

平成14年度 厚生労働科学研究費補助金  
政策科学推進研究事業

社会福祉士専門職教育における  
現場実習教育に関する研究

平成14年度 総括・分担研究報告書

社団法人日本社会福祉士養成校協会

平成15年3月

## 目次

---

はじめに	i
第1章 研究概要	1
1 研究の背景	1
2 研究の目的	1
3 研究方法・経過	2
第2章 社会福祉援助技術現場実習における学生のコンピテンシーに関する研究	5
1 コンピテンシーとは	5
2 コンピテンシーモデルを社会福祉援助技術現場実習に取り入れる意義	11
3 研究方法	12
4 コンピテンシー・ディクショナリーを作成するにあたって 使用したデータ概要	14
5 データの取りまとめ	16
6 取りまとめ結果の考察（コンピテンシー（案））	19
7 コンピテンシーに基づく評価モデル	20
8 コンピテンシー型評価モデルに期待される効果	21
9 次年度における課題とその方向性の提案	22
第2章資料 社会福祉援助技術現場実習における学生のコンピテンシー・ディクシ ョナリー素案	25
第2章補足資料1	31
第2章補足資料2	37
第2章補足資料3	41
第2章補足資料4	43
第3章 社会福祉援助技術現場実習における実習スーパービジョンに関する研究	47
1 実習スーパービジョンの概念整理	47
2 社会福祉士養成教育における実習カリキュラムとスーパービジョンをめぐる 課題	54
3 ルーテル学院大学 福山和女教授へのヒアリング内容	60
4 本研究班メンバーの教育機関における実習スーパービジョンの現状と課題	80
第4章 研究結果のまとめ	121
1 研究結果のまとめ	121
2 来年度の研究計画	124

---

## はじめに

本報告書は、厚生労働科学研究費補助金政策科学推進研究事業の配分を受け実施した「社会福祉士専門職教育における現場実習教育に関する研究」の初年度の研究結果をまとめたものである。

社会福祉士が国家資格となってから 10 年以上が経過し、社会福祉士養成教育を取り巻く背景も大きく変化している。特に近年、社会福祉士養成校の新設や改組転換が急増し、社会福祉士養成校の量的拡大は進んだ。しかしその実態は様々であり、社会福祉士養成教育の内容は未だ十分とはいえない状況にある。

社団法人日本社会福祉士養成校協会は、社会福祉士教育の向上を図るために平成 13 年 6 月に法人化が認められた法人である。本協会では、研究組織に実習委員会を置き、社会福祉援助技術現場実習の充実を協会全体で図ろうとしているところである。本協会の役割としても、社会福祉援助技術現場実習指導の質の向上と実習担当教員の養给力強化、実習前後の的確な学生評価等を行うことにより、社会福祉士養成教育の質を向上させることは、専門職教育として重要であると考えらる。

本研究を実施するにあたっては、多くの方々のご協力を得た。研究協力者の先生方のお名前を下表にあげさせていただいた。心からお礼を申し上げます次第である。

本研究が、今後の社会福祉士養成教育のための一助となることができれば幸いである。

平成 15 年 3 月

社団法人日本社会福祉士養成校協会

主任研究者	米本 秀仁（北星学園大学）
分担研究者（五十音順）	川上 富雄（日本社会事業学校）
	高橋 重宏（日本社会事業大学）
	高山 直樹（東洋大学）
	中島 修（日本社会事業大学）
	藤林 慶子（東洋大学）
	宮城 孝（法政大学）

研究協力者一覧

敬称略・五十音順

池田 雅子	北星学園大学
石綿 二三代	上智大学
岡田 まり	立命館大学
北本 佳子	城西国際大学
酒本 知美	立教大学
杉本 豊和	法政大学
鈴木 摩郁	東洋大学
長澤 貴美子	新潟青陵大学
中谷 陽明	日本女子大学
西原 香保里	愛知みずほ大学
西原 留美子	東海大学
野島 靖子	立教大学
丸山 仁	新潟青陵大学
湯浅 典人	文京学院大学
横山 貴美子	日本社会事業大学

## 第1章 研究概要

### 1 研究の背景

社会福祉士が国家資格となってから10年以上が経過した。少子高齢社会の到来に伴い、国民全般を対象とする社会福祉を推進するため、これを担う社会福祉士の活動に期待が高まっており、そのサービスの質の確保が大きな課題となっている。近年、社会福祉士養成校の新設や改組転換が急増し、社会福祉士養成校の量的拡大は進んでいるが、その教育内容は各養成校や大学等にまかされている状況にあり、社会福祉士の専門職養成として教育システムは未だ十分とはいえない。国民の期待に応えた福祉専門職の養成は急務であり、とりわけ実践的能力の高い社会福祉士育成のためには、現場実践を通じて学ぶ社会福祉援助技術現場実習指導の教育内容の整理、教授法の標準化、教員の養成力の強化等に取り組むことが緊急の課題となっている。

社団法人日本社会福祉士養成校協会は、社会福祉士教育の向上を図るために平成13年6月に法人化が認められた。この目的を達成するために、社会福祉士養成校における社会福祉援助技術現場実習指導の教育内容および現場実習のあり方を研究し、社会福祉士養成教育内容のシラバスの検討や教授法開発を通じて、社会福祉専門職養成教育と社会福祉士の専門性の向上に寄与するものとする。

### 2 研究の目的

少子高齢社会を迎え、国民の生活は多様化し、人々の福祉ニーズも様々に変化している。このような状況において、社会福祉専門職である社会福祉士の質を向上することは重要である。そして、社会福祉士の資質が向上し、その活動が国民の様々な生活問題に的確に対応できることによって、国民の福祉の向上にも寄与し、社会福祉士の質の向上は21世紀のわが国における重要な課題である。

本研究の目的は、社会福祉士養成校における社会福祉援助技術現場実習の教育内容の質的向上のための研究を行うことにより、実習前後のスーパービジョン体制や学生の評価システムについて調査・分析し、わが国の状況に合致した社会福祉士専門職養成の実習体制を検討して、新たなスーパービジョン・システム並びに学生評価システムを構築することにより、社会福祉専門職の質の向上を図ることである。社会福祉専門職は、今後益々その活躍が期待されている職種であり、本職種の質の向上を検討することを通じ

て、社会福祉関連制度の政策課題も明らかにしていくことを第二義的目的とする。

社会福祉が対人援助サービスを通じて国民の生存権や幸福追求権を保障するものであることから、社会福祉専門職の質を向上させるためには、早急に教育内容やシステムの整備が必要な分野となっていることから本研究の必要性は強調できるものである。また、本研究によって期待される成果としては、新卒の社会福祉士であっても、利用者のニーズに応えることができるスキルを身につけ、利用者によりよい社会福祉サービスを提供することができるようになり、社会福祉士教育の質が向上することにより、社会福祉士という専門職の理解が促進され、福祉専門職に関する国民への認知度も増し、福祉人材育成の必要性についての国民の理解が得られること等が考えられる。

### 3 研究方法・経過

本研究は、社団法人日本社会福祉士養成校協会における実習委員会等を中心に研究を行う。また社団法人日本社会福祉士会会員校教員を研究協力者として、社会福祉援助技術現場実習のあり方や学生評価についての研究を行った。

本研究は、学生の実習前後の評価システムとしてのコンピテンシーに関する研究を行うコンピテンシー班と学生への養成校教員が実施する実習スーパービジョン班の2班を構成して、研究を行った。

初年度は、コンピテンシー班では、①社会福祉援助技術実習における学生評価項目の検討、②実習指導者への BEI (Behavior Event Interview) 調査の実施、③学校担当者へのフォーカスグループ、ブレインストーミング調査の実施、④コンピテンシー調査票における項目素案の検討を行った。産業界においては、各企業ごとにコンピュータによってコンピテンシーを把握する事業が実際に行われ、評価基準として運用されていることから、これらのノウハウを活用して、コンピュータによる学生の実習評価作成のために、フォーカスグループ、ブレインストーミング等の手法を用いて、養成校教員の側から見た実習生の特性を抽出し、BEI (Behavior Event Interview) 調査によって、実習指導者からみた実習生の特性を抽出した。それらの項目から、実習生のコンピテンシー調査票素案を検討した。

スーパービジョン班では、①養成校におけるスーパービジョンのエキスパートへのヒアリング調査、②分担研究者、研究協力者所属機関におけるシラバス、スーパービジョンの実施状況、課題等のヒアリング、③スーパービジョンに関する国内外の文献サーベイ並びに文献収集を行うとともに、次年度以降の調査実施のための調査項目の検討を行った。

研究経過は、以下の通りである。

班会議等実施日	班会議等名称・内容
14.5.26	打ち合わせ会議
14.6.23	班会議
14.8.9	班会議
14.9.9	班会議
14.9.22	ブレインストーミング会議
14.10.9	スーパービジョン班・班会議
14.11.3	全体班会議（コンピテンシー班、スーパービジョン班会議含む）
14.11.24	スーパービジョン班・班会議
14.12.15	全体班会議（コンピテンシー班、スーパービジョン班会議含む）
15.1.11	スーパービジョン班・班会議
15.2.25	コンピテンシー班打ち合わせ会議
15.2.28	班会議
15.3.8	コンピテンシー班・班会議

本報告書では、コンピテンシー班、スーパービジョン班のそれぞれの内容について、次章以降で詳細を述べる。

## 第2章 社会福祉援助技術現場実習における学生のコンピテンシーに関する研究

### 1 コンピテンシーとは

コンピテンシーとは何かという概念整理を最初に行いたい。

コンピテンシーという言葉は、1970年代から発生した。米国ハーバード大学の心理学者マクレランドが“Testing for competence rather than intelligence”を発表し、産業心理学分野でコンピテンシーという概念を初めて提唱した。旧来の学問的適性テストや知識内容テスト、学校の成績や資格証明書は、職務上での業績や人生における成功を予測し得ないとし、従来の採用方法ではマイノリティや女性あるいは低い社会経済的階層出身者には不利をもたらすことが多いということから、職務上の業績を予測でき、さらに人種、性別、社会経済的要因の差によって不利をもたらすことのないコンピテンシーという変数を見つけるためにはどうしたらよいかということを考えてことから始まったものである。その後、マクレランドは米国国務省から「学歴、知能、一般的知識などによって選抜し、新採用した若手官僚を外交官として開発途上国等に派遣した場合に、帰国時に人により業績に差が出るが、それはなぜか、またどのように適切に事前に評価するか」についての研究依頼を受けた。その研究の結果、①学歴や知能などは、業績に関係がない、つまり有意ではないこと、②優れた業績者には、対人関係における共通した行動様式があること、これは例えば対人関係の感受性が優れているとか、人間性を尊重できるとか、人脈構築が速やかにできるなどの特性があることが研究結果として示した。そこで、その職務にあった能力とは何か、それを事前に評価するにはどうしたらよいかという研究から、コンピテンシーモデルは生まれた。

マクレランドは先の論文以外にも「competence, not IQ」という著書を出し、その後コンピテンシーモデルの基礎を築いたボヤティスが1982年に「competent manager」を出すなどして、コンピテンシーに関する多くの研究書が出され、それが産業界に活用されるようになった。

コンピテンシーモデルは、1993年にはスペンサーによる「competency at work」のような実用書によって普及し、現在では企業の枠を越えて汎用化されるようになっている。欧米ではコンピテンシーに関する様々な本が出され、その中にはCD-ROMによって、個別の企業に合ったコンピテンシーモデルを簡単に作成できるソフトをつけたものもある。



また、わが国においても、コンピテンシーモデルは企業において多く取り入れられている。多くの企業が、新たな人事方法として、適切な人材を適切な部署に配置すること、適切に社員を評価すること等を目的として、コンピテンシーモデルを採用している。厚生労働省労働政策審議会職業能力開発分科会の「エンプロイアビリティの判断基準等に関する調査研究報告書」においては、労働市場価値を含んだ終業能力をエンプロイアビリティとし、報告書の中でコンピテンシーについても触れている。その中で、コンピテンシーの定義は不明確であるとしつつも、高業績者の行動特性または労働市場において評価される行動特性として位置づけている。

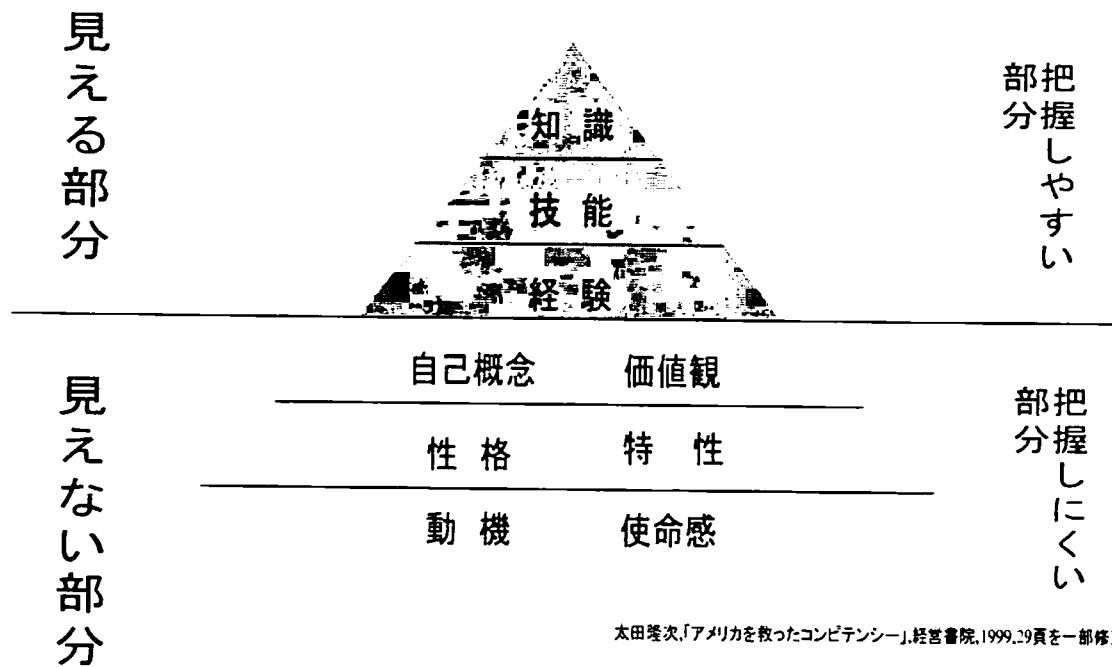
ここで、いくつかのコンピテンシーの定義を見ていきたい。先にも述べたコンピテンシーモデルの基礎を築いたポヤティスは、個人に内在している特性という部分に着目し、「職務コンピテンシーとはその中でも、動機や特性、スキル、セルフイメージの局面、社会的役割、一体としての知識で活用されているもの」と定義している。また、スペンサーは、「コンピテンシーとは、ある職務や状況において、効果的ないし優れたパフォーマンスを評価するのに関連した因果関係のある個人の内在的特質をいう」としており、アーサーアンダーセン社のヒューマンキャピタルサービスの定義は、「特定の職務や状況下において、成果に結びつけることのできる個人の行動様式や特性」である。つまり、コンピテンシーとは、知識やスキルというだけではなく、その人の内的な部分も含めた特性をいうものであると整理することが可能である。

米国と英国ではコンピテンシーのとらえ方が若干異なる場合がある。コンピテンシー概念はまだ明確ではないことは厚生労働省の報告書にも述べられていたが、英国と米国の様々な用語の相違、例えばケースマネジメントとケアマネジメント、マネジドケアとインテグレイテドケアのように、コンピテンシーも同様に、両国においてその文化的背景の相違等から概念理解が異なっているのである。米国では、コンピテンシーとして好業績社の行動、特性の明確化として使用される場合が多いのに対し、英国ではコンピテンスとして使われる場合も多く、ミニマムレベルの基準の明確化を指す場合がある。英国では、このコンピテンスの上に2階建てで米国と同様に高業績者の特性を指すコンピテンシーを置いている。日本ではコンピテンシーという概念は輸入されたものであり、従来はなかった概念である。わが国では、職能資格制度の歴史からは産業分野においては平均基準の明確化というとらえ方が一般的であった。

図1は、コンピテンシーを表すのによく使用される冰山モデルである。コンピテンシー

をどのように捉えるかにより、また研究者等によって、モデル内で使用される用語は異なるが、人の外から見る部分と見えない部分、その両方を把握していこうとすることがコンピテンシーの特徴であるということは共通している。

図 1 コンピテンシーにおける氷山モデル



太田隆次「アメリカを教ったコンピテンシー」,経営書院,1999,29頁を一部修正

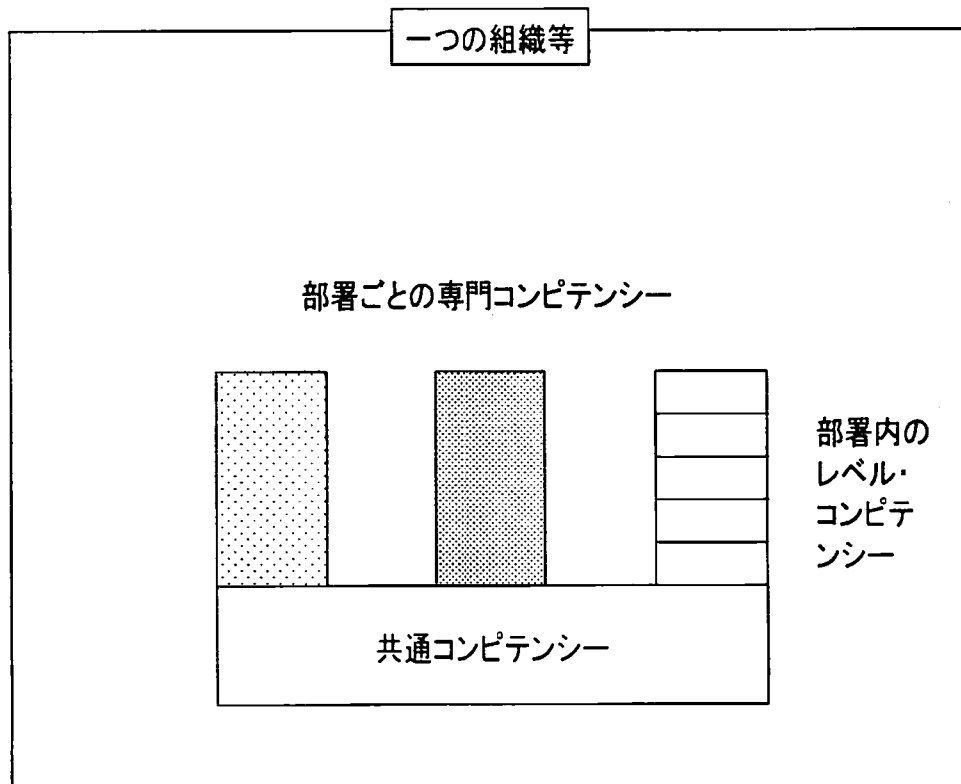
資料作成: 藤林慶子

コンピテンシーにおける氷山モデルはマクレランドの提唱であるが、人間の行動には、目に見える部分と目に見えない部分があり、行動の基本には、動機とか、何かを成し遂げたいとか、どうなりたいという根元的な欲求があるという仮説を提唱した。これらの目に見えない部分が、目に見える部分の影響を与えて、いわゆる高業績を生み出す元となるのである。

コンピテンシーには、上記以外にも深さと広さというものがある。例えば、同じ仕事を  
していても、課長と係長、部長、非役職者では業務内容が異なる。また、同じ企業であっ  
ても、総務と営業、企画では業務内容が異なる。これが、深さと広さである。コンピテン  
シーはこれらの業務内容が異なっても、一つの企業として適切なコンピテンシーを把  
握し、企業に必要な人材としての共通のコンピテンシー部分と部署ごとのコンピテンシー、  
または同じ部署においても、レベルに応じたコンピテンシーが設定できることが一つの特  
徴である。

これを図示すると図2のようになる。ここでは仮に共通コンピテンシー、専門コンピテ  
ンシー、レベルコンピテンシーとした。

図 2 コンピテンシーの広さと深さ



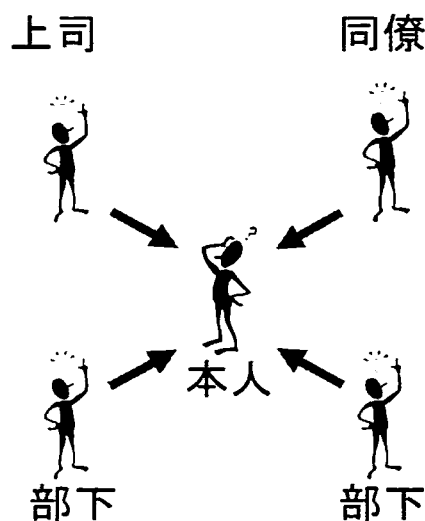
資料作成: 藤林慶子

また、他者との接し方、倫理観等の人としての成熟度を表すプライマリー・コンピテンシーという概念を提唱している場合もある<sup>1</sup>。この概念は全てのコンピテンシー関係書籍・論文に記載されているわけではなく、普遍的共通概念となっていないが、社会福祉援助技術現場実習にコンピテンシーモデルを適用する場合には重要な概念となろう。

また、コンピテンシーモデルでは、360° フィードバックというものがある（図3）。原則的にはコンピテンシーは自己評価であり、例えば、インターネットで学生の就職のためのコンピテンシーを測るホームページがあるが、自分で自分のコンピテンシーに関する項目に答え総合的な判定をコンピュータがするというようになっている。しかし、人によっては自己評価が低い場合や高い場合などがあり、その人が自分自身を適切に捉えられていない場合もあろう。そこで、上司や同僚、部下などからもその本人のコンピテンシーを測ってもらい、つまり同じ質問に対して、その人はどのような行動をしているかを第三者が答え、自分の行動が他者からどのように評価されているかを知り、自分の評価がどうなのかを判断する材料にすることになる。

図 3 コンピテンシーにおける360° フィードバック

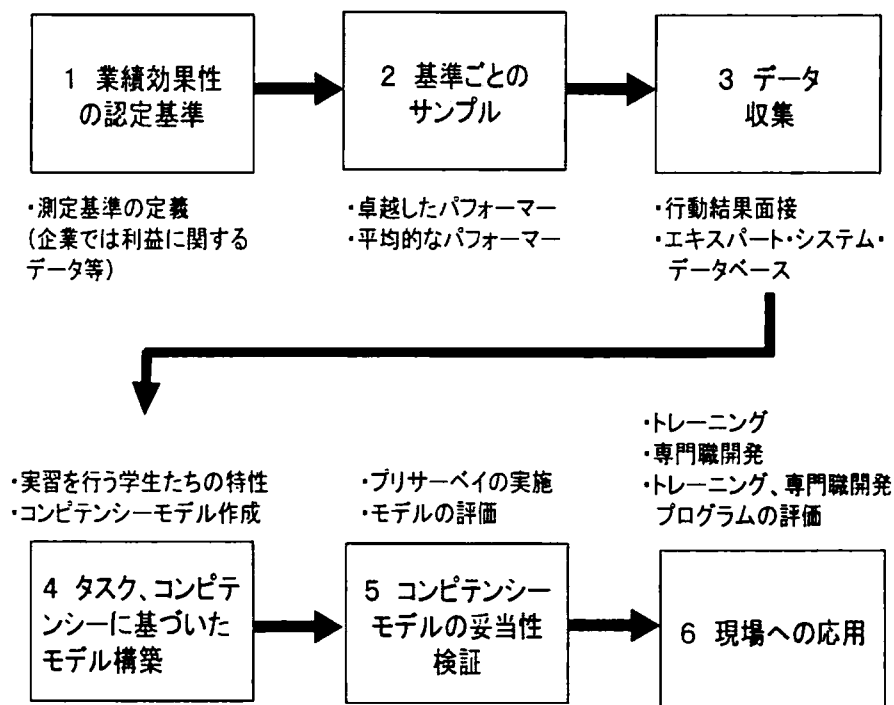
★ 360° フィードバックとは、本人が自分のコンピテンシーを確認するだけではなく、その評価が適切かどうかを、上司、部下、同僚という各方面からの評価を受けることによって、自分自身の評価を省みるとともに、自分への他者からの評価を確認する。



資料作成: 藤林慶子

次にコンピテンシーモデル作成のための研究デザインを見てみたい。図4にあるように、詳細な研究デザインは、まず専門家パネル等による専門家の意見収集を行うことから始まる。つまり最も求められ、重要な成果測定尺度を決め、そこで卓越したパフォーマーを選ぶ基準を作成する。卓越したパフォーマーとは、高業績を上げている社員を普通は指す。その後、選ばれたパフォーマーに対して、BEI (behavioral event interview)、行動結果面接というのを行う。その結果からコンピテンシー・ディクショナリーという項目作成を行い、それが適当かどうか、妥当かどうかの検証を行って、現場への適用となる。

図4 コンピテンシーモデルの研究デザイン



資料作成：藤林慶子

作成されたコンピテンシー・ディクショナリーからコンピテンシーモデルが構築され、

コンピテンシーモデルの信頼性、妥当性についての検証を行い、その結果から再度コンピテンシーモデルを再構築し、最終的に現場への応用となる。

## 2 コンピテンシーモデルを社会福祉援助技術現場実習に取り入れる意義

カナダのトロント大学大学院においては、ソーシャルワーク教育のコンピテンシーモデルによる実習評価が行われている。そしてこのCBE (Competency Based Education) は日本実践理論学会のソーシャルワーク研究会 (代表 高橋重宏日本社会事業大学教授) において翻訳され、同学会で報告されている。トロント大学大学院の「ソーシャルワーク実践のコンピテンシーに関する実習評価項目」は、①その対象が博士課程前期学生であり、実習レベルがわが国の学部・短大・専門学校レベルとは異なること、②ソーシャルワーク教育自体が異なること、③わが国の場合、社会福祉援助技術現場実習で依頼をしても、現場において実際に行われるのは介護実習であったり、ただ講義だけに終わったり、同席面接ができなかったりという状況があり、カナダとは実習内容が異なること、などからわが国の社会福祉援助技術現場実習にはそのままでは使用できない項目が多いと考える。

そこで、わが国の社会福祉援助技術現場実習の状況にあったコンピテンシーモデルとは何か、わが国の実習教育の状況にあったコンピテンシーモデルを作成できるかどうか等を模索する必要がある。

トロント大学大学院における実習評価項目は、いくつかの大項目が設定され、大項目にはミクロ、メゾ、マクロという設定がなされており、それぞれの小項目について回答するという方式になっている。何々ができるという表記ではなく、何々をするという表記になっていることがコンピテンシーの特徴でもある。CBEの評価尺度は5段階尺度で、実習指導者によって実習生とともにその実習についての評価を確認する。トロント大学修士課程では、長期に渡る実習を行うため、実習途中では行っていない項目も生じるので、評価なしという項目もある。しかし最終的には、ソーシャルワーク実習における学生のすべてのコンピテンシー要素を評価できる状態になる必要があるとされている。

トロント大学の実習評価項目の特徴は、①長期的な実習であり、大学院レベルのソーシャルワーカーに必須であるコンピテンシーを表しているということ、②北米の特徴として人種差別主義のソーシャルワーカー実践、文化的差異に対する気づきや先住民族や文化の多様性に関わる問題への対応について触れていることがあげられる。そして、現場実習指導者の役割、実習生が学ぶべき事柄として、①差別及び被害を受けている人々の特殊な問

題について、学生の知識を増やす、②クライアントへの直接援助、コミュニティワーク、施策またはリサーチを通して、そうした差別に対抗するのに必要な初歩的なコンピテンシーの拾得を援助することを目指している。また先にも述べたように、実習の局面をマクロ、メゾ、ミクロで捉えていることは大きな特徴の一つである。そして、現場の実習指導者には、学生がこれらのコンピテンシーを修得できるように実習プログラムを作成することが求められている。

重ねて述べるが、わが国にこのトロント大学方式をそのまま使用するには、多くの問題がある。ソーシャルワーク研究会において、学生50人に対して、このCBE調査項目で使用されている用語がわかるかどうかについてのアンケートを行った結果、知っていて当然であると思われる用語について「意味がわからない、聞いたことがない」とする回答が多くあった。つまり、CBEをそのまま使用するには、わが国の実習学生の知識レベルそのものがカナダと異なるために、問題があるということになる。そしてそれはそのままわが国のソーシャルワーク教育の問題でもあろう。

また、①CBEで使用されている評価尺度の「技能」という用語自体が、何をもちて技能というのかが理解しにくい、②マクロ、メゾ、ミクロが必ずしも教育されているとはいえないし、実習の現場においても意識されているとはいえないこと、③実習形態素のものがわが国の場合は実習生が行う面接はほとんどない。そのような状況でソーシャルワーカーとしてのコンピテンシーをはかれるかどうかは難しいといえる。しかし他方で、CBEの項目を見ていくと、介護実習の最終階目の実習では、ソーシャルワーク実習よりも回答できる項目が多いように思われる。なぜそのようなことが起こるのかがここでは詳細な検討は行わないが、介護実習の方が最終段階ではソーシャルワーク実習よりもクライアントとの個別の関係性がもてる実習となるために、CBEの項目に沿った実習を行えるということになるとも考えられよう。

### 3 研究方法

今年度、コンピテンシーについての研究を行うにあたっては、以下の方法に従って実施した。

一般企業等におけるコンピテンシーモデル作成の場合は、高業績者にその行動特性をヒアリングすることから始まるが、社会福祉援助技術の場合、何をもちて高業績とするか、何をもちて平均業績とするかの基準が不明確であり、学生自身が行動特性として自覚して

いるかどうかという問題点がある。そのために、学生へのヒアリングではなく、学生を評価する側からのヒアリングを行うことによって、社会福祉援助技術現場実習の学生の高業績、平均業績を項目として抽出することとした。

