社会福祉士養成にかかる社会福祉援助技術（相談援助）関連科目

の教育内容及び教員研修プログラムの構築に関する事業

事業報告書

（2008 年度）

独立行政法人福祉医療機構

（長寿社会福祉基金）助成事業

2009 年 3 月

社団法人日本社会福祉士養成校協会

はじめに

社会福祉士及び介護福祉士法が制定され 20 年が経過した今日、わが国の社会福祉の状況が大きく変わり、社会福祉士等専門職の社会的ニーズは高まっている。平成 19 年 12 月、社会福祉士及び介護福祉士法改正法が成立し、法改正に伴う養成教育内容の見直しでは、より実践力の高い社会福祉士の養成を趣旨として、実習及び演習教育内容の充実にむけたカリキュラム編成となる。

これまで本協会は社会福祉士養成校の社団として、教育内容の検討、研修のあり方等に関する事業を行い、会員の教育水準の向上を目指した取り組みを行ってきた。しかし、ふり返って社会福祉士養成にかかる大学等の現状を見てみると、必ずしも適切に社会福祉士養成教育を行っているとはいいがたい例が相当数見られ、とりわけ、社会福祉援助技術現場実習、実習指導、演習については、各養成校における教育内容にばらつきがあり、少なからず養成校間の教育水準に格差が生じているといっても過言ではないであろう。

社会福祉士として必要な「知識」は、国家試験により一定程度の水準が保障される。しかし、社会福祉援助技術に関する科目である現場実習や演習については、現在の国家試験の形態では評価しづらい部分もあり、上記のような現状に鑑みれば、本協会が現場実習教育や演習教育に関する教育基準を明確にし、養成校がその基準に基づいた教育を適切に行うことが極めて重要であり、喫緊の課題ともなっている。

近年の社会福祉のありようは、自立、利用者本位、地域福祉などをキーワードとして、サービス内容や提供形態が大きく変わってきている。このような状況の中で、社会福祉士制度の見直しが開始されたわけであるが、同様に教育体系・内容についても社会福祉援助技術を中心に、より実践力を有した社会福祉士を養成する教育内容に見直し、国民の社会的要請に応えられる資質を教育段階から担保するために本事業の実施が不可欠であるとの認識の基に、福祉医療機構の助成により本事業を実施した。

本事業は、養成校における社会福祉士養成教育の質の向上のために、①今日的状況をふまえた社会福祉援助技術関連科目の教育内容基盤の確立、②社会福祉士養成教育を行う教員の教育スキルを含めた専門職養成能力を高めること、を目的として検討が進められたが、具体的には、①社会福祉援助技術理論、演習、実習教育内容の標準化、②社会福祉援助技術教育の教育スキルの標準化、③福祉現場も交えた社会福祉援助技術現場実習教育内容並びにその指導方法の開発と標準化、④上記に伴う教員養成研修の枠組み、教員研修プログラムの開発と標準化、⑤①～④に基づく教員養成研修の実施、の 5 つの柱について、会員校教員による 3 つの部会を構成し、それぞれ実習教育、理論・演習教育、教員研修プログラム構築の検討を行い、最終的には、上記のそれぞれの項目を連動させ、実践的な社会福祉援助技術教育と、それらを実施する教員研修システムを確立し、本協会が示す社会福祉援助技術教育の最低基準（ミニマムスタンダード）に基づく社会福祉士養成校の水準向上を最終的な目的とするものであ

る。

本報告書は、社会福祉士養成校の教員を対象とした研修に使用する教材として、平成 20 年度社会福祉士実習演習担当教員講習会でテキストとして使用したものである。本事業のために助成いただいた独立行政法人福祉医療機構に感謝するとともに、本事業の成果により本協会会員校をはじめとする養成校の社会福祉援助技術関連科目の教育内容・水準が向上し、その結果、わが国の社会福祉全体の質の向上につながるものとなるよう期待している。

社団法人日本社会福祉士養成校協会

【　第１部　】

社会福祉士実習演習担当教員
講習会テキスト
◎　基礎分野講習　◎

第１部：実習演習担当教員講習会テキスト『基礎分野講習』

もくじ

第１章

社会福祉士論

Ⅰ　社会福祉士の業務・役割と意義 ---------- 5
Ⅱ　相談援助の概念と範囲 ---------- 9
Ⅲ　相談援助の理念 ---------- 10
Ⅳ　相談援助における権利擁護の意義 ---------- 17
資料　介護福祉士制度及び社会福祉士制度の在り方に関する意見（一部抜粋）
---------- 22

第２章

相談援助の基盤と専門職

Ⅰ　相談援助にかかわる専門職の概念と範囲 ---------- 28
Ⅱ　専門職倫理と倫理的ジレンマ ---------- 30
Ⅲ　総合的活包括的な援助と他職種連携（チームアプローチ含む）の意義---------- 35

第３章

相談援助の理論と方法

Ⅰ　人と環境の相互作用（交互作用） ---------- 39
Ⅱ　相談援助の対象 ---------- 42
Ⅲ　さまざまな実践モデルとアプローチ ---------- 45
Ⅳ　相談援助の過程 ---------- 48
Ⅴ　相談援助における援助関係 ---------- 50
Ⅵ　相談援助のための面接技術 ---------- 51
Ⅶ　ケアマネジメント ---------- 55
Ⅷ　アウトリーチ ---------- 57
Ⅸ　相談援助における社会資源の活用・調整・開発 ---------- 58

【第１部：基礎分野講習テキスト執筆者】

・潮谷有二（長崎純心大学）　：第１章
・白澤政和（大阪市立大学大学院）：第３章Ⅶ～Ⅸ
・福山和女（ルーテル学院大学）　：第２章Ⅱ、第３章Ⅳ～Ⅵ
・米本秀仁（北星学園大学）　：第２章Ⅰ、第３章Ⅰ～Ⅲ
・六波羅詩朗（国際医療福祉大学）：第２章Ⅲ

第１章

社会福祉士論

Ⅰ　社会福祉士の業務・役割と意義

社会福祉士及び介護福祉士法

法制化の背景と経緯

1987（昭和 62）年 5 月 26 日の社会福祉士及び介護福祉士法（以下、士士法という）の公布によって、専門的知識と技術をもって福祉に関する相談援助を行う「社会福祉士」というわが国初の国家資格が創設されました。

このように、社会福祉士制度は'80 年代に創設されましたが、歴史的にみると、社会福祉従事者に係る資格の国家資格化の動きとして、'70 年代のいわゆる「社会福祉施設緊急 5 か年計画」などの社会状況との関連において、昭和 25 年に創設された「社会福祉主事」とは異なる新たな専門職資格を作ろうとする動きが起こりました。そして、一定の専門性が担保された社会福祉従事者のための資格の法制化を目的として、「社会福祉士法制定試案」が 1971（昭和 46）年に出されたということを指摘しておきます。ただし、「社会福祉士法制定試案」については、様々な事情から法案提出には至りませんでした（京極，2002)。

また、'70 年代に起こるオイルショック以降、我が国の社会福祉制度は経済成長によるパイの拡大に基づく福祉の拡充に自ずと限界が見え、低成長経済下における社会福祉の在り方が問われるようになりました（三浦，1985)。高度経済成長を経て変貌するわが国の社会状況、例えば過疎と過密の問題、核家族化の進行、高齢人口の増加による急速な人口構造の高齢化に対応するための社会福祉の新たな枠組みとしての在宅福祉サービス基軸とする社会福祉の在り方に関する論議もこの時期に行われました。例えば 1979（昭和 54）年に全国社会福祉協議会から出された『在宅福祉サービスの戦略』はその後の在宅福祉サービスの展開にあたって多くの示唆を与えるものでした。

周知のとおり、このような社会福祉の見直しは、いわゆる「福祉関係三審議会合同企画分科会（以下、合同企画分科会という)」によって 1986（昭和 61）年の 1 月から 1989（平成元）年の 3 月にかけて検討が行われ、厚生大臣への意見具申「今後の社会福祉のあり方について」としてまとめられ、これを受けて 1990（平成 2 年）に老人福祉法等の一部を改正する法律（以下、福祉関係八法改正）が成立し、高齢者福祉分野における施設福祉サービスと在宅福祉サービスを一元的に市町村において提供する体制が整備されました。また、この間、1987 (昭和 62) 年 3 月には合同企画分科会から「福祉関係者の資格制度について」の意見具申が出されました。この意見具申を踏まえ、社会福祉士及び介護福祉士法案が第 108 回通常国会に提出され、1987（昭和 62）年 5 月 21 日に「増大する、老人、身体障害者等に対する介護需要」に対応するために、「誰もが安心して、老人、身体障害者等に関する福祉に対する相談や介護を依頼することができる専門的能力を有する人材を養成、確保」

することを目的として社会福祉士及び介護福祉士法（以下、士士法という）が成立し、同年 5 月 26 日に公布されました（「　」は士士法案提案理由説明より引用)。

このように社会福祉士制度の創設が'80 年代に行われた一連の福祉見直しの動きと連動していることは明らかでありますが、特に、福祉専門職に係る新たな資格制度創設の社会的背景としては、①シルバーサービスなどの民間の福祉産業が非常に活発化してきたことを踏まえ、積極的な法的規制、行政指導を行えるようにするため、あらためて福祉従事者の専門職資格を開発することになったこと、②1986（昭和 61）年 8 月に東京で開催された第 23 回国際社会福祉会議の影響があったことが、社会福祉士及び介護福祉士制度の創設に厚生省の社会福祉専門官として関わった京極（2002）により指摘されています。なお、その内容については紙幅の都合上割愛させていただきます。

社会福祉士を取り巻く状況の変化と平成 19 年の社会福祉士制度見直しの背景

周知の通り、1988（昭和 63）年４月に士士法が施行されてから現在に至るまでの間に、バブル経済の破綻に伴う低成長経済と急速に進行する人口構造の少子高齢化や世帯規模の縮小化を背景に、増大する高齢者の介護ニーズには、身体介護に加えて、認知症への適切な対応が求められるようになったことや、ホームレスや生活保護の被保護者に対する自立支援をはじめ、増加する児童や高齢者虐待への対応や障害者の地域生活支援など、増大化、複雑化する国民の福祉需要へ対応するために、社会福祉の分野では、様々な制度改革が行われ、社会福祉士を取り巻く状況は大きく変化しました。

例えば、社会福祉士制度が創設された 1980 年代迄の社会福祉を特徴づけていた低所得者を対象とする都道府県市の措置による施設入所型のサービス提供体制は、1990（平成２年）の福祉関係八法改正や高齢者保健福祉推進十か年戦略（ゴールドプラン）の実施によって、在宅福祉サービスと施設福祉サービスを市町村において一元的に提供するサービス体系への転換が図られるとともに、在宅福祉の積極的な推進による高齢者保健福祉分野の基盤整備が行われました。また、その後の 2000（平成 12 年）の介護保険法の施行や 2003（平成 15 年）の支援費制度の導入によって、行政がサービスの配分を行う措置制度から、福祉サービス利用者の選択と自己決定に基づく、事業者と利用者との対等な契約関係による利用者本位の社会福祉への大きな転換が図られました。そして、サービス利用に係る契約に伴って生じる恐れがある不利益から確実に利用者を保護するための成年後見活動や権利擁護等が求められるようになってきています。

さらに、2005（平成 17 年）の介護保険法の改正によって、地域の様々な資源を統合した地域包括ケアを推進していくための中核的な相談支援機関として地域包括支援センターが設置され、そこに社会福祉士が配置されるようになり、社会福祉士には、福祉に関する相談援助の知識と技術を活用し他職種との連携を図りつつ、包括的支援事業等をはじめ、制度横断的な支援を行い、高齢者虐待の防止や早期発見、権利擁護のための必要な相談援助に積極的に取り組んでいくことが期待されています。

また、2006（平成 18）年に施行された障害者自立支援法により、自立訓練や就労移行支援、就労継続支援等による新たな就労支援事業が創設され、障害者の就労支援や地域生活支援が一層求められるようになってきていますし、生活保護制度においては 2005（平成 17）

年度から自立支援プログラムが導入され、被保護者の就労支援をはじめとする自立支援への取り組みが行われるようになってきています。

一方、福祉行政の分野においても福祉関係八法改正によって、老人保健福祉計画の策定が市町村に義務づけられた事をはじめ、市町村介護保険事業計画、市町村障害者計画、市町村地域福祉計画など、福祉行政を推進していくためには、福祉に係る計画の策定、実施、評価が必要不可欠なものとなっています。

このような社会福祉士を取り巻く状況の変化を踏まえ、社会保障審議会福祉部会では社会福祉士制度のあり方についての審議を行い、2006（平成 18）年 12 月 12 日に「介護福祉士制度及び社会福祉士制度の在り方に関する意見」（以下、意見書という）を出し、社会福祉士が期待される分野が「地域包括支援センター等における地域を基盤とした相談援助」、「相談支援事業や就労支援事業による障害者の地域生活支援」、「生活保護制度における自立支援プログラムによる就労支援の推進」、「権利擁護、成年後見制度等の新しいサービスの利用支援」、「地域福祉計画の策定等の新しい行政ニーズへの対応」などへと拡がりを見せてきているとし、社会福祉士の役割として、①福祉課題を抱えた者からの相談に応じ、その解決を自ら支援する役割、②他の専門職やボランティア等との連携を図り、自ら解決できない課題については他の専門職等への橋渡しを行い、総合的かつ包括的に援助していく役割、③地域の福祉課題の把握、社会資源の調整・開発、ネットワークの形成を図るなど地域福祉の増進に働きかける役割という三つの役割と社会福祉士に求められる知識と技術として、章末資料（２２頁）に示すような指摘を行うとともに、法律上の社会福祉士の役割、責務等の見直しについても検討を行っていくべきであることを指摘しました。さらに、意見書においては社会福祉士の養成の在り方として、「教育カリキュラムについて、社会福祉士制度の施行の後、抜本的な見直しが行われておらず、その後の社会福祉士を取り巻く状況の変化を反映したものになっていないのではないか」、「実習教育について、本来社会福祉士として求められる技能を修得することが可能となるような実習内容になっていないのではないか」、「福祉系大学等ルートについて、教育内容等は大学等の裁量にゆだねられる仕組みとなっていることから、教育内容等にばらつきが見られるのではないか」といった点を挙げ、章末資料に示すように①教育カリキュラムの在り方、②実習の在り方、③資格取得ルートの在り方について見直しを行っていく必要があることを指摘しました。そして、これを受け、社会福祉士については、サービスの利用支援、成年後見、権利擁護等の新しい相談援助の業務の拡大を踏まえ、社会福祉士の資質の確保及び向上等を図る観点から、定義・義務や資格取得の方法を見直すために、2007（平成 19）年３月 14 日に「社会福祉士及び介護福祉士法等の一部を改正する法律案」が第 166 回通常国会に提出され、同年 11 月 28 日に法案が第 167 回臨時国会において成立し、同年 12 月 5 日に「社会福祉士及び介護福祉士法等の一部を改正する法律（平成 19 年法律第 125 号）」が公布されました。

社会福祉士の定義及び専門性

士士法第２条第１項において「社会福祉士」とは「第 28 条の登録を受け、社会福祉士の名称を用いて、専門的知識及び技術をもつて、身体上若しくは精神上の障害があること又

は環境上の理由により日常生活を営むのに支障がある者の福祉に関する相談に応じ、助言、指導、福祉サービスを提供する者又は医師その他の保健医療サービスを提供する者その他の関係者との連絡及び調整その他の援助を行うこと(第７条において「相談援助」という。)を業とする者をいう」と定義されています。

____部分は、社会福祉士の行う「相談援助」の例示として、他のサービス関係者との連絡・調整を行って、橋渡しを行うことを明確化するという観点から、平成 2007（平成 19）年の法改正によって新たに追加された部分であり、社会福祉士の役割として、福祉課題を抱えた者からの相談に応じ、必要に応じてサービス利用を支援するなど、その解決を自ら支援する役割、自ら解決することのできない課題については当該担当者への橋渡しを行い、総合的かつ包括的に援助していくという役割が法律上明確に位置づけられています。

なお、社会福祉士の英訳として、“ Certified Social Worker ”という用語を用いるのが通例となっていますが、国際ソーシャルワーカー連盟(IFSW)によるソーシャルワークの定義と社会福祉士の実際との関係から、社会福祉士は国際的な意味においてもソーシャルワークを担う者であるという指摘もあります（日本社会福祉教育学校連盟・日本社会福祉士養成校協会合同検討委員会，2006)。

そのような観点から、社会福祉士には人権と社会正義の原理に基づく専門職倫理を行動規範とし、人間の行動と社会システムに関する知識を利用して、人々がその環境と相互に影響し合う接点に介入するための技術を有しておく必要があると言えるでしょう。また、このことが意見書において指摘された三つの役割を果たすために必要となる社会福祉士として有すべき専門性を担保することになるのではないでしょうか。

社会福祉士の義務

社会福祉士の義務等については士士法第 44 条の 2 から第 47 条の 2 に規定されています。平成 2007（平成 19）年の法改正における義務規定の見直しでは、従来の「信用失墜行為の禁止（士士法第 45 条)」と「秘密保持義務（士士法第 46 条)」に加え、社会福祉士が個人の尊厳を保持し、誠実にその業務を行う必要があるという観点から、士士法第 44 条の 2 に新たに誠実義務として、「その担当する者が個人の尊厳を保持し、その有する能力及び適性に応じ自立した日常生活を営むことができるよう、常にその者の立場に立って、誠実にその業務を行わなければならない」旨の規定が設けられました。また、社会福祉士には、利用者が必要とするサービスを総合的に提供するために、地域の福祉課題の把握や社会資源の調整・開発、ネットワークの形成を図るなど、地域福祉の増進に働きかける役割があるという観点から、従来の「連携（士士法第 47 条)」規定を見直し、士士法第 47 条第 1 項に新たに「その担当する者に、福祉サービス及びこれに関連する保健医療サービスその他のサービスが総合的かつ適切に提供されるよう、地域に即した創意と工夫を行いつつ、福祉サービスを提供する者又は医師その他の保健医療サービスを提供する者その他の関係者との連携を保たなければならない」旨規定されました。さらに、社会福祉士の資質向上の責務として士士法第 47 条の 2 に新たに「社会福祉を取り巻く環境の変化による業務の内容の変化に適応するため、相談援助に関する知識及び技能の向上に努めなければならない」旨の自己研鑽について規定されました。

このように、社会福祉に対する法的義務等として、個人の尊厳を保持し、誠実に業務を行わなければならないとする誠実義務、サービスの総合的提供するための地域福祉の増進への働きかけを視野に入れた連携義務、自己研鑽義務という三つの義務が新たに加えられました。

Ⅱ　相談援助の概念と範囲

次に、相談援助の概念と範囲について相談援助をソーシャルワークとして捉え、確認していきます。まずはソーシャルワークの形成過程について、現在までのおおまかな流れを見ていくこととします。

周知の通り、一般的にケースワークは慈善組織協会の活動の系譜として、またグループワークはセツルメント活動の系譜として理解されていますが、特に、ソーシャルワークの理論化は 1910 年代から 20 年代にかけて、ケースワーク活動の「慈善から科学へ」を目指したリッチモンド(Richmond M.E.)によって始まったとされています。リッチモンドは、「慈善組織協会(Charity Organization Society :COS)」の事務局長としての体験を踏まえて、COS の援助活動の効果的な方法を体系化し、ソーシャルケースワークを「人間と社会環境との間を個別的に、意識的に調整することをとおしてパーソナリティを発展させる諸過程から成り立っている」と定義しました[1)]。

その後、ソーシャルワークは、ソーシャルケースワーク、グループワーク、コミュニティ・オーガニゼーションなど、主要なスキルを発展させていきながら、多様な実践モデルの構築がなされていきました。1970 年代以降は、ハーン(Hearn G.)やゴールドシュタイン(Goldstein H.)、ピンカス(Pincus A.)とミナハン(Minahan A.)らのシステム理論に基づくソーシャルワーク、ジャーメイン(Germain C.B.)やギッターマン(Gitterman A.)の生活モデル、バートレット(Bartlett H.M.)の統合理論などに代表されるとおり、ソーシャルワークはエコシステムを理論のベースとしながら、人と環境の交互作用に焦点をあてた実践モデルとして構築されました。1980 年代には、これらの理論を発展・洗練化させたメイヤー(Meyer)やジョンソンらのエコシステム論にもとづく「ジェネラリスト・アプローチ」などが登場します。

さらに、1990 年代になると、ジェネラリスト・アプローチに加え、フェミニズム・アプローチ、ストレングス・アプローチ、解決指向モデル、エンパワメントアプローチ、ナラティブアプローチなどの新しい実践モデルが登場しました[2)]。

さて、このようなソーシャルワークの形成過程が展開されている中、2001 年 7 月、カナダのモントリオールにおいて、国際ソーシャルワーカー連盟(International Federation of Social Workers ;IFSW)は、以下のソーシャルワークの国際定義を採択することの合意に達しました。なお、IFSW には、社団法人日本社会福祉士会、特定非営利活動法人日本ソーシャルワーカー協会、社団法人日本医療社会事業協会、社団法人日本精神保健福祉士協会が加盟しており、この定義がソーシャルワーク共通基盤を示していると捉えることができるでしょう。そして同時に、この定義が相談援助の基本的な概念と範囲を表していると見ることができるといえるでしょう。

IFSW のソーシャルワークの定義

ソーシャルワーク専門職は、人間の福利(ウェルビーイング）の増進を目指して、社会の変革を進め、人間関係における問題解決を図り、人びとのエンパワメントと解放を促していく。ソーシャルワークは、人間の行動と社会システムに関する理論を利用して、人びとがその環境と相互に影響し合う接点に介入する。人権と社会正義の原理は、ソーシャルワークの拠り所とする基盤である。

この定義の内容をベースにして、相談援助の概念や援助の特徴を捉えるとすれば、①相談援助は、実践を通して人間の福利(ウェルビーング)を図ることを目標とする、②相談援助は、実践を通して、人間関係における問題解決と社会変革を図っていく、③相談援助は、実践を通して、エンパワメントと解放を図っていく、④相談援助は、人間の行動と社会システムに関する理論を基盤とする、⑤相談援助の視点は、人と環境の相互作用にあり、また相談援助の実践は、人と環境の相互作用に介入する、⑥相談援助は、人権と社会正義という価値を実践の拠り所とするということができます。

III　相談援助の理念

先に見たように、社会福祉士の業務は士士法の定義を踏まえるならば、相談援助ということになりますが、相談援助の「理念」とは、きわめて簡単に言うと、そのような相談援助を展開する際の、こうあるべきだという根本的な考えや哲学、あるいはイデアと言えるでしょう。

秋山(1998)は、専門職性の概念と社会福祉士の業務の範囲の整理をした上で、社会福祉援助の理念/目標を、次の 5 点に整理しています[3)]。

① 社会福祉(サービス)利用者の理解と受容

社会的に弱い立場にあり、生活苦と人間関係の中で押し潰された、つらい状況にある社会福祉利用者(クライエント)の苦しみを、まず「あるがままに」受容(acceptance)し、理解し共感することは、すべての援助のはじまりであり、基礎である。ソーシャルワーカーが何かが具体的にできなくても、人間は十分に理解され受け入れられるだけで、自らの内側に力が沸き出し、立ち上がろうとする。これが共感的理解と「傾聴愛」に基づく「心理的サポート」である。

② 社会福祉利用者の変化と可能性への信頼

社会福祉実践のめざすものに「変える」ということがある。それは、①社会福祉利用者(クライエント)の生活と人権に不利益をもたらす制度や資源や環境のあり方を変え、②社会福祉利用者に対する地域住民や社会の差別や偏見を変え、③正常な社会生活から逸脱する場合には、その社会福祉利用者自身の生活と行動と意識を変え、④関わっていく社会福祉従事者自身の価値観と態度を変えることを意味する。その中で、「援助」する者は、社会福祉利用者が変わることを信じ、そのわずかな、しかし人間としては尊い可

能性を見出し励ます。

③ 社会福祉利用者の社会的機能の強化(social functioning)

社会福祉利用者が社会生活(家庭生活)において、自我を強化して、スムーズな社会関係・人間関係を成立することができ、社会的存在として社会の中で生活していけるように援助する。そのために最近では、社会福祉利用者を取り巻く社会生活上の課題や障害に対する社会福祉利用者自身の「対処能力」(coping ability)を支援することが必要であるとされる。これは簡単にいえば、「社会的生活力」すなわち自らが社会で「生き抜く力」を備えることであり、ソーシャルワーカーはその主体である個人の努力に側面的に援助する。

④ 社会福祉利用者の自立(自律)

自立には、身辺的自立、身体的自立、精神的自立、精神的自立、経済的自立、社会的自立などがあるが、いずれにしても自ら自律して依存をしないという意味合いが含まれる。その際、重度の障害者などには、従来の「自立」の概念が適用し難い点もあり得ることから、自立の概念を拡大することが求められる。そこで 1978 年にアメリカ自立生活調査研究所が出した次のような自立の定義はきわめて明確である。「自立とは、日常生活における自己選択、自己決定、自己管理、そして自己実現の行為と過程をいう」。こうした自立を社会福祉従事者が側面的に援助する。その先に、本人の能力と努力に基づく、社会参加が待ち受けている。

⑤ 社会福祉利用者の自己実現

「援助」の究極的な目標は、社会福祉利用者の自己実現である。この世に生まれた、その人なりの力いっぱいの生き方の末に、自らが心満ち足りて「人間らしく良く生きた」と自分の人生を評価できる境地に向かって、援助することである。このことは決して主観的な自己満足ではない。なぜならこの自己実現の前提には、単なる平均値としての生活水準(level)とは異なった「人間らしい生活における社会生活上のニーズの充足」という客観的な標準(standard)があるからである。

ところで、近年の社会福祉士を取り巻く社会福祉の状況を見ると、福祉事務所における被保護者への自立支援プログラムの展開や、障害者自立支援法が制定され、「自立支援」とりわけ「就労支援」が社会福祉支援施策として位置づけられました。さらに、2006 年には、社会保障審議会福祉部会から「介護福祉士及び社会福祉士制度の在り方に関する意見」が示され、社会福祉士に求められる役割として「就労支援」が明示されました。

そのことを受けて、社団法人日本社会福祉士会では、2007 年度から全国の会員を対象とした就労支援の研修プログラムに着手し始めましたが、就労支援を展開する上でのキーワードとなった理念が、④の「自立」です。社会福祉士が就労支援を展開するにあたって、改めて上記で確認されたような自立/自律の意味が確認され、社会福祉士の行なう就労支援は、経済的自立という狭義の自立だけでなく、自己決定などを含む精神的自立や自己実現を支援することが大切であり、アンペイドワークも視野に入れた多様な就労形態での就労を図ることが強調されています [4]。就労支援を含め、相談援助の理念としての「自立支援」が非常に重視されてきたわけです。

さて、相談援助の根本的な考えや哲学は、ソーシャルワーク(社会福祉援助技術)において

は、これまで主として価値や原理、倫理、あるいは原則などといった概念的枠組みの中で整理がなされてきました。例えば、ソーシャルワークの価値や原則を体系化した代表的なひとりにブトゥリウム(Butrym Z.T.)の名を上げることができます。

ブトゥリウム(1976)は、ソーシャルワーカーの基本的な関心は「人間の生き方」にあるとした上で、ソーシャルワークには、「望ましい人生」とは何かに関する信念と、望ましい人生をいかに進めていくかという手段に関する倫理があると述べています。そして前者を「三つの価値前提」、後者を「中範囲の原則」と整理しています(表 1－1 を参照のこと)。ソーシャルワークが「望ましさ」と関連しており、ある望ましい状態(目的価値)に向かって、どのような支援を展開するか(手段的価値)という要素によって構成されていることから、ソーシャルワークそのものが、きわめて価値的であるといえるでしょう。

表 1－1　ブトゥリウムの捉えるソーシャルワークの価値体系

価値の分類	内容
三つの価値前提 (目的価値)	①人間のもって生まれた価値を尊重する」という「人間尊厳」 ②「人間はそれぞれに独自性をもった生きものであるが、その独自性を貫徹するのに、他者に依存する存在である」という「人間の社会性」 ③人間は変化、成長および向上の可能性がある」という「変化の可能性」
中範囲の原則 (手段的価値)	バイステックの 7 原則

参考文献:ゾフィア T・ブトゥリウム(1976)『ソーシャルワークとは何か:その本質と機能』(川田誉音訳、川島書店、1993 年)、pp.55-85。内容の一部に加筆・修正を施した。

一方、ソーシャルワークの価値や倫理、あるいは原理・原則などに関する現代的類型化は、国際ソーシャルワーカー連盟(IFSW)の「ソーシャルワークの定義」(2001 年)や国際ソーシャルワーカー連盟・国際ソーシャルワーク学校連盟(The International Association of Schools of Social Work :IASSW)の「ソーシャルワークにおける倫理－原理に関する声明」(2004 年)、社団法人日本社会福祉士会、特定非営利活動法人日本ソーシャルワーカー協会、社団法人日本医療社会事業協会、社団法人日本精神保健福祉士協会の専門職 4 団体の「倫理綱領」(2005 年、以下、専門職 4 団体とします)、全米ソーシャルワーカー協会(NASW)の「倫理綱領」(1999 年)、全英ソーシャルワーカー協会(British Association of Social Workers :BASW)の「倫理綱領」(2002 年)などをはじめとするソーシャルワーカーの「倫理綱領」の中に確認することができます。

ソーシャルワークの「倫理綱領」には、共通して、ソーシャルワークの「倫理綱領」の中でも根幹的なものであるとされてきた「人間尊厳」「社会正義」が確認できます(表 1－2 を参照)。

表 1－2　「倫理綱領」に見る「人間の尊厳」と「社会正義」の内容

	専門職 4 団体(2005)の「倫理綱領」のうち社団法人日本社会福祉士会の「倫理綱領」	NASW(1999)	BASW(2002)
人間の尊厳	社会福祉士は、すべての人間を、出自、人種、性別、年齢、身体的精神的状況、宗教的文化的背景、社会的地位、経済状況等の違いにかかわらず、かけがえのない存在として尊重する。	ソーシャルワーカーは、人間が本来的に有している尊厳と価値を尊重する。	いずれの人間にも、本来的に価値が備わっている。すべての人間が、幸福、自己実現の権利を有しており、他者が権利として有しているものと同様に、自分自身の生活をコントロールする権利を有している。
社会正義	差別、貧困、抑圧、排除、暴力、環境破壊などの無い、自由、平等、共生に基づく社会正義の実現を目指す。	ソーシャルワーカーは、社会的不公正(social injustice)を変革する。	社会正義は、①基本的なヒューマンニーズを満たすために、公平かつ公正な資源の分配を行うこと、②公的サービスや利益に対して、公平に接近できるようにし、また、公平に、潜在能力を発揮できるようにすること、③個人、家族、集団及びコミュニティの有する権利と義務について認識すること、④法の下で平等に扱い、保護すること、⑤現在そして未来の福祉に関心を向けながら、社会的発展(social development)と環境的マネジメントを行うことを含む。

さらに、IFSW・IASSW の「ソーシャルワークにおける倫理－原理に関する声明」(2004 年)の内容を確認すると「人権と人間の尊厳」の中に「エンパワメント・ストレングス」が、そして「社会正義」の中に「社会的包摂(social inclusion)」が含まれています(表 1－3 を参照のこと)。そしてこれらの概念は、専門職 4 団体の「倫理綱領」や行動規範の中でも確認することができます。従って、「エンパワメント(empowerment)」「ストレング(strength)」「社会的包摂(social inclusion)」は、「人間尊厳」「社会正義」と同様に、相談援助の重要な基本理念のひとつとして見ることができます。次に簡単にその内容を確認しておきたいと思います。

表 1—3　IFSW・IASSW の「ソーシャルワークにおける倫理－原理に関する声明」(2004 年)

4　原理

4－1　人権と人間の尊厳

ソーシャルワークは、すべての人について固有の価値と尊厳の尊重、およびここから派生する諸権利に基盤を置く。ソーシャルワーカーは個々の人間の身体的、心理的、情緒的、そして精神的な統合と福祉（ウエルビーング）

を増進し、そして守らなければならない。これは以下のことを意味するものである。

1．自己決定に対する権利を尊重すること　―　ソーシャルワーカーは人々が、彼らの価値観や人生の選択がいかなるものであるかに関わりなく、その決定が他者の権利や利益を侵害しない限りにおいては、自分で選択し決定する権利を尊重しなければならない。

2．参加への権利を促進すること　―　ソーシャルワーカーは、サービスを利用する人々の生活に、あらゆる面から考察して影響を及ぼす決定と実施において、力を発揮できるような方法で、彼らの完全な関与と参加を進めるべきである。

3．個々の人間を全体として捉える　―　ソーシャルワーカーは、家族、コミュニティー、社会環境や自然環境の中で、全体としての人間に関心を払うべきであり、そしてその人物の生活のあらゆる側面を明確に理解しようとするべきである。

4．ストレングスを見出し伸ばすこと　―　ソーシャルワーカーは、すべての個々人、グループ、コミュニティーについてストレングス（力）に傾注し、そのエンパワメントを進展させるべきである。

４－２　社会正義

ソーシャルワーカーは、社会全般に関して、また自分たちが対象にしている人々に関して、社会正義を進める責任がある。これは次のことを意味する。

1．　不利な差別に立ち向かうこと　―　ソーシャルワーカーは、能力、年齢、文化、ジェンダーまたは性別、婚姻の地位、社会経済的状態、政治的見解、皮膚の色、人種もしくはその他の身体的特徴、性的志向、あるいは精神的信条などの特徴を理由にした不利な差別に立ち向かう責任を持つ。

2．多様性を認識すること　―　ソーシャルワーカーは、個人、家族、グループ、コミュニティーに違いがあることを考慮して、自分たちが実践する社会の民族と文化の多様性を認識し、尊重するべきである。

3．資源を公正に分配すること　―　ソーシャルワーカーは、自分に裁量権のある資源が、ニーズに応じて、公正に配分されるのを確実にするべきである。

4．不公正な方針や実践に対して立ち向かうこと　―　ソーシャルワーカーは、資源が不適切である場合、あるいは資源の配分、方針、実践が酷であるか、不公正であるか、有害である場合、自分たちの雇用者、方針策定者、政治家、そして一般的公衆の眼をそういう状況に向けさせる義務がある。

5．団結して働くこと　―　ソーシャルワーカーは、社会的排除、スティグマ化あるいは隷属化の一因となる社会状況に立ち向かい、包含的社会に向けて働く義務がある。

まず、「エンパワメント」についてですが、「エンパワメント」は、1976 年のソロモン(Solomon B.)の著『黒人のエンパワメント:抑圧されたコミュニケティにおけるソーシャルワーク』の中で始めて使用された造語です。ソロモンは、1950 年代から 1960 年代のアメリカの公民権運動(Civil Rights Movement)の時代的背景において、黒人に対する差別的・抑圧的な社会のあり方を改善するソーシャルワークについて、経験的な知見から援助の枠組みを提示しました。いくつかの代表的定義のうち、グティエーレス(Gutièrrez L.)の定義を確認すると「個人、家族、組織および地域社会が、状況を改善するため、個人的な力、個々人間(interpersonal)にある力、そして/あるいは政治的な力(パワー)を高めていく過程」と規定されています [5]。すなわち、「エンパワメント」とは簡明に言って、「無力化(ディス

エンパワーメント)された状態に対して、個々人、集団、地域が力を獲得していく過程」と捉えることができます。わが国においても、エンパワメントは、ソーシャルワークの重要なアプローチのひとつとして、認識されています。

一方、「ストレングス」は、1982 年代前半のカンサス大学社会福祉学部において、当該大学の副学部長で教授のラップ(Rapp C.A)らによって共同開発された精神障害者のケースマネジメントにおける「ストレングスモデル(強化モデル)」として発展してきました。このモデルは、1980 年代末には、扶養児童世帯補助受給者や長期ケアを受ける高齢者あるいは青年と家族などにも適用されるようになりました。「ストレングス」とは、「精神症状や、それらに対する問題点、弱点、欠点」を評価し、問題解決するのではなく、「そのクライエントが今までに何を求めてきたか、また現在得られる状況にあるのか、クライエントが得意とすることや熱意それに対する熱意、持っている夢」など、本人の強さや機会を評価することによって、成長を促進させていくモデルです[6]。「ストレングス」においても、「エンパワメント」と同様に、わが国においてはソーシャルワークの重要なアプローチのひとつとして認識されています。

「エンパワメント」及び「ストレングス」は、ソーシャルワークが「医学モデル」から「生活モデル」へと変化していく中で、概念の定着を見せ始め、現在、「生活モデル」をベースとした「ジェネラリスト・ソーシャルワーク」のアプローチの一つとして理論的・実践的に体系づけられてきました。「利用者主体」の支援の構築が、近年の援助の課題のひとつとなっていますが、その背景には、これまでの援助関係が「父親的温情主義(パターナリズム)」によって形成されてきたことへの反省からきています。エンパワメント・ストレングスともに、対等な援助関係の構築、利用者の自己決定、自己選択を尊重するという文脈の中で、重要視されてきた概念であるともいえます。

次に、「社会的包摂」についてですが、「社会的包摂」という用語が最初に使用されたのは比較的新しく、1974 年のフランスにおいてであり、その後 EU 内で幅広く使用されるようになったと言われています。社会的包摂は、「社会的疎外(social exclusion)」の反対概念として定義づけられることが多いとされています。イギリスにおいては社会的疎外ユニットが政府に設置されていますが、そこでは「社会的疎外」の定義を「社会的疎外は、人々もしくは地域が、失業、差別、低技能、低所得、貧困な住宅、犯罪の多発、疾病、家庭崩壊等の一連の問題に苦しんでいるときに生じる。これらの問題が組み合わさったときに悪循環を生み出してしまう。社会的疎外は、人が生涯において直面する問題の結果として生じうる。しかし、社会的疎外はまた出生時から始まりうる。貧困家庭に生まれること、低技能の両親の下に生まれることは、いまだに将来の可能性について大きな影響をもっている」と規定されています。わが国においては、2000 年に示された「社会的な援護を要する人々に対する社会福祉のあり方に関する検討会」報告書が示されました。そこでは、かつて社会福祉の主たる対象であった「貧困」に加えて、「心身の障害・不安(社会的ストレス問題、アルコール依存、等)」「社会的排除や孤立(孤独死、中国残留孤児、家庭内の虐待・暴力、等)」といった問題が重複・複合化していると指摘しています。特に、社会による排除・

摩擦や社会からの孤立の現象は、地域・社会の支え合う力の欠如や対立・摩擦・無関心といったものを示唆しているとし、すべての人びとを地域や孤立、排除や摩擦から擁護し、健康で文化的な生活の実現につなげるよう、社会の構成員として包み支え合う「ソーシャル・インクルージョン」のための社会福祉を構築する必要性が強調されました[7]。

以上、概略的に「エンパワメント」「ストレングス」「社会的包摂」について見てきましたが、それらを含む相談援助の基本的理念は、PIE モデルの枠組みで整理すると表 1－4 の通りとなります。そして、「倫理綱領」との関係は、ソーシャルワークにおける「人」と「環境(社会)」に対する 2 つの価値が、専門職の「倫理綱領」となって表れてくる、ということになります。

表 1－4　相談援助の基本的理念

ソーシャルワーク(SOCIAL WORK)としての相談援助		
人 (PERSON)	IN	環境 (ENVIRONMENT)
すべての人の 尊厳と価値 エンパワメント ストレングス	実践原理 「倫理綱領」	社会正義・民主的で配慮 のある社会 エンパワメント 社会的包摂

参考文献　大田義弘編(1999)『ソーシャルワークの実践と支援過程の展開』、中央法規、p.42。一部加筆・修正を試みた。

最後に、相談援助の理念における背景思想に位置づけられる「ノーマライゼーション(normalisation/normalization)」について、述べておくこととしたいと思います。

ノーマライゼーションは、入所施設を中心とした施設中心の保健福祉施策からコミュニティケアあるいは脱施設化へと方向転換するプロセスの中で、発展してきた対人サービス原理でありますが、ノーマライゼーションという考えは、欧米における知的障害者を中心に理論の構築が図られてきました。1981 年の国際障害者年において「ある社会からその構成員をいくらか締め出す社会は弱くてもろい社会である」とする考えが強調されたことなどが契機となり、ノーマライゼーションの理念は、徐々に世界的に浸透していきました。同時に、対象も拡大し、今日では、障害者福祉の理念のみならず、社会福祉の基本理念のひとつとして広く理解されています。

わが国においては、1995 年 12 月に制定された「障害者プラン～ノーマライゼーション 7 ヵ年戦略～」の中で、リハビリテーションの考えと同様に、ノーマライゼーションが計画の基本理念として位置づけられた。2002 年 12 月に出された「新障害者基本計画(2003 年～2012 年)」では、ノーマライゼーションの実現をさらに進めるべく、入所施設に関し、真に必要なものに限定することなど、脱施設化に関する計画が加えられました。現在、障害者福祉サービスを中心として、ノーマライゼーションの考えにそって、社会福祉サービスの

再構築が図られています。

Ⅳ　相談援助における権利擁護の意義

ソーシャルワークにおける権利擁護の展開は、1960 年代後半に NASW が「倫理綱領」に照らして、アドボカシーを行なうことを表明して以来、ソーシャルワークの重要な機能のひとつとして位置づけられています。わが国においては、先に見た「倫理綱領」改定の際(2005 年)に、新たに「意思決定能力の低下した利用者に対する権利擁護」「権利侵害防止」など、権利擁護に関連した内容が盛り込まれました(表 1－5 を参照のこと)。

西尾(2000)らは、ソーシャルワークにおいて権利擁護が重視されてきた背景を、①クライエント概念が困難に陥っている人から権利の主体あるいは消費者へと見直されたこと、②ソーシャルワークにおける専門的援助は医学的モデルから生活モデルへと変化したこと、③社会制度の複雑化への対応、④スティグマ感情の克服、⑤国家財政の逼迫、⑥パターナリズムの克服、⑦社会福祉基礎構造改革による「措置」から「契約」という仕組みの導入、⑧社会福祉立法の無権利性の変革、⑨権利侵害ケースの顕在化、⑩福祉施設における権利侵害ケースの顕在化、⑪苦情申立てシステムの整備の遅れがあるという 11 点に整理しています[8)]。

さて、いわゆる社会福祉基礎改革以降の施策の状況を見ると、2000 年には介護保険制度、2003 年には支援費用制度、そして 2005 年には障害者自立支援法が施行され、「契約」制度が導入されました。そのことにより、利用者の自己決定や自己選択が尊重されるようになりました。同時に、自己決定能力の低下した人たちに対しては、1999 年から地域福祉権利擁護事業(現在の日常生活支援事業)がスタートしました。2000 年には、民法の改正により新しい成年後見制度が創設され、自己決定とノーマライゼーションという理念のもと、

表 1－5　専門職 4 団体(2005)の「倫理綱領」のうち日本社会福祉士会の「倫理綱領」における権利擁護

◆社会福祉士の「倫理綱領」

倫理基準

1)利用者に対する倫理責任

6.（利用者の意思決定能力への対応）社会福祉士は、意思決定能力の不十分な利用者に対して、常に最善の方法を用いて利益と権利を擁護する。

12.（権利侵害の防止）社会福祉士は、利用者を擁護し、あらゆる権利侵害の発生を防止する。

◆社会福祉士の行動規範

6.　利用者の意思決定能力への対応

6-1　社会福祉士は、利用者の意思決定能力の状態に応じ、利用者のアドボカシーに努め、エンパワメントを支援しなければならない。

6-2　社会福祉士は、自分の価値観や援助観を利用者に押しつけてはならない。

6-3　社会福祉士は、常に自らの業務がパターナリズムに陥らないように、自己の点検に務めなければならない。

6-4　社会福祉士は、利用者のエンパワメントに必要な社会資源を適切に活用しなければならない。

12. 権利侵害の防止

12-1 社会福祉士は、利用者の権利について十分に認識し、敏感かつ積極的に対応しなければならない。

12-2 社会福祉士は、利用者の権利侵害を防止する環境を整え、そのシステムの構築に努めなければならない。

12-3 社会福祉士は、利用者の権利侵害の防止についての啓発活動を積極的に行わなければならない。

「補助」「補佐」「後見」という類型化が新たに設けられるとともに任意後見制度などが新設されました。また、2000 年には「児童虐待の防止に関する法律」、2005 年には「高齢者の養護者に対する支援等に関する法律」が施行された他、介護保険法の改正に伴って、権利擁護機能を備えた地域包括支援センターが新設されるなど、虐待防止を含め、権利侵害を受けた人たちへの施策の充実が図られてきています。障害者分野においては、虐待防止法の成立には至ってはいないものの、障害者自立支援法において、市町村の責務としての権利擁護のための援助の規定がなされました。

一方、社会福祉士については、新しい成年後見制度の創設以降、社団法人日本社会福祉士会は、成年後見制度の利用を希望する本人や家族から相談の多い福祉関係者を対象として、成年後見制度の基本的な理解や制度を利用するための実践知識の習得をめざした研修プログラムを実施しています。また、利用者が成年後見制度の利用を図ることを含め、権利擁護の援助を行なうため「権利擁護センターぱあとなあ」を設置し援助を行なっています(図 1−1 を参照のこと)。後見人として働いている社会福祉士も一定数確認できるようになりました。また、介護保険法において、地域包括支援センターに社会福祉士が配置されることが規定されたことから、権利擁護に関する相談援助を展開している状況であり、社会福祉士の果たすべき役割としての権利擁護が大きな注目を浴びてきています。

ソーシャルワークにおける権利擁護(Advocacy)とは、簡単に言えば「サービス利用者の権利を擁護すること」ですが、権利擁護は権利擁護を行なう主体によって、意味合いが異なってくると言えるでしょう。例えば、権利擁護を行なう主体が、サービス利用者本人であれば、権利擁護の意味は「自分自身/自分たち自身のために主張する」といった意味合いになります。

一方、専門家や家族・市民などの第三者が権利擁護を行なう場合、当事者の代わりに/ために代弁するあるいは弁護するといった意味合いが強くなります。社会福祉士の「倫理綱領」における権利擁護が、主として代弁的機能を指していることからも理解できます。

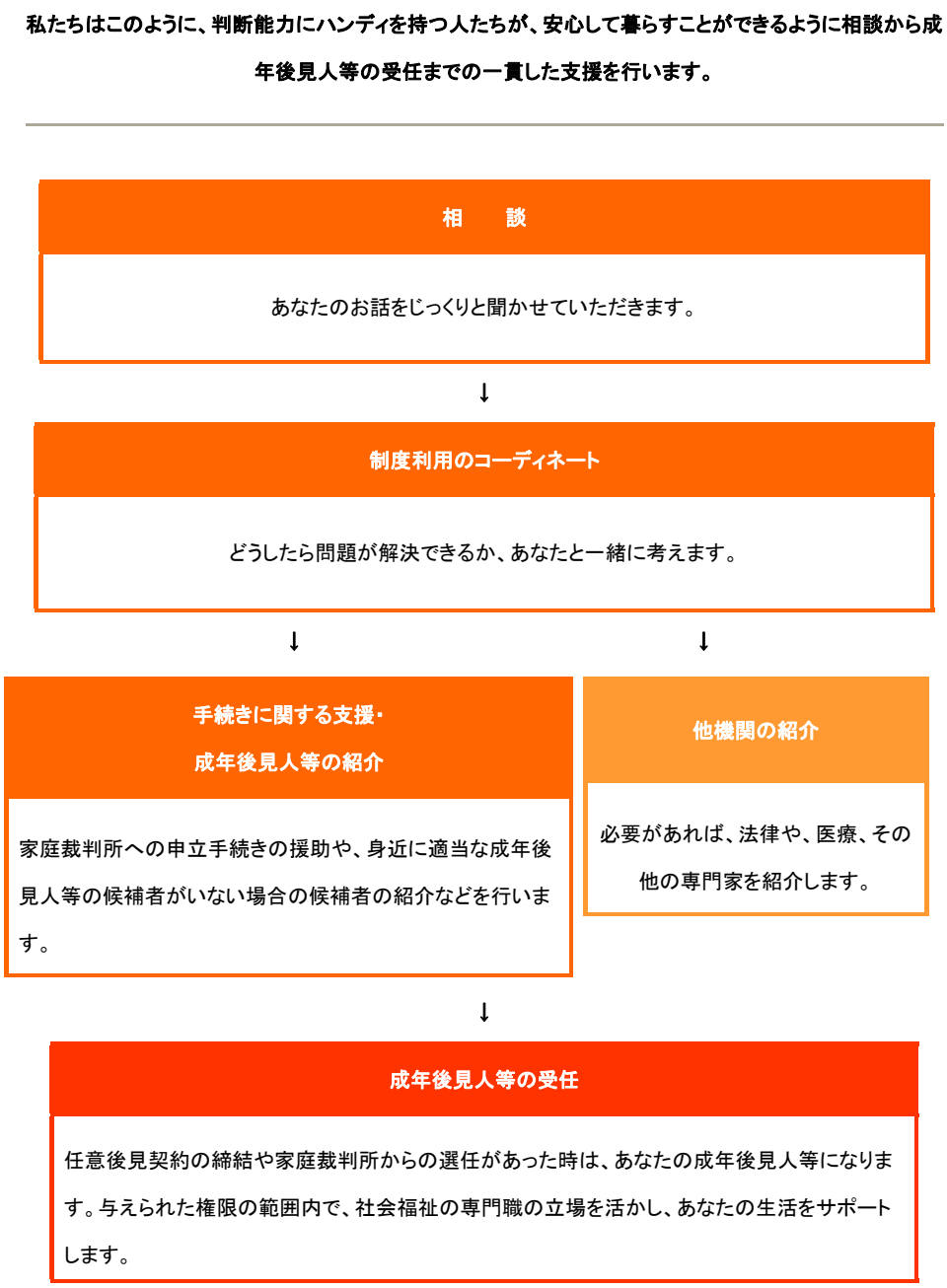
なお、アドボカシーのタイプについて、上に見たような、本人による権利擁護を「セルフ・アドボカシー(self advocacy)」といいます。また、「市民アドボカシー(citizen advocacy)」という活動は、知的障害者、精神障害者あるいは認知症などの高齢者に対して市民が権利擁護していく活動です。

弁護士などの専門家が法的(legal)手段を使って利用者の権利を擁護/弁護することを「リーガル・アドボカシー(legal advocacy)」といいます。先に見た成年後見制度に関連する社会福祉士会の援助活動などは、広義に言えば「リーガル・アドボカシー」に含まれるでしょう。加えて、活動の主体は、ロビー活動など集団によって運動を展開したりする場合などがあり、当事者/第三者の両者で行なわれる場合もあります。このように集団で行なう権利擁護の活動を「クラス・アドボカシー(class advocacy)」といいます。

図 1－2 は、権利擁護のタイプと範囲を図式化したものです。縦軸は、権利擁護の規模を示しており、権利擁護の対象/主体は、個人か集団かを見る軸です。そして、横軸は、権利擁護を行なう人の特性を示しており、専門かアマチュアかを見る軸です。

社会福祉士は、直接的あるいは間接的に「リーガル・アドボカシー」「セルフ・アドボカシー」「市民アドボカシー」あるいは「クラス・アドボカシー」それぞれの中で支援を行うこととなります。例えば、セルフアドボカシーグループについて言えば、その組織化やグ

図 1－1　権利擁護センター「ぱあとなあ」の支援内容（資料　社団法人日本社会福祉士会ホームページから転載）



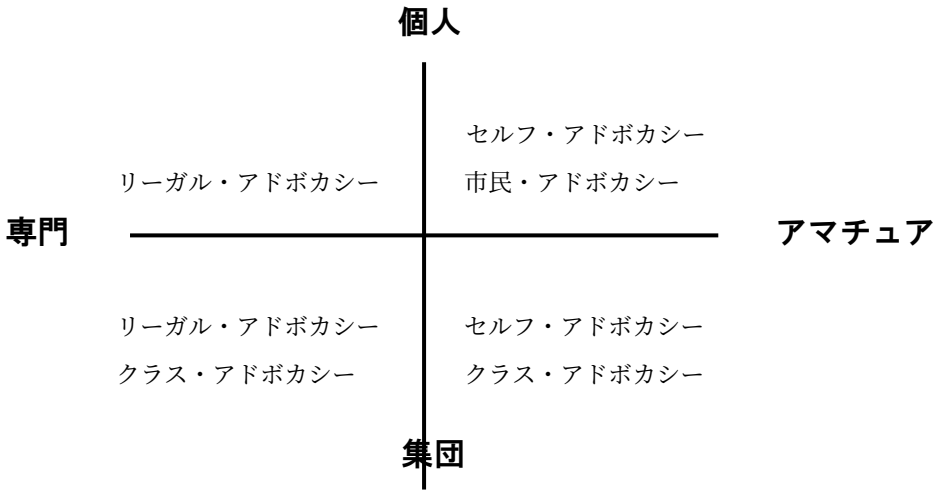


図 1－2　権利擁護のタイプと範囲

ループ形成の損面的支援等が、社会福祉士/ソーシャルワーカーに求められます。

また、社会福祉士は、上記の範囲にとどまらず、「倫理綱領」に見たように、相談援助を媒介として、専門職として個人あるいは集団に対して、個人/集団の権利を幅広く擁護していくと捉えることができるでしょう。

注）

1　久保紘章・副田あけみ編:ソーシャルワークの実践モデル―心理社会アプローチからナラティブまで―、川島出版、p.ii

2　同上書、pp.iv-vi

3　秋山智久: 社会福祉の専門職性と社会福祉教育、一番ケ瀬康子・大友信勝・日本社会事業学校連盟編: 戦後社会福祉教育の五十年、ミネルヴァ書房、1998、pp.232-255

4　日本社会福祉士会:自立支援から見た就労支援モデルの開発事業(中間報告)、独立行政法人福祉医療機構(高齢者・障害者福祉基金)助成事業、2007

5　Miley K.K.,O' Melia M. DuBois B.: Generalist Social Work Practice: An Empowerment Approach, Pearson Education Inc., Fifth edition, 2007,p.85。

6　Rapp A.C.: The Strength model: Case Management with People Suffering from Severe and Persistent Mental Illness, Oxford University Press, 1998(江畑敬介訳:　精神障害者のためのケースマネジメント、金剛出版、p.3、p.66)

7　日本ソーシャルインクルージョン推進会議:ソーシャル・インクルージョン―格差社会の処方箋―、中央法規、2007、p.1、p.27。

8　西尾祐吾・清水隆則編著(2000)『社会福祉実践とアドボカシー:利用者の権利擁護のために』、中央法規出版、pp.8-16。

◇参考文献◇

Ⅰ
京極高宣『京極高宣著作集２　専門職・専門教育』，2002，中央法規
全国社会福祉協議会『在宅福祉サービスの戦略』，1979，全国社会福祉協議会
日本社会福祉教育学校連盟・日本社会福祉士養成校協会合同検討委員会『社会福祉士が活躍できる職域の拡大に向けて』，2006
三浦文夫『増補　社会福祉政策研究：社会福祉経営論ノート』，1985，全国社会福祉協議会
Ⅱ～Ⅳ
小田兼三・杉本敏夫・久田則夫編:エンパワメント実践の理論と技法―これからの福祉サービスの具体的指針―、中央法規出版、1999、p.7

資　料

介護福祉士制度及び社会福祉士制度の在り方に関する意見（一部抜粋）

平成 18 年 12 月 12 日
社会保障審議会福祉部会

（前略）

Ⅰ　社会福祉士制度の現状と課題

（中略）

3　社会福祉士に求められる役割

○　上記のような社会福祉士を取り巻く状況の変化の中で、従来の福祉サービスを介した相談援助のほか、利用者がその有する能力に応じて、尊厳を持った自立生活を営むことができるよう、その他の関連する諸サービスと有機的な連携を持って、総合的かつ包括的に援助していくことが求められるようになっているものであると総括できる。

○　具体的には、社会福祉士には、新たに、

・　既存の各種サービス（ボランティア、老人クラブ、民生委員等によるインフォーマルなサービスを含む。）の間のネットワークの形成を図るとともに、地域の福祉ニーズを的確に把握して、必要なサービスが不足している場合にはその創出を働きかけること

・　虐待防止、就労支援、権利擁護、孤立防止、いきがい創出、健康維持等について、関連するサービスとのチームアプローチも含め、それぞれの専門分野の担当者との連携を図り、自ら解決することのできない課題については当該担当者への橋渡しを行い、その解決を図ること

が期待されている。

○　以上を踏まえると、社会福祉士の役割としては、

①　福祉課題を抱えた者からの相談に応じ、必要に応じてサービス利用を支援するなどその解決を自ら支援する役割

②　利用者がその有する能力に応じて、尊厳を持った自立生活を営むことができるよう、関係する様々な専門職や事業者、ボランティア等との連携を図り、自ら解決することのできない課題については当該担当者への橋渡しを行い、総合的かつ包括的に援助していく役割

③　地域の福祉課題の把握や社会資源の調整・開発、ネットワークの形成を図るなど、地域福祉の増進に働きかける役割

等を適切に果たしていくことが求められている。

4　社会福祉士に求められる知識及び技術

○　今後、社会福祉士には、新しいニーズにも対応しつつ、上記・から・までの役割を状況に応じて適切に果たしていくことができるような知識及び技術を有することが求めら

れている。

○　このため、社会福祉士には、福祉課題を抱えた者からの相談への対応や、これを受けて総合的かつ包括的にサービスを提供することの必要性、その在り方等に係る専門的知識と、虐待防止、就労支援、権利擁護、孤立防止、いきがい創出、健康維持等に関わる関連サービスに係る基礎的知識が求められることとなる。

また、技術としては、福祉課題を抱えた者からの相談に応じ、利用者の自立支援の観点から地域において適切なサービスの選択を支援する技術、サービス提供者間のネットワークの形成を図る技術や、地域の福祉ニーズを把握し、不足するサービスの創出を働きかける技術等が求められることとなる。

さらに、これに加えて、専門職としての高い自覚と倫理の確立や利用者本位の立場に立った活動が、これまで以上に強く求められることとなる。

○　なお、これらは、必ずしも資格を取得するための養成課程においてすべて修得していなければならないものではなく、社会福祉士として実際に業務に従事する中で、又は社会福祉士の資格を取得した後の研修を通じて、獲得していく側面があることに留意が必要である。

（中略）

Ⅱ　社会福祉士の養成の在り方

１　社会福祉士の養成の現状と課題

○　社会福祉士の資格を取得するためには国家試験に合格する必要があるが、国家試験の受験資格としては、大きく分けて、以下の４つのルートがある。

・　福祉系大学等において厚生労働大臣の指定する社会福祉に関する科目（以下「指定科目」という。）を修めて卒業等して、国家試験を受験するルート（以下「福祉系大学等ルート」という。）

・　一般大学等を卒業又は福祉事務所や社会福祉施設等において４年以上相談援助の業務に従事等した後に、厚生労働大臣が指定する社会福祉士一般養成施設等において１年以上必要な知識及び技能を修得して、国家試験を受験するルート（以下「一般養成施設ルート」という。）

・　福祉系大学等において厚生労働大臣の指定する社会福祉に関する基礎科目を修めて卒業等した後に、厚生労働大臣の指定する社会福祉士短期養成施設等において６月以上必要な知識及び技能を修得して、国家試験を受験するルート（以下「短期養成施設ルート」という。）

・　児童福祉司、身体障害者福祉司、知的障害者福祉司等として５年以上の実務経験を経て、国家試験を受験するルート（以下「行政職ルート」という。）

○　また、国家試験の合格率は全体で約３割と非常に低い水準にあり、これをルート別に見ると、

・　福祉系大学等ルートは約 24%であり、大学等別では、80%を超える大学等から０%の大学等まで広範囲に分布していて、50%を超える大学等は 14%に過ぎない一方、

・　一般養成施設ルートは約 40%であり、養成施設別では、80%を超える養成施設から20%の養成施設まで分布していて、50%を超える養成施設は約 45%となっているなど、大学等や養成施設別にみてばらつきが見られる状況になっている。

○　国家試験の合格率の状況のみが社会福祉士の養成における課題を徴表するものではないが、このような状況を踏まえると、福祉に関する相談援助に係る専門的な知識及び技能を有し、適切な福祉サービスの提供が可能な実践力の高い社会福祉士を養成していくことが重要とされている中で、社会福祉士の養成における課題としては、

・　教育カリキュラムについて、社会福祉士制度の施行の後、抜本的な見直しが行われておらず、その後の社会福祉士を取り巻く状況の変化を反映したものになっていないのではないか

・　実習教育について、本来社会福祉士として求められる技能を修得することが可能となるような実習内容になっていないのではないか

・　福祉系大学等ルートについて、教育内容等は大学等の裁量にゆだねられる仕組みとなっていることから、教育内容等にばらつきが見られるのではないか

といった点を挙げることができる。

○　また、福祉事務所や社会福祉施設等において相談援助の業務に従事している社会福祉主事の中には、既に社会福祉に関する基礎知識やこれに基づく実務経験を一定水準以上有している者もいると考えられることから、社会福祉士資格の取得に当たってこれらの者に一定の配慮をすることで、社会福祉専門職としてのスキルアップを促すことも考えられる。

２　教育カリキュラムの在り方

(1)　教育カリキュラムの在り方

○　社会福祉士を取り巻く状況の変化の中で、地域を基盤とした相談援助、地域における就労支援、権利擁護等の新しいサービスの利用支援、新しい行政ニーズの対応等の分野において、新たに社会福祉士が役割を担っていくことが期待されている。

○　このため、Ⅰの４において整理したような社会福祉士に求められる知識及び技術を踏まえつつ、社会福祉士の養成に係る教育カリキュラムについても、介護福祉士の教育カリキュラムと同様に、社会福祉士養成課程における教育内容等の見直しについて検討する専門家・実践者による作業チームを設置し、早急に検討を進めていくべきである。

○　その際には、一般養成施設ルートにおける養成課程について、１年以上とされている修業年限を前提としつつ、新たな分野の追加等についても検討を行っていくべきである。例えば、現在、1,050 時間とされている教育時間数を、最大 1,200 時間程度までの範囲内で増やすことも視野に入れつつ、検討を行っていくことが考えられる。

　また、福祉系大学等ルートにおいても、一般養成施設ルートにおける教育カリキュラムの見直しの内容を踏まえ、指定科目名の見直しについても、検討を行っていくべきである。

　このほか、介護福祉士制度と同様に、国家試験の在り方についても、専門家・実践

者による作業チームの検討事項として、検討を行っていくべきである。

○　なお、教育カリキュラムについては、今回の見直しの後においても、社会福祉士に期待される役割の変化のほか、新教育カリキュラムを履修した者の資格取得後の就労状況、福祉現場における状況、資格取得後の研修等の受講状況等を踏まえ、今後、定期的に見直しを行っていくこととするべきである。

(2)　実習の在り方

○　一般養成施設ルート及び短期養成施設ルートにおいては、実習に係る時間数、教員要件、実習指導者要件、施設設備要件等について基準が設定されている一方、実習の内容については、その目的や留意点は定められているものの、具体的な内容に関する基準は設定されていない。

その結果、実際に行われている実習においては、社会福祉士の業務の関連領域としての位置付けなく漫然と行われる単なる介護業務の補助や施設見学に過ぎないようなものなど、本来社会福祉士として求められる技能を修得することが可能となるような実習内容になっていない事例も、少なからず見受けられる。

また、福祉系大学等ルートにおいては、上記のような基準が適用されておらず、実習内容等は大学等の裁量にゆだねられる仕組みとなっている。

このほか、国家試験の合格率が約３割と低い水準に留まっていることからも、実習が実際の社会福祉士資格の取得に必ずしも活かされていないという現状が指摘されている。

○　ついては、実践力の高い社会福祉士の養成を確保していく観点から、以下のような形で実習の質の担保及び標準化を図っていくべきである。

①　社会福祉士としての技能を修得するために必要となる実習の必須事項について検討し、教育カリキュラムの見直しに併せてこれを明示するとともに、典型的な実習モデルを提示できるよう研究を進めていくべきである。

②　実習指導体制については、

・　実習担当教員について、社会福祉士資格を有する者であることや実習担当教員として必要な知識及び技能を修得するための研修を受講した者であることを要件とする方向で検討するべきである。

・　実習受入れ施設の実習指導者について、実習指導者の指導力の向上及び実習指導の標準化を図る観点から、研修の充実を図っていくべきである。

③　実習の対象となる施設や事業については、独立型の社会福祉士事務所など、その範囲の拡大について検討するべきである。

○　実習の質の担保及び標準化のためには、まずは社会福祉士に求められる役割について整理を行った上で、実習内容の充実のための上記の見直しを行うべきであり、このような見直しが着実に実施される見通しを立てた上で、実習時間数の在り方についても検討することとするべきである。

その際には、実践の現場と教育の現場とを乖離させない観点から、実習時間数を拡充する方向で検討するべきとの指摘があったことも考慮して、検討を行っていくべきであ

る。

○　上記のほか、実習については、以下のような見直しを検討するべきである。

・　福祉系大学等ルートにおける実習についても、一般養成施設ルート及び短期養成施設ルートにおける実習と同様の基準を設け、実習教育の質を制度的に担保していくべきである。

・　適切な実習指導を行っている施設に対して社会的な評価が高まるような配慮や、実習指導に対する取組を評価・支援していくような施策について研究を進めていくべきである。

・　通信課程の実習時間数が昼間課程及び夜間課程の実習時間数の半分となっている現状についても、この際改め、原則として同等の時間数とするべきである。

・　個人情報保護法との関係から実習施設の確保が困難になってきているという指摘も踏まえ、実習における個人情報の取扱いについても、整理を行っていくべきである。

3　それぞれの資格取得ルートの在り方

(1)　福祉系大学等ルート

○　福祉系大学等ルートについては、指定科目の科目名が規定されているのみで、教育内容、時間数等については福祉系大学等の裁量にゆだねられる仕組みとなっていることから、これらについて基準が設定されている一般養成施設ルート及び短期養成施設ルートと比較して、教育内容、時間数等にばらつきが見られる、という指摘がある。

○　実践力の高い社会福祉士の養成を確保していく観点からも、国家試験では評価が難しい実習・演習系の指定科目については、福祉系大学等ルートにおいても、教育内容、時間数等について新たに基準を課し、実習・演習教育の質を制度的に担保していくことを検討するべきである。

(2)　行政職ルート

○　行政職ルートは、４つの資格取得ルートの中で唯一、児童福祉司、身体障害者福祉司、知的障害者福祉司等としての実務経験のみをもって、国家試験の受験資格が付与されるルートであるが、特に社会福祉士として必要な技能について、体系的に修得する機会が確保されていないのではないか、という指摘がある。

○　ついては、実務経験のみをもって国家試験の受験資格が付与される仕組みを改め、一定の実務経験を経た後に養成課程を経て、実習・演習等の科目を履修した上で、国家試験を受験する仕組みとすることを検討するべきである。

○　その際、現行の仕組みが、５年以上の実務経験をもって国家試験の受験資格が付与されるものであることを踏まえ、国家試験の受験資格を取得するために必要な期間を延長しない範囲内で新たに養成課程を課すこととする観点から、例えば、４年以上の実務経験を経た後に６月以上の養成課程（通信課程の場合にあっては、１年以上の課程となる。）を経て、国家試験を受験する仕組みとすることが考えられる。

(3)　養成施設ルート（社会福祉主事からのステップアップ）

○　社会福祉主事としての任用資格を有する者としては、大学等において社会福祉に関する科目を３科目以上修めて卒業した者、厚生労働大臣の指定する養成機関又は講習

会の課程を修了した者等が規定されているが、このうち、社会福祉主事の養成機関の課程を修了した後、一定の実務経験を有する者については、既に社会福祉に関する基礎的知識及び技能をもって、福祉に関する相談援助を行っているものであると評価することができることから、養成課程を経て必要な知識及び技能を修得すれば、社会福祉士の国家試験の受験資格が付与される仕組みとすることを検討するべきである。

○　その際、現行の一般養成施設ルートの仕組みが、４年以上の実務経験の後に１年以上の養成課程を経た場合に国家試験の受験資格が付与されるものであることを踏まえつつ、上記の場合には、あらかじめ社会福祉に関する基礎的知識及び技能を修得した上で実務経験を経ているものであることにも配慮して、例えば、社会福祉主事の養成機関の課程（原則２年）を修了した後、２年以上の実務経験を有する者については、６月以上の養成課程（通信課程の場合にあっては、１年以上の課程となる。）を経た場合に、国家試験の受験資格が付与される仕組みとすることが考えられる。

○　なお、社会福祉主事については、大学等において社会福祉に関する科目を３科目以上修めて卒業した者が資格を取得することができる仕組み等に関連して、その在り方について問題提起がなされている。これについては、福祉事務所の在り方の問題と関連させて、今後、検討を行っていくべきである。　（以下略）

第２章

相談援助の基盤と専門職

Ⅰ　相談援助にかかわる専門職の概念と範囲

1　専門職の意味

専門職は、基本的には社会の構造と機能の変動に対応した職業の分業化を前提にして、分化した役割への遂行力を担保にしつつ、社会における地位と評価を確立した職業である。この専門職の遂行力の獲得の道は、大きくは２つあり、一つは専ら当該職務に専念することによって熟練を経ることによって獲得する途であり、もう一つは、長期にわたる学校教育・訓練を経て獲得する途である。いずれにしても、そのような熟練・教育訓練を経ていないものと比較して、ある対象なり事柄に関する解明のための知識とそれを操作する技術に秀でていることを意味する。後者の専門職は、広義の臨床的対人援助プロフェッショナルと理工学的・人文社会科学的スペシャリストに分かれる。ソーシャルワーカーとしての社会福祉士は広義の臨床的対人援助プロフェッショナルに分類されるが、この場合の専門職の遂行力の担保を国家資格によるものと組織認定によるもの、任用資格によるものとがあり、その担保の仕方は一様ではない。

広義の臨床的対人援助に含まれる福祉領域の「相談援助」専門職といっても、実体的には、文字通りの専門職のほかに、法制度の中での法の適用・運用のスペシャリスト的色彩の強いものもある。

2　相談援助専門職の概念と範囲

相談援助専門職とは、上記の臨床的対人援助職に含まれるものであり、主として個人・家族の生活上の困難・障害を持って自らでは解決できない人々の相談を受けて・もしくはそのような人々のところへ出向いて、いわゆる相談援助の枠組み（理論的・実践的・価値的体系）に基づいて援助を提供することを意味するが、この枠組みの獲得は現在では一艇の学校教育・訓練を経ることが要件となっている点が重要である。この枠組みの体系性及び高度性からして、ソーシャルワークは未だセミ・プロフェッション（半・準専門職）にとどまるとの説もある。

3　福祉行政等における専門職

福祉行政においては、専門職制度はごく一部であり、大多数は一般職として任用資格に基づく人事及び人事異動で配置されている。この意味では、遂行力の担保としてのプロフェッションは少数であり、スペシャリストもしくはその道のベテランといった状態であろう。任用資格の基本は、社会福祉法第 18 条に規定する「社会福祉主事」であり、学校教育法に定める学校での指定科目の修得による卒業、指定講習会の修了、社会福祉士、指定試験合格、又は同等者といった要件であり、いわゆる福祉六法に定める「援護・育成・更生」の措置に関する事務を行うことを職務とするものである。

福祉事務所においては、都道府県知事又は市町村長（特別区を含む）の指揮監督⇒所長⇒所長の指揮監督⇒査察指導員⇒現業員という指揮監督の系列になるが、ここでは査察指導員と現業員が「相談援助」を担う職種ということになる。特に現業員は、「援護、育成、更生の措置を要する者等の家庭を訪問し、又は訪問しないで、これらの者に面接し、本人の資産、環境等を調査し、保護その他の措置の必要の有無及びその種類を判断し、本人に対し生活指導を行う等の事務をつかさどる」と規定されている（社会福祉法第 15 条第 4 項）。

福祉行政においては、いわゆる「司職」があるが、児童福祉法においては児童相談所に児童福祉司が必置となっており、その要件の一つに社会福祉士が規定されている。児童福祉司は、「児童相談所長の命を受けて、児童の保護その他児童の福祉に関する事項について、相談に応じ、専門的技術に基づいて必要な指導を行う等児童の福祉の増進に努める」者である（児童福祉法第 13 条第 3 項）。身体障害者福祉法では、身体障害者更生相談所に身体障害者福祉司が必置となっており、その要件の一つに社会福祉士が規定されており、身体障害者の福祉に関する技術的指導・専門的知識及び技術を必要とするものを行う（身体障害者福祉法第 11 条の 2 第 4・5 項）。知的障害者福祉法では、知的障害者更生相談所に知的障害者福祉司が必置となっており、その要件の一つに社会福祉士が規定されており、技術的指導・専門的知識及び技術を必要とするものを行う（知的障害者福祉法第 13 条第 4・5 項）。その他、司職ではないが、老人福祉法上の老人福祉に関する技術的指導、専門的技術を必要とする業務を福祉事務所において行う社会福祉主事（老人福祉指導主事）（老人福祉法第 6・7 条）も福祉行政における専門職の一つと言える。これらの規定において、いずれも専門的知識・技術という用語がつかわれ、それを行使できる力量を要求している職務であることが特徴である。

4　民間の施設・組織における専門職

福祉行政とは異なり、民間の福祉施設・組織等における相談援助の専門職は、大きくは施設長と生活相談員が担う。が、施設長の要件についてはそれほど明確に法的規定を受けているわけではない。むしろ、社会局長・児童家庭局長通知である「社会福祉法人の経営する社会福祉施設の長について」（昭和 47 年 5 月 17 日）と「社会福祉施設の長の資格要件について」（昭和 53 年 2 月 20 日）において、詳細に定められている。基本は社会福祉法第 19 条に定められている資格（社会福祉士も含まれている）のいずれかに該当する者もしくは社会福祉事業に 2 年以上従事した者等であって、所定の講習会（施設長資格認定講習会）の課程を終了した者とされている。

この施設長は、直接的に利用者・対象者に対して相談援助を行うというよりは、施設全般の指揮監督を行うものであるが、より直接的に相談援助を行う職種としては、施設における「生活相談員」相当の職種がそれに当たることになる。具体的な規定は、いわゆる施設の最低基準に定められていることが多い。たとえば、救護施設・更生施設・授産施設・宿所提供施設における「生活指導員」、老人ホーム関係の「（主任）生活相談員」、介護保険事業所における「生活相談員」、児童福祉施設における「児童指導員」、身体障害者福祉施設における「生活相談員」、精神障害者社会復帰施設における「精神保健福祉士」、知的障害者福祉施設等における「生活支援員」等、多様な職種がある。

また、いわゆる施設ではなく、地域を対象にして実践を行う機関を見ると、社会福祉協

議会の職員においては、都道府県社会福祉協議会で日常生活自立支援事業に携わる専門員、市（特別区を含む）町村社会福祉協議会での福祉活動専門員があげられる。また、地域包括支援センターの職員では、「社会福祉士」があげられる。

このように、民間の施設・組織における相談援助の専門職の幅は広いが、この「相談援助業務の範囲」に関する行政上の捉え方は、「社会福祉士及び介護福祉士法」に関連する厚生省社会局長・厚生省児童家庭局長（昭和 63 年 2 月 12 日社庶第 29 号）「指定施設における業務の範囲等及び介護福祉士試験の受験資格の認定に係る業務の範囲等について」の最新改正（改正後全文）の別添 1「指定施設における業務の範囲等」の「１　福祉に関する相談援助業務の範囲」及び「２　施行規則第 2 条第 14 号に規定する施設及び当該施設のいて福祉に関する相談援助の実務経験を有すると認められる職種の範囲」に詳細に示されており、その業務の内容によっては（相談援助業務を専任で行っていることを条件として）、保育士、支援相談員、介護支援専門員、生活援助員、生活相談指導員、障害者職業カウンセラー、職場適応援助者、母子指導員、母子自立支援員、婦人相談員、心理判定員、職能判定員、ケース・ワーカー、精神科ソーシャルワーカー、サービス管理責任者、指導員。管理人等の職種も挙げられている。

Ⅱ　専門職倫理と倫理的ジレンマ

本項の目的は、対人援助技術としてのソーシャルワークを活用し、援助実践をする社会福祉士が専門職としての遵守を求められている倫理綱領と行動規範について理解し、現場実践の中で社会福祉士が抱える倫理的ジレンマについて検討することである。

1　専門職倫理

社会福祉の領域では、国家資格として社会福祉士が生まれ、20 年目を迎える。この社会福祉士が専門職としての位置づけを保証するものとして、倫理綱領と行動規範が規定された。社会福祉士が価値を根拠に、倫理に基づいた行動をすることが求められている。倫理綱領には、価値志向的、教育・開発的、管理的、制裁的な機能（注１）などがその機能として求められるが、特に、ここでは、専門職のバックアップ的機能を果たすものとして倫理綱領や行動規範を捉えることとする。まず, ソーシャルワークの定義に見る原理･原則から, 社会福祉士の倫理綱領と行動規範について概観する.

ソーシャルワークの定義にみる原理・原則

現場実践において社会福祉士が適用する相談援助技術であるソーシャルワークについて、国際ソーシャルワーカー連盟（IFSW）が 2000 年に採択した「ソーシャルワークの定義」に記されている原理・原則を参照したい.ソーシャルワーク専門職は、人権と社会正義の原理に基づき、人間の福祉（ウェルビーイング）の増進を図ることを目指すとされている。一方、人々のために社会の変革を進めることの意識を持ち、人間関係における問題解決を図り、人々のエンパワメントと解放を促していくことが機能として求められている。これらの原理・原則は、価値に基づいたものである。

社会福祉士の倫理綱領

まず、価値について考える。価値とは、社会福祉士という職能集団によって望ましいと考える行動を定式化したものと定義できる（注2）。専門職倫理は、価値から生じる。倫理綱領も価値に基づき規定されたものである。価値のタイプの中の究極的価値は、抽象度が高く、社会の諸集団から合意が得られやすいものである考えられている(注3)。日本ソーシャルワーカー協会が制定した「ソーシャルワーカーの倫理綱領」は、1995 年に改訂され、2005 年に日本社会福祉士会が採択したものが、現在の倫理綱領および行動規範である。倫理綱領では、価値を行動に移すものとして原則を規定している。これらは、人間の尊厳、社会正義、貢献、誠実、専門的力量である。

倫理綱領や行動規範は、専門職にとって、ルール違反を取り締まるものという意味合いが強いようだが、実は、現場実践での言動の一つ一つがルールに則った専門職の言動であることの保証を受ける(注4)ことが必要であり、日本社会福祉士会のような職能集団がその保証を行うための基準を策定した。

言い換えるならば、社会福祉士は、専門職としての業務行動のすべてが倫理綱領によって守られており、倫理基準にそった技術を用いることで、専門職としての保証を得るということである。

倫理綱領は主に 4 つの軸の倫理責任から構成されている。利用者（ミクロ/メゾ・レベル)、実践現場(メゾ・レベル)、社会（マクロ・レベル)、専門職（メゾ・レベル)である。

①利用者に対する倫理責任

本条は、利用者との専門的援助関係、利用者の利益の最優先、先入観や偏見を排し利用者を受容、説明責任と利用者の意思を確認、利用者の自己決定の尊重、利用者の意思決定能力への対応、プライバシーの尊重、秘密の保持、記録の開示、情報の共有、性的差別・虐待の禁止、権利侵害の防止の１２項からなる。

②実践現場における倫理責任

本条は、最良の実践を行う責務、他の専門職等の連携･協働、実践現場と綱領の遵守、業務改善の推進の 4 項からなる。

③社会に対する倫理責任

本条は、ソーシャル・インクルージョン、社会への働きかけ、国際社会への働きかけの 3 項からなる。

④専門職としての倫理責任

本条は、専門職の啓発、信用失墜行為の禁止、社会的信用の保持、専門職の擁護、専門性の向上、教育･訓練･管理における責務、調査･研究の 7 項からなる。

社会福祉士の行動規範

行動規範とは、社会福祉士の倫理綱領に基づき、福祉実践において従うべき行動を示した。利用者に対する倫理責任においては、各項目３から８のサブ項目で、計４２サブ項目を規定している。実践現場における倫理責任は１１のサブ項目、社会に対する倫理責任は

１０サブ項目、専門職としての倫理責任は、２１サブ項目からなる。

2　倫理的ジレンマと解決策のプロセス

ソーシャルワーカーが直面する倫理的**ジレンマ**は、倫理綱領におけるこれらの４つの軸の倫理責任（利用者の倫理責任、専門職の倫理責任、実践現場の倫理責任、社会の倫理責任）に対して、価値・原則として規定されている人間の尊厳・社会正義、貢献、専門的力量、誠実さが交互作用して、交互作用の接点で葛藤・矛盾を生じさせ、援助者はジレンマを感じ、問題と捉える（図２－１参照)。また、個別援助や家族援助だけでなく、社会計

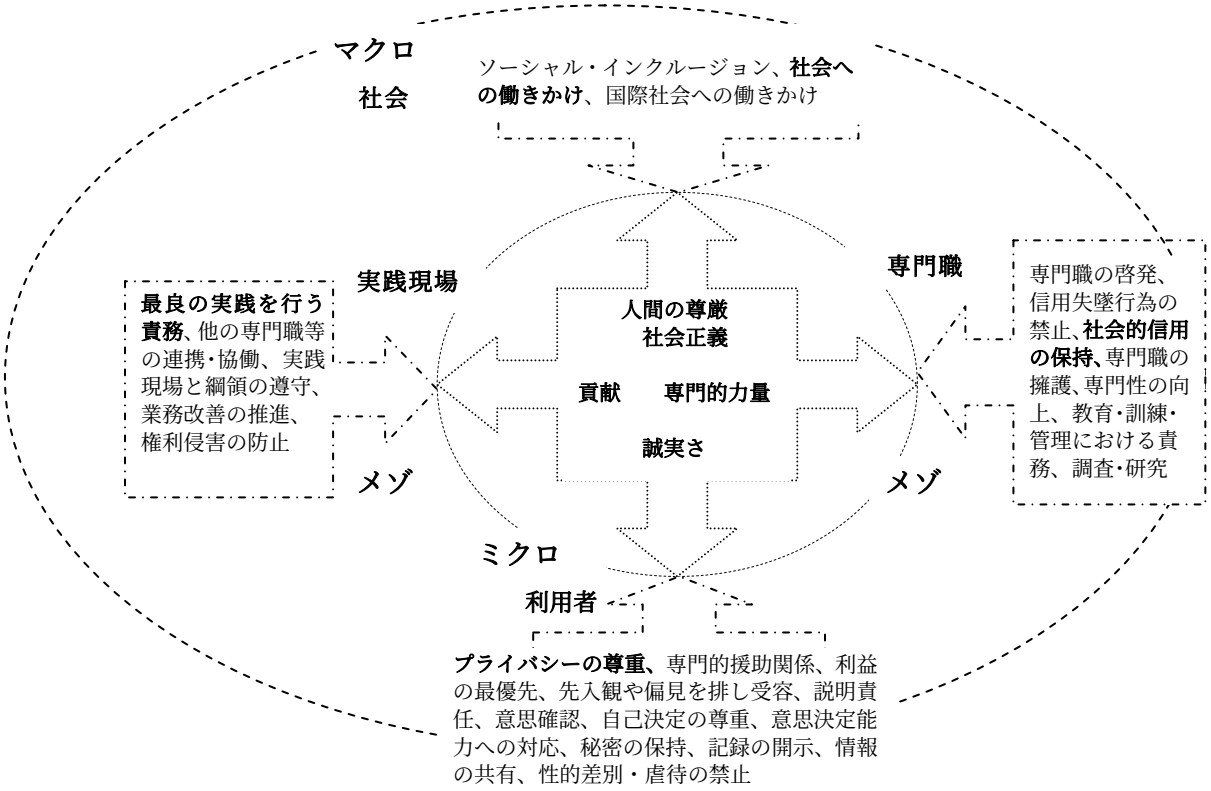


図２－１：倫理的ジレンマ発生の構造

画法や社会政策づくりなどにも倫理的ジレンマが発生する(注５)。

倫理的ジレンマの例

倫理的ジレンマ発生の構造の規定条項と価値・原則との相互作用の結果、それぞれの組み合わせによりジレンマの中身が異なる。そこで、以下にその倫理的ジレンマの例をあげる。

①利用者（ミクロ/メゾ・レベル)

１）誠実の原則と、プライバシーの尊重との間に矛盾が生じる。

利用者を含む家族に誠実な対応をすることを優先させるとき、利用者のプライバシーを尊重できなくなる状況が生じる。

２）誠実の原則と、最良の実践を行う責務との葛藤を持つことがある。

利用者を含む家族に誠実であろうとすると、逆に専門家として最良の実践を行う責

務を果たせなくなることもある。

3）誠実の原則と、社会的信用の保持との葛藤をもつことがある。
利用者を含む家族に誠実であろうとすると、特定の家族だけでなく、その他の家族に対しても同じようにしてあげたいと願うが、それができず社会的信用の保持が難しくなることがある。

4）誠実の原則と、社会への働きかけとの葛藤を持つことがある。
個人や家族を大切にしようと誠実さを発揮すれば、社会というマクロでの働きかけにかける時間がほとんどなくなるという葛藤である。

②実践現場(メゾ・レベル)

1）貢献の原則と、他の専門職等の連携･協働との間に矛盾が生じる。
専門職として貢献しようとリーダーシップをとることが、他の専門職等の連携がうまく行かないことが生じる。

2）貢献の原則と、信用失墜行為の禁止とのジレンマ。
専門職であるという意識が強いほど、信用を落とすような行為をしてはならないという葛藤が生じ、プレッシャーがかかる。

3）貢献の原則と、ソーシャルインクージョンとのジレンマ
専門家として貢献しようとすることが、問題を抱えている利用者を過剰に守ることになり、ソーシャルインクルージョンの原理に反することが起こる。

4）貢献の原則と、自己決定の尊重とのジレンマ
専門職としての役割を果たそうとすればそれだけ、責任感が増し、利用者の自己決定を待つことができなくなる。

③専門職（メゾ・レベル)

1）専門的力量を備えることの原則と、社会的信用の保持とのジレンマ
専門的力量を高めようとするあまり、自信喪失になり、社会的信用が得にくくなる。

2）専門的力量を備えることの原則と、社会への働きかけとのジレンマ
専門的力量を高めようとすれば、一つのことをもっと深めようとするため、視野狭窄が起こる。

3）専門的力量を備えることの原則と、他の専門職との連携や協働とのジレンマ
専門的力量を高めることで、他の専門職と競合することが出てくる。

4）専門的力量を備えることの原則と、利用者の利益の最優先とのジレンマ
専門的力量を高める努力に集中し、利用者の利益をおろそかにする可能性が出てくる。

④社会(マクロ・レベル)

1）人間の尊厳、社会正義の原則と、ソーシャル・インクルージョンとのジレンマ
人間の尊厳や社会正義の原則を守ることでソーシャル･インクルージョンの考えを遂行したいとの理想が高くなり、プレッシャーになる。

2）人間の尊厳、社会正義の原則と、信用失墜行為の禁止とのジレンマ
人間の尊厳、社会正義の原則を守ることが、少しでも信用失墜行為を防御できるこ

とにつながればとプレッシャーを感じる。

3）人間の尊厳、社会正義の原則と、自己決定の尊重とのジレンマ

人間の尊厳、社会正義の原則を守ることが、少しでも自己決定の尊重に繋がればよいとのプレッシャーに囚われる。

4）人間の尊厳、社会正義の原則と、他の専門職との連携や協働とのジレンマ

人間の尊厳、社会正義の原則を守ることが少しでも連携や協働に繋がると良いと考えることがプレッシャーになる。

以上、これらの例に見られる倫理上のジレンマが与える影響として以下の要素を取り上げておきたい。

これは、ヘルスケア・サービスの質の基準として挙げられているものの一部でもある(注6)。

① 的確性（APPROPRIATENESS）:

提供するサービスは、利用者や家族が必要としているものなのか？

提供しているサービスが利用者や家族が必要としているものであることを、どのように保証できるのか？

それらが、ニーズ分析に基づいていることを証明できるか？

② 効果性（EFFECTIVENESS）:

明確な目的や具体的な目標を設定しているのか?

その目的や目標の達成度合いを設定しているのか？

その達成度合いを高めるための工夫はどのようなものを考えているのか?

③効率性（EFFICIENCY）:

サービスの利点を充分に生かしているのか?

提供する場合、どのサービスが適しているのか?

福利の向上は、利用者や家族、また地域全体に対して具体的にどのような影響を与えるのか？

これらのサービス分配の経費は？費用対効果はどのように改善できるのか?

④接近性（ACCESSIBILITY）:

提供しているサービスは利用者にとって利用し易いものなのか、また、身近なものか？

サービスは、利用者や家族にとってすぐに利用できるものなのか？

サービスは、障害を持つ利用者や家族にとって距離的に近いものなのか？

サービスの申請に必要な情報は適切に提供されているか?

