

他職種連携場面において求められるソーシャルワーカー像

岡松 秀幸（東近江市地域包括支援センター）

要約

本稿は、他職種連携場面において求められるソーシャルワーカー像を描くことを試みたものである。他職種連携場面は、ソーシャルワーカーの存在意義を脅かす状況を生み出すことがある。そして、それはクライアントの側に立つというソーシャルワーカーの立場を危うくしかねない。この状況を鑑み、本稿では他職種連携場面におけるソーシャルワーカーの存在意義について考察する。そこでまず、他職種連携場面をクライアントが自身の抱える生活課題を主体的に解決するための学びの場面であると捉え直した。そして、筆者はその場面でのソーシャルワーカーの存在意義について、現象学的アプローチを試みた。結果、ソーシャルワーカーも学び手として捉え、クライアントの学びを促進する視覚教材であることがソーシャルワーカーの存在意義であり、これが求められるソーシャルワーカー像であると考えられる。

キーワード：ソーシャルワーカー、他職種連携、現象学、学び

はじめに

ソーシャルワーカーはクライアントが抱えるさまざまな生活課題の解決を支援することを任務としているが、その対象となるクライアントの生活は、社会の複雑化多様化の進展に伴いクライアントを取り囲む環境との関係も複雑に絡み合ったものとなっている。そのためその関係の中で抱える生活課題も複雑であり多様なものとなっている。このように多様で複雑に絡み合った生活課題に対応するには、ひとりのソーシャルワーカー、一つの機関でのみでは困難である。そこで、他職種と連携しながら対応することが必要となり、その解決において有効な手立てとなるのである。このようにソーシャルワークにおいて他職種との連携をはかることは必要となるのである。

他職種による連携場面においてよく見られる状況として齋藤ら（2011）は、「各専門職者が自らの行おうとすることに対して、『都合のいいこと』『やってほしいこと』といった視点で他の専門職へ協力を求める」（齋藤ら 2011：49）といったことを挙げている。このような状況において、ソーシャルワーカーに対して他の専門職が求めることは、福祉に関する制度の情報提供となることが往々にしてみられる。

筆者は、かつて地域包括支援センターの社会福祉士として、また居宅介護支援事業所の介護支援専門員として他職種との連携に携わってきた。その実践のなかで連携を意識するのは、他職種と合同で行うカンファレンスの場面であるが、より際だって意識することとなるのは、クライアントが病院から退院する際の医療専門職との退院前

カンファレンスであった。その際、医師や看護師といった医療系専門職から我々ソーシャルワーカーに求められることは、福祉制度の利用に関することであった。具体的には、クライアントが利用できる制度やその手続きについての情報提供であったり、その手続きのためにどこへ行けばよいのか、何を準備していく必要があるのかといったいわば事務的な支援といったことであった。

このような状況に関連することがらとして、渡部（2016）は大学の授業で、一人の学生から「ソーシャルワーカーは、社会福祉制度やサービスと利用者を結びつけば良いのでしょうか」という質問があったとし、このように学生が考える理由として、本来ソーシャルワーカーに必要な幅広い知識、思考力、想像力、創造力、行動力といった側面が教育のなかで十分伝達されず、さらには実践現場で評価されにくいからかもしれない」（渡部 2016：16）とソーシャルワーカーの実践現場での状況について推測しているが、このような評価が顕著に現れるのが他職種との連携場面であり、そして、それは他職種がソーシャルワーカーに対してどのような存在であると認識しているのかの現れと言える。

確かにソーシャルワーカーは福祉制度についての知識を有している。そして、その制度をクライアントのために上手く活用していくということは、ソーシャルワーカーの役割といえるであろう。しかし、これをもって他職種との連携場面におけるソーシャルワーカーの存在意義といえるのか、これが筆者の抱く疑問である。

他職種連携の場面について、浅野（2017）は「日々の実践活動における医師や看護師、臨床心理士等の他専門職との関わりの中で、自らの『専門職としての役割の不確かさ』が顕在化し、そのことが SWer の専門性への問いかけを生んでいる」（浅野 2017：6）と述べている。そして「近年の EBP という大きな潮流の中で、『確かさ』としてのフォーマルナレッジにより重きが置かれ、『不確かさ』としてのインフォーマルナレッジが軽視される流れが強まっている。それに伴い、『SWer としてのあり方』についても『確かさ』を求める方へとシフトし、SWer の実践活動が様々なレベルで規制される中、『確かさ』を求める以外の『SWer としてのあり方』が見過ごされてきたのではないだろうか」（浅野 2017：10）と述べている。これは、他職種との連携場面におけるソーシャルワーカー自身の存在意義について見直すべきであるということを目指するものともいえる。