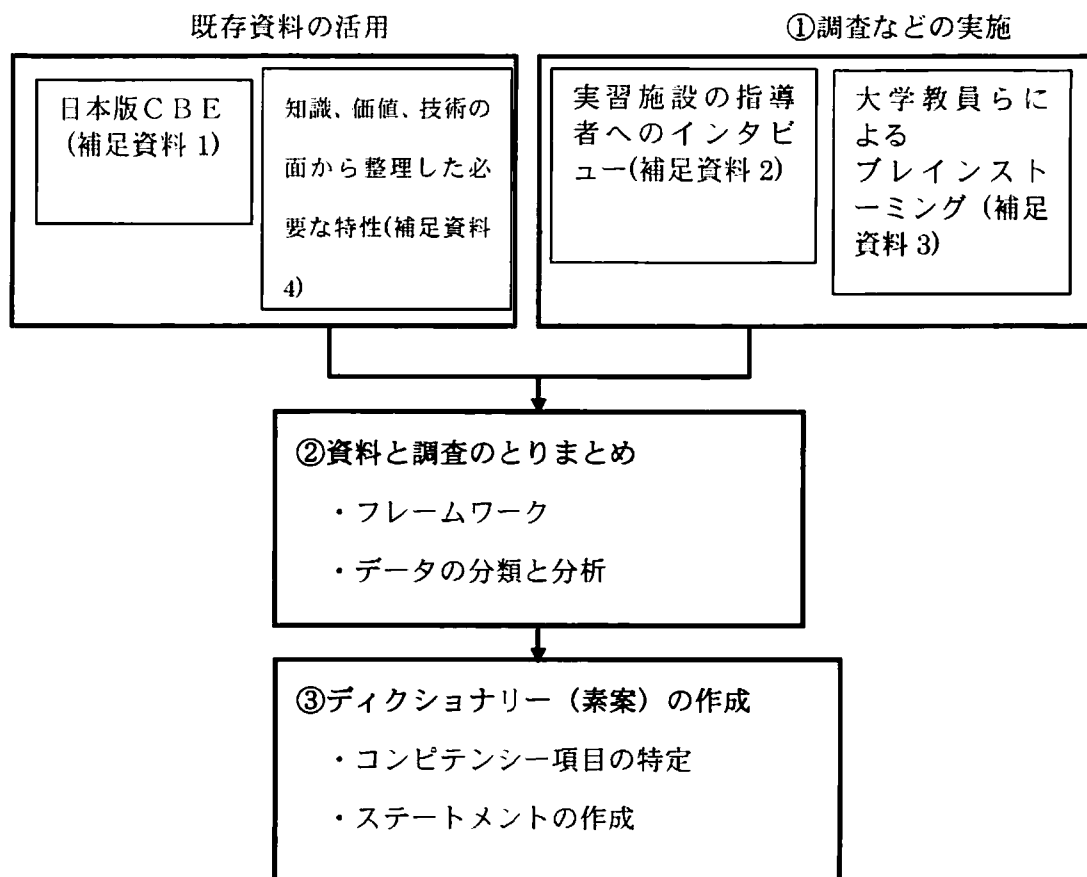
そこで、①社会福祉士養成校所属の実習担当教員・助手等によるフォーカスグループを実施し、フォーカスグループにおいて、養成校側が捉える高業績学生の特性項目を抽出した。次に、②社会福祉士養成校所属の実習担当教員・助手等によるブレインストーミングにおいて、社団法人社会福祉士会が作成した施設種別ごとの実習プログラム項目から知識、技術、価値の3区分に当てはまる具体的項目をKJ法で列挙した。また、③社会福祉士養成校所属の実習担当教員・助手によるブレインストーミングにおいて、カナダのトロント大学のCBEをわが国に適用する場合に適用可能な項目、不可能な項目を検討し、項目の表現を変更するなど、日本版の養成校学生に対するCBE項目を作成した。

フォーカスグループにおいて、高業績の学生だけではなく、学生の評価を適切にできる実習指導者とはどのような特性を有しているかを具体的な項目として抽出した。この項目に沿って、何人かの実習指導者にBEI (Behavioral Event Interview) 調査を実施し、具体的な実習現場における高業績学生の行動特性のヒアリング調査を行った。

上記①から④で得られたデータをもとに、コンピテンシー・ディクショナリーの素案を作成した。



図 5 第 1 年度目における作業内容とそのフロー



#### 4 コンピテンシー・ディクショナリーを作成するにあたって使用したデータ概要

次に示すデータ（資料、調査結果）を用いて、5以降に示す手順にしたがい、実習生に必要なコンピテンシー項目の特定を行った。

- 1) カナダのトロント大学におけるソーシャルワーカーのコンピテンシー事例（補足資料 1）：社会福祉士に必要なコンピテンシーとして、トロント大学の大学院生レベルを対象に整理したものを翻訳した資料
- 2) 施設実習指導者に対する B E I 調査（7施設）（補足資料 2）のフォーカスグループの結果からあがってきた B E I 調査実施のための実習指導者の条件を満足する 7 施設の実習指導者に対して、実習生のコンピテンシー項目を明らかにするためのインタビュー調査を実施した記録

インタビューを行った施設は、次の7件である。

施設の種類	対象件数
児童擁護施設	1
母子生活支援施設	2
特別擁護老人ホーム	3
軽費老人ホーム	1

- 3) フォーカスグループ (FG) による結果 (補足資料3) : 社会福祉士養成校協会所属教員等によるフォーカスグループを行い、良い実習指導者と良い学生のイメージから項目抽出した資料
- 4) 知識、価値、技術の面から整理した必要な特性 (補足資料4) : (社) 日本社会福祉士会において作成された実習指導者のプログラム項目から、社会福祉士養成校協会所属教員が知識、技術、価値の3項目にKJ法によって抽出し再分類し、その後体系的に整理した資料

各データの特徴を表1に示す。

表 1 使用データの特徴

資料	特徴
1) 補足資料1 日本版CBE	<ul style="list-style-type: none"> <li>・体系的に整理されている</li> <li>・修士クラスの内容であり、内容的にレベルが高い</li> </ul>
2) 補足資料2 BEI調査結果	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実際の行動に基づいているため、記述が具体的である</li> <li>・場面やインタビュー先が偏っているため、回答に漏れが発生する可能性が高い</li> </ul>
3) 補足資料3 FGによる項目	<ul style="list-style-type: none"> <li>・意見の出し合いのため、回答が網羅的である</li> <li>・具体性に欠けている</li> </ul>
4) 補足資料4 知識、価値、技術の 面から整理した必要 な特性	<ul style="list-style-type: none"> <li>・技術や知識の項目が整理されている</li> <li>・行動能力的な項目が不足している</li> </ul>

## 5 データの取りまとめ

### (1) フレームワークの決定（補足資料1）

補足資料1の枠組みを基に、実習生に必要な能力を次のようなフレームワークに整理した。

表 2 社会福祉士の実習生に必要な能力の分類（案）

I 社会福祉士になる実習生として必要な基本的能力
A) 社会福祉士として必要な基本的特性
B) 実習機関に行く者（実習生）として必要な基本的特性
II 実習の活動場面において必要な能力
C) 問題認識：問題に対し、様々な情報を収集し、影響因子などの認識に必要な特性
D) 計画：問題に対し、解決するための資源やアプローチの作成に必要な特性
E) 実行：目標や計画した内容の遂行において必要な特性
F) 評価：実行結果を踏まえ、次の改善に向けた行動を起すのに必要な特性
III 実習生として最低限必要なコミュニケーションに関する能力
G) 書く技能：書くことで相手に伝える能力
H) 話す技術：相手（クライアント）とのやりとりの中で、聞いたり話したりする能力

### (2) 実態に基づいた高業績者（良い実習生）データの整理

- ① B E Iの結果（補足資料2）が最も高業績者型コンピテンシーに近いものであり、これをコンピテンシーの第一候補とする。ただし、文章的な表現が多いため、複数のコンピテンシー要素が含まれている場合には、文章を分割し、複数のコンピテンシー項目を抽出する。
- ② 次に、抽出したコンピテンシー項目を（1）で定義したフレームに整理する。
- ③ B E Iの結果のみでは、コンピテンシー項目に偏りがでることが考えられるため、フォーカスグループのデータ（補足資料3）を追加することで補充を行う。
- ④ さらに、知識や技術的な項目に関しては、補足資料4を用いて追加する。その際、コンピテンシー項目（行動能力）とスキル項目は区別し、知識や特殊な技術については、別途整理する。

⑤ コンピテンシー項目として整理した文章を集約し、その行動を端的に表す単語（特性名）に置き換える。

⑥ 選定された特性の重み付けは、各特性に対し、重複する意見の多いものを重要度が高いとする。

①から⑥の流れにしたがって、ブレインストーミングやインタビュー調査から得られた回答をA)～H)のフレームワークに整理した。(資料1)

### (3) ディスカッションによる修正

資料1の結果を基に、特性の過不足などに対し、調査協力者等との意見交換会を通して修正を図った。このディスカッションの視点は、次の3点であった。

- ・フレームワーク
- ・データの分類と分析
- ・行動への落とし込み

これらの手順を踏まえ、フレームに整理し、特性に落とし込んだものが、資料1である。

さらに、資料1からA)～H)の各行動場面において必要となるコンピテンシー(案)を、重要度も考慮しつつ整理したものが下表3である。(No.1から4は、多くの場面において必要という結果になっており、最も基本的な特性として扱っている。)

表3 既存資料および調査結果から抽出したコンピテンシー(案)

No	コンピテンシー(案)	定義(案)**)	A	C	D	E	F	H	重要度
			基本	問題認識	計画	実行	評価	話す技術	
1	目的志向	社会に役立つことをするという目的によって意欲を駆り立てられる意欲	3		2				5
2	協働志向	意思決定に際して、他人と協働する能力				1		2	3

3	優先性	すべきことを認識し、それを達成するために自ら行動を起こす能力	2					1	3
4	対人関係能力	他人と効果的にやりとりする能力	1					2	3
5	チャレンジ願望	困難な任務や目標に立ち向かおうとする能力	1						1
6	自己確知	自分の感情や衝動、無意識の欲求などを把握し、受け入れる能力					6		6
7	状況対応力	体制が整っていない状況でも仕事していこうとする能力		1		4			5
8	問題分析性	問題や決定を分析する能力		3					3
9	自己改善性	自己を発展させ向上させようとする能力					3		3
10	多視熟考性	多種多様な見方についてよく考える能力		2					2
11	論理性	事実や問題を論理的に検討する能力		2					2
12	洞察力	物事を直感や分析力で見抜く能力			2				2
13	他人支援性	他人の要望に応えたり、人が目標に到達できるようにサポートする能力				2			2
14	規則遵守性	規則、日程、手順などを遵守する能力				1			1
15	交渉力	合意の取り付けのために効率的な話し合いや取引の交渉を行う能力				1			1
16	対立処理能力	不一致や対立を効果的に処理する能力				1			1

17	直感性	決定を行う際に「勘」を活用する能力				1			1
18	熱意	目標に向かっていく情熱を持ち、自ら興奮する能力				1			1
19	自己主張性	自分の欲求や要求を強く前面に出す能力						3	3
20	共感性	他人に対して好意や共感を示す能力						3	3
21	協調性	他人と協力して働く能力						2	2
22	説得性	他人を納得させることを楽しむ能力						2	2
23	ストレス管理	ストレス解消能力、ストレス耐性、仕事中に安らぎや落ち着きを感じる能力						1	1
24	創造的思考性	新しいことを試みたり、新しい方法でものごとを行ってみる能力						1	1
	総計		7	8	4	12	9	17	57

\*) 分類B及びGはスキル（技能や知識）項目のみで構成されているため、この表では対象外とした。

\*\*）ここでの定義は一般的なものであり、社会福祉士に合ったものに変える必要がある。

## 6 とりまとめ結果の考察（コンピテンシー（案））

現時点では、案の段階のため重要度が3以上の特性にのみ着目し、その特徴について考察することにする。

- I 社会福祉士になる実習生として必要な基本的能力:多くの場面に亘って必要な能力（目的志向、協働志向、率先性、対人関係能力）自分の目標を明確に持ち、その目的への貢献度に対し動機付けできることが重要であると考えられる。

- Ⅱ 実習の活動場面において必要な能力（自己覚知、状況対応力、問題分析性、自己改善性）：実習生がクライアントを支援するにあたり、相手を受け入れるのみでなく、自分の性格を理解し、自分自身も受け入れた上で、状況に応じた対応が取れることが大切であると考えられる。また、そういった行動が自己の改善につながるものと思われる。
- Ⅲ 実習生として最低限必要なコミュニケーションに関する能力（自己主張性、共感性）：コミュニケーションにおいて、相手に優しさや思いやりを持ちつつ、自分の意見をはっきり言うことが大切であると考えられる。これは上記の自己覚知にも通ずるものである。

## 7 コンピテンシーに基づく評価モデル

特定したコンピテンシーを基に、今後、下記に示すようなコンピテンシー型評価モデルの構築を行う予定である。

### (1) コンピテンシー・ディクショナリーの作成（例）

#### A) 社会福祉士になる実習生として必要な基本的特性

- ・ 目的志向：社会に役立つことをするという目的によって駆り立てられる意欲

「日々の実習において目的意識を明確に持って取り組んでいる」

- 5: 常に見られる
- 4: よく見られる
- 3: 時々見られる
- 2: まれに見られる
- 1: ほとんど見られない

- ・ 協働志向：意思決定に際し、他人と協働する能力

「問題解決の場面でチームメンバーの意見も聞きながら、意思決定している」

- 5: 常に見られる
- 4: よく見られる
- 3: 時々見られる
- 2: まれに見られる
- 1: ほとんど見られない

## (2) 評価結果のグラフ化

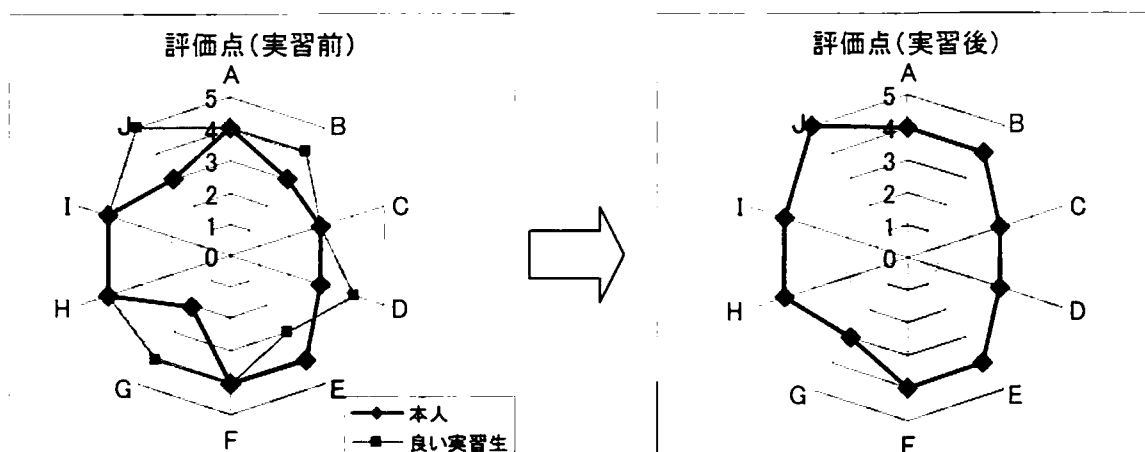


図 6 コンピテンシー型評価モデル

図 7 評価結果のスコア化による認識 (例)

図6のように、実習生自身と他の実習生（できれば良い実習生＝ハイパーフォーマーである実習生）とを比較して自分の強み弱みを把握できるため、実習に臨むにあたっての目標設定を明確にすることができる。

また、本人以外に、大学の教員や実習施設の指導者による評価も追加することで、自己評価と他者評価のギャップを認識でき、より公平な評価を行うことが可能となる。

## 8 コンピテンシー型評価モデルにより期待される効果

### ・評価の妥当性

実際により成績をあげている実習生の行動を基準とし評価項目を決定しているため、学生が自分自身の実習前後の能力を評価する基準として、ハイレベルを目指すことが可能となり、高い確率で成果をあげることが期待できる。

また、過去の評価結果から、次年度の評価項目や基準を見直すことで、妥当性の高い評価モデルを構築することができる。

### ・評価の信頼性

評価の基準や設問が実際の場面を想定した表現となるため、評価を同一の尺度で実施することができる。また、社会福祉士養成校全体の比較、養成校内における実習評価の比較が可能となり、社会福祉士養成校全体の実習の質の向上を目指すための基礎資料となり、各養成校で個別に行っている評価を総合的に捉えることにより、社会福祉士養成校全体の



実習評価が可能となる。

・評価の透明性

評価を受けたものにとってその評価結果と根拠が明確となり、結果を正しく捕らえることができる。

## 9 次年度における課題とその方向性の提案

次年度以降の研究計画は、以下の通りである。

- ① 今年度作成したコンピテンシー・ディクショナリー素案を班会議において再度検討し、コンピテンシー・ディクショナリー案とする。
- ② コンピテンシー・ディクショナリー案によるプリサーベイを、社会福祉士養成校の学生に実施し、調査項目についての記述しやすさ、理解しやすさ、項目そのものの妥当性等について調査する。
- ③ 社会福祉士養成校協会会員校に配布し、意見を徴収する。
- ④ 調査結果を分析し、コンピテンシー・ディクショナリーを再度作成する。
- ④ コンピテンシー・ディクショナリーをコンピュータ・ソフト化する。

(東洋大学 藤林慶子)

---

「原井新介,「キャリアコンピテンシーマネジメント」,日本経団連出版,平成14年,pp107-109.

### <参考文献>

- 1) Kiera O'hagan, Competence in Social Work Practice. Jessica Kingsley Publishers. 1996.
- 2) ライル M. スペンサー, シグネ M. スペンサー, 「コンピテンシー・マネジメントの展開」, 生産性出版, 2001.
- 3) アントワネット・D・ルシア, リチャード・レブシンガー, 「実践コンピテンシーモデル」, 日経BP社, 2002.
- 4) 古川久敬監修, 「コンピテンシーラーニング」, 日本能率協会マネジメントセンター, 2002.
- 5) 太田隆次, 「コンピテンシー実務ハンドブック」, 日本法令, 2002.
- 6) アーサーアンダーセン ヒューマンキャピタル・サービス, 「戦略的コンピテンシーマネジメント」, 生産性出版, 2000.

- 
- 7) ハイコンサルティンググループ、「正しいコンピテンシーの使い方」、PHP 研究所、2001.
  - 8) アンダーセン、「図解コンピテンシーマネジメント」、東洋経済新報社、2002.
  - 9) コンピテンシーに基づく病院人事賃金の革新」、病院コンピテンシー研究会、経営書院、2000.
  - 10) 太田隆次、「アメリカを救った人事革命 コンピテンシー」、経営書院、1999.
  - 11) ネビル・ペイン、ビル・メイビー、「人材価値評価ーコンピテンシー重視人事の実践」、東洋経済新報社、2001.
  - 12) マイケル・スウェル、「コンピテンシー企業革命」、東洋経済新報社、2001.
  - 13) 日本社会福祉士会実習指導者養成研究会、「実習指導者養成研修プログラム基盤構築事業 2001 年度研究事業報告書」、日本社会福祉士会、2002.

## 第2章 資 料

# 社会福祉援助技術現場実習における 学生のコンピテンシー・ディクショナリー 素 案

	No	資料	資料内 No	よい社会福祉士実習生に必要な能力	施設	特性名	重要 度	
A (社会福祉士としての基本的能力)	スキル (技能、知識)	FG	4	ソーシャルワークの価値を理解している (価値観・倫理観をきちんと持っている)				
			5	(価値観・倫理観が実習計画書に現れている)				
		2	FG	21	あいさつができる			
				27	挨拶の仕方が適切である			
			BEI	56	あいさつの仕方などを身につけることが必要			
		3	FG	26	電話のかけ方が適切である			
		4	FG	28	敬語の使い方が適切である			
		5	FG	30	服装が適切である			
		6	FG	56	常識的態度をとることができる			
		7	FG	9	実習前の実習先施設等についての情報収集ができる			
		8	BEI	69	精神的な強さが必要。			
		9	BEI	69	体調の自己管理も求められる。			
		10	BEI	11	最低限の家事、掃除の意識			
	11	価値	8	守秘義務を守る	事務所			
	12	価値	17	利用者の個別性を尊重する	障害			
	13	価値	18	個別性の尊重ができる	知的			
	コンピテンシー (行動能力)	14	FG	7	自分で動くことができる		率先性	2
58				積極性がある		率先性		
15		BEI	53	失敗を恐れず、それを成果につなげる力が大切		チャレンジ願望		
16		FG	10	モチベーションがある		目的志向	3	
			52	目的意識が明確である		目的志向		
BEI	47	目的意識を持って実習に望んでいること		目的志向				
17	価値	16	個々の利用者に応じた接し方をする	児童	対人関係能力			
B 実習 施設	スキル	FG	8	施設等のイメージを持つことができる				
			48	施設の全体像を把握できる				
		技術	30	施設内外の関連するシステムについて把握する	特養			
C (問題認識)	コンピテンシー (行動能力)	20	FG	41	客観的、主観的な捉え方ができる		多視熟考性	2
			BEI	22	周囲を見られる人。そういう気持ちの余裕のある人。		多視熟考性	
		21	FG	47	抽象的な概念を具体的にとらえることができる		論理性	2
				59	具体的な表現ができる		論理性	
		22	BEI	24	TPOが原則的に備わっている。		状況対応力	
		23	技術	20	対象領域に関する資料を読み、分析をする力を持っている	知的	問題分析性	3
21	課題分析ができる			知的	問題分析性			
22	子どもを通して背景にある家族の問題を捉える			児相	問題分析性			
D (計画)	コンピテンシー (行動能力)	24	FG	14	実習についてのニーズがはっきりしている		目的志向	2
			FG	15	実習についての理由付けができる		目的志向	
		25	BEI	42	自分なりの問題意識を持ち、それを実習中の各種体験を通じて深めていく力。これは明確でなく、直感的なレベルでもかまわない。		洞察力	2
				技術	81	ある出来事の因果関係と結果を予測できる能力。		

		No	資料	資料内 No	よい社会福祉士実習生に必要な能力	施設	特性名	重要 度
E (実 行)	コン ピ テ ン シー (行 動 能 力)	26	FG	20	調整能力(対職員、対利用者、対実習生)がある		交渉力	
		27	価値	22	チームアプローチの視点を持っている	障害	協働志向	
		28	FG	24	その場にふさわしい対応ができる		状況対応力	3
			FG	46	その場の空気を読むことができる		状況対応力	
			FG	25	状況を的確に把握できる		状況対応力	
		29	FG	44	気が利く		他人支援性	2
			FG	45	フットワークがよい		他人支援性	
		30	FG	50	課題を期日までに提出することができる		規則遵守性	
		31	BEI	20	物事に真摯な取り組みが出来る。		熱意	
		32	BEI	21	頭で勝負よりも、動いて考える。		直感性	
33	BEI	45	葛藤を伴ったとしても、現実の体験を処理(伝える、考える、自らの言動を変える)することのできる能力。		対立処理能力			
34	BEI	84	積極的なことは良いのだが、職員の計画などを無視して一人で走り過ぎてしまうのは困る。周囲を見て行動する大切さが必要。		状況対応力			
F (評 価)	コン ピ テ ン シー (行 動 能 力)	35	FG	36	自分の弱さを把握している		自己確知	6
			FG	37	自分のコンプレックスを把握している		自己確知	
			FG	38	自己評価が適切である		自己確知	
			FG	61	自己覚知ができています		自己確知	
			BEI	31	自分への気付きを持てる。		自己確知	
		技術	35	観察介入を踏まえ、自己洞察ができる(自らを振り返って自己評価する)	児相	自己確知		
		36	BEI	43	体験を自分なりに受け止める感受性が豊かであり、その体験を解釈し自らの行動につなげていくことのできる能力。		自己改善性	3
			BEI	54	失敗をしてもそこから学ぶことができること		自己改善性	
BEI	77		自分が学んできたこと、実際に現場で起こることのギャップについてそのギャップに気づいた自分を大切にしながら、そのケースについて、自由に自分の枠を広げられること		自己改善性			
G (書 く 技 能)	(技 能 ス キ ル 知 識)	37	FG	16	文章表現能力がある	在介		
			FG	39	自分の考えを表出させて文章が書ける	在介		
			FG	40	実習日誌に事実の羅列以外のことが書ける	在介		
			技術	27	実習ノートに、自分が最も書きたいことを、自分の言葉で表現できる	在介		
		38	技術	26	記録情報管理能力がある	知的		
		39	技術	28	観察介入を踏まえた記録が書ける	児相		
		40	FG	23	メモを適切にとることができる			
BEI	50		状況に応じてメモをとり、同じことを何度も繰り返さないよう積極的に取り組む姿勢が大切					

	No	資料	資料内 No	よい社会福祉士実習生に必要な能力	施設	特性名	重要 度
H (話す技術)	41	FG	1	明るい			
		FG	2	はきはきしている			
		BEI	2	聞く力、謙虚さ			
		BEI	7	優しい			
		BEI	36	性格が素直			
		BEI	58	作り笑いではない自然な笑顔、明るさ。			
	42	BEI	5	考えて人に伝えられる力、言葉にする力			
	43	BEI	52	一日の実習をしっかりと反省、感想、指導を受けたこと、疑問点と区別してまとめられる能力			
	44	BEI	13	ユーモア			
	45	BEI	48	報告、連絡、相談が身についていること			
	46	技術	1	利用者に面接する	児童		
	47	技術	2	傾聴できる	知的		
	48	技術	3	家族と面接する	児童		
	49	技術	4	効果的なコミュニケーションができる技術がある	障害		
		技術	5	インタビュー技術を持っている	社協		
		技術	6	インタビュー技術の習得	事務所		
		技術	7	コミュニケーション技術を持っている	社協		
		技術	8	利用者とコミュニケーションがうまくとれる	児相		
		技術	10	利用者と家族の関係について理解した上でコミュニケーションをとる	児童		
	50	技術	12	利用者を観察する	児童		
		技術	13	利用者を観察できる技術がある	障害		
		技術	14	利用者子どもを観察し、個々の特徴を捉える	児相		
		技術	15	アセスメントができる技術がある	障害		
	51	FG	42	記録を自己完結させない		協働志向	2
		BEI	64	独り善がりにならない。別の視点で見る。		協働志向	
	52	BEI	4	考える力		創造的思考性	
	53	FG	54	人に伝える能力がある		説得性	2
		BEI	6	意思表示をきちんとできる(困ったことも伝えられる)		説得性	
	54	BEI	14	自己アピールの強い人、遠慮しない人、印象づける人、リアクションのとれる人		自己主張性	3
		BEI	46	自分の思いを鮮明に出せること。		自己主張性	
		FG	51	自己表現ができる		自己主張性	
	55	BEI	19	協調性がない人は困る。いつも自分の主張が多く、他者が見られない。職員も同様の面がある。		協調性	2
		BEI	15	自分の苦手な人を避けたりしない(人とかかわる上で、どういう人の前で緊張するか、リラックスできるかを体験上分かっている)		協調性	
	56	BEI	33	「自分をそのまま出してみよう」と伝え、積極的になれ		率先性	
	57	BEI	40	対人関係を持てる社会性のある人(社会経験のある学生は安心)		対人関係能力	2
		FG	55	援助者として意図的なコミュニケーションができる		対人関係能力	
	58	BEI	62	言葉にでない相手の気持ちを気づく能力(特養は痴呆や言語障害などにより言語でコミュニケーションとりにくい利用者がふえている。)		共感性	3
		BEI	63	言葉に出ないニーズに気づく(言葉として訴えるものより、言葉に出ないニーズの方が多い)		共感性	
		BEI	67	相手の話を聞ける、そして相手を理解する能力。相手の言いたいことを受け止められる能力。相手の側に立つことのできる能力		共感性	
	59	BEI	23	その人自身のゆとり(息抜きができる)がある。		ストレス管理	

- スキル(技能、知識など)的項目  
 コンピテンシー(行動能力)的項目  
 BEI 施設へのインタビュー結果  
 FG フォーカスグループの整理結果

	特性		A	C	D	E	F	H	総計
1	チャレンジ願望	困難な任務や目標に立ち向かおうとする傾向	1						1
2	自己確知						6		6
3	状況対応力	体制が整っていない状況でも仕事していこうとする能力的傾向		1		4			5
4	問題分析性	問題や決定を分析する傾向		3					3
5	自己改善性	自己を発展させ向上させようとする傾向					3		3
6	多視熟考性	多種多様な見方についてよく考える傾向		2					2
7	論理性	事実や問題を論理的に検討する傾向		2					2
8	洞察力				2				2
9	他人支援性	他人の要望に応えたり、人が目標に到達できるようにサポートする傾向				2			2
10	規則遵守性	規則、日程、手順などを遵守する傾向				1			1
11	交渉力	合意の取り付けのために効率的な話し合いや取引の交渉を行う能力的傾向				1			1
12	対立処理能力	不一致や対立を効果的に処理する傾向				1			1
13	直感性	決定を行う際に「勘」を活用する傾向				1			1
14	熱意	傾向				1			1
15	自己主張性	自分の欲求や要求を強く前面に出す傾向						3	3
16	共感性	他人に対して好意や共感を示す傾向						3	3
17	協調性	他人と協力して働く傾向						2	2
18	説得性	他人を納得させることを楽しむ傾向						2	2
19	ストレス管理	ストレス解消能力、ストレス耐性、仕事中に安らぎや落ち着きを感じる傾向						1	1
20	創造的思考性	新しいことを試みたり、新しい方法でものごとを行ってみる傾向						1	1
21	目的志向	社会に役立つことをするという目的によって意欲を駆り立てられる傾向	3		2				5
22	協働志向	意思決定に際して、他人と協働する傾向				1		2	3
23	率先性	すべきことを認識し、それを達成するために自ら行動を起こす傾向	2					1	3
24	対人関係能力	他人と効果的にやりとりする能力的傾向	1					2	3
	総計		7	8	4	12	9	17	57

## 第2章 補足資料1



<p><b>A. ソーシャルワークの専門家として役割</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 機関のソーシャルワークの役割を理解し実行する</li> <li>2. 実践場面に影響を与える専門職の価値観について、事故の価値観も含め、考慮する</li> <li>3. 他の職員やクライアント集団（例えば、ステークホルダー、消費者）と関わる際、多様な文化的規範、価値観、倫理及びモラルを尊重する</li> <li>4. 自分自身の行動が専門ソーシャルワークの価値観や倫理と一致している</li> <li>5. 他の職員や援助者と協働する</li> <li>6. クライアントや他の専門家と、文化的背景を踏まえた、専門的対人関係を形成する</li> <li>7. 自他の言語的、非言語的相互作用を正確にアセスメントするために、多様な文化をよく知る</li> <li>8. クライアント・システム、機関、専門職に責任を持つ</li> <li>9. 機関の構造と期待される役割を考慮しつつ、専門職としてのあらゆる面に主体性と責任をもつ</li> <li>10. 守秘義務を果たす</li> </ol>
<p><b>B. 実習機関で働くソーシャルワーカーとしての役割</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 組織の目的、方針、機能を説明する</li> <li>2. 施設・機関の財源を理解する</li> <li>3. 当該組織においてサービスを受けることのできる要件を明らかにし、分析する</li> <li>4. 組織内の適切なコミュニケーションネットワークを組織図等で認識し、活用する</li> <li>5. 機関のサービスの供給に影響する他の施策やプログラムを認識する</li> </ol>
<p><b>C. コミュニティの中で活動するソーシャルワーカーとしての役割</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 社会的属性や歴史的背景に応じた、そのコミュニティの地理的、物理的、社会的、文化的、経済的、歴史的環境を含んだ主な特徴を認識する</li> <li>4. サービス供給にフォーマルなコミュニティ資源を理解する</li> <li>5. サービス供給にインフォーマルなコミュニティ資源を利用する（経験豊かな年長者、自助グループ、近隣ネットワーク等の公的に組織されていない資源）</li> </ol>
<p><b>D. 問題の認識とアセスメント</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 問題が現れている社会経済的、政治的、制度的背景や問題に関係する全ての人々を認識し、それらが問題にどのように影響を与えているかを理解する</li> <li>2. 問題に直接／間接的に関わりのある資源から関連する情報を収集する</li> <li>3. 問題をいろいろな人の視点から把握する</li> <li>4. 問題が起きている状況とその人々の行動を観察する</li> <li>5. 問題が現れている社会的、制度的、文化的、民族的背景を認識し、それらがどのように問題に影響を与えているのかを理解する</li> <li>6. 実行可能で文化的に受け入れられる解釈と効果を記述し、考える</li> <li>7. 明確な知識によって集められたデータに基づいて、観察した事柄を問題を解釈する</li> <li>8. 新たなデータあるいは変更されたデータを得たときに、問題を整理し、再構築する</li> <li>9. 自分なりに問題をアセスメントし、データをまとめる</li> <li>10. 可能なときに新たな選択肢を取り入れることができる</li> </ol>