人の存在を尊重することは、重要である。人や家族の価値を立体的アプローチによって理解することは、人や家族が直面している現実と効果的に 取り組むことを可能にする。これが、エンパワメントの真の意義である。

社会福祉援助技術とは、ソーシャルワーカーが専門職として用いる技術である。用いる面接技術などのすべてが、ソーシャルワーカーの倫理綱領や行動規範にそっていることを証明されてこそ、専門家としての値打ちをだせるのである。

Ⅲ　総合的活包括的な援助と他職種連携（チームアプローチ含む）の意義

1　総合的かつ包括的な援助

多様な機関や施設における相談機能

社会福祉における相談援助は、多様な機関や施設において行われており、その内容や関わり方にはいくつかの特徴がある。すでに述べられたように、専門職によって担われる相談援助には、法律などによって規定されている機関や施設の機能によって、援助を必要としている人の抱えている問題に十分に対応することができるとは限らない。このような点からいえば、援助を必要としている人の問題とその問題を解決することができる機関や施設とのマッチングが必要である。したがって、問題を抱えている人、そしてその人の抱えている具体的な問題は何か、その問題はどこの機関や施設が対応することが適当であるかということを調整することが必要となってくる。

このような視点が必要な理由は、我が国の場合の相談援助体制がいわゆる縦割りの組織や法制度に大きく影響を受けているからである。例えば、児童に関する相談内容であっても、施設入所や障害等の判定ように児童相談所への相談の場合もあれば、同じ施設であっても保育所の入所などは福祉事務所で相談をしなければならない。さらに、児童相談所で障害等による相談と障害による手当ての支給手続では２カ所の機関との相談が必要となってくる。一方、これらの相談に関わる専門職は、児童相談所の児童福祉司、あるいは心理判定員が考えられ、福祉事務所の相談では児童担当セクションの社会福祉主事が担当することになる。また、児童問題では、子育て支援といった母親を中心に行われる相談や直接的な支援とサービスが一体的の行うことを主眼とした子育て支援センターや多様な相談機関において虐待に関する相談に対応するようになってきている。このような相談体制の充実は、一面では利用者にとっての利便性を図るということから考えれば意義を持つと言えようが、実際の支援や援助を進めていく上で、どの機関やどのような専門職が相談者の問題に対応した実際の支援をしていくのかということを考慮に入れておかなければならない。したがって、機関での役割分担や秘密保持に留意した情報の共有をどのようにしていくかという問題と、実際上の相談から問題への具体的な支援を展開していく上での了解事項を含めた日常的な連携を進める体制も必要不可欠である。

また、高齢者の領域では、サービスの利用に関わって利用者が主体となった支援していくことを重視した体制が求められており、在宅福祉サービスや施設サービスなどの多様な資源を利用者に提供するための支援体制が必要となってくる。例えば、地域包括支援センターなどでは、かなり複雑な問題を抱えている利用者に対して、相談からサービス利用についてトータルな関わりを持つことを前提に位置づけられた機関である。特に、地域包括支援センターの特徴は、社会福祉士のみならず看護（保健）師など他職種との典型を前提に支援を行うことを想定した機関であるため、相談から実際の援助や支援が円滑に行われている。

社会福祉における援助を考える場合には、援助を必要としている人は誰なのか、その問題は個人レベルの問題かそれとも家族全体の問題、さらに地域やを含めたより広い問題であるのかといった視点が必要となっており、言わば相談の段階における生活の全体を捉え

るという視点が重視される必要があろう。このような利用者の生活の全体像を明らかにしていこうというとらえ方は、生活問題の視点を重視した援助の展開として実践的に捉えることを可能になり、利用者の抱えている問題や利用者が気がついていない問題の根源とも言うべき本質的な生活上の問題が明らかになり、援助の道筋が明確化されると言えよう。

ここで重要なことは、このような視点こそが、社会福祉において援助を必要としている人の問題、生活者としての問題状況の把握を可能とするものであり、社会福祉専門職としての独自性ということもできる。

2　他職種連携（チームアプローチを含む）の意義

連携による支援の意味

近年、援助を必要としている人に対する支援は、社会福祉専門職が個別的な関わりだけでは十分に支援を進めていくことが困難な場合もあり、とりわけ保健・医療領域の専門職との協働を通して問題の解決をはかることの重要性が指摘されており、この点から他職種との連携が強調されている。

この「連携」という用語は、必ずしも確定した定義や実践のための方法が定着しているわけではない。さらに、混乱を来しているのは、類似の表現が多く、たとえば「コーディネート」、「ネットワーク（サポート・ネットワーク）」、「コーディネーション」、「連絡調整」といった用語を連携との関わりから論じたり表現することも少なくない。言葉の問題はともかくとしても、連携とは、どのような状態によって進められることが有効であるのか、連携を進めて行くためにはどのようなプロセスを経て進められるのか、ということが大切である。

連携を考える場合に、その内容を第１は、ある一つの組織の枠の中での連携をするという範囲を限定して捉える場合、第２に、組織を越えてことなた組織や機関、あるいは団体などに所属する専門職というようにかなり広く捉える場合もある。特に、第２の場合などで想定される連携には、社会福祉を前提に考えると、他の領域の多様な職種の専門職というようにその範囲も広くなるだけではなく、専門職のみならず費専門職であるボランティアや当事者団体（当事者を含む）なども含んで捉える場合もある。

ここで連携を考える場合に最も重要なことは、何のために連携をするのかということである。一般に言えることは、それぞれが独自にある利用者への関わりや支援を行っているとすれば、共通の目的である利用者の抱えている問題の緩和・解決を進めていくという共通した目的の実現のために行われるということである。あるいは、ある専門職が単独で支援を行っているが、十分な問題の解決が果たされず何らかの限界を背景に、多様で総合的な支援体制を作ることによって支援の積極的な効果を図るという目的による場合も考えられる。このように、連携は、援助を必要としている人の問題に専門職として適切に支援を進め、問題の解決をはからための受胎的な動機によるものと位置づけることができる。

連携を進めるプロセス

連携を進めるためには、一定の段階を踏んで進めることが必要であり、前田はそれを３段階分けて発展段階を次のように整理している。第１の段階は、「連絡の段階」と位置づけ、

これは、別々の組織間で情報交換とその共有をしている段階で、その関係性は、その時々の必要に応じて行うような臨時的なものである。第２の段階は、「連携」の段階として、異なった組織間で、それまでの臨時的なつながりを目的意識化し、定期的な会合という形で業務としての提携関係が生まれるとする。ここでの関係は、各職種によって個別に行われていた支援がチームワークとして再編成される。第３の段階は、地域にないにあるすべての社会資源が、必要に応じてチームに加わり、各社会資源の活動と組織が一体化される。ここで、地域の社会資源がネットワークとして確立することになる。

このような段階を経て連携を考えるとらえ方は、他職種のメンバーがどのようなきっかけで連携を必要としており、具体的な支援を通して連携を考える場合にはもう少し発展をしていくための具体像をイメージする考え方と一体的に捉えることが有効であろう。具体的には、第１は、「連携」を前提として、メンバーが連携を進めていく内容についての「問題設定」を行い、メンバーがお互いに協力をして支援を進めることを了解する段階。第２は、連携の方向性を決定するために、共通の目標を形成するために、そのプロセスを通して共通の勝ちやゴールの方向性を確認する段階。第３は、強固な連携関係の形成を行う段階。この段階では、かなり複雑な問題を抱えている支援者に対してあるメンバーが全体を調整する役割を持つなど一定の役割分担をすることができ、お互いの専門性の尊重や理解を通して共通の目標に向かうことができるような関係の形成が行われ、強固な連携関係が形成される。

このように、連携を進めていくためには、共通の目的を確認するということが最も大切であり、それは、お互いの専門性の違いを知ること、さらにお互いの専門性を認め尊重するということでもある。さらに、お互いの専門性を了解することができれば、一つの連携組織として役割分担を進めていくためのリーダー的存在を通して、より高度な連携を目指した専門職集団としての役割を担っていくことができるようになる。

連携を積極的に進めていくためのチーム・アプローチ

これまで述べてきたように、他職種との連携は、社会福祉実践のおいても様々な場面で実践されており、それは保健・医療・福祉の連携という制度・政策と密接に関連しながら行われていると言えよう。ここでは、いわゆるチーム・アプローチに限定してその考え方を整理しておきたい。

社会福祉における実践活動は、支援を必要としている人、換言すればサービスを必要としている人に対して、その人のニーズの把握を通して最も適合的なサービスの提供を進めることであるといえる。そのために。社会福祉専門職は、直接的なサービス提供の役割、様々な社会資源を積極的に活用し利用者に適合的な連携を通して援助のネットワークを構築して行くことが求められている。しかし、先のも述べたように、これらの多様な役割をひとりの援助者がすべてを行うことには限界があり、そのための取り組みとしてチーム・アプローチを上げることができる。

一般に、チーム・アプローチは、複雑で多様なニーズを有する利用者（システム）に対して、関連量生野専門職、特に保健・医療、場合によっては教育関係の領域の専門職集団によって、共通の理解に基づいて援助計画の策定を行い、具体的な支援を展開していく集

団的支援として整理することができる。その点では、先の連携の内容とも一部重複するが、チームのメンバーは、医師、保健師、看護師、理学療法士、作業療法士、言語療法士など医療関係の専門職とチームを組むことによって、利用者の問題可決のためのアセスメントや援助計画の策定を通して、目標を共有しながら協働して支援を進めていくことである。このようなチーム・アプローチは、社会福祉専門職がその援助活動の中心的な役割を果たしながら全体の調整をすることが求められる場合もある。特に、最近の援助困難な事例において支援を展開していく場合には、利用者の生活全体をとられる視点や個別的な援助に関する技術を積極的に活用して、利用者が抱える生活問題の解決という社会福祉独自の援助目標を提示した積極的な実践に不可欠な役割である。

注）

1　秋山智久（2000）『社会福祉実践論（方法原理、専門職、価値観）』ミネルヴァ書房
2　Johnson,L.C.&S.J.Yanca（2001）Social Work Practice： A generalist Approach seventh edition Allyn & Bacon(=岩間伸之・山辺朗子訳（2004）『ジェネラリスト・ソーシャルワーク』ミネルヴァ書房)
3　前掲　Johnson（2001） p.64―67
4　前掲　秋山智久（2000）は、倫理綱領の機能の一つに価値志向的機能（p.385）を挙げている。
5　Reamer, F.G.(1990)Ethical Dilemmas in Social Service, Columbia University Press
6　Maxwell,R(1984) Quality assessment in health care, British Medical Journal 288 166-203

第３章

相談援助の理論と方法

Ⅰ　人と環境の相互作用（交互作用）

1　実践における人と環境

ソーシャルワークは、その対象を「人とその環境（という二重の焦点)」の相互作用の視点で把握して援助するといわれる。すべての生命存在は、必ず何らかの環境に取り囲まれており、その環境と相互作用しながら生存を維持し,生活していることは自明の理である。この人と環境の相互作用（もしくは交互作用）を焦点として援助理論を確立したところに、ソーシャルワークの特色がある。

「人―環境の実践」を提唱したケンプら（＝2000：2－3，89）は、①ストレスに満ちた生活状況に対処し、環境の課題に応え、環境資源を十分に活用できるように、クライエントの能力を獲得したという感覚を向上させる、②多面的な考察をしながら個人的なソーシャルネットワークの動員ととくに強調し、環境における活発なアセスメント、契約、介入によってこの目標を達成する、③集合的な活動によって社会的なエンパワーメントを向上させるために、個別ん関心事を関連付ける、の３つを達成することをその意味としたが、その際、「環境」を、知覚された環境、自然的・人工的物理的環境、社会的・相互作用的環境、制度的・組織的環境、社会的・政治的・文化的環境の５つに分類した。この分類は、ある意味では任意であるが、ジャーメイン（＝1992：103－4）は大きく物理的環境と社会的環境の２分法を援用している。

2　人にとっての環境の意味

ドロールとワルテール（＝2007：18）は、環境を一般的に「人間と社会の物理的・地形的条件、環境、生活条件を形づくる、複雑な関係で絡み合ったさまざまの要素の全体である」と定義し、全ての構成要素が常に変動していることを強調しているが、問題は、人にとっての環境の意味である。ユクスキュルとクリサート（＝2005：6－7，94，165）の「環世界」概念は、動物が知覚道具・作業道具を備えてある制御装置によって結びあわされるとき作り上げられる一つの完結した全体を意味するが、その動物が実行できる行為が多いほど環世界で多数の対象物を識別することができるという。正に、主体が意味を与えて構築した世界としての「環世界」である。従って、対象化してみれば同じ世界でも、動物種によって、そしておそらく同じ人間でも人によって、その「環世界」は異なる。もう一つの重要な関連概念が「アフォーダンス」である。アフォーダンスとは、環境が動物に提供する「価値」のことであり、良い悪いは別にして、環境が動物に与えるために備えているもの、つまり「動物にとっての環境の性質」である（佐々木　1994：60－61)。つまり、客観的に対象化して定義され区分される環境でも、その動物（人間）にとっては常に何らかの形で意味づけられて存在するという点が重要であろう。

その時、この人と環境が相互作用するとはどういうことか。双方が「互いに反応し、互

酬的に影響を与える」という意味を持つ相互作用（interaction）と交互作用（transaction）とはどう意味が違うか。ジョンソンとヤンカ（＝2004：112）は、交互作用を「人―状況の現象における関係の特質をいみしている。それは単なる相互作用ではなく、その状況下で他の相互作用によって影響を受けた相互作用である。それゆえ、相互作用は他の相互作用によって影響を受ける」と定義しており、二つの概念の次元の違い（相互作用の相互作用によるものとしての交互作用）を強調している。しかし、相互作用に自体にも交互の意味合いは含まれており、違いは明確であるとは言い切れない。いずれにしろ、人と環境の関係を相互に・交互にという運動によってみることで、一方が無影響のままにとどまることはできないことが理解されるのである。

3　人と環境の全体性＝システム論からの視点

このように相互（交互）作用する「人とその環境」であるならば、その関係を人と環境の分離ではなく、一つの統一体して把握する方法論が必要であるが、この理論化に貢献したのが「システム理論」である。最も簡潔には「相互作用する要素の集合」と定義される「システム」であるが、ここでの重要な観点はシステムの境界設定である。ある意味ではこの境界設定は認識観点に応じて任意である。しかし、設定された境界の外には必ず何らかの環境があり、それを含んだより大きなシステムを考えれば、その設定されたシステムは下位になり、またその設定されたシステムの内部にも任意にシステムを設定できるから、内部の下位システムからすれば当該システムは上位システムになる。このように、システムの上位・下位を考えれば、当該システムは上位から見れば下位、下位から見れば上位のシステムになり、このようなシステムの階層性の在り方の中でのシステムを「ホロン」と呼ぶ（ケストラー＝1969：71）。

社会システムは複数の人間の行為を要素とするシステムである。行為がシステム要素であるから、行為を行う人間自体はそのシステムにとってみれば環境となる。個人システムとしての人間も、また複数の人間行為からなら社会システムも、相互作用は人間の対象化的・反省的・意味的・解釈的な状態把握を介在（媒介）して行われ、自然システムのような直接反応的な相互作用とは異なる。代表的な社会システム研究者としてのパーソンズ（＝1974：11）は、社会システムを「複数の個人行為者が、少なくとも物的ないし環境的側面を含む状況において、お互いに相互行為していることにほかならないが、そのばあいに、複数の行為者は『欲求充足の最適化』への傾向によって動機づけられており、お互いを含む各自の状況にたいする関係は、文化的に構造化され、そして分有されたシンボル体系によって規定され、媒介されている」と定義している。社会福祉なりソーシャルワークが対象とし実践する世界を社会システムと描くことができるが、そのシステムの維持・存続・発展にとって「機能要件」を想定するのが特徴である。AGIL 理論がその代表的なものである。

さて、システム理論には歴史的に幾つかの発展段階がある（河本　1995）。第一世代は、開放性の動的平衡システムという基本構想を持つものであり、一般システム理論の世代である。一般システム論の代表であるベルタランフィ（＝1973）は、物理学・生物学・心理学・社会科学等が同じような問題と考え方が出来し、統一的な科学が構想できるのではな

いかという問題意識によって構成されている。全体性、相互依存性、創発特性、複雑性の階層構成、目標志向性、適応、均衡、安定性（定常性）等が鍵概念であり、「オーガニゼーション（有機構成）」の成立が鍵となる。また、キャノン（＝1981）のホメオスタシス（恒常性維持）概念もまた代表的なものである。第一世代システム論は、環境と総合作用しながら自己維持しつづける機構はどのようなものであるかという問いが要である。

第二世代システム論は、自己組織化論である。有機体が形成過程を経て自己生成していく現象を見れば、動的平衡ではなく動的非平衡が中心概念となり、第一世代システムでは、定常的形態や手錠的関係の秩序維持がシステム主要な現象であったのに対し、第二世代システムはこの秩序形成そのものが問われる（河本：64）。システムに内在的に含まれ、確率的頻度によってあらわされる、マクロな規則からの逸脱としての「ゆらぎ」が秩序維持のシステムによってかき消されず、むしろ増幅され、システム全体を巻き込み、質的に全く異なった新しい領域に向かってシステムが動いていくこと（河本：88）、つまり、それじたいで形成過程を経るシステムであり、場合によっては「自己」そのものを組織化するシステム（河本：154）の解明である。今田（2005：117）によれば、社会システムレベルで見れば、この自己組織性は、意図的計画的なものと人間の自省作用を基礎にした遂行的自生的なものがある。

第三世代システム論は、オートポイエーシス論である。オートポイエーシス・システムの特徴は、自律性・個体性・境界の自己決定・入力と出力の不在の４つである（河本：155）。自律性は動的平衡による自己の保持であり、個体性は栄養摂取において自分自身の同一性を保つことであり、境界の自己決定は免疫システムによる自己と非自己の境界の区分に見られるようなものである。ここまでは有機体論の視点からも理解可能であるが、第 4 の「入力と出力の不在」とは、システムを対象化し観察者の視点から見ると開放系として入・出力を行うシステムとしてしか見えないが、視点を変換して当のシステムそのものにとっての視点をとると、システムと外界との作用関係とシステムの産出関係とは区別されるのであり、後者の産出関係の作動から見れば「システムはただひたすら自らの構成要素を算出し、その構成要素がシステムを構成し、そしてさらにシステムが構成要素を算出するという循環を繰り返すだけである」（河本：160）という見方である。オートポイエーシス論は未だ解明の途中であるとされる。

4　システムの作動とサイバネティクス

システムの作動、その変動（動的平衡・動的非平衡）はどのようにして生ずるか。それは、端的にはフィードバックによってである。システムの作動中での、先の「ゆらぎ」に代表されるような「逸脱」に対して、そのシステムの対応は 2 種類に分かれる。一つはその逸脱を消去し、元の作動に戻すような負のフィードバック（による形態維持）と、もう一つはその逸脱を増幅して新たなシステム状態へと向かおうとする正のフィードバック（による形態形成）である。情報の交通（通信）と制御の観点からこのフィードバックを定式化した理論が「サイバネティクス」である。機械、生命有機体、社会システム（組織を含む）に共通する「動的自動調整システム」の在り方に焦点を当てた場合、北原（1986：219）によれば、サイバネティクスは 4 層まで構想できるとする。ファースト・サイバネテ

ィクスは負のフィードバックによる形態維持（もしくは定常状態の維持)、セカンド・サイバネティクスは正のフィードバックにもとづく形態発生・形態形成、サード・サイバネティクスは正負のフィードバックを交互に混合活用による意思決定を重視、そしてフォース・サイバネティクスは正負のフィードバックを活用する多段的管理システムを意味する。

以上のように、社会福祉ないしソーシャルワークの実践を「人とその環境」の相互作用に焦点を当てて、加えてシステム論的パースペクティヴでそれを理論づけることは、結局次のような意味を持つと言えるだろう。

① 人（の暮らし）というものは、人単独で真空の中で営まれるのではなく、必ず何らかの環境の中で、しかもその環境と相互作用しつつ、相互に影響を与えながら営まれているという現実に改めて視点を与えること。

② 社会福祉ないしソーシャルワークは、環境を実体的に分割・分類し、どちらかといえば資源の蔵として援助手段を意味するものという捉え方が主流であったが、人（の暮らし）はその環境を資源の蔵としてだけでなく、環境がアフォードする価値的性質（環世界）によって人―環境のシステムを形成していること。

③ 人―環境をシステムとして捉えたとき、生命有機体としての人は、自正的もしくは企図的に正負のフィードバックを駆使しつつ、全システム内に一定の階層的位置を占めながら、形態維持や形態形成を行っていること。

④ 人を単独で捉えたとしても、あるいは家族という社会システムを捉えたとしても、あるいは地域なり施設という社会システムを捉えたとしても、システムとしての同型性によって、その自己組織性による維持・変動過程を同型で想定できること。

⑤ 援助論的に考えると、単にとしてのシステムには自生的・企図的双方の維持・形成の性向（自己組織性）が備わっているのであるからその性向を強化する方向での援助、そしてそのシステムの環世界のアフォーダンスを強化する方向での援助が考えられること。

Ⅱ 相談援助の対象

1 相談援助の対象の概念と範囲

相談援助は社会福祉ないしソーシャルの実践課程を端的に示す用語である。そこでの対象は何らかの「生活問題・生活障害・生活困難・生活課題」を示す人々であると言われてきた。「生活」という用語が対応する life には、人の生命の維持、日々の暮らし、生存の期間、人生（生涯）といった多様な意味が含まれているが、この life の多様な側面のどこかに何らかの「問題・障害・困難・課題」がある状態が相談援助の対象であると、先ずは言える。この「ある状態」の分析については、多様な見方がある。伝統的な社会福祉学においては、社会問題論として、労働問題（これに対しては別個の労働政策が対応する）と切り離して生活問題を消費生活場面に限定する見方と、生活問題を労働場面（生産場面への関与）と消費場面での問題を総合的に捉える見方があった。いまでは、人が相談援助を持ちかける（依頼する）問題は、この生産場面と消費場面の循環過程全体が何らかの意味で相互に関係しているものと捉える見方が主流である。

この循環過程つまり再生産過程全体を「生活」と捉え、この生活を成り立たせる要素をどう認識するかという次の問題に至る。一つの捉え方は、生活水準（経済的側面での現状）、生活基盤（特に住宅条件での現状）、生活能力（構成員の心身機能、生活管理能力の現状）、生活関係（家族成員相互の関係、親族、友人・知人、近隣等との関係）、そして生活環境（自然的・地理的・物理的・社会的・文化的・制度的等々の諸環境）の５つを要素とする見方がある。あるいは、生活空間（生活が営まれる場の広がりと重なり）、生活時間（生活における１日・１週・１月・１年の時間配分）、生活水準、生活関係、生活意識（生活する成員の価値観、生活目標、生活様式等の意識・文化）といった要素を押さえる見方もある。

このような生活構造論的なアプローチは、相談援助対象の把握のための基礎理論を与えてくれるものと言える。ある意味では、このような生活構造の要素が適切に遂行されているならば、具体的な生活問題は生じないとも言えるからであり、逆に言えば、何らかの生活問題が生じているのはこれらの要素のどこかにもしくは全体的に適切に遂行されていないとも言えるからである。

しかし最近は、このように生活を客観的する生活構造論からのアプローチよりも、生活を営む主体のニーズ論への移行がみられる。そこでの「ニーズ」の基本的捉え方は、生活上の欠乏（Wants）と願望（Desires）である。そこでの相談援助は、その生活の主体が、何を欠乏しており、何を願望として持っているかという生活主体側からの（言語的・行動的・態度的）表明に対してどう対応するかという仕組みになっている。もちろん、そこで表明された何らかの欠乏なり願望の全て自動的に相談援助の対象となるとはいえず、援助者側との交渉によって適応可能かどうかの判断がなされ、一般的な生活上のニーズが福祉的ニーズに変換される過程を経ることによって対応を生み出す。このニーズの分類もまた多様である。フェルト・ニーズとノーマティヴ・ニーズといった区分け、主観的ニーズと客観的ニーズという区分け等、種々のものがあるが、最終的には対象者側と援助専門家側の合意が必要であるという。その合意がなければ援助過程を組めないということになる。

このような考え方には、生活主体からの何らかの表明によって初めてニーズが特定されることになるという前提があるが、予め理論的に人の欲求の類型化を図る立場がある。代表的なものは、岡村の「社会生活の基本的欲求」であり、そこでは、①経済的安定、②職業的安定、③家族的安定、④保健・医療の保障、⑤教育の保障、⑥社会参加（社会的協同）の機会、⑦文化・欲求の機会の 7 類型とされている。この分類も観点において任意であると言ってよい。このようなニーズ領域の設定は、それへの対応する技術や諸資源（諸制度）の対応関係を比較的つけやすい。

2　同心円的対象の構成

以上のような生活領域・生活ニーズといった対象の異なり、別の対象構成の仕方がある。それは、対象に実体的に境界を入れ、その規模の広がりに応じて拡大していき、最終的に同心円的に構成する者である。端的には、生活問題（障害・困難・課題）がどこに現れているかに関するものであり、個人⇒家族⇒集団⇒組織⇒地域⇒制度⇒全体社会というように拡張するものである。単純にこのように線形を取るとは限らない。たとえば、個人⇒集団⇒地域といった流れ、個人⇒組織⇒制度といった流れもかんがえられる。ここでは、上

位・下位システムの流れが異なるが、いずれもシステムの階層に似た構成をとっているには変わりはない。ソーシャルワークの技術体系は、伝統的には、この流れに沿って、ケースワーク、グループワーク、ファミリーケースワーク、コミュニティワーク、アドミニストレーション、ソーシャルアクションといった構成をとってきたのである。それだけに、このような対象規定は技術的な対応関係をつけやすい。

また、ソーシャルワークの対象規定としてもう一段階抽象化された、ミクロ――メゾ――マクロという分け方も、おおむねこの同心円的対象の規模の小・中・大に相当していると言える。

これらの対象の規模がどうであれ、とにかく対象として画定できるのは、それぞれがシステムとして同型の作動を遂行するからである。つまり、その対象は当該システムの外部を環境として当該システムの作動が機能的に遂行できるように動くわけであるが、その際当該システムには「社会的機能（social functioning）」が備わっていると見る。その機能とは、当該システムの内部・外部環境の状況を認知でき、その状況でのシステムの機能性の状態を判断・評価でき、何らかの意思決定経路を経て、必要に応じて内部・外部環境の諸資源を動員するよう作動し、その経過・結果においてフィードバックを行うことができるという機能である。この社会的機能の作動状況を分析できるならば、その機能不全状況に応じた介入戦略を描くことができるであろう。

3　問題群の列挙と分類及び介入特性

もう一つの対象設定の方法は、問題群の列挙と分類である。生活問題（障害・困難・課題）がどのような形で現われているかに関する分類であると言える。ライフサイクル上のライフステージ毎に分類する（児童問題・老人問題等）、生活障害類型に基づき分類する（貧困問題・障害問題・健康問題・住宅問題等）、関係の障害類型に基づき分類する（虐待問題・いじめ問題・介護問題・消費者被害問題等）、ライフイベンツに基づき分類する（災害・死亡・離婚・失業等）、等々、これらの分類も軸の設定に従って多様な分類ができる。これらの問題群自体が、歴史的に形成される側面があり、また社会構築的な側面もある。誰が、何ゆえに、どのような用語をもってクレイムを立てて、新たに問題としていくかというメカニズムがある。時には、政治的・行政的思惑が新たな問題を定義する場合もある。更生保護や就労支援を福祉領域に位置付けるというのはこの例である。

これらの問題群は、それぞれの対象特性がより細分化され、その特性に対応して一定の技術特性が必要とされる。この技術特性との関連で、ソーシャルワークにとっての「生活問題解決」の基本的志向は次のようになる。一つは、特定され、援助の対象となった生活問題を、その問題を担っている対象者側の心身社会的状況に焦点を当てて、その生活問題を解決する、あるいはその問題行動を減ずる・無くするといった方向である。もう一つは、その生活問題を構築している対象者と環境との相互作用に焦点を当てて、そのような生活問題が起こらないような環境を作る、あるいはそのような問題行動をしなくてもよい環境条件を作るという方向である。実際は、この両極の連続帯のどこかに焦点を当てて介入がある。

4　ソーシャルワークにとっての「生活」と他専門職にとっての「生活」

社会福祉やソーシャルワークにとって「生活」への言及は、固有の対象領域を示し、他専門職に対しての独自性を主張しうる事柄であると言われてきた。しかし、他専門職、とりわけ保健・医療専門職もまた、患者・クライエントの生活に言及し、その人の生活を支えるもしくは生活の視点から見ると言ってきた。その意味では、「生活」は社会福祉・ソーシャルワークの独占ではないというわけである。これをどのように考えたらよいか。実は、他専門職は、生活に言及しつつも、その専門職独自の実践目的を別に持っているのであり、それが対象の健康であれ、身心機能性であれ、栄養状態であれ、それらの欠如態（疾患・要療養・要リハ・要滋養）を如何に回復させるかもしくは増進させるかが直接的な目的となっており、その直接目的に関わる限りで、つまり間接的な・後景・背景としての「生活」に言及しているのである。

それに対して社会福祉・ソーシャルワークは、人の何らかの苦境・困難状況を「生活問題・生活障害・生活困難・生活課題」として把握しており、その意味では直接的な・前景としての生活に言及しており、生活（それ自体）への援助を直接的な目的としている。従って、生活それ自体を把握する理論、生活をシステムとして把握した場合のその作動の在り方の解明、その生活への介入技法等の理論的・実践的整備が必須であり、長い歴史の中で整備してきたのである。

Ⅲ　さまざまな実践モデルとアプローチ

1　モデル概念とアプローチ概念

社会福祉ないしソーシャルワークの介入を行応答する際には、陰に陽に、対象をどのように捉えるか、それに伴って介入の技術をどう構成するかという理論（知識）枠組みが背景で作動している。従来、この理論（知識）枠組みは、ソーシャルワーク領域ではモデルと呼ばれてみたりアプローチと呼ばれてみたりしてきた。しかし、この両概念が明確な定義を持って区別されてきたわけではなく、時に互換的な用語として使われてきた。ここで敢えて両概念を定義し直せば以下のようになる。モデルとは、現実（と想定される事態）を認識する範型であり、認識論も含めた現実の成り立ち（その生成・要素群・要素間の構造と作用・変動等）に関する写像を意味し、そしてその写像から由来する介入のための大枠を有する。それに対してアプローチとは、当該写像によって把握された現実への具体的な変動を招来することを企図した介入の方法のことであって、そこには写像の持つ対象の生成に関する理論仮説、介入の適用対象の特定、介入の視点・標的・目標・技術等を一定の理論体系としてもつものである。

2　モデル例

ソーシャルワークのモデル例としては、以下のものがある。

治療モデル（医学モデル）

対象たる問題状況の認識論としては、その結果としての状況を生み出している原因が特

定されること、その原因の除去もしくは修正によって元の状態に回復するという因果論的・線形的認識論を持つ。原因―結果という認識論は、そのような状況を生みだすメカニズムの解明に向かって探求が行われる。介入論としては、そのメカニズムの解明によって、実際に除去もしくは修正の可能性・実現性が測られ、その部位の除去・修正に向けて介入すれば回復するはずとの仮説を持つ。

生活モデル（エコシステムモデル）

対象たる問題状況の認識論としては、当該対象　の生成に関するシステム論的・円環的認識論を持つ。すなわち、対象の境界の画定、要素群の画定、要素間の相互作用と創発的特性、環境との相互作用がその対象の状況を生み出していると考える。介入論としては、要素の在り方と要素間の相互作用の在り方の双方を視野に入れつつ、それぞれの在り方の変容がどのような創発的特性を生み出すかを予測しつつ、その変容を生みだす要因を供給する。

ストレングスモデル

これを独自のモデルと言ってよいかは疑問もあるが、対象たる問題状況の認識論としては、問題発生の原因としての対象の弱さ・弱点・短所を把握するということではなく、その状況においても対象が解体せず存続していることは何らかの強さ・強み・長所を保有しているからであるというものであり、したがって、介入論としては、この強さ・強み・長所を梃子とすることによって問題状況の改善がなされるはずであるということになる。

3　アプローチ例

ソーシャルワークのアプローチ例としては、多数のものが列挙されるが、代表的なものとして以下のものがある。

心理社会的アプローチ

ソーシャルワークの古典である診断主義の流れを汲み、問題状況を人の心理的状態と社会環境との関連によるものとして、その相互関連を診断しつつ働きかけるものであるが、どちらかといえば人のパーソナリティ(自我)の面を強調する「治療」理論となっていると言われる。

機能的アプローチ

診断主義批判の立場としての機能主義に源流をもち、問題状況にあるクライエントの成長を企図して、ワーカー―クライエントと「関係」のあり方と、ワーカーが所属する機関の「機能」を活用して成長することができるように促すものである。

問題解決アプローチ

人間が生来持っている合理的な問題解決という対処能力を行使する過程における阻害要因を明らかにし、それへの援助を４つ（problem,person,place,process）もしくは６つ(４つ

＋professional,provisions)の P によって解明した援助理論であり、それによって人が問題から解決とへと動けるようにする。

課題中心アプローチ

クライエントが認めた問題に焦点をあわせ、その問題解決行動が的確に取れるように、問題の分類とタイプ、標的を明確にし、解決を妨げているもしくは解決を促進する要因（課題）を扱い、特に計画的に短期的見通しを明らかにすることで動けるようにする。

危機介入アプローチ

人生における危機は、人に行動的機能不全、身体的・社会的機能障害、精神的危機状態を生み出す可能性があるが、その危機の度合自体が、出来事の性質、その意味についての理解、人的・環境的資源の状況によって変動することから、人の対処能力を超える状況に介入することになる。

行動変容アプローチ

すべての行動は（レスポンデントもしくはオペラント条件付けによって）学習されたものであり、望ましくない行動として定式された問題行動は、測定可能な行動に変換され、行動の変化は強化の随伴性を配置しなおすことによって生起するとの仮説のもとで、具体的な問題行動の修正を図ろうとするものである。

エンパワメントアプローチ

虐げられ抑圧されてきた人々の現実を克服するために、内面化されている外部の権力構造を明るみに出し、人々の潜在能力と政治的・構造的変革の両方を考える視点を持ちつつ、クライエント自身がこの二重の視点を統一的に実践できるように介入することになる。

ナラティヴアプローチ

人は自らの生を「物語化」して了解し、ドミナントストーリーとして編成するという仮説のもとに、そのストーリーに支配されずにオルタナティブに目が向き自らの生を再著述することができるように、クライエントと共同で新たなストーリーを創造することを目指す。

ソルーションフォーカストアプローチ

人は、何らかの生活の困難に出合った時に、その困難の原因を過去に遡及して探り繰り続けるよりも、その困難をどういう方向で解決したいのかという未来志向で動いたほうが解決しやすく、そのためには今までのうまくいかなかった状況よりもうまくいっていた（例外）状況を活用して介入するものである。

以上の諸アプローチは、いわゆる「ソーシャルケースワーク」の領域に入るものである。「ソーシャルグループワーク」「コミュニティワーク」それぞれに複数のモデルもしくはアプローチがある。ただ、ソーシャルワークのアプローチと言われる諸理論は、その対象と

する問題状況及びそこにある人をどのように捉えるか、その状況を生み出している要因を何とするか、どうすれば回復するかという点についての理論体系を持っていると言えるが、それらの基礎理論はどちらかと言えば隣接諸科学からの借りものであるといわれる。しかし、借り物とはいってもそれらはソーシャルワークの観点・枠組み・体系に位置付けられたものであり、その意味ではソーシャルワークの一理論といってよいものである。最近では、ソーシャルワークの実践経験からモデルを構築し、そのモデルを更に実践に耐えうる理論に整備し、それによる実践によって理論を検証するという円環的モデル構築の試みも現れており、ソーシャルワーク実践とソーシャルワーク理論の結びつきの密度が高まっているといえるだろう。

Ⅳ　相談援助の過程

人は、住み慣れた環境で、教育や医療を受ける機会を十分に活用し、自己実現のために生活や人生を送る権利をもっており、社会福祉の領域でそれを保障していくことが必要である。特に、疾病にかかっても、障害をもっていても、人は、これらの権利を保障されることが重要であり、この一連の保障過程や活動を社会福祉援助という。

ソーシャルワーク援助は，社会福祉士などの対人援助の専門家が、問題を抱えている人やその家族に，また集団や地域住民を対象に、展開する援助や支援の方法をいう．人が遭遇している状況や問題に対して，対処することを目的にするものであるが，その場だけの対応という断続的な関わりというよりも，一連の過程を経る継続的関わりを通して援助を展開するものである．

その意味では，その状況下にいる人々に問題への対処手法を教えたり，指導したり，アドバイスを援助者から対象者に一方的に与えるものではない．むしろその人が問題を取り組むための過程に寄り添い，その人を支え，その人が自らもつ力を引き出し，活用しながら，ニーズを充足することを目指し、社会の中での生活を通して，自己実現を達成するように援助･支援する機能を果たすものである．

本項では，特に援助過程に焦点を当てる．個別援助、ケアマネジメント、集団援助、コミュニティーワークなどのソーシャルワークの方法論によって、継続面接が行われ、その展開過程は少しずつ異なるが、大きく 4 つの段階、すなわち、開始期(導入期)，計画期，実践期(展開期)，終結期に分けられる。一方、これらの段階が凝縮されて展開されるのが、継続面接ではなく、単発の相談面接一回分である。

各段階の特徴については個別相談援助を例に、以下に概説する。

1　開始始期（導入期）―初回面接ないしはインテーク面接の実施

この段階の主要素の一つである初回面接、ないしはインテーク面接を実施する。対人援助の現場では、問題を抱えて相談に向かう人々を相談室で待っている場合ばかりでなく、介護保険制度などの活用により、アウトリーチとして、地域に住む人々に援助者から出向

き、相談に応じる場合とがある。特に、ドメスティックバイオレンス、高齢者や児童虐待の場合などは、専門機関や施設の相談員が出向き支援を提供する場合が多い。

人が抱える問題やニーズに対処するための相談にのるのが、社会福祉士などの国家資格を持つソーシャルワーカーである。クライエントや利用者(以下、利用者とする.)と信頼関係を結ぶことから、この相談は開始され、関わりが形成される。これを関係形成という。相談目的の明確化、提供できる内容の提示、援助目標などの設定をして、それに合わせて、利用者からニーズに関する情報を収集する。その情報に基づき、アセスメント(査定)を実施する。利用者の抱える問題やニーズの内容、取り組み能力、ストレングス、緊急性やリスクなどを把握する。

2　計画期

利用者と共に、ニーズと取り組むためのプランを作成する。この段階では、アセスメント結果に基づき、活用できる社会資源や制度、サービス内容･種類･量、ネットワーキングの質･範囲などを明確にし、他機関との連携体制の中で、長期、中期、短期目標を立て、達成手段についても検討する。特に、社会資源のなかでもサポートとして人材は、大切であり、家族はその資源に含まれるものである。家族がこのプランに同意をしなければ、援助の次の段階への移行はとても難しくなる。しかし、現在では、高齢者だけでなく、独身の若者など一人暮らしの利用者が多くなり、家族といかにパートナーシップを組むかが課題となっている。

3　展開・実施期

展開過程のなかでも、この実施期は大部分を占めるが、前期のサービスや支援がプラン通り提供されているかどうかによってはその効果に影響を与える。その意味では、モニタリングがこの段階に含まれる。プランどおり実施されていないならば、プランの見直しが必要であり、提供すべきサービスの修正案が必要となる。開始期に戻り、再アセスメントを行うなど、この開始期、計画期、実践期がサイクル的に展開される。

また、プラン通りに実践され、それなりの目標達成ができているならば、次の終結段階に進む。

4　終結期

この一連の展開過程の中で、終結期は非常に重要であり、終結することの意義を利用者が理解することが求められる。終結の方法、時期の設定、フィードバックの仕方などについて利用者と共に考え、援助過程を通して利用者が取り組み、一定の成果を挙げたことを利用者自身が認めることである。利用者によっては、人との別離に対する不安が強く、終結を受け容れることができない場合もある。そのことは、終結期に充分な時間を費やすこと、展開のプロセス全体のおよそ3分の一を費やすことが必要である。

また、問題が再度発生した場合に、援助を求めることができる機関やサービスについての情報を提供することも終結期には大切な機能である。

Ⅴ　相談援助における援助関係

相談援助が成立するか否かは、援助者と対象者である利用者やクライエント（以下、利用者とする。）との関係が影響することを、これまでの多くの研究者が言及してきた。とりわけ、ソーシャルワークの歴史における社会福祉援助の理論や方法論の変遷とともに、また、１９８０年代の人と環境の交互作用というパラダイムへの変換などが、この援助関係に大きく影響を与えたことは明らかである。利用者との関わりを信頼関係の形成として捉え、いかに利用者とラポールを形成するかが、面接における重要課題として論じられてきた。

ここでは、相談援助における援助関係のなかでも、特に、援助者が対象者である利用者とどのような関係を形成してきたかについて概説する。

1　権威的援助者－パターナリズム

リッチモンド（Richimond,M）が著した、『社会診断（Social Diagnosis）(1917)』に、人が抱える問題を解決するには、環境を改革することが必要であり、援助を受ける人に原因があるのではないことを述べられている。これは、援助を必要とする人と援助者との関係は対等であることを主張し始めていたように受け止めることができるが、この書物では、当時の精神分析論の影響を受けており、調査や診断という用語が使われていた。

精神分析論において、特に、患者と関わる治療者の立場への影響は重要視されてきた。個別援助において、精神分析論を適用した場合には、利用者の抱える問題は、利用者の精神内界に起因しているとの判断から、利用者の意識、無意識などの未熟性、脆弱性を診断することが、援助者であるソーシャルワーカーの役割となる。これは、援助者が利用者に対して権威的立場で関わりを持ち、治療的に介入することである。また、この援助者と利用者との援助関係において生じるトラブルについて説明する上でも精神分析論の転移、逆転移の概念を適用することができる。

例えば、面接で利用者とのコミュニケーションがとりにくい場合、利用者が、実の父親に対する敵意の思いを、援助者に向けていると解釈し、利用者が転移を起こしていると捉え、介入によって変容を促そうと試みる。これは、援助者が治療者的立場をとっている例である。

一方、集団援助においても、コノプカ（Konopka,G）は、精神分析や心理学の概念を導入し、集団を形成するメンバーの関係や、促進の機能を果たす援助者との関係を説明している。特に、構成メンバーひとり一人と対等性を保ちながらも,結果的には援助者が判断し、促進するリーダーシップのとり方が、やや権威的立場となっている。

この権威的関係のネガティブ側面を批判したのがパターナリズムである。医学モデルがこの代表的なものである。問題の原因を取り除くことが優先し、その問題が利用者の言動であり、成熟の欠如であるとみなされ、援助者が主導権をとり、主たる判断がなされ、利用者の自己決定権よりも、援助者の自由裁量が認められているものである。援助者が利用者とは対等でないという点で批判されたものであるが、常に利用者との対等性を保持する

ことの必要性が唱えられてきた。

しかし、緊急性の高い状況下では、対処の裁量権が援助者に委ねられる場合もある。ただし、利用者と援助者の対等性を基盤にしたものであることが望まれる。

2　対等性と公平性

生活モデルを提唱したエコロジカルソーシャルワークが 1980 年にジャーメインによって発表された。この考えは、人と環境の交互作用を基本概念としている。利用者が直面する問題は、原因論的に利用者に起因するものと考えるのではなく、環境におけるさまざまなシステムの交互作用からこの問題現象が生じていると考え、援助者も共に、対処するための方策を計画し、実施する。結果として、利用者の独自のニーズも充足できるということである。

援助関係の対等性と公平性を保持するためにも、均等性（EQUITY）の保持は重要である。ヘルスケアサービスの評価基準に均等性が含まれているが、これは、援助者と利用者の関係を理解するための基準としても活用できる。利用者が自らのニーズについて明確に気付いているか、また、援助者は、そのニーズが特定の利用者自身のものだけでなく、地域全般にニーズとして存在しているものであるかを意識していることが必要である。人々に平等にサービス利用の機会を与えているか、利用者の個別化と共に地域全体での最大効果を出すための援助をしているかどうか。利用者からみて、サービス提供は公平であると見なされているかどうか。これらは、対等性と公平性を保障するための重要なチェックポイントとなる。

3　パートナーシップ

チームワークやネットワーキングなどが実践現場に導入され、専門職間のコラボレーションが求められてくるようになった。なかでも、専門家に加えて、当事者参加型の計画会議や運営会議、連絡会議などが開催されるようになった。その際に、専門家としての役割・機能や責任範囲の明確な提示が必要となっている。

コラボレーションでは、利用者も家族もまた、その問題については「専門家」であるとの考え方に基づき、会議に参画し、意見の表明ができること、また、計画や企画に対する目標を掲げ、参画できることが必須となってきた。これは、いわゆる援助者と同じく、対等に参画するパートナーとしての役割が利用者に求められている。権利擁護だけでなく、権利主張を他の専門職と同じく行うことがメゾ以上の実践を展開する際に必要となる姿勢である。

VI　相談援助のための面接技術

相談援助はどんな手段を用いて行うのか？　これについては、電話、メールなど媒体を

使って行うものと、対面で行うものがある。面接の構造は、面接を行う者と被面接者からなり、場の設定が必要である。面接室、家庭訪問、施設の居室など、生活場面の中で展開されるものと、切り離して設定される場合とがある。また、その面接のコミュニケーションには、面接者の姿勢を決定する原理・原則、援助の方法、面接の技術が含まれている。

面接の技法については、援助の対象規模により、どの技術を使って社会福祉援助を展開するのかを選択することから始まる。

1　ソーシャルワークの３つのレベル

ソーシャルワークは、３つのレベルに分けられる。

表３－１：援助の方法論と技術

対象規模	対象分野	技術の種類	
マクロレベル	地域	コミュニティーワーク 社会計画法 社会活動法	社会福祉調査法
メゾレベル	組織内	コンサルテーション、スーパービジョン 運営管理法 集団援助	社会福祉調査法
	組織間	ネットワーキング コンサルテーション	社会福祉調査法
ミクロレベル	個人･家族･集団	ケアマネジメント 個別援助 カウンセリング	社会福祉調査法

（福山和女作成 2006）

①ミクロ・レベルの効果を出すために用いる技術

個人や家族に対して福利の増進を図る技術として個別援助（家族援助)、社会福祉調査法(訪問調査法など)、ケアマネジメント、カウンセリングなどがある。ここでは、対話する対象者が一人ないしは３～４人と少数であり、対面式と電話による会話がある。援助者と利用者との相互作用を活用した面接技術が使われている。

②メゾ・レベルの効果を出すために用いる技術

施設・事業所などの福利の増進を図るために用いる技術として、集団援助、社会福祉調査法(フォーカスグループなど)、スーパービジョン：コンサルテーション、運営管理法、ネットワーキングなどがある。ここでは、対話の対象者が複数であり、３人以上から１５人ほどのグループとの対話となる。利用者同士、スタッフ同士で、会議や面談、電話によるものがある。その意味では、グループの力動や相互関係、メンバー間の交互作用を活用した面接技術が使われている。

③マクロ・レベルの効果を出すために用いる技術

地域社会の福利の増進を図るための技術として、社会活動法、社会計画法、コミュニティーワーク、社会福祉調査法（アンケート調査など）が含まれる。ここでは、対象者が地域

住民やマスという、さらに大きな集団であり、面談形式よりも、書面での対話が求められる。その意味でも効果的な面接技術が必要である。

これらの援助方法論では、対象者と対話する場面があり、面接技法が使われている。その方法論独自の技術が開発されているが、介入モデルやアプローチによっても面接技術が異なる。この面接技術の整理をしておくことで、援助の効果を上げることができる。

2　マイクロカウンセリング

マイクロカウンセリングは、方法論による面接技術の相異に焦点を当て、いくつかの方法論での技術を列挙し、共通する技術をまとめて、面接技術の基盤として、一つの技術体系を作ったもので、５段階の面接構造（注1）について設定している。

①ラポールの形成

この段階に用いる技術としては関わり行動と観察技術を挙げている。

クライエントが援助者を信頼できるように、関わりを持つことが重要であり、そのためには、観察技法で、クライエントの状況や感情などを理解する。特に、継続的な関わりが求められるので、観察によるクライエントの理解が必要である。観察には、視覚を使うことに加えて、聴覚、嗅覚、触覚、味覚の五感を使い､時には第六感を働かせることにより、クライエントの言動に合わせて対応でき、十二分の関わりができるといえる。

②問題の定義化

この段階では、情報の収集が主たる目的となり、傾聴を繰り返すことにより、ストーリーを引き出し、必要な情報を入手し、クライエントが抱える問題の質と程度を理解する。

③目標設定

この段階では、クライエントの目標に焦点を当て、クライエントに、どのようになりたいのかについて語ってもらい、クライエントの解決能力を本人が気づくことにより、自分の力で解決へと向かうことができる。

④選択肢を探究し、不一致と対決する

クライエントが立てた達成目標に向かって､どのような取り組み方が適切であるかをクライエントと共に検討する。クライエントの不安や葛藤を、物事の捉え方を明確化して、クライエント自らが解決への対策を練る。どのような変化がおきると想定するのかを尋ねることにより、積極的取り組みをクライエントがするようになる。

⑤日常生活への般化

これは、対策を講じたものを、実際に日常生活に当てはめてみて実行してみる。ロールプレーイングやイメージ作りを活用し、先の予測をする。

3　質問法

意図を持って行うソーシャルワーク面接では、それに応じて質問の仕方を工夫する。質問の意図を整理し、閉ざされた質問と開かれた質問について考えてみる。

質問の意図

面接目標を達成するために、ソーシャルワーカーは利用者に意図的に質問を投げかける。例えば、①利用者をよりよく理解するための情報を得る意図を持ってなされるが、②その情報があいまいである場合、それを確認する意図を持って質問する。これにより、援助者だけでなく、利用者も自分自身の状況をより的確に理解することができる。③得られた情報に関する詳細な具体性を把握する意図、④利用者に必要な情報は何かを把握する意図をもって質問することもある。⑤利用者が沈黙したり、言い淀んだりした場合には、話せるように励ましを意図した質問を工夫する必要がある。⑥面接が進んだ段階では、ソーシャルワーカーが示した要約や方針に対する利用者の考えや同意を求める意図をもって質問をする。

閉ざされた質問と開かれた質問

質問の仕方には、利用者の応じ方を制限している内容のもの（閉ざされた質問）と、利用者が自由に話を展開できるもの（開かれた質問）とがある。これは質問への応答を単純に「制限」と「自由」に二分するものではなく、質問者の意図に応じて、よりいずれかの特徴をもった質問になる。

また、援助者と利用者との間で、関係性が形成されていないときには、「それは大変でしたか」など閉ざされた質問で、利用者が「はい」「いいえ」で答えられるものが適しているが、信頼関係が形成されれば、利用者も考えや状況について具体的に話すことができるようになるため、「それはどのような状況でしたか」などの開かれた質問をするとよい。

面接の対象者である利用者が、障害を持っているとき、長文で応えることが難しい場合は、閉ざされた質問を重ねていくことで、利用者の負担を軽減できる。

4　明確化と焦点化

明確化の技術は、傾聴を繰り返し続けているときに、さらに具体的に尋ねたいという意図を持ち、援助者が「例えば、それはいつも考えてられることですか」と聞くと、利用者は、話の内容が具体的でないことに気づき、自ら具体例をあげて話すようになる。そのことで、利用者は、援助者と共に、自分の個別性を感知し、意識するようになるという効果が出る。

焦点化の技術は、利用者が、困難な状況を話しているとき、筋道が通らず、蛇行してしまうため、内容がさまざまに移り変わるようなとき、援助者のほうから焦点化の技術を使い、「そのことについてもって話をしたいですか」と促すことで、利用者は流れが散漫にならずに話をすることができる。

このように面接技術の数は、一つの方法論に２０個ぐらいあるといわれている。方法論の

数から考えると膨大な数と種類があるということになる。その意味では、面接の意図や目的、目標により、どの方法論を使うかを確定することが面接効果に繋がると考える。また、そこには、面接技術の限界もあることを私達が意識していることが、専門職の姿勢としてふさわしいと考える。

Ⅶ　ケアマネジメント

1　ケアマネジメントとは

ケアマネジメントとは、利用者の地域生活を支援するためのソーシャルワークの一手法である。その定義は多様であるが、基本的には、「利用者の生活課題（ニーズ）と社会資源とを調整（コーディネート）、あるいは結びつけることにより、地域での生活を継続的に支援していくこと」と定義づけることができる。ケアマネジメントの利用者は、病院を退院したり、施設を退所する人々、または地域での在宅生活を継続していく人であり、その際に何らかの生活課題を有する人である。その対象は、高齢者だけでなく、障害者、児童などの分野にも広がりつつある。

ケアマネジメントはアメリカで１９７０年代後半に精神障害者を病院から地域に戻していくコミュニテｲ・ケアを推進する中で開発されてきた手法であり、アメリカでは「ケースマネジメント」と呼んでいる。その後、対象者が長期のケアを必要とする高齢者、身体障害者、知的障害者、児童へと拡大していっただけでなく、コミュニテｲ・ケアを進める手法として、他の世界の国々に波及していった。イギリスでは、1990 年に制定された「国民保健サービス及びコミュニテｲ・ケア法」により地方自治体の社会サービス部で実施されることになった。その際に、「ケアマネジメント」という用語が使われ、地方自治体のＳＳＤ（social services department）で実施されることになった。

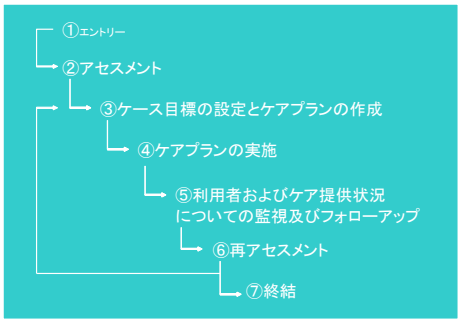
わが国へのケアマネジメントの導入は、1998（平成 10）年の在宅介護支援センターの創設を契機として、長期的なケアを必要とする高齢者を対象に行われたのが嚆矢となる。2000（平成 12）年には、介護保険法が施行され、制度のなかに「介護支援専門員」という名称で本格的に導入されることとなった。

2　ケアマネジメントの構成要素と援助過程

ケアマネジメントを実施するためには３つの構成要素が不可欠となる。第１は、『ケアマネジメントの利用者』です。第２は、『利用者が在宅生活をするために必要な社会資源』である。第３は、『利用者と社会資源を結びつけるケアマネジャー』である。ケアマネジャーを介して、利用者の生活課題(ニーズ)と社会資源を調整することが主たる内容である。

ケアマネジメントの過程は図１のようになる。

【図 3－1　ケアマネジメントの過程】



まず、最初は、①利用者を発見すること、②ケアマネジメントが必要度を仕分けするスクリーニング、③ケマネジメントを開始することの契約や約束、といったエントリー（入口）である。第二は、利用者の身体機能状況、精神心理状況、社会環境状況を把握することで、利用者の生活ニーズをアセスメントすることである。第三は、アセスメントに基づき在宅生活での大きな生活目標を設定し、利用者のニーズと必要なサービスなどの社会資源との連結を計画することである、ケース目標の設定とケアプランの作成である。第四は、ケアプランの実行であり、ケアプラン上に位置づけられたさまざまな社会資源にサービス等の提供を依頼することである。第五は、フォローアップやモニタリングであり、利用者の状況は時間とともに、また提供されるサービスによって変化するものであり、定期的な利用者の訪問などによりこの変化をとらえ、必要に応じて再アセスメントを行い、新たな計画策定へと反映していく。

3　ケアアマネジメントの目指すもの

ケアマネジメントにはいくつかの目的があるが、ここでは５点に整理してみる。

①コミュニテイ・ケアの推進

ケアマネジメントは，高齢者であろうと疾患や障害をもった人であろうと，そうした人たちが地域社会で生活し続けていけるよう支援することを目的にしている。つまり，多くの人たちができるかぎり長く住み慣れた地域社会の中で生活を続けていけるよう支援する方法である。同時に、病院や施設に入院・所している人が退院・所するよう支援していく方法でもある。その意味では、コミュニテイ・ケアを推進するものであり、同時に脱施設化の促進や社会的入院の解消を進めていく方法であるといえる。

②生活の支援

住み慣れた地域での『生活』を支援するためには，単に本人の「身体の状態がよくなる」といった身体的なこと，また「生きがいや意欲を高める」といった心理的なこと，さらには「住宅が改修されたり，介護者の負担を軽減する」といった社会環境的なこと等，部分的側面それぞれを別々に解決を図っても，　利用者の生活を支えていくことにはならない。地域で生活するためには，利用者本人の身体的側面のみならず，精神心理的側面や社会環境的側面が総合的に改善・維持されることで，はじめて生活の支援が成り立つことになる。つまり，医学的アプローチ，心理的アプローチ，社会環境的アプローチが個別実施される

だけでなく，それらを統合したアプローチでもって、利用者本人の生活全体を支援することが基本として必要となる。そのため、利用者と一緒になりケアプランを作成し，そのプランに沿って、医師やヘルパーといった専門職，さらには住宅改修や家族・近隣住人・ボランティア等も加わり，チームで在宅生活を支えることである。

③ＱＯＬの向上

生活の支援を行う上で，利用者の「質の高い生活（Quality Of Life；QOL）」をめざす。利用者の身体機能面、精神心理面、社会環境面の３つの側面から考えると，利用者の身体機能面においては病気を治したり、ADL 等を向上させたり維持させることによって，QOL を向上させることができる。同時に，利用者の精神心理面においては，閉じこもりから解放することによって QOL が向上することもある。さらには利用者の社会環境面である介護者の介護負担を軽減したり、住宅を改修することによって QOL が向上することもある。ケアマネジメントは、この３つの側面を一体的に改善・維持させることによって，利用者の QOL を高めていくことを目指す。

④自立の支援

ケアマネジメントは、利用者の「自立」を支援することを目的にしている。自立には、ＡＤＬなどの身体的自立、経済的自立、自らのことを自分で決定する人格的自立などがあり、ケアマネジメントにおいてはこれら３つの側面についての支援が行われるが、自立の最終目的は人格的自立であり、ケアマネジメントは利用者が主体的に生きることを支援するものである。具体的には、利用者自らの責任で、生活目標を自己決定し、利用するサービスの自己選択していくことを支援していくことになる。

⑤コストのコントロール

利用者の QOL を向上させることの重要性を根拠にして，ケアマネジメントが世界的な規模で波及していったともいえるが，同時に，利用者を病院や施設から在宅への生活に戻したり，在宅生活において不必要なサービスや重複したサービス等の利用を避けることで，コストを抑えることができる手法として普及してきた側面も大きい。

Ⅷ　アウトリーチ

1　アウトリーチとは

アウトリーチとは、利用者の方にソーシャルワーカーが積極的に出向き、ニーズを明らかにし、利用者の支援につなげていくものであり、出向サービスや積極的接近法等と呼ばれる。主として、利用者個人や家族を支援する場合に使われることが多かったが、最近では、地域社会への支援においても活用されている。

個人や家族を支援する際に、こうした方法が必要な理由は、全ての利用者が進んでサービスを利用するわけではなく、サービス利用が必要であるにもかかわらず、自らサービスの利用を表明しない、さらには拒否する利用者が見られるからである。サービスの利用を

拒否する利用者として、多くの問題なりニーズを有している多問題家族が多いとされている。こうした家族は地域から孤立していたり、家族内で虐待や家族関係での葛藤が生じていたりする場合もあり、ソーシャルワーカーは受け入れられることを拒否されることになる。

2　アウトリーチの意義と方法

ただし、こうした家庭では、多くの問題を有しており、どこから解決していくかの目処が立たず、多問題のもとで麻痺している情況にある。また、こうした家族では、サービスを利用することを、敗北感や罪悪感といった意識でもって、利用を拒んでいる場合もある。前者であれば、決して、問題がないと支援を拒否している訳ではなく、逆に支援をどのように受けてよいかという意識であり、ソーシャルワーカーが支援する可能性があることを示している。後者であれば、自分たちで解決していきたいという思いが強いことであり、利用者との何らかの接点を見つけることができれば、問題の解決に向かっていくことができる。

第一に、自ら来所しない以上、利用者を早期に発見する地域の仕組みづくりが必要である。例えば、虐待ネットワークといった仕組みを作り上げ、このネットワークには民生委員、自治会役員といったインフォーマルセクター、さらには施設や行政といったフォーマルセクターが参加することで、潜在化しているニーズをつかみ取り、早期の対応を可能にするシステムである。このようなシステムは、個人や家族への支援だけでなく、自治体での福祉の計画作成にも有効である。

第二には、実際にアウトリーチする方法であるが、利用者は問題をもっており、支援を求めているという信念が必要であり、面会を拒否されても、継続することが必要である。その工夫としては、場合によっては、利用者との関わりのある人と一緒に出かけ、仲介的な支援を得ることや。さりげなく散らばっている玄関を掃いてみるといった直接的な支援を行うことで、利用者との最初のとっかかりを作ることも必要である。そうした中で、利用者との信頼関係を徐々に作り上げ、ソーシャルワーカーとの関係を継続し、必要なサービスを利用していく動機付けを高めていくことになる。

さらに、地域社会を対象とするアウトリーチでは、例えば、自治体での福祉計画の作成において、地域の利用者の「声なき声」をニーズとして拾うためにも、潜在化している利用者群に対して出向いていくことになる。ここでも、個人や家族と同様の方法が活用される。

IX　相談援助における社会資源の活用・調整・開発

1　社会福祉の機能としての社会資源の利用と開発

ソーシャルワークでは、利用者が社会資源を利用しながら生活を継続していけるような支援をしていく。このため、社会資源の利用に関する支援は、社会福祉実践において最も重要な機能の一つである。

このことは、1981 年に出された全米ソーシャルワーカー協会のソーシャルワーク実践の

定義において、次の四つの業務の一つとされている。「ソーシャルワーク実践とは、以下の4点に示す専門職として責任ある介入をすることである。①人びとが発展的に問題を解決し、困難に対処できる能力を高めるよう人々（people）にかかわる、②人々に資源やサービスを提供する社会制度（system）が効果的で人間的に機能するよう推進する、③人々に資源やサービスや機会を提供する社会制度（system）と人々（people）とをつなぐ、④現在の社会制度（social policy）の改善と開発にかかわる」。利用者と社会資源とを結びつけることが重要な業務とされ、既存の社会資源によって利用者の生活ニーズが満たされない場合には、新たな社会資源の修正や開発を図っていくことになる。

社会資源は利用者のニーズを充足するために動員される施設・設備、資金や物資、さらに集団や個人の有する知識や技能を総称するものである。一般に社会資源の分類指標には、次の三つの指標が考えられる。

第一に社会資源は、供給主体によって分類する方法である。これは、フォーマル・サービスとインフォーマル・サポートという分類が可能である。第二には、利用者側の生活上のニーズの種類によって社会資源を分類する方法である。第三には、そうした社会資源が人的なニーズに対応するのか、物的なニーズに対応するのかなど、質的内容によって分類するものである。

なかでも供給主体の違いによる分類法に基づけば、フォーマルな社会資源としては、行政や社会福祉法人、医療法人、NPO 法人、民間法人等がある。また、インフォーマルな社会資源としては、家族、親戚、友人、同僚、近隣、ボランティア、明確に制度化されていない当事者組織や相互扶助団体等があげられる。

一般に、このフォーマル・サービスとインフォーマル・サポートの相違点は、インフォーマル・サポートは柔軟な対応が可能であるが専門性が低く、安定した供給には難がある。特に家族は柔軟に対処できる最たる社会資源であるといえる。一方、フォーマル・サービスは、その逆の特徴を有しており、画一的なサービスになりやすいというきらいがあるが、行政のサービスについては最低限のサービス保正ができるシステムになっており、場合によっては、経済的能力に対応したコスト体系になるといった公正性の特徴を有している場合も多い。

この社会資源と対峙する概念として内的資源という概念がある。これは利用者自身が持っている能力や意欲、資産等を意味しており、社会福祉実践においては社会資源の活用だけではなく、こうした内的資源の活用も含めて支援をしていくことが大切である。同時に、内的資源が高められるよう社会資源の活用を支援することも重要となっている。

2　社会資源の活用・調整

利用者が社会資源を利用しながら生活を継続していけるよう支援していくことが、ソーシャルワークの重要な機能の一つであることはすでに述べたが、従来は、利用者自らが社会資源を見つけ出し、利用するというケースが多く見られた。しかしながら、社会資源が複雑化・多元化していくなかで、利用者や家族自らの能力で適切な社会資源を見つけ出し、利用することが容易ではない時代を迎えている。こうしたなかでソーシャルワークは、その人のもっている生活上のニーズに合わせて適切な社会資源と結びつけるように支援して

いくことになる。

ソーシャルワーカーが社会資源の利用を支援する方法については、利用者がどのような生活上のニーズを有しているかに基づいて援助計画を立て、その計画を実行し、同時にその結果どのような効果があったかを評価し、継続的に支援していくことになる。利用者をアセスメントし、問題状況を把握することによって援助計画を作成する。つまり、援助計画の作成にあたっては、利用者のニーズを把握するというプロセスが当然前提となる。ここで明らかなったニーズと、それを充足してくれる社会資源とを調整し、利用者の社会資源の活用につなげていく。これが一般に調整（コーディネーション）機能とされ、時にはニーズと社会資源の結びつけ（リンキング）機能とも呼ばれる。

しかし、従来の社会福祉実践では、援助計画を開始、ニーズを把握して社会資源の利用に結びつけていく側面が弱かったと言える。一般に、ニーズをもとに援助計画を作成する方法をニーズ・オリエンテッド・アプローチといい、サービスをあてがう方法をサービス・オリエンテッド・アプローチという。

3　社会資源開発の方法

これまで述べてきたような社会資源の利用課程において、利用者の生活上のニーズを満たせない、満たす社会資源が存在しないことが生じる。こうした場合には、大きく二つの方法で解決が図られることになる。

一つは、個々の利用者支援のなかで、援助計画で示された社会資源に働きかけて利用要件を変えたり、特例的なものを認めてもらうような働きかけをすることである。これは一人ひとりの援助計画のなかで実行されていくことになる。こうした方法をケース・アドボケートと呼び、利用者の個別的な対応のなかで具体的な社会資源の修正を図っていく。

もう一つの方法に、そうした生活上のニーズを満たされない人が単に個別的な利用者だけではなく、一般利用者層に見られる場合に、新たな社会資源の開発に向けて支援をしていく。これは一般にクラス・アドボケートと呼ばれ、一定の利用者層に弁護的な機能をソーシャルワークが果たしていくことになる。

クラス・アドボケートとして社会資源を開発していく手法としては、大きく二つの方法が考えられる。一つは従来のソーシャルワークにおいて多く見られてきた方法であるが、ソーシャルアクションとして運動論的に新たな社会資源をつくっていくという活動である。もう一つの方法は、ゴールドプラン以来、地方自治体や国では計画的にサービスを充実させていくということが、高齢者、障害者、児童、地域社会の各分野において展開してきている。そうした計画のなかに一定の利用者層のニーズを充足させるための社会資源の開発を計画のなかに盛り込むよう働きかけていく、あるいは盛り込むといったことの議論に参画していくことによって制度をつくり上げていくという計画論的な方法である。最近の動向としては、計画論的に対応するということが極めて多い。

こうした開発をしていくためには、ソーシャルワークでは、単に個人にかかわりをもったソーシャルワークではなく、地域社会をベースにした住民とのかかわりや行政とのかかわりをもとにした支援をしていかなければ、こうした開発の手法は実行できない。

注）

1　福原眞知子（2007）p.10

◇参考文献◇

Ⅰ

ベルタランフィ（長野ら訳＝1973）:『一般システム理論』みすず書房

キャノン（舘ら訳＝1981）:『からだの知恵――この不思議なはたらき』講談社学術文庫

北原貞輔（1986）:『システム科学入門――社会科学の発展のために』有斐閣

今田高俊（2005）:『自己組織性と社会』東京大学出版会

ケンプら（横山ら訳＝2000）:『人―環境のソーシャルワーク実践――対人援助の社会生態学』川島書店

ケストラー（日高ら訳＝1969）:『機械の中の幽霊――現代の狂気と人類の危機』ぺりかん社

ジャーメインら（小島編訳＝1992）:『エコロジカル・ソーシャルワーク――カレル・ジャーメイン名論文集』学苑社

ジョンソンら（山辺ら訳＝2004）:『ジェネラリスト・ソーシャルワーク』ミネルヴァ書房

河本英夫（1995）:『オートポイエーシス――第三世代システム』青土社

パーソンズ（佐藤訳＝1974）:『社会体系論』青木書店

佐々木正人（1994）:『アフォーダンス――新しい認知の理論』岩波書店

ユクスキュル／クリサート（日高ら訳＝2005）:『生物からみた世界』岩波文庫

Ⅲ

クリスチャンセンら（曽我ら訳＝2002）:『解決志向ケースワーク――臨床実践とケースマネジメント能力向上のために』金剛出版

グリーン編著（三友ら監訳＝2006）:『ソーシャルワークの基礎理論――人間行動と社会システム』(株）みらい

加茂陽編（2000）:『ソーシャルワーク理論を学ぶ人のために』世界思想社

久保紘章・副田あけみ編著（2005）:『ソーシャルワークの実践モデル――心理社会的アプローチからナラティブまで』川島書店

日本社会福祉実践理論学会編（2004）:『新版　社会福祉実践基本用語辞典』川島書店

ターナー編（米本監訳＝1999）:『ソーシャルワーク・トリートメント――相互連結理論アプローチ』中央法規

Ⅳ

福山和女編著（2005）『ソーシャルワークのスーパービジョン』ミネルヴァ書房

Johnson,L.C.&S.J.Yanca（2001）Social Work Practice： A generalist Approach seventh edition Allyn& Bacon(=岩間伸之・山辺朗子訳（2004）『ジェネラリスト･ソーシャルワーク』ミネルヴァ書房)

Ⅴ

コノプカ、G，前田ケイ訳（1967）『ソーシャルグループワーク』社会福祉協議会

Maxwell,R.（1984）Quality assessment in Health care, British medical journal 288 166-203

Germain,C. 小島蓉子編訳･著（1992）『エコロジカルソーシャルワーク』学苑社

Johnson,L.C.&S.J.Yanca（2001）Social Work Practice： A generalist Approach seventh edition Allyn & Bacon(=岩間伸之・山辺朗子訳（2004）『ジェネラリスト･ソーシャルワーク』ミネルヴァ書房)

Ⅵ

福原眞知子監修(2007)『マクロカウンセリング技法―事例場面から学ぶ―』風間書房

Kadushin,A.,Kadushin,G.,(1997) The Social Work Interview:4th Ed. Columbia University Press

北川清一・相澤譲治・久保美紀監修；北川清一著（2006）『ソーシャルワーク実践と面接技法　内政的思考の方法』相川書房
サリヴァン、H.S.著；中井久夫･松川周吾・秋山剛・宮崎隆吉・野口昌也・山口直彦共訳(1986)『精神医学的面接』みすず書房 pp.3-4
土居健郎（1992）『新訂　方法としての面接　臨床家のために』医学書院
福山和女(1996)『3 次元の立体把握』FK 研究グループ
福山和女（2001）『面接』FK 研究グループ

【　第２部　】

社会福祉士実習演習担当教員
講習会テキスト

◎演習分野講習◎

第２部：実習演習担当教員講習会テキスト『演習分野講習』

もくじ

第１章
相談援助演習概論 ---------- 65

第２章
相談援助演習方法論Ⅰ ---------- 83

第３章
相談援助演習方法論Ⅱ ---------- 106

第４章
相談援助演習方法論Ⅲ ---------- 123

第５章
グループを活用した効果的な演習教育 ---------- 149

【第 2 部：演習分野講習テキスト執筆者】

- 石川到覚（大正大学）：第 2 章Ⅲ
- 石川久展（関西学院大学）：第 2 章Ⅰ、第 4 章Ⅱ演習事例③
- 植田寿之：第 3 章Ⅱ演習事例①
- 川村隆彦（神奈川県立保健福祉大学）：第 5 章
- 髙山直樹（東洋大学）：第 3 章Ⅰ
- 中村佐織（京都府立大学）：第 3 章Ⅱ演習事例②
- 福山和女（ルーテル学院大学）：第 1 章
- 掘越由紀子（田園調布学園大学）：第 2 章Ⅲ、第 4 章Ⅰ
- 山本博之（東京福祉大学）：第 2 章Ⅱ、Ⅳ、第 4 章Ⅱ演習事例⑤
- 李成元（関西学院大学）：第 4 章Ⅱ演習事例④

第１章

相談援助演習概論

Ⅰ　相談援助演習の構成と内容

本章では、相談演習の構成と内容、教育方法の理論に基づく教授法や学習活動、さらに、ソーシャルワーク理論との関連での演習方法について概説する。

ここでは、科目「相談援助演習」の位置づけを、演習の定義と目的、目標、ソーシャルワーク演習の実体から考える。

演習の定義と目的

演習については、その機能を理解することが必要である。演習が技術や概念の習得に当たり、知的作業を含めた、一連の体験をとおして熟得するためのものであることを理解する。

演習については、「理論、方法、技術、価値の諸体系と実践体系との交互連鎖現象を実証する作業である」と定義づける。その演習の目的は、１）実習に向かう準備の段階で、理論や技術・価値を実践に適用することの意義をこの一連の作業を通して、充分に理解させ、また、２）実習体験後に実習で学習したものと理論との橋渡しをするための理論化の作業を可能にするものである。

科目「社会福祉援助技術演習」の目標

科目「相談援助演習」（以下、科目「演習」とする）は、理論学習にも、実践現場での実習体験にも近づくことができ、単に、実習に行く前の事前学習の意味合いだけを示すものではない。科目「演習」は、観察、理解、分析、応用、理論化のどの段階の能力養成をも可能にすると考える。

特に、他の科目との関連性を視野に入れつつ社会福祉士に求められる相談援助にかかわる知識と技術について実践的に習得させると共に、専門援助技術として概念化し、理論化して体系立てていく能力を涵養することを目指す。

施設や機関での実習では、特定の限定された領域での理論化・実践化を体験する。実習前１年間をかけて、学習を通して習得した社会福祉援助技術全般の理論・概念、技術や価値を、実践に適用する方法を学ぶ。実習後１年間には、実践を理論化する方法を検討することが求められる。

ソーシャルワーク演習の実体

ソーシャルワーク演習は、ソーシャルワーク理論及び概念（技術・方法）を一極におき、ソーシャルワーク実践をもう一極においた場合、この２極を交互に関連付け、理論化と実践化を通して社会福祉学の発展に寄与するものである。

社会福祉援助技術教育のカリキュラムに組み込まれる科目「演習」を展開するには、ソ

ーシャルワークの枠組の基盤設定が必要である。ソーシャルワーカー（社会福祉士など）の専門職に習得してもらいたい、あるいは教育しておきたいと考える内容、すなわち養成するための一つの枠組を設定し、その基盤となる原理、概念、方法、技術を選定し、プログラムの企画、実践、評価という一連の経過を辿ることが求められる。
この５層の交互作用からの成果として、社会福祉学における理論や概念、方法論の発展をも可能にすると考える。

ソーシャルワーク演習の実体

ソーシャルワーク演習の5つの層

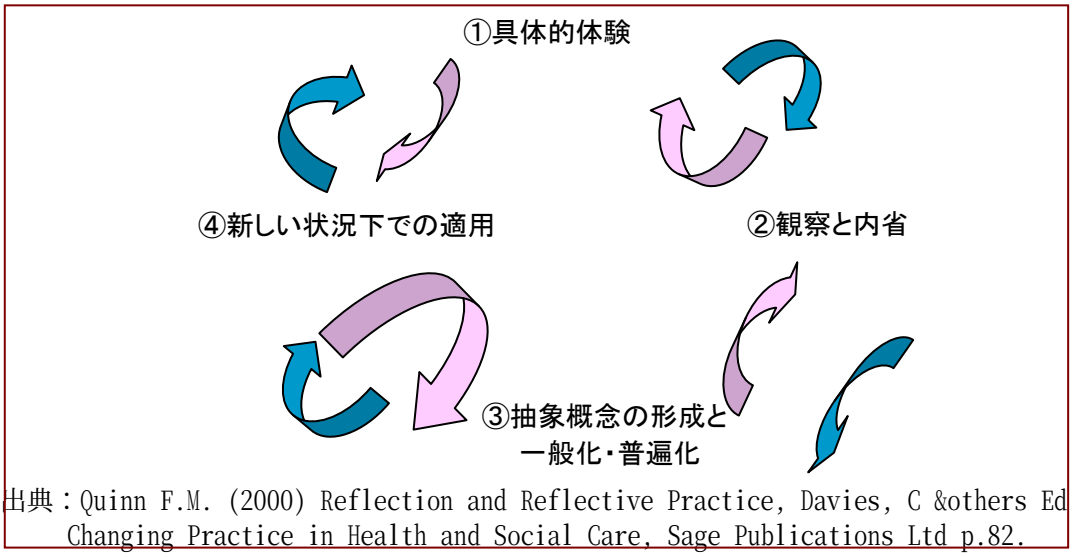
1. 理論及び概念（技術・方法）を一極におき、実践をもう一極に布置するもの、
2. この2極を交互に関連付け、理論化と実践化を交互に行う作業、
3. ソーシャルワークの枠組の基盤を設定すること、
4. 原理・原則、概念、方法、技術を選定すること、
5. プログラムの企画、実践、評価という一連の経過を辿る作業である。

教育法の理論に基づく教授法や学習活動

体験的学習モデルによる演習の効果

体験学習について、以下の二つのモデル：１）コルブの体験学習モデル（Kolb’s experiential learning model）（図1参照）、２）ヒューム，D（Hume, David）の知覚概念枠（表1参照）を活用し、演習の効果について考察する。

図１：コルブの体験的学習モデル



出典：Quinn F.M. (2000) Reflection and Reflective Practice, Davies, C &others Ed. Changing Practice in Health and Social Care, Sage Publications Ltd p.82.

コルブの体験学習モデルのプロセス選定が演習授業の効果に及ぼす影響、その利点と限界

コルブの体験学習モデルは、一連のプロセスを追い、学習を促すものである。まず、学習する者が、１）具体的な体験を通して、対象者を含めた状況や現象を観察する。２）観察したものを分析し、その分析結果の特性から学習する者が、内省し、自らの独自的視点や特徴を理解する。次に、３）これらの特性や要素の交互作用や関係性を考察し、新しい概念形成を行う。その概念の一般化や普遍化を試み、新しい理論を作成する。４）この理論化した知識や技術、方法を別の状況下で応用し、その結果を評価する。

このモデルは、援助の対象者が遭遇している状況や現象を観察し、理解し、内容を分析することにより、その状況を解釈して理屈付けを行い、さらにこの理屈の普遍性を証明するために、これを別の新たな状況や現象に応用する。そのエビデンスに基づき、さらに理論化が深められるということである。

①「具体的な体験」から「観察と内省」へのプロセスに焦点を当てた場合

具体的な体験の中で、学生は、五感と第六感を用いて、体感し、知覚する。特に強烈に印象に残ったもの、あるいはかすかであるが感じ取った事柄を体感し、それらについて報告する。観察においては、対象者や状況などに焦点化し、見たものの報告を目的とする場合が多いが、観察とは、視覚のみで行うものであるのかどうか、他の感覚を使ったときには観察といわないのか、観察行動について考えさせ、視覚障害のある場合は観察ができないのかどうかなどについても話し合わせる。

この体験では、特に観察のポイントについての理論的な説明を得て、観察行動をすることがとても大切である。また、内省を通して、自己の傾向を見出し、その状況を解説するだけであれば、観察の対象者である実習生自身、利用者、組織、スタッフの行動批判に留まってしまう可能性が高くなる。体験することの意義について考えさせることが重要である。

②「観察と内省」から「抽象概念の形成と一般化、ないしは普遍化」へ移行するプロセスの場合

スクリーン越し、ワンウエイミラー、視聴覚教材、資料などを観察し、学生は自己の特性を内省することになる。専門的知識や技術、概念に関する情報や知識に基づき、その関連性を分析し新しい概念を形成するが、その概念が特定のものであるかどうかを考察し、一般化・普遍化を行い、専門的知識や技術の意義を理解することができる。

③「抽象概念の形成と一般化、ないしは普遍化」から「新しい状況下で適用することを試みる」へ移行するプロセスの場合

「抽象概念の形成と一般化、ないしは普遍化」から体験学習を始めるならば、抽象的理解と知的理解からすぐに、「新しい状況下で応用することを試みる」ことになる。現実の状況との関連性が実感できないので、客観的な応用にとどまる危険性がある。実践において理論や概念がどのように適用されているのかを観察し、理解して、その効果や限界をも知ることができる反面、主観的な実感から距離を置いた状態である。その点では、因果論的

把握になり、直線的理解に留まる可能性がある。現在の人と環境との交互作用というパラダイムによる理解をするためには、客観的および主観的な体験が求められる。

演習授業の計画案を作成するときには、学習のねらいとして、このモデルの１）から２）へ向かうのか、２）から３）だけにプロセスを限定するのか、それとも、４）から開始して、１）の具体的な体験をさせることに結びつけるのか、どれを達成できるように計画するのかによって、また、どこから体験を開始するのかによって、演習の効果が異なるであろう。演習授業の計画を立てるときには、この点を考慮に入れることで、独自の効果を出すことが可能になると考える。

知覚の理解

知覚の概念については、印象として知覚するものと観念として知覚するものがあるとされている。印象深かったものに焦点を合わせ観察した場合、印象的なものを知覚する。つまり、身体的、物理的環境の中で感覚や情熱や、情緒で表わされるものであるが、力強く訴える力や活力で知覚する。

他方、観念的な知覚がある。つまり、記憶から呼び起こし、想像による予測に基づき、思考、推測して、心像をもつことであるが、この場合は、かすかな力や弱々しい力のものを知覚する。

例えば、利用者を観察したとき、学生が、印象深いものを記憶し、関心を向けるときには、観察記録や解決策はその視点から導き出されることになるであろう。一方、学生が、利用者のかすかな力で訴えている気持ちを感知し、その知覚結果により援助対策を立てるならば、印象とは全く異なる対策になるであろう。その意味では、学生が自己の知覚の特性を理解しておくことが大切であろう。

表１：知覚の理解

知　覚	
印　象	観　念
強い力	かすかな力
激しい活力	弱々しい活力
感覚・情熱・情緒	思考すること・推測すること・心像
感覚と対象：身体的・物理的環境	感覚と対象：記憶からの呼び起こし 想像による予測

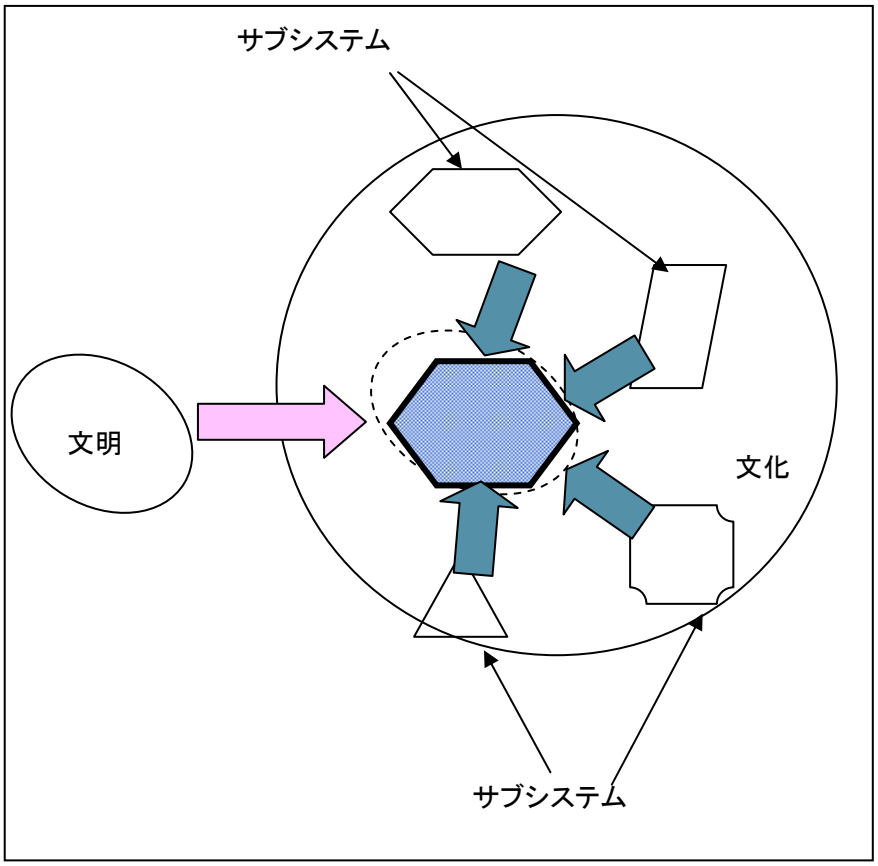
（出典：依田義右(2004)『近世人間中心思想史―デカルトからヘーゲルへの路』晃洋書房、203-224）

変化への抵抗

演習授業の展開において、留意すべき点は、新しい概念や理論、技術、あるいは理念を伝達する際に生じる抵抗について理解しておくことが必要である。文明のもの、特に文献から選択してきた概念や理論や技術を活用することや適用する際には、必ず、そこには、適用に対する抵抗が生じることである。実習先の指導者がその概念に精通していないとき、あるいは、現場での人材不足、財政上の締め付けから生じる限界が現場での援助技術の活

用に影響を与えていることがある。実習生は、演習で学習したことも机上の論的理解をしていることが多く、現場ではとてもそのようなことが実践されているとは言えないなど、批判することがある。このような抵抗は比較的強くさまざまな影響を実践に、スタッフに、施設や機関に与えていることを理解していることが演習を実践する上では鍵となる。

図２：文明が文化へ導入されることで生じる変化への抵抗



（福山和女作成）

他の領域からの文明が、文献や資料によりある文化の中に導入されたとき、あるいは、方法論として適用されるとき、その文化の中で生じる抵抗は非常に根強く発生するものである。変化への抵抗は実践領域では重要視することが、導入や適用をする際の課題である。

障害、困窮、貧困、疾病、高齢化などの状況を抱える人々が、抑圧（oppression）から人間としての尊厳を保持できない人権の危機状況に陥っている。社会福祉の現場では、このような人々への援助の方法として、1970年代後半から、人と環境との交互作用というパラダイムが導入された。ライフモデルや構成主義の理論や方法論が発展し、新しい概念、理論、技術、価値観などに対する実践現場や専門職の抵抗が生じた。

このような抵抗は実習生の学びにマイナスに影響することも自明の理である。例えば、「積極的に質問ができない実習生である」とか、「指示したことを行わない」「スタッフとして業務多忙であるため、利用者の尊厳の保持はなかなかできない状況にある」など、一見、学生の批判や職場スタッフの業務に対する不満のような形で現われる事柄も、この抵抗現象そのものであると理解する。これが、実習教育の発展を遅らせていたのかもしれな

いとも考える。

このような変化への抵抗についての理解は、演習を通して制度の改正や経済的な変動が実践にいかに影響を与えるかを学生に理解させることに役に立つ。学生にとって、専門職のアイデンティティや役割・機能を育成する上での助けとなると考える。

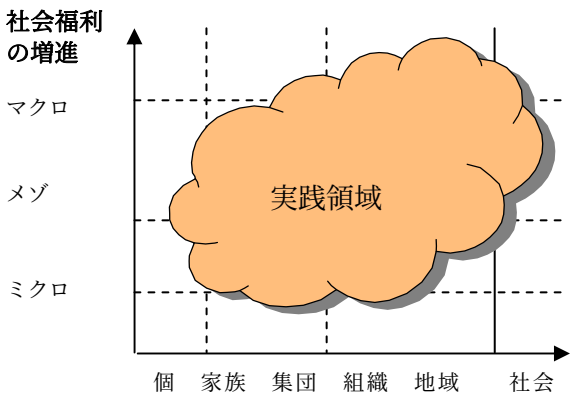
ソーシャルワーク理論

ここでは、ソーシャルワークの専門職が習得すべきもの、あるいは学習すべきものを、原理、概念、方法、技術などから選定し、教育プログラムへの適用の仕方について考える。一つの枠組とその基盤となるものを設定し、プログラムに組み込みこんだ。まず、2000年に採択された国際ソーシャルワーカー連盟のソーシャルワークの定義を採用し、ソーシャルワークの実践領域を規定する。

「ソーシャルワーク」の定義

ソーシャルワークとは、人間の福利（ウェルビーイング）の増進を目指して、社会の変革を進め、人間関係における問題解決を図り、人々のエンパワメントと解放を促すものである。人間の行動と社会システムに関する理論を利用して、人びとがその環境と交互に影響し合う接点に介入する。人権と社会正義の原理は、援助者の拠り所とする基盤である（注１）。この定義に基づき、ソーシャルワークの実践領域を以下のように図示する（図３参照）。

図３　ソーシャルワーク実践領域



（福山和女作成）

マヌッセンとアレンによる環境のミクロ・メゾ・マクロ・レベルの定義（注２）

ミクロ・レベルとは、物理的・社会的環境のうち、個人がある一定の期間、日常生活のなかで直接に接触していてかつ交互作用するレベルであり、家族や学校、仕事、ほかの社会状況、レジャーなどでの個人や家族の経験を含む。

メゾ・レベルとは、ミクロ環境の機能に影響を与えるものである。学校や仕事、教会やレクリエーション、そして地域資源といった個人の毎日の生活に影響を与えるグループや組織や制度間の関係を含む。

マクロレベルとは、居住している人々のほとんどに共通し、成長に影響を与える大きな社会の物理的・社会的・文化的・経済的・政治的構造を指し、技術、言語、住居、法律、

慣習、規制といったものが含まれる。

この定義を援用して、ソーシャルワークの実践領域を図３のように規定した。横軸にはニーズ充足の単位として、個人から、家族、集団、組織、地域、社会を設定して、縦軸に社会福利の増進を目指すレベル、ミクロ、メゾ、マクロ・レベルを設定した。

ソーシャルワークの定義に基づくならばこの実践領域は非常に広範囲であり、かつ巨大な立体である。ミクロ、メゾ、マクロの３つの実体においてそれぞれ社会福利の増進を図り、それらが連鎖して、総体的でかつ相乗的な効果を生み出していると考える。

①ミクロ的実体の効果：

人間関係における問題解決を図るには、人間の行動と社会システムに関する理論を利用している。また、ニーズの規模も、個から、集団、組織までと広がりがあり、交互に連鎖している。

②メゾ的実体の効果：

人びとがその環境と交互に影響し合う接点に介入し、人々のエンパワメントと解放を促す効果をあげている。この場合、ニーズ規模は、個から地域までと広がりがあり、交互に連鎖している。

③マクロ的実体の効果：

人権と社会正義の原理の下に、ニーズ規模も個から社会へと広がりを持ち、交互に連鎖して、社会全体の福利増進の達成をめざしている。

この実践領域では、ソーシャルワークの専門性を保証するための3つの技術が活用されている。ミクロ・レベルの効果を出すために用いる技術、メゾ・レベルの効果を出すために用いる技術、そして、マクロ・レベルの効果を出すために用いる技術である。

対人援助者（ソーシャルワーカー）は、個人や家族への援助を行う際にも、ミクロ、メゾ、マクロ的介入を期待されている（注３)。これらの技術を具体的に行動規定に読み込んだものが社会福祉士の倫理綱領や行動規範である。倫理基準全般を規定し、利用者に対する倫理責任　（ミクロ/メゾ・レベル)、実践現場における倫理責任（メゾ・レベル)、社会に対する倫理責任（マクロ・レベル)、専門職としての倫理責任（メゾ・レベル)が具体的に示されている。

ソーシャルワークの構成軸

ソーシャルワーク（相談援助等）の枠組みは、４軸から成り立つものであり、各軸の交互連鎖により、ソーシャルワークの展開がなされると同時に、理論化されるものと捉える（表２参照)。

ソーシャルワークの構成軸を概説する。

Ⅰ軸は、３つの実（立）体（ターフ）からなる。ミクロからマクロまでの実体があり、それは概念・知識・技術の適用と理解、および実践との連鎖現象を表わす。

Ⅱ軸は、環境と影響し合う接点における概念・理論枠組と実践との連鎖現象を表わす。概念(定義、目的)、知識(実践モデル)、理念・倫理・原則など、人権と社会正義の

原理を基盤として、人間の行動と社会システムに関する理論を適用し、人間関係などの問題解決を図る様態、人々のエンパワメントと解放を促す過程、ウェルビーイングの増進や社会の変革を図ることを目指す。

Ⅲ軸は、ソーシャルワーク方法論の質、量、種類の交互関係を表わす。すなわち、ミクロ・レベルでは、個人や家族に対して社会福祉の増進を図る技術(例:個別援助技術、ケアマネジメント、カウンセリングなど）を活用している。メゾ・レベルでは、事業所や職能集団などに対して社会福祉の増進を図るために用いる技術（例：集団援助技術、スーパービジョン：コンサルテーション、運営管理法、ネットワーキングなど）を、また、マクロ･レベルでは地域社会の社会福利の増進を図るための技術（例：コミュニティ・ワーク、社会活動法、社会計画法など）が活用されているが、社会福祉調査法などは、その目的によりどのレベルでも活用できる技術である。

Ⅳ軸は、ニーズ規模は、個から始まり、家族、集団、組織・事業所、職能集団、地域、社会までと広がりがある。どの時期にどの規模のニーズを充足するのかについて規定できる。

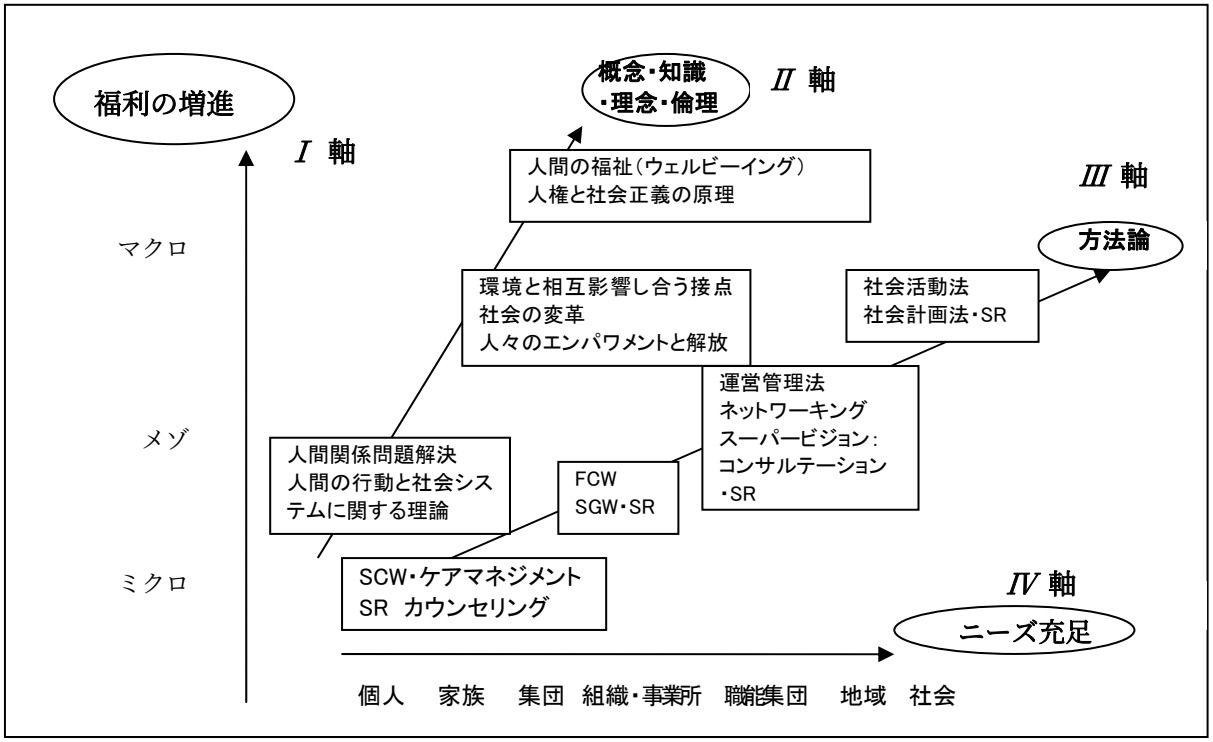
表２：　ソーシャルワークの構成軸

軸	Ⅰ軸:実（立）体	Ⅱ軸:概念･理論	Ⅲ軸:方法論	Ⅳ軸:　ニーズ領域
内容	ミクロ メゾ マクロ	･人間関係問題解決 ･人間の行動と社会システムに関する理論 ･人々のエンパワメントと解放 ･概念(定義、目的) ･知識(実践モデル) ･理念･倫理･原則 ･ウェルビーイング ･人権と社会正義の原理 ･環境と影響し合う接点 ･社会の変革	･SCW ･ケアマネジメント ･カウンセリング ･FCW ･SGW ･SR ･運営管理法 ･ネットワーキング ･スーパービジョン ･コンサルテーション ･コミュニティワーク ･社会活動法 ･社会計画法	･個人 ･家族 ･集団 ･組織 ･事業所 ･職能集団 ･地域 ･社会

４つの軸の配置図（図４参照）を参照すれば、ソーシャルワークのそれぞれの構成要素の配置が明らかになる。実践領域では、これらが具体的に、交互に連鎖して援助が展開されるのである。また、実践現場でのある現象を取り上げるとそこに、理論枠組があり、一つの理論を開発できる。

軸と軸との連鎖に焦点を当てることにより、問題現象や理論や方法の学習内容や習得技術が選定でき、ソーシャルワークの概念、理論、意義、理念・原則、援助構造、計画と評価、援助過程、援助効果について理解できると考える。

図４：４つの軸の配置図



（福山和女作成）

ソーシャルワーク実践には、以下のような内容が含まれると考える（表３参照）。

表３：ソーシャルワーク実践の内容例

項目	内容
理念、倫理、価値	倫理綱領・行動規範、社会正義・人権など
制度、社会資源	活用・調整・開発、専門サービス・人材確保の保障など
実践モデル・アプローチ（限界と効用）	関係性・心理力動、システム論など
援助過程	インテーク（目的・目標の設定）、 事前評価（アセスメント、支援計画（プランニング）、実施・介入、 経過観察（モニタリング）、 支援評価・効果測定、支援終結、アフターケアなど
援助対象	高齢期、児童期、青少年、女性、成人などの、個人・家族・小集団など
援助領域	社会福祉、医療、教育、産業、司法など 精神障害、発達障害、身体障害、貧困、虐待、失業、DV（人と環境の交互作用から生じる）
専門サービス 人材の保証手段	援助記録法、 スーパービジョン、多職種協働、ネットワーク形成、事例検討・分析、 カンファレンス

４つの軸の交互関係や連鎖性を考えると、以下の表４－１のような組み合わせが考えられる。交互作用の局面に重点を置くことが必要である。４つの軸の交互関係の組み合わせ（表４-１．表４-２参照）から演習課題の選定をして、プログラムの企画を考える(★印は基本形)。

表４－１：４つの軸の交互関係と組み合わせ（2軸間の組み合わせ）

（ターフ）	Ⅰ軸: ミクロ･メゾ･マクロ	Ⅱ軸: 概念(定義、目的) 知識(実践モデル) 理念･倫理･原則	Ⅲ軸: 方法論	Ⅳ軸: 領域（ニーズ単位）
Ⅰ軸: ミクロ･メゾ･ マクロ		Ⅱ・Ⅰ	Ⅲ・Ⅰ	Ⅳ・Ⅰ
Ⅱ軸: 概念(定義、目的) 知識(実践モデル) ･理念･倫理･原則	★Ⅰ・Ⅱ		Ⅲ・Ⅱ	Ⅳ・Ⅱ
Ⅲ軸: 方法論	Ⅰ・Ⅲ	★Ⅱ・Ⅲ		Ⅳ・Ⅲ
Ⅳ軸: 領域（ニーズ単位）	Ⅰ・Ⅳ	Ⅱ・Ⅳ	★Ⅲ･Ⅳ	

表４-２：４つの軸の交互関係と組み合わせ（3軸間の組み合わせ）

（ターフ）	Ⅰ軸: ミクロ･メゾ･ マクロ	Ⅱ軸: 概念(定義、目的)･知識(実践モデル)･理念･倫理･原則	Ⅲ軸: 方法論	Ⅳ軸: 領域（ニーズ単位）
Ⅰ・Ⅱ			Ⅲ･Ⅰ･Ⅱ	Ⅳ･Ⅰ･Ⅱ
Ⅱ･Ⅲ	Ⅰ･Ⅱ･Ⅲ			Ⅳ･Ⅱ･Ⅲ
Ⅲ･Ⅳ	Ⅰ･Ⅲ･Ⅳ	Ⅱ･Ⅲ･Ⅳ		
Ⅰ･Ⅱ･Ⅲ				Ⅰ・Ⅱ･Ⅲ･Ⅳ

理論と演習と実習の連続性のための条件

１）演習時間180時間を想定した場合には、社会福祉士養成カリキュラムにおける理論を学ぶ講義科目と実習科目とが、並行ないし関連づけられるような学年配当や段階的な組み立てが必要となる。

２）社会福祉計画論で言われるような「PDCAサイクル」を演習授業に組み入れながら展開できる教育内容の連続性の保持について、それらの関連性をFDや交互評価及び点検などができる教育体制が不可欠となる。

３）演習教育と実習教育の関係性はより深いため、実習の事前学習・実施中・事後学習における疑似的体験学習と試行的体験学習などを的確に組合せる必要がある。

「相談援助演習」の授業計画案や模擬モデルにおける枠組（学習のねらい）

後述の各章に掲載されている授業計画案や模擬モデルの中に含まれる用語数は、196 個に及び、ミクロ、メゾ、マクロ・レベルでの分類整理ができる。その結果を以下に示す。

各軸の範疇で、演習を行う場合の包括的学習のねらいとして次のような項目が考えられる.

１．マクロ・レベルの枠組

枠組としては、４つの項目があり、それぞれの演習内容の具体例を示す。

１）ＳＷの定義・人権・社会正義について学習させる。

演習内容例：具体的な事例検討などを通して、社会における公平さ、社会に対する倫理責任について考えさせる。

２）人の尊厳、人と環境の交互作用などについて学習させる。

演習内容例：人と環境との接点に介入することの意義について体験を通して学習させる。

３）ＳＷと現代社会の諸問題について学習させる。

演習内容例：人口動態、経済動向（成長・崩壊）、就職氷河期などの社会現象についての理解を深めさせる。具体的な事例を通して考えさせる。

４）エコシステムについて理解し、ミクロ・メゾ・マクロの視点を用いて、社会への働きかけの重要性を学習させる。

演習内容例：個別支援から地域支援までを視野に入れ、地域社会・制度（福祉六法など）の変革が与える影響について具体的な事例を通して学習させる。また、個人・家族・組織・地域・社会の交互関係が、どのようにマクロへと向かう福利の増進を促すことになるのか、具体的社会現象を取り上げ、検討する。

表５-１：　マクロ・レベルの枠組

4項目	演習内容具体例
1）SWの定義・人権・社会正義	社会における公平さ、社会に対する倫理責任
2）人の尊厳、人と環境の交互作用	人と環境との接点に介入
3）SWと現代社会の諸問題	人口動態、経済動向（成長・崩壊）、就職氷河期
4）エコシステム、ミクロ・メゾ・マクロの視点、社会への働きかけ	個別支援から地域支援、 地域社会・制度（福祉六法など）の変革 個人・家族・組織・地域・社会の交互関係 マクロへと向かう福利の増進

２．メゾ・レベルの枠組

枠組としては、７項目あり、それぞれ演習内容の具体例を示す。

１）利用者主体を原則に、ソーシャルワークの基盤的価値、手段的価値、専門職としての価値観を認識させる。

演習内容例：援助関係形成の原則、個人及び他者の価値観の尊重という観点から利用者や家族、関係機関を理解させる。

２）ソーシャルワーカーは、自らの中心（核となるもの）すなわち専門職アイデンティティを原点とし、常に自己の価値観を精査し、その独自の使命、視点、態度、機能・役割（仲介者、調整等）を遂行することを学習させる。

演習内容例：実践との照合が必要であり、倫理綱領・行動規範を遵守することの意義と目的を理解させることが求められる。利用者の自己決定、利用者利益の優

先、プライバシーの尊重、記録開示等については、規定遵守が必要であることの認識を持たせる。これを実現するためには、ソーシャルワーカーとの連帯形成、社会福祉の発展に寄与することが求められる。

3）人と環境への介入として行なわれる様々なソーシャルワーク実践は展開の過程を有することを学ばせる。

演習内容例：ソーシャルワーク実践、個人や家族への支援、グループワーク、コミュニティワーク、ソーシャルアクションについてロールプレイングにより学習させ、展開過程：インテーク、主訴の確認、情報収集、アセスメント、援助方針作成、介入、モニタリング、評価、終結の方法などについて事例を通して選定させ、模擬実践をさせる。

4）ソーシャルワークの方法論や技法は、専門的援助関係に根ざし、人々のエンパワメントを図ることの重要性を学習させる。

演習内容例：援助的人間関係、受容、個別化等の原則、面接技法（コミュニケーション技法、明確化技法）、諸技能、人の理解（生育歴、ジェノグラム、エコマップ等）、集団の理解（関係性等）、地域生活や制度・政策の理解、連携と協働、情報の関係性の精査、問題予測・明確化、アセスメントとプランニング、記録、サービス提供、市民参画、政策過程への関与（パブリックコメント）などの用語と交互関連性について、具体的な状況から理解させる。

5）個人・家族・地域における問題解決と変革実践のターゲットについて学習させる。

演習内容例：ソーシャルワーク実践、クライエントグループと社会環境との交互作用、社会・文化的背景、コホート、クリティカルイベント、ニーズ類型（生活上、規範的、感得された、表明された、マクロのニーズ等）の理解、ニーズと社会資源システム（地域の関係機関・団体、地域の福祉力等）との関係、相談援助のターゲット、ゴールについての設定の重要性を学習させる。

6）実践への適用、発想力、実践力を習得させる.

