表レジュメ、倉持「成人教育者の力量形成におけるふり返り（reflection）の意味—その理論的検討」日本社会教育学会紀要 No.39
- (6) 西原「患者のエンパワーメントに向けた支援者の力量形成」日本社会教育学会紀要 No.40
- (7) こうした現場の文脈に沿った実践者の力量形成と実践改善に向けた研究を筆者は「実践支援研究」と名づけ、その意義を論じてきた。拙稿「青少年支援者の力量形成と支援の在り方についての臨床研究 -京都市南青少年活動センターの取り組みから学ぶ-」『駒澤大学 教育学研究論集』第20号、2004年。

謝辞

本研究は、京都市ユースサービス協会、下京青少年活動センターはじめ、各青少年活動センターの皆様のご理解とご協力のもとで行うことができました。ここに記して感謝申し上げます。