<p><b>E. 計画</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ソーシャルワークの各種の実践アプローチを理解する</li> <li>2. 特定の実践モデルに基づいた適切な介入計画を作成する</li> <li>3. 個人や集団、地域のそれぞれの問題を明らかにし、達成すべき目標と結果を明確化する</li> <li>5. 問題の解決のために、改善すべき対象を明らかにする</li> <li>6. 重要性和実行可能性によって援助活動を順序づける</li> <li>7. 適切なフォーマル、インフォーマルな社会資源となる人々と相談する</li> <li>8. 問題を解決するのに必要な資源を明らかにする</li> <li>9. 選択された方針の理由を明らかにすること、実践に用いられる活動、あるいは方策を記述する</li> </ol>
<p><b>F. 介入／実行（ミクロ）</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 明確な実践アプローチに基づいて介入を実行する</li> <li>2. 民族的、反差別的な視点に応じて、必要であれば実践を修正し、変更することができる</li> <li>3. その問題を理解し解決することに関わる人々のお互いの合意（契約）を発展させる</li> <li>4. 問題の解決のために必要な、フォーマル、インフォーマルな社会資源を見出し、それを調整する</li> <li>5. 適切な場面で、クライアント、組織、コミュニティと資源とをつなげていく</li> <li>6. サービス提供を促進するために、クライアント／団体／コミュニティの代弁をする</li> <li>7. （文化、宗教、バイセクシャル、ホモセクシャル等の）多様性を尊重する目的のある人間関係を維持する</li> <li>8. クライアント・システムや実践の場のニーズに応じて異なる自己活用をする</li> <li>9. 組織の方針や手続きに柔軟に対応する</li> <li>10. 計画どおりの成果をあげるために様々な技術や役割を活用する</li> <li>11. 実行の過程の中で、適切な時間配分をし、それを利用する</li> <li>12. 個人差や個人の選択の違いを考慮しながら、意思決定や目標達成の際に関係者の自立を促す</li> <li>13. 計画を実行する際に、問題の焦点や目標を維持する</li> <li>14. 改善を妨げている個人的、対人的、組織的、制度的に障害を明確化し、退所する</li> <li>15. 目標達成やその進展に関するクライアント・システムあるいはその参加者からフィードバックを引き出す</li> <li>16. 契約を再調整したり、介入の方法を変更するために、フィードバックを活用する</li> <li>17. 必要に応じて他機関を利用させたり、他機関へ紹介したり、終結したりする</li> </ol>
<p><b>G. 介入の評価とフィードバックの活用（ミクロ）</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 多様な人々との専門的実践の側面を考慮し、現場の実習指導者や他の職員たちからのフィードバックを求める</li> <li>2. 現場の実習指導者や他の職員からのフィードバックを活用する</li> <li>3. 最大の学習効果を得るために、現場の実習指導者の指導スタイルやその方法のフィードバックの要求に応じる</li> <li>4. 学習の必要性とその自分の力と学習目標を明確にししながら、実践における自分自身のコンピテンスの程度と有効性を正確に評価する</li> <li>5. 自己の知識や技能のレベル向上のために積極的に取り組む</li> <li>6. ソーシャルワーク実践における多様性に関連した課題を現場の実習指導者と互いに討議する</li> <li>7. 学生の実習とその学習に影響を与えている各種の力関係を討論する、という現場の実習指導者の求めに応じる（例えば、現場の実習指導者と学生との関係性、文化的、反人種的実践、ヒエラルヒーについて）</li> </ol>

<b>H. 効果的コミュニケーション技能（ミクロ）</b>
<b>1. 書く技能</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>1) 明快で簡潔な記録を書く</li> <li>2) 記録の提出期限を守る</li> <li>3) 記録を書く際、実習指導者の指導等に従う</li> </ul>
<b>2. 発表する技能（会議、ケース検討会、現場の実習指導者とのケースレビュー、研修、地域での行事、その他）</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>1) プレゼンテーションの目的とその成果について、予め明確にする</li> <li>2) プレゼンテーションする内容に優先順位をつける</li> <li>3) 必要な情報に的をしぼる</li> <li>4) 実習指導者等からの質問に効果的に対応する（正確に聴き、自信を持って対応し、明確に答え、そして質問の妥当性を評価する）</li> <li>5) グループ／チームに対して情報を提示し、最大の効果が発揮できるように議題を伝える</li> </ul>
<b>3. A 話す技術／明確化・協働</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>1) 言語的メッセージを的確に理解する</li> <li>3) 評価的でない言葉で行動を描写する</li> <li>4) クライアントに暖かく接する</li> <li>6) クライアントを受け入れていることを言語的に表現する</li> <li>7) クライアントの感情に適切に応答する</li> <li>8) クライアントの行動に適切に応答する</li> <li>9) クライアントの考え方に適切に応答する</li> <li>10) クライアントの現実を踏まえ、励まし、支持する</li> <li>11) クライアントや状況についての肯定的な情報に適切に応答する</li> <li>12) 十分な時間をかけ、適切なペースで面接を行う（日常場面でクライアントに接する場合を含む）</li> <li>13) クライアントの関心や問題について適切な言葉を使用する</li> <li>14) クライアントが理解しやすい適切な言葉を使用する</li> <li>15) 聴くことと話すことを明確にわかる</li> <li>16) 情報を探索するときに、内容と過程があきらかになるような、焦点が絞られた適切な質問を行う</li> </ul>
<b>3. B 話す技術／具体性</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>1) 曖昧で一般的な表現から、重要な情報を明確にする</li> <li>2) 理解しやすいように複雑で大きな問題を細分化する</li> </ul>
<b>3. C 話す技術／探求・指示</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>1) 状況に関連していても、クライアントが言語化しない重要な情報や感受性、感情を調べる</li> <li>2) 話された内容から、隠されたあるいは根底にある主題を明確化する</li> <li>3) 指示されたデータから重要な葛藤やアンビバレントな感情を導きだし、それらを明確化する</li> <li>4) 話し合っている領域が脅威と感じられるか、あるいは微妙な性質を持っているかどうかの手がかりを感じ取る</li> <li>5) クライアントの準備とその状況の緊急性に応じた探求のペースを考える</li> </ul>

<b>3. D 話す技術／今後の展開</b>
1) クライアントの成長を阻害するような個別的、システムの、あるいは構造的過程を明確化する 2) 異なった問題（認知的、行動的、感情的）の各種の側面とそれらの相互関連を導き出す 3) その問題を理解する新たな方法を提起する
<b>3. D 話す技術／挑戦のための障害の除去</b>
1) (特に人種的な要因を考慮しながら) クライアントの行動やクライアント・システムがその問題に影響している理由を述べる 2) 敬意と理解が伝わる態度でフィードバックをする 3) クライアントやシステムの問題に関する新たな見方ができるように、情報を提供したり、修正する 4) 面接において、クライアントの不適切な行動に対処するが、面接中の様々なクライアントの行動を受け入れ、認める 5) 他の選択肢があることを認めようとし、ないことを明らかにし、クライアントにその事実直面させる 6) 民族文化的な問題を提示しながら、適切にクライアント・システムに対応する 7) クライアント・システムが変わることに対する外部からの抵抗に注意する

## 第2章 補足資料2

## インタビュー調査結果 (BEI)

4 実習生のコンピテンシー	
	Q「実習生として必要だとあなたが考えられる特性とか知識、技能、能力というのとはどのようなものですか？」(なるべく具体的に)
1	・学校で学んでいる児童福祉の理解、現在の問題点や現象の理解
2	・聞く力、謙虚さ
3	・行動力(失敗してもやってみるぐらいの意欲)
4	・考える力
5	・考えて人に伝えられる力、言葉にする力
6	・意思表示をきちんとできる(困ったことも伝えられる)
7	・明るい、優しい
8	・強さも必要
9	・遊べる力のある人
10	・おやつ作りができる
11	・最低限の家事、掃除の意識
12	・G.W、レクリエーション活動に指導力のある人
13	・ユーモア
14	・自己アピールの強い人、遠慮しない人、印象づける人、リアクションのとれる人
15	・人とかかわる上で、どういう人の前で緊張するか、リラックスできるかを体験上分かっている
16	・子どもの世界の今の現実はどういう情報があるか、事前学習として関心をもっていること。
17	・関心を持ったら、児童福祉施設とは何かを学ぶ。
18	・知識だけが先行する、わかったふりをすることが弊害になることもあり、実習の中だけで修得するというよりも、その後に学ぶべきことを知ることの方も大事。実習の終了が終着点でも完了でもない。
19	・協調性がない人は困る。いつも自分の主張が多く、他者が見られない。職員も同様の面がある。
20	・物事に真摯な取り組みが出来る。
21	・頭で勝負よりも、動いて考える。
22	・周囲を見られる人。そういう気持ちの余裕のある人。
23	・その人自身のゆとり(息抜きができる)がある。
24	・TPOが原則的に備わっている。
25	困る態度・はっきりに言いすぎる。ここには来たくなかったとか等
26	・マイペース過ぎる(施設の時間の流れを学ぶよりも自分中心)
27	・単位できていることがみえみえ。
28	・時間外のことを好まない
29	・部活が大事
30	・立ち回りがうまい
31	・自分への気付きを持てる。
32	・キャパシティ、柔軟性、弾力性についてはケースにより異なる。
33	・「自分をそのまま出してみても」と伝え、積極的になれる人⇒何か支障があればフォローする。
34	・長い月日の利用者とのかかわりを知る。
35	・教員側の実習選択、教員の担当違い、学生に適した実習先についても考慮の必要あり。
36	・性格が素直
37	・基礎的な学習が出来ている人(施設に関する制度、歴史、対象者像)
38	・吸収力が高い
39	・最低の一般教養
40	・対人関係を持てる社会性のある人(社会経験のある学生は安心)
41	・社会福祉士たるもの広い学識がある⇒関連知識、心理学、老年学、回想法、経済学、統計学
42	・自分なりの問題意識を持ち、それを実習中の各種体験を通じて深めていく力。これは明確でなく、直感的なレベルでもかまわない。
43	・体験を自分なりに受け止める感受性が豊かであり、その体験を解釈し自らの行動につなげていくことのできる能力。
44	・一般的なレベルでのものごとを理解する力。
45	・葛藤を伴ったとしても、現実の体験を処理(伝える、考える、自らの言動を変える)することのできる能力。
46	自分の思いを鮮明に出せること。
47	・目的意識を持って実習に望んでいること
48	・報告、連絡、相談が身についていること
49	・聞き上手、学び上手が、自ずと謙虚な姿勢、挨拶や返事が良くなることにつながる
50	・状況に応じてメモをとり、同じことを何度も繰り返さないよう積極的に取り組む姿勢が大切
51	・注意されたことがどうゆうことなのか洞察する能力

4 実習生のコンピテンシー	
52	・一日の実習をしっかり反省、感想、指導を受けたこと、疑問点と区分けしてまとめられえる能力
53	・失敗を恐れず、それを成果につなげる力が大切
54	失敗をしてもそこから学ぶことができること ・社会性、基本的マナー
55	老人施設ということもあり、職員も利用者も実習生に一般常識的マナーがもっと必要と考えて
56	あいさつの仕方などを身につけることが必要
57	基本的マナーが出来ていると、利用者や職員との関係作りがうまくいきやすい。 ・自然な笑顔
58	作り笑いではない自然な笑顔、明るさ。
59	経済性、経済感覚、経営感覚ともいえるかもしれない
60	介護保険になり、介護保険施設ではとくに「経済」を考える力量が必要となる。安易な批判をする学生がいるが、この経済でどのようにすればよくなるのか、という視点がほしい。 ・面接技術
61	コミュニケーション技術
62	言葉にでない相手の気持ちを気づく能力(特養は痴呆や言語障害などにより言語でコミュニケーションとりにくい利用者がふえている。)
63	言葉に出ないニーズに気づく(言葉として訴えるものより、言葉に出ないニーズの方が多い) ・多面的に見て、トータルで判断する力
64	独り善がりにならない。別の視点で見る。 ・意欲、積極性
65	社会福祉士実習生の場合、介護福祉士実習生と比較して、何をしたいのかはっきりせず、目的意識が薄い傾向がある。
66	したがって、社会人入学などのモチベーションの高い学生の方が優秀な学生にみえてしま ● 人間関係をつくる能力
67	①相手の話を聞ける、そして相手を理解する能力。相手の言いたいことを受け止められる能力。相手の側に立つことのできる能力
68	②自分の感情に気づける・大切にできる・表現できること職員から、その時にどう感じたかを投げかけている。自分の感情を出せずに泣いてしまったり、体調を崩してしまうことがある。自分を出せなければ、相手を受け止めることもできないと考えられる。実習生も辛い、職員側からのフォローも大変になってしまう。 ● 健康的な心身
69	「泣いても、笑っても、文句を言っても良い」ただし、毎日泣いてしまうのはどうか？精神的な強さが必要。体調の自己管理も求められる。
70	● 常識的行動
71	①職員・入所者とあいさつを自然にする。
72	②聞く態度。姿勢やあくびなどで相手に不快感を与えた場合は注意をしている。
73	③心配り。度を過ぎてはいけない。
74	④危険回避
75	● 積極的に学ぼうとする姿勢
76	①職員の言ったことをメモして、実習ノートにまとめる。
77	②疑問を職員に聞く。
78	③実習中に希望するメニューを自分から職員に提示できる。
79	● 柔軟性
80	自分が学んできたことと、実際に現場で起こることのギャップについてそのギャップに気づいた自分を大切にしながら、そのケースについて、自由に自分の枠を広げられること。(柔軟
81	● 気づき・視野の広さ
82	それまでの経験と学んだことの分野の広さ、深さに関わると考えている。たとえば、家族や友人との関係やボランティア参加などによる人間関係の幅の広さ。
83	①行事に参加し「子どもの笑顔が見られて、楽しかった」で終わってしまうか、行事を行なっている施設側の意図まで考察できるか、ということ。
84	②スーパービジョンの内容や、会議の意義について考察することができる。職員間のアドバイスについて、そこから活性化が行なわれていることまで考えることのできた学生がいた。
85	● 結果をある程度予測することができる能力
86	ある出来事の原因関係と結果を予測できる能力。
87	①公園で子どもたちが柵を越えて遊んでいた。「秘密基地だ」ということで職員に伝えられないように子どもたちに頼まれた。しかし、危険が無いかを心配し、職員に確認してきた学生がい
88	②子ども同士のいじめ話を実習生がこっそりと聞いていて、職員に内容を伝えた。そのことで問題が表面化し、職員間で、問題解決の為に話し合うことができた。
89	● 実習生としての立場と役割をわきまえていること
90	①積極的なことは良いのだが、職員の計画などを無視して一人で走り過ぎてしまうのは困
91	る。周囲を見て行動する大切さが必要。
92	②子どもとの関係を作りすぎてしまう、というのは実習生としての枠を越えてしまっている。実習生と入所者という枠を越え友人関係を作ってしまう。(電話番号の交換など)

## 第2章 補足資料3



高業績(よい)実習生		
FG	1	明るい
FG	2	はきはきしている
FG	3	頭の回転が速い
FG	4	価値観・倫理観をきちんと持っている
FG	5	価値観・倫理観が実習計画書に現れている
FG	6	生活の実感がある
FG	7	自分で動くことができる
FG	8	施設等のイメージを持つことができる
FG	9	実習前の実習先施設等についての情報収集ができる
FG	10	モチベーションがある
FG	11	興味のある分野がある
FG	12	就職先を具体的に考えている
FG	13	ポジティブに実習をとらえ、実習先を選ばない
FG	14	実習についてのニーズがはっきりしている
FG	15	実習についての理由付けができる
FG	16	文章表現能力がある
FG	17	社会福祉士国家試験受験資格がほしい
FG	18	態度や言葉遣いが謙虚である
FG	19	社会性がある
FG	20	調整能力(対職員、対利用者、対実習生)がある
FG	21	あいさつができる
FG	22	教員とアポイントメントがとれる
FG	23	メモを適切にとることができる
FG	24	その場にふさわしい対応ができる
FG	25	状況を的確に把握できる
FG	26	電話のかけ方が適切である
FG	27	挨拶の仕方が適切である
FG	28	敬語の使い方が適切である
FG	29	わからないことを聞くことができる
FG	30	服装が適切である
FG	31	視線を合わせることができる
FG	32	いすの座り方等の姿勢がきちんとしている
FG	33	口調がよい
FG	34	聞く態度をもっている
FG	35	実習の動機が私的な経験から派生していない
FG	36	自分の弱さを把握している
FG	37	自分のコンプレックスを把握している
FG	38	自己評価が適切である
FG	39	自分の考えを表出させて文章が書ける
FG	40	実習日誌の事実の羅列以外のことが書ける
FG	41	客観的、主観的な捉え方ができる
FG	42	記録を自己完結させない
FG	43	ボランティアやアルバイトなどの特定の経験だけをもとに「自分は実習ができる」と判断しない
FG	44	気が利く
FG	45	フットワークがよい
FG	46	その場の空気を読むことができる
FG	47	抽象的な概念を具体的にとらえることができる
FG	48	施設の全体像を把握できる
FG	49	的確に実習先の批判ができる
FG	50	課題を期日までに提出することができる
FG	51	自己表現ができる
FG	52	目的意識が明確である
FG	53	自分自身の精神的問題を抱えていない
FG	54	人に伝える能力がある
FG	55	援助者として意図的なコミュニケーションができる
FG	56	常識的態度をとることができる
FG	57	講義の聞き方が適切である
FG	58	積極性がある
FG	59	具体的な表現ができる
FG	60	他者と自分との比較をあまりしない
FG	61	自己覚知ができている
FG	62	不安はあるが、その内容について自分でわかっている

## 第2章 補足資料4

網掛けは分野は異なるが同一内容  
価値

項目	分野	内容	
上位概念 普遍的価値	障害	ノーマライゼーションについて理解している	価値1
	障害	人権について理解している	価値2
	児相	子どもの人権の尊重について理解している(説明できる)	価値3
利用者が守られるべき(保障されるべき)価値	児童	利用者の権利を擁護する	価値4
	ディサービス	利用者の利益の優先	価値5
	児相	子どもの最善の利益について理解している(説明できる)	価値6
	障害	プライバシーの保護について理解している	価値7
	事務所	守秘義務を守る	価値8
	児相	ケースの秘密保持について理解する	価値9
	障害	利用者の尊厳・社会正義について理解している 自立支援について理解している	価値10 価値11
利用者のQOL	知的	生活の質の向上について理解している(説明できる)	価値12
	ディサービス	サービス提供における安全・安心・快適さを最大限尊重する	価値13
	老人 障害	住み慣れた地域で暮らすという価値を理解している 住み慣れた地域で暮らすということを理解している	価値14 価値15
利用者との関係性で守られるべき価値	児童	個々の利用者に応じた接し方をする	価値16
	障害	利用者の個別性を尊重する	価値17
	知的	個別性の尊重ができる	価値18
	児相	子どもの自己決定について理解している	価値19
	児相	受容の価値を尊重できる	価値20
施設・機関で求められる価値	知的	職業倫理について知っている	価値21
	障害	チームアプローチの視点を持っている	価値22
	老人	チームアプローチについて理解し説明できる	価値23
下位概念			

項目	分野	内容	
法制度 大項目	事務所	福祉六法の理解	知識1
	児相	関連法規・運営指針を把握しておく	知識2
	事務所	行政法について理解	知識3
	事務所	福祉財政の仕組みを知る	知識4
	知的	対象領域の福祉制度(法・制度・政策)を知っている	知識5
	在介	法的根拠がわかる	知識6
	児童	施設の歴史や法規定を知っている	知識7
	事務所	委託事業の概要を知る	知識8
	児童	その領域の権利擁護について法規定を知っている	知識9
	事務所	法外援助について知る	知識10
	障害	相談員の制度的位置づけについて知っている	知識11
	特養	施設内の各職種(SW, CWなど)の制度的な位置づけを知っている	知識12
	小項目	社協	組織のミッション、法的根拠、事業概要を知っている
間接援助 大項目	児相	業務概要、組織について理解している	知識14
	社協	地域特性(人口、移動、高齢化率、所得、生活圏等)を知っている	知識15
	事務所	住民の福祉意識について知っている	知識16
	事務所	行政の苦情処理システムについて知る	知識17
	デイサービス	苦情対応システムについて知る	知識18
	デイサービス	利用者からの苦情を理解する	知識19
	事務所	情報公開について知る	知識20
	事務所	個人情報保護について知る	知識21
	知的	施設の運理念について知っている	知識22
	児童	施設の業務の流れを知っている	知識23
	事務所	組織と事務分掌を理解する	知識24
	児童	連携機関について知識を持っている	知識25
	児相	連携機関との結びつき連携について理解する	知識26
	社協	イベント開催の意義を知っている	知識27
	社協	イベントの企画開催方法を知っている	知識28
	事務所	非専門的マンパワー(民生委員、相談員)の役割を知る	知識29
	児童	地域と施設のつながりについて知っている	知識30
	社協	広報活動の意義を知っている	知識31
	社協	広報媒体や作り方を知っている	知識32
	児童	ボランティアの役割を知っている	知識33
	児童	他専門職の業務を知っている	知識34
	社協	当事者の組織化の意義を知っている	知識35
	社協	住民組織化(地域ボランティア)の意義を知っている	知識36
	事務所	地域のフォーマル、インフォーマルサービスを知っている	知識37
	デイサービス	会議の運営方法を知る	知識38
	デイサービス	会議で話された内容について知る	知識39
	小項目	社協	様々な会議運営の方法について知っている
小項目	社協	住民や当事者に対して行う様々な調査の方法を知っている	知識41
直接援助 大項目	知的	ソーシャルワークとケアワークの相違について知っている	知識42
	デイサービス	チームで業務を行う意味を知る	知識43
	障害	介護の基礎知識について知っている	知識44
	児童	指導員業務について知っている	知識45
	児童	一般的な家事に対する知識を持つ	知識46
	障害	実践の記録について知っている	知識47
	障害	障害者の就労について現状を知っている	知識48
	知的	栄養管理・健康管理の方法を知っている	知識49
	障害	ケアプランの作成についての知識がある	知識50
	障害	ケアマネジメントについて知っている	知識51
	障害	アセスメントについて知っている	知識52
	在介	人間一般の身体的構造を知る	知識53
	特養	利用者の身体的な特徴、心身機能を知る	知識54
	特養	利用者に多い疾病の種類、その特性を知る	知識55
	児童	利用者の現状を知っている	知識56
	事務所	利用者の生活課題について理解する	知識57
	知的	言語療法、音楽療法について知っている	知識58
	知的	障害特性、生活援助、訓練活動について知っている	知識59
	知的	障害の概念について知っている	知識60
	小項目	児相	個別援助方針について理解・把握している
小項目	児童	利用者の背景(領域の特徴)を知っている	知識62
小項目	在介	利用者の世代的な特性を知る(時代背景、心理)	知識63
小項目	児相	子どもの発達・心理に関する理論を理解している	知識64

網掛けは分野は異なるが同一内容  
技術

項目	分野	内容	
→ 利用者及び家族との適切なコミュニケーションがとれる面接などの技術を持っている	児童	利用者に面接する	技術1
	知的	傾聴できる	技術2
	児童	家族と面接する	技術3
	障害	効果的なコミュニケーションができる技術がある	技術4
	社協	インタビュー技術を持っている	技術5
	事務所	インタビュー技術の習得	技術6
	社協	コミュニケーション技術を持っている	技術7
	児相	利用者とコミュニケーションがうまくとれる	技術8
	児童	利用者とコミュニケーションをとる	技術9
	児童	利用者と家族の関係について理解した上でコミュニケーションをとる	技術10
	知的	インテークができる	技術11
→ 利用者を観察する技術がある	児童	利用者を観察する	技術12
	障害	利用者を観察できる技術がある	技術13
	児相	利用者・子どもを観察し、個々の特徴を捉える	技術14
→ アセスメントの技術がある(エコマップ・ジェノグラム等を活用する)	障害	アセスメントができる技術がある	技術15
	社協	相談を受けた利用者のエコマップが作れる	技術16
	児童	エコマップについて理解する	技術17
	児童	エコマップを作成する	技術18
	特養	利用者の面接をしてエコマップ、ジェノグラムを用いてアセスメントを行う	技術19
→ 課題分析の技術がある	知的	対象領域に関する資料を読み、分析をする力を持っている	技術20
	知的	課題分析ができる	技術21
	児相	子どもを通して背景にある家族の問題を捉える	技術22
	児童	事例研究をする	技術23
→ 援助計画を作成する技術がある	事務所	ケアプランの作成能力	技術24
	知的	利用者の生活を創造する力を持っている	技術25
記録を作成することができ、情報を管理することができる	知的	記録・情報管理能力がある	技術26
	在介	実習ノートに、自分が最も書きたいことを、自分の言葉で表現できる	技術27
	児相	観察・介入を踏まえた記録が書ける	技術28
施設外のシステムとの関係づくりをする	児童	連携機関について観察する	技術29
	特養	施設内外の関連するシステムについて把握する	技術30
職場の中での連携と調整をす	社協	職場内のネットワーク(含むケース会議、報連相等)がつく	技術31
	デイサー	他の専門職とアセスメント情報を共有する	技術32
	事務所	会議の運営能力	技術33
実習生としての自覚と作法を身につける	児童	基本的社会性が身に付いている	技術34
	児相	観察・介入を踏まえ、自己洞察ができる(自らを振り返って自己評価する)	技術35
	在介	わからないこと、できないことが派生したとき、誰に聞けばよいかわかる	技術36
グループワークの技術がある	児童	グループワークを行う	技術37
	児童	グループワークの技術がある	技術38
コミュニティワークの技術がある	社協	住民組織化の方法を知っている	技術39
	社協	当事者組織化の方法を知っている	技術40
	社協	地域診断の技術を持っている	技術41

### 第3章 社会福祉援助技術現場実習における実習スーパービジョンに関する研究

#### 1 実習スーパービジョンの概念整理

##### (1) はじめに

本研究は、社会福祉教育機関における社会福祉援助技術現場実習において実習担当教員が行う実習スーパービジョンに関する研究である。近年、大学、短期大学、専門学校など社会福祉系養成機関が増加していく中で、社会福祉現場に多くの実習生を送り出すようになってきている。この実習生の受入に、現場は飽和状態になっているとの指摘もある。このような実習生の増加は、課題を抱えた学生の増加という側面を生み出すと共に、学生数に応じた実習指導体制が確保されているかという量と質の問題をも生じさせている。いわば、教員の質が問われるような状況になってきているのである。介護福祉士養成校においては、その教員資格が明確に示されている。そのような状況の中で、社会福祉士に関する現場実習においてどのような実習指導が行われているのか。そして、その実習スーパービジョンのスキルとはどのようなものかを探ることが本研究3年間の目的である。本年は、実習スーパービジョンに関する文献研究と基礎調査を行う予定であったが、各養成校の状況が異なる中で、数量的な調査を早期に実施することに対する疑義が研究会を進める中で指摘された。よって、本年は、実習スーパービジョンの基礎調査を実施するための前提として、先行研究の検討とヒアリングなどを通して実習スーパービジョンを捉え直すことを目的とした。

##### (2) スーパービジョンとは

実習スーパービジョンを捉え直す前提として、スーパービジョンについて概念整理を行う必要がある。

19世紀末、メアリー・リッチモンドが、自身のスタッフであるケースワーカーを自分の部屋に呼んで読書と討論を通じて個人訓練を行ったことがスーパービジョンの原型であるとの指摘もある。スーパービジョンについては、米英によってかなりの研究蓄積を有している。中でもコロンビア大学のハミルトン（Hamilton.G.）やシカゴ大学のトウル（Towle.C.）のものは著名である。トウルは、「教育的目的をもった管理的な過程である」としている。カデュシン（Kadushin.A.）は、それまでに行われたスーパービジョンの定

義を整理して、スーパービジョンには管理的、教育的、支持的機能という 3 機能があり、その 3 つの機能は相補的なものであるとしたのである。これが今日的なスーパービジョンの一般的な捉え方と理解してよいと考える。

日本においては、現代福祉学レキシコンにおいて石井哲夫が次のように定義している。「社会福祉や教育の現場において、職員をスーパーバイズすることをスーパービジョン、スーパーバイズする人をスーパーバイザーといい、それを受ける人をスーパーバイジーという。社会福祉などの対人援助を専門とする職業においては、ワーカーとクライアントとの二人だけの関係では、ケースワークが進まなくなってくることがある。この際、スーパーバイザーがワーカーの気がつかない援助の状況を解説したり指摘することによって、ワーカーがその障害を乗り越えて、援助の道を開いていくのである。」

石井は、著書「施設における実習教育」の中で、「スーパービジョンについての和訳は、適切なものがない。すでに社会福祉事務所の査察指導などという言葉は、いかにも役所の仕事臭の感じられるものである。一般には、指導、助言などと言われ、監督という役割も含まれているが、むしろ、ワーカーの自発性を尊重しながらも、職責に関するむずかしさも厳しさも教えていくという、ワーカーの仕事への認識・意欲・スキルを正しく育てて、自主的に仕事へ関与していくワーカーの人格育成に携わる指導者のかかわりとでも言うべきであろうか」と述べている。

このように、スーパービジョンは、管理的、教育的、支持的な機能を有し、スーパーバイザーがワーカーの自発性を尊重しつつも、その人格育成に携わる指導者のかかわりと考えることができる。

### (3) 実習スーパービジョンを検討する視点

このような前提に立って、学生への実習スーパービジョンについて考えていくことにしたい。一つには、管理的スーパービジョン、教育的スーパービジョン、支持的スーパービジョンというスーパービジョンの 3 つの機能からの視点。もう一つは、実習先決定までの（事前）スーパービジョン、実習期間中のスーパービジョン、実習終了後の（事後）スーパービジョンという 3 つの時間軸から見た視点があるのではないだろうか。第 3 に、個別スーパービジョン、グループスーパービジョンという実習スーパービジョンの方法からの視点もある。このような 3 つの側面から実習スーパービジョンのあり方について検討することが必要ではないかと考える。以下、それぞれの実習スーパービジョンの機能と方法に