演習内容例：体験型の演習、事例研究、ロールプレイング、KJ法、親和図法、マインドマップ　などを体験させ、学習を深めさせる。

7）ソーシャルワークが人と環境に関する諸理論を共通基盤とすることを学ばせる。

演習内容例：ソーシャルワーク（ケースワーク・グループワーク・コミュニティワーク等）の諸理論（システム論、エコロジー、ストレングス、ニーズ、岡村理論、ライフサイクル等）を実践事例に適用することの体験を学習させる。

表５－２：　メゾ・レベルの枠組

7項目	演習内容の具体例
1）利用者主体を原則に、ソーシャルワークの基盤的価値、手段的価値、専門職としての価値観を認識する。	援助関係形成の原則、個人及び他者の価値観の尊重
2）ソーシャルワーカーは、自らの中心（核となるもの）すなわち専門職魂を原点とし、常に自己の価値観を精査し、その独自の使命、視点、態度、機能・役割（仲介者、調整等）を遂行する。	実践との照合、倫理綱領・行動規範の遵守、利用者の自己決定、利用者利益の優先、プライバシーの尊重、記録開示等、ソーシャルワーカーとの連帯形成、社会福祉の発展に寄与
3）人と環境への介入として行なわれる様々なソーシャルワーク実践は展開の過程を有する。	ソーシャルワーク実践、個人や家族への支援、グループ ワーク、コミュニティワーク、ソーシャルアクション、 展開過程：インテーク、主訴の確認、情報収集、アセスメント、援助方針作成、介入、モニタリング、評価、終結
4）ソーシャルワークの方法論や技法は、専門的援助関係に根ざし、人々のエンパワメンを図る。	援助的人間関係、受容、個別化等の原則 面接技法（コミュニケーション技法、明確化技法） 諸技能 人の理解（生育歴、ジェノグラム、エコマップ等）、集団の理解（関係性等）、地域生活や制度・政策の理解、連携と恊働、情報の関係性の精査、問題予測・明確化、アセスメントとプランニング、記録、サービス提供、市民参画、政策過程への関与（パブリックコメント）
5）個人・家族・地域における問題解決と変革実践のターゲット	ソーシャルワーク実践、クライエントグループと社会環境との交互作用、社会・文化的背景、コホート、クリティカルイベント、ニーズ類型（生活上、規範的、感得された、表明された、マクロのニーズ等）の理解、ニーズと社会資源システム（地域の関係機関・団体、地域の福祉力等）、ターゲット、ゴール
6）実践への適用、発想力、実践力の習得	体験型の演習 事例研究、ロールプレイング、KJ法、親和図法、マインドマップ
7）人と環境に関する諸理論を共通基盤とする。	ソーシャルワーク（ケースワーク・グループワーク・コミュニティワーク等） 諸理論（システム論、エコロジー、ストレングス、ニーズ、岡村理論、ライフサイクル等）

３．ミクロ・レベルの枠組

枠組としては、トレーニングについて３項目あり、それぞれ演習内容の具体例を示す。

１）規範習得のトレーニング

演習内容例：人間の尊厳の尊重、他者の尊重、ＳＷの使命の理解、知識を習得させる。

２）知識・諸技能習得トレーニング

演習内容例：諸能力の習得としては、コミュニケーション能力、基本的対人支援能力があり、技能としては、ストーリーを形成できる技能、感情移入の体験、自己覚知等、ソーシャルワーカーとしてのアイデンティティの形成、客観的視点の醸成などを図る。 体験シートやエコマップ等のツールを活用し、具体的に生活情報に触れ、気づきをさせる。

3）視点習得トレーニング

演習内容例：パーソナリティや生活問題等の包括的理解、視点の習得としては、システム的視点、エコロジカル視点などを事例を通して、人の理解をする中で実践をする。

表５－３:ミクロ・レベルの枠組

項目	具体例
1)規範習得の トレーニング	人間の尊厳の尊重、他者の尊重 SWの使命の理解、知識の習得
2)知識・諸技能習得の トレーニング	能力の習得 コミュニケーション能力、基本的対人支援能力、ストーリーを形成できる技能、感情移入の体験、自己覚知等 ソーシャルワーカーとしてのアイデンティティの形成、客観的視点の醸成、体験シートやエコマップ等のツール活用、生活情報への気づき
3)視点習得の トレーニング	パーソナリティや生活問題等の包括的理解、視点の習得 システム的視点、エコロジカル視点

総合的、包括的な学習のねらい（各軸から集めたもの）の例示

１．ミクロ･メゾ･マクロを含めた学習のねらい例

１）社会福祉の援助技術に対する理解を深め、援助実践の実際について学ぶ。

２）ミクロ・メゾ・マクロのレベルにおける人と社会のウェルビーイングを増進するソーシャルワークの働きを理解させる。

３）ひとつの事例をミクロ、メゾ、マクロのいずれの焦点からも捉えられるようにする。

４）地域社会の中で、一人のソーシャルワーカーやひとつの機関だけで全てを担うのではなく、地域の中で個別支援から地域支援までどのような支援があり、またそれら多様な主体の連携と協働がどのように進められるべきかを具体的に考え、ソーシャルワークの展開のしかたを体験的に習得する。

５）ソーシャルワークの基盤的価値すなわち「人間の尊厳の尊重」および「社会における

公正」について現実感をもって理解させ、実現する使命を帯びていることを確信させる。
6）ソーシャルワーカーは、ミクロからマクロまでのあらゆる実践を、基盤的価値と手段的価値に基づいて行なうことを理解させる。
7）人と環境の接点・交互作用について理解させる。
8）人間の尊厳を尊重する実践がどのように行なわれうるのかを学習し、倫理綱領の具体的内容を理解する。

2．メゾ・レベルを中心とした学習のねらい

1）倫理綱領の具体的内容を理解させる。
2）ソーシャルワークの手段的価値、「使命を果たす為に貢献すること」「基盤的価値への誠実さ」「使命を果たすに十分な専門性の保持」が重要となることを理解させる。
3）人間の尊厳が尊重されていない状況を考え、専門職としてのソーシャルワーカーの視点、姿勢、使命を考えさせる。
4）ソーシャルワークの定義・役割・理念（価値と倫理、利用者主体などを含む）を理解させる。
5）理論的知識、援助方法論、面接技法、記録技法など、ソーシャルワークの専門性の重要性を理解させ、それらの実践への適用をシミュレーションさせる。
6）展開過程の概論的把握をし、具体的に、インテーク、アセスメント、プランニング、介入、モニタリング（再アセスメント含む）、終結についての理解をさせる。
7）クライエントやクライエントが抱える問題、また、クライエントを取り巻く状況を捉える視点、ソーシャルワークの基軸となる「専門的援助関係形成の重要性」について学ばせる。
8）ソーシャルワーカーの視点から、利用者や利用者を取り巻く資源のシステムの動きと時間的経過やサービス提供などの変化によって支援過程が展開していることを理解し、そのなかでアセスメントやプランニング方法を学ぶ。
9）面接の基本技法としてのコミュニケーション技術、特にクライアントの会話を促す技法に焦点をあてて習得する。
10）ソーシャルワークのアクション（インターベンション）期における具体的な援助活動のひとつとして、「媒介機能」に焦点をあてる。ソーシャルワーカーが遭遇するさまざまな「葛藤状況」を設定し、具体的な援助技術を学ぶとともに、その根拠となるソーシャルワークの価値について理解を深める。
11）ソーシャルワークの視点と専門的援助関係形成の重要性を学ぶ。

3．ミクロ･レベルを中心とした学習のねらい

1）ソーシャルワーカーの役割や価値観について自己覚知させる。
2）「気づき」をうながせるような全体的働きかけ
3）社会福祉の援助技術に対する理解を深め、援助実践の実際について学ぶ。

演習での指導上のポイント（各軸から集めたもの）

1．ヒューマン・サービス領域における社会福祉専門職を目指す学生にとって必要不可欠となる基礎的な資質を有しているか否か、養成教育を担う教員が学生の能力の見極める

手立てを的確に実施できる教育環境や学習条件などを整えられるか否かが鍵になる。

2．学生が対人援助職の専門教育に入る前に、それまでに友好的で健全な対人関係を保持して、自分自身や他者を受け入れることができる態度と能力を有しているか否かを教員自身が見定められる条件を整えているか否かが重要になる。

3．「信頼関係」の構築から始まる社会福祉専門職にとって、コミュニケーション技法の体得以前の対人関係を持続させる経験が必要十分条件になるため、実習カリキュラムと如何に組み合わせた授業展開ができるか否かにかかっている。

4．基本的には、直接的な個別支援過程の包括的理解を基盤にその局面ごとでどのような学習が可能かを目的にしている。なお集団や地域への支援過程は、この１５コマでは、次の学習に向けた方向づけをする程度とし、別に１５コマで作成すべきと考える。

5．演習では「事例」を多用することとなるが、その際、各演習の目標（めあて）に即した素材を用いることが重要となる。

6．ワーカーとしての自分自身の個性や持ち味を活かしつつ、クラスの仲間の力を借りながら、専門力量を養う。

7．事例のソーシャルワーカーとして事例研究に臨む体験型アセスメント演習をする。

8．これまで学んできた社会福祉の原論、分野論、方法論を統合化させて、ソーシャルワーカーが身につけるべき援助技術を、演習形式で学ぶ。

9．ソーシャルワーカーとしての自分自身の個性や持ち味を活かしつつ、クラスの仲間の力を借りながら、専門力量を養う。

10. 理論を具体的に実践するとはどういうことかを体得する。

11. ソーシャルワーカーが考えるべきウェルビーイングについて理解させる。

12. ミクロからメゾに向けたソーシャルワークについて理解させる。

13. メゾからマクロに向けたソーシャルワークについて理解させる。

14. ソーシャルワーカーの価値に立って考えさせる。

15. 一人のソーシャルワーカーやひとつの機関･施設がすべてを担うのではなく、地域の福祉力をあげていくことを理解させる。

16. 価値・倫理」の内容を疑似的な体験学習に組入れる場合、人権侵害を被っている人々の事例を深く読み込みながら、人権感覚を呼び覚ます問い掛けと学生間の感性・感情などのズレを確認し合う授業を実施する。

17. ソーシャルワーカーが二律背反の場面に遭遇する事例を教材にして、ミクロ・メゾ・マクロ状況の見立て方について学生間で論議させ、学生自らが遭遇しているという疑似的な場面を通じて「自己覚知」と関連づけながら追認するように展開する。

18. ひとつの事例を丁寧におっていくことで、メゾレベルに焦点を絞りつつも、ミクロ・メゾ・マクロのすべてに目をむけて、人と環境の接点の理解を深め、そして問題解決、予防、地域の福祉力の開発をめざす視点と方法を理解させる。

19. 人間の尊厳や社会的公正といった抽象度の高いことがらを、学生が自分自身の生活体験（個人生活の体験のみならず、実習体験も含む）に引きつけて実感的に理解するような工夫が必要である。

20. あらゆるシーンにおけるあらゆるソーシャルワーク実践について、「Why＝何故にその

ような実践する必要があるのか？」、および「How＝いかに実践する必要があるのか？」をソーシャルワークの価値に照らして説明できるようになることが重要である。

索引

キーワード

演習授業モデルに含まれた 196 用語

ソーシャルワーカーの態度、 人間のパーソナリティの理解、「基盤的価値への誠実さ」、「使命を果たすに十分な専門性の保持」、「使命を果たす為に貢献すること」、「社会における公正」、「人間の尊厳の尊重」、「他者の尊重」、IFSW定義、KJ法、Mediator、Organizer、アイデンティティ、アイデンティティ形成、アセスメント、アセスメント技法、アドボカシー、インテーク、エコシステム、エコシステム論、エコマップ、エコマップの作成、エコロジカル視点における利用者理解、エリクソンのライフサイクル論、エンパワメント、エンパワメント・アプローチ、クライエントグループ、クライエント側から事例を捉える重要性、クリティカルイベント、グループへの支援過程、グループワーク、ケースワーカー、ケースワーク、ゴールとターゲット、コホート（この事例では第2次ベビーブーマー）、コミュニケーション、コミュニケーション支援、コミュニケーション能力、コミュニティワーカー、コミュニティワーク、コミュニティワークからソーシャルアクションへの支援過程（ネットワーク構築から市民運動への展開）、コミュニティワークへの支援過程、サービス提供、ジェノグラム、システム理解、ストーリーを作成、ストレングス、ストレングスアプローチ、ストレングス視点、ソーシャルワーカーとしての連帯、ソーシャルワーカーの価値、ソーシャルワーカーの機能、ソーシャルワーカーの使命、ソーシャルワーカーの視点、ソーシャルワーカーの中心、ソーシャルワーカーの役割、ソーシャルワーク、ソーシャルワークの基盤的価値、ソーシャルワークの視点、ソーシャルワークの手段的価値、ソーシャルワークの定義、ソーシャルワークの展開、ソーシャルワークプロセスとスキル、ソーシャルワーク実践の共通基盤、ソーシャルワーク諸技能の習得、ソーシャルワーク専門職としての価値観の次元、ニーズと社会資源、ニーズの定義と類型、ニーズ論、パースペクティブ･モデル、システム論、パブリックコメント、バブル経済･崩壊、プライバシーの尊重、プランニング、プランニング方法、プレゼンテーション、マインドマップ、マクロのニーズ、マズローの欲求階層説、ミクロ・マクロの関係性、ミクロ・メゾ・マクロの視点、ミクロ・メゾまたはマクロ・レベル、ミクロからメゾ、マクロへと向かうウェルビーイングの増進、モニタリング（再アセスメント含む）、ライフモデル、ロールプレイ、ロールプレイ形式、援助の方針、援助過程、援助関係の形成の原則、援助計画の作成、援助的人間関係、援助方法論、岡村基本的要求等、家族、介入、活動、感情移入の体験、感得されたニーズ、環境の一部としてのSW、基本的対人支援能力、気づき、規範的ニーズ、記録開示、記録技法、客観的に問題を眺める力の醸成、経済動向小史、原理に関する声明、現実のすり合わせ、現代社会での諸問題、個人、個人・家族・組織・地域・社会の交互関係、個人と家族レベル、個人の価値観、個人や家族への支援過程、個別化、個別支援から地域支援、高度経済成長、市民参画、支援のプロセス、支援過程、資源への広がり、事例研究、児童虐待、自己の価値観、自己覚知、自己決定、自分自身の関心、自由、実践への適用をシミュレーション、実践理論的知識の学習、社会・文化的背景、社会との接点、社会に対する倫理、社会への働きかけ、社会福祉援助の原理原則、社会福祉援助技術原理、主訴の確認、受容、就職氷河期、終結（ターミネーション）、集団の関係性、情報の関係性、情報収集、親和図法、人・環境との交互関係、人と環境の接点、人と環境への介入、人間の尊厳の中身、人権と社

会正義、政策・法律による学習知識、生育歴、生活の視点、生活上のニーズ、生活情報への気づき、生活状況の包括的理解、生活問題理解、生活様態、生態学的視点、専門職、専門的援助関係、潜在的な強さ、交互作用、他者のニーズ、他者の価値観、他職種との連携、体験シート、体験型アセスメント演習、対象者と環境との交互関係、地域・社会・制度レベル、地域での生活を支える、地域の機関や団体、地域の福祉力、地域生活支援体制の確立、展開過程、伝えるプレゼンテーション力、日本の人口動態、発想力、表明されたニーズ、評価、福祉六法、変容部分、明確化、面接技法、問題の明確化、問題解決と変革、問題予測、役割、利用者、資源のシステム、利用者自身の強み、利用者主体、利用者利益を優先、理念、倫理や価値、倫理綱領、連携と協働

注：（ここに記載された内容については、社会福祉士養成校協会社会福祉援助技術教育に関する委員会：理論・演習部会が作成したものである．部会構成：15名：部会長　福山和女（ルーテル学院大学)、部会長補佐　石川到覚（大正大学)、石川久展（関西学院大学)、高山直樹（東洋大学）庶務担当員　山田嘉子（東日本国際大学)、山本博之（東京福祉大学）委員:岩間伸之（大阪市立大学)、植田寿之、川村隆彦（神奈川県立保健福祉大学)、藏野ともみ（大妻女子大学)、所めぐみ（佛教大学)、中谷陽明(日本女子大学)、中村佐織（京都府立大学)、堀越由紀子（田園調布学園大学)、李政元（関西学院大学）（50音順）
当部会では、社会福祉援助技術をソーシャルワークと規定し、この論に基づく演習についてその枠組、概要、展開過程、シラバスに関する一つのカリキュラム案を作ることを目的に、全体会議4回と４作業部会各4回の延べ２０回に及ぶ検討を重ねた。
（注１）日本ソーシャルワーカー協会訳。
（注２）Magnusson & Allen (1989) in Conpton, Galway、Social Work Processes, Belmont, CA: Westworth Publishing Company,p104 / 『ソーシャルワークトリートメント 下』４th edition p399
（注３）Lena Dominelli (2004) Social Work Theory and Practice for a Changing Profession, Polity Press p.15

第２章

相談援助演習方法論Ⅰ

講義のねらい

１．本講義では、援助技術演習のシラバス作成に必要な知識及び方法を学ぶ。

講義内容と講義のポイント

１．講義内容としては、まず、シラバスの定義、シラバス作成の目的と意義、シラバスの内容、シラバスの作り方などの基本的な事項がある。

２．さらに、相談援助演習のシラバス作成の留意点を踏まえ、実際のシラバス例をもとに、シラバス作成の具体的方法を学ぶ。

Ⅰ　演習シラバスの作り方

1　シラバスとは

シラバス(Syllabus)とは、『ランダムハウス英和大辞典』によると、「講義・講演などの要旨、授業細目、概要、時間割」などと訳されているが、わが国では、現在、小中高校・大学・各種学校などの教育業界では、そのままカタカナで「シラバス」と使われているのが一般的である。なお、英語の Syllabus の語源はラテン語(シッティブス：Sittybus)になるが、米国においては、ラテン語の語源 Sittybus が正しく用いられているわけではなく、Syllabus という米国製ラテン語として慣用されている（注１)。

シラバスという用語は、ヨーロッパではあまり使われておらず、主として米国の学校現場で使用されている。シラバスが米国で一般的に使われるようになった背景には、米国の学校では、個々の講座・講義の独立性が強く、教員も専任教員だけではなく、外部からの教員も多いために、講座・講義の教育方針や教員の連絡方法その他の情報については、学生にとっては必要不可欠なものであることがあげられる。また、米国は、インターネット環境が諸外国と比べても早い段階に整備され、学生が大学のホームページからシラバス等にアクセスでき、ウェッブを通して履修登録ができる体制がいち早く普及したことも大きな要因となっている（注２)。

米国で発達したシラバス作成に関するシステムは、近年、わが国の学校現場でも広く普及するようになった。これは、わが国でも情報公開や大学評価が徐々に実施されつつあり、それらの中にシラバス作成の項目があがられていることもあるが、2005 年度の文部科学省のデータによると、当時の 713 の全大学がシラバスを作成しているのが現状である。

シラバスとは、「各講義科目の授業計画あるいは学習計画の大要」『知恵蔵』参照)と定義することができる。シラバスには、講義名や担当教員名をはじめとして、講義の目的や目標、全体の講義概要、各回の授業内容、単位数、履修条件、評価方法、教科書や参考図書などが示されている。シラバスは、学生がどの講義を履修するかを決定する際の資料となったり、その他に、教員がお互いの授業内容が重ならないように調整したり、学生が授業

を評価したりする際の資料としても使われる。なお、シラバスの掲載内容については、各学校や大学間で統一したものは無く、多少なりとも差があるのが現状である。なお、日本の『広辞苑』などの辞典には、シラバスという項目が載っていないのが現状である。

シラバスの対象となる者としては、当該講義の受講生となる児童・生徒・学生などはもちろんのこと、その保護者も含まれる。また、近年、多くの学校・大学においてホームページでシラバスが公開されていることもあり、進学を希望する進学希望者や受験生らをはじめ、他の学校・大学の先生や教員、その他の関係者などの外部の人たちも広い意味では対象者となる。

なお、シラバス作成は、わが国では主として大学で導入されているが、最近では小・中・高校でも作成するところが多くなってきた。また、教科書発行会社も、自社が発行する教科書に基づいた標準的な学習計画をシラバスとして作成し、参考としてホームページなどで公開している場合もある。

2　シラバス作成の目的・意義

①科目を履修する目的の明確化

シラバスによって、当該講義科目の目的・目標、各回の授業内容が明らかになるので、学生は、当該科目がカリキュラムの中でどのように位置づけられているのか、また、科目の目的や意義を理解した上で履修することができる。

②学生との契約

シラバスによって、履修条件、成績評価の方法、教員とのコンタクトの方法、教科書や参考書などがあらかじめ開示されていることになるので、履修を予定している学生は、それらに目を通し、了解した上で、履修することになる。従って、シラバスは、科目を履修する学生とそれを教授する教員との間の履修上の契約的な役割を果たすことになる。また、それによって学生と教員の間の様々な履修上のトラブルを避けることができる。

③授業計画立案の際のサポート

当該科目のシラバスを開講前に作成するためには、教員は、綿密な授業の計画立案をたてなければならないことになる。例えば、教科書・文献や参考図書を指定するためには、あらかじめ目を通して当該図書の概要を知っていなければならないことになる。また、各回の授業内容をある程度学生に伝えるためには、全体の授業概要を含めて、当該科目の内容の体系化をしなければならない。これらの開講前あるいは開講中の準備は、教員の授業計画立案の際には、大きな手助けとなる。

3　シラバスの内容

先述したように、シラバスに含まれる内容は、統一したものはなく、学校や大学において異なっているのが現状である。従って、実際に当該科目のシラバスを作成するときには、各学校・大学のシラバス作成の指針に沿うことになるであろう。

ここでは、様々な大学のホームページ等で公開されているシラバスの内容の中でも代表的なものを取り上げ、それらについて簡単に説明してみたい。取り上げるシラバスの内容としては、当該授業科目の名前と担当者、目的や学習到達目標、科目が取り扱う学問分野

の紹介、科目のカリキュラムにおける位置づけ、履修条件と関連科目、履修年次・学期・曜日・時限・単位数・講義教室、全体の講義概要、各回の授業内容、予習・復習・課題事項、教科書・参考書、評価方法と基準、教員との連絡方法、などである。

①授業科目名と担当教員者

まず、最初のシラバス内容としては、授業科目の名前と担当教員名を記入する。複数の教員で担当する場合は、それについても明示する必要がある。

②目的と学習到達目標

当該授業科目が一体何を目的としたものであるのか、あるいは何をねらいとした授業であるか、その目的を明示する必要がある。また、学習到達目標においては、当該科目を修得することにより、学生がどのような知識やスキルを身につけることができるのか記載する。目標には、一般目標と個別目標などがあるが、一般目標では、期待される学習成果を包括的に示し、個別目標では、知識、態度、スキルなどの個別項目において期待される個々の成果を示すことになる。

③科目の専門分野の紹介とカリキュラムにおける位置づけ

当該科目がどのような専門分野の科目であり、どのような専門性に基づくものなのかを紹介する。科目の専門分野については、科目名だけではわからないことが多いので、専門分野の紹介が必要となる。また、当該科目が全体のカリキュラムの中でどのような位置づけにあるのかも明示する必要がある。

④履修条件と関連科目

当該科目の履修に必要な予備知識や、受講までに履修すべき科目、あるいは受講までに履修することが望ましい科目などを示す必要がある。具体的には、「あらかじめ○○の単位を取得していなければ、この科目は履修できない」(履修条件)、「この科目を履修するためには、○○の科目を履修しておくことが望ましい」(関連科目)などである。

⑤履修年次・学期・曜日・時限・単位数・講義教室

履修学生に提供する基本的な情報として、何年生次から当該科目を履修することができるかという履修年次、前期(春学期)か後期(秋学期)の半期科目か、あるいは 1 年を通しての通年科目かといった学期、何曜日の何時限目の授業であるかという曜日と時限、履修による修得できる単位数、授業が開かれる講義教室などがあり、それらの情報についてはシラバスに明示する必要がある。

⑥全体の授業概要

全体の講義概要は、履修を予定している学生にとっては最も重要な情報である。半期科目なら 15 回全体で、通年科目なら 30 回全体でどのような講義を行うのか、授業の全体像を明示することになる。また、学習のポイントや講義で使用されるキーワードもこの中に含まれる。

⑦各回の授業内容

各回の授業内容は、シラバスの中でも中心的な内容となる。半期科目では 15 回分、通年科目では 30 回分の授業について、各回において学習すべき授業内容を明示することになる。講義の内容だけではなく、授業の中で小テスト、学生の発表などがあれば、それらも記述

することになる。
⑧予習・復習・課題事項
当該科目を履修する前に習得・予習してほしいこと、あるいは各回の授業の前に予習してほしいこと、復習してほしいこと、また取り組んでほしい課題などをシラバスに記述する。これらの予習・復習・課題事項は、シラバスによっては、含まれていないこともあるので、必要に応じて記述することになる。
⑨教科書・参考書・資料
教科書や参考書などの情報については、それらを購入する学生にとっては、非常に重要な情報となるので、著者名、著書名、出版社、金額、購入の必要性の有無などを明示することが必要である。授業で用いる資料を教員が用意し、学生に配布する場合もその旨を記述しておくことが望ましい。
⑩評価方法と基準
授業の評価方法や基準も学生にとっては重要な方法である。全体的な評価方法と評価基準と共に、出席の評価、授業への貢献度の評価、発表の評価、レポートの評価、定期テストの評価などの個別の評価方法と、各評価が全体の中でどのくらいの割合の評価になるのかも記述する。また、100 点満点の点数で評価するのか、あるいは秀・優・良・可・不可などの成績によって評価するのかについても明示する必要がある。
⑪教員との連絡方法
最後は、学生が担当教員に連絡を取る際の必要な情報として、教員の個人研究室の場所と部屋番号、電話番号や内線番号、メールアドレスなどをシラバスに記述する。

4　シラバスの作り方

シラバスの作り方については、テキスト的なもの、あるいは標準的なものがあるわけではないが、大学や学校によっては、教員に対するシラバス作成ガイドラインやマニュアル、シラバス作成上の留意事項などをホームページ上で公開しており、それらに従って、各教員は、シラバスを作成することになる。なお、わが国では、すでに全大学でシラバスが学生に提供されているので、大学教員は各大学で作成されているシラバスを参考にシラバスを作成すればよいことになる。

5　相談援助演習のシラバス作成の留意点

①法改正のポイント
2007 年 12 月に「社会福祉士法及び介護福祉士法」が改正され、2009 年度より、「社会福祉援助技術演習」は、「相談援助演習」となり、履修時間数が 120 時間から 150 時間へと変更されることとなった。また、シラバスの内容やねらいについても、厚生労働省よりガイドラインが示されており、それらに沿った授業計画を立てることが必要となる。
②相談援助演習全体のシラバスの作成
相談援助演習の 150 時間という総時間数を学期単位で考えると、半期が 30 時間の計算とすると、半期 5 期分となる。相談援助演習の授業を半期に 1 コマ配置するとなると、5 期分となり、2 年半分かかることになる。従って、相談援助演習のシラバス作成の際には、各担

当教員が担当する半期もしくは通年科目としての相談援助演習に関する個別のシラバス以外に、これら 5 期分全体のシラバスを作成する必要があるであろう。学生に対しては、厚生労働省から示されている相談援助演習全体の到達目標や授業の目標、相談援助演習全体の学習内容、そして各科目の配置年次もしくは履修年次、実習前に習得しておくべき演習や実習後に履修する演習科目などの個別の科目の位置づけなどを明示する必要がある。その上で、各科目ごとのシラバスを作成することが求められる。

③各科目ごとのシラバスの作成

実際に、これまでの援助技術演習においても作成されているが、相談援助演習担当教員は、担当する各科目のシラバスを作成する必要がある。前述したように、各大学や学校のカリキュラムガイドラインやマニュアルに従って、当該授業科目の名前と担当者、目的や学習到達目標、科目が取り扱う学問分野の紹介、科目のカリキュラムにおける位置づけ、履修条件と関連科目、履修年次・学期・曜日・時限・単位数・講義教室、全体の講義概要、各回の授業内容、予習・復習・課題事項、教科書・参考書、評価方法と基準、教員との連絡方法などを含めたシラバスを作成する。

なお、2007 年の法改正により、相談援助演習の場合、20 名の学生に対して 1 人の教員が割り当てられることになるので、担当教員は複数になることが多く、各担当教員とその授業内容を明示することも必要となる。たとえば、各教員が１つのクラスを担当することになるのか、複数の教員で複数のクラスをオムニバス方式によって担当するのか、１つの科目を複数の教員で担当し、各教員が数回ずつ授業を行う輪番方式とするのかなど、授業の形態を明らかにすることも必要である。

6　相談援助演習のシラバス作成の実際

最後に、半期分の相談援助演習のシラバス例(別紙参照)を参考に、シラバス作成の実際について検討してみる。なお、このシラバス例は、K 大学の社会福祉援助技術演習(2008 年度)の半期分のシラバスを元に、若干の修正を加えたものであることを断っておく。

本シラバスは、K 大学で全教員に配布されるシラバス作成ガイドラインに元に作成されたものであるので、前述したシラバスの内容が含まれている訳ではないが、基本的な内容としては、基本事項、演習の位置づけと目的、演習の目標と内容、演習の方法、評価、テキストと参考書、留意点、授業日程表となっている。

１）基本事項には、科目名、開講時期、単位数、開講日時、教室、担当者名、履修年次、個人研究室・電話番号・メールアドレスなどの教員の連絡先が含まれる。これらの項目は、授業に関する基本的な情報である。

２）演習の位置づけと目的については、K 大学の社会福祉教育の中で相談援助演習がどのように位置づけられた科目なのか、何のための演習授業であるのかを明記している。ここでは、特に、演習と実習との関連についても記述している。

３）演習の目標と内容では、授業を通して習得する達成目標が明記されている。達成目標

に沿った授業内容のポイントもあげられている。学生は、これを通して授業で何を学ぶのかを知ることになる。

４）演習は、単なる講義科目ではなく、ロールプレイ、グループワーク、事例検討、プレゼンテーションなど、様々な手法と通して実践と理論とを結びつける授業であるので、演習方法を学生に提示することは大切なことである。ここでは、全体として、どのような方法を用いて授業を進めていくのかが記述されている。

５）評価方法も学生にとっては重要な情報であるので、できるだけ具体的に記述することが望ましい。ここでは、評価を 100 点満点で行うことにし、個別の評価方法とその点数の割合を明記している。

６）授業で活用するテキスト・参考図書を書いているが、授業当日に配布する資料も多いので、そのことが明記されている。

７）留意点においては、演習を履修する上での履修条件、演習の履修上の心構え、演習科目の履修の意義、連絡の重要性などが記されている。演習は、実習とも密接に関連する科目であり、その意味では履修する学生に対しては、履修上の注意事項や留意点を学生に明確に示しておくことが大切である。

８）最後は、半期 15 回分の授業の 1 回 1 回の内容である授業日程表である。

相談援助演習のシラバス例

１）基本事項

科目名：相談援助演習 B

開講期：2009 年度春学期　　単位数：半期(2 単位)

時間：木曜 3 時間目　　教室：1 号教室

担当者名：社養　協子　　履修年次：2 年生

個人研究室：A 号館 301　　電話：012-345-7890(研究室)

メールアドレス：syayoukyouko@jascsw.or.jp

２）演習の位置づけと目的

本演習は、１年次の社会福祉学実習入門、ヒューマンサービス演習に引き続いての、本学における社会福祉援助技術（ソーシャルワーク）教育および実習教育の第二段階を占めている。このクラスでは、ソーシャルワーク実践に求められる基本的な援助技術、それに関連する知識を学び、併せてソーシャルワーカーの価値倫理を習得し、ソーシャルワーカーとしての基礎を固める。

特に、次年度に予定されている社会福祉援助技術現場実習に当たっての準備学習と体験蓄積のトレーニングの場として位置づける。したがって、現場実習を志向した内容になっ

ているので、そのことをよく銘記した上で履修登録し、授業に臨んで欲しい。
なお、ネットに載せている相談援助演習のシラバスは全クラス共通のものになっているが、それぞれのクラスでのシラバスについては若干の違いがある。評価の方法を含めて大枠は変わりないが、細部で違いがあることについては理解されたい。

３）演習の目標と内容

今学期では、以下の点について学習し、それらの援助技術の習得を目標とする。いずれともにワークなどをとおしての体験的学習を重視したい。特に、援助技術については「コミュニケーションラボ」（A 号館１階）の活用を予定している。それによって、３年次の現場実習に向けた準備と実習先選択が可能になるようにしていく。

①ソーシャルワークの基本視点
②ソーシャルワーク実践の７つの原則（バイステックの原則）
③ソーシャルワークの価値倫理と倫理綱領
④アセスメントツール（エコマップなど）とその使用
⑤ソーシャルワークの援助技術の基礎（特に、コミュニケーション技術）

もちろん、本演習だけで十分な社会福祉援助技術のトレーニングにはならないが、そうであっても、その基礎を身につけ現場実習（配属実習）や将来の仕事に備えるという自覚を持って、授業に臨んで欲しい。

４）演習の方法

クラスはグループ活動を中心に、コミュニケーションラボを用いてのロールプレイや事例検討などを通して体験学習を重視する。さらに、一部の内容については、各グループによるプレゼンテーション学習も行う。受講生には、グループをとおしてクラス活動に積極的に参加していくことが求められる。かつ、３年次の現場実習に向けた心構えを醸成するという意味でも、時間の厳守（遅刻は認められない。また、毎回の授業でアサインメントが出されるので、それらについては期限厳守（クラスで案内）と達成を徹底されたい。

教室はコミュニケーションラボや観察室（A 号館１階）を使用することがあるので、上記のスケジュールやクラスでの案内について注意してほしい。

５）評価

評価については、100 点満点で評価する。評価方法と評価基準については、以下の通りである。

・出席点：30%（欠席・遅刻１回３点マイナスの扱いとする。ただし、欠席・遅刻は春学期中には３回までとし、４回以上、欠席・遅刻した者には単位を与えない）
・授業参加度：30%
・アサインメント 20%
・グループプレゼンテーション 10%

６）テキスト・参考図書

春学期は、F．P．バイステック著、尾崎新ほか訳『ケースワークの原則』誠信書房.
参考図書・文献は適宜紹介する。また、必要に応じて、レジメや資料を配付する。

7）留意点

・本演習は、社会福祉援助技術現場実習入門を既に履修している者に限る（ただし、編入生を除く)。社会福祉援助技術現場実習を履修する場合は、必ず演習を履修すること。
・この演習は必須科目ではない。社会福祉士・精神保健福祉士の国家資格取得や３年次の実習を考えていない場合は、この授業の単位を必ずしも修得する必要はない。（長期休暇中も含めて）課題が非常に多く、他の授業の課題と重なることも少なくない。その意味では、かなりハードな授業なのでよくよく考えた上で履修されたい。
・担当教員への連絡、相談は電話または Email でアポイントメントを取るように。
・実習や実習先についての情報を得るために A 号館２階の事務室を利用するように。開室時間は、8：50～18：20（土曜日 12：20 まで)、ただし、授業がない期間は変則的になることに注意されたい。

8）授業日程表

Ⅱ　評価方法の理解

1 回目	4 月 10 日	オリエンテーション(授業概要と評価方法)、アイスブレーキング
2 回目	4 月 17 日	ソーシャルワークの価値と倫理、バイスティックの 7 つの原則と倫理綱領
3 回目	2 月 24 日	ソーシャルワークの価値1:自己決定とその難しさを考える
4 回目	5 月 8 日	ソーシャルワークの価値2:「伝道師、老人と少年の物語」を通して
5 回目	5 月 15 日	ソーシャルワークの価値3:倫理的ジレンマを考える
6 回目	5 月 22 日	ソーシャルワークの知識1:ソーシャルワーク・モデルについて(定点観測)
7 回目	5 月 29 日	ソーシャルワークの知識2:システムズアプローチとストレングス視点
8 回目	6 月 5 日	ソーシャルワークの知識3:アセスメントツール(エコマップとジェノグラム)の学び
9 回目	6 月 12 日	ソーシャルワークの知識4:ミクロ・メゾ・マクロの視点
10 回目	6 月 19 日	ソーシャルワークの技術1:コミュニケーション技術の学び(ラボの使用)
11 回目	6 月 26 日	ソーシャルワークの技術2:コミュニケーション技術の学び(ロールプレイ)
12 回目	7 月 3 日	ソーシャルワークの技術3:グループを用いてのワーク
13 回目	7 月 10 日	ソーシャルワークの知識5:社会資源について
14 回目	7 月 17 日	ソーシャルワークの知識6:各自の地域における社会資源
15 回目	7 月 24 日	全体のまとめと振り返り

現在の大学教育における演習評価の現状について

相談援助演習における学生評価の方法や基準については今まで明確なガイドラインが提示されてこなかったといえよう。従来の社会福祉援助技術総論や各論といった講義においては、試験の実施等による学生の成績評価が可能であるのに対し、数値的実証はないものの

演習の授業で試験を実施している大学は稀であり、多くの大学において、学生の成績は出席状況や授業中の発表内容、レポート等を基準につけられているのが現状である。またシラバスによっては、出席状況：全体の 40%、発表：全体の 30%、レポート：全体の 30%といったように全体の成績においてそれぞれが占める割合が明記されているシラバスから、授業に対する主体的な行動や参加度により総合的評価を行う、と明記しているシラバスまで多種多様なシラバスによって演習の授業が展開されていることが理解できる。また前出の発表、レポート、総合的評価といった一連の評価における評価基準は教員に委ねられており、学生間において“A 先生のレポートは沢山書けば A がもらえる”といった噂が学生間で飛び交っているのは筆者が所属する大学だけに限ったことではないだろう。ソーシャルワーク実践の領域でも契約という言葉が重要視されているように、教育の場においても大学と学生の契約を健全に結ぶためにも基準が明確な成績評価が実施されるべきである。

社会福祉援助技術演習・理論の評価項目

マクロレベル

1）ソーシャルワークの定義･人権･社会正義については、社会についての公平さ､社会に対する倫理責任に関する具体例を提示し､その内容について検討する過程を経て理解を促す。

2）人の尊厳、人と環境の相互作用については、人と環境との接点に介入することの必要な状況を具体例で示し、理解させ、相互作用のさまを実感させる。

3）ソーシャルワークと現代社会の諸問題との関連性については人口動態、経済動向（成長・崩壊)、就職氷河期などの社会現象を事例として取り上げ、これらの現象がソーシャルワークに与える影響性について理解させる。

4）エコシステム、ミクロ・メゾ・マクロの視点、社会への働きかけ、個別支援から地域支援の必要性については、地域社会・制度（福祉六法など）の変革、個人・家族・組織・地域・社会の相互関係、マクロへと向かうウェルビーングの増進などの諸側面を事例分析で検討し、支援範囲の拡張が求められるさまざまなニーズについて理解を促す。

メゾレベル

1）利用者主体の原則に基づき、ソーシャルワークの基盤的価値や手段的価値、また、専門職としての価値観を認識させる。具体例を通して援助関係形成の原則について理解させ、個人及び他者の価値観の尊重という観点から、援助者の行動について検討させる。

2）ソーシャルワーカーが、専門職気質を原点とし、独自の価値観を精査し、使命、視点、態度、機能・役割（仲介・調整等）を遂行していることについて、理解させる。実践例との照合をさせ、以下の 3 項目を学習させる。

① 倫理綱領・行動規範を遵守する（利用者の自己決定、利益の優先、プライバシーの尊重、記録開示の規定等について具体的に理解させる。

② ソーシャルワーカーのディレンマや連帯形成の視点から理解させる。

③ 社会福祉の発展に寄与すること

3）人と環境への介入として行われるさまざまなソーシャルワーク実践の展開過程を理解する。個人や家族への支援、グループワーク、コミュニティワーク、ソーシャルアクションを例にとり、その展開過程について、インテーク、主訴の確認、情報収集、アセスメント、援助方針作成、介入、モニタリング、評価、終結、までの各段階を学習させる。

4）ソーシャルワークの方法論や技法は、専門援助関係に根ざし、人々のエンパワメントをはかることについて以下の項目を理解させる。

① 援助的人間関係
② 受容、個別化の原則
③ 面接技法（コミュニケーション技法、明確化技法）
④ 諸技能

→人の理解（生育歴、ジェノグラム、エコマップ等）、集団の理解（関係性等）
→地域生活や制度・政策の理解、連携と協働
→情報の関係性と精査、問題予測・明確化
→アセスメントとプランニング、記録、サービス提供、市民参画
→政策過程への援助（パブリックコメント）

5）個人・家族・地域での問題解決と変革について以下の項目で理解させる。

① ソーシャルワーク実践でのターゲットとしてのクライアントグループと社会環境との相互作用
② 社会・文化的背景、コホート、クリティカルイベント
③ ニーズの種類（生活上のニーズ、規範的ニーズ、感得されたニーズ、表明されたニーズ、マクロのニーズ等）を理解させる
④ ニーズと社会資源システム（地域の関係機関・団体、地域の福祉力等）

6）発想力、実践力の習得を目的に、実践への適応について以下の項目で学習させる。

→体験型の演習、事例研究、ロールプレイング、KJ 法、親和図法、マインドマップなどを応用して行う。

7）ソーシャルワーク実践が人と環境に関する諸理論を共通基盤とすることを実践例の具体的な分析により理解させる。

→例として、ケースワーク・グループワーク。コミュニティワーク等
諸理論・概念（システム論、エコロジー、ストレングス、ニーズ、岡村理論、ライフサイクル等）

ミクロ・レベル

1）倫理規定や規範を遵守するためのトレーニングをする。人間の尊厳の尊重、他者の尊重、ソーシャルワーカーの使命についての理解を具体例から習得させる。

2）知識・諸技能の習得のために以下の項目でトレーニングする。

① コミュニケーション能力、基本的対人援助能力
② ストーリーを形成できる機能
③ 感情移入の体験、自己覚知等
④ ソーシャルワーカーとしてのアイデンティティの形成

⑤ 客観的視点の醸成
⑥ 体験シートやエコマップ等のツール活用
⑦ 生活情報への気づき

3）人や環境を理解するうえでの視点を習得するために以下の項目でトレーニングする。
① パーソナリティや生活問題等の包括的理解
② システム的視点
③ エコロジカルな視点

出典：社団法人日本社会福祉士養成校協会　社会福祉士養成にかかる社会福祉援助技術関連科目の教育内容及び教員研修プログラムの構築に関する事業　事業報告書（2007 年度）pp.134-136

演習評価のヴァリエーション

授業への出席状況を基準とした学生評価の考えかた

授業に出席したか、否かを基準とした成績評価は明確な評価基準の一方法といえよう。出席を基準とした成績評価においては、各大学で定められたガイドラインに従う必要があるが、明確化されていない場合、以下の項目について検討する必要がある。

1）欠席の許容回数：何回までの欠席が単位認定の許容回数と定めるか。筆者の所属する東京福祉大学では、全出席回数の 4 分の 3 以上の出席を維持しなければ自動的に F 評価となる。つまり 15 回の授業であれば、4 回までの欠席が単位認定の許容欠席回数である。ここでもう一歩踏み込んだ議論をしなければならない。第一の議論は、4 回までの欠席で単位認定の基準を満たしたとして、欠席回数と成績の整合性である。皆出席の学生と 4 回欠席の学生では出席点だけに限れば当然点数の差を設ける必要があろう。では、皆出席の学生と欠席 1 回の学生、もしくは欠席 1 回の学生と 2 回欠席した学生では出席点にどのように差をつけるべきか。これら基準は各教員に委ねられてきた感があり、ここで基準を定めることはナンセンスであると理解している。しかしながら、教員はオリエンテーションの場において出席点の算出方法について明確に学生に説明するという最低限のルールは設けておくべきであろう。最近の学生の出席に関しての解釈は将来的なソーシャルワーク教育にとって危機的状況にあるとしか考えられない。つまり 4 分の 3 以上の出席をガイドラインとした場合、非常に多くの学生が“4 回まで休んでもいいんだ”と解釈している。しかしこれは間違った解釈であると断言しなければならない。演習をはじめ多くの授業は 15 回、ないし 30 回といった授業を一つのセットとして考える。それら授業に一コマとして無駄なコマは存在しないはずである。皆出席してはじめて演習の授業を効果的に学ぶことができることを学生たちに理解させる必要がろう。

2）遅刻の取り扱い方法：第 2 の議論では①授業開始何分までを遅刻として取り扱うのか、②出席点への反映方法、の 2 つの内容を含有している。筆者は授業開始 30 分までの入室を遅刻として取り扱い、それ以降の入室については欠席扱いに、そして遅刻 3 回で欠席一回に換算している。このことはシラバスに明記し、オリエンテーション時に口頭で説明をしている。第 1 の議論と同様ガイドラインを明確にすることで成績評価の公平性を

保つことにつながる。

3）公欠・病欠の取り扱い方法：学部、専攻によっては社会福祉士以外の資格取得を目指し、カリキュラムを選択している学生は多い。大学のカリキュラム次第ではそれら資格取得のために通常授業時に実習に出る学生の存在も考えられる。もしくは 4 年次において就職活動のために授業を公欠する学生もでてくるだろう。これら公欠の取り扱いかたも大学、教員によって多様化しているように感じる。筆者の公欠の対する考えは以下の通りである。

公欠の回数は規定出席回数の分母から引いて考える。つまり 4 分の 3 以上の出席を義務つけられている 15 回の授業である学生が 3 回の公欠をした。この時点で総出席数は 12 回と考えられ、その学生が単位を取得するためには 9 回以上授業に出席しなければならなくなる。公欠なしで授業に出席した学生と比較して欠席の回数でディスアドバンテージを負うことになる。もちろん欠席回数に応じてレポート課題等を与えることも考慮すべきである。

病気での欠席の場合も同様である。病欠の場合、診断書等の提出を学生に求める大学もあるだろう。それらに関しては大学の規定に則って教員は判断すべだと考える。

提出物等を基準とした成績評価

社会福祉援助技術演習とは、「理論、方法、技術、価値体系と実践体系との相互連鎖現象の実証作業」と定義つけられる。この定義を筆者なりに解釈すると、理論、技術系の授業で知識として学んだ理論や方法、技術、価値等を教室レベルでプレ的に実践にあてはめて実証していく過程であると理解できる。演習の授業一コマ一コマに学生の達成すべき課題が設定されており、演習の授業を通して学生たちはさまざまな角度からソーシャルワーク実践、相談援助という専門的援助実践を検証し、他の学生たちとその成果を共有することが期待される。学生の演習における達成度を評価するうえで、授業目標を反映した課題提示は必要であり、その提出物は成績評価の基準と考えることができる。社団法人日本社会福祉士養成校協会　社会福祉援助技術教育に関する委員会理論・演習部会では平成 21 年度から実施される相談援助演習（75 コマ、150 時間）に対応するべく多面的に授業計画案を検討、報告した。ここでは報告された演習授業案の一部を使い、課題の参考例をあげることとする。

150 時間、75 コマという長期の演習では当然年次をまたいでの授業展開が考えられる。ここでは段階的に課題を考えてみたい。尚、各段階及び目的は便宜上の区分とする。

第 1 段階（目的：相談援助面接導入）

相談援助面接の基礎を習得することを目的としたこの段階おける課題は実際の体験を通じて何を学んだかに焦点付け、それをもとにレポート課題を提示することが考えられる。

例：クライアント役、ワーカー役を演じて感じことをレポートＡ4 二枚にまとめる

この際、単なる感想（難しかった、楽しかった）で終わるようなレポートにならないようレポート作成のポイントを明確に指示する必要がある。

第 2 段階（目的：相談援助面接展開）
相談援助の展開を目的とした場合、面接において交わされた言葉、その内容に焦点をつけて分析することを学生に求めることにする。その場合、ロールプレイの最中に逐語録の記録を義務付け、レポートではその逐語録をもとに面接を分析し、それをレポートにまとめることを課題とする。

第 3 段階（目的：相談援助の発展）
この段階では課外の時間を利用して、自分独自のシナリオ（援助の展開過程から 1〜2 場面設定）をもとにしたロールプレイを行い、その成果物提出を課題とする。この課題は筆者が実際にソーシャルワークの学部教育を受けた、テネシー州立大学マーティン校（The University of Tennessee, Martin 以下 UTM）で取り組んだ課題である。以下のその詳細を記述する。
本研修参加者の多くはすでにご存知のことかとは思うが米国大学教育における科目には 100 番台から 400 番台までの 3 桁の番号がつけられている。一般的に 100 番台の科目は心理学や社会学といった、わが国における一般教養的科目あらわしており、200 番台以上が専門的内容を含んだ科目をあらわしている。SW310 INTERVIEWING AND RECORDING という科目が存在した。この科目で学生たちは援助関係形成における基本的面接、コミュニケーション、記録技術を学ぶ科目である。その科目で学生はテーマとクライアント役を設定して、課外時間を利用してインテークからターミネーションまでの援助の展開過程をビデオテープに録画し、面接記録とともに提出することを課題として提示された。回収されたテープと記録は他の学生によって評価された後教員によるチェックがなされ、提出学生に評価とともに返却された。この過程において 2 種類の学生評価がなされていることを強調したい。一つはもちろん面接場面を再現した学生の面接と記録に対する評価であり、もう一つの評価はその面
接場面及び記録を評価した学生の評価（コメント）に対する評価である。

Ⅳ　学生指導と評価の実際

演習シラバス例①

A．90 分×2 コマ

○　テーマ：ソーシャルワークの価値と倫理
○　ねらい・到達目標
①　専門職としての価値の観点から実践を検証する力を養う
②　個人の価値観と専門職の価値の相違を理解する
③　専門職の価値について理解を深める

④　「発展する専門職（Johnson&Yanca）」としての自覚を促す

演習シラバス例（2 コマ）

コマ	各回のテーマ	内容の概要	授業の進め方・ ツール等	目的・ねらい・留意点	理論枠組み
1	ソーシャルワークの定義・役割・理念	ソーシャルワークの定義・役割・理念、人と環境の接点、支援の展開過程についてこれまでの学びの復習。専門職と倫理綱領について理解する。	講義、グループ討議。倫理綱領（1986 年版と 2005 年版）を読み、何が変わったか、何が加わったか、変わらずに示されているものは何かについて分析する。	相談援助技術・方法論で学んだ内容を中心にこれまでの学びを振り返り、次回の演習につなげる。倫理綱領とは何か、その改定に至るまでの経緯を説明し、発展する専門職としての SW についての理解を深める。	**SW の定義、SW の基盤的価値、人と環境の相互作用、エコシステム、人と環境への介入、人と環境に関する諸理論、SW 方法論**
2	社会福祉実践の具体例・事例（ドキュメンタリー・ビデオ）を見て、ソーシャルワークの目的、価値や理念を実現するために必要なことについて考える	上記第1コマでの学びをふまえた上で社会福祉実践のドキュメンタリーを視聴し、より具体的にソーシャルワーカー像や支援の展開について理解する。目的・価値・理念の実現のために必要なことや課題等について考察する。	ビデオ視聴（または記述された事例）による検討、グループ討議、講義。グループ討議で活用するワークシート。	ソーャルワーカーの役割、支援の展開過程を中心に、ソーシャルワークとソーシャルワーカーの具体例から理解を深める。多様なレベル（マクロ・メゾ・ミクロ）での問題分析と対応課題を読み取れるようにする。	**エコシステム、SW 方法論、実践への適用、規範・知識・諸技能・視点**

B.90 分×15 コマ

○　テーマ：社会福祉実践に必要な基礎的技術と展開を学ぶ

○　ねらい・到達目標

①　社会福祉実践に必要な基本的対人支援能力、コミュニケーション能力等をロールプレイ等を用いて習得する

②　社会福祉援助の実際について具体的な事例を検討・考察することにより理解を深め、ひとつの事例をミクロ、メゾ、マクロのいずれの焦点からも捉えられるようにする。

演習シラバス例（15 コマ）

コマ	各回のテーマ	内容の概要	授業の進め方・ツール等	目的・ねらい・留意点	理論枠組み
1	オリエンテーション。ソーシャルワークとは？	「演習」のねらいとすすめ方について。理論と実践の関係とはどのようなことか考える。IFSW 定義と事例から、ソーシャルワークの定義、価値基盤を考える。	講義、グループ討議。事例、IFSW定義	ソーシャルワークについてのこれまでの学びをふりかえる。シャルワークとは何か、その役割と理念・価値基盤を理解する。	**SW の定義(マクロ)、SW と現代社会の諸問題（マクロ）、SW の基盤的価値（メゾ）**
2	ソーシャルワーカーの使命と役割	事例を読み、現代社会で起こる諸問題とその複合性について理解し、問題解決と変革をめざすソーシャルワーカーの使命と役割について考える。	講義、グループ討議。事例（ビデオまたは記述したもの）、倫理綱領	人と環境の接点・相互作用：何に着目し、何を変革していくか？、ミクロ・メゾ・マクロの視点、個人・家族・組織・地域・社会の相互関係を理解する	**SW の定義（マクロ）、SW と現代社会の諸問題（マクロ）、SW の基盤的価値（メゾ）、倫理綱領遵守（メゾ）人と環境の相互作用（マクロ）、エコシステム（マクロ）**
3	ソーシャルワーカーの価値・倫理と葛藤	SW のミッション、価値（自己決定、エンパワメント、人間の尊厳等）、倫理、自己覚知について理解を深める。	講義、グループ討議。倫理綱領、事例検討	個人の価値観と専門職の価値観、現実社会と専門職の価値・倫理との間の葛藤について考える。	**専門職・援助者としての価値、個人および他者の価値観の尊重（メゾ）、自己の価値観の精査（メゾ）、自己覚知（ミクロ）ソーシャルワーカーのジレンマからの理解（メゾ）**
4	ソーシャルワーク実践の展開	援助展開過程と SW の対象について理解する。援助のレベル・焦点について理解する。	講義、グループ討議、事例検討	ソーシャルワークの援助プロセスと対象について理解する。	**展開過程（メゾ）、規範・知識・諸技術・視点の習得（ミクロ）**
5	ソーシャルワーク方法論	これまでに学んだ方法論の振り返りをすることで理解を深める	講義、グループ討議	ミクロ・メゾ・マクロの視点から、様々な方法論を習得する。	**エコシステム（マクロ）、SW 方法論（メゾ）**
6	基礎的技能：記録方法の概要及び具体的な方法	記録技法と情報整理技法について学ぶ	エコマップやジェノグラム、ケース記録を、例を用いながら演習	記録方法の概要と具体的な方法（エコマップやジェノグラム含む）を、実践的に学ぶ。	**エコシステム（マクロ）、SW 方法論（メゾ）、個人・家庭・地域における問題解決（メゾ）、実践への適用（メゾ）、知識・諸技術・視点習得（ミクロ）**

7	支援の展開	オリエンテーション。事例検討方法の学習。地域で生活する個人･家族への支援について、ソーシャルサポートネットワークやさまざまな社会資源について学ぶ。	講義、グループ討議。事例、エコマップ。	ミクロからメゾにむけたソーシャルワークについて実践的に学ぶ。	**SW の基盤的価値（メゾ）、実践への適用（メゾ）、規範・知識・諸技術・視点の習得（ミクロ）。方法論が中心となるが、概念・知識・理念・倫理・原則等を意識的に関連づけて理解できるようにする**
8	インテーク	受容、個別化、利用者主体、かかわり技法、観察技法など対人コミュニケーションについて学ぶ。	事例を使ったグループ討議、ロールプレイ、プレゼンテーション。ワークシート。	利用者やその家族との信頼関係形成方法について実践的に学ぶ。社会福祉援助の原理原則を踏まえ、面接技法を実践的に学ぶ。	
9	アセスメント①	人･環境とそれらの相互関係の分析		人と環境の相互作用に着目しながら、状況の分析方法を実践的に学ぶ。	
10	アセスメント②	社会資源の発掘と開発、ストレングス視点について理解する		利用者自身の強みも含め、ストレングス視点を用いながら資源の発掘と開発方法について、実践的に学ぶ。	
11	プランニング	アセスメントから明らかになった情報をもとに、人･環境とそれらの相互関係の分析、ストレングス視点、社会福祉援助の原理原則を踏まえた目標設定について学ぶ。		ストレングス視点等を用いながら、社会福祉援助の原理原則を踏まえ、援助計画の作成方法を実践的に学ぶ。	
12	介入	人･環境･相互関係すべてへの着目、ソーシャルワーカーの役割と利用者や家族らとのパートナーシップについて理解する。		人と環境の相互作用に着目し、介入過程におけるソーシャルワーカーの具体的な役割と利用者やその家族らの主体性を大切にしたパートナーシップを実践的に学ぶ。	
13	モニタリング（再アセスメント含む）･サービス評価	プランニングで設定した目標の振り返り、問題点の分析、更なるプランニングを学ぶ。		目標の振り返りと、そこから生じる問題点分析及び新たなプランニングの方法について、実践的に学ぶ。	
14	終結	成果の振り返り、今後の展望、円滑な引継ぎなどを学ぶ。		ターミネーションの方法について、実践的に学ぶ。	

15	まとめ	学びのふりかえり、今後の学習課題について	グループ討議	14 週の学びをふりかえり、学んだこと、気づき、今後の学びの課題等について考察する。	

C. 90 分×30 コマ

○ テーマ：地域での生活を支え、地域の福祉力を醸成するソーシャルワーカーの役割を理
解し、価値・知識・技術について学ぶ

○ ねらい・到達目標

① 社会福祉援助の技術の基礎を具体的、体験的に理解・体得する。

② ひとつの事例を丁寧におっていくことで、メゾレベルに焦点を絞りつつも、ミクロ・メ
ゾ・マクロのすべてに目をむけて、人と環境の接点の理解を深め、そして問題解決、予防、地域の福祉力の開発をめざす視点と方法を理解する。

演習シラバス例（30 コマ）

コマ	各回のテーマ	内容の概要	授業の進め方 ツール等	目的・ねらい・留意点	**理論枠組み**
1	オリエンテーション。ソーシャルワークとは？	「演習」のねらいとすすめ方について。理論と実践の関係とはどのようなことか考える。IFSW 定義と事例から、ソーシャルワークの定義、価値基盤を考える。	講義、グループ討議。事例、IFSW定義	ソーシャルワークについてのこれまでの学びをふりかえる。シャルワークとは何か、その役割と理念・価値基盤を理解する。	SW の定義（マクロ）、SW と現代社会の諸問題（マクロ）、SW の基盤的価値（メゾ）
2	ソーシャルワーカーの使命と役割	事例を読み、現代社会で起こる諸問題とその複合性について理解し、問題解決と変革をめざすソーシャルワーカーの使命と役割について考える。	講義、グループ討議。事例、倫理綱領	人と環境の接点・相互作用：何に着目し、何を変革していくか？、ミクロ・メゾ・マクロの視点、個人・家族・組織・地域・社会の相互関係を理解する	SW の定義（マクロ）、SW と現代社会の諸問題（マクロ）、SW の基盤的価値（メゾ）、倫理綱領遵守（メゾ）人と環境の相互作用（マクロ）、エコシステム（マクロ）
3	ソーシャルワーカーとしてのアイデンティティ形成①援助的人間関係について考える	ソーシャルワーク実践における関係づくりと、そのために必要なコミュニケーションとかかわり行動について体験的に学ぶ。	講義、ペアワーク、グループ討議	ソーシャルワーク実践における援助者の基本姿勢、専門的援助関係、受容的態度等について、体験的な学びからの気づきをいかし、理解を深める。	利用者主体（メゾ）、専門職としての価値と役割（メゾ）、専門的援助関係（メゾ）

4	ソーシャルワーカーとしてのアイデンティティ形成②自己理解、他者理解、自己覚知	自己理解、他者理解のための方法の理解とともに自分自身の価値観や癖などについての気づきを促す演習を行う。	ペアワーク、グループワーク、自己覚知演習	ソーシャルワーカー自身が「人と環境」の一部として、自分自身をどう活用するかを考察する。	専門職･援助者としての価値、個人および他者の価値観の尊重（メゾ）、自己の価値観の精査（メゾ）、自己覚知（ミクロ）
5	ソーシャルワーカーとしてのアイデンティティ形成③ソーシャルワーカーの価値･倫理と葛藤	SW のミッション、価値（自己決定、エンパワメント、人間の尊厳等）、倫理について理解する。	講義、グループ討議。倫理綱領、事例検討	個人の価値観と専門職の価値観、現実社会と専門職の価値･倫理との間の葛藤について考える。	専門職･援助者としての価値、個人および他者の価値観の尊重（メゾ）、自己の価値観の精査（メゾ）、自己覚知（ミクロ）ソーシャルワーカーのジレンマからの理解（メゾ）
6	ソーシャルワーク実践の展開	援助展開過程と SW の対象について理解する。援助のレベル･焦点について理解する。	講義、グループ討議、事例検討	ソーシャルワークの援助プロセスと対象について理解する。	展開過程（メゾ）、規範･知識･諸技術･視点の習得（ミクロ）
7	人と環境の接点･相互作用：人とは？環境とは？相互作用とは？	人と環境の接点･相互作用：何に着目し、何を変革していくか？、ミクロ･メゾ･マクロの視点、個人･家族･組織･地域･社会の相互関係について理解する。	講義、グループ討議	エコシステム論をもとに、人と環境の相互作用及びソーシャルワーカーの役割を理解する。	人と環境の相互作用（マクロ）、エコシステム（マクロ）、人と環境への介入（メゾ）、個人･家族･地域における問題解決（メゾ）、人と環境の諸理論（メゾ）
8	ソーシャルワーク方法論	これまでに学んだ方法論の振り返りをすることで理解を深める。	講義、グループ討議	ミクロ･メゾ･マクロの視点から、様々な方法論を習得する。	エコシステム（マクロ）、SW 方法論（メゾ）
9	基礎的技能：面接技法についての理解を深める①	受容、個別化、利用者主体、かかわり技法、観察技法など対人コミュニケーションについて学ぶ。	グループ討議、ロールプレイ	社会福祉援助の原理原則を踏まえ、面接技法を実践的に学ぶ。	SW の基盤的価値（メゾ）、SW 技法（メゾ）、実践への適用（メゾ）、規範･知識･諸技術･視点の習得（ミクロ）
10	基礎的技能：面接技法についての理解を深める②	面接等によって得た情報を統合していく方法について理解する。	グループ討議、ロールプレイ	社会福祉援助の原理原則を踏まえ、面接技法を実践的に学ぶ。得られた諸情報の統合について体験的に学ぶ	

11	基礎的技能：記録方法の概要及び具体的な方法	記録技法と情報整理技法についての理解を深める。	エコマップやジェノグラム、ケース記録を、例を用いながら演習する	記録方法の概要と具体的な方法（エコマップやジェノグラム含む）を、実践的に学ぶ。	エコシステム（マクロ）、SW方法論（メゾ）、個人・家庭・地域における問題解決（メゾ）、実践への適用（メゾ）、知識・諸技術・視点の習得（ミクロ）
12	支援の展開Ⅰ：地域での生活を支える	オリエンテーション。事例検討方法の学習。地域で生活する個人･家族への支援について、ソーシャルサポートネットワークやさまざまな社会資源について学ぶ。	事例。エコマップ。グループ討議。グループにわかれて、アセスメント、プランニング、活動、評価までの展開を演習形式で学ぶ。。	ミクロからメゾにむけたソーシャルワークについて実践的に学ぶ。	SW の基盤的価値（メゾ）、実践への適用（メゾ）、規範・知識・諸技術・視点の習得（ミクロ）。方法論が中心となるが、概念・知識・理念・倫理・原則等を意識的に関連づけて理解できるようにする
13	インテーク	受容、個別化、利用者主体についての理解を深める。	事例を使ったグループ討議、ロールプレイ	利用者やその家族との信頼関係形成方法について実践的に学ぶ。	
14	アセスメント①	人・環境とそれらの相互関係の分析		人と環境の相互作用に着目しながら、状況の分析方法を実践的に学ぶ。	
15	アセスメント②	社会資源の発掘と開発、ストレングス視点について理解を深める。		利用者自身の強みも含め、ストレングス視点を用いながら資源の発掘と開発方法について、実践的に学ぶ。	
16	プランニング	アセスメントから明らかになった情報をもとに、人・環境とそれらの相互関係の分析、ストレングス視点、社会福祉援助の原理原則を踏まえた目標設定について理解する。		ストレングス視点等を用いながら、社会福祉援助の原理原則を踏まえ、援助計画の作成方法を実践的に学ぶ。	
17	介入	人・環境・相互関係すべてへの着目、ソーシャルワーカーの役割と利用者や家族らとのパートナーシップについて理解する。		人と環境の相互作用に着目し、介入過程におけるソーシャルワーカーの具体的な役割と利用者やその家族らの主体性を大切にしたパートナーシップを実践的に学ぶ。	

18	モニタリング（再アセスメント含む）・サービス評価	プランニングで設定した目標の振り返り、問題点の分析、更なるプランニングを学ぶ。		目標の振り返りと、そこから生じる問題点分析及び新たなプランニングの方法について、実践的に学ぶ。	
19	終結	成果の振り返り、今後の展望、円滑な引継ぎなどを学ぶ。		ターミネーションの方法について、実践的に学ぶ。	
20	支援の展開Ⅱ：地域の福祉力を醸成する	メゾからマクロにむけたソーシャルワークの展開。事例検討から出発して活動計画案づくり、実施の過程における活動主体の組織化や協力者への働きかけ、連携と協働の方法について学ぶ。	講義、事例を使ったグループ討議、ロールプレイ、プレゼンテーション、交渉、ディベート。働きかけたい相手（個人、家族、クライエントグループ、地域の機関や団体、専門職等）への関わりをロールプレイ（プレゼンテーションを含む）する。	個別支援から地域支援へと支援範囲の拡張が求められるさまざまなニーズについての理解を促す。地域社会におけるソーシャルワーカーとその機関の機能と役割についての理解を深めるとともに、他職種や市民との連携と協働の方法について学ぶ。	個別支援から地域支援への必要性（マクロ）、SW 実践の展開過程（メゾ）、集団の理解・連携と協働・市民参画（メゾ）、ニーズと社会資源システム（メゾ）、システム的視点・エコロジカルな視点（ミクロ）
21	アセスメント①	地域ニーズの把握	講義、事例を使ったグループ討議、BS法	地域ニーズ把握のためのステップと方法について学ぶ。	
22	アセスメント②	地域アセスメント	事例を使ったグループ討議、BS法	地域アセスメントを実施するための活動主体の組織化と組織の理念･目的の確立、地域特性調査、地域ニーズ調査の方法とプロセスについて理解を深める。	
23	プランニング①	明らかになった地域ニーズを満たし、地域での問題を解決するための具体的な活動やプログラムの計画策定について、シュミレーションで体験的に学ぶ。企画書を作成する。実施のための組織化や協力者等の参加についてのデザインを行う。	事例を使ったグループ討議、BS法	地域住民や当事者らのストレングスに着目しエンパワメントを志向した活動計画やプログラムづくり、参加のデザインについて学ぶ。	
24	プランニング②				
25	プランニング③				
26	活動・プログラムの実施と評価①	計画・企画した活動やプログラムの実施の一環とし	事例、プレゼンテーション、ロールプレイ、会議ファシリ	地域ニードをふまえ、地域住民・当事者らの主体性を	

27	活動・プログラムの実施と評価②	て、または実施前の準備活動の一環として、組織や地域を想定したロールプレイの中で、企画等のプレゼンテーションや住民懇談会、チームによる会議、多職種による連携のための会議等を体験的に学ぶ。活動の評価について学ぶ。	テーション、ネゴシエーション	大切にした支援を具体的に考え、ロールプレイ等を通じて実践的に学ぶ。	
28	活動・プログラムの実施と評価③				
29	(12週から28週)ふりかえりとまとめ	支援の展開Ⅰ・Ⅱ:地域での生活支援と地域の福祉力の醸成について、地域社会においてソーシャルワーカーとその機関等が果たすべき機能と役割について整理する。	グループ討議	ミクロ・メゾ・マクロの視点、個人・家族・組織・地域・社会の相互関係、社会への働きかけを具体的に考察することにより、ソーシャルワーク実践が人と環境に関する諸理論を共通基盤とすることを理解させる。チームアプローチや他職種、市民・当事者等との協働の必要性について学ぶ。	
30	学びをふりかえる。自己評価と演習(授業)評価。	これまでの振り返り、今後の課題についての検討	グループ討議	演習での学びや気づきを振り返り、今後の演習や実習、卒業後を見据えての課題を考察する。	

Ⅲ　演習シラバス作成の実際

１．社会福祉相談援助演習シラバスについて

演習のねらい

①ソーシャルワークの基盤的価値すなわち「人間の尊厳の尊重」および「社会における公正」について現実感をもって理解させること。

②ソーシャルワークはこれら基盤的価値を実現する使命を帯びていることを確信させること。

③それ故にソーシャルワークの手段的価値すなわち「使命を果たす為に貢献すること」「基盤的価値への誠実さ」「使命を果たすに十分な専門性の保持」が重要となることを理解させること。

④ソーシャルワーカーは、ミクロからマクロまでのあらゆる実践を、これら基盤的価値と手段的価値にもとづいて行なうことを理解させること。

⑤そのために重要となる理論的知識の学習、ソーシャルワーク諸技能の習得、およびそれらの実践への適用をシミュレーションさせること。

授業実施の際の留意点
①演習で用いる「事例」などの教材は、演習の目標（めあて）に即した素材を選択すること。
②人間の尊厳や社会的公正といった抽象度の高いことがらを、学生が自分自身の生活体験（個人生活の体験のみならず、実習体験も含む）に引きつけて実感的に理解するような工夫が必要である。
③あらゆるシーンにおけるあらゆるソーシャルワーク実践について、「Why＝何故にそのような実践する必要があるのか？」、および「How＝いかに実践する必要があるのか？」をソーシャルワークの価値に照らして説明できるようになることが重要である。
④上記を実現するために、教材の読み込み、作り込みを含めて授業計画を練っておくこと。

２．授業計画の例　1コマ 90 分×２コマ＝180 分バージョン
【１コマ目】
ねらい: 人間の尊厳を尊重する実践がどのように行なわれうるのかを学習し、倫理綱領の具体的内容を理解する。
進め方：人間の尊厳が尊重されていない状況を考え、倫理綱領を参照しながら専門職としてのソーシャルワーカーの視点、姿勢、使命を考えさせる。

授業展開：
①クラスを少人数のグループに分ける。
②人間の尊厳が尊重されなかったと考えられる事例（新聞や雑誌等の記事）をグループで読み合わせる。
③この記事の内容に対して、「ソーシャルワーカー」あるいは「ソーシャルワークを学ぶ学生」の立場から評論を投稿するとの仮定のもとに原稿を作成する。原稿は限られた紙幅に収めなければならないものとし、主張するべき論点を絞らせる。
④その際、ミクロレベル、メゾレベル、マクロレベルにおける状況分析、必要な対応、ソーシャルワーカーなら何をするべきなのかを考えさせるようにする。

【２コマ目】
①コメント記事を完成させる。その際には、倫理綱領を参照し、ソーシャルワーク専門職の使命や社会的役割をふまえさせる。
②コメント原稿をクラス人数分印刷して配布し、発表し合う。
③コメントについてグループ相互に講評させる。
④２回の授業に関する感想票を提出させる。

教材：新聞記事等のコピー（適宜加工）
　　コメント投稿様式
　　ジェノグラムやエコマップを記載できる用紙

３．授業計画の例　１コマ 90 分×15 コマ　バージョン

①導入：社会における諸問題について知る

－ビデオ視聴、その内容をどのように考えるか感想を出し合う

② 世の中に「他者を支援する仕事」は必要なのか

－自分が行った他者支援、自分が知っている他者支援、その動機を考える

③ ソーシャルワークの必要性について

－「必要である」と「必要ない」の意見集団に分かれてディベート

④ 人間の尊厳の中身を考える

－「ふつうであること」とは何かのディスカッション、例示

⑤ 人間の尊厳の中身を考える

－「自由であること」とは何かのディスカッション、例示

⑥ 人間の尊厳の中身を考える

－「他者を尊重すること」とは何かのディスカッション、例示

⑦ ソーシャルワーク実践の共通基盤としての価値、倫理を学ぶ（倫理綱領）

－ソーシャルワーカーの倫理綱領のいくつかの条項について、解説文を考える。

⑧ 価値の多層性を学ぶ

－自分の価値観と他者の価値観、そしてソーシャルワーク専門職としての価値観の次元の相違について作業する

⑨ 事例を読んで学ぶ

－人の尊厳が尊重されていない状況が現われている「記事」を読み、人と環境の全体状況を把握する

⑩ 事例を読んで学ぶ

－その新聞記事に、ソーシャルワーカーをめざす学生としてのコメントを書く

⑪ 事例を読んで学ぶ

－コメントを点検しあう

⑫ 事例を読んで学ぶ（ミクロ実践）

－ある状況下の個人（家族）にどんな援助ができるかを考える

⑬ 事例を読んで学ぶ（ミクロからメゾ、マクロへの実践）

－ある状況下の人々（集団）にどんな援助ができるかを考える

⑭ 事例を読んで学ぶ

－ある社会状況下でどんな援助ができるかを考える

⑮ まとめ

－各自の演習成果物の返却

（注１）シラバスの語源については、日本語及び英語のウィキペデイアを参照した。ホームページのアドレスは次の通りである。

http://ja.wikipedia.org/wiki/、http://en.wikipedia.org/wiki/Syllabus

（注２）シラバス作成の意義についても、上述の日本語ウィキペデイアを参照した。

第３章

相談援助演習方法論Ⅱ

Ⅰ　演習方法の概要
Ⅱ　「相談事例」を活用した総合的かつ包括的な相談援助実践の実際

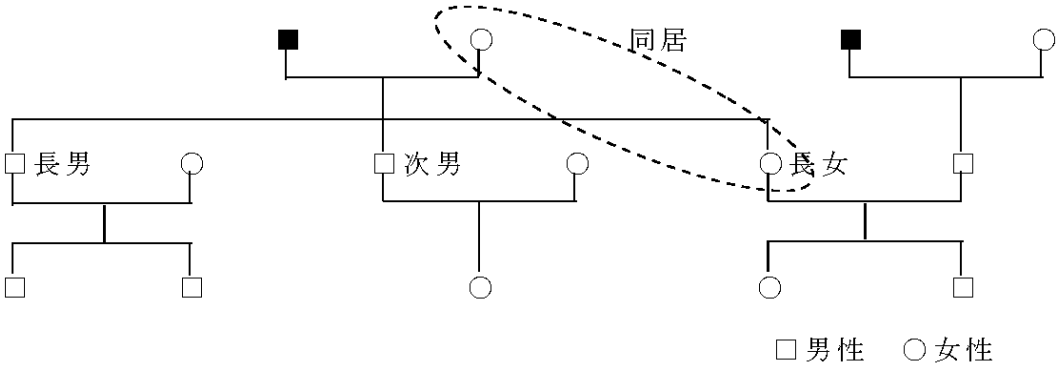
演習事例①

本演習では、具体的な事例を検討することにより、ソーシャルワーク独自の視点を身につけ、クライアントをエンパワメントすることの重要性を学ぶ。また、クライアントとの専門的援助関係を形成する際、ソーシャルワーカーの自己覚知が大きな鍵を握ることについても学ぶ。

１．事例の提示
１）ソーシャルワークの視点
　１つの問題の背景には多くの要因が複雑に絡まり合っていること、多くの要因が連鎖していること、生態学的視点やシステム理解について学ぶ。ミクロレベルでは、クライアントのパーソナリティや生活問題等を包括的に理解する。メゾレベルでは、それらをもとに、クライアント個人やその個人を含む家族等の集団、地域、また、個人や集団、地域の問題の構造について理解する。マクロレベルでは、個人から、家族、組織、地域、社会へと向かうさまざまな相互作用について客観的に眺める視点を養う。
２）ソーシャルワーカーの自己覚知
　自己覚知を深めることは、ソーシャルワークを展開するあらゆるプロセスにおいてクライアントの側から問題を理解する基盤となる。ミクロレベルでは、ソーシャルワーカーも人間である以上、クライアントに対して必ず何らかの感情が生じ、何らかの価値観に基づいてクライアントを見てしまうことを知る。メゾレベルでは、専門的援助関係形成では、自己の価値観を知り、他者の価値観を重視することが大きな鍵を握ることを理解する。また、人は皆、個々に体験した地域社会や集団でのさまざまな出来事の影響により人を理解する傾向が左右されることを理解する。マクロレベルでは、環境との相互作用から個人の考え方や価値観、生活スタイルが形成されること等を学ぶ。

①ジェノグラムを見て起こりうる問題を予測する
　まず、5～6 人のグループを形成する。
　こちらで用意したジェノグラムを提示し、それぞれの学生なりに、その家族に起こっている問題を予測させ、メモをするように指示する。
　次に、予測した問題について発表させることによって、同じジェノグラムを見ても、人によって解釈の仕方や捉え方、目の付け所が違うことを指摘する。つまり、人は皆、自分自身

の今関心のあることや今までに経験したことがあること、聞いたことや見たことがあること、また、自分自身の人生のプロセスで培った価値観に基づいて物事を判断する傾向があることを学ぶ。こうした問題予測の体験から、ソーシャルワーカーの自己覚知の必要性について教示する。



出典：植田寿之編著『スーパーバイザー養成マニュアル　スーパービジョン・ワークショップ』奈良県社会福祉協議会 2001年 2頁。

【ワークシート①】ジェノグラムを見て、この家族にどのような問題が起こっているか予想して書き出してみよう。

・

・

・

・

・

●学生への指導例

あなたはどのような問題を予測したのであろうか。あなたが問題だと判断した事柄は、世間の風潮であったり、あなた自身がこれまでに問題として経験してきたことであったり、問題として見てきたことだといえる。

多くの人は、母親の介護をする娘の構図を描き、まず、介護疲れの娘（長女）の問題を予測したのではないであろうか。それは、最近、高齢者の問題が世の中を支配し、高齢者問題に携わる人が圧倒的に多い現状があるからかもしれない。しかし、その次の段階として何を問題視するかについては、個人差が大きい。例えば、このジェノグラムからは、「長男夫婦、次男夫婦と母の関係」、「長男、次男、長女の兄弟関係」、「長女と夫の関係」、「長女と夫の母の関係」、「長女の夫と長女の母の関係」、「長女と長女の子どもたちの関係」などさまざまな関係から生じる問題を予測することができる。同じ高齢者問題から派生する

問題といっても、どの関係から生じる問題を予測するかは、人によって違うのである。それは、それぞれ経験してきたこと、見てきたことによる違いだといえるであろう。

また、経済問題、遺産問題を取り上げた人もいるだろうし、長女の子どもたちの養育問題を取り上げた人がいるかもしれない。さらに、長女が精神疾患で、実家に帰り母親の世話になっているという全く違った構図を描いた人がいるかもしれない。

ここでは、あえて問題を予測したが、われわれは無意識のうちに利用者の問題を予測している。しかし、われわれは利用者の情報を得ると、その情報から自分の知識や経験、それらに基づく価値観にしたがって、無意識のうちに勝手な解釈をしてしまいがちである。

そこで、ソーシャルワーカーには自己覚知が求められる。自分は、どのような経験からどのような価値観を培ったのか。それが、考え方や判断にどのような影響を及ぼしているのか。自分自身のことを深く知った上で、あるいは、自分自身を振り返りながら、クライアントと関わる必要がある。ソーシャルワークは、クライアントの理解から始まる。クライアントを理解するのは、ソーシャルワーカー自身であり、理解の器としての自分自身を知ることは、専門的援助関係形成の基盤となるのである。

②学生からの質問に答え事例を明確にする

予測した問題はさておき、学生とともに事例を明確化する作業を行い、アセスメントに必要な情報収集能力を養う。「事例を理解するには何を明確にしたらよいかを学ぶ」ことを伝え、そのことを意識しながら質問するように指示する。教員は、学生の質問にのみ答える。事例のかなりの部分が明らかになるまで質問と応答を繰り返す。

【ワークシート②】長女は母の介護疲れで地域の相談窓口に相談にやってきた。担当ワーカーは、長女の話を聴き、状況をすでに把握し、整理している。それでできあがったのが先ほどのジェノグラムである。ジェノグラムを見ながら、担当ワーカーに、この家族に起こっている問題を明確にするための質問をしてみよう。どのような点に留意し、事例を明確にすればよいだろうか。

・家族構成員の年齢
・母の要介護状態
・長女が自分の家族と別居し、母の介護をしている理由
・
・
・
・
・

●事例の概要

長女（45）は、自分の家族と別居し、一人で母（70）の介護をしている。母は、脳梗塞で右半身マヒになった。2 年前に病院を退院し、長女の介護を受けながら在宅生活を送っている。ほとんどの場面で部分介護が必要。失語症を伴っているため、コミュニケーションに対して消極的になり、長女以外とは話そうとしない。

母と長女は、長女が幼い頃から他の兄弟よりも親密な関係にあった。また、母はいっさいの公のサービスを拒否し、長女による介護を求めている。

母自身、長男（50）、次男（47）による介護も拒否しているが、長男と次男は、母のことが気になり、週に 1 回程度は実家を訪れている。長男と次男の妻たちは、めったに実家を訪れない。不定期にたまに訪れると、手は出さずに口だけを出す（長女談）ので、長男と次男の妻たちと長女の関係はよくない。

長女の夫（50）は、妻（長女）が自分や子どもたち（長女 22 歳大学 4 年生、長男 17 歳高校 3 年生）と別居し、母の介護をしていることについて、一定の理解はしている。しかし、夫は、現在、鉄工所の仕事がたいへん不安定で、新たな職に就くために資格取得の勉強をしていること、長女が大学 4 年生で就職活動、次男が大学受験というたいへんな時期であることが相まって、イライラすることが多く、妻（長女）に八つ当たりする場面が見られる。長女は、自分自身の家族も放っておけず、毎日帰っては、夕食の支度や洗濯等をやっている。

長女の夫の母（80）も 5 年前から介護度は低いものの要介護状態で、長女の実母が脳梗塞で倒れると同時に、自らの意志で特別養護老人ホームに入所している。そして、長女に、実家に帰り、実母の世話をするように進言した。

夫側の家庭は、もともと裕福ではなかったが、長女側は裕福な家庭で、結婚以後、長女の実家から経済的な援助を受けていた。そのこともあって、夫の母は、長女の実母に対してずいぶん気を遣っていた。長女は、そのことを承知しており、1 週間に 1 度は必ず、特別養護老人ホームを訪れ、義母の身の回りの世話を精一杯している。義母は、そんな長女にいつも感謝の気持ちを表している。

長女は、実母の世話、自分自身の家族の世話、義母の世話等で、身体は疲れ果て、精神的にも限界にきている。実母が公のサービスを拒否していたこともあって、今までサービス提供機関に相談することはなかったが、今回限界を感じ、実母には内緒で地域の相談窓口に相談にやってきた。

２．事例を分析する

ミクロレベル及びメゾレベルでは、生態学的視点やシステム理解で、パーソナリティや生活問題を包括的に理解することをめざす。マクロレベルでは、個別支援から地域支援にいたるまでの問題解決の方法を予測する力を醸成する。問題点の吟味をすることで、クライアントの潜在的な強さ（ストレングス）を見いだすことの重要性とエンパワメント・アプローチについて学ぶ。また、感情移入を体験し、クライアントの側から事例を捉える重要性を学ぶ。そして、クライアントと援助関係を築いていくために、援助関係形成の原則について学ぶ。マクロレベルでは、援助関係形成を社会に対する倫理責任の延長線上と捉

え、人権擁護に基づいていることを理解する。メゾレベルでは、クライアントの自己決定、クライアントの利益の優先、プライバシーの尊重等、倫理綱領の尊重につながることを学ぶ。ミクロレベルでは、原則に則った援助関係作りをしないと、クライアントが具体的な話を何もできないことを学ぶ。

１）問題点を整理する

明らかになった事例から、客観的に問題点を抽出し、アセスメントに必要な問題分析を行う。事例に登場する人物個人の問題、複数の人物の関係から生じる問題、背景にある社会的な問題、個人や集団と背景にある社会的な問題との関係から生じる問題などさまざまな次元の問題が混在するが、それはこの時点で整理する必要はない。

【ワークシート③】明確になったことから、問題だと思われることを具体的に列挙し、整理してみよう。さまざまな次元の問題が混在しても構わない。

・母親が公のサービスを拒否している。

・

・

・

・

・

●学生への指導例

問題を整理すると、明らかになったすべての事実が問題を引き起こしていることに気がつく。さらに、それらの事実が複雑に絡まり合って、結果として起こった問題と原因の因果関係がよくわからなくなってしまっている。それは、人間の生活問題は、単に「経済的に問題がある」、「同居する介護者がいない」、「介護負担が大きい」といった表面に現れた問題だけでは語ることができないということである。われわれは、利用者に制度を適用するために、つい「利用者の状況が制度の条件に当てはまるか」という視点で見てしまいがちである。しかし、それは、単に利用者を点で理解しているに過ぎない。生態学的な視点で多角的に捉える必要があるのである。

●生態学的視点、及びシステム理解についての講義を挟む。

２）違った角度から問題点を吟味する

問題点として整理した事実を違った角度から捉え直す。そのことによって、その事例がもつ潜在的な強さ（ストレングス）を発見し、クライアント自らが問題解決へと向かう下地作りを行う。そして、それをソーシャルワーカーがどう支援するかについて考察を深める。

①プラス思考で問題を捉える

【ワークシート④】前項で列挙した問題点を良い点として捉え、その理由を右欄に記してみよう。	
前項で列挙した問題点	プラス思考で捉えた意味づけ
・母が公のサービスを拒否している ・ ・ ・ ・ ・	・母は長女を信頼している。 ・ ・ ・ ・ ・

●学生への指導例

問題点だと思われたことも角度を変えて捉えれば、問題点ではなく、むしろ良い点だと捉えることができる。

例えば、「母が公のサービスを拒否している」こと自体、確かに長女が心身共に疲れている状況から考えると問題点であるだろう。しかし、そのことは、長女を信頼している証でもあり、母にも長女にも家族で介護問題を解決しようとする力が働いているということでもある。

１つの事実は、角度を変えて捉えれば、幾通りにも捉えることができる。クライアントが事実をどのように捉えているかを探るとともに、プラス思考で捉えた場合、どのような意味づけをすることができるかをクライアントとともに探ってみる。そうすることによって、クライアントの潜在的な力を引き出すきっかけになる。

●ストレングス視点、及びエンパワメントについての講義を挟む。

②ストレングスを引き出す関わりを考える

プラス思考で捉えた意味づけは、今後クライアントが問題解決に向かうときの前向きな力、強さ（ストレングス）となる。クライアントが意識化できていないストレングスを意識化し、活用することができるようにするには、どのような関わりが必要なのであろうか。

【ワークシート⑤】長女や母親、また事例がもつストレングスを引き出す当事者への関わりを考えてみよう。

・

・

・

・

・

3）感情移入を体験する

ソーシャルワークが取り扱う問題は、人としてのソーシャルワーカーの感情を揺さぶるものである。感情移入を体験することによって、自分自身が事例をどのように捉える傾向があるのかを改めて知る。

【ワークシート⑥】自分自身が当事者だったらどう感じるかなど、事例を身近なところに引き寄せ、自由に感じたこと気づいたことを話し合ってみよう。

・

・

・

・

・

●自己覚知の重要性と自分自身の価値観が専門的援助関係に及ぼす影響、及び援助関係形成の原則についての講義を挟む。

●全学生がお互い顔が見えるように輪になり、演習を通して感じたこと気づいたことを一人ひとり発表し、教員が一人ひとりに対してコメントをすることで締めくくる。

演習事例②

目的：本演習は、ソーシャルワークの支援過程を意識したシミュレーション演習である。具体的には、事例を前半と後半に分け、前半事例を読んでアセスメントを行うことで、生活情報の収集と認識（①利用者システムとその固有な生活コスモス、②人と環境が相互作用するシステム、③生活システムの広がりと関係性）の方法を学ぶ。またその後で、後半事例を提示し、アセスメントをふまえた問題の明確化を行い、ソーシャルワークの視点からの「生活問題」のとらえ方を学ぶ。

1．事例演習の前提

ソーシャルワーク支援過程の意味

ソーシャルワーク支援過程は、利用者システムとソーシャルワーカーとが参加・協働し、生活支援を通じて課題解決や、それによる利用者システムの変容・成長を目標に、時間的経過のなかで局面（エンゲージメント＜インテーク＞～評価・終結まで）を展開して提供する一連の支援行為の積み上げからなる実践活動である。そしてその成果は、ソーシャルワーカー個々の専門的方法の確立から、施設・機関の質の向上と地域・資源の改善・開発に影響を与え、自治体や国の制度・政策の改善に示唆を与えていくミクロからマクロの双方向のフィードバックによって、利用者支援に焦点化された科学的かつ専門的な支援システム過程を構築するのである。その意味では、事例の生活状況を場面で理解するのでなく、過程のなかで理解することを学ぶ。

利用者システムの意味

一般に利用者というと、福祉サービスを活用する当事者のことと理解しがちであるが、実践でも事例でも、ソーシャルワークの問題の中心は「今、一番生活しづらくなっている」人に焦点を当てる必要がある。例えば「介護がつらいので、どうしたらいいか」と相談にする介護者は、この問題の最初の利用者であり、いざ福祉サービスを利用する段階では、当事者が利用者となる。このように一つの生活問題を解決する際に焦点化する対象をシステムととらえることが、ソーシャルワークの特徴でその重要性を学ぶ。

アセスメント方法の解説

アセスメントとは、利用者システムの問題に対して、ソーシャルワーカーと利用者システムや関係者たちが可能な限り必要かつ適切な情報収集を行い、その情報に基づき生活問題状況の理解と支援計画や実践に必要な資源や方法の提供を目指して専門的判断を行う認識過程である。このアセスメント理解に基づき、エコシステムの視点から、広く客観的に情報収集と整理を行うことを学ぶ。

２．事例の提示

事前準備と時間設定

ここで演習に活用する事例は、基本的に前半と後半に分け課題とともに配布する。演習は一人でも可能であるが、アセスメントの特性である「共通認識」を深めることを考えると、４～５名のメンバーによるグループで模造紙を活用して作業を行うほうが高い学習効果を得られる。なお、次の時間は４時間の演習の例示（グループ活用）である。

１）90 分（オリエンテーション・課題１の説明と前半事例のアセスメント作業）
２）40 分（アセスメント報告（全体の共通認識）
３）60 分（課題２の説明と後半事例をもとに問題の明確化作業）
４）30 分（報告とコメント）
５）20 分（休憩は、分けて適宜）

グループでは、司会と書記を決め、適宜休みを取りながら、自由なディスッションを通して、二つの課題の作業を進める。なお教員は、グループの動きをチェックしながら、事

例からの幅広い情報への気づき、関係性を考えられるように指導する。

【課題Ⅰ】

前半事例を読んで、あなたが谷口ワーカーとなり、恵子さん、家族、地域、制度・政策、の観点から、次のアセスメント表（模造紙・Ａ４かＡ３）に記入してみて下さい。（特に、さらに理解されなければならない情報認識のなかでは、Ｂ～Ｄシステムが恵子さんとどのような関係になっているかについても考えてみてください）。

アセスメント表の例

【課題Ⅰ】アセスメント

各システム	理解できたこと	さらに理解しなければならないこと
A　恵子		
B　家族		
C　地域		
D　政策		

【課題Ⅰ】の取り組み方

まず事例を読む際には、必ず蛍光ペンかカラーボールペンで情報と思われるところをチックしながら読んでいく。アセスメント表への記入の作業で「理解できたこと」とは、事例から読み取ったそれぞれの項目の情報である。これを箇条書きにする。ここでやることは、客観的情報の整理に留めるため、推測や主観が入らないように注意を促すことである。また「さらに理解されなければならないこと」の欄は、「理解できたこと」だけで支援が難しいところや、ソーシャルワーカーとしてさらに聞きたい、知りたいことを記入していく。それは、次の面接や調査の材料になるもので、わからないことや理解していない生活状況がわかることも情報であることを学ぶ体験となる。なお書き方の例示を最初にしておくと学生にはつたわりやすい（この解答モデルについては事例の後を参照）。

「私もＺホームに入りたい…」

前半事例

機関の説明

●機関名：Ｙ地域包括支援センター（以下、Ｙセンター）

●スタッフ：主任ケアマネージャー１名、社会福祉士１名、看護師１名

●月の平均担当ケース数：約 90 ケース

●併設施設：Ｚ特別養護老人ホーム（以下、Ｚホーム）、居宅介護支援事業所

●担当地域：Ｙセンターが担当するＫ地区は、3 小学校区からなり、総人口約 16,000 人、65 歳以上の人口約 3,500 人で、高齢化率は 21%である。Ｋ地区内には、古

くからの住宅街がある一方で、近年、新しくマンションも建ち並び、新旧住民が混在している。

事例の概要

面接に至る経過

清水恵子さん（75 歳、女性）は、もともとＹセンターに併設するＺホームに３年前から入所している友人の安藤さんを訪ねて、月に４～５回ほど来所していた。１年前の８月、恵子さんは、いつものようにＺホームに来て、「これ、お土産。いっしょに食べようと思って」と言って、手提げ袋から卵を２つ取り出し、安藤さんに渡した。その様子をフロアで見ていたＺホームの山田相談員は、フロアに充満する恵子さんの持参した卵の異臭に気づき、あわてて卵を回収した。しかし、その後も同じようなことが何度か起こり、山田相談員は恵子さんの言動に注意するようになった。

またその後、山田相談員は、恵子さんから「ここはいいね、私もこんなところに住みたい。」という話を聞くことがあった。しかし、ここ１年ほど前から、恵子さんのＺホームに来訪する機会も減ってきていたため、山田相談員はそのことをそれほど気にもかけていなかった。ところが今年の 6 月 15 日に恵子さんが「私も施設に入所したい。」と普段より元気のない声で訴えてきたため、山田相談員は緊急性を感じ、Ｙセンターの谷口ソーシャルワーカー（女性。以下、谷口ワーカー）に一度面接してほしい旨を伝え、次回の来所時に面接を行うことになった。

6 月 18 日　恵子さんとの面接内容

恵子さんは、痩せ型で、背中を丸めて足をひきずりながら、歩行器につかまりゆっくりと歩いてＹセンターに現れた。化粧はしておらず、髪もぼさぼさであった。また服装は、グレーのシャツに黒いズボンで洗濯をせずに何日間か着ている様子だった。

谷口ＳＷ：はじめまして。私はこちらのＹセンターで地域にお住まいの高齢者の生活相談をしているソーシャルワーカーの谷口です。先日、Ｚホームの相談員の山田から、清水さんがこのＺホームに入所したいとおっしゃっていたと聞いたので、もう少し具体的にお話を聞かせていただきたいと思い、今日はこちらに来ていただきました。１時間ほどですが、いろいろお聞かせください。

恵　　子：はい、よろしく。実は、私も安藤さんみたいにここで暮らしたいの。最近じゃ体も思うように動かなくてね。ひとりで暮らすのにも疲れてしまって。

谷口ＳＷ：そうですか、おひとりですか。ご家族はお近くにおられないのですか。

恵　　子：いるけど。いろいろあって、あまり頼りたくなくてね（口ごもって）…。

谷口ＳＷ：そうなんですか。ところで来られた時も、足を引きずっておられたようですが、足がお悪いのですか。

恵　　子：そう。足と腰が悪くて。ちょっと前にね、うちで転んでから足が思うように動かないのよ。だからここにももっと来たいけど、来るのも一苦労でね。

谷口ＳＷ：転ばれたということですが、病院には行かれましたか。

恵　　子：いや、病院まで行くのもきつくてね。それに病院は待たされるし、お金がかかるからあんまり好きじゃないの。
谷口ＳＷ：そうですか。お金はかけたくないということですね。それなら少しでも出費を抑えることを考えなくてはいけませんね。例えば介護保険の申請などはされていますか。介護保険を申請すると、清水さんの生活状況に合った利用料でケアのサービスが受けられることになるのですが。ご自宅でお掃除や家事を行うホームヘルプサービスや、入浴サービスなどを受けたことはありませんか。
恵　　子：どうだろうねぇ。そんなことはしてもらってないと思うけど。
谷口ＳＷ：実は、ご希望されている特別養護老人ホームに入所するためには、介護保険によるサービスの申請やそのために恵子さんの心身の状況を測ることが必要になるんですね。
恵　　子：そう。ここに入れるのならしてもいいけど。どういうふうにすればいいの。
谷口ＳＷ：それでは、早速そのための手続きを始めていきましょうか。
恵　　子：ありがとう。お願いするわ。

そこで谷口ワーカーは、要介護の認定や介護保険の申請に関する手続きを進めていくため、家族状況やこれまでの地域での生活状況を確認した。

現在、恵子さんはひとり暮らしである。この地域には、40 年以上前から住んでいる。夫の実家が、床屋だったこともあり、結婚してその店を継いだ。夫が理容師で本人はお金の管理などをして店を維持してきた。また近くに持ち家があり、今でもそこに住んでいる。夫が 15 年前に亡くなったのを機に店をたたみ、現在は年金 6 万円ほどと、夫の残してくれた貯金で暮らしている状況である。最近は物忘れが激しく、本人曰く、忘れないために買った物などを家計簿につけているというが、このところお金が合わないことが多く泥棒の仕業と考えている。

安藤さんとは 40 年前からの近所づきあいである。自営業だったので、近所づきあいはまめにしていたが、仲良かった人は年々少なくなっているらしい。

子どもは隣の町内に長女夫婦が住んでいるが、長女（50 歳）と折り合いが悪いため、長女の夫（52 歳）が月に２回くらい様子を見に行っている。そのため恵子さんの長女の夫への評価は高い。しかし長女の夫に買い物などを頼むものの、入浴に関してはシャワーや清拭ですませている。本人は「本当は娘が手伝ってくれればいいが、娘には絶対頼りたくない。頼めば必ず文句を言われるのはわかっている。」という。他に次女や長男がいるが、どちらも遠方に住んでいるため、年に１、２回会う程度である。

このところ定期的に民生委員が訪問しているようで、谷口ワーカーはそのことについて聞いてみた。

谷口ＳＷ：民生委員さんが訪問されているのですね。
恵　　子：そう、たしかそんな人だったかな。
谷口ＳＷ：その方のお名前はわかりますか。
恵　　子：えぇっと…忘れちゃったね。でもそんなには来ないのよ。たしかこの前は近所

の鍵屋から苦情がきてるってやってきたのよ。

谷口ＳＷ：鍵屋ですか。鍵屋からの苦情とはどういうことですか。

恵　　子：何度も何度もあたしが店に来るって……そんなに何度も行ってないのに…この前なんて行ったら、こっちは客なのに…（憤慨して）追い返されちゃって。泥棒が入ったから行っているのに、まったく。

谷口ＳＷ：そうですか。ところで泥棒が入ったとは、どういうことですか。

恵　　子：最近うちのものがなくなるのよ。ほら、日中、家を空けるでしょ。そうすると物がなくなってるの。きっと隣の家の人が盗んでるんじゃないかと思うんだけど。そう考えたら恐ろしくて…だからあの家にはひとりでいたくないのよ。それでＺホームなら安心だと思うんだけどね。

谷口ＳＷ：ひとりで住んでらっしゃると不安も多いですよね。この土地には古くからお住まいのようですが、お隣の方とは親しい関係ではないのですか。

恵　　子：何年か前に引っ越してきたのよ。挨拶程度はするけど。あまり親しくないから。私がひとり暮らしだから、きっとうちをねらってるのよ。警察に相談してもダメ。だから鍵を取り替えるしかないでしょ。

谷口ＳＷ：そうだったんですか。例えばどういった物が盗まれたんですか。

恵　　子：それは色々と…。忘れちゃった。でも引き出しに入れておいたお金がなくなったり……。でも長女の夫が来てくれてホッとしたけど。誰も信用してくれないの。家計簿もあわないのよ。隣の人が怪しいと思うの。（何度も繰り返し、そして）本当にどうしたらいいのか。（途方にくれたように）……。

谷口ＳＷ：少し、恵子さんのお気持ちや様子がわかりました。

（中略）

面接を終えると、谷口ワーカーは、早速、恵子さんの面接内容を確認するために行動を開始した。

6 月 20 日　介護保険について区役所への問い合わせ

恵子さんの介護保険の確認を行ったところ、恵子さんが保険料を滞納していることが判明する。そのため、滞納分を早急に納入する必要があると同時に、保険料滞納のペナルティとして 6 ヶ月間は自己負担分が 3 割になる（※１）ことが判明した。

※1 介護保険法第 69 条の規定により、保険料徴収権消滅期間（保険料を徴収する権利が時効によって消滅している期間につき政令で定めるところにより算出された期間）に応じて定められた給付額減額期間が経過するまでの間に利用した諸サービスに関する介護給付等は「100 分の 70」となる。

6 月 21 日　早川民生委員との電話で得られた情報

●半年前に鍵屋から連絡があり、恵子さんが何度も来店しては、「鍵を替えてほしい」と言っていたらしい。最初は替えていたが、何度も来店しているという記憶がないことがわかり、今は対応していないとのことである。また、このことを恵子さんに伝えると、本人は「そんなに鍵屋には行っていない」と言い張るばかりであった。

●実は鍵屋だけでなく、最近警察にも 110 番通報をしたようである。警察の話では、「家に

泥棒が入った」と通報してきたが、何も盗られた様子はなく、本人の話も曖昧であったらしい。この一件や鍵屋の話が近所でも噂になり、最近は、近所の人たちもあまり恵子さんに近づかないようにしているとのことであった。

【課題Ⅰ】の解答モデル

【課題Ⅰ】が終了したら、学生たちにアセスメント表に基づいて報告をしてもらう。時間との関係もあるので、全員でなくてもよい。ただし、それぞれのグループのアセスメント表は開いておき、各グループで気づかなかったところをチェックしてもらうようにする。そこで演習を受けた学生の共通アセスメントが行われることになり、共通の情報認識が可能になる。また報告に対して、教員は評価できる点を中心にコメントを行い、次につなげる。

各システム	理解できたこと	さらに理解しなければならないこと
A　恵子	① 基礎情報－75歳。女性。ひとり暮らし。痩せ型で歩行器につかまり足をひきずり歩いている。(足は家で転んで思うように動かなくなったため。病院に行っていない)腰も悪いという。化粧なし、髪もぼさぼさ。面接時の服は何日間か着ているグレーのシャツに黒のズボン。 ② 主訴－Ｚホームに入りたい。 ③ 生活状況－入浴は、シャワーや清拭ですましている。買い物は長女の夫に頼む。 ④ 問題行動－Ｚホームの安藤さんにれ多ええ警いて察まいなこと。 ⑤ 経済状況－年金６万円ほど。亡き夫の貯金を崩して暮らしている。	① 身なりに関する意識は？ ② 本当の問題は？ ③ もう少し、どのような生活を送っているか知りたい。1日の過ごし方や家事・入浴などの行動状況や身体状況は？ ④ 認知症の問題行動なのか。いつ頃か。そのほかに問題行動はあるのか。 ⑤ お金の使い方の状況は？
B　家族	① 夫は床屋を営んでいたが、15年前になくなる。（夫死亡後、店をたたむ） ② 隣の町内に長女夫婦住んでいる。長女（50歳）と折り合い悪く、長女の夫（52歳）が月２回様子を見に行っている状況。本人の長女夫への評価は高い ③ 次女や長男は遠方に住んでいる。年１、２回会う程度	① 夫がいた時の生活状況は？　ひとり暮らしに対する気持ちは？ ② 何故、折り合いが悪くなったのか。娘に手伝ってほしいが頼りたくない」という主旨は。長女のは夫はどのような様子の見方をしているのか。 ③ 次女や長女は、今の恵子の状況を知っているのか。経済的・物理的援助をする気持ちなどはあるのか。 ④ 近くに恵子の兄弟や親戚はいないのか。

C　地域	①　Ｚホームに月４～５回ほど来所。友人の安藤さんに会いに行く。最近来所機会が減っている。 ②　病院には行っていない。 ③　この地域には40年前から住んでいる。高齢化率21％、新旧住民の混在した地域。近所づきあいもまめであった。 ④　民生委員さんが定期的に訪問（名前も忘れている）。 ⑤　隣の人が泥棒と考えている。 ⑥　鍵屋に何度も行っている。 ⑦　警察に110番通報。 ⑧　警察通報や鍵屋の一件が近所でも噂になり、近所の人も近づかないようになる。	①　安藤さんとの関係は？　Ｚホームの人たちはどういうかかわりか。来所回数が減っている原因は？ ②　病院へのアクセスは？　かかりつけ医はいないのか。他の病気は。 ③　この地域の雰囲気は？　近所に安藤さん以外に親しい友人はいないのか。 ④　定期的な訪問の内容は？　鍵屋の苦情についての内容は。関係性は。 ⑤　どのような付き合いなのか。なぜそう思ったのか。 ⑥　どのくらいの付き合いなのか。取り替えている記憶がないことはどこでわかったのか。 ⑦　今回が初めてか。その時の状況はどうだったのか。 ⑧　どのような付き合いの変化がみられたのか。近づかなくなったのはいつ頃からか。
D　政策	①　介護保険の確認で保険料滞納が判明しペナルティとして６ヶ月間自己負担が３割となる。 ②　Ｚホームに入りたい。	①　要介護認定は？　保険料滞納分を支払えるのか。サービスを活用するとなると、３割の利用料を払えるのか。他の方法はないのか。もしサービスを受けるのならどんなサービスが受けられるのか（入所も含めて）。 ②　他に自治体独自のサービスはないのか。 ③　Ｚホームはどのようにかかわればよいのか。現実的な利用の可能性は？

【課題Ⅱ】
後半事例を読んで、共通認識を行ってきたアセスメント内容を確認し、問題を明確化してみてください。

【課題Ⅱ】の取り組み方

ここでは、学生に前半事例での共通認識をふまえ後半の事例を配布し、次の展開を確認してもらう。そのうえでどのような問題がどう関連しているのかをディスカッションをもとに整理させる。特に教員は、①主訴の理解、②主訴が登場した理由、③主訴をニーズとして支援する際に生じる問題、などを視野に入れて生活問題としてとらえることを解説する。なお、時間があれば問題から、次の支援計画の議論をすることも可能であろう。