また、他職種から福祉制度に関する情報提供を求められるといったことばかりを経験すると、ソーシャルワーカーは、自身の存在意義について疑問を持つことになるであろう。それは、ソーシャルワーカー自身のアイデンティティを揺さぶり、場合によっては、アイデンティティを喪失させていくという危険性も考えられる。

また自らの存在意義の確かさを担保するため、より制度に関する知識を得ようとするということも考えられる。その傾向、つまり制度についてよく知ろうという姿勢自

体は良いことである。しかし、その姿勢が過度になると、その制度が当該クライアントに適用できるかどうかを判断する立場に偏重し、結果的に自身を制度の側に置いてしまうという危険性を孕んでいると思われる。それは、クライアント側に立った支援というソーシャルワーカーの立ち位置を脅かすことにもつながるのである。

つまり他職種連携におけるソーシャルワーカーの存在意義について考えるということは、ソーシャルワーカーのアイデンティティについて考えることであり、そのアイデンティティをしっかりと持てるということは、本来求められているクライアントの側に立った、クライアント主体の支援を行うソーシャルワーカーであり続けることを担保することになるのである。換言すると、他職種連携場面において求められるソーシャルワーカー像を描くということである。

そこで、本稿では、まず、他職種連携場面とは、どのような場面といえるのか再検討を行う。そして、その場面におけるソーシャルワーカーの存在意義について考察し、求められるソーシャルワーカー像を提示してみたい。結論から述べると、他職種連携場面をクライアントの学びの場として捉え、ソーシャルワーカーは生活課題の解決主体であるクライアントがその解決に向かえるように共に学ぶ「学び手」としてその場面に在る、というところに存在意義があると考えられる。

1 他職種連携

まず、他職種との連携についてあらためて検討しておくこととする。連携については、吉池ら（2009）は、連携を「共有化された目的をもつ複数の人及び機関（非専門職を含む）が、単独では解決できない課題に対して、主体的に協力関係を構築して、目的達成に向けて取り組む相互関係の過程である」（吉池 2009：117）と定義している。

また、専門職に求められる専門職連携コンピテンシーについて、下井ら日本保健医療福祉連携教育学会 IPE 推進委員会は、「患者・利用者に関わる（全ての）専門職の役割を理解し、認め合い、相互作用が起きるような雰囲気を作り出し、時に固定観念の変容あるいは異なる観念を形成し、患者・利用者のためのサービスを協働して提供する能力」（下井ら 2016：120）としている。

上述した吉池らの連携の定義において、「相互関係の過程」とされていたわけであるが、筆者はこの「過程」という部分に注目したい。過程であるということは、静止したもの、その点、その瞬間において既に完成されているものという捉え方ではなく、動的なもの、創り上げていくものという捉え方ができる。つまり連携はそれぞれの専門職が出会った瞬間に出来上がるものではなく、クライアントとソーシャルワーカー、他職種が相互に影響を与え合いながら創り上げていくものであると捉えるべきである。それは、相互作用を及ぼし合っている、その過程ということである。

ところで、他職種連携における専門職に求められるコンピテンシーとして、実践する専門職に共通するコンピテンシーについて『医療保健福祉分野の多職種連携コンピテンシーInterprofessional Competency in Japan』¹において、ドメインとして「関係性に働きかける」ということが示されており、春田（2016）は「複雑な問題についてお互いの専門職が役割を認め合い、その相互作用から解決の糸口を探し、あるいはそのプロセスを共有し、問題を安定化させる戦略が必要」とし、『「複数の職種との関係性の構築・維持・成長を支援・調整することができる」ことが重要な能力」（春田 2016：112）としている。「関係性に働きかける」ということは、相互作用そのものを示すものであるが、そこで「プロセスを共有」することが挙げられている。つまり相互に影響を及ぼし合っている、このプロセス（過程）を共有するということである。

以上のことから、他職種との連携場面をクライアント、ソーシャルワーカー、そして他の職種と相互に影響を及ぼし合っている過程を共有している場面であると捉えることができる。