ついて簡潔に述べることにする。

### 1) 管理的スーパービジョン

「職務についての基本的倫理を身につけて、組織の目的、社会的役割、組織の機構を把握して、各自の地位と役割を理解して、職域や職種間の連携を図りながら、業務を遂行できるように命令や監督を含んだ指導、援助を行う。具体的には、当該施設の設立の理念、対象者の理解と職員としての基本的態度といった価値的なもののほかに、規則の遵守、職場でのマナー担当部署での責任と仕事の範囲、連絡、相談、報告、諸記録の管理、器具や備品の取り扱いについて指導する。」<sup>1</sup>

このように、学生に対して実習の意味や実習中の健康管理、自分で判断せずに支持を仰ぐことなどのスーパービジョンが行われる。

### 2) 教育的スーパービジョン

実際のな援助理論や技術について指導し、学習を助けるなど教育的な内容を含んでいる。特に、実習で直面する利用者のニーズや課題の理解や援助の方法について、その理論と技術についてのスーパービジョンである。

利用者とのコミュニケーションや関係づくりをしていくにあたって、実習生がその方法がわからず悩んだり、勘違いをしたりする場合がある。このような場合に、適切なスーパービジョンが行われることが求められる。

### 3) 支持的スーパービジョン

「実習生や職員の個別的問題、たとえば、健康や心理的問題、人間関係上での問題、将来の進路、適性についての不安などについて面接して個別の相談に応じる。ここではカウンセリング的な対応が行われる。スーパーバイザーとしては、ありのままの自分の気持ちを表明し、聞いてもらうことで精神的に支えられ、自己の性格特性やショックを受けたときの自分の感情や、このような時の自分のとりやすい態度や行動の傾向などの自己理解を深め、現実を受容して課題に対処できるように勇気づけられるのである。」<sup>2</sup>

このように、実習生の実習に対する不安や緊張、利用者との関係によるショックなどに対して共感的な理解を示し、支えていく支持的機能としてのスーパービジョンが求められる。



#### 4) 実習前スーパービジョン

この時期は、教育機関がイニシアティブをとって指導を進めていく時期である。

- 「①個々の学生がどんな問題関心をもっているのか、それを追求するにはどんなところで実習したいと思っているのかなどを確認する。
- ② 学生個々の状況を理解したうえで、その学生に適する実習先を紹介する。学生が自ら開拓してきた場合には、実習受け入れ先として教育機関との連携の可能性の有無についてチェックする。
- ③ 実習先に学生を出向かせ、状況に応じて実習担当教員も同行し、受け入れ施設の指導担当者と話し合ったうえで実習先を決定する」<sup>3</sup>

実習スーパービジョンを考える場合、実習期間中の指導を考えがちであるが、実習生の状況を把握し、そのニーズと結びつけて事前学習を進めていくことは重要である。また、実習受け入れ先との連携を図っていくうえでも大切である。

#### 5) 実習期間中スーパービジョン

この時期は、教育機関から言えば、教育目標・方針、実習形態、実習日数、それに伴う指導体制、学生数などの違いによってその対応は大きく異なる。また、実習施設から言えば、経営主体の運営方針、後継者養成に対する施設長および職員の考え方、それに伴う実習指導体制などによって、また大きな違いが生じている。

しかし、この時期の実習スーパービジョンの有無が実習生の成長に大きな影響を与えることは間違いのないことであろう。これまで教育機関の中には、実習先へ依頼文書を送付した後は実習先にすべてを委ねてしまう傾向が少なからずみられたが、この時期こそ教育機関と実習施設の役割分担の明確化、及び協力体制の確立が必要である。

#### 6) 実習後スーパービジョン

実習によって得られた施設や機関での実習体験から、今まで抱いていた主観的、あるいは机上論的な問題関心を、より現実の社会福祉問題と照らし合わせて考え始めた学生たちにとって実習後スーパービジョンは必要不可欠なものである。特に、実習ノートや評価表などを活用して、学生と十分話し合うことは大切なことである。石井哲夫は、以下のような2点を指摘している。「①実習反省会及び実習総括の過程に積極的にかわり、学生に

とって消化不良とならぬよう、納得のいくまで、学生及び実習施設の担当者と話し合いを重ねていくことが必要である。②学生の実習終了時の状況を確認し、卒業までの時期にさらにどのように学習をすすめていくのかを、学生が主体的に決められるよう援助する、などが考えられる。」<sup>4</sup> 石井が指摘するように、学生が実習で体験してきたことは個別的であり、実習後の学生個々の状況を把握し、個別的に対応していくことが求められる。また、学生個々の体験をさらに深めていくためにも、グループスーパービジョンによって、課題を共有化していくことも重要であろう。

石井は、スーパービジョンの実際として、5点を挙げているので整理しておきたい。

- ① 学生の成長過程の各段階ごとの課題を理解し、その課題の解決に向けて徐々に援助を進めていく。
- ② スーパーバイザーは、青年期学生の教授・学習過程に習熟し、無原則な指導は控え、教育の専門家として一連の系統だった原理に基づいて、学生指導にあたるように心がける。
- ③ 単に指導者という立場にとどまることなく、学生とともに学び、学生とともに考える姿勢や態度をもち、ときには現場に入りこんで経験を共有したり、現場実践の実際に触れながら現場から学ぶ姿勢をもつ。
- ④ スーパーバイザーは、学生の成長過程にかかわりながら、学生が見通しをもって実習をすすめられるようにフィードバックをしたり、教育的評価を行ったりする。
- ⑤ スーパーバイザーは、学生の成長過程の個別性を理解し、それを重視しなければならないが、その過程は、特定の順序や構造をもってすすめられるべきものであることを理解する。<sup>5</sup>

## 7) 個別スーパービジョン

実習は、非常に主体的かつ個別的な学習過程であり、学生個々の実習への準備状況、問題関心、その探求方法及び成長過程には百人百様である。学生が自発的に課題を見つけ、取り組み、解決していくという学習方法である。よって、実習スーパービジョンを行う実習担当教員は、学生の動機づけの程度や社会的習熟度、視点の置きどころ等の違いに応じた対応が必要となり、個別スーパービジョンを行うことは学生の成長にとって有効である。

#### 8) グループスーパービジョン

グループスーパービジョンは、担当教員1名に対し、実習分野別に10名前後の学生で行われることが多く、学習目標を設定し、それに向けて、計画的に相互学習していく過程である。学生たちは、その中で他の学生の経験を追体験したり、討論やフィードバックを行ったりすることができ、グループダイナミクスにみる相乗的な学習効果が期待される学習方法である。

#### (4) 実習スーパービジョンの標準化を求めて

最後に、今後求められる実習スーパービジョンの方向性について若干ふれることにしたい。その大きなテーマとは、「実習スーパービジョンの標準化」の問題である。実習指導を各教員が特色を活かしながら行っている現状であるが、必ずしも十分な実習指導（スーパービジョン）が行われていない状況があるのではないだろうか。

英国中央ソーシャルワーク教育研修協議会（Central Council for Education and Training in Social Work : CCETSW）が専門資格（Diploma in Social Work : SW）取得希望者の実習指導をするテキストとして「TEACHING SOCIAL WORK PRACTICE」を出版している。その中で以下のような説明が「実習指導者のノート」と題して書かれている。『「学生スーパービジョン」から「実習指導」へと用語が変化してきたということは、そこで重視される事柄やスタイルが変化していることを意味している。学生スーパービジョンは、一般的に治療的関与の理論から発展してきたものであるが、実習指導は学習理論から発展してきたものであり、カリキュラムを充実することが重視される。』

ここでは、このテキストがカリキュラムづくりの手助けするだろうと述べられている。昨年、ソーシャルワーク教育国際基準が示された。その中には、「実習を含めたプログラム・カリキュラム」「コアカリキュラム」など体系的な教育システムの重要性が指摘されている。石井哲夫や福山和女も教員個人の特色による実習スーパービジョンではなく、教育機関としての組織的な目標を明確にし、特定の順序・構造を持ったものでなければならないことを指摘している。今後は、実習担当教員として「最低限共通に何を行うべきか」について「実習スーパービジョンの標準化」が求められる。今後、本研究会としては、実習スーパービジョンの内容、方法について検討し、これらを担保する実習担当教員の資質についても検討を深めていきたいと考えている。

（日本社会事業大学 中島 修）

<引用文献>

- 1 保田井進「第4章6節スーパービジョン（岡本栄一・小田兼三・中嶋充洋・宮崎昭夫編集「福祉実習ハンドブック」）中央法規、1993、p.82.83
- 2 前掲書、中央法規、1993、p.83.84
- 3 石井哲夫『第4章5節「スーパービジョンをめぐる課題」（「施設における実習教育」）』東京書籍、1986、p.100.101
- 4 前掲書、東京書籍、1986、p.103
- 5 前掲書、東京書籍、1986、p.104～106

<参考文献>

- 1 Mark Doel／Steven Shardlow／Catherine Sawdon／David Sawdon／中野敏子／茨城尚子／大瀧敦子＝監訳「TEACHING SOCIAL WORK PRACTICE」1999、誠信書房
- 2 A・Burack-Weiss／F・Brennan 著／山名敦子／松本栄二訳「高齢者ソーシャルワーク スーパービジョン」筒井書房、1996
- 3 塩村公子「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、2000
- 4 石井哲夫・吉沢英子編「施設における実習教育」東京書籍、1986
- 5 岡本栄一・小田兼三・中嶋充洋・宮崎昭夫編集「福祉実習ハンドブック」中央法規、1993
- 6 日本社会事業学校連盟／全国社会福祉協議会編「新 社会福祉施設 [現場実習] 指導マニュアル」全社協、1996
- 7 社会福祉実習研究会編集「社会福祉実習サブノート」中央法規、2000
- 8 岡本民夫・久恒マサ子、奥田いさよ編「介護福祉実習 系統的な実習マニュアル」川島書店、1990
- 9 介護福祉実習指導研究会編「介護福祉実習指導」建帛社、1989

## 2 社会福祉士養成教育における実習カリキュラムとスーパービジョンをめぐる課題

本研究班は、今年度は第一に、養成校におけるスーパービジョンのエキスパートへのヒアリング調査として、ルーテル学院大学教授福山和女氏にヒアリング調査を行った。第二に、分担研究者、研究協力者所属機関におけるシラバス、スーパービジョンの実施状況、課題についての協議を行った。さらに、第三にスーパービジョンに関する国内外の文献サーベイ並びに文献収集を行うとともに、次年度以降の調査実施のための調査項目の検討を行った。

わが国で国家資格である社会福祉士養成（国家試験資格付与）のための学校数は280を超え、さらに増加する傾向を示している。その形態も大学院・4年制大学・短期大学・専門学校・養成施設等の通学課程（昼間課程・夜間課程）・通信課程など多様化している。このように、養成校の数が増加すればするほどその教育の質が社会的に問われることになる。特に実習教育は、コアカリキュラムの一つとして、学生の個別性への対応や学校外の実習配属先との関係性をいかに構築するかが問われることもあり、その教育内容のあり方が問われていると言えよう。

国際的なソーシャルワーク教育の動向においても、2000年7月に、カナダのモントリオールで開催された国際社会事業学校連盟（IASSW）、国際ソーシャルワーカー連盟（IFSW）との合同会議の際、IASSW/IFSW合同で、国際最低資格基準委員会が設置され、2002年になってソーシャル・ワーク教育国際基準に関する討議文書が公表されている。これは、ソーシャルワーク教育および養成に関する国内規範および基準を展開するためのガイドラインとして用いることができるとされている。この国際基準自体の内容も今後討議が重ねられ、2004年のオーストラリアのアデレードで開催される国際会議で承認されるであろうが、わが国のソーシャルワーク教育の質も今後国際的な標準から、その質が問われると言えよう。

その中で、実習教育に関するカリキュラムの基準として、以下の内容が記されている（仮訳 岩崎浩三氏）

### 3. 実習を含むカリキュラム（教科）に関する基準

カリキュラムに関する基準として、学校は次の内容に向けて首尾一貫して臨むべきである。

3. 1 学校のプログラムの目的と予測した成果に合致した教育のカリキュラムと方法。
3. 2 プログラムに関して理論の構成、実施、評価及び実習教育内容に対する明確な計画。
3. 3 カリキュラムに関して経常的な再検討と発展に特別な注目。
3. 4 学生ソーシャルワーカーが批判的思考の技能、および推論、新経験の受け入れやすさ、パラダイムに関する学究的姿勢、並びに生涯学習への意欲を習得できるように、カリキュラムが役立つことを保障する。
3. 5 学生ソーシャルワーカーの全体的成長に役立つ明確に計画され目的のある学習経験を提供する実習教育状況。
3. 6 学校と実習教育のために選定された機関との間の計画された調整と協力。
3. 7 実習スーパーバイザーあるいはインストラクターのためのオリエンテーション会議の設定と実施。
3. 8 プログラムの目的と予測される成果、並びにこの専門職の倫理原理について非ソーシャルワーク実習スーパーバイザーあるいはインストラクターに情報提供することへの留意。
3. 9 カリキュラム編成に当っては、特に実習教育に関しては、実習インストラクターの参加の項目。
3. 10 実習教育の決定と学生の実習業績の評価に関して教育機関と施設との連携。
3. 11 実習基準、手続き、期待を詳述した実習指導マニュアルを実習インストラクターあるいはスーパーバイザーが入手できるようにする。
3. 11 プログラムの実習内容のニーズを満たす適切で適合している資源が利用できるように確保する。

この内容からも、実習教育がソーシャルワーク教育のコアに位置しており、学校の首尾一貫したカリキュラムの質とその方法が問われていることは明白である。

わが国においても、社会福祉士及び介護福祉士法が制定されてから 10 年が経過した時点で、養成課程の見直しに着手し平成 12 年度より実施されている。実習関連では、社会福祉援助技術現場実習(270 時間)は「社会福祉援助技術現場実習指導」(90 時間)と「社会福祉援助技術現場実習」(180 時間)に分割されている。この改編の一つとして、現場にお

ける配属実習と社会福祉援助技術現場実習指導を独立させたことによって、配属実習の前後における実習指導（スーパービジョン）の内容の質を高めることが意図されており、本研究は、まさに社会福祉士養成校の立場からその要請に応えることを目的としたものである。

一方、ソーシャルワーカーの職能団体としても、実習指導の充実による後進の育成に力を入れる方針で、日本医療社会事業協会、日本精神保健福祉士協会では実習指導に関する研修を行い、各団体としてその指導者の組織認定を行う取り組みをはじめている。また、日本社会福祉士会においても、2000年度から3ヶ年にわたり実習指導者養成研修プログラム基盤構築事業として、社会福祉士としての実習指導のあり方についての研究と試行的なセミナーを実施している。2000年度には、社会福祉援助技術現場実習指導を行っている現場の社会福祉士に対する実態調査の分析をもとに課題の明確化を行っている。さらに2002年度には、職場実習、職種実習、ソーシャルワーク実習に分類した実習のプログラミングのモデル例を10の機関・施設で試行的に提示し、それらをもとに現場実習実践研究セミナーを実施している。

このような国内外における社会福祉士養成教育の動向、またその教育の質の向上に対する社会的要請から鑑みても、社会福祉士養成校における実習指導の質の向上、また教育内容の標準化は喫緊の課題と言えよう。

一方、社会福祉士養成のための現場実習の現状としては、2001年に実施されたソーシャルケアサービス従事者養成・研修協議会実習部会・日本社会事業学校連盟社会福祉専門教育委員会の合同研究会の調査によって、その現状と課題がかなり明らかになっている。ここでは、詳述は避けるが、特に施設・機関における実習受け入れ・指導の意義に関する認識について、「広く社会福祉現場の理解者の養成としての意義」について認識しているとの回答が77.2%、「専門職（社会福祉士）後継者養成としての義務」について認識しているとの回答が、73.2%となっており、現場においてかなり社会福祉士養成における実習の意義についての認識は高い状況がうかがわれる。但し本調査報告では、現状の現場実習が社会福祉士養成実習であることがうたわれているにもかかわらず、その実習内容がソーシャルワーク実習であることが十分に展開されているとは限らないとしている。それは、「社会福祉士実習がソーシャルワーク実習であり、この内容が中心となる必要があるとされた場合に貴施設・機関ではこの要件を満たすことができますか」との問いに対して、「現状でも満たしている」がわずか11.6%であり、「満たせると思う」が23.8%、「難

しいと思う」が29.1%、「何とも言えない」が31.7%となっていることから明らかであろう。その理由としては、次のような点があげられている。

- ・ 施設・機関の業務の多様性・多岐性（福祉事務所・機関として）
- ・ 施設の業務の性格上（児童福祉施設・ケアワークの現場・保育が中心・相談は基本ではない）
- ・ 授産施設は作業中心・生活施設・ソーシャルワーク業務が少ない・等）
- ・ 社会福祉士がいない・専門的指導体制がとれない
- ・ 時間的な余裕がない・短期間では無理
- ・ 守秘義務があるため、利用者との信頼関係がなければできない
- ・ 指導力不足、ソーシャルワークができにくい・現場でのソーシャルワークが確立していない・ソーシャルワーク機能が未熟

などがあげられている。社会福祉士実習がソーシャルワーク実習として展開されていない要因として、様々考えられるが、まず基本的な点として、現場でのソーシャルワークが確立していないという点があげられる。しかし、この点について加えるならば、現場のワーカーが、ソーシャルワークをどのように認識しているかということと合わせて分析する必要がある。クライアントとの様々な場面におけるコミュニケーションや理解に至る過程などは、ソーシャルワークの基盤となる内容と言える。

また、社会福祉法が改正されたことにより、社会福祉サービスが基本的に契約による利用となり、利用者の自立支援を目標とすることを考えると、今後現場においてケアマネジメントを含んだソーシャルワークの展開が、さらに意識化されるとともに、その実践の質が問われることになる。

社会福祉士実習教育においても、そのような現場実践の動向を把握しながら、その質を高めていくことが肝要であろう。

これまでの先行調査や研究、本研究班における論議、スーパービジョンのエキスパートであるルーテル学院大学の福山和女教授へのヒアリングなどから、わが国の社会福祉士養成教育における実習カリキュラムとスーパービジョンをめぐる基本的な課題として、以下の点を設定することとしたい。

第一にあげられるのは、社会福祉士の養成という目的に合致した実習教育のカリキュラムとスーパービジョンを含む一貫した教育内容と効果的な教育方法の最低水準を明らかにすることである。



現在、「(通知) 社会福祉養成施設等における授業科目の目標及び内容並びに介護福祉士養成施設等における授業科目の目標及び内容について」が、平成 11 年 11 月 11 日付けで改訂され、運用されている。しかし、例えば、社会福祉援助技術現場実習指導の目標の 1 として、「社会福祉援助技術現場実習の意義について理解させる。」とあるように、かなりその内容は抽象的である。教育方法についても、例えば、「実習生に実習先で必要とされる専門援助技術の基礎について十分理解させる。」とあるが、その専門援助技術の内容は具体的に示されていない。

当然、そのような教育内容と効果的な教育方法についても、養成機関側の思い込みだけでつくったものでは、現場実践とかけ離れたものになってしまう危険性がある。現場実践の状況を見据えた実習教育としての最低水準を示していく必要がある。

第二の課題として、配属にあたっての実習教育の内容と方法、またその評価方法について教育機関側と実習機関・施設側とが合意を形成していくことがある。ルーテル学院の福山教授が、教育機関側として、配属実習を委託する際にその教育の水準を学生に即してグリッドで示しながら依頼し、大学と機関・施設として契約してと述べているように、お互いにその教育内容とその水準を明示した上で、合意に基く教育を行うというシステムティックな取り組みが求められる。そのためにも、教育機関側と実習機関・施設側が共通認識できる実習教育のための指標が必要であり、実習生のコンピテンシーも、その一つとなりえるであろう。

第三に、実習教育に携わる教員の資質や水準、また養成校における実習教育の内容を高めるための組織の体制とその展開プロセスについての内容を明らかにすることである。さらに言えば、それらを明らかにした上での、実習にかかわる教員のスーパーバイザーとしての資質向上やカリキュラムの編成方法、実習教育にかかわる組織の運営方法などについてのワークショップなどによるセミナーの実施や認定資格の付与などがあげられる。

本研究班では、このような課題認識に立ち、来年度は特に社会福祉士養成校における実習教育のカリキュラムやスーパービジョンを含む教育内容の実態とその課題について、アンケート調査を行いその結果を分析することによって明らかにすることとする。その上で、一貫した実習教育のカリキュラムについての標準的な内容や効果的な実習スーパービジョンについての一応のモデルを示すことを目標としたい。

参考文献

- 1) IASSW/IFSW「ソーシャル・ワーク教育国際基準に関する討議文書」岩崎浩三  
訳、2002年5月29日
- 2) ソーシャルケアサービス従事者養成研修協議会実習部会・日本社会事業学校連盟  
社会福祉専門教育委員会合同研究会報告「社会福祉専門職における現場実習の現状と  
これからのあり方調査研究報告」ソーシャルケアサービス従事者養成・研修研究協  
議会『社会福祉系大学、専門学校、高等学校福祉科におけるソーシャルワーク教育  
方法および教育教材の開発に関する研究報告書』2002年8月
- 3) 社団法人日本社会福祉士会実習指導者養成研究会『実習指導者養成研修プログラム  
基盤構築事業』2001年度研究事業報告書』2002年3月

### 3 ルーテル学院大学 福山和女教授へのヒアリング内容

本研究班は、社会福祉士の実習教育におけるカリキュラムとスーパービジョンの標準化のための作業として、スーパービジョンのエキスパートであるルーテル学院大学福山和女教授に下記のとおり、ヒアリングを実施した。以下は、その内容の概略である。

日時 2003年2月28日(金) 午前9:30-11:30

インタビュアー 法政大学現代福祉学部 宮城 孝

日本社会事業大学社会福祉学部 中島 修

ヒアリング内容

- ①基本的な事項(社会福祉援助技術現場実習の実施学年、実施時期等)
- ②実習の指導体制
- ③実習前の教育内容
- ④実習のスーパービジョン体制とその内容
- ⑤実習教育の課題について

#### 1) 社会福祉援助技術現場実習の実施学年、実施時期について

参考資料1を見ると、本校の実習カリキュラムが示されているが、まず実習の実施は3年次と4年次となっており、2年次はやらない、やらせないということを原則としている。その理由は、カリキュラムを見るとわかるように、結局現場で使えるカリキュラムを2年次までに修得させようという計画を立てているからである。

そして、社会福祉援助技術演習を2年次までに行うということで、その前の基礎演習を修得できなければ、社会福祉援助技術演習を履修できない、その場合、良くない点数であると私が主任として面接をして、実習は、4年次になるけれども了解しなさいという形で3年次の実習はやらせないようにしている。その枠組みについては、もう、学生たちに入学期当初から知らせてある。最近はやや増えているが、1年次の定員80名のうち、5～6人から7～8人くらいまでが、2年次の社会福祉援助技術演習を履修できない学生がいる。そういう学生は、実習は4年次まで引き延ばしている。だから、それは逆にいえば、その学生には罰則になる。

実習の時期については、基本的には3年次の実習は前期で完了という形をとっている。 Semester制にしているので、3年時の実習は前期完了で、配属先の施設と話し合いで4年次まで行くところもある。実習の時期は、5月の半ば頃から、遅いところで9月ぐらいまでの時期に実施している。実習の形態は、大学として認めるのは、まず集中実習として2週間を行い、後は、3日ずつの通い型として、その間にホームカミングを入れている。集中実習の時も、ホームカミングを週一日金曜日に入れている。

## 2) 実習の指導体制について

3年次の前期に実習をするのに、2年次生の時に一年間かけてこういう訓練をするという内容を示したのが、参考資料の2に示している。その実習指導の演習は、6人なり7人体制で指導している。いわゆる実技的な内容に関しては、集団で指導することになっている。だから面接技術もロールプレイも全部、1人そうですね12～3名を対象にトレーニングするというのをしている。そして、後期は各分野に分かれてスーパービジョンをするが、17名の教員で体制を組んでいる。

## 3) 実習前の教育内容について

実習先については、2年次の5月末頃に学生への希望先の分野のアンケートをとり、どこへ行きたいかを決めさせている。2年次の終わりの時期に私達が押さえておいて、マッチングしていくということにしている。

これだけの教育内容を2年次に用意しているのにもかかわらず、このごろの傾向としては、実習に5月の中頃から行くが、その4月・5月頃に、例えば記録の取り方とか、教わった内容を忘れていたということがあつた。そこで、もう一度トレーニングをしていく。

実習に行く直前に重要な内容として、いわゆる実習に関連する性的なこと、実際に実習生に関わる介護体験、セクハラなども含めて性的な問題が起つている。そういうことを教員に報告できるようにということで、事前教育に取り上げている。教員側が相手に対して報告はしない。あなた方を守るので言ってきなさいという内容で行っている。それから死の恐怖に対して、例えば、重度の障害者の施設や高齢者の施設では実習中に亡くなつてショックを受ける実習生がかなりいるので、ターミナルケアとグリーフワークの講義・演習(資料3)を組み合わせて、死を恐れるということよりもむしろ死と向き合うことの重要性をトレーニングしている。それが現在重視している内容である。

#### 4) 実習のスーパービジョンの体制と内容について

まず、実習中のホームカミングは金曜日になっているから、一つは、教室の確保に苦勞する。定員が80名、それに編入生も加わると100名前後を17グループで、グループスーパービジョンを行っている。スーパーバイザーには、その領域の現場の方にもお願いしている。例えば、障害者福祉の領域は、今のところ20名程の希望者が入れば、大体7人ずつに分ける。7名より多い場合もある。

医療福祉領域については、私1人でやっている。但し、医療福祉領域の実習は、4年で行わないようにしている。その他4四年次で行う精神保健福祉、最近では、精神保健福祉は三年からやり出しているが。児童相談所、福祉事務所、乳児院と社会福祉協議会も4年次となっている。包括的なものを見るためには三年次では無理なので、3年次は受験資格の本当に基本的なところ。障害、高齢、児童、母子、婦人の五つの基礎的な実習として位置づけている。4年次のプラスアルファの実習は、自主実習という形にしている。2週間の集中実習と、残りの通い型の実習は、かなり意図を理解していただいた所をお願いしているということになる。自主実習についても、保険をかける必要があるので単位を認定することになっているし、依頼も学長名で出すことにしている。このような実習教育の体制と内容は、前田ケイ先生や大谷律子先生が苦勞してなさってきたのを、私が引き継いだ結果のものである。

スーパービジョンの体制については、参考資料4のフローチャートに示してあるが、学生を実習に送り出す前と後に、実習指導者によるスーパーバイザー会議を領域ごとに必ず持つこととしている。大学に来ていただいて話し合うことにしている。そして学生の特質や、教育していただく内容を実習指導者の皆さんに理解してもらう。このスーパーバイザー会議は、現在、児童福祉領域は職員が少ないということで、会議に出席は無理と言うことで行っていないが、その他の領域は、全て事前のスーパーバイザー会議を行っている。私も実習委員長という立場で、全領域に出席している。これは、私が医療福祉領域でパイロットスタディを行って、学内の合意を行うのに苦勞はしたが、現在実施できている状況にある。

全体の調整と各領域の調整については、以前は毎月会議をしていたが、最近は安定してきたので、年5回程度行っている。今は、こういうことを知っておいて欲しいということがあれば、指導のスケジュールや内容も毎回変わることになる。例えば、虐待の問題が重要であれば、虐待に対してどう考えとか。人権擁護に関しては、倫理綱領は確実に二回

通してトレーニングするようにしている。各分野の独自性だけでなく、共通部分を重視するようにしている。全体の実習会議では、トラブルが起きたときの対応の仕方とかを話し合う。領域別では、教員が三名ずつくらい配置しているので、領域独自の内容は領域の単位で行っている。

参考資料5に示しているが、スーパーバイザー会議の時に、私が評価表をこのようにしたいということで、グリッドを作成した。これも学内で合意を得るのに時間がかかったが、スーパーバイザー会議で、「うちは『観察』と『理解』しかできませんけれどいいですか。」とおっしゃる。実習機関側が、「忙しいので、そんな『分析』なんかはやれません。」と。それと「理論化なんかとんでもありません。」というので、「結構です。『観察』と『理解』とそして『システム』は、どこからどこまでしていただけますか。」ということを話し合う。このように、このグリッドが大学側と実習機関・施設との実習教育に関する合意に基づく契約成立に有効となる。実習目標もこれに基づく。まじめな学生で、「観察」を良くしているけれども、よく同うと「理論化」までちゃんと指導していることもある。

それで、これは実習記録の評価にも使ってもらうようにしている。だから、この学生さんは、実習の時の記録に、観察はこのシステムしかやってないものすごくご批判いただく。利用者の観察しかできないと。もっと組織の観察をしてもらいたいと向こうからおっしゃることがある。そうするとホームカミングの時に、「あなたもう少し見ていたでしょ？」と言うと、「見ていたけれど人間関係がひどいから言えなかった。」と学生が言うこともある。それは、実習先に言えないので、「申し訳ありませんね、しっかり見ていた様ですが、何か舌足らずなようで。」と報告する。そのような言い方をすると、学生は、視点は持っていたということを私達が明確に証明できる。

この、グリッドの目標設定は、まず学生に決めさせます。ニーズの所でどの辺までできそうなのか決めさせて、それからこちら側が判断します。その学生が、あまりにも高い目標なら、低めて「観察」と「理解」ができれば良いので、これでやりなさいというように。その上で、それを相手方のスーパーバイザーの方に説明する。「すごく良くできるように見えるのですが、実はできないのです。このあたりまででしたらできそうだと思いますので、よろしく願いいたします。」スーパーバイザーから、「私もそのように思いました。」っておっしゃっていただく。学生が見学に行く時も、この段階を見てもらうようにする。「この学生さんは・・・」とかおっしゃるので、「ご迷惑をおかけしますがよろしく願いいたします。」とかいうと、「じゃあ、ここまでしかしません。」とかおっしゃるところがあ

る。そして、その内容も全部話してもらおう。「こんなにたくさん書いてあるけれども、私どもではできません。だから、この1行分だけやりますけれどいいですか。」などとなり、「それで結構です。」という形でお願ひする。

このように、このグリッドを用いてその学生が自分のレベルをちゃんと認識するという形で、用いている。例えば、「この学生は、あまりできないと思っていましたけれど、記録もかなりできていましたよ。」とおっしゃる方もいる。そういう点からも、スーパーバイザー会議の内容が全然気まずい雰囲気にならない。

もう一つ重要なのは、資料6にあるように実習指導規定を作っているが、その規定が示している内容である。学生が怠慢であることは、大学が責任を負いますということで、例えばそちらで、遅刻をする人を、遅刻をしないように導くとかそういうことはやめて下さいとしている。そういう負担はかけたくないの、大学側がそれに対しての教育的な保証をする。そのようなことを言っておくと、実習指導者側は、楽だと言う。指導者が、自分の指導の仕方によって遅刻しているのだと思われる。実はそうではなくて、「その学生の特徴があるので、そうしたら実習を中止までさせていただくことになるかもしれません。」と話す。そうすると案外トラブルは少なくなる。心身症の学生もかなり増えてきているので、その意味でもちゃんと最初と言っておくようにしている。「病名は開示できないけれども、この傾向があるように見受けられます。」ということは話すようにしている。学生の概要についてはかなりの説明をしておくこととしている。