後半事例

6 月 23 日　介護認定申請

その後、恵子さんが要介護認定を受けていないことや、介護保険のサービスには 3 割負担が必要であることがわかったので、早速、介護認定の申請を行った。

6 月 30 日　恵子さん宅訪問

そこで、本人の意向や在宅サービス・介護保険外サービスも視野に入れて支援していくため、谷口ワーカーは併設する居宅介護支援事業所の木下ケアマネージャーとともに、恵子さん宅を訪問した。玄関を入ると、腐ったような臭いが漂っており、部屋も物が床に散らかっている状況だった。また、恵子さんは谷口ワーカーたちが部屋の中へ入ることを嫌がったため、玄関で次のような内容を確認した。

●Ｚホームに入所はしたいが、半年間 3 割負担するだけのお金の余裕はない。
●未納分を支払うことは、経済的に苦しいが、しょうがないので貯金をくずして支払う。
●家に知らない人間をあげたくない。家の中に入れると、何かを盗られるかもしれない。
●入浴はしたいが、家で手伝われるのは嫌だし、あまりお金がかかると払えない。
●近所で手伝ってくれる人がいるとうれしいが、最近はそういう人がいない。
●義理の息子に助けてもらうのはありがたいが、娘の援助にはまだ抵抗がある。

（恵子さんは、谷口ワーカーの付き添いのもと、介護保険料の未納分を納めた。）

7 月 25 日　介護認定審査会

恵子さんは要介護 2 との判定結果が出る。しかし、同時に保険料滞納のペナルティとして、12 月末までは介護保険サービスを利用すると 3 割負担の確認もされた。

谷口ワーカーは、今後の恵子さんへの支援を考えていくうえで一度長女夫婦と面接を行う必要性を感じ、すぐに実施した。

8 月 2 日　長女（直美）、長女の夫（孝雄）との面接内容

長女夫婦は、Ｚホームに入所希望であることを知っていた。長女は、これまで母との葛藤の長い歴史があり、恵子さんの自宅に行くとそのことで口論になることが多いため、少しずつ足が遠のいていったらしい。しかし、夫から様子は聞いているとのことである。長女は、自分の夫が優しいので、自分たちとしては見守っているつもりだが、自分を嫌っているので何もできないと考えている。また、自分は仕事をしているし、何かあれば仲の悪い自分より、他の妹や弟に相談してほしいとの要望であった。しかし、長女は妹や弟とほとんど連絡はしていない様子である。そして、恵子さんがＺホームへの入所を希望しているならそのようにしたらいいときつい口調で言い放った。

夫は、月 2 回ほど顔を見せに行っているが、買っていった食材が次に行くと腐っていることが多く、自分がやっていることが本当に必要なのか疑問に思っているという。また泥棒騒ぎについても警察と一緒に立ち会って探したところ、お金は台所の棚から出てきたのだという。自分としては、頼まれれば時間が空く限り手伝ってもよいと言いつつも消極的な反応だった。

そこで谷口ワーカーは、今、恵子さんがおかれている状況について少し説明をした。

谷口ＳＷ：恵子さんは介護保険の申請と要介護認定を受けました。その結果、医師の診断で、認知症の症状が確認されました。先ほどの泥棒の話や鍵を頻繁に取り替えることの一件なども、認知症との関連があるかと思います。それと、介護保険の申請に関してですが、保険料の未納が確認されました。それで先日未納分の支払いは済ませましたが、今後約半年間は、介護保険サービスを利用すると、本来 1 割負担のところが 3 割負担になってしまうんです。

また、近所のお友だちが入所されているＺホームの職員からは恵子さんがここ 1 年ほどで痩せたのではないかという話も聞いています。これから夏になると、体力の消耗も激しいでしょうし、入浴もおひとりでできないみたいで。恵子さん自身もひとりの暮らしに不安を抱いているようです。

直　　美：本当ですか？（突然のことで驚いて）でも母も私には頼りたくないでしょう…。（夫に向かって）どうすればいい？

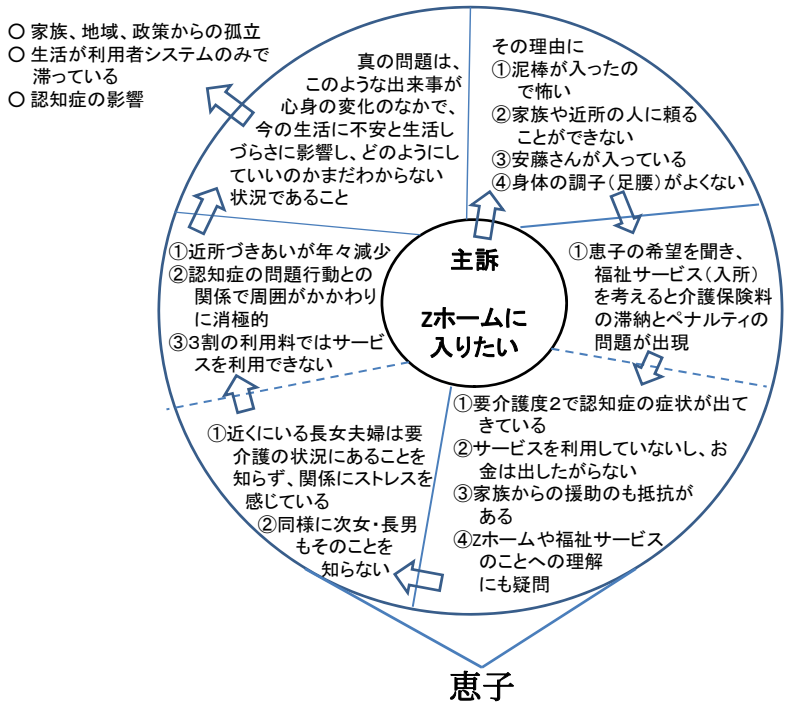
谷口ワーカーは、これまで恵子さんから聞いてきた話と長女夫婦の話から、まず**問題を整理**することから開始した。

※本事例は、京都府立大学大学院博士後期課程の加藤由衣の原案をもとに作成。

【課題Ⅱ】の解答例

【課題Ⅱ】の解答は、文章でもここに提示しているような図（図示する場合は、後半事例を配布する時に、模造紙に円を描いたものを用意すると作業がしやすい）でもよい。教員は、

学生たちに取り組み方の留意点を意識させながら、問題を関係づけて報告をしてもらう。このことによって、学生は、利用者システムの複雑で固有な生活問題の理解の仕方を学ぶ。



・半年間は自己負担が３割であり、（子どもも経済的支援が困難で）サービス利用料が払えない場合、介護保険サービスの活用を抑えながら家族・地域との連携で支援計画を立てていかなければならない。

・要介護度が２ということから、ホーム入所を希望しても、現実的には入所待ちなる可能性が高いため、地域包括支援センター、居宅介護支援事業所を中心に在宅サービスも視野に入れて支援していく必要がある。

第４章

相談援助演習方法論Ⅲ

Ⅰ　演習教材の概要

演習教材について述べる前提として、「演習授業」が成立するための以下のような前提条件を考えておく必要があるだろう。

１）ヒューマン・サービス領域における社会福祉専門職を目指す学生にとって必要不可欠となる基礎的な資質を有しているか否か、養成教育を担う教員が学生の能力の見極める手立てを的確に実施できる教育環境や学習条件などを整えられるか否か。

２）学生が対人援助職の専門教育に入る前に、それまでに友好的で健全な対人関係を保持して、自分自身や他者を受け入れることができる態度と能力を有しているか否かを教員自身が見定められる条件を整えているか否か。

３）何を差し置いても「信頼関係」の構築から始まる社会福祉専門職にとって、コミュニケーション技法の体得以前の対人関係を持続させる経験が必要十分条件になるため、実習カリキュラムと如何に組み合わせた授業展開ができるか否か。

次に、理論と演習と実習の連続性のための以下のような条件も欠かすことはできない。

１）社会福祉士養成カリキュラムにおいて理論を学ぶ講義科目と実習科目とが、並行ないし関連づけられるような学年配当や段階的な組み立てがされていること。

２）社会福祉計画論で言われるような「PDCA サイクル」を演習授業に組み入れながら展開できる教育内容の連続性の保持について、それらの関連性を FD や相互評価及び点検などができる教育体制が整えられていること。

３）演習教育と実習教育の関係性は非常に深いため、実習の事前学習・実施中・事後学習における疑似的体験学習と試行的体験学習などを的確に組合せる必要があること。

そして、ソーシャルワーク理論と演習の関連性も非常に重要な要素となる。例えば、理念や倫理、理論や知識の習得を課題にする演習を組み立てようとするなら、「価値・倫理」の内容を疑似的な体験学習に組入れる場合の教育実践の経験からは、人権侵害を被っている人々の事例を深く読み込みながら、人権感覚を呼び覚ます問い掛けと学生間の感性・感情などのズレを確認し合う授業を実施する意義があるとの実感を持っている。

また、ソーシャルワーカーが二律背反の場面に遭遇する事例を教材にして、ミクロ・メゾ・マクロ状況の見立て方について学生間で論議させ、学生自らが遭遇しているという疑似的な場面を通じて「自己覚知」と関連づけながら追認し、援助方法について理論・知識と照合できるように展開していくことも求められる。

本項では、こうした前提にたって演習教材の概要について解説することにしたい。

相談演習における「教材」

１）教材の選択

「相談援助演習」のねらいは、様々な分野で行われる社会福祉実践の諸要素を統合的に理解すると同時に、実践に必要な基礎的援助技能を身につけることにある。演習の語にはもともと「物事に慣れるために繰り返して習うこと、練習、稽古」という意味、あるいは「軍隊などで実戦に備えて同じような状況を想定して行われる訓練、またその訓練を行うこと」の意味がある（注１）。これを大学等における授業形態に当てはめて考えてみると、講義系科目では教員が知識を伝授して学生が学ぶという基本的構造の上に成立しているのに比して、演習科目は教室内という限定された場で実施されるものではあるが、実践を想定した体験の繰り返しを通して、学生が自ら感じ、自ら考え、自ら学び身につけることを主眼とする授業形態であるといえる。

したがて、演習を担当する教員は、学生に対して、そうした学習の機会を効果的に提供する役割を担うことになり、その資質が求められる。とりわけ、演習という授業形態が学生の能動性を前提とするものであるため、教員には学生の状況をふまえて彼らのコミットメントを助長するようなプログラム作りや展開の技法が求められる。すなわち、授業のテーマやねらいが明示され、ねらいに沿った授業内容が構成され、そして学習の筋道が立った授業展開をしなければならない。そしてこの用件を充たすためには、学生の学習ニーズをふまえた綿密な授業計画が必要であり、授業展開の各シーンに適合した教材選定と活用が考えられていく必要がある。

その意味で、演習「教材」の善し悪しは教材自体の形式や内容で決まるというよりも、活用目的と活用方法いかんにかかわっていると言ってもよいだろう。そして、個々の授業の目標とは、取り上げられるテーマと学習の進度、すなわち特定のテーマに「関心を向ける」「観察する」「理解する」「模擬的ではあるが実際にやってみる」「応用を考える」という過程とのマトリックスで考えることができる。

２）相談援助演習「教材」の内容：ソーシャルワーク実践に共通する要素

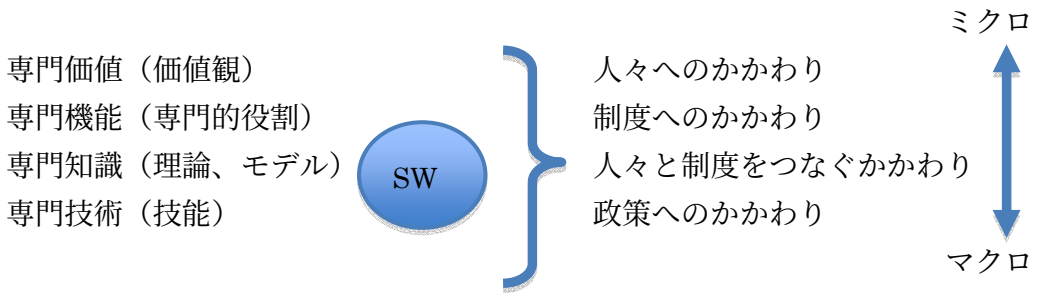
ソーシャルワークは、個人への相談援助から地域の組織化や政策立案におよぶ、ミクロからマクロまでの実に広い範囲で行われる営みである。実践の形態も、たとえば行政や社会福祉機関内の相談室で行われる相談面接、高齢者や障害者の支援機関で行われる生活支援やグループ活動、地域住民と共に行う小地域活動など様々である。したがって、演習で取り上げられる内容も多様なものになることが予想される。

しかし演習が、例えば個人に対するケースワーク事例を題材に行われる場合であっても、あるいは地域福祉システム構築の事例が用いられる場合であっても、取り上げられるべき基盤的要素は共通している。すなわち、様々な実践分野においてさまざまな形態で行われるソーシャルワークに共通するものとしての、価値、知識、実践技能、そして役割が取り上げられている必要がある。

ソーシャルワーカーは、ソーシャルワークの実践において、ソーシャルワークの専門価値（専門的価値観）に則り、ソーシャルワークの目標を定め、その目標を達成するためにソー

シャルワーカーは専門機能（専門的役割）を果たす。この専門機能は何らかの課題解決のために標的を定めて発揮されるものであり、また課題解決のためには個々の状況に即したソーシャルワークの専門知識（専門的方法、モデル、理論）やソーシャルワークの専門技術（専門的技能）が駆使される（図１）。

図１：ソーシャルワーク実践の分類基準



出典：「全米ソーシャルワーカー協会：ソーシャルワーク実践の分類基準（1981）」により作図

演習では、これらの要素について講義系科目において学んだ知識を念頭に、具体的に想定された実践内容に関する体験的学習を繰り返して行うことを通して、知識を統合し、ソーシャルワーカーとしての専門性を備えた人材になるよう学生を育てていくことが求められる。また、社会福祉実習における体験との連動を念頭に、演習授業における模擬的実践体験と生の実践現場との統合的理解も促進されなければならない。

その大前提として、演習授業ではソーシャルワーカーが人間の生き方について基本的な関心を持っているということに気づかせるようにしなければならない。また、ソーシャルワーカーには、ひとりひとりの人間あるいは家族や小集団の具体的な生活における“望ましい人生・望ましい状況”に関するある種の信念があることも実感させる必要がある。そして、望ましい人生・状況をいかに求めていくか、いかに実現させていくかという、方法と役割に関する考察にむすびつけていく必要がある。

ソーシャルワークの価値の基盤について、ブトゥリムは「人間尊重」を第一に挙げている（注２）。これは人間がもって生まれた価値として有するのであって、その人に実際に何ができるかや、どのような行動をするとかいうことには関係がない。ブトゥリムはまた、「人間の社会性に対する信念」すなわち、人間はそれぞれに独自性をもった生き物であるが、その独自性を貫徹するために他者に依存する存在であるとして、個人を他者との関係性の中でとらえて支援しようとするソーシャルワーカーの基本姿勢を強調している。そして、また「変化の可能性」すなわち人間の変化、成長、および向上の可能性に対するソーシャルワーカーの信念の重要性も指摘している。

演習を担当する教員は、ソーシャルワーカーがこうした基盤を有する専門職であることを自らも確信し、それぞれの実践分野において、ソーシャルワーカーは人間の尊厳の尊重と社会の公正さの追求という価値の実現のために働くのだということを学生に教

えなければならない。当然のことながら、その実践においては、さまざまな矛盾や障壁が予想される。しかし、与えられた環境において最善の方途を探り、社会の変革のために働くことがまたソーシャルワーカーに与えられた使命であることを学生が学び取り、専門職としてのスタンスを獲得していけるように援助していく。

３）相談援助演習「教材」の内容：実践の場の構成要素

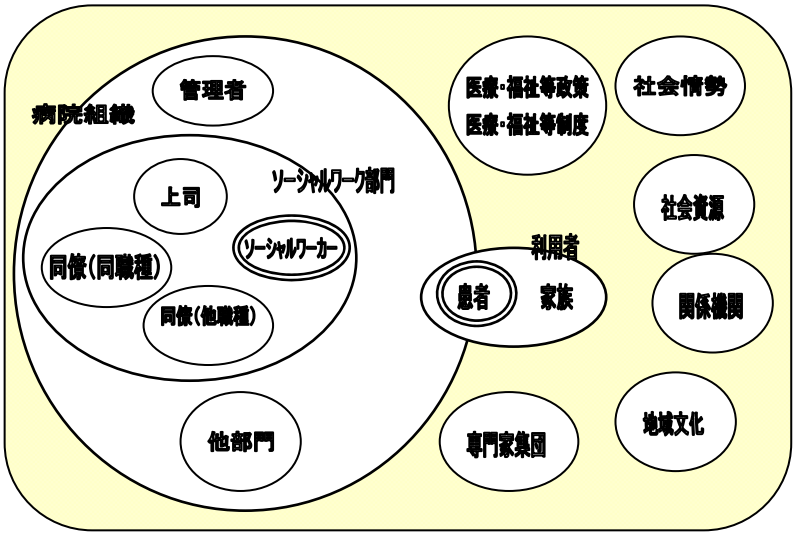
ソーシャルワーク実践の特徴として、人間を環境の中で生きる存在としてとらえる視点とそこから導きだされる実践の広がりがあげられる。ソーシャルワークは人と環境とを同時一体的（複眼的）にとらえる視点をもつことから、個人をとりまく“環境”にも目を向け、個人と環境との接触面にもかかわっていく。

例えば、病院においてソーシャルワーカーが支援の対象とするのは患者やその家族であるが、医師や看護師などの医療チームのメンバー、病院組織そのもの、社会資源の状況、諸制度の状況などは、患者とその家族の“環境”を構成する重要な要素なので、必ず視野に入れるか患者や家族に少なからず影響を与える環境要因として視野に入れざるを得ない。ソーシャルワーカーは、他職種や組織、他機関あるいは近隣地域の人々に対して、ネットワークや連携の対象ととらえるだけでなく、患者と家族の福祉が実現できるように変容し、意味ある資源となるよう働きかけるべき対象とみなす。また、組織や地域の中に新たな資源を創出するための行動も行なう。そうした実践のかたわらで、専門職集団（職業倫理規範や専門知識を含む）に属することよって、アイデンティティの形成や専門知識の獲得への支援を受けていく。

そうした“クライエントの問題とソーシャルワーカーの援助のありかたに影響をあたえる諸要素”の全体状況は“社会福祉システム”として整理することができる。図２はこれを医療ソーシャルワーカーに応用し、加筆したものである。ソーシャルワーカーが行う“実践”には、ここに記されたサブシステムの個々の状況、サブシステムどうしの相互関係、そしてそれらの全体状況によって生まれる現実状況が現れている。

演習授業では、これらを認識すること、個々の要素の状況を正しく理解すること、それぞれの相互関係をシステム的に理解すること、ソーシャルワーカーが行うべき支援のターゲットや方向性、採用するべき方法を考えること、困難性の打破を考えることなどが期待される。

図２　社会福祉実践システム（医療機関の場合）



教材の種類

１）文字化された教材ー例、個別例、事例

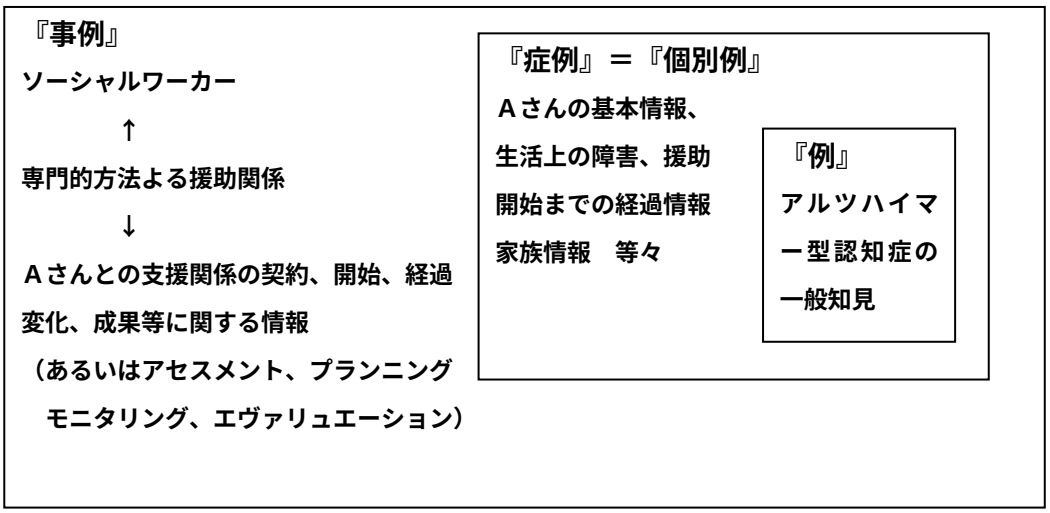
文字化された教材として演習授業において最も多用されるのがソーシャルワーク事例であろう。「事例＝ケース（ｃａｓｅ）」という語は、法律やビジネス、医学や心理学等の分野においてもしばしば用いられる。それは、各分野が関心を寄せる対象・事象についての説明であると同時に、各分野の実践家がその対象・事象をどのように捉え、どのように理解し、またどのように働きかけたり対処したりしているのか、その実践の内容を含むことも少なくない。

広辞苑には「例」の定義として、過去または現在の事物で典拠・標準とするに足るもの、そして同種類の多くの事項を類推させるために、特にその中から指摘する事項という説明が記されている。これに対して、医学でしばしば用いられる「症例」という語には、なんらかの疾病の症状や経過を表す例という意味がある。そして、法学では事例という語よりも判例の語が持用いられることが多く、たとえばある事件とそれに対する法的判断例の意味で用いられている。

こうした言葉の意味をふまえ、「事例」は次のように定義されている（注３）。すなわち「例」とは、社会福祉実践の対象となる問題、課題、障害を指す。また、「症例」とは上記の問題「例」を持つ具体的個人、家族、地域等の「個別例」を指す。そして「事例」とはその「個別例」とソーシャルワーカーとの具体的援助・支援関係を指すという概念整理である。

このうち演習授業において教材として活用されることが最も多いのが「事例」であると考えられるが、その前提として「例」の理解すなわちある対象・事象の一般知見に関する理解が講義系科目との連動で進められていることが重要となる。その上で、演習では「個別例」の理解をすすめ、それに対するソーシャルワーカーの専門支援が考察されていくことになる。

図３　事例の三重構造（参考図書の図を改変）



「例」を知る、あるいは理解する教材としては、フィクション、ノンフィクションの種別にかかわらず、ソーシャルワーカーが関心を寄せる人々や社会の状況を記述したも

のがある。あるいは新聞や雑誌等に掲載された記事も教材として活用できるだろう。次に個別例としての「症例」に関する教材では、ソーシャルワーク事例の中に記載されている内容の他にも当事者による手記などが活用できるだろう。

そして、「事例」については、個別例に対するソーシャルワーカーの支援内容および経過等が記載された文字化された資料であり、その記載様式にはさまざまな形が考えられる。例えば、個人とソーシャルワーカーの相談面接のやり取りを記載した逐語記録、ケース記録のようにソーシャルワーカーの支援を時系列にまとめたもの、支援経過のある時点におけるインシデント記録、要約記録などが考えられる。

演習授業においてどのような形のものを選んで活用するのかは、その授業の目的による。例えば、支援経過におけるソーシャルワーカーの判断が重要となる局面を素材として提供したいのであればインシデント記録が適しているであろう。一方、面接スキルの習得をロールプレイングなども行いながら習得していく場合には逐語記録がよいかもしれない。逆に最初の設定だけ記載しておき、あとは文字通りロールプレイングさせていく方法もある。様々な分野における社会福祉課題を提示して考えさせるような場合には、いろいろなソーシャルワーカーの実践を要約したものがよいかもしれない。

いずれにしても、出版されている事例集等を用いる場合であれ、自験例を用いる場合であれ、あるいは学生が実習などで体験した内容をもとにした事例であれ、授業の目的に応じた事例教材を選択すること、必要であれば目的に合わせて適宜加工することが教員には求められる。

なお、出版されている事例集や書籍等については、必要に応じて引用元を明示するなどして演習教材として活用することができようが、自験例を用いる場合や学生が実習などで体験した内容を教材化する場合には、個人情報の保護など、倫理的配慮が必要となることが言うまでもない。

２）視聴覚教材

社会福祉に限らず、教育において生徒・学生の理解を深めさせるためには、「聞く・見る・書く・やってみる」といった作業の組み合わせが効果的である。また、現在社会福祉を学ぶ学生たちの多くはテレビや映画、あるいは様々な IT 機器を通して動画というビジュアル素材に囲まれて育った世代であるだけに、視聴覚教材の活用が効果的に用いられれば教育効果も大きいと考えられる。学生は視聴覚教材を通して、文字化された教材によるのとはまた別に、社会における人々とその生活をめぐる諸状況を知ったり、さまざまなレベルの社会福祉課題の存在に気づいたりできるだろう。そして、ソーシャルワーク実践に対する関心を増し、専門職への志向を育んでいけるものと考えられる。こうした利点は演習を担当する教員が考慮するべきことがらである。

演習授業で用いられる代表的な視聴覚教材は、演習授業を想定して作成された教育教材であろう。面接技法の解説、社会福祉施設・機関の解説、当事者の生活状況の紹介や解説、支援会議やカンファレンス、スーパービジョンといった方法の解説など、いろいろな教材が入手可能である。

これ以外に中村は、比較的購入しやすい映画のビデオやＤＶＤを活用した演習展開例

を、①ソーシャルワークの視点獲得(ソーシャルワークの問題や生活への視点への理解)、②感受性の強化（当事者への共感や障害をもつ人たちの能力への気づき)、③基礎的知識の確認（ソーシャルワークの変遷や具体的技術や技法の理解)、④専門職倫理の獲得（専門的価値、モラルの問題など）という演習目的別に提示している（注４)。

中村が紹介しているのは「ギルバート・グレイプ（1994 年：アメリカ作品)」「マイ・レフトフット（1989 年：イギリス作品)」「フォレストガンプ　一期一会（1994 年：アメリカ作品)」など、よく知られたものばかりである。これらは全編を鑑賞すると通常の授業１コマ分である 90 分を超える場合も少なくないことから、一部を抜き出してインシデント的に活用してもよいであろう。あるいは、数回分の授業で上映を終了するかたちで授業を展開することも考えられる。他に邦画にも「楢山節考（1997 年)」「博士が愛した数式（2005 年)」など演習教材として活用し得る多くの作品がある。

また、いわゆるショート・フィルムといわれる短編映画の中にも、ソーシャルワーク実践に引きつけて活用できる素材を提供しているものがある。例えば、「11'9''01/セプテンバー11（原題 11'9''01 September 11）（2002 年：フランス・イギリス作品)」は同時多発テロをめぐって作成された１１の短編によるオムニバス映画で、一つの事件をさまざまな角度からとらえた作品で、多角的視点の重要性、暴力に対する感受性、絶対的な価値判断と相対的な価値判断についてなど、ソーシャルワークに関係するさまざまな要素を学習する素材となる。

また、テレビで報道された番組をビデオあるいはＤＶＤ化して一般に入手可能としているもの、教育教材として借り出せるものの中には、15 分（例えば、ニュース番組の一部など)、30 分（福祉ネットワーク等のように編集されたもの)、45 分あるいは 60 分（ドキュメンタリー番組などのように編集されたもの）など授業の中で活用しやすい形式になっているものも少なくない。さらにインターネット上で配信されている動画の中にもこうした素材が豊富に存在する。

学生が演習授業において体得するべき内容を考えるとき、最も重視されるのが「利用者との関わり」の具体的イメージであり、実感であろう。今後は、開発が進められつつあるコンピュータ・ツールを用いた演習が実施される機会がふえるものと予想される(注5)。これを助ける教材として今後開発が期待されるのが、コンピュータ・ツールを用いた教材あるいはバーチャルリアリティ(Virtual Reality)を応用した教材である。学生の中にはロールプレイングゲームなどでバーチャルリアリティを体験している人も少なくないと予想する。将来の演習授業においては、こうした新しいタイプの教材が活用されるようになるかもしれない（注６)。

演習授業と教材の関係

１）演習授業の進度

演習授業の計画の進度については、教員が設定する特定のテーマに対して、学生が「関心を向けること」「観察すること」「理解すること」「模擬的ではあるが実際にやってみること」そして他の事例や他の分野あるいは問題に対する「応用を考えること」のように考えていくことができる。

「関心を向けること」および「観察すること」の段階においては、実践分野の種別にかかわらず、学生として「人間と社会の状況」に対して絶えざる関心をもつこと、ソーシャルワーカーらしい着眼点を持つこと、ミクロからマクロまでの相互関連性、あるいは社会福祉システム全体を見渡すことなどがねらいとなる。

「理解すること」の段階は、ソーシャルワーク演習授業における主要内容となる。授業ではまず、事例など与えられた教材に関連する多くの情報を収集することが求められる。情報は、演習教材として配布される事例等から直接得られることがらだけではなく、関連する講義系科目において使用したテキストや参考書、資料などによっても補強される。あるいは学生の実生活や社会福祉実習の体験内容から追加されるだろう。さらに、学生がすでに獲得している知識にもとづく情報に加えて、事例内容に関連してイマジネーションを働かせることによって新たに加えられる情報や、さまざまな作業を実行することを通して気づいたり考えたりした内容も非常に重要となる。

その上で、今度はそれら情報を取捨選択し整理する作業が必要となる。すなわち、ソーシャルワークの枠組みにもとづいて情報を再配置し、情報の重要性や優先性を考えながら専門的知識に照らして分析し、評価していくことが求められる。

そして、「模擬的ではあるが実際にやってみること」の段階では、ソーシャルワークの展開過程における作業、相談面接、カンファレンス、記録作成といったソーシャルワーク実践の具体的な行為内容をシミュレーション的に体験し、体験によって得られた成果を経験知として身につけていく。演習授業の主眼はこの体験にあると言っても過言ではない。さらに、演習で扱う他の事例や実習場面にこれらの経験知の応用を考えていくことになる。

２）進度と教材との関係

この進度を図２の内容とのマトリクスで示したものが表１である。例えば、演習のねらいが何らかの社会福祉課題を持つ人々の存在を「知る」ということにある場合なら、教材はそのような課題を持つ人の「例」を典型的に示すような内容であればよいわけで、個別性の大きい例示は必ずしも必要はない。またソーシャルワーカーの具体的支援内容の記述も必要はない。

一方、ソーシャルワーカーの支援方針や支援計画を精密に考えさせることをねらいとする場合、教材には「個別例」に関する精緻な記載が求められるであろう。「個別例」にかかわる情報には、個人とそれを取り巻く諸状況に関する情報、援助者となるソーシャルワーカーやその所属組織に関する情報などを詳細に設定し、学生に示していく必要がある。また、演習のねらいがアセスメントや援助計画作成の体験なのであれば、事例の全経過の記述までは必要なく、実技を行う場面設定がきちんと行われていればよい。ただし、学生が実施した作業の成果物の完成度を点検するのであれば、模範解答例のような記載が求められる。

このように、重要なのは進度を想定して演習授業のねらいを設定し、それに適合した教材を準備することである。演習の進度とのマトリクスは、インテーク、情報収集と情報確認、アセスメント、支援計画作成、支援の実施、モニタリングといったソーシャル

ワーク実践の展開過程との間でも作成できるだろう。教材を準備する際にはこうしたマトリクスを念頭におき、事例等の内容や形式を確認するとよいだろう。

表１：社会福祉システムと演習の進度

	関心を向ける 観察する	状況を認識する	状況を理解する	模擬的に やってみる	応用して考える
個人					
家族					
小集団					
組織状況					
関係部署					
社会資源					
政策制度					
関係機関					
地域文化					
社会情勢					
専門職集団					
SW					

教材の活用例

ソーシャルワークの演習授業では、様々な分野で行われる多様なソーシャルワーク実践が扱われる。したがって、それぞれの教員が設定するソーシャルワーク実践分野や、ミクロからマクロまでのレベル、援助経過の段階は非常に多様なものとなると予想される。ここでは、ある個別例を素材にして、多分野のソーシャルワーカーが協働する場面を含む演習を実施する想定で、教材の活用例を示すことにする（表２）。

１）この演習授業の設定

「社会保障論」「児童福祉論」「公的扶助論」「社会福祉援助技術各論」といった社会福祉基幹科目の履修を終了している、または履修中であって、「社会福祉実習」を終了しているあるいは一部終了している学生に対する演習授業。学生たちが社会福祉実習に赴いた施設・機関は多様であり、児童相談所、児童養護施設、福祉事務所、保健福祉センターといった場所も含まれている。

２）この演習授業のねらい

① ＤＶと児童虐待が複合する母子の事例において、クライエントである母親とその子どもが遭遇している困難状況について、多面的に理解する。

② 子どもならびに母親についての理解。とりわけ、人間としての尊厳の尊重の重要性を考える。

③ 子どもならびに母親の、具体的に充足されるべきニーズ、緊急性を理解し介入のタイミングを判断する。

④ 母親との相談面接とりわけインテークにおける相談面接技法を習得する。

⑤ いろいろな福祉分野・立場によるソーシャルワークの視点の相違や援助の特性を理解する。

⑥ 異なる機関のソーシャルワーカーが協働してよりよい支援方針を編み出すために、カンファレンスを模擬体験し、方法について学習する。

⑦ この母親と子どもへのソーシャルワーク支援をとおして、メゾないしマクロレベルの課題として抽出される内容を考える。

3）この演習授業の組み立て

1コマ90分×8回分

4）教材活用の実際

授業の展開とそれぞれの回のねらい、演習内容、使用教材は表2に示したとおり。

表2：ソーシャルワーク演習における教材活用例

	進行	ねらいと演習内容	使用する教材
1回目	事例の理解	ねらい：事例の内容を構造的に理解する →事例の概要を把握する。 →家族システムの観点から理解する。 →エコシステムの観点から理解する。	① 事例が記載されたシート ② ジェノグラム、エコマップについての解説資料および記載シート
2回目	社会福祉課題の理解	ねらい：児童虐待やＤＶの実態と支援体制の実情、社会福祉課題としての特徴を理解する。 →ＤＶ問題の特質と支援方法、支援課題を知る →児童虐待について、講義系科目における学習内容を復習する。関係施設で実習を行った学生の体験を共有する。	③ ＤＶに関するビデオ教材 ④ 児童虐待に関する統計データ、支援理論・支援方法に関する資料
	ソーシャルワークの価値の理解	ねらい：ソーシャルワーカーの価値、視点、役割の理解 →クライエントの人間としての尊厳の尊重の観点から、事例においてソーシャルワーカーが目を向けるべきニーズ、福祉課題を抽出する。	⑤ ソーシャルワーカーの倫理綱領の資料
3回目	ソーシャルワーク実践展開の理解	ねらい：ジェネリックな立場でのソーシャルワーカーとしての支援課題、支援方向の確認 →問題点を抽出する。 →クライエントととりまく環境におけるストレングスの確認（リフレイミングの作業）を行う。	⑥ ＫＪ法に関する解説資料および必要な事務消耗品、用品
4回	社会福祉機関、専門職の機能	ねらい：関連する社会福祉機関、そこで働くソーシャルワーカーの役割、特徴（視点・方	⑦ 社会福祉施設（児童相談センター、母子寮、

目	の理解	法論を含む）に関する理解 →関連諸施設・諸機関の機能について、関係法規や制度体系も含めて理解する →各機関のソーシャルワーカーが支援の対象とするクライエントとその課題設定の特徴を理解する →児童相談所児童福祉司、福祉事務所母子相談員、福祉事務所公的扶助ケースワーカー、保健福祉センター精神保健福祉士、スクールソーシャルワーカーの役割を設定し、役割ごとにグループを設定してケースアセスメントと援助計画作成作業を行う。	児童養護施設）などを紹介した教育用ビデオ ⑧ アセスメントのための情報整理シート、アセスメント記入シート、援助計画記入シート
5回目	相談面接技法の理解	ねらい：相談面接の模擬的体験とスキル習得 →各機関がクライエントのインテークを担当したという設定のもとでロールプレイイングを行い、相互にその内容を評価する。	⑨ 面接技法の教育用ビデオ ⑩ あるいは、ロールプレイングの様子を撮影した映像
6・7回目	多機関連携の必要性と方法の理解	ねらい：支援課題の設定に特徴を持った社会福祉専門職が協働する意義を理解する →支援会議の開催場面を模擬的に設定し、各機関の立場からアセスメント、支援方針を提示し、統合していく。	⑪ 多職種協働による支援会議等の設定や進行方法に関する教育用ビデオ ⑫ 支援会議における記録フォーマット
8回目	ミクロ実践をマクロ実践に結びつけていく必要性の理解	ねらい：現行法制度、支援システムにおける課題を抽出し、それをもとにメゾレベルひいてはマクロレベルのソーシャルワーク実践が展開されていく過程を理解する。	⑬メゾ、マクロレベルの課題の広がりを把握することができるマッピング教材

Ⅱ　「地域」で活用される相談援助技術の実際

演習事例③

本講義のねらい

〇地域における相談援助の理論、知識、方法、技術を実践的に習得する方法を理解する。

〇学生が専門的援助技術の理論化もしくは概念化、さらに体系化する能力を涵養するために必要な知識や演習方法を習得する。

〇地域で活用される相談援助技術の概要と教育方法を理解する。

〇マクロ～メゾ～マクロといった演習展開方法を習得する。

内容とポイント

地域福祉の基盤整備と開発にかかわる事例を活用し、演習を通して実践的な知識と技術を習得させる方法を知る。

〇地域住民に対するアウトリーチとニーズ把握

〇地域福祉の計画

〇チームアプローチ

〇ネットワーキング

〇社会資源の活用・調整・開発

〇サービスの評価

事例概要

家族構成：A さん一家は、3 世代 7 人家族であり、わが国でも 3 世代家族の割合が多い山形県の人口 1 万人程度の M 町に在住している。家族構成は、世帯主である A さん(45 歳)、専業主婦である E さん(34 歳)、小学校 2 年の長男(8 歳)、保育所の長女(5 歳)、次男(3 歳)、祖父(78 歳)と祖母(75 歳)である。

A さんは専業農家であり、祖父が 7 年前に脳梗塞で倒れたが、すぐに地元の会社を退職し、それ以降、農家を継ぐことになった。専業主婦である E さんは、フィリピン人であり、10 年前に M 町の農協等が主催した農家長男とフィリピン農村花嫁のお見合いの企画で来日し、その後すぐに A さんと結婚し、農業を手伝いながら、3 人の子どもの子育てをしている。

祖父は、先祖から受け継いだ農業を営んできたが、7 年前に脳梗塞で倒れて入院し、右半身麻痺となった。そのときに M 町に要介護認定の申請をし、要介護度 2 と認定された。症状は、右半身麻痺だけではなく、ここ 1、2 年の間に、たばこの火の消し忘れなどの物忘れが激しくなっており、認知症の症状がみられようになってきている。なお、認知症の専門医の診断は受けていない。祖母もずっと専業主婦をしており、40 年前に結婚してから、農業の手伝いと一人息子である A さんの子育てをしてきた。7 年前に祖父が倒れてからは、祖父の主介護となっていた。1 年半ほど前に自宅の畑付近を自転車で走っていた時に転倒し、大腿骨を複雑骨折し、3 ヶ月間入院することとなった。その後のリハビリが不十分だったこともあり、その後は歩行が非常に困難となり、要介護状態となった。要介護度は 2 と認定された。

長男(小学校 2 年生)と次男(3 歳)は、心身とも健康である。長女はダウン症であるが、比

較的軽度であったため、現在のところ、近くの保育所に通所している。

T１：1 年ほど前に、祖父母が要介護状態となってからは、週 2 回、近くのセンターでデイサービスを利用しているが、それ以外の介護サービスを利用していない。従って、嫁である E さんが一人で介護と家事、農作業、そして子育てをすることとなった。過重の仕事により、E さんは慢性疲労状態となり、半月ほど前から体調を崩しただけではなく、精神的にも不安定になってきた。近くのかかりつけの病院に行くと、医師は、E さんに対して精神科もしくは神経内科での一時的な入院を勧めてきた。M 町の地域包括支援センターの社会福祉士である Y ワーカーは、かかりつけの医師からの連絡を受け、A さん宅を訪問することとなった。

T２：医師からの連絡を受けた 3 日後、Y ワーカーは、A さんのケアマネジャーである S ケアマネジャーと一緒に、A さん宅を訪問し、今後の対応策を話し合った。S ケアマネジャーからは、E さんがしばらく病院に入院する可能性が高いので、祖父母の介護、長女の保育所への送り迎え、家事など大変な仕事があることを考えると、入院中の間、週５日程度、ホームヘルパーを利用してはどうかと提案した。A さんの回答は、「自分は長男でもあるので、農作業のやりくりをしながら、自分で親の世話をしたい。見ず知らずの他人に家に入ってもらいたくはないので」であった。そこで、Y ワーカーは、「A さんが何とか自分でしたいというお気持ちはよくわかります。またホームヘルパーを使いたくないのもわかります。それでは、(祖父母の)デイサービスの利用回数を週 4 回程度に増やしてみてはどうですか」と意見を述べた。A さんは「それなら良いかもしれない」と返答をしたので、S ケアマネジャーは、デイサービスの利用回数を増やす形でケアプランを作成し直すこととなった。

T３：それから 3 週間後、S ケアマネジャーが再度訪問し、現状を A さんから伺った。妻 E さんは近くの精神科に入院し、２ヶ月程度の療養が必要である、祖父母は、週 4 回朝から夕方までデイサービスに行っているので助かっている、食事や掃除などの家事については、近隣の人にも多少手伝ってもらいながら何とかやりくりしている、E さんが退院するまではこのまま頑張っていきたい、などの報告を A さんから聞いた。

T４：地域包括支援センターの Y ワーカーは、介護保険サービスを利用している祖父母以外に、介護・家事疲れで入院している E さん、ダウン症の長女と幼児の長男の子育てなどを含めた A さん一家の今後の援助方針を立てなければならないと考えた。そして、E さんが入院している病院の医療ソーシャルワーカーに連絡を取り、E さんの回復状況に関する情報を収集した。医療ソーシャルワーカーによると、精神的にはかなり安定してきたが、E さん本人は、「もう疲れたし、誰も自分を助けてくれないので、本国フィリピンに戻りたい」とワーカーにもらしていたとのこととであった。

Y ワーカーは、今後の援助方針を A さんと話し合うために、再度 A さん宅を訪問することにした。

本事例を通して、地域で活用される相談援助技術演習の実際

マクロレベル
①人権、社会正義
○人権の課題として女性介護、嫁介護の問題について理解する。方法としては、女性介護や嫁介護に関する文献を読み、問題の所在や解決方法をグループで検討する。
②人の尊厳、人と環境の相互作用
○わが国における純農村地域の特徴、農村における長男の役割について理解する。農村社会の特徴を把握し、グループで長男の役割を検討する。
○フィリピン人妻である E さんの置かれている状況を彼女を囲む環境全体の中で理解するようにする。方法としては、グループディスカッションを用いる
③SW と現代社会の諸問題
○外国人妻、フィリピン人妻について理解する。農村での外国人妻がどのような問題を抱えているか理解する。外国人妻、外国人農村妻などの文献を読み、理解を深め、本事例と照らしあわせて、社会問題としてとらえる。
④エコシステム、ミクロ・メゾ・マクロの視点、社会への働きかけ
○本事例は、農村社会、女性介護といったマクロレベルから、地域における支援の必要性、社会・文化的背景の理解、ニーズ理解といったメゾレベル、さらにコミュニケーション能力、基本的対人援助などのマクロレベルまでの視点をもつことが必要であり、事例検討を通してそのことを理解する。

メゾレベル
①個人及び他者の価値観の尊重、援助関係形成
○本事例を通して、援助者自身の価値について考えるとともに、A さん家族の尊重という視点から A さん家族一人一人の価値について、グループデイスカッション通して検討する。
○本事例の場合、A さん、入院中の妻 E さん、要介護状態の祖父母、知的障害児の長女、幼児の次男など、家族個々人の誰とどのような援助関係を形成するのか検討する。
②倫理綱領・行動規範の遵守
○本事例の場合、ソーシャルワークの倫理綱領や行動規範のどの部分を特に考えながら遵守するのか、グループデイスカッションを通して検討する。
○本事例の場合、援助者であるソーシャルワーカーは、A さん家族を援助する際に、どのようなジレンマを感じ、どのようにしてそれを捉えるのかを検討する。
③ソーシャルワーク実践
○サービス利用について、A さんは、反対ではないが、祖父母がホームヘルプサービスの利用を拒否するなど、家族内に葛藤があったり、フィリピン人妻 E さんが家族の中で孤立を感じていたり、A さんが E さんに家事や介護を任せっきりだったり、近隣からは夕食などの多少の支援はあるが、全体としては、なかなか支援が得られないなど、様々な課題がある。これらの問題や課題を通して、面接技法、人の理解、地域生活や制度・政策の理解、アセスメントとプランニングなどの技術や方法をロールプレイなどを用いて体験学習する。

④地域における問題解決と実践のターゲット
〇本事例では、A さん家族が公的サービスを利用するのには、多少の抵抗感があることから、近隣・知人・ボランティアなどのインフォーマルなネットワークの活用の可能性を検討する。それに基づき、地域の関係機関との連携の必要性、資源開発の必要性、社会資源の調整なども検討する。
〇本事例を通して、農村地域という特性を踏まえながら、地域住民に対するアウトリーチについてグループデイスカッションを通して検討する。
〇地域住民や近隣、知人、ボランティア団体、社会福祉協議会などのネットワーキングの可能性についてグループデイスカッションを通して検討する。
〇地域包括支援センター、介護サービス事業者、役所の介護保険課・障害者福祉担当部署・児童福祉担当部署、その他とのチームワークのあり方について、グループデイスカッションを通じて検討する。
〇サービス評価方法と基準について学習し、本事例の場合の評価について検討する。
⑤体験型の演習
〇上記の事例のポイントについて、事例研究、ロールプレイ、KJ 法、マッピング技法などを用いて体験型の演習を経験する。
⑥人と環境に関する諸理論を共通基盤とする
〇上記の事例を通して、理論化や体系化を試みる。

マクロレベル
①規範習得の理解
〇本事例を通して、人間の尊厳の尊重、他者の尊重についてロールプレイやグループデイスカッションなどによって体験的に学習する。
②知識・諸技能習得トレーニング
〇コミュニケーション能力、基本的対人支援能力をロールプレイなどのトレーニングによって習得させる。
〇自己覚知や感情移入などについて体験的に理解する。
〇ソーシャルワーカーとしてのアイデンティティの形成を図る。
③システム論的視点、エコロジカル視点を涵養する。
〇事例を通して、システム的視点やエコロジカル視点についてグループデイスカッションなどにより、涵養する。

演習事例④

具体的な授業展開例＜授業展開例＞
１．単元
２．単元の目標
３．単元設定の理由
４．指導計画

５．本時の指導

１）主題

「ニーズの多様性とその背景を探る」

２）本時の目標

事例を用い援助対象の個人・家族のニーズの多様性を理解し、ニーズの多様性の背景に社会文化的要因があることを理解させる。援助活動においてニーズアセスメントは不可欠である。事例を通じ援助対象のニーズの在り様をミクロレベルからマクロレベルの視点から分析する能力を養う。

３）指導過程

	学習内容	学習活動	指導上の留意点	資料
導入 (30 分)	ニーズの多様性 自らの生活様態を振り返り人が生活する上で必要な事柄(ニーズ)を網羅する。	① 生まれてから現在まで、現在から死ぬまでに起こりそうなクリティカルイベントを想起させ、そのイベントごとに重要なニーズは何かを考察させるワーク。グループ内発表有り。	・自らの生活上のニーズから他者へのニーズに置き換えさせる。また、同じ個人でもライフステージにおいてニーズが変化することを学ばせる。 ・福祉六法その他福祉関連法とライフステージの対応関係を学ぶ。	**資料** 1
展開 (70 分)	ニーズの類型① 「規範的ニーズ」 ニーズの類型② ・「表明されたニーズ」 ・ニーズの生育暦・社会・文化的背景とニーズの多様性について	① 事例場面 t1。1 から「規範的ニーズ」の観点から児童虐待の問題とは何かグループディスカッションを行う。 ② 事例場面 t2.1 子どもと母親、個人(ミクロ)レベルのニーズは何か推測する。 ③ 事例場面 t2.2～t2.3 から母親の「表明されたニーズ」と「規範的ニーズ」の違いをグループディスカッションで検討する。母親の生育暦・社会・文化的背景を確	・類型毎にニーズの内容が異なることを学ぶ。 ・ニーズは生育暦・社会・文化的背景によって多様であることを学ぶ。	資料 2 資料 3 資料 4

	国・社会(マクロレベル)の変動による個人・家族のニーズへの影響 ・戦後日本の人口動態、経済動向小史(高度経済成長、バブル経済・崩壊、就職氷河期)、コホート(この事例では第2次ベビーブーマー)	認する。 ④ 事例場面 t3.1 からこの家族の現状に影響を与えたメゾ、マクロ的要因をグループディスカッションで検討する。	・環境が個人と家族の生活に影響することを学ぶ。 ・社会(マクロ)としてのニーズあるいは課題は何かを考えさせる。	
まとめ (15 分)	総括	①事例の家族のニーズを充足する社会資源の検討。	①ニーズと社会資源の対応関係を学ぶ。	

ポイント

※１．自らの生活上のニーズを他者へのニーズに置き換えるには？

学生に自らの生活様態を振り返させ、人が生活する上で必要な事柄（ニーズ）を列挙させる。その際、生まれてから現在まで、現在から死ぬまでに起こりそうなクリティカルイベントを想起させ、そのイベントごとに重要なニーズは何かを考察させるワーク有効。個別作業の後、グループ内発表、グループ別に取りまとめ、グループごとに発表させる。

※２．ニーズは生育暦・社会・文化的背景によって多様であることを考えるには？

グループごとに体罰についてディスカッションをさせる。事例では韓国人の母親は、現在の日本と異なる育児観を持っているが、他にも生育暦・社会・文化的背景の違いによって価値観の違いやニーズの違いが生じることはないか考えさせる。日本の教育現場でも体罰が是認されてきた歴史があること、そのことが如何に是正され今日に至ったのかをヒントとして示すことも考えられる。

※３．環境が個人と家族の生活に影響することを考えるには？

事例では父親は日本の経済状況に翻弄されている様子が描かれている。これに倣い、戦後日本（1945 年～現在至）の経済動向、人口動態、失業率等を調べさせる。

※４．ミクロレベルからマクロレベルまでレベルごとにニーズを整理するには？

事例にと登場する個人・家族のミクロレベルのニーズを考えさせると同時に、資料 4 の社会経済史を概観し、国や社会が抱える問題（マクロレベルのニーズ）とその変化どのようにミクロレベルのニーズに影響しているかを考えさせる。

※５．ニーズと社会資源を具体的に対応づけるには？

仮に事例に登場する家族が学生の住む地域に住んでいた場合、当該地域にこの家族に必要なニーズを満たす社会資源があるかを調べさせる。

４）指導上の留意点

①ニーズの定義、類型、理論を理解していることが重要である。講義による補足は不可欠である。

②ニーズアセスメントではミクロからマクロレベルの視点から検討する必要がある。ニーズの変化や多様性の背景にライフステージ、生育暦・社会･文化的背景があることを理解させる。

③コホート（特定の出来事を同時期に経験した人たちからなる集団）としてそのニーズに特徴があることを理解させる（例えば、事例に H は、第二次ベビーブーム時に誕生していること、及び就職氷河期を経験していること)。

５）資料等

失業率は、総務省統計局及び政策統括官　http://www.stat.go.jp/info/index.htm

特殊合計出生率等、国立社会保障･人口問題研究所　http://www.ipss.go.jp/syoushika/

＜資料１＞

ライフステージ	クリティカル･イベント （各期に一般的に起こる出来事）	ニーズ
児童期（0～18 歳）	・ ・ ・ ・	・ ・ ・ ・
青年期（19～39 歳）	・ ・ ・ ・	・ ・ ・ ・
壮年期（40～64 歳）	・ ・ ・ ・	・ ・ ・ ・
老年期（65 歳~）	・ ・ ・ ・	・ ・ ・ ・

＜資料２＞

事例 t1.1 民生委員から「幼児に体罰を与える母親がいる。虐待の恐れがある」と近畿某市児童相談所に通報がある。

t2.1 翌日、児相児童福祉司の川上は通報した民生委員を伴い児童宅を訪問。児童宅には母親と児童がいた。児童の安全を確認（目視の限り元気そうであった）。母親（A）に訪問に至る経緯を説明し、話を聴かせてもらえないかと依頼した。Aはこれを承諾。Aの日本語の不便さんから外国人と推察した。A自身について、そして家族構成を訊ねる。
t2.2 体罰の有無を母親に確認した。「子供が悪いことをしたら体罰を与えるのは私の国では当たり前、私もそのように育てられた」と体罰を認める。どのような場面で体罰を与えるのか、彼女の体罰観について訊ねる。
t2.3 普段の子供との過ごし方について訊ねると「家で二人きりで過ごすことが多い。知り合いは近所に一人もいない。夫は、昼は求職活動、夜はアルバイトで忙しい」と述べる。「買い物に行きますので」とA。後日、夫同伴の面談を約束、再度、児童の状態を確認し帰所。記録（メモ）をフェイスシートに転記。訪問の様子をスーパーバイザーに報告する。
t3.1　三日後、親子 3 人で児相に来所。幼児に異変はない。夫（東山H）に一連の経過を説明。外国人でかつ日本語が不得手なA一人の現在の育児状況について懸念を伝えると、夫は申し訳なさそうに、現状に至るまでの経緯･現状ついて詳細な説明を始めた。

＜資料３＞

<家族構成>
H（夫）　1974 年生まれ　日本国籍　性別=男　大卒
A（母親）1975 年生まれ　外国籍　　性別=女　大卒
F（長女）2000 年生まれ　日本国籍　性別=女

<国際婚姻経緯について>
Hがある外国へ留学し、留学先の大学の学生だったAと知り合う。2人は恋に落ち、結婚を決意するがAの両親は猛反対。その反対を押し切り1998 年Aは大学を卒業そして来日、結婚。2000 年に長女を出産した。

<雇用･経済的状況について>
大学で経営学を学んだH、1997 年語学を生かしアジア向け貿易会社に就職。98 年韓国通貨危機以降会社の業績悪化に見舞われ会社はリストラ実施（早期退職希望者）。Hは就職 4 年目以降、給与が減る一方の今の職場に見切りを付け転職を決意。退職当時（2003 年）は大学新卒者の就職率が 55.1%と過去最低を記録。正社員登用の道は開かれず、契約社員として某大手のカメラメーカー生産工場に就職し5年が経った。収入は家族3人には不十分。もともと体力に自信のないHは肉体労働に限界を感じ転職を決意、身分をアルバイト契約に変更し昼間、再就職活動行うことにした。
Aは来日当初、日本の民間企業に正社員として就職を希望していたが就職氷河期に外国人の就職はことさら困難であったこと、さらに日本語が不得手であったことがネックになり正規雇用どころかパートすら見つからない状況が続いた。

<育児について>
Aは結婚5年目に洋平を出産。子供は自分で育てるという信念のもと就職活動は休止中。洋平の両親は遠方で農家を営んでおり育児支援を要請できる状況にはない。Aは洋平を保育所に預けるつもりはない。

＜資料４＞

年代	経済･社会福祉動向	失業率	出生率
1945		ー	
	福祉三法体制		
	第一次ベビーブーム(団		
	塊世代誕生)		
1950		1.9%	3.65
1960	高度経済成長	1.6%	2.00
	福祉六法体制		
	第二次ベビーブーム(団		
1970	塊世代誕生)	1.2%	2.13
1980	バブル経済	2.0%	1.75
1990	バブル経済崩壊	2.1%	1.54
	社会福祉基礎構造改革		
2000	介護保険制度施行	4.7%	1.36
2008	原油等天然資源高騰	4.0%	
	穀物高騰		
	物価高		

６．評価

１）生徒に対しての評価

援助対象の個人・家族のニーズの多様性を理解し、ニーズの多様性の背景に社会文化的要因があることを理解できたか。

２）教師の自己評価

ニーズの多様性とミクロレベルからマクロレベルに至るまで広がりを持つこと生徒に十分伝

えられたか、学習させることができたか。

演習事例⑤

事例を用いた演習では、事例を展開することで学生が学ぶべきポイントを教員がまず明確にすべきである。本事例では以下の目的を設定した。
目的：本演習では事例を通じてソーシャルワーク的支援についての理解を深めることとする。本演習を通じて学生は以下の 3 項目の学びを達成する。
①時間の経過にそってケースとケースを取り巻く社会システムを展開させることにより、ソーシャルワークのコア理論である“人と環境の相互作用”、そしてそこから生み出される心理社会的困窮の発生メカニズムを理解する　②事例の登場するクライアントの心理状況を理解することにより受容、共感のエッセンスを学ぶ　③エントリーレベルのソーシャルワーカーとして自立した事例展開方法を学ぶ。

また、本事例は HIV 感染者とその家族へのソーシャルワーク支援をテーマとしている。事例の特異性によっては関連する基礎知識について事前学習の機会を提供することにより演習効果が向上することが考えられる。

事前学習テーマの例

HIV 患者感染者の手記を読み、社会生活の困難さについてレポートにまとめなさい

社会の HIV 患者感染者に対する偏見について調べなさい

HIV、AIDS の病態について調べなさい

本事例では事例の展開にそう形式でいくつかの演習課題を設定している。それぞれの演習課題には演習形態及び演習展開方法を提示しているが、開講年次、動機付け等により柔軟性を持たせるべきであると考える。

事例の概要

佐藤春子、35 歳（仮名）は夫浩二（40 歳）とともに S 県 M 市に在住している。春子は美容師して市内で美容院を経営、浩二は同じく市内の公立中学校の体育の教師をしている。

浩二、春子夫婦は 10 年前に結婚した。共働きであったことと、当時春子には自分の美容室を持ちたいという願いがあったため、結婚後しばらくは意図的に妊娠を避けていた。結婚 5 年後に春子は念願の自分のお店を開店、従業員も雇い経営も安定したことから出産を願うようになった。しかしながらなかなか子どもを授かることができず、2 年前から不妊治療を始めていた。ある日妊娠の可能性に気づいた春子は近隣の開業のＡ産婦人科を受診し、妊娠 4 週であることが判明、その日は一通りの検査をして一週間後に再受診をすることとなった。

佐藤夫妻について

夫浩二は男 3 人きょうだいの次男。両親は隣町で生活している。兄（43 歳、独身）は商社勤務でアメリカ在住。弟（36 歳、既婚、子どもなし）は同じ M 市、市役所に勤務している。浩二は体育の教員として学内外で幅広く活動しており、地元少年野球チームの監督や

地域の体育委員等の役職を引き受けている。

妻春子の両親は 10 年前に離婚。今はそれぞれ再婚し、パートナーとともに生活している。春子の妹（30 歳、既婚、4 歳の男児）は同じ地域で保育士として勤務している。美容室の経営のかたわら、地域の特別養護老人ホームにて、生活者の散髪やメイクアップ等のボランティア活動を積極的に行っており、地域行政や福祉関係者とのネットワークも持っている。

○〔演習１〕浩二、春子夫妻のジェノグラム、エコマップを作成しなさい。

〔演習１〕の指導ポイント

演習形態/方法：エコマップ、ジェノグラムは個別作業。その後グループでそれぞれの成果物を比較検討。その後教員が“案”としてのエコマップ、ジェノグラムを提示した後以下のテーマでグループディスカッションを行う。

本事例で春子は後々HIV 陽性告知を受けます。HIV 感染告知を受けた春子と春子を取り巻く環境の相互作用において予測される心理社会的問題にはどのようなものがおこりえますか。ジェノグラム、エコマップをもとにグループでディスカッションしましょう。

○〔演習２〕妊娠していると分かった時の春子の気持ちはどのような気持ちでしたか？グループでディスカッションを行い、春子のその時の感情にふさわしい言葉を考えましょう。

〔演習２〕の指導ポイント
演習形態/方法：グループディスカッション。その後ホワイトボードに各グループ代表者が感情を表す言葉を記述。

本演習は、その時の春子の気持ちを理解するとともに、感情を表すボキャブラリー構築を目的とした演習でもあります。“ 嬉しい ” 気持ちを表現するにも、“ 天にも昇る気持ち ”“ 早く誰かに伝えたい気持ち ” 等さまざまな表現方法があることを伝えます。教員はソーシャルワーカーとしてクライアント心理に近い感情表現をすることの効果を適宜説明し、感情を表すボキャブラリーの幅を広げる動機付けを行うことが大切になります。

○〔演習３〕産婦人科受診時、主治医から、今後のフォローアップのための血液検査を行う
ことについての説明がありました。血液検査には HIV 抗体検査も含まれていることも説明されました。このときの春子はどんな気持ちでその説明を聞いていたでしょうか？

〔演習３〕の指導ポイント
演習形態/方法：グループディスカッションその後全体へ発表

本演習は演習Ⅱと同様に春子のその時の心理状況について理解（共感）する演習です。ここでもグループディスカッションの内容は、以降の演習で HIV 陽性告知を受けた春子に気持ちを振り返るために必要となります。

○〔演習４〕その晩帰宅した浩二に春子は何と報告しますか？それを聞いて浩二はどのような気持ちになったでしょうか。グループでディスカッションし浩二の気持ちをまとめてみましょう。

○〔演習５〕あなたが春子、もしくは浩二夫妻だったら、この喜びを誰に伝えますか？

〔演習４、５〕の指導ポイント
演習形態/方法：グループディスカッション、ロールプレイ

演習４、５では妊娠という事実がどのようなかたちで春子と春子を取り巻く環境へ伝わっていくかのシステムを確認します。グループによって登場人物はさまざまだと思いますが、

妊娠の事実を告げられたときのそれぞれの感情を明確化すること重要です。場合によっては、妊娠していたことを告げる春子と浩二の会話（演習Ⅳ）、浩二、春子夫妻が第三者へ妊娠していることを告げる会話（演習Ⅴ）をロールプレイ形式で再現することでその時のそれぞれの気持ちをより深く理解する助けとなるかもしれません。

ここから事例は第二幕に移ります。以下の事例の概要をよく読んでください。

一週間後、春子は再び A 産婦人科を受診した。その産婦人科は近所でも人気の産婦人科で、待合室はいつも満員だった。一時間ほど待ってようやく診察室に通された。春子の顔をみた主治医が顔をこわばらせた理由を春子が理解したのはそれから数分も経過しないうちだった。診察室の椅子に春子が座ってしばらく沈黙が続いた。看護師からは笑顔が消えている。主治医は深呼吸をした後、しぼりだすようにいった。「佐藤さん、HIV という言葉、もしくは AIDS という言葉はご存知ですか？」看護師の春子には耳慣れたことばだった。「佐藤さん、前回の検査で HIV 抗体検査をしたのですが、その検査が陽性と出ました。」「もっと専門的な病院でフォローされたほうがよいと思います。紹介状を書きますので、そちらを受診してください。」その後も主治医は何か HIV について説明したようだが春子はその後医師が何をいったのか覚えていない。自分がどうやって帰宅したのかも覚えていないほどだった。その晩は浩二の帰宅を待たずに就寝した。浩二も春子の体調を思いやり、これといった質問はしなかった。

○〔演習６〕HIV 感染を告げられたときの春子の気持ちはどんな気持ちだったでしょうか？グループでディスカッションしましょう。

〔演習６〕の指導ポイント
演習形態/方法：グループディスカッション、全体討議

HIV 陽性告知を受けた直後の春子の気持ちを理解することを目的とした演習です。医療ソーシャルワーク演習に特化した演習であれば、HIV 抗体陽性告知直後の感染者支援の方法論のディスカッションに演習のテーマを拡張させることが可能です。
例：あなたがもしソーシャルワーカーだったら、その時に春子にはどのような支援が可能かグループでディスカッションしましょう等

次の朝、出勤する浩二を体調不良を理由にベッドから見送った春子は隠してあった紹介状を取り出した。昨日の出来事は夢ではなかった。外来の予約を午後 2 時。春子は腫れた顔

を隠すためいつもより濃い目の化粧をして最寄り駅に向かった。

○〔演習７〕駅までの春子の気持ちについてグループでディスカッションしてください。

〔演習７〕の指導ポイント
演習形態/方法：グループディスカッション、サイコドラマ

演習６に引き続き、春子に気持ちを理解するための演習です。ディスカッションだけでなく、サイコドラマや駅に向かうまでの春子の気持ちを体で表す（suffering body）等の演習を取り入れて理解を深める方法も可能です。

紹介先医療機関である B 総合病院は電車に乗って二駅目。そこから徒歩 10 分ほどの距離だった。春子は予約時間の 10 分ほど前に到着した。受付で紹介状と保険証を提示を求められた。春子は保険証の差出を一瞬戸惑ったが、震える手で保険証、紹介状を差し出した。受付の事務員はごく一般的にその処理を行った。

いよいよ受診の時が来た。春子は恐る恐る診察室に入るとそこには小柄な 40 代半ばと思われる男性の医師が座っていた。春子が椅子に座るとゆっくり、低い口調で話しをはじめた。「大変苦しい時間をすごされて、今ここにいるんですね」「よくおいでくださいました。」春子は医師のその言葉を聞いたとき、なぜかとても救われた感覚を覚えた。

○〔演習８〕春子はなぜ保険証の提示を戸惑ったと思いますか。グループでディスカッションしましょう。

〔演習９〕春子が“救われた気持ち”になった理由はなんだと思いますか。グループでディスカッションしましょう。

〔演習８、９〕の指導ポイント
演習形態/方法：グループディスカッション

HIV 感染に事実をできる限り誰にも知られたくない、と願う春子に気持ちに反して、医療

機関では受付、看護職、医師、ソーシャルワーカー等多くの専門職に春子の病気のことが知れ渡ってしまう不安や恐怖について理解を深めることがポイントになります。この後春子はソーシャルワーカーと面談しますが、第一回目の面接時にワーカーは、春子がどのような気持ちで今まで過ごしてきたか、どんな不安や苦しみがあったかについてしっかりと受け止めることが必要となります。

一通りの検査の後、次ぎの予約を入れた。と同時に主治医から、ソーシャルワーカーという専門職がいるのですが、今後の生活についていろいろ相談にのってくれます。会ってみませんか？という誘いがあった。春子はこれといった予定もなかった春子は医師のその誘いを受けた。

○〔演習 10〕主治医に連れられて春子さんが、ワーカーである皆さんの前にいます。これからどのように春子さんを支援していきますか？　今後どのようなことが相談のテーマとなりそうでしょうか？また、医療機関を中心として地域で春子さんをどのように支援していくことが可能でしょうか？

〔演習 10〕の指導ポイント

演習形態/方法：グループワーク、プレゼンテーション

演習１～９までの総括的演習です。ここでは総合的なソーシャルワーク的アプローチが話し合われなければなりません。教員は学生たちが多面的にこのケースを分析できるような支援を行うことが求められます。

(注1)『大辞林』
(注2)福山和女(1996)「3 次元の立体把握―役割システム的アプローチについての理解」『ソーシャルワークを学ぶ』FK研究グループ.
(注3)米本秀仁他編著(2004)『事例研究・教育法』川島書店
(注4)中村佐織(2002)「映画のビデオ・DVDに関する演習教育覚え書き」『ソーシャルワーク研究』Vol.28.No.3、pp.43-48、 相川書房
(注5)戸塚法子(2002)「コンピュータ・ツールを活用した援助技術演習ー社会福祉援助技術教育におけるデジタル版 PBLM 式教育の試み」『ソーシャルワーク研究』Vol.28.No.3、 pp.26-33、 相川書房.
(注6)丸山裕子(2002)「コンピュータ教育支援ツール活用によるソーシャルワーク演習の方法と課題」『ソーシャルワーク研究』Vol.28.No.3、 pp.34-42、相川書房.

第５章

グループを活用した効果的な演習教育

「グループワークを学生たちにどのように教授するのか？」という命題を深めることが、この講義のねらいである。もちろん教授法には様々なスタイルがあるが、ここでは「学生たちがグループワークの体験、特に、グループダイナミクスを体感することで、理論や実践スキルを学ぶ」ことを主眼としている。

グループダイナミクスとは、メンバー同士の相互作用から生まれる特別な力である。この力を意図的に用いることができれば、効果的な演習教育が出来るだけでなく、グループを活用した様々な支援を行うことができる。

【講義内容と教授のポイント】

講義内容	教授のポイント
１．グループワークとは何か	グループワークの全体像を把握できるようにする。 グループ体験を振り返り、分かち合うことで「グループワークとは何か」を理解できるようにする。
２．グループワークの理論	専門的な支援方法を教える。 （１）展開過程を意識してグループワークを行う。 （２）メンバーの生活課題やニーズに焦点をあてる （３）目標を意識する （４）達成課題と役割を重視する （５）グループダイナミクスを効果的に用いる。 グループワーカーの資質と役割を教える
３．グループワークを活用した演習の進め方	実際にグループワークの擬似体験をさせながら、それぞれの時期（準備期、開始期、作業期、終結期）における専門スキルを教える。
４．演習展開における課題	実際の演習で講師がどのような点に配慮するべきかを考察する。

１．グループワークとは何か

グループワークの全体像を把握させる

「まず高い山に登り、広い土地の全体を見渡し、それから降りていって、自分に与えられた小さな場所を耕せ」という言葉が示すように、何かを教えるときは、まず全体像をつかませることが重要である。このことは、グループワークを教えるときも同様である。

学生たちにグループワークの全体像を把握させるには、様々な方法が選択できる。例え

ば、楽しめる方法として映画がある。筆者は、以前、スピルバーグ氏が製作したアニメーション映画「リトルフット」を活用したことがある。この作品は様々な違いや個性を持つ恐竜の子供たちが、皆で協力したり、争ったりしながらも、緑の谷を目指して進んでいく物語である。恐竜の子供たちの「出会い」「関係作り」「協働」「争い」「目標」「達成」、さらに「リーダーシップ」「役割」などを観察するとき、グループワークの全体像が感動的に理解できる。また少し古い映画になるが「十二人の怒れる男」では、グループの開始から終了までのダイナミクスが興味深く観察できる。もちろん、映画に限らず小説などの物語やソーシャルワーク領域に関するグループワーク事例を用いることもできる(1)。

グループワークの全体像を把握することで、学生たちは、グループワークには出発点があること。メンバーたちは、困難な局面を通り過ぎながらも、終着点に向かって成熟していくことを心に刻む。実際にグループワークを行う過程では、時折、迷路に入り込み、行き詰って、次に向かうべき方向が分からなくなる。そのような時、最初につかんだ全体像を思い出すことで、自分の位置を確かめ、次のステップに進むことができるようになる。

自身のグループ体験を振り返り、分かち合う

学生たちは、これまで何らかの組織に所属し、様々なグループ体験をしてきている。彼らが、家族、友人、学校のクラス、部活、大学のサークルなどの体験を各々振り返り、「グループ体験から学んだことは？」「成長に役立ったことは？」などの質問を通して考え、それらを分かちあうならば、「協力と一致」、「仲間意識」、「グループアイデンティティ」「リーダーシップ」、「役割」、「規範」、「目標」、「課題」、「達成」、など、グループワーク理論を構成する多くの要素を自身の経験の中に発見していく。このような振り返りと分かち合いを通して学生たちは、「グループワークが特別なものではなく、これまでに自分たちが体験してきたことの中にある」という気付きを得ることができる。

グループ体験とグループワークの違いに気付く

学生たちが自身のグループ体験を振り返り、分かち合うとき、グループ体験の目的が、最終的には、「人間の成長を助け、人格を築くこと」であると気付く。しかし同時に、期待された目的が充分に達成されずに終わるグループ体験もあったことを思い出す。「それは一体、何故か？」と質問し、一緒に話し合うとき、学生たちは、次第にグループ体験とグループワークの違いに気付いていく。

話し合いの後、講師は、成功したグループ体験には、良い体験を作り出せた「方法」とその方法を熟知する「支援者」の存在があったことを強調するとよい。単なるグループ体験と専門的なグループワークの分岐点を決めるものこそ、専門的な支援の「方法」、そして「支援者」なのである。

グループワークとは何か　―「方法」と「支援者」

グループ体験が、私たちに様々な成長の機会を与えてくれること。しかしそれがグループワークとして成立するには、さらにグループを期待通りに導く専門的な「方法」とその役割を担うべく「支援者」の存在が不可欠である。このことを講師は、以下のような簡単な文章で整理して伝えることで、学生たちの心に銘記することができる。

「グループワークとは、訓練を受けた***支援者***が、メンバー同士の相互作用的な力を意図的に用いながら、人々に効果的な方法で働きかける支援の***方法***である。またグループワークの目標は、人々の基本的なニーズを満たし、彼らの成長、発達に必要な資質をもたらすことにある」

「方法」と「支援者」という二つのキーワードを印象付けながらグループワークを説明することで、学生たちは、今後、グループワーク理論から学ぶとき、また実際にグループワーク演習に参加するとき、度々心の中で、「専門的な方法とは何だろう？」「どのような支援者であるべきだろう？」と自問することになる。

2．グループワークの理論

グループワーク理論から、特に、専門的な支援方法と支援者の資質、役割について取り上げる。グループワークの全体像を把握するために、映画、物語、事例から学んだ場合、その場面と関連付けて話し合うことで、より理解が深まるだろう。あるいは、この後に述べる＜3. グループワークを活用した演習の進め方－実際にグループワークを体験する＞において、先に学生たちの体験を優先させた後、この項目に戻り各自の体験を振り返らせ、関連付けながら教えることもできる。

専門的な支援方法を教える

グループを意図的に、また期待された通りに導くための専門的な支援方法から、以下の５項目を取り上げる。

１）展開過程を意識してグループワークを行う

グループワークは、準備期、開始期、作業期、終結期という４つの局面を経て進んでいく。そして、それぞれの時期において、メンバーは独特の様子を見せる。このプ展開過程ごとの様子を充分に理解しておくならば、適切に対応するスキルを思い起こすことができる。

グループワークの展開過程におけるメンバーの様子

準備期	開始期	作業期	終結期
グループ活動のための計画と準備を行う時期。	メンバーの期待、不安、緊張、恐れなどを互いに受容できるような雰囲気を作り、仲間意識やグループアイデンティティを高める時期。	グループ規範とメンバーの役割が確立する―対立・摩擦・争いをメンバーの協働により乗り越え、目標に向けて互いの連帯、絆を深め合う時期。	これまでの出来事、思い出、目標の達成状況を振り返り、評価するとともに、メンバー間の複雑な感情を分かち合う時期。
メンバーは、グループワーカーから予備的な接触を受け、グルー	メンバーは、グループへの期待・不安の入り混じった感情を持ち	メンバーが自分の役割を持てる場合、信頼、相互支援へと向か	メンバーは、達成感や喜び、喪失感、怒り等、終結に伴う

プに参加するかどうかの迷いを感じる。	込む。また互いの興味によってサブグループができる。	い発展、成熟する。役割を持てない場合、孤立、排除が起こる。目標達成に向けてグループの一致と絆が深まる。	様々な感情を表出する。またグループでの作業の振り返りを通して自己成長を経験する。

2）メンバーの生活課題やニーズに焦点をあてる

グループワークでは、「生きがいを失っている」「自立を望んでいる」等の生活課題に焦点を当てながら、効果的に問題解決を図ろうとする。生活課題やニーズには、メンバー個別のものとグループ全体のものが存在する。グループワークにおいて、支援の対象がグループ全体であり、また個別でもあるという原則は、学生たちにとっては理解し難いことの一つである。そのため何度も繰り返し例を挙げて教える必要がある。

3）目標を意識する

グループワークの掲げる目標には「表と裏」が存在する。園芸グループなど、草花を育てるグループを例に挙げると、表の目標は、「素敵な花を育てよう！」ということになるが、裏の目標は、「そうした活動を通して得られる人々の成長」である。

表の目標は目に見えやすいもので、それを意識することは、グループ全体の動機付けにつながる。しかし過度に追い求めすぎると、能力の高い限られたメンバーだけが役割を担うことにつながり、他の者が排除されやすい。これら二つの目標は、どちらも大切でありバランスが重要になることを教えるべきである。

4）達成課題と役割を重視する

目標は一気に達成できないため、幾つかに分けた達成課題が生まれる。その達成課題をメンバー全員で分担し、協力して行おうとするとき、そこに明確な役割が生まれる。グループワークにおいて、目に見えるはっきりとした目標、達成課題、役割を提供しなければ、メンバーは互いに集まる意義も理由も見失ってしまう。

5）グループダイナミクスを効果的に用いる

メンバーが、目標を達成しようと動き出すとき、ぶつかり合いを含めた相互作用が激しくなる。それが独特なグループダイナミクスを作り出す。この力を理解し、上手に用い、メンバーが互いに協力し合い、学び合える方法で目標を達成するならば、大きな達成感と人間的な成長が得られる。

グループワーカーの資質と役割を教える

1）資質

グループワークを担うべき支援者は、ソーシャルワーカーの倫理綱領に明文化されてい

るような人物を目指すべきである。得に、「人の価値と尊厳」「社会正義」を尊ぶべきである。またグループにあっては、メンバーの持つ「個性」、「多様性」、そして「可能性」を尊び、彼らを「ありのまま受け入れ、理解できる」人になるべきである。また可能な限り、参加者が「自分で決める」ことを尊重するべきである。さらにグループ内でのプライバシーを尊重し、話し合った秘密を保持するべきである。

２）役割

グループワークを行う支援者は、リーダーシップを担いながら、メンバー一人ひとりの相談援助を行う。そしてメンバーとメンバー、あるいはメンバーと資源、情報を結びつける役割を持つ。さらにメンバーの主体性と権利を擁護し、エンパワメントを行う役割がある。

以上の資質や役割は、知識レベルで教える場合、どうしても限界がある。そのため、この後、学生が実際のグループワークを体験していく中で、何度も思い返すように促すことができる。講師がタイミングを逃さず、学生に対して「グループを導くために、皆さんはどのような資質を伸ばすべきでしょう？」あるいは、「どのような役割を大切にするべきでしょう？」と質問を投げかけるならば、学生たちは、ここで学んだことを思い返すことができる。

学生は、講師の教える知識より、講師の人間性と模範からより多くのことを学ぶ。そのため講師は、支援者の一人として、教えるべき資質をまず自分自身、身につけておくべきである。

３．グループワークを活用した演習の進め方

グループワークの疑似体験を行う

学生たちは、これから実際に、自分たちで何らかの生活課題のある人々の立場になり、グループワークを疑似体験する。この体験を通して、具体的に役割を持ち、目標を設定し、達成していくことを学ぶ。今後、彼らは自分たちのグループワークから、メンバー同士の協力、一致、連帯、あるいは孤立など、グループダイナミクスの現実を体感することになる。

グループワークの疑似体験については、講師の自由な発想で行うが、以下、参考としてオリエンテーションを含めたいくつかの提案を記しておく。

＜学生全体へのオリエンテーション＞

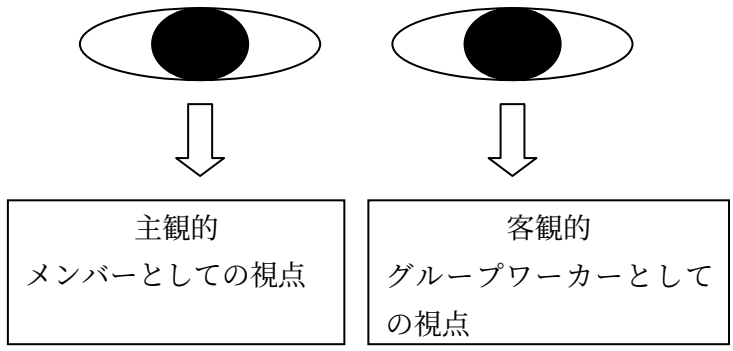
① グループワークを疑似体験することの主旨説明を行う。
② 学生全体を５～６名ずつのグループに振り分け、メンバー全員にリーダー、サブリーダーを含めた何らかの役割を割り当てる。（書記、出席係り、等）
③ グループ活動の成果を、プレゼンテーションで発表する機会を与える。
④ 先ずプレゼンテーションの日程を決定し、グループワークに費やすことのできる日数、時間をクラス全体で確認する。
⑤ その他、様々なアイデアを盛り込むことができる。

＜プレゼンテーションの説明＞

① プレゼンテーションでは、すべての参加者が何らかの役割を担う。
② 各グループの発表時間は 20 分～30 分程度とする。
③ 各グループは、レジュメを準備する。
④ プレゼンテーションの際、それまでのグループワークでの活動や作業の様子をロールプレイなどで実演しても良い。
⑤ 視聴覚教材（OHP、パワーポイント、ビデオ、DVD など）を効果的に用いる。
⑥ プレゼンテーション終了後、グループ同士、互いに評価、フィードバックを行う。
⑦ プレゼンテーションの様子を録画し、後に鑑賞する機会を設けても良い。

＜グループワークの観察方法＞

グループワークを疑似体験しながら演習を進めるには、主観的かつ客観的でなければならない。それは一方の眼で主観的に何かを感じながらも、もう一方の眼で客観的に、それを観察、分析することを意味する。



メンバーたちは、これからグループワークの準備期、開始期、作業期、終結期を経験するが、グループの中に入りつつも、二つの視点で観察することになる。一つは一メンバーとしての視点－これを経験することにより、様々なことを経験していくメンバーの気持ちに配慮できる。二つ目は、グループワーカーとしての視点－これは自分の役割に限らず、現在、グループはどのような経験をしているのか？　メンバー個々の状況はどうか、次にどのような経験が必要なのか？　なぜ摩擦があるのか？　その摩擦をどう切り抜けるのか？　などグループを客観的な視点で観察、評価する。

以下はグループワークの様子を観察するために活用できる＜グループワーク観察シート＞の例である。

＜グループワーク観察シート＞

グループワークの目標・達成課題は？	今後、どのような方法で達成するか？	グループの人間模様（マップ）
課題達成のためのメンバーの役割は？	今後、どのように支援できるか？	マップの解説（サブグループ）
現在のメンバーの目標・ニーズ・感情	どのような方向へ変化させるか？	今後、どのように働きかけるか？

このシートを活用することで、グループワークの展開に伴い、変化する目標、達成課題、役割、人間模様が観察できる。さらにグループダイナミクスへの理解も深まる。またメンバー間の関係性や凝集性を実感しながら、それに対する自分の気持ちを記録すると共に、自分から見た他のメンバーの動きや感情なども観察できる。

＜グループワークにおける指示＞

効果的なグループワークを経験できるように、以下のことを指示事項に加えても良い。

① リーダーを含めて、全員が何らかの明確な役割を担う。
② 一致して達成するべき目標を設定する。
③ 目標を達成するための具体的な課題を共有する。
④ 課題に取り組んでいくための期間、具体的な参加者の役割を明記したロードマップを作成する。
⑤ プレゼンテーションの後、自分たちの目標達成までの過程を評価する時間を取る。

準備期の体験

準備期	開始期	作業期	終結期

準備期とは、利用者の問題やニーズを見出した支援者が、グループワークの計画と準備に取りかかる時期である。この準備期に学習するべきスキルと演習は以下の通りとなる。

スキル

利用者のニーズに気付く

演習の進め方

【演習１】新聞記事を用いた話し合い

① 社会福祉関連の新聞記事を複数読み、そこに登場する人々がどんなニーズを抱えているのかを話し合う。

② 選んだ記事の問題、人々に対して、グループワークを行うとしたら、どんな目的、種類のものが望ましいかを話し合う。

例、一人暮らしの高齢者が増加しているという問題　⇔　地域での趣味のグループ
　　不登校児童の問題　⇔　絵画グループ

【演習２】グループワークの選択とメンバーのプロフィール作成

① 演習１を参考に、今後、自分たちが解決に取り組みたい諸問題（人々）、そのためのグループワークを絞り込み、最終的に１つだけ選択する。ここで選択したグループワークを実際に行い、最終的にプレゼンテーションすることになる。

② その後、学生たちは、選択したグループ内の当事者として、自分自身が演じようとする「メンバーのプロフィール創作」を行う。（氏名、年齢、職業、生活歴、生活課題、ニーズ、グループワークへの目標、興味、関心、心配事など）

スキル

グループの主旨、目的、プログラム活動の内容を計画し、メンバーを募る

【演習３】グループの主旨、目的、プログラム活動の計画

① 各々が選択し、これから取り組もうとするグループワークにおいて、その主旨、目的、具体的なプログラム活動の内容を計画する。

記入例

認知症高齢者のための演劇グループ

主旨

孤立しがちな認知症の高齢者の親睦を行い、社会的な孤立を防ぐ。

プログラム活動

自己紹介、シナリオ作り、配役、台詞練習、大・小道具製作

スキル

メンバーと予備面接し、
彼らの生活課題、ニーズ、目標、興味、関心、心配事について理解する。
また今後、グループで起こりそうなできごとを予測する。

【演習４】予備面接の体験

① 各グループ内で、二人一組（あるいは三人一組）になり、互いの生活課題、ニーズ、目標、興味、関心、心配事について聞き取り合う。
② 最初、プロフィール上の人物に成りきって活動を行う。
③ その後、自分たち自身の立場についても話す。
④ 話し合った内容を記録し、メンバー間で閲覧する。

スキル

記録用紙を準備する

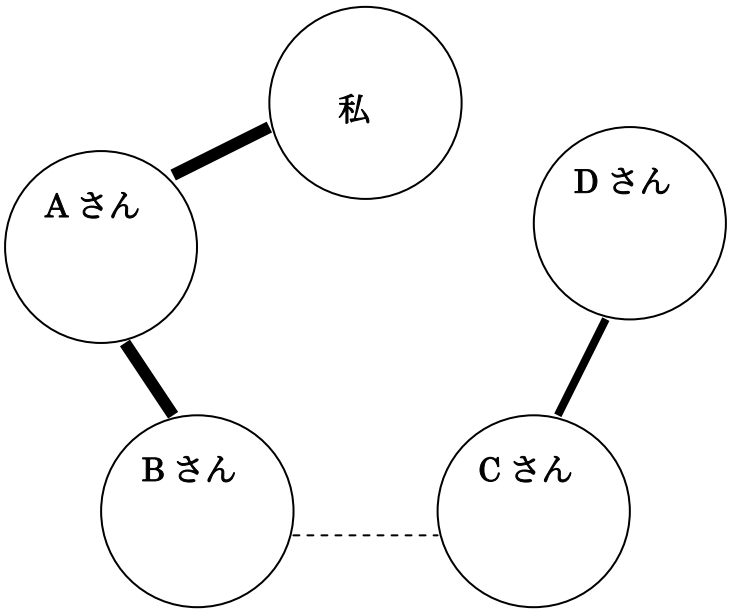
【演習５】記録用紙の作成

① グループ内で使用する記録用紙を考案し、準備する。（グループ名簿、出席表、フェイスシート、議事録、グループ活動の記録など）

【グループワーク観察シートへの記入】

① 準備期を体験しながら、気付いたこと、観察したことを記入する。（今後、各時期に同じように記入していく）
② 特に、グループ内の人間模様を詳しく観察し、以下のようにマップ化することを強調する。これはグループダイナミクスを観察するために役立つ。
③ 記入したシートをコピーして、それを講師に提出する。

グループの人間模様（マップ）例



私は A さん、B さんとの関係が出来てきた。C さんと D さんも関係が出来ている。C さんと B さんは、少しだけ言葉を交わす。D さんは C さんとしか話さない。

開始期の体験

準備期	**開始期**	作業期	終結期

開始期を体験する

開始期とは、それぞれのメンバーたちが出会い、グループとして動き出すまでを指す。この時期、メンバーは、互いのありのままを受け入れ、信頼関係を築きながら、グループのなかで成長と目標達成を目指して歩き出すことになる。

スキル

メンバーの不安、緊張、恐れを軽減し、互いに受容できる雰囲気を作る

【演習６】アイスブレイク活動

講師のアイデアにより、様々なアイスブレイク活動を行う。ゲーム、レクリエーションなど多くの活動を自由に盛り込むことができる。グループが互いに、体を使った競い合うゲームを行うことで、よりグループ内の結束を感じることができる。

【演習７】グループの力を感じる（ロープを使った活動）

① 太めのロープ（直径４ｃｍ～5ｃｍ）１本の端同士を結び、円形を作る。ロープの長さは、メンバー全員が両手に持ったまま輪になれる程度にする。
② メンバー全員が同間隔で輪になり、ロープを両手に持って立つ。
③ その際、両手に持ったロープの固さが、自由に曲げられる程度であることを確認する。
④ 立ったまま、ロープが少し張るように、メンバー全員がほんの少し後に下がる。
⑤ メンバー全員が 20ｃｍ程度、前進した後、全員で号令をかけ合いながら、ロープを持ったままで、自分の後ろ側に体重をかける。その時、足の位置は動かさない。
⑥ 全員が上手に体重を後にかけバランスを取るならば、手に持っているロープが固く張っていくのが感じられる。
⑦ 号令と共に、もとの体制に戻る。
⑧ その後、現在の位置から、さらに 10cm 程度、前進し、同じように、全員で体重をかけると、さらにロープが張り詰めていくのが両手に感じられる。（可能な限度までこれを繰り返す）
⑨ 講師は、ロープが張った状態のとき、以下のことを指摘する。

「最初、手にもったロープは簡単に折り曲げることができましたが、今、張り詰めた状態のロープは固く、強く、曲げることができません。グループが一致したとき、これと同じ状態になります。これから行うグループが一致するならば、こうした強さを創りだすことができます」

講師はこのようなアイスブレイク活動により、互いの間にある恐れや緊張感を取り去ると同時に、グループが一致するときの力について教えることができる。

スキル

受容、傾聴、共感によってメンバーの不安を和らげ、信頼関係を築く

【演習８】自己紹介

① 二人一組（あるいは三人一組）となり、自己紹介を行う
② 最初、「参加者のプロフィール創作」を参考に、架空の人物について語る。
③ その後、自分自身の紹介をする。

方式は、ゲームやレクリエーションと組み合わせても考えられるので、グループごとに自由に相談させてもよい。

スキル

メンバー同士のかかわりを促進し、互いの間に仲間意識と信頼関係を築く

【演習９】グループ名、旗の製作

① 各自のグループで、オリジナルなグループ名を考えてみる。
② その後、その名前に合った旗を製作する。
③ 完成したら、名前の由来、旗の意味などについて発表し合う。

【演習 10】「信頼すること、されること」を感じる活動

この活動は二つのグループが合同で行うと良い。

① 椅子を準備し、その椅子が動かないように２～３名で支える。
② 一人が椅子の上に後ろ向きに立ち、そのまま体をまっすぐにして、背中から後方に倒れることになる。（そのことを説明する）
③ 落ちてくる人を残りのメンバー７～８名が安全に支える。

後ろ向きに倒れる人は、他のメンバーに全幅の信頼を置くという気持ちを体験できるし、それを支える側は、信頼されるという気持ちを体験できる。

☆講師の目の届くところで、安全に十分に配慮しながら行うこと。

【プログラム活動を開始する】

グループとして取り組むことに決めた活動（例、認知症高齢者のための演劇グループ）を本格的に開始する。どのような活動プログラムにするのか、誰が何をするのかなどを話し合いながら、決めていくことで、互いに間に、仲間意識、信頼関係を築くことができる。

スキル

グループの具体的な活動プランやルールについて話し合う

【活動プランとルールの話し合い】

プログラム活動の話し合いを進めながら、具体的な活動プラン、ルールなどについて決めていく。

グループの目標
達成方法
役割
スケジュール
ルール

スキル

二重の目標について意識する

【グループワーク観察シートへの記入】

グループにおける二重の目標について意識するには、まず＜グループワーク観察シート＞に記入し、それをもとに、メンバー個々、またグループ全体の目標への取り組みを分析する必要がある。

今後、この観察シートへの記入は、それぞれの時期を見計らって、定期的に行い、提出させると良い。

作業期の体験

準備期	開始期	**作業期**	終結期

作業期を体験する

作業期とは、メンバーが一致・協力してそれぞれの達成課題に取り組み、それによってグループがしだいに発展・成熟していく時期である。作業期に入ると、しだいにグループの中でのメンバーの役割がはっきりしてくる。またほかのメンバーと一緒に活動することが楽しく感じられる。SW は、メンバーに互いに行う作業の経験を意図的に創り出し、それをメンバーの成長と目標達成につなげていく。

【プログラム活動に積極的に取り組む】

作業期においては、各グループが選んだプログラム（認知症高齢者の演劇グループ、不登校児童のための絵画グループなど）の活動プランに沿って、積極的に取り組む時期となる。各グループには、プレゼンテーションでの発表を成功させるという目に見えやすい目標が掲げられているし、それを達成するためにやるべき課題もある。この時期、各々のメンバーは、そうした目標、課題、そして互いの役割を意識しながら、協力し合って作業を進めることになる。

この時期のほとんどの時間、グループは、プログラム活動に取り組み、同時に、プレゼンテーションのための準備を行うが、この時期、支援者に必要なスキルをより意識できるように、いくつかの演習を組み入れても良い。それぞれのスキルに応じた演習の例を以下に挙げておく。

スキル

メンバーが自主的に、役割をもって、また互いに協力し合いながら、
自分たちの課題に取り組めるように支援する

【演習 11】役割を意識する活動

① 講師は、１つのグループに対して、これから行う活動への協力を依頼する。
② 講師は、そのグループをクラスの真ん中に集める。他のグループには、これから行う活動を観察するように指示する。
③ 講師は、真ん中に集めたグループにおいて、リーダーを除く、メンバー全員に役割を指示する。ただし本人だけに内密に指示する。もちろんリーダー、観察者は何も知らない。
④ 役割は例えば以下のリストから選んで指示する。（リストは誰にも見せない）
- どんな意見でも冗談で笑い飛ばす
- どんな意見でもほめちぎる
- どんな意見でも直接、反対する
- どんな意見でもすぐに賛成する。
- どんな意見でも否定的な理由をつけて反対する。
- どんな意見でももっともな理由をつけて賛成する。
- どんな意見でも関心がないので聞いていない。

・ どんな意見でも考え込んでしまい悩む
・ どんな意見でも自信がないので、誰かに助けを求める
・ どんな意見でも自分の意見が正しいことの同意を求める
・ どんな意見でも適当に決めてしまい早く帰りたい
・ その他（自由に創作する）

⑤ これからメンバーは、それぞれの役割を最大限、意識しながら話し合いに参加する。話し合いのテーマは自由である。（例、大学の学食の新しいメニューを 5 品決定する等）

⑥ リーダーは、話し合いを展開するが、誰が、どのような役割を指示されているのかを考えながら進める。（この時点で、リーダーも観察者も指示事項については全く想像できない）

⑦ メンバーは、あまりすぐに、自分の役割が知られないように努力する。同時に、メンバーは、自分以外の者がどのような「役割」を演じているのかを考えながら話し合いに参加する。

⑧ 他のグループは、行われている話し合いを観察しながら、それぞれのメンバーが指示されている「役割」を考える。

⑨ 話し合いがほぼ終了したら、リーダー、あるいはメンバーが、自分以外の「役割」を当てる。（観察者が当てても良い）

⑩ その後、活動に参加したメンバー全員が「役割」を意識して参加してみた感想を述べる。また全体でこの活動から何を学べるかを話し合う。

⑪ 最後に、講師は、グループのメンバー一人ひとりには、人間的な個性という意味で「役割」があること、その役割がグループ全体のムードにも影響を与えることを指摘する。

スキル

メンバー同士の対立、摩擦、争いへの対応、否定感情への理解と受容

【演習 12】ラベル討論会

この演習は、肯定的、否定的なラベルを貼られた者の気持ちを疑似体験するものである。そのため、講師はこの活動が学生に及ぼす効果の肯定的、否定的な面の両方を見極めた上で行うことが重要である。この活動は、メンバー同士の信頼関係が非常に強いグループを選んで行うと良い。

① あらかじめ以下のようなラベルをメンバー分準備する。
・ 私は偉い人です。私の存在を崇めてください。
・ 私は危険人物です。私を恐れ、避けてください。
・ 私は物知りです。私の意見に驚いてください。
・ 私は冗談好きです。私の意見は全部冗談ですから、笑い飛ばしてください。
・ 私は嫌われ者です。私の意見に反対してください。
・ 私は有能ではありません。私の意見は聞き流してください。

② ラベルのついた帽子を準備して、それを各メンバーにかぶらせる。ただしラベルに書か

れた内容は、帽子をかぶっている本人には見えない。

③ メンバー全員が向かい合うとき、自分以外のメンバーの帽子に貼られたラベルが見えるが、自分に何のラベルが貼られたのかは分からない。

④ これからこのメンバー同士で討論会を行うが、メンバーは、相手のラベルに書かれた指示通りに、相手に対応することになる。

⑤ 討論会のテーマは自由。(例、学食の新しいメニュー5 品を決める等)

⑥ 話し合いながら、メンバーは、自分のラベルにどのような指示が書かれてあるのかを次第に感じることになる。

⑦ 話し合いの後、自分に貼り付けられたラベルを当てる。

⑧ 最後に、話し合いながら、相手に対して、また自分に対して感じた気持ちを分かち合う。

⑨ 講師は、必要があれば、グループ内では、意識的に、あるいは無意識に、相手にラベルを貼っていること、そのことがメンバー同士の対立や争いにつながることなどを指摘する。

☆ 演習 11、12 の学習効果は高いが、メンバーの人選には十分に配慮するべきである。学生の中には、たとえ疑似体験であっても、否定的なラベルによって傷つく場合もある。

スキル

グループに入っていけないメンバーが自由に自己表現できるように支援する

【演習 13】スクラム

① グループ内で、一人を除いたメンバーが、互いにスクラムを組んで輪を作る。輪は内側を向いても、外側を向いても構わない。

② 輪に入れなかった一人(チャレンジャー)は、これから合図と共に、スクラムの中に入ろうと努力する。ただし危険な方法は用いない。(どのような方法が適当かはクラス内で決めておくことができる。例、交渉する。じゃんけんする。くすぐるなど)

③ スクラムを組んだメンバーは、団結して、チャレンジャーを輪の中に入れないようにする。

④ 1～2分間の活動を行い、チャレンジャーがスクラムに入れた場合でも、入れなかった場合でも、代わりのメンバー一人と役を交代して、この活動を続ける。

⑤ 全員がチャレンジャーとしての役目が終えたら活動を止め、スクラムに入ろうとして、入れた時の気持ち、入れなかった時の気持ちを自由に話し合う。

スキル

メンバー間のコミュニケーションと相互協力をさらに高め、
メンバー主導のグループへ移行する

【演習 14】ブラインドスクエア(ロープを使った活動)

① アイマスクをメンバー全員分、準備する。
② 太さ（４cm～５cm）のロープが輪になるように端同士を結ぶ。メンバー全員が両手に持って楽に立てるくらいの長さとする。
③ メンバーはアイマスクをかけた後、立ったまま、その場で回る。（自分の位置が不確かになる程度）
④ メンバーの集まっているほぼ中央にロープを投げ入れる。
⑤ 講師は、メンバーに以下の指示を与える。
「これから皆さんでロープを拾い上げ、協力して、完全な四角形を形作ってください」
⑥ 周りで観察している人々は、活動中のメンバーたちに何の指示も出してはならない。
⑦ しばらくの間、自由に活動させ、メンバー全員が「ほぼ大丈夫」という判断になった頃、完成したロープを床に置かせ、アイマスクを外してみるように指示する。
⑧ 講師は、メンバーに活動中の感想を分かち合うように促す。その後、正しくコミュニケーションを取ることの重要性や思うようにコミュニケーションできないときのストレスなどについて話し合う。最後に、グループが一致するためのコミュニケーションの重要性を伝える。

【プレゼンテーションの準備と実施】

各々のグループには、選択したプログラム活動があり、成果をプレゼンテーションの中で発表することになっている。プレゼンテーションが近づいてきたら、講師はリーダーを集め、各グループでの準備状況を確認すると共に、実施に向けてサポートする。（例、レジュメの印刷、パワーポイントの機器の準備、評価シートの作成など）

プレゼンテーションの準備を担当する委員を各グループから出してもらって協力して準備しても良い。

【プレゼンテーション当日】

プレゼンテーション当日が、グループワークにおいて最も成熟した時期となる。そのため、これまでのメンバーの作業の成果が、充分にプレゼンテーションに盛り込まれる必要がある。講師は、入念な準備を行いながら、すべてのグループが目標を達成できるようサポートする。