このプロセスを共有する営みが、クライアントの生活課題の解決に資するものとなるには、クライアントを中心に据えることが先決となる（齋藤ら 2011：49）。それによってクライアントの生活課題を解決するという「目的の共有化が図られ、同時に、連携そのものがうまくいくことが少なくない」のである。（齋藤ら 2011：49）。そこで、クライアントを中心として生活課題を対象とする専門職が必要となるわけだが、それは、他職種というクライアントにとっての客体的側面をクライアントの主体的側面に媒介させることによって、はじめて相互に関連したものとなる視点をもつ（岡村 1983：94）ソーシャルワーカーが担うということになると考える。

2 他職種連携場面と学びとの類似性

まず、ヒトにとって学ぶとは、どのような意味があるのかということについてである。

そもそもヒトとは、どのような存在であるかということをも「学ぶ」という観点から整理しておく。

稲垣ら（2018）は、「生物界のなかでヒトという種を特徴づけてみると、すぐれた学習能力がほぼ一生にわたって維持される、ということが第一にあげられるであろう」と述べている（稲垣ら 2018：4）。そして、サルの仲間と他の大型哺乳類とを比較し、「サルの仲間では、経験にもとづいて外界についての知識を身につけることが、個体の生存にとっても、また種の維持にとってもそれだけ重要となってくる。いいかえると、サルはもともと学習する種である、と考えてよい」とし、「ヒトにおいてはよりいっそう顕著に認められる」としている（稲垣ら 2018：5）。さらにヒトについては、

「それぞれの個体が、みずからの直接の経験にもとづいて知識を集積するばかりでなく、他の個体の経験を、言語などを媒介にして利用することもできる。つまり、学習が社会的な性格をもつに至っている。」(稲垣ら 2018 : 5) と述べている。

このようにそもそもヒトは学習する存在であるわけだが、これをクライアントの立場に置き換えてみると、次のようなことがいえるのではないか。

クライアントは何らかの生活のしづらさを抱えており、その課題を解決する主体となるのはクライアント本人であるが、その課題解決のためには、そのための知識や技能といったものが必要となろう。そういった解決のために必要なものを手に入れるという行為は、学ぶという行為と考えるのも良いのではないだろうかと考える。それは、クライアントを学び手として捉えることができるということになろう。

次に学ぶとはどういったことなのか「学び」という言葉の意味するところを整理していくこととする。学びについて、田中(2003)は「日常言語・心理学用語としての『学習』における子どもは、教授されたものをただ受け取るだけであるが、学びにおける子どもは、自分で対象・世界の意味を構築し、自分自身の形象をつくり、他者との関係をつぐむ」として、それは「学習が伝達モデルにもとづく依存的・従属的な概念であるとすれば、学びは対話モデルにもとづく自生的・自立的な概念である」(田中 2003 : 112) としている。これはつまり、学び手を学びの主体とするということである。

また、「学び」について、「勉強」との違いという点から、さらにその意味するところを整理しておくこととする。

佐藤(2010)は、「勉強」と「学び」との違いと「勉強」から「学び」への転換のために遂行される三つの課題について次のように述べている。

まず、「勉強」と「学び」との違いとして、「『出会いと対話』の有無」に求めている。「勉強」は、学習者が学校のテスト準備としてひたすら暗記をするような活動といったようなものであるとしている(佐藤 2010 : 106)。つまり、単独で行う「勉強」とは違い、「学び」とは出会いと対話を可能とする他者の存在を求めるものである。

学びにおける他者の存在について稲垣ら(2018)は、「日常生活における学習を文化的に促進する力としては、実際には、むしろ他者の存在のほうがより大きな比重を占める、と考えるのもよいのではあるまいか」(稲垣ら 2018 : 118) とし、学びにおける他者の影響について「他者の援助なしに独力で学ぶ(ないし問題を解く)ことを強制されると、『落ちこぼれ』になってしまう子どもが、まわりに協力的な他者がいれば十分有能にふるまえる」例を示している(稲垣ら 2018 : 121)。それは、「ほかの子どもたちの援助をあてにすることが許容される放課後の料理クラブでの活動と、自分ひとりで問題と取り組まなければならない教室での学習場面での活動が大いに異なる」というものである。自分ひとりで問題に取り組む場面では「『学習障害』というレッ