私の考えでは、実習体制というのは組織体制であって、個人の契約ではないというので、資料7に示したように、学校の体制と実習側の、現場側の体制が契約を結ぶのであって、個人の指導者と指導者の契約ではないと考えられる。それを明確に提示しますので、お互いに、「うちは人材がないのでそちらのご要望には応えられません。」という方もいらっしゃいます。「それであれば、こちらもお願ひするのは申し訳ないので、お断りして下さい。」ということもある。それで、スーパーバイザー会議の時に、実習施設の指導者が、「このように行いますが、よろしいでしょうか。」と向こうも話す。そういうことも全部お互いに話し合って契約を結ぶ必要があると考える。

スーパーバイザー会議の一回目はこれからお願ひすることを中心に行う。指導内容までの契約が入って、二回目は終了時にやる。その場合は、評価と今後の課題に引きつけて行う。だから時には、スーパーバイザー会議が5名の時もあるし、多くなったら15施設ぐらいくてくださることもある。大体の内容を理解していただいているので、一回目に出席

して二回目に欠席されてもそれほどトラブルは発生しない。

先ほどの図に示したように、演習を通して、私は実習生が実習教育のシステムそのものの理解をしておかないといけないということを徹底して指導します。個人の立場ではいけない。例えばバイトでいけませんでしたということを書いてはいけない。体制と体制の間に自分があるのだということ。それから実習とは、実習する機関・施設の体制に入るのだという認識を植えつけるのに前期のほとんどを主体としている。

それで、図にあるように、学生が個人から大学へ行くと学生になり、実習施設・機関に行くと実習生になる。その時に、個人では実習生にはならないということを説明する。だからホームカミングが必要となる。また、大学側としては、基本的に現場の指導に干渉はしない、できないということになる。学生にも、学校側が施設に対して貢献できる事は少ないので、あなたの貢献が重要であるということ話す。スーパーバイザー会議でも、面接を含めてソーシャルワーク的な関わりはできないということ伝えることにしている。むしろ基本的なコミュニケーションの所でしっかり鍛えてもらう方がよいと考えている。学部では、社会人として振舞うときに人間理解ができるように、そこを徹底的に教育することを目標にしている。しかし、大学院では、社会人がほとんどですからもう一度見直しになるし、専門家としての養成になるので、かなり厳しい内容になる。

また、学部の4年生にスーパービジョンの講義を必ず入れるようにしている。スーパービジョンを実習の時に受けているので、4年生でスーパービジョンの重要性を再度認識できるようにするために行っている。それで、最初の図（参考資料1）のように4年間で人間理解が一応完了するというシステムにしている。

大学で、スーパービジョンの意義や内容はかなり教えていると思うが、現場では、忙しさもあって、教育機能が十分に発揮されにくい状況にある。実習で、学生はわりと無意識に見ている状況がある。そこで、グリッドを使って、観察したことの中から、専門性が何かなかったか探させる。そして、いわゆる理論化の方向に持っていさせる。そして、スーパービジョンの重要性をしっかり認識させて現場に出すと、施設に入って苦しいときにスーパービジョンを受ける必要性がわかるようになる。

## 5) 実習教育の課題について

今後の課題の一つに、評価のあり方がある。現在は、オリジナルでないものを利用して



いるが、実習生の人格について評価する傾向が強すぎるように思うし、利用者との関わりができていないとか、できていないとかの内容があるが、それは、例えば、面接のことを指しているのか、朝の挨拶なのかというようなことがわかりにくい。その点で言えば、前のグリッドで示した組織についてはどのくらい理解したか。分析ができていかなどという点からの評価項目にした方が良くと思う。例えば、積極性といった場合、ただ積極的に質問することが積極性かという疑問に思う。場所やタイミングをわきまえず質問する傾向の強い場合でも、積極性が5というのはおかしいと考える。

評価の問題は、社会福祉がこれまでに積んできた中での困難な課題に関連しているかと思う。ソーシャルワーカーが個別ニーズに独自性で対応してきて、一般化させた知識の背景を十分に提示できえなかったと言えるかと思う。その知識の普遍化の作業が問われていると言えよう。ルーテル学院大学でも、前の世代の先生方が苦勞して実習教育を確立してきたが、教員の人数が増えたことによって、その知識の背景の枠組みや一般化の作業をしないと、伝承できないということで、これまで述べてきたような作業をしてきた。

第二の問題として、実習費の問題がある。実習費が高い施設がでると、2施設に行かせているので、影響が大きくなってしまう。実習に関しては、大学としては相当の赤字で、定員が少ないのでかなりの負担になってしまう。

さらに、社会福祉士の専門性について言えば、レベルの設定をしないといけないと考える。実習指導に関して言えば、職能集団が実習指導者を設置して、教育機関側が学問的に妥協線を出すということではないかと思う。その点で、実践現場で指導できるものと、学校で供給できるものを明確に分けた方がよいかと思う。指導のレベルをどの範囲に設定するのかということ、特に学校連盟、社会福祉士養成校協会は学問上最低限のレベルを規定しないといけないと考える。その点では、現場の実践では、100%できるというのは無理で、6割は活かされていると見方が重要で、その事を認めていくことが必要ではないかと思う。1人の人間として関わりを持てる能力とか、専門性以外にもそういうものを%の中に入れていくことが必要で、専門性と人間性が別になっている。対人援助には、人間性を活用するので、その点も含めて理論的に構築することが、大学の役割ではないかと思う。

(法政大学 宮城 孝)

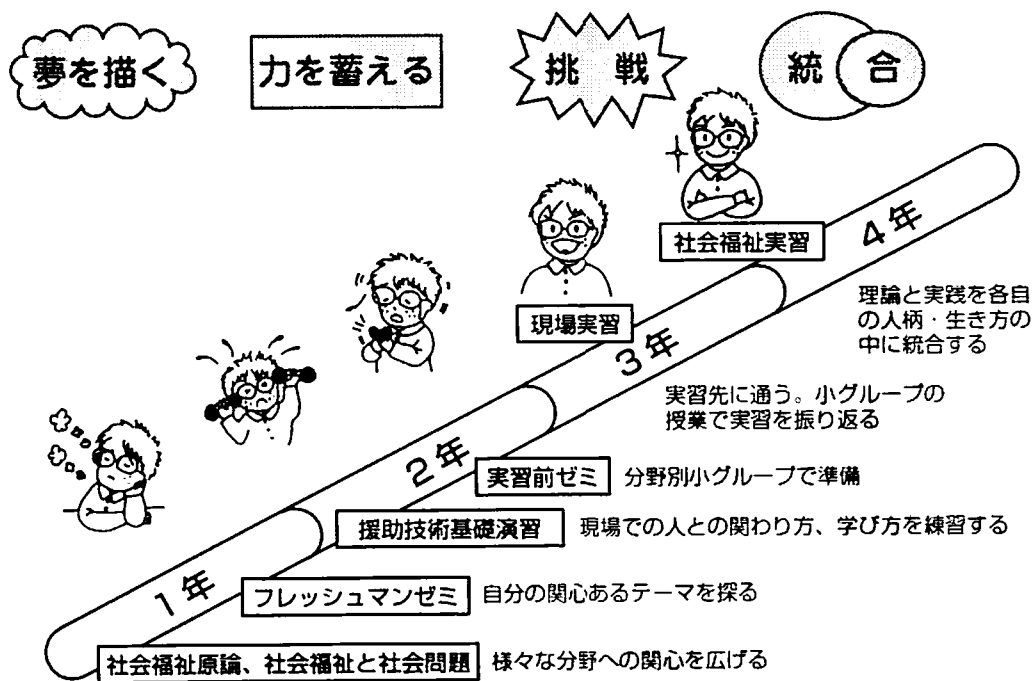
<参考文献>

- 1 (社)日本医療社会事業協会監修福山和女責任編集「保健医療ソーシャルワーク実習」  
川島書店、2002
- 2 ルーテル学院大学「実習の手引き」1998
- 3 ルーテル学院大学「ターミナルケアとグリーフワーク」1998
- 4 ルーテル学院大学「2001年度実習報告集」2002

## 第2部 現場での実習に備えて

現場での実習を通して実習生のプロ意識を育てることをめざして、大学では実習準備教育、指導工程、指導規定などの整備に努めている。それぞれについて詳しく紹介したい。

(図-1)



2002年度 [社会福祉援助技術演習 (前期・金曜2限) 授業予定]

1	4月19日	2~4年次の実習の枠組み	前ゼミの枠組み (年間の流れ、課題、評価方法) 3~4年次現場実習の枠組み (種類と単位、年間の流れ、実習先種類) 課題 個別の「実習科目履修計画書」仮提出、実習システム、手引き配布	福山
2	26日	実習の意義と目的 (1)	模擬実習場面を見せ、そこから何が学べるかを検討 分野別の説明	福山他
3	5月10日	実習システムの理解	スーパービジョン、大学と施設の分担・指導体制、実習生の責任と限界	福山
4	17日	実習生の倫理と人権 (1)	人権の尊重、プライバシーの尊厳、守秘義務	西原
5	24日	実習生の倫理と人権 (2)		西原
6	31日		記録の書き方、希望分野アンケート	福島
7	6月7日	実習に行くこととは	生活施設に入ることの意味とは配慮、関わり行動の練習	福山 他 4 名
8	14日		自己覚知のエクササイズ	福山 他 4 名
9	21日	実習から得られるもの	実習報告書を読んで	福山
10	28日	実習の意義と目的 (2)	自分の実習目的を説明する練習(グループ担当の教員に自分の動機を説明)	福山 他 4 名
11	7月5日	学習成果の確認	実習手引きによる学習の成果の確認	福山
12	12日	分野別学習		福山 他 4 名
13	19日	分野別学習		福山 他 4 名

2003年度 [社会福祉援助技術演習II(水曜1.3限)・社会福祉援助技術現場実習(金曜4.5限)授業予定]

1	4月16日(水)	全体指導(1限)	観察訓練	福山
		全体指導(3限)	院内感染の問題と対応策(講師の都合により15:00~16:30)	蓮村幸兌(愛全園)
	18日(金)	分野別指導(4・5限)		各グループ
3	23日(水)	全体指導(1限)	理解のためのキーポイント	福山
		全体指導(3限)	実習における性教育について	浅井春夫(立教大学)
	25日(金)	分野別指導(4・5限)		各グループ
5	30日(水)	全体指導(1限)	観察したものを伝達する訓練	福山
		全体指導(3限)	時間的な広がり理解する(年表づくり、ライフリズム・グラフ)	加藤
	5月2日(金)	分野別指導(4・5限)		各グループ
7	7日(水)	全体指導(1限)	家族関係を図示する(ジェノグラフ)	加藤
		全体指導(3限)	家族と周囲の関係を図示する(エコマップ)	加藤
	9日(金)	分野別指導(4・5限)		各グループ
	12日~24日		集中実習	

2002年度 [実習前ゼミ (後期・金曜4限) 授業予定]

1	9月20日	分野別学習：夏休みの課題		
2	27日	分野別指導		
3	10月4日	分野別指導		
4	11日	分野別指導		
5	18日	分野別指導		
6	25日	分野別指導		
7	11月8日	分野別指導		
8	15日	分野別指導		
9	29日	分野別指導		
10	12月6日	分野別指導		
11	13日	分野別指導		
12	1月10日	分野別指導		
13	17日	分野別指導		

\* 3年生からの現場実習報告各グループごとに設定

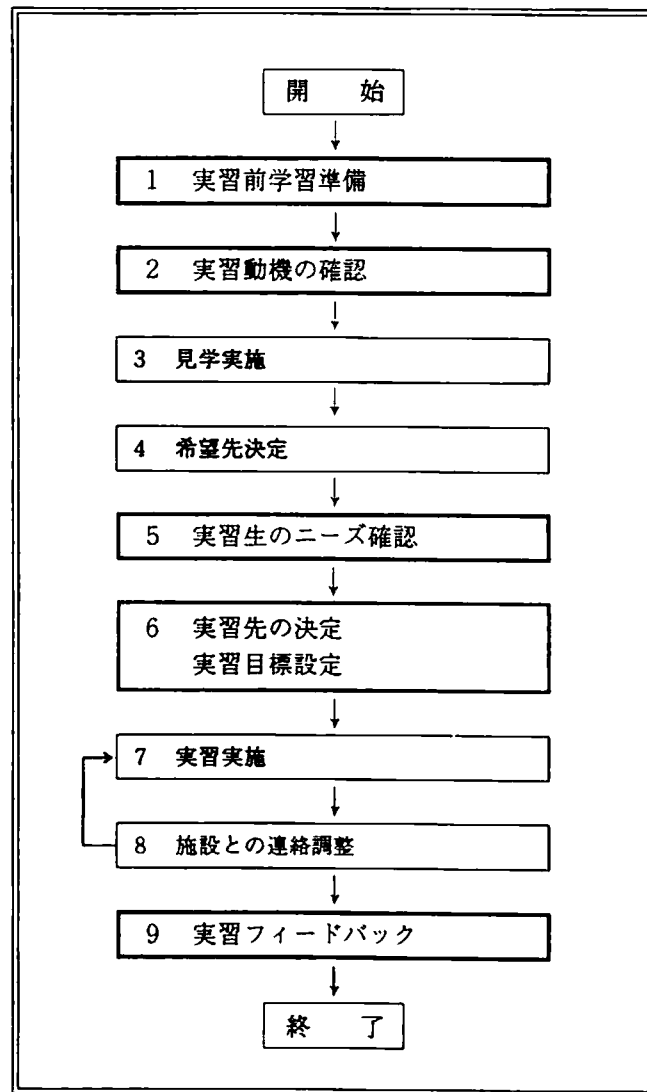
2001年度「ターミナルケアとグリーフワーク」授業日程

2001年度授業日程案

	月 日	内 容	講 師	所 属
1	9月26日	喪失とソーシャルワーク体験	福山 和女	ルーテル学院大学
2	9月26日	日本における現状と課題～福祉現場にみる諸問題～	蓮村 幸兌	愛全園 医師
3	10月10日	ホスピスにおけるソーシャルワーク	磯崎千枝子	上尾甞生病院 ホスピス・コーディネーター
4	10月10日	スピリチュアル・ケア	白井 幸子	ルーテル学院大学
5	10月24日	医学的諸問題及び事例	有賀 悦子	東京女子医科大学病院
6	10月24日	患者の知る権利と告知	有賀 悦子	東京女子医科大学病院
7	11月14日	サポートグループの実際	幡山 久美子	生と死を考える会
8	11月14日	死を迎える子どもと、その家族	キャサリン・ダリー	愛の家・カトリック修道会メリアル会
	11月14日	死を迎える子どもと、その家族	幸島 静枝	
9	11月21日	芸術表現と芸術療法	シェリル大久保	クリエイティブハウス
10	11月21日	芸術表現と芸術療法	シェリル大久保	クリエイティブハウス
11	12月12日	死別体験者のたどるプロセス	石井千賀子	ルーテル学院大学
12	12月12日	死別を体験した子ども達	西田 正弘	あしなが育英会
13	1月16日	老人福祉施設における実践	石川 久展	ルーテル学院大学
14	1月16日	まとめ	福山 和女	ルーテル学院大学

(表-1)

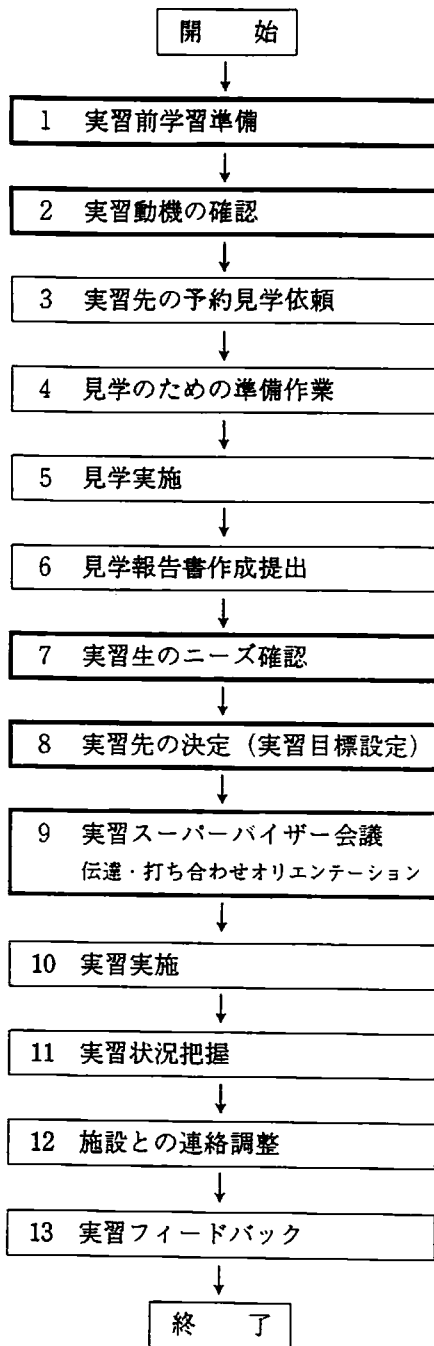
### 実習システム (基本)





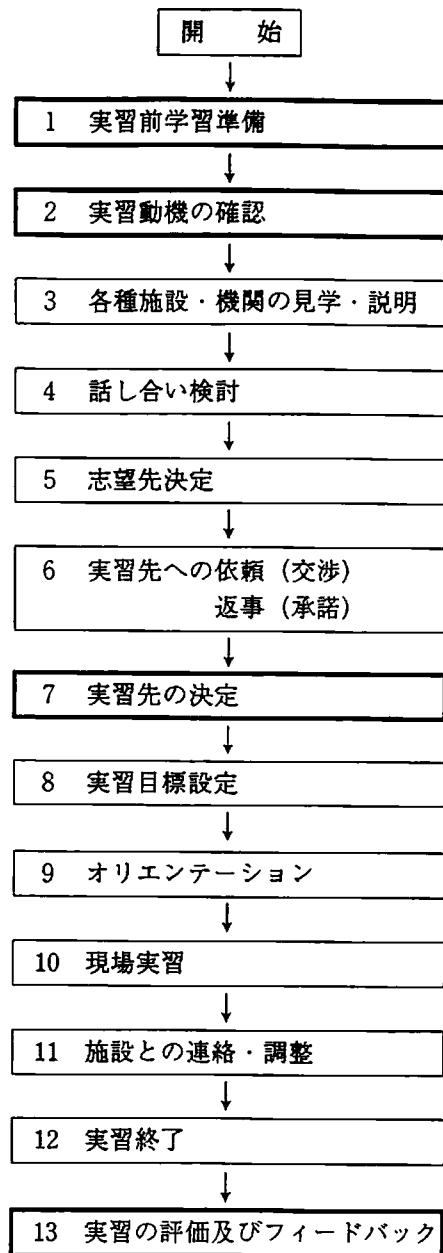
(表-2)

(医療分野)



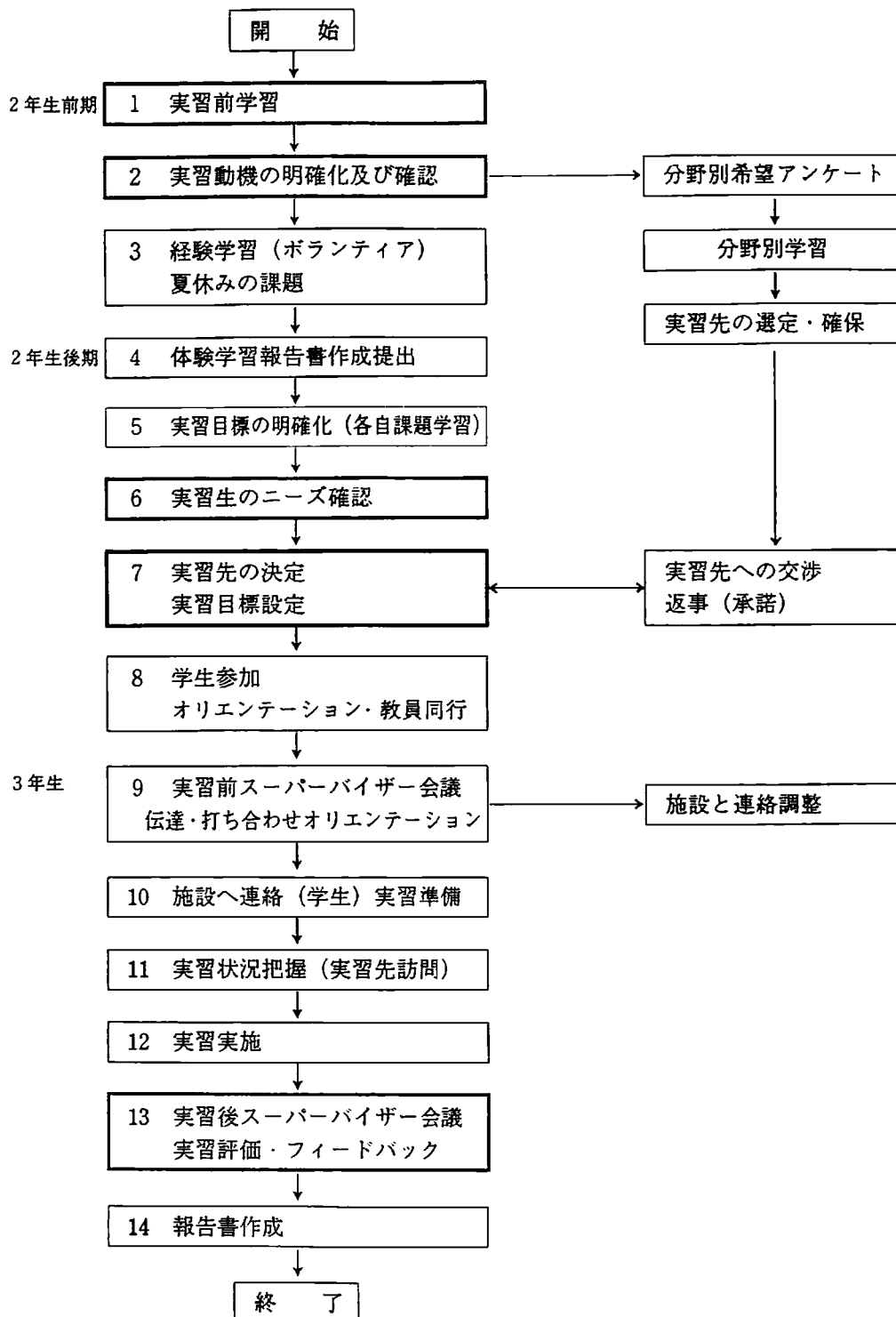
(表-3)

(精神保健分野)



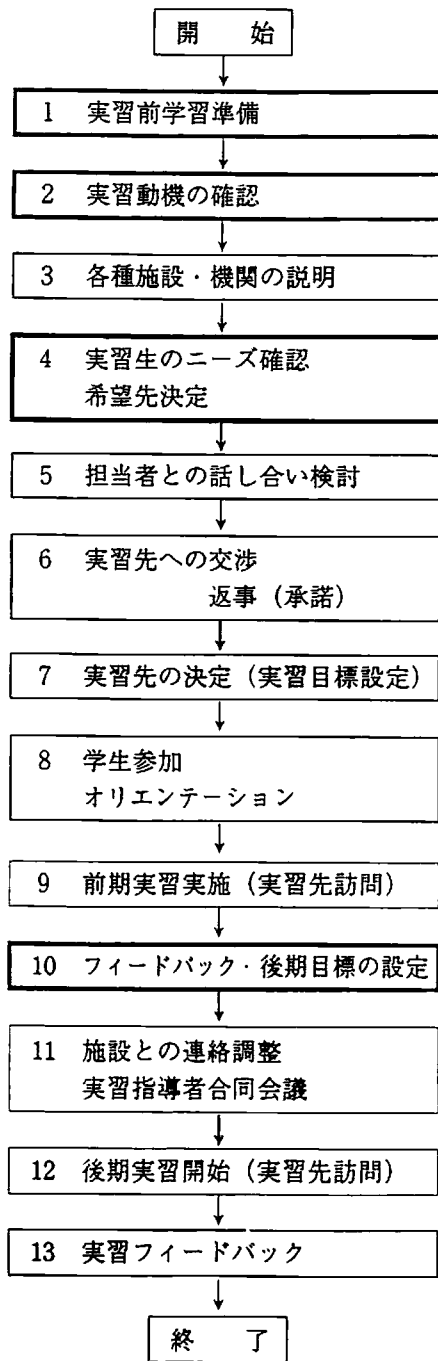
(表-5)

(高齢者分野)



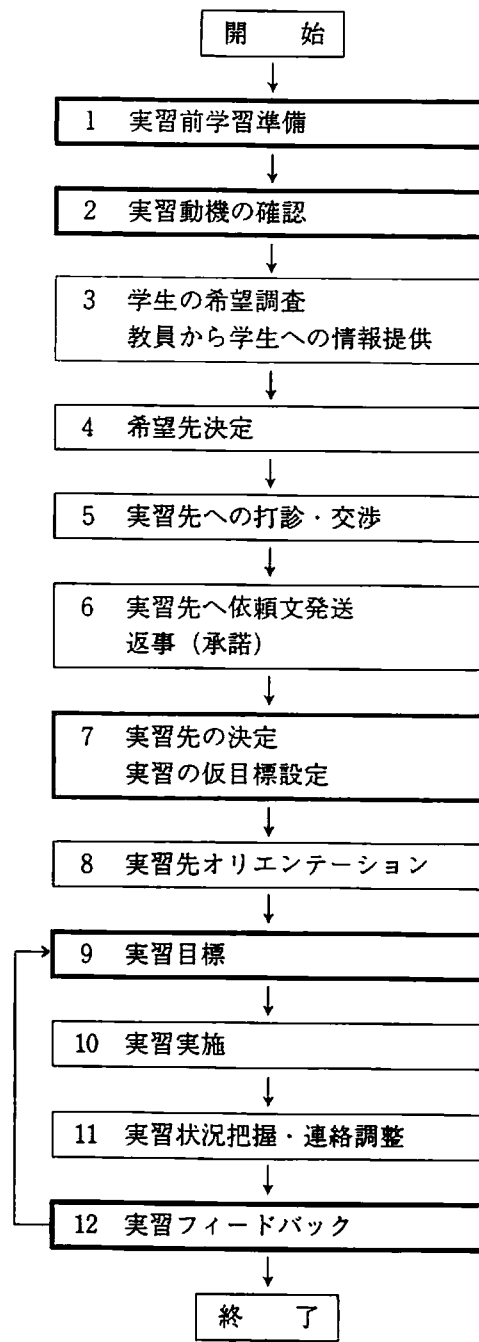
(表-4)

(障害分野)



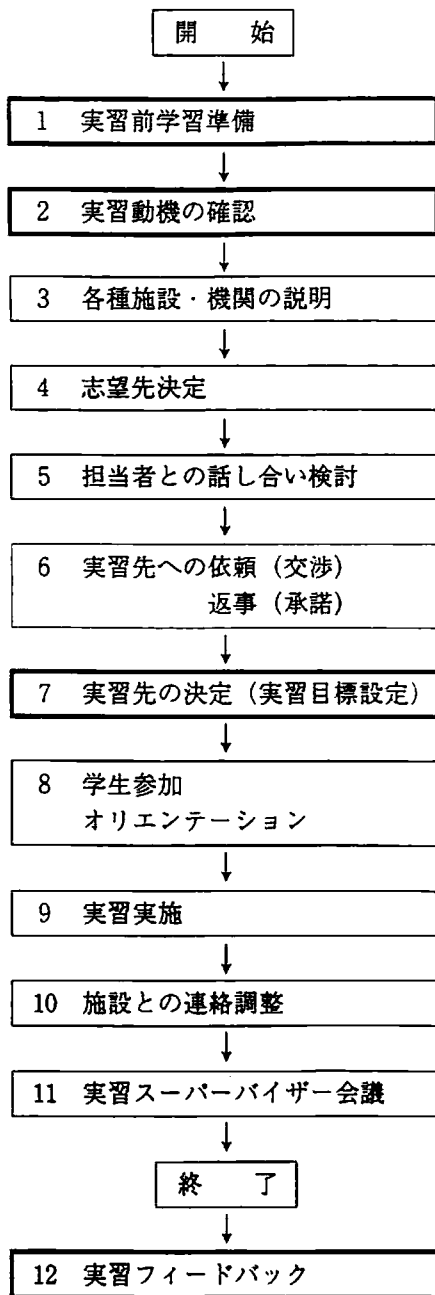
(表-6)

(児童分野)



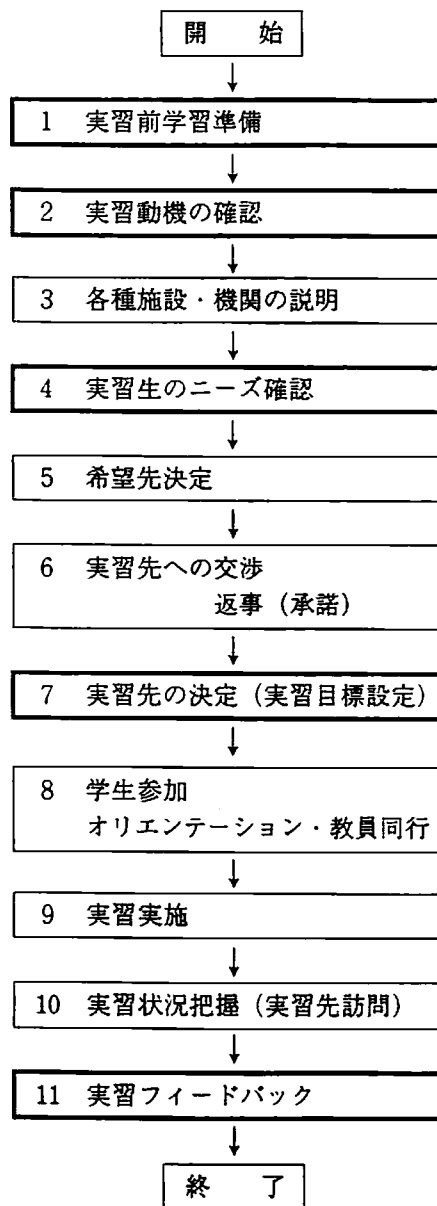
(表-7)

(母子・婦人保護分野)



(表-8)

(社会福祉協議会・福祉事務所分野)



## 実 習 指 導 規 定

現場実習を実施するにあたり、本学では現場施設・機関の実習指導者向けに実習規定を作成している。実習生を送る側としての本学の責任を明確にしたものである（資料1を参照）。