プレゼンテーションの様子を録画しておくことで、後に、グループでの活動を振り返ると共に、様々な学習の機会にも用いることができる。

【グループワーク観察シートへの記入】

適宜、記入させ、提出させる。

終結期の体験

準備期	開始期	作業期	**終結期**

終結期を体験する

終結期とは、グループでの経験をソーシャルワーカーとメンバーが一緒に振り返り、グループワークを終える時期である。学生たちは、この時期を経験することで、自分の達成、成長、変化を感じることができる。そのような経験を通して、グループワークの終結の大切さを学習できる。

スキル

終結に伴うメンバー間の感情を分かち合う

【演習 15】プレゼンテーションを振り返る

プレゼンテーションを終えたグループに対して、すぐにクラス全員からの評価が得られるようにする。

① あらかじめ達成度を評価する記入シートを準備しておく。
② 評価は記名式とし、批判ではなく、可能な限り、良かった点、達成できた点を書かせるようにすると良い。
③ 書き終えた評価シートを回収し、発表したグループに渡す。
④ 次のグループの発表準備が整うまでの間、メンバーは、自分たちの発表に対するコメントを回覧する。
⑤ その後、メンバー全員で、プレゼンテーションの準備から発表までの感想を話し合う。
⑥ プレゼンテーションの成功を目標と考えた場合、その目標がどのくらい達成されたかを振り返る。

スキル

グループワークを振り返る

【演習 16】グループワークを振り返る

グループワークの準備から終結までのすべての過程を振り返る機会を設ける。最初に学んだグループワークのプロセスを参考に、準備期、開始期、作業期、終結期、それぞれにおいて、どのような感情の動き、また学びがあったかを、まずグループ内で、メンバー全員で自由に話し合う。その後、クラス全体で発表し合う。

最後に、これでグループが終わるが、そのことについての気持ちも分かち合うようにする。

【グループワーク観察シートへの記入】

これまで学生は、それぞれのプロセスごとの観察シートを記入してきた。ここでグルー

プの最終的な状態を記入し、これまでの自分たちの目標、達成課題、役割、人間模様などのすべての変化（ダイナミクス）を振り返ってみると良い。またそこから何が学べたのかをレポートに書いて、講師に提出させると良い。

４．演習展開における課題

選択するべきグループワークの種類

模擬的なグループワークにおいては、内省的なもの、治療的なもの、精神的なものに立ち入るものは避けて、まずは目標を中心におき、それを達成することで生じるグループダイナミクスを経験できるものが望ましい。例えば、課題中心アプローチ的なグループワークを選び、期間を限定して、目標を選定し、課題を設定する。そしてその達成を行う過程での、協働、一致ということをメンバーが経験することで、成長を感じられるように配慮すると良い。

教授スタイル

演習においては、講師がすべての学習項目を一方的に講義して理解させることは避けなければならない。大切なことは、学生たちに、学習項目に見合った適切な体験をさせること、そして、その体験を他者と分かち合う機会を与えることである。そのような教授法を用いるならば、学生たちは、自らの体験の中に、ソーシャルワークにおける支援の原則を見出すだろう。主体的な学習とは、こうした学習である。これはグループワークを活用した演習でも同様である。適切な体験から学ぶ意味を学生に理解させるならば、学生たちが将来、利用者と出会うとき、同じように、適切な体験を用いた効果的なグループワーク実践ができるに違いない。

具体的には、90 分の授業の中での講師の講義時間を、15 分から 20 分程度に設定することを提案したい。それ以外のすべての時間を学生たちが自分たちで活動を行い、分かち合い、そして大切な原則を見出すための時間としたい。

講師の介入

講義をしない場合でも、講師は、演習を行う学生の傍にいて、同じ体験を共有しなくてはならない。学生は、同じ体験を共有した講師から専門的な教授を受けたいと願っているのである。例えば、講師は、授業中、各々のグループを歩き回り、メンバー一人ひとりを励ましたり、関心を示し、賞賛したりできる。必要な時には、ファシリテーターのような存在として、学生とは違った形で一緒に活動できる機会をつくることができる。またリーダーを集めて、スーパービジョンを行うこともできる。

しかしながら、講師の介入は、最小、最低限なもので十分である。可能な限りグループでメンバー同士が楽しく、自由な雰囲気で、またグループごとのペースで活動に参加させることが大切である。あるグループは一気に決定し、まるあるグループはじっくりと判断するかもしれないが、学生それぞれのリーダーシップスタイルを尊重し、見守ることが重要になる。

講師が各々のグループに対して行うスタイルは、学生一人ひとりに深い影響を与える。そして、いつしか、講師が行う演習全体こそがグループワークそのものであることに気付いていく。

すべての経験から学べることを強調する

学生は様々な経験をするが、すべての経験から学べることを強調するべきである。学生たちは、肯定的な経験、否定的な経験の両方をすることになるが、それは自然なことであり、大切なことは、そこから何を学ぶかである。「どのような学びも失敗はない」ということを様々な例を用いて繰り返し強調してほしい。

またグループワークを体験することの効果は、短期的な効果と長期的な効果がある。学生たちは、時々、「失敗してしまった」と否定的に考えることがあるが、そのような体験でも、長期的にみると多くの学びがある。こうしたことを理解しているならば、講師は、少しの摩擦であれば、すぐには介入せずに、リーダーシップを担う学生やグループの力を信頼して、多くのことを任せることができる。

文中でも触れたが、演習によっては、否定的な役割を演じる際、傷ついた気持ちになることもあるだろう。しかしそうした気持ちに心を奪われるのではなく、そこから積極的に学ぶべきことを教えてほしい。しかしながら、学生の中には、自分の過去の否定的な経験が強すぎて精神的に問題を抱える者もあるかもしれない。そのような場合は、グループでの衝突がトラウマになる場合もあるので、講師はメンバーの様子をリーダーから適宜報告を受けつつ、可能な限り、グループでの経験が個人の成長の機会につながるよう配慮しなければならない。

全体像と展開過程を思い起こさせる

グループワーク演習では、何度も「全体像」と「展開過程」を思い起こさせる必要がある。学生たちがグループワークを体験する場合も、自分が今、いったいどの時期を通過しているのか分からなくなることが多い。そのようなとき、あらかじめイメージしていた全体像、そして展開過程ごとのメンバーの様子を思い起こさせ、自分の位置を確認させることが大切である。

目標・達成課題、役割

グループ演習が本格化すると、学生たちは、どうしても目に見えやすい表の目標に走りやすい。その場合、講師は、適宜、助言を与え、表と裏の目標のバランスを見極めることこそ大切なスキルであると理解させる必要がある。

目標はあるものの、時々、学生たちは互いに遠慮して、明確な課題や役割を作れず、また共有できない場合がある。そうした状況に陥ると、一人か二人のメンバーで多くの仕事をこなすことになり、一方では不公平感に対する怒り、またもう一方では、役割がないことへの不満がぶつかり合う。そのような状態になる前に、講師はグループの中に入り、メンバー一人ひとりに確実な課題と役割が割り当てられるようリーダーをサポートする必要がある。

グループダイナミクスの経験

学生たちが本格的に、期日までに目標を達成しようと真剣に努力するとき、大きなグループダイナミクスを経験する。それは非常に貴重な場面でもある。時にはぶつかりもあるだろうが、このようなときこそ、学生たち一人ひとりとグループの力を信頼して、最低限の介入に留めるほうが彼らにとって利益がある。

グループ観察シートの活用

講師は、グループ観察シートを通して、グループの中の関係性や衝突の具合、一致の状態を知ることができるが、それが成績とは全く関係のないことを伝えておかないと学生は本当のことを書かない。講師は学生一人ひとりと信頼関係を築いて、一人ひとりが真摯に自分の現実の体験と向き合い、そこから学生できるよう支援しなければならない。

グループワークの体験が進むと、どうしても学生たちは、その経験の中に浸かり、主観的に考えるが、グループ観察シートを分析させることで、客観的な視点をも同時に持てるように促すことができる。

学生は観察シートの記入を後回しにすることも多いが、このシートの記入は、後でまとめて書くものではないことを理解させ、「いま、ここで」の気持ちや考えを書き、後になって書き直さないことを伝えておくと良い。

また観察シートへの記入がともすると表面的な内容に偏ることもある。その場合、早い段階で、もう少し互いの関係性を観察し、奥深い内容を記述するよう指導するとよい。

プレゼンテーションにおける評価方法

プレゼンテーションにおいては、他のグループと相互に評価する機会を与えると良い。評価はきちんと記名式として、否定的な面より、達成したものに焦点を向けるほうが学ぶことは多い。学生たちにとって、プレゼンテーションは、目に見える目標であることを伝えておくと良い。

グループワーカーの資質を模範によって教える

最後になるが、グループワーカーの資質を教える上で最も重要なことは、講師が教えたいと考える資質を模範によって示すことである。講師こそがクラス全体のグループを導く支援者である。もしグループの中で、メンバー一人ひとりを尊重することを教えたいならば、講師は学生一人ひとりを尊重しなくてはならない。

【　第３部　】

社会福祉士実習演習担当教員
講習会テキスト

◎　実習分野講習　◎

第３部：実習演習担当教員講習会テキスト『実習分野講習』

もくじ

第１章
実習指導概論 ……173

第２章
実習指導方法論Ⅰ　～実習教育マネジメント ……193

第３章
実習指導方法論Ⅱ　～相談援助実習指導の内容 ……219

第４章
実習指導方法論Ⅲ　～実習教育スーパービジョン ……271

第５章
実習指導方法論Ⅳ　～実習教育評価 ……293

【第 3 部：実習分野講習テキスト執筆者】

・川上富雄（川崎医療福祉大学）　：第 3 章
・潮谷恵美（久留米大学）　：第 2 章
・添田正揮（日本社会事業大学）　：第 5 章
・藤林慶子（東洋大学）　：第 5 章
・村井美紀（東京国際大学）　：第 4 章
・米本秀仁（北星学園大学）　：第 1 章

第１章

実習指導概論

ここでは、「社会福祉士法及び介護福祉士法」改正の文脈において、相談援助実習および相談援助実習指導の担当教員が社会福祉士養成における実習教育・指導の意味とその構成を理解し、実習生が相談援助実習の事前準備と遂行、事後の整理という全体的流れを把握することができるために教授しなければならない内容およびその教授法を概観するとともに、本テキストの概略を解説します。

Ⅰ　はじめに：「社会福祉士及び介護福祉士法改正」と「実習」関連事項の変更

ここでは、2007（平成 19）年の「社会福祉士及び介護福祉士法」改正が、社会福祉士養成課程にどのような意味をもつのか、特に新たに「相談援助実習」という名称になった実習の教育・指導にどのような影響を与えるのかを把握します。

【講義のねらい】

・「社会福祉士及び介護福祉士法」改正の背景と内容を理解する

・特に「相談援助実習・実習指導」関連の変更内容を理解する

１　社会福祉士及び介護福祉士法改正の背景と内容

1987（昭和 62）年に「社会福祉士及び介護福祉士法」（以下、「士士法」という）が成立し、相談援助の専門職である「社会福祉士」が国家資格として位置づけられました。そして、その後 20 年間の経緯をふまえ、士士法は 2007（平成 19）年 12 月に大きな改正を受け、社会福祉士についても以下のような点で見直されることとなりました。

１つは、社会福祉領域における対応すべき問題の拡大と複雑化であり、２つは、これに対応した社会福祉士の新たな役割の必要性であり、３つは、それらの課題・役割を遂行できる社会福祉士の「専門的実践力」の一層の養成の必要性であり、そして４つは、その養成のための養成校の水準化および「実習の質の担保と標準化」です。この「実習の質の担保と標準化」という重大な目標に向けて、養成校にかかわる実習担当教員および実習現場における実習指導者の要件が厳密に定められました。

まず、社会福祉士が業務とする「相談援助」の規定が、「専門的知識及び技術をもつて、身体上若しくは精神上の障害があること又は環境上の理由により日常生活を営むのに支障がある者の福祉に関する相談に応じ、助言、指導、福祉サービスを提供する者又は医師その他の保健医療サービスを提供する者その他の関係者との連絡及び調整その他の援助を行うこと」（士士法第２条第１項）という、連絡・調整を含みこんだ内容に変更されました（波線部が 2007（平成 19）年 12 月の改正で追加された部分）。

また、士士法改正を受けて 2007（平成 19）年 12 月 17 日に出された「(案）社会福祉士養成課程における教育内容等の見直しについて」のなかでは、今後の社会福祉士に求められる役割として以下の３つが挙げられました。

① 福祉課題を抱えた者からの相談に応じ、必要に応じてサービス利用を支援するなど、その解決を自ら支援する役割（「直接援助機能」ということができる）

② 利用者がその有する能力に応じて、尊厳をもった自立生活を営むことができるよう、関係するさまざまな専門職や事業者、ボランティア等との連携を図り、自ら解決することのできない課題については当該担当者への橋渡しを行い、総合的かつ包括的に援助していく役割（「媒介的機能」ということができる）

③ 地域の福祉課題の把握や社会資源の調整・開発、ネットワークの形成を図るなど、地域福祉の増進に働きかける役割（「地域福祉増進機能」ということができる）

そして、これら３つの役割を国民の福祉ニーズに応じて適切に果たしていくことができるような知識および技術が身に付けられることが求められているとして、以下の 6 点の知識・技術を挙げて、実践的に教育していく必要があるとしています。

① 福祉課題を抱えた者からの相談への対応や、これを受けて総合的かつ包括的にサービスを提供することの必要性、その在り方等に係る専門的知識

② 虐待防止、就労支援、権利擁護、孤立防止、生きがい創出、健康維持等に関わる関連サービスにかかわる基礎的知識

③ 福祉課題を抱えた者からの相談に応じ、利用者の自立支援の観点から地域において適切なサービスの選択を支援する技術

④ サービス提供者間のネットワークの形成を図る技術

⑤ 地域の福祉ニーズを把握し、不足するサービスの創出を働きかける技術

⑥ 専門職としての高い自覚と倫理の確立や利用者本位の立場に立った活動の実践

2 社会福祉士及び介護福祉士法改正における相談援助実習・実習指導の内容

実習との関連では、まず、改正法案の審議過程において衆議院厚生労働委員会の附帯決議の第十に「社会福祉士の資質の向上を図るために、教育カリキュラム等の見直しに当たっては、効果的な実習が行われるように実習指導体制の充実に十分配慮すること」と述べられています。

このような経緯を経て実際の士士法改正にのった「実習関連」の主な見直し内容は、以下のとおりになります。

① 科目名が従来の「社会福祉援助技術現場実習」、「社会福祉援助技術現場実習指導」から、それぞれ「相談援助実習」、「相談援助実習指導」と改められました。しかし、時間数は、相談援助実習指導に 90 時間、相談援助実習に 180 時間であり、従来通りとなっています。(社)日本社会福祉士養成校協会は実習時間数を 360 時間へと倍増を要請しましたが、時期尚早として実現しなかった経緯があります。

② 実習担当教員の要件が以下のように厳格化されました。

ｉ 学校教育法に基づく大学（大学院及び短期大学を含む）またはこれに準ずる教育施設において、教授、准教授（従来の助教授はこれにカウントされます)、助教または講

師（非常勤を含む）として、社会福祉士の養成にかかる実習の指導に関し 5 年以上の経験を有する者（従来の社会福祉援助技術現場実習・指導に携わっていた者もこの経験とみなされます）

ii　学校教育法に基づく専修学校の専門課程の専任教員として、社会福祉士の養成にかかる実習の指導に関し 5 年以上の経験を有する者（同上）

iii　社会福祉士の資格を取得した後、相談援助の業務に 5 年以上従事した経験を有する者

iv　社会福祉士の養成にかかる実習の教員として必要な知識および技能を修得させるために行う講習会であって、厚生労働大臣が別に定める基準を満たすものとしてあらかじめ厚生労働大臣に届けられたものを修了した者その他その者に準ずるものとして厚生労働大臣が別に定める者

v　実習担当教員のうち一人は専任教員であること（専任教員は一つの養成校のみとします）

③　実習担当教員は学生(生徒を含む)20 人につき 1 人以上を配置することとされました。ただし、20 人以下の実習指導のクラスが別個に開講されている場合は、複数のクラスを担当することができます。

④　相談援助実習指導を行うための実習指導室を学生 20 人に 1 室の割合で用意することとされました。ただし、支障がない場合は相談援助演習の演習室と兼用することも可能です。

⑤　教育上支障がない場合以外は、実習科目において合同授業（大学等における社会福祉士養成課程で複数の学級を有する場合に同時に授業を行うことまたは大学等における複数の社会福祉士養成課程の課程間において同時に授業を行うこと)、または合併授業（大学等における社会福祉士養成課程と他の学科、コース、専攻等と同時に授業を行うこと）を行わないこととされました。

その他の細部の規定については後述しますが、以上の厳格化は、養成校の種別によって社会福祉士養成のレベルに格差が生じないよう、平準化することをねらったものです。特に、実習担当教員の要件の厳格化は、専門職養成における「実習」の重要性を考慮するとともに、実習教育・指導はそれなりの知識と技術を備えた教員でなくては行うことができないということを明らかにしたものであり、実習担当教員の責務の大きさを改めて自覚しなければならないということになります。

なお、この厳格化は同時に現場における実習指導者にも要求されるものであり、社会福祉士という専門職養成課程にある実習生をめぐる実習教育と実習指導の双方にかかわる教員・職員の責任の重さを強調したものといえます。

Ⅱ　実習指導の意味と目標

ここでは、専門職養成における「実習」の意味・意義を理解し、社会福祉士養成課程における実習教育・指導を考える際のポイントをいくつか解説します。その際、ソーシャル

ワーク概念との関係を理解することの重要性と、現在および今後の実習教育・指導にとって重要な関係者の要件と関係、実習契約概念の大切さにふれます。

【講義のねらい】

- **専門職養成が「社会福祉士」という国家資格を志向したものとなったことを理解する**
- **援助専門職の養成にとって「実習」を通過するこの重要性を理解する**
- **この養成は、利用者の最善の利益をめざした後継者育成であることを理解する**
- **実習の展開は現場と教育の役割分担であることを理解する**
- **社会福祉士とジェネラリスト・ソーシャルワークの関係を理解する**
- **実習関係 3 者の契約と適格性、ミニマム・スタンダードを理解する**

1　社会福祉従事者養成から社会福祉士養成へ

社会福祉士制度が発足する以前は、社会福祉（学）を学んだ学生であれば多種多様な社会福祉の現場において利用者の状態に応じた実践ができるであろうとの前提で、（社会福祉主事という任用資格をもって）「社会福祉従事者」として職業に就く時代が長く続いていました。しかし、社会福祉士制度の発足以降、社会福祉従事者は「社会福祉士」という国家資格をもつ専門職であることが求められるようになりました。社会福祉士とはソーシャルワーカーであるとの行政筋の説明は現在でも語られていますが（これを否定する見解も存在します）、社会福祉士の国家試験受験に必要な科目群がそれまでのソーシャルワーク科目群を踏襲していたことは事実です。社会福祉士とソーシャルワーカーの関係を問うならば、このように両者を同一視する立場や、一方で別物であるとする立場、あるいはソーシャルワーカーを広くとらえて（例えば社会福祉士資格を有していないがソーシャルワーカーとして活躍している専門家は多数存在します）そのなかに「社会福祉士」であるソーシャルワーカーを含みこむという見解もあります。

このような状況での養成論を考えると、2007（平成 19）年の社会福祉士制度改革（法改正も含めた）において指摘された「実践力」を養えなかった教育・養成課程に対する批判にどう答えるかという問題を避けては通れないでしょう。この改革プログラムにおいて「演習」や「実習」のあり方に対して行われた強い批判は、国家試験では測れない科目が実は養成に強い影響を及ぼすということを認めたものであり、とりわけ実習（教育・指導）への強い期待と不満の双方が混在しているともいえます。

さらに、演習と実習を対で論ずる場合には、実習という現場における経験だけでなく、演習において事前に何らかの訓練が行われ、その訓練の成果をもって現場に臨むという過程を想定したものであり、先述したように、単に社会福祉の知識を学んだ者でなく、「社会福祉（あるいはソーシャルワーク）実践の教育・訓練を受けた者」を現場に送り出すことへ転換したものといえます。

2　養成課程における「実習」の意義と位置づけ

社会福祉士制度発足以前から、学校によって「実習」の重み付けと実施形態は多様ではありましたが、社会福祉教育課程に位置づけられ、実習を経験することは社会福祉教育を受けた証としての意味も与えられていました。社会福祉従事者としての職業を選択するう

えで、「実習」はいわば通過儀礼の意味合いをもっていたといえます。おそらく過去も現在も、社会福祉系学生にとっての「現場・現地・現実」の意味は、憧れと恐れ、必要でも不安、といったものであり、事前に抱いている「現場／実践／対象者（利用者）／専門家（先輩）」の像は、予想しきれないものとして現前するものでしょう。おそらく、学習された理論知としてしか有していない上記の像に対して、現場・現実は理論知・経験知・暗黙知（身体知・ハビトゥス）の世界であり、双方の照合に不安を感じるのは当然です。しかしまさに、その現場の理論知・経験知・暗黙知を習得しなければならないという課題の前に、実習生は投げ出されることになります。

ここで決定的に重要となるのが、その現場の現実をどのように経験させるかということです。社会福祉士制度以前においては、この経験のさせ方は現場の実習指導者に一任されていたといえます。よくいわれるように、実習指導者自身が実習指導を受けたわけではないという実情があった時代の実習指導は、ある意味ではまさに徒弟制の色彩をもっていたといえます（ただし、徒弟制のすべてが時代遅れと批判されるわけではなく、どれほどシステム化されても、徒弟制度の要素は必ず重要な部分として残ります）。とりわけ、現場実践者の後継者育成が現場において行われていた時点では、経験知伝達型の実習指導が主流であったといえます。その経験知の世界では、時には、学校教育における事前の理論知の学習を邪魔なものとする風潮すらありました。このことは、当時の現場実践者においては、学校教育での理論知と自己の実践における経験知に相当な乖離があることをうかがわせました。経験知の世界での実習でよいとすれば、現場への放り込みがあり、現場指導者の徒弟的指導があればそれで足りることになります。確かにこの徒弟的指導もまたスーパービジョンの一種であるといえますが、しかし、専門職の再生産過程としてみれば、あまりに不確定要素が多く安定性に欠けています。

学校教育と専門職養成が結びつき、かつその専門職の再生産を確実で安定的なものにしようとするときに、教科目としての「実習」を重視する主張が現れます。新人職員の現場教育として代表的な方法である OJT にしても、新人が一定の学校教育での教育・訓練を通過していることを前提とした現場でのスーパービジョンであり、それを長期的・体系的システムに組み上げたプリセプター制にしても、まさに学校教育を前提にしたものです。養成校における専門職養成教育が、次第に「理論学習（座学）→演習教育→実習教育」のフロー型になってきて、この流れが強調されるようになっているのも、特に専門職の技術・技能習得において現場の現実を経験させることの重要性を認めるとともに、その経験のさせ方に一定の体系性を必要とするとの認識が普及しているものといえます。このフロー型の考えの体系性とは、頭（言語の知）から身体の知を経て五感を十分に活用することなくしては、言語の知を超える現実の包括性・全体性を経験することができないということの承認を意味しています。つまり、「知る・わかる」という理解レベルがその基礎にありますが、そのレベルから「実行する・できる」レベルへの移行（もしくは飛躍）は次元的に異なるというのが既に定説となっているといえるのです。この移行・飛躍をどのように担保するかが問われることになります。

3　利用者の最善の利益をめざした後継者育成

このような考え方の変化は何を意味するのかといえば、「実習」という名を与えるかどうかは別にして、学生が現場の現実にふれることは陰に陽に学生に多大な影響を与えることを認識してきたということを意味します。学生にボランティアを推奨するのもこの手の肯定的な影響を考え、期待するからでしょう。しかし、現場の職員（の実践）、とりわけ利用者（の生活）にとってみれば、この実習は実は自らへの干渉であるともいえます。とすれば、両者とも実習生の受け入れ・指導・協力を拒否することができるはずです。にもかかわらず、職員や利用者はなぜ実習生を受け入れ、協力するのかという疑問がわきます。これら 2 者に共通する理由を探るとすれば、実習生を受け入れ指導するということは、当該実践の後継者を育成し、現在の実践者を超える優れた将来の実践者の育成に協力することで、最終的には「（将来の）利用者の最善の利益」を担保する可能性があるということではないかと推測できます。

ある専門職（ここでは社会福祉士）が援助対象とする利用者の問題が一過的ではなく普遍的であり、当該専門職がその問題に対処することが最善であると主張するならば、その専門職の後継者を現状の専門家以上の水準で不断に再生産しなければならないというのが専門職倫理の一つになります。そして、そうした後継者育成の展望が得られるならば、利用者にとっても、その再生産過程に参加し協力することはやぶさかではないと推測できます。

この再生産過程において「実習」というプログラムが重要なものとして位置づけられることになれば、その実習は、後継者としての実習生が職業に就くまでに、何がどこまでできるようになるかという専門能力・実践力の側面と、ある組織構造をもつ現場で働くということはどういうことか、そこでは当該専門職および組織・チームの一員として何が要求されるのかという側面を見通すための教育・訓練の場として設定されることになります。その実習生の成果はまさに（後述するように、教育と現場からの二重の）スーパービジョンによって担保されるという点を、まずは押さえられなければならないのです。

4　実習における現場と教育の役割分担

以上のように、専門職養成にとって現場における専門家からの直接指導の重要性が強調されるとしても、二重のスーパービジョンの必要性から、養成校における教育が一定の強力な役割分担を果たさなければならないことに留意しなければなりません。実習教育、広くは社会福祉教育が、最終的に「利用者（対象者）の最善の利益」を担保することをめざすものである以上、実習教育の多大な負担を教育側の都合に合わせて手抜きをするのではなく、「利用者の最善の利益」をめざした教育体系を構築し、その一環として実習教育システムを組み立てることが必須となります。

現状の相談援助実習は、他の保健・医療専門職の養成課程の実習時間と比較するならば、圧倒的に短い時間しか設定されていません。この短時間の実習において最大の効果を得ようとするならば、①現場における実習効果を最大にするための事前の準備を入念に行うこと、②実習中における効果的な教育スーパービジョンを行うこと、③実習後における実習経験の効果的な定着を図ること、といった実習前・中・後の一貫性をもった教育が当然求

められます。そして、この一貫性という重要な要因を支えるのが「相談援助実習指導」という教科なのです。

加えて、社会福祉教育あるいは社会福祉専門職養成教育全体を見渡していえば、この課題は、現場の実習指導者との共同で、まずは実習終了時において、さらには卒業時においてどのような「専門能力（コンピテンス）」を期待すべきかに関する目標値を設定できるかという問題に発展することになります。

5　相談援助実習の場と時間

相談援助実習の時間が従来通り 180 時間であることは先に述べましたが、新たな義務づけとして、一つの施設・機関においては最低 120 時間を行わなければならないことになりました。従来は、厚生労働省の定める実習施設・機関であれば、何か所でもよいから合計で 180 時間を充足すればよいものでした。全国的には「1 か所で 180 時間の実習」を行う例と、「2 か所で 90 時間ずつの実習」を行う例が従来の主流であったといえますが、今後は「１か所で 180 時間」あるいは「2 か所で 120 時間と 60 時間の内訳」といったかたちが増えるものと思われます。ただし、60 時間実習であっても実習教育・実習指導の展開は 120 時間のものと同一の形式と水準が要求されることに注意すべきでしょう。養成校としては、この時間配分と内容水準の問題を、どのような考えのもとで、どのようなものとするかの検討が要求されることになります。

また、実習の場については、厚生労働省の定める「実習施設」に限定されますが、その規定の施設での相談援助実習の一部に「相談援助実習を行うのに適当な市町村（特別区を含む）」において行うことができることとされているため、この点も実習の場を決定する際に考慮することが必要になります。ただし、市町村での実習としてどの程度の時間を組み込むことができるかについては、特に制限事項はありません。

6　社会福祉士養成とジェネラリスト・ソーシャルワーク概念

このように、相談援助実習の場は限定されており、それぞれの実習施設・機関ごとに提供する特殊具体的（スペシフィック）な実習経験になることが予想されますが、他方で、社会福祉士は一般的に「ジェネラル」な実践者であるといわれています。社会福祉士の新たな役割に「総合的かつ包括的」という言葉が使われていますが、同時に、新科目「相談援助の基盤と専門職」のシラバスでは、この「総合的かつ包括的な援助」の項目の「想定される教育内容の例」において、「ジェネラリストの視点に基づく」という表現が付加されています。おそらく「相談援助の基盤と専門職」や「相談援助の理論と方法」の科目では、この「ジェネラリスト」の視点からの社会福祉士の理論的基盤、すなわち「ジェネラリスト・ソーシャルワーク」の考え方が教授され、それを前提に「相談援助演習」によるスキル訓練を経て「相談援助実習」へ入っていくという経路をとることになるはずです。

しかしながら、先に述べたように実習施設・機関の現場はすべて「スペシフィック」であるはずです。そこでの諸実習のすべてが、同一の実習概念で説明できるとは考えにくいものです。「相談援助実習」という広い概念自体は、社会福祉士の再生産という目的に包括されますが、そのなかでも「相談援助実践の場」の性格に着目していくつかの下位概念

を区分しておくことが重要です。この区分では、少なくとも以下の二つの区分の仕方とその特徴を理解しておく必要があります。

①地域基盤の実践の場と施設基盤の実践の場（フィールド・ソーシャルワークとレジデンシャル・ソーシャルワーク）

社会福祉の対象者の生活の場は多様化しています。自宅か入所施設かといった二分法では覆い尽くせず、この両極の間に多様多彩な生活の場が形成されつつあります。それでも、入所施設におけるいわゆるレジデンシャル・ソーシャルワークと、他の生活の場を包括するフィールド・ソーシャルワークという区分は依然として有用です。

後者の場合は、利用者・家族・集団・組織・地域といった広がりのなかで当該施設・機関のソーシャルワーク機能を比較的純化しやすいのに対して、前者の場合は、施設といった相対的に閉鎖的な環境のなかでの他職種（特に広義のケアワーク）との協働において、比較的ソーシャルワーク機能が埋没しやすい傾向があり、このソーシャルワーク機能自体をどれだけ純化できるかが課題として問われます。施設から地域への移行という福祉の思潮の変化があるとしても、入所型施設は依然として福祉の現場で重要な役割を果たしており、この場での相談援助実践と相談援助実習を確立するという重要な課題があります。

②第 1 次分野と第 2 次分野

社会福祉関連法下における施設・機関を第 1 次分野、他の制度下における施設・機関において福祉機能を期待される領域を第 2 次分野というのが一般的ですが、前者の場合には社会福祉・ソーシャルワーク機能を比較的正面から表示できるのに対して、後者の場合は、当該制度下の施設・機関の論理で動くなかでのソーシャルワーク機能の位置づけ・独自性がどれほど明瞭に打ち出せるかが問われます。それでも、従来の伝統的な第 2 次分野である医療機関という場のほかに、新たに学校・司法・就労支援等の領域においても相談援助（ソーシャルワーク）実践の確立が求められています。このような、性格の異なる他制度のなかでソーシャルワークを確立させるためには、その分ソーシャルワーク機能はより明瞭に際立ったものでなくてはなりません。

以上のように、社会福祉が展開される生活の場所や制度に応じて、社会福祉における相談援助の実践が多少ともその性格が異なることが予想されるため、そこでの相談援助実習もまた多少ともその展開が異なることが予想されます。これと関連して、相談援助実践を志向する実習ですが、実際には当該施設・機関の相談援助を担う「職種」に実習に入ることになり、そこで実践されている職種業務のすべてが相談援助実践ではないということにも留意しておく必要があります。社会福祉士が配置されている施設・機関であるとしても、その社会福祉士はある職種として配置されているのであり、その職種としての業務内容にはその組織・機関の組織構造のなかで要求される職務も含まれています。職種に付随する職務から相談援助（ソーシャルワーク）実践という中核部分をどれほど抽出して相談援助実習として組み立てることができるかが鍵となります。端的にいえば、相談援助実習の成立は、そこでの相談援助実践がどれほど成立しているかを反映するということになります。

このことから、後にふれる相談援助実習の「職場実習」「職種実習」「ソーシャルワーク実習」という 3 段構えの実習展開モデルが考案されたのです。

7　実習適格性の問題

「実習適格性」とは、実習にかかわる機関・組織・人物が実習の目的を達成するためにどれほど条件を備えているかを判断するということであり、大きくは外形的基準と内容的基準に分かれます。社会福祉士資格制度における「相談援助実習」の場合は、厚生労働省の通知において、特に社会福祉士一般養成施設に関する規程によってこの適格性に関する外形的規準が規定されていますが、ここでは相談援助実習展開に必要とされる基準を考える場合に必要な観点を列挙しておくことにします。

①実習の場と実習時間

前述しましたが、実習時間数については、最近では規定の時間数の前に事前実習もしくは入門的実習時間を付加して規定以上の時間数を課す学校が増えてきています。これは、180 時間という実習時間が、他の専門職の実習と比較して決定的に短いという相対的な意味だけではなく、実際にこの時間数では充分な指導ができないという現場の声も反映されたものと考えられます。

実習の場としては、指定の実習施設・機関であると同時に、実習を受け入れる現場に、実習生を受け入れる空間的スペース・機器備品が十分に備わっているかどうかという問題もあり、これらは実習生の居心地や、歓迎されているという感覚に結びつくものです。こういった点は、第 2 章でふれる現場における実習マネジメントの課題でもあります。

②実習指導者（スーバーバイザー）の適格性

2007(平成 19)年の法改正に伴い、実習指導者は、社会福祉士の資格を取得した後に相談援助の業務に 3 年以上従事した経験を有し、かつ「社会福祉士実習指導者講習会」の課程を修了した者であることが必須となります（2012（平成 24）年 3 月 31 日までの経過措置あり）。確かに、社会福祉士養成を専門職の再生産と捉えるならば、その資格を有する者が実習指導者（スーパーバイザー）になるべきという原則が成り立ちます。これに、その指導者の経験年数や専門的（教育的）力量が加味されるというのが基本です。なぜなら、実習生にとって実習指導者とは、専門的卓越性を表示するモデルであると同時に、自らの将来を重ねるモデルであり、その卓越性を言動によって表示してくれる存在であるからです。

③実習生の適格性

学生の希望さえあれば実習生として現場に送り出すという時代は終わりつつあります。すなわち、専門職の後継者育成、国家資格を有する職業の再生産を考える場合に、実習生自身が実習に必要な一定の要件を備えていることが実習の機会を得る条件である、という考え方が広まってきているのです。実習生に対する「実習前評価制度（システム）」がこれであり、特に臨床参加型実習が期待される場合にはこのシステムが必須となりつつあります。具体的には、実習現場で要求される知識群の修得状況、実習に入る前に単位修得が要求される前提科目群の修得状況、実習現場で要求される技術・技能群の修得状況が確認さ

れることになります。これらは、実習生の実習動機（職業選択動機）や実習生による実習目標の設定等のあり方が前提となっているのです。

④実習教育（担当教員）の適格性

実習教育は、端的にいえば上記③の実習生の適格性を担保できる教育がなされているかどうかが問われます。全体的な科目構成・知識教育・技術教育のカリキュラム体系の適合性が基本にありますが、他方で、実習教育および演習担当教員の適格性（要件）が厳格に問われるようになったということです。本来的には実習指導者と同様に、実習担当教員も社会福祉士の有資格者であり、かつ現場経験を有し、さらには研修課程を修了することが必要であるとする流れが生まれつつあります。実習担当教員もまた、教育の場における実習生にとっての実習教育スーパーバイザーであり、このスーパービジョン能力が必要とされるのは当然といえます。

8　実習契約と実習関係３者のミニマム・スタンダード

以上のような実習指導者・実習生・実習担当教員の適格性を問うことには、結局は実習を展開する際に関係する３者の適格な最低基準（ミニマム・スタンダード）を担保しようとする意図があります。このミニマム・スタンダードは、実習関係３者の共通言語を構成するものであり、この担保を相互の単なる意思表明ではなく、明確な契約関係に高める必要があるとして、それにかたちを与えたものが「実習（委託）契約書」です。この契約の考え方は、いまだ全国的に普及しているとはいえず、契約書の形式も定型化されてはいませんが、徐々にこの考え方への支持が広がっているのは事実です。「契約」として話をすすめることによって関係者相互の権利・義務が明らかにされ（同時に、種々の事故から相互が守られるという側面もある）、各自が備えるべき能力もまた指示され、義務づけられます。実習指導および実習教育におけるスーパーバイザーとしての能力、ならびに実習生のスーパーバイジーとしての能力においても、その備えるべき内容が指示されるといえます。この一例として、本テキストでは、「相談援助実習委託契約書」「相談援助実習教育と指導に関する合意書」を示し（第２章）、『社会福祉士実習指導者テキスト』（中央法規出版、2008）では、これらと「相談援助実習教育・指導に関する指針」とを併せて３部構成から成るモデルが示されています。

Ⅲ　実習４者関係

ここでは、実習は、実習生を現場に送り出せばそれで完了するわけではないこと、実習を展開する際の関係者を、養成校・施設（機関）・実習生・利用者の４者関係として押さえ、この関係のなかで各関係者がどのような権利・義務、役割をもつかを把握することが重要であることを理解します。

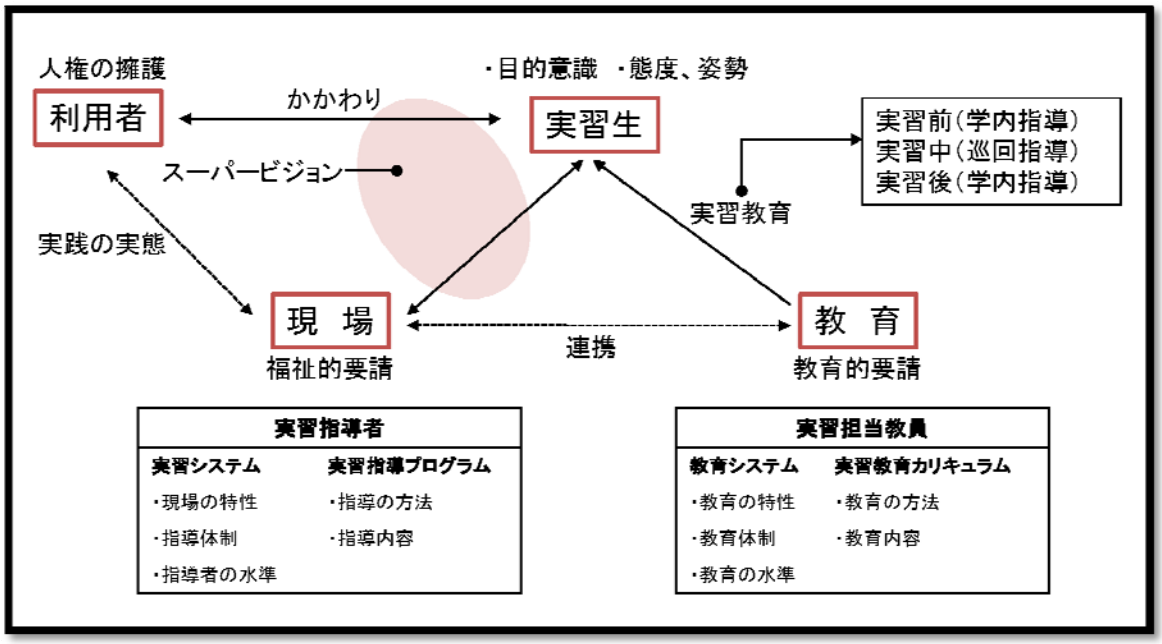
【講義のねらい】

- **実習関係４者の意味を理解する**
- **４者間の関係の特性を理解する**
- **利用者の最善の利益の意味を理解する**

相談援助実習は一見、実習指導者・実習生・実習担当教員の 3 者の関係で展開されるようにみえますが、実はこの他に現場における「利用者」がもう一方の関係者として存在し、実際は 4 者関係として展開されるという点を認識することが重要です。この状況は、以下に示した実習４者関係に関する図に端的に表れています。社会福祉士（広くは援助専門職）の実践力養成をめざすとすれば、そのための実習は、利用者との直接的なかかわりなくしては成立しません。この２つの三角形が重なった菱形の図は、実習指導者と実習担当教員の目的の共有を前提にした協力・連携を土台としています。この土台のうえで、実習担当教員は実習生に対してスーパービジョンを含む教育・訓練課程を展開し、他方で実習指導の委託を受けた実習指導者は実習生と関係をもちながら実習指導（スーパービジョン）を行います。これら３者に共通するものとしての実習契約が３者の行動を統制し、３者にミニマム・スタンダードの備えを要求します。他方、実習生は実習現場に入ることによって、主として３つの場面で現場の現実にふれることとなります。すなわち、①実習指導者の職務・実践とのかかわり、②現場の総体的組織・実践とのかかわり、③利用者とのかかわりであり、この他に現場の外部の諸機関・資源とのかかわりも体験することとなるかもしれません。そして、これら諸場面での実習生のかかわりのすべてが、実習指導者のスーパービジョン下にあるということになります。実習教育は、この実習生の場面が成立する事前での教育訓練、この場面での巡回（訪問）指導、事後の教育訓練といったかたちで実習生および実習指導者とかかわります。

以上の実習展開は、最終的に利用者の最善の利益をめざしたものとなることを、利用者に約束しているということになります。

【図　実習４者関係】



出所：日本社会福祉士会『社会福祉士養成実習施設実習指導者特別研修会テキスト１　現場実習概論』（2005）26 頁から転載。一部修正

したがって、相談援助実習を実習教育と実習指導のスーパービジョン関係でみると、既に述べたように実習生にとっての二重のスーパービジョン過程として現れることになります。これを「契約」関係としてみるならば、実習教育におけるスーパービジョンは、教員と学生の「教育・学習契約」（明示的な契約書が交わされるかどうは問わない）における適切な教育・訓練・学習機会の提供であり、実習指導におけるスーパービジョンは、「実習委託契約」に含まれるはずの「スーパービジョン契約」ということになります。特に実習教育場面でのスーパービジョン機会は、実習前・実習中・実習後において定期的および必要に応じた臨時的要請として、あるいは場面的もしくは構造的なものとして機会が設定されなければならないということになります。実習現場という、実習生にとっては未知の世界に入っていく準備と、実習経験の最中と、そして実習後の経験の定着をめざすスーパービジョンということになります。

他方、スーパーバイジーとしての実習生の能力もまた重要です。実習生は、以下に示すスーパーバイジーとしての３つの役割を遂行できなければなりません。すなわち、①ある目的をもって未知の世界に入っていく者として、入念な事前学習によってその世界をできるだけ既知化（現場の「地図」を作成）しておき、実習に入ってからは現場の現実と照合すること（ある意味では、実習とはこの事前に作成された「地図」を現地で修正していく作業である)、②現場において「わかったこと」「わからないこと」「わかったつもりのこと」を分節化して確認作業を行うこと、③未知の世界での新たな経験である実習は、その世界に深く潜入しなければ獲得すべき世界がみえてこないことに鑑み、世界への傾注・潜入を試行すること、の３点です。そして、実習指導者は実習生が以上の用意を充分にできているかどうかを確認しなければなりません（いわゆる実習生へのアセスメントの一部)。実は、①～③のような実習生のスーパーバイジーとしてのスーパービジョン能力の涵養もまた、実習教育の課題であるといえます。

Ⅳ　実習担当教員の基本能力

ここでは､実習担当教員が科目担当として要求される役割を遂行するために必須である 4 つの基本能力を提示します。実習は担当教員の個人技ではなく、実習教育体制としてシステム化されなければならないこと、このシステムが実習教育をとおして利用者の最善の利益につながることを理解します。

【講義のねらい】

- **実習教育体制のシステム化という考え方を理解する**
- **実習担当教員に要求される 4 能力を理解する**

実習担当教員が、単に科目担当者として分担することで実習教育ができるという時代は終わっています。厚生労働省によって「実習担当教員講習会」が設置されるのも、実習担当教員に何らかの共通能力を要求するということの現れです。(社)日本社会福祉士会の作業で明確化された「実習指導者に必要な四つの能力」の考え方は、現在では「社会福祉士実習指導者講習会」の基本プログラムとなっていますが、この考え方はそのまま実習担当教

員に必要な能力としてとらえることができます。それらは以下の四つの能力ですが、基本は、実習教育を展開し、先の実習生の適格性を担保するという課題は、もはや実習担当教員の個人的関係と個人的力量ですすめる個人技ではなく、実習担当教員の所属する養成校と実習施設・機関側との連携（というシステム）に基づいて、養成校の実習教育体制を「システム化」することが必要であるということです。

1　実習教育マネジメント能力

実習生を実習現場に送り出すにあたっては、担当教員と実習生の２者関係では終わらず、４者関係を見通したうえで送り出すことが求められます。実習委託契約ですすめられるこの関係を、教育の場で的確なものに作り上げ運営する能力が「実習教育マネジメント能力」であり、実習教育体制のシステム化にとって最も重要な能力となります。その主要な点は以下のとおりです。

① 所属する養成校において、社会福祉士養成の理念を確立し、そしてそのなかでも実習が特殊かつ重大な意義をもつということについて、養成校の組織的な合意を得ることが重要です。

この合意のなかには、実習が委託契約によるものであること（同時に契約内容の周知徹底も含む）、実習教育は多大な教育労力を要求すること（その意味では、実習担当教員の担当コマ換算への配慮を行う必要がある）、実習はその前後・周囲に他の科目群の適切な教育課程があってはじめて成立すること、同時に実習の展開は実習施設・機関との関係を含めた多大な事務的業務を要求すること、これには実習事務の協力が欠かせないこと、実習施設・機関に関する多様な情報を収集する必要があること、実習教育にかかる実習生の居場所（実習指導室を含む）や機器備品等の整備が必要であること、実習指導料や実習事務費等の会計が発生すること、実習担当教員のほかに実習助手を配置し連携をとること等、これらを学内に周知させることとともに実際の整備を図ることが含まれます。これらの整備には、厚生労働省の諸規則があることから、その規則に則ったものであることがまずは必須の事柄です。

② 実習にあたっては、現場職員および利用者と関係をもつことになるため、実習施設・機関に関する組織・職員情報や利用者情報を含めて、個人情報保護の問題が発生することに留意し、個人情報保護（守秘義務）に対応する法的・倫理的規定を学内的に整備するとともに、実習生にも周知徹底します。逆に、実習生に関する個人情報を実習施設・機関へ提供することになるため、この情報の保護に関しても養成校と実習施設・機関の連携をとることが求められます。

③ 実習教育・指導は実習施設・機関との契約に基づくものです。この施設・機関との関係を綿密の保つこと、例えば「実習委託契約書」の共通理解、依頼から決定を経て終了までの各種交渉や文書関係、事前事後の打合せ会議類、実習中の担当教員の巡回（訪問）指導、種々の事故への対応等の関係を良好に保つためのマネジメントが欠かせません。

なお、このマネジメントは一面では「リスクマネジメント」であるといえます。すなわち、実習が最終的に利用者にとっての不利益、実習施設・機関の組織構造への撹乱、実習指導者にとっての時間・エネルギーの不毛な消費、そして実習生にとっても「傷つ

き」といったリスクを発生させないためにも必須の作業なのです。

2　実習教育プログラミング能力

実習教育のシステム化の重要な一部として、実習教育プログラムの作成があります。現場に実習生を放り込むだけで、後は実習生の学習能力に依存するという実習教育の形態は今や過去のものであり、実習前から実習教育プログラムを綿密に組むことが必須となっています。現場における実習が真のソーシャルワーク実習になりうるか否かは、実習指導者のソーシャルワーク実践に左右されると先述しましたが、同時に養成校におけるソーシャルワーク教育の実態を反映するともいえるでしょう。このプログラミングの留意点は以下のとおりです。

① 相談援助実習の前後に設置され、直接的な関係をもっている科目が「相談援助実習指導」です。したがって、実習教育プログラミングはこの科目を中心にして行われます。相談援助実習指導は、相談援助実習を挟んで置かれることから、実習前と実習後に教育・訓練されるべき課題を含んでいます。この事前と事後の時間配分も考えなければなりません（例えば、事前に６０時間、事後に３０時間というように)。その配分された時間のなかで、実習前に必要な準備態勢を整えるという点と、実習後に実習経験を定着させるという点が大きな課題としてあり、これに向けて授業が組み立てられることになります。加えて、相談援助実習における巡回（訪問）指導の予定や内容、さらに帰校日制を加えるならばその実施方法等の組み立てが必要となります。

② 相談援助実習指導は、学生 20 人に対して教員 1 人以上の配置が義務づけられ、各クラス（学級）が独立したものとなり、原則として合同授業や合併授業は禁止されています。おそらく、大多数の養成校は複数のクラスをもつでしょうから、この条件のなかで、各クラスの進行と内容が不揃いにならないように、どうコントロールしていくかという重要な課題も生まれます。全体的共通事項とクラス特有の事項の兼ね合いが考慮されなければなりません。

③ 相談援助実習における達成目標との関連で、「相談援助の知識と技術に係る科目」との整合性を図らなければなりません。この科目群には「相談援助の基盤と専門職」「相談援助の理論と方法」「地域福祉の理論と方法」「福祉行財政と福祉計画」「福祉サービスの組織と経営」「相談援助演習」が含まれますが、これらの科目の内容や進捗状況、学習状況と整合させて実習教育プログラムを作成する必要があります。

3　実習教育スーパービジョン能力

先述したことと重複する部分もありますが、改めてその留意点をまとめると以下のようになります。

① 実習スーパービジョンは、実習施設・機関において実習指導者が行うスーパービジョンとの二重のスーパービジョンとなることに留意します。そのため実習担当教員は、実習指導者との間で双方のスーパービジョン体制の情報交換を行い、その方法を把握しておく必要があります。

② 実習前・中・後の一貫した実習教育スーパービジョンの展開を図ることが重要です。

また、相談援助実習指導が複数の実習担当教員で構成される場合は、教員間のスーパービジョン能力の水準化が図られなければなりません。したがって、学内や外部の機会を活用してこのスーパービジョンの方法・スキルの学習・研修が必要となるでしょう。

③　また、実習教育スーパービジョンが適切に展開されるためには、実習前・中・後において、実習生がどのような課題や悩み・不安を抱えるものなのか、一般的にも具体的にも理解しておく必要があります。

4　社会福祉士像の伝達能力

この能力は、相談援助実習という科目単独で充足できるものではありません。上記の「相談援助の知識と技術」に関する多様な科目においてもふれられている事柄であり、むしろそちらのほうがこの像を描くのに主要な役割を果たすはずです。したがって、ここでは各科目で受けた教育内容を把握して、実習前・中・後においてどう統合していくかを考える段階にあるといえましょう。社会福祉士の後継者育成としての性格に留意して、実習施設・機関で展開されるはずの相談援助実習との整合性も考えつつ、まずは学生が実習前にイメージする「社会福祉士像」の形成に努める必要があります。この際の留意点は以下のとおりです。

①　後継者育成といっても、社会福祉士（ソーシャルワーカー）養成の目標は、いわゆる「ジェネラリスト」の養成であり、実習施設・機関に在籍する特殊具体的（スペシフィック）な相談援助実践者を再生産することが直接の目的ではありません。しかし、事前学習指導としては、実習指導の現場でのスペシフィックな相談援助実践を見通した「社会福祉士像」の結び方をする必要があると思われます。

②　実習中の巡回（訪問）指導およびその他の実習中のスーパービジョンの機会において、実習生のスペシフィックな相談援助実践の経験を、ジェネラリストの枠組みに変換する教育スーパービジョンを行う必要があります。

③　特に実習後の教育およびスーパービジョンにおいては、実習生のスペシフィックな実習経験をどのように「ジェネラリスト」の枠組みに変換しつつ定着させるかという大きな課題があります。

Ⅴ　実習目標・実習過程および実習評価

ここでは、実習の最終段階である「評価」の考え方とその仕組みを理解します。実習目標、実習プログラムに基づく実習過程およびそこでの実習経験、目標への到達度を測るための「実習コンピテンス」の考え方、実習評価と単位認定の関係を理解します。

【講義のねらい】

- **実習評価の仕組みを理解する**
- **実習評価と単位認定は同じものではないことを理解する**
- **実習評価は、実習目標・実習過程・実習経験と関連することを理解する**

実習評価における留意点

実習教育は、実習生が現場に入り 180 時間を経験したことで終了するわけではありません。実習教育の実習前・中・後の一貫性は最終的に実習評価をもって終了しますが、その際の留意点は以下のとおりです。

① 実習は目標志向の教育であるため、実習目標の達成が常にめざされており、その実習過程は、実習目標を達成するために必要な実習経験を備えるかたちで展開されるはずです。そして、その実習経験が実習目標を達成したかどうかを評価するという実習評価の段階まですすむことになります。厚生労働省の「相談援助実習指導」のシラバスにおいても、「実習後においては、その実習内容についての達成度を評価し、必要な個別指導を行うものとする」と明記されています。したがって、実習前に、実習目標の確認（実習施設・機関との共有も含めて）が行われ、その達成に必要な実習生の「実習コンピテンス」を教育訓練し、その達成度によって実習が可能かどうかを判断する「実習前評価システム」の整備が必要となります。そして、この実習前の「実習コンピテンス」は実習指導者によってアセスメントされることになります。

② 実習目標、実習経験を前提にして、それらに対応する「実習評価表」が作成されるため、この仕組みと評価表のフォームが実習担当教員と実習指導者および実習生の間で共有される必要があります。実習生にとってみれば、何がどのように評価されるかを事前に理解することが必要です。また、達成目標を志向して実施されるのが実習ですが、実習指導者の立場からみれば、実習の最終産物として達成目標が存在する、というように位置づけることもできます。この視点から実習課程を考えれば、最終産物の達成度は実習評価によって確定されることになるため、実習指導者は、養成校が用意する「実習評価表」が何を要求しているか（実習達成目標）を明確にして、その評価表が設定している実習評価項目をさらに細分化（コンピテンス項目およびそれらの目標達成水準）し、それぞれの細分化されたコンピテンスを含む実習評価項目に対応する実習経験項目（実習生に経験させる項目）を策定する必要があります。評価するためには経験させ、その経験結果をみなければならないからです。さらに実習指導者は、その実習経験項目を経験させる方法を明示し、その方法に応じて実習生に経験させ、実習生の実習過程の経過を観察し、実習経験の成果の定着を図るという過程を踏むことが求められます。この仕組みは、先述の実習プログラミングの構造と同じであることがおわかりになると思います。

③ 実習は最終評価によって一応終結しますが、その到達水準をどう測るかという困難な課題があります。このためには、X を「理解する」ということの中身が分割される必要があります。最近の考え方は、一口に理解するといっても、その事柄を「記述できる」という把握の仕方、その事柄を「口頭で説明できる」といった応用的な仕方、さらにはその事柄を「（模擬的にでも）実行できる」といった実行的側面を分けて設定するようになっています。これらの側面においてそれぞれがどの水準において到達が要求されるか、どの程度の水準に到達したかを測ることは確かに難しい問題であり、これから開発が必要な事柄であります。ただ、この水準は、養成校および実習指導者がどの程度の期待・要求の水準をもつかということと関係することは確かです。加えて、それらの内部を詳

細化すれば（例えば、アセスメントを記述する際にどのような概念が含まれていなければならないか、アセスメントを口頭で説明する際には記述とは別にどのような内容が含まれていなければならないか、アセスメントを実行するにはどのような情報が必要であり、その情報にどのように接近し、得られた情報をどのように整理し、その整理からどのような判断で課題を抽出することができるかを実行させてみる)、ある程度は実習生の到達水準がみえてくるといえるでしょう。

④　実習評価の次元とは異なる実習単位の認定は、「相談援助実習」における実習指導者の評価のみによって決定するわけではなく、実習生自身の自己評価および実習担当教員の評価の総合によって行われなければなりません。なお、実習生の自己評価は、基本的には実習指導者が使用した実習評価表のフォームに基づかなければなりません。また「相談援助実習指導」の単位認定は、この授業展開における実習生の参加状況や要求される課題への成果状況によって評価されることになります。

Ⅵ　実習施設・機関における「実習指導」を理解する

ここでは、実習教育が実習施設・機関における実習指導の状況を把握しておかなければ、養成校で適切な準備ができないことに鑑み、実習施設・機関における実習指導がどのような仕組みになっているかを理解します。

【講義のねらい】

- **以下の内容が実習施設・機関において要請されている実習指導であることを理解する**

なお、実習施設・機関における実習指導を精確に把握するためには、実習指導者が使用する『社会福祉士実習指導者テキスト』（中央法規出版,2008）を参照する必要があります。

養成校で実習教育を展開するにあたっては、実習施設・機関において実際どのように「実習指導」が行われているのかを、実習担当教員が把握していなければなりません。このとき、実習担当教員が押さえておくべき点を以下に示します。

①　実習指導者もまた、実習担当教員と同様に四つの能力が必要とされること（実習マネジメント能力・実習プログラミング能力・実習スーパービジョン能力・社会福祉士像伝達能力）

②　実習指導もまた、「実習委託契約」に基づいて実施されることが要請されていること

③　実習指導もまた、実習前・中・後の一貫性をもって行われること

④　実習プログラムは、「職場実習」「職種実習」「ソーシャルワーク実習」の 3 段階の構成をもつこと

⑤　実習指導者の要件もまた厳格に要求されていること。ここでは社会福祉士の再生産という性格が明確であること

⑥　実習 4 者関係図は、実習指導者にも共有されており、利用者の最善の利益が最終的な目標となること

⑦　実習指導における実習過程は、実習目標・実習プログラム・実習経験・実習評価という一貫した流れで展開することが要請されていること

Ⅶ　実習経験の逆機能

ここでは、実習という事態が実習生に必ずしも積極的・肯定的影響を与えるばかりでなく、消極的・否定的結果も生み出しうることに鑑み、実習経験の逆機能として何が起こりうるかを把握し、それに対する実習教育の対応が要求されることを理解します。

【講義のねらい】

- **実習は実習生にとって逆機能をもちうることを理解する**
- **逆機能の種類を理解する**
- **養成校が逆機能に対応しなければならないことを理解する**
- **養成校の実習教育が逆機能をもちうることを理解する**

社会福祉士養成のために重要な実習は、当然、学生に大きな影響を与えます。しかしながら、実習経験が学生にとって必ずしも積極的・肯定的な結果を産むわけではありません。現実には多様な消極的・否定的な結果も数多く生じています。この点を実習経験の「逆機能」として指摘し、実習教育がその逆機能に的確な対応をする必要があることを述べておきます。逆機能を発揮する主たるものは、現場の現実への種々の失望とハラスメントであるといえます。

①　現場への失望

福祉の現場というのは、地域における建物設備の中で、職員が利用者に対して、法的規制のもとに規律をもってサービスを提供する場面であるといえます。時に実習生は、このあり方の全体に反応します。施設の立地に対して反応するかもしれませんし、利用者に対して否定的な反応をするかもしれません。その反応自体を止めることはできませんが、単なる印象であればその印象を修正することはできるかもしれません。

②　現場実践自体への失望

個人差はありますが、実習生は事前学習等により、現場に対する漠然としたイメージをもって実習に臨みます。そのイメージ以上にレベルの高い実践に驚くこともありますが、現場に専門性がなかったといった失望を味わうことも多々あります。時には、ある実践に対して「これは虐待ではないか」といった失望を味わうこともあります。このような場合、実習指導者（スーパーバイザー）の説明によってその失望を回復させることができないとも限りません。

③　実習指導者に代表される社会福祉士（ソーシャルワーカー）のソーシャルワーク実践への失望

実習生は、社会福祉士以外の他職種からの相談援助（ソーシャルワーク）への低い評価、あるいは当該実習指導者への低い評価を耳にすることもあります。また、スーパーバイザーの実践に疑問が湧くことや（組織や上司の言いなりではないか、など）、スーパーバイザーの人柄・姿勢・価値観等に疑問を抱く場合もあります（クライエントのことを考えてい

るとは思えない、など)。

④　実習指導者に相談できないという事態

実習中に不安や疑問を抱いた実習生にとって、スーパーバイザーへの相談が唯一の頼みの綱となります。ところが、業務に追われるなかで、スーパーバイザーは実習生が相談を持ちかけにくい姿勢や雰囲気を感じさせることもあり、時には、実習内容に関する指示が一向にないなど、実習生がスーパービジョン自体に不満を抱くこともあります。

⑤　ハラスメント各種

実習スーパービジョンは、時に権力関係によって支配されることがあります。実習生にとってスーパーバイザーは（自分への評価を下す立場であり）逆らえない存在です。そのため、実習生をあたかも助手のようにこき使うとか、人としての尊厳を無視して短所をあざ笑うといった「パワー・ハラスメント」、実習生の無知・無力をあげつらい馬鹿にする（この程度のことも知らないの、できないの、等の言動）といった「アカデミック・ハラスメント」、そしてその権力関係を利用して性的言動に及ぶ「セクシュアル・ハラスメント」等、実習現場はいつでもハラスメント現場に変わり得ます。実習生はこれらによる「傷つき体験」「ジレンマ体験」を持ち帰り、悩んだ姿を現します。養成校では、この表出を素早く察知し、事後教育で回復をめざして教員からスーパービジョンを行う必要があります。なお、時には利用者からハラスメントを受けることもありうるので、この点も留意すべきです。

実習が「委託契約」によってすすめられる以上、実習生のさまざまな否定的経験は、実習現場・実習スーパーバイザーへフィードバックされるルートが設置されなければなりません。広く、実習関係 3 者の相互間にこのルートが設置される必要があることは当然であり、この点は実習契約における「合意書」に具体化されています。

⑥　学生は、実習現場だけでなく、養成校における実習教育でも否定的な経験をすることがあります。とりわけ、相談援助実習指導の際には、全体的教育プログラムが不十分なことにより、不安を抱かせる可能性もあります。また、複数の教員が携わることによって、教員間の格差・落差に失望したり、実習担当教員・実習助手・実習事務との連携が不十分で立ち往生してしまう学生もいるようです。さらには、実習教育のスーパーバイザーである実習担当教員から適切なスーバービジョンが受けられずに不満を感じたり、巡回（訪問）指導中の実習担当教員の対応が、実習生に恥ずかしい思いをさせることもあるようです。このような実態があることに鑑み、養成校は実習教育全般にわたって、実習生から「評価」を受ける必要があります。

【参考文献】

1.福山和女・米本秀仁編著『新・社会福祉士養成テキストブック⑤　社会福祉援助技術現場実習指導・現場実習』ミネルヴァ書房,2007.
2.現場実習研修カリキュラム構築事業委員会編『社会福祉士養成実習施設実習指導者特別研修会テキスト１～４』日本社会福祉士会,2005.

3.北海道医療ソーシャルワーカー協会医療福祉実習委員会編『保健医療機関における社会福祉実習マニュアル』北海道医療ソーシャルワーカー協会事務所,2007.
4.社団法人日本社会福祉教育学校連盟他編『社会福祉士・精神保健福祉士・介護福祉士の新カリキュラム作成に向けて【説明会資料】』2008.
5.米本秀仁「ソーシャルワーク実習とスーパービジョン」『ソーシャルワーク研究』33（4）pp.4-15,相川書房,2008.
6.日本社会福祉士会編『社会福祉士実習指導者テキスト』中央法規出版,2008.

【参考文献】

＊宮崎民雄. (2002). 福祉経営選書２　福祉職場のマネジメント. エイデル研究所.
＊社団法人日本社会福祉士養成校協会（2008）「社会福祉士養成にかかる社会福祉援助技術関連科目の教育内容及び教員研修プログラムの構築に関する事業」報告参考文献
＊社会福祉士実習指導者講習会　テキスト
＊社団法人日本社会福祉士会　現場実習研修カリキュラム構築事業委員会　「「現場実習」指導スキル向上のための研修カリキュラム開発に関する研究報告書」社団法人日本社会福祉士会発行　2005 年　P46-52

第２章

実習指導方法論Ⅰ　～実習教育マネジメント

はじめに

「相談援助実習指導」及び「相談援助実習」は、養成校の教員が校内で授業を行うことによって成立する講義科目とは異なる特質を持つ科目です。本科目は、校内の授業による指導により学ぶことに加えて、実習受入れの承諾を得られた実習先施設・機関等に学生が実習生として出向き、要件を満たした実習による援助実践に関わる学びを得てはじめて目的を達する科目です。

そして、本実習関連科目における教育においては、養成校ならびに担当教員が学生に対して学習課題が達成されるための指導を行うことと、あわせて、実習受入施設・機関等の業務に支障が出たり、利用者の権利や安全が脅かされたりしない、さらには学生の安全も保障される適切な体制をとることも必須とされます。

以上をふまえ、本章では、本科目の教育内容や方法、体制、実習先施設・機関等との連携や協働、調整のあり方について「実習教育マネジメント」という視点からその要点や課題を整理し、活用できるツールについても提示していきます。

講義のねらい

○　相談援助実習教育におけるマネジメントの意義と対象を理解する
○　実習施設・機関等と養成校との契約について理解する
○　実習担当教員の役割を理解する
○　実習教育マネジメントの展開と方法を理解する

Ⅰ　相談援助実習指導・相談援助実習教育におけるマネジメントの意義と対象

講義のポイント

○「相談援助実習指導及び相談援助実習」の特性について説明してください。
- 科目の特性と「実習教育マネジメント」について説明する
- 実習教育マネジメントの対象を説明する
- 養成校の実習に関わる体制を作る必要性について説明する

- 養成校と実習施設・機関との関わり内容について説明する
- 実習教育上、留意すべきリスクについて説明する

養成校では、前述の実習教育の目的を達成するために、実習教育に関わる人（教職員）、時間（指導、業務時間）、費用（通信、教材、実習謝礼等費用）、設備（教室等）、業務（指導、連絡調整、書類等情報管理、手続き等）などの適切な配属、配置、配分が行われた上で教育が実施される必要があります。さらに、本科目で行われる実習指導について、実習先施設・機関等に対する実習受入、指導依頼を行うことや実習先施設・機関等と養成校との協働関係を形成し、学生指導に対する連携を持った実習展開を運営、管理することも必要です。

そこで、実習教育においても「マネジメント」を必要とすると考えられます。「マネジメント」の要素は、①組織目的のために、②経営資源（人的資源・物的資源・財政的資源・時間的資源（機会）・情報的資源（ノウハウ含む）など）を、③効果的、効率的に活用することと説明されています[宮崎民雄, 2002][i]。さらに「マネジメント」として、組織の内部環境の調整と外部環境との調整、リスク管理に関わる取り組みを行う必要があります。

まず、本節では「実習教育マネジメント」の意義と対象、そして、「実習教育マネジメント」における実習指導担当教員に期待される役割を提示します。

1　「相談援助実習指導」及び「相談援助実習」の科目特質に関わるマネジメントの意義

相談援助実習は学生が実習先に出るという特性から他の講義科目と違った特別な教育となることは、先に述べましたが、その特質からマネジメントの意義を確認します。

実習科目の特質１：実習先施設・機関等への依頼が必要

「相談援助実習」では学内の様々な講義・演習科目などで学生がこれまでに修得した学習内容をふまえて、実習先施設・機関等へ実習生として一定期間身を置き、厚生労働省通知等にある「相談援助に係る知識と技術について具体的かつ実際的に理解し実践的な技術を体得する」、「社会福祉士として求められる資質、技術、倫理、自己に求められる課題把握等、総合的に対応できる能力を習得する」、「関連分野の専門職との連携のあり方及びその具体的内容を実践的に理解する」、「関連分野の専門職との連携のあり方及びその具体的内容を実践的に理解する」ことを目的とし、実習施設・機関の指導担当者より実践に関わる指導を受けます。このことから、相談援助実習は実習先施設・機関等に養成校として実習を依頼し、承諾を得る必要があります。しかも、実習の依頼は厚生労働省が社会福祉士受験資格取得のために必要な実習先として指定した種別の社会福祉施設および機関の範囲内（参照資料２　厚生省告示第 203 号養成施設指定規則に規定する「実習施設の範囲」）で、かつ、実習担当教員が随時巡回指導に訪問することが可能な範囲で行うことが必要とされています。

さらに、「1の実習施設において120時間以上行うことを基本」　とすることをはじめとして、実習指導者要件に該当する職員に実習指導を担当していただけることなど、学生の国家試験受験資格取得の為に必要な条件を満たした実習受入と指導に合意を得て実習を実施させていただくことが必要です。

よって、養成校、実習先施設・機関等の間で実習実施に関わる諸条件についての合意形成を図るための相談、交渉を経て、実習依頼承諾書の取り交わしや、契約や協定を結ぶことが不可欠です。

また、実習依頼手続きの中では、実習生の個人票や、各種証明書等ばかりでなく、実習先指導者の資格要件に関する個々の調書を扱うことになります。そして、実習先施設・機関等利用者の個人情報にも関わりをもつことも実習展開上想定されます。そこで、実習を実施するにあたっては、実習受入の諾否だけでなく、実習の内容や方法、指導や評価の依頼、リスク管理の側面から多面的な内容の契約（協定）事項を検討し、その結果の合意がマネジメントの観点から十分になされていることが必要です。

実習科目の特質２：実習には多くの場合、養成校内の複数教職員が関わる

まず実習教育において養成校に求められることは、十分な実習指導がなされ、実務的にもスムーズに実習に関わる業務が遂行され、かつ、実習先や学生からも信頼がおける体制があることです。

これまでみてきているように、「相談援助実習指導」は、学生20人に対して1教員以上で担当することになっています。多くの養成校は、20名以上の学生に対して社会福祉士養成を行っていることから、それぞれのクラスで行う実習指導の内容や、進行状況など同一科目を複数教員で担当する場合には実習担当教員同士の連携が必要となってくるでしょう。特に、養成校内での指導の内容や、事前訪問、巡回指導、事後指導などにおいて実習施設に対する働きかけが必要な点については個別の教員判断ではなく、養成校としての統一した見解や関わりによって指導を行っていくことを求められることがあると考えられます。

例えば、実習を進めるための諸手続きや事務作業が多くあります。さらに、多くの養成校でおこなわれている学生からの実習費等の徴収、実習先に対する実習費、謝礼などの支払いが実態としてあります。このような作業や費用等についての妥当性、合理性や学則などの検討は、それぞれの養成校において組織として確認、合意、説明責任が果たされることなどが必要とされるでしょう。そして、その上に立った実習依頼や実習教育が実施となることが求められます。さらに、費用徴収や使用に関わる業務分掌が明らかになっていることも組織運営上必要と考えられます。

その他、突発的な事故や実習中止などがいずれからか求められるなどの場合によっては、養成校が組織として実習に関わる説明責任がさらに問われることや、実習条件の変更を求める事態が起こった場合にも対応可能な準備があることもあわせて必要とされます。そこで、自ずと目的に即した実習を行うことができる為に、養成校における指導範囲や実習関連業務内容が養成校組織内で明確になっていることも必要とされます。あくまでも、実習においては、当然のことながら養成校が実習生に対して指導責任を持つことになります。よって、実習上の危機管理、実習生に課す課題や実習先施設・機関等に対する委託は養成

校組織管理責任が明確で、かつ、公的なものであることが実習実施にあたって基本的な条件になります。

そこで、実際には「実習委員会」や「実習担当者会議」等といった実習に関する協議、課題対応などの検討や内容決定を行う実習教育を推進する組織が養成校管理責任体制上、公的に設置されていることは有効と思われます。

実習科目の特質３：実習生は二重の指導体制のもとに置かれる

養成校内における「相談援助実習指導」は、相談援助実習指導担当教員が、厚生労働省の基準に示されている以上の内容で行います。そして、「相談援助実習」では厚生労働省の指定する実習指定施設の範囲内にあり、かつ、依頼承諾が得られた実習先において実習指導者要件を満たした指導担当者に指導を行っていただき、その上で実習が実施されます。これらの関係組織、関係者の構図を示すと図１のようになります。

図１の中で実習生に対する管理責任、指導関係等、実習指導体制が確認できます。図中にあるように学生が入学し、在籍している養成校が実習生に対して第一義的な教育責任を持つのですが、実際には養成校で実習担当教員として認められた実習担当教員が講義等をとおして教育を行います。結果として、養成校における実習指導担当教員が実習についての教育と単位認定を行う責任を持ちます。実習生は養成校内で指導を受けます。それと同時に、養成校と組織間の契約（協定）のもと養成校が実習依頼をし、承諾を得た実習先施設・機関等での指導に従った実習を行う者という学生は実習生として受入れていただきます。特に、重要な留意点として、実習先施設・機関等において利用者の最善の利益や権利などが守られることなどリスクマネジメントの視点からも十分に検討された条件等を養成校と実習先施設機関等との間で了解事項となったことを契約（協定）等として相互に文書にしたもので確認し、実習教育マネジメントの観点から組織対組織の責任の所在と内容が明らかとされたうえで実習が行われることが大切です。組織間の関係、実習生と実習担当教員あるいは実習生と実習指導者、実習先施設・機関等の関係、それぞれの役割や責任と守られるべき権利等について相互に確認されていることは実習の円滑で安全な実施に欠かせないことなのです。

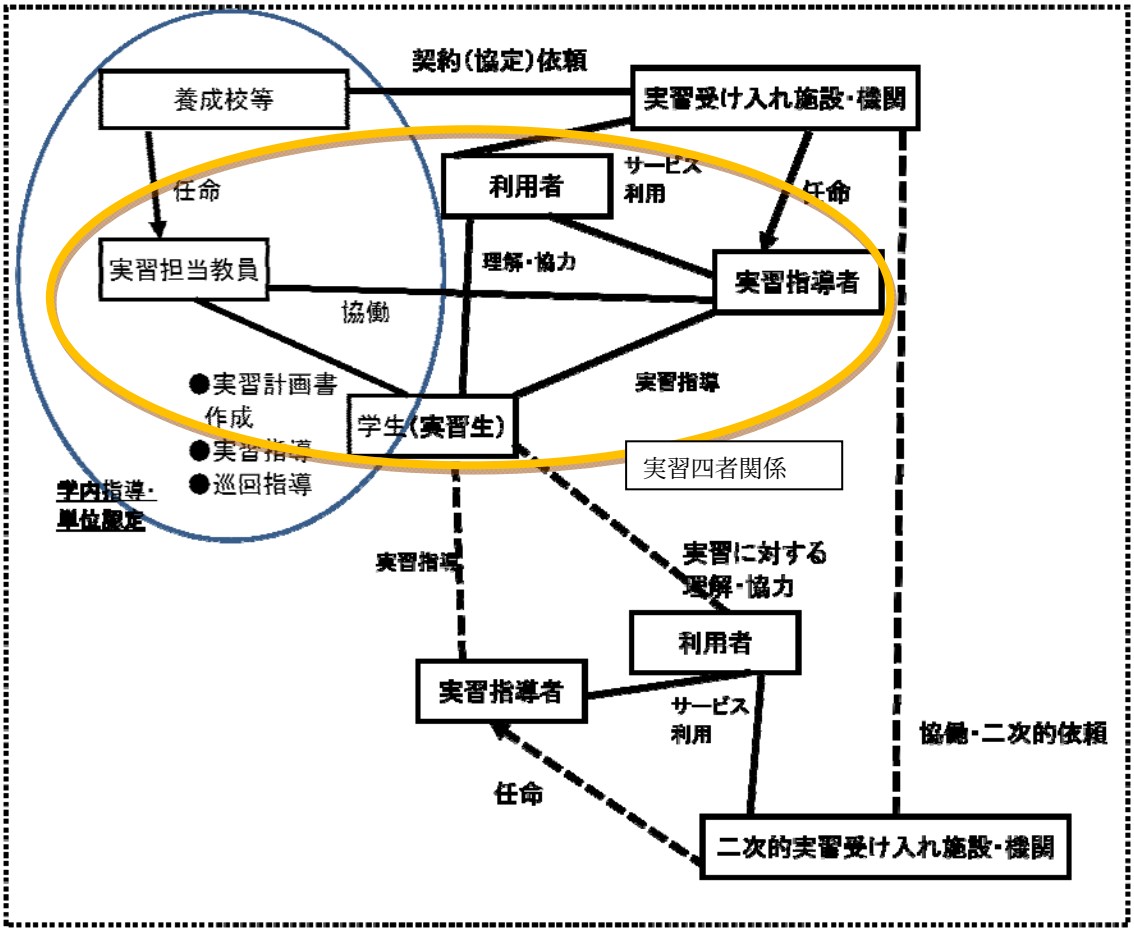


図１　実習委託・指導関係の構造

2　実習教育マネジメントの対象

①実習指導に関わる養成校内組織

実習指導が行われるためには養成校の様々な資源が活用されています。必ずすべき実習先施設・機関等に対する連絡や問題対処に複数の指導担当教員が関わることもあります。さらに、科目担当者に限らず多くの教職員も関わりをもち、実習準備や運営、問題対処に対して時間や労力を使っていきます。例えば、実習に係る費用の積算等において実習指導上必要とされる事務作業や、教材作成等に支出を念頭に置く必要があります。また、これらのことには多数の教員や職員が関わることになります。このような状況では、養成校において同じ組織内にもかかわらず、各人が違う認識のもとで実習に関わると、行うことのばらつきが出たり、行うべき事を誰も行わずにいて、漏れが生じ、実習先施設・機関等に対して迷惑が及んだり、学生が混乱したり、問題が悪化する事態が起こりかねません。

そこで、実習運営について協議し、必要な対応をはかるために、先にも示した実習教育推進に関わる養成校内組織が組織管理責任者等を含めた組織権限を持つ者や科目担当者以外の教職員によっても公的に承認されている状態で形成されていると、必要な対応を確実に行えることにつながります。「実習運営会議」とか、「実習協議会」などと名付けられるようなものです。この組織が中心となってそれぞれの養成校の規模や体制等の組織内環境

が調整されていきます。ここで、実習の条件や実習に関わる問題対処、実習の運営について協議し、決定する内容が組織として承認される仕組みがあることで養成校として明確な責任体制のもとで、実習実施が適切に進められるでしょう。

そして、実習指導担当教員はこの組織のなかで中心的な役割を担うことになると考えられます。さらに、これらの組織が十分に機能していると、組織内の意思疎通が充実し、実習に関わる者が明確な役割分担ができ、実習先施設・機関等との連携を十分に行うことや、学生への指導を具体的に行っていく際の指導者の関わり方や行動の指針が形作られることにもなります。

②実習指導担当教員間

実習指導担当教員は、本実習が受講学生に対して社会福祉士の国家試験受験資格を与える実習として条件が満たされる科目担当者として、要件を持っている教員であることが必須です。そして、厚生労働省が示している指導内容を基本にしつつ、それにあわせて、各養成校組織の教育目標、指導方針等にかなった実習指導を展開していくことが期待されます。複数の実習指導担当教員間で指導内容や学生、実習先に対する情報、手続き展開などが共有化されることは実習生の実習内容に大きな影響を及ぼします。そこで、実習指導に関わる合同の養成校内取り組みや、実習先施設・機関等への関わりについても担当者のちがいによって齟齬があることは望ましいことではありません。意識的な担当者間での連携や調整によって効果的な実習指導を行えることが期待できます。

③実習先施設・機関等に対する関係

実習先施設・機関等との間で実習依頼について交わすことになる契約（協定）の内容は、実習実施に対する依頼内容の確認と承諾、リスクマネジメントの観点などから非常に重要なものです。まず、実習が、社会福祉士受験資格要件にあてはまるものでなければ、社会福祉士養成の立場からは不適切なものとなってしまいます。さらに、実習先施設・機関等において学生が指導を受ける環境を整えていただくこと、その前提として養成校の指導責任をはっきりと確認できるものでなければなりません。それから、実習先で起こる事故やトラブルについて、想定されるものについてはその対応手段、また、想定されないものについての緊急対応の基本的な枠組みを提示することが双方にとって必要とされるでしょう。

交わされる契約（協定）内容が実際に相互了解でき、必要十分なものとなるには、学生と関わり、指導を行う実習先施設・機関等の指導担当者と実習指導教員が役割を担いあって、様々な形で、また、必要とされる時期に連絡、連携、調整、対応ができる体制を取ることが大切です。

●相談援助実習における個人情報保護に関わる対応

相談援助業務では利用者の私的な生活状況、心身の健康状態、家族などのインフォーマルな対人関係など個人の情報に触れることが支援の上で少なからずあります。時には、その情報を得られているか否かによって必要な支援を行えるかどうかに大きな影響があると考えられます。そこで、個人を特定できるいわゆる「個人情報」の取り扱い、保護につい

て援助現場では慎重に扱われています。当然、相談援助実習においてもプライバシーの尊重と保護について十分に留意した教育が求められます。

ここでは、実習教育マネジメントの観点から、相談援助実習に関わる個人情報保護の法律や行政の見解、専門職倫理などでうたわれている原則的な枠組みと対応について確認します。このことをもとに、学生への教育上の配慮や実習先施設・機関との契約、連携、リスクマネジメントの対応などを十分に行えるよう各養成校で体制を作ることが望まれます。

（1） 個人情報保護の流れと内容

○ OECD（経済協力開発機構）
「プライバシー保護と個人データの国際流通についてのガイドライン」（1980 年）
○ 行政機関の保有する個人情報の保護に関する法律（2003 年）
○ 独立行政法人の個人情報保護に関する法律（2003 年）
○ 福祉関係事業者における個人情報の適切な取り扱いのためのガイドライン
（厚生労働省）（2004 年）
○ 医療・介護関係事業者における個人情報後の適切な取り扱いのためのガイドライン
（2004 年）
○ 個人情報の保護に関する法律（2005 年）
○ 個人情報保護施策の今後の推進について（個人情報保護関係省庁連絡会議決定
2007 年 6 月 29 日）

「個人情報」は個人情報保護法第 2 条で「生存する個人に関する情報であって、当該情報に含まれる氏名、生年月日、その他の記述等により特定の個人を識別することができるもの（他の情報と容易に照合することができ、それにより特定の個人を識別にすることができることとなるものを含む）をいう。」とあります。また、死亡した個人の情報は法の対象ではありませんが適切な対応が求められることは言うまでもありません。また、遺族等の生存する個人の情報でもある場合は法の対象となります。

そして、個人情報は、法、ガイドラインによって①個人情報（氏名など）、②個人情報データベース等、③個人データ（ケース記録など）、④保有個人データ　などに分けられています。個人情報の中でも第三者に知られると人権を侵害するおそれのあるものをセンシティブ情報（要注意個人情報）といいます。

個人情報保護法の対象となる個人情報取扱事業者は個人の数の合計が 6 ヵ月以内のいずれかの日に 5000 人を超える事業者です。しかし、福祉・介護の事業者は事業の対象とする人数では個人情報取扱事業者にならない場合にも、業務上、センシティブ情報にいたるところまでふれ、そのものを扱うことの多い性質から取扱事業者に準じて対応することが妥当と考えられます。「福祉関係事業者における個人情報の適正な取り扱いのためのガイドライン」では指針の基本的考え方の中で「社会福祉議場を実施する事業者は、多数の利用者や家族について、他人が容易には知り得ないような個人情報を詳細に知りうる立場にあり、社会福祉分野は個人情報の適正な取り扱いが強く求められる分野であると考えられる」と述べられています。

さらに、国民生活審議会の個人情報保護部会ヒアリング（2006 年 12 月 8 日厚生労働省社会・援護局）では個人情報保護に関する検討課題としていわゆる「過剰反応」について、社会福祉士の実習などで個人情報保護を理由にケース記録の閲覧が一律に拒否され、効果的な実習の実施が妨げられるという問題が生じていることなどが提示されました。後に、「個人情報保護施策の今後の推進について」（個人情報保護関係省庁連絡会議決定　2007 年 6 月 29 日）において、個人情報の取扱について、国民の不安を解消すると共に、各種名簿の作成方法、本人同意を得ず第三者に個人情報を提供できる場合等、個人情報保護法の解釈について、きめ細かな周知を行い、いわゆる「過剰反応」の解消を図ることとしています。

（２） 個人情報とガイドラインにみられる実習との関わり

相談援助実習ではこれらの個人情報、なかでもセンシティブ情報にいたることまで関わることが学びとして必要と思われること教育的な視点からあるでしょう。そこで、個人情報保護法やガイドライン（主に「福祉関係事業者における個人情報の適正な取り扱いのためのガイドライン」）等から実習と個人情報に関わる内容を確認します。

まず、個人情報保護や守秘義務等に関することで、実習先施設・機関はあらかじめ個人情報を保護する体制をつくることや実習生が個人情報に関わる学びを得られるために準備を行う必要があるということを養成校、教員、学生が理解しておくべきでしょう。そして、実習先施設・機関等と養成校の間で実習指導内容と個人情報の取り扱い、指導責任体制、問題への対処方法について合意を形成することが必要です。

特に、実習先施設・機関においては利用者その他の関係者、関係組織などとの間で実習生が個人情報に関わることについて手続きや対応を図っていただいている可能性があります。さらに、手続き上や状況によって個人情報にふれる実習が困難なこともあり得ます。実習先施設・機関、指導者と養成校、教員、実習生が相互の状況を伝達したり、実習で関わることのできる内容の確認などを意識的におこなったりすることによって、個人情報やプライバシーへの関わりについて実習生の学びが深まることが期待できます。また、学生に対しての教育的配慮とともに、実習先に対しての契約や秘密保持などに関わる誓約書などの取り交わしなど一定の手続きを養成校として対応をすることも求められるところです。

以下、個人情報保護法、ガイドラインで示されている実習と個人情報の関わりがある部分を提示します。

① 匿名化　　法第２条関係

個人情報の匿名化とは個人情報から当該情報に含まれている氏名、生年月日、住所記述等、個人を識別する情報を取り除くことで、特定の個人を識別できないようにすることをいう。匿名化された情報は個人情報でなくなり法などの対象外となる。

＊実習との関わりでは個人を特定できる情報をマスキング加工したり、サマリーを作成したりすることなどによって、個人情報の匿名化し、実習生に情報提供を可能

なものとする対応が考えられます。

② 本人同意　法第 16 条

特定された利用目的以外に個人情報を使う場合には本人同意が必要。

③ 個人データの第三者提供　法第 23 条

個人データを第三者に提供する場合には本人の同意が必要。ただし、本人の求めに応じて第三者への提供を停止することにしている場合、例外を認めている。事後的でも本人の意思を反映できる機会を設けるという手続きを取ることが条件。（いわゆる　オプトアウト）

④ 実習生の立場

ガイドラインによると実習生は安全管理措置、従業者の監督及び委託先の監督の対象とされている。（法第２０条～第２２条）　具体的には、「「従業者」とは、契約社員、嘱託社員、アルバイト、パートのみならず、理事、派遣労働者、ボランティア、実習生その他の当該事業者の指揮命令を受けて業務に従事する者すべてを含むものである。」となっており、また、安全管理措置として「・ボランティア、実習生などについては、その目的を達成するためには、個人情報に触れるケースが多いと考えられるが、ボランティア、実習生などが個人情報に触れる場合には、当該者に対しても、個人情報保護に対する意識を徹底する。」があげられている。

（３） 専門職としての個人情報への関わり

社会福祉士は社会福祉士及び介護福祉士法においても誠実義務（第 44 条２）、信用失墜行為の禁止（第 45 条）、秘密保持（第 46 条）が義務づけられている。さらに、社会福祉士の倫理や行動規範の中でもこのことに関わる内容が定められています。学生への指導、教育の中で、倫理基準や倫理責任を確認する必要があります。特にプライバシーの尊重や秘密の保持については具体的な現場の状況に照らし合わせた指導を行うことが求められます。

④リスクマネジメント

昨今、社会福祉分野においてサービスを提供する組織に対して危機管理（リスクマネジメント）の取り組みが強く求められています。このことに関わり、厚生労働省社会・援護局福祉基盤課内に設置された「福祉サービスにおける危機管理に関する検討会」では「サービスにおける危機管理（リスクマネジメント）に関する取り組み指針～利用者の笑顔と満足を求めて～」（平成１４年３月２８日）を示し、福祉サービスの危機管理は組織的な取り組みで行う必要があることやリスクマネジメントの具体的内容を明らかにしています。この中で、リスクマネジメントは「より質の高いサービスを提供することによって多くの事故が未然に回避できる」ものとして提示され、取り組みを薦めています。

実習は社会福祉援助が行われている場で展開されます。さらに、養成校は教育組織ですが、福祉現場と同じように外部に対しての説明責任を果たし、事故を防止し、教育における契約の不履行が起こらないように、学生の権利が守られるようにするために適切な対処を求められます。

以上をふまえると、実習におけるリスクマネジメントには実習先施設・機関等の問題としてだけでなく、養成校としても組織全体として取り組まれているリスクマネジメントを土台として十分に行っていく必要があることは議論の余地がないところでしょう。その上で、施設・機関における通常の援助サービスを実施する際のリスクマネジメントと実習のリスクマネジメントと異なる点があることに指導上、配慮が必要です。

たとえば、「実習生」は実習期間のみ、現場に迎えられて援助に関わるという特性を持ちます。このことから、いくら十分に危険の防止に関する事前学習を行っていても、援助現場での経験が無い学生にとっては、未知の事態に遭遇し、事故が起こり、かつ、実習生だけでは十分な対処をすることが困難な状況に陥ることが当然考えられます。また、実習生は、とっさの場合に対応措置をはかる権限や責任を持ちません。よって、指導者に全面的な指導を仰ぐ必要があり、その点で実習生と指導者とが関わり合わない状況での実習が行われることはリスクを高めることといえるでしょう。

また、実習に際して多くの個人情報に養成校、実習先施設・機関等、実習生、実習指導者、実習指導担当教員がそれぞれの立場で関わり、適切に保持する責任が生じます。情報に関しては、不適切な扱いのために、いずれかの組織や、個人に損害や危険を及ぼすことにならないように、関係者間で扱いの重要性を認識しておくことも実習マネジメントにおけるリスクマネジメントして必要なことでしょう。リスクマネジメントは適切な視点、体制や方法を持った上で、実習に関わる組織や指導担当者が中心になって対応することが求められています。

まず、実習におけるリスクマネジメントを行っていく上では、組織的な取り組みとして実習に関わる事故を起こさないための予防的措置をとることが重要事項の第一になります。第二に、万が一事故が起こった場合にとるべき措置を明確化してあることです。さらに、事故がおこることが危ぶまれた点について情報の把握が組織として行われ、その改善に向けて迅速な対応をとることができるということが大切です。

以下に、対象別に考えられるリスクとマネジメント留意点を示します。

養成校のリスク

養成校が実習に関して考える必要のあるリスクとして、学生に対する指導内容を含めた資格付与に必要な条件の整備ができない、実習生の安全管理や情報保護、費用管理などが保たれていない状況があげられます。

まず、実習関連科目を開講するにあたっては厚生労働省、地方厚生局等への養成校として必要な申請等の手続きを規定の期間内に終えていることが必須の前提です。それから、社会福祉士養成の指定科目として「相談援助実習指導」ならびに「相談援助実習」がある以上、養成校の指導が法や通知等に規定されている内容を満たしていることも学生に受験資格を与えるための基本的な条件となります。これらの準備が十分でなければ学生が実習施設・機関に出向き、施設・機関の実習指導者より実習指導をしていただいても受験資格

が得られないという事態になります。さらに、養成校で行われる指導や実習施設・機関において実施された実習が条件を満たしていることを証明可能な形にしておく必要があります。

たとえば、カリキュラムやシラバスなどによる指導内容、評価方法の明示や学生の出席、評価、実習施設・機関への依頼内容や指導内容の合意内容、実習生の実習証明などが文書等で表せる形になっていなければなりません。そのうえで、開示の必要があるものは開示します。また、望ましい実習指導体制や実習内容と実態が違う場合には見直しや調整が必要となります。

加えて、情報管理として養成校から実習依頼をしている実習施設・機関の実習指導者、実習生、養成校の実習指導教員などの個人情報を管理することになるので、その適切な管理と保護にも留意することが必要です。

そして、実習の際に起こる事故などに備えて、あらかじめ緊急連絡、対応ができる体制を作ることや、保険契約しておくことも実習の危機対応を可能にするものとして重要です。

実習生に起こるリスク

実習生が実習上で出会うリスクは職員が業務上遭う事故やそれに近いリスクに重なる部分が、少なからずあります。特に、経験不足や配慮の欠如などのために、対人・対物の損を生じさせることが考えられます。例えば、外出の付き添い中に不注意で利用者にけがをさせてしまった、実習に関わる個人情報が伝えられるべきでない人に伝わった、不適切な扱われ方をした、あるいは、実習生の伝達ミスで利用者の体調不良が担当職員に伝わらず、対処が遅れてしまった、など実習生の対応によって利用者の危険や不利益に関わる状況を生じさせてしまうことが考えられます。このほか、実習生が設備を破損させた、物品を紛失するなど、対物的な事故が起こる可能性もあります。さらに、実習生自身が実習中に怪我を負う、病気になるというアクシデントも考えられます。また、実習生の実習以前に抱えていた心理、精神状況に関わる問題が実習の体験によって影響を受けることや、学習意欲がなくなるなど実習継続が困難になるということも考えられます。加えて、実習生と利用者や職員、その他の援助関係者との関係でなんらかのトラブルを抱え、実習指導者、養成校教員からリスクマネジメントの視点から実習中止を望まれる状況になるという場合もあります。

利用者に起こるリスク

実習受入れ施設・機関は利用者にとっては基本的には生活の場であり、必要な援助を得る場です。ですから、実習生への関わりは利用者が同意した範囲で、利用者が不利益を被らないという前提を確保する必要があります。なぜなら、職員ではない実習生との関わりにおいて利用者は援助ニーズが満たされる場合と、危険にさらされる場合、双方が考えられます。実習への協力に同意が得られた上であっても、利用者が実習生との関わりの中で不利益を被っていないか、あるいは、その可能性はないかということについては実習展開のモニタリングのなかで重要視されるべきことです。特に、利用者の心身の不調や障害、病状等の変化が見られる場合には、実習生が関わることを制限する必要についてリスクマ

ネジメントの観点から検討することが必要です。

さらに、利用者から実習生に対して不適切な要求や関わりを求める傾向が見られる場合にも当該利用者と実習生の関わりについては何らかの対応をはかることが求められます。

実習受入施設・機関等に起こるリスク

実習受入施設・機関が実習に際して負うリスクとしては、実習に関する組織内の体制が整わないことから、利用者に対して不利益な状況になるということが第一に避けなければならないこととしてあります。具体的には、実習生との関わりの中で利用者に怪我を負わせ、その結果、あらたにさらなる支援体制を作る必要が生じるような状況になってしまうことが懸念されます。これは、実習生に実習指導が徹底しないことが原因として起こることが考えられるので、実習先施設・機関等と養成校の間で実習実施に関わる事前指導や実習中指導などにおいて繰り返し、連携を取りながら、想定されるリスク回避に向けて相互の働きかけを心がける必要があるでしょう。

さらに、実習受け入れ、実習指導に際して利用者家族や施設・機関に関わる第三者などからの苦情や問題指摘、損害賠償の訴えがおこったときには、それらに対応することも求められます。

また、組織全体の体制として対応が求められているセクシャルあるいはパワーハラスメントの問題は実習に関わって起こることも想定されます。よって、この問題に関する予防策や対応方法も組織内、組織間において確認し、合意をとっておく必要があります。

実習教育マネジメントとしてとる具体的な方法としては、組織間での「契約」（協定）内容に、実習中の事故や事故が危ぶまれる状況への対応方法をお互いに確認、合意し、明記しておきます。そうすることにより、事故防止の対策を立てることや、実際に事故が起こったときの適切な対応をとることが可能になります。特に事故に対しての損失が何らか生じた場合の責任の限定や実習継続に関する決定、損害の補償についてなどを具体的に文書化し、交わしておくことは問題への予防的対処として重要です。例えば、あらかじめ実習生が保険加入をすることを実習委託契約（協定）における一つの条件としているものも見受けられます。

また、おこる可能性があった問題についてヒヤリ・ハット（利用者に被害を及ぼすことはなかったが、日常のサービスの中で事業者が「ヒヤリ」としたり「ハッ」としたりしたもの。）の情報収集や分析を徹底し、対応策を新たに作る場合に材料にすることなどは、リスクマネジメントを充実させる手だてとなります。

Ⅱ　実習教育マネジメントの内容と展開

講義のポイント

○　実習教育マネジメントの内容について説明する。

・実習教育における養成校内部の実習教育に関する調整内容を説明する

・実習教育における養成校と実習先施設・機関等に対する調整内容を説明する

○実習教育マネジメントの展開過程について説明する

・実習教育マネジメントの内容について

・実習教育マネジメントの展開と留意点について

1　養成校内のマネジメント内容―実習指導体制（実習依頼や実施決定等の責任と判断の仕組）の形成

繰り返しになりますが、実習指導担当教員は厚生労働省が示す資格を満たしている者であり、学生数 20 人に教員 1 人の配置（延べ人数でも可）が必要です。実習指導の教員が規定要件を満たしているかどうかの確認や確保は開講の前提となり、多くの養成校では「相談援助実習」・「相談援助実習指導」担当教員が複数になることが考えられます。そして、実習指導の教員配置、担当授業の相互すり合わせなど一定の教育内容をすべての履修学生に提供できる相互連携や、相互研鑽をおこなうことがのぞまれます。さらに、学生に対する指導内容や実習施設機関に対する交渉、調整、連携などの内容を決定する際には、担当教員ばかりでなく、組織としての決定経緯には養成校内他教員が加わって決定に至ることも必要とされることがあるでしょう。

また、実習指導や配属実習にかかわる実習業務は多岐にわたります。科目担当教員ばかりでなく、事務部局職員などが関わり、実習事務が進められる部分も養成校の体制によってはあると思われます。ここでは、養成校内部の実習指導の環境を実習の必要に即して作る要点を 4 点、以下に示します。

① 実習指導業務、分担（指導に関わる科目担当者の要件確認、指導者の配属決定、事務部局等の業務分掌など含む）の確認

② 実習プログラム、教材（実習手引等）の作成

（複数担当の場合は相互確認、相談援助演習など他科目の指導展開との連携、配慮）

③実習先への依頼・連携内容の決定と依頼に関わる役割分担

④学生の安全管理体制（事故対応等）の確認と対応手続きの確認

2　養成校と実習先施設・機関等間のマネジメント　―実習施設・機関との契約（協定）等の取り交わし

①養成校と実習施設・機関間の契約（協定）の意義

「相談援助実習」では実習先に学生が出向いて学習を行う機会を得ます。実習施設機関

等は後継者養成や社会貢献という役割を意識して、実習指導を担っていただいていること少なからずあります。しかし、実習受け入れによって実習先施設・機関等が組織の本来業務に支障が出るような事態は社会的な責任を果たすことができないことにつながります。よって、実習施設・機関等において実習受け入れが組織として問題を抱えずに実施できることや、実習生の指導責任が明らかとなるように、かつ、期待される成果がもたらされる実習受入れとなるための重要な要件を養成校と実習施設・機関間で明確にできる契約（協定）等が必要になります。

契約（協定）の内容によって、養成校と実習施設機関の個別の状況に即して、実習実施に係る具体的な条件や、約束、要件を確認します。そして、養成校、実習先施設・機関等、実習生、利用者それぞれの利益を害することのないとされる合意事項を明示し、あわせて合意内容にない事態が起こった場合の対処と責任の所在も明らかにします。

② 取り決め（契約／協定）の内容

養成校は学生に対しては当該実習を行うことによって受験資格要件が得られるものとなるように実習先の指導協力が得られるようにする責任があります。よって、養成校は実習協力に対して、社会福祉士国家試験が取得できる相談援助実習の目的や指導体制、実習内容、指導者や日程の要件などについて実習施設・機関の理解を得て、受け入れ承諾の手続きを踏む必要があります。

実習施設・機関に対しての実習依頼は、以下の要点をふまえ、合意された承諾を得る手続きをとります。書類の様式は、社会福祉士養成に係る通知等で示されているものがある場合にはそれに従い、必要な申請手続きに用いることにもなります。

また、特に公的に様式が定められていないものについては各養成校や実習施設・機関に必要とされるものを用います。

ⅰ　実習指導者の要件、日程、時間が資格付与の要件に満たしている証明が得られること

ⅱ　指導上の必要や、リスクマネジメントから必要な対応がはかれるための情報や合意の明示

必要書類例　　実習依頼書
承諾書
出勤簿、評価表等実習後の証明
健康状態証明書、個人票、誓約書等の学生個人ごとの提出書類

③ 手順と方法

養成校内での合意

実習先との契約（協定）等の取り交わしは、社会における組織間での約束事になりますので、あらかじめ養成校内において公式に検討された実習指導内容等についての依頼、交渉、調整が図られるものでなければなりません。そして、実習指導教員は実習指導として取り交わされた内容に則して業務を行うこととなります。