テルさえはられているのだが、ほかの子どもたちの援助をあてにできうる場面では、「『生き生きと率先して活動している有能なメンバー』として認められている」という違いがあるというものである（稲垣ら 2018 : 121-122）。このように学びにおいて他者の存在は重要となる。

そして、「勉強」から「学び」への転換のために遂行される課題として、第一は教科書の内容を暗記するといった座学から「『媒介された活動』としての『学び』への転換」である。それは「道具（モノ、概念、モデル、理論）に媒介された観察、実験、調査、討論などの作業によって遂行」されているということである。第二は単独で行うことから「協同学習としての『学び』への転換」である。「『学び』は協同的で協力的な活動」であり、そのため「『学び』においては、仲間との協力と協同が推奨され、自分のアイデアを惜しみなく仲間に提供すると同時に、仲間のアイデアを積極的に自分の思考に取り入れることが推奨」されるということである。それは、「学びは学び合いであり、個性と共同性を相互に生成するディスコート・コミュニティ（語り合う共同体）の形成のなかで達成される」ということである。第三は知識や技能などを獲得し定着する「勉強」から「対話によって知識や技能を表現し吟味し共有し合う『学び』への転換」である（佐藤 2010 : 107-108）。

また、佐藤（2010）は、学びを「三つの次元の対話的实践」として定義し、「第一の次元は対象世界（題材・教育内容）との対話的实践」、「第二の次元は、教師や仲間との対話的实践」で、学習者は「教師や仲間とのコミュニケーションをとおして」学んでいるとしている。そして「第三の次元は自分自身との対話的实践」で、「学習者は題材や教師や教室の仲間と対話するだけでなく、自分自身とも対話し自らのアイデンティティを形成しながら学びを遂行」しており、この三つを「三位一体で追求する対話的实践」が学びであると定義付けている（佐藤 2010 : 98-99）。

以上のことを整理すると次のようにいえる。まず学びの主体は学び手自身である。そして、学びは他者の存在を求め、その他者との相互作用によって成り立っていくものであるといえる。つまり学びは他者との学び合いであるということである。また、学びは教材や仲間、そして自分自身との「対話的实践」であるということである。

次に他職種連携場面と「学び」との類似性について検討していくこととする。クライアントが抱える生活課題の解決を行う主体は、クライアント自身である。学びにおいては、学びの主体は学び手であることから、クライアントを主体とした学びの場面であるといえる。また、他職種連携場面は、クライアント、ソーシャルワーカー、そして他の職種と相互に影響を及ぼし合っている過程を共有している場面であったが、学びにおいても他者との相互作用によって成り立っていくものであった。このように他職種連携場面と「学び」とは、類似性があるといえる。では、この学びの場面においてソーシャルワーカーはどのような存在としてそこに在るのか検討していくことと

する。

3 ソーシャルワーカーの存在意義

3-1 現象学的アプローチ

ソーシャルワーカーという存在に関して、清水（2012）は、『『現に存在するワーカーの主体性』という問題』（清水 2012：）を取り上げている。そして、「現に存在するワーカーがその理論や理念をどう認識し、どう現実に具現していくのかという点に着目する。この命題の視点は、援助の理念や理論といった認識すべき対象にあるのではなく、認識すべき対象を認識しようとする《主体》がどう見るかにある。つまり、生身のワーカーが対象と行動をどう『理解』し『表現』していくのかといったワーカーの身体性や感性、理解や判断に直接かかわった問題を取り上げる」（清水 2012）としている。これは、「ソーシャルワーカーは、制度をよく知っており上手く活用できる者である」というように、まず制度があり、その活用という観点からソーシャルワーカーの存在意義を見出していこうとするのではなく、ソーシャルワーカーという実存在そのものに焦点をあてていこうとするものである。そこで清水（2012）は、「ソーシャルワーカーのあり方を存在論の立場から、自己に引き戻すのが、つまり他人事ではない自分のこととして、自分から始まるという主体性に立ち返る」（清水 2012：166）ために現象学的アプローチを行っている。現象学とは、どのようなものかその概観を整理しておくこととする。

現象学は、19 世紀終わりにドイツの哲学者 E. フッサールが「意識における現れ」の「学」として正式に学問化したものである（植田 2016：40）。この現象学は「20 世紀後半の人文科学において、現象学が哲学以外の学問の原理として用いられはじめた」、「それは人文科学が基本的には『人（または人々、社会）』を対象としており、数学や物理学などの自然科学とは異なった原理を求めていたからと言える」ということである（植田 2016：38—39）。