- (1) 実習現場での実習指導については、現場の実習担当者に委ねることの確認を得る。  
実習生ひとり一人に適した実習計画やプログラムを作成してくださること、また、実習内容のレベルを設定し、どの程度までの達成を目指してくださるのか、そして実習生個人の取り組み姿勢などへのご指導などをすべてその担当者にお願ひする。
- (2) 実習期間中も大学での学習指導を受けるように学生に義務づける。  
現場での学習をより意味づけるためにも理論との結びつきを学習させ、指導にあたる。
- (3) 実習中の学生に対する責任を確認する。  
実習生個人に関することは大学が責任を負う。特に、実習生の実習態度、遅刻や無断欠勤、他の職員とのトラブルなどは、大学が実習生に指導し、その解決にあたる。そのためそのような事が発生した場合には、即、大学にご連絡くださることをお願ひしたい。
- (4) 実習記録については、所定の記録用紙は準備しているが、記録の仕方や内容の記述に関しては現場の担当者に指導を頂くようお願いしたい。これは、実習生にとっては、情報に関する守秘義務の遂行という点からも貴重な訓練となると考えられる。

この規定は  
高齢者の一部及び医療分野のみ使用

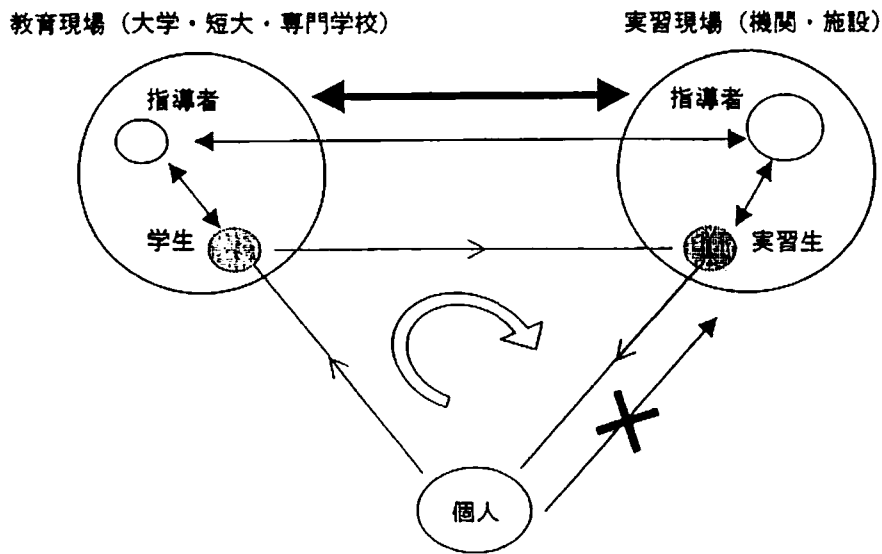


図4 実習教育システム

#### 4 本研究班メンバーの教育機関における実習スーパービジョンの現状と課題

##### 実習スーパービジョンの現状と課題

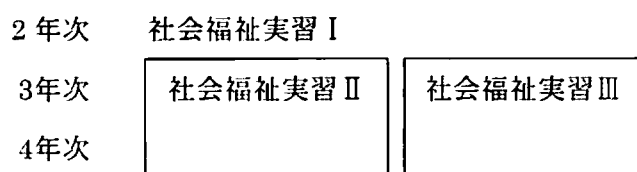
愛知みずほ大学 西原香保里

「実習スーパービジョン」は、狭義には学生の配属実習を通じた学習が適切に進められるようスーパーバイザーとしての実習指導者がおこなうものと考えられるが、ここでは大学担当教員が事前学習・巡回指導・事後学習を通しておこなう助言や指導と考え、本学の現状と課題を報告する。

#### 1. 社会福祉実習の流れ

本学では、社会福祉実習を下図のように展開している。

##### ◆図 社会福祉実習の流れ



「社会福祉実習Ⅰ」および「社会福祉実習Ⅱ」は、指定科目の「実習指導」に該当する。配属実習および巡回指導を含んだ「社会福祉実習Ⅲ」は、3年次と4年次でそれぞれ90時間ずつおこない、原則として実習施設は同一とし、指導教員も2年間継続する。

このような社会福祉実習の展開には、次のようなねらいがある。

①学生の人的成長や専門知識等に関する学習の深まりにあわせ、社会福祉実習における学びを、発展的なストーリーをもったものとして展開させる。

②指導教員を一貫させることで、学生自身の資質、能力、個性、意欲、学習状況などの把握を容易にし、事前学習・巡回指導・事後学習のそれぞれにおける指導に個別性と的確性をもたせる。

③実習施設を継続させることで、学生と実習指導者の互いの理解を深め、実習計画の作成や指導内容に効果を上げる。

## 2. 実習スーパービジョンの現状

ここでは、社会福祉実習Ⅱおよび社会福祉実習Ⅲの展開を中心に、展開にあわせた実習スーパービジョンの内容を報告する。

### (1) 社会福祉実習の展開とスーパービジョン

社会福祉実習Ⅱおよび社会福祉実習Ⅲは、ともに2年間にわたって展開される。その過程と内容は、次の通りである。

2年次	社会福祉実習Ⅰ	
履修選考		
	社会福祉実習Ⅱ	社会福祉実習Ⅲ
3年次	事前学習	配属実習 90時間 〈巡回指導〉
	事後学習	
4年次	事前学習	配属実習 90時間 〈巡回指導〉
	事後学習	



## (2) スーパービジョンの内容

### ①実習分野・施設種別などの選択

本学では、「社会福祉実習Ⅱ」および「社会福祉実習Ⅲ」は、2年次の「社会福祉実習Ⅰ」の履修者の中から選考面接を経て許可された学生が履修する(注:履修を許可するための評価は、面接結果のほか、「社会福祉実習Ⅰ」の成績評価、課題レポートの評価などを点数化し、総合点の結果でおこなう)。選考面接の目的の1つは、配属実習(とくに実習分野および施設種別)に向けた具体的準備状況の確認である。

学生はそれまでのボランティア経験や見学実習の経験、就職の可能性などを手がかりに、配属実習に対するおおまかな予想や期待をもっている場合が多い一方、分野や種別の決定に迷いがあったり、あまり主体的とはいえない状況(友人の動きに流されてとか、実践の様子はわからないが何となくやれるだろうという予測をたててなど)で面接に望む学生も少なくない。

選考面接は、結果として配属実習に出す学生の選考をおこなうため、いわゆる「ふるい落とす」面が強調されやすい。しかし同時に、配属実習をおこなう分野や種別の決定について助言を与える場でもあり、動機づけを高め、具体的準備を促す場でもある。面接には、実習担当教員全員が出席し、そのような視点から助言をおこないながら、学生にとって意味ある通過点になるよう配慮している。それは「社会福祉実習Ⅱ・Ⅲ」の履修が許可されなかった学生にとっても同様であり、個別の相談機会を設け、履修計画、進路相談などに応じている。

### ②3年次の配属実習と実習計画書の作成

4月のオリエンテーション時に学生の指導教員を発表する。本学では、現在3名の実習担当教員を配置している。履修者を3グループに分け、グループ担当となった実習担当教員はすでに述べた通り、2年間にわたって、事前学習・巡回指導・事後学習を担当する。2000年度までは、教員の専門とする分野を考慮して学生の実習分野ごとにグループを編成していたが、分野によって学生の数にばらつきが大きいこと、分野を超えたソーシャルワークの知識・技術の習得に学習の焦点を合わせることをめざすなどの理由により、2001年度からは人数の平均化と男女のバランスだけを考慮したグループ編成にしている。

この時期におこなうスーパービジョンは、主に配属実習施設の最終決定に関するものと、実習計画書の作成に関するものである。

#### a. 配属実習施設の決定

学生が配属実習先としてどのような施設種別を選び、具体的にどの施設に実習指導を依頼するかは学生の意志や希望による。曖昧な学生や実習施設を見つけられない学生について、施設の選び方、決め方、考えなければならない点などについて担当教員は個別に助言をおこなう。

配属実習施設は、学生がどのようなことを学びたいと思っているかというだけでなく、個性、基礎的能力、体力(実習施設に通うための時間や交通手段などに要するものも含めて)、進路の希望、経済的事情(交通費や宿泊などに伴う負担など)など、いくつかの検討すべき要素をもっている。とくに本学のように2年間にわたって実習施設を継続することを原則としている場合、実習施設の決定は後の展開に大きな影響を与える。これらをふまえ、必要に応じて、実習施設を紹介することもある。この場合、学生の特徴や教員の考え方(指導の方針など)を伝え、実習指導者に相談に乗っていただきながら指導を依頼している。

#### b. 実習計画書の作成

実習計画書の作成にあたっては、最初に目的や書き方などについて全体オリエンテーションをおこない、その後にグループ内で互いの様子を情報交換させ、発表内容に対して教員が助言をおこなう。この段階では漠然としたものや、どのように取り組むかについて十分考察されたものは少ないが、他の学生の報告は動機づけになったり、書き方のイメージをつかむのに有効である。それをふまえて実際の具体的作成を個別指導でおこなっている。

初めての配属実習に向けての実習計画書の作成過程には、大きくは2つのねらいがある。第一は、実習中の自分の行動イメージを持たせることである。とくに利用者との積極的なかかわりを期待するために、かかわり方や場面についてイメージを持つことが重要であると思われる。また第二は、そのイメージをもとに自分に不足している知識などに気づかせ、事前学習として必要な事柄などについてを気づかせることである。可能であるならば事前にボランティアとして施設や利用者の様子、職員の動きについて情報収集することを勧めたり、参考図書などの紹介をおこなっている。

また、本学の実習計画書は、自分の学びたいテーマの下に、利用者との関係づくり、援助のありかた・技術、社会福祉サービスの現状と課題、その他の4項目をたて、それぞれにテーマに沿った課題と達成の方法を記述させる様式をとっている。とくに課題達成の方法をかなり細かく書かせることにより、先に述べた行動イメージをつくり、必要な事前学習の内容を気づかせやすくしている。

実習計画書は、原則として配属実習の一ヶ月前に行われる事前オリエンテーションに参加し、施設の実習指導者に手渡し、説明したうえで助言指導を受ける。

### ③ 3年次の配属実習巡回

#### a. 巡回指導の考え方と方法

本学では、その学生の事前学習を指導した教員が巡回指導をおこない、事後学習も担当する体制をとっている。それは、巡回時に期待される学生指導や、実習指導者との面談、プログラムの調整などについて、施設の決定から事前学習の指導を通して学生の特徴をよく理解した教員がおこなうことが最も適切と考えるからである。また、実習指導者の意向や評価をくみ取り、学生への助言や、事後学習に繋がりをもたせ、活かすためにもこの体制の維持が重要と考えている。また、スーパービジョンを担当する教員自身が実習施設の様子や指導者の考え方、指導方針を理解しておくことが不可欠といえる。たとえば、とくに学生が否定的な感情をもって訴える事柄や経験したことの背景、指導者の言葉の意味など、教員自身がある程度の予測や情報をもっていることが事後学習の指導にあたって重要であると考えられる。

配属実習が始まる1週間前を目安に、本学では各実習施設の実習指導者宛に「実習指導にあたって」という文書を発送し、初日に指示していただきたいこと(学生にオリエンテーションしてある内容と同一のもの)、実習評価表などの諸書類の取り扱い、事故などの対応、実習中の指導教員への連絡方法などをあらためて確認している。その際に巡回指導時には学生と個別的面談のもてる時間と場所を確保していただきたい旨をお願いしている。このようなこともあって、おおかたの実習施設で、巡回時に個別面談の時間と場所を準備していただけている。面談終了後は、プログラムなどの調整が必要な場合はもちろんのこと、原則として面談の内容と教員の意見を実習指導者に伝えている。学生と教員が個別に時間をとることによって、実習指導者は学生がどのような訴えをしたのか気にかかることが多いようである。また、学生の様子や訴えを教員がどのように受け止め、評価しているかということも実習指導者には伝えられなければならない内容であると思われる。

#### b. 巡回指導の実際

3年次の配属実習で重視している点は、主に利用者との関係づくりと実習指導者および職員との関係形成である。学生の多くは初めての現場経験のなかで緊張と戸惑いを覚えている。教員はそれに対し、利用者との関係と職員との関係の双方について質問をしたり、訴えに耳を傾けたりする。加えて実習日誌を見ながら、記述の方法、内容について助言を

おこなう。とくに関係形成がうまくいっていないと感じられる場合、あるいは学生は問題ないと言っているにもかかわらず実習指導者から指摘があった場合、具体的な場面を話してもらいながら捉え方や行動のしかたについて助言をおこなう。とくに初めての実習の場合、関係づくりがうまくいかないことに心身の疲労が大きく作用していることも多い。ストレスを感じている人間関係の状況、日誌の記入の様子、実習時間後の過ごし方、体調など幅広く尋ねながら原因となっている負担の軽減のために助言をおこなう。

3年次の巡回指導時には、実習計画書による実習課題の達成よりも利用者や職員との関係づくりが優先される。しかし、これは実習計画書が重要ではないという意味ではない。学生自身が自分の行動や学びの方向性を見失っているとき、自分が何を目的に実習に来たかを思い起こさせ、少しでも次年度の学習課題につながる経験をするために、実習計画書は重要な意味をもつ。

#### ④ 3年次の事後学習と4年次に向けての課題の明確化

##### a. 実習評価

配属実習終了後、実習指導者からの実習評価票と学生の自己評価表に基づき、指導教員による個別面接で実習評価をおこなう。教員は、実習指導者からの評価表を直接は見せず（学生がややもすればAとかBという評価を気にしすぎる傾向があるため）、コメントの内容やどのような項目の評価が高かった、あるいは低かったかを伝えながら学生のふりかえりを促している。またさらにグループ内で実習の報告をおこない、経験を共有する時間をつくっている。

##### b. 事後学習の展開

3年次の事後学習は、学生自身の実習内容のふりかえりから学びを総括し、4年次に向けての学習課題をつかむことが課題になる。学習の方法としてはグループでおこなうものが中心である。素材としては実習日誌の検討、実習中に印象に残っている利用者とのかわりの場面の記録化（必要に応じてプロセスレコードの用紙を使う場合もある）などをおこなう。学生の発表を進めながら、1つの経験や気づきについて考察を深めようとした場合、どのような情報が不足しているか、援助者として不十分な点は何かなどについて学生自身が気づくことができるよう、教員は助言をおこなう。

事後学習の後半は、実習施設を継続するかどうかの決定と、実習課題をどのようにたてるかなどについて個別面接を通して検討していく。

実習施設の継続については、あくまで原則であり、変更を希望する場合は内容によって

認めている。変更したほうがよいと思われるのは、学生の実習課題の達成が3年次の実習施設では難しいと思われる場合(変更した方が学習の成果が大きいと思われる場合)、実習施設の実習指導に期待がもてない場合、実習指導者と学生の相性(たとえば、実習指導者の実習生に対する要求や期待に学生が応えることが難しいと思われる場合、実習指導者の実習評価の方法が学生の持ち味とマッチしない場合など)がよくないと判断される場合などである。

また、実習課題の展開や発展については、4年次がおこなう実習報告会への参加が参考になったという声がよく聞かれる。4年次学生の報告のなかから、それらのヒントをつかむようで、会場での質問のほか、後に配布される実習報告書なども参考にしている様子が見受けられる。

#### ⑤ 4年次の配属実習と実習計画書の作成

学生の約9割は実習施設を継続する。継続については、3年次の巡回の折りに本学の実習教育の方針を説明し、了解を得るようにしており、おおかたスムーズに認められていく。また学生によってはボランティアとして関係を継続している。

4年次の実習計画書作成の指導にあたり留意していることは、3年次同様、利用者とのかわりのなかで達成される課題であること、課題達成の方法が3年次よりさらに具体的で援助技術論や援助技術演習などで学んだ理論や技能が反映されるようにということである。実際には、家庭訪問による面接への同席、利用者へのアンケート調査や事例調査の実施、集団活動プログラムの企画・実施、ケアプランの作成などに取り組む機会を与えられている学生も少なくない。これには、3年次における実習経験の評価と、そこから発展させた形での実習課題の設定について、実習指導者の理解と協力が得やすいことなどが背景にある。

学生のなかには、事後学習などをおこなってきたとはいえ、約1年の時間を経て、実習に向かう意欲が低下している者や、つながりのある展開を作るのに苦慮する者もいる。また、実習報告会などの参加から得た情報などから、取り組みの方法(たとえば、調査をやりたいとか、事例研究をやりたいとかなど)だけが先行する場合もある。とくに3年次の実習より少しでも行動目標を明確に持った実習に取り組みたいと考える学生ほど、方法に関心が向く傾向がある。何を学びたいかが明確にならないまま、具体的な方法に向いている学生には、何を学びたいかをまず明確化させ、その達成のために考えられ得る方法は何か、それは実習施設で可能か、具体的にはどのような行動をとり、どのような相談を実

習指導者とおこなう必要があるかなどの点について考えさせる必要がある。

教員は、3年次より達成感のある実習課題設定や達成の方法の工夫について考慮しながら助言をおこなうことにより、学生の学習意欲を引き出すことを心がけている。

#### ⑥ 4年次の配属実習巡回

4年次の巡回指導の中心は、実習課題の達成のために具体的な助言と必要な調整をおこなうことにある。ほとんどの学生が実習施設を継続しているため、あまり時間を要さず実践の流れに入っていくことができるようである。しかし、実際には学生の多くが、利用者などとのコミュニケーションを通じた情報収集の技術、言語でのコミュニケーションが難しい利用者について理解を深めるための観察・情報収集の技術などに苦慮している。情報収集それ自体が難しい者、断片的に集められた情報の分析ができないでいる者、施設側から記録の開示を含めて必要な情報収集ができずにいる者、質問に対して実習指導者などから納得のいく説明が得られないでいる者など、学生の状況はさまざまである。また、課題の達成に焦り過ぎ、全体状況の判断や柔軟な対応に問題があると実習指導者から指摘を受ける学生もいる。

このような状況に対して、教員は個別面談を通して、課題への取り組み状況の確認と、困難を感じている部分の調整・助言などをおこなう。状況にもよるが、情報収集や分析にあたって、簡単なプロセスレコードの用紙やアセスメントシートの活用を促す(記入のしかたや活用の方法については、事前学習のなかで全体講義としておこなっている)場合もある。

#### 3年次の配属実習より

#### ⑦ 4年次の事後学習

この時期は、2回目の配属実習のまとめと同時に2年間にわたる学習の全体的なまとめをおこなう。

##### a. 実習評価

指導教員の個別面接により、2回目の配属実習の評価を、実習指導者から送られてきた評価表、学生の自己評価表をもとにおこなう。全体的には前年の評価に比べて評価が高くなることが多い。これは、本学が実習施設を継続していること、学生の変化を「成長」として評価してくださる指導者が多いことによると思われる。

個別面接では、この変化を学生自身にも実感してもらい、2年間にわたる学習の成果の総括と今後の課題の明確化のために、指導者からの評価表を原則として開示している。そして、実習指導者による評価の意味や、昨年の評価と違いがある場合にはその理由、自己

評価とズレがある場合にはその理由などについていっしょに考え、助言をおこなう。

#### b. 実習報告会の準備と実施

本学の実習報告会は、配属実習を終えた4回生全員が約15分程度の報告をおこなう。報告会には、社会福祉実習履修中の3回生全員と、社会福祉実習Ⅰを履修している2回生は全員出席としているほか、社会福祉士受験資格取得をめざす1回生、実習担当教員以外の教員などにも参加を呼びかけている。また、報告会の開催については実習施設にもご案内を差し上げている。報告会は、3つ程度のグループに学生を分け、実習担当教員がグループの進行を担当しながら、参加者との質疑応答を促したり、討議の内容をまとめたりしている。今年度あたりから、発表方法に工夫を凝らす学生が出てきており、追加資料を配付したり、模造紙などに内容をまとめたりする例も見られた。このような動きは、学生自身が昨年報告を「聞く側」として感じたことをふまえたもので、わかりやすくとか、興味をもってもらえるようになどといった気持ちから自発的に生まれたものである。発表の方法について相談にきた学生については、その姿勢を積極的に支援し、バックアップするようにしている。

実習報告会の準備は、実習評価のための個別面接から始まる。実習評価のあとに、実習報告会および実習報告書の準備を念頭に、それぞれ学生自身が配属実習での学びから最も訴えたいことは何かを明確にするよう促している。それが実習課題に基づくものでなくても、配属実習における利用者とのかかわりのなかで発見されたものであるならば、実習計画書に盛り込まれた実習課題にこだわらなくてもよいと指導している。とくに自己覚知に関するテーマは、学生自身が実習課題を達成しようとして取り組む過程で、あらかじめ予想されることなく突き当たるテーマであることが多い。

そのテーマ設定に基づき、それを説明するのに適切な事実(事例などを含め)などを3つ程度箇条書きにして、本学では「テーマ票」と呼ぶシートを作成させる。この過程は、通常3回程度の個別面接を経て、1か月ほどかけている。テーマ票の作成の過程で、自分の経験の意味や、2年間(正確にはここに至るまでの学習や個人的な生活経験を含んだものになる)の学習を振り返り、卒後に向けて自分自身の学習をつかむことをねらいとしている。なお、この「テーマ票」は、実習報告会当日、発表者のレジュメとして参加者に印刷、配布される。

#### c. 実習報告書の作成

実習報告書の作成は、前述の「テーマ票」の作成と並行して進められる。「テーマ票」は、

実習報告書原稿の要約的な意味をもつ。「テーマ票」に基づき、事例の記述や考察の記述などを膨らませていく作業を、個別面接を通して実施していく。

本学の実習報告書は A4 版で、見開き 2 ページが学生に与えられたスペースである。原稿量としては本文約 2400 字。見出しを 3~4 つ程度たてること、キーワードを明記することなどを課題としている。「テーマ票」の導入以来、「何について書こうか」というレベルで悩む学生はいなくなった。面接では、自分の伝えたいことを「どのように書くか」という指導が中心となる。

### 3. 今後の課題

#### ①指導内容に関する教員間の統一性

本学では 3 人の実習担当教員を配置し、授業形態の中心は個別指導であるが、全体講義、グループ学習を組み合わせた授業計画をたてることで、少なくとも進度に大きな差が生じることはない。また、実習計画書や実習ノートの様式の検討、全体講義の内容の確認(たとえば記録のとりかた、配属実習準備など)などの作業を通して、基本的考え方について意見交換を図ってきた。

しかし実際には、教員間で指導方法・内容について共通理解ができあがっていると言いがたい。それは、教員としての経験の量と質、実習指導に関する考え方、実習教育に対する期待などの違いを背景としている。これらが教員の個性という範囲を超えて、学生に指導についての不平等感、教員に孤立感を感じさせることは避けなければならない。

たとえば、実習計画書の指導レベルをどのように設定するかという問題がある。「どこまで書かせるか」という議論は、学生の資質や能力などにもよるため、簡単に結論を出すことはできないが、「これだけは押さえよう」ということには教員間で共通理解が必要である。1 枚の実習計画書について、「A 先生は OK のサインをしたが、B 先生ならばサインをしなかったろう」ということが学生間で批判的にささやかれることは避けなければならない。実際に教員間で、互いの指導内容・方法について公開しあう時間や機会はほとんどない。ある種暗黙の信頼感で指導体制ができあがっている。

指導をめぐるこのような問題は、とくに新たに教員を迎えたとき、そして指導の難しい学生をかかえたときにおきやすい。実習スーパービジョンを担当する教員の経験や能力について、それらをも高めるための「本人の努力」以外に、組織的な対応が必要であろう。現在のところ、本学では時間の確保の難しさを理由にその対応が十分でなく、教員間の個人的



相談、助言にとどまっている。恒常的な教員間の研修機会をもつことが難しくとも、少なくとも、先に述べた新たに教員を迎えたとき、そして指導の難しい学生をかかえたときの対応について組織的なルールをつくることを課題として取り組みたい。

## ②指導内容・方法に関する実習施設および実習指導者の考え方の違い

学生が実習施設を選ぶ際、最も重視するのは、通うために要する時間、交通手段の利便性などによる「通いやすさ」である。結果として、自宅から無理なく通える範囲で指定施設にみあう条件を備えた実習施設を探そうとする。

しかし、実際に実習を終えてみると、学生自身が「実習中の経験の質」の違いの大きさに驚く。たとえば、利用者に関する記録類の閲覧、情報の開示がその例である。ある施設では実習生として自由に閲覧が許され、質問にも積極的に答えていただけるのに対し、ある施設ではプライバシー保護や守秘義務の理由のもとに閲覧が許されない。このほかにも、一日の実習時間のなかに日誌などを記入する時間が盛り込まれている施設がある一方で、記録の整理は実習時間のなかに含まれない施設がある。また、実習指導者とのカンファレンスの設定も同様である。

このような実習中の指導に関する経験の差を少なくし、一定の指導を期待しようとする場合、学生の意志や責任による実習施設の選択には問題がある。本学はこれまで、学生の実習施設に対する学生の選択を優先し、教員は学生の申し出に沿って施設に個別に依頼をし、契約をおこなってきた。しかしその際に提示する内容は、日数や時間数に関するものがほとんどで、さきに述べた指導の内容に関するものについての条件提示はしないのが通常である。実習指導の内容や方法は、原則として依頼した施設の方針による。その内容を確認したうえで依頼をするという例は皆無である。また、通常、教員は実習指導者とのやりとりのなかでさまざまな事前の手続きを進めていくが、施設によっては、実習指導者と施設長、現場職員などの間に指導についての認識に食い違いがあり、それが学生の混乱を招くという例も見られる。これらの事実が厄介であるのは、事前に把握することが難しく、実習が始まった初めてわかることが多いということである。

本学では、3年次の段階でこのような経験がされた場合、4年次の実習施設を変更するという措置で対応することができる。しかし、教員が「変更が望ましい」と判断しても、学生が望まないという例もなくはない。

実習施設や実習指導・内容に関するこのような問題は、巨視的には全国的に統一された見解や指示が出されることが望ましいと考えるが、少なくとも、実習施設における実習指

導方針、実習指導体制に関する情報を収集し、大学としての方針を学生および施設に明示することで課題に取り組みたい。

## 実習スーパービジョンの現状と課題

城西国際大学 北本佳子

実習スーパービジョンを実習前後の学内及び学外（実習先）における教員や実習助手等の教育現場における実習に関する助言・指導・支援等ととらえる。（社会福祉現場の職員等によるスーパービジョンを除くという意味）

### 【現状】

#### スーパービジョン体制

##### （授業）

本学では、社会福祉士（以下、社士）実習（授業名では社会福祉援助現場実習Ⅰ、Ⅱ）を3年次と4年次の秋（3年：11月半ばから12月半ば、4年10月半ばから11月半ば）にそれぞれ2週間ずつ実施する体制をとっている。

そして、その実習スーパービジョンは、3年次前期の社会福祉援助技術演習Ⅰ、3年次後期の社会福祉援助技術現場指導Ⅱ、4年次前期の社会福祉援助技術演習Ⅱ、4年次後期の社会福祉援助技術現場実習指導Ⅱにおいて、適宜行う体制をとっている。

担当教員は、基本的に前期の演習Ⅰと後期の指導Ⅰは同じ者が当たり、それはそのまま4年次に持ち上がり、演習Ⅱと指導Ⅱも担当する体制をとっている。

##### （授業以外）

授業以外でも、本学ではオフィスアワー制度を採用しているので、学生は必要に応じて、オフィスアワーを利用してスーパービジョンが受けられる。また、担当教員が必要と認められた場合には、学生を呼び出し、スーパービジョンを行う。

##### （福祉教育センター・助手）

本学では、実習に関する事務、実習先との連絡調整、実習や社士に関する相談、国家試験対策講座等を行う福祉教育センターがあり、そこに助手（5名）がいるため、常時教員以外にも、そこで実習に関するスーパービジョンを必要に応じて行っている。

(その他)

私個人としては、学生がなかなか自発的にスーパービジョンを受けに来なかったり、来にくい(精神的に、時間的に)状況を鑑みて、授業では特別に出席カードを作成(B6サイズ)し、それにいつもその授業時間で学んだことや考えたことのまとめ(毎回、教員が課題を出す)をさせるとともに、その余白に質問欄を設け、自由にその授業内のこと、その他のことを書けるようにするとともに、返答が必要なときは、返答要に○をつければ、次回に返答を返すシステムをとっている。

(実習先)

実習先のスーパービジョン(いわゆる、実習巡回)は、本学では演習や実習の担当教員のみではなく、助手と学科の教員(原則全員)があたることになっている。

ただし、演習・実習担当教員の巡回箇所は少数にするとともに、自分のゼミ生のいるところに巡回をお願いする。また、訪問マニュアルを作成し配布する。事前に訪問の説明会を開く。その後、実習先での訪問内容(スーパービジョン内容を含む)を所定の報告書に記録して、福祉教育センターに提出する。実習終了後は、巡回の反省会や学生の実習報告会にも出席してもらう体制をとっている。

学生には、できるだけ巡回にきていただく教員のところに、事前に挨拶に行くよう指導している。

【課題】

(授業)

授業では、上述したように、2年間持ち上がりであるため、教員と学生との関係づくりもうまくいき、スーパービジョンをとりやすい状況にある。

しかし、その一方で、1クラスの人数が多いため、きめこまかな対応ができていく状態である。また、本学科では(もう一つの学科では異なる)、一つのクラスに様々ば実習先の学生が混入するクラス体制をとっているため、添付したシラバスからもわかるように、じ事前・事後のスーパービジョンが多分野にわたる必要がある。これは、学生にとって、多分野の勉強を広く学べる利点がある一方、1分野についてより深く、という形にならない部分がある。(より深い部分は、上述のオフィスアワー等の個別対応になってしまう。私の場合は、この点でも出席カードを活用するようにしている。)

また、これは今後の課題となっているが、本学では複数の教員が上記の演習Ⅰ、Ⅱ、実

習指導Ⅰ、Ⅱを担当しているが、必ずしも同じ内容に統一されていないので、スーパービジョン内容や方法、重視することなどについてもばらつきがある。

(福祉教育センター・助手)

教員と助手との連絡についても、すべてがうまくいっているとは限らない。会議や文書をとおして、密な連絡を心がけているが、さらなる連絡・連携のあり方が望まれる。

特に、本学ではこのセンターを媒介して2つの福祉系学科が存在するので、その学科間の連携の充実ということも課題である。

(学外)

学外の実習巡回(スーパービジョン)では、上述した通り、さまざまな教員がかかわっているが、今のところ大きな問題は生じていないが、専門職養成という点から見たそのあり方について、検討していくことが必要な時期にきているかもしれない。

〔授業のねらい〕

社会福祉援助技術演習\*は、後期に実施される社会福祉援助技術現場実習\*に向けて、社会福祉における対人援助にかかわる基礎技術と援助者としての態度や視点・倫理（人権の尊重、権利擁護、自立支援等）を習得することを目的として進める。具体的には、社会福祉援助技術や現場実習に関する具体的事例を取りあげ、個別指導と集団指導を通して、その技能を高めていく。方法としては、グループ討議（バズセッション）やロールプレイ、視聴覚教材などを用い、実践的な授業を行っていく。