実習施設・機関に対する依頼、書類等の取り交わし

契約（協定）の取り交わしは、実習施設・機関等へ養成校の依頼を担当する者が訪問する、その他の連絡方法を用いて行っていきます。

実習の承諾には実習施設・機関内の調整が必要となることが多くあるので、その時間も配慮する必要があります。また、書類の送付や、養成校における説明会の開催などによって理解を多様な手段で促すことも考えられます。実習ノート上の指導、実習計画の変更、評価の扱い等、状況に応じた対応についても合意を図っておくことが必要です。

実習先に対する学生の配属先を決定

実習依頼に対して承諾を得られた後、実習先施設・機関等に対して、実習履修を希望する学生の実習配属先を決めていきます。

留意すべきこととして、各学生の配属先を決める際に、実習先施設・機関等からあらかじめ、実習配属ができる学生の条件が実習先から出されることがあります。例えば、実習先施設・機関等の所在地に在住していることや出身の学生であることが条件であったり、また、実習先施設・機関等の状況から実習を宿泊形態のみで指定されることなどがあったりします。

また、学生側の条件にも配慮が必要なことがあります。まず、学生の希望実習領域や、これまでの修得されている科目、経験、実習先への通勤や宿泊などの不可、実習に対する意欲や目的の明確性、事前準備の状況が個々の学生によって異なります。加えて、配慮を必要とする心身状況がある学生がいることも少なからずあります。したがって、そのような学生の様々な状況と実習先の施設・機関種別、実習生の条件、地域、実習日程、プログラムなどのすりあわせをして、実習効果が期待でき、かつ、安全管理という面からも妥当な実習先に学生の配属を決めることが望ましいと考えられます。決定の過程の中では、学生と十分コミュニケーションをとり、最終的には実習先決定において学生自身の自己決定であることが自覚できる状況ができると後の実習指導にも良い影響を及ぼすことができます。

加えて、配属希望学生の情報を実習先に伝え、実習の計画立案や施設・機関内において実習配属に関する一定の条件や決定にいたるプロセスをあらかじめ養成校内で検討し、共有化しておくことは有効です。それが学生や実習先に対しても明確であることは養成校における実習指導内容やプロセスを相互に認識し、養成校では意図的な実習指導を配属先決定の段階から行っていることを理解しやすくするでしょう。さらに、実習指導効果として、実習先決定のプロセスから学生が主体的に関わり、事前学習の充実や目標設定を明確にしていくことに役立つ事が期待されます。

実習実施中、後の指導連携と問題対応

実習受け入れの合意、承諾が得られたあとは、実習指導の経過に沿って、必要な連絡調整を相互に行っていきます。その経緯の中では実習生が実習施設・機関に出向き、説明を受け、実習を実施する過程に入ると、実習指導や事故の対応にかかわる相互連携や対応も

視野に入れ、実習指導教員が実習指導にかかわる必要があります。また、学生の実習終了後の養成校、実習施設機関、学生とのやり取りについてもあらかじめ決定しておくことが必要です。

特に、実習巡回や養成校における帰校日を設けての実習中指導などについては配属現場の調整などの必要から、意義の理解や日程の配慮をお願いすることに事前に留意する必要があります。

Ⅲ　学生指導における担当教員の役割を理解する

○　実習指導体制を形成する事の意義について説明する。

①指導の展開と指導展開上で担当教員が担う役割

実習指導内容・展開は、規定以上のものであることに留意し、指導計画を作成します。その際には、学内における講義展開、事前指導、巡回指導、中間指導、事後指導などについて具体的なスケジュールを組み、それぞれの実施に必要な教材を準備し、行うことが必要です。また、他の科目同様に履修条件や評価についての基準をしっかりと明示しておくことが必要です。

さらに、実習先に謝礼を支払ったり、実習施設・機関によびかけをして、実習説明会や実習報告会などを催したり、教材や実習報告書などを作成することなど費用等も必要に応じて使われることについての養成校内での合意や支出できる方法を確認し、求められる場合に説明や、執行を求められることもあります。

そして、実習に関する組織内外の合意形成を必要とするような対処しなければならない問題が起こった場合には、速やかに関係者や部局（実習運営を協議する組織等も含む）に対して報告連絡を行い、養成校としての組織としての判断を確認し、それに従った対処を行います。

②他の講義科目等との連携

既修得科目との連携では事前学習の確認や相談援助演習については実習体験の活用などが学生の指導上有効となると考えられますので、他担当教員との学内連携を図ることを考えられている必要があるでしょう。そして、学生の養成校における教育カリキュラム上で当実習科目の位置づけをどのように置くのか、実習履修前後の学習効果など確認されていることが期待されます。

③学生指導における役割

学生指導においては、実習体制の説明を行い、学生が実習指導や指導（スーパービジョン）・相談を十分活用できる体制を作ります。特に、実習開始、継続、終了決定などにおいて学生がスーパービジョンを必要としていたり、危機管理が必要であったりした場合に学内の指導や体制を有効に活用できるよう支援することは大事なことです。

Ⅳ　実習教育マネジメントに活用するツール、書類様式

実習教育マネジメントに活用するツールや書類、冊子等は、その内容にこれまで見てきた留意点をふまえた内容が盛り込まれるならば、実習展開を効果的に進行する助けるものになります。また、何らかの事故の防止や、事故が起こった場合の対処について実習に関わるそれぞれの立場の行動指針として活用されることが期待されます。

また、厚生労働省が示している「実習内容の留意点」において示されている「実習指導マニュアル」及び「実習記録ノート」は必ず養成校において作成されると思われますが、その内容については、各校が実習で学ぶことをよりサポートし、安全に実習を進められ、実習課題の達成に役立つものになるよう工夫が求められるところでしょう。

ここでは、「実習指導マニュアル」、「実習記録ノート」、「実習契約（協定）書」を実習教育マネジメントのツールとして取りあげ、作成や活用における要点を示します。

「実習指導マニュアル」

「実習指導マニュアル」は養成校における担当教員、実習先指導者、学生が協働して実習を進めることができるように、かつ、作成する観点が求められます。養成校によって、「実習指導マニュアル」に加えて、「実習の手引き」、「実習ハンドブック」などの名前で学生や実習先施設・機関等が活用する学びの手引き書を作り、「実習指導マニュアル」に示される指導の内容を学生や実習先における指導者が理解し、実習展開を進めていくことに活用することもできます。

「実習指導マニュアル」の内容としては実習の目的、実習前、中、後のスケジュール、実習指導組織の体制や実施業務分担、学生の課題や作業、記録も含めた実習指導方法、内容、実習評価内容や様式など、一連の実習展開を網羅し、かつ、確認しておくべき留意事項についてはわかりやすく示されていることが期待されます。また、養成校における実習の意義、カリキュラム上の位置づけや実習展開をいかに設定しているかということを公的な書面によって明文化する物となります。よって、「実習指導マニュアル」に示される内容は養成校において公に承認された決定事項をもとに作成されることとなります。「実習委員会」等によって検討され、組織の決定がなされた実習に関する各事項を具体的な指導展開、教職員が関わる業務が「実習指導マニュアル」によって確認できるよう作成されることが必要です。

「実習記録ノート」

「実習記録ノート」は「実習日誌」などとして作成されることも多いでしょう。特に留意する点としては、この「実習記録ノート」は、実習生が「記録する」ことを通して、相談援助業務の専門性に関わる実践を体験し、指導者から指導を受けるという実習展開を促すツールとして位置づけられることと、他方で実習教育マネジメントの観点からみると本「記録」は学生が実習実施をし、配属先実習施設・機関において実習指導を受けていたこ

とを証明する公的な記録となる物であるという二つの側面があることです。

「実習記録ノート」の内容や形式としては実習のオリエンテーションや日々の実習で行った活動を記録し、実習生が実習内容を振り返り、総括できるものが必要です。実習生はこの「ノート」への記録実践を通して相談援助者の業務に不可欠な「記録」の実践を体験する物となります。「ノート」はこのプロセスを促すツールとなります。さらに、実習指導者の指導が記録を通して行えるように、実習指導者のコメント欄が活用できることも非常に重要です。実習指導者と実習生の間に交わされるスーパービジョンや指導内容が記録に残されます。それによって、実習生の学びの展開や進行を確認することができます。

また、「実習記録ノート」は、実践の記録として事後スーパービジョン、実習から帰校後の養成校における指導などにも活用できます。

そして、実習教育マネジメントの観点から、特に具体的な実習日数や、時間、配属部署などが明確になることから日々の実習活動を行ったことを証明するものの１つとなります。

実習担当教員は「実習記録ノート」について、実習生に対して個人情報保護に配慮した記録の方法や内容、筆記用具、取り扱いの留意点などをふまえて「記録」の実践ができるように相談援助実習における指導のツールとして扱うと同時に、実習展開をマネジメントする観点から「記録」の確認や適切な保持を行うことが求められます。

「実習契約（協定）書」

すでに本テキストで繰り返し述べられているように「相談援助実習」は社会福祉士養成という専門職養成の到達目標を意識した実習であり、その内容は厚生労働省が示している内容以上のものが求められています。そこで、実習に関して養成校の責任の下、指導責任の役割や、実習内容、実習継続が困難な状況に対する対応など明文化された文書によって、相互の組織で承認され、実習先施設・機関等との組織間で実習指導の合意が確認できてはじめて、実習生を養成校から実習先施設・機関等に出向かせることができるという状況になることもすでに確認したところです。

そこで、養成校、実習先施設・機関等、実習生の三者についてそれぞれの責任や役割、守るべき権利や義務などについて確認した結果を「委託契約（協定）」書等として取り交わすことで相互の了解事項となり、それに従うことを承諾した関係のなかで実習が実施できます。

さらに、「実習契約」の理解やその実施については社会福祉士養成の教育内容について水準向上をめざして行われた「社会福祉士養成にかかる社会福祉援助技術関連科目の教育内容及び教員研修プログラムの構築に関する事業」（社団法人日本社会福祉士養成校協会）の2008 年 3 月の報告を参考にすることができるでしょう。

本事業で行われた「実習契約」に関する検討では、その意味として第一に、「実習契約を交わすことで三者の責任・役割等が明確になり、その内容にそって実習教育・指導を行うことで、質の向上が期待される」、第二に、一般的な法的権限を有する罰則が科せられる権限源を伴うものではないが、「実習教育上、相互に守るべき「約束ごと」という程度の意味である」が、「契約内容に疑義が生じた場合、実習に関わる三者は「実習契約書」の内容を根拠に事実を確認し、問題がある場合、改善に向けて協議し、改善する。このように、問

題を共有し、よりよい実習教育指導内容を模索するために使われる」としています。さらに、「協議によって改善されない場合、あるいは利用者や実習生を含めた関係者に不利益をもたらす恐れのある場合は、実習中止や実習取り下げ等の対応をはかることで「実習契約」を解除する」と述べ、これまで実習依頼関係において明確にされていなかった点の問題を指摘しています。

このように「実習契約（協定）書」の意義を確認し、それぞれの養成校で依頼関係を明確にしていくことは必要なことであると考えられます。

以下、「契約（協定）書」の例として先にあげた社団法人日本社会福祉士養成校協会における検討では１,「相談実習委託契約（協定）書」、２,「相談援助実習教育と指導に関する合意書」、３,「相談援助実習教育・指導に関する指針」という三段階構造の「実習契約（協定書）」を示しています。各文書の目的と具体的な書面を以下に抽出、引用します（社団法人日本社会福祉士養成校協会：2008）。

本引用は各養成校の契約（協定）書面作成に参考にするのみでなく、養成校において実習依頼について各校の実習内容のミニマムスタンダードの達成についての検討や各養成校で独自に盛り込むべき内容が無いかどうかを実習教育マネジメントの視点を使い検討する材料にされることを期待します

１「実習委託契約（協定）書」

養成校と実習先施設・機関等の組織間で、双方の責任や義務を明確化することを目的としている。さらに契約書には、「組織間」の契約だけでなく、実習に関わる三者の権利・義務、連携についての「ミニマムスタンダード」を明示している。

２「相談援助実習教育・指導に関する合意書」

契約の基本方針、養成校と実習先施設・機関等の教育実習指導体制の整備と学生の取り組みについて明示し、さらに実習教育・指導をめぐる三者間の情報交換や改善に向けた取り組み方法と実習中止の措置について具体的に記載している。

３「相談援助実習教育・指導に関する指針」

実習教育・指導において「養成校と教員」、「実習先施設・機関等と指導職員」、「実習生」という実習関係三者が、「実習前」、「実習中」、「実習後」に分けた実習展開においてそれぞれ何をすべきかについて対応表形式でまとめたもの。

それぞれの書面の様式モデル例は以下に報告書のモデル様式に改訂を加えた「実習指導者養成テキスト」より引用します。

その他、養成校と実習先施設・機関等との間で交わし、活用される書面があります。一般的に、実習教育マネジメントの観点から必要とされているものについて一覧として示します。このような文書は、「相談援助実習」および「相談援助実習指導」において社会福祉士養成教育に必要な条件を満たしたことを示すものとなりますので、公的な記録としての扱いや保持を原則とします。実習先や実習日数、時間、内容など文書中に記された内容よ

って、記入方法や取り扱いについても実習生のみならず、実習先施設・機関等と確認し、必要があれば改訂や文書を加えるなど改善に向かうことが望ましいでしょう。また、実習指導（スーパービジョンも含む）上、必要な個々の学生の状況が交わされるものとして指導上の活用も大いに期待されます。

【モデル様式１】

相談援助実習委託契約（協定）書（案）

（実習受入施設・機関）（以下「甲」という。）と、（養成校）（以下「乙」という。）とは、乙が乙の学生の相談援助実習（以下「実習」という。）の指導を甲に委託することに関し、次のとおり委託契約（協定）を締結する。

（実習の委託）

第１条　実習の最終的な責任は乙が負うものとし、その教育の一部として乙は甲に対し、実習の指導を委託し、甲はこれを受託するものとする。

（実習の内容）

第２条　実習期間は、23 日間かつ 180 時間以上とする。

２　実習場所は、原則として（　　）とする。

３　実習生の員数及び氏名、実習時期については、別表１に定める。

４　乙は甲に「実習要綱」 等を提示し、甲は乙に実習の指導（以下「実習指導」という。）の方針等を説明し、実習の指針とするが、具体的な実習内容については、甲乙協議の上、決定するものとする。なお、甲と乙の協議により第２項・第３項は変更することができる。

（実習教育と指導に関する合意書）

第３条　実習指導は、あらかじめ甲が乙に示した実習指導者を責任者として行うものとし、詳細については別に定める「相談援助実習にかかる教育と指導に関する合意書」（以下「合意書」という。）によるものとする。

（連携と協力）

第４条　甲と乙は、実習の実施に当たって、双方、連携と協力を図り、円滑な実習を行うことができるよう努力するものとする。

（事故の責任）

第５条　本委託契約第２条で規定する実習を甲にて実施している乙の学生（以下「実習生」という。）が、実習中に過失等により、甲または甲の利用者および第三者に損害を与えた場合は、実習生もしくは乙がその損害賠償の責任を負うものとし、その責任の範囲は、乙が加入する賠償責任保険によるものとする。

２　実習生の実習期間中における事故及び災害等による責任は、甲に故意または過失がある場合を除き、実習生もしくは乙が負うものとする。

（緊急時の対応）

第６条　乙は甲に対し、あらかじめ実習中の事故、病気、天災等緊急時における連絡先を伝えておくものとする。但し、やむを得ない事情により甲が乙に対して連絡することが困難な場合は、当該事故等に対して甲の判断で対応後、速やかに乙に連絡するものとする。

（利用者への説明責任）

第７条　甲は、実習に関して、利用者への説明責任を果たし、利用者の権利を侵害しないよう適切な配慮を行うものとする。

（実習生の権利）

第８条 甲は、実習生の権利を侵害しないよう、適切な配慮を行うものとする。

２　乙は、甲に対して実習生に関する個人情報を必要最小限の範囲で提供するものとし、甲は実習生の個人情報について守秘義務を負うものとする。

（実習生の義務）

第９条　乙は、実習生に対し、実習期間中に知り得た事実について、実習期間中はもとより、実習終了後においても、個人情報保護法並びに社会福祉士及び介護福祉士法の趣旨に則り、守秘義務を負わせるものとする。

２　実習期間中の実習日および実習時間は、甲の職員の勤務日および勤務時間に準じるものとする。

３　実習生は、必要な事項の報告など、甲の実習指導者の指示に従うものとする。

（実習指導料）

第 10 条　乙は甲に対し、実習指導料として実習生１人につき（　　）円を支払うものとする。但し、実習期間中、実習生が実習に要した費用については、実習指導料とは別途清算するものとする。

（実習フィードバック・システム）

第 11 条　甲並びに乙は、実習の経過と結果において相互の疑義と評価を容認し、情報を率直に伝え、相互に回答し、その後の実習と実践を向上させる目的で、合意書に基づき実習フィードバック・システムを構築するものとする。

（契約（協定）の解除、変更）

第 12 条　合意書第７条「実習中止の措置」に該当する状況に至った場合は、甲乙協議の上、本委託契約（協定）の解除もしくは変更を行うことができる。

（その他）

第 13 条　委託契約（協定）の履行に関し、とくに定めのない事項の取扱いおよび解釈上、疑義が生じた場合の取扱いについては、その都度、甲乙協議によるものとする。

以上、契約（協定）の締結を証するため、本書を２通作成し、甲乙両者記名捺印の上、各自１通を保有するものとする。

平成　　年　　月　　日

甲　　印

乙　　印

【モデル様式２】

相談援助実習にかかる教育と指導に関する合意書（案）

（実習受入施設・機関）（以下「甲」という。）と、（養成校）（以下「乙」という。）とは、乙が乙の学生の相談援助実習（以下「実習」という。）の指導を甲に委託することに関し、次のとおり合意書を締結する。

（基本方針）

第１条　実習は、甲乙並びに乙の学生（以下「実習生」という。） の三者の協力と連携の下で、その目的を達成することができるものである。

本合意書は、相談援助実習委託契約（協定）書第３条の規定に従い、実習を巡って甲乙並びに実習生が、それぞれがめざすべき最低基準を明らかにするものである。

（実習教育体制の確立）

第２条　社会福祉士養成課程の指定を受けた乙は、実習を巡る乙の教育体制（以下、「実習教育体制」という。）を整備するものとする。

２　実習教育体制は、実習前・実習中・実習後の３期を一貫した方針の下に編成するものとする。

３　実習教育体制の整備は、実習関係科目のみならず、他の専門教育科目や教養科目との整合性を保つものとする。

４　実習を巡る乙の教育（以下、「実習教育」という。）に直接・間接に関係する教員（以下、「実習担当教員」という。）は、実習教育に相応しい要件を保持し、向上させる義務を負う。

５　乙は、甲に対して実習生に関する個人情報を必要最小限の範囲で提供するものとし、甲は実習生の個人情報について守秘義務を負うものとする。

（実習指導体制の確立）

第３条　相談援助実習委託契約（協定）に合意した甲は、実習生を受け入れ、指導する体制を整備するものとする。

２　甲に所属し法令に基づき実習を担当する職員（以下、「実習指導者」という。）は、実習指導を向上させる義務を負う。

３　甲において、実習指導者が複数の部署や員数にわたる場合は、その役割分担と責任範囲を明確にするものとする。

４　甲は、実習生の権利を侵害しないよう、適切な配慮を行うものとする。

（実習生の取り組み）

第４条　実習生は、実習教育と実習指導において要求される資質と能力を事前に可能なかぎり身につけるものとする。

２　実習生は、実習において要求される専門的知識・技術・価値及び態度に関して、

乙における実習教育に基づいて学習するものとする。

3　実習生は、実習において実習指導者の指導の下に真摯に取り組むものとする。

4　実習生は、個人情報保護法や社会福祉士及び介護福祉士法に基づき、実習において要求される守秘義務や信用失墜行為防止義務、さらに誠実義務を果たすものとする。

（実習関係者の協力義務）

第５条　甲乙並びに実習担当教員及び実習指導者（以下「実習関係者」という。）は、乙における実習教育の内容、実習生における学習状況、甲における実習指導の内容、及び研究協議会の取り組み内容について、相互に情報を交換し共有するものとする。

2　実習関係者は、甲においては「（仮称）実習受入マニュアル」、乙においては「（仮称） 実習教育マニュアル」の作成に務め、それらは相互に交換され、双方の情報が共有されるものとする。

3　実習は次の各号の整合性がとれ、情報が共有される中、計画的に実施されなければならない。

（1）甲の相談援助実習プログラム

（2）乙の教育計画

（3）実習生の実習

4　実習関係者は、実習生へのスーパービジョン（以下、「実習スーパービジョン」という。）の能力の維持・向上を目指して相互に研鑽しなければならない。

5　実習生は自身の能力の維持・向上を目指して実習スーパービジョンを活用するものとする。

6　甲は実習の評定を乙が示した「実習評定表」を使用して行い、実習の評価は乙の責任において「実習評定表」や実習生の自己評価などを総合的に判断して行わなければならない。

（実習フィードバック・システム）

第６条 実習フィードバック・システムとは、実習関係者が実習の経過と結果において相互の疑問と評価を許容し、その情報を相手方に率直に伝えると共に、相互の疑問に真摯に回答し、実習関係者がその後の実習と実践を向上させることをいう。

2　相互にフィードバックが必要な事項は以下のものとする。

（1）実習生のディレンマ経験：実習の経験、人権侵害事項、実習生へのハラスメント、実習スーパービジョン等

（2）実習指導者のディレンマ経験：実習生の姿勢・態度・能力等

（3）実習指導者と実習担当教員の共同による実習スーパービジョンが必要となる事項：精神的な困難をもった実習生、社会的常識・マナー等に欠ける実習生等

（4）実習中止が必要と考えられる事態：ルール違反を行う実習生等

（5）相互の疑問：実習教育への疑問、実習指導への疑問等

（6）甲から実習生に関する情報の要請：実習並び実習指導に関する評価に関する情報等

（7）その他、実習関係者相互に実習展開上で疑問が生じた事柄

3　フィードバックは以下の方法によって実習関係者間で相互に行うものとする。
（1）「実習記録ノート」などの実習生の記録
（2）文書
（3）口頭
なお、この場合、書き方・話す方法や表現に細心の注意を払いつつ行うが、書いたこと・話したことへの責任は問われず、不利益は受けないことを相互に保証する。
4　フィードバック上で留意するべき事項は次のとおりとする。
（1）フィードバックを受けた者は相互に、伝えられた事柄への回答の義務（説明責任）を負う。
（2）実習関係者は相互にいつでも疑問を表明して良く、その表明は歓迎され、且つそれに回答する用意がある風土の醸成に努める。
（3）実習生の場合、実習生の捉えた事柄が実習指導者へのフィードバックに馴染まないと判断される時には（例えば、実習指導者からのハラスメントや「人権侵害」の疑いの発見など）、実習指導者を越えて直接に甲の長や上司、あるいは直接に実習担当教員に通報することができる。（図１参照）但し、このことは、例えば児童虐待のように児童虐待防止法の通告義務を妨げるものではない。
（4）実習教育・実習指導・実習後の相互の協議や研鑽の機会など、実習に関するあらゆる機会を通して、本フィードバック・システムを活用する。
5　実習指導者や実習担当教員は、相互の研鑽のため実習スーパービジョン研修の機会を設けるよう努めるものとする。

（実習中止の措置）

第７条 実習中に以下の事態が生じた場合は、実習中止をめぐって実習指導者と実習担当教員とは即時に協議するものとする。
2　実習指導者は、実習中に以下のような事態が生じた場合、実習中止の措置をとることがあり得ることを、実習開始時に実習生に伝達し、了解を得ておくものとする。
（1） 実習生に帰すべき責任によって実習継続が困難と判断される事態になったとき
① 実習生の重大なルール違反（就業規則並びにそれに準ずる実習のルールへの違反）
② 利用者への加害行為・人権侵害行為
③ 心身の事由による実習継続困難
④ 守秘義務違反及び信用失墜行為（社会福祉士及び介護福祉士法）
⑤ 実習生に行った指摘に対して適切に対応しなかったとき
⑥その他
（2）乙に帰すべき責任によって実習継続が困難と判断される事態が生じた場合
①実習契約に反した行為を行ったとき
②事前教育が不適切・不十分であると認められたとき
③適切な巡回指導を行わなかったとき
④乙に行った指摘に対して適切に対応しなかったとき
⑤その他

（３）甲の不適切な対応による実習中止の措置

①実習生への各種の権利侵害

②甲における人権侵害的行為並びにサービスの発覚や確定

③実習スーパービジョンの不履行

④実習指導の不履行

⑤甲に行った指摘に対して適切に対応しなかったとき

⑥その他

（実習中止後の措置）

第８条 実習が中止になった場合、乙の責任において実習生に対する適切な対応をとるものとする。

（実習教育並びに実習指導に関する指針）

第９条　本合意書の規定の他、実習教育並びに実習指導に関する指針は、「実習教育並びに実習指導に関する指針」として定め、甲乙真摯に履行するものとする。

（改訂）

第 10 条　本合意書の改訂が必要な場合は、甲乙において協議するものとする。

以上、合意を証するため、本書を２通作成し、甲乙両者記名捺印の上、各自１通を保有するものとする。

平成　　年　　月　　日

甲　　印

乙　　印

第３章

実習指導方法論Ⅱ

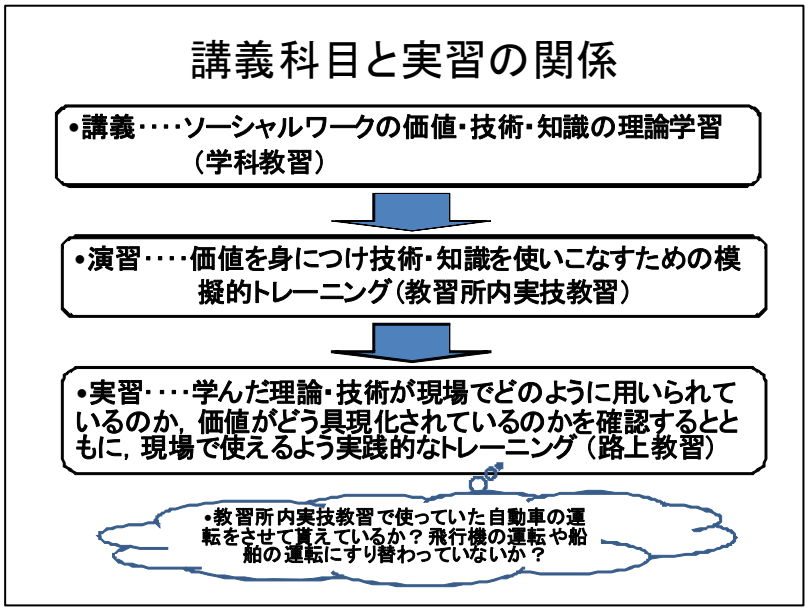
はじめに

１　相談援助実習をめぐる諸課題

社会福祉相談援助実習は、講義、演習で学んだソーシャルワークの価値・知識・技術を、実地において実際に用いられている場面を確認・体験し、学習を統合化し実践力を身につける科目といえます。しかしながら、現実には、養成校における学びと実習での体験の間には大きな乖離があり、学生／実習生はそれを消化しきれていない現状も多くあります。養成校の教育目標は、社会福祉士がソーシャルワーカーとして、利用者／国民の負託に応えられるような人材養成です。実際に、利用者のニーズを捉え、あらゆる社会資源を活用して問題解決を図るソーシャルワーカーとしての力量を獲得するための科目構成になっていますし、各科目のシラバスもそのように組み立てられています。

援助技術論系科目（「相談援助の基盤と専門職」「相談援助の理論と方法」）においては、社会福祉士がソーシャルワーカーであることが確認され、様々な実践モデルやアプローチ・技術を駆使して、人と環境の交互作用に働きかけていくことを学びます。さらに、援助技術演習系科目（「相談援助演習」）では、実際に、それらの実践モデルやアプローチ・技術を用いて、援助対象となる代表的分野の事例を用いながら支援する過程（アセスメントー援助計画ー援助ー評価）をエクササイズします。また、分野論系科目においても、その領域でソーシャルワーク実践を行う際に必要な資源やネットワークのありかたについて学びます。

しかしながら、相談援助実習になると、内容が「漠然とした現場体験」に置き換えられてしまい、それまでの学びと断絶した体験に終わってしまっている場合が多くあります。さらにいえば、その「漠然とした現場体験」の内容は、それまでの援助技術論系科目、援助技術演習系科目、分野論系科目で習っていないことが噴出してきます。その典型例が、ケアワーク体験です。利用者理解の名目のもとに、保育体験や介護体験が、何ら疑問もたれず位置づけられ、保育士実習や介護福祉士実習に置きかわっているのが現状です。ケアワーク体験が、我が国の現場ソーシャルワーカーにとって不可避かつ不



可欠な役割・業務であるとすれば、それは実習の前に学んでおかなければならないことではないでしょうか。逆を言えば、学んでいないことをさせることに実習の意味があるのかともいえます。学んでいケアワークを無批判に実習で体験させることは、次のような問題を引き起こします。

まず、第一に、未習者に突然ケアワークをさせることは、サービスの低下による利用者の権利侵害をもたらします。一方で権利擁護を叫びながら、現実にはサービスを低下させているという言行不一致の問題があります。第二に、介護・保育上の事故を惹起するおそれが高まるという、リスクマネジメントの上からも大いに問題があります。第三に、わずか180時間という限られたソーシャルワーク実習の時間が圧縮されるということです。180時間では実習時間が足りないという議論がある一方で、その 180 時間でさえ濃厚・有益に使い切れていないことになります。第四に、ケアワーク体験の理由として挙げられる「利用者理解」は、ソーシャルワーク実習においても必要ですが、それは、ケアワークを通じてでないと出来ないものなのか、あるいは、そうであると仮定して、では、どのレベルまで達成すれば「利用者理解ができた」といえるのか、利用者理解の到達点や評価の枠組みが未確立な中で漠然とスローガン化していて雲を掴むような目標設定がなされていると言うことも問題です。さらに第五に、実習で伝えるべきソーシャルワークが現場実践の中にはないというソーシャルワークの専門性否定になると同時に、誰でもケアワークはできるというケアワークの専門性否定にも繋がっており、社会福祉援助全体の社会的評価を内部から貶めてしまっていることにもなります。結局、ソーシャルワークもケアワークも「温かい心」と「経験」があればできることで、専門性などは期待していないということを業界自ら表明していることにならないでしょうか。第六に、他職種・異職種体験とその理解が目的であるとすれば、なぜケアワーク体験のみなのかという問題もあります。

近年、児童養護施設などで、実習生と児童との関係上のトラブルがよく起こっています。保育理論や保育技術、児童心理学や発達心理学等をきちんと学んでいない実習生を、充分な実習生把握・アセスメントや現場の実習指導者との綿密な打ち合わせなく、子ども達の中に放り込むこと自体が無謀といえるのではないでしょうか。私たちは、まず、相談援助実習を「漠然とした現場体験」や「ケアワーク実習」「ボランティア体験学習」でお茶を濁さないというところから再構築・再出発する必要があるのではないでしょうか。援助技術論系科目、援助技術演習系科目、分野論系科目で学んだことを確認できる実習（＝ソーシャルワーク実習）の目標と内容を確立し、それを養成校・養成校教員全体の共通認識とし、現場の実習指導者との丁寧な打ち合わせの中で浸透させていく必要があるといえます。

一方で、多くの養成校教員・実習指導者の中に、ケアワーク実習に肯定的な意見があることも事実です。その理由として、「現場実践の中でケアワークとソーシャルワークは不可分である」「利用者理解やコミュニケーションはケアワークを通じてでないと不可能」といったものです。しかし、そうであるならば、援助技術論系科目の中でそれらの関連性について説明し、演習の中にケアワークを通じた利用者理解の方法やコミュニケーション技術を学ばせる必要があります。さらには、実習指導の事前学習においても、介護技術や保育技術について指導し、それらの業務とソーシャルワークの関連や、実習において取り組む意義をきちんと指導する必要があるでしょう。柔道の技を教えておきながらレスリングの試

合をさせるといった乱暴な養成教育では、学生の不全感や福祉離れを助長してしまうのではないでしょうか。納得できる理由と一貫性ある教育が行われていれば、実習におけるケアワーク体験は必ずしも否定されるものではありません。

2　社会福祉士養成教育・ソーシャルワーク研究をめぐる諸課題

相談援助実習をめぐる今ひとつの課題は、我が国の社会福祉現場実践に即したソーシャルワークの形が確立され共通認識化しているのか、それが駆使できる方法として教育の中で伝達できているのかという課題です。つまり、そもそも伝えるべき内容や到達点が明確になっていないのではないかという課題です。ソーシャルワークが対象とする生活問題のアセスメントの枠組みも未だ構築されていません。「価値」「知識」「技術」が重要といいながら、その具体的中身が実践と関連づけられて示されている研究は僅かですし、共通認識化され教授されてもいません。さらには、ソーシャルワークが相談面接技法に矮小化されたり、カウンセリング技術に置換されている場合も散見されます。従来のソーシャルワーク方法論研究の中では、様々なアプローチ、モデル、理論は紹介・提起され、概念化にも取り組まれてきましたが、必ずしも「我が国の現場実践に即して、具体的に、どのような場面で求められるのか、どのような援助行為や業務を指すのか」については明らかにされてきたとはいえません。それは、ソーシャルワーク現場や方法の多様性、援助の個別性が強かったためだと考えられますが、その問題に向き合わず放置しておいたのでは、いつまでたっても漠然としたものでしかなく、隔靴掻痒感も払拭できません。米本は、「ソーシャルワークのアプローチ①理論的背景」（『エンサイクロペディア社会福祉学』中央法規 2008 p.660-661）において、ソーシャルワークアプローチ・モデルが、わが国の現場実践に関連付き根付いていないこと、さらにはそのアプローチ・モデルを駆使できるような養成教育も行われていないのではないかという、大変重要な指摘をしています。

ソーシャルワーク研究教育と現場実践との乖離問題は、次のように整理できるのではないでしょうか。従来のソーシャルワーク研究教育は、車にたとえると、その機序（メカニズム）に大きな関心が払われてきたといえます。しかし、福祉現場におけるソーシャルワーク実践は、運転技術を要求するものといえます。すばらしいシステムを開発したエンジニアや優秀な整備士（メカニック）が、必ずしも優秀なドライバーであるとはいえません。さらにいえば、運転免許さえ持っておらず、交通法規も知らず、路上を走ったことがなくても、新たなエンジンを開発することができるといえます。社会福祉士養成教育は、これまでソーシャルワークの機序の伝達に強い関心を向けてきましたが、これからは現場実践に即した運転技術を獲得させる教習所のような教育に転換していく必要があるともいえるでしょう。一方、現場実践者も機序に無頓着すぎていたことも否めません。

これまで、ソーシャルワークが、過度に職人芸的な技術として強調され、「現場に出てとにかく経験を積むことで初めてソーシャルワーカーになる」といった経験主義や、どのように判断し、どのように行えば成功するのか、という知識が蓄積・共有化されず、個人の資質や勘といった「暗黙知」や「直指単伝」の世界で展開されてきたのではないでしょうか。これでは、ソーシャルワークの専門性を他者に伝授することはできませんし、社会福祉士養成教育の存在意義さえ自己否定してしまうことになります。

確かに、ソーシャルワークを行うには経験は重要な要素ですが、理論や技術を無視して良いということにはなりません。基礎構造として伝達可能でトレーニングによって獲得可能な理論や基本技術（形式知）が基底部分に存在してはじめて、二階部分の経験や熟練（暗黙知）が意味を持ってくるのだといえます。社会福祉研究に携わる教員自身が駆使できないような非現実的な高度なアプローチ・モデルの強調は、まるでスタントマンが行う片輪走行のようなアクロバティックなショーを見せて、「自動車運転とはああいうものだ」と言っているようなものではないでしょうか。一方で、現場における精神性や経験主義の過度の強調は、「車の運転は、アクセルとブレーキとハンドルさえ操れれば誰にでもできる」と言っているようなものです。これらの両極端な乖離を埋め、社会福祉士のソーシャルワーク実践を形式知としていくことが、相談援助実習のあり方を転換し、社会の付託に応える実践力のあるソーシャルワーカー養成に繋がるのだといえるでしょう。

3　厚労省通知・社養協ガイドラインに基づく相談援助実習の展開

厚生労働省は、「社会福祉士学校及び介護福祉士学校の設置及び運営に係る指針について」（平成 20 年 3 月 28 日文科省高等教育局長・厚労省社援局長通知）において、相談援助実習の目標と内容を提示していますが、この通知（改訂前のものも含む）に示されている内容が、これまで無視されてきた感は否めません。少なくともこの通知の内容を遵守し、全養成校間／教員間／実習受入現場間／実習指導者間の共通認識とするところから始めることが必要です。

【ねらい】

①相談援助実習を通して、相談援助に係る知識と技術について具体的かつ実際的に理解し実践的な技術等を体得する。

②社会福祉士として求められる資質、技能、倫理、自己に求められる課題把握、総合的に対応できる

能力を習得する。
③関連分野の専門職との連携のあり方及びその具体的内容を実践的に理解している。

【内容の③】
ア　利用者やその関係者、施設・事業者・機関・団体等の職員、地域住民やボランティア等との基本的コミュニケーションや人との付き合い方などの円滑な人間関係の形成
イ　利用者理解とその需要の把握及び支援計画の作成
ウ　利用者やその関係者（家族・親族・友人等）との援助関係の形成
エ　利用者やその関係者（家族・親族・友人等）への権利擁護及び支援（エンパワメントを含む）とその評価
オ　多職種連携をはじめとする支援におけるチームアプローチの実際
カ　社会福祉士としての職業倫理、施設・事業者・機関・団体等の職員の就業などに関する規定への理解と組織の一員としての役割と責任への理解
キ　施設・事業者・機関・団体等の経営やサービスの管理運営の実際
ク　当該実習先が地域社会の中の施設・事業者・機関・団体であることへの理解と具体的な地域社会への働きかけとしてのアウトリーチ、ネットワーキング、社会資源の活用・調整・開発に関する理解

さらに日本社会福祉士養成校協会では、この通知の目標と内容を噛み砕き、実習において到達すべき具体的水準や、それを達成するための実習体験内容もガイドラインとして明記しました。

中項目	小項目	ガイドラインに基づく実習プロセスの考え方について（実習先機関・施設指導者）
対象（利用者、グループ、地域等）との関わり方を学ぶ	①利用者と関わることができる ②グループメンバーと関わることができる ③地域住民と関わることができる	職場実習 ・　入所利用者等の日常生活場面に寄り添い、また、在宅利用者の複数回訪問を通じて、利用者の生活・思い・ニーズを理解させる。 ・　通所利用者等の送迎や日中活動場面に寄り添い、利用者の生活・思い・ニーズを理解させる。 ・　入所・通所施設等においては、利用者（メンバー）全体への配慮の必要性を説明し促す。 ・　レクリエーション等の進行をさせる。 ・　地域住民の懇談会や活動場面に参加させる。 ソーシャルワーク実習 ・　ニーズキャッチ・インテークからサービス利用までの一連のソーシャルワーク過程について説明する。その際、過程で用いる諸ツールの使用方法や制度利用の手続きについても説明する。 ・　特定の利用者のアセスメントを行わせ、援助計画を作
利用者の実態を統計的に学ぶ	①入退所の動向、利用動向等の年間統計について把握し説明できる	
対象（利用者、グループ、地域等）へのアセスメントの方法を学ぶ	①対象を客観的に把握することができる ②担当する利用者（特定ケース）のニーズを説明できる ③担当する利用者（特定ケース）の課題を設定できる	
個別支援計画等、様々な計画の策定方法を学ぶ（プランニングまでを	①実習場面におけるインテークができる ②アセスメントのポイント、手順、ツールについて説明できる ③実習場面におけるプランニングができる	

主として)	④実習場面におけるモニタリングができる ⑤計画評価ができる	成する。その際、実際に実習先機関・施設で用いているツールを用いて作成させることは勿論であるが、既存制度適用にとどまるのではなく、ニーズ本位に関係調整や必要な資源開発も含めたものとなるよう助言指導する。 ・ サービスの調整や利用者等への説明を行わせる。不可能な場合は、指導者が事例を用いて説明する。 ・ 利用者等への満足度インタビューを行わせるとともに利用状況を観察させ、サービスのモニタリング(評価)をさせる。把握した苦情を指導者に報告させ、解決の方策について検討させる。苦情がない場合は、過去の苦情解決事例を用いて指導者が説明する。 ・ 利用者の家族親族・職場・学校・援助機関等との連絡調整場面に立ち会わせる。 ・ 地域の当事者組織や施設利用者自治会・家族会等の主要メンバーへのインタビューを通じてセルフヘルプ活動の意義・内容・専門職の関わりについて検討し報告させる。 ・ 施設においては、ケアスタッフ等へのスーパービジョン場面に立ち会わせる。機関においては、地域担当者・ケース担当者へのスーパービジョン場面に立ち会わせる。
対象(利用者、グループ、地域等)との関わり方を学ぶ(アの再掲)	①利用者と関わることができる ②グループメンバーと関わることができる (アの再掲)	
利用者と家族の関係を学ぶ	①担当する利用者(特定ケース)について、利用者と家族の関係を説明できる ②担当する利用者(特定ケース)について、利用者の家族が抱える問題を説明できる	
対象(利用者、グループ、地域等)に関する支援プロセスを学ぶ	①対象への支援プロセスを具体事例にもとづき説明できる ②実習先機関・施設における利用者権利擁護の取り組みを説明できる ③実習先機関・施設におけるエンパワメント実践を抽出して説明できる	
本人・家族等との面接の進め方を学ぶ	①コミュニケーション・スキルを理解している ②利用者等と適切なアイコンタクトをとることができる ③面接場面において、傾聴・要約・解釈・明確化・促し・沈黙・繰り返し・共感等様々な面接技術を活用できる	
職場における他職種、他職員の役割と業務を学ぶ	①実習先機関・施設にいる他職種とその業務内容・専門性を説明できる	職場実習 ・ 実習先機関・施設内の全職種へのインタビューと可能な範囲での業務体験・観察をさせる。 ソーシャルワーク実習 ・ カンファレンスや地域ケア会議等に同席させ、多職種によるチームアプローチの実際を観察させる。可能であれば、その招集・運営・進行等にも関与させてみる。 ・ カンファレンスや地域ケア会議を振り返り、そこで取り上げられた事例をもとにネットワークや地域ケアシステムの必要性について話し合う。
職場におけるチームアプローチのあり方を学ぶ	①チームアプローチの必要性・方法について具体例をあげて説明できる	
各職種内・間の会議の運営方法を学ぶ	①実習先機関・施設で開催される会議の目的について説明できる ②会議の運営方法について説明できる ③会議を進行できる	
関連機関・施設の業務や連携状況を学ぶ	①関連する機関・施設および専門職の役割・業務を説明できる ②ケース例をもとに連携が必要な機関・施	

	設を理由も添えて挙げられる	

本章では、これらに即して、養成校側においてもソーシャルワーク実習の実現を共通認識とし、そのために必要な実習指導のあり方を考えていきます。

Ⅰ　相談援助実習の流れ

日本社会福祉士会編集『社会福祉士実習指導者テキスト』（中央法規出版 2008）の「実習プログラミング論」では、社会福祉士の相談援助実習をソーシャルワークの学びができる実習とするために、現場におけるソーシャルワーク実践の抽出、理論・証拠付け、プログラムへの配置、指導方法の開発などを提案しています。このプログラミングの中心は実習指導者が担うものですが、養成校教員もその作業への協力を要請されることが考えられます。また、相談援助実習展開の基本パターンや枠組み、考え方などについて養成校教員も理解し共通認識としておかなければ、相談援助実習指導の中で伝えたことと実習中に学んだことに乖離が生じてしまいます。ここでは、『社会福祉士実習指導者テキスト』で述べられている実習プログラミングの概要を紹介しておきます。なお、詳細は、同書を参照してください。

1　三段階実習プログラムの考え方

ソーシャルワーク理論は、一見、現場の日常的な業務から乖離しているように見えるかも知れません。しかし、ソーシャルワーク理論の大半はもともと現場実践の中から抽出され、帰納法的（＝個々の事実から一般的原理を導く推論）に理論化が図られたものです。ソーシャルワークはソーシャルワーカーの日常業務の中に散らばり、溶け込んでいるもので、決して施設や機関の日常実践と無関係なものではありません。ソーシャルワークが「分野」「職場」「職種」によって多様に表出の仕方を変え、さらに職場の職務分掌やルーティンワーク（日常業務）の中に散りばめられて、それを職員は専門援助業務と意識せずに、日常的な業務や手続きとして展開・駆使してしまっているためではないかと考えられます。

これらを踏まえ、（社）日本社会福祉士会・実習指導者養成研究会（2000-2002 年度 WAM 助成研究）では、実習期間を「職場実習」「職種実習」「ソーシャルワーク実習」の３段階で展開してはどうかと提案しています。ここでは、相談援助実習の中核をソーシャルワーク実習としながらも、その前提として、そのソーシャルワークが発揮される職場・組織、職種業務などについて学んでおく必要があると提案しており【図】、『社会福祉士実習指導者テキスト』もこの考え方に準拠しています。つまり、この講習会を修了した実習指導者は、この流れに沿って基本プログラムを作成しているということです。

「職場実習」「職種実習」では、まず主な援助対象となる利用者の状況、想定される制度やサービス・資源の状況、地域の状況、施設・機関等組織の状況、専門職の役割等を理解し、それらがどういったニーズに対して、何のために存在し、誰がどのように機能しているのかという「マクロ→ミクロ」の視点で学びます。そして、後半の「ソーシャルワーク

実習」では、ソーシャルワーカーたる社会福祉士（＝実習指導者）が、利用者一人一人が抱える個別問題をどのように解決に繋げ、組織ミッションを達成しようとしているのかという「ミクロ→マクロ」の視点で学ぶようにも配置されています。

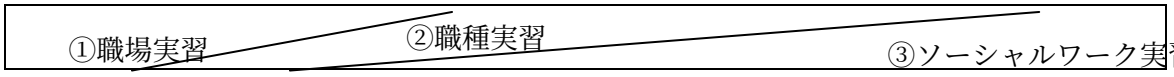
なお、この「職場実習」「職種実習」「ソーシャルワーク実習」の３段階の実習展開は、１週目に「職場実習」を行い、それが終了してから２週目の「職種実習」を、そして３週目から「ソーシャルワーク実習」へという厳密な区分で展開していくものではありません。【図】の下段に表現しているような緩やかな移行イメージで、緩やかに比重を変えながら次の段階に移行していくという考え方です。

【図】実習プログラムの枠組み

【①職場実習】 **(概ね 1 週目)**	→	**【②職種実習】** **(概ね 2 週目)**	→	**【③ソーシャルワーク実習】** **(概ね 3-4 週目)**
・職場のミッション・援助方針 ・機関施設の運営管理（年次目標、事業計画、予算、役職員組織、研修体系、利用者権利擁護など） ・全職種の役割とそれらからの「利用者理解」把握と専門職同士の相互理解 ・職場内異職種連携（チームアプローチ）の理解 ・カンファレンス ・地域・地域資源の理解とその連携のありかた　など		・生活相談員、専門員、○○福祉司の担当する業務全般（たとえばケアワーク、修理、運転、書類管理、電話応対、見学受入・説明、起案等事務手続など） ・同席、同行、説明 ・タイム・スタディ　など		・ニーズ把握のための手立・調査 ・相談面接、アセスメント ・カンファレンス、個別援助計画作成 ・説明、契約 ・サービスの調整 ・家族・職場・学校等との連絡調整 ・援助実施、モニタリング、評価 ・苦情処理、財産管理、第三者評価 ・運営管理、職員研修 ・政策立案、代弁、ｿｰｼｬﾙｱｸｼｮﾝ ・事業計画や地域福祉計画への参画 ・非制度的資源の開発・調整 ・記録、事例研究 ・専門職団体活動、自己研鑽　など

「社会福祉士学校及び介護福祉士学校の設置及び運営に係る指針について」（平成 20 年 3 月 28 日文科省高等教育局長・厚労省社援局長通知）の「相談援助実習の目標と内容」、「社養協相談援助実習ガイドライン」（H20.3）に盛り込まれている実習内容

《展開方法》



※厳密なステップというよりも緩やかに比重移行、場合によっては前段階に戻ることも。

①職場実習

「職場実習」は、その施設・機関が、どういった地域に、どういった人々を対象として、何を目的に設置され、どういった体制で援助が行われているのかを理解する段階です。主な体験項目は図中に示してありますが、機関における組織内各部署の理解もここに入りますし、施設に於けるケアワークも看護師や栄養士・調理師の業務や視点の理解とともにここに含めています。職種実習は概ね１週間程度を想定していますが、日替わりで組織の全

貌や地域の概要、そして様々な部署や様々な専門職の役割を盛り込むことは実習生の混乱をもたらすおそれもあります。そこで、実習事前訪問の際に実習開始までの宿題を課し、組織や事業概要等についてはある程度の予備知識を持って臨めるようにしておけば、職場実習を事前学習の確認の場とすることができます。プログラミングのためだけでなく、事前に宿題を課すためにも事前訪問を概ね一ヶ月頃に必ず実施する必要があります。

②職種実習

「職種実習」は、ソーシャルワーカーが職種として担っている業務全般を体験する段階です。「はじめに」や前項でも触れたように、わが国の社会福祉資格制度は現場の任用制度と噛み合っておらず、純粋にソーシャルワーク業務だけを担う職員というのはまず見あたりません。福祉事務所のケースワーカーといっても書類作成や計算業務も担っています。施設の相談員といっても送迎業務や補修・修繕、渉外業務、そしてケアワーク等も担っているでしょう。

この職種実習の段階では、実際上ソーシャルワーカーが現場で働く上で関連・派生する周辺諸業務を学ぶということです。業務によってはソーシャルワーク実習と同時並行的に行った方が良いと思われる項目もあり、ソーシャルワーク実習との境目はやや曖昧といえます。ここでの体験や学びは、「ソーシャルワークだけを担っているのではない」ということを明らかにし、ソーシャルワーク業務との関連性あるいは非関連性について考察する材料とします。具体的には、実習指導者の１日に密着して観察させ、日課表に記録をつけるタイム・スタディ的な方法も有効です。職種実習の期間は概ね１週間としていますが、「職場実習」や「ソーシャルワーク実習」との関係で増減しても構わないでしょう。

③ソーシャルワーク実習

「ソーシャルワーク実習」は、ニーズ把握、アセスメント、ニーズの構造化、援助目標・計画の作成、契約、サービスマネジメント（資源調整・動員）、資源開発、家族・地域関係調整、モニタリング、サービス評価・改善、苦情解決、代弁、運営管理、スーパービジョン、職員研修、ソーシャルアクションといった「利用者のエンパワメント」「利用者と環境との接点への介入」を行う、社会福祉士の中心業務となる部分を体験する段階です。このソーシャルワーク実習の詳細は、次節を参照してください。

2　ソーシャルワークの機能と具体的内容

①ソーシャルワークの定義

(1)ＩＦＳＷのソーシャルワークの定義

ソーシャルワーク専門職は、人間の福祉(ウェルビーイング)の増進を目指して、社会の変革を進め、人間関係における問題解決を図り、人びとのエンパワメントと解放を促していく。ソーシャルワークは、人間の行動と社会システムに関する理論を利用して、人びとがその環境と相互に影響し合う接点に介入する。人権と社会正義の原理は、ソーシャルワークの拠り所とする基盤である。

※国際ソーシャルワーカー連盟（IFSW）2001 年モントリオール大会で決議

(2)ＮＡＳWのソーシャルワークの定義

ソーシャルワーク実践(Social Work Practice)とは、以下の事柄について、専門職として責任ある介入(intervention)を行うことである。(1)人々(People)と直接にかかわり、その人々の成長する能力、問題を解決していく能力、問題に対処する能力を高める(enhance)。(2)社会資源や社会的サービスを提供する社会システム(System)の効果的で人道的な運営を促進する(promote)。 (3)社会資源、社会的サービス、社会的機会を提供する社会的システムと人々を結びつける(Link)。 (4)社会政策(Social Policy)の発展と改革にかかわる(contribute)。

※1981 年全米 SW 協会理事会採択

(3)厚生労働省社会保障審議会福祉部会意見書

厚生労働省社会保障審議会福祉部会意見書（平成 18 年 12 月 12 日）では、社会福祉士の役割・機能として以下の 3 点を指摘しています。

① 福祉課題を抱えた者からの相談に応じ、必要に応じてサービス利用を支援するなど、その解決を自ら支援する役割。

② 利用者がその有する能力に応じて、尊厳を持った自立生活を営むことができるよう、関係する様々な専門職や事業者、ボランティア等との連携を図り、自ら解決することのできない課題につ

いては当該担当者への橋渡しを行い、総合的かつ包括的に援助していく役割。

③ 地域の福祉課題の把握や社会資源の調整・開発、ネットワークの形成を図るなど、地域福祉の増進に働きかける役割。

②ソーシャルワークの機能と技術

これらの様々な定義や分類を踏まえて、ソーシャルワークの機能をごく簡単に整理すると、図のようになるでしょう。

何らかの生活課題（が障壁となっている）を抱えている利用者が、地域で自立した生活を送れるようソーシャルワーカーは、①利用者が自分で障壁を乗り越える意欲と自己解決力を引き出す援助を行います（エンパワメント）。また、②障壁を乗り越えるための梯子や踏み台を調達します。これは制度・非制度を含んだ社会資源をマネジメントすることです。さらには、③その利用者の課題解

決のためはもとより、より多くの人々の課題解決が図れるよう、並行して梯子や踏み台づくりをする（資源開発、ケアシステム構築、ソーシャルアクション、などなど）必要もあります。

この機能を果たすために駆使されるのが様々な技術です。黒木・山辺・倉石編著『福祉キーワードシリーズ・ソーシャルワーク』（中央法規 2002）では、ソーシャルワークの技法として以下のものを取り上げています。

ケースマネジメント、ネットワーク・アプローチ、カウンセリング、SST、ストレスマネジメント、ファミリーセラピー、危機介入、行動変容、自己覚知、チームアプローチ、マッピング、記録、観察￥、面接、コミュニケーション、ナラティヴ、効果測定、リーダーシップ、ラポール、フェミニスト

また、牧洋子は、岡本民夫・平塚良子編著『ソーシャルワークの技能』（ミネルヴァ書房 2004 pp.165-167）において、ソーシャルワーカーのスキルを以下のように整理しています。

1. 対人関係スキル	①傾聴 ②応答 ③促進（ガイド） ④再陳述（反復） ⑤明確化 ⑥対決 ⑦送致・照会
2. 問題解決スキル	①問題の確定 ②ニーズの確定 ③情報収集 ④アセスメント（受理アセスメント、クライエントの状況アセスメント、心理社会的アセスメント、ケースアセスメント、資源アセスメント） ⑤目標設定 ⑥計画 ⑦契約 ⑧実行（援助的介入） ⑨エバリュエーション ⑩終結 ⑪継続・アフターケア
3. 専門職スキル	①記録 ②リサーチ ③自己業務管理 ④話し方・書き方 ⑤チームワーク ⑥自己開発 ⑦専門職開発
4. 環境改善スキル	①証拠（事実）の提供 ②取り決め ③権利擁護 ④交渉 ⑤媒介 ⑥スタッフ開発（スーパービジョン、援助行動評価道具の開発、スタッフ教育、スタッフ管理） ⑦プログラム開発 ⑧組織化（組織内部間の調整と連携構築、組織外部の調整と連携構築、コミュニティの調整と連携構築、サービス利用の広報・資金調達） ⑨公開 ⑩法的措置 ⑪社会問題分析 ⑫示威的行動の組織化 ⑬社会資源開発

③フィールド・ソーシャルワークとレジデンシャル・ソーシャルワーク

養成校で学ぶソーシャルワークはジェネリックなものですが、実際の実習場面は多様で個別性が強い福祉現場です。多様な全ての実習先種別におけるソーシャルワーク業務・機能を例示することは困難ですし、例示をすることによってソーシャルワークの無限の広がりの可能性を限定化してしまうおそれもあります。本節では、施設・機関それぞれの特性を踏まえたソーシャルワーク業務について例示します。

相談機関等で地域住民のニーズ解決を、地域諸資源を動員しながら展開する「フィールド・ソーシャルワーク」、施設において利用者のニーズ解決や満足度向上を中心に展開される「レジデンシャル・ソーシャルワーク」について、各々の特徴的な内容を明らかにしたのが【表】です。ただし、この分類は、施設におけるソーシャルワーク実践と相談機関におけるソーシャルワーク実践が別物であることを際だたせようとしているのではありません。あくまでも方法的には共通であることを前提としながら、具体的な表出方法や用いる場面・状況に若干の特徴があることを分かりやすく説明したものです。

【表】ソーシャルワークの機能と具体的内容

共通機能	【IFSW】人と環境の相互に影響し合う接点への介入。 【NASW】①People への enhance、②System への promote、③System と People の link、④Social Policy への contribute。 【福祉部会意見書】①相談に応じサービス利用を支援（自ら支援）、②専門職、事業者、ボランティア等との連携や橋渡し（総合的かつ包括的に援助）、③地域福祉課題の把握、社会資源の調整・開発、ネットワークの形成（地域福祉の増進）。 【本章における機能整理】①エンパワメント、②マネジメント、③資源開発・ネットワーキング・ケアシステム構築・等	
分類	① フィールド・ソーシャルワーク （地域相談機関におけるソーシャルワーク）	② レジデンシャル・ソーシャルワーク （入所・通所施設におけるソーシャルワーク）
実践現場の例	福祉事務所、児童相談所、地域包括支援センター、市町村社会福祉協議会、病院、障害者地域生活支援事業、独立型社会福祉士事務所、障害者就業・生活支援センター、等	特別養護老人ホーム、老人デイサービスセンター、児童養護施設、障害者支援施設、更生保護施設、等
特徴・機能	利用者の自然な居住環境において営まれている生活場面でのソーシャルワークです。主に相談機関・地域機関において用いられる方法で、地域に潜在化しているニーズの発見（システムづくりや相談窓口等設置）から業務が始まるのが特徴です。また、地域・在宅のニーズを対象とする援助であるため、複数機関・団体・組織にわたるサービスマネジメントを行う必要があります。また、アセスメントー目標設定ー計画策定ーマネジメントー実施ー評価という個別援助過程と並行して、必然的に分野間・機関間連携、ボランティアや近隣住民などインフォーマル資源の開発、当事者組織化やソーシャルアクション等へと派生拡大ししながら展開していきます。	利用者のニーズにとって人為的に用意された居住環境での生活に対するソーシャルワークです。入所相談や入所利用契約から援助が始まります。施設内の援助は定型的で必要なサービスも揃っており、静的な印象がありますが、決して簡単な援助というわけではありません。一人一人の利用者の状態や希望に応じた援助目標・援助計画立案、施設内サービスのマネジメント、モニタリングや苦情対応、職員研修の企画実施、効果測定や施設サービス評価、利用者組織・家族組織化支援、家族との連携、情報開示、他事業所との連携、地域との関係づくりなど、利用者と施設環境の接点に介入し、利用者の満足度やQOLを高めたり、地域自立生活に向けた生活・就労支援等あらゆる援助を含みます。退所・卒園支援などフィールド・ソーシャルワークに跨る部分もあります。

具体的実践の内容例	・リーチアウトや問題発見システムづくり ・問題把握からニーズの確定、緊急対応 ・アセスメント、カンファレンス ・援助目標・計画作成、サービスマネジメント ・プログラムの実行 ・モニタリング、サービス評価、コンサルテーション ・地域諸機関との連携（連絡会議、ケア会議） ・地域組織化、ボランティア養成 ・当事者組織化とソーシャルアクション ・権利擁護、成年後見 ・自組織機能強化　など	・ニーズ・問題の明確化と構造化、カンファレンス ・援助目標・計画作成、サービスマネジメント ・職員研修、スーパービジョン ・施設サービス評価・効果測定 ・利用者権利擁護・苦情解決、関係諸機関との連携 ・利用者の組織化、利用者参加、自己決定支援 ・QOL（サービス・アメニティ等）およびCS（利用者満足度）の向上 ・施設（機関）運営、情報開示 ・地域住民、ボランティア、家族との交流 ・退所・卒園など地域自立生活に向けた支援　など

(1)フィールド・ソーシャルワーク

下の表は、「ソーシャルワーク実践の展開過程モデル」（米本秀仁　社会福祉教育方法・教材開発研究会編『新・社会福祉援助技術演習』中央法規 2001pp.205-220）にある「問題把握→ニーズ発見→アセスメント→目標・計画→実施→評価」という展開過程をもとに、メゾあるいはマクロ領域への働きかけを加えたものです。また、実習経験の項目、およびそれらの体験を通じて伝える価値・知識・技術、そして指導上必要となると考えられるツール・教材等についても一例として表中に盛り込みました。なお、ここに盛り込んでいる「価値」「知識」「技術」「ツール・教材」はあくまでも例示であり、実際のプログラミングにおいては、それぞれの項目の内容が付け加えられても構いません。

【表】フィールド・ソーシャルワークの特徴・実習経験・専門性の整理例

FSWの特徴と実習経験	価値	知識	技術	ツール・教材等
アウトリーチ・問題発見システム ・地域の福祉課題に関する理解 ・社会福祉調査に関する理解と体験 ・機関連携（諸連絡会議）の理解と体験 ・ニーズキャッチシステムの理解と体験 ・民生委員・福祉委員連携の理解と体験 ・相談方法（窓口・出前・電話）の理解と体験	ノーマライゼーション 連携・協働 プライバシー保護 自己決定	地域の福祉問題・生活課題の知識 社会・経済・心理・法律等に関する知識 民生委員制度 関係機関の知識 電話相談 地域診断	調査技術 コミュニケーション技術 地域組織化技術（ニーズキャッチシステムづくり） 福祉組織化技術（関係機関・団体等との連携）	各種調査報告書、市町村地図、市町村行政概要など 機関・施設リスト 自機関・他機関の紹介リーフなど 面接・接遇マニュアル
ニーズ確定とアセスメント・緊急対応 ・ニーズへの即時対応と情報収集に関する理解と体験 ・初期訪問、初期面接の理解と体験 ・初期アセスメントとスクリーニングの理解（緊急対応ふくむ）	個人の尊厳 プライバシー保護 自立支援・エンパワメント 利用者参加、自己決定、説明と同意	地域環境の知識 地域資源の知識 福祉問題・生活課題の知識 アセスメント様式	相談面接技術 コミュニケーション技術 マッピング技法 初期評価技法 情報管理と共有 個人情報・プライバシ	アセスメントシート・エコマップシート・ジェノグラム等 地域機関・施設リスト

			ー保護 チームマネジメント	
目標設定・援助計画・サービスマネジメント ・ケースカンファレンスの開催と運営に関する理解と体験（模擬的も含む） ・ケアマネジメントに関する理解と体験（模擬的も含む） ・諸制度の申請・手続き・契約に関する理解と体験（模擬的も含む）	プライバシー保護 自立支援・エンパワメント・利用者参加 説明と同意 自己決定	地域社会資源の知識 申請代行・契約の手続き等に関する知識 実践理論モデルの知識 プラン様式	カンファレンス開催運営 援助計画策定技術 連携・交渉技術 説明と契約技術 他機関への橋渡しおよび諸手続代行	援助計画表 契約文書 地域機関・施設リスト 地域資源マップ
プログラム実行・モニタリング ・サービス利用状況の把握（自機関・他機関・インフォーマル資源・利用者）に関する理解と体験（模擬的も含む） ・苦情解決と業務改善に関する理解と体験	秘密保持 自立支援・エンパワメント・利用者参加 アドボカシー 権利擁護・苦情解決 自己決定 利用者利益・満足	苦情解決・権利擁護に関する知識 地域社会資源の知識 介護報酬・支援費等費用請求事務手続	臨床的面接技術 観察技法 モニタリング技術 ネットワーク技法 カンファレンス技法 フィードバック技法	記録用紙 経過観察チェックリスト 地域機関・施設リスト 地域資源マップ IT機器・諸様式
評価 ・ニーズ解決と利用者（＆家族）の変容の評価法に関する理解と体験 ・支援システムの評価に関する理解と体験	自立支援・エンパワメント・利用者参加 ニーズ充足 利用者利益・満足	実践理論・モデルに関する知識 評価法や諸効果測定に関する知識	カンファレンス技法 シングルケース（システム）デザイン法 事業評価法	評価ツール
セルフヘルプ活動とソーシャルアクション ・当事者組織化に関する理解と体験 ・セルフヘルプ活動に関する理解と体験 ・ソーシャルアクション（予算対策・予算要望・団体交渉、計画策定参加等）に関する理解と体験 ・団体運営支援（場・機材等の提供、助成情報、新たな活動対象情報提供、団体間連携と拡大、コンサルテーションなど）に関する理解と体験 ・イベントやバザー企画開催（普及啓発と資金調達）に関する理解と体験 ・活動をPRするためのマスコミとの連携	自立支援・エンパワメント・利用者参加 アドボカシー 自己決定・側面支援 社会変革	当事者間力動・関係性、セルフヘルプグループに関する知識 組織化理論 助成団体・寄付団体情報 諸社会資源 広報・マスコミ情報 行政担当者の意識	当事者組織化技術 グループワーク インターグループワーク ソーシャルアクション コミュニケーション技法 会議運営法 バザー・イベント等企画実施技術 助成申請書作成技術 交渉（根回し・ロビー） 観察・記録	自助組織・当事者団体の概要資料

普及啓発とインフォーマル資源開発 ・普及啓発活動（広報誌、イベント、マスコ連携等）に関する理解と体験 ・福祉学習機会の提供と参加への橋渡しに関する理解と体験 ・コミュニティ型（地区組織）・アソシエーション型（ボランティア組織）等組織化の理解と体験 ・団体・組織運営支援（場・機材等の提供、助成情報、新たな活動対象情報提供、団体間連携と拡大、コンサルテーションなど）に関する理解と体験 ・利用者・当事者と住民活動との橋渡しに関する理解と体験	自立支援・エンパワメント・利用者参加 アドボカシー 社会変革 住民参加、主体形成	地域特性と住民意識 住民間力動関係 地域活用資源情報（当事者・キーパーソン・講師・場・教材・ノウハウ等） 福祉教育の方法に関する知識 地域組織化理論 NPO・住民参加型・ワーカーズコレクティブ等組織形態に関する知識	広報誌づくりの技術 地域組織化 講座等企画開催技術 コミュニケーション技法 地域組織化技術 ネットワーク技術 インターグループワーク 観察・記録 イベント企画運営技術	市町村勢資料 過去の広報誌・パンフ・リーフなど各種発行物 講演会・講座等の開催実績資料 地区社協概要 ボランティア団体名簿や概要
フォーマル資源開発（制度創設） ・行政福祉計画策定への参加・関与 ・諸制度・諸施策への提言や予算要望・各種審議会への参加等（詳細はソーシャルアクション参照） ・行政福祉担当者としての制度創設、運用改善、計画策定	利用者参加 ニーズ充足 社会変革 住民参加	国・都道府県・市区町村の制度知識 予算・補助金等に関する知識 行政の権限や範囲・組織機構の知識 行政福祉計画に関する知識	コミュニケーション技法 会議運営法 ソーシャルアクション 交渉（根回し・ロビー＝議会対策）	制度要覧 実務手引き書 既存の福祉計画 行政機構組織図
組織機能の強化発展（ニーズ対応力・QOLの向上） ・サービス向上（自組織のニーズ対応範囲の拡大、ニーズ対応力・迅速性の向上、職員資質向上など）に関する理解 ・組織内スーパービジョン体制と方法に関する理解と体験 ・業務評価・事業評価システムに関する理解と体験 ・自組織に寄せられる期待と苦情の把握に関する理解と体験 ・自組織の地域・関係諸機関へのアピール・広報および情報公開に関する理解 ・自組織の経営運営に関する理解	アドボカシー ニーズ充足 社会変革 ソーシャルインクルージョン 情報公開	各種事業評価法 第三者評価・外部評価の知識 や苦情解決システムの知識 予算決算・事業計画 事業報告の知識 補助金・委託事業・指定管理者制度等に関する知識 経営学（マーケットリサーチ、業務分析、業務改善、CS、経営戦略など）の知識 様々な研修方法	事業評価法 効果分析法 業務分析法 研修技法 調査法 苦情解決 広報技術 スーパービジョン	組織機関パンフ 事業計画・事業報告

(2)レジデンシャル・ソーシャルワーク

下の表では、レジデンシャル・ソーシャルワークの特徴と、実習で経験すべき内容、そこで伝えるべき価値・知識・技術の列記を試みました。利用者への個別的な援助に加え、苦情対応、サービス効果測定や施設サービスの第三者（外部）評価、利用者組織・家族組織づくり、家族との連携、地域との関係づくり、ボランティアの受け入れなど、利用者の満足度（ＣＳ＝customer satisfaction）や生活の質（ＱＯＬ=quality of life）を高めるためのあらゆる業務に広がっていきます。なお、ここに盛り込んでいる「価値」「知識」「技術」「ツール・教材」はあくまでも例示であり、実際のプログラミングにおいては、それぞれの項目の内容が付け加えられても構いません。

【表】レジデンシャル・ソーシャルワークの特徴・実習経験・専門性の整理例

RSW の特徴と実習経験	価値	知識	技術	ツール・教材
ニーズ、問題の明確化 ・面接に関する理解と体験 ・アセスメントに関する理解と体験 ・ケース記録に関する理解と体験 ・生育暦・生活暦に関する理解 ・ケースカンファレンスに関する理解と体験（記録を読む、ケースカンファレンスを開催）	生存権 秘密保持 非審判的態度	問題理解の視点 多様な生活上の問題に関する理論	アセスメント技法 面接技術 信頼関係構築の技術 ケースカンファレンスの技術	アセスメント用紙 マッピング用紙、ケース記録 フェースシート ケースカンファレンス記録
援助計画・ケアマネジメント ・ケアプランに関する理解と体験（ケアプランを読む、ケアプランをたてる）	生活権・自立 クライエント利益最優先 個別化 対象者の自己決定	SW 理論 サービス・資源に関する調整	援助計画の作成 援助計画の実施 カンファレンス技術 チームワーク	援助計画用紙 ケアプラン
チームマネジメント ・職員会議の理解と体験（参加同席、企画招集、進行運営） ・施設におけるチームワークのあり方に関する理解	クライエント利益の最優先	SW 理論 職場の状況	チームワーク 仕事管理の技術	業務分担表 業務マニュアル フローチャート
職員研修 ・職員研修会に参加する ・過去の研修企画を知る ・研修企画を立ててみる	価値と知識と技術修得の必要性	SW 理論 多様な仕事上の問題に関する理論	仕事管理の技術 伝達技術 企画の技術	研修企画事例 職員の感想記録
スーパービジョン ・スーパーバイジーをやる ・スーパーバイザーをやってみ	秘密の保持 非審判的態度	問題理解の視点 多様な生活上の問題に関する理論	カウンセリングスキル コーチングスキル 面接技術	実習日誌 SV アセスメントシート

る		SW 理論	自他の評価技術	
サービス評価 ・効果測定 ・サービス評価をやってみる ・効果測定をしてみる ・処遇と施設の課題を探る	QOL・ノーマライゼイション・自立 非審判的態度 客観性・公開性・公平性	社会福祉政策（施設処遇）の歴史的展開過程・特徴・課題などに関する知識 シングルシステムデザイン法	評価技術 記録の技術 情報管理の技術	評価表 効果測定用紙
利用者権利擁護 ・生活の中からプライバシーや人間らしい生活が侵害されている可能性のある部分を発見し、解決を検討する	生存権・生活権 秘密の保持 非審判的態度	法的権利 社会福祉政策（施設処遇）の歴史的展開過程・特徴・課題などに関する知識	記録の技術 情報管理の技術	関連法律 関連規程 倫理綱領
苦情解決 ・苦情記録を読む ・苦情受付の模擬体験 ・苦情を聞き、解決の検討	QOL・クライエントの利益最優先・秘密保持・個別化・公平性	多様な生活上の問題に関する理論 苦情解決の規定	信頼関係の技術 面接技術	苦情解決規程
利用者参加、自立支援、自己決定支援 ・利用者の参加度、自己決定の程・度、施設の自立支援の姿勢と体制を検証し、課題を明らかにし、その対策を検討する	QOL・自立 自己決定の促進 個別化	SW 理論	面接技術 チームワーク 自立支援計画の立案技術	参加度・自立支援度チェックシート
QOL の向上 ・施設の入所者を体験し、利用者の・生活の質について検証し、長所短所を明らかに、必要な取り組みを検討する。	ノーマライゼイション 自立 自己決定の促進 個別化	SW 理論 社会サービス社会資源に関する調整	チームワーク	評価表・効果測定表 施設内外の資源リスト ボランテイアの育成・導入状況の記録
施設運営、情報公開、労働環境整備 ・この分野に関する施設内の事例を聞き、その対処を検討する。	職場の QOL 職員の自己決定の促進 誠実	SW 理論 社会福祉政策（施設の運営管理）の特徴・課題に関する知識 法的根拠などの知識	チームワーク 情報管理の技術 仕事管理の技術	業務マニュアルフローチャート、予算書、関連法律・諸規則 運営上の問題事例 組織図・福祉六法

地域諸機関や住民や家族とのパイプ役など ・関係機関や地域団体や家族との会議や訪問に同行する。 ・施設内外の資源を抽出してみる。	QOL・ノーマライゼイション クライエントの利益優先 誠実さ	社会サービス・資源活用の手続方法 社会サービス・資源に関する調整	信頼関係の技術 コミュニケーションの技術 協働（地域・家族）の技術	マッピング用紙 社会資源マップ

このほかにも、米本秀仁による「レジデンシャル・ソーシャルワークの９機能」整理などもある。（文科省教育 GP「ソーシャルワーク実習教育のあり方に関する共同研究報告書」北星学園大学 2008）

・利用者の心・身・社会関連・生活・環境に関する情報の集約点であること
・利用者の個別支援計画の作成・実施・モニタリング・評価の機能
・利用者の個別支援相談援助機能（狭義の SW 実践）
・施設内外の職種・機関の調整機能
・施設評価機能と施設改革機能
・資源開発機能
・研究機能
・教育機能
・リスクマネジメント機能

3　種別ごとのプログラム例

『社会福祉士実習指導者テキスト』では、代表的・特徴的な実習先種別におけるプログラム例と策定のヒントを示しています。この例は、決してこの通りにしなければならないというものではなく、実習指導者がプログラミングする際の参考にしていただくものです。実際にこの通りに行おうとしても、「ここに挙がっているプログラム全てを盛り込むのは困難」「他にこんなものもあるのではないか」など齟齬が生じてくる筈です。プログラムはどんどん進化していくものですので、執筆陣もこれで完璧な実習プログラムができたとは考えておりません。場合によってはプログラムの例示のために意図的に多くの体験内容を盛り込んでいるものもあります。実習指導者がプログラミングをする際に、養成校教員も連携して情報や意見を交換しながら作業を進めることが求められます。今後、実習指導者からプログラムについての相談も増えると思いますので、そうした際に、参考としてください。

Ⅱ　相談援助実習指導の流れ

1　厚労省通知・社養協ガイドラインに基づく相談援助実習指導

援助技術論系科目、援助技術演習系科目、分野論系科目で学んだことと相談援助実習を繋ぎ、相談援助実習の目標と内容を達成・実現するために、どのような実習前後の指導を行う必要があるのでしょうか。「社会福祉士学校及び介護福祉士学校の設置及び運営に係る指

針について」（平成 20 年 3 月 28 日文科省高等教育局長・厚労省社援局長通知）に示されている相談援助実習指導の目標と内容を紹介します。

【ねらい】
① 相談援助実習の意義について理解する
② 相談援助実習に係る個別指導並びに集団指導を通して、相談援助に係る知識と技術について具体的かつ実際的に理解し、実践的な技術等を体得する
③ 社会福祉士として求められる資質、技能、倫理、自己に求められる課題把握等、総合的に対応できる能力を習得する
④ 具体的な体験や援助活動を、専門的援助技術として概念化し理論化し体系立てていくことができる能力を涵養する

【内容の③】
① 相談援助実習と相談援助実習指導における個別指導及び集団指導の意義
② 実際に実習を行う実習分野（利用者理解を含む。）と施設・事業者・機関・団体等に関する基本的な理解
③ 実習先で行われる介護や保育等の関連業務に関する基本的な理解
④ 現場体験学習及び見学実習（実際の介護サービスの理解や各種サービスの利用体験等を含む）
⑤ 実習先で必要とされる相談援助に係る知識と技術に関する理解
⑥ 実習における個人のプライバシーの保護と秘密保持の理解（個人情報保護法の理解を含む）
⑦ 「実習記録ノート」への記録内容及び記録方法に関する理解
⑧ 実習生、実習担当専任教員、実習先の指導者との三者協議を踏まえた実習計画書の作成
⑨ 巡回指導
⑩ 実習記録に基づく実習総括レポートの作成
⑪ 実習の評価全体総括

さらに社養協では、この通知の目標と内容を踏まえ、相談援助実習指導において到達すべき具体的水準や、それを達成するための指導内容もガイドラインとして明記しました。

中項目	小項目		具体的内容 （実習担当教員）
相談援助実習の意義を学ぶ	①相談援助実習の意義を理解している ②相談援助実習の内容を理解している ③授業と相談援助実習のつながりについて理解している	実習前	・実習前・後における実習の意義・内容について説明する ・実習に行くにあたっての心構え・注意事項を説明する ・授業と相談援助実習のつながりを説明する
実習前に実習先機関・施設について、具体的に学ぶ	①実習先機関・施設の最低限の根拠法等を理解している ②実習先機関・施設のサービス内容、対象者等について理解している		・実習先機関・施設の根拠法を調べさせる ・実習先で提供される具体的なサービス内容（介護・保育等）を調べさせる ・実習先機関・施設の地域の歴史、文化、産業、人口動態、福祉の全体状況などを調べさせる
相談援助に係る知識と技術について具体的に学ぶ	①相談援助演習等で学んだ知識、技術を実習先機関・施設に当てはめて理解している ② 事前にどのような知識と技術が展開されているかを理解している		・ 実習に必要なソーシャルワークの知識・技術等を確認させる（用いているツールの理解） ・ 事例等から実習先機関・施設で行われている相談援助の実際を理解させる ・ 実習先の社会福祉士の業務について調べさせる
秘密保持、個人のプライバシー保護について、具体的に学ぶ	①個人のプライバシー保護の必要性について理解している ②個人情報保護法について、実習場面を想定して、理解している ③個人のプライバシー保護のあり方や秘密保持に関する行為を具体的に理解している		・倫理綱領による守秘義務について理解させる ・社会福祉士介護福祉士法による守秘義務について理解させる ・個人情報保護法・ガイドライン等による個人情報保護について理解させる ・具体例から個人のプライバシー保護、秘密保持を理解させる
「実習記録ノート」の記録方法について学ぶ	①「実習記録ノート」の意義・書き方について理解している ②実習中における記録（メモ等）の取り方について理解している		・「実習記録ノート」の意義について説明する ・「実習記録ノート」の書き方の説明する ・「実習記録ノート」の取り扱いについて説明する ・実習時の記録（メモ等）の取り方について説明する
相談援助実習の実習計画の作成方法を学ぶ	①相談援助実習における実習計画の必要性を理解している ②相談援助実習における自分の目標を設定する ③相談援助実習における自分の実習課題を設定する ④実習評価方法を理解している		・実習計画書の意義について説明する ・実習計画書の書き方を説明する ・実習計画書作成を通じて実習目標と課題を設定させる ・実習評価方法を理解させる
実習中に実習教育スーパービジョンを受	①実習巡回指導を含む実習教育スーパービジョンの意義について理解している ②実習状況を振り返ることができる	実習中	・実習教育スーパービジョンについて説明する ・実習巡回指導において実習教育スーパービジョンを行う

け、実習に活かす	③実習課題の達成状況を教員とともに評価できる ④実習中に発生した問題等を教員とともに解決できる		・実習の実施状況を振り返らせる ・実習課題の達成状況を実習生とともに評価する ・実習中に発生した問題等を実習生とともに解決する
実習教育スーパービジョンを受け、実習総括レポートを作成し、実習の評価を行う	①教員からの個別スーパービジョン、グループスーパービジョンを受け、実習（実習中の行動、実習内容、意味づけ、ディレンマの解消等）を振り返ることができる ②実習教育スーパービジョンにより、再度自己覚知を行うことができる ③実習総括レポートの意義・書き方について理解している ④実習の全体を自己評価することができる ⑤自己評価を踏まえて、今後の学習課題を設定することができる	実習後	・実習教育スーパービジョンを行う ・実習の状況を振り返らせる ・実習課題の達成状況を実習生とともに評価する ・実習総括レポートの意義と書き方を説明する ・実習総括レポートを作成させる ・実習総括レポートを指導する ・自己評価とは何かを説明する

2　実習指導のミニマム・スタンダード

日本社会福祉士養成校協会では、2002－2003 年度、厚生労働科学研究費補助金政策科学推進研究事業の助成を受け、「社会福祉士専門教育における相談援助実習教育に関する研究」（研究代表：米本秀仁）に取り組みました。この研究では、相談援助実習に耐えうる学生の力量測定のための尺度開発を担当する「コンピテンシー班」と、実習前・実習中・実習後の学生への指導内容は最低限のどのようなものが必要かを明らかにする「スーパービジョン班」とに分かれて分担研究を行いました。このスーパービジョン班の成果として、以下のような学生への関わりが必要であるとの「ミニマム・スタンダード（最低基準）」を導き出しました。なお、ここで用いている「スーパービジョン」とは、ほぼ、「実習教育」に置き換えて読んで構いませんが、より教員が学生に対してスーパービジョン的な関わりをするという点を強調する意味でこの用語を用いています。

実習前実習スーパービジョンのミニマム・スタンダード

	大項目	小項目	学生個人	グループ	対象	社養協ガイドラインとの整合（中項目）
1	実習へのモチベーションを高めるための一連の教育プログラムを設定する。	実習の手引き等によって、実習に関する一連の教育プログラムを理解させる。		○	実習生	相談援助実習の意義を学ぶ
		実習のモチベーションを高めるために実習経験者、実習指導者などの話を聴かせ、実習の意義・内容について理解させる。		○		

		事前の見学・体験実習を通して実習についての理解を図る。		○		
2	オリエンテーションを実施する。	社会福祉士の意義・役割について理解させる。		○	実習生	
		実習の意義と目的について考えるように促す。		○		
		実習教育の内容の全体像と進め方を理解させる。		○		
		学生のおかれた立場と果たすべき役割を理解させる。		○		
		実習指導体制について説明し理解させる。		○		
		今後の実習に望む姿勢を理解させる。		○		
3	必要書類を適切に記述させ提出させる。	履歴書を適切に記入させる。	○		実習生	
		実習先の事前学習リポートなどを提出させる。	○			
		実習目標や具体的な実習内容を記入した実習計画を作成させる。	○			
4	学生の権利の保障の内容と手段を明確化する。	実習中の事故・緊急時に備えて保険などの説明をする。		○	実習生	
		実習が可能な範囲について明らかにし、学生に理解させる。		○		
5	学生の希望を聞きながら関心と実習先が適切に結びつくように支援する。	アンケートを配布し、希望実習先を確認する。		○	実習生	
		個別面接を行い、学生の希望実習先と学生の関心との関係を確認する。	○			
6	事前訪問を実施させる。	事前訪問の意義・方法について説明する。		○	実習生	
		事前訪問の結果・成果について確認する。	○			
7	社会的マナーを確認する。	服装や言葉づかいについて確認する。		○	実習生	
		挨拶や時間厳守を確認する。		○		
		遅刻、欠席などの場合の実習先や教員への連絡方法を確認する。		○		
		実習先の基本的ルールを学ばせる。		○		
8	効果的な事前学習の方法と内容を理解させる。	実習における自らの実習目標と達成課題を明らかにさせる。	○		実習生	実習前に実習先機関・施設について、具体的に学ぶ
		事前学習において専門職としての倫理と価値について学習させる。	○	○		
		実習先の運営組織や法制度、地域特性などを学習させる。	○	○		
		実習先の利用者について学習させる。	○	○		
		実習先に関する参考文献を提示する。	○	○		
		事前・事後学習のためのグループ学習を行わせる。		○		
9	実習計画書を作成させる。	実習計画書作成のための説明をする。		○	実習生	相談援助実習の実習計画の作成方法を学
		実習計画書作成について個別指導を行う。	○			
		実習テーマの決まらない学生について支援をする。	○			

						ぶ
10	実習で用いられる援助技術について実習生に再確認させる。	実習先で活用する援助技術について説明する。		○	実習生	相談援助に係る知識と技術について具体的に学ぶ
		実習先で用いられる援助技術についてグループで考えさせる。		○		
		守秘義務の必要性について理解させる。		○		
		社会福祉専門職の倫理綱領を理解し実習において遵守できるようにさせる。		○		
11	学生の不安などを受け止める場などを保障する。	学生との個別面接の場を設け、学生の期待や不安を受け止める。	○		実習生	
		グループで学生同士が実習への期待や不安について話し合える場を設ける。		○		
12	実習先との適切な情報交換、調整を行う。	学生に実習先の担当者と事前に連絡を取るように説明する。	○	○	実習生	
		事前訪問を行い、事前学習のために実習先の資料などを事前にもらうよう説明する。		○		
13	教育組織内で実習に関する教育目的、運営方法について合意形成をする。	担当教員による実習の運営に関する定期的な会議を開催する。		○	教員	
		実習の手引きを作成し、教員間の共通理解を図る。		○		
		評価表の活用方法や評価の仕方について教員間で共通理解を図る。		○		
		実習が困難になった学生への対応などについて共通理解を図る。		○		
14	実習の評価について意義・内容について理解させる。	評価の意味について説明する。	○	○	実習生	
		評価表の書き方や活用方法について説明する。		○		
15	教員による実習巡回の意義と内容を理解させる。	実習巡回について説明する。		○	実習生	
		実習担当教員と巡回教員が異なる場合は、学生と巡回教員との顔合わせを事前に行う。	○	○		
16	実習先との適切な情報交換、調整を行う。	学校での実習目標及び指導内容について実習指導者に文書等において伝達する。			実習先	
		プログラムや指導方法に関する学校側の要望を文書等によって指導者に伝達する。				
		実習生の履歴書、実習計画書を送付する。				
		実習の評価方法について伝達する。				

実習中実習スーパービジョン（巡回指導時）のミニマム・スタンダード

	大項目	小項目	個人	グループ	対象	

				プ		
1	実習生の健康状態や不安を確認する	実習生の心身の状態について確認する	○		実習生	実習中に実習教育スーパービジョンを受け、実習に活かす
		実習生に気掛かりなこと、困りごと等について確認する	○	○		
		実習生の不安等の気持ちを受け止める	○	○		
2	実習生の学習状況・実習プログラムを確認する	実習生の実習先に関する理解について確認する	○		実習生	
		実習生に実習計画の達成度を確認する	○			
		実習生に利用者との関わりと理解について確認する	○			
		新たな発見、気づき、疑問を確認する	○	○		
		実習生に自己覚知が深められているか確認する	○			
		実習生に実習プログラム・内容について確認する	○	○		
3	実習日誌の内容を確認し指導する	ノートの記入状況および内容を確認する	○		実習生	
		ノートでの指導者からの指導内容を確認する	○			
		実習内容・学んだことを適切に記録化できるよう指導する	○	○		
4	実習生の行動を確認する	職員・利用者との関係形成に関する問題の有無を確認する	○		実習生	
		実習目標・テーマ・課題に照らし合わせてプログラム上の体験事項を確認する	○	○		
		実習中にあった具体的トラブル・口頭で受けた指導等を確認する	○			
		実習生と利用者とのコミュニケーション場面などを観察する	○			
5	実習生の実習内容に対する評価を確認する	実習生に実習指導プログラムへの満足度を確認する	○		実習生	
		指導者の指導方法に対する実習生の満足度の確認する	○			
		指導者への要望事項等を確認する	○			
6	巡回指導後の進め方について確認する	テーマ変更・追加等があるか確認する	○		実習生	
		実習生と今後の実習のあり方・取り組み方について話し合う	○			
		実習生を励まし、行動の仕方について助言する	○	○		
		指導者からの評価や要望事項を伝達する	○			
7	実習指導者から実習生の実習内容を確認する	巡回で指導者から学校への要望を聞く	○		指導者	
		実習生の態度・マナー等に関する意見・要望を指導者に聞く	○			
		実習生の様子について指導者から助言をいただく	○			
8	教員による巡回指導内容を指導者に伝える	必要に応じて実習生の要望事項や悩みを指導者に伝達する	○		指導者	
		必要に応じて実習内容（プログラム）の調整を指導者に依頼する	○			

		適切なスーパービジョンの実施を指導者に要請する	○			
9	学校側の教育方針と方法を指導者に説明する	巡回等によりプログラムや指導方法について指導者と調整する	○		指導者	
		学校の実習目標および評価方法について指導者に確認する	○			
		実習指導者と実習指導のあり方について話し合う	○			
10	巡回記録を作成する	実習巡回指導の内容について記録を作成する	○		学校	

実習後実習スーパービジョンのミニマムスタンダード

	大項目	小項目	個人	グループ		対 象
1	実習日数・実習時間を確認する	実習日数・実習時間が規定を満たしているかを確認する	○		実習生	実習教育スーパービジョンを受け、実習総括レポートを作成し、実習の評価を行う
		実習期間中の出勤状況を確認する	○			
		実習先に礼状を出したかどうかを確認する	○			
2	実習内容を確認する	実習内容(プログラムおよび詳細な体験内容)を確認する	○		実習生	
		実習中に印象に残ったできごと・体験等を聴く	○	○		
		学びや価値の揺らぎ、自分の適性などの感想を聴く	○			
		実習生が抱える課題について話し合う	○			
		実習中に利用者や職員との関係形成等で困難だったことを聴く	○	○		
		実習中の困難やトラブルの有無等を聴く	○	○		
3	実習報告書作成を支援する	実習報告書作成にあたっての視点、構成等を確認し助言する	○		実習生	
		実習報告書の書き方について助言する	○	○		
		実習報告書の作成について個別指導を行う	○			
		実習報告書の作成の指導(添削)をする	○			
4	実習を通して学んだことを共有する機会を設ける	実習の振り返りのまとめとしての実習報告会を行う	○	○	実習生	
		実習報告会に向けて発表テーマを決定する	○	○		
		実習報告会に向けて発表の準備をする	○	○		
		実習報告の仕方(プレゼンテーション)について説明する	○	○		
		実習報告の仕方(プレゼンテーション)の技術について助言を行なう	○	○		
		実習内容を次学年などに伝える機会を作る(例、報告会の公開、報告書の閲覧)	○	○		
5	実習の評価をする	実習生の自己評価の内容について助言する	○		実習生	

		実習評価表(白紙)を用いて、自己評価をする	○			
		実習指導者による評価内容を吟味する	○			
		実習指導者からの実習評価表を見せ、自己評価を踏まえて助言をする	○			
		実習テーマ、実習計画の達成度について話し合う	○			
		実習中に達成できなかった目標とその理由を確認する	○			
		実習テーマの達成度(実習中テーマを変更した場合は、その理由とその達成度)を確認する	○			
6	今後の方向性を明確化する	就職希望、仕事への適性など将来の展望について話し合う	○	○	実習生	
		今後の学習課題を確認する	○	○		
		実習経験や報告会から芽生えた新たな問題意識を確認する	○	○		

3　相談援助実習指導の展開モデル

厚生労働省通知、社会福祉士養成校協会ガイドライン、社会福祉士養成校協会厚生労働科学研究の成果（ミニマム・スタンダード）などを踏まえ、各養成校においてどのような相談援助実習指導のシラバスを作成すればよいでしょうか。ここでは、その展開モデルを提示します。なお、このモデルは各養成校のシラバスを拘束するものではありません。しかしながら、厚生労働省通知の要件を満たし、ソーシャルワーク実習を成立させ、その学びを学生に実感・獲得させるためのミニマム・スタンダードと考えられますので、これらを前提として、各養成校の教育目標や特色の反映はプラスアルファのものとして捉える必要があります。

また、養成校といっても、４年生大学における３年次実習のように事前・事後学習に充分な時間を割ける場合もあれば、１年通学制の一般養成施設のように、入学してから実習までの事前学習期間が４ヶ月程度しか確保できない場合もあります。これらを考慮して、以下にはこの２パターンの展開モデルを提示します。

【4年制大学における相談援助実習指導の展開モデル】

〔相談援助実習指導１（事前学習)〕　　※実習に行く２学期前（１年前）から実習指導開始

回	テーマ	内容	方法･留意点
1	相談援助実習の意義	･社会福祉士の役割と相談援助実習の目標と内容 ･相談援助実習前中後の流れ(全体像)と指導体制 ･他の科目との関連説明 ･実習における契約構造の説明と実習生の義務･権	全体

		利	
2	相談援助実習先の理解①	・相談援助実習が可能な機関施設の紹介・説明	学生に調べさせる方法も
3	相談援助実習先の理解②	・機関施設の社会福祉士による実践紹介 （特養老人ホーム・老人保健施設）	・クラス単位の見学などでも可 ・レポート提出
4	相談援助実習先の理解③	・機関施設の社会福祉士による実践紹介 （老人デイサービス・地域包括支援センター）	・クラス単位の見学などでも可 ・レポート提出
5	相談援助実習先の理解④	・機関施設の社会福祉士による実践紹介 （障害者入所施設・障害者通所施設・就労支援）	・クラス単位の見学などでも可 ・レポート提出
6	相談援助実習先の理解⑤	・機関施設の社会福祉士による実践紹介 （福祉事務所・社会福祉協議会）	・クラス単位の見学などでも可 ・レポート提出
7	相談援助実習先の理解⑥	・機関施設の社会福祉士による実践紹介 （独立型社会福祉士事務所・医療機関）	・クラス単位の見学などでも可 ・レポート提出
8	相談援助実習先の決定①	・実習先希望聴取と実習配属	個別面談等
9	相談援助実習先の決定②	・実習先希望聴取と実習配属	個別面談等
10	相談援助実習先の決定③	・実習先希望聴取と実習配属	個別面談等
11	相談援助実習先の決定④	・契約書・個人調書（履歴書）等書類の作成	個別面談等
12	相談援助実習先の理解⑦	・配属先実習分野・機関施設の利用者理解	・クラスワーク ・グループ編成
13	相談援助実習先の理解⑧	・配属先実習分野・機関施設の根拠・関連法令理解 ・配属先実習機関施設の運営・経営に関する理解	・クラスワーク ・グループ編成
14	相談援助実習先の理解⑨	・配属先実習機関施設のある地域に関する理解	・クラスワーク ・グループ編成
15	相談援助実習先の理解⑩	・配属先実習分野・機関施設の業務（介護や保育等）理解	・クラスワーク ・グループ編成

〔相談援助実習指導２（事前学習）〕

回	テーマ	内容	方法・留意点
16	相談援助実習に向けて	・相談援助実習指導1の振り返りと確認 ・相談援助実習指導2の進め方について ・実習に向けての不安・課題について話し合い ・実習コンピテンスアセスメント・自己学習計画作成	全体
17	相談援助実習先の理解⑪	・配属先実習分野・機関施設の相談援助業務理解 （相談面接・援助計画）	・クラスワーク ・グループ編成 ・事例等の活用

18	相談援助実習先の理解⑫	・配属先実習分野・機関施設の相談援助業務理解 （苦情解決・権利擁護）	・クラスワーク ・グループ編成 ・事例等の活用
19	相談援助実習先の理解⑬	・配属先実習分野・機関施設の相談援助業務理解 （ネットワーク・地域援助・サービス開発）	・クラスワーク ・グループ編成 ・事例等の活用
20	実習計画の作成①	・実習目標・達成課題・実習計画の作成	・クラスワーク ・グループ編成 ・グループ指導＆個別指導
21	実習計画の作成②	・実習目標・達成課題・実習計画の作成	・クラスワーク ・グループ編成 ・グループ指導＆個別指導
22	実習計画の作成③	・実習目標・達成課題・実習計画の作成	・クラスワーク ・グループ編成 ・グループ指導＆個別指導
23	実習先事前訪問①	・事前訪問の目的、方法、内容等について説明する	・クラスワーク
24	実習先事前訪問②	・事前訪問の内容確認（目標・計画書等の修正、事前課題、健康診断書等提出物の確認等）	・事前訪問報告書の提出 ・グループ指導＆個別指導
25	実習記録ノートの理解①	・ノートの意義、書き方、取り扱い等に関する説明	・クラスワーク
26	実習記録ノートの理解②	・ノートの書き方演習	・クラスワーク
27	巡回指導の理解	・巡回指導の目的と内容・担当教員面接 ・スーパービジョン（バイジーになること）の理解	・グループ指導＆個別指導
28	倫理・守秘義務等の理解	・倫理綱領・義務規定・個人情報保護法	事例等の活用
29	相談援助実習に向けて最終確認	・事故・緊急時対応／保険／注意事項／評価について ・実習における契約構造の説明と実習生の義務・権利(再)	・クラスワーク
30	実習知識・能力評価	・学習した内容に関する試験を行う（筆記及び実技）	・複数教員による
並行して行われる対外的業務		・実習先機関施設との実習受入契約の取り交わし・資料送付／事前学習内容の伝達 ・学生の状況を見極めながら個別対応 ・実習担当者会議／説明会等の開催 （または、教員訪問による打合せ／学生事前訪問時の教員同行による打合せ等も可） ・巡回指導担当教員からの意図・内容・訪問日時等調整の連絡／学生の状況共有化	

〔相談援助実習指導２（巡回指導）〕

回	テーマ	内容	方法・留意点
1	巡回指導（1回目）	・健康状態や不安を確認する・・・①	・状況に応じて①「教員－指

		・学習状況・プログラム（の進捗状況）を確認する・・・① ・日誌の内容を確認し指導する・・・① ・実習生の行動を確認する・・・① ・実習内容に対する評　価を確認する・・・①③ ・巡回指導後のすすめ方について確認する・・・①③ ・指導者から実習生の実習内容を確認する・・・②③ ・教員による巡回指導内容を指導者に説明する・・・② ・学校側の教育方針と方法を指導者に説明する・・・② ・巡回記録を作成する	導者」②「教員－実習生」③「教員－実習生－指導者」の組み合わせで面談する。 ・滞在時間は1～2時間（短すぎず長すぎないよう配慮） ・1回目の巡回指導では、実習生の適応状況・不安等を中心に。また指導者とは実習生の見立てとプログラムのあり方について協議
2	巡回指導（2回目）	上記に同じ	2回目以降の巡回指導では、内容面・理解度・成果の確認や実習上の諸課題解決を中心に。
3	巡回指導（3回目）	上記に同じ	
4	巡回指導（4回目）	上記に同じ	
帰校日制の場合		・内容は上記と同じだが、グループでの実習経過の振り返りなども採り入れられる ・実習指導者と教員との連絡が必要な場合は、電話等を活用する・	

〔相談援助実習指導３（事後学習）〕

回	テーマ	内容	方法・留意点
1	相談援助実習を終えて	・相談援助実習指導3のすすめ方について ・書類等の提出、日数・時間数・欠勤等の確認 ・礼状の確認	・クラスワーク
2	相談援助実習の振り返り①	［グループ］ ・プログラム・内容の報告 ・印象に残った出来事・体験の話し合い ・学びや価値の揺らぎ、自己覚知などの話し合い ・関係形成上・業務遂行上の困難などの話し合い ・その他 ［個別］ ・プログラム・内容の確認 ・目標・計画の達成度・充実度の確認 ・印象に残った出来事・体験を聞く ・学びや価値の揺らぎ（ジレンマ体験）、自己覚知など ・関係形成上・業務遂行上の困難など ・疑問・問題意識など ・自己評価と指導者評価・教員評価 ・今後の学習課題を確認する	・クラスワーク ・グループメンバーでの振り返りと個別面談による振り返りを並行して実施 ・個別面談は、1人1回に20分ずつで1コマに4人（×5コマ）