では、現象学とはどういったものか。これは、近代哲学の「主観と客観」の問題にどう答えるかというところから始まっている。この問題の例として竹田（1989）は、このように言う。「いま目の前にひとつの石ころがあるとする。わたしたちはふつう、この石ころを、明らかなもの、疑えないものとして見ている。ところがわたしたちが日常的な態度を離れてこれを『厳密に』考えだすと、奇妙な問題が生じる」というのである。それは「わたしたちははたして本当にこの石ころを『正しく』見ているのか」ということである。これはどういうことかということ「まず〈私〉が見ているのは、〈私〉の目に映った石ころの像（認識としての石ころ）である。そしてこの像は、石ころそれ自身（対象としての石ころ）からやってきたものだ」と、しかし「この〈認識としての石ころ〉と〈対象としての石ころ〉が同じものだという保証は、いったい

どこにあるのか」ということである。この問題に回答を与えたのがフッサールの現象学である（竹田 1989 : 24）。

現象学の思考の手続きにおいて、現象学的還元というものを行う。これは『客観がまず存在する』という前提をやめて独我論的に考えをすすめる、という発想の転換、視線の変更を意味する」（竹田 1989 : 80）ものである。「フッサールによれば、われわれのごく自然なものの見方には、必ずいろいろなレベルで『ドグサ（憶見）』が含まれている。それにもかかわらず、われわれは事物に対していちいち疑いを持つわけではない」。そして「自然なものの見方に含まれる『ドグサ』およびそれにつきまといっている暗黙の信憑の根、その条件を吟味するために、いったんこの『ドグサ』（による自然な確信）を意識的にエポケーする（取り払ってみる）」。これが現象学的還元である（竹田 1989 : 210）。

清水（2012）は、ソーシャルワーカーという存在に対して上述した現象学的方法を用いて明確にしていく試みを示している（清水 2012 : 173）。

清水（2012）は、現象学的態度として「端的に言えば、《直ちに》既存の学的概念や常識的知識に頼らない態度ということである」、「教科書的な態度を避けるとともに、社会のステレオタイプな知識に惑わされないことである」と述べている（清水 2012 : 187）。また、現象学的な接し方として「まず、ソーシャルワークの価値や方法の概念知を一旦、《エポケー（判断留保）》する。といってもこれは、ソーシャルワークの価値や方法をないがしろにするわけではない。むしろそれを現実に生かすために、それを一旦、差し置くのである。現場で、すべてを自分の持ちあわせの概念に押しこんで整理し安心しようとする。そうではなく、自分が今しがた体験したことを感じ分けながら意味を探っていくという努力をしていく態度」（清水 2012 : 191）と述べている。

また、植田（2016）も現象学のソーシャルワークへの援用として「クライアントを外側から客体的に捉えるのではなく、本人の目線から事象の意味を捉え直すために、ソーシャルワーカー自身の直接経験に立ち返る」という方法を挙げている（植田 2016 : 48）。ただ、「ここでは単にソーシャルワーカーの経験を取り出すだけでは不十分であり、その経験自体が、ソーシャルワーカー独自の見方にそまっていることに自覚的にならないといけない（現象学でいうエポケー（判断留保）」（植田 2016 : 49）としている。

3-2 他職種連携場面への援用

他職種連携場面においてソーシャルワーカーは、どのような存在としてそこに在るのか、現象学的アプローチを試みることにする。

他職種連携場面においてクライアントの課題解決のための他職種との合意形成を図

るために「ソーシャルワーカーはクライアントへの深い次元での理解だけでなく、他の専門職に対してもそれぞれの価値や専門性の理解が求められている」（植田 2016 : 48）。つまり学びの場面でもある他職種連携場面においては、ソーシャルワーカー自身も他職種を理解しようとする学び手であることが求められるのである。他職種から自身の専門性にもとづく説明等がなされるわけだが、その際ソーシャルワーカーは、自身の専門職としての知識を一旦括弧にいれる（エポケー）、そして他職種からの説明等を聞き、自分自身がどのように学んだのかということ意識する。それは、ソーシャルワーカー自身のこの場面での学びの体験を意識するということであり、ソーシャルワーカー自身の身体性を媒介として実感し納得するということである（清水 2012 : 186）。