〔テキスト〕

宮田和明、川田蒼音ほか編著三訂『社会福祉実習』中央法規出版、2001年、2500円

〔授業の細目と順序〕

- 第1回 演習の目的と進め方
- 第2回 対人援助の基盤Ⅰ（援助関係・価値）
- 第3回 対人援助の基盤Ⅱ（人間尊重）
- 第4回 対人援助の基盤Ⅲ（権利擁護）
- 第5回 対人援助の基盤Ⅳ（自立支援・自己決定）
- 第6回 対人援助の基盤Ⅴ（受容・共感）
- 第7回 福祉問題と援助組織・援助方法：老人Ⅰ（導入と討議）
- 第8回 福祉問題と援助組織・援助方法：老人Ⅱ（発表とまとめ）
- 第9回 福祉問題と援助組織・援助方法：身体障害者Ⅰ（導入と討議）
- 第10回 福祉問題と援助組織・援助方法：身体障害者Ⅱ（発表とまとめ）
- 第11回 福祉問題と援助組織・援助方法：知的障害者Ⅰ（導入と討議）
- 第12回 福祉問題と援助組織・援助方法：知的障害者Ⅱ（発表とまとめ）
- 第13回 福祉問題と援助組織・援助方法：児童Ⅰ（導入と討議）
- 第14回 福祉問題と援助組織・援助方法：児童Ⅱ（発表とまとめ）
- 第15回 福祉問題と援助組織・援助方法：貧困・精神障害Ⅰ（導入と討議）
- 第16回 福祉問題と援助組織・援助方法：貧困・精神障害Ⅱ（発表とまとめ）

- 第 17 回 援助関係の形成と援助者Ⅰ
- 第 18 回 援助関係の形成と援助者Ⅱ
- 第 19 回 援助関係の形成と援助者Ⅲ
- 第 20 回 コミュニケーションの技法Ⅰ
- 第 21 回 コミュニケーションの技法Ⅱ
- 第 22 回 まとめⅠ（対象者理解）
- 第 23 回 まとめⅡ（援助方法）
- 第 24 回 まとめⅢ（自己理解）

〔試験及び成績評価〕

成績評価は、期末のレポート提出のほか、グループ討議への参加状況、その後の発表、出席状況、その他を総合して評価する。

〔参考文献・推薦図書〕

- ・糸賀一雄 『福祉の思想』 日本放送協会出版 1968 年
- ・嶋田啓一郎監 『社会福祉の思想と人間観』 ミネルヴァ書房 1999 年
- ・阿部志郎 『福祉のこころ』 海声社 1987 年
- ・中垣昌美編 『社会福祉対象論』 さんえい出版 1995 年
- ・早坂康次郎他著 『関係性の人間学』 川島書店 1994 年
- ・社会福祉士・介護福祉士養成講座 吉沢勲編 『事例研究』 相川書房 1992 年
- ・仲村優一監 『社会福祉援助技術演習』 中央法規出版 1990 年
- ・高野清純編 『事例発達臨床心理学事典』 福村出版 1994 年
- ・柴田博、芳賀博、長田久雄、古谷野亘編著 『老年学入門—学際的アプローチ』 川島書店 1993 年
- ・岡上和雄他編著 『精神保健福祉への展開』 相川書房 1993 年
- ・河合幸尾 『「豊かさのなかの貧困」と公的扶助』 法律文化社 1994 年
- ・木戸幸聖 『臨床におけるコミュニケーション—よりよき治療関係のために』 創元社 1983 年
- ・土居健郎 『方法としての面接』 医学書院 1977 年
- ・氏原寛 『ロールプレイとスーパービジョン』 ミネルヴァ書房 1997 年

（事前・事後指導を含む）

北本 佳子

〔授業のねらい〕

現場体験を通して社会福祉専門職（社会福祉士）として仕事をすすめていく上で必要な「専門知識」、「専門技術」および「関連知識」の内容の理解を深める。すなわち、\*既に学んだ理論を実習を通して検証し、社会福祉を総体として学び、\*社会福祉の各分野について学んだことを統合し、\*社会福祉の職業倫理を学び、\*社会福祉専門職員になるための自覚を養成し、\*社会福祉実践の理論訓練を行う。達成課題としては、社会福祉施設・機関の利用者、機能と役割、職種や職能、援助活動の体験、他機関との関係・連携、利用者の家族関係と支援法、地域社会のあり方、社会福祉専門職のあり方を理解する。

〔テキスト〕

前期の社会福祉援助技術演習\*で使用したテキストとともに、授業中に必要なプリントを配布する。

〔授業の細目と順序〕

- 第1回 現場実習の目的と意義
- 第2回 現場実習の形態とプログラム
- 第3回 実習先の理解Ⅰ（施設・機関の目的と意義、法的根拠）
- 第4回 実習先の理解Ⅱ（施設・機関の組織、沿革）
- 第5回 実習先の理解Ⅲ（施設・機関の運営方針、業務、事業）
- 第6回 利用者及びその家族の理解Ⅰ
- 第7回 利用者及びその家族の理解Ⅱ
- 第8回 実習計画の立案
- 第9回 実習ノートの書き方Ⅰ（実習課題と活動内容）
- 第10回 実習ノートの書き方Ⅱ（考察とまとめ）
- 第11回 実習実施上の留意点Ⅰ（責任と心得、自己管理）
- 第12回 実習実施上の留意点Ⅱ（専門知識・技術の習得、職業倫理）
- 第13回 実習場面（個別対応における場面）Ⅰ（導入と討議）



- 第14回 実習場面（個別対応における場面）Ⅱ（発表とまとめ）
- 第15回 実習場面（集団場面）Ⅰ（導入と討議）
- 第16回 実習場面（集団場面）Ⅱ（発表とまとめ）
- 第17回 実習場面（地域社会、住民、家族）Ⅰ（導入と討議）
- 第18回 実習場面（地域社会、住民、家族）Ⅱ（発表とまとめ）
- 第19回 現場実習の振り返りⅠ（実習計画との関連）
- 第20回 現場実習の振り返りⅡ（施設、機関についての理解）
- 第21回 現場実習の振り返りⅢ（利用者についての理解）
- 第22回 現場実習の振り返りⅣ（専門職としての資質、適性）
- 第23回 現場実習の振り返りⅤ（今後の課題）
- 第24回 全体のまとめと現場実習Ⅱへの課題

〔試験及び成績評価〕

成績評価は、期末のレポート提出やその他の提出物、授業中の発表、出席状況、それに「現場実習」の評価等を総合して評価する。

〔参考文献・推薦図書〕

- ・大島侑、米本秀仁、北川誠一編 『社会福祉実習—その理解と計画』 海声社 1992年
- ・岡本栄一、小田兼三、中嶋充洋、宮崎昭夫編 『福祉実習ハンドブック』 中央法規出版 1993年
- ・D・ティムズ 『ソーシャル・ワークの記録』 相川書房 1989年
- ・岡村重夫 『ケースワーク記録法 —その応用と原則—』 誠信書房 1965年
- ・大島侑編 『社会福祉実習教育論』 海声社 1985年
- ・全国社会福祉協議会・老人福祉施設協議会編 『改訂 老人ホーム職員ガイドブック 総論編・処遇編』 全国社会福祉協議会 1991年
- ・日本精神薄弱者愛護協会 『はじめて施設に働くあなたへ/精神薄弱者施設職員ハンドブック』 精神薄弱者愛護協会 1982年
- ・全国社会福祉協議会・養護施設協議会編 『養護施設ハンドブック』 全国社会福祉協議会 1990年
- ・石井哲夫他編 『施設とリハビリテーション』 社会福祉施設実践講座6 東京書籍 1985年
- ・岡本民夫 『福祉職員 — 研修のすすめ方』 全国社会福祉協議会 1988年

## 1. 実習教育の内容とスケジュール

1997年4月に開設された文京学院大学人間学部福祉心理専攻（定員130名）は、社会福祉学と心理学の両方を学べるカリキュラムとなっている。心理学の科目を中心に履修する学生もいるため、社会福祉士の取得を希望する学生は、専攻全体の7～8割である。（ただし、2003年度から福祉心理専攻は人間福祉学科に改組となる。人間福祉学科は社会福祉学中心のカリキュラムとなっている。）

現場実習は選択科目であり、履修を希望する学生に対して、2年次の6月に開かれる説明会に出席し、「履修申し込み書」と「実習に向けてのレポート」を提出することを義務づけている。年度により履修学生数には変動があり、1学年あたり約100名から約140名の学生が現場実習を履修している。

昭和63年2月12日に厚生省社会局長から出された（通知）「社会福祉士養成施設等における授業科目の目標及び内容並びに介護福祉士養成施設等における授業科目の目標及び内容について」において、配属実習は最低4週間（180時間）以上と規定されている。本学ではこの規定に従い、180時間以上、23日間以上の実習を確保することとしている。

実習の配属先は、実習担当教員が協議して決定している。決定にあたっては、学生の希望する施設・機関の種別、学生の居住地、個別面接による評価等を総合的に勘案している。大学における実習指導は2年生の前期から4年生の後期まで2年間にわたって実施している。つぎに年次ごとに大まかなスケジュールと教育内容を示す。

### 2年生：後期（1コマ）

6月に履修希望者に対する説明会を開く。学生より「履修申し込み書」「実習に向けてのレポート」の提出。

後期：社会福祉領域の実践、公的相談機関の役割、児童のための施設、障害者のための施設、高齢者のための施設、婦人保護施設、母子生活支援施設についての講義。ゲストスピーカーによる講義。記録のとり方についての講義と演習。実習希望についての面接。

テキストとして、宮田和明・川田蒼音他編『三訂社会福祉実習』（中央法規、1998年）を指定し、講義や演習で使っている。『実習の手引き』など、その他必要に応じて参考資料を配付している。

3年生：通年（2コマ）

①事前指導内容

4月 オリエンテーション、個別の面接。

5月 フィールド別の講義、ゲストスピーカーの講義。4年生の実習報告を聞く。

5月末に配属先を発表し、担当教員別のグループに分ける。

6月～7月 グループでの演習。

・実習施設・機関に関する法律上の規定を調べる。過去の実習記録を読む。実習先に提出する「実習生個人調書」の作成。実習先の「受け入れ条件」を確認し、準備する。介護実技の演習（該当者）。実習先が実施する事前オリエンテーションに参加する。

②社会福祉施設・機関における配属実習

主に8月・9月・2月・3月の間に、23日間以上（180時間以上）の現場実習を行う。

③事後指導内容

10月 グループでの話し合い、事例の検討

11月 全員が実習報告会で発表する

12月 実習の振り返りと個人面接により事後評価を行う。実習報告書の作成。

4年生：前期（1コマ）

・3年次での実習について事後指導を行う。

4月 グループでの話し合い、事例の検討。

5月 全員が実習報告会で発表する。

6月～7月 実習の振り返りと個人面接により事後評価を行う。実習報告書の作成。

## 2. 教員の体制と今後の課題

3年次の5月末までに、学生の担当教員を決め、教員1人あたり12名から18名までのグループを作っている。3年次の6月から始まるグループでの演習において、学生ごとに配属先に応じた実習前の指導を行っている。その後、実習中の巡回訪問、実習後の指導、成績評価までを同じ教員が一貫して行っている。そのため教員と学生との関係作りがなされやすい。教員は担当する学生の実習中の訪問をすることにより、実習施設・機関の状況の把握、実習先の指導者との協議、学生の実習状況の把握ができる体制となっている。2002年度は学生113名、教員は9名（専任教員7名、非常勤講師2名）であったので、教員一人当たり平均で13名弱の学生を担当したことになる。担当学生数は適正な水準であると考

えられる。2003年度に実習を予定している学生は約140名である。教員は11名（専任教員9名、非常勤講師2名）の体制となる。実習教育の担当として助手が1名である。

実習報告会は複数の教員のグループが共同して開催している。教員にとっては他の教員の実習指導のあり方や実習の状況を学ぶ場となっている。学生にとっては、多様な実習施設・機関での実習やそこでの課題を相互に学びあう機会となっている。

実習をめぐるには、学生への指導や支援、施設の実習指導者との協議、実習中の施設訪問、成績評価など、教育的な活動がある。その一方で、施設との契約文書のやりとり、損害賠償保険の契約、健康診断の実施、試験センターへの受験の申し込み、など多くの事務的な仕事が必要となっている。そのため、教職員間で緊密な連携がなされることと実習教育に携わる教職員の役割分担が明確になっていることが重要である。文京学院大学では、施設との契約文書など公文書のやりとりは、事務局である教務課が担当している。

実習指導体制の充実をいかに図っていくかが今後の大きな課題である。実習教育の専任教員としては、助手が1名いるだけである。助手は、実習担当教員に対する諸連絡と調整、実習先との協議、学生に対する指導、配属先の決定、予算の執行管理などを行っているが、学生数に対して手薄な状態である。また2003年度入学生からは、精神保健福祉士の養成(25名)も始まる。実習教育の専任教員の増員が必要な状況となっている。

## 実習スーパービジョンに関する先行調査について

日本社会事業学校 川上富雄

### 1. はじめに

比較的新しい実習スーパービジョンに関連する先行研究としては、平成13年度社会福祉・医療事業団「長寿・子育て・障害者基金」委託研究として「社会福祉専門職における現場実習の現状とこれからのあり方」研究会が行った調査研究がある。この養成校に対しておこなった調査結果の中に、現場実習や現場実習指導の体制や方法について触れたものがあり、本研究の基礎資料となる実習スーパービジョン体制について参考となるデータも見られるので、関連項目の単純集計についてのみ抜粋してその概要を紹介したい。

なお、この調査は、平成14年10月現在で把握された養成施設238校（大学院1、4年制大学132、短期大学28、専門学校等77）に対し調査票を配布し、回収は152校（大学院1、4年制大学89、短期大学17、専門学校等45）回収率は63.3%であった。

### 2. 調査結果の概要

#### (1) 援助技術演習・現場実習指導・現場実習への人員配置の状況【設問3】

「援助技術演習」「実習指導」「現場実習」ごとの教員数は、数百人規模の社会福祉課程を設置する大学から10名程度のコースとして設置している学校まであり、一律には比較が難しい。そのため、平均人数/有効票で示したのが表Ⅲ-2-1である。平均してみると、「援助技術」「実習指導」「現場実習」を通じて主担当教員3.5名程度、副担当教員2.3名、非常勤教員3名程度、教育系助手1.5名程度である。事務職員は専任・兼任・非常勤を合わせて「援助技術演習」で1.5名、「実習指導」・「現場実習」で2.5名程度である。

表Ⅲ-2-1

人員	主担当教員	副担当教員	非常勤教員	教育系助手	専任事務員	兼任事務員	非常勤事務
援助技術	3.48人/135	1.94人/36	2.71人/68	1.34人/29	0.67人/18	0.47人/19	0.40人/20
実習指導	3.45人/141	2.52人/52	2.55人/41	1.58人/48	0.90人/31	0.85人/26	0.67人/27
現場実習	3.75人/139	3.10人/50	3.05人/38	1.67人/48	0.97人/33	0.97人/29	0.76人/29

(2) 実習指導・現場実習専任教員の有無【設問3-2】

表Ⅲ-2-2は実習指導・現場実習に関わる専任教員の配置の有無を表したものである。「いる」と回答した学校が約6割、「いない」と回答した学校が約4割となっている。「いる」場合「いない」場合の長所・短所を要約すると以下のようなものである。

表Ⅲ-2-2

	いる	いない	合計	NA
専任教員の有無	87(61.7)	54(38.3)	141(100)	11

i) 「いる」場合の長所

①担当が明確になる、②学生への関わりが深くなる、③指導がきめ細かくなる、④実習先とのコミュニケーションがうまくいく、等である。

ii) 「いる」場合の短所

①事務負担の集中・増大、②人件費がかさむ、③学生の依存度が増す、④他教員の関心が薄くなる、等である。

iii) 「いない」場合の長所

①講義・演習等との連動が可能、②教員全員の自覚と関心・共通理解を生む、③教員の責任と負担の分散、等である。

iv) 「いない」場合の短所

①講義科目もあり実習に充分エネルギーを注げない、②連絡が徹底しない、③全体を見渡す人がいない、等である。

(3) フィールドインストラクター・ティーチングアシスタント・指定施設等の導入【設問4】

「援助技術演習」、「実習指導」、「現場実習」におけるフィールドインストラクター・ティーチングアシスタント・指定施設制等の導入状況を表Ⅲ-2-3に示した。フィールドインストラクター・ティーチングアシスタント・指定施設制等の導入は、各学校の考え方、ティーチングアシスタントがいない等の条件、学校の規模などにより大きく違ってくるが、全体に導入状況は低いといえよう。特に、「援助技術演習」ではどの項目も導入は低調である。「実習指導」においてはフィールドインストラクター制(9.2%)、ティーチングアシスタント制(7.9%)の導入がやや多く、また、「現場実習」においては指定施設制を導入している学校が多い(20.4%)といえる。

表Ⅲ－２－３

	フィールドインストラクター	ティーチングアシスタント	指定施設
援助技術	10名(4校)	21名(4校)	76施設(3校)
実習指導	60名(14校)	40名(12校)	107施設(7校)
現場実習	29名(7校)	81名(9校)	1230施設(31校)

## (4) 実習指導体制【設問 9】

現場実習指導の展開方法について表Ⅲ－２－９に示した。現場実習指導のすすめ方としては、「全体のクラスワーク、いくつかの中クラスワーク、分野別などの小グループなどの組み合わせで進めている」と答えた割合が 53.1%と過半数である。「その他」のすすめ方として記述されているものも、クラス分けの基準やすすめ方に特徴はあるものの、選択肢 2 ないしは 3 に含まれるものが多かった。

表Ⅲ－２－９

実習指導の体制	回答数(割合)
1. 全て全体のクラスワーク形式	31(21.1)
2. 分野ごとのグループを通年で指導	28(19.0)
3. 全体・中・分野別などの組み合わせ	78(53.1)
4. その他	10(6.8)

## (5) 実習指導の内容【設問 10】

現場実習指導の内容としてどのようなものを盛り込んでいるかを表したのが表Ⅲ－２－10である。いずれの指導内容項目も非常に高い割合で実施されているが、「視聴覚学習」「実習以外の現場との接触機会の設定」「巡回訪問指導担当教員との打ち合わせ」「実習生の自己評価」の実施率が 5～7 割程度とやや低い値である。「その他」としては、OB・OG や現場職員を招聘しての特別講義の開催、自主的な体験活動の勧めなどが挙げられている。

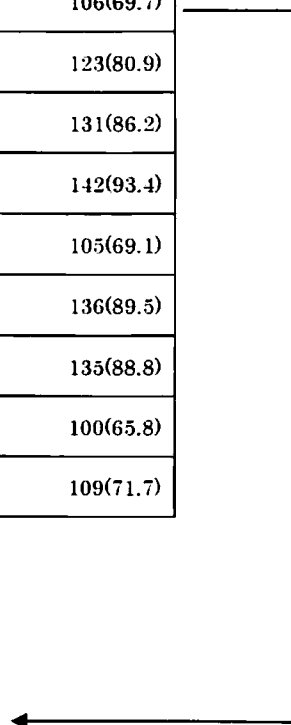
また、「現場との接触機会」を選択した場合の具体的内容を表したのが表Ⅲ－２－11である。最も多いのが「見学実習」で 46.1%、次いで「ボランティア経験」34.2%となっている。

表Ⅲ-2-10 (MA)

	回答数(割合)
1. 現場実習に関するオリエンテーション	147(96.7)
2. 視聴覚学習	87(57.2)
3. 現場との接触機会の設定	106(69.7)
4. 実習計画書の作成	123(80.9)
5. 実習施設・機関への事前訪問	131(86.2)
6. 日誌・ノート・記録の書き方	142(93.4)
7. 巡回訪問指導教員との打ち合わせ	105(69.1)
8. 巡回訪問指導	136(89.5)
9. 総括レポート作成	135(88.8)
10. 実習自己評価	100(65.8)
11. 実習評価全体総括会	109(71.7)

表Ⅲ-2-11 (MA)

現場との接触機会の内容	回答数(割合)
1. ボランティア経験	52(34.2)
2. 入門実習	3(2.0)
3. 体験学習	26(17.1)
4. 見学実習	70(46.1)
5. その他	7(4.6)



(6) 実習意図順位【設問 11】

表Ⅲ-2-12は、現場実習の意図として重視している順に順位付けをしたものである。また、表右端に1位=6点、2位=5点、3位=4点、4位=3点、5位=2点、6位=1点、NA=0点とし、回答数で乗じて得点化した合計を掲載した。最も高い値を示したのは「利用者の理解」(705点)で、他の項目が534点から554点の範囲で殆ど順位が付けられない中で突出しているといえる。「その他」としては、社会人としてのマナーや責任の獲得、地域(資源・連携等)の理解などが挙げられている。



表Ⅲ-2-12

	1位	2位	3位	4位	5位	6位	NA	得点
1. 施設機関の仕組み理解	28(18.4)	21(13.8)	24(15.8)	34(22.4)	31(20.4)	1(0.7)	13(8.6)	534
2. 職種の職務内容の理解	9(5.9)	36(23.7)	34(22.4)	38(25.0)	25(16.4)	0(0.0)	10(6.6)	534
3. ソーシャルワークの習得	29(19.1)	22(14.5)	33(21.7)	28(18.4)	27(17.8)	0(0.0)	13(8.6)	554
4. 利用者の理解	54(35.5)	43(28.3)	33(21.7)	10(6.6)	2(1.3)	0(0.0)	10(6.6)	705
5. 自己覚知	30(19.7)	33(21.7)	18(11.8)	17(11.2)	35(23.0)	3(2.0)	16(10.5)	541
6. その他	2(1.3)	1(0.7)	2(1.3)	0(0.0)	2(1.3)	8(5.3)	137(90.1)	37

## (7) 現場実習の問題点【設問 14-(1)】

表Ⅲ-2-27は、実習理念・意義の学内浸透を表したものである。実習理念・意義の学内浸透の割合については、「十分浸透している」「十分に浸透していない（理解を得られていない）」がいずれも4割台でほぼ拮抗している。「十分に浸透していない（理解を得られていない）」場合の課題として、①コース・専攻・学科外の理解が得にくい、②介護や保育との相違、③新設で後発のため、④福祉プロパー教員が少ないため、といった意見が出されている。

表Ⅲ-2-27

	1. 十分浸透	2. 不十分	NA	合計
回答数(割合)	70(46.1)	66(43.4)	16(10.5)	152(100.0)

## (8) 現場実習に必要な手当（人・物・金）の状況【設問 14-(2)】

表Ⅲ-2-28は、現場実習に必要な人・物・金の手当の状況を表している。「金の手当」は「十分」の値が4割、「若干不足」が3割、「全然不足」は1割となっているのに対し、「人の手当」と「物の手当」は「十分」が約2割、「若干不足」が約5割、「全然不足」は2割以上と低い値となっている。人員不足や環境整備の遅れを金銭面でカバーしている状態が窺われる。「人の手当」「物の手当」「金の手当」のコメントを整理すると以下のようなものである。

表Ⅲ-2-28

	1. 十分	2. 若干不足	3. 全然不足	NA	合計
人の手当	30(19.7)	72(47.4)	41(27.0)	9(5.9)	152(100.0)
物の手当	32(21.1)	73(48.0)	34(22.4)	13(8.6)	152(100.0)
金の手当	64(42.1)	50(32.9)	18(11.8)	20(13.2)	152(100.0)

- i) 人の手当：専任教員、助手、専任事務員の不足を指摘する声が目立っている。開拓、調整、事務手続、巡回訪問、学生の個別指導等、人手を必要とする業務に対して十分な配置が行われない切実な訴えといえる。
- ii) 物の手当：実習室がない、実習室が狭い、OA機器がない、書籍・資料がないという意見が殆どである。
- iii) 金の手当：直接予算管理をしていないためか、「実習予算（カット、余裕がない）」という抽象的な意見が多い。また、巡回指導費が安いという不満の声が多い。

#### (9) 現場実習中の指導者からの「スーパービジョン」の状況【設問 14-(6)】

表Ⅲ-2-32は、配属実習中に実習指導者等からのスーパービジョンが行われている実習施設・機関がどれくらいあるかを表したものである。各々の有効回答数が違うため、合計10割とはならないものの、スーパービジョンを、「十分してくれている」実習施設・機関の割合が約4割、「多少ともしてくれてはいるが不十分」な実習施設・機関の割合が約5割、「殆どしてくれていない」実習施設・機関の割合が約2割という傾向である。スーパービジョンを「殆どしてくれていない」実習施設・機関が2割、実施されている場合でもその回数や内容に問題があるという実習施設・機関が5割という実態は、早急に改善が図られる必要があるだろう。

表Ⅲ-2-32

	1. 十分ある	2. 多少ある	3. 殆どない
0割	0(0.0)	0(0.0)	11(7.2)
1割	21(13.8)	7(4.6)	39(25.7)
2割	25(16.4)	16(10.5)	25(16.4)
3割	12(7.9)	16(10.5)	9(5.9)
4割	9(5.9)	17(11.2)	3(2.0)
5割	18(11.8)	21(13.8)	3(2.0)

6割	12(7.9)	18(11.8)	1(0.7)
7割	8(5.3)	12(7.9)	4(2.6)
8割	8(5.3)	8(5.3)	1(0.7)
9割	3(2.0)	4(2.6)	1(0.7)
10割	1(0.7)	2(1.3)	0(0.0)
平均	3.95割	4.73割	2.00割
回答数	117	121	97

(10) 現場実習中の実習生の傷つき体験【設問 14-(7)】

表Ⅲ-2-33は、1998年度から2000年度までの3年間に実習生の「傷つき体験」があった校数を表している。「あった」回答した学校は74校でほぼ半数にのぼる。「傷つき体験があった」74校のうち、61校がその件数を回答した。その内訳を表したのが表Ⅲ-2-34である。最も多いのは1～2件で有効回答の63.9%を占めているが、40件と回答した学校も1校ある。各学校・各担当教員の「傷つき体験」の捉え方や、きちんと受け止め記録し集約しているか否かでこの数はかなり違ってきていると考えられる。「傷つき体験」の内容を整理すると、①運営や処遇に関する職員との意見対立、②実習内容・プログラムに関する職員との意見対立、③実習生自身の対人関係形成力の弱さ・欠如、④実習指導者の人格問題や実習生への厳しい対応・言葉遣い、⑤セクシャルハラスメント等が主な要因として挙がっていた。

表Ⅲ-2-33

	有り	無し	NA	合計
実習生の傷つき体験	74(48.7)	54(35.5)	24(15.8)	152(100.0)

表Ⅲ-2-34

件数	回答数(割合)	件数	回答数(割合)
1件	25(16.4)	6件	5(3.3)
2件	14(9.2)	8件	1(0.7)
3件	6(3.9)	9件	1(0.7)
4件	3(2.0)	40件	1(0.7)
5件	5(3.3)	合計	61(40.1)

(11) 実習室の有無【設問 14-(11)】

表Ⅲ-2-37は実習室の有無を表したものである。「(専用の) 実習室がある」割合は5割に満たない。「無し」も27.0%と4分の1以上である。実習室が「有り」の場合(「共同有り」を除く)の室数平均は1.73室(最小値1室～最大値9室)であり、総面積平均は70.61㎡(最小値10㎡～最大値551㎡)であった。

「(専用の実習室が) 有り」「他の室と共同で有り」を選択した場合の使用目的を示したのが表Ⅲ-2-38である。実習室の使用目的としては、実習関係資料が閲覧できる資料室、そして実習相談を行う相談室として使用している学校が5割弱であった。「その他」としては、実習助手の研究室、実習事務や教材準備を行う準備室、として使われている場合が多い。

表Ⅲ-2-37

	1. 有り	2. 共同有り	3. 無し	NA	合計
実習室有無	71(46.7)	32(21.1)	41(27.0)	8(5.3)	152(100.0)

表Ⅲ-2-38 (MA)

	実習相談	資料閲覧	学習	会議	その他	未使用	合計
使用目的	69(45.5)	70(46.1)	55(36.2)	39(25.7)	17(11.2)	5(3.3)	152(100.0)

(12) 巡回指導について【設問 15-(1)】

表Ⅲ-2-39は、厚生労働省規定(要請)の週1回訪問の実施有無を表したものである。規定通りに「実施している」割合は2割にとどまっている。「実施していない」割合が3割、「一部実施」が4割という結果である。「一部実施」の中身を見ると、配属中1回または2週間に1回程度の訪問を原則としながら、学生の状況、実習先からの要請等に応じて個別に週1回訪問も実施している、というものが多。また、週1回巡回訪問ができない部分を、学生との電話やメール等のコミュニケーションで補っているというものもあった。週1回訪問は(多すぎて)実習先から拒否される、という意見もあった。

表Ⅲ-2-39

	実施している	一部実施	実施していない	NA	合計
週1回巡回	30(19.7)	60(39.5)	45(29.6)	17(11.2)	152(100.0)

(13) 巡回指導について【設問 15-(3)～(8)】

表Ⅲ-2-42は、巡回指導教員がスーパービジョンとの認識を持っているか否かを表したものである。実習巡回指導がスーパービジョンであるとの認識を「持っている」と答えた学校は、約8割に達している。

表Ⅲ-2-42

	持っている	持っていない	分からない	NA	合計
SV認識	121(79.6)	3(20.0)	14(9.2)	14(9.2)	152(100.0)

表Ⅲ-2-43は、巡回指導にあたる教員の学習会・研修会の実施有無を表したものである。学習会または研修会を実施している学校は、約4割にとどまっている。

表Ⅲ-2-43

	行っている	行っていない	分からない	NA	合計
学習会・研修会	63(41.4)	76(50.0)	0(0.0)	13(8.6)	152(100.0)

表Ⅲ-2-44、実習巡回訪問指導体制（巡回訪問担当教員数、担当学生数、訪問箇所数）を表したものである。教員数・担当実習生数など巡回訪問指導体制は学校の規模によって格差が大きいが、平均化すると「1校あたり9名の教員が、それぞれ15名の実習生を受け持ち、11カ所の巡回訪問をしている」という指導体制像が見えてくる。

表Ⅲ-2-44

	担当教員数	1あたり実習生	1あたり訪問数	非常勤講師数
最小値/最大値	1/113	2/53	1/40	1/80
平均値	8.96人	15.18人	10.80箇所	10.64人
有効回答数	131校	123校	119校	11校

表Ⅲ-2-45は、全実習施設・機関の訪問を実施しているか否かを表したものである。約8割の学校が「全実習先を訪問している」と答えているが、20(13.2%)校は「事情によっては訪問していない施設もある」と回答している。その事情としては、「遠方（指定エリア外、県外、ブロック外）の場合」というものが殆どである。

表Ⅲ-2-45

	訪問している	しない場合あり	NA	合計
全実習先訪問有無	120(78.9)	20(13.2)	12(7.9)	152(100.0)