		・実習総括レポートのテーマを絞る	
3	相談援助実習の振り返り②	上記①に同じ	
4	相談援助実習の振り返り③	上記①に同じ	
5	相談援助実習の振り返り④	上記①に同じ	
6	相談援助実習の振り返り⑤	上記①に同じ	
7	相談援助実習の振り返り⑥	［グループ］ ・実習報告会に向けての発表準備 ［個別］ ・実習総括レポートの作成指導	・クラスワーク ・グループメンバーでの作業と個別指導を並行して実施 ・終盤（⑩～⑬頃）は、実習報告会にむけたプレゼンテーション準備 ・個別指導では、講義時間以外の対応もあり得る
8	相談援助実習の振り返り⑦	上記⑥に同じ	
9	相談援助実習の振り返り⑧	上記⑥に同じ	
10	相談援助実習の振り返り⑨	上記⑥に同じ	
11	相談援助実習の振り返り⑩	上記⑥に同じ	
12	相談援助実習の振り返り⑪	上記⑥に同じ	
13	相談援助実習の振り返り⑫	上記⑥に同じ	
14	相談援助実習の振り返り⑬	実習の評価	個別
15	実習報告会の開催	・実習指導者等を招き、グループで報告 ・全体総括	全体
並行して行われる対外的業務		・実習評価・実習終了証明書等の受領・確認 ・実習指導費の支払い・礼状の送付 ・実習先への実習報告会の開催案内送付 ・実習先への実習総括レポートの送付 ・事後学習経過・結果の実習指導者への報告（訪問／電話）および次年度に向けての協議	

【1年制一般養成施設における相談援助実習指導の展開モデル】

〔相談援助実習指導（事前学習）〕　　※原則週２コマ開催（連続する時間割が望ましい）

回	テーマ	内容	方法・留意点
1	相談援助実習の意義	・社会福祉士の役割と相談援助実習の目標と内容 ・相談援助実習前中後の流れ（全体像）と指導体制 ・他の科目との関連説明 ・実習における契約構造の説明と実習生の義務・権利	全体
2	相談援助実習先の理解①	・相談援助実習が可能な機関施設の紹介・説明	学生に調べさせる方法も
3	相談援助実習先の理解②	・機関施設の社会福祉士による実践紹介 （特養老人ホーム・老人保健施設）	・見学などでも可 ・レポート提出

4	相談援助実習先の理解③	・機関施設の社会福祉士による実践紹介 （老人デイサービス・地域包括支援センター）	・見学などでも可 ・レポート提出
5	相談援助実習先の理解④	・機関施設の社会福祉士による実践紹介 （障害者入所施設・障害者通所施設・就労支援）	・見学などでも可 ・レポート提出
6	相談援助実習先の理解⑤	・機関施設の社会福祉士による実践紹介 （福祉事務所・社会福祉協議会）	・見学などでも可 ・レポート提出
7	相談援助実習先の理解⑥	・機関施設の社会福祉士による実践紹介 （独立型社会福祉士事務所・医療機関）	・見学などでも可 ・レポート提出
8	相談援助実習先の決定①	・実習先希望聴取と実習配属	個別面談等
9	相談援助実習先の決定②	・実習先希望聴取と実習配属	個別面談等
10	相談援助実習先の決定③	・実習先希望聴取と実習配属	個別面談等
11	相談援助実習先の決定④	・契約書・個人調書（履歴書）等書類の作成	・クラスワーク
12	相談援助実習先の理解⑦	・配属先実習分野・機関施設の利用者理解	・クラスワーク ・グループ編成
13	相談援助実習先の理解⑧	・配属先実習分野・機関施設の根拠・関連法令理解 ・配属先実習機関施設の運営・経営に関する理解	・クラスワーク ・グループ編成
14	相談援助実習先の理解⑨	・配属先実習機関施設のある地域に関する理解	・クラスワーク ・グループ編成
15	相談援助実習先の理解⑩	・配属先実習分野・機関施設の業務（介護や保育等）理解	・クラスワーク ・グループ編成
16	相談援助実習に向けて	・相談援助実習指導1の振り返りと確認 ・相談援助実習指導2の進め方について ・実習に向けての不安・課題について話し合い ・実習コンピテンスアセスメント・自己学習計画作成	全体
17	相談援助実習先の理解⑪	・配属先実習分野・機関施設の相談援助業務理解 （相談面接・援助計画）	・クラスワーク ・グループ編成 ・事例等の活用
18	相談援助実習先の理解⑫	・配属先実習分野・機関施設の相談援助業務理解 （苦情解決・権利擁護）	・クラスワーク ・グループ編成 ・事例等の活用
19	相談援助実習先の理解⑬	・配属先実習分野・機関施設の相談援助業務理解 （ネットワーク・地域援助・サービス開発）	・クラスワーク ・グループ編成 ・事例等の活用
20	実習計画の作成①	・実習目標・達成課題・実習計画の作成	・クラスワーク ・グループ編成 ・グループ指導
21	実習計画の作成②	・実習目標・達成課題・実習計画の作成	・クラスワーク ・グループ編成 ・グループ指導＆個別指導

22	実習計画の作成③	・実習目標・達成課題・実習計画の作成	・クラスワーク ・グループ編成 ・グループ指導＆個別指導
23	実習先事前訪問①	・事前訪問の目的、方法、内容等について説明する	
24	実習先事前訪問②	・事前訪問の内容確認（目標・計画書等の修正、事前課題、健康診断書等提出物の確認等）	・事前訪問報告書の提出 ・グループ指導＆個別指導
25	実習記録ノートの理解①	・ノートの意義、書き方、取り扱い等に関する説明	・クラスワーク
26	実習記録ノートの理解②	・ノートの書き方演習	・クラスワーク
27	巡回指導の理解	・巡回指導の目的と内容・担当教員面接 ・スーパービジョン（バイジーになること）の理解	・グループ指導＆個別指導
28	倫理・守秘義務等の理解	・倫理綱領・義務規定・個人情報保護法	事例等の活用
29	相談援助実習に向けて最終確認	・事故・緊急時対応／保険／注意事項／評価について ・実習における契約構造の説明と実習生の義務・権利(再)	
30	実習知識・能力評価	・学習した内容に関する試験を行う（筆記及び実技）	・複数教員による
並行して行われる対外的業務		・実習先機関施設との実習受入契約の取り交わし・資料送付／事前学習内容の伝達 ・学生の状況を見極めながら個別対応 ・実習担当者会議／説明会等の開催 （または、教員訪問による打合せ／学生事前訪問時の教員同行による打合せ等も可） ・巡回指導担当教員からの意図・内容・訪問日時等調整の連絡／学生の状況共有化	

〔相談援助実習指導２（巡回指導）〕

回	テーマ	内容	方法・留意点
1	巡回指導（1回目）	・健康状態や不安を確認する･･･① ・学習状況・プログラム（の進捗状況）を確認する･･･① ・日誌の内容を確認し指導する･･･① ・実習生の行動を確認する･･･① ・実習内容に対する評　価を確認する･･･①③ ・巡回指導後のすすめ方について確認する･･･①③ ・指導者から実習生の実習内容を確認する･･･②③ ・教員による巡回指導内容を指導者に説明する･･･② ・学校側の教育方針と方法を指導者に説明する･･･② ・巡回記録を作成する	・状況に応じて①「教員－指導者」②「教員－実習生」③「教員－実習生－指導者」の組み合わせで面談する。 ・滞在時間は1～2時間（短すぎず長すぎないよう配慮） ・1回目の巡回指導では、実習生の適応状況・不安等を中心に。また指導者とは実習生の見立てとプログラムのあり方について協議

2	巡回指導(2回目)	上記に同じ	2回目以降の巡回指導では、内容面・理解度・成果の確認や実習上の諸課題解決を中心に。
3	巡回指導(3回目)	上記に同じ	
4	巡回指導(4回目)	上記に同じ	
帰校日制の場合		・内容は上記と同じだが、グループでの実習経過の振り返りなども採り入れられる ・実習指導者と教員との連絡が必要な場合は、電話等を使用する	

〔相談援助実習指導３（事後学習)〕

回	テーマ	内容	方法・留意点
1	相談援助実習を終えて	・相談援助実習指導3のすすめ方について ・書類等の提出、日数・時間数・欠勤等の確認 ・礼状の確認	・クラスワーク
2	相談援助実習の振り返り①	[グループ] ・プログラム・内容の報告 ・印象に残った出来事・体験の話し合い ・学びや価値の揺らぎ、自己覚知などの話し合い ・関係形成上・業務遂行上の困難などの話し合い ・その他 [個別] ・プログラム・内容の確認 ・目標・計画の達成度・充実度の確認 ・印象に残った出来事・体験を聞く ・学びや価値の揺らぎ、自己覚知など ・関係形成上・業務遂行上の困難など ・疑問・問題意識など ・自己評価と教員評価(と指導者評価) ・今後の学習課題を確認する ・実習総括レポートのテーマを絞る	・クラスワーク ・グループメンバーでの振り返りと個別面談による振り返りを並行して実施 ・個別面談は、1人1回に20分ずつで1コマに4人(×5コマ)
3	相談援助実習の振り返り②	上記①に同じ	
4	相談援助実習の振り返り③	上記①に同じ	
5	相談援助実習の振り返り④	上記①に同じ	
6	相談援助実習の振り返り⑤	上記①に同じ	
7	相談援助実習の振り返り⑥	[グループ] ・実習報告会に向けての発表準備 [個別] ・実習総括レポートの作成指導	・クラスワーク ・グループメンバーでの作業と個別指導を並行して実施 ・終盤(⑩～⑬頃)は、実習報告会にむけたプレゼンテーション準備
8	相談援助実習の振り返り⑦	上記⑥に同じ	
9	相談援助実習の振り返り⑧	上記⑥に同じ	
10	相談援助実習の振り返り⑨	上記⑥に同じ	

11	相談援助実習の振り返り⑩	上記⑥に同じ	・個別指導では、講義時間以外の対応もあり得る
12	相談援助実習の振り返り⑪	上記⑥に同じ	
13	相談援助実習の振り返り⑫	上記⑥に同じ	
14	相談援助実習の振り返り⑬	実習の評価	個別
15	実習報告会の開催	・実習指導者等を招き、グループで報告 ・全体総括	全体
並行して行われる対外的業務		・実習評価・実習終了証明書等の受領・確認 ・実習指導費の支払い・礼状の送付 ・実習先への実習報告会の開催案内送付 ・実習先への実習総括レポートの送付 ・事後学習経過・結果の実習指導者への報告（訪問／電話）および次年度に向けての協議	

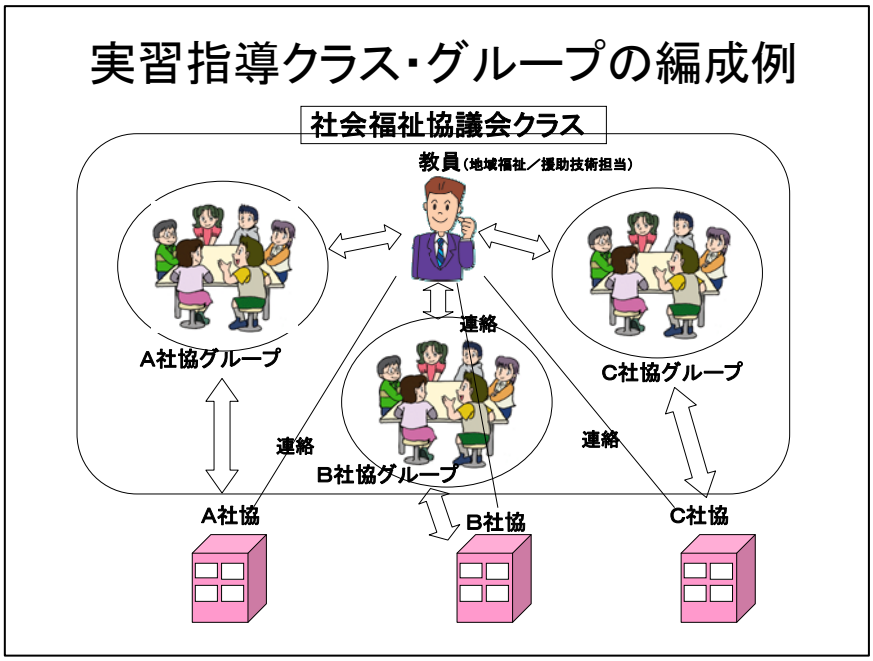
相談援助実習指導の展開例をここでは紹介してきましたが、この９０時間（４５コマ）の中だけで実習に向けた準備教育が完結するものではありません。援助技術論や援助技術演習等と相互に学習内容の把握と確認がなされつつ進める必要があります。

Ⅲ　相談援助実習指導展開上の留意点

１　相談援助実習指導のクラス／グループ編成

新カリキュラムでは、実習指導は教員１名に対して学生２０名以内のクラスワークで展開することとされています。このクラスの編成は、実習先が決定する（配属）までは機械的な振り分けで構わないでしょう。しかし、実習先が決定して（配属）以降は、①実習先分野ごと、②実習先種別ごと、③施設または機関といった援助方法（レジデンシャル・ソーシャルワークとフィールド・ソーシャルワーク）ごと、などのクラスに再編成する必要があります。大規模校であれば②のような分け方が可能ですが、一般的には①か③になると考えられます。しかしながら、①の場合、同一分野の施設・機関といっても、そこで展開されるソーシャルワークの中身はかなり違ったものとなります。また、③で分けた場合も、分野の違いが出てきます。分野ごとにせよ、施設・機関ごとにせよ、クラスの中をさらにグループ編成する必要があるでしょう。複数の実習生が一カ所の実習先にお世話になるのであれば、施設・機関ごとにグループ編成することも可能です。

理想をいえば、各分野のソーシャルワーク実践を理解している教員が、その分野ごとに実習先を担当し関係が積み重ねられていて、その実習先を選んだ学生をクラス担当教員として事前指導にあたり、かつ、実習中の巡回指導も担当するのが望ましいといえます。たとえば、高齢者福祉論やケアマネジメント論を担当する教員が、養成校と実習受入契約を結んでいる高齢者施設・機関の所属長・実習指導者との継続的関係を構築し、その施設・機関で実習する学生のクラス担当をし、巡回指導にもあたるという組み合わせです（図参照）。ただし、現実には、実習先分野を網羅できる専任教員がいない場合や、実習分野・種別に学生数の偏りがでることも当然のことながらありますので、各養成校において、どのようなクラス編成が最善かをよく検討してください。



巡回指導についても、実習指導に関わらない教員が巡回指導時には加わったり、実習地域割りの巡回指導担当教員クラスを編成したり、さらには、小規模校では種別等クラスの編成が困難であったりと、困難な面も多いと思われます。こうした編成は否定されるものではありませんが、その場合も、教員の専門性、実習先との関係性、学生への指導上の効果を考慮し、最善の仕組みを工夫することが必要となります。

2　実習先の確保と実習生の配属

社会福祉士養成に関する制度改正により、一般養成施設基準が大学にも適用されることとなりました。この要件は、大学に拡大されただけでなく、ハードルも引き上げられました。相談援助実習を受けようとする施設・機関の実習指導者は、社会福祉士資格を有し、相談援助業務経験が３年以上という従来の基準に加え、社会福祉士養成施設実習指導者特別研修を修了しなければならず、該当者がいない場合、その施設・機関は実習を受け入れることができなくなりました。

従来、多くの大学の養成校では、要件を満たしていない施設・機関へも実習生を送り出してきました。特に、実習生の出身地元の施設・機関など、全く関係が築かれておらず、どのような実習指導をしてくれるのかも不明確な中で、実習を依頼するケースが多くありました。しかし、制度改正により
、全ての養成校が要件を満たす実習先を確保し、あらかじめ届け出・登録をしなければな

らなくなりました。つまり、「自分が実習をしたい施設を見つけてきなさい」といった場当たり的な実習先決定の方法ではなく、学生の希望を聞き、決められた施設・機関のなかから調整・配属することになります。

これにより、養成校は、施設・機関をアセスメントし、実習先として相応しい環境があり指導者がいることを確認して確保することができるようになりました。一方で、施設・機関側も、これまでの養成校の実習指導の取り組みや実習生の質をアセスメントした上で、受入契約の承諾をするという緊張関係が生まれることにもなりました。両者が、ソーシャルワーク実習の実現に向き合っているか否かが相互評価され、選ばれる時代に入ったといえます。さらに一歩踏み込んで言えば、相談援助実習先として選ばれた施設・機関が、社会的に評価されるような仕組み作りも今後は必要となってくるでしょう。養成校側が実習先に「社会福祉士実習受入認定証」あるいは「人材養成協力感謝状」を発行するなど、各養成校単位でも身近で小さなことから実習施設・機関の社会的評価を高めるための取り組みはできるのではないでしょうか。

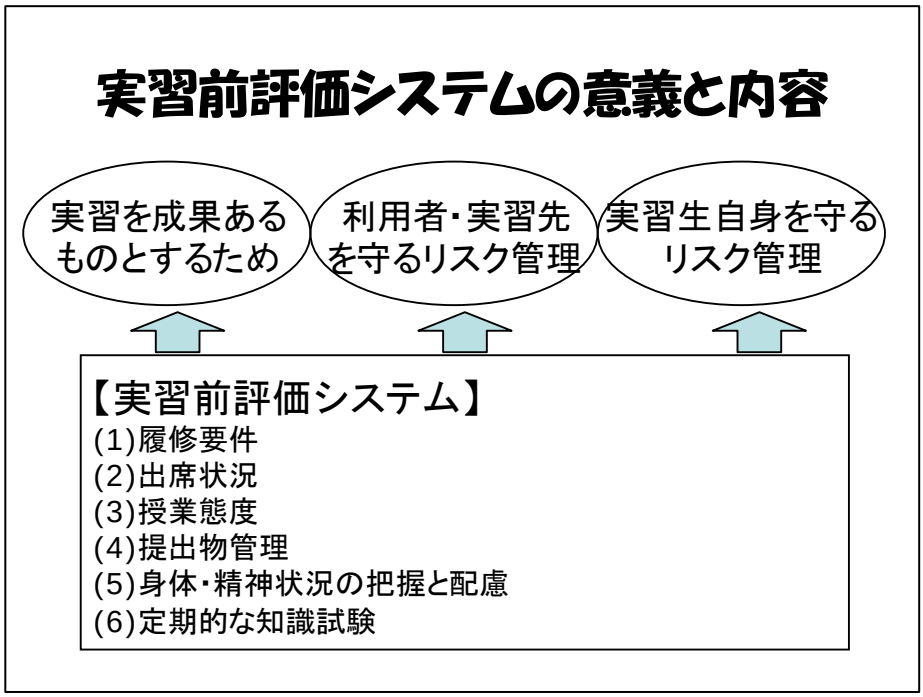
養成校は、過去の学生の実習希望分野の状況を参考に、各種別の実習先を確保しますが、年度によっては、限られた実習先では学生の希望に全て応えられないということも想定されます。そうした際の決定基準や決定過程を明確にして、学生に示しておくことも重要となってきます。また、希望が叶わなかった学生に対するスーパービジョンも丁寧に行われる必要があります。

3　実習生の状況把握と学習過程把握

社会福祉士国家試験においては、知識面を中心とした力量の把握しかできません。人々の生活を支える社会福祉士としての実践力・技術の獲得は、養成校卒業をもって保証されているということになります。その総仕上げが相談援助実習といってよいでしょう。相談援助実習は、実際の現場のなかで、学んだ価値・知識・技術を総動員しながら実践力を磨く場となります。しかし、実習を行う場は「現場」であり、実際に利用者や住民と触れることになりますので、事故をおこすことは許されません。つまり、一般車も走っている路上教習に耐えうる交通法規の知識、法令遵守の思想、運転技術を最低限獲得しているかが「見極め」られた上で、初めてその段階に進めるのです。

この「見極め」を曖昧にして学生を実習に送り出すことは、実習生本人へのリスクであるばかりでなく、利用者・実習先施設機関への大きなリスクにもなります。養成校としての福祉現場に対する誠意・責任としても、学生の実習前評価システムが実習指導の中に位置づけられている必要があります。

近年、養成校志願者の減少などで学生の多様化が進んでいます。一方で、出口となる社会福祉士に求められる実践水準は担保しなければならず、その乖離を丁寧に埋めておく必要があります。しかしながら、どうしても実習に出すことが危険と判断せざるをえない学生もいるでしょう。このように、学生の多様化が進めば進むほど、教員には、実習に耐えうる（実習が効果を発揮する）学生の力量をきちんとアセスメントすることが求められます。これは、現場に対して養成校・教員が負う責任であるともいえます。以下に、実習に送り出せるか否かの判断方法や基準について説明します。



①学習過程把握のためのツール

(1)履修要件

現在でも、４年制大学を中心として多くの養成校が導入している方法です。相談援助実習指導・実習の履修に対して履修要件をかけることにより、実習前の価値・知識・技術の一定の担保をはかるものです。その代表的科目例は、「相談援助の基盤と専門職」「相談援助の理論と方法」「相談援助演習」などです。これは、学則等に盛り込んで設定しておく必要があります。

(2)出席状況

相談援助実習指導の講義への出席状況は、客観的な評価尺度となります。実際に、相談援助実習において無断欠席をすることは許されません。それは社会人・組織人としても要求されるものですし、利用者に対する責任という意味からも要求されます。しかし、誰しも体調が悪くなり急遽休まなくてはいけないこともあるでしょう。その場合には、きちんと連絡をして、事後に欠勤・休暇の手続きをするのが社会人として求められるスキルです。このように、実習において求められる力量と同様のハードルを実習指導にも課すことは妥当と考えられます。無連絡や正当な理由のない欠席・遅刻は一定点の減点を課し、それが積み重なれば教員による個別面談指導を行い、さらに積み重なるようであれば、実習指導の成績認定を不可とするといったルールづくりも必要でしょう。

(3)授業態度

出席管理をきびしくすると、出席はしていても、居眠りをしていたり雑談をしていて、事実上授業を受けているとは言えない状況も起こり得ます。そのため、学生にとって魅力的で面白い授業をしたり、学生参加型の授業を行うなど、教員側が授業展開方法を工夫することが必要です。その前提にたって、注意を促しても改善されない居眠りや雑談は、評価の対象に加えられるべきでしょう。これも、一定回数の指摘があれば、教員による個別面談指導を行い、さらに繰り返されるようであれば、実習指導の成績認定を不可とするといったルールづくりも必要です。

(4)提出物管理

相談援助実習では、毎日の実習ノートの提出が義務づけられます。これは、専門職としても要求される日報・記録などに相当します。この力量の獲得のために、さらには、学習内容の理解度を把握するために、相談援助実習指導においては様々な提出物が課されます。これらをきちんと提出期限までに出しているか、その内容は適切なものであるか、書き方は丁寧か、なども評価の基準に加えることができます。

なお、レポート・ワークシート・感想文等の提出物は、学生にとって実習に向けた学びの財産ともなるものです。教員はこれらの内容指導を通じても学生の力量を高める必要がありますし、返却されたレポート・ワークシート等はきちんと保存管理するよう指導する必要もあります。

(5)身体・精神状況の把握と配慮

「実習時に体調を崩して実習を休んだが、本人に確認してみると持病を持っており、配慮が必要だった」「児童養護施設での実習中、実習生自身のトラウマが蘇り精神的に実習継続が困難になった」「精神科治療をうけていることを未把握のまま実習に入らせ、利用者・職員との関係上のトラブルを起こした」などの事例はよく見かけます。このような事故を防ぐためにも、充分な実習生把握・アセスメントに立った実習先の選定、実習指導者との綿密な打ち合わせ、本人への指導が欠かせません。実習生に利用者理解をさせる指導をする教員が、学生把握ができていないという皮肉なことにならないよう、また、実習上の事故が起こった際の現場に与える影響や損失に対する責任を負う意味からも、学生の身体・精神状況の把握は非常に重要なことです。

学生の身体・精神状況の把握は、個別指導・個別面談のなかで行われる必要がありますが、この中で知り得た情報は本人を傷つけることもあり得るセンシティブ情報（取り扱いに注意を要する個人情報）ですので、把握した内容への対処（教員間での対応協議、実習指導者との協議）の過程で一定の範囲で共有化されることについて、本人同意を得ておく必要があります。

(6)定期的な知識試験

これまで紹介したレポートやワークシートも一定の有効性を持つものの、実習指導等で学んだ知識の定着度は測れません。この知識の定着度を測るために小テストを行うことも有

効です。毎週実施する方法や、学期に数回行う方法など様々考えられますが、この方法は、各養成校の裁量に任せられるでしょう。知識試験は単に評価の道具として用いるだけでなく、試験に備えて学生が積極的に学習の振り返りをするという意味で、大変効果があるといえます。そうした意味では、重要なことについては、何度も何度も繰り返し試験に出し、知識の定着を促すということも考えられます。この小テストの中には、単に、相談援助実習指導で学んだ内容確認のみならず、実習と特に深く関連する「相談援助の基盤と専門職」「相談援助の理論と方法」「相談援助演習」や、分野論系科目などで学んだ知識を問うことも大切となってきます。また、学期末に定期試験を行うという方法もあります。

②実習生のコンピテンス・アセスメント

コンピテンスとは、課題を解決するための能力や技術のことです。実習生として求められるコンピテンスを測定するためのツールとして、社団法人日本社会福祉士養成校協会では、2002-2003 年度の厚生労働科学研究費補助金政策科学推進研究事業において「実習生のコンピテンシー自己診断シート」の開発に取り組みました。このようなシートを用いて、定期的に学生の準備状況や学習状況を把握したり、自己診断させることも重要です。

――――――――――――――――――――以下、引用――――――――――――――――――

実習生のコンピテンシー自己診断シート（案 Ver.3）

（厚生労働科学研究費補助金政策科学推進研究事業）

学生は自分自身の評価を適切な評価項目に○印を記入してください。評価は以下の基準に従って下さい。また、実習開始前の評価は、自分の普段の生活や学校での学習等から答えられる項目について回答して下さい。実習継続中の場合は、その段階における評価を行って下さい。実習終了後の評価は、実習終了後の回答時点に実習において学習したこと等を踏まえて、回答してください。

1 実習生（自分）は、項目の目的をほとんど理解していないし、それを実践できない。
2 実習生（自分）は、項目の内容を理解しているが、それを実践できない。
3 実習生（自分）は、項目の内容を理解しており、それを適切に実践する努力をしているが、もっと訓練が必要である。
4 実習生（自分）は、項目の内容を理解し、意識的に実践している。
5 実習生（自分）は、項目の内容について正しく適切に理解しており、実習生（自分）自身の対人関係のあり方の一部として実践している。
N 今回の実習では項目の内容を行わなかった、現在実習継続中であるがまだ行っていない。

分類	分類名	No		評価
A	基本的・社会的能力	1	適切な礼儀が身についている	1 2 3 4 5 N
		2	相手に応じた適切な話し方をする	1 2 3 4 5 N
		3	適切な身なりや服装をする	1 2 3 4 5 N

		4	心身ともに適切な状態を維持している	1 2 3 4 5 N
		5	課題等を期日までに提出するよう行動している	1 2 3 4 5 N
		6	自分の苦手な人を避けたりせず、誰とでも協調性を持って接する	1 2 3 4 5 N
B	実習準備態勢	7	自己覚知ができるよう努力している	1 2 3 4 5 N
		8	様々な体験を自分なりに受け止め、その体験を解釈し、自らの行動につなげている	1 2 3 4 5 N
		9	同じ失敗を何度も繰り返さないように取り組む姿勢がある	1 2 3 4 5 N
		10	実習先施設等についての情報収集をしており、実習先施設等について理解し、施設等のイメージを把握している。	1 2 3 4 5 N
		11	実習先施設等の内外の関連するシステムについて把握している	1 2 3 4 5 N
		12	ソーシャルワーク実践とケアワーク実践、保育実践等との違いを理解している	1 2 3 4 5 N
		13	自分なりの問題意識を持ち、実習についてのモティベーションを持っている	1 2 3 4 5 N
C	実習計画並びに実習計画の実行等	14	実習目標が明確である	1 2 3 4 5 N
		15	的確に実習計画書を作成する	1 2 3 4 5 N
		16	実習計画を意識した行動をとる	1 2 3 4 5 N
		17	的確に実習計画の変更を行う	1 2 3 4 5 N
		18	自分の日々の実習目標に関する成果を的確に評価する	1 2 3 4 5 N
		19	実習終了時に、自分の全体の実習目標に関する成果を的確に評価する	1 2 3 4 5 N
		20	その日の実習体験内容の他に一日の実習の反省点、感想、指導を受けたこと、疑問点等についてまとめている	1 2 3 4 5 N
		21	実習中の不安やトラブルに的確に対応する	1 2 3 4 5 N

分類	分類名	No		評価
D	ソーシャルワークコンピテンシー	22	ソーシャルワーク実践に関する知識、具体的な実践理論、技術を理解し、実習において実践している	1 2 3 4 5 N
		23	社会全体のニーズと社会問題について理解し、実習において実践している	1 2 3 4 5 N
		24	ソーシャルワークの専門性について理解し、実習において実践している	1 2 3 4 5 N
		25	学校や実習の場で受けたスーパービジョンの結果を実習における専門性の向上に役立てようとしている	1 2 3 4 5 N
		26	実習において行う実践や様々な行動に責任が伴うことを自覚している	1 2 3 4 5 N
		27	ソーシャルワークの価値と倫理について理解し、実習において実践している	1 2 3 4 5 N
		28	人権、権利擁護について理解し、実習において実践している	1 2 3 4 5 N
E	ソーシャルワーク実践プロセス	29	ケースに関する事実を客観的・主観的の両側面から捉えようとしている	1 2 3 4 5 N
		30	アセスメントスキルを修得している	1 2 3 4 5 N
		31	チームアプローチの視点を持っている	1 2 3 4 5 N
		32	個々の利用者に応じた援助の展開の仕方を理解し、実習において実践している	1 2 3 4 5 N
		33	守秘義務を理解し、実習において実践している	1 2 3 4 5 N
		34	利用者の個別性を尊重している	1 2 3 4 5 N
		35	自分自身が行ったソーシャルワーク実践の結果に適切な評価をしている	1 2 3 4 5 N
		36	問題解決結果に対して客観的な評価をしている	1 2 3 4 5 N
		37	記録や情報を適切に管理している	1 2 3 4 5 N
F	書く・話す・聴く・観察する技能	38	実習ノートやケース記録、レポート等において、事実の羅列のみでなく、自分の見解を述べている	1 2 3 4 5 N
		39	観察・実践を踏まえた記録を書いている	1 2 3 4 5 N
		40	適切にメモをとっている	1 2 3 4 5 N
		41	効果的な言語的コミュニケーションを行う	1 2 3 4 5 N
		42	効果的な非言語的コミュニケーションを行う	1 2 3 4 5 N
		43	面接技術を習得している	1 2 3 4 5 N
		44	傾聴スキルを習得している	1 2 3 4 5 N
		57	利用者等を観察し、個々の特徴を捉えている	1 2 3 4 5 N
		46	相手の言葉の背後にある気持ちやニーズ等に気づこうとしている	1 2 3 4 5 N

③ＣＢＴ／ＯＳＣＥの導入

医学部の医師養成において、2005 年度より実習前評価システムとして、CBT（Computer Based Test）と OSCE（一般に「オスキー」と呼称：Objective Structured Clinical Examination:客観的臨床能力試験）を用いた共用試験が導入されています。共用試験とは、臨床実習開始前に学生の知識・技能・態度を評価する全国統一の試験です。医学生が臨床実習において、患者に接し医行為を行う診療参加型の臨床実習 （クリニカルクラークシップ）を行うために、臨床実習開始前に基本的医学知識 （基礎医学、基本臨床医学、社会医学）・技能・患者との基本的コミュニケーションを理解しておくことが必要との認識に立って開発されたものです。共用試験を行うことで、臨床実習に参加し患者に接する学生が一定の能力を有する安心感を社会に保証する事にもなります。自動車教習における路上教習前の「仮免許試験・見極め」にあたるものです。試験は共通基準を設けた組織的評価を行う為に、モデル・コア・カリキュラムに基づき、全国各大学が参加して試験問題を作成します。知識の評価には CBT を、診察技能・態度の評価には OSCE を用いています。

CBT は、知識・思考力 （問題解決能力） を問う試験で、多肢選択式 （Multiple choice question） です。コンピュータを活用し、プールされた数万題の問題の中から無作為に出題する試験です。学生は、各大学のコンピュータ端末を用いて数百題の問題を解きます。試験問題は無作為に端末へ配信されるので、隣同士の受験生の問題は異なっており不正もできない仕組みです。OSCE は、技能・態度を客観的に評価する臨床能力試験です。医療面接、バイタルサイン、頭頚部診察、胸部診察、神経診察、小外科等から 20 程度の課題が出され、その内から５課題程度を選択して実施する実技試験です。この実技試験の客観性を保つために、当該大学教員だけでなく、他大学・施設の教員（医師） も評価者に加わり、患者役も外部から派遣されてくるのが大きな特徴といえます。

相談援助実習が、講義や演習の仕上げとして総合力が問われる科目であるとすれば、社会福祉士養成教育／実習前指導においても、これらの導入が近い将来必然の課題となってくると考えられます。ソーシャルワーカー養成にとっての CBT、OSCE の内容は何かを明らかにしていくことは、ソーシャルワーク実践の科学化・形式地化と深く関連しているといえます。

4　事前訪問の課題

実習において、実習生の実習施設・機関の事前訪問は必須といえます。その目的は、第一に、施設・機関を実際に見て様子を把握することです。第二に、実習生と実習施設・機関の間で実習に関わる権利・義務関係や諸約束事を確認しておくことです。第三は、実習内容に関する共通認識をつくることです。第四は、実習生・指導者の互いの波長合わせやアセスメントを行うことです。事前訪問は実習の正否に関わる重要なことですので、遠方の施設・機関であっても必ず訪問する必要があります。もし、実習指導者から「都合が合わない」「業務多忙で対応できない」「契約書類も定型的な実習プログラムも用意しているのでわざわざ来訪して調整する必要はない」等と断られた場合にも、教員が介入して、訪問機会を作るよう働きかける必要があります。

特に、第三の実習目標の設定やプログラムづくりに関わる内容で、事前訪問時に行ってお

くべき内容は、概ね次の通りです。その他、実習指導方法論Ⅰ（マネジメント論）で学ぶ、義務と権利・約束事等に関する説明と契約、実習指導方法論Ⅲ（スーパービジョン論）で学ぶ、話し合いを通じた実習生の力量把握（実習生アセスメント）など、事前訪問は多面に関わる内容を含んでいます。

① 実習目標や内容に関する共通認識づくり
② 実習生の希望（テーマ）と指導者側の伝えたいものとの調整
③ 実習プログラムに関する５Ｗ１Ｈの明確化・共有化
④ 事前に学習しておくべき課題（宿題）の伝達

この中でも特に重要なのが、②の実習プログラムづくりに向けた調整です。養成校においては、自己の実習目的を明確化する目的や事前学習の成果として、学生に実習計画を作成させています。それを持参して目標やしたいことを伝えるとともに、指導者からも、どのような実習をさせたいのかが伝えられ、両者の一致点・不一致点を探り、どのように昇華するかを話し合います。

5　実習ノートのつけ方

①実習ノートの意義

実習ノートを作成することは、実習において重要な位置を占めています。その主な理由を挙げてみましょう。

⑴実習成果の自己確認

実習の目的は、大学の講義で学んだ知識･理論を現場の体験を通して検証することです。日々の体験を記憶の新鮮なその日のうちに振り返り、実習内容を整理し、文章化することによって、何が学べたか、その日の目標はどこまで達成できたかを確認することができます。それが翌日の実習へとつながり、実習目的を達成することに繋がります。

⑵実習指導者とのコミュニケーションツール

実習ノートは、実習生の立場で体験したこと、観察したこと、それに対して学んだこと、疑問に思ったこと、考えたことを実習指導者に伝える手段です。実習指導者は、実習ノートを通して実習生の取り組み姿勢、戸惑いなどを知り、メッセージを送り、コミュニケーションをはかります。実習指導の媒体ともなっているといえます。

⑶実習担当教員のスーパービジョン・評価ツール

実習ノートは、実習担当教員が実習先に訪問した際のスーパービジョンのツールとしても重要な意味をもちます。また、実習終了後に実習が目的に沿った成果をあげているかを確認し、評価するための資料の１つにもなります。

⑷福祉専門職としての記録作成業務の訓練

ソーシャルワーク実践において、利用者の状況や業務内容に関する記録を作成することは, 援助方針を立てたり、チーム内で情報共有化するために極めて大切な業務といえます。実習ノートを作成することは、このトレーニングでもあります。

②実習ノートの構成

実習ノートは、実習マネジメント論にも示されているように、おおむね以下のような内容で構成されます。

実習生記入部分 (1)「年月日」 (2)「配属部署」 (3)「一日の実習展開」 (4)「実習の記録・考察」 実習指導者記入部分 (5)「記録に対するコメント」

実習ノートは、養成校ごとに多様ですので、最低限上記のような内容を含んでいれば良いのですが、『社会福祉士実習指導者テキスト』では、さらにもう少し踏み込んで、下記のような項目で整理しています。上記と若干のズレがあるように見受けられるので補足します。実習指導者テキストでは「年月日」は省略していますが、当然記入されているものという前提です。また、上記「配属部署」に該当する項目は、実習指導者テキストでは、(2)「実習内容」および(3)「観察事実」の中に含まれるもの読み替えてください。

実習生記入部分 (1)「今日の目標・課題」 実習プログラムに沿った、その日の目標・課題を書きます。 (2)「実習内容」 一日の流れ・体験内容を時系列に整理する欄です。 (3)「観察事実」 「実習内容」の内容説明にあたるものです。 (4)「感想・考察」 「実習内容」の中から、「今日の目標・課題」に照らして、感想・考察を述べる欄です。 実習指導者記入部分 (5)「指導者コメント」 実習生の「感想・考察」に対して、実習指導者が指導・説明・深化の促しなどを記入する欄です。

③実習ノート記述の留意点

事前の実習指導においては、学生が実習ノートの意味を理解し、実習中きちんと管理し記入できるよう指導しておく必要があります。その指導の要点は、おおむね以下のようなものです。

(1)国語力の指導

実習ノートが稚拙な記述にならないよう、読みやすい文章になることを心がけ、時制、主語や述語の曖昧な表現、誤字･脱字や簡単な漢字のひらがな表記、一般的でない流行語･省略語の使用について十分注意をするよう指導する必要があります。また、私的な日記ではなく実習の記録なので、情緒的･詩的な表現は避け、事実と推測、主観と客観をはっきり区別して書くよう指導する。文章表現は一朝一夕に改まるものではないので、国語力向上に関係する一般教養科目の履修を勧めたり、実習指導の中で提出されたレポート等の添削を通じた地道な指導が必要です。

(2)プライバシーへの配慮・個人情報保護の指導

実習ノートの記述にあたって、利用者のプライバシーに細心の注意を払い、秘密保持に責任を持つよう指導する必要があります。実名表記については、実習指導担当者に相談すべきです、実名を記す場合は後で消せるようにその部分は鉛筆書きにするなどの配慮も伝える必要があります。また、実習ノートの管理・取り扱いについても、同様の趣旨から厳格に行うよう指導する必要があります。

(3)内容の統一性と客観性

実習プログラムに沿って立てられた「今日の目標・課題」に、感想・考察を関連付けて記述するよう指導する必要があります。そのためには、今日の目標・課題を忘れないよう一日を過ごすよう指導しておく必要もあります。しかしながら、プログラムが急遽変更になったり、より考察を深めたい体験をすることもあるので、結果として他の感想や考察を述べることも仕方ありませんが、見聞きしたことのすべてを記述するのではなく、極力、「今日の目標・課題」に焦点を当てて記述する必要があります。

また、憶測や曖昧な知識をもって考察するのではなく、講義や教科書で学んだ価値・知識・技術と照らしあわせて記述できるよう、事前学習の資料、関係する教科書、講義ノートなどを実習ノートを書く際には手元に置いておくよう指導することも大切です。

(4)メモの携帯

実習体験を通じて学んだこと、気づいたこと、考えたことを、忘れないようメモに記録しておくことは、一日の終わりに実習ノートを作成する際、大いに役立ちます。メモを取る場合も、時と場所をわきまえる必要も含めて、実習中のメモの携行を勧めるのも効果的でしょう。

6　実習計画書の書き方

実習計画とは、養成校における実習指導段階で、学生が作成する自身の実習テーマとそれを達成するための課題といえます。実習計画書は、いわば、学生・実習生の個別研究課題・希望ということができます。実習計画といっても、１８０時間（２２．５日間）の日毎の体験内容を学生に全て書かせるものではありません。学生は、そこまで現場実践の理解もできていない筈です。達成課題を、「職場実習」「職種実習」「ソーシャルワーク実習」の三

段階の中に振り分けるところまでで充分といえます。

実習プログラム作成の主導権は実習指導者にあります。実習指導者は、「社会福祉士施設実習指導者特別講習」において、実習プログラムの考え方・作成方法を学び、それぞれの施設・機関に持ち帰り実習プログラムを開発しています。これを基本プログラムといいますが、養成校教員は、指導者が作成した基本プログラムを読み解き、学生に伝える力も必要となります。さらには、指導者のプログラム作成に教員が協力することも当然な役割といえます。「社会福祉士学校及び介護福祉士学校の設置及び運営に係る指針について」（平成 20 年 3 月 28 日文科省高等教育局長・厚労省社援局長通知）においても、「各実習施設における実習計画が、当該実習施設との連携の下に定められていること」と明記されているところです。

実習受入側が既に基本プログラムを持っているのにも関わらず、なぜ、わざわざ学生に実習計画書を作成させなければならないのでしょうか。それは、学生の問題意識や学習関心を引き出し、実習に向けての自発性・主体性を高めるためです。実習指導において、教員は「職場実習」「職種実習」「ソーシャルワーク実習」という三段階モデルの考え方を学生に提示しておく必要があります。

さて、学生は自ら作成した実習計画書を持って事前訪問を行い、実習指導者に自分の問題意識やそれに対する学習成果、そして実習における希望を伝えます。一方、実習指導者は基本プログラムを学生に示します。事前訪問が、両者の目的・意図・達成方法の乖離・ズレを修正・調整する重要な場となるのです。学生の実習希望が既に基本プログラムに含まれている場合は大きな問題にはなりませんが、そのズレが大きければおおきいほど、基本プログラムのアレンジが必要となってきます。しかしながら、社会福祉士としての実践力を獲得するための相談援助実習ですから、学生の希望が余りにも突飛で乖離しており、実現不可能なものとならないような指導は、事前に教員が行っておくべきでしょう。

実習計画書に盛り込まれる事項はおおむね以下のようなものとなります。

(1) 実習先施設・機関選択の動機・理由
(2)自己の実習テーマ・課題
(3)実習テーマ・課題に対する準備・事前学習の状況
(4)実習テーマ・課題を達成するために実習中に体験したい内容
（可能であれば、「職場実習」「職種実習」「ソーシャルワーク実習」の三段階に整理して）

一方、実習指導者は、下表のようなプログラミングシートの様式で、基本プログラムを作成しています。事前訪問における調整では、学生の希望に添えるよう、この体験項目の加除・加減が話し合われることになります。

【表】実習プログラミングシート

	月 日	ねらい	体験項目	必要となる 価値･知識･技術	指導方法･指導上の留意点（指導担当者）	教材等	Check
職場							

実習							
職種実習							
SW実習							

7　実習上の留意点

①個人情報・プライバシー・配慮

個人情報保護法の制定以降、個人情報の取り扱いに関する意識が高まっています。社会福祉現場においても、プライバシー・個人情報の保護により強い注意を払うようになってきています。とくに、実習で触れる利用者情報は、個人情報の中でも第三者に知らせると人権を侵害するおそれの強い「センシティブ情報（要注意個人情報）」が多く含まれます。センシティブ情報とは、思想・信条・宗教に関する情報、人権や社会的差別の原因となる情報、犯罪歴などですが、ほかにも障害や生活保護受給の有無に関する相談記録、児童の生育歴や家庭環境なども含まれます。それだけに実習における個人情報の取り扱いには、細心の注意が払われなければなりません。そのために、「社会福祉士学校及び介護福祉士学校の設置及び運営に係る指針について」（平成 20 年 3 月 28 日文科省高等教育局長・厚労省社援局長通知）に示されている相談援助実習指導の目標と内容において「⑤実習における個人のプライバシーの保護と守秘義務等の理解　（個人情報保護法の理解を含む。）」という項目が新たに加えられたといえます。

個人情報保護法は一定規模以上の個人情報取り扱い事業者を対象としていますが、こうした個人情報を避けて通れない対人援助の業種・業務には、法令や専門職の倫理綱領など、様々な守秘義務規定も課せられています。社会福祉士及び介護福祉士法では守秘義務違反に対して罰則規定もあります。

社会福祉士及び介護福祉士法（抜粋）

(秘密保持義務)

第 46 条　社会福祉士又は介護福祉士は、正当な理由がなく、その業務に関して知り得た人の秘密を漏らしてはならない。社会福祉士又は介護福祉士でなくなつた後においても、同様とする。

第 50 条　第 46 条の規定に違反した者は、一年以下の懲役又は三十万円以下の罰金に処する。

2　前項の罪は、告訴がなければ公訴を提起することができない。

また、（社）日本社会福祉士会の「社会福祉士の倫理綱領」においても秘密の保持が謳われています。

社会福祉士の倫理綱領（抜粋）

倫理基準

1)利用者に対する倫理責任

7．（プライバシーの尊重）社会福祉士は、利用者のプライバシーを最大限に尊重し、関係者から情報を得る場合、その利用者から同意を得る。

8．（秘密の保持）社会福祉士は、利用者や関係者から情報を得る場合、業務上必要な範囲にとどめ、その秘密を保持する。秘密の保持は、業務を退いた後も同様とする。

9．（記録の開示）社会福祉士は、利用者から記録の開示の要求があった場合、本人に記録を開示する。

10.（情報の共有）社会福祉士は、利用者の援助のために利用者に関する情報を関係機関・関係職員と共有する場合、その秘密を保持するよう最善の方策を用いる。

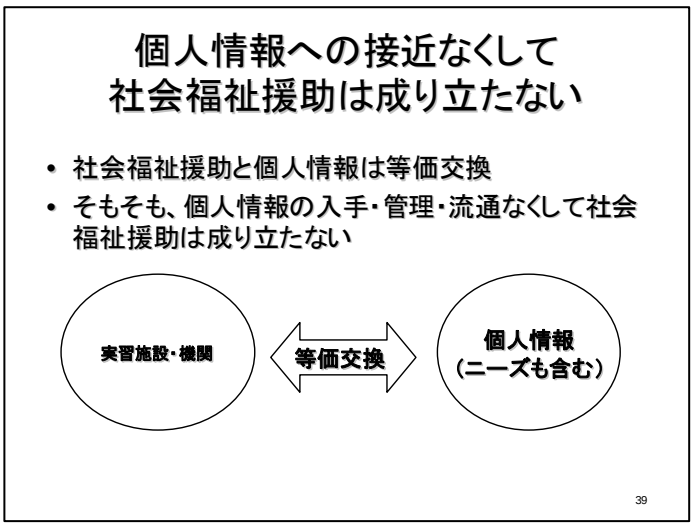
この他にも、実習先である現場機関・施設は個人情報取り扱いの方針や規定を設けていますし、他の専門職も各々の資格法や倫理綱領に基づいて秘密保持に努めています。これらを踏まえて、養成校では以下のような対応をしておく必要があります。

養成校は、実習施設・機関に対して、個人情報保護・守秘義務に関してこれだけの対応対策をとり、これだけの事前教育を行っているときちんと説明し、実習施設・機関を安心させる必要があります。その内容は、単に個人情報保護法や社会福祉士及び介護福祉士法の規定、社会福祉士の倫理綱領を読ませれば良いというものではありません。こういう場合は守秘義務違反にあたるといったケーススタディを通した学習が必要です。

また、実習上知り得た個人情報の漏洩に対して、実習施設・機関が賠償に応じなければならない事態になったときは、その額を実習生に請求できる旨の誓約書を求める実習施設・機関が増えてきています。こうした動向を踏まえ、養成校と実習施設・機関の契約、実習生と実習施設・機関の契約にもその旨を明記し、その意味についてきちんと学生に理解させておくなどの措置も考えられます。一方、利用者のプライバシー・個人情報保護についてとだけでなく、実習中の実習生調書の管理・取り扱いや実習修了後の回収など、実習生自身の個人情報保護についても対策を講じておく必要があります。詳細は、実習マネジメント論のリスクマネジメント、契約（協定）の取り交わしの項を参照してください。

さて、ここまでプライバシー・個人情報を守るための教育・指導について述べましたが、そもそも社会福祉援助は、利用者情報への接触を避けて通れないものです。ソーシャルワークも、ニーズを発見し受け止めて問題解決へと繋がっていくものですし、問題解決過程においても専門職や機関・施設間の連携、地域での見守り・助け合いのネットワーク上を利用者の個人情報が流通することは避けられないものです。その、援助方法を学ぶ実習生に、完全に利用者情報への接近を拒否することは、事実上実習が成立しないということを意味します。ですから、養成校における実習施設・機関との調整、実習指導における学生への指導では、「利用者情報に接近する」という前提、「知り得た情報をきちんと守る」というスタンスが必要です。2004 年 12 月に厚生労働省より出された「福祉関係事業者にお

ける個人情報の適切な取扱いのためのガイドライン」においても、「別表１ 福祉関係事業者の通常の業務で想定される利用目的」の中に「事業者内において行われる学生の実習への協力」というのが含まれており、実習施設・機関に個人情報保護を盾に実習内容が矮小化されないような働きかけをしたり、個人情報保護上の課題を解決して実習を実のあるものとするための工夫について実習施設・機関側と共に考えていくことが必要です。また、近年、個人情報保護への過剰反応が問題になっており、「厚労省主管課長会議社会・援護局資料（H18.2.28)」「国民生活審議会第 12 回個人情報保護部会厚労省提出資料（H18.12.8)」などにおいて厚生労働省も過剰反応にによるギクシャクを解消すべく関係方面に働きかけているところです。



②服装・遅刻・休むときの注意

(1)実習中の服装の指導

実習生も、利用者や住民など外部者から見ればスタッフと見られます。しかし、実習施設・機関規定の制服等が貸与されることはないので、実習生が判断して決めることになります。事前訪問時などに、実習指導者と相談して判断しますが、実習先に応じた清潔な服装とするのが基本となります。利用者・職員と円滑なコミュニケーションを築き、さらに利用者との信頼関係形成や職員間チームワークを学ぼうとする実習生の姿勢として、外見には充分配慮するよう指導することが大切です。

ここでは、参考として、実習中の服装として一般的に推奨あるいは禁止されているものを例示しておきます。

(1)機関の場合

①華美でないシャツ・ポロシャツ・スラックス・綿パンが一般的（女性はスカート可の場合あり）

②ジャージ・ジーンズは避けた方がよい（作業やキャンプ等で許可される場合を除く）

③襟の無いシャツ・T シャツは避けた方がよい

④オレンジ、ピンク、蛍光色、紫、こげ茶、深緑といった派手色・暑苦色、アロハ系の柄服、大きなプリントのある服も避けた方がよい

⑤ＴＰＯによってスーツ着用を指定される場合がある

⑥外出（訪問）や作業補助などがある場合には、シャツ・靴下等の着替えも必要

⑦濃い化粧・アクセサリーは不可

⑧原則として、大学指定または実習機関指定の名札を常時つけておく

(2)施設の場合

①華美でないＴシャツ・ポロシャツ・ジャージが一般的
②裾のダボついたジャージは見た目だけでなく実習上危険なので向かない
③ジーンズ・綿パン等が可の施設（児童施設や授産施設など）もあるし、ベルトが必要な衣類は認められない場合（特養・重度障害者施設など）もある
④エプロンを持参しなければならない場合もある
⑤着替え、タオルは必要
⑥原則として、大学指定または実習施設指定の名札をつけておく。ただし、ネームプレートを付けると危ない場合など、名札を縫い付けてくるよう指示を受ける場合もある
⑥化粧、アクセサリー、マニキュア、頭髪、爪の長さ等実習施設から細かな指示がある場合もある

③準職員になるということ

実習は、純粋に専門援助技術を学ぶだけでなく、現場の枠組みや職場のルールに沿って援助業務がどのように展開されるのかを学ぶ場でもあります。どの組織にも、職員と事業主の間に雇用契約が存在し、様々な規定・規則の下で職員は働いています。実習生も準職員として、この規定・規則の下で行動することになります。就業規則には、勤務時間数・時間帯、休暇等の取り扱いと手続き、災害時等の対応などについて定められていますので、そうした資料を事前訪問時に入手し、よく読み込んで理解させておくことも実習前教育では必要となります。

8　実習中止の条件

実習中、実習生は実習指導者の指導の下に、社会福祉士及び介護福祉士法等に定められる専門職としての義務を果たし、安全かつ真摯に実習に取り組むことが要求されます。しかし、実習生の力量、態度、ルール違反、利用者への加害・人権侵害行為、心身状態の悪化、などによって実習を中止にせざるを得ない場合も生じてきます。実習の中止は、実習生に帰する理由ばかりでなく、実習施設・機関の都合・問題や実習指導者に帰すべき理由、さらには養成校・教員側に帰すべき理由の際にもあり得ます。これらについて、養成校は実習施設・機関ときちんと明文化した契約を交わしておく必要がありますし、実習生にも理解を促しておく必要があります。具体例は、実習マネジメント論の「実習契約書（合意書）例」を参照してください。

9　巡回指導の方法

養成校によっては、地理的に効率的に巡回したり、負担軽減のため福祉以外の教員の協力を仰ぐなど、巡回指導を担当する教員がクラス担当でもグループ担当でもない場合や実習先との関係が構築されていない場合もあります。「２．相談援助実習指導展開上の留意点」の「（１）相談援助実習指導のクラス／グループ編成」「（２）実習先の確保と実習生の配属」でも触れましたが、このような体制をとらざるを得ない場合には、学生との関係形成、実

習先との関係形成、その分野のソーシャルワーク実践の特性理解など、巡回指導の目的を遂げられるよう、考え得る最大限の措置をとる必要があります。

巡回指導におけるスーパービジョンの方法は、「１．相談援助実習指導実習の流れ」「（２）実習指導のミニマム・スタンダード」の「実習中実習スーパービジョン（巡回指導時）のミニマム・スタンダード」（pp.12-13）で確認しておいてください。

カリキュラム改革により、実習巡回は週１回と規定されていますが、最低１回の巡回指導および帰校日の組み合わせも認められました。これは実習期間中、実習生が定期的に養成校に戻りグループまたは個別のスーパービジョンを受ける方法です。ただし、養成校側が特定の曜日を帰校日に設定して依頼時に要請しても、他校からの同時実習生の受入、特定業務日でどうしてもその日でなければ実習体験ができない、休日扱いにするかどうか、など実習施設・機関側の事情や都合、さらには、実習施設・機関が遠隔地の場合には毎週養成校に戻ってくるのは時間・金銭負担の面から困難でしょう。これらから、余程条件が整わなければ、クラス・グループの実習生が帰校日に一堂に揃うということは困難であると考えられます。少数派の帰校困難実習生は巡回指導で対応し、戻って来られる実習生のみ帰校日制で対応するという方法もとれます。

帰校日における指導方法も、基本的には巡回指導時に行うものと同じ内容ですが、実習施設・機関から離れた場所でスーパービジョンを行うということで、巡回指導とは違った実習生の感想や見解が引き出せるかもしれません。また、帰校日制では、実習生同士が話し合えるという特徴を活かした、グループ討議・グループ指導を盛り込むことも効果的です。

帰校日制を導入した場合、教員と指導者の意思疎通が不足することも考えられます。帰校日に把握した実習生の状況や教員からのスーパービジョンの内容などを、電話で実習指導者に伝えるようにする配慮も必要です。

１０　実習成果の定着化

実習終了後の実習指導段階の展開例については、「１．相談援助実習指導実習の流れ」の「（３）相談援助実習指導９０時間の展開モデル」に触れていますが、その中で、実習生の一種別・一施設機関でのソーシャルワーク実習体験を普遍化するための配慮・工夫が重要です。一種別・一機関での体験は、いわばスペシフィックな体験であり、それをジェネリックなソーシャルワーク知識へと視野を広げるためには、個別の振り返りや指導の中だけでなく、種別や実習施設・機関を越えた学生グループを編成して、共通性や相違性に気づかせるなどの働きかけも必要となります。

――

【参考文献】

１．日本社会福祉士会『実習指導者養成研修テキスト』（中央法規出版 2008）
２．岡本民夫・平塚良子編著『ソーシャルワークの技能』ミネルヴァ書房 2004
３．黒木保博・山辺朗子・倉石哲也編著『福祉キーワードシリーズ：ソーシャルワーク』中央法規 2002

４．北島英治・副田あけみ・高橋重宏・渡部律子編『社会福祉基礎シリーズ②ソーシャルワーク実践の基礎理論』有斐閣 2002
５．マーガレット・ジベルマン著／日本ソーシャルワーカー協会訳『ソーシャルワーカーの役割と機能』相川書房 1999
６．全米ソーシャルワーカー協会編・日本ソーシャルワーカー協会訳『ソーシャルワーク実務基準および業務指針』相川書房 1997
７．文科省教育 GP「ソーシャルワーク実習教育のあり方に関する共同研究報告書」北星学園大学 2008

第４章

実習指導方法論Ⅲ　～実習教育スーパービジョン

はじめに

相談援助実習担当教員に求められる能力のひとつに、実習教育スーパービジョンの能力があります。教員に求められる「実習スーパービジョン能力」とは、学内におけるスーパービジョンシステムを確立すること、現場実習指導で行われるスーパービジョンとの二重構造の下、実習先で行っているスーパーバイザーとの役割分担と、実習先のスーパービジョン情報の把握と行うためのマネージメント能力、実習前・中・後の一貫したスーパービジョン展開を行える教育能力、その際のスーパービジョンスキルの熟達です。

本章では、その概要について論じていきます。

Ⅰ　「スーパービジョン」の基礎理解

ここでは、実習スーパービジョンの概要を述べます。

実習スーパービジョンの実際は、職場で職員に行っているスーパービジョンと原則的には同じです。そこで、はじめに「スーパービジョン」の基礎的な理解を共有するために、スーパービジョンが日本に導入された歴史を概観します。また、スーパービジョンの意味と構造、機能についてまとめます。

１　スーパービジョンの意味と日本の現状

①スーパービジョンとは

筆者は、社会福祉のスーパービジョンを、専門外の大学の同僚に説明する際、「迷路」の例を使いました。ある人（スーパーバイジー）が、迷路にチャレンジする際、どうやってこの迷路を抜けたらいいかを教えてほしいと頼みます。頼まれた人（スーパーバイザー）は、その迷路を俯瞰しており、どのような通路をたどったら無事に出口に辿りつけるか、知っています。しかし、それを相手に教えるのではなく、相手に自分で試行錯誤しながら出口にたどり着けるかにチャレンジすることを薦めます。もし、彼が間違った通路を辿ったら、再チャレンジしたときにそれと同じ間違いをしないようにするにはどうしたらよいかを考えさせます。また、全体を見渡し、危険がないように見張ってやります。そして、自分でやり遂げられるように励まします。その一連のプロセスがスーパービジョンであり、その経験によって相手が自立していくことを促すことが目的であると説明しました。スーパービジョンのイメージを描いていただけたでしょうか。

スーパービジョンの潮流は大きく分ければ以下の２点にわけられるでしょう。

ひとつは、精神分析の影響を強く受け、医師やカウンセラーなど他職種からケース理解やスーパーバイジー自身に焦点をあてたスーパービジョンをいいます。もう一つは、社会福祉専門職によるスーパービジョンで、スーパーバイジーとクライエントの相互関係に焦点をあてたスーパービジョンです。さらに、最近の理論的動向をみると、スーパービジョンはスーパーバイジー・スーパーバイザー・クライエントの三者の関係のみにとどまらず、所属機関やスタッフとも作用しながら業務が行われていると言う認識から、その環境としての組織もスーパービジョンの対象として取り上げ、その内容も組織管理・運営を含むようになってきています。

概括すると「専門職育成および人材活用の過程」**（※注１）**で、「ワーカーの養成とクライアントへの処遇の向上を目的として、スーパーバイザーがワーカーとのスーパービジョン関係の中で管理的、教育的、支持的機能を遂行していく過程」**（※注２）**であり、それによって、スーパーバイジーが専門家として成長、自立していく過程がスーパービジョンだと言えます。

②日本におけるスーパービジョンの発展過程

日本におけるスーパービジョンの発展過程を簡単に紹介します。

日本に「スーパービジョン」が導入されたのは、第二次世界大戦後の 1950 年前後です。1951 年に福祉事務所制度が作られましたが、1955 年の「生活保護指導職員制度」のなかでスーパービジョンが制度的に位置づけられました。そこでは、スーパービジョンは「査察指導」と訳され、組織内において係長職が査察指導員（スーパーバイザー）として「現業員（スーパーバイジー）が成長・発達するよう援助する」こととされました。しかし、実際には現業についての知識・経験がまったく無い者が査察指導員に任命される場合もあり、制度としては確立しましたが、機能としては限定されたものでした。

児童福祉分野では宮城県の児童相談所にスーパービジョンが導入されたことが報告されています。これは、ＧＨＱの主導による全国の研修会の一環として宮城県でスーパービジョン研修会が開催され、それ以後、宮城県では人材を得て 1960 年から 70 年代にかけて児童相談所内でスーパービジョンが展開されました。しかし、70 年代にはいるとスーパービジョンは停滞していきます。その理由として、行政機関における人事政策が、スーパービジョン遂行のための人材配置となじまなかったこと（専門性の維持・継続ができないこと）、スーパービジョンの管理的機能に対する抵抗が強かったこと、公務員に対しては精神分析的アプローチによるスーパービジョンの内容に無理があったことなどがあげられています。

公的機関以外でも、1960 年代から 70 年代にかけて社会福祉の各領域でスーパービジョンの導入が試みられています。医療ソーシャルワークの領域では、葵橋病院や淀川キリスト教病院などの一部の病院や東京都医療社会事業協会などが、個人あるいはグループスーパービジョンを実施していました。また精神医学ソーシャルワークの分野では、ＰＳＷ協会が組織としてスーパービジョン体制の導入を検討しています。

しかし、当時のスーパービジョンは精神医学や心理学の影響を受けており、医師や心理士など近接他職種から困難事例についての心理的分析方法やアセスメント、援助計画立案

等の指導を受けることが中心でした。

1970 年代を、福山は「スーパービジョンの展開期」と定義し、専門家養成の過程としてスーパービジョンを捉える動きが高まり、かつ現場におけるスーパービジョンの必要性が注目された時期であったと述べています。また、職能団体における「スーパービジョン研修」に関する取組みが広がりはじめた時代でもありました。しかし同時にその取り組みは、「スーパービジョンの普及にあたり、啓蒙の第一段階にあった」といえます。

また、スーパービジョンも、社会福祉サービスを提供している専門家による職員の養成・訓練の方法と認識され、その内容も「事例とスーパーバイジーとの相互関係」、「スーパーバイジー自身の自己覚知」、「スーパーバイジーとスーパーバイザーの相互関係」を含む内容へと変化してきました。

1990 年代に入ると、社会福祉を取り巻く状況の変化に伴い、多様化されたニーズに対応するためのより高度な知識や技術を持つ専門職養成と、実践的なスーパービジョンを求める時代に突入します。

各職能団体のスーパービジョンへの取り組みを紹介すると、日本ソーシャルワーカー協会は 1985 年から継続的にスーパービジョン研修に取り組んでいます。日本医療社会事業協会でも、「業務検討委員会報告」（1993 年）でスーパービジョンについてふれ、その留意事項として「各都道府県医療社会事業協会は、スーパーバイザーの養成に努力し、会員が随時スーパービジョンを受けられるようシステムを整えました。スーパービジョンに接する機会がない場合には、各都道府県医療社会事業協会や近隣の病院のソーシャルワーカーなどでサポートグループを作り、共に学びあうことが望ましい」としています。

さらに、日本社会福祉学会の調査（1992 年）によると、会員の約 2 割の会員が福祉現場のスーパービジョンにかかわっているという結果がでています。その中で、約 2 割以上の会員は福祉施設所属であり、「漸く現場からスーパーバイザーが一定の機能を発揮しはじめたことを意味すると考えられる」と評価しています。

しかし、すべての職能団体が同じような理解をしているわけではなく、むしろその必要性や実践に対する認識や態度には差があり、スーパービジョンの浸透にはまだ課題が多いことがわかります。

③日本におけるスーパービジョンの現状と課題

スーパービジョンの実践について、日本ソーシャルワーカー協会が行った総括（1999 年）をまとめると、以下のようになります。

ⅰ　職場外に個人的レベルでスーパーバイザーを得ている例が多い

ⅱ　スーパーバイザーは大学教員が圧倒的に多い

ⅲ　その場合、管理的機能について明らかに限界がある

ⅳ　自己覚知の側面を強調されると、ワーカーは外部のスーパーバイザーに向かう傾向を持つ。ワーカー側がスーパービジョンを自らの心理的問題の解決に結び付　　けているとすると、職場の上司・先輩はスーパーバイザーの役割を果たすことが　　できない

これによると、未だスーパービジョンスーパービジョンシステムが未定着である現状が伺われます。その根本に、スーパービジョンに対する「「組織の承認」の未成立」とスーパ

ーバイザー養成研修の機会の少なさが指摘されるでしょう。

「組織の承認」の未成立は、これまでスーパービジョンが、単に「個人の資質向上」と誤解されてきたことが影響しています。近年の社会福祉サービスは、利用者によるサービス評価や苦情処理を行うことが重視され、それに応じるためにはサービスの質の担保として不可欠のものです。そのために、スーパービジョンが組織のサービス水準を担保し、利用者の利益を図るためのシステムとして認識されることが必要です。

さらに、現場においてスーパービジョンの必要性は浸透しつつあるものの、スーパーバイザーを育成する研修が少ないという指摘があります（黒川 1992)。この指摘の通り、実践レベルでスーパーバイザーを育成する研修は多くはありません。今後のスーパービジョン研修は、より実践にあった研修プログラムを立て、スーパーバイザー養成という視点に立ち、研修を展開する必要があると主張しています。

それとともに、実際にスーパービジョンを学び、その経験をもとに職場におけるスーパービジョンの必要性についてスタッフ間の共通理解を得ていくことが、より有効なスーパービジョンを提供できる環境整備という側面でも必要なことです。

2　スーパービジョンの構造と機能

①スーパービジョンの目標と効果

スーパービジョンで期待される効果は、以下の５点です。

１）サービス水準の確保

専門職として社会福祉実践を行ううえで、サービスの質は常に一定水準を担保していなければなりません。それは、経験１年目の社会福祉士であろうとも、その施設、機関　の定める一定の援助技術レベル（スタンダード）を最低限維持したうえで援助を行うこ　とが求められます。施設や機関では、スーパービジョンを通じてサービス水準の維持を　保障する責任を負っています。

２）施設、機関の信頼性の確保

サービス水準が確保されれば、利用者や利用者の家族からの信頼を得ることにつながり、最終的には、その組織の社会的認知度の向上につながります。

３）専門性の自己覚知

スーパービジョンは、社会福祉専門職が専門職として充分に機能できるように支援することであり、スーパーバイザー、スーパーバイジー双方の専門家としての自己成長に　つながります。

４）職員のモチベーションの維持と向上

適切なスーパービジョンは職場における職員の“ 燃えつき ”(バーンアウト) を防止　することも可能です。また職員相互の関係性を潤滑にし、業務に対するモチベーション　の維持、向上につながります。

５）施設、機関、組織の質の向上

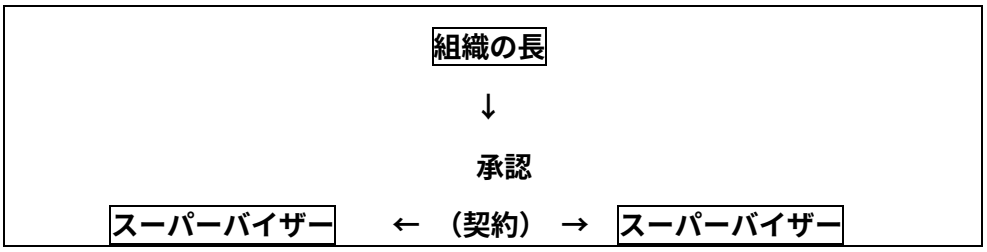
上記各項目は、最終的には施設、機関全体の質の向上につながります。

②スーパービジョンの構造・形態と機能

基本的にスーパービジョンは、スーパーバイザーとスーパーバイジーの相互関係において成立ち、その構造下において機能することを理解しておく必要があります。

ｉ）スーパービジョンの構造

図４－１



スーパービジョンは、スーパーバイザーとスーパーバイザーが契約を交わすことによって成り立ちます。この契約は、両者の合意によって成立するものです。また、この契約関係は、所属組織（の長）の承認を得る必要があります。なぜならば、スーパーバイザーには以下のような権限が与えられるからです。

〇スーパーバイザーの権限

・スーパーバイザーは、(組織の)管理、運営上任命され、スーパーバイジーに対して　公に承認された権力を兼ね備える。

・スーパーバイザーは、スーパーバイジーと組織の関係を仲介する。

・スーパーバイザーは、通常スーパーバイジーの雇用や解雇の決断を行う役割を負う。

・スーパーバイザーは、スーパーバイジーの報酬の増額や昇進、実績に表される記載事項の判断についての統制を行う。

・スーパーバイザーは、必ずしもスーパーバイジーよりも専門的に有能ではないが、例外なく決まってスーパーバイジーよりも物事についての知識を兼ね備えている。

・スーパーバイザーは、要求こそしないがスーパービジョンの関係においてスーパーバイジーに自己開示を期待する。

・スーパーバイザーの影響は、スーパーバイジーの在職期間の延長につながる。

さらに、スーパービジョンの契約をすることによって、スーパーバイザーとスーパーバイジーの間には「力関係」が生じることがわかります。スーパーバイザーはこのことを自覚し、この「力関係」で必要以上にスーパーバイジーを萎縮させたり、スーパービジョン関係以外の場で両者の関係に不必要な圧力として影響を及ぼしたりしていないかを、常に留意する必要があります。

ⅱ）スーパービジョンの機能

Ａ.Kadushinは、スーパービジョンの機能を、１）管理的スーパービジョン、２）教育的

スーパービジョン、３）支持的スーパービジョンの三機能に分類し、わが国においてもこの分類が定着しています。

１)管理的スーパービジョン

スタッフの採用や配置、業務の企画、確認、観測、振り返りと評価、業務割り当てといった業務遂行上の管理に関わる、上司から部下への業務管理が中心機能が含まれています。

２）教育的スーパービジョン

所属施設、機関の定める一定水準の業務を遂行するためにスーパーバイジーが何を知るべきかを教え、それを学ぶための援助を行うことを意味している。専門職として　　教育的視点からスーパーバイジーの学びの過程を司るスーパービジョンといえます。

３）支持的スーパービジョン

スーパーバイジーの心的ケアを中心としたもので、業務遂行上起こるストレスへの適応や不安や罪悪感の軽減、業務に対する確実性や確信の増加、不満の減少、心的苦　　痛の緩和等があげられます。

もちろん、これらの機能は単独で用いられるだけではなく、一つのスーパービジョン場面で、各々の角度からアプローチされることになります。例えば、スーパーバイジーが利用者との関わりで課題を抱えていた場合、管理的スーパービジョンとしては彼に課せられている業務が彼の経験や力量に対して妥当であるかどうかを判断することが必要であり、また、教育的スーパービジョンにおいては利用者との関わりで求められている知識や技術が何であるかを示唆し、それを獲得するための援助を行うことが必要でしょう。さらに、この経験による自信喪失や心的苦痛を理解し、それを緩和するための支持的スーパービジョンも必要です。各々の必要性のうち、どれを優先すべきか、その後他の機能はどう発揮すべきかについては、スーパーバイザーの裁量に任せられています。

ⅲ）スーパービジョンの形態

スーパービジョンの形態には、

１）「個人スーパービジョン」、

２）「グループスーパービジョン」、

３）「ピア・スーパービジョン」、

４）「セルフ・スーパービジョン」などがあります。

「個人スーパービジョン」とは、スーパーバイザーとスーパーバイザーが一対一で行うスーパービジョンで、これはスーパーバイジーが新人の時期や、自立的に業務を遂行できるようになったスーパーバイジーであっても、彼らの必要に応じて行われるスーパービジョンの形態として有効です。もちろんその他の場合にも、スーパーバイザーやスーパーバイジーの必要に応じて用いられる形態です。

「グループスーパービジョン」は、複数のスーパーバイジーに対して行うスーパービジョンの形態です。その場合には、共通のキャリアや共通のテーマをもつメンバー、あるいは同一チーム内のメンバーなどがスーパーバイジーとなります。

「ピア・スーパービジョン」は、同じような経験と力量を備えたメンバー間で、スーパーバイジーとなるメンバーに対して、他のメンバーがスーパーバイザー役を受け持ち行うスーパービジョンの形態です。また、「セルフ・スーパービジョン」とは、自分自身がスーパーバイジーであるとともに、それをスーパーバイザーの立場に立ってスーパービジョンの視点から分析する形態を言います。この二つの形態は、それまでのスーパービジョン体験をふまえ、自分の実践経験を整理することができる能力を要するので、それ以前にスーパービジョン体験をもつメンバーが用いることが妥当な形態でしょう。

Ⅱ　実習教育スーパービジョン体制と教員の役割

ここでは、教員に求められる「実習スーパービジョン能力」について論じます。

実習担当教員に求められているのは、学内におけるスーパービジョンシステムを確立する能力、現場実習指導で行われるスーパービジョンとの二重構造の下、実習先で行っているスーパーバイザーとの役割分担と、実習先のスーパービジョン情報の把握と行うためのマネージメント能力、実習前・中・後の一貫したスーパービジョン展開を行える教育能力、その際のスーパービジョンスキルの熟達です。

1　実習スーパービジョンの特質

実習教育において実習担当教員が行う「実習スーパービジョン」にはつぎのような特質があります。

ここで定義する実習スーパービジョンは、

①「相談援助実習指導」履修により実施される
② 実習担当教員と実習生との間で実施される
③ 全ての実習生に対して行われる
④ 定期的に、また必要に応じて行われる
⑤ 実習先の行うスーパービジョンと連動する
⑥ 実習生の権利を擁護する責任を持つ

という要素を持っています。

「実習スーパービジョン」は、「相談援助実習指導」履修により行われます。つまり、相談援助実習指導の授業内容に「スーパービジョン」は組み込まれており、その科目を担当した教員は同時に実習スーパーバイザーとなります。実習担当教員は、学生の成長を見守り、その成長に責任を持つ責任があります。その具体化がスーパービジョンなのです。

実習スーパービジョンは、全ての学生に対して行われます。これまで、実習スーパービ

ジョンは「実習遂行上で困難を抱えた実習生に対して行われるもの」という認識がありました。しかし、実習スーパービジョンは全ての実習生対象に行われなければなりません。

実習生に関して、堀之内高久氏は、「自己成長モデル」（標準的には全体の２割程度を占めていると言われます)、「現状維持モデル」（標準的には全体の約６割)、「保護モデル」（標準的には全体の約２割）という３つの実習生モデルを示しました。**(※注３)**

「自己成長モデル」の実習生は、自分で気づき、自らが変化し成長していくタイプです。いわゆる「優秀な実習生」と言われるタイプの実習生です。「現状維持モデル」は、気づいてはいるが自分だけでは変化しづらいタイプで、何らかの支援が必要になります。「保護モデル」の実習生は、気づきがなく変化もしないタイプで、実習スーパーバイザーが指導困難を感じ、悩ませるのはこの保護モデルでしょう。しかし、現状維持モデルや、自己成長モデルの実習生も、もちろん保護モデルの実習生も、実習スーパーバイザーは全ての実習生に責任を持ち、そのモデルに合わせたスーパービジョンを行うことが必要なのです。

実習スーパービジョンは、実習プログラムの進行に対応して、定期的または必要に応じて行われます。実習の展開にあわせて実習前・中・後の年間を通じてスーパービジョンの機会が設定されていなければなりません。養成校では「相談援助実習」と「相談援助実習指導」という科目と並行履修しています。また、養成校の教員は配属実習中に実習先に訪問してスーパービジョンを行います。配属実習終了後にも、養成校において実習教育スーパービジョンは実施され、実習体験の意味づけが深められなければなりません。

その際、配属実習先でも実習スーパービジョンが行われますから、実習生にとっては、年間の実習指導を養成校において受けながら、配属実習期間は実習受け入れ先においてスーパービジョンを受けるという二重のスーパービジョンシステムが設けられていることになります（図４－２参照)。そこで、両者間の連動性が求められます。養成校のスーパービジョンと整合性のないスーパービジョンは、実習生に混乱をもたらしますので、良いスーパービジョンではありません。

養成校のスーパーバイザーである実習担当教員は、実習における実習生の権利を擁護する責任も持ちます。実習生が実習先で秘密保持を求められるのは当然ですが、同時に実習生の個人情報も保護されなければなりません。また、セクハラ・パワハラの被害にあった場合にも、実習スーパーバイザーとして実習生の権利擁護を行います。

【図４－２　二重のスーパービジョン構造】

２　「実習」への３つの要請と実習スーパービジョン
－実習教育スーパーバイザーとしての教員の役割－

現場における実習教育は、実習生（養成校）の利益（「教育的要請」）を満たすとともに、現場の利用者の利益（「福祉的要請」)、さらには、社会が求める社会福祉従事者の養成への期待を満足させること（「社会的要請」）といった３つの要請に基づき行われま

す。実習担当教員は、主に「教育的要請」に対して責任を持たなければなりません。

「相談援助実習」を行う実習生は、専門的な社会福祉職員としての進路を選択する以前の存在です。将来社会福祉の専門家となる可能性を秘めながらも、進路選択の途上にある彼らに対しては、専門家になるための進路指導的な側面に重点をおいたスーパービジョンが要請されています。

実際には、実習受け入れ先と養成校が連携してスーパービジョンを行うために、養成校はどのような内容を担うのかをあらかじめ双方で確認しておく必要があります。特に、実習中に実習生が混乱し、いったん実習先を離れたほうが良い場合や、実習以外で実習の進行を妨げるような状況が確認できた時（例えば家族問題や病気など）には、養成校担当教員のスーパービジョンに任せたほうが良いケースもあります。そのような場合の役割分担をあらかじめ取り決めておきましょう。

Ⅲ　実習教育スーパービジョンの機会

３　ここでは、実習教育スーパービジョンの機会を示します。

実習スーパービジョンは、実習の進行に合わせ、実習開始前の事前訪問時、配属実習中、配属実習終了後に定期的に行われることや、各時期の実習展開にあわせたスーパービジョンの特質について述べます。

１　実習開始前のスーパービジョン

配属実習を開始する以前に、実習生に以下のことを確認することから実習スーパービジョンは始まります。

①スーパービジョンの知識と経験の確認

実習生が実習を開始するにあたって、スーパービジョンについて、概念や構造を理解させる必要があります。特に、実習教育においては、養成校と実習先で二重のスーパービジョンが実施されることを、あらかじめ実習生に伝えておく必要があります。

また、実際にこれまでスーパービジョンを受けた経験があるかどうかも確認しておきましょう。多くの実習生は、スーパービジョンを知識として得ているが、実際の経験はしていない、あるいは少ないかもしれません。しかし、中には社会人経験があり十分なスーパービジョン体験を有しているものもいるかもしれません。それぞれの実習生のスーパービジョンに対する理解を確認し、その理解のレベルからスーパービジョンを開始することが必要です。

②実習生（スーパーバイジー）として果たすべき責任と態度の涵養

実習生（スーパーバイジー）は、自己の実習展開上に生じてくるさまざまな疑問・問題を解決するために、スーパーバイザーに対して積極的に相談をもちかけることができますし、そうすることが期待されます。指導教員は、実習生としてどのような態度をとったらいいのか、どのような責任があるのかを確認し、もし理解できていなければ、責任と態度について伝えなければならないでしょう。

さらに、実習生のコンピテンス（ある特定の目的を遂行するために必要とされる特定の知識・技能の内容、ここでは実習を遂行するうえで必要な自己理解・判断傾向・行動傾向・各種知識・各種技術・現場に関する知識などの諸項目）を確認し、それを高めておくことも、実習開始前のスーパービジョンの課題です。

2　配属実習中のスーパービジョン

配属実習中に教員が行うスーパービジョンの機会は、巡回訪問指導時と帰校日の実習指導の授業時です。また、実習生や実習先からの要請によって、随時スーパービジョンを行うこともあります。

ここで重要なことは、いずれの機会においても実習先のスーパービジョンとの整合性を図ることです。それが図られなければ、実習生は混乱します。配属実習中のスーパービジョンは、実習先のスーパーバイザーとの連携、役割分担の確認がポイントになります。

ここで、実習を中断する際のスーパービジョンの必要性を強調しておきます。実習は、予定された実習期間を有効に過ごすことが重要です。別の表現をすると、実習が受け入れ先や実習生自身にとって効果的に展開していない場合は、思い切って一旦実習を中断し、養成校に戻してじっくりスーパービジョンを行う必要があるのです。

その際重要なことは、実習中断の意味と必要性を三者で合意することです。実習生は、実習中断によって単位が取得できなくなることへの不満や不安、また、それによって自己を否定されたと受け取る傾向が強いように思われます。しかし、実習を効果的に進めるための実習中断の必要性を、実習先と養成校、そして実習生本人とが確認し、合意することがスーパービジョンの課題と言えるでしょう。特に実習生にそれを理解させ、合意形成を図る必要性があり、その責任は主に教員が担う必要があります。

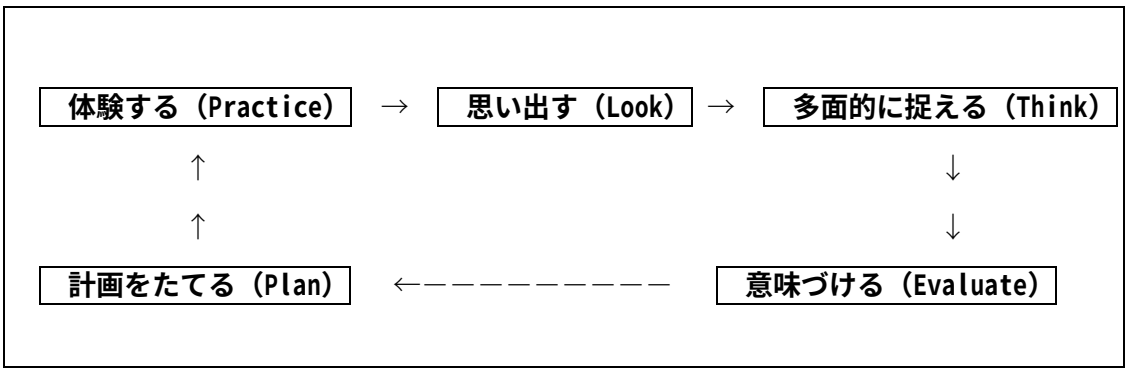
3　配属実習終了後のスーパービジョン

配属実習終了後にこそ、スーパービジョンが重要です。養成校に戻ってきた実習生は、そこで実習レポートの作成や実習報告会の準備を行いますが、そのプロセスがスーパービジョンなのです。

レポートを作成するために、実習生は実習体験を振り返り、意味づけをしていきます。その時、短絡的にそれが良かったか悪かったか、出来たか出来ないかということを論じるのではありません。出来なかったこと、悪かったと思われる体験にも、そこから学ぶべき成果は多くあります。それを丁寧に振り返らせることが重要です。

このプロセスを「リンケージ」という考え方で説明します。

図４－３



出典：「ソーシャルワーク実習」（有斐閣社会福祉基礎シリーズ　岡田まり・柏女霊峰他編 2002）第 6 章（村井美紀執筆分担）より転載

図４－３を用いたスーパービジョンは、次のように進めます。まず、実習生が実習で体験してきたことを「思い出し」てみます。体験した時から少し時間を置いて、改めてその体験を思い出すのです。その際、相手の言動だけではなく、自分の言動、周囲の動きも思い出すこと、さらにそれは相手と自分との相互作用によって展開していることを思い出してもらうことがポイントとなります。次に、その思い出した体験を、「多面的に捉える」ことをします。体験当時に捉えていた自分の解釈だけではなく、相手にとって、あるいは周囲にいた人にとってそれはどのような意味があるのか改めてその体験を捉えなおすことを求めましょう。そして、その後に「意味づける」、すなわち評価を実習生にさせることが重要です。そうすれば、実習体験には全て意味があり、「出来たこと・分かったこと」だけではなく、「出来なかったこと・分からなかったこと」にも全て意味があるということを、実習生自身が理解していくでしょう。

具体的な事例で説明しましょう。

ある実習生は実習期間中の帰校日のスーパービジョンで次のような出来事を話しました。本人は、特別養護老人ホームで実習中にある日入所者の食事介助をしようとしたら、入所者が「怒って」食器をお盆ごとひっくり返された体験をしました。その時、実習生は「自分の介助の仕方が悪いから利用者が怒った」というふうに理解しました。

しかし、スーパービジョンの場で、もう一度その場面を「思い出して」もらいました。そこでは、利用者にどう話しかけたのか、利用者はどう反応したのかを具体的に語ってもらいます。また、その場面にいた職員や他の利用者の反応も思い出して語ってもらいます。教員は、実習生が思い出すことを手助けするために、「具体的にどんな言葉で怒ったの？」とか、「その時周りにいた職員や利用者はどのような反応だった？」といった言葉かけをし、具体的に場面を思い出させます。

この事例では、実習生は「ほとんど何も言葉かけをする暇もなく、いきなり相手が怒り出したこと」、その時自分は「あわてて謝ったけれども、なんで怒られているのかわからなかったこと」、周囲の人は「あまり関心を払っているようには見えなかったこと」を思い出しました。周囲にいた職員も、特に介入することもなく見守っているだけでした。後で、

何人かの職員が「気にすることはない」とか、「あの人は難しい人だから」と言葉をかけてくれましたが、実習生にはその言葉を受け止める余裕がなく、「うまくいかなかった」という気持ちと、「なんであんなことをするのだろう」という利用者に対する不快感だけが残っていました（ここまでが「思い出す」という場面です）。

そこで、このような経過を「多面的に捉える」ことをします。そうすると、様々な疑問が出てきます。利用者の方は、実習生の「介助」に怒ってお盆をひっくり返したのだろうか？食事介助の前の利用者がどのような言動をしていたのだろうか？周囲の方はなぜこの利用者の言動に無関心なのだろうか？職員はなぜ「気にすることはない」と言い、また「難しい人だから」というのはどういうことなのだろうか？ このように疑問を出していくと、当初の「自分の介助に腹をたててお盆をひっくり返した」という理解だけではなく、「介助を始める前になにか腹を立てるようなことがあって八つ当たりをされた」という理解、「実習生だけではなく職員にとっても関わりの難しい人だ」という理解、「他の職員にもよくこのような行動に出る人だ」という理解、「他の利用者からもあまり理解されていないようだ」という理解が出てきました。（ここまでが「多面的に捉える」という場面です）

最後にこの体験を「意味付ける」ことをします。ここで実習生に、この体験から何を学べばいいのだろうかと問いかけます。実習生は、「自分が出来なかった」という思いと相手に対する「怒り」を感じてしまい、相手の理解を深めることをしていなかったことに気づいたと述べました。ここで、教員は「できなかったこと」ではなく、「気づいたこと」を評価します。実習体験は、出来たことやわかったことだけではなく、出来なかったこと、わからなかったことから学ぶことが出来ることを喚起します。

最後に、これから何をするべきか（「計画する」）ことを確認します。実習生は、この利用者の事情や対人関係、職員がどういう対応をしているのかを学びたいと答えました。その後、利用者は不本意な入所で職員に反抗し、職員も手を焼いていたこと、しかし入所後半年がたち、このごろは大人しくなっていたが、他の利用者とはなじもうとしていないことなどがわかってきました。

また、先の「お盆をひっくり返した」ことを、施設長は「最近『大人しく』なった利用者は、決して納得したわけではなく、『あきらめた』のだろう。最近、職員にとって『扱いやすくなった』ことが、実は利用者の『あきらめ』からのものだとしたら、それは問題だ」と感じていたことや、「実習生相手に不満をぶつけることは、好ましいことではないが、まだ『あきらめていたわけではない』という利用者の気持ちを確認できたのでよかった。職員にも問題提起したい」というコメントをもらいました。

ここで、実習指導教員の果たす役割は、体験を思い出させるために自由に語る場を保障すること、体験したことを多面的に理解するために必要な知識、技術を実習生に喚起し、それと結びつけて理解させることを促すことです。その上で、課題を明確にし、次のステップに進ませることが必要です。

Ⅳ　スーパービジョンスキル

ここでは、スーパービジョンの基本的なスキルとして、①「語り」の保障と非審判的態度、②「語り」を促す実習生への問いかけ、③実習生間の関係を活用するスーパービジョンの方法を紹介します。また、④記録を活用したスーパービジョンの事例も紹介します。

1　「語り」の保障と非審判的態度

実習スーパービジョンの基本的視点は、実習生自身をスーパービジョンの対象とすることです。表現を変えれば、「実習課題」が対象ではなく、「実習課題」を抱え、それを達成しようとする実習生に焦点を当てることがポイントです。

そのためには、実習生自身が「実習課題」をどのように認識し、それをどう達成しようとしているか、そしてスーパーバイザーには何を求めているかを「語る」ことが必要です。

実習生は、自分の話を熱心に聴いてくれる人（スーパーバイザー）に対し、実習体験を言語化することで、改めてその体験を思い出し、気づき、考え、まとめることができます。そして、それを活用してスーパービジョンを行うことが、非常に有効です。

そのために、実習担当教員はまず実習生の「語り」を促しましょう。

実習体験を語る場合のポイントは、「出来たこと、分かったこと」だけでなく、「出来なかったこと、分からなかったこと」にも意味はあり、それも実習の成果であることを繰り返し実習生に伝えることです。実習生は、どうしても「出来たこと、分かったこと」が実習成果であり、それ以外の体験は否定的にしか捉えることができないという傾向にあります。しかし、多くがはじめての現場体験で、出来ないことや分からなかった体験からも学ぶべき成果が得られるということを伝え、その語りを促します。また、その語りがなされた場合には、そのことを認め、評価することも必要です。

実習生の「語り」に対して、その是非や正誤をスーパーバイザーが指摘するのではなく、本人が考え、結論を導き出すような指導も重要です。そのために、実習担当教員は実習生の「語り」に対して非審判的態度で臨むことが必要です。

ある実習生は児童養護施設で実習し、「自分の家に比べて、施設の子どもの食事や小遣いは贅沢だ」と発言しました。これは、実習生が施設の子どもの生活を自分の生活体験と単純に比較しただけだということがわかります。施設のサービスの仕組みや、施設で暮らす子どもたちの生活背景を十分に理解しないまま、表面的な理解しただけで発せられた言葉です。しかし、彼のこのような理解も「ひとつの理解」として尊重することが必要でしょう。

2　「語り」を促す実習生への問いかけ

実習教員は、実習生に話しを促す言葉として、「具体的な体験を述べてください」、「その

時、それをどう思いましたか」、「今、それを思い出してどう理解しますか」、「話してみてどんなことに気づきましたか」という問いかけをし、実習生の話に耳を傾けることが必要です。

「施設の子どもは贅沢だ」と語った実習生には、このような理解について、本人が具体的にどのような体験からそう理解するにいたったかを話してもらいます。彼は「施設の食事は毎食果物が出されていた。自分の家ではまだ食べられない高価な初物も出されていた。一般家庭では食せないようなものを普通だと思って食べる感覚はおかしいのではないか」、さらに「小遣いも小学生にしては多すぎるのではないか」とも述べました。さらに具体的に聴いたところ、自分の家では食事の品数は 1 品か 2 品くらいが普通であるが、そこで施設では副菜が 3 品必ずついていたし、自分の小学生の時の小遣いは 1 週間に 100 円であったのに、施設の子どもたちは小学生でも数千円貰っていた」と語り、そういう自分の体験と比較して施設の子どもは「贅沢だ」と感じたことがわかりました。

3　実習生間の関係を活用するスーパービジョン

実習生の「語り」によって表現された体験は、その時点では主観的であり、偏りがあることは当然です。しかし、それを実習担当教員が指摘し、否定することは効果的ではありません。もしそうすれば、実習生は教員の求める「正解」にあわせ、自分自身の「語り」を止めるでしょう。

ここでは、グループスーパービジョンの場で実習生同士が語り合う中で、自分の体験を客観的に理解していけるように導いていくことが効果的です。

グループスーパービジョンを実施する際には、事前に次のような確認をします。

①この場は、同じ時期に実習を行ったメンバーが、その体験を共有し、理解を深める場であることを確認する。（同時に、そこで話し合われることに関しては、秘密保持を　しなければならないことを確認する）

②体験を語る実習生は、もし、途中で困難だと感じたら無理に言語化しなくともよい。（それはまだ自分の中で熟成する必要がある内容だと自覚することに意味がある）

③聞く側は、その体験を聞きながらそれを自分自身の体験と比較することで、自身の体験を振り返る機会とする。（同じような体験をしても理解が自己評価が異なることに　気づく、あるいは異なる体験でも気づいたこと、考えたことに共通性があることを理　解できることを理解する）

特にこの方法は、実習生が実習中に未消化なことを語る際に、実習生同士がそれを共感的に理解し、サポートできるので効果的です。

先の「贅沢発言」に対しても、指導教員はこの方法を用いました。指導教員は、彼の発言をどう思うか、他の実習生に問いかけました。他の実習生は「自分も贅沢だと思った」と言う者もいれば、「そうは思わない」と言う者もいて、各々が自分の体験と理解を語り合いました。

ある学生は「各家庭の小遣いの金額は様々だけれども、自分は特別欲しいものは別に買ってもらえたので、毎月決められた小遣いの金額は施設の子どもより少なくても、施設の

子どもが贅沢だとは思わない」と述べ、他の実習生は「食事のメニューだって、自分の体験と比べると、施設の子どもは『今日は何が食べたいか』と聴いてもらうことがないので、贅沢とは言えないと思う」と述べました。また、ある実習生は、実習生が支払う毎食の食費単価と措置費は同じだと具体的な数字を示し、集団で調理をすることで安くまかなえているのであって、一般家庭の費用と比較しても決して贅沢といえないと述べました。この指摘は、さらに各施設（実は各自治体）によって、食費に格差があることへの気づきにもなりました。

さらに、他の実習生は「贅沢だ」と発言した実習生に「これを実習先の職員に伝えたのか」と質問し、職員に伝えることなく自分だけの理解だったということを確認しました。

この実習生の場合、明らかに学習不足で理解が主観的です。しかし、それを否定するだけでは、「自分で気づく」ことはできません。ここでは、自分の体験と同じような体験をもつ実習生同士とのやりとりの中で、「贅沢」の基準が個人的な体験との比較だけでは不十分なこと、子どもの置かれている環境や、具体的なデータによって、客観的な理解をする必要があることを理解していきます。また、「それを職員に質問できなかった」という事実によって、職員との関係について考えるきっかけにもなりました。

4　記録の活用

日々の実習記録を活用したスーパービジョンも効果的です。実習教員が実習記録を活用できるのは、多くの場合配属実習が終了してからです。そこでは、「記録を読み返す」ことにより、次のような気づきを促せます。

配属実習後に記録を読み返すと、

① 書かれてある内容から、当時の実習を思い返すことができる
② 書かれてある内容を思い返すと同時に、当時書かなかった体験も思い返すことができる
③ 書かれてある内容を思い返すと同時に、当時書けなかった体験も思い返すことができる

つまり、実習記録を読み返すことは、書いてあることだけではなく、書かなかったこと、書けなかったことも思い出す効果があります。また、記録した内容も、時間を経たことで異なる視点から吟味することも可能です。

以下に、記録を活用したスーパービジョンの展開を紹介しましょう。

ある学生は、実習記録を読み返し、自分が本当は書きたかったことを書いていないことを自覚しました。スーパービジョンの場で、彼は「ある職員が、知的障害のある利用者に乱暴な言葉をかけたり、思うように行動してくれないと小突いたり、引っ張ったりした場面を目撃し、とてもいやな気持ちになりました。でも、それをそのまま記録したら、実習生が告げ口をしたみたいになるのが嫌だったのと、その職員が悪い人ではなく、ただすごく疲れている様子もわかったので、実習記録には思った通りに書けなかった」と述べました。そこで、その実習生の記録では『利用者がなかなか言うことを聞いてくれないときは、職員さんが大変なのだと思いました』と書くにとどめました。

この場面のスーパービジョンでは、書けなかったことの是非ではなく、そのことの評価点と、次回同じようなことがあった場合、どう書けばよかったかについて話し合う必要が

あります。

実習教員は、これをグループスーパービジョンのメンバーに問いかけ、自分自身もこのような場合どう書いたらよいか悩むことを共感的に語ってもらいます。この件について評価できることを問いかけると、他の実習生たちは、「自分だったら一言も触れないで済ませたかもしれない」、「自分だったら利用者が言うことを聞かないから仕方がない、と合理化したかもしれない」、あるいは「その職員は悪い人ではないから、余計悩んだのではないか」と感想を述べ合い、それをそのままにしないでスーパービジョンの場に出した実習生を認める発言をしました。

では、自分が同じような場面を体験したらどうかについて話し合います。あるメンバーは、自分が利用者だったら、職員の気分・感情で小突かれたり乱暴な言葉をぶつけられたりされたら絶対いやだと語り、「仕方がない」といってあきらめずにこだわった実習生を評価しました。あるメンバーは、「もし職員になったとき、自分がすごく疲れている時に利用者が言うことを聞いてくれなかったら、同じようにしてしまうかもしれないと思うと、自分が怖い」と述べました。あるメンバーは、「そんな時、誰かに相談したり、休んだりできないのか」と述べ、あるメンバーは「そうしてはいけないと思っても、そうせざるを得なかった職員も辛いだろう」と述べました。

実習教員は、このような話し合いの上で、もし次回同じような体験をした場合、どうしたらよいかを問いかけます。実習生たちは、やはり利用者がされたらいやなことは訴えるべきだと考え、しかし、一方的に職員を非難するのではなく、どうしてそうしてしまうのかを一緒に考える視点を持とう、それをスーパーバイザーに直接、あるいは記録を通じて伝えられないかと話いました。

ここでは記録を活用したグループスーパービジョンの事例を紹介しましたが、実際には、個人スーパービジョンにおいても、原理は同じと考えます。

Ⅴ　実習スーパービジョンの実際

ここでは、「スーパービジョンが求められる場面と対応のヒント」について述べます。

先に、スーパービジョンを迷路の例えで説明しました。言うまでもありませんが、この迷路の通り抜け方は個々に異なりますから、上から俯瞰している人の支援の方法も、個々に合わせなければなりません。それと同じように、実習スーパービジョンも個々の実習生の状況によって異なってきます。従って、本項の内容はあくまでも「ヒント」として理解し、実際に合わせて各自が応用していただきたいと思います。

1　「問題実習生」へのスーパービジョン・・・誰が困っているのか

実習スーパービジョンでしばしば取り上げられるのは、「保護モデル」の実習生です。彼らは、実習動機があいまいであったり、あるいは「実習は資格取得が目的であり、福祉の仕事につくつもりはない」と職員や利用者の前で明言して不評を買ったりします。あるいは、提出物を出さなかったり、遅刻したり、実習中に居眠りをしたり、ぼんやりしたりします。服装や態度に問題があり、それを指摘されても改めようとしません。こうして、実習先から苦情がよせられたり、あるいは実習を中断させられ帰されてきたりします。

実習２日目で、児童養護施設から連絡が入った実習生がいました。実習先で「子どもと一言も話をしない」というのです。施設で子どもと一緒に生活していても、挨拶や会話がない関係で、子どもたちが実習生にどう関わったらいいのか困っているといいます。また、職員も子どもたちとの会話を促すと、「自分は人見知りだから会話するには時間がかかるので」と言われ、それ以上どのように関わったらいいか困っています。このまま実習を継続するのは無理なので、学内で指導をして欲しいという注文が付きました。さらに、実習先のスーパーバイザーからは、実習計画書についても不十分で、実習開始前の学内指導が不十分ではないかと言う指摘を受け、実習担当教員も困りました。

このような場合に注目したいのは、「誰が困っているのか」という点です。前記のやりとりでは、子どもや職員、教員のほうが困っているように見えます。それでは、実習生は困っていないのでしょうか。