この経験、つまりソーシャルワーカーの学びから得たものは、クライアントの生活課題を解決するための素材となる「知」である。そして、その「知」はいまだソーシャルワーカーの内に在るものであるからこれを「内在知」と呼ぶこととする。

ところで山辺（2011）は、援助過程においては、「ワーカーは、自らの考えで、こうなるべきとかこうあるべきとかの方向を示したり、ワーカーが主体的に問題を解決するという役割はとらず、あくまで、クライアントが求める成長や変化を『促進』する、促進者（ファシリテーター）としての役割を取る。その際、クライアントこそが自らの変化のための『専門家』であり、ワーカーは、ニーズを充足するためにクライアントによって活用される知識や技術をもつ存在としてみなされる。」（山辺 2011 : 105）としている。つまりソーシャルワーカーはクライアントが生活課題を解決できるよう、その学びを深めていくことを促進する役割が求められているのである。そこで、ソーシャルワーカーの得た「内在知」をクライアントの学びの促進に資するものとしてソーシャルワーカーから表出される必要がある。この表出される「知」を「表出知」と呼ぶこととする。この「表出知」は、「内在知」をクライアントの主体性を媒介することによって確認することができる社会福祉の固有の視点において編集された「知」である。そして、それはソーシャルワーカーが言動によって他者より認識されうるものである。表出された「表出知」を活用しクライアントは、課題解決のための学びを促進させていく。逆にソーシャルワーカーは、その「表出知」がクライアントの学びを促進させることを意図して表出させていくことが求められるのである。

クライアントの学びを促す媒体というそれは、教材というものであろう。デューイ（=2004）は「個人が一つの状況で知識や技能を学んだことは、それに続く状況を理解し、それを効果的に処理する道具となる」（=2004 : 65）としているが、ソーシャルワーカーが他職種から学んだことは、クライアントの抱える生活課題を解決するための道具となる。そして、この道具はソーシャルワーカーという存在そのものでもある。つまり、ソーシャルワーカーは、クライアントにとっての「教材」といえる。

そしてこの「教材」は、ソーシャルワーカーが言動という他者からの認識可能なものであるため、「視覚教材」であるといえる。ソーシャルワーカーは、自らをクライアントの「視覚教材」としてクライアントの学びを促し深めることを目的とする。クライアントは視覚教材（＝ソーシャルワーカー）を活用して自らの生活課題を解決しようとするわけだが、それは一度の視覚教材活用によってなされるものではないであろう。それは、クライアント自身にとって少し違和感があるものかもしれない、また少しずれているような不一致感を抱くものかもしれないからである。そこで、クライアントとソーシャルワーカーによる対話が必要となってくる。その際も当然ソーシャルワーカーは、自己の身体性を媒介する学びの姿勢で対することが求められるわけだが、その姿勢でのクライアントとの対話を通して、よりクライアントが腑に落ちる「視覚教材」へと「成っていく」のである。この「成る」という過程について、清水（2012）は、「一定の社会福祉援助理論の認識や生成を目指すというよりも、現にある人がソーシャルワーカーという存在に《成る》営み、つまりソーシャルワーカーへの《自己形成》の探求」である」（清水 2012： iii）としている。これは、ソーシャルワーカーが既に完成された者として存在しているのではなく、ソーシャルワーク実践の過程においてソーシャルワーカーに「成る」ということである。

学びという点でフレイレ（＝2018）は「教育される者との対話を通じて自らが教育しながら教育される。それは双方にとってお互いが主体となるやり方であり、成長の経験となるようなもの」としている（＝2018： 154）。それは、クライアントとの対話を通してよりよい視覚教材へと成っていくことを表わすものと言える。

これを他職種連携場面におけるソーシャルワーカーの存在という点で考えてみると、ソーシャルワーカーは、クライアントの学びを促進するためにオーダーメイドされた視覚教材に成るということである。そこでは、クライアントの生活課題解決には何が必要なのか、どのようなことが課題なのかといったことが明らかになっていくのである。また、他職種に対しては、ソーシャルワーカーがクライアントにとっての有効な視覚教材に成るための方策の検討を求めることになる。このようにして、クライアント、他職種それぞれが相互作用の過程を共有していくのである。

以上のことを再度、ソーシャルワーカーの存在という視点で整理し直すなら、ソーシャルワーカーは自らを視覚教材としてクライアント、他職種それぞれの学びを促進させるよう働きかけるものであると同時にソーシャルワーカー自身もよりよい視覚教材と成るよう学びを深める、という存在ということになる。

まとめ

他職種連携場面は、クライアントが自身の抱える生活課題を解決するための学びの場面であり、そこでは、ソーシャルワーカーもクライアント同様に学び手であった。

そして、ソーシャルワーカーは、クライアントの学びを促進するための視覚教材であった。それは、あらかじめ出来上がっているものではなく、クライアント、他職種との相互作用を通して、より効果的な学びが促進されるように、クライアントに対してオーダーメイドされた視覚教材に成っていくものであった。つまり、他職種連携場面においてソーシャルワーカーは学び手として存在し、視覚教材として存在する。ここにソーシャルワーカーの存在意義があり、これが、その場面において求められるソーシャルワーカー像であると考えられる。

他職種連携場面においてソーシャルワーカーがよき学び手であり視覚教材と成っていけるよう、「内在知」を「表出知」へと編集するための方法を検討すること、また、ソーシャルワーカー養成や現任者研修、またスーパービジョンにおける援用可能性について検討していくことが今後の課題である。

ⁱ 『保健医療福祉専門職を対象とした多職種連携コンピテンシー』は、JAIFE(日本保健医療福祉連携教育学会)を始め、日本医学教育学会、日本歯科医学教育学会、千葉看護学会、日本薬学会、日本理学療法士協会、日本作業療法士協会、日本栄養学教育学会、日本社会福祉学会、チーム医療推進協議会などの多数の医療保険福祉の団体・協会のもと2016年4月、日本の多職種連携コンピテンシーとして完成されたものである。

文献

1. 浅野貴博. 「ソーシャルワーカーであることの不確かさーソーシャルワーカーとしての学びの検討を通してー」. 『ソーシャルワーク学会誌』(34), 1-14. 2017
2. 春田淳志. 「多職種連携コンピテンシーの国際比較」106-115. 『保健医療福祉連携』, 9(2). 2016
3. 稲垣佳世子・波多野誼余夫. 『人はいかに学ぶか』. 中央公論新社. 2018
4. John Dewey. Experience and Education, The Macmillan Company. (=2004 市村尚久 訳『経験と教育』) 講談社. 1938
5. 公益社団法人 日本社会福祉士会. 「社会福祉士の倫理綱領」. 参照先: <https://www.jacsw.or.jp/> 参照日:2021年6月4日
6. 岡村重夫. 『社会福祉原論』. 全国社会福祉協議会. 1983
7. Paulo Regulus Neves Freire. Pedagogia do Oprimido.(=2018 三砂ちづる訳『被抑圧者の教育学 50周年記念版』) 亜紀書房. 1968
8. 齋藤隆之・若林真衣子・西本典良. 「ソーシャルワーク専門職養成における専門職連携教育の意義と有用性に関する一考察」. 『保健福祉学研究』(9), 47-59. 2011
9. 佐藤学. 『教育の方法』. 左右社. 2010
10. 下井俊典・大塚眞理子・春田淳志・ほか. 「保健医療福祉職における専門職連携コンピテンシーー日本保健医療福祉連携教育学会 IPE 推進委員会によるー」. 『保健医療福祉連携』, 9(2), 116-120. 2016

11. 清水隆則. 『ソーシャルワーカー論研究—人間学的考察—』. 川島書店. 2012
12. 竹田青嗣. 『NHK ブックス576 現象学入門』. 日本放送出版協会. 1989
13. 植田嘉好子. 「現象学とソーシャルワーク実践、その援用の可能性に関する考察」. 著: 熊谷忠和・長崎和則・竹中麻由美, 『多面的視点からのソーシャルワークを考える—研究と実践をつなぐ新たな整理—』(ページ: 38–51). 晃洋書房. 2016
14. 渡部律子. 「ソーシャルワークにおける省察的实践とソーシャルワーカー養成—ソーシャルワーク教育の課題と展望を考察する—」. 『ソーシャルワーク実践研究』(4(秋号)), 16–30. 2016
15. 山辺朗子. 『ジェネラリスト・ソーシャルワークの基盤と展開—総合的包括的な支援の確立に向けて—』. ミネルヴァ書房. 2011