表Ⅲ-2-46は、訪問指導以外の指導方法を採用しているか否かを表したものである。56(36.8%)校が訪問指導以外の実習生指導方法を採用していると回答した。訪問指導以外の指導方法が有る場合の具体的方法を聞いたのが表Ⅲ-2-47である。訪問以外の指導方法を「採用している」と答えた56校の内、「帰校日制」を実施している学校が19(33.9%)校、「現地指導講師制」を実施している学校が8(14.3%)校、「その他」が24(42.9%)校であった。「その他」としては、学生側から必要に応じて教員に連絡・相談が行えるようにしているという答えが大半であるが、電子メールを積極活用した指導も取り組まれ始めているようである。

表Ⅲ-2-46

	採用していない	採用している	NA	合計
訪問以外の方法	81(53.3)	56(36.8)	15(9.9)	152(100.0)

表Ⅲ-2-47

	帰校日制	現地指導講師制	その他	非該当・NA	合計
訪問以外の方法	19(12.5)	8(5.3)	24(15.8)	101(66.4)	152(100.0)

表Ⅲ-2-48は、訪問指導教員の質は保たれているか否かを問うた表である。「保たれている」と回答したのは74校で約半数である。「スーパービジョンである」との認識は多くの担当教員が持っている(設問15(3)で8割)が、それを実際に行える力量としてはまだ不足しているということであろうか。いずれにしても学習会や研修会による質向上が望まれるところである。

表Ⅲ-2-48

	保たれている	保たれていない	分からない	NA	合計
訪問指導教員の質	74(48.7)	26(17.1)	37(24.3)	15(9.9)	152(100.0)

#### (14) 実習報告書の発行【設問19】

表Ⅲ-2-61は、実習報告書の発行有無を表したものである。全体の約3分の2の学校が何らかの形で実習報告書を発行しており、約3分の1の学校は発行していない。

表Ⅲ-2-62は、「全員分発行」「一部抜粋発行」の場合の報告書の内容について表したものである。「実習内容」「実習の成果」に関して要求している割合が9割前後と高い。次いで、「感想」(82.7%)「実習の課題」(79.6%)となっている。「8.その他」としては、

事例（ケース）研究の考察、グループ・スーパービジョン（フィードバック）を踏まえての考察、などが挙げられている。

また、報告書一人あたりの字数については、有効回答 73 校の一人あたりの字数平均は 2957.5 字であった。なお、最大値は 12000 字、最小値は 400 字であった。

表Ⅲ-2-61

	全員分発行	一部抜粋発行	発行していない	NA	合計
発行の有無	88(57.9)	10(6.6)	42(27.6)	12(7.9)	152(100.0)

表Ⅲ-2-62

	内容	割合/98	割合/152
1.実習施設・機関の概要	69	70.4	45.4
2.実習目的	70	71.4	46.1
3.実習内容	89	90.8	58.6
4.実習の成果	87	88.8	57.2
5.実習の課題	78	79.6	51.3
6.感想	81	82.7	53.3
7.後輩への助言	24	24.5	15.8
8.その他	13	13.3	8.6

(15) 実習施設・機関との打ち合わせ会議の開催有無【設問 20】

表Ⅲ-2-63は、実習施設・機関との打ち合わせ会議の開催有無を表したものである。「前後開催」「事前開催」「事後開催」を合わせると 52.6%となるものの、「開催していない」割合も 38.2%あり、実習施設・機関と学校的意思疎通の弱さを表しているといえる。

表Ⅲ-2-63

	前後開催	事前開催	事後開催	していない	NA	合計
開催の有無	15(9.9)	39(25.7)	26(17.1)	58(38.2)	14(9.2)	152(100.0)

## 1. 本学の社会福祉実習教育の概要

本学では、1988年の社会福祉士制度発足と同時に産業社会学部に社会福祉士課程を設け、1学年あたり45名程度の学生が3回生で2週間、4回生で2週間の配属実習を行ってきたが、2001年に産業社会学部に人間福祉学科（定員200名）が設置され、実習教育の体系も一新された。

1年次で社会福祉士課程に登録した学生には、まず、2回生後期の「社会福祉援助技術実習指導Ⅰ」で、全体授業、小集団指導、施設見学を通して、実習にむけての基礎学習と姿勢づくりを促す。3回生には実習領域別（児童・障害・高齢者・地域・相談）の5クラスに分かれて、前期の「社会福祉援助技術実習指導Ⅱ」では実習前学習、後期の「社会福祉援助技術実習指導Ⅲ」では事後学習のための小集団指導を行う。「社会福祉援助技術現場実習」は、主に夏期休暇中に実習施設1箇所でもしくは2施設で2週間ずつ実施される。4回生には、さらに社会福祉援助技術を高めたいと希望する学生や、社会福祉士実習指定外の医療機関や民間の組織・団体での実習を希望する学生のための「ヒューマンサービス実習」があり、施設や学生の個別の状況に応じた柔軟性の高い実習を行うことができるようになっている。

## 2. 実習指導体制

社会福祉実習の指導に関する企画運営は、学科の専門教育を担当する専任教員数名と実習指導主事全員から構成される「社会福祉実習運営委員会」が行っている。同委員会の管理のもとにおかれた「社会福祉実習指導室」は、実習教育・指導に関わる業務を統括するセンターとしての役割をはたしており、配置された5名の実習指導主事は、実習にかかわる事務を担いつつ、「社会福祉援助技術実習指導Ⅰ～Ⅲ」の講師として学生への実習指導を行っている。

3年次の「社会福祉援助技術実習指導Ⅱ&Ⅲ」は、「人間福祉演習Ⅲ」（社会福祉援助技術演習）と連続する時間に関講され、受講者も同じメンバーで編成されている。「社会福祉援助技術実習指導Ⅱ&Ⅲ」は主事5名担当、「人間福祉演習Ⅲ」は学科の教員5名（専



任4名と非常勤1名)の担当だが、実質的には1クラスを実習指導と演習の担当者2人が密接に連携をとりつつ一体的に運営している。

なお、今年度は人間福祉学科設置前の旧カリキュラムで3回生実習関連科目履修者は80数名であったが、次年度(2003年度)は、新学科の一期生が現場実習に始めて出る年で、実習生が200名近くに増加する。そのため、次年度からは「社会福祉援助技術実習指導II&III」および「人間福祉演習III」を10クラスに増やし、この2科目を一人の教員が担当することになる。実習指導主事は、その支援をするとともに、従来は教員が担当していた「ヒューマンサービス実習」を担当する予定である。

現場実習中の巡回指導については、実習指導および演習担当者が行ったが、学部の専任教員で、ゼミなどをおして実習生についてよく知っている場合は協力を依頼した。

### 3. 社会福祉援助技術実習指導の目的と内容

本学では、実習の目的として、次の三つを挙げている(立命館大学産業社会学部『社会福祉現場実習の手引き』より引用)。

- ① 社会福祉の現実を見学、体験することを通して、これまでに学んだことを検証し、社会福祉を総体として理解する。
- ② 社会福祉援助の実際を学び、よりすぐれた実践能力を習得する。
- ③ サービスの利用者や提供者との関わりをおして自分自身への気づきを得て、自己覚知を深める。

そして、これらの目的を達成するためのものとして、「社会福祉援助技術実習指導I・II・III」が位置付けられている。これらの科目内容について、以下に本学の『社会福祉現場実習の手引き』により抜粋する。

「社会福祉援助技術実習指導I」は、「同IIおよびIII」を履修するための基礎学習を目的としたものである。また、3回生の「社会福祉援助技術現場実習」の配属実習先を確定するため、実習に向かう基本的な姿勢と問題意識の確立を目指す。

「社会福祉援助技術実習指導II」では、実習機関の状況(機能、現状、課題など)をより深く理解し、学生の実習に対するイメージをより明確なものにし、実習の目標や課題を設定していく。また、「人間福祉演習III」と連携しながら、実習先で直面するであろう場面を想定したソーシャルワーク実践や専門的援助技術技法を学習する。

「社会福祉援助技術実習指導III」では、「社会福祉援助技術現場実習」の配属実習体験

を報告しフィードバックし、実習課題がどの程度達成されたかを個別。グループ学習で報告し、確認しあうことを目的とする。また、実習を通じて気づかされた社会福祉に対する理想と福祉現場の現実との相違や現場の課題、そして学習上の問題点や学生自身の課題を検討することにより、新たな学習への課題と適正な進路選択に向けての目標を持てるようにする。

#### 4. スーパービジョン

スーパービジョンの機能には、管理的機能、教育的機能、支持的機能があるので、ここでは、それぞれに分けて整理する。なお、本学では、個々のクラス運営は担当者に任されているため、下記に述べるのが本学で統一されていることではない。

##### ① 管理的機能

福祉現場でのスーパーバイザーの管理的機能として、ケースの振り分けがある。個々のソーシャルワーカーの力量や教育的な課題に応じて、適切なケースを割り当てるのである。福祉教育の場では、実習先を決めるプロセスがこれにあたる。本学では、2回生後期に、実習先の希望領域等について希望調査を行い、その後、実習指導主事が分担してヒアリングを行う。希望すれば、学生は納得できるまで主事に個別に相談することができる。

昨年度、配属実習を終了した学生に対して無記名の自記式調査を実施したところ、他の要因を考慮しても、この実習先決定のためのヒアリングについての満足度が、実習全体への満足度に大きく影響していたことが明らかになった。希望どおりの実習施設にいったかどうかというより、実習先の決定にあたって学生自身が自分の意志を尊重され話をわかってもらえたと感じ、そして、希望どおりでなくとも、その決定のプロセスに納得がいったかがポイントである。個別化、自己決定というソーシャルワークの原則を教えるためには、教育のなかで、これらの原則を実践するのが最も効果的であり、その意味では、実習先選定のプロセスは、管理的のみならず教育的機能にも関わっているといえる。

管理的機能としては、他にも学生が実習生として期待されている役割が果たせるか（果たせているか）を確認し、指導を行うことが含まれる。たとえば、実習中の記録および事前・事後のレポート等の提出物が適切に作成され提出されているか、実習中の服装や時間の過ごし方が適切か、利用者への対応のあり方などである。これらにも

管理的だけでなく教育的な要素がかなり含まれている。また、実習施設側担当者との連絡調整、事故の予防や発生時の対応などもある。

## ② 教育的機能

学生たちは、実習をとおして多くのことを学ぶことが求められている。実習のねらいは、社会福祉の価値や倫理、社会福祉サービスの利用者とその環境、社会の動向、施設・機関の機能・役割・業務内容などについての理解、専門職としての基本的な態度や援助方法の習得、自己覚知など多岐にわたる。これらを総合的かつ実践的に習得するために、「社会福祉援助技術実習指導 II&III」および「人間福祉演習 III」では、学生たちの自主的なグループ学習・活動を重視した。たとえば、ソーシャルワーカーの仕事についての事前学習や現場実習で学んだことは、KJ 法によるグループ活動を通じて整理・共有できるように促した。また、前期には、事前学習内容と実習計画についての発表を、後期には、実習体験の報告を課し、学生が主体的に、しかも他者からも相互学べる環境作りを心がけた。たとえば、実習計画の作成については、作成要領の説明後、実際に学生が作成した実習計画を順番に黒板に書かせ、他学生からのフィードバックを引き出しながら添削を行った。学生たちは他学生への指導を見ながら効率的に学べたと思う。

いずれも、これらの指導のあり方はグループスーパービジョンであるが、グループでの対応には適さない課題をもった学生については随時、個別スーパービジョンを行った。配属実習終了後は、個別の課題の確認や自己覚知のために、実習指導主事が私のどちらかが、担当学生全員に少なくとも1回以上の個別スーパービジョンを実施した。

## ③ 支持的機能

学生たちは、現場実習が近づくにつれ、大きな不安を抱えるようになる。現場実習中は、慣れない環境のなかでストレスフルな状況におかれる。福祉現場の状況を目の当たりにし、あるいは利用者や職員の方々との関わりのなかでショックをうけ、落ち込むことも少なからずある。そのような状況では、実習担当者としての第一の役割は、無条件に受け入れ、支えることだと思う。そして、実習のクラスがサポートグループとして機能するように関わっていくことも大切だと考える。

スーパーバイザーとスーパーバイジーの関係は、ソーシャルワーカーとクライアントの関係と類似しているという。実習教育担当者として、その力量が最も問われるところであり、今後とも研鑽を積みたいと思う。

システム分類	能力分類	観 察	理 解	分析と評価	応用(企画、計画)	理論化(開発)
1. 対象者 (利用者と家族)		身体状況(症状など)、ケア状況 言語、非言語(行為、態度など) 関係、家庭環境、雰囲気 問題意識とその状態	介護、援助ニーズの把握 ケアの内容と必要性 人格、特徴、癖 コミュニケーション状況と内容、情緒内容 行動、態度、家族関係、機能、役割の重要性 社会関係の状況と内容(仕事など) 家庭環境の重要性 問題行動及び状況とその重要性	コミュニケーションの質と分類と効果 情緒の種類とレベル 行動、態度の種類と動機 家族関係、機能役割の質とレベル 社会関係、立場、役割の質とレベル(仕事など) 家庭環境の質とレベル	コミュニケーション様式、情緒の自覚、意識化 行動、態度認識と予測 家族関係、機能役割の仮説設定 社会関係、立場、役割、家庭環境 (仮説設定、状況予測) 問題行動の予測と防止	コミュニケーション様式、情緒の寛容要因の確証 行動、態度の認知の変化とその確認 家族関係、機能役割の明確化 社会関係、立場、役割、家庭環境 (再規定、寛容の理由づけ) 問題行動の寛容効果の理由づけ 問題要因の追求とその理由づけ
2. 専門家 (ソーシャルワーカー)		姿勢(マナー、応対の仕方など) 対象者、他職種の専門家へのネット ワーキング 介護行動 業務行動(面接、記録など)	基本的姿勢(マナー、応対の仕方など) 対象者、他職種の専門家へのネットワーキング (状況、内容、重要性) 介護行動の目標、具体的内容とその必要性 業務行動(面接、記録など) (目標、内容とその必要性)	援助対応の緊急性の判定 基本的姿勢(マナー、応対の仕方など)の種類と質 対象者、他職種の専門家へのネットワーキング (分類、質、量、効果性) 介護業務行動の分類、質、量、効果性 (居住環境の整備、搬送、移動、体位交換と姿勢、衣服、生活保 持、食事介助、排泄ケアなど) 援助業務行動の分類、質、量、効果性 (面接、スーパービジョン、記録などの業務管理 サポート、ネッ トワーキング、コンサルテーション、宣伝など)	援助対応の予測と予知 基本的姿勢(マナー、応対の仕方など)の実践 対象者、他職種の専門家へのネットワーキング (必要予測、計画づくり) 介護、援助業務行動の予知、計画づくり (面接、記録、サポートなど)	援助対応の緊急性のハイリスクリストの作成 姿勢(マナー、応対の仕方など)の寛容と認識 対象者、他職種の専門家へのネットワーキング (効果活用とネットワーキングの開発) 介護、援助業務行動の開発 (面接、記録、サポートなど)
3. 職員間 (同僚など)		人間関係 協力体制 サポート体制	人間関係および協力、連携体制 (状況、内容、重要性) サポート体制 (内容、必要性)	人間関係、協力、連携 サポートの質とレベルと効果性	人間関係、協力、連携、サポートの予測	人間関係、協力、連携、サポート (利害と弊害の相互関係の理由づけ)
4. 組織 (施設、機関、職場など)		組織の仕組み、構造 方針、機能、企画、運営、 プログラム、サービス活動方針 上司に観察結果を報告する 上司との関係 職務、業務規定 職場内研修、OJTプログラム日程	方針、機能、企画、運営の必要性、 プログラムとサービス活動方針の重要性 上司との関係(内容、状況、重要性) 職務、業務規定(内容、必要性) 書類管理の必要性 職場内研修の内容とその必要性	方針、機能、企画、運営の目的検討、 プログラム、サービス活動方針の効果性(財政面、人材面) 上司との関係の質とレベルと影響性 職務、業務規定の検討、職場内研修計画と実施の効果と達成目標の 検討	方針、機能、企画、運営の目的、計画づくり プログラム、サービス活動方針の修正 (財政面、人材面) 新サービス、プログラム計画 上司との関係の予測 職務、業務規定の修正、再規定 職場内研修計画づくり	方針、機能、企画、運営の寛容を理由づけ、開発 プログラム、サービス活動方針の修正後の開発 (財政面、人材面) 新サービス、プログラム開発計画 上司との関係と業務との相互関係の理由づけ 職務、業務規定の開発 職場内研修プログラムの開発の働きかけ
5. 専門性 (知識、情報、概念、理論、 方法、技術、理念、倫理など)		専門家の言語、非言語 情報入手の仕方、面接場面と仕方 アセスメントの内容 処遇(介護)の内容	ケア、サービスの内容と重要性 専門家の言語、非言語の内容と重要性 情報内容、援助方法技術の必要性 アセスメントの内容 処遇(介護)内容	疾病の種類、分類、レベルと特徴(褥瘡症状など) 専門家の言語、非言語の種類と質とレベル 情報の質と量、面接の方法と技術の質、種類と効果性 アセスメント、ケア(ケース)マネージメント、 <項目リストの検討> 処遇(介護)決定の適合性、妥当性の検討 死生観、職業倫理等の概念把握 終末期、死後の処置とケア トレーニング方法の効果性 学習方法の分類と効果 諸方法論、技術の効果性 諸学問分野の貢献度	言語、非言語の様式の仮説設定 特定情報、面接の特定方法と技術の実践 アセスメントの項目リストの修正 特定処遇(介護)決定の効果の予測と一般化 特定トレーニング方法の効果の予測と普及	言語、非言語の様式の理論枠組みをつくる 特定情報、面接の特定の方法と技術の方法論の開発 アセスメントの項目リストの開発 特定処遇(介護)決定の効果の予測と一般化 特定トレーニング方法の効果の予測と普及
6. 社会資源及び制度		機関、施設、サービス、制度、 ボランティアなどの関係	機関、施設、サービス、制度の重要性、 ボランティアなどとの関係の重要性 諸機関、施設、行政との関係づくりの重要性	機関、施設、サービス、制度の種類とレベル、 ボランティアなどとの関係の質とレベル	機関、施設、サービス、制度の必要予測と宣伝、 ボランティアなどとの関係づくり	機関、施設、サービス、制度の改革論、 ボランティアなどの効果的な活用方法を開発
7. 地域社会(文化を含む)		地域の人々との関係 施設や対象者のイメージ 慣習、行事	地域の人々との関係とその重要性 施設や対象者のイメージの影響 慣習、行事との関わりとの必要性	地域の人々との影響性 施設や対象者のイメージの影響性 慣習、行事への参加の効果性	地域の人々との関係づくり 施設や対象者のイメージづくり 慣習、行事への参加計画づくり	地域の人々との比較文化的考察 施設や対象者のイメージの再構築 慣習、行事の意義の文化的解釈
8. 専門家集団 (協会、学会など)		研究活動 専門家活動 研修、教育活動	研究活動内容とその貢献度、必要性 専門家活動内容とその貢献度、必要性 研修、教育活動内容とその必要性	研究活動とそのレベルと成果 専門家活動とそのレベルと成果 研修、教育活動内容の質とレベルと成果	研究活動の妥当性の証明と現場への浸透し 専門分野への貢献と発展 研修教育プログラムの計画	ロウデータの研究活動への貢献と価値づけ 専門家の資質向上および専門分野の発展への貢献 研修、教育への新風づくり
9. 実習生		実習生としての姿勢 実習行動および実習規定 人としての他との関わり 現場の日常業務を体験する 実習ニーズの確認	実習姿勢と内容の重要性 福祉システムの必要性 実習ニーズの重要性	実習体験の質 実習内容とレベル 実習姿勢の検討 福祉システムの相互関係と影響性 実習ニーズの達成度	実習体験の成果の報告書作成 実習内容とレベルをもとに職員の仕事予測 実習姿勢の自己修正 システムの相互関係と影響性からの成果予測 実習ニーズの達成のための軌道修正	実習体験の成果の報告書作成 実習内容とレベルを文献と照合 実習姿勢の評価のための評価表の作成 福祉システムの現場への影響についての調査を作成 実習ニーズの達成の理論的理出づけ
10. 実習指導者(教員)		実習生の実習状況 実習依頼先の対応状況 実習生の必要性	実習生の独自性、性格の影響度 実習依頼先との契約の必要性 実習にともなう管理責任の重要性 実習評価基準の必要性 実習生の違反行為に対する処分の必要性 実習目標の必要性	実習生の独自性、性格の影響性及び成長度 実習依頼先との契約の質の検討 実習にともなう管理責任の再検討 実習評価基準の妥当性 実習生の違反行為に対する処分の妥当性 実習目標の達成度	実習生の独自性、性格の変化の予測 実習依頼先との契約の改正 実習にともなう管理責任の再規定 実習評価基準の効率性 実習生の違反行為に対する処分の効率性 実習目標の達成のための軌道修正	実習生の独自性、性格の適切な把握の仕方と考察 実習依頼先との契約などの書類とマニュアルづくり 実習にともなう管理責任の明文化 実習評価基準のマニュアルづくりと合意のとりつけ 実習生の違反行為に対する処分の明文化と意識づけ 実習目標の達成と実習指導成果の報告書作成

## 第4章 研究結果のまとめ

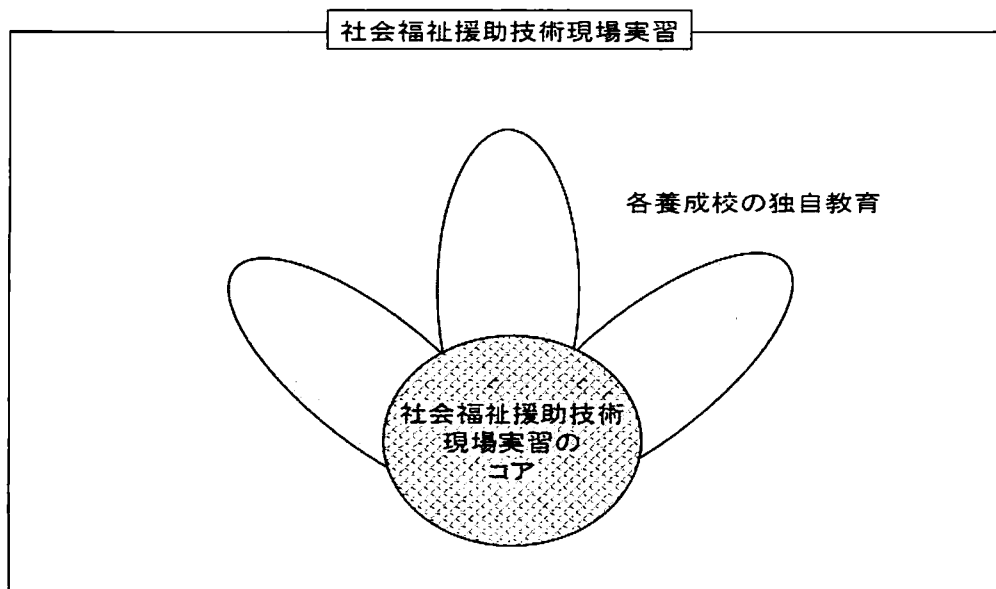
### 1 研究結果のまとめ

今年度は、コンピテンシー班、スーパービジョン班ともに、基礎資料の収集を第一義的目的として計画を実施した。それぞれの研究班において、研究班会議を実施し、社会福祉士養成校協会所属教員等による検討を行った。

社会福祉援助技術現場実習は社会福祉士国家試験受験資格取得のための必須科目ではあるが、長い間各養成校間でコンセンサスが得られないまま、それぞれの大学・学校で行われてきた。社会福祉援助技術現場実習に関する実態調査は、社会事業学校連盟や社団法人日本社会福祉士会、ソーシャルケアサービス従事者養成・研修協議会実習部会・日本社会事業学校連盟社会福祉専門教育委員会の合同研究会等において、数多く実施されてきた。しかし、今一度、従来行ってきた調査研究を活かす形で、コアとなるべき社会福祉士養成校に共通する社会福祉援助技術現場実習のあり方の検討が必要なのではないかと考える。

(図1参照)

図1 社会福祉援助技術現場実習におけるコア概念図



資料作成: 藤林慶子

社会福祉援助技術現場実習の質の向上のためには、早急に、社会福祉援助技術現場実習のコアの部分を明らかにする必要があると考える。社会福祉士養成校協会は、通信教育、1年間の昼間専門学校、夜間専門学校、短期大学、大学、大学院と、様々な年齢層の学生を対象とし、様々な形態の実習を行っている。それゆえに独自の教育体系が必要とならざるを得ないという状況も理解できるが、それでは社会福祉援助技術現場実習の質の向上はありえないというジレンマが生じるのである。しかし、社会福祉援助技術現場実習の質の向上のためには、どのような形態の養成校であろうと、①最低限どのような授業を履修した上で実習の行くのか（知識）、②実習前に習得すべき社会福祉援助技術は何か（技術）、③実習中に何を習得すべきか、④実習後に何を行うのか、⑤実習前後の教育とは何か、等を明らかにし、そのミニマムスタンダードを形成していかなければならない。社会福祉士養成校が専門職教育を行うのであれば、今ミニマムスタンダードの形成を行っておかなければ将来に禍根を残すことになるといっても過言ではないと考える。

ある専門学校は1年次の春から実習に行き、ある大学は4年次で実習に行くというのは各社会福祉士養成校の教育の独自性としてはよいが、現状では1年次で実習に行くことで、社会福祉援助技術現場実習として何を習得するのかが不明確である。ただ現場を経験すればよいのか、現場の雰囲気を理解するだけでよいのか、各養成校が独自の理由付けをして学生に提示してはいるが、果たしてそれはミニマムスタンダードといえるのかを議論しなければならない。

医学教育では、医学教育モデル・コア・カリキュラム—教育内容ガイドライン—（医学における教育プログラム研究・開発事業委員会）が、「精選された基本的内容を重点的に理由させるコア・カリキュラム」を確立することを強調しており、コア・カリキュラムにおいて現時点で修得すべきと考えられる必須の基本となる教育内容を提示している。特に臨床前医学教育では、少人数の演習やテュートリアル教育などが取り入れられており、一般目標（その領域における全般的な教育内容を示す）と到達目標（一般目標に記載された項目について、学習者が具体的にどの程度のレベルまで修得しなければならないかの指標。その程度（深さ）は、各大学の教育理念に基づいて設定されるべきもの）を明示している。また、大学の医療関係学部において、医療人に求められる態度・技能・知識の習得が十分に行われ、その評価が適切に行われているかを検討する必要があるともしている。臨床実習については、患者に学ぶ実習を充実させるとして、クリニカル・クラークシップを積極的に導入する必要があると提言している。クリニカル・クラークシップは、学生が臨床実

習でできるだけ診療に参加して、医師としての基本的な技能を身につけることを目的として実施され、医師資格を有していない医学生が臨床実習でどの程度の医行為ができるかを明確にした上で臨床実習を行う者であり、現在多くの医学部で実施されているものである。また、患者に対する態度や技能を臨床実習以外でも修得できるように、模擬診察・ロールプレイやSP（Simulated / Standardized Patient、模擬／標準模擬患者）による授業が行われている。臨床実習入門コースを開設する大学も急増しており、臨床実習入門コースの前に共通試験—臨床実習前に修得しておくべき基本的な臨床知識をCBT（Computer Based Test）、態度・技能をOSCE（Objective Structured Clinical Examination）によって確認していくことが、2002年から施行されている。つまり、基本的臨床能力があると各大学が認めた学生だけがはじめて臨床実習に行くことができるということである。またこれらの総合試験やOSCEを各大学医学部が任意に行うのではなく、大学医学部間で合意の上、共同で質の高い総合試験問題を作成し、実施することが提唱されており、コンピュータを利用したCBTによる多肢選択形式をとり、各関係大学で共通の大量の問題をプールし、その中からランダムに学生が問題を引き出し、回答するという形をとろうとしている。共用試験の結果をどのように利用するかは各大学に任せるとしているが、共用試験の結果が十分ではない学生は臨床実習に行けないという措置が講じられるものと考えられる。

日本医学教育学会卒前教育委員会が「クリニカル・クラークシップの導入とその問題点」（1998.11.8開催）という討論会を主催した際に、本討論会で提示されたクリニカル・クラークシップの定義は、① 医学生が医療チームの一員として実際の患者診療に従事する、②その中で指導医の指導・監視の下に許容された一定範囲の医行為を行い、責任を分担する、③これを通して医師となるために必要な知識・技能・態度・価値観を身につける、ことであった。クリニカル・クラークシップを各大学が導入するには相当の準備が必要であるが、東海大学においてこの制度を導入する際に、当時の黒川清東海大学医学部長は、クリニカル・クラークシップを「いつ始めるか。医学教育が社会に対して負っている責任を考えれば、それはすぐにです」と述べている。

これと同じことが社会福祉教育にもいえる。社会福祉教育が社会に対して負っている責任を考えれば、社会福祉専門職を養成する上で重要な社会福祉援助技術現場実習に対しては、すぐに何らかの対応を講じなければならないのではないだろうか。

社会福祉士養成校協会として、社会福祉士養成の質の向上のために、具体的にどのような対応をすべきかを来年度の研究課題の一つとしなければならないと考える。



## 2 来年度の研究計画

研究第二年度である来年度は、以下のように研究を行う予定である。

コンピテンシー班では、初年度に得た基礎資料からコンピテンシー・ディクショナリーの内容を精査し、コンピテンシー調査票案を作成する。作成されたコンピテンシー調査票案を、社会福祉士養成校協会加盟校に配布し、1校 10～30 人程度の学生に記入してもらう。その際に、各項目への回答だけではなく、各項目の記入の容易性、理解性を尋ねる項目を付記する。その上で、再度班会議において分析を行い、第1次案コンピテンシー調査票を作成し、コンピュータソフト化をする。作成されたコンピュータソフトにより、再度プリサーベイを行う。プリサーベイの結果を検討し、調査票の作成並びに 360° フィードバックに向けてのコンピュータシステムの構築を行う予定である。最終年度には、学生、養成校教員、実習指導者の三者による 360° フィードバックが可能な調査票かどうか等についての検討を行う。

スーパービジョン班においては、初年度に検討したヒアリング調査をまとめるとともに、より詳細なヒアリング項目を検討する。第二年度は、量的調査の実施に向けての調査項目案の検討を行い、諸外国の動向と用語の定義等について検討し、確認を行っていく予定である。

(東洋大学 藤林慶子)

---

平成14年度  
「社会福祉士専門職教育における現場実習指導教育に関する研究」  
研究報告書

(平成15年度厚生労働科学研究費補助金政策科学推進研究事業)

2003年3月発行

社団法人日本社会福祉士養成校協会

〒160-0008 東京都新宿区三栄町8  
森山ビル西館501号室  
TEL 03-5369-2737  
FAX 03-5369-2572  
<http://www.jascs.jp/>

---