この場合、実習生には実習先の意向を率直に伝えました。その際、実習先の言い分を教員が代弁する、つまり実習先と同じ目線で実習生を問いただすのではなく、実習生の言い分を聞くことにしました。そして、双方の言い分が食い違っていることを確認することから始めました。

先の実習生は、「自分なりにやる気は持っていたのだけれども、それが通用しなかったこと」に気づきました。また、事前に実習計画を教員と相談しなければならなかったのですが、その機会を失したまま実習開始になり、実習計画書をあわてて書いたという経過を話しました。その結果、実習が中断になり、教員と面接する事態になったことに動揺していました。明らかに準備不足で、やる気が感じられない実習だったことをみやぶられ、「しまった」という気持ちが伝わってきました。

ここでは、このような事態を生じた一方の当事者が実習生であること、そこで不利益を被っているのも実習生であることを明確にし、実習生に当事者意識を持たせる必要があります。そして、教員は実習生をサポートする立場にあることを、改めて実習生に伝えましょう。

ここで教員は、なぜ準備不足になったのかを問いました。実習生は、「この間、同級生は一般企業への就職活動を始めている。ところが福祉関係の就職は、ワーキングプアの代名詞のように言われているのに、そこで実習をしている場合なのだろうか、と思い始めたらあせり始めて、準備が出来なくなってしまった。そのうち時間切れで実習が始まってしまった」と述べました。また、「今さら福祉の仕事をする気がないと、職員や子どもたちに言えず、黙るしかなかった」と述べました。そこで初めて実習生自身も困

っていることが確認され、そこからスーパービジョンを始めることができます。

「問題実習生」へのスーパービジョンでは、実習生自身が自分の課題を自覚し、当事者意識を持って直面している事態に向き合えるようにするところから始まるのです。

2　「積極的な実習生」へのスーパービジョン

実習に意欲的で、実習先からの評価もよい実習生に対しては、しばしばスーパービジョンが必要ないという「錯覚」を持ってしまいます。しかし、どんな学生にもスーパービジョンは必要です。

意欲的な実習生に対するスーパービジョンで留意しなければならないのは、本人の力量以上の実習課題を与えられていないかという点です。しばしば実習先では、実習生の「意欲」を過大評価し、本人の力量を上回る課題を与えている場合があります。あるいは実習生のほうがその課題に挑戦したいと思っている場合もあります。

高齢者福祉施設で実習したある実習生は、非常に意欲的で、実習先の評価も高く、そのことに自信を持っていました。そこで、実習先では、ショートステイの利用者の見守りをひとりで行うという課題を課しました。その際、利用者は施設利用に納得せず、帰宅したい、車椅子に移動させろと実習生に迫り、それを受けて実習生はベッドから移動させようとした際に、二人とも転倒してしまいました。利用者は痣を作った程度で済みましたが、実習生は尾てい骨を骨折してしまったのです。

学内のスーパービジョンで実習生は、「任されたので自分で何とかしなければならないと思った」と述べましたが、「任された」のは見守りであり、ましてや実習生の体重の二倍ほどある利用者を、介護の専門技術を習得していない実習生が移動させることは大変危険な行為です。

この場合、実習生は職員を呼んで職員に対応してもらうべきでした。それができなかったのは、職員から「あなたならできる」と言われ、その「期待」に応えなければならないと思い込んだ結果だったようです。しかし、その「期待」は実習生が勝手に思い込んでいただけであり、実習生は勝手な判断で行動してはいけないことを再度指摘しなければなりませんでした。

一方で、自分の力量以下の実習で終わらせようとする実習生もいます。ある程度の経験や知識を備えている学生は、自分に見合った目標を設定せず、実習を「こなしてしまう」こともあります。例えば、ある実習生は、大学１年生から児童養護施設でボランティアを行い、現在はそこでアルバイトをしていました。本人はそこで実習することを希望しましたが、この場合、実習担当教員は別の児童養護施設での実習を薦めています。それは、ボランティアやアルバイトとしての関わりと、実習生としての関わりは異なることや、新しい環境で職員や利用者の方々と新たな関係形成にチャレンジしてもらうことが実習課題のひとつだからです。「なあなあ」の関係で「実習」という名目のアルバイトをすることを「良し」としない教員の判断でした。

意欲的な実習生や実習を安易にこなしてしまおうとする実習生に対しては、その力量に見合った実習をさせるために管理的なスーパービジョンが重要になるでしょう。

3　実習生が「精神的な課題」を抱えている場合の対応

障害を持った実習生の指導は、様々な配慮を要します。最近は精神的な課題、例えばリストカットや摂食障害、あるいは家族問題を抱えた学生が、どの教育機関でも多くなっています。そのような学生が実習をする場合、一見するだけでは本人の抱えている問題はわかりません。そのような実習生への実習スーパービジョンの留意点を述べます。

まず、実習スーパービジョンの対象は、リストカットや摂食障害、あるいは家族問題そのものではありません。それらの問題が、実習を遂行する上でどのように影響するかがスーパービジョンの課題になるでしょう。本人の抱えている問題については、学生相談室などのカウンセリングを行う場を紹介し、スーパービジョンとの区別化を図る必要があります。

そのような学生が実習を希望した場合に、どのような配慮が必要か考えてみましょう。本人が精神的な課題を抱えている場合、まず、本人に病識があるかどうか、そして治療を受けているか（主治医はいるか）、服薬の有無などを確認しましょう。病識があり、治療を受けている場合には、主治医と実習の可否について検討してもらう必要があるでしょう。その際には、本実習がどのようなもので、どれくらいの負荷がかかるかについて学生を通じて、あるいは直接主治医に説明する必要があるでしょう。

また、実習が可能であると診断された場合には、実習中に教育機関や実習先が配慮すべき点について、アドバイスを求めます。さらに実習生には、自分で状態（病名や服薬など）を実習先に伝え、必要な配慮を受けられるかどうか確認させることが必要です。

また、この全過程に当事者である実習生を参加させ、そこで自分のとるべき態度を学習してもらうことも重要です。

もっとも困難なことは、実習生がメンタルヘルスの専門家に支援を受けていない場合です。その場合にも、実習課題と本人が抱えている課題は別であること、実習をやり遂げるためには、学内や専門機関の専門家に支援を求める必要を説明しましょう。実習先や実習担当教員にその代替を求められても、それは不可能であることを伝える必要があります。

4　利用者と「関係不全」を起こした実習生

利用者と実習生の関係形成にゆがみが生じ、実習上で困難を抱えることを、ここでは「関係不全」と表現します。利用者と関係不全を起こした実習生に対するスーパービジョンの事例を紹介します。

ある実習生は、施設に入所している高齢者の家族に対して、否定的な感情が沸き起こり「冷静に対応できずに苦しい」とスーパービジョンの場で訴えました。その実習生は自身の家族問題として、祖母に対する父親の仕打ちに苦しんでいました。そのことが利用者に対して冷淡な家族に逆転移を起こし、家族を否定的に捉えることしかできず、その分利用者とは共依存関係に陥っていました。

別の実習生は、親の離婚によって施設入所になった児童と、自分の境遇（両親が離婚後、双方が再婚して新家庭を築き、自分はそのどちらにも引き取られずに祖父母宅にいること）が重なり、苦しくてその児童と接することが困難になったと訴えました。この

実習生も施設児童に対して逆転移を起こしています。

実習生は、教員とのスーパービジョンを求め、その思いを語りました。はじめは、その語りは高齢者の家族への非難や、施設児童に対する同情だったのですが、だんだんそれが自分自身の家族関係や生い立ちに関連した感情に支配されていることに気づいてきます。ここでの実習指導教員の役割は、実習生の語りに耳を傾け、彼らが語りながら気づいていくプロセスを励ますことでした。

この２例は、彼らは語ることで自分の課題に気づき、ひとりは自分の感情の整理をしなければ実習に取り組むのは無理だといって、実習を中止しました。ひとりは、自分自身の課題を整理するために、一時実習を中断し、カウンセリングを受けました。教員は実習先に事情を話し、実習生が再チャレンジできるように実習時期を調整して再開できる環境を整えました。教員がスーパービジョンを継続しなかったのは、それが個人的な課題であり、実習で取り組む課題とは別物であったからです。

さらに、実習期間に利用者に巻き込まれて「秘密」を強要されたり、規則違反の行動をした実習生がいました。児童養護施設で実習を行った実習生は、中学生の喫煙場面を目撃し、それを職員に黙っているように中学生から求められました。その時、自分も中学の時に喫煙経験があったので、その気持ちはわかるといって、秘密にすると約束してしまいました。知的障害者施設の実習生は、最終日にメールや携帯電話番号を施設の利用者と交換し、その後自宅に利用者が押しかけるという事態が起きました。その利用者は実習生に好意を抱き、メールや携帯電話番号を交換したことで実習生も自分の好意を受け入れてくれたと思ったうえでの行動でした。

スーパービジョンでは、なぜ実習生がそのような行動をしたのかという点に焦点をあてました。なぜなら、彼らはそれが禁止されている行為だということを知っていたからです。実習生は二人とも、「もし、その要求を断ったら、利用者との『信頼関係』を失ってしまうから」と答えました。

グループスーパービジョンで、他の実習生に感想を求めました。ある実習生は、中学生がタバコをどこで買ったのか、代金はどうしたのかという質問をしましたが、実習生にはわかりませんでした。後日、タバコは万引きしたものであり、その中学生は喫煙だけではなく様々な課題を抱えていたことが判明しました。実習先のスーパーバイザーからは、喫煙の事実を早く報告してくれたならば、もっと早く中学生の問題に対応できたと思うと残念だと言われたそうです。

利用者に押しかけられた実習生も、その後どうしたかと問われて、「施設で警察に『捜索願』が出され、警察官がきて連れ戻された」と述べました。実習生が正直に利用者から示された好意を断れなかったことが、利用者を傷つけることになり、結果的に実習生も落ち込んでしまうことになったのです。

実習生はよく、「利用者との間に信頼関係ができた」と述べます。しかし、彼らの言う『信頼関係』とは何かについて、スーパービジョンでは考えてもらいました。この場合、実習生のいう『信頼関係』とは、おっかなびっくり腫れ物に触るように利用者に気を遣い、相手に利用されたり、あるいは勘違いされたりする結果に陥る関係でした。このような関係はうわべだけの「都合の良い関係」であり、『信頼関係』とは言いません。

本当の信頼関係とは、お互いに悪いと思ったことや出来ないことには「NO」と言えること、そしてそれを言ったからといって、関係が切れてしまうことにはならない関係であるということを確認しました。

5　実習先における「不適切なかかわり」を体験した学生

利用者や職員による「不適切なかかわり」を体験した実習生のスーパービジョンについて紹介します。

あるスーパービジョンの授業で、「利用者に対して不快感や否定的な感情を抱いた時」をテーマに話し合っていた中で、実習生が突然泣き出しました。感情を整理するまで待った上で、「言語化できる部分だけでいいから表現してみましょう」と促しましたが、実習生は「今はできない」ということで、個人スーパービジョンに切り替えて後日面接をすることになりました。

そこで述べられた内容は、以下の通りです。その実習生は高齢者施設での実習中、特定の利用者に「気に入られ」、実習の後半では介護に関して個別の対応を任される場面が多くありました。利用者も指名しますし、職員もそれを支持するので、実習生も断ることが出来ず、対応するようにしていたのです。介護といってもトイレ介助やベッドから車椅子へのトランスファーなどで、簡単な介助があれば自分でできる程度の自立度だったので、実習生にとっても介助自体は問題ではありませんでした。しかし、一対一の関係になると、利用者は「あんたのおっぱい、大きいね」とか、「彼氏はいるの、どこまで付き合っているの」という言葉によるセクハラや、介助の時に不自然に身体を押し付けてくるような行為があり、実習生は相手に嫌悪感を覚えるようになっていました。そして、そのことを職員に言うことができないまま、実習最終日を迎えたのです。

実習最終日、担当したフロアー全体の利用者にお別れの挨拶をした時、その利用者は「じゃあ、最後だからトイレの手伝いをしてもらおうかな」と言って、実習生と一緒にトイレに行き、個室内でドアを閉めきらせて実習生に抱きついてきたのです。本人は、我慢できなくなり、助けを求めて叫ぼうと思いましたが、恐怖で声も出ず、異変に気づいた職員がドアを開けてくれるまで、じっと耐えるしか出来なかったそうです。

この出来事について、職員は「嫌なことをされたらちゃんと断らなければならない」と言い、それは実習生にとっては「言えなかったあなたが悪い」と責められているような気持ちになって、さらに落ち込んだという内容でした。

教員は、この件を実習先のスーパーバイザーは知っているのかどうか確認しましたが、実習生は言っていないとのことでした。教員は、この件は実習生だけが責められるものではないこと、職員が利用者と実習生の関係について事実を認識する必要があること、そして、今後も利用者が同じような言動をしないようにするためにも、実習先のスーパーバイザーに報告する必要があることを伝えました。また、このような事実を打ち明けてくれた実習生の勇気を認めました。そして、実習生の同意を得た上で、実習先スーパーバイザーに報告しました。

実習先では、これを受けケースカンファレンスが持たれ、事実の確認と職員の対応について話し合われました。後日、その報告がなされましたが、そこではその利用者のセ

クハラ行為は日常的であり、それに対して若い職員も実習生と同様に耐えているだけだったことが明らかになりました。職員の中には、実習生に対するセクハラも気づいていた人もいましたが、「これもいい経験ではないか」という気持ちで放置していたことが確認されたとのことでした。その上で、実習生に対する謝罪と、今後の善処を約束する内容でした。

教員は、「あなたの体験したことは、セクハラの被害者に対する非難と同じで、あなたの尊厳を傷つける行為であること。被害者は無力感や孤立感に襲われでしまうこと。被害者が出す SOS を周囲は敏感にキャッチし、救助しなければならないこと」を伝えました。そして、今回実習生が教員に訴えたことにより、施設では利用者に対する対応を考えることができ、それは利用者のとっても有効な援助につながることも指摘しました。

これまで、実習生に対して倫理・規範の遵守が求められてきました。それと同時に、職員や利用者も実習生に対する倫理・規範の遵守も求められなければなりません。実習生自身が、一人の人間として尊重され、人権を護られなければ、利用者の人権を護る職員になれません。また、それがなされない時、それを訴え、自分の尊厳を護ることが重要だということを、このスーパービジョンでは教えています。

注）

※１　出典：福山和女編著『スーパービジョンとコンサルテーション-改定版-』（有）FK 研究グループ、2000 年、ｐ11）

※２　出典：岩間伸之『第五章スーパービジョン』大塚達雄他編「ソーシャルケースワーク論」ミネル　ヴァ書房、1992 年、ｐ190）

※３　堀之内高久氏（横浜国大）2001 年度社会福祉士会現場実習指導者養成講座における講義による。

第５章

実習指導方法論 Ⅳ ～実習教育評価

はじめに

実習教育評価は、「相談援助実習指導」と「相談援助実習」の両方の科目において行う教育活動です。実習教育は「実習前⇒実習中⇒実習後」という実習過程において行われるため、2 つの科目が実習過程のどこに位置づけられているのかを確認する必要があります。そして、教育評価をするための基準となる「厚生労働省通知」と「社養協ガイドライン」についても確認しておかなければなりません。実習教育評価の当事者は、実習生、教員、実習指導者の 3 者（場合によって利用者を含めた 4 者）となります。したがって、評価の意義や仕組み、活用方法等については、養成校の教員や学生だけではなくて、実習先の実習指導者にも理解していただくことが必要となります。

実習評価は、昭和 63 年に出された通知「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（昭和 63 年 2 月 12 日社庶第 26)」において、必ず含めなければならない教育活動の一つとして位置づけられています。そして、平成 20 年 3 月 28 日に出された「社会福祉士学校及び介護福祉士学校の設置及び運営に係る指針について」では、前回の通知と同様に評価が重要な教育活動として位置づけられています。新旧の通知を比較しても、評価に関する留意事項や評価内容について大きな違いはありません。したがって、各養成校が従来実施してきた実習評価の経験や研究を活かすことも可能といえますが、改めて教育評価の仕組みや評価基準などの視点から見直しも重要となります。それらの蓄積を踏まえつつ、評価の意義や考え方、方法などの枠組みを改めて整理し直し、利用者の最善の利益を目指した実習評価を整備しなければならないでしょう。

講義のねらい

〇評価の意義を理解する

〇実習評価の過程と成果を理解する

〇実習評価表の活用方法を理解する

〇現場からの評価と学生の自己評価及び単位の総合評価の関係を理解する

Ⅰ　評価の基礎理解

＜講義のポイント＞
○教育評価における意義や評価目的の分類等を参考にして、下記の項目について理解する。
・評価の意味や内容
・評価の種類（形成的評価、総括的評価、確認的評価）
・教育評価の領域
・評価の手順（評価の目的の設定、評価目標の具体化、評価資料の収集、結果の処理と解釈の方法）
・評価資料の収集のための技法
○実習評価という場合には相談援助実習場面における学生の実践能力や目標達成度といった学生側の情報を収集したり、結果を処理・分析したりするだけではなくて、教員の指導計画や指導方法、実習施設及び機関の評定も含めて考えなければならないことを理解する。

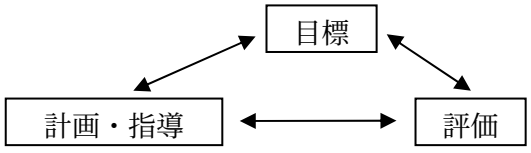
1　評価の意味

①評価の意義

評価という言葉にはいくつかの意味があります。大辞泉には、「①品物の価格を決めること。②事物や人物の、善悪・美醜などの価値を判断して決めること。③ある事物や人物についてその意義・価値を認めること。④『教育評価』の略。」と記されています。まずは 4 番目の意味にある教育評価に着目して評価の位置や意義等について整理しましょう。

教育とは「教育目標を中心に、それを達成することに関連した生徒の能力・適性、指導計画、指導内容、指導法、評価法等が有機的なシステムを形成した存在である[ii]」というように、教育システムにおいて評価は欠かすことができない教育活動として位置づけられています。教育システムにおける評価の位置に着目した場合、次の図のように示すことができます。

【図５－１　教育システムにおける評価の位置　】



出所：橋本重治、改訂版編集応用教育研究所「教育評価法概説」図書文化、2003 年

「相談援助実習指導」は、実習教育または専門職養成教育の一環として行われるものです。したがって、「相談援助実習指導」の科目において行われる評価は、教育システムの３要素（目標、計画と指導、評価）の一つとして位置づけられているとともに、それぞれが

相互に関連しているという認識が必要です。

②評価の種類

評価の種類としては、相対評価（集団の中での学習者の相対的な位置によって評価する）、到達度評価（具体的な到達目標を設定して、それを基準に評価する）、形成的評価（学習過程の最中に次の教育・学習活動を修正することができるように行う評価する）などがあります[iii]。

この他には診断的評価という評価もあります。診断的評価とは、各科目の指導過程の中で事前評価として行われ、指導をよりよく成立させるための学生の前提条件等（学習意欲や学習習慣、これまでの科目の履修状況や成績、性格等）を診断するために実施するものです。主に学年や学期の初期に実施され、最も効果的な指導計画を立てるための情報を得るために実施されます。

参考として看護学実習における評価を取り上げ（表５－１）、その目的や内容等について説明します。なお、看護学に関する学科目のほとんどは形成的評価と総括的評価の両者を必要としています[iv]。

【表５－１】看護学実習における評価の種類と目的

評価の種類	目的・内容	必要な情報の収集方法
形成的評価	・目標に照らした進歩状況や、実践能力の修得状況に関するフィードバックを学生に提供する。 ・教授過程を通して行われ、教師によって学生が更なる学習を要する部分を判断する基盤となる。 ・形成的評価は診断的な意味を持ち、目標に照らした学生の進歩状況に関する情報を、教師と学生の双方に提供することを示す。 ・学習と教授の改善を指向するものであるため、当該学科目の成績評定に用いられるものではない。	・教室内の授業においては、観察や学生への質問、診断的質問、授業内外の活動を通して収集する。 ・実習においては、学生に対する観察や質問を継続的に行い、その検討に基づいて記録物や実習上の課題に関するフィードバックを提供する。
総括的評価	・教室内の授業や実習の学習成果を判定することを目的とし、教授活動終了時に実施する。 ・目標達成度に関する情報を提供する。そのため教師は、学習の最終段階に成績を決定したり、能力を認定したりするために実施する。 ・定期的にあるいは評価期間の中間や最終時点に実施する。 ・「最終的であること」を特質とし、学生の目標達成度に成績をつける際の基盤となる。	・教室内の授業においては、試験、学期末レポート、学生の様々な活動を使用できる。 ・実習においては、実習記録や実習中の経験に関するレポート、評定尺度などの行動測定法を使用できる。
確認的評価	・学習者の臨床的知識・技能の保持を保障するという観点から重要であり、技術演習や実習など、一定の教育が完了した後に実施する。 ・教師は形成的評価と同様に、臨床能力の確認的評価を通して、学生が更なる実技練習を必要としているかどうかを明らかにできる。	・実習や演習における確認的評価には、観察、評定尺度、行動に関するチェックリスト、シミュレーションなどを使用する。

2　教育評価の目的

教育評価は、指導目的、学習目的、管理目的、研究目的の 4 つに分類することができま

す[v]。この 4 つは、収集した評価情報をどのような種類の教育決定の目的に用いるのかという視点から分類されたものです。

【表５－２】評価の目的

分類	内容
指導目的	教師のような指導者の立場からの利用目的。より効果的な指導法や指導計画の決定の見地から評価を利用する。
学習目的	学習者自身を評価の当事者とし、自己評価や相互評価の形で評価を行わせ、それによって学習の自己改善を図ろうとする。
管理目的	学級や学習グループの編成、成績の記録・通知、高校・大学等における入学選抜決定や企業体での採用決定、各種の資格認定等において利用する。
研究目的	社会の要請にこたえる教育課程（カリキュラム）の研究開発、効果的な指導法や教材・教具の研究開発などの目的に評価を利用する。

このほかにも、測定という方法があります。測定とは、量的な側面に限定して用いられる用語です。例えば、「学生の達成度や到達度は 50 問中 30 問に正答」などのように、一定の尺度を用いて数量的な結果を求めるものです。測定には集団規準準拠測定と目標準拠測定の２つの方法があります。

【表５－３】測定の種類

種類	内容
集団規準準拠測定	学生の得点をクラス内のほかの学生や何らかの集団における他者の得点と比較する。 個々の学生の得点は、クラス内の平均点以上あるいは以下、一定段階以上または以下として表される。
目標準拠測定	学生の得点は他の学生の得点とは無関係に、事前に設定された基準に基づいて解釈される。 目標準拠測定の焦点は、その学生がいかにうまく行動できるか、何ができるかにあり、他の学生との比較で優劣を決定することではない。

看護学実習における集団規準準拠測定を用いた評価では、実習中の学生の行動をグループ内のほかの学生の行動と比較し、その学生の臨床能力の優劣を記述することになります[vi]。また、目標準拠測定の場合は、事前に設定された実習目標が規準に当たります。

相談援助実習において評価すべきものの中には、利用者との関わりやコミュニケーション、姿勢、態度、価値観、性格などのように、客観的に測定しにくいものがあり、それらの成果を試験によって測定するのは困難です。したがって、相談援助実習の評価においては、様々な実習場面での数値化しにくい実習生の言動を実習指導者が観察したものも含めることも重要になります。

3　評価の領域

教育評価の領域とは、学生の能力・適性・行動特性・健康状態・環境の影響など、学生自身の状況のことを意味しています。

教育評価の領域には、①知能・適性の評価、②性格・行動・道徳性の評価、③身体・健康の評価、④家庭その他の環境（交友関係等）の評価、の 4 つがあります[vii]。評価を通じて収集した情報は成績をつけるためのものだけではなく、学生自身による自己理解と指導者側による学生理解のためにも活用されます。

これらの領域を実習教育に当てはめてみると、次のように、相談援助実習の事前学習として実施する「学生アセスメント」と見なすことができます。

①　知能・適性の評価

適性評価は CBE（Competency Based Education）モデルに示されているコンピテン

ス･アセスメントが該当します。一方、知能検査は相談援助実習において実施しないため該当しません。

② 性格・行動・道徳性の評価

科目「社会福祉援助技術演習」の教育内容に含まれている自己覚知についての学習が当てはまるといえます。

③ 身体・健康の評価

相談援助実習を遂行するうえで欠かすことができない領域の一つといえます。平成 20 年 3 月に出された「社会福祉士学校及び介護福祉士学校の設置及び運営に係る指針について」の中で、健康状態の確認や実習中のリスク管理等に関する事項が定められています。社会福祉援助場面においては、利用者との直接的な接触やコミュニケーションも求められるため、利用者の最善の利益をまもるための方策を立てる上でも身体・健康に関する情報の把握が不可欠です。また、相談援助実習は、学生・利用者・実習施設機関・教育機関との４者関係の中で行われるものであることから、身体的・心理的健康の状態を把握した上で進めることが求められます。

【健康状態に関する事項】
「社会福祉士学校及び介護福祉士学校の設置及び運営に係る指針について」別添１「社会福祉士学校の設置及び運営に係る指針」

１０実習に関する事項
（３）実習内容、実習指導体制及び実習中のリスク管理等については実習先との間で十分に協議し、確認を行うこと。
（８）相談援助実習を実施する際には、健康診断等の方法により、実習生が良好な健康状態にあることを確認した上で配属させること。

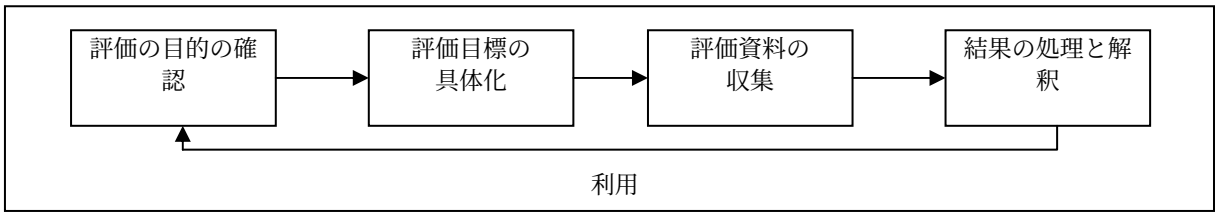
④ 家庭その他の環境の評価

例えば、家族関係において何らかの問題や悩みを抱えている場合、学生の心身の健康状態に何らかの影響が現れたり、実習遂行に影響を及ぼしたりすることが考えられます。したがって、実習配属の前に本人との面談の機会を持つなどして対話を重ね、情報の把握と共有化を図っておく必要があります。

4　教育評価の手順

評価の手順と方法には､すべてにおよそ共通する一定の順序があります[viii]｡簡単にいえば､どのような評価目的で、何を、どのように評価するのか、ということです。図式化すると次のようになります。

【図５－２】教育評価の手順



出所：橋本重治、改訂版編集応用教育研究所「教育評価法概説」図書文化、2003 年

それぞれの評価行為の要点を整理すると表５－４のようになります。

【表５－４】評価の手順と要点

手順	要点
評価の目的の確認	・評価を行おうとする際は、まずそれが何のための評価であり、その結果をどのような目的に利用するかを認識する。 ・評価の目的の相違によって、その後の評価の具体的な進め方と方法が異なってくる。 ・目的意識を欠いた評価をすると、単に測定のための測定に終わるおそれがある。
評価目標の具体化	評価・測定の目標（対象）を分析し、評価規準（criterion）となりうる具体的な目標を立てる。 「○○を知っている」「△△△ができる」というような、行動目標が重要となる。
評価資料の収集	目標の達成を評価するための資料を収集する。 評価資料の収集場面（いつどのような場面・機会で収集するか） ①観察場面 ②試験場面 評価用具の選択（評価しようとする目標に最もよく妥当し、信頼できる用具を選択または作成する）
結果の処理と解釈	前段で収集した資料を解釈するために、採点や統計、解釈などをして利用すること。解釈の方法としての絶対評価、総体的評価、個人内評価を含む。

教育評価の手順に沿って実習教育評価の目的と具体的内容を整理したものが以下の表５－５です。実習教育評価にあたっては、実習過程（実習前・実習中・実習後）が重要であるため、実習に係る 2 つの科目（「相談援助実習指導」及び「相談援助実習」）に分けて整理する必要がありますが、ここでは手順の一つ目の評価の目的に絞って「相談援助実習指導」の具体的内容について例示します。

【表５－５】実習教育評価の手順

手順	実習教育評価として実施する具体的内容	
評価の目的の確認	＼	「相談援助実習指導」＝実習前・後
	指導目的	【実習前評価として】 より効果的な「相談援助実習指導」の方法や指導計画を決めるために実施する。 ①学生の性格、特徴、学力、興味等に関する情報を収集するためにコンピテンス・アセスメントの記入を行う。 ②ミニマム・スタンダードの確認を行う。 ③「相談援助実習指導」の授業に学生がついていけないということが起こらないようにするため、指導した一つひとつの基本的な内容、目標の理解や達成度を確認する。など 【実習中評価として】 巡回指導および帰校を通して実習生の心身の状況、実習計画の進捗状況等を確認する。 【実習後評価として】 ①これまでの指導計画や指導方法等、指導結果の反省と改善を行う。 ②カリキュラムの効果の反省と改善を行う。 ③評価基準の妥当性について検討する。 など
	学習目的	学生自身が自己評価や相互評価を通して学習の自己改善を図るために実施する。なお、教員側からは、常にその学生の評価情報を流す必要がある。 【実習前評価として】 ① 学生によるコンピテンス・アセスメントの実施。 ② ミニマム・スタンダードの項目への理解度や達成度の確認。授業中に実施したふりかえりシート、レポート、成績物等の返却と確認。 ③ 授業中の教員の発問への対応。 ④ 事前学習の実施。内容に関する自己評価・相互評価の実施。 ⑤ グループワークへの参加状況や発言状況の確認。 など
	管理目的	【実習後評価として】 主に実習後評価の目的として該当する。 ① 出席状況（出席簿）の記録と管理。

		② 成績の決定と記録。 ③ 各種テストやレポート等の実施と管理。 ④ 最終的には社会福祉士国家試験受験資格の証明。など
	研 究 目的	「相談援助実習指導」と「相談援助実習」の２つの科目について、社会の要請にこたえるカリキュラムの研究開発、指導方法や教材の研究開発、実習ノートや評価表の開発、巡回指導の方法の検討、などの目的に評価を利用する。

5　評価資料の収集のための技法

評価を適切に行うためには、評価に必要な資料を整えることが重要になります。ここでは、テスト法、教師自作テスト、観察法について説明します。相談援助実習の評価に関連する技法としては、教師自らが作成するテストや、観察法に含まれる自己評価やポートフォリオなどの活用が考えられます。なお、実施する時期によってそれらを組み合わせたり、進級に合わせて継続したりするなどの工夫をすることになります。

観察法その他の技法の一つとして位置づけられている自己評価は、実習評価において重要な技法の一つであるため、自己評価表の作成方法や視点について整理しておくとよいでしょう。

【表５－６】評価資料収集のための技法の例

テスト法	（1）客観テスト （2）論文体テスト （3）問題場面テスト （4）質問紙法 （5）口答法
教師自作テスト、標準検査	教師自作テスト 標準検査
観察法その他	（1）観察法 （2）作品法 （3）評定法 （4）逸話記録法・面接法 （5）自己評価 （6）ポートフォリオ

6　解釈（評価）の方法

評価するために収集した資料を解釈する方法には以下の 3 つがあります。これらは解釈の基準によって分類されています。相談援助実習の評価でも活用している方法であるため、どの時点でどのような解釈法を用いているかを確認しておくとよいでしょう。

【表５－７】解釈（評価）の方法

種類	意味・内容
絶対評価	一定の教育目標や内容がどの程度達成されたかを示す尺度上に、一人一人の学生を位置させて解釈し、目標を実現しているかどうか、その目標の到達度はどの程度であるかを明らかにする方法。 他の学生との比較ではなく、教育目標に対する到達の絶対的位置を知ろうとする。 到達（達成）度評価と呼ぶこともある。
相対評価	個人の学力を、所属している集団の成績水準を評価基準として、その中でどの辺の位置を占めているかということで解釈する方法。
個人内評価	一人一人の学生に即して、過去の成績水準や、他の種類の目標の発達水準を評価基準として、時間の経過における進歩の状況（縦断的個人内評価）や、異なる目標（能力）間

	の長短や優劣（横断的個人内評価）を明らかにするような解釈の方法。 最大の長所は、学生の横断面的な長所や短所、縦断面的な進歩状況を示すことができ、指導に有力な資料を提供することができること。

参考：橋本重治、改訂版編集応用教育研究所「教育評価法概説」図書文化、2003 年

実習評価という場合には、相談援助実習中の学生の実践能力や目標達成度といった学生側の情報を収集したり、結果を処理したりするだけでは十分とはいえません。実習前から実習後に至る実習過程に着目し、それぞれの段階で適切な評価が何かを整理する必要があります。それと同時に、実習は 4 者関係（利用者、実習施設・機関、実習生、教育）で推進されるということを再確認し、それぞれが評価の実施主体となるということを認識しておかなければなりません。そして、相談援助実習は実習施設による評定によって最終評価を迎えることになるため、評定の位置づけについても理解しておくことが重要となります。

Ⅱ　実習評価の意味と構造

＜講義のポイント＞
○　「社会福祉士学校及び介護福祉士学校の設置及び運営に係る指針について」を確認し、実習評価に関する規定について理解する。
○　指針に示された「達成度評価」、「個別指導」、「評価基準」、「評定」、「自己評価」の定義や技法について整理し理解する。
○　「社会福祉士学校及び介護福祉士学校の設置及び運営に係る指針について」で示された「相談援助実習指導」および「相談援助実習」の教育内容を理解する。
社会福祉士養成校協会が作成した「相談援助実習ガイドライン」を用いて中目標と小目標の内容を確認すると共に、具体的な実習目標の内容を理解する。

1　実習評価に関する規定

実習評価とは、指導者側が自らの教育実践の効果を調べ自己点検すると共に、実習生が指導者による評価や自らの実習経験を通じて学習成果及び学習活動を自己点検する側面を併せもっています。そして、実習後の教育や学習活動を再構成する契機とする機能を持っています。

実習評価は、「社会福祉士学校及び介護福祉士学校の設置及び運営に係る指針について」（平成 20 年 3 月 28 日文部科学省高等教育局長・厚生労働省社会･援護局長通知）の「10 実習に関する事項」に規定されています。

【10　実習に関する事項】
（7）相談援助実習指導を実施する際には、次の点に留意すること。
ア　相談援助実習を効果的に進めるため、実習生用の「実習指導マニュアル」及び「実習記録ノート」を作成し、実習指導に活用すること。
イ　実習後においては、その実習内容についての達成度を評価し、必要な個別指導を行うこと。
ウ　実習の評価基準を明確にし、評価に際しては実習先の実習指導担当者の評定はもとより、実習生本人の自己評価についても考慮して行うこと。
（下線部筆者）

実習評価に関する規定としては、①実習後に実習内容の達成度を評価し個別指導を行う、

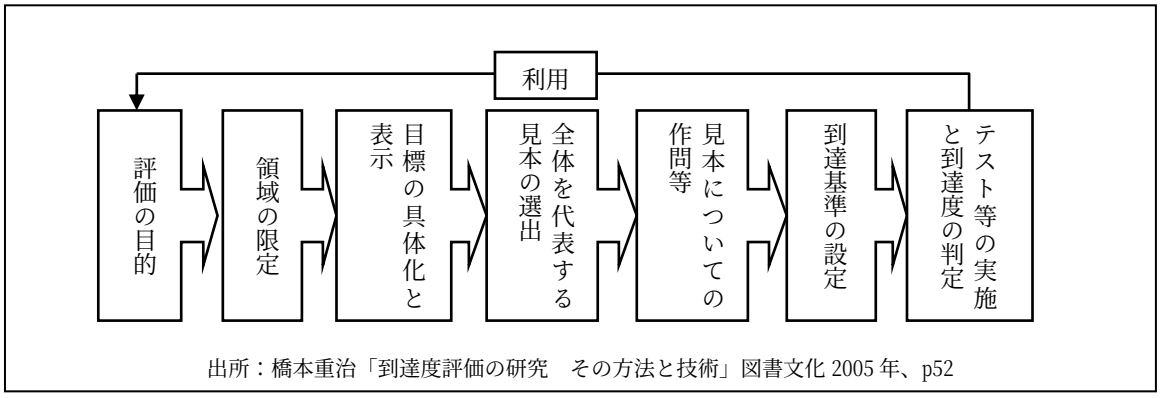
②実習の評価基準を明確にする、③実習指導担当者の評定に考慮する、④実習生本人の自己評価に考慮する、という 4 点が示されています。教育評価の視点から整理すると、「達成度評価」、「個別指導」、「評価基準」、「評定」、「自己評価」という 5 つのキーワードが導き出されます。以下、これらの意味や内容等について確認します。

① 達成度評価

通知では、達成度の評価は「実習後」に実施することとされています。達成度を評価するためには、実習内容を明確にする必要があります。実習先種別ごとに実習内容が異なることもありえますが、通知において教育内容として示された「ねらい」及び「教育に含むべき事項」が明確な基準のひとつとなります。これは、実習指導者と教員の双方が指導すべき事項であり、共通する評価対象といえます。

Ⅰで述べたように、到達度評価という言葉もありますが、到達と達成はほとんど同義語と解しても特に大きな支障はないとされています。区別するとすれば、「到達は各教科における基礎知識のように、その目標領域の範囲が限定されていて、十分な時間をかければ誰でもそれをマスターすることのできる目標に関して最もうまく妥当する[ix]」といわれています。到達度評価の実施手順は図のようなプロセスを経るとされています。

【図５－３】到達度評価の実施手順



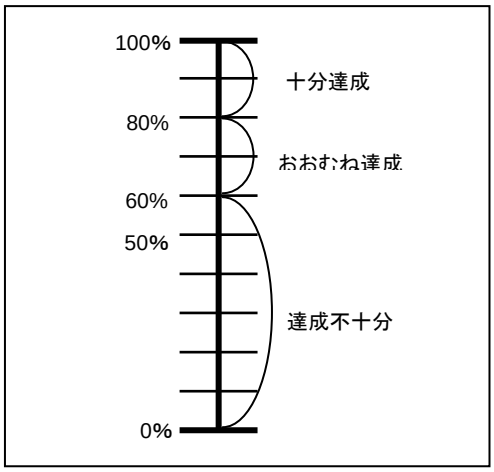
出所：橋本重治「到達度評価の研究　その方法と技術」図書文化 2005 年、p52

達成という用語は、例えば思考・応用・創造・態度のように、ほとんど際限のない目標領域であって、何人もこれをマスターすることはできないで、個人の能力に応じてできるだけこれを伸ばすほかはないような目標、つまり発展的目標の場合に適切といえます[x]。そして、達成度という場合は、教育目標がどの程度達成されたかそのレベルをいいます。達成度の段階の分け方としては、「達成している」「達成していない」の相反する 2 段階、あるいは「十分達成」「おおむね達成」「達成が不十分」の 3 段階などがあります。段階の設定（達成の基準）にあたっては、何のために、何について評価するかを決めたうえで、知識、理解、思考、技能、態度といった目標領域を明確にし、具体的な行動目標を立てることになります。

なお、到達(達成)基準である「十分達成」「おおむね達成」「達成が不十分」という達成度を判定するには尺度が必要となります。図５－４は達成基準すなわち分割点の例を示したものです。例えば、正答率 80%以上は「十分達成」、60%以上は「おおむね達成」、

正答率 59%以下は「達成不十分」というように設定することができます。

【図５－４】分割点（達成基準）の設定の例



相談援助実習の評価にあたっては、量的基準を設定して測定または判定できる実習経験ばかりではありません。したがって、具体的な実習経験に対してどのような評価基準があるのかを実習に関わる３者（実習生、実習指導者、養成校教員）が実習前に確認し、合意を得ておくことも必要となります。

②個別指導

通知では、実習後の達成度評価を踏まえて個別指導を行うこととされています。個別指導の前提として的確な達成度評価が行われることが求められており、達成度評価と個別指導は連続性のある一体的な教育活動として認識しておく必要があります。

達成度評価と個別指導は一体であるということは大きな意味を持っています。先に達成度評価と到達度評価は同じような意味で考えてよいと述べました。到達度評価の目的は、一人ひとりの学習を成功させ、これをできるだけ伸ばすために利用することにあります。実習内容や目標についての到達状況（達成状況）を評価によって的確に把握すると同時に、どこは目標を達成してどこは達成していないかということについての情報をフィードバックすることになります。そして到達していない部分について相互に確認し、スーパービジョンを展開することが求められます。このように、実習評価表において評定尺度を用いて達成度を測って終わりということではなく、「相談援助実習指導」の授業を通じて実習評価表などを用いた指導が必要となります。

一方で、個別指導は、実習前から実習後に至る過程の中で適宜行われる教育活動であるということも理解しておかなければならなりません。「社会福祉士学校及び介護福祉士学校の設置及び運営に係る指針について」の別表１を見ると、各種教育事項は個別指導と集団指導により行うこととされています。相談援助実習を遂行するためには、実習前や実習中の実施も欠かすことができません。例えば、実習上の課題の確認や解決、実習計画や目標の達成状況の確認、補足指導を必要性の確認など、個別指導によるフィードバックが効果を発揮する場面が数多くあります。したがって、個別指導の効果的な実施方法および実施時期について改めて確認しておくことが重要です。

個別指導を評価の種類でいうと「形成的評価」に該当します。その理由は、形成的評価は実習目標の達成状況や学習の進行状況に関するフィードバック機能を有しているからです。実習や授業が終了した時に成績を決定するために行う総括的評価の一環として位置づけることもできますが、実習中の体験や気づき、反省点などを行動の改善に結びつけることができないため、個別指導の目的の達成や効果をあげることが難しくなります。

② 評価基準

相談援助実習全般に関する能力と行動を評価するための基準を意味しています。また、教育目標をどの程度達成できたのかを測定するための基準となります。

到達度評価は、英語では“criterion-referenced evaluation”といい、「クライテリオンに準拠した評価」という意味になります[xi]。クライテリオンとは「規準」を意味しています。「基準」はスタンダードを意味しており、質的規準として掲げた目標について「どの程度できたか」、また「十分達成・おおむね達成・達成が不十分」というように程度を確認するものになります。

「規準」とは、教育目標においては「□□ができる」「○○が言える」「△△が分かっている」というように、具体的な行動の形で表現することができる行動的目標の一定領域であるとされています。社会福祉養成校協会相談援助実習ガイドラインでいえば、中項目と小項目が該当します。

達成度または到達度を判定するための基準の設定にあたっては、このような「規準＝何を評価するのか」と「基準＝目標をどの程度実現しているか」という２つの性格の違いを認識しておくとよいでしょう。

③ 評定

評定とは、辞書には「一定の基準に従って価値・価格・等級などを決めること」「一定の基準に従って人や事物の評価を定めること」とあります。教育評価においては、3 段階評定や 5 段階評定というように、学業成績等について評価した結果を数字や文字など抽象的な符号で総括的に表したものを評定といいます。

以下に、看護学実習の評定尺度に用いられる選択肢の例を示します。

【表５－８】評定尺度に用いられる選択肢の例

文字	A、B、C、D、E または A、B、C、D、F
数字	1、2、3、4、5
質的なレベル	すぐれている、とてもよい、よい、まずまずである、よくない、 秀逸である、平均以上である、平均的である、平均以下である
頻度のレベル	いつも、たいてい、しばしば、時々、全くない
そのほかのレベル	ひとりでできる、ほとんどひとりでできる、教師の支援を受ければひとりでできる、かなり教師の支援を要する、全面的に教師の支援が必要である

出所：舟島なをみ監訳「看護学教育における講義・演習・実習の評価」医学書院、2007 年、p211

このほかにも、相談援助実習に活用することができる評定尺度とそれに対応する選択肢があります。例えば、「大変良い、良い、努力を要する、かなり努力を要する」「十分にできた、かなりの努力を要する」「しようとする、どちらかといえばしようとする、あまり

しようとしない、しようとしない」などです。

また、評定尺度には、実習目標の達成度や行動の習得度を客観的かつ一貫性を持って評定するために説明を添えることが多い[xii]とされています。表５－９は、クライエントに関する情報を収集するという目標を立てた場合の評定尺度と、それに対応する学生の行動の説明を示したものです。

【表５－９】評定尺度の例

目標:クライエントに関する情報を収集する				
評定	秀逸である	平均以上である	平均的である	平均以下である
学生の行動	関連のある情報と関連のない情報を区別する。 情報収集源の多様性を分析する。 データベースを完成する。 疑いのある看護診断を検討するために必要な情報を明確にする。	クライエントから意味のある情報を収集する。 アセスメントに多様な情報収集源を用いる。 情報を基に疑いのある看護診断を明確にする。	クライエントから意味のある情報を収集する。 看護診断を導くために情報を活用する。	意味のある情報を収集しておらず、情報に含まれる重要な手がかりを見落としている。 看護診断に関連のある情報を説明できない。

出所：舟島なをみ監訳「看護学教育における講義・演習・実習の評価」医学書院、2007 年、p212

評定の際の注意点としては、実習内容によっては尺度や選択肢どおりにできない場合もあるということです。例えば、教育目標の中に頻度が問われる活動があった場合、もし実習中に実施する機会が 1 回しか得られないようであれば、その評定尺度と選択肢は意味がなくなってしまいます。したがって、評定を行うにあたっては、実習プログラムや実習生の状況に関する情報を収集し、正確な判断ができるよう心がけることが重要です。

④ 自己評価

自己評価とは、評価資料収集のための技法の一つです。学生自身が評価の主体となって自分の現状を振り返り、何らかの方法でそれを記述することをいいます。ちなみに、教員や実習指導者などによる評価を他者評価、学生同士によるものを相互評価といいます。

自己評価が重視される理由としては次の 3 つを挙げることができます[xiii]。

①自己評価そのものが効果的な学習活動である。

②他者評価に伴いやすい他律性、受動性、不安等の弊害を免れる。

③教師による評価の限界と不足を補うことができる。

また、看護学実習の評価においては、自己評価の有用性として以下の 4 点をあげています[xiv]。

①実習における学生の行動について討議し、その能力に対する学生自身の知覚を明らかにする。

②教師・学生両者の視点から、学生のすぐれている点とさらに学習が必要な点を明らかにする。

③学生にフィードバックを提供し、能力の向上に向けてさらに学習を要する点を明ら

かにする。
④教師と学生のコミュニケーションを促進する。

通知に示されている通り、これらの自己評価と実習指導者による評価、実習担当教員による評価を総合的に判断して成績評定を行うことになります。自己評価は形成的評価に適しているが、単独で成績評定の材料とすべきではありません。つまり、実習生が自分の言動に厳しい評価をつけたり消極的に捉えたりする傾向がある場合、その結果をそのまま成績に反映することはできないということです。自己評価の活用に当たっては、社養協の相談援助実習ガイドラインに示されている実習プロセス（職場実習、ソーシャルワーク実習、職種実習）での実習生の言動や実習経験の結果を踏まえつつ、実習指導者の評価等の情報と組み合わせていくことが重要です。

2 「相談援助実習」の教育内容と評価

「相談援助実習」の教育内容は、①ねらい、②教育に含むべき事項、の 2 つに分けられています。表５－１０の通り、ねらいとして 3 点が掲げられており、そのねらいを具現化するため、8 つの教育に含むべき事項が設定され、「相談援助実習」において求められる具体的な実習経験として示されています。

「相談援助実習」の実習評価という場合には、指針に示された教育内容がどの程度達成できたのかを判定することになります。

【表５－１０】「相談援助実習」の教育内容

教育内容	
ねらい	教育に含むべき事項
① 相談援助実習を通して、相談援助に係る知識と技術について具体的かつ実際的に理解し実践的な技術等を習得する。 ② 社会福祉士として求められる資質、技能、倫理、自己に求められる課題把握等、総合的に対応できる能力を習得する。 ③ 関連分野の専門職との連携のあり方及び具体的内容を実践的に理解する。	ア 利用者やその関係者、施設・事業者・機関・団体等の職員、地域住民やボランティア等との基本的コミュニケーションや人との付き合い方などの円滑な人間関係の形成 イ 利用者理解とその需要の把握及び支援計画の作成 ウ 利用者やその関係者（家族・親族・友人等）との援助関係の形成 エ 利用者やその関係者（家族・親族・友人等）への権利擁護及び支援（エンパワメントを含む）とその評価 オ 多職種連携をはじめとする支援におけるチームアプローチの実際 カ 社会福祉士としての職業倫理、施設・事業者・機関・団体等の職員の就業などに関する規定への理解と組織の一員としての役割と責任への理解 キ 施設・事業者・機関・団体等の経営やサービスの管理運営の実際 ク 当該実習先が地域社会の中の施設・事業者・機関・団体であることへの理解と具体的な地域社会への働きかけとしてのアウトリーチ、ネットワーキング、社会資源の活用・調整・開発に関する理解

出所：「社会福祉士学校及び介護福祉士学校の設置及び運営に係る指針について」

3 「相談援助実習指導」の教育内容と評価

「相談援助実習指導」の教育内容は、①ねらい、②教育に含むべき事項、の 2 つに分けられています。表５－１１の通り、ねらいとして 4 点が掲げられており、そのねらいを具現化するため、11 の教育に含むべき事項が設定され、「相談援助実習指導」を通して学生に指導すべき具体的な内容が示されています。

「相談援助実習指導」の評価という場合には、指導目的、学習目的、管理目的、研究目的に従い、評価情報を収集することになります。また、社養協相談援助実習指導ガイドラインの「具体的内容」に示された指導を行い、「小項目」に示された評価規準がどの程度達成されたのかという判定を行います。

【表５－１１】「相談援助実習指導」の教育内容

教育内容	
ねらい	教育に含むべき事項
① 相談援助実習の意義について理解する ② 相談援助実習に係る個別指導及び集団指導を通して、相談援助に係る知識と技術について具体的かつ実際的に理解し、実践的な技術等を体得する ③ 社会福祉士として求められる資質、技能、倫理、自己に求められる課題把握等、総合的に対応できる能力を習得する ④ 具体的な体験や援助活動を、専門的援助技術として概念化し理論化し体系立てていくことができる能力を涵養する	ア 相談援助実習と相談援助実習指導における個別指導及び集団指導の意義 イ 実際に実習を行う実習分野（利用者理解を含む。）と施設・事業者・機関・団体等に関する基本的な理解 ウ 実習先で行われる介護や保育等の関連業務に関する基本的な理解 エ 現場体験学習及び見学実習（実際の介護サービスの理解や各種サービスの利用体験等を含む） オ 実習先で必要とされる相談援助に係る知識と技術に関する理解 カ 実習における個人のプライバシーの保護と秘密保持の理解（個人情報保護法の理解を含む） キ 「実習記録ノート」への記録内容及び記録方法に関する理解 ク 実習生、実習担当専任教員、実習先の指導者との三者協議を踏まえた実習計画書の作成 ケ 巡回指導 コ 実習記録に基づく実習総括レポートの作成 サ 実習の評価全体総括

出所：「社会福祉士学校及び介護福祉士学校の設置及び運営に係る指針について」

4　相談援助実習ガイドライン

日本社会福祉士養成校協会の実習教育部会 C 班（実習目標ワーキンググループ）では、「相談援助実習ガイドライン（案）」を作成しました[xv]。ガイドライン作成の趣旨を整理すると以下のようになります。

- 厚生労働省「相談援助実習指導の目標と内容」「相談援助実習の目標と内容」を拠り所として、「相談援助実習指導」「相談援助実習」の獲得・到達すべき水準を示した。
- 水準を示すことで、「相談援助実習指導」「相談援助実習」の標準化を図ることとした。
- 実習担当教員による具体的な指導内容、実習先機関・施設指導者のガイドラインに基づく実習プロセスの考え方を示した。

ガイドラインの構造は中項目、小項目、具体的内容からなっており、それぞれの要点は表５－１２の通りです。なお、具体的内容は、すべての養成校と実習施設・機関において盛り込まれるミニマム・スタンダードを念頭に検討されたものであるということを理解しておきましょう。

ガイドライン「中項目・小項目・具体的内容」の要点

中項目	・厚生労働省の相談援助実習指導の内容および相談援助実習の内容に対応した実習生が経験する項目。 ・目標を達成するために経験する項目を、例えば「読む」「質問する」「観察する」「調べる」「見学する」「学ぶ」「行う」等で表現している。
小項目	・中項目において獲得・到達すべき水準を具体的に示した項目。 ・「他者に説明できる」「文書化できる」「実践できる」「課題を検討できる」といった知識やスキルを獲得したかどうかを到達点としている。
具体的内容	・中項目を経験し小項目を達成するために、実習指導における「事前」「事後」教育の具体的内容を示したもの。 ・「相談援助実習指導」「相談援助実習」において養成校教員と実習指導者の双方が提供しなければならない具体的内容となる。 ・実習目標を達成するための最低限必須の内容として考えられる。

【表５－１２】社会福祉養成校協会相談援助実習ガイドライン（案）

教育に含むべき事項	中項目	小項目
ア　利用者やその関係者、施設・事業者・機関・団体等の職員、地域住民やボランティア等との基本的コミュニケーションや人との付き合い方などの円滑な人間関係の形成	対象（利用者、グループ、地域等）との関わり方を学ぶ	①利用者と関わることができる ②グループメンバーと関わることができる ③地域住民と関わることができる
イ　利用者理解とその需要の把握及び支援計画の作成	利用者の実態を統計的に学ぶ	①入退所の動向、利用動向等の年間統計について把握し説明できる
	対象（利用者、グループ、地域等）へのアセスメントの方法を学ぶ	①対象を客観的に把握することができる ②担当する利用者（特定ケース）のニーズを説明できる ③担当する利用者（特定ケース）の課題を設定できる
	個別支援計画等、様々な計画の策定方法を学ぶ（プランニングまでを主として）	①実習場面におけるインテークができる ②アセスメントのポイント、手順、ツールについて説明できる ③実習場面におけるプランニングができる ④実習場面におけるモニタリングができる ⑤計画評価ができる
ウ　利用者やその関係者（家族・親族・友人等）との援助関係の形成	対象（利用者、グループ、地域等）との関わり方を学ぶ（アの再掲）	①利用者と関わることができる ②グループメンバーと関わることができる （アの再掲）
	利用者と家族の関係を学ぶ	①担当する利用者（特定ケース）について、利用者と家族の関係を説明できる ②担当する利用者（特定ケース）について、利用者の家族が抱える問題を説明できる
エ　利用者やその関係者（家族・親族・友人等）への権利擁護及び支援（エンパワメントを含む）とその評価	対象（利用者、グループ、地域等）に関する支援プロセスを学ぶ	①対象への支援プロセスを具体事例に基づき説明できる ②実習先機関・施設における利用者権利擁護の取り組みを説明できる ③実習先機関・施設におけるエンパワメント実践を抽出して説明できる
	本人・家族等との面接の進め方を学ぶ	①コミュニケーション・スキルを理解している ②利用者等と適切なアイコンタクトをとることができる ③面接場面において、傾聴・要約・解釈・明確化・促し・沈黙・繰り返し・共感等様々な面接技術を活用できる

オ　多職種連携をはじめとする支援におけるチームアプローチの実際	職場における他職種、他職員の役割と業務を学ぶ	①実習先機関・施設にいる他職種とその業務内容・専門性を説明できる
	職場におけるチームアプローチのあり方を学ぶ	①チームアプローチの必要性・方法について具体例をあげて説明できる
	各職種内・間の会議の運営方法を学ぶ	①実習先機関・施設で開催される会議の目的について説明できる ②会議の運営方法について説明できる ③会議を進行できる
	関連機関・施設の業務や連携状況を学ぶ	①関連する機関・施設および専門職の役割・業務を説明できる ②ケース例を基に連携が必要な機関・施設を理由も添えてあげられる
カ　社会福祉士としての職業倫理、施設・事業者・機関・団体等の職員の就業などに関する規定への理解と組織の一員としての役割と責任への理解	利用者の人権尊重の具体的方法について学ぶ	①実習先機関・施設における利用者権利擁護の取り組みを説明できる（再掲） ②実習先機関・施設における苦情解決の流れを説明できる
	社会福祉専門職の価値・倫理を学ぶ	①実習先機関・施設における社会福祉士業務の中から、社会福祉士の価値・倫理判断に基づく行為を発見抽出して説明することができる ②実習先機関・施設における倫理的ディレンマの具体例をあげることができる ③実習先機関における個人情報保護・秘密保持の取り組みを説明できる
	指導職員から社会福祉士の業務内容を学ぶ	①実習先機関・施設の社会福祉士の業務内容を説明できる
	業務に必要な文書様式の記入内容・方法等を学ぶ	①実習先機関・施設で用いられる文書の種類・用途が説明できる ②日誌・ケース記録等が記入できる
キ　施設・事業者・機関・団体等の経営やサービスの管理運営の実際	実習先機関・施設の法的根拠・法律について学ぶ	①実習先機関・施設の根拠法令の内容や通知に基づく最低基準等の概要を説明できる
	実習先機関・施設の意思決定過程を学ぶ	①実習先機関・施設の意思決定過程（稟議の流れ等）、決議機関、委員会の役割等について説明できる
	実習先機関・施設の財政、運営方法等の組織構造を学ぶ	①実習先機関・施設の予算・事業計画、決算・事業計画を読んで説明できる ②実習先機関・施設の財源問題や財源確保の取り組み・工夫・経営努力を説明できる ③新規事業や現行事業に関して、共同募金や財団等への助成申請書類が作成できる
ク　当該実習先が地域社会の中の施設・事業者・機関・団体であることへの理解と具体的な地域社会への働きかけとしてのアウトリーチ、ネットワーキング、社会資源の活用・調整・開発に関する理解	実習先機関・施設のある地域の歴史や人口構造等の一般的状況を学ぶ	①事前学習を踏まえ、実習先機関・施設のある地域（市町村・管轄区域・地区等）の人口動態、生活状況、文化・産業などを説明できる
	実習先機関・施設のある地域の社会福祉の全体的状況を学ぶ	①事前学習を踏まえ、実習先機関・施設のある地域（市町村・管轄区域・地区等）の福祉課題、生活問題を列挙することができる
	実習先機関・施設のある地域のインフォーマルな社会資源を学ぶ	①地域にどのようなインフォーマルな社会資源があるかを、その役割も含めて列挙できる
	実習期間中の行事等について学ぶ	①実習先機関・施設が行う行事の意義を説明出来る ②実習先機関・施設が行う行事を企画できる ③実習先機関・施設が行うべき地域住民を意識した新たな行事を提案できる ②地域・当事者団体に向けた広報誌等を企画・取材・編集できる
	地域の組織化の方法等を学ぶ	①実習習先機関・施設の地域への働きかけについて具体的に説明できる

出所：社団法人日本社会福祉士養成校協会「社会福祉士養成にかかる社会福祉援助技術関連科目の教育内容及び教員研修プログラムの構築に関する事業　事業報告書（2007 年度）」

Ⅲ　実習評価の過程

＜講義のポイント＞
○ 実習過程の内容を説明し、各段階で行われる実習評価の内容について理解する。
○ 実習前評価・実習中評価・実習後評価の位置づけと、評価の種類と内容、方法について理解する。

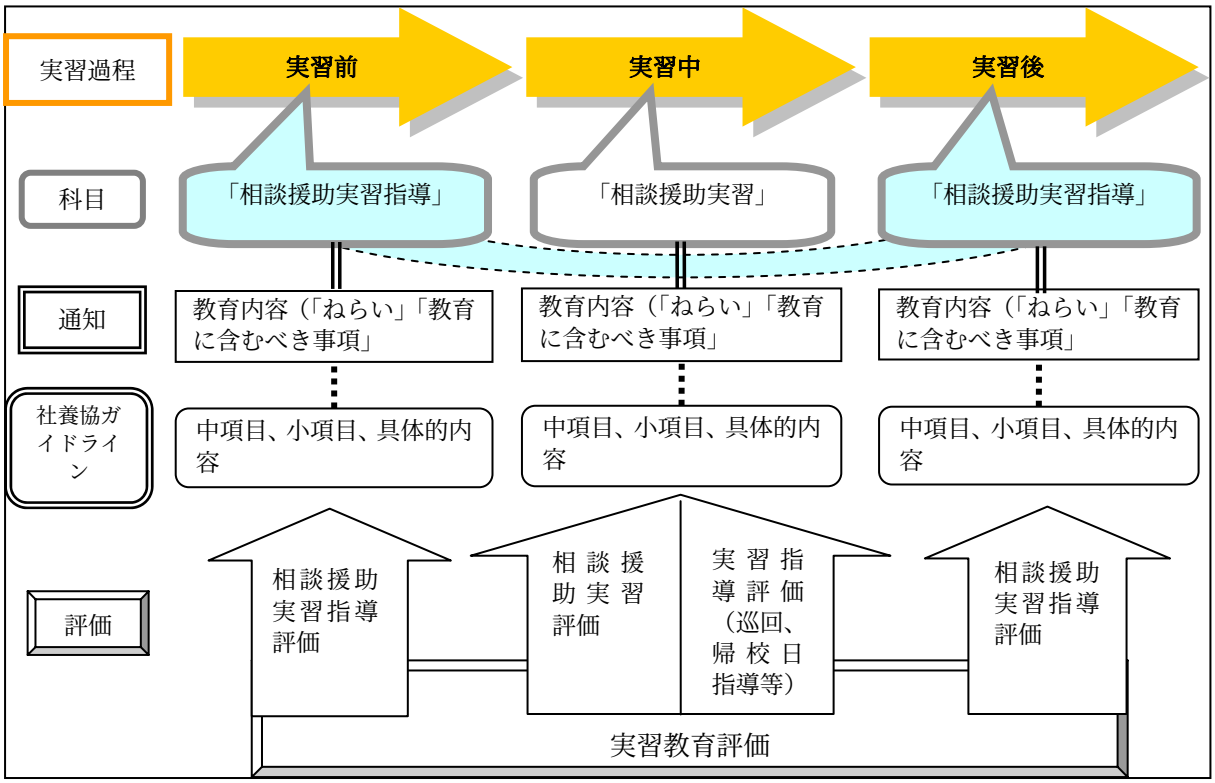
1　実習過程と科目配置・実習評価

実習過程とは、簡単にいえば「実習前⇒実習中⇒実習後」を意味しています。実習教育は、この実習前・中・後という一連の流れの中で展開されるものです。例えば、実習前には相談援助実習に向けて実習目標の確認や実習コンピテンスを教育訓練し、実習中に経験したり分析したりしたことは実習後の振り返りや最終評価につながります。

実習に関する科目としては「相談援助実習」と「相談援助実習指導」の 2 つがあります。これらの科目が実習過程のどこに位置づけられているのか、そして、各科目に対応する厚生労働省通知と社養協ガイドラインについて再確認しておかなければなりません。

実習過程に照らし合わせてみると、「相談援助実習指導」と「相談援助実習」は図５－５のように整理することができます。それぞれの科目の教育内容（ねらい、教育に含むべき事項）は厚生労働省通知によって示されています。そして、通知の教育内容を噛み砕き 2 つの科目において具体的に獲得・到達すべき水準を示したものが社養協ガイドラインということになります。実習評価としては、通知と社養協ガイドラインで示された教育内容すなわち実習経験項目に対応する実習評価項目を策定し、目標に対してどの程度達成したかを評価することになります。

【図５－５】実習過程と科目配置



このような実習過程については、教育側だけではなく、実習生、実習指導者との共通認識としておくことが重要です。

実習前・中・後の各段階で実施する評価の内容と方法を確認しておきます。実習前の評価の対象となる科目は「相談援助実習指導」ということになります。したがって、社養協ガイドラインに従えば、小項目の内容をどの程度達成できたのかを判定することになります。

狭い意味での実習評価としては、「相談援助実習指導」と「相談援助実習」という２つの科目の出席状況、レポート、テスト、実習経験など個別に実施することになります。しかしながら、最終的な実習教育評価となると、実習前、実習中、実習後に対応する ２ つの科目での学生の実習に係る言動を総括的に評価することになります。それぞれの実施時期に行った評価を総合的にとりまとめ、単位認定のための最終評価、評定につながっていくのです。

姿勢・意欲については、自己評価の一つとして実施することが可能です。指針では達成度評価が重要視されてはいますが、実習評価においては、相談援助実習が終わった後に「できた・できない」という測定をするだけではなく、「どのような人とコミュニケーションがうまくとれたのか」、逆に「どのような人とうまくとれなかったのか」というように、利用者の違いや個別性も視野に入れた評価をすることも重要になります。また、「意欲を持って取り組んだにも関わらずできなかった」、「目標を持たずに取り組んだのにできてしまった」などというケースも想定されます。達成度のチェックにあたっては、①なぜ達成できたのか、②なぜ達成できなかったのか、双方の理由を検討することも必要です。何よりも実習

指導者とその情報を共有し、スーパービジョンを実施することが次の段階の学習や活動に活かされるということを意識しなくてはなりません。

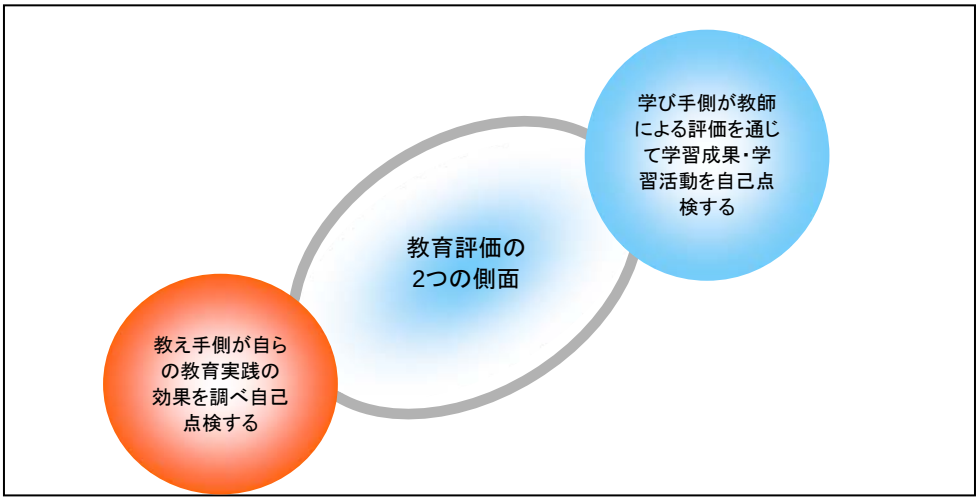
Ⅳ　実習評価の成果

1　教育システムとしての位置づけ

評価は教育システムにおいて欠かすことができない教育活動です。実習評価は、相談援助実習指導の科目だけではなく、相談援助実習も視野に入れた教育活動といえます。実習指導に係る科目については、1年時から実施している場合も多くあります。そして、相談援助実習を4年時に実施するところもあります。また、1年間で相談援助実習指導と相談援助実習を実施する場合もあります。いずれにしても、長期に渡る学習を展開し、各段階における習熟度や理解度などを確認するためにも、評価は重要な役割を果たします。

教育による評価には 2 つの側面があります。1つは、教え手側が自らの教育実践の効果を調べ自己点検する側面であり、もう1つは、学び手側が教師による評価を通じて学習成果および学習活動を自己点検する側面です。教育による評価は、これら異なる 2 つの性質を同時に持ち、次の段階で行われる教育および学習活動を再構成する契機となることを機能としています。実習教育評価においても同様に、2つの側面によって評価が成り立っています。

【図５－６　教育評価の２つの側面】



2　実習前後による評価と成果

①実習前評価

実習前に行う評価は、「相談援助実習指導」の教育目標や教育に含むべき事項に関連した内容について実施されることになります。そこでは、相談援助実習に向けての準備状況を確認したりフィードバックしたりする意味合いが強くなります。

評価の内容としては、実習生の能力をアセスメントするコンピテンス・アセスメント、事前学習を通じてまとめたレポートの評価、教室で行われる事業への参加状況の観察、個

人内評価などが挙げられます。

ここでは、実習前評価によって得られる成果について、Ⅰで述べた４つの評価目的のうち指導目的と学習目的の２つに照らし合わせて整理しています。

（ア） 指導目的

指導目的の場合は、教員のような指導者の立場からの利用し、「相談援助実習指導」において、より効果的な指導法や指導計画の決定の見地から評価を利用することを意味しています。

評価の成果としては、次のようなものが考えられます。

・コンピテンス・アセスメント等の作成により、学生の性格、特徴、学力、興味等に関する情報を収集することができる。

・スーパービジョンのミニマム・スタンダードを踏まえた指導を実施し、その指導に対する学生の対応を確認することができる。

・授業で指導または学習した内容や学習目標の理解、達成度を確認することによって、授業に学生がついていけないということを防ぐことにつなげることができる。

など

（イ） 学習目的

学習目的の場合は、学習者自身を評価の当事者とし、自己評価や相互評価を通じて学習の自己改善を図ろうとすることを意味しています。

評価の成果としては、次のようなものが考えられます。

・学生自身によるコンピテンス・アセスメントの実施し、結果を学生に伝達することで、自己評価や自己改善につなげることができる。

・授業中に実施した授業内容のレポートやふりかえりシート等を返却し、フィードバックを図ることができる。

・授業中の質問に対応することにより、理解を深めたり学習状況を確認したりすることができる。

・事前学習により、内容に関する自己評価・相互評価を実施することができる。

・グループワークに参加することで、意見を整理して第三者に伝える訓練の機会になったり、自己理解を深めることにつながったりする。など

収集した評価情報の活用方法は多様です。相談援助実習に向けての学習への備えになるだけではありません。実習先への事前訪問等がある場合、実習指導者から学習成果の提示を求められたり、逆に積極的に提示したりする際の材料として用いることもできます。また、情報の種類によっては、教員と実習生の双方の立場でポートフォリオとして活用することができます。

②実習後評価

実習後の評価は、総括的評価として位置づけられるものです。

評価の内容としては、実習の振り返りと実習評価表が挙げられます。評価表は、その後の実習指導に活用することになります。入学してから長い時間をかけて学習した一つの区切りとして相談援助実習は終結を迎えることになりますが、改めて自らを振り返ったり自己理解を深めたりする機会にもなります。また、実習に行くことで何らかの問題に気づいた場合は、それを考察し、整理し直すことも必要になります。また、卒業論文などに関連

付けて研究に発展させることも考えられるでしょう。そして何より、就職や社会福祉士としての実践につなげていくための資料として評価を活用することも期待できます。

なお、実習後の評価としては評価表だけではく、実習前の実習指導から実習後の実習指導に至るまでの実習全体に関するアンケートの実施も考えられます。また、次年度以降の実習教育につなげたり、授業に対する学生の満足度等を確認したりするという意味もあります。

（2）自己評価と他者評価

自己評価は、学生自身が評価の主体となって自分の現状を振り返り、何らかの方法でそれを記述することをいいます。評価の実施時期に合わせた方法を用いることができると共に、学生本人の意欲や姿勢等を評価することができます。

一方で、自己評価だけだと実習評価としては偏りが出てしまいます。自己評価は他者評価と組み合わせることによって客観性を得ることになり、それを学生にフィードバックすることで自己の変化などを確認することにもつながります。

Ⅴ　実習評価表の構成と活用方法

1　実習評価表の構成

実習評価表は、相談援助実習が終了した際、総括的な評価として実習施設の実習指導者に記入していただくものです。したがって、評価の目的や記入方法などをまとめた「実習評価の手引き」を作成して配付する必要があります。なお、手引きについては、実習評価表の冊子の中に一緒に綴り合せてもよいし、別冊子として作成してもよいでしょう。重要なのは、実習生と実習指導者及び実習施設・機関側が実習評価の目的を理解し、適切に活用できるようになることといえます。

実習評価表に記載する具体的な内容は、実習施設の概要、実習生の状況を基本情報として記入したうえで、評価の目的、具体的な評価規準（評価目標）、評価項目、評定尺度を含めることになります。実習評価の領域としては、「社会福祉士学校及び介護福祉士学校の設置及び運営に係る指針について」において明示された教育内容（ねらいと教育に含むべき事項）が該当します。また、社会福祉士養成校協会「相談援助実習ガイドライン」の中項目と小項目は、「～できる」という質的な目標規準を示したものといえます。通知では、「実習後においては、その実習内容についての達成度を評価し」とあるため、どの程度達成できたのかを判定するための基準を設定することが求められているといえるでしょう。

なお、実習評価表は、実習生用と実習施設・機関用の２つを作成します。共通の評価表を使用することで、評価表の構成については、双方が実習中や実習後のスーパービジョンで活用することを考え、内容や用紙を別にする必要はありません。

【表５－１３】実習評価表の構成

基本情報	○　実習施設･機関の種別 ○　施設･機関名 ○　施設･機関長名 ○　実習指導者名･職名

	○　実習生情報（氏名・学籍番号・性別） ○　実習期間 ○　出勤状況（合計実習日数、合計実習時間数） ○　評価表記入の留意点（評価の方法、実施時期等の説明）
評価規準	○　通知教育内容「相談援助実習の目標と内容」 ○　社会福祉士養成校協会「相談援助実習ガイドライン」
評価項目	○　通知教育内容「教育に含むべき事項」 ○　社会福祉士養成校協会「相談援助実習ガイドライン」中項目・小項目
評価尺度	○　文字・数字 ○　質的なレベル ○　頻度のレベル ○　その他のレベル
評価表の記入の手引き	○　評価表の構成と内容 ○　評価表の活用方法 ○　記入方法 ○　評価尺度の説明

（２）評価表の内容

評価表の構成と教育目標を踏まえ、いくつかの評価表を例示します。ここで例示する評価表の評価項目については、教育目標に照らし合わせていくつかのレベルに分けて作成しています。通知の「ねらい」のように抽象度が高いものから、社養協ガイドラインの「小項目」のように具体的な行動目標が掲げられているものに分けることができます。

【表５－１４】

抽象的 ▲ ▼ 具体的	教育目標	項目数
	通知の教育内容の「ねらい」	3
	通知の教育内容の「教育に含むべき事項」	8
	社養協相談援助実習ガイドラインの「中項目」 （「教育に含むべき事項」に対応）	24
	社養協相談援助実習ガイドラインの「小項目」 （「中項目」に対応）	50
	社養協相談援助実習ガイドラインの「小項目」をより具体化・細分化したもの	各校が工夫して設定

相談援助実習の教育内容の中核であり、抽象度が高い教育目標が、通知の教育内容の 3 つの「ねらい」ということになります。実習評価の項目としては抽象的であるため、評価表の評価軸としては妥当ではありません。

「ねらい」をより具体的にしたものが、通知の 8 つの「教育に含むべき事項」ということになります。相談援助実習のねらいを達成するための最低限の実習経験が示されているため、通知を踏まえた評価表を作成するのであれば、最低でもこの 8 つを評価項目として設定します。しかしながら、具体的な行動目標として表されたものではないため、達成度を測定するのは難しく、実習生と実習指導者の双方が同じ評価基準を持つことができない可能性があります。

通知の教育内容をより具体的にしたものが社養協ガイドラインです。「中項目」は実習生が経験する項目であり、目標を達成するために経験する項目を整理したものです。目標の記述としては、「読む」「質問する」「観察する」「調べる」「見学する」「学ぶ」「行う」等というように、具体的かつ測定可能な行為動詞を用いています。

最も具体的な行動目標となるのが社養協ガイドラインの「小項目」です。「小項目」は中項目において獲得・到達すべき水準を具体的に示した項目を意味しています。「他者に説明

できる」「文書化できる」「実践できる」「課題を検討できる」といった知識やスキルを獲得したかどうかを到達点としています。

なお、ガイドラインの中項目と小項目は「何をできるようにするか」という質的な目標設定になるため評価規準ということになります。

以下に 3 つの評価表を示します。1 つめは、通知の教育内容「教育に含むべき事項」を評価項目にした場合の評価表です。2 つめは、通知「教育に含むべき事項」を評価軸に据え、サブクエスチョンとして社養協ガイドラインの「中項目」を評価項目にした場合の評価表です。3 つ目は、社養協ガイドラインの「小項目」まで含めた評価表です。

なお、4 つ目として考えられるのが、個別準拠評価ともいうべき実習生の成長と変化を基準とした評価です。これは学生が取り組もうとしたかどうかという意識や意欲を重視した評価表です。この評価は実習生の単独で行うのではなく、達成度評価と並行して行うとよいでしょう。参考として、日本社会福祉士養成校協会が実施した「社会福祉士養成にかかる社会福祉援助技術関連科目の教育内容及び教員研修プログラムの構築に関する事業」（2007 年度事業報告書）の実習評価表の例[xvi]を参照してください。その中で、意欲を評価する評価項目を利用している評価表があります。学生がしようとする気持ち（意欲）と達成度は必ずしも一致するとはいえません。達成度評価だけでは測定できないものを、個別準拠評価をとおして意欲の側面を汲み取ることも必要です。

評価表に含まれる評価尺度と評価項目を示すと以下の通りです。なお、評価表の様式の例を章末に整理したので参考にしてください。

【評価表 1】通知の教育内容「教育に含むべき事項」を評価項目にした評価表

①評価尺度

４：普通のプログラム展開で十分に達成できた
３：特別の助言によって達成できた
２：特別に助言されてもあまりできなかった
１：できなかった
Ｅ：経験していない
Ｆ：どのように評価していいか分からない

②評価項目（8 項目）

1. 基本的コミュニケーションや人との付き合い方などの円滑な人間関係が形成できた
2. 利用者理解とその需要の把握及び支援計画の作成ができた
3. 利用者やその関係者（家族・親族・友人等）との援助関係が形成できた
4. 利用者やその関係者（家族・親族・友人等）への権利擁護及び支援（エンパワメントを含む）とその評価ができた
5. 多職種連携をはじめとする支援におけるチームアプローチの実際について理解できた
6. 社会福祉士としての職業倫理、施設・事業者・機関・団体等の職員の就業などに関する規定への理解と組織の一員としての役割と責任への理解ができた
7. 施設・事業者・機関・団体等の経営やサービスの管理運営の実際について理解できた
8. 実習先が地域社会の中の施設・事業者・機関・団体であることについて理解し、地域社会への働きかけとしてのアウトリーチ、ネットワーキング、社会資源の活用・調整・開発に関して理解できた

【評価表 2】通知「教育に含むべき事項」を評価軸にして社養協ガイドラインの「中項目」を評価項目にした評価表

①評価尺度

４：普通のプログラム展開で十分に達成できた
３：特別の助言によって達成できた
２：特別に助言されてもあまりできなかった
１：できなかった
Ｅ：経験していない
Ｆ：どのように評価していいか分からない

②評価項目（8 つの評価軸、24 項目に分類）

1. 基本的コミュニケーションや円滑な人間関係の形成
   ①対象（利用者、グループ、地域等）との関わり方を学ぶ
2. 利用者理解とその需要の把握及び支援計画の作成
   ①利用者の実態を統計的に学ぶ
   ②対象（利用者、グループ、地域等）へのアセスメントの方法を学ぶ
   ③個別支援計画等、様々な計画の策定方法を学ぶ（プランニングまでを主として）
3. 利用者やその関係者（家族・親族・友人等）との援助関係の形成
   ①対象（利用者、グループ、地域等）との関わり方を学ぶ（アの再掲）
   ②利用者と家族の関係を学ぶ
4. 利用者やその関係者（家族・親族・友人等）への権利擁護及び支援（エンパワメントを含む）とその評価
   ①対象（利用者、グループ、地域等）に関する支援プロセスを学ぶ
   ②本人･家族等との面接の進め方を学ぶ
5. 多職種連携をはじめとする支援におけるチームアプローチの実際
   ①職場における他職種、他職員の役割と業務を学ぶ
   ②職場におけるチームアプローチのあり方を学ぶ
   ③各職種内・間の会議の運営方法を学ぶ
   ④関連機関・施設の業務や連携状況を学ぶ
6. 社会福祉士としての職業倫理、施設・事業者・機関・団体等の職員の就業などに関する規定への理解と組織の一員としての役割と責任への理解
   ①利用者の人権尊重の具体的方法について学ぶ
   ②社会福祉専門職の価値・倫理を学ぶ
   ③指導職員から社会福祉士の業務内容を学ぶ
   ④業務に必要な文書様式の記入内容・方法等を学ぶ
7. 施設・事業者・機関・団体等の経営やサービスの管理運営の実際
   ①実習先機関・施設の法的根拠・法律について学ぶ
   ②実習先機関・施設の意思決定過程を学ぶ
   ③実習先機関・施設の財政、運営方法等の組織構造を学ぶ
8. 実習先が地域社会の中の施設・事業者・機関・団体であることについて理解し、地域社会への働きかけとしてのアウトリーチ、ネットワーキング、社会資源の活用・調整・開発に関する理

解

①実習先機関・施設のある地域の歴史や人口構造等の一般的状況を学ぶ

②実習先機関・施設のある地域の社会福祉の全体的状況を学ぶ

③実習先機関・施設のある地域のインフォーマルな社会資源を学ぶ

④実習期間中の行事等について学ぶ

⑤地域の組織化の方法等を学ぶ

【評価表 3】通知「教育に含むべき事項」を評価軸にして社養協ガイドラインの「小項目」を評価項目にした評価表

①評価尺度

４：普通のプログラム展開で十分に達成できた
３：特別の助言によって達成できた
２：特別に助言されてもあまりできなかった
１：できなかった
Ｅ：経験していない
Ｆ：どのように評価していいか分からない

②評価項目（8 つの評価軸、50 項目に分類）

1. 基本的コミュニケーションや人間関係の形成

（1）対象（利用者、グループ、地域等）との関わり方

①利用者と関わることができる

②グループメンバーと関わることができる

③地域住民と関わることができる

2. 利用者理解とその需要の把握及び支援計画の作成

（1）利用者の実態を統計的に学ぶ

①入退所の動向、利用動向等の年間統計について把握し説明できる

（2）対象（利用者、グループ、地域等）へのアセスメントの方法を学ぶ

①対象を客観的に把握することができる

②担当する利用者（特定ケース）のニーズを説明できる

③担当する利用者（特定ケース）の課題を設定できる

（3）個別支援計画等、様々な計画の策定方法を学ぶ（プランニングまでを主として）

①実習場面におけるインテークができる

②アセスメントのポイント、手順、ツールについて説明できる

③実習場面におけるプランニングができる

④実習場面におけるモニタリングができる

⑤計画評価ができる

3. 利用者やその関係者（家族・親族・友人等）との援助関係の形成

（1）対象（利用者、グループ、地域等）との関わり方を学ぶ（アの再掲）

①利用者と関わることができる

②グループメンバーと関わることができる

（2）利用者と家族の関係を学ぶ

①担当する利用者（特定ケース）について、利用者と家族の関係を説明できる

②担当する利用者（特定ケース）について、利用者の家族が抱える問題を説明できる

4. 利用者やその関係者（家族・親族・友人等）への権利擁護及び支援（エンパワメントを含む）とその評価

（1）対象（利用者、グループ、地域等）に関する支援プロセスを学ぶ

①対象への支援プロセスを具体事例にもとづき説明できる

②実習先機関・施設における利用者権利擁護の取り組みを説明できる

③実習先機関・施設におけるエンパワメント実践を抽出して説明できる

（2）本人・家族等との面接の進め方を学ぶ

①コミュニケーション・スキルを理解している

②利用者等と適切なアイコンタクトをとることができる

③面接場面において、傾聴・要約・解釈・明確化・促し・沈黙・繰り返し・共感等様々な面接技術を活用できる

5. 多職種連携やチームアプローチの実際

（1）職場における他職種、他職員の役割と業務を学ぶ

①実習先機関・施設にいる他職種とその業務内容・専門性を説明できる

（2）職場におけるチームアプローチのあり方を学ぶ

①チームアプローチの必要性・方法について具体例をあげて説明できる

（3）各職種内・間の会議の運営方法を学ぶ

①実習先機関・施設で開催される会議の目的について説明できる

②会議の運営方法について説明できる

③会議を進行できる

（4）関連機関・施設の業務や連携状況を学ぶ

①関連する機関・施設および専門職の役割・業務を説明できる

②ケース例をもとに連携が必要な機関・施設を理由も添えて挙げられる

6. 職業倫理、就業規定、組織の一員としての役割と責任への理解

（1）利用者の人権尊重の具体的方法について学ぶ

①実習先機関・施設における利用者権利擁護の取り組みを説明できる（再掲）

②実習先機関・施設における苦情解決の流れを説明できる

（2）社会福祉専門職の価値・倫理を学ぶ

①実習先機関・施設における社会福祉士業務の中から、社会福祉士の価値・倫理判断にもとづく行為を発見抽出して説明することができる

②実習先機関・施設における倫理的ディレンマの具体例を挙げることができる

③実習先機関における個人情報保護・秘密保持の取り組みを説明できる

（3）指導職員から社会福祉士の業務内容を学ぶ

①実習先機関・施設の社会福祉士の業務内容を説明できる

（4）業務に必要な文書様式の記入内容・方法等を学ぶ

①実習先機関・施設で用いられる文書の種類・用途が説明できる

②日誌・ケース記録等が記入できる

7. 施設・事業者・機関・団体等の経営やサービスの管理運営の実際

（1）実習先機関・施設の法的根拠・法律について学ぶ

①実習先機関・施設の根拠法令の内容や通知に基づく最低基準等の概要を説明できる

（2）実習先機関・施設の意思決定過程を学ぶ

①実習先機関・施設の意思決定過程（稟議の流れ等）、決議機関、委員会の役割等について説明できる

（3）実習先機関・施設の財政、運営方法等の組織構造を学ぶ

①実習先機関・施設の予算・事業計画、決算・事業計画を読んで説明できる

②実習先機関・施設の財源問題や財源確保の取り組み・工夫・経営努力を説明できる

③新規事業や現行事業に関して、共同募金や財団等への助成申請書類が作成できる

8. アウトリーチ、ネットワーキング、社会資源の活用・調整・開発に関する理解

（1）実習先機関・施設のある地域の歴史や人口構造等の一般的状況を学ぶ

①事前学習を踏まえ、実習先機関・施設のある地域（市町村・管轄区域・地区等）の人口動態、生活状況、文化・産業などを説明できる

（2）実習先機関・施設のある地域の社会福祉の全体的状況を学ぶ

①事前学習を踏まえ、実習先機関・施設のある地域（市町村・管轄区域・地区等）の福祉課題、生活問題を列挙することができる

（3）実習先機関・施設のある地域のインフォーマルな社会資源を学ぶ

①地域にどのようなインフォーマルな社会資源があるかを、その役割も含めて列挙できる

（4）実習期間中の行事等について学ぶ

①実習先機関・施設が行う行事の意義を説明出来る

②実習先機関・施設が行う行事を企画できる

③実習先機関・施設が行うべき地域住民を意識した新たな行事を提案できる

④地域・当事者団体に向けた広報誌等を企画・取材・編集できる

（5）地域の組織化の方法等を学ぶ

①実習先機関・施設の地域への働きかけについて具体的に説明できる

3　評価表の活用方法

実習評価表の活用方法として、次の方法があります。

① 自己評価

② 他者（実習指導者）による評価

③ 実習生、実習指導者、教員の 3 者による共有化

④ 形成的評価

Ⅵ　実習先の評価・評定との関係

1　実習指導者の評定の位置づけ

「社会福祉士学校及び介護福祉士学校の設置及び運営に係る指針について（19 文科高第 918 号、厚生労働省社援発第 0328002 号）平成 20 年 3 月 28 日」の別添１「社会福祉士学校の設置及び運営に係る指針」の（７）のウにおいて、実習指導者担当者の評定について次

のように示されています。

ウ　実習の評価基準を明確にし、評価に際しては実習先の実習指導者担当者の評定はもとより、実習生本人の自己評価についても考慮して行うこと。（下線部筆者）

評定とは、3 段階評定や 5 段階評定というように評価した結果を数字や文字など抽象的な符号で総括的に表したものをいいます。実習指導担当者の評定といえば、多くは社会福祉士学校が作成した評価表や、実習先が独自で作成している評価表が当てはまると考えられます。

指針には「実習の評価基準を明確にし」と書かれています。評価表を使用する際は、評価基準について丁寧に説明し、その評価基準について共通認識を持っておく必要があります。また、実習施設が独自で作成した評価表を用いるような場合は、評価項目や評定基準など具体的な内容について確認しておくとよいでしょう。

2　実習先の実習評価と成績評定

実習先の実習指導担当者の評定は、学生の目標達成度や行動の熟達度等を確認するうえで重要です。しかしながら、実習指導者の評定は成績評定と同一ということではありません。成績評定や最終的な単位認定は社会福祉士学校が行うものであり、実習指導担当者の評定のみに委ねることはできません。

実習指導担当者の評定は、目標に照らした進歩状況や、実践能力の修得状況に関するフィードバックを学生に提供するという形成的評価の対象として十分に活用できます。実習指導担当者の評定を評価資料の一つとして位置づけ、適切な解釈を行いながら相談援助実習全体の評価を行ってください。

3　実習教育に対する評価

公式な評価表や達成度評価に現れてこない実習指導者や当該施設職員の意見、実習生に対する印象、教育に対する評価など、表現しきれない考えや葛藤などをどのように把握するかも重要となります。

また、実習教育の向上につなげてくために評価表を活用しようとするのであれば、実習教育について実習施設側から評価を受けることも大切なことといえます。ただし、実習評価表はあくまでも実習生の実習に対する評価として活用し、実習教育についての評価は別の方法と評価資料を用いるようにするとよいでしょう。

Ⅶ　評価におけるその他の注意点

1　実習評価の公平性

相談援助実習評価の過程には、実習指導者の判断、実習生自身の判断、実習生と関わる人々の判断が加わってくるため、完全に客観的だとはいえません。したがって、公平を期するための評価の仕組みや意識づけ等が必要になります。

看護学実習評価では、公平性には、①評価過程に影響する可能性がある教師の価値観、態度、信念、偏見を明らかにする、②評価は、事前に設定した目標や習得を目指す能力に基づいて行う、③支持的な環境の中で実習を展開できるようにする、という 3 つの側面が含まれます[xvii]。

これらについては、教員側が強く意識しておくのは当然だが、相談援助実習の評価を行う実習指導者側にも認識していただく必要があります。

2　教員の適格性

実習評価の公平性にも関連することですが、評価にあたっては、評価を行う教員の適格性が問われます。教員の自己の価値観や態度、信念が評価に影響を与えることがないよう心がけなければなりません。

3　教員自身によるアセスメント

実習評価の公平性ならびに教員の適格性を確認する意味で、評価者としての自分自身をアセスメントすることも有意義です。実習生が行うコンピテンス・アセスメントと同様に、教員自身も取り組んでみるとよいでしょう。

4　４つの基本能力

実習教育評価を行うにあたっては、①実習教育マネジメント能力、②実習教育プログラミング能力、③実習教育スーパービジョン能力、④社会福祉士（ソーシャルワーカー）像伝達能力、という４つの能力について確認しておく必要があります。

講義にあたっての留意事項

○予定されている相談援助実習の構造を実習生に理解させ、この前後に用意される相談援助実習指導の構造を把握させること。

○相談援助実習に入る前に実習生が到達すべき知識・技術・価値要素を明確に提示して、それを達成することができるような教育・学習過程を用意すること。

○実習生の到達水準を図る装置を用意すること。

【参考文献】

＊宮崎民雄. (2002). 福祉経営選書２　福祉職場のマネジメント. エイデル研究所.

＊社団法人日本社会福祉士養成校協会（2008）「社会福祉士養成にかかる社会福祉援助技術関連科目の教育内容及び教員研修プログラムの構築に関する事業」報告参考文献

＊社会福祉士実習指導者講習会　テキスト

＊社団法人日本社会福祉士会　現場実習研修カリキュラム構築事業委員会　「「現場実習」指導スキル向上のための研修カリキュラム開発に関する研究報告書」社団法人日本社会福祉士会発行　2005 年　P46-52

[ii] 橋本重治、改訂版編集応用教育研究所「教育評価法概説」図書文化、2003 年、p10
　本来、大学生の場合は学生という言葉を用いなければならないが、本書は普通教育における評価について書かれているため、原文を引用している。

[iii] 百科事典マイペディア

[iv] 舟島なをみ監訳「看護学教育における講義・演習・実習の評価」医学書院、2007 年

[v] 橋本重治、改訂版編集応用教育研究所「教育評価法概説」図書文化、2003 年

これらは小学校や中学校などの生徒を対象にした教育における評価目的の分類ではあるが、評価目的の明確化の重要性を認識する参考にされたい。

[vi] 舟島なをみ監訳「看護学教育における講義・演習・実習の評価」医学書院、2007 年、p7

[vii] 橋本重治、改訂版編集応用教育研究所「教育評価法概説」図書文化、2003 年、pp27-28

[viii] 橋本重治、改訂版編集応用教育研究所「教育評価法概説」図書文化、2003 年

[ix] 橋本重治「続・到達度評価の研究」図書文化、2002 年、p159

[x] 橋本重治「到達度評価の研究　その方法と技術」図書文化 2005 年、p22

[xi] 橋本重治「続・到達度評価の研究」図書文化、2002 年、p162

[xii] 船島なをみ監訳「看護学教育における講義・演習・実習の評価」医学書院、2007 年、p211

[xiii] 橋本重治、改訂版編集応用教育研究所「教育評価法概説」図書文化、2003 年、p90

[xiv] 舟島なをみ監訳「看護学教育における講義・演習・実習の評価」医学書院、2007 年、p228

[xv] 実習目標の検討の詳しい経緯については、社団法人日本社会福祉士養成校協会「社会福祉士養成にかかる社会福祉援助技術関連科目の教育内容及び教員研修プログラムの構築に関する事業　事業報告書（2007 年度）」を参照されたい。

[xvi] 実習目標の検討の詳しい経緯については、社団法人日本社会福祉士養成校協会「社会福祉士養成にかかる社会福祉援助技術関連科目の教育内容及び教員研修プログラムの構築に関する事業　事業報告書（2007 年度）」pp47-58

[xvii] 舟島なをみ監訳「看護学教育における講義・演習・実習の評価」医学書院、2007 年、pp194-195

参考資料

社団法人日本社会福祉士養成校協会

平成 20 年度社会福祉士実習・演習担当教員講習会開催のご案内

◆全国 3 会場で社会福祉士実習・演習担当教員講習会を開催します！

社団法人日本社会福祉士養成校協会では、厚生労働省からの委託を受け実習・演習担当教員の資質向上を目指して、平成 20 年度は関東・近畿・九州の 3 地域で社会福祉士実習・演習担当教員講習会を開催します。実習・演習担当教員として専門職養成教育の力量を向上させ、より実践力の高い社会福祉士を輩出していくことが、いま社会福祉士養成校に求められています。本講習会では、実習・演習担当教員に必要な知識及び教授方法等の向上をめざします。

◆本講習会の位置づけ

昨年 12 月の「社会福祉士及び介護福祉士法」の改正に伴い、社会福祉士養成教育のあり方が見直され、社会福祉士養成に関わる実習・演習担当教員の資格要件が改められました。これまで教員の資格要件等は養成施設にのみ適用されていましたが、今回の見直しにより大学を含む全養成校の実習・演習科目担当教員に対して諸要件が適用されることとなります。本講習会は実習・演習科目を担当するための認定講習会として位置づけられています。（※　3～4 ページの受講資格、教員要件及び経過措置をご確認ください。）

なお、本講習会は「基礎分野」、「実習分野」、「演習分野」の 3 分野で構成されており、

① 実習科目のみを担当される教員は、「基礎分野」及び「実習分野」を、

② 演習科目のみを担当される教員は、「基礎分野」及び「演習分野」を、

③ 実習・演習科目両方を担当される教員は、「基礎分野」、「実習分野」及び「演習分野」のすべてを、

受講することが必要となります。

◆開催地および会場

【基礎分野講習会（1 日）】

開催地	日程	会場	定員
関東	平成 20 年 12 月 14 日（日）	駒澤大学駒沢キャンパス	80 名
近畿	平成 20 年 12 月 21 日（日）	関西学院大学西宮上ヶ原キャンパス	80 名
九州	平成 20 年 12 月 7 日（日）	サンマリン福岡（福岡県建設業協同組合）	80 名

【実習分野講習会（4 日間）】

開催地	日程	会場	定員
関東	平成 20 年 12 月 24 日（水） ～12 月 27 日（土）	国立オリンピック記念青少年総合センター	40 名
近畿	平成 20 年 12 月 25 日（木） ～12 月 28 日（日）	大阪市立大学文化交流センター（25･26･27 日） TKP 大阪駅前第 1 ビル会議室 Room202（28 日）	40 名
九州	平成 21 年 3 月 15 日（日） ～3 月 18 日（水）	福岡県立社会教育総合センター	40 名

【演習分野講習会（4 日間）】

開催地	日程	会場	定員
関東	平成 21 年 3 月 16 日（月） ～3 月 19 日（木）	東洋大学白山キャンパス（予定）	40 名
近畿	平成 21 年 3 月 17 日（火） ～3 月 20 日（金）	大阪市立大学杉本キャンパス（予定）	40 名
九州	平成 20 年 12 月 23 日（火） ～12 月 26 日（金）	(財)福岡県地域福祉財団クローバープラザ	40 名

◆開催要項について

開催要項は 10 月上旬以降、会員校へ配布する予定です。今暫くお待ち下さい。

◆講習プログラム

【基礎分野講習（1 日）】　※この基礎研修は社会福祉士の資格を有している場合免除されます。

日程		内容	形態	時間数
1日目	09:30～10:00	受付	―	―
	10:00～10:15	オリエンテーション／開講式	―	―
	10:15～11:45	社会福祉士論	講義	1.5 時間
	11:45ー12:45	＜休憩＞	―	―
	12:45ー14:15	相談援助の基盤と専門職	講義	1.5 時間
	14:30ー17:30	相談援助の理論と方法	講義	3.0 時間
	17:30ー18:00	修了式	―	―
計				6.0 時間

【実習分野講習（4 日）】

日程		内容	形態	時間数
1日目	09:30～10:00	受付	―	―
	10:00～10:15	オリエンテーション／開講式	―	―
	10:15～11:45	実習指導概論	講義	1.5 時間
	11:45～12:30	＜休憩＞	―	―
	12:30～14:30	実習指導方法論Ⅰ（講義）	講義	2.0 時間
	14:30～18:30	実習指導方法論Ⅰ（演習）	演習	4.0 時間
2日目	10:00～12:00	実習指導方法論Ⅱ（講義）	講義	2.0 時間
	12:00～13:00	＜休憩＞	―	―
	13:00～17:00	実習指導方法論Ⅱ（演習）	演習	4.0 時間
3日目	10:00～12:00	実習指導方法論Ⅲ（講義）	講義	2.0 時間
	12:00～13:00	＜休憩＞	―	―
	13:00～17:00	実習指導方法論Ⅲ（演習）	演習	4.0 時間
4日目	10:00～11:30	実習指導方法論Ⅳ（講義）	講義	1.5 時間
	11:30～12:30	＜休憩＞	―	―
	12:30～14:00	実習指導方法論Ⅳ（演習）	演習	1.5 時間
	14:00～14:30	修了式	―	―
計				22.5 時間

【演習分野講習（4 日）】

日程		内容	形態	時間数
1日目	09:30～10:00	受付	―	―
	10:00～10:15	オリエンテーション／開講式	―	―
	10:15～11:45	演習概論	講義	1.5 時間
	11:45～12:30	＜休憩＞	―	―
	12:30～14:30	演習方法論Ⅰ（講義）	講義	2.0 時間
	14:30～18:30	演習方法論Ⅰ（演習）	演習	4.0 時間
2日目	10:00～12:00	演習方法論Ⅱ（講義）	講義	2.0 時間
	12:00～13:00	＜休憩＞	―	―
	13:00～17:00	演習方法論Ⅱ（演習）	演習	4.0 時間
3日目	10:00～12:00	演習方法論Ⅲ（講義）	講義	2.0 時間
	12:00～13:00	＜休憩＞	―	―
	13:00～17:00	演習方法論Ⅲ（演習）	演習	4.0 時間
4日目	10:00～12:00	グループを活用した効果的な演習教育（講義 1）	講義	2.0 時間
	12:00～13:00	＜休憩＞	―	―
	13:00～14:00	グループを活用した効果的な演習教育（講義 2）	講義	1.0 時間
	14:00～14:30	修了式	―	―
計				22.5 時間

※各講習プログラムの時間等は、各会場の事情によって変更となる場合があります。

社団法人　日本社会福祉士養成校協会

〒160-0004　東京都新宿区四谷 2-12 まつもとビル 3 階

電話：03-5369-2737　　E-mail：office@jascsw.jp

www.jascsw